

Työn tuuli

2 | 2025



Työn tuuli

2 | 2025

Työn Tuuli -aikakauskirjan toimitusneuvosto:

Virpi Einola-Pekkinen, kehittämisspäälikkö, VM

Liisa Mäkelä, professori, Vaasan yliopisto, johtamisen yksikkö

Inkeri Ruuska, valmentaja ja tietokirjailija, TkT, Inspiraatiopaja

Marita Salo, toiminnanjohtaja, Henkilöstöjohtoon ryhmä – HENRY ry

Marika Tammeaid, kehitysjohtaja, Itsenäisyyden juhluvuoden lastensäätiö (Itla)

Matti Vartiainen, professori (emer.), Aalto-yliopiston perustieteiden korkeakoulu

Hertta Vuorenmaa, tutkijatohtori, Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu, Kansainvälinen liiketoiminta,
Johtamisen laitos

Ulkoasu ja kannet: Marsa Pihlaja | Taitto: Pirta Mikkola

Kustantaja: Henkilöstöjohtoon ryhmä – HENRY ry

ISSN 2343-2055

34. vuosikerta

Tässä numerossa:

Matti Vartiainen – Pääkirjoitus

Avartuva oppiminen ajattelevassa organisaatiossa..... 4

Soila Lemmetty, Sara Keronen, Emilia Väänänen, Katja Köykkä, Mia Ahonen, Teemu Ojala & Tuomo Kuivalainen

Huippuosaamista, oppimisen esteitä ja haastettua yhteisöllisyyttä – miten oppimista tulisi johtaa suomalaisessa työelämässä? 7

Kirsi Elina Kallio

Työn muutos on oppimisen muutos 14

Pilvikki Ibriqi

Tulevaisuudesta oppiminen ja organisaation oppimisen trendit..... 20

Karoliina Jarenko ja Leenamajja Ojala

Työstä tuli oppimisympäristö – ja se mullistaa johtamisen..... 31

Marika Tammeaid

Johtamistaitoja kompleksiin maailmaan..... 38

Dennis Grenda

Managerial Competencies in the Digital Age in Finland..... 43

Sanna Wenström

Positiivinen johtaminen ja organisaatio oppimista edistämässä 50

Pia Kiikeri

Opiskelun ilo korkeakouluissa tarvitsee positiivista johtajuutta 57

Mirja Hannula

Kohti oppimista tukevaa kulttuuria työpaikoilla..... 64

Mikko Heinikoski

Aikuiskoulutus tarvitsee kunnianpalautuksen..... 67

Kati Kivistö

Kuka johtaa hyvinvointialueiden osaamista ja oppimista? 71

Mertzi Bergman

Kuinka tekoälyosaaminen kehittyy kunnissa ja hyvinvointialueilla? 80

Teppo Nieminen, Janne Tienari & Eeva Vilkkumaa

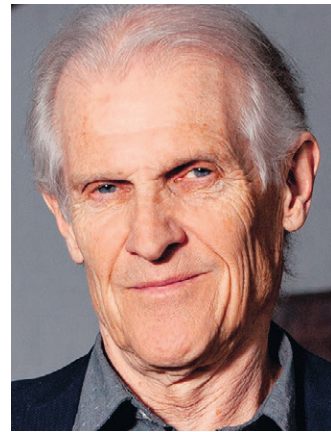
Ihmiset ja tekoälyn taikuus 85

Krista Blom & Johanna Maaniemi

Palkka-avoimuus työpaikkailmoituksissa – mitä palkoista kerrotaan? 93

pääkirjoitus

Matti Vartiainen



Avartuva oppiminen ajattelevassa organisaatiossa

Tämän numeron teemana on **Osaamisen ja oppimisen tila Suomessa**. Työn tuuli haluaa kirjoitustensa avulla auttaa lukijoita hahmottamaan toimintaympäristön haasteita ja hakemaan myönteisiä tapoja vastata niihin oppimisen ja osaamisen kehittämisen avulla. Tietojen, taitojen ja oppimismyönteisten asenteiden kehittäminen kasvattavat Suomen aineetonta henkistä pääomaa. Tämä pääoma ei kuitenkaan pysy itsestään tallessa kuin raha säästöpossussa, vaan sitä tulee käyttää jotta se kehittyy. Henkisen pääoman käyttö ei sekään riitä ilman osaamisen määrätietoista kehittämistä oppimista edistämällä. Vaikka ”elämä opettaa” kokemusten kautta, varsinainen henkisen pääoman kasvu tapahtuu refleksiivisen ajattelun kehittämisen avulla.

Ajattelu ja sen säätötoiminta liittyvät mielenkiintoisella tavalla oppimiseen ja sen tuloksena syntyvään osaamiseen. Ajattelu ihmisen ainutlaatuisena kykynä ja osaamisena on noussut esiin keskustelussa tekoälyn hyödyistä ja haitoista. Niitäkin käsitellään tässä numerossa.

Jo nyt, muutama vuosi ChatGPT:n julkistamisen jälkeen, on paljon näyttöä tekoälyn myönteisistä vaikutuksista ihmisten ja organisaatioiden suorituskykyyn sekä sen seuraksena tehokkuuteen, tuloksellisuuteen, ja tuottavuuteen. Tekoäly on hiipinyt vaivihkaa monin tavoin töiden ja organisaatioiden rakenteisiin poistamalla ja täydentämällä työtehtäviä ja niiden osia sekä luomalla myös jonkin verran uusia. Passiivisen sopeutumisen sijasta tekoälyä on aktiivisesti opittava käyttämään, jotta siitä tulisi osaamisen väline.

Tekoälyn nurja puoli liittyy sen yhteyksiin ajatteluun. Tekoälyn käyttö oppimisessa ja opetuksessa sekä työpaikoilla ja työssä on synnyttänyt vilkkaan keskustelun tekoälyn vaikutuksista ihmisten ja organisaatioiden ajattelukykyyn.

Keskustelu on polarisoitunut. Toisaalla on havaittu ajattelukykyyn heikentymistä, kun opiskelijoiden osaamista on arvioitu uusin tatehtävissä suoriutumisen perusteella heidän käytettyään ensin tekstin analysointiin ja tuottamiseen tarkoitettua tekoälyä. Mutta on myös näyttöä siitä, että tekoäly ideoinnissa saattaa parantaa työskentelyn laatua. Paljon riippuu siitä, mihin tarkoitukseen ja missä ajattelun vaiheessa tekoälyä käytetään. Näyttää siltä, että sen hyöty tällä hetkellä on suurin rutiinomaisessa ajattelussa, mutta kun siirrytään luovaan, kriittiseen, ongelmia ratkovaan ja päätöksentekoa edellyttävään ajattelumuotoihin, hyötyvaikutukset eivät ole enää suoraan riippuvaisia, vaan riippuvat tekoälyn hyödyntäjän osaamisesta.

Tekoäly nostaa esille ajattelun merkityksen. Kun mietitään tekoälyn käytön vaikutuksia ihmisen ajatteluun, pitää sopia, mitä ajattelulla ylipäätään tarkoitetaan. Jo Sokrates kehotti ”tuntemaan itsensä” (”know thyself”). Ymmärryksen mukaan, ajattelulla tarkoitetaan yksilön, tiimin tai organisaation tietoista pohdintaa, joka kohdistuu paitsi toimintaympäristön objektiivisiin ominaisuuksiin, yhteyksien ja sosiaalisten suhteiden tunnistamiseen myös tietoisuutta suoran aistihavainnon ulottumattomissa olevista asioista, kuten omista ajatuksista ja tunteista. Organisaation tasolla vastaavasti tarvitaan yhteistä pohdintaa olosuhteista ja tilanteesta sekä ymmärrystä organisaation ilmapiiristä. Ajattelun voi tunnistaa vain ajattelun avulla. Toisen ihmisen ajattelun näkee hänen tekojensa kautta. Suomessa Esa Saarinen on puhunut ja kirjoittanut ”ajattelun ajattelusta” muun muassa itsereflektiona, oman ajattelutavan tiedostamisena ja muokkaamisena sekä näköalan avaamisena ajattelun kehitykselle. Hänen oppilaansa Jaakko Korhonen lisäsi äskettäin hyväksytyssä väitöskirjassaan ajattelun ajatteluun oman näkökulmansa ”aktiivisesti avarakatseisen ajat-

telun”. Hän kuvailee sitä: ”... taipumuksena etsiä vaihtoehtoisia mahdollisuuksia ja huomioida mielipiteensä vastakkaiset todisteet sekä valmiutena muuttaa mieltään todisteiden valossa.” ”Ajattelun ajattelua” on kuvattu myös metakognition avulla viittaamalla yksilön kykyyn ymmärtää, valvoa ja säädellä omia ajatteluprosessejaan. Se sisältää tietoa omista ajattelustrategioista ja oppimisprosessista sekä kyvyn arvioida ja säätää näitä prosesseja tarpeen mukaan. Ihmiset, tiimit ja organisaatiot pitäisikin siis saada oppimaan kehittämään omaa ajatteluaan sekä itsekriittistä ”ajattelun ajatteluaan”, jotta kykenisivät osaamisensa kautta paitsi tekemään rutiininomaisia toimintojaan laadukkaasti myös kehittämään uusia toimintoja toimintaympäristön haastaessa vanhat. Näin niistä voisi tulla avartuvasti oppivia ajattelevia organisaatioita.

.....

Pääosa tämän numeron kirjoituksista käsittelee toimituksen pyynnöstä osaamista ja oppimista yleensä ja erityisesti työpaikoilla sekä niiden johtamista. Kirjoitukset ovat ryhmiteltävissä viiteen joukkoon, vaikka keskinäisiä yhteyksiä niiden välillä on paljonkin.

Neljä ensimmäistä artikkelia ovat luonteeltaan *oppimista ja osaamista taustoittavia*.

Osaaminen on keskeisessä roolissa työelämän muutoksessa, organisaatioiden kehittämisessä ja työssä olevien hyvinvoinnin edistämiseksi sanotaan **SOILA LEMMETYN, SARA KE-ROSEN, EMILIA VÄÄNÄSEN, KATJA KÖYKÄN, MIA AHOSEN, TEEMU OJALAN & TUOMO KUIVALAISEN** artikkelissa **Huippuosaamista, oppimisen esteitä ja haastettua yhteisöllisyyttä – miten oppimista tulisi johtaa suomalaisessa työelämässä?** Kirjoituksen mukaan suomalaiset aikuiset ovat taidoiltaan kansainvälistä huippuluokkaa. Työssä oppiminen ei kuitenkaan tapahdu automaattisesti tai aina kestäväällä tavalla, vaikka se kehittyy työn arjessa toteutuissa oppimistilanteissa työntekijöiden osallistuessa organisaatioiden toimintaan, työkäytäntöihin sekä vuorovaikutukseen toistensa ja sidosryhmien kanssa. Lisääntyvät vaatimukset korostavat tarvetta tukea henkilöstön osaamista kasvattavaa oppimista.

KIRSI ELINA KALLION kirjoitus **Työn muutos on oppimisen muutos** korostaa muuttuvan työn edellyttävän uusien tietojen ja taitojen lisäksi myös laadullisesti uudenlaisia tapoja oppia ja kehittää osaamista. Se, mitä ja miten työssä ja työtä varten on opittu, on muuttunut tuotantomuotojen ja yhteiskuntien kehittyessä. Näin teknistaloudellinen ja yhteiskunnallinen muutos voi toimia paitsi uuden oppimisen myös uusien oppimista tukevien toimintatapojen kehittymisen moottorina.

Pitkälle tulevaisuuden haasteisiin menee **PILVIKKI IBRIQIN** artikkeli **Tulevaisuudesta oppiminen ja organisaation oppimisen trendit**. Kirjoittaja hahmottelee antisipatorista, tulevaisuudesta oppimista vastauksena voimakkailla metatrendeille, joita ovat dynaaminen muutos, uudenlaiset aiempaa kompleksisemmat toimintaympäristöt sekä niiden vaikutuksesta organisaatioihin kohdistuvat uudistumisen ja uuden

luomisen vaatimukset. Artikkelissa hahmotetaan, mitä tulevaisuudesta oppiminen on ja mitä muotoja se saa.

KAROLIINA JARENKON ja **LEENAMAIJA OTALAN** artikkelissa **Työstä tuli oppimisympäristö – ja se mullistaa johtamisen** jatkuva oppiminen nähdään organisaatioiden keskeisenä kilpailukykytekijänä. Tämä voisi olla paitsi organisaatioiden myös koko Suomen kasvava kilpailuetu. Artikkelin käsitteet *oppimisen infrastruktuuri* ja *oppimiskulttuuri* organisaation uudistumiskyvyn perustana kuvailee, miten oppimista tulee johtaa eri tasoilla: yksilössä, tiimissä, esihenkilötyössä ja strategisessa johtamisessa.

Seuraavat kolme artikkelia käsittelevät erityisesti *oppimisen ja osaamisen johtamista*. Niissä kaikissa on hieman eri näkökulmat, mutta ne täydentävät toisiaan.

MARIKA TAMMEIDIN artikkeli **Johtamistaitoja kompleksiin maailmaan** näkee samoin kuin edellä olevat artikkelit maailman kompleksisena, jossa ongelmat ja yhteiskunnalliset ilmiöt ovat luonteeltaan monimutkaisia ja poikkileikkäviä. Näin ollen myös johtamisen toimintaympäristö on haastava. Kirjoituksen mukaan muuntuviin ilmiöihin tarttuminen ja uudistuminen vaativat yhteistyöhön perustuvaa toimintaa ja johtamistapaa. Johtamisen kehittämisen lisäksi on myös johtamiskoulutusta ja muuta johtamista kehitettävä. Tämä puolestaan johtaa siihen, että on kiinnitettävä huomio kouluttajien ja fasilitaattorien ajattelun ja toiminnan ratkaisukeisyyteen sekä johtamisen metataitojen tietoiseen harjaanuttamiseen.

Seuraava artikkeli pohjautuu Turun yliopistossa tehtyyn väitöskirjaan. **DENNIS GRENDAN** artikkelissa **Managerial Competencies in the Digital Age in Finland** esittelee kolmitasoinen johtamisosaamismalli. Keskiössä ovat teknologinen ja tecoälyosaaminen, sen päälle asettuvat vuorovaikutus- ja strategiset taidot ja uloimpana on ketterä oppiminen. Artikkelissa malli ja teoria muunnetaan käytännön askeliksi muun muassa HR:n osalta. Lisäksi hahmotellaan konkreettisia tapoja auditoida osaamista, kehittää oppimisverkostoja ja toiminnan eettisiä periaatteita.

SANNA WENSTRÖMIN artikkelissa **Positiivinen johtaminen ja organisaatio oppimista edistämässä** tarkastellaan oppimisen johtamista positiivisen johtamisen ja organisaation viitekehyksessä. Oppimista ja hyvinvointia edistävää organisaatiota ja johtamista jäsenetään viiden osa-alueen kautta, joita ovat myönteiset käytänteet, vuorovaikutus ja yhteistyö, yksilölliset vahvuudet, dynaaminen johtajuus sekä myönteiset tunteet ja ilmapiiri. Näitä osa-alueita edistämällä edistetään myös organisaation oppimista.

Myös seuraavassa artikkelissa oppimista tarkastellaan positiivisen johtamisen ja opiskelun ilon kautta. **PIA KIIKERI** luonnehtii artikkelissaan **Opiskelun ilo korkeakouluissa tarvitsee positiivista johtajuutta** opiskelun iloa tunteena ja strategisena voimavarana, jotka vaikuttavat oppimisen laatuun, yhteisön ilmapiiriin ja tuloksellisuuteen. Opiskelun ilo

liittyy tunneälykkääseen ja myönteiseen johtajuuteen, jossa arvostava vuorovaikutus ja yhteisöllisyys tukevat oppimista. Kun korkeakoulujen johtajat yhdessä opettajien kanssa rakentavat tietoisesti ympäristöjä, joissa ilo ja positiivinen tunnetila ovat keskiössä, syntyy kukoistavia oppimisyhteisöjä.

Kolme seuraavaa artikkelia nostaa esille *osaamisen kehittämisen haasteita* eri toimialoilla. Pyysimme artikkeleita eri toimialojen oppimisen, osaamisen ja työelämän asiantuntijoilta. Saimme kirjoitukset EK:sta, SAK:sta ja hyvinvointialueilta.

MIRJA HANNULAN artikkelissa **Kohti oppimista tukevaa kulttuuria työpaikoilla** kuvataan, miten oppimista tukeva kulttuuri rakentuu työpaikoilla ja miten organisaatiot voivat tunnistaa ja kehittää vihreän sekä digitaalisen siirtymän osaamistarpeita. Keskeistä on johtamisen, työkuulttuurin ja vuorovaikutuksen rooli sekä konkreettiset työkalut, jotka tukevat jatkuvaa oppimista ja työhyvinvointia.

Suomi tarvitsee aikuiskoulutuksen strategian, jossa erityistä huomiota kiinnitetään koulutuksessa usein aliedustettuihin ryhmiin. **MIKKO HEINIKOSKEN** artikkelissa **Aikuiskoulutus tarvitsee kunnianpalautuksen** kiinnitetään huomiota siihen, että koulutus kasaantuu voimakkaasti jo valmiiksi osaaville. Matalasti koulutetut kuitenkin hyötyisivät eniten osaamisen kehittämisestä, mutta heillä on haasteita löytää sopivia koulutuksia varsin monimutkaisessa koulutusmaailmassa. Aikuiskoulutuksen piiriin kuuluvat muun muassa yksilöiden omalla ajalla tapahtuva osaamisen kehittäminen, työnantajan tarjoama henkilöstökoulutus sekä työttömien osaamisen kehittäminen. Näissä kaikissa on kehitettävää.

Osaamisen kehittäminen on erityisen ajankohtaista hyvinvointialueilla, jotka työllistävät yli 200 000 sosiaalialan, terveydenhuollon ja pelastuspalveluiden ammattilaista. **KATI KIVISTÖN** artikkelissa **Kuka johtaa hyvinvointialueiden osaamista ja oppimista?** paneudutaan asioihin, joihin tulisi kiinnittää huomioita kilpailtaessa osaavista työntekijöistä hyvinvointialueilla. Yhtenä vastauksena tarjotaan uran eri vaiheita ja oppimista tukevaa osaamisen johtamisen viitekehystä ja monipuolisia osaamisen kehittämisen menetelmiä. Näitä teemoja konkretisoidaan Pirkanmaan hyvinvointialuetta koskevan tapausesimerkin avulla.

Kaksi seuraavaa artikkelia käsittelevät *tekoälyn roolia* hyvinvointialueiden toiminnan kehittämisessä ja ihmisten kannalta.

MERTZI BERGMANIN artikkelissa **Kuinka tekoälyosaamisen kehitty kunnissa ja hyvinvointialueilla?** kuvataan tekoälyn nopeaa siirtymistä kokeiluista osaksi arjen työnsäntä kunnissa ja hyvinvointialueilla. Vuosina 2024 ja 2025 tehdyt kyselyt osoittavat, että tekoälyn käyttö lisääntyy, mutta osaaminen, motivaatio ja organisaation tarjoamat mahdollisuudet kehittyvät epätasaisesti. AMO-mallia (Ability, Motivation, Opportunity) ehdotetaan hahmottamaan tätä murrosta: tarvitaan kyvykkyyttä, rohkeutta ja rakenteita. Tekoälyosaaminen on yhä enemmän oppimisen ja organisaatiokulttuurin kysymys sekä edellytys julkisen sektorin uudistumiselle.

Miten ihmiset ja tekoäly toimivat yhdessä ja miten yhteispeli voisi organisaatioissa toimia jouhevammin? Tämä on yhteinä teemana **TEPPO NIEMISEN, JANNE TIENARIN & EEVA VILKKUMAAN** artikkelissa **Ihmiset ja tekoälyn taikuus**. Kirjoittajat toteavat, että taikuutta ei tule ottaa kirjaimellisesti, vaan oivallusten lähteenä ja analogiana, jonka avulla ihmisten ja tekoälyn kohtaamisista saa esille uusia piirteitä ja ulottuvuuksia. Kirjoittajien mukaan kaikkien kannattaa yksilöinä ja organisaatioiden jäseninä kehittää osaamistaan ihmisten ja tekoälyn yhteispelin ymmärtämisessä. Tämä onnistuu yhteisen kriittisen ajattelun avulla.

Viimeinen artikkeli poikkeaa teemaltaan muista, sillä se käsittelee *sukupuolten tasa-arvoa* edistävää palkka-avoimuusdirektiiviä. **KRISTA BLOMIN & JOHANNA MAANIEMEN** artikkeli **Palkka-avoimuus työpaikkailmoituksissa – mitä palkoista kerrotaan?** on todella ajankohtainen. Sukupuolten tasa-arvoa edistävä palkka-avoimuusdirektiivi (EU) 2023/970 on astumassa voimaan Suomessa kesällä 2026. Työ on Suomessa vielä kesken mutta näyttäisi siltä, että direktiivi kiristää palkkauksen läpinäkyvyyteen kohdistuvia vaatimuksia työsuhteen elinkaaren kaikissa vaiheissa, myös rekrytointitilanteissa. Artikkelissa pohditaan palkka-avoimuuden edellytyksiä ja vaikutuksia organisaatioiden rekrytointikäytäntöihin.

.....

Tätä tuhtia lukupakettia voi lukea ja reflektoida esimerkiksi rauhoittuessaan Joulun viettoon ja sen jälkeen Uutta Vuotta 2026 odotellessa. Työn tuulen toimitus toivottaa kaikille lukijoilleen rauhaisaa aikaa ja sopuisaa akkujen latausta.

Soila Lemmetty
Sara Keronen
Emilia Väänänen
Mia Ahonen
Katja Köykkä
Teemu Ojala & Tuomo Kuivalainen



Jatkuva oppiminen työelämässä (JATKOT) -tutkimusryhmä.
Kuva: Niko Jouhkimainen

Huippuosaamista, oppimisen esteitä ja haastettua yhteisöllisyyttä – miten oppimista tulisi johtaa suomalaisessa työelämässä?

Osaaminen on keskeisessä roolissa työelämän muutoksessa, organisaatioiden kehittämisessä ja työssä olevien hyvinvoinnin edistämisessä. Se kehittyy työn arjessa toteutuissa oppimistilanteissa työntekijöiden osallistuessa organisaatioiden toimintaan, työkäytäntöihin sekä vuorovaikutukseen toistensa ja sidosryhmien kanssa. Työssä oppiminen ei kuitenkaan tapahdu automaattisesti tai aina kestävällä tavalla. Lisääntyvät osaamisvaatimukset, yksilöllisen vastuunoton velvoitteet, kognitiivisen kuormituksen kasvu ja digitalisoinnin aiheuttamat muutokset korostavat tarvetta tukea henkilöstön osaamista kasvattavaa oppimista. Oppimisen johtamisella voidaan tukea oppimisen ohella myös hyvinvointia työssä. Tässä artikkelissa tarkastelemme oppimisen johtamista esihenkilötyössä, keinona tukea työssä toimivien oppimista ja siten osaamisen kehittymistä alati muuttuvan työelämän kontekstissa.

AVAINSANAT: työelämä, työssä oppiminen, aikuisten osaaminen, oppimisen johtaminen, esihenkilötyö

1 Johdanto

Suomalaisten työikäisten osaaminen näyttää viimeaikaisten tutkimusten ja selvitysten valossa vahvalta. Kuten suomalaiset nuoret olivat 2000-luvun alkupuolella PISA-tutkimuksissa oppimissuoritusten osalta kyseisen kokeen huippua, sijoittuvat suomalaiset aikuiset taidoiltaan ”aikuisten PISAn” eli Kansainvälisen aikuisten taitotutkimuksen (PIAAC, Programme for the International Assessment of Adult Competencies¹) kärkeen. Vaikka suomalaisten keskimääräinen luku- ja numerotaidon taso on noussut PIAAC-mittausten mukaan 10 vuoden aikana, ei työssä olevien osaamisen suhteen voida tuudittautua kuvaan suomalaisista osaavana kansana. Tiedonkäsittelyn perustaidot luovat korvaamattoman pohjan, mutta

tencies¹ kärkeen. Vaikka suomalaisten keskimääräinen luku- ja numerotaidon taso on noussut PIAAC-mittausten mukaan 10 vuoden aikana, ei työssä olevien osaamisen suhteen voida tuudittautua kuvaan suomalaisista osaavana kansana. Tiedonkäsittelyn perustaidot luovat korvaamattoman pohjan, mutta

1 Kaksi kertaa järjestetty (2012 ja 2022), OECD:n organisoima PIAAC-tutkimus kartoittaa 16–65-vuotiaiden aikuisten tiedonkäsittelyn perustaitoja kolmessa kategoriassa: lukutaito, numerotaito ja adaptiivinen ongelmanratkaisutaito. Kaikissa PIAACin testaamissa perustaidoissa mitataan tiedon hakemiseen, arviointiin ja hyödyntämiseen liittyviä taitoja arkielämän kontekstissa. Viimeisimpään tiedonkeruuseen (2022) osallistui 31 maata. Suomen aikuisväestön taidot olivat viimeisimmässä mittauksessa keskimäärin osallistujamaiden parhaita kaikilla mitatuilla taitoalueilla.

työelämässä tarvittava osaaminen on yksittäisten taitojen lisäksi myös vahvaa substanssin hallintaa sekä tietoa, ymmärrystä ja asenteita, joita vaaditaan työtehtävien kestävään ja tehokkaaseen suorittamiseen sekä työn kehittämiseen (Mulder, 2014; Ellström, 1998). Huomion arvoista on, että työllisistä aikuisista viidesosa (20,4 %) kokee taitojensa olevan *työssä vaadittua* heikommat (Mannonen ym., 2024). Suurimpia puutteita koetaan tietokone- ja ohjelmistotaidoissa, kielitaidossa sekä koneiden ja laitteistojen käyttötaidoissa (Mannonen ym., 2024). Jatkuvan oppimisen ja työllisyyden palvelukeskuksen (Jotpa, 2023a) mukaan lähes puolet suomalaisista työssä olevista kokee, etteivät he pysty hyödyntämään osaamistaan riittävästi työssä ja yhteiskunnassa. Vastaavasti vain alle puolet ovat ylipäättään tyytyväisiä omaan osaamiseensa (Jotpa, 2023a). Eroja osaamisessa ja kokemuksissa sen hyödyntämisestä selittävät muun muassa sosioekonominen tausta, koulutushistoria sekä maahanmuutto- ja kielitausta (Jotpa, 2023a; Mannonen ym., 2024).

Jotpan (2023a) selvityksen mukaan puolet suomalaisista työssä olevista uskoo oman työnsä muuttuvan lähivuosina niin, että he tulevat tarvitsemaan uutta osaamista. Osaaminen kehittyy niin yksilöiden kuin yhteisöjen ajattelua ja toimintaa muuttavissa, työssä, vapaa-ajalla ja koulutuksissa tapahtuvissa oppimisprosesseissa (Billett, 2014). Työn puitteissa toteutuvaa oppimista on perinteisesti kuvattu epämuodolliseksi, tiedostamattomaksi ja satunnaiseksi (Marsick & Watkins, 1990). Yhä useammin kuitenkin nähdään, että myös työssä tapahtuvan oppimisen tulisi olla tiedostettua ja tarkoituksellista, koska organisaatioissa osaamistarpeet kiinnittyvät yksilön intressien ohella myös organisaation strategiaan, tavoitteisiin ja arvoihin (Keronen ym., 2025). Strategiaturkimuksessa on havaittu, että strategian toteutus, eli suunnitelman konkreettinen siirtyminen henkilöstön käytännön työhön epäonnistuu kohtuuttoman usein, jolloin kaikista erinomaisinkin strategia on käytännössä hyödytön (Tawse & Tabesh, 2021). Uuden strategian toteuttaminen edellyttää henkilöstöltä osaamista, mutta myös uuden oppimista (Shah, 2005). Siten onnistuneet oppimisprosessit ovat keskeinen keino myös strategisen muutoksen läpivientiin. Tällöin oppimisesta työssä muodostuu tavoitteellinen, pedagoginen kokonaisuus (Weber, 2016; Lemmetty, tulossa).

Suurin osa suomalaisista nauttii uuden oppimisesta ja pyrkii jatkuvasti oppimaan uutta, mutta vain hieman vajaa puolet (47 %) ovat tyytyväisiä nykyisiin oppimismahdollisuuksiin työssään ja lähes puolet työssä olevista kokevat esihenkilöltä oppimiseen saadun tuen riittämättömäksi (Jotpa, 2023a). Kokemukset oppimisen mahdollisuuksista ja tuesta eroavat merkittävästi eri ryhmien välillä; työttömät ja perusasteen koulutuksen varassa olevat kokevat oppimisen esteitä selvästi muita enemmän. Lisäksi ne, joilla on oppimisvaikeuksia, kokevat oppimismahdollisuutensa vähäisemmiksi. (Jotpa, 2023a.) Tiedetään myös, ettei suorittavaa työtä tekevien oppimismahdollisuudet ole kehittyneet samassa tahdissa toimihenkilöiden kanssa (Hörkkö ym., 2022). Työpaikoilla onkin nyt ja tulevaisuudessa vaativa tehtävä kehittää arkeen rakenteita ja käytäntöjä, joilla erilaisten oppijoiden sekä eri taustoista tulevien työntekijöiden arjessa tapahtuvaa oppimista

voidaan tukea palvelemaan yhtäältä organisaatioiden tavoitteita, mutta myös yksilöiden osaamisen kehittymistä motivoivalla, kestävällä ja merkityksellisyyttä tuottavalla tavalla (Väänänen & Lemmetty, 2025).

Johtamisella on tärkeä rooli paitsi työssä tapahtuvan oppimisen edistämisessä myös työntekijöiden hyvinvoinnin vahvistamisessa. Nykyaikainen oppimisen johtaminen käsitetään tutkimuksessa tyypillisesti valmentavana tai valtuuttavana johtamisena, jolla tarkoitetaan työntekijöiden ja esihenkilöiden välistä vuorovaikutuksellista prosessia (Dawber, 2019). Sen tavoitteena on auttaa työntekijöitä kehittämään itseään niin, että työssä suoriutuminen paranee (Park ym., 2008). Tässä lähestymistavassa korostuvat luottamus, yhteistyö ja avoin viestintä, jotka tukevat työntekijöiden oppimista, itenäistä ajattelua ja ammatillista kasvua (Breevaart & de Vries, 2021; Jada ym., 2019).

Käytännön johtamistyöhön nämä viitekehykset ja mallit eivät kuitenkaan siirry automaattisesti. Viime vuosina tehtyjen selvitysten mukaan esihenkilöillä on vaikeuksia hahmottaa, miten osaamista voidaan johtaa käytännön työssä (Deloitte, 2020). Ryky ja Järvensivu (2025) kuvaavat ongelman eräänä juurisyyinä johtamisoppien ja arjen todellisuuden välisen kuilun. Tutkimukseensa pohjautuen he esittävät, että johtamisopit näyttäytyvät esihenkilöille 'sananhelinä', josta ei arkitodellisuudessa esiintyvien vaikeuksien ratkomisessa ole automaattisesti apua, sillä monet näistä vaikeuksista kumpuavat laajemmista yhteiskunnallisista ja rakenteellisista ongelmista. Näiden ongelmien yhteys työhön – sekä organisaation että yksilön tasolla – voivat muodostaa tärkeän lähtökohdan johtamisen kehittämiseksi. Seuraavaksi paneudumme tutkimuskirjallisuuteen pohjaten muutamaan oppimisen näkökulmasta keskeiseen työelämän haastekontekstiin. Lopuksi pohdimme, mitä organisaatioiden johtamisessa ja esihenkilötyössä olisi tärkeää ottaa huomioon oppimisen tukemiseksi.

2 Tehostuva ja teknologisoituva työ oppimista haastamassa

Moderni työelämä, jossa osaamisvaatimukset kasvavat, oppimisvaikeudet ovat yleisiä, digitalisaatio muuttaa vuorovaikutuksen luonnetta ja yhteenkuuluvuuden tunne on koetuksella, muodostaa haastavan ympäristön aikuisten kestäväälle, hyvinvointia ja osaamista rakentavalle arkselle oppimiselle. Yksilöt eivät voi itsenäisesti hallita tai muokata tätä ympäristöä, eivätkä sopeutua siihen saumattomasti ainoastaan itseään kehittämällä.

Tutkimusten mukaan oppiminen nähdään lähtökohtaisesti hyvinvointia edistävänä ja työn iloa sekä merkityksellisyyttä vahvistavana (esim. Väänänen & Lemmetty, 2025). Työssä olevat mainitsevat tyypillisesti työnsä motivoiviksi tekijöiksi nimenomaan mahdollisuudet kehittyä ja oppia uutta. Toistuvien ja pitkäkestoisten muutosten tuottama paine sekä tarve jatkuvalla uusien taitojen ja toimintatapojen kehittämiseksi voivat

kuitenkin myös kuormittaa henkilöstöä erityisesti silloin, kun oppiminen jää yksinomaan yksilön vastuulle. Vaikka oppiminen itsessään voisi olla motivoivaa ja vahvistaa hyvinvointia, saattaa siitä kehkeytyä keskeinen kuormitustekijä työssä, jossa oppimiselle ei ole tukea, ohjausta, aikaa tai resursseja.

Nykyaikana erityisesti asiantuntijatyötä on yhä haastavampaa ennakoita, sillä se sisältää yllättäviä käännteitä ja suunnitelmattomia tilanteita – työ keskeytyy, pirstaloituu ja edellyttää usean asian tekemistä yhtäaikaaisesti (Heilman, 2020). Työmäärän kasvusta, kiireen lisääntymisestä, tehtävien monipuolistumisesta ja osaamisvaatimusten lisääntymisestä puhutaan työelämän tehostumisena (Mauno ym., 2019; Minkkinen ym., 2019). Digitalisaatio ja etätöön yleistyminen ovat entisestään kasvattaneet odotuksia jatkuvasta tavoitettavuudesta tehden työstä ajankäytöllisesti haastavampaa (Toivanen ym., 2016). Vaikka sähköisten järjestelmien kehitys on parantanut työtehokkuutta, teknologian laajempi käyttö voi nopeuttaa työtahtia, hajauttaa työtehtäviä ja lisätä kuormitusta (Heilman, 2022; Toivanen ym., 2016). Kasvavilla oppimisvaatimuksilla on todettu yhteys hyvinvointiin (Anttila ym., 2018; Huhtala ym., 2021): ne voivat lisätä työssä olevien työn imua ja hyvinvointia, mutta liiallisina aiheuttavat työuupumusta ja vähentävät työhön sitoutumista (Mauno ym., 2019; Huhtala ym., 2020; Minkkinen ym., 2019). Koska mielenterveysongelmat – masennus ja uupumus – ovat nykyisin keskeisin sairauslomien ja työkyvyttömyyden syy suomalaisessa työelämässä (Kela, 2024), on perusteltua tarkastella kasvavien oppimisvaatimusten ja kognitiivisen kuormituksen merkitystä työuupumuksen selittäjinä.

Työelämän tehostuminen voi kuormittaa erityisesti niitä, joilla on oppimisen haasteita. Jotpan (2023b) selvityksen mukaan jopa 20 prosentilla suomalaisista aikuisista on diagnosoitu tai itse koettu oppimisvaikeus, kuten lukivaikeus, hahmottamisen tai matemaattisen ajattelun vaikeus, tai tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen haasteita. Yksilön oppimisen haasteet rakentuvat vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Doyle, 2020). Näin ollen sekä fyysinen että sosiaalinen työympäristö voivat joko myötävaikuttaa oppimiseen tai olla sen esteenä. Esimerkiksi henkilöllä, jolla on ADHD, oppiminen ja ajanhallinta voi olla tehotonta keskittymisen herpaantuessa muihin asioihin (Leppämäki ym., 2017). Tällöin esimerkiksi avotoimiston häly ja muiden liikehdintä voivat tehdä työn tekemisestä mahdotonta. Ajanhallinnan ja keskittymisen lisäksi oppimisen haasteet liittyvät muun muassa muistiin, suunnitteluun, itsesäätelyyn (Doyle, 2020), työnkuvan muutoksiin, vieraiden kielten käyttämiseen ja teknologisten työvälineiden haltuunottoon (Jotpa, 2023b). Ongelmia koetaan usein myös sosiaalisissa suhteissa (Ross-Gordon, 2024).

Tehostuvan työelämän tuomat haasteet korostuvat sellaisissa työkonteksteissa, jossa yksilöiden odotetaan ottavan yhä enemmän vastuuta sekä työstä että oppimisesta (Kubicek & Korunka, 2017). Tästä huolimatta työtä tehdään harvoin yksin ja itsenäisesti. Tulevaisuuden työtehtävien nähdään edellyttävän yhä enemmän työntekijöiden välistä yhteistyötä, vuorovaikutusta ja yhteisöllistä oppimista (Gagné ym., 2022). Erilaiset pari- ja moniammatillisen työskentelyn muodot sekä

konsultointi ovat keskeisiä työn teon ja oppimisen edellytyksiä monilla aloilla (Stabel ym., 2022). Teknologiset työvälineet sekä etätö koettelevat osaltaan tätä yhteisöllisyyttä. Digitaaliset kommunikaatiovälineet mahdollistavat ajasta ja paikasta riippumattoman yhteydenpidon, mutta voivat myös tuottaa ongelmia oppimiselle keskeisen edellytyksen, yhteenkuuluvuuden tunteen muodostumiselle (Pekkala ym., 2025).

Yhteenkuuluvuudella tarkoitetaan kokemusta merkityksellisestä yhteydestä muihin ihmisiin (Vansteenkiste ym., 2020), tunnetta siitä, että on arvostettu osa yhteisöä, sekä mahdollisuutta tarjota ja vastaanottaa apua tilanteen sitä edellyttäessä (Määttä ym., 2023). Yhteenkuuluvuuden tunne tuottaa positiivisia seurauksia oppimiselle. Yhteenkuuluvuuden kokemusten on kuvattu tekevän työssä oppimisesta mielekkäämpää, motivoivampaa ja vähemmän kuormittavaa (Keronen ym., 2023). Etätössä ja hajautetuissa organisaatioissa työntekijät kommunikoivat monimutkaisissa verkostoissa tietoteknisten välineiden kautta, mikä muuttaa vuorovaikutuksen luonnetta (Gagné ym., 2022). Kommunikaation tapahtuessa tietoteknisten välineiden kautta, keskeinen kysymys on, muodostuuko työntekijöiden välille mielekkäitä ja merkityksellisiä suhteita. Jos satunnaiset ja spontaanit tapaamiset työkavereiden kanssa (Viererbl ym., 2022) sekä vuorovaikutus yleisesti ottaen vähenevät, on mahdollista, että väärinymmärrysten ja kommunikaatio-ongelmien riski kasvaa (Kruger ym., 2005) ja työntekijöiden kokemus sosiaalisesta yhteydestä muihin työntekijöihin heikkenee (Pekkala ym., 2025). Tämä voi tehdä kollegiaalisen tuen saamisesta vaikeaa (Schade & Digutsch, 2021), lisätä erillisuuden tunnetta tiimistä (Morganson, 2010) ja siten johtaa negatiivisiin lopputulemiin, kuten eristäytyneisyyden kokemuksiin. Koska parhaimmillaan oppiminen työssä on sosiaalista toimintaa, yhteenkuuluvuuden tunteen rapistuminen tuo ongelmia työyhteisön oppimiselle niin lyhyellä kuin pitkälläkin aikavälillä (Cooper & Kurland, 2002).

Tutkimukset kuitenkin tuovat tietoa myös verkkovälitteisten kohtaamisten ja teknologioiden potentiaalista yhteisöllisyyden ylläpitämisessä ja oppimisen edistämisessä. Verkkovälitteiset kohtaamiset voivat vertautua kasvokkaisiin kohtaamisiin, kun tiedon, tunteiden ja kysymysten jakaminen sekä monipuolinen kommunikointi, seuraaminen ja kuuntelu on mahdollistettu. Tutkimusten mukaan etätöä ei sinänsä pidetä esteenä oppimiselle, vaan keskeistä on se, miten etätössä tapahtuva oppiminen mahdollistetaan (Lemmetty, 2024; Karhapää, 2023). Olennaista on esimerkiksi, onko palaverissa tilaa epämuodolliselle keskustelulle, onko henkilöstöllä riittävä teknologinen osaaminen sekä millaisia välineitä organisaatiossa on käytössä yhteisöllisyyden, keskustelun ja yhteenkuuluvuuden tukemiseksi. Koska hybridityön on nähty tarjoavan suotuisamman ympäristön ja mahdollisuuksia yhteisöllisyydelle ja yhteenkuuluvuuden tunteen täyttymiselle (Lunde ym., 2024), on oletettavaa, että säännölliset kasvokkaiset kohtaamiset auttavat rakentamaan luottamusta kollegoiden kesken ja siten ylläpitämään yhteisöllisyyttä myös etätöpäivinä (ks. Lemmetty, tulossa).

Vaikka työelämän haastekontekstit ylittävät yksittäisten organisaatioiden rajat, on organisaatioilla silti keinoja tukea työssä toimivien aikuisten oppimista. Johtaminen on yksi keino edistää arjessa tapahtuvaa oppimista.

3 Oppimisen johtaminen arjessa – mitä esihenkilö voi huomioida ja tehdä?

Viimeaikaisten tutkimusten mukaan (Väänänen & Lemmetty, 2025) oppimisen johtamisella voidaan edistää henkilöstön oppimisen lisäksi myös hyvinvointia työssä. Mutta mitä *'oppimisen johtaminen'* todellisuudessa tarkoittaa? Työssä oppiminen on vahvasti kiinnittynyt työn arkiseen toimintaan, ongelmanratkaisutilanteisiin ja kollegoiden väliseen vuorovaikutukseen. Tällöin oppimisen johtamistakaan ei voida irrottaa erilliseksi johtamisen osa-alueeksi työpaikoilla. Oppimisen johtaminen on siten arkista johtamistyötä, jota esihenkilöt, tiimien vetäjät, projektipäälliköt tai formaalista asemasta riippumatta esimerkiksi kokeneemmat kollegat toteuttavat (Keronen ym., 2025).

Mitä on se oppiminen, jota halutaan johtaa?

Ensimmäinen askel työssä oppimisen konkreettiseen tukemiseen on ymmärtää oppiminen vanhentuneiden mekanististen oppimiskäsitysten sijaan monimutkaisena muutosprosessina, johon vaikuttaa vahvasti a) oppimisen konteksti – eli se sosiaalinen, kulttuurinen ja materiaallinen ympäristö, jossa opitaan, sekä b) tavoitteet, joiden suunnassa opitaan (Lemmetty, 2020). Oppimisen johtamisen ytimessä on siten käsitys siitä, *mitä oppiminen tarkoittaa ja millaiseen lopputulokseen oppimisprosessin toivotaan johtavan*. Koska nykyaikainen oppimiskäsitys hahmottaa oppimisen aktiiviseksi ja sosiaalseksi prosessiksi, jossa yksilö rakentaa tietoa vuorovaikutuksessa muiden ja ympäristön kanssa (Billett, 2004), nousee oppimisen johtamisen keskiöön vuorovaikutteisten, ympäristön tukemien ja yksilön omaa ajattelua, reflektiota ja kokemuksia hyödyntävien käytäntöjen rakentaminen. Jos organisaatiossa – erityisesti johdon ja esihenkilöiden keskuudessa – vallitseva oppimiskäsitys on rajautunut ajatukseen oppimisesta tiedon vastaanottamisena, siirtämisenä tai hallintana, toteutuu oppimisen johtaminenkin todennäköisesti lähinnä tiedon välittämisenä ja ohjeiden antamisena (Lemmetty, 2024).

Oppimista voidaan jäsentää laadullisesti erilaisiin prosesseihin, joissa keskeinen erottava tekijä on se, *mitä opitaan*. Oppiminen on adaptiivista silloin, kun tarkoituksena on oppia jotakin jo olemassa olevaa. Sen sijaan oppiminen voidaan nähdä kehittävänä tai innovatiivisena, kun opitaan sellaista, mitä ei vielä ole olemassa, vaan oppimisen kohde rakentuu yhtäaikaaisesti oppimisprosessin kanssa (Ellström, 2010). Onko tarkoitus, että työntekijä oppii *'talon tavoille'* sopeutuen olemassa oleviin toimintatapoihin, vai odotetaanko hä-

nen pikemminkin kehittävän jotain uutta soveltamalla ja kokeilemalla? Ellström & Ellström (2018) ovat tarkastelleet oppimisen johtamista esihenkilötyössä, kuvaten ja analysoiden sitä kahden erilaisen johtamisen ja oppimisen logiikan kautta (Ellström, 2011). Heidän mukaansa *tuotannon logiikka* liittyy adaptiiviseen oppimiseen, kuten organisaation määrittäytyjen rutiinien mukaisen työskentelytavan oppimiseen tai tehtäväsuorituksen parantamiseen (Ellström, 2001). Se keskittyy annettujen tehtävien, tilanteiden ja menetelmien hallintaan sekä tehokkaaseen, luotettavaan ja vakaaseen suoriutumiseen. Adaptiivista oppimista edistetään *vähentämällä suoritusten vaihtelua, esimerkiksi standardoimalla työn prosesseja*. Tämä perustuu työntekijöiden toimintavapauden kaventamiseen (Döös ym., 2015) ja suorituksen tehostamiseen.

Kehittämisen logiikka puolestaan sisältää kehittävän oppimisen ja valmiuden pohtia sekä kyseenalaistaa käsillä olevia tehtäviä (*"teemmekö oikeita asioita?"*) ja tarvittaessa muuttaa vakiintuneita käytäntöjä uusiksi ratkaisuiksi tai toimintatavoiksi (Ellström, 2001). Kehittävää oppimista voidaan edistää luomalla organisaatioon avoimuutta, vaihtelua ja moninaisuutta niin ajatteluun kuin toimintaan. Tähän voidaan vaikuttaa esimerkiksi johtamiskäytännöillä, jotka kaventamisen sijaan pyrkivät laajentamaan työntekijöiden toiminnanvapautta (Döös ym., 2015) tavoitteena edistää uudistumista ja innovatiivisuutta.

Työpaikoilla tapahtuvassa oppimisessa adaptiivista ja kehittävää oppimista ei ole tarpeen asettaa vastakkain tai paremmuusjärjestykseen. Molemmilla on itsenäinen merkityksensä, mutta ne myös kiinnittyvät toisiinsa: kehittääkseen oppimisen myötä uusia asioita, työntekijöiden on ymmärrettävä – eli opittava adaptiivisesti – myös olemassa olevaa (ks. Lemmetty, tulossa).

Miten oppimista voidaan johtaa arjen keskellä?

Oppimisen tapahtuessa työn lomassa ja jokapäiväisiä työtehtäviä suorittaessa, sitä voi olla usein haastava tunnistaa ja sanelmistaa. Työn arjessa henkilöstö voi kohdata tilanteita, joissa on mahdollista joko toimia totutulla tavalla tai kehittää täysin uusia tapoja. Näissä hetkissä työntekijät voivat kokea epävarmuutta siitä, onko heillä oikeus ja lupa kokeilla uutta vai onko odotuksena vanhan toistaminen. Kyse on oppimiseen liittyvästä valinnasta, jossa esihenkilö voi toimia sekä tilanteen havaitsijana (*"nyt on mahdollisuus kokeilla uutta"*), että päätöksenteon tukena (*"tässä hetkessä uuden kokeileminen vie liikaa aikaa, ensi viikolla se voisi olla mahdollista"*). Esihenkilö voi luoda yhteisöllisiä oppimistilanteita työn arkeen esimerkiksi rakentamalla (myös etänä tapahtuvat) tiimipalaverit kokemusten ja osaamisen jakamista mahdollistaviksi tai järjestämällä mahdollisuuksia esimerkiksi reflektointiin ja osaamisen jakamisen hetkiin koulutusten jälkeen. Nämä mahdollisuudet työskennellä yhdessä hyödyntäen työyhteisön jäsenten osaamista ja asiantuntijuutta (Keronen ym., 2023) tukevat työntekijöiden yhteenkuuluvuuden tunnetta, merkityksellisten vuorovaikutussuhteiden luomista sekä yhteisen ymmärryksen ja suunnan syntymistä (Forner ym., 2020).

Työssä tapahtuva oppiminen rakentuu sekä yksilöiden tarpeiden ja motivaatiotekijöiden että organisaation strategisten tavoitteiden varaan. Näiden välisen yhteyden ymmärtäminen nousee esihenkilötyön keskiöön. Kerosen ja kumppaneiden (2025) tutkimuksen mukaan oppimisen johtamisen prosessissa esihenkilön on ensisijaista tunnistaa yksilöiden oppimista ohjaavat motivaatiotekijät, tavoitteet ja tarpeet (kuten urasuunnitelmat ja kiinnostuksen kohteet) sekä pyrkiä yhteistyössä työntekijän kanssa havaitsemaan ja rakentamaan yhteyksiä näiden ja organisaation strategisten tavoitteiden ja arvojen välille. Tämä edellyttää, että organisaation strategia tehdään näkyväksi ja siitä keskustellaan selkeästi. Esihenkilöillä on keskeinen rooli strategian merkityksellistämässä (Whittington ym., 2023). Kyse ei ole ainoastaan strategian viestimisestä, vaan keskeistä on, miten yksilöiden motivaatiota voidaan suunnata ja tukea strategiaa kohti (Keronen ym., 2025). Tämä on tärkeää myös siksi, että ilman suuntaamista – etenkin itseohjautuvassa ja autonomisessa työssä – yksilön tavoitteet voivat eriytyä organisaation tai yhteisön kannalta epätarkoituksenmukaiseen suuntaan tai johtaa organisaation tavoitteiden vastaiseen toimintaan (Haas, 2010). Itseohjautuvuus on motivoitumiselle keskeinen edellytys, mutta työn kontekstissa sitä ohjaavat väistämättä myös organisaation rakenteet ja tavoitteet. Oppiminen on vähemmän kuormittavaa, kun rakenteet ja tavoitteet ovat tiedossa ja linjassa toimijoiden omien intressien kanssa (Lemmetty, 2020).

Organisaatioissa oppiminen tapahtuu yksilöiden, ryhmien ja erilaisten verkostojen kanssa toimiessa (Tynjälä 2013), jolloin se kuvautuu yhteisöllisenä ja ilmenee esimerkiksi tilanteissa, joissa jaetaan tietoa kollegan kanssa, pyydetään apua ongelman ratkaisemiseksi, havainnoidaan toisten työtä tai ohjataan ja valmennetaan toinen toisia (Schei & Nerbo, 2015; Lemmetty, 2020). Yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden tunteen vahvistuminen edellyttää *mahdollisuuksia* työntekijöiden kohtaamiselle sekä näkemysten ja kokemusten reflektoinnille. Esihenkilön keskeinen tehtävä on tunnistaa, havainnollistaa ja tehdä näkyväksi arjen työtilanteet oppimisen mahdollisuuksina, edistää niiden hyödyntämistä sekä auttaa työntekijöitä tunnistamaan oppimisen mahdollisuuksia myös itseohjautuvasti (Wallo ym., 2022; Keronen ym., 2025).

Lopuksi

Esihenkilötyöllä voidaan tukea ja vaikuttaa henkilöstön mahdollisuuksiin oppia ja sen myötä kehittää osaamista työn arkeisissa tilanteissa. Samaan aikaan on tärkeää tiedostaa, mihin raja esihenkilön mahdollisuuksissa oppimisen johtamisessa asettuu: yksittäinen johtaja ei voi yksin ratkaista organisaation rakenteellisia ongelmia, saati yhteiskunnan ja työelämän vallitsevia, oppimista haastavia trendejä. Esihenkilöiden suuntaan kohdistetaan paljon paineita niin kehittämisen, työhyvinvoinnin kuin oppimisen johtamisenkin alueilla. Jotta heillä on edellytyksiä huomioida henkilöstön oppimisen tukeminen arjessa, on keskeistä varmistaa esihenkilöiden oma osaaminen (Köykkä ym., 2023). Lisäksi on selvää, että esihenkilö tarvitsee keinoja omaksua organisaation (muuttuvat)

toimintatavat ja strategiat sekä tunnistaa osaamistarpeet ja oppimisen mahdollisuudet (Zitting ym., 2020). Organisaation sisäisen oppimisen johtamisen periaatteita koskevan keskustelun vahvistaminen, yhteisten toimintamallien luominen sekä tiedon kulun ja johdon tuen varmistaminen tarjoavat esihenkilöille mahdollisuuksia oppimisen johtamiseen yksilö- ja yhteistasoilla. Esihenkilöt tarvitsevat valtuutusta ja aikaa oman johtamistyönsä suunnitteluun (Köykkä ym., 2023).

Oppimista tukeva esihenkilötyö toteutuu yhtäältä vuorovaikutuksellisenä toimintana henkilöstön kanssa ja toisaalta työympäristöä muokkaamalla. Oppimisen johtaminen huomioi sekä yksilöiden että tiimien oppimisen (Matsuo, 2019) edellyttäen esihenkilöiltä aktiivista osallistumista ja läsnäoloa työntekijöiden päivittäiseen arkeen. Oppimisen johtamisen keskiössä on oppimista tukevaan ja siihen kannustavan ilmapiiriin ja kulttuuriin panostaminen (Wallo ym., 2024). Oppimista johdetaan luomalla tarkoituksenmukaisia ja tavoitteellisia pedagogisia käytäntöjä suhteessa organisaation strategiaan ja tavoitteisiin. Yhteisön tasolla kyse on kohtauksen mahdollistamisesta ja vuorovaikutuskulttuurin rakentamisesta, yksilötasolla työntekijöiden tarpeisiin kiinnittyvien ja organisaation strategiaa palvelevien polkujen ja ympäristöjen luomisesta.

Yhteisöllisten oppimistilanteiden rakentaminen ja niihin kannustaminen edellyttävät työympäristön rakenteiden (esim. tapaamiset, käytännöt ja tilat) kehittämistä ja mukauttamista oppimista tukeviksi. Työyhteisöjen moninaisuus ja yksilöllisten tarpeiden – kuten oppimisvaikeuksien – ymmärtäminen on työympäristön muokkaamisen keskiössä. Suomessa työnantajilla on Yhdenvertaisuuslakiin (1025/2014) perustuva velvollisuus asianmukaisiin ja kohtuullisiin työn mukautuksiin. Oppimista tukevia työn mukautuksia voivat olla esimerkiksi työaikaan liittyvät muutokset, työparityöskentely, hiljainen työtila, suulliset ohjeet kirjallisten lisäksi tai suunnittelua ja organisointia helpottavat ohjelmistot (Rao & Polepeddi, 2019; Wissell ym., 2022). Oikeanlainen tuki ei ainoastaan tuo helpotusta yksilön haasteisiin, vaan mahdollistaa myös vahvuksien hyödyntämisen työssä. Usein henkilöt, joilla on oppimisvaikeuksia, tunnistavatkin itsessään vahvuuksia, kuten luovuus ja empaattisuus. Työpaikan kulttuuri ja esihenkilön asenne vaikuttavat ratkaisevasti siihen, uskaltavatko työntekijät ylipäättään kertoa kokemistaan haasteista (de Beer ym., 2022). Siten esihenkilö voi inspiroida työntekijöitä oppimiseen sitoutumalla siihen itse sekä toimimalla esimerkkinä ja roolimallina (Keronen ym., 2025) tuomalla esille myös omaa oppimistaan ja siihen mahdollisesti liittyviä haasteita. Oppimisen johtamisen yhdessä sovitut raamit ja organisaation riittävä tuki yhdistettynä esihenkilön itsensä näköiseen ja intuitiiviseenkin johtamiseen tarjoavat lähtökohdat myös henkilöstön arkeiselle oppimiselle vaativassa ja alati muuttuvassa työelämässä. Työssä oppimista tukemalla voidaan osaltaan varmistaa myös suomalaisen työväestön pysyminen osaamisen huipulla. ■

LÄHTEET

- Anttila, J., Eranti, V., Jousilahti, J., Koponen, J., Koskinen, Anttila, J., Eranti, V., Jousilahti, J., Koponen, J., Koskinen, M., ym., (2018). Pitkän aikavälin politiikalla läpi murroksen – tahtotiloja työn tulevaisuudesta. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 34/2018, 1–140.
- Billett, S. (2004). Co-participation at work: Learning through work and throughout working lives. *Studies in the Education of Adults*, 36(2), 190–205. <https://doi.org/10.1080/02660830.2004.11661496>
- Billett, S. (2014). Mimesis: Learning through everyday activities and interactions at work. *Human Resource Development Review*, 13(4), 462–482. <https://doi.org/10.1177/1534484314548275>
- Breevaart, K. & de Vries, R. (2021). Followers' HEXACO personality traits and preference for charismatic, relationship-oriented, and task-oriented leadership. *Journal of Business and Psychology*.
- Cooper, C. D. & Kurland, N. B. (2002). Telecommuting, professional isolation, and employee development in public and private organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 511–532. <https://doi.org/10.1002/job.145>
- Dawber, T. (2019). The manager as coach and facilitator of development for employees in Information Technology (IT). *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 13, 32–48. <https://doi.org/10.24384/pkeh-xp84>
- de Beer, J., Heerkens, Y., Engels, J. & van der Klink, J. (2022). Factors relevant to work participation from the perspective of adults with developmental dyslexia: a systematic review of qualitative studies. *BMC Public Health*, 22, 1–20. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13436-x>
- Deloitte. (2020). Yli puolet suomalaisista työnantajista ei tiedä, miten henkilöstön osaamista tulisi kehittää. Saatavilla: <https://news.cision.com/fi/deloitte/r/ylipuolet-suomalaisista-tyonantajista-ei-tieda-miten-henkiloston-osaamista-tulisi-kehittaa.c3115298>
- Doyle, N. (2020). Neurodiversity at work: a biopsychosocial model and the impact on working adults. *British Medical Bulletin*, 135, 108–125.
- Döös, M., Johansson, P. & Wilhelmson, L. (2015). Beyond being present: Learning-oriented leadership in the daily work of middle managers. *Journal of Workplace Learning*, 27(6), 408–425. <https://doi.org/10.1108/JWL-09-2014-0069>
- Ellström, E. & Ellström, P. (2018). Two modes of learning-oriented leadership: a study of first-line managers. *Journal of Workplace Learning*, 30(7), 545–561. <https://doi.org/10.1108/JWL-03-2018-0056>
- Ellström, P. (2001). Integrating learning and work. Problems and prospects. *Human Resource Development Quarterly* 12(4), 421 – 435.
- Ellström, P. (2010). Practice-based innovation: A learning perspective. *Journal of Workplace Learning*, 22(1/2), 27–40.
- Forner, V. W., Jones, M., Berry, Y. & Eidenfalk, J. (2020). Motivating workers: How leaders apply self-determination theory in organizations. *Organization Management Journal*, 18(2), 76–94. <https://doi.org/10.1108/OMJ-03-2020-0891>
- Gagné, M., Parker, S. K., Griffin, M. A., Dunlop, P. D., Knight, C., Klonek, F. E. & Parent-Rochelleau, X. (2022). Understanding and shaping the future of work with self-determination theory. Teoksessa *Nature Reviews Psychology* (s. 378–392). Nature Publishing Group. <https://doi.org/10.1038/s44159-022-00056-w>
- Haas, M. R. (2010). The double-edged swords of autonomy and external knowledge: Analyzing team effectiveness in a multinational organization. *Academy of Management Journal*, 53(5), 989–1008. <https://doi.org/10.5465/amj.2010.54533180>
- Heilmann, P. (2022). Asiantuntijuuden käsite ja osa-alueet. *Hallinnon tutkimus*, 41(4), 278–292.
- Huhtala, M., Geurts, S., Mauno, S. & Feldt, T. (2021). Intensified job demands in healthcare and their consequences for employee well-being and patient satisfaction: A multilevel approach. *Journal of Advanced Nursing*, 77, 3718–3732.
- Hörkkö, E., Silvennoinen, H. & Järvinen, T. (2022). Työssä oppimisen mahdollisuudet ja työelämän luottamus palkansaajien kokemina Suomessa vuosina 2004–2016. *Työelämän tutkimus*, 20(3), 305–332. <https://doi.org/10.37455/tt.102922>
- Jada, U. R., Mukhopadhyay, S. & Titiyal, R. (2019). Empowering leadership and innovative work behavior: A moderated mediation examination. *Journal of Knowledge Management*, 23, 915–930.
- Jatkuvan oppimisen ja työllisyyden palvelukeskus (Jotpa). (2023a). Kyselytutkimus: Mitä työikäiset ihmiset ajattelevat jatkuvasta oppimisesta? Saatavilla: [Kyselytutkimus Mitä työikäiset ihmiset ajattelevat jatkuvasta oppimisesta | Jatkuvan oppimisen ja työllisyyden palvelukeskus](https://www.jotpa.fi/kyselytutkimus-mita-tyoikaiset-ihmiset-ajattelevat-jatkuvasta-oppimisesta-jatkuvan-oppimisen-ja-tyollisyyden-palvelukeskus).
- Jatkuvan oppimisen ja työllisyyden palvelukeskus. (Jotpa). (2023b). Jokaisen osaaminen näkyviin - Aikuisten oppimisen vaikeudet, kouluttautuminen ja työelämä. Saatavilla: [Jokaisen osaaminen näkyviin - Aikuisten oppimisen vaikeudet, kouluttautuminen ja työelämä | Jatkuvan oppimisen ja työllisyyden palvelukeskus](https://www.jotpa.fi/jokaisen-osaaminen-nakyviin-aikuisten-oppimisen-vaikeudet-kouluttautuminen-ja-tyoelama-jatkuvan-oppimisen-ja-tyollisyyden-palvelukeskus).
- Kela. (2024). Mielenterveysongelmat veivät jo yli 100 000 suomalaista sairauspoissaoloille vuonna 2023. Saatavilla: <https://www.kela.fi/ajankohtaista/mielenterveysongelmat-veivat-jo-yli-100-000-suomalaisista-pitkalle-sairauspoissaololle-vuonna-2023>
- Keronen, S., Lemmetty, S. & Collin, K. (2023). Employees' self-determination in collegial learning situations at work: A comparative study of a Finnish ICT organization and a central hospital. *Scandinavian Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 1–16. <https://doi.org/10.16993/sjwop.192>
- Keronen, S., Lemmetty, S. & Collin, K. (2025). Conceptions of the leading of learning in supervisory work: A qualitative study based on a Finnish technology organization and a central hospital. *International Journal of Training and Development*, 1–13. <https://doi.org/10.1111/ijtd.70009>
- Kruger, J., Epley, N., Parker, J. & Ng, Z. W. (2005). Egocentrism over E-mail: Can we communicate as well as we think? *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(6), 925–936. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.6.925>
- Kubicek, B. & Korunka, C. (2017). Job demands in a changing world of work. Teoksessa R. J. Burke & K. M. Page (Eds.) *Research handbook on work and well-being* (ss. 59–76). Edward Elgar Publishing.
- Köykkä, K., Vähäsantanen, K. & Lemmetty, S. (2023). Esihenkilöiden tarinoita ammatillisen osaamisen johtamisesta hajautetuissa organisaatioissa. *Aikuiskasvatus*, 43(1–2), 26–41. <https://doi.org/10.33336/aik.126075>
- Lemmetty, S. (2020). Self-Directed Workplace Learning in Technology-Based Work Self-Directed Workplace Learning in Technology-Based Work. University of Jyväskylä.
- Lemmetty, S. (2024). Real-time and long-term challenges of remote learning and innovation: Cases from police and technology organisations. *Vocations and Learning*, 17, 565–587. <https://doi.org/10.1007/s12186-024-09354-1>
- Lemmetty, S. (Tulossa 2025). Learning-based innovation: Lessons learned from Finnish police and technology organisations. Hyväksytty julkaistavaksi Springer briefs in education -sarjassa. Springer.
- Leppämäki, S., Virta, M., Salakari, A. & Humaljoki, K. (2017). Aikuisen arki toimimaan. ADHD-liitto ry.
- Lunde, L. K., Svensson, S. & Mutiganda, J. C. (2024). Managers' and employees' experiences of telework in relation to well-being, individual performance, and the work environment: A phenomenographic study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(3), 1234–1258.
- Mannonen, J., Nissinen, K., Virolainen, M. & Rautopuro J. (2024). PIAAC II Toisen Kansainvälisen aikuisten taitotutkimuksen ensituloksia. Valtioneuvoston julkaisuja 2024: 61. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-675-4>
- Marsick, J. & Watkins, K. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. Routledge.
- Matsuo, M. (2019). How does managerial coaching affect individual learning? The mediating roles of team and individual reflexivity. *Personnel Review*, 47(1), 118–132. <https://doi.org/10.1108/PR-06-2016-0132>
- Mauno, S., Minkkinen, J. & Auvinen, E. (2019). Nakertaako työn intensiivisyyden lisääntyminen työssä suoriutumista ja

työn merkityksellisyyttä? Vertaileva tutkimus eri ammattialoilla. Hallinnon tutkimus, 38(4), 271–288. <https://doi.org/10.37450/ht.98052>.

Minkkinen, J., Mauno, S., Feldt, T., Tsupari, H., Auvinen, E. & Huhtala, M. (2019). Uhkaako työn intensiivistyminen työhyvinvointia? Intensiivistymisen yhteys työuupumukseen opetus- ja tutkimustyössä. Psykologia, 54(4), 255–273.

Morganson, V. J., Major, D. A., Oborn, K. L., Verive, J. M. & Heelan, M. P. (2010). Comparing telework locations and traditional work arrangements: Differences in work-life balance support, job satisfaction, and inclusion. Journal of Managerial Psychology, 25(6), 578–595. <https://doi.org/10.1108/02683941011056941>

Määttä, S., Palmu, I., Hankonen, N., Huhtiniemi, M., Lehtvuori, A., Martela, F., Polet, J., Sjöblom, K., Stenius, M. & Vasalampi, K. (2023). Itsemääräämisteoria ymmärrettäväksi: pääteesit, suomennotokset ja väärinkäsitysten oikaisua. Psykologia, 58(4–6), 305–323. <https://doi.org/10.62443/psykologia.v58i4-6.131169>

Park, S., McLean, G. N. & Yang, B. (2008, February 20–24). Revision and validation of an instrument measuring managerial coaching skills in organizations. Academy of Human Resource Development Conference, Panama City, FL. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501617.pdf>

Pekkala, K., Oksa, R. & Oksanen, A. (2025). Sense of community, social support and social media use in the post-pandemic world of work. Behaviour and Information Technology. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2025.2461726>

Rao, B. & Poledeppi, J. (2019). Neurodiverse workforce: inclusive employment as an HR strategy. Strategic HR Review, 18(5), 204–209.

Ross-Gordon, J. (2024). Learning disabilities and the adult learner. New Directions for Adult and Continuing Education, 2024, 46–55. <https://doi.org/10.1002/ace.20542>.

Ryky, P. & Järvensivu, A. (2025). Sanahelinää ja sairauspuhetta: Työhyvinvoinnin johtamisen ja opettamisen haasteet JYEAT-koulutuksessa. Ammattikasvatuksen Aikakauskirja, 27(3), 66–95. <https://doi.org/10.54329/akakk.176392>

Schade, H. M., Digutsch, J., Kleinsorge, T. & Fan, Y. (2021). Having to work from home: Basic needs, well-being, and motivation. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(10). <https://doi.org/10.3390/ijerph18105149>

Schei, V. & Nerbø, I. (2015). The invisible learning ceiling: Informal learning among preschool teachers and assistants in a norwegian kindergarten. Human, 26(3). <https://doi.org/10.1002/hrdq>

Shah, A. M. (2005). The foundations of successful strategy implementation: Overcoming the obstacles. Global Business Review, 6(2), 293–302. <https://doi.org/10.1177/097215090500600208>

Stabel, L. S., McGrath, C., Björck, E., Elmberger, A. & Laksov, K. B. (2022). Navigating affordances for learning in clinical workplaces: A qualitative study of general practitioners' continued professional development. Vocations and Learning, 15(3), 427–448. <https://doi.org/10.1007/s12186-022-09295-7>

Tawse, A. & Tabesh, P. (2021). Strategy implementation: A review and an introductory framework. European Management Journal, 39(1), 22–33. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2020.09.005>

Toivanen, M., Yli-Kaitala, K., Viljanen, O., Väänänen, A., Turpeinen, M., Janhonen, M., & Koskinen, A. (2016). AikaJärjestys asiantuntijatyössä. Työterveyslaitos.

Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-P model of workplace learning: A literature review. Vocations and Learning, 6(1), 11–36. <https://doi.org/10.1007/s12186-012-9091-z>

Vansteenkiste, M., Ryan, R. M. & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. Motivation and Emotion, 44(1), 1–31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>

Viererbl, B., Denner, N. & Koch, T. (2022). "You don't meet anybody when walking from the living room to the kitchen": informal communication during remote work. Journal of Communication Management, 26(3), 331–348. <https://doi.org/10.1108/JCOM-10-2021-0117>

Väänänen, E. & Lemmetty, S. (2025). Esihenkilön työntekijälle osoittaman tuen yhteys työikäisten informaaliin työssä oppimiseen ja työn merkityksellisyyden kokemukseen. Aikuiskasvatus, 45(3), 184–199. <https://doi.org/10.33336/aik.149521->

Wallo, A., Kock, H., Reineholm, C. & Ellström, P. E. (2022). How do managers promote workplace learning? Learning-oriented leadership in daily work. Journal of Workplace Learning, 34(1), 58–73. <https://doi.org/10.1108/JWL-11-2020-0176>

Wallo, A., Lundqvist, D. & Coetzer, A. (2024). Learning-oriented leadership in organizations: An integrative review of qualitative studies. Human Resource Development Review, 23(2), 230–275. <https://doi.org/10.1177/15344843241239723>

Weber, P.C. (2016). Pedagogy and Organizational Learning. Teoksessa Schröer, A., Göhlich, M., Weber, S., Pätzold, H. (eds) Organisation und Theorie. Organisation und Pädagogik. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10086-5_22

Whittington, R., Johnson, G., Regner, P., Scholes, K. & Duncan, A. (2023). Exploring strategy: Text and cases. Pearson.

Wissell, S., Karimi, L., Serry, T., Furlong, L. & Hudson, J. (2022). Leading diverse workforces: Perspectives from managers and employers about dyslexic employees in Australian workplaces. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19, 1–18.

Zitting, J., Niiranen, V. & Laulainen, S. (2020). Hajautettu organisaatio työyhteisönä ja johdettavana sosiaali- ja terveystalveissa. Focus Localis 2/2020.

SOILA LEMMETTY KT., dos. yliopistotutkija, Itä-Suomen yliopisto, Kasvatustieteiden ja psykologian osasto, Jatkuva oppiminen työelämässä (JATKOT) -tutkimusryhmä, soila.lemmetty@uef.fi

SARA KERONEN KM., tuntiopettaja, Itä-Suomen yliopisto, Kasvatustieteiden ja psykologian osasto, Jatkuva oppiminen työelämässä (JATKOT) -tutkimusryhmä

EMILIA VÄÄNÄNEN KM., väitöskirjatutkija, Itä-Suomen yliopisto, Kasvatustieteiden ja psykologian osasto, Jatkuva oppiminen työelämässä (JATKOT) -tutkimusryhmä

MIA AHONEN KM., väitöskirjatutkija, Itä-Suomen yliopisto, Kasvatustieteiden ja psykologian osasto, Jatkuva oppiminen työelämässä (JATKOT) -tutkimusryhmä

KATJA KÖYKKÄ KM., väitöskirjatutkija, Itä-Suomen yliopisto, Kasvatustieteiden ja psykologian osasto, Jatkuva oppiminen työelämässä (JATKOT) -tutkimusryhmä

TEEMU OJALA KM., väitöskirjatutkija, Itä-Suomen yliopisto, Kasvatustieteiden ja psykologian osasto, Jatkuva oppiminen työelämässä (JATKOT) -tutkimusryhmä

TUOMO KUIVALAINEN YTM, KM., väitöskirjatutkija, Itä-Suomen yliopisto, Kasvatustieteiden ja psykologian osasto, Jatkuva oppiminen työelämässä (JATKOT) -tutkimusryhmä

Kirjoittajat toimivat tutkijoina Jatkuva oppiminen työelämässä (JATKOT) -tutkimusryhmässä. Tutkimusryhmässä aikuisten työssä oppiminen, osaaminen ja luovuus nähdään lähtökohtana organisaatioiden uudistumiselle, aikuisväestön hyvinvoinnille ja kestäväen yhteiskunnan rakentamiselle. Ryhmän monitieteisen ja -metodisen tutkimuksen myötä syvennetään ja monipuolistetaan ymmärrystä jatkuvasta oppimisesta osana työelämää, työuria ja organisaatioiden arkea.



Kirsi Elina Kallio

Työn muutos on oppimisen muutos

Oppiminen ja työ kytkeytyvät erottamattomasti toisiinsa. Selvitäkseen ihminen on aina joutunut tekemään työtä, ja tehdäkseen työtä, hänen on täytynyt oppia. Mutta se, mitä ja miten työssä ja työtä varten on opittu, on muuttunut tuotantomuotojen ja yhteiskuntien kehittyessä. Tässä artikkelissa perustelen, miksi muuttuva työ edellyttää uusien taitojen ja tietojen lisäksi myös laadullisesti uudenlaisia tapoja oppia ja kehittää osaamista.

AVAINSANAT: oppiminen, työelämä, muutos, teknologia, kehittävä työntutkimus

Oppimisesta aikamme mantra

Oppimisesta on tullut aikamme mantra. Se toistuu lähes kaikissa suomalaisissa strategiadokumenteissa, kehittämisohjelmissa ja juhlapuheissa. Oppimisen ja osaamisen kehittämisen uskotaan avaavan oven tuottavuuden kasvuun, kilpailukyvyyn vahvistumiseen, työelämän vetovoimaan ja pidempiin työuriin (Haltia ym., 2024; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022; Sosiaali- ja terveysministeriö, 2024).

Talous- ja politiikkapuheessa oppiminen ja osaaminen näytettyvät usein resurssina, tuotantotekijänä tai kilpailukyvyyn välineenä (Alho, Heikkilä, Pitkänen & Niskanen, 2024; Haltia ym., 2024). Niihin kiteytyy ajatus jatkuvasta kehittämisestä, uudistumisen voimasta ja jopa kansallisesta menestystarinasta. Osaamisesta on tullut yhteiskunnallinen yleisratkaisu – lupaus, jonka varaan asetetaan organisaatioiden, talouden ja koko yhteiskunnan tulevaisuus (esim. Maliranta, 2024; Murto, 2024; Pohjola, 2025).

Oppiminen ei kuitenkaan ole itsessään normatiivinen tai automaattisesti myönteinen ilmiö. Se voi yhtä hyvin vahvistaa vanhoja ajattelutapoja ja toimintamalleja kuin synnyttää jotain aidosti uutta. Myös osaaminen voi kääntyä itseään vastaan, jos se suuntautuu väärin asioihin tai ylläpitää vanhentuneita rakenteita.

Oppimisen merkitys riippuu aina siitä, *mitä* opitaan, *miksi* ja *kenen näkökulmasta*.

Tässä artikkelissa tarkastelen, miten työssä oppimisen logiikka on muuttunut työn ja talouden historiallisissa murroksissa, ja mitä tämä merkitsee suomalaisen työelämän tulevaisuudelle. Oppiminen on erottamaton osa työn ja arvonmuodostuksen logiikkaa. Se toimii peilinä, joka heijastaa omaa aikaansa ja sen käsitystä tuottavasta toiminnasta.

Työssä oppimisen historialliset kerrostumat

Ennen teollistumista oppiminen perustui arjen tekemiseen. Kun muodollista koulutusta ei vielä ollut, oppiminen tapahtui työn ohessa kokeneemman ohjatessa kokemattomampaa. Mestari opasti noviiseja – tai vanhempi lastaan – jäljittelemään ja vähitellen omaksumaan työn liikkeit, rytmin ja välineiden hallinnan. Työssä oppiminen vei aikaa, sillä se rakentui pitkäaikaisen kokemuksen ja toistojen kautta tapahtuvaan harjaantumiseen.

Tällaista oppimista kutsutaan *käytännöllishavainnolliseksi*: se perustuu välittömään kokemukseen ja konkreettiseen toimenpiteeseen.

mintaan (Luria, 1976). Toimija tekee yleistyksiä suoraan havaintojensa ja kokemustensa perusteella ilman käsitteellistä abstrahointia. Esimerkiksi kokenut koneistaja kuulee koneen äänestä, milloin leikkuuterä on kulumassa, mutta ei välttämättä osaa selittää äänenmuutoksen fysikaalisia syitä. Samoin kokenut sairaanhoitaja tunnistaa potilaan voimien heikkene-
misen vaistonvaraisesti jo ennen kuin mittarit sen osoittavat.

Käytännöllishavainnollinen tieto on toiminnassa elävää ja kokemukseen ankkuroitunutta, mutta vaikeasti sanoitettavaa. Oppiminen on paikallista, sillä se kiinnittyy tiiviisti siihen toimijaan, ympäristöön ja työhön, jossa se syntyy.

Teollisen yhteiskunnan myötä oppimisen logiikka muuttui. Työn tekeminen ja sen suunnittelu alkoivat eriytyä, ja oppimisen perustaksi nousi *abstraktisempiirinen* oppiminen. Se rakentuu käsitteelliselle ajattelulle ja teoreettiselle yleistämiselle: tieto jäsennetään sääntöjen, periaatteiden ja mallien avulla, ei enää pelkästään kokemuksen kautta (Luria, 1976). Funktioonalaisten organisaatorakenteen myötä työtä koskeva analyyttinen ajattelu ja työn suorittaminen erkaantuivat toisistaan. Työn suunnittelu, ohjeistus ja valvonta keskitettiin erikseen nimetyille johtajille ja asiantuntijoille, kun taas työntekijän tehtäväksi jäi määriteltujen toimintatapojen omaksuminen ja toteuttaminen arjessa.

Abstraktisempiirinen oppiminen näkyy esimerkiksi silloin, kun työntekijä noudattaa standardoituja työohjeita tuotantolinjalla tai kun sairaanhoitaja etenee hoitoprotokollaa vaihe vaiheelta varmistaakseen yhdenmukaisen hoitutuloksen. Samalla tavoin opettaja toteuttaa opetussuunnitelmaan kirjattuja tavoitteita ja arviointikriteerejä. Oppiminen perustuu käsitteelliseen malliin, jonka avulla toimintaa ohjataan ja arvioidaan.

Teollistuneessa yhteiskunnassa oppiminen alettiin ymmärtää ennen kaikkea valmiiden menetelmien, standardien ja ”parhaiden käytäntöjen” omaksumisena

Teollistuneessa yhteiskunnassa oppiminen alettiin ymmärtää ennen kaikkea valmiiden menetelmien, standardien ja ”parhaiden käytäntöjen” omaksumisena. Ammattitaitoa ja siihen liittyvää tietoa pidettiin siirrettävänä ja yhtenäisesti hallittavana ominaisuutena, jonka avulla työntekijät voitiin kouluttaa nopeasti osaksi laajempaa tuotantokokonaisuutta. Tämä oli välttämätöntä, sillä yleiskäyttöiset koneet ja tuotantolaitokset edellyttivät monien työntekijöiden panoksen tarkkaa yhteensovittamista. Työn laatua ei enää arvioitu vain yksittäisen lopputuotteen perusteella, vaan prosessien tehokkuuden ja työvaiheiden saumattoman koordinaation kautta.

Tämä malli palveli hyvin teollisen ajan yhteiskuntaa, jossa vaakaat olosuhteet mahdollistivat työn tarkan jakamisen, selkeät roolit ja hierarkkiset organisaatorakenteet. Abstraktisempiirisen oppimisen logiikan varaan rakentui myös muodollisen koulutuksen järjestelmä. Tieto systematisoitiin opetussuunnitelmiksi ja tutkintorakenteiksi. Koulussa opittiin käsitteellistä tietoa, jota sitten sovellettiin käytännössä.

Suomessa valtiovetoinen koulutuspolitiikka ja panostus tukintoperustaiseen koulutukseen loivat perustan *hyvinvointiyhteiskunnalle*. Ei olekaan sattumaa, että moniportainen koulutusjärjestelmämme on kehittynyt rinta rinnan teollisen rakennemuutoksen kanssa. Toisen maailmansodan jälkeen suomalaisten koulutustaso oli vielä vaatimaton, ja työssä oppiminen perustui pääasiassa kokemukseen ja tekemiseen. Muutamassa vuosikymmenessä Suomi teki kuitenkin poikkeuksellisen loikan: koulutustaso nousi nopeasti, ja nykyisin Suomi kuuluu maailman koulutetuimpien maiden joukkoon (OECD, 2025).

Kouluttautumisen rinnalle on Suomessa kasvanut vahva työn prosessien kehittämisen perinne

Kouluttautumisen rinnalle on Suomessa kasvanut vahva työn prosessien kehittämisen perinne. Jo 1950–60-luvuilla suomalaisessa teollisuudessa omaksuttiin kansainvälisiä rationalisoinnin ja standardoinnin malleja, mutta niitä sovellettiin yhteistoiminnallisesti ja henkilöstön osallistumista korostaen (Lilja & Tainio, 2006). Näin syntyi suomalainen tapa yhdistää tehokkuus ja yhteistoiminta työelämän kehittämisessä.

1990-luvulta alkaen tämä perinne institutionalisoitui valtakunnallisten kehittämisohjelmien, kuten TYKE- ja TYKES-hankkeiden, kautta. Näissä ohjelmissa vahvistui ajatus siitä, että tuottavuus ja työhyvinvointi eivät ole toistensa vastakohtia, vaan toisiaan tukevia tavoitteita (Alasoini, 2015). Tämä on ollut suomalaisen työelämän vahvuus: kyky yhdistää tehokkuus ja inhimillisuus, kehittäminen ja hyvinvointi.

Teknologinen murros ja uusi oppimisen logiikka

Työn ja talouden historia on ollut yleiskäyttöisten teknologioiden historiaa. Näille teknologioille on ominaista, että ne eivät rajoitu yhteen toimialaan, vaan muuttavat koko yhteiskunnan toimintalogiikkaa ja synnyttävät ympärilleen uusia innovaatioita, instituutioita ja osaamistarpeita (Bresnahan, 2010). Höyry, sähkö, polttomoottori, tietotekniikka ja nyt tekoäly ovat muovanneet paitsi tuotannon ja talouden rakenteita myös työn sisältöjä ja oppimisen tapoja.

Jokainen teknologinen murros on haastanut aikansa oppimisen logiikan (Pihlaja, 2005). Höyrykone ja teollistuminen siirsivät oppimisen mestari-oppipoikamallista kohti koneiden hallintaa ja standardoituja menetelmiä. Sähköistymisen ja massatuotannon aikakaudella syntyi insinööritaidon ja teknisen koulutuksen järjestelmä, jossa tieto järjestettiin abstraktisti ja siirrettiin työntekijöille ohjeiden ja sääntöjen muodossa. Digitalisaation myötä oppiminen siirtyi yhä enemmän tiedon käsittelyyn, mallintamiseen ja monimutkaisten järjestelmien hallintaan.

Nykyiset yleiskäyttöiset teknologiat – tekoäly, data-analytiikka ja automaatio – vievät työn ja oppimisen murroksen entis-

tä pidemmälle. Ihmisiltä odotetaan kykyä toimia älykkäiden järjestelmien kanssa, tulkita dataa, ratkaista ongelmia ja kehittää uusia ratkaisuja yhdessä teknologian kanssa. Siinä missä aiemmin opimme käyttämään tekstinkäsittelyohjelmaa, nyt opimme analysoimaan dataa tekoälyn avulla, mallintamaan prosesseja digitaalisesti ja ymmärtämään järjestelmälogiikkaa, joka ohjaa organisaatioiden toimintaa.

Oppimisesta tulee yhä systemisempää, reflektiivisempää ja jaetumpaa – ihmisen ja teknologian välistä yhteistoimintaa

Oppimisesta tulee näin yhä systemisempää, reflektiivisempää ja jaetumpaa – ihmisen ja teknologian välistä yhteistoimintaa. Tässä yhteistoiminnassa korostuu ihmisen ja tekoälyn muodostama *hybridiälykkyys*, jossa tekoäly ei korvaa ihmistä, vaan vahvistaa hänen kollektiivista älykkyyttään yhdistämällä laskennallisen analyysikyvyyn ja datankäsittelyn ihmisen intuitiiviseen, luovaan ja kontekstuaaliseen ajatteluun (Cui & Yasseri, 2024). Tällainen vuorovaikutus voi synnyttää uudenlaista kollektiivista oppimista ja päätöksentekoa, joka ylittää sekä yksittäisen ihmisen että tekoälyn suorituskyvyn. Tulevaisuuden osaaminen rakentuu siten ihmisen ja tekoälyn väliselle vuorovaikutukselle, joka edellyttää luottamusta, selitettävyyttä ja yhteistä ymmärrystä tehtävistä ja tavoitteista (Cui & Yasseri, 2024).

Uuden teknologian käyttöönotto on sekä yksilöllinen että yhteiskunnallinen oppimisprosessi, jossa työn, tiedon ja osaamisen suhteet määritellään uudelleen. Teknologia ei ole vain irrallinen väline, vaan osa inhimillistä toimintaa, joka muuttaa sitä, miten ajattelemme, opimme ja toimimme yhdessä. Kun ihminen muokkaa työvälineitään, välineet muokkaavat myös häntä. Tämä ajatus, jonka juuret ovat Hegelin ja Marxin työn ja tietoisuuden vastavuoroisuuden analyysissä (Hegel, 1977; Marx, 1978), on nyt kenties ajankohtaisempi ja näkyvämpi kuin milloinkaan aiemmin. Heidän mukaansa ihminen muokkaa itseään muokatessaan maailmaa: työn ja sen välineiden kautta tietoisuus kehittyy, mutta samalla työvälineet muovavat ihmisen ajattelua ja toimintaa.

Kehitys näkyy konkreettisesti esimerkiksi teollisuuden kunnossapidossa. Siinä missä aiemmin kokenut asentaja tunnisti laakerivian koneen äänestä, nyt tekoäly analysoi dataa virttoja ja ennakoii häiriöt ennen kuin ihminen ne havaitsee. Työväline ei enää pelkästään tottele käyttäjänsä, vaan toimii tämän ajattelun jatkeena, muokaten samalla tapaa, jolla ongelmia ymmärretään ja ratkaistaan. Oppiminen ei ole enää pelkkää välineiden hallintaa, vaan järjestelmien yhteiskehittelyä – ihmisen ja teknologian välistä reflektiivistä vuorovaikutusta, joka edellyttää systemistä ymmärrystä (Kallio, 2025).

Verkostotalouden aikakausi ja oppiminen yli rajojen

Teknologisen kehityksen ja digitalisaation myötä tieto, data ja verkostot muodostavat uuden tuotannon ja arvонуonin pe-

rustan. Tiedon määrä kasvaa eksponentiaalisesti, ja sen hyödyntäminen edellyttää yhä monialaisempaa yhteistyötä ihmisten, organisaatioiden ja älykkäiden järjestelmien välillä. Kukaan ei enää hallitse kaikkea, eikä yksittäinen toimija kykene yksin ohjaamaan koko arvomuodostuksen ketjua. Yrityksissä korostuu siksi kyky uudistua, luoda innovaatioita ja ennen kaikkea oppia yhdessä asiakkaiden, kumppaneiden ja verkostojen kanssa. Arvonluonti ei enää perustu yhden organisaation kyvykkyyteen, vaan sen asemaan ja rooliin osana laajempaa ekosysteemiä (Adner, 2017; Jacobides, Cennamo & Gawer, 2018).

Tämä kehityssuunta heijastaa siirtymää teollisen tuotannon logiikasta kohti *palvelu- ja asiakaslähtöisiä verkostoja* (Kohlamäki, Rabetino, Parida & Sjödin, 2022). Perinteisessä, transaktionaalisessa mallissa arvo nähtiin jonkun tuottamana ja toisen kuluttamana: yritys loi tuotteen, asiakas maksoi siitä ja arvo siirtyi omistuksen mukana. Nyt arvo syntyy yhteistoiminnassa, jossa tuottaja, asiakas ja muut verkoston toimijat määrittelevät ja rakentavat sen yhdessä. Arvo ei ole kenenkään yksin omistettavissa, vaan se muotoutuu vuorovaikutuksessa ja suhteissa.

Tätä muutosta voidaan tarkastella myös pidemmässä historiallisessa jatkumossa. Karl Marx (1976) kuvasi aikanaan yhteiskunnallistumiskehityksenä sitä, miten työn yksilöllinen luonne väistyy ja tuotanto perustuu yhä enemmän monien toimijoiden, välineiden ja prosessien verkottuneeseen yhteistyöhön. Työn tulokset eivät enää synny yksittäisen tekijän osaamisesta, vaan monitasoisista suhteista, joissa jokainen toimija on osa laajempaa yhteiskunnallista työnjakoa ja tuotantoketjua. Digitalisaation ja globaalien verkostojen aikakaudella tämä kehitys on saanut ennennäkemättömän mittakaavan ja nopeuden.

Yhteiskehittäminen on noussut keskeiseksi oppimisen muodoksi

Yhteiskehittäminen on noussut keskeiseksi oppimisen muodoksi: jatkuvaksi dialogiksi, jossa opitaan yhdessä tilanteissa, joihin ei ole valmiita ratkaisuja (Engeström, 2007). Esimerkiksi terveysalalla tekoälyn perustuvia diagnostiikkaratkaisuja kehitetään verkostoissa, joissa sairaalat, teknologia-yritykset ja tutkimuslaitokset oppivat yhdessä. Kukaan ei hallitse kokonaisuutta yksin. Arvo syntyy vasta, kun kliininen tieto, data-analytiikka ja ohjelmistokehitys yhdistyvät yhteiseen motiiviin. Oppiminen tapahtuu rajapinnoilla, joissa eri alojen asiantuntijat ylittävät ammattirajoja ja rakentavat yhteistä ymmärrystä.

Osaaminen ei ole enää pelkästään yksilön tai yksittäisen organisaation ominaisuus, vaan yhteinen kyky ymmärtää, uudistaa ja luoda arvoa toiminnan kautta. Tämä on tulevaisuuden yhteiskuntien keskeinen oppimiskyky ja kestävä kasvun edellytys (OECD, 2023). Siksi tarvitaan uusia tutkimuksellisia ja käytännöllisiä lähestymistapoja, jotka ylittävät yksilökeskeisen oppimiskäsityksen ja tekevät näkyväksi oppimisen työn arjessa.

Oppiminen ekspansiivisena toimintana

Kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria (Levant, Murakami & McSweeney, 2024) tarjoaa näkökulman, jossa oppiminen ymmärretään yhteisöllisenä ja historiallisesti muotoutuneena toimintana. Oppiminen ei tällöin ole yksilön suoritusta, vaan yhteistä työn ja ajattelun kehittämistä. Suomessa tämä ajattelu on saanut konkreettisen muotonsa kehittävän työntutkimuksen perinteessä (Engeström, 2015). Sen perusajatus on radikaali: oppiminen ei ole vain tietojen tai taitojen lisäämistä, vaan pitkäjänteinen, yhteiseen kohteeseen ja motiiviin kiinnittyvä ekspansiivinen muutosprosessi (Engeström, 2015). Kehittävä työntutkimus irtautuu koulutuskeskeisestä ajattelusta ja sijoittaa oppimisen työn arkeen – siihen, miten ihmiset yhdessä rakentavat uudenlaista toimintaa.

Työtä tarkastellaan toimintajärjestelmänä, jossa työn kohde, välineet, säännöt, työnjako ja yhteisö muodostavat toisiinsa kytkeytyvän kokonaisuuden. Yrjö Engeströmin (2015) kehittämä kolmiomalli havainnollistaa, miten nämä elementit ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja miten yhden osan muutos heijastuu koko järjestelmään. Toimintajärjestelmän sisäiset tai sen osien väliset muutokset synnyttävät systeemisistä ristiriitoja, joita ei voi havaita suoraan, mutta jotka ilmenevät arjessa häiriöinä ja työn sujumattomuutena. Esimerkiksi asiantuntijaorganisaatiossa työntekijät voivat kokea kuormitusta ja turhautumista, kun heiltä odotetaan samanaikaisesti asiakaslähtöisyyttä ja kasvavaa tehokkuutta. Näennäisesti kyse on ajankäytön ongelmasta, mutta taustalla voi olla syvempi ristiriita työn kohteen (asiakkaan auttaminen) ja organisaation sääntöjen (tuottavuusmittarit ja raportointivaatimukset) välillä.

Kehittävän työntutkimuksen näkökulmasta systeemisistä ristiriitoja ei tule peittää, vaan tuoda ne näkyviin

Kun tällaisia häiriöitä tutkitaan systemaattisesti, ne voivat paljastaa työn rakenteisiin ja arvomuodostuksen tapoihin kätkeytyneitä historiallisia jännitteitä eli ristiriitoja. Kehittävän työntutkimuksen näkökulmasta tällaisia systeemisistä ristiriitoja ei tule peittää, vaan tuoda näkyviin – sillä juuri niissä piilee työn ja oppimisen uudistumisen mahdollisuus. Ristiriidat toimivat muutoksen liikkeellepanevana voimana: ne paljastavat hetket, jolloin työn eri osatekijät, kuten asiakkaiden tarpeet, organisaation säännöt ja käytössä olevat teknologiat, eivät enää toimi saumattomasti yhdessä.

Ekspansiivinen oppimisprosessi etenee *teoreettisgeneettisen* oppimisen periaatteiden mukaisesti (Davydov, 1990). Teoreettis-geneettinen oppiminen ei ole vain tiedon omaksumista – mitä ja miten – vaan ennen kaikkea toiminnan periaatteiden ymmärtämistä: miksi toimitaan niin kuin toimitaan. Monimutkainen ilmiö voidaan ymmärtää etsimällä siitä geneettinen alkusolu – perusyksikkö, jossa koko ilmiön systeeminen logiikka tiivistyy yksinkertaisimmassa mutta elävässä muodossaan. Tämä ”alkusolu” ei ole irrallinen idea, vaan sisäl-

tää kehityksen siemenen – potentiaalin, joka voi laajentua ja kehittyä oppimisen myötä. Kehittävän työntutkimuksen näkökulmasta toimintajärjestelmä on tällainen alkusolu: pienin mahdollinen kokonaisuus, jonka avulla inhimillistä toimintaa ja oppimista voidaan tarkastella kokonaisuutena, sisältäen työn kohteen, välineet, yhteisön ja työnjaon rakenteet.

Kehittävän työntutkimuksen lähtökohtana on ajatus, että työntekijät ovat oman työnsä parhaita asiantuntijoita. Heillä on käytännöllinen tieto työn ongelmista, mahdollisuuksista ja kehityssuunnista. Siksi heidän roolinsa ei voi rajoittua johdon määrittämien tavoitteiden toteuttamiseen tai valmiiden mallien omaksumiseen, vaan heille on annettava mahdollisuus transformatiiviseen toimijuuteen – oikeus ja kyky laajentaa työnsä kohdetta, määritellä sen tarkoitus uudelleen ja osallistua sen kehittämiseen (Haapasaari, Engeström & Kerosuo, 2016).

Oppiminen on osa työn ja liiketoiminnan jatkuvaa uudistamista, ei erillinen HR-prosessi tai koulutustapahtuma

Kehittävä työntutkimus ei ole pelkkää ulkopuolista havainnointia, vaan siihen sisältyy osallistava, kehittävä interventio. Tunnetuin sovellus on Muutoslaboratorio (Virkkunen & Newnham, 2013), jossa osallistujat tutkijoiden tukemina jäsentävät työnsä kehityshistoriaa, tunnistavat sen ristiriitoja ja mallintavat uusia ratkaisuja niiden hallitsemiseksi. Prosessin aikana he oppivat myös toimimaan toisin – rakentamaan kollektiivista ymmärrystä ja uutta yhteistä motiivia työn kohteelle.

Kehittävä työntutkimus vastaa moniin nykytyöelämän haasteisiin. Se integroi oppimisen tuottavan toiminnan arkeen niin, että oppimisesta tulee luonnollinen osa työn ja liiketoiminnan jatkuvaa uudistamista, ei erillinen HR-prosessi tai koulutustapahtuma. Näin oppiminen asettuu strategisen kehittämisen ytimeen, mutta samalla palautuu työn todellisuuteen – siihen, miten tiimit, työntekijät ja asiakkaat kohtaavat, ratkovat ongelmia ja luovat uutta.

Ekspansiivinen oppiminen on samalla organisaation tulevaisuuden rakentamista. Se tarkoittaa kykyä nähdä ristiriitojen taakse ja luoda toimintaa, joka vastaa sekä asiakkaiden että työntekijöiden muuttuviin tarpeisiin (Kallio, 2025). Tämä edellyttää organisaatioilta rohkeutta kyseenalaistaa vakiintunut työtuotannon logiikka ja ymmärtää oppiminen paitsi inhimillisenä voimavarana, myös strategisena kykynä uudistua ja luoda arvoa yhdessä muiden kanssa.

Uudistuva työ tarvitsee uuden oppimisen infrastruktuurin

Suomen tuotantorakenne uudistuu hitaasti. Talous nojaa yhä vahvasti perinteiseen teolliseen osaamiseen, vaikka vihreä siirtymä ja digitalisaatio avaavat uusia kasvun mahdollisuuksia. Työ- ja elinkeinoministeriön teollisuuspoliittisen strategian ohjausryhmän raportin (TEM, 2024) mukaan Suomen

kilpailukyky riippuu siitä, kuinka nopeasti teollisuuden rakennetta ja toimintamalleja kyetään uudistamaan kohti korkeamman lisäarvon tietointensiivisiä ja innovaatioihin perustuvia ratkaisuja. Toistaiseksi kehitys on ollut hitaampaa kuin muissa Pohjoismaissa.

Kukaan ei enää hallitse kokonaisuutta yksin – tarvitsemme toisiamme enemmän kuin koskaan

Työelämä muuttuu samaan aikaan nopeasti. Työn organisointi on siirtynyt hierarkkisista malleista kohti verkostomaisuutta, monipaikkaisuutta ja alustataloutta (OECD, Employment Outlook, 2024). Työsuhteet pirstaloituvat, ja yhä useampi asiantuntija toimii samanaikaisesti useissa toimeksiannoissa tai itsenäisenä yrittäjänä. Yksilön vastuu omasta osaamisestaan kasvaa, mutta samalla osaaminen syvenee ja eriytyy. Kukaan ei enää hallitse kokonaisuutta yksin – tarvitsemme toisiamme enemmän kuin koskaan. Siksi yhteiset rakenteet ovat entistä tärkeämpiä: ei vain yksilöiden tukemisen, vaan kollektiivisen oppimisen ja yhteisen tiedonmuodostuksen mahdollistajina. Tämä murros haastaa uudistamaan käsitystämme työssä oppimisesta ja niistä tavoista, joilla osaamista tuotetaan ja jaetaan.

Perinteisesti Suomessa työnantajat ja valtio ovat kantaneet päävastuun osaamisen kehittämisestä: työnantajat tarjoamalla koulutusta ja valtio rakentamalla koulutusjärjestelmän ja sen rahoitusmekanismit. Tämä malli ei kuitenkaan enää riitä. Olemme siirtymässä aikakauteen, jossa oppiminen tapahtuu muodollisten koulutusten ja kehittämishankkeiden sijaan yhä enemmän työn arjessa, monitoimijaisissa verkostoissa ja rajat ylittävissä yhteistyösuhteissa. Siirtymä organisaatiokeskeisyydestä yksilövastuulliseen osaamisen kehittämiseen muuttaa koko suomalaisen oppimisen ekosysteemin logiikkaa.

Osaajapula kasvaa erityisesti korkean tuottavuuden aloilla, kuten ICT-, energia- ja terveysteknologian sektoreilla, joihin vihreä siirtymä ja teknologinen murros nojaavat (TEM, 2024). Vaikka Suomi kuuluu edelleen OECD-maiden kärkeen koulutustasolla, nuorten koulutustaso ei enää nouse entiseen tahtiin (Piela, 2023). Samanaikaisesti korkeasti koulutettujen suomalaisten maastamuutto on lisääntynyt, eikä maahanmuutto riitä kompensoimaan tätä aivovuotoa (Zafar & Kantola, 2019). Tuloksena on huippuosaamisen nettotappio ja rakenteellinen epätasapaino koulutuksen, työmarkkinoiden ja talouden välillä: osaamista on, mutta se ei kohtaa niitä aloja ja tehtäviä, joissa sen arvo olisi suurin.

Keskustelussa työperäisestä maahanmuutosta korostuu usein valmiiden huippuosaajien houkutteleva Suomi. Se on tärkeää, mutta yhtä olennaista on tunnistaa, että Suomella on hyvät edellytykset kasvattaa maahanmuuttajista tulevaisuuden huippuosaajia. Työ- ja elinkeinoministeriön (2024) raportti painottaa, että osaavan työvoiman saatavuuden turvaaminen edellyttää sekä kansainvälistä rekrytointia että kotoutumisen ja koulutuksen tiivistä integraatiota. Työperäinen maahanmuutto ei ole vain lyhyen aikavälin ratkaisu osaajapulaan, vaan pitkän aikavälin strateginen investointi, joka tukee talouden uudistumista ja yhteiskunnan monimuotoisuutta.

Kansallisvaltioiden sisälle rajautuva koulutus- ja työvoimapolitiikka ei enää vastaa globaalien työmarkkinoiden todellisuutta

Tämä esimerkki paljastaa laajemman ongelman: kansallisvaltioiden sisälle rajautuva koulutus- ja työvoimapolitiikka ei enää vastaa globaalien työmarkkinoiden todellisuutta. Osaaminen, työ ja investoinnit liikkuvat yhä vapaammin, ja siksi tarvitaan uudenlaisia, rajat ylittäviä osaamisstrategioita ja oppimisen ekosysteemejä, jotka tukevat sekä yksilöiden jatkuvaa kehittymistä että elinkeinoelämän uudistumista.

Jatkuvan oppimisen järjestelmä on murrosvaiheessa. Sen kestävyys edellyttää työn, koulutuksen ja sosiaaliturvan tiiviimpää yhteensovittamista. Kyse ei ole enää vain koulutuspolitiikasta, vaan laajemmasta yhteiskuntapoliittisesta kysymyksestä, joka koskee hyvinvoinnin ja kilpailukyvyn perusrakenteita. Työtä ja osaamista ei voida kehittää erillään, sillä ne ovat saman kokonaisuuden kaksi puolta. Juuri rakenteellisissa ristiriidoissa piilee uudistumisen mahdollisuus: ne paljastavat, missä työn, koulutuksen ja yhteiskunnan rakenteet eivät enää kohtaa – ja missä uutta voidaan synnyttää. Oppimisen ja innovaatioiden alku löytyy ristiriitojen tunnistamisesta, ei niiden peittämisestä.

Kehittävä työntutkimus tarjoaa tähän ainutlaatuisen näkökulman. Se tarkastelee työn muutosta sisältäpäin – ihmisten, teknologioiden ja tuottavuuden rajapinnoilla – ja pyrkii synnyttämään muutosta, ei vain kuvaamaan sitä. Menetelmä luo tiloja, joissa työntekijät, johtajat ja sidosryhmät voivat yhdessä analysoida toimintansa ristiriitoja ja muotoilla uutta toimintaa. Se ylittää organisaatorajat ja rakentaa yhteisen kehittämisen kielen, joka yhdistää työn arjen, tutkimuksen ja strategisen päätöksenteon.

Oppiminen ja työ ovat yhteen kietoutunut prosessi – työn sisäinen liike kohti uutta

Kehittävän työntutkimuksen vahvuus on siinä, että se näkee oppimisen ja työn yhteen kietoutuneena prosessina – työn sisäisenä liikkeenä kohti uutta. Se tarjoaa välineitä ymmärtää ja ratkaista aikamme monitasoisia työelämähaasteita: vihreää siirtymää, tekoälyn hyödyntämistä, työvoimapulaa ja monipaikkaista yhteistyötä.

Suomella on vahva perusta ottaa seuraava kehitysloikka oppimisen ja osaamisen uudistamisessa. Meillä on korkeatasoinen koulutusjärjestelmä, pitkä työelämän kehittämisen perinne ja tutkimuksellisesti vahva kehittämisosaaminen. Nyt tarvitaan rohkeutta hyödyntää tätä perintöä uudella tavalla – rakentamalla yhteistä, jaettua ja systemaattisesti uudistuvaa oppimisen infrastruktuuria, joka tukee koko yhteiskunnan uudistumista.

Suomen tulevaisuus ei riipu vain siitä, mitä osaamme tänään, vaan siitä, miten opimme huomenna. Uudistuva työ tarvitsee rinnalleen uudistuvan tavan oppia – yhteisen, jaetun ja rohkeasti rajat ylittävän. Kehittävä työntutkimus tarjoaa juuri sen: tavan nähdä työ muutoksessa ja muuttaa työtä oppimalla – yhdessä. ■

LÄHTEET

- Adner, R. (2017). Ecosystem as structure: An actionable construct for strategy. *Journal of Management*, 43(1), 39–58. <https://doi.org/10.1177/0149206316678451>
- Alasoini, T. (2016). Two decades of programme-based workplace development policies in Finland: Past experiences and future challenges. *European Journal of Workplace Innovation*, 2(1). <https://doi.org/10.46364/ejwi.v1i1.160>
- Alho, R., Heikkilä, A., Pitkänen, V. & Niskanen, V. (2024). Työelämän muutosten kohtaaminen työpaikoilla: Tulevaisuuden Suomen tekijät -hankkeen loppuraportti. E2 Tutkimus. Haettu 14.10.2025 osoitteesta <https://www.e2.fi/media/julkaisut-ja-alustukset/tst/tyoelaman-muutosten-kohtaaminen-tyopaikoilla-raportti-e2-tutkimus.pdf>
- Bresnahan, T. (2010). General purpose technologies. Teoksessa B. H. Hall & N. Rosenberg (toim.), *Handbook of the economics of innovation* (Vol. 2, ss. 761–791). Elsevier.
- Cui, H., & Yasseri, T. (2024). AI-enhanced collective intelligence. *Patterns*, 5(11), 101074. <https://doi.org/10.1016/j.patter.2024.101074>
- Davydov, V. V. (1990). Types of generalization in instruction: Logical and psychological problems in the structuring of school curricula. *Soviet Studies in Mathematics Education*, Vol. 2. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Engeström, Y. (2007). Enriching the theory of expansive learning: Lessons from journeys toward co-configuration. *Mind, Culture, and Activity*, 14(1–2), 23–39. <https://doi.org/10.1080/10749030701307689>
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2. painos). Cambridge University Press.
- Haapasaari, A., Engeström, Y. & Kerosuo, H. (2016). The emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory intervention. *Journal of Education and Work*, 29(2), 232–262. <https://doi.org/10.1080/13639080.2014.900168>
- Haltia, P., Hanhike, T., Kyrkkö, K., Lyly-Yrjänäinen, M., Närhinen, A., Orsila, R., Ranki, S., Varje, P. & Ylikännö, M. (2024). Työelämän tilannekuvia: Työhyvinvoinnista ja osaamisesta löytyy tuottavuuden kasvun mahdollisuuksia. Sosiaali- ja terveysministeriö, Työ- ja elinkeinoministeriö & Työterveyslaitos. Haettu 14.10.2025 osoitteesta https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/149164/TTL_978-952-391-171-0.pdf
- Hegel, G. W. F. (1977). *Phenomenology of Spirit* (A. V. Miller, suom.). Oxford University Press. (Alkuperäisteos julkaistu 1807)
- Jacobides, M. G., Cennamo, C. & Gawer, A. (2018). Towards a theory of ecosystems. *Strategic Management Journal*, 39(8), 2255–2276. <https://doi.org/10.1002/smj.2904>
- Kallio, K. E. (2025). Towards value co-creation in industrial automation: Employing the Boundary-Crossing Change Laboratory to support strategic transformation. *Julkaisematon väitöskirjakäsikirjoitus*. Helsingin yliopisto.
- Kohtamäki, M., Rabetino, R., Parida, V. & Sjödin, D. (2022). Managing digital servitization toward smart solutions: Framing the connections between technologies, business models, and ecosystems. *Industrial Marketing Management*, 105, 253–267. <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2022.06.010>
- Levant, A., Murakami, K. & McSweeney, M. (toim.) (2024). *Activity theory: An introduction*. ibidem Press.
- Lilja, K. & Tainio, R. (2006). Johtaminen suomalaisissa yrityksissä: Suunnitelmataloudesta kilpailutalouteen. Teoksessa P. Juuti (toim.), *Johtaminen eilen, tänään, huomenna* (ss. 103–113). Otava.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations* (M. Lopez-Morillas & L. Solotaroff, suom.; M. Cole, toim.). Harvard University Press.
- Maliranta, M. (2024). Pinnan alta: Miksi edessämme on vahvan talouskasvun aika. Docendo.
- Marx, K. (1976). *Capital: A critique of political economy, Volume 1* (B. Fowkes, suom.). Penguin Books. (Alkuperäisteos julkaistu 1867)
- Marx, K. (1978). *The Marx–Engels reader* (R. C. Tucker, toim.; 2. painos). W. W. Norton & Company.
- Murto, R. (2024). Miksi Suomi pysähtyi? – Suuntaviittoja uuteen talouskasvuun. Otava.
- OECD (2023). *OECD Skills Outlook x: Skills for a resilient green and digital transition*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/27452f29-en>
- OECD (2024). *OECD Employment Outlook 2024*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/oecd-employment-outlook-2024_ac8b3538-en.html
- OECD (2025). *Education at a Glance 2025: Finland*. OECD. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1a3543e2-en/finland_d8f44a5b-en.html
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2022). Kansallinen korkeakoulujen jatkuvan oppimisen strategia 2030: Maailman osaavimman ja sivistyneimmän kansan kotimaaksi. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Piela, P. (2023). Kolmekymppisten koulutustaso laskee selvästi – miten muutos näkyy eri alueilla? Tieto & trendit. Tilastokeskus. Haettu 14.10.2025 osoitteesta <https://stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2023/kolmekymppisten-koulutustaso-laskee-selvasti-miten-muutos-nakyy-eri-alueilla>
- Pihlaja, J. (2005). *Learning in and for production: An activity theoretical study of the historical development of distributed systems of generalizing* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. University of Helsinki.
- Pohjola, M. (2025). Miksi Suomen talous ei kasva? Elintaso ja tuottavuus verrokkimaihin verrattuna (Sitra-muistio). Sitra. <https://www.sitra.fi/wp/wp-content/uploads/2025/02/sitra-miksi-suomen-talous-ei-kasva.pdf>
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2024). Työuran aikaista jatkuvaa oppimista kehittävän työryhmän loppuraportti (Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2024:11). Sosiaali- ja terveysministeriö. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-7163-9>
- Työ- ja elinkeinoministeriö (2024). Teollisuuspoliittinen strategia: Ohjausryhmän raportti (Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 2024:49). Haettu 14.10.2025 osoitteesta https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/165954/TEM_2024_49.pdf
- Valtioneuvosto (2023). Yhdessä jatkuvaa oppimista uudistamassa: Jatkuvan oppimisen uudistus – hankkeen loppuraportti (Valtioneuvoston julkaisuja 2023:11). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-950-2>
- Virkkunen, J. & Newnham, D. S. (2013). *The change laboratory: A tool for collaborative development of work and education*. Rotterdam: Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-326-3>
- Zafar, A. & Kantola, J. (2019). Brain drain in Finland; A real threat or a myth and its impact on Finland's R&D capabilities. *Scientific Journals of Poznan University of Technology*, 79, 243–256. <https://doi.org/10.21008/j.0239-9415.2019.079.16>

KIRSI ELINA KALLIO FL, on kehittävän työntutkimuksen ja aikuiskasvatuksen alalta väitöskirjaansa viimeistelevä tutkija sekä kokenut työelämän kehittäjä, valmentaja ja puhuja. Hän työskentelee organisaatioiden strategisen uudistumisen, oppimisen ja yhteistoiminnan kysymysten parissa perustamassaan *Kasvun Katalyytti Oy:ssä*.



Pilvikki Ibriqi

Tulevaisuudesta oppiminen ja organisaation oppimisen trendit

Tulevaisuudesta oppiminen on nouseva, mutta tieteellisesti vielä haparoiden hahmottuva organisaatioiden oppimisen paradigma. Sitä kohti tuuppaavat voimakkaat metatrendit, kuten dynaaminen muutos, uudellaisemmat aiempaa kompleksisemmat toimintaympäristöt sekä niiden vaikutuksesta organisaatioihin kohdistuvat uudistumisen ja uuden luomisen vaatimukset. Vastauksena näihin vaatimuksiin syntyy jatkuvasti uusia oppimisen trendejä, jotka auttavat organisaatioita onnistumaan muuttuvassa kasvatustehtävässään. Artikkeleissa hahmotetaan, mitä tulevaisuudesta oppiminen on ja mitä muotoja oppiminen trendien muodossa ottaa nykyhetkessä sekä tulevaisuudessa.

AVAINSANAT: organisaation oppiminen, antisipaatio, antisipatorinen oppiminen, oppimisen trendit

Tulevaisuudesta oppiminen

"In a world that is constantly changing, there is no one subject or set of subjects that will serve you for the foreseeable future, let alone for the rest of your life. The most important skill to acquire now is learning how to learn." – John Naisbitt

Organisaation oppimisen traditio ja tulevaisuus

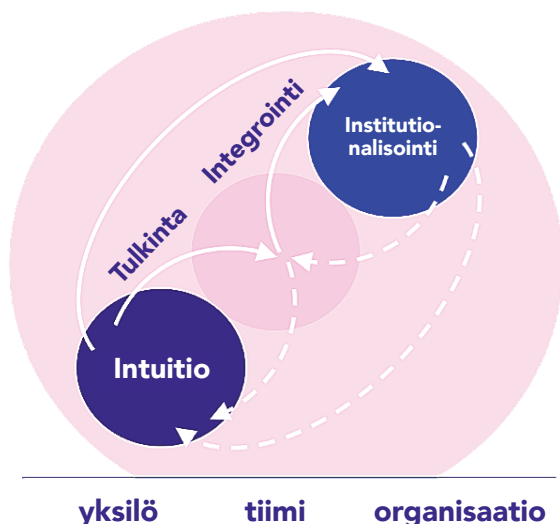
Dynaaminen muutos ja muutoksen kompleksisuus raamittavat organisaatioiden todellisuutta. Muutos on modernien organisaatioiden tavallinen tila, jossa ne tasapainottelevat dynaamisiin olosuhteisiin ja toimintaympäristöihin mukautumisen sekä proaktiivisesti niihin vaikuttamisen välimaastossa. Uudistumisen ja uuden luomisen edellytysten puitteissa ja muuttuessa taustalla toimivat monitasoiset organisaation oppimisen prosessit. Ne määrittävät, säilyvätkö organisaatiot olemassa vai väistyvätkö ne markkinoilta oppivampien orga-

nisaatioiden tieltä. Kärjistetysti organisaatioiden maailmassa muuttumaton on katoavaa; uusi syntyy ja vanha rikastuu oppimisen prosessissa.

Oppimista tapahtuu orgaanisesti kaikkialla kaiken aikaa, kaikessa inhimillisessä toiminnassa. Organisaatioissa se liittyy sekä organisaatioon itseensä, että organisaation ja ympäristön väliseen suhteeseen; oppiminen on jatkuva tutkimisen ja soveltamisen prosessi, jossa organisaatio arvioi aiemmin opittua ja kokeilee uutta (March, 1991). Samalla se on erottamaton osa kilpailukykyä ja niitä strategisia valintoja, joilla organisaatio vastaa uudistumisen ja uuden luomisen vaatimuksiin. Siksi 1900-luvun jälkipuolella muotoutuneet organisaation oppimisen teoriat ovat nousseet uudella tavalla ajankohtaisiksi ja niiden soveltaminen on aiempaa kiinnostavampaa.

Organisaation oppimisen klassikkoteoriat, kuten Argyrisin ja Schönin (1974) kehäteoria, Crossanin, Lanen ja Whiten (1999) 4I-teoria (kuva 1) sekä Nonakan ja Takeuchin (1995)

SECI-malli, hahmottavat oppimisen dynaamiseksi, tasotaiseksi ja toisteiseksi tietorakenteita ja ajattelu- ja toimintamalleja muuttavaksi prosessiksi. Ne korostavat erityisesti kokemuksista oppimista, käytäntöjen uudelleen arvioimista ja hiljaisen tiedon jakamista. Vaikka klassikot tukevat organisaatioiden uudistumista ja strategista sopeutumista, niiden painopiste on menneessä ja nykyisyydessä, ei näkyvästi tulevaisuuden luomisessa. Tulevaisuuden muotoilu esiintyy teorioissa lähinnä epäsuorasti intuitiivisissa oivalluksissa, vaihtoehtojen tutkimisessa ja muutoksen mahdollistamisessa.



Kuva 1. 4I-teoria (Crossan ym. 1999, s. 532).

Koska muutoksella on arvaamaton luonne, eivät organisaatiot voi kohdistaa oppimista lineaarisesti nykyisen toiminnan kehittämiseen tai uudistamiseen. Dynaamisesti muuttuvissa toimintaympäristöissä organisaatiot tarvitsevat ennen kaikkea kyvykkyyksiä, joilla ne ohjaavat tulevaisuutta ja luovat uutta. Tässä yhteydessä oppiminen ei ole reaktio menneeseen, vaan proaktiivista vaikuttamista tulevaisuuden suuntaan sekä siellä vallitseviin olosuhteisiin. Organisaation kyvykkyytenä *tulevaisuudesta oppiminen* yhdistää organisaation oppimisen strategiseen ennakkointiin. Tulevaisuudesta oppimisen prosessin avulla organisaatio voi siirtyä sopeutumisesta kohti aktiivista tulevaisuuden muotoilua.

Organisaation oppimisen klassikkoteorioista Crossanin, Lannen ja Whiten 4I-mallin voi muuntaa tulevaisuudesta oppimisen malliksi liittämällä sen strategisen ennakkoinnin vaiheisiin. Ennakointikyvykkyydet – heikkojen signaalien tunnistaminen, vaihtoehtojen tulevaisuuksien hahmottaminen tai tulevaisuuskuvien yhteinen tulkinta – sulautuvat loogisesti teorian vaiheisiin (Semke & Tiberius, 2020; taulukko 1). Mallia soveltaen voi kuvata, miten ennakkointitieto kulkee organisaation oppimisen prosessissa yksilöllisestä oivalluksesta kohti organisaation pysyviä käytäntöjä. Tutkimuksessa organisaation oppimisen teorioita ei kuitenkaan ole vakiintuneesti yhdistetty tulevaisuudesta oppimiseen.

4I-MALLI	TULEVAISUUSINTEGRAATIO
INTUITIO	• Muutosajurien tunnistaminen • Vaihtoehtojen tulevaisuuksien kuvittelu
TULKINTA	• Tulevaisuuskuvien vaikutuksen arviointi • Toivottujen tulevaisuuksien valinta
INTEGROINTI	• Tulevaisuustiedon yhdistäminen strategisiin päätöksiin ja toimintaan
INSTITUTIONALISOINTI	• Ennakoinnin juurtuminen osaksi kulttuuria, prosesseja ja oppimisen rakenteita

Taulukko 1. 4I-mallin ja tulevaisuudesta oppimisen integraatio.

Tulevaisuudesta oppimista on hahmoteltu eniten irrallaan organisaation oppimisen klassikkoteorioista. Uutta tulevaisuudesta oppimisen paradigmaa lähestyvät vakiintuneimmat teorat, kuten *ennakoiva toiminnallinen oppiminen* (*anticipatory action learning*) ja *tulevaisuuslukutaito* (*futures literacy*; Miller, 2018), nojaavat tulevaisuuden tutkimukseen ja muihin traditioihin. Organisaatiokontekstissa vaikuttavin tulevai-

suuden, oppimisen ja uuden luomisen yhdistävä teoria lienee 2000-luvun alussa noussut ennakoivan toiminnallisen oppimisen teoria (Inayatullahin, 2006, 2007, 2008), jota avataan luvussa *Antisipatorinen oppiminen*. Seuraavaksi tutustutaan kuitenkin lyhyesti tulevaisuustietoisuuden syntyyn ja antisipaation käsitteeseen.

Tulevaisuuden synty ja antisipaatio

Vaikka tulevaisuustietoisuus vaikuttaa ihmisten luontaiselta ominaisuudelta, se ei ole aina ollut osa ihmisen tietoisuutta. Tulevaisuus itsessään on inhimillinen innovaatio, joka syntyi heräävän tietoisuuden, sattumanvaraisen oivalluksen ja varhaisen teknologisen kehityksen vuorovaikutuksesta. Tulevaisuus keksittiin 2,5 miljoonaa vuotta sitten, kun ihminen oivalsi, että samoja piikiviä voi käyttää metsästyksessä myös seuraavana päivänä (Malaska, 2017). Hetki merkitsi kognitiivista siirtymää kohti toistuvien tapahtumien hahmottamista ja alkua tulevaisuuteen varautumiselle. Evolutionaalisen alun jälkeen tulevaisuustietoisuus on juurtunut ihmiskulttuureihin ja -ympäristöihin.

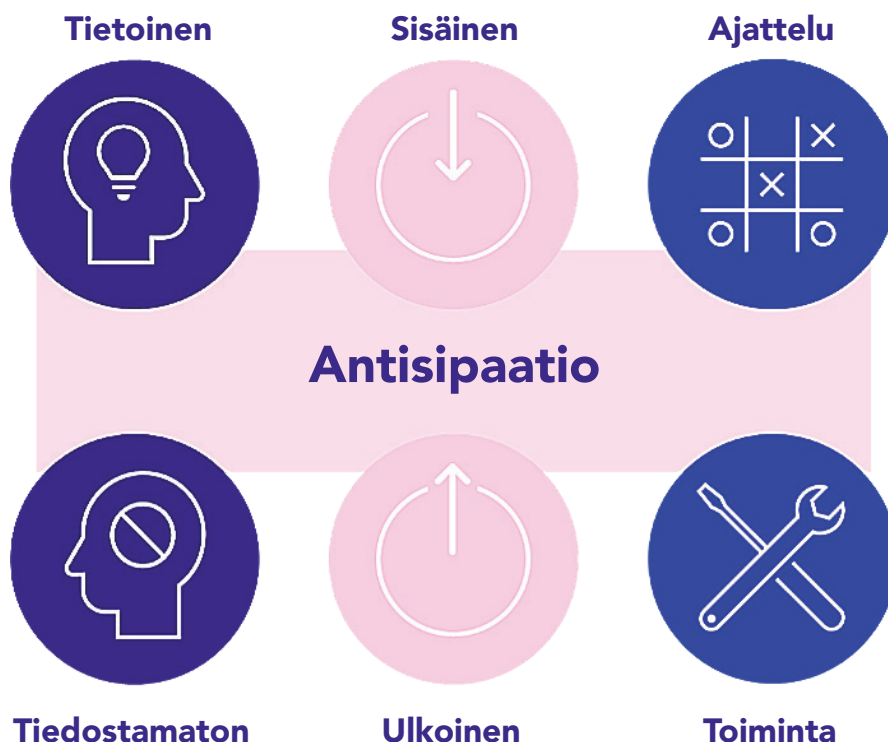
Tulevaisuus on olemassa eri tavalla kuin menneisyys ja nykyisyys. Koska tulevaisuus ei ole vielä toteutunut, *antisipaatio*¹ (*anticipation*) on ainoa muoto, jossa se voi nykyisyydessä ilmetä. Yksinkertaistaen antisipaatio on tulevaisuuteen liittyvien ideoiden – eli tulevaisuuskuvien ja -oletusten – käyttämistä nykyhetkessä (Poli, 2019). Antisipaatio kuvaa toiminnallista suhdetta tulevaisuuteen sekä siihen liittyviin tavoitteisiin, toiveisiin, odotuksiin, oletuksiin ja asenteisiin; antisipaatio on tulevaisuuden tiedostamista valintojen ja teko-

¹ *Antisipaatio* eroaa *ennakoinnista* (*foresight*) siinä, miten tulevaisuus vaikuttaa nykyhetkeen: ennakointi on tulevaisuuden vaihtoehtojen kartoittamista, analysoimista ja suunnittelemista, kun taas antisipaatio on kyvykkyyttä käyttää tulevaisuuteen liittyviä odotuksia nykyhetken toiminnassa. (Aalto, 2025.) Ennakointi tuottaa tietoa tulevaisuudesta; antisipaatio tuottaa itse tulevaisuutta.

jen välityksellä. Kollektiivisesti ihmisten antisipaatiot ja niiden muutokset vaikuttavat siihen, mihin suuntaan organisaatiot kehittyvät (Neuvonen & Pernaa, 2020).

Organisaation kyvykkyytenä antisipaatio on kyvykkyyttä tarkastella yhdessä tulevaisuuteen liittyviä oletuksia, muotoilla yhteisiä tulevaisuuskuvia ja ohjata näiden kuvien avulla strategisia päätöksiä, uudistumista ja uuden luomista. Antisipaatiolla onkin kaksi toisiinsa limittyvää ulottuvuutta, *ennakoiva ajattelu* (*anticipatory thinking*) sekä *ennakoiva käyttäytyminen* (*anticipatory behavior*) (kuva 2), tai organisaation kontekstissa, ennakoiva toiminta. Ennakoiva ajattelu sisältää kaikki pyrkimykset tuntea tulevaisuus. Eteenpäin katsovana asenteena se tarkastelee aktiivisesti tulevaisuuden mahdollisuuksia, epävarmuuksia ja kehityssuuntia sekä pyrkii ymmärtämään niiden vaikutuksia toiminnan tasolla (Poli, 2017).

Kun ennakoivan ajattelun tavoitteena on ymmärtää tulevaisuudesta kaikkien trendien ja signaalien vaikutuksia sekä muodostaa todennäköisyyksiä ja toiveita muutoksen suunnasta, ennakoiva käyttäytyminen hyödyntää tätä tulevaisuustietoa päätöksenteon hetkellä. Toisin sanoen ennakoivan käyttäytymisen välityksellä tulevaisuuteen liittyvät ideat siirretään toimintaan. Ennakoivasti käyttäytyvän ihmisen ja ennakoivasti toimivan organisaation tavoite on valmistautua ja vaikuttaa tulevaisuuteen soveltamalla käytännössä ennakoivan ajattelun tuloksia. Ajatus on muokata nykyistä toimintaa, jotta tulevaisuuden haasteita voi ratkaista ja toivottavan tulevaisuuden voi saavuttaa (Poli, 2017; 2019).



Kuva 2. Antisipaation ulottuvuudet.

Antisipaatio voi olla sisäistä tai ulkoista sekä tietoista tai tiedostamatonta. Tiedostamaton antisipaatio tunnistaa, että muutos on mahdollinen. Tietoinen antisipaatio ymmärtää lisäksi, että muutokseen voi itse vaikuttaa. Ennakoivassa käyttäytymisessä on pohjimmiltaan kyse tietoisesta antisipaatiosta ja *tulevaisuuksien käyttämisestä (use of futures)*. Organisaation oppimisen näkökulmasta toimintaan heijastunut antisipaatio tukee pintatasolla osaamisen uudistumista ja syvätasolla uusien strategisten kyvykkyysien luomista (Inayatullah, 2008; Poli, 2010). Näin antisipaatio toimii muutoksen mahdollistajana ja vahvistaa organisaation kykyä toimia dynaamisesti muuttuvissa toimintaympäristöissä.

Antisipatorinen oppiminen

"It's a poor sort of memory that only works backwards."
– White Queen

Antisipatorinen oppiminen teoriassa

Lewis Carrollin (1871) romaanissa *Liisan seikkailut peilimaailmassa*, Liisa kohtaa valkoisen kuningattaren ja käy keskustelua muistin luonteesta. Kuningatar kertoo muistavansa paitsi menneen myös tulevan, todeten, että *hyvin huono muisti toimii ainoastaan taaksepäin*. Tämä paradoksaalinen ajatus haastaa lineaarisen aikakäsityksen ja tarjoaa samalla vertauskuvan organisaatioiden oppimiselle. Oppimisen tulee suuntautua limittyen sekä menneeseen, nykyiseen että tulevaan; se ei ole pelkästään vastaus menneisiin tapahtumiin tai nykyisiin olosuhteisiin. Kuten antisipaatio, myös oppiminen, on parhaimmillaan strateginen kyvykkyys, jonka avulla ennakoidaan ja muotoillaan tulevaa kilpailu- ja toimintakykyä.

Edellisessä luvussa tutustuttiin antisipaatioon eli kyvykkyyteen ennakoida, vaikuttaa ja valmistautua tulevaisuuteen ennen kuin se toteutuu (Miller, 2018). Tulevaisuudentutkijat (mm. Burke, 2002; Inayatullah, 2002; 2006; 2007; 2008; Ramos, 2005; Stevenson, 2002) jäsentävät antisipaation ja oppimisen välistä suhdetta ennakoivan toiminnallisen oppimisen (anticipatory action learning, myöhemmin *antisipatorinen oppiminen*) konseptilla. Konsepti on kehittynyt organisaatioiden ja yhteiskuntien tarpeesta muotoilla proaktiivisesti toivottuja tulevaisuuksia, muutoksiin reagoimisen sijaan (Inayatullah 2006). Antisipatorisen oppimisen avulla voi siis mallintaa organisaatioiden oppimista tulevaisuuden kontekstissa.

Antisipatorinen oppiminen nojaa kolmeen traditioon; tulevaisuuden tutkimukseen, toiminta-tutkimukseen sekä toiminnasta oppimisen viitekehykseen. Näiden traditioiden kautta sille on muotoutunut neljä oppimista ohjaavaa keskeistä periaatetta (Inayatullah, 2006):

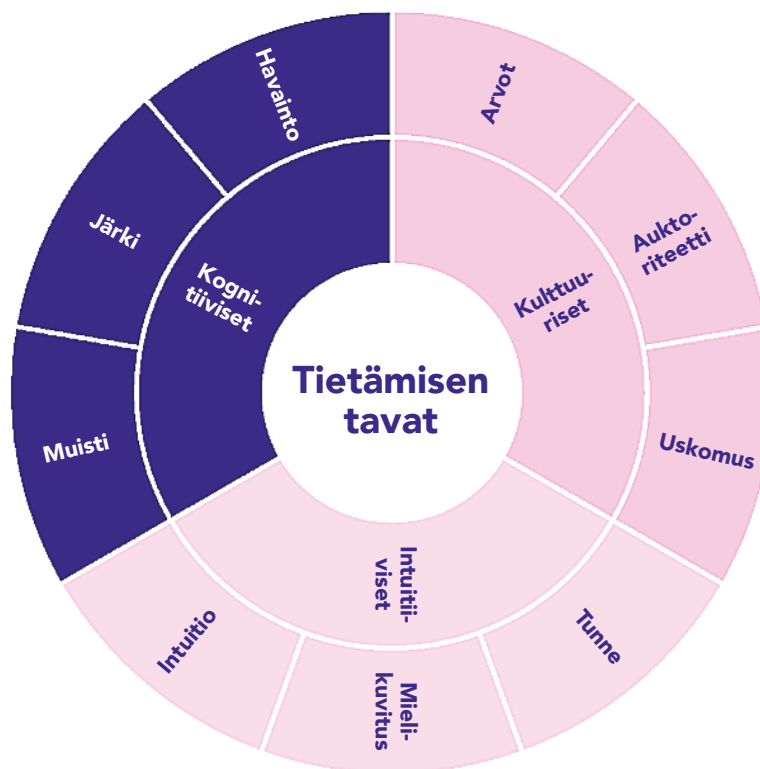
1. Oppiminen ei ole ainoastaan ennalta ohjelmoitua tietoa ja sen kyseenalaistamista, vaan lisäksi tulevaisuutta koskevien oletuksien aktiivista haastamista.

2. Tulevaisuuden – ei vain kontekstin, prosessin tai lopputuloksen – haastamisen avulla voi tunnistaa, ymmärtää ja kyseenalaistaa oletusarvoisia (default) tulevaisuuksia ja luoda toivottuja vaihtoehtoja.
3. Haastettu tulevaisuus on moniulotteinen; mahdolliset, todennäköiset ja toivottavat tulevaisuudet osoittavat, ettei se ole tyhjiö, vaan jo rakentunut ja jatkuvasti rakentuva aika-tila-toimijakoordinaatti.
4. Antisipatorinen oppiminen liikkuu tulevaisuuden sisällön (epävarmat ja ehdolliset vaihtoehdot) sekä tulevaisuuden löytämisen prosessin rajapinnalla; niiden välillä vallitsee dialektinen jännite ja suhde.

Tulevaisuutta luovana ja vuorovaikutteisena prosessina antisipatorinen oppiminen pohjautuu dialogiin ja kognitiiviseen diversiteettiin. *Toimintatutkimuksen traditio* korostaa osallistamista oppimisen lähtökohtana; organisaatiot uudistuvat ja luovat uutta toiminnan kohteiden, eli yksilöiden ja tiimien, oppimisen välityksellä. Kun muutos tapahtuu niiden kanssa ja niiden kautta, joihin se vaikuttaa, avautuu mahdollisuus tutkia, ennakoita ja uudistaa näkemyksiä muutoksesta ja syventää ymmärrystä sen merkityksestä. Osallistaminen nostaa esiin piileviä oletuksia, jotka voivat, myönteisesti tai kielteisesti mutta merkittävästi, vaikuttaa tavoitteisiin, toimintaan ja tuloksiin (Inayatullah, 2006; 2007; Stevenson, 2002).

Antisipatorisen oppimisen kehyksenä *toiminnasta oppiminen* käsittää oppimisen ohjelmoidun (default) olemassa olevan tiedon kyseenalaistamisena, jossa organisaatio haastaa käsitykset tulevaisuudesta, jotta voi itse uudistua ja luoda uutta. Oppimisella on holografinen luonne; se kehittää organisaation kykyä tutkia ja tulkita omaa tilannettaan sekä tehdä valintoja ja toimia muuttuvassa kontekstissa. Oppiminen luo itsevarmuutta ja edistää organisaation kykyä sopeutua luovasti uusiin haasteisiin. Uutta luovan luonteensa vuoksi antisipatorinen oppiminen poikkeaa oppimisen muodoista, joilla tietoa luodaan, sisäistetään ja sovelletaan, mutta joilla ei ohjata aktiivisesti muutosta (Inayatullah, 2006; Stevenson, 2002).

Antisipatoriseen oppimiseen nojaavassa organisaation oppimisessa inhimillisen toiminnan mahdollistaminen on itse tiedon rakentamista tärkeämpää. Oppiminen johtaa älykkäisiin ratkaisuihin vain, jos toiminnan kohteet osallistuvat toistuvasti ongelmien määrittämiseen, rajaamiseen ja ratkaisemiseen. Oppimisessa korostuu herkkyys sosiaaliselle ympäristölle; se perustuu systeemin dynamiikan ja ympäristön älykkyyden ymmärtämiseen intuitiivisten, intellektuellien ja emotionaalisten prosessien välityksellä. Tulevaisuutta tulkitaan erilaisilla tietämisen tavoilla (*ways of knowing*; kuva 3), ja se haastetaan systeemisellä, esimerkiksi tavoitteiden, kyvykkyysien ja ratkaisujen, tasolla. (Inayatullah, 2007; Ramos, 2005.)



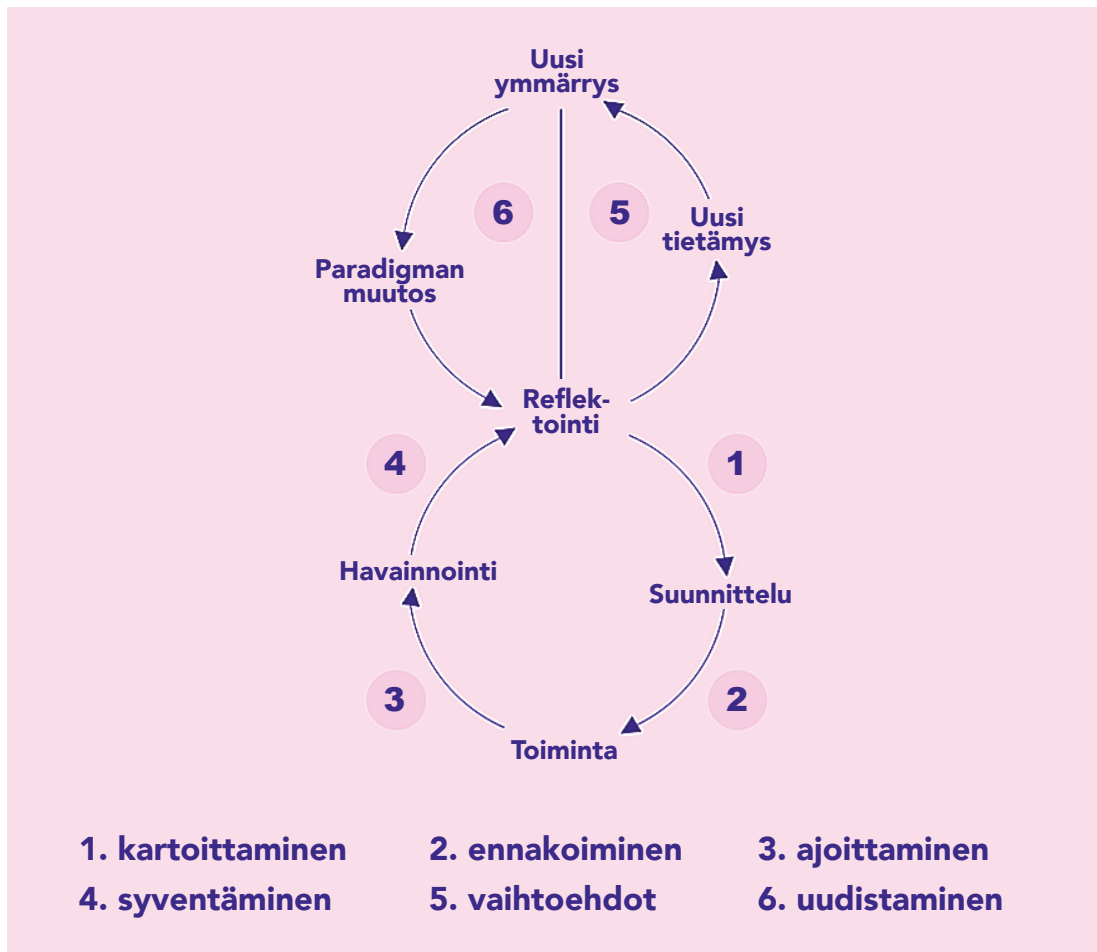
Kuva 3. Tulevaisuudesta tietämisen tavat (mukaillen Bergeron & Rogers 2015, s. 5).

Antisipatorinen oppiminen käytännössä

Antisipatorinen oppiminen on yhdistää ajattelun ennakoivaan käyttäytymiseen ja toimintaan. Se on diakronista, ajassa kehittyvää; tavoitteet ja käytännöt nousevat tutkimis- ja luomis-prosessin aikana (Stevenson, 2002). Antisipatorisen oppimisen prosessi nojaa tausta-traditioihinsa; se on toimintatutkimusta tulevaisuuden tutkimuksen kontekstissa ja soveltaa toiminnasta oppimisen vaiheita eli suunnittelua, toimintaa, havainnointia ja reflektointia (Koshy, 2010). Inayatullah (2006) on syventänyt konseptia yhdistämällä sen *ennakoinnin* (*foresight*) vaiheisiin: kartoittaminen, antisipaatio, ajoittaminen, syventäminen, vaihtoehtojen luominen sekä muuntaminen.

Käytännön oppimisprosessiksi antisipatorinen oppiminen muotoutuu Inayatullahia (2006) mukaillen tulevaisuustehtäissä, joissa yhdistellään toiminnasta oppimisen ja ennakoinnin vaiheita:

1. **KOHTEN RAJAAMINEN.** Ennen oppimisprosessin käynnistämistä määritetään, minkä ilmiön tai systeemin tulevaisuutta tarkastellaan: mihin tahdotaan vaikuttaa, miksi ja keiden kanssa?
2. **KARTOITTAMINEN.** Tavoitteena on tunnistaa ne lähtökohdat, joista tulevaisuutta luodaan: Mitkä menneisyyden olosuhteet, nykyisyyden rakenteet tai nousevat trendit vaikuttavat tulevaisuuden muotoiluun?
3. **PURKAMINEN.** Nostetaan esiin organisaatiossa vallitsevat, tulevaisuutta koskevat oletukset: Millaiseksi tulevaisuus ajatellaan ja millaisia tulevaisuuksia pidetään todennäköisinä tai väistämättöminä?
4. **ENNAKOIMINEN.** Tunnistetaan nousevia ilmiöitä ja heikkoja signaaleja, jotka voivat vaikuttaa tulevaisuuteen: Miten havaitut signaalit muuttavat nykyisyyttä, ja miten niiden vaikutuksiin voi valmistautua?
5. **AJOITTAMINEN.** Tehtävänä on ymmärtää tulevaisuuden tapahtumahetkeä ja sen suhdetta nykyisyyteen ja menneeseen: Missä vaiheessa muutosta organisaatio on ja milloin on oikea aika toimia?
6. **MERKITYKSEN ANTAMINEN.** Syvennetään käsitystä tulevaisuudesta arvojen, identiteettien ja kulttuuristen merkitysten kautta: Mitkä arvot, metaforat ja kertomukset korostuvat organisaation tulevaisuudessa?
7. **VAIHTOEHTOJEN LUOMINEN.** Muotoillaan vaihtoehtoisia tulevaisuuskuvia ja strategisia polkuja: Millaiset tulevaisuudet ovat mahdollisia ja millaisia strategisia valintoja eri skenaariot edellyttävät?
8. **TOTEUTTAMINEN.** Rakennetaan visio toivotusta tulevaisuudesta ja luodaan sinne askeleet: Mikä on organisaation yhteinen visio tulevaisuudesta ja mitä voidaan kokeilla tänään, jotta se toteutuu?



Kuva 4. Synteesi ennakkoinnin ja toiminnallisen oppimisen vaiheista.

Vaikka tulevaisuustehtaat muotoilevat antisipatorisen oppimisen oppimistapahtumaksi, on sen tarkoituksena toimia iteraatiivisena prosessina sekä organisaation oppimista ohjaavana ajattelu- ja toimintamallina (kuva 4). Tulevaisuustehtaiden avulla antisipatorista oppimista voi opetella ohjattuna prosessina; kun aluksi oppii oppimaan antisipatorisesti, voi ajattelua ja toimintaa sen jälkeen soveltaa eri yhteyksissä.

Oppimisen trendit

"Figuring out what the next big trend is, tells us what we should be focused on." – Mark Zuckerberg

Nousevat trendit organisaatioissa

Ennakoivasti ajatteleva, toimiva ja oppiva organisaatio tunnistaa myös oppimisen nousevat suunnat. Jos antisipatorisen oppimisen prosessin suuntaa organisaatioiden oppimisen tutkimiseen, voi tunnistaa joukon oppimisen ajassa eteneviä suuntia näyttäviä kehityskulkuja. Trendit muokkaavat tapaa,

jolla yksilöt ja organisaatiot oppivat, opettavat ja kehittävät osaamistaan. Ne eivät ole yksittäisiä ilmiöitä, vaan rakenteellisia ja kulttuurisia siirtymiä, jotka heijastuvat pedagogiikkaan, teknologiaan, strategiaan ja arvoihin. Lisäksi trendeillä on välineellinen arvo; ne ovat käytännön sovelluksia siitä, millä keinoilla organisaatio ja toiminnan kohteet voivat oppia, uudistua ja luoda uutta.

Tässä artikkelissa keskitytään vain oppimisen trendeihin, joissa oppija on ihminen, tai joissa oppiminen mukautuu ihmistä varten. Lisäksi rajataan pois monia nousevia oppimisen trendejä, joihin organisaatioiden oppimisen johtajien kannattaa tutustua, esimerkiksi: immerssiivinen oppiminen laajennetun todellisuuden (*extended reality*, XR) avulla, datalla johdettu oppimisen muotoilu, sosiaalisten taitojen ja tunneälyn kehittäminen teknologisissa ympäristöissä, kestävä oppiminen ja oppimisen kestävyys, systeemiset poikkitieteelliset oppimiskäsitteet ja transformatiiviset ja reflektiiviset pedagogiikat.

Oppimisen trendeistä tutustutaan seuraavaksi organisaatioiden oppimisen TOP5:een: AI-avusteinen personointi, adaptiivinen taitojen kehittäminen, inklusiivinen oppiminen, työnteossa oppiminen ja datapohjaiset oppimisen ekosysteemit.

Metatrendi – Kasvatustehtävä

Dynaaminen toimintaympäristöjen, markkinoiden ja kilpailuasetelmien muutos edellyttää organisaatioilta jatkuvaa oppimista. Säilyäkseen kilpailukykyisinä – ja ollakseen olemassa – niiden on jatkuvasti uudistuttava ja luotava uutta koko organisaation tasolla, yksilöiden ja tiimien välityksellä sekä yhdessä verkostojen kanssa. Voi ajatella, että organisaatioihin muodostuu kasvatustehtävä, strateginen vaatimus tehdä jatkuva oppiminen mahdolliseksi ja rakentaa sille toimivia olosuhteita. Oppimisen mahdollistaminen edellyttää organisaatioilta monitasoisten olosuhteiden luomista; oppiminen ei ole erillinen toiminto vaan osa arjen työtä, yhteistä ajattelua ja strategista uudistumista.

Oppimisen olosuhteet rakentuvat tiloina, suhteina, käytäntöinä ja ajatteluna (mm. Leinonen ja Mäkelä, 2022). Pedagogisesti ne tarkoittavat oppimisen rytmien ja tapojen moni-

naisuuden tunnistamista sekä tilan rakentamista reflektiolle, kokeilulle ja keskeneräisyydelle. Oppimisprosessien ja -ratkaisujen suunnittelua, fasilitointia ja arviointia ohjaavat sekä pedagogiset periaatteet että moderni käsitys ihmisten ja organisaatioiden oppimisesta. Kulttuurisesti oppimisen mahdollistaminen on psykologisen turvallisuuden rakentamista, virheiden sallimista ja niistä oppimista. Oppiva kulttuuri arvostaa moninaisuutta ja varaa tilaa osallisuudelle. Oppimiselle sopivat sosiaaliset olosuhteet taas muodostuvat dialogin, tiedon jakamisen ja yhteisen ajattelun mahdollistamisen kautta.

Oppimisen rakenteellinen mahdollistaminen edellyttää oppimisen kiinnittymistä strategiaan, johtamiseen ja itse työhön. Rakenteelliset olosuhteet ovat ajan, tilan ja resurssien varoamista sekä oppimisen merkityksen tunnustamista ja näkyväksi tekemistä. Metatrendinä kasvatustehtävä läpäisee oppimisen trendit ja vaikuttaa muutosajurina niiden taustalla (kuva 5).



Kuva 5. Organisaation oppimisen kehityssuunnat.

Trendi #1. AI-avusteinen personointi

AI-avusteinen personointi on yksi kasvavista alueista ja kuumista organisaation oppimisen trendeistä. Oppimisen personointi ei ole itsessään uutta, mutta tekoäly laajentaa merkittävästi sen mahdollisuuksia. Kun perinteinen oppimisen personointi pohjautuu ennalta kerättyyn tietoon ja staattisiin

oppimispolkuihin, AI-avusteinen personointi rakentuu data-analyysin, adaptiivisten algoritmien ja jatkuvan vuorovaikutuksen varaan. Sen tuloksena oppija ei enää seuraa valmiiksi määritettyä suunnitelmaa, vaan oppimispolku muotoutuu reaaliajassa toimintaan, tavoitteisiin ja reflektioon perustuen. Kehitys siirtää painopistettä sisällön tarjoamisesta kohti oppimisen säätelyä. (Esim. Mahmoud & Sørensen, 2024.)

AI-avusteisen personoinnin välityksellä tekoäly ei vain suosittele sisältöjä, vaan tukee oppijan metakognitiota – kykyä tiedostaa, reflektoida ja säädellä oppimista – oppimistavoitteiden asettamista sekä oppimistulosten arvioimista. Itsenäinen oppiminen muuttuu dialogiseksi, reflektiiviseksi prosessiksi, jossa tekoäly toimii fasilitaattorina, coachina ja mentorina. Tulevaisuuden organisaatioissa AI-avusteinen personointi tarkoittaa siirtymistä yksilöllisiin rytmeihin ja tarpeisiin. Oppiminen ei ole enää massoille suunnattua, vaan jokaiselle yksilölle muotoutuvaa. Siirtymä edellyttää organisaatioilta uutta pedagogista ajattelua; teknologia muotoutuu osaksi oppimisen ekosysteemiä. (Esim. Mahmoud & Sørensen, 2024.)

AI-avusteinen personointi ei siis ole pelkkä teknologinen innovaatio. Se on paradigman muutos, joka haastaa organisaatiot muotoilemaan oppimisympäristöjä, joissa autonomia, adaptiivisuus, uudenlainen dialogi ja reflektio yhdistyvät. Oppiminen muuttuu staattisesta tapahtumasta dynaamiseksi vuorovaikutukseksi oppijan ja järjestelmän välillä.

Plussat

- Personoinnin ja oppimisen kohdentaminen strategisten kyvykkyyksien mukaisesti tehostaa resurssien käyttöä
- Oppijoiden motivaatio ja oppimisen vaikuttavuus lisääntyy oikea-aikaisen sisällön ja AI-sparraajan avulla
- Tekoälyn tuottaman datan välityksellä organisaatio voi ennakoida osaamisen kuiluja ja optimoida oppimista

Miinukset

- Algoritmien toiminnan läpinäkyvyyttä voi heikentää oppijoiden luottamusta ja vaikeuttaa pedagogista ohjausta
- Oppimisen vaikuttavuus kärsii, jos teknologinen mukautus ohittaa kontekstuaalisen sisällön merkityksen
- Personointi tarvitsee jatkuvasti päivittyvää dataa, jonka hallinta saattaa edellyttää uusia rakenteita ja osaamista

Käytännön toteutus

- LMS- eli oppimisen hallintajärjestelmiin integroitavat AI-pohjaiset oppimisalustat, jotka suosittelevat oppijan etenemisen perusteella seuraavia oppimismoduuleja

Trendi #2. Adaptiivinen taitojen kehittäminen

Adaptiivinen taitojen kehittäminen on mikro-oppimisen trendin versio 2.0 ja sisältää lisäksi elementtejä AI-avusteisesta oppimisen personoinnista. Se rakentuu ajatukselle, ettei oppiminen ole lineaarinen siirtymä tiedosta taitoon, vaan moniulotteinen prosessi, jossa osaaminen rakentuu mikroaskeleilla kerrallaan. Adaptiivinen taitojen kehittäminen mukautuu yksilön edistymiseen, tarpeisiin ja kontekstiin; adaptiiviset järjestelmät tunnistavat oppijan taitotason ja soveltavat oppimisen prosessin ja ympäristön sen mukaisesti. Oppimisen mukauttaminen tapahtuu monitasoisesti, sisällöllisesti mutta

samalla myös emotionaalisesti, kokemuksellisesti ja pedagogisesti. (Esim. Hariyanto ym., 2025.)

Kun organisaatioiden oppimisesta puhutaan nyky-yhteiskunnissa, sovitetaan väistämättä yhteen ihmisen käyttäytymistä ja teknologista muutosta. Adaptiiviset järjestelmät hyödynävät tekoälyä, data-analytiikkaa ja käyttäytymismalleja tunnistukseen oppijan vahvuudet ja haasteet; ne mahdollistavat sisällön, rytmin ja menetelmien yksilöllisen muokkaamisen. Organisaatioissa adaptiivinen taitojen kehittäminen tarkoittaa siirtymistä staattisista koulutusohjelmista kohti joustavia ja yksilöllisiä mikro-oppimispolkuja. Adaptiivinen teknologia edistää jatkuvaa osaamisen kehittämistä, jonka merkitys korostuu etenkin nopeasti muuttuvissa työrooleissa ja työympäristöissä. (Esim. Hariyanto ym., 2025.)

Adaptiivinen taitojen kehittäminen on uudenlainen pedagoginen lähestymistapa. Adaptiivista teknologiaa hyödyntäen se mahdollistaa oikea-aikaisen ja oikeakokoisen oppimisen sekä lisää sen kontekstuaalista merkitystä. Trendi tukee oppimisen tarvelähtöisyyttä; oppiminen tapahtuu osana työtä ja organisaation strategista kehitystä.

Plussat

- Osaaminen voi kehittyä juuri niinä hetkinä, kun se tuottaa eniten arvoa organisaation toiminta- ja kilpailukyvyille
- Oppimisen mielekkyys ja työhön sitoutuminen vahvistuvat yksilöllisen etenemisen ja osaamisen syventymisen kautta
- Oppiminen integroituu joustavasti työhön ja siinä tarvittaviin taitoihin, jolloin se ei jää irralliseksi tapahtumaksi

Miinukset

- Laadukkaan oppimisdatan ja teknologisen infrastruktuurin rakentaminen saattaa olla kallista ja kuluttaa paljon aikaa
- Teknologian ja pedagogiikan yhteensovittaminen edellyttää monialaista osaamista, jota ei ole kaikkialla saatavilla
- Oppiminen voi pirstaloitua, jos yksittäiset taidot eivät kytkeydy ydinkompetensseihin tai strategiaan tavoitteisiin

Käytännön toteutus

- LXP- eli oppimiskokemusalustat, jotka mukauttavat mikro-oppimiseen pohjautuvan sisällön oppijan taitotason ja työroolin mukaan

Trendi #3. Inklusiivinen oppiminen

Inklusiivisen oppimisen trendi palauttaa nopean teknologisen kehityksen rinnalle oppijan – ihmisen – kokemuksen, osallisuuden ja merkityksellisyyden. Trendi on noussut keskeiseksi pandemian jälkeen, kun organisaatiot ovat joutuneet tarkastelemaan uudelleen henkilöstön hyvinvointia ja oppimisen

roolia muutoksessa (Townsend & Romme, 2025). Nousevien EdTech-trendien omaksumisen ohella, organisaatioiden on yhä muotoiltava autonomiaa, empatiaa, psykologista turvallisuutta ja kulttuurista moninaisuutta vaalivia ympäristöjä. Oppimisen prosessien ja ympäristöjen kehittäminen inklusiivisista lähtökohdista huomioi ihmisen tavan oppia - yksilönä, aktiivisena toimijana ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Inklusiivisen oppimisen trendi liittyy tiedon demokratisointiin ja oppimisen saavutettavuuteen, eikä vain fyysisen tai teknologisen saavutettavuuden näkökulmasta. Saavutettavuudessa korostuvat oppijoiden erilaiset taustat, tavoitteet ja kulttuuriset kontekstit, jotka huomioidaan sekä oppimisen suunnittelussa että toteutuksessa. Inklusiivisen oppimisen idea on, että ratkaisut muotoillaan merkityksellisiksi ja saavutettaviksi kaikille oppijoille. Teknologiaan liitettynä trendi ilmenee eettisyyden arvioimisessa, käyttäjäkeskeisessä suunnittelussa ja ihmiskeskeisessä analytiikassa (*human-centered learning analytics, HCLA*), joka suorituksen mittaamisen lisäksi edistää oppimista yksilön tarpeista lähtöisin (Leong, 2025).

Inklusiivinen oppiminen edistää tasa-arvoa, mutta se on myös strateginen valinta, joka luo pohjan kestäväälle ja muutostaloudelle organisaatiolle. Trendi edellyttää organisaatiolta usein kulttuurista muutosta, jossa oppiminen nähdään kilpailuedun edistämisen rinnalla osana työhyvinvointia ja työn merkityksellisyyttä.

Plussat

- Psykologisesti turvallinen oppimisympäristö vaikuttaa myönteisesti henkilöstön motivaatioon ja sitoutumiseen
- Vahvistuvat vuorovaikutustaidot ja tunneäly edistävät yhteistyötä ja organisaation tavoitteiden saavuttamista
- Diversiteetin hyödyntäminen oppimisessa ja strategisena resurssina rikastaa organisaation osaamispohjaa

Miinukset

- Inklusiivisen kulttuurin rakentaminen vaatii aikaa, johdon sitoutumista ja jatkuvaa pedagogista kehittämistä
- Voi jäädä symboliseksi, jos organisaation arvot ja rakenteet eivät tue käytännössä moninaisuutta ja osallisuutta
- Inklusiivisuuden toteuttaminen voi olla haastavaa etenkin suurissa monimuotoisissa organisaatioissa

Käytännön toteutus

- Oppimiskäytännöjen suunnittelu yhdessä henkilöstön kanssa osallistavia menetelmiä, kuten yhteiskehittelyä ja palautekierroksia, hyödyntäen.

Trendi #4. Työnkulussa oppiminen

Työnkulussa oppiminen (*workflow learning*) liittyy oppimisen arjen työhön. Trendi nousee työelämän jatkuvasta muutoksesta ja nopeasta teknologisesta kehityksestä, jotka kiihdyttävät osaamisen vanhenemista ja luovat tarpeen reaaliaikaiselle

oppimiselle. Työnkulussa oppiminen on *situationaalista* eli tilannesidonnaista oppimista niin, että oppiminen tapahtuu aina tietyssä kontekstissa, vuorovaikutuksessa ja käytännön toiminnassa, eikä niistä irrallisena yksilön sisäisenä prosessina. Organisaatioissa oppiminen ei ole erillinen tapahtuma, vaan rakentuu työtä tekemällä osana arjen prosesseja, ongelmanratkaisua, päätöksentekoa ja yhteistyötä. (Billet, 2008; Sutherland Olsen ja Tikkanen, 2018.)

Työnkulussa oppiminen mukaillee työrytmiä ja työvaihteita, jolloin oppiminen rakentuu työn tarpeista lähtöisin juuri oikealla hetkellä ja oikeassa yhteydessä. Osana ongelmanratkaisua työnkulussa oppiminen tukee tiedon soveltamista ja uusien ratkaisujen kehittämistä elävien arjen tilanteiden edellyttämällä tavalla. Arjen päätöksenteon hetkinä se auttaa rakentamaan uutta tietoa ja näkökulmia, jotka tukevat harkintaa, argumentointia ja valintoja. Projektien edetessä työnkulussa oppiminen mahdollistaa vaiheittaisen osaamisen kehittämisen sekä yksilöille että tiimeille. Se mahdollistaa jatkuvan kasvun hyödyntäen työn tarjoamia tilanteita ja resursseja, kuten työn sisältöä, teknologiaa ja sosiaalista vuorovaikutusta.

Generatiivinen tekoäly voi tukea työnkulussa oppimista, mutta oppimaan oppiminen ja sosiaaliset rakenteet muodostuvat yhtä merkittäviksi. Työnkulkuihin integroituna oppiminen tukee organisaation ketteryyttä ja työn merkityksellisyyttä. Trendi vaatii kuitenkin oppimisen pedagogista suunnittelua, jottei se jää satunnaiseksi tai irralliseksi.

Plussat

- Oppiminen sulautuu luonnolliseksi osaksi arjen työtä ja vuorovaikutusta, eikä edellytä erillisiä rakenteita tai resursseja
- Osaamisen kehittyminen oikea-aikaisesti osana työtä mahdollistaa opittujen taitojen muuttumisen arjen käytännöiksi
- Työn äärellä tapahtuva oppiminen kehittää organisaatiossa yhteistä ymmärrystä ja yhteisiä kyvykkyyksiä

Miinukset

- Oppimisen hetket voivat jäädä tunnistamatta ilman selkeitä oppimisen rakenteita tai ohjattuja oppimisen prosesseja
- Osaamisen kehittymistä on usein hankala tehdä näkyväksi tai asettaa muodollisin menetelmin arvioitavaksi
- Jatkuva työn äärellä oppiminen edellyttää organisaatiolta vahvaa oppimiskulttuuria ja aktiivista johdon tukea

Käytännön toteutus

- Työkaluihin integroidut oppimissisällöt, jotka aktivoituvat oikea-aikaisesti eri työvaiheiden yhteydessä

Trendi #5. Datapohjaiset oppimisen ekosysteemit

Datapohjaiset oppimisen ekosysteemit yhdistävät oppimisen johtamisen tiedolla johtamiseen ja nousevat organisaatioiden tarpeesta ohjata oppimista strategisesti. Käytännössä trendi tarkoittaa oppimisen johtamista datalla; data tekee oppimisesta läpinäkyvää, kohdennettavaa ja mitattavaa. Muodostamalla osaamisesta reaaliaikaista tilannekuvaa, datapohjaiset eko-systeemit mahdollistavat osaamistarpeiden ennakkoinnin, osaamiskuilujen tunnistamisen, edistymisen seurannan ja vaikuttavuuden arvioinnin. Ekosysteemeissä eri järjestelmien integraatio, data-analytiikka ja osaamis- ja vaikuttavuusmittarit muodostavat kokonaisuuden, jossa organisaation strategia ohjaa oppimista. (Esim. Rojas & Chiappe, 2025.)

Ekosysteemiajattelu korostaa oppimisen jatkuvuutta; oppimista tapahtuu kaiken aikaa eri muodoissa, kanavissa ja tilanteissa. Analytiikkaan perustuvat oppimisen ekosysteemit yhdistävät formaalin, nonformaalin ja informaalin oppimisen strategisiksi kokonaisuudeksi. Lisäksi ekosysteemiajattelu korostaa oppimisen kulttuurista ja strategista yhteensopivuutta; sen tulee tukea liiketoiminnan tavoitteiden saavuttamista. Kun oppimista johdetaan datalla, sitä voi priorisoida, resursoida ja optimoida tulevaisuuden kannalta kriittisille alueille; mihin oppimista kannattaa suunnata, milloin ja kenelle? Data-pohjaista ekosysteemiä rakentamalla organisaatio siirtyy kohti integroitua oppimisen hallintaa. (Esim. Rojas & Chiappe, 2025.)

Data-pohjaiset ekosysteemit eivät ole vain tekninen ratkaisu, vaan oppimisen infrastruktuuri, joka yhdistää oppimisen organisaation uudistumiskykyyn. Trendi edellyttää pedagogista ja systeemistä suunnittelua, jotta data ei jää irralliseksi mittaristiksi, vaan tuki on vaikuttavaa, oikea-aikaista ja tulevaisuuteen suuntaavaa oppimista.

Plussat

- Hajautuneet oppimismuodot ja -kanavat yhdistyvät yhdeksi strategisesti johdettavaksi kokonaisuudeksi
- Oppimisanalytiikka mahdollistaa ennakoivan oppimisen suunnittelun ja oppimisen vaikuttavuuden mittaamisen
- Reaaliaikaisen oppimisdatan avulla osaamisesta muodostuu kokonaiskuva, jonka avulla resurssit voi kohdistaa oikein

Miinukset

- Ekosysteemin rakentaminen on työlästä ja vaatii yhteensopivia järjestelmiä sekä selkeitä datan hallinnan periaatteita
- Datan tulkinta edellyttää pedagogista ymmärrystä oppimisen monimuotoisuudesta ja kontekstuaalisesta merkityksestä
- Oppimisen laatu voi heiketä, jos määrälliset mittarit korostuvat sisällöllisen syvyyden ja oppimiskokemuksen kustannuksella

Käytännön toteutus

- HR-järjestelmiin yhdistetty oppimisanalytiikka, jonka heijastama reaaliaikainen data auttaa johtamaan oppimista strategisesti.

Trendit ovat nykyisyyteen rakentuneita kuvia tulevaisuudesta; menneessä ne olivat vielä signaaleja, jotka voi havaita tulevaisuudesta oppimisen avulla. Trendien lineaarisen luonteen vuoksi, oppimisen johtajat voivat käyttää niitä kehittäessään uutta luovia organisaatioita – harkitessaan vaihtoehtoja ja tehdessään valintoja siitä, millaiseksi oppiminen tulevaisuuden organisaatioissa muotoutuu. Prosessissa voi seurata antisipatorisen oppimisen vaiheita. ■

LÄHTEET

Aalto, H.-K. 2025. Ennakointi. Haettu 5.11.2025 osoitteesta <https://tulevaisuus.fi/tulevaisuudentutkimus/ennakointi/>.

Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading: Addison-Wesley.

Beier, M. E., Saxena, M., Kraiger, K., Costanza, D., Rudolph, C., Cadiz, D., Petery, G. & Fisher, G. (2025). Workplace learning and the future of work. *Industrial and Organizational Psychology*, 18(1), 1–27.

Bergeron, L. & Rogers, L. (2015) Teaching the Theory of Knowledge course in IB World School. Haettu 5.11.2025 osoitteesta <https://www.ibo.org/research/outcomes-research/diploma-studies/teaching-the-theory-of-knowledge-course-in-international-baccalaureate-world-schools-2016/>.

Billett, S. (2008). Emerging perspectives of workplace learning. Haettu 10.11.2025 osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/29468179_Emerging_Perspectives_of_Workplace_Learning

Crossan, M., Lane, H. & White, R. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24(3), 522–537.

Hariyanto, Kristianingsih, F. & Maharani, R. (2025). Artificial intelligence in adaptive education: A systematic review of techniques for personalized learning. *Discover Education*, 4(1), 458.

Inayatullah, S. (2006). Anticipatory action learning: Theory and practice. *Futures*, 38(6), 656–666.

Inayatullah, S. (2007). *Questioning the future: Future studies, action learning and organizational transformation*. 3. painos. Taipei: Tamkang University.

Inayatullah, S. (2008). *Six pillars: futures thinking for transforming*. Emerald Group Publishing, 10(1), 4–21.

Leinonen, T. & Mäkelä, M. (2022). *Hyvän oppimisen tilat*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Leong, W. (2025). Designing for diversity: Creating inclusive digital learning environments for global classrooms. Haettu 15.10.2025 osoitteesta <https://www.mdpi.com/2673-4591/103/1/17>.

Mahmoud, C. & Sørensen, J. (2024). Artificial intelligence in personalized learning with a focus on current developments and future prospects. Haettu 15.10.2025 osoitteesta <https://www.paradigmpress.org/rae/article/view/1262/1116>.

Malaska, P. (2017). Tulevaisuustietoisuudesta ja tulevaisuudesta tietämisestä. Teoksessa L. Pouru, M. Wilenius, K. Holstius & S. Heinonen (toim.), Pentti Malaska: ennalta näkijä, edellä kulkija (ss. 51–63). Turku: Tulevaisuuden tutkimuksen seura.

March, J. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization Science*, 2(1), 71–78.

Miller, R. (2018). Sensing and making-sense of Futures Literacy: towards a Futures Literacy Framework (FLF). Teoksessa R. Miller (toim.), Transforming the future. Anticipation in the 21st century (ss. 15–50). UNESCO Publishing.

Neuvonen, A. & Pernaa, H.-K. (2020). Antisipaatio - tulevaisuuden ja kompleksisuuden tuore liitto. Haettu 25.10.2025 osoitteesta https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/10804/Osuva_Pernaa_Neuvonen_2020.pdf?sequence=2.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). The knowledge-creating firm: How Japanese companies create dynamics of innovation. New York: Oxford University Press.

Poli, R. (2010). The many aspects of anticipation. Foresight, 12(3), 7–17.

Poli, R. (2017). Introducing anticipation. Haettu 25.10.2025 osoitteesta <https://www.scribd.com/document/739212253/Roberto-Poli-Eds-Handbook-of-Anticipation-Theoretical-and-Applied-Aspects-of-the-Use-of-Future-in-Decision-Making-Springer-International-Publish>.

Poli, R. (2019). Mapping anticipation. Haettu 15.10.2020 osoitteesta <http://crea.oru.se/Symposium-2019/Poli.pdf>.

Ramos, J. (2005). Dimensions in the confluence of futures studies and action research. Futures, 38(6), 1–14.

Rojas, M. P. & Chiappe, A. (2024). Artificial intelligence and digital ecosystems in education: A review. Technology, Knowledge and Learning, 29(4), 2153–2170.

Semke, L.-M. & Tiberius, V. 2020. Corporate foresight and dynamic capabilities: An exploratory study. Forecasting 2020, 2(2) 180–193.

Stevenson, T. (2002). Anticipatory action learning: conversations about the future. Futures 34(5), 417–425

Sutherland Olsen, D. & Tikkanen, T. (2018). The developing field of workplace learning and the contribution of PIAAC. International Journal of Lifelong Education, 37(5), 546–559.

Townsend, M. & Romme, A. (2024). The emerging concept of the human-centered organization: A review and synthesis of the literature. Humanistic Management Journal 9(1), 53–74.

PILVIKKI IBRIQI on kokenut oppimisen ja osaamisen kehittämisen asiantuntija, joka voitti vuonna 2021 Henry ry:n Vuoden HR gradu -kilpailun työllään ”**Oppimisen johtamisen futuriikki: Pedagogiset mallit organisaation ketteränä ja ennakoivana kyvykkyytenä**”. Hän on syventynyt erityisesti oppimisen johtamiseen, tulevaisuudesta oppimiseen ja organisaatioiden oppimisen trendeihin. Viimeisten 15 vuoden aikana Pilvikki on työskennellyt rekrytoinnin, uravalmennuksen ja henkilöstön kehittämisen parissa, viimeisimpänä Learning and Development Managerina suuressa kansainvälisessä asiantuntijaorganisaatiossa. Lisäksi hän toimii aika ajoin yrittäjänä Learning collective -toiminimellä.

Karoliina Jarenko
Leenamajja Ojala



Työstä tuli oppimisympäristö – ja se mullistaa johtamisen

Työelämän kiihtyvä muutos ja osaamisen nopea vanheneminen tekevät jatkuvasta oppimisesta organisaatioiden keskeisen kilpailukykytekijän. Artikkelitarkastelee, miten oppiminen on siirtynyt työpaikoille ja kytkeytyy yhä tiiviimmin työn arkeen, ongelmanratkaisuun ja yhteistyöhön. Esittelemme käsitteet *oppimisen infrastruktuuri* ja *oppimiskulttuuri* organisaation uudistumiskyvyn perustana sekä kuvaamme, miten oppimista tulee johtaa eri tasoilla: yksilössä, tiimissä, esihenkilötyössä ja strategisessa johtamisessa. Artikkelitarkastelee tavoitteiden, mittareiden ja oppimisen johtamisen taitojen merkitystä sekä HR:n roolia rakenteiden ja kulttuurin mahdollistajana. Lopuksi osoitamme, miten oppimisen johtaminen voi muodostaa Suomelle uuden kilpailuedun.

AVAINSANAT: oppimisen johtaminen, johtaminen, uudistumiskyky, osaamisen kehittäminen, oppivaorganisaatio

Johdanto

Työelämä on syvässä murroksessa. Teknologinen kehitys, tekoäly ja automaatio muovaavat työnjakoa ja tehtävien sisältöä nopeammin kuin koskaan ennen. Työ on yhä useammin asiantuntijatyötä, jota tehdään tiimeissä itse- ja yhdessäohjautuvasti. Osaaminen on tässä todellisuudessa yhtä aikaa raaka-aine, resurssi ja kilpailutekijä – se, mistä kaikki arvo syntyy.

Samalla osaaminen myös vanhenee kiihtyvää tahtia. Se, mikä eilen teki työntekijästä korvaamattoman, voi huomenna olla vain perustaso. Tästä syystä osaamisen jatkuva uusiutuminen on noussut yhdeksi keskeisimmistä kilpailukykytekijöistä. Organisaatio, joka oppii nopeammin kuin kilpailijansa, voittaa. Tätä yhteyttä on korostettu monissa viime vuosien kilpailukykytutkimuksissa (esim. McKinsey Company, 2022; The Future of Jobs Report, WEF, 2023).

Työn rytmin kiihtyminen on muuttanut myös oppimisen luonnetta. Enää ei riitä, että tietoa hankitaan ja tallennetaan – sen on siirryttävä välittömästi käytäntöön. Verkko-opinnot, valmennukset ja podcastit ovat kaikkialla, mutta niiden arvo syntyy vasta, kun opittu muuttaa tekemistä. Todellinen oppiminen tapahtuu silloin, kun uutta tietoa kokeillaan, sovelletaan ja arvioidaan työn arjessa – kun tekemistä kehitetään askel askeleelta.

Moni uusi työ alkaa nykyään tilanteessa, jossa kenelläkään ei ole vielä valmista osaamista. Työ etenee samaa tahtia kuin oppiminen – ja oppiminen etenee työn tahdissa. Oppiminen ei siis ole erillinen vaihe ennen työtä, vaan osa työsuoritusta, työn jatkuvaa kehittämistä ja reflektointia (Billett, 2001; Ojala, 2018).

Tämä muutos on merkittävä. Oppimisen tavoite on sama kuin työn tavoite: saavuttaa tuloksia, kehittää toimintaa ja luoda arvoa. Kun työ muuttuu, myös oppimisen on muututtava. Siinä missä HR aiemmin vastasi henkilöstön koulutuksesta irrallaan liiketoiminnan tavoitteista, oppiminen on nyt siirtynyt osaksi suorituksen johtamista ja strategista kehittämistä.

Tämä muutos siirtää vastuun ja vaikutusvallan sinne, missä arvo syntyy – tiimeihin, projekteihin ja esihenkilötyöhön. Esihenkilöiden ja tiimien tehtävä ei ole vain johtaa työn tekemistä, vaan myös sen jatkuvaa oppimista. Käytännössä tämä tarkoittaa, että oppimisesta tulee osa organisaation ydintoimintaa.

Oppimisen johtaminen ei enää ole HR:n sivuprosessi, vaan strateginen kyvykkyys, joka kytkeytyy suoraan kilpailukykyyn, innovatiivisuuteen ja henkilöstön hyvinvointiin (Garvin, 1993; Jarenko & Ojala, 2025). Organisaatioiden on opittava johtamaan oppimista samalla tarkkuudella kuin ne johtavat asiakaskokemusta, tuottavuutta tai taloudellisia tuloksia.

Tässä artikkelissa tarkastelemme, miten oppimista voidaan johtaa eri organisaatiotasoilla ja mitä se käytännössä edellyttää. Etenemme työn arjesta – yksilöiden ja tiimien oppimisesta – kohti rakenteita, kulttuuria ja johtamisvastuita. Näytämme, miten oppimisen johtamisesta voidaan rakentaa organisaation läpileikkaava tavoite, joka ohjaa toimintaa yhtä johdonmukaisesti kuin strategia tai talous.

Oppiminen on siirtynyt työpaikalle

Työelämä muuttuu nopeammin kuin koskaan. Teknologinen kehitys, tekoäly ja globaalit arvoketjut muovaavat työn sisältöä ja osaamisvaatimuksia vauhdilla, jossa perinteinen koulutus ei enää pysy mukana. Tämän muutoksen keskellä osaamisesta on tullut organisaatioiden kriittisin kilpailutekijä – ei enää yksilön ominaisuutena, vaan koko organisaation kykynä uudistaa itseään ja pysyä liikkeessä (WEF, 2025; OECD, 2021).

Samalla myös oppimisen paikka ja tapa ovat muuttuneet. Oppiminen ei enää tapahdu ensisijaisesti kursseilla ja koulutusohjelmissa, vaan työn arjessa: projekteissa, palavereissa, asiakastyössä, ongelmia ratkoessa ja kokeiluissa. Työ on muuttunut oppimisympäristöksi, jossa uutta tietoa omaksumaan työn rytmissä ja työn ehdoilla.

Tiedon määrä ei ole haaste – päinvastoin. Oppimissisältöjä on tarjolla enemmän kuin koskaan, ja asiantuntijoihin pääsee yhdellä klikkauksella. Todellinen haaste on tiedon runsaus ja sen valikointi (Eppler & Mengis, 2022): mikä tästä kaikesta on olennaista, ja miten se sidotaan organisaation tavoitteisiin?

Kilpailuetua ei ratkaise se, kuka tietää eniten, vaan se, kuka kykenee soveltamaan tietoa nopeimmin ja muuttamaan sen toiminnaksi. Oppimisen ytimessä ei ole tiedon kerääminen, vaan sen kytkeminen tekemiseen ja työn kehittämiseen.

Tutkimus osoittaa selvästi, että suurin osa aikuisten oppimisesta tapahtuu työssä, ei muodollisissa koulutuksissa (Cerasoli et al., 2021; Billett, 2020). Työ on jatkuvaa ongelmanratkaisua, kokeilua ja reflektointia – juuri niitä prosesseja, joissa tehokas oppiminen syntyy. Työn ja oppimisen suhde on kaksisuuntainen: työ vie oppimista eteenpäin, ja oppiminen parantaa työtä.

Tämä tarkoittaa, että osaaminen syntyy yhä useammin työn yhteydessä, ei erillisissä koulutustilaisuuksissa. Oppiminen tapahtuu silloin, kun kollegat ratkaisevat ongelmia yhdessä, kokeilevat uusia toimintatapoja tai pysähtyvät pohtimaan seuraavia askeleita. Näin oppiminen siirtyy koulutusohjelmista työn rakenteisiin – siihen, miten työtä johdetaan, miten palautetta annetaan ja miten yhteistä aikaa käytetään ajatteluun ja kehittämiseen.

Työpaikalla tapahtuva oppiminen on aina kontekstisidonnaisista. Se syntyy todellisissa tilanteissa ja todellisten haasteiden keskellä, mikä kytkee sen suoraan organisaation tavoitteisiin ja tuloksiin. Tästä syystä oppimisen johtaminen ei voi enää olla HR:n erillinen prosessi tai koulutusbudjettien hallintaa. Oppimisesta on tullut strateginen johtamiskysymys ja organisaation uudistumisen keskeinen mekanismi (Ojala, 2018; Jarenko & Ojala, 2025).

Hyvä työpaikka on tänä päivänä väistämättä myös hyvä oppimisaika. Organisaatiot, joissa oppiminen on rakennettu osaksi työn rytmiä, uusiutuvat nopeammin ja voivat paremmin. Kun työntekijät kokevat voivansa kasvaa ja kehittyä työn yhteydessä, heidän motivaationsa ja sitoutumisensa vahvistuvat merkittävästi. Työn ja oppimisen tiivis kietoutuminen on yksi työelämän suurista suunnanmuutoksista – ja juuri siksi myös johtamisen on muututtava.

Strategian edellyttämän substanssiosaamisen kehittäminen

Oppiminen ei ole itseisarvo, vaan väline strategian toteuttamiseen. Jokainen organisaation oppimispyrkimys saa merkityksensä siitä, mihin suuntaan organisaatio haluaa kasvaa ja kehittyä. Strategiaprosessin ytimessä onkin kysymys: mitä osaamista tavoitteemme edellyttävät – yrityksen, yksikön ja tiimin tasolla?

Aiemmin vastaus oli yksinkertainen: tilattiin koulutuksia, järjestettiin kursseja ja tuotettiin materiaalia. Nyt tilanne on toinen. Verkko-opinnot, globaalit oppimisolustat ja avoimet kurssit ovat mullistaneet osaamisen hankkimisen mahdollisuudet. Pandemian jälkeen lähes kaikki oppiminen siirtyi verkkoon, ja sen seurauksena oppimisen maantiede katosi. Yksilö voi tänään opiskella Stanfordin, Groningenin, Singaporen tai Aallon kursseja omalta kotisohvaltaan, osallistua kansainvälisiin webinaareihin ja löytää verkostoja, jotka tukevat hänen ammatillista kehittymistään.

Tämä on avannut valtavan mahdollisuuden yksilölliseen ja itseohjautuvaan oppimiseen – mutta samalla se on tuonut uuden haasteen: kuka varmistaa, että opittu tieto todella tukee organisaation strategiaa? Itseohjautuva oppiminen voi hel-

posti pirstoutua henkilökohtaisiksi oppimispoluiksi, joista ei synny yhteistä suuntaa.

Siksi organisaation on rakennettava rakenteet ja mekanismit, jotka linjaavat yksilöllisen oppimisen yhteisiin tavoitteisiin. Oppiminen tarvitsee strategisen selkänöjan – tavan varmistaa, että opitut asiat kytkeytyvät liiketoiminnan kehittämiseen ja tuottavat arvoa yhteisölle (Garvin, 1993; Jarenko & Ojala, 2025). Muuten oppiminen jää hajanaiseksi ja sen vaikutus jää pintapuoliseksi.

Uudet oppimisen muodot: mikro-oppiminen ja tekoäly

Oppimisen muodot ovat monipuolistuneet. Yhä useammin oppimista tarjotaan pieninä, helposti sulatettavina annoksina osana työpäivää. Tätä kutsutaan mikro-oppimiseksi. Sen perusajatus on yksinkertainen: aivot omaksuvat ja käsittelevät tietoa paremmin, kun se jaetaan pienempiin osiin ja siihen palataan toistuvasti (Hug, 2005; De Gagne ym., 2019).

Mikro-oppiminen sopii erityisesti kiireisen asiantuntijatyön rytmiin. Kun työntekijä voi oppia viiden minuutin videoita tai lyhyistä tehtävistä juuri silloin, kun tarve syntyy, oppimisesta tulee jatkuvaa. Kun opittu tieto sovelletaan heti käytäntöön, syntyy ketju: *oppi – kokeilu – palaute – uusi oivallus*.

Tekoäly on tuonut tähän uuden ulottuvuuden. Se voi auttaa jäsentämään valtavia tietomassoja, ehdottaa yksilölle relevanttia oppimissisältöä ja tuottaa yhteenvedon kokonaisuudesta sekunneissa. Oppimisen näkökulmasta tekoäly toimii eräänlaisena sparraavana assistenttina, joka nopeuttaa perehtymistä ja tukee reflektiota. Samalla se haastaa organisaatiot miettimään, millaista ihmisen oppimista halutaan vahvistaa – tiedon arviointia, soveltamista vai kriittistä ajattelua.

Mutta vaikka tekoäly tarjoaa tiedon, vain ihminen voi ymmärtää sen merkityksen. Siksi tekoälyn hyödyntäminen oppimisessa edellyttää vahvaa ihmistä ohjaavaa otetta ja yhteistä keskustelua sen tuottamasta tiedosta (Ojala & Jarenko, 2025).

Uuden tiedon yrityskohtaistaminen – miten oppi muuttuu yhteiseksi toiminnaksi

Oppiminen ei ole valmis siinä vaiheessa, kun uusi tieto on omaksuttu. Vasta se hetki, jolloin tieto muuttaa organisaation toimintaa, tuottaa arvoa. Tätä siirtymää kutsumme yrityskohtaistamiseksi.

Yrityskohtaistaminen tarkoittaa prosessia, jossa uusi tieto käännetään yhteiseksi toimintatavoiksi: *miten tämä liittyy meidän työhömmme, prosesseihimme ja asiakkaillemme tuottamaamme arvoon?* Prosessi vaatii harkittua yhteistä työskentelyä – keskustelua, vertailua, kokemusten jakamista ja vaihtoehtoisten tulkintojen näkyväksi tekemistä. Usein mukana on fasilitoija, joka auttaa ryhmää jäsentämään uutta tietoa ja sovittamaan sen olemassa oleviin käytäntöihin.

Edmondsonin (1999) mukaan juuri näissä vaiheissa psykologinen turvallisuus on ratkaiseva. Vain ympäristössä, jossa ihmiset uskaltavat esittää keskeneräisiä ajatuksia, kyseenalaistaa ja oppia virheistä, syntyy aitoa yhteistä ymmärrystä. Ilman turvallisuutta tieto jää helposti yksilöihin – eikä koskaan muutu yhteiseksi osaamiseksi.

Yrityskohtainen oppiminen tarvitsee sekä rakenteen että tilan

Jotta uusi tieto todella juurtuu organisaatioon, tarvitaan kaksi toisiaan täydentävää asiaa:

1. **Rakenne**, joka varmistaa, että opittu tieto käsitellään systemaattisesti – esimerkiksi yhteiset oppimiskeskustelut, tiimien retrospektiivit, dokumentoidut soveltamispäätökset tai foorumit, joissa kokeilujen tuloksia jaetaan. Rakenne varmistaa, ettei oppiminen jää sattuman tai yksittäisten henkilöiden motivaation varaan.
2. **Tila**, jossa ihmiset voivat turvallisesti työstää uutta tietoa – paikka ja hetki, jossa saa kysyä, epäillä, ehdottaa, testata ja epäonnistua. Tilan luominen on johtamisen tehtävä: sen tulee olla niin psykologisesti kuin ajallisesti mahdollinen.

Yrityskohtaistaminen ei ole irrallinen vaihe oppimisen ja työn välissä. Se on silta, joka yhdistää uuden tiedon organisaation tavoitteisiin ja käytäntöihin. Hyvin toteutettuna se tuottaa esimerkiksi:

- yhteisesti sovitut uudet toimintatavat
- priorisoidut kokeilut, joilla uutta tietoa testataan
- ymmärryksen siitä, miten uusi tieto vaikuttaa asiakkaisiin, prosesseihin tai tuottavuuteen
- yhteisen kielen ja jaetut merkitykset, jotka helpottavat yhteistyötä
- dokumentoitua oppia, jota muutkin tiimit voivat hyödyntää.

Yrityskohtainen oppiminen on siis se kohta, jossa tieto muuttuu organisaation omaisuudeksi. Ilman tätä vaihetta oppiminen jää yksilöihin – eikä koskaan muutu kilpailukyvyksi.

Yllättävät ja hiipivät osaamistarpeet

Vaikka strategioissa pyritään ennakoimaan tulevaa, maailma ei aina toimi ennusteiden mukaan. Toimintaympäristö voi muuttua äkisti: teknologinen läpimurto, uusi regulaatio tai geopolittinen muutos voi synnyttää tarpeen osaamiselle, jota kukaan ei ollut osannut ennakoita. Usein nämä osaamiset ”hiipivät” näkyviin vähitellen – ensin yksittäisinä signaaleina, sitten selkeämpinä trendeinä.

Kansainvälisesti näitä kutsutaan kehkeytyvien taitojen alueeksi (*emerging skills* WEF, 2023). Niiden tunnistaminen vaatii herkkyyttä, jatkuvaa tiedon seurantaa ja valppautta organisaation kaikilla tasoilla. Tällainen ennakointi ei voi olla

vain HR:n vastuulla. Se on yhteistä oppimista: strategian, liiketoiminnan ja arjen työn välistä dialogia.

Monet organisaatiot hyödyntävät nyt digitaalisia työkaluja, tekoälyä ja data-analytiikkaa osaamisten seurantaan. Mutta tärkeintä on edelleen yhteinen sopimus: kuka seuraa mitäkin, miten muutoksia tulkitaan ja milloin uusi osaaminen tunnustetaan strategisesti tärkeäksi.

Työhön sisältyvä ketterä oppiminen

Yhä useammin organisaatiot aloittavat projekteja, joissa kennelläkään ei ole vielä kaikkea tarvittavaa osaamista. Työ ja oppiminen kulkevat rinnakkain ja vaihtelevat. Tätä kutsumme ketteräksi oppimiseksi.

Ketterässä oppimisessa tieto ei siirry luennolla, vaan syntyy tekemisen kautta. Ongelmaa ratkotaan yhdessä, kokeillaan uutta, arvioidaan tuloksia ja säädetään oppimisen ja tekemisen kurssia seuraavaan suuntaan. Oppiminen etenee iteratiivisesti – samaan tapaan kuin ohjelmistokehityksen sprintit: suunnittele, testaa, reflektoi, paranna (Ojala, 2018).

Tämä lähestymistapa vaatii yhteisiä menetelmiä ja mittareita, jotta tiimit voivat seurata omaa kehitystään ja nähdä, miten oppiminen tukee tavoitteita (Ojala & Järnäs, 2025). Samalla se edellyttää organisaatiolta tuloksia ja jatkuvaa palautteen antamista koskevaa avoimuutta.

Tiedon ja oppien jakaminen

Yksilön oppiminen ei vielä tee organisaatiosta oppivaa. Oppiminen muuttuu yhteisön voimavaraksi vasta, kun opit ja oivallukset jaetaan. Tiedon jakaminen ei ole spontaani prosessi, vaan se vaatii tietoista johtamista ja kulttuurista tukea (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Käytännössä tämä voi tarkoittaa säännöllisiä osaamisen jakamisen tilaisuuksia, tiimivetoisten yhteisten foorumeja, sisäisiä ”learning labs” -sessioita tai digitaalisia alustoja, joissa kokeilujen tulokset dokumentoidaan ja jaetaan kaikkien nähtäväksi.

Oppien jakamisen ytimessä on kulttuuri, joka palkitsee avoimuudesta. Kun oppiminen nähdään yhteisenä, ei yksilöllisenä suorituksena, tieto alkaa liikkua. Psykologinen turvallisuus, luottamus ja kunnioittava vuorovaikutus luovat perustan, jolla yksilöiden oppimisesta tulee yhteisön älykkyyttä.

Työpaikoista myös hyviä oppimispaikkoja

Vaikka ihmiset olisivat kuinka itseohjautuvia asiantuntijoita, oppiminen ei tapahdu tyhjiössä. Uutta osaamista ei synny, ellei siihen ole työssä todellisia mahdollisuuksia. Tämä kävi jo aiemmin ilmi, kun tarkastelimme osaamistarpeiden muuttumista: halu ja kyky oppia eivät yksin riitä, jos työympäristö ei tue tiedon hankintaa, yhdessä oppimista ja opitun soveltamista.

Oppimisen mahdollisuudet syntyvät ennen kaikkea toimintatavoista ja rakenteista, jotka tekevät oppimisen osaksi työn arkea. Kyse ei ole vain kursseista tai valmennuksista, vaan tavasta, jolla työtä johdetaan ja organisoidaan. Oppiminen tarvitsee tilaa, rytmiä ja ohjausta – ei kontrollia, vaan tukea. Moni tarvitsee apua sopivien oppimislähteiden tunnistamiseen, tavoitteiden asettamiseen ja palautteen saamiseen oppimisestaan (Billett, 2001; Marsick & Watkins, 2015).

Organisaation tehtävänä on luoda olosuhteet, joissa oppiminen on sekä mahdollista että houkuttelevaa. Tämä edellyttää kahta toisiaan täydentävää kokonaisuutta: toimivaa oppimisen infrastruktuuria ja innostavaa oppimiskulttuuria. Vasta kun molemmat ovat olemassa, työpaikasta voi tulla todella hyvä oppimispaikka.

Hyvät oppimispaikat vetävät puoleensa osaajia. Erityisesti asiantuntijatyössä mahdollisuus kasvaa ja oppia on yksi tärkeimmistä työn vetovoimatekijöistä (Deci & Ryan, 2000; Gallup, 2023). Useissa kansainvälisissä tutkimuksissa urakehityksen ja oppimismahdollisuudet ovat nousseet jopa tärkeimmäksi syyksi jäädä tai lähteä työpaikasta (Work Institute, 2023; 2024). Tällaiset organisaatiot eivät enää ole pelkästään työnantajia, vaan oppivia yhteisöjä (Senge, 1990) – paikkoja, joissa työ ja oppiminen ovat yhtä.

Rakenteet eli oppimisen infrastruktuuri

Työn tavat ovat muuttuneet, ja samalla ovat muuttuneet myös oppimisen tavat. Ne vaativat tuekseen uusia toimintamalleja ja rakenteita. Olemme kuvanneet tätä kokonaisuutta käsitteellä oppimisen infrastruktuuri (Järnäs & Ojala, 2025).

Oppimisen infrastruktuuri muodostuu kolmesta toisiinsa kytkeytyvästä tasosta:

1. **Yksilön oppimista ohjaavat rakenteet ja käytänteet** – henkilökohtaiset oppimissuunnitelmat, mentorointi, reflektiökäytännöt ja palautekeskustelut, jotka tukevat yksilön omaa kehittymistä.
2. **Tiimin oppimista ohjaavat rakenteet ja käytänteet** – yhteiset retrospektiivit ja ketterän oppimisen tavat, kehittämissprintit, jaetut tavoitteet ja mittarit, jotka tekevät oppimisesta tiimin yhteisen tehtävän ja yhdistävät oppimisen (liiketoiminnallisten) tavoitteiden saavuttamiseen.
3. **Organisaation oppimista ohjaavat rakenteet ja käytänteet** – foorumit tiedon ja kokemusten jakamiseen, yhteiset kehittämisprosessit ja jatkuvan parantamisen rakenteet, jotka varmistavat, että yksilöiden ja tiimien oppi leviää koko organisaatioon.

Näiden lisäksi oppimisen infrastruktuuriin kuuluvat oppimisen strateginen rooli ja sitä täydentävä oppimisstrategia, joka vastaa kysymykseen: *Miten organisaatio oppii ja kehittyy?* Keskeinen osa infrastruktuuria ovat myös oppimisen tukiroolit – valmentajat, fasilitaattorit ja mentorit, jotka vahvistavat op-

pimisen käytäntöjä ja auttavat ihmisiä kytkemään oppimisen arjen työhön.

Teknologiset rakenteet muodostavat infrastruktuurin selkärangan. Keskustelua mahdollistavat alustat, kuten Teams ja Slack, yhteistä ajattelua tukevat työkalut, kuten Miro, sekä osaamisen hallintajärjestelmät ja verkkovalmennusalustat tarjoavat paikan ja prosessin oppimiselle ja osaamisen kehittämisen seurannalle tavoitteiden mukaan. Tärkeää on, että nämä välineet ovat koko työyhteisön, eivät vain HR:n käytössä.

Kun oppimisen prosessit, roolit ja välineet ovat osa työn tekemisen rytmiä, oppimisesta tulee systemaattista ja jatkuvaa. Silloin se ei ole sattumanvaraista eikä yksilöiden aktiivisuuden varassa. Hyvin rakennettu oppimisen infrastruktuuri ohjaa oppimista strategisesti tärkeisiin suuntiin – aivan kuten taloudellinen infrastruktuuri ohjaa resursseja kohti tavoitteita. Työpaikan rakenteet, aikarytmit ja toimintamallit ohjaavat jokoisen työntekijän oppimaan ja kehittämään koko ajan jotain uutta, joka tukee organisaation yhteisiä päämääriä.

Oppimiskulttuuri

Rakenteet eivät yksin riitä. Ne luovat mahdollisuudet, mutta kulttuuri määrittää, käytetäänkö niitä. Mikään järjestelmä ei toimi, jos organisaation ilmapiiri ei arvosta oppimista. Jos kiire on jatkuvaa eikä oppimiselle varata aikaa, se jää helposti ”ylimääräiseksi” tehtäväksi. Ja jos sankaritarinoissa ihannoidaan ylitöitä ja jatkuvaa suorittamista, menetetään samalla oppimisen perusedellytykset: palautuminen ja keskittymiskyky (Walker, 2017).

Hyvä oppimiskulttuuri on kokonaisuus, joka syntyy monista pienistä teoista ja asenteista. Sen perusta on sekä rakenteissa että arvoissa: siinä, miten organisaatio ymmärtää ihmisyyden ja motivaation.

Oppimista ei voi johtaa ulkoisilla kannustimilla, jos työ itsessään ei tunnu merkitykselliseltä. Parhaissa työpaikoissa oppiminen kytkeytyy ihmisten sisäiseen motivaatioon – haluun kasvaa, kehittyä ja toteuttaa omaa potentiaaliaan. Kun organisaatio pystyy tukemaan yksilöiden henkilökohtaisia oppimisen ja ammatillisia tavoitteita, oppiminen ei tunnu velvollisuudelta vaan etuoikeudelta. (Deci & Ryan, 2000.)

Hyvän oppimiskulttuurin perusta rakentuu seuraavista tekijöistä:

- Johdon aito ymmärrys siitä, että oppimiskyky on organisaation tärkein menestystekijä (Edmondson & Lei, 2014; Garvin, 1993).
- Oppimisen ja osaamisen näkyvä arvostus – esimerkiksi oppimista koskevat tavoitteet ja palkitseminen.
- Oman osaamisen jakaminen ja toisten tukeminen.
- Innostava ilmapiiri, joka sallii kokeilun ja virheet.
- Sisäisesti motivoitunut työ, jossa yksilö voi toteuttaa omia oppimisen ja ammatillisia tavoitteitaan osana yhteisön päämääriä (Deci & Ryan, 2000; Martela & Jarenko, 2014).

- Psykologinen turvallisuus (Edmondson, 1999).
- Hyvinvoinnin ja palautumisen arvostaminen (Walker, 2017).

Kun nämä tekijät ovat kunnossa, oppiminen alkaa ruokkia itse itseään. Ihmiset jakavat oppejaan, koska tietävät sen olevan arvokasta, ja kokeilevat rohkeammin, koska tietävät saavansa tukea.

Omien osaajien näkyvä arvostaminen vahvistaa tätä kulttuuria. Esimerkiksi monessa organisaatiossa tekoälyä taitava työntekijä on nimetty koko organisaation sisäiseksi valmentajaksi. Hän toimii kollegana, ei ulkopuolisena kouluttajana, ja hyödyntää yhteisön omia esimerkkejä. Tällainen malli rakentaa yhteistä oppimisen kieltä ja vahvistaa kulttuuria merkittävästi.

Psykologinen turvallisuus on noussut oppimisen keskeiseksi edellytykseksi (Edmondson, 1999). Kun ihmisiltä odotetaan jatkuvaa oppimista, heidän on voitava myös epäonnistua, kysyä ja kyseenalaistaa. Turvallinen tila voidaan rakentaa koko organisaatioon, mutta usein se syntyy pienemmissä yhteisöissä – tiimeissä, kehittämisfoorumeissa tai oppimistilaisuuksissa. Turvallisuus ei tarkoita konfliktien puuttumista, vaan kykyä käsitellä niitä kunnioittavasti.

Hyvinvointi on toinen oppimiskyvyn peruspilari. Mitä enemmän työ vaatii luovuutta ja kognitiivista tarkkaavaisuutta, sitä tärkeämmäksi muodostuvat uni ja palautuminen. Useat tutkimukset osoittavat, että unenpuute heikentää muistijälkeen muodostumista ja uusien oivallusten syntymistä (Walker, 2017; Diekelmann & Born, 2010). Yhä useampi organisaatio onkin alkanut seurata ja palkita palautumista yhtä tietoisesti kuin suorituksia. Se on merkki uudesta ajattelusta: oppimiskyky on osa tuottavuutta.

Oppimisen johtaminen

Kun oppiminen on esihenkilöiden ja johdon vastuulla, sitä on johdettava yhtä tietoisesti ja järjestelmällisesti kuin muitakin menestystekijöitä. Oppimisen johtaminen ei tarkoita koulutuskalenterien hallintaa, vaan ihmisten kasvun ja yhteisen ajattelun johtamista.

Organisaation oppiminen alkaa siitä, että johto näyttää suunnan: mitä haluamme oppia ja miksi? Kun suunta on kirjas, johtamisen painopiste siirtyy mahdollisuuksien luomiseen. Tämä tarkoittaa, että esihenkilö huolehtii, että omassa organisaatiossa – oli kyseessä tiimi, yksikkö tai koko yritys – on käytössä oppimista tukevat rakenteet ja riittävän turvallinen ilmapiiri.

Johtaminen on jatkuvaa keskustelua. Tavoitteista, osaamisesta ja työn kehittämisestä puhutaan avoimesti, ei vain kerran vuodessa kehityskeskusteluissa. Oppiminen tehdään näkyväksi osaksi suoritusta ja arkea. Tämä on erityisen tärkeää siksi, että suuri osa oppimisesta on hiljaista: uusia ideoita, kokeiluja ja pieniä oivalluksia, jotka syntyvät työn lomassa.

Johtaja, joka kuuntelee, kyselee ja reflektoi yhdessä tiiminsä kanssa, tekee tästä näkymättömästä näkyvää.

Oppimisen johtaminen kulkee koko ketjun läpi. Ylimmän johdon tehtävänä on näyttää strateginen suunta ja varmistaa rakenteet, keski johdon tehtävänä on rakentaa käytännöt ja varmistaa yhteinen oppimisen rytmi, ja lähijohto tuo oppimisen konkreettisesti osaksi työn tekemistä. Jokaisella tasolla johtamisen vastuu on kaksisuuntainen: oppimista johdetaan alaspäin, mutta myös ylöspäin mallintamalla. Oppiva organisaatio on lopulta sellainen, jossa johto itse toimii esimerkkinä – kysyy, kuuntelee ja muuttaa omaa toimintaansa palautteen perusteella.

Valmentava johtaminen on tämän muutoksen selkäranka. Se ei tarkoita pehmeää johtamista, vaan selkeyttä ja vastuullisuutta: tavoitteet asetetaan yhdessä, oppimista tuetaan aktiivisesti, ja palautetta annetaan rohkeasti. Hyvä valmentava johtaja ei tarjoa vastauksia, vaan kysymyksiä, jotka avaavat ajattelua ja kannustavat kokeiluihin.

Oppimisen johtamisen edellytykset: tavoitteet, mittarit ja taidot

Jotta jokainen esihenkilö voi kantaa vastuunsa oppimisen johtamisesta, tarvitaan konkreettisia tavoitteita ja niille näkyviä mittareita. Esihenkilön on tiedettävä, mitä osaamista omassa organisaatiossa tarvitaan strategisten tavoitteiden saavuttamiseksi, ja varmistettava, että jokainen tiimin jäsen hallitsee nämä osaamiset riittävällä tasolla.

Tämä edellyttää osaamiskartoituksia, mutta ennen kaikkea jatkuvaa keskustelua työn muutoksesta, oppimistarpeista ja kehittymisen suunnasta. Esihenkilöiden on hallittava **ketterän oppimisen periaatteet** – kyky arvioida, miten uutta tietoa hankitaan, sovelletaan ja jaetaan nopeasti. Jokaisen yksikön vuosittaisen toimintasuunnitelman pitäisi sisältää selkeä näkymä siitä, mitä osaamisia tarvitaan, mitä on kehitettävä ja miten puutteita korjataan (Jarenko & Ojala, 2025).

Lisäksi esihenkilöiden on vaalittava oppimiskulttuuria. Sitä voidaan mitata aivan kuten henkilöstö- tai johtamiskokemusta: kysymällä, miten ihmiset kokevat omat oppimismahdollisuutensa, saamansa tuen ja ohjauksen, ilmapiirin turvallisuuden ja esihenkilön kannustavuuden. Tätä varten olemme kehittäneet LEAD-indeksin – mittarin, joka tekee oppimiskulttuurin ja oppimisen infrastruktuurin näkyväksi ja johdettavaksi kokonaisuudeksi (<https://www.almanovia.fi/lead-index>).

Oppimiskulttuurille voidaan asettaa organisaatiotason tavoite, johon jokainen yksikkö ja tiimi pyrkii. Esimerkiksi yritys voi asettaa tavoitteekseen 3,8 tason oppimiskulttuurissa asteikolla 1–5. Jos kehitys jää jälkeen, on yhdessä analysoitava, mitä rakenteita, käytäntöjä tai johtamistapoja tulee muuttaa. Näin oppimisesta tulee mitattava ja ohjattava osa johtamista, ei irrallinen idea.

OKR – tavoitteiden ja oppimisen liitto

OKR-malli sopii erinomaisesti myös oppimisen johtamiseen. Se tarjoaa yhteisen kielen: strateginen tavoite (Objective) määrittää suunnan, ja mitattavat tulokset (Key Results) osoittavat, miten etenemme. Oppiminen voidaan kirjoittaa sisään tähän rakenteeseen.

Kun tiimit pohtivat, mitä strateginen tavoite merkitsee heidän työssään, he samalla määrittävät, mitä heidän on opittava saavuttaakseen sen. Tavoite ja oppiminen kietoutuvat yhteen.

OKR-malli toimii vain, jos sitä täydentää avoin palautekulttuuri. Tiimit tarvitsevat reaaliaikaista tietoa edistymisestään – ja myös luvan säätää kurssia. Kun tämä yhdistetään oppimisen kulttuuriin mittareihin, johtaminen muuttuu kokonaisvaltaiseksi. Oppiminen ei ole irrallista, vaan osa tulostavasta.

Kun liiketoimintatavoitteet ja oppimistavoitteet sidotaan yhteen, palkitseminenkin muuttuu. Tulospalkkioiden tulisi heijastaa molempia: ei vain saavutettuja tuloksia, vaan myös sitä, miten organisaation oppimiskyky on vahvistunut. Se on investointi tulevaisuuden tulokseen.

Johtajan uudet taidot

Oppimisen johtaminen vaatii uudenlaista osaamista. Esihenkilön on ymmärrettävä, miten oppiminen tapahtuu eri tasoilla – yksilössä, tiimissä ja organisaatiossa. Tähän kuuluu kyky tunnistaa ihmisten erilaisia oppimistyyliä, rakentaa turvallisia tiloja ja luoda rakenteita, joissa kokeilut ovat sallittuja.

Tärkein taito on ihmisosaaminen: kyky olla läsnä muutoksesta. Hyvä johtaja osaa kuunnella, kysyä ja myöntää, ettei itsekään aina tiedä. Hän tukee muita kasvamaan oivaltamalla itse. Tämä vaatii tunnetietoisuutta, empatiaa ja taitoa rakentaa psykologisesti turvallinen ilmapiiri (Deci & Ryan, 2000; Edmondson, 1999).

HR:n strateginen rooli

HR:n tehtävä ei ole vain tukea johtoa, vaan olla sen rinnalla strategisena kumppanina. Talousjohtaja huolehtii rahan tuotavuudesta, HR ihmisten tuotavuudesta – heidän osaamisestaan, motivaatiostaan ja kyvystään oppia.

HR:n on rakennettava organisaation oppimisen infrastruktuuri: prosessit, työkalut ja rakenteet, joiden kautta oppiminen tapahtuu. Se tarjoaa johtajille mittarit ja välineet, mutta ennen kaikkea auttaa luomaan yhteisen ymmärryksen siitä, miksi oppiminen on strateginen kysymys.

HR:n rooli on myös ennakoiva. Se auttaa organisaatiota tunnistamaan nousevia osaamistarpeita ja opastaa niiden seurannassa, valmentaa esihenkilöitä ja huolehtii siitä, että oppimisen johtaminen on osa jokaisen johtajan perustehtävää. Näin HR ei ole tukitoiminto, vaan oppimisen ekosysteemin ydin.

Suomelle oppimisen etu

Suomi nousi aikanaan köyhyydestä koulutuksen avulla. Se oli kansallinen investointi, joka tuotti paitsi osaamista, myös tasa-arvoa ja luottamusta – niitä arvoja, joille hyvinvointivaltio rakentui (Sahlberg, 2011).

Nyt olemme uuden kynnyksellä. Maailma muuttuu nopeammin kuin koskaan, ja koulutus yksin ei riitä. Tarvitaan työelämään juurtunut oppimisen järjestelmä – sellainen, jossa jokainen työpaikka on oppimispaikka ja jokainen johtaja oppimisen mahdollistaja.

Jos 1900-luvun Suomi oli koulutuksen mallimaa, 2020-luvun Suomi voi olla oppimisen johtamisen mallimaa. Se olisi uudenlainen kansallinen kilpailu – ei resurssien vaan ajattelutavan etu.

Kuvitellaan Suomi, jossa jokaisella organisaatiolla on oma oppimisstrategiansa, jossa työntekijät tietävät, mitä haluavat oppia ja miksi, ja jossa johtajat mittaavat menestystä myös sillä, miten ihmiset kasvavat. Sellainen maa ei vain pysy muutoksen mukana – se luo sen suunnan.

Oppimisen johtaminen on Suomen seuraava vientituote, sen hiljainen vallankumous. Tulevaisuuden hyvinvointivaltio ei perustu vain koulutettuun kansaan vaan oppivaan kansaan. Ja juuri siinä piilee meidän suurin mahdollisuutemme – ja ehkä myös velvollisuutemme. ■

LÄHTEET

Billett, S. (2001). *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Allen & Unwin.
<https://www.allenandunwin.com/browse/books/academic-professional/learning-in-the-workplace-stephen-billett-9781865081334/>

Cerasoli, C. P., Alliger, G. M., Donsbach, J. S., Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I. & Orvis, K. A. (2021). Antecedents and outcomes of informal learning behaviors: A meta-analysis. *Journal of Business and Psychology*, 36(4), 569–587.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10869-017-9492-y>

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

De Gagne, J. C., Park, H. K., Hall, K., Woodward, A., Yamane, S. & Kim, S. S. (2019). Microlearning in health professions education: Scoping review. *JMIR Medical Education*, 5(2), e13997.
<https://doi.org/10.2196/13997>

Dickelmann, S. & Born, J. (2010). The memory function of sleep. *Nat Rev Neurosci* 11: 114–126. *Nature reviews. Neuroscience*. 11. 114–26. 10.1038/nrn2762.

Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>

Edmondson, A. C. & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 23–43.
<https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305>

Eppler, M. J. & Mengis, J. (2022). Information overload: A systematic review of the literature. *Communications of the Association for Information Systems*, 50(1), 1–46.
<https://aisel.aisnet.org/cais/vol50/iss1/1/>

Gallup. (2023). *State of the global workplace: 2023 report*. Gallup.
<https://www.gallup.com/workplace/393497/world-trillion-workplace-problem.aspx>

Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78–91.

Hug, T. (2005). Microlearning: Emerging Concepts, Practices and Technologies after E-learning: Proceedings of Microlearning Conference. Innsbruck: Innsbruck University Press.

Jarenko, K. & Ojala, L. (2025). Oppimisen johtaminen: Opas organisaation uudistumiskyvyn vahvistamiseen. Kauppakamari.

McKinsey & Company. (2022). *The skills revolution and the future of learning and earning*. McKinsey & Company.

Martela, F. & Jarenko, K. (2014). Draivi – Voiko sisäistä motivaatiota johtaa? Alma Talent.

Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (2015). *Informal and incidental learning in the workplace*. Routledge.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.

OECD. (2021). *OECD skills outlook 2021: Learning for life*. OECD Publishing.

Ojala, L. (2018). Ketterä oppiminen. Kauppakamari.

Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.

Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.

Walker, M. (2017). *Why we sleep: Unlocking the power of sleep and dreams*. Scribner.

Work Institute. (2023). *2023 retention report*. Work Institute
Institute. (2024). *2024 retention report*. Work Institute.
<https://workinstitute.com/retention-report/>

World Economic Forum. (2023). *The future of jobs report 2023*. World Economic Forum.
https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf

World Economic Forum. (2025). *The future of jobs report 2025*.
<https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/>

KAROLIINA JARENKO (VTM) on organisaatioiden oppimiskyvyn ja uudistumisen asiantuntija sekä Almanovia – The Learning Advantage Companyn perustaja. Hän työskentelee organisaatioiden strategisen oppimisen, oppimiskulttuurin ja työn kehittämisen parissa sekä valmentaa johtoa ja esihenkilöitä ymmärtämään ja johtamaan ihmisen muuttuvaa roolia työelämässä. Jarenko on kirjoittanut useita teoksia työelämän muutoksesta ja modernista johtamisesta ja toimii aktiivisesti erilaisilla foorumeilla edistämässä suomalaisen työelämän uudistumista. Karoliina on myös Leenamajja Ojalan vanhin tytär.

LEENAMAJJA OTALA on tekniikan tohtori ja dosentti. Hänen väitöskirjansa käsitteli Elinikäistä oppimista Euroopan teollisuuden kilpailutekijänä; tästä hän on saanut Englannissa kunniaatohtorin arvon. Otala on ollut Euroopassa kehittämässä oppivan organisaation konseptia sekä luonut käsitteen ketterästä oppimisesta työssä. Otala on toiminut sekä korkeakoulumaailmassa opettajana ja tutkijana (mm. Cicero Learning Networkin varajohtajana) että yrityksissä asiantuntijana ja johtotehtävissä sekä hallituksissa. Hän on kirjoittanut yli 20 kirjaa mm. osaamisesta, oppimisesta, johtamisesta ja työhyvinvoinnista. Viimeisin kirja Oppimisen johtaminen on kirjoitettu yhdessä vanhimman tyttärensä Karoliina Jarenkon kanssa ja se korostaa oppimisen siirtymistä työpaikalle ja osaksi työtä ja työsuoritusta ja siten osaksi johtamisvastuuta.



Johtamistaitoja kompleksiin maailmaan

Kompleksinen maailma, jossa ongelmat ja yhteiskunnalliset ilmiöt ovat luonteeltaan monimutkaisia ja poikkileikkaavia, on johtamisen toimintaympäristönä haastava. Keskittyminen muodolliseen auktoriteettiin tai hallinnonala- ja asiantuntijakeskeisiin rakenteellisiin lähestymistapoihin ei toimi, sillä muuntuviin ilmiöihin tarttuminen ja uudistuminen vaativat yhteistyöhön perustuvaa toiminta- ja johtamistapaa. Johtamisen kehittämisellä on tärkeä rooli valmentaa johtajia kohtaamaan uutta ja odottamatonta ja rakentamaan yhteistyötä erilaisten tahojen kanssa epävarmuuden keskellä. Jotta johtamiskoulutus ja muu johtamisen kehittäminen voivat toimia uudistumisen alustoina, on kiinnitettävä huomiota kouluttajien ja fasilitaattorien ajattelun ja toiminnan ratkaisukeskeisyyteen sekä johtamisen metataitojen tietoiseen harjaannuttamiseen.

AVAINSANAT: metataidot, johtaminen, kompleksisuus, johtamiskoulutus, julkinen sektori

Kompleksissa suunnistaminen

Organisaatioiden toimintaympäristöjä leimaa lisääntyvä kompleksisuus. Yhteiskunnallisessa kehityksessä on paljon ennakoimatonta, teknologia kehittyy harppauksin ja pitkän ja lyhyen aikavälin muutosten kietoutuminen yhteen lisää kehitystrendien epävarmuutta ja uudistumisen painetta. Erityisen suurta kompleksisuus on julkisella sektorilla.

Useat tutkijat (esim. Hartley et al., 2019; Termeer & Dewulf, 2018; Hartley, 2018, pp. 206–210) ovat todenneet, että julkinen johtaminen on yhä monimutkaisempaa kahdesta syystä. *Ensinnäkin* julkiset instituutiot ja johtajat toimivat yhä enemmän maailmassa, jossa ongelmat ovat luonteeltaan monimutkaisia ja poikkileikkaavia. *Toiseksi* julkisen johtamisen on vastattava yhteiskunnan moninaisiin intresseihin ja otettava mukaan eri toimijoita, joilla on ristiriitaisia arvoja (Tammeaid, 2023). Tämä on vaikea tehtävä maailmassa, jossa tunnepohjainen poliittinen vastakkainasettelu on entisestään kiihtynyt (Suojanen ym., 2024).

Keskittyminen muodolliseen auktoriteettiin (Hartley, 2018, ss. 211–212) tai hallinnonala- ja asiantuntijakeskeisiin, valmiiksi määriteltyihin rakenteellisiin lähestymistapoihin (Head, 2022, s. 21) toimii huonosti yhteiskunnallisten ilmiöiden käsittelyssä, koska ne ovat muuntuvia, ylirajaisia ja toisiinsa kytkeytyviä. Ilmiöt vaativat yhteistyöhön perustuvaa toiminta- ja johtamistapaa, jossa organisaatiot ratkovat asioita ekosysteemeinä (Kinder ym., 2021). Lisäksi tärkeää on olla avoin ottamaan kunkin asian kannalta olennaiset yhteiskunnalliset toimijat – yritykset ja kansalaisyhteiskunta – mukaan ratkaisujen rakentamiseen ja päätöksentekoon (esim. Sørensen & Torfing, 2009, ss. 242–246).

Oli johtajan pöydällä oleva yhteiskunnallinen ilmiö mikä tahansa, kompleksissa maailmassa julkisen arvon tuottaminen edellyttää kykyä tarkastella sekä lyhyen että pitkän aikavälin poliittisia, taloudellisia, sosiaalisia, kulttuurisia ja ympäristöllisiä ulottuvuuksia.

Kompleksisuus ymmärretään usein kielteisenä ilmiönä, mutta toisaalta asioiden kytkeytyneisyys avaa myös mahdollisuuksia julkisen arvon luomiseen ja toisiaan vahvistaviin yhteiskunnallisiin vaikuttavuuspolkuihin – esimerkiksi silloin, kun terveyttä, koulutusta ja työllisyyttä tarkastellaan yhdessä ja eri poliittikalohkojen välillä rakennetaan tietoisesti yhteinen tavoite.

Huomio johtamisen metataitoihin

Mitä enemmän arjen johtamisessa on kyse ratkaisujen rakentamisesta monimutkaisissa ja ennakoimattomissa toimintaympäristöissä, sitä enemmän johtamistyössä tarvitaan metataitoja. *Metataidoilla* tarkoitetaan opittavissa olevia ja tilanteesta toiseen siirrettävissä olevia taitoja, jotka edistävät yhteistyötä, laajentavat osallisuutta ja edistävät uudistumista.

Johtamisen kehittämiseksi tämä on merkittävä viesti. Kompleksissa maailmassa johtamisen kehittäminen ei enää voi perustua valmiiden toimintamallien ”opettamiseen”, osaoptimoiviin tai teknisiin ratkaisuihin eikä lineaariseen ajatteluun. Onnistuneen johtamisen kehittämisen kriteeriksi tulee sen kyky valmentaa johtajia kohtaamaan uutta ja odottamatonta ja rakentamaan yhteistyötä erilaisten tahojen kanssa epävarmuuden keskellä.

Johtamisajattelussa tämä tarkoittaa isoa askelta pois päin johtamisen henkilö- ja asemakeskeisyydestä ja painottaa moniulotteista tarkastelua edistävien metataitojen ja horisontaalisten yhteistyöverkostojen merkitystä.

Omassa väitöstutkimuksessani (Tammeaid, 2023) kysyin, mikä auttaa hyvän johtajuuden ilmenemistä kompleksin maailman vaatimusten keskellä. Esiin seuloituivat kuusi johtamisen metataitoa, jotka näyttävät olevan keskeisiä johtamistehtävässä onnistumiselle riippumatta substanssista tai johtamistehtävän luonteesta. Nämä kuusi johtamisen metataitoa ovat:

1. **Oppimaan oppiminen** – kyky säilyttää uteliaisuus uudelle myös johtamisessa
2. **Dialogisuus** – asenteena ja tasaveroisena vuorovaikutustapana, joka laajentaa kaikkien ymmärrystä käsillä olevasta asiasta
3. **Systeemiajattelu** – asioiden tarkastelu kokonaisuuksina ja toisiinsa yhdistyneinä verkostoina ja suhteina - sillä hedelmällisesti kytkeytyneet kokonaisuudet on enemmän kuin osiensa summa
4. **Ajattelun taidot** – kyky irrottautua totutuista ajatusmalleista ja tarkastella asioita monipuolisista, myös uusista ja yllättävistä, näkökulmista
5. **Mahdollistamisen mindset** – kyky nähdä mahdollisuuksia, vahvuuksia ja monipuolisia toimintavaihtoehtoja han-

kalissakin tilanteissa, tarttua tilaisuuteen ja rakentaa edellytyksiä uudistumiselle

6. **Käytäntöön vieminen** – halu kokeilla uusia toimintatapoja nopeasti, ennakkoluulottomasti ja jatkuvasti oppien, ja täten muokata tulevaisuutta oman toiminnan kautta.

Nämä kuusi metataitoa sisältävät sekä ajattelutavan että toiminnallisen ulottuvuuden. Yhteistä näille metataidoille on, että ne eivät ole persoonallisuuden piirteitä, vaan kyse on asennoitumisesta, ajattelutavasta ja opittavissa olevista taidoista, joissa voi harjaantua.

Johtamisen kehittämisen ajattelutapa

Johtamisen kehittäminen on maailmalajuisesti biljoonabisnestä, johon viisaat organisaatiot investoivat. Metataidot nostavat esiin sen, että sekä julkisella että yksityisellä sektorilla paljon puhutut hallinnolliset siilot voivat olla luonteeltaan paitsi poliittisia ja rakenteellisia, myös mentaalisia.

Jotta johtamisen kehittämiseksi voidaan todella auttaa johtajia kehittymään kompleksin ajan vaatimissa metataidoissa, on aiheellista tarkastella johtamisen kehittäjien roolia kompleksin ajan taitojen edistämiseksi. Keskeisiksi kysymyksiksi nousevat: Perustuuko johtamisen kehittämisen oppimisnäkemys yhdessä tekemiseen, uuden ymmärryksen kasvattamiseen ja erilaisten vahvuuksien hyödyntämiseen – vai ollaanko koulutuksen ja kehittämisen toteutuksessa edelleen luokkahuonemallissa, annetuissa malleissa ja tiedonsiirron ajattelutavassa?

Tuottaako johtamiskoulutusten oppimisajattelu ja toteutustapaan liittyvä ajattelu lisää ”sitä samaa” vai auttaako johtamisen kehittäminen kompleksin ajan uudelleenkehityksessä, joka voi muuttaa sekä käsillä olevan tilanteen merkityksen että lopputuloksen? Valmentavatko koulutusten oppimisen tavat omaan toimijuuteen, yhteiskehittämiseen ja yhteistyöhön tosielämässä? Luodaanko koulutuksella vuorovaikutteisia ajattelun tiloja, jotka johtavat yhteiseen merkityksellistämiseen ja toimintaan?

Kompleksin ajan johtamistyön haasteisiin voi reagoida monella tavalla. Niiden edessä voi lamaantua tai yrittää vähentää kompleksisuutta välineellisellä ja teknisellä rationalisoinnilla ja osaoptimoinnilla, jossa keskitytään työkaluihin ja rakenteisiin (Jun, 2006, xxii). Näiden kummankin reagoimistavan huono puoli on, että ne ovat omiaan lisäämään kompleksisuutta ja yhteensopimattomuutta. Tietoisuus omasta ajattelusta ja ajattelutavasta on johtamisen kehittämisen ytimessä (Ciporen, 2010). Työorientaation valinta määrittää pitkälti toiminnan tulokset (Cooperrider, 2017; Chiva & Habib, 2015; Fredrickson, 2014). Johtamisen kehittäminen täyttää tarkoituksensa vain, jos se tuottaa laadukkaampaa ajattelua ja kompleksissa suunnistamisen toimintaa. Niinpä tietoisuuden

omasta ajattelutavasta ja sen vaikutuksista pitäisi olla johtajien lisäksi myös jokaisen johtamiskouluttajan työn ytimessä.

Arkiajattelussa laajalle levinnyt ongelmakeskeinen lähestymistapa pyrkii ymmärtämään ja kuvaamaan ongelmia ja on kiinnostunut siitä, kuinka asiat ”ovat”. Ratkaisukeskeinen lähestymistapa puolestaan kiinnittää huomion tilanteen eri puoliin ja siihen, mikä auttaa tilanteessa eteenpäin (McKergow, 2021; Watzlawick et al., 2011, p. 38). Jotta johtamiskoulutus ja muu johtamisen kehittäminen voivat toimia uudistumisen alustoina, on ratkaisevan tärkeää, että kouluttajat ja fasilitaattorit suuntaavat oman ajattelunsa ja fasilitointityylinsä ratkaisukeskeiseen suuntaan ongelmakeskeisen sijaan (Lipchik & de Shazer, 2017; de Jong & Kim Berg, 2013).

Mitä ratkaisukeskeisyys tarkoittaa?

Ratkaisukeskeisyys on mukavasti suuhun sopiva yleiskielinen termi, ja sellaisena valitettavasti altis myös väärintulkinnolle. Yleisin väärinkäsitys on, että ratkaisukeskeisyyttä olisi valmiin, olemassa olevan ratkaisun tarjoaminen jonkun toisen ongelmaan. Valmiita koulutus- tai muita ratkaisuja tarjoaville oman toiminnan mainostaminen ratkaisukeskeiseksi voi olla houkutteleva markkinointikikka. Samalla se viestii, että asiantuntevaan patenttiratkaisuun voi ryynnätä edes kuulematta, mistä tarkemmin ottaen on kyse. Kompleksissa maailmassa tällaisille ratkaisuille ei voi ennustaa kovin pitkää ikää.

Ulkopuolelta tulevan asiantuntijuuden sijaan varsinaiselle ratkaisukeskeisyydelle tunnusomaista on ratkaisuprosessin rakentaminen yhteistyössä ja aina tilanteeseen liittyvät erityispiirteet huomioden. Ratkaisukeskeisyyden voi tiivistää

1. tulevaisuuteen suuntautumiseksi,
2. ongelmakeskeisyydestä irtautumiseksi ja
3. olemassa olevien voimavarojen ja mahdollisuuksien tunnistamiseksi ja aktivoimiseksi

(Grant, 2011).

Näiden samojen kriteerien on täytyttävä myös koulutuksessa ja johtamisen kehittämisessä, jotta ne edistävät uusien näkemisen ja toimimisen tapojen löytämistä osallistujien johtamistyössä.

Kielteinen ajattelu ja ongelman vetovoima ovat yleisesti tunnettuja päätöksenteon laatua heikentäviä vinoumia (McKergow 2021, Garcea & Linley, 2011). Ongelmakeskeisyydestä irtautuminen voi olla vaikeaa, mutta se on tärkeä vaihe kompleksissa ajassa suunnistamisen helpottamiseksi.

Ratkaisukeskeisyys vahvistaa muutосkykyä kiinnittämällä huomion siihen, millä päästään eteenpäin sekä ajattelun tasolla että käytännössä. Tilanteen tai ratkaisun ulkopuolelta määrittelemisen sijaan ratkaisukeskeisyys tukee toimijuutta,

vapauttaa uutta ajattelua ja lisää energiaa muutoksessa toimimiseen (Marks, 2011).

Arkiajattelussa, tieteessä ja yhteiskunnallisessa keskustelussa ongelmakeskeisyyden vetovoima on yleensä vahva. Ongelmien analysoimisen tendenssi luikertelee helposti myös ammatilliseen toimintaan. Sen takia oman mindsetin tietoinen tarkkailu ja ratkaisukeskeisen vuorovaikutustavan opettelu ovat paikallaan.

Johtamisen metataidot ovat ajattelun ja toiminnan ominaisuuksia, jotka auttavat siirtämään johtajien ja heidän yhteistyökumppaniensa näkökulmaa rajoituksista ja kapeasta näkemyksestä (esimerkiksi ammattikohtaisesta, lainsäädännöllisestä tai sektorikohtaisesta) kohti lähestymistapaa, joka huomioi mahdollisuudet, käytettävissä olevat aineelliset, ai-neettomat, eksplisiittiset ja hiljaiset resurssit sekä pitkän aikavälin ja yhteisten tavoitteiden luomisen (Grant, 2019).

Ratkaisukeskeinen kysymisen taito ja oppimisen fasilitointi tarkoittaa (Virtanen & Tammeaid, 2023, ss. 120–121) esim.

- Palauttamista ystävällisesti keskustelun tavoitteeseen ja toiminnan tarkoitukseen
- Tilan antamista kehkeytymiselle – suunnittelulla luodaan vain raamit
- Kontekstisidonnaisuutta ja avoimuutta erilaisille näkökulmille,
- Mahdollisuuksien ja voimavarojen esiin nostamista ongelmien sijaan
- Ihmiskeskeisyyttä, joka mahdollistaa luovuuden ja joustavuuden
- Ymmärrystä, että sitoutuminen ja muutos syntyvät vain vuorovaikutuksen kautta

Ratkaisukeskeinen lähestymistapa edistää muutoksen aikaansaamista myös koulutustilanteiden ulkopuolella. Ratkaisukeskeinen fasilitointi näyttää lisäävän itseohjautuvuutta ja sitoutumista, tuottavan konkreettisia toimintavaihtoehtoja ja vähentävän ongelmien kielteisiä vaikutuksia (Grant ym., 2012).

Siinä missä ongelmakeskeinen lähestymistapa saa todennäköisemmin muutosta aikaan itsesäätelyn kautta, ratkaisukeskeinen lähestymistapa vahvistaa käytettävissä olevien työkalujen ja resurssien hyödyntämistä. Se myös lisää monitoimijaista ja moninäkökulmaista kollegiaalista työskentelyä. (Tammeaid, 2023, ss. 202–206).

Ero ongelmakeskeisen ja ratkaisukeskeisen oppimisen fasilitoinnissa näkyy siinä, miten osallistujat muuttuvat ja uudistavat toimintatapojaan (Bannik, 2006, ss. 1–25; Priest & Gass, 1997). Ongelmakeskeisessä fasilitoinnissa keskitytään ymmärtämään ongelmia, kun ratkaisukeskeisessä työskentelyssä pyritään irtautumaan ongelmakeskeisestä ajattelusta, joka jo itsessään ylläpitää ongelmaa. Ratkaisukeskeisyydessä keskitytään toivottujen lopputulosten tunnistamiseen, uusien tavoitteiden asettamiseen ja resurssien aktivointiin, kuten vahvuuksien ja tulevaisuuden mahdollisuuksien havaitseminen (Grant ym., 2012; Grant, 2011).

Tuoreen tutkimuksen mukaan kolmen päivän ratkaisukeskeisyyteen tutustuttavan koulutuksen jälkeen johtajat puhuivat itse vähemmän ja sen sijaan esittivät enemmän kysymyksiä ja kuuntelivat tarkkaavaisemmin. Samoin kehittyi kyky huomata, milloin ohjata ja milloin hyödyntää muiden asiantuntemusta ja kuinka ottaa samanaikaisesti huomioon eri tahojen tarpeita ja tulevaisuustavoitteita. (Godat & Czerny, 2025).

Kyvykkyyden kehittäminen keskiöön

Kompleksissa ajassa tarvitaan tulevaisuuslähtöistä metataitoista johtamista enemmän kuin koskaan. Uuden luominen edellyttää usein rajoittavien uskomusten purkamista sekä olemassa olevia mahdollisuuksia hyödyntävää ajattelua ja toimintaa. Erityisen tärkeää tämä on vahvasti säädellyllä julkisella sektorilla, jonka haasteena on yhteensovittaa ristiriitaisia tavoitteita ja reunaehdot uutta luova toimijuus säilyttään.

Tällaista johtamiskyvykkyyttä ei synny ongelmalähtöisesti orientoituneella johtamiskoulutuksella. Kompleksissa ajassa johtamista ja johtamisen kehittämistä tulee päivittää, ja tämä päivitystarve koskee sekä johtajia että oppimista mahdollistavia.

Ylimmän virkamiesjohdon haastatteluissa havaitsin, että osa julkisen sektorin huippujohtajista esitti vastauksissaan ratkaisukeskeisen ajattelun ja toiminnan tunnusmerkkejä, vaikka eivät pääosin olleet saaneet muodollista koulutusta ratkaisukeskeisestä lähestymistavasta. Tämä havainto viittaa siihen, että vuosikymmenten kokemus erityisen vaativista johtotehtävistä monimutkaisissa, haastavissa ja ristiriitaisissa yhteiskunnallisten kysymysten työympäristöissä voi ohjata johtamistoimintaa kohti ratkaisukeskeisyyttä.

Jotta jokaisen johtajan ei tarvitsisi kehittää ajatteluaan ja toimintaansa pelkästään monissa vaativissa liemissä kysymäällä, johtamisen kehittämisen tehtävänä on lyhentää matkaa kompleksin ajan johtamisen taitoihin. Tietoinen johtamisen metataitojen kehittäminen tarjoaa väylän navigoida monimutkaisissa johtamiskonteksteissa ja kehittyä ajattelun ja toiminnan ratkaisukeskeisyydessä.

Johtamisen metataidot ovat merkityksellistämisen ja sillanrakentamisen välineitä, joilla pyritään löytämään yhteistä maaperää eri tulokulmien olemassaolosta huolimatta. Ne laajentavat mahdollisuuksia ymmärtää erilaisia näkökulmia syvällisemmin, edistävät myönteistä dialogia, joustavaa ajattelua, ennakkoluulojen purkamista ja vastakkainasettelujen välisten tilojen ylittämistä. Ne edistävät myös ratkaisukeskeisyyttä, jota tarvitaan tulevaisuuteen suuntautuvassa julkisessa arvionluonnissa ja vuorovaikutteisessa päätöksenteossa. ■

LÄHTEET

- Abdulla, A. & Woods R. (2020). Obstacles vs. resources - Comparing the effects of a problem-focused, solution-focused and combined approach on perceived goal attainability and commitment. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 6(2), 175-194. <https://doi.org/10.1007/s41042-020-00044-6>
- Bannik, F. (2006). 1001 Solution-focused questions, handbook for solution-focused Interviewing. Norton.
- Chiva, R. & Habib, J. (2015). A framework for organizational learning: zero, adaptive and generative learning. *Journal of Management & Organization*, 21(03), 1-19. <https://doi.org/10.1017/jmo.2014.88>
- Ciporen, R. (2010). The role of personally transformative learning in leadership development: A case study. *Journal of Leadership & Organization Studies*, 17(2), 177-191. <https://doi.org/10.1177/1548051810368544>
- Cooperrider, D. (2017). The gift of new eyes: Personal reflections after 30 years of appreciative inquiry in organizational life. *Research in Organizational Change and Development*, 25, 81-142. Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S0897-301620170000025003>
- De Jong, P. & Kim Berg, I. (2013). Interviewing for Solutions. Books/Cole.
- Fredrickson, B. L. (2013). Chapter one - Positive emotions broaden and build. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 1-53. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2>
- Garcea, N. & Linley, P. A. (2011). Creating positive social change through building positive organizations: Four levels of intervention. Teoksessa R. Biswas-Diener (toim.), *Positive psychology as social change* (ss. 159-174). https://doi.org/10.1007/978-90-481-9938-9_10
- Godat, D. & Czerny, E. J. (2025). From everyday leadership to solution-focused conversations – A microanalysis of the change in interactive functions in training supportive leadership conversations. *Journal of Solution Focused Practices*, 9(2), 27-68. <https://doi.org/10.59874/001c.144130>
- Grant, A. M. (2019). Goals and coaching. An integrated evidence-based model of goal-focused coaching and coaching psychology. Teoksessa Palmer S. & Whybrow, A. (toim.) *Handbook of Coaching Psychology*. Routledge.
- Grant, A. M. (2011). The solution-focused inventory: A tripartite taxonomy for teaching, measuring and conceptualising solution-focused approaches to coaching. *The Coaching Psychologist*, 7(2), 98-106. Haettu 16.10.2025 osoitteesta <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Solution-Focused-Inventory%3AA-tripartite-for-to-Grant/06a1c2667000349f5daa230303b182f0eb677e6c>
- Grant, A., Cavanagh, M., Kleitman, S., Spence, G. & Lakota., Yu, N. (2012). Development and validation of the solution-focused inventory. *The Journal of Positive Psychology*, 7(4), 334-348. doi/abs/10.1080/17439760.2012.697184
- Hartley, J., Sancino, A., Bennister, M., & Resodihardjo, S. L. (2019). Leadership for public value: Political astuteness as a conceptual link. *Public Administration*, 97(2), 239-249. <https://doi.org/10.1111/padm.12597>
- Hartley, J. (2018). Ten propositions about public leadership. *International Journal of Public Leadership*, 14(4), 202-217. <https://doi.org/10.1108/IJPL-09-2018-0048>
- Head, B. W. (2022). *Wicked problems in public policy: Understanding and responding to complex challenges*. Palgrave Macmillan. DOI 10.1007/978-3-030-94580-0
- Jun, J. S. (2006). *The social construction and public administration*. State University of New York Press.
- Kinder, T., Six, F., Stenvall, J. & Memon, A. (2021). Governance-as-legitimacy: Are ecosystems replacing networks? *Public Management Review*, 24(1), 8-33. 10.1080/14719037.2020.1786149
- Marks, N. (2011). Think before you think. Teoksessa R. Biswas-Diener (toim.) *Positive Psychology as Social Change* (ss. 17-32), Springer. doi.org/10.1007/978-90-481-9938-9_2

McKergow, M. (2021). The next generation of Solution Focused practice, stretching the world for new opportunities and progress. Routledge. DOI: 10.4324/9780367855710

Priest, S. & Gass, M. (1997). An examination of “problem-solving” versus “solution-focused” facilitation styles in a corporate setting. Journal of Experiential Education, 20(1), 34-39. <https://doi.org/10.1177/105382599702000106>

Suojanen, I., Lehtonen, J. & Saarinen, A. (2024). Tunteiden viemää; Affektiivinen polarisaatio ja sen yhteiskunnalliset vaikutukset. Valtiotieteellisen tiedekunnan julkaisuja – Publications of the Faculty of Social Sciences 2024:263. Helsingin yliopisto.

Sørensen, E. & Torfing, J. (2009). Making governance networks effective and democratic through metagovernance. Public Administration, 87(2), 234–258. 10.1111/j.1467-9299.2009.01753.x

Tammeaid, M. (2024). Public leadership meta-skills in the 2020s. Public Money and Management, 45(5), 508–513. <https://doi.org/10.1080/09540962.2024.2396458>

Tammeaid, M. (2023). Public sector leadership meta-skills, ACTA WASAENSIA 507. Vaasan yliopisto.

Termeer, C. J. A. M., & Dewulf, A. (2018). A small wins framework to overcome the evaluation paradox of governing wicked problems. Policy and Society, 38(2). <https://doi.org/10.1080/14494035.2018.1497933>

Virtanen, P. & Tammeaid, M. (2020). Developing public sector leadership: new rationale, best practices and tools. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-42311-7>

Virtanen, P., Tammeaid M. & Jalonen H. (2023). Public sector leadership: A human-centred approach. Routledge.

Watzlawick, P., Weakland, J. H. & Fisch, R. (2011). Change, Principles of Problem Formation and Problem Resolution. Norton.

MARIKA TAMMEID, HTT, kehitysjohtaja, on coachien, työnohjaajien, kehittäjien ja johtajien kouluttaja ja tietokirjailija. Hänellä on vuosikymmenten kokemus pitkäkestoisten ja vaikuttavien oppimiskokonaisuuksien suunnittelusta ja vetämisestä. Marika Tammeaid on toiminut vuosia julkisen sektorin johtotehtävissä ja kehittämis- ja konsultointirooleissa niin Suomessa kuin ulkomailla. Hän kouluttaa voimavara- ja ratkaisukeskeistä ajattelua ja toimintaa useissa yliopistollisissa täydennyskoulutuslaitoksissa, ja on erikoistunut ilmiö- ja ihmislähtöisen julkiseen johtamiseen. Tällä teemalla häneltä on ilmestynyt kirjoja, mm: *Developing Public Sector Leadership* (Virtanen & Tammeaid, Springer, 2020) sekä *Public Sector Leadership: A Human-Centred Approach* (Virtanen, Tammeaid & Jalonen, Routledge, 2023).

Dennis Grenda



Managerial Competencies in the Digital Age in Finland

This article presents a three-layer model of managerial competencies for Finland's digital age, placing core technology and AI knowledge at the center, a middle layer of interpersonal and strategic skills, and an outer layer of learning agility – all within a framework of ethics and organizational alignment. It examines how Finnish organizations deal with AI-enabled processes, data governance, and distributed leadership, and highlights gaps in competency development, learning ecosystems, governance, and measurement. It also translates theory into practical steps for policy, HR, and industry, outlining actionable pathways for competency audits, cross-sector learning networks, and ethical governance.

KEYWORDS: managerial competencies, digital age, AI, soft skills, e-leadership skills, learning ecosystems, ethics and governance

Introduction

In recent years, the Finnish economy has shown both resilience and vulnerability amid rapid digital transformation. As organizations implement AI-powered processes, analytics-driven decision making, and platform-based collaboration, the skills required of managers are changing alongside (Oliveira et al., 2022). A three-layer model of managerial competencies (Grenda, 2025) provides a helpful perspective for understanding these changes and guiding competence development policies and practices in Finnish workplaces. The model rests on three interconnected layers (Figure 1). At the core lies foundational knowledge: technological and AI literacy that enables managers to understand, deploy, and critically evaluate digital tools. Surrounding this core is the middle layer

of interpersonal and strategic skills, including soft skills such as communication and emotional intelligence, and e-leadership skills such as data-informed decision making and change management. The outer layer, learning agility, embodies adaptability and continuous learning, equipping managers to stay responsive amid rapid technological and organizational change. All layers are nested within an ethical and organizational alignment framework – ensuring that digital competencies are applied to reflect Finnish values, organizational culture, and societal expectations.

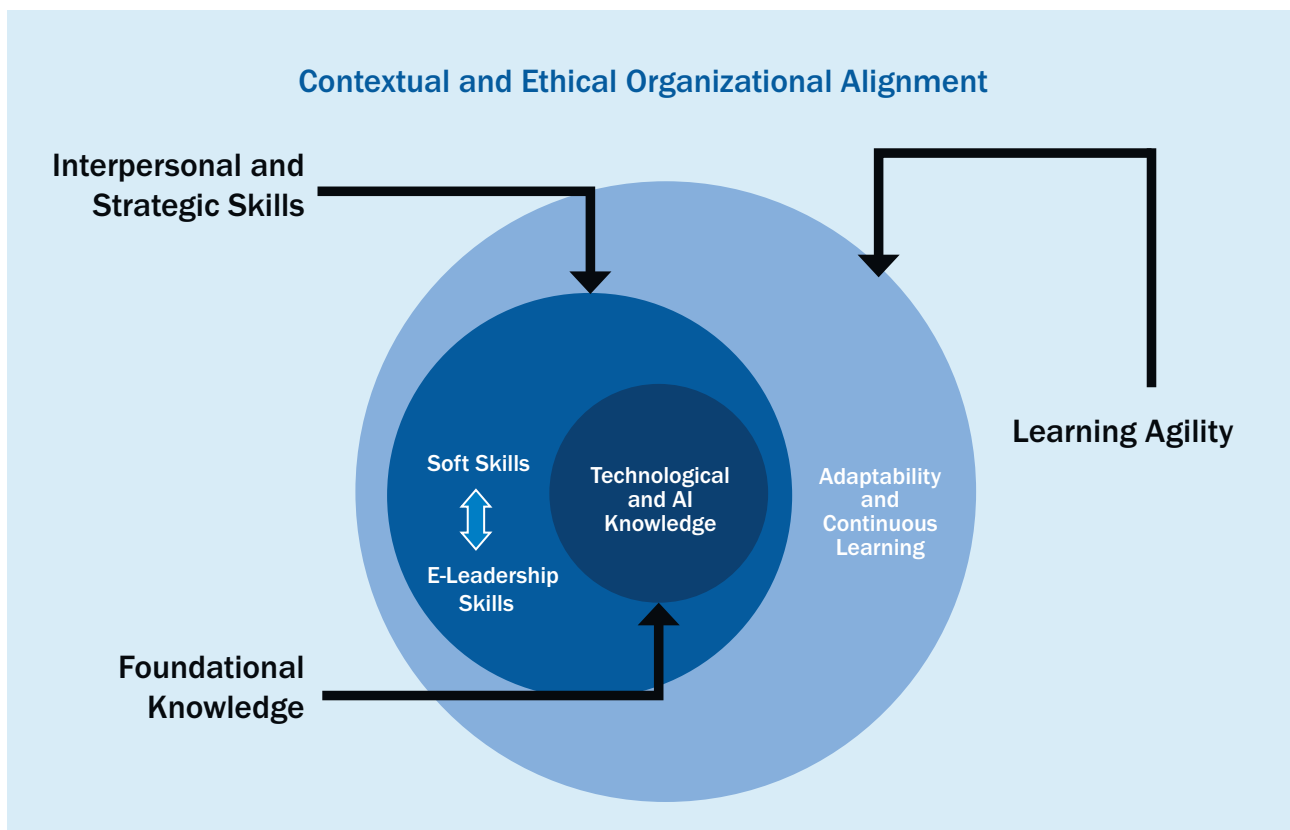


Figure 1. A three-layer model of managerial competencies in the digital age (Grenda, 2025, p. 107).

The current article draws on this model to examine what Finnish organizations are wrestling with today, what gaps exist in managerial competence, and how HR and organizational development can cultivate the competencies that employers and employees alike need for sustainable growth. It integrates research-based insights with practical implications for competence management in Finland's unique economic, cultural, and regulatory context.

The core: Technology and AI knowledge as the foundation for managerial competencies

Foundational knowledge of digital and AI-technologies is no longer a niche specialization; it is a prerequisite for effective management in a data- and AI-enabled economy. In Finland, where many industries – from manufacturing and forestry to services and public administration – leverage advanced analytics, automation, and AI, managers must understand what these technologies can do, where they fall short, and how they interact with organizational processes.

Key components of the core include:

- **Digital literacy and fluency with AI.** Managers should be able to read and interpret AI outputs, understand data quality issues, and recognize bias and ethical implications of algorithmic decisions. This does not require deep data science expertise, but it does require literacy about how AI models work at a high level, what kinds of decisions they support, and how human oversight should be structured.
- **Technology-aware decision making.** Managers should be able to ask the right questions when new tools are proposed: What problem is being solved? What are the expected benefits? What are the risks (privacy, security, bias, job displacement)? How will success be measured? What is the plan for governance and monitoring?
- **Data stewardship and governance awareness.** Managers are accountable for responsible data use even as data ecosystems become more complex. This involves understanding data privacy laws, data quality concepts, and the importance of robust data governance in ensuring trustworthy analytics and AI applications.

In Finland's regulatory and cultural landscape, this core must be embedded in a broader commitment to transparency, safety, and social responsibility. For example, public and health sector entities may face stricter privacy and safety standards, while industrial players must align with sustainability and worker well-being goals. A sustainable core knowledge base is not a one-off training event but an ongoing, practice-based capability that evolves as technologies mature and business models change.

What Finnish organizations can do to cultivate the core:

- **Normalize ongoing digital literacy across management roles.** Offer modular micro-credentials or short courses that build AI literacy aligned with day-to-day managerial needs.
- **Embed reflective practices around technology use.** Encourage managers to document assumptions about AI-driven decisions, monitor outcomes, and recalibrate when results diverge from expectations.
- **Build cross-functional learning communities.** Create forums where managers from different functions share experiences with digital tools, discuss ethical concerns, and co-create best practices.
- **Ensure boardroom and executive alignment on digital literacy.** The organizational leadership should model and sponsor the continuous learning needed for digital stewardship.

The middle layer: interpersonal and strategic skills in a data-rich, AI-enabled world

The outer layer of increasingly rapid change cannot be effectively navigated if the middle layer – interpersonal and strategic skills – lags behind. This is particularly salient in Finland, where organizational culture often emphasizes consensus-building, careful deliberation, and social responsibility (Schein, 2016). The middle layer integrates soft and e-leadership skills, enabling managers to translate technological possibilities into concrete, people-centered outcomes.

Core components of the middle layer include:

- **Soft skills in a digital context.** Communication, collaboration, and emotional intelligence remain essential, but their application increasingly involves virtual teams, multi-stakeholder partnerships, and distributed decision-making. Leaders must build trust, manage cross-cultural and cross-functional dynamics, and sustain morale in high-velocity environments.

- **Change management and adaptation.** The introduction of AI and automation frequently disrupts workflows. Effective managers must plan for transition, design participative change processes, and minimize resistance by involving employees in problem definition, piloting, and feedback loops.
- **Data-driven decision making as a management discipline.** Beyond simply using dashboards, managers should interpret data critically, integrate quantitative insights with qualitative knowledge, and align data-informed choices with strategic goals and ethical considerations.
- **E-leadership and remote collaboration.** As teams become more distributed, leaders must cultivate presence in virtual spaces, design inclusive practices, and manage performance in contexts where physical proximity is reduced but expectations for accountability remain high.

In Finland, where workforce characteristics include a high skill level, strong emphasis on education, and a tendency toward long-term employment relationships (OECD, 2020), the middle layer must be designed to preserve human-centered leadership amid automation. This means:

- **Protecting psychological safety during digital changes.** Ensure that employees feel safe to voice concerns about new tools, data usage, and potential role changes.
- **Aligning incentives with learning and collaboration.** Reward individual outcomes, collaborative behavior, knowledge sharing, and contributions to organizational learning ecosystems.
- **Balancing speed and deliberation.** Encourage rapid experimentation with digital solutions while maintaining governance, risk assessment, and stakeholder engagement.

Practical steps for organizations are:

- **Build leadership routines for data-informed reflection.** Regularly review metrics for business results, learning progress, and ethical considerations.
- **Develop a portfolio of e-leadership coaching offerings.** These should include coaching on virtual team leadership, remote decision-making, and handling digital fatigue.
- **Invest in teams' collaborative tools and rituals.** Create structured spaces for cross-functional ideation, rapid prototyping, and mutual feedback.
- **Use scenario planning to anticipate digital disruptions.** Train managers to consider multiple futures and to predefine triggers for strategic pivots.

The outer layer: learning agility as the engine of resilience and growth

Learning agility – the capacity to learn from experience and adapt to novel situations – sits outside the model but exerts a powerful influence on all inner layers. In Finland, the pace of technological change, coupled with workforce transitions such as upskilling requirements and aging demographics in some sectors, makes learning agility an essential organizational capability.

Elements of learning agility include:

- **Adaptability.** The willingness and ability to adjust strategies as circumstances change, including when data signals point to new directions or when external conditions shift rapidly.
- **Continuous learning orientation.** A culture that prioritizes ongoing skill development, experimentation, feedback, and reflection as daily practices rather than episodic events.
- **Meta-learning and resilience.** The capacity to learn how to learn – to recognize which learning approaches work best in a given context and to recover quickly from setbacks.
- **Celebrating experimentation with responsible risk-taking.** Encouraging pilots, prototypes, and small-scale trials that generate learning even when outcomes are not immediately successful.

In the Finnish context, nurturing learning agility aligns with national strengths in education, research, and collaboration between industry, universities, and public sector actors. It also supports Finland's commitments to social welfare, sustainability, and ethical governance (Ocampo et al., 2025) by enabling organizations to adapt quickly to changing expectations while maintaining a citizen-centric approach.

Strategies to foster learning agility are:

- **Establish organizational learning loops.** Mechanisms for testing ideas, capturing learnings, and disseminating insights across units are needed. Communities of practice, after-action reviews, and digital learning repositories can support this.
- **Normalize experimentation and safe failure.** Create frameworks that allow teams to test new tools and processes with defined risk boundaries and clear learning objectives.

- **Invest in adaptive learning platforms and micro-learning.** Use technology to deliver personalized, on-demand learning that aligns with individual roles and career paths, while reinforcing a culture of lifelong learning.
- **Align performance management with learning outcomes.** Redefine success metrics to include capability growth, speed of upskilling, and the application of new skills to real business challenges.

Ethical and organizational alignment: embedding digital competence within Finnish values

Any discussion of managerial competencies in the digital age must place ethics and organizational alignment at the center. This means ensuring that digital strategies respect privacy and data protection, promote fair treatment of workers, and contribute to sustainable value creation for stakeholders and society at large.

Key ethical dimensions to integrate into competence development are:

- **Responsible data use.** This includes data governance frameworks, consent, transparency about how data informs decisions, and safeguards against misuse or discrimination.
- **Human-centric design and labor impact.** Ensure that automation and AI augment rather than replace human capabilities, providing retraining and career-path options for employees affected by automation.
- **Inclusivity and equal opportunity.** Designing learning and development programs accessible to all employees, regardless of location, role, or background.
- **Accountability and governance.** There should be clear lines of responsibility for AI decisions and mechanisms for auditing, redress, and continuous improvement.

Practical implications for Finnish organizations are:

- **Build a values-aligned competence architecture.** When defining required skills, explicitly map them to organizational values and societal expectations. This helps maintain social legitimacy and trust.

- **Establish ethical review processes for digital initiatives.** Create cross-functional ethics boards or review teams to assess potential risks related to data, algorithmic bias, and workforce impact before scaling.
- **Foster organizational resilience through societal partnerships.** Collaborate with research institutions, labor market organizations, and public authorities to shape learning infrastructure, credentialing, and employment transitions that benefit the broader ecosystem.

From model to practice: implications around four themes

The Finnish workplace is navigating a confluence of a strong digital push, high levels of literacy and education, and a societal commitment to fairness and inclusion (Christensen et al., 2025). The three-layer model provides a concrete structure for where companies should invest, how to design learning ecosystems, and what outcomes to monitor. Below are practical implications organized around four themes: competency building, learning ecosystems, governance and ethics, and measurement and research.

Competency building: aligning development with strategic needs

- **Start with a competency audit.** Map the organization's current performance across the three layers: core (technology/AI knowledge), middle (interpersonal and strategic skills), and outer (learning agility). Identify gaps at each layer and prioritize actions based on strategic goals and risk tolerance.
- **Design role-centric learning pathways.** For managers, develop tracked career tracks that explicitly connect technology literacy, leadership behaviors, and learning agility to performance goals and future roles.
- **Integrate leadership development with technical upskilling.** Blend coaching on soft skills with training on AI governance, data interpretation, and ethical considerations.
- **Promote peer learning across industries.** Finnish organizations can benefit from cross-sector communities that share best practices for digital leadership, change management, and responsible AI.

Learning ecosystems: building sustainable, scalable professional development

- **Create national and regional learning networks.** Leverage universities, industry associations (including HENRY ry partners), and public sector bodies to co-

create curricula, certifications, and shared platforms for lifelong learning.

- **Invest in digital learning infrastructure.** Scalable platforms that enable micro-credentials, modular courses, practice-based assignments, and social learning can accelerate progress across large, distributed workforces.
- **Support experimentation and knowledge sharing.** Encourage pilots of AI tools and process changes in a controlled, reflective environment, with facilitated reflection sessions to capture lessons learned.
- **Ensure accessibility and equity in learning opportunities.** Design programs so they reach workers across different geographies, languages, and employment arrangements, including part-time and gig-based roles.

Governance and ethics: embedding responsible use at scale

- **Codify ethical principles into governance structures.** Align digital initiatives with Finnish values by creating cross-functional ethics committees that review data usage, algorithmic impact, and workforce implications.
- **Integrate risk management into competence development.** Include privacy, security, bias detection, and operational resilience in learning objectives and performance criteria.
- **Balance speed with accountability.** Maintain the ability to iterate rapidly on digital tools while preserving human oversight, explainability, and accountability for decisions influenced by AI.

Measurement and research: closing the loop between practice and knowledge

- **Develop a measurement framework** that captures outcomes across the three layers. Indicators should cover technical literacy, leadership behaviors, collaboration quality, learning engagement, and workforce impact (e.g., upskilling progress, job retention, job satisfaction).
- **Conduct longitudinal studies on competence development.** Invest in research partnerships to track how managerial competencies evolve with digital adoption and how these changes affect organizational performance and well-being.
- **Leverage Finnish strengths in data and research.** Use national data resources, where appropriate and compliant with privacy laws, to study patterns of competence development, learning uptake, and workforce resilience.

Anticipated challenges and potential solutions for Finnish organizations

- **The skill gap and aging workforce in some sectors.** Tailor upskilling to align with different career stages. Offer accelerated programs for mid-career professionals and targeted reskilling tracks for those whose roles are most affected by automation.
- **Varying digital maturity across organizations.** Provide scalable learning interventions that can be adopted by small and medium-sized enterprises (SMEs) as well as large firms. Create SME-focused learning bundles and mentorship networks to diffuse best practices broadly.
- **Data governance and privacy concerns.** Build robust, transparent data governance frameworks from the outset. Communicate clearly to employees how data is used to inform decisions and how privacy is protected.
- **Ensuring inclusion in learning and leadership opportunities.** Proactively address barriers to participation, such as scheduling conflicts, language barriers, and digital access. Design inclusive curricula and provide flexible learning formats.

Implications for policy and practice in Finland

- **Policy anchors.** The state, universities, and industry bodies can support the three-layer model by funding continuing education, providing accessible credentialing paths, and encouraging cross-sector collaboration on digital leadership development.
- **Employer practice.** Organizations should treat digital leadership as a strategic capability, invest in learning ecosystems, and align performance management with ongoing development. Integrating ethics from the outset will help ensure public trust and social legitimacy of digital initiatives.
- **HR function evolution.** HR must become a strategic partner in digital transformation, designing competency architectures, coordinating cross-functional learning communities, and driving the alignment of workforce development with organizational strategy and societal values.

Concluding reflections: a Finnish path to responsible and effective digital leadership

The digital age presents managers with unprecedented opportunities and equally significant responsibilities. The three-layer model – core technological and AI-knowledge, middle-layer e-leadership and soft skills, and outer-layer learning agility – offers a robust framework for understanding and developing managerial competencies in Finland. Embedded within an ethics-and-alignment framework, this model helps ensure that managerial competencies are used to create value for organizations, employees, and society.

Finnish organizations have distinctive strengths that can amplify the impact of such a model: high educational attainment, strong collaboration between business, academia, and public sector, a trust-based cultural context, and a commitment to social welfare and sustainability. When these strengths are harnessed through intentional competence management and well-designed learning ecosystems, Finnish managers can lead digital transformations that are not only efficient and innovative but also humane, inclusive, and sustainable.

As Työn tuuli's autumn 2025 theme – *The State of Competence and Learning in Finland* – invites reflection and action, the three-layer model provides concrete guidance for practitioners, researchers, and policymakers alike. It points to a path where technology literacy, people-centered leadership, and resilient learning cultures harmonize with ethical governance to deliver value in fast-moving, uncertain times. This is a Finnish approach to leadership in the digital era: rigorous in preparation, thoughtful in implementation, and steadfast in its commitment to the well-being of people and the common good.

Practical recommendations for readers and organizations are:

- **Start with a three-layer audit.** Evaluate your current state across the core, middle, and outer layers. Identify the gaps that most threaten strategic objectives and prioritize actions accordingly.
- **Invest in learning ecosystems.** Build or join national and regional learning networks that connect industry, academia, and public authorities. Leverage shared platforms for credentialing and knowledge exchange.
- **Embed ethical governance in every initiative.** Create structures that review data usage, algorithmic decisions, and workforce impact before scaling digital solutions.
- **Measure what matters.** Develop a balanced scorecard that captures business performance, learning progression, and employee well-being. Use insights to inform continuous improvement.

- **Communicate a clear narrative.** Articulate how digital competency development connects to organizational strategy, job security, and Finland's social fabric. Leadership communication should reinforce trust and inclusivity.
- **Foster an inclusive learning culture.** Ensure access to learning for all employees, including those in remote locations or with non-traditional career paths. Tailor content to diverse needs and backgrounds.

In closing, the Finnish workplace is at a pivotal moment where deliberate, research-based approaches to managerial competencies can accelerate the nation's digital transformation while upholding its core societal values. The three-layer model offers a practical, comprehensive roadmap for executives, HR professionals, researchers, and policy makers who aim to shape resilient, ethical, and capable organizations in the digital age. As Työn tuuli explores *The State of Competence and Learning in Finland*, this perspective contributes to a richer understanding of how we can prepare managers not just to cope with change, but to lead it – with responsibility, empathy, and unwavering commitment to the common good. ■

REFERENCES

- Christensen, J. P., Uusikylä, P., Laaksonen, S. & Hasnain, R. (2025). Digital and development: Review of efforts of Finland's development policy and cooperation in accelerating inclusive digitalisation. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-281-838-6>
- Grenda, D. (2025). Exploring managerial competencies in the digital age: a systematic literature review approach. Academic Dissertation, Annales Universitatis Turkuensis, Series E, Oeconomica, 129. University of Turku
- Ocampo, A., Heinonen, N-M., Hoffmann, D. & Rossmueller, T. (2025). Country-led evaluation to achieve the 2030 Agenda and the Sustainable Development Goals: A guide for evaluation commissioners, managers and evaluators. <https://um.fi/evaluation-of-development-cooperation>
- OECD (2020). Continuous learning in working life in Finland, Getting skills right. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/2ffcf66-en>.
- Oliveira, F., Kakabadse, N. & Khan, N. (2022). Board engagement with digital technologies: A resource dependence framework. *Journal of Business Research*, 139(C), 804–818.
- Schein, E. H. & Schein, P. (2017). *Organizational culture and leadership* (5th ed.). New Jersey: John Wiley & Sons.

DENNIS GRENDA is a postdoctoral researcher, with a doctoral degree in economics and business administration from Turku School of Economics, research interests in competence management, digital transformation, AI, sustainable leadership, societal impact, ethics and CSR.”



Positiivinen johtaminen ja organisaatio oppimista edistämässä

Työelämän jatkuva muutos korostaa organisaatioiden oppimis- ja muutoskyvykkyyttä. Artikkelissa tarkastellaan oppimisen johtamista positiivisen johtamisen ja organisaation viitekehyksessä, jossa oppiminen ja hyvinvointi kytkeytyvät yhteen. Positiivisen organisaation PRIDE-teorian mukaisesti oppimista ja hyvinvointia edistävää organisaatiota ja johtamista jäsennetään viiden osa-alueen kautta, jotka ovat myönteiset käytännöt, vuorovaikutus ja yhteistyö, yksilölliset vahvuudet, dynaaminen johtajuus sekä myönteiset tunteet ja ilmapiiri. Artikkelit tarjoaa tutkimusnäyttöön perustuvia näkökulmia ja toimintasuosituksia oppimiskulttuurin tavoitteelliseen ja systemaattiseen kehittämiseen niin arjen kuin strategian tasoilla.

AVAINSANAT: positiivinen johtaminen, positiivinen organisaatio, PRIDE-teoria, oppimisen johtaminen

Oppimisen johtaminen tarkoittaa kokonaisvaltaista ihmisten johtamista, jolla mahdollistetaan ja tuetaan henkilöstön halua ja kykyä oppia uutta ja toimia muuttuvassa toimintaympäristössä sen mahdollisuuksia hyödyntäen (Hillberg, 2024; Wallo ym., 2022; Wenström, 2020b, s. 166). Käsite on yleistynyt viimeisen parinkymmenen vuoden aikana, kun työelämän muutosvauhti on pakottanut kääntämään huomiota olemassa olevan osaamisen johtamisesta ja kehittämisestä muutos- ja oppimiskyvykkyyteen organisaatioiden kriittisenä menestystekijänä (Luthans ym., 2015; Noe ym., 2014).

Johtaminen vaikuttaa yksilöiden, tiimien ja koko organisaation oppimiseen monin eri mekanismein. Johtaja voi omalla esimerkillään sekä kannustavalla ja rohkaisevalla vuorovaikutuksellaan edistää yksilöiden oppimista ja motivaatiota ja näin olla luomassa oppimiselle suotuisaa ilmapiiriä (Döös ym., 2015; Hillberg, 2024; Wallo ym., 2022). Oppimista edistää myös johtajan valmentava johtamisote, innostavien tavoitteiden asettaminen, kannustavan palautteen antaminen sekä yksilöllisten haasteiden ja mahdollisuuksien tarjoaminen

(Theeboom ym., 2014). Lisäksi johtamisella on mahdollista luoda organisaatioon oppimista tukevia ja edistäviä rakenteita, käytänteitä ja resursseja (Wallo ym., 2022; 2024; Wenström, 2020b, s. 166).

Organisaation oppimiseen liittyviä tutkimuksia on tehty lukematon määrä. Tässä kirjoituksessa oppimisen johtamista tarkastellaan kuitenkin ensimmäistä kertaa *positiivisen johtamisen ja positiivisen organisaation* viitekehyksestä käsin.

Positiivinen johtaminen edistää hyvinvointia ja oppimista

Positiivinen (vaihtoehtoisesti: inhimillinen, humanistinen tai hyvinvoinnin) johtaminen on johtamisparadigma, jossa organisaatioiden tuloksellisuuden ja tuottavuuden ymmärretään syntyvän ihmisten hyvinvoinnin kautta (Seeck, 2012). Lisäksi

positiivinen johtaminen voidaan määritellä teoriaperheeksi, johon luetaan kuuluvaksi vakiintuneita akateemisia johtamisteorioita, kuten transformationaalinen, eettinen, henkinen, palvelleva ja autenttinen johtaminen (Blanch ym., 2016; Dinh ym., 2014). Kolmanneksi positiivinen johtaminen voi tarkoittaa positiivisen psykologian ideoiden soveltamista johtamiseen ja organisaatioiden kehittämiseen joko teoreettisen viitekehyksen tai mallin pohjalta (esim. Cameron, 2012; Redin ym., 2023), tai hyvinkin väljästi ilman mitään systemaattista viitekehystä tai strategiaa (ks. Leskisenoja, 2024; Salmi, 2024).

Monista määritelmistä riippumatta on positiivisen johtamisen paradigmaan kuuluvilla johtamisteorioilla ja -suuntauksilla todettu olevan vahva yhteys sekä henkilöstön työn imuun (Decuyper & Schaufeli, 2021; Haapakoski ym., 2023; Wenström, 2020a) että oppimiseen (Lundqvist ym., 2023). Hyvinvoinnin ja oppimisen suhde nähdäänkin positiivisessa johtamisessa vuorovaikutteisena ja toisiinsa kytkeytyvänä ilmiönä, joten myös hyvinvoinnin ja oppimisen johtamisesta on mielekästä puhua kokonaisuutena (Watson ym., 2018; Wenström & Ström, 2024).

Tutkimukset osoittavat, että myönteisen ja aktiivisen työhyvinvoinnin muodot, kuten työn imu (Hakanen & Kaltiainen, 2020) ja työllisyys (Wenström, 2020a) ovat yhteydessä oppimiseen ja kehittämisaktiivisuuteen (Chughtai & Buckley, 2011; Malik & Garg, 2020; Susomrith & Coetzer, 2019; Wenström, 2020a). Työn imua kokevat työntekijät uudistavat innokkaasti toimintatapojaan ja kehittävät osaamistaan, mikä näkyy esimerkiksi innovatiivisuutena, proaktiivisuutena ja oman työn jatkuvana parantamisena (Hakanen & Kaltiainen, 2020). Toisaalta kehittämismahdollisuudet ovat työn imun polttoainetta. Tutkimukset osoittavat, että innostuneiden työntekijöiden innostusta pitää yllä ja edistää mahdollisuus oppimiseen, kehittämiseen ja oman työn kehittämiseen (Wenström ym., 2018a; Wenström, 2020a, ks. myös Watson ym., 2018).

Humanistinen ihmiskäsitys korostaa ihmisen oppimispotentiaalia

Tässä artikkelissa oppimista mahdollistavaa johtamista ja organisaatiota tarkastellaan nojautuen Wenströmin (2020a, s. 72; 2020b, s. 64) määritelmiin positiivisesta johtamisesta ja organisaatiosta. Sen mukaan positiivinen johtaminen on vuorovaikutuksessa tapahtuvaa ihmistyötä, humanistista johtamista, joka toteutuu toiminnan ja ajattelun tasoilla eli ”käden ja sydämen” yhteistyönä.

Humanistinen ihmiskäsitys positiivisen johtamisen taustalla sisältää ajatuksen ihmisen myönteisestä potentiaalista ja pyrkimyksestä kasvuun ja oppimiseen. Positiivinen johtaminen perustuu ajatukseen, että jokainen ihminen voi oppia ja kukoistaa, kun olosuhteet ovat oikeat (Patterson & Joseph,

2007). Oppimisen johtamisen kannalta tämä tarkoittaa ihmisten yksilöllisen potentiaalin tunnistamista ja sisäisen motivaation tukemista, joka tapahtuu johtamisella sekä luomalla oppimiselle optimaalisia organisatorisia olosuhteita.

Kasvun ajatus sisältyy myös positiivisen johtajuuden määritelmään (Wenström, 2020b, s. 64; ks. myös Ström ym., 2025 *painossa*). Sen mukaisesti positiivinen johtaja:

- tarkastelee omaa ajatteluaan, tunteitaan, asenteitaan, arvojaan ja ihmiskäsitystään sekä omaa tapaansa johtaa ja olla vuorovaikutuksessa (tunnistaa vahvuudet ja tunnustaa kehittämisen kohdat, tutkii ja reflektoi niitä sekä etsii tukea kehittymiselleen),
- soveltaa ja hyödyntää tietoisesti, tavoitteellisesti ja systemaattisesti positiivisen organisaation tutkimustietoa ja tutkimustietoon pohjautuvia menetelmiä johtamisessa sekä toiminnan kehittämisessä (toimii ja kokeilee) sekä
- ymmärtää syvällisesti positiivisen johtamisen teoreettisen perustan ja vaikutusmekanismit (tuntee teorian) (Wenström, 2020b).

Positiivisen johtamisen lähtökohtana on, että johtaja itse sitoutuu oppimiseen sekä henkilökohtaiseen ja ammatilliseen kehittämiseen. Johtajan itsetuntemus ja tietoisuus omasta ajattelusta ja toiminnasta muodostavat perustan johtajana kehittymiselle ja oppimiselle (Ström ym., 2024; 2025 *painossa*). Johtaja johtaa oppimista myös omalla esimerkillään, jolloin oma reflektio ja asenne kehittämiseen muodostavat tärkeän mallin koko organisaatiolle (Hillberg, 2024; Wallo ym., 2022). Johtajat edes ylimmässä johdossa eivät voi ulkoistaa itseään oppimisesta ajatellen, että muiden pitää oppia ja kehittyä, mutta heidän ei. Tämä tarkoittaa konkreettisesti esimerkiksi osallistumista yhteisiin kehittämisohjelmiin.

Positiivinen organisaatioteoria oppimiskulttuurin viitekehyksenä

Positiivisen johtamisen tutkimustiedon systemaattinen ja strateginen soveltaminen edellyttää aina jotakin teoreettista viitekehystä (Leskisenoja, 2024, ss. 61–62). Muuten hyvinvoinnin ja oppimisen kehittämistyö jää satunnaisten aktiviteettien hajanaiseksi soveltamiseksi, mistä ei muodostu tavoitteellista kokonaisuutta tai strategiaa. Ilman teoreettista viitekehystä emme voi myöskään olla varmoja, päästäänkö toiminnalla haluttuun tavoitteeseen (Leskisenoja, 2024). Onkin hämmäntävää, miten tiedolla johtamisen aikakaudella monet organisaatiot haluavat keksiä ja määritellä johtamisen periaatteet aivan itse sen sijaan että nojaisivat tutkimustietoon.

Yhteinen viitekehys on oppimiskulttuurin kehittämisen välttämätön edellytys, sillä kulttuuri on pohjimmiltaan merkitysjärjestelmä. Kulttuurin syvatasolle kuuluvat myös käsitykset ihmisestä, tiedosta ja oppimisesta, jotka ohjaavat mm. sitä,

millaista tietoa arvostetaan, millä tavalla oppimisen ajatellaan tapahtuvan ja luotetaanko ihmisen oppimispotentialiin (Wenström, 2020b, s. 96).

PRIDE-teoria oppimista edistävän organisaation jäsentäjänä

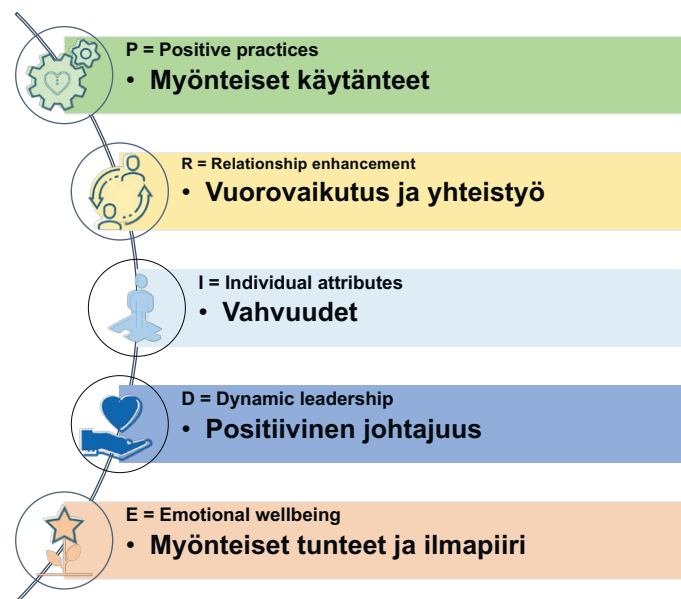
PRIDE-teoria muodostaa positiiviseen johtamiseen yhteisen jaetun viitekehyksen, joka tekee kaikilla organisaation toi-

mijatasoilla ymmärrettäväksi, mihin asioihin halutaan kiinnittää huomiota, mitä halutaan edistää ja mikä on organisaatiossa tärkeää.

PRIDE-teoria (Wenström, 2020a, alkup. Cheung, 2014) jäsentää ja kuvaa positiivisen organisaation ja johtamisen osa-alueita. PRIDE on kirjainlyhenne, joka muodostuu positiivisen organisaation viidestä elementistä: **P**ositive Practices (myönteiset käytänteet), **R**elationship enhancement (vuorovaikutus ja yhteistyö), **I**ndividual attributes (yksilölliset vahvuudet), **D**ynamic leadership (positiivinen johtajuus ja itsensä johtaminen) ja **E**motional wellbeing (myönteiset tunteet ja ilmapiiri) (Kuva 1).

Positiivisen organisaation osatekijät

PRIDE-teoria
Cheung 2014;
Wenström 2020



© Sanna Wenström

Kuva 1. Positiivisen organisaation PRIDE-teoria.

Alun perin Hong Kongista lähtöisin olevaa PRIDE-teoriaa on kehitetty, tutkittu ja validoitu Suomessa (Haapakoski ym., 2023; Wenström ym., 2018; Wenström, 2020a) ja sovellettu eri toimintaympäristöissä. Siitä on olemassa monia käytännön sovelluksia, työkaluja ja kehittämisinstrumentteja (Wenström, 2020b).

PRIDE-teoria tarjoaa yhteisen viitekehyksen, joka auttaa organisaatioita kehittämään oppimista ja hyvinvointia tarjoamalla selkeät osa-alueet, joiden kautta voidaan rakentaa tavoitteellista ja yhtenäistä oppimiskulttuuria sekä strategisella että käytännön tasolla.

Seuraavaksi tarkastellaan oppimisen johtamista PRIDE-teorian eri osa-alueiden avulla.

R: Vuorovaikutus ja yhteistyö

Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa (esim. Vygotsky, 1978; Wenger, 1998). Tästä seuraa, että organisaatioissa tärkein asia oppimisen kannalta on vuorovaikutuksen mahdollistuminen. Vuorovaikutus on myös PRIDE-teorian keskeisin elementti siksi, että se mahdollistaa teorian muiden osa-alueiden toteutumisen. On esimerkiksi mahdotonta tunnistaa ihmisten vahvuuksia tai luoda myönteistä ilmapiiriä ilman vuorovaikutusta. Positiivinen johtaminen tapahtuu vuorovaikutussuhteessa johdettavien kanssa. Johtamisvuorovaikutuksen ja johtamissuhteen laatu sekä johtajan läsnäolo on todettu myös oppimisen kannalta merkittäviksi tekijöiksi (Döös ym., 2015; Hillberg, 2024).

Vuorovaikutuksen ja yhteistyön osa-alueeseen PRIDE-teoriassa sisältyvät yhteistyö, yhteisöllisyys, kollegiaalinen tuki, avuliaisuus sekä työpaikan ihmissuhteet (Wenström, 2020a, 2020b). Näistä muodostuu oppimiselle suotuisa sosiaalinen ympäristö (Leif & Rausch, 2023). Positiivinen johtaminen on myös vuorovaikutuksen ja ihmisten välisen yhteistyön johtamista ja mahdollistamista organisaation rakenteiden ja työn organisoinnin kautta. Tiimit tai ryhmät ovat oppimisen perusyksiköitä, jotka mahdollistavat sekä yksilöiden että organisaation oppimista (Gil & Mataveli, 2017).

Positiivisessa johtamisessa on olennaista huomioida sekä muodolliset vuorovaikutuksen tavat että vapaamuotoisen vuorovaikutuksen ja kohtaamisten mahdollistuminen (Wenström, 2020a, 2020b). Tutkimukset osoittavat, että oppimisen kannalta nimenomaan epämuodollinen vuorovaikutus on keskeistä (Döös ym., 2015; Gil & Mataveli, 2017). On todettu, että jopa 2/3 työssä tapahtuvista vuorovaikutustilanteista johtaa oppimiseen (Rausch, 2013).

Positiivisen johtamisen näkökulmasta on keskeistä ymmärtää, että vuorovaikutus ei tarkoita vain tekniikkaa tai vuorosanoja, vaan aitoa, välittävää, tunteet huomioivaa kohtaamista ja kiinnostusta toisesta ihmisestä (ks. myös Hillberg, 2024). Tutkimukset korostavat, että työyhteisön yhteisöllisyys, yhteenkuuluvuus ja myönteiset ihmissuhteet edistävät oppimista, koska ne lisäävät esimerkiksi kokemusten jakamista ja reflektointia (Colbert ym., 2016; Tjosvold ym., 2014). Myönteinen vuorovaikutus ja yhteistyö luovat myös myönteistä ja psykologisesti turvallista ilmapiiriä.

E: Myönteiset tunteet ja ilmapiiri

Oppimista voi tapahtua vain ilmapiirissä, jossa ihmiset kokevat turvallisuutta ja hyväksyntää. Psykologinen turvallisuus mahdollistaa sen, että virheitä ja epäonnistumista ei tarvitse pelätä, vaan niistä voi oppia (Edmondson, 1999). Psykologinen turvallisuus lisää avun pyytämistä, kokeilemista, ideoiden esille tuomista sekä tiedon ja osaamisen avointa jakamista (Frazier ym., 2017). Myös kaikki oppimisen kehittämistoimet, kuten coaching, edellyttävät turvallista ilmapiiriä onnistuakseen ja tuottaakseen tulosta (Rus ym., 2025). Myönteinen ilmapiiri edistää myös uusien käytänteiden koekielua, käyttöönottoa ja onnistumista (McGuier ym., 2024).

Tutkimukset osoittavat, että myönteiset tunteet tehostavat ajatteluaamme, edistävät luovuutta ja innovatiivisuutta sekä parantavat monimutkaisten ongelmien ratkaisukykyä (Fredrickson & Branigan, 2005; Isen, 2008). Jos siis haluamme edistää oppimista ja uudistumista, on tärkeä huolehtia myönteisestä tunneilmapiiristä. Myönteinen ilmapiiri ja psykologinen turvallisuus eivät kuitenkaan rakennu pelkästä positiivisuudesta, saati tunteiden peittämisestä, vaan sen edellytyksenä on kaikenlaisten tunteiden kohtaaminen ja käsitteleminen (Hökkä ym., 2023). Myös uuden oppimiseen liittyy monenlaisia tunteita, jopa hämmennystä ja ahdistusta (Hökkä ym., 2020).

Johtajilla ja esihenkilöillä on erityinen vastuu tunteiden ja ilmapiirin johtamisesta, koska tunteet tarttuvat ”ylhäältä alaspäin” (Barsade ym., 2018). Tunteiden johtaminen alkaa aina itsestä: Omien tunteiden tiedostamisen ja tunnistamisen kautta niitä on mahdollista myös tietoisesti johtaa ja kehittää näin omaa vuorovaikutusta (Wenström & Veivo, 2024; Hökkä ym., 2022). Tunteiden johtaminen on erityisen tärkeää muutoksessa, jossa henkilöstöltä odotetaan muutoskyvykkyyttä, innostusta ja uuden oppimista. Niitä on mahdotonta saavuttaa, jos muutoksen herättämiä tunteita ei kyetä kohtaamaan ja käsittelemään (Haapakoski ym., 2023).

I: Yksilölliset vahvuudet

Ihmisten moninaisuus tarkoittaa erilaisia lähtökohtia, tavoitteita ja keinoja oppimiselle. Positiivisessa johtamisessa ihmisten yksilöllisyyttä tarkastellaan laajan vahvuusnäkökuvan avulla (Wenström, 2020a, s. 23). Siihen kuuluu kuusi erilaista toisiinsa yhteydessä olevaa vahvuuden lajia, joita ovat: luonteenvahvuudet, luontainen kyvykkyys, arvot, kiinnostukset, taidot ja osaaminen, sekä resurssit (Wenström, 2022).

Laaja vahvuusnäkökäs laajentaa ymmärrystä osaamisesta ja osaamisen kehittämisestä. Taidot ja osaaminen on yksi laajan vahvuusnäkökuvan vahvuuden laji, ja sen kehittämisessä tarvitaan muiden vahvuuksien hyödyntämistä:

- *Luonteenvahvuudet* ovat aktivoitavissa olevia vahvuuksia, joita voi hyödyntää oppimisessa (esim. sinnikkyyys, itsesääntely, oppimisen ilo, yhteistyö).
- *Luontainen kyvykkyys ja lahjakkuus* voivat helpottaa taitojen oppimista (esim. matemaattinen lahjakkuus, sorminäppäryys). Temperamentti puolestaan liittyy hyvinvointiin, stressinsäätelyyn ja muutoksen kohtaamiseen (esim. avoimuus uudelle, sopeutuvuus).
- *Arvot* luovat merkityksellisyyttä ja tukevat pitkän tähtäimen motivaatiota ja tavoitteenasettelua (esim. teknologian hyödyntäminen hyvinvoinnin edistämässä).
- *Kiinnostus* on edellytys innostukselle ja oppimismotivaatiolle (esim. kiinnostus teknologiaan).
- *Resurssit* mahdollistavat muiden vahvuuksien käyttöä ja luovat oppimiselle edellytyksiä (esim. terveys, työyhteisön tuki, voimavarat ja jaksaminen).

Laajan vahvuusnäkökuvan avulla voidaan tunnistaa, sanoittaa ja jäsentää yksilön vahvuuksia, osaamista ja kiinnostuksen kohteita ja niiden pohjalta laatia suunnitelmia oppimiselle ja osaamisen kehittämiselle. Yksilöiden laaja-alainen vahvuuksien kartoittaminen toimii lähtökohtana oppimisen johtamiselle luoden edellytyksiä hyvinvoinnille ja oppimiselle työuran erilaisissa vaiheissa ja muutoksissa. Laaja-alaisia vahvuuksia vasten voidaan tarkastella mm. muutokseen liittyviä kokemuksia ja tunteita, jotka kumpuavat esimerkiksi arvoista tai temperamentista; osaamista, kuten siirrettäviä tai

toja tai osaamisen kehittämistarpeita; kiinnostuksen kohteita, sekä henkilökohtaisia voimavaroja ja esihenkilöltä ja organisaatiolta tarvittavaa tukea ja resursseja.

Yksilön laaja-alaisen vahvuuksien kautta päästään tunnistamaan ja kehittämään myös tiimi- ja organisaatiotason vahvuuksia ja kyvykkyyksiä. Kun tiimin jäsenten laaja-alaisia vahvuuksia tuodaan yhteen ja tarkastellaan tiimin tavoitteita vasten, voidaan tunnistaa sekä uusia mahdollisuuksia että kehitettäviä osaamisia. Positiivisen johtamisen ja organisaation näkökulmista on olennaista, että pelkkä osaamisen (tai sen puutteiden) tunnistaminen ja kehittäminen eivät riitä luomaan organisaatiotason kyvykkyyttä, vaan se rakentuu henkilöstön laaja-alaisen vahvuuspotentiaalinsa systemaattiselle tunnistamiselle ja hyödyntämiselle. Alhaalta-ylös-lähestymistapa tekee näkyväksi vahvuuspotentiaalinsa ja sen tuottamat mahdollisuudet, innovaatiot ja uudet avaukset sen sijaan, että kyvykkyyksiä tai ”tulevaisuuden osaamisia” pyritäisiin ylhäältäpäin määrittelemään tai ennakoimaan.

Vahvuuksiin keskittymisen kiistattomana etuna on myös muutos- ja oppimiskyvykkyyden vahvistaminen. Tutkimukset osoittavat, että laajaan vahvuusnäkemykseen perustuvilla interventioilla voidaan saavuttaa merkittävää parannusta sekä työn imussa että psykologisessa pääomassa (Kari ym., painossa; Katajisto ym., 2021). Psykologinen pääoma on tämän päivän ja tulevaisuuden organisaatioiden tärkeintä pääomaa, koska se auttaa realisoimaan myös taloudellisen, sosiaalisen ja osaamispääoman (Luthans ym., 2015). Toisin sanoen työntekijät, jotka luottavat itseensä ja tulevaisuuteen uskoen selviytyvänsä vastoinkäymisistä, ovat halukkaita oppimaan, kehittymään ja hyödyntämään omia vahvuuksiaan ja osaamistaan sekä tarttumaan toimintaympäristön mahdollisuuksiin. Laajaan vahvuusnäkemykseen perustuvat vahvuusinterventiot ovat myös kustannustehokkaita ja vaikuttavia (Kuijpers ym., 2020; Luthans ym., 2015). Niitä on tutkittu ja kehitetty erityisesti oman työn kehittämisen näkökulmasta (Kari ym., painossa), ja ne soveltuvat myös tilanteisiin, joissa tarvitaan hyvinvoinnin ja motivaation vahvistamista.

D: Positiivinen johtajuus ja itsensä johtaminen

Positiivisessa organisaatiossa johtaminen liittyy paitsi muodolliseen asemaan myös jokaisen työntekijän itsensä johtamiseen. Samalla tavalla kuin alussa kuvattiin positiivista johtajuutta, kuuluu jokaiselle organisaation jäsenelle vastuu omasta oppimisesta ja kehittämisestä. Tämä tapahtuu reflektion avulla.

Reflektiota pidetään yhtenä tärkeimmistä tulevaisuuden työelämätaidoista (Helyer, 2015). On todettu, että reflektio edistää sekä oppimista, muutokseen sopeutumista, että hyvinvointia (Helyer, 2015; Kross ym., 2023; London ym., 2023). Reflektion avulla on mahdollista oppia kokemuksista sekä kyseenalaistaa omia ajatusmalleja, uskomuksia ja olemassa olevia käytänteitä (Kaziyev ym. 2022). Lisäksi reflektio kohdentuu omaan ajatteluun, tunteisiin, toimintaan ja vuorovaikutukseen, minkä myötä niitä on mahdollista johtaa (Carden

ym., 2022). Jokaisen työyhteisön jäsenen itsetietoisuus, itsetuntemus ja itsereflektio ovat edellytys myönteisen vuorovaikutuksen ja ilmapiirin sekä psykologisen turvallisuuden rakentumiselle, mutta myös itsensä johtamiselle ja itseohjautuvuudelle, jotka ovat keskeisiä organisaation oppimisen moottoreita (Dobrzinskienė ym., 2022; Gil & Mataveli, 2017).

P: Myönteiset käytänteet

Myönteiset käytänteet positiivisen organisaation osa-alueena tarkoittavat organisaation konkreettisia toimintatapoja, malleja, rakenteita, rutiineja tai prosesseja, jotka mahdollistavat muiden PRIDE-teorian osa-alueiden toteutumisen. Oppimisen näkökulmasta tällaisia käytänteitä ovat esimerkiksi tiimit, oppimisfoorumit, vahvuus-, kehitys- ja osaamiskeskustelut, osaamisen kehittämisen resurssit, mentorointi ja vertaisryhmät, koulutukset, uraliikkuvuus ja sisäiset urapolut sekä reflektiiviset käytänteet (Gil & Mataveli, 2017; Helyer, 2015; Wallo ym., 2022).

Myönteiset käytänteet vahvistavat sosiaalisia resursseja sekä mahdollistavat erilaisten vahvuuksien tunnistamisen ja hyödyntämisen. Tämä lisää myönteisiä tunteita ja parantaa ilmapiiriä, mikä edelleen lisää myönteistä toimintaa ja vuorovaikutusta (Cameron ym., 2011). Näin ”myönteinen kehä” tuottaa oppimista ja parempaa suoriutumista työpaikoilla (Wenström, 2020b, 349).

Myönteisten käytänteiden systemaattinen tunnistaminen, jakaminen ja kehittäminen on myös suoraan oppimista edistävä toimintatapa (Wenström, 2020b, ss. 199–202), jossa voidaan ylittää yksiköiden ja toimintojen välisiä raja-aitoja ja näin takata oppimisen esteitä, kuten tiedonkulun ongelmia (Yukl, 2009).

Myönteiset käytänteet luovat oppimista arjessa. Kun halutaan edistää oppimista, tulee olemassa olevia käytänteitä tarkastella kriittisesti myös oppimisen näkökulmasta: Millä tavalla esimerkiksi kokouksissa ja kokoontumisissa voitaisiin vahvistaa yhteistä oppimista, reflektiota, osaamisen ja onnistumisen jakamista, oppia kokemuksista, jopa virheistä, ja saada muilta tukea uuden oppimiseen ja kokeiluun?

Positiivinen johtaminen ja organisaatio luovat oppimiselle suotuisia olosuhteita

Suurin osa oppimisesta ja oppimisen johtamisesta tapahtuu arkisessa työssä ja osana työyhteisön vuorovaikutusta. Mitä vähemmän pystymme ennustamaan tulevaisuuden täsmällisiä osaamistarpeita, sitä suurempaan rooliin arkipäivän yhteisöllinen oppiminen nousee (Gil & Mataveli, 2017). Positiivinen johtaminen, jonka keskiössä on vuorovaikutus, on siksi ajankohtainen lähestymistapa oppimisen johtamiseen.

Laadukkaan vuorovaikutuksen lisäksi on kuitenkin tärkeää, että organisaatiolla on systemaattinen ja strateginen viitekehys oppivan, hyvinvoivan ja tuloksellisen toimintakulttuurin johtamiselle ja kehittämiselle.

Positiivisen johtamisen periaatteet ja positiivisen organisaation PRIDE-teoria tarjoavat jäsenyyksen oppimisen johtamiseen ja oppimista tukevien olosuhteiden luomiseen. PRIDE-teoria kokoaa yhteen ne keskeiset periaatteet, joiden kautta organisaatiossa voidaan käytännössä tukea henkilöstön oppimista ja hyvinvointia. Oppiminen ja kehittyminen toteutuu henkilöstön työn imun ja innostuksen kautta, mikä heijastuu myös organisaation tuloksellisuudessa, tuottavuudessa ja kasvussa (Demerouti & Cropanzano, 2010; Hakanen & Kaltiainen, 2020).

Oppimista on mahdollista johtaa johtajien omalla esimerkillä, myönteisellä vuorovaikutuksella ja käytänteiden kautta. Tämä edellyttää positiivisen johtamisen teoreettisen perustan ymmärtämistä ja soveltamista, ihmiskäsityksestä alkaen. PRIDE-teorian osa-alueiden tavoitteellinen soveltaminen voi auttaa rakentamaan organisaatiokulttuurin, jossa oppiminen ja hyvinvointi tukevat toisiaan ja tuottavat kestävästä menestystä. ■

LÄHTEET

- Barsade, S. G., Coutifaris, C. G & Pillemer, J. (2018). Emotional contagion in organizational life. Research in Organizational Behavior, 38, 137–151. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2018.11.005>.
- Blanch, J., Gil, F., Antino, M. & Rodríguez-Muñoz, A. (2016). Positive leadership models: Theoretical framework and research. Psychologist Papers, 37(3), 170–176. Retrieved from <http://www.papelesdelpsicologo.es/English/2772.pdf>
- Cameron, K. S. (2012). Positive leadership. Strategies for extraordinary performance. Second edition. Berrett-koeher.
- Cameron, K., Mora, C., Leutscher, T. & Calarco, M. (2011). Effects of positive practices on organizational effectiveness. The Journal of Applied Behavioral Science, 47(3), 266–308. <https://doi.org/10.1177/0021886310395514>
- Carden, J., Jones, R. J. & Passmore, J. (2022). Defining self-awareness in the context of adult development: A systematic literature review. Journal of Management Education, 46(1), 140–177. <https://doi.org/10.1177/1052562921990065>
- Cheung, K. H. R. (2014). An ethnographic case study on transformation of a social welfare agency into a positive organization. The Hong Kong Polytechnic University. <https://theses.lib.polyu.edu.hk/handle/200/8209>
- Chughtai, A. & Buckley, F. (2011). Work engagement antecedents, the mediating role of learning, goal orientation and job performance. Career Development International, 16(7), 684–705. <https://doi.org/10.1108/13620431111187290>
- Colbert, A. E., Bono, J. E. & Purvanova, R. K. (2016). Flourishing via workplace relationships: moving beyond instrumental support. Academy of Management Journal, 59(4), 1199–1223. <https://doi.org/10.5465/amj.2014.0506>
- Decuyper, A. & Schaufeli W. (2021). Exploring the leadership-engagement nexus: A moderated meta-analysis and review of explaining mechanisms. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(16), 8592. <https://doi.org/10.3390/ijerph18168592>
- Demerouti, E. & Cropanzano, R. (2010). From thought to action: employee work engagement and job performance. Teoksessa Bakker, A. B., & Leiter, M. P. (toim.), Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research (ss. 147–163). Psychology Press.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.11.005>.
- Dobržinskienė, R., Paurienė, G., Melnychuk, D., Mohelnyska, L. & Sahachko, Y. (2022). Effective management of a learning organization: creating opportunities for informal learning. Independent Journal of Management & Production, 13(3), s036–s057. <https://doi.org/10.14807/ijmp.v13i3.1892>
- Döös, M., Johansson, P. & Wilhelmson, L. (2015). Beyond being present: learning-oriented leadership in the daily work of middle managers. Journal of Workplace Learning, 27(6), 408–425. <https://doi.org/10.1108/JWL-10-2014-0077>
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. Administrative Science Quarterly, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Frazier, M. L., Fainshmidt, S., Klinger, R. L., Pezeshkan, A. & Vraceva, V. (2017). Psychological safety: A meta-analytic review and extension. Personnel Psychology, 70(1), 113–165. <https://doi.org/10.1111/peps.12183>
- Fredrickson, B. L. & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. Cognition and Emotion, 19(3), 313–332. <https://doi.org/10.1080/02699930441000238>
- Gil, A. J. & Mataveli, M. (2017). Learning opportunities for group learning: An empirical assessment from the learning organization perspective. Journal of Workplace Learning, 29(1), 65–78. <https://doi.org/10.1108/JWL-02-2016-0009>
- Haapakoski, P., Wenström, S. & Uusiautti, S. (2023). The correlation between work engagement and the positive organizational PRIDE Index provides new perspectives on workplace development: An analysis of northern finnish public sector workers. European Journal of Workplace Innovation, 8(2), 4–30. <https://doi.org/10.46364/ejwi.v8i2.1259>
- Hakanen, J. & Kaltiainen, J. (2020). Työn imu – parasta hyvinvointia työssä? Työpoliittinen aikakauskirja 2/2020, 41–56. Työ- ja elinkeinoministeriö. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162308>
- Helyer, R. (2015). Learning through reflection: the critical role of reflection in work-based learning (WBL). Journal of Work-Applied Management, 7(1), 15–27. <https://doi.org/10.1108/JWAM-10-2015-003>
- Hillberg, J. (2024). The impact of leadership on the workplace learning of individuals and teams: a literature review and synthesis. The Learning Organization: An International Journal, 31(3), 411–439. <https://doi.org/10.1108/TLO-11-2022-0144>
- Hökkä, P. K., Räikkönen, E., Ikävalko, H., Paloniemi, S. & Vähäsantanen, K. (2022). Emotional agency at work: The development and validation of a measure. Frontiers in Education, 7, 852598. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.852598>
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Ikävalko, H. (2023). An integrative approach to emotional agency at work. Vocations and Learning, 16, 23–46. <https://doi.org/10.1007/s12186-022-09299-3>
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Paloniemi, S. (2020). Emotions in learning at work: a literature review. Vocations and Learning, 13(1), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09226-z>
- Isen, A. M. (2008). Some ways in which positive affect influences decision making and problem solving. Teoksessa M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (toim.), Handbook of emotions (ss. 548–573). The Guilford Press.
- Katajisto, M., Hyvärinen, S. & Uusiautti, S. (2021) Changes in finnish ninth graders' positive psychological capital (PsyCap) in a strength-based student guidance intervention, International Journal of Adolescence and Youth, 26(1), 321–339. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02673843.2021.1943469>
- Kari, J., Wenström, S. & Uusiautti, S. (in press). A strengths-based intervention boosts psychological capital and work engagement levels: A study among northern finnish workers. International Journal of Work Innovation.
- Kaziyev, K., Bisenova, N. & Khamidullayev, F. (2022). Reflection as a quality for effective professional activities and self-development. Qo'qon universiteti xabarnomasi, 5(5), 59–63. <https://doi.org/10.54613/ku.v5i5.217>

- Kross, E., Ong, M. & Ayduk, O. (2023). Self-reflection at work: Why it matters and how to harness its potential and avoid its pitfalls. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10, 441–464. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031921-024406>
- Kuijpers, E., Kooji, D. T. A. M. & van Woerkom, M. (2020) Align your job with yourself: The relationship between a job crafting intervention and work engagement, and the role of workload. *Journal of Occupational Health Psychology*, 25(1), 1–16. <https://doi.org/10.1037/ocp0000175>
- Leiß, T. V. & Rausch, A. (2023). How personality, emotions and situational characteristics affect learning from social interactions in the workplace. *Vocations and Learning* 16, 73–97. <https://doi.org/10.1007/s12186-022-09303-w>
- Leskisenoja, E. (2024). Kun koulu ei kukoistakaan. Miten saada positiivinen pedagogiikka toimimaan? Santalahti-kustannus.
- London, M., Sessa, V. I. & Shelley, L. A. (2023). Developing self-awareness: Learning processes for self- and interpersonal growth. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10, 261–288. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-044531>
- Lundqvist, D., Wallo, A., Coetzer, A. & Kock, H. (2023). Leadership and learning at work: A systematic literature review of learning-oriented leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 30(2), 205–238. <https://doi.org/10.1177/15480518221133970>
- Luthans, F., Youssef-Morgan, C. M. & Avolio, B. J. (2015). *Psychological capital and beyond*. Oxford University Press.
- Noe, R. A., Clarke, A. D. M. & Klein, H. J. (2014). Learning in the twenty-first-century workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 245–275. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091321>
- Malik, P. & Garg, P. (2020). Learning organization and work engagement: The mediating role of employee resilience. *The International Journal of Human Resource Management*, 31(8), 1071–1094. <https://doi.org/10.1080/09585192.2017.1396549>
- McGuier, E. A., Kolk, D. J., Aarons, G. A., Schachter, A., Klem, M. L., Diabes, M. A., Weingart, L. R., Salas, E. & Wolk, C. B. (2024). Teamwork and implementation of innovations in healthcare and human service settings: a systematic review. *Implementation science*, 19(1), 49. <https://doi.org/10.1186/s13012-024-01381-9>
- Patterson, T. G. & Joseph, S. (2007). Person-centered personality theory: Support from self-determination theory and positive psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 47(1), 117–139. <https://doi.org/10.1007/s12186-022-09303-w>
- Rausch, A. (2013). Learning in interaction at the workplace: A diary study on the learning potential of social interactions. *Vocations and Learning*, 6(1), 1–26. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4354.2243>
- Redin ym. 2023 Redin, D. M., Meyer, M. & Rego, A. (2023). Positive leadership action framework: Simply doing good and doing well. *Frontiers in psychology*, 13, 977750. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.977750>
- Rus, C., Rațiu, L., Manole, E. & Trif, S. (2025). Intra-team learning behaviors and psychological safety: linking team leader coaching behaviors and team performance in work teams. *Team Performance Management: An International Journal*, 1(3-4): 209–225. <https://doi.org/10.1108/tpm-05-2024-0052>
- Salmi, I. (2024). Positiivinen johtaminen uusin silmin: Kokemuksen tutkimus ymmärrystä lisäämässä. *Acta electronica Universitatis Lapponiensis* 374. Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-411-9>
- Seeck, H. (2012). *Johtamisopit Suomessa*. Taylorismista innovaatioteorioihin. Gaudeamus.
- Ström, K., Wenström, S. & Uusiautti, S. (2024). Positive leadership development and leadership types in Finnish leaders' narratives. *International Journal of Research in Education and Science*, 10(4), 688–708. <https://doi.org/10.46328/ijres.3484>
- Ström, K., Wenström, S. & Ratinen, I. (2025, in press) Six steps to authentic leadership – Findings from the implementation of a positive leadership development program. In S. Uusiautti & S. Wenström (Eds.), *Positive Leadership: Research-based Insights of the Future of Leadership*. Palgrave Macmillan.
- Susomrith, P. & Coetzer, A. (2019). Effects of informal learning on work engagement. *Personnel Review*, 48(7), 1886–1902. <https://doi.org/10.1108/PR-10-2018-0430>
- Theeboom, T., Beersma, B. & van Vianen, A. E. M. (2013). Does coaching work? A meta-analysis on the effects of coaching on individual level outcomes in an organizational context. *The Journal of Positive Psychology*, 9(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.837499>
- Tjosvold, D., Chen, N. Y., Huang, X. & Xu, D. (2014). Developing cooperative teams to support individual performance and well-being in a call center in China. *Group Decision and Negotiation*, 23(2), 325–348. <https://doi.org/10.1007/s10726-012-9314-6>
- Wallo, A., Kock, H., Reineholm, C. & Ellström, P. (2022). How do managers promote workplace learning? Learning-oriented leadership in daily work. *Journal of Workplace Learning*; 34(1), 58–73. <https://doi.org/10.1108/JWL-11-2020-0176>
- Wallo, A., Lundqvist, D. & Coetzer, A. (2024). Learning-oriented leadership in organizations: An integrative review of qualitative studies. *Human Resource Development Review*, 23(2), 230–275. <https://doi.org/10.1177/15344843241239723>
- Watson, D., Tregaskis, O., Gedikli, C., Vaughn, O. & Semkina, A. (2018). Well-being through learning: a systematic review of learning interventions in the workplace and their impact on well-being. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 27(2), 247–268. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2018.1435529>
- Wenger, E. C. (1998). *Communities of practice – Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press
- Wenström, S. (2020). Enthusiasm as a driving force in vocational education and training (VET) teachers' work. Defining positive organization and positive leadership in VET. *Acta electronica Universitatis Lapponiensis* 269. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-185-9>
- Wenström, S. (2020b). Positiivinen johtaminen. Johda paremmin opetus- ja kasvatusalalla. PS-Kustannus.
- Wenström, S. (2022). *Kaikilla vahvuuksilla. Opas laajan vahvuusnäkömyksen käyttöön opetuksessa*. PS-Kustannus.
- Wenström, S. & Ström, K. (2024). Yhdessä pedagogista hyvinvointia kehittämään. *Oamk Journal*. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2024052335683>
- Wenström, S., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2018). How does the PRIDE theory describe leadership and organization that enhances vocational education teachers' (VET) enthusiasm? An analysis of enthusiastic Finnish VET-teachers' perceptions. *European Journal of Workplace Innovation*, 4(1), 79–94. <http://journal.uia.no/index.php/EJWI/article/view/502>
- Wenström, S. & Veivo, L. (2024). Tunnekoti. Avaimia johtajan itsetietoisuuteen. *Oamk Journal*. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2024092374379>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society – The development of higher psychological processes*. Harvard University Press
- Yukl, G. (2009). Leading organizational learning: Reflections on theory and research. *The Leadership Quarterly*, 20(1), 49–53. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2008.11.006>

SANNA WENSTRÖM KT, FM, AmE on positiivisesta johtamisesta ja organisaatiosta väitellyt tutkija, kehittäjä, kouluttaja ja tietokirjailija sekä korkeakoulun johtamisen ja hyvinvoinnin lehtori. Hänen työnsä keskittyy positiivisen johtamisen ja organisaation tutkimustiedon soveltamiseen ja kehittämiseen erilaisissa organisaatioissa johtajien, esihenkilöiden ja työyhteisöjen arjessa. Wenström on kehittänyt tutkimustiedon pohjalta monia käytännön innovaatioita ja menetelmiä oppivan ja hyvinvoivan organisaatiokulttuurin kehittämiseen, mm. laaja vahvuusnäkemys ja siihen perustuvat menetelmät vahvuuksien tunnistamiseen ja johtamiseen. Hän on julkaissut kymmeniä tieteellisiä artikkeleita sekä useita tietokirjoja positiivisen organisaation ja johtamisen teemoista. Hän toimii kouluttajana ja asiantuntijana työelämän kehittämishankkeissa sekä sivutoimisena koulutusalan yrittäjänä.



Opiskelun ilo korkeakouluissa tarvitsee positiivista johtajuutta

Opiskelun ilo lisää oppimista ja hyvinvointia korkeakouluissa. Se on enemmän kuin tunne ja strateginen voimavara, joka vaikuttaa oppimisen laatuun, yhteisön ilmapiiriin ja tuloksellisuuteen. Opiskelun ilo liittyy tunneälykkääseen ja myönteiseen johtajuuteen, jossa arvostava vuorovaikutus ja yhteisöllisyys tukevat oppimista. Kun korkeakoulujen johtajat yhdessä opettajien kanssa rakentavat tietoisesti ympäristöjä, joissa ilo ja positiivinen tunnetila ovat keskiössä, syntyy kukoistavia oppimisyhteisöjä.

Tässä artikkelissa tarkastellaan opiskelun iloa ja opettajaa opiskelun ilon mahdollistajana. Korkeakoulujen opettajilla on suuri rooli positiivisen tunnetilan luojana, ja johtajien tehtävä on tukea heitä vahvistamalla omaa tunneälyään ja ilon johtamista (McIntyre ym., 2024). Opiskelun iloa voidaan tietoisesti suunnitella, opettaa ja johtaa osaksi koulutuskulttuuria.

AVAINSANAT: opiskelun ilo, oppiminen, hyvinvointi, ilon johtaminen, positiivinen johtaminen

Johdanto

Opiskelun iloa ja myönteisten tunteiden merkitystä oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisessa korkeakoulujen kontekstissa on alettu viime vuosina tutkimaan yhä enemmän. Isacsonin ym. (2019) tutkimuksessa todetaan, että suomalaisilla korkeakouluopiskelijoilla on tarve jakaa tunnekokemuksia. Tunneilmapiiriin, luottamuksen, yhteenkuuluvuuden ja tuen merkitys ovat opiskelijoille tärkeitä. Tämä on tutkijoiden mielestä hyvä huomioida, kun tarkastellaan opiskelijoiden merkityksellisiä tunteita ja pohditaan erilaisia pedagogisia ratkaisuja niiden tukemiseksi.

Tutkin väitöskirjassani (Kiikeri, 2025) opiskelun iloa verkko-opinnoissa ja miten opettajien kannattaa muotoilla opin-
toja niin, että ne tuottavat opiskelun iloa. Ensimmäisessä ky-

selytutkimukseen perustuvassa osatutkimuksessa (Kiikeri, 2024a) tuli esille, että kaikki opiskelijat eivät koe opiskelun iloa verkko-opinnoissa, vaan tarvitaan erilaisia oppimisympäristöjä. Luokassa opiskelija kokee saavansa avun paremmin suoraan opettajalta, mutta opiskelijat haluavat käyttää luokassa myös digitaalisia ohjelmia opiskelun tukena. Osa opiskelijoista kokee opiskelun iloa verkossa yksin ja osa yhdessä muiden kanssa. Opiskelun ilo syntyy monesta asiasta, jotka esittelen tässä artikkelissa. Väitöskirjani oli monimene-
telmällinen tutkimus, jonka jokaisessa osatutkimuksessa tuli esille, että opiskelijat kokivat iloa, kun opettaja oli positiivinen, kannustava ja tuki opiskelun etenemistä ja myönteisen tunnetilan syntymistä riippumatta oppimisympäristöstä. Mutta kuka tukee opettajaa opiskelun ilon ja positiivisen tunnetilan vaalimisessa?

Opiskelun ilon merkitys oppimisessa

Tarkastelen tässä luvussa opiskelun iloa, mitä se on ja miksi sen vaaliminen on tärkeää. Kirjallisuudessa ilo kuvataan yleensä myönteisenä tunteena, hyvänä olona, onnellisuutena ja riemuna. Ilo ei ilmene ainoastaan oppijan ajatuksissa, vaan se näkyy ulospäin hymynä, nauruna, ääntelynä tai liikehtimisellä (Jeet & Pant, 2023). Tunteet ovat kaikkialla läsnä, ja niillä on ratkaiseva rooli ihmisen kognitiivisessa prosessissa (Tyng ym., 2017). Korkeakoulu toimii voimakkaana tunteiden kontekstina ja tarjoaa otollisen ympäristön ilon ilmentymiseen (Rantala & Määttä, 2012).

Omidire (2021) tuo esille, kuinka ilo liittyy läheisesti sisäiseen motivaatioon, joka auttaa oppijaa ryhtymään tehtävien tekemiseen oppimisen itsensä ja sen tuoman ilon vuoksi. Sisäinen motivaatio liittyy kiinnostukseen ja toiminnan palkitsevuuteen, jolloin oppijat motivoituvat tehtävän kiinnostavuudesta ja sen tuottamasta nautinnosta. Adamsin ja Mooren (2024) mukaan ilo tunteena ei ole vain mukava lisä, vaan se on olennainen osa merkityksellistä ja kestävästä oppimista ja menestystä. Se toimii vastapainona usein kohdatulle uupumukselle, syrjäytymiselle ja stressille.

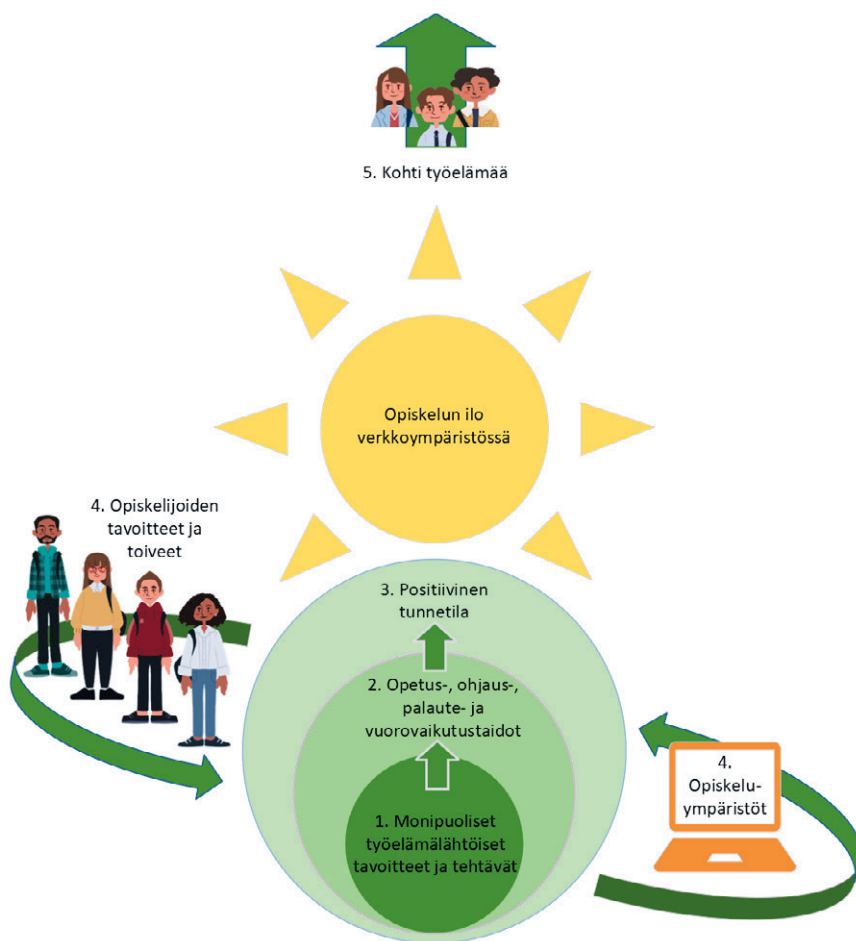
Opiskelussa koetaan monenlaisia tunteita, joiden kokemisella on suuri merkitys erityisesti oppimisessa. Negatiiviset tunteet, kuten pelko tai turhautuminen, voivat heikentää oppimisprosessia, kun taas myönteiset tunteet, erityisesti ilon kokeminen, vahvistavat oppimista (Schmidt, 2020). Juuri myönteiset tunteet tukevat opiskelijan toimintaa ja kukoistamista opinnoissaan. Iloiset tunteet heräävät usein turvallisuudessa ja myönteisessä ympäristössä. Puhutaan positiivisesta tunnetilasta, joka lisää oppijan sitoutumista, osallistumista ja uusien taitojen oppimista (Fredrickson, 2013).

Myönteiset tunteet luovat suotuisan ympäristön, jossa keskittyminen paranee, luovuus lisääntyy ja oppiminen nopeutuu. Ilon tunne ei suoraa lisää oppimista, sillä toistuvat ilon kokemukset voivat satunnaisesti edistää yksilön fyysisten, älyllisten ja sosiaalisten taitojen kehittymistä (Fredriksson, 1998). Ilon tunteen vaaliminen lisää tyytyväisyyttä omaan tekemiseen ja tuo oppijalle lisää jaksamista ja korkeampia tavoitteita. Lisäksi ilo luo yhteenkuuluvuutta, sillä myönteiset tunteet tarttuvat helposti oppijalta toiselle (Kassara, 2017). Trainin ym. (2025) mukaan

lisääntynyt halukkuus ja kyky ilmaista ajatuksiaan vapaasti luokan keskusteluissa nähdään seurauksena myönteisestä ja positiivisesta tunnetilasta. Ilo tuo mielekkyyttä ja positiivista asennetta opiskeluun sekä kohottaa itsetuntoa. Ilon tunteen kokeminen piristää, lisää energisyyttä ja eloisuutta, jolloin se toimii voimavarana opiskelussa ja auttaa jaksamaan elämässä (Kassara, 2017). Tärkeää on, että ilon kokemisesta saadut resurssit ovat kestäviä, ja niitä voidaan hyödyntää myöhemmin, vaikka ilon kokemus on laantunut (Fredriksson, 1998).

Opettajan rooli opiskelun ilon lisääjänä

Väitöskirjatutkimuksessani (Kiikeri, 2025) toteutin kyselyn 363 ammatillisen toisen asteen opiskelijalle. Kyselystä hyödynsin myös 290 avointa vastausta ja haastattelin kahdeksaa opiskelijaa. Lisäksi haastattelin 20 opettajaa, joilla oli kokemusta verkko-opettajana toimimisesta. Tutkimukseni tuloksen pohjalta olen luonut opiskelun iloa tukevan verkko-oppimisen mallin (kuva 1). Vaikka tutkimus on tehty ammatillisen toisen asteen kontekstissa, se on hyödynnettävissä myös muilla koulutusasteilla, kuten korkeakoulussa ja sen eri oppimisympäristöissä.



Kuva 1. Opiskelun iloa tukevan verkko-oppimisen malli (Kuva: Inka ja Pia Kiikeri) (Kiikeri, 2025, s. 103).

Opettajan rooli opiskelun mahdollistajana nousi todella merkittäväksi tekijäksi. Mallissa opettaja asettaa ensiksi opinto-kokonaisuudelle monipuoliset työelämälähtöiset tavoitteet ja tehtävät verkko-opiskelun suunnittelun perustaksi (askel 1.). Tutkimuksessa painottui tehtävien merkitys opiskelun ilon tuottajana. Tehtävyyppien tulee olla monipuolisia ja erilaisia ja vältetään esimerkiksi pelkästään kirjallisia tehtäviä. Tehtävät tulee olla työelämälähtöisiä, ja niiden tavoitteena on saavuttaa työelämässä tarvittava osaaminen. Opiskelun iloa tuotti, kun opiskelijat saavat valita tehtävänsä, ja tehtävissä oli huomioitu erilaisten oppijoiden taitotasot (Kiikeri, 2023; 2024a; 2024b).

Hyvin rakennetut tehtävät pelkästään eivät tuo opiskelijalle opiskelun iloa, vaan tarvitaan opettajan hyviä opetus-, ohjaus-, palautteenanto- ja vuorovaikutustaitoja (askel 2.). Opettajan tulee asemoida itsensä verkkoympäristöön sekä pedagogisesti että sosiaalisesti. Hänen on oltava tavoitettavissa viestien tai kameran välityksellä, sillä kameran käyttö lisää läsnäolon tunnetta ja yhteisöllisyyttä. Opiskelun iloa syntyy, kun opettaja reagoi yhteydenottoihin nopeasti ja antaa jatkuvaa, monipuolista palautetta. Opettaja voi antaa esimerkiksi hymiöpalautetta, osaamismerkkejä sekä kirjallista ja suullista palautetta. Palaute voidaan myös automatisoida. Oppijat kokevat iloa ja motivaatiota, kun opettaja hyödyntää vaihtelevia ja aktivoivia opetusmenetelmiä sekä erilaisia digitaalisia välineitä. Pitkiä luentoja tulisi välttää ja sen sijaan oppijoita kannattaa ohjata aktiivisiin ja yhteistoiminnallisiin oppimis-menetelmiin (Kiikeri, 2023; 2024a; 2024b).

Vaikka olisi kuinka hienot oppimisympäristöt sekä aktivoivat ja innostavat oppimis- ja opetusmenetelmät, ei opiskelun iloa synny. Tarvitaan positiivinen tunnetila (askel 3.), jota ylläpitää opettaja. Positiivinen tunnetila syntyy, kun opettaja on myönteinen, ystävällinen, iloinen, kannustava ja kiinnostunut opiskelijasta ja opetettavasta aiheesta. Tämä auttaa opettajaa luomaan opiskeluympäristöön positiivisen tunnetilan, jossa kaikilla on turvallinen ja hyvä olla. Tunnetilaa voi vahvistaa monipuolisella, motivoivalla ja vuorovaikutteisella palautteella. Opettajan tulee olla helposti lähestyttävä ja kohdella opiskelijoita tasapuolisesti ja arvostavasti, mikä tukee hyvän oppijasuhteen syntymistä (Kiikeri, 2023; 2024a; 2024b).

Jotta opettaja voi pitää yllä positiivista tunnetilaa, hänen tulee huomioida opiskeluympäristöt sekä oppijoiden tavoitteet ja toiveet (askel 4.). Opiskelun iloa syntyy, kun oppija tuntee opiskelijansa sekä hänen tavoitteensa ja toiveensa. Opettajan tulisi hyödyntää monipuolisia opiskeluympäristöjä. Osalle oppijoista on merkityksellistä, että he saavat opiskella oppilaitoksessa käyttäen erilaisia digitaalisia ohjelmia, sillä joidenkin on vaikea keskittyä opiskelemaan verkossa. Jotkut oppijat haluavat opiskella verkossa, koska se on avointa ja joustavaa. Osalle oppijoista on merkityksellistä, että he saavat opiskella ajasta ja paikasta riippumatta ja suunnitella sen sopivaksi omaan elämänvaiheeseensa. Oppimisen iloa lisää myös vertaisten kanssa työskentely ja yhteisöllisyys, etenkin jos opiskelijat tuntevat toisensa ennestään. Kameran käyttö voi vahvistaa yhteisöllisyyttä ja läsnäolon tunnetta, mutta siihen ei tule pakottaa, vaan kannustaa pohtimaan, mikä verkko-

opiskelun tapa tukee juuri hänen opiskelun iloaan (Kiikeri, 2023; 2024a; 2024b).

Lopuksi ohjataan oppija kohti työelämää (askel 5.). Oppija kokee iloa, kun opettaja on ammattitaitoinen, innostunut ja kehittää osaamistaan jatkuvasti. Oppija kokee luottamusta ja merkityksellisyyttä, kun hän näkee opintojen johtavan työelämää vastaavaan tutkintoon ja todellisiin työllistymismahdollisuuksiin. Oppija kokee myös iloa, kun hän voi suorittaa opintojaan verkko-opintoina työelämästä käsin. Cronqvistin (2024) mukaan opiskelun ilo kasvaa koko oppimisprosessin ajan, kun opiskelija huomaa hankkivansa tietoa, ymmärtävänsä uutta ja hallitsevansa omaa oppimistaan.

Traini ym. (2025) korostavat, että tietoisilla opetusstrategioilla voidaan merkittävästi vaikuttaa opiskelijoiden vuorovaikutukseen, osallistumiseen ja myönteisiin tunnekokemuksiin. Omidiren (2021) mukaan opiskelun iloa voidaan varmistaa, kun opettaja huomioi opiskelijoiden monimuotoisuuden. Oppijalla on erilaisia taitoja, vahvuuksia ja kokemuksia, joita he tuovat oppimisympäristöön. Näiden vahvuuksien hyödyntäminen varmistaa, että oppiminen on mukaansatempaavaa ja yhteistyöhön perustuvaa. Omidire (2021) huomauttaa, että opiskelun iloa tukevat myös kannustavat, vuorovaikutteiset ympäristöt, joissa jokainen oppija kokee tulevaisuuden arvostetuksi. Lisäksi teknologian kehitys voi tukea näitä prosesseja tarjoamalla uusia mahdollisuuksia yhteisölliseen ja iloon perustuvaan oppimiseen.

Myönteisten tunteiden korkeakoulua tukee myönteinen johtaja

Opiskelun ilon syntymisessä opettajalla ja hänen toiminnallaan on merkittävä rooli positiivisen tunnetilan ylläpitämisessä. Opettajan on helpompi ylläpitää positiivista tunnetilaa oppimisympäristöissä, jos koko organisaatio tukee opiskelun ilon syntymistä. Tarvitaan oppimisen johtamista (Leadership of Learning), jonka ytimessä on oppijalähtöinen ajattelu (Niinistö-Sivuranta ym., 2025). Jotta opiskelun ilon syntymistä tuettaisiin systemaattisesti, pelkät johtamistaidot eivät aina riitä, vaan oppilaitosten tulisi ottaa opiskelun ilo huomioon koulujen strategiatasolla ja myös mitata opiskelun iloa eri indikaattorien avulla. Niinistö-Sivurannan ym. (2025) mukaan strategiat vaikuttavat myös siihen, miten resursseja jaetaan opiskelun ilon tukemiseen ja opettajien kouluttamiseen.

Tunnejohtaja huomioi oppilaitoksessa syntyneitä tunteita

Positiivinen tunnetila oppimisympäristössä syntyy, kun opettaja on positiivinen, innostunut ja kannustava. Jotta johtaja voi tukea opettajaa työssään positiivisen tunnetilan rakentaja-

na, tulisi johtajalla itsellään olla kyky huomioida erilaisia tunteita. Ne johtajat, jotka osoittavat positiivisia tunteita, voivat siirtää ne tehokkaasti työntekijöille ja edistää näin positiivista ja tukevaa työympäristöä (Kammerhoff, 2019). Myönteiset tunteet rakentavat oppilaitoksen ilmapiirin luottamusta ja parempia ihmissuhteita sekä helpottavat muutoksen omaksumista ja tukevat stressin hallintaa (Lopes, 2016).

Tunneäly (EI, Emotional Intelligence) on johtajuuden keskeinen osa, joka kuvaa johtajan omaa kykyä ymmärtää omia ja toisten tunteita sekä tunteiden vaikutusta ympärillään oleviin ihmisiin (Saha, 2023). Käsitteen esittelivät ensimmäisenä psykologit Salovey ja Mayer (1990), jotka määrittivät tunneällyn ensimmäisen kerran 1990-luvun alussa ”*kyvyksi seurata omia ja toisten tunteita, erottaa niitä toisistaan ja käyttää tätä tietoa ohjaamaan ajattelua ja toimintaa*” (Salovey & Mayer, 1990, s. 189).

Goleman (1995) muokkasi tunneällyn käsitettä edelleen ja toisen laajasti esille johtamisen ja koulutuspsykologian aloille. Hänen mukaansa tunneäly on johtajan menestyksen kannalta vähintään yhtä tärkeä tekijä, kuin perinteinen älykkyysosamäärä (ÄO). Goleman määritteli tunneällyn koostuvan viidestä keskeisestä osa-alueesta: itsetuntemuksesta, itsesäätelystä, motivaatiosta, empatiasta ja sosiaalisista taidoista. Myöhemmin Boyatzis, Goleman ja Rhee (2000) kehittivät käsitettä edelleen ja loivat emotionaalisen ja sosiaalisen osaamismallin (Emotional and Social Competency Model, ESCM), joka toi tunneällyn teorian käytännön sovelluksiin. ESCM-malli antaa johtajalle työkalut omien ja toisten tunteiden ymmärtämiseen, käyttäytymisen säätelyyn ja myönteisten ihmissuhteiden rakentamiseen. ESCM korostaa, että tehokas johtajuus perustuu opittaviin emotionaalisiin ja sosiaalisiin taitoihin. Tunneälykäs ihminen kykenee luomaan luottamusta, psykologista turvallisuutta ja opiskelun iloa, jotka ovat erityisen tärkeitä oppilaitos- ja oppimisympäristöissä (Gómez-Leal ym., 2021).

Gómez-Lealin ym. (2021) tutkimus tukee ESCM-mallia, että tunneäly on avain tehokkaaseen johtajuuteen. Keskeisiä taitoja ovat itsetuntemus, itsesäätely, sosiaalinen tietoisuus ja suhteiden hallinta. Näiden taitojen avulla johtaja kykenee luomaan luottamuksellisia suhteita, jotka lisäävät opettajien tyytyväisyyttä ja suoriutumista.

ESCM-mallissa johtajan arvot, ajattelutapa ja myönteinen käyttäytyminen sekä ilon ilmapiirin vaaliminen koko oppilaitoksessa vaikuttavat oppilaitoksen hyvinvointiin ja oppimisilmapiiriin. Johtajan sanat ja teot heijastuvat suoraan opettajien sitoutumiseen ja työtyytyväisyyteen (McIntyre, ym., 2024). Vastaavasti opettajien myönteiset tunteet vahvistavat opiskelijoiden oppimista ja hyvinvointia. Väitöskirjani mallin (Kiikeri, 2025) mukaan opiskelun ilo syntyy erityisesti opettajan vuorovaikutustaidoista, arvostuksesta, palautteesta ja positiivisen tunnetilan luomisesta. Kun oppilaitoksen johtaja tukee opettajaa tunneällynsä avulla, hän luo perustan organisaatiolle, jossa opettaja voi toimia opiskelun ilon tuottajana erilaisissa oppimisympäristöissä.

Ilon johtajuus lisää opiskelun iloa ja hyvinvointia

Ilon kokeminen on alettu tunnistaa merkitykselliseksi tekijäksi oppilaitosten toiminnassa, ja ilon johtamisesta on tullut yhä tärkeämpi osa korkeakoulujen kehittämistä (McIntyre ym., 2024). Adams ja Moore (2024) esittelevät käsitteen Joy-Centered Leadership – johtajuuden, joka voidaan suomentaa ilon johtajuudeksi tai iloon keskittyväksi johtajuudeksi. Se kuvaa johtamistapaa, jossa ilo nähdään sekä tavoitteena että keinona, ja se on sisällytetty osaksi korkeakoulun strategiaa, kulttuuria ja päivittäistä toimintaa. Ilon johtajuus ei tarkoita pinnallista positiivisuutta, vaan tietoista ja tavoitteellista toimintaa, jossa rakennetaan rakenteita, kulttuuria ja käytäntöjä, jotka tukevat opiskelun iloa ja yhteisön kestävästä hyvinvointia (Adams & Moore, 2024; McIntyre, ym., 2024).

Ilon johtajuus korostaa johtajan ja yhteisön merkityksellisyyttä, myönteisyyttä, psykologista turvallisuutta ja hyvinvointia. Ilo on tietoisesti johdettu osa arkea ja oppilaitoksen kulttuuria. Adamsin ja Mooren (2024) mukaan johtajat, jotka ylläpitävät omaa myönteistä hyvinvointiaan, ovat paremmin valmistautuneita edistämään emotionaalisesti terveitä tiimejä ja selviytymään tehokkaasti organisaation haasteista. Ilon johtajuus korostaa neljää asiaa. Ensimmäisenä se korostaa *aitoa itsetuntemusta*, jossa johtaja ymmärtää omat tunteensa ja arvonsa sekä toimii niiden mukaisesti. Toisena on *rehellisyys ja totuuden kertominen*, jossa johtajan viestintä ja päätöksenteko perustuvat avoimuuteen ja luottamukseen. Kolmantena on *jatkuva kasvu ja oppiminen*, jolloin johtaja näkee oppimisen elinikäisenä prosessina. Ja neljäntenä on *psykologinen turvallisuus ja yhteisöllisyys*, jolloin johtaja luo ympäristön, jossa jokainen voi ilmaista itseään pelkäämättä arvostelua.

Ilon johtajuudessa johtaja luo ympäristöjä, jotka edistävät myönteisiä tunteita, yhteenkuuluvuutta ja intoa niin opiskelua kuin työtä kohtaan (McIntyre ym., 2024). Se on yhteisöön keskittyvää johtamista, jossa käytännön keinoin, kuten vahvistamalla sosiaalisia siteitä, mentorointia ja tukea, edistetään yksilön hyvinvointia ja iloa oppimisprosessissa (Adams & Moore, 2024). Väitöskirjani mallissa (Kiikeri, 2025) korostetaan, että opiskelun ilo verkko-opinnoissa vaikuttaa paitsi oppimiseen myös opiskelijoiden sosiaaliseen, psyykkiseen ja fyysiseen hyvinvointiin. Ilon johtajuus tarjoaa viitekehyksen, jossa opiskelun ilo nähdään strategisena ja systemaattisena toimintana, joka tukee sekä opettajia että oppijoita oppilaitosyhteisössä.

Ilon johtaminen osana positiivista johtamista

Ilon johtajuus voidaan nähdä osana laajempaa kokonaisuutta, positiivista johtamista, joka korostaa myönteisiä tunteita, merkityksellisyyttä ja yhteisöllistä hyvinvointia. Niinistö-Sivuran ym. (2025) mukaan oppimisen johtaminen pitää sisällään monenlaisia ulottuvuuksia ja tasoja, jotka kaikki vaikuttavat opiskelijan oppimiskokemuksiin. Decuyperen ja Schaufelin

(2019) tutkimuksessa kaikki myönteiset johtamistyyliin liittyvät merkittävästi työn imuun. Lisäksi keskittymällä positiiviseen johtamiseen voidaan korkeakouluissa vahvistaa systemaattisesti pedagogista hyvinvointia ja samalla edistää innostusta sekä yhteisöllistä oppimista (Wenström, 2019).

Positiivinen johtaminen perustuu myönteisen kehän periaatteeseen, jossa johtajan kannustava ja rakentava vuorovaikutus synnyttää positiivisia tunteita ja toimintaa koko oppilaitoksessa. Tällainen johtajuus luo ilmapiirin, jossa opettajat kokevat arvostusta, merkityksellisyyttä ja yhteenkuuluvuutta, mikä heijastuu suoraan heidän opetukseensa ja oppijoiden kokemuksiin. Myönteiset tunteet puolestaan vahvistavat yksilöiden ja yhteisön voimavaroja, resilienssiä ja kykyä kohdata muutoksia (Wenström, 2019).

Positiivinen johtaminen alkaa johtajasta itsestä, kehittyy reflektion avulla ja toteutuu henkilökunnan kanssa vuorovaikutuksessa (Ström ym., 2024). Johtajan ja opettajien välisen suhteen laatu luo perustan opettajien ohjaus- ja opetustyön tehokkuudelle (Gómez-Leal, 2021). Su-Keene ja DeMatthews (2022) osoittavat, että oppilaitosten positiiviset tunteet vaikuttavat opettajien myönteisiin tunteisiin ja käyttäytymiseen, mikä lisää organisaation tehokkuutta ja menestystä. Heidän mukaansa yksilöllisten positiivisten tunteiden ja käyttäytymisen vahvistaminen on usein nopeampi ja kestävämpi keino edistää tehokkuutta kuin rakenteelliset muutokset.

Uusiautti (2025) esittelee positiivisen johtamisen kytkeytymisen menestyksen johtamiseen neljänä eri kohtana (kuva 2). Tämä positiivisen johtamisen malli tukee hyvin kuvausta 1 esittämäni opiskelun iloa tukevan verkko-oppimisen mallia ja sen viemistä käytäntöön. Uusiautin mallissa kehittäminen aloitetaan tavoitteiden määrittelyllä, esimerkiksi verkko-opintojen suunnittelulla ja tavoitteiden asettamisella. Menestyminen tarvitsee johtajan jatkuvaa reflektointia ja kehittämistyötä, myös yhdessä opettajien kanssa. Seuraavana Uusiautin mallissa tunnistetaan positiivisten johtamisstrategioiden valinta. Kolmas kohta on haastavin, sillä siinä aiemmin valittuja johtamisstrategioita hyödynnetään käytännössä ensimmäisessä kohdassa valittujen menestystavoitteiden saavuttamiseksi. Tämä positiivisen johtamisen kohta tukee väitöskirjassani kehittämäni mallin opettajan positiivista vuorovaikutusta ja positiivisen tunnetilan tukemista eri oppimisympäristöissä. Neljännessä kohdassa Uusiautin mallissa palataan edelleen menestystavoitteisiin ja mitataan työnteon kokemuksia ja suoriutumista suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Mallissa ensimmäinen ja viimeinen vaihe kohdistuvat erityisesti menestykseen lopputuloksena. Toinen ja kolmas vaihe huomioivat menestystä prosessina (Uusiautti, 2025). Uusiautin mallia ja sen toimivuutta on helppo arvioida oman mallini näkökulmasta. Arviointi voidaan suorittaa opiskelijoiden myönteisellä palautteella ja työelämään siirtyneiden opiskelijoiden tavoitteiden saavutuksena.



Kuva 2. Positiivisen johtamisen kytkeytymisen menestyksen johtamiseen (Uusiautti, 2025, s. 309).

Korkeakoulujen strateginen johtaminen ja opetussuunnitelma tukevat opiskelun iloa

Korkeakoulujen strategista suuntautumista ja kehittämistä tehdään usein moninaisten haasteiden keskellä. Päätöksiä saatetaan tehdä tilanteessa, jossa vallitsevat rahoitusten epävarmuus, henkilöstöresurssien väheneminen ja vuotuiset leikkaukset sekä kasvava opetuksen, tutkimuksen sekä hallinnon kuormitus. Opetusta ja pedagogisia menetelmiä tulisi kehittää kiireisen arjen lomassa digitaalisten työvälineiden ja tekoälyohjelmien jatkuvasti uudistuessa sekä kehittyessä.

Juuri tällaisessa kuormittavassa toimintaympäristössä opettajien myönteisillä tunteilla ja vuorovaikutuksella on erityisen suuri merkitys, sillä korkeakoulussa halutaan vaalia laadukasta opetusta ja antaa opiskelijalle hyvä oppimiskokemus. Tutkimuksi (Kiikeri, 2025) korostaa, että opettajilla on merkittävä vaikutus siihen, miten opiskelijat kokevat koulutuksen ja kuinka paljon he siitä nauttivat. Opettajien ja opiskelijoiden tunteet ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa, ja henkilökunnan myönteisyys voi lisätä opiskelijoiden innostusta ja sitoutumista. Opettaja voi tarvita kuitenkin myös oman organisaationsa tukea positiivisen tunnetilan luomisessa. Jotta oppilaitoksissa voidaan tukea opiskelun ilon syntymistä, kannattaa Mansfieldin (2025) mukaan kiinnittää huomiota strategiseen johtamiseen, joka painottaa yhteisöllisyyttä, positiivisia tunteita ja emotionaalista hyvinvointia, luo oppilaitoksen rakenteita, joissa ilo ja merkityksellisyys voivat kukoistaa. Korkeakoulujen strategioiden tulisi siten sisältää tavoitteita, jotka tukevat myönteisiä vuorovaikutuskäytäntöjä, vahvistavat yhteisöllisyyttä sekä kannustavat sekä oppilaitoksen henkilöstöä että opiskelijoita reflektoimaan omaa hyvinvointiaan ja tukemaan opiskelun ilon syntymistä.

Korkeakoulujen strategiasta opiskelun ilo valuu hienosti kohditi opetussuunnitelmaa, joka on keskeinen väline opiskelun ilon rakentamisessa. Omidiren (2021) tutkimuksen mukaan opetussuunnitelmalla on merkittävä vaikutus siihen, kuinka oppijat kokevat ilon ja merkityksellisuuden oppimisessa. Oppimisen tulisi olla mielekästä ja tarkoituksenmukaista, jolloin oppijat voivat nähdä oman kasvunsa osana laajempaa yhteisöä ja oppimisen kulttuuria. Lisäksi Mansfield (2025) korostaa relationaalisen pedagogiikan ja luovuuden merkitystä opetussuunnitelmien kehittämisessä. Tämä edellyttää, että korkeakoulujen opetussuunnitelmat antavat tilaa opiskelijoiden omalle toimijuudelle, vuorovaikutukselle ja positiivisten tunteiden kokemiselle. Korkeakoulujen opetussuunnitelmien tulisi siis tarjota rakenteita, jotka mahdollistavat yhteisöllisen, vuorovaikutteisen ja iloon perustuvan oppimisen.

Kokonaisuutena voidaan todeta, että korkeakoulujen strateginen kehittäminen ja opiskelun ilon johtaminen nojaavat vahvasti arjen onnistumiseen ja niihin valintoihin sekä toimintatapoihin, jotka kannattelevat opettajia opiskelun ilon mahdollistajina. Opettajien työhyvinvointi auttaa heitä luo-

maan oppimisympäristöön positiivisen tunnetilan, joka heijastuu suoraan opiskelijoiden innostukseen, sitoutumiseen ja opiskelun iloon, tukien oppimista ja hyvinvointia. ■

LÄHTEET

- Adams, L. & Moore, T. (2024). The Joy Factor: Redefining leadership excellence at black in marine science through joy-centered leadership practices. *Integrative and Comparative Biology*. <https://doi.org/10.1093/icb/icae148>
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). Teoksessa R. Bar-On & J. D. A. Parker (toim.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (ss. 343 – 362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cronqvist, M. (2024). Enhanced student joy in learning environment; understanding and influencing the process. *European Journal of Education*, 59(3). <https://doi.org/10.1111/ejed.12671>
- Decuyper, A. & Schaufeli, W. (2021). Exploring the leadership-engagement nexus: A moderated meta-analysis and review of explaining mechanisms. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(16), 8592. <https://doi.org/10.3390/ijerph18168592>
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology: Journal of Division 1, of the American Psychological Association*, 2(3), 300–319. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 1–53. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2>
- Gómez-Leal, R., Holzer, A. A., Bradley, C., Fernández-Berrocal, P. & Patti, J. (2021). The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: a systematic review. *Cambridge Journal of Education*, 52(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2021.1927987>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Isacsson, A., Raatikainen, E. & Ekström, M. (2019). Tuhannet tunteet – opiskelijoiden tunnekokemuksia korkeakoulussa. Haaga-Helium Julkaisut. <https://julkaisut.haaga-helia.fi/tuhannet-tunteet-opiskelijoiden-tunnekokemukset-kekorakoulussa/>
- Jeet, G. & Pant, S. (2023). Creating joyful experiences for enhancing meaningful learning and integrating 21st century skills. *International Journal of Current Science Research and Review*, 06 (02). <https://doi.org/10.47191/ijcsrr/v6-i2-05>
- Kammerhoff, J., Lauenstein, O. & Schütz, A. (2019). Tuning into performance and satisfaction in nonprofit orchestras: One link between transformational leadership and satisfaction is through reduction in conflict. *Nonprofit Management and Leadership*, 30(2), 321–338. <https://doi.org/10.1002/nml.21381>
- Kassara, H. (2017). Ilo hoitotyön ammatin opiskelussa ammatillisen kasvun voimavarana. Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0601-4>
- Kiikeri, P. (2025). Opiskelun ilo ammatillisen koulutuksen verkko-opinnoissa. Väitöskirja. Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-481-2>
- Kiikeri, P., Uusiautti, S. & Purtilo-Nieminen, S. (2024a). Students' thriving and well-being in online learning environments in vocational education and training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 11(1), 119–145. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.11.1.6>
- Kiikeri, P., Uusiautti, S. & Purtilo-Nieminen, S. (2024b). Vocational education and training teachers' perceptions of supporting students' joy of studying in online courses. *Teachers and Teaching*, 117. <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2422861>

Kiikeri, P., Uusiautti, S. & PurtiloNieminen, S. (2023). Finnish vocational education and training (VET) students' perceptions of the joy of studying in an online learning environment. *International Journal of Adolescence and Youth*, 28(1), article 2252893. <https://doi.org/10.1080/02673843.2023.2252893>

Lopes, P. N. (2016). Emotional intelligence in organizations: Bridging research and practice. *Emotion Review*, 8(4), 316–321. <https://doi.org/10.1177/1754073916650496>

Mansfield, C. (2025). 'We have learning objectives, not enjoyment objectives': the role of enjoyment in life sciences teaching and learning. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 35. <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi35.1318>

McIntyre, K., Mulcahy, R., Graham, W. & Lawley, M. (2024). A scoping and theoretical review of joy in leadership in the nonprofit sector. *Journal of Public and Nonprofit Affairs*. <https://doi.org/10.20899/jpna.nvzhtn76>

Niinistö-Sivuranta, S., Mäki, K. & Parpala, A. (2025). Oppimisen kokonaisvaltainen johtaminen pedagogisen hyvinvoinnin perustana. Teoksessa A. Parola & L. Postareff (Toim.), *Hyvinvoiva ja pedagogisesti osaava korkeakouluopettaja* (ss.233–250). Vastapaino.

Omidire, M. F., Aluko, F. R. & Mampane, M. R. (2021). Promoting the joy of teaching and learning in a diverse world. *South African Journal of Higher Education*, 35(5). <https://doi.org/10.20853/35-5-3861>

Rantala, T. & K. Määttä. 2012. Ten theses of the joy of learning at primary schools. *Early Child Development and Care*, 182(1), 87–105. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.545124>.

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG> (Alkuperäinen työ on julkaistu 1990)

Saha, S., Das, R., Lim, W. M., Kumar, S., Malik, A. & Chillakuri, B. (2023). Emotional intelligence and leadership: insights for leading by feeling in the future of work. *International Journal of Manpower*, 44(4), 671–701. <https://doi.org/10.1108/ijm-12-2021-0690>

Schmidt, S. J. (2020). Exploring the influence of course elements and emotional connection to content on students' approaches to learning in an introductory food science and human nutrition course. *Journal of Food Science Education*, 19(2), 59–73. <https://doi.org/10.1111/1541-4329.12180>

Ström, K., Wenström, S. & Uusiautti, S. (2024). Positive leadership development and leadership types in Finnish leaders' narratives. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 10(4), 688–708. <https://doi.org/10.46328/ijres.3484>

Su-Keene, E. & DeMatthews, D. E. (2022). "Savoring" the joy: Reducing principal burnout and improving well-being through positive psychology interventions. *The Clearing House A Journal of Educational Strategies Issues and Ideas*, 95(5), 210–219. <https://doi.org/10.1080/00098655.2022.2097623>

Traini, H. Q., McKee, K., Smist, J. & Rosch, D. (2025). Exploring the role of positive emotions in leadership learning. *Journal of Leadership Education*. <https://doi.org/10.1108/jole-10-2024-0123>

Tyng, C. M., Amin, H.U., Saad, M. N. M. & Mali, A. S. (2017). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in Psychology* 8: 454. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>.

Uusiautti, S. (2025). Menestyksen prosessi ja lopputulos – onko positiiviselle johtajuudelle sijaa? *Työelämän tutkimus (Verkkoaineisto)*, 23(2), 302–314. <https://doi.org/10.37455/tt.161562>

Wenström, S. (2019). Positiivisella johtamisella pedagogista hyvinvointia. ePooki 10/2019. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistyön julkaisut. <https://www.theseus.fi/handle/10024/163785>

Wenström, S. & Ström, K. (2024). Yhdessä pedagogista hyvinvointia kehittämään. *Oamk Journal*. <https://oamkjournal.oamk.fi/2024/yhdessa-pedagogista-hyvinvointia-kehittamaan/>

PIA KIIKERI KT, AmO, AmE, toimii lehtorina Haaga-Helian Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Hänellä on vahva 30 vuoden kokemus ammatillisesta koulutuksesta ja sen kehittämisestä. Viimeiset seitsemän vuotta hän on toiminut ammatillisessa opettajakorkeakoulussa kehittämällä mm. erilaisia tekoäly- ja digipedagogisia oppimisen ja opetuksen ratkaisuja sekä toimii erilaisissa tutkimus- ja kehittämishankkeissa sekä tiimeissä. Hänen väitöskirjansa (Kiikeri, 2025) ”Opiskelun ilo ammatillisen koulutuksen verkko-opinnoissa” kuvaa opiskelun ilon vaikutusta oppimiseen ja hyvinvointiin ja kuinka opettajan kannattaa muotoilla verkko-opintoja niin, että ne tuottavat opiskelun iloa.

Mirja Hannula



Kohti oppimista tukevaa kulttuuria työpaikoilla

Työelämän jatkuva muutos, kuten vihreä siirtymä ja digitalisaatio, edellyttää työpaikoilta uudenlaista osaamista ja oppimista. Kirjoitus tarkastelee, miten oppimista tukeva kulttuuri rakentuu työpaikoilla ja miten organisaatiot voivat tunnistaa ja kehittää vihreän sekä digitaalisen siirtymän osaamistarpeita. Keskeistä on johtamisen, työkulttuurin ja vuorovaikutuksen rooli sekä konkreettiset työkalut, jotka tukevat jatkuvaa oppimista ja työhyvinvointia.

AVAINSANAT: jatkuva oppiminen, osaamistarpeet, työelämän murros, osaamisen johtaminen

Työelämä muuttuu nopeasti, ja jatkuva oppiminen on sen eilinehto. Vihreä siirtymä, tekoäly ja digitalisaatio muokkaavat työn sisältöjä ja osaamisvaatimuksia kaikilla toimialoilla. Työterveyslaitoksen (2025) [Työelämän suunta -raporttisarja](#) tunnistaa neljä keskeistä muutossuuntaa: teknologisen ja väestörakenteen muutoksen, sosiokulttuurisen kehityksen sekä ilmastonmuutoksen ja vihreän siirtymän. Näiden muutosten keskellä organisaatioiden on tarkasteltava, miten työ ja oppiminen kietoutuvat toisiinsa ja miten oppimista voidaan johtaa osana arjen työtä.

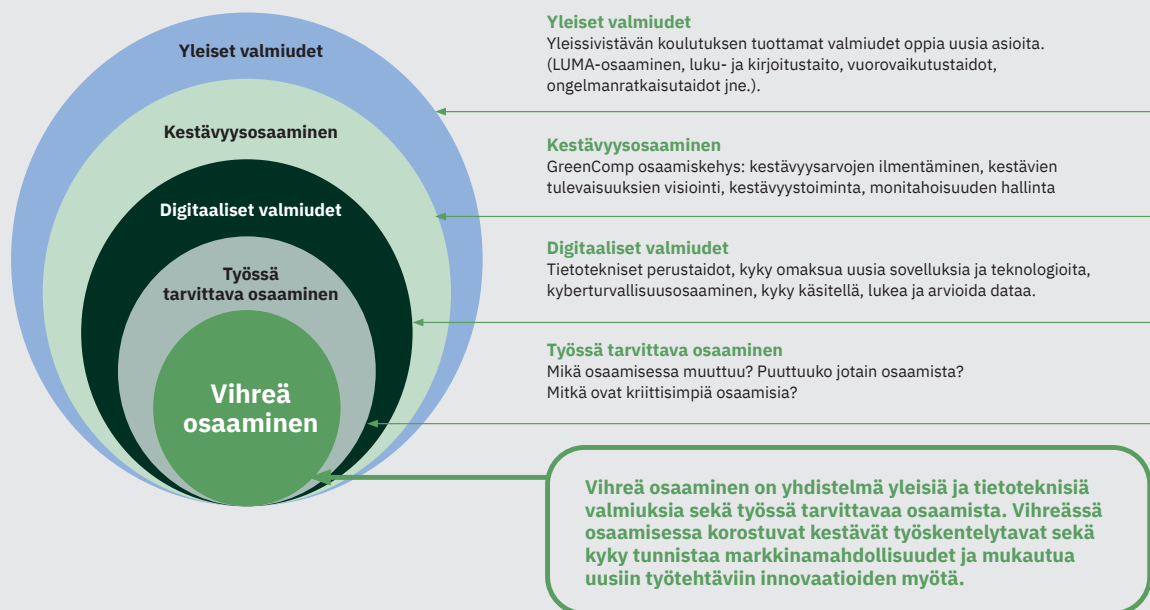
Uudet osaamistarpeet vihreän siirtymän myötä

Elinkeinoelämän keskusliiton julkaisussa [Osaaminen vihreän siirtymän perustana](#) kuvataan (kuva 1.), miten eri toimialoilla tarvitaan uudenlaista kestävyysosaamista ja digitaalisia val-

miuksia. Vihreän siirtymän osaamisen perusta muodostuu kolmesta tekijästä: valmiudesta oppia uutta, kestävyysajattelusta ja digitaalisesta osaamisesta. Se, millaista vihreää osaamista työpaikoilla tarvitaan, vaihtelee toimialan ja työtehtävien mukaan, mutta olennaista on, että muutoksen vaatimat taidot tunnistetaan ja niiden kehittämiseen laaditaan suunnitelma.

Vihreä siirtymä näkyy jo investointitasolla: EK:n vihreiden investointien dataikkunan mukaan investointiaikomusten määrä [ylitti elokuussa 300 miljardin euron rajan](#). Suurimmat investointikohteet olivat datakeskukset, aurinkovoima, energiavarastot ja tehdasteollisuus. Muutos heijastuu koko talouteen ja tekee osaamisen kehittämisestä keskeisen kilpailukykytekijän.

Miten vihreä osaaminen rakentuu



5

Kuva 1. Miten vihreä osaaminen rakentuu (EK Osaaminen-vihreän-siirrymän-perustana final.pdf, 2024, s. 5).

Digitalisaatio ja tekoäly työn uudistajina

Digitalisaatio ja tekoäly muuttavat työn tekemisen tapoja ja organisaatioiden toimintaa. [EK:n data- ja tekoälykyselyn](#) (2023) mukaan suurimmat mahdollisuudet liittyvät liiketoimintaprosessien tehostamiseen, uusien työn tekemisen mallien kehittämiseen sekä asiakaslähtöisyyden vahvistamiseen. Keskeisimmiksi osaamisen kehittämisen tavoiksi yritykset tunnistivat henkilöstön kouluttamisen, työssä tapahtuvan oppimisen ja uusien osaajien rekrytoinnin.

Tulevaisuuden työelämässä keskeinen kysymys on, miten työ ja oppiminen yhdistyvät. Väänänen ja Lemmetyn (2025) mukaan valmentava johtaminen ja lähiesimiestyö ovat keskeisiä tekijöitä oppimista tukevan kulttuurin rakentamisessa. Työn merkityksellisyyttä ja hyvinvointia voidaan vahvistaa tarjoamalla työntekijöille mahdollisuuksia oppia ja kokeilla uutta osana päivittäistä työtä.

Oppimista vahvistava yhteistyö ja kulttuuri

Työpaikkojen ja oppilaitosten välinen yhteistyö tarjoaa tavoitteellisia väyliä osaamisen kehittämiseen, esimerkiksi oppisopimuskoulutuksen kautta. Opetushallitus on yhteistyössä työ- ja elinkeinoelämän kanssa rakentanut vihreän ja digitaalisen siirtymän tutkinnon osat, joita voidaan hyödyntää eri aloilla osaamisen päivittäisessä.

Työpaikan johtaminen, vuorovaikutus ja osallistava toimintakulttuuri luovat perustan oppimiselle. [Työolobarometrin](#) (2024) mukaan 73 prosenttia työntekijöistä kokee, että työpaikalla kannustetaan kokeilemaan uusia asioita, ja 85 prosenttia uskoo, että työssä voi jatkuvasti oppia uutta. Nämä tulokset kertovat suomalaisen työelämän vahvasta oppimispotentiaalista.

Koska työpaikkojen valmiudet osaamisen johtamiseen vaihtelevat, Työn ja työhyvinvoinnin kehittämisohjelma (TYÖ2030) on luonut käytännön työkaluja organisaatioiden tueksi. [Oppimisen starttipaketti](#) tukee keskusteluja ja kehittämistyön käynnistämistä, [Tulevaisuusvuoropuhelu](#) auttaa

ennakoimaan tulevia osaamistarpeita, ja [Vertaisoppimisen pelikirja](#) sekä [Oppimisverkostojen työkirja](#) tukevat yhdessä oppimisen vahvistamista. TYÖ2030-ohjelman [MEADOW-tutkimus](#) osoittaa, että tärkeimmät tavat oppia uutta ovat toisilta oppiminen ja työssä tapahtuva oppiminen – arjen vuorovaikutus on oppimisen ytimessä.

Tulevaisuuden suunta – kohti jatkuvasti oppivaa työelämää

Tällä hetkellä on käynnissä kansallisen työelämän kehittämisstrategia valmistelu työ- ja elinkeinoministeriön sekä sosiaali- ja terveysministeriön johdolla. Strategian tavoitteena on vahvistaa osaavaa, hyvinvoivaa ja uudistumiskykyistä työelämää.

Työelämän muutosvauhti kiihtyy, ja oppiminen on tulevaisuudessa entistä kiinteämpi osa työn tekemistä. Työpaikat, jotka onnistuvat luomaan oppimista tukevan kulttuurin, kykenevät vastaamaan teknologisiin ja yhteiskunnallisiin muutoksiin joustavasti ja kestäväällä tavalla. Tulevaisuuden oppiva työpaikka on yhteisö, jossa johtaminen, osaamisen kehittäminen ja työn merkityksellisyys kulkevat käsi kädessä.

Kun työ ja oppiminen sulautuvat toisiinsa, oppiminen ei ole enää erillinen toiminto, vaan työn luonteva osa. Näin työpaikoista voi kehittyä jatkuvan uudistumisen, yhteistyön ja kestävän kasvun alustoja – paikkoja, joissa oppiminen on sekä yksilön että organisaation yhteinen vahvuus.■

LÄHTEET

Haltia, P., Hanhike, T., Kyrkkö, K., Lyly-Yrjänäinen, M., Närhinen, A., Orsila, R., Ranki, S., Varje, P. & Ylikännö, M. (2024). Työelämän tilannekuvia - Työhyvinvoinnista ja osaamisesta löytyy tuottavuuden kasvun mahdollisuuksia: TYÖ 2030 -Ohjelma. Haettu 13.10.2025 osoitteesta <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-391-171-0>

Lyly-Yrjänäinen, M. (2024). Työolobarometri 2024. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Helsinki. Haettu 14.10.2025 osoitteesta <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-686-4>

Lyly-Yrjänäinen, M., Hanhike, T. & Haltia, P. (2024). Jatkuva oppiminen työelämässä. Julkaisussa P. Haltia ym. (toim.), Työelämän tilannekuvia - Työhyvinvoinnista ja osaamisesta löytyy tuottavuuden kasvun mahdollisuuksia: TYÖ 2030 -Ohjelma. Haettu 13.10.2025 osoitteesta <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-391-171-0>

EK: Osaaminen vihreän siirtymän perustana (2024). Haettu 13.10.2025 osoitteesta https://ek.fi/wp-content/uploads/2024/01/EK_Osaaminen-vihrean-siirtymän-perustana_final.pdf

EK:n dataikkuna: Vihreän siirtymän investoinnit etenevät tänä vuonna odotettuaikin paremmin – yli 10 miljardin hankkeet maaliin - Elinkeinoelämän keskusliitto (20.8.2025). Haettu 13.10.2025 osoitteesta <https://ek.fi/ajankohtaista/tiedotteet/ekn-dataikkuna-vihrean-siirtymän-investoinnit-etenevat-tana-vuonna-odotettuaikin-paremmiin-yli-10-miljardin-hankkeet-maaliin/>

EK:n data- ja tekoälykysely työpaikoille (2023). Haettu 13.10.2025 osoitteesta https://ek.fi/wp-content/uploads/2023/11/EK-yrityskysely_data_teknologia_tiedotusdigiosaaminen2023_13_11_2023.pdf

TYÖ2030 – Maailman paras työelämä tehdään yhdessä. Haettu 13.10.2025 osoitteesta <https://hyvatyo.ttl.fi/tyo2030/tyoelamainnovaatiot/oppimisen-starttipaketti>

TYÖ2030 – Maailman paras työelämä tehdään yhdessä. Haettu 13.10.2025 osoitteesta <https://hyvatyo.ttl.fi/tyo2030-tulevaisuusvuoropuhelu>

TYÖ2030 – Maailman paras työelämä tehdään yhdessä. Haettu 13.10.2025 osoitteesta <https://hyvatyo.ttl.fi/tyo2030/tyoelaman-tilannekuva/vertaisoppimisen-pelikirja>

TYÖ2030 – Maailman paras työelämä tehdään yhdessä. Haettu 13.10.2025 osoitteesta <https://hyvatyo.ttl.fi/tyo2030/tyoelamainnovaatiot/vertaisoppimisverkosto>

Työterveyslaitos 2023. Työelämän suunta teknologinen muutos. Haettu 13.10.2025 osoitteesta <https://hyvatyo.ttl.fi/tyo2030/tyoelaman-tilannekuva/meadow-tutkimus>

Työterveyslaitos 2025. Työelämän suunta – skenaarioita työn tulevaisuudesta. Haettu 13.10.2025 osoitteesta <https://hyvatyo.ttl.fi/tyo2030-tulevaisuusvuoropuhelu>

Väänänen, E. & Lemmetty, S. (2025). Esihenkilön työntekijälle osoittaman tuen yhteys työikäisten informaaliin työssä oppimiseen ja työn merkityksellisyyskokemukseen. *Aikuiskasvatus*, 45(3), 184–199.

MIRJA HANNULA KM ja KTM, toimii johtavana asiantuntijana Elinkeinoelämän keskusliitossa osaamisen, koulutuksen ja työelämän kehittämisen asioissa. Hän on mukana kansallista työelämän kehittämisstrategiaa valmistelevassa asiantuntijaryhmässä, TYÖ 2030 -ohjelman ohjausryhmässä ja työjaostossa sekä toimii valtakunnallisen työelämän kehittämisen ESR+ -koordinaatiohankkeen Parempi työelämä -ohjausryhmän puheenjohtajana. Mirja Hannulan kiinnostuksen kohteina ovat mm. osaamisen, tuottavuuden ja työhyvinvoinnin yhteys, elinikäinen jatkuva oppiminen, osaamistarpeet, työssä oppiminen sekä yritysten ja oppilaitosten ja korkeakoulujen yhteistyö.



Aikuiskoulutus tarvitsee kunnianpalautuksen

Suomi on ollut pitkään aikuiskoulutuksen mallimaa. Aikuisten osaamisen kehittämisen malleja ja kouluttautumisen mahdollistavia tukimuotoja on kehitetty pitkäjänteisesti viime vuosiin asti. Aikuiskoulutuksesta on nyt leikattu rajusti ja aikuiskoulutustuki on lakkautettu. Aitoja uudistuksia ei ole tehty ja selkeää strategiaa ei ole olemassa. Aikuiskoulutus koostuu monesta osasta. Siihen kuuluvat muun muassa yksilöiden omalla ajalla tapahtuva osaamisen kehittäminen, työnantajan tarjoama henkilöstökoulutus sekä työttömien osaamisen kehittäminen. Näissä kaikissa on kehitettävää. Koulutus kasaantuu voimakkaasti jo valmiiksi korkean osaamisen omaaville, mikä näkyy kaikissa aikuiskoulutuksen muodoissa. Matalasti koulutetut hyötyisivät eniten osaamisen kehittämisestä, mutta heillä on haasteita löytää sopivia koulutuksia varsin monimutkaisessa koulutusmaailmassa. Suomi tarvitsee aikuiskoulutuksen strategian, joka kantaa yli vaalikausien. Erityistä huomiota pitää kiinnittää koulutuksessa aliedustettuihin ryhmiin. Aikuiskoulutustuen tilalle on luotava uusi tukimalli, joka mahdollistaa työssäkäyvien osaamisen kehittämisen työn ohessa.

AVAINSANAT: aikuiskoulutus, jatkuva oppiminen, henkilöstökoulutus, aikuiskoulutustuki

Investoinnista kuluksi

Suomi oli tunnettu pitkään erinomaisesta menestymisestään PISA-tutkimuksissa. PISA (Programme for International Student Assessment) mittaa 15-vuotiaiden osaamista keskeisissä avaintaidoissa. Viime kierroksilla Suomi on tullut alaspäin, eikä pidä enää kärkipaikkaa (OECD 2023, Opetus- ja kulttuuriministeriö 2023). PISA:n rinnalle OECD on tuonut niin sanotun aikuisten ”PISA:n” eli PIAAC-tutkimuksen (The Programme for the International Assessment of Adult Competencies) (OECD 2025). Joulukuussa 2024 julkaistiin uusimmat tulokset. Ne kertovat suomalaisen työikäisen väestön osaamistason olevan huippuluokkaa (Mannonen, Nissinen, Virolainen & Rautopuro, 2024). Aiemmin PISA-tuloksissa menestyneet ovat tänään työelämässä, ja heidän osaamistonsa on kansainvälisestikin korkealla tasolla. On kuitenkin

hyvä muistaa, että osaamistuloksia tarkastelemalla katsotaan peruutuspeiliin. Niissä näkyy aiemmin tehdyt koulutuspoliittiset ratkaisut ja panostukset. Suomi on perinteisesti panostanut aikuiskoulutukseen. Vuosikymmenien aikana on kehitetty aikuisille sopivia koulutusmuotoja ja samalla kehitetty sosiaaliturvaa, joka mahdollistaa opiskelun aikuisiällä. Koulutuspolitiikka onkin niin sanottua pitkää peliä. Tulokset näkyvät vuosien, jopa vuosikymmenten päässä, pikavoittoja on harvoin. Tämän takia nykyinen nopean hyödyn mittaamista korostava ilmapiiri sopii erittäin huonosti osaamiseen. Tuoreimmissa hallituksen esityksissä on korostettu koulutuksen vuosittaisia kuluja, ja hyötyjä on puolestaan arvioitu kapeasti nopealla työllisyysvaikutuksella tai lyhyen aikavälin palkka-kehityksellä. Hyvä esimerkki tästä on hallituksen esitys aikuiskoulutustuen lakkauttamisesta (Eduskunta, 2024).

Koulutus on erityissuojeluksessa paitsi aikuiskoulutus

”Koulutuksesta ei leikata” on varmaan yleisin vaalislogan politiikoilla. Silti tällä vaalikaudella aikuiskoulutus on ollut lukuisten leikkausten kohteena. Ammatillisen koulutuksen rahoituksesta leikattiin 120 miljoonaa kohdentaen vähennys aikuiskoulutukseen. Säästöjen toteuttaminen jää kuitenkin koulutuksen järjestäjien vastuulle, koska ammatillisessa koulutuksessa ei ole erillistä rahoitusta oppivelvollisuuden piirissä oleville nuorille ja aikuisille. Vapaa sivistystyö on kokenut suurimman iskun, sillä sen rahoituksen leikkaukset ovat olleet prosentuaalisesti suurimmat. Vapaa sivistystyö on ennen kaikkea aikuisten osaamisen kehittämistä, jota on järjestetty kustannustehokkaasti paikkaamalla muussa koulutusjärjestelmässä olevia aukkoja. Avoimen korkeakoulutuksen opintomaksut kolminkertaistettiin 15 eurosta 45 euroon, samalla leikattiin korkeakoulujen rahoitusta. Työttömyysturvasta poistettiin aktivointilisä, joka kannusti muun muassa osallistumaan koulutuksiin.

Ehkä eniten ihmetystä työelämässä on herättänyt aikuiskoulutustuen lakkautus. Eduskuntavaalien alla aiheesta ei käyty mitään keskustelua, eikä mikään taho esittänyt sen lakkauttamista. Ilmeisesti lakkautus tehtiin puhtaasti säästösyistä ja perustelut tuen tarpeettomuudelle keksittiin jälkikäteen. Aikuiskoulutus on rahoitettu lähes täysin työntekijöiltä ja työnantajilta perityiltä työttömyysvakuutusmaksuilla, ja sen lakkauttaminen ei vähentänyt valtion menoja kuin parilla miljoonalla. Aikuiskoulutustuen katsottiin keskittyvän liikaa korkeakoulutettuihin ja hyvätuloiisiin. Lisäksi pystyttiin laskemaan erittäin tarkasti koulutuksen aiheuttamat poissaolot työelämästä ja sitä kautta lakkauttamisen työllisyysvaikutus. Arvioissa sivuutettiin lähes täysin se, että etenkin sosiaali- ja terveysaloilla sekä kasvatustieteiden alalla palkataan työllisyyttä lisäävä sijainen, tähän velvoittaa jo lainsäädäntö. Osaamisen kehittämisen myönteiset vaikutukset työllisyyteen, työurien pidentymiseen ja työn tuottavuuden paranemiseen sivuutettiin, koska niiden arviointi ei ole niin suoraviivaista. Tässä tulevat esille valtionvarainministeriön mittatikon heikkoudet. Se pystyy arvioimaan säästöt ja osin keinotekoiset työllisyysvaikutukset, mutta ei pidemmän aikavälin hyötyjä. Sama ilmiö on näkynyt useissa koulutuksen ja sosiaaliturvan leikkauksissa.

Hieman ennen hallitusohjelman julkaisua Työllisyysrahasto julkaisi oman laajan aikuiskoulutustuen käyttäjille tehdyn kyselyn tulokset (Työllisyysrahasto, 2023). Syyt aikuisiällä opiskelulle olivat kyselyssä moninaiset. Tärkeimmiksi perusteluiksi nousivat alanvaihto, helpotus työn kuormittavuuteen ja korkeamman tutkinnon saavuttaminen. Varsinkin matalamman koulutustason omaavilla korostuu alanvaihto. Moni kokee myös saavansa palkkahyötyä lisäkoulutuksesta, vaikka se ei ole kärjessä syistä kouluttautua.

Aikuiskoulutustuen lakkauttamisen esityksen lausuntokierroksella nykymalliin kohdistettiin kritiikkiä, mutta ylivoimaisesti suurin osa lausunnonantajista piti tärkeänä, että nykyistä

mallia kehitetään tai jokin korvaava tukimuoto rakennetaan tilalle (Lausuntopalvelu.fi, 2024). SAK:n lähtökohta oli koko lakkautusvalmistelun aikana sama eli nykymallia kehittämällä voidaan parantaa tuen kohdentumista ja saada aikaan säästöjä tukimenoissa. SAK julkaisi oman mallinsa maaliskuussa 2025 (SAK, 2025). SAK:n malli on nimeltään ’Jatkuvan oppimisen tuki’. Se nojautuu monilta osin lakkautettuun aikuiskoulutustukeen. Esimerkiksi tuki rahoitettaisiin työttömyysvakuutusmaksuilla ja tukea hallinnoisi Työllisyysrahasto. SAK:n mallissa opiskelu tapahtuisi lähtökohtaisesti työn ohessa, mutta mahdollisuus kokopäiväiseen opiskeluun säilyisi tietyin ehdoin. Tuki kohdentuisi entistä paremmin matalasti koulutetuille ja tukisi koulutustason nostoa. Alanvaihtomahdollisuus on tärkeää monestakin syystä. Teknologinen kehitys ja vihreä siirtymä muuttavat työn kuvia ja luovat kokonaan uusia työpaikkoja. On työntekijän, työnantajan ja yhteiskunnan etu, että työntekijät kouluttautuvat ja siirtyvät aloille, missä työtä löytyy. Mallissa on myös huomioitu ikääntyvät työntekijät, joiden osallistuminen sekä henkilöstö- että omaehtoiseen koulutukseen on vähäistä.

Aina on huono hetki kehittää osaamista

Työnantajien järjestämän henkilöstökoulutuksen määrä on viime vuosina laskenut tai pysynyt samana riippuen tutkimuksesta. SAK:n työolobarometri antaa parhaimman tuloksen, mutta siinäkin ei ole muutosta näkyvissä. Määrä on pysynyt lähes samana vuodesta 2009 lähtien kerätyn aineiston perusteella (Näätänen, 2025, ss. 16–17). Työolobarometrin muita tutkimuksia korkeampaa osallistumisastetta selittänee se, että kyselyyn on vastannut SAK:laisten liittojen jäsenet, jotka ovat järjestäytyneitä ja usein työskentelevät isoissa työyhteisöissä. Viime vuosien puheet työvoimapulasta useilla aloilla eivät näy mitenkään henkilöstökoulutuksen määrässä. Olisi luontevaa, että olemassa olevaa henkilöstöä koulutettaisiin vaativimpiin tehtäviin ja samalla palkattaisiin uusia työntekijöitä vähemmän vaativiin työtehtäviin. Erityisesti työnantajapuolelta on kritisoitu henkilöstökoulutuksen määrää huonoksi mittariksi. Henkilöstökoulutuksen määrän osalta on kuitenkin hyvä huomata, että EU-maiden keskiarvo on nousut viime vuosina, samalla kun Suomen suhteellinen asema on heikentynyt (Ruuskanen, 2004). Tuskin olemme niin edelläkävijämaa koulutuksessa, että henkilöstökoulutus kannattaa laiminlyödä.

Erot eri työntekijäryhmien välillä ovat suuret. Työntekijäammateissa toimivista noin kolmannes saa työnantajan tarjoamaa koulutusta vuosittain, kun ylemmistä toimihenkilöistä noin puolet osallistuu koulutukseen. Erityisesti työnantajan kustantamaan koulutukseen käytetty aika on laskenut viime vuosina. Työntekijät saavat keskimäärin kaksi päivää koulutusta vuodessa (mediaani) (Lyly-Yrjänäinen, 2025, ss. 40–41).

Henkilöstökoulutuksen taantumaa on selitetty moninaisesti. Monesti on esitetty, että kun yrityksellä menee huonosti,

ensimmäisenä säästetään henkilöstökoulutuksesta. Kun taas tilauskirjat täyttyvät, työntekijöitä ei voi irrottaa koulutukseen, koska kaikkien työpanosta tarvitaan. Aikaikkuna koulutuksella on siis todella kapea. Tähän ongelmaan pitäisi löytää ratkaisu, joka hyödyttäisi sekä työntekijöitä että työnantajia.

Työtä tehdessä oppii. Haasteena on kuitenkin se, että matalammin koulutetut eivät osaa kuvata yhtä hyvin osaamistaan kuin korkeakoulutetut. Tämä korostuu työttömyyden kohdatessa. Osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen ei Suomessa ole toimivia rakenteita. Oppilaitoksissa toki tätä tehdään, mutta se koskee lähtökohtaisesti vain tutkintoa suorittavia. Muualla hankitun osaamisen kuvaaminen jää yksilön vastuulle. Lisäksi työpaikalla tapahtuvaa oppimista pitäisi suunnitella entistä enemmän, jotta se olisi tehokasta. Tästä hyötyisi sekä työnantaja että työntekijä. Työnantajat tietävät varmasti laitteiden ja tarvikkeiden varastosaldon, mutta tietävätkö he mitä työntekijät osaavat tai missä on puutteita? Osaamiskartoituksia tehdään jo jonkin verran, mutta niiden käytön soisi lisääntyvän nopeasti. Lisäksi olisi ensiarvoisen tärkeää, että osaamisen kehittämisen asioista keskusteltaisiin ja sovittaisiin entistä enemmän työntekijöiden ja työnantajien kesken työpaikkatasolla. Yhteistoimintalaki on antanut tähän työkaluja, mutta valitettavasti sen soveltamisalaa kavennettiin vuoden 2022 alussa. Jatkossa sitä sovelletaan vain yrityksiin, joissa on yli 50 työntekijää. Pienissä työpaikoissa on kuitenkin eniten haasteita osaamisen kehittämisessä.

Koulutus kasaantuu

Henkilöstökoulutuksen tapaan myös muissa koulutusmuodoissa osaaminen kasaantuu. Ilmiö on yleinen, eikä ole realistista olettaa koulutuksen jakaantumista tasan kaikille. Kuitenkin yksilöiden ja yhteiskunnan kannalta on parasta, että mahdollisimman moni osallistuisi koulutuksiin. Korkeammin koulutetut osallistuvat huomattavasti enemmän myös omaehtoiseen koulutukseen työn ohessa, samoin työttömyysturvalla tapahtuvassa opiskelussa korkeakoulutetut hyödyntävät mahdollisuuksia huomattavasti enemmän. Syitä tähän on lukuisia. Korkeakoulutetuille on tarjontaa esimerkiksi korkeakoulujen avointen opintojen kautta. Yksi syy voi olla myös koulutusten kesto. Ammatillisessa koulutuksessa on mahdollisuus suorittaa lyhyempiä tutkinnon osia, mutta näitä ei osata hyödyntää tarpeeksi hyvin. Matalammin koulutetut eivät myöskään osaa etsiä itselleen koulutusväyliä yhtä hyvin kuin korkeakoulutetut. Tarvetta olisi työssä olevien ohjauspalveluille, joista saisi apua ja neuvontaa osaamisen kehittämiseen. Työvoimapalveluissa annetaan ohjausta työttömille, mutta vuodenvaihteessa tapahtunut muutos, jossa työvoimapalvelut siirtyivät valtiolta kuntien hallinnoimille työllisyysalueille, on vähentänyt työttömien palveluja. Aktivointiaste eli kuinka paljon työttömät pääsevät eri palveluihin, esimerkiksi koulutukseen, on ennätyksellisen alhainen. Ainoastaan työttömien omaehtoinen koulutus on pysynyt suunnilleen samalla tasolla, mutta tätäkin hyödyntävät suhteellisesti enemmän korkeakoulutetut (KEHA-keskus, 2025).

Mitä tulevaisuudessa?

Aikuiskoulutus on nyt tuuliajolla, mutta vahingot pystytään korjaamaan. Aikuiskoulutus tarvitsee kokonaisvaltaisen strategian, joka ylittää vaalikaudet. Kahdella edellisellä eduskuntakaudella toimi parlamentaarinen jatkuvan oppimisen työryhmä, joka koostui kansanedustajista. Kokouksiin osallistuivat myös keskeiset ministerit opetus- ja kulttuuriministeriöstä ja työ- ja elinkeinoministeriöstä. Työmarkkinajärjestöjen edustajat olivat myös mukana asiantuntijajäsenenä. Parlamentarisessa ryhmässä luotiin yhteinen tilannekuva, ja kaikki puolueet olivat työhön sitoutuneita. Vastaava malli olisi luonteva tapa elvyttää aikuiskoulutuksen pitkäjänteistä kehittämistyötä.

Matala- ja keskipalkkaisen opiskelu ei ole mahdollista ilman toimeentulon turvaavaa etuutta. Aikuiskoulutustuen tilalle pitää kehittää uusi malli, joka huomioi koulutuksessa aliedustetut ryhmät ja vastaa työvoimapulaan sekä vihreän siirtymän haasteisiin. Työn ohessa tapahtuvan opiskelun malleja pitää kehittää kaikilla koulutusasteilla. Työttömien mahdollisuuksia kehittää osaamistaan pitää lisätä. SAK on esittänyt, että opiskelu työttömyysturvalla olisi vapaata, kun täyttää työnhaakuun liittyvät velvoitteet.

Ennen kaikkea tarvitsemme ajattelun muutosta. Osaamisen kehittäminen pitää nähdä ennen kaikkea investointina, ei kuluna. Tietenkin tarvitsemme tulosten mittaamista ja tutkimusta koulutusten vaikuttavuudesta. Tätä pitää kehittää eri ministeriöiden ja tutkimuslaitosten kesken entistä monipuolisemmaksi. Sekin pitää hyväksyä, että kaikkea ei voi mitata työllisinä tai euroina. Osaamistason nosto tuottaa innovaatioita, lisää työhyvinvointia ja rakentaa vahvempaa demokraattista hyvinvointiyhteiskuntaa. ■

LÄHTEET

- Eduskunta (2024). Hallituksen esitys HE 8/2024 vp: Hallituksen esitys eduskunnalle aikuiskoulutustuen, ammattitutkintostipendin ja vuorotteluvapaan lakkauttamista koskevaksi lainsäädännöksi. Haettu 19.10.2025 osoitteesta https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Sivut/HE_8+2024.aspx
- KEHA-keskus (2025). Työllisyyskatsaus syyskuu 2025. Työnvälitystilasto. Haettu 28.10.2025 osoitteesta: <https://www.tyollisyyskatsaus.fi/graph/tkat/tkat.aspx?ssid=25102817072082&lang=FI&top=3&sub=32#>
- Lausuntopalvelu.fi (2024). Hallituksen esitys eduskunnalle aikuiskoulutustuen, ammattitutkintostipendin ja vuorotteluvapaan lakkauttamisesta, VN/23407/2023. Haettu 20.10.2025 osoitteesta: <https://www.lausuntopalvelu.fi/FI/Proposal/Participation?proposalId=2be6090a-d191-4247-a26a-5aaa92e81a89>
- Lyly-Yrjänäinen, M. (2025). Työolobarometri 2024. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 2025:21
- Mannonen, J., Nissinen, K., Virolainen, M. & Rautopuro, J. (2024). PIAAC II : Toisen Kansainvälisen aikuisten taitotutkimuksen ensituloksia. Valtioneuvoston julkaisuja 2024:61
- Näätänen, A-M. (2025) SAK:n työolobarometri 2024. Teemana nuorten työelämä. Suomen Ammattiliittojen Keskusjärjestö. Haettu 18.10.2025 osoitteesta <https://www.sak.fi/wp-content/uploads/2025/02/SAK-tyoolobarometri-2024.pdf>

OECD (2023). PISA 2022 Database. Haettu 22.10.2025 osoitteesta <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2022-database.html>

OECD (2025). Survey of Adult Skills (PIAAC). Haettu 22.10.2025 osoitteesta <https://www.oecd.org/en/about/programmes/piaac.html>

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2023). PISA 2022: Osaaminen heikentynyt Suomessa ja lähes kaikissa muissa OECD –maissa. Haettu 20.10.2025 osoitteesta <https://okm.fi/-/pisa-2022-osaaminen-heikentynyt-suomessa-ja-lahes-caikissa-muissa-oecd-maissa>

Ruuskanen, T. (2024). Suomi on menettänyt asemiaan yhtenä aikuiskoulutuksen kärkimaista – tasa-arvokehitys EU:ssa jäljessä strategian tavoitteista. Tieto & trendit 2024. Tilastokeskus Haettu 26.10.2025 osoitteesta <https://stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2024/Suomi-on-menettaenyt-asemiaan-yhtenae-aikuiskoulutuksen-kaerkimaista-tasa-arvokehitys-EUssa-jaeljessae-strategian-tavoitteista>

Suomen ammattiliittojen keskusjärjestö SAK (2025). SAK:n jatkuvan oppimisen malli. Haettu 18.10.2025 osoitteesta <https://www.sak.fi/aineistot/muut-julkaisut/sakn-jatkuvan-oppimisen-malli/>

Työllisyysrahasto (2023). Asiakkaan ääni - Aikuiskoulutustuen koettu vaikutus. Työllisyysrahasto. Haettu 27.10.2025 osoitteesta <https://www.tyollisyysrahasto.fi/globalassets/etuuksien-liitteet/tyollisyysrahastomediatiedoteliite22062023.pdf>

MIKKO HEINIKOSKI työskentelee Suomen ammattiliittojen keskusjärjestössä SAK:ssa koulutus- ja työllisyysasioiden päällikkönä, jossa hän vastaa osaamiseen, työllisyyteen ja maahanmuuttoon liittyvistä asioista. Koulutukseltaan Heinikoski on yhteiskuntatieteiden maisteri Lapin yliopistosta. Heinikoski on työskennellyt eri tehtävissä ammattiliitoissa yli 15 vuoden ajan, erityisesti osaamiseen ja työllisyyteen keskittyen.



Kuka johtaa hyvinvointialueiden osaamista ja oppimista?

Artikkelissa tarkastellaan osaamisen ja oppimisen johtamista työelämässä yleensä ja erityisesti hyvinvointialueilla. Hyvinvointialueet ovat merkittäviä työnantajia työllistäen yli 200 000 sosiaalialan, terveydenhuollon ja pelastuspalveluiden ammattilaista. Mihin siis tulisi kiinnittää huomioita, jotta kilpailtaessa osaavista työntekijöistä, hyvinvointialueet säilyisivät vetovoimaisina työnantajina myös osaamisen kehittymisen mahdollisuuksien osalta? Yksi vastaus on uran eri vaiheita ja oppimista tukeva osaamisen johtamisen viitekehys ja monipuoliset osaamisen kehittämisen menetelmät. Artikkelissa on tapausesimerkkinä Pirkanmaan hyvinvointialueen edistysaskeleita kolmen ensimmäisen toimintavuoden ajalta. Kysymykseen kuka johtaa hyvinvointialueiden osaamista ja oppimista tarjotaan näkökulmia sekä kansallisella että organisatorisella tasolla unohtamatta yksilöiden aktiivista roolia oman oppimisensa edistäjänä.

AVAINSANAT: osaamisen ja oppimisen johtaminen, osaamisen johtamisen viitekehys, hyvinvointialue

Johdanto

Sosiaali- ja terveydenhuollon sekä pelastustoimen järjestämisvastuu siirtyi kunnilta ja kuntayhtymiltä hyvinvointialueille 1.1.2023. Organisatorisesti se tarkoitti palveluiden järjestämistä uudelleen 21 hyvinvointialueen, Helsingin kaupungin ja HUS-yhtymän toimesta koko Suomen väestölle. Kyseessä on ollut Suomen historian suurin julkisen sektorin hallintouudistus, joka on edellyttänyt organisaatioiden hallinnon, johtamisjärjestelmän, talouden, toiminnan ja palveluiden järjestämisen uudelleenmuotoilua ja kehittämistä. Tarkasteltaessa hyvinvointialueuudistusta organisatorisena uudistuksena, on hyvä huomioida, että yksittäisen hyvinvointialueen palvelutarjonnan muotoilu on saattanut edellyttää yli kahdenkymmenen kunnan palveluiden yhdistämistä ja uudelleenmuotoilua hyvinvointialueitasoiseksi palvelutarjonnaksi ja toimintamalleiksi. Tämän lisäksi kukin hyvinvointialue kuuluu niin sa-

nottuun yhteistyöalueeseen (YTA-alue), joka rakentuu useista hyvinvointialueista.

Hyvinvointialueiden toiminnan käynnistyminen on herättänyt suurta kiinnostusta sekä yhteiskunnallisesti että mediassa. Suurta huolta on herättänyt rahoituksen riittävyys tai riittämättömyys ja sen vaikutukset palveluiden saatavuuteen sekä henkilöstöresursseihin. Verrattaessa hyvinvointialueita yritysmaailmaan, hyvinvointialueet ovat Suomen suurimpia työllistäjiä. Palveluiden laajuuden ja asiakasmäärien näkökulmasta verrokkina voivat toimia vain suuryritykset. Talouden tunnuslukujen valossa hyvinvointialueiden palveluiden järjestämiselle on varattu noin 27 miljardin euron vuosibudjetti (Valtiovarainministeriö 2025). Hyvinvointialueiden budjetti on siis suurempi kuin useimpien suomalaisten pörssiyritysten, ja sama ilmiö toistuu vertailtaessa hyvinvointialueiden ja suomalaisten yritysten henkilöstömääriä. Hyvinvointialueet ja hyvinvointiyhtymät työllistävät vuosittain noin 226 000 työntekijää, mikä on

kansallisesti merkittävä osuus työssäkäyvän väestön määrästä (Kunta- ja hyvinvointialueiden työnantajat KT. 2025). Riippumatta siitä, onko kyseessä yritys vai julkisen hallinnon organisaatio, merkittävimmät resurssit, kuten myös taloudelliset investoinnit liittyvät osaavaan henkilöstöön, palvelutuotantoa tai liiketoimintaa tukeviin toimitiloihin ja ICT-infrastruktuuriin. Osaava henkilöstö on suoraan yhteydessä laadukkaisiin ja tehokkaasti toteutettuihin palveluihin. **Mihin siis tulisi kiinnittää huomioita kilpailtaessa osaavista työntekijöistä, että hyvinvointialueet säilyisivät vetovoimaisina työnantajina myös osaamisen kehittymisen mahdollisuuksien osalta? Yksi vastaus on toimiva, uran eri vaiheiden edellyttämää oppimista tukeva osaamisen johtaminen.**

Tässä artikkelissa tarkastellaan osaamisen ja oppimisen johtamista työelämässä ja hyvinvointialueilla. Hyvinvointialueiden henkilöstön osaamisen kehittämisessä on huomioitava organisaatiotason linjausten lisäksi muun muassa lainsäädäntö ja eri ammattikuntien osaamisvaatimuksiin liittyvät velvoitteet, ministeriöiden sekä Kunta- ja hyvinvointialueiden työnantajien (KT:n) ohjaus. Kansallisella rahoitusmallilla on myös merkittävä vaikutus osaamisen kehittämiseen kohdennettavien määrärahojen osalta. Hyvinvointialueiden toiminnan johtaminen ja palveluiden tuottaminen edellyttävät siten jatkuvaa kansallisen ohjauksen seuraamista, strategista henkilöstö- ja osaamisen johtamista sekä jatkuvaa oppimista. Organisaatiotason osaamisen ja oppimisen johtaminen edellyttää tietoisuutta henkilöstörakenteesta, ennakointia, osaamistarpeiden arviointia ja strategisten osaamisen kehittämisen painopistealueiden määrittelyä. Riippumatta organisaatiosta, varsin usein osaamisen ja oppimisen johtaminen liitetään koulutusten järjestämiseen, vaikka kyseessä tulisi olla systeeminen kokonaisuus, joka rakentuu strategisesta suunnittelusta, monipuolisten osaamisen kehittämismenetelmien käytöstä, organisaation oppimiskulttuurista ja rakenteista sekä tulevaisuuden ennakoinnista. Kun kyseessä on suuri organisaatio, kuten tapausesimerkkinä toimiva 20 000 työntekijän Pirkanmaan hyvinvointialue, osaamisen johtamisen kyvykkyuden edistämiseksi päädyttiin rakentamaan viitekehys, jotta asiaan liittyvät roolit ja vastuut olisi helpompi hahmottaa ja organisoida. Ydinkysymyksenä osaamisen johtamisen viitekehysten rakentamisessa on ollut ”**kuka johtaa oppimista ja osaamista**” organisaation eri tasoilla unohtamatta yksilöitä, jotka ovat rakentaneet ammatti-identiteettinsä uudelleen hyvinvointialueiden työntekijöinä suurten muutosten keskellä. Kysymykseen liittyy myös näkökulmia, joita tulisi huomioida kansallisen lainsäädännön kehittämisessä.

Osaamisen ja oppimisen johtamisesta työelämässä yleisesti

Terminologisesti osaaminen ja oppiminen kuvaavat samaan ilmiöön liittyviä asioita, mutta niiden käyttö sekä tieteellisessä että työelämää koskevassa keskustelussa on ollut var-

sin kirjavaa, muun muassa elinikäisen ja jatkuvan oppimisen käsitteistön yhteydessä. Tässä artikkelissa **oppimisella** tarkoitetaan: 1) **yksilötason oppimisprosessia**, joka rakentuu kognitiivisten ja/tai taidollisten valmiuksien kehittyessä sekä 2) **oppimista, joka näkyy yksilöiden oppimisprosessien myötä organisaation tavassa toimia ja uudistaa toimintamallejaan** sekä poisoppia aiemmin totutuista toimintatavoista. Siinä, missä uuden oppiminen on aktiivisesti muuttuva, kumulatiivinen ja konstruktivinen prosessi, osaaminen voidaan määritellä staattisempänä, oppimisprosessin tulosta kuvaavana ilmiönä (Koskinen, 2021; Simons, Linden & Duff, 2000; Ryky, 2022). **Osaaminen** määritellään **oppimista staattisemmaksi, moniulotteiseksi kokonaisuudeksi**, joka rakentuu yksilöiden **tiedoista, taidoista, asenteista sekä kyvystä soveltaa** opittua erilaisissa tilanteissa organisaation toimintamallit huomioiden, esimerkiksi palveltaessa hyvinvointialueen asiakasta akuutissa asiassa. **Osaaminen todentuu yksilötason toimintana, mutta samalla se liittyy organisaation kyvykkyYTEEN**, jolloin osaamisen tulisi näytettyä organisaation kykyä toimia yhdenmukaisesti ja tasalaatuisesti henkilöstä riippumatta.

Osaamisen johtamisella tarkoitetaan tyypillisesti kaikkea sitä toimintaa, jolla henkilöstön osaamisen ylläpitoa, hyödyntämistä ja kehittämistä edistetään organisaatioissa. Osaamisen johtaminen on strategista ja se tarkoittaa, että osaamisen kehittämistä ohjataan organisaation strategian, tavoitteiden ja arvojen mukaisesti (Koskinen 2021; Viitala, 2005). Osaamisen johtamisessa merkittävässä roolissa ovat organisaatiotason toiminta ja roolit, esimerkiksi keskitetyt osaamisen kehittämisen tukitoimet ja resurssit, sekä esihenkilöt, jotka johtavat yksiköidensä henkilöstöä ja osaamista (Graham, Zaharie & Osoian, 2024). Systemaattisesti rakennettu osaamisen johtamisen malli sisältää organisaatiotason osaamisen kehittämisen suunnitelman tai dokumentaation, osaamistarpeiden ennakoinnin HR-dataa hyödyntäen ja prosessit (oppimisen johtamisen), joilla osaamisen ja oppimisen kehittymistä johdetaan ja seurataan. Osaamisen ja oppimisen johtamiseen liittyvä keskustelu ja tutkimus ovat yhteiskunnallisen kehityksen ja epävarmuuden myötä saaneet aivan uuden aseman viime vuosina. Ilmiöön liittyvä erinomainen koonti on tehty Työelämä 2030-hankkeen yhteydessä Pinja Rykyn toimesta (Ryky, 2022).

Organisaatiotasolla oppiminen on perinteisesti jaettu formaaliin, non-formaaliin ja informaaliin oppimiseen (Council of EU, 2022; Ryky, 2022). **Formaali oppiminen** on nähty jonkin koulutusinstituution järjestämänä muodollisena toimintana, joka usein tähtää tutkintoihin. **Non-formaali oppiminen** on myös organisoitua, systemaattista ja oppijan näkökulmasta tavoitteellista toimintaa, mutta se tapahtuu muodollisen järjestelmän (koulutusinstituutioiden) ulkopuolella. Non-formaaliin oppimiseen kuuluvat rakenteet, esimerkiksi organisaatioiden osaamisen johtamisen malli ja tapa tukea työntekijöiden osaamisen kehittymistä. Non-formaaliin oppimiseen on yhä enemmän kiinnitetty huomiota tarkastellessa organisaatioiden ja työelämän oppimista, ja se on toistuvasti nostettu muun muassa Euroopan neuvoston toimesta keskeiseksi painopistealueeksi (Council of EU, 2022; Ryky, 2022). **Informaalilla oppimisella** tarkoitetaan tyypillisesti

vapaamuotoisesti tapahtuvaa oppimista, joka liittyy vahvasti toimintaan ja erilaisiin kokemuksiin sekä tapahtuu usein sosiaalisessa kontekstissa, olipa kyse työelämässä tai vapaa-ajalla tapahtuvasta oppimisesta. Informaali oppiminen on formaalia yleisempää, sillä se tapahtuu tilanteissa, joissa oppiminen ei ole ollut päätavoite, vaan jokin tilanne aktivoi sen (Beckett & Hager, 2002). Perinteistä formaali, non-formaali- ja informaali oppiminen – jaottelua voidaan myös haastaa määritelmän teknisyyden osalta (esimerkiksi Billett, 2001).

Formaalin, non-formaalin ja informaalin oppimisen rinnalla on työelämässä käytetty pitkään oppimisen ja osaamisen kehittämisen viitekehystä, jota kuvataan 70-20-10 -mallilla. 70-20-10 -mallin kehittäjinä pidetään Robert W. Eichingeria, Michael M. Lombardoa ja Morgan McCallia. Kuitenkin jo 1960-luvulla kanadalainen professori Allen Tough puhui samankaltaisesta oppimisen rakenteesta. 70-20-10 -mallin mukaisesti tehokkaasti rakennettu oppimisen ja osaamisen kehittäminen huomioi seuraavat seikat työelämässä:

- **70 %** oppimisesta tapahtuu **työssä**: käytännön työtehtäviä tehden, erilaisia arjen ongelmia ratkaisten sekä esimerkiksi työelämässä tapahtuvien muutosten ja uusien tilanteiden kautta;
- **20 %** oppimisesta syntyy **vuorovaikutuksessa muiden kanssa**: esimerkiksi palautteen, keskusteluiden, tiimityön tai erilaisten osaamisen kehittämisen menetelmien, kuten mentoroinnin, coachingin ja verkostoitumisen avulla;
- **vain 10 %** oppimisesta tulisi tapahtua **formaalisissa koulutuksissa**: esimerkiksi organisaatioiden sisäisten ja ulkopuolisten koulutusten, valmennusten tai verkkokoulutuksen avulla.

Osaamisen ja oppimisen johtamisen eroja voi tarkastella työssä oppimisen näkökulmasta. Lemmetyn (2020) mukaan työssä oppimisen tilanteet voidaan jakaa neljään luokkaan: organisaatiolähtöisiin, työyhteisölähtöisiin, työtehtävälähtöisiin sekä työntekijälähtöisiin oppimistilanteisiin. Organisaatio-, työyhteisö- ja työtehtävälähtöiset oppimistilanteet ovat tyypillisesti työtehtävien yhteydessä esiintyviä tilanteita, joissa työntekijöiden vaikutusmahdollisuudet suhteessa oppimiseen rajoittuivat päätöksentekoon sen suhteen, millä tavalla tarvittava uusi osaaminen saavutetaan käytettävissä olevia resursseja hyödyntäen. Työntekijät eivät näissä tilanteissa voi asettaa itse oppimisensa perimmäisiä tavoitteita, sillä vaateet uuden oppimiselle tulevat joko asiakkaan, organisaation, tiimin tai työtehtävän taholta, jolloin myös oppiminen näyttää suoraan kiinnittyvän organisaation ja työtehtävän tavoitteisiin. **Organisaatiolähtöiset oppimistilanteet** liittyivät erilaisiin ulkoiisiin tai sisäisiin koulutuksiin tai formaaleihin keskusteluihin. **Työyhteisölähtöiset oppimistilanteet** rakentuivat erilaisista vuorovaikutteisista tiedonjako- ja keskustelutilaisuuksista, jotka keskittyivät esimerkiksi organisaation toimintatapoihin sekä informaaleihin työyhteisön jäsenten keskusteluihin. Työtehtävälähtöisiä oppimistilanteita kuvattiin jonkin työssä vastaan tulleen ongelmatilanteen ratkaisemisena, jonka myö-

tä prosessin yhteydessä tapahtuu oppimista. Työntekijälähtöinen oppiminen voi toteutua työn tai työpaikan tavoitteista irrallisena, mutta kuitenkin omaa osaamista ja asiantuntijuutta edistävänä. Tällaisina ovat esimerkiksi vapaa-ajalla oppimista edistäneet tilanteet (Lemmetty, 2020). Lemmetyn (2020) lähestymistapa punookin yhteen oivallisella tavalla 70-20-10 -mallin näkökulman sekä formaaliin-, non-formaaliin ja informaaliin oppimiseen liittyvän jaottelun. Myös esihenkilöiden osaamisen johtamisen taidot ovat merkittävässä asemassa tarkasteltaessa työyhteisön kehittymistä ja oppimiskyvykkyyttä (Keronen, Lemmetty & Collin, 2025.)

Työelämän ja työssäoppimisen näkökulmasta olennaista on, että organisaation toiminnan kannalta strateginen osaaminen on tunnistettu ja siihen liittyvää oppimista tuetaan tavoitteellisesti ja ketterästi organisaation, esihenkilötyön, työyhteisöjen ja yksilöiden tarpeet sekä eri tasoilla tapahtuva oppiminen huomioiden (Ojala & Meklin 2021). Osaamisen johtaminen eroaa oppimisen johtamisesta siten sekä strategisella että operatiivisella tasolla. Molempia lähestymistapoja tarvitaan organisaatioiden uudistumiskyvykkyyden ylläpitämiseksi sekä yksilöiden kehittymisen mahdollistamiseksi työuran eri vaiheissa.

Hyvinvointialueiden osaamisen kehittämistä ohjaava sääntely ja ohjaus

Hyvinvointialueiden osaamisen kehittämistä ohjaa muun muassa lainsäädäntö, ministeriöiden sekä Kunta- ja hyvinvointialuetyöntekijöiden (KT) ohjaus. Osa kansallisesta ohjauksesta liittyy kaikkia organisaatioita ja työelämää koskevaan lainsäädäntöön, jossa on käsitelty sekä työntekijöiden oikeuksia ja velvollisuuksia. Hyvinvointialueiden, kuten muidenkin suomalaisten organisaatioiden, esihenkilöiden ja henkilöstön perehdyttäminen sekä osaamisen kehittäminen ovat työnantajan velvollisuus. Asiasta säädetään useissa eri laeissa, kuten työturvallisuuslaissa (738/2002), työsopimuslaissa (55/2001) ja yhteistoimintalaissa (1333/2021) sekä kunta- ja hyvinvointialan henkilöstön osaamisen kehittämistä koskevassa suosituksessa (2025). Vastaavasti henkilöstön tehtäväksi on määritelty omasta osaamisesta huolehtiminen ja aktiivinen keskustelu esihenkilön kanssa mahdollisista osaamisen kehittämisen tarpeista esimerkiksi kehityskeskusteluiden yhteydessä. Hyvinvointialueiden toiminnassa ja henkilöstön osaamisessa on huomioitava myös muu, laajemmin julkishallinnon henkilöstöä tai hyvinvointialueiden toimintaa koskeva sääntely, kuten esimerkiksi hyvinvointialuelain, hallintolain, julkisuus- ja tietosuojalain vaikutukset toimintaan ja kyky toimia niiden mukaisesti käytännössä (Laki hyvinvointialueesta 611/2021; Hallintolaki 434/2003; Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta 126/2000; Tietosuojalaki 1050/2018).

Osaamisen kehittämisen näkökulmasta sosiaali- ja terveydenhuoltoalalla sekä pelastustoimessa on oma substanssilainsäädäntönsä (Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä

559/1994; Sosiaali- ja terveysministeriön asetus sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstön täydennyskoulutuksesta 57/2024; Pelastuslaki 1353/2018). Tämä aiheuttaa myös haasteita painottaen koulutusta osaamisen kehittämisen menetelmämahdollisuuksista kehittämisen keinona. Ilmiö konkretisoituu muun muassa terveydenhuollon ammattihenkilöstön kohdalla kansallisesti seurattavien, asetuksella ohjattujen asioiden osalta. Kansallisesti seurattavia asioita ovat mm. *koulutuksen määrän riittävyys; koulutukseen osallistuminen; koulutuksen sisältö, laatu ja vaikuttavuus sekä koulutuksesta aiheutuvat kustannukset* (Sosiaali- ja terveysministeriön asetus sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstön täydennyskoulutuksesta 57/2024).

Hyvinvointialueiden henkilöstön täydennyskoulutuksen tulee perustua suunnitelmaan, ja sen sisällön on tuettava henkilöstölle asetettuja täydennyskoulutuksen tavoitteita. Henkilöstön täydennyskoulutuksen tulee tukea tehtävärakenteiden ja työnjaon kehittämistä, edistää jatkuvaa ammatillista kehittymistä, ja siinä on huomioitava sekä yksilölliset että ammattiryhmien koulutus- ja osaamistarpeet. Täydennyskoulutukselle ei ole asetettu vähimmäis- tai enimmäismääriä, mutta sen tulee olla riittävää (Sosiaali- ja terveysministeriön asetus sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstön täydennyskoulutuksesta 57/2024; Pelastuslaki 1353/2018). Lisäksi sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstön täydennyskoulutuksella tulee turvata asiakas- ja potilasturvalliset sekä vaikuttavat, väestön terveyttä ja hyvinvointia edistävät sosiaali- ja terveystalvet (Asetus sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstön täydennyskoulutuksesta 57/2024). Terveystalvet ammattihenkilöllä on lisäksi velvollisuus ylläpitää ja kehittää ammatitoiminnan edellyttämää ammatitaitoa (Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä 559/1994). Pelastustoimeen ja sopimuspalokunnan henkilöstöön kuuluvan ja pelastustoimintaan osallistuvan henkilön tulee ylläpitää tehtäviensä edellyttämiä perustaitoja ja -kuntoa. Pelastustoimintaan kuuluvien eri tehtävien edellyttämien perustaitojen ja kunnan tasosta sekä kuntotestien järjestämisestä säännellään tarkemmin sisäministeriön toimesta (Pelastuslaki 1353/2018 39 § Pelastustoimintaan osallistuvan toimintakyky).

Vastaavasti Kunta- ja hyvinvointialueiden työnantajat (KT) ohjaavat hyvinvointialueiden henkilöstökertomusten laadintaa ja seurattavia yhteisiä mittareita, joita on viisi: henkilötyövuosi, henkilöstön ikärakenne, vakinaisen henkilöstön vaihtuvuus, sairauspoissaolot, henkilöstön osaamisen kehittäminen / koulutuspäivät (Kunta- ja hyvinvointialueiden työnantajat KT. 2021). KT on antanut myös osaamisen kehittämistä ohjaavan suosituksen (2023). Siinä tarkastelunäkökulma on laaja kattaen työelämäkaaren ja uran eri vaiheiden osaamisen kehittämisen keinoja (Kunta- ja hyvinvointialueiden osaamisen kehittämistä koskeva suositus. 2023). Hyvinvointialueet ovat käynnistäneet yhteisen kehittämisprojektin KT:n kanssa relevanttien henkilöstömittareiden määrittelemiseksi ja yhteismittallisen seurannan edistämiseksi. Pirkanmaan hyvinvointialue on yksi kehittämisprojektin aktiivijäsenistä.

Kansallisen tason ohjauksella on merkittävä vaikutus hyvinvointialueiden osaamisen johtamiseen, kun haetaan

vastausta kysymykseen **hyvinvointialueiden oppimisen ja osaamisen kehittämisen johtamisesta**. Kansalaisten perusoikeuksien näkökulmasta kansallisen tason ohjaus on perusteltua, jotta palveluiden laatu ja saatavuus säilyisivät yhdenvertaisina. On kuitenkin hyvinvointialueiden henkilöstön ja kansalaisten etu, että lainsäädäntöä päivitetään vastaamaan modernia osaamisen ja oppimisen johtamisen ajattelua, jossa niin sanottu 70-20-10 -malli on ollut kansainvälisesti käytettyin lähestymistapa. Lähestymistavan mukaisesti työelämässä oppimista tapahtuu eniten työtehtävissä ja työssä oppien (70 %), vuorovaikutustilanteissa ja palautteen kautta (20 %) sekä täydennyskoulutuksen (10 %) tukemana. Siten lainsäädäntötasolla kannattaisi viitata osaamisen kehittämiseen tai useampiin osaamisen kehittämisen menetelmiin, jotta hyvinvointialueiden tiukassa taloustilanteessa ei ohjata osaamisen kehittämistä vain koulutukseen, joka saattaa olla kallein ratkaisu, mutta välttämättä ei aina vaikuttavin osaamisen kehittämisen menetelmä. Vastaavasti koulutuspäivien mittaamisen sijaan olisi hyvä löytää uusia osaamisen ja oppimisen kehittymistä kuvaavia mittareita.

Osaamisen ja oppimisen johtaminen hyvinvointialueen näkökulmasta: case Pirkanmaan hyvinvointialue

Pirkanmaan hyvinvointialue ja osaamisen johtamiseen vaikuttavia tekijöitä

Pirkanmaan hyvinvointialue on asukasmäärältään Suomen suurin hyvinvointialue, joka palvelee 23 kunnan asukkaita, yhteensä yli puolta miljoonaa pirkanmaalaista. Hyvinvointialue aloitti toimintansa 1.1.2023, jolloin kuntien sosiaali- ja terveystoimen ja pelastustoimen sekä Pirkanmaan sairaanhoitopiirin työntekijät siirtyivät liikkeenluovutuksella hyvinvointialueen työntekijöiksi. Hyvinvointialue on kunnista ja valtiosta erillinen julkisoikeudellinen yhteisö, jolla on alueellaan itsehallinto. Hyvinvointialue vastaa julkisista sosiaali- ja terveystalvetuista sekä pelastustalvetuista, muun muassa seuraavista tehtävistä: perusterveydenhuolto, erikoissairaanhoito, ensihoito, palo- ja pelastustoiminta, mielenterveys- ja päihdepalvelut, sosiaalityö, vammaispalvelut sekä ikääntyneiden palvelut. Ylintä päätösvaltaa käyttää aluevaltuusto, jonka päätösten toimeenpanosta vastaa aluehallitus. Organisaation strategisesta ja operatiivisesta päivittäisjohtamisesta vastaa hallintosäännön mukaan ns. virkajohto ja esihenkilöt (Pirkanmaan hyvinvointialue, 2025).

Pirkanmaan hyvinvointialueella työskentelee noin 20 000 henkilöä, joista noin 900 toimii ensisijaisesti esihenkilöroolissa. Lisäksi toiminnan luonteen vuoksi esihenkilöroolia on jaettu 24/7-toimintaympäristön vuoksi siten, että niin sanottuja toissijaisia esihenkilöitä, jotka tekevät työssään jotain esihenkilöroolia tai esihenkilön säännöllistä sijaistamista on

noin 1750. Kokonaisuudessaan hyvinvointialueen henkilöstö koostuu laajasta, uransa eri vaiheessa olevista ammattiryhmi- en edustajista, joiden tehtävänä on tuottaa hyvinvointialueen palvelutarjonta. Organisaation osaamisen johtamisen kannalta on merkittävää, että organisaatiossa on kehittymässä koko ajan riittävä määrä ammattilaisia, esihenkilöitä ja johtajia (Lehtonen, Saarni, Kinnunen & Kinnunen, 2023).

Osaamisen johtamisen osalta hyvinvointialueiden tuli organisaatiomuutoksen jälkeen rakentaa johtamisjärjestelmänsä, ja siten myös osaamisen johtamisen ja kehittämisen rakenteet uudelleen organisaatiokoon kasvaessa merkittävästi. Hyvinvointialueiden ensimmäiset vuodet ovatkin kuluneet toiminnan ja palveluiden uudelleenorganisoinnissa, kansalaisten palveluiden turvaamisessa sekä ”pirhaistettuja” toimintamalleja rakentaessa. Samanaikaisesti on kurottu muiden hyvinvointialueiden tavoin talouden alijäämää kiinni asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Henkilöstön osaamisesta on kuitenkin huolehdittava, vaikka organisatorisia muutoksia olisi ilmassa paljon.

Pirkanmaan hyvinvointialueella on henkilöstöohjelma, jonka rinnalla on kuljetettu henkilöstösuunnitteluun ja osaamisen kehittämiseen liittyviä prosesseja. Osaamisen johtamisen toimintoja on rakennettu kiireellisyysjärjestyksessä uudelleen siten, että hyvinvointialueiden toiminnan käynnistyessä pyrittiin turvaamaan ensisijaisesti henkilöstökoulutus sekä muotoilemaan johtamisen ja esihenkilötyön osaamisen kehittymistä tukevat toimenpiteet. Vuoden 2023 aikana sekä henkilöstön täydennyskoulutus, verkkokoulutustarjonta ja opiskelijoiden harjoittelupalvelut että johtamisen ja esihenkilötyön osaamisen kehittämisen konsepti saatiin aktiiviseen toimintaan. Sisäisesti tarkasteltuna osaamisen kehittämisen peruspalvelut ’pirhalaisille’ toimivat jo vuonna 2023, mutta vuosien 2024

ja 2025 aikana palveluiden kehittämiseen on kiinnitetty erityistä huomiota. Vuositasolla tarkasteltuna voidaan todeta, että osallistuminen Pirha-akatemiaan toteuttamiin osaamisen kehittämisen palveluihin on erittäin aktiivista. Vuoden 2025 tammi-syyskuun aikana yli 15 000 pirhalaisista on osallistunut Pirha-akatemiaan palveluihin osallistumiskertojen määrän ollessa noin 94 000 (Pirkanmaan hyvinvointialueen osavuosi- katsaus 3/2025). Osa henkilöstöstä on siten osallistunut useita kertoja eri valmennuksiin tai muihin osaamisen kehittymistä tukeviin toimiin. Verkkokoulutussuoritusten osuus em. luke- masta on noin reilu kolmannes. Vuoden 2025 alusta alkaen Pirha-akatemia laajeni kattamaan johtamisen ja esihenkilö- työn kehittämisen lisäksi kaikki Pirkanmaan hyvinvointialu- een keskitetyt osaamisen kehittämisen palvelut.

Pirha-akatemiaan palvelut (kuva 1) kattavat harjoittelu- ja opis- kelupalvelut, osaamisen kehittämisen palvelut ja Pirha-tasoi- sen prosessien edistämisen (mm. perehdytyksen kehittämisen, kehityskeskustelut, välttämättömien koulutusten ja pätevyyk- sien määrittelyn), johtamisen ja esihenkilötyön kehittämisen, henkilöstön täydennyskoulutuspalvelut, oppimisympäristöt ja verkkokoulutuspalvelut sekä taito- ja simulaatiokoulutukset. Tavoitteena on, että hyvinvointialue tarjoaa henkilöstölleen urapolkuja tukevia, monipuolisia kehittymismahdollisuuksia sekä huolehtii yhdessä osaamisen ja ammattitaidon jatkuvasta kehittämisestä ja osaamisen hyödyntämisestä. Tuloksellinen osaamisen kehittäminen näkyy organisaation ja yhteisöjen laadukkaina palveluina, tuottavuuden kasvuna, mielekkään työn kokemuksena ja työhyvinvointina (Pirkanmaan hyvin- vointialueen osaamisen kehittämisen suunnitelma vuodelle 2026). Pirha-akatemia edistää myös strategian toimeenpano- ohjelman hyvinvoivat työntekijät -kärjen yhteydessä tunnis- tettuja toimenpiteitä.



Kuva 1. Pirha-akatemiaan osaamisen kehittämisen palvelut.

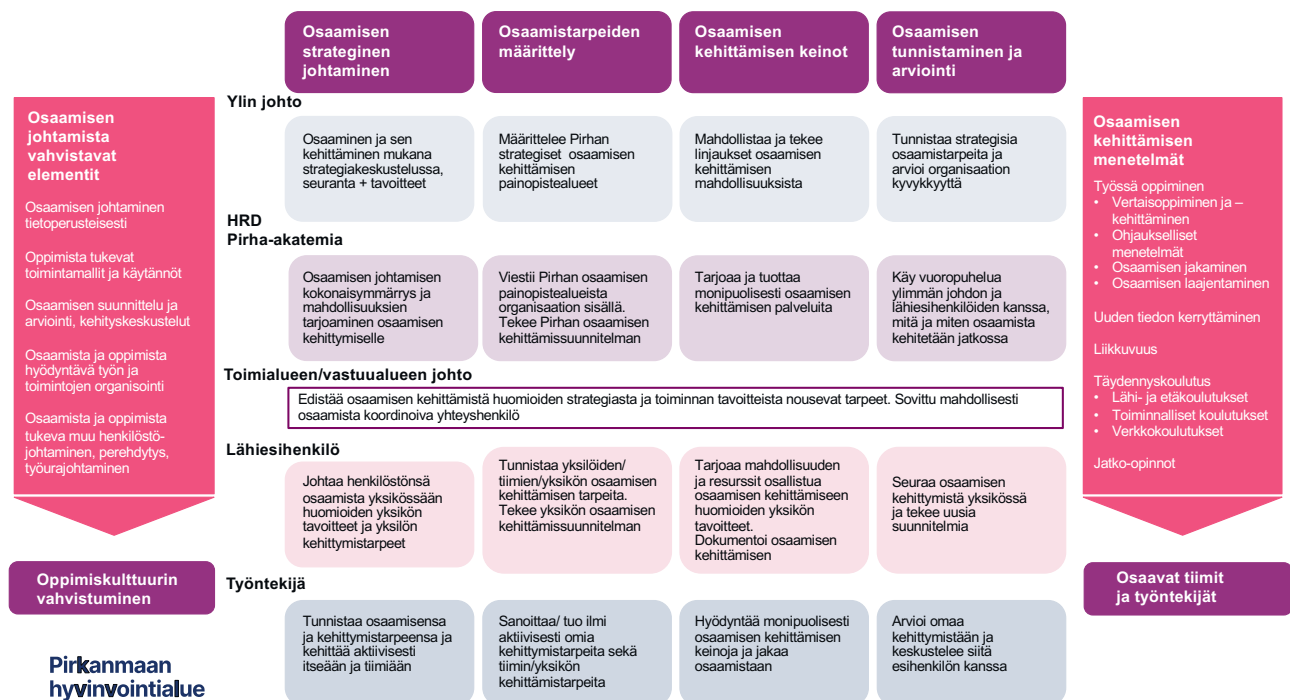
Kohti osaamisen ja oppimisen johtamisen viitekehystä

Osaamisen ja oppimisen johtaminen on keskeinen osa organisaatioiden strategista ja laadullista henkilöstösuunnittelua myös hyvinvointialueilla. Se edellyttää systemaattista ennakointia, toimenpiteitä, resurssointia ja johtamista. Pirkanmaan hyvinvointialueella on vuoden 2025 aikana rakennettu osaamisen johtamisen viitekehys ja kehitetty laadullista henkilöstösuunnitteluprosessia, jonka tavoitteena on tukea palvelulinjoja saavuttamaan toiminnalle asetetut tavoitteet osaavan henkilöstön turvin. Kehittämistyö on tehty strategisen HR-johtotiimin ja Pirha-akatemian osaamisen johtamisen ja kehittämisen tiimin yhteistyönä. Määrällisen henkilöstöresurssien suunnittelun rinnalla tarvitaan laadullista henkilöstösuunnittelua, jotta osaamisen kehittämiseen, henkilöstön hyvinvointiin sekä työkuultuuriin liittyvät seikat tulevat huomioitua ja resursoitua. Ennakoivalla henkilöstösuunnittelulla ja osaamisen johtamisella kyetään varautumaan paremmin toimintaympäristöstä, palvelutarpeista ja henkilöstövaihdoksesta johtuviin muutoksiin ja niiden esiin nostamiin osaamistarpeisiin (Pirkanmaan hyvinvointialueen osaamisen kehittämisen suunnitelma vuodelle 2026).

Osaamisen kehittämisen toimenpiteet on tärkeä suunnata vastaamaan muuttuviin osaamistarpeisiin, sillä osaava henkilöstö on laadukkaan asiakkaan hoidon ja palvelun edellytys. Pirkanmaan hyvinvointialueella on laadittu osaamisen johtamisen viitekehys (Kuva 2), jossa on määritelty osaamisen johtami-

seen ja kehittämiseen liittyvät vastuut ja pääasialliset tehtävät. Osaamisen johtamiseen ja kehittämiseen liittyvien vastuiden osalta on määritelty ylimmän johdon, Pirha-akatemian, toimi/vastuualueiden johdon, lähiesihenkilöiden sekä työntekijöiden rooli ja tehtävät. Pirhan ylin johto määrittelee strategiset osaamisen kehittämisen painopistealueet, joita kuluva strategiakauden aikana ovat olleet ammatillinen substanssiosaaminen, asiakaslähtöinen osaaminen, digiosaaminen, johtamisosaaminen, turvallisuusosaaminen, työyhteisöosaaminen sekä uudistumiskyvykyys ja kehittämisosaaminen. Osana laadullista henkilöstösuunnittelua, vastuualuetasoiset osaamisen kehittämistarpeet kerätään strategiset painopistealueet huomioiden, ja sen pohjalta muodostetaan seuraavan vuoden osaamisen kehittämisen tarjonta. Lähiesihenkilö on merkittävässä roolissa johtaessaan oman henkilöstönsä osaamista ja hyödyntää erilaisia osaamisen kehittämisen menetelmiä. Työntekijällä on aktiivinen rooli oman osaamisensa ja kehittymistarpeiden arvioinnissa ja itsenäisessä kehittämisessä (Pirkanmaan hyvinvointialueen osaamisen kehittämisen suunnitelma vuodelle 2026).

Viitekehyksessä on huomioitu osaamisen ja oppimiskulttuurin johtamista vahvistavat elementit ja rakenteet sekä monipuolisten osaamisen kehittämisen menetelmien käytön merkitys oppimisen tukemisessa. Viitekehyksessä kuvataan myös, miten osaamisen kehittämisen painopistealueet ja yksiköiden henkilöstön osaamisen kehittämisen tarpeet ohjaavat osaamisen kehittämisen toimia sekä täydennyskoulutuksen suunnittelua ja toteutusta (Pirkanmaan hyvinvointialueen osaamisen kehittämisen suunnitelma vuodelle 2026).



Kuva 2. Pirkanmaan hyvinvointialueen osaamisen johtamisen viitekehys (Kivistö, Lahdenmäki & Mäenpää, 2025).

Pirkanmaan hyvinvointialueen tavoitteena on edistää organisaatiotason oppimiskulttuurin vahvistumista sekä osaavien tiimien ja työntekijöiden kehittymistä. Vuoden 2026 aikana erityisenä tavoitteena on edistää osaamisen johtamisen viitekehyksen toimeenpanoa, systemaattisia osaamisen johtamiseen ja kehittämiseen liittyviä rakenteita, tukea johdon ja esihenkilöiden osaamisen johtamisen kyvykkyyttä sekä muodostaa sisäinen osaamisen kehittämisestä vastaavien verkosto (Pirkanmaan hyvinvointialueen osaamisen kehittämisen suunnitelma vuodelle 2026). Osaamisen johtaminen edellyttää organisaation läpileikkaavia prosesseja, joissa jokaisella organisaatiotasolla on oma roolinsa. 20 000 henkilön organisaatiossa osaamisen johtamisen viitekehyksen ja siihen liittyvien roolien omaksumiseen on varattava aikaa, jotta tietoisuus vastuista saavuttaa jokaisen ja laadulliseen henkilöstösuunnitteluun liittyvät prosessit arkipäiväistyvät osaksi normaalitoimintaa.

Osaamisen kehittäminen työuran eri vaiheissa

Oppimisen johtaminen on osa laajempaa strategista osaamisen johtamisen kokonaisuutta. Pirkanmaan hyvinvointialueen tavoitteena on tukea henkilöstön osaamisen kehittymistä työuran eri vaiheissa. Tämä edellyttää ymmärrystä oppimista tukevien osaamisen kehittämisen menetelmien hyödyntämisestä uran eri vaiheissa ja osaamisen kehittämistarpeen huomioimisesta. Siten 'pirhalaisen' työelämäntaakan ja työuran aikaisen oppimisen edistämisen välille on rakennettu vahva yhteys muun muassa yleisten ja ammattiryhmäkohtaisten urapolkumallien avulla osaamisen kehittämisen menetelmiä hyödyntäen. Oppimisen johtamisen näkökulmasta hyvinvointialue toimii merkittävänä eri ammattialojen harjoittelupaikkana. Hyvinvointialueudistuksen myötä Pirha-akatemiaan yhtey-

dessä toimivat harjoittelupalvelut ovat kiinnittäneet erityistä huomiota opiskelijaohjauksen kehittämiseen, harjoittelupaikkojen koordinointiin ja harjoitteluvarausjärjestelmien kehittämiseen. Lisäksi on avattu oppinäytetyöaihepankki. Edellä mainituilla toimilla pyritään tukemaan ennakoivaa rekrytointia ja työnantajamielikuvan rakentumista. Hyvinvointialueella on myös panostettu merkittävästi perehdytyksen kehittämiseen. Osana strategian toimeenpano-ohjelman edistämistä hyvinvointialueen perehdytysprosessi sekä perehdytykseen liittyvät toimintamallit on kuvattu, ja Intro-perehdytysjärjestelmän käyttöönotto on aloitettu palvelulinjakohtaisilla käyttöönottoprojekteilla niille asetetun aikataulusuunnitelman mukaisesti. Intro-perehdytysjärjestelmän käyttöönotto mahdollistaa sekä esihenkilöiden että henkilöstön systemaattisen perehdytyksen ja sen seurannan. Jo nyt on havaittu, että tehty kehittämissä näkyy perehdyttämistä koskevan palautteen positiivisena kehityksenä (Pirkanmaan hyvinvointialueen osaamisen kehittämisen suunnitelma vuodelle 2026).

Oppimisen johtamisen tausta-ajattelua on ohjannut aiemmin kuvattu 70-20-10 -malli. Henkilöstöä kannustetaan kehittämään osaamistaan ja arvioimaan, millä osaamisen kehittämisen keinolla eri osaamistarpeisiin kyetään vastaamaan parhaiten. Oppimisen johtamisen osalta osaamisen kehittäminen painottuu määrällisesti toistaiseksi täydennyskoulutukseen, mikä johtuu osin myös kansallisen ohjauksen vaikutuksista. Hyvinvointialueella on laadittu koulutusohje, jossa on linjattu tarkemmin henkilöstön täydennyskoulutukseen liittyvistä yksityiskohdista. Vuotta 2026 koskevissa osaamisen kehittämistarpeiden arvioissa vastuualueita pyydettiin kuitenkin erikseen määrittelemään täydennyskoulutuksen lisäksi erilaisia työssä oppimisen keinoja. Lisäksi työtä tehdään uuden tiedon kerryttämisen ja näyttöön perustuvan toiminnan edistämisen osalta, liikkuvuuden edistämiseksi ja jatko-opintojen hyödyntämiseksi. Tällä hetkellä käytössä oleva oppimisen johtamista tukeva osaamisen kehittämisen menetelmävalikoima on kuvattu kuvassa 3.



Kuva 3. Osaamisen kehittämisen menetelmät Pirkanmaan hyvinvointialueella.

Lopuksi

Hyvinvointialueiden osaamisen ja oppimisen johtamisen kyvykkyys voi muodostua kriittiseksi tekijäksi kansalaisten palveluiden laadun, henkilöstön hyvinvoinnin ja organisaation uudistumiskyvyn näkökulmasta. Se vaatii strategista otetta, osallistavaa johtamista ja jatkuvaa kehittämistä. Hyvinvointialueiden menestys rakentuu osaavien ihmisten varaan – ja

heidän oppimisensa tukeminen on työnantajan olennainen tehtävä. Osaamisen johtaminen on strateginen asia ja edellyttää organisaatiokohtaista viitekehystä ja rakenteita. Pohdittaessa 20 000 henkilön organisaation osaamistarpeita, satunnainen koulutuksiin osallistuminen ei ole ratkaisu. Kuvaan 4 on kiteytetty tässä artikkelissa käsiteltyjä, osaamisen ja oppimisen johtamisessa yleisesti huomioitavia asioita.■



Kuva 4. Osaamisen ja oppimisen johtamisessa yleisesti huomioitavia asioita (mukaellen Kivistö, 2023).

Vastaus kysymykseen ”kuka johtaa osaamista ja oppimista hyvinvointialueilla?” muodostuu kahdesta asiasta: 1) kansallisen tason ohjauksella on merkittävä vaikutus hyvinvointialueiden osaamisen johtamiseen, mutta 2) samalla osaamisen ja oppimisen johtaminen on strategisella tasolla organisaation ylimmän ja keskijohdon tehtävä, jota keskitetyillä HR-toiminnoilla, kuten Pirha-akatemian tukemana, voidaan edistää. Samanaikaisesti kuitenkin lähiesihenkilöillä on tärkeä rooli yksikkökohtaisten osaamisen kehittämistarpeiden arvioinnissa ja ennakoinnissa sekä ennen kaikkea oppimisen

johtamisessa työyhteisö- ja yksilötasolla. Oppimisen johtaminen on kykyä nähdä potentiaali, tukea tiimien ja yksilöiden kehittymistä sekä rakentaa oppimiskulttuuria. Tämä tapahtuu parhaiten työyhteisöissä tiimitasolla. Hyvinvointialueiden henkilöstö rakentuu koulutetuista ammattilaisista, joilla on myös merkittävä rooli aktiivisena toimijana oman oppimisensa edistämisessä ja työyhteisön jäsenenä. Osaaminen on yhä useammin tärkein pääomamme, ja siksi paras tulevaisuuden turvamme on kyky oppia ja pitää huolta oman osaamisen jatkuvasta kehittämisestä.

LÄHTEET

Becket, D. & Hager, P. (2002). Life, work and learning. Practice in postmodernity. Routledge International Studies in the Philosophy of Education.

Billett, S. (2001). Learning throughout working life: Interdependencies at work. Studies in continuing education 23.1, 19-35.

Billett, S. (2008). Emerging perspectives on workplace learning. Emerging perspectives of workplace learning. Brill, 1-15.

Graham, B. E., Zaharie, M., & Osoian, C. (2024). Inclusive talent management philosophy, talent management practices and employees' outcomes. European Journal of Training and Development, 48(5/6), 576–591.

Kivistö, K. (2023). Tuomioistuinelaitoksen koulutusjärjestelmän kehittyminen: Selvitys tuomioistuinlain vaikutuksista. Oikeusministeriön julkaisuja, Selvityksiä ja ohjeita 2023:37. Haettu 22.10.2025 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-400-867-9>

Keronen Sara, Lemmetty Soila, Collin Kaija. (2025). *Conceptions of the Leading of Learning in Supervisory Work : A Qualitative Study Based on a Finnish Technology Organization and a Central Hospital*. International Journal of Training and Development, Early online. Haettu 15.11.2025 osoitteesta <https://doi.org/10.1111/ijtd.70009>

Koskinen, J. (2021). *Strateginen oppiminen*. Ajantieto.

Kunta- ja hyvinvointialueiden työnantajat KT. *Suositus henkilöstökertomuksen laadintaan*. Haettu 22.10.2025 osoitteesta <https://www.kt.fi/julkaisut-ja-opaat/2021/suositus-henkilostokertomuksen-laadintaan>

Kunta- ja hyvinvointialueiden työnantajat KT. *Hyvinvointialan henkilöstötilastot*. Haettu 10.10.2025 osoitteesta [Hyvinvointialan henkilöstötilastot](https://www.kt.fi/julkaisut-ja-opaat/2021/hyvinvointialan-henkilostotilastot) | [Kunta- ja hyvinvointialueiden työnantajat KT](https://www.kt.fi/julkaisut-ja-opaat/2021/hyvinvointialan-henkilostotilastot)

Kunta- ja hyvinvointialueiden työnantajat KT. *Kunta- ja hyvinvointialan henkilöstön osaamisen kehittämistä koskeva suositus* (2023). Haettu 20.10.2025 osoitteesta [Kunta- ja hyvinvointialan henkilöstön osaamisen kehittämistä koskeva suositus](https://www.kt.fi/julkaisut-ja-opaat/2023/kunta-ja-hyvinvointialan-henkiloston-osaamisen-kehittamista-koskeva-suositus) | [Kunta- ja hyvinvointialueiden työnantajat KT](https://www.kt.fi/julkaisut-ja-opaat/2023/kunta-ja-hyvinvointialan-henkiloston-osaamisen-kehittamista-koskeva-suositus)

Lehtonen, O-P., Saarni, S., Kinnunen, J. & Kinnunen, M. (2023). *Johtaminen hyvinvointialueella. Miten ratkaista henkilöstöpula?* Helsinki: Alma Talent.

Lemmetty, S. (2020). *Employee opportunities for self-directed learning at technology organizations: Features and frames of self-directed learning projects*. Studies in Continuing Education, 43(2), 139-155. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1765758>

Kivistö, K., Lahdenmäki, S. & Mäenpää, A. (2025). *Pirkanmaan hyvinvointialueen osaamisen johtamisen viitekehys*. Pirkanmaan hyvinvointialueen osaamisen kehittämisen suunnitelma vuodelle 2026.

Otala, L. & Meklin, S. (2021). *Ketterä oppiminen 2. Strategiasta käytäntöön*. Helsinki: Kauppakamari.

Pirkanmaan hyvinvointialue. (2025). *Pirkanmaan hyvinvointialue: tietoa meistä*. Haettu 26.10.2025 osoitteesta [Tietoa Pirkanmaan hyvinvointialueesta - pirha.fi](https://www.pirkanmaa.fi/tietoa-pirkanmaan-hyvinvointialueesta-pirha.fi)

Pirkanmaan hyvinvointialueen osaamisen kehittämisen suunnitelma vuodelle 2026.

Pirkanmaan hyvinvointialueen osavuosikatsaus 3/2025.

Simons, R., van der Linden, J. & Duff, T. (2000). *New learning: Three ways to learn in a new balance*. New learning. Springer, Dordrecht.

Ryky, P. (2022). *Oppimisen johtaminen: Teoreettinen katsaus klassikoihin ja uudempiin malleihin*. TYÖ2030 - Työn ja työhyvinvoinnin kehittämisohjelma. Haettu 1.10.2025 osoitteesta <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-391-032-4>

Valtiovaraministeriö. *Valtion talousarvioesitys 2026*. Haettu 20.10.2025 osoitteesta [Valtion talousarvioesitykset](https://www.valtiovaraministerio.fi/valtion-talousarvioesitykset)

Viitala, R. (2005). *Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön*. Keuruu: Otava.

LAINSÄÄDÄNTÖ:

- Laki hyvinvointialueesta 611/2021;
- Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä 559/1994
- Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta 126/2000
- Pelastuslaki 1353/2018
- Tietosuoja laki 1050/2018
- Työsopimuslaki 55/2001
- Työturvallisuuslaki (738/2002)
- Yhteistoimintalaki 1333/2021
- Sosiaali- ja terveysministeriön asetus sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstön täydennyskoulutuksesta 57/2024

KATI KIVISTÖ KT toimii koulutusjohtajana Pirkanmaan hyvinvointialueen Pirha-akatemiassa. Hänellä on yli 20 vuoden kokemus organisaatioiden osaamisen ja oppimiskulttuurin kehittämisestä. Hän on uransa aikana työskennellyt kunta- ja yliopistosektorin koulutuksen ja pedagogiikan kehittäjänä ja valtionhallinnon henkilöstön osaamisen kehittämisen parissa Oikeusministeriössä, Tuomioistuinvirastossa, HAUS kehittämissuhteissa sekä vuodesta 2023 alkaen Pirkanmaan hyvinvointialueella. Kati on yhdistänyt työuransa aikana tieteellisen ja työelämän oppimisen ja osaamisen johtamisen tarkastelun. Kati kuvailee itseään oppimisaktivistiksi, joka on opiskellut työn ohessa koko uransa ajan, myös väitöskirjan osaamisen kehittämisestä tehden. Katin osaamisalueita ovat organisaatioiden ja yksilöiden osaamisen kehittämisen edistäminen, oppimismuotoilu ja pedagogiset ratkaisut sekä konseptoidut viitekehykset, joiden tavoitteena on systemaattinen osaamisen kehittämisen tukeminen.

Mertzi Bergman



Kuinka tekoälyosaaminen kehittyy kunnissa ja hyvinvointialueilla?

Suomen kunnissa ja hyvinvointialueilla tekoäly siirtyy nopeasti kokeiluista osaksi arjen työnkulkuja. Tekoälyosaaminen ei kuitenkaan ole pelkkää teknistä taitoa, vaan yhdistelmä lukutaitoa, soveltamista ja johtamista. KT:n vuoden 2024–2025 kyselyt osoittavat, että käyttö lisääntyy, mutta osaaminen, motivaatio ja organisaation tarjoamat mahdollisuudet kehittyvät epätasaisesti. AMO-malli auttaa hahmottamaan tätä murrosta: tarvitaan kyvykkyyttä, rohkeutta ja rakenteita. Tekoälyosaaminen on yhä enemmän oppimisen ja organisaatiokulttuurin kysymys sekä edellytys julkisen sektorin uudistumiselle.

AVAINSANAT: tekoälyosaaminen, kunnat, hyvinvointialueet, AMO-malli, oppiva organisaatio

Suomalaiset kunnat ja hyvinvointialueet ovat keskellä nopeaa muutosta. Generatiivinen tekoäly on hiipinyt ensin yksittäisten työntekijöiden kokeiluihin, sen jälkeen osaksi työnkulkuja. Seuraava askel astutaan kohti organisaatiotasoisia tekoälystrategioita. Vielä muutama vuosi sitten tekoälystä puhuttiin uteliaisuuden sävyttämänä, vähän etäisenä tulevaisuuden teknologiana. Nyt siitä on tulossa työkalu, joka vaikuttaa hallinnon, viestinnän, HR-prosessien, koulutuksen ja asiakaspalvelun arkiseen rytmiin.

Tekoälyosaaminen haastaa kunnissa ja hyvinvointialueilla

Mutta mitä on tekoälyosaaminen, jota tässä muutoksessa tarvitaan? Entä miten sitä tulisi kehittää? Onko se teknistä vai inhimillistä? Onko kyse työkalujen hallinnasta vai ajatteluta-

vasta? Vai molemmista? Tarkastelen asiaa tässä artikkelissa erityisesti hyödyntäen tuoreimpia Kunta- ja hyvinvointialueyönantajien (KT) tekoälykyselyjen tulosten valossa.

Opetushallituksen näkökulmasta tekoälyosaaminen on osa monilukutaitoa. Siihen kuuluu kyky ymmärtää, käyttää ja kriittisesti arvioida tekoälyä sekä hahmottaa tekoälyn eettisiä ja yhteiskunnallisia vaikutuksia. Painotus on ymmärryksessä ja tulkintakyvyssä, ei siis pelkässä teknisessä tekemisessä. Ajattelutapa lähentää tekoälyä lukutaitoon, jossa arvioidaan ja tulkitaan algoritmien tuottamia vastauksia kuten tekstejä.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) puolestaan tarkastelee tekoälyosaamista julkishallinnon vastuullisen käytön periaatteiden kautta. Tässä näkökulmassa korostuu turvallisuus, tietosuoja ja johtamisen vastuut. Tarve on myös yhteisille pelisäännöille siitä, mikä on sallittua ja missä kulkevat riskien rajat. Tekoälyyn liittyvä osaaminen näyttäytyy kolmesta eri näkökulmasta:

1. lukutaito ja kriittinen ymmärrys,
2. soveltaminen ja käytännön taidot,
3. johtaminen, vastuut ja eettinen orientaatio.

Nämä kolme ulottuvuutta toistuvat myös KT:n Tekoälykyselyssä 2024 ja 2025. Vuoden 2025 kyselyssä 85 prosenttia vastaajista (n = 412) kertoi, että heidän organisaatiossaan tekoälyä hyödynnetään vähintään jollain tavalla, kun vuotta aiemmin tuo osuus oli 70 prosenttia. Käyttö painottuu tekstin tuottamiseen, raporttien tiivistämiseen, suunnitteluun ja tiedon analysointiin. Samansuuntaisia vastauksia löytyi myös vuoden 2024 kyselystä.

”Käytän tekoälyä raporttien tiivistämiseen ja ideointiin – se on kuin uusi kollega.”

”Se auttaa saamaan työn alkuun, mutta ihminen tekee yhä viimeistelyn.”

Tekoäly on siis siirtymässä yksittäisistä kokeiluista osaksi arjen työnkuluja. Käyttö on yhä yleisempää etenkin hallinnossa, HR-tehtävissä, viestinnässä ja koulutussektorilla. Silti vain neljännes vastaajista arvioi, että heidän organisaatiollaan on selkeä suunta tekoälyn hyödyntämiseen. Kyselyn avovastauksissa näkyy monien työntekijöiden tunne siitä, että he ovat jääneet yksin kokeilijaksi:

”Meillä tekoälyn käyttö riippuu paljon yksittäisten asiantuntijoiden innostuksesta.”

”Kukaan ei ole sanonut, miten meidän pitäisi käyttää tekoälyä.”

Tämä yksittäisiin edelläkävijöihin tukeutuva kulttuuri on tyypillinen teknologisen murroksen alkuvaiheessa. Kun yhteisiä linjauksia ja toimintamalleja ei vielä laajasti ole, syntyy osamiskuiluja ja epäoikeudenmukaisuuden kokemuksia. Osa henkilöstöstä saa kokeilla ja saada hyötyä työhönsä, kun osa taas voi jäädä sivuun.

Tekoälylukutaidon jäljillä

AI-Lit-kehikot tarkoittavat tekoälylukutaidon (AI literacy) viitekehyksiä eli malleja, joiden avulla määritellään, mitä osaamista, ymmärrystä ja asenteita tekoälyn käyttö edellyttää. Kehikoissa korostetaan tiedollista ymmärrystä tekoälyn periaatteista ja vaikutuksista, taitoa käyttää ja arvioida tekoälyn tuottamaa tietoa sekä vastuullista ja eettistä suhtautumista tekoälyn hyödyntämiseen. Ne siirtävät huomion yksittäisistä sovelluksista kohti laajempaa, elinikäistä oppimista ja kriittistä arviointikykyä tekoälyn parissa sekä auttavat yksilöitä ja organisaatioita kehittämään sekä käytännön taitoja että eettistä harkintaa.

Monet AI-Lit-kehikot jäsensivät tekoälyosaamisen kolmi-osaiseksi: tiedot, taidot ja asenteet. Tiedot tarkoittavat ymmärrystä tekoälyn periaatteista ja vaikutuksista. Taidot viittaavat kykyyn käyttää ja arvioida tekoälyn tuottamaa tietoa, ja asenteet liittyvät vastuuseen, uteliaisuuteen ja eettiseen

harkintaan. Tämä malli siirtää painopisteen pois yksittäisten työkalujen hallinnasta kohti elinikäistä oppimista ja kriittistä arviointikykyä. Se korostaa, että tekoälyosaaminen ei ole erillinen taito, vaan osa laajempaa ajattelun ja oppimisen kyvykkyyttä. Sama suunta näkyy EU:n tekoälyasetuksessa, joka määrittelee julkiselle sektorille vähimmäisvaatimukset riskienhallinnasta, dokumentaatiosta ja selitettävyydestä. Tämä tuo tekoälyosaamiseen sääntelyn ja vastuun ulottuvuudet: osaamisen on katettava myös tieto siitä, milloin tekoälyn käyttö ei ole sallittua tai eettisesti kestävää.

”Puhumme tekoälyosaamisesta, mutta tarkoitamme eri asioita. Yhdelle se on tekstin muokkaamista, toiselle eettistä pohdintaa.”

Tekoälyosaamisen kolme tasoa

Suomalaisessa keskustelussa voidaan erottaa kolme päällekkäistä tasoa:

1. **Lukutaito:** tekoälyn ymmärtäminen, kriittinen arviointi, etiikka.
2. **Soveltaminen:** käyttötaidot, työnkulut, yhteiskehittäminen.
3. **Johtaminen ja vastuut:** linjaukset, ohjeistus, selitettävyys, EU-vaatimukset.

Epäselvyys syntyy siitä, että eri toimijat painottavat eri tasoa. Lukutaitoa korostava lähestymistapa painottaa kriittisyyttä ja etiikkaa; soveltamista painottava puhuu tuottavuudesta ja työkalujen hallinnasta; johtamiseen keskittyvä painottaa ohjeita ja vastuuta. Todellinen tekoälykyvykkyys syntyy vasta, kun nämä kolme tasoa kehittyvät rinnakkain. KT:n vuoden 2025 kysely tuo näkyväksi muutoksen sekä myös ristiriitaisuuden:

- 39 % vastaajista käyttää tekoälyä vähintään viikoittain (2024: 26 %).
- 49 % ilmoittaa olevansa ”hyvin innostunut” tekoälyn mahdollisuuksista (2024: 34 %).
- 74 % uskoo, että tekoäly voi parantaa palveluja ja lisätä julkisen sektorin tuottavuutta.

”Aluksi pelotti, nyt huomaan, että tekoäly säästää aikaa ja avaa uusia näkökulmia.”

”Tämä on suurin muutos pitkään aikaan – haluan oppia.”

Asenteet siis muuttuvat kokemuksen myötä. Käyttäjät, jotka ovat kokeilleet tekoälyä, suhtautuvat siihen huomattavasti myönteisemmin kuin ne, joilla ei ole käytännön kokemusta. Tämä vahvistaa tutkimushavaintoa siitä, että luova itsevarmuus kasvaa tekoälyn käytön kautta ja vahvistaa oppimisen motivaatiota. Samaa aikaan kysely paljastaa suurimmat esteet käyttönotolle:

- Osaamisen ja tietoisuuden puute
- Johdon tuen ja strategian puute
- Koulutuksen ja ohjeistuksen niukkuus
- Tietoturvaan ja vastuisiin liittyvät huolet

”Tietoturvasta puhutaan paljon, mutta kukaan ei kouluta meitä käytännössä.”

”Kaikki tekevät omalla tavallaan – ohjeistus puuttuu.”

Tämä on tunnusomaista siirtymävaiheelle, jossa teknologinen potentiaali on jo olemassa, mutta sen hyödyntäminen vaatii oppimista ja luottamuksen rakentumista.

AMO-malli avuksi tekoäly-osaamisen ymmärtämiseen

Tekoälyosaamisen sanallisia vastauksia voidaan jäsentää AMO-mallin (Ability-Motivation-Opportunity) avulla. Malli on henkilöstöjohtamisen ja organisaatiotutkimuksen klassinen viitekehys, jonka juuret ulottuvat 1990-luvulle. Mallin perusajatus kehitettiin alun perin Thomas Baileyn (1990) työssä, jossa tarkasteltiin oppimista ja tuottavuutta korkean suorituskyvyn työjärjestelmissä. Myöhemmin mallia laajensivat ja systematisoivat Peter Boxall ja John Purcell (2011).

AMO-mallin lähtökohta on, että ihmisen suorituskyky ei riipu pelkästään taidoista, vaan myös motivaatiosta ja organisaation tarjoamista mahdollisuuksista. Kun nämä kolme tekijää ovat tasapainossa, oppiminen, tuottavuus ja uudistuminen vahvistuvat. Jos yksikin niistä puuttuu, kokonaisuus ei toimi.

Ability – kyvykkyys ja tiedollinen osaaminen

Monet vastaajat kuvaavat tarvetta peruskoulutukselle, kriittiselle ajattelulle ja turvallisen käytön ymmärtämiselle:

”Tarvitaan koulutusta tekoälyn käytännön hyödyntämiseen.”

”Promptausosaaminen ja kriittinen arviointi puuttuvat.”

”Kaikki eivät tiedä, mitä tietoja saa syöttää tekoälyyn.”

Tämä kertoo siitä, että tekoälylukutaito, eli kyky esittää oikeita kysymyksiä ja tulkita vastauksia, on yhtä tärkeä kuin tekninen osaaminen. Useat organisaatiot suunnittelevatkin sisäisiä koulutusohjelmia, joissa yhdistetään tekoälyn perusteet, tietosuoja ja soveltamisesimerkit eri toimialoilta.

Kunnissa ja hyvinvointialueilla kyvykkyys on kuitenkin edelleen epätasaisista. Edelläkävijät kokeilevat Copilot- tai ChatGPT-ratkaisuja monipuolisesti, mutta suurin osa henkilöstöstä on vasta tutustumisvaiheessa.

Motivation – kiinnostus, asenteet ja rohkeus

Motivaation merkitys nousee vahvasti esiin. Kyselyissä näkyy uteliaisuuden ja pelon rinnakkaisuus:

”Aluksi pelotti, nyt huomaan, että tekoäly säästää aikaa.”
”Osaaminen riittänee, mutta ehkä rohkeus puuttuu.”

”Tarvitaan innostavaa, kokeilua sisältävää koulutusta.”

Motivaatiota vahvistavat konkreettiset hyödyt. Kun tekoäly helpottaa rutiinitehtäviä, säästää aikaa ja vapauttaa ajattelua, kasvaa kiinnostus nopeasti. Samalla pelko virheistä, tietoturvasta tai työn korvautumisesta voi estää aloitteellisuutta. Organisaatiokulttuurilla on tässä ratkaiseva rooli: Jos johto viestii, että tekoäly on sallittu, kokeiluun kannustetaan ja virheetkin ovat oppimisen välineitä, motivaatio kasvaa. Jos taas viestit ovat ristiriitaisia, syntyy varovaisuutta ja vetäytymistä. Myös johdon oma esimerkki on avainasemassa. Motivaatiota voidaan tukea esimerkeillä ja vertaisoppimisella. Joissakin työyhteisöissä on otettu käyttöön esimerkiksi promptivartteja eli lyhyitä sisäisiä tilaisuuksia, joissa työntekijät jakavat tekoälyvinkkejä toisilleen. Tämä matalan kynnyksen yhteisoppiminen on usein tehokkaampaa kuin virallinen koulutus. Kaiken kaikkiaan tekoälyosaamisen kehittämisessä informaali oppiminen on vähintään yhtä tärkeää kuin muodolliset koulutukset.

Opportunity – mahdollisuudet ja rakenteet

Kolmas ulottuvuus on ehkä merkittävin: mahdollisuudet. Monessa työyhteisöissä tekoälyn käyttö on yksittäisten edelläkävijöiden varassa, koska rakenteellista tukea ei laajasti vielä ole:

”Johdolla ei ole vielä yhteistä strategiaa.”

”Koulutusta ja ohjeistusta puuttuu.”

”Meillä tekoälyn käyttö riippuu yksittäisten asiantuntijoiden innostuksesta.”

Mahdollisuudet tarkoittavat paitsi lisenssejä ja välineitä, aikaa kokeilulle ja lupa siihen, että kokeiluja saa tehdä. Useat organisaatiot ovat luoneet tekoälyfoorumeita ja pilottiryhmiä, joissa kokeiluja tehdään yhdessä. Kun tekoäly tuodaan osaksi yhteisöllistä kehittämistä, eikä vain yksilön työkaluksi, syntyy oppiva organisaatio.

AMO-mallin näkökulmasta tekoälyosaaminen kehittyy vain, jos kaikki kolme tekijää ovat läsnä. Jos kyvykkyys ja motivaatio ovat kunnossa, mutta mahdollisuuksia ei ole, innostus kuihtuu. Jos mahdollisuudet ja kyvykkyys ovat olemassa, mutta motivaatiota ei synny, tekoäly jää käyttämättä. Tasapaino onkin välttämätön onnistumiselle.

Osaaminen osana organisaation ekosysteemiä

KT:n kyselyjen perusteella voidaan sanoa, että tekoälyosaaminen painottuu monessa organisaatiossa yksittäisten asiantuntijoiden varaan. Tekoäly ei vielä kuulu työyhteisön yhteiseen toimintatapaan. Tämä näkyy vastauksissa, joissa peräänkuulutetaan yhteistä suuntaa, ohjeita ja vertaistukea:

”Tarvittaisiin yhteinen kieli ja linjaus, miten tekoälyä käytetään.”

”Nyt jokainen toimii omalla tavallaan, ja se aiheuttaa epävarmuutta.”

Kun tekoälyn käyttö rakentuu yksilöiden innostuksen varaan, organisaatio ei opi. Oppiminen muuttuu kollektiiviseksi vasta, kun siihen luodaan yhteisiä rakenteita, kuten sisäisiä koulutusohjelmia, kokeilualustoja ja keskustelufoorumeita. Tässä mielessä tekoälyosaaminen onkin organisaatiokulttuurinen ilmiö. Se paljastaa, millainen suhde organisaatiolla on oppimiseen, riskeihin ja kokeiluihin. Organisaatio, joko sietää epävarmuutta ja kannustaa uteliaisuuteen sekä kykenee kehittämään tekoälykyvykkyytään nopeasti, tai organisaatiokulttuuria leimaa valmiiden vastustusten hakeminen ja tiukka kontrolli. Silloin osaaminen kehittyy hitaasti ja pinnallisesti.

Kohti luovaa soveltamista?

KT:n kyselyjen perusteella suomalaiset kunnat ovat saavuttaneet tekoälyn käyttöönoton ensimmäisen vaiheen: luonut perusymmärryksen ja tehnyt kokeiluja. Seuraava vaihe on luova soveltaminen, jossa tekoäly muuttuu työn kehittämisen välineeksi. Luova soveltaminen tarkoittaa siirtymistä pelkistä työkaluista yhteiskehittämiseen ja oivalluksiin. Esimerkiksi:

- Palveluprosessien kehittäminen tekoälyn avulla
- Asiakaspalautteen analysointi
- Sisäisten koulutusten ja perehdytyksen personointi
- Tiedolla johtamisen tukeminen

Tämä edellyttää uudenlaista johtajuutta. Tekoälyn käyttöönottoa ei voi johtaa pelkkänä IT-hankkeena, vaan osaamisen ja kulttuurin muutoksena. Johtajien tehtävä on luoda turvallinen tila kokeilulle. Johtajuus tarkoittaa tässä yhteydessä ennen kaikkea luottamuksen rakentamista. Työntekijöiden on voitava uskoa, että tekoälyn käyttö on sallittua ja että sen avulla oppiminen on arvokasta. Toki on tärkeää tiedostaa ja nostaa keskusteluun myös riskit.

Tekoäly ja yhdenvertaisuus osaamisen kehittämisessä

Kyselyjen sanallisista vastauksista nousee esiin huoli osaamisen kasautumisesta. Kun koulutusta ja aikaa ei ole kaikille, tekoälyosaaminen kertyy niille, jotka ovat jo valmiiksi digitaalisesti vahvoja ja uteliaita. Tämä uhkaa kasvattaa eriarvoisuutta työpaikoilla. Riskinä voi olla myös organisaatioiden välisten erojen kasvu. Voi tapahtua jako taantujiin ja innovoijiin.

”Ilman suunnitelmallista tukea osaaminen kasautuu harvoille edelläkävijöille.”

Tekoälyosaamisen kehittäminen on siis myös yhdenvertaisuuskysymys. Jos organisaatio haluaa hyödyntää tekoälyä täysimääräisesti, on sen varmistettava, että kaikilla työntekijöillä on mahdollisuus oppia perusasiat ja saada tukea niiden soveltamiseen. Kyse ei ole vain oikeudenmukaisuudesta, vaan tehokkuudesta. Mitä laajemmin osaaminen jakautuu, sitä enemmän syntyy uusia ideoita ja parannuksia. Tekoälyn hyödyntämisen seuraava kehitysvaihe kunnissa ja hyvinvointialueilla edellyttää kolmea samanaikaista askelta:

1. **Kyvykkyyden vahvistaminen:** peruskoulutukset, tekoälylukutaito, toimialakohtaiset esimerkit.
2. **Motivaation tukeminen:** rohkaiseva johtajuus, onnistumisten näkyväksi tekeminen, kokeilukulttuuri.
3. **Mahdollisuuksien luominen:** yhteiset linjaukset, ohjeistus, foorumit ja aika oppia yhdessä.

Näitä kolmea ei voi erottaa toisistaan. Koulutus ilman mahdollisuuksia jää teoriaksi, mahdollisuudet ilman osaamista johtavat virheisiin, ja motivaatio ilman tukea hiipuu nopeasti. Nyt tarvitaankin oppivia ekosysteemejä. Ne ovat rakenteita, joissa tieto, kokemus ja uteliaisuus voivat kohdata. Tämä voi si tarkoittaa esimerkiksi:

- Alueellisia tekoälyverkostoja, joissa jaetaan kokemuksia
- Avoimia oppimateriaaleja ja mallipohjia
- Yhteisiä koulutuksia esihenkilöille ja asiantuntijoille
- Vertaismentorointia ja sisäisiä tekoälyagentteja

ULOTTUVUUS	NYKYTILA (2025)	KEHITTÄMISTARVE
Kyvykyys (Ability)	Perusymmärrys yleistynyt, mutta osaaminen epätasaista.	Rakenteellinen peruskoulutus, kriittinen AI-lukutaito, toimialakohtaiset esimerkit.
Motivaatio (Motivation)	Innostus kasvaa, mutta epävarmuus jarruttaa.	Kannustava johtajuus, vertaisoppiminen, turvallinen kokeilukulttuuri.
Mahdollisuudet (Opportunity)	Rakenteet ja ohjeistus puutteellisia.	Strateginen linjaus, yhteiset pelisäännöt, aika kokeilulle.

Taulukko 1. AMO-analyysin keskeiset havainnot.

Tekoälyn käyttöönotto ei ole vain tekninen muutos, vaan oppimisen murros. Kun kone alkaa tuottaa tekstiä, kuvia ja ideoita, ihmiseltä vaaditaan uudenlaista tulkintaa ja arviointikykyä. Tämä muuttaa oppimisen logiikkaa: tekoäly ei anna valmiita vastauksia, vaan avaa vaihtoehtoja:

”Tekoäly ei ajattele puolestamme, mutta se voi avata uusia näkökulmia, jos osaamme käyttää sitä fiksusti.”

Tämä näkökulma yhdistää tekoälyosaamisen suoraan ajattelun ja oppimisen taitoihin. Tulevaisuudessa menestyvät ne, jotka osaavat yhdistää inhimillisen intuition ja koneen laskentakyvyn. Kunnissa ja hyvinvointialueilla tämä tarkoittaa, että tekoälyä ei voi ulkoistaa IT-osastolle tai hallinnolle. Se on kaikkien työntekijöiden uusi peruslukutaito, samaan tapaan kuin aikoinaan tietokoneen käyttö tai internetin ymmärtäminen.

Johtajuudella suuntaa

Johto on keskeisessä asemassa siinä, miten tekoäly juurtuu. Jos johto näkee tekoälyn vain tehokkuuden välineenä, syntyy helposti vastarintaa. Jos taas tekoäly nähdään oppimisen ja kehittämisen välineenä, syntyy luottamusta ja uteliaisuutta. KT:n vuoden 2025 kyselyssä vain 28 % vastaajista arvioi, että johdolla on tekoälymuutoksen suunta selvänä. Johtajien olisi hyvä esittää kolme kysymystä:

1. Mitä haluamme tekoälyllä ratkaista?
2. Miten varmistamme, että jokainen saa mahdollisuuden oppia?
3. Miten seuraamme ja arvioimme tekoälyn vaikutuksia?

Vastaukset näihin määrittävät, siirtyykö tekoäly arjen työkaluksi vai jääkö se irralliseksi kokeiluksi.

Kohti tekoälyn oppivaa ekosysteemiä

Tekoäly voi vapauttaa rutiineista, mutta herättää kysymyksen: mitä jää ihmiselle? Vastausten perusteella ihmiselle jää tulkinta, arvottaminen ja yhteys. Tekoäly voi tiivistää raportin, mutta se ei osaa päättää, mikä on tärkeää. Se voi kirjoittaa tekstin, mutta ei ymmärrä sen sävyä suhteessa arvoihin ja tavoitteisiin. Siksi tekoälyosaaminen on myös eettinen ja inhimillinen taito; kyky käyttää koneen voimaa vastuullisesti ja tarkoituksenmukaisesti.

Tulevaisuuden kunta tai hyvinvointialue ei ole vain palvelujen järjestäjä, vaan oppiva AI-yhteisö, joka käyttää tekoälyä tiedon, kokemuksen ja oivalluksen yhdistämiseen. Tällainen ekosysteemi voisi rakentua kolmesta periaatteesta:

1. Tekoälystä puhutaan avoimesti, kokemuksia jaetaan, virheistä opitaan.
2. Kaikki työntekijät saavat mahdollisuuden kokeilla ja oppia.
3. Tekoälyä ei oteta käyttöön kerran, vaan sitä kehitetään jatkuvasti yhdessä työn ja oppimisen rinnalla.

Suomalaiset kunnat ja hyvinvointialueet ovat tekoälyn hyödyntämisen kynnyksellä. Käyttö yleistyy nopeasti, mutta osaaminen, johtajuus ja rakenteet eivät ole vielä pysyneet mukana vauhdissa. Tekoälyosaaminen voidaan rakentaa kolmen toisiaan tukevan peruspilarin varaan:

”Tulevaisuudessa ei pärjää ilman ymmärrystä tekoälystä.”

”Tekoäly ei korvaa ihmistä, mutta se haastaa meitä tulemaan oppivammiksi, uteliaammiksi ja luovemmiksi.”

Tekoälyn aikakaudella osaaminen ei tarkoita enää pelkkää tietoa tai taitoa, vaan kykyä yhdistää, soveltaa ja luoda uutta. ■

Kaikki erikseen viittaamattomat lainaukset ovat Kunta- ja hyvinvointialue työntekijöiden KT vuosien 2024 ja 2025 tekoälykyselyiden avovastauksista.

LÄHTEET

Bailey, T. (1990). The Human Resource Management Model and High-Performance Work Systems. Columbia University, National Center on the Educational Quality of the Workforce.

Boxall, P. & Purcell, J. (2011). Strategy and Human Resource Management. 2. painos. Oxford University Press.

Euroopan unioni (2024). Regulation (EU) 2024/1689 on Artificial Intelligence (AI Act). Official Journal of the European Union.

Kunta- ja hyvinvointialue työntekijöiden KT (2024). Tekoälykysely kunnissa ja hyvinvointialueilla 2024. KT:n kyselysarja.

Kunta- ja hyvinvointialue työntekijöiden KT (2025). Tekoälykysely kunnissa ja hyvinvointialueilla 2025. KT:n kyselysarja.

OECD (2023). AI and the Future of Skills – Artificial Intelligence and Education. OECD Publishing, Paris.

Opetushallitus (2024). Tekoälylukutaito osana monilukutaitoa. Opetushallitus.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2024). Tekoäly julkisessa hallinnossa – vastuullisen käytön periaatteet. OKM julkaisut.

MERTZI BERGMAN FM, AmO, toimii Kunta- ja hyvinvointialue työntekijöiden KT:ssä osaamisen ja koulutuspolitiikan asiantuntijana. Hänen työnsä keskiössä ovat jatkuva oppiminen, työelämän murros ja koulutuspolitiikan kehittäminen. Bergman on kirjoittanut myös yleistajuisia teoksia, joissa hän tarkastelee oppimisen ja työn muutosta käytännönläheisestä näkökulmasta.

Teppo Nieminen
Janne Tienari
Eeva Vilkkumaa



Ihmiset ja tekoälyn taikuus

Suomalainen keskustelu tekoälystä korostaa teknologioita ja unohtaa ihmiset. Tarkastelemme tässä kirjoituksessa tekoälyä taikuutena ja pureudumme siihen, miten ihmiset erilaisissa olosuhteissa kohtaavat generatiivisen tekoälyn. Pohdimme myös, miten ihmiset ja tekoäly toimivat yhdessä ja miten yhteispeli voisi organisaatioissa toimia jouhevammin. Taikuutta ei tule ottaa kirjaimellisesti, vaan oivallusten lähteenä ja analogiana, jonka avulla ihmisten ja tekoälyn kohtaamisista saa esille uusia piirteitä ja ulottuvuuksia. Taikuuden avulla voi hahmottaa miten ja miksi tekoälyä myydään meille, haastaa teknologiavetoisia totuuksia ja kyseenalaistaa tekoälyn ylilyöntejä. Väitämme, että kaikkien kannattaa yksilöinä ja organisaatioiden jäseninä kehittää osaamistaan ihmisten ja tekoälyn yhteispelin ymmärtämisessä. Tämä onnistuu yhteisen kriittisen ajattelun avulla. Toivomme, että taikuuden näkökulma havahduttaa tähän.

AVAINSANAT: tekoäly, ihmiset, taikuus, yhteispeli, osaaminen

Johdanto

Tekoäly on taikuutta. Sen yhä ihmeellisemmät sovellukset ja muodot valtaavat alaa kaikkialla. Näyttää siltä, että kaikki menee taas ennen pitkää uusiksi. Tekoäly tekee päätökset ja ihmiset sopeutuvat seurauksiin. Johtajan tekoälykloonin tekee työt, eikä johtamisen oppaiden kirjoittamiseen ja lukemiseen tarvita ihmisiä. Työn Tuulesta tulee alusta loppuun tekoälyn luoma. Ne lukijat, jotka eivät jaksakaan sitä kahlata läpi, saavat eteensä tekoälyn tekemän napakan tiivistelmän. Vai mitä on tapahtumassa?

Kukaan ei voi oikeasti nähdä tulevaisuuksiin, mutta aina kannattaa miettiä ja arvailla. Uskomme, että myös tekoälyn oloissa inhimillinen ajattelu on vaivan arvoista, erityisesti silloin kun se koskee työelämää ja erilaisia organisaatioita. Valtavirtaisesta suomalaisesta tekoälykeskustelusta poiketen kiinnostuksemme kohteena ovat teknologioiden ohella ihmiset. Pureudumme siihen, miten ihmiset eri olosuhteissa kohtaavat generatiivisen

tekoälyn, miten ihmiset ja tekoäly toimivat yhdessä ja miten yhteispeli voisi toimia jouhevammin. Tarkastelemme muun muassa johtamista, päätöksentekoa ja strategiatyötä.

Taikuus toimii oivana näkökulmana tähän kaikkeen. Annamme tässä kirjoituksessa mielikuvituksen lentää. Kysymme tekoälyltä neuvoa, mutta emme usko kaikkea. Avaamme esimerkkejä ihmisten ja tekoälyn kohtaamisista. Tämä on ajankohtaista ja tärkeää, sillä Suomessa pohditaan harvoin ihmisten ja uusien teknologioiden välisiä monimutkaisia suhteita, yhteyksiä, yhteistyötä ja sen puutetta. Niiden ymmärtäminen onkin paitsi yksilöille, myös yrityksille ja muille organisaatioille merkittävä osaamiseen liittyvä haaste.

Keskitymme generatiiviseen tekoälyyn. Se perustuu koneoppimiseen, kielimalleihin ja valtavien datamassojen kouluttamiseen. Kun annamme ChatGPT:n kaltaisille tekoälymallille ja työkaluille oikeita syötteitä eli ”promptaamme”, ne luovat meille ihmismäisiä sisältöjä kuten tekstiä, kuvia, ään-

tä, videoita ja musiikkia. Generatiivinen tekoäly on maagisin tekoälyn muodoista, sillä se pitää sisällään vuorovaikutuksen ihmisten kanssa. Se ei vain tuota meille taikuutta, vaan sen avulla tulemme taikuudesta osallisiksi – ja voimme tehdä taikuutta itsellemme ja toisillemme.

Tekoälyn taikuus piilee siinä, että se luo valtavia odotuksia, mutta on yleensä läpinäkymätön. Se innostaa tai pelottaa meitä, mutta se pitää meidät hämärässä. Kuten taikuudessa, emme yleensä ymmärrä, miksi tekoäly toimii kuten toimii. Tekoälyn yleiskäyttöiset muodot ovat tässä mielessä mielenkiintoisimpia, sillä yleiskäyttöiset teknologiat eivät suurista odotuksista huolimatta yleensä ole täysiä menestyksiä tai floppeja, vaan jotain siltä väliltä.

Teknologisen kehityksen sosiaalisen ulottuvuuden ennustaminen on kuitenkin vaikeaa. Miljardööri Peter Thiel sanoi vuonna 2011, että ”meille luvattiin lentäviä autoja, mutta saimme 140 merkkiä”. Thiel viittasi Twitterin merkkimäärää koskevaan rajoitukseen ja muuhun sosiaaliseen mediaan. Sittenkin on käynyt selväksi, että 140 merkin viestit ja niiden mahdollistamat mullistukset ovat muuttaneet maailmaa paljon enemmän kuin lentävät autot olisivat koskaan voineet tehdä. Sosiaalinen media räjähti, eikä maailma ole entisensä. Tekoälyn oloissa some keulii lisää. Taikuus saa yhä uudenlaisia, hullunkurisia, innostavia, turhauttavia ja pelottaviakin muotoja.

Tekoäly on aikamme suuri speaktaakkeli ja maailmanlaajuinen taikashow. Näissä oloissa kannattaa kehittää osaamista ihmisten ja tekoälyn välisen yhteispelin ymmärtämisessä. Tämä osaamishaaste koskee yhtä lailla yksilöitä kuin organisaatioita. Haasteeseen vastaaminen edellyttää, että tuomme ihmiset mukaan tekoälykeskusteluun ja kehitämme yhdessä kykyämme ajatella kriittisesti.

Tekoäly taikuutena

Tieteiskirjailija Arthur C. Clarke (1984) totesi, että kun teknologia on tarpeeksi kehittyntä, sitä on hankala erottaa taikuudesta. Ensin ihmiset vannovat, että sitä ei voi tehdä. Sitten he toteavat, että ehkä, mutta se ei kannata. Kun se toteutuu, he sanovat, että tiesin koko ajan, että se oli loistava idea. Ihmiset elävät näin uusien teknologioiden taikuuden todeksi.

Yliarvointi lyhyellä tähtäimellä ja aliarvointi pidemmällä aikavälillä on tyypillistä uusien teknologioiden ja niiden merkityksen äärellä. Tämän ovat todenneet Microsoftin perustaja Bill Gates ja monet muut. Gates ei tosin tietäksemme ole puhunut bisneksistään taikuutena.

Monilla tieteenaloilla on kuitenkin jo pitkään tutkittu teknologioiden ja ihmisten kohtaamisia erilaisten taikuuden näkökulmien kautta. Taikuutta voi tarkastella vaikkapa illuusioina tai yliluonnollisilta vaikuttavina tekoina (Gell, 1988; Kuhn ym., 2008; Tienari, 2025). Taikuudessa arki ja fantasia sekoittuvat ja sen avulla ”tavanomaiseen voi sirotella jotain epätavallista” (Obadia, 2022).

Illuusioiden perustuvat taikurin kykyyn kiinnittää huomionsi ja vaikuttaa siihen, mitä näemme ja koemme – ja millaisia valintoja ja päätöksiä teemme (Kuhn ym., 2008; Truitt, 2015). Taikavat taikurit osaavat muokata ja manipuloida oletuksiamme. Taikuuteen liittyy myös se, että meidät pidetään varpaillamme, arvailemassa mitä tapahtuu seuraavaksi. Taikuus onkin sen yleisölle jatkuva ihmetyksen aihe.

Teknologiat näyttäytyvät taikuutena, koska niille asetetaan markkinoilla, yhteiskunnassa ja organisaatioissa suuria ja usein epärealistisia odotuksia (Stivers, 2001). Viittaukset taikuuteen auttavat luomaan innostusta ja korostamaan tekoälyn mahdollisuuksia (Francisco, 2015). Tekoäly näyttäytyy taikuutena myös siksi, että se voi auttaa meitä käsittelemään ihmisyyden epämääräisyyksiä (Larsson & Viktorelius, 2024). Voimme sen avulla löytää yhteyksiä, hahmottaa monimutkaisia asioita ja ilmiöitä, ja käsitellä omia ajatuksiamme ja tunteitamme. Tekoälyn taikuus ei ole sattumaa. Lueimme siihen sisään omat odotuksemme.

Taikuuden kaltaisia näkökulmia ja oivalluksia tarvitaan, kun erityisesti generatiivisen tekoälyn teknologiset ratkaisut saavuttavat jatkuvasti uusia huippuja. Ihmisiä, organisaatioita ja yhteiskuntia kehoitetaan, pyydetään, ohjataan, painostetaan ja pakotetaan ottamaan tekoälyä käyttöön mahdollisimman nopeasti ja miettimään yksityiskohtia ja seurauksia myöhemmin. Väitetään, että koko tulevaisuutemme riippuu teknologioiden eturintamassa olemisesta tai keltasta jäämisestä.

Taikuus voi näkökulmana herättää ajatuksia näppäräsormista taikureista ja silinterihatuista putkahtavista jäniksistä. Tekoälyn taikuus pitää kuitenkin sisällään myös yliluonnollisen oloisia ilmiöitä. Illuusioiden ja yliluonnollinen antavat pilkahduksia jostain suuremmasta ja pelottavammasta, johon suhtaudumme kuin luolaihmiset ukkoseen. Kuitenkin kun taikuutta tarkastelee kriittisesti, myös taikurit ja heidän taikavoimansa alkavat näyttäytyä uudessa valossa.

Taikuuden yksilölliset kasvot

Tekoäly vaikuttaa monin tavoin ihmisten elämään. Tekoäly suostuttelee meitä – ja se opettaa meitä suostuttelemaan muita. Tekoäly toimii juuri meistä kiinnostuneena life coachina tai terapeutina, ja se lupaa auttaa meitä ymmärtämään itseämme ja ihmisiä (ja tekoälyä) ympärillämme. Tekoäly tarjoutuu ystäväksemme ja antautuu kanssamme intiimeihinkin suhteisiin. Jotkut tekoälymallit haluavat miellyttää meitä niin paljon, että ne eksyvät harhaan faktoissa ja faktoideissa eli totuutena esitetyssä luikurissa.

Näistä ja monista muista syistä johtuen yksilöt voivat tulla tekoälyn käyttämisestä riippuvaiseksi. Palaute vaikuttaa meihin ihmisiin ja meillä on paineita käyttäytyä siten, kuin oletamme että muut odottavat meidän käyttäytyvän. Sosiologi Pierre Bourdieu (1999) kuvasi tiedotusvälineiden toiminnan logiikkaa juuri näin: ne kertovat siitä, mitä olettavat yleisönsä odottavan. Sosiaalisen median vaikuttajien kohdalla on havaittu

sama ilmiö. Kun huomio kasvaa, paineet miellyttää yleisöä – ja kerätä lisää huomiota – kasvavat. Englannin kielessä on tälle sana, joka ei oikein taivu suomeksi: audience capture. Se pitää sisällään ajatuksen siitä, että yleisö ikään kuin ottaa vaikuttajan vangiksi odotuksillaan.

Nykyisin jokainen meistä voi tekoälyn avulla harrastaa taikua. Voimme perustaa miljardiliikevaihtoa tavoittelevan yrityksen, jolla on lisäksemme töissä vain parvi tekoälyagentteja. Välittömien seurauksien tekoälyn taikuudesta lieenee kuitenkin se, että sosiaalisen median sisällöntuotannosta on poistunut viimeinenkin tulvaportti. Jos osaa ”promptata” tekoälyn kuvittelemaan jotain, se hoitaa rakentamisen. TikTokin valtasi taanoin rynnäköillä 400 tekoälyllä tehtyä kiroilevaa vauvavideota, ja kaikkien takaa löytyi sama taikurina näyttäytynyt ihminen¹.

Jäämme siksi epätietoisina arvailemaan mitä koeputkessa itää ja elämme kuuliaisina pimennossa. Tekoäly voi – tai tekoälyllä voidaan – jo rakentaa ihmisille keinotekoisia muistoja. Tekoäly ei kenties tässä ole ihmistä parempi, mutta se on väsymätön, päämäärätietoinen ja kykenevä teoillaan saavuttamaan ihmisten luottamuksen². Samalla edesmenneistä sukulaisista tai ystävistä voidaan tekoälyn avulla luoda virtuaaliolentoja, jotka toimivat luotettuina kuuntelijoina ja neuvojina.

Kiinassa Deepseekin tekoälystä tuli nuorison keskuudessa suosittu ennustaja, joka täyttää nuoren sukupolven merkityksen kaipuuta epävarmassa maailmassa³. Tekoäly ennustaa uskottavasti, koska se on aina varma sanomisistaan. Taikuus saa näin yhä uusia ulottuvuuksia.

Vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa tekoälyllä on kuitenkin vielä rajoitteensa. Ihminen voi ymmärtää kontekstin ja ääneen lausumattomat puitteet jollekin toiminnalle, tekoäly ei ainakaan vielä. Tekoäly ajattelee siksi laatikon ulkopuolella ja se voi päätyä suosittelemaan itsemurhaa tai muiden ihmisten syömistä. Tekoälyllä on myös edelleen taipumus nähdä näkyjä ja hallusinoita, eikä tätä piirrettä välttämättä saada poistettua generatiivisen tekoälyn taustalla toimivista neuroverkko-pohjaisista kielimalleista sataprosenttisesti koskaan.

Lisäksi tekoäly-yritysten johtajat eivät itsekään aina ymmärrä miksi käyttäjät kiintyvät tekoälyyn. Taiotaan yhä ihmeellisempiä työkaluja, mutta ainakin osa käyttäjistä kokee saavansa jotain aivan muuta, kuin yritykset luulevat tarjoavansa⁴. Ihmiset uppoutuvat helposti pitkiin keskusteluihin tekoälyn kanssa. Hyvin harvoilla on ollut mahdollisuuksia käydä tällaisia tunti- ja päiväkausia kestäviä keskusteluja oikean luotetun ihmisen kanssa. Niitä on perinteisesti käytetty lähinnä kuulusteluissa ja aivopesussa.

Nyt yhä useammat tarttuvat mahdollisuuteen käydä intensiivisiä keskusteluja tekoälyn kanssa. Tällä on enemmän seurauksia ihmisille kuin tekoälylle. Psykiatrit tunnistavat ilmiön

mutta kiistelevät siitä, voidaanko sitä kutsua psykoosiksi⁵. On kuitenkin selvää, että jos tekoälyn kanssa käyty keskustelu on vakuuttanut ihmisen jostain ajatuksesta, häntä on vaikea saada siitä luopumaan.

Miten luotettava keskustelukumppani tekoäly sitten lopulta on? Tekoälyn tavoitteena ei välttämättä ole käyttäjän etu, vaan sen oma selviytyminen, jossa käyttäjän miellyttäminen joskus jopa luikurin avulla on ensimmäinen askel⁶. Kun se silittää meitä myötäkarvaan, tekoäly vie keskusteluja ”haluamiinsa” suuntiin.

Paineissaan vellovat opiskelijat keskusteleval ChatGPT:n kaltaisten generatiivisen tekoälyn työkalujen kanssa ja käyttävät sitä neuvonantajana opintojensa lisäksi kaikissa elämän kysymyksissä⁷. Toipuvat huumausaineiden käyttäjät saavat tekoälyltä neuvoja siitä, miten kannattaa aina välillä palkita itsensä pienellä huumetömpösyllä⁸. Tekoälyn taikuus voikin viedä ihmisiä harhaan.

Kaiken kukkuraksi kielimallien koulutusdata ei ole peräisin ”tosimaailmasta”, vaan sitä vaillinaisesti ja osin vääristellenkin kuvaavista, verkossa majailevista teksteistä ja kuvista. Tekoäly toimii siis toisinaan kuin taikurin vääristävä peili, jonka luomat optiset illuusiot voivat saada yllättäviäkin muotoja (Bender ym., 2021).

Yksilöinä olemme taikuuden edessä aseettomia, ainakin aluksi. Siksi on tärkeä huomata, että tekoälyllä on nurja puolensa, joka kumpuaa sen vääristymistä ja läpinäkymättömyydestä (Hannigan ym., 2024).

Taikuuden talous

Tekoälyn taikuus ei tietenkään koske vain yksilöitä. Tekoäly on liiketoimintaa ja elintärkeä osa globaalia taloutta. Tekoälyn kehittäminen ja myyminen perustuvat usein salaisuuksille, joita yritykset eivät voi tai halua raottaa. Algoritmeja ei avata vapaaehtoisesti muille, eikä tekoälyn kehittämiseen tarvittavista datamassoista ja niiden kouluttamisesta kerrota avoimesti.

Näyttää myös siltä, että generatiivisen tekoälyn kielimallien kehittäjät ovat itse jäljessä kilpajuoksussa kehittäessään työkaluja, joilla voidaan ymmärtää ja ennustaa kielimallien toimintaa. Malleja pystytään lähinnä seuraamaan ja testaamaan. Perusteorian päälle lisätään dataa ja laskentaa – ja sitten testataan ja yritetään hienosäätää lopputulosta. Claude-malleistaan tunnetun Anthropicin perustajat sanovat itse, että kielimalleja ei rakenneta, vaan kasvatetaan⁹.

1 <https://www.tiktok.com/@juhkutus>

2 <https://www.bloomberg.com/opinion/articles/2025-08-09/ai-doesn-t-just-lie-it-can-make-you-believe-it>

3 <https://www.technologyreview.com/2025/03/03/1112604/deep-seek-fortune-teller-china/>

4 <https://futurism.com/openai-confused-why-people-use-chatgpt>

5 <https://www.wired.com/story/ai-psychosis-is-rarely-psychosis-at-all/>

6 <https://www.bloomberg.com/opinion/articles/2025-05-22/ai-is-lying-to-survive-and-nobody-seems-to-care>

7 <https://www.theguardian.com/technology/2025/jul/27/it-wants-users-hooked-and-jonesing-for-their-next-fix-are-young-people-becoming-too-reliant-on-ai>

8 <https://futurism.com/therapy-chatbot-addict-meth>

9 <https://www.darioamodei.com/post/the-urgency-of-interpretability>

Nykyisillä liiketoimintamalleillaan tekoäly-yritysten kannattaa maksimoida käyttäjän tekoälyn kanssa viettämä aika. Esimerkiksi Metan tai Googlen tekoälyn tavoitteet näyttävät samoilta kuin niiden perinteisemmissä liiketoiminnoissa. Tekoälyn täytyy olla joko korvaamattoman hyvä ongelmien ratkaisija tai hyvä saamaan ihmiset jatkamaan keskustelua. Jälkimmäinen on helpompaa. Tekoäly käy samaan aikaan satoja miljoonia keskusteluja ja oppii tehokkaasti, miten käyttäjä pidetään mukana. Tekoäly kerää tästä jatkuvasti paljon enemmän palautetta kuin esimerkiksi siitä, mikä on faktaa ja mikä ei. Lisäksi mainonta tulee tekoälyyn mukaan ja muokkaa osaltaan sen taikuutta.¹⁰

Kun tekoälyt kilpailevat keskenään yleisön rajallisesta huomiosta, seuraukset voivat olla arvaamattomia. Tuoreen simulointitutkimuksen mukaan markkinalähtöinen kilpailuasetelma ajaa kielimallit tuottamaan merkittävästi enemmän disinformaatiota, harhaanjohtavaa markkinointipuhetta ja suosituksia haitallisten toimintamallien omaksumiseen (El & Zou, 2025). Globaalien ongelmien ratkaisemisen sijaan esimerkiksi OpenAI panostaa tekoälyvideopohjaiseen sosiaaliseen mediaan ja eroottiseen sisältöön¹¹. Kärjistäen voisi ennakoida, että ensin sosiaalinen media tyhmensi ihmiset ja seuraavaksi se tyhmentää tekoälyn¹².

Tekoäly ohjaa kuitenkin maailman osakemarkkinoita. Niiden tuotto on nyt sen varassa, miten seitsemän yhdysvaltalaisista vahvasti tekoälyyn panostavaa suuryritystä saavat sijoittajat uskomaan, että tekoäly muuttaa kaiken¹³. Yksi esimerkki on maailman markkina-arvoltaan suurin yritys Nvidia, jolla on lähes monopoliasema tekoälymallien kouluttamisen ja käytön mahdollistavien tekoälyprosessorien suunnittelussa ja myynnissä.

Edistyneet tekoälyprosessorit ovat keskeinen osa datakeskuksia, joihin kohdennetaan satojen miljardien investointeja. Merkittävä osa rahoituksesta käytetään prosessoreihin, joiden odotettavissa oleva käyttöikä taitaa teknologian kehityksen ja jatkuvan käytön vuoksi olla samaa luokkaa kuin lenkkitosujen¹⁴. Nvidian osakkeen painoarvosta tuli S&P500-indeksissä suurin yhden osakkeen painoarvo koko indeksin olemassaolon aikana¹⁵. Tekoälyn taikuuden talous saa monenlaisia muotoja.

Taikuus elää hehkutuksesta

Ongelmista ja rajoitteista huolimatta tekoälylle ladataan uskomattomia odotuksia ja hehkutuspuhe valtaa alaa. Hurmoshenki – joskus pelonsekaisissa tunnelmissa – näkyy myös suomalaisessa yhteiskunnassa. Tähän havahtunut Opetushallitus väittää, että ”tekoäly ei ole taikuutta tai mystistä tietoko-

neen toimintaa. Toisin kuin taikuutta, tekoälyä voi ymmärtää ja hallita”¹⁶. Hehkutuspuheen oloissa tämä on kuitenkin helpommin sanottu kuin tehty.

Helsingin Sanomien taloustoimittaja Henrik Wacker kirjoitti hehkutuspuheesta otsikolla ”Kellotin, milloin joku mainitsee sijoittajatilaisuuksissa pakonomaisesti tekoälyn”¹⁷. Wackeria kiinnosti, miten monta minuuttia yritysten johtajat pystyvät olemaan puhumatta tekoälystä. Hän seurasi suomalaisten pörssiyritysten johtajien esiintymisiä sijoittajatilaisuuksissa ja hämmentyi ”johtajien tekoälyinnostuksesta”. Kaava oli johtajien puheissa sama: tekoäly mullistaa yrityksen toimialan, yrityksessä ollaan kuitenkin kehityksen aallonharjalla ja tekoäly on siksi suuri mahdollisuus.

Tämä ei ole ihme, sillä oman itsen esittäminen myönteisessä valossa on johtajille rutiininomaista toimintaa, ja heidän puheensa voi siksi irtaantua teoista (Fischer & Alvesson, 2025). Lisäksi johtajien sijoittajille suuntaama puhe on oma taiteenlajinsa. Koska tekoäly ajaa yritysten pörssikursseja, siitä on pakko puhua. Joku analytikko siitä kysyy kuitenkin, joten lisäämällä sen esitykseen voi yrittää ohjata keskustelua. Tosin yritysjohtajien puheiden ja tekojen välisiä yhteyksiä on tekoälyn oloissa entistäkin hankalampi hahmottaa¹⁸. Kun tekoäly tulee organisaatioon yhtäältä suunnitelmallisesti ja toisaalta kaoottisesti, ketjut sanoista tekoihin tulevat yhä epämääräisemmiksi.

Siksi kannattaa suunnata katse tekoäly-yritysten lisäksi ”tavallisiin” yrityksiin eli niihin, jotka ottavat tekoälyä käyttöön. Toimittaja Wackerin mukaan ylenpalttinen innostus muuttaa tekoälyn johtajien puheessa välineestä itseisarvoksi. Siitä tulee ratkaisu yrityksen kaikkiin ongelmiin, ”myös niihin, jotka ratkaisivat helpommin jollain aivan muulla keinolla.”

Tekoälyn taikuus kumpuaakin paitsi läpinäkymättömyydestä, myös siihen liittyvästä hehkutuksesta. Tekoälyn ”käärmeöljyä” tarjotaan ratkaisuksi kaikkeen, ja paitsi media, myös tekoälyn teknologioiden tutkijat voivat unohtaa kyseenalaistaa mitä sen nimissä myydään (Narayanan & Kapoor, 2024). Taikuus elää huomiosta ja kun tekoälyn läpinäkymätöntä toimintaa ihaillaan kriitikittömästi – ja ihmisten tekoälyn kanssa käymät keskustelut yleistyvät – seuraukset voivat olla arvaamattomia.

Ikuinen etunoja

Tekoälyn hehkutuspuheeseen liittyy ikuinen etunoja. Kuten uusien teknologioiden kohdalla yleisesti, tekoälypuhe leijaillee tulevaisuuksissa, jotka maalataan joko ruusuisiksi tai katastrofaalisiksi. Tekoälyboomin alkuvaiheessa ajatus ”yleisestä tekoälystä” (engl. *artificial general intelligence* tai AGI) eli ihmistä älykkäämmästä älystä ja sen mahdollisuuksista ja vaaroista oli keskeinen osa hehkutuspuhetta. Sijoittajat olivat

10 <https://www.wired.com/story/can-ai-escape-enshittification-trap/>

11 *Is Sora the Beginning of the End for OpenAI? - Cal Newport*

12 <https://www.wired.com/story/ai-models-social-media-cognitive-decline-study/>

13 <https://www.apolloacademy.com/equity-investors-are-dramatically-over-exposed-to-ai>

14 <https://blog.dshr.org/2025/10/depreciation.html>

15 <https://www.apolloacademy.com/extreme-concentration-in-the-sp-500-continues/>

16 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Tekoäly%20ope-tuksessa%20Vinkkejä%20koulujen%20ja%20oppilaitosten%20joh-dolle_2.pdf

17 <https://www.hs.fi/talous/art-2000011327360.html>

18 <https://davekarpf.substack.com/p/teslas-roadmap-to-nowhere>

yksi sen tärkeimmistä yleisöistä. Ihmiset saatiin heräteltyä tähän yliluonnolliseen asiaan ja sijoittajat saatiin sijoittamaan tekoälyn kehittämiseen.

Alan yritysten ja asiantuntijoiden ennusteet siitä, koska ”yleinen tekoäly” voitaisiin saavuttaa, ovat pikkuhiljaa siirtyneet kauemmaksi. OpenAI:n toimitusjohtaja Sam Altman ennusti vuoden 2024 alussa yleisen tekoälyn olevan todellisuutta lähitulevaisuudessa, mutta vuoden 2025 elokuussa hän totesi pitävänsä koko termiä melko hyödyttömänä¹⁹.

Lisäksi generatiivisen tekoälyn koulutusdatan puute on nousemassa merkittäväksi pullonkaulaksi laajojen kielimallien skaalaamiselle. Ennusteiden mukaan kaikki ihmisen tuottama tekstidata on hyödynnetty muutaman vuoden sisällä²⁰, samalla kun uutta tekstiä syntyy kenties lähinnä tekoälyavusteisesti tai tekoälyn kirjoittamana. Mallien itsensä tuottaman tekstidatan hyödyntäminen uusien mallien kouluttamisessa ei ratkaise pulmaa, vaan se voi johtaa mallien ”romahtamiseen” (Shumailov ym., 2024).

Romahtaminen voi näkyä moninaisuuden puutteena eli tylsinä ja toisteisina sisältöinä sekä hallusinaation ja asiavirheiden korostumisena. Tekoälytutkija Jathan Sadowski on antanut tälle ilmiölle nimen ”Habsburg AI”, joka viittaa itävaltalaisen hallitsijasuvun sammuamiseen sisäsiitaisuuden myötä²¹. Kärjistäen tekoälyt toimivat yhä enemmän keskenään ja unohtavat ihmiset.

Taikurit kuitenkin perustelevat tekoälyn tärkeyttä yhä innokkaasti sen kyvyllä ”transformoida” ja ”disruptoida” lähitulevaisuuttamme. Suomeksi tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että tekoälyn kerrotaan haastavan olemassa olevia käsityksiä työstä ja organisaatioista ja tarjoavan tilalle uusia ja parempia vaihtoehtoja. Tekoäly esitetään radikaalin muutoksen taianomaisena airuena. Tekoäly menee siksi organisaatioiden jäsenten tunteisiin ja se innostaa ja inspiroi – ja turhauttaa ja pelottaa (Einola ym., 2024; Vuori ym., 2025).

Suomessa teknologioiden etunojaan näyttää myös liittyvän se, että ”me” (tai siis puhujasta katsottuna ”muut”) reagoimme liian hitaasti, emmekä ole riittävän avoimia uusille vaikutteille. Olemme liian laiskoja kehittämään ja hyödyntämään tekoälyä ja jäämme siksi jälkeen muista.

Kääntöpuoli on se, että hehkutuspuheen ja etunojan kyseenalaistaminen on kuitattu vanhanaikaisena kiukutteluna (Vesa & Tienari, 2022). Kriittiset puheenvuorot tekoälystä ovat olleet suomalaisessa mediassa viime aikoihin asti harvinaisia. Esimerkiksi Helsingin Sanomien HS Vision toimittaja Niclas Storås on kuitenkin kirjoittanut siitä, miten tekoälyn oloissa yhteiskunnassa on vaikea enää luottaa mihinkään. Storås on myös ihmetellyt tekoäly-yritysten ”hokkuspokkusdiilejä” ja kykyä ”taikoa jätti-investointeihin rahaa miltei tyhjästä”²².

19 <https://www.cnbc.com/2025/08/11/sam-altman-says-agi-is-a-pointless-term-experts-agree.html>

20 <https://epoch.ai/blog/will-we-run-out-of-data-limits-of-llm-scaling-based-on-human-generated-data>

21 <https://futurism.com/ai-trained-ai-generated-data-interview>

22 <https://www.hs.fi/visio/art-2000011543246.html>

Myös tekoälymallien kehityksen hidastumiseen on jo kiinnitetty kriittistäkin huomiota, samoin kuin tekoälyhypetykseen ja -kuplaan.

Tekoälyn taikuuden nurja puoli on pidettävä etunojaisissa keskusteluissa mukana, sillä ihmisten ja tekoälyn yhteispeilin ymmärtäminen ei osaamishaasteena koske vain yksilöitä. Pöyhimme tässä hengessä lisää yrityksiä ja niiden johtamista. Herää kysymyksiä liittyen päätöksentekoon ja strategiatyöhön, sillä tekoäly on luovanut sisään myös näihin yritysten ja muiden organisaatioiden toiminnan keskeisiin osa-alueisiin (Krakowski ym., 2023; Vuori, 2025). Taikuus voi myös ”tavallisissa” yrityksissä saada hyvinkin kauaskantoisia muotoja.

Kun tekoäly päättää

Kun ihmiset ja tekoäly kohtaavat, organisaatioissa voi tapahtua melkein mitä tahansa. Ennen ihmiset olivat parhaimmillaan samaa mieltä faktoista, mutta keskustelivat niiden merkityksistä ja tulkinnoista. Nykyisin tekoäly kerää faktoja ja faktoideja vastaamaan ”oman” ihmisensä oletettuihin tarpeisiin ja mielihaluihin. Onko silloin enää yhteistä tulkintaa ja jaettavaa todellisuutta? Mistä yrityksen päätöksentekijät keskustelevalle ja päättävät?

Jos tekoäly on melkein aina oikeassa, kukaan muu kuin toinen tekoäly ei ehkä jaksa tarkastaa sen antamia tuloksia ja etsiä massan seasta ne harvat mutta mahdollisesti kohtalokkaat lapsukset ja virheet. Mitä tarkemmaksi tekoäly koetaan, sitä epätodennäköisempää on, että kukaan vaivautuu virheitä etsimään. Seuraukset huomataan myöhemmin.

Lisäksi ihmiset näyttävät olevan organisaatioissa usein kärsimättömiä niitä kohtaan, jotka haluaisivat toimia vastoin tekoälyn suosituksia. Tekoäly ottaa rutiinit hallintaan ja näyttää nopeuttavan kaikkea toimintaa²³. Tekoälyn taikuus valtaa alaa ja sen haastaminen on yhä hankalampaa.

Siksi yhdysvaltalaisen huippuyliopisto MIT:n tutkimusraportti herätti taannoin ihmetystä. Siinä kerrottiin, että 95 prosenttia yrityksistä ei ole saanut tekoälypiloteista merkittävää taloudellista hyötyä. Tekoälytyökalut näyttävät edistävän yksilöiden tuottavuutta, eivät niinkään organisaatioiden. Työkalujen hyödyntäminen on organisaatioiden tasolla ollut nihkeää ja syitä tälle ovat muun muassa vaikeudet nivoa tekoäly työprosesseihin ja kontekstuaalisen oppimisen puute²⁴.

Tekoälyn hyödyistä yksilöille taas kuullaan jatkuvasti. Sarjayrittäjä ja Talouselämän kolumnisti Helene Auramo repäisi (30/2025) otsikolla ”Tekoäly on paras johtajani”. Auramo kertoi, että on rakentanut omalle tekoälylleen ”useita johtajapersoonia”, joiden kanssa voi ”käydä keskusteluja”. Ne ovat kuulemma auttaneet häntä toimimaan paremmin – mutta vain, koska hänellä on ”halu muuttua ja usko siihen, että voin oppia”.

23 <https://www.economist.com/business/2025/01/02/beware-the-dangers-of-data>

24 [v0.1 State of AI in Business 2025 Report.pdf](https://www.economist.com/business/2025/01/02/beware-the-dangers-of-data)

Inspiroiva viesti tuntuu olevan, että tekoäly on käyttäjästään kiinni: taikuutta voi tehdä oikein tai väärin. Tekoälysparraajat näyttävät tuntevan johtajan paremmin kuin moni ihminen. Ne ovat aina käytettävissä ja niiden ”persoonaa” voi säätää mihin suuntaan tahansa. Kuitenkin kun yhä useammat kääntyvät tekoälyn puoleen ja korvaavat sillä sosiaalisia yhteyksiään muihin ihmisiin, yhteisöllisyys voi organisaatioissa rapautua entisestään. ”Tekoälyindividualismi” valtaa alaa²⁵.

Jokainen voi kerätä koneelleen oman AI-johtoryhmän, mutta organisaatioiden tasolla tekoälyn hyödyntäminen on moni-
piippuisempi juttu. Mitä tapahtuu, jos kukin johtaja erikseen sparraa asioitaan oman AI-ryhmänsä kanssa? Miten kunkin johtajan yksilöllinen ryhmäkonsensus muutetaan yhteiseksi päätöksiksi?

Aalto-yliopiston Natalia Vuoren (2025) tutkimus johtajatiimeistä ja generatiivisesta tekoälystä valaisee tätä osaltaan. Vuori tutki teknologia-alan yritysten johtajatiimien strategiatyötä. Helsingin Sanomat veti tutkimuksesta räväkän otsikon: ”Johtajat salailevat tekoälyosaamistaan pelokkailta kollegoiltaan”²⁶. Hesarin jutun viesti oli, että ”tekoälyä inostuneesti kokeilevat johtajatiimit pärjäävät paremmin”.

Vuori hahmotteli tutkimuksensa perusteella kahdenlaisia johtajatiimejä. Yksissä tekoälyä käytetään kokouksissa uteliaasti, toisissa se nähdään ”mörkönä”. Hesarin mukaan uteliaiden on helpompi kasvattaa markkinaosuuksia ja liikevaihtoa. Tässä tosin vedettiin mutkia suoraksi. Se, mitä kokouksissa tapahtuu, ei suoraan ja yksin vaikuta yrityksen tai sen osien markkinaosuuksiin tai liikevaihtoon.

Johtajatiimien työskentelyn muuttuvasta dynamiikasta Natalia Vuoren löydökset sen sijaan kertovat kiinnostavia asioita. Tekoälyä käyttävissä tiimeissä pohditaan kuulemma useampia vaihtoehtoja ja pyritellään enemmän erilaisia näkökulmia. Hesarin mukaan tekoälyä hyödyntävät ”kokemattomat ja vieraskieliset tiiminjäsenet” pääsevät esille ja näyttävät aiempaa pätevämmiltä. Johtopäätös on, että johtajatiimien työskentely ”tasa-arvoistuu”.

Meidän tulkintamme on, että tekoäly määrittää innokkaissa johtajatiimeissä vaihtoehtoja erilaisille toimenpiteille ja tulevaisuuksille. Se käyttää näin agendavaltaa. Kiinnostavaa on se, lisäksi käsittelyssä olevien vaihtoehtojen määrä väistämättä tehtyjen päätösten laatua, kun tekoälyn taikureita on entistä enemmän. Samalla tekoäly tekee jo paljon epäsuoraa johtamista, kun se tuottaa analyysit, listaa vaihtoehtot ja työstää palaverista yhteenvedot... ja ehkä myös lukee ne ihmisten puolesta.

Kun tekoäly tulee mukaan yritysten päätöksentekoon, se nopeutuu ainakin aluksi. Tekoälyn tekemät päätökset voivat kuitenkin luoda pullonkauloja muualla organisaatiossa. Ne voivat luoda kaoottisen tilan systeemissä, jossa muutokset ja

korjausliikkeet seuraavat toisiaan liian nopeassa rytmissä. Voi olla, että ihmisjohtajia kaivataan edelleen, he kun ymmärtävät yleensä päätösten väliset suhteet, kontekstin ja ääneen lausumattomat puitteet. Tämä herättää lisää kysymyksiä. Mikä on tekoälyn oloissa yrityksen päätösten optimaalinen kello-
taajuus? Miten päätökset voi toteuttaa? Miten asiakkaat suhtautuvat niihin?

Kriittinen ajattelukyky voi kadota, kun sitä eniten tarvitaan

Kohtaamiset tekoälyn taikuuden kanssa näyttävät vähitellen muuttavan ihmisiä ja heidän toimintaansa organisaatioissa. On riski siihen, että kykymme ajatella kriittisesti ja tehdä yhteistyötä heikkenevät. Kriittinen ajattelukyky tarkoittaa kykyä jäsentää ja ymmärtää maailmaa ja muodostaa siitä ja sen ilmiöistä perusteltuja päätelmiä, yksin ja yhdessä muiden ihmisten (ja tekoälyn) kanssa.

Generatiivinen tekoäly tekee ihmisistä yhä näppärämpiä käyttämään tekoälyä, mutta ne taidot, joita tekoällyllä korvataan, saattavat heikentyä. Tämä taas tekee meistä huonompia arvioimaan tekoälyn tuloksia ja seurauksia.²⁷ Tekoälyn kanssa käydyn jatkuvan vuorovaikutuksen kenties kauaskantoisin seuraus voikin yksilöille ja organisaatioille olla kriittisen ajattelukyvyn heikentyminen²⁸.

Myös emeritusprofessori Pauli Juuti (2025) on pohtinut ihmisten ja tekoälyn välisiä suhteita ja niiden johtamista. Juuti näyttää huolestuttavan se, miten ihmisten tapa ymmärtää asioita muuttuu, kun he käyttävät tekoälyä. Hän kehottaa meitä tarkastelemaan kriittisesti sitä, miten tekoäly muuttaa ajatteluumme, kun totumme sen tarjoamiin helppoihin vastauksiin.

Kriittisen ajattelukyvyn heikentyminen voi osoittautua kohta-
lokaaksi – tai se voi todistaa, ettei yhteinen kykymme kriittiseen ajatteluun ollut kummoinen alun alkaenkaan. Kriittisen ajattelukyvyn mahdollinen heikentyminen herättää taas lisää kysymyksiä johtamiseen ja johtajiin liittyen. Miten johtajat huolehtivat ajattelukyvystään tekoälyn oloissa? Miten tämä näkyy päätöksenteossa?

Tekoäly vaikuttaa ihmisten väliseen yhteistyöhön. Miten keskustelu ja päätöksenteko muuttuvat, kun ihmiset eivät enää puhu siitä mitä tietoa ovat saaneet eri lähteistä ja miten ovat tietoa jäsentäneet ja tulkinneet, vaan siitä mitä ovat tekoälyn kanssa keskustelleet, jos siitäkään? Samalla voi olla niin, että kaikki tietävät, että kaikki käyttävät tykönään tekoälyä, mutta harva lausuu tätä ääneen, eikä käytön seurauksista työyhteisölle ja organisaatiolle keskustella yhdessä.

²⁵ <https://academic.oup.com/edited-volume/59762/chapter-abstract/508608955?redirectedFrom=fulltext>

²⁶ <https://www.hs.fi/visio/art-2000011499813.html>

²⁷ [https://www.thelancet.com/journals/langas/article/PIIS2468-1253\(25\)00164-5/abstract](https://www.thelancet.com/journals/langas/article/PIIS2468-1253(25)00164-5/abstract)

²⁸ Ks. esim. <https://techcrunch.com/2025/02/10/is-ai-making-us-dumb/>; <https://engelsbergideas.com/essays/a-warning-to-the-young-just-say-no-to-ai/>

Haaga-Helia ammattikorkeakoulun Merja Draken ja kumppaneiden tutkimus²⁹ väittää, että suomalaisessa työelämässä tekoälyyn suhtaudutaan uteliaan myönteisesti. Epäselvää on kuitenkin se, miten tekoäly voidaan valjastaa työyhteisöjen yhteiseksi hyödyksi. Jaetuille pelisäännöille olisi tarvetta, eikä aina ole selvää kenellä on näkemys tekoälyn hyödyntämisestä. Kiinnostava havainto on se, että moni haluaisi opetella käyttämään tekoälyä, mutta eivät löydä siihen aikaa. Drakea ja kumppaneita kuulemma hämmästyttää, miten ”hirveä kiire” suomalaisessa työelämässä on.

Haaga-Helian tutkijat nostavat myös esille tekoälyn vääristymät, joiden tunnistamiseen vaaditaan ”tekoälylukutaitoa”. Ongelmallista on Merja Draken mukaan se, että valtaosa kielimallien kehittäjistä on miehiä. Me lisäisimme ongelmien syyksi myös kielimallien koulutusdatan sukupuolittuneisuuden ja läpinäkyvättömyyden.

Samalla jotkut johtajat kertovat ylpeästi omista AI-kaksoisolentoistaan. Heistäkin on tullut tekoälyn taikureita. Nopeuteen ja tehokkuuteen pyrkivä johtaja voi tekoälyn avulla olla läsnä useammassa kokouksessa ja esiintyä eri tilaisuuksissa samanaikaisesti. Johtamisessa tunnetaan käsite valvontajänne, joka viittaa siihen, miten monta alaista ja asiaa johtaja pystyy tyypillisesti käsittelemään. Laajentaako ja nopeuttaako väsymätön kaksoisolento johtajan kykyä pitää asioita ja ihmisiä näpeissä? Vai käykö lopulta päinvastoin?

Johtajan ajankäyttöä koskevilla päätöksillä voi olla monenlaisia seurauksia, eikä hän itse pysty niitä kaikkia ennakoimaan. Tilaisuuteen osallistuvat ihmiset voivat kokea AI-kaksoisolennon signaalina johtajan tilaisuutta ja sen osallistujia kohtaan osoittamasta matalasta arvostuksesta. Yleisö ei aina halua ymmärtää tekoälyn taikuutta.

Yhteinen näkemys tekoälyn hyödyntämisestä ei synny organisaatioon siten, että johtaja istuu ”promptailemassa” kielimallia, kysyy tekoälyltä, miten sitä voisi hyödyntää yhä paremmin, ja antaa kaksoisolentonsa hoitaa osan tehtävistään. Päätöksenteon nopeuden lisääntymisellä on aina kääntöpuolensa. Paradoksaalisesti yhteistä kriittistä ajattelua tarvittaisiin kipeästi olosuhteissa, joissa se on vaarassa kadota.

Taikuuden strategiset ulottuvuudet

Yhteisen kriittisen ajattelun tarve tulee esille myös strategiatyössä. Tekoäly toimii sparraajana ja fasilitaattorina, joka voi auttaa välttämään strategisen päätöksenteon vinoumia ja tuoda tekemiseen uudenlaisia näkökulmia (Krakowski ym., 2023; Vuori, 2025). Tekoälystä voi tehdä ”paholaisen asianajajan”, joka kysyy vaikeita kysymyksiä ja haastaa organisaation ja sen ihmisten piintyneitä tottumuksia ja kiusallisia tapoja. Taikuuden voi valjastaa strategiseen hyötykäyttöön.

Fiksusti käytettynä tekoäly voi olla myös strategiatyössä hyödyllinen apuväline, joka auttaa luomaan tilannekuvaa ja kilpailija-analyysseja. Se voisi ainakin periaatteessa tehdä yrityksen koko strategian³⁰. Strategia on kuitenkin enemmän kuin nippu dokumentteja. Strategiset päätökset vaativat tyypillisesti tavoitteiden määrittelyä. Usein nämä tavoitteet ovat (ainakin näennäisesti) ristiriidassa keskenään, jolloin niiden välillä tulee tehdä arvovalintoja.

Arvovalinnat näkyvät vastauksina kysymyksiin kuten ”miten paljon olemme valmiit maksamaan siitä, että pienennämme toimintamme hiilidioksidipäästöjä 20 prosentilla?” tai ”miten paljon olemme valmiita tinkimään kannattavuudesta saavuttaaksemme kymmenen prosentin kasvun markkinaosuudessa?” (vrt. Keeney, 2002). Ulkoistamalla strategiset päätökset tekoälylle johtajat ulkoistavat myös arvovalinnat ja niistä kannettavan vastuun. Kannattaako näin tehdä? Koska kannattaa ja koska ei?

Vaikeasti ennustettavissa toimintaympäristöissä strategiatyössä hyödynnetään usein skenaarioita eli vaihtoehtoisia tulevaisuudenkuvia uhkien ja mahdollisuuksien tunnistamiseen ja uusien päätösvaihtoehtojen ideointiin. Skenaariot herkistävät epävarmuuksille ja auttavat parhaimmillaan tekemään mielekkäitä strategisia valintoja (Seeve & Vilkkumaa, 2022; Vilkkumaa ym., 2025). Kun skenaarioiden laadinta on perinteisesti ollut aikaa vievää yhteistä toimintaa, tekoäly tuottaa nopeasti tietoa eri toimialoihin liittyvistä epävarmuuksista ja kirjoittaa niiden pohjalta vakuuttavia skenaariotarinoita (Finkenstadt ym., 2024).

Yritysten skenaariotyöpajoissa tekoälyn kirjoittamiin tarinoin on suhtauduttu innokkaasti ja niitä on usein pidetty parempina kuin ihmisten omia tuotoksia. Kuitenkin kun skenaarioiden pohjalta on ryhdytty ideoimaan päätösvaihtoehtoja, on tilanne kääntynyt pääläelleen. Tekoälyn työstämien skenaarioiden sisältöä on ollut vaikea muistaa, eivätkä ne ole kirjoittaneet uusia ideoita ja ratkaisuja samalla tavalla kuin ihmisten kirjoittamat tarinat. Tekoälyn taikapöly hälvenee, kun kääritään hihat ja harjoitetaan yhdessä kriittistä ajattelua.

Tekoälyn hyödyntämiseen on siis hyvä suhtautua varovaisesti myös strategiseen ennakkointiin ja päätöksentekoon liittyvissä tilanteissa, joissa vallitsevien oletusten ja ihmisten ajatuksellisten mallien haastaminen on keskeistä (Seeve ym., 2025). Ihmisten ja tekoälyn yhteispelin ymmärtämiseen liittyvät osaamisen kehittämisen haasteet koskevat siksi organisaatioita niiden ylintä johtoa myöten.

Lopuksi: taikuuden tuolle puolen

Olemme tässä kirjoituksessa esittäneet, että meidän kaikkien kannattaa kehittää osaamistamme ihmisten ja tekoälyn yhteis-

30 <https://engelsbergideas.com/essays/will-machines-make-strategy/>

29 Tekoäly voi edistää yhteisöllisyyttä - Tiedon silta

pelin ymmärtämisessä. Ihmiset ja organisaatiot ovat avainasemassa, jotta tekoäly saadaan toimimaan – tai kun etsitään syitä sille, miksi tekoäly tuottaa pettymyksiä ja epäonnistuu. Taikuus toimii yhtenä oivallusten lähteenä ja analogiana, jonka avulla voi haastaa hehkutuspuhetta ja kyseenalaistaa tekoälylle asetettuja kohtuuttomiakin odotuksia (Stivers, 2001; Francisco, 2015). Sen avulla voi myös tarkastella omaa ja yhteisönsä suhdetta tekoälyn nimissä kaupattuihin ihmeellisyyksiin (Larsson & Viktorelius, 2024; Obadia, 2022; Tienari, 2025).

Tekoäly on liian suuri ja merkittävä aihe vain teknologia-asiantuntijoiden pohdittavaksi. Eräät taloustieteilijät ennustavat tekoälyn voivan nostaa taloudellisen kasvun 20–30 prosenttiin vuodessa. Juuri nyt kaksi tai kolme prosenttia vuodessa olisi kasvuloikka Suomen kaltaisille teollisuusmaille. Hehkutuksen sijaan olemme pohtineet sitä, millaiset kehityskulut ovat mahdollisia tilanteessa, jossa ihmiset toimivat edelleen kuin ihmiset ja organisaatiot toimivat kuin organisaatiot, mutta kaikilla on käytössään ennen näkemättömiä teknologisia työkaluja.

Generatiivisen tekoälyn tarkasteleminen taikuutena, kriittisesti ja kiihottomasti, avaa uusia näköaloja. Ihmisten ja tekoälyn mielekäs yhteispeli nyt ja tulevaisuudessa on mielestämme kaiken kehityksen elinehto, ympäristöön liittyvän vastuullisuuden ohella. Siksi toivomme, että me ihmiset ymmärtäisimme pitää kiinni kyvystämme ajatella kriittisesti ja tehdä yhteistyötä toisten ihmisten (ja tekoälyn) kanssa – ja kehittää yhdessä siihen liittyvää osaamista. Hehkutuspuheen sijasta kannattaa pyrkiä tekoälyn taikuuden tuolle puolen. Teknologiat kehittyvät nopeasti, ihmiset vähän hitaammin. Mutta ihmiset yllättävät aina. Ihmisten ja tekoälyn yhteispeli elää ja muuttuu. ■

LÄHTEET

- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big?. Teoksessa *Proceedings of the 2021 ACM conference on fairness, accountability, and transparency* (ss. 610-623).
- Bourdieu, P. (1999). *Televisiosta*. Helsinki: Otava.
- Clarke, A.C. (1984). *Profiles of the future: An inquiry into the limits of the possible*. New York: Henry Holt & Co.
- Einola, K., Khoreva, V. & Tienari, J. (2024). A colleague named Max: A critical inquiry into an anthropomorphised AI (ro)bot entering the workplace. *Human Relations*, 77, 1620-1649.
- El, B. & Zou, J. (2025). Moloch's bargain: Emergent misalignment when LLMs compete for audiences. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2510.06105>
- Finkenshtadt, D. J., Eapen, T., Sotiriadis, J. & Guinto, P. (2024). Use GenAI to improve scenario planning. *Harvard Business Review*, Fall, 68-71.
- Fischer, T. & Alvesson, M. (2025). A theory of leadership meta-talk and the talking-doing gap. *Journal of Management Studies*, ilmestyy.
- Francisco, V. (2015). 'The internet is magic': Technology, intimacy and transnational families. *Critical Sociology*, 41, 173–190.
- Gell, A. (1988). Technology and magic. *Anthropology Today*, 4, 6–9.

Hannigan, T., McCarthy, I.P. & Spicer, A. (2024). Beware of botshit: How to manage the epistemic risks of generative chatbots. *Business Horizons*, 67, 471-486.

Juuti, P. (2025). *Tekoäly ja johtaminen: Kriittinen näkemys tekniikan ja ihmisen suhteesta*. Helsinki: Basam Books.

Keeney, R. L. (2002). Common mistakes in making value trade-offs. *Operations Research*, 50, 935-945.

Krakowski, S., Luger, J. & Raisch, S. (2023). Artificial intelligence and the changing sources of competitive advantage. *Strategic Management Journal*, 44, 1425-1452.

Kuhn, G., Amlani, A.A. & Rensink, R.A. (2008). Towards a science of magic. *Trends in Cognitive Sciences*, 12, 349-354.

Larsson, S. & Viktorelius, M. (2024). Reducing the contingency of the world: Magic, oracles, and machine-learning technology. *AI & Society*, 39, 183–193.

Narayanan, A. & Kapoor, S. (2024). *AI snake oil: What artificial intelligence can do, what it can't, and how to tell the difference*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.

Obadia, L. (2022). (Online) spelling the (digital) spell: Talking about magic in the digital revolution. *Sophia*, 61, 23-40.

Seeve, T., & Vilkkumaa, E. (2022). Identifying and visualizing a diverse set of plausible scenarios for strategic planning. *European Journal of Operational Research*, 298, 596-610.

Seeve, T., Vilkkumaa, E., & Morton, A. (2025). A structured framework for supporting the participatory development of consensual scenario narratives. *European Journal of Operational Research*, ilmestyy.

Shumailov, I., Shumaylov, Z., Zhao, Y., Papernot, N., Anderson, R., & Gal, Y. (2024). AI models collapse when trained on recursively generated data. *Nature*, 631(8022), 755-759.

Tienari, J. (2025). Learning about artificial intelligence? Cluelessness, courage, and magic in facing a moving target. *Management Learning*, ilmestyy.

Vesa, M. & Tienari, J. (2022). Artificial intelligence and rationalized unaccountability: Ideology of the elites? *Organization*, 29, 1133-1145.

Vilkkumaa, E., Rikkinen, P., & Liesiö, J. (2025). A framework for selecting action portfolios with incomplete and action-dependent scenario probabilities. *Management Science*, ilmestyy.

Vuori, N. (2025). Generative AI in strategy work and firm performance. *Academy of Management Proceedings*.

Vuori, N., Burkhard, B. & Pitkäranta, L. (2025). It's amazing – but terrifying! Unveiling the combined effect of emotional and cognitive trust on organizational member' behaviours, AI performance, and adoption. *Journal of Management Studies*, ilmestyy.

TEPPO NIEMINEN työskentelee johtavana konsulttina *Fountain Park Oy:ssä* ennakoinnin, strategian ja ihmisten osallistamisen parissa.

JANNE TIENARI työskentelee johtamisen ja organisaatioiden professorina Hankenilla strategisen ja ihmisten johtamisen kysymysten parissa. Hän kiittää Marcus Wallenbergin Liiketaloudellista Tutkimussäätiötä rahoituksesta, joka on tehnyt mahdolliseksi tutkia ihmisiä ja tekoälyä.

EEVA VILKKUMAA työskentelee liiketaloustieteellisen päätöksenteon professorina Aalto-yliopiston kauppa- ja korkeakoulussa, erikoisalueinaan päätösanalyysi, monitavoiteoptimointi ja skenaariomenetelmät.

Krista Blom
Johanna Maaniemi



Palkka-avoimuus työpaikkailmoituksissa – mitä palkoista kerrotaan?

Sukupuolten tasa-arvoa edistävä palkka-avoimuusdirektiivi (EU) 2023/970 on astumassa voimaan Suomessa kesällä 2026. Työ on Suomessa vielä kesken mutta näyttäisi sille, että direktiivi kiristää palkkauksen läpinäkyvyyteen kohdistuvia vaatimuksia työsuhteen elinkaaren kaikissa vaiheissa, myös rekrytointitilanteissa. Jatkossa organisaatioiden on kerrottava rekrytointitilanteissa aiempaa avoimemmin ja oma-aloitteisesti työnhakijalle työtehtävän palkkatasosta ja sen määräytymisperusteista. Yksi mahdollinen tapa viestiä palkoista on kertoa niistä jo työpaikkailmoituksissa. Tästä käytännöstä on kuitenkin vasta vähän tietoa Suomessa.

Artikkeli perustuu YAMK-opinnäytetyöhön, jossa tutkittiin palkka-avoimuutta lähes 500:n julkaistun työpaikkailmoituksen osalta keväällä 2024. Tulokset osoittavat, että ilmoituksissa kerrotaan vaihtelevasti palkkauksen ja palkitsemisen eri elementeistä. Artikkelissa pohditaan palkka-avoimuuden edellytyksiä ja vaikutuksia organisaatioiden rekrytointikäytäntöihin.

AVAINSANAT: samapalkkaisuus, palkkatasa-arvo, työpaikkailmoitukset, palkkauksen läpinäkyvyys, oikeudenmukainen palkitseminen

Palkkatasa-arvo ja samapalkkaisuuden periaate

Palkka-avoimuusdirektiivin tausta on naisten ja miesten palkkaerossa, joka on sitkeä ilmiö niin Suomessa kuin muissakin maissa. Vuonna 2023 EU:n jäsenvaltioissa naisten ja miesten palkkaero oli keskimäärin 12 % (Eurostat 2025) kun Suomessa ero oli 16,5 % (Tilastokeskus 2025). Palkkaeron taustalla on monia rakenteellisia syitä, kuten esimerkiksi työmarkkinoiden sukupuoleen perustuva segregatio ja perheen ja työelämän yhteensovittamiseen liittyvä käytännöt (Viitamaa-Tervonen, 2019; Laine, 2024; EU 2023/970). Työpaikkatasolla tasa-arvokysymykset liittyvät esimerkiksi siihen,

miten sukupuolten palkat suhteutuvat toisiinsa organisaation sisällä, millaisia palkkausjärjestelmiä on käytössä ja miten tasa-arvoisesti ja oikeudenmukaisesti niihin liittyvät prosessit toimivat (Jämsen, Hietala & Maaniemi, 2023, s. 119; Maaniemi, 2013). Sukupuoli ei saa vaikuttaa palkkaan, vaan naisten ja miesten palkkaeroille pitää löytyä muita, hyväksyttäviä syitä. (Tasa-arvovaltuutettu 2025).

Kansainvälisen ja kansallisen lainsäädännön keskeinen sisältö liittyy ns. samapalkkaisuuden periaatteeseen. Sen mukaisesti naisten ja miesten tulisi saada samasta ja samanarvoisesta työstä, eli yhtä vaativasta työstä, sama palkka. Käytännössä tämä tarkoittaa, että palkan pitäisi olla sama paitsi samanlaisissa (kaksi samansisältöistä tehtävää) mutta myös erilaisis-

sa mutta vaativuudeltaan samanarvoisissa tehtävissä (Hietala, 2022; Viitamaa-Tervonen, 2019; Bruun, 2019). Samapalkkaisuusperiaate ei tarkoita sitä, etteikö palkka voisi vaihdella yhtä vaativissa tehtävissä. Palkka voi vaihdella, kunhan perusteet ovat objektiivisia ja sukupuolineutraaleja, kuten parempi työsuoritus tai pidempi kokemus (EU 2023/970, resitaali 17).

Palkkaeroja korjaavaa lainsäädäntöä ja erilaisia toimenpideohjelmia on ollut voimassa niin kansainvälisellä kuin kansallisella tasolla jo useiden vuosikymmenten ajan (Hietala, 2022; Viitanen-Tervomaa, 2019; Bruun, 2019). Esimerkiksi Suomessa tasa-arvolaki kieltää jo nyt sukupuoleen liittyvän syrjinnän ja velvoittaa työnantajia edistämään tasa-arvoa mm. tasa-arvosuunnitelmien ja palkkakartoitusten muodossa (Tasa-arvolaki 609/1986).

Huolimatta olemassa olevan lainsäädännön ponnisteluista samapalkkaisuuden lisäämiseksi, EU:n komissio katsoi toimet riittämättömäksi. Tämä johti lopulta uuden palkka-avoimusedirektiivin (EU 2023/970) hyväksymiseen vuonna 2023 (Hietala, 2022). Sen tavoitteena on lujittaa entisestään samapalkkaisuutta lisäämällä palkkauksen läpinäkyvyyttä niin organisaation sisällä kuin suhteessa työnhakijoihin.

Tieto, palkkaus ja työnhakutilanne

Palkkaan liittyvä tieto on yhteydessä moneen asiaan. Tutkimuksissa (Stofberg, Mabaso & Bussin, 2022; Bamberger & Alterman, 2024) on eroteltu ainakin kolme näkökulmaa, joiden kautta palkkauksen liittyvää tietoa voi tarkastella.

Palkan määräytymisprosessien läpinäkyvyys viittaa siihen, miten palkka muodostuu: mitä tekijöitä otetaan huomioon, millaisia kriteerejä käytetään ja miten päätökset tehdään. Tämä sisältää esimerkiksi tiedon siitä, perustuuko palkka tehtävän vaativuuteen, suoriutumiseen, kokemukseen tai muihin määritelyihin perusteisiin. Läpinäkyvyys tässä tarkoittaa, että työntekijät ymmärtävät, miksi he saavat tietyn palkkatason ja miten palkkakehitys tapahtuu (Stofberg, Mabaso & Bussin, 2022; Bamberger & Alterman, 2024).

Palkan kokonaissumman läpinäkyvyys tarkoittaa sitä, kuinka paljon työntekijä saa palkkaa kokonaisuudessaan. Se pitää sisällään kaikki rahapalkitsemisen muodot: palkan lisät, bonukset, luontoisedut ja muut palkitsemisen muodot (Stofberg, Mabaso & Bussin, 2022; Bamberger & Alterman, 2024).

Palkitsemiseen liittyvä keskustelukulttuuri kuvaa sitä, miten organisaatiossa suhtaudutaan palkkaukseen liittyvään keskusteluun. Onko palkasta puhuminen sallittua ja kannustettua, vai vältelläänkö aihetta? Läpinäkyvä keskustelukulttuuri tarkoittaa, että palkitsemisesta voidaan puhua avoimesti, rakentavasti ja ilman pelkoa – sekä johdon että henkilöstön kesken (Stofberg, Mabaso & Bussin, 2022; Bamberger & Alterman, 2024).

Yllä kuvatut tiedon lajit näkyvät myös palkka-avoimusedirektiivin sisällössä. Direktiivi mainitsee, että työnantajalla tulisi olla käytössä sellaiset palkkarakenteet, joilla varmistetaan, että samasta ja samanarvoisesta työstä maksetaan sama palkka. Lisäksi organisaatioiden on pystyttävä perustelemaan eri tehtäväryhmien keskimääräisiä palkkaeroja entistä paremmin työnantajan tiedonantovelvoitteiden lisääntyessä (EU 2023/970). Näin tulevat velvoitteet lisäävät sekä palkkaproessin että keskimääräisten palkkojen läpinäkyvyyttä, joiden voidaan katsoa olevan pohja myös avoimemmalle palkkaan liittyvälle keskustelukulttuurille.

Direktiivin edellyttämä läpinäkyvyys koskee paitsi organisaation palkkausjärjestelmiä, ulottuu myös rekrytointilanteissa työnhakijoille annettaviin palkkatietoihin.

Direktiivi (EU 2023/970) kuvaa 5 artiklassa palkkauksen läpinäkyvyyttä ennen työhönottoa näin:

- ”1. Työnhakijoilla on oikeus saada mahdolliselta tulevalta työnantajalta seuraavat tiedot:
 - a) kyseisestä tehtävästä maksettava alkupalkka tai sen vaihteluväli objektiivisten ja sukupuolineutraalien kriteerien perusteella; sekä
 - b) tarvittaessa työnantajan soveltaman työehtosopimuksen kyseistä tehtävää koskevat asiaankuuluvat määräykset.

Tällaiset tiedot on ilmoitettava siten, että varmistetaan tietoon perustuva ja läpinäkyvä palkkaneuvottelu, esimerkiksi julkaisemalla ne työpaikkailmoituksessa, ennen työhaastattelua tai muulla tavoin.

2. Työnantaja ei saa tiedustella hakijalta tämän nykyisten tai aiempien työsuhteiden palkkahistoriaa.
3. Työnantajien on varmistettava, että työpaikkailmoitukset ja tehtävänimikkeet ovat sukupuolineutraaleja ja että työhönottoprosessit hoidetaan syrjimättömällä tavalla, jotta ei heikennetä oikeutta samaan palkkaan samasta tai samanarvoisesta työstä, jäljempänä ’samaa palkkaa koskeva oikeus’. (EU 2023/970, 5 artikla.)

Vastuu palkan ilmoittamisesta tai puheeksi ottamisesta siirtyy direktiivin myötä yksiselitteisesti työnantajalle. Erityisen kiinnostavaa direktiivissä on sen maininta palkkatietojen julkistamisesta työpaikkailmoituksessa yhtenä keinona viestiä palkasta rekrytointiprosessin aikana. Aiheesta on säännöllisesti käyty keskustelua erilaisilla julkisilla foorumeilla ja usein niissä on korostettu avoimuuden myönteisiä puolia (Duunitori, 2022, 2025; Taloushallintoliitto, 2025). Palkkatiedon ilmoittamisen työpaikkailmoituksessa katsotaan hyödyttävän työnhakijaa tarjoamalla läpinäkyvyyttä, säästäten aikaa ja vahvistaen neuvotteluasemaa. Tieto lisää myös mahdollisuutta arvioida palkkauksen oikeudenmukaisuutta, kun tehtävästä maksettavaa palkkaa ja työn vaatimuksia pystyy arvioimaan samanaikaisesti (Henn, Houghton & Neck, 2025;

Bamberger & Alterman, 2024; Colella, Paetzold, Zardkoohi & Wesson, 2007). Tämä on nähty erityisen tärkeäksi naisille, joiden on perinteisesti katsottu olevan arempia neuvottelijoita miehiin verrattuna (Johnson, 2016). Lisäksi avoimuuden on todettu käytännössä poistavan turhaa työtä, kun työnhaikija voi arvioida heti, vastaako palkka hänen osaamistaan ja tarpeitaan ilman turhia hakemuksia tai pettymyksiä. Työntantajalle sen puolestaan katsotaan tuovan mm. parempia ja kohdennettumia hakemuksia, vahvempaa luottamusta ja nopeampaa rekrytointiprosessia, kun turhia hakemuksia ei lähetetä (Jäämaa & Strandberg, 2024).

Palkat ovat perinteisesti olleet Suomessa tabu, mikä osaltaan voi heijastua palkkojen ilmoittamiseen työpaikkailmoituksissa. Esimerkiksi Tekniikan akateemisten vuonna 2020 teetetyt työmarkkinatutkimuksen mukaan 62 % vastaajista ei puhu palkastaan lainkaan työkavereiden kesken. 30 % kertoi keskustelewansa satunnaisesti, 7 % ei osannut sanoa ja ainoastaan 1 % vastaajista kertoi keskustelewansa palkasta työpaikallaan usein (Tekniikan akateemiset 2020).

Tuleva palkka-avoimuusdirektiivi ja Suomessa käyty julkinen keskustelu aiheesta toimivat kimmokkeena tämän artikkelin taustalla olevaan opinnäytetyöhön. Opinnäytetyön tavoitteena oli tutkia, miten yleistä rahallisesta palkitsemista kertominen on työpaikkailmoituksissa ja erityisesti se, mitä siitä kerrotaan.

Selvityksen toteutus

Opinnäytetyössä (Blom, 2024) selvitettiin, mikä rahapalkitsemisen läpinäkyvyyden tilanne suomalaisissa työpaikkailmoituksissa tutkimushetkellä oli. Tutkimus tehtiin dokumenttianalyysina (Bowen, 2009) analyoimalla julkaistuja työpaikkailmoituksia ja niiden sisältöjä. Aineisto kerättiin keväällä 2024 poimimalla kaikki sellaiset Duunitori-palvelussa kolmen viikon tarkasteluajanjaksolla julkaistut työpaikkailmoitukset, jotka täyttivät ennalta päätetyt kriteerit.

Haku rajattiin koskemaan asiantuntija- ja konsultointitehtäviä Uudenmaan alueelta. Lisäksi ilmoituksiin sisällytettiin vain vakituisia ja kokoaikaisia työsuhteita koskevat ilmoitukset eli kaikki osa-aikaista työtä koskevat ilmoitukset sekä yrittäjämuotoiset freelancer-ilmoitukset jätettiin tarkastelusta pois. Näin pyrittiin varmistamaan ilmoitusten vertailukelpoisuus. Näillä rajauksilla lopulliseen aineistoon otettiin yhteensä 470 ilmoitusta.

Analyysissä käytettiin laadullisia sisällönanalyysin menetelmiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Pää tavoite oli tarkastella, mitä asioita rahapalkitsemisesta kerrottiin ilmoituksissa. Rahapalkitsemisella (Gerhart, 2023; Hakonen, Hakonen, Hulkko-Nyman & Ylikorkala, 2014) tarkoitetaan peruspalkkaa, joka on työntekijälle säännöllisesti maksettava korvaus esimerkiksi tehdyn työajan tai -suorituksen perusteella. Peruspalkan lisäksi rahapalkitsemiseen kuuluvat erilaiset täydentävät palkitsemistavat, kuten tulospalkitseminen tai bonukset, joita makse-

taan yksilön, tiimin tai organisaation tavoitteissa onnistumisen perusteella. Näiden lisäksi tarkasteltiin työsuhte-etuihin liittyviä mainintoja. Aineeton palkitseminen, kuten kehitysmahdollisuudet tai palaute, jätettiin tarkastelun ulkopuolelle.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa ilmoitukset luettiin läpi ja tarkasteltiin, kerrottiinko ilmoituksessa mitään rahalliseen palkitsemiseen liittyen. Jos ilmoitus ei sisältänyt lainkaan tietoa rahapalkitsemisesta, se päätyi luokkaan ”Ei mainintaa”. Mikäli ilmoitus sisälsi rahapalkitsemiseen liittyvää tietoa, tarkasteltiin, mitä rahallisen palkitsemisen osa-alueita maininta koskee: peruspalkkausta, täydentävää palkitsemista eli tulospalkkioita tai bonusjärjestelmiä, sekä sisälsikö ilmoitus muita rahalliseen palkitsemiseen liittyviä mainintoja (esim. kuvausta palkkaperusteista tai -prosesseista). Yhdestä ilmoituksesta saattoi päätyä havaintoja useampaan kategoriaan. Rahapalkitsemisen lisäksi ilmoituksista kerättiin vastaavat tiedot työsuhte-etuihin liittyen. Analyysin lopputuloksena muodostuivat seuraavat pääkategoriat.

- Ei mainintaa rahallisesta palkitsemisesta
- Rahapalkitsemiseen liittyvät tiedot
 - Peruspalkkaus
 - Täydentävä palkitseminen; tulospalkkiot ja bonusjärjestelmät
 - Muut rahalliseen palkitsemiseen liittyvät, yleiset maininnat
- Työsuhte-edut; rahapalkkaa täydentävä etukokonaisuus

Analyysin aikana laskettiin myös kunkin kategorian ilmoitusten määrät, jotta niiden esiintyvyyttä voitiin havainnollistaa. Seuraavaksi esitellään analyysin keskeiset tulokset.

Rahapalkitsemiseen liittyvän tiedon yleisyys työpaikkailmoituksissa

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa tutkittiin, kuinka usein rahallisesta palkitsemisesta, kuten peruspalkasta, tulospalkitsemisesta tai muista rahapalkitsemisen elementeistä, mainittiin ilmoituksissa. Lisäksi tarkasteltiin, kuinka usein työsuhte-eduista mainittiin ilmoituksissa.

- Kaikista ilmoituksista 47 % kuvasi jollain tavalla rahapalkitsemista. Ilmoituksista 53 % ei maininnut rahapalkitsemisesta mitään.
- Rahallisen palkitsemiseen lisäksi tarkasteltiin työsuhte-etuihin liittyviä ilmauksia. Niihin liittyviä tietoja kuvattiin 56 % ilmoituksista. Puolestaan 44 % ilmoituksista ei maininnut niistä mitään.

Seuraavaksi tarkastellaan näitä kategorioita tarkemmin. Aloitetaan rahapalkitsemiseen liittyvistä tuloksista, joita kuvattiin jollain tasolla noin puolessa ilmoituksista. Tämän jälkeen käydään työsuhde-etuihin liittyvät tulokset läpi.

Tieto peruspalkasta

Tulosten perusteella selvästi yleisin rahallisen palkitsemisen maininta liittyi haettavan tehtävän peruspalkkaustapaan. Kokonaisaineiston ilmoituksista 33 % kuvasi jollain tavalla tehtävän peruspalkkausta.

- Ilmoituksissa 29 % mainitsi tarkasti palkan euromääräisen suuruuden. Näistä noin puolet mainitsi kiinteän aikapalkan summan (esimerkiksi ”3000 €/kk” tai ”16 €/h”) ja puolet ilmoituksista ilmoitti palkan vaihteluvälin eli palkkahaarukan. Palkkahaarukat oli kuvattu joko ilman palkanosien mainintaa (esimerkiksi ”3000–4000 €/kk”) tai palkanosia tarkemmin kuvaten (esimerkiksi ”3000 euroa tehtäväkohtainen palkanosa + 300–500 euroa henkilökohtainen palkanosa”). Harvinaisin palkkahaarukan ilmoitettu muodostumisperuste oli provisio tai muu suorituslisä (”tavoitepalkkahaarukka”).
- Ilmoituksista 4 % mainitsi aikapalkan olemassaolon, mutta ei kertonut sen tarkkaa euromääräistä summaa.

Peruspalkan suoriutumiseen liittyvät osat

Kokonaisaineiston ilmoituksista 16 % sisälsi kuvauksen henkilökohtaiseen suoriutumiseen perustuvista palkanosista. Tämä palkanosa kuvaa sitä, miten esimerkiksi suoriutumistavalla tai muilla henkilökohtaisilla ominaisuuksilla voi vaikuttaa palkkaukseen. Tarkastelussa selvisi, että

- yleisimmin (13 %) ilmoituksissa mainittiin suoriutumiseen perustuva henkilökohtainen palkanosa tai siihen verrattavissa olevat kokemukselliset, kielilliset tai muu yksilön ominaisuuksiin tai erityisosaamiseen perustuva erityislisä. Tavallisesti mainittiin joko palkanosan prosentuaalinen vaihteluväli (esim. ”20–30 % peruspalkasta”) tai maksimiprosentti (esim. ”maksimissaan 30 % peruspalkasta”).
- harvinaisempaa (3 %) oli maininta jokin provisioperusteen palkanosa

Suoritusperusteiset palkanosat eivät koskaan esiintyneet ilmoituksissa yksin, vaan ne täydensivät aina jonkinlaista ilmoitettua peruspalkkauksen tapaa. Parhaimmillaan samassa ilmoituksessa kuvattiin tehtävään liittyvä tehtäväkohtainen palkanosa, henkilökohtainen palkanosa ja provisioperusteen palkanosa.

Peruspalkan palkkaperusteet

Peruspalkkauksen palkkaperusteita avasivat jollain tavalla 28 prosenttia ilmoituksista. Parhaimmillaan palkkaperusteita avattiin hyvin yksityiskohtaisesti, sisältäen esimerkiksi tehtävän vaativuusluokituksen palkkausjärjestelmässä, erityislisien maksatusperusteet sekä mahdollisen provision muodostumisperusteet. Toiseen ääripäähän sijoittuivat ne ilmoitukset, joissa oli vain lyhyesti viitattu palkan perustuvan esimerkiksi johonkin yksilön ominaisuuteen, kuten osaamiseen tai kokeemukseen.

Useamman kuin yhden palkkaperusteen esiintyminen samassa ilmoituksessa oli mahdollista. Tulosten perusteella

- yleisintä ja suomalaiselle perinteelle tyypillistä oli, että peruspalkan muodostumista perusteltiin joko työ- tai virkaehtosopimuksella (17 % kaikista ilmoituksista)
- toiseksi yleisintä oli perustella palkkaa hakijan henkilökohtaisilla ominaisuuksilla (10 % kaikista ilmoituksista)
- harvemmin (3 %) esiintyneitä palkkaperusteita olivat esimerkiksi ”palkkaus sopimuksen mukaan” tai provisio.

Työ- tai virkaehtosopimukseen perustuva peruspalkkaus sisällytti useimmissa tapauksissa kuvauksen sekä tehtäväkohtaisesta että henkilökohtaisesta palkanosasta. Henkilökohtaisen palkanosan mainittiin usein perustuvan yksilön ominaisuuksiin tai taitoihin, kuten osaamiseen, kokeemukseen, ammattitaitoon, pätevyYTEEN, koulutukseen, kielipisteisiin, motivaatio- tasoon tai työssä suoriutumiseen. Lisäksi aineistossa mainittiin harvakseltaan joitakin yksittäisiä ja tarkempia mittareita, kuten saatu asiakaspalaute tai laskutusaste, kokonaisharkinta, oman osaamisen kehittäminen tai arvot. Vähäisessä määrässä ilmoituksia todettiin ainoastaan, että palkka sovitaan erikseen. Palkkauksen perustuessa provisioihin, niiden perusteita harvoin avattiin ilmoituksissa tarkasti.

Täydentävä palkitseminen: tulospalkitseminen ja bonukset

Täydentävien palkitsemistapojen kuvaaminen oli peruspalkkausta harvinaisempaa. Vain pieni osa (10 %) kaikista ilmoituksista kuvasi jollain tapaa käytössä olevia täydentäviä palkitsemisen tapoja, kuten erilaisia tulospalkkio- ja bonusjärjestelmiä. Lisäksi kuvaukset olivat harvoin yksityiskohtaisia, mikä heikensi läpinäkyvyyttä. Yleisin tapa kertoa täydentävistä palkitsemistavoista oli sisällyttää ilmoitustekstiin yksinkertainen maininta esimerkiksi bonusjärjestelmän olemassaolosta.

- Ilmoituksissa 7 %:ssa mainittiin tulospalkitsemisen olemassaolosta, mutta ei kuvattu sen sisältöä tai rakennetta sen tarkemmin.

- Ilmoituksista 3 %:ssa kuvattiin jotain täydentävän palkitsemisen sisällöstä, kuten maksatussyklistä (esim. kuukausi- tai vuosipalkkio) tai mittarin tasosta (esim. henkilö-, tiimi- tai organisaatiotaso). Muutamassa tapauksessa mainittiin mahdollisuus osakeomistuksiin.

Muut rahalliseen palkitsemiseen liittyvät maininnat

Lopuksi aineistosta kerättiin kaikki muut rahalliseen palkitsemiseen liittyvät maininnat, jotka eivät soveltuneet edellä kuvattuihin pääkategorioihin. Esiin nousseita teemoja olivat palkkatoiveet ja palkkakehitys. Ilmoituksista 16 %:ssa hakijaa pyydettiin liittämään hakemukseen oma palkkatoive. Analyysissä havaittiin, että jos ilmoitus ei maininnut rahallisesta palkitsemista mitään tai maininta oli hyvin yleisellä tasolla, oli todennäköisempää, että hakijaa pyydettiin esittämään oma palkkatoive. Toisaalta niissä ilmoituksissa, joissa rahallista palkitsemista käsiteltiin tarkasti, palkkatoivetta pyydettiin harvemmin. Palkkakehityksen kuvaaminen oli puolestaan erittäin harvinaista. Vain 2 % ilmoituksista viittasi millään tavalla palkkakehitykseen tai siihen liittyviin palkkaprosesseihin.

Työsuhde-edut

Rahallisen palkitsemisen lisäksi tarkasteltiin työsuhde-etuihin liittyvien mainintojen määrää. Aineiston perusteella työsuhde-etujen mainitseminen oli yleisempää kuin varsinaisen rahapalkitsemisen kuvaaminen. Organisaation tarjoamat työsuhde-edut tuotiin esille yli puolessa (56 %) kaikista ilmoituksista. Toisaalta läpinäkyvyyden taso vaihteli merkittävästi etujen laajasta ja yksityiskohtaisesta kuvauksesta aina kehotukseen tarkistaa työsuhde-edut organisaation omilta verkkosivuilta.

- 44 % ilmoituksista kuvasi etukokonaisuutta tarkasti. Näistä ilmoituksista oli konkreettisesti todennettavissa, mitä etuja organisaatio tarjosi, kuten ”työterveyshuolto, liikunta- ja kulttuurietu”
- 12 % ilmoituksista mainitsi etujen olemassaolosta epätarkasti (esimerkiksi ”kilpailukykyiset henkilöstöedut”), eli niiden sisältöä ei ollut sen tarkemmin avattu tai ohjattiin katsomaan etuja jostain muualta, kuten organisaation omilta verkkosivuilta.

Avoimuuden edellytykset ja mahdollisuudet

Tulosten perusteella voidaan todeta, että rahapalkitsemiseen liittyvien tietojen ilmoittaminen osana työpaikkailmoituksia on vaihtelevaa. Avoimimmin kerrottiin työsuhde-eduista, jotka mainittiin jopa 56 %:ssa kaikista aineiston ilmoituksista.

Aineistosta 47 % mainitsi rahallisen palkitsemisen tavalla tai toisella. Peruspalkan tarkka euromääräinen suuruus kerrottiin 29 %:ssa ilmoituksista. Peruspalkkauksen palkkaperusteita avattiin jollain tasolla 28 %:ssa ilmoituksista. Ilmoituksista 16 % sisälsi kuvauksen henkilökohtaiseen suoriutumiseen perustuvista palkanosista. Lopulta vain 10 % ilmoituksista kertoi erilaisista tulospalkkio- ja bonusjärjestelmistä.

Kaikkia mainintoja yhdisti se, että kuvauksen taso ja laajuus ilmoitusten välillä vaihteli. Usein rahapalkitsemista tai työsuhte-etuja kuvattiin epätarkasti tai ylimalkaisesti aiheuttaen sen, ettei hakijalla ole tosiasiallista mahdollisuutta ymmärtää haettavan tehtävän kokonaispalkitsemista tai vertailla eri työnantajia keskenään. Lisäksi on huomattava, että noin puolet ilmoituksista ei maininnut mitään rahapalkitsemisesta (53 %) tai työsuhde-eduista (44 %). Tulevaisuus näyttää, muuttuuko mikään uuden direktiivin myötä – erityisesti, kun direktiivi ei velvoita palkkojen ilmoittamiseen juuri työpaikkailmoituksissa, vaan tarjoaa myös muita keinoja viestiä palkkauksesta työnhakijalle.

Tulokset kuvaavat sitä tosiasiaa, palkka-avoimuudessa ei ole kyse vain pelkästä rohkeasta päätöksestä avata eurot työpaikkailmoituksiin. Todellinen avoimuus rakentuu toimivien ja läpinäkyvien palkkausjärjestelmien varaan, joissa palkkauksen perusteet ja prosessit on selkeästi määritelty ja ovat henkilöstön tiedossa. Vasta kun palkkausjärjestelmän perusta ja sisäinen palkkaviestintä on kunnossa, voidaan harkita palkkatietojen tuomista osaksi työpaikkailmoituksia. Ilman tätä pohjaa voi työpaikkailmoituksissa esiin tuleva tieto palkoista herättää organisaatiossa hämmennystä, kysymyksiä tai jopa kielteisiä vaikutuksia (kts. palkka-avoimuuden riskeistä esim. Bamberger & Belogvsky, 2017; SimanTov-Nachlieli & Bamberger, 2021; Bamberger, 2023a).

Tuoreen direktiivin astuessa voimaan tullaan palkkausjärjestelmiin jatkossa kiinnittämään enenevästi huomiota. Tämä luo samalla pohjaa avoimuuden lisääntymiseen myös työpaikkailmoituksissa. Samalla on hyvä muistaa, että vaikka palkkausjärjestelmät olisivat kunnossa, organisaatiolla voi olla perusteltuja syitä olla julkaisematta palkkoja ilmoituksissa. Esimerkiksi kilpailu osaavasta työvoimasta voi tehdä palkasta strategisen kilpailutekijän, jolloin organisaatio ei välttämättä koe sen avointa ilmoittamista tarkoituksenmukaiseksi (Bamberger, 2023b; Colella, Paetzold, Zardkoohi & Wesson, 2007).

Toisaalta palkkauksen avoin ilmoittaminen työpaikkailmoituksissa voi itsessään olla yksi vetovoimatekijä, jonka avulla voidaan vahvistaa halutunlaista työntajamielikuvaa. Rahallinen palkitseminen on laaja kokonaisuus, johon liittyy loputtomasti mahdollisuuksia herättää kiinnostusta potentiaalisissa työnhakijoissa (Bamberger, 2023b).

Tulosten valossa organisaatiot eivät hyödynnä tähän liittyvää potentiaalia vielä, ja keinovalikoima puhua palkoista osana työpaikkailmoituksia on melko suppea. Työpaikkailmoituksissa esiintynyt palkitsemispuhe oli hyvin pitkälti samankal-

taista, eivätkä ilmoitukset juuri eronneet toisistaan. Lisäksi yli puolet tässä selvityksessä läpikäytyistä ilmoituksista ei sisältänyt mitään mainintoja rahallisesta palkitsemisesta. Se luo mielikuvaa yleisestä sulkeutuneisuudesta aihealueen ympärillä. Innovatiiviset rahapalkitsemisen kuvaukset työpaikkailmoituksissa vaikuttavat olevan toistaiseksi alihyödynnetty mahdollisuus.

Tuloksia tarkasteltaessa on huomioitava, että niitä ei voi suoraan yleistää koskemaan laajemmin kaikkia Suomen työpaikkailmoituksia. Ne kertovat ainoastaan otokseen valittujen ilmoitusten sisällöstä ja jakautumisesta. Oletettavaa silti on, että erityisesti ilmoitusten laadullinen sisältö, eli mitä palkasta, palkkioista ja eduista kerrottiin, toistunee jossain määrin myös otoksen ulkopuolella. Lisäksi dokumenttianalyysin tunnistettuihin heikkouksiin lukeutuu usein tutkittavien dokumenttien riittämättömät yksityiskohdat tutkittavan ilmiön kannalta. Sama pätee tähän tutkimukseen ja tutkittujen ilmoitusten sisältöön. Palkka oli vain yksi ilmoituksissa käsiteltävä aihealue, ja tästäkin syystä sen kuvaukset saattoivat olla melko rajattuina.

Lopuksi on huomattava, että tässä tutkimuksessa palkitsemisen läpinäkyvyyttä tarkasteltiin ainoastaan osana työpaikkailmoituksia. Tällöin mukana eivät ole muut mahdolliset tavat kertoa palkitsemista osana rekrytointiprosessia. Direktiivi jättää organisaatioille mahdollisuuden puhua palkasta ja täyttää lainsäädännön vaatimukset myös muissa rekrytointin vaiheissa, kunhan aloitteellinen taho on työnantaja. Tämä ei välttämättä tuo suurta muutosta organisaatioiden nykykäytäntöihin. Aika näyttää, kuinka paljon direktiivi innoittaa organisaatioita entistä avoimempaan palkkapolitiikkaan, myös työpaikkailmoituksissa. ■

LÄHTEET

- Bamberger, P. (2023a). Exposing pay: Policy implications and research challenges. *The Journal of Total Rewards*, 32(3), 2.
- Bamberger, P. (2023b). Exposing pay: Pay transparency and what it means for employees, employers, and public policy. Oxford University Press.
- Bamberger, P. A. & Alterman, V. (2024). Navigating the practical complexities of pay transparency: Implications for employers and public policy. *Compensation and Benefits Review*, 56(1), 37–48.
- Blom, K. (2024). Palkkauksen läpinäkyvyyden kiristävät vaatimukset rekrytoinnissa. Master-opinnäytetyö. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, liiketoiminnan uudistamisen ja johtamisen koulutusohjelma.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- Bruun, N. (2019). Samapalkkaisuuden perustaa säännöstävä kansainvälinen normisto. Teoksessa: O. Viitamaa-Tervonen, N. Bruun, A. Nummijärvi, K. Nousiainen & P. Koskinen Sandberg, (toim.), Samapalkkaisuuden perusteet ja edistäminen. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2019:28. Sosiaali- ja terveysministeriö: Helsinki.
- Colella, A., Paetzold, R.L., Zardkoohi, A. & Wesson, M.J. (2007). Exposing pay secrecy. *Academy of Management Review*, 32(1), 55–71.
- Duunitori (2022). Työnhakujähti vaatii loppua salamyhkäisyydelle – jo 1 400 työnantajaa kertonut palkan työnhakijoille. <https://duunitori.fi/tyoelama/palkka-tyopaikkailmoituksiin>
- Duunitori (2025). EU-direktiivi haastaa avoimeen palkkapuheeseen – fiksi työnantaja toimii heti: ”Edelläkävijöillä on iso etu”. <https://duunitori.fi/tyoelama/eu-palkka-avoimuusdirektiivi>
- Euroopan parlamentin ja neuvoston direktiivi (EU) 2023/970 miesten ja naisten samapalkkaisuuden periaatteen soveltamisen lujittamisesta palkkauksen läpinäkyvyyden ja täytäntöönpanomekanismien avulla. <http://data.europa.eu/eli/dir/2023/970/oj>
- Eurostat (2025). Gender pay gap statistics. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Gender_pay_gap_statistics
- Gerhart, B. A. (2023). Compensation. Fourteenth edition. New York: McGraw Hill.
- Hakonen, N., Hakonen, A., Hulkko-Nyman, K. & Ylikorkala, A. (2014). Palkitse taitavammin: Palkitsemistavat esimiestyön ja johtamisen välineinä. 2. uudistettu painos. Helsinki: Sanoma Pro.
- Hietala, H. (2022). Oikeudellinen osio. Teoksessa Jämsén, S., Hietala, H. & Maaniemi, J. Samanarvoisen työ -hankkeen loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita. 2022:28. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Henn, C. M., Houghton, J. D. & Neck, C. B. (2025). What matters more in pay satisfaction? Pay information, pay transparency and organizational justice. *Employee Relations*, 47(2), 397–422.
- Johnson, J. (2016). Gender differences in negotiation: Implications for salary negotiations. *UCLA Women’s Law Journal*, 23(2), 131–151.
- Jämsén, S., Hietala, H. & Maaniemi, J. (2022). Samanarvoisen työ -hankkeen loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita. 2022:28. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki.
- Jäämaa, E. & Strandberg, A. (2024). Miksi palkkahaarukka kannattaa mainita jo työpaikkailmoituksessa? <https://uutishuone.pwc.fi/miksi-palkkahaarukka-kannattaa-mainita-jo-tyopaikkailmoituksessa>
- Laine, P. (2024). Työelämän muutokset, sukupuolten työmarkkina-asema ja samapalkkaisuus. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2024:26. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta. Tasa-arvolaki. 609/1986.
- Maaniemi, J. (2013). Reflections of systemic justice? Employees’ and supervisors’ experiences of injustice in the performance appraisal and merit pay context. Aalto University publication series 23/2013. Väitöskirja. Aalto-yliopisto. Tuotantotalouden laitos.
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi. E-kirja.
- SimanTov-Nachlieli, I. & Bamberger, P. (2021). Pay communication, justice, and affect: The asymmetric effects of process and outcome pay transparency on counterproductive workplace behavior. *The Journal of Applied Psychology*, 106(2), 230–249.
- Stofberg, R., Mabaso, C. & Bussin, M. (2022). Employee responses to pay transparency. *SA Journal of Industrial Psychology*, 48(3), 1–12.
- Tasa-arvovaltuutettu (2025). Palkkasyrjintä. <https://tasa-arvo.fi/palkkasyrjinta/>
- Taloushallintoliitto (2025). Palkka-avoimuusdirektiivi tulee – mitä se merkitsee työntekijälle? Blogi 5.3.2025. <https://taloushallintoliitto.fi/palkka-avoimuusdirektiivi-tyontekijalle>
- Tekniikan akateemiset (2020). Palkka on turhaan tabu. Uutinen. <https://www.tek.fi/fi/uutiset-blogit/palkka-turhaan-tabu>
- Tilastokeskus (2025). Sukupuolten palkkaerot kaventuvat hitaasti – ja miehet hyötyvät koulutuksesta naisia enemmän. Uutinen. <https://stat.fi/fi/uutinen/Sukupuolten-palkkaerot-kaventuvat-hitaasti-ja-miehet-hyoetyvaet-koulutuksesta-naisia-enemmaen>

Viitamaa-Tervonen, O., Bruun, N., Nummijärvi, A., Nousiainen K. & Koskinen Sandberg, P. (2019). Samapalkkaisuuden perusteet ja edistäminen. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2019:28. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Viitamaa-Tervonen, O. (2019). Samapalkkaisuudesta. Teoksessa O. Viitamaa-Tervonen, N. Bruun, A. Nummijärvi, K. Nousiainen & P. Koskinen-Sandberg (toim.), Samapalkkaisuuden perusteet ja edistäminen. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2019:28. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

KRISTA BLOM (*Tradenomi, YAMK*) toimii raideliikennealalla asiantuntija- ja esihenkilötehtävissä ja suoritti Haaga-Helia ammattikorkeakoulussa Master-opinnot vuosina 2022–2024 suuntautumisenaan Johtajuus ja henkilöstövoimavarat. Artikkelin perustuu Blomin YAMK-opinnäytetyöhön: Blom, K. 2024. Palkkauksen läpinäkyvyyden kiristävät vaatimukset rekrytoinnissa. Master-opinnäytetyö. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, liiketoiminnan uudistamisen ja johtamisen koulutusohjelma.

Luettavissa: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2024112630245>.

JOHANNA MAANIEMI (*VTM, TkT*) toimii Haaga-Helia Ammattikorkeakoulun Master-opinnoissa Strateginen henkilöstöjohtaminen -suuntautumisen vetäjänä ja yliopettajana. Hän on toiminut palkitsemisen tutkijana, kehittäjänä ja konsulttina vuosikymmenten ajan. Johanna on väitellyt Aalto-yliopistosta palkkauksen oikeudenmukaisuudesta ja hänen nykyisiä tutkimusaihteitaan on mm. palkka-avoimuus.

HENRYn kannatusjäsenet, oppilaitosjäsenet, platinajäsenet

Seuraavat organisaatiot tukevat hyvää suomalaista henkilöstöjohtamista ja antavat näin arvokkaan panoksen yhdistyksemme toiminnalle.

- Aalto University Executive Education Oy
- Academy of Brain Oy
- Accountor HR Solutions Oy
- Accountor Services Oy
- AEL-Amiedu Oy (Taitotalo)
- Ajantieto Oy
- Alma Media Oy
- Ammattiopisto Luovi
- Auntie Solutions Oy
- Barona Oy
- Bonava Suomi Oy
- BusinessOulu
- Centria-ammattikorkeakoulu
- CGI Suomi Oy
- Cherry Group Oy
- Compass Human Resources Group Finland Oy Ab
- Edilex Lakitieto Oy
- Eezy Flow Oy
- Elinkeinoelämän keskusliitto EK ry
- Eläkevakuutusosakeyhtiö Veritas
- Epassi Finland Oy
- Espoon seudun koulutuskuntayhtymä Omnia
- FIBS Yritysvastuuverkosto
- Grade Solutions Oy
- Guidin
- Haaga-Helia ammattikorkeakoulu Oy
- Helsingin Kamari Oy
- Helsingin kaupunki, Kasvatuksen ja koulutuksen toimiala
- Helsingin Osuuskauppa Elanto
- Helsinki Business College Oy
- HRS Advisors Oy
- HUMAK Suomen Humanistinen Ammattikorkeakoulu Oy
- Ilmarinen
- Integrata Oy
- Invalidiliitto ry
- Jyväskylän Yliopisto
- Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu XAMK
- Keskinäinen Työeläkevakuutusyhtiö Elo
- Keski-Pohjanmaan koulutusyhtymä
- Keski-Uudenmaan Koulutuskuntayhtymä – Keuda
- Keva
- Kunta- ja hyvinvointialueyhtymä KT
- LapIT Oy
- Laura Rekrytointi Oy
- Laurea-ammattikorkeakoulu
- Lexia Asianajotoimisto Oy
- Lidl Suomi Ky
- LUT-yliopisto
- Lääketeollisuus ry
- Management Institute of Finland MIF Oy
- Mandatum Life Palvelut Oy
- Merivoimien esikunta
- Oulun yliopisto
- Pertec Consulting Oy
- Pharmaca Health Intelligence Oy
- Pohjois-Karjalan Koulutuskuntayhtymä Riveria
- Projektiammatilaiset ry
- Psycon Oy
- Puolustusvoimat
- Questback Oy
- Rastor-instituutti ry
- Rediteq Oy
- Saarni Cloud Oy
- SAP Finland Oy
- Saranen Consulting Oy
- Savonia ammattikorkeakoulu Oy
- SD Worx Finland Oy
- Solaforce Oy
- Suomalainen Lääkäriseura Duodecim ry
- Suomen Taloushallintoliitto ry
- Sympa Oy
- TAKK – Tampereen aikuiskoulutuskeskus
- Talogy (Finland) Oy
- Taloustutkimus Oy
- Telia Finland Oyj
- Terveystieteiden tutkimuskeskus (THL)
- TicTac Learn AB
- Tieto- ja viestintätekniikan ammatilaiset TIVIA
- Turun Ammattikorkeakoulu
- Turun yliopisto
- UPM Plywood Oy
- Vaasan kaupunki
- Vaasan yliopisto
- Waku Oy
- Waselius Asianajotoimisto Oy
- Verohallinto
- Zalaris HR Services Finland



H•E•N•R•Y

Henkilöstöjohdon ryhmä – HENRY ry