



———— Heikki Silvennoinen ————

Työelämä ja aikuiskoulutuspolitiikka

Julkisuudessa yritysjohtajat puhuvat “ihmisestä työpaikan tärkeimpänä voimavarana”. Myös monet aikuiskasvatuksen ammattilaiset tähdentävät henkilöstön kouluttamisen välttämättömyyttä kilpailussa menestymiseksi. Kilpailun paineissa yritykset soveltavat uusia innovaatioita myös työvoimaansa, mutta missä määrin henkilöstövoimavarojen jatkuva kehittäminen ja ihmisten potentiaalien hyödyntäminen voivat toteutua ikään kuin luonnostaan markkinavoimien pakottamana? Artikkelissa tätä kysymystä arvioidaan lähinnä työelämän koulutusta koskevien tilastotietojen avulla.

Aikuiskoulutuspolitiikan periaatteiksi kirjattiin vuosikymmeniä sitten koulutuksellisen tasa-arvon lisääminen, tuotannon edistäminen työntekijöiden ammattitaitoja kehittämällä, demokratian edistäminen kansalaisten yhteiskunnallisia valmiuksia kehittämällä sekä kulttuurin jatkuvuus ja uudistaminen ihmisten persoonallisuutta kehittämällä (Lehtisalo & Raivola 1992, 135—138). Näiden tavoitteiden arvoa ei sinänsä kiistä kukaan, mutta käytännössä niitä ei kuitenkaan saada hevin toteutettua yhäaikaisesti.

Ristiriita palautuu paljolti siihen, että yksilön “kasvutarpeita” korostavia perusteluja ja tuotannon edistämistä korostavia perusteluja on vaikea sovittaa yhteen. Kiivastahtinen ja mo-

nella tapaa turvaton työelämä ei ole välttämättä suotuisa paikka henkiselle kasvuille. Pelkätään yhteiskunnallisista perusteluista (kuten tuotantoelämän tarpeista) johdettu politiikka koetaan helposti epähumaniksi, ihmisen alistamisena välineeksi. Toisaalta yksinomaan yksilöllisen kasvun tavoitteista johdettu koulutuspolitiikka jää helposti vain voimattomaksi julistukseksi. (Lampinen 1998, 147—148.) Käytännössä yhteiskunnan eri intressiryhmillä onkin selvästi erilaiset preferenssit omissa koulutuspolitiikoissaan. Työntekijöillä, työnantajilla ja julkisella vallalla on kullakin oma näkökulmansa koulutukseen ja sen tehtäviin.

Työnantajat nivovat koulutustoimintansa muun henkilöstöhallinnon päämääriin. Käy-

tännössä rajanveto koulutuksen ja monien muiden "henkilöstön kehittämisen" muotojen välillä on vaikeaa eikä esimerkiksi yritysjohton näkökulmasta tarpeellistakaan (esim. Mulder 1990 ja 1992; Bowers 1993). Henkilöstökoulutuksen perimmäisten tavoitteiden voi sanoa säilyneen samoina vuosikymmeniä: (1) tehostaa toimintaa edelleen ja (2) luoda sosiaalista kiinteyttä sekä näiden yhteisvaikutuksena (3) kohentaa taloudellisuutta ja lisätä tuottavuutta (ks. esim. Mäki 1964; Tuomisto 1986). "In a business sense, investment in human capital seeks a measurable and positive end result in enhanced business profits", kuten Blomberg (1989) sanoo.

Tuottavuuden ja kilpailukyvyn paranemista sekä muita vaikutuksia mitattaessa vaakakupissa ovat koulutuksesta aiheutuvat kustannukset. Niihin kuuluu suoranaisten koulutuskulujen lisäksi olennaisena kustannuseränä työaika, jonka koulutettavat ja kouluttajat ovat poissa tuotannosta. Koulutuksen rahallisia hyötyjä vakavasti tavoitteleva yritys laskee myös koulutuksen vaihtoehtoiskustannukset. Liiketaloudellisesta näkökulmasta yrityksen kannattaa kouluttaa henkilöstöään, jos saavutetut rajahyödyt ovat vähintään panostettujen rajakustannusten suuruiset. (Esim. Taylor 1987; Blomberg 1989.) Se on toinen asia, kuinka monella työpaikalla hyötyjä arvioidaan etukäteen mitenkään tarkkaan.

Esimerkiksi Vahervan kokemusten mukaan yritysjohtokään ei ole aina ajatellut koulutuksen tarvetta loppuun asti, eikä tiedostanut, mitä oikein odottaa koulutukselta. Varsinkin pienet ja keskisuuret yritykset turvautuvat yleisesti ulkopuolisiin kurssi- ja konsulttipalveluihin, joiden huoleksi koulutus jätetään. Kouluttajien itsearviointit ja koulutettavien haastattelut kuitenkin osoittavat, että työpaikoilla kaikenlaisen opetukseen ollaan yleensä tyytyväisiä. Sen sijaan asiantuntijoiden ja tutkijoiden koulutukselle asettamat arviointikriteerit ovat vaativimmat, eikä koulutus ole niillä arvioiden aina kovinkaan laadukasta. "Mutta opetustapahtuman varsinaiset osapuolet ovat tyytyväisiä — sehän lienee kuitenkin tärkeintä!", Vaherva

(1993, 122—123) huudahtaa sarkastisesti.

Koulutuksen vaikuttavuuden arviointi on sen verran vaikeaa, että se jätetään usein tekemättä. Silloinkin kun vaikuttavuutta yritetään arvioida, taloudellisten hyötyjen asemesta mitataan helpommin mitattavia asioita. Kuten Rainer Aaltonen muistuttaa, niin aineellisten kuin ei-aineellisten vaikutusten mittaaminen edellyttää tutkimusasetelmia, jotka mahdollistavat kausaalipäätelmien teon. Sen lisäksi mittaus on kohdistettava niihin asioihin, joihin koulutuksella halutaan vaikuttaa. Esimerkiksi myönteisistä koulutuskokemuksista ei voida päätellä varsinaisia oppimistuloksia, eikä hyvistä oppimistuloksista voi päätellä taloudellisia hyötyjä. Koulutuksen taloudellisten vaikutusten arviointiin voidaan päästä käsiksi vasta, kun tutkitaan taloudellista arvoa luovaa tekijää eli työtä. (Aaltonen 1989, 165.) Arvioitujen hyötyjen suuruus riippuu tietenkin myös siitä, millä aikavälillä vaikutuksia mitataan. Kaikki vaikutukset eivät todellisuudessa lisääntyneenä tuottavuutena heti koulutusjakson päätyttyä.

Arvioinnin mielekäs aikaväli puolestaan riippuu mittauksen kohteena olevien kompetenssien luonteesta (Nordhaug 1991; Lowyck 1996). Koulutuksen ansiosta kohentuneet tekniset kompetenssit (esimerkiksi uusien työvälineiden käyttötaidot) voivat tuottaa tulosta aika nopeastikin. Sen sijaan monien niin kutsuttujen metakompetenssien (esimerkiksi ongelmanratkaisukyvyt, muutoksen hallinta) kehittyminen näkyy usein vasta pidemmällä aikavälillä. Odotukset vaikutusten nopeudesta heijastuvat järjestettävän koulutuksen luonteeseen. Kun odotukset kohdistuvat ensi sijassa välittömästi koulutuksen jälkeen ilmeneviin vaikutuksiin, investointia metakompetenssien tyyppisten yleistaitojen kehittämiseen ei nähdä kannattavaksi.

Tutkimustulosten mukaan siirtovaikutus formaalista koulutuksesta työhön on kaiken kaikkiaan vähäinen, kun enimmilläänkin vain noin kolmannes ulkopuolisessa koulutuksessa opitusta siirtyy käyttövalmiuksiksi työhön (ks. Vaherva 1998, 171—172).

Työpaikan tärkein voimavara?

1980-luku oli kasvun aikaa työelämänkin koulutuksessa. Vuosikymmenen alussa työnantajat kouluttivat noin puolta miljoonaa suomalaista vuodessa. Vuonna 1989 henkilöstökoulutuksessa oli jo 900 000 ihmistä. Vastaavasti koulutuksessa olleiden osuus koko palkansaajakun-nasta nousi 1980-luvulla 29 prosentista 44 prosenttiin. Koko palkansaajakunnan koulutuspäivien määrä lisääntyi vuoden 1982 neljästä miljoonasta viiteen ja puoleen miljoonaan vuonna 1989.

1990-luvulle tultaessa kouluttaminen taas väheni usealla sadallatuhannella palkansaajalla. Koulutuksessa vuosittain olleiden määrä supistui vuoden 1989 tasosta noin neljänneksellä vuoteen 1993 tultaessa. Myös koulutuspäivien kokonaismäärä väheni vastaavana aikana lähes yhtä paljon. Vuonna 1993 henkilöstökoulutuspäivien kokonaismäärä oli 1980-luvun alkuvuosien lukemissa. On toki huomattava, että potentiaalisten koulutettavien eli työllisten määrä oli niin ikään vähentynyt olennaisesti.

Henkilöstökoulutus noudattaa tiettyjä, muun muassa yrityskokoon ja toimialaan, omistajatyyppeihin sekä organisaation hierarkiaan liittyviä säännönmukaisuuksia (esim. Bishop 1990; OECD 1991; Kalleberg 1992; Rinne ym. 1995).

Ensinnäkin yrityksen koko on olennainen henkilöstökoulutuspolitiikkaa luonnehtiva rakenteellinen tekijä. Palkansaajan osallistumistodennäköisyys henkilöstökoulutukseen kasvaa melko lineaarisesti yrityksen koon mukaan. Esimerkiksi henkilöstökoulutuksen aktiivisimpana aikana vuonna 1990 alle kymmenen hengen yrityksissä työskentelevistä koulutettiin joka neljättä. Toisaalla yli 500 hengen yrityksissä työskentelevistä joka toinen oli henkilöstökoulutuksessa vuoden aikana. (Heikkinen 1993, liite.)

Toinen keskeinen piirre henkilöstökoulutuksessa on se, että julkiset työnantajat kouluttavat henkilöstöään laajemmin kuin yksityiset yritykset. Julkisen sektorin työllistämän sosiaali- ja terveydenhuollon sekä opetusalan henkilöstön osallistuminen henkilöstökoulutukseen selittyi

TAULUKKO 1. Henkilöstökoulutettujen osuus palkansaajista ja koulutuspäivien määrä sosioekonomisen aseman mukaan vuosina 1982—1996

VUOSI	HENKILÖSTÖKOULUTUKSEEN OSALLISTUNEET (%)			KOULUTUSPÄIVIEN MÄÄRÄ PALKANSAAJAA KOHTI		
	ylemmät toimihenkilöt	alemmat toimihenkilöt	työntekijät	ylemmät toimihenkilöt	alemmat toimihenkilöt	työntekijät
1982	55	38	13	4,3	2,5	1,1
1983	51	36	15	4,6	2,5	1,1
1984	54	39	16	4,4	2,9	1,0
1985	55	42	15	4,6	2,6	1,1
1986	60	39	17	4,6	2,7	1,0
1987	60	43	18	4,8	2,5	1,0
1989	74	53	25	5,5	2,9	1,3
1991	64	48	24	4,8	3,0	1,5
1993	60	50	22	4,8	2,9	1,0
1995	61	50	28	4,9	3,1	1,5
1996	62	51	28	5,2	3,1	1,6

Lähteet: Tilastokeskus, henkilöstökoulutustilastot.

paljolti koulutuksen sidonnaisuudesta lainsäädäntöön, virkaehtosopimuksiin ja tunnollisesti noudatettuihin suosituksiin.

Kolmas tärkeä henkilöstökoulutusta muot oava tekijä on organisaation hierarkiarakenne. Korkealle hierarkiassa sijoitettuja koulutetaan työelämässä eniten (taulukko 1). Henkilöstökoulutus noudattaa vahvasti kasautumisen periaatetta (esim. Wholey 1990; Altonji & Spletzer 1991). Työelämän koulustoitinnassa ei siis ole ensisijaisesti kysymys siitä, että työnantajat joutuisivat ikään kuin taloudellisesta välttämättömyydestä kouluttamaan heikosti koulutettua työvoimaansa. Henkilöstökoulutus kasautuu pitkälle koulutetuille ja muutenkin etuoikeu-tetuissa asemissa oleville.

Kouluttaminen yleistyi 1980-luvulla koskemaan lähes kaikkia ylempiä toimihenkilöitä. Kun vuonna 1983 koulutuksessa oli joka toinen ylempi toimihenkilö, vuonna 1989 koulutettiin peräti kolmea neljästä. Vastaavana aikana alempien toimihenkilöiden kouluttaminen lisääntyi kolmanneksesta reiluun puoleen ja työntekijöiden kahdeksasosasta neljäsosaan.

1990-luvun lama-aikana ylempien toimihenkilöiden koulutusosuus näyttää vähenneen selvästi enemmän kuin alempien toimihenkilöiden tai työntekijöiden osuudet. Tässä katsannossa sosioekonomisten ryhmien väliset erot kaventuivat syvän taantumana vuosina. Olennaista on kuitenkin huomata se, ettei koulutusosuuksien kaventuneiden erojen syynä ole työelämän koulutuspolitiikan "tasa-arvoistuminen", vaan ennen kaikkea palkansaajakunnan rakenteelliset muutokset.

Pelkästään koulutusta saaneiden osuuksina kuvautuvat muutokset eivät kerro henkilöstökoulutuksen koko totuutta kasvaneiden työttömyyslukujen ja laman oloissa. Esimerkiksi kun koulutuspäivien määrä suhteutetaan palkansaajaryhmien kokoon, erot asemien välillä näkyvät selvinä. Ylempien toimihenkilöiden ja työntekijöiden välinen osallistumisero ei kaventunut työntekijöiden koulutuspäivien lisääntymisen vuoksi, vaan siksi, että työntekijät kerta kaik-

kiaan vähenivät — työpaikoilta työttömyyskortistoon. Työntekijöitä oli henkilöstökoulutuksessa vuonna 1993 peräti 39 prosenttia vähemmän kuin vuonna 1989. (Rinne ym. 1995, 146—147.)

Henkilöstökoulutuksen määrällistä muutosta kuvaa ehkä vieläkin osuvammin koulutukseen käytetyn yhteenlasketun ajan vaihtelu työelämän hierarkian eri tasoilla. Alempien toimihenkilöiden koulutuspäivien kokonaismäärä väheni vuosina 1989—93 suhteellisesti suunnilleen saman verran kuin palkansaajienkin määrä. Sen sijaan sekä ylempien toimihenkilöiden että työntekijöiden koulutuspäiviä vähennettiin selvästi enemmän kuin palkansaajien lukumäärän vähennys antaisi odottaa. Vuosien 1989—1993 välillä koulutuspäivien kokonaismäärää supistettiin ylempällä toimi-henkilötasolla 11 prosenttia, alemmalla toimi-henkilötasolla 17 ja työntekijätasolla 52 prosenttia.

Palkansaajien, henkilöstökoulutettujen ja koulutuspäivien määrien muutokset noudattavat siis melko säännönmukaisesti työelämän hierarkiarakenteita. Suurimmat supistukset koetelivat työntekijätasoa kaikilla mittareilla mitaten. Vähiten puututtiin ylempään toimihenkilötasoon.

Koulutettujen osuudella mitaten henkilöstökoulutuksen kärkiryhmään kuuluvat sellaiset korkean statuksen ammatit kuin oppilaitosten rehtorit ja korkeakouluopettajat, lääkärit sekä julkisen hallinnon johtajat ja toimitusjohtajat. Näissä ammattiryhmissä työskenteleviä koulutetaan yleensä lähes kaikkia. Vähiten koulutettujen ryhmät löytyvät odotetusti työläisammateista. Talouden kannalta hyvänäkin vuotena 1989 esimerkiksi talonrakentajista vain kuusi prosenttia oli työnantajan kustantamassa koulutuksessa. Tekstiili- ja jalkine- ja muovityössä sekä lasi- ja kivityössä koulutettiin vain joka kymmenettä työntekijää. Heidän koulutusosuutensa eivät ole tietenkään laman aikana nousseet. Laman alkaessa kaikkein alimmas jäivät maalarit, joista vain neljä prosenttia oli ollut koulutuksessa vuonna 1991. (Rinne ym. 1995.)

TAULUKKO 2. Palkansaajan arvio työpaikkansa koulutusmahdollisuuksista sukupuolen ja sosioekonomisen aseman mukaan (%)

		KOULUTUSMAHDOLLISUUDET TYÖPAIKALLA				
		Hyvät	Kohtalaiset	Heikot	Ei osaa sanoa	N
YLEMMÄT TOIMIHENKILÖT		37	41	20	2	396 000
	Miehet	43	39	16	2	229 000
	Naiset	29	44	26	1	167 000
ALEMMAT TOIMIHENKILÖT		26	40	31	2	628 000
	Miehet	30	39	29	2	170 000
	Naiset	25	41	32	3	458 000
TYÖNTEKIJÄT		13	33	50	5	585 000
	Miehet	15	32	49	4	408 000
	Naiset	9	35	52	5	177 000
KAIKKI	Miehet	26	36	35	3	808 000
	Naiset	22	40	35	3	802 000

AKU95-haastattelussa koulutusmahdollisuuksia kysyttiin seuraavasti: "Onko Teillä työpaikallanne (1) hyvät, (2) kohtalaiset, vai (3) heikot mahdollisuudet saada ammattitaitoanne kehittävää tai uraanne edistävää koulutusta?"

Samat työelämän hierarkiarakenteet ja työnantajien koulutuspreferenssit heijastuvat myös palkansaajien käsityksiin työpaikan koulutustarjonnasta. Myös vaikutusmahdollisuudet siihen, millaista koulutusta työpaikalla tarjotaan, myötäilevät sosiaalista hierarkiaa (Blomqvist ym. 1997, 30). Henkilöstön kehittämisessä koetut monet ongelmat kytkeytyvät tavallisesti juuri työntekijöiden vähäisiin vaikutusmahdollisuuksiin. Mitä paremmat vaikutus- ja osallistumismahdollisuudet työntekijöillä on, sitä todennäköisemmin he myös kiinnostuvat ja sitoutuvat työpaikan kehittämistoimintaan. (Juhela 1996.)

Tilastokeskuksen Aikuiskoulutus 1995 -haastatteluaineiston (Aku-95) mukaan neljäsosa palkansaajista pitää oman työpaikkansa koulutusmahdollisuuksia hyvinä (taulukko 2). Mahdollisuudet vaihtelevat huomattavasti palkansaajaryhmittäin. Parhaat mahdollisuudet on ylempillä toimihenkilömiehillä ja huonoimmat työntekijätason naisilla. Lukumääräksi muutettuna osuudet tarkoittavat, että hyvien koulutusmahdollisuuksien asemassa on Suomessa kaiken kaikkiaan vajaat 400 000 ja huonojen koulutusmahdollisuuksien asemassa lähes 600 000 palkansaajaa.

Henkilöstökoulutukseen osallistumista ja koulutusmahdollisuuksia kuvaavien tilastotietojen perusteella työpaikan tärkein voimavara näyttävät olevan tyypillisesti johtotehtävien (ylemmät) toimihenkilöt.

Koulutuksen välttämättömyys?

Työelämän koulutusta kuvaavia tilastoja tarkasteltaessa on muistettava, että osa työntekijöistä ei ole itsekään kiinnostunut työpaikan koulutustoiminnasta. Työpaikkansa koulutustarjontaa huonona pitävät eivät välttämättä osallistuisi koulutukseen, vaikka sitä olisi tarjollakin. Huonoiksi arvioituista koulutusmahdollisuuksista ei siis seuraa, että parempi tarjonta olisi sen enempää työnantajan kuin työntekijän mielestä tarpeellista tai välttämätöntä, jotta työtehtävät tulisivat hoidettua paremmin.

Selvästi suurimmalla osalla palkansaajakuntaa töiden oppiminen vie korkeintaan joitakin kuuksia (taulukko 3). Työn vaatima oppiaika lyhenee yllättävänkin säännönmukaisesti työelämän hierarkiassa alaspäin mentäessä. Niin ikään sukupuolten väliset erot ovat huomatta-

TAULUKKO 3. Työn oppimisaika palkansaajan sosioekonomisen aseman, toimialan ja sukupuolen mukaan vuonna 1995(%)

	Joitakin tunteja	Joitakin päiviä	Joitakin viikkoja	Joitakin kuukausia	1-2 vuotta	Yli 2 vuotta	N
YLEMMÄT TOIMIHENKILÖT	2	3	12	27	35	22	386 000
Miehet	2	2	8	25	37	25	222 000
Naiset	3	3	17	28	32	16	163 000
ALEMMAT TOIMIHENKILÖT	2	9	24	33	22	9	621 000
Miehet	1	3	16	27	32	21	168 000
Naiset	3	11	27	36	19	5	453 000
TYÖNTEKIJÄT	4	17	26	25	18	10	577 000
Miehet	3	12	23	26	22	13	404 000
Naiset	6	29	36	23	6	0	173 000
KAIKKI							
Miehet	2	8	17	26	29	18	795 000
Naiset	4	13	27	31	19	6	789 000

AKU95-haastattelussa oppiaikaa kysyttiin seuraavasti: "Kuinka kauan omien työtehtävienne kokonaisuuden oppiminen veisi mielestänne aikaa uudelta työntekijältä, jolla on tarvittava pohjakoulutus?" Vastausvaihtoehdot olivat: (1) joitakin tunteja, (2) joitakin päiviä, (3) joitakin viikkoja, (4) joitakin kuukausia, (5) 1-2 vuotta, (6) yli 2 vuotta., (7) ei osaa sanoa. "Ei osaa sanoa"-vastaukset jätetty pois analyysistä.

vat. Miehet arvioivat töidensä vaativan enemmän oppiaikaa kuin naiset. Oletettavasti miehet ja naiset mieltävät työn oppiaikaa mittavaan kysymyksen jossain määrin eri tavoin, ja vastaukset kuvastavat osittain myös erilaista oman työn arvostusta, ei vain tosiasiallisia eroja työn vaativuudessa (Lehto 1996, 103; Naumanen 1994, 192). Toki arviot kuvaavat asemien välisiä todellisia eroja työn sisällöissä ainakin summittaisesti.

Arvioitu oppiaika vaihtelee olennaisesti myös toimialoittain (Silvennoinen 1998). Yhtäällä ovat jalostustoimialojen ylemmät miestoimihenkilöt, joista joka kolmannelta työn oppiminen tehtäviin vie yli kaksi vuotta. Toisaalla palvelualoilla kolme naistyöntekijää neljästä arvioi, että heidän työnsä oppii muutamassa viikossa. Joka kolmannen naistyöntekijän työt oppii muutamassa päivässä.

Muutamassa viikossa opittavaa työtä voi pitää

työntekijän voimavarojen alihyödyntämisenä. Sen perusteella voidaan arvioida, että lähes 600 000 ihmisen voimavarat ovat suorastaan laiminlyödyt suomalaisessa työelämässä. Jos muutamassa kuukaudessa opittavaa työtä pidetään vaatimattomana, päädytään arvioon, jonka mukaan noin miljoonan palkansaajan osaamiskapasiteetti on vajaakäytössä.

Työnantajan näkökulmassa tehdyn työn määrä onkin sisältöä tärkeämpi. Tilastokeskuksen työolotutkimusten mukaan kiire suomalaisilla työpaikoilla on kasvanut melko tasaisesti kahdenkymmenen viime vuoden aikana. Kiire haittaa erityisesti tulosohjatuilla työpaikoilla sekä tiimityössä. EU-maiden keskinäisessä vertailussa vuodelta 1996 Suomi osoittautui kiireisimmän työelämän maaksi: joka kolmas meikäläinen valittaa, ettei työn tekemiseen anneta tarpeeksi aikaa. (Lehto 1998.) Tässä katsannossa suomalaisen työelämän voi sanoa toimivan tehokkaasti: niukka henkilöstö tekee ko-

valla kiireellä yrityksille ennen näkemättömän voitollista tulosta.

Vaikka valtaosa palkansaajista pitää työtään sisällöltään aika vaatimattomana, kaikkeen työhön liittyy aina jonkinlaista oppimista. Sisällöllisesti antoisissa töissä ammattitaidot kehittyvät ja osaaminen kohenee jatkuvasti. Kykyjen minimikäytön periaatteen mukaan organisoiduissa töissä taas opitaan sopeutumaan ulkoapäin tulevaan kontrolliin ja epäautonomisuuteen sekä sietämään yksitoikkoisia tehtäviä.

Voidaan ajatella, että työn vaativuuden ja tekijän osaamisen välillä on koetun mielekkyyden ja työtyytyväisyyden kannalta jonkinlainen teoreettinen optimi: yhtäältä liian vaatimaton ja toisaalta liian vaativa tehtävä on työtyytyväisyyden ja sitoutumisen kannalta negatiivista (esimerkiksi Spector 1986; Mottaz 1987). Toisaalta esimerkiksi Thangin (1995) havaintojen

mukaan yksitoikkoinen ja toistoluonteinen työ ei kuitenkaan välttämättä käynnistä halua vaihtaa "parempiin" töihin. Ihminen voi oppia tekemään aika tyytyväisenä yksitoikkoisiakin ruutiineja. Rajoittavissakin oloissa työntekijät riipivät kokoon välttämättömät ainekset toiminnan mielekkyyden ylläpitämiseksi, kuten Julkunen (1987, 156) sanoo.

Valtaosa suomalaisista palkansaajista arvioi, että heidän työtehtävänsä ja valmiutensa vastaavat hyvin toisiaan, eivätkä he tarvitse lisää koulutusta tehtäviinsä. Tulos voidaan tulkita niinkin, että työntekijöillä on kapea käsitys koulutuksen mahdollisuuksista esimerkiksi työn mielekkyyden lisääjänä (Vaherva 1995). Vain joka kuudes palkansaaja katsoo, että selviytyäkseen hyvin tehtävistään, hän tarvitsee lisää koulutusta. Toisaalta suunnilleen yhtä moni pitää tehtäviään valmiuksiinsa nähden liian yksinkertaisina. Lisäkoulutuksen tarve työ-

TAULUKKO 4. Palkansaajan arvio omista valmiuksistaan nykyisiin työtehtäviinsä sukupuolen ja sosioekonomisen aseman mukaan (%)

	VALMIUDET TYÖTEHTÄVIIN NÄHDEN			N
	Tarvitsee lisäkoulutusta	Tehtävät valmiuksia	vastaavat Tehtävät liian yksinkertaisia	
YLEMMÄT				
TOIMIHENKILÖT	22	69	9	395 000
Miehet	23	68	9	228 000
Naiset	21	70	9	166 000
ALEMMAT				
TOIMIHENKILÖT	19	64	17	625 000
Miehet	18	71	11	170 000
Naiset	20	61	19	455 000
TYÖNTEKIJÄT	11	69	20	579 000
Miehet	12	69	19	405 000
Naiset	8	67	24	174 000
KAIKKI				
Miehet	17	69	14	803 000
Naiset	18	64	18	796 000

AKU95-haastattelussa valmiuksien ja työn vaatimusten suhdetta kysyttiin seuraavasti: mikä kuvaa parhaiten valmiuksianne työssänne? (1) Tarvitsette lisäkoulutusta, jotta selviäisitte hyvin työtehtävistänne. (2) Työtehtävänne vastaavat hyvin tämänhetkisiä valmiuksianne. (3) Työtehtävät ovat liian yksinkertaisia, uskotte selviytyvänne paljon vaativammistakin tehtävistä. (4) Ei osaa sanoa. "Ei osaa sanoa"-vastaukset on jätetty pois analysista.

tehtävien hoitamiseksi on yleisintä ylempien toimihenkilöiden asemissa ja harvinaisinta työntekijätasolla. Naistyöntekijöistä 8 prosenttia ja miestyöntekijöistä 12 prosenttia pitää lisäkoulutusta tarpeellisena nykyisiin tehtäviinsä. Kaiken kaikkiaan reilu neljännesmiljoonaa palkansaajaa pitää työtään liian yksinkertaisena valmiuksiinsa nähden.

Kun työntekijä kokee, ettei hänen jokapäiväisessä työssään ole juuri mitään opittavaa, hän on itse asiassa saanut yhden olennaisen opin työstään. Yksinkertaiseksi organisoitu työ sekä vähäiset itsensäkehittämis- ja koulutusmahdollisuudet ovat eräänlainen viesti työntekijälle. Viestin sanoma on, että hänet on helppo korvata toisella työntekijällä ja ettei häneen ole järkevää sitoa yrityksen voimavaroja. Työntekijän liiallinen sitoutuneisuus voi olla yritykselle pikemminkin haitta kuin etu sen pyrkiessä määrälliseen joustavuuteen työvoiman käytösään. Yritysjohdon ei ole järkevää ehdoin tahdoin tehdä tuotantoa kauttaaltaan riipuvaiseksi työvoiman hallussa olevasta osaamisesta — saati antaa työntekijöiden uskoa, että he ovat yritykselle korvaamattomia. Vaikeasti korvattavat työntekijät voivat tulla vaatimuksineen yritykselle kalliiksi.

Työelämä opettajana

Koulutusta korostavat puheet ovat nykyään keskeinen osa lähes kaikkien eturyhmien edunvalvontaan liittyvää retoriikkaa. Puheet elinikäisen oppimisen ja henkisten pääomien jatkuvan kartuttamisen välttämättömyydestä sekä ihmisestä työpaikan tärkeimpänä voimavarana ikään kuin pehmentävät taloudellisiin laskelmiin toimintansa perustavan elinkeinoelämän julkikuvaa. Aikuiskasvattajat ovat vastaavasti omaksuneet iskulauseet palvelemaan oman ammattikuntansa etuja.

Yrityksissä toki tiedetään, ettei koko henkilöstön jatkuvasta kouluttamisesta ole vastaavaa hyötyä. Sen sijaan puhe jatkuvan koulutuksen välttämättömyydestä saattaa olla työnantaja-puolelle hyödyllistä. Yhtäältä se luo mielikuvaa, jonka mukaan yritykset ovat hyvinkin

kiinnostuneita henkilöstönsä koulutusasioista. Puhuminen henkilöstöön panostamisen puolesta nähdään yrityksen imagoa rakentavana kilpailuvalttina. Toisaalta taas puhe on keino kyseenalaistaa tarjolla olevan työvoiman pätevyys ja yrittää vaikuttaa sitä kautta sen neuvotteluvoimaan. Tässä diskurssissa kansalainen on työmarkkinoilla pysyvästi ”epäpätevä”. Vastavalmistuneenkin kvalifikaatiot tuomitaan vanhentuneiksi tai muuten puutteelliseksi.

1990-luvun koulutuspolitiikassa painotetaan entistä enemmän työelämän ja koulutuksen niveltämistä toisiinsa. Myös työelämän koulutukseen liittyvät ajattelutavat muuttuvat. Kun tähän saakka on mietitty keinoja, joilla voitaisiin parantaa formaalin koulutuksen ja kurssituksen vaikuttavuutta esimerkiksi jaksoittamalla koulutusta ja käytännön työharjoittelua, uuden ajattelutavan mukaan oppimisen ydin on työ ja työssä oppimisen tueksi hankitaan sopivia kursseja tai viriketilaisuuksia (Vaherva 1998).

Tätä kehityssuuntaa vasten ajatellen työvoiman entistä tarkempi eriyttäminen luottamusta nauttivaan vakituiseseen ydinhenkilöstöön ja epävakaisissa työsuhteissa sisällöllisesti vaatimattomia tehtäviä tekeviin nousee koulutuspolitiikan kannalta erityisen tärkeäksi asiaksi. Ajoittain työttömänä olevien ja tarpeen mukaan joustavasti tilapäistöihin kutsuttavien näkökulmasta aikuiskoulutuspolitiikan keskeinen kysymys kuuluukin: missä määrin heidän työnsä voivat olla oppimisen ja itsensä kehittämisen perustana? Moni kansalainen kun on 1990-luvulla oppinut näkemään työelämän hiostamisen, nöyryytysten ja irtisanomisuhkien alla kilpailemisen kovana kouluna.

Työ voidaan toki periaatteessa järjestää monella tavalla, mutta motiivit ja voimavarat työn uudelleen organisointiin vaihtelevat yrityksittäin. Tulevaisuudessakin osa tehtävistä pidetään yksinkertaisen rutiinimaisina, jotta niihin voidaan saada nopeasti riittävän edullista työvoimaa, kun tuotantoa lisätään kysynnän kasvaessa. Hyödykekysynnän vaihteluihin sopeutuakseen yritykset tarvitsevat entistäkin ki-

peämmin joustavasti käytettävää puskurityövoimaa, jonka neuvotteluvoima tehtävien luonteeseen ja työsuhteen ehtoihin nähden on heikko. Kilpailun logiikka toimii tältä osin myös työelämän kehittämisohjelmia vastaan. Työntekoa "humanisoivilla" ohjelmilla on aika vaikea muuttaa tehokkuutta ja työvoiman joustavaa käyttöä silmällä pitäen yksinkertaisiksi organisoituja tehtäviä.

Työnantajat eivät myöskään halua tehtävien sisällön ja työsuhteen laadun suhteen liian vaativia työntekijöitä häiriköimään työpaikoille. Emile Durkheimin sadan vuoden takainen kirjoitus työnjaon "epänormaaleista" muodoista näyttää pätevän olennaisilta osiltaan tänäkin päivänä:

"Joskus on ehdotettu sellaista parannuskeinoa, että työntekijän pitäisi teknisen ja erityistiedon lisäksi saada yleissivistystä. Mutta olettaen, että tällä tavalla parannettaisiin työnjaon viaksi luettuja haittavaikutuksia, tämä ei kuitenkaan ole keino estää niiden syntymistä. Työnjaon luonne ei muutu sillä, että sitä on edeltänyt yleissivistävä kasvatustieteiden opetus. On tietenkin hyvä, jos työläisillä on tilaisuus kiinnostua taiteesta, kirjallisuudesta yms. Tämä on kuitenkin yhtä väärin kuin ajatus, että häntä kohdeltaisiin koko päivä kuten konetta. Kuka sitä paitsi voisi olla tajua-matta, että nämä kaksi elämää ovat liian vastakkaisia, jotta ne voitaisiin saattaa keskenään sopusointuun tai samalle ihmiselle mahdolliseksi elää! Jos joku ottaa tavakseen avata laajoja näköpiirejä, laatia yleiskatsauksia tai hienoja yleistyksiä, hän ei sen koommin suostu kärsivällisesti noudattamaan erityistehtävän ahtaita rajoja." (Durkheim 1990, 339.)

Lähteet

AALTONEN, R. 1989. Henkilöstökoulutuksen ta-
loudellinen vaikuttavuus. *Aikuiskasvatus* 9 (4),
161—166.
AKU-95. Tilastokeskuksen käyntihaastatteluina
syys—joulukuussa 1995 keräämä aineisto: pe-
rusjoukkona Suomessa henkikirjoilla oleva 18—
64-vuotias väestö: brutto-otos 5 084 henkeä;

perusjoukkoon kuulumattomien vähentämisen
jälkeen lopullisessa ostoksessa 5 005 henkeä;
hyväksytyjä vastauksia (N) 4 107 ja vastaus-
prosentti 82.
ALTONJI, J. & Spletzer, J. 1991. Worker cha-
racterstics, job characterstics, and the receipt of
on-the-job training. *Industrial and Labour
Relations Review* 45 (1), 58—79.
BLOMBERG, R. 1989. Cost—benefit analysis of
employee training: a literature review. *Adult
Education Quarterly* 39 (2) , 89—98.
BLOMQVIST, I., Koskinen, R., Niemi, H. &
Simpanen, M. 1997. Aikuisopiskelu Suomessa.
Aikuiskoulutustutkimus 1995. Koulutus 1997:
4. Helsinki: Tilastokeskus.
BOWART, N. 1996. Statistics of employee training.
In A. Tuijnman (ed.) *International Encyclopedia
of Adult Education and Training*. 2nd edition.
Oxford: Pergamon, 884—888.
DURKHEIM, E. 1990. Sosiaalisesta työnjaosta.
Helsinki: Gaudeamus.
HEIKKINEN, P. 1993. Työelämän sopimus-
järjestelmä ja ammatitaitokysymykset Suomes-
sa ja viidessä muussa OECD-maassa. Työ-
poliittinen tutkimus 48. Helsinki: Työminis-
teriö.
JUHELA, A. 1996. Henkilöstön kouluttamisesta
työn kehittämiseen. Teoksessa J. Tuomisto & al.
Yhteiskunnan rakenteet ja elinikäinen oppimi-
nen. *Kasvatustieteiden laitoksen julkaisu A 59*.
Tampere: Tampereen yliopisto, 395—451.
JULKUNEN, R. 1987. Työprosessi ja pitkät aallot.
Tampere: Vastapaino.
KALLEBERG, A.L. 1992. Job training in Norway:
organizational and individual differences.
International Journal of Educational Research
6 (17), 565—579.
LAMPINEN, O. 1998. Suomen koulutusjärjestel-
män kehitys. Helsinki: Gaudeamus.
LEHTOSALO, L. & Raivola, R. 1992. Koulutus-
politiikka. Porvoo: WSOY.
LEHTO, A-M. 1996. Työolot tutkimuskohteena.
Tutkimuksia 222. Helsinki: Tilastokeskus.
LEHTO, A-M. 1998. Kiirettä työpaikoilla.
Hyvinvointikatsaus 2, 44—49.
LOWYCK, J. 1996. Learning in the workplace. In
A. Tuijnman (ed.) *International Encyclopedia of
Adult Education and Training*. 2nd edition. Ox-
ford: Pergamon, 414—418.
MOTTAZ, C.J. (1987). An analysis of the
relationship between work satisfaction and
organizational commitment. *The Sociological
Quarterly* 28 (4), 541—558.
MULDER, M. 1990. Training and development in
organizations. An international research

- perspective. In M. Mulder, A.J. Romiszowski & P.C. Van der Sijde (eds) *Strategic Human Resource Development*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 103—119.
- MULDER, M. 1992. Toward a comprehensive research framework on training and development in business and industry. *International Journal of Lifelong Education* 11 (2), 139—155.
- MÄKI, T. 1964. Taloudellisen yrityksen koulutus-toiminta. Porvoo: WSOY.
- NAUMANEN, P. 1994. Tiedon, taidon ja vallan tiellä. Miesten ja naisten kouluttautuminen ja työ. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 22. Turku: Turun yliopisto.
- NORDHAUG, O. 1991. *The Shadow Educational System*. Oxford: Norwegian University Press.
- OECD. 1991. *Employment Outlook 1991*. Paris: OECD.
- RINNE, R., Silvennoinen, H. & Valanta, J. 1995. Työelämän aikuiskoulutus: valta, vastuu ja intressit henkilöstökoulutuksessa. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 29. Turku: Turun yliopisto.
- SILVENNOINEN, H. 1998. Oppiminen työelämässä. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Tulkki (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. Helsinki: Gaudemus, 61—102.
- SPECTOR, P.E. (1986). Perceived Control by Employees: A Meta-analysis of Studies Concerning Autonomy and Participation at Work. *Human Relations* 39 (11), 1005—1016.
- TAYLOR, D. 1987. Training. In C. Molander (ed.): *Personnel Management. A Practical Introduction*. London: Chartwell-Bratt.
- THÅNG, P.O. 1995. Ammattitaidottomat työntekijät Ruotsin teollisuudessa. Koulutusta ja oppimisen tarvetta koskevia käsityksiä. *Aikuiskasvatus* 15 (2), 85—92.
- Tilastokeskus: henkilöstökoulutustilastot. Koulutus ja tutkimus 1989:18 ja 1992:4.; Koulutus 1993:1, 1995:3, 1997:8; julkaisemattomia tilastotietoja vuosilta 1995 ja 1996 (T. Seppänen).
- TUOMISTO, J. 1986. Teollisuuden koulutus-tehtävien kehittyminen. *Annales Universitatis Tamperensis A* 209. Tampere: Tampereen yliopisto.
- VAHERVA, T. 1993. Saadaanko didaktiset ja andragogiset periaatteet käyttöön työelämän aikuiskoulutuksessa? Teoksessa P. Remes (toim.): *Aikuisen positiivinen koulutusvalinta: työssä vai koulussa oppiminen?* Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisu B 78. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 119—123.
- VAHERVA, T. 1995. The relevance of the entrepreneurial and personnel training. In A. Kauppi, K. Nurmi, J. Tuomisto & T. Vaherva (eds) *Adult Learning in a Cultural Context*. Helsinki: Adult Education Research Society in Finland & University of Helsinki, Lahti Research and Training Centre, 208—213.
- VAHERVA, T. 1998. Informaali ja satunnainen oppiminen työpaikalla. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) *Arkipäivän oppiminen*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 156—177.
- WHOLEY, D.R. 1990. The effects of formal and informal training on tenure and mobility in manufacturing firms. *Sociological Quarterly* 31 (19), 37—57.

Artikkeli saapui toimitukseen 17.6.1998. Toimituskunta teki siitä julkaisupäätöksen 1.10.1998.