



Aalto-yliopisto
Kauppakorkeakoulu

Miten johtajuustaitoja opetetaan Aalto-yliopiston
kauppakorkeakoulussa?

Maisterin tutkielma

Maija Hirvo

Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu

Johtaminen ja kansainvälinen
liiketoiminta

Kevät 2022

Tekijä Maija Hirvo

Työn nimi Miten johtajuustaitoja opetetaan Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulussa?

Tutkinto Kauppatieteiden maisteri

Koulutusohjelma Management and International Business

Työn ohjaaja(t) Sari Yli-Kauhaluoma

Hyväksymisvuosi 2022**Sivumäärä** 79**Kieli** Suomi

Tiivistelmä

Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni on selvittää, miten johtajuustaitoja opetetaan Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulussa. Tutkimustani johdattelevat seuraavat tutkimuskysymykset: 1) Miten Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun opettajat määrittelevät johtajuustaidot? 2) Miten johtajuustaidot näkyvät kurssikuvausten oppimistavoitteissa? 3) Miten johtajuustaitoja voidaan opettaa kauppakorkeakoulussa? Tavoitteeni on lisätä ymmärrystä siitä, miten kauppakorkeakoulu auttaa opiskelijaa kehittämään johtajuustaitoja ja mahdollisesti antaa eväitä onnistua tulevaisuudessa johtamistyössä.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu johtajuuden, johtajuustaitojen, niiden oppimisen ja opettamisen aiemmasta tutkimuksesta. Kirjallisuuskatsauksessa keskityn esittelemään johtajuuden käsitettä ja johtajuustaitoja. Johtajuustaidot käsitän tässä tutkimuksessa taidoiksi, jotka yhdistävät moninaiset sosiaaliset kyvyt sekä taitavat ongelmanratkaisutaidot. Käsitelen myös johtajuuden oppimista, tutkimuskirjallisuudessa esiteltyjä opetusmenetelmiä ja pohdin kauppakorkeakoulun roolia johtajuustaitojen opettajana kauppakorkeakoulun kriittisen tutkimuksen kautta.

Tutkimusotteeni on laadullinen tutkimus. Tutkimuksen empiirinen osuus perustuu kahteen tutkimusaineistoon: Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun kurssikuvauksiin ja opetushenkilökunnan haastatteluihin. Haastattelut suoritin teemahaastatteluina. Haastattelujen lisäksi analysoin myös kauppakorkeakoulun kurssikuvauksien oppimistavoitteita johtajuustaitojen näkökulmasta. Tavoitteenani oli selvittää, miten johtajuustaidot näkyvät niissä ja yhtenevätkö ne haastatteluissa ilmi tulleisiin näkökulmiin.

Tutkimukseni tulokset viittaavat siihen, että johtajuustaitoja ei systemaattisesti opeteta kauppakorkeakoulussa. Moni opettaja kuitenkin koki, että opiskelija omaksuu erilaisia taitoja, vaikka ne eivät olisikaan tarkoituksellisesti opettajan opettamia. Haastatteluista nousi esiin kolme teemaa, joita haastateltavat pitivät tärkeinä työelämä- ja johtajuusvalmiuksina: reflektointi, kokonaisuuksien ymmärrys ja vuorovaikutustaidot. Kurssikuvauksissa reflektointi ja vuorovaikutustaidot näkyvät vain vähän. Sen sijaan tekniset ja analyttiset taidot korostuvat. Näyttäisikin siltä, että kauppatieteellisen koulutuksen on tasapainoiltava siinä, että missä määrin se tulee tukea opiskelijan johtajuustaitojen kehitystä, käytännön teknisiä työelämävalmiuksia ja akateemista ajattelua.

Avainsanat Johtajuus, johtajuustaidot, johtajuuskoulutus, kauppakorkeakoulu

Author Maija Hirvo

Title of thesis How are leadership skills taught in Aalto University School of Business?

Degree Master of Science in Economics and Business Administration

Degree programme Management and International Business

Thesis advisor(s) Sari Yli-Kauhaluoma

Year of approval 2022**Number of pages** 79**Language** Finnish

Abstract

This Master's thesis studies how leadership skills are taught in Aalto University School of Business. The research questions set forth for this thesis are: 1) How do teachers at Aalto University School of Business define leadership skills? 2) How are leadership skills described in learning objectives of the syllabuses of the business school? 3) How can leadership skills be taught in business schools? The objective of this study is to achieve a better understanding of how business schools can support students developing their leadership skills and their capability to be future leaders.

The theoretical framework of this study is based on previous research about leadership, leadership skills, their learning and teaching. In the literature review, I research conceptualization of leadership and leadership skills. In this research, leadership skills are a skill set which combines social skills and problem-solving skills. I look into learning theories and teaching methods in management and leadership education. I also consider the role of business schools when it comes to leadership education in the light of critical academic discussion.

This is a qualitative study. The empirical data is collected from two different sources: the syllabuses from Aalto University School of Business and conducting individual semi-structured interviews with the business school's teachers. I themed and analyzed learning objectives of the syllabuses in the view of leadership skills. My aim was finding similarities and differences compared to interviews.

The results show that leadership skills are not taught in a systematic way. However, many interviewees felt that students might learn those skills even if they are not in the teacher's teaching agenda. Three themes rose from interviews: reflection, understanding the overall picture and communication skills. Interviewees felt that those are important for leading people and overall success in work-life. Even so, those skills are not common in the learning objectives of the syllabuses. Instead, the technical and analytical skills are highlighted in the learning objectives. To conclude, it seems that business education needs to be balancing with leadership education, practical and academic learning objectives.

Keywords leadership, leadership skills, leadership education, business schools

Sisällysluettelo

TAULUKOT JA KAAVIOT	ii
1. JOHDANTO	1
1.1. Tutkielman tavoite	2
1.2. Tutkielman käsitteet ja teoreettinen viitekehys	4
1.3. Tutkielman rakenne	6
2. KIRJALLISUUSKATSAUS	6
2.1. Johtajuuden ja johtamisen määritelmät	7
2.2. Johtajuustaidot	9
2.2.1. Sosiaaliset taidot ja tunneäly	9
2.2.2. Ongelmanratkaisutaidot, reflektointikyky ja kriittinen ajattelu	13
2.3. Miten johtajuustaitoja voidaan opettaa kaupakorkeakoulussa?	17
2.3.1. Reflektointi opetuksessa	19
2.3.2. Kokemusten luominen ja niiden merkitys opetuksessa	21
2.3.3. Kaupakorkeakoulun kritiikki ja rooli johtajien kouluttajana	25
2.4. Kirjallisuuskatsauksen tiivistelmä	27
3. MENETELMÄT JA AINEISTO	30
3.1. Laadullinen tutkimus ja sen ominaispiirteet	30
3.2. Aineisto ja sen kerääminen	31
3.2.1. Haastattelut	31
3.2.2. Kurssikuvaukset	35
3.3. Aineistojen analyysi	36
3.4. Tutkimuksen arviointi	36
4. AINEISTON ANALYYSI	38
4.1. Mitä ovat johtajuustaidot ja millaisia asioita niihin sisältyy?	40
4.1.1. Reflektointikyvykyky	43
4.1.2. Kokonais kuvan ymmärtäminen	44
4.1.3. Vuorovaikutustaidot ja sosiaaliset kyvyt	47
4.1.4. Substanssiosaaminen	51
4.2. Miten johtajuustaitoja opetetaan?	52
4.2.1. Reflektointi	54
4.2.2. Ymmärryksen lisääminen	56
4.2.3. Vuorovaikutustaidot	58
5. JOHTOPÄÄTÖKSET	61
5.1. Päähavainnot ja käytännön kehitysehdotukset	61
5.2. Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusmahdollisuudet	65
LÄHTEET	69
LIITTEET	76

TAULUKOT JA KAAVIOT

Taulukot:

Taulukko 1. Sosiaalisten taitojen määritelmä (Goleman, 1998)

Taloukko 2: Sosiaalisten taitojen vaikutus johtamistyössä (Goleman, 2001)

Taulukko 3. Aikaisempaa tutkimusta johtajuuden opettamisesta

Taulukko 4. Kurssikuvauksien yhteenveto

Taulukko 5. Oppimistavoitteet ja asioiden ymmärtäminen

Taulukko 6. Oppimistavoitteet ja sosiaaliset taidot

Kaaviot:

Kaavio 1. Johtajuustaitojen rakentuminen eri tekijöistä (Mumford et al.2000)

Kaavio 2. Oppisen kehä (Kolb 1984)

Kaavio 3. Johtajuustaitojen käsitteen rakentuminen tämän tutkimuksen kirjallisuuskatsauksessa

1. JOHDANTO

Kun puheeksi tulee hyvän johtajan ominaispiirteet, monella ihmisellä tuntuu olevan siihen mielipide tai jokin oma kokemus kerrottavaksi. Hyvällä johtamisella voidaan saada paljon aikaan – huonolla voi olla organisaation kannalta katastrofaalisia seurauksia. Kuvailut hyvästä johtajuudesta voivat kuitenkin olla kovin erilaisia riippuen siitä, keneltä kysytään.

Viime syksynä, eli reilu vuosi sitten, istuin eräällä organisaatioviestinnän etäluennolla, jossa tehtävämme oli pohtia hyvän johtajan ominaisuuksia. Mieleeni jäi se, että kaikki vastaukset liittyvät tiukan asiaosaamiseen sijaan niin kutsuttuihin pehmeisiin taitoihin. Meidän kurssilaisten vastauksissa vilisivät sanat kuten *empatiakyky*, *kuuntelutaito*, *palautteenanto*, *motivointitaito*, *läsnäolo ja luotettavuus*. Tämä ei ollut mikään yllätys, harvoin sosiaalisilta taidoiltaan lahjakkaita henkilöitä voidaan pitää huonoina kollegoina, saatikka sitten ihmisten johtajina. Ihmisten johtaminen onkin monien näkemysten mukaan nykyään paljolti ihmissuhdetaitojen hyödyntämistä (Sousa & Rocha, 2019). Esihenkilöasemassa olevat työntekijät harvoin johtavat pelkästään asiaa, sillä asioiden takana ovat aina ihmiset.

Jäin myöhemmin pohtimaan luennon antia oppimispäiväkirjassani ja mieleeni heräsi kysymys, voiko näitä johtajuustaitoja jotenkin oppia? Kukapa tahtoisi olla huono johtaja, jos voi olla hyväkin? Ovatko ne ihmisen sisäänrakennettu ominaisuus vai jotain, jota voidaan ympäristöstä omaksua ja oppia?

Näistä kysymyksistä aloin pääsemään tämän tutkielman aiheen jäljille. Nimittäin jos johtajuustaitoja voidaan oppia, niin voidaanko niitä oppia luokkahuoneissa? Kauppakorkeakoulussa opiskelevat opiskelijat usein haluavat tai päätyvät johtavaan asemaan työpaikalla. Tuskin näin käy heti ensimmäisessä harjoittelussa -mutta myöhemmin uralla kenties. Tällöin olisikin olennaista, että korkeakouluopetuksessa keskityttäisiin kehittämään taitoja, joita hyvä johtajuus vaatii. Vai onko kauppakorkeakoulun tehtävä opettaa vain substanssiosaamista ja johtajuus kertyy työelämässä tai on olemassa olevana ominaisuutena ihmisessä? Tämä ajatus alkoi

kiehtomaan minua, ja päädyin rakentamaan tutkielmani siihen nojaten. Huomasin heti, että kysymykseen ei ole yksiselitteistä vastausta, joten se vaatii erilaisten näkemysten syvempää tarkastelua.

1.1. Tutkielman tavoite

Tässä tutkielmassa pyrin tarkastelemaan johtajuustaitojen opettamista Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulussa. Johtajuustaitojen merkitys ja opettaminen nimenomaan Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulussa oli luonteva valinta tutkimusnäkökulmakseni. Olen itse kauppakorkeakoulun opiskelija, joten minulla on omakohtaista kokemusta opiskelusta siellä ja siten myös erityistä kiinnostusta opetuksen näkemyksiin. Tämä tutkimus rajoittui vain kauppakorkeakouluun, koska pelkästään sen opetuksesta on paljon tutkimusta ja oman kokemukseni takia halusin tarkastella kauppakorkeakoulun maailmaa. Kauppakorkeakoulussa on myös erikseen oma johtamisen opintosuuntaus, joten oletin, että vähintään jonkinlaista kosketuspintaa tulen johtajuuden opettamiseen saamaan tutkimalla nimenomaan kauppakorkeakoulua.

Halusin tutkia sitä, miten kauppakorkeakoulussa koetaan ei kovinkaan helposti mitattavissa olevien, pehmeiden taitojen opetus. Korkeakoulussa oppiminen on perinteisesti nähty tiedon siirtona eli opettaja kertoo tiedon opiskelijalle (Parks, 2005). On vaikeaa nähdä, että metataitoja, joihin myös johtajuustaidot lukeutuvat, voisi oppia vain kuulemalla ”tiedon” luennolla.

Erilaisten johtajuustaitojen eritoten ihmissuhdetaitojen roolin tärkeys on havaittu yritysmaailmassa. Stanfordin yliopiston dekaani Garth Saloner (2010) on todennut, että pehmeät ihmissuhdetaidot (*people skills*) ovat taitoja, joista on pulaa yritysten ylimpiä johtajavalintoja tehdessä. Hän väittää, että näitä taitoja voidaan opettaa kokemuksellisesti, ei perinteisesti luennoimalla. Muffin (2012) tutkimuksessa, jossa hän haastatteli yritysjohtajia, tuli ilmi, että työnantajat haluavat, että uusilla työntekijöillä on vahvat pehmeät taidot (*soft skills*) sekä vankat ”kovat” taidot (*hard skills*). Tutkimuksessa painotetaan, että vaikka työnantajat edellyttävät raudanlujaa asiaosaamista, työelämässä vaadittavia pehmeitä taitoja tulisi korostaa opinto-ohjelmissa entistä enemmän, jotta

opinto-ohjelmat pystyisivät vastaamaan kattavasti työelämän vaatimuksiin. Pedagogiset lähestymistavat, niiden elementit ja mahdollisuudet vaikuttaa tuleviin johtajiin, ovat prosesseja, joiden merkitystä ja mahdollisuuksia ei tule sivuuttaa. Silti ne ovat saaneet vain rajatun määrän huomiota tutkimuskirjallisuudessa (Newstead et al., 2021).

Koulutuksesta on puhuttu yleisessä keskustelussa paljon Suomen valttikorttina. On hyvä siis pohtia ja tutkia myös korkeakoulutuksen sisältöjä ja tarkastella niitä myös jopa kriittisesti. Opetuksen sisällön ja pedagogisten menetelmien päivittäminen vastamaan tätä päivää on tärkeää muuttuvassa maailmassa. Ainakaan hyvä vaihtoehto ei ole olla pohtimatta, kysymättä ja kyseenalaistamatta. Korpiahon (2014) mukaan monesti ylistetään kaupallisen koulutuksen käytännönläheisyyttä, mutta se koskee yleensä vain taktisia ja teknisiä osaamisalueita, eikä esimerkiksi johtajuuskoulutusta. Tämä kapea näkemys käytännöllisyydestä on herättänyt huolta kauppakorkeakoulujen roolista tulevien johtajien ja liike-elämän ammattilaisten kouluttamisessa, erityisesti johtamisen koulutuksen tutkijoiden keskuudessa (Mintzberg & Gosling, 2002; Mintzberg, 2004).

Päätin tehdä laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen kauppakorkeakoulun opettajien kokemukseen pohjautuvista näkemyksistä, miten johtajuustaitoja voidaan opettaa. Laadullinen lähestymistapa sopii hyvin tutkimukseeni, jonka tavoitteena ei ole löytää yhtä oikeaa vastausta, vaan saada syvällisempää tietoa opettajien subjektiivisista näkemyksistä. Tutkimusaiheestani ei ole aikaisempaa tutkimusta suomalaisen yliopiston kontekstissa, ja laadullinen tutkimus onkin erityisen hyvä silloin, kun aikaisemmat näkemykset tutkittavasta ilmiöstä ovat vaatimattomia. Kvalitatiivinen tutkimus antaa mahdollisuuden tutkia ilmiöitä niiden omassa kontekstissaan. Se antaa selityksiä, miten asiat todellisuudessa toimivat, ja miksi ne toimivat niin. Kvalitatiivinen tutkimus saattaa antaa myös vastauksia siihen, miten toimintaa voidaan muuttaa ja kehittää. (Eriksson & Kovalainen, 2008)

Haastattelin tässä tutkimuksessa Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun opetushenkilökuntaa. Suoritin haastattelut teemahaastatteluina. Koin, että opettajien näkemykset johtajuudesta ja metataitojen omaksumisesta voisivat olla erittäin hedelmällisiä, jos tavoitteena on kehittää korkeakoulua, jossa ei vain tehdä ansiokasta

tutkimusta, vaan myös kasvatetaan tulevaisuuden hyviä johtajia. Jokaisen opettajan oma näkemys taitojen tärkeydestä ja opetettavuudesta saattaa olla vaikuttimena siihen, kuinka niitä opetuksessa tuodaan esille. Haastattelujen lisäksi analysoin myös kauppakorkeakoulun kurssikuvauksia johtajuustaitojen näkökulmasta. Tavoitteenani oli selvittää, miten johtajuustaidot näkyvät niissä ja yhtenevätkö ne haastatteluissa ilmi tulleisiin näkökulmiin. Mitä muuta ne opetuksesta kertovat?

Tutkimuksessa etsitään vastauksia siis kolmelle pääkysymykselle:

- 1) Miten Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun opettajat määrittelevät johtajuustaidot?
- 2) Miten johtajuustaidot näkyvät kurssikuvausten oppimistavoitteissa?
- 3) Miten johtajuustaitoja voidaan opettaa kauppakorkeakoulussa?

1.2. Tutkielman käsitteet ja teoreettinen viitekehys

Tämän tutkimuksen akateeminen viitekehys koostuu johtamisen tutkimuksesta, korkeakoulututkimuksesta, kasvatustieteestä ja hieman psykologiastakin. Tutkimukseni teoreettinen tausta rakentuu neljälle tieteelliselle keskustelulle: johtajuuden käsitteeseen (esim. Yukl, 2002; Newstead et al., 2021), johtajuustaitoihin (esim. Mumford et al. 2000; Goleman, 1998), yliopisto-opettamisen pedagogiikkaan (esim. Guthrie ja Jones, 2012) ja kriittiseen keskusteluun johtamiskoulutuksesta (esim. Parker, 2020; Pfeffer, 2011). Opetustapoja tarkastelen erityisesti Kolben (1984) oppimisteorian valossa ja esittelen tutkimuskirjallisuudessa esille tuotuja oppimisteorioita.

Johtajuustaidot voidaan määritellä monella tavalla ja tämän tutkimuksen teoriaosuudessa jaan ne kahteen ryhmään: sosiaalisiin taitoihin ja ongelmanratkaisutaitoihin. Sosiaalisten taitojen määrittelyssä käytän apuna muun muassa Golemanin (1998) tunneälyteoriaa. Sosiaaliset taidot ovat yksi tunneälyn osa-alue ja ne sisältävät sekä empatiakyvyn että sosiaalisten suhteiden hallinnan kyvyn. Ongelmanratkaisuun liittyvään osaamiseen sisältyy tässä tutkimuksessa kriittinen ajattelu ja reflektointi. Nämä auttavat

monimutkaisten organisaatio-ongelmien ratkaisemisessa ja kokonaisuuksien hahmottamisessa. Ongelmanratkaisutaitoja hahmottelen muun muassa Mumford et al. (2000) teoriaan viitaten.

Johtajuustaitojen keskeiset käsitteet tässä tutkielmassa ovat:

Johtajuus Ihmisten motivoimista, osallistamista yhteiseen visioon ja kannustamista oman edun yhteensovittamiseen organisaation edun kanssa (Elmuti, 2004).

Empatia Ymmärrys muiden tarpeista ja huolenaiheista (Goleman, 1998).

Sosiaaliset kyvyt Taito saada muissa toivottuja reaktioita (Goleman, 1998)

Kriittinen ajattelu Kyky tehdä loogisia ja analyttisiä johtopäätöksiä (Miri et al., 2007).

Reflektointi Reflektiossa yhdistämme henkilökohtaisen kokemuksemme laajempaan perspektiiviin, mikä auttaa meitä hahmottamaan laajemman kokonaiskuvan ja suhteuttamaan oppimaamme ympäristöön (Agouridas & Race, 2007). Tässä tutkimuksessa reflektointitaito esiintyy sekä opetuksen tavoitteena että menetelmänä syventää opittua.

Nämä edellä esitellyt käsitteet tulevat esille tutkiessani johtajuuden käsitettä, sukeltaessani Golemanin (1998) ja Mumfordin et al. (2000) teorioihin sekä myös empiirisen aineistoni analyysissä. Ne siis toistuvat tässä tutkielmassa usein, joten koin niiden määrittelyn tärkeäksi.

Johtajuuden ja johtamistaitojen käsitteiden määrittelyn lisäksi pyrin etsimään tutkimuskirjallisuudesta vastausta siihen, miten johtajuustaitoja voidaan kauppakorkeakoulussa opettaa. Yhtenä pedagogisena menetelmänä käsittelen reflektointia, sillä tutkimuskirjallisuudessa on esitelty useita tapoja, joilla opettajat voivat hyödyntää sitä johtajuuden opetuksessa (Guthrie & Jones, 2012). Toinen opetukseen liittyvä pedagoginen lähestymistapa on kokemuksellisuus ja pohdinta siitä, miten

johtajuutta voi oppia kokemuksellisesti ilman relevanttia työkokemusta (mm. Räsänen ja Korpiaho, 2007).

Koen, että tutkimuksessani on tarpeen tuoda ilmi myös kriittistäkin pohdintaa kauppakorkeakoulun roolista johtajuuden kehittämisessä, jotta ymmärrys nykytilasta ja mahdollisesta muutostarpeesta olisi syvempää. Muun muassa Parker (2020) on kritisoinut kauppakorkeakouluja heidän vankasta keskittymisestään perinteisiin liiketoiminnan osa-alueisiin ja kyvyttömyydestä uudistua ja vastata voimakkaammin globaaleihin haasteisiin. Pfeffer (2011) puolestaan kritisoi muun muassa kauppakorkeakoulujen arviointimenetelmiä ja ranking-listoja, jotka eivät kannusta kauppakorkeakouluja opiskelijoiden johtajuuden kehittämiseen.

1.3. Tutkielman rakenne

Tutkielmani koostuu neljästä pääluvusta: kirjallisuuskatsauksesta, menetelmäosiosta, analyysistä ja johtopäätöksistä. Kirjallisuuskatsauksessa pyrin määrittelemään keskeiset käsitteet ja tuomaan esiin tutkijoiden näkemyksiä johtajuustaitojen opetusmetodeista. Tieteellisen viitekehityksen tarkoitus on antaa vertailupohjaa haastattelun tuloksille ja antaa mahdollisuus löytää yhteneväisyyksiä ja eroja. Niiden pohjalta voin mahdollisesti havaita kehityskohteita ja herättää pohdintaa siitä, opetetaanko kauppakorkeakoulussa asioita, joita meidän pitäisi tutkimuksen perusteella oppia johtajuudesta. Metodiosiossa esittelen käyttämäni tutkimusmenetelmät ja pohdin tutkimuksen laatua. Analyysiosiossa tavoitteeni on analysoida aineistoni tuloksia ja peilata niitä tutkimuskirjallisuuteen. Johtopäätöksissä nivon yhteen tutkimuksen tärkeimmät havainnot ja pohdin myös mahdollisia kehityskohteita ja jatkotutkimusmahdollisuuksia.

2. KIRJALLISUUSKATSAUS

Tässä luvussa esittelen tämän tutkimuksen taustalla vaikuttavaa tieteellistä viitekehystä ja aikaisempaa tutkimusta johtajuuden opettamisesta. Määrittelen myös tutkimukseni kannalta tärkeimmät käsitteet ja teoriat. Aloitan esittelemällä johtajuuden ja johtamisen määritelmiä. Sen jälkeen pureudun johtajuustaitoihin ja niiden määrittelyyn. Siitä siirryn

tarkastelemaan johtajuustaitojen oppimisen teoriaa ja aiempien tutkimusten ehdotuksia opettaa johtajuustaitoja. Lopuksi syvennyn vielä keskusteluun kauppakorkeakoulun roolista sekä kauppakorkeakouluun liittyvään kriittiseen tutkimukseen. Näiden avulla pyrin rakentamaan tutkimukselleni teoreettisen viitekehyksen, joissa yhdistyy monipuolisesti tämän tutkimuksen kannalta oleellinen kirjallisuus.

2.1. Johtajuuden ja johtamisen määritelmät

Tämä tutkimus rakentuu johtajuuden ja johtamisen käsitteiden ympärille, joten on syytä hieman sukeltaa tarkastelemaan ja ymmärtämään niiden erilaisia merkityksiä, ennen johtajuuteen liittyvien taitojen tutkimista. Johtamisen ja johtajuuden määritelmiä onkin runsaasti. Esimerkiksi Dinh et al. (2013) ovat julkaisseet katsauksen, jossa tunnistetaan 66 erillistä johtamisteorian aluetta, joista jokainen määrittelee johtajuuden luonteen eri tavalla. Onkin hankalaa päästä yhteen yleisesti sovittuun johtamisen tai johtajuuden määritelmään. Yhteneviä piirteitä määritelmässä kuitenkin on ja käsitteiden ero on havaittavissa.

Johtaminen (*management*) on enemmän resurssien kohdentamista organisaation tavoitteeseen, priorisointia, työn suunnittelua ja tulosten saavuttamista. Siinä kyse on tehokkaasta kontrolloinnista. Sapre (2002: 102) toteaa, että "johtaminen on joukko toimintoja, jotka on suunnattu organisaation resurssien tehokkaaseen ja tulokselliseen käyttöön organisaation tavoitteiden saavuttamiseksi". Johtajuudesta ja johtamisesta paljon kirjoittanut Kotter (2001) on sanonut, että johtamisessa on kyse monimutkaisuudesta selviytymisestä. Sen käytännöt ja menettelyt ovat suurelta osin ammennettu vastaukseksi 1900-luvun suurten organisaatioiden syntymiseen. Hyvä johtaminen tuo järjestystä ja johdonmukaisuutta monimutkaiseen organisaatioon.

Tässä tutkielmaissani puhun enemmän nimenomaan johtajuudesta (*leadership*), joka ymmärretään yleensä johtamisen ihmislähtöisenä ulottuvuutena. Monien alan tutkijoiden mukaan se eroaa johtamisesta siten, että johtajuus keskittyy yhteisen vision luomiseen. Se tarkoittaa ihmisten motivoimista, osallistamista yhteiseen visioon ja kannustamista oman edun yhteensovittamiseen organisaation edun kanssa (Elmuti, 2004). Jos johtamista

kuvailtaisiin käskemiseksi, johtajuus voisi olla enemmänkin suostuttelua (mm. Kotter 2008, Wheatresby 1999). Hyvä huomio on myös, että johtajuuteen voi liittyä myös niin kutsuttua epävirallista johtajuutta eli johtajuutta ilman hierarkkista perustetta (Elmuti, 2004). Esimerkiksi joku voi johtaa organisaatiossa ja vaikuttaa ihmisiin ilman, että hänellä on heihin hierarkkista johtamisasemaa.

Johtajuuden käsitteellinen perusta on hyvin vanha, ja jo muinaisessa kirjallisuudessa on puhuttu siitä politiikan, hallinnon, uskonnon ja yhteiskunnan kontekstissa (Toor & Ofordi, 2008). Suuri osa johtajuuden määritelmistä heijastaa oletusta, että siihen liittyy sosiaalinen vaikutusprosessi, jossa yksi henkilö käyttää tarkoituksellista valtaa toiseen henkilöön tai ryhmään jäsentääkseen toimintaa ja suhteita ryhmässä tai organisaatiossa (Yukl, 2002; Newstead et al., 2021). Newstead et al. (2021) mukaan hyvä johtajuus tarkoittaa, että ihmiset motivoituvat oikeista syistä, ja vaikuttavat toisiinsa eettisillä ja tehokkailla tavoilla, sekä etenevät kohti eettisiä ja tehokkaita päämääriä. Omalla tutkimuksellaan Newstead et al. (2021) eivät pyri vain auttamaan johtajia lisäämään vaikutusvaltaansa. Sen sijaan heidän mukaansa johtamisen kehittäminen lähtee siitä, että kehitetään johtajan luonnetta ja siten johtajan kykyä toimia muita motivoivalla ja yhteistä hyvää edistävällä tavalla. Näiden määritelmien mukaan johtajuus nähdään kykynä vaikuttaa ihmisiin ja saada heissä aikaan haluttuja reaktioita luomalla heille mielekäs ilmapiiri toimia.

Johtajuus voidaan käsittää myös johtajan ominaisuuksista riippumattomaksi ilmiöksi. Denis et al. (2010) esittelevät artikkelissaan johtajuuden näkemyksen, jossa he eivät pidä johtajuutta niinkään yksittäisten yksilöiden aikaansaamana ilmiönä. He pitävät sitä enemmänkin kollektiivisena prosessina, jossa yksilöt neuvottelevat asemastaan suhteessa muihin monimutkaisten suhteiden kautta, eri tavalla kuin rationaalinen näkemys organisaatioista ehdottaisi. Tämän taustalla on logiikka, että kukaan yksittäinen henkilö ei voi pakottaa organisaatioon visiotaan ja mieltymyksiään. Sen sijaan tiimi, joka kokoaa yhteen erilaisia taitoja, asiantuntemusta sekä vaikuttamismahdollisuuksia, voi saavuttaa vision (Denis et al., 2001).

2.2. Johtajuustaidot

Tässä luvussa esittelen erilaisia näkökulmia määritellä johtajuustaidot, eli taidot, joiden avulla voi onnistua johtajuudessa. Jos johtajuus nähdään ihmisen kykynä tai pyrkimyksenä, johtajuustaidot käsitteenä kuvaavat siihen liittyviä taitoja. Jos taas johtajuus rakentuu kollektiivisena ilmiönä, johtamistyöstä puhuminen voisi olla parempi tapa puhua taidoista ja kyvyistä. Selvyyden vuoksi puhun tässä osiossa vain johtajuustaidoista. Käsittelem kahta näkökulmaa määritellä johtajuustaitoja. Golemanin (1998) tunneäly antaa viitekehyksen sosiaalisille taidoille. Toisessa alaluvussa tarkastelen johtajuuteen liittyvää ongelmanratkaisua, ajattelukykyä ja sen käsitteitä. Viitekehyksenä käytän Mumfordin et al.(2000) johtamiskyvyn mallia, joka perustuu käsitykseen, että hyvä johtajuus riippuu viime kädessä ihmisen kyvystä muotoilla ja toteuttaa ratkaisuja monimutkaisiin ongelmiin. Valitsin nämä teoriat käsiteltäväksi, koska halusin käsitellä sekä sosiaalisia kykyjä että ajattelun taitoja. Johtajuuden määritelmässä vaikutus muihin ihmisiin ja työilmapiiriin korostuu, joten koin, että selkeä määritelmä sosiaalisille taidoille olisi tarpeen. Korkeakoulun tärkeimmäksi opetussisällöksi taas yleensä mielletään ongelmanratkaisun ja kriittisen ajattelun taidot (mm. Lovelace et al., 2016), joten halusin käsitellä myös niiden roolia johtajuustaitoina. Ne tulivat esille myös tutkimuksen empiirisessä aineistossa.

2.2.1. Sosiaaliset taidot ja tunneäly

Tutkimuskirjallisuuteen tutustuessani oli selvää, että sosiaaliset taidot, joita myös monessa yhteydessä kutsutaan pehmeiksi taidoiksi (*soft skills*) tai ihmissuhdetaidoiksi (*people skills*), ovat nykypäivän johtajuustaitoja. Muun muassa Muff (2012) ja Elmuti (2004) ovat kirjoittaneet siitä, kuinka pehmeiden taitojen tärkeys johtamistyössä korostuu ja yhä useampi yritysjohtaja ilmoittaa ne yhdeksi tärkeimmistä johtajuustaidoista. Ne kuitenkin terminä sisältävät runsaasti erilaisia asioita, kuten taitoa viestiä tehokkaasti ja motivoida muita. Koin kuitenkin tärkeäksi löytää sosiaalisille ja ”pehmeille” taidoille selkeän määritelmän ja törmäsin Golemanin (1998) tunnettuihin teoksiin tunneälystä.

Tunneäly tarkoittaa Golemanin määritelmän mukaan ihmisen kykyä oppia käytännön kykyjä eli tunnetaitoja, jotka perustuvat tunneälyn viiteen osa-alueeseen. Niistä kolme ovat henkilökohtaisia taitoja: itsetuntemus, itsehallinta, motivoituminen, ja kaksi sosiaalisia: empatia ja sosiaaliset kyvyt.

Jos johtajuus määritellään kyvyksi saada muissa haluttuja reaktioita, tunneäly ja erityisesti siihen kuuluvat sosiaaliset kyvyt ovat edellytys hyvälle johtajuudelle. Goleman (1998) on ehdottanut, että tunneäly ja siihen sisältyvät taidot otettaisiin aina johtajia valittaessa huomioon. Tunneälyllä ja menestyksekkäällä johtajuudella on hänen mukaansa selkeä yhteys. Myös muun muassa Geiwitz (1994) on todennut, että sosiaalisten suhteiden ymmärtäminen ja seuraaminen ongelmatilanteissa on yksi tärkeimmistä johtajuustaidoista. Sala (2006) on todennut, että kyky käsitellä omia ja muiden tunteita on tärkeä tekijä työmenestyksen kannalta useissa tilanteissa ja kulttuureissa. Tunneäly nousi esille myös Channingin (2020) tutkimuksessa, jossa hän haastatteli korkeakouluopettajia ja pyysi nimeämään heidän mielestään tärkeimpiä johtajuustaitoja. Myös esimerkiksi Riggio & Reichard (2008) kirjoittavat, että nykypäivän johtajan tärkeimpänä taitona voidaan pitää sosiaalisia taitoja. Sosiaalinen ilmaisukyky ja sujuvuus sekä kyky ottaa muut mukaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen on tärkeää tiimin tehokkaan toiminnan rakentamiseksi. Heidän mukaansa myös emotionaalinen ja sosiaalinen herkkyyks antaa johtajille mahdollisuuden todella tietää ja ymmärtää, mitä yksittäiset työntekijät tuntevat ja kokevat.

Tämän perusteella päätin käyttää Golemanin tunneälyn määritelmää yhtenä tapana määrittellä johtajuustaidot ja erityisesti pidän sitä hyvänä tapana hahmottaa sosiaalisen taitojen käsitettä. Goleman on jakanut sosiaalisiin taitoihin kuuluvat empatian ja sosiaaliset kyvyt useampaan alaluokkaan. Nämä taidot ovat toisistaan riippumattomia, mutta vuorovaikutuksessa keskenään. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikki vaikuttavat työ- ja johtamissuorituksen eri tavalla, mutta taitojen välisiä yhteyksiä on runsaasti eli ne saattavat saada tukea toisistaan. Taulukkoon 1 olen kerännyt Golemanin (1998) sosiaalisten taitojen kokonaisuuden:

Taulukko 1. Sosiaalisten taitojen määritelmä (Goleman, 1998).

EMPATIA: taju eli ymmärrys muiden tunteista, tarpeista ja huolenaiheista	SOSIAALISET KYVYT: taito saada toivottuja reaktioita muissa
Muiden ymmärtäminen: Toisten tunteiden ja näkökulmien ymmärtäminen ja niistä välittäminen	Vaikuttaminen: Tehokkaiden suostuttelutapojen käyttö
Muiden kehittäminen: Muiden kehitystarpeiden huomioiminen ja heidän kykyjen edistäminen	Viestintä: Vakuuttavien viestien lähettäminen
Palvelualltius: Asiakkaiden tarpeiden ennakointi, tunnistaminen ja täyttäminen	Ristiriitojen hallinta: erimielisyyksien sovittelu ja ratkominen
Moninaisuuden hyväksikäyttö: Tavoitteisiin pyrkiminen erilaisten ihmisten avulla	Johtajuus: Ihmisten innostaminen ja ohjaaminen
Yhteisötuntuma: Tietoisuus ryhmän tunnevirtauksista ja valtasuhteista	Muutosvalmius: Muutosten alullepano ja hallinta
	Suhteiden solmiminen: Hyödyllisten ihmissuhteiden luominen
	Yhteistyö: Työskentely muiden kanssa yhteisten päämäärien hyväksi
	Tiimityötaidot: Synergian luominen yhteisiä päämääriä tavoiteltaessa

Taulukko 1 tiivistettynä siis tarkoittaa, että empatiakyky on muiden tunteiden tulkitsemista, tarpeiden huomioimista ja ymmärtämistä. Empatiakyvyn näkökulmasta tarkasteltuna on siis tärkeää, että johtaja osaa ottaa muiden näkemyksiä huomioon ja ajatella muiden tunteista syntyviä reaktioita ja niiden vaikutuksia. Empatiakyvykäs johtaja osaa myös aistia tiimidynamiikan nyansseja ja valta-asemia. Hän on taitava tulkitsemaan muiden sanallista ja sanatonta viestintää. Sosiaalisten kykyjen näkökulmasta oleellista on, että johtaja osaa luoda konsensusta, viestiä vakuuttavasti ja ratkaista ihmisten välisiä ristiriitoja oikeudenmukaisesti. Osoittamalla omaa intoa ja motivaatiota hän voi saada niitä aikaan myös muissa. Tärkeää on myös yhteisymmärryksen rakentaminen ja hyvät välit muihin ihmisiin.

Johtajan tunneälyn ja yrityksen yksikön suorituskyvyn välisen suhteen on havaittu vaikuttavan siihen, millainen työskentelyilmapiiri yrityksessä on (Goleman, 2001). Taulukko 2 tiivistää vielä konkreettisemmin, miten johtajan sosiaaliset taidot vaikuttavat

työympäristöön. Olen valinnut esimerkkiin neljä positiivista työilmapiiriä luovaa lopputulemaa, mukailen Golemanin (2001) artikkelia.

Taulukko 2: Sosiaalisten taitojen vaikutus johtamistyössä (Goleman, 2001).

Tunnetaidot	Vaikutus johtamistyössä
Muutosvalmius, empatia	Vision näyttäminen ja seuraaminen
Empatia, suhteiden solmiminen, ristiriitojen hallinta	Luovat harmoniaa
Yhteistyö, johtajuus, viestintä	Luovat ihmisten sitoutumista ja vastuunottoa osallistamisen kautta
Muiden kehittäminen, empatia	Auttaa työntekijöitä kehittymään ja rakentamaan vahvuuksia

Tiivistettynä voidaan sanoa, että sosiaalisilla taidoilla on yhteys paremman työilmapiirin luomiseen, ihmisten sitoutumisen tasoon ja heidän motivoitumiseensa. Tunneälykkään esimiehen työyhteisössä keskinäisen luottamuksen sen jäsenten kesken on havaittu olevan korkea, ja tiimin välinen luottamus vaikuttaa positiivisesti tiimin suorituskykyyn (Chang et al., 2012). Johtajat, joilla on monia tunnetaitoja käytössä ja ovat taitavia erityisesti tunteiden säätelyssä, pystyvät edistämään positiivista vuorovaikutusta tiimiläisten kesken, mikä taas edistää parempaa yhteistyötä ja koordinaatiota (Sy et al., 2005).

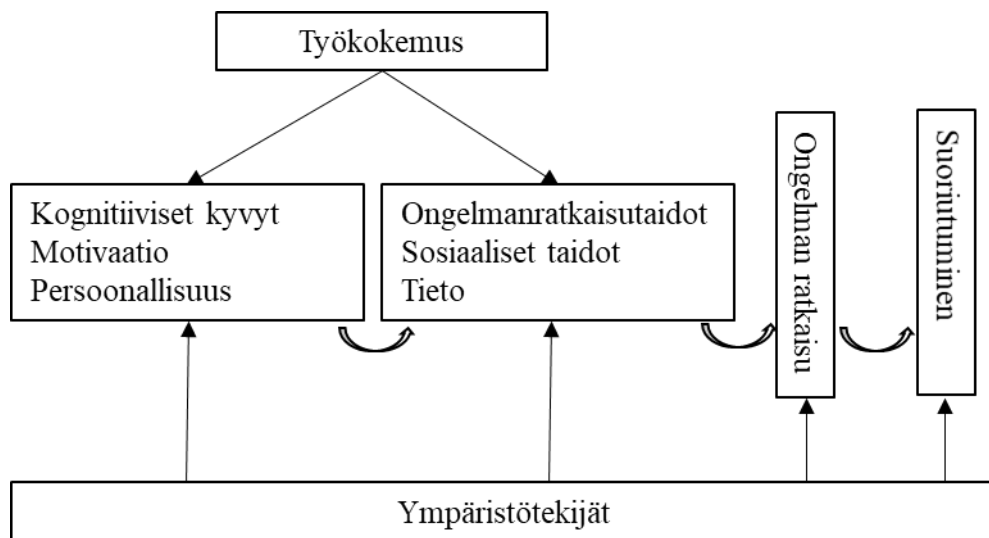
Tunneälyllä ja siihen liittyvillä taidoilla on siis merkittävä yhteys johtajuuteen ja ne liittyvät pitkälti taitoon ymmärtää ja tulkita muita ihmisiä. Ajatuksena se sopii hyvin aiemmin esittelemiini johtamisen määritelmiin luoden hyvän viitekehyksen tarkastella sosiaalisia taitoja. Johtajuudessa kysymys on nimenomaan toisiin ihmisiin vaikuttamisesta. Toki tunneäly teoriana on saanut kritiikkiä osakseen muun muassa sen empiiristen näyttöjen vähäisyydestä ja mitattavuudesta. Tunteiden säätely ja tunneäly voivat myös riippua kulttuuriin sidotuista opituista taidoista ja normeista, jotka määrittelevät säännöt sopivien tunteiden kokemiseen, tunteiden näyttämiseen ja

emotionaalisten haasteiden selvittämiseen. Tällöin tunneäly ei välttämättä ole sellaisenaan universaali käsite mittaamaan johtajan ominaisuuksia. (Matthews et al., 2004)

2.2.2. Ongelmanratkaisutaidot, reflektointikyky ja kriittinen ajattelu

Tutkimuskirjallisuudessa on myös näkemyksiä, joiden mukaan hyvä johtajuus rakentuu myös tunnetaitojen ulkopuolisista seikoista kuten ajatteluun liittyvästä kyvykkyydestä: kriittisestä ajattelusta, ongelmanratkaisukyvyistä, reflektointikyvystä ja kokonaisuuksien ymmärtämisestä (mm. Channing, 2020; White & Guthrie, 2016). Myös ”pehmeiden” tunnetaitojen puolestapuhuja Goleman (1998) on todennut, että kyky hahmottaa kokonaisuuksia ja ajatella strategisesti on tunneälyn ohella osa johtajan osaamispalettia.

Mumford et al. (2000) ovat kehittäneet johtamiskyvystä mallin, joka perustuu käsitykseen, että organisaatiojohtajuus on suorituskyvyn muoto. Tämän mallin ydin on, että hyvä johtajuus riippuu viime kädessä ihmisen kyvystä muotoilla ja toteuttaa ratkaisuja monimutkaisiin ongelmiin. Näiden ongelmien ratkaiseminen riippuu puolestaan henkilön taidoista ja tarvittavan tiedon saatavuudesta. Johtajuustaitojen kehittäminen edellyttää myös halukkuutta astua tilanteisiin, joissa näitä taitoja voidaan harjoittaa, sekä halukkuutta käyttää näitä taitoja merkittävien ongelmien ratkaisemisessa. Tämän seurauksena hän pitää perusteltuna, että tietyt motivaatio- ja persoonallisuusominaisuudet vaikuttavat sekä johtajan suoritukseen että tarvittavien kykyjen kehittymiseen. Myös ympäristötekijät ja kokemus vaikuttavat suoritukseen. Alla oleva kaavio 1 tiivistää heidän teorian.



Kaavio 1. Johtajuustaitojen rakentuminen eri tekijöistä (Mumford et al.2000).

Johtajien on monissa organisaatioympäristöissä vaikea sanoa tarkasti, mikä todellinen ongelma on. Täten ei välttämättä ole selvää, miten mahdollinen ratkaisu pitäisi muodostaa. Monimutkaisissa organisaatiojärjestelmissä on saatavilla runsaasti tietoa, joista vain osa liittyy ongelmaan. Lisäksi voi olla vaikeaa saada tarkkoja, oikea-aikaisia tietoja ja tunnistaa keskeisiä tietoja. Tämän seurauksena johtajien on aktiivisesti etsittävä ja arvioitava huolellisesti tietoa, joka liittyy mahdollisiin ongelmiin ja tavoitteiden saavuttamiseen. (Mumford et al., 2000) Usein ongelmana johtajilla ei ole se, etteikö tietoa olisi tarpeeksi. Sitä on vain osattava soveltaa taitavasti päätöksenteon tueksi (Donaldson, 2002).

Toisaalta sosiaaliset kyvyt ja nämä ongelmanratkaisutaidot eivät ole toisistaan täysin irrallisia. Ongelmanratkaisutilanteetkin vaativat aktiivista sosiaalista havaitsemista ja muiden ihmisten tunteiden huomiointia (Mumford et al., 2000). Keskeistä onkin kyky ratkaista ongelmia ja muotoilla ratkaisuja, jotka ottavat huomioon kattavasti organisaation ihmiset ja sidosryhmät. Eli ei vain riitä, että asioita osaa tarkastella useista perspektiiveistä, vaan niiden vaikutuksia pitää osata arvioida tulkitsemalla toisten ihmisten tunteita ja näkökulmia. Johtajien on oltava kyvykkäitä tehokkaaseen kommunikaatioon ja muiden tiimiläisten motivoimiseen. Nerokkainkin strategia on organisaatiossa turha, jos ihmiset eivät ole motivoituneita toteuttamaan sitä (Mumford et

al., 2000). Voidaankin päätellä, että hyvä johtajuus rakentuu sekä taitavasta ongelmanratkaisukyvyistä sekä tunnetaidoista.

Moni johtajuustaidoista kirjoittanut tutkija yhdistää reflektoinnin ja itsearvioinnin osaksi johtajuuskyvykkyyttä (kts. Crossan et al., 2013). Gardner et al. (2011) ovat kirjoittaneet, että omien tunteiden, arvojen ja motiivien objektiivinen tarkastelu on avainkomponentti onnistuneeseen johtajuuteen. Tämä linkittyy myös Golemanin tunneälyyn, sillä hänen mukaansa yksi tunneälyn osa on nimenomaan omien tunteiden tunnistaminen ja niiden säätely. Reflektointi on kuitenkin moniulotteinen käsite ja esimerkiksi sosiaalisissa tilanteissa taitavasti toimiminen voi vaatia reflektointia. Reflektointi auttaa myös ongelmanratkaisussa (Mezirow, 1990).

Zukerman (2004) määrittelee reflektoinnin ihmisen kyvyksi (1) ottaa huomioon oman ja muiden ihmisten tekojen ja ajatusten tavoitteet, motiivit, menetelmät ja keinot (2) omaksua muiden ihmisten näkökulma; tarkastella asioita muista kuin omista näkökulmista; ja (3) ymmärtää itseään; tutkia omia vahvuuksiaan ja rajoituksiaan löytääkseen tapoja menestyä tai hyväksyä omat puutteensa. Zukermanin määritelmä kantaa siis hyvin pitkälle samaa ajatusta reflektoinnin moniulotteisuudesta ja yhteydestä sosiaalisiin taitoihin: se on kykyä tarkastella omaa sekä muiden toimintaa.

Agouridas & Race (2007) määritelmä on oppimiskeskeisempi. He määrittelevät, että reflektio on prosessi, joka auttaa oppimamme sisäistämässä. Reflektiossa yhdistämme henkilökohtaisen kokemuksemme laajempaan perspektiiviin, mikä auttaa meitä hahmottamaan laajemman kokonais kuvan ja suhteuttamaan oppimaamme ympäristöön. Tässä määritelmässä korostuu reflektion rooli oppimisessa.

Schön (1983) (Ramage (2017) mukaan) on jaotellut oppimisen reflektoinnin kahteen osaan: on tapahtumahetkellä tapahtuvaa reflektointia (*reflection-in-action*), jolloin oppijalla on mahdollisuus reflektiota hyödyntämällä osallistua tapahtumien kulkuun. Se on tapa, jolla opiskelija voi hyödyntää omaa tietämystään ja aikaisempaa kokemusta nykyhetkestä suoriutumiseen. Tapahtuman jälkeistä reflektointia (*reflection-on-action*) tapahtuu, kun oppija miettii, mitä olisi voinut tehdä toisin tai mitä tulee tekemään

seuraavissa vastaavissa tilanteissa. Reflektointiin liittyy siis ajatus kokemuksesta ja sen syventämisestä ajattelun avulla.

Myös kriittinen ajattelu on joidenkin tutkijoiden mukaan osa johtajuustaitoja ja yhteydessä erityisesti hyvään päätöksentekoon. Muun muassa Varela (2020) luokittelee tutkimuksessaan kriittisen ajattelun yhdeksi johtajuustaidoista ja pureksii sen useampaan osaan. Ne ovat:

- 1) Ongelman asettelu: Selvennys siitä, mikä ongelma on ja miksi se tarvitsee huomiota.
- 2) Vaihtoehtojen tutkiminen: Tutkitaan eri vaihtoehdot ja näkökulmat lähestyä ongelmaa.
- 3) Konseptien hyödyntäminen: Ongelman taustalla olevien käsitteellisten ajatusten ymmärtäminen.
- 4) Oletusten esittäminen ja johtopäätökset: Loogisten ja puolueettomien ratkaisujen saavuttaminen. Tässäkin keskiössä on se, että on jokin ongelma, johon halutaan ratkaisu.

Kriittinen ajattelu ei kuitenkaan ole sama asia kuin reflektointi, vaan ne eroavat toisistaan käsitteellisesti jonkin verran. Jos reflektointi on enemmän oman ja muiden toiminnan ymmärtämistä (Zuckerman, 2004) niin kriittinen ajattelu on kykyä tehdä loogisia ja analyyttisiä johtopäätöksiä (Miri et al., 2007). Abrami et al. (2008) määrittelevät kriittisen ajattelun kyvyksi tarkoituksenmukaiseen ja itsesäätelävään harkintaan. Kriittinen ajattelu asetetaan usein korkeakoulutuksen päätavoitteeksi (Lovelace et al., 2016).

Toki onnistuakseen kriittinen ajattelu voi tarvita myös reflektointia. Hyvin työstetty reflektio toimiikin usein kimmokkeena asioiden yhteyksien ymmärtämiselle ja taitavalle ongelmanratkaisulle (Guthrie & Jones, 2012). Kuten Kuhnert ja Russell (1990) ovat huomauttaneet, keskeistä johtajuudessa on tarkastella ongelmaa objektiivisesti ja olla kyvykäs näkemään useita mahdollisia ratkaisuja. Tämä on myös hyvin samankaltainen ajatus Mumfordin et al. (2000) kanssa, joiden mukaan laaja-alainen ongelmanratkaisu on hyvässä johtajuudessa keskeistä.

Reflektiolla ja ajattelulla voi myös olla pinnallisempia tasoja. Ensimmäinen taso on nimeltään tavanomainen toiminta (*habitual action*). Se on aiemmin opittua toimintaa, joka suoritetaan automaattisesti tai vähällä tietoisella ajattelulla. Yleisiä esimerkkejä ovat näppäimistön käyttö tai polkupyörällä ajaminen. Seuraava taso on ymmärtäminen. Ymmärtäminen käsitetään tutkimuskirjallisuudessa ajatteluksi, joka ei välttämättä linkity henkilön omiin kokemuksiin tai koettuihin tilanteisiin. Se on ajattelua, jossa toistetaan samalla kaavalla malli, joka on opittu aikaisemmin. Se voi olla esimerkiksi opettajan selittämän käsitteen ymmärtämistä. Ymmärtäminen liittyy ymmärrykseen ilman tarvetta suhteuttaa opittua aktiivisesti menneisiin oppimistilanteisiin tai kokemuksiin. Ymmärtäminen mielletään harkituksi mutta ei-reflektiiviseksi oppimisprosessiksi, jossa oppija ymmärtää, mutta tekee sen jo olemassa olevan tiedon ja näkökulmien avulla. Teorian mukaan vasta näiden tasojen jälkeen päästään reflektoiivaan ajatteluun. (Kember et al, 2000)

2.3. Miten johtajuustaitoja voidaan opettaa kauppakorkeakoulussa?

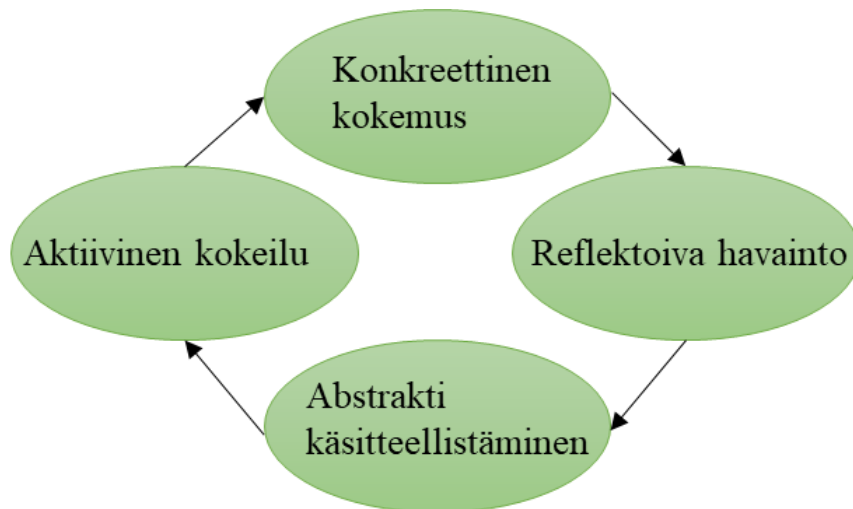
Johtamisen ja korkeakouluopetuksen tutkijoilla on erilaisia näkemyksiä siitä, kuinka johtajuutta ja johtajuuteen liittyviä taitoja voidaan opettaa korkeakouluissa ja ylipäätään luokkahuoneissa. Opettamiseen liittyy haasteita, sillä ”pehmeiden” taitojen tai reflektoinnin oppimista voi olla vaikea mitata (Charoensap-Kelly et al., 2016). Channingin (2020) mukaan johtajuustaitoja voidaan suurelta osin opettaa perinteisen ohjauksen ja johtajuusohjelmien kautta. Tutkimusten mukaan johtajat ovat raportoineet oppineensa johtajuustaitojaan seuraamalla tehokkaiden ja hyvien johtajien toimintamalleja ja välttämällä tehottomiksi todettuja keinoja. Tarkkailu (*observing*) on Channingin mukaan menetelmä, joka on mahdollista siirtää luokkahuoneympäristöön. Tarkkailua voidaan tehdä esimerkiksi videoita analysoimalla tai johtajuutta vaativien ryhmätehtävien yhteydessä. Luokkahuoneympäristö saattaa kuitenkin haastaa tilanteen aitoutta, jolloin tarkkailu ei toimi niin tehokkaasti.

Guthrien ja Thompsonin (2010) mukaan mielekäs johtajuusoppiminen sisältää koulutusta muodollisista johtamisteorioista, sekä kokemuksia, joiden avulla opiskelijat voivat kehittää ja hyödyntää käytännön taitoja. Lisäksi se sisältää reflektiota. Vaikka

johtamiskoulutus olisi kokemuksellista, oppimista synnyttää reflektointi, ei kokemus (White & Guthrie, 2016). Johtajuuden oppiminen sisältää monien taitojen oppimista ja ominaisuuksien kehittämistä, ja se on aina jatkuva prosessi, tapahtui se sitten muodollisessa tai epämuodollisessa oppimistilanteessa (Channing, 2020). McCarthy (1997) on ehdottanut, että oppimiseen liittyy havaintoulottuvuus sekä käsittely. Ihmisen havainnot viittaavat siihen, miten ihmiset ottavat vastaan uutta tietoa kokemuksen kautta. Käsittely tarkoittaa tapoja, joilla ihmiset integroivat uutta tietoa käytäntöön, tyypillisesti reflektoinnin ja toiminnan kautta.

McCarthy (1997) mukaan oppiminen alkaa siis kokemuksesta. Guthrie ja Jones (2012) ovat luoneet viitekehyksen kokemuserusteiselle johtajuuden oppimiselle. Oppimisen teorian kautta voidaan hahmottaa sitä, miten opettaminen kannattaa toteuttaa. Guthrien ja Jonesin (2012) mukaansa oppiminen on prosessi. He perustavat ajatuksensa Kolben (1984) kokemuksellisen oppimisen kehään, joka on yksi tunnetuimpia oppimisen teorioita. Teorian mukaan oppimisessa on kyse ihmisen sopeutumisesta ympäristöönsä. Oppiminen ei ilmene vain luokkahuoneessa, vaan kaikessa toiminnassa niin ihmissuhteissa kuin työpaikoillakin. Kolben oppimisen kehä rakentuu seuraavista vaiheista: Konkreettisesta kokemuksesta (*concrete experience*), abstraktista käsitteellistämisestä (*abstract conceptualization*), reflektioivasta havainnoinnista (*reflective observation*) ja aktiivisesta kokeilusta (*active experime*).

Konkreettinen kokeminen antaa oppimisprosessille perustan. Se on kokemus tai havainto, johon oppiminen perustuu. Se voi aktivoitua tunteista ja ihmisistä. Reflektioiva havainnointi on ”oppimista havainnoimalla”. Tämä tapahtuu tarkkailemalla huolellisesti ennen arvion tekemistä, tarkastelemalla asioita eri näkökulmista ja ymmärtämällä asioiden merkitysten suhdetta. Abstrakti käsitteellistäminen on ”oppimista ajattelemalla”, mikä on loogista ideoiden analysointia, suunnitelmallista, systemaattista tai toiminnallista ajattelua, ja se pyrkii tilanteen älyllisen luonteen löytymiseen. Aktiivinen kokeilu on ”oppimista tekemällä”. Se tarkoittaa, toisiin ihmisiin vaikuttamista ja riskien ottamista toiminnan kautta ja kokeilemista tulevaisuuden tilanteita ajatellen. (Kolb, 1984; myös Akella, 2010; Guthrie & Jones, 2012) Oheinen kaavio 2 hahmottaa Kolben (1984) oppimisen kehää:



Kaavio 2. Oppimisen kehä (Kolb 1984).

Guthrien ja Jonesin (2012) mukaan johtajuuden oppiminen on siis kokemuksellista oppimista eli johtajuustaitoja opitaan kokien ja reflektoiden, eikä niinkään oppikirjoja lukemalla ja tenttimällä. He painottavat, että johtamisen oppimisessa reflektointia tapahtuu johtajuuden kokemuksellisesta luonteesta huolimatta kuitenkin jokaisessa Kolben (1984) neljässä oppimisvaiheessa. Reflektointitaidolla on siis tässä tutkimuksessa rooli sekä johtajuustaitona että oppimisprosessin osana. Guthrien ja Jonesin (2012) näkemyksen mukaan johtajuuden opettamisen tulisi tarjota aineksia ja työkaluja opiskelijan oman toiminnan reflektioon.

2.3.1. Reflektointi opetuksessa

Tutkimuskirjallisuudessa on esitelty useita tapoja, joilla opettajat voivat hyödyntää reflektiota opetuksessaan (Guthrie & Jones, 2012). Monilla yliopiston kursseilla pyritäänkin edistämään reflektioivaa ajattelua tai käytäntöön soveltamista, mutta käytettävissä on niukasti välineitä, joiden avulla voidaan määrittää, osallistuvatko opiskelijat reflektioon ja jos osallistuvat, niin missä määrin (Kember et al., 2000). Muun muassa White (2012) on tutkinut reflektoinnin roolia johtajuuden opetuksessa. Hänen tutkimuksensa mukaan opiskelijat kokevat reflektoinnin olevan hyvä väline kehittää omaa johtajuutta, mutta pakollinen ja kirjallinen reflektointi voi näyttäytyä opiskelijoille työläänä ja epämieluisana tehtävänä, varsinkin, jos aikaa siihen on allokoitu vähän.

Toisaalta, jotta opiskelija voisi hyödyntää reflektointia, opetuksen tulee tarjota hänelle kokemus, jota reflektoida. Toki vaikkapa oppimispäiväkirjaa kirjoittamalla opiskelija voi kaivella muististaan vanhoja kokemuksia, joita voi reflektoida. Quinton ja Smallbone (2010) havaitsivat, että palautteen saaminen ja antaminen tarjoaa yksilöille kokemuksellisen perustan reflektiolle. Palautteen saaminen on siis kokemus, jota opiskelija voi reflektoida. Hän voi reflektoida kokemusta palautteen saamisesta sekä palautteen sisältöä. Jotta palautteesta oppiminen olisi tehokasta, koulutusohjelmat ja kurssit tulee suunnitella siten, että niissä on varattu aikaa pohdiskeluun palautteen antamisen jälkeen.

Smith (2011) on todennut, että opiskelijoiden olisi syytä tutustua itse reflektiopedagogiikkaan. Hänen mukaansa reflektion idean ymmärtäminen auttaa opiskelijoita tunnistamaan itse johtajuuden ja eettisten asioiden monimutkaisia riippuvuussuhteita. Hän pitää tätä kriittisenä reflektiona, jonka hän määrittelee pohdiskeluksi, jossa otetaan huomioon eettiset, poliittiset tai sosiaaliset ongelmat ja niiden vaikutus ihmisiin.

On myös tärkeää tunnistaa, mihin oppimistavoitteisiin reflektiotehtävällä pyritään. Opettajan tulisi yhdistää oppiminen reflektiokysymyksiin ja -toimintoihin, jotka tuottavat eniten merkitystä opiskelijoille (Guthrie & Jones, 2012). Sen sijaan siis, että opiskelijoita pyydetään tekemään reflektointitehtäviä vain reflektoinnin ilosta, opetuksessa tulisi miettiä, mitä tehtävällä halutaan saada aikaan ja kuinka opiskelija mahdollisesti siitä hyötyy.

Opettajuutta tutkittaessa on huomattu, että opettajilla on erilaisia tapoja suhtautua opetukseen. Osa keskittyy lähinnä opetuksen sisällön välittämiseen, osalla opetuksen lähtökohta on opiskelijan oppimisprosessin tukeminen. Näiden lisäksi on havaittu myös menetelmälähtöinen opetustapa, jossa opettaja suuntaa huomionsa lähinnä opetusmenetelmään. Ryhmätyöt ovat kenties tutuin esimerkki siitä, että kenelläkään ei ole varsinaisesti käsitystä, millaiseen oppimiseen menetelmällä pyritään. Opettajan tulisikin tietoisesti ohjata opiskelijoita saamaan kulloisestakin menetelmästä halutut oppimistavoitteet irti. (Murtonen, 2017)

Oppimispäiväkirja on yksi refleктоivan havainnoinnin keinoista. Oppimispäiväkirjaa voidaan käyttää, kun halutaan, että opiskelijat voivat tallentaa ajatuksiaan, havaintojaan tai kysymyksiään. Kirjallisella reflektiolla on monia etuja, mukaan lukien parantuneet kommunikaatiotaidot sekä parantuneet kriittiset ajattelu- ja havainnointitaidot. (Guthrie & Jones, 2012)

Toinen Guthrien & Jonesin (2012) mainitsema menetelmä on reflektiokeskustelut. Heidän mukaansa vuorovaikutteinen reflektointi voi innostaa opiskelijoita refleктоimaan omia kokemuksiaan muiden opiskelijoiden kanssa. Esimerkiksi viikoittaiset paneelikeskustelut johtajuudesta tai johtajuuteen liittyvistä tuntemuksista voivat toimia hyvinä refleктоivina tehtävinä oppitunneilla. Toki näidenkin harjoitusten hyödyllisyys voi olla opiskelijan yksilöllisyydestä kiinni: onko hän sosiaalinen ja pohdiskelee mielellään ääneen vai enemmän yksilö, joka pohtisi enemmän näitä kysymyksiä yksin paperille (Murphy et al., 2017).

2.3.2. Kokemusten luominen ja niiden merkitys opetuksessa

Elmuti et al. (2005) lähestyisivät johtajuustaitojen opettamista vielä enemmän käytännön kautta. Heidän mukaansa liian teorialähtöinen opetus ei tue oppimista, joka vastaisi työelämän tarpeita. Yksi tapa lähestyä käytännönläheisempää opetusta on case-tehtävät. Lähes kaikille kauppakorkeakoulun opiskelijoille, koulusta riippumatta, ovat esimerkiksi Harvardin case-tehtävät (*Harvard Business Case Studies*) varmasti jollain tapaa tuttuja. Monet alan tutkijat ovat niiden hyödyllisyyttä tutkimuksissaan korostaneetkin. Muun muassa Billsberryn (2009) mukaan case-tehtävät ja videot, sekä erilaiset projektit, jotka vaativat soveltamista, ovat hyviä metodeja, joissa voi kokeilla johtajuusteorioiden soveltamista käytäntöön.

Myös Guthrie ja Jones (2012) mainitsevat case-tehtävät, ja yhdistävät ne nimenomaan refleктоivaan oppimiseen. Johonkin rooliin astuminen antaa heidän mukaansa opiskelijoille mahdollisuuden punnita eettisiä ratkaisumalleja tapauksiin, jotka toimivat tässä tapauksena konkreettisina kokemuksina. Täten opiskelijat voivat kriittisesti tutkia omia perustelujaan ja ajatteluprosessejaan. Lisäksi he voivat myös esitellä erilaisia

näkökulmia toisilleen. Kolbin (1984) oppimisteoriaan soveltaen he voivat tutkia asioita monista näkökulmista (refleктоiva havainto) ja alkaa käsitteellistää esimerkiksi tapauksen eettisiä seurauksia (abstrakti käsitteellistäminen). Luokkahuoneen ulkopuolelle sovellettaessa, esimerkiksi tehtäessä yhteistyöyrittäjälle projektia, opiskelija pääsee kokeilemaan oppimaansa käytäntöön (aktiivinen kokeilu).

Yksi tapa lähestyä case-tehtäviä on pelillistetty oppiminen. Sousa & Rocha (2019) esittelevät tutkimusartikkelissaan pelipohjaisen oppimisen (*game-based learning*) hyötyjä johtajuustaitojen opettamisessa. Pelipohjaisessa oppimisessa on paljon samoja piirteitä kuin case-tapauksissa. Pelipohjainen oppiminen on käsite, joka rakentuu oppimisprosessille. Sen tavoite ensisijaisena pedagogisena työkaluna on käyttää tiettyä peliä, joka auttaa kehittämään tiettyjä taitoja. Useiden tutkimusten mukaan pelit voivat edistää sosiaalisia taitoja -ja myös teknisiä taitoja, koska pelit voivat tarjota monenlaisia konteksteja ja skenaarioita oppijoille (Sousa ja Rocha, 2019). Pelipohjainen oppiminen on ikään kuin aktiiviseen, tosielämän ympäristöön sovellettu case-tehtävä.

Sousan ja Rochan (2019) tutkimuksessa opiskelijat osallistuivat pelillistetylle kurssille, jonka tavoitteena oli opettaa johtajuustaitoja. Heidän tutkimustuloksissaan kävi ilmi, että pelipohjainen opetusmenetelmä todella kehitti oppilaiden johtajuustaitoja, joita olivat tässä yhteydessä esimerkiksi taito motivoida muita sekä taito viestiä tehokkaasti. Pelipohjainen oppiminen hyödyntää nimenomaan kokemusta ja reflektointia oppimisen välineinä. Toki haasteena on se, että pelin kehittäminen, soveltaminen ja käyttöönotto vaatii paljon resursseja. Se kuitenkin tuo ehdottomasti uuden ulottuvuuden pedagogisiin menetelmiin ja uskon, että siitä on tulossa vielä lisää tutkimusta lähivuosina.

Case-tehtävät ja roolipelit ovat kuitenkin saaneet myös kritiikkiä osakseen. Case-tehtävät on katsottu melko rajaaviksi: ne saattavat vahvistaa ja opettaa päätöksentekoa, mutta tosielämän johtajuustilanteissa, joissa ihmissuhdetaidot ja vuorovaikutus korostuvat, niistä tuskin on apua (Minzberg, 2004). Nuoren kauppatieteilijän työelämäkokemuksen puutetta voidaankin pitää johtajuusopetuksen haasteena. Muun muassa Minzberg ja Gosling (2002) ovat kirjoittaneet, että johtamiskoulutuksen merkitys niille, joilla ei ole käytännön kokemusta, on hyvin vähäinen.

Kauppätieteiden opiskelijoilla ei välttämättä ole kertynyt kovinkaan paljon kokemusta työelämästä, joten omista henkilökohtaisista johtajuuskokemuksista on vaikea ottaa oppia, vaikka saisikin opetuksessa käsitteellisiä välineitä tutkia niitä. Räsänen ja Korpiaho (2007) ovat tutkineet kokemusperäistä oppimista. Heidän tutkimuskysymyksensä oli, kuinka voidaan kokemuksellisesti oppia ilman relevanttia työkokemusta kauppakorkeakoulussa. Heidän mukaansa vain autenttiset kokemukset tukevat kokemuksellista oppimista. Tässä heidän antamassaan merkityksessä autenttisilla kokemuksilla tarkoitetaan aidosti tapahtuneita tapahtumia, eikä esimerkiksi case-skenaarioita ja roolipelaamista. Räsänen ja Korpiahon (2007) tutkimuksen ajatus on se, että jos kokemusta työelämästä tai johtamisesta ei ole, opiskelu itsessään voidaan nähdä niiden sijasta kokemuksellisenä toimena, jota opiskelijat voivat oppia refleктоimaan. Tällöin prosessi voi opettaa myös opiskelijalle kokemuksellisen oppimisen mallin, jolloin opiskelija voi saada eväitä analysoida oppimaansa myöhemmin työelämässä ja näin kehittyä johtajana. Räsänen ja Korpiahon (2007) mukaan keskeistä siis on, että opiskelija oppii refleктоimaan omaa opiskeluaan.

Crossan et al. (2013) ehdottavat omassa tutkimuksessaan menetelmää, jonka avulla on mahdollisuus kehittää opiskelijan luonnetta johtamiskyvykkyyttä tukevaksi. Menetelmä painottaa sitä, että opiskelija tulee tietoiseksi omista ominaisuuksistaan. Silloin hän voi alkaa kehittää niitä ominaisuuksia opiskelukontekstissa. Luokkahuoneessa opettaja voi auttaa opiskelijoita tunnistamaan johtajuustaitoja ja ominaisuuksia sekä antaa työkaluja niiden kehittämiseen ja refleктоintiin. Opiskelija voi laittaa ne käytäntöön omassa opiskelussaan.

Myös Neubert (2015) korostaa omien taitojen itsearviointia, mutta ehdottaa sen rinnalle myös vertaisarviointia ja vertaisryhmäläisten tarkkailua. Hänen näkemyksensä perustuu sille, että tehokkaimmat johtajat ovat tietoisia omista kyvyistä ja taidoistaan. Myös Goleman (1998) väittää, että johtajuustaitoja on mahdollista oppia, jos opiskelija saa siihen oikeat oppimisvälineet. Ne ovat hänen mukaansa tarvittavat arvioinnit opiskelijan nykyisistä taidoista, työkalut refleктоida niiden kehitystä ja kehityssuunnitelman laatiminen. Hänenkin näkemyksessään keskeistä siis on, että opiskelija tulee tietoiseksi omista johtajuustaidoista ja niiden mahdollisista kehityskohteista. Newstead et al. (2021)

painottavat kuitenkin, että luokkahuoneessa tapahtuvan oppimisen lisäksi omiin taitoihin perustuvan johtajuuskehityksen tulisi ulottua luokkahuoneympäristön ulkopuolelle ja työelämän kontekstiin. Heidän mukaansa pelkkä luokkahuoneessa tapahtuva oppiminen ei riitä kasvattamaan hyvää johtajaa.

Uudempaa tutkimusta aiheesta on tehnyt Eriksen et al. (2019). Heidän lähestymistapansa väittää kehittävänsä opiskelijoiden päivittäisiä käytäntöjä niin, että ne tukevat heidän johtajuustaitojen oppimista. Menetelmässä opiskelijat valitsevat neljä ominaisuutta, joita he haluavat kehittää. He harjoittavat tietoisesti tätä vahvuutta, pohtivat ja kertovat kokemuksistaan toisilleen. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että tämä syventää opiskelijoiden itsensä ymmärtämistä ja kehittää heidän ominaisuuksiaan. Heidän tutkimuksessaan arvioitiin opiskelijoiden kokemuksia tästä lähestymistavasta. Tehtävä auttoi heitä yhdenmukaistamaan ja toteuttamaan käyttäytymistään niiden ominaisuuksien mukaisesti, joihin he valitsivat keskittyvänsä (Eriksen et al., 2019). Se, että opiskelijoille annetaan mahdollisuus valita itse, mihin ominaisuuksiin keskittyä, on tämän lähestymistavan mielenkiintoinen näkökohta. Näiden omia kykyjä itsearvioivien lähestymistapojen ehdoton heikkous on kuitenkin se, että ne pyrkivät kehittämään vahvuuksia vain itsessä, ilman selkeää strategiaa tai ohjausta siitä, kuinka niitä voisi vahvistaa -hyvän johtajan tavoin- myös muissa. (Newstead et al. 2021)

Barrie (2007) on tehnyt fenomenografista tutkimusta siitä, kuinka metataitoja, joihin myös johtajuus kuuluu, tulisi korkeakoulussa opettaa. Metataidoiksi hän määrittelee korkeakouluopiskelijan korkeakoulututkinnon suorittamisen seurauksena saamat taidot, ominaisuudet ja kyvyt, jotka eivät liity tieteenalan sisällöllisiin kysymyksiin, vaan ovat sovellettavia erilaisiin tilanteisiin. Näitä taitoja opitaan opetusprosessissa, ei opetuksen tuloksena tai nimenomaisena päämääränä. Haastatteleamalla opetushenkilökuntaa Barrie on saanut selville, että metataidot karttuvat opiskelijan osallistumisesta kokonaisvaltaiseen yliopistokokemukseen. Tähän ajattelumalliin kuuluu myös se, että esimerkiksi luokkahuonetilanteessa huomion keskipisteenä ei ole opettaja, opettava sisältö eikä opettamisprosessi, vaan tapa, jolla opiskelija osallistuu oppimiseen (Barrie, 2007). Opiskelijan osallistuminen siis määrittelee lopulta sen, tapahtuuko oppimista.

Tämän perusteella voikin todeta, että se, mitä opiskelija oppii, ei ole suoraan yhteydessä siihen, mitä opettaja opettaa. Myös Channingin (2020) artikkeli viime vuodelta väittää, että johtajuutta voidaan opettaa, ja että johtajuuden oppiminen ja opettaminen eivät ole synonyymejä. Johtajuuden opettaminen tarkoittaa, että opettaja osallistuu yksilön tai yksilöryhmän opetukseen, kun taas johtajuuden oppiminen voi tapahtua tahattomasti opettajan kanssa tai ilman opettajaa, esimerkiksi itseohjautuvan tutkimuksen tai työn, johtajuuden tai muiden kokemusten kautta. Tutkijoiden keskuudessa on esitetty näkemyksiä siitä, että oppiminen yliopistossa ei olisi sidottu pelkkään luokkahuoneeseen ja siellä tapahtuvaan toimintaan, vaan laajemmin koko järjestelmään ja ympärillä tapahtuviin sosiaalisiin prosesseihin (Korpiaho, 2014).

Perinteisissä yksilökeskeisissä näkökulmissa sana ”opiskelu ” liittyy yleensä yksilöiden kognitiivisiin toimintoihin, kuten tietojen hankkimiseen, muistamiseen tai huolelliseen lukemiseen. Opiskelu käytännön toimintana ja sosioekonomisena ilmiönä viittaa kuitenkin laajempaan opiskeluun: se on sitä, mitä opiskelijat tekevät kauppakorkeakoulussa. Siihen kuuluu sosiaalisten ja institutionaalisten piirteiden tunteminen, aikataulujen suunnittelu, työkuormasuhteiden laskeminen ja optimointi, vertaispaineen käsitteleminen, toisten kanssa työskentely, kilpailu ja yhteistyö, kurssityöt, materiaalien hankkiminen, lukeminen, kirjoittaminen, tekniset laitteet ja ruokapaikkojen etsiminen. (Korpiaho, 2014). Tämä asettaa mielenkiintoisen näkökulman opettamiseen ja siihen, kuinka yliopisto-opettaja voi tukea opiskelijaa laaja-alaisen yliopistokokemuksen luomisessa ja mahdollisesti tukea opiskelijaa erilaisten metataitojen kehityksessä.

2.3.3. Kauppakorkeakoulun kritiikki ja rooli johtajien kouluttajana

Yllä esitellyt näkemykset hieman haastavat perinteisiä menetelmiä eli opettajajohtoisia luentoja ja tenttejä, joihin kauppakorkeakouluissakin monesti luotetaan. Tunnettu kauppakorkeakoulujen kritisoija Parker (2020) onkin ottanut mielenkiintoisesti esille kauppakorkeakoulun roolin tulevaisuuden johtajien kasvattajana. Jos puhutaan kauppakorkeakoulun roolista kasvattajana työelämävalmiuksiin, hänen mukaansa kauppakorkeakoulujen pitäisi vastata enemmän nykyajan haasteisiin: kestävään

kehitykseen, ilmastokriisin ratkaisemiseen ja eriarvoistumiseen. Hän näkee ongelmallisena, että kauppakorkeakoulu jatkaa vanhalla perinteisellä linjalla opettaen liiketoimintayksiköiden tehokasta toimintaa. Vaikka Parker viittaakin maailmanlaajuisiin ilmiöihin, perustaa hän ajatuksensa pitkälti Ison-Britanniaan, jossa yliopistojen yksityistäminen ja opiskelijoille markkinointi ovat oletettavasti vielä suuremmassa roolissa kuin Suomessa. Kauppakorkeakoulun rooli yhteiskunnassa on kirvoittanut keskustelua toki jo aikaisemminkin. Muun muassa Nodoushani & Nodoushani (1996) väittivät tutkimuksessaan, että merkittävimmät johtajat eivät ole käyneet kauppakorkeakoulua -se kertoo heidän mukaansa siitä, että kauppakorkeakoulu ei anna valmiuksia hyvään johtajuuteen. Toisaalta johtopäätösten vetäminen tämänkaltaisista väitteistä ei ole välttämättä tutkimukseni kannalta kovinkaan olennainen, sillä tässä merkittävän johtajan määritelmä on epäselvä.

Kauppakorkeaan kuitenkin kohdistuu kehitysehdotuksia. Esimerkiksi Elmuti et al. (2005) yhdistäisivät johtajuustaitojen kehittämiseen enemmän monitieteellisiä metodeja. He tuovat tutkimusartikkelissaan ilmi, että jos kauppakorkeakoulujen on pystyttävä tehokkaasti valmistamaan päteviä johtajia, painopisteen tulisi olla monitieteinen ja kokonaisvaltainen koulutus. Ei niinkään koulutus, joka keskittyy kapeasti perinteisiin yritystoimintoihin kuten laskentatoimeen tai markkinointiin. Tämä tarkoittaisi sitä, että opetus olisi laaja-alaisempaa. Johtajuustaitoja ei myöskään heidän visiossaan jätettäisi vain yhden kurssin varaan, esimerkiksi niin kutsutun capstone-kurssin, vaan johtajuustaitoja rakennettaisiin yleisesti läpi useiden kurssien. Myöskin omien johtajuustaitojen itsearviointinista saa paljon enemmän irti, jos sitä on mahdollisuus harjoittaa läpi kurssien, yhden kurssin sijaan (Crossan et al, 2013). Vanhemmassa artikkelissaa Elmuti (2004) kirjoittaa, että kauppakorkeakoulun opetuksen tulisi keskittyä myös vieraiden kulttuurien ymmärtämiseen ja globalisaation haasteisiin. Myös Crossan et al. (2013) ovat todenneet, että kauppakorkeakouluissa tulisi keskittyä enemmän eettiseen päätöksentekoon.

Pfeffer (2011) on myös kritisoinut kauppakorkeakoulujen johtamiskoulutusta. Hänen mukaansa johtajuuden kehittäminen on varsin marginaalisessa asemassa kauppakorkeakouluissa. Hän luettelee useita syitä, jotka saattavat olla johtajuuden

kehittämisen vähäpätöisen aseman takana. Ensinnäkin kauppakorkeakouluja arvioidaan kriteerein, jotka eivät ole yhteydessä opiskelijoiden johtajuustaitoihin tai niiden kehittymiseen. Esimerkkinä nykyisistä kriteereistä hän mainitsee muun muassa vastavalmistuneiden aloituspalkkojen vertailun. On ymmärrettävää, että mittaukset ja arvioinnit vaikuttavat siihen, mihin suuntaan kauppakorkeakoulua ja sen opetusta kehitetään. Pfeffer väittää myös, että korkeakoulujen välinen kilpailu on asettanut paineita myös niiden brändäykselle. Hänen mukaansa menestystä, hyvää aloituspalkkaa ja tehokkaita verkostoitumismahdollisuuksia mainostavat kauppakorkeakoulut eivät houkuttele aidosti oppimisesta ja kehittymisestä kiinnostuneita opiskelijoita. Tässä näkemyksessä on yhtenevää linjaa Parkerin (2020) kanssa, sillä Parker kritisoi myös kauppakorkeakoulujen tapaa markkinoida ja brändätä itseään.

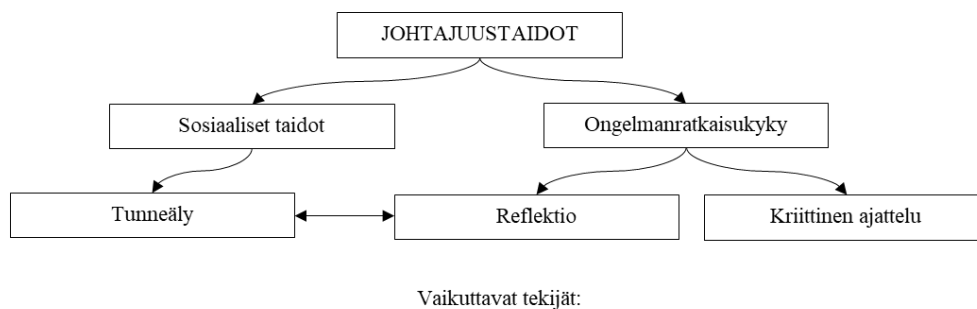
Oman lisämausteensa keskusteluun tuovat Simpson & Ituma (2009), jotka ovat kritisoineet niin ikään johtamiskoulutuksen rationaalista ja maskuliinista otetta opiskeltaviin teemoihin. Heidän mukaansa esimerkiksi MBA-johtamiskoulutuksessa korostetaan liikaa rationaalisia keinoja kuten laskentaa ja analyysiä päämäärien saavuttamiseksi. Liian kapea-alainen tai analyttinen lähestymistapa voi heikentää päätöksentekokykyä, ja opiskelijoiden kasvupotentiaali voi jäädä hyödyntämättä. Heidän mukaansa johtaminen harvoin on rationaalista ja ennustettavaa, ja johtamiskoulutukseen olisi hyvä myös saada enemmän ihmissuhde- ja yhteistyötaitoja.

2.4. Kirjallisuuskatsauksen tiivistelmä

Tutkimukseni teoreettinen tausta perustuu neljälle mielenkiintoiselle tieteelliselle keskustelulle: johtajuuden käsitteeseen, johtajuustaitoihin, niiden opetusmenetelmiin sekä laajempaan keskusteluun kauppakorkeakoulusta.

Johtajuustaidot rajataan tässä kirjallisuuskatsauksessa kahteen kyvykkyyteen: sosiaalisiin taitoihin ja ongelmanratkaisutaitoon. Sosiaalisia taitoja pyrin avaamaan Golemanin (1998) tunneälyn käsitteen avulla. Ongelmanratkaisutaito pohjautuu pitkälti Mumford et al. (2000) teoriaan, jonka mukaan hyvä johtajuus on monimutkaisiin ongelmiin ratkaisujen etsimistä. Ongelmanratkaisukyvyyn taustalla olevaa tiedostavaa ajattelua

voidaan hahmottaa reflektion ja kriittisen ajattelun käsitteen avulla. Reflektiokyky vaikuttaa myös tunneälyn kehittymiseen. Myös ympäristö, kokemukset, persoonallisuus, motivaatio ja koulutuksen avulla saavutettu tieto vaikuttavat johtajuustaitojen kehittymiseen. Näihin tekijöihin en kuitenkaan syvällisesti paneudu tässä kirjallisuuskatsauksessa. Golemanin (1998) ja Mumford at al. (2000) teoriat yhdessä rakentavat tämän tutkimuksen johtajuustaitojen käsitteen ja olen koonnut niistä kaavion (Kaavio 3).



Ympäristö	Kokemukset	Persoonallisuus ja motivaatio	Koulutus
-----------	------------	-------------------------------	----------

Kaavio 3. Johtajuustaitojen käsitteen rakentuminen tämän tutkimuksen kirjallisuuskatsauksessa.

Taulukkoon 3 olen koonnut tiivistetysti aikaisempaa tutkimusta tämän tutkimuksen aihepiireistä. Olen vapaasti suomentanut ja tiivistänyt tutkimuskysymykset.

Aikaisemmin on tutkittu hyvinkin samankaltaisia tutkimuskysymyksiä, mutta kuten taulukosta huomaa, tutkimuksilla on ollut hieman erilaisia painotuksia tai tavoitteita.

Yhteenvetona kirjallisuudesta voidaan sanoa, että johtajuustaitoja voidaan kyllä opettaa jossain määrin luokkahuoneessa ja kauppakorkeakoulussa. Oppiminen on kuitenkin prosessi, ja ominaisuuksien ja metataitojen omaksuminen ei tapahdu hetkessä, tai yhden kurssin aikana. Opiskelijoiden kyky omaksua erilaisia taitoja voi myös poiketa toisesta. Opiskelijan motivointi ja aktivointi reflektoidaan on keskeinen osa opettajan roolia johtajuustaitojen opettamisessa.

Taulukko 3. Aikaisempaa tutkimusta johtajuuden opettamisesta

Artikkeli	Keskeiset tutkimuskysymykset	Tutkimustuloksia
Channing, J. (2020). How Can Leadership Be Taught? Implications for Leadership Educators.	Mitkä ovat osallistujien mielestä keskeisimmät kyvyt johtajille? Kuinka hyvin johtajuutta voidaan opettaa?	Keskeisiä taitoja ovat tunneäly, kommunikointitaidot ja kulttuurien ymmärrys. Johtajuutta voi jollain tasolla opettaa.
Elmuti, D. (2004). Can management be taught?: If so, what should management education curricula include and how should the process be approached?	Voiko johtamista opettaa?	Kyllä voi. Jotkut omaksuvat tiettyjä kykyjä helpommin kuin toiset. Johtamiskoulutuksessa tulisi keskittyä vielä enemmän pehmeisiin taitoihin.
Räsänen, K. & Korpiaho, K. 2007. Experiential Learning without Work Experience: Reflecting on Studying as ‘Practical Activity’.	Voiko opiskelija oppia kokemuksellisesti ilman relevanttia työkokemusta?	Opiskelua itsessään voi ja kannattaa käyttää reflektion kohteena.
Crossan, M., Sejts, G., & Gandz, J. (2013). Developing Leadership Character in Business Programs.	Voiko kauppakorkeakoulu vahvistaa johtajuuteen liittyviä luonteenpiirteitä?	Kauppakorkeakoululla on tärkeä tehtävä johtajuustaitojen kehittämisessä. Itsearviointi, reflektointi ja työelämän aidot esimerkit ovat tärkeitä. Johtajuustaidot eivät synny yhdellä kurssilla.
White, J., & Guthrie, K. (2016). Creating a Meaningful Learning Environment: Reflection in Leadership Education.	Miten reflektointi pedagogisena välineenä vaikuttaa mielekkään oppimisympäristön luomiseen johtajuustaitojen oppimisessa?	Suunnittelemalla reflektointia edistävän oppimisympäristön, opettaja voi luoda puitteet kehittäväälle reflektiolle, jolla on yhteys johtajuustaitojen oppimiseen.

3. MENETELMÄT JA AINEISTO

Tässä luvussa perustelen tutkimukseni metodologisia valintoja. Metodologialla tarkoitetaan strategiaa tai asetelmaa tutkimusmetodien taustalla ja se kuvaa tapaa tuottaa tutkimustietoa (Byrne, 2017). Aineiston tuottamisen ja analysoinnin kannalta on tärkeää, että metodologia tukee mahdollisimman hyvin tutkimusta.

3.1. Laadullinen tutkimus ja sen ominaispiirteet

Valitsin tutkielmaan kvalitatiivisen eli laadullisen menetelmäsuuntauksen. Päädyin tähän menetelmäsuuntaukseen, koska kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on universaalien totuuksien löytämisen sijaan pyrkiä selittämään ilmiötä paikallisesti ajattelematta, että selitys edustaisi jotakin yleistä lainalaisuutta (Alasuutari, 2011). Tämä lähestymistapa sopii hyvin tutkimukseeni, jonka tavoitteena ei ole löytää yhtä oikeaa vastausta, vaan saada syvällisempää tietoa opettajien subjektiivisista näkemyksistä. Tutkimusaiheestani ei ole tehty tutkimusta Aalto-yliopistossa, ja laadullinen tutkimus onkin erityisen hyvä silloin, kun aikaisemmat näkemykset tutkittavasta ilmiöstä ovat vaatimattomia. Kvalitatiivinen tutkimus antaa mahdollisuuden tutkia ilmiötä niiden omassa kontekstissaan. Se antaa selityksiä, miten asiat todellisuudessa toimivat, ja miksi ne toimivat niin. Kvalitatiivinen tutkimus saattaa antaa myös vastauksia siihen, miten käytäntöjä voidaan muuttaa ja kehittää. (Eriksson & Kovalainen, 2008)

Valitsemani tutkimussuuntaus on kuvaileva tapaustutkimus. Tapaustutkimukselle on vaikeaa antaa yleispätevää määritelmää, sillä se soveltuu todella monenlaisiin tutkimuslähtökohtiin. Tapaustutkimuksia kuitenkin yhdistää se, että nimensä mukaisesti niissä tarkastellaan yhtä tai useampaa 'tapausta' (case, cases), joiden määrittely, analysointi ja ratkaisu on tapaustutkimuksen keskeisin tavoite (Eriksson & Koistinen, 2014). Tässä tutkimuksessa tapaukseni on Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun johtajuustaitojen opetus ja tutkimuskonteksti on siis Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu. Keskeinen tavoitteeni onkin juuri tämän yksittäisen yksikön käytänteiden analysointi. Tapaustutkimus valikoitui lähestymistavakseni, koska tavoitteeni on ymmärtää ja tutkia tapausta sen konteksti huomioiden pyrkimättä

kuitenkaan yleistettävään tietoon. Tämä tapaus toimii väylänä johtajuustaitojen opettamisen tarkasteluun.

Tutkimusasetelmani on poikkileikkaava tutkimus. Poikkileikkaus-tutkimukset ovat rajalliseen ajan hetkeen sijoittuvia tarkasteluita (Eriksson & Koistinen, 2014). Tutkimuksessani tarkastelen siis kurssitarjontaa ja opettajien näkemyksiä vain tässä ajan hetkessä eli vuonna 2021.

3.2. Aineisto ja sen kerääminen

Erikssonin ja Kovalainen (2008) ovat todenneet, että tutkimuksen tekemisessä on oleellista huomata kaikki mahdolliset lähteet, joista voidaan hankkia tietoa, jotta voimme valita niistä oleellisimmat. Oman tutkimuskysymykseni kannalta relevantiksi koin kahdenlaisen aineiston: 1) Kauppakorkeakoulun opettajien näkemykset opettamistaan kursseista 2) Aalto-yliopiston Kauppakorkeakoulun kurssien kurssikuvaukset, jotka löytyvät muun muassa yliopiston sisäiseltä mycourses.fi -sivustolta.

3.2.1. Haastattelut

Valitsin ensimmäiseksi menetelmäkseni haastattelut. Haastattelut ovat suosittu tapa kerätä aineistoa kvalitatiivisissa tutkimuksissa ja koin sen sopivaksi aineiston keräysmuodoksi omaankin tutkimukseeni. Minua kiinnosti nimenomaan kurssien opettajien käsitykset ja näkemykset, ja koin tärkeäksi, että pystyin saamaan heidän ajatuksiaan osaksi aineistoani. Valitsemani haastattelumenetelmä on puolistrukturoitu haastattelu. Puolistrukturoidussa haastattelussa haastattelijalla on etukäteen tiedossa haastattelun tema ja kysymyksiä. Kysymyksien sanamuotoja ja järjestystä on kuitenkin mahdollista muuttaa kussakin haastattelussa ja haastattelu on luonteeltaan keskusteleva ja melko epävirallinen. (Eriksson & Kovalainen, 2008)

Puolistrukturoitu haastattelu aineistonkeräysmenetelmänä sopii tutkimukseeni, koska tavoitteeni on saada selville, miten opetushenkilökunta määrittelee johtajuustaidot, ja kuinka he omasta kokemuksestaan kokevat niiden opettamisen. Näkemyksistä lienee helpompi saada laajempia ja syvällisempiä, kun kysymyksiä voi asettaa tarpeeksi

laajoiksi ja keskusteleviksi. Myös mahdolliset ongelmakohdat, haasteet ja pohdinnan aiheet voivat tulla avoimemmin esille. Tarkoitukseni ei ole myöskään löytää yhtä tiettyä ratkaisua ja näkökulmaa. Tällöin haastattelu on oiva tapa saada yksilöllisempää tietoa, koska omia näkemyksiä voi olla helpompi avata puhumalla verrattuna vaikkapa kyselytutkimukseen, jossa vastauksien täsmentäminen ja lisäkysymysten kysyminen on vaikeampaa.

Haastattelin neljää Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun opetushenkilökunnan jäsentä, joilla on ollut tai on lukuvuoden 2020–2021 aikana vähintään yksi opetettava kurssi tai opintokokonaisuus. Aloitin tutkimuksen suunnittelun jo keväällä 2021, joten valitsin kyseisen ajankohdan sen hetkisen lukukauden perusteella. Pyrin valitsemaan henkilöt niin, että he edustavat useampaa tutkimuslaitosta. Valintani ottaa mukaan neljä haastateltavaa perustuu siihen, että vähemmällä määrällä tutkimukseni ei välttämättä olisi tarpeeksi kattava, mutta arvelin, että sitä enempää haastateltavia voi olla haastavaa saada. Laadullisen tutkimuksen luonteeseen myös kuuluu, että haastateltavia ei välttämättä ole kovinkaan montaa; sen sijaan heiltä pyritään saamaan kattavia vastauksia, jotka eivät kuitenkaan toimi yleistyksenä ilmiölle.

Valitsin haastateltavat heidän opettamiensa kurssien perusteella. Ensin rakensin listan opettajista, joihin voisin ottaa yhteyttä. Valintakriteerinä toimi se, että opettaja opettaa maisteri- tai kandidaton kurssia, jonka nimessä on sana ”management”, ”johtaminen”, ”johtajuus” tai ”leadership”. Tällöin voin olettaa, että kurssi jollakin tavalla liittyy johtamiseen, hallintoon tai johtajuuteen. Menetelmä ei kuitenkaan rajaa opettajia vain johtamisen laitokseen tai muutamaankin kurssiin. Tämän valinnan tein myös siitä syystä, että välillä näiden sanojen ero ja määritelmä ei ole kovin selkeä ja oletin, että johtajuustaitoja voidaan oppia myös johtamiseen viittaavilla kursseilla. Tietenkin pidin mielessä, että useampi opettaja opettaa muutakin kuin kyseisin kriteerein löytyvää kurssia.

Lähestyin valitsemiani haastateltavia sähköpostilla. Kerroin sähköpostissa, millaisesta tutkielmasta on kyse ja laitoin mukaan myös alustavan haastattelurungon. Mainitsin kuitenkin, ettei haastateltavan tarvitse valmistautua. Halusin kuitenkin laittaa kysymykset etukäteen, sillä silloin haastateltavat saavat paremman käsityksen, mihin ovat

osallistumassa ja pystyvät mahdollisesti jollakin tasolla pohtia asiaa jo etukäteen. Oletin myös, että yksityiskohtainen viesti saattaa vaikuttaa myös myönteisesti haastateltavien päätökseen osallistua haastatteluun, sillä pelkäsin, että haastateltavien saaminen mukaan voi olla vaikeaa. Yhteensä lähestyin kymmentä opettajaa. Osaan lähettämistäni yhteenotoista en saanutkaan vastausta lainkaan, ja näitä henkilöitä en yrittänyt tavoitella enää uudempaa kertaa. Halusin, että haastatteluun osallistuminen tuntuisi mielekkäältä ja täysin vapaaehtoiselta. Myöhemmin tutustuttuani aineistoon, mietin, että tutkimuskysymystä saatatettiin epärelevanttina, jos mahdollisen haastateltavan mielestä johtajuustaitojen opettaminen ei ole mielekästä.

Valitsin haastattelukysymykset niin, että niihin olisi mahdollista vastata, vaikkei haastateltava kokisi, että opettaa johtajuutta lainkaan. Luin alustavasti kurssikuvauksia haastatteluprosessin alussa suunnitellessani haastatteluja. Huomasin, että johtajuustaidot, ainakin ne, jotka esittelin kirjallisuuskatsauksessa, tulevat vain muutamassa kuvauksessa esille. Erottelinkin opettamisen ja oppimisen omaksi haastattelukysymykseksi. Ajattelin, että vaikka opettaja ei varsinaisesti opettaisikaan esimerkiksi vuorovaikutustaitoja, hän voi kokea, että opiskelija oppii niitä silti. Tämä tarkoittaa sitä, että kysyin haastatteluissa, *millaisia johtajuustaitoja opettaja kokee opettavansa sekä millaisia johtajuustaitoja opettaja kokee opiskelijoiden omaksuvan kursseillaan, miten ja miksi.*

Koin myös tärkeäksi kysyä, miten haastateltava itse määrittelee johtajuustaidot, koska tutkimuskirjallisuudenkaan määritelmä ei ole yksiselitteinen. Tämän kysymyksen avulla pystytään tutkimaan ja saamaan aineistoa siitä, miten haastateltavat ylipäättään määrittelevät termin johtajuustaidot ja millaisia ominaisuuksia he näihin taitoihin liittävät. (Katso liite 1.)

Pyrin pitämään haastattelut napakoina asiantuntijahaastatteluina, jotta kynnyks osallistua ei olisi niin suuri ja aikaa vievä. Kaikilla haastateltavilla oli useita vuosia opetuskokemusta Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulusta ja heillä oli joko yksi tai useampi kurssi vedettävänä vuosittain kauppakorkeakoulun opiskelijoille. Osalla opettajista oli kokemusta myös muulta esimerkiksi teknillisestä korkeakoulusta tai avoimesta yliopistosta. Heillä saattoi olla opetettavanaan myös muita kursseja kuin se

kurssi, jonka perusteella he valikoituivat haastateltaviksi. He saattoivat haastatteluissa ottaa esille muut opettamansa kurssit tai verrata kauppatieteiden tutkinto-opiskelijoiden opettamista muihin opiskelijaryhmiin. Haastattelujen tarkoitus ei ollutkaan keskittyä nimenomaiseen kurssiin, vaikka esitinkin kysymyksiä tietyistä kurssisisällöistä saadakseni konkreettista tietoa opetuksesta. Tarkoituksena oli pohtia ylipäätään johtajuustaitojen opettamista kauppakorkeakoulussa, joten oli vain hyvä, että opettajat toivat esiin näkemyksiään tietyn kurssin yli. Lupasin haastateltaville pitää myös henkilöllisyydet omana tietonani, joten haastateltavat pysyvät tutkimuksessani täysin anonyymeina. Koin anonymiteetin tärkeäksi. Vaikka tutkimus ei lähtökohtaisesti käsittelekään arkaluontoisia tietoja, ajattelin, että haastateltavien kynnys tuoda esiin mahdollisia epäkohtia tai kritiikkiä, voi olla matalampi, jos he saavat jakaa ajatuksiaan anonyymisti. Haastattelevissa oli opettajia sekä johtamisen oppiaineesta sekä toisesta kauppatieteen oppiaineesta.

Haastattelut suoritin syys- ja lokakuussa 2021. Suoritin kaikki haastattelut Zoom- etätyökalun avulla. Nauhoitin haastattelutilanteet kokonaisuudessaan haastateltavan luvalla. Puolistrukturoitu haastattelumenetelmä mahdollisti lisäkysymysten kysymisen ja kysymysjärjestyksen muuttamisen tarvittaessa. Jokainen haastattelu muodostui varsin erilaisiksi kokonaisuuksiksi, joita yhdisti sama tema. Haastattelujen jälkeen etenin nauhoitetun aineiston litterointiin eli aineiston siirtämiseen kirjalliseen muotoon.

Ruusuvuori et al. (2010) mukaan litteroitu teksti on aina tutkijan havaintojen ja valintojen tuote. Kvalitatiivisen haastattelututkimuksen analyysi on kuitenkin perusteltua tehdä litteroidusta tekstistä, sillä vaikka nauhoite on alkuperäinen lähde, useiden nauhoitteiden hahmottaminen ilman litterointia voisi olla peräti mahdotonta. Itsekin siis päädyin litteroimaan kaikki haastattelut sanatarkasti. Purkaessani haastatteluja oli vaikea arvioida, mikä olisi lopulta olennaisin osa analyysia, joten litteroin kaiken muun paitsi alkuesittelyni. Haastattelun alussa esittelin itseni, kertosin vielä tutkimuksen tavoitteen sekä haastateltavan suullisen suostumuksen aineiston käytölle ja pyysin lupaa haastattelun nauhoittamiseen. Koska tutkimukseni keskittyy haastattelujen sisältöön eikä niinkään kieleen, en käyttänyt erikoismerkkejä litteroinnissani, vaan kirjoitin vain puhutut sanat ja virkkeet ylös. Haastattelujen nauhoituksia, joihin vain minulla on pääsy,

säilytän tutkimukseni palautukseen asti. Sen jälkeen poistan tiedostot. Pidän haastatteluja erillisessä kansiossa, ja tiedostoilla on nimet, joista haastateltavia ei voi tunnistaa, jos ulkopuolinen sattuisi näkemään kansion avoimna. Vain itselläni on pääsy tietokoneeseeni. Sovin haastateltavien kanssa, että haastattelut tulevat vain tutkimukseni käyttöön ja en säilytä niitä sen pidempään kuin tutkimuksen kannalta on tarpeellista.

3.2.2. Kurssikuvaukset

Toisena aineistonani toimi myös kauppakorkeakoulun kurssikuvaukset. Jokaisesta kauppakorkeakoulun tarjoamasta kurssista löytyy yliopiston sisäisiltä sivuilta kurssikuvaus eli syllabus, johon on kirjoitettu lyhyesti kurssin sisältöä, vastuuopettaja ja oppimistavoitteet. Tutkimuksessani päätin hyödyntää ja analysoida kursseille asetettuja oppimistavoitteita. Halusin ymmärtää johtamisen sekä johtajuuden opetusta laajemmin ja saada todistusaineistoa siitä, millaisia oppimistavoitteita kursseille on asetettu. Pidän kiinnostavana aiheena tutkia, miten johtaminen ja johtajuus niissä näkyvät ja millaisia taitoja niissä tuodaan esille. Ne täydentävät haastatteluissa saamiani teemoja ja mahdollisesti ilmentävät ja todentavat teemoja kirjallisessa muodossa. Ainoana aineistona ne olisivat saattaneet olla liian pintapuolisia, sillä kursseille asetetut kirjalliset tavoitteet harvoin vastaavat kysymyksiin miksi ja miten. Vaikka tutkin nimenomaan johtajuutta, otan tarkasteluun myös johtamiseen liittyvät kurssit, samoin kuin toimin haastateltavien valinnassa.

Hain kursseja yliopiston sisäisiltä mycourses-sivustolta hakusanoilla ”management”, ”leadership”, ”johtaminen” ja ”johtajuus”. Hakutuloksia tuli niistä kursseista, joiden nimessä kyseinen termi on. Tarkistin aina, että kurssi on varmasti vain kauppakorkeakoulun kurssi ja jätin analyysistä pois myös avoimen yliopiston ja tohtoriopintojen kurssitarjonnan. Rajausperusteena toimi myös se, että kurssia opetetaan vuonna 2021, jotta analysoisin mahdollisimman uutta tietoa. Tällä menetelmällä sain analysoitavaksi 30 kurssikuvausta, jotka taulukoin Excel-tiedostoon. Kuvaukset olivat kirjoitettu joko englanniksi tai suomeksi riippuen niiden opetuskielestä.

3.3. Aineistojen analyysi

Litteroituani haastattelut tekstiksi pyrin etsimään niistä toistuvia teemoja koodauksen avulla. Etenin haastattelujen analyysiin teemoittelemalla havaintojani. Koska olin jo tehnyt haastattelut teemahaastatteluina oli teemoitteluun periaatteessa olemassa jo pohja haastattelurungossa (kts. liite 1). Haastattelujen pääteemat olivat johtajuustaitojen määritelmä, johtajuustaitojen opettaminen ja menetelmät sekä mahdolliset opetuksen haasteet. Pyrin kuitenkin rakentamaan analyysini mahdollisimman aineistolähtöisesti ja haastatteluista nousikin yhteneviä tutkimusongelman kannalta oleellisia alateemoja, joita en ollut etukäteen määritellyt tai tiennyt.

Analysoin kaikkien kolmenkymmenen kurssin oppimistavoitteet. Haastatteluissa nousi esille kolme johtajuustaitoihin liittyvää teemaa: vuorovaikutustaidot, reflektointikyvykyys sekä kokonaisuusien ymmärtäminen. Halusin tarkastella kurssikuvauksia näistä kolmesta perspektiivistä; miten niistä puhutaan ja miten ne ilmenevät oppimistavoitteissa. Analysoidessani kurssikuvauksia yritin olla avoin myös mahdollisesti muille sieltä nouseville teemoille ja käsitteille, joita voisin verrata haastatteluihin. Käytin siis myös kurssikuvausten analyysimenetelmänä temaattista analyysiä, joka on yksi kvalitatiivisen dokumenttiaineiston analyysitavoista (Coffey, 2014).

3.4. Tutkimuksen arviointi

Laadullisen tutkimuksen arviointi eroaa jonkin verran määrällisen tutkimuksen arvioinnista. Validiteetti ja reliabiliteetti, eli tutkimuksen luotettavuus ja pätevyys, saavat laadullisissa tutkimuksissa usein erilaisia merkityksiä kuin määrällisessä tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden lisäämiseksi lukijalle näytetään, mistä aineiston kokonaisuus koostuu ja kuvataan ne aineiston osat, joille päähavainnot rakentuvat. Pätevyyden arvioiminen puolestaan tarkoittaa kerättyjen aineistojen sekä niistä tehtävien tulkintojen käyppyyden arviointia. (Ruusuvuori et al, 2010) Saatujen tuloksien tulisi olla perusteellisia ja päätelmien oikein tehtyjä (Saarainen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kohentaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta sen kaikissa vaiheissa sekä tutkijan reflektointi tutkimuksen edetessä. Tulosten tulkintaan pätee sama luotettavuuden vaatimus. Jotta tutkijan päätelmät olisivat perusteltavissa, tutkimustulosten esittelyä yleensä rikastetaan haastateltavien suorilla lainauksilla. (Hirsjärvi et al. 2010) Taatakseni mahdollisimman hyvän validiteetin tutkimuksessani, olen pyrkinyt kuvaamaan lukijalle vaihe vaiheelta tutkimusprosessini etenemisen ja avaamaan tekemäni metodologiset valinnat läpinäkyvästi. Tutkielmani toisessa luvussa olen avannut tutkimuksen käsitteellistä viitekehystä lukijalle, mikä auttaa lukijaa arvioimaan sitä, miten olen perustanut analyysini tieteelliselle viitekehykselle.

Haastattelujen luotettavuuteen vaikuttaa luonnollisesti niiden määrä. Usein haastateltavien määrän arvioimiseksi käytetään saturaatiota. Saturaatio on tilanne, jossa uskotaan, että haastateltavien lisääminen tutkimukseen ei tuo enää lisätietoa. Toisaalta laadullinen tutkimus on luonteeltaan sellaista, että jokainen haastateltava tai tutkittava tuottaa uutta tietoa, joten saturaation käyttö ei ole ongelmaton. (Hirsjärvi et al. 2010) Itsekin pohdin haastateltavien määrän vaikutusta tutkimukseni luottavuuden kannalta. En kuitenkaan halunnut laajentaa haastateltavien otantajoukkoa, jotta tutkimus pysyisi rajattuna. Tutkimustulokset olisivat mahdollisesti voineet antaa lisää näkökulmia, tai yhtenäisiä teemoja ei olisi löytynyt niin hyvin, jos tutkittavia olisi ollut lisää. Siinä mielessä tutkittavien lisääminen olisi voinut lisätä pätevyyttä, mutta toisaalta otin mukaan myös perustellusti kurssikuvausten analyysin, jonka tarkoitus on täydentää haastatteluja.

Yksi eettinen seikka, jota tutkimuksen teossa pohdin, on haastateltavien anonymiteetti. Koska lupasin haastateltaville heidän olevan anonyymeja, on tärkeää, että haastatteluiden kuvaus tai suorat lainaukset eivät paljasta seikkoja, josta haastateltava olisi suoraan pääteltävissä. Sitaateissa ei esimerkiksi ilmene opettajan oppiainetta ja olen jättänyt pois kaikki lainaukset, jotka viittaavat suoraan johonkin tiettyyn kurssiin. Tämän takia olen joutunut jättämään joitakin sitaatteja pois, jotta anonymiteetti säilyy. Tärkeät näkökulmat olen toki pyrkinyt tuomaan esiin omin sanoin. Viittaan osallistujiin merkinnällä O.

Koin kuitenkin sitaattien lisäämisen olennaisina luotettavuuden kannalta. Pyrinkin ottamaan niitä mahdollisimman paljon mukaan analyysiin. Tarkat sitaatit antavat lukijalle

aitoa tietoa haastatteluiden sisällöstä ja lukija voi muodostaa mahdollisimman hyvän kuvan aineistosta.

4. AINEISTON ANALYYSI

Aloitan aineistoni läpikäynnin esittelemällä analysoimani kurssikuvaukset ja luomalla yleiskatsauksen niiden oppimistavoitteisiin. Alla olevaan taulukkoon 4 olen listannut kaikki kurssit, jotka olivat analyysissäni mukana. K tarkoittaa kandidaattitason kurssia ja M maisteritason kurssia. Kuten menetelmäosiossa olen kertonut, yritin löytää kurssikuvauksista yhteneviä teemoja haasteluissa nousseiden teemojen kanssa, sekä löytää muita toistuvia teemoja. Olen kirjoittanut oppimistavoitteiden avainsanoja ja osaamistavoitteita myös oheiseen taulukkoon. Niiden tarkoitus on tiivistää, millaista johtajuuteen liittyvää osaamista oppimistavoitteet painottavat.

Taulukko 4. Kurssikuvauksien yhteenveto

Kurssin nimi	M/K	Johtajuuteen liittyvä osaamistavoite
People management in multinational organizations	M	Yhteyksien ja kokonaisuuksien ymmärrys: kuinka ihmisten johtaminen liittyy yrityksen arvonluotiin
Responsible global leadership	M	Tutustuminen kestävän kehityksen, yritysvastuun ja kiertotalouden periaatteisiin
Leadership and self-development	M	Oman kehityksen arviointi
Special topics in global management	M	Kriittinen ajattelu
Brand management	M	(Kriittinen) näkökulmien arviointi
Quality and performance management	M	Ymmärrys laadun vaikutuksesta yrityksen kannattavuuteen
Global management practice	M	Palautteenanto, kriittinen ajattelu, tiimityö
Managing value based selling	M	Suunnittelu, tiedon arviointi ja valmentaminen

Managing mergers & acquisitions	M	Haasteiden ymmärtäminen ja analyysi
Strategic human resource management	M	(Kriittinen) reflektointi
Strategic management accounting	M	Ymmärrys johdon laskentatoimen vaikutuksesta päätöksentekoon
Risk management in accounting	M	Analyysitaidot
Performance Management	M	Ymmärrys strategian ja suoriutumisen yhteydestä
Capstone: Product and brand management	M	Analyysitaidot ja päätöksenteko
Strategic information technology management	M	Ymmärrys strategisesta tietojohdamisesta
Kiertotalouden strategiat ja johtaminen	M	Ymmärrys kiertotaloustransiitiosta eri yhteiskunnallisissa ja liiketoiminnallisissa konteksteissa
Capstone: talousjohdon tehtäväkenttä	M	Kokonaisuuksien hahmottaminen, ongelmanratkaisu
Entrepreneurship and innovation management	M	Analyysitaidot
Global marketing management	M	Analyysitaidot
Portfolio management	M	Analyysitaidot
Corporate finance management	M	Päätöksenteko
Project management and consulting practice	M	Ymmärrys, kuinka tosielämän konsultointitehtävissä toimitaan
Investment management	K	Sijoitusstrategian viestiminen
Management communication	K	Ymmärrys johtamiskontekstiin sopivan johtamistyylin määrittelyn ja valinnan kriittisyydestä
Human resource management	K	HR-käytäntöjen (kriittinen) arviointi ja analyysi

Process analysis and management	K	(Prosessien) analyysitaidot
Management information systems	K	Ymmärrys tietotekniikan ja datan strategista roolista digitaalisessa taloudessa
Johtamisen perusteet	K	Ymmärrys ihmisten persoonallisuuden, motivaation ja asenteiden roolista organisaatioiden toiminnassa
Projektityö- ja johtaminen	K	Analyysitaidot ja ymmärrys projektitoiminnan luonteesta
Customer experience management	K	Ymmärrys asiakaskokemuksen luomisesta

Kurssikuvauksien tapa kertoa kurssien sisällöstä vaihteli. Joitain oppimistavoitteita on kuvattu vain muutamalla ytimekkäällä virkkeellä. Joidenkin kurssien oppimistavoitelista on taas varsin kattava. Osassa eritellään sekä teoreettiset ja taidolliset tavoitteet. Kuitenkin kurssikuvaukset kuvaavat kurssien sisältöä hyvin pintapuolisesti ja oppimistavoitteiksi on usein asetettu hyvin abstrakteja kokonaisuuksia, joiden hallintaa tavoitellaan. Olen pyrkinyt kuitenkin listaukseen nostamaan niitä asioita, jotka ilmenevät myös haastatteluissa, vaikka osassa oppimistavoitteita teemoja olisikin useampi.

4.1. Mitä ovat johtajuustaidot ja millaisia asioita niihin sisältyy?

Tässä luvussa esittelen haastateltavien vastauksia liittyen johtajuustaitojen määritelmään ja siihen, millaisia asioita niihin sisältyy. Vertailen niitä myös kurssien oppimistavoitteisiin. Suorat lainaukset olen merkinnyt kursiivilla ja heittomerkeillä. Hakasulkeissa on oma selvennykseni lainaukseen. Kahdella katkoviivalla olen merkinnyt ne kohdat, josta jotakin on jätetty pois.

Kuten luvussa 2 olen esitellyt, johtajuudella ja johtamisella on erilaisia määritelmiä ja ne voidaan sanoittaa eri tavoin. Vaikka haastateltavien määritelmät erosivatkin suuresti, kaikista haastatteluissa oli havaittavissa kolme samaa teemaa, jotka liittyvät johtajuuden oppimiseen ja opettamiseen yliopistossa. Ne ovat reflektointikyvykyys,

kokonaisuuksien ymmärtäminen ja vuorovaikutustaidot. Kaikki haastateltavat kokivat nämä tärkeiksi johtajuustaidoiksi. Käsittelen jokaista kolmea omassa alaluvussa.

Kaikilla haastateltavilla oli mielessään oma määritelmä johtajuustaidoille tai johtajuudelle ja johtamiselle. Vastauksista huokui se, että määritelmää oli mietitty ennen haastattelua. Tai sitten se oli käsitteenä niin tuttu ja monessa asiayhteydessä käsitelty, joten sen sanoittaminen tiiviisti oli haastateltaville helppoa. Osa kuitenkin korosti, että näkemys on heidän omansa ja he totesivat, että heidän oma määrittelynsä saattaa erota oppikirjoista. Osa haastateltavista kuitenkin koki, että määrittely ei ole yksiselitteistä, koska arkikielessä sanalla ”johtajuus” tai ”johtaminen” voi olla niin erityyppisiä konnotaatioita ja suomen kielessä näitä sanoja voidaan käyttää eri tavalla kuin englannin kielessä. Itse tiedostin jo etukäteen käsitteiden mahdollisen haastavuuden, ja kuten sanottu, se olikin yksi syy, miksi halusin ottaa ne mukaan haastatteluun. Niiden ymmärtämisestä ja sanoittamisesta voi avautua käsitys siitä, mitä johtajuus edes on. Ne voivat mahdollisesti linkittyä siihen, kuinka opettajat näkevät sen opettamisen.

Vaikka tuntui, että jokaisella haastateltavalla oli määritelmä mielessään, ne ei suinkaan olleet yhtenevät. Johtajuus ja johtaminen nähtiin erilaisina ilmiöinä ja johtajuustaitojen sisällössä korostui erilaiset asiat. Heillä oli myös erilainen tapa puhua ja käsitteellistää johtajuuteen liittyviä asioita.

Yksi haastateltava koki johtajuuden enemmänkin luonteenpiirteenä. Hänen mukaansa yleinen konnotaatio viittaa enemmän luonteenpiirteeseen, ja ilmeisesti oli itsekkin sitä mieltä. Hän koki, että on parempi puhua johtamisesta opettamisen yhteydessä, koska se on taito, jota pystyy opettamaan ja oppimaan.

”Johtajuuden konnotaatio suomen kielessä on haastava, et yleensä suomen kielessä ymmärretään nää henkilöön liittyvänä luonteenpiirteenä enemmän kuin tämmösenä business-asiana. Se saattaa vaikeuttaa tämän tyyppisen asian määrittelyä, niin koska puhut johtajuudesta ja johtajuuden opettamisesta, niin leadershipiä on aika vaikea tai erittäin vaikea opettaa. Managementtiin liittyviä asioita voi opettaa. Eli tässä lähtisin siihen, että puhutaan enemmän managementista kuin leadershipistä.” (O1)

Johtajuuden eli yksilön ominaisuuden tai luonteenpiirteen hän kuvaa perinteiseen suomalaiseen käsitykseen, jossa päällikkö näyttää suunnan ja muut juoksevat perässä. Tätä voisi kuvata arkikielessä eräänlaisena ”karismaattisuutena”. Johtamista hän taas kuvaa enemmän toimintana kuin ominaispiirteenä. ”Managerin” hän näkee ihmisenä, joka vaikuttaa muihin ihmisiin ja päätöksentekoon:

”Managementtiä en niinkään näe henkilön kykynä tehdä asioita vaan liittyy enemmän prosessiin. Managerin rooli on olla se prosessissa, joka vaikuttaa päätöksiin ja ihmisten toimintaan” (O1)

Haastateltava näkee siis johtajuuden enemmän kykynä tai ominaisuutena ja johtaminen toimintana, joka vie vaihtelevaa päämäärää kohti. Ominaisuuksien kehittämistä hän ei näe mielekkäänä. Sen sijaan toiminnan ymmärtämisen hän näkee opetettavana asiana. Silloin voidaan järkevällä tavalla vaikuttaa päätöksentekoon ja vaikuttaa prosesseihin.

Sama ilmiö voidaan havaita myös kurssikuvauksissa: niissä puhutaan enemmän asioiden hallinnasta ja ongelmakohtien ymmärtämisestä kuin omien luonteenpiirteiden tai ominaisuuksien kehittämisestä. Tämä on mielenkiintoista, sillä tutkimuskirjallisuudessa johtajuus nähdään nimenomaan vaikuttamisena (mm. Yukl, 2002) eli toimintana. Toisaalta muihin ihmisiin vaikuttaminen voidaan nähdä toimintana, joka vaatii tietynlaista persoonaa ja karismaa, ja sen takia johtajuus nähdään ominaisuutena.

Toisella haastateltavalla on enemmän pluralistinen ote johtajuuden pohtimiseen (kts. mm. Denis et al., 2010). Haastateltavan mukaan johtajuus ei rakennu yksilön luonteenpiirteiden kautta, vaan on enemmän kollektiivinen prosessi:

”Johtajuustaidot ovat minun mielestäni on niinku sellainen johtamiskäsitys, joka ei perustu periaatteessa niinku yksilön luonteenpiirteisiin. --- yhteistyössä lähimpien kollegoiden ja muiden organisaatioiden toimijoiden kanssa syntyy yhteistä ymmärrystä siitä, mitenkä tehtävää viedään eteenpäin.” (O2)

Kolmas haastateltava määrittelee johtamisen ja johtajuuden organisatorisina ilmiöinä:

”Ne ovat asioita mitä tapahtuu, oli meillä johtajia tai ei, jos me halutaan saada organisaatioissa jotain aikaan. Elikkä ne on niinku enemmänkin funktioita, ne on enemmänkin asioita, jota organisoitu toiminta tarvitsee. Mutta se, että minkälaiset ilmenemismuodot niillä ovat, niin se on sitten erilaista. Mutta yksi kaikki, ne [johtaminen ja johtajuus] ovat ilmiöitä, joiden ilmenemiseen osallistuu kaikki organisaation jäsenet.”
(O4)

Eli tämän näkemyksen mukaan johtaminen ja johtajuus ovat molemmat toimintaa, jotka saavat asioita aikaan organisaatiossa. Hän itse käyttäisi sanaa *johtamistyö* kuvaamaan sitä, mitä joku yksittäinen johtaja tekee. Neljäs haastateltava käytti mielellään sanaa johtajuustaidot, sillä hän koki koko johtajuuden rakentuvan ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta ja johtajuustaidot taas ovat kyky ymmärtää sitä.

4.1.1. Reflektointikyvykyys

Kaikki haastateltavat näkivät reflektoinnin osana johtajuustaitoa tai -kyvykkyyttä. Reflektiokyky on taitoa tunnistaa reaktiota muissa ja itsessä (Zuckerman, 2004). Reflektio voi olla myös taito ja menetelmä syventää omaa oppimista (Agouridas & Race, 2007). Sitä ehdotetaan hyväksi menetelmäksi opettaa korkeakouluopiskelijoille johtajuustaitoja (Guthrie & Jones, 2012). Haastattelussa reflektointikyvykkyydellä kuvattiin oman ja muiden toiminnan ja motiivien ymmärtämistä, sekä tietoisuutta ympäröivistä ilmiöistä ja asioista. Reflektointitaitojen kuvauksissa nousi esille myös kyky muokata olemassa olevia käsityksiä ja näin olla altis jatkuvalle oppimiselle. Siinä, kuinka tärkeänä he reflektointia pitivät tai mikä sen rooli johtajuudessa oli, havaitsin eroja.

”Pitää osata reflektoida sitä, mitä täällä oikeastaan tapahtuu. Mistä tässä organisaatiossa on kyse? Miksi ihmiset toimii niinku he toimii? Miksi minä toimin niinku minä toimin?”(O4)

Toisaalta vain muutamassa tutkimassani kurssikuvauksessa mainittiin reflektointitaitojen kehittyminen oppimistavoitteeksi. Sen sijaan monessa mainittiin kriittinen ajattelukyky. Kriittinen ajattelu ja reflektointi eroavat toisistaan käsitteellisesti jonkin verran. Jos reflektointi on enemmän oman ja muiden toiminnan ymmärtämistä (Zuckerman, 2004),

niin kriittinen ajattelu on kykyä tehdä loogisia ja analyyttisiä johtopäätöksiä (Miri et al., 2007). Toki onnistuakseen kriittinen ajattelu voi tarvita myös reflektointia. Osassa oppimistavoitteista ei suoraan ilmaistu, että kriittinen ajattelu olisi päämäärä, vaan kriittistä ajattelua kuvattiin muun muassa seuraavin termein: ”*Critically evaluate different approaches*” ja ”*critically evaluating empirical evidence*”. Eli kriittisyyttä korostetaan myös analysoinnissa ja arvioinnissa.

Reflektointikyky ei tietenkään liity vain johtajuuteen ja sen oppimiseen vaan myös muun tiedon omaksumiseen ja ymmärtämiseen. Ehkä siksi opettajat kokivat sen opettamisen olevan mahdollista ja se tuli kaikissa keskusteluissa ilmi. Voi nimittäin olla, kurssikuvausten antamaan aineistoon nojaten, että johtajuuden opettaminen ei ole kurssien agendalla, mutta reflektointitaidot ja kriittinen ajattelu ovat. Näin ne nousivat näissä haastatteluissa esille, vaikka alun perin ne eivät ole olleet kurssien ja opettajien agendalla nimenomaan johtajuusperspektiivistä. Kriittisen ajattelun ajatellaankin monesti olevan yksi korkeakoulutuksen tavoitteista (Lovelace et al., 2016).

4.1.2. Kokonaiskuvan ymmärtäminen

Reflektointitaitoihin liittyy myös kokonaiskuvan hahmotus ja ymmärryksen lisääminen. Haastateltavat kokivat reflektointikyvyn lisäävän ymmärrystä kokonaiskuvasta, minkä antaminen oli monen opetuksessa yksi päämääristä. Erotin kokonaiskuvan ymmärtämisen reflektointikyvykkyydestä kuitenkin omaksi osa-alueekseen, sillä vaikka se linkittyi reflektointikykyyn, osa nosti sen omana taitonaan esille ilman yhteyttä reflektointiin. Sillä se, että ymmärtää asioita ja niiden välisiä yhteyksiä, ei vielä tarkoita, että opiskelija olisi reflektoinut (Kember et al., 2000).

Asioiden ja kokonaisuuksien ymmärtäminen käsitetään tutkimuskirjallisuudessa ajatteluksi, joka ei välttämättä linkity henkilön omiin kokemuksiin tai vastaaviin tilanteisiin (Kember et al., 2000). Se on ajattelua, jossa toistetaan samalla kaavalla malli, joka on opittu aikaisemmin. Ymmärtäminen voi olla konseptien ymmärtämistä ja niiden soveltamista. Ymmärtäminen liittyy ymmärrykseen ilman tarvetta suhteuttaa opittua aktiivisesti menneisiin oppimistilanteisiin tai kokemuksiin (Mezirow, 1990). Peltier et al.

(2006) määrittelevät ymmärtämisen harkituksi mutta ei-reflektiiviseksi oppimisprosessiksi, jossa oppija ymmärtää, mutta tekee sen jo olemassa olevan tiedon ja näkökulmien avulla.

Vaikka kaikki haastateltavat puhuivat ymmärryksestä tärkeänä osana johtajuutta ja myös asiantuntijuutta, he kuvasivat ymmärryksellä erilaisia asioita. Osa piti tärkeänä ymmärrystä asioiden linkeistä toisiinsa, ja he näkivät sen olevan yhteydessä hyvään johtajuuteen:

”että kyllähän tämä kaupiksessa enemmänkin antaa valmiuksia jäsentää, ymmärtää ja mielellään niinku kokonaisvaltaisesti ymmärtää asioita---mun opetuksen teema pitkälti on se, että yrittää ymmärtää näitä riippuvuussuhteita ja kokonaisuuksia, että mihin asiaan pyritään oikeasti vaikuttamaan, enemmän kuin teknisiä taitoja ---”(O1)

Osa taas kuvaili ymmärryksen olevan enemmän vuorovaikutustilanteisiin liittyvää ymmärrystä:

”-mutta ehkä mä itse ajattelen, että se [johtamiskyvykyys] on tavallaan semmoinen tai niinku ymmärrys siitä, mitä kaikkia asioita ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa on olemassa.” (O3)

Yksi haastateltava taas kuvasi todellisuuden ja todellisen organisaation ymmärrystä keskeiseksi taidoksi.

” [Tarkoitukseni on] ei välttämättä opettaa mitään tiettyjä taitoja, vaan antaa realistinen kuva tulevasta työmaailmasta ja johtamistehtävistä. --- Tai asiantuntijana on hyvä ymmärtää, että miten tämä maailma makaa.” (O4)

Muutama haastateltava puhui myös siitä, kuinka tietyn johtamisen käsitteistön ymmärtäminen auttaa jäsentämään omaa ajattelua ja voi olla hyödyksi omassa reflektoinnissa.

Myös usean kurssin oppimistavoitteessa tavoitteena on ymmärtää jotakin. Monessa kurssissa se liittyi siihen, miten opiskeltava aihe linkittyy yrityksen arvon luontiin. Eli toisin sanoen näiden kurssien oppimistavoitteena on selittää, miksi opiskeltava aihe on tärkeä liiketoiminnan menestyksen kannalta. Esimerkiksi yhden kurssin tavoite on ymmärtää ihmisten johtamisen yhteys yrityksen arvon luontiin (*“how people management can contribute to value creation”*).

Kuvauksissa korostuu myös linkki kokonaisuuksien välillä. Tässä kontekstissa ymmärtäminen tarkoittaa jonkun ilmiön, merkityksen tai yhteyden ymmärtämistä. Kuvauksissa nousi esiin kolme merkitystä, jonka ymmärtäminen ja käsitteellistäminen oli kurssin tavoitteena, ja olen laatinut niistä esimerkit taulukkoon 5.

Taulukko 5. Oppimistavoitteet ja asioiden ymmärtäminen

Kurssin tavoite	Lainaus	Kurssin nimi
Haasteen tai ongelman ymmärtäminen	“Understand the challenges that organizational members involved in mergers and acquisitions are confronted with---“	Managing Mergers & Acquisitions
Roolin ymmärtäminen	“Understand the role of systematic factors in the behavior of asset returns.”	Investment management
Yhteyden ymmärtäminen	“Understanding of the related ethical and social responsibility issues.”	Global marketing management

Haastatteluissa osa haastateltavista puhui asioiden käsitteellisistä ja analysoinnista, ja erityisesti analyttiset taidot korostuvat kurssikuvauksissa. Monessa kuvauksessa puhutaan siitä, kuinka analysointitaitoja harjoitetaan päätöksenteon tueksi. Tämän perusteella voisi päätellä, että analysointia ja yhteyksien ymmärtämistä pidetään tärkeänä kauppakorkeakoulussa ja opiskelijoista on tavoitteena kehittää analyttisiä päätöksentekijöitä. Aiemmassa tutkimuksessa Mumford et al. (2000) ovat nostaneet esille, että ongelmanratkaisukyky olisi johtajuudessa keskeistä. Asioiden yhteyksien ja ongelman ymmärtäminen on osa taitavaa ongelmanratkaisukykyä, joten tämän teorian

avulla tarkasteltuna, nämä oppimistavoitteet voidaan jokseenkin nähdä tukevan myös johtamiskyvykkyyttä.

Kuten taulukossa näkyy, antamani esimerkit ovat kurseista, joiden nimessä puhutaan johtajuuden sijaan johtamisesta, joten on loogista, että ne keskittyvät analyttisiin taitoihin. Johtaminen kun määritellään enemmän tehokkaaksi tavaksi organisoida asioita (Sapre, 2002). Usea haastateltava kertoi pyrkivänsä tarjoamaan opiskelijoille erilaisia näkökulmia tutkia asioita ja ilmiötä. Tämän voidaan ajatella kuuluvan Varelan (2020) kriittisen ajattelun osaan, jossa tarkastellaan erilaisia vaihtoehtoja ongelman ratkaisemiseksi. Donaldsonin (2002) mukaan päätöksenteon kehittäminen on yksi hyödyllisimmistä taidoista, mitä tuleville johtajille voidaan opettaa. Hänen mukaansa ongelmia syntyy, kun asioita ei osata tarkastella tarpeeksi laajasti. Ongelma ei ole siinä, että tietoa ei ole tarpeeksi, vaan siinä, ettei sitä osata soveltaa, koska ennakkoluulot ja harhat vaikuttavat siihen.

Toisaalta ”laajan ymmärtämisen” ja substanssiosaamisen raja on todella häilyvä. Ymmärryksen lisäämisen voi yhdistää myös pelkkään substanssiosaamiseen. Jos halutaan, että jostakin asiasta ymmärretään lisää, vaikkapa fuusioista, ymmärrys voi olla vain teknisempää asiaosaamista ja asioiden ”tietämistä”.

4.1.3. Vuorovaikutustaidot ja sosiaaliset kyvyt

Jokaisen haastateltavan vastauksista nousi esiin myös vuorovaikutustaidot. He saattoivat puhua niistä vaihtelevin määritelmien kuten ”sosiaaliset taidot” tai ”kommunikointitaidot”. Ajatuksena kaikilla oli se, että vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa on niin johtamistyössä kuin työelämässä yleensä hyvin tärkeää, ja sen takia puhun tässä yhteydessä vuorovaikutustaidoista. Yksi haastateltava kuvasi, että uransa alussa olevalle kauppatieteilijälle kommunikointikyky on todella tärkeää ja myönsi, että kauppakorkeakoulu ei välttämättä tarjoa tarpeeksi opetusta siihen:

” --kun sä mietit niinku nyt uransa alkupuolella olevia ihmisiä varsinkin, niin toi kommunikaatiokykähän on hirvittävän iso asia, jota niin kun työnantajat ja firmat korostaa ja jota ei varmaan vieläkään tarpeeksi meidän opetuksessa anneta.” (O1)

Muutama kuvasi sitä, kuinka johtaminen on tiimityötä; oma rooli ja tiedon arvo on ymmärrettävä. Myös omat mahdollisuudet vaikuttaa, pitää ymmärtää. Tämän ajattelun kautta reflektointikyvykyys ja vuorovaikutustaidot nivoutuvat yhteen. Pitää ymmärtää oma rooli tiimissä, ja tämä ymmärrys syntyy reflektoinnin kautta. Osa taas kuvasi, kuinka johtajuus nimenomaan ilmentyy vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa -ilman sitä ei ole mitään, mitä johtaa. Vastauksista nousi esille muiden ihmisten merkitys ja tiimityö johtajuudessa. Myös tunneälyyn ja sosiaaliseen kyvykkyyteen liitetyt ominaisuudet tulivat vastauksissa esille. Toisten tarpeiden ja tunteiden huomioiminen, kuunteleminen ja tietoisuus tiimin toimintaan vaikuttavista tekijöistä olivat haastatteluissa nimettyjä taitoja, jotka istuvat myös Golemanin (1998) sosiaalisten kykyjen käsitteistöön.

Yksi haastateltava korosti omaan osaamiseen liittyvän kommunikoinnin tärkeyttä, ja ikään kuin esiintymisvalmiutta:

”Sun pitää pystyä kommunikoimaan se asiantuntemus ja osaamisesi, mikä sinulle on jo kertynyt ja kehittynyt, oli se sitten opintojen tai työelämän kautta.” (O1)

Toinen haastateltava näki asian enemmän olevan yhteydessä reflektointikykyyn ja ymmärrykseen:

”--Tai niinku ymmärrys siitä, mitä kaikkia asioita ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa on olemassa. Ja sitten tavallaan tulee niistä tietoiseksi ja pystyy tietoisesti tarkastelemaan, miten itse toimii muiden ihmisten kanssa, että mun mielestä tulee hirveän paljon sieltä tavallaan siitä reflektiokyvykkyydestä ja ja sen että osaa tunnistaa muissa ihmisissä erilaisia tarpeita.” (O3)

Goleman (1998) jakoi sosiaaliset taidot kahteen ryhmään (kts. taulukko 1): 1) Empatiaan eli muiden ymmärtämisen ja huomioonottamiseen ja 2) Sosiaalisiin kykyihin, jotka liittyvät enemmän ulkoiseen ulosantiin, suhteiden luomiseen ja viestintään. Ensimmäisen haastateltavan näkemys siitä, että oman osaamisen kommunikointi on tärkeää, istuu paremmin sosiaalisiin kykyihin ja toisen näkemyksessä korostuu enemmän empatian merkitys. Tietenkään tuloksia ei ole syytä tulkita niin, että nämä olisivat toisensa

poissulkevia. Haastattelujen näkemyseroista huomaa kuitenkin sen, että vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot voidaan nähdä hyvin eri tavalla.

Yksi haastateltava korostaa ihmisen sopivuutta ympäristöönsä ja sitä, että henkilö osaa tarvittaessa aistia ympäristössään parhaat tavat vaikuttaa asioihin. Tämäkin näkemyksen korostaa taitoa saada muissa haluttuja reaktioita:

”Kyky olla tekemisissä ihmisten kanssa. Se, että minkälainen sen kyvyn pitää olla, taas riippuu yhteisöstä; että jossain arvostetaan toisenlaista ja jossain toisenlaista. Mutta et se on kuitenkin sellainen jonkun näköinen niin kuin niin kuin tuota--- Osaa jollain tavalla puhua ja vuorovaikuttaa ja tavallaan tarkoituksenmukaisella tavalla ja myöskin tarvittaessa politikoida eli tavallaan tunnistaa, että miten joitain asioita voisi saada vietyä eteenpäin.” (O4)

Toisaalta lainauksissa tulee esille myös, että ymmärtääkseen ympäristöä on osattava reflektoida. Ja kuten tutkimuskirjallisuudessaakin (mm. Zuckerman, 2004), haastateltavat linkittävät sosiaaliset taidot ja reflektiokyvyn toisistaan riippuvaisiksi. Eli refleктоimalla ympäristöä, henkilö saa eväitä toimia sosiaalisesti taitavalla tavalla.

Varsinaiset muihin ihmisiin liittyvät taidot eli sosiaaliset kyvyt eivät liiammin tulleet esille kurssien oppimistavoitteissa. Oppimistavoitteet korostavat opiskelijan oman ajattelun kehittymistä, mutta yhdessäkään kuvauksessa ei mainittu kykyä ymmärtää, tukea ja auttaa muita tiimin tai organisaation jäseniä. Toki nämä taidot voivat sisältyä termeihin ryhmä- ja tiimityö. Kahdessa tutkimani kurssin oppimistavoitteissa mainittiinkin ryhmätyötäitoidot, jotka voidaan nähdä myös sosiaalisina taitoina. Keräsin esimerkit taulukkoon 6.

Taulukko 6. Oppimistavoitteet ja sosiaaliset taidot

Kurssin nimi	Lainaus
Johtamisen perusteet	”tuntevat ryhmä- ja tiimityön organisoinnin perusteet ja osaavat analysoida tiimityön toimintaa ja tuloksellisuutta”
Johtamisen perusteet	”ymmärtävät ihmisten persoonallisuuden, motivaation ja asenteiden roolin”
Global management practice	”foster collaboration in global leadership”
Global management practice	“In terms of skill development, students will practice receiving and giving feedback, reflexive writing, critical thinking and teamwork”

Toisaalta näihinkin lauseisiin sisältyy ajatus tehokkuuden ja tuloksellisuuden analyysistä ja ymmärtämisestä, sen sijaan että pääpaino olisi vaikka tiimidynamiikan luomisessa, tiimin vuorovaikutuksen havainnoinnissa tai sen ymmärtämisessä. On myös hyvä muistaa, että ryhmätyö itsessään ei välttämättä kehitä mitään, jos opettaja ei ohjaa opiskelijaa kohti oppimistavoitetta (Murtonen, 2017). Palautteen antaminen ja vastaanottaminen sekä ryhmätyötaidot liittyvät kuitenkin muiden ihmisten kanssa olemiseen ja vuorovaikuttamiseen, ja nämä ovat niitä vuorovaikutustaitoja, joita opettajat haastatteluissa korostivat.

Muutamassa kuvauksessa oppimistavoitteena oli se, että opiskelija oppisi kommunikoimaan osaamisensa ja tietonsa oikein: ”*Communicate an investment strategy and trade according to the strategy*”. Tämä ”oman tiedon esittämisen” ja kommunikoinnin näkökulma tuli esille myös haastatteluissa.

Haastatteluissa ja kurssikuvauksissa korostui viestintä- ja vaikuttamistaidot enemmän kuin muiden ihmisten ymmärtäminen ja huomiointi. Toisten ihmisten tarpeiden huomioiminen ja tiedostaminen vaatii empatiakykyä ja taitoa havaita sanattomia viestejä (Goleman, 2001). Näitä taitoja voi olla vaikeampaa opettaa. Tämän takia voi olla, että

strategisempi oman osaamisen viestiminen korostuu oppimistavoitteissa ja opetuksessa, sen sijaan, että opeteltaisiin vaikkapa olemaan empaattisia ja taitavia kuuntelijoita. Oman osaamisen kommunikoinnin voidaan nähdä myös liittyvän enemmän ammatilliseen osaamiseen. Sen sijaan sosiaalinen älykkyys ja kyvykkyys havaita ihmisissä erilaisia tarpeita, voidaan nähdä enemmän ominaisuutena -joka on tai ei ole, tai on kehittynyt jo aikaisempien kokemusten, ympäristön ja kasvatuksen myötä.

Yhteenvetona voinenkin kuitenkin todeta, että vuorovaikutustaidot eivät lukeudu monenkaan kurssin oppimistavoitteisiin. Tutkimieni kurssien oppimistavoitteet keskittyvät substanssiosaamiseen ja analyttisten taitojen kehittämiseen. Tietenkään tämä ei sulje pois sitä, etteikö kursseilla käytäisi läpi myös niin sanottuja pehmeitä johtajuustaitoja ikään kuin kaupanpäällisinä muiden taitojen ohessa, mutta niitä ei mainita kuvauksissa. Tästä voi tehdä päätelmän, että kyseisiä taitoja ei pidetä niin tärkeänä opettaa tai niiden opettamista ei ylipäätään pidetä mahdollisena. Tätä tukee se havainto, että haasteluissa kävi ilmi, ettei esimerkiksi opettaja, joka kokee, että hänen kurssillaan opitaan vuorovaikutustaitoja, välttämättä opeta niitä.

4.1.4. Substanssiosaaminen

Osa haastateltavista mainitsi myös oman alan substanssiosaamisen osana johtamiskyvykkyyttä, joten koin, että en voi analyysissäniäkään sitä ohittaa. Haastateltavien mukaan se on välillä edellytys johtamistyössä onnistumiselle, ja osan mukaan se myös rakentaa ulkopuolelta vaadittua statusta johtajalle.

”Se [substanssiosaaminen] voi olla käytännöllinen pakko, että saadakseen asiantuntijoiden arvostuksen, on itsekin oltava asiantuntija.” (O4)

”---ja sitten totta kai on myös siis sellaista kauhean niinku mekaanista [johtamistyötä], että sä osaat antaa jotain selkeitä ohjeita ja mihin yritys on menossa ja tällainen---” (O3)

Substanssiosaaminen nähtiin kuitenkin vain yhtenä palasena johtajuuden kokonaisuutta, josta mainittiin sivulauseena määrittelyn yhteydessä, ikään kuin välttämättömänä asiana tuoda ilmi, mutta ei tärkeänä johtamistyössä menestymisen kannalta. Haastattelun

asetelma oli tarkoituksella sellainen, että se kannusti kertomaan nimenomaan johtajuuden metataidoista, ei niinkään substanssiosaamisen ja teknisten työkalujen roolista hyvän johtamisen mahdollistajana. Osa haastateltavista pitikin kauppakorkeakoulua melko teknisenä ja koki sen antavan erinomaisia välineitä esimerkiksi numeeriseen ymmärtämiseen.

Ei olekaan ehkä yllättävää, että asiakokonaisuuksien hallinta näkyi vahvasti myös kurssikuvausten oppimistavoitteissa. Kuten jo aikaisemmin tuli ilmi, tekniset ja analyttiset taidot ovat kurssikuvausten mukaan tärkeä osa oppimistavoitteita, ja yleensä tavoite on, että opiskelija oppisi analysoimaan jotakin teoriaa tai konseptia.

Se, että kurssikuvaukset painottavat teknisiä ja analyttisiä taitoja voi todennäköisesti johtua siitä, että ne kertovat vain pienen osan kurssin sisällöstä. Voi olla, että niihin ei kirjata ylös metataitoja, koska niiden oppimista voi olla vaikeampi mitata. Onhan sekin myös mahdollista, että kurssien ohjaajien muuttuessa, kuvauksia unohdetaan päivittää, joten ne eivät täysin vastaa todellisuutta. Yhden haastateltavan (ja oman kokemuksen) mukaan monella kurssilla osaamista mitataan edelleen tenteillä, joten oppimistavoitteissa varmasti näkyvät nämä tentittävät asiat. Ongelma on tiedossa muuallakin: Kuten Annala & Mäkinen (2011) hyvin kirjoittavat, geneeriset taidot vaikuttavat lähes tärkeimmiltä osaamistavoitteilta korkeakouluyhteisön sisäisten päämäärien valossa, mutta niitä harvoin kirjataan julki opetussuunnitelmissa. Heidän mukaansa yksi ajankohtaisimmista korkeakoulutuksen kysymyksistä onkin se, miten opiskelijoiden elinikäistä oppimista edistävälle taitamiselle saadaan sijaa niin, että sitä tietoisesti ohjataan ja mallinnetaan sekä opetussuunnitelmassa että sen toteuttamisessa.

4.2. Miten johtajuustaitoja opetetaan?

Tässä osiossa keskityn kuvailemaan tapoja, joilla opettajat johtajuustaitoja tuovat opetuksessaan esille tai tietoisesti opettavat. Kurssikuvauksien oppimistavoitteissa ei juurikaan kuvailtu, miten taitoja opetetaan, joten tämä luku perustuu haastattelujen analyysiin. Kaikkien haastateltavien vastauksissa korostui kokonaisuusien, riippuvuussuhteiden tai ilmiöiden ymmärtämisen tärkeys, ei niinkään johtaminen

toimintana. Erityisesti vuorovaikutustilanteet ja vuorovaikutustaidot nähtiin haastavana opettaa. Johtaminen toimintana eli jonakin valmiiksi annettuna ohjenuorana tai reseptinä tuntui haastateltavien mielestä ajatuksena jopa luotaantyöntävältä. Moni koki, että valmiiksi annetut ohjeistukset, miten johtamistilanteissa tulisi toimia, eivät johda minnekään tai ovat teennäisiä. Toiset pitivät tiettyjen ohjeiden antamisen huonona, koska he ylipäättään näkivät johtajuuden ominaisuutena. Yhden haastateltavan mielestä taas vuorovaikutustilanteet ovat hyvin kontekstisidonnaisia, joten ohjeiden antaminen ei ole toimivaa.

”Mutta niin kuin itsessään toimintana en varmasti opeta semmoista, että näin sun pitää tehdä, jotta voit olla niinku suuri heimopäällikkö -en oikein näe sitä mahdolliseksi -- kyllä se on asia johonka pitää käytännössä kasvaa.” (O1)

”Mutta se tulee sitä kautta, että mitä he tekee siellä [kurssilla], eikä niinkään että mä nyt opetan, että tällaisia asioita nyt niinku pitää vuorovaikuttaa, tai tällä tavalla teet, koska mä en pääsääntöisesti...minä kieltäydyn kategorisesti antamasta ohjeita. Koska minusta se on täysin, siis minun näkökulmasta on täysin älytöntä antaa yleisiä ohjeita, kun tilanteet muuttuu, asiat muuttuu, kontekstit muuttuu.” (O4)

”Se on niinku mielekkäin tapa opettaa asioita, että kertoo että, mitä miten niinku asiat on, eikä tosiaan niinku tätä tällaista normatiivista, että millaista sen pitäisi olla tai miten sinun tulisi toimia.”(O4)

Sen sijaan he kuvailivat opetuksen lähtevän siitä, että opiskelija itse oivaltaa merkityksiä ja asioiden tärkeyttä. He kokivat myös tarjoavansa välineitä reflektiokyvykkyyteen ja opiskelijoiden omaan oivaltamiseen. Välineillä he tarkoittivat muun muassa pohdintatehtäviä, käsitteiden antamista ja esimerkkejä työelämästä. Moni korosti sitä, että kaikkia vastauksia ei tule antaa suoraan, vaan opiskelijoiden on hyvä oivaltaa asiayhteyksiä itse. Yksi haastateltava totesi myös, että reflektointi auttaa myös oman johtajuuskäsityksen muokkaamisessa. Hän tarkoitti sitä, että opiskelijat oppisivat hahmottamaan johtajuutta nimenomaan kollektiivisena ilmiönä, eikä vain vaan yksilön ominaisuuksien kautta. Tämän ymmärtäminen voi auttaa tulkitsemaan ympäristöä paremmin.

Osa haastateltavista puhui työkalupakista tai välineistä, joita pyrkivät kurseillaan tarjoamaan. He eivät siis anna olevia ratkaisuja, vaan välineitä kehittää itse mahdollisesti näitä ratkaisuja tulevaisuudessa. ”Työkalut” voivat olla vaikkapa teknisiä välineitä, käsitteitä tai teorioita. Osa mainitsi, että on lopulta yksilön intresseistä ja kyvykkyydestä riippuvaista, miten hän tätä työkalupakkia tulevaisuudessa hyödyntää. Omaa opetustaan he kuvasivat seuraavanlaisesti:

”Ehkä pyrin juuri tekemään tietoisiksi ihmisiä niistä elementeistä, mistä kaikesta johtajuus koostuu.” (O3)

”Mun opetukseen liittyy tällainen kokonaisvaltaisen kuvan antaminen. --- Sen teknisen osaamisen lisäksi, korostan linkkejä, että mitä kaikkea niinku pitää ymmärtää ja osata ja milloin pitää osata kysyä itseään fiksumilta ja paremmin osaavilta, koska yleensä organisaatiossa, mitä enemmän eteenpäin sä meet, sitä enemmän se on yleisjohtajuutta ja sitä vähemmän sä tiedät enää itse” (O1)

”Minä tarjoan näkökulmia ymmärtää organisaatioissa tapahtuvia asioita ja ilmiöitä niinku tavallaan sen ymmärryksen kautta. Eli tavallaan se, että tarjoaa välineitä analysoida ja ymmärtää sitä, että mitä täällä tapahtuu ja siis se on ihan ihan tota tällaisia käsitteellisiä välineitä siihen. Joo siis keinoja käsittää sitä ympäristöä ja käsitellä ja käsitteellistää sitä -se on ehkä se.” (O4)

4.2.1. Reflektointi

Reflektointi koettiin mielekkääksi menetelmäksi opettaa ja reflektoinnin tarkoitus on parantaa sekä omaa reflektointikyvykkyyttä että ymmärryksen syventämistä. Kuten aiemmin on tullut ilmi, haastateltavat näkevät reflektointikyvykkyyden tärkeänä johtajuustaitona sekä menetelmänä vahvistaa omaa johtajuuskyvykkyyttä. Reflektointikyky ja ymmärrys ovat itsessään työkaluja ja metodeja oppia. Toki myös opiskelija oppii opintojensa aikana paremmaksi reflektioijaksi ja sen takia puhunkin kyvykkyydestä, enkä pelkästään opetus- tai oppimismetodista. Reflektointi toimii yhtenä osana Kolben (1984) oppimisen mallia ja toimii tässä yhteydessä sekä oppimistavoitteena että menetelmänä. Myös kurssikuvauksissa analysointi ja ymmärtäminen kuvattiin

keskeisiksi oppimistavoitteiksi. Osa haastateltavista sanoi teettävänsä reflektointitehtäviä artikkelien pohjalta, osalla taas menetelmänä on oppimispäiväkirja. Nämä toimivat myös opettajille välineinä sen arvioimiseen, mitä opiskelijat kurseilta saavat ja mitä he siellä oppivat. Reflektiotehtävät koettiin tärkeänä välineenä siihen, että opiskelija itse sanoittaa ja oivaltaa merkityksiä ja yhteyksiä.

Reflektointitehtäviä tutkineen Whiten (2012) mukaan jäsentämällä reflektointitehtävää, voidaan auttaa ja helpottaa opiskelijaa reflektoinnissa, mutta toisaalta reflektointi voi jäädä pinnalliseksi. Yksi haastateltava kertoo tavasta, jolla antaa kurssilaisilleen valmiit ohjeet reflektointiin: heidän tulee kertoa ajatuksistaan ennen tietyn artikkelien lukemista ja sen jälkeen.

”---Kun he ovat lukeneet näitä artikkeleita, jotka tarjoaa tätä uutta näkökulmaa, niin ne miettii, että mikä niissä oli sellaista mitä he olivat ajatelleet jo ennen. Ja mikä on uutta ja miten se heidän niinku omiin käytäntöihinsä voisi vaikuttaa?” (O2)

Ash & Clayton (2009) ovat todenneet, että yliopistossa oppiminen riippuu siitä, millä tasolla opiskelija on kykenevä refleктоimaan omaa kokemustaan. Eli taitojen omaksuminen riippuu siitä, kuinka hyvin opiskelija pystyy refleктоimaan suoriutumistaan. Reflektointi on myös osa Kolbin (1984) oppimisen sykliä. Kolb näkee reflektion vahvistavan kokemusta ja sen käsitteellistämistä. Olennaista on, että reflektiotehtävät ovat mielekkäitä ja tukevat oppimistavoitetta (Guthrie & Jones, 2012).

Reflektionilla voi olla myös muita merkityksiä. Osa haastateltavista käyttää opiskelijoiden reflektiotyökaluja kuten oppimispäiväkirjoja myös menetelmänä arvioida kurssin toimivuutta ja saada palautetta:

”Nyt mulla päättty yksi kurssi juuri taannoin ihmiset tai että sieltä niinku lopputöissä he sanoivat suoraan, että tajuan nyt sen, että miten keskeisessä asemassa vuorovaikutus on-- Mutta se on nimenomaan se olennainen, et havainto ei tule minulta” (O4)

Yksi haastateltavista kertoi, että olisi hyvä, jos opiskelijoille luotaisiin mahdollisuus jatkuvaan oman osaamisen reflektointiin läpi kauppakorkeakoulun. Näin kurssit linkittyisivät toisiinsa ja taito reflektoida ja tunnistaa omia taitoja kasvaisi. Johtaminen on laaja käsite, ja luonteen ja ominaisuuksien kehittäminen ei tapahdu yhdellä kurssilla. Tämän takia jatkuvaa, päämäärätietoista itsearviointia tarvitaan koko koulutusohjelman ajalle (Croissan et al. 2013).

4.2.2. Ymmärryksen lisääminen

Osa haastateltavista koki lisäävänsä opiskelijoiden ymmärrystä työelämään perustuvien esimerkkien kautta. Yksi haastateltavista kertoi yritysvierailusta, jonka tavoitteena on näyttää opiskelijalle esimerkki, jossa teoreettinen konsepti on laitettu käytäntöön. Käytäntöön soveltaminen onkin korkeakouluissa keskeistä ja tosielämän ongelmien kohtaaminen kehittää opiskelijan kriittistä ajattelua (Miri et al., 2007).

Yksi haastateltava sanoi myös, että akateemisessa työssä sidos työelämään voi joskus unohtua ja hän koki tärkeäksi omassa opetuksessaan tuoda esille merkityksiä, jotka ovat aidosti tärkeitä ja joilla on työelämässä väliä. Hän koki oman näkökulmansa käytännönläheiseksi ja näki tärkeänä, ettei opetuksessa mennä ”nippelitiedon taakse”. Myös toinen haastateltava koki tärkeäksi, että opiskelijoille annetaan realistinen kuva todellisuudesta ja siitä, mitkä konseptit ovat aidosti merkityksellisiä. Asiat eivät ole tosielämän kontekstissa samalla tavalla kuten oppikirjoissa:

”Jos sitä kokemuspohjaa ei ole sillä tavalla [paljoa], [opetus] tarjoais tapoja nähdä asiat vähän useammasta kantista kuin esimerkiksi johtamisen perusoppikirjat näyttävät ---Että sanotaan näin, että se on se isoin ongelma, että se on epärealistista. Se oppikirjojen tarjoama kuva. ---Eli tavallaan tietyllä tavalla ihmiset asetetaan kohtuuttomaan asemaan, että heille luodaan kuvaa maailmasta, että se on tällainen hallittu ja sen pitää olla tällainen hallittu ja sitten kun se ei olekaan sitä, kun törmätään siihen oikeaan todellisuuteen, kun se ei ole sitä. Niin kyllä sitä jonkun sortista pahoinvointia tulee.”

(O4)

Toisaalta haastateltava myöntää, että kompleksisuus voi pelottaa ja aiheuttaa ahdistusta, kun tiettyjä malleja ja ratkaisuja ei ole olemassa. Hänen mukaansa opiskelijat tuntuvat nimenomaan toivovan selkeitä malleja ja ratkaisuja -ei sitä kaoottisuutta, mitä tosielämä on. Toisaalta toinen haastateltava pohti sitä, missä määrin kauppakorkeakoulun on tarjottava käytännöllistä näkökulmaa ja missä suhteessa kriittisen ajattelun opettamista sekä ihmisenä kasvamista. Hän sanoitti ajatuksiaan näin:

”Niinku tietysti se on aina niinku semmonen rajanveto tietty, että kuinka paljon semmoisia nopeasti käytäntöön sovellettavia kyvykkyksiä ja taitoja opetetaan, ja kuinka paljon sitten opetetaan tavallaan semmoista kriittistä ajattelua, ja tota, ja onko niinku koko maisteriopintojen aika semmoista itsensä kasvamisen aikaa --- ihmisenä kasvaminen on tietysti minun mielestäni myöskin näiden opintojen aikana tärkeätä” (O2)

Yksi haastateltava koki, että perusteoriaosaaminen ei vielä riitä, ja opiskelijan on osattavat nähdä sen taakse. Osa toi ilmi tutkinnon kapea-alaisuuden. Hyvään johtajuuteen kuuluu laaja asioiden ymmärtäminen, jota kapea-alaiset tutkinnot eivät välttämättä tue:

”Ehkä meillä on pikkasen liikaa sitä asiaosaamista suhteessa siihen muuhun osaamiseen ja toivoisin, että olisi vähän enemmän laajuutta opinnoissa kuin sitä putkia, että opiskelija vaikka niin paljon opiskelee jotakin tiettyä, kuten rahoitusta tai laskista, että tavallaan se myös hyvän johtajuuden ominaisuus on myös se laaja ajattelu.” (O3)

Osa haastateltavista toivoikin kauppakorkeakouluun enemmän laaja-alaisuutta ja vahvempaa monialaista yhteistyötä muiden Aalto-yliopiston tiedekuntien kanssa. Aiemmin kauppakorkeakoulujen haasteista kirjoittaneet Elmuti et al. (2005) ovat myös samoilla linjoilla: keskittyminen yhteen osa-alueeseen ei tue johtajuuskoulutusta -jos sitä ylipäätään halutaan tuottaa. Toinen haastattelujen näkökulma oli se, että kauppakorkeakoulun pääaine määrittelee ehkä liikaakin opiskelijan opintopolkua ja ajatuksia:

”Vois että olisi eri aineista enemmän porukkaa, vaikka samassa, niin se avaisi myös kauppatieteiden näkemyksiä siihen, että miten eri lailla ihmiset ajattelee---” (O3)

4.2.3. Vuorovaikutustaidot

Haastatteluissa ongelmaksi nousi vuorovaikutustaitojen opettamisen hankaluus; viestintä- ja vuorovaikutustaidot nähtiin pitkälti metataitoina, joiden opettaminen on monimutkaista. Tähän liittyy myös aiempi opettajan kommentti siitä, että tiettyjen ohjeiden ja toimintamallien antaminen on ongelmallista, koska tilanteet ovat moniulotteisia ja oikeaa ”ratkaisua” on vaikea teorian muodossa opettaa. Sen sijaan moni koki tärkeäksi opettaa opiskelijoille heidän oivalluksensa kautta, kuinka merkityksellisiä vuorovaikutustaidot ovat. Eli keskiössä ei ole se, miten vuorovaikutetaan ”oikein”, vaan sen opettaminen, että vuorovaikutus ylipäätään on tärkeää:

”Mä itse uskon, että niitä ei oikein teorian tasolla pysty hirveästi saamaan sinne ymmärrykseen, mut sit pääsee itse kokeilemaan, että okei näin se toimii, niin se saattaa avata juuri sitä, että tulee se työkalupakki ja juuri sitä ymmärrystä, että mä voin valita toimia toisin ja silloin sillä on tietty vaikutus siihen tilanteeseen.” (O3)

Osa haastateltavista oli epävarmoja siitä, voiko vuorovaikutustaitoja opettaa lainkaan ja pohti sitä haastattelussa. Ryhmätyöt mainittiin konkreettisenä keinona, missä voi päästä aidosti harjoittelemaan sosiaalisia taitoja. Toisaalta ryhmätöiden ongelmat tiedostettiin: yksi haastateltava puhui opiskelijoiden kyllästymisestä ryhmätöihin. Toinen sanoi, että ryhmätyöt eivät välttämättä toimi sellaisenaan, jos niitä ei rakenna niin, että ne pakottavat ihmiset toimimaan ryhmässä. Ryhmätöiden haaste onkin, että välillä tehtävän voi pilkkoa osiin ja suorittaa osat yksilötyönä, ja lopuksi nivoa pienellä vaivalla yhteiseksi kokonaisuudeksi. Niiden suunnittelu ja jäsentely vaatii siis opettajalta aikaa ja osaamista. Osa näki ryhmätyön automaattisesti vuorovaikutustaitoja kehittävänä metodina.

Muutama haastateltava ei kuitenkaan koe varsinaisesti opettavansa vuorovaikutustaitoja, vaikka metatason oppeja kurssien tuotosten mukaan opiskelijoille tuleekin muun muassa ryhmätöiden kautta. Myös aiemmassa tutkimuksessa on tuotu esiin (muun muassa Channing, 2020) että johtajuuden oppiminen ja opettaminen eivät ole täysin synonyymejä. Johtajuuden opettaminen tarkoittaa, että opettaja osallistuu yksilön tai yksilöryhmän opetukseen, kun taas johtajuuden oppiminen voi tapahtua tahattomasti opettajan kanssa tai ilman opettajaa, esimerkiksi itseohjautuvan tutkimuksen tai työn,

johtajuuden tai muiden kokemusten kautta. Kuten Barrie (2007) on todennut, metataitojen opettaminen ei välttämättä tarvitse olla opetuksen päämäärä, jotta niitä opittaisiin. Yksi haastateltava kuvailee tilannetta näin:

”Jos nyt puhutaan metodeista niin niin niin mä oon yrittänyt pakottaa siis tehdä rakentaa näissä tehtävät niin, että ihmisten on pakko tehdä yhdessä sitä, että sitä ei tehdä niinku että jokainen tahoillaan ja sitten rykästään yhteensä. Niin tuota niin. Silloin siitä tulee kyllä myös väkisinkin se metatason oppi siitä, että miten tätä ryhmätyöskentelyä tehdään tai mitä siinä vuorovaikutuksessa on tärkeää tai muuta, mutta en mä sitä opeta.” (04)

Ryhmätyöt toimivat ikään kuin välineenä järjestää opetusta interaktiivisemmalla ja sosiaalisemmalla tavalla. Toisaalta vuorovaikutustaidot ja niiden kehittäminen eivät ole opetuksen tarkoitus, vaan positiiviseksi ja tärkeäksi koettu opetusmetodin tuoma metataito.

Yksi haastateltavista näki roolipelit yhtenä menetelmänä oppia vuorovaikutustaitoja. Hän nosti esille sen, että ne ovat toisaalta päälle liimattuja ja teennäisiä tilanteita, mutta toisaalta antavat opiskelijalle mahdollisuuden kokeilla erilaisia tilanteita ja nähdä niistä syntyneitä reaktioita. Sitten kun opiskelija saa lisää kokemusta ja ymmärrystä, hän pystyy kokeilemaan samoja asioita aidommissa tilanteissa. Konkreettisista menetelmistä annettiin myös muita esimerkkejä:

”Konkreettisten harjoitukset ovat myös mukana, esimerkiksi vertaisvalmennus opettaa kohtamaan toisia” (02)

Kuten aiemmassakin tutkimuksessa (mm. Korpiaho & Räisänen 2007) opiskelijan kokemuksen puute nousi useammassa haastattelussa esiin. Koska käytännön kokemusta ja omakohtaisuutta opiskelijalla ei välttämättä ole erilaisista työelämän haastavista vuorovaikutustilanteista, koettiin vaikeaksi havainnollistaa työelämän tilanteita. Opiskelijan voi olla hankalaa hahmottaa työelämän vuorovaikutustilanteita ja etsiä niihin esimerkkejä omasta kokemuksestaan ja hyödyntää reflektointia siihen. Kolben oppimisen kehän (1984) mukaan oppiminen lähtee opiskelijan kokemuksesta tai

havainnoista. Simulaatioiden ja roolitehtävien kautta opettaja voi pyrkiä antamaan opiskelijalle tämän kokemuksen.

Haastattelujen ja kirjallisuuden välillä on siis eroja. Muun muassa Goleman (1998), Eiriksen (2015), Newstead et al. (2021) ja Croissan (2013) näkevät sosiaaliset taidot opettavina asioina ja painottavat jatkuvan itsearvioinnin ja tietoisuuden tärkeyttä niiden opettamisessa. Ryhmätyöskentelyn ohjattu reflektointi voisi toimia tällaisena menetelmänä monienkin kurssien kontekstissa ja osa haastateltavista kertoikin sitä jo käyttävänsä.

Haastateltavat nostivat esille sen, että myös opiskelijoiden oman mielenkiinnon ja vastaanottavuuden vaikutus opiskelijan omaksumiin taitoihin on suuri. Jos opiskelijaa ei kiinnosta oppia viestintä- ja vuorovaikutustaitoja, ei hän todennäköisesti niitä opikaan. Tarvittaisiin enemmän asenteiden muutosta, kuin opetusmetodien päivittämistä:

”Meillä menee ehkä aika paljon siitä energiaa siihen, että saa ihmiset ymmärtämään, kuinka tärkeää vaikka viestintätaitoja on oppia riippumatta siitä, mitä sä opiskelet.” (O3)

Yksi haastateltava näki asian riippuvan opiskelijan maailmankuvasta; rakentuuko se enemmän sosiaalisen konstruktionismiin vai enemmänkin kvantitatiiviseen tutkimukseen. Kun opiskelijat lähestyvät johtamisen teemoja erilaisista lähtökohdista, kyvyissä omaksua asioita myös eroja. Opiskelijan kyvykkyys omaksua koettiin liittyvän myös siihen, minkä pääaineen hän mahdollisesti valitsee, ja minkälaista tietotaitoa hän herkimmin omaksuu. Tämä ajatus taas liittyy tutkinnon kapea-alaisuuteen; ongelmaa ei ehkä olisi, jos kaikilla olisi samanlainen opintopolku. Toisaalta onko edes ongelmaa, jos kaikilla on mahdollista valita kyvyilleen ja mielenkiinnonkohteilleen sopiva opintosuuntaus?

Opiskelijoilla on haastateltavan mukaan lujia ennakkokäsityksiä siitä, mitä tulee johtajuuteen käsitteenä ja mitä johtajuus on. Se asettaa haasteita opettaa eri näkökulmista, ja jos opiskelijoilla on vankka ennakkokäsitys tietynlaisesta johtajuudesta, sitä voi lyhyen

kurssin aikana olla hankala nytkäyttää. Reflektointi voi olla hankalaa käynnistää tai olla hankaa opiskelijalle, jolla ei ole motivaatiota oppia jotakin asiaa. Zeichnerin & Listonin (1987) mukaan sisäinen motivaatio ja vastaanottavuus vaikuttaa opiskelijan kykyyn reflektoida. Myös Barrien (2007) havainto siitä, että opiskelijan oma osallistuminen määrittelee oppimisen, tukee tätä ajatusta.

Onkin selvää, että opiskelijan alkutiedot ja osaaminen vaikuttavat opiskelijan kykyyn oppia. Elmuti (2004) kirjoittaa, että johtajuustaidot, joita voidaan tehokkaasti oppia, ovat viestintä ja analyttiset taidot. Hän kuitenkin mainitsee, että joillakin ihmisillä on taipumus oppia kyseisiä taitoja nopeammin kuin toisilla. Kyky strategiseen ajatteluun, emotionaalinen älykkyys ja aito oppimissuuntautuneisuus ovat seikkoja, jotka vaikuttavat siihen, kuinka nopeasti näitä taitoja voidaan omaksua. Nämä taas voivat jalostua opiskelijalle jo hyvin varhaisessa vaiheessa, ennen kauppakorkeakoulua, aiempien kokemusten, ympäristön ja kasvatuksen myötä.

5. JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa vedän yhteen tutkimukseni päähavainnot ja teen niistä johtopäätöksiä. Lopussa esittelen ajatuksia lisätutkimuksesta sekä arvioin tutkimukseen mahdollisesti vaikuttaneita tekijöitä. Tämä tutkimus käsittelee johtajuustaitojen opettamista Aalto-ylioston kauppakorkeakoulussa. Tutkimuksessa etsitään vastauksia seuraaville pääkysymyksille:

- 1) Miten Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun opettajat määrittelevät johtajuustaidot?
- 2) Miten johtajuustaidot näkyvät kurssikuvausten oppimistavoitteissa?
- 3) Miten johtajuustaitoja voidaan opettaa kauppakorkeakoulussa?

5.1. Päähavainnot ja käytännön kehitysehdotukset

Tutkimuksen empiirisestä aineistosta voidaan sanoa, että haastatteleman opettajat pitävät johtajuustaitoja tärkeinä, mutta eroja oli siinä, kuinka hyödyllisenä he näkevät

johtajuustaitojen opettamisen. He myös määrittelivät johtajuuden ja johtajuustaidot eri tavalla. Osa näki johtajuuden taitona ymmärtää itseä ja muita, osa ihmisen ominaisuutena tai ”karismana” ja osa organisaatiossa rakentuvana kollektiivisena ilmiönä. Näin opiskelijan näkökulmasta onkin arvokasta, että kaikki opettajat eivät välttämättä ajattele samoin, vaan opiskelija saa erilaisia ja jopa ravisutteleviakin näkemyksiä organisaatiosta ja niiden toiminnasta. Toisaalta on mielenkiintoista huomata, että niin arkipäiväinen termi kuin johtajuus onkin, se voi sanana sisältää monenlaisia merkityksiä. Haastatteluista nousi esiin kolme teemaa: reflektointi, kokonaisuuksien ymmärrys ja vuorovaikutustaidot. Näitä ominaisuuksia haastateltavat pitivät tärkeinä johtamistyössä ja osin tuovat niitä opetuksessaan jollain tapaa esille. Kurssikuvauksissa reflektointi ja vuorovaikutustaidot näkyvät vain vähän. Sen sijaan tekniset ja analyttiset taidot korostuvat, kuten kauppakorkeakoulussa yleensä (Korpiaho, 2014).

Reflektointi on tärkeä osa johtajuuden oppimista (Kolb, 1984; Guthie & Jones, 2012). Reflektoidessa opiskelija oppii tarkastelemaan ja ymmärtämään omaa sekä muiden toimintaa. Reflektointi on myös työkalu taitavan päätöksenteon takana. Moni haastateltava oli sitä mieltä, että reflektointia voidaan opettaa erilaisten reflektointitehtävien avulla, kuten oppimispäiväkirjoja käyttämällä. Toisaalta reflektointi ei ole mielekästä, jos sitä ei ole tarkoin suunniteltu tukemaan kurssin oppimistavoitteita (White, 2012). Haastateltavien mukaan reflektointitehtävissä opiskelijat kertoivat tunnistaneensa muun muassa viestinnän tärkeyden. Reflektointi ei kuitenkaan näy kurssien oppimistavoitteissa. Sen sijaan niissä puhutaan enemmän kriittisestä ajattelusta ja kyvystä analysoida ilmiöitä, jotka ovat myös taitavassa päätöksenteossa tarvittavia asioita (Lovelace et al., 2016).

Kaikki haastateltavat puhuivat kokonaisuuksien ymmärryksestä tärkeänä osana johtajuutta ja myös asiantuntijuutta. Osa piti tärkeänä ymmärrystä asioiden linkityksistä toisiinsa, ja he näkivät sen olevan yhteydessä hyvään johtajuuteen. Osa taas kuvaili ymmärryksen olevan enemmän vuorovaikutustilanteisiin liittyvää ymmärrystä. Yksi haastateltava taas kuvasi todellisuuden ja todellisen organisaation ymmärrystä keskeiseksi taidoksi. Moni koki tarjoavansa käsitteellisiä välineitä tai työkaluja ymmärryksen lisäämiseen, niin työelämästä kuin asioiden linkittymisestä toisiinsa.

Voidaankin todeta, että liiketoiminnan eri funktioiden vaikutusten tietäminen ja ymmärtäminen on tärkeää. Se näkyy myös oppimistavoitteissa. Monen kurssin oppimistavoitteessa halutaan, että opiskelija tuntee ja ymmärtää asioiden yhteyksiä. Tässä ehkä korostuu kauppakorkeakoulun rooli teknisien taitojen ja tiedon opettajana. Tieto ja ymmärrys ovat kuitenkin vain yksi osatekijä johtajuuden kehittämisessä (Mumford et al. 2000). Osa haastateltavista kehittäisi opetuksen laaja-alaisuutta. Laaja-alaisuuden kehittämällä tarkoitettiin sekä yhteistyötä muiden Aallon korkeakoulujen kanssa sekä suppeiden pääaineputkien välttämistä.

Monen tutkijan mielestä sosiaaliset taidot ovat tärkein johtajuustaito (mm. Goleman, 1998; Muff, 2012 ja Elmuti, 2004). Sosiaaliset taidot olivat myös kaikkien haastateltavien mielestä tärkeitä. Eriäviä näkemyksiä oli siinä, voiko niitä järkevästi opettaa kauppakorkeakoulussa. Tärkeiksi he kokivat vuorovaikutustaitojen merkityksen ja tärkeyden oivaltamisen. Haastatteluissa tuli ilmi myös opetuksen lähtökohdat: opiskelijat suhtautuvat opetukseen hyvin eri asentein, ja omaksuvat niitä taitoja, jotka ovat itselle luontaisia, tärkeäksi koettuja tai mielenkiintoisia. Kurssikuvauksissa mainittiin hyvin vähän sosiaaliin tai vuorovaikutuksiin taitoihin liittyviä taitoja. Niissä koroistuivat enemmän analyysi, päätöksenteko, substanssiin liittyvien asioiden ymmärtäminen ja opiskeltavan asian yhteys yrityksen arvонуontiin. Tämä ei vielä tarkoita, etteikö vuorovaikutustaidot olisivat tärkeitä, niitä ei välttämättä vain koeta opetettaviksi asioiksi tai opetuksen päämääriksi. Ne voivat olla enemmänkin positiivinen opetuksen ”sivuvaikutus”. Oppimisen tulos voi erota siitä, mitä opettaja opettaa (Barrie, 2007). Ryhmätöitä pidettiin kehittävinä sosiaalisten taitojen kannalta. Sosiaalisista taidoista empatiataidot eli muiden tunteiden ja tarpeiden ymmärtäminen näkyivät haastatelluissa ja kuvauksissa vielä vähemmän kuin ihmisten välisten suhteiden hallinta, viestintä ja muihin ihmisiin vaikuttaminen. Kukaan ei toisaalta ollut suoraan sitä mieltä, että niiden opettaminen ei olisi kauppakorkeakoulun tehtävä, osa vain näki opettamisen epämiellekkäänä tai vaikeana.

Yhteenvetona voisi sanoa, että haastattelujen perusteella opintojen koettiin kehittävän analyyttisiä taitoja, kykyjä tarkastella asioita eri perspektiiveistä ja reflektoida omaa toimintaa. Sosiaalisista taidoista esiin nousi pitkälti viestintä- ja kommunikointi, mutta

osa koki, että niitä ei voi opettaa kertomalla, miten asioita pitää tehdä. Oppimisen olisi hyvä lähteä opiskelijan omasta oivalluksesta. Kurssikuvaukset painottivat analyysia ja kriittistä ymmärtämistä, ei juurikaan sosiaalisia taitoja.

Tämän tutkimuksen perusteella näyttää, että asiaosaaminen on opetuksen ytimessä. Olisi hyvä kuitenkin varmistua siitä, että myös työelämässä tarvittavia metataitoja opetetaan tarpeeksi, ja niiden hallinta ei ole vain muutaman kurssin varassa. Ei välttämättä tarvitse puhua johtajuustaidoista, vaan sosiaaliset taidot, työelämätaidot tai metataidot voisivat sanana olla riittäviä. Johtajuustaidot saattavat näyttäytyä hämmäisenä käsitteenä ja edelleenkin vallitsee oletuksia, ettei johtajuutta eli ihmisiin vaikuttamista voi tai kannata opettaa. Tärkeintä on, että työelämässä vaadittavia taitoja saataisiin kurssien agendoille substanssia unohtamatta. Opettajilla tulisi olla tietoa tarvittavista ja mielekkäistä menetelmistä, joiden avulla niitä voidaan ottaa mukaan kursseille.

On hyvä kuitenkin muistaa, että tutkielmassa analysoin opetusta vain johtajuustaitojen näkökulmasta. On ehkä selvää, että en tutki sitä, onko opetus hyvää vai ei, joten sellaisia johtopäätöksiä ei ole tutkielmassani tarkoitus vetää. Tulokset voivat herättää pohdintaa myös siitä, onko kauppakorkeakoulun tehtävänä ylipäättään opettaa johtajuustaitoja. Jos haastattelujen ja kirjallisuuden antia tiivistää kehitysnäkökulmasta, ottaisin seuraavat seikat huomioon opetusta suunniteltaessa, jos halutaan, että opiskelijoilla olisi enemmän valmiuksia johtamistyöhön:

- 1) Sosiaalisia taitoja mielekkäällä tavalla opetukseen: Sekä empatia- ja tunnetietoisuutta että viestintä- ja esiintymistaitoa. Esimerkiksi ryhmätehtävät olisi hyvä rakentaa niin, että opiskelijalla on aidosti työkaluja analysoida omaa toimintaansa ryhmässä. Sosiaalisilla taitoja harjoittamalla ja näistä taidoista tietoiseksi tulemalla opiskelija voi kehittää johtamiskykyään. Empatiakyvyllä ja viestintätaidoilla on vaikutus muun muassa tiimin ilmapiiriin ja työntekijöiden sitoutumiseen (kts. kaavio 2). Tähän liittyy myös Simpsonin & Ituman (2009) väite, että johtaminen harvoin on rationaalista ja ennustettavaa. Päätöksenteko voi olla heikkoa, jos organisaation ongelmia tarkastellaan suppeasti liian analyttisten

lasien läpi. Tämän takia myös sosiaalisia taitoja olisi hyvä saada analyttisten taitojen rinnalle.

- 2) Realistista työelämä- ja organisaatiokuva. Yhden haastateltavan mukaan oppikirjojen johtamisteoriat eivät vastaa välttämättä todellisuutta. Jos opiskelijalla ei ole realistista käsitystä organisaatioiden toiminnasta, voi hänen olla vaikea ymmärtää ympäristöään ja omaa toimintaansa. Mumford et al. (2000) ovat todenneet, että johtajan keskeinen ominaisuus on löytää olennainen tieto käsillä olevaan ongelmaan ja soveltaa sitä. Jos ymmärrys ympäröivästä organisaatiosta ei ole riittävä, voi tarvittava ongelmanratkaisu ja päätöksenteko olla haastavaa.
- 3) Yhteistyötä muiden alojen kanssa. Yhteistyö muiden alojen opiskelijoiden kanssa voisi tuoda työelämää lähemmäksi opintoja, sillä työelämässäkin tiimit voivat koostua monen alan osaajista. Myös esimerkiksi Elmuti et al. (2005) mukaan hyvässä johtajuudessa keskeistä on monialainen ymmärrys.
- 4) Opiskelijan oman osaamisen reflektointia ja kehityksen tarkastelua läpi korkeakouluopintojen. Omien johtajuustaitojen itsearviointia saa enemmän irti, jos sitä on mahdollisuus harjoittaa läpi kurssien, yhden kurssin sijaan (Crossan et al, 2013). Oman toiminnan sekä omien kykyjen, ja ominaisuuksien reflektointi on keskeinen johtajuustaito, jolla on vaikutusta myös hyvän tunneälyn kehittymiseen (kts. kaavio 3).

5.2. Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Yksi tutkimukseeni ja sen tuloksiin vaikuttanut tekijä on sen empiirisen aineiston määrä. Haastattelin vain pientä murto-osaa kauppakorkeakoulun opettajista. On mahdollista, että rajauksen ulkopuolelle jäi opettajia, joilla olisi ollut hyvin paljon sanottavaa johtajuudesta. Voi myös olla, että haastatteluun osallistui vain ne, jotka kokivat aiheen mielenkiintoiseksi ja ovat opetuksessaan kiinnittäneet huomiota näihin teemoihin. Nämä seikat luonnollisesti ovat vaikuttaneet tuloksiin.

Kirjallisuuskatsaukseni perusteella myös huomasin, että aiheen kirjallisuus keskittyy hyvin vahvasti johtajuuden opetukseen johtamisen kursseilla tai johtamisen jatkokoulutuskursseilla (esimerkiksi MBA-tutkinto). Eli se ei myöskään tarjoillut vastuksia, miten johtajuutta voi oppia muilla kuin johtamiskursseilla, joita suuri osa kauppakorkeakoulun kurssivalikoimasta on. Pohdin, että kyse voi olla siitä, että aihetta ei koeta kovin relevantiksi tai sitä voi olla vaikea tutkia. Kuten Pfeffer (2011) on kirjoittanut, johtajuuden opettamisen pitkäjänteiseen tuloksien mittaamiseen ei ole kehitelty hyviä menetelmiä. Voi myös olla, että ajatus siitä, että johtajuutta voi oppia muillakin kuin johtamisen kursseilla, on melko uusi. Toisaalta tämä oli se aukko tutkimuskirjallisuudessa, jota itse halusin tällä tutkielmalla täyttää.

Jos minulla olisi mahdollisuus kehittää tutkimusta eteenpäin, ottaisin kurssikuvausten ja opettajien näkemysten rinnalle vielä kolmannen ulottuvuuden: opiskelijoiden näkökulman. Tällöin voitaisiin tutkia opettamisen lisäksi oppimista. Olisi mielenkiintoista esimerkiksi tutkia, miten opiskelijat näkevät reflektoinnin hyödyt.

Toinen jatkotutkimusmahdollisuus olisi puretua vielä tarkemmin johonkin tutkimuksessani esiteltyyn opetusmenetelmään, esimerkiksi juuri reflektointiin, ja pohtia sen vaikutuksia opiskelijan oppimiseen. Kiinnostava asia, joka minua jäi mietityttämään, oli reflektoinnin merkityksellisyys viestintä- ja vuorovaikutustaitojen oppimisessa. Jos opettajan pitää ensin opettaa, että vuorovaikutus on tärkeää, ja opetus jää siihen, milloin opitaan vuorovaikuttamaan vaikuttavasti? Itsekin muistan johonkin oppimispäiväkirjaan kirjoittaneeni, että ”tällä kurssilla opin viestinnän roolin ja aidon merkityksen; ilman niitä nerokkainkin strategia ja teoria ontuu”. Eli suurin oivallukseni oli ollut vuorovaikutuksen merkitys, mutta mitä se käytännössä tarkoittaa? Osaanko kiinnittää siihen jatkossa lisää huomiota? Osaanko jotenkin katsoa asiaa enemmän viestijän ja viestin vastaanottajan näkökulmasta? Mitä opiskelijan sanat oppimispäiväkirjassa lopulta tarkoittavat?

Johtamisen opiskelijoiden reflektointikokemuksia tutkineen Whiten (2012) tutkimustulokset osoittavat, että reflektoinnilla on vaikutusta opiskelijoiden johtajuustaitojen omaksumiseen, mutta reflektio usein jää pintapuoliseksi opiskelijoiden ajanpuutteen takia. Kolmas pohtimani näkökulma jatkotutkimusmahdollisuuksiin ja

reflektointiin liittyen onkin sen arvioinnin vaikutus opiskelijan suoriutumiseen ja ”rehellisyyteen”. Mikä on opiskelijan motiivi kirjoittaa oppimispäiväkirjaan sitä, mitä opettaja mahdollisesti haluaa kuulla tai sitä, mitä hän aidosti on oppinut? Voisi olettaa, että sillä, mitkä ovat reflektiotehtävän arviointikriteerit, on myös vaikutusta siihen, miten opiskelija sen haluaa tehdä. Jos reflektoinnin arvoa ei ymmärrä, voi siitä olla vaikea saada mitään irti. Suhtautuminen reflektiotehtäviin voi olla suorituskeskeinen ja opiskelija voi pyrkiä vain saamaan hyvän arvosanan, oppimista tavoittelematta, niin sanotusti ”taktikoimalla” (kts. Korpiaho, 2014). Zeichnerin & Listonin (1987) mukaan sisäinen motivaatio ja vastaanottavuus vaikuttaa opiskelijan kykyyn reflektoida. Opettamisen kannalta on siis tärkeää, että yhdistää oppiminen reflektiokysymyksiin, jotka tuottavat eniten merkitystä opiskelijoille, ja täten herättää opiskelijan motivaatiota (Guthrie & Jones, 2012).

Itse johtamisen opiskelijana olen tehnyt jokaisella kurssilla vähintään yhden reflektointitehtävän. Kun juttelin opintojen loppusuoralla oleville ystäväilleni kauppakorkeakoulun eri pääaineista, kävi ilmi, etteivät he olleet, muutamaa lukuun ottamatta, törmänneet yhteenkään reflektointitehtävään. Tämä ei hämmästyttänyt minua, olenhan lukenut monta kurssikuvausta ja reflektointitaitoja ei monessakaan korosteta. Erot saattavat selittyä eri oppiaineiden yleisillä oppimistavoitteilla. Osa kursseista korostaa ainoastaan teknisiä valmiuksia, kun taas osan oppimistavoitteissa mainitaan myös joitain metataitoja. En siis missään nimessä usko, että minun ja pian valmistuvien ystäväieni polut olisivat keskenään sen huonompia tai parempia keskenään -ne ovat vaan ehdottomasti erilaisia. Johtajuustaidot eivät siis näy kaikissa oppiaineissa samalla tavalla -jos näkyvät ollenkaan.

Mielestäni olisikin kiinnostavaa tutkia aihetta lisää, ehkä muidenkin opintoalojen kontekstissa. Edellä mainittujen tutkimusmahdollisuuksien lisäksi koen tärkeäksi, että kauppakorkeakoulun kriittistä tutkimusta jatketaan ja kauppakorkeakoulun kehittäminen jatkuu muuttuvan (työ)elämän ja yhteiskunnan mukana. Kuten Murtonen (2017) on kirjoittanut, yhteiskunnan monimutkaistuessa ja informaatiotulvan nopeutuessa tarvitaan ymmärrystä ja päätöksentekoa, jotka perustuvat mahdollisimman laaja-alaiseen, hyväksytyyn ja näyttöön perustuvaan tietoon. Yliopisto-opiskelijoilla tulisikin opintojen

aikana kehittyä kyky tieteelliseen ajatteluun. Yliopistoilla onkin jatkuvan reflektion paikka siinä, miten jaotella opetuksessa tieteellinen ajattelu ja käytäntö, niin että ne tukevat saumattomasti sekä yliopiston tehtävää tieteellisenä kasvattajana että työelämän vaatimuksia. Missä määrin työelämä voi määrittellä yliopiston opetuksen sisältöä?

Tämän tutkimuksen valossa näyttää siltä, että Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulussa on tavoiteltava kehittää opiskelijoiden työelämätaitoja ja ammatillista substanssiosaamista. Työelämän ei ehkä tarvitse suoranaisesti määrittellä, mitä opetetaan. Sen sijaan olisi hyvä, että tutkimus ja työelämä kävisivät aktiivista vuoropuhelua. Muutama vieraileva luennoitsija ei välttämättä riitä antamaan tarvittavaa yhteyttä työelämään. Teorian soveltaminen käytäntöön tulisi siis olla opetuksessa keskeistä. Sen lisäksi, että tutkitun tiedon tai teorian soveltaminen tuo työelämälähtöisyyttä ja voi lisätä käytännön ymmärtämistä, se vahvistaa myös itse teorian oppimista (Kolb, 1984). On myös hyvä miettiä saavatko geneeriset työelämätaidot riittävää huomiota opetuksessa, jos niiden ajatellaan syntyvän opiskelijoille itsestään opiskelun sivuvaikutuksena. Toisaalta, kuten tutkimuksessani on tullut ilmi, on opiskelijan itse otettava myös vastuuta omasta oppimisestaan.

Kuitenkin, kuten muun muassa Parker (2020), Croissan et al. (2013) ja Elmuti (2004) ovat kirjoittaneet, globaalit kysymykset kuten ilmastokriisi näkyvät kauppakorkeakoulujen opetussisällössä vain vähän -ainakin vielä toistaiseksi. Hyvää ja eettistä johtajuutta tarvitaan entistä enemmän (Newstead et al., 2021). Kauppakorkeakouluilla voisi olla sauma vastata tähän, uudistua ja auttaa opiskelijoita oppimaan entistä paremmin ongelmanratkaisua, johtajuutta ja johtamista, joilla on merkitystä tulevaisuuden yhteiskunnassa.

LÄHTEET

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R., & Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102–1134.
- Agouridas, V., & Race, P. (2007). Enhancing knowledge management in design education through systematic reflection practice. *Concurrent Engineering*, 15(1), 63-76.
- Akella, D. (2010). Learning together: Kolb's experiential theory and its application. *Journal of Management & Organization*, 16(1), 100–112.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*, 4. uud. p., Tampere: Vastapaino.
- Annala, J. and Mäkinen, M. (2011). Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma tulkintojen kohteena. *Korkeajännityksiä-kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere University Pres. 104-129.
- Ash, S. L., & Clayton, P. (2009). Documenting Learning the Power of Critical Reflection in Applied Learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 1(1), 25–48.
- Byrne, D. (2017). What's the difference between methodology and methods? *Project Planner*. SAGE Publications Ltd.
- Chang, J. W., Sy, T., & Choi, J. N. (2012). Team emotional intelligence and performance: Interactive dynamics between leaders and members. *Small Group Research*, 43(1), 75–104.
- Channing, J. (2020). How Can Leadership Be Taught? Implications for Leadership Educators. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 15(1), 134-148.
- Charoensap-Kelly, P., Broussard, L., Lindsly, M., & Troy, M. (2016). Evaluation of a Soft Skills Training Program. *Business and Professional Communication Quarterly*, 79(2), 154 –179.

- Crossan, M., Mazutis, D., & Seijts, G. (2013). In search of virtue: The role of virtues, values and character strengths in ethical decision making. *Journal of Business Ethics*, 113(4), 567-581.
- Crossan, M., Mazutis, D., Seijts, G., & Gandz, J. (2013). Developing leadership character in business programs. *Academy of Management Learning & Education*, 12(2), 285-305.
- Coffey, A. (2014). Analysing documents. In *The SAGE handbook of qualitative data analysis*, SAGE Publications Ltd., 367-379.
- Denis, J. L., Lamothe, L., & Langley, A. (2001). The dynamics of collective leadership and strategic change in pluralistic organizations. *Academy of Management Journal*, 44(4), 809–837.
- Denis, J. L., Langley, A., & Rouleau, L. (2010). The practice of leadership in the messy world of organizations. *Leadership*, 6(1), 67–88.
- Dinh, J. E., Lord, R. G., Gardner, W. L., Meuser, J. D., Liden, R. C., & Hu, J. (2014). Leadership theory and research in the new millennium: Current theoretical trends and changing perspectives. *The Leadership Quarterly*, 25(1), 36-62.
- Donaldson, L. (2002). Damned by our own theories: Contradictions between theories and management education. *Academy of Management Learning & Education*, 1(1), 96-106.
- Elmuti, D. (2004). Can management be taught?: If so, what should management education curricula include and how should the process be approached? *Management Decision*, 42(3), 439–453.
- Elmuti, D., Minnis, W., & Abebe, M. (2005). Does education have a role in developing leadership skills? *Management Decision*, 43 (7–8), 1018–1031.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. (2014). Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskus.
- Eriksson, P. & Kovalainen, A. (2008). *Qualitative methods in business research*, SAGE Publications Ltd, 4-9.

- Gardner, W. L., Cogliser, C. C., Davis, K. M., & Dickens, M. P. (2011). Authentic leadership: A review of the literature and research agenda. *Leadership Quarterly*, 22(6), 1120–1145.
- Geiwitz, J. (1994). Training Metacognitive Skills for Problem Solving. *Advanced scientific concepts inc Pittsburgh pa.*, 11, 1–48.
- Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*, 1(1), 27-44.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Guthrie, K. L. (2010). Creating meaningful environments for leadership education. *Journal of Leadership Education*. 9(2), 50-57.
- Guthrie, K. L., & Jones, T. B. (2012). Teaching and Learning: Using Experiential Learning and Reflection for Leadership Education. *New Directions for Student Services*, 2012(140), 53–63.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. & Sinivuori, E. (2009). *Tutki ja kirjoita*. 15. uud. p. Helsinki: Tammi.
- Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F. K. Y., Wong, M., & Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381–395.
- Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: experience as the source of learning and development. *Prentice Hall, Inc., 1984*, 20–38.
- Korpiaho, K. (2014). The student learner on the shelf: Practical activity and agency in higher education. Doctoral Thesis. Aalto University.
- Kotter, J.P. (2001). What leaders really do. *Harvard business review*, 79(11).

- Kuhnert, K. W., & Russell, C. J. (1990). Using constructive developmental theory and biodata to bridge the gap between personnel selection and leadership. *Journal of Management*, 16(3), 595–607.
- Lovelace, K. J., Eggers, F., & Dyck, L. R. (2016). I do and I understand: Assessing the utility of web-based management simulations to develop critical thinking skills. *Academy of Management Learning and Education*, 15(1), 100–121.
- Matthews, G., Roberts, R. D., & Zeidner, M. (2004). Seven myths about emotional intelligence. *Psychological inquiry*, 15(3), 179-196.
- McCarthy, B. (1997). A tale of four learners: 4MAT's learning styles. *Educational Leadership*, 54(6),46-51.
- Mezirow, J. (1990). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. Teoksessa *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, 1–20. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mintzberg, H. (2004). *Managers, not MBAs: A hard look at the soft practice of managing and management development*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Mintzberg, H. and Gosling, J. (2002). Educating managers beyond borders. *Academy of Management Learning & Education*, 1(1),64-76.
- Miri, B., David, B. C., & Uri, Z. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher-order thinking skills: A case of critical thinking. *Research in Science Education*, 37(4), 353–369.
- Muff, K. (2012). Are business schools doing their job? *Journal of Management Development*, 31(7), 648 – 662.
- Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Harding, F. D., Jacobs, T. O., & Fleishman, E. A. (2000). Leadership skills for a changing world. *The Leadership Quarterly*, 11(1), 11–35.
- Murphy, L., Eduljee, N. B., Croteau, K., & Parkman, S. (2017). Extraversion and introversion personality type and preferred teaching and classroom participation: A pilot study. *Journal of Psychosocial Research*, 12(2), 437–450.

- Murtonen, M. (2017). *Opettajana yliopistolla: korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- Newstead, T., Dawkins, S., Macklin, R., & Martin, A. (2021). We don't need more leaders–We need more good leaders. Advancing a virtues-based approach to leader (ship) development. *The Leadership Quarterly*, 32(5), 101312.
- Nodoushani, O. & Nodoushani, P.A. (1996). "Rethinking the future of management education", *Human Systems Management*, 15(3) 173-181.
- Parker, M. (2020). The critical business school and the university: a case study of resistance and co-optation. *Critical Sociology*, 1–14.
- Peltier, J. W., Hay, A., & Drago, W. (2006). Reflecting on reflection: Scale extension and a comparison of undergraduate business students in the United States and the United Kingdom. *Journal of Marketing Education*, 28(1), 5-16.
- Pfeffer, J. (2011). Leadership development in business schools: An agenda for change. Teoksessa J.Canals (Ed.) *The future of leadership development*. London: Palgrave Macmillan, 218-237.
- Quinton, S., & Smallbone, T. (2010). Feeding forward: Using feedback to promote student reflection and learning - a teaching model. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(1), 125–135.
- Ramage, M. (2017). Learning and change in the work of Donald Schön: Reflection on theory and theory on reflection. *The Palgrave Handbook of Organizational Change Thinkers*, 1159–1172.
- Riggio, R. E., & Reichard, R. J. (2008). The emotional and social intelligences of effective leadership: An emotional and social skill approach. *Journal of Managerial Psychology*, 23(2), 169–185.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Räsänen, K. & Korpiaho, K. (2007). Experiential Learning without Work Experience: Reflecting on Studying as ‘Practical Activity’. Teoksessa M. Reynolds & R. Vince (Eds.):

The Handbook of Experiential Learning and Management Education. Oxford: Oxford University Press, 87-104.

Sala, F. (2006). The International Business Case: Emotional Intelligence Competencies and Important Business Outcomes. Teoksessa Druskat, V. U.; Sala, F. & Mount, G. (Eds.) *Linking Emotional Intelligence and Performance at work*, 125-142.

Sapre, P. (2002). Realizing the Potential of Education Management in India. *Educational management & administration: journal of the British Educational Management and Administration Society*. 30 (1), 101–108.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Simpson, R. and Ituma, A., (2009). Transformation and feminisation: the masculinity of the MBA and the “un-development” of men. *Journal of Management Development*. 28(4), 301-316.

Smith, E. (2011). Teaching critical reflection. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 211–223.

Sousa, M. J., & Rocha, Á. (2019). Leadership styles and skills developed through game-based learning. *Journal of Business Research*, 94, 360-366.

Sy, T., Côté, S., & Saavedra, R. (2005). The contagious leader: Impact of the leader’s mood on the mood of group members, group affective tone, and group processes. *Journal of Applied Psychology*, 90(2), 295–305.

Toor, S.U.R. and Ofori, G. (2008). Leadership versus management: How they are different, and why. *Leadership and Management in Engineering*, 8(2), 61-71.

Varela, O. E. (2020). Teaching core soft skills into business curriculum: Can we teach longitudinally? *Journal of Education for Business*, 95(3), 180–192.

White, J., & Guthrie, K. (2016). Creating a Meaningful Learning Environment: Reflection in Leadership Education. *The Journal of Leadership Education*, 15(1), 60–75.

Weathersby, G.B. (1999). Leadership vs. management. *Management Review*, 88(3),5.

White, J. V. (2012). Students' Perception of the Role of Reflection in Leadership Learning. *Journal of Leadership Education*, 11(2), 140–157.

Zeichner, K., & Liston, D. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23–49.

Zuckerman, G. A. (2004). Development of reflection through learning activity. *European Journal of Psychology of Education*, 19(1), 9–18.

Yukl, G. A. (2002). *Leadership in Organizations*. 5th ed. Upper Saddle River: Prentice-Hall.

Muut lähteet:

McKinsey Quarterly, 2010, <https://www.edbatista.com/files/2010/04/Garth-Saloner-on-Leadership-2010.pdf> /23.12.2021

LIITTEET

Liite 1: Haastattelurunko

Miten määrittelet johtajuuden käsitteen?

Miten määrittelet johtajuustaidot (leadership skills)?

Opetat kursseja X ja Y. Miten erilaisia johtajuustaitoja mahdollisesti opetetaan ja opitaan siellä?

Mitkä ovat omat kokemuksesi johtajuustaitojen opettamisesta kursseillasi?

>Millaisia menetelmiä käytät opettamiseen? Entä opitun mittaamiseen? Millaista palautetta olet saanut?

Mikä on oma näkemyksesi: Kuinka hyvin johtajuustaitoja ylipäätään voidaan opettaa?

>Entä Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulussa? Entä omassa erikoistumisalueessasi/oppiaineessasi?

Millaisia valmiuksia kauppakorkeakoulu mielestäsi tarjoaa esihenkilö- tai johtotehtäviin?

Kuinka tärkeää johtajuustaitojen opettaminen on?

Mitkä ovat johtajuustaitojen opettamisen suurimmat haasteet tai mahdolliset esteet kauppakorkeakoulussa?