

**TYÖTTÖMIEN KOKEMUKSIA TYÖVOIMAPOLIITTISESTA AIKUISSKOULUTUKSESTA - Lahden työvoimatoimiston kautta työvoimapoliittiseen KEKO-koulutukseen osallistuneiden arviot koulutuksesta**

Jyväskylän yliopisto  
Yhteiskuntatieteiden ja  
filosofian laitos  
sosiologian pro gradu-työ  
joulukuu 1997  
Mira Sallinen

Mira Sallinen  
sosiologian pro gradu-tutkielma  
joulukuu 1997  
Jyväskylän yliopisto  
s. 98

## **TYÖTTÖMIEN KOKEMUKSIA TYÖVOIMAPOLIITTISESTA AIKUISKOULUTUKSESTA - Lahden työvoimatoimiston kautta työvoimapoliittiseen KEKO-koulutukseen osallistuneiden arviot koulutuksesta**

### **TIIVISTELMÄ**

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää työvoimapoliittiseen KEKO-koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden kokemuksia koulutuksesta. Tutkimuksen tavoitteiksi asetettiin koulutukseen osallistuvan joukon kuvailu sekä koulutuksen vaikuttavuuden ja laadun arviointi. Vaikuttavuuden arvioinnin lähtökohdaksi asetettiin ennen kaikkea työllistyminen, mutta koska työvoimapoliittinen aikuiskoulutus on myös osa laajempaa koulutusjärjestelmää, haluttiin aineiston avulla selvittää, onko koulutuksella työllistymisen ohella muitakin vaikuttavuustekijöitä. Koulutuksen laadun arvioinnissa lähtökohtana oli ajatus, jonka mukaan koulutuksen laadun mittarina voidaan pitää tyytyväistä asiakasta. Näin ollen tutkimuksessa tuli arvioida myös koulutukseen osallistujien tyytyväisyyttä.

Tutkimuksen empiirinen aineisto kerättiin kyselyn muodossa. Kysely lähetettiin kaikille Lahden työvoimatoimiston kautta KEKO-koulutukseen syyskuu 1994 - helmikuu 1997 välisenä aikana osallistuneilla. Kyselyjä lähetettiin 177 kappaletta, joista palautettiin 112 kappaletta. Vaillinaisesti täytettyjen vastauslomakkeiden vuoksi mukaan kelpuutettiin kuitenkin vain 105 vastaajaa.

Tutkimuksessa saatiin selville, että koulutuksella oli työllistävä vaikutus, sillä koulutuksen loppuun suorittaneista vastaajista 63% työllistyi. Koulutukseen osallistuneet arvioivat myös saaneensa koulutuksen avulla hyödyllisiä kontakteja. Mutta koulutuksen vaikuttavuus ei ollut ainoastaan työllisyysvaikutuksia, vaan osallistujat uskoivat koulutuksen parantaneen myös heidän ammattitaitoaan. Kokonaisuudessaan koulutukseen osallistuneet olivat tyytyväisiä käymäänsä koulutukseen. Näin ollen koulutuksen laatua voidaan pitää melko hyvänä. Laatua tosin heikensi eri kurssien väliset tasoerot, mikä näkyi mm. tyytyväisyydessä opetukseen. Tuloksena voidaan pitää myös sitä, että vaikka koulutukseen hakeuduttaessa tärkeimpänä osallistumissyynä olikin toive koulutuksen avulla työllistymisestä, pidettiin tärkeänä motiivina osallistumiselle myös ammatillista kehittymistä.

Avainsanat: työvoimakoulutus, työllisyyskoulutus, aikuiskoulutus, työllistyminen, koulutuksen vaikuttavuus, koulutuksen laatu

## SISÄLLYS

1. JOHDANTO	4
1.1 KEKO-koulutuksen kohderyhmä ja tavoitteet	4
1.2 Tämän tutkimuksen tavoitteet	5
2. KATSAUS SUOMALAISEN TYÖVOIMAPOLITIIKAN JA TYÖVOIMAPOLIITTISEN KOULUTUKSEN KEHITYKSEEN	7
2.1 Työttömyyspolitiikka 1930-luvun lama-aikana	7
2.2 Ensimmäinen työllisyyslaki 1956	8
2.3 Uusi työllisyyslaki 1963	10
2.4 Siirtyminen kohti aktiivista työvoimapolitiikkaa	11
2.4.1 Aktiivisen työvoimapolitiikan periaatteista	13
2.5 1970- ja 80-lukujen työvoimapolitiikasta	14
2.6 1990-luvun suurtyöttömyys	16
3. KOULUTUKSEN YHTEISKUNTAKYTKENNÄT JA ASEMA TYÖMARKKINOILLA	20
3.1 Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät	20
3.1.1 Koulutuksen taloudellinen tehtävä eli kvalifikaatioiden tuottaminen	20
3.1.2 Koulutuksen valikointi- eli selektiotehtävä	22
3.1.3 Koulutuksen kulttuurinsiirtämis- eli integroititehtävä	23
3.1.4 Koulutuksen varastointitehtävä	24
3.2 Koulutus on kasautuvaa kulttuuripääomaa	25
3.3 Monet työmarkkinat	26
3.3.1 Eritasoisilla koulutuksilla on erilaiset työmarkkina-asetat	27
3.4 Työttömyyden vaikutuksista koulutusmarkkinoihin	29
4. KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUS JA LAATU	33
4.1 Koulutuksen vaikuttavuus	33
4.2 Koulutuksen laatu	35
5. AMMATILLINEN AIKUISKOULUTUS	38
5.1 Aikuiskoulutustarve	38
5.2 Ammatillisen aikuiskoulutuksen muodot	39
5.2.1 Aikuisten ammattitutkinnot	41
5.3 Aikuiskoulutuskin valikoi, kasautuu ja eriytyy	42

5.4 Ammatillinen aikuiskoulutus työvoimapolitiittisena välineenä	44
5.4.1 Koulutus työn korvaajana	45
5.5 Jatkuvan koulutuksen ideologia	47
6. KYSELY JA SEN TOTEUTUS	51
6.1 Tutkimusaineisto ja sen kokoaminen	51
6.2 Tutkimuksen analyysimenetelmät	51
7. TULOKSET	53
7.1 Vastaaajien taustatiedot	53
7.2 Koulutukseen liittynyt tiedottaminen	57
7.3 Koulutukseen hakeutumisen syyt	59
7.4 Koulutuksen suorittaneiden työllistyminen	61
7.5 Tyytyväisyys koulutukseen	64
7.5.1 Ammattitaidon ja työllistymismahdollisuuksien parantuminen	64
7.5.2 Tyytyväisyys koulutuksen opettajiin ja ohjaukseen	64
7.5.3 Tyytyväisyys koulutuksen toteuttamiseen	65
7.5.4 Tutor-työskentelyn arviointi	67
7.5.5 Koulutukseen osallistuneiden arviot yrittäjien tyytyväisyydestä työharjoitteluun	68
7.5.6 Koulutettavien arviot työllistymistä edistävien kontaktien syntymisestä	69
8. YHTEENVETO JA POHDINTAA	70
8.1 Ketä koulutukseen osallistui?	70
8.2 Miten koulutukseen liittynyt tiedottaminen onnistui?	72
8.3 Miksi koulutukseen hakeuduttiin?	72
8.4 Oliko koulutuksella työllistävä vaikutus?	73
8.5 Koulutuksen vaikuttavuuden ja laadun arviointia	75
LÄHTEET	80
LIITE 1. Kyselylomake	85
LIITETAULUKOT 1-11	89



## 1. JOHDANTO

Suomea on koetellut 1990-luvulla lama ja suurtyöttömyys. Nyt laman katsotaan jääneen taakse, mutta työttömyys on edelleen suuri ongelma: jälleen nousuun kääntyneestä talouskasvusta huolimatta ei työttömyys ole vähentynyt toivotulla tavalla. Vaikka työttömyyden vähentämisen keinoista on puhuttu ja uusia ratkaisuja etsitty, on pääasiallisesti käytetty jo tuttua keinovalikoimaa. Yksi näistä keinoista on koulutus.

Suomi tuntuu olevan edelleen yhteiskunta, jossa koulutuksen voimaan uskotaan. Lamasta huolimatta tutkimukset todistelevat, että nuoret eivät ole menettäneet uskoaan koulutukseen, nuorisotyöttömyyttä on pyritty vähentämään lisäämällä koulutuspaikkoja ja myös vanhempia työttömiä patistellaan koulutukseen. Mutta tosiasia on, että myös koulutettujen joukossa on työttömiä.

Koska koulutettujen työttömien määrä on kasvanut, on tullut ajankohtaiseksi järjestää työvoimapolitiittista koulutusta myös heille. Tämä tutkimus käsittelee yhtä tällaista koulutetuille henkilöille suunnattua työvoimapolitiittista aikuiskoulutusta eli KEKO-koulutusta. KEKO-koulutuksen (KEhittää ja KOuluttaa) tavoitteena on pyrkiä löytämään, kouluttamaan ja työllistämään koulutettuja, erikoisosaamista omaavia työttömiä henkilöitä pk-yrityksiin, joissa erikoisosaamista tarvitaan.

### 1.1 KEKO-koulutuksen kohderyhmä ja tavoitteet

KEKO-koulutus on projektimuotoista työvoimapolitiittista aikuiskoulutusta yhteistyössä pk-yritysten kanssa. Koulutus on suunnattu ennen kaikkea työttömille tai työttömyyden uhkaamille pk-yrityksissä työskentelemisestä kiinnostuneille jo pääasiassa opisto- tai korkeakoulutasoisen teknisen tai kaupallisen koulutuksen (myös muu sopiva koulutus) omaaville henkilöille, joilla jo on työkokemusta ja osaamista jollakin alalla. KEKO-koulutusta voidaan pitää työvoimapolitiittisena täydennyskoulutuksena, sillä koulutettavilta vaaditaan hyvää pohjakoulutusta ja mielellään myös työkokemusta. Koulutettavalle KEKO-koulutuksen pyrkimyksenä on projektin avulla antaa mahdollisuudet ammattitaidon kehittämiseen ja työkokemuksen lisäämiseen sekä parhaimmassa tapauksessa avaimet työllistymiseen. Käytännössä KEKO-koulutusohjelmat muodostuvat projektityöskentelystä

ja teoriajaksoista, jotka suunnitellaan jokaisen koulutuksen osalta yksilöllisesti. Ensisijaisia KEKO-projekteja ovat erilaiset pk-yritysten kehittämishankkeet, jotka liittyvät vientiin, markkinointiin, tuotekehitykseen ja laadun kehittämiseen. KEKO-koulutusta rahoitetaan osittain Euroopan sosiaalirahastosta (ESR), mikä taas rajoittaa opiskelijoiden alaikärajaiksi 25-vuotta.

Pk-yrityksen puolelta tavoitteena on KEKO-koulutuksen avulla löytää ja kouluttaa työtön tai työttömyysuhanalainen henkilö jonkin yrityksen kehittämishankkeen toteuttajaksi. Yritys ei sitoudu työllistämään koulutettavaa koulutuksen jälkeen, mutta luonnollisesti se on tämän tyyppisen koulutuksen tavoite. Yrityksen puolelta KEKO-koulutus edellyttää panostamista koulutettavan ohjaukseen sekä työtilojen ja -välineiden järjestämistä. Yritys osallistuu myös koulutuksen kustannuksiin osuudellaan.

## 1.2 Tämän tutkimuksen tavoitteet

Tämän tutkimuksen kohteena ovat kaikki Lahden työvoimatoimiston kanssa yhteistyössä syksyn 1994 ja kevään 1997 välisenä aikana järjestettyihin KEKO-koulutus ohjelmiin osallistuneet opiskelijat. Tarkoituksena on kartoittaa opiskelijoiden näkemyksiä koulutuksesta ja sen kokemisesta.

Tällä tutkimuksella on kolme päätavoitetta, joiden selvittämiseen tutkimus tähtää. Ensimmäisenä tavoitteena voidaan pitää koulutukseen osallistuvan joukon kuvailua. Tämän tavoitteen osalta tärkeiksi kysymyksiksi nousee: Ketkä koulutukseen hakeutuivat ja miksi koulutukseen hakeuduttiin?

Toisena tutkimustavoitteena voidaan pitää KEKO-koulutuksen vaikuttavuuden arviointia. KEKO-koulutus on osa työvoimapolitiittista aikuiskoulutusta ja työvoimapolitiittisen aikuiskoulutuksen vaikuttavuutena voidaan ennen kaikkea pitää työllistymistä ja koulutukseen osallistuneiden työllistymisen selvittäminen voidaankin katsoa tämän tutkimuksen ehkä tärkeimmäksi tavoitteeksi. On kuitenkin huomioitava, ettei työllistyminen voi tai saa olla ainoa vaikuttavuuden mittari puhuttaessa työvoimapolitiittisin perustein järjestetystä koulutuksesta. Myös työvoimapolitiittinen koulutus on osa laajempaa koulutusjärjestelmää ja näin ollen myös siihen on voitava soveltaa niitä vaikuttavuuden mittareita, joita muuhun-

kin koulutuksen arviointiin käytetään. Luonnollisesti painotus on toinen. Tärkeäksi kysymykseksi nouseekin se, onko siis KEKO-koulutuksella myös muuta annettavaa osallistujille kuin mahdollinen työllistyminen?

Kolmanneksi tämän tutkimuksen tavoitteeksi on asetettu KEKO-koulutuksen laadun arvioiminen. Tuonnempana pohditaan niin laadun kuin vaikuttavuudenkin käsitteitä tarkemmin, mutta tässä voi kuitenkin todeta, ettei ilman laadukasta koulutusta ole tyytyväisiä asiakkaita. Näin ollen tutkimuksen tavoitteeksi on asetettava myös arviointi osallistujien tyytyväisyydestä koulutukseen.

## 2. KATSAUS SUOMALAISEN TYÖVOIMAPOLITIIKAN JA TYÖLLISYYSKOULUTUKSEN KEHITYKSEEN

Ensimmäisen kerran joukkotyöttömyys tuli akuutiksi ongelmaksi itsenäisessä Suomessa vuosina 1917-1919, jolloin venäläisten linnoitustöistä vapautui runsaasti työvoimaa. Tuohon aikaan ei Suomessa ollut työttömyyden hoitoon mitään kansallisia säännöksiä, ja kunnatkin olivat lähinnä vastuussa omien asukkaidensa työllistämistoimenpiteistä. (Lilja & Santamäki-Vuori 1990, 255.)

1900-luvun alun Suomessa työttömyyteen suhtauduttiin perinteisen kielteisesti. Asenteiden lähtökohtana oli, että työttömyys johtui työttömän omasta tahdosta eikä olosuhteista. Työttömyyden heikkoon torjuntaan vaikutti myös liberalismin henki, joka korosti, ettei oloja tule keinotekoisesti muuttaa, sillä ne korjaantuvat kansantalouden lakien mukaan itsestään. 1930-luvun lama suurine työttömyyslukuineen pakotti kuitenkin uudenlaiseen ajatteluun ko. vuosikymmenen alussa: nyt nähtiin yhteiskunnan velvollisuudeksi torjua työttömyyttä, ainakin jossain mitassa. (Haatanen 1990, 60-61.)

Työllisyysperusteista koulutusta järjestettiin kuitenkin Suomessa jo vuosisadan alussa. Tuolloin valtio perusti käsityölaitoksia käsitöiden opettamiseksi työttömille. Laitosten tarkoituksena oli "antaa työttömille henkilöille opetusta jossakin yksinkertaisessa, tuloa tuottavassa käsityöhaarassa, jonka lyhyessä ajassa voi oppia". Jokaisessa laitoksessa oli käsityökoulu, joihin voitiin ottaa oppilaita "lyhyemmäksi ajaksi". Koulussa ollessaan oppilaat saivat "vähäisen ruokarahan tai vapaan ruuan" (Räty 1987, 57-58.)

### 2.1 Työttömyyspolitiikka 1930-luvun lama-aikana

1930-luvun laman ajan työttömyyspolitiikan lähtökohtana oli työttömyyden arvioitu yhteiskunnallinen vaarallisuus, sillä säännöllisen työn uskottiin "pitävän ihmisen parhaiten hyveiden tiellä". Jotkut pitivät työttömyyttä melkeinpä valtiollisena vaarana, joka pahimmillaan voisi johtaa jopa vallankumouksiin. Niinpä työttömyyttä vastaan oli luotava torjuntatoimenpiteitä. (Haatanen 1990, 61.)

Yksityisellä ihmisellä ei tuolloin kuitenkaan ollut oikeutta vaatia yhteiskunnalta itselleen työtä. Merkityksellistä oli vain yhteiskunnan etu, eikä kukaan voinut väittää, että juuri hänen työttömyytensä oli "yleisempää työttömyyttä". Työttömyyttä käsiteltiin siis joukkoilmiönä ja näin ollen myös työttömyyspolitiikka oli luonteeltaan joukkokohtaista ja ennalta ehkäisevää sekä ohimenevää. (Haatanen 1990, 61.)

Vuonna 1929 siis otettiin ensimmäiset askeleet kohden yleisiä työttömyyttä koskevia säännöksiä, kun maailmantalouden kriisi tavoitti myös Suomen. Tällöin työvoima-asioista vastannut kulkulaitos ja yleisten töiden ministeriö antoi ohjeita, joiden mukaan kuntien tuli järjestää hätäaputoita työttömille. Valtio puolestaan järjesti omia töitä työttömille tai avusti kuntien hätäaputoissa. Nämä em. kuntien ja valtion työttömille järjestämät työt olivat ruumiillista työtä, josta maksettiin n. 20% sekamiehen normaali palkkaa pienempi palkka. Lisäksi työttömiltä edellytettiin valtion järjestämissä töissä lähes täydellistä liikkuvuutta, sillä heidät lähetettiin rakennuspaikoille ympäri maata. Tämä "työlinjan" politiikka tuli sotien jälkeen työttömyyden hoidon määrääväksi politiikaksi. (Lilja & Santamäki-Vuori 1990, 255.)

1920- ja 1930-lukujen taitteessa kuntien oli lisäksi asetettava työttömyyslautakuntia, jotka myös kortistoivat työttömät. Joulukuussa 1929 kortistoissa oli 23 000 työtöntä, mutta maaliskuussa 1932 tilanne oli pahimmillaan kun työttömien määrä kortistoissa oli 90 000. Todellisuudessa työttömiä lienee ollut vielä paljon enemmän. (Haatanen 1990, 60.)

1930-luvun laman aikana valtio ei kuitenkaan pyrkinyt vähentämään työttömyyttä, vaan se päinvastoin lisäsi sitä. Valtio ei ollut valmistautunut lamaan ja elvytysvaraa ei ollut. Vuosien 1931 ja 1932 budjeteissa valtion työmäärärahoja jopa supistettiin. Pääasialliseksi työttömyyshuollon muodoksi käytännössä jäikin köyhäinhoito. 1930-luvun puolen välin paikkeilla työttömyys hellitti ja 1936 vahvistettiin työttömyyspolitiikan uudet periaatteet. Koska laman aikana ajatus puuttumattomuudesta suhdannekehitykseen (huom! liberalismin henki) oli johtanut kohtalokkaiisiin seurauksiin, uudet työttömyyspolitiikan periaatteet korostivat valtion osuutta suhdanteiden tasaajana. (Kalela 1989; 89, 92, 101.) Vaikka siis lama-ajan työttömyys jäi vain ohimeneväksi ilmiöksi, käänne työvoimapolitiikassa oli lamavuosien vaikutuksesta tapahtumassa, kunnallisista

häätäaputoista oltiin siirtymässä valtiollisesti koordinoituun työvoimapolitiikkaan. (Haatanen 1990, 62-63.)

## 2.2 Ensimmäinen työllisyyslaki 1956

Neljäkymmentä luvulla Suomessa vallitsi toisen maailmansodan seurauksena työvoimapuola ja vasta 1948-49 työttömyys tuli uudelleen ongelmaksi. Jorma Kalela kuvaa 1940- ja 50-lukujen taitetta siirtymisenä työvoimapulan ajasta takaisin "normaaliin" kausi- ja suhdannetyöttömyyden aikaan. (Kalela 1989, 161.)

Sotien jälkeen valtion oli kuitenkin järjestettävä työllisyysperusteista koulutusta, koska mm. sotakorvausten maksamiseksi tarvittiin nopeasti ammattityövoimaa lähinnä teollisuuden palvelukseen. Tätä tarkoitusta varten valtio kustansi vuosina 1945-48 järjestetyt 1-6 kuukautta kestäneet ns. pikakoulutuskurssit. Koulutuksen päämääränä oli myös auttaa rintamalta palanneet miehet sijoittumaan ammattitaitoa vastaaviin tehtäviin. Ensimmäiset varsinaiset työllisyysvaroin järjestetyt ammattikurssit käynnistettiin Suomessa 1950-luvulla. Vielä koulutus ei kuitenkaan ollut merkittävä työllisyyspoliittinen väline. (Räty 1987, 58-59; Mikkonen 1995, 16.)

1940- ja 1950-lukujen taitteessa sai alkunsa ns. työttömyyskomiteakäytäntö. Tämän käytännön myötä työttömyyspoliittiseen suunnitteluun tuli mukaan myös työmarkkinoiden keskusjärjestöt ja eräät etujärjestöt sekä valtion keskeiset työvirastot. Nämä komiteat eivät puuttuneet toteutetun työttömyyspolitiikan periaatteisiin, vaan valmistelivat ohjelman työtilaisuuksien järjestämiseksi työttömille. Vuodesta 1955 komiteaa kutsuttiin "työllisyyskomiteaksi". (Kalela 1989, 165.)

Ensimmäinen työllisyyslaki vahvistettiin vuonna 1956. Tämä laki esitti periaatteen, jonka mukaan valtiovallan vastuuna oli yleisen talouspolitiikan avulla luoda edellytykset tuotannollisen toiminnan häiriöttömälle toiminnalle ja työvoiman tarjonnan ja kysynnän keskinäiselle sopeutumiselle. Lain periaatteen mukaan valtion ja kuntien tulisi jaksottaa investointinsa niin, että ne tasoittaisivat suhdanteista ja kausiluontoisista syistä johtuvia vaihteluja. Kuntien oli järjestettävä työttömyystöitä suhteutettuna niiden väestöpohjaan ja valtiovallan taas tuli järjestää töitä niille, jotka eivät kuuluneet kunnan osuuteen. (Lilja & Santamäki-

Vuori 1990, 256.) Käytännössä laki perustui vanhaan "työlinjan" periaatteeseen eli työttömille tuli tarjota työtä toimeentulon turvaamiseksi, ei avustuksia (Kalela 1989, 166).

1950-luvun alkupuoliskoon verrattuna uudessa työllisyyslaissa oli uutta siis se, että päävastuu työttömyyden torjumistoimenpiteistä siirrettiin kunnilta valtiolle. Laki vakiinnutti käytännön, jonka mukaan valtio järjesti työttömyyttä ennalta ehkäiseviä *työllisyystöitä*, koska tavoitteena oli, ettei kuntien tarvitsisi ollenkaan käynnistää *työttömyystöitä*. Kalelan (1989) mukaan työllisyyslaki työllisyystöineen ja työllisyyslautakuntineen oli alku suomalaiselle täystyöllisyyden yhteiskuntapolitiikalle. Täystyöllisyyttä ei enää määritelty, kuten aikaisemmin, jokaisen oikeutena työhön, vaan valtiollisen sääntelyn lähtökohtana oli työmarkkinoiden toimivuuden varmistaminen. (Kalela 1989, 166-167.)

### 2.3 Uusi työllisyyslaki vuonna 1963

1950-luvulla kunnat alkoivat lisääntyvästi kritisoida tiukkaa työlinjapolitiikkaa. Järjestelmää pidettiin monin kohdin hankalana: kustannukset lisääntyivät jatkuvasti, järjestelmä ei kattanut riittävästi eri investointiprojekteja, järjestelmän käytännön sovellukset koettiin monimutkaisiksi ja käytäntö työttömyyskortistoihin rekisteröitymisessä oli sekavaa. (Lilja & Santamäki-Vuori 1990, 256.)

Lopulta kritiikki johtikin vuoden 1960 väliaikaisen työllisyyslain voimaantuloon. 1963 saatettiin voimaan uusi työllisyyslaki, joka noudatti vuoden 1960 linjavetoja. Uuden työllisyyslain mukaan valtion lainoitus- ja avustustoiminta liitettiin työllisyyden hoidon toimenpiteisiin. Nyt kaikki "työttömyystyöt" saivat saman statuksen kuin normaalitkin kunnalliset tai julkiset työt samoine palkka- ja työsuhde-etuineen. Kuntien investointiprojektien rajoituksia lievennettiin, niitä ei enää sidottu yhtä tiukasti työllistämistoimenpiteisiin. Työttömille pyrittiin nyt järjestämään työtä omasta asuinkunnasta, eikä liikkuvuutta tässä muodossa enää pidetty haluttavana. Uutta oli myös se, että työtön oli oikeutettu toiseksi parhaana vaihtoehtona valtion työttömyyskorvaukseen, mikäli viranomaiset eivät voineet työtöntä työllistää. (Lilja & Santamäki-Vuori 1990, 256-257.)

1960-luvun suuntauksena oli pohtia laajempaa ja kokonaisvaltaisempaa työvoimapolitiikkaa. Koska yhä suurempa ongelmana nähtiin työvoiman kysynnän ja tarjonnan kohta-

mattomuus koko maan mitassa, tavoitteeksi asetettiin työvoiman liikkuvuuden parantaminen. Liikkuvuuden korostaminen perustui siis siihen tosiasiaan, että väestön keskittyessä Pohjois-Suomeen teolliset työpaikat lisääntyivät Etelä-Suomessa. Niinpä 1964 työnvälityslakiin tehtiin lisäys, joka mahdollisti liikkuvuusavustusten maksamisen asuinpaikkakuntaa työn vuoksi vaihtaville. (Nyyssölä 1995, 77.) Jo aiemmin vuonna 1961 oli kunnallisella pohjalla toiminut työnvälitys siirretty valtion hoidettavaksi. Katsottiin, ettei alueellinen kunnallinen työnvälitys enää riittänyt, vaan tarvittiin valtakunnallista työvoiman liikkuvuutta. (Sihto 1981, 46.)

## 2.4 Siirtyminen kohti aktiivista työvoimapolitiikkaa

1960-luvun lopulla oli huomattavissa se, että Suomi ei enää ollut suljettu kansantalous vaan oli muuttunut avoimeksi kansantaloudeksi. Suomen mahdollisuudet selviytyä kansainvälisessä kilpailussa EFTA-sopimuksen solmimisen ja ulkomaankaupan vapautumisen myötä riippuivat tuotantokoneiston tehokkuudesta. Erityisesti SAK:n suunnalta alkoi kuulua vaatimuksia aktiiviseen työvoimapolitiikkaan siirtymisestä, jonka keskeisinä tavoitteina oli työvoiman alueellisen ja ammatillisen liikkuvuuden tukeminen. Erityisesti ammattikoulutuksen, ammatinvalinnan ja uudelleen koulutuksen kehittämistä vaadittiin. SAK:n heränneelle aktiivisuudelle löytynee selitys talvella 1966/1967 lisääntyneestä työttömyydestä. (Nyyssölä 1995, 77.)

Aktiivisen työvoimapolitiikan ajatus löi itsensä lopullisesti läpi 1960- ja 1970-lukujen taitteessa. Käytännössä tämä merkitsi perinteisen työlinjan päättymistä. Uusi työllisyyslaki astui voimaan 1971 ja se poisti kuntien työllistämisvelvoitteen. Lain tavoitteeksi oli asetettu työvoiman kysynnän ja tarjonnan määrällinen ja laadullinen tasapainottaminen kaikilla alueilla, sekä lyhyellä että pitkällä aikavälillä. Työvoimaministeriö ja nykyinen työvoimahlinto syntyivät niin ikään vuonna 1971, ja niiden tehtäväksi tuli alueellisen ja ammatillisen liikkuvuuden edistäminen. Myös koulutuksesta tuli vuoden 1971 työllisyyslain myötä osa työvoimapolitiikkaa. Aktiivisen työvoimapolitiikan taustana voidaan nähdä sekä 1960-luvulla alkanut elinkeinorakenteen muutos että taloudellinen kasvu, joka oli erityisen voimakasta 1970-luvulla. (Nyyssölä 1995, 77-78.)



Vuoden 1971 työllisyyslain yhtenä perusideana voidaan nähdä uudenlainen suhtautuminen työhön: työ on toimeentulon turvaamisen väline, mutta toimeentulon voi turvata muutenkin esim. työttömyysturvalla tai ammattikurssiavustuksella. Enää ei painopiste ollutkaan työllisyyden turvaamisessa, vaan työllistämistoimien lähes tasavertaisena vaihtoehtona nähtiin työttömyysturvan järjestäminen. (Sihto 1981, 50.)

Kalelan (1989) mukaan käänne kohti "korvauslinjaa" ajoittuu 1966-1968 aikaiseen lamavaiheeseen. Tällöin ensimmäistä kertaa sotien jälkeen ei julkisten töiden määrää pyrittykään lisäämään vaan turvaututtiin rahasuorituksiin, mikä luonnollisesti merkitsi työttömien lukumäärän kasvua. 1970-luvun alussa vahvistettu laki noudatti linjaa, jonka ensimmäiset oireet olivat näkyvissä jo 1950- ja 1960-lukujen taitteesta lähtien. "Työlinja" oli käynyt valtiolle liian kalliiksi jatkaa, kun valtion yhteiskuntatalouteen liittyvät tehtävät ja niiden aiheuttamat menot kasvoivat. (Kalela 1989, 187-188.)

Uuden työllisyyslain myötä työttömyyskorvauksen saanti siis helpottui. Uutta oli, että myös henkisen työn tekijät pääsivät työttömyyskorvauksen piiriin sekä työttömyyskorvauksen saannin muuttaminen ympärivuotiseksi. Sihton (1981) mukaan työttömyysturvan kehittyminen ajoittuu maaltapaon sekä jalostus- ja palveluelinkeinoihin siirtymisen yhteyteen. Aiemmin työttömyysturvan merkitys oli ollut vähäinen ja sen ulkopuolelle oli jäänyt merkittävä osa työvoimasta. Sihto löytää uuden työttömyysturvajärjestelmän syntymiselle keskeiseksi selitykseksi sen, että sillä luotiin tietyt minimiuusintamisen ehdot, jotta työntekijä olisi työttömyyden jälkeenkin kyvykäs toimimaan työvoimana. (Sihto 1981, 50-51.)

Sihto korostaa myös, että ko. työttömyysturvan laajenemisen myötä työvoimahallinnon mahdollisuudet vaikuttaa työvoiman tarjontaan paranivat. Olihan nyt käytettävissä pakotteena työttömyysturvan epääminen tai epäämisellä uhkaaminen, jolla pakottaa työtöntä muuttamaan asuinalueetta tai ammattia ja osallistumaan ammattikursseille. (Sihto 1981, 51-52.)

Aktiivisen työvoimapolitiikan periaatteiden esiin nouseminen 1960-luvulla näkyi siis myös uudenlaisena suhtautumisena koulutukseen. Vuonna 1966 astui voimaan laki ammattikurssitoiminnasta. Ammattikurssit olivat työllisyyskoulutusta, jolla alunperin pyrittiin

helpottamaan "varsinkin työllisyysalueilla asuvien", ammattitaitoa vailla olevien henkilöiden työhön sijoittumista. Ammattikurssien johto ja valvonta kuului ammattikasvatusviranomaisille, kun taas työvoimahallinto vastasi koulutusalojen ja ammattien valinnasta sekä oppilaiden hankinnasta ja näiden sijoittamisesta työmarkkinoille kurssien jälkeen. Vuonna 1969 astui voimaan työllisyysasetus, jonka mukaan ammatillinen koulutus verrastettiin työhön ja siitä kieltäytyminen merkitsi työttömyyskorvauksen eväämistä. Tämän uudistuksen tuloksena koulutukseen osallistujien määrä kohosi merkittävästi, mutta samalla myös alueellinen liikkuvuus lisääntyi. Vaikka koulutus pääosin järjestettiin teollisuus-Suomen ulkopuolella, josta myös suurin osa osallistujista tuli, sijaittivat koulutusta vastanneet työpaikat eteläisessä Suomessa. (Kalela 1989, 186.)

#### 2.4.1 Aktiivisen työvoimapolitiikan periaatteista

Suomessa käsitettä työvoimapolitiikka on Sihton (1981) mukaan alettu käyttää vasta 1960-luvun alkupuolella. Aikaisemmin työllisyyden hoito, työllisyystoimet jne. korvasivat käsitteen. Työvoimapolitiikka käsitteen yleistyessä liitettiin eteen usein adjektiivi aktiivinen. Suuntaus oli osa laajempaa, kehittyneiden kapitalistimaiden pyrkimystä löytää kokonaisvaltainen strategia työllisyyden ja työttömyyden valtionhallinnon erityistoimenpiteille. OECD:n suosituksen mukaan työvoimapolitiikka haluttiin nähdä taloudellisen kasvun edistämisen keinona. (Sihto 1981, 44.)

Aktiivisen työvoimapolitiikan strategia syntyi jo 1940-luvun lopulla Ruotsissa. Oikeastaan aktiivinen työvoimapolitiikka on vain osa laajempaa ns. Rehnin-Meidnerin mallia, jonka keskeisinä tavoitteina on ollut täystyöllisyyden turvaaminen ja inflaation vähentäminen. (Sihto 1994, 47.) Mallissa on kolme olennaista osaa (Korpelainen 1990, 83):

1. Suhteellisen rajoittava talouspolitiikka, jolla pyritään talouden nousu- ja korkeasuhdanteessa hillitsemään tasapainottomuuksia.
2. Solidaarinen palkkapolitiikka, joka tähtää tasaisempaan tulonjakoon, nopeampaan rakennemuutokseen ja vahvempaan talouskasvuun, mutta myös alhaisempaan inflaatioon. Mallissa solidaarinen palkkapolitiikka tarkoittaa nimenomaan ns. samanpalkkaisuus periaatteen noudattamista.

3. Aktiivinen työvoimapolitiikka. Kaksi mallin em. osaa pyrkivät synnyttämään työttömyyttä. Tätä ilmiötä on torjuttava aktiivisella työvoimapolitiikalla, joka koostuu sekä tarjontaan että kysyntään vaikuttavista valikoivista toimenpiteistä.

Korpelaisen (1990) mukaan Rehnin-Meidnerin mallissa perusoivallus oli se, ettei täystyöllisyyttä voida kestäväällä tavalla saavuttaa vain raha- ja finanssipoliittisin keinoin. Tulopolitiikan lisäksi avainrooliin kohosi aktiivinen työvoimapolitiikka. Tärkeä havainto oli, että täystyöllisen talouskasvun syntymiseksi tarvitaan rakennemuutos. Rakennemuutos merkitsee nopeaa kasvua toisaalla ja taantumaa toisaalla. Uudet työpaikat rakennemuutoksen kärjessä etenevillä toimialoilla merkitsevät uusia ammattitaitovaatimuksia. Tämä taas vaatii työmarkkinoilta joustoa, joka siltä luontaisesti puuttuu. Aktiivinen työvoimapolitiikka nähtiin keinona tämän jouston tuottamiseksi. (Korpelainen 1990, 83.)

Aktiivisen työvoimapolitiikan keinot käytännössä ovat keskittyneet liikkuvuuden edistämiseen. Työntekijöitä haluttiin taantuivilta aloilta laajeneville. Tämä tavoite pyrittiin saavuttamaan laajalla julkisella työnvälityksellä, aikuisväestön ammatillisella koulutuksella ja takaamalla taloudelliset ja sosiaaliset resurssit työn perässämuutolle. Toisaalta työllistämisen- ja tukitoimin pyrittiin täydentämään aktiivista työvoimapolitiikkaa, sillä rakennemuutoksessa on aina niitä, jotka eivät pysy kehityksen mukana. (Korpelainen 1990, 83.)

Yksinkertaistettuna aktiivisen työvoimapolitiikan periaatteena on, että työmarkkinoilla tulisi käyttää enemmän aktiivisia työvoimapolitiittisia menoja, joilla edistettäisiin työllistämistä. Työvoimapolitiikkaa voidaan siis sanoa passiiviseksi, jos passiivisiin toimenpiteisiin käytetyt menot ylittävät selvästi aktiivisten toimenpiteiden menot. Tällaisia passiivisia toimenpiteitä ovat mm. varhainen eläkkeelle siirtäminen ja työttömyyspäivärahat. Aktiivisina toimenpiteinä voidaan taas pitää mm. oppisopimuskoulutusta, työharjoittelua ja työllisyyskoulutusta. (Kettunen 1995, 8-12.)

## 2.5 1970- ja -80-lukujen työvoimapolitiikasta

70-luvun kuluessa Suomi alkoi toimihenkilöistyä ja teollisuuden työvoiman suhteellinen kasvu hidastui. Vaikka samaan aikaan voimakas muuttoliike suuntautui Pohjois- ja Itä-

Suomesta maan eteläosiin ja Ruotsiin, ei kehitysalueiden työttömyys kadonnut. Toisaalta kasvukeskuksissa podettiin työvoimapulaa. Työttömyysaste nousi vuonna 1978 lähes 8 prosenttiin vakiintuakseen sitten 1980-luvulla 6 prosentin tasolle. (Kalela 1989, 175, 198.)

1970- ja -80-lukujen työttömyys ei ollut enää vain maaseutua koskeva, puunjalostusteollisuuden suhdanteiden sääntelemä ongelma. Palkkatyöläistymisen myötä työttömyydestä oli tullut koko yhteiskuntaa koskeva ilmiö: kaikkia ammattiryhmiä ja molempia sukupuolia koskettava ympärivuotinen ongelma. Merkityksellistä 1970-luvulla nousseessa työttömyydessä oli, ettei kasvu liittynyt niinkään työttömien lukumäärän kasvuun, vaan työttömyyden keston pitenemiseen. Riski joutua työttömäksi ei ollut olennaisesti kasvanut, mutta mahdollisuus työllistyä nopeasti uudelleen heikentyi. Myös nuorisotyöttömyys lisääntyi 1970-luvun lopulla. (Kalela 1989, 198-199.)

Työttömyyden hoidossa 70- ja 80-luvuilla siirryttiin taloudellista kasvua myötäilleistä toimenpidejärjestelmistä "valikoivan työvoimapolitiikan" harjoittamiseen, jossa tukityöllistäminen sai keskeisen sijan. Työllistämistoimenpiteistä merkittävin oli kunnallinen työllistämistuki. Myös valtiolla oli työtehtäviä työntekijöiden työllistämiseksi valtion virastoissa ja laitoksissa. Vuonna 1984 otettiin käyttöön ns. starttiraha, jonka tarkoituksena on avustaa yrittäjäksi ryhtyvää työtöntä. (Kalela 1989, 200-201.)

Myös työllisyyskoulutus organisaation luominen tapahtui pääasiassa 1970-luvun alkupuoliskolla. Tällöin työmarkkinoilla esiintyi selvää työvoimapulaa ja työmarkkinoiden kaikilla sektoreilla korostui sekä laadullinen että määrällinen työvoiman tarjonnan ja kysynnän tasapainottomuus. Koulutuksella haluttiin ohjata työvoimaa supistuvilta aloilta työvoimapolusta kärsiville aloille. Aluksi työllisyyskoulutuksen painopiste oli metalli- ja tekstiiliteollisuuden työvoiman kouluttamisessa. Koulutuksen vakiintumisen myötä koulutus kuitenkin jakaantui tasaisemmin eri ammattialojen kesken. (Sarje 1983, 15-16.)

Vuonna 1976 työllisyyskoulutuslaki uudistettiin. Uudessa laissa työllisyyskoulutus erotettiin selvemmin kiinteämuotoisesta ammatillisesta koulutuksesta nostamalla koulutettavien alaikäraja 17:stä 20 vuoteen. Toisaalta koulutukseen hakeutumiselle ei tiukkana ehtona enää ollut työttömyyttä ja näin ollen myös työssä olevien oli nyt mahdollista ohjautua koulutukseen. Uuden lain mukaan työllisyyttä tuli edistää järjestämällä pääasiassa

aikuisille ammatillisia uudelleen-, täydennys- ja jatkokoulutuskursseja. Pääpaino oli siis työllisyyttä edistävässä, ammattiin suuntautuvassa aikuiskoulutuksessa. (Sarje 1983, 16, 29.) Työllisyyskoulutuksen tavoitteena oli poistaa yksilön työhönsijoittumisesteitä ammattitaitoa parantamalla ja toisaalta tyydyttää sellaista työvoiman kysyntää, jota ei voitu poistaa nopeasti muilla toimenpiteillä. Vuoden 1976 työllisyyskoulutuslain myötä koulutustuki yhtenäistettiin työttömyysavustuksia ja -korvauksia vastaavaksi. (Kivirauma & Silvenoinen 1989, 65, 79.)

## 2.6 1990-luvun suurtyöttömyys

Vielä 1980- ja -90 -lukujen vaihteessa ennustettiin, että suotuisan taloudellisen kasvun seurauksena ongelmaksi muodostuisi työvoimapula. Tuolloin myös työvoiman ikärakenteen muutos huolestutti: hallitsevana piirteenä näytti olevan yli 40-vuotiaiden suhteellisen osuuden voimakas kasvu. Tämän pelättiin entisestään lisäävän työmarkkinoiden jäykkyyttä ja vaikeuttavan työvoiman sopeutumista ammatillisiin muutoksiin, sillä iän kasvaessa työvoiman liikkuvuus ja valmiudet omaksua uusia asioita yleensä vähenevät. Ennusteista huolimatta 1990-luvun Suomessa ongelmaksi muodostuikin syvä taloudellinen lama sekä ennennäkemättömän korkea työttömyys. (Kasvio 1994, 102-103.)

Kahdeksankymmentäluvun lopussa 1988 tuli voimaan uusi työllisyyslaki, joka korvasi vuoden 1972 työllisyyslain. Laissa asetettiin talouspoliittiset toimenpiteet ensisijaisiksi pyrittäessä turvaamaan työnsaanti, mutta laki edellytti myös erityistoimenpiteitä työtilaisuuksien järjestämiseksi työttömäksi joutuneille. Koska työllisyysperusteisten työtilaisuuksien järjestäminen todettiin ensisijaisesti koko *julkisen vallan* tehtäväksi ja koska valtiolla ei katsottu olevan riittäviä mahdollisuuksia järjestää työtilaisuuksia, säädettiin laissa kuntien työllistämisvelvollisuudesta ja niistä muodoista, joilla valtio sitoutui vastaamaan kuntien työllistämiskustannuksista. Uuden työllisyyslain mukainen työllistämisjakso oli pääsääntöisesti pituudeltaan 6 kuukautta, kun aiempi kunnallinen työllistämistuki mahdollisesti 12 kuukauden tukityöjakson. 1990-luvulla on vuoden 1988 työllisyyslakiin tehty muutoksia. Työllistettyjen vähimmäistyöaika on 1.4.1995 lähtien ollut 85 prosenttia alan säännöllisestä työajasta. Työajan pidentäminen aiemmasta vähintään 75 prosentista vaikutti tarve säästöyistä poistaa ns. sovitellun päivärahan maksaminen työllistetyille. (Sinisalmi 1996, 60-61, 65.)

Työttömyysturvalain uudistuksen yhteydessä valtioneuvosto päätti joukon työllistämistä ja työttömyyspäivärahaa koskevia seikkoja. Ensinnäkin työttömyyspäivärahat päätettiin jäädyttää vuoteen 1999, toiseksi päätettiin, että ns. lisäpäivärahaoikeutta koskeva ikäraja nostetaan 55 vuodesta 57 vuoteen. Ikärajan nostoon sisältyi velvoite kunnille työllistää yli 55-vuotiaat, jotka muuten putoaisivat työmarkkinatuella. Lisäksi työssäoloehto nousi 6 kuukaudesta 10 kuukauteen. Työllistämistukea voidaan nyt myöntää enintään 10 kuukautta, mutta tuen keston päättää paikallinen työvoimatoimisto alueelliset olosuhteet huomioon. (Sinisalmi 1996, 65.)

Merkittävin muutos oli vuonna 1993 tehty työllistämiselvoitteen kumoaminen. Yleisenä havaintona kuntien työllistämispoliitikasta voidaankin Sinisalmen (1996) mukaan todeta, että kunnat alkoivat aktivoitua vasta siinä vaiheessa, kun niiltä vuoden 1993 alussa poistettiin työllistämiselvoitteet. Sinisalmen mukaan pääperusteena velvoitteiden kumoamiseen olivat sekä valtion että kuntien vaikeudet täyttää velvoitteet. Kun tosiasiasa vain muutama kunta kykeni hoitamaan velvoitteensa, katsottiin paremmaksi sen kumoaminen kokonaan. (Sinisalmi 1996, 66.)

Sinisalmi (1996) pitää tärkeimpänä johtopäätöksensä, mitä erityistoimenpitein työllistettyjen määrästä vuosina 1993-96 voidaan tehdä, sitä, että kaikkein eniten on lisääntynyt kunnallisen työllistämistuen käyttö. Vuonna 1996 se edusti jo lähes puolta kaikista toimenpiteistä. Arviossaan siinä, miksi juuri työllistämistuki on tullut kunnille tärkeäksi työllistämistoimenpiteeksi, Sinisalmi korostaa, että kunnat ovat oppineet käyttämään työllistämistukea tarkoituksenmukaisesti ja että maan työllisyyskehitys ei voimakkaasta taloudellisesta kasvusta huolimatta ole ollut odotusten mukaista. Kunnilla on Sinisalmen mukaan käytössään kyllä muitakin työllistämistoimenpiteitä kuin tukityöllistäminen mm. oppisopimuskoulutus, nuorten kesätyöllistäminen, koulutuksen järjestäminen, pk-yritysten suora tukeminen, työpajatoiminta, peruskorjaustoiminta ja lähiöprojektit, investointien lisääminen, työaikakokeilut, henkilöstöhallinnolliset toimenpiteet ja EU-ohjelmien ja muun EU-rahoituksen hyväksikäyttö. Vaikka yksittäisistä toimenpiteistä on kunnille osoitetun työllistämistuen käyttö siis laajinta (onhan tuen avulla työllistetty Sinisalmen mukaan jo 30 000 henkeä), ovat kunnat lisäksi siis hakeutuneet yhteistyöhön yrittäjäjärjestöjen ja yrittäjien, kauppakamarin, työvoimaviranomaisten, ammattijärjestöjen ja monien vapaaehtoisjärjestöjen kanssa. Keinovalikoima oman alueen työllisyyden kohentamiseksi ja

työttömyyden haittojen lieventämiseksi monipuolista, mutta kuntakohtaisesti keinot ja menettelytavat vaihtelevat suuresti. (Sinisalmi 1996, 66-67.)

Myös työllisyyskoulutuksen järjestäjiksi lähinnä 1970-luvulla rakennettu maanlaajuinen ammattikurssikeskusten verkosto muuttui vuoden 1991 aikana, kun ammattikurssikeskukset muutettiin ammatillisiksi aikuiskoulutuskeskuksiksi. Tällöin kurssikeskusten toiminta muuttui maksupalveluksi. Nyt niin työvoimaviranomaiset kuin työnantajatkin voivat ostaa keskuksilta työllisyys- ja henkilöstökoulutusta. (Lappalainen 1991, 144-145.) Merkittävää on, että vaikka työvoimapolitiittinen aikuiskoulutus on edelleen julkisessa ohjauksessa, pyritään sen tarjontaan saamaan kilpailua, koska koulutuksen ostaja (työvoimaviranomainen) voi tilata koulutusta muistakin organisaatiosta kuin ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksilta (Varmola 1991, 257).

Lukuisista työllisyyden lisäämiseen pyrkineistä toimenpiteistä huolimatta työttömyys on pysynyt korkeana koko 1990-luvun ajan. "Vanhojen" työllistämiskeinojen lisäksi ja tilalle on pyritty löytämään uusia ratkaisuja työttömyyden vähentämiseksi. Keskeiseksi teemaksi on keskusteluissa noussut joustavuus. Julkusen ja Nätin (1994) mukaan joustavuutta voi kutsua uudeksi ortodoksiaksi, oikeaoppisuudeksi, joka nousi hallitsevaksi teemaksi jo 1980-luvulla. Heidän mukaansa joustavuus voidaan liittää taloudessa ja työelämässä melkein mihin tahansa ja kirjavuutta selkeyttääkseen tutkijat ovat jaotelleet joustavuutta eri lajeihin. Julkusen ja Nätin mukaan yleistä on ollut erottaa:

- palkkajoustavuus eli palkkojen sopeutuminen taloudellisiin vaihteluihin ja yrityksen kannattavuuteen, palkkahaitarien kasvu
- määrällinen jousto eli työvoiman määrän ja työajan sopeuttaminen kysynnän vaihteluihin, mikä edellyttää, että yritykset voivat vähentää henkilökuntaa yksinkertaisesti ja ilman erityisiä kustannuksia ja sijoittaa työaikapanosta haluamallaan tavalla
- työvoiman liikkuvuus ulkoisilla työmarkkinoilla
- teknis-organisatorinen (tai toiminnallinen) joustavuus eli kyky sopeuttaa tuoterakenne ja -volyymi markkinoiden vaihteluihin joustavien valmistusjärjestelmien, teknologian ja monitaitoisen henkilöstön avulla (Julkunen ja Nätti 1994, 17-18.)

Julkunen ja Nätti korostavat, että työmarkkinoilla halutaan kaksoisjoustavuutta, ulkoista ja sisäistä. Ulkoiseen joustavuuteen liittyy vaatimukset alueellisesta liikkuvuudesta, koulutusmahdollisuuksista, joissakin maissa työttömyysetuuksien madaltamisesta sekä matalapalkkatyön verotuksen ja sosiaalivakuutusmaksujen lieventämisestä, joissakin irtisanomissuojan heikentämisestä. Sisäinen joustavuus taas tarkoittaa henkilöstön käyttöä monipuolisesti, mikä käytännössä tarkoittanee irtisanomisen sijasta siirtämistä ja kouluttamista toisiin tehtäviin. Sisäisen joustavuuden yhteyteen liittyy myös työajan joustavoittaminen, esimerkkinä osa-aikatyö ja työn jakaminen. Julkunen ja Nättiin mukaan tässä yhteydessä, missä etsitään työllisyyttä kohentavia keinoja, työaikaisten joustavuus tulee esille nimenomaan työn jakamisena. (Julkunen & Nätti 1994, 19.)

Suikkanen (1996) korostaa, että vaikka toivomus työmarkkinoiden joustavoittamisesta sisältyy tänä päivänä sekä kansainvälisten organisaatioiden asiakirjoihin että monien hallitusten ohjelmiin ja kansallisiin keskusteluihin, ovat joustavuuskysymykset monisäikeisiä, eikä selkeitä käsityksiä ole siitä, mitä joustavuuden lisääminen merkitsee työprosessille, työllisyystilanteelle, koulutukselle, työmarkkinajärjestelmälle tai toimeentulolle. Suikkasen mukaan näkemyserot ovat jyrkkiä ja myös ideologisesti värittyneitä, selittyen erityisesti sillä, ettei varmaa tietoa joustavuuden ja työllistymisen välisestä suhteesta ole. (Suikkanen 1996, 27.)

Ongelmallista työmarkkinoiden joustavoittamisesta ja sen seurauksena syntyvistä epätyöllisistä työsuhteista puhuttaessa on myös se, ettei työmarkkinoiden joustavoittaminen käytännössä toimi tasa-arvon vaatimalla tavalla. Tosiasiallisesti kaikki normaalityöajasta poikkeavat muodollisesti sukupuolineutraalit työaikatarkaisut kääntyvät naisia vastaan, sillä niitä käyttävät käytännöllisesti katsoen naiset. Tästä seurauksena voi olla naisten toissijaistuminen työmarkkinoilla. Julkunen ja Nätti (1994) toteavatkin, että sukupuolijakossa maailmassa sukupuolineutraalillakin politiikalla on sukupuolistuneita seurauksia, jotka pyrkivät kääntymään naisten yhtäläistä työmarkkina-asemaa vastaan. (Julkunen & Nätti 1994, 175-176.)



### 3. KOULUTUKSEN YHTEISKUNTAKYTKENNÄT JA ASEMA TYÖMARKKINOILLA

Koulutuksen asemaa ja tehtäviä yhteiskunnassa on tarkasteltu monien eri teorioiden ja käsitteiden valossa. Useimmat näistä teorioista voidaan kuitenkin palauttaa koulutuksen sosiaalisten funktioiden analyysiin. (Antikainen 1986, 11.) Tässä luvussa tarkastellaan yhteiskunnan koulutukselle asettamia funktioita sekä ehtoja, joita työmarkkinat koulutukselle asettaa.

#### 3.1 Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät

Suomessa koulutuksella on keskeinen asema ja lähes kaikkiin työelämän tehtäviin vaaditaan jokin koulutus. Yhteiskunta odottaa koulutukselta paljon ja koulutukselle onkin asetettu yhteiskunnan puolelta tehtäviä, funktioita, jotka sen tulisi saavuttaa.

Lehtisalonen ja Raivola (1992, 39) mukaan koulutuksen funktiot on tullut tavaksi jäsentää *taloudellisiin tehtäviin, valikointi- eli selektiotehtäviin ja kulttuurinsiirtämistehtävään*. Kivisen ja Rinteen (1988) nimeämät koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät vastaavat kuta kuinkin em. tehtäviä. Heidän mukaan koulutuksen tehtävät ovat *kvalifikaatiotehtävä, valikointitehtävä ja integraatiotehtävä*. Kivinen ja Rinne lisäävät kuitenkin vielä listaan koulutuksen *varastointitehtävän*. (Kivinen & Rinne 1988, 75-76.)

##### 3.1.1 Koulutuksen taloudellinen tehtävä eli kvalifikaatioiden tuottaminen

Lehtisalonen ja Raivola (1992) mukaan koulutuksen taloudellinen tehtävä on ennen kaikkea työvoiman valmentaminen elinkeinoelämän tarpeisiin. Kivisen ja Rinteen (1988) jaottelussa kvalifikaatiotehtävällä on tämä funktio. Koulutus ei välttämättä takaa, että ihminen olisi valmis johonkin tiettyyn ammattiin tai tehtävään, mutta koulutus antaa muodollisen pätevyyden ammatinharjoittamiseen. Lehtisalonen ja Raivola mukaan ihmisiä ei enää koulutetakaan johonkin nimenomaiseen tehtävään vaan jonkin sektorin tai tason työvoimaksi. Nykyajan nopeasti muuttuva elinkeinorakenne edellyttää työntekijän nopeaa siirrettävyyttä uuteen vaativuudelta samantasoiseen tehtävään tai vaativampaankin. (Lehtisalo & Raivio 1992, 40-41; Kivinen & Rinne 1988, 74.)

Kivinen, Rinne & Ahola (1989) toteavat, että tuottaessaan kvalifikaatioita koulutus esittää osaa myös ammattikuntien statuksen sinetöinnissä. Koulutuksella voidaan vaikuttaa yhteiskunnalliseen työnjakoon esimerkiksi sulkemalla joku työmarkkinasektori vapaasta kilpailusta sallimalla tulo vain tietyt koulutustutkinnot suorittaneille. Näin ollen koulutuksen yhdeksi tärkeäksi yhteiskunnalliseksi tehtäväksi kiteytyy professionalismin ylläpitäminen. Koulutus pyrkii kiinnittämään koulutettavan tiettyyn ammattiin ja luomaan hänelle usko tuon ammatin arvoon. Samalla ulkopuolisille halutaan viestittää, että koulutus todella tuottaa juuri ko. ammatin kannalta pätevää työntekijäjoukkoa. Kivinen, Rinne & Ahola pitävät professioideologiaa läheisesti nykyisen meritokraattisen yhteiskunnan peruspilareihin kietoutuneena; yhtäältä uskoon koulutustutkintojen objektiivisuudesta määrittämässä ihmisten kyvykkyyttä ja uskoon koulutuksen voimasta lisätä yksilöiden ja yhteiskunnan toisiaan täydentävää hyvinvointia. (Kivinen, Rinne & Ahola 1989, 20-21.)

Koulutus kvalifikaatioiden tuottajana voidaan siis hahmottaa sijoitukseksi inhimilliseen pääomaan. Tästä näkökulmasta lisääntyvän koulutustason ennakoidaan näkyvän tehokkaampana ja taitavampana työsuorituksena, jonka seurauksena myös palkka nousee. Hankkiessaan ammatillista koulutusta yksilö samalla luopuu ansiotyön mahdollisuudesta saadakseen myöhemmin parempaa palkkatuloa. (Varila 1992, 30-31.)

Mutta koulutustason jatkuvasti noustessa on myös alettu puhua koulutustutkintojen inflaatiosta. Tällä tarkoitetaan kehitystä, jossa koulutustason noustessa alimpien tutkintojen arvo mitätöityy. Tämä ei välttämättä tarkoita sitä, että koulutuksen tuottamat kvalifikaatiot todellisuudessa vanhenisivat, vaan yhtä paljon sitä, että tutkinnon suorittaneista on markkinoilla ylitarjontaa. (Kivinen, Rinne & Ahola 1989, 22.) Kivisen ja Rinteen mukaan vaarana on ylikoulutettujen sukupolvien esiinmarssi. Ylikoulutuksella viitataan tällöin tilanteeseen, jossa suhteellisen korkeasti koulutettujen työmarkkina-asema oleellisesti huononee koulutettujen tarjonnan ja vastaavasti työvoiman kysynnän joutuessa epätasapainoon. Edessä saattaa olla sijoittuminen ammattihierarkiassa tavanomaista alempiin asemiin tai työttömäksi joutuminen. (Kivinen & Rinne 1993, 25.)

### 3.1.2 Koulutuksen valikointi- eli selektiotehtävä

Läheisesti koulutuksen taloudellisiin tehtäviin liittyy yhteiskunnallisen valinnan suorittaminen eli selektiofunktio. Koulutuksella on yhteiskuntaan sijoittamisen tehtävä, muodostuahan yhteiskunnan kerrostumarakenne suurelta osin koulutus- ja ammattirakenteen yhteensovittamisesta. Yhteiskunta siis suorittaa eräänlaista aseisiin valintaa. Tosin yhteiskunnan demokratisoituessa on valintaa lykätty yhä kauemmaksi koulunkäynnin alkamisesta. (Lehtisalo & Raivio 1992, 51.)

Bourdieu (1985) viittaa koulun valikoivaan vaikutukseen toteamalla, että koulu auttaa sisäistämään meritokraattisen näkemyksen hierarkkisten asemien jaosta, yhdistämällä (oppi)arvot virka-asemiin. Näin ollen koulu tuottaa käsityksen, että ihmiset ovat niissä asemissa, jotka he ansaitsevat, koska he ovat saaneet tietyn koulutuksen. Tämä käsitys vaikuttaa Bourdieun mukaan ratkaisevasti sekä työn että työn ulkopuolisten hierarkioiden muodostumiseen. (Bourdieu 1985, 214-215.)

Kivisen ja Rinteen (1989) mukaan koulutuksen valikointitehtävä on keskeisesti sidoksissa työmarkkinoihin, koska koulutus uusintaa työvoimaa. Nyt tavoitteena on luoda sellaiset ohjaus- ja suunnittelujärjestelmät, jotka kykenisivät siirtämään työvoiman perheistä kulloinkin sitä tarvitseville työmarkkinalohkoille ja työtehtäviin sekä paikkaamaan ja uusimaan näiden siirtojen tehoa valmistamalla aikuisia liikkumaan työmarkkinoilla vaihtelevan työvoimatarpeen perässä. Kivinen ja Rinne toteavat, että työvoiman kysynnän ja tarjonnan tasapainottaminen on perinteisesti tehty lapsi- ja nuorisokoulutuksen avulla, mutta tehtävä on selvästi viime vuosikymmeninä laajentunut aikuiskoulutuksen suuntaan. Modernissa yhteiskunnassa koulutuksen tehtävänä on tuottaa lisääntyvässä määrin ihmisiä, jotka ovat joustavasti siirrettävissä. Uudelleen- ja täydennyskoulutus takaavat, että liikkuminen eri työtehtäviin ja ammatteihin onnistuu. Siksi ihmisillä tulee olla koulutus- ja liikkumishalukkuutta. (Kivinen & Rinne 1989, 75-76.)

Valikointi eri työtehtäviin ja eritasoisiin aseisiin tapahtuu työhönsijoittumisprosessin kautta. Työhönsijoittumisprosessissa keskeisinä tekijöinä voidaan erottaa (1) työnhakijan ominaisuudet, (2) työn ominaisuudet, (3) näiden yhteensovittamisen prosessi työnhakutilanteessa sekä (4) työmarkkinoiden rakenteelliset tekijät (Varila 1992, 32). Osaa ominai-

suuksistaan työnhakija voi pyrkiä muokkaamaan työnantajan toivomaan suuntaan ja parantaa näin asemiaan sijoittumisprosessissa. Nykyään koulutus on pääasiallinen tapa muokata omia ominaisuuksia työnantajan haluamaan suuntaan ja siksi merkittävää. Koulutus parantaakin työnhakijan suhteellista kilpailuasemaa työvoimajonossa: mitä korkeampi koulutus työnhakijalla on, sitä vankempi on hänen asemansa työvoiman myyjänä. Työnantajat ovatkin oppineet ja ovat osin myös velvoitetut käyttämään hyväkseen koulutusjärjestelmän suorittamaa työvoiman merkitsemistä tutkinnoilla ja oppiarvoilla valikoidessaan työntekijöitä erilaisiin tehtäviin ja eritasoisiin asemiin. Toisaalta työnhakijoilla on myös valikointiprosessiin vaikuttavia ominaisuuksia, joita he eivät voi muunnella. Tällaisia työhönsijoittumisprosessin kannalta oleellisimpia ominaisuuksia ovat sukupuoli, ikä ja rotu. Ne asettavat omat rajansa myös muokattavien ominaisuuksien markkina-arvolle. (Kivirauma & Silvennoinen 1989, 42-43.)

### 3.1.3 Koulutuksen kulttuurinsiirtämis- eli integrointitehtävä

Lehtisalo ja Raivio (1992, 53) käyttävät kulttuurinsiirtämistehtävän nimitystä tarkoittaessaan likipitään samaa kuin Kivinen ja Rinne (1989, 76) puhuessaan integrointitehtävästä. Kulttuurin siirtäminen tai sosialisointi on prosessi, joka koskee niin yksilöä kuin ryhmääkin ja jossa yhteiskunnan osajärjestelmä- tai ryhmä sopeutetaan tai liitetään elimelliseksi osaksi yhteiskuntakoneistoa. Koulutus voidaan ajatella tässä yhteydessä olevan niin liittäjä kuin liitettäväkin. Koulutus järjestelmänä on elimellinen osa yhteiskuntarakenteita ja se saa muotonsa, sisältönsä ja tavoitteensa yhteiskunnan taloudellisten, poliittisten ja muiden sosiaalisten järjestelmien määräämänä ja muovaamana. Koulutuksen odotetaan vastaanottavan, muokkaavan ja edelleen välittävän koko inhimillisen toiminnan kirjon. (Lehtisalo & Raivio 1992, 53.)

Koulutuksen odotetaan myös auttavan poikkeavien ryhmien ja kulttuurimuodoltaan erilaisten ihmisten liittämiseksi samaan kulttuurimuotoon. Tärkeänä on myös pidetty poliittisen sosialisoinnin tehtävää eli yhteisten poliittisten arvojen juurruttamista ja valtasuhteiden legitimoimista. Pahimmillaan koulutus voi olla välineenä luomassa kritiikitöntä massakuuliaisuutta yhteiskunnan vallankäyttäjää kohtaan. (Lehtisalo & Raivio 1992, 53.)

Työmarkkinoiden näkökulmasta koulutuksen sosiaalistava merkitys liittyy koulutuksen keinoin tuotettuihin yksilön piirteisiin kuten täsmällisyys, sitkeys ja luotettavuus sekä yritteliäisyys. Koulutuksen pyrkimyksenä on muokata ihmisistä kurinalaista, ennakoivasti käyttäytyvää työvoimaa. (Varila 1992, 30.)

Kivinen ja Rinne (1989, 76), jotka siis viittaavat integraatiotehtävä termillä kuta kuinkin samaan käsitteeseen kuin Lehtisalo ja Raivio kulttuurinsiirtämistehtävällä, korostavat, että jotta integraatiotehtävä onnistuisi koululaitos on voitava kokea puolueettomaksi, yhteiskunnallista hyvää oikeudenmukaisesti jakavaksi laitokseksi.

### 3.1.4 Varastointitehtävä

Koulutuksella on sanottu olevan vielä yksi tehtävä: varastointi. Tällä viitataan koulutukseen rooliin varastoida ja säilyttää palkkatyöyhteiskunnan kannalta tilapäisesti tarpeetonta väkeä. Teollistumisen seurauksena lapset ja nuoret oli sijoitettava jonnekin estämästä työikäisiä käymästä kodin ulkopuolella töissä. Koulusta on tullut ikään kuin varasto, jossa lapsia ja nuoria pidetään, kunnes on heidän vuoronsa astua työelämään. (Kivinen ja Rinne 1988, 502; Kivinen ja Rinne 1992, 76.)

Kivinen ja Rinne (1992) toteavat myös, että koulutuksella varastointi on lisäksi havaittu hyväksi hoitokeinoksi nuoris- ja aikuistyöttömyyteen. Heidän mukaan pitkäaikaistyöttömyyskin on tilastollisesti aivan erinäköistä, kun se saadaan työllisyyskoulutuksen keinoin väliaikaisesti katkaistua. (Kivinen & Rinne 1992, 76.) Myös 1990-luvun suurtyöttömyyden hoito koulutuksen avulla on herättänyt keskustelua siitä, onko työllisyyskoulutus vain työttömien varastointia ja tilastoiden kaunistelemista. Räisäsen (1995) mukaan kysymyseen on löytynyt selvä vastaus. Jotta varastointihypoteesi voitaisiin hyväksyä, tulisi tulovirran työvoimakoulutuksesta työttömyyteen olla yhtä suuri tai ainakin lähellä virtaa työttömyydestä työvoimakoulutukseen. Mutta näin ei Räisäsen mukaan ole ollut edes syvimmän laman aikana, vaan poistumavirta työttömyydestä työvoimakoulutukseen on ollut vuositasolla selvästi korkeampi kuin tulovirta työvoimakoulutuksesta työttömyyteen (Räisäsen tarkasteluvuodet olivat 1991-94). Tosin merkityksellistä kuitenkin on, että

Räisänen mainitsemalla jaksolla työvoimakoulutuksen työttömyyttä alentava vaikutus laski. (Räisänen 1995, 245.)

Toisaalta sitä tosiasiaa, että työvoimapolitiittisten koulutusmuotojen oppilasmäärät myötäilevät melko säännönmukaisesti työttömyyden määrällistä vaihtelua voidaan pitää todisteena siitä, että koulutuksella on selvästi työvoiman varastointiin ja tarjonnan rajoittamiseen liittyvä tavoite. (Räisänen 1995, 243.)

Myös Ahola (1988) toteaa koulutuksen varastointifunktion olevan keskeisimmin työvoiman varastointia. Hän katsoo koulutuspolitiikan tulleen yhdeksi työvoimapolitiikan välineeksi ja varastointifunktion liittyvän työvoiman liikatarjonnan aiheuttamaan työmarkkinoiden epätasapainoon. (Ahola 1988, 493.)

### 3.2 Koulutus on kasautuvaa kulttuuripääomaa

Koulutuksella on taipumus olla kasautuvaa. Tällä tarkoitetaan sitä, että koulutus keräytyy niihin perheisiin ja niille yksilöille, joilla on jo ennestään vankka koulutustausta. Koulutus vaikuttaa ikään kuin ylisukupolisesti: vanhemmat haluavat lapsilleen vähintään samantasoisesta koulutuksesta, kuin heillä itsellään on. (Kivinen & Rinne 1991, 65.)

Kivinen ja Rinne (1995) ovat tutkineet nuorten koulutuksellista tasa-arvoa Suomessa. Vertaillen vuosien 1985 ja 1990 tilanteita toisiinsa, he toteavat, että vaikka periytyvyyserot koulutustason yleisen kohoamisen myötä ovat jonkin verran tasoittuneet, määrittävät kotitausta, kodin kulttuuripääoma ja vanhempien koulutustaso yhä olennaisesti lasten koulutusuran korkeutta. Tutkimuksesta käy ilmi, että työläisten lapset jatkavat duunariperintöä hankkiutuessaan ammatillisiin oppilaitoksiin, kun taas toimihenkilöiden lapset kurottautuvat koulutuksen kautta vanhempiensa tavoin toimihenkilöasemiin. Todennäköisyys, että korkeakoulututkinnon suorittaneen isän lapsi päätyy korkeakouluun on 11 kertaa suurempi, kuin siinä tapauksessa, että isällä on pelkkä peruskoulututkinto. (Kivinen & Rinne 1995, 43, 60, 120.)

### 3.3 Monet työmarkkinat

Jo aikaisemmin tässä luvussa on sana työmarkkinat mainittu useaan otteeseen. Mitä sitten tarkoitetaan puhuttaessa työmarkkinoista. Jouko Nätti (1989) on määritellyt työmarkkinat paikaksi tai areenaksi, jossa työvoimaa ostetaan ja myydään. Nätin määritelmän mukaan työmarkkinat koostuvat työvoiman ostajista (yrityksistä ja organisaatioista) ja työvoiman myyjistä (työvoimasta) sekä työmarkkinoita säätelevistä instituutioista (lait, sopimukset, tavat, ay-liike, julkinen valta). Keskeisiä prosesseja työmarkkinoilla on työvoiman allokaatio (työntekijöiden ja työpaikkojen kohtaanto) ja hinnoittelu (palkanmuodostus ja laajemmin työnjako). (Nätti 1989, 21.)

Työmarkkinat eivät ole nyky-yhteiskunnassa homogeeniset. Segmentaatiotutkimusten mukaan työmarkkinat ovat jakautuneet osatyömarkkinoiksi (segmenteiksi eli lohkoiksi), jotka eroavat olennaisesti toisistaan ja joiden välillä liikkuvuus on vähäistä. Lohkoutumisen vallitessa osatyömarkkinoiden toimintatavat ovat erilaiset. Esim. koulutuksen merkitys eri lohkoilla on erilainen. (Nätti 1989, 3.)

Työmarkkinoiden katsotaan jakautuvan "hyvien" töiden primaarisegmenttiin ja "huonojen" töiden sekundaarisegmenttiin. Primaarisegmentillä palkat, työolot ja työturva sekä mahdollisuudet edetä uralla ovat hyvät. Sekundaarisegmenttiä leimaavat huonot työolot ja yksinkertaiset työtehtävät, joista saa pientä palkkaa ja riski joutua työttömäksi suurempi. Sekundaarisegmentin työtehtävät eivät vaadi erityisiä taitoja. Työn oppii nopeasti, eikä työnantajalla ole näin ollen syytä kouluttaa työntekijää. (Rinne, Kivinen & Naumanen 1991, 109.)

Työntekijän ominaisuuksista riippuen tapahtuu sijoittuminen erilaisiin ja eritasoisin töihin. Primaarisegmentillä ovat selkeästi koulutettujen, muodollisen ammattipätevyys hankkineiden, yhteiskunnan parempiosaisten, työpaikat. Sekundaarisegmentti ja ns. reunatyöpaikat taas ovat vähän kouluttautuneiden markkina-alueita. Sekundaarisegmentille sijoittuvat ovat tyypillisesti työkokemattomat nuoret, diskvalifioituiksi katsotut ikääntyneet ja muut vähänkin korkeammista asemista käytävästä kilpailusta syrjäytyneet. Naiset joutuvat miehiä useammin sekundaarisegmentille. Primaarisegmentin vakaammat työsuhteet ovat osin seurausta juuri paremmasta koulutuksesta, mikä saa yksilön tiukemmin sitoutumaan

ammattiinsa myös jatkossa. Sitoutuminen onkin usein välttämätöntä, jotta koulutus olisi investointina kannattava eikä vain hukkaan heitettyä aikaa ja rahaa. Sekundaarisegmenttien töiden oppimisaika on sen sijaan lyhyt, eivätkä työntekijät sitoudu työhönsä koulutuksen vuoksi. Koska työt eivät myöskään tarjoa juurikaan mahdollisuuksia etenemiseen, on työpaikan vaihto helppoa tilaisuuden tultua. Työpaikan vaihto tosin edellyttää, että on olemassa töitä, johon vaihtaa. (Kivirauma & Silvennoinen 1989, 47-48.)

Yksilöiden mahdollisuudet parantaa omaa sosiaalista tai taloudellista asemaansa koulutuksen kautta erottavat siis segmentit toisistaan olennaisella tavalla. Segmenttien palkka- ja työllistämismekanismit ovat erilaiset ja segmenttien väliset muurit sulkevatkin sosiaalisen liikkuvuuden. (Kivinen & Rinne 1990, 16.)

### 3.3.1 Eritasoisilla koulutuksilla on erilaiset työmarkkina-asetat

Työt ammattirakenteessa eroavat toisistaan paitsi toimintojensa suhteen, myös siten, ettei niiden haltijoilla ole yhtäläisiä mahdollisuuksia päästä osallisiksi tavoitelluista ja niukoista etuuksista. Mitä rajoitetumpi ammatti on, sitä todennäköisemmin se tuo mukanaan tavoiteltuja etuoikeuksia. Yksilölle avautuvat reitit ovat monin tavoin rakenteiden rajoittamat. (Kivirauma & Silvennoinen 1989, 50-51.)

Kankaanpää ym. (1991) korostavatkin, että ammattirakenteen eri kohdissa koulutuksen ja työn kytkeytyminen tapahtuu hyvin eri tavoin ja sitä myös ylläpidetään ja tulkitaan eri tavoin. Asiaa havainnollistamaan on laadittu kuvio 1. Kuviossa on tarkasteltu ensinnäkin koulutusastetta, joka Kankaanpää ym. mukaan on koulutuksen yhteiskuntakytkentöjen kannalta primaari tekijä, ja toiseksi ammattispesifisyyttä eli tiettyihin toimintoihin erikoistumisen astetta. (Kankaanpää ym. 1991, 53.)



		AMMATTISPESIFISYYS	
		SUURI	PIENI
KOULUTUS- ASTE	KORKEA	Professio- ammatit	"Yleis- akateemiset" ammatit
	MATALA	Perinteiset ammatti- työntekijät	Yleis- (sivistyneet) työntekijät
		Ammattitaidottomat	

Kuvio 1. Koulutuksen työmarkkinaominaisuuksia (Kankaanpää ym. 1991, 53)

Kohtalaisen hyvin työmarkkinoilla suojattujen professioiden alueella liikutaan, kun koulutusaste on korkea ja koulutuksen ammattispesifisyys suuri. Tällaisia ammatteja ovat mm. insinöörit, lääkärit ja juristit. Näillä ammattialoilla koulutuksen ja työn kytkeytyminen on voimakkaasti institutionaalisesti säänneltyä. Työmarkkinoiden muuttuessa ongelmallisiksi on näiden ammattien edustajilla koulutuksensa vuoksi tarjolla vaihtoehtoja ja suojanaan parhaat työsopimusehdot. (Kankaanpää ym. 1991, 53-54.)

Kankaanpää ym. (1991) mukaan sen sijaan niillä korkeakoulutuksen aloilla, joilla ammattispesifisyys on vähäisempää (yhteiskuntatieteilijät, humanistit jne.) työelämän ja koulutuksen suhdetta leimaa löyhyys ja lukuisat vaihtoehdot. Koulutus on enemmänkin muodollista kvalifioitumista ja itse tehtävän edellyttämät kvalifikaatiot opitaan vasta työssä. (Kankaanpää ym. 1991, 54.) Kaiken kaikkiaan keskinäiset erot professionaalisilla työmarkkinoilla ovat kuitenkin pienet siihen nähden, miten koulutustaso määrittää menestymistä. Korkeastikoulutettujen työurat näyttävät nimittäin olevan selvästi muita turvatumpia (Kivinen & Rinne 1993, 24).

Suurin osa keskiasteen ammatillisesta koulutuksesta sijoittuu alempien koulutusasteiden ammattispesifiin ryhmään. Tämä ryhmä on herkkä työmarkkinoiden muutoksille, sillä sijoittumisvaihtoehtoja ei juuri ole, ellei yhtenä vaihtoehtona pidetä ns. ammattitaidotonta työtä. (Kankaanpää ym. 1991, 54.)

Kuvion neljättä ruutua Kankaanpää ym. pitävät lähinnä hypoteettisena. Ryhmään kuuluvia koulutuksia voisivat kuitenkin olla esim. jotkut kaupan ja toimistoalan koulutukset, jotka kytkeytyvät alojen lukuisiin rutiiniluontoisiin tehtäviin ja ammatteihin. Myös ylioppilastutkinto saattaisi olla tähän ryhmään kuuluva tutkinto, koska se näyttää joillekin olevan "ammattitutkinto". (Kankaanpää ym. 1991, 54.)

Koska yhteiskunnassamme muodolliset pätevyudet ovat yhä tärkeämpiä, ammattitaitoisen ja ammattitaidottoman väen erottautuminen on keskeinen vedenjakaja. Ammattitaidottoman statuksen voi täten saada huippuammattitaitoinen käsityöläinen, jolta puuttuu muodollinen koulutus. On siis ongelmallista, mihin viitataan kun puhutaan ammattitaidosta. Oleellista on, että ammattitaito realisoituu käytännössä työn edellyttämien ja koulutuksella tuotettujen kvalifikaatioiden yhteensovittuessa tietystä sosiaalisessa kontekstissa, johon liittyy yhteiskunnallinen nimeäminen. Tästä näkökulmasta katsottuna ammattikoulutettu henkilö ei ole yhtä kuin ammattitaitoinen työntekijä. On myös muistettava, että monet tärkeät kvalifikaatiot ovat luonteeltaan sosiaalisia ja mahdottomia sisällyttää koulutukseen. Tällaiset kvalifikaatiot muotoutuvat vain työprosessissa harjaantumisenä. (Kivinen & Rinne 1993, 24-25.)

### 3.4 Työttömyyden vaikutuksista koulutusmarkkinoihin

1990-lukua leimannut lama ei ole vaikuttanut koulutukseen yksiselitteisesti. Suuren työttömyyden aikana koulutusta on sekä lisätty (esim. työvoimapoliittinen aikuiskoulutus) että vähennetty. Toisaalta Suomen työvoimapoliittisiin keinoihin on vahvasti kuulunut työttömien täydennys- ja uudelleen koulutus toisaalta koulutettujen määrä työttömistä on lama vuosina lisääntynyt.

Mutta onko alhainen koulutustaso syy työttömyyteen? Voidaanko koulutustasoa nostamalla parantaa työnsaanti mahdollisuuksia. Takala (1991) huomauttaa, että suuri osa teollisuuden työtehtävistä ei edellytä korkeaa koulutustasoa. Tältä osin voidaan päätellä, ettei koulutuksen puute ilmeisestikään voi olla työttömyyden syy. Mutta koska teollistuneissa maissa teollisuuden osuus kaikista työpaikoista on supistumassa ja palvelusektorin osuus kasvussa, voidaan työttömyyden katsoa johtuvan ainakin osaksi työttömien koulutuksen riittämättömyydestä tai sopimattomuudesta palvelusektorille. Takalan mukaan on kuitenkin

ilmeistä, että teollisuudesta työttömäksi joutuvien kouluttaminen palvelusektorin ammatteihin kohtaisi suuria esteitä psykologisella tasolla. (Takala 1991, 45-46.) Lisäksi em. ajatus suuressa mitassa lienee tänä päivänä mahdoton, sillä työttömyys koettelee myös palvelusektoria.

Takala vertaakin työttömyyden vähentämiseen tähtäävää koulutuspolitiikkaa ajatukseen siitä, että jos kaikki juoksukilpailun osanottajat saisivat lisää harjoitusta juoksemiseensa, kukaan ei sen jälkeen jäisi kilpailussa viimeiseksi. Koulutustason ja työttömyyden välinen yhteys yksilötasolla syntyisi näin ollen siitä, että koulutus valikoi ihmisiä toisaalta työelämään ja toisaalta työttömiksi. Takala väittääkin, että osalla oppilaista ja nuorista työttömistä onkin realistisempi käsitys työmarkkinoista kuin tavanomaisella koulutuspolitiikalla, koska he ymmärtävät, että jotkut joka tapauksessa jäävät viimeisiksi juoksukilpailussa. (Takala 1991, 46.)

Heikki Silvennoinen (1993) on puolestaan pohtinut työttömyyden vaikutuksia koulutusmarkkinoihin. Hänen mukaansa laman ja työttömyyden vaikutuksissa koulutusmarkkinoihin erottuu neljä aspektia. Hän toteaa, että koulutuksen kysynnän ja tarjonnan määrä ja rakenne vaihtelevat työmarkkinatilanteesta johtuen. Vaihtelua Silvennoinen luonnehtii seuraavasti (Silvennoinen 1993, 57):

- 1) Kysynnän määrä:** kun työn puute lisääntyy, eikä "joutilaisuuttakaan" hyväksytä, väestön koulutuskysyntä kasvaa.
- 2) Kysynnän rakenne:** joukkotyöttömyyden oloissa kysytään erilaista koulutusta kuin työvoimapulassa tai "normaalioloissa"
- 3) Tarjonnan määrä:** kun yhä useampi jää vaille työtä, yhteiskunnassa lisätään koulutustarjontaa.
- 4) Tarjonnan rakenne:** kun koulutusjärjestelmän eri osien kapasiteetti ei muutu yhtäläisessä suhteessa, koulutustarjonnan rakenne muuttuu.

Silvennoinen korostaa myös sitä, että kysynnän ja rakenteen muuttuessa, käytännössä myös koulutuksen asiakaskunnan koostumus muuttuu, mikä taas on koulutus- ja sosiaali-politiittisesti tärkeä asia. (Silvennoinen 1993, 57.)

Kysyntä on Silvennoisen mukaan lisääntynyt koulutusjärjestelmän kaikilla tasoilla. Tämä näkyy mm. siinä, että peruskoulun päättäneitä nuoria, jotka eivät halua tai pääse ammatilliseen koulutukseen ja eivät saa töitä patistellaan peruskoulun 10. luokalle. Toisaalta kylläkin monet kunnat ovat ottaneet säästökohteekseen juuri "kymppiluokan" ja opetus on vähentynyt. (Silvennoinen 1993, 59.)

Kysynnän laajuus näkyy myös siinä, että esim. vuonna 1992 keskiasteen yhteisvalinnassa ilman opiskelupaikkaa jääneitä oli huomattavan paljon: 40% hakeneista. Myös lukioon hakeneiden määrä on lamavuosina kasvanut huomattavasti (myös iltalukioissa). Samoin korkeakouluihin on laman aikana haettu lisääntyvästi ja avoimeen korkeakouluopetukseen osallistuminenkin on lisääntynyt selvästi. (Silvennoinen 1993, 59.)

Silvennoinen huomauttaa, että eri koulutusmuodoista juuri työvoimapolitiittisen koulutuksen kysyntä ja tarjonta myötäilevät työttömyyslukuja kaikkein tiiviimmin. Merkityksellistä tässä koulutustyyppissä on se, että työministeriö on tavallaan "tulosvastuussa" työvoimakoulutettujen työllistymisestä. Asetettuja tavoitteita ei kuitenkaan ole 1990-luvulla saavutettu ja joillakin aloilla valtaosa työvoimapolitiittiseen koulutukseen osallistuneista on jäänyt työttömiksi edelleen. Uutena ongelmana työvoimakoulutuksen piirissä on hyvätuloisten osallistuminen koulutukseen, sillä näiden ansiosidonnaiset päivärahat ovat suuri kustannuserä. (Silvennoinen 1993, 60.)

Työttömyys ei kuitenkaan yksiviivaisesti vain lisää koulutusta. Vaikka julkinen valta lisäisi koulutusta kysynnän kasvaessa, ei kaikki koulutus ole julkista, verovaroin kustannettua ja sosiaali- ja työvoimapolitiittisin perustein suunnattua. Silvennoinen korostaakin, että suuren osan aikuiskoulutuksesta maksaa työnantaja henkilöstökoulutuksen muodossa. Täten on huomioitava, että kun työttömyyteen liittyy vielä talouden taantuma, supistuu yritysten koulutustoiminta investointien lailla. Myös näin työttömyys vaikuttaa koulutustarjonnan määrän lisäksi sen rakenteeseen ja sisältöön, koulutettavan väen rakenteeseen jne. (Silvennoinen 1993, 60-61.)

Silvennoinen toteaaakin, että joukkotyöttömyyden oloissa aikuiskoulutus saattaa eriytyä kahteen leiriin: vakaassa työmarkkina-asemassa olevien yksityiseen sektoriin ja irtisanotujen julkiseen sektoriin. Lisäksi paineita saattaa olla julkisin varoin ylläpidetyssä koulutuk-

nessa asettaa koulutetumman väen koulutuskysyntä etusijalle sitä mukaan, kun heitä tulee yhä enemmän työttömiksi. Keskimääräistä enemmän koulutusta saaneet ovat Silvennoisen mukaan innokkaampia hankkimaan jatkuvasti lisää koulutusta, ja piittaamattomuus heidän koulutuskysynnästään voisi aiheuttaa tyytymättömyyttä poliittisesti merkittävässä keskiluokassa. (Silvennoinen 1993, 61.)

Silvennoinen esittää työllisyyden tason ja koulutuskysynnän välisen yhteyden niin, että hän pitää työtä ja koulutusta tavallaan toistensa substituutteina: kun työtä on tarjolla, ei koulutusta välttämättä tarvita; kun työstä on puute, hakeudutaan koulutukseen. Silvennoisen mukaan lama-aikana kasvava koulutuskysyntä voi olla myös sekundaarinen ilmiö, joka juontuu tyydyttämättömästä työn kysynnästä. Empiirisenä kysymyksenä Silvennoinen pitää sitä, kuinka tiiviisti koulutuksen kysyntä reagoi työn tarjonnan muutoksiin: välittömästi vai jonkin pituisella viiveellä. (Silvennoinen 1993, 62.)

Silvennoinen korostaa, ettei työn puutteen ja koulutuskysynnän yhdenaikaisuus ole yleinen laki vaan riippuu ajasta ja paikasta. Esitetyssä muodossa se hänen mukaansa kuitenkin kertoo jotain oleellista tietyn ajan yhteiskunnasta: se on palkkatyön yhteiskunta, suhteellisen vauras päätellen siitä, että väestö kasvavalla kysynnällään osoittaa uskovansa koulutusta järjestettävän, jos sitä pyydetään. Koulutuksen kysyntä nimittäin kasvaa vain, jos ihmiset todella uskovat kohtuullisen todennäköisesti pääsevänsä koulutukseen. Ja vaurailta valtioillahan on varaa olla koulutusmyönteisiä. (Silvennoinen 1993, 62-63.)

Koulutuskysynnän ja työttömyyden edellä mainitun yhteyden ehtona Silvennoinen mainitsee vielä, että 1) ihmisten on uskottava koulutukseen *kannattavana investointina*, esimerkiksi parantaa työn saantia, tai 2) ihmiset kokevat koulutuksen kohtuullisen *edullisena kulutuksena* eli sopivana ajankuluna tai asiaankuuluvana tapana. Mutta huomattava on, että molemmat uskomukset voivat olojen muuttuessa romuttua. (Silvennoinen 1993, 63.)

## 4. KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUS JA LAATU

### 4.1 Koulutuksen vaikuttavuus

Vielä 1960-lukua leimasi usko koulutuksen kaikkivoipaisuuteen. Koulutuksen lisäämisellä ja kehittämällä uskottiin saavutettavan vain kaikkea hyvää. Mutta 1970-luvulle siirryttäessä alkoi usko koulutukseen horjua. 70-luvun alkupuolella alettiinkin kiinnittää huomiota koulutuksen tehokkuuteen ja tarkoituksenmukaisuuteen sekä kustannuksiin ja vaikutuksiin. (Vaherva 1988, 102-103.)

Vaherva (1983) huomauttaa, että "koulutuksen vaikuttavuus" ja "koulutuksen tehokkuus" ovat eniten samassa merkityksessä käytettyjä käsitteitä. Vahervan mukaan käsitteet on kuitenkin erotettava toisistaan. Koulutuksen vaikuttavuus painottaa hänen mukaansa nimenomaan koulutukselle asetettujen tavoitteiden ja päämäärien saavuttamista. Koulutuksen tehokkuudessa kyse on toki myös tavoitteiden saavuttamisesta, mutta huomio kohdistuu resurssien tehokkaaseen ja tarkoituksenmukaiseen käyttöön. Vaherva kuitenkin toteaa, että ero näiden käsitteiden välillä on hyvin pieni ja usein on perusteltua käyttää näitä käsitteitä synonyymeina. (Vaherva 1983, 166-167.)

Vahervan mukaan vaikuttavuutta analysoitaessa on käytettävä hyväksi panos-tuotos - ajattelua, joka ei rajoitu vain tuotostarkasteluun vaan samanaikaisesti arvioi kriittisesti tuotoksiin johtavia prosesseja. Koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa on käytettävä laajaa kokonaisarviota, joka systemaattisella tavalla sitoo toisiinsa erilaiset panokset (resurssit ja muut toiminnan 'reunaehdot'), prosessit, välittömät tuotokset ja vaikuttavuuden käsitteen kannalta olennaiset tavoitteensuuntaiset koulutukselliset vaikutukset. Merkityksellistä on myös aikaulottuvuus: välittömät koulutustuotokset erotetaan pitempiaikaisista ja laaja-alaisimmista koulutusvaikutuksista. Tavoitteet on siis eroteltava lähitavoitteisiin, joihin liittyvät ns. koulutustuotokset ja kaukotavoitteisiin eli koulutuksen laajempiin päämääriin, joiden saavuttaminen indikoi koulutuksen vaikutuksista. (Vaherva 1983, 168-169, 184.)

Vaherva haluaa myös painottaa, että eri tieteen alat käsittelevät koulutuksen vaikuttavuutta hieman eri näkökulmista. Kasvatustiede on perinteisesti ollut kiinnostunut mm. välittö-

mistä oppimistuloksista, opetusprosessin luonteesta sekä kasvatusta ja opetustoiminnan taustatekijöistä. Sosiologian kiinnostus koulutukseen liittyy vahvasti sen rooliin yhtenä yhteiskunnan osajärjestelmänä. Koulutussosiologian mielenkiinnon kohteena ovat olleet mm. sosiaalinen liikkuvuus, yhteiskunnallisen tasa-arvon edistäminen sekä koulutuksen rooli kvalifikaatioiden muodostajana. Taloustiede taas on pyrkinyt selvittämään koulutuksen taloudellisia vaikutuksia ja ennen kaikkea taloudellisia hyötyjä. (Vaherva 1983, 40, 185-186.)

Jakku-Sihvonen (1993) puolestaan lähestyy vaikuttavuuden arviointia tuloksellisuuden käsitteestä. Hänen mukaansa tuloksellisuutta voidaan pitää jonkinlaisena yläkäsitteenä, jonka ulottuvuuksina (alakäsitteinä) käytetään vaikuttavuutta, tehokkuutta ja taloudellisuutta. Tuloksellisena koulutusta Jakku-Sihvonen pitää silloin, kun kansallisella ja kansainvälisellä tasolla koulutusjärjestelmän kullekin organisaatiomuodolle, oppilaitokselle ja yksilön oppimistoiminnalle asetetut tavoitteet on saavutettu hyvin. Tuloksellisen prosessin tavoitteena on, että tehokkaasti ja taloudellisesti saavutetaan laatu, joka vastaa ympäröivän todellisuuden eli työelämän, kansallisen kulttuurin ja yksilön kulloisenkin elämäntilanteen tarpeita. (Jakku-Sihvonen 1993, 25.)

Vaikuttavuus on Jakku-Sihvosen mukaan ennen kaikkea laadukkuutta. Hän jakaa vaikuttavuus-käsitteen kahteen perustasoon: yksilötasoon ja yhteisötasoon. Yksilötasolla vaikuttavuus merkitsee koulutuksen kasvatuksellisia vaikutuksia ja saavutettuja oppimistuloksia. Yhteisötasolla koulutuksen vaikuttavuus on toiminnan "sisällöllistä pätevyyttä" eli onko opittu riittävän pätevää tietoa ja riittävän korkeatasoisesti sekä vastaako oppimisen tulos sisällöltään ja vaikutuksiltaan yhteiskunnan koulutukselle asettamia odotuksia. Vaikuttavuudessa korostuu siis vaikuttavuus yksilöön ja yhteiskuntaan. Koulutuksen on yksilötasolla tuotettava oppimistuloksia, joiden on vastattava sisällöltään ja tasoltaan työelämän ja käytettävissä olevan tietämyksen ja yhteiskunnallisen päätöksenteon niille asettamia tavoitteita. (Jakku-Sihvonen 1993, 26.) Kiteyttäen koulutus on vaikuttavaa, jos se kykenee tuottamaan kulloisissakin olosuhteissa ihmisen tarvitsemia tieto-taito -tuloksia (Jakku-Sihvonen 1992, 146).

Tuloksellisuuden kaksi muuta ulottuvuutta ovat siis tehokkuus ja taloudellisuus. Tehokas koulutus tuottaa Jakku-Sihvosen mukaan hyviä tuloksia oppijan ja yhteiskunnan sekä

koulutuksen rakenteiden ja ajan kannalta optimaalisella tavalla. Toisin sanoen koulutuspalvelujen laadun on oltava hyvä ja sen on tyydytettävä oppijan tarpeet. Taloudellisuutta arvioitaessa taas on otettava huomioon kaikki koulutuksesta yhteiskunnalle tai yksilölle aiheutuneet kustannukset. (Jakku-Sihvonen 1993, 26-27.)

Myös Hämäläisen (1988) mukaan koulutuksen vaikuttavuus selvitetään vertaamalla koulutuksen tuotoksia asetettuihin tavoitteisiin. Koulutuksen vaikuttavuuden mittarina voidaan siis hänen mukaansa pitää sitä, kuinka koulutuksen tuotokset vastaavat asetettuja tavoitteita. (Hämäläinen 1988, 39.)

Lehtisalo ja Raivola (1992) jakavat koulutuksen tulokset välittömiin ja välillisiin. Välittömät tulokset ovat heidän mukaan oppimistuloksia, jotka on arvioitavissa koulutuksen sisäisen arvioinnin keinoin. Varsinaisena koulutuksen vaikuttavuutena he kuitenkin pitävät välillisiä tuloksia, jotka ilmaisevat missä määrin koulutuksella on saavutettu yhteiskuntapoliittisia tuloksia. Näin ollen on pohdittava, mitkä ovat yhteiskunnan koulutukselle asettamat tehtävät, jotta selviäisi kannattaako koulutus. (Lehtisalo & Raivola 1992, 39.) Lehtisaloon ja Raivolan näkemys muistuttaa jonkin verran Vahervan näkemystä välittömien koulutus- tuotosten ja varsinaisten pitempiaikaisten koulutuksenvaikutusten välisestä erottelusta.

#### 4.2 Koulutuksen laatu

Suomessakin on viime vuosina puhuttu ja kiinnitetty lisääntyneessä määrin huomiota tuotteiden, palvelujen ja toiminnan laatuun. Laatu nähdään eräänä tärkeänä kilpailutekijänä. Yrity maailmasta on laatua koskeva tarkastelu levinnyt myös muille yhteiskunnan sektoreille. Tältä tarkastelulta ei ole välttynyt koulutuskaan.

Mitä laatu sitten on? Clarkson (1995, 80) on määritellyt "tavaran tai palvelun laadun erinomaisuuden asteeksi, jolla tavara/palvelu asiakkaan mielestä tyydyttää hänen tarpeensa, asiakkaan ollessa joko tuotteen tai palvelun välitön vastaanottaja tai sen loppukäyttäjä." Clarkson korostaa, että laadun määrittää viime kädessä asiakas, samoin kuin hän viime kädessä määrittää tarpeensa. Altonen (1991, 29) puolestaan määrittelee laadun tuotteen, palvelun tai toiminnan piirteiksi tai ominaisuuksiksi, jotka tyydyttävät asetetut tai oletetut tarpeet.



Clarksonin mukaan koulutuksen laatu pitkällä aikavälillä näkyy vaikuttavuutena eli mitä muutosta tai kehitystä koulutuksella on saatu aikaan. Muutoksen ollessa toivotun suuntainen voitaneen koulutuksen laatua pitää hyvänä. Clarkson ei siis pyri erottelemaan jyrkästi koulutuksen vaikuttavuutta ja laatua toisistaan, vaan pitää niitä jossain määrin yhteneväisinä käsitteinä. Clarkson korostaa, että koulutus ei ole itsetarkoitus, vaan väline jonkin päämäärän saavuttamiseksi. Näin ollen laatu saa merkityksensä vasta, kun asiakas ja/tai loppukäyttäjä arvioi missä määrin koulutus palvelee tarkoitusta johon hän/se koulutusta hankkii. (Clarkson 1995, 82-84.)

Clarkson erottaa tuloksellisuuden ja laadun arvioinnit toisistaan. Hänen mukaansa tuloksellisuus voi merkitä muutakin kuin korkeaa laatua riippuen asetetuista tulostavoitteista. Kun tuloksellisuutta tulee arvioida suhteessa asetettuihin tavoitteisiin, voidaan laatua arvioida myös hankkimalla asiakaspalautetta. Ja jos korkea laatu saavutetaan kalliilla kustannuksilla, toiminta ei välttämättä ole enää tuloksellista. (Clarkson 1995, 83.)

Hämäläinen ja Haimi (1995) toteavat, että koulutuksen laadun arvioinnissa on kyse siitä, kuinka hyvin eri intressiryhmien koulutukselle asettamat tavoitteet on saavutettu. Merkityksellistä on esimerkiksi yhteiskunnan, kuntien, työyhteisöjen ja koulutettavien koulutukselle asettamat tavoitteet ja näiden tavoitteiden toteutumisen arviointi. Laadukkuuden arviointi on tästä näkökulmasta eri ryhmien näkemysten vertailua ja yhdistelyä. (Hämäläinen & Haimi 1995, 266.) Myös Altonen (1991, 30) toteaa, että laadun osatekijöiden painotus voi muuttua, kun asiakkaana pidetään yksilöä, yrityksiä tai yhteiskuntaa. Koulutusjärjestelmää koskevassa laatuarkistelussa asiakkaan näkökulma joudutaan tasapainottamaan kaikkien kolmen kesken.

Hirvi (1996, 95) painottaa, että laatuajattelu tuo kaikkein eniten uutta silloin, kun se painottaa juuri asiakasnäkökulmaa. Tavoitteena tulee olla asiakkaan kannalta virheetön ja kehittynyt tuote tai palvelu, jolloin asiakas voi olla siihen tyytyväinen. Laadunhallinnan lähtökohtana tulee olla prosessien sujuvuuden parantamista asiakkaiden eduksi. Hirven näkökulma on täten saman suuntainen kuin muidenkin edellä esiteltyjen laatua koskevien näkemysten: laatu on asiakkaan tyytyväisyyttä.

Miten sitten asiakas arvioi tuotteen laatua? Clarksonin (1995) mukaan asiakas arvioi tuotteen (tavara/palvelu) laatua siitä näkökulmasta, täyttääkö tuote sen tarkoituksen, mihin asiakas on sen hankkinut, eli tyydyttääkö se ne tarpeet, jotka aiheuttivat sen hankinnan. Koulutuksessa vastaanottaja-asiakkaalla eli oppijalla on arviointiin mahdollisuus jo tuotantoprosessin aikana. Mutta koulutuksen laatua arvioitaessa on asiakas käsitettävä mahdollisimman laajasti. Koulutuksen maksajakin on luettava asiakkaaksi, vaikka suora yhteys maksajan ja koulutuksen käyttäjän välillä puuttuukin. Koulutuksen asiakkaana voidaan siis ajatella yhteiskuntaa, tai vielä pitemmälle ajateltuna veronmaksajaa, vaikka vastaanottaja olisikin yksittäinen oppilas. Se minkä asiakasryhmän arviointi on kulloinkin tärkeintä riippuu Clarksonin mukaan tilanteesta, mutta hän pitää asiakkaan suorittamaa arviota ratkaisevana. (Clarkson 1995, 86-87.)

## 5. AMMATILLINEN AIKUISKOULUTUS

### 5.1 Aikuiskoulutustarve

Tuomisto (1981) toteaa, että kaikki kasvatus- ja koulutustoiminta perustuu jonkinlaiseen käsitykseen olemassa olevasta koulutustarpeesta, vaikkei näitä tarpeita olisikaan selvästi ilmaistu tai edes tiedostettu. Aikuisten koulutustarpeiden selvittäminen on erityisen ongelmallista, koska heidän koulutus- ym. taustansa ovat heterogeenisia. (Tuomisto 1981, 36.)

Tuomiston mukaan koulutustarveproblematiikkaa voidaan lähestyä kahdesta eri näkökulmasta. Toinen näkökulma on yksilönäkökulma. Tällä Tuomisto ei tarkoita vain yhden yksilön käsityksiä vaan myös useamman yksilön yhdessä (ryhmänä) ilmaisemat yhteiset koulutustarpeet. Tämän näkökulman lähtökohtana on yksilön/ryhmän itsensä kokemat koulutustarpeet, joiden mahdollisesta tyydyttämisestä he myös itse päättävät. Nämä koulutustarpeet luovat siis Tuomiston mukaan pohjan kaikelle vapaaehtoiselle aikuisopiskelulle. (Tuomisto 1981, 38-39.)

Toinen Tuomiston nimeämä perusluokka on organisaationäkökulma, johon sisältyy sekä yhteiskunnan että sen ala- ja osaorganisaatioiden näkökulmat. Lähtökohtana on tällöin siis joko yhteiskunnan ja/tai jonkin sen organisaation määrittämät koulutustarpeet. Vaikka joissain tapauksissa yksilön ja organisaation koulutustarpeet voivat olla yhteneväiset, näin ei ole aina. Yhteiskunnalla (valtiolla) ja organisaatioilla (esim. työorganisaatiolla) onkin keinonsa, joilla ne voivat velvoittaa jäsenensä osallistumaan koulutukseen, joka on niiden toiminnan kannalta tarpeellista. *Työllisyyskoulutus* on esimerkkinä tällaisesta koulutuksesta, sillä se voi olla joissain tilanteissa yksilölle käytännöllisesti katsoen pakollista. (Tuomisto 1981, 39.)

Silvennoinen ja Naumanen (1993) esittelevät näkemyksen, jossa työvoiman koulutustarpeen käsite on eritelty subjektiiviseksi ja objektiiviseksi koulutustarpeeksi. Erittelyn mukaan subjektiivinen koulutustarve on ihmisen itsensä kokema tarvetta. Objektiivinen koulutustarve taas on ulkopuolisen arvioijan, usein ns. asiantuntijan, mittaama tarvetta, joka on tyydytettävä asetettujen standardien saavuttamiseksi. Silvennoinen ja Naumanen

mainitsevat, että tällaista mitattua koulutustarvetta voidaan kutsua myös erotukselliseksi koulutustarpeeksi, koska vallitsevan ja tavoitellun asiantilan erotus on vajaatila, joka pitäisi kuroa koulutuksella umpeen. Tällöin tarpeiden tyydyttäminen on mitattujen puutteiden poistamista. (Silvennoinen & Naumanen 1993, 172.)

Myös Järvelä (1991) on käsitellyt koulutustarvetta. Hänen mukaansa koulutuksen yhteiskunnallinen tarve on Suomessa pääasiassa nähty muusta kuin yksilöllisen kysynnän näkökulmasta. Yksilöllisellä kysynnällä Järvelä tarkoittaa toimijoiden välitöntä pyrkimystä sivistää itseään tai parantaa sosiaalista asemaansa koulutuksen avulla. Toisen maailmansodan jälkeisenä aikana yhteiskunnallinen koulutustarve on nähty ennen muuta yhteiskunnallisen "välttämättömyyden" asiana eli koulutuksen on pitänyt vastata yhteiskunnallisen työnjaon ja tuotantoteknologian kehitysprosessin asettamiin haasteisiin. Päämääränä on ollut tuottaa tietty työvoimavaranto ja palkkatyön kansalainen, joka täyttää kansallisvaltion kansalaisilleen asettamat sivistyksen mitat. (Järvelä 1993, 41-42.)

## 5.2 Ammatillisen aikuiskoulutuksen muodot

Perinteisesti aikuiskoulutus on jaettu ammatilliseen ja yleissivistävää aikuiskoulutukseen. Yleissivistävää aikuiskoulutusta antavat tällöin erityisesti kansalais- ja työväenopistot, kansanopistot, opintokeskukset ja kirjeopistot. Ammatillista aikuiskoulutusta puolestaan järjestävät useat aikuisten ammattioppilaitokset, aikuiskoulutuskeskukset ja työnantajat. Myös viime vuosina voimakkaasti kehittynyt korkeakoulujen täydennyskoulutus on luonteeltaan usein ammatillista. (Lappalainen 1991, 141.) Työvoimapolitiittinen aikuiskoulutus voidaan lukea ammatillisen aikuiskoulutuksen piiriin kuuluvaksi.

Heinonen ym. tähdentävät, ettei ennen käytettyä jaottelua vapaaseen sivistystyöhön ja ammatilliseen aikuiskoulutukseen enää voi pitää tarkoituksenmukaisena, sillä ammatilliseen koulutukseen sisältyy nykyisin runsaasti sekä yleissivistävää että yhteiskunnallista oppiainesta ja vapaan sivistystyön oppilaitoksissa järjestetään yhä enemmän ammattikoulutukseen ohjaavia ja ammatillisia kursseja. Niinpä jaottelu yleissivistäviin oppilaitoksiin ja ammatillisiin oppilaitoksiin on paikallaan. Heinonen ym. esittelevätkin taulukon, jossa aikuiskoulutuksen pääosat esitetään Suomen opetus- ja sivistystoimen lainsäädäntöön perustuvana neliluokkaisena jaotteluna: (1) yleissivistävä koulutus, (2) korkeakoulutus, (3)

ammattiopetus ja (4) kulttuuritoiminta ja liikunta sekä yhteiskunnallinen sivistystyö. (Heinonen ym. 1997, 145.)

Vapaa sivistystyö	Yleissivistävä ja kor-	Ammatillinen	Kulttuurin ja lii-
	keakoulutus	koulutus	kunnan koulutus
Kansanopistot	Lukioiden aikuislinjat ja aikuislukiot	Ammatillisten oppilaitosten eriasteiset aikuislinjat	Musiikki- oppilaitokset
Kansalaisopistot	Avoin yliopisto	Työvoimapoliittinen koulutus Ammattitutkintoihin johtava koulutus Oppisopimuskoulutus Henkilöstökoulutus	Liikunnan koulutus- keskukset
Opintokeskukset	Korkea-asteen täydennyskoulutus		
Järjestötoiminta			Kirjastot

Taulukko 1. Suomen aikuiskasvatusjärjestelmä (Heinonen ym. 1997, 146.)

Rädyn (1987, 249) mukaan ammatillinen aikuiskoulutus puolestaan on jaettavissa seuraaviin osa-alueisiin:

1. Ammatilliseen peruskoulutukseen, jolloin aikuisikään ehtinyt, ilman peruskoulutusta oleva henkilö voi suorittaa ammatillisen perustutkinnon. Aikuinen voi opiskella joko osallistuen koulutukseen yhdessä nuorten kanssa tai varta vasten aikuisille laaditun opetussuunnitelman mukaan.
2. Jatkokoulutukseen, jonka päämääränä on eteneminen pitemmälle jo suoritettua ammatillisen tutkinnon pohjalta. Jatkokoulutuksella voi hankkia itselleen hierarkiassa ylemmän tutkinnon, täydentää koulutusammattia työammatin edellyttämään valmiuteen tai edetä muutoin pitemmälle tiedoissa ja taidoissa.
3. Täydennyskoulutukseen, jonka tarkoituksena on yksilön ammattivalmiutta täydentävä koulutus. Tavoitteena ei ole muuttaa jo aiemmin suoritettua ammatillista tutkintoa, vaan

täydentää sitä uudella sisältöalueella. Täydennyskoulutuksen tärkein tehtävä on pitää ammattitaito ajan tasalla nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa.

4. Uudelleen koulutukseen, jonka tavoitteena on ammatinvaihto. Uudelleen koulutusta voidaan näin ollen pitää myös ammatillisena peruskoulutuksena.

#### 5.2.1 Aikuisten ammattitutkinnot

Merkittävä uudistus aikuisten ammatilliseen koulutukseen on vuonna 1994 voimaan astunut uusi ammattitutkintolaki. Uuden ammattitutkintolain perusteena on ollut periaate, ettei ammattitaito muodostu ainoastaan opetussuunnitelman oppimäärien suorituksista. Mikäli tutkintotodistuksen voi saavuttaa vain oppimäärien suorituksista, sivuutetaan itseopiskelu, rinnakkaiskoulutus ja aikaisemman kokemuksen tuoma oppi kokonaan. Koska ammatillinen koulutus on painottunut nuorisoasteelle ja on näin ollen ollut nuorille suunnattua ja suunniteltua opetusta, aikuisten osallistumismahdollisuudet ovat olleet rajoitetut. Niinpä uuden lain myötä aikuisilla on mahdollisuus suorittaa ammatillinen tutkinto, joka on riippumaton ammattitaidon hankkimistavasta ja jossa ammattitaito osoitetaan näyttökokein. Ammattitaidon sisällön tulisi kuitenkin olla sama kuin nuorten vastaavassa peruskoulutuksessa. (Taalas 1995, 225.)

Uuden tutkintojärjestelmän taustana voidaan nähdä työn ja tuotannon muutosten heijastuminen ammatilliseen koulutukseen, kansainvälisen vertailtavuuden vaatimukset tutkinnoille ja painopisteen siirtyminen nuorisoasteen ammatillisesta koulutuksesta kaikkien ikäryhmien ammatillisten valmiuksien jatkuvaan ylläpitämiseen ja uudelleen koulutukseen. Painopisteenä voidaan pitää ammatillisten tutkintojen kehittämistä paremmin työelämää palveleviksi. Huomioon on otettava myös työmarkkinoiden kansainvälistyminen, mikä edellyttää tutkintojen vertailtavuutta, etenkin EU-maiden välillä. (Taalas 1995, 226.)

Ammattitutkinnoissa koetilanteet perustuvat ammatin toiminnallisiin osa-alueisiin, jotka on jäsennetty tehtäväkokonaisuuksiksi. Vaatimuksena on ammattitaito, johon sisältyvät sekä tuotannolliset että yleiskvalifikaatiot. Peruslottuvuuksina tutkinnoissa ovat ammattisisällöille ja arvioinnille asetetut vaatimukset, mutta lisäksi tulee vielä tutkinnon tasoulottuvuus.

Tasoja on tällä hetkellä kolme: perustutkinto, ammattitutkinto ja erikoisammattitutkinto. Kaikki tutkinnot ovat kouluasteen tutkintoja. (Taalas 1995, 227.)

Taalas (1995, 233) haluaa tähdentää, että tässä uudenaikaisessa aikuiskoulutusmallissa ammattitaito nähdään jatkuvasti täydennettävänä, uusittavana tai uudelleen hankittavana. Ammattitaitoa voi siis hankkia monella tavalla ja se karttuu myös työssä.

### 5.3 Aikuiskoulutuskoulutuskin valikoi, kasautuu ja eriytyy

Myös aikuiskoulutuksella on funktionsa tuottaa ja valikoida erilaisista lähtökohdista tulevia ihmisiä erilaisilla ja eritasoisilla kvalifikaatioilla ja pätevyyksillä varustettuina työmarkkinoille ja työasemiin (Ahola, Kankaanpää, Kivinen & Rinne 1989, 489). Silvennoinen ja Naumanen (1993) toteavat, että kredentiaalisessa yhteiskunnassa keskeinen vedenjakaja on koulutetun väen erottautuminen kouluttautumattomasta. Koulutus on ollut perinteisesti ylä- ja keskiluokkaisten statusryhmien väline päämääränään organisoituminen ja kulttuurisen etevämmyyden osoittaminen. Kouluttamattomuus samastetaan ammattitaidottomuuteen ja mielletään yhteiskunnan marginaalisille alakerroksille ominaisen kyvyttömyyden ilmaisuna. Näin ollen koulutukseen liittyvää valikointia ei voi välttää jättämällä kouluttautumatta. (Silvennoinen & Naumanen 1993, 173.)

Erojen teko ja valikointi ovat siis myös aikuiskoulutuksen oleellisia funktioita. Keskeisten asemien haltijoiden kouluttautumista pidetään useilla työpaikoilla edullisen kehityskelpoisuuden osoituksena: työnantaja voi luottaa työntekijään, joka tavoittelee omaehtoisesti työntöön standardeja sekä mukautuu tunnollisen työntekijän normeihin. Koulutuksen yhteiskunnallinen rooli kytkeytyy näin yhteiskunnallista valtaa käyttävien kerrostumien harjoittamaan sosialisatiotyöhön. Ja varsinkin aikuiskoulutuksen on väitetty edustavan keskiluokkaista ajatustapaa. (Silvennoinen & Naumanen 1993, 173.)

Silvennoisen ja Naumanen mukaan erottautuminen on periaatteessa loputon prosessi. Jotta eroja voitaisiin kuroa umpeen, ylläpitää tai lisätä, tarvitaan yhä uusia koulutuksen statuksen saaneita symbolisia hyödykkeitä. Tietty vaivannäkö symbolien hankkimiseksi on välttämätön, jotta niitä pidettäisiin yleisesti legitiimeinä erottelijoina. (Silvennoinen & Naumanen 1993, 173.)

Kivirauma ja Silvennoinen (1989) korostavat, ettei koulutuksella suoritettujen muodollisten pätevyysien hierarkiaa tule tarkastella ainoastaan siten, että saadut pätevyudet joko huonommin tai paremmin vastaisivat työn tosiasiallisia vaatimuksia. Merkityksellistä on myös, missä määrin koulutusjärjestelmien tuottamat hierarkiat ja todistukset ovat itse asiassa syinä työntekijöiden luokitteluun työpaikoilla. Kivirauman ja Silvennoisen mukaan syrjäytyminen ja joutuminen joustavasti liikuteltavaan, kysynnän vaihteluiden mukaan työllistettävän ja irtisanottavan työvoiman asemaan koulutusyhteiskunnan työmarkkinoilla ei ole ensisijaisesti seurausta teknistyneen työelämän vaatimustason ratkaisevasta kohoamisesta. (Kivirauma ja Silvennoinen 1989, 46.)

Oleellista aikuiskoulutuksen tarkastelussa on huomata, että myös aikuiskoulutus on kasautuvaa kulttuuripääomaa: yleensä vain lisäkoulutus takaa urakehityksen ja avaa paremmat ammattiasemat. Aikaisemman pohjakoulutuksen ja aikuiskoulutuksen välillä onkin vahva riippuvuus. Mitä korkeampi on yleissivistävä tai ammatillinen pohjakoulutus, sitä suurempi on todennäköisyys osallistua aikuiskoulutukseen. (Ahola, Kankaanpää, Kivinen & Rinne 1989, 492; Lehtisalo & Raivola 1992, 78.) Tosin on huomattava, että koulutuksen tuotoksia voidaan jossain määrin pitää sukupuolispesifinä ilmiönä: inhimillinen pääoma ei näytä kasautuvan naisille työmarkkinaresurssiksi samalla tavoin kuin miehille. Koulutuksen lisääminen ei naisilla ole tae urakehityksestä samassa määrin kuin se on miehillä. (Naumanen & Silvennoinen 1994, 18.)

Silvennoinen (1991) toteaaakin, ettei aikuiskoulutuskaan pysty ylittämään yhteiskunnan ja työelämän rakenteiden asettamia rajoja. Vaikka koulutuspolitiikassa aikuiskoulutukseen sisällytetään tasa-arvotavoitteita, tosiasiallisesti se lienee usein pikemminkin lujittaa jo nuorisoasteella syntyneitä yksilöllisiä elämänuria ja ryhmien välisiä sosiaalisia jakoja. Silvennoinen katsookin aikuiskoulutusmarkkinoiden olevan segmentoituneen paljolti samalla tavalla kuin työmarkkinat, segmentoitumisen koskiessa niin koulutuksen tarjontaa kuin käyttäjäkuntaakin. Koulutusmarkkinoiden lohkoutumisen voidaan katsoa olevan ensisijaisesti riippuvainen työn organisoinnista ja työmarkkinasegmentaatiosta. Toisaalta epätasaisesti jakautunut ja paljolti samoille ryhmille kasautunut aikuiskoulutus vaikuttaa takaisin työmarkkinoihin vahvistaen sekundaari- ja primaarisegmentin erillisyyttä. (Silvennoinen 1991, 238-239.)



Silvennoinen (1991) tähdentää, että koulutusmarkkinoilla sekundaarisuus-primaarisuus - ulottuvuus perustuu todellisuudessa ammatillisiin peruskoulutuspaikkoihin ja hyvin pitkälti tutkintohierarkiaan. Edeltävät koulutussuoritukset määrittävät pääsyä osalliseksi erilaisiin koulutuspalveluihin. Ääripäinä voidaan nähdä yhtäältä professioiden valmistus- ja lisäpätevöittämislaitokset korkeine pohjakoulutusvaatimuksineen ja toisaalta koulutukset, jotka pelkistyvät ääritapauksessa vain vaihtoehdoksi työllistymiselle ilman ammatillista koulutusta. (Silvennoinen 1991, 222-223.)

Silvennoinen ja Naumanen (1993) haluavat, ainakin osittain, selittää aikuiskoulutuksen kasautumista sillä, että moni aikuisiällä kouluttautumiseen tottumaton yksinkertaisesti sietää suhteellisen hyvin koulutustarpeen tuntemuksiaan. Kun kouluttautumattoman kokemukset jo nuoruusiän koulutuksesta on huonot, koulutustarjontaa pystytään vastustamaan, vaikka koulutustarvetta tunnustettaisiinkin olevan. (Silvennoinen & Naumanen 1993, 179.)

Aikuiskoulutuksen käytön pelätään entisestään eriytyvän. Työmarkkinoiden huono-osaisten (erityisesti suurten ikäluokkien huonosti koulutetut) osana on ennen kaikkea olla "koulutustoimenpiteiden kohteena", jotta he jatkossakin kykenisivät täyttämään työelämän vaatimukset eivätkä pyrkisi esimerkiksi eläkkeelle. (Kivirauma & Silvennoinen 1989, 36-37.)

#### 5.4 Ammatillinen aikuiskoulutus työvoimapoliittisena välineenä

Työvoimapoliittinen koulutusjärjestelmä ei ole irrallaan muusta koulutuksesta, eikä sen funktiotkaan poikkea juuri aiemmin esitellyistä. Työvoimapoliittinen koulutusjärjestelmä on muun koulutuksen tavoin osa valikoivaa koulutusjärjestelmää tuottaessaan tietyntasoista ammattityövoimaa markkinoille. Se on niin ikään työvoimavaranto, jossa pyritään vaalimaan työvoiman työkykyä ja -halua työttömyyden aikana. Lisäksi sen voidaan katsoa toimivan sosiaalisena kontrolloijana jäsentäessään työttömän jokapäiväistä elämää. Työvoimapoliittisena sillä pyritään hoitamaan työttömyyttä, koulutusjärjestelmänä taas muun koulutuksen puutteita. On myös esitetty, että osalle nuoria työvoimapoliittinen koulutus on pikemminkin työn ja koulutuksen välisen kuilun täyttämistä kuin valmennusta todellisiin töihin. (Kivirauma & Silvennoinen 1989, 15.)

On huomattava, että työllisyyskoulutukseen tullaan harvoin vakaista työoloista: suuri osa koulutukseen osallistuvista on työttömiä. Työllisyyskoulutukseen osallistuvista eivät suinkaan kaikki kvalifoidu joustavasti ja ilman työllisyyskatkoksia siirtymään tehtävästä toiseen. Työllisyyskoulutus ei takaa kaikille tai välttämättä edes suurimmalle osalle koulutukseen osallistuneista työpaikkaa kurssin loputtua. Työllisyyskoulutukseen hankkiudutaankin yleensä juuri silloin kun työmarkkinat eivät vedä ja työllistyminen on vaikeaa. Tässä suhteessa työvoimapolitiittinen aikuiskoulutus eroaa muusta ammatillisesta aikuis-koulutuksesta, johon halukkuus osallistua ja koulutusmahdollisuuksien käyttö on suurinta silloin, kun työmarkkinat ovat otolliset uralla etenemiseen. (Silvennoinen 1991, 228.)

Työvoimakoulutuksen järjestämistä ja ylläpitämistä on myös kritisoitu: sen todetaan kuvastavan tietynlaista koulutusoptimismia, koulutuksen voimaan uskomista ja luottamista. Kriitikoiden mielestä ongelmana tällaisessa ajattelussa on muun muassa se, että koulutusta lisäämällä pyritään ratkaisemaan yhteiskunnallisia ongelmia, mutta samalla siirretään huomio pois itse ongelmien syistä. Työvoimakoulutuksen ei katsota lisäävän työllisyyttä, vaan parantavan ehkä henkilön asemia työmarkkinoilla takaamatta työpaikkaa. Kriitiikin ydin on siis oletus, jonka mukaan työvoimakoulutuksella siirretään huomio pois työttömyydestä ja sen syistä. (Valtonen 1997, 31.)

#### 5.4.1 Koulutus työn korvaajana

Silvennoinen (1993b, 165) korostaa, että koulutuksella ja työnteolla on monia yhteisiä funktioita ja koulutuksen voidaankin ajatella "työllistävän" yhä useamman kansalaisen, kun palkkatyötä on niukalti. Hänen mukaansa siis koulutuksen ja työnteon funktioita voi pitää monin paikoin yhteneväisinä. Vaikkakaan koulutuksesta ei makseta palkkaa kuten työstä, on pidemmän aikavälin suuntauksena ollut, että työttömän on taloudelliset etuutensa lunastaakseen todistettava työvalmiutensa lisäksi myös koulutusvalmiutensa. Työllisyyslaissahan koulutus rinnastetaan työhön ja myös koulutuksesta kieltäytyminen merkitsee työttömyyskorvauksen menettämistä. Tässä mielessä myös koulutus voi olla toimeentulon perusta, kuten työkin.

Toisaalta sekä koulutus että työ sijoittavat ihmisen ulkoapäin asetettuun rooliin ja normatiiviseen järjestykseen. Koulutus ei ole järjestelemätöntä vapaa-aikaa, vaan perustuu paljolti

työkaltaiseen kaavamaiseen puurtamiseen. Työn ja koulutuksen välisenä yhtäläisyytenä voi pitää myös kummankin toiminnan mahdollistamaa sosiaalista vuorovaikutusta. Ihmiset ovat monelle työn ja koulutuksen tärkein anti. Sosiaaliset suhteet eivät ole kuitenkaan vain vuorovaikutus- ja ilmaisukanava ulospäin, vaan myös kontrollisuhteiden verkosto. (Silvennoinen 1993b, 166.)

Työllä ja koulutuksella on yhteisenä piirteenä ihmisen identiteetin muovaaminen. Nykyään koulutus tarjoaa perustan ammatti-identiteetille, koska koulutustutkinto on pääsytie ammattiin. Koulutus ja työ ovat keskeisiä ihmisen yhteiskunnallisen aseman määrittäjiä. Ihminen, joka ei tee töitä tai opiskele, "ei tee mitään". Tosin on väitetty, että kodinhoito saattaisi tuoda naisille vaihtoehtoisen roolin työttömyyden koetellessa, miehille työn puutteen ollessa kovempi paikka. (Silvennoinen 1993b, 166.) Kangasharjun ja Laxénin (1993, 60) mukaan näin ei kuitenkaan välttämättä ole, koska Suomessa naiset ovat tottuneet käymään miesten tavoin ansiotyössä ja palkkatyötä on aina arvostettu. Kotityötä ei koeta samalla tavalla työksi. Ansiotyön menetys voi näin ollen olla yhtä paljon itsetuntoa haavoittavaa naisilla kuin miehilläkin.

Koulutuksen ja työn yhtäläisyydeksi voidaan lukea myös tarkoituksellisuuden ja päämäärähakuisuuden tunteet, joita molemmat toiminnat antavat. Ihmiset puurtavat sekä itsensä, oman elantonsa että myös koko yhteiskunnan hyvinvoinnin eteen. Näin toiminnalle voidaan löytää puhtaasti henkilökohtaiset intressit ylittävä päämäärä, jota tavoitellaan. (Silvennoinen 1993b, 166.)

Vaikkakin työ ja opiskelu tapahtuu enimmäkseen ulkoisten tekijöiden motivoimana, saattaa molemmat olla luovaa ja kykyä kehittävää toimintaa. Tällöin ihminen saa mahdollisuuden kokea saavuttavansa jonkinlaista "henkistä pääomaa", ei-materiaalisesti arvokasta. (Silvennoinen 1993b, 166.)

Yhteenvedonomaaisesti voitaneen sanoa, että työ ylläpitää ja turvaa yhteiskunnan valtasuhteita. Tästä näkökulmasta valmentaminen "olemattomiin töihin" saa siis uuden ulottuvuuden. Ydin ei välttämättä olekaan koulutuksen tarjoamissa teknisissä tai muissa erityistaidoissa: koulutus opettaa myös yhteiskunnallista järjestystä. Työelämään siirtymisen epäonnistuessa koulutuksella voidaan korvata työ. Koulutus asettuu perheen,

työtoverien ja työnantajien sijaan kontrolloijaksi. Huonon työllisyyden oloissa koulutus pelkistyy osittain siihen, että se tarjoaa hyväksytyin ja kontrolloidun ympäristön yhteiskunnan kannalta turvalliseen toimintaan oppivelvollisuuskoulun ja palkkatyön ulkopuolella. Aikuiskoulutuksenkin kohdalla on niin, että väestön osallistumishalukkuus riippuu koulutuksen kyvystä parantaa osallistuneiden asemaa. (Kivirauma & Silvennoinen 1989, 15-16.)

Koulutus ei voi ratkaista työttömyysongelmaa. Oletus koulutuksen työllisyyttä parantavasta vaikutuksesta perustuu hyvin individualistisille käsityksille yhteiskunnallisten ilmiöiden luonteesta. Mikäli työttömyys poistuisi koulutuksella kvalifioitumalla, olisi työttömyyden perussyynä työttömien yksilölliset ominaisuudet. Koulutukselle ei kuitenkaan voida ylittää yhteiskunnan rakenteiden rajaamaa mahdollisuuksien valikoimaa. (emt. s.16)

### 5.5 Jatkuvan koulutuksen ideologia

Keskustelua elinikäisestä kasvatuksesta alettiin käydä Suomessakin lähinnä Unescon toimesta jo 1960-luvulla. Suomessa käytettiin aluksi termiä "jatkuva kasvatusta", mutta myöhemmin alettiin puhua "elinikäisestä kasvatuksesta". Käsitteet ymmärrettiin tuolloin toistensa synonyymeiksi. Näiden käsitteiden rinnalla alettiin käyttää myös "jatkuvan koulutuksen" käsitettä. Nykyisinkään termit eivät ole eriytyneet suomalaisessa kielenkäytössä sisällöllisesti toisistaan, vaikka niiden käyttöön ja valintaan liittyykin jonkinlaisia painotuseroja. (Tuomisto 1993, 178-179.)

Tuomisto korostaa kuitenkin, että käsitteen jatkuva koulutus käyttäjät tarkastelevat elinikäistä oppimista lähinnä vain koulutusjärjestelmän näkökulmasta, joka hänen mukaansa on kuitenkin vain osa elinikäisen kasvatuksen problematiikkaa. Jatkuvan koulutuksen käsite ja suunnittelu kattaa Tuomiston mukaan siis vain osan elinikäisestä kasvatuksesta, eli koulutusjärjestelmän kehittämisen. (Tuomisto 1994, 19)

Alanen määrittelee, että elinikäisen kasvatuksen periaate on kasvatuksellinen kokonaisnäkemys, jonka mukaan ihmisen oppiminen ulottuu jatkuvana kasvuprosessina koko elämänaikaan ja kasvatuksen tehtävä kattaa vastaavasti kaikki elämänaikaudet. (Alanen 1981, 14.) Kasvatuksen ja oppimisen ei näin ollen pitäisi rajoittua koulu-aikaan, vaan sen

tulisi jatkua läpi elämän, käsittää kaikki taidot ja tiedonalat, käyttää kaikkia mahdollisia keinoja ja tarjota kaikille ihmisille mahdollisuus persoonallisuutensa kehittämiseen. Kaikki koulutus- ja oppimistoiminta, johon lapset, nuoret ja aikuiset osallistuvat elämänsä aikana tulisi käsittää yhdeksi kokonaisuudeksi. (Vaherva 1989, 117.)

Tuomisto huomauttaa, että elinikäinen kasvatus voidaan jakaa eri osa-alueisiin. Formaalin kasvatusta (formal education) on yksi elinikäisen kasvatuksen muoto, jolla viitataan hierarkkisesti rakentuvaan, ajallisesti asteittain etenevään kasvatusjärjestelmään, joka ulottuu peruskoulusta aina yliopistoon saakka mukaan lukien yleisten akateemisten perusopintojen lisäksi myös monimuotoiset erikoisohjelmat ja instituutiot, jotka on suunniteltu täysipäiväistä ammatillista ja teknistä koulutusta varten. Formaalin kasvatusta on siis aina hierarkkisesti järjestettyä ja tukintoihin perustuvaa. (ks. Tuomisto 1994a, 23.)

Ei-formaalisella kasvatuksella (nonformal education) tarkoitetaan puolestaan kaikkia niitä kasvatusta ja oppimista varten organisoituja toimintoja, jotka tapahtuvat muodollisen koulujärjestelmän (formaalin koulutuksen) ulkopuolella. Ei-formaalinen opiskelu ei sijoitu muodollisen koulujärjestelmän tutkintohierarkiaan, vaan muodostaa oman itsenäisen kokonaisuutensa. Esimerkkinä ei-formaalista aikuisopiskelusta voidaan mainita mm. henkilöstökoulutus ja suurin osa vapaasta sivistystyöstä. (ks. Tuomisto 1994a, 23, 32.)

Informaalinen oppiminen on luonteeltaan pääasiassa kokemusperäistä ja ei-institutionaalista oppimista. Se eroaa muista kasvatuksen/oppimisen muodoista opiskelijan harjoittaman kontrollin asteen ja opiskelun sijainnin perusteella. Tunnusomaista informaaliselle oppimiselle on korkea-asteinen itsekontrolli ja -suuntautuneisuus sekä opiskelun tapahtuminen luokkahuoneen ulkopuolella. Lisäksi informaaliselle oppimiselle on tyypillistä hyvä ennustettavuus, eli pyrkimys tiettyyn tavoitteeseen on selkeästi ilmaistu. Toisistaan on vielä eroteltu informaalin oppiminen ja satunnaisoppiminen. Satunnaisoppiminen on tavoitteetonta ja se tapahtuu muun toiminnan sivutuotteena. Informaalista - ja satunnaisoppimista tapahtuu mm. työpaikoilla työnkierron, sijaisuuksien hoidon ja työtehtävien laajentamisen yhteydessä. (ks. Tuomisto 1994a, 24, 36.)

Tuomisto kuitenkin toteaa, että käytännössä formaalisen, ei-formaalisen ja informaalisen kasvatuksen sekä satunnaisoppimisen erottaminen toisistaan on usein vaikeaa, sillä käytännössä ne kietoutuvat ja lomittuvat monin tavoin keskenään. (Tuomisto 1994a, 24.)

Jos kuitenkin halutaan sijoittaa työvoimapolitiittinen aikuiskoulutus johonkin edellä mainituista oppimisen muodoista, voidaan Tuomiston (1994a, 32) mukaan työvoimapolitiittisiin perusteisiin järjestetty koulutus nykyisin katsoa kuuluvan formaaliseen kasvatukseen piiriin. Varsinkin kun työvoimapolitiittista koulutusta on pyritty kehittämään yhä enemmän kohti tutkintotavoitteista opiskelua.

Mihin tai miksi sitten tarvitaan elinikäistä kasvatusta ja ennen kaikkea jatkuvaa koulutusta. Tuomiston mukaan (1994b, 75) 1980-luvulla ei jatkuvan koulutuksen kehittämisen takana ollut ihmisen yksilölliset kehittymistarpeet tai tasa-arvon edistäminen mahdollistamalla tutkintojen suorittamisen myös aikuisille, vaan lähtökohtana olivat yhteiskunnan tuotanto- ja työvoimapolitiittiset tarpeet. Sama linja on jatkunut siirryttäessä 1990-luvulle, mutta työvoimapolitiittisen vaihtuessa suurtyöttömyyteen on työvoimapolitiittisen koulutuksen volyymin lisätty.

*Valtiovalta* on Tuomiston mukaan kiinnostunut jatkuvasta koulutuksesta siksi, että sen tehtävänä on huolehtia yleisestä työmarkkina- ja koulutuspolitiikasta. Jatkuvan koulutuksen uskotaan parantavan työvoiman yleistä liikkuvuutta ja joustavaa sopeutumista työmarkkinoiden muuttuviin vaatimuksiin. Julkisen vallan rooli ei rajoitu siihen, että se toteuttaa omista työvoimatarpeista johdettuja koulutusintressejään, se myös sovittaa yhteen yhteiskunnan muiden intressiosapuolten tavoitteet toteutuvaksi koulutus- ja työvoimapolitiikaksi. (Tuomisto 1991, 349.)

*Työnantajat* ovat kiinnostuneita jatkuvasta koulutuksesta, mikäli se palvelee heidän taloudellisuus- ja tehokkuustavoitteitaan. He suhtautuvat Tuomiston mukaan koulutus- ja oppisopimusjärjestelmien kehittämiseen kuitenkin varauksellisesti, johtuen usein vanha-kantaisesta johtamis- ja kontrolliajattelusta sekä pelosta kasvavia koulutuskustannuksia kohtaan. (Tuomisto 1991, 349.)

Mutta rakenteellisten tekijöiden ohella myös yksilöpsykologiset tekijät vaikuttavat osaltaan ihmisten itsensäkehittämis- ja opiskeluhaluun. Yksittäisen työntekijän/toimihenkilön kiinnostus opiskelua kohtaan vaihtelee luonnollisesti elämäntilanteesta ja ammattiuran vaiheesta riippuen. Vanhempien työntekijöiden kohdalla kiinnostuksen väheneminen lienee luonnollista, koska jo saavutetulla ammattiuralla tuskin enää edetään ja uuden ammattiuran luomista ei pidetä realistisena vaihtoehtona. Tällöin välittömäksi tavoitteeksi asetetaan toimeentulon ja työpaikan turvaaminen. Sen sijaan nuorten, ammattiuransa alkuvaiheessa olevien kohdalla tilanne on toinen. Heillä on todennäköisesti enemmän halua parantaa omaa asemaansa työpaikallaan ja työmarkkinoilla. Tällöin itsensä kehittäminen ja opiskelu kuuluu luonnollisesti asiaan. Asia ei kuitenkaan ilmeisesti ole käytännössä näin yksinkertainen, vaan luultavasti eri ammattiryhmien välillä esiintyy huomattavia eroja ammatillisessa kehittymistarpeessa ja halussa ammattiuran eri vaiheissa. (Tuomisto 1991, 351-352.)

Jatkuva koulutus painottaa siis koko eliniän jatkuvaa ammatillista ja yksilöllistä persoonan kehitystä, jolle vaatimuksia ja tavoitteita asettavat niin ympäröivä yhteiskunta rakenteillaan kuin jokainen yksilö itse. Valtonen (1997) haluaa korostaa, että korkean työttömyyden, koulutuksen ja työn vastaamattomuuden sekä teknologian kehittymisen myötä aikuiskoulutuksen tehtävät ja merkitys muuttuvat. Aikuiskoulutuksen tehtäväksi on tullut työllistymisen edistäminen. Vaan auttaako koulutus työllistymään. Kun entistä useampi kansalainen joutuu työuransa aikana vaihtamaan ammattia tai vähintäänkin hankkimaan lisää koulutusta, elämänkaari koostuu lopulta työn ja koulutuksen vuorottelusta: työssäolon, koulutuksen ja työttömyyden jaksoista. Tässä kiertokulussa piilee Valtosen mukaan vaara: elinikäisestä oppimisesta tuleekin pakollista 'elinkautista' oppimista. (Valtonen 1997, 30.)

## 6. KYSELY JA SEN TOTEUTUS

### 6.1 Tutkimusaineisto ja sen kokoaminen

Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 1997 kyselylomakkeen muodossa. Postikysely lähetettiin kaikille henkilöille, jotka olivat käyneet jonkin Lahden työvoimatoimiston kautta järjestetyn työvoimapolitiittisen KEKO-koulutuksen syksy 1994 - kevät 1997 välisenä aikana. Mukaan otettiin myös kolme kurssia (Liiketoiminta Venäjällä I- , EU-projektiosaajat I- sekä Kehittämiskoulutus kansainvälistyville pk-yrityksille -kurssit), jotka eivät varsinaisesti olleet KEKO-koulutuksia, mutta olivat rakenteeltaan samanlaisia muiden kurssien kanssa ja vastaavia kursseja on järjestetty myös KEKO-koulutuksena.

Kyselyjä lähetettiin 177 kappaletta, joista yhden muistutuskirjeen jälkeen palautettiin kaikkiaan 63% eli 112 kappaletta. Osa palautetuista kyselyistä oli kuitenkin niin puutteellisesti täytettyjä, että ne jouduttiin hylkäämään itse analysoinnista. Jäljelle jäi 105 tutkimukseen mukaan kelpuutettua vastausta ja näin ollen kyselyn palautusprosentiksi saadaan 59%. Vastausprosenttia voidaan pitää melko hyvänä.

### 6.2 Tutkimuksen analyysimenetelmät

Tutkimustuloksia analysoitaessa käytettiin apuna ristiintaulukointia ja tilastollisen merkitsevyyden mittaamiseen khinneliötä ja keskiarvotietojen kohdalla yksisuuntaista varianssianalyysia (Kruskal-Wallis). Tilastollinen merkitsevyys ilmaistaan tekstissä siinä tapauksessa, jos sellainen havaitaan. Merkitsevyydet ilmaistaan p-arvolla seuraavasti  $p < .05$  melkein merkitsevä,  $p < .01$  merkitsevä ja  $p < .001$  erittäin merkitsevä.

Tutkimukseen on siis otettu mukaan kaikki KEKO-koulutuskurssit tai KEKOtyyppiset kurssit, joita Lahden työvoimatoimiston kautta on järjestetty syyskuun 1994 ja helmikuun 1997 välisenä aikana. Jatkossa kursseja vertailtaessa käytetään niiden todellisten nimien sijasta numeroita seuraavasti:



KEKO1 = Liiketoiminta Venäjällä I	(12.9.94-28.4.95)
KEKO2 = Kansainvälistyvien PK-yritysten kehittämiskoulutus	(30.1.95-15.9.95)
KEKO3 = Asiantuntijoiden kehittämiskoulutus I	(18.9.95-28.5.96)
KEKO4 = Liiketoiminta Venäjällä II	(25.9.95-31.5.96)
KEKO5 = Ympäristöosaajat yrityksen voimavarana	(2.10.95-31.5.96)
KEKO6 = EU-projektiosaajat I	(13.11.95-20.6.96)
KEKO7 = Asiantuntijoiden kehittämiskoulutus II	(22.1.96-4.10.96)
KEKO8 = EU-projektiosaajat II	(25.3.96-4.4.97)
KEKO9 = Konepaja-KEKO	(6.6.96-7.2.97)

Taulukko 2. Kyselyyn vastanneet KEKOittain

	n	%
KEKO1	15	14
KEKO2	11	10
KEKO3	8	8
KEKO4	10	10
KEKO5	17	16
KEKO6	12	11
KEKO7	11	10
KEKO8	7	7
KEKO9	9	9
ei tietoa	5	5
yht.	105	100

## 7. TULOKSET

### 7.1 Vastaajien taustatiedot

Tutkimukseen vastanneista enemmistö (70%) oli miehiä ja naisia vajaa kolmannes (30%). Taulukosta 3. ilmenee vastaajien sukupuolijakauma myös eri KEKO -kurssien kesken. Miehet ovat vastanneista kaikilla KEKO -kursseilla suurempana ryhmänä. Suurin enemmistö miehiä oli vastanneista KEKO2 -kurssilla (Kansainvälistyvien PK-yritysten kehittämiskoulutus) (91%) sekä KEKO9 -kurssilla (Konepaja-KEKO) (89%). Tasaisimmin sukupuolet olivat jakautuneet KEKO5 -kurssilla, jolla miehiä (53%) ja naisia (47%) oli vastanneista noin puolet ja puolet sekä KEKO8 -kurssilla, jolla miehiä (57%) oli vastanneista niukka enemmistö (naisia 43%).

Taulukko 3. Vastaajien sukupuolen ja iän jakautuminen

	kaikki	KEKO1	KEKO2	KEKO3	KEKO4	KEKO5	KEKO6	KEKO7	KEKO8	KEKO9
	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%
<i>Sukupuoli</i>										
mies	74/70	10/67	10/91	5/63	6/60	9/53	10/83	8/73	4/57	8/89
nainen	31/30	5/33	1/9	3/37	4/40	8/47	2/17	3/27	3/43	1/11
yht.	105/100	11/100	8/100	8/100	10/100	17/100	12/100	11/100	7/100	9/100

	kaikki	KEKO1	KEKO2	KEKO3	KEKO4	KEKO5	KEKO6	KEKO7	KEKO8	KEKO9
	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%
<i>Ikä</i>										
20-24	1/1	-	-	-	-	-	-	-	-	1/11
25-29	10/10	1/7	2/18	-	-	3/18	2/17	1/9	1/14	-
30-34	27/26	3/20	3/27	4/50	3/30	5/29	2/17	-	3/43	2/22
35-39	18/17	4/27	4/36	1/13	2/20	3/18	-	3/27	-	-
40-44	19/18	3/20	-	1/13	3/30	1/6	3/25	3/27	1/14	2/22
45-49	17/16	3/20	1/9	1/13	2/20	4/24	1/8	2/18	-	3/33
50-54	11/11	1/7	1/9	1/13	-	1/6	2/17	2/18	2/29	1/11
55-59	2/2	-	-	-	-	-	2/17	-	-	-
yht.	105/100	15/100	11/100	8/100	10/100	17/100	12/100	11/100	7/100	9/100

Taulukko 4. Vastaajien koulutuksen jakautuminen

	kaikki n/%	KEKO1 n/%	KEKO2 n/%	KEKO3 n/%	KEKO4 n/%	KEKO5 n/%	KEKO6 n/%	KEKO7 n/%	KEKO8 n/%	KEKO9 n/%
<b>Koulutus</b>										
Kansakoulu tai kansalais- koulu	1/1	-	-	-	-	-	1/8	-	-	-
Keski- tai peruskoulu	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Yo-tutkinto	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ammattikou- lu	1/1	-	-	-	-	-	-	-	1/14	-
Opistotutkin- to	58/55	9/60	7/64	6/75	5/50	6/35	3/25	7/64	2/29	9/100
Korkeakou- lututkinto	45/43	6/40	4/36	2/25	5/50	11/65	8/67	4/36	4/57	-
yht.	105/100	15/100	11/100	8/100	10/100	17/100	12/100	11/100	7/100	9/100

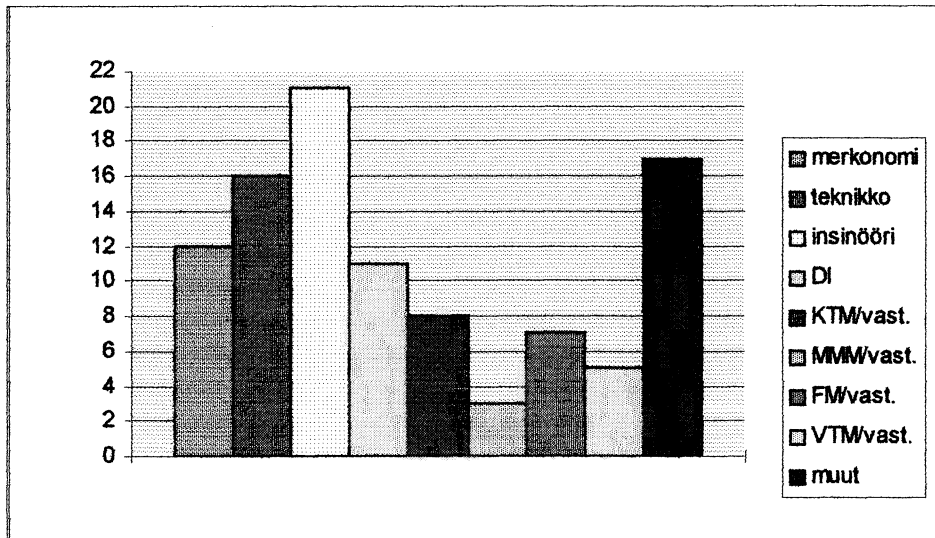
Vastaajien iät koulutuksen alkaessa on nähtävissä taulukosta 3. Siitä ilmenee, että suurin yksittäinen ikäryhmä vastaajien joukossa oli 30-34 -vuotiaat, joita vastanneista oli neljännes (26%). Kaikkiaan suurin osa vastanneista (77%) sijoittui 30 ja 49 ikävuoden väliin. Alle 25-vuotiaita oli vastaajista ainoastaan yksi ja ikäryhmään 55-59-vuotiaat kuuluvia vain kaksi. Taulukosta 3. ilmenee myös ikäjakauma KEKO -kursseittain.

Vastaajien koulutustaso oli varsin korkea, varsinkin kun huomioidaan, että kyseessä oli työvoimapoliittinen koulutus (taulukko 4). Kaikista vastaajista hieman yli puolella (55%) oli opistotasoinen tutkinto ja yli kahdella viidenneksellä (43%) korkeakoulututkinto. Ainoastaan kahdella vastaajista oli kansakoulu tai ammattikoulu pohjana. Eniten korkeakoulututkinnon suorittaneita vastanneista oli KEKO6 - kurssilla, jolla korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuus oli 67% sekä KEKO5 -kurssilla, jolla korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuus oli 65%. KEKO9 -kurssin kaikki vastaajat olivat suorittaneet opistotutkinnon.

Tutkinnoittain (kuvio 2.) suurin ryhmä vastaajista olivat insinöörit, joita oli viidennes (21%) vastanneista. Myös muut tekniikka-alan tutkinnot olivat vahvasti edustettuina: teknikoita oli 16% ja diplomi-insinöörejä 11% vastanneista. Merkonomit olivat kolmanneksi suurin tutkintoryhmä: 12% vastanneista. Tutkintojen osalta ryhmään muut, kuuluvat mm. ne, joiden vastauksissa ei ollut tutkintoa tarkemmin määritelty tai jotka olivat suorittaneet

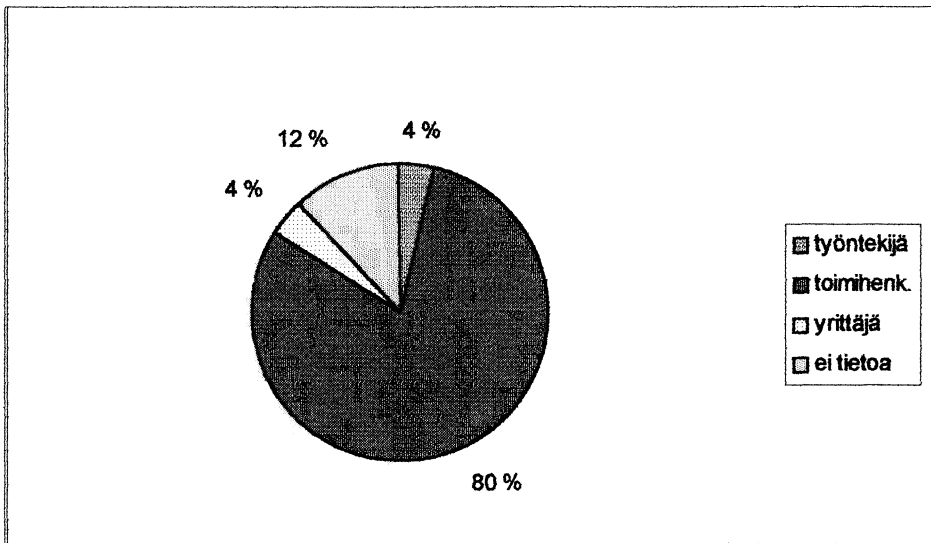
tutkintonsa ulkomailla, eikä tutkinnon määrittäminen johonkin em. ryhmistä olisi ollut ongelmatonta.

Kuvio 2. Vastaajat tutkinnoittain (%), n=105



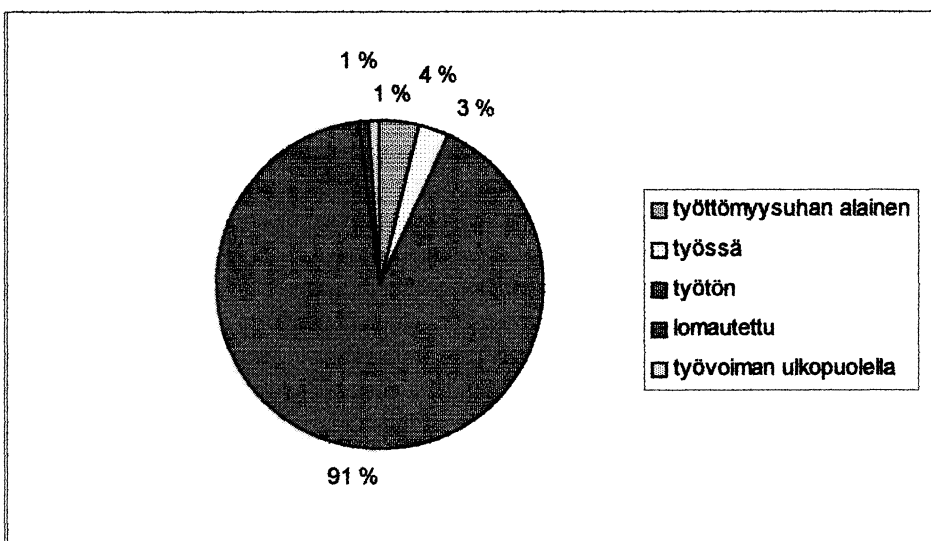
Kuviossa 3. on esitelty vastaajien ammattiasema. Merkille pantavaa on toimihenkilöiden suuri osuus (80%) vastaajien joukossa. Koska koulutuksen kohderyhmänä ovat etupäässä olleet opisto- tai akateemisen loppututkinnon suorittaneet, on toimihenkilöiden suuri osuus ymmärrettävää.

Kuvio 3. Vastaajat ammattiaseman mukaan (%), n=105



Suurin osa (91%) koulutukseen osallistuneista vastaajista oli ollut työttömänä ennen koulutuksen alkua (kuvio 4.). Työttömyysuhan alaisena ilmoitti olleensa 4 (4%) ja työssä 3 (3%) vastaajaa. Ainoastaan yksi vastaaja ilmoitti olleensa lomautettuna ja samoin yksi työvoiman ulkopuolella. Työttömänä ennen koulutuksen alkua ilmoitti olleensa yli 80% vastaajista kaikissa KEKO -kursseissa (liitetaulukko 1). Valtaosalla (67%) vastanneista oli yhtäjaksoinen työttömyys ennen KEKO-koulutusta kestänyt alle 12 kk, toisaalta yli 26 kk yhtäjaksoisesti työttömänä olleita oli 15%.

Kuvio 4. Vastaajien työllisyys ennen koulutuksen alkua (%), n=105



Vastanneista oli yli puolet (53%) osallistunut myös aiemmin johonkin työvoimapolitiittiseen koulutukseen. Näistä 24:llä oli takanaan kaksi tai useampia kursseja.

Vastanneista suoritti kurssin loppuun 85%. Keskeyttäneiden osuudeksi jäi näin ollen 15%. Keskeyttäneistä selvästi suurin osa eli 12 vastaajaa (75%) ilmoitti keskeytyksensä syyksi työ- tai koulutuspaikan löytymisen. Ainoastaan kaksi henkilöä keskeyttäneistä (13%) ilmoitti keskeytyksen syyksi sen, ettei koulutus vastannut heidän odotuksiaan. Yksi vastanneista keskeytti sairastumisen vuoksi ja yksi ilmoitti keskeytyksen syyksi kurssin ohjaajan suosituksen.

Taulukko 5. Koulutuksen suorittaminen loppuun kyselyyn vastanneiden joukossa

	n	%
Suoritti koulutuksen loppuun	89	85
Keskeytti	16	15
yht.	105	100

## 7.2 Koulutukseen liittynyt tiedottaminen

Koulutukseen osallistuneilta vastaajilta kysyttiin, kuinka he olivat saaneet tiedon koulutuksesta ja kuinka koulutuksesta tulisi tiedottaa. Näihin kysymyksiin vastaajat olivat usein valinneet useamman kuin yhden vaihtoehdon, joten tässä vastaukset esitetään niiden suosituimmuuden mukaan.

Vastausten perusteella tärkeimmäksi koulutuksesta tiedottajaksi osoittautui työvoimatoimisto (virkailija, esite tai atk-pääte), jonka tietolähteenään ilmoitti noin puolet (47%) vastaajista (taulukko 6). Toiseksi tärkeimpänä tietolähteenä pidettiin sanomalehteä, josta kaksi viidennestä (42%) vastaajista ilmoitti saaneensa tiedon koulutuksesta. Vastaajat, jotka ilmoittivat saaneensa tiedon muualta kuin vastausvaihtoehtojen nimeämiltä tahoilta (9 kpl), nimesivät tietolähteekseen useimmiten suoran yhteydenoton joko kurssin opettajalta/vetäjältä tai KEKO-yritykseltä. Yksi vastaaja ilmoitti tietolähteekseen liiton lehden ja yksi vastaaja internetin.

Taulukko 6. Miten vastaajat saivat tiedon koulutuksesta

	n	%
Työvoimatoimistosta	49	47
Sanomalehdestä	44	42
Työmarkkinat -lehdestä tai vast.	9	9
Sukulaiselta tai tuttavalta	4	4
Muuten	9	9

Kysyttäessä, kuinka koulutuksesta tulisi tiedottaa suosituimmaksi vastaukseksi nousi sanomalehti, jota kannatti kolme neljännessä (77%) vastaajista (taulukko 7). Toiseksi suosituin tiedottamisen muoto oli työvoimatoimiston esitteet, joita kannatti kolme viidennestä (60%) kysymykseen vastanneista. Vastauslomakkeen vastausvaihtoehtojen ulkopuolelta ehdotettiin tiedottamiseen radiota, tv:tä, internetiä ja suoraa yhteydenottoa kirjeitse.

Taulukko 7. Miten koulutuksesta tulisi vastaajien mukaan tiedottaa

	n	%
Työvoimatoimiston esitteissä	63	60
Sanomalehdessä	81	77
Työvoimaneuvojalla käydessä	47	45
Työmarkkinat-lehdessä tai vast.	35	33
Työvoimatoimiston järjestämällä infotilaisuudella	17	16
Muuten	12	11

Vastaajista kaksi viidennestä (41%) oli keskustellut ennen hakemuksen jättämistä työvoimaneuvojan kanssa koulutuksesta (taulukko 8). Ainoastaan kaksi vastaajaa (2%) oli keskustellut tietopalvelun hoitajan kanssa. Yli puolet (57%) ei ollut keskustellut työvoimatoimistossa kenenkään kanssa ennen hakemuksen jättämistä.

Taulukko 8. Keskusteliko vastaaja ennen hakemuksen jättämistä koulutukseen työvoimatoimistossa

	n	%
Työvoimaneuvojan kanssa	43	41
Tietopalvelun hoitajan kanssa	2	2
Ammatinvalinnanpsykologin kanssa	-	-
Ei keskustellut	60	57
yht.	105	100

Vastaajilta tiedusteltiin myös, kuinka hyvin heille oli selvitetty eräitä koulutukseen liittyviä seikkoja (taulukko 9). Huonoimmin oli selvitetty koulutuksen tavoiteammattia, jota ei vastanneista kolmen viidenneksen (61%) mukaan ollut käsitelty lainkaan ja kolmanneksen (34%) mukaan vähintään jonkin verran. Myös muita koulutusvaihtoehtoja oli selvitetty verrattain huonosti, sillä yli puolet (57%) vastaajista ilmoitti, ettei niitä ollut selvitetty lainkaan ja vastaajista reilun kolmanneksen (35%) mukaan niitä oli selvitetty vähintään jonkin verran. Ammatillisen koulutuksen merkitystä ei ollut selvitetty vastaajista yli puolen (53%) mukaan lainkaan ja noin kahden viidenneksen (39%) mukaan sitä oli selvitetty vähintään jonkin verran. Parhaiten oli selvitetty koulutuksen taloudellisia etuja, joita oli selvitetty yli puolelle vastaajista (56%) vähintään jonkin verran ja kahdelle viidennekselle vastaajista (38%) ei lainkaan. Työhönsijoittumista koulutuksen jälkeen oli selvitetty vastaajista noin puolelle (47%) vähintään jonkin verran ja yhtä moni (47%) oli jäänyt täysin ilman selvitystä.

Taulukko 9. Kuinka hyvin vastaajille selvitettiin seuraavat koulutukseen liittyvät asiat

	Riittävästi n/%	Jonkin verran n/%	Ei lainkaan n/%	En osaa sanoa n/%	Yhteensä n/%
Ammatillisen koulutuksen merkitys yleensä	16/17	21/22	51/53	9/9	97/100
Muita koulutusmahdollisuuksia	13/13	22/22	56/57	7/7	98/100
Tämän koulutuksen tavoitteita ja opetussisältöä	19/20	31/32	44/45	3/3	97/100
Tämän koulutuksen tavoiteammattia	9/9	24/25	59/61	5/5	97/100
Koulutuksen taloudellisia etuja	24/25	30/31	37/38	6/6	97/100
Työhön sijoittumismahdollisuuksia koulutuksen jälkeen	12/12	35/35	46/47	6/6	99/100

### 7.3 Koulutukseen hakeutumisen syyt

Tärkeimmäksi koulutukseen hakeutumisen syyksi nousi työllistymismahdollisuuksien parantaminen, jonka ehdottomasti suurin enemmistö (83%) vastaajista mainitsi vaikuttaneen koulutukseen osallistumiseen paljon ja vajaa viidennes (16%) jonkin verran. Ainoastaan yhden vastaajan osallistumiseen ei työllistymismahdollisuudet vaikuttaneet lainkaan.



Kurssin kiinnostava aihe, ammattitaidon parantaminen ja uusien työllistymistä edistävien suhteiden luominen olivat seuraaviksi tärkeimmät, keskenään lähes yhtä paljon vaikuttavat syyt. Kurssin kiinnostavan aiheen mainitsi kaksi kolmannesta (66%) vastaajista vaikuttaneen paljon osallistumiseen ja neljänneksellä (26%) vastaajista se vaikutti jonkin verran. Hieman vajaa kaksi kolmannesta (64%) oli sitä mieltä, että uusien työllistymistä edistävien kontaktien luominen vaikutti paljon heidän osallistumiseensa ja vajaan kolmanneksen (30%) mielestä se vaikutti jonkin verran. Ammattitaidon parantaminen nousi paljon osallistumiseen vaikuttaneeksi syyksi niin ikään hieman vajaalla kahdella kolmanneksella (64%) vastaajista ja jonkin verran vaikuttaneeksi syyksi noin kolmanneksella (30%). Kurssiin sisältyvä työharjoittelu koettiin myös melko tärkeäksi osallistumiseen vaikuttavaksi syyksi: kaksi viidennestä (43%) koki sen vaikuttaneen osallistumiseen paljon ja reilu kolmannes (36%) jonkin verran.

Melko tärkeiksi osallistumiseen vaikuttaneiksi tekijöiksi koettiin myös yleissivistyksen parantaminen, halu oppia tuomaan paremmin esille omaa osaamistaan, ammattistatuksen parantaminen, itsevarmuuden lisääminen, halu vaativimpiin työtehtäviin ja kurssin mielenkiintoinen toteuttamistapa. Yleissivistyksen parantaminen vaikutti osallistumiseen paljon kolmanneksella (34%) ja jonkin verran vajaalla puolella (46%) vastaajista. Vajaa kolmannes (30%) vastaajista koki halun oppia tuomaan paremmin esille omaa osaamistaan vaikuttaneen paljon osallistumiseensa ja vajaa puolet (48%) jonkin verran. Ammattistatuksen parantaminen vaikutti yli kolmanneksella (36%) vastaajista osallistumiseen paljon ja jonkin verran kahdella viidenneksellä (40%). Reilu neljännes (27%) vastaajista mainitsi itsevarmuuden lisäämisen vaikuttaneen paljon heidän osallistumiseensa ja 46% jonkin verran. Kolmannes (34%) vastaajista nimesi halun vaativimpiin työtehtäviin paljon osallistumiseen vaikuttaneeksi tekijäksi ja reilu kolmannes (35%) jonkin verran vaikuttaneeksi. Kurssin mielenkiintoinen toteuttamistapa taas vaikutti runsaalla viidenneksellä vastaajista (21%) osallistumiseen paljon ja vajaalla puolella (46%) jonkin verran.

Vähiten osallistumiseen vaikutti ystävien ja tuttujen esimerkki, joka ei vaikuttanut lainkaan selvästi suurimmalla osalla (90%) vastaajista. Ajanviette oli myös vähän osallistumiseen vaikuttanut seikka, sillä se ei vaikuttanut valtaosalla vastaajista (69%) lainkaan osallistumiseen.

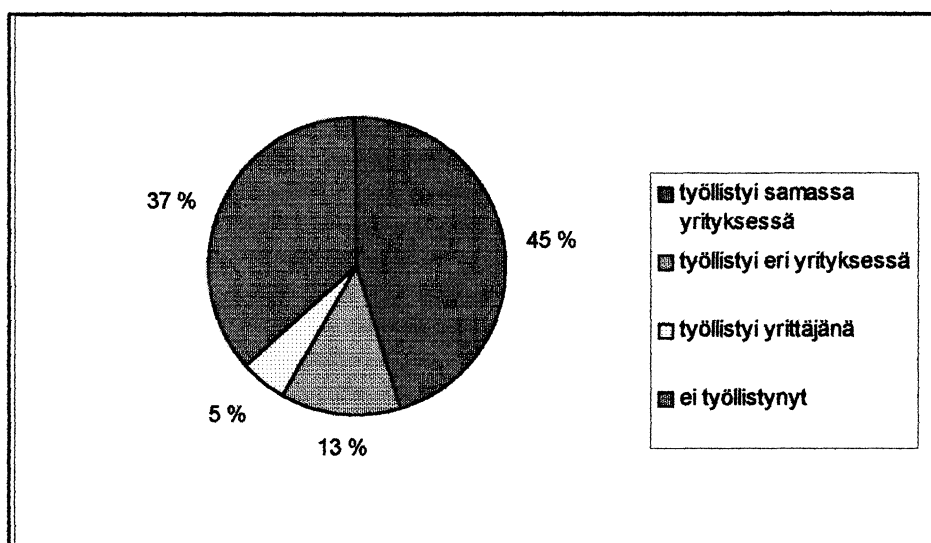
Taulukko 10. Koulutukseen osallistumiseen vaikuttaneet syyt

	Paljon n/%	Jonkin verran n/%	Ei lainkaan n/%	En osaa sanoa n/%	Yhteensä n/%
Työllistymismahdollisuuksien parantaminen	86/83	17/16	1/1	-	104/100
Ammattitaidon parantaminen	66/64	31/30	6/6	1/1	104/100
Halu hankkia uusi ammatti	26/25	34/33	40/39	4/4	104/100
Itsevarmuuden lisääminen	27/27	47/46	23/23	5/5	102/100
Halu vaihtaa työpaikkaa	15/15	13/13	61/60	13/13	102/100
Halu oppia tuomaan esille omaa osaamista	30/30	49/48	18/18	6/6	103/100
Halu päästä vaativimpiin työtehtäviin	35/34	36/35	28/28	3/3	102/100
Liiton päivärahojen jatkuminen mahdollisimman pitkään	9/9	35/34	54/53	4/4	102/100
Mahdollisuus päästä hyviin ansioihin	21/21	38/37	36/36	7/7	102/100
Vaihtelun halu	15/15	38/37	42/41	8/8	103/100
Ystävien ja tuttujen esimerkki	1/1	2/2	93/90	7/7	103/100
Kurssiin sisältyvä työharjoittelu	44/43	37/36	18/18	4/4	103/100
Kiinnostava kurssin aihe	68/66	27/26	7/7	1/1	103/100
Kurssin mielenkiintoinen toteuttamistapa	22/21	47/46	28/22	6/6	103/100
Ammattitatuksen parantaminen	37/36	41/40	22/22	2/2	102/100
Uusien työllistämistä edistävien kontaktien luominen	67/64	31/30	6/6	1/1	105/100
Yleissivistyksen parantaminen	35/34	48/46	20/19	1/1	104/100
Ajanviete	4/4	23/22	71/69	5/5	103/100

#### 7.4 Koulutuksen suorittaneiden työllistyminen

Koulutuksen loppuun käyneistä vastaajista (89) työllistyi 56 (63%) (kuvio 5). Samassa yrityksessä, jossa KEKO-koulutuksen työharjoittelukin suoritettiin työllistyi 40 (45%) koulutukseen osallistunutta vastaajaa. Muussa kuin KEKO-yrityksessään työllistyneitä oli 12 (13%). Neljä vastanneista (5%) työllistyi ryhtymällä yrittäjiksi.

Kuvio 5. Työllistyminen koulutuksen loppuun käyneiden vastaajien joukossa (%), n=89



Työllistyneistä (ilman yrittäjiä) 33 (64%) ilmoitti saaneensa pysyvän työpaikan ja 19 (37%) ilmoitti työn olevan määräaikainen. Määräaikaiseksi sovittujen töiden keskimääräiseksi pituudeksi saatiin 9,5 kk. Moniin määräaikaiseksi sovittuihin työsuhteisiin liittyi lisäksi mahdollisuus työn muuttumisesta pysyväksi.

Taulukko 11. Koulutuksen loppuun käyneiden, työllistyneiden vastaajien työsuhteen laatu

	n	%
Pysyvä	33	64
Määräaikainen	19	37
yht.	52	100

Koulutuksen loppuun käyneistä 33 (37%) ei työllistynyt. Arvioitaessa, miksi yritys ei työllistänyt oli yli puolet (54%) vastaajista täysin samaa mieltä siitä, ettei työllistäminen ollut mahdollista huonon taloudellisen tilanteen vuoksi (taulukko 12). 11 (39%) vastaajista oli täysin samaa mieltä väittämän kanssa, jonka mukaan yrityksen alkuperäisenä motiivinakaan ei ollut työllistää, melko samaa mieltä väittämän kanssa oli 8 (29%) vastaajaa. Vastanneista 7 (27%) oli täysin samaa mieltä siitä, että yrityksen pieni koko esti työllistämisen, melko samaa mieltä väitteen kanssa oli myös 7(27%) vastaajaa. Huonoa henkilö-kemiaa ei pidetty esteenä työllistämiseksi, sillä 15 (63%) kysymykseen vastanneista henkilöistä oli väitteen kanssa täysin eri mieltä.

Taulukko 12. Koulutuksen loppuun käyneiden, ei työllistyneiden vastaajien arviot siitä, miksei työharjoitteluyritys työllistänyt

	Täysin samaa mieltä n/%	Melko samaa mieltä n/%	En osaa sanoa n/%	Melko eri mieltä n/%	Täysin eri mieltä n/%	Yhteensä n/%
Yritys ei voinut työllistää pienen kokonsa vuoksi	7/27	7/27	1/4	3/12	8/31	26/100
Yritys ei voinut työllistää huonon taloudellisen tilanteen vuoksi	13/54	2/8	3/13	2/8	4/17	24/100
Yritys ei työllistänyt huonosta henkilökemistä johtuen	1/4	1/4	5/21	2/8	15/63	24/100
Yrityksen motiivi ei ollut alunperinkään työllistää	11/39	8/29	2/7	3/11	4/14	28/100

län ja työllistymisen välisen riippuvuuden tarkastelemiseksi muodostettiin kyselylomakkeen kahdeksasta ikäryhmästä neljä suurempaa ikäryhmää: alle 30 -vuotiaat, 30-39 -vuotiaat, 40-49 -vuotiaat ja yli 50 -vuotiaat. Taulukosta 13. ilmenee, että työllistyminen alenee iän noustessa. Alle 30 -vuotiaista työllistyi 88%, kun taas yli 50 -vuotiaista työllistyi enää 31%. Erot ovat tilastollisesti melkein merkitseviä ( $p=.025$ ).

Taulukko 13. Koulutuksen loppuun suorittaneet vastaajat iän ja työllistymisen mukaan

	alle 30 -vuotiaat		30-39 vuotiaat		40-49 -vuotiaat		yli 50 -vuotiaat	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Työllistyi	7	88	26	72	19	59	4	31
Ei työllistynyt	1	13	10	28	13	41	9	69
yht.	8	100	36	100	32	100	13	100

Khinneliö 9.34 df2 p=.025

Sukupuolella, koulutuksella tai työttömyyden kestolla ennen koulutuksen alkua ei todettu olevan tilastollisesti merkitseviä eroja työllistymisen kannalta.

Eri KEKOjen välillä työllistymisprosessi vaihteli jonkin verran. Parhaiten vastanneet työllistyivät KEKO3 - ja KEKO9 -kursseilla, joilla kaikki vastanneet työllistyivät. Toisaalta lähes kaikkien kurssien työllistymisprosentiksi saatiin yli 50%.

## 7.5 Tyytyväisyys koulutukseen

### 7.5.1 Ammattitaidon ja työllistymismahdollisuuksien parantuminen

Koulutuksen uskottiin myös parantaneen ammattitaitoa, sillä hieman vajaa kolmannes (31%) vastaajista oli täysin samaa mieltä siitä, että koulutus on parantanut ammattitaitoa ja melko samaa mieltä asiasta oli noin kaksi viidennestä (39%) vastaajista (taulukko 14). Vastaajat luottivat myös koulutuksen työllistävään vaikutukseen, sillä täysin samaa mieltä koulutuksen työllisyysmahdollisuuksia parantaneesta vaikutuksesta oli kaksi viidennestä (40%) vastaajista ja väitteen kanssa melko samaa mieltä oli noin neljännes (24%).

Taulukko 14. Vastaajien arviot koulutuksen vaikutuksista ammattitaidon ja työllistymismahdollisuuksien parantumiseen

	Täysin samaa mieltä n/%	Melko samaa mieltä n/%	En osaa sanoa n/%	Melko eri mieltä n/%	Täysin eri mieltä n/%	Yhteensä n/%
Kurssi on parantanut ammattitaitoa	32/31	41/39	15/14	13/13	3/3	104/100
Kurssi on parantanut työllistymismahdollisuuksia	41/40	25/24	16/16	17/17	4/4	103/100

### 7.5.2 Tyytyväisyys koulutuksen opettajiin ja ohjaukseen

Kurssin opettajiin ja ohjaukseen oltiin vaihtelevan tyytyväisiä. Opettajien tasoon oltiin melko tyytyväisiä, sillä vastaajista lähes puolet (47%) oli melko samaa mieltä siitä, että opettajat olivat päteviä ja täysin samaa mieltä 14% (taulukko 15). KEKOjen välillä oli kuitenkin tilastollisesti merkitseviä eroja ( $p=.000$ ). Tyytymättömmimpiä opettajien pätevyyteen oltiin KEKO3 -kurssilla, jolla 75% oli melko eri mieltä ja 25% täysin eri mieltä väitteen kanssa, että opettajat olivat päteviä. Tyytyväisimpiä opettajien pätevyyteen oltiin kurssilla KEKO6, jolla vastaajista puolet (50%) oli melko samaa mieltä ja kaksi viidennestä (42%) täysin samaa mieltä opettajien pätevyydestä. Tyytyväisyys opetukseen jakoi vastaajat kahtia "Opetus tuki työharjoittelua" -väitteen kohdalla: vajaa puolet (45%) vastaajista oli vähintään melko samaa mieltä, toisaalta reilu kaksi viidennestä (42%) vähintään melko eri mieltä väitteen kanssa. Tyytymättömmimpiä oltiin jälleen KEKO3 -kurssilla, jolla 88%

vastaajista oli vähintään melko eri mieltä väitteen kanssa ja tyytyväisimpiä KEKO6- ja KEKO9 -kursseilla. Erot olivat tilastollisesti melkein merkitseviä (p=.041)

"Kurssilaisia ohjattiin koulutuksen aikana liikaa" -väitteen kanssa vähintään melko eri mieltä oli melkein kolme neljännestä (71%) vastaajista. Eniten vastaukset jakaantuivat KEKO1 -kurssilla, jolla melkein kolmannes (28%) vastaajista oli väitteen kanssa vähintään melko samaa mieltä ja 43% vähintään melko eri mieltä, 29% ei osannut sanoa kantaansa. KEKO4 -kurssilla lähes kolmannes (30%) oli täysin samaa mieltä siitä, että kurssilaisia ohjattiin liikaa, kun taas kurssin enemmistö (60%) oli vähintään melko eri mieltä asiasta. Erot olivat tilastollisesti melkein merkitseviä (p=.040). Koulutus näytti tarjoavan myös melko hyvät mahdollisuudet itsenäiseen työskentelyyn, sillä väitteen kanssa täysin samaa mieltä oli kolmannes (33%) vastaajista ja melko samaa mieltä kaksi viidennestä (43%). Eri KEKOjen välillä ei ollut merkitseviä eroja. Väite yksilöllisten koulutustarpeiden huomioimisesta kurssilla jakoi jälleen vastaajien mielipiteet kahtia: lähes puolet (46%) vastaajista oli vähintään melko samaa mieltä siitä, että yksilölliset koulutustarpeet huomioitiin kurssilla, toisaalta noin kaksi viidennestä (42%) oli asiasta vähintään melko eri mieltä. KEKOjen välillä ei havaittu merkitseviä eroja.

Taulukko 15. Vastaajien arviot opettajista ja ohjauksesta

	Täysin samaa mieltä n/%	Melko samaa mieltä n/%	En osaa sanoa n/%	Melko eri mieltä n/%	Täysin eri mieltä n/%	Yhteensä n/%
Kurssin opettajat olivat päteviä	15/14	49/47	14/13	22/21	5/5	105/100
Opetus tuki työharjoittelua	19/18	28/27	14/13	33/31	11/11	105/100
Kurssilaisia ohjattiin liikaa	6/6	8/8	16/16	50/49	23/22	103/100
Kurssilla annettiin mahdollisuudet itsenäiseen työskentelyyn	34/33	44/43	13/13	6/6	5/5	102/100
Kurssilla huomioitiin riittävästi yksilölliset koulutustarpeet	10/10	37/36	14/14	31/30	12/12	104/100

### 7.5.3 Tyytyväisyys koulutuksen toteuttamiseen

Tyytyväisimpiä koulutukseen osallistuneet tuntuivat olevan työharjoitteluun. Lähes puolet (46%) vastaajista oli täysin samaa mieltä väitteen kanssa, jonka mukaan työharjoittelu oli hyödyllistä ja yli kolmannes (35%) melko samaa mieltä (taulukko 16). Yli puolet (56%)

vastaajista oli vähintään melko samaa mieltä siitä, että kurssi toteutettiin mielenkiintoisella tavalla, toisaalta yli neljännes (28%) oli vähintään melko eri mieltä väitteen kanssa. Väite "Koulutus oli liian 'teoreettista' " jakoi mielipiteitä, vaikka yli puolet (54%) kaikista vastaajista oli väitteen kanssa vähintään melko eri mieltä. KEKO1 -kurssin vastaajista 40%, KEKO3 -kurssin vastaajista 50% ja KEKO8 -kurssin vastaajista 71% oli vähintään melko samaa mieltä väitteen kanssa. Erot KEKOjen välillä ovat tilastollisesti melkein merkitseviä (p=.034).

Reilu kaksi viidennestä (44%) oli vähintään melko samaa mieltä siitä, että kurssi oli hyvin sidoksissa käytännön työelämään, toisaalta vajaa kaksi viidennestä (38%) oli väitteen kanssa vähintään melko eri mieltä. Myös mielipiteet kurssin tavoitteiden selvydestä jakoi vastaajat kahtia: lähes puolet (48%) vastaajista oli vähintään melko samaa mieltä siitä, että kurssi oli tavoitteiltaan epäselvä, kun taas reilu kaksi viidennestä (43%) oli vähintään melko eri mieltä asiasta.

Kaiken kaikkiaan puolet (49%) koulutukseen osallistuneista piti koulutusta hyvin suunniteltuna ja toteutettuna (vähintään melko samaa mieltä), mutta myös vastakkaisia mielipiteitä ilmeni, sillä kolmannes (36%) oli vähintään melko eri mieltä väitteen kanssa. Tyytymättömyimpiä olivat KEKO3 -kurssin vastaajat, joista kaikki (100%) kysymykseen vastanneet olivat vähintään eri mieltä väitteen kanssa. Erot kurssien välillä ovat tilastollisesti merkitseviä (p=.003).

Taulukko 16. Vastaajien arviot kurssin toteuttamisesta

	Täysin samaa mieltä n/%	Melko samaa mieltä n/%	En osaa sanoa n/%	Melko eri mieltä n/%	Täysin eri mieltä n/%	Yhteensä n/%
Kurssi toteutettiin mielenkiintoisella tavalla	23/22	35/34	17/16	21/20	8/8	104/100
Kurssi oli hyvin suunniteltu ja toteutettu	14/13	38/36	15/14	25/24	13/12	105/100
Kurssi oli liian "teoreettinen"	3/3	24/23	22/21	45/43	11/11	105/100
Kurssi oli hyvin sidoksissa käytännön työelämään	10/10	35/34	20/19	33/32	6/6	104/100
Kurssi oli tavoitteiltaan epäselvä	13/13	34/35	9/9	25/26	17/17	98/100
Kurssiin liittynyt työharjoittelu oli hyödyllistä	48/46	36/35	10/10	7/7	3/3	104/100

Kaiken kaikkiaan koulutukseen osallistuneet näyttävät olleen tyytyväisiä koulutukseen, sillä reilu kolmannes (36%) oli täysin samaa mieltä ja kaksi viidennestä (40%) melko samaa mieltä väitteen "Yleisesti ottaen olen tyytyväinen kurssiin" kanssa (taulukko 17). Kolme neljännestä (76%) oli vähintään melko eri mieltä siitä, ettei kurssi vastannut lainkaan odotuksia. Kurssia pidettiin ainakin joiltakin osin hyödyllisenä, sillä yli puolet (54%) vastaajista oli täysin eri mieltä ja neljännes (25%) melko eri mieltä siitä, ettei kurssista ollut mitään hyötyä.

Taulukko 17. Vastaajien yleinen tyytyväisyys koulutukseen

	Täysin samaa mieltä n/%	Melko samaa mieltä n/%	En sanoa n/%	Melko eri mieltä n/%	Täysin eri mieltä n/%	Yhteensä n/%
Yleisesti ottaen olen tyytyväinen kurssiin	37/36	41/40	9/9	12/12	4/4	103/100
Kurssi ei lainkaan vastannut odotuksiani	3/3	11/11	11/11	42/40	37/36	104/100
Kurssista ei ollut minulle mitään hyötyä	1/1	11/11	10/10	26/25	57/54	105/100

#### 7.5.4 Tutor-työskentelyn arviointi

Kaikilla kursseilla ei ollut tutoria, joten arviot ovat vain niiltä kursseilta, joilla tutor oli eli KEKO2 -, KEKO3 -, KEKO7 - ja KEKO9 -kursseilta.

Tutoreiden asiantuntevuuteen oltiin melko tyytyväisiä, sillä väitteen "Kurssin tutor oli asiantunteva" kanssa vähintään melko samaa mieltä oli lähes kaksi kolmannesta (65%) vastaajista (taulukko 18). Toisaalta joidenkin tutorien asiantuntemuksessa lienee vielä toivomisen varaa, sillä yli neljännes (28%) vastaajista oli väitteen kanssa vähintään melko eri mieltä. Myös tutorien tasapuolisuuteen oltiin tyytyväisiä, sillä kaksi kolmannesta (67%) oli vähintään melko samaa mieltä väitteen kanssa, jonka mukaan tutor oli tasapuolinen koulutettavaa ja yritystä kohtaan. Neljännes (26%) vastaajista ei osannut sanoa kantaansa. Peräti puolet (49%) ei osannut sanoa, huomioiko tutor enemmän yrityksen näkökulman, mutta lähes puolet (46%) oli vähintään eri mieltä väitteen kanssa. Kaiken kaikkiaan tutor koettiin koulutuksen kannalta tarpeelliseksi, sillä reilu viidennes (36%) oli täysin samaa mieltä ja reilu neljännes (28%) melko samaa mieltä siitä, että tutor oli tarpeellinen.



Taulukko 18. Vastaajien arviot tutorin työskentelystä

	Täysin samaa mieltä n/%	Melko samaa mieltä n/%	En osaa sanoa n/%	Melko eri mieltä n/%	Täysin eri mieltä n/%	Yhteensä n/%
Kurssin tutor oli asiantunteva	10/26	15/39	3/8	7/18	4/10	39/100
Tutor oli tasapuolinen koulutettavaa ja yritystä kohtaan	15/39	11/28	10/26	1/3	2/5	39/100
Tutor huomioi enemmän yrityksen näkökulman	1/3	1/3	19/49	7/18	11/28	39/100
Tutor oli KEKO-koulutuksen kannalta tarpeellinen	14/36	11/28	7/18	3/8	4/10	39/100

#### 7.5.5 Koulutukseen osallistuneiden arviot yrittäjien tyytyväisyydestä työharjoitteluun

Koulutukseen osallistuneet vastaajat uskoivat kokonaisuudessaan yritysten olleen tyytyväisiä heidän työharjoitteluunsa yrityksessä. Puolet (51%) vastanneista oli täysin samaa mieltä väittämän kanssa, jonka mukaan yritykselle oli hyötyä työharjoittelusta ja kolmannes (32%) oli melko samaa mieltä (taulukko 19). Puolet (49%) oli myös täysin samaa mieltä siitä, että yritys oli tyytyväinen koulutettavan työpanokseen ja asiasta melko samaa mieltä oli vajaa kolmannes (29%). Vastaajat arvioivat myös olleensa sopivia koulutettavia juuri siihen yritykseen, jossa työharjoittelunsa suorittivat. Yli puolet (55%) vastaajista olikin täysin eri mieltä väitteen kanssa, joka väitti yrityksen epäonnistuneen koulutettavan valinnassa ja 15% vastaajista oli melko eri mieltä. Toisaalta viidennes (22%) vastaajista ei osannut vastata kysymykseen lainkaan.

Taulukko 19. Vastaajien arviot yrittäjien tyytyväisyydestä työharjoitteluun

	Täysin samaa mieltä n/%	Melko samaa mieltä n/%	En osaa sanoa n/%	Melko eri mieltä n/%	Täysin eri mieltä n/%	Yhteensä n/%
Työharjoittelujaksosta oli hyötyä yritykselle	54/51	34/32	10/10	6/6	1/1	105/100
Yritys oli tyytyväinen koulutettavan työpanokseen	50/49	30/29	16/16	5/5	2/2	103/100
Yritys epäonnistui KEKO-koulutettavan valinnassa, joku muu olisi sopinut tehtävään paremmin	4/4	4/4	22/22	15/15	55/55	100/100

## 7.5.6 Koulutettavien arviot työllistymistä edistävien kontaktien syntymisestä

Kaksi viidennestä (41%) vastaajasta oli täysin samaa mieltä siitä, että koulutuksen avulla syntyi tärkeitä suhteita omaan KEKO-yritykseen. Melko samaa mieltä väitteen kanssa oli hieman vajaa kolmannes (30%) vastaajista (taulukko 20). Aivan yhtä vakuuttuneita ei oltu siitä, että koulutuksen aikana pystyttiin hankkimaan tärkeitä suhteita myös muihin yrityksiin, sillä väitteen kanssa vähintään melko samaa mieltä oli noin puolet (52%) vastaajista. Sen sijaan yli kaksi kolmannesta (68%) oli vähintään melko samaa mieltä siitä, että suhteista muihin KEKO-koulutettaviin on ollut hyötyä. Yleisesti ottaen koulutettavat tuntuivat uskovan, että koulutuksen aikana syntyneistä suhteista voi olla hyötyä myös koulutuksen jälkeen, sillä asiaa kysyneen väitteen kanssa täysin samaa mieltä oli vajaa kolmannes (31%) ja melko samaa mieltä noin kaksi viidennestä (39%) vastanneista.

Taulukko 20. Vastaajien arviot työllistymistä edistävien kontaktien syntymisestä koulutuksen aikana

	Täysin samaa mieltä n/%	Melko samaa mieltä n/%	En osaa sanoa n/%	Melko eri mieltä n/%	Täysin eri mieltä n/%	Yhteensä n/%
KEKO-koulutuksen aikana sai tärkeitä suhteita KEKO-yritykseen	42/41	31/30	13/13	11/11	6/6	103/100
KEKO-koulutuksen aikana sai hankittua tärkeitä suhteita muihin yrityksiin	24/23	30/29	20/19	22/21	8/8	104/100
Suhteet muihin KEKO-koulutukseen osallistuneisiin opiskelijoihin ovat olleet hyödyllisiä	28/27	42/41	23/22	7/7	3/3	103/100
Uusista suhteista on/on ollut hyötyä myös KEKO-koulutuksen jälkeen	32/31	40/39	18/17	12/12	2/2	104/100

## 8. YHTEENVETO JA POHDINTAA

Tutkimuksen tavoitteeksi asetettiin aiemmin tutkittavan joukon kuvailu sekä koulutuksen vaikuttavuuden ja laadun tutkiminen. Kuten aiemmista luvuista käy ilmi (luku 4), ei koulutuksen vaikuttavuuden tai laadun määrittäminen ole yksinkertaista tai helppoa. Osittain koulutuksen vaikuttavuus ja laadukkuus voidaan nähdä päällekkäisinä käsitteinä. Tämän tutkimuksen kannalta koulutuksen vaikuttavuus on ennen kaikkea työllistymistä, onhan kyseessä työllisyyskoulutus. Mutta vaikuttavuus on myös koulutettavien käsitys oman ammattitaidon tai ammatillisten ominaisuuksien parantumisesta. Samoin tässä tutkimuksessa koulutuksen laadukkuus on asiakkaan (koulutettavan) tyytyväisyyttä koulutuksen tuloksiin.

Seuraavassa on yhteenvetoa ja pohdintaa tutkimuksen tuloksista. Tässä jaksossa käydään läpi tutkimuksen keskeiset tulokset ja vedetään niistä johtopäätökset. Jakson jäsentely noudattaa pitkälti (joskaan ei täysin) kappaleen 7 jäsentelyä.

### 8.1 Ketä koulutukseen osallistui?

Vastaajista suurin osa oli miehiä. Osaltaan miesvaltaisuutta selittänee koulutuksen painottuminen kaupan ja tekniikan aloille, jotka ovat tunnetusti miesvaltaisia aloja. Osallistuneiden joukossa olikin määrällisesti eniten teknisen tutkinnon (DI, insinööri tai teknikko) suorittaneita.

Koulutukseen osallistuneet vastaajat olivat korkeasti koulutettuja, mikä on harvinaisempaa kun kyseessä on työvoimapolitiittinen koulutus, mutta KEKO-koulutuksen kyseessä ollessa odotettua, koska koulutuksen kohderyhmänä oli nimenomaan työttömät, hyvin koulutetut henkilöt.

Koulutukseen osallistuneet olivat toimineet aiemmin pääsääntöisesti toimihenkilötehtävissä. Vastaajien korkeaa koulutustaustaa vasten katsottuna asia on ymmärrettävä, sillä koulutustason noustessa myös todennäköisyys toimihenkilöasemasta suurenee. Kohderyhmänsä vuoksi KEKO-koulutus eroaa myös tässä suhteessa monista muista työvoima

poliittisista koulutuksista, joiden osallistujat ovat usein vähemmän koulutettuja ja ei näin leimallisesti toimihenkilötaustaisia.

Koulutukseen hakeutuneet olivat pääsääntöisesti työttömiä. Vastaajissa oli vain muutama lomautettu tai työssä käyvä koulutukseen osallistunut. Korkea koulutus on Suomessa aiemmin ollut hyvä "vakuutus" työttömyyttä vastaan. Laman ja suuren työttömyyden seurauksena koulutus ei ole kuitenkaan enää yhtä varma keino välttyä työttömyydeltä kuin ennen. Voidaankin miettiä, onko koulutus enää sellainen hyvien yhteiskunnallisten asemien ja statusten tuottaja kuin on aiemmin esitetty. Korkeamman koulutustason ja työelämän rakenteellisten muutosten vuoksi Suomi on keskiluokkaistunut ja toimihenkilöistynyt. Mutta enää keskiluokkaisuus ja koulutus ei tunnu suojaavan samalla lailla työttömyydeltä ja epätyypillisiltä työsuhteilta kuin aikaisemmin. Siitä omalta osaltaan lienee osoituksena myös tähän koulutukseen osallistuneet koulutetut ja pääasiallisesti toimihenkilöammateissa toimineet työttömät.

Koulutukseen osallistuneista vastaajista suurin osa sijoittui iältään 30- ja 49-ikävuoden välille. Nämä henkilöt ovat jääneet työttömiksi tai joutuneet työttömyysuhan alaisiksi ns. parhaassa työiässä tai osa työuransa alkupuolella. Näillä ihmisillä on työkäkö jäljellä vielä jopa kymmeniä vuosia. Tärkein koulutukseen motivoiva seikka lieneekin halu pysyä työelämässä mukana ja yritys estää syrjäytyminen työelämästä. Alle 30-vuotiaiden melko pieni lukumäärä osallistujien joukossa voitaneen selittää ensiksikin sillä, että koulutuksen ollessa osaksi ESR-rahoitteista, koulutuksen alaikäraja on asetettu 25-vuotta. Toisaalta koska koulutuksen kohderyhmänä on vähintään opistotasaisen koulutuksen suorittaneet, on ainakin osalla alle 30-vuotiaista vielä opinnot kesken, sillä tunnettu tosiasiahan on, että Suomessa varsinkin yliopistoista ja korkeakouluista valmistuvat ovat melko "vanhoja" eli lähentelevät usein valmistuessaan kolmeakymmentä.

55-59 -vuotiaiden vähäistä intoa osallistua koulutukseen selittänee se, että useat tässä iässä työttömiksi jääneet asettavat tavoitteekseen eläkkeen, eivätkä välttämättä edes tavoittele pysyvää työpaikkaa. Paljon on puhuttu myös ikärasismista, joka työelämässä vallitsee. Työnantajat eivät ole innokkaita palkkaamaan työuransa viimeisillä vuosilla olevia henkilöitä, vaikka nämä itse olisivatkin työhaluisia.

## 8.2 Miten koulutukseen liittynyt tiedottaminen onnistui?

Vastaajien mukaan tieto koulutuksesta saatiin pääasiallisesti työvoimatoimistosta tai sanomalehden kautta. Nämä kaksi tapaa olivat myös suosituimmat ehdotukset kysymykseen, kuinka koulutuksesta tulisi tiedottaa. Tästä voitaneen vetää johtopäätös, että ainakin tässä suhteessa tiedottaminen on onnistunut, koska tieto on saatu juuri sieltä, mistä sitä myös todennäköisimmin etsittäisiin.

Useat vastaajat toivoivat koulutuksesta tiedotettavan kaikissa kysymyksen vaihtoehtojen esittelemissä tietolähteissä. On kuitenkin otettava huomioon, että resurssit ovat rajalliset, eikä kaikkia potentiaalisia koulutettavia tavoiteta joka tapauksessakaan. Monet esittivät myös tiedottamisen muodoksi henkilökohtaisella kirjeellä lähestymistä. Tällainen tapa on kuitenkin paljon aikaa vievä ja mahdollisuudet arvioida kaikki asiasta mahdollisesti kiinnostuneet rajalliset. TV:ssä ja radiossa tiedottaminen oli myös esille tuotu informaation muoto, mutta todellisuudessa mahdollisuuden lienee sulkee pois sen kalleus.

Työvoimatoimistossa koulutukseen liittyvistä seikoista parhaiten oli selvitetty koulutuksen taloudelliset vaikutukset. Tämä lienee seikka, jota myös eniten asiakkaiden puolesta tiedustellaan. Ymmärrettävää on, ettei jo hyvän koulutuksen omaaville henkilöille tarvitse selvittää yleisiä ammatilliseen koulutukseen liittyviä seikkoja. Sen sijaan ko. koulutuksen yksityiskohtien melko huono selvittäminen on yllättävää. On kuitenkin muistettava, että kun kohderyhmänä on aikuiset ihmiset, ei voida lähteä koulutuksesta informoinninkaan suhteen siitä, että kaiken tulee olla valmiiksi pureskeltua ja vain toisen osapuolen eli tässä tapauksessa työvoimaneuvojan vastuulla.

## 8.3 Miksi koulutukseen hakeuduttiin?

Koulutukseen hakeuduttiin ennen kaikkea siksi, että sen uskottiin parantavan työllistymismahdollisuuksia ja luovan työllistymistä edistäviä kontakteja. Ottaen huomioon, että koulutus oli työvoimapolitiittista ja selkeästi suurin osa koulutukseen hakeutujista oli työttömiä, ei tulos ole yllättävä. Mutta työllistyminen ei ollut ainoa koulutukseen hakeutumisen syy. Koulutukseen hakeutujilla oli selvästi syynä koulutukseen osallistumiseensa myös ammatilliset intressit: koulutuksen uskottiin vaikuttavan ammattitaitoon parantavasti.

Vaikka koulutus on luonteeltaan työvoimapolitiittista ja suurin osa osallistujista asettaa siis koulutuksen pääasialliseksi tavoitteeksi työllistymisen, ei työllistyminen ole koulutettavien ainoa tavoite. Koulutuksen halutaan olevan myös mahdollisuus kehittää omaa osaamista. Tästä lienee kertoo myös se, että yhtenä tärkeimpänä osallistumiseen vaikuttaneena syynä mainitaan mielenkiintoinen kurssin aihe. Koulutukseen ei siis hakeuduta sattumalta, vaan valitaan aihe, joka kiinnostaa ja antaa ehkä juuri ne toivotut mahdollisuudet ammatilliseen kehittymiseen.

Se, että ammatilliset intressit ovat näinkin näkyvästi esillä koulutukseen hakeutumisen syynä, lienee ainakin osaksi koulutettavien koulutustaustasta johtuvaa. Koulutuksella ja osin työkokemuksella hankittua osaamista ei haluta työttömyyden aikana päästää rappeutumaan. Varsinkin tekniikan alalla on kehitys nopeaa ja työelämästä poissaoleminen herättää varmasti pelkoa ulkopuolelle jäämisestä ja siitä, ettei enää hallitse alansa uusinta tietoa.

Koulutukseen ei hakeuduttu ajanvietteen vuoksi. Koulutettavien tavoitteena ei siis ollut koulutuksella hakea vaihtelua päivärutiineihin, vaan suhtautuminen oli, kuten edellä ilmenee, vakavampaa. Oman työllistymisen ja ammatillisen osaamisen parantamisen eteen haluttiin tehdä töitä. Tavoitteena ei niin ikään näyttänyt olevan taloudellisen hyödyn maksimointi. Vain harvalla liiton päivärahojen jatkumisen pitkittäminen oli tärkeä koulutukseen osallistumisen syy. Koulutukselle asetettiin ensisijaisesti muunlaisia tavoitteita, kuten edellä käy ilmi.

Johtopäätöksenä kurssille hakeutumisen syistä voisikin esittää, ettei toive työllistymisestä koulutuksen avulla ole ainoa motivoiva tekijä osallistumiselle. Tavoitteena näyttäisi olevan myös ammatillinen kehittyminen, vaikka kyseessä onkin työvoimapolitiittinen koulutus.

#### 8.4 Oliko koulutuksella työllistävä vaikutus?

Pohdittaessa tämän koulutuksen vaikuttavuuden arviointia, todettiin, että pääasiallinen kriteeri vaikuttavuudelle on työllistyminen. Tämän kriteerin puitteissa voidaan koulutuksella todeta olleen vaikuttavuutta ja vaikuttavuuden olleen hyvä, sillä selvästi yli puolet koulutuksen loppuun käyneistä työllistyi.

Kaikkiaan suurin osa vastaajista uskoi työllisyysmahdollisuuksiensa parantuneen koulutuksen johdosta ainakin jossain määrin. Näin ajattelevien joukkoon mahtuu myös niitä, jotka eivät heti koulutuksen jälkeen työllistyneet. On syytä uskoa, että ainakin osa näistä ei-työllistyneistä koki koulutuksen kaikesta huolimatta oman tulevan työllistymisen kannalta merkittäväksi tai ainakin osaltaan vaikuttavaksi tekijäksi. Koulutus voi tätä kautta toimia itseluottamusta kasvattavana, uutta osaamista tuottavana ja työpaikan entistä aktiivisempaan hakuun kannustavana tekijänä. Näin ollen koulutuksella voidaan ajatella olevan suoran vaikuttavuuden lisäksi myös epäsuoraa vaikuttavuutta.

Kaikki työllistyneet eivät suinkaan työllistyneet pysyvästi. Mutta määräaikainen työ ei välttämättä merkitse paluuta työttömyyskortistoon määräaikaisen työsuhteen päätyttyä. Määräaikaisesta työsuhteesta saattaa poikia pysyvä työsuhde. Vähintään määräaikaisen työsuhteen antina on työkokemus ja uusia suhteita, jotka voivat olla merkittävä apu etsittäessä uutta työpaikkaa.

Työllistymisen tavoitteesta jäi kuitenkin 37% koulutuksen loppuun käyneistä. Merkittävimmäksi syyksi sille, ettei KEKO-yritys voinut työllistää nousi koulutettujen arvioissa huono taloudellinen tilanne. Laman vaikutuksia pidettiin siis suurimpana työllistymisen esteenä. Arvioissa nousi myös esille vaihtoehto, ettei yrityksen motiivina ollut alunperinkään työllistää. Monilla näin ajattelevilla koulutetuilla lienee ajatuksen lähtökohtana se, että yritys sai koulutuksen kautta ilmaiseksi koulutettua työvoimaa. Sitä, kuinka oikeassa arviot koulutettavien "hyväksikäytöstä" ovat, on vaikea arvioida. Koulutuksen tietoista väärin käytön mahdollisuutta ei voi kokonaan sulkea pois. Mutta on myös huomioitava, että KEKO-yritykset ovat nimenomaan pk-yrityksiä ja koulutusaika on suhteellisen pitkä (n. 9 kk), näin ollen yrityksen olosuhteet voivat muuttua paljonkin koulutuksen aikana, varsinkin kun huomioidaan taloudellinen tilanne, joka maassa vallitsi vuosi, pari sitten. Melko moni piti KEKO-yrityksen pientä kokoa työllistymisen estymiseen vaikuttaneena asiana. Ehkä yrityksiä valittaessa koulutuksen KEKO-yrityksiksi tulisikin selvittää, onko yrityksellä kokonsa puolesta realistisia mahdollisuuksia työllistä koulutuksen jälkeen KEKO-koulutettava. Mikäli työvoimapoliittisen aikuiskoulutuksen ensisijaiseksi tavoitteeksi asetetaan työllistyminen, ei ainoastaan työttömien varastointi, pitäisi tavoite tehdä uskottavaksi.

Uskottavuutta ei lisää se, että koulutettavia sijoitetaan yrityksiin, joilla ei alun alkaenkaan ole todellisia mahdollisuuksia harkita koulutettavan työllistämistä.

Kaiken kaikkiaan lienee syytä johtopäätöksenä todeta, ettei ainakaan tämä työttömien koulutus näyttäisi olevan vain työttömien varastointia tai tilastojen kaunistelemista. Merkittävä osuus vastanneista koulutuksen loppuun käyneistä osallistujista työllistyi. Koulutukseen osallistuneet myös uskoivat, että koulutuksen tuomat kontaktit olivat hyödyllisiä, mahdollisesti myös tulevaisuuden työllistymistä ajatellen. Luonnollisesti herää kysymys, päteekö tämä tulos myös niihin koulutuksen käyneisiin, jotka eivät kyselyyn vastanneet. Arviointi on vaikeaa, mutta todennäköisesti kaikkiaan työllistymisprosentti jäisi kaikki koulutuksen käyneet huomioitaessa pienemmäksi. Ne, jotka jättivät kyselyyn vastaamatta ovat lienee useammin niitä, jotka eivät työllistyneet. Syynä tällöin vastaamatta jättämiseen saattaa olla turhautuneisuus ja pettymys, ettei yrityksestä huolimatta työllistynyt.

#### 8.5 Koulutuksen vaikuttavuuden ja laadun arviointia

Kuten jo aiemmin on todettu, myös työvoimapolitiittisin perustein järjestetyn koulutuksen vaikuttavuutta pitää voida mitata muutenkin kuin työllistymisprosentilla. Tämän koulutuksen kohdalla vaikuttavuuden arvioinnissa on otettava huomioon myös koulutukseen osallistuneiden omat arviot koulutuksen onnistumisesta. Tässä tapauksessa vaikuttavuus on myös laadukkuutta. Koulutuksen hyvästä laadusta kertoo koulutettavien tyytyväisyys koulutuksen antiin.

#### **Ammattitaito vaikuttavuutena**

Koulutukseen osallistuneet vastaajat olivat tyytyväisiä koulutuksen vaikutuksesta ammattitaitoon. Selkeästi suurin osa vastaajista myönsi koulutuksen parantaneen ammattitaitoa. Aiemmin selvitellessä koulutukseen hakeutumisen syytä kävi ilmi, että koulutukseen hakeutuneet asettivat työllistymisen rinnalle myös muita tavoitteita koulutukselle. Yksi näistä tavoitteista oli ammatillinen kehittyminen. Näin ollen voidaan todeta, että tämä tavoite toteutuikin ainakin jossain mitassa. KEKO-koulutuksella voidaan näin ollen ajatella olleen vaikuttavuutta muutenkin kuin vain työllistämisen kautta. Vaikeampaa onkin



arvioida, miten koulutus on erityisesti vaikuttanut kunkin osanottajan ammattitaitoon. Merkittävää kuitenkin on, että ammattitaidon parantuminen ja toivottavasti siihen liittyvä uusien taitojen omaksuminen, parantaneet koulutukseen osallistuneiden arvoa työmarkkinoilla myös niiden kohdalla, jotka eivät työllistyneet tämän koulutuksen suoranaisten seurauksena.

## **Opettajat ja ohjaus**

Puhuttaessa vaikuttavuudesta ja laadusta on koulutuksen opettajilla ja ohjauksella niiden kokemiseen merkittävä vaikutus. Opettajia pidettiin melko pätevinä suurimmassa osassa koulutuksen kursseista, mutta poikkeuksiakin oli. Koulutuksen opettajien taso lienee vaihdellutkin kurssikohtaisesti ja tämän voitaneen katsoa olevan osoitus siitä, että koulutuksen sisällä opetuksen laatu vaihtelee kurssikohtaisesti.

Koulutetut olivat melko yksimielisiä siitä, että koulutuksessa annettiin mahdollisuudet itsenäiseen työskentelyyn, eikä ohjattu liikaa, vaikkakin myös poikkeuksia löytyi. Tällainen ohjaus mahdollistaneet parhaimmillaan omaehtoisen opiskelun ja opiskeluohjelman itsenäisen suunnittelemisen, mikä taas auttaa sitoutumaan koulutuksen tavoitteisiin. Aikuiskoulutuksessa ei voidakaan lähteä opettajajohtoisesta ja tiukasta opetuskehikosta, sillä opiskelijoiden lähtökohdat ovat hyvin erilaisia. Siksi tulisi myös opetuksessa huomioida koulutettavien yksilölliset koulutustarpeet. Tämän koulutuksen osalta voidaan sanoa, ettei asia ollut välttämättä näin ja huomattava osa koulutetuista koki, ettei yksilöllisiä koulutustarpeita otettu huomioon.

Voidaan sanoa, että opettajien ja ohjauksen laatu vaihteli kurssien kesken ja parantamisen varaakin löytyi. Kaikkiaan KEKO-koulutuksen laatua ei paranna eri kurssien väliset erot. Opetuksen tulisi olla yhtä hyvää kaikilla kursseilla, sillä vaikka kurssien aihepiirit vaihtelevatkin ne markkinoidaan ja mielletään aina osana laajempaa kokonaisuutta eli KEKO-koulutukseksi. On vain kohtuullista vaatia myös koulutuksen (ohjauksen osalta) tasaista laatua.

## **Kurssien toteutus**

Kurssien toteutusta koskevissa kysymyksissä merkille pantavaa on, että vastaukset jakautuvat usein kahtia vastaajien kesken ja eri kurssien välillä oli suuriakin näkemuseroja. Toki yhtä mieltäkin oltiin, sillä suurin osa vastaajista piti työharjoittelua hyödyllisenä ja niukka enemmistö piti kurssin toteuttamistapaa mielenkiintoisena. Kuitenkin näkemykset erosivat toisistaan kurssien teoreettisuuden arvioinnissa, kun muutama kurssi arvioitiin liian teoreettiseksi. Ja vaikka puolet vastaajista oli melko tyytyväisiä kurssin suunnitteluun ja toteutukseen, oli huomattava osa niihin tyytymätön ja yhden kurssin vastaajista jopa kaikki.

Kurssin toteutusta arvioitaessa huomio kiinnittyy jälleen kurssien välisiin eroihin. Myös opettajia ja ohjausta koskenut kurssien välinen laatuero tulee jälleen näkyviin. Osa kurseista koettiin hyvin toteutettuna, osa huonommin. Mistään johdonmukaisesta hyvästä laadusta ei voida puhua jo senkään vuoksi, että useissa kysymyksissä vastaukset olivat jakautuneet selvästi kahtia. Saman kurssin käyneiden hyvin erilaiset kokemukset kurssin toteuttamisen suhteen voivat ainakin osittain selittyä erilaisilla työharjoitteluosuuksilla, sillä opetus ja ohjaushan ovat kaikille samat. Tosin kaikki arvioivat opetusta ja ohjaustakin omista lähtökohdistaan käsin, joten arvioissa peilautuvat myös oppijan aikaisemmat tiedot ja kokemukset. Näin ollen arviot voivat vaihdella suurestikin.

## **Tutorien työskentely**

Tutorien työskentely koettiin niillä kursseilla, joilla tutor oli, tarpeelliseksi ja heihin oltiin pääosin tyytyväisiä. Tutorin koettiin olleen tasapuolinen, mikä onkin ensiarvoisen tärkeää. Tutorin on kyettävä toimimaan koulutettavan ja yrityksen välillä asettamatta yritystä tärkeysjärjestyksessä ensimmäiseksi.

Tutorin asiantuntevuuteen oltiin melko tyytyväisiä. Tutorista saatava hyöty lienee paljolti kiinni hänen oman erityisalan tietämyksestään, joten ei ole yhdentekevää, kuka tutorina toimii. Luonnollisesti tutorointi on pitkälle tutorin ja koulutettavan välinen vuorovaikutusprosessi, jonka muotoutumiseen vaikuttavat konkreettisten seikkojen ohella myös kummankin henkilökohtaiset odotukset ja näkemykset koulutuksesta. Tutorilla onkin

varmasti osansa siinä, miten koulutuksen koetaan onnistuneen. Koska tutor koettiin tarpeelliseksi niillä kursseilla, joilla se oli, voidaan tutoroinnin ajatella lisäävän koulutuksen laatua.

### **Arviot yritysten tyytyväisyydestä ja uusien kontaktien syntymisestä**

Arviot yritysten tyytyväisyydestä koulutukseen tuovat esille vielä yhden koulutuksen vaikuttavuustekijän. Koska suurin osa koulutetuista arvioi työharjoittelujaksostaan olleen hyötyä yritykselle ja yritysten olleen tyytyväisiä heidän työpanokseensa, voitane koulutuksella katsoa olleen vaikuttavuutta henkilökohtaista tasoa laajemmin yhteiskunnallisella tasolla. Yrityksillähän oli käytössään koulutettuja, usein erityisosaamista omaavia henkilöitä jotakin erityistehtävää varten. Koulutettavien arvioiden mukaan yritykset myös hyötyivät heidän työpanoksestaan ja osa yrityksistä huomasi hyödyn niin suureksi, että palkkasi työharjoittelussa olleen koulutuksen jälkeen töihin.

Koulutuksen vaikuttavuutena voidaan pitää työllistymiseen liittyen, suoran työllistymisen ohella, työllistymistä edistävien kontaktien syntymistä. Koulutuksen koettiin synnyttäneen ennen kaikkea tärkeitä suhteita omaan työharjoitteluyritykseen, mutta myös muihin koulutettaviin ja jonkin verran muihin yrityksiin. Näistä suhteista on ollut hyötyä tai uskotaan olevan hyötyä myöhemminkin.

Arvioitaessa koulutuksen laatua kokonaisuudessaan, voidaan johtopäätöksenä todeta laadun olleen hyvä, sikäli kun mittarina on tyytyväinen asiakas. Suurin osa vastaajistahan oli yleensä ottaen tyytyväisiä koulutukseen. Mutta lähempi tarkastelu osoittaa, ettei laatu ole suinkaan moitteeton, vaan säröjä löytyy. Varsinkin opetuksen ja ohjauksen sekä koulutuksen toteutuksen osalta osallistujien tyytyväisyys vaihtelee niin kurssien välillä kuin myös kurssien sisällä.

Koulutuksen vaikuttavuudesta yhteenvedävänä johtopäätöksenä voidaan todeta, että työllistymisen ohella koulutuksen antia olivat myös uudet kontaktit ja ammatillinen kehittyminen. Näiden pääasiallisesti yksilöllisten vaikuttavuustekijöiden ohella, koulutuksella voidaan nähdä olleen myös yhteiskunnallista vaikuttavuutta. Yhteiskunnallisella tasolla koulutus toteutti työvoimapolitiittisia tavoitteita niin ikään työllistymisen kautta sekä tarjo-

amalla yrityksille mahdollisuuden edullisesti kouluttaa työntekijä yrityksen erityistarpeita ajatellen.

## LÄHTEET

- Ahola, Sakari. 1988. Koulutusvirtojen kasaantuminen. *Kasvatus* 19(6), 492-501.
- Ahola, Sakari & Kankaanpää, Arto & Kivinen, Osmo & Rinne, Risto. 1989. Näkökulma ammatillisen aikuiskoulutuksen yhteiskunnallisiin yhteyksiin. *Kasvatus* 20(6), 487-493.
- Alanen, Aulis. 1981. Elinikäisen kasvatuksen käsite. Teoksessa A. Alanen & J. Sihvonen (toim.) *Elinikäinen kasvatus*. Gaudeamus. Porvoo.
- Altonen, Manu. 1991. Mitä laadulla tarkoitetaan. Teoksessa *Koulutuksen laatu*. Teollisuuden koulutusvaliokunta. Sarja A/12/1991. Helsinki.
- Antikainen, Ari. 1986. Koulutuksen tulevaisuus ja koulutuspolitiikka. Gummerus. Jyväskylä.
- Bourdieu, Pierre. 1985. Sosiologian kysymyksiä. Gummerus. Jyväskylä.
- Clarkson, Maija-Leena. 1995. Koulutuksen laadun kehittämisen eri lähestymistapoja; Kokeiluja ja kokemuksia. Teoksessa *Aikuiskoulutuksen arviointi: Panoraamoja ja lähikuvia*. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä.
- Haatanen, Pekka. 1990. Työpolitiikkaa ja työpoliittista ajattelua itsenäisen Suomen alkuvuosikymmenillä. Teoksessa: *Hyvinvointi ja muutosten Suomi*. Juhlakirja Olavi Riihisen täyttäessä 60 vuotta 9.4.1990. Hakapaino Oy. Helsinki.
- Heinonen, Sari & Kantasalmi, Kari & Kontiainen, Seppo & Nurmi, Kari E. & Vehviläinen, Sanna. 1997. Neljä diskurssia aikuiskoulutuksen vaikuttavuudesta. Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen ja M. Vuorensyrjä (toim.) *Koulutus, yhteiskunta, menestys*. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Edita. Helsinki.
- Hirvi, Vilho. 1996. Koulutuksen rytminvaihdos. 1990-luvun koulutuspolitiikka Suomessa. Otava. Keuruu.
- Hämäläinen, Heikki. 1988. Tavoitteista tuotoksiin. Teoksessa A. Peltomäki (toim.) *Tuloksellinen koulutus*. Aavaranta-sarja 9. Turku.
- Hämäläinen, Kauko & Haimi, Helena. 1995. Koulutuksen arviointi; Esimerkkinä yliopistollisen täydennyskoulutuksen laadun arviointi. Teoksessa *Aikuiskoulutuksen arviointi*. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki.
- Jakku-Sihvonen, Ritva. 1992. Tuloksellisuuden käsite koulutuksen suunnittelun ja kehittämisen näkökulmasta. *Aikuiskasvatus* 12(3), 145-147.
- Jakku-Sihvonen, Ritva. 1993. Tuloksellisuuden arvioinnin käsitteitä opetustoimessa. Teoksessa K. Hämäläinen & R. Laukkanen & A. Mikkola (toim.) *Koulun tuloksellisuuden arviointi*. VAPK-kustannus. Helsinki.

Junka, Teuvo. 1986. Työvoimapolitiittisten toimenpiteiden kehitys 1960-1984. Taloudellinen suunnittelukeskus. Selvitys 21. Helsinki.

Juuti, Pauli. 1994. Työvoimakoulutuksen vaikutus yrityksen näkökulmasta. työpoliittinen tutkimus nro 87. Työministeriö. Helsinki.

Järvelä, Marja. 1991. Palkkatyö ja koulutustarve. Tutkijaliitto.

Kangasharju, Riitta & Laxen, Marianne. 1993. Naiset työttömyys. Teoksessa H. Varsa (toim.) Turhaa työtä, Suomi-neito? Naisten työ rakennemurroksessa. Sosiaali- ja terveysministeriö. Tasa-arvojulkaisuja. Sarja B. Tiedotteita 1/1993. Helsinki.

Kankaanpää, Arto & Kivinen, Osmo & Rinne, Risto & Ahola, Sakari. 1991. Koulutussuunnittelun kiemurat. Kasvatus 22(1), 47-56.

Kalela, Jorma. 1989. Työttömyys 1900-luvun suomalaisessa yhteiskuntapolitiikassa. Työministeriö. Helsinki.

Kaskinen, Juha. ja Nyyssölä, Kari. (toim.). 1993. Töihin vai talkoisiin? Nuorten työ- ja koulutusmarkkinat murroksessa. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportteja 19. Turun yliopisto. Turku.

Kasvio, Antti. 1994. Uusi työn yhteiskunta. Gaudeamus. Jyväskylä.

Kettunen, Juha. 1995. Pohjoismainen työvoimapolitiikka. Teoksessa J. Kettunen (toim.) Työmarkkinoiden aktivointi. ETLA. Sarja B 114. Helsinki.

Kivinen, Osmo & Rinne, Risto. 1990. Koulutettuna työhön: tutkintojen, ja työmarkkina-asemien kohtaaminen. Teoksessa O. Kivinen, R. Rinne, S. Ahola & A. Kankaanpää (toim.) Työelämä, koulutus ja ennusteet. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön julkaisuja 6. Opetusministeriö. Helsinki.

Kivinen, Osmo. & Rinne, Risto. 1991. Koulutuksen kentät ja kulku. Teoksessa T. Takala Kasvatussosiologia WSOY. Juva.

Kivinen, Osmo. & Rinne, Risto. 1992. Koulutus yhteiskunnallisena tehtävänä. Teoksessa A. Manninen (toim.) Tuloksellisuus ammatillisessa koulutuksessa. Suomen kaupunkiliitto. Jyväskylä.

Kivinen, Osmo & Rinne, Risto. 1995. Koulutuksen periytyvyys: nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. Tilastokeskus. Helsinki.

Kivinen, Osmo & Rinne, Risto & Ahola, Sakari. 1989. Koulutuksen rajat ja rakenteet. Hanki ja jää. Juva.

Kivinen, Osmo & Rinne, Risto & Ahola, Sakari & Kankaanpää, Arto. 1990. Työelämä, koulutus ja ennusteet. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön julkaisuja 6. Helsinki.

Kivirauma, Joel ja Silvennoinen, Heikki. 1989. Koulutus työvoimapolitiikkana. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimusyksikön raportteja 2. Turku.

Korpelainen, Lauri. 1990. Aktiivisen työvoimapolitiikan koetinkivi - kohtaanto-ongelmat työmarkkinoilla. Teoksessa Hyvinvointi ja muutosten Suomi. Juhlakirja Olavi Riihisen täyttäessä 60 vuotta 9.4.1990. Hakapaino Oy. Helsinki.

Lappalainen, Antti. 1991. Suomi kouluttajana. WSOY. Porvoo.

Lehtisalo, Liekki. & Raivola, Risto. 1992. Koulutuspolitiikka. WSOY. Juva.

Mikkonen, Iiris. 1995. Työvoimapolitiittiseen aikuiskoulutukseen hakeutuminen ja koulutuksen kokeminen. Työpoliittinen tutkimus 95. Työministeriö. Helsinki.

Naumanen, Päivi ja Silvennoinen, Heikki. 1994. Koulutus työmarkkinaresurssina. Kasvatus 25(1), 7- 19.

Nyyssölä, Kari. 1994. Nuoret ja työmarkkinoiden joustavuus. Nuorten joustava työllistyminen työvoima- ja koulutuspoliittisena ongelmana. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportteja 20. Turun yliopisto. Turku.

Nyyssölä, Kari. 1995. Korkeakoulutetut työllisyyskoulutuksessa, Työvoimapolitiittisen relander-koulutuksen ensimmäinen vuosi. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportteja 26. Turun yliopisto. Turku.

Nätti, Jouko. 1989. Työmarkkinoiden lohkoutuminen. Segmentaatioteoriat, Suomen työmarkkinat ja yritysten työvoimastrategiat. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 68. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Rinne, Risto & Kivinen, Osmo & Naumanen, Päivi. 1991. Aikuiskoulutuksen yhteiskunnalliset lähtökohdat. Avoimen korkeakouluopetuksen julkaisuja. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Turku.

Räisänen, Heikki. 1995. Pääasia että pääsee työhön; Työvoimakoulutuksen evaluaatio, menetelmiä ja tuloksia. Teoksessa Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä.

Räty, Olli. 1987. Työ ja koulutus. WSOY. Juva.

Sarje, Arja. 1983. Vaihtoehtona työllisyyskoulutus. Selvitys maamme työllisyyskoulutuksen kehityslinjoista. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Sihto, Martti. 1981. Suomalainen työvoimapolitiikka. Teoksessa: J. Jyrkämä (toim.) Työttömänä Suomessa. Syyt, seuraukset ja näköalat. Tutkijaliitto. Vaasa.

Sihto, Martti. 1994. Aktiivinen työvoimapolitiikka. Tampereen yliopisto. Tampere.

Silvennoinen, Heikki. 1991. Aikuiskoulutusmarkkinoiden lohkoutuminen. Teoksessa R. Raivola & E. Ropo (toim.) Jatkuva koulutus ja elinikäinen oppiminen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti A49. Tampere.

Silvennoinen, Heikki. 1993a. Pysyvän massatyöttömyyden koulutusyhteiskunta? Teoksessa: Kaskinen, Juha & Nyyssölä, Kari (toim.). Töihin vai talkoisiin? Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportteja 19. Turun yliopisto. Turku.

Silvennoinen, Heikki. 1993b. Työttömille koulutusta - miksi ja minkälaista? Aikuiskasvatus 13(3), 146-171.

Silvennoinen, Heikki ja Naumanen, Päivi. 1993. Mihin koulutuksen tarve perustuu? Aikuisten ammatillisen lisäkoulutuksen tarpeesta työelämässä. Aikuiskasvatus 13(3), 172-180.

Sinisalmi, Martti. 1996. Työllistämistä vai palvelua. Kunnallisan alan kehittämissäätöön Polemia-sarjan julkaisu nro 20. Vammala.

Suikkanen, Asko. 1996. Voivatko työmarkkinajoukot mahdollistaa työllistymisen? Teoksessa V. Parvi & O. Parvikko (toim.) Työelämän todellisuus ja uljaat unelmat. Työministeriö. Tampere.

Taalas, Matti. 1994. Uusi ammattitutkintolaki - Uutta ajattelua ammatilliseen aikuiskoulutukseen. Kasvatus 25(4), 423-431.

Taalas, Matti. 1995. Ammattitutkinto - opiskelijan ja koulutuksen näytönpaikka. Teoksessa Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä.

Takala, Tuomas. 1991. Koulutuksen ja talouden väliset suhteet. Teoksessa T. Takala (toim.) Kasvatussosiologia. WSOY. Juva.

Tuomisto, Jukka. 1981. Aikuiskasvatustarve ja sen tutkimiseen liittyviä ongelmia. Teoksessa J. Taskinen & J. Tuomisto (toim.) Aikuiskasvatus 80-luvulla. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja. Tampereen yliopisto. Tampere.

Tuomisto, Jukka. 1991. Koulutus, elinikäinen oppiminen ja ammatillinen edunvalvonta. Teoksessa R. Raivola & E. Ropo (toim.) Jatkuva koulutus ja elinikäinen oppiminen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti A49. Tampere.

Tuomisto, Jukka. 1993. Aikuiskasvatuksen perusaineita. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Julkaisusarja B 2/92. Tampere.

Tuomisto, Jukka. 1994a. Elinikäisen oppimisen muodot - teoreettiset lähtökohdat ja käytäntö. Teoksessa A. Kajanto & J. Tuomisto (toim.) Elinikäinen oppiminen. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä.



Tuomisto, Jukka. 1994b. Elinikäinen kasvatus - aatteesta strategiaksi. Teoksessa A. Kajanto & J. Tuomisto (toim.) Elinikäinen oppiminen. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä.

Vaherva, Tapio. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyttistä tarkastelua ja viitekehysten hahmottelua. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen laitoksen julkaisuja. Jyväskylä.

Vaherva, Tapio. 1988. Yrityskoulutuksen laaja-alaisesta arvioinnista. Teoksessa A. Peltomäki (toim.) Tuloksellinen koulutus. Aavaranta-sarja 9. Turku.

Vaherva, Tapio. 1989. Elinikäisen oppimisen edellytyksiä. Teoksessa Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Pieksamäki.

Valtonen, Päivi. 1997. Koulutuksen vaikuttavuustutkimuksen tila Suomessa. Teoksessa R. Raivola & P. Valtonen & M. Vuorensyrjä (toim.) Koulutus, yhteiskunta, menestys. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Edita. Helsinki.

Varmola, Tapio. 1991. Koulutuksen privatisoituminen ja ammatillinen aikuiskoulutus. Teoksessa R. Raivola, E. Ropo (toim.) Jatkuva koulutus ja elinikäinen oppiminen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti A49. Tampere.

## LIITE 1. Kyselylomake

### A. TAUSTATIETOJA

(Kirjoita vastaus sille varattuun tilaan tai ympäröi sopiva vaihtoehto!)

#### 1. KEKO-koulutus, jolla olit

KEKOn nimi \_\_\_\_\_

KEKOn ajankohta \_\_\_\_\_

#### 2. Sukupuoli

1. Mies

2. Nainen

#### 3. Ikä koulutuksen alkaessa

1. 20-24

2. 25-29

3. 30-34

4. 35-39

5. 40-44

6. 45-49

7. 50-54

8. 55-59

#### 4. Koulutus

1. kansakoulu tai kansalaiskoulu

2. keskikoulu tai peruskoulu

3. ylioppilastutkinto

4. ammattikoulu, mikä tutkinto \_\_\_\_\_

5. opistotutkinto, mikä tutkinto \_\_\_\_\_

6. korkeakoulututkinto, mikä tutkinto, myös pääaine \_\_\_\_\_

#### 5. Ammatti, jossa toimit ennen koulutusta edeltävää työttömyysjaksoa tai koulutuksen aloittamista \_\_\_\_\_

#### 6. Työllisyytesi ennen KEKO-koulutusta

1. työttömyysuhan alainen

2. työssä

3. työtön

4. lomautettu

5. työvoiman ulkopuolella (äitiyslomalla, sairaana, asepalvelusta suorittamassa, opiskelija)

#### 7. Mikäli olit työtön ennen KEKO-koulutusta, kuinka kauan yhtäjaksoinen työttömyytesi oli kestänyt?

1. alle 3kk

2. 3kk-6kk

3. 7kk-12kk

4. 13kk-19kk

5. 20kk-26kk

6. yli 26kk

**8. Oletko aiemmin osallistunut työvoimapolitiittiseen aikuiskoulutukseen?**

1. En
2. Kyllä , milloin ja mikä koulutus \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**9. Suorittiko KEKO-koulutuksen loppuun?**

1. kyllä
2. keskeytin koulutuksen

**10. Mikäli keskeytit koulutuksen, mitkä ovat tärkeimmät syyt siihen?**

1. sain työpaikan tai koulutuspaikan
2. koulutus ei vastannut odotuksiani
3. koulutus ei sopinut elämäntilanteeseeni (esim. lastenhoito-ongelmat)
4. taloudelliset syyt
5. sairastuminen
6. muusta syystä, miksi \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**11. Työllistytkö KEKO-koulutuksen jälkeen**

1. kyllä, samassa yrityksessä
2. kyllä, muussa yrityksessä
3. kyllä, yrittäjäksi
4. en työllistynyt

**12. Mikäli työllistyt KEKO-koulutuksen jälkeen, niin oliko työsuhde**

1. pysyvä työsuhde
2. määräaikainen työsuhde, jonka kesto oli \_\_\_\_\_ kuukautta

**13. Mikäli et työllistynyt KEKO-koulutuksen jälkeen, niin mitä mieltä olet seuraavista väittämistä**

	Täysin samaa mieltä	Melko samaa mieltä	En osaa sanoa	Melko eri mieltä	Täysin eri mieltä
1. Yritys ei voinut työllistää pienen kokonsa vuoksi	1	2	3	4	5
2. Yritys ei voinut työllistää huonon taloudellisen tilanteen vuoksi	1	2	3	4	5
3. Yritys ei työllistänyt huonosta henkilökemiasta johtuen	1	2	3	4	5
4. Yrityksen motiivina ei ollut alunperinkään työllistää,	1	2	3	4	5

**B. KEKO-KOULUTUKSEEN OSALLISTUMINEN**

(Ympäroï sopiva vaihtoehto!)

**14. Mistä sait tiedon KEKO-koulutuksesta?**

1. työvoimatoimistosta (virkailijalta, esitteestä tai atk-pääteltä)
2. sanomalehdestä
3. Työmarkkinat-lehdestä tai vastaavasta alueellisesta työpaikkalehdestä
4. sukulaiselta tai tuttavalta
5. muuten, miten \_\_\_\_\_

**15. Miten KEKO-koulutuksista pitäisi mielestäsi tiedottaa?**

1. työvoimatoimiston esitteissä
2. sanomalehdessä
3. työvoimaneuvojalla käynnin yhteydessä
4. Työmarkkinat-lehdessä tai vastaavassa alueellisessa työpaikkalehdessä
5. työvoimatoimiston järjestämällä infotilaisuudella
6. muuten, miten \_\_\_\_\_

**16. Keskustelitko ennen hakemuksen jättämistä koulutuksen valinnasta ja muista ammatinvalintaasi liittyvistä asioista työvoimatoimistossa?**

1. kyllä, työvoimaneuvojan kanssa
2. kyllä, tietopalvelun hoitajan kanssa
3. kyllä, ammatinvalintapsykologin kanssa
4. en

**17. Kuinka perusteellisesti sinulle selvitettiin työvoimatoimistossa seuraavat asiat?**

	Riittävästi	Jonkin verran	Ei lainkaan	En osaa sanoa
1. ammatillisen koulutuksen merkityksestä yleensä työmarkkinoilla	1	2	3	4
2. muita koulutusvaihtoehtoja	1	2	3	4
3. tämän koulutuksen tavoitteita ja opetussisältöä	1	2	3	4
4. tämän koulutuksen tavoiteammattia	1	2	3	4
5. koulutuksen taloudellisia etuja	1	2	3	4
6. työhön sijoittumismahdollisuuksia tämän koulutuksen jälkeen	1	2	3	4

**18. Kuinka paljon seuraavat syyt vaikuttivat koulutukseen osallistumiseesi?**

	Paljon	Jonkin verran	Ei lainkaan	En osaa sanoa
1. Työllistymismahdollisuuksien parantaminen	1	2	3	4
2. Ammattitaidon parantaminen	1	2	3	4
3. Halu hankkia uusi ammatti	1	2	3	4
4. Itsevarmuuden lisääminen	1	2	3	4
5. Halu vaihtaa työpaikkaa	1	2	3	4
6. Halu oppia tuomaan paremmin esille omaa osaamistaan	1	2	3	4
7. Halu päästä vaativimpiin työtehtäviin	1	2	3	4
8. Liiton päivärahojen jatkuminen mahdollisimman pitkään	1	2	3	4
9. Mahdollisuus päästä hyviin ansioihin	1	2	3	4
10. Vaihtelun halu	1	2	3	4
11. Ystävien ja tuttujen esimerkki	1	2	3	4
12. Kurssiin sisältyvä työharjoittelu	1	2	3	4
13. Kiinnostava kurssin aihe	1	2	3	4
14. Kurssin mielenkiintoinen toteuttamistapa	1	2	3	4
15. Ammattistatuksen parantaminen	1	2	3	4
16. Uusien työllistymistä edistävien kontaktien luominen	1	2	3	4
17. Yleissivistyksen parantaminen	1	2	3	4
18. Ajanviete	1	2	3	4

### C. TYYTYVÄISYYS KEKO-KOULUTUKSEEN

(Ympäroi sopiva vaihtoehto!)

#### 19. Miten suhtaudut seuraaviin KEKO-koulutusta koskeviin väittämiin?

	Täysin samaa mieltä	Melko samaa mieltä	En osaa sanoa	Melko eri mieltä	Täysin eri mieltä
1. Kurssi on parantanut ammattitaitoani	1	2	3	4	5
2. Kurssi on parantanut työllistymismahdollisuuksiani	1	2	3	4	5
3. Kurssista ei ollut minulle mitään hyötyä	1	2	3	4	5
4. Kurssiin liittynyt työharjoittelu oli hyödyllistä	1	2	3	4	5
5. Kurssi toteutettiin mielenkiintoisella tavalla	1	2	3	4	5
6. Kurssin opettajat olivat päteviä	1	2	3	4	5
7. Opetus tuki työharjoittelua	1	2	3	4	5
8. Kurssi oli hyvin suunniteltu ja toteutettu	1	2	3	4	5
9. Kurssi oli liian "teoreettinen"	1	2	3	4	5
10. Kurssi oli hyvin sidoksissa käytännön työelämään	1	2	3	4	5
11. Kurssilla annettiin mahdollisuudet itsenäiseen työskentelyyn	1	2	3	4	5
12. Kurssilaisia ohjattiin liikaa	1	2	3	4	5
13. Kurssi oli tavoitteiltaan epäselvä	1	2	3	4	5
14. Kurssilla huomioitiin riittävästi yksilölliset koulutus- tarpeet	1	2	3	4	5
15. Yleisesti ottaen olen tyytyväinen kurssiin	1	2	3	4	5
16. Kurssi ei lainkaan vastannut odotuksiani	1	2	3	4	5
17. Työharjoittelujaksosta ni oli hyötyä yritykselle	1	2	3	4	5
18. Yritys oli tyytyväinen työpanokseeni	1	2	3	4	5
19. Yritys epä onnistui KEKO-koulutettavan valinnassa, joku muu olisi sopinut tehtävään paremmin	1	2	3	4	5
20. Kurssin tutor oli asiantunteva	1	2	3	4	5
21. Tutor oli tasapuolinen koulutettavaa ja yritystä kohtaan	1	2	3	4	5
22. Tutor huomioi enemmän yrityksen näkökulman	1	2	3	4	5
23. Tutor oli KEKO-koulutuksen kannalta tarpeellinen	1	2	3	4	5

#### 20. Miten uskot KEKO-koulutuksen vaikuttaneen työllistymistä edistävien kontaktien syntymiseen?

	Täysin samaa mieltä	Melko samaa mieltä	En osaa sanoa	Melko eri mieltä	Täysin eri mieltä
1. KEKO-koulutuksen avulla sain tärkeitä suhteita KEKO-yritykseeni	1	2	3	4	5
2. KEKO-koulutuksen aikana hankin tärkeitä suhteita muihin yrityksiin	1	2	3	4	5
3. suhteet muihin KEKO-koulutukseen osallistuneisiin opiskelijoihin ovat olleet hyödyllisiä	1	2	3	4	5
3. uskon, että uusista suhteista on/on ollut hyötyä myös KEKO-koulutuksen jälkeen	1	2	3	4	5

KIITOS VAIVANNÄÖSTÄSI!

## LIITETAULUKOT 1-11

### Liitetaulukko 1. Vastaajien työllisyys ennen KEKOa KEKOittain

	kaikki	KEKO1	KEKO2	KEKO3	KEKO4	KEKO5	KEKO6	KEKO7	KEKO8	KEKO9
	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%
<i>Työllisyys ennen koulutusta</i>										
Työttömyys- uhan alainen	4/4	1/7	-	-	1/10	1/6	-	1/9	-	-
Työssä	3/3	2/13	1/9	-	-	-	-	-	-	-
Työtön	96/91	12/80	10/91	7/88	9/90	16/94	12/100	10/91	6/86	9/100
Lomautettu	1/1	-	-	1/13	-	-	-	-	-	-
Työvoiman ulkopuolella	1/1	-	-	-	-	-	-	-	1/14	-
yht.	105/100	15/100	11/100	8/100	10/100	17/100	12/100	11/100	7/100	9/100

### Liitetaulukko 2. Vastaajien työttömyyden kesto ennen koulutusta KEKOittain

	kaikki	KEKO1	KEKO2	KEKO3	KEKO4	KEKO5	KEKO6	KEKO7	KEKO8	KEKO9
	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%
<i>Työttömyyden kesto</i>										
alle 3kk	17/17	1/8	1/9	1/14	3/33	2/13	5/42	-	1/14	1/11
3kk-6kk	28/29	2/17	3/27	3/43	-	5/31	3/25	3/30	2/29	5/56
7kk-12kk	21/21	5/42	3/27	1/14	2/22	2/13	1/8	4/40	1/14	2/22
13kk-19kk	11/11	1/8	1/9	2/29	1/11	-	1/8	2/20	2/29	1/11
20kk-26kk	6/6	1/8	-	-	2/22	2/13	1/8	-	-	-
yli 26kk	15/15	2/17	3/27	-	1/11	5/31	1/8	1/10	1/14	-
yht.	98/100	12/100	11/100	7/100	9/100	16/100	12/100	10/100	7/100	9/100

### Liitetaulukko 3. Koulutuksen loppuun suorittaneiden työllistyminen KEKOittain

	kaikki	KEKO1	KEKO2	KEKO3	KEKO4	KEKO5	KEKO6	KEKO7	KEKO8	KEKO9
	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%
<i>Työllistyminen koulutuksen jälkeen</i>										
Työllistyi s a m a s s a yrityksessä	40/45	2/17	3/30	6/86	5/56	7/54	3/25	5/50	2/40	5/71
Työllistyi eri yrityksessä	12/13	3/25	-	-	1/11	-	4/33	1/10	1/20	2/29
Työllistyi yrittäjäksi	4/5	2/17	-	1/14	-	-	-	-	-	-
Ei työllistynyt	33/37	5/42	7/70	-	3/33	6/46	5/42	4/40	2/40	-
yht.	89/100	12/100	10/100	7/100	9/100	13/100	12/100	10/100	5/100	7/100

### Liitetaulukko 4. Työllistyneiden (ilman yrittäjiä) työsuhteen laatu KEKOittain

	kaikki	KEKO1	KEKO2	KEKO3	KEKO4	KEKO5	KEKO6	KEKO7	KEKO8	KEKO9
	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%
<i>Työllistyneiden työsuhteen laatu</i>										
Pysyvä	33/64	3/60	1/33	4/67	6/100	4/57	4/57	6/100	1/33	3/43
Määräaik.	19/37	2/40	2/67	2/33	-	3/43	3/43	-	2/67	4/57
yht.	52/100	5/100	3/100	6/100	6/100	7/100	7/100	6/100	3/100	7/100

**Liitetaulukko 5. Vastaajien arviot koulutuksen vaikutuksesta ammattitaidon ja työllistymismahdollisuuksien parantumiseen**

	kaikki	KEKO1	KEKO2	KEKO3	KEKO4	KEKO5	KEKO6	KEKO7	KEKO8	KEKO9
	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%
<i>Kurssi on parantanut ammattitaitoani</i>										
Täysin samaa mieltä	32/31	5/36	3/27	1/13	3/30	4/24	6/50	2/18	1/14	5/56
Melko samaa mieltä	41/39	8/57	2/18	2/25	6/60	10/59	3/25	4/36	3/43	2/22
En osaa sanoa	15/14	-	3/27	1/13	-	1/6	3/25	2/18	2/29	2/22
Melko eri mieltä	13/13	1/7	2/18	2/25	1/10	2/12	-	3/27	1/14	-
Täysin eri mieltä	3/3	-	1/9	2/25	-	-	-	-	-	-
<b>yht.</b>	<b>104/100</b>	<b>14/100</b>	<b>11/100</b>	<b>8/100</b>	<b>10/100</b>	<b>17/100</b>	<b>12/100</b>	<b>11/100</b>	<b>7/100</b>	<b>9/100</b>

p=.072

*Kurssi on parantanut työllistymismahdollisuuksiani*

Täysin samaa mieltä	41/40	7/50	1/9	4/50	5/50	5/31	5/42	5/46	2/29	5/56
Melko samaa mieltä	25/24	3/21	3/27	1/13	3/30	4/25	2/17	3/27	3/43	2/22
En osaa sanoa	16/16	3/21	2/18	1/13	1/10	4/25	1/8	3/27	-	1/11
Melko eri mieltä	17/17	-	4/36	1/13	1/10	3/19	4/33	-	2/29	-
Täysin eri mieltä	4/4	1/7	1/9	1/13	-	-	-	-	-	1/11
<b>yht.</b>	<b>103/100</b>	<b>14/100</b>	<b>11/100</b>	<b>8/100</b>	<b>10/100</b>	<b>16/100</b>	<b>12/100</b>	<b>11/100</b>	<b>7/100</b>	<b>9/100</b>

p=.301

## Liitetaulukko 6. Tyytyväisyys kurssin toteuttamiseen

	kaikki	KEKO1	KEKO2	KEKO3	KEKO4	KEKO5	KEKO6	KEKO7	KEKO8	KEKO9
	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%
<i>Kurssiin liittynyt työharjoittelu oli hyödyllistä</i>										
Täysin samaa mieltä	48/46	5/33	4/36	4/50	3/33	10/59	4/33	6/55	4/57	6/67
Melko samaa mieltä	36/35	5/33	5/46	2/25	5/56	5/29	5/42	5/46	-	1/11
En osaa sanoa	10/10	3/20	-	-	1/11	2/12	-	-	2/29	2/22
Melko eri mieltä	7/7	-	2/18	1/13	-	-	3/25	-	1/14	-
Täysin eri mieltä	3/3	2/13	-	1/13	-	-	-	-	-	-
yht.	104/100	15/100	11/100	8/100	9/100	17/100	12/100	11/100	7/100	9/100

p=.606

### *Kurssi toteutettiin mielenkiintoisella tavalla*

Täysin samaa mieltä	23/22	6/40	2/18	-	3/33	4/24	3/25	2/18	1/14	1/11
Melko samaa mieltä	35/34	2/13	6/55	2/25	3/33	7/41	5/42	4/36	1/14	4/44
En osaa sanoa	17/16	4/27	1/9	1/13	-	4/24	2/17	1/9	1/14	2/22
Melko eri mieltä	21/20	3/20	1/9	3/38	1/11	2/12	2/17	3/27	3/43	2/22
Täysin eri mieltä	8/8	-	1/9	2/25	2/22	-	-	1/9	1/14	-
yht.	104/100	15/100	11/100	8/100	9/100	17/100	12/100	11/100	7/100	9/100

p=.239

### *Kurssi oli hyvin suunniteltu ja toteutettu*

Täysin samaa mieltä	14/13	1/7	2/18	-	2/20	4/24	2/17	1/9	-	1/11
Melko samaa mieltä	38/36	9/60	4/36	-	3/30	5/29	7/58	4/36	3/43	3/33
En osaa sanoa	15/14	3/20	1/9	-	1/10	4/24	1/8	1/9	-	3/33
Melko eri mieltä	25/24	2/13	3/27	2/25	2/20	4/24	2/17	4/36	2/29	2/22
Täysin eri mieltä	13/12	-	1/9	6/75	2/20	-	-	1/9	2/29	-
yht.	105/100	15/100	11/100	8/100	10/100	17/100	12/100	11/100	7/100	9/100

p=.003

### *Kurssi oli liian "teoreettinen"*

Täysin samaa mieltä	3/3	-	-	-	1/10	-	-	1/9	1/14	-
Melko samaa mieltä	24/23	6/40	1/9	4/50	2/20	1/6	2/17	1/9	4/57	1/11
En osaa sanoa	22/21	5/33	3/27	1/13	2/20	3/18	2/17	3/27	1/14	2/22
Melko eri mieltä	45/43	4/27	4/36	3/38	3/30	12/71	8/67	3/27	-	5/56
Täysin eri mieltä	11/11	-	3/27	-	2/20	1/6	-	3/27	1/14	1/11
yht.	105/100	15/100	11/100	8/100	10/100	17/100	12/100	11/100	7/100	9/100

p=.034



	kaikki n/%	KEKO1 n/%	KEKO2 n/%	KEKO3 n/%	KEKO4 n/%	KEKO5 n/%	KEKO6 n/%	KEKO7 n/%	KEKO8 n/%	KEKO9 n/%
<b>Kurssi oli hyvin sidoksissa käytännön työelämään</b>										
Täysin samaa mieltä	10/10	-	2/18	-	2/20	-	2/17	1/9	-	2/25
Melko samaa mieltä	35/34	5/33	4/36	2/25	1/10	10/59	5/42	4/36	1/14	2/25
En osaa sanoa	20/19	6/40	3/27	-	2/20	-	3/25	2/18	1/14	3/38
Melko eri mieltä	33/32	4/27	-	5/63	3/30	7/41	2/17	4/36	4/57	1/13
Täysin eri mieltä	6/6	-	2/18	1/13	2/20	-	-	-	1/14	-
yht.	104/100	15/100	11/100	8/100	10/100	17/100	12/100	11/100	7/100	8/100
p=.136										

**Kurssi oli tavoitteiltaan epäselvä**

Täysin samaa mieltä	13/13	-	1/11	3/43	3/30	1/7	-	3/27	-	-
Melko samaa mieltä	34/35	7/50	3/33	1/14	2/20	4/27	7/58	3/27	3/43	2/25
En osaa sanoa	9/9	1/7	-	-	-	3/20	2/17	-	1/14	1/13
Melko eri mieltä	25/26	4/29	3/33	1/14	4/40	5/33	1/8	3/27	1/14	3/38
Täysin eri mieltä	17/17	2/14	2/22	2/29	1/10	2/13	2/17	2/18	2/29	2/25
yht.	98/100	14/100	9/100	7/100	10/100	15/100	12/100	11/100	7/100	8/100
p=.890										

Liitetaulukko 7. Vastaajien tyytyväisyys opettajiin ja ohjaukseen

	kaikki n/%	KEKO1 n/%	KEKO2 n/%	KEKO3 n/%	KEKO4 n/%	KEKO5 n/%	KEKO6 n/%	KEKO7 n/%	KEKO8 n/%	KEKO9 n/%
<b>Kurssin opettajat olivat päteviä</b>										
Täysin samaa mieltä	15/14	1/7	1/9	-	3/30	2/12	5/42	-	1/14	2/22
Melko samaa mieltä	49/47	10/67	6/55	-	3/30	10/59	6/50	5/46	2/29	5/56
En osaa sanoa	14/13	2/13	2/18	-	1/10	3/18	1/8	1/9	1/14	2/22
Melko eri mieltä	22/21	2/13	2/18	6/75	2/20	2/12	-	5/46	2/29	-
Täysin eri mieltä	5/5	-	-	2/25	1/10	-	-	-	1/14	-
yht.	105/100	15/100	11/100	8/100	10/100	17/100	12/100	11/100	7/100	9/100
p=.000										

**Opetus tuki työharjoittelua**

Täysin samaa mieltä	19/18	1/7	1/9	-	4/40	3/18	3/25	1/9	2/29	3/33
Melko samaa mieltä	28/27	5/33	2/18	1/13	2/20	4/24	5/42	5/46	1/14	3/33
En osaa sanoa	14/13	4/27	3/27	-	1/10	2/12	-	-	1/14	2/22
Melko eri mieltä	33/31	4/27	4/36	2/25	2/20	8/47	4/33	5/46	2/29	-
Täysin eri mieltä	11/11	1/7	1/9	5/63	1/10	-	-	-	1/14	1/11
yht.	105/100	15/100	11/100	8/100	10/100	17/100	12/100	11/100	7/100	9/100
p=.041										

**Kurssilaisia ohjattiin liikaa**

Täysin samaa mieltä	6/6	1/7	-	-	3/30	-	-	-	-	1/11
Melko samaa mieltä	8/8	3/21	1/9	2/25	-	1/6	1/8	-	-	-
En osaa sanoa	16/16	4/29	-	-	1/10	3/18	2/17	1/10	2/29	2/22
Melko eri mieltä	50/49	5/36	4/36	1/13	4/40	13/77	8/67	6/60	3/43	4/44
Täysin eri mieltä	23/22	1/7	6/55	5/63	2/20	-	1/8	3/30	2/29	2/22
yht.	103/100	14/100	11/100	8/100	10/100	17/100	12/100	10/100	7/100	9/100
p=.040										

**Kurssilla annettiin mahdollisuudet itsenäiseen työskentelyyn**

Täysin samaa mieltä	34/33	2/13	3/30	2/29	1/10	6/38	5/42	6/55	1/14	6/67
Melko samaa mieltä	44/43	7/47	5/50	3/43	6/60	7/44	6/50	4/36	2/29	1/11
En osaa sanoa	13/13	3/20	1/10	-	-	3/19	1/8	1/9	2/29	2/22
Melko eri mieltä	6/6	3/20	1/10	2/29	-	-	-	-	-	-
Täysin eri mieltä	5/5	-	-	-	3/30	-	-	-	2/29	-
yht.	102/100	15/100	10/100	7/100	10/100	16/100	12/100	11/100	7/100	9/100
p=.038										

	KEKO1	KEKO2	KEKO3	KEKO4	KEKO5	KEKO6	KEKO7	KEKO8	KEKO9	
n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	
<i>Kurssilla huomioitiin riittävästi yksilölliset koulutustarpeet</i>										
Täysin samaa mieltä	10/10	1/7	2/18	1/13	1/10	3/19	-	1/9	-	1/11
Melko samaa mieltä	37/36	6/40	3/27	1/13	4/40	6/38	8/67	3/27	1/14	3/33
En osaa sanoa	14/14	2/13	1/9	-	1/10	2/13	1/8	1/9	3/43	3/33
Melko eri mieltä	31/30	5/33	2/18	5/63	2/20	4/25	3/25	5/46	2/29	2/22
Täysin eri mieltä	12/12	1/7	3/27	1/13	2/20	1/6	-	1/9	1/14	-
yht.	104/100	15/100	11/100	8/100	10/100	16/100	12/100	11/100	7/100	9/100
p=.645										

## Liitetaulukko 8. Vastaajien yleinen tyytyväisyys koulutukseen

	KEKO1	KEKO2	KEKO3	KEKO4	KEKO5	KEKO6	KEKO7	KEKO8	KEKO9	
	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	
<i><b>Yleisesti ottaen olen tyytyväinen kurssiin</b></i>										
Täysin samaa mieltä	37/36	8/53	3/30	-	5/50	7/41	6/50	2/20	1/14	3/33
Melko samaa mieltä	41/40	6/40	5/50	4/50	3/30	7/41	3/25	5/50	4/57	3/33
En osaa sanoa	9/9	1/7	-	-	-	1/6	2/17	2/20	1/14	2/22
Melko eri mieltä	12/12	-	2/20	3/38	1/10	1/6	1/8	1/10	-	1/11
Täysin eri mieltä	4/4	-	-	1/3	1/10	1/6	-	-	1/14	-
yht.	103/100	15/100	10/100	8/100	10/100	17/100	12/100	10/100	7/100	9/100

p=.127

### ***Kurssi ei lainkaan vastannut odotuksiani***

Täysin samaa mieltä	3/3	-	-	1/13	-	1/6	-	1/9	-	-
Melko samaa mieltä	11/11	1/7	2/18	3/38	2/20	1/6	-	-	-	-
En osaa sanoa	11/11	2/13	2/18	-	-	-	1/8	2/18	1/14	2/25
Melko eri mieltä	42/40	3/20	5/46	1/13	3/30	10/59	8/67	6/55	3/43	3/38
Täysin eri mieltä	37/36	9/60	2/18	3/38	5/50	5/29	3/25	2/18	3/43	3/38
yht.	104/100	15/100	11/100	8/100	10/100	17/100	12/100	11/100	7/100	8/100

p=.515

### ***Kurssista ei ollut minulle mitään hyötyä***

Täysin samaa mieltä	1/1	-	-	-	1/10	-	-	-	-	-
Melko samaa mieltä	11/11	1/7	1/9	2/25	-	1/6	1/8	2/18	-	2/22
En osaa sanoa	10/10	-	1/9	-	1/10	1/6	1/8	1/9	2/29	1/11
Melko eri mieltä	26/25	4/27	4/36	3/38	1/10	4/24	6/50	2/18	2/29	-
Täysin eri mieltä	57/54	10/67	5/46	3/38	7/70	11/65	4/33	6/55	3/43	6/67
yht.	105/100	15/100	11/100	8/100	10/100	17/100	12/100	11/100	7/100	9/100

p=.741

## Liitetaulukko 9. Vastaajien arviot tutorin työskentelystä

	kaikki	KEKO1	KEKO2	KEKO3	KEKO4	KEKO5	KEKO6	KEKO7	KEKO8	KEKO9
	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%
<i>Kurssin tutor oli asiantunteva</i>										
Täysin samaa mieltä	10/26	-	1/9	1/13	-	-	-	4/36	-	4/44
Melko samaa mieltä	15/39	-	6/55	3/38	-	-	-	3/27	-	3/33
En osaa sanoa	3/8	-	1/9	-	-	-	-	1/9	-	1/11
Melko eri mieltä	7/18	-	3/27	2/25	-	-	-	1/9	-	1/11
Täysin eri mieltä	4/10	-	-	2/25	-	-	-	2/18	-	-
yht.	39/100	-	11/100	8/100	-	-	-	11/100	-	9/100

p=.293

### *Tutor oli tasapuolinen koulutettavaa ja yritystä kohtaan*

Täysin samaa mieltä	15/39	-	2/18	4/50	-	-	-	4/36	-	5/56
Melko samaa mieltä	11/28	-	5/46	-	-	-	-	3/27	-	3/33
En osaa sanoa	10/26	-	4/36	2/25	-	-	-	3/27	-	1/11
Melko eri mieltä	1/3	-	-	-	-	-	-	1/9	-	-
Täysin eri mieltä	2/5	-	-	2/25	-	-	-	-	-	-
yht.	39/100	-	11/100	8/100	-	-	-	11/100	-	9/100

p=.439

### *Tutor huomioi enemmän yrityksen näkökulman*

Täysin samaa mieltä	1/3	-	-	1/13	-	-	-	-	-	-
Melko samaa mieltä	1/3	-	-	-	-	-	-	-	-	1/11
En osaa sanoa	19/49	-	9/82	4/50	-	-	-	4/36	-	2/22
Melko eri mieltä	7/18	-	1/9	-	-	-	-	3/27	-	3/33
Täysin eri mieltä	11/28	-	1/9	3/38	-	-	-	4/36	-	3/33
yht.	39/100	-	11/100	8/100	-	-	-	11/100	-	9/100

p=.250

### *Tutor oli KEKO-koulutuksen kannalta tarpeellinen*

Täysin samaa mieltä	14/36	-	1/9	3/38	-	-	-	6/55	-	4/44
Melko samaa mieltä	11/28	-	5/46	-	-	-	-	3/27	-	3/33
En osaa sanoa	7/18	-	3/27	1/13	-	-	-	2/18	-	1/11
Melko eri mieltä	3/8	-	2/18	1/13	-	-	-	-	-	-
Täysin eri mieltä	4/10	-	-	3/38	-	-	-	-	-	1/11
yht.	39/100	-	11/100	8/100	-	-	-	11/100	-	9/100

p=.116

## Liitetaulukko 10. Vastajien arviot yritysten tyytyväisyydestä työharjoitteluun

	kaikki n/%	KEKO1 n/%	KEKO2 n/%	KEKO3 n/%	KEKO4 n/%	KEKO5 n/%	KEKO6 n/%	KEKO7 n/%	KEKO8 n/%	KEKO9 n/%
<i>Yritys oli tyytyväinen työpanokseeni</i>										
Täysin samaa mieltä	50/49	3/21	3/30	6/75	6/60	9/53	3/25	7/64	4/57	5/56
Melko samaa mieltä	30/29	7/50	5/50	1/13	3/30	3/18	5/42	4/36	1/14	1/11
En osaa sanoa	16/16	3/21	2/20	-	1/10	4/24	3/25	-	1/14	2/22
Melko eri mieltä	5/5	1/7	-	1/13	-	1/6	1/8	-	-	1/11
Täysin eri mieltä	2/2	-	-	-	-	-	-	-	1/14	-
yht.	103/100	14/100	10/100	8/100	10/100	17/100	12/100	11/100	7/100	9/100

p=.256

### *Yritys epäonnistui KEKO-koulutettavan valinnassa, joku muu olisi sopinut tehtävään paremmin*

Täysin samaa mieltä	4/4	-	1/10	1/13	1/13	-	-	-	-	-
Melko samaa mieltä	4/4	-	-	-	-	1/6	-	-	1/14	2/22
En osaa sanoa	22/22	6/46	4/40	1/13	-	2/12	3/25	2/18	1/14	3/33
Melko eri mieltä	15/15	2/15	2/20	-	2/25	3/18	4/33	2/18	-	-
Täysin eri mieltä	55/55	5/39	3/30	6/75	5/63	11/65	5/42	7/64	5/71	4/44
yht.	100/100	13/100	10/100	8/100	8/100	17/100	12/100	11/100	7/100	9/100

p=.456

### *Työharjoittelujaksostani oli yritykselle hyötyä*

Täysin samaa mieltä	54/51	4/27	3/27	5/63	6/60	9/53	5/42	9/82	4/57	5/56
Melko samaa mieltä	34/32	7/47	7/64	1/13	2/20	7/41	4/33	2/18	1/14	2/22
En osaa sanoa	10/10	4/27	1/9	-	1/10	-	2/17	-	1/14	1/11
Melko eri mieltä	6/6	-	-	2/25	1/10	1/6	1/8	-	-	1/11
Täysin eri mieltä	1/1	-	-	-	-	-	-	-	1/14	-
yht.	105/100	15/100	11/100	8/100	10/100	17/100	12/100	11/100	7/100	9/100

p=.324

**Liitetaulukko 11. Vastaajien arviot työllistymistä edistävien kontaktien syntymisestä**

	kaikki	KEKO1	KEKO2	KEKO3	KEKO4	KEKO5	KEKO6	KEKO7	KEKO8	KEKO9
	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%	n/%
<i>Koulutuksen avulla sain tärkeitä suhteita KEKO-yritykseeni</i>										
Täysin samaa mieltä	42/41	2/15	2/18	5/63	4/40	6/35	6/50	5/46	5/71	5/56
Melko samaa mieltä	31/30	5/39	6/55	1/13	4/40	7/41	2/17	3/27	-	1/11
En osaa sanoa	13/13	5/39	-	-	-	2/12	1/8	-	2/29	3/33
Melko eri mieltä	11/11	1/8	1/9	-	-	2/12	3/25	3/27	-	-
Täysin eri mieltä	6/6	-	2/18	2/25	2/20	-	-	-	-	-
yht.	103/100	13/100	11/100	8/100	10/100	17/100	12/100	11/100	7/100	9/100

p=.612

*Koulutuksen aikana hankin tärkeitä suhteita muihin yrityksiin*

Täysin samaa mieltä	24/23	1/7	-	1/13	3/30	5/29	3/25	3/27	3/43	3/33
Melko samaa mieltä	30/29	6/43	5/46	1/13	2/20	8/47	5/42	-	-	2/22
En osaa sanoa	20/19	5/36	2/18	1/13	2/20	2/12	2/17	2/18	2/29	2/22
Melko eri mieltä	22/21	2/14	3/27	2/25	2/20	2/12	2/17	5/46	1/14	1/11
Täysin eri mieltä	8/8	-	1/9	3/38	1/10	-	-	1/9	1/14	1/11
yht.	104/100	14/100	11/100	8/100	10/100	17/100	12/100	11/100	7/100	9/100

p=.191

*Suhteet muihin KEKO-koulutukseen osallistuneisiin opiskelijoihin ovat olleet hyödyllisiä*

Täysin samaa mieltä	28/27	6/43	-	1/13	4/40	5/29	3/25	3/27	4/57	1/11
Melko samaa mieltä	42/41	5/36	7/70	4/50	3/30	7/41	7/58	3/27	1/14	3/33
En osaa sanoa	23/22	2/14	2/20	2/25	1/10	3/18	2/17	4/36	2/29	4/44
Melko eri mieltä	7/7	1/7	1/10	-	2/20	1/6	-	1/9	-	-
Täysin eri mieltä	3/3	-	-	1/13	-	1/6	-	-	-	1/11
yht.	103/100	14/100	10/100	8/100	10/100	17/100	12/100	11/100	7/100	9/100

p=.456

*Uskon, että uusista suhteista on/on ollut hyötyä myös KEKO-koulutuksen jälkeen*

Täysin samaa mieltä	32/31	6/43	-	3/38	3/30	5/29	3/25	4/36	4/57	3/33
Melko samaa mieltä	40/39	7/50	7/64	2/25	6/60	7/41	4/33	3/27	1/14	2/22
En osaa sanoa	18/17	-	1/9	-	-	4/24	2/17	4/36	2/29	4/44
Melko eri mieltä	12/12	1/7	2/18	2/25	1/10	1/6	3/25	-	-	-
Täysin eri mieltä	2/2	-	1/9	1/13	-	-	-	-	-	-
yht.	104/100	14/100	11/100	8/100	10/100	17/100	12/100	11/100	7/100	9/100

p=.391