

UUTTA osa**AMIS**ta

Jatkuvien muutosten haastama ammatillinen koulutus

Haaga-Helia julkaisut 4/2026

© kirjoittajat ja Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

VE-RDI on ammatilliseen toisen asteen koulutukseen keskittyvä tutkimusryhmä (Vocational Education and Training RDI). Se keskittyy ammattikasvatuksen aiheisiin, ammatillisen toisen asteen koulutuksen kehittämisosaamiseen ja ylläpitää ja laajentaa Haaga-Heliassa edellisiin teemoihin liittyviä kumppanuuksia.

Tämä julkaisu on lisensoitu Creative Commons Nimeä-EiKaupallinenJaaSamoin 4.0 Kansainvälinen -lisenssillä.

Graafinen suunnittelu ja taitto: Anne Kaikkonen, Timangi

ISBN 978-952-7658-15-4

ISSN 2342-2939

Sisällys

Saatesanat 5

1. Jatkuvan reformin tila – Yksi iso uudistus, monta pientä muutosta 7

- 1.1 Ammatillisen koulutuksen uudet vaat(t)heet 14
- 1.2 Kenelle uudistettu ammatillinen koulutus rakentuu 16
- 1.3 Tutkittu ammatillinen koulutus – Tutkittavaa vielä riittää 18

2. Tutkimuksen toteuttaminen 20

- 2.1 Aineistonkeruu 21
- 2.2 Määrällisen ja laadullisen aineiston analyysi 21
- 2.3 Tutkimuksen luotettavuus 23
- 2.4 Taustatiedot 25

3. Työn tekemisen tavat ja osaaminen 32

- 3.1 Opetusryhmät ja työtehtävät 33
- 3.2 Työn tekemisen tavat – Missä ja kenen kanssa 37
- 3.3 Osaamisen kokemukset 41

4. Työaikasuunnittelu työn suunnittelun perustana 44

- 4.1 Työaikasuunnittelu vuosiakatyöjärjestelmässä 46
- 4.2 Työaikasuunnittelu arjen kokemuksissa 50
- 4.3 Työaikasuunnittelun kolikon kaksi puolta 58

5. Muuttuvan muutoksen johtamista 61

5.1 Koettu johtaminen 64

5.2 Osaamisen ja kehittymisen johtaminen 69

6. Mikä pitää yhteisön koossa muutoksessa 76

6.1 Hyvät suhteet – Käytäntöjen parempi johtaminen 78

6.2 Työn arvostus 83

7. Hyvinvoinnin kokemuksia 86

7.1 Työhyvinvointi ja stressi 88

7.2 Kuormittavuutta riittää 90

8. Hyvät uutiset 95

9. Johtopäätökset 98

10. OAJ:n kehittämissuosituksat 104

Päättäjät 105

Ammatilliset oppilaitokset 107

Ammatillinen opettajankoulutus 108

Opetusalan ammattijärjestö 109

Lähteet 110

Liitteet 120

Saatesanat

Kiitos, että olet kiinnostunut ammatillisen koulutuksen kentästä ja löytänyt tämän tutkimuksen äärelle. Ammatillinen koulutus on suomalaisen koulutusjärjestelmän yhteiskunnallisen vaikuttamisen moniosaaja. Sen erityinen vaikuttavuus syntyy henkilökohtaisten ja oppilaitostasoisten suhteiden verkostoista, joissa oppimisympäristöt ulottuvat alueellisesti ja kansallisesti laajasti eri yhteiskunnan alueille. Tämän mahdollistajana ovat ammatilliset oppilaitokset ja niiden henkilökunta. Ammatillisen koulutuksen olennainen asema on kyllä pitkään tunnistettu, mutta sen kyvyistä vastata riittävän nopeasti työelämän tarpeisiin ja nopeisiin muutoksiin, on oltu huolissaan. Tämä on ohjannut moniin uudistuksiin verrattain lyhyellä aikavälillä eli noin viimeisen 10 vuoden aikana. Ammatillisen koulutuksen uudistuksia on viime vuosina johdettu yhä enemmän selvitysten, vaikuttavuusmittareiden ja talousohjauksen kautta. Samalla muutoksiin on liittynyt merkittäviä määrärahojen leikkauksia. Yhteiskunnan toimintaa kuvaavien numeroiden taakse jää kuitenkin valtava määrä inhimillistä pääomaa, kokemusta ja arjen todellisuutta. Kuinka ammatillisen koulutuksen ainutlaatuinen rooli arjessa rakentuu ja minkälaisena muutos ja työelämäläheisyys henkilöstölle näyttäytyy, on tämän tutkimuksen ja teoksen aihe.

Pitkäjänteisen tutkimusperustaisen ammatillisen koulutuksen kehittämisen kannalta näiden asioiden pitkän ajan seurantatutkimus tuo koulutuksen ja muutosten vaikuttavuutta olennaisesti näkyväksi. Tällaista pitkäjänteistä ja vaikuttavaa kuvaa koulutuksen ja työelämän rajapinnasta on rakentanut tämän tutkimuksen innoittajana Haaga-Helia ammattikorkeakoulun ja Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n toteuttama Kiviä ja keitaita -tutkimussarja suomalaisen ammattikorkeakoulutyön muutoksesta vuodesta 2009 lähtien. OsaAMIS-tutkimus jatkaa tätä koulutuksen vaikuttavuuden elementtien tutkimusta ammatillisen koulutuksen toimintaympäristössä. Tutkimuksen sisällön kannalta tämä tarkoittaa työn

olennaisten sisältöjen tutkimusta, ja siten erityisesti näkökulmia työympäristöihin, yhteistyöhön, pedagogiseen osaamiseen, johtamiseen ja hyvinvointiin. Kiviä ja keitaita -tutkimussarja on seurannut näitä samoja ydinteemoja ammattikorkeakoulukentässä ja OsaAMIS-tutkimus luo nyt jatkumoa ja laajentaa kokonaiskuvaa työelämän ja koulutuksen rajapinnasta, erityisesti asian ytimessä toimivan henkilöstön näkökulmasta. Inhimillistä kokemusta ja ymmärrystä tutkimalla sekä analysoimalla sitä suhteessa vaikuttavuusohjaukseen ja talouden mittareihin, voidaan tavoittaa uudenlaista tutkittua tietoa ammatillisen koulutuksen yhteiskunnallisesta vaikuttavuudesta ja erityisesti kokemuksista ja ilmiöistä niiden takana. Tämä lisää mahdollisuuksia kestävä, hyvinvointia tuottavan ja työelämläheisen ammatillisen koulutuksen rakentamiseen.

OsaAMIS-tutkimus on toteutettu Haaga-Helian ammatillisen opettajakorkeakoulun VE-RDI-tutkimusryhmän ja Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n yhteistyönä. Tutkimukseen vastasi 1651 henkilöä 79:stä suomalaisesta ammatillisesta oppilaitoksesta. Ammatillinen opettajankoulutus toimii tutkimusperustaisesti opettajankoulutuksen, oppilaitosten ja työelämän rajapinnassa kehittäen ammatillista opettajankoulutusta tukemaan ammatillista koulutusta ja sen tekijöiden toimintaedellytysten vahvistamista sekä ammattisivistyksen rakentumista. Tämä tutkimus tuo arvokkaan lisän tutkimusperustaiselle yhteiselle kehittämiselle. Haluamme kiittää kaikkia tähän työhön osallistuvia, tämän tutkimuksen mahdollistaneita ja siihen osallistuneita. Toivotan herättäviä, innostavia ja vaikuttavia lukuhetkiä OsaAMIS-tutkimuksen parissa.

Crister Nyberg

johtaja, ammatillinen opettajankoulutus

Haaga-Helian Ammatillinen opettajakorkeakoulu

1.

Jatkuvan reformin tila – Yksi iso uudistus, monta pienää muutosta

Suomessa ammatillisella koulutuksella on pitkä historia. Sen toiminta koulutusta tuottavana instituutiona on vakiintunutta ja siihen liittyvät odotukset ovat yhteiskunnan tasolla laajat. Ammatillisen koulutuksen juuret Suomessa ulottuvat 1800–1900-luvun vaihteeseen, kun Helsingin kaupunginvaltuustossa kannettiin huolta työväenluokan sivistyksestä (Laukia 2013). Koulutus näyttäytyykin ratkaisuna useisiin yhteiskunnan haasteisiin, kuten taloudelliseen kehitykseen ja kilpailukykyyn (Simola 2015). Ammatillinen koulutus on kuitenkin ollut jatkuvien muutosten paineessa. Tässä osassa tarkastellaan ammatillisen koulutuksen viimeistä kulunutta vuosikymmentä. Velvoitteet, ohjeistukset ja tavoitteet ovat antaneet koulutuksen järjestäjille ja oppilaitoksille toimintakehikon, jonka sisällä on pystyttävä uudistumaan, muuttamaan ja toimimaan.

Ammatillista koulutusta saa järjestää vain tahot, joille opetus- ja kulttuuriministeriö on myöntänyt järjestämisluvan. Ammatillista koulutusta Suomessa tarjosi vuonna 2026 yhteensä 133 koulutuksen järjestäjää (Vipunen 2026a). Erilaisia tutkintotyyppejä ammatillisessa koulutuksessa on kolme: ammatillinen perustutkinto, ammattitutkinto ja erikoisammattitutkinto. Ammatillinen perustutkinto antaa laaja-alaiset ammatilliset perusvalmiudet alan eri tehtäviin. Ammattitutkinto on perustutkintoa syvällisempää tai työtehtävään kohdistuneempaa ammattitaitoa työelämän tarpeen mukaisesti. Erikoisammattitutkinto on puolestaan ammattitutkintoa syvällisempää työelämän tarpeiden mukaista ammatin hallintaa tai monialaista osaamista. (Opetushallitus 2024a.)

Ammatillisessa koulutuksessa voi opiskella myös tutkintokoulutukseen valmentavassa TUVA-koulutuksessa. Se voi olla osa oppivelvollisen

Suomessa ammatillisella koulutuksella on pitkä historia. Sen toiminta koulutusta tuottavana instituutiona on vakiintunutta ja siihen liittyvät odotukset ovat yhteiskunnan tasolla laajat.

opintopolkua tai mahdollisuus aikuisille, joilla ei ole toisen asteen tutkintoa. TUVA-koulutukseen yhdistyivät oppivelvollisuuden laajanemisen myötä ammatilliseen koulutukseen valmentava koulutus (VALMA) ja lukioon valmistava koulutus (LUVA) sekä perusopetuksen lisäopetus. TUVA-koulutuksen tavoitteena on, että opiskelija saavuttaa sellaiset opiskeluvalmiudet, jotka tukevat hakeutumista ja suoriutumista ammatillisen koulutuksen tai lukiokoulutuksen opinnoista. TUVA-koulutusta järjestääkseen koulutuksen järjestäjä tarvitsee siihen järjestämisluvan. (Opetushallitus n.d. a.) Vaativaa erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat voivat hakea myös työhön ja itsenäiseen elämään tarkoitettuun koulutukseen (TELMA) (Opetushallitus n.d. b).

Koulutuksen järjestäjiä voivat olla kunnat, kuntayhtymät, yhdistykset, säätiöt tai osakeyhtiöt. Lisäksi valtio ylläpitää Saamelaisalueen koulutuskeskusta. Opetus- ja kulttuuriministeriö valmistelee ammatilliseen koulutukseen liittyvää lainsäädäntöä ja valtioneuvoston päätöksiä sekä ohjaa ja valvoo toimialaa. Opetushallitus määrää tutkinnoille valtakunnalliset tutkinnon perusteet ja ohjaa koulutuksen järjestäjiä niiden toimeenpanossa.

Opetushallitus toimii ammatillisen koulutuksen kehittäjänä. Koulutuksen järjestäjien toiminnan laillisuutta valvovat lupa- ja valvontavirastot. Koulutuksen järjestäjien koko voi vaihdella useiden tuhansien opiskelijavuosimäärien välillä riippuen, onko niillä tutkintojen järjestämislupia kaipa-alaisesti vai monialaisesti. (Opetus- ja kulttuuriministeriö n.d. a.)

Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017) määrittää ammatillisen koulutuksen tehtäväksi kohottaa ja ylläpitää väestön ammatillista osaamista, edistää työllisyyttä ja kehittää työ- ja elinkeinoelämää sekä antaa jatko-opintovalmiuksia opiskelijoille ammatillisen kehittymisen rinnalla. Ammatillisen koulutuksen tehtävänä oli lisäksi tukea opiskelijoiden kehitystä hyviksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi. Ammatilliseen koulutukseen osallistujat ovat perusopetuksen päättäneitä nuoria, ammatillisesti suuntautunutta tutkintoa tai osaamista tarvitsevia sekä jo työelämässä olevia.

2010-luvulta lähtien ammatillinen koulutus on ollut jatkuvien uudistusten kohteena (Kuvio 1).



Kuvio 1. Ammatillisen koulutuksen uudistuksia ja muutoksia 2016–2026.

2010-luvulta lähtien ammatillinen koulutus on ollut jatkuvien uudistusten kohteena

Yksi suurimmista uudistuksista on ollut ammatillisen koulutuksen reformi, jonka tavoitteena oli parantaa opiskelijoiden työllisyyttä ja vahvistaa osaamiseen perustuvaa kansantalouden kilpailukykyä. Reformi käynnistyi laajoilla koulutuksen määrärahojen leikkauksella ja uudistus valmisteltiin sekä toteutettiin nopeassa aikataulussa. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2021.) Uuden lainsäädännön tavoitteena oli yksilöllisemmät opintopolut, yhtenäistää koulutusta ja toimintakäytäntöjä, lisätä koulutukseen pääsyä ympärivuotisesta jatkuvalla haulla, edistää työelämälähtöistä koulutusta ja kannustaa uudella rahoitusmallilla tuloksellista koulutuksen järjestämistä (Owal Group Oy 2021).

Rahoitusmallin uudistumisen keskiössä oli, että ammatillisen koulutuksen järjestäjälle myönnetään laskennallisesti perusrahoitusta (asetettuihin tavoitteellisiin opiskelijavuosiin), suoritusrahoitusta (suoritettuihin tutkintoihin ja tutkinnon osiin), vaikuttavuusrahoitusta (työllistymisestä ja jatko-opintoihin siirtymisestä sekä aluksi opiskelijapalautteiden ja myöhemmin lisäksi ja työelämäpalautteiden pohjalta) sekä erikseen myönnettävää strategiarahoitusta. Perusrahoituksen tarkoituksena olisi taata ammatillista koulutusta jatkossakin kaikilla aloilla ja kaikille opiskelijoille (Valtioneuvosto 2017.) Lopullisen rahoitusmallin osuuksien käyttöönottoon asetettiin siirtymäaika, jonka päätteeksi laskennallinen rahoitus olisi 50 %, suoritusrahoitus 35 % ja vaikuttavuusrahoitus 15 % ammatilliselle koulutukseen myönnettävästä määrärahasta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017). Marinin hallitus päätyi pitämään perusrahoituksen osuuden 70 %:ssa.

Vuoden 2026 alusta rahoitusmallia muutettiin alkuperäisen tavoitteen suuntaisesti, pyrkimyksenä ennakoitavuus ja kannusteellisuus. Esimerkiksi opiskelijavuosiin perustuva rahoitus pieneni 70 %:sta 50 %:iin ja tutkinnoista ja tutkinnon osien osaamispisteistä saatava rahoitus nousi 20 %:sta 30 %:iin. Vaikuttavuusrahoitusta (työllistymisen ja jatko-opinnot korkeakoulussa) nostettiin 7 %:sta 18 %:iin. Myös

kustannusryhmäkertoimet (eri tutkinnoista aiheutuvat kustannukset) muuttuvat ja uudeksi rahoituksen elementiksi tulee lähtötason painokerroin, joka perustuu oppivelvollisen perusopetuksen päättötodistuksen arvosanoihin ja ei-oppivelvollisilla olemassa olevaan koulutustasoon. Uudistettulla rahoitusmallilla pyritään kannustamaan tutkintojen suorittamiseen oppivelvollisilla ja tukemaan heidän opintojaan, kannustamaan aiemmin tutkinnon suorittaneiden kohdalla tutkinnon osien suorittamiseen sekä edistämään työllistymistä ja jatko-opintoihin siirtymistä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö n.d. b.)

Toiminnanohjauskokeilu alkoi 1.1.2026, jossa 40 valittua koulutuksen järjestäjää osallistuu kokeiluun tavoitteena parantaa ammatillisen koulutuksen vaikuttavuutta ja laatua. Toiminnanohjauksen kokeilun aikana kevennetään järjestämislupasäätelyä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2025.) Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) arvioi toiminnanohjauksen kokeilun tarkoituksen toteutumista ja vaikuttavuutta aina sen loppuun saakka vuoteen 2033 (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus n.d.). Ammatilliselle koulutukselle on asetettu valtakunnalliset tavoitteet, jotka koskevat muitakin koulutuksen järjestäjiä, kuin toiminnanohjaus kokeiluun osallistuvia. Tavoitteena on edistää laatua ammatillisessa koulutuksessa kokonaisvaltaisesti koulutustarjonnassa, sisällöissä sekä pedagogiikassa. Ammatilliselta koulutukselta edellytetään osaamisen tuottamista, joka vastaa työelämän tarpeisiin, mutta huomioi myös nuorten sekä aikuisten opiskelijoiden tukemisen. Ammatillinen koulutus nähdään vaikuttavana, laadukkaana ja työelämälähtöisenä, jossa huolehditaan opiskelijoiden oppimisesta, hyvinvoinnista ja työllistymisestä. Ennakoiva, muutoskykyinen ja kestävä ammatillinen koulutus vahvistaa rakenteillaan jatkuvan oppimisen kokonaisuutta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2025.)

Ammatilliselta koulutukselta edellytetään osaamisen tuottamista, joka vastaa työelämän tarpeisiin, mutta huomioi myös nuorten sekä aikuisten opiskelijoiden tukemisen.

Reformin jälkeen uudistuksia on tapahtunut lähes vuosittain, näistä merkittävimpiä ovat olleet oppivelvollisuuden laajeneminen ja koulutuksen maksuttomuus (2021), viime vuosien uudet rahoitukseen kohdistuneet leikkaukset sekä rahoitusmallin uudistus. Koulutuspolitiik-
sina, hallitusohjelmia läpileikkaavina tavoitteina on ollut nostaa kansan
osaamis- ja koulutustasoa sekä taata yhtäläiset mahdollisuudet koulu-
tukseen. Nämä ovat vaikuttaneet työtekemisen tapoihin. Myös opetus-
henkilöstön (ml. opinto-ohjaajat) siirtyminen vuosityösjaksien vaihteittain
1.8.2018 alkaen on ollut osa reformin toteutumisen mahdollistamis-
ta. Ammatillisen koulutuksen uudistusten ja muutosten myllerryksessä
omanlaisena muuttajat toivat tullessaan keväällä 2020 alkanut COVID-
19-pandemia sekä 2022 kevättalvella alkanut Ukrainan sota.

Viimeiseen kymmeneen vuoteen ammatillinen koulutuksessa ei ole
koettu levon hetkiä muutoksista tai uudistuksista. Ammatillinen koulutus
on ollut jatkuvan uudistumisen paineen puristuksissa, mikä on vaatinut
koulutuksen järjestäjiltä muutoskyvykästä toiminnan johtamista sekä
ohjauksellisten velvoitteiden huomioimista pedagogisessa toiminnassa.
Tavoitteena on ollut ammatillisen koulutuksen yhä kyvykkäämpi ja
nopeampi vastaaminen työelämän tarpeisiin, joka kuitenkin on ollut
ammatillisen koulutuksen toiminnan lähtökohta sen perustamisen het-
kistä asti.

1.1 Ammatillisen koulutuksen uudet vaat(t)heet

Ammatillisen koulutuksen tehtävänä on ollut jo 1890-luvulta lähtien antaa opetusta työmenetelmistä ja sitä kautta valmiuksia työelämään (Laukia 2013). Kaukana emme ole tästä periaatteesta nytkään, sillä ammatillisen koulutuksen ja tutkintojen tarkoituksena on vahvistaa ammatillista osaamista, edistää työllisyyttä, antaa valmiuksia yrittäjyyteen sekä tukea elinikäistä oppimista (531/2017). Sipilän hallitusohjelman (Valtioneuvosto 2015) mukaisesti käynnistetty ammatillisen koulutuksen reformin tavoitteena oli uudistaa ammatillista koulutusta siten, että se huomioi työelämän osaamisen tarpeet lähentäen koulutusta ja työelämää. Tavoitteena oli nostaa seuraavan kymmenen vuoden aikana osaamis- ja koulutustasoa sekä vähentää koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle jääviä. Ammatillisen koulutuksen reformilla pyrittiin tiivistämään koulutuksen ja työelämän välistä vuorovaikutusta sekä vahvistamaan ammatillisen koulutuksen merkitystä yhteiskunnassa.

Marinin hallitusohjelman (Valtioneuvosto 2019) tavoitteena oli Suomi, jossa jokaisen tiedot ja taidot ovat työelämän käytössä. Erityisesti haluttiin vähentää koulutuksen ulkopuolella jääviä nuoria, ja koulutustasoa haluttiin nostaa lisäämällä nuorten prosentuaalista osuutta korkeakoulutuksessa. Keinoiksi tuli oppivelvollisuuden korottaminen 18 ikävuoteen sekä toisen asteen opiskelun muuttaminen maksuttomiksi. Edellisen hallituksen aloittama ammatillisen koulutuksen uudistus tunnustettiin oikea tavoitteiseksi työpaikalla tapahtuvan oppimisen lisäämisen näkökulmasta,

Ammatillisen koulutuksen reformilla pyrittiin tiivistämään koulutuksen ja työelämän välistä vuorovaikutusta sekä vahvistamaan ammatillisen koulutuksen merkitystä yhteiskunnassa.

mutta opiskelijan saamaa osaamista ei koettu riittäväksi. Samoin Orpon hallitusohjelmassa (Valtioneuvosto 2023) tavoitteena on työelämän ja koulutuksen ulkopuolelle jäävien nuorten määrän vähentäminen sekä osaamis- ja koulutustason nostaminen. Yhä useampi siirtyisi korkea-koulutukseen, mutta ammatillisessa koulutuksessa saisi ainakin riittävät ammatilliset työelämätaidot työelämään siirtymiseksi. Koulutuksen halutaan vastaavan yhä paremmin työelämän tarpeisiin. Ammatillisen koulutuksen uudistukset kohdistuvat koulutuksen järjestäjien kannustumiin siten, että opiskelijat suorittavat opintojaan, valmistuvat, työllistyvät ja siirtyvät jatko-opintoihin valmistumisen jälkeen.

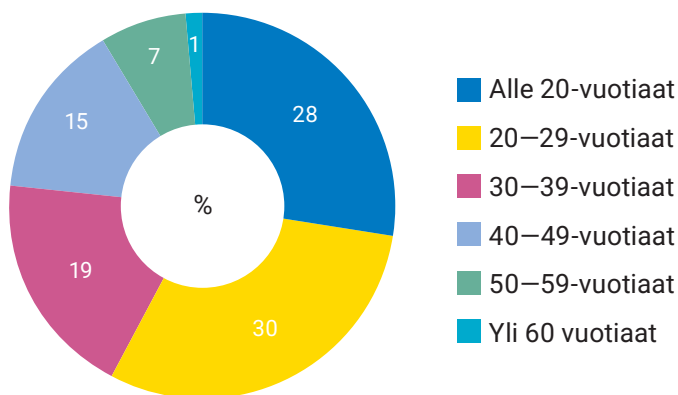
Ammatillinen koulutus on tuottanut jo yli vuosisadan ajan osaavia työntekijöitä ja yrittäjiä yhteiskuntaan talouden toimijoiksi. Se on ollut mahdollisuus yhä useammalle kartuttaa ammattisivistystä, jonka kautta avautuu työelämä, elintason ja hyvinvoinnin nousu sekä jäsenyys yhteiskuntaan aktiivisena ja vastuullisena toimijana. Työelämäsidos ei sinällään ole koskaan kadonnut ammatillisesta koulutuksesta, mutta ammatillisesta koulutuksesta on pitkään oltu huolissaan: vastaako se riittävän nopeasti työelämän nopeisiin muutoksiin ja osaamistarpeisiin. Viime vuosien ohjaukselliset toimet tekevät kaikkensa, että koulutuksen tuottavuutta tehostettaisiin ammatillisessa koulutuksessa. Toimintakulttuurin muutosta ei voida ymmärtää irrallaan ammatillisen koulutuksen opiskelijoista ja heidän yhä moninaistuvista tarpeistaan, joille osaltaan uudistettua ammatillista koulutusta rakennetaan.

Työelämäsidos ei sinällään ole koskaan kadonnut ammatillisesta koulutuksesta, mutta ammatillisesta koulutuksesta on pitkään oltu huolissaan: vastaako se riittävän nopeasti työelämän nopeisiin muutoksiin ja osaamistarpeisiin.

1.2 Kenelle uudistettu ammatillinen koulutus rakentuu

Muutos ammatillisessa koulutuksessa ei näy vain koulutuspoliittisena ohjauksena ja rahoituksen niukentumisena, vaan toiminnassa keskiössä olevat opiskelijat kytkeytyvät omalta osaltaan muutokseen. Ammatillista koulutusta tulee tarkastella ensimmäistä tutkintoa suorittavien nuorten lisäksi myös jatkuvan oppimisen ja täydennyskoulutuksen paikkana. Tämän julkaisun tilastointihetkellä 2026 ammatillista perustutkintoa suoritti 142 377 opiskelijaa, joista oppivelvollisia oli 48 489. Ammattitutkintoa opiskeli 22 095 ja erikoisammattitutkintoa 9 714 opiskelijaa. (Vipunen 2026b.) Vuosittain ammatillisessa koulutuksessa opiskelee yli 300 000 opiskelijaa koko tutkintoa, tutkinnon osia tai tutkinnon osia pienempiä kokonaisuuksia (Vipunen n.d.).

Oppivelvollisia ammatillisen koulutuksen opiskelijamäärästä on 34 %, mutta tarkasteltaessa muuta ikäjakaumaa (Kuvio 2) voidaan todeta, ettei ammatillinen koulutus ole vain nuorten koulutusta. (Vipunen 2026b.)



Kuvio 2. Ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden ikäjakauma.

Erityisen tuen päätöksen saaneiden opiskelijoiden määrä on selvästi lisääntynyt ammatillisessa koulutuksessa. Tilastointivuonna 2024 erityisen tuen päätöksen saaneita opiskelijoita oli 35 304 (n. 13 %), kun esimerkiksi reformivuonna 2018 erityisen tuen päätöksen saaneita oli 25 896 (n. 9 %). Erityisen tuen päätöksiä on eniten perustutkinnossa opiskelevissa. 34 659 opiskelijaa opiskeli erityisen tuen päätöksellä, kun ammatti- ja erikoisammattitutkinnossa oli yhteensä 261 erityisen tuen päätöstä. (Vipunen 2024.)

Muun kuin suomen- tai ruotsinkielisten opiskelijoiden osuus on kasvanut ammatillisessa koulutuksessa. Tarkasteluvuonna 2023 opiskelijoista kokonaisuudessaan muun kielisiä oli 15 % painottuen perustutkintoihin, joissa muunkielisten osuus oli 17 %. Tilastoissa on hienoista epävarmuutta, sillä väestötietojärjestelmään merkitty äidinkieli ei itsessään kerro esimerkiksi opetuskielen taidon tasosta. Vertailuksi lukio-koulutuksessa ylioppilastutkintotavoitteisista muun kielisiä oli n. 8 %. (Opetushallitus 2024b.)

Vuonna 2026 voimaan tulleet uudet ammatillisen koulutuksen uudistukset, kuten oppimisen tuen uudistus sekä muuttunut rahoitus, muuntavat ohjaamisen painotusta. Samaan aikaan koulutuspoliittiset päätökset heikentävät jo tutkinnon omaavien aikuisopiskelijoiden jatkuvan oppimisen mahdollisuuksia. Kiinnostavaksi jää, miten vuoden 2026 ammatillisen koulutuksen uudistukset näkyvät jatkossa opiskelijaprofiileissa ammatillisessa koulutuksessa.

Muutos ammatillisessa koulutuksessa ei näy vain koulutuspoliittisena ohjauksena ja rahoituksen niukentumisena, vaan toiminnassa keskiössä olevat opiskelijat kytkeytyvät omalta osaltaan muutokseen.

1.3 Tutkittu ammatillinen koulutus – Tutkittavaa vielä riittää

Ensimmäistä kertaa toteutettu OsaAMIS-tutkimus tekee näkyväksi ammatillisen koulutuksen työtä. Innoittajana on toiminut jo neljättä kertaa toteutettu Kiviä ja keitaita -tutkimus ammattikorkeakoulukentältä (Mäki ym. 2024). Tässä tutkimuksessa on nähtävissä vahvoina teemoina ammatillisen koulutuksen toimintakulttuuriin sekä rahoitukseen tehdyt uudistukset. Ammatillisen koulutuksen johtamista haastavat useat lyhyessä aikataulussa toteutetut muutokset, jotka näkyvät työn kuormittavuutena useille eri tasoilla. Ammatillisen koulutuksen kentällä toivotaankin hetken rauhaa uudistuksista ja muutoksista, jotta voitaisiin keskittyä tekemään ydintyötä – tuottaa osaavia ammatillaisia työelämään ja jatko-opintoihin.

Ymmärrystä ja tietoa ammatillisesta koulutuksesta on jo pitkään hankittu erilaisilla kyselyillä, niin opetus- kuin ohjaushenkilöstön, johdon ja opiskelijoiden äänellä. Kyselyitä ja selvityksiä ovat tehneet mm. Opetushallitus, opetus- ja kulttuuriministeriö, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI, Opetusalan ammattijärjestö OAJ, Ammatillisen koulutuksen tutkimusseura OTTU ry, Nuorisotutkimusseura ry ja opiskelijajärjestöt. Nyt Haaga-Helian ammatillisen opettajakorkeakoulun VE-RDI-tutkimusryhmä yhteistyössä Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n kanssa toteuttaa tämän OsaAMIS-tutkimuksen. Tämän tutkimuksen lisäarvo nojaa kolmeen pilariin: (1) Erilaisiin järjestöjen selvityksiin nähden tämä tutkimus on toteutettu selkeämmin akateemisista lähtökohdista; (2) Tutkimus tarjoaa myös ainutlaatuisen mahdollisuuden vertailuun ammattikorkeakouluihin nähden (ks. Kiviä ja keitaita -tutkimus, Mäki ym. 2024); ja (3) Tavoitteena on jatkaa tutkimusta uudella kierroksella kahden vuoden kuluttua, jolloin mahdollistuu ammatillisen koulutuksen pitkittäistutkimus. Tämän tutkimuksen aikana on myös ollut käynnissä European Vocational Teacher Survey (EVTS), jonka tavoitteena on laajasti selvittää ammatillisen koulutuksen opettajien osaamista ja siinä ilmeneviä puutteita sekä työskentelyoloja Suomessa ja EU:ssa (Vesterinen 2025).

Tässä ensimmäisessä OsaAMIS-tutkimuksessa olimme erityisesti kiinnostuneita, millaisista tehtävistä työ koostuu ammatillisessa koulutuksessa, millaisissa ympäristöissä työtä tehdään ja kenen kanssa sekä millainen on työn suunnittelun perusta. Pedagoginen osaaminen, johtamistyön merkitys sekä pedagoginen hyvinvointi olivat myös kiinnostuksen kohteina. Tavoitteena ei ollut toistaa ammattikorkeakoulukenttään suuntautunutta Kiviä ja keitaita -tutkimusta ammatillisessa koulutuksessa, mutta hyödyntää kuitenkin siitä saatuja havaintoja sekä mahdollistaa soveltuvien osien vertailua kahden eri ammatillisen koulutusasteen välillä. Näillä yhteisenä tehtävärajapintana on osaavien ammattilaisten kouluttaminen sekä työ- ja elinkeinoelämän palveleminen.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- Miten ammatillisen koulutuksen henkilöstö kokee tehtävänsä ja osaamisensa sekä osaamisen kehittämisen?
- Miten ammatillisen koulutuksen henkilöstö kokee työaikasuunnittelun?
- Miten johtaminen koetaan ammatillisen koulutuksen henkilöstön keskuudessa?
- Miten hyvinvointi koetaan ammatillisen koulutuksen henkilöstön keskuudessa?

Ammatillinen koulutus näyttäytyy tutkimuskenttänä, jossa siihen liittyviä keskeisiä kysymyksiä on aiemmissa tutkimuksissa käsitelty, mutta jatkuvien uudistusten, kiristyvien reunaehtojen ja moninaistuvien odotusten keskellä ammatillisen koulutuksen tutkimus ei ole valmis. Pääinvastoin kyse ei ole vain rakenteiden ja rahoituksen muutoksista, vaan ihmisistä niiden keskellä – ja juuri siksi ammatillista koulutusta on edelleen tarpeen tutkia ja ymmärtää lisää.

2.

Tutkimuksen toteuttaminen

2.1 Aineistonkeruu

Tutkimusaineisto kerättiin vuoden 2026 tammi- ja helmikuun aikana valtakunnallisella kyselyllä. Tutkimuksen kohderyhmänä olivat suomalaisen ammatillisten oppilaitosten opetus-, ohjaus-, asiantuntija- ja esihenkilötehtävissä toimivat henkilöt. Jotta eri henkilöstöryhmät tavoitettaisiin tehokkaasti, kysely jaettiin sekä OAJ:n jäsenkyselynä että avoimena kyselynä koulutuksen järjestäjille. Kysely lähetettiin myös satunnaisotannalla koulutuksen järjestäjille, jotka eivät osallistu saman lukuvuoden aikana eurooppalaiseen EVTS-kyselytutkimukseen (Vesterinen 2025).

Kysely ja saatekirje toimitettiin oppilaitoksiin tammikuun 2026 aikana. Avoimen linkin vastausaika päättyi 11.2.2026 ja jäsenkyselyn 31.1.2026. Kysely saatekirjeineen lähetettiin 19.1.2026 tutkimuksen perusjoukkoon kuuluville OAJ:n jäsenille jäsenrekisterin kautta, yhteensä 9430 sähköpostiosoitteeseen.

Yhteensä vastauksia kertyi 1651 kappaletta, kaikkiaan 79 eri suomalaisesta ammatillisista oppilaitoksista. Vastanneista suurin osa (94 %) työskenteli ammatillisissa oppilaitoksissa. Loput työskentelivät ammatillisissa erityisoppilaitoksissa (6 %). Lähes kaikilla vastaajista (98 %) oli kelpoisuus nykyiseen tehtäväänsä. Jäsenkyselyn vastausprosentti oli jäsenrekisteriin verrattuna 17,1 %. Avoimen linkin kautta kerättyjen vastausten vastausprosenttia ei ole mahdollista määrittää, sillä vastaajiksi tavoiteltujen henkilöiden määrää ei tunneta. Vastausten määrää voi pitää hyvänä ja tutkimusaineiston kokoa riittävänä.

2.2 Määrällisen ja laadullisen aineiston analyysi

Määrällisen aineiston analysoinnissa käytettiin Tixel-tilasto-ohjelmaa ja pääasiallisina työkaluina siellä käytettiin yksiulotteisia jakaumia sekä ristiintaulukointia. Ristiintaulukointi mahdollistaa kahden muuttujan tarkastelun yhtä aikaa, ja sen avulla tutkittiin eroja ja yhteyksiä taustamuuttujien ja muodostettujen ryhmien välillä. Ryhmien välisten erojen ja

riippuvuuksien tilastollisesta merkitsevyydestä kertoo p-arvo, joka saadaan Tixelillä laskemalla ristiintaulukoinnin yhteydessä khiin neliö (X²)-testi. Testi mittaa muuttujien välistä tilastollista riippumattomuutta ja antaa tietoa tuloksen pätevydestä perusjoukossa.

Yleisesti tieteellisessä tutkimuksessa käytetään 0,05 (eli 5 %:n) tai 0,01 (eli 1 %:n) riskitasoa. Käytämme tässä tutkimuksessa 1 %:n riskitasoa. Jokaisen tilastollisen testin tuloksena, joka tässä tapauksessa oli ristiintaulukointi, saadaan p-arvo, joka ilmoittaa virheellisen päätelmän todennäköisyyden. Jos p-arvo on alle 0,05, on tulos tilastollisesti ”melkein merkitsevä”. Jos se on alle 0,01, on tulos tilastollisesti ”merkitsevä” ja jos se on alle 0,001, on tulos tilastollisesti erittäin merkitsevää. (Vehkalahti 2019; Mattila n.d.).

Raportissa on esitetty ainoastaan tilastollisesti merkitseviä tai erittäin merkitseviä eroja. Raportissa käytetään ** -merkintää, kun tulos on tilastollisesti merkitsevä, ja *** -merkintää, kun tulos on tilastollisesti erittäin merkitsevä. Tulosten kuvauksessa on prosenttiluvut pyöristetty lähimpään kokonaislukuun siten, että desimaalit eivät näy raportissa. Kun raportoidaan summaltaan 100 prosentin kokonaisjakaumia, pyöristettyjen prosenttien summa on merkitty sadaksi, vaikka yhteenlasketut pyöristykset poikkeaisivat tästä.

Kyselyssä olleita avoimia vastauksia analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, tavoitteena hyödyntää saatua aineistoa täysimääräisesti. Aineistolähtöisellä analyysillä haluttiin varmistaa avoimuus aineistoon, kun analyysiä ei valittu ohjaamaan tai rajaamaan teoreettista kehikkoa tai muuta ennalta ajateltua näkökulmaa (Puusa 2020). Analyysin tavoitteena oli rakentaa kokonaisuus tulokseksi (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Aineiston analyysiprosessi alkoi sen lukemisesta, jonka aikana sille annettiin jo merkityksiä (Schreier 2012). Aineiston analyysi eteni systemaattisesti ja sitä monipuolisesti tarkastellen (Juuti & Puusa 2020), jossa aineistosta tunnistettiin toistuvia teemoja (Miles, Huberman & Saldanã 2014) sekä vastakkaisuuksia. Aineistoa ryhmiteltiin ala- ja pääteemoihin tutkimuskysymysten mukaan, jolloin aineistosta synnytettiin merkityskokonaisuuksia ja jäsennyksiä. Teemat nimettiin niiden sisältöä kuvaavasti. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

2.3 Tutkimuksen luotettavuus

Selvitys toteutettiin hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen kaikissa sen eri vaiheissa. Aineiston keruussa, käsittelyssä ja analysoinnissa toimittiin tiedeyhteisön tunnustamien periaatteiden ja toimintatapojen mukaisesti sekä tulosten dokumentoinnissa, esittämisessä että arvioinnissa.

Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista ja vastaaminen tapahtui anonymisti. Webropol-kyselyyn johtava linkki, niin yleisen linkin kuin jäsenrekisterin kautta jaetun kyselyn osalta, sisällytettiin saatekirjeeseen ja siinä kuvattiin tutkimuksen tausta, tiedot sekä tutkimuksen tarkoitus.

Vastaajilta kerättiin taustatietoina sukupuoli, syntymävuosi, korkein suorittettu tutkinto, oppilaitos, jossa vastaaja työskentelee, ammattinimike, työvuodet ammatillisessa oppilaitoksessa sekä työvuodet yleisellä tasolla, pedagogisen pätevyyden tilanne, työsuhdemuoto sekä tietoa siitä, mitä työaika määräystä työsuhteeseen sovelletaan. Taustatiedot rajattiin vain tutkimuksen kannalta olennaisiin tietoihin, jotka olivat välttämättömiä luokittelun, tarkoituksenmukaisen tiedonsaannin ja tutkimuksen luotettavuuden kannalta.

Varsinaisessa kyselyssä ei ollut pakolliseksi merkittyjä kenttiä, minkä ansiosta vastaajan oli mahdollisuus halutessa jättää vastaamatta yksittäisiin kysymyksiin. Aineistoa anonymisoitiin esikäsittelyvaiheessa ja huolehdittiin siitä, ettei yksittäisiä henkilöitä voida vastauksien perusteella tunnistamaan. Tässä tutkimusraportissa ei voida tunnistaa

yksittäisiä vastaajia eikä ammatillisia oppilaitoksia, sillä analyysi tarkastelee ilmiötä kokonaisuutena ammatillisten oppilaitosten ja niissä työskentelevien näkökulmasta.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida mittarin reliabiliteetin ja validiteetin avulla. Reliabiliteetti kuvaa mittaustulosten toistettavuutta, kun taas validiteetti viittaa mittauksen laatuun eli siihen, mittaako mittari luotettavasti sitä käsitettä, jota tutkimuksessa on tarkoitus mitata (Nummenmaa 2021). Toisin sanoen validiteetti kertoo, mitataanko sitä, mitä on tarkoitus mitata, ja reliabiliteetti puolestaan sen, kuinka tarkasti mittaus suoritetaan (Vehkalahti 2019).

Tässä tutkimuksessa määrällisen mittarin validiteettia arvioitiin usealla eri tavalla. Melkein kaikki kysymykset pohjautuivat aiemmin käytettyihin ja testattuihin mittareihin, joita on hyödynnetty muun muassa Kiviä ja keitaita -sarjassa sekä OAJ:n aiemmissa jäsenkyselyissä. Kysymyksiä vain muotoiltiin terminologisesti ammatilliseen koulutukseen ja kontekstiin sopiviksi. Näin ollen mittarin sisällöllistä validiteettia vahvistaa se, että kysymykset ovat jo aiemmin osoittautuneet toimiviksi vastaavissa konteksteissa. Lisäksi osaa kysymyksistä tarkasteltiin suhteessa aiempaan tutkimukseen ja teoriaan vertaamalla saatuja tuloksia olemassa olevaan tietopohjaan. Tuloksia verrattiin soveltuvin osin aiempina vuosina kerättyihin aineistoihin, kuten OAJ:n jäsenkyselyihin sekä Kiviä ja keitaita -tutkimussarjaan, mikä tuki tulosten vertailtavuutta ja ajallista jatkuvuutta.

Luotettavuutta lisää myös vastaajamäärä sekä se, että vastauksissa ilmeni teemojen toistuvuutta ja sisällöllistä johdonmukaisuutta. Vastaus-ten jatkuvuus ja samankaltaiset painotukset eri vastaajaryhmien kesken viittaavat siihen, että mittari tavoittaa tutkittavaa ilmiötä systemaattisesti eikä yksittäisten vastaajien satunnaisten näkemysten varassa. Näiden tekijöiden perusteella voidaan todeta, että tutkimuksessa käytetty määrällinen mittari on sekä reliabiliteetin että validiteetin näkökulmasta riittävän luotettava kyselyn tutkimustavoitteiden kannalta.

Avointen kysymysten analyysitulosten luotettavuutta varmistettiin altistamalla analyysiprosessia ja tulosten muodostumista tutkimuksen toimijoiden kesken. Avointen vastausten aineiston käsittelyssä, analyysissä ja tuloksien esittelyssä noudatettiin hyvän tieteellisen käytännön perusperiaatteita: luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto.

2.4 Taustatiedot

Analyysissä käytettiin kuutta ryhmää; opettajat ja kouluttajat, lehtorit, opinto-ohjaajat, erityisopettajat, asiantuntijat ja esihenkilöt. Opettajia ja kouluttajia vastaajista oli melkein puolet, lehtoreita 1/3, erityisopettajia 10 %, opinto-ohjaajia 6 %, sekä asiantuntijoita ja esihenkilöitä kumpaakin pari prosenttia (Taulukko 1).

Taulukko 1. Vastaajien ammattinimikkeet.

	Lkm.	Prosenttia
Opettajat ja kouluttajat	774	47
Lehtori	536	33
Erityisopettaja	159	10
Opinto-ohjaaja	93	6
Esihenkilöt	40	2
Asiantuntijat	28	2
Yht.	1630	100

Analyysivaiheessa yhdistimme vastaajaryhmiä, koska tiettyjen ammattinimikkeiden vastaajamäärät jäivät pieniksi. Kyselyssä oli alun perin mahdollisuus valita ammattinimikkeeseen opettajan, kouluttajan, lehtorin, opinto-ohjaajan, erityisopettajan, ammatillisen ohjaajan, muun ohjaajan, hankeasiantuntijan, esihenkilön, muun asiantuntijan tai muun nimikkeen. Ne, jotka valitsivat olevansa asiantuntija, esihenkilö, muu ohjaaja tai muu, pystyivät vielä erikseen tarkentamaan nimikettään avoimessa kentässä.

Ryhmien yhdistäminen tehtiin harkinnanvaraisesti vastaajamäärien perusteella. Edellä mainituista ryhmistä yhdistimme opettajat ja kouluttajat, sillä kouluttajat muodostivat vain 4 % vastaajaryhmän. Tekstin sujuvoittamisen vuoksi käytämme tässä julkaisussa nimitystä opetus- ja ohjaushenkilöstö kuvaamaan vastaajajoukkoa, johon kuuluvat opettajat, kouluttajat, lehtorit, erityisopettajat ja opinto-ohjaajat tai opetushenkilöstö, johon kuuluvat opettajat, kouluttajat, lehtorit, erityisopettajat.

Myös asiantuntijat on yhdistetty ryhmä hankeasiantuntijoista ja muista asiantuntijoista. Hankeasiantuntijoita oli esimerkiksi vain 8 vastaajaa, muita asiantuntijoita 20. Asiantuntijoiden työtehtävien kirjo oli laaja ja ryhmään mahtui muun muassa koulutussuunnittelijoita, koulutusasiantuntijoita, projektiasiantuntijoita sekä valmennusosaamisen kehittäjiä. Esihenkilöihin puolestaan kuuluivat muun muassa koulutuspäälliköt, apulaisrehtorit, projektipäälliköt, hankepäälliköt, talouspäälliköt sekä koulutus- ja opintosuunnitelmapäälliköt. Ammatilliset ohjaajat sekä muut ohjaajat jäivät analyysistä pois ryhmien pienen koon vuoksi.

Oppilaitoksen omistusmuotoja oli neljä: yksityinen, kuntayhtymän, kunnan sekä valtion omistama oppilaitos. Yksityisiä oppilaitoksia oli mukana 47 kappaletta, kuntayhtymän omistamia 31 kappaletta, kunnan omistamia 7 kappaletta ja valtion omistamia 2 kappaletta. Erityisoppilaitoksia oli mukana 5 kappaletta. Oppilaitokset jaettiin oppilasmäärän mukaan viiteen eri kokoryhmään; alle 1000 opiskelijan, 1001–3000 opiskelijan, 3000–7000 opiskelijan, 7000–10 000 opiskelijan ja yli 10 000 opiskelijan oppilaitoksiin.

Sukupuoli

Kyselyyn vastanneista 67 % oli naisia (n=1079), 33 % oli miehiä (n=526) ja muunsukupuolisia tai henkilöitä, jotka eivät halunneet kertoa sukupuoltaan, oli 2 % (n=26). Naisia oli kaksinkertainen määrä verrattuna miehiin. Tämä näkyi myös tehtävänimikkeiden jakaumissa. Opettajista ja kouluttajista naisten määrä oli 64 % ja miehiä 36 %, lehtoreiden jakauma oli liki sama, opinto-ohjaajista 87 % oli naisia ja 13 % miehiä, erityisopettajista naisia oli 81 % ja miehiä 19 %, asiantuntijoista naisia oli 76 % ja miehiä neljännes ja esihenkilöinä naisia oli 77 % ja miehiä vajaa neljännes. Miesten suhteellinen osuus oli suurin lehtorinimikkeessä (37 %) ja naisten suurin suhteellinen osuus oli opinto-ohjaajan nimikkeessä (83 %).

Ikä

Vastaajien keski-ikä oli 55 vuotta. Vähiten vastaajia oli alle 40-vuotiaiden ikäryhmässä (6 %) ja eniten vastaajia oli 51–60-vuotiaiden ikäryhmässä (43 %). 41–50-vuotiaita oli 1/4 vastaajista (25 %) ja toinen 1/4 oli 61–70-vuotiaita (27 %) (Taulukko 2). Nuorin ammattiryhmä oli opettajat ja kouluttajat 53 vuoden keskiarvolla ja vanhin ammattiryhmä oli esihenkilöt 57 vuoden keskiarvolla. Tilastokeskuksen vuoden 2023 työssäkäyntitilastoon verrattuna kyselyyn vastaajat sijoittuivat vanhempaan ikäluokkaan (Taulukko 3).

Taulukko 2. Vastaajien ikä vuosina.

Ikä (vuosina)	Lkm.	Prosenttia
-40	90	6
41–50	401	25
51–60	695	43
61–70	439	27
Yht.	1625	100

Taulukko 3. Ammatillisten opettajien ikäjakauma (Tilastokeskus, 2023).

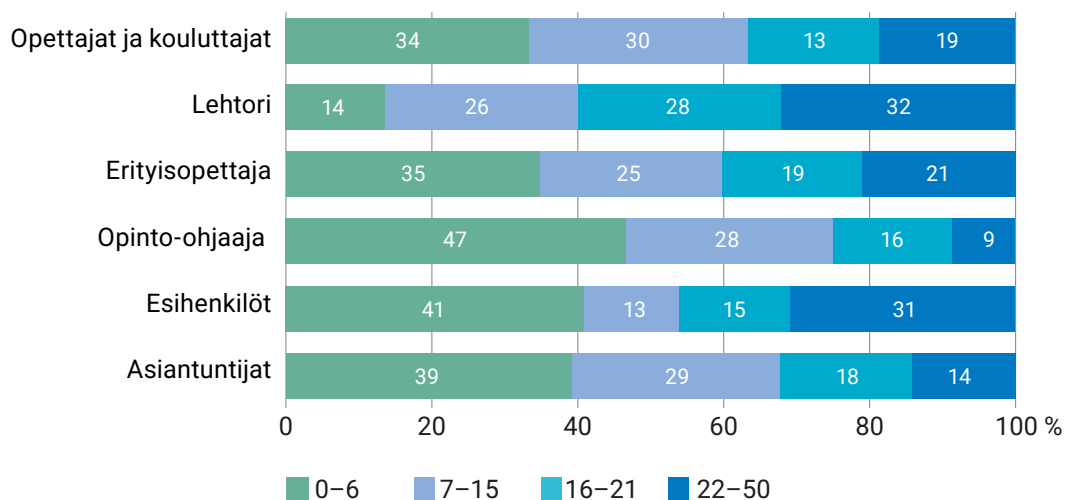
Ikä (vuosina)	Lkm.	Prosenttia
-40	2828	20
41–50	3932	28
51–60	5035	36
61–70	2339	17
Yht.	14134	100

Työkokemus

Vastaajilla oli työkokemusta ammatillisesta oppilaitoksesta keskimäärin 15 vuotta. Eniten vastaajissa oli niitä, jotka olivat työskennelleet ammatillisessa oppilaitoksessa 7–15 vuotta (28 %) tai alle 6 vuotta (28 %). 16–21-vuotta oli työskennelleet 21 % vastaajista ja yli 22 vuotta 23 %. (Taulukko 4). Pisin ura ammatillisessa oppilaitoksessa vastaajilla oli 48 vuotta ja lyhyimmillään 1 kuukautta. Pisimmät työurat ammatillisessa oppilaitoksessa oli lehtoreilla ja esihenkilöillä, lyhyimmät opinto-ohjaajilla (Kuvio 3).

Taulukko 4. Työkokemus vuosina nykyisessä työssä.

Työvuodet nykyisessä työssä	Lkm.	Prosenttia
-6	456	28
7–15	449	28
16–21	345	21
22–50	374	23
Yht.	1624	100



Kuvio 3. Vastaajan työkokemus ammatillisessa oppilaitoksessa ammattinimikkeittäin.

Työkokemusta kokonaisuudessaan oli keskimäärin 27 vuotta. Pisin työkokemus oli 50 vuotta ja lyhyin 1 vuosi. Hieman yli neljäsosalla vastaajista oli takanaan alle 20 vuoden työkokemus, 23 % oli 21–27-vuoden kokemus, 28 % oli 28–35 vuoden työkokemus ja 36–50 vuotta työkokemusta oli 21 % vastaajista (Taulukko 5). Ammatilliselta opettajalta vaaditaankin pääsääntöisesti vähintään 3 vuoden työkokemusta opetustehtävän sisältöä vastaavista tehtävistä. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986). Tulosten mukaan monet ovat tehneet enemmän kuin kolme vuotta alansa töitä.

Taulukko 5. Työkokemus vuosina yhteensä.

Työkokemus yhteensä	Lkm.	Prosenttia
-20	439	28
21–27	366	23
28–35	444	28
36–50	339	21
Yht.	1588	100

Tutkinnot ja pedagoginen pätevyys

Tyypillisin tutkinto vastaajien kesken oli ylempi korkeakoulututkinto (68 %) ja seuraavaksi yleisin oli alempi korkeakoulututkinto (24 %) (Taulukko 6). Korkeimmin koulutettu ryhmä olivat asiantuntijat, joista 7 % oli tohtoreita. Muut tutkinnot, kuten erikoisammattitutkinto, ammattitutkinto, ammatillinen perustutkinto ja ylioppilastutkinto muodostivat noin 6 % luokan. Lähes kaikki (98 %) vastaajat olivat pedagogisesti päteviä.

Taulukko 6. Vastaajien korkein tutkinto.

Ylioppilastutkinto	10	1
Ammatillinen perustutkinto	5	0,3
Ammattitutkinto	12	1
Erikoisammattitutkinto	66	4
Alempi korkeakoulututkinto	394	24
Ylempi korkeakoulututkinto	1109	68
Tutkijakoulutus (lisensiaatti / tohtori)	25	2
Muu	15	1
Yht.	1636	100

Työsuhteet

Lähes kaikki (96 %) olivat toistaiseksi voimassa olevassa työsuhteessa ja loput 4 % olivat määräaikaissa työsuhteessa. Pääosin kaikkien ammattiryhmien työsuhteet olivat toistaiseksi voimassa olevia, mutta kaikissa ryhmissä oli 1–7 % verran määräaikaista työsuhteita, eniten opettajien ja kouluttajien sekä asiantuntijoiden ryhmissä (7 %) (Taulukko 7). Kokoaikaaisia oli 93 % ja osa-aikaisia 7 %. Ammattiryhmistä vain asiantuntijoiden joukossa oli alle 90 % osa-aikaisia. Kokoaikaisuus on yleisintä 51–60-vuotiaiden keskuudessa (96 %). 61–70-vuotiaiden ikäluokassa oli vain 90 % kokoaikaaisena.

Taulukko 7. Vastaajien työsuhteet ammattinimikkeittäin (p-arvo= 0***).

	Opettajat ja kouluttajat	Lehtori	Opinto- ohjaaja	Eri- tyis- opettaja	Asian- tuntijat	Esi- henkilöt	Yht.
Toistaiseksi voimassa oleva	93	99	99	99	93	95	96
Määrä- aikainen	7	1	1	1	7	5	4
Yht.	100	100	100	100	100	100	100
N	772	533	93	156	28	40	1622

3.

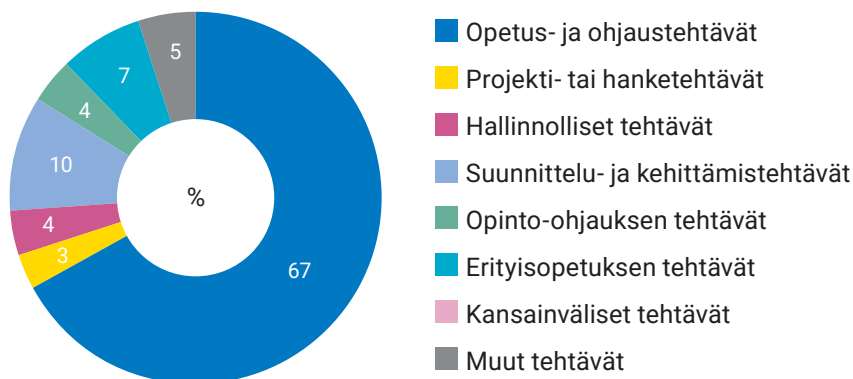
Työn tekemisen tavat ja osaaminen

3.1 Opetusryhmät ja työtehtävät

Tässä luvussa tarkastellaan ammatillisessa koulutuksessa työskentelevien työtehtäviä ammattiryhmittäin. Vastaajia pyydettiin arvioimaan prosenttiosuusin oman työn työtehtävistä annetuista vaihtoehtoista. Vaihtoehtoja olivat opetus- ja ohjaustehtävät, projekti- tai hanketehtävät, hallinnolliset tehtävät, suunnittelu- ja kehittämistehtävät, opinto-ohjauksen tehtävät, erityisopetuksen tehtävät, kansanväliset tehtävät ja muut tehtävät.

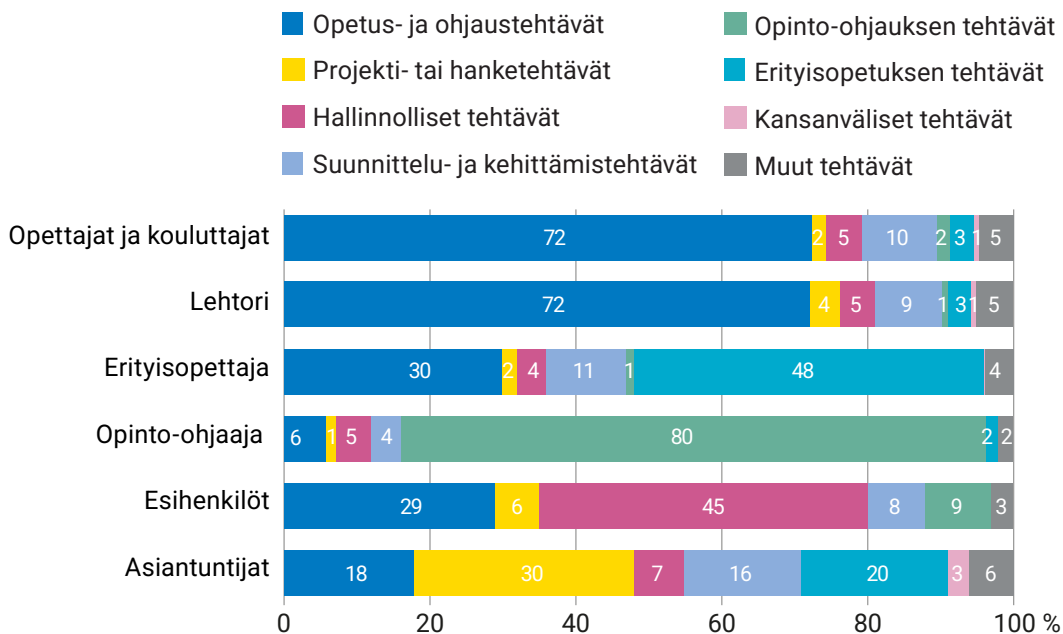
Hieman yli puolet kaikista vastaajista (52 %) opetti sekä oppivelvollisia että jatkuvan haun opiskelijoita ja 35 % pelkästään oppivelvollisia. Tämän lisäksi vastaajilta kysyttiin ryhmiä, joita he opettavat. Opetustehtävistä tekevästä 81 % opetti ammatillisen tutkinnon opiskelijoita, 12 % tutkintokoulutukseen valmentavan koulutuksen (TUVA) opiskelijoita ja 3 % työhön- ja itsenäiseen elämään valmentavan koulutuksen (TELMA) opiskelijoita. Noin 1/10 opetti muita. Muita opiskelijaryhmiä olivat esimerkiksi aikuisopiskelijat, kotoutumiskoulutusryhmät, kaksoistutkintoa opiskelevat, S2-opiskelijat ja taiteen opiskelijat. Prosenttiluvuissa on otettu huomioon myös ne, jotka opettavat useampaa kuin vain yhtä ryhmää. Heitä oli 15 % vastaajista.

Työtehtävien keskimääräinen osuus jakautui seuraavasti: 67 % opetus- ja ohjaustehtäviä, 10 % suunnittelu- ja kehittämistehtäviä, 7 % erityisopetuksen tehtäviä, 5 % muita tehtäviä, 4 % hallinnollisia ja opinto-ohjauksen tehtäviä kumpaakin, 3 % projekti- ja hanketehtäviä sekä alle 1 % kansainvälisiä tehtäviä (Kuvio 4).



Kuvio 4. Työtehtävien muodostuminen prosenttimäärissä.

Ammattinimikkeiden kautta tarkastellessa prosenttiosuudet jakautuivat ammattinimikettä vastaavan työtehtävän mukaan. Esimerkiksi opinto-ohjaajilla 80 % työtehtävistä oli opinto-ohjauksen tehtäviä ja opettajilla, kouluttajilla ja lehtoreilla opetus- ja ohjaustehtävät ottivat noin 3/4 kokonaisuudesta. Loput tehtävät jakautuivat lehtoreilla ja opettajilla ja kouluttajilla suurin piirtein samalla tavalla; toiseksi eniten heillä oli suunnittelu- ja kehittämistehtäviä (9–10 %) ja vähiten tehtäviä heillä oli projekti- tai hanketehtävissä (2–4 %) sekä opinto-ohjauksessa (1–2 %). Lehtoreiden kesken oli eroja; naiset tekivät miehiä enemmän kehittämis- ja suunnittelutehtäviä. Erityisopettajilla vähän vajaa puolet tehtävistä olivat erityisopetuksen tehtäviä, 30 % opetus- ja ohjaustehtäviä, eli opetukseen liittyviä tehtäviä oli yhteensä noin 78 %. Suunnittelu- ja kehittämistehtäviä erityisopettajilla oli 11 %, hallinnollisia tehtäviä 4 % ja muutama prosentti projekti- ja hanketehtäviä (Kuvio 5).



Kuvio 5. Työtehtävien muodostuminen ammattinimikkeittäin.

Asiantuntijoiden ja esihenkilöiden tehtäväkuva oli laajempi. Asiantuntijoilla eniten oli projekti- ja hanketehtäviä (30 %), 20 % oli erityisopetustehtäviä ja 18 % opetus- ja ohjaustehtäviä ja 16 % suunnittelu- ja kehittämistehtäviä. Erityisopetustehtävien korkea luku asiantuntijatehtävissä voi johtua esimerkiksi siitä, että asiantuntijat ovat työskennelleet tukea tarvitsevien opiskelijoiden kanssa tai tekevät erityisopetuksen suunnittelutehtäviä. Esihenkilöiden tehtävät koostuivat pääosin hallinnollisista tehtävistä (45 %), opetus- ja ohjaustehtävistä (29 %) (Kuvio 5).

Vertasimme näitä tuloksia vuoden 2024 ammattikorkeakoulua koskevan tutkimuksen tuloksiin (Mäki ym. 2024). Ammattinimikkeissä oli eroja verrattuna tämän kyselyn nimikkeisiin, mutta yhteisiä ammattinimikkeitä olivat lehtori, opinto-ohjaaja, asiantuntija sekä esihenkilöt. Vertailimme tuloksia vain näiden ammattinimikkeiden osalta. Ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulun henkilöstön työtehtävät erosivat toisistaan suuresti ja ammattikorkeakoulun henkilöstön työtehtävät olivat enemmän pirstaloituneet ja tehtäväkuvat erosivat toisistaan.

Ammattikorkeakoulujen lehtoreiden työtehtäviin kuului ammatillisen koulutuksen lehtoreihin verrattuna huomattavasti vähemmän opetus- ja ohjaustehtäviä; noin 25 prosenttiyksikköä vähemmän. Tämän 25 % täyttivät sitten muut tehtävät, kuten projekti- ja hanketehtävät, jatkuvan oppimisen työtehtävät, suunnittelu- ja kehittämistehtävät sekä hallinnolliset tehtävät, joita ammatillisessa koulutuksessa lehtoreilla oli vähemmän tai ei ollut ollenkaan. Ammatillisessa koulutuksessa lehtoreiden työkuva korostuivat opetus- ja ohjaustehtävät.

Myös opinto-ohjaajien työnkuva ja työtehtävien painotus erosivat huomattavasti, ei niinkään laadullisesti vaan määrällisesti. Ammatillisessa koulutuksessa opinto-ohjaajien työtehtävät koostuivat pääosin opinto-ohjauksen tehtävistä (80 %), jonka lisäksi he tekivät myös vähän opetus- ja ohjaustehtäviä (6 %) sekä hallinnollisia tehtäviä (5 %). Ammatikorkeakoulun puolella opinto-ohjaajien työtehtävien koostumus oli sama, mutta eroja oli tehtävien jakautumisessa. Tehtävät koostuivat opinto-ohjauksen erityisistä tehtävistä (45 %), opetus- ja ohjaustyöstä (21 %), suunnittelu- ja kehittämistehtävistä (9 %) sekä hallinnollisista tehtävistä (8 %).

Ammatillisessa koulutuksessa asiantuntijoiden tehtävät painoutuivat enemmän projekti- ja hanketehtäviin (30 %), erityisopetuksen tehtäviin (20 %), opetus- ja ohjaustehtäviin (18 %) sekä suunnittelu- ja kehittämistehtäviin (16 %). Ammatikorkeakoulun puolella asiantuntijat tekivät puolestaan suunnittelu- ja kehittämistehtäviä (25 %), projekti- ja hanketehtäviä (20 %) sekä hallinnollisia tehtäviä (16 %).

Myös esihenkilöiden työnkuvat erosivat. Ammatillisessa koulutuksessa esihenkilöt tekivät enemmän opetus- ja ohjaustehtäviä, hallinnollisia tehtäviä sekä vähemmän suunnittelu- ja kehittämistehtäviä ja kansainvälistä työtä. Ammatikorkeakoulun esihenkilöillä oli vähemmän opetusta ja enemmän kehittämistehtäviä ja projektityötä.

Yleisesti ottaen ammatillisessa koulutuksessa työ näytti olevan enemmän opiskelija- ja opiskelukeskeisempää kuin ammatikorkeakoulussa. Tämä näkyi myös siinä, että ammatillisessa koulutuksessa henkilöstö työskenteli enemmän opiskelijoiden kanssa (53 %) kuin

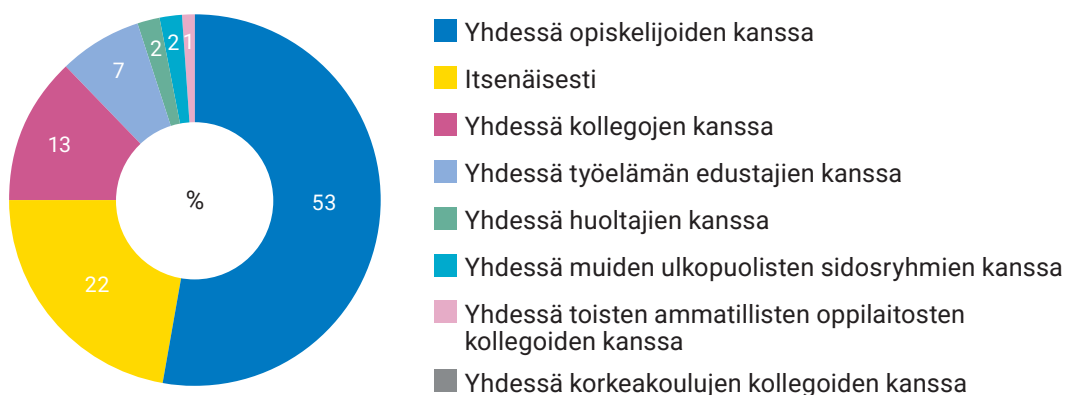
ammattikorkeassa (15 %). Ammattiryhmästä riippumatta ammattikorkeassa oli enemmän kansainvälisiä tehtäviä sekä tutkimukseen ja jatkuvaan

oppimiseen liittyviä tehtäviä, joita ammatillisessa koulutuksessa ei ollut tässä kyselyssä kysytty samalla tarkkuudella.

3.2 Työn tekemisen tavat – Missä ja kenen kanssa

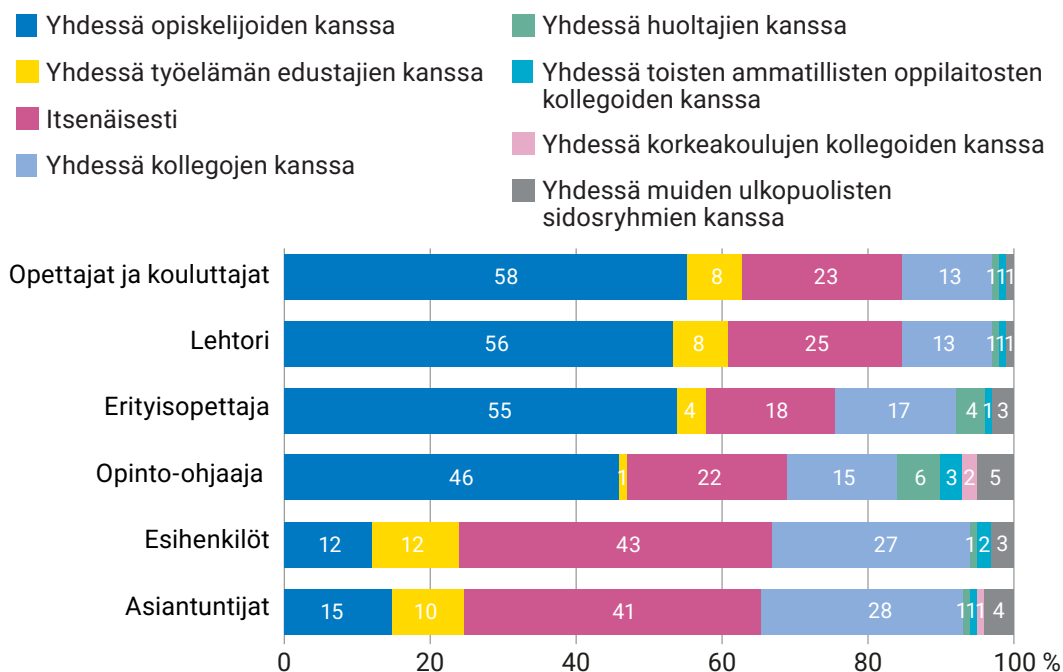
Vastaajia pyydettiin arvioimaan prosenttimäärillä, millä tavalla he toteuttavat työtänsä; yksin vai yhdessä muiden kanssa. Muiden kanssa tehtävä työ oli jaettu opiskelijoiden, työelämäedustajien, kollegojen, huoltajien, toisten ammatillisten oppilaitosten kollegojen, korkeakoulujen kollegojen sekä muiden ulkopuolisten sidosryhmien kanssa tehtävään työhön.

Eniten töitä tehtiin yhdessä opiskelijoiden kanssa (53 %) sekä itsenäisesti (22 %). Yhdessä kollegojen kanssa tehtiin 13 %, työelämän edustajien kanssa 7 %, huoltajien ja muiden ulkopuolisten sidosryhmien kanssa 2 %, toisten ammatillisten oppilaitosten kollegojen tai korkeakoulujen kollegojen kanssa työtä tehtiin n. 1 % (Kuvio 6).



Kuvio 6. Ryhmät, joiden kanssa tehdään työtä.

Eniten opiskelijoiden kanssa työtä tekivät opetushenkilöstöön kuuluvat ammattiryhmät. Vähiten opiskelijoiden kanssa tekemisissä olivat esihenkilöt (12 %) ja asiantuntijat (15 %) (Kuvio 7).



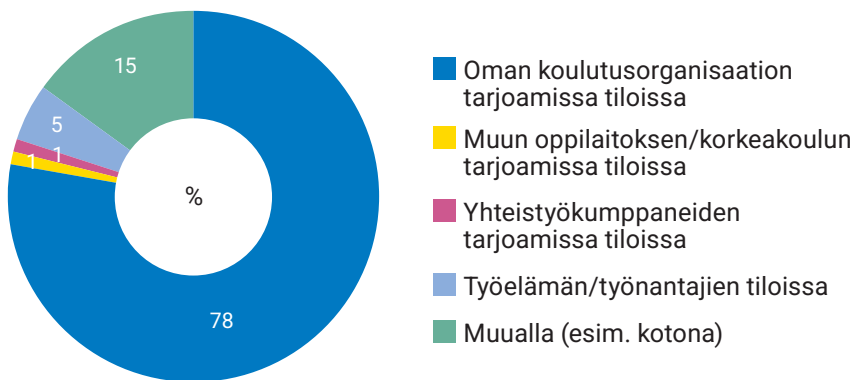
Kuvio 7. Ammatinimikkeittäin esitettynä ryhmät, joiden kanssa tehdään työtä.

Itsenäistä työtä tekivät eniten asiantuntijat (41 %) ja esihenkilöt (43 %) (Kuvio 7). Itsenäistä työtä oli muilla ammattiryhmillä noin 20 % työajasta. Entien kollegojen kanssa töitä tekivät asiantuntijat (28 %) ja esihenkilöt (27 %). Muiden ammattiryhmien prosenttimäärä oli 13–17 %. Työnteko toisten ammatillisten oppilaitosten ja korkeakoulujen kollegojen kanssa oli vähäistä; jokaisessa ryhmässä sitä tehtiin alle 1 %. Työelämäedustajien kanssa eniten työtä tekivät esihenkilöt (12 %) sekä

asiantuntijat (10 %). Opetushenkilöstö teki työelämän edustajien kanssa työtä (8 %). Samalla tavalla myös ammattikorkeakoulun puolella 6 % teki työtä yhdessä työelämän edustajien kanssa (Mäki ym. 2024).

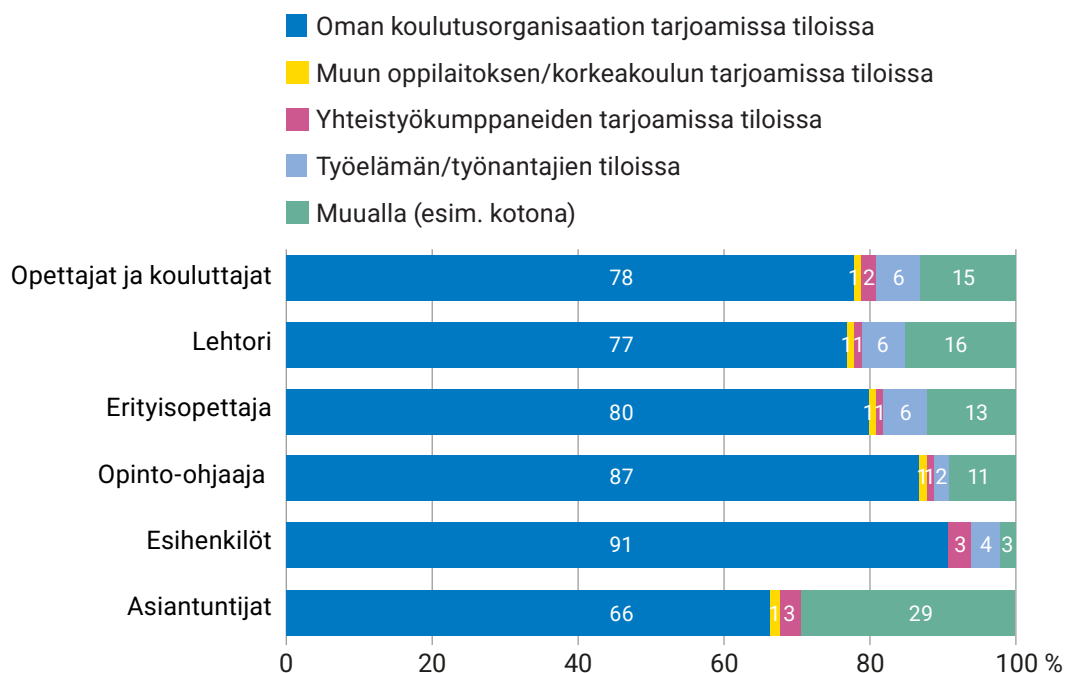
Huoltajien kanssa eniten työtä tekivät erityisopettajat ja opinto-ohjaajat, mutta hekin keskimäärin 5 %. Työnteko muiden ulkopuolisten sidosryhmien kanssa oli vähän yleisempää. Eniten muiden sidosryhmien kanssa töitä tekivät opinto-ohjaajat, asiantuntijat ja erityisopettajat (Kuvio 7).

Eniten vastaajat työskentelivät oman koulutusorganisaation tarjoamissa tiloissa (78 %) sekä muualla (esim. kotona) (15 %). 5 % työskenteli työelämän/työnantajien tiloissa, 1 % yhteistyökumppaneiden tarjoamissa tiloissa ja alle 1 % muun oppilaitoksen tarjoamissa tiloissa (Kuvio 8).



Kuvio 8. Työympäristöt.

Opetushenkilöstöstä noin 80 % sekä opinto-ohjaajista ja esihenkilöistä noin 90 % työskenteli oman koulutusorganisaation tarjoamissa tiloissa. Vähiten oman koulutusorganisaation tiloissa työskentelivät asiantuntijat (66 %). Toiseksi yleisin paikka työskennellä oli muualla (esim. kotona) ja eniten töitä muualla tekeviä oli asiantuntijoiden joukossa (29 %). Myös opetushenkilöstö tekivät noin 14 % verran työstään muualla (Kuvio 9).



Kuvio 9. Työympäristöt ammattinimikkeittäin esitettynä.

Tärkeä tulos on, että ammatillisessa koulutuksessa opetus- ja ohjaushenkilöstö tekee työtään eniten yhdessä opiskelijoiden kanssa. Yhteistyötä tehdään ammatillisessa koulutuksessa paljon, etenkin asiantuntijat ja esihenkilöt yhdessä kollegoiden kanssa. Työntekeo yhdessä muiden oppilaitosten kanssa on kuitenkin vähäistä. Työteonpaikkana on lähtökohteisesti oman koulutusorganisaation tilat.

3.3 Osaamisen kokemukset

Koko henkilöstön osaamista ja sen kehittämistä kartoitettiin 21 väittämällä, joihin vastattiin neliportaisella asteikolla (täysin samaa mieltä – täysin eri mieltä). Lisäksi vastaajilla oli valittavana vaihtoehdot ”en osaa sanoa” ja ”ei koske minua”, jotka on poistettu tuloksista. Väittämät käsitelivät pedagogista osaamista ammatillisessa koulutuksessa sekä yleistä osaamista ammatillisessa koulutuksessa. Vastaajat kokivat osaamisensa olevan erittäin vahvaa. Myös Kansallinen koulutuksen arviointikeskuksen (2026) yhteenvedossa havaittiin samantapaisia tuloksia; valtaosa opettajista arvioi pedagogisen ja omaan alaan liittyvän substanssiosaamisensa olevan ajan tasalla.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskuksen tekemän yhteenvedon (2026) mukaan opettajien omaan alaan liittyvässä substanssiosaamisessa on kuitenkin parannettavaa, sillä opettajien omista kokemuksista huolimatta, kehittämistarpeita nähdään etenkin opettajien oman alan substanssiosaamisessa, mutta myös pedagogisessa osaamisessa.

Opetushenkilöstön kokemus osaamisestaan tunnistaa opiskelijoiden erilaisia tuen tarpeita oli vahva, sillä opetus- ja ohjaushenkilöstöön kuuluvat olivat laajasti väitteen kanssa samaa mieltä. Eri mieltä olevia oli vain 3 % vastaajista ja he sijoittuivat pääosin asiantuntijoiden ryhmään. Erityisopettajista 99 % oli täysin tai samaa mieltä väitteen kanssa. Opetus- ja ohjaushenkilöstö kokee osaavansa soveltaa oppimisen ohjaamisen tapoja suhteessa tunnistettuihin tuen tarpeisiin. Lähes kaikki (97 %) vastaajista oli väitteen kanssa samaa mieltä. Kansallinen koulutuksen

Vastaajat kokivat osaamisensa olevan erittäin vahvaa.

arviointikeskuksen (2026) yhteenvedon mukaan opettajien omasta kokemuksesta huolimatta pedagogiseen osaamiseen liittyvät puutteet kohdistuvat etenkin erilaisten oppijoiden ja erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tunnistamiseen, kohtaamiseen ja ohjaamiseen. Vastaajat kokivat myös, että he osaavat huomioida opiskelijoiden hyvinvointiin ja heidän jaksamiseensa vaikuttavia tekijöitä opetuksessansa. 95 % kaikista vastaajista vastasivat, että olivat samaa mieltä.

80 % vastaajista koki, että osaavat hyödyntää monipuolisesti digitaalisia välineitä. Ammattiryhmien kesken ei noussut esiin selviä eroja. Nuorin ikäryhmä osasi hyödyntää monipuolisemmin ja muita paremmin digitaalisia välineitä, alle 40-vuotiaista 90 % oli samaa tai täysin samaa mieltä. Yli 61-vuotiaiden ryhmissä luku oli 73 %. (p-arvo=0,0001***). Kansallinen koulutuksen arviointikeskuksen yhteenvedon (2026) tuloksissa opettajien omista kokemuksista huolimatta kehitettävää löytyi uusien teknologioiden, sovellusten ja digitaalisten alustojen hyödyntämisessä opetuksessa ja ohjauksessa.

Vajaa 4/5 vastaajista oli sitä mieltä, että heillä on riittävät materiaalit ja opetusvälineet. Vastaavasti 1/5 koki, ettei heillä ollut käytössä tarvittavia materiaaleja tai opetusvälineitä. Eniten eri mieltä tarvittavien materiaalien ja opetusvälineiden kohdalla oli opetushenkilöstö (p-arvo=0,0022**).

Lähes kaikki (96 %) kokivat osaavansa arvioida hyvin tai melko hyvin omien pedagogisten ratkaisujen toimivuutta. Eniten taitoihinsa arvioida omien ratkaisujen toimivuutta ja vaikuttavuutta uskoivat esihenkilöt, joista melkein 60 % olivat täysin samaa mieltä (p-arvo=0,0045**). Noin 4 % vastaajista oli eri mieltä, ja he sijoittuivat opettajien ja kouluttajien sekä lehtoreiden ryhmiin.

Ammatillisessa koulutuksessa osataan kehittää muiden kanssa ratkaisuja, jotka yhdistävät opetusta ja hanketoimintaa. Samaa mieltä väitteen kanssa oli lähes kaikki vastaajat (92 %) ja esihenkilöistä jopa puolet oli väitteen kanssa täysin samaa mieltä.

Vastaajista lähes kaikki (98 %) olivat sitä mieltä, että heillä on osaamista osaamiskokonaisuuksien (tutkinnon osat) suunnitteluun ja toteuttamiseen. Ammattiryhmistä vähiten osaamiskokonaisuuksiin liittyvään osaamiseensa luottivat opinto-ohjaajat ja eniten asiantuntijat. Eroja löytyi opettajien ja kouluttajien kesken; naisista yli puolet olivat samaa mieltä, kun taas miehistä neljännes ($p\text{-arvo}=0,0084^{**}$). Vastaajista 77 % koki omaavansa osaamista markkinaehtoisten täydennyskoulutuspalvelujen suunnitteluun ja toteutukseen. Vastaajista etenkin asiantuntijat ja esihenkilöt olivat väittämän kanssa samaa mieltä. Vähiten osaamiseensa luottivat erityisopettajat, joista lähes puolet oli väittämän kanssa eri mieltä.

Kansainvälisiin tarpeisiin liittyviä tehtäviä mielestään osaisivat toteuttaa ja suunnitella 53% vastaajista. Eniten täysin samaa mieltä ja samaa mieltä väitteen kanssa olivat esihenkilöt (77 %) sekä asiantuntijat (71 %). Lähes kaikki vastaavat olivat sitä mieltä, että se osaavat suunnitella ja johtaa kehittämishankkeita (82 %). Muissa ryhmissä täysin samaa mieltä oli jokaisessa ammattiryhmässä keskimäärin neljännes. Eniten eri mieltä väitteen kanssa olivat erityisopettajat, joista viidennes oli eri mieltä. 81 % vastaajista koki pystyvänsä rakentamaan organisaatioiden välisiä strategisia kumppanuuksia.

Ammatillisessa koulutuksessa osataan kehittää muiden kanssa ratkaisuja, jotka yhdistävät opetusta ja hanketoimintaa.

4.

Työaikasunnittelu työn sunnittelun perustana

Ammatillisen koulutuksen henkilöstöltä kysyttiin, sovelletaanko heidän työsuhteessansa opettajan vuosityöaikamääräyksiä vai muuta työaikajärjestelmää. Vuosityöajassa toimivien työsuunnittelua selvitettiin 16 väitämällä, joihin vastattiin neliportaisella asteikolla (täysin samaa mieltä – täysin eri mieltä). Vastaajilla oli lisäksi valittavana myös vaihtoehdot ”en osaa sanoa” ja ”ei koske minua”, mutta ne on poistettu tuloksista.

Lähes yhdeksällä kymmenestä (88 %) vastaajista sovellettiin opettajan vuosityöaikamääräyksiä ja 12 % muuta työaikajärjestelmää. Opettajien vuosityöaikamääräyksiä sovellettiin pääsääntöisesti opettajiin ja kouluttajiin (88 %), lehtoreihin (99 %) ja erityisopettajiin (95 %). Joihin ei sovelleta opettajien vuosityöaikamääräyksiä, olivat pääsääntöisesti esihenkilöitä (93 %), asiantuntijoita (79 %) sekä opinto-ohjaajia (34 %). Yksityisellä puolella opettajan vuosityöaikamääräyksiä sovellettiin vähiten (76 %).

Vuosityöaika on ammatillisen koulutuksen arkea.
Lähes 9 opettajaa 10:stä työskentelee opettajan vuosityöaikamääräyksen piirissä.

4.1 Työaikasuunnittelu vuosiaikatyöjärjestelmässä

Ammatillisen oppilaitoksen opettajat, erityisopettajat ja opinto-ohjaajat noudattavat pääsääntöisesti 1 500 tunnin vuosityöaikaa. Vuosityöaika-järjestelmässä työajan käyttö suunnitellaan lukuvuosittain tai kalenteri-vuosittain. Suunnitelma laaditaan opettajan ja esihenkilön yhteistyönä ja se tulee laatia ja antaa työntekijälle ennen työkauden alkua. (OVTES 2025-2028 Osio C, kappale IV 14 §.)

Suunnittelu toteutetaan niin, että kaikki tehtävät kirjataan suunnitelmaan ja opettajalla ei kuulu olla työtehtävää, jota ei ole merkitty tai jolle ei ole määritelty työaikaa. Laatimisen jälkeen sekä työntekijä että esihenkilö seuraavat vuosityöaikasuunnitelmaa ja lukukauden aikana tuleviin muutoksiin työajan käytössä, kuten ylityksiin ja alituksiin, tulee reagoida ja työaikasuunnitelmaa tulee tarvittaessa muokata. (OVTES 2025-2028 Osio C, kappale IV 14 §.) Opettajan työajasta vähintään 25 % tulee olla kunnallisessa oppilaitoksessa sitomatonta tai yksityisessä oppilaitoksessa vastuutyöaikaa, eli opettaja saa valita työn tekemisen ajan ja paikan (OVTES 2025-2028 Osio C, kappale IV 12 § 1 momentti; Sivista Osio C liite 10 A 3 §). Muu työaika on sidottua työaikaa (OVTES 2025-2028 Osio C, kappale IV 12 § 1 momentti).

Vastausten perusteella työaikasuunnitelmissa ja niiden laatimisessa tunnistettiin toimivia käytäntöjä, mutta myös kehitettävää. Vastaajista 86 % työaikasuunnitelma oli laadittu ennen työkauden alkua. Keskimäärin lähes puolen (44 %) vastaajien työsuunnitelmaa ei ollut laadittu yhteistyössä esihenkilön kanssa ja yli kolmannes (36 %) koki, että he eivät voineet vaikuttaa työsuunnitelmaan. Kahden vuoden takaisessa ammatillisten opettajien jäsenkyselyssä 38 % vastaajista vuosityöaikasuunnitelmaa ei ollut laadittu esihenkilön kanssa yhteistyössä (Lehikoinen, Ilves & Nissilä 2024). Luku on siis noussut 6 prosenttiyksiköllä. 23 % vastasi, että työaikasuunnitelma on laadittu tiimissä yhdessä kollegojen kanssa, joista vähiten opinto-ohjaajat suunnittelivat yhteistyössä tiimin kanssa (p-arvo=0,0051**).

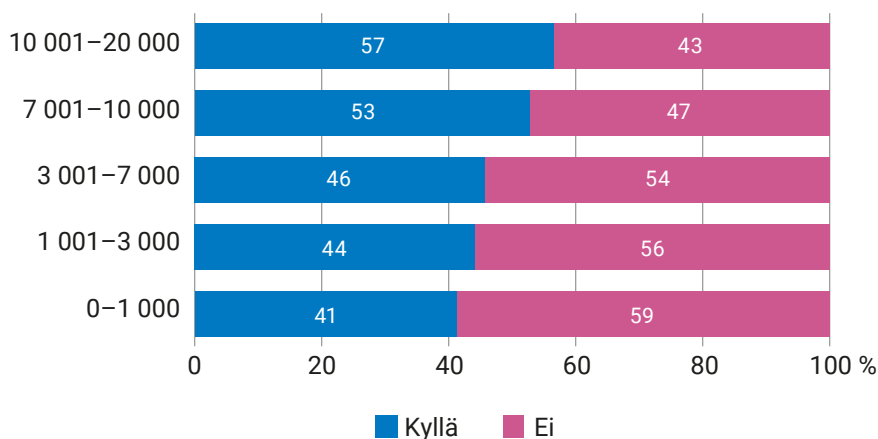
Suunnitelman laatimisen jälkeen sitä tulee tarkastella säännöllisin väliajoin esihenkilön kanssa ja tarvittaessa muokata. Työntekijän pitää itsekin seurata työaikasuunnitelman toteutumista, vastaajista 91 % meneteli näin. Vähiten työaikasuunnitelmaa seurasivat yksityisten oppilaitosten henkilöstö (86 %) (p-arvo=0,0009***).

Puolet vastaajista tarkastelivat työaikasuunnitelmaa säännöllisesti esihenkilön kanssa. Kahden vuoden takaisessa jäsenkyselyssä luku oli melkein sama (53 %) (Lehikoinen, Ilves & Nissilä 2024). Heistä, joilla työaikasuunnitelmaa oli tarkasteltu, noin 40 % työaikasuunnitelmaa oli muutettu, kolmasosa oli sitä mieltä, että suunnitelmaa ei ole muutettu, vaikka sille olisi ollut tarve ja toinen kolmasosa oli sitä mieltä, että muuttamiselle ei ollut tarvetta.

Parhaiten suunnittelun tarkastaminen toteutui kuntayhtymien oppilaitoksissa, joiden vastaajista hieman reilu puolet oli väittämän kanssa samaa mieltä, kun taas muiden omistusmuotojen oppilaitoksissa samaa mieltä olivat hieman reilu neljännes (p-arvo=0***). Myös muutoksia tehtiin eniten kuntayhtymien oppilaitoksissa; hieman alle puolet, kunnissa 36 % ja yksityisellä kolmannes (p-arvo=0***).

Oppilaitoksen koko oli yhteydessä henkilöstön työaikasuunnittelun tarkasteluun. Mahdollisuus työsuunnittelun tarkasteluun säännöllisesti esihenkilön kanssa kasvoi mitä isommasta oppilaitoksesta oli kyse (Kuvio 10) (p-arvo=0,0018**). Sama ilmiö toistui myös suunnitelmaan tehtävistä muutoksessa tarkastelun jälkeen (p-arvo=0,0009***).

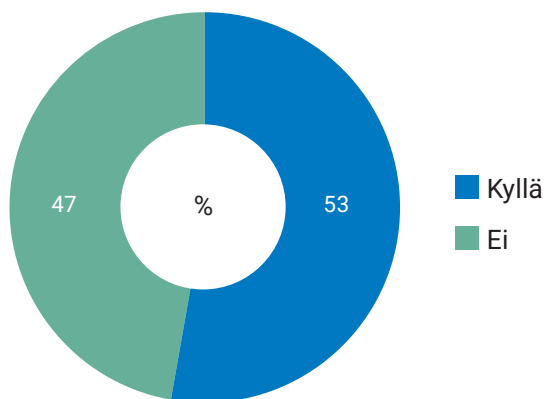
Vastausten perusteella työaikasuunnitelmissa ja niiden laatimisessa tunnistettiin toimivia käytäntöjä mutta myös kehitettävää.



Kuvio 10. Oppilaitoksen koko ja työaika-suunnittelun tarkastelu säännöllisesti esihenkilön kanssa (p-arvo=0,0018**).

Yli puolet kaikista vastaajista olivat tyytyväisiä siihen, miten työaika-suunnittelua toteutetaan työpaikalla (Kuvio 11). Tyytyväisyys työaika-suunnitteluun kasvoi yleisen työkokemuksen myötä (p-arvo=0,0007***). Lähes neljäsosa koki, että työsuunnitelman sisältö ei vastannut työtehtäviä ja noin puolet koki, ettei työtehtäviin ollut resursoitu tarpeeksi aikaa (50 %) ja ettei työsuunnitelma vastannut todellisia tehtyjä tunteja (55 %). Vastaajista neljäsosa koki, ettei heidän työtehtävien suunnittelussa ollut huomioitu heidän vahvuksiensa. Vastaajat kokivat, ettei työaika-suunnitelma ollut realistinen. Luku on noussut kahden vuoden takaisesta jäsenkyselystä 4 prosenttiyksikköä (Lehikoinen, Ilves & Nissilä 2024).

Eroja havaittiin sukupuolten välillä; lehtoreista miehet (61 %), kokivat resurssoinnin paremmaksi kuin naiset (47 %) (p-arvo=0,002**). Mieslehtorit (64 %) (p-arvo=0,001**) sekä miesopettajat ja -kouluttajat (58 %) (p-arvo=0,005**) olivat myös naiskollegojaan tyytyväisempiä työaika-suunnittelun toteuttamiseen. Naislehtoreista, naisopettajista sekä -kouluttajista noin puolet suhtautui toteutukseen yhtä myönteisesti.

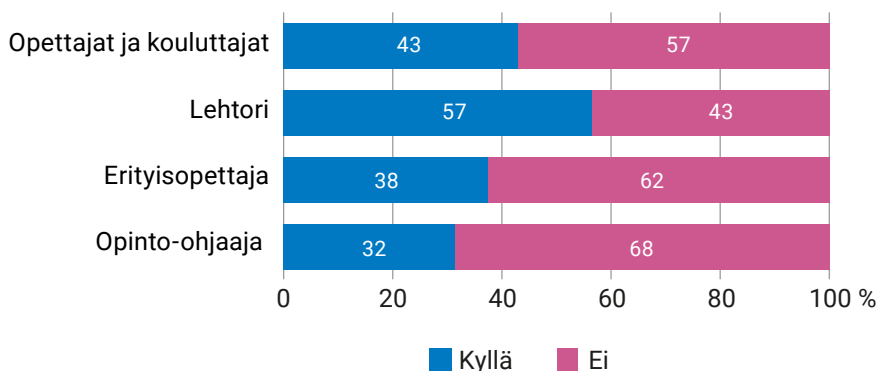


Kuvio 11. Tyytyväisyys työaikasunnittelun toteutumiseen työpaikalla (N=1415).

Puolella vastaajista työaikasunnitelmassa oli työtehtäviä, joita ei ollut suunnitelmassa huomioitu ja yli puolella (53 %) työaikasunnitelmaan ei ollut varattu myöhemmin määriteltäville tehtäville. Eroja havaittiin vastauksissa oppilaitoksen omistuspohjan mukaan. Työaikasunnitelmaan oli varattu myöhemmin määriteltäville tehtäville parhaiten kuntayhtymien oppilaitoksissa (55 %) kun taas kuntien oppilaitoksissa 38 % vastaajista samaa mieltä väitteen kanssa. (p-arvo=0***). Kokemuksissa oli eroa ammattinimikkeiden välillä, varsinkin erityisopettajat ja opinto-ohjaajat kokivat kaikkein vähiten, että heidän suunnitelmiinsa olisi varattu aikaa myöhemmin määriteltäville tehtäville (Kuvio 12) (p-arvo=0***).

Vuosityöaikajärjestelmässä opettajalle kuuluu pääsääntöisesti kuntaomisteisissa oppilaitoksissa 12 viikkoa vapaajaksoja, joista 4 viikkoa pidetään kesäkaudella yhtäjaksoisesti. Yksityisillä vapaajaksoja on 6–8 viikkoa. Opinto-ohjaajilla on vapaajaksoja kuntaomisteisissa oppilaitoksissa 10 viikkoa ja yksityisillä 6–8 viikkoa. Vapaajaksot ovat rinnasteisia vuosiloman kanssa, vaikkakaan ne eivät kerry tai siirry, kuten vuosilomailain mukaiset vuosilomat esimerkiksi sairauden tai muun poissaolon yllättäessä (OVTES 2025-2028 Osio C kappale V; OVTES 2025-2028 Osio C kappale V; Sivista Osio C Liite 10 A 8 §). 61 vastaajista % koki, että heillä on mahdollisuus pitää vapaajaksot/vuosilomat työtehtävien ryhmityksen

mukaan ja hieman yli puolet haluaisi enemmän joustoa vapaajaksojen sijoittelussa. Heikoimmaksi mahdollisuuden pitää vapaajaksoit työtehtävien rytmityksien mukaan kokivat erityisopettajat (p-arvo=0,0363*).



Kuvio 12. Huomioidaanko työaikasunnitelmassa mahdolliset myöhemmin määriteltävät työtehtävät ammattinimikkeittäin esitettynä.

4.2 Työaikasunnittelu arjen kokemuksissa

Vastaajat saivat kertoa työaikasunnitelman hyvistä ja huonoista puolista kahdessa avoimessa kysymyksessä. Vastauksia avoimiin kysymyksiin hyvistä ja huonoista puolista kertyi lähes yhtä monelta vastaajalta. Työaikasunnittelun huonoja puolia sanoitettiin selvästi hyviä puolia monisanaisemmin. Aineistoa huonoista puolista kertyi 40 sivua ja hyvistä puolista 21 sivua. Avoimessa palautteessa käsiteltiin työaika moniulotteisesti, kuten työaikajärjestelmän tasolla, työaikasunnittelun tasolla sekä työjärjestyksen, eli niin sanotusti lukujärjestyksen tasolla. Tekstissä työaikalajeja käsitellään termeillä sitomaton ja sidottu työaika, sillä yksityisen puolen termit vastuutyöaika ja kohdennettu työaika esiintyi aineistossa vähäisissä määrissä. Tekstissä näillä termeillä kuitenkin viitataan sekä yksityisen että kunnallisen puolen sopimusten termeihin.

Työaikasunnittelun hyvät puolet

Työaikasunnittelussa järjestelmän hyviksi puoliksi koettiin työn tekeminen näkyväksi sekä työnteon raamit, ennakoitavuus, joustavuus, mahdollisuus vaikuttaa omiin työtehtäviin sekä esihenkilöön liittyvät tekijät, kuten esihenkilön sallima autonomia, avoin keskustelusuhde ja esihenkilön ymmärrys työstä.

Suurin yksittäinen teema oli kaiken työn tekeminen näkyväksi kirjauksen ansiosta. Vastaajien mukaan työaikasunnitelma ja toteutuneen työajan kirjaaminen selkeyttävät työtehtäviä ja vastuita sekä auttavat hahmottamaan, mihin työaika todellisuudessa kuluu ja kuinka paljon sitä on vielä käytettävissä. Tämän vuoksi myös kokonaiskuvan hahmottaminen helpottui. Vastaajat kokivat, että kirjaaminen ja työajan seuraaminen mahdollistivat työn rajaamisen, ja tätä kautta ne nähtiin myös jaksamista ja työhyvinvointia tukevin tekijöinä. Suunnitelman koettiin antavan työlle selkeät raamit, joiden ulkopuolisille työtehtäville voi sanoa ei, ellei niihin anneta erikseen resursseja.

**”Oman työkokonaisuuden hahmottaminen ja toimii
hyvänä muistutuksena myös siinä kohtaa, kun
tarjotaan lisähommia, muttei niitä näy suunnitelmassa
– ei tule siis niin herkästi tehtyä ilmaista työtä.”**

(Opettaja)

Työaikasunnittelun ennakoitavuus koettiin hyvänä puolena, koska se mahdollisti työtehtävien ja työajan tarkastelun pitkällä aikavälillä. Ennakoitavuuden ansiosta vastaajat kertoivat tietävänsä, mitä on tulossa, ja pystyvänsä suunnittelemaan lukuvuoden tai -jakson opetuksen ja aikataulutuksen paljon paremmin. Tämä myös helpotti esimerkiksi työn rytmittämistä ja mahdollisti valmistautumisen kiireisimpiin kausiin. Tämän lisäksi työaikasunnitelman ennakoitavuus helpotti vastaajien vapaa-ajan ja muun elämän suunnittelua. Vastaajien mukaan kirjaaminen ja työajan seuraaminen auttoivat heitä hahmottamaan kokonaisuutta ja rajaamaan työtä niin, ettei se ”seuraa kotiin”. Myös tässä yhteydessä suunnitelman

koettiin antavan työnteolle selkeät raamit, mikä vapautti aikaa muulle elämälle.

”Kaikki työaika tulee näkyväksi. Helpompi rajata työ ja vapaa-aika, eikä työt seuraa esim. viikonlopuksi kotiin.” (Opettaja)

Työaikasuunnitelman joustavuus nousi ennakoitavuuden ohella yhdeksi sen keskeisimmistä hyvistä puolista. Vastaajat kokivat myönteisenä sen, että joustavuus ja sitomaton mahdollistivat työn tekemisen itselle sopivaan aikaan sekä työajan rytmittämisen oman elämäntilanteen mukaan. Työtunteja voitiin tarvittaessa myös siirtää, ja muutostarpeet olivat joustavuuden ansiosta helposti toteutettavissa. Lisäksi yllättäviin tai kesken kauden tuleviin työtehtäviin oli varattu erikseen aikaa, ja työntekijät pystyivät esittämään muutoksia suunnitelmaan tuntien riittävyyden perusteella.

Osalla vastaajista suunnitelman tekeminen joko kokonaan tai osittain tiimeissä koettiin hyvänä puolena. Esimerkiksi sidottu työaika, kuten oppitunnit, suunniteltiin tiimissä ja lopun työajan sai suunnitella itse. Vastauksissa korostuivat esihenkilön sallima autonomia ja itsenäisyys sekä luotto työntekijään siitä, että hän seuraa työaikaansa ja suunnittelee sen itse. Vastaajat myös kehuivat esihenkilöään ja heidän välistänsä avointa keskustelusuhdetta sekä sitä, että työntekijää kuullaan suunnittelussa. Osa vastaajista koki myös, että työsuunnittelun hyviä puolia oli se, että he pystyivät vaikuttamaan omiin työtehtäviin siten, että niissä otetaan huomioon heidän vahvuutensa.

”Saan käyttää vahvuuksiani ja suunnitella toteutukset tarkoituksenmukaisiin kohtiin. Kun raamit on sovittu, toteutus on melko itsenäistä.” (Opettaja)

Myös esihenkilön/suunnittelevan tahon osaamista ja ymmärrystä korostettiin, sillä vastaajien mielestä suunnitelma toimi vain, jos sitä

suunnitteleva henkilö ymmärtää ja tuntee työn tai antaa työntekijöiden suunnitella työ itse, jos kokee ettei oma osaaminen tai ymmärrys riitä.

Työaikasuunnittelun huonot puolet

Aineiston avoimien vastausten perusteella vuosityöaikasuunnitteluun liittyvät ongelmat eivät ole yksittäisiä puutteita tai satunnaisia ilmiöitä, vaan ne muodostavat laajan ja toisiinsa kietoutuneen kokonaisuuden. Ongelmat eivät esiinny irrallisina vaan ne vahvistavat toisiaan ja vaikuttavat samanaikaisesti opetushenkilöstön työn arkeen. Vastaukset kuvastavat henkilöstön kokemusta järjestelmästä, joka ei vastaa työn todellista luonnetta, ei taivu opetustyön arjen vaihteluihin eikä huomioi riittävästi työn sisällöllistä monipuolisuutta, kuormittavuutta ja ennakoimattomuutta. Selvästi suurin ja useimmin toistuva teema on kokemus siitä, ettei vuosityöaikasuunnittelu vastaa työn todellisuutta. Tämä kokemus on läsnä lähes kaikissa vastauksissa ja toimii keskeisenä taustasyynä myös muille ongelmille, kuten työaikasuunnitelman joustamattomuudelle, resursointiin liittyville ongelmille sekä byrokratian lisääntymiselle.

Avoimista vastauksista nousi esille, ettei työn sisältö, tehtävät eikä todellinen ajankäyttö vastaa työaikasuunnitelmaan kirjattua ja useat vastaajat kuvasivatkin sen olevan ”fiktiota”. Työmäärä arvioidaan suunnitelmassa systemaattisesti väärin, ja monet opetukseen olennaisesti liittyvät tehtävät, kuten ohjaus, arviointi, viestintä ja opiskelijoiden henkilökohtaisten osaamisen kehittämissuunnitelmien (HOKS) tekeminen ovat vastaajien mielestä aliresursoitu tai jäänyt kokonaan huomiotta. Tämän takia vastaajat kokivat tekevänsä jatkuvasti enemmän työtä kuin suunnitelmaan on kirjattu ja työn tekeminen omalla ajalla on normalisoitunut.

”Siinä ei huomioida yllättäviä päivässä aikaa vieviä asioita esim. avointen hakemusten perusteella haastateltavat, omavalvonta-asiat, joita hoidan, ylimääräiset säätämiset opiskelijoiden asioiden kanssa, se, että pistäisi olla aikaa ja resurssia myös kehittää omaa osaamista ja yhteisesti tehdä materiaalia/suunnitella opetusta tai järkeistää sitä.” (Opettaja)

Tämän lisäksi vastaajat kokivat työaikasunnittelun olevan epätasa-arvoinen ja epäsuhtainen työntekijöiden kesken. Suunnitelmia ei heidän mukaansa räätälöidä eri aloille, työtehtäville, oppiaineille tai yksilöille, vaan kaikille annetaan samat määrät ja samat raamit. Tämä koettiin ongelmalliseksi, sillä esimerkiksi kielten, ammatillisten aineiden, verkko-opetuksen ja työpajojen tarpeet poikkeavat toisistaan merkittävästi. Myös alojen erilaisuus sivutetaan, eikä työsuunnitelmia yksilöllistetä. Tämän seurauksena työt eivät vastaajien kokemuksen mukaan jakaudu tasapuolisesti opettajien kesken. Useissa vastauksissa kuvattiin tilanteita, joissa osalla opettajista ei ollut juuri lainkaan työtehtäviä, kun taas toiset kuormittuivat huomattavan paljon.

Toinen keskeinen teema, joka liittyy tiiviisti edellä kuvattuun epärealistisuuteen ja jonka kanssa se kietoutuu monissa vastauksissa yhteen, koskee resursointiin liittyviä ongelmia. Näitä olivat työtehtävien varatun ajan ali- ja yliresursointi, resurssien tehoton käyttö, puutteellinen suunnittelu sekä resurssien epätasainen jakautuminen. Myös liian tiukat tai toisaalta liian väljät raamit ja suunnitelman rakenteellinen jäykkyys koettiin ongelmallisiksi.

Suunnitelmien epärealistisuus näkyi resursoinnissa. Kun tehtäville ei suunnitelmaan varata tarpeeksi aikaa tai niihin ei varata ollenkaan aikaa, niille ei myöskään kohdenneta resursseja. Vastaajat kokivat, että moniin ydintehtäviin, kuten juuri arviointiin, ohjaukseen ja viestintään, ei ole varattu riittävästi aikaa, sillä ne eivät riitä annettuihin tunteihin. Myös verkko-opetukselle annettu resursointi jäi monessa vastauksessa liian vähäiseksi. Sitomattoman työn osuus koettiin lähes poikkeuksetta liian pieneksi. Myös kehittämis- ja erityisesti suunnittelutyö jää vastaajien mukaan ilman realistisia resursseja. Vastaajat kertovat joutuvansa tekemään omalla ajallaan muiden tehtävien lisäksi myös suunnittelutyötä. Tämän lisäksi omaan kehittämiseen ja koulutuksiin ei myöskään jää aikaa, ellei sitä tee omalla ajalla. Resurssien loppuessa kesken, palkatonta lisätyötä syntyy vastaajien mukaan jatkuvasti, sillä työtä annetaan jatkuvasti lisää mutta ei työlle varattua lisäresurssia.

”Esihenkilölle on vaikea saada aikaa, kun pitäisi tehdä muutoksia. Johdolta tulee pitkin matkaa paljon uusia tehtäviä, joihin ei ole varattu aikaa.” (Opettaja)

Tällöin alkaa myös monien vastaajien mukaan ”lainaaminen” ja ”taktikointi” eri työaikalajien välillä, jolloin työtehtäviä tehdään niin sanotusti väärällä ajalla tai kirjataan väriin työaikalajeihin. Myös päällekkäisyyksiä ja varauksia esiintyy resurssien vähäisyyden takia, jolloin opettajat joutuvat tekemään kahta työtehtävää päällekkäin. Aineistossa myös näkyy työkuorman epätasaisuus ajallisena kasaantumisenä. Moni vastaaja kuvasi, että työt kasaantuvat tietyille jaksoille, kun taas toisina aikoina opetusta on vähemmän mutta työaika on silti ”täytettävä” jollain tavalla. Tämä johtaa työkuorman epätasaiseen jakautumiseen lukuvuoden aikana.

Kolmantena merkittävänä huonona puolena vastaajat nostivat esiin työaikasuunnittelun byrokratian ja siitä johtuvan kirjaamiskuorman. Kirjaaminen koettiin ydintyötä haittaavaksi, kuormittavaksi sekä turhauttavaksi. Useat vastaajat mainitsivat, ettei työaikajärjestelmä ja -suunnittelu sovellu ollenkaan asiantuntija/opetustyöhön työn luonteen vuoksi.

”Mielestäni vuosityöaika työaikasuunnitelmiseen ei sovi opetustyöhön. Työaikaseurannan kirjaaminen Excel-lomakkeelle on työlästä ja keinotekoista, sillä asiantuntijatyössä eri työtehtävien kirjaaminen erillisiin nimikkeisiin ei vastaa työn kokonaisvaltaista luonnetta. Mielelläni käyttäisin tämän ajan opetuksen kehittämiseen.” (Kouluttaja)

Työajan pilkkominen useisiin työaikalajeihin koettiin keinotekoiseksi ja sopimattomaksi, ja monilla oli vaikeuksia hahmottaa, mihin työaikalajiin mikäkin tehtävä kuuluu. Osalla työaikalajeja oli liian vähän ja osalla taas liian paljon ja niitä pidettiin epäselvinä sekä ristiriitaisina. Vastaajat kuvaavat vaikeuksia hahmottaa, mihin lokeroon mikäkin tehtävä kuuluu, erityisesti silloin kun yhden päivän aikana tehdään useita päällekkäisiä tai limittäisiä työtehtäviä.

Myös työajanseurantajärjestelmiin liittyi ongelmia. Vastauksista ilmeni, että oppilaitoksissa oli erilaisia järjestelmiä käytössä ja joissakin tapauksissa useita järjestelmiä yhtä aikaa. Monet vastaajat kertoivat ratkaisseensa tilanteen pitämällä omaa Excel-seurantaa saadakseen kokonaiskuvan työajastaan. Tämä, ja kirjaaminen ylipäätään, sekä järjestelmien käyttö, koettiin vievän aikaa itse ydintyöstä eli opetuksesta ja sen valmistelusta. Lisäksi useat vastaajat kuvasivat esihenkilöiden taholta tulevaa kontrollin tunnetta ja luottamuspulaa, ja monet raportoivat kokevansa jopa liiallista ja jatkuvaa seurannan tunnetta.

”Työajan kirjaamisjärjestelmä on huono, koska se ei näytä jäljellä olevaa työaikaa. Joudun pitämään omaa Excel-taulukko kirjanpitoa työajastani, jotta saan seurattua miten paljon työaikaa, on kulunut.” (Opettaja)

Neljäs teema, joka ei ole irrallinen vaan vaikuttaa kaikkien edellisten taustalla, liittyy esihenkilötyöhön, suunnitteluun sekä vaikuttamisen ja osallisuuden kokemukseen. Vastaajat kokivat esihenkilötyön laadun vaikuttavan työaikasunnitteluun. Suurena ongelmana nähtiin esihenkilön tai suunnittelevan tahon osaamattomuus, kokemattomuus ja/tai puutteellinen opetusalan tuntemus.

Suunnittelu koettiin esihenkilö- tai koulutussuunnittelijavetoiseksi, eikä opettajien pedagogista, substanssi- tai ryhmäkohtaista asiantuntemusta hyödynnetä riittävästi. Erityisesti koulutussuunnittelijoiden ymmärtämättömyys käytännöstä, opetustyöstä ja alakohtaisista vaatimuksista oli huolenaiheena vastaajilla. Vastaajat kokivat, ettei koulutussuunnittelijat tunne tutkinnon perusteita, työelämän tarpeita, tunti-rakenteita tai alan erityispiirteitä, mikä johtaa virheellisiin oletuksiin ja resursointeihin. Tämän lisäksi yleisesti heikko johtaminen kuten vuorovaikutuksen ja avoimen keskustelusuhteen sekä perusteluiden puute koettiin ongelmalliseksi. Erityisen vahvasti koettiin vaikuttamisen ja osallistamisen puute. Monien vastaajien kohdalla työaikasunnitelmat tulivat ylhäältä annettuna ja valmiina, jolloin heillä ei ole ollut aidosti

mahdollisuutta vaikuttaa työaikasunnitelman sisältöön. Tämä johtaa siihen, ettei työntekijän toiveita, vahvuuksia tai osaamista otetaan huomioon ja ne sivutetaan, jolloin myöskään työtehtävät eivät perustu työntekijän vahvuuksiin. Osalla näin oli silloinkin, kun suunnitelmakeskusteluja oli pidetty, mutta vastaajat olivat kokeneet, ettei niillä ole ollut vaikutusta ja niitä pidettiin vaan nimellisinä.

Viimeinen teema oli työaikasunnitelman ja -suunnittelun joustamattomuus ja ennakoimattomuus. Vastaajat kokivat joustamattomuutta, sillä vaikka työn sisällön muuttuessa jatkuvasti, työaikasunnitelmia oli vaikea muuttaa. Tämän lisäksi joustamattomuutta koettiin myös työaikalajien suhteen. Sidotun sekä sitomattoman työajan jäykkä jako ei vastaajien mukaan taivu arjen tarpeisiin. Järjestelmä ei vastaajien mukaan reagoi sairastumisiin, opiskelijamäärien muutoksiin, hankkeisiin tai äkillisiin työelämän tarpeisiin.

Työn arki näyttäytyy aineistossa jatkuvasti muuttuvana ja ennakoimattomana. Vastaajien mukaan lukuvuoden aikana tulee yllättäviä tehtäviä, muutoksia opiskelijamääriin tai opetusryhmien peruutuksia, lisääntyviä erityisen tuen tarpeita, uusia projekteja, sijaisuuksia ja hallinnollisia velvoitteita, joita ei ole voitu tietää etukäteen. Tästä huolimatta usealla vastaajalla oli tilanne, että työaikasunnitelma oli lyöty lukkoon ennen opetuksen alkua eikä muutoksille ollut varattu liikkumatilaa. Vastaajat kokivat tämän ongelmalliseksi ja kuormittavaksi, sillä kalenterivuoteen perustuva suunnittelumalli vaikeuttaa erityisesti opetustyön ennakointia, sillä lukuvuoden rytmi ja opiskelijamäärät eivät ole tiedossa siinä vaiheessa, kun suunnitelmat lyödään lukkoon. Joustamattomuutta näkyi myös vapaajaksojen pitämisessä ja vapaajaksojen ja lomien tiukka määrittely sekä arkipyhien ”sisään tekeminen” lisäsivät työntekijöiden mukaan työkuormaa. Monissa vastauksissa vapaajakso sijoitettiin oppilaitosten kesälomien yhteyteen, jolloin vapaajaksojen suunnitteluun ei voinut vaikuttaa tai esittää toiveita.

”Pitkälle ajalle etukäteen tehdyt ja lukkoon lyödyt suunnittelu/kehitystyöhön käytetyt ajat eivät vastaa todellisuutta koska etukäteen ei voi tietää millainen ryhmä on tulossa, tuleeko panostaa kertaukseen vai tehdä/etsiä lisätehtäviä.” (Lehtori)

Aineistossa piirtyy esiin huoli siitä, että yhteisöllisyys, pedagoginen kehittäminen ja työn mielekkyys kärsivät. Vastaajat kokivat, ettei yhteiseen suunnitteluun, kehittämiseen ja kollegojen väliseen yhteistyöhön ole varattu aikaa eikä resursseja. Vastaajat jopa kommentoivat, ettei opettajan työtä voi suositella enää kellekään.

4.3 Työaikasuunnittelun kolikon kaksi puolta

Vaikka työaikasuunnitelman ja -suunnittelun hyvät ja huonot puolet esiteltiin aiemmassa luvussa erillisinä kokonaisuuksina, aineistosta nousi selvästi esiin, etteivät myönteiset ja kielteiset kokemukset ole toisiaan poissulkevia. Suuri osa vastaajista kuvasi samanaikaisesti sekä työaikasuunnitelman hyviä että huonoja puolia. Tämä viittaa siihen, etteivät kokemukset jakaudu vastakkaisiin ryhmiin, vaan sama järjestelmä voi näyttäytyä yksittäisen työntekijän arjessa yhtä aikaa joltakin osa-alueelta toimivana ja toisilta osa-alueilta ongelmallisena. Työaikasuunnitelma saatettiin esimerkiksi kokea hyödylliseksi työn rajaamisen kannalta mutta kirjaaminen vaikeaksi; ennakoivaksi mutta liialti muuttuvaksi; hyväksi työn kehykseksi mutta joustamattomaksi; ennakoivaksi mutta liian niukoilla resursseilla toteutetuksi tai joustavaksi liian vähällä sitomattomalla työajalla. Aineisto osoittaa, että vastaajat pystyivät tunnistamaan sekä toimivia elementtejä että työaikajärjestelmään liittyviä rakenteellisia puutteita. Tämä rinnakkaisuus korostaa sitä, etteivät ongelmat kohdistu yksiselitteisesti pelkästään työaikasuunnitteluun.

Hyvien ja huonojen puolten erot ovat aineistossa paikoin selviä ja voimakkaita, mutta ne kohdistuvat usein samoihin teemoihin. Tämä viittaa

siihen, etteivät erot liity niinkään itse työaikasunnittelun peruseräisiin, vaan sen toteutustapoihin. Esimerkiksi joustavuus nousi esiin sekä yhtenä keskeisenä hyvänä puolena että merkittävänä huonona puolena. Osa vastaajista koki työaikasunnitelman olevan erittäin joustava, kun taas toiset pitivät sitä jäykkänä järjestelmänä, joka ei taivu tarpeiden mukaisesti. Osalle sallitaan autonomia suunnittelussa ja työnteossa, kun taas toisen työtekoa valvotaan ja työaikasunnitelma annetaan valmiina ilman työntekijän osallisuutta. Aineiston perusteella työaikajärjestelmätyökalujen käyttö ja käytännön soveltaminen näyttäytyy hyvin erilaisena eri toimintaympäristöissä. Keskeinen havainto on, että ristiriita hyvien ja huonojen puolien välillä ei näytä johtuvan työaikasunnitelmasta itsestään työkaluna, vaan ennen kaikkea siitä, miten, kenen toimesta ja missä kontekstissa työaikasunnittelua toteutetaan.

Aineistossa korostui esihenkilötyön laatu ja rooli. Niissä vastauksissa, joissa työaikasunnitelma koettiin toimivaksi, esihenkilön kuvattiin ymmärtävän opetustyön sisältöä ja arkea, osallistavan työntekijöitä suunnitteluun sekä huomioivan heidän vahvuutensa ja osaamisensa. Kolikon toisena puolena korostui esihenkilön tai suunnittelevan tahon rajallinen ymmärrys opetustyöstä sekä epärealistinen työaikasunnitelma, joka oli laadittu ensisijaisesti hallinnollisista tai rahoituksellisista lähtökohdista ilman riittävää opetushenkilöstön osallistamista. Aiemman tarkastelun perusteella työaikasunnitelma voi toimia hyvin, mikäli sitä hyödynnetään sen käyttötarkoituksen mukaisesti, ja osa vastaajista kertoikin olevansa siihen tyytyväisiä. Keskeistä on sitten se, miten työaikasunnitelmaa käytetään.

Vaikka aineisto korostaa esihenkilötyön laatua ja johtamista, on kuitenkin huomioitava, ettei vastuuta työaikasunnittelun ongelmista voida yksinomaan kohdistaa esihenkilöihin. Esihenkilöt eivät toimi tyhjiössä, eikä työaikasunnittelun onnistuminen riipu pelkästään heidän osaamisestaan, vaan myös niistä reunaehdoista, resursseista ja rakenteista, joissa työtä tehdään. Esihenkilöille on käytettävissä rajallinen määrä työaikaa ja resursseja, mikä osaltaan asettaa toiminnalle rajoitteita. Onkin aiheellista pohtia ja mahdollisesti jatkotutkia sitä, asettavatko organisaatiot sekä

oppilaitosten ulkopuoliset tahot ja tekijät esihenkilölle kohtuuttomia odotuksia ja vaatimuksia suhteessa annettuihin toimintamahdollisuuksiin. Tai onko esimerkiksi esihenkilö–työntekijä-suhdeluku muuttunut muutoshuoneistusten myötä. Muun muassa ammatilliseen koulutukseen kohdistuvien leikkausten vuoksi resurssien ollessa niukat, voi osaavakin esihenkilö joutua ristiriitaiseen tilanteeseen, jossa vastakkain ovat toisaalta resurssirajoitteet ja toisaalta henkilöstön hyvinvointi. Lisäksi toimintaympäristöjen ja kontekstien vaihtelevuuden vuoksi on aiheellista tarkastella myös sitä, missä määrin kyse on esihenkilötyön laadusta ja missä määrin laajemmista rakenteellisista puutteista ja resursointiin liittyvistä ongelmista.

Vaikka aineisto korostaa esihenkilötyön laatua ja johtamista, on kuitenkin huomioitava, ettei vastuuta työaikasunnittelun ongelmista voida yksinomaan kohdistaa esihenkilöihin.

5.

Muuttuvan muutoksen johtamista

Suomalainen koulutuspolitiikka on siirtynyt nopeisiin, pirstaleisiin ja markkinalähtöisiin reformeihin, jotka lisäävät koulutusorganisaatioissa epävarmuutta, siirtävät vastuuta yksilöille ja heikentävät pedagogista kestävyyttä – erityisesti ammatillisessa koulutuksessa (Hardy ym. 2021). Ammatillista koulutusta on pyritty uudistamaan valtakunnallisesti vastaamaan paremmin ja nopeammin työelämän muutoksiin ja osaamistarpeisiin rakentamalla yksilöllisiä opintopolkuja opiskelijoille sekä lisäämällä työelämässä tapahtuvaa oppimista. Rahoitusmallin uudistamisen tavoitteena on ollut koulutuksen vaikuttavuuden parantaminen. Reformilla haluttiin myös korostaa työelämlähtöisyyttä ja osaamisperustaisuutta.

Katsottaessa pelkästään viimeisen vuosikymmenen aikana tapahtuneita muutoksia ja uudistuksia ammatillisessa koulutuksessa, on helppo ymmärtää, miksi johtamiseen liittyvät ilmiöt näyttävät korostuneen tämän tutkimuksen tuloksissa myös muutosjohtamisen osaamisena. Tässä luvussa käsitellään OsaAMIS-tutkimuksen tuloksia, jotka välittävät vastaajien kokemuksia johtamisesta ammatillisessa koulutuksessa.

Johtamista voidaan lähestyä erilaisista tyyleistä, näkökulmista, tavoitteista ja malleista käsin. Ei ole yhtä oikeaa johtamisen tapaa, vaan olosuhteet sekä johtamistyylien vahvuudet ja heikkoudet luovat arviointikehikon työyhteisössä toteutettavaan johtamiseen (Salmi 2024). Tämän tutkimuksen kohdistuessa koulutusorganisaatioihin on luontevaa tarkastella koulutusjohtamista ja pedagogista johtamista. Toom ja Pyhälto (2020) ovat tunnistanee pedagogisen johtamisen tutkimuksista tekijöitä, joilla on yhteys esimerkiksi laadukkaaseen opetukseen, opettajien sitoutumiseen ja hyvinvointiin ja opiskelijoiden oppimiseen. Hyvän pedagogisen johtamisen elementteinä ovat esimerkiksi visio, strategia ja toimeenpanosuunnitelma suunnannäyttäjinä, yhteisöllisyyden mahdollistaminen, luottamuksen rakentaminen, asiantuntijuuden hyödyntäminen ja verkostoituminen. Johtajilta peräänkuulutetaan vahvaa ymmärrystä pedagogisista ydinprosesseista.

Lähtökohtaisesti on ajateltu, että koulunjohdollisilla ratkaisuilla on pedagogista vaikutusta oppilaitoksen perustehtävään (af Ursin 2012). Kovalainen (2020) tarkastelee pedagogista johtamista osana

koulutusjohtamista, jolloin se nähdään kokonaisvaltaisena oppilaitoksen johtamisena. Tällöin se pitää sisällään pedagogisia, hallinnollisia ja taloudellisia johtamistoimintoja. Pedagoginen johtaminen voidaan nähdä myös opettajan oman työn johtamisen käytäntöinä. Työelämän, myös koulutusorganisaatioiden, muuntuessa yhä monimutkaisemmaksi kokonaisuudeksi onkin perusteltua mieltää pedagoginen johtajuus/johtaminen yksilötason kyvyksi ja yhteisötason prosessiksi riippumatta roolista organisaatiossa (af Ursin 2012). Pedagogisessa johtamisessa ei olekaan kyse enää johtajan johtamisen taidoista, kun pedagogisina johtajina ovat myös kaikki asiantuntijat. Näin ymmärrettynä pedagogisen johtajuuden vaatimus tiivistyy opettajissa, kun johtamisen kysymykset ovat läsnä omassa asiantuntijuudessa, työyhteisön toiminnassa ja asiakkaiden kohtaamisessa. (Taipale 2008.)

Ammatillisen koulutuksen viimeaikaiset toimintakulttuuriin ja rahoitukseen liittyvät muutokset kysyvät ennen kaikkea kyvykkyyttä muutostojohtamiseen. Muutossykliä pyöritteessä on perusteltua pysähtyä pohtimaan, onko johtajilla ollut mahdollisuutta toteuttaa onnistunutta muutosjohtamista. Stensaker ja Meyer (2012) näkevät muutosjohtamisen rinnakkaistenkin muutosten läpiviemisenä, mutta myös kyvykkyytensä ymmärtää ja käsitellä työntekijöiden muutosreaktioita. Keskeistä onkin positiivisten muutosprosessikokemusten luominen.

Epäonnistuneissa muutoksissa mukana olleet lähtökohtaisesti epäilevät muutoksen onnistumista ja muutosjohtamisosaamista. Tarvitaan siis muutakin kuin hierarkista johtajuutta (Kotter 2012). Muutosjohtamisessa keskeistä on tunnistaa henkilöstön muutosdynamiikka. Prosessin johtamisen ohella tarvitaan ihmisten johtamista, kohtaamista. (Syväjärvi ym. 2007.) Tämä tarkoittaa, että työyhteisön vuorovaikutustilanteissa johtajien tulisi kiinnittää tarkasti huomiota niissä syntyviin merkityksiin ja seurauksiin (Salmi 2024). Johtamisen kytkeytyessä humanistisiin arvoihin lähenemme positiivisen johtajuuden teemaa, sillä johtajilla on jo asemansa vuoksi erityinen mahdollisuus vaikuttaa vuorovaikutukseen, yhteistyöhön, tunneilmapiiiriin ja käytänteisiin (Wenström 2020). Positiivisen johtamisen elementeiksi on tunnistettu optimismi, luottamus, toivo ja oikeudenmukaisuus. Positiivinen kulttuuri saadaan aikaan mm.

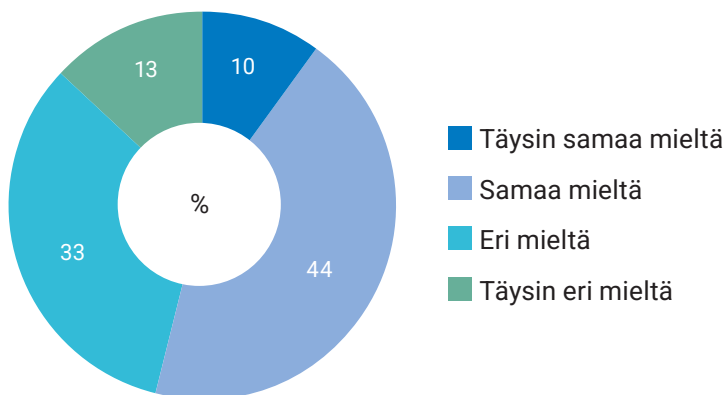
avoimesta viestinnästä, tiedon jakamisesta ja sosiaalisesta integraatiosta. (Zbierowski 2014.) On helppo nähdä positiivisen johtamisen tunnusmerkeissä muutosjohtamisen onnistumisen tekijöitä. Positiivinen johtaminen on myös epäkohtiin ja hankaliin asioihin puuttumista, mutta sitä toteutetaan vuorovaikutuksessa aitona, vilpittömänä ja rehellisenä (Wenström 2020).

Ammatillisessa koulutuksessa niin oppilaitoksen johtaminen, ml. lähijohtaminen, on kohdannut rakenteellisia ja taloudellisia muutoksia viimeisen vuosikymmenen aikana toistuvasti. On inhimillistä, että muutoksen johtaminen sekä muutosjohtaminen ovat kokeneet haasteita ja fokuksen kadottamista, kun päämäärään pääsemisen keinoja muutetaan koko ajan. Kohtaamisen voimaa ja merkitystä ei kuitenkaan saa unohtaa.

5.1 Koettu johtaminen

Pedagogista johtamista voidaan tarkastella suorana johtamisena, joka tarkoittaa välittömiä strategian suuntaisia johtamistoimenpiteitä tai epäsuorana johtamisena, joka liittyy osaamisen ja ammatillisen kasvun kehittämisprosessien johtamiseen (Alava, Halttunen & Risku 2012). Laajan pedagogisen johtamisen viitekehys pitää sisällään sekä suoraa että epäsuoraa pedagogista johtamista. Suora pedagoginen johtaminen tapahtuu strategian ja toimintalinjauksien kautta, kun epäsuora pedagoginen johtaminen ilmenee rakenteiden ja henkilöstön johtamisen kautta. Rakenteiden johtaminen mahdollistaa puitteita työn raameille hallinnollisten ja arkea tukevien toimien kautta. Henkilöstön johtamisessa ilmenee tarpeiden, motivaatioiden ja hyvinvoinnin johtamista. Kaikkia näitä muotoja tarvitaan oppilaitoksen laadukkaassa arjessa. (Lahtera ym. 2021.)

Vastaajista 54 % oli sitä mieltä, että oppilaitoksen toimintaa ohjaa pedagogiikka (Kuvio 13). Vastauksissa oli selvää hajontaa ammattiryhmän mukaan. Esihenkilöt (74 %) olivat eniten sitä mieltä, että pedagogiikka ohjaa oppilaitoksen toimintaa, vähiten opinto-ohjaajat (36 %).



Kuvio 13. Oppilaitoksen toimintaa ohjaa pedagogiikka.

Pedagogiikka toimintaa ohjaavana periaatteena kiinnittyi muutosjohtamiseen avoimissa vastauksissa. Viime vuosien muutokset etenkin rahoitusleikkauksina ja sitä kautta toimintaa vaikeuttavina muutoksina näyttäytyivät vastaajien avoimissa vastauksissa pääteemana **epäonnistunut muutosjohtaminen kysymykseen ”mitkä työpaikkasi viime vuosina tapahtuneet muutokset ovat erityisesti vaikuttaneet omaan työhösi”**.

”Johtaminen hukassa talossa, muutokset vaikuttavat arkeen ja kaikki ratkaistaan talous edelle, ei henkilöstöä mietitä eikä opiskelijoita.”

(Ammatillinen ohjaaja)

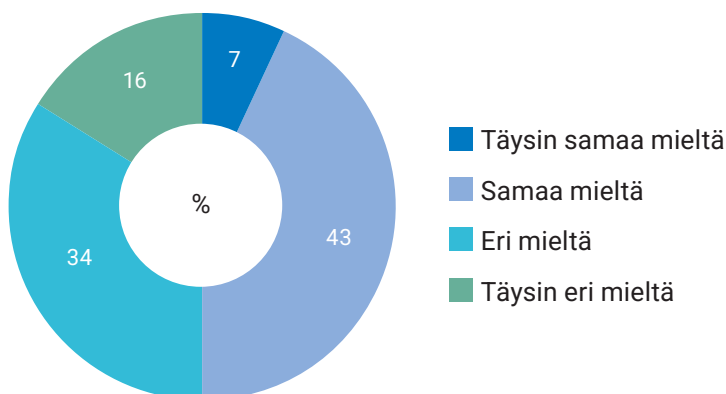
”Työn tekeminen on sekavaa. Selkeät pääsuunnat ja pedagoginen visio puuttuu. Asioita ei suunnitella ennakoon.” (Lehtori)

Muutos haastaa aina johtamista, sillä sitä tapahtuu kompleksisissa muutostilanteissa, joihin liittyy ihmisiä. Muutoksesta pitää aina ymmärtää sen monimutkaisuus, jonka ytimenä on uudelleenkuultuointi, jossa tapahtuu notkahduksia. Muutoksen johtamista voidaan ymmärtää, mutta harvoin hallita. Tarvitaan sitoutumista, yhteenkuuluvuutta ja valmentavaa otetta. (Fullan 2007.)

Avoimissa vastauksissa kiteytyi viime vuosien työhön vaikuttaviksi muutoksiksi lisäksi **työn rakenne** sekä **opiskelijoiden moninaisuus**. Nämä pääteemat näkyivät vastauksissa oman työn johtamisen kokemuksen heikkenemisenä, kun työmäärä on kasvanut muutosneuvotteluiden, vuosityöaikaan siirtymisen ja reformin mukanaan tuomien hallinnollisten velvoitteiden myötä. Avoimissa vastauksissa tuotiin esille, että opiskelijoiden tuen tarve on kasvanut viime vuosina, mihin on osaltaan vaikuttaneet oppivelvollisuuden laajeneminen ja muun kielisten opiskelijoiden määrän kasvu. Toisaalta linjaukset näkyvät aikuisopiskelijoiden määrän laskussa, joka osaltaan vaikuttaa opiskelijarakenteeseen. Näiden koetaan myös heijastuvan pedagogiikkaan.

”Opetusjärjestelyjen muuttaminen mallista toiseen. Ei ehditä saada kunnolla kokemuksia yhdestä mallista kun ollaan jo siirtymässä uuteen koska taloudelliset säästöpainee vaativat tehokkuutta.” (Lehtori)

Puolet vastaajista koki, että pedagoginen linjaus/strategia/visio ohjaa henkilöstön kehittymistä (Kuvio 14). Eniten tätä mieltä olivat esihenkilöt (74 %) ja asiantuntijat (80 %), vähiten samaa mieltä olivat opetus- ja ohjaushenkilöstö.



Kuvio 14. Pedagoginen linjaus/strategia/visio ohjaa henkilöstön kehittymistä.

Ammatillisessa koulutuksessa pedagogista johtamista osaltaan linjaa ammatillisen koulutuksen laatustrategia (Frisk ym. 2025). Ammatillisen koulutuksen laatustrategia vuoteen 2023 linjaa keskeisiksi tavoitteiksi luoda yhdensuuntaiset periaatteet ja puitteet laadunhallinnalle ja sen johtamiselle. Koulutuksen järjestäjien tehtävänä onkin vahvistaa pedagogista johtamista ja yhdessä tekemisen toimintakulttuuria. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019.) Toimintakulttuurin näkökulmasta vastaajista yli neljä viidesosaa oli samaa mieltä, että heidän lähiesihenkilönsä toimii organisaation henkilöstöä koskevien ohjeiden ja tavoitteiden mukaisesti. Tyytyväisin ammattiryhmä oli esihenkilöt, joista vain 6 % oli eri mieltä väitteen kanssa ($p\text{-arvo}=0,0049^{**}$).

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) on parhaillaan arvioimassa pedagogista johtamista eri kouluasteilla, myös ammatillisessa koulutuksessa, jossa siitä on aiemmin tuotettu vain vähän tietoa (Frisk ym. 2025). Pedagogisia linjauksia/strategioita/visioita tarvitaan ja niitä pitää johtaa, sillä ammatillisen koulutuksen reformi muutti entisestään jo muutoksessa ollutta opettajuutta. Opettaja ei ole enää opetusta antava opettaja, vaan myös ohjaaja ja uraohjaaja, valmentaja sekä oppimisen mahdollistaja (ks. Selkivuori & Peuna-Korpioja 2020; CEDEFOP 2021). Työelämälähtöisyys ammatillisen koulutuksen ytimenä tarkoittaa myös työelämän muutoksen tunnistamista koulutuksessa. Tunnistettuja työelämän muutostrendejä ovat väestörakenteen muutos, monikulttuurisuus, osaamisen ja osallistumisen kasautuminen tietyille ryhmille, riittämättömät koulutus- ja uraohjauspalvelut sekä työvoiman kysynnän ja tarjonnan epäsuhta (Silvennoinen ym. 2025).

Uudistukset koulutuksessa tarvitsevat osaamista visioihin, johtajuuteen ja toteutukseen (Ndaruhutse, Jones & Riggall 2020). Vision ja strategisen suunnan puuttuminen on uhkaskenaario, joka johtaa passiivisuuteen ja näivettymisen kierteeseen. Tällöin toiminta on reaktiivista eikä uudistumista synny. (Nyyssölä 2022.) Visio ja johtajuus edellyttävät systeemistä ajattelua, joka tarkoittaa taitoina strategista ajattelua, joustavuutta ja sopeutumiskykyä myös odottamattomiin tuloksiin (Ndaruhutse, Jones & Riggall 2020). Muutos edellyttää siis vahvaa pedagogista

johtamista, osallisuuden vahvistamista ja aitoa kokemusta muutoksen tarpeesta (Nyyssölä 2022).

Lähiesihenkilön koettiin toimivan organisaation henkilöstä koskevien ohjeiden ja tavoitteiden mukaan, sillä vastaajista 83 % oli väitteen kanssa samaa mieltä. Kokemus ylimmän johdon huomioon ottamisesta henkilöstöstrategisista linjauksista oli heikompi ja vastauksissa erottuivat ammattiryhmät. Väitteen kanssa samaa mieltä oli puolet vastaajista. Esihenkilöillä ja asiantuntijoilla kokemus oli opetus- ja ohjaushenkilöstöä parempi: esihenkilöistä 81 % oli sitä mieltä, että työpaikan ylin johto ottaa huomioon henkilöstöstrategiset linjaukset ja asiantuntijoistakin 76 % oli samaa mieltä. Opetus- ja ohjaushenkilöstöstä erityisesti opinto-ohjaajista (54 %) oli puolestaan eri mieltä väitteen kanssa.

Vaikka avoimista vastauksista nousi muutosjohtamisen epäonnistuminen teemana, näyttäytyy muutosjohtajuus alisteisena ammatillisen koulutuksen uudistuksille ja rahoitusmuutoksille. Johtaminen koetaan vaihtuvana ja vaihtelevana taloudellisten leikkausten, muutoksien ja muutosneuvotteluiden sävyttämässä arjessa. Muutoksiin suhtaudutaan osin kuitenkin varovaisen optimistisesti. Tämä nousi avoimista vastauksissa esille pääteemana, jossa esihenkilötyö on uuden mahdollistajana. Organisaatiomuutokset ja esihenkilöiden vaihtuminen antaa toivoa myös paremmasta.

”Esihenkilön vaihtuminen. Yritämme nyt rakentaa yhteistyötä, joka aikaisemmin ontui pahasti.” (Opettaja)

”Tilanteen pitäisi korjaantua maaliskuuhun mennessä. Edellinen, vuoden ajan ollut esihenkilö ei ollut sitoutunut työhön. Kehittämistyö on ollut jäissä, olemme toimineet ja olleet vähän niin kuin ”villissä lännessä”, oma tupa, omat säännöt.” (Lehtori)

Vastaajista 60 % koki, että esihenkilö johtaa positiivisia käytäntöjä ja päivittäistä työtä. Kokemus oli erityisen positiivinen esihenkilöillä, joista 81 % oli väitteen kanssa samaa mieltä. Opetushenkilöstöstäkin 60 % oli väitteen kanssa samaa mieltä mutta opinto-ohjaajista vain noin puolet (49 %).

Ammatillisen koulutuksen johtajuus rakentuu jatkuvan muutoksen kontekstissa. Aineiston perusteella johtaminen ei näyttäydy henkilöstölle ensisijaisesti suuntaa ohjaavana vakaana rakenteena. Esihenkilöt itse kokevat johtamisen selvästi myönteisemmin opetus- ja ohjaushenkilöstö. Tuloksissa nousee esille pedagogisen johtamisen kokemus jännitteinen asema suhteessa muutosjohtamisen tarpeisiin. Vaikka yli puolet henkilöstöstä kokee pedagogiikan ohjaavan toimintaa, muutokset ja niiden johtaminen ovat heikentäneet yhteistä tavoitetta. Ammatillisen koulutuksen johtamisen keskeinen haaste ei ole vain muutosjohtaminen, vaan yhteisen kokemuksen mahdollistaminen työn merkityksen rakentamisessa. Tarvitaan osaamista samanaikaisesti kiinnittämään henkilöstö pedagogiseen perustehtävään, rakentamaan yhteinen ja ymmärrettävä suunta ja luomaan positiivista ilmapiiriä muutoksissa.

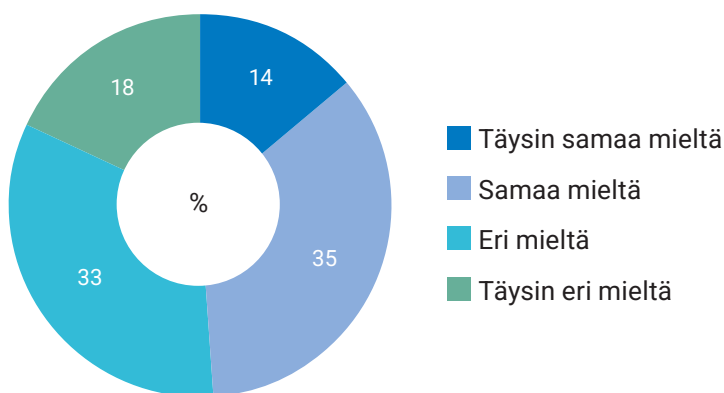
5.2 Osaamisen ja kehittymisen johtaminen

Johtamisen kokonaisuuteen kuuluu prosessien ja resurssien johtamisen ohella myös osaamisen johtamista. Antera (2023) paikantaa osaamisen johtamista oppilaitoskontekstissa yksilöllisyydestä kohti työyhteisön ja toimintakäytäntöjen osaamiseen. Osaamisen johtamisen voi nähdä tätkin laajempänä kokonaisuutena (Keronen, Lemmetty & Collin 2022). Osaamisen johtaminen ei ole yksilön kompetenssien vahvistamista, vaan niiden pitää nousta organisaation strategiasta laaja-alaisemmin (Engblom-Pelkkala 2018). Strategiasidonnaisuus mahdollistaa organisaatiossa vaadittava ydinosaamisen määrittämisen (Keronen, Lemmetty & Collin 2022). Osaamisen kehittämisen merkitys ei ole organisaatiolle vain strategisesti tärkeää, se on työntekijän näkökulmasta edellytys onnistua työssään ja kokea työnsä mielekkääksi (Viitala 2021).

Osaamisen johtaminen tapahtuu tänä päivänä lisäksi erilaisissa ympäristöissä, kun organisaatiot ovat hajautuneita ja kohtaamisia tapahtuu myös virtuaalisesti (Köykkä, Vähäsantanen & Lemmetty 2023). Osaamisen kehittyminen tarvitsee jokaisen omaa vastuuta ja aktiivisuutta, mutta johtamisen käytännöllä sitä voidaan tukea ja mahdollistaa (Viitala 2021). Osaamisen johtaminen ei näyttäydy erillisenä johtamisen alueena, vaan se konkretisoituu käytännön esihenkilötyössä. Osaamisen johtamisessa onkin tunnistettavissa neljä ulottuvuutta: (1) oppimisen suuntaaminen, (2) oppimista edistävän ilmapiirin luominen, (3) oppimisprosessien tukeminen ja (4) esimerkillä johtaminen. (Viitala 2002.)

Esihenkilöllä on keskeinen rooli vahvistaa organisaation tarvitsemää osaamista. Osaamista johdetaan sitä edistävien keinojen rakentamisella, tukemalla henkilöstöä, vahvistamalla yhteistyötä organisaatiossa ja verkoissa sekä suuntaamalla ja varmistamalla henkilöstön kehittymistä. (Köykkä, Vähäsantanen & Lemmetty 2023.) Koko organisaation henkilöstön osaamisen kehittäminen tulee perustua johdonmukaisuudelle, jolloin tarvitaan kokonaisvaltaista ja systemaattista suunnittelua. Osaamisen kehittämisen henkilökohtaisuus ja konkreettisuus ilmentyy kehityskeskusteluissa, joka parhaimmillaan tulee yksittäisen työntekijän osaamisen kehittymistä ja ammatillista kasvua. (Viitala 2021.)

78 % opetus- ja ohjaushenkilöstöstä kävi esihenkilönsä kanssa säännöllisesti kehityskeskusteluja, mutta vain 49 % oli sitä mieltä, että keskusteluista on ollut hyötyä heidän työnsä kannalta (Kuvio 15). Kehityskeskustelut toteuttavat jatkuvaa prosessia, jossa mm. työntekijän osaamisen kehittämisen tarpeita arvioidaan, osaamisen tavoitteita asetetaan sekä systemaattisesti tuetaan osaamisen kehittämistä (Viitala 2021). Opettajista ja kouluttajista miehet kävivät naisia harvemmin kehityskeskusteluissa ja mieslehtorit kokivat naisia useammin, ettei kehityskeskusteluista ole heille hyötyä.



Kuvio 15. Kehityskeskustelujen koettu hyöty.

63 % vastaajista koki voivansa osallistua työelämäjaksolle. Asiantuntijat ja erityisopettajat kokivat osallistumismahdollisuutensa hieman muita ammattiryhmiä paremmiksi. Esihenkilöstä vain 48 % koki, että heillä on mahdollisuus osallistua työelämäjaksoille. (p-arvo=0,0094**). Täydennyskoulutusmahdollisuuksiin osallistumisen mahdollisuudet jakoivat ammattiryhmiä. Eniten väittämän kanssa samaa mieltä olivat esihenkilöt (95 %) sekä asiantuntijat (88 %). Heikoin kokemus oli opetus- ja ohjaushenkilöstöllä, joista oli 64 % oli sitä mieltä, että heillä on mahdollisuus osallistua täydennyskoulutuksiin (p-arvo= 0***).

Opetus- ja ohjaushenkilöstöstä kolmannes oli sitä mieltä, että esihenkilö ei tunnista, arvosta tai hyödynnä yksilöllisiä vahvuuksia. Esihenkilöt olivat tyytyväisin ammattiryhmä, sillä 79 % heistä oli samaa mieltä väitteen kanssa. Yleisesti työpaikalla tunnistetaan henkilöstön erilaisia vahvuuksia vastaajien mielestä kohtuullisesti: 56 % vastaajien kanssa oli samaa mieltä väitteen kanssa. Etenkin asiantuntijatyötä tekevien kohdalla vahvuuksien tunnistaminen on merkityksellistä suhteessa työn tekemiseen. Työntekijän osaamisen tarkastelu ei ole vain kehittymiskohteiden löytämistä, vaan myös sellaisen osaamisen tunnistamista, jota ei pääse riittävästi hyödyntämään (Viitala 2021). Vahvuuksia tunnistava johtaminen mahdollistaa kontrollista siirtymistä kohti luottamusta, autonomiaa, jolla on merkitystä esimerkiksi ammatilliseen identiteettiin ja johtamisen luottamuksen kokemukseen (Cheung 2016).

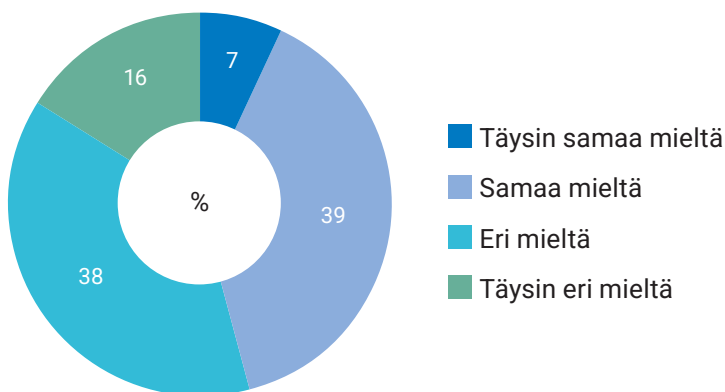
Esihenkilötyöhön liittyvistä väittämistä muodostettiin summamuuttuja esihenkilötyö, mikä mahdollisti esihenkilötyön ja johtamisen toiminnan vaikutusten tarkastelun. Summamuuttaja muodostettiin seuraavista väittämistä:

1. "Lähiesihenkilöni toimii organisaation henkilöstöä koskevien ohjeiden ja tavoitteiden mukaisesti."
2. "Esihenkilö tunnistaa, arvostaa ja hyödyntää yksilöllisiä vahvuuksia."
3. "Esihenkilöni johtaa ja kehittää positiivisia käytäntöjä ja päivittäistä työtä."

Tulosten mukaan viidenneksellä vastaajista on hyvä esihenkilö, ja he kokevat esihenkilön toiminnan myönteisesti. Esihenkilötyöllä on vaikutusta useisiin työteon osa-alueeseen, kuten kokemukseen työaikasuunnittelusta, osaamisesta ja sen kehittämisestä, johtamisesta sekä työhyvinvoinnista. Esimerkkinä summamuuttajan merkityksestä on se, että hyvää esihenkilötyötä kokevista lähes kaikki (97 %) olivat käyneet kehityskeskustelussa ja 90 % koki sen hyödylliseksi. Huonoa esihenkilötyötä kokevista keskustelussa oli käynyt 74 % ja heistä vain 35 % kokenut sen hyödylliseksi.

Esihenkilöt ja asiantuntijat kokivat opetus- ja ohjaustyötä tekeviin verrattuna mahdollisuutensa paremmiksi edetä nykyistä vaativimpiin työtehtäviin. Esihenkilöstä väittämän kanssa samaa mieltä oli 50 % ja asiantuntijoista 45 %. Opetus- ja ohjaushenkilöstä vain 29 %. Uramahdollisuuksien kokemuksiin vaikutti kokemus esihenkilötyöstä. Hyvää esihenkilötyötä kokeneista 57 % näki mahdollisuuksia edetä vaativampiin tehtäviin, mutta huonon esihenkilötyön ryhmässä näin koki vain 23 %.

Johtaminen henkilöstön osaamisen kehittämisessä jakoi kokemuksia. Vastaajista 46 % oli samaa mieltä, että johtaminen tukee henkilöstön kehittymistä (Kuvio 16). Kokemus eri ammattiryhmien välillä erosi toisistaan. Erityisesti esihenkilöt olivat sitä mieltä, että johtaminen tukee henkilöstön osaamisen kehittymistä (80 % vastaajista), kun opetus- ja ohjaushenkilöstöstä erityisesti opinto-ohjaajista eri mieltä oli väittämän kanssa (61 %).



Kuvio 16. Johtaminen tukee henkilöstön osaamisen kehittymistä.

Ammatillinen koulutus tarjoaa mahdollisuuksia kehittyä omassa työssään. 73 % vastaajista koki, että työ tarjoaa heille mahdollisuuksia kehittyä. Esihenkilöt ja asiantuntijat kokivat hieman opetus- ja ohjaushenkilöstöä enemmän mahdollisuuksia kehittyä omassa työssään, mutta kaikissa ammattiryhmissä yli 2/3 oli väittämän kanssa samaa mieltä. Mahdollisuudet jakaa omaa osaamistaan työyhteisössä koetaan myös hyväksi. Vastaajista 84 % koki, että voivat jakaa osaamistaan. Toisaalta yli puolet (53 %) henkilöstöstä oli myös sitä mieltä, ettei heidän työpaikkansa hyödynnä sisäistä osaamista henkilöstön kehittämisessä. Tyytyväisimpiä työpaikkansa toimintaan osaamisen hyödyntämisen kannalta olivat esihenkilöt ja asiantuntijat, joista esihenkilöistä täysin/samaa mieltä oli 81 % ja asiantuntijoista 64 % (p-arvo=0,0058**). Työn tarjoamat mahdollisuudet kehittymiseen eivät ole vain yksilöä koskevaa, vaan johtamisen näkökulmasta organisatorinen vastuu vahvistaa koko yhteisön suorituskykyä, kun työtä kehitetään organisaation rakenteista ja oppiminen on osa arkea (Cheung 2016).

Vahvuuksien ja osaamisen hyödyntäminen resonoi hyvän esihenkilötyön kokemuksen kanssa. 88 % hyvää esihenkilötyötä kokeneista koki, että työpaikalla tunnistetaan henkilöstön erilaisia vahvuuksia ja 81 % oli sitä mieltä, että sisäistä osaamista hyödynnetään. Hyvän koettu esihenkilötyö näkyi myös kokemuksina kehittää omaa osaamista, kun 77 % vastaajista koki, että heillä on mahdollisuus osallistua työelämäjaksoille ja 93 % koki työn tarjoavan mahdollisuuksia kehittymiseen. Vaikutusmahdollisuudet omaan työhön liittyvässä päätöksenteossa olivat vahvemmin hyvää esihenkilötyötä kokeneilla: 87 % koki voivansa vaikuttaa, mutta huonon esihenkilötyön ryhmässä osuus oli vain puolet. Omien vahvuuksien hyödyntäminen oli yleisempää niillä, jotka kokivat hyvää esihenkilötyötä: lähes kaikki (97 %) kokivat voivansa käyttää omia vahvuuksiaan työssään, kun huonoa esihenkilötyötä kokeneilla osuus oli 84 %.

Työntekijöiden vahvuuksien tunnistaminen ei yksistään riitä vahvistamaan positiivista organisaatiokulttuuria ja johtamista. Vahvuuksia pitää voida hyödyntää omassa työssään. Merkityksellisyys syntyy, kun omat vahvuudet työn sisällössä ovat linjassa organisaation tavoitteiden kanssa. Näin yksilön vahvuudet heijastavat koko organisaation positiiviseen kulttuuriin edistämällä sitoutumista, työn merkityksellisyyttä ja ehkäisten uupumusta. (Cheung 2016.)

Aineiston perusteella suuri osa henkilöstöstä kokee työn tarjoavan kehittymismahdollisuuksia, mutta kokemukset osaamisen kehittämisen rakenteiden hyödyllisyydestä vaihtelee. Kokemuksiin vaikuttaa koettu esihenkilötyö. Esihenkilöt ja asiantuntijat kokevat muita useammin, että heillä on mahdollisuuksia esimerkiksi täydennyskoulutuksiin ja urakehitykseen, kun taas opetus- ja ohjaushenkilöstö kokee nämä mahdollisuudet rajoitetummiksi. Vahvuuksien ja osaamisen hyödyntäminen myönteiset kokemukset liittyvät kokemukseen hyvästä esihenkilötyöstä. Tämä tukee positiivisesta johtajuudesta, jossa johtaminen on ennen kaikkea suhteissa toteutuvaa. Tässä OsaAMISa-tutkimuksessa henkilöstö on arvioinut oman osaamisensa korkealle, joten osaamisen ollessa vahvaa on tarpeen systemaattisesti myös tunnistaa, arvostaa ja hyödyntää olemassa olevaa osaamista.

Aineiston perusteella suuri osa henkilöstöstä kokee työn tarjoavan kehittymismahdollisuuksia, mutta kokemukset osaamisen kehittämisen rakenteiden hyödyllisyydestä vaihtelee.

6.

Mikä pitää yhteisön koossa muutoksessa

Yhteisöllisyys on merkittävä osa työelämää, sillä liittyminen yhteisölle tärkeisiin asioihin on edellytys osallistua ja kuulua yhteisöön (Brouwer ym. 2012). Yhteisöllä on myös keskeinen rooli opettajan ammatillisessa kehittämisessä (Vangrieken ym. 2017). Yhteisöön syntyy jaettuja rutiineja, toimintatapoja, tarinoita ja sanoja, joita yhteisö edelleen kehittää. Yhteisössä syntyy myös yhdessä luotu ymmärrys siitä, mistä yhteisössä on kyse ja siitä käydään jatkuvaa neuvottelua keskinäisissä suhteissa. (Brouwer ym. 2012.)

Yhteisöllisyydellä voidaan myös peittää vallankäyttöä, kun se tulee ylhäältä ohjattuna, organisatorisia tavoitteita palvelevana ja kaikkien toimintaa yhdenmukaistavana. Tällöin yhteisöllisyyden merkitys kaventuu. (Underwood & Kowalczyk-Waledziak 2018.) Yhteisöllisyyteen voikin syntyä jännitteitä sen eri tasoilla (johtajat, hallintohenkilöstö, opetus- ja ohjaushenkilöstö), kun viestintä saa erilaisia tulkintoja ja tavoitteissa on mahdollisesti ristiriitaisuuksia. Yhteinen ymmärrys mahdollistuu yhteisesti jaetulla visiolla ja tavoitteilla. (Vangrieken ym. 2017.) Osa yhteisöistä saattaa näyttäytyä ”yhteisöllisinä”, mutta ne jäsenyvät sen mukaan kuka määrittelee tavoitteet yhteisölle, kuinka vapaaehtoista osallistuminen on ja millainen suhde yhteisöllä on johtamiseen sekä hallintaan (Underwood & Kowalczyk-Waledziak 2018).

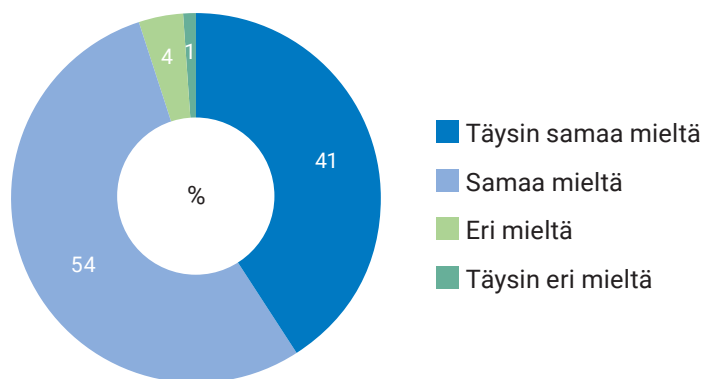
Kouluyhteisöissä ammatillinen yhteisö ei ole ilmiönä yhtenäinen, jolloin sitä voitaisiin ymmärtää yhtenä ja selkeärajaisena käsitteenä. Ammatilliset yhteisöt kouluyhteisöissä ovat eriluonteisia tarkoituksiltaan, toiminnoiltaan ja valtasuhteiltaan. (Underwood & Kowalczyk-Waledziak 2018.) Kouluyhteisöissä yhteisöllisyyden rakentuminen ei noudata yhtä kaavaa, sillä tiimeillä ja yhteisöillä on omat kulttuuriset tapansa ja kokoonpanonsa. Merkityksellistä on johtamisen näkökulmasta tukea yhteisöllisyyden rakentamista huomioiden jo olemassa olevat yhteisöllisyyden vahvuudet ja tarpeet. Yhteisöllisyyden tarpeiden huomioonottamisella vahvistetaan yhteisön jäsenten omistajuutta yhteisöllisyydestä. (Brouwer 2012.) Vaikka johtajuus on tunnistettu yhteisöllisyyden onnistumisen elementiksi, on yhteisön jäsenen toimijuus yhtä tärkeää. Yhteisöllisyys ei synny vain yhteisestä ajasta vaan positiivisesta ja avoimesta ilmapiiristä,

luottamuksesta ja kunnioituksesta sekä ryhmän dynamiikasta. (Vangriken ym. 2017.) Yhteisöt kouluyhteisössä edellyttävät vapaaehtoisuutta ja yhteisten merkitysten rakentamista, ja ne ovat lähtökohdiltaan epämuodollisia tai puolimuodollisia sekä antavat tilaa keskeneräisyydelle. (Underwood & Kowalczyk-Waledziak 2018.)

Tämän OsaAMIS-tutkimuksen tuloksissa ammatilliseen koulutukseen kohdistuneet muutokset heijastuvat koettuun yhteisöllisyyteen pääsääntöisesti yhteisöllisyyttä heikentävinä, mutta yhteisöllisyyttä tulkittiin myös eri tavoin joko yksilöiden ja työyhteisön vastuina tai johdon vastuina. Miten yhteisöllisyydestä puhutaan, miten sitä tulkitaan ja millaisilla teoilla sitä tuetaan, tarvitsee yhteisen ymmärryksen jakamista. Ammatillinen koulutus on moniääninen ja rakentuu erilaisista palasista, jolloin yhteisöä ei voi ahtaa samoihin raameihin. Tarvitaan herkkyyttä tunnistaa olemassa olevat yhteisöt, tukea niiden toimintaa ja jättää tilaa yhteisesti jaetuille tulkinnoille yhteisöllisyyden merkityksestä ja rakentumisesta. Yhteisöllisyys ei synny lisäämällä rakenteita tai yhteistä aikaa vaan kokemuksesta, että yhteisöä ei johdeta yhteisöllisyyden nimissä, vaan sen ehdoilla.

6.1 Hyvät suhteet – Käytäntöjen parempi johtaminen

Ammatillisessa koulutuksessa yhteisöllisyys ja vuorovaikutus koetaan työyhteisöissä vahvoiksi. Vastaajista 95 % koki, että heillä on hyvät suhteet työtovereihin työpaikalla (Kuvio 17). Yhteistyö opiskelijoiden kanssa sujuu ja toimii myös hyvin, sillä vastaajista väittämän kanssa samaa mieltä oli 97 %. Hyvät suhteet työpaikalla ovat merkityksellisiä, sillä ne kannattelevat työyhteisöä ja lisäävät innostusta (Cheung 2016).



Kuvio 17. Minulla on hyvät suhteet työtovereihini työpaikallani.

Avoimissa vastauksissa pyydettiin kuvamaan työpaikan yhteisöllisyyttä. Vastauksissa kollegiaalisuutta sekä sen tuomaan turvallisuutta ja luottamusta arvostettiin yhteisöllisyyttä tukevana. Näihin liittyvät vastaukset kiteytyivät pääteemaan **vuorovaikutus ja ilmapiiri** työpaikan yhteisöllisyydessä.

”Yhteisöllisyys on parasta. Työkaverit ihania, jaetaan joka päivä yhteiset kahvitauot. Tuntuu, että kuuluu yhteisöön, jossa välitetään ja arvostetaan toisia.”

(Opettaja)

”Työkaverit ovat parasta - kenen kanssa vaan on kiva istua lounaspöytään. Jos joku asia on huonosti, se pyritään selvittämään heti niin, että päästään eteenpäin.” (avoin vastaus)

Työssään vähättelyä, väärinkäytöksiä tai hiljentämistä oli kokenut 44 %. Tässä väittämässä eroa ei juurikaan ollut eri ammattiryhmien kokemusten välillä. Vastaajista 76 % oli sitä mieltä, että työpaikan käytännöt ja menettelytavat edistävät positiivista vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Ammattiryhmien välillä oli nähtävissä pientä eroa vastauksissa, kun

esihenkilöistä 65 % oli samaa mieltä väittämän kanssa ja opetus- ja ohjaushenkilöstöstä 59 %.

Huomion arvoista on, että kokemukset huonostakaan esihenkilötyöstä ei heikennä kokemusta hyvistä suhteista kollegoihin ja opiskelijoihin. Käytäntöjen johtaminen näkyi kuitenkin avoimissa vastauksissa liittyen työpaikan yhteisöllisyyteen sekä viimeaikaisina muutoksina omaan työhön. Yhteisöllisyyden toteutumisessa nähtiin johtajilla ja esihenkilöillä olevan merkittävä rooli. Pääteemaan **yhteisöllisyyden johtaminen** kiteytyi kokemuksia kuilun kasvamisesta johdon ja työntekijöiden välillä tai että yhteisöllisyys välittyy juhlapuheina, ei konkreettisina arjen tekoina. Yhteisöllisyyden merkitys kuihtuu, jos se tulee ylhäältä annettuna (Underwood & Kowalczyk-Waledziak 2018). Yhteisöllisyyteen voikin syntyä jännitteitä eri rooleista käsin, jolloin siihen tulee erilaisia tulkintoja ja mahdollisia ristiriitaisuuksia (Vangrieken ym. 2017).

”Tiimin kesken yhteisöllisyys on vahvaa ja tukee työhyvinvointia. Koko talon tasolla yhteisöllisyys on päälleliimattua. Erityisesti johto yrittää väkisin luoda yhteishenkeä taloon mutta yritykset jäävät laihoiksi sillä johto ei oikeasti tue työntekijöiden hyvinvointia ja jaksamista työssä. Vain raha puhuu heille. Ei oikein ymmärretä johdossa, että olemme ennen kaikkea koulu, emme yritys.” (Opettaja)

”Yhteen hiileen puhaltaminen on sammunut, johtunee siitä, että visiot hukassa ;). Pari tyhypsäpäivää, pikkujoulut eivät ratkaise tätä asiaa, olen huolissani, liian paljon arvokasta osaamista, resursseja hukataan aivan väärin asioihin. Muutoksen johtaminen on hukassa.” (Lehtori)

Yhteisöllisyyden merkitystä pohdittiin avoimissa vastauksissa. Vastauksissa tulkinta yhteisöllisyyden vastuusta jakautui kahdelle tasolle; johtajien ja työntekijöiden. Yhteisöllisyyden johtamiseen liittyi näkemyksiä siitä, että yhteisöllisyydestä vastaa johto ulkoisesti annettuna työntekijöille ja johdon teoilla yhteisöllisyyttä voidaan joko vahvistaa tai heikentää. Osa koki, että esimerkiksi organisaation yhteiset tapahtumat, kuten kahvit tai pikkujoulut, ovat yhteisöllisyyden rakentumisen paikkoja. Tiukan rahoitustilanteen vuoksi yhteisten tapahtumien vähentyminen tai päättyminen heikentävät yhteisöllisyyttä. Toisaalta koettiin, että yhteisöllisyys tehdään yhdessä toimien ja toisista huolehtien. Avoimet vastaukset jäsentyivät näin pääteemaan **yhteisöllisyys yhteisenä tahtona**. Yhteisöllisyys koettiin arjen hyvinvoinnin voimavarana, josta oltiin vähentyneiden kohtaamista ja työn lisääntymisen vuoksi nyt huolissaan. Yhteisöllisyyden koettiin heijastuvan myös opiskelijoihin.

”Arjen keskellä opettajahuoneen taukotilan kohtaamiset ovat kuitenkin tärkeitä: ne tarjoavat luontevia hetkiä vaihtaa kuulumisia, tukea ja ajatuksia kollegoiden kanssa. Nämä pienet, spontaanit kohtaamiset ovat yhteisöllisyyden parhaita toteutumia.” (Opettaja)

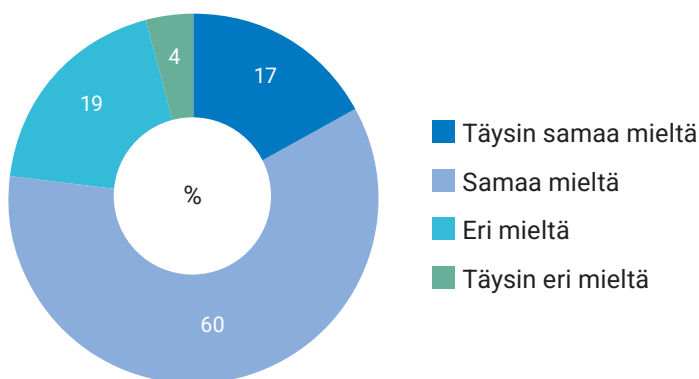
Yhteisöllisyyden taso ja laajuus välittyi avoimissa vastauksissa työpaikan yhteisöllisyyden kuvauksina. Yhteisöllisyyden koettiin pirstaloituneen, etenkin suurissa organisaatioissa ja monipaikkaisissa rakenteissa, mutta yhteisöllisyyttä koettiin erityisesti omassa (lähi)tiimissä. Yhteisöllisyyttä haastaa avointen vastauksen mukaan **työn muuttuneet rakenteet**. Muutosneuvotteluiden ja rahoitusuudistusten myötä yhteisöllisyyttä horjuttavat esimerkiksi muuttuneet tilaratkaisut, lisääntynyt etätyö ja kohtaamisten väheneminen ajankäytön vuoksi.

**"Näennäistä yhteisöllisyyttä on,
mutta aito yhteisöllisyys jää kiireen jalkoihin.
Kunnon taukokuonetta ei edelleenkään ole.
Tosin ei siellä ehtisi kukaan käydäkään, kun kalenterit
on ruokataukoa lukuunottamatta täyteen ahdettu."**

(Opettaja)

Vastaajista 77 % oli kuitenkin sitä mieltä, että kokemukset työpaikalla ovat kuitenkin pääasiassa positiivisia (Kuvio 18). Positiiviset kokemukset työpaikalla ilmentävät emotionaalista hyvinvointia, johon sisältyvät myönteiset tunteet, kuormituksen hallinta ja psykologinen turvallisuus. Tällöin työpaikan ilmapiiri koetaan myönteisenä ja kannattelevana tunneperäisenä kokemuksena työssä. (ks. Cheung 2016.)

**"...mutta kaiken kaikkiaan yleinen ilmapiiri on
arvostava. Kollegat kohtelevat toisiaan kunnioittavasti
ja haluavat pääosin ylläpitää hyvää henkeä, vaikka
syvempää yhteistä tekemistä on vähemmän."** (Opettaja)

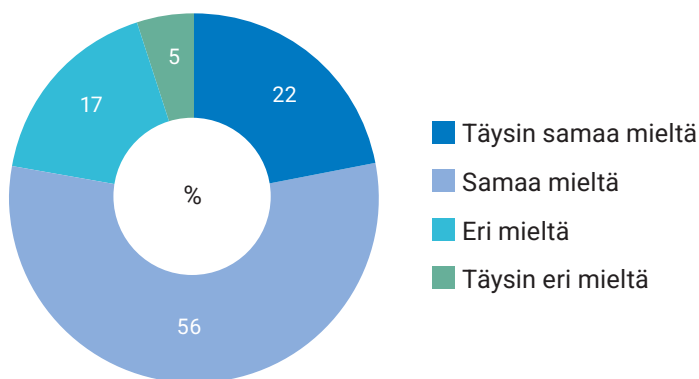


Kuvio 18. Kokemukseni työpaikalla ovat pääasiassa positiivisia.

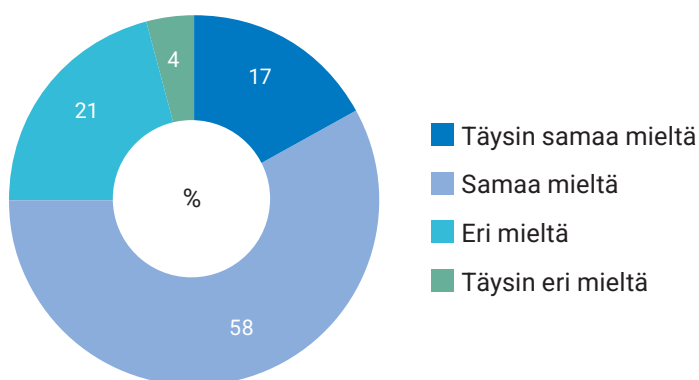
Yhteisöllisyyttä löytyy ammatillisessa koulutuksessa, ja sitä pidetään jaksamisen ja hyvinvoinnin lähteenä. Yhteisöllisyys näyttäytyy samaan aikaan vahvana ja hauraana; suhteissa ja vuorovaikutuksessa yhteisöllisyys on vahvaa, mutta muuttuneet rakenteet horjuttavat sitä. Yhteisöllisyys ilmentyy etenkin kokemuksellisenä yhdessä työyhteisön jäsenten kanssa. Yhteisöllisyyden kokemusta on heikentäneet viimeaikaiset rahoituksen muutokset, jotka ovat näkyneet muutosneuvotteluina tuloksina, jossa työntekijöiden määrää on vähennetty, työtehtäviä muutettu ja toimintatapoja uudistettu. Yhteisöllisyys on saanut muutoksissa säröjä, joten organisaatioissa on huolehdittava rakenteista ja tilasta, jossa ihmisten välisten suhteet voivat kukoistaa yhteisöllisyyttä vahvistavina ravinteina.

6.2 Työn arvostus

Vastaajien kokemukset työn arvostuksesta ovat myönteisiä. Vastaajista 78 % koki, että omaa työtä arvostetaan työpaikalla (Kuvio 19). Yhteiskunnan arvostusta omaa työtään kohtaan koki 75 % vastaajista (Kuvio 20). Ammattinimikkeiden välillä ei ollut juurikaan eroa arvostuksen kokemuksessa, mutta hieman enemmän arvostusta nauttivat työpaikallaan esihenkilöt (90 %) ja yhteiskunnallista arvostusta opinto-ohjaajat (86 %). Omaan työhön ollaan myös tyytyväisiä, kun 77 % vastaajista oli väittämän kanssa samaa mieltä. Esihenkilöt ja asiantuntijat ammattiryhminä erottui hieman myönteisempinä ammattiryhminä verrattuna opetus- ja ohjaushenkilöstöön. Esihenkilöistä 87 % oli työhönsä tyytyväisiä ja asiantuntijoista 84 %.



Kuvio 19. Koen, että työtäni arvostetaan työpaikallani.



Kuvio 20. Koen, että työtäni arvostetaan yhteiskunnassa.

Lähes 2/3 jakaa innostusta ja sitoutumista yhteiseen tehtävään ammatillisessa koulutuksessa, kun 63 % vastaajista on väittämän kanssa samaa mieltä. Ammattiryhmistä etenkin esihenkilöt ovat yhtä mieltä väittämän kanssa, kun 86 % on väittämän kanssa samaa mieltä. Opetus- ja ohjaushenkilöstöstä samaa mieltä väittämän kanssa oli 62 %.

Koulutusorganisaatioissa on jonkin verran tutkittu opettajien koke-
maa arvostusta, etenkin alalla pysymisen ja alalle hakeutumisen näkö-
kulmista. Opettajien saaman julkisen tunnustuksen on oletettu lisäävän
työtyytyväisyyttä ja työssä pysymistä. Arvostuksella on merkittävä yhe-
teys opettajien hyvinvointiin ja työtyytyväisyyteen, mutta myös sillä, mil-
tä tasolta se tulee, on vaikutusta. Mitä lähempänä arvostamisen lähde
on opettajaa, sitä enemmän sillä on merkitystä. Opettajan arvostuksen
tasoja voidaan tarkastella opiskelijoina, huoltajina, koulun johdon, koulu-
tussektorin koulutuspolitiikan ja -hallinnon sekä yhteiskunnan uskomus-
ten, odotusten ja asenteiden tasoilta. (Dreer-Göthe 2025). Amisbaromet-
rin neljä edellistä mittauskertaa osoittavat, että Suomessa ammatillinen
koulutus nauttii korkeaa, myönteistä ja vakaata arvostusta opiskelijoiden
keskuudessa (SAKKI ry. 2024). Työn merkityksellisyys tunnistaminen
auttaa yhdistämään työtä laajempaan yhteiskunnalliseen tarkoitukseen.
Merkityksellisyys työssä on kuin liima, joka pitää työyhteisöä koossa
muutosten ja paineiden keskellä vahvistaen ammatillista ylpeyttä ja tuo-
malla työhön eettisen ja yhteiskunnallisen ulottuvuuden (Cheung 2016).

Ammatillisessa koulutuksessa koetaan, että työtä arvostetaan niin si-
sältäpäin kuin ulkoapäin. Työstä ollaan edelleen innostuneita ja siihen on
sitouduttu. Työn tunnistaminen merkitykselliseksi ja arvostetuksi on työ-
tyytyväisyyttä sekä yhteisöllisyyttä vahvistavaa. Muutoksissa ravistettu
ammatillinen koulutus on edelleen arvostettua.

**Arvostuksella on merkittävä yhteys opettajien hyvinvointiin
ja työtyytyväisyyteen.**

7.

Hyvinvoinnin kokemuksia

Hyvinvoinnin tunnistamiseen ja edistämiseen liittyvät vahvasti positiiviset tunteet sekä merkityksellisuuden, kyvykkyyden, itsemääräämisen ja ryhmään kuulumisen kokemukset (Seligman 2011). Kokemusta hyvinvoinnista voidaan analysoida myös koherenssin tunteen kokemisen kautta. Todellisuuden ymmärrettävyys, tulevaisuuden epävarmuuden sietokyky, elämän hallittavuus ja kokemus elämän merkityksellisyydestä kuvaavat koherenssin kokemusta (Antonovsky 1987). Tutkiessamme ammatillisen koulutuksen henkilöstöä korostuivat hyvinvointiin vaikuttavina tekijöinä osaamisen ja kyvykkyyden kokemukset, itsemääräämisen, ryhmään kuulumisen ja työn merkityksellisuuden kokemukset sekä toisaalta epävarmuus tulevaisuudesta.

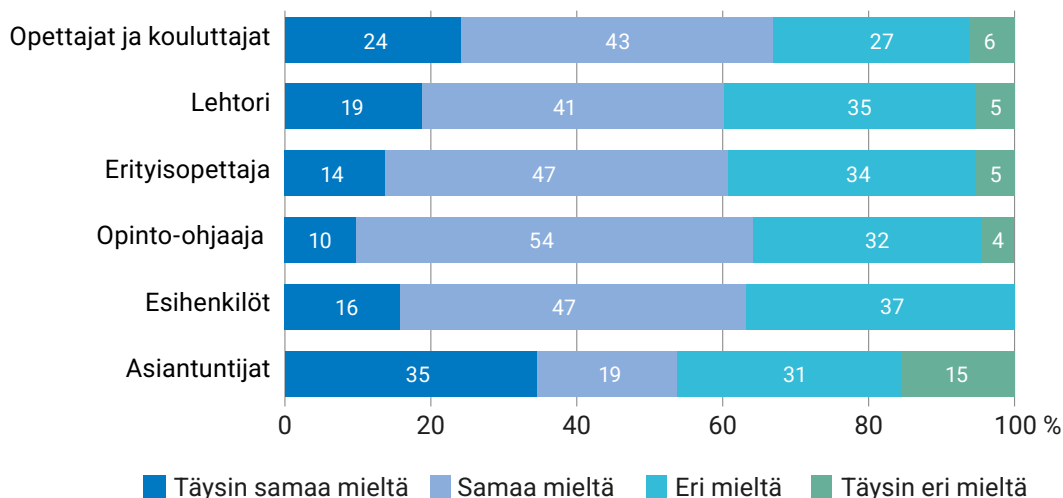
Ammatillisen koulutuksen henkilöstön hyvinvointia tutkitaan sekä työhyvinvoinnin että pedagogisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Ammatillisen koulutuksen henkilöstön hyvinvointia on selvitetty säännöllisesti Opetusalan ammattijärjestön toteuttamalla opetusalan työolobarometrillä. Ammatillisen koulutuksen opetus- ja ohjaushenkilöstössä on tunnistettu muutoksiin liittyvää työkuormitusta muiden koulutusasteiden opetus- ja ohjaushenkilöstöä enemmän. Työhön liittyvää kuormitusta vähentää kuitenkin hyväksi arvioitu esihenkilötyö. (Melkko & Ilves 2024.)

Pedagoginen hyvinvointi vastaavasti voidaan opetus- ja ohjaushenkilöstön näkökulmasta nähdä koostuvan neljästä osa-alueesta. Yksilötasolla siihen vaikuttavat (1) opettajan oma hyvinvointi ja voimavarat sekä (2) pedagogiset taidot ja oman opetuksen kehittäminen. Yhteisön tasolla pedagogista hyvinvointia määrittävät (3) työyhteisön ja kollegoiden tuki sekä (4) opetus- ja oppimisympäristö. (Parpala & Postareff 2025, 9.)

7.1 Työhyvinvointi ja stressi

Työhyvinvoinnin eri näkökulmia ovat psykologiset, sosiaaliset, fyysiset ja johtamisen tekijät (Pagán-Castaño ym. 2020). Ammatillisen koulutuksen henkilöstön työhyvinvointinäkökulmaa on Suomessa tutkittu käyttämällä työolobarometriä (TOB), joka kehitettiin HUS-organisaatioon 2000-luvun vaihteessa. Sitä on myöhemmin muokattu myös paremmin koulutusorganisaation viitekehykseen sopivaksi. TOB-mittaria taustoittavat organisaatioteoriat ja -mallit, työhyvinvoinnin osa-alueet sekä työkykyyn liittyvä työn vaatimusten ja työn voimavarojen välinen tasapaino (Soininen ym. 2003). Ammatillisessa koulutuksessa yhteyksiä on muun muassa löydetty työhyvinvoinnin ja koulutuksen järjestäjän tuloksellisuuden välillä (Soininen 2021; Kumpulainen 2014).

OsaAMiSta-kyselyssä hyvinvointia selvittäneet kysymykset yhdistivät vastaajien kokemaan yhteisöllisyyteen (edellinen luku) ja stressiin sekä kuormittavuuden muutoksiin. Stressin kokemusta selvitettiin väittämällä ”koen usein työhön liittyvää stressiä.”



Kuvio 21. Stressin kokemus ammattinimikkeittäin.

Samaa mieltä väitteen kanssa oli 63 % vastaajista – opetus- ja ohjaushenkilöstössä lehtorin nimikkeellä toimivat (60 %) sekä erityisopettajat (61 %) hieman harvemmin kuin opettajan tai kouluttajan nimikkeellä toimivat (67 %) ja opinto-ohjaajat (64 %) (Kuvio 21). Viime vuosina tehtyä opettajien hyvinvointitutkimusta on värittänyt COVID-pandemian poikkeusolot ja niistä eteenpäin jatkaminen. Työhön liittyvän stressin kokemus on kuitenkin edelleen suurta.

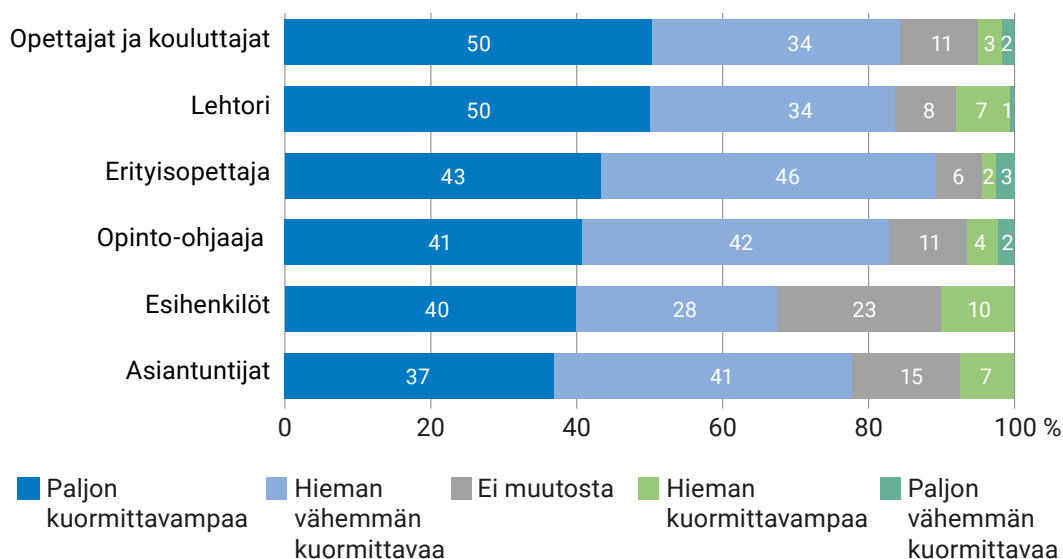
Aiemmin toimme esille henkilöstön osaamisen kokemukset ja kyvykkyydet työssään, ja digitaalisten välineiden monipuolisessa hyödyntämisessä osaaminen koettiin suhteellisen hyvänä mutta kuitenkin muita kysytyjä alueita heikompana. Teknostressi-ilmiöllä viitataan vaikeuksiin tulla toimeen digitalisoituvassa ympäristössä. Korkeakoulutuksessa opetus- ja ohjaushenkilöstön teknostressin kokemuksen tutkimuksessa on nähty opettajan arvioima liiallinen teknologian käyttö stressiä lisäävänä. Teknologian käytön määrä nähtiin vastaavasti suurempana kuin opettajat itse toivoivat sen olevan. (Cazan ym. 2024.)

Tämän tutkimuksen avoimissa kysymyksissä vastaajat kuvasivat haasteita teknisten järjestelmien kanssa. Eri teknisiin järjestelmiin tarvitaan koulutusta ja niiden käyttöä edellytetään yhä enemmän eikä niiden luotettavuus, toimivuus tai käytettävyys ole kuitenkaan aina erityisen hyvällä tasolla. Kun yhdistetään jatkuva digitaalisiin haasteisiin vastaamisen tarve ja kokemus liiallisesta teknologian käytöstä, ei työn vaatimusten ja työn voimavarojen tasapainoa ole helppo saavuttaa.

Työhyvinvoinnin kannalta voidaan kuitenkin nähdä myönteisenä, että kysyttäessä tyytyväisyydestä nykyiseen työhön 77 % oli samaa mieltä. Suunnilleen vastaava määrä koki, että on usein innostunut työstään (79 %) ja työhön on usein mukava syventyä (84 %). Vastaavasti työn kuormittavuutta koettiin yhtä lailla.

7.2 Kuormittavuutta riittää

Jopa 84 % vastaajista koki, että työn kuormittavuus on muuttunut viimeisen kolmen vuoden aikana joko hieman kuormittavammaksi tai paljon kuormittavammaksi. Esihenkilöiden vastaukset poikkesivat muista vastaajaryhmistä siten, että heistä pienempi osa koki kuormittavuuden kasvaneen (Kuvio 22).



Kuvio 22. Työn kuormittavuuden muutokset viimeisen kolmen vuoden aikana.

Vastaajia pyydettiin vielä täydentämään vastaustaan kuormittavuuden muutoksesta vastaamalla avokysymykseen ”Voitko täydentää edellisen kysymyksen vastaustasi.” Näissä vastauksissa kuormittavuuden lisääntyminen liittyi muun muassa muutoksiin tehtävänkuvassa tai **tehtävissä**. Muutos saattoi liittyä oman osaamisen mukaisten opetustehtävien vähentymiseen, aiempaa vaativampiin tehtäviin tai yhä pirstaleisempaan työhön. Kuvattiin muun muassa, että monenlaista pientä tehtävää riittää.

”Työ on muuttunut pirstaleiseksi. Päivän aikana ei tehdä vaan opetustyötä, vaan hoidetaan tuhatta muutakin asiaa.” (Opettaja)

Aiemmassa vertailussa AMK-henkilöstöön nähtiin kuitenkin, että ammattikorkeakouluissa työ on vielä selvästi pirstaleisempaa kuin ammatillisessa koulutuksessa. Voidaan pohtia, onko suunta ammatillisessa koulutuksessa kohti pirstaleisempaa työnkuvaa.

Työssä erilaisten kirjaamisen tehtävien lisääntyminen koettiin yleisenä. Ylipäättään lisääntyneen kuormittavuuden kokemus liittyi **hallintotyöhön**. Kokemus tietynlaisen byrokratian lisääntymisestä liittyi uusiin dokumentoinnin ja kirjaamisen vaatimuksiin. Kuitenkin kun opetus- ja ohjaushenkilöstöltä kysyttiin kuinka suurena prosentuaalisesti he näkevät hallintotöiden osuuden, vain 5 % työstä nähtiin hallintotyönä. Vaikka siihen lisättäisiin suunnittelu- ja kehittämistehtävien osuus (10 %) ja projekti- ja hanketehtävien osuus (3 %), jäädään opetus- ja ohjaushenkilöstön omissa arvioissa edelleen suhteellisen pieneen osuuteen työajasta. Silti avokysymyksen vastauksissa nostettiin hallinnolliset tehtävät esiin melko usein.

”Hallinnollisia tehtäviä ja kirjaamista/dokumentointia on tullut koko ajan lisää. Aikaa kehittämiseen ja suunnitteluun ei ole. Aikaa oman substanssiosaamisen ylläpitoon ei ole.” (Lehtori)

Eri koulutusasteilla hallintotyön lisääntymistä on koettu aina. Uuden julkishallinnon teoria (New Public Management, NPM) kuvaa piirteitä (Hood 1991), jotka ovat varmasti omalta osaltaan tuoneet kokemuksen hallinnon lisääntymisestä opettajantyössä. Perinteisemmin yksityisen sektorin suosimat johtamiskäytännöt, kilpailun lisääntyminen sekä tavoitteiden mukaiset mitattavat kriteerit helposti tuottavat opettajalle lisää kirjaamista. Teknologioiden kehittyminenkin ei ole varsinaisesti tuonut tähän helpotusta.

Aiemmin tässä julkaisussa ammatillisen koulutuksen kohtaamia muutoksia läpikäytäessä muun muassa nuorten ja aikuisten koulutuksen yhdistyminen reformin yhteydessä ja uusi oppivelvollisuuslaki ovat tuottaneet **opiskelijoihin** kytkeytyviä muutoksia. Tämä näkyi myös avovastauksissa kuormittavuuden lisääntymisenä, ja opiskelijoihin viitattiin huomattavan paljon työn kuormittavuudesta kysyttäessä. Opiskelijoiden ryhmäkoot, moninaisuus, lisääntynyt diagnosointi, heikko lähtötaso, tarvittavan kielitaidon puute, opiskelutaidot, sitoutuneisuuden puute sekä henkinen hyvinvointi nähtiin kuormittavuutta lisäävinä tekijöinä.

”Työmäärä lisääntyy ryhmäkokojen kasvaessa, opiskelijoiden haasteet lisääntyneet.” (Opettaja)

Oppivelvollisuuslain uudistuminen on tuonut ammatilliseen koulutukseen lisää opiskelijoita, joiden kohdalla opettaja kokee työnsä vaikeutuvan ja se tuo kuormittavuutta lisää.

”Opiskelijoilla on paljon ongelmia ja oppimisen haasteita yhä useammalla.” (Lehtori)

”Oppivelvollisissa on jonkin verran opiskelijoita, joilla ei ole edellytyksiä/valmiuksia opiskella ammattia.”

(Opettaja)

Opiskelijoiden tuen tarve on yksinkertaisesti kasvanut, eikä siihen ole henkilöitä eikä työaikaresurssia. Ammatillisessa koulutuksessa tekijöiden määrän koetaan vähentyneen, ja **yhdessä tekemiseen** on näin tullut muutoksia. Myös haasteet joidenkin kollegoiden kanssa, henkilöstömuutokset ja vähäisempi aika yhteiseen suunnitteluun ja kehittämiseen kuvattiin kuormittavuutta lisäävänä.

”Työ on muuttunut raskaaksi, koska ympärillä ei ole kollegoita, joiden kanssa voi jakaa asioita.” (Opettaja)

Työ tuntuu joistakin tulipalojen sammuttamiselta, ja muutosten jäljiltä joudutaan aina uudestaan hakemaan muotoja yhdessä tekemiseen. Edellisessä luvussa kuvastusti yhteisöllisyys ja vuorovaikutus koetaan kuitenkin työyhteisöissä vahvoiksi, ja hyvät suhteet työpaikalla kannattelevat työyhteisöä ja lisäävät innostusta.

Muutoksia on koettu myös työn **fyysisessä ympäristössä**. Työ voi jatkautua aiempaa useampaan paikkaan, tiloista voi olla pulaa tai käytössä olevat tilat voidaan kokea vanhoiksi.

”Joudun jakamaan aikani kahden ryhmän välillä, eri paikkakunnilla. Kumpikaan ryhmä ei saa tarvittavaa opetusta ja ohjausta.” (Opettaja)

Myös uusiin tiloihin siirtyminen koettiin kuormittavuutta lisäävänä tekijänä. Kaiken kaikkiaan näiden muutosten tuoma lisääntynyt työmäärä ei ole tullut huomioiduksi **resursseissa**. Yhtälönä työmäärän lisääntyminen samalla kun aikaa ja resursseja on vähemmän, koettiin kuormittavana.

”Pienemmät resurssit ja enemmän töitä.” (Opettaja)

”Epävarmuus tulevaisuudesta (oman yksikön säilyminen).” (Lehtori)

Muutosneuvottelut ja lakkautusuhat koettiin kuormittavuutta lisäävänä. Myös valtakunnan tason muutokset ovat lisänneet kuormittavuutta. **Yhteiskunnalliset ja koulutuspoliittiset** muutokset mainittiin kuormittavuutta lisänneenä tekijänä. Kokemus oli, että raha ratkaisee yhä useammin ja Opetushallituksen sekä opetus- ja kulttuuriministeriön toimet ovat tuoneet lisää kuormittavuutta.

”On tullut paljon lisää työtehtäviä, joiden mielekkyyttä on vaikea ymmärtää; esim. OPH:n määräykset pientenkin asioiden kirjaamisesta.” (Kouluttaja)

Pedagogisen hyvinvoinnin osa-alueiden (Parpala & Postareff 2025, 9) valossa työyhteisön ja kollegoiden tuki korostuvat yhdessä tekemisen kokemuksissa. Vastaavasti opetus- ja oppimisympäristön osa-alue korostuu fyysisen työympäristön muutosten tuomassa kuormituksessa. Yleisemmin hyvinvoinnin määrittämisessä positiiviset tunteet sekä merkityksellisyyden, kyvykkyyden, itsemääräämisen ja ryhmään kuulumisen kokemukset ovat keskeisiä (Seligman 2011). Näistä merkityksellisyyden, itsemääräämisen sekä ryhmään kuulumisen kokemukset kytkeytyvät kaikkein selkeimmin vastauksissa kuvattuun kuormittavuuden lisääntymisen tunteeseen.

Tämän tutkimuksen kaltaisessa kyselyssä vastaajat saattavat tulkita muutokset kuormittavuuden kokemuksessa voimakkaastikin. On huomioitava, että pieni ryhmä näki myös positiivisia muutoksia tämän kysymyksen kohdalla, eli heidän kokemuksensa mukaan kuormittavuus ei ollut lisääntynyt viimeisen kolmen vuoden aikana tai se oli jopa helpottanut.

Yhteisöllisyys ja vuorovaikutus koetaan kuitenkin työyhteisöissä vahvoiksi, ja hyvät suhteet työpaikalla kannattelevat työyhteisöä ja lisäävät innostusta.

8.

Hyvät uutiset

Viimeisen kolmen vuoden aikana muutos kuormittavuudessa oli pienellä osalla vastaajista positiiviseen suuntaan. Myös tähän on syytä pysähtyä. Samalla voidaan laajemmin katsoa, mitä sellaista tutkimustuloksissa on, minkä perusteella voidaan arvioida onnistumisia sekä tulevaisuudessa ylläpidettäviä vahvuuksia. Avovastausten perusteella esimerkiksi pysyvyyden kokemukset vähensivät kuormittavuuden kokemusta.

**”Oppilaitoksen järjestelmät ovat pysyneet stabiileina.
Oma osaamiseni on hiukan vahvistunut.”** (Lehtori)

Vastausten perusteella kuormittavuutta joidenkin kohdalla vähensi myös omassa työympäristössä tapahtuneet henkilöstövaihdokset, omien työtehtävien vaihtuminen tai oman osaamisen kehittäminen.

Aiemmissa luvuissa esitellyistä tutkimustuloksista saadaan koottua ammatillisen koulutuksen hyviä uutisia.

1. Henkilöstön luottamus omaan osaamiseen on korkealla.
2. Yleisesti ottaen ammatillisessa koulutuksessa työ näytti olevan opiskelija- ja opiskelukeskeistä. Ajallisesti keskimäärin eniten töitä tehtiin yhdessä opiskelijoiden kanssa.
3. Moni vastaajista koki työsuunnittelussa hyviä puolia – esimerkiksi sen, että he pystyivät vaikuttamaan omiin työtehtäviin siten, että niissä otetaan huomioon heidän vahvuutensa. Ylipäättään henkilöstön erilaisia vahvuuksia tunnistetaan vastaajien mielestä kohtuullisen hyvin.
4. Esihenkilön kanssa yhdessä työn suunnittelu oli yhteydessä vähempään stressin kokemukseen.
5. Esihenkilön johtamiseen olivat selkeästi tyytyväisiä asiantuntija-tehtävissä ja esihenkilötehtävissä olevat. Heikommaksikaan koettu johtaminen ei heikennä suhdetta kollegoihin ja opiskelijoihin, mikä vaikutti suuresti työssä viihtymiseen.

6. Ammatillisen koulutuksen henkilöstön kokemukset työpaikalla ovat pääasiassa positiivisia. Yhteisöllisyys ja vuorovaikutus koetaan työyhteisöissä vahvoiksi.
7. Moni on tyytyväinen nykyiseen työhönsä. Samoin innostus omaa työtä kohtaan on suurta. Usein koetaan olevan mukavaa syventyä työhön.
8. Ammatillisessa koulutuksessa työskentelevistä moni jakaa innostuksen ja sitoutumisen yhteiseen tehtävään. Kyse on siis asiasta, johon kannattaa panostaa näinä jatkuvien muutosten aikoina, koska näin syntyy merkitystä omalle työlle ja välitetään samaa viestiä myös ympärille.
9. Ammatillisessa koulutuksessa työskentelevillä on selkeä tunne, että heidän tekemää työtä arvostetaan sekä työpaikalla että yhteiskunnassa.

Ammatillisen koulutuksen tilanne voi olla rahoituksen, jatkuvien muutosten ja johtamisen haasteiden osalta vakava, mutta ammatillisessa koulutuksessa tehty työ koetaan tärkeäksi, yhteiseen tehtävään sitoudutaan ja työtä arvostetaan.

Ammatillisesta koulutuksesta kuuluu myös hyviä uutisia.

9.

Johtopäätökset

Tämä ensimmäinen OsaAMIS-tutkimus hahmottaa kuvaa ammatillisesta koulutuksesta jännitteisenä, mutta tulevaisuuden vireeltään toiveikkaana. Ammatillisessa koulutuksessa on osaavaa ja työlleen sitoutunutta henkilöstöä, jonka työtä arvostetaan. Työn tekemistä, yhteisöllisyyttä ja hyvinvointia on tullut haastamaan työn kuormittavuuden kasvu, haasteet muutosjohtamisessa sekä jatkuvat uudistukset. Työ koetaan arvostetuksi työyhteisön ja yhteiskunnan taholta. Kokemukset työstä ovat positiivisia, ja hyvät suhteet omiin työkavereihin ja opiskelijoiden välittyä vahvana.

Ammatillinen koulutus on ollut viimeisen vuosikymmenen aikana suurissa toimintakulttuurisissa ja rahoitusmallin muutoksissa. Nämä ovat vahvasti läsnä tämän tutkimuksen vastauksissa ja tuloksissa. Seuraavaksi tutkimuksen tuloksia kiteytetään tutkimuskysymys kerrallaan.

1. Miten ammatillisen koulutuksen henkilöstö kokee tehtävänsä ja osaamisensa sekä osaamisen kehittämisen?

Ammatillisen koulutuksen henkilöstöllä on vahva luottamus omaan osaamiseensa. Opetus- ja ohjaushenkilöstö kokee tunnistavansa opiskelijoiden tuen tarpeita ja lähes kaikki vastaajista osaa soveltaa oppimisen ohjaamisen tapoja tukemaan tunnistettuja tuen tarpeita. Opetus- ja ohjaushenkilöstö kokee osaavansa hyödyntää digitaalisia välineitä monipuolisesti. Lähes kaikki vastaajista osaa mielestään arvioida omien pedagogisten ratkaisujen toimivuutta.

Osaamista pitää kuitenkin kehittää, sillä vain 39 % vastaajista oli sitä mieltä, että johtaminen tukee henkilöstön osaamisen kehittymistä. Hie-
man yli puolet (53 %) vastaajista koki, että osaamista jaetaan sisäisesti henkilöstön kehittämisen hyödyntämiseksi. Hyvänä koettu esihenkilötyö näkyy osaamisen kehittämisen kokemuksissa myönteisesti. Työ koetaan arvostetuksi ja työhön ollaan sitoutuneita.

2. Miten ammatillisen koulutuksen henkilöstö kokee työaikasunnittelun?

Työaikasunnittelu tekee näkyväksi työn ja tuo mahdollisuuden rajata sekä ennakoida työtä. Keskeiseksi haasteeksi nousee suunnitelmien ja työn todellisuuden välinen jännite, kun työaikasunnitelmat eivät vastaa työn sisältöä ja todellista työmäärää. Vaikutusmahdollisuudet ja osallisuuden taso omaan työaikasunnitteluun vaihtelevat aidosta yhteistyöstä esihenkilön kanssa aina ulkopuolelta annettuun suunnitelmaan.

Työaikasunnitelmien onnistumisessa esihenkilötyö ja pedagoginen johtaminen ovat ratkaisevassa roolissa. Ulkoa annettu, hallinnollisesti johdettu työaikasunnitelma vaikuttaa siihen liittyviin kielteisiin kokemuksiin, kun taas hyväksi koettu esihenkilötyö ja oma osallisuus työaikasunnittelussa näyttäytyvät myönteisinä kokemuksina. Vuosityöaikaan siirtyminen koettiin osin haasteellisena ja työtä pirstaloivana. Työaikasunnittelun ongelmat eivät yksistään kohdistu järjestelmään, vaan siihen miten ja kenen ehdoilla sitä tehdään.

3. Miten johtaminen koetaan ammatillisen koulutuksen henkilöstön keskuudessa?

Muutosjohtamisen haasteina on muutosdynamiikan tunnistaminen henkilöstössä ja johtamiskäytäntöjen tukeutuminen hierarkkiseen johtajuuteen. Muutosjohtamisen oppikirjatkaan eivät pysty tällä hetkellä evästämään ammatillisen koulutuksen johtotehtävissä toimivia jatkuvan muutoksen tilasta, jossa päämäärä joko muuttuu koko ajan tai useita päämääriä tulee samaan aikaan johdettaviksi. Yhä suuremmissa koulutuksen järjestäjän organisaatioissa mahdollistuu kuitenkin luottamus, kunnioitus sekä positiivinen ja avoin ilmapiiri, kun tarkastellaan työyhteisöä tiimien tasolla.

Pedagogisen johtamisen osaamista haastetaan, sillä vain puolet henkilöstöstä kokee strategian ja pedagogisten linjausten ja vision ohjaavan kehittymistä. Pedagogisen johtamisen toteutuessa myös asiantuntijassa

itsessään ja työyhteisössä olisi luontevaa hyödyntää kehityskeskusteluita ja yhteisöllisyyttä työntekijöiden sitoutumisen ja hyvinvoinnin vahvistamiseksi. Kuitenkin vain puolet kokee kehityskeskusteluista olevan hyötyä työlleen. Muutosneuvotteluiden myötä tulleiden henkilöstömuutosten ja työn rakenteellisten muutosten myötä osa kokee yhteisöllisyyden heikentyneen. Esihenkilötyöllä on kuitenkin vaikutusta siihen, miten henkilöstön keskuudessa koetaan työaikasunnittelu, osaaminen ja sen kehittäminen sekä työhyvinvointi. Muutokset tuovat myös epävarmuutta, ja tässä olisi-kin johtajilla paikka osoittaa tunneilmapiirin johtamisosaamista – tarvitaan läsnäoloa, kohtaamista ja kuuntelemista.

4. Miten hyvinvointi koetaan ammatillisen koulutuksen henkilöstön keskuudessa?

Kokemus heikommastakaan johtamisesta ei heikennä suhteen laatua työkavereihin tai opiskelijoihin. Erityisen myönteisenä näyttäytyikin suhteet työkavereihin ja opiskelijoihin. Juuri nämä suhteet kollegoihin ja opiskelijoihin näyttäytyvät keskeisenä hyvinvointia tukevana tekijänä, joka mahdollistaa kuormittavissakin olosuhteissa selviytymistä. Opetus- ja ohjaushenkilöstö tekee suurimman osan työstään opiskelijoiden kanssa ja oman organisaation tiloissa. Omasta työstä ollaan innostuneita ja työtä kohtaan koetaan myös yhteiskunnan arvostusta. Tämä näyttääkin muodostavan paradoksin hyvinvointiin: työ ammatillisessa koulutuksessa on samaan aikaan palkistevaa ja kuormittavaa.

Esihenkilön kanssa työn suunnittelu on yhteydessä vähempään stressiin kokemukseen. Moni jakaa myös innostuksen ja sitoutumisen yhteiseen tehtävään. Samalla kuormittavuuden kokemukset ovat viime vuosina lisääntyneet. Syynä ovat muun muassa kokemukset jatkuvasta epävarmuuden tilasta, hallinnollisen työn haasteista, fyysisen työympäristön muutoksista ja vuorovaikutuksen haasteista joko opiskelijoiden, kollegoiden tai esihenkilön kanssa. Työhyvinvointiin panostaminen on aiemmissa tutkimuksissa kuitenkin todettu olevan yhteydessä ammatillisen koulutuksen tuloksellisuuteen, muun muassa opiskelijoiden nopeampaan valmistumiseen ja vähempiin keskeytyksiin.

Mitä seuraavaksi, amis?

Median välittämä narratiivi ammatillisesta koulutuksesta maalaa usein negatiivista kuvaa. Kriisipuheessa välittyy moninaiset oppijat, rahoitusleikkaukset, arvostuspula ja erilaiset tulokulmat osaajapulaan. Pedagoginen puhe jää tehokkuuspuheen alle.

Ammatillisesta koulutuksesta kuuluu myös hyviä uutisia ja näkyy toivon pilkahduksia paremmasta tulevaisuudesta tämän tutkimuksen valossa. Osaaminen koetaan vankaksi, työhön ollaan sitoutuneita ja yhteistyö on toimivaa työkavereiden ja opiskelijoiden kanssa. Työ ammatillisessa koulutuksessa on merkityksellistä ja arvostettua. Osaamista, kokemusta ja pätevyyttä löytyy.

Haasteet eivät ole ihmisissä, jotka tekevät työtä ammatillisessa koulutuksessa, vaan järjestelmissä ja rakenteissa, joiden työtä tukevia tekijöitä jatkuva muutos heikentää. Syytä on kiinnittää huomiota erityisesti siihen, ettei lisääntynyt kuormitus tuo jännitettä hyvinvoinnille, kun työhön ollaan edelleen sitoutuneita ja se koetaan arvokkaaksi. Työn merkityksellisyys ei pian enää riitä kompensoimaan kasvavaa kuormitusta, ja siksi hyvinvoinnin ja yhteisöllisyyden perustukset ovat vaarassa hapertua.

Ammatillisen koulutuksen vankat juuret tuottavat osaavia ammattilaisia työelämän ja yhteiskunnan kasvun mahdollistamiseksi. Nyt sen rakenteita, johtamiskäytäntöjä ja työn organisointia horjutetaan. Samoista rakenteiden ja uudistusten aineksista on kuitenkin mahdollista luoda kestävää ammatillisen koulutuksen arkea – mielekkääksi koettu arki kiteytyy johtamisen ja osallisuuden kokemuksiin. Vastauksia läpi leikkaa latautuneisuus työn ja ihmisten merkityksellisyydestä, joita työn alati muuttuvat vaatimukset kuluttavat.

Arvostetun, vaikuttavan ja uudistumiskykyisen ammatillisen koulutuksen visio vuoteen 2030 kiteytyy neljään teemaan: (1) työelämää uudistava ja edellä kulkeva, (2) osaamista ja hyvinvointia vahvistava elämänkaaren kaikissa vaiheissa, (3) koulutuksen järjestäjät osaamisen asiantuntijaorganisaatioina sekä (4) tärkeä osa koulutuksen ja opimisen ekosysteemiä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019). Vision

toteuttamiseen on tämän tutkimisen jälkeen vielä muutama vuosi aikaa.
Elementit vision

toteutumiselle on, mutta nyt tarvitaan rauhaa ja tilaa vakauttaa työlle annettuja edellytyksiä. Uudistaminen, osaaminen ja hyvinvointi syntyy kestävältä yhteisen tekemisen pohjalta. Tarvitaan mahdollisuuksia luoda pedagogisen näkemyksen ja osaamisen kautta vaikuttavan ammatillisen koulutuksen rakenteita muistakin kuin taloudellisista ja hallinnollisen kontrollin reunaehdoista.

Katse on luotava myös johtamiseen. Muutosjohtamisessa ihmisten johtamiseen on vaikea keskittyä, kun nurkan takana odottaa jo seuraava muutoskriisi, ennen kuin edellisiääkään on saatettu edes kunnolla prosessissa alkuun. Juuri ihmisten kohtaamista tarvitaan. Johtamisosaamista punnitaan etenkin epävarmoissa tilanteissa, kohtaamisissa ja yhteisen tavoitteen sanoittamisessa. Johtamisen suunnan yhdessä ylläpitämistä haastavat alati muuttuvat keinot, joilla päämäärään halutaan päästä. Tällöin myös päämäärä itsessään hämärtyy.

Kysymys ei olekaan mitä seuraavaksi amis, vaan miten.

Tarvitaan rauhaa ja tilaa vakauttaa työlle annettuja edellytyksiä.

10.

OAJ:n kehittämissuosituks

Päätäjät

Ammatillisen koulutuksen tulee voida keskittyä lakisääteisiin perustehtäviinsä:

- ammatillisen osaamisen tuottamiseen,
- jatko-opintoedellytysten vahvistamiseen ja
- vastuullisten kansalaisten kasvattamiseen.

Jatkuvien ja samanaikaisten muutosten ajan tulee olla ohi. Annetaan ammatilliselle koulutukselle työrauha.

Kasvatetaan opiskelijamäärään perustuvan rahoituksen osuutta. Vuonna 2026 voimaan tulleiden rahoitusperusteiden muutoksia tulee arvioida opetuksen, osaamisen kehittymisen ja opetuksen laadun näkökulmasta, ei pelkästään suoritteiden tai työllistymisen ja jatko-opintoihin pääsyn näkökulmasta. Opiskelijoiden työllistymiseen ja jatko-opintoihin pääsemiseen vaikuttavat useat asiat, joihin ei oppilaitoksissa voida vaikuttaa. Näitä ovat esimerkiksi yleinen työllisyystilanne tai korkeakoulujen opiskelijavalintojen perusteet.

Varmistetaan ammatillisen koulutuksen riittävät resurssit. Ammatillista koulutusta ei voida toteuttaa ilman opetusta, oppimisen tukea ja opinto-ohjausta.

- Ammatilliseen koulutukseen tarvitaan toimiva ja luotettava tapa varmistaa, että opiskelijat saavat riittävästi opettajan antamaa lähiopetusta. Opiskelijan oikeudesta saada opettajan antamaa lähiopetusta on säädettävä täsmällisemmin, ja opetuksen määrää on lisättävä.

- Laadukas ammatillinen koulutus edellyttää myös laitteita, koneita ja tarvikkeita ja raaka-aineita.
- Työturvallisuus ja oppiminen edellyttävät riittävän pieniä opetusryhmiä.

Luodaan OKM:n valtakunnallisille tavoitteille mittarit ja seurataan niitä myös muiden kuin toiminnan ohjauksen kokeiluun osallistuvien osalta.

Taataan resurssit myös henkilöstön täydennyskoulutukseen. Ammatillisten opettajakorkeakoulujen merkitys opetushenkilöstön koulutuksessa on tärkeä.

Arvioidaan tehtyjen muutosten ja päätösten vaikutuksia henkilöstön työhyvinvoinnin ja kuormituksen näkökulmasta ja puututaan tarvittaessa.

Kevennetään henkilökohtaisten osaamisen kehittämissuunnitelmaa. Tämä työ on tehtävä yhteistyössä koulutuksen järjestäjien, opettajien ja ohjaavien viranomaisten kanssa. Vapautuvat resurssit tulee kohdentaa suoraan opetukseen, opinto-ohjaukseen ja oppimisen tukeen.

Ammatilliset oppilaitokset

Vahvistetaan esihenkilötyön laatua ja osaamista ja ymmärrystä pedagogisesta johtamisesta, sillä se on keskeinen selittäjä tässä selvityksessä tulleille kokemuseroille.

Varataan henkilöstölle riittävästi aikaa sekä pedagogisena että ammattiosaamisen kehittämiseen.

Tehdään toteutuskelpoiset työsuunnitelmat henkilöstöä aidosti kuunnellen ja osallistaen. Tehdään työsuunnitelmat ajoissa ja määritellään työtehtävien vaatima aika realistisesti. Tunnistetaan henkilöstön moninaiset työtehtävät ja varataan riittävästi työaikaa niiden toteuttamiseen.

Huolehditaan yhteistyössä henkilöstön kanssa, että työaika-suunnitelma vastaa työn todellista sisältöä. Seurataan työaika-suunnitelman toteutumista, työajan riittävyyttä ja muutetaan tarvittaessa työaika-suunnitelmia.

Annetaan opiskelijoille riittävästi opetusta. Määritellään opettajille myös riittävästi aikaa opetuksen suunnittelulle ja osaamisen arvioinnille. Seurataan riittävän opetuksen toteutumista.

Kohdennetaan riittävästi resursseja oppimisen tuen ja opinto-ohjauksen toteuttamiseen, joiden merkitys on korostunut sekä rahoitusperusteiden muutoksessa että oppimisen tuen lainsäädännön uudistuksessa. Seurataan tuen toteutumista.

Kehitetään rakenteita, jotka tukevat yhteisöllisyyttä, kollegiaalista tukea ja yhteistä suunnittelua.

Ammatillinen opettajankoulutus

Kehitetään esihenkilö- ja johtamiskoulutusta painottaen siinä pedagogista johtamista ja muutosjohtamista.

Panostetaan opettajankoulutuksessa työajan ja työn suunnittelun osaamiseen.

Rakennetaan ja testataan konkreettisia malleja työaika-suunnittelun ja työn organisointiin opettajankoulutuksen tutkimus- ja kehittämistoiminnassa.

Vahvistetaan entisestään ammattikasvatuksen tutkimusta ja sen vaikuttavuutta.

Opetusalan ammattijärjestö

Tehdään tutkittuun tietoon pohjautuvaa neuvottelu- ja vaikuttamistyötä jäsenten edunvalvonnan näkökulmasta.

Vaikutetaan aktiivisesti siihen, että rahoitus turvaa ammatillisen koulutuksen laadukkaan toteuttamisen niin, että henkilöstöllä on voimavaroja ja vahvaa osaamista ja alan veto- ja pitovoima vahvistuu.

Korostetaan opettajan työn pedagogista ydintä ja opiskelijan yksilöllisen kohtaamisen merkitystä, opiskelijoiden heterogeenisyyttä sekä tuen tarpeiden kasvua ja sen vaikutusta henkilöstön työhön ja kuormittavuuteen.

Vahvistetaan henkilöstön edustajien, luottamusedustajien ja aktiivien mahdollisuuksia toimia yhteisöjensä kehittäjinä.

Noudatetaan jatkuvan vuoropuhelun periaatteita. Vahvistetaan yhteistoiminnallistakeskustelua työaikasuunnittelun toteuttamisesta.

Tehdään näkyväksi jäsenistön kokemukset mm. hyvän esihenkilötyön merkityksestä, kuormituksen kasvun vaikutuksista ja työaikasuunnittelusta. Tuetaan luottamusedustajia- ja miehiä sekä jäseniä neuvottelutyössä sekä jaksamisessa ja työhyvinvoinnissa.

Petri Lindroos, neuvottelujohtaja, Opetusalan ammattijärjestö OAJ

Lähteet

af Ursin, K. (2012). Pedagoginen johtaminen ja pedagoginen johtajuus: käsiteparin kaksi traditiota. Teoksessa Mäki, K. & Palonen, T. (toim.) Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja, s. 79–104. Kansanvalistusseura. Helsinki.

Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. (2012). Muuttuva oppilaitosjohtaminen. Muistio 2012:3. Opetushallitus.

Antera, S. (2023). Vocational Teachers' Professional Competence at the Intersection of Two Regimes of Competence The case of Sweden.

Antonovsky, A. (1987). Health promoting factors at work: The sense of coherence. Psychosocial factors at work and their relation to health, 153–167.

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986.

Brouwer, P., Brekelmans, M., Nieuwenhuis, A. F. M., & Simons, R.-J. (2012). Community development in the school workplace. International Journal of Educational Management, 26(4), 403-418.

Cazan, A-M., David, L., Truța, C., Maican, C., Henter, R., Nastasa, L., Nummela, N., Vesterinen, O., Rosnes, A., Tunland, T., Gudevold, E., Digernes, M., Unz, D., Witter, S., & Pavalache-Ilie, M. (2024). Technostress and time spent online. A cross-cultural comparison for teachers and students. Frontiers in Psychology, 15. vol 15.

CEDEFOP. (2021). The next steps for apprenticeship. Publications Office of the European Union.

Cheung, R. K. H. (2016). An ethnographic case study on transformation of a social welfare agency into a positive organization (Doctoral dissertation). The Hong Kong Polytechnic University.

Dreer-Göthe, B. (2025). How appreciation predicts teachers' job satisfaction, emotional exhaustion, and quitting intentions. Educational Studies 51(6), 279–1299.

Engblom-Pelkkala, K. (2018). Institutionaalisen koulun strategiset käytännöt : Diskursiivinen lähestymistapa.

Frisk, T., Huusko, M., Kamppi, P., Kilpeläinen, P., & Silverström, C. (2025). Pedagoginen johtaminen eri koulutusasteilla – arviointi, hankesuunnitelma. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Fullan, M. (2007). Leading in a Culture of Change. Jossey-Bass.

Hardy, I., Heikkinen, H., Pennanen, M., Salo, P., & Kiilakoski, T. (2021). The 'spirit of the times': Fast policy for educational reform in Finland. Policy Futures in Education, 19(7), 770-791.

Hood, C. (1991). A Public Management for All Seasons? Public Administration, 69, s. 3–19.

Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Puusa, A. & Juuti, P. (toim.). Gaudeamus, e-kirja.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. (2026). Yhteenveto Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen arviointituloksista: Koulutusjärjestelmän kehittämistarpeet muuttuvassa toimintaympäristössä.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. (N.d.) Ammatillisen koulutuksen toiminnanohjauksen kokeilun hakuvaiheen arviointi.

Keronen, S., Lemmetty, S. & Collin, K. (2022). "Kun motivaatio oppimiseen on kohdallaan, niin voidaan oppimispolulla ohjata eteenpäin": käsityksiä oppimisen johtamisesta esihenkilötyössä. Teoksessa S. Lemmetty, & K.

Collin (toim.), Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä, 273-298. Jyväskylän yliopisto. Sophi, 150.

Kotter, J. P. (2012). [Leading Change, With a New Preface by the Author](#). Harvard Business Review Press.

Kovalainen, M.-T. (2020). [Pedagoginen johtajuus ja sen vaje yleissivistävän perusopetuksen järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa](#). University of Jyväskylä. Faculty of Education and Psychology.

Kumpulainen, K. (2014). [Henkilöstön työssä koettu hyvinvointi. Pitkittäis-seuranta muuttuvassa koulutusorganisaatiossa](#). Väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto.

Lahtera, T., Ahtiainen, R. Fonsen, E. & Kallioniemi, A. (2021). [Rehtoreiden ja opettajien käsityksiä perusopetuksen opetussuunnitelman toteutumisesta edistävistä tekijöistä laajan pedagogisen johtamisen viitekehyksessä](#). Hallinnon tutkimus 40(5), 326-338.

Köykkä, K., Vähäsantanen, K. & Lemmetty, S. (2023). [Esihenkilöiden tarinoita ammatillisen osaamisen johtamisesta hajautetuissa organisaatioissa. Intuitiolla mennään ja verkostoissa johdetaan](#). Aikuiskasvatus (43)1-2.

[Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017](#).

Laukia, J. (2013). [Tavoitteena sivistynyt kansalainen ja työntekijä. Ammattikoulu Suomessa 1899-1987](#). Väitöskirja. Helsingin yliopiston humanistinen tiedekunta.

Lehikoinen, M., Ilves, V. & Nissilä, A. (2024). [Ammatillisen koulutuksen ilmapuntari – Missä mennään ja miltä tuntuu](#). OAJ.

Mattila, M. (n.d.). Hypoteesien testaus. Teoksessa Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. [Hypoteesien testaus – Tietoaarkisto](#) . [Viitattu 28.04.2026].

Melkko, S. & Ilves, V. (2024). [Opetusalan työolobarometri 2024](#). OAJ.

Miles, M.B., Huberman, A.M. & Saldanã, J. 2014. Drawing and verifying conclusions. Teoksessa *Qualitative data analysis: a methods source-book*. 3rd edition. Miles, M.B., Huberman, A.M. & Saldanã, J. (toim.). Sage (275-322).

Mäki, K., Kotila, H., Fred, M. & Kinanen, S. (2024). [Kiviä & keitaita 4.0: Muuttuva yhteisöllisyys ja pedagoginen ymmärrys ammattikorkeakouluissa](#). Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.

Ndaruhutse, S., Jones, C. & Riggall, A. (2020). [Why systems thinking is important for the education sector](#). Education Development Trust.

Nummenmaa, L. (2021). Tilastotieteen käsikirja. Tammi.

Nyyssölä, K. (2022). [Koulutus tulevaisuudessa](#). Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2022: 1.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). [Ehdotus opetus- ja kulttuuriministeriön asetukseksi ammatillisen koulutuksen rahoituksen laskenta-perusteista](#). Muistion liite 6.10.2017.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). [Kohti huippulaatua: Ammatillisen koulutuksen laatustrategia vuoteen 2030](#). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:2. Valtioneuvosto.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2025a). [Ammatillisen koulutuksen toiminnanohjauksen kokeiluun 40 koulutuksen järjestäjää](#). Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2025). [Opetus- ja kulttuuriministeriön linjaukset ammatillisen koulutuksen kehittämiseksi](#). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja: 2025:27.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (n.d. a) [Ammatillisen koulutuksen järjestäminen](#). [Ammatillisen koulutuksen järjestäminen ja järjestämisluvut](#)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (n.d. b). [Ammatillisen koulutuksen rahoitus.](#)

Opetushallitus. (2024 a). [Tutkintorakenne ja tutkinnot.](#)

Opetushallitus. (2024 b). [Maahanmuuttotilastaisesta ammatillisesta koulutuksesta – tilannekuva.](#) Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2024:3.

Opetushallitus. (n.d. a.). [Mitä on tutkintokoulutukseen valmentava koulutus \(TUVA\)?](#)

Opetushallitus. (n.d. b). Työhön ja itsenäiseen elämään valmentava koulutus TELMA.

Oppivelvollisuuslaki 1241/2020.

OTES. (2025-2028). [Kunta- ja hyvinvointialueyöantajien yrityssektorin opetusalan työehtosopimus.](#)

OVTES. (2025-2028). [Kunta-alan opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus.](#)

Owal Group Oy. (2021). [Selvitys ammatillisen koulutuksen reformin toimeenpanosta.](#) Raportti 16.3.2021.

Pagán-Castaño, E., Maseda-Moreno A. & Santos-Rojo, C. (2020). [Well-being in work environments.](#) Journal of Business Research, 115, 469–474.

Parpala, A. ja Postareff, L. (2026). Kohti hyvinvoivaa korkeakouluopettamista. Teoksessa A. Parpala ja L. Postareff (toim.), Hyvinvoiva ja pedagogisesti osaava korkeakouluopettaja (7–12). Vastapaino. Tampere.

Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Puusa, A. & Juuti, P. (toim.). Gaudeamus, e-kirja.

SAKKI ry. – Suomen Ammattiin Opiskelevien Liitto. (2024). [Amisbarometri 2024. Poimintoja tuloksista.](#)

Salmi, I. (2024). Positiivinen johtaminen uusin silmin: kokemuksen tutkimus ymmärrystä lisäämässä.

Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Sage Publications, Inc.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

Selkivuori, L., & Peuna-Korpioja, K. (2020). Uraohjausosaaminen ammatillisen opettajan tietoina ja taitoina. Teoksessa P. Risku, S. Laitinen-Väänänen, A.-L. Ojala, A.-K. Tiihonen & H. Torvinen (toim.), *Tulevaisuuden opettajuus*, 50–59. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Silvennoinen, M., Alanko-Turunen, M., Vilppola, J., & Ruhaalahti, S. (2025). Themes and Potential gaps in research on vocational education and universities of Applied sciences in Finland: a scoping review of studies published in 2020–2022. *European Journal of Education Studies*, 12(2).

Simola, H. (2015). *Koulupolitiikka ja riittävyyden eetos*. Teoksessa H. Simola (toim.). *Koulutusihmeen paradoksit: Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta*. Tampere: Vastapaino.

Soininen, J. (2021). *Tapaustutkimus – toimintamalli IT-johtamisen yhteydestä koulutusorganisaation tuloksellisuuteen koulutuksen reformissa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Soininen J., Helena Taskinen, H., Turpeinen, M., Lindström, K., Kinnunen, J. & Vuori, J. (2003). *Johtaminen ja hyvin toimiva työyhteisö: arviointi ja palautejärjestelmän kehittäminen HUS-yhtymälle*. Kehittämishankkeen loppuraportti, Kuopion yliopisto.

Stensaker, I. G. & Meyer, C. B. (2012). Change experience and employee reactions: developing capabilities for change. *Personnel Review*, 41(1), 106–124.

- Syväjärvi, A., Perttula, J., Stenvall, J., Majoinen, K & Vakkala, H. (2007). Psykologisen johtamisen haaste kompleksisessa muutostilanteessa ja ihmisen muutosdynamikassa. Hallinnon tutkimus 26(3), 3–17.
- Taipale, M. E. (2008). Pedagoginen johtajuus uudistamisen välineenä. Aikuiskasvatus, 28(1), 51–54.
- Toom, A. & Pyhältö, K. (2020). Kestävää korkeakoulutusta ja opiskelijoiden oppimista rakentamassa: Tutkimukseen perustuva selvitys ajankoh-
taisesta korkeakoulupedagogiikan ja ohjauksen osaamisesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:1.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Underwood, J. & Kowalczyk-Waledziak, M. (2018). Conceptualising professional communities among teachers. Polish Journal of Educational Studies. 71(1), 123-142.
- Valtioneuvosto. (2017). Ammatillisen koulutuksen reformi uudistaa koulutuksen vastaamaan opiskelijoiden ja työelämän tarpeita. Tiedote 24.4.2027. Ammatillisen koulutuksen reformi uudistaa koulutuksen vastaamaan opiskelijoiden ja työelämän tarpeita - Valtioneuvosto
- Valtioneuvosto. (2015). Ratkaisujen Suomi: Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma.
- Valtioneuvosto. (2019). Osallistava ja osaava Suomi: Pääministeri Sanna Marinin hallitusohjelma.
- Valtioneuvosto. (2023). Vahva ja välittävä Suomi: Pääministeri Petteri Orpon hallitusohjelma.
- Valtiontalouden tarkastusvirasto. (2021). Ammatillisen koulutuksen reformi. Tarkastuskertomus 2/2021.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. Teaching and teacher education, 61, 47–59.

Vesterinen, O. (2025). Ammatillisten opettajien EVTS-kysely tukee EU:n koulutuspolitiikan ohjausta. eSIGNALS PRO.

Vehkalahti, K., & Helsingin yliopisto. (2019). Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsingin yliopisto.

Viitala, R. (2021). Henkilöstöjohtaminen: Keskeiset käsitteet, teorit ja trendit (1. painos.). Edita Publishing Oy.

Viitala, R. (2002). Osaamisen johtaminen esimiestyössä. Universitas Wasaensis.

Vipunen. (2024). Ammatillinen erityisopetus. Opetushallinnon tilastopalvelu.

Vipunen. (2026a). Ammatillisen koulutuksen järjestämisluvut. 21.5.2026.

Vipunen. (2026b). Ammatillinen koulutus – opiskelijat ja tutkinnot. Opetushallinnon tilastopalvelu. 22.4.2026.

Wenström, S. (2020). Positiivinen johtaminen: Johda paremmin opetus- ja kasvatusalalla. PS-kustannus.

Zbierowski, P. (2014). Towards the integrated concept and measurement of organizational positivity. Journal of Positive Management, 5(3), 55–66.

Liitteet

Liite 1. Kyselylomake



Ammatillisen toisen asteen kysely 2026

Taustatiedot

1. Sukupuoli

- ☐ Nainen
- ☐ Mies
- ☐ Muu / en halua kertoa

2. Syntymävuotesi

Ilmoita XXXX

3. Korkein tutkintosi

- ☐ Ylioppilastutkinto
- ☐ Ammatillinen perustutkinto
- ☐ Ammattitutkinto
- ☐ Erikoisammattitutkinto
- ☐ Alempi korkeakoulututkinto
- ☐ Ylempi korkeakoulututkinto
- ☐ Tutkijakoulutus (lisensiaatti / tohtori)
- ☐ Muu

4. Työpaikkani on

- ☐ AEL-Amiedu Oy
- ☐ Ahlmanin koulun Säätiö sr

- ☐ Aitoon Emäntäkoulu Oy
- ☐ Ammattiopisto Luovi Oy
- ☐ Ammattiopisto Spesia Oy
- ☐ Ava-Instituutin kannatusyhdistys ry
- ☐ Axxell Utbildning Ab
- ☐ Careeria Oy
- ☐ Cimson Koulutuspalvelut Oy
- ☐ Espoon seudun koulutuskuntayhtymä Omnia
- ☐ Etelä-Karjalan Koulutuskuntayhtymä
- ☐ Etelä-Savon Koulutus Oy
- ☐ Eurajoen kristillisen opiston kannatusyhdistys r.y.
- ☐ Fintraffic Lennonvarmistus Oy
- ☐ Folkhälsan Utbildning Ab
- ☐ Fria Kristliga Folkhögskoleföreningen FKF rf
- ☐ Fysikaalinen hoitolaitos Arcus Lumio & Pirttimaa
- ☐ Haapaveden Opiston kannatusyhdistys ry
- ☐ Harjun Oppimiskeskus Oy
- ☐ Haus Kehittämiskeskus Oy
- ☐ Helsingin kaupunki
- ☐ Helsingin Konservatorion Säätiö sr
- ☐ Helsinki Business College Oy
- ☐ Hevosopisto Oy
- ☐ Hyria koulutus Oy
- ☐ Hämeen ammatti-instituutti Oy
- ☐ Itä-Karjalan Kansanopistoseura ry
- ☐ Itä-Savon koulutuskuntayhtymä
- ☐ Itä-Suomen Liikuntaopisto Oy
- ☐ Joensuun kaupunki
- ☐ Jokilaaksojen koulutuskuntayhtymä
- ☐ Jollas-Opisto Oy
- ☐ Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradia
- ☐ Jyväskylän kristillisen opiston säätiö sr

- ☐ Jyväskylän Talouskouluyhdistys r.y.
- ☐ Järvisen Koulutuskuntayhtymä
- ☐ Kajaanin kaupunki
- ☐ Kalajoen Kristillisen Opiston kannatusyhdistys ry
- ☐ Kanneljärven Kansanopiston Kannatusyhdistys r.y.
- ☐ Kansan Sivistystyön Liitto KSL ry
- ☐ Karstulan Evankelisen Kansanopiston kannatusyhdistys ry
- ☐ Kelloseppäntaidon Edistämisseätiö sr
- ☐ Kemi-Tornionlaakson koulutuskuntayhtymä Lappia
- ☐ Keski-Pohjanmaan Konservatorion Kannatusyhdistys ry
- ☐ Keski-Pohjanmaan Koulutuskuntayhtymä
- ☐ Keski-Uudenmaan koulutuskuntayhtymä
- ☐ Kiinteistöalan Koulutusseätiö sr
- ☐ Kiipulasseätiö sr
- ☐ Kirkkopalvelut ry
- ☐ Kiteen Evankelisen Kansanopiston kannatusyhdistys ry
- ☐ Kolmen kampuksen urheiluopisto oy
- ☐ KONE Hissit Oy
- ☐ Korpisaaren Seätiö sr
- ☐ Kotkan-Haminan seudun koulutuskuntayhtymä
- ☐ Koulutuskeskus Salpaus -kuntayhtymä
- ☐ Koulutuskuntayhtymä Brahe
- ☐ Koulutuskuntayhtymä OSAO
- ☐ Koulutuskuntayhtymä Tavastia
- ☐ Kouvola Ammattiopisto Oy
- ☐ KSAK Oy
- ☐ Kuopion Konservatorion kannatusyhdistys r.y.
- ☐ Kuopion Talouskoulun kannatusyhdistys r.y.
- ☐ Kuortaneen Urheiluopistosseätiö sr
- ☐ Kvarnen samkommun
- ☐ Laajasalon opiston seätiö sr
- ☐ Lahden kansanopiston seätiö sr

- ☐ Lahden Konservatorio Oy
- ☐ Live-säätiö sr
- ☐ Lounais-Hämeen koulutuskuntayhtymä
- ☐ Lounais-Suomen koulutuskuntayhtymä
- ☐ Luksia, Länsi-Uudenmaan koulutuskuntayhtymä
- ☐ Länsirannikon Koulutus Oy
- ☐ Maalariammattikoulun kannatusyhdistys r.y.
- ☐ Management Institute of Finland MIF Oy
- ☐ Marttayhdistysten liitto ry
- ☐ Mercuria kauppaooppilaitos Oy
- ☐ Meyer Turku Oy
- ☐ Optima samkommun
- ☐ Oulun kaupunki
- ☐ Paasikiviopistoyhdistys r.y.
- ☐ Palloilu Säätiö sr
- ☐ Peimarin koulutuskuntayhtymä
- ☐ Perho Liiketalousopisto Oy
- ☐ Peräpohjolan Kansanopiston kannatusyhdistys ry
- ☐ Pohjois-Karjalan Koulutuskuntayhtymä
- ☐ Pohjois-Satakunnan Kansanopiston kannatusyhdistys r.y.
- ☐ Pohjois-Savon Kansanopistoseura r.y.
- ☐ Pohjois-Suomen Koulutuskeskussäätiö sr
- ☐ Pop & Jazz Konservatorion Säätiö sr
- ☐ Portaanpää ry
- ☐ Raahen Porvari- ja Kauppakoulurahasto sr
- ☐ Raision Seudun Koulutuskuntayhtymä
- ☐ Rakennusteollisuus RT ry
- ☐ Rastor-instituutti ry
- ☐ Raudaskylän Kristillinen Opisto ry
- ☐ Rovalan Setlementti ry
- ☐ Rovaniemen Koulutuskuntayhtymä
- ☐ Saamelaisalueen Koulutuskeskus

- ☐ Salon Seudun Koulutuskuntayhtymä
- ☐ SASKY koulutuskuntayhtymä
- ☐ Satakunnan koulutuskuntayhtymä
- ☐ Savon Koulutuskuntayhtymä
- ☐ Seinäjoen koulutuskuntayhtymä
- ☐ Suomen Diakoniaopisto - SDO Oy
- ☐ Suomen Ilmailuopisto Oy
- ☐ Suomen kansallisooppera ja -baletti sr
- ☐ Suomen Luterilainen Evankeliumiyhdistys ry
- ☐ Suomen Nuoriso-opiston Kannatusyhdistys ry
- ☐ Suomen Urheiluopiston Kannatusosakeyhtiö
- ☐ Suomen ympäristöopisto SYKLI Oy
- ☐ Suomen Yrittäjäopisto Oy
- ☐ Suupohjan koulutus- ja työllisyyskuntayhtymä
- ☐ Svenska Framtidsskolan i Helsingforsregionen Ab
- ☐ Svenska Österbottens förbund för Utbildning och Kultur
- ☐ Tampereen Aikuiskoulutussäätiö sr
- ☐ Tampereen kaupunki
- ☐ Tampereen Musiikkiopiston Säätiö sr
- ☐ Tanhuvaaran Säätiö sr
- ☐ Tohtori Matthias Ingmanin säätiö sr
- ☐ Traffica Oy
- ☐ Turun Aikuiskoulutussäätiö sr
- ☐ Turun Ammattiopistosäätiö sr
- ☐ Turun kaupunki
- ☐ Turun konservatorio Oy
- ☐ Turun kristillisen opiston säätiö sr
- ☐ TYA-oppilaitos Oy
- ☐ Työtehoseura ry, ruotsiksi Arbetseffektivitetsföreningen rf
- ☐ Vaasan kaupunki
- ☐ Valkeakosken seudun koulutuskuntayhtymä
- ☐ Valkealan Kristillisen Kansanopiston kannatusyhdistys r.y.

- ☐ Vantaan kaupunki
- ☐ Varalan Säätiö sr
- ☐ Ylä-Savon koulutuskuntayhtymä
- ☐ Äänekosken Ammatillisen Koulutuksen kuntayhtymä
- ☐ Pelastusopisto

5. Toimin nimikkeellä

- ☐ Opettaja
- ☐ Kouluttaja
- ☐ Lehtori
- ☐ Opinto-ohjaaja
- ☐ Erityisopettaja
- ☐ Ammatillinen ohjaaja
- ☐ Muu ohjaaja, mikä?
- ☐ Hankeasiantuntija, mikä?
- ☐ Esihenkilö, mikä?
- ☐ Muu asiantuntija, mikä?
- ☐ Muu nimike, mikä?

6. Työkokemus vuosina

Nykyisessä työssä

Työkokemus yhteensä

7. Pedagoginen pätevyys

- ☐ Kyllä
- ☐ Opinnot kesken
- ☐ Ei

8. Työsuhteeni

- ☐ Toistaiseksi voimassa oleva
- ☐ Määräaikainen

9. Kokoaikaisuus

- ☐ Kokoaikainen
- ☐ Osa-aikainen

10. Työsuhteeseeni sovelletaan

- ☐ Opettajan vuosityöaikamääräyksiä
- ☐ Muu työaika

Oma työ

11. Opetatko tai ohjaatko pääasiallisesti oppivelvollisia opiskelijoita?

- ☐ Kyllä
- ☐ En
- ☐ Opetan sekä oppivelvollisia että jatkuvan haun opiskelijoita

12. Opetatko / ohjaatko

- ☐ TUVA-opiskelijoita
- ☐ TELMA-opiskelijoita
- ☐ Ammatillisen tutkinnon opiskelijoita (pt, at, eat)
- ☐ Muita, mitä? _____
- ☐ En opeta

13. Työni koostuu seuraavista tehtävistä

(Arvioi prosentuaaliset osuudet, yhteensä 100 prosenttia)

Opetus- ja ohjaustehtävistä _____

Projekti- tai hanketehtävistä	_____
Hallinnollisista tehtävistä	_____
Suunnittelu- ja kehittämistehtävistä	_____
Opinto-ohjauksen tehtävistä	_____
Erityisopetuksen tehtävistä	_____
Kansainvälisistä tehtävistä	_____
Muista tehtävistä	_____

14. Toteutan työtehtäviäni

(arvioi prosentuaaliset osuudet, yhteensä 100 prosenttia)

Yhdessä opiskelijoiden kanssa	_____
Yhdessä työelämän edustajien kanssa	_____
Itsenäisesti	_____
Yhdessä kollegojen kanssa	_____
Yhdessä huoltajien kanssa	_____
Yhdessä toisten ammatillisten oppilaitosten kollegoiden kanssa	_____
Yhdessä korkeakoulujen kollegoiden kanssa	_____
Yhdessä muiden ulkopuolisten sidosryhmien kanssa	_____

Työnteon ympäristöt

15. Missä ympäristössä toteutat työtäsi?

(arvioi prosentuaaliset osuudet, yhteensä 100 prosenttia)

Oman koulutusorganisaation tarjoamissa tiloissa	_____
Muun oppilaitoksen/korkeakoulun tarjoamissa tiloissa	_____
Yhteistyökumppaneiden tarjoamissa tiloissa	_____
Työelämän/työnantajien tiloissa	_____
Muualla (esim. kotona)	_____

Työnkuva ja työn suunnittelun perusta

16. Väittämiä opetus- ja ohjaustyön suunnittelusta

	Kyllä	Ei
Työaikasuunnitelmani sisältö vastaa työtehtäviäni (onko suunnitelma paperia vai todellisuutta)	☐	☐
Työtehtävissäni on huomioitu vahvuuteni	☐	☐
Työaikasuunnitelmassani työtehtäviin on resursoitu tarpeeksi aikaa	☐	☐
Työaikasuunnitelmaani on varattu aikaa myöhemmin määriteltäville tehtäville	☐	☐
Minulla on työtehtäviä, joita ei ole huomioitu työsuunnitelmassa	☐	☐
Voin vaikuttaa työaikasuunnitelmaani	☐	☐
Työaikasuunnitelmani on laadittu ennen työkauden alkua	☐	☐
Työaikasuunnitelmani on laadittu yhdessä esihenkilön kanssa	☐	☐
Työaikasuunnitelmani on laadittu tiimissä yhdessä kollegojen kanssa	☐	☐
Seuraan työaikani käyttöä suhteessa työaikasuunnitelmaani	☐	☐
Minulla on mahdollisuus pitää vapaajaksoja/vuosilomat työtehtäviäni rytmityksen mukaan (esim. projektien ja hankkeiden mukaan)	☐	☐
Haluan enemmän joustoa vapaajaksojen/vuosilomien sijoittelussa	☐	☐
Olen tyytyväinen siihen, miten työaikasuunnittelua toteutetaan työpaikallani	☐	☐

17. Vastaako työsuunnitelmasi todellisia tehtyjä tunteja?

- ☐ Kyllä
- ☐ Ei, teen enemmän
- ☐ Ei, teen vähemmän

18. Tarkasteletko työaikasuunnitelmaasi säännöllisesti esihenkilön kanssa?

- ☐ Kyllä
- ☐ Ei

19. Onko vuosityöaikaasi muutettu yhteisen tarkastelun jälkeen?

- ☐ Kyllä
- ☐ Ei, mutta olisi tarve
- ☐ Ei, ei ole tarvetta

20. Työaikasuunnittelun hyvät puolet

21. Työaikasuunnittelun huonot puolet

22. Väittämiä asiantuntijatyön / esihenkilö työn suunnittelusta

	Kyllä	Ei	En osaa sanoa	Ei koske minua
Käytössäni on liukuva työaika	☐	☐	☐	☐
Käytössäni on joustotyöaika	☐	☐	☐	☐
Seuraan toteutunutta työaika	☐	☐	☐	☐
Käytössäni on työaikapankki	☐	☐	☐	☐
Hallinto- ja tukipalvelushenkilöstön työaikamääräykset soveltuvat hyvin työni tekemiseen	☐	☐	☐	☐
Olen tyytyväinen siihen, miten työtäni suunnitellaan	☐	☐	☐	☐

	Kyllä	Ei	En osaa sanoa	Ei koske minua
Minulla on suunnitelma työaikani käytöstä	☐	☐	☐	☐
Voin vaikuttaa työtehtäviini	☐	☐	☐	☐
Käyn työvuoden aikana keskusteluja työn sisällöstä esihenkilön kanssa	☐	☐	☐	☐
Pystyn tasaamaan työaikaani	☐	☐	☐	☐
Minulla on mahdollisuus pitää vuosilomani työtehtäviini rytmityksen mukaan	☐	☐	☐	☐

23. Mitä muuta haluat kertoa työajasta?

24. Pedagoginen osaamiseni ammatillisessa koulutuksessa

	täysin samaa mieltä	samaa mieltä	eri mieltä	täysin eri mieltä	en osaa sanoa	ei koske minua
Osaan tunnistaa opiskelijoiden erilaisia tuen tarpeita	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Osaan soveltaa erilaisia oppimisen ohjaamisen tapoja opiskelijoiden tarpeiden mukaan	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Osaan huomioida opiskelijoiden hyvinvointiin ja jaksamiseen vaikuttavia tekijöitä opetuksessani	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Osaan hyödyntää monipuolisesti digitaalisia välineitä	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Minulla on käytössäni tarvittavat opetusvälineet ja materiaalit	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Osaan arvioida pedagogisten ratkaisujeni toimivuutta ja vaikuttavuutta	☐	☐	☐	☐	☐	☐

25. Osaamiseni ammatillisessa koulutuksessa

	täysin samaa mieltä	samaa mieltä	eri mieltä	täysin eri mieltä	en osaa sanoa	ei koske minua
Osaan suunnitella ja johtaa kehittämishankkeita	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Osaan kehittää yhdessä muiden kanssa ratkaisuja, jotka yhdistävät opetusta ja hanketoimintaa	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Osaan suunnitella ja toteuttaa tarvelähtöisesti pieniä osaamiskokonaisuuksia (tutkinnon osia)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Osaan suunnitella ja toteuttaa markkinaehtoisia täydennyskoulutuspalveluita	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Osaan suunnitella ja toteuttaa koulutusta kansainvälisiin tarpeisiin	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Työpaikkani käytännöt ja menettelytavat edistävät positiivista vuorovaikutusta ja yhteistyötä	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kykenen rakentamaan organisaatioiden välisiä strategisia kumppanuuksia	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Johtaminen

26. Väitteitä omasta kehitymisestä

	täysin samaa mieltä	samaa mieltä	eri mieltä	täysin eri mieltä	en osaa sanoa	ei koske minua
Minulla on mahdollisuus osallistua työelämäjaksoille	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Voin hyödyntää vahvuuksiani työssäni	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Työni tarjoaa mahdollisuuksia kehittyä	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Minulla on mahdollisuuksia jakaa osaamistani työyhteisössäni	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Minulla on mahdollisuus osallistua täydennyskouluksiin työajalla	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Minulla on työssäni mahdollisuuksia edetä nykyistä vaativimpiin työtehtäviin	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pystyn vaikuttamaan työtäni koskevaan päätöksentekoon	☐	☐	☐	☐	☐	☐

27. Väitteitä esihenkilötyöstä

	täysin samaa mieltä	samaa mieltä	eri mieltä	täysin eri mieltä	en osaa sanoa	ei koske minua
Lähiesihenkilö toimii organisaation henkilöstöä koskevien ohjeiden ja tavoitteiden mukaan	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Esihenkilöni tunnistaa, arvostaa ja hyödyntää yksilöllisiä vahvuuksia	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Esihenkilöni johtaa ja kehittää positiivisia käytäntöjä ja päivittäistä työtä	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Käyn esihenkilön kanssa säännöllisesti kehityskeskusteluja	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kehityskeskusteluista on ollut hyötyä työni kannalta	☐	☐	☐	☐	☐	☐

28. Väitteitä työpaikkasi johtamisesta

	täysin samaa mieltä	samaa mieltä	eri mieltä	täysin eri mieltä	en osaa sanoa	ei koske minua
Työpaikkallani tunnustetaan henkilöstön erilaisia vahvuuksia	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Johtaminen tukee henkilöstön osaamisen kehittämistä	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Työpaikkani hyödyntää sisäistä osaamista henkilöstön kehittämisessä	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pedagoginen linjaus/strategia/visio ohjaa henkilöstön kehittymistä	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Työpaikkani ylin johto ottaa huomioon henkilöstöstrategiset linjaukset	☐	☐	☐	☐	☐	☐

29. Mitkä työpaikassasi viime vuosina tapahtuneet muutokset ovat erityisesti vaikuttaneet omaan työhösi / työkuvaasi? Miten?

Työhyvinvointi ja pedagoginen hyvinvointi

30. Väitteitä ammatti-identiteetistä

	täysin samaa mieltä	samaa mieltä	eri mieltä	täysin eri mieltä	en osaa sanoa	ei koske minua
Olen ensisijaisesti tietyn ammatin/alan substanssiopettaja/aineen opettaja	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Olen ensisijaisesti oman ammattialani ammattilainen (esim. kokki, asentaja)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Olen ensisijaisesti erityisopettaja	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Olen ensisijaisesti opinto-ohjaaja	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Olen ensisijaisesti ohjaaja	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Olen ensisijaisesti asiantuntija (esim. hanketyö, muu asiantuntijatyö opetus- ja ohjauksen tukena)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Olen ensisijaisesti esihenkilö	☐	☐	☐	☐	☐	☐

31. Väitteitä hyvinvoinnista / pedagogisesta hyvinvoinnista

	täysin samaa mieltä	samaa mieltä	eri mieltä	täysin eri mieltä	en osaa sanoa	ei koske minua
Koen, että työtäni arvostetaan työpaikallani	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Koen, että työtäni arvostetaan yhteiskunnassa	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kokemukseni työpaikalla ovat pääasiassa positiivisia	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Minulla on hyvät suhteet työtovereihini työpaikallani	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Yhteistyö opiskelijoiden kanssa sujuu/toimii hyvin	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Oppilaitoksen toimintaa ohjaa pedagogiikka	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Työyhteisöni jaetaan innostus ja sitoutuminen yhteiseen tehtävään	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	täysin samaa mieltä	samaa mieltä	eri mieltä	täysin eri mieltä	en osaa sanoa	ei koske minua
Olen kokenut työssäni vähättelyä, väärinkäytöksiä tai hiljentämistä	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Koen usein työhön liittyvää stressiä	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Olen tyytyväinen nykyiseen työhöni	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Olen usein innostunut työstäni	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Minusta on usein mukavaa syventyä työhöni	☐	☐	☐	☐	☐	☐

32. Miten koet työsi kuormittavuuden muuttuneen viimeisen kolmen vuoden aikana?

- ☐ Paljon kuormittavampaa
- ☐ Hieman kuormittavampaa
- ☐ Ei muutosta
- ☐ Hieman vähemmän kuormittavaa
- ☐ Paljon vähemmän kuormittavaa

33. Voit täydentää edellisen kysymyksen (kuormittavuus) vastausta?

34. Miten kuvaisit työpaikkasi yhteisöllisyyttä?

35. Haluatko vielä kertoa jotain, mikä mielestäsi auttaisi työyhteisöä tai opiskelijoita voimaan paremmin?

Liite 2. Aineistohallintasuunnitelma

Tutkimuksen nimi:

Ammatillisen koulutuksen kyselytutkimus

Tekijät:

Jenniina Bies-Wikgren, Olli Vesterinen, Vesa Ilves, Mirjami Lehtikainen,
Eira Bani, Maria Mykkänen

Affilaatio:

Haaga-Helia ammatillinen opettajakorkeakoulu ja Opetusalan
ammattijärjestö (OAJ)

Tutkimuksen tiivistelmä:

Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa ammatillisen koulutuksen henkilöstön kokemuksia opetus-, ohjaus- ja muusta työstä vuonna 2025. Kyseessä on itsenäinen tutkimus, mutta kysymyksissä on yhtymäkohtia AMK-kyselyyn (Kiviä ja keitaita -sarjassa osat 1-4).

Tutkimukseen sisältyy viisi keskeistä teemaa, joista tietoa kerätään.

- Oma työ
- Työnteon ympäristöt
- Työnkuva ja työnteon perusta
- Johtaminen
- Työhyvinvointi ja pedagoginen hyvinvointi.

1. Aineiston yleiskuvaus

1.1 Millaiseen aineistoon tutkimuksesi perustuu? Millaista aineistoa kerätään, tuotetaan tai käytetään uudelleen? Missä tiedostomuodossa aineisto on? Esitä myös karkea arvio tuotettavan/kerättävän aineiston koosta.

Tutkimus toteutetaan valtakunnallisena kyselytutkimuksena. Sähköinen linkki kyselylomakkeelle lähetään valituille suomalaisille ammatillisen koulutuksen järjestäjille. Valinnassa jätetään ulkopuolelle koulutuksen järjestäjät, jotka vastaavat jo saman lukuvuoden aikana eurooppalaiseen vastaavankaltaiseen kyselyyn, mutta muutoin mukaan valikoituvien koulutuksen järjestäjien kohdalla käytetään satunnaisotantaa. Lisäksi vastauslinkki saatetaan tarvittaessa jakaa Opetusalan ammattijärjestön (OAJ) jäsenkyselynä liittoon kuuluville, ammatillisessa koulutuksessa työskenteleville henkilöille.

Kyselyyn toivotaan vastauksia opetus-, ohjaus- ja hanketehtävissä sekä esihenkilötehtävissä työskenteleviltä ammatillisen koulutuksen toimijoilta.

Webropolilla laadittu kyselylomake sisältää 35 osiota ja siihen sisältyy sekä strukturoituja, että avoimia kysymyksiä yllä esitellyistä teemoista.

Aineisto tullaan tallentamaan Excel -muotoon ja määrällisiä osioita tullaan analysoimaan TIXEL- tilasto-ohjelmalla.

1.2 Miten aineiston yhtenäisyys ja laatu varmistetaan?

Aineisto kerätään valtakunnallisesti samalla sähköisellä lomakkeella. Kieliversioina ovat suomi ja ruotsi.

Työtavoissa noudatetaan tarkkuutta ja huolellisuutta ja varmistetaan, että aineisto säilyy virheettömänä. Erityisesti kiinnitetään huomiota aineistojen teknisten käsittelyiden sekä siirtojen aikana että analyysivaiheessa. Tietoja muunneltaessa tullaan varmistamaan alkuperäisten, käsittelemättömien tietojen säilyminen.

Kaikista valituista menetelmistä tuodaan esille niiden tieteenfilosofiset lähtökohdat.

Pyrimme siihen, että kaikkia aineistoja analysoi ainakin kaksi tutkijaa.

2. Eettisten periaatteiden ja lainsäädännön noudattaminen

2.1 Mitä juridisia seikkoja liittyy aineiston hallintaan (esim. EU:n yleinen tietosuoja-asetus ja muu aineiston käsittelyyn liittyvä lainsäädäntö)?

Tutkimuksen aineistonkeruussa, analysoinnissa ja raportoinnissa noudatetaan hyvän tieteellisen käytännön mukaisia periaatteita (TENK) sekä EU:n tietosuoja-asetusta (General Data Protection Regulation, GDPR; EU 2016/679).

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Tutkimuksiin osallistuvilta henkilöiltä kysytään suostumus tutkimukseen osallistumisesta ja heitä informoidaan tutkimuksen tavoitteista. Hyväksyntä pyydetään ennen vastaamista, lomakkeen ensimmäisellä sivulla.

Tutkittavien anonymiteetti varmistetaan tutkimuksen kaikissa vaiheissa (aineiston keruu, aineiston säilytys, aineiston analysointi, julkaiseminen, mahdollinen jatkokäyttö). Kyselylomakkeeseen johtaa jaettu linkki, eikä lomakkeeseen tallennu vastaajan henkilötietoja. Lomake on anonymisoitu.

Vastaajilta pyydetään taustatietoja. Tuloksia ei raportoida koulutuksen järjestäjän tasolla, eikä raportista tai tuloksista ole mahdollista tunnistaa yksittäisiä vastaajia tai työpaikkoja.

Tutkimuksessa ei käsitellä erityisen arkaluontoisia tietoja.

Eettistä ennakoarviointia ei tarvita.

2.2 Miten hallinnoit käyttämäsi, tuottamasi ja jakamasi aineiston oikeuksia?

Aineiston oikeudet pysyvät Haaga-Helialla, OAJ:llä sekä VE-RDI-tutkimusryhmällä.

Henkilötietoja ei kerätä. Aineisto on tarkoitus tuhota 10 vuoden jälkeen. Anonymisoituja tietoja ja tuloksia voidaan kuitenkin tarvittaessa säilyttää tämän jälkeenkin.

Aineistoa ei lähtökohtaisesti voi käyttää uudelleen. Poikkeuksista päättävät tutkimustiimin johtaja Olli Vesterinen ja tutkija Vesa Ilves.

3. Dokumentointi ja metatiedot

3.1 Miten dokumentoit aineistosi, jotta se on löydettävissä, saavutettavissa, yhteen toimiva ja uudelleen käytettävissä sekä itseäsi että muita varten? Mitä metatietostandardeja, README-tiedostoja ja muuta dokumentaatiota käytät, jotta muut voivat ymmärtää ja käyttää aineistoasi?

Aineistoa säilytetään Haaga-Helian ja OAJ:n palvelimella, jonne on pääsy vain tutkijoilla.

Kerättyä tutkimusdataa ei luovuteta tutkimuksen ulkopuolisille tahoille. Se on vain tutkimustiimin käytössä. Tekijänoikeudet ja käyttöoikeudet ovat tutkijaryhmällä.

4. Tallentaminen ja varmuuskopiointi tutkimushankkeen aikana

4.1 Minne aineisto tallennetaan ja miten se varmuuskopioidaan?

Aineisto tallennetaan Haaga-Helian ja OAJ:n palvelimille, jotka ovat erityisen hyvin ja EU:n standardien mukaisesti tietosuojattuja.

4.2 Kuka valvoo pääsyä aineistoon, ja miten suojattua pääsyä aineistoon valvotaan?

Aineistoon pääsevät käsiksi vain tutkimustiimin jäsenet, jotka noudattavat huolellisuutta ja tarkkuutta dataa käsitellessään.

5. Aineiston avaaminen, julkaiseminen ja arkistointi tutkimushankkeen päätyttyä

5.1 Mikä osa aineistosta voidaan asettaa avoimesti saataville tai julkaista? Missä ja milloin aineisto tai siihen liittyvät metatiedot asetetaan saataville?

Tuloksista julkaistaan tutkimusraportti syksyllä 2026. Raportti julkaistaan ensisijaisesti sähköisenä, ja jos painatuskuluihin saadaan rahoitus, myös painettu raportti julkaistaan. Tutkimuksen metatiedot tulevat saataville raportin julkaisun yhteydessä.

5.2 Missä pitkällä aikavälillä arvokas aineisto säilytetään ja kuinka pitkään?

Aineisto säilytetään Haaga-Helian ja OAJ:n omilla palvelimilla kymmenen vuotta tutkimuksen päättymisen jälkeen. Anonymisoituja tuloksia voidaan säilyttää myös tämän jälkeen, mikäli se nähdään tarpeelliseksi.

6. Aineistohallintaa koskevat vastuut ja resurssit

6.1 Kuka (esim. tehtävä ja laitos) vastaa aineistohallinnasta?

Aineistohallinnasta vastaa Olli Vesterinen Haaga-Heliassa ja Vesa Ilves OAJ:ssä.

6.2 Mitä resursseja aineistohallinta edellyttää, jotta voit varmistaa, että aineisto voidaan avata ja säilyttää FAIR-periaatteiden mukaan?

Resurssit tulevat Haaga-Helian tai OAJ:n työsuhteessa tarjotuista palveluista (esim. IT-tuki, palvelimet).