

**MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU**

**PEDAGOGISEN JOHTAMISEN OPINTOJEN SATOA -  
TUTKIMUKSEN KOHTEENA OPINTOJAKSON 3C01 OPISKELIJOIDEN OPPIMINEN**

Tutkielma

Kapteeni  
Hannu Rentola

Esiupseerikurssi 64  
Ilmasotalinja

Huhtikuu 2012

Kurssi Esiupseerikurssi 64	Linja Ilmasotalinja
Tekijä Kapteeni Hannu Rentola	
Opinnäytetyön nimi PEDAGOGISEN JOHTAMISEN OPINTOJEN SATOA - Tutkimuksen kohteena opintojakson 3C01 opiskelijoiden oppiminen	
Oppiaine, johon työ liittyy Sotilaspedagogiikka	Säilytyspaikka Maanpuolustuskorkeakoulun kurssikirjasto
Aika Huhtikuu 2012	Tekstisivuja 39 Liitesivuja 7
<p><b>TIIVISTELMÄ</b></p> <p>Tutkimuksessa tarkastellaan sotatieteiden maisterin sotilaspedagogiikan syventäviin opintoihin sisältyvän opintojakson ”Pedagoginen johtaminen” pedagogista rakennetta, opetusta ja opiskelijoiden kokemuksia oppimisestaan. Samalla selvitetään heidän ajatuksiaan pedagogisesta johtamisesta; millaista, kenen toimesta ja minne kohdistuvaa toimintaa se on?</p> <p>Laadullisen tutkimuksen pääkysymyksiin haetaan vastauksia erilaisten menetelmien ja aineistotriangulaation tuottaman informaation avulla, jota tutkija käsittelee induktiivisesti päätelemällä. Tutkimusaineisto koostuu opintojakson suunnitteluasiakirjojen; opetussuunnitelman, pedagogisen käsikirjoituksen ja opintojaksokäskyn sisältöjen vertailusta, tutkijan lähiopetuksen aikana tekemistä havainnoista sekä 15 opiskelijan vastauksista kyselytutkimukseen. Tutkimuksessa tarkastellaan lisäksi kirjallisuustutkimuksen avulla pedagogisen johtamisen käsitettä Suomessa 2000-luvulla.</p> <p>Tutkimuksen opiskelijat arvioivat opintojakson pedagogisen rakenteen heidän oppimistaan tukevaksi. Opintojakson sisältämät työelämään suunnatut oppimistehtävät koettiin merkitykselliseksi. Opiskelijat kokivat tehneensä itsenäistä työskentelyä opintojakson aikana. Opiskelijoiden vastaukset lähiopetuksen ja kirjallisuuden merkityksestä omalle oppimiselleen ovat jossain määrin ristiriitaisia. Opiskelijat perehtyivät osaan opintojakson suunnitteluasiakirjoista varsin hyvin, mutta opetussuunnitelmaan perehtyi vastaajista vain puolet. Pedagoginen johtaminen nähdään vastausten perusteella olevan sekä näkyvää että näkymätöntä, erityisesti kollegiaalista toimintaa, jossa esimiehen merkitys korostuu visioiden ja strategioiden jalkauttamisessa käytännön toimiksi. Tutkimuksen tulokset noudattelevat viimeaikaista ymmärrystä ja käsitystä pedagogisen johtamisen käsitteestä työyhteisöissä.</p> <p>Opintojen suunnittelu ja toteutus on kokonaisvaltainen prosessi. Se edellyttää eri toimijoiden välistä jatkuvaa yhteistyötä sisältötavoitteiden ymmärtämiseksi ja toimivan pedagogisen rakenteen luomiseksi. Parhaimmillaan se näkyy opiskelijoille linjakkaasti toteutettuna opetuskokonaisuutena, joka tukee heidän omakohtaisia oppimistavoitteita ja palvelee myös työelämässä tarvittavaa osaamista.</p>	
<p><b>AVAINSANAT</b></p> <p>sotilaspedagogiikka, pedagoginen johtaminen, oppiminen, upseerikoulutus</p>	

## SISÄLLYSLUETTELO

1	Johdanto .....	1
1.1	Yleistä .....	1
1.2	Aikaisempaa tutkimustietoa pedagogisesta johtamisesta.....	2
1.3	Pedagogisen johtamisen käsite opintojaksossa 3C01 .....	5
2	Tutkimusongelmat ja tutkimuksen toteutus .....	9
2.1	Tutkimusongelmien määrittely .....	9
2.2	Tutkimuksen toteutus ja tutkimusmenetelmät .....	9
2.2.1	Osallistuva havainnointi.....	11
2.2.2	Kyselytutkimus .....	12
2.2.3	Asiakirjatutkimus .....	13
3	Opintojakson pedagogisen suunnittelun perusta .....	14
3.1	Osaamisen kehittämistä työelämän ehdoilla .....	14
3.2	Opintojakson toteutusta ohjaavat asiakirjat .....	17
3.2.1	Opinto-opas .....	17
3.2.2	Pedagoginen käsikirja ja käsikirjoitus.....	18
3.2.3	Opintojaksokäskey .....	20
3.3	Asiakirjatarkastelua.....	21
3.4	Osallistuvan havainnoinnin jälkeistä pohdintaa .....	23
4	Kyselytutkimuksen tulokset .....	26
4.1	Yleistä .....	26
4.2	Opintojakson rakenteen, sisällön ja opiskelijan työskentelyn arviointia .....	26
4.3	Pedagoginen johtaminen työhön kytkeytyen opiskelijan näkökulmasta .....	29
5	Päätäntä .....	33
5.1	Johtopäätöksiä .....	33
5.2	Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu .....	37
5.3	Toteutuksen ja menetelmän tarkastelu .....	37
5.4	Jatkotutkimusaiheita.....	39
	Lähteet.....	40
	Liitteet .....	46

# **PEDAGOGISEN JOHTAMISEN OPINTOJEN SATOA - TUTKIMUKSEN KOHTEENA OPINTOJAKSON 3C01 OPISKELI- JOIDEN OPPIMINEN**

## **1 JOHDANTO**

### **1.1 Yleistä**

Yhteiskunta ja sen koulutusjärjestelmät muuttuvat - puolustusvoimien koulutus sen osana. Henkilöstön osaamisen kehittäminen on päämäärätietoista ja pitkäjänteistä toimintaa. Kansallisen asevelvollisuuden, varusmiespalveluksen tulevaisuudesta ja sisällöstä käydään parhailaan yhteiskunnallista keskustelua. Pohdintaa käydään siitä, millaisia työelämävalmiuksia puolustusvoimien osaamisen kehittämisen johtajilla ja kouluttajilla tulee olla tulevaisuudessa. Haasteeseen vastaa osaltaan Maanpuolustuskorkeakoulu sotatieteellisten opintojen - varsinkin sotilaspedagogiikan - kautta. Tutkimuksen kohteena olevan opintojakson opetussuunnitelman tavoitteissa korostetaan opiskelijan valmiuksia ohjata opetushenkilöstöä sekä kehittää organisaatiossa tapahtuvaa oppimista.

Maanpuolustuskorkeakoulussa toteutettavan opetuksen taustalla ovat Pääesikunnan ohjaukselliset suunnitelmat ja asiakirjat, joista keskeisimpinä ovat ”Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen strategia” (Maanpuolustuskorkeakoulu 2004) ja Henkilöstöstrategia (Pääesikunta 2010), jotka ohjaavat Maanpuolustuskorkeakoulussa tehtävää opetussuunnitelmatyötä ja opetuksen toteutusta sotatieteellisissä tutkinnoissa. Tähän viittaa myös Valtioneuvoston asetus Maanpuolustuskorkeakoulusta ja sotatieteiden maisterin tutkinnosta (Asetus 1124/2008, 8 §), jonka mukaan tutkinnon tulee muun muassa antaa ”valmiudet tieteellisen tiedon ja tieteellisten menetelmien soveltamiseen sekä valmiudet toimia työelämässä oman alansa asiantuntijana ja kehittäjänä”. Opetuksen suunnittelun perusta rakentuu myönteiseen ja kehityshakuiseen ihmiskuvaan. Opetuksen suunnittelua ohjaavat konstruktivistinen oppimiskäsitys ja oppivan organisaation teoriat.

Maanpuolustuskorkeakoulun opetuksen laatua arvioidaan palautejärjestelmän avulla, jolla kerätään järjestelmällisesti opiskelijoiden palautetta heidän saamasta opetuksesta ja oppimi-

sesta. Kerätty palaute analysoidaan ja opetuksen sisältöjä tarkastellaan Maanpuolustuskorkeakoulun sisäisten menettelytapojen avulla, jotta opetusta voidaan kehittää vastaamaan ajan-kohtaista tarvetta. Korkeakoulujen arviointineuvosto on auditoinut Maanpuolustuskorkeakoulun laadunvarmennusjärjestelmää viimeksi vuonna 2011, jonka kautta ulkopuolisen auditoijan havaintoja voidaan hyödyntää opetusta edelleen kehitettäessä.

Esiupseerikurssin tutkimus kohdistuu sotatieteiden maisteritutkinnon (SM1) sotilaspedagogiikan syventäviin opintoihin kuuluvan opintojakson ”Pedagoginen johtaminen” (3C01) tarkasteluun ja sen kautta hankittavaan oppimiseen. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitoksen toteuttama opintojakso on rakentunut prosessinomaisesti useamman vuoden suunnittelun tuloksena, perustuen opetussuunnitelmaan (Maanpuolustuskorkeakoulu 2009, Opinto-opas 2009-2010, 73), pedagogisessa käsikirjassa olevaan pedagogiseen käsikirjoitukseen (Helenius & Rautasalo 2010, 653-655) ja opintojaksokäsyyyn (Maanpuolustuskorkeakoulu 2011a). Suunnittelun jalkautuminen käytännöksi tapahtui 17 opiskelijalle toteutettuna opintojaksona keväällä 2011.

Tutkimuksessa selvitetään opiskelijoiden näkemyksiä: a) opintojakson sisällöstä, rakenteesta ja omakohtaisesta työskentelystä sekä b) pedagogisen johtamisen kytkeytymisestä työelämään (millaista, kenen toimesta ja minne kohdistuvaa toimintaa?). Tutkimuksessa pohditaan myös pedagogisen johtamisen periaatteiden jalkautumista tarkasteltavan opintojakson toteutuksessa. Tutkimuksen aluksi kuvataan aikaisempaa tutkimustietoa pedagogisesta johtamisesta Suomessa. Sen jälkeen avataan pedagogisen johtamisen käsitettä opintojakson suunnitteluun ja sen kirjallisuuteen liittyvien keskeisimpien ajatusten kautta. Tutkimusongelmien ja tutkimuksen toteutuksen yhteydessä esitellään lyhyesti tutkimuksessa käytettäviä tutkimusmenetelmät. Teoriaosuus rakentuu opintojakson suunnitteluasiakirjojen kautta, jota edeltää tiivistetty katsaus opintojakson pedagogisiin periaatteisiin liittyviin taustateorioihin. Opiskelijoille suunnatun kyselyn vastaukset muodostavat keskeisen rungon tutkimuksen johtopäätöksille, joita tutkija arvioi opintojakson sisältöjä, pedagogista suunnittelua ja toteutusta tarkastelemalla.

## **1.2 Aikaisempaa tutkimustietoa pedagogisesta johtamisesta**

Pedagogisen johtajuuden käsitettä lähestyttiin ensimmäisiä kertoja Suomessa 1990-luvun alussa. Tuolloin Kurki (1993) käsitteli pedagogista johtajuutta pääkohderyhmänä oppilaitosten rehtorit, jonka ensisijainen tehtävä on hänen mukaansa kasvattaja (Kurki 1993, 107). Hän

korosti tutkimuksessaan kokemuksellisuuden ymmärtämisen merkitystä, jonka tutkimisessa tulisi olla taiteellinen ote (Kurki 1993, 13, 21, 70-71). Hänen alkuoletuksensa pedagogisesta johtajuudesta liittyvät yhteisön, Tönniesin vuonna 1974 kuvaamien yhteisöllisten suhteiden ja Weberin vuonna 1976 kuvaaman karisman (Kurki 1993, 24, 28, 111) merkityksiin, jota tarkastellaan Giddensin vuonna 1992 kuvaamassa uudessa modernisaation vaiheessa (Kurki 1993, 31). Hänen tutkimuksessa painottui voimakkaasti kasvatuksellinen johtajuus taustaoletuksinaan: johtajuus tapahtuu suhteessa ihmisiin, sen harjoittaminen perustuu aikaluottavuuteen ja sitä harjoitetaan jonkin organisaation tai yhteisön puitteissa. (Kurki 1993, 93) Johtajuuden peruselementteinä Kurki näki R.J. Starratin jo vuonna 1977 esiin nostamat asiat: visio, toiminnan merkityksen ymmärtäminen, vision välittäminen ja sen jatkuva ylläpitäminen, näkemyksien kokeminen käytännössä ja vision juurruttaminen (Kurki 1993, 94).

Leadership ja management -osia ei pidä erottaa toisistaan, vaan niiden tulisi kohdata. Se kuitenkin harvoin onnistuu tehokkaasti samalta ihmiseltä ja vaatiikin kumppanuuksia johtaakseen molempia osa-alueita, toteaa Kurki (1993, 95) haastateltuaan Robert J Starratia. Pedagogista johtajuutta painotti samaan aikaan Suomessa myös Their (1994), joka yhdisti perinteisen hallinnollisen johtamisen ihmisten johtamiseen. Molemmissa tapauksissa korostuivat johtajalähtöinen toiminta oppilaitoksessa, joka tosin edellyttää yhteisöllisyyttä.

Aihepiiriin on liitetty käsitteenä 2000-luvulla myös osaamisen johtaminen, jota käsitellään suomalaisessa kirjallisuudessa varsin laajalti. Viitala käsittelee osaamisen johtamisen tehtäväalueiden kohdentamista ja osaamisen johtamisen pääkeinoja erityisesti esimiehen työskentelyn näkökulmasta (Viitala 2002, 188 & Viitala 2005, 341, 355).

2000-luvun alusta lähtien aihepiiriin tutkimusta on tehty eri koulutustasoilla ja oppilaitoksissa, joiden painopiste on ollut erityisesti kasvatustieteissä rehtoreiden työn ja oppilaitosten johtamisen näkökulmissa. Rautava (2000) käsitteli aihetta erityiskoulujen pedagogisen johtajuuden tarkasteluna opettajien ja rehtoreiden näkökulmista. Hänen työnsä keskittyi oppilaitoksen rehtorin tehtäväalueen tarkasteluun pedagogisen johtajuuden näkökulmasta. Taipale (2004) käsitteli väitöstutkimuksessaan esimiehen roolia tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina sessiorganisaatioissa. Mielonen (2005) tutki ainelaitosten opetushenkilökunnan käsityksiä pedagogisen johtamisen näkymisestä käytännössä, siihen kohdistuvista odotuksista sekä pedagogisen johtamisen vastuutahosta. Hänen tutkimuksensa mukaan pedagogisen johtamisen kautta odotetaan saavan tukea erityisesti yhteisöllisyyteen ja yhteistyön tekemiseen.

Päiväkotien ja lastentarhojen yhteydessä johtajien ja opettajien pedagogista johtamista on käsitelty useissa tutkimuksissa. Rahikainen (2001) tarkasteli päiväkodin johtajan roolia kasvatustoiminnan johtajana ja ohjaajana. Fonsén (2008) käsitteli artikkelissaan pedagogista johtajuutta varhaiskasvatuksen työssä kontekstuaalisen johtajuusteorian lähtökohdasta käsin. Hänen mukaansa keskeistä on yhteinen ymmärrys perustehtävästä (Fonsén 2008, 49), jonka päälle rakentuu varhaiskasvatussuunnitelmatyö. Pedagogisen johtamisen kohteena on ihminen ja toiminnan johtaminen (Fonsén 2008, 50), joka edellyttää vuorovaikutusta ja pedagogisen keskustelun ylläpitämistä työyhteisössä.

Latvala (2010, 40-43) käsitteli liikuntapedagogiikan taustan omaavan rehtorin muutosjohtamisen ja -johtajuuden vaikutuksia koulunsa toimintakulttuuriin sivuten samalla Nissisen (2004) ajatuksia syväjohtamisesta ja sen kulmakivistä. Mäkelän (2007) tutkimuksen mukaan rehtorin tehtävät peruskoulussa ovat muuttumassa ja koulun selkärankaan kuuluvan pedagogisen johtamisen vähäinen osuus on huolestuttavaa. Pulkkinen (2011) tarkasteli valmentajataustan merkitystä rehtorin työssä, johtajuuden elementtejä koulu- ja urheilumaailman välillä sekä niiden välillä ilmenevää siirtovaikutusta. Pulkkinen mukaan oppilaitoksessa pedagogiseksi johtamiseksi kutsutaan kaikkea sellaista toimintaa, jolla edistetään opetussuunnitelman toteutumista. Raasumaa (2010) näki perusopetuksen rehtorin tehtävän olevan oppilaitoksen opettajien osaamisen johtamisessa. Hänen mukaansa kyse on aktiivisesta oppimisen johtamisesta, jossa perusopetuksen rehtori toimii osaamisen johtajana tarkoituksellisesti ja tahattomasti laaja-alaisen pedagogisen johtamisen avulla.

Voidaan todeta, että viime vuosina pedagogisen johtaminen ja osaamisen kehittäminen on laajentunut myös rehtorien tehtäväalueiden ulkopuolelle. Osaamisen johtaminen on muutoksessa, joka edellyttää oppilaitoksen opetuksesta vastaavien toimijoiden kollegiaalista pedagogista yhteistoimintaa (Korhonen, Nevgi & Stenlund 2011, 130) ja opetuksen jatkuvaa johtamis- ja kehittämistoimintaa, jossa vastuuta jaetaan (Korhonen ym. 2011, 148). Osaamisen johtaminen hajaantuu eri toimijoiden ja tasojen välille, jolloin sana pedagoginen johtaja saa uudenlaisen merkityksen.

Ahonen (2008, 71-72) kuvailee työyhteisössä vallitsevan toisen sukupolven yhteisen toimijuuden koostuvan kolmesta kehitysvaiheesta: 1. epävirallisen etsivän oppimisen tila, 2. kehittäjäyhteisö ja 3. yhteiskehittäjyys. Ahonen (2008, 88) toteaa uusien oppimiskäytäntöjen tuottamisen edellyttävän yhteisön toimijuuden kehittymistä ja yhteistä kehittämistoimintaa. Sen perustana on asiantuntijoiden ja keskijohdon välinen dialogisuus oppimisjärjestelmien

rakenteiden luomiseksi, mikä luo edellytykset strategisille johtamisratkaisuille. Siihen kytkeytyy organisaation yhteinen ymmärrys ja tahto kehittää osaamista myös rakenteiden avulla, johon voidaan henkilöstöä ohjata muun muassa kehittämiskeskusteluiden avulla. Tämä edellyttää Ahosen (2008, 89) mukaan uudenlaisen osaamisen johtamisen kohdentamista oppimisjärjestelmän aiheuttamiin muutostekijöihin kuin aikaisemmassa mallissa.

Pedagogiseen johtamiseen liittyviä tutkimustöitä on tehty Maanpuolustuskorkeakoulun Esiupseerikursseilla muutamia. Hesso (2008) tarkasteli kehityskeskustelua pedagogisen johtamisen työkaluna. Lintsuri (2009) puolestaan tarkasteli osaamisen johtamista puolustusvoimien johtamisjärjestelmäkeskuksessa. Tolkki (2009) tutki pedagogisen johtamisen keinovalikoimaa henkilöstön osaamisen kehittämisessä. Näissä töissä tarkasteluiden lähtökohtana olivat esimieslähtöinen toiminta henkilöstön osaamisen kehittämiseksi, jollaista tarvitaan oppivassa organisaatiossakin toiminnan ohjaajana ja johtajana.

### **1.3 Pedagogisen johtamisen käsite opintojaksossa 3C01**

Pedagoginen johtaminen on periaatteellisenä käsitteenä Maanpuolustuskorkeakoulun Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitoksen (JOSPEL) yhteisellä intressialueella. Kuitenkaan varsinaista sotilasjohtamisen näkökulmasta tehtyä tarkastelua aihepiiriin en löytänyt. Eräs johtamisen näkökulma voisi syntyä keskittymällä pedagogiseen johtajuuteen ja johtamistoimenpiteiden erilaisiin merkityksiin työyhteisössä.

Osaamisen johtaminen nähdään Viitalan (2005, 14) mukaan usein vain osaamiskartoitusten tekemisenä, osaamisen arviointina ja koulutustoimintana. Kyseessä on kuitenkin laaja kokonaisuus, jolla strategisen suunnittelun mukaista osaamista kehitetään, uudistetaan ja hankitaan. Osaamisen johtamisen keskiössä on tulevaisuuden tahtotila, joka on tunnettava. (Viitala 2005, 15) Strategisen johtamisen kokonaisuus sisältää strategian laadinta- ja toimeenpanoprosessin (Näsi & Aunola 2002, 138). Toiminta-ajatus on olemassa olemisen perusta ja mahdollistaa organisaatioiden yhteisten arvojen tarkastelun (Näsi & Aunola 2002, 113). Visioiden merkitys on ilmeinen päämäärien ja strategisen toiminnan määrittämiselle, jonka jälkeen käynnistyy strategian toimeenpano (Näsi & Aunola 2002, 138 ja Kurki 1993, 94). Strategisiin voimavaroihin liittyvät kyvykkyydet ja suorituskyvyn johtamiseen ihmisten sitoutuminen sekä osaaminen (Näsi & Aunola 2002, 55).



Osaamisen johtamista on tarkastelu erillisen mallin (Engesteröm 1987, Viitala 2005, 19-21, mukaan) hahmottamisen avulla, joka koostuu: toimijasta, toiminnan kohteesta, välineistä, säännöistä, yhteisöstä ja järjestelmästä. Sen mukaan osaamisen johtamisessa on eri elementtien lisäksi merkityksellistä havaita niiden väliset yhteydet. Samalla voidaan pohtia myös sitä, onko osaaminen itsessään aineetonta, älyllistä, henkistä, inhimillistä vai tietämyspääomaa? Miten oppiva organisaatio oppii, millainen arkkitehtuuri tukee osaamisen johtamista ja millainen johtajuus tukee osaamisen kehittymistä ja uudistumista? (Viitala 2005, 34)

Pedagogista johtamista ovat Maanpuolustuskorkeakoulussa tarkastelleet erilaisten kirjoitusten ja artikkeleiden kautta viime vuosina evl KT Vesa Nissinen, prof Juha Mäkinen ja kapt Juha Tuominen. Pedagogisen johtamisen käsitteen määrittelyssä on nähtävissä kehityskaari, jossa ilmenee eri aikakausien ja tutkijoiden esille nostamia asioita sekä erilaisia ulottuvuuksia. Tutkimuksessa tarkasteltavan opintojakson sisältö ja taustakirjallisuus ovat osittain rakentunut ”vanhan” ajattelun mukaisesti opinto-oppaaseen. Siinä korostuvat jossakin määrin pedagogisen johtajan rooli esimerkiksi pääkouluttajan tehtävässä työyhteisössä, jota voidaan yksilötasalla kehittää. Käsitteeseen liittyvä uudempi ja laaja-alaisempi ajattelu tulee esille muun muassa Mäkinen (Defence Patriae, DP 1/2011) artikkelissa, johon palaan myöhemmin.

Pedagogisen johtamisen käsite liitetään useimmiten oppilaitoksen tai koulun kontekstiin. Rinnakkaiset eurooppalaiset käsitteet ”pedagogical leadership” ja ”educational leadership” ovat painottuneet Nissisen (2007, 336) ja Taipaleen (2004, 72) mukaan oppilaitokseen. Amerikkalainen käännös ”instructional leadership” ja ”curriculum leadership and management” tuovat käsitteeseen oman painotuksensa. Sotilaspedagogiikan tutkimukseen keskeisesti liittyvä sana pedagogiikka (pädagogisch) sisältää saksan kielessä kasvatuksen (erziehung) ja sivistyksen (bildung). Erziehung sisältää suomennettuna koulutuksen, opetuksen, kasvatuksen. Bildung sisältää puolestaan edellä mainittujen lisäksi kulttuurin ja sivistyksen. Pedagogiikassa puhutaan siis koulutuksesta, opetuksesta, kasvatuksesta, kulttuurista ja sivistyksestä.

Nissinen tarkastelee artikkelissaan (Nissinen 2007, 335-344) kasvua kohti pedagogista johtamista. Hänen mukaansa pedagoginen johtaminen on oppimisen johtamista, jolla luodaan edellytyksiä jatkuvalla kehittymiselle ja kehittämiselle. Se on myöskin osaamisen johtamista, jolla pyritään oppivan organisaation tavoitetilaa kohti. Nissinen nostaa esiin puolustusvoimien ympäristöstä pääkouluttajan tehtävän ja merkityksen perusyksikössä, joka vastaa yksikkönsä koulutuksesta ja asetettujen koulutustavoitteiden saavuttamisesta (Nissinen 2007, 337). Pedagogisen johtamisen käsite laajentaa ja syventää pääkouluttajan rooliin kohdistuvia osaamis-

vaatimuksia (Nissinen 2007, 335). Yleisen palvelusohjesäännön (YlpalvO 2009, 34) mukaan perusyksikön päällikkö vastaa henkilöstön osaamisen kehittamisestä ja työssä oppimisesta.

Pedagoginen johtajuus ja johtaminen voidaan nähdä henkilön kyvyksi ja ominaisuudeksi, jota tarkastellaan pedagogisen johtajan johtamiskäyttäytymisen eli ryhmässä tapahtuvan ihmisten välisen tavoitteellisen vuorovaikutuksen avulla. (Nissinen 2007, 340 ja Taipale 2004, 119) Tällöin pedagogisen johtamisen määritelmä kohdistuu yksilöön, hänen toimintansa arviointiin ja kehittämiseen. Tähän viittaa myös Their (2000), joka näkee johtajan roolin organisaatiossa nimenomaan pedagogisena johtajana. Nissinen (2007, 338) käsittelee pedagogisen johtamisen käsitettä liittyvänä osaamisen johtamisen käytännön ajattelu- ja toimintatapamalliin. Tämän taustalla on oppivan organisaation ihannetilän saavuttamiseen liittyvä idealismi, jota voidaan lähestyä systeemiajattelun näkökulmasta.

Pedagogisen johtamisen voidaankin nähdä Nissisen (2007, 339) mukaan olevan koulutuksen aikana tapahtuvaa johtamisen toimintakyvyn rakentamista, kasvattamista ja kehittämistä. Puolustusvoimien pedagogisen johtamisen kokonaisuuden keskellä on oppiva organisaatio ja osaamisen johtaminen, jota ympäröi kolmena osa-alueena: 1. pedagoginen johtajuus ja syväjohtaminen, 2. pedagoginen prosessi ja vuosikello, 3. pedagogiset työkalut sekä palaute ja arviointi. Syväjohtaminen kuvastaa erinomaisesti pedagogisen johtajuuden ulkoista olemusta eikä ”todellista pedagogista johtamista voi ilmetä ilman henkilötasoista pedagogista johtajuutta”. Pedagogisessa prosessissa vuosikellon eri vaiheiden mukaiset tuotokset ovat yksilön, ryhmän ja koko organisaation oppimistavoitteita ja niiden jatkuvaa seurantaa (Nissinen 2007, 340, 341 ja 343). Se edellyttää erilaisten työkalujen luomista kuten palaute- ja arviointikäytänteiden merkityksen korostamista. Osa pedagogista johtamisesta onkin vuosikellon mukaisen pedagogisen prosessin vahvistamista ja seurannan varmistamista.

Mäkinen käsittelee artikkelissaan (Mäkinen 2011, 26-32) oppivan organisaation pedagogista johtamista. Hänen mukaansa pedagogisessa johtamisessa edellytetään kaikilla organisaatiotasoilla osin samanlaisia tekoja opiskelun, oppimisen ja kehittymisen tukemiseksi, jotka voivat olla osin hyvinkin erilaisia (Mäkinen 2011, 28). Mäkinen sivuaa tässä Ahosen (2008, 88) kuvaamaa yhteisen toimijuuden ja eri tasojen välisen dialogisuuden kehittymisen merkitystä, joka ei kuitenkaan ole ristiriidassa erilaisten tehtävien sisältöjen kanssa.

Mäkinen (2011, 29) korostaa oppijan keskeistä merkitystä opetustoiminnassa, jossa arvioinnin ohjaavana periaatteena tulisi olla oppijan tulosten hyvyys suhteessa oppimistavoittei-

siin, ei verrattuna toisiin opiskelijoihin. Se edellyttää myös opettajalta ihmiskäsityksen analysointia ja tehtävän uudelleen asemointia. Tavoitteena onkin perinteisen opettajan toiminnan suuntaaminen tutkivan työtteen periaatteiden kaltaisesti kohti tutkivaa opettajaa, joka perehtyy, kirjoittaa ja jakaa ymmärrystään opiskeltavasta sisällöstä.

Pedagoginen johtaminen kohdistaa huomiota Mäkisen (2011, 31-32) mukaan myös historiallisiin johtamismallien kehitysvaiheisiin, jotka kaikki ovat osaltaan kehittäneet ja edelleenkin läsnä puolustusvoimien tämän päivän toiminnassa eri tasoilla. Näiden erilaisten johtamisoppi-perustaisten mallien tueksi on luotu pedagogisen johtamisen vuosikello, joka auttaa oppivan organisaation toimijoita huomioimaan keskeisiä asioita jokapäiväisessä toiminnassa. Tätä kautta kehittyvät toimintatavat ja käytännöt.

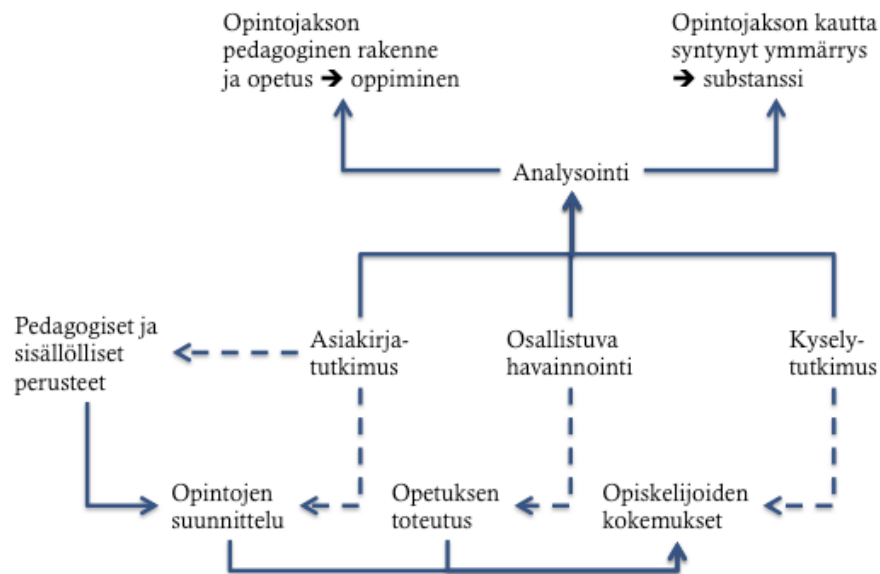
Sotilaspedagogiikan perustana on ollut ”good and human life” (Kvernbekk, Simpson & Peters 2008, 128) sekä Toiskallion (2005, 35) kuvaama kokonaisvaltainen elämönhallinta. Nykyisenä suuntauksena voidaan nähdä siirtyminen kokonaisvaltaisesta elämönhallinnasta kohti sotiluutta ja sotilaana olemisen käytännön problematiikkaa. Sotiluudella tarkoitetaan ihmisen sotilaana olemista ja turvallisuustoimijuutta alati muuttuvassa maailmassa (Toiskallio & Mäkinen 2009, 5) Voidaankin kysyä, kuinka (sotilaiden) kasvua ja oppimista tulisi ohjata? (Toiskallio & Mäkinen 2009, 117).

Kasvatus, joka on opetusta ja koulutusta laaja-alaisempaa, tulisi turvata ja varmistaa. Toisaalta voidaan myös todeta, että elämä kasvattaa. Tulisiko oppilaitoksen toimijoiden turvata se, että annetaan elämän kasvattaa? Mitä se tarkoittaa sotilaskasvatuksessa ja sotilaslaitoksen toiminnassa? Voisiko pedagoginen johtaminen olla tämän kasvattamisen turvaamisen mahdollistaja? Tästä keskusteltiin Anjalan kesäseminaarissa kesäkuussa 2011 Vesa Jaaksin alustuksen pohjalta. (Rentola 2011). Tutkija kysyykin, voitaisiinko pedagogisen johtamisen määritelmää lähestyä sotilaspedagogisesti, jolloin kyseessä voisi olla: ”*sotilaskasvatuksen tuottamien valmiuksien; sotiluuden ja toimintakyvyn, laaja-alaisesta suuntaamisesta yksilöllisen oppimisen ja työyhteisön toiminnan kehittämisen mahdollistamiseen*”.

## 2 TUTKIMUSONGELMAT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 2.1 Tutkimusongelmien määrittely

Tutkimuksessa selvitetään pedagogisen johtamisen opintojaksoon 3C01 liittyvän opetuksen ja rakenteen vaikutusta opiskelijoiden oppimiseen. Tutkimuksessa kuvataan opetuksen suunnitteluun liittyvä vaiheittainen prosessi, joka on edeltänyt varsinaisen opetuksen toteutumista.



Kuvio 1. Tutkimusasetelma

Tutkimuksen ensisijaisena kysymyksenä on selvittää:

- Miten opintojakson pedagoginen rakenne ja opetus tukevat opiskelijan oppimista?

Toissijaisena kysymyksenä on selvittää:

- Millaista, kenen toimesta ja minne kohdistuvaa toimintaa pedagoginen johtaminen on opiskelijoiden mielestä?

### 2.2 Tutkimuksen toteutus ja tutkimusmenetelmät

Tutkimuksessa tarkastellaan tutkimusongelmaa tapauksena, lähtökohtaisesti kvalitatiivisella tutkimusotteella. Tapaustutkimus on määritelty empiiriseksi tutkimusmuodoksi, jossa tutkitavasta tapauksesta pyritään kokoamaan monipuolisella tavalla tietoa ilmiöiden ymmärtämiseksi. (Metsämuuronen 2008, 16-17) Kyseistä opintojaksoa tarkastellaan tapauksena, joka

toistuu seuraavana vuonna uudestaan kehittyneenä opintojaksona (3C01) seuraavalle vuosikurssille (SM2).

Tutkija toteuttaa opintojakson toteutuksen arviointia osallistuvan havainnoinnin (opetuksen seuranta) ja opiskelijoille suunnatun erillisen kyselytutkimuksen avulla. Opintojakson suunnittelun pedagogista ja teoreettista taustaa tarkastellaan asiakirjatutkimuksen avulla. Tutkija tarkastelee opintojakson pedagogista ja sisällöllistä rakennetta suhteessa opetuksen toteutukseen ja opiskelijoiden oppimiseen. Samalla hän pyrkii kuvaamaan ohjausasiakirjoihin vaikuttavia taustateorioita, jotka ovat ohjanneet opintojakson toteutuksen suunnittelua.

Tutkimusmenetelmät rakentuvat tutkimuksen edetessä hermeneuttisen kehän kaltaisesti. Tutkijan aikaisempi omakohtainen kokemus saman aihepiirin opettamisesta toisentyyppiselle kohdejoukolle yhdessä kirjallisuustutkimuksen kanssa luo tutkijalle teoreettisen esiyymmärryksen ohjaamaan työskentelyä. Tutkimusmenetelmien valinnalla on ilmeinen vaikutus tutkimuksen lopputulokseen, koska erilaisilla menetelmillä voidaan tuoda esiin tutkimuksen kohteesta erilaisia asioita ja yksityiskohtia. Laadullisessa tutkimuksessa teorian merkitys on tärkeä tutkimuksen lähtökohdaksi. Tässä tutkimuksessa teoriolla tarkoitetaan opintojakson suunnittelun taustalla vaikuttavia teorioita konstruktivismia ja oppivan organisaation teoriaa, jotka ohjaavat opetuksen suunnittelua, opintojakson toteutusta ja opiskelijoiden oppimista. Tutkija analysoi teorian ja opintojakson käytännön toteutuksen vuoropuhelua, jota tarkastellaan havaintoaineiston kautta. (Tuomi J & Sarajarvi A 2003, 21)

Tutkimuksessa on mahdollista yhdistää erilaisia tutkimusmetodeja, esimerkiksi laadullisen ja määrällisen tutkimusmenetelmiä toisiinsa liittämällä. Tällä tavoin voidaan tutkimuksen kattavuutta lisätä ja vähentää luotettavuusvirheitä. Tässä tutkimuksessa yhdistetään eri tavoin kerättyjä erilaisia tutkimusaineistoja aineistotriangulaation avulla. Vaikka erilaisia aineistoja yhdistetäänkin samassa tutkimuksessa, voidaan edelleenkin puhua kokonaisuudessa laadullisesta tutkimusmenetelmästä. (Vilka H 2009, 53) Tutkimuksessa tapahtuva asiakirjakirjojen tarkastelu, opetuksen pedagogisen toteutuksen havainnointi ja opiskelijoiden kokemusten analysointi antavat mahdollisuuden luoda tapauskohtaisen laadullisen tutkimuksellisen tuloksen. Tutkimuksen johtopäätöksiä voidaan tarkastella myös yleisellä tasolla esimerkiksi opintojaksoa uudelleen toistettaessa tulevaisuudessa.

### 2.2.1 Osallistuva havainnointi

Tutkija osallistui opintojakson lähiopetukseen osallistuvan havainnoinnin (Metsämuuronen J 2008, 43) menetelmällä tutkijan roolissa. Kenttätutkimusjakso osallistuvan havainnoijan roolissa tapahtui tutustumalla opintojakson 3C01 lähiopetukseen toukokuussa 2011 Maanpuolustuskorkeakoululla. Osallistuva havainnoija osallistuu ryhmän elämään, mutta tekee myöskin kysymyksiä tutkittavilleen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 204). Tässä tutkimuksessa opintojakson vastaava opettaja mahdollisti tutkijan esittäytyä opiskelijoille ja kertoa omasta fokuksistaan osallistuvana havainnoijana lähiopetusjakson toteutukseen. Tutkija osallistui lähiopetusjakson aikana yhteiseen keskusteluun silloin, kun koki sen olevan kaikkien oppimisen kannalta merkityksellistä.

Tutkimukseen liittyvä havainnointi sisältää katsomisen lisäksi muitakin elementtejä, kuten kuuntelemista ja tuntemista (Vilkkä 2006, 8). Tutkija kokosi havainnointijaksoon liittyvän erillinen havainnointimuiston, josta olen koonnut tiivistelmän taulukkomuotoon (Liite 3). Siinä on kuvattuna tutkijan ajatuksia ja havaintoja lähiopetuksen sisällöistä, toteutuksesta sekä opettajan ja opiskelijoiden välisestä vuorovaikutuksesta. Korostettakoon, että havaintotaulukko on varsin subjektiivinen, havaitsijan tunteeseenkin pohjautuva. Se ei välttämättä olisi samanlainen pyydettyä taulukon laadintaa opettajalta tai opiskelijalta. Myöskään luentomateriaalin esityksineen ei välttämättä ole huomioitu kokonaisuutena taulukon laadinnassa. Todettakoon kuitenkin, että tutkijan mielestä se tukee osaltaan tutkimuksen johtopäätöksiä opintojakson toteutuksesta ja oppimisen rakentumisesta.

Tutkijan niin sanottua puhdasta havainnoijan roolia ei voida toteuttaa kovin helposti, koska hänen läsnäolonsa luokkaopetustilanteessa jo sinällään vaikuttaa jollain lailla sekä opettajien että opiskelijoiden toimintaan ja suhtautumiseen. Mukana on aina myös havainnoijan omat tunteet, tuntemukset ja niiden tulkinnat. Niiden ymmärtäminen ja toisistaan erottaminen voi olla vaikeaa. Tutkimushavainnointi on ihmisen kokonaisvaltaista ja tietoista ilmiöiden, asioiden ja tapahtumien aistimista suhteessa niiden ilmenemiseen (Vilkkä 2006, 9.) Tähän liittyy osaltaan riski havaintojen tulkinnasta, mutta ne ovat toisaalta tutkijan subjektiivisia ajatuksia todellisista tilanteista – ja siinä mielessä arvokkaita tukielementtejä työn johtopäätöksille.

Opintojakson toteutukseen liittyen opiskelijat lähettivät oppimistehtäviensä raportit opintojakson vastaavalle opettajan lisäksi myös tutkijalle tiedoksi. Kyseisten raporttien sisältöä ei kui-

tenkaan analysoida tässä tutkimuksessa, koska ne liittyvät enemmänkin opintojakson sisällön analyysiin, eikä tutkimuslupaa ole varsinaisesti kohdennettu raporttien analysointiin.

### 2.2.2 Kyselytutkimus

Sotatieteiden maisteriopiskelijoille suunnattu kyselytutkimus on rakentunut edellä mainittujen kokemusten, havaintojen ja ajatusten pohjalta. Kyselytutkimuksen tekeminen edellyttää tutkimuslupaa, jonka Maanpuolustuskorkeakoulu myönsi tutkijalle (Maanpuolustuskorkeakoulu 20011b), koskien kahta opiskelijaryhmää vuosina 2011 ja 2012. Kyselytutkimus kohdennettiin ensimmäisen kerran kesällä 2011 SM1-opiskelijoille Maanpuolustuskorkeakoululla. Kesällä 2012 kysely kohdennetaan seuraavan vuoden opiskelijaryhmälle (SM2). Samaa kyselyä on tarkoitus hyödyntää jossain määrin myös vuoden 2012 aikana Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden laitoksen APO-opiskelijoille (lukuvuodet 2007-2012) suunnatussa kyselyssä, joka liittyy tutkijan sotatieteellisiin jatko-opintoihin.

Tutkija valmistelemia kyselytutkimuksen kysymyksiä ja sanamuotoja tarkennettiin sekä joitakin lisäkysymyksiä laadittiin tutkimuksen ohjaajan avustamana kesäkuussa 2011. Kysymysten muotoilussa ja kyselyn rakenteellisessa asettelussa oli merkittävänä auttavana tekijänä tutkimusmenetelmiin liittyvä kirjallisuus (Metsämuuronen 2008, Hirsjärvi ym. 2003).

Opintojakson päätteeksi opiskelijoille teetettiin kyselytutkimus lomakehaastattelulla, joka toteutettiin internetpohjaisen Webproppol-ohjelman avulla. Webproppol-ohjelma mahdollistaa internet-pohjaisen kyselyn tekemisen, jonka merkitys tässä tutkimuksessa on oleellisen tärkeä. Ohjelman käyttöön liittyvän käyttöoikeuden tutkija sai Maanpuolustuskorkeakoululta. Kysely sisälsi sekä strukturoituja että avoimia kysymyksiä. Tällaisen lomakehaastattelun haasteena on strukturoitujen kysymysten tiukka määrittely ja niiden avulla saadun tiedon mahdollinen kapea-alaisuus. Asteikkoihin perustuvan kysymystyyppin (esim. Likert) avulla voidaan vastauksia vertailla ja analysoida avoimia kysymyksiä paremmin (Hirsjärvi ym. 2003, 187-188). Samalla vastaukset voidaan kohdentaa täsmällisemmin tutkijan esittämien kysymysten suuntaan. Tällöin on kuitenkin riskinä, että vastaajat ymmärtävät kysymykset ja väittämät eri tavoin.

Avoimien kysymysten kautta vastaajien on mahdollista tuoda ajatuksiaan esiin strukturoitujen kysymysten ulkopuoleltakin, joita voidaan laadullisesti analysoida. Kyselyn avulla tutkija

halusi kartoittaa opiskelijoiden ajatuksia suhteessa tutkimuksen tutkimusongelmiin. Kysely kartoitti vastaajien (n=15) taustatietojen lisäksi heidän perehtymistään opintojakson suunnitteleasiakirjoihin, opintojakson sisältöön ja toteutukseen sekä työelämäkokemusten kautta tapahtuvaan opintojakson sisällön analysointiin.

Tutkimuksen tekijä toimii aktiivisen oppijan tavoin: hän käy dialogia oppimansa aineistonsa kanssa ja tarkastelee yhä uudestaan omaa aikaisempaa ymmärrystään. Hellerin (1995) mukaan tätä voidaan kutsua hermeneuttiseksi kehäksi tai spiraaliksi. Spiraalissa lähtökohta on jokaisen tulkinnan vaiheessa erilainen. Tutkija elää aineistonsa kautta, ja näin ollen sen kriittinen tarkastelu voikin olla vaikeaa. Tässä tutkimuksessa tutkijan pohdinnat liikkuvat opintojakson suunnittelun ja opiskelijoiden oppimiseen liittyvien kokemusten välillä, joita tutkija täydentää lähiopetuksen toteutukseen liittyvien havaintojensa avulla.

### 2.2.3 Asiakirjatutkimus

Asiakirjatutkimuksen voi sanoa olevan prosessi, jossa tutkija luokittelee, analysoi ja yhdistää eri puolilta saamaansa informaatiota kokonaisuudeksi sekä pyrkii löytämään syys-seuraus - yhteyksiä asioiden välillä. Se edellyttää suunnitelmallista asiakirjoihin perehtymistä, havaintojen kirjaamista ja jäsentämistä esimerkiksi taulukkoon. Koottuja havaintoja voidaan vertailla ja tarkastella eri tavoin siten, että tutkija voi päästä varmuuteen yksityiskohtien merkityksistä ja laatia niistä koonnos.

Tutkimuksessa tutkija perehtyi tutkimuksen kohteena olevan opintojakson a) pedagogista suunnittelua määrittäviin eri tasojen asiakirjoihin (opetussuunnitelma, pedagoginen käsikirja ja -kirjoitus sekä opintojaksokäskey) ja b) sisällölliseen kirjallisuuteen. Niihin perehtymällä tutkijalla oli mahdollisuus luoda esiymmärrystä tutkittavasta aiheesta siten, että lähiopetuksen liittyvä osallistuva havainnointi ja kyselytutkimuksen suunnittelu oli mahdollista toteuttaa. Asiakirjatutkimukseen sisältyi kirjallisuuden perehtymisen jälkeen niiden kirjoitustyötä, kirjoituksen tiivistämistä taulukkomuotoon ja uudelleen kirjoitustyötä. Kyselytutkimuksen tuloksien analysoinnin ja johtopäätösten kirjoittamisen yhteydessä tutkijalla on tarvetta palata uudestaan asiakirjojen pariin, jotta hän voi ymmärtää vastauksia ja omia havaintojaan. Samassa yhteydessä lisääntyi tutkijan tarve perehtyä teoriakirjallisuuteen yhä laajemmin ja yksityiskohtaisemmin, kuin tutkimuksen alkuvaiheessa.



### 3 OPINTOJAKSON PEDAGOGISEN SUUNNITTELUN PERUSTA

#### 3.1 Osaamisen kehittämistä työelämän ehdoilla

Sotatieteellisten opintojen tavoitteena on kehittää henkilöstön osaamista siten, että se palvelee työnantajan tarpeita. Voidaan ajatella, että osaava yksilö rakentaa yhteistä pääomaa omalla toimintatavallaan. Tällöin on merkityksellistä yksilön olemassa oleva tieto-taito ja sen kehittäminen entistä laadukkaammaksi ja paremmaksi. Tätä kehittämistoimintaa voidaan tukea kannustamalla ihmisiä koulutukseen ja tarjoamalla heille mahdollisuuksia kehittää omaa osaamistaan. Seuraavassa kuviossa (kuvio 2) on tutkijan hahmotelmana osaamisen kehittämiseen liittyviä elementtejä, joita tässä luvussa tarkastellaan tarkemmin. Voidaan todeta, että oppiva organisaatio mahdollistaa osaamisen kehittämisen, jolle työelämä asettaa vaatimukset ja jota oppimiskäsitys ohjaa.



Kuvio 2. Osaamisen kehittämisen elementtejä

Maanpuolustuskorkeakoulun sotatieteellisten opintojen lähtökohtana on konstruktivistinen oppimiskäsitys. Oppiminen liittyy aina todelliseen tilanteeseen ja opiskelijan omaa aktiivista roolia halutaan painottaa (Lindblom-Ylänne & Nevgi (toim.) 2004, 83). Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa opiskelijan oman aktiivisuuden lisäksi sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä osana yksilöllisellä tasolla tapahtuvaa tiedon rakentamisen prosessia. Tarkoituksena on hyödyntää opiskelijan aikaisempaa tietoa, taitoa ja kokemusta, jonka kautta hän pohtii uutta informaatiota reflektoiden ja analysoiden. Se edellyttää opiskelijalta itseohjautuvuutta ja omakohtaisia oppimistavoitteita, joihin hän pyrkii itselleen sopivin menetelmien avulla yhteistoiminnassa muiden opiskelijoiden kanssa. Tämä edellyttää samalla opettajan asettumista ohjaajan rooliin. Siinä opettaja tukee opiskelijan omaa ajattelua ja ymmärrystä tarjoamalla uutta informaatiota sekä ohjaamalla samalla opiskelijaa itse hakemaan hänelle merkityksellistä informaatiota tiedon rakentamisen prosessin tueksi. Parhaimmillaan opiskelijat osallistuvat myöskin opetuksen suunnitteluun ja arviointiin.

Henkilöstön elinikäisen oppimisen mukainen osaamisen kehittäminen perustuu työelämän tarpeisiin. Puolustusvoimien osaamisen johtaminen on keskeinen menestystekijä puolustushallinnon kilpailukyvyille ja tuloksellisuudelle. Henkilöstön suorituskykyä kehitetään henkilöstön osaamista ja toimintakykyä kehittämällä. Sotilaallinen suorituskyky varmistetaan keskittymällä puolustusvoimien ydintoimintojen vaatiman osaamisen kehittämiseen. (Pääesikunta 2008, Kenttäohjesääntö, 50) Tämä haastaa koko puolustushallintoa suunnittelemaan henkilöstön osaamisen kehittämistä entistä perusteellisemmin suorituskyvyn lisäämiseksi organisaation kaikilla tasoilla (Puolustusministeriö, Puolustushallinnon henkilöstöpolitiikka, strategiien suunnitelma 2030, 1-3). Puolustusvoimat on sitoutunut oppivan organisaation periaatteiden mukaiseen malliin, jossa sekä yksilöiden osaamista ja organisaation suorituskykyä kehitetään oppivan organisaation periaatteiden mukaisesti. Pedagogiset periaatteet ja samalla resursien kohdentaminen ohjaavat henkilöstön osaamisen kehittämistä kohti monimuotoisia opintorakenteita. Samalla teoriaan halutaan liittää vahva työelämäsidonnaisuus, jotta hankittu osaaminen ilmentyisi mahdollisimman nopeasti konkreettina toimintena käytännössä.

Puolustusvoimien suorituskyvyn kannalta on keskeistä koko organisaation osaamisen hyödyntäminen ja kehittäminen (Toiskallio & Salonen 2004, 36). Organisaation oppiminen nähdään suurempana kuin sen yksilöiden oppimisen summa. Tällöin puhutaan organisaation kokonaisvaltaisesta kehittämisestä, jolloin osaamisen johtamisella voidaan toteuttaa oppivan organisaation periaatteita käytännössä, Toiskallio ja Salonen jatkavat. Osaamisen kehittämisessä korostuvat monimuotoiset opiskelumenetelmät, opetus- ja yksilökohtainen oppimissuunnittelu, verkko-oppimisympäristön hyödyntäminen ja työssä oppiminen (Toiskallio & Salonen 2004, 36-37, Levomaa & Rokka 2004, 53). Näiden avulla laaja-alainen ammattitaito kehittyy ja ennen kaikkea kyky soveltaa osaamista muuttuviin vaatimuksiin lisääntyy.

Oppivassa organisaatiossa oppiminen nousee keskeiseksi osaksi organisaation toimintaa. (Halonen 2004, 14). Kyse ei ole ainoastaan yksilön oppimisesta ja osaamisesta, vaan koko organisaation osaamisen yhdistämisestä. Tämä edellyttää asioiden sisäistämistä ja kykyä soveltaa osaamistaan toimintaympäristön muuttuessa. Perustana on luoda sellainen organisaatio, joka mahdollistaa ja kannustaa henkilöstöä jatkuvaan oppimiseen (Halonen, 2004, 15). Jatkuva kehittyminen ja toiminnan kehittäminen on jatkuva oppimisprosessi (Sarala & Sarala 1998, 55).

Oppivan organisaation käsite on varsin laaja, jossa yhteiset tekijät (Sarala & Sarala 1998, 54) korostavat oppimisen yhteyttä muutokseen, muuttumiseen ja innovaatioon, osallistumista, toiminta- ja työskentelytavan muuttamista, delegointia sekä näitä edistävää johtamistapaa. Oppivan organisaation mallissa korostetaan jatkuvan kehittämisen ja kehittymisen liittyvän oppimisprosessiin. Oppivan organisaation ideaalimallin lähtökohtana on tavoitehakuinen oman toiminnan suuntaaminen ja kehittäminen tulevaisuutta kohti. Taustalla on jo Sengen (1990) kuvaama systeemiajattelun rakenne, joka korostaa erilaisten osa-alueiden liittymistä toisiinsa sekä niiden toimintadynamiikkaa. Senge jakaa osa-alueet neljään osaan: itsehallinta (personal mastery), toimintaa ohjaavat kollektiiviset ja yksilölliset mallit (mental models), toimintaa ja tulevaisuutta koskeva yhteisesti muodostettu ja jaettu käsitys (shared vision) ja tiimioppiminen (team learning). Viidentenä elementtinä Senge näkee toimintajärjestelmän dynamiikan (systeemiajattelu) hallinnan. (Sarala & Sarala 1998, 60, Viitala 2005, 40-45)

Avoimen oppimisympäristön perustana on opettajan ja opiskelijan mahdollisuus vaikuttaa opetuksen sisältöihin, tavoitteisiin ja opiskelun käytännön järjestelyihin. Samalla opetuksen avoimuudella voidaan mahdollistaa erilaisten opiskelutapojen hyödyntäminen (Kalliomaa 2004, 23). Tällöin on tavoiteltavaa, että opettajan rooli muuttuu tiedon jakajasta ja välittäjästä yhä enemmän oppimisympäristön suunnittelijaksi ja tuottajaksi. Uusi lähestyminen opetustahtumaan edellyttää opiskelijalta itseohjautuvuuden kehittämistä ja entistä enemmän vastuuta omasta oppimisestaan, jatkaa Kalliomaa. Avoimen oppimisen tukemisen keskeisenä menetelmänä on monimuoto-opiskelu (Kalliomaa 2004, 24). Hänen mukaansa opetusmenetelmällä luodaan henkinen oppimisympäristö. Monimuoto-opiskelu kattaa erilaisia opetusmenetelmiä lähiopetuksesta verkkotuettuun ja itsenäiseen opiskeluun (Kalliomaa 2004, 24).

Tutkivan oppimisen malli pyrkii kokoamaan sellaisen pedagogisen ohjelman, jonka avulla koulun kehitystä voitaisiin suunnata tarkoituksenmukaisella tavalla pedagogisen kehityksen tueksi ala-asteelta korkeakouluihin asti (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 371). Tutkivaan oppimiseen voidaan liittää läheisesti myös konstruktivistinen oppimiskäsitys, jossa opiskelijan kokemusta halutaan hyödyntää yksilön ja ryhmän osaamisen kehittämiseksi reflektioiden ja niiden jakamisen avulla. Tutkivan oppimisen tutkimusprosessi synnyttää parhaimmillaan uutta ymmärrystä ja tietoa (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2004, 64). Työhön kytkeytyvä oppiminen palvelee aikuisopetuksessa sekä opiskelijaa (informaation liittäminen aikaisempaan kokemukseen) että työyhteisöä (tuottamalla teorian kautta ratkaisumalleja ja erilaisia valmiuksia työelämän tarpeisiin).

Tutkimuksessa tarkasteltavan opintojakson 3C01 pedagogisessa suunnittelussa on huomioitu opiskelijoiden kokemusten rakentaminen työelämälähtöisesti siten, että opiskelija voi kehittää omaa osaamistaan omaehtoisesti määritetyn tavoitteen ja ratkaisumallien kautta. Tutkivan oppimisen malli tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden analysoida ongelmia, joihin ei välttämättä ole vastausta (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2004, 65). Opintojakson pedagogista ja sisällöllistä rakennetta ohjaavat seuraavassa luvussa käsitellyt asiakirjat, joiden tarkastelun kautta ilmenee yhtäläisyyksiä Sengen (1990) systeemiajattelun ja Biggsin (2003) määrittämän konstruktivistisen linjakkaan opetuksen mallin kanssa. Opetuksen tavoitteena on luoda kokonaisuuksien ja asioiden välille yhteyksiä teorian ja (opiskelijan omakohtaisen) käytännön vuoropuhelun avulla. Biggs (1996, 361-362) kuvailee tätä kokonaisuutta opetussuunnitelman, opiskelumenetelmien ja arvioinnin kiinteäksi integraatioksi.

## 3.2 Opintojakson toteutusta ohjaavat asiakirjat

### 3.2.1 Opinto-opas

*”Koulutussuunnitelmalla tarkoitetaan kaikkien eri koulutushaarojen yhteistä ohjelmaa, opetussuunnitelmalla määrätyn koulutushaaran ja oppitunti- ja harjoitussuunnitelmalla yhden oppitunnin tai harjoituksen kulkua ja sisällystä esittävää ohjelmaa.” (Jalkaväen ohjesääntö I, 27.2.1932, liite 1)*

Koulutusta ja opetusta on ohjattu käsitteiden ja ohjesääntöjen avulla jo 1930-luvulla. Nykyään Maanpuolustuskorkeakoulun sotatieteelliseen tutkintoon johtava koulutus on kuvattuna vuosittain päivitettävässä opinto-oppaassa (Maanpuolustuskorkeakoulu 2009). Opinto-oppaan sisältämä koulutus on Maanpuolustuskorkeakoulun rehtorin vahvistama. Se edellyttää laaja-alaista valmisteluvaiheen yhteistyötä Maanpuolustuskorkeakoulun eri ainelaitosten ja osastojen, puolustushaarakoulujen (Maasotakoulu, Merisotakoulu, Ilmasotakoulu) sekä Rajavartiolaitoksen oppilaitosten kesken. Tarkoituksena on luoda tieteellistä ajattelua ja käytäntöön sovellettavaa osaamista koko puolustusvoimien kouluttamalle upseeristolle. Myös muu henkilöstö voi kehittää osaamistaan opintotarjonnan avulla.

Opinto-oppaassa on kuvattuna myös sotatieteiden maisterivaiheeseen liittyvän sotilaspedagogiikan syventävien opintojen (80 op) kokonaisuuden tavoite. Opinto-oppaan (2009, 73) mukaan pyrkimyksenä on perehtyä opintojen aikana syvällisesti kansallisen, kansainvälisen ja inhimillisen turvallisuuden näkökulmasta asevoimien koulutusjärjestelmiin ja –periaatteisiin

sekä niiden suhteisiin yhteiskuntiin ja kulttuureihin. Syventävien opintojen kautta opiskelija saa hyvät valmiudet toimia opetuksen, kasvatuksen ja koulutuksen asiantuntija-, kehittämis- ja tutkimustehtävissä sotilasalalla. Sotilasopiskelijan erityisenä tavoitteena on saavuttaa omalla alallaan sellaiset tiedot ja taidot, että hän pystyy vastaamaan rauhan ajan perusyksikön ja – osaston sekä sotilaslaitosten koulutuksen suunnittelu- tutkimus- ja kehittämistehtävistä. Lisäksi opiskelija hankkii valmiuksia tieteellisen ajattelun, taidon sekä tieteellisten menetelmien soveltamiseen.

Sotilaspedagogiikan syventäviin opintoihin kuuluvan opintojakson 3C01 ”Pedagoginen johtaminen, 6 op” opetussuunnitelman tavoitteet, sisältö ja suoritustapa on kuvattuna Opintooppaassa (2009, 181) yhdessä keskeisimmän lähdekirjallisuuden kanssa. Sen mukaisesti opintojakso toteutetaan sotatieteiden maisteriopintojen toisena vuonna, jolloin opiskelijoilla on taustalla kolmen vuoden mittaiset sotatieteiden kandidaatin opinnot sekä neljän vuoden mittainen työelämäkokemus ja vuoden verran sotatieteiden maisterivaiheen opintoja. Opintojaksossa 3C01 on opinto-oppaan mukaan tavoitteena se, että opiskelija *hankkii valmiuksia ohjata ja valmentaa koulutusjärjestelmässä toimivia opettajia ja kouluttajia sekä tavoitteellisesti kehittää organisaatiossa tapahtuvaa oppimista*. Opintojakson aikana opiskelija perehtyy koulutus- ja toimintakulttuurin kriittiseen tarkasteluun. Tästä on erillinen tiivistetty koonnos tutkimuksen lopussa (Liite 1).

### 3.2.2 Pedagoginen käsikirja ja käsikirjoitus

Pedagoginen käsikirja (Helenius & Rautasalo 2010), jonka Maanpuolustuskorkeakoulun rehtori hyväksyy, julkaistaan vuosittain Maanpuolustuskorkeakoulun Opintoasiainosaston johdolla. Käsikirjassa kuvataan sotatieteellisiin perusopintoihin liittyvä yhteinen pedagoginen perusta. Pedagogisen käsikirjan esipuheessa (Helenius & Rautasalo 2010, 5) todetaan sen perustuvan Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittämiseen strategiaan (OSTRA 2004) ja Maanpuolustuskorkeakoulun strategiaan 2010 (MPKK:n asiakirja HG626). Pedagoginen käsikirja koostuu niin sanotusta yleisestä osasta ja opintojaksokohtaisista pedagogisista käsikirjoituksista.

Sotilaspedagogiikan oppimiskäsitys ja opintojaksoja ohjaavat pedagogiset periaatteet on kuvattu pedagogisen käsikirjan yleisessä osassa. Pedagogisen käsikirjoituksen mukaan opintojakso perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja opettajien sekä opiskelijoiden väli-

seen avoimeen vuorovaikutukseen (Helenius & Rautasalo 2010, 653). Opetuksen suunnittelussa korostetaan motivoinnin ja mielekkään oppimisen merkitystä opiskelijalle. Opiskelija-analyysissa huomioidaan opiskelijoiden työelämässä syntynyt kouluttaja- ja asiantuntijakokemus sekä ammattitaito sekä yksilölliset tavat oppia monin eri tavoin. Analyysissa korostetaan lisäksi havainnollistamisen merkitystä niille opiskelijoille, joilla työelämäkokemusta ei ole vielä syntynyt. Tämän halutaan ohjaavan opintojakson opetusmenetelmiä ja tavoitteiden asettelua.

Sotilaspedagogiikan syventäviin opintoihin sisältyvän Pedagogisen johtamisen opintojakson 3C01 pedagoginen käsikirjoitus sisältää a) opetukseen suunnitteluun liittyvät kuvaukset oppimiskäsityksestä, opiskelija-analyysista, oppimistavoitteesta, opintojen sisällöstä, työelämäyhteyksistä, b) opintojakson toteutukseen liittyvistä opetus- ja opiskelumenetelmistä, toteutuspaikasta ja -ajankohdasta, kirjallisuudesta sekä c) opintojakson arvioinnista ja palautteesta. (Helenius & Rautasalo 2010, 653-655) Tästä kaikesta on erillinen tiivistetty koonnos liitteessä 1. (Opintojakson suunnitteluasiakirjojen sisältöjen tarkastelu).

Opintojakson 3C01 oppimistavoite on määritetty siten, että opiskelija *tuntee oppivan organisaation perusrakenteen ja pedagogisen johtamisen vuosikellonäkökulman sekä osaa ohjata ja valmentaa kouluttajia ja perusyksikön henkilöstöä*. Opintojakson pedagogisen käsikirjoituksen mukaan opiskelija kykenee pedagogisen johtajan työvälineiden ja menetelmien kriittiseen arviointiin ja kehittämiseen perusyksikön päällikön (pedagogisen johtajan) näkökulmasta.

Pedagogisessa käsikirjoituksessa kuvataan opintojakson liittymistä työelämään ja tulevaan toimintaympäristöön. Opintojakson sisältöjä ja aihealueita lähestytään monipuolisesti case-tarkasteluiden avulla, joiden halutaan palvelevan mahdollisimman hyvin menestymistä tulevissa tehtävissä. Siihen liittyen todetaan myös riittävän etupainotteisen työskentelyajan merkityksen osana työelämään suuntautuvaa case-tarkastelua.

Pedagogisen käsikirjoituksen (Helenius & Rautasalo 2010, 655) mukaisesti opintojakso koostuu lähijaksosta, jossa opiskelijat tutustutetaan pedagogisen johtamisen viitekehyksen teoreettisiin taustatekijöihin neljän luennon ja oppimistehtävien avulla. Teoriatiedon käsittely halutaan tehdä työelämäsidoista case-tarkasteluiden avulla, joissa opiskelijat perehtyvät aiheisiin erilaisia näkökulmia avaavan työskentelyn muodossa. Opiskelijat suunnittelevat lähijakson päätteeksi omaan perusyksikkönsä/vast. suuntautuvan yksilöllisen kehittämissuunnitelman. Se koostuu pedagogiseen johtamiseen liittyvästä oppimistehtävistä ja opiskelijan laati-

masta raportista. Raportin keskeisenä tavoitteena on tuottaa opiskelijan omalle työyhteisölle käytännönläheistä ja käyttökelpoista tietoa jonkun osa-alueen kehittämisen tai uudistamisen helpottamiseksi. Raportissa opiskelija rakentaa itselleen käsityksen pedagogisen johtamisen toteutumisesta ja ilmenemisestä omassa työyksikössään. Työn tärkeänä opetustarkoituksena on auttaa opiskelijaa hahmottamaan oman perusyksikön toiminta monialaisena kokonaisuutena, todetaan pedagogisessa käsikirjoituksessa.

Pedagogisessa käsikirjoituksessa kuvataan lisäksi opintojakson toteutuspaikkaan ja -ajankohtaan sekä vastuutahoon liittyvää tietoa. Opintojakson kirjallisuuden ja arvioinnin suhteen noudatellaan opinto-oppaan mukaista sisältöä. Pedagogisen käsikirjoituksen mukaan opintojaksolta kerätään sekä avoin sanallinen että strukturoituun lomakkeeseen perustuva numeerinen palaute. (Helenius & Rautasalo 2010, 653-655.)

Korkeakoulujen arviointineuvosto (KKA) toteuttaa kaikkien suomalaisten korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditoinnit, tavoitteena tukea korkeakouluja laadunvarmistuksessa. Vuonna 2011 KKA-arviointineuvosto totesi Maanpuolustuskorkeakoulun toimintaa ohjaavien asiakirjojen, pedagogisten käsikirjoitusten ja käsikirjan, tärkeän merkityksen osana laadunvarmistusta (KKA 2:2011, 21). Pedagogisen käsikirjan ja käsikirjoitusten todetaan tekevän näkyväksi opetuksen käytänteitä kohti konkretiaa (KKA 2:2011, 25 ja 30) sekä koulutustapahtuman suunniteltua etenemistä ja toimia pedagogisen kehittämisen apuvälineenä (KKA 2:2011, 28 ja 61).

### 3.2.3 Opintojaksokäskey

Opintojaksokäskey (Maanpuolustuskorkeakoulu 2011a) on asiakirja, jossa on lyhyesti kirjattu opintojaksokohtainen toteutussuunnitelma, joka jaetaan opiskelijoille. Asiakirjassa määritetään opintojaksoon liittyvät perusteet, tavoitteet, toteutus ja arviointi. Tästä kaikesta on erillinen tiivistetty koonnos (Liite 1. Opintojakson suunnitteluasiakirjojen sisältöjen tarkastelu).

”Opintojakso aloitetaan lähijaksolla 9.-10.5.2011, jossa opiskelijat tutustutetaan pedagogisen johtamisen viitekehysten teoreettisiin taustatekijöihin. Teoriatietoa käsitellään yhteisesti huomioiden opiskelijoiden työelämävaiheen kokemukset.

Lähijakson päätteeksi opiskelijat laativat suunnitelman omaan perusyksikkönsä/vast. liittyvästä kehittämisprojektista. Projekti on yksilötyö, joka koostuu aihetta eri näkökulmista lähestyvistä oppimistehtävistä ja opiskelijan

laitimasta, opintojakson asioita sekä osaltaan myös omaa oppimista refleктоivasta raportista. Raportin keskeisenä tavoitteena on tuottaa opiskelijan omalle työyhteisölle käytännönläheistä ja käyttökelpoista tietoa jonkun osa-alueen kehittämisen tai uudistamisen helpottamiseksi.

Raportissa opiskelija rakentaa itselleen käsityksen pedagogisen johtamisen toteutumisesta ja ilmenemisestä omassa työyksikössään. Työn tärkeänä opetustarkoituksena on myös auttaa opiskelijaa eheästi ja hallitusti hahmottamaan oman perusyksikön toiminta monialaisena kokonaisuutena.” (Maanpuolustuskorkeakoulu. Asiakirja AH8258 11.4.2011)

Lähiopetusjakson rakenne on kuvattuna opintojakson käskyn liitteessä (Liite 2). Varsinainen lähiopetusjakso oli suunniteltu kahden päivän mittaiseksi, jonka jälkeen aikaa itsenäiseen työskentelyyn oli varattu kolme päivää.

- 1. ja 2. päivä: kolme luentotuntia ja neljä itseopiskelutuntia
- 3. päivä: seitsemän tuntia kehittämistehtävän valmisteluita
- 4. ja 5. päivä: seitsemän tuntia omatoimista opiskelua

Käskyasiakirjan mukaisesti kuusi lähiluentoa koostuvat seuraavista aihealueista: 1. Opintojakson avausluento, esittely, 2. Pedagoginen johtaminen, 3. Osaamisen kehittäminen puolustusvoimissa, 4. Varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutuksen toteutus perusyksikössä, 5. Johtaja valmentajana ja 6. Ammattialiupeeerikoulutus ja sen toteuttaminen joukko-osaston näkökulmasta.

Opintojakson päätteeksi on suunniteltu opintojakson päätöstilaisuus, jossa esitellään joitakin töitä ja keskustellaan opintojakson toteutuksesta.

### **3.3 Asiakirjatarkastelua**

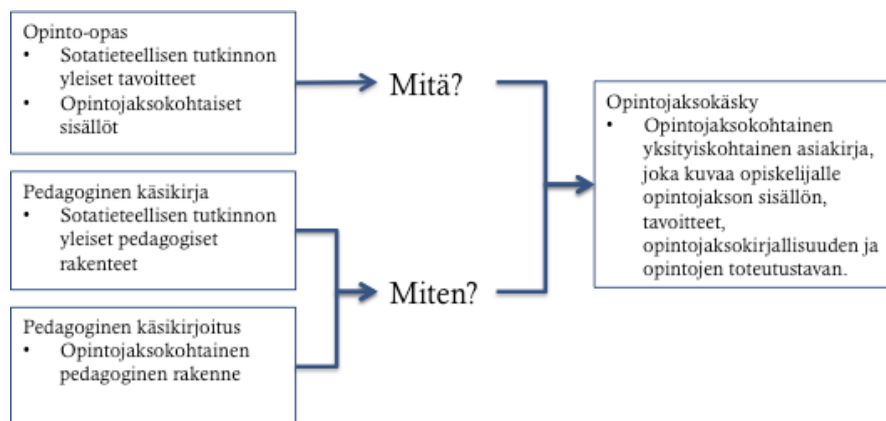
Opintojakson pedagoginen suunnittelu on asiakirjojen mukaan jäsenetty kolmeen osaan (ks. Liite 1). Opetussuunnitelmassa (Opinto-opas) määritetään opintojakson sisällöt erilaisine tavoite- ja sisältöosuuksineen, jotka opiskelijan tulisi omaksua opintojakson aikana. Opetussuunnitelman sisällöt ja tavoitteet on suunnitellut oppiaineen professori yhteistyössä pääopettajan kanssa. Nämä ovat sotatieteelliset sisällöt, johon opetuksen kautta pyritään pääsemään.

Pedagoginen käsikirja luo sotatieteelliseen perustutkintoon liittyvien opintojen pedagogisen yleiskehyksen. Pedagoginen käsikirjoitus määrittää tarkemmin opintojakson sisältöön ja pedagogiseen toteutukseen liittyviä kehyksiä, jonka puitteissa ja periaatteilla opintojaksoa tullaan toteuttamaan. Nämä kehykset on suunniteltu oppiaineen professorin ja pääopettajan yh-



teistyöllä. Opetussuunnitelman ja pedagogisen käsikirjoituksen tehtävänä on määrittää opintojakson vastaavalle opettajalle kokonaiskehukset opintojakson sisällön ja pedagogisen rakenteen osalta, jonka puitteissa opettaja suunnittelee ja toteuttaa opetusta.

Opintojaksokäskey on opettajan luoma opiskelijoille suunnattu niin sanottu opintojakson toteutussuunnitelma. Siinä määritetään opintojakson toteutukseen liittyviä asioita: lähipäivät, etäjakso, opintojen alku- ja päätösajankohdat, opintojen tehtävien palautus ja arviointimenetelmä. Opintojaksokäskey esitellään ainelaitoksen johtajalle, joka allekirjoituksellaan vahvistaa opintojakson toimeenpanemisen.



Kuvio 3. Opintojaksoa ohjaavat asiakirjat

Tutkimuksen kohteena olevan opintojaksokäskyn varmentajana toimi opintojakson opettaja ja allekirjoittajana ainelaitoksen johtaja. Oppiaineen pääopettaja koordinoi oppiaineen kaikkea opetusta, jonka vuoksi hänen tulisi osallistua prosessiin käskyn varmentajana. Tällöin hän voisi pyytää opintojakson toteutukseen vielä lausunnon oppiaineen professorilta, joka on määrittänyt varsinaiset opetussuunnitelmalliset sisällöt ja tavoitteet opintojaksolle.

Kun opintojakson suunnitteluun liittyviä asiakirjoja tarkastellaan opintojakson toteutuksen jälkeen, voidaan niissä sekä sisältöjen että tavoitteiden osalta havaita tiettyä epäloogisuutta (Liite 1). Opetussuunnitelman mukaan opintojakson sisältöjen tulisi koostua oppivan organisaation perusrakenteen ja kulttuurin monikerroksellisuuden ymmärtämisestä, koulutusorganisaatioiden ja opettajuuden kehittämisen- ja lähestymistavoista sekä puolustusvoimien koulutusorganisaatioiden strategialähtöisestä kehittämisestä.

Pedagogisessa käsikirjoituksessa opetussuunnitelman sisältöön on lisätty pedagogisen johtamisen vuosikellonäkökulma, kouluttajuuden lähestymistavat (aikaisemmin opettajuus), puolustusvoimien johtamismallit ja perusyksikön päällikkö pedagogisena johtajana.

Opintojaksokäskyn mukaan opintojakson tavoitteissa on kuvattu oppivan organisaation perusrakenne, pedagogisen johtamisen vuosikellonäkökulma, koulutusorganisaatioiden ja kouluttajuuden strategisen kehittämisen lähestymistavat ja menetelmät, puolustusvoimien johtamismallit ja perusyksikön päällikkö pedagogisena johtajana. Opetussuunnitelmasta ja pedagogisesta käsikirjoituksesta poiketen opintojaksokäskyssä ei mainita kulttuurin monikerroksellisuutta. Opintojakson sisältämän kehittämisprojektin avulla opiskelijat perehtyvät lisäksi useisiin aihepiireihin, jotka ovat määritetty myös pedagogisessa käsikirjoituksessa. Lähiopetuksen luennot poikkeavat opintojaksokäskyn sisältöä tarkastelemalla opetussuunnitelman sisällöistä ainakin nimikkeen osalta. Pedagogisen johtamisen ja osaamisen kehittämisen lisäksi lähiopetuksessa haluttiin käsitellä johtajaa valmentajana, varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutusta sekä ammattialiuipseerikoulutusta perusyksikön näkökulmasta.

### **3.4 Osallistuvan havainnoinnin jälkeistä pohdintaa**

Tutkija osallistui lähiopetukseen osallistuvan havainnoinnin menetelmällä, jossa hän kirjasi ylös havaintojaan ja tulkintojaan opetuksen sisällöstä ja toteutuksesta. Tutkijan kokoama havainnointimuistion tiivistelmä on tutkimuksen ohessa (Liite 3). Vaikka opetuksen suunnitteleasiakirjojen sisältöjen kesken on tiettyä epäloogisuutta havaittavissa, niin tutkijan havaintojen perusteella opintojakson opetussuunnitelman sisältämät asiat käsiteltiin lukuun ottamatta kulttuurin monikerroksellisuutta. Pedagogisen johtamisen avausluento sisälsi lyhyet katsaukset opetussuunnitelman keskeisiin asioihin, vaikka niihin ei juuri muilla luennoilla palattuakaan. Opintojaksokäskyn sisältämää Johtaja valmentajana - luentoa ei pidetty lainkaan luennoitsijan peruuntumisen vuoksi. Puolustusvoimien koulutusorganisaation strategialähtöistä kehittämistä käsiteltiin osaamisen kehittämiseen keskittyvän asiantuntijaluennon kautta. Koulutusorganisaation kehittäminen esiintyi edellä mainitun ja ammattialiuipseerikoulutuksen luennon avulla, vaikka siihen ei keskitytty millään luennolla erityisesti. Perusyksikön päällikön tehtäviä ja pedagogista johtajuutta käsiteltiin varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutuksen luennolla.

Lähiluennot olivat tutkijan havaintojen mukaan (Liite 3) kokonaisuudessaan erityyppisiä ja opiskelijoita aktivoivia. Luennoitsijat olivat asiaansa perehtyneitä henkilöitä, joiden opetuksesta ilmeni tutkijan havaintojen mukaan heidän asiantuntemuksensa ja omakohtainen kokemus. Opiskelijat kuuntelivat ja osallistuivat keskusteluun opetussisällöistä, jonka vuorovaihteinen ilmapiiri mahdollisti. Lähiopetusjakson vastaava opettaja ohjeisti ensimmäisenä luentopäivänä sekä lähiopetuspäivien rakenteen että käytännön ohjeet itsenäisten tehtävien laatimiseksi. Toisen lähiopetuspäivän päätteeksi ohjeet vielä kerrattiin. Tutkijan havaintojen mukaan ohjeistus oli varsin kattavaa.

Kun tarkastellaan kolmiosaista prosessimaista suunnitteluosuutta ja opetuksen toteutusta, voidaan työhön kytkeytymisen periaatteiden toteutuvan opetuksen toteutuksessa. Monimuotoisesti toteutettu opintojakso mahdollistaa opetus- ja oppimistavoitteen saavuttamisen eri tavoin. Osaamisen kehittämisen strategian kuvaama itseohjautuvuus ja ongelmanratkaisutaito on mahdollista kehittyä edellä mainitun opintojakson puitteissa, jossa kannustetaan opiskelijaa hyödyntämään aikaisempaa kokemustaan työelämästä. Työhön kytkeytyvä syventävä tehtävä mahdollistaa arkipäivän tapahtumien käsittelyn opintojakson tarjoaman teorian tiedon kanssa, joka parhaimmillaan kehittää myös työyhteisön käytänteitä. Sen tehtävän yksityiskohtaista ohjeistusta ei tutkijalla ollut käytettävissä tutkimuksen teon yhteydessä.

Eri asiakirjojen otsikot ja sisällöt eivät välttämättä joka kohdassa kuvaa niiden sisältöä riittävästi. Opintojaksokäskyn sisältämät luentojen otsikot eivät välttämättä avaudu opiskelijalle siten, että hän voisi ymmärtää opintojakson kokonaiskuvaa. Sen ymmärtäminen edellyttää opiskelijoilta suunnitteluasiakirjoihin ja kirjallisuuden sisältöihin perehtymistä itsenäisesti, jonka vuoksi asiakirjojen välillä ei tulisi olla sisällöllisiä poikkeavuuksia. Opintojakson sisältämiin tavoitteisiin ei tarvitse pyrkiä vastaamaan kaikilla lähiluennoilla, vaan niiden toimiminen onkin tärkeää opiskelijan ajattelun ja omakohtaisen oppimisprosessin aikaan saamiseksi. Se edellyttää opintojakson muulta toteutukselta suunnittelua ja jäsennystä, jonka avulla opettaja mahdollistaa opiskelijan oppimisen tavoitteiden mukaisesti.

Tutkija jäi miettimään, pitäisikö opetussuunnitelman, pedagogisen käsikirjoituksen ja opintojaksokäskyn ”otsikot, tavoitteet ja sisältövaateet” kirjoittaa auki siten, että niissä ei olisi päällekkäistä tai toisistaan poikkeavaa tietoa? Samalla yksityiskohtia voitaisiin yksinkertaistaa laajemmiksi kokonaisuuksiksi. Opintojakson sisällön ja pedagogisen rakenteen selkiyttämistä tekemällä voitaisiin eri asiakirjojen keskinäistä merkitystä korostaa nykyistä enemmän linjakaasti. Voisiko tähän perehtyminen olla opintojaksoon liittyvä orientaatiotehtävä, joka toteu-

tetaan opettajan ohjaamana verkkokeskusteluna ennen lähiopetusjakson alkamista? Tämä voisi lisätä opiskelijoiden itseohjautuvuutta määrittää itselleen sitä, mihin sisältötavoitteisiin opintojakson pedagogisen rakenteen avulla pyritään. Kokonaisuutena prosessimainen opintojen suunnittelu sisällön ja pedagogisen rakenteen osalta on kokonaisuus, joka parhaimmillaan palvelee kaikkia osapuolia. Se edellyttää joiltakin osilta vielä tarkennuksia ja sitä, että myös opiskelijat löytävät opetuksen sisältöjen suunnitteluperusteet. Yksi tapa voisi olla laatia yksi asiakirja, joka määrittää samalla kertaa opintojakson sisältötavoitteet ja pedagogisen rakenteen. Tällöin ylätasoinen yleinen ohjausasiakirja olisikin aivan erillinen osa.

## 4 KYSELYTUTKIMUKSEN TULOKSET

### 4.1 Yleistä

Kyselytutkimus toteutettiin internetpohjaisen WebPropol-ohjelman avulla. Kysely koostui 17 kysymyksestä ja vapaan sanan osuudesta. Kysymykset 1-5 olivat taustakysymyksiä. Kysymykset 6-10 oli suunnattu opintojakson toteutuksen ja sisällön arviointiin. Kysymykset 11-17 oli suunnattu opiskelijan käsitykseen pedagogisesta johtamisesta hänen työyhteisönsä kannalta, jossa tarkoituksena oli selvittää opiskelijoiden ajattelua pedagogisesta johtamisesta opintojakson sisältöjen ja opetuksen herättelemänä.

Opintojaksoon osallistui 17 opiskelijaa, joista kyselytutkimukseen vastasi yhteensä 15 opiskelijaa (vastausprosentti 88 %). Kaikki vastaajat eivät vastanneet jokaiseen kysymykseen, jonka vuoksi (ja pienen vastaajajoukon vuoksi) tarkastelen kyselyn tuloksia laadullisesti. Kyselylomakkeen kysymykset (Liite 4) ja avoimien kysymysten vastaukset (Liite 5) on koottu tutkimuksen liitteiksi.

Kyselyn mukaan kaikkien vastaajien taustaorganisaatio oli sotilaslaitos tai sotilasopetuslaitos. He kaikki toimivat opettajan, kouluttajan tai valmentajan tehtävässä. 14 vastaajaa oli iältään 30-39 vuotta ja 1 vastaaja oli iältään 20-29 vuotta. Sukupuolijakaumaa tarkasteltaessa vastaajista miehiä oli 14 ja naisia 1. Vastaajien koulutustaustana oli: ylempi korkeakoulututkinto (yliopisto) 10 vastaajaa, ylempi ammattikorkeakoulututkinto 1 vastaaja ja alempi korkeakoulututkinto (yliopisto) 4 vastaajaa. *(Tutkijan huomautus: kaikilla oli vähintään SK-tutkinto.)*

### 4.2 Opintojakson rakenteen, sisällön ja opiskelijan työskentelyn arviointia

Opintojakson toteutukseen ja sisältöön liittyvät kysymykset koostuivat vastuksista 6-10. Pedagogisen johtamisen opintojakson rakenteiden merkitystä oman osaamisen kehittymiselle selvitetiin monivalintakysymysten (kysymykset 6 ja 7) avulla. Kysymyksessä 6 tuli valita lähiluentojen, opintojakson kirjallisuuden, työelämään suunnatun tehtävän, teoreettisen tehtävän ja (verkko-) keskusteluiden väliltä painoarvot, jonka kautta hän toi näkemyksensä opintojakson rakenteiden merkityksestä itselleen. Samaa valintaa (esimerkiksi erittäin merkittävä) ei voinut tehdä kahta kertaa, vaan vastukset asettuivat asteikolle: erittäin merkittävä - merkittävä - siltä väliltä - vain vähän merkittävä - ei lainkaan merkittävä. Opiskelijan saattoi jättää osan

vastauksista myös täyttämättä niin halutessaan. Yksi vastaaja oli kokenut vastausrakenteen sellaiseksi, että hän ei pystynyt vastaamaan kysymykseen siten, kuin olisi halunnut.

Lähiluentojen, opintojakson kirjallisuuden ja opintojakson teoreettisen tehtävän merkitys aiheutti vastaajien suhteen runsaasti hajontaa. Lähiluentoja piti erittäin merkittävänä kolme vastaajaa ja vain vähän tai ei lainkaan merkittävänä neljä vastaajaa. Mitään valintaa tämän vaihtoehdon osalta ei tehnyt kuusi vastaajaa. Opintojakson kirjallisuus oli kahden vastaajan mielestä merkittävä, mutta neljän vastaajan mielestä vain vähän tai ei lainkaan merkittävä. Mitään valintaa tämän vaihtoehdon osalta ei tehnyt kuusi vastaajaa. Opintojakson sisältämät työelämään suunnatut tehtävät ”kehittämiprojekti” olivat merkittäviä tai erittäin merkittävänä 10 vastaajan (n=15) mielestä. Mitään valintaa tämän vaihtoehdon osalta ei tehnyt kaksi vastaajaa. Opintojakson teoreettinen tehtävä oli vastausvaihtoehdoista neutraalein, jossa seitsemän vastaajaa valitsi vaihtoehdon ”siltä väliltä” ja neljä vastaajaa koki teoreettisen tehtävän vain vähän tai ei lainkaan merkittävänä.

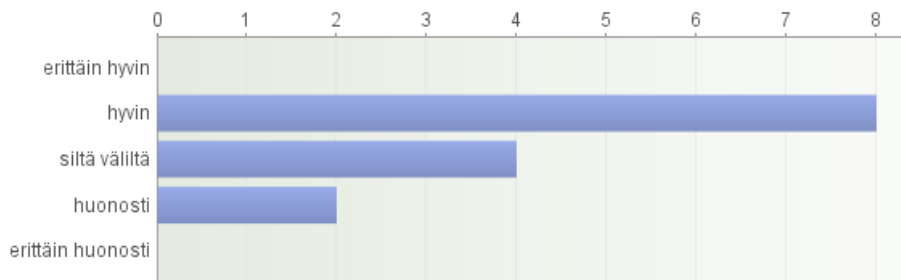
Keskusteluiden ja verkkokeskusteluiden merkitys oli 10 vastaajalle vain vähän tai ei lainkaan merkittävä. Toisaalta 3 vastaajista totesi niiden olevan merkittävä tai erittäin merkittävä. Mitään valintaa tämän vaihtoehdon osalta ei tehnyt 1 vastaaja.

	erittäin merkittävä	merkittävä	siltä väliltä	vain vähän merkittävä	ei lainkaan merkittävä
lähiluennot	3	0	2	2	2
opintojakson kirjallisuus	0	2	3	3	1
opintojakson työelämään suunnatut tehtävät	4	6	2	1	0
opintojakson teoreettinen tehtävä	0	2	7	2	2
keskustelut / verkkokeskustelut	1	2	1	4	6

Kuvio 4. 3C01 -opintojakson rakenteiden merkitys osaamisen kehittymiselle.

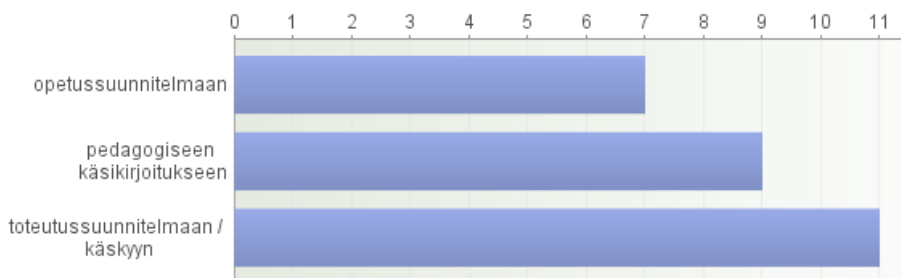
Tästä kysymyksestä alkaen yksi vastaaja ei ole vastannut mihinkään kysymykseen. Vastaukset esitetään suoraan vastanneiden lukumäärien mukaan, mutta kuviot on laadittu Webpropol-ohjelman työkalujen avulla. Kysymykseen vastanneiden määrä esiintyy aina asiayhteydessä.

Opintojakson pedagoginen rakenne palveli vastaajien (n=14) tavoitteita 8 vastaajan mielestä hyvin ja 2 vastaajan mielestä huonosti. Vaihtoehdon ”siltä väliltä” valitsi 4 vastaajaa. (kysymys 7)



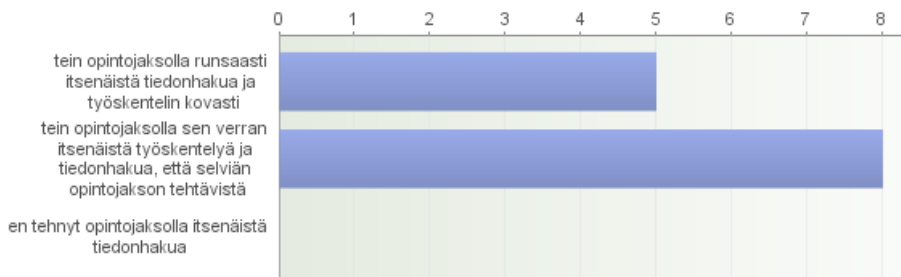
Kuvio 5. Opintojakson pedagoginen rakenne palveli tavoitteita.

Vastaajista (n=14) oli perehtynyt opetussuunnitelmaan 7, pedagogiseen käsikirjoitukseen 9 ja opintojaksokäskyyn 11 vastaajaa. Tarkemman analyysin jälkeen ilmenee, että prosentuaalisesti vastaajista 28,6 % oli perehtynyt kaikkiin kolmeen ja 35,7 % kahteen ohjaavaan asiakirjaan. (kysymys 8)



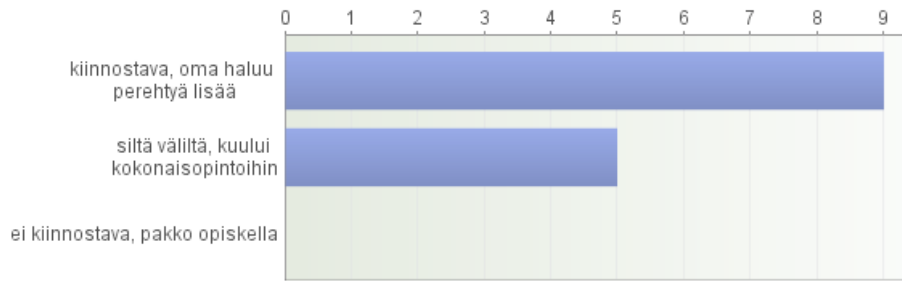
Kuvio 6. Opintojakson ohjausasiakirjojen perehtymiseen liittyvät vastaukset.

Vastaajista (n=13) arvioi 5 tehneensä runsaasti itsenäistä tiedonhakua ja omaehtoista työskentelyä. Muut 8 vastaajaa arvioivat tehneensä itsenäistä tiedonhakua sen verran, että selvisivät tehtävistä. (kysymys 9)



Kuvio 7. Opintojakson aikaisen työskentelyn arviointi.

Vastaajista (n=14) koki pedagogisen johtamisen aihepiirin kiinnostavaksi ja haluavansa perehtyä siihen lisää 9. Muut 5 vastaajaa totesivat aiheen kuuluvan osaksi muita opintoja. (kysymys 10)

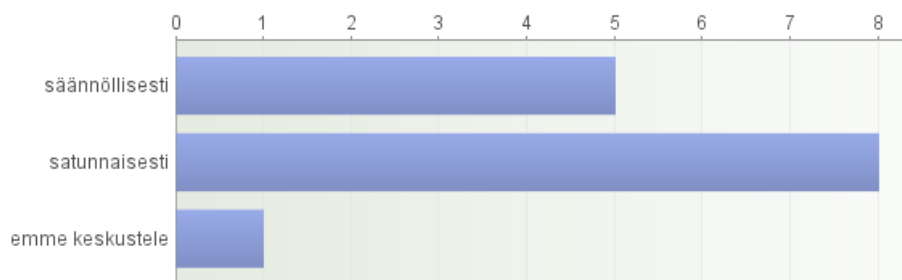


Kuvio 8. Opintojakson aihepiirin kiinnostavuus.

*Tiivistelmänä kyselytutkimuksen tästä osuudesta voitaneen todeta, että vastausten mukaan opintojakson aihepiiri oli kiinnostava sekä opintojakson pedagoginen rakenne ja ohjausasiakirjat tukivat vastaajien osaamisen kehittämistä yhdessä työelämään suunnattujen tehtävien avulla. Lähiluentojen, teoreettisen tehtävän ja kirjallisuuden merkitys koettiin vähäisenä. Itsenäistä tiedonhakua olivat kaikki vastaajat tehneet. Opetussuunnitelma oli tuttu vain puolelle vastaajista, mutta siihen perustuvat sisällöt olivat suuremmalle osalle tuttuja muiden asiakirjojen kautta. Kun pohditaan eri asiakirjojen sisältöjen merkitystä ja kokonaisuuden linjakkuutta, on tämän perusteella pohdittava korjaustoimenpiteitä tulevaisuudessa.*

### 4.3 Pedagoginen johtaminen työhön kytkeytyen opiskelijan näkökulmasta

Opiskelijan ymmärrykseen ja käsitykseen pedagogisesta johtamisesta hänen työyhteisönsä kannalta liittyvät kysymykset koostuivat vastauksista 11-17. Vastaajien (n=14) mukaan 5 mielestä työyhteisöissä keskustellaan yhteisistä visioista ja strategioista säännöllisesti ja 8 mielestä satunnaisesti. Yhteistä keskustelua ei käydä 1 vastaajan mukaan lainkaan. (kysymys 11)



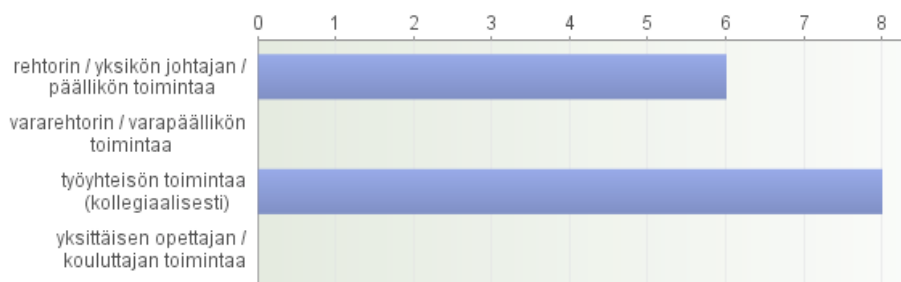
Kuvio 9. Työyhteisöissä keskustellaan visioista ja strategioista.



Vastaajat (n=6) kuvailivat työyhteisön ymmärrystä yhteisistä visioista ja strategioista kirjallisessa muodossa (kysymys 12), josta keskeisimmät johtajatukset ovat:

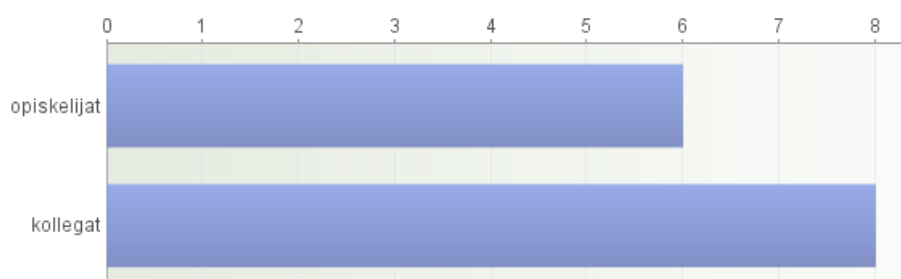
- strategiset tavoitteet (epäselviä) olemassa, niiden jalkautus visioiksi tapahtuu esimiehen ohjaamana, jotka laaditaan yhdessä ja niihin sitoudutaan
- työyhteisön ilmapiiri mahdollistaa ideoinnin ja uusien asioiden kokeilemisen
- toiminnan kehittäminen liittyy sekä toimintaympäristön että yksittäisen henkilön toimintaan.

Vastaajien (n=14) mukaan pedagoginen johtaminen on rehtorin, yksikön johtajan tai päällikön toimintaa 6 vastaajan mielestä ja työyhteisön kollegiaalista toimintaa 8 vastaajan mielestä. Kenenkään vastaajan mielestä pedagoginen johtaminen ei ole vararehtorin/varapäällikön tai yksittäisen opettajan/kouluttajan toimintaa. (kysymys 13)



Kuvio 10. Pedagoginen johtamisen toteuttajat käytännössä.

Vastaajien (n=14) mukaan työyhteisön pedagoginen johtamisen kohteena ovat 6 vastaajan mielestä opiskelijat ja 8 vastaajan mielestä kollegat. (kysymys 14)



Kuvio 11. Pedagogisen johtamisen kohteet.

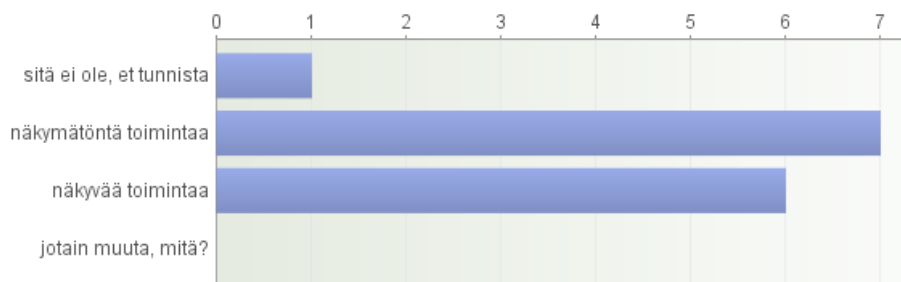
Erityisenä tarkasteluna on seuraava havainto, joka kuvaa opiskelijoiden ymmärrystä pedagogisen johtamisen käsitteestä. Vastaajista, joiden mukaan pedagoginen johtaminen on kollegi-

aalista toimintaa, 5 mielestä pedagogisen johtamisen kohteena olevan kollegat. Ne vastaajat, joiden mukaan pedagoginen johtaminen on rehtorin, johtajan tai päällikön toimintaa, 3 mielestä pedagogisen johtamisen kohteena ovat opiskelijat ja 3 mielestä kohteena ovat kollegat. (Tutkijan tekemä ristiintaulukointi) Tästä voidaan tiivistää ajatus, että pedagoginen johtaminen koetaan ennen kaikkea kollegiaalisena yhteistyönä oppilaitoksessa.

Toimija	Toiminnan kohde	Vastaajien määrä
rehtori, johtaja, päällikkö	opiskelijat	3
rehtori, johtaja, päällikkö	kollegat	3
työyhteisö, kollegiaalisesti	opiskelijat	3
työyhteisö, kollegiaalisesti	kollegat	5

Kuvio 12. Pedagogisen johtamisen toimijat ja kohteet.

Vastaajien (n=14) mukaan pedagoginen johtaminen on työyhteisössä 6 vastaajan mukaan näkyvää toimintaa ja 7 vastaajan mielestä näkymätöntä toimintaa. Vastaajista 1 ei tunnista sitä lainkaan. (kysymys 15)



Kuvio 13. Työyhteisöissä tapahtuvan pedagogisen johtamisen kohteet ja sen ilmeneminen.

Vastaajat (n=8) kuvailivat kirjallisesti, millaisena he ymmärtävät pedagogisen johtamisen työyhteisössään ja millaisia toimenpiteitä (tarvittaessa) tulisi tehdä asian kehittämiseksi (kysymys 16). Lisäksi he kuvasivat, millä asioilla on/olisi mielestäsi merkitystä pedagogisen johtamisen toteutumiseksi ja mahdollistamiseksi työyhteisössä (kysymys 17). Vastausten keskeisimmät johtajatukset pedagogisesta johtamisesta ovat:

- työyhteisön toiminnan ja yksittäisten työntekijöiden osaamisen kehittämistä tulee tehdä eri keinojen avulla, myös työyksikön sisällä

- työyhteisön (alaisten) toiveiden, kokemuksen ja näkemysten huomioiminen päätöksenteossa on merkityksellistä
- eri tasojen välillä yhteistyö ja tiedonkulku on tärkeää
- esimiehen oma esimerkki, hänen ymmärtämyksensä ja kannustamisensa on tärkeää
- henkilöstön yksilöllisten ominaisuuksien ja erityisosaamisen huomiointi on merkityksellistä, joka liittyy toimintaan ja henkilöstön käytön suunnitteluun
- pedagoginen johtaminen on päivittäistä toimintaa (toimintakulttuuri) ja uusien toimintatapamallien käyttöönottoa (pedagoginen vuosikello), mutta pedagogisen johtamisen elementtien ja periaatteiden opettaminen henkilöstölle olisi tärkeää.

*Tiivistelmänä kyselytutkimuksen tästä osuudesta voitaneen todeta, että työyhteisöissä pääsääntöisesti keskustellaan strategioista ja visioista. Visioihin on sitouduttu, mutta niiden avaamista tarvitaan lisää esimiehen ohjaamana. Työyhteisöjen ilmapiiri mahdollistaa ideoinnin ja erilaiset kokeilut toiminnan kehittämiseksi.*

*Tutkimuksen mukaan pedagoginen johtaminen nähdään työyhteisöissä painottuvan hieman enemmän kollegiaalisena kuin rehtorin, johtajan tai päällikön toimintana, jonka kohteena ovat ennen kaikkea kollegat. Pedagoginen johtaminen voi olla näkyvää tai näkymätöntä toimintaa työyhteisön toiminnan ja henkilöstön osaamisen kehittämiseksi. Se edellyttää esimieheltä pedagogisen johtamisen tuntemista ja oman esimerkin näyttämistä alaisilleen. Siihen liitetään hyvät esimiestaidot, alaisten kuunteleminen, kannustaminen ja rohkaiseminen kokeilemaan ja kehittämään ideoita käytänteiksi. Merkittävänä tekijänä nähdään työyhteisön sitoutuminen yhteisiin toimintamalleihin ja osaamisen kehittämiseen suorituskykyvaatimusten mukaisesti. Kuitenkin havaittavissa on työntekijöiden tietämättömyyttä pedagogisesta johtamista, johon voidaan liittää huoli myös omasta kyvystä ymmärtää ja sitoutua yhteisiin tavoitteisiin sekä toimintatapoihin. Tähän haasteeseen tulisi esimiehen kyetä vastaamaan.*

## 5 PÄÄTÄNTÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia pedagogisen johtamisen opintojakson tuottamaa oppimista sekä vastata tutkimuskysymyksiin aihealueittain: a) opintojakson rakenteen ja opetuksen tukemana syntynyt oppiminen sekä b) pedagoginen johtamisen käsitteen ymmärtäminen. Kyselyn vastaajien mielipiteet tarjoavat ajatuksia opintojen kehittämiseen ja jatkotutkimukseen tulevaisuudessa, vaikka voimakasta yleistystä ei tulekaan tehdä tämän tutkimuksen perusteella. Tutkimus tuo esiin mielenkiintoisella tavalla opiskelijoiden ymmärrystä myös pedagogisesta johtamisesta, joka kertoo osaltaan siitä muutosvaiheesta, jossa pedagogisen johtamisen osalta ollaan menossa.

### 5.1 Johtopäätöksiä

I) Tutkimuksen ensisijaisena tarkoituksena oli selvittää, miten opintojakson pedagoginen rakenne ja opetus tukivat opiskelijoiden oppimista?

Tutkimuksen kohteena olevan opintojakson opetussuunnitelman tavoitteissa korostettiin opiskelijan kykyä ohjata opetushenkilöstöä ja kehittää organisaatiossa tapahtuvaa oppimista. Opetuksen suunnittelua ohjasivat konstruktivistinen oppimiskäsitys ja oppivan organisaation teoriat. Opintojakson toteutuksessa opiskelijat osallistuivat lähiopetukseen ja perehtyivät heille määritettyyn kirjallisuuteen, joiden kautta he lähestyivät käytännön työelämää. Opiskelijoiden keskinäinen samantyyppinen aikaisempi työelämäkokemus mahdollisti uuden informaation peilaamisen suhteessa käytännön kokemuksiin. Lyhyt lähiopetusjakso mahdollisti vain jonkin verran yhteistä keskustelua ja vuorovaikutusta toisten opiskelijoiden kanssa, mikä on tutkijan mielestä puute. Opintojakson rakenne oli laadittu ennakkoon, jonka suunnitteluun opiskelijat eivät osallistuneet. Voidaan todeta, että opintojakso toteutui vahvasti konstruktivistisen oppimiskäsityksen hengessä, mutta ei kuitenkaan kokonaisuudessaan ollut toteutukseltaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen.

Lähiopetuksen tarkastelu osallistuvan havainnoinnin menetelmällä tarjosi tutkijalle näkökulman opetuksen toteutuksesta. Tutkijan havaintojen mukaan opetussisällöt noudattelivat pääosin sitä suunnitelmaa, joka oli kehittynyt opintojakson suunnitteluvaiheessa. Luennoitsijat käsittelivät oppitunneilla omia aihepiirejään monipuolisesti. Suunnitteluasiakirjojen (pedagoginen käsikirjoitus ja opintojaksokäskey) sisältämiin kaikkiin ”lisäksi tiedän” tavoitteisiin ei

sinällään keskitytty lähiopetuksessa erityisesti. Tutkijan mielestä ne tulisikin poistaa, elleivät ne ole keskeisiä oppimistavoitteen saavuttamisen kannalta. Tutkijan havaintojen ja kyselytutkimuksen vastausten analysoinnin jälkeen jää päällimmäiseksi tunne kokonaisuudesta, jossa opintojakso palveli opiskelijoiden oppimista sekä sisältönsä että pedagogisen rakenteensa puolesta. Parhaimmillaan opiskelijoiden itsenäinen ajattelu vie heidän teoreettista ymmärrystään myös käytäntöön. Siitä näkyi tunnusmerkkejä opintojakson työelämään suunnatun tehtävän kautta, jonka suurin osa opiskelijoista koki vähintäänkin merkittävänä osaamisensa kehittymiselle. Suunnitteluasiakirjojen tavoitteiden mukaisen oppimisen kytkeytyminen työelämään ja itsenäinen tiedonhaku voidaan arvioida onnistuneen, vaikka opiskelijoiden kykyä reflektoida sitä ei erikseen tutkittukaan tässä tutkimuksessa.

Opintojakson suunnittelu eteni opintojaksossa prosessinomaisesti (opetussuunnitelma 2009, pedagoginen käsikirjoitus 2010, opintojaksokäsky 2011), joka näkyi opintojakson sisällön ja pedagogisen rakenteen tarkentumisena eri asiakirjoissa. Opintojen sisällöt kehittyvät seuraavana vuonna toteutettavalle opetukselle. Tämä voi selittää osan niistä epäloogisuuksista, jotka oli havaittavissa asiakirjatarkastelussa. Suunnitteluasiakirjojen sisältöjen päällekkäisyyksiä tai ristiriitaisuuksia tulisikin poistaa tai yhdistää, koska muuten niiden merkitys voi jäädä opiskelijoille vieraaksi ja epäselväksi. Ohjaustarvetta suunnitteluperusteiden ääreen korostavat kyselytutkimuksen tulokset, joiden mukaan sotilaspedagogiikan syventävien opintojen opiskelijoista vain puolet on perehtynyt opetussuunnitelmaan ja alle kolmasosa kaikkiin suunnitteluasiakirjoihin. Sinällään eri ohjausasiakirjoissa olevat sisällöt näyttäisivät olevan pääosalle opiskelijoista tuttuja jostakin lähteestä, vaikka viidesosa opiskelijoista ei ollut perehtynyt edes opintojaksokäskyyn. Eräs peruskysymys onkin, kuinka opiskelijoita voitaisiin ohjata löytämään oppimistaan ohjaavat asiakirjat? Tutkimuksen kautta nousee esiin myös kysymys, kenelle opinto-opas pedagogisine käsikirjoituksineen itse asiassa laaditaan (vrt. KKA2:2011, 61) lausunto?

Opintojaksoa toteuttavan opettajan vastuu opintojakson sisällöistä on merkittävä. Se edellyttää vuoropuhelua ja yhteistyötä opetuksen sisältöjen ja pedagogisten suunnitelmien laatijoiden kanssa. Huonoimmassa tapauksessa sinällään laadukas opetustapahtuma ei palvele sotatieteellisen tutkinnon tärkeitä opetussisältöjä ja -tavoitteita. Jotta opetuksen keskeiset tavoitteet voidaan saavuttaa, on tavoite oltava kaikille osapuolille riittävän selkeä. Opintojakson lähiopetuksen ja opiskelijoiden itsenäisen työskentelyn kokonaisuus on suunniteltava opiskelijaa monipuolisesti palvelevaksi. Se edellyttää opiskelijoilta itseohjautuvuutta ja omakohtaista kiin-

nostusta perehtyä opintojakson sisältöihin ja tavoitteisiin. Tällöin ymmärretään asiantuntijaluentojen merkitys opiskelijoiden oppimisprosessia tukevana elementtinä.

Kyselyn vastausten mukaan opintojen rakenne palveli oppimista pääosalla opiskelijoita. Kaikki opiskelijat eivät nähneet lähiopetusta ja opintojakson sisältämää teoriakirjallisuutta kovin merkittävänä oppimiselleen. Kuitenkin he tekivät kovasti itsenäistä työtä erityisesti oppimistehtävien suhteen. Tässä tuleekin esiin kysymys, millä tiedolla opiskelijat etenivät opinnoissaan? Voisiko olla mahdollista, että Y-sukupolven opiskelija hakee informaatiota laaja-alaisesti omien intressiensä mukaisesti, eikä perinteisen ajattelun mukaisesti ohjatuista lähteistä? Nykyisellä opiskelijoilla on jo aikaisemmista sukupolvista poikkeavia edellytyksiä, joita voitaisiin ehkä huomioida myös opetuksen suunnittelussa? Tutkijan havainnot lähiopetuksesta olivat varsin myönteisiä. Lähiopetuksessa vallitsi vuorovaikutteinen ilmapiiri, joka mahdollisti keskustelun opettajan ja opiskelijoiden välillä. Erilaiset aiheet tarjosivat opiskelijoille informaatiota, josta he saattoivat muodostaa itselleen ymmärrystä pedagogisen johtamisen kokonaisuudesta. Opiskelijoiden tulisikin oivaltaa asiantuntijaluentojen merkitys oman oppimisprosessinsa käynnistämiseen ja sen tukemiseen. Sen tulisi ohjata heidän ajatteluun muodostaa erilaisesta informaatiosta ja kokemuksista omakohtaista tietoa, jota he voivat hyödyntää myös käytännössä. Jatkossa voisi pohtia, pitäisikö sotilaspedagogiikan syventäviä opintoja opiskeleville avata opetuksen ja kirjallisuuden merkitystä esimerkiksi tutkimalla yhteisesti suunnitteluasiakirjoja ja opintojakson keskeisiä osa-alueita?

II) Tutkimuksen avulla haluttiin tuoda esiin opiskelijoiden ajatuksia pedagogisesta johtamisesta. Kyselytutkimuksen vastausten avulla saatiin vastuksia kysymyksiin: millaista, kenen toimesta ja minne kohdistuvaa toimintaa pedagoginen johtaminen on?

Kyselytutkimuksen mukaan työyhteisöissä keskustellaan strategioista ja visioista. Esimiehen ohjausta tarvitaan, jotta visioihin voidaan sitoutua. Se edellyttää esimieheltä tämän opintojakson opetussuunnitelman sisältöjen mukaista tietopääomaa. Hänellä tulee olla kokonaisymmärrys oppivasta organisaatiosta, kulttuurin kerroksellisuudesta työyhteisössä, koulutusorganisaatioiden ja henkilöstön osaamisen kehittämisestä. Esimiehen toiminnassa korostuu oman esimerkin näyttäminen alaisilleen. Samalla hänen toimintaansa liitetään hyvät esimiestäidot, alaisen kuunteleminen, kannustaminen ja rohkaiseminen kokeilemaan sekä kehittämään ideoita käytänteiksi. Merkittävänä tekijänä nähdään työyhteisön sitoutuminen yhteisiin toimintamalleihin ja osaamisen kehittämiseen suorituskykyvaatimusten mukaisesti.

Pedagoginen johtaminen on tämän tutkimuksen perusteella sekä näkyvää että näkymätöntä toimintaa työyhteisön ja henkilöstön osaamisen kehittämiseksi. Kyselyyn vastanneet näkevät pedagogisen johtamisen painottuvan enemmän kollegiaalisena toimintana kuin rehtorin, johtajan tai päällikön toimintana. Pedagogisen johtamisen toiminnan kohteena nähdään erityisesti kollegat. Myös puolet niistä vastaajista, joiden mielestä pedagoginen johtaminen on johtajan toimintaa, arvioivat toiminnan kohteeksi kollegat. Tutkimuksen kyselytulos tukee tutkimuksen alussa esitettyjä teoreettisia ajatuksia siitä, kuinka osaamisen ja pedagogisen johtamisen ajattelussa ollaan siirtymässä toisen sukupolven vaiheeseen, jossa työyhteisön yhteisöllisyys eri osapuolten ja tasojen välillä näkyy aikaisempaa enemmän.

Pedagogisen johtamisen käsitteen tarkastelussa nousee esiin ajatus, voidaanko sen avulla päästä paremmin tarkastelemaan työelämässä tapahtuvaa toimintaa ja siellä olevia kipupisteitä? Voitaisiinko sen avulla nostaa esiin hyviä käytänteitä ja toimintatapamalleja, joiden laajalaisempi käyttö olisi myös työyhteisön resurssien kannalta merkityksellistä? Oleellista on keskustelukulttuurin rakentaminen työyhteisöön, joka mahdollistaa yhteisen ymmärryksen lisääntymisen pedagogisesta johtamisesta ja jokaisen toimijan työssä oppilaitoksessa.

Tutkijan mielestä tämän opintojakson toteutuksessa on nähtävissä pedagogisen johtamisen ja oppivan organisaation periaatteet. Opintojakson suunnittelu luo perustan opintojakson sisällöille ja niiden pedagogiselle toteuttamiselle, joilla mahdollistetaan opiskelijoiden ajattelun ja osaamisen kehittyminen. Opintojakson toteuttaja (opettaja) on vastuullinen toimija, jonka tukena olevat ohjaavat elementit (suunnitteluasiakirjat ja oppimisympäristö) mahdollistavat hänen luovuutensa opintojen toteutuksessa määrätyissä kehyksissä. Opettajan sitoutuminen opettamiseen on onnistuneen oppimistapahtuman perusta. Tutkivan oppimisen periaatteella toteutettu opetus tarjoaa opiskelijoille mahdollisuudet tiedon rakentamiseen yksilöllisellä tavalla. Kollegiaalisessa mielessä vuoropuhelun merkitys eri toimijoiden kanssa on ensiarvoisen tärkeää, jotta opintojen suunnittelijoilla ja opetuksen toteuttajilla on yhteinen käsitys opintojakson tavoitteista ja toteutusperiaatteista. Monipuolisesti toteutettu opetus palvelee erilaisia opiskelijoita, jotka parhaimmillaan ymmärtävät opintojakson kautta tavoiteltavien sisältöjen tuottaman osaamisen soveltamismahdollisuudet myös työelämässä. Se näkyy siellä erilaisena kehittämistoimintana ja toiminnan ohjaamisena.

## 5.2 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu

Tutkitun opintojakson tarkastelu on tapauskohtainen, joka kuitenkin tuo tietoa vuosittain järjestettävän opintojakson kehittämiseen tulevaisuudessa. Tutkimusta arvioitaessa on huomiotava, että opintojakson suunnitteluprosessi ja asiakirjojen sisällöt kehittyvät vuosittain, jonka vuoksi osa nyt havaituista ”puutteista” on jo korjaantunut. Opiskelijoiden kyselyyn vastaamisen prosenttiosuus oli varsin hyvä, mutta kyselyn sisältämien kysymyksien sanamuotoa ja monivalintamahdollisuutta niihin vastaamisessa on arvioitava kriittisesti. Kyselylomakkeen vapaan sanan osuudessa ei tullut erillisiä kysymyslomakkeeseen kohdistuvia muutostarpeita yhden vastaajan kommenttia lukuun ottamatta. Kyselylomakkeen reliabiliteettia ja ymmärrettävyyttä pyrittiin selkeyttämään jo kyselyä laadittaessa yhdessä tutkimuksen ohjaajan kanssa.

Tutkijan liittyminen osallistuvan havainnoivan menetelmällä opintojakson lähiopetuksen arviointiin lisäsi tutkijan kykyä ymmärtää opiskelijoiden kokemuksia opintojaksosta. Tutkijan laatima havaintomuistio ja sen pohjalta liitteenä oleva havaintotaulukko on tutkijan subjektiivinen näkemys, jota tulee arvioida kriittisesti. Se kuitenkin tuo esiin lähiopetuksen toteuttamista käytännön tasolla, jonka analysointia nimenomaan pedagogisessa mielessä voisi tehdä lisää. Erillisellä opintojakson vastaavan opettajan haastattelulla, oppimistehtävien sisällönanalyysillä ja opintojakson palautteen analysoinnilla voitaisiin saada monipuolisemmat näkökulmat kokonaisuuden tarkasteluun.

Tutkijan aikaisempi perehtyminen opetettavan aihepiiriin sisältöön ja opintojakson suunnitteluun antoi tutkijalle mahdollisuuden tarkastella opetuksen suunnittelua, sen pedagogista toteutusta ja opiskelijoiden kokemaa lopputulosta. Tietynlainen riski liittyy siihen, että tutkijan subjektiiviset odotukset ja ennakoasenteet voivat olla ristiriidassa opintojakson tavoitteiden kanssa. Tutkijan ymmärrys muotoutui prosessin aikana opintojakson sisältämän kirjallisuuden ja pedagogisen johtamisen käsitteen tutkimisella, josta syntyneitä johtopäätöksiä lukijan tulee arvioida kriittisesti.

## 5.3 Toteutuksen ja menetelmän tarkastelu

Tutkimus toteutettiin asiakirjatutkimuksen, osallistuvan havainnoinnin ja opiskelijoille suunnatun kyselytutkimuksen avulla. Niiden pohjalta tutkija eteni induktiivisesti päättelemällä ja havaintojaan tulkitsemalla yksityiskohdasta toiseen hermeneuttisen kehän mukaisesti. Se tar-



koitti tutkijan palaamista teorian tiedon pariin tutkimuksen edetessä, jolloin hän laajensi ymmärrystään ja selitti sen avulla havaitsemiaan yksityiskohtia. Usean eri menetelmän käyttö samassa tutkimuksessa mahdollisti laajan ja toisiaan täydentävän kokonaiskuvan muodostamisen, mutta oli työmäärältään melko suuri. Se edellytti tutkijalta etupainotteista tutkimuksen suunnittelua tutkimusluvan, opetuksen seuraamisen, kyselytutkimuksen laadinnan ja kirjalliseen aineistoon perehtymisessä. Tätä auttoi osaltaan tutkijan aikaisempi perehtyminen opetuksen suunnitteluun, pedagogisen johtamisen käsitteeseen sekä tutkimusaiheen liittyminen tutkijan jatko-opintoihin.

Tutkijan toteuttamaa osallistuvaa havainnointia auttoi hänen liittymisensä osaksi opiskelijajoukkoa opintojakson vastaavan opettajan avustuksella. Tutkijan fokus tuli opiskelijoille selväksi heti lähiopetuksen alkaessa. Samalla opiskelijoita informoitiin tulevasta kyselytutkimuksesta, joka toteutetaan heidän opintojakson päätteeksi. Osallistuvaan havainnointiin liittyvä huomioiden kirjaaminen on toiminnan arvioinnin peruslähtökohta, jota olisi voitu syventää vielä esimerkiksi luennoitsijoiden kanssa käytyjen lisäkeskusteluiden kautta. Kyselyn toteutustapa oli tutkimuksen kannalta toimiva. Opintojakson päätöstilaisuus osaltaan sitoutti opiskelijoita vastaamaan kyselyyn. Tästä myös informoitiin opiskelijoita tutkijan lähettämän kirjeen avulla. Kyselyssä käytetty sovellus oli internet-pohjainen, joka mahdollisti opiskelijoiden vastaamisen paikasta riippumatta. Sovellus mahdollisti vastausten analysoinnin erilaisilla menetelmillä, joka helpotti tutkijan työtä vastausten kokoamisessa. Laadullisten avoimien kysymysten lisääminen kyselyyn ja niiden analysointi voisi tarjota tulevaisuudessa vielä nykyistä enemmän informaatiota, jota tässä kyselyssä ei ehkä osattu edes kysyä.

Opiskelijoiden laatimat kehittämisraporttien ja oppimistehtävien sisältöjen analysoinnin tutkija rajasi tutkimuksen ulkopuolelle. Niiden sisältö on erittäin runsas ja monipuolinen, jota voitaisiin tutkia esimerkiksi sisällönanalyysin avulla jatkossa lisää. Niihin perehtymällä on mahdollista laajentaa ymmärrystä opiskelijoiden käsityksestä pedagogisesta johtamisesta sekä teoreettisten ja käytäntöön kohdennettujen oppimistehtävien keskinäisestä vuoropuhelusta. Se edellyttää kuitenkin tutkijalta huomattavasti suurempaa ajankäyttöä, joka ei ollut mahdollista tämän tutkimuksen yhteydessä. Opintojakson arviointi sekä opetuksen suunnittelijoiden ja opettajan näkökulmat rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle, joihin perehtymällä esimerkiksi haastatteluiden avulla voitaisiin saada tutkimuksen tuloksiin lisää syvyyttä.

## 5.4 Jatkotutkimusaiheita

Opiskelijat (SM1) kehittivät osaamistaan opintojakson substanssista teorian tiedon, pedagogisen rakenteen ja työelämäkokemusten kautta syntyneessä prosessissa. Itselleni jäi pohdittavaksi, kuinka voisin tutkia paremmin opintojakson rakenteiden ja lähiluentojen merkitystä opiskelijoiden oppimisprosessin käynnistymiselle? Uskon, että niillä oli suurempi merkitys, kuin opiskelijat arvioivat nyt toteutetun kyselytutkimuksen vastauksissa. Opintojakson pedagogisen rakenteen ja oppimisen tutkimisen lisäksi varsinaisen substanssin ymmärtäminen olisi kiinnostavaa. Yksi tapa tutkia tätä lisää olisi esimerkiksi opiskelijoiden laatimien kehittämisselostusten tarkastelu sisällönanalyysin menetelmällä.

Vuonna 2012 sotatieteiden maisteriopintojen sotilaspedagogiikan pääaineopiskelijoiden opiskelijaryhmä (SM2) opiskelee saman opintojakson. Opintojaksossa tapahtuu pedagogisen rakenteen ja sisällön kehittymistä jatkuvasti, mutta pääasiallinen tavoite, sisältö ja pedagoginen rakenne tulee säilymään samanlaisena. Esiupseerikurssin tutkielmaan ja jatkotutkimukseeni tausta-aineiston kartoittamiseen liittyvä tutkimuslupa kattaa myöskin seuraavan opiskelijaryhmälle (SM2) kohdennettavan kyselytutkimuksen. Tulen tekemään vastaavan kyselyn myös heille. Pyrin pitäytymään nykyisissä kysymyksissä ja muodostamaan tarvittaessa mahdollisia lisäkysymyksiä. Toistettavan kyselytutkimuksen vastausten avulla voidaan nähdä eri opiskelijaryhmien vastauksissa jatkumoa tai eroavaisuuksia, jolloin joku yksityiskohta voi painottua entistä voimakkaammin. Samalla opintojakson sisältöön ja toteutukseen liittyvä kehitystyö voidaan saada näkyväksi.

Esiupseerikurssin tutkimus kannustaa minua jatkamaan tutkimusmatkaani jatko-opinnoissani. Tutkittavien kohderyhmien ajatusten ymmärtämisen lisäksi myös nykyiset pedagogisen johtamisen käsitteeseen liittyvät teoriat houkuttelevat lukemaan ja pohtimaan entistä enemmän. Tutkivan oppimisen työn hedelmät näkyvät toivottavasti tulevaisuudessa - sekä opiskelijoiden että minun työssäni.

## LÄHTEET

### Varsinaiset lähteet

Ahonen Heli 2008. Oppimisen kohteen ja oppijan vastavuoroinen kehitys. Teleyrityksen asiakaspalvelun työyhteisöjen oppimiskäytäntöjen uudistaminen osana teknologisesti taloudellista kumousta. Helsingin yliopisto Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 218. Yliopistopaino, Helsinki.

Biggs John 1996. Higher Education 32, Number 3: 347-364. Enhancing teaching through constructive alignment. Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands. (kirjoittajalla)

Fonsén Elina 2008. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksen johtamisessa. Julkaisussa Hujala Eeva, Fonsén Elina & Heikka Johanna (toim.) 2008, 42-53. Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä – tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja. Kasvatus- ja opetusalan johtajuus -projekti, osa III. Opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen yksikkö. Tampereen yliopisto.

Halonen Pekka 2004. Oppiva organisaatio osana oppimiskulttuuria. Teoksessa Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen strategia. OSTRAN Asiantuntijatyöryhmän näkemyksiä ja ajatuksia. Maanpuolustuskorkeakoulu, Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 1 No 1, Helsinki.

Hakkarainen Kai, Lonka Kristiina & Lipponen Lasse 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. WS Bookwell Oy, Porvoo.

Helenius Anne & Rautasalo Titta (toim.) 2010. Sotatieteellisten perustutkintojen pedagoginen käsikirja. Maanpuolustuskorkeakoulu 2010. Edita Prima Oy, Helsinki.

Heller Agnes 1995. Yhteiskuntatieteiden hermeneuttisesta metodista yhteiskuntatieteiden hermeneutiikkaan. Filosofinen aikakauslehti, [http://www.netn.fi/395/netn\\_395\\_heller.html](http://www.netn.fi/395/netn_395_heller.html) (tulostettu 15.9.2011)

Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003. Tutki ja kirjoita. 6.-9. Painos. Dark Oy, Vantaa.

Kalliomaa Mika 2004. Oppimisen periaatteet sotilasorganisaatiossa. Teoksessa Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen strategia. OSTRÄ. Asiantuntijatyöryhmän näkemyksiä ja ajatuksia. Maanpuolustuskorkeakoulu, Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 1 No 1, Helsinki.

Korhonen Vesa, Nevgi Anne & Stenlund Antero 2011. Pedagogisen johtamisen ja yhteisten oppimiskäsitysten luomisen haasteet korkeakoulujen muutoksissa. Kirjassa Mäkinen Marita, Korhonen Vesa, Annala Johanna, Kalli Pekka, Svärd Päivi & Värri Veli-Matti (toim.) 2011. Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampereen Yliopistopaino Oy, Tampere. [http://tampub.uta.fi/K/korkeajannityksia\\_2011.pdf#page=130](http://tampub.uta.fi/K/korkeajannityksia_2011.pdf#page=130)

Kurki Leena 1993. Pedagoginen johtajuus. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajakoulutuslaitoksen julkaisu 28.

Kvernbekk, T, Simpson, H. & Peters, M.A. (eds.) 2008. Military Pedagogies and Why They Matter. Netherlands: Sense Publishers.

Laine Markus, Bamberg Jarkko & Jokinen Pekka (toim.) 2007. Tapaustutkimuksen taito. Gaudeamus Helsinki. Yliopistopaino, Helsinki.

Latvala Eero 2011. Haasteena kouluyhteisön hyvinvointia edistävä toimintakulttuuri – tapaustutkimus liikunnan ja terveystiedon opettajataustaisen rehtorin muutosjohtamisesta yläkoulussa. Liikuntapedagogiikan pro gradu. Jyväskylän yliopisto 2010. [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/23303/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-201004281609.pdf?sequence=5](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/23303/URN_NBN_fi_jyu-201004281609.pdf?sequence=5)

Levomaa Virpi & Rokka Petteri 2004. Osaamisen kehittäminen puolustusvoimissa. Teoksessa Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen strategia. OSTRÄ. Asiantuntijatyöryhmän näkemyksiä ja ajatuksia. Maanpuolustuskorkeakoulu, Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 1 No 1, Helsinki.

Lindblom-Yläne Sari & Nevgi Anne (toim.) 2004. Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. WSOY, Dark Oy, Vantaa.

Maanpuolustuskorkeakoulu 2004. Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen strategia. OSTRÄ. Asiantuntijatyöryhmän näkemyksiä ja ajatuksia. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 1 No 1, Helsinki.

Maanpuolustuskorkeakoulu 2009. Opinto-opas 2009-2010. Sotatieteiden kandidaatin ja maisterin tutkinnot. Edita Prima Oy, Helsinki.

Metsämuuronen Jari 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Mielonen Katja 2005. Pedagoginen johtaminen. Ainelaitosten opetushenkilökunnan käsityksiä pedagogisesta johtamisesta Jyväskylän yliopistossa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Mäkelä Aarne 2007. Mitä rehtorit todella tekevät: etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13392/9789513929855.pdf?sequence=1>

Mäkinen Juha 2011. Defence Patriae 1/2011. Maanpuolustuskorkeakoulu, Helsinki.

Mäkinen Juha & Tuominen Juha (toim.) 2010. Toimintakykyä kehittämässä: Jarmo Toiskallion juhla-kirja. Military Pedagogical Reflections. Maanpuolustuskorkeakoulu, Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1, n:o 6. Edita Prima Oy, Helsinki.

Nissinen Vesa 2004. Syväjohtaminen. Hämeenlinna. Karisto Oy.

Nissinen Vesa 2007. Kasvu pedagogiseen johtamiseen. Tiede ja ase 2007. Suomen sotatieteellinen seura, Helsinki.

Näsi Juha & Aunola Manu 2002. Strategisen johtamisen teoria ja käytäntö. Metalliteollisuuden Kustannus Oy. Tammer-Paino Oy, Tampere.

Okko Paavo, Immonen Helena, Kolehmainen Seppo, Levä Kirsi, Seppälä Milja, Kajaste Matti & Mustonen Kirsi 2011. Maanpuolustuskorkeakoulun laadunjärjestelmän auditointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu, KKA 2:2011. Tammerprint Oy, Tampere.

Pulkkinen Seppo 2011. Valmentajataustan merkitys rehtorin työssä. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/26515/9789513942052.pdf?sequence=1>

Raasumaa Pekka 2010. Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/22711>

Rahikainen Pirkko 2001. Pedagoginen johtajuus päiväkodissa. Tutkielma, Kasvatustieteen laitos, Helsingin yliopisto.

Rautava Maria 2000. Erityiskoulujen pedagoginen johtajuus. Opettajien ja rehtoreiden näkemyksiä. Väitöskirja, Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän yliopisto.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/7907/mrautava.pdf?sequence=1>

Sarala U. & Sarala A. 1998. Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Tammer-Paino Oy, Tampere.

Senge Peter 1990. The Fifth Discipline - The art and practice of the learning organization.

<http://www.infed.org/thinkers/senge.htm> (tulostettu 5.10.2011)

Taipale Maria 2004. Työnjohtajasta tiimivalmentajaksi. Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina prosessiorganisaatiossa. Akateeminen väitöskirja Tampereen Yliopistoon. Tampereen Yliopistopaino Oy.

Their Siv 1994. Pedagoginen johtaminen.

Toiskallio Jarmo & Salonen Timo 2004. Osaaminen, toimintakyky ja suorituskyky. Teoksessa Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen strategia. OSTRÄ. Asiantuntijatyöryhmän näkemyksiä ja ajatuksia. Maanpuolustuskorkeakoulu, Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 1 No 1, Helsinki.

Toiskallio Jarmo 2005. Defensor Patriae 2/2005, Maanpuolustuskorkeakoulu. Edita Prima Oy, Helsinki.

Toiskallio Jarmo & Mäkinen Juha 2009. Sotilaspedagogiikka: sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä. Edita Prima, Helsinki.

Tuomi Jouni & Sarajärvi Anneli 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Viitala Riitta 2002. Osaamisen johtaminen esimiestyössä. Väitöskirja, Vaasan yliopisto.  
[http://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_951-683-987-8.pdf](http://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_951-683-987-8.pdf)

Viitala Riitta 2005. Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. Kolmas painos. Otavan Kirjapaino Oy, Keuruu 2008.

Vilka Hanna 2006. Tutki ja havainnoi. Gummerus Kirjapaino Oy, Vaajakoski.

Vilka Hanna 2009. Tutki ja kehitä. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Muut lähteet:

Maanpuolustuskorkeakoulu 2010. Maanpuolustuskorkeakoulun strategia 2010. Asiakirja HG626.

Maanpuolustuskorkeakoulu, 2011a. Asiakirja AH8258. 3C01 Pedagoginen johtaminen (6 op) SM1. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos, 11.4.2011. Helsinki.

Maanpuolustuskorkeakoulu, 2011b. Asiakirja AH9803. Esitys tutkimusluvan myöntämisestä (Rentola). Helsinki.

Puolustusministeriö. Puolustushallinnon henkilöstöpolitiikka. Puolustusministeriön strateginen suunnitelma 2030, osastrategia. Helsinki.

<http://www.defmin.fi/files/1832/henkilostostrategia.pdf> (tulostettu 26.9.2011)

Pääsikunta, asiakirja HG1340. Palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen kokonaisjärjestelmä puolustusvoimissa.

Pääsikunta 2010. Puolustusvoimien henkilöstötilinpäätös 2010. Edita Prima Oy, Helsinki.

Pääsikunta 2008. Kenttäohjesääntö, Yleinen osa. Puolustusjärjestelmän toiminnan perusteet. Edita Prima Oy, Helsinki.

Pääsikunta, Henkilöstöosasto 2009. Halonen Pekka & Karvinen Ilpo (toim.). Yleinen palveluohjesääntö (YlpalvO). Ohjesääntönumero 108. Edita Prima Oy, Helsinki.

Rentola Hannu 2011. Muistio. Maanpuolustuskorkeakoulun Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitoksen järjestämä Anjalan kesäseminaari 2011. Muistio kirjoittajalla.

Valtioneuvoston asetus 1124/2008 Maanpuolustuskorkeakoulusta 30.12.2008.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2008/20081124> (tulostettu 18.1.2012)

Yleisesikuntaosasto. Jalkaväen ohjesääntö I, 27.2.1932. Helsinki.



## LIITTEET

- Liite 1 Opintojakson suunnitteluasiakirjojen sisältöjen tarkastelu
- Liite 2 Lähiopetusjakson viikko-ohjelma
- Liite 3 Havainnointimuiston tiivistelmätaulukko
- Liite 4 Kyselytutkimuksen kysymykset
- Liite 5 Kyselytutkimuksen kirjalliset vastaukset

## Liite 1.

## Opintojakson suunnitteluasiakirjojen sisältöjen tarkastelu

	Opinto-opas	Pedagoginen käsikirjoitus	Opintojaksokäsäky	HUOMIOITA
Oppimiskäsitys		Kontraktiivinen oppimiskäsitys, aktiivinen ja avoin vuorovaikutus, työelämäkokemuksen ja ammattitaidon hyödyntäminen, yksilöllisyyden huomioiminen		
Kohteryhmä-analyysi	Määritetty	Määritetty		
Tavoite	Valmiudet ohjata ja valmentaa opettajia ja kouluttajia sekä kehittää organisaatiossa tapahtuvaa oppimista.	Tuntee oppivan organisaation perusrakenne ja pedagogisen johtamisen vuosikellonäkökulma, osaa ohjata ja valmentaa kouluttajia ja perusyksikön henkilöistöä.	Tuntee oppivan organisaation perusrakenne ja pedagogisen johtamisen vuosikellonäkökulma, koulutusorganisaatioiden ja koulutajuuden strategisen kehittämisen lähestymistapoja ja menetelmiä, puolustusvoimien johtamismallit ja perusyksikön pääliikkeitä pedagogisena johtajana.	Tavoitteen ja sisällön osalta opinto-opaan (opetussuunnitelma) opettajuus on tarkentunut koulutajuuden sekä opinto-opaan sisältöihin ovat tulleet lisäyksenä: pedagogisen johtamisen vuosikello, puolustusvoimien johtamismallit, perusyksikön pääliikkeitä pedagogisena johtajana.
Sisältö	Oppivan organisaation perusrakenteen ja kulttuurin monikerroksellisuuden ymmärtäminen, koulutusorganisaatioiden ja opettajuuden kehittämis- ja lähestymistavat, puolustusvoimien koulutusorganisaatioiden strategialähtöinen kehittäminen. Opintojakson liittyminen opintojaksoon 5C07 Rauhnan ajan perusyksikön pedagoginen johtajuus 2 op.	Oppivan organisaation perusrakenne, kulttuuri monikerroksellisuudesta tekijänä ja vaikuttajana, pedagogisen johtamisen vuosikellonäkökulma, koulutusorganisaatioiden ja koulutajuuden strategisen kehittämisen lähestymistavat ja menetelmät, puolustusvoimien johtamismallit ja perusyksikön pääliikkeitä pedagogisena johtajana. Opintojakson liittyminen opintojaksoon 5C07 Rauhnan ajan perusyksikön pedagoginen johtajuus 2 op.		
Työelämä-yhteydet		Määritetty		
Muuta		Opintojakson liittyminen työelämään ja tulevaan toimintaympäristöön erilaisten case-tarkasteluiden ja kehittämiprojektin avulla. Opiskelija syventyy kehittämiprojektin avulla lisäksi: elimikaisen oppimisen periaatteet käytännössä, oppiva organisaatio, tiimityö koulutuksessa, verkostoituminen, kouluttajasta ja opettajasta pedagogiseksi johtajaksi, konstruktivismin aikuisen oppimisessa, henkilökunnan osaamisen johtaminen ja kehittäminen perusyksikössä, erilaisten ihmis- ja oppimiskäsitusten huomioiminen koulutusprosessin johtaminen käytännössä, muutosten toteuttaminen omassa toimintaympäristössä, muutosvastarinta sosiaalisena ilmiönä ja pedagogisen johtajan haasteena, organisaatioviestintä pedagogisen johtajan näkökulmasta.	Opintojakson liittyminen työelämään ja tulevaan toimintaympäristöön erilaisten case-tarkasteluiden ja kehittämiprojektin avulla. Opiskelija syventyy kehittämiprojektin avulla lisäksi: elimikaisen oppimisen periaatteet käytännössä, oppiva organisaatio, tiimityö koulutuksessa, verkostoituminen, kouluttajasta ja opettajasta pedagogiseksi johtajaksi, konstruktivismin aikuisen oppimisessa, henkilökunnan osaamisen johtaminen ja kehittäminen perusyksikössä, erilaisten ihmis- ja oppimiskäsitysten huomioiminen koulutusprosessin johtaminen käytännössä, muutosten toteuttaminen omassa toimintaympäristössä, muutosvastarinta sosiaalisena ilmiönä ja pedagogisen johtajan haasteena, organisaatioviestintä pedagogisen johtajan näkökulmasta.	Kehittämiprojektiin avulla syvennettävät muut sisällöt (työelämän pohjalta) ovat hyvin laajoja kokonaisuuksia, eikä niitä ole määritetty opinto-oppaassa (opetussuunnitelma) sinällään opintojakson sisältöön kuuluviksi.
Opetusmenetelmät ja suoritustavat	Lähijaksolla tutustutetaan pedagogisen johtamisen taustateoriat, opiskelijoiden aikaisempaan työelämään sidottu case-tarkastelut, perehtyminen monipuolisen, aktiivisen ja esilaisia näkökulmia avaavalla työskentelillä, lähijakson pääteeksi suunnitelma kehittämiprojektista (sisältään erilliset näkökulmat oppimistehtäviin ja reflektointi) tavoitteena tuottaa käytännönläheistä tietoa.	Opintojakson liittyminen työelämään ja tulevaan toimintaympäristöön erilaisten case-tarkasteluiden ja kehittämiprojektin avulla. Opiskelija syventyy kehittämiprojektin avulla lisäksi: elimikaisen oppimisen periaatteet käytännössä, oppiva organisaatio, tiimityö koulutuksessa, verkostoituminen, kouluttajasta ja opettajasta pedagogiseksi johtajaksi, konstruktivismin aikuisen oppimisessa, henkilökunnan osaamisen johtaminen ja kehittäminen perusyksikössä, erilaisten ihmis- ja oppimiskäsitysten huomioiminen koulutusprosessin johtaminen käytännössä, muutosten toteuttaminen omassa toimintaympäristössä, muutosvastarinta sosiaalisena ilmiönä ja pedagogisen johtajan haasteena, organisaatioviestintä pedagogisen johtajan näkökulmasta.	Opintojakson liittyminen työelämään ja tulevaan toimintaympäristöön erilaisten case-tarkasteluiden ja kehittämiprojektin avulla. Opiskelija syventyy kehittämiprojektin avulla lisäksi: elimikaisen oppimisen periaatteet käytännössä, oppiva organisaatio, tiimityö koulutuksessa, verkostoituminen, kouluttajasta ja opettajasta pedagogiseksi johtajaksi, konstruktivismin aikuisen oppimisessa, henkilökunnan osaamisen johtaminen ja kehittäminen perusyksikössä, erilaisten ihmis- ja oppimiskäsitysten huomioiminen koulutusprosessin johtaminen käytännössä, muutosten toteuttaminen omassa toimintaympäristössä, muutosvastarinta sosiaalisena ilmiönä ja pedagogisen johtajan haasteena, organisaatioviestintä pedagogisen johtajan näkökulmasta.	Linjakaasti: yleisestä yksityiskohtaiseen.
Opintojen toteutuspaikka, vastuuyksikkö ja toteutusajankohta, suoritustapa ja toteutus	Määritetty	Määritetty		Linjakaasti: yleisestä yksityiskohtaiseen.
Kirjallisuus	Määritetty	Määritetty		
Arviointi	Määritetty	Määritetty		
Palautekäytäntö		Määritetty		

## Liite 2.

## Lähiopetusviikon ohjelma

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU		VIIKKO-OHJELMA SM1, sotilaspedagogiikka		Viikko 19 9. - 13.5.2011
Maanantai 9.5.		Tiistai 10.5.		Keskiviikko 11.5.
08.00–09.30		Varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutuksen toteutus perusyksiköissä	Kapt. Perheentupa luokka Risilampi	Kehittämistehtävän valmistelut
10.00–11.30	10.30 Aloitaminen - läpiviennit ja tavoitteet - kehittämistehtävän ohjeistus - kirjallisuus - Arvioni	Johtaja valmentajana  (Yhdessä 1C04 opiskelijoiden kanssa)	Dos Heikki Siltala  luokka Risilampi	Kehittämistehtävän valmistelut
LOUNAS				
12.30–13.15	Pedagoginen johtaminen	Prof. Juha Iiväkinen	luokka Sarriojärvi	Kehittämistehtävän valmistelut
13.30–16.00	Osaamisen kehittäminen puolustusvoimissa Kehittämispäällikkö Virpi Levonmaa/ PE	Yhdessä 1C04 opiskelijoiden kanssa	Mahdollinen vierailuluento Tarkentuu myöhemmin	Kehittämistehtävän valmistelut
08.00–09.30	OT	Kehittämissuunnitelman laadinta yhteistyössä perusyksikön kanssa.		
10.00–11.30	OT	<b>Kehittämissuunnitelmaraportin ja oppimistehtävien palautus</b> <b>3.6.2011 klo 16.00 mennessä.</b> <b>christian.perheentupa@mil.fi</b>		
LOUNAS				
12.30–14.00	OT	Huom		
14.30–16.00	OT	OT		

## Liite 3.

## Havainnointimuiston tiivistelmätaulukko

Lähiopetusjakson havainnointimuiston (HRE) tiivistys luentojen sisällöistä 9.-10.5.2011

Luento	Johdatus opintojakson sisältöön	Pedagoginen johtaminen	Osaamisen kehittäminen puolustusvoimissa	Varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutuksen toteutus perusyksikössä	Ammattiilupseerikoulutus ja sen toteuttaminen joukko-osaston näkökulmasta
sisältö	tavoitteen kuvaus: saada ymmärrys pedagogisesta johtajuudesta, painottuminen vuosikelloon	opintojakson taustaperusteet, erilaiset johtamismallit tarpeellisia, pedagoginen johtamisen kautta uuden oppimista, oppiva organisaatio ja systeemiajattelu korostetusti esillä, kokonaisuuden hallinta, vuosikello, oppiva ja pedagogisesti johdettu organisaatio, pedagogisen johtamisen määritelmä jätettiin pohdittavaksi	osaamisen johtamisen, hallinnan ja kehittämisen määritelmien avaamista, keinovalikoima, esimiehen työkalut, osaamisen määrittäminen ja sen johtamisen systemaattisuus, tilannekuva, osaamisen varmistaminen, pv:n toimintajärjestelmä, tehtävä rakenne ja osaamislue tte lo	perusyksikön päällikön tehtävien tarkastelu Kotipalveluohjesäännön (1919) perusteella, johtajuuden nelikentässä siirtyminen leadership -> management, paluu vanhan ohjesäännön kuvaamaan pedagogiseen johtajuuteen, osaamiskartoitusten merkitys, Asevelvollisuusryhmä n raportin avaamista	aliupseeriston tehtävä rakenteen esittely, virkaurakurssit ja osaamisen kehittämisen kokonaisuus, perehdyttämiskoulutus ja työssä oppimisen suunnittelu, perusyksikön päällikölle asetettavat vaatimukset esikunnan näkökulmasta
luentotyyppi	kaksisuuntainen, kuvaileva	yksisuuntainen, haastava	aktivoiva, haastava	kaksisuuntainen, kyselevä	kaksisuuntainen, kyselevä
vuorovaikutus	opiskelijat esittivät useita kysymyksiä	opiskelijat kuuntelivat, aika oli niukka kysymysten tekemiseen	aktiivista, runsasta keskustelua	aktiivista, runsasta keskustelua	aktiivista, runsasta keskustelua
oppimiseen liittyvät ohjeet	esseen ja kehittämistehtävän raportin laadinnan ohjeistusta, käytännön ohjeita tehtävien tekemiseksi			jatko-ohjeistusta esseen ja kehittämistehtävän raportin laadintaan, info jakson päätöspäivän työskentelystä	
huomioitavaa	osa lähipäiville suunnitelluista luennonsijoista peruuntunut				

**Liite 4.**  
**Kyselytutkimuksen kysymykset**

1. Edustamasi organisaatio
  - a. Siviiliopetuslaitos
  - b. Muu siviililaitos
  - c. Sotilasopetuslaitos
  - d. Muu sotilaslaitos, esim. perusyksikkö
2. Tehtäväsi (nykyisessä taustaorganisaatiossasi)
  - a. Johtaja / rehtori
  - b. Apulaisjohtaja / apulaisrehtori
  - c. Tulosityksikön päällikkö
  - d. Suunnittelija / koordinaattori
  - e. Opettaja / kouluttaja / valmentaja
3. Ikäsi
  - a. 20-29 vuotta
  - b. 30-39 vuotta
  - c. 40-49 vuotta
  - d. 50-59 vuotta
  - e. 60-69 vuotta
4. Sukupuolesi
  - a. Nainen
  - b. Mies
5. Koulutuksesi
  - a. Tieteellinen, taiteellinen tai ammatillinen jatkotutkinto (lisansiaatti, tohtori, erikoislääkäri)
  - b. Ylempi korkeakoulututkinto (yliopisto)
  - c. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto (ammattikorkeakoulu)
  - d. Alempi korkeakoulututkinto (yliopisto)
  - e. Alempi korkeakoulututkinto (ammattikorkeakoulu)
  - f. Ylioppilastutkinto
  - g. Ammatillinen tutkinto
6. Pedagogisen johtamisen opintojakson rakenteiden merkitys osaamisesi kehittymiselle
  - a. Lähiluennot
  - b. Opintojakson kirjallisuus
  - c. Opintojakson työelämään suunnatut tehtävät
  - d. Opintojakson teoreettiset tehtävät
  - e. Keskustelut / verkkokeskustelut
7. Opintojen pedagoginen rakenne palveli tavoitteita
  - a. Erittäin hyvin
  - b. Hyvin

- c. Siltä väliltä
  - d. Huonosti
  - e. Erittäin huonosti
8. Perehdyin opintojaksolla
- a. Opetussuunnitelmaan
  - b. Pedagogiseen käsikirjoitukseen
  - c. Opintojaksokäskyyn
9. Opintojakson aikainen omaehtoisen työskentelyn arviointi
- a. Tein opintojaksolla runsaasti itsenäistä tiedonhakua ja työskentelyä
  - b. Tein opintojaksolla sen verran itsenäistä työskentelyä ja tiedonhakua, että selviän opintojaksolta
  - c. En tehnyt opintojaksolla itsenäistä tiedonhakua
10. Pedagogisen johtamisen aihepiiri oli minulle
- a. Kiinnostava, oma halu perehtyä lisää
  - b. Siltä väliltä, kuului kokonaisopintoihin
  - c. Ei kiinnostava, pakko opiskella
11. Keskustelette työyhteisössänne yhteisistä visioista ja strategioista
- a. Säännöllisesti
  - b. Satunnaisesti
  - c. Emme keskustele
12. Miten kuvailisit työyhteisönne ymmärrystä yhteisistä visioista ja strategioista?
13. Pedagoginen johtaminen on mielestäsi
- a. Rehtorin / yksikön johtajan / päällikön toimintaa
  - b. Vararehtorin / varapäällikön toimintaa
  - c. Työyhteisön toimintaa (kollegiaalisesti)
  - d. Yksittäisen opettajan / kouluttajan toimintaa
14. Mielestäsi pedagogisen johtamisen kohteena on työyhteisössäsi
- a. Opiskelijat
  - b. Kollegat
15. Pedagoginen johtaminen on työyhteisössäsi mielestäsi
- a. Sitä ei ole, et tunnista
  - b. Näkymätöntä toimintaa
  - c. Näkyvää toimintaa
  - d. Jotain muuta, mitä
16. Kerro ja kuvaile, millaisena ymmärrät pedagogisen johtamisen työyhteisössänne? Jos näet asian suhteen kehitettävää, millaisia toimenpiteitä mielestäsi tulisi tehdä?
17. Millä asioilla on/olisi mielestäsi merkitystä pedagogisen johtamisen toteutumiselle ja mahdollistamiselle työyhteisössäsi?
18. Kiitokset vastauksistasi! Vapaa sana, mitä haluat sanoa aiheesta tai kyselystä

## Liite 5.

### Kyselytutkimuksen kirjalliset (autenttiset) vastaukset kysymykset 12, 16 ja 17

Kysymys 12. Miten kuvailisit työyhteisönne ymmärrystä yhteisistä visioista ja strategioista? (vastaajat n=6)

- Hyvät ideat pyritään toteuttamaan tai ainakin niitä kokeillaan käytännössä.
- Työyhteisössä luodut tavoitteet visioiden ja strategioiden suhteen on ymmärryksen kannalta hyvä, koska jokainen haluaa kehittää yhteisön toimintaympäristöä. Näin kehitetään samalla myös yksittäisen henkilön toimintaa.
- Ns. vanhassa yksikössä ilmapiiri oli hyvä ja omia ideoita sai esittää ja niitä jopa toteutettiin. Uusia asioita ja juttuja sai kokeilla ja niitä jalostettiin eteenpäin
- Tällaista on todella vähän.
- En koe henkilöstön olevan kovinkaan kiinnostunut keskustelemaan visioista.
- Työntekijätasolla keskustellaan konkreettisista asioista, jotka sivuavat visioita ja strategioita. Tällä tavalla päällikkö on jalkauttanut strategiat yksikköön työntekijöiden tasolle, joten heidän on helppo ymmärtää niiden vaikutuksen työyksikön toimintaan ja yksittäisen työntekijän elämään. Tuskin kukaan muuten tutustuu itse strategioihin, mutta visiot ovat kaikkien tiedossa ja kahvihuoneen seinällä jatkuvasti nähtävissä. Visiot ovat yhdessä laadittu ja niihin on sitouduttu.

Kysymys 16. Kerro ja kuvaile, millaisena ymmärrät pedagogisen johtamisen työyhteisössä? Jos näet asian suhteen kehitettävää, millaisia toimenpiteitä mielestäsi tulisi tehdä? (vastaajat n=8)

- kannustamisena osaamisen kehittämiseen ja omalla esimerkillä / toiminnalla vaikuttamista alaisiin.
- Pedagoginen johtaminen ottaa huomioon jokaisen henkilön yksilönä. Näin vahvistetaan työyhteisön toimivuutta
- huomioimalla jokaisen henkilön erityisosaamisen ja taataan ammattitaitoinen lopputulos.
- ihmisten halujen ja omien toiveiden kuunteleminen ja ylöskirjaaminen -&gt; eteenpäin vieminen, uusien toimintatapamallien käyttöönotto, kurssien järjestäminen, kehittyneiden asioihin opettaminen
- pedagoginen vuosikelloajattelu on tiedostettu perusyksikössä (vuosigrafiikka) mutta ongelmaksi muodostuu ylemmän johtoportaan vaatimukset perusyksikön suorituskyvylle. Pedagoginen vuosikello on toimiva työkalu perusyksikön suunnitteluprosessiin vain jos yksikön henkilöstöresurssit ovat riittävät. Ongelmaksi tuntuu perusyksikön kannalta muodostuvan ylemmän johtoportaan kyky suunnitella omia resurssejaan ja ajankäyttöään.
- pedagogisesta johtamisesta ei ole riittävästi tietoa eikä taitoa esimiesasemassa toimivilla (kuten ei myöskään alaisilla).
- pedagogisen johtamisen tavoitteena on kehittää yksikköä työympäristönä sekä yksilöitä oppijoina ja työntekijöinä. Tämän vuoksi sen ymmärtäminen ja sen kehittäminen yksikössä olisi tärkeää.
- Pedagoginen johtaminen on osittain päivittäistä toimintaa, joka ei automaattisesti erikseen näy. Enemmänkin puhuisin toimintakulttuurista yksikön sisällä, kuinka päivittäisiä asioita hoidetaan.
- Pedagoginen johtaminen on työyhteisön toiminnan kehittämistä ja yksittäisten työntekijöiden osaamisen kehittämistä eri keinojen avulla. Se toimii työyhteisössäni tällä hetkellä hyvin: osaamista kehitetään, mutta joudu-

taan kuitenkin valitsemaan mitä osaamista oikeasti tarvitaan sillä aikaresursseja siihen ei ole loputtomasti. Näen tämän hyvänä, ettei kehittäminen ”mene yli”. Päälliköllä on myös hyvä kontrolli asiaan.

- Käytännöllisemmin se näkyy toiminnan ja henkilöstön käytön suunnitteluna. Tätä toimintaa kuitenkin tulisi tehostaa entisestään, sekä pyrkiä luomaan pidemmän aikavälin suunnitelmia toiminnalle ja henkilöstön käytölle.

Kysymys 17. Millä asioilla on/olisi mielestäsi merkitystä pedagogisen johtamisen toteutumiselle ja mahdollistamiselle työyhteisössäsi? (vastaajat n=8)

- Puolustusvoimat on ehkä ”hieman” kaavoihin kangistunut organisaatio. Tietyissä asioissa kuten esimerkiksi osaamisen kehittämisessä olisi hyvä välillä katsoa vuoden -91 ohjesääntöä pidemmälle ja antaa alaisten kokeilla sekä kannustaa heitä kokeilemaan visioitaan, kunhan toiminta pysyy kontrollista eikä aiheuta vaaratilanteita.
- Tärkeintä on se, että jokainen työyhteisössä on valmis noudattamaan pedagogiseen johtamiseen vaadittuja elementtejä. Tässä on myös tärkeässä roolissa kyseisen työyhteisön esimies, jonka oma esimerkki vaikuttaa asia ”iskostamiseen” työyhteisön muihin jäseniin.
- henkilökohtaisten toiveiden kuunteleminen ja lupausten pitäminen
- Suunnittelun lähtökohtana on pidettävä uhkakuvan mukaista suorituskykyä, jonka perusteella määritetään osaamis- ja kouluttautumistarve, ei yksilön halua käydä erilaisilla kursseilla. Toki palvelusmotivaation ja suorituskyvyn kannalta on merkittävää, että tehtäviin saadaan parhaiten soveltuvat henkilöt mutta kouluttautumisella on oltava selkeä organisaatiota palveleva tavoite.
- pedagogisen johtamisen periaatteiden kertomisesta ja opettamisesta koko työyhteisölle. Sen merkitys tulisi olla kaikille selvänä, jotta yksikössä voitaisiin hyödyntää pedagogista johtamista konkreettisesti.
- Alaisten kokemuksen ja näkemysten huomioon ottaminen päätöksiä tehdessä. Samalla työntekijät saadaan sitoutettua yhteisiin päätöksiin.
- Päällikön ymmärryksellä asiasta ja sen toteuttamisesta, työyhteisön sitoutumisella ja yhteishengellä (halu kehittää yksikköä), ajallisilla ja rahallisilla resursseilla yms.
- Organisaatioiden eri tasojen parempi yhteistyö ja tiedonkulku