

VATT-KESKUSTELUALOITTEITA
VATT-DISCUSSION PAPERS

192

AIKUIS-
KOULUTUS
SUOMESSA
JA MUUALLA
EUROOPASSA

Marjatta Rahikainen

Kiitokset

Anton Antoniukselle (Tilastokeskus), Pentti Yrjölälle (Opetushallitus), Irene Heinille (Teknillinen korkeakoulu), Kari Kantasalmelle (Helsingin yliopisto), Seppo Kontiaiselle (Helsingin yliopisto), Jyri Manniselle (Helsingin yliopisto), Mikko Martikaiselle (Palvelutyöntajat), Kari Nurmelle (Helsingin yliopisto), Perttu Paarmalle (Suomen suurlähetystö, Pariisi).

ISBN 951-561-271-3

ISSN 0788-5016

Valtion taloudellinen tutkimuskeskus

Government Institute for Economic Research

Hämeentie 3, 00530 Helsinki, Finland

Email: marjatta.rahikainen@helsinki.fi

Yliopistopaino Oy

Helsinki, maaliskuu 1999

RAHIKAINEN MARJATTA: AIKUISKOULUTUS SUOMESSA JA MUUALLA EUROOPASSA. Helsinki, VATT, Valtion taloudellinen tutkimuskeskus, Government Institute for Economic Research, 1999, (C, ISSN 0788-5016, No 192). ISBN 951-561-271-3.

Tiivistelmä: Tässä selvityksessä kartoitetaan tutkimuskirjallisuuden ja indikaattoreiden pohjalta aikuiskoulutuksen kehitystä 1990-luvulla. Aikuiskoulutuksen tavoitteita tarkastellaan pääasiassa OECD:n näkemyksiin perustuen. Tutkimuskirjallisuudessa on esitetty toisistaan poikkeavia käsityksiä siitä, missä määrin tavoitteita on saavutettu ja miten tuottavaa aikuiskoulutus on ollut yritysten, koulutukseen osallistujien tai yhteiskunnan kannalta. Jokseenkin yksimielisiä ollaan kuitenkin siitä, että aikuiskoulutuksen laajeneminen ei ole merkittävästi vähentänyt koulutuksen kasautumista, joskin aikuiskoulutus jakautuu pohjoismaissa tasaisemmin kuin OECD-maissa keskimäärin. Aikuiskoulutuksen laajeneminen on tapahtunut ennen muuta etäopetuksen tai sen muunnelmien muodossa. Huolimatta kustannuksia säästävistä koulutusinnovaatioista arvioidaan elinikäisen oppimisen toteuttamisen tulevan erittäin kalliiksi, ja kehitteillä on erilaisia malleja kustannusten jakamiseksi tarkoituksenmukaisella tavalla eri osapuolten kesken. Aikuiskoulutus on suurten muutospaineiden alla ja sen tulevaisuuteen liittyy monia avoimia kysymyksiä.

Asiasanat: Aikuiskoulutus; tulokset; osallistuminen, elinikäinen oppiminen

RAHIKAINEN MARJATTA: ADULT EDUCATION IN FINLAND AND IN OTHER EUROPEAN COUNTRIES. Helsinki, VATT, Valtion taloudellinen tutkimuskeskus, Government Institute for Economic Research, 1999, (C, ISSN 0788-5016, No 192). ISBN-951-561-271-3.

Abstract: This paper gives an overview of trends in adult education in the 1990s. The key figures presented include public costs of adult education, participation in adult education, and the scope of education provided. The targets of adult education include, e.g., adjustment to the knowledge economy and to rapid technological changes, redistribution of education over life-cycle, promotion of active policies, and social cohesion. The outcomes of adult education include returns to labour market education and training, returns to in-service training, private rates of return to adult education, and social returns to lifelong learning. Characteristics and motives of participants as well as non-participants of adult education are presented along with the issue of the accumulation of education. Distance education, self-directed learning, counselling and the costs of lifelong learning are briefly taken up. Lastly, the future of adult education is discussed on the basis of Eurodelphi 1995 and interviews with Finnish experts.

Key words: Adult education, outcomes of adult education, participation in adult education, lifelong learning

Yhteenveto

Tässä selvityksessä tarkastellaan tutkimuskirjallisuuden ja indikaattoreiden pohjalta aikuiskoulutuksen kehitystä 1990-luvulla Suomessa ja muissa Euroopan OECD-maissa. Tavoitteena on tarjota tiivistetyssä muodossa monipuolinen kuva, jonka perusteella jatkotutkimus voidaan kohdistaa aikuiskoulutuksen avainkohtiin. Tämä selvitys on osaltaan jatkoa aikuiskoulutuksen kvasimarkkinoista tehdylle tutkimukselle (VATT-Keskustelualoitteita n:o 174, 1998).

Aluksi esitellään yhteenvedonomaisesti saatavilla olevia aikuiskoulutuksen keskeisiä tunnuslukuja. Aikuiskoulutuksen kustannuksista on lähinnä hajatietoja, tässä yhteydessä esitetään valtion tilinpäätöstietoihin perustuen aikuiskoulutuksen julkisia kustannuksia ja kulutustutkimuksista saatavia kotitalouksien aikuiskoulutusmenoja. Aikuiskoulutukseen osallistumista tarkastellaan ikäryhmittäin ja koulutustyypeittäin. Lisäksi luodaan katsaus oppilaitosten järjestämään aikuiskoulutukseen.

Aikuiskoulutukselle asetetut tavoitteet jaetaan tässä yhteydessä OECD:n näkemysten perusteella viiteen osa-alueeseen: 1. oppimiseen perustuvan talouden vaatimuksiin vastaaminen, 2. nopeisiin teknologisiin muutoksiin ja tiedon kasvuun vastaaminen, 3. työn ja koulutuksen jakaminen tasaisemmin ihmisten elinkaarelle, 4. ihmisten oman aktiivisuuden ja vastuun lisääminen, 5. yhteiskunnan kiinteyden vahvistaminen mm. ehkäisemällä syrjäytymistä.

Aikuiskoulutuksen tuloksellisuus liittyy koulutuksen tuloksellisuudesta käytyyn keskusteluun, lähinnä koulutuksen, taloudellisen kasvun ja tuottavuuden kasvun keskinäiseen suhteeseen. Tässä yhteydessä käsitellään työvoimakoulutuksen ja henkilöstön kouluttamisen tuloksellisuudesta saatuja tutkimustuloksia, aikuiskoulutuksen tuottoa koulutukseen osallistuneille sekä lyhyesti koulutuksen yhteiskunnallista tuottoa.

Koulutukseen osallistuvia aikuisia on tarkasteltu sen mukaan, millainen heidän peruskoulutustasonsa on ja millaisia tavoitteita he asettavat koulutukselle. Koulutuksen on monissa tutkimuksissa todettu kasaantuvan. Euroopan OECD-maiden välillä on kuitenkin tässä suhteessa suuria eroja, esim. Ruotsissa vähän koulutetut ja alhaista sosiaaliryhmää edustavat osallistuvat aikuiskoulutukseen suhteellisesti useammin kuin korkeasti koulutetut eräissä muissa OECD-maissa. Myös Suomessa aikuiskoulutukseen osallistuminen jakautuu sosiaaliryhmittäin tasaisemmin kuin OECD-maissa yleensä. Aikuiskoulutukseen osallistumisen esteistä ja koulutuksen keskeyttämisen syistä on Ruotsissa saatu kiintoisia tutkimustuloksia.

Viime vuosikymmeninä aikuiskoulutusta on laajennettu erityisesti etäopetuksen ja monimuoto-opetuksen avulla. Niiden ohella 1990-luvulla on yleistynyt avoin oppimisympäristö. Sen olennaiseksi osaksi on tulossa itseohjautuvuus, mikä

puolestaan on lisännyt ohjaus- ja neuvontapalvelujen tarvetta. Tämä kehityssuunta voi kuitenkin olla heikommin koulutettujen kannalta epäsuotuisa, vaikka se sopisikin hyvin monille muille aikuiskoulutuksen asiakkaille.

Elinikäinen oppiminen olisi OECD:n omaksuman kannan mukaan otettava tavoitteeksi kaikissa jäsenmaissa. Tavoitteen toteuttamisen kustannukset uhkaavat kuitenkin nousta erittäin korkeiksi, ja siksi eri tahoilla kehitellään rahoitusmalleja, joiden mukaan kustannukset voitaisiin jakaa tarkoituksenmukaisella tavalla opiskelijoiden, yritysten ja yhteiskunnan välillä.

Aikuiskoulutuksen tulevaisuudennäkymistä keskustellaan tässä toisaalta Eurode-foiutkimuksen ja toisaalta suomalaisten asiantuntijoiden haastattelujen perusteella. Erityisesti yrityksissä tapahtuvan oppimisen tai yleensä epämuodollisen oppimisen arvellaan lisääntyvän muodollisen oppilaitoksissa tapahtuvan oppimisen kustannuksella.

Tämän selvityksen perusteella jatkotutkimusten mahdollisiksi aiheiksi hahmottuvat seuraavat:

1. Miten kotitalouksien aikuiskoulutusmenot ovat kehittyneet 1990-luvulla?
2. Mitkä ovat yleissivistävän ja ammatillisen aikuiskoulutuksen todelliset kustannukset opiskelijaa kohti? Onko yleissivistävän ja ammatillisen aikuiskoulutuksen tuloksellisuuden välillä merkittävä ero?
3. Mitkä ovat aikuiskoulutuksen toteutuneet suorat ja epäsuorat kustannukset? Millainen elinikäisen oppimisen rahoitusmalli olisi tarkoituksenmukaisin?
4. Miten vanhempien ikäryhmien osallistuminen aikuiskoulutukseen on kehittynyt 1990-luvulla? Ovatko Ruotsi ja Suomi tässä suhteessa poikkeuksia Euroopan OECD-maiden joukossa?
5. Missä määrin aikuiskoulutuksen avulla voidaan vähentää tai ehkäistä työttömyyttä ja syrjäytymistä?
6. Miten aikuiskoulutuksen yksityinen ja yhteiskunnallinen tuotto suhtautuvat toisiinsa? Yli- tai aliarvioidaanko Suomessa aikuiskoulutuksen tuottavuutta?

Sisällys

1 Johdanto	1
2 Aikuiskoulutus numeroiden valossa	3
2.1 Inhimillisen pääoman mittaaminen	3
2.2 Aikuiskoulutuksen kustannukset	4
2.3 Koulutukseen osallistuminen	7
2.4 Oppilaitosten aikuiskoulutus	11
3 Aikuiskoulutukselle asetettuja tavoitteita	13
3.1 Osaaminen ja kilpailukyky	13
3.2 Oppimiseen perustuvan talouden vaatimukseen vastaaminen	14
3.3 Nopeisiin teknologisiin muutoksiin ja tiedon kasvuun vastaaminen	16
3.4 Työn ja koulutuksen jakaminen tasaisemmin ihmisten elinkaarelle	17
3.5 Oman aktiivisuuden ja vastuun lisääminen	18
3.6 Yhteiskunnan kiinteyden vahvistaminen	19
4 Koulutuksen tuloksellisuus	21
4.1 Koulutus, tuottavuus ja taloudellinen kasvu	21
4.2 Työvoimakoulutuksen tuloksellisuus	22
4.3 Henkilöstön kouluttamisen tuloksellisuus	25
4.4 Aikuiskoulutuksen tuotto koulutukseen osallistuneille	26
4.5 Koulutuksen yhteiskunnallinen tuotto	28
5 Koulutukseen osallistujat	29
5.1 Mitä aikuiskoulutuksella tavoitellaan	29
5.2 Koulutuksen kasautuminen	31
5.3 Osallistumisen esteet	33
6 Koulutuksen tuottaminen ja rahoittaminen	36
6.1 Aikuiskoulutuksen käytännöt ja ohjaustoiminta	36
6.2 Aikuiskoulutuksen rahoittaminen	38
7 Aikuiskoulutuksen näkymiä	40
7.1 Eurodelfoituskimus	40

7.2 Aikuiskoulutuksen avoin tulevaisuus?	42
8 Kysymyksiä	44
Lähteet	47
Liitetaulukko 1	57

Tavoitteena on tarjota tiivistetyssä muodossa mahdollisimman monisärmäinen kuva, joka auttaisi kohdistamaan jatkotutkimusta aikuiskoulutuksen kehittämisen avainkohtiin. Tämä selvitys jatkaa osaltaan aikuiskoulutuksen markkinaehtoisuutta käsitelleen tutkimuksen (S. Kurri & M. Martikainen & P. Pohjonen, Ammatillisen aikuiskoulutuksen kvasimarkkinat. VATT-Keskustelualoitteita n:o 174, 1998) avaamaa uraa, mutta tarkastelee aikuiskoulutusta eri näkökulmasta.

Selvityksessä esitetään aluksi yhteenvedonomaaisesti saatavissa olevia aikuiskoulutuksen keskeisiä tunnuslukuja Suomesta ja muista Euroopan OECD-maista. Kolmannessa luvussa tarkastellaan aikuiskoulutukselle tai laajemmin elinikäiselle oppimiselle asetettuja tavoitteita ja niihin liittyvää keskustelua. Neljännessä luvussa esitetään käsityksiä ja tutkimustuloksia aikuiskoulutuksen tuloksellisuudesta eri osapuolille. Viidennessä luvussa tarkastellaan aikuiskoulutuksen kysyntää: ketkä osallistuvat aikuiskoulutukseen ja mistä syystä. Kuudennessa luvussa kartoitetaan aikuiskoulutuksen tuottamista ja rahoitusta. Seitsemännessä luvussa keskustellaan asiantuntijoiden kannanottojen pohjalta aikuiskoulutuksen näkymistä. Lopuksi hahmotellaan aikuiskoulutukseen liittyviä mahdollisia tutkimuskysymyksiä.

2 Aikuiskoulutus numeroiden valossa

2.1 Inhimillisen pääoman mittaaminen

Vaikka inhimillisestä pääomasta on puhuttu pitkään, niin vasta 1990-luvulla OECD:ssä alettiin järjestelmällisesti kehittää indikaattoreita, joiden avulla investointeja inhimilliseen pääomaan voitaisiin mitata ja vertailla kansainvälisesti. Tämä oli jatkoa sille koulutusindikaattoreiden kehittämiselle, joka oli 1987 aloitettu OECD:n koulutustutkimusyksikössä (CERI).¹ Vuodesta 1992 lähtien OECD on julkaissut CERIn kehittämiin indikaattoreihin perustuvaa kansainvälistä koulutuskatsausta Education at a Glance (EAG). Kolmessa ensimmäisessä EAG:ssa aikuiskoulutusta ei käsitelty juuri lainkaan, vasta neljännestä EAG:sta (1996) alkaen mukana on ollut aikuiskoulutusta kuvaavia indikaattoreita.

Käsitteellisellä tasolla inhimillinen pääoma on OECD:n piirissä määritelty varsin laaja-alaisesti,² mutta indikaattoreiden kehittämistä silmälläpitäen olennaisesti suppeammin: ”... only those aspects of human capital investment and outcomes which relate to learning in the formal education and training systems (including informal enterprise-based training) should be considered for indicator development.” (Indicators on Human Capital Investment, 1996, 4.)

OECD:n inhimillisen pääoman indikaattorit muodostuvat pääpiirteissään seuraavista kokonaisuuksista (Indicators... 1996; Human Capital Investment, 1998):

Investoinnit inhimilliseen pääomaan: 1. opiskelun ja koulutuksen kustannukset (investoidut rahat), 2. osallistuminen opiskeluun ja koulutukseen (investoitu aika).

Inhimillisen pääoman varanto (stock): 1. aikuisväestön koulutusaste, 2. aikuisväestön (luku)taidon taso, 3. koulussa saavutettu taso, 4. inhimillisen pääomavaran arvioitu rahallinen arvo (markkina-arvo).

Inhimillisen pääoman investointien tuotot (returns): 1. koulutuksen työmarkkina-vaikutukset (labour market outcomes), 2. koulutusinvestointien tuottoaste yksilön kannalta, 3. yritysten toimintaan liittyvän koulutuksen (enterprise-related training) vaikuttavuus.

¹ Centre for Educational Research and Innovation.

²”The knowledge, skills, competences and other attributes embodied in individuals that are relevant to economic activity.” (Human Capital Investment 1998, 9.) Esimerkiksi Riel Miller (Measuring What People Know, 1996, 22) määrittelee inhimillisen pääoman seuraavasti: ”Human capital is defined here as the knowledge that individuals acquire during their life and use to product goods services or ideas in market or non-market circumstances.”

Tässä selvityksessä käytetään OECD:n tapaa jäsentää inhimillinen pääoma soveltuvien osien aikuiskoulutuksen³ kuvaamiseen.

2.2 Aikuiskoulutuksen kustannukset

Eri maiden julkisia ja yksityisiä koulutusmenoja on vertailtu kansainvälisissä organisaatioissa moneen otteeseen. Näissä vertailuissa Suomen ja muiden Pohjoismaiden julkisten koulutusmenojen osuus BKT:sta on aina Euroopan maiden kärkipäässä, ja esim. 1992 Suomi sijoittui kaikkien OECD-maiden joukossa ensimmäiseksi (EAG 1992, P1; EAG 1993, P1; EAG 1995, F01; EAG 1995, F1; EAG 1997, F1; EAG 1998, B1.1a; Lifelong Learning for All 1996, 60-63; Koulutus 1998:1, 4-17). Nämä vertailut ovat kuitenkin aikuiskoulutuksen kannalta käyttökelvottomia: koulutusmenoihin on laskettu mukaan esikoulujen ja joskus jopa kolme-neljä-vuotiaiden päiväkotihoidon kustannukset, mutta aikuiskoulutuksen kustannukset puuttuvat.

Aikuiskoulutuksen kustannuksista Euroopan eri maissa ei ole saatavana koottua tietoa OECD:n koulutusindikaattoreiden tapaan, Vertailuja vaikeuttaa mm. se, että eri maissa jatko- ja täydennyskoulutuksen kustannukset lasketaan eri tavoin: esimerkiksi Ranskan ammatilliseen jatkokoulutuksen kustannusten käyrä nousee komeasti aina vuoteen 1992 asti, mutta kun 16-25 -vuotiaiden koulutus muodostaa kustannuksista merkittävän osan, jää aikuiskoulutuksen osuus epäselväksi. (L'État de l'École 1998). Samoin Saksassa julkiset menot julkiseen täydennyskoulutukseen kasvoivat hyppäksenomaisesti 1990-luvun alussa, joskin niiden osuus julkisista koulutusmenoista kasvoi vain lievästi (Lifelong Learning... 1996, 57-59, 297). Vertailu muihin maihin edellyttäisi kuitenkin täsmällisempiä tietoja siitä, minkä ryhmien ja millaista koulutusta luvut kuvaavat.

EUROSTAT kehittelee parhaillaan menetelmiä yrityksissä liikkuvien koulutuksen rahavirtojen kartoittamiseksi, mutta tehtävä on osoittautunut vaikeaksi. Tehtävää helpottaisi, jos henkilöstön koulutus ja osaaminen otettaisiin uudella tavalla huomioon yritysten taseissa. (Eronen 1997; Indicators... 1996, 5; Measuring What People Know 1996.) EUROSTATin selvityksen mukaan yritykset käyttivät vuonna 1992 noin 1-3 % työvoimakuluistaan henkilöstökoulutukseen. (Human Capital... 1998, 40.)

Alankomaissa on kilpailukyky selvitysten yhteydessä vertailtu yksityistä ja julkista kulutusta henkilöstökoulutukseen vuonna 1994 kuudessa maassa. Julkinen kulutus henkilöstökoulutukseen osuutena BKT:sta oli suurin Tanskassa (0,6 %),

³ Suomen aikuiskoulutustutkimuksessa 1995 aikuiskoulutus määriteltiin erityisesti aikuisia varten järjestetyksi ja organisoiduksi koulutukseksi (Koulutus 1997:4, 6, 55). Kansainvälisissä vertailuissa ei yleensä lasketa aikuiskoulutukseksi ISCED:n (International Standard Classification of Education) koulutustasoja 3-7 (upper secondary, non-university tertiary, university tertiary), vaikka niihin voi osallistua myös aikuisopiskelijoita.

seuraavaksi tulivat Saksa, Alankomaat, Iso-Britannia, Belgia ja viimeisenä Yhdysvallat (0,1 %). Yksityisen kulutuksen osuus BKT:sta oli suurin Isossa-Britanniassa (1,8 %), seuraavana Tanska, Yhdysvallat, Saksa, Alankomaat ja viimeisenä Belgia (0,5 %). (Benchmarking the Netherlands 1997, 114-115.) Tanska käytti vuonna 1995 suhteellisesti eniten rahaa myös työmarkkinakoulutukseen, seuraavaksi eniten rahaa käyttivät Ruotsi, Norja ja Suomi. (Human Capital Investment 1998, 38-39; Suomi taloudellisena toimintaympäristönä 1998, 38-39.)

Leenamajja Otalan (1996) arvion mukaan Suomessa liikkui 1990-luvun alkupuolella aikuiskoulutuksessa noin kuusi miljardia markkaa vuodessa:

menoerä	menot mrd. mk
työllisyyskoulutus	2,5
valtion kustantama aikuiskoulutus	1,7
yriytysten henkilöstökoulutus	1,5-1,8
aikuisopiskelijoiden oma panostus	0,2-
<i>yhteensä</i>	5,9-6,2.

Koulutuksen talouden tilastointi on Suomessa vasta alussa. Ensimmäiseksi on yritetty saada koulutusalan yrityksiä tilastoinnin piiriin. Tilastokeskuksen postikyselyyn vastasi 541 yritystä (43 % kyselyn saaneista). Alan yritysten ilmoittamasta liikevaihdosta (1996 yhteensä 767 milj. mk, mediaani 0,4 milj. mk) auto-koulujen osuus oli kaksi viidennestä, koulutuskeskusten vajaa kolmannes, kielikoulujen ja -opistojen runsas kymmenennes, muiden koulutusalojen yhteensä vajaa viidennes. (Koulutus 1998:6.)

Julkisia investointeja aikuiskoulutukseen voi periaatteessa jäljittää valtion ja kuntien talousarvioista. Ongelmatonta tämä ei tietenkään ole. Investointien suuruusluokkaa voi kätevästi havainnollistaa muutaman talousarvion numeron avulla (esim. Kurri & Martikainen & Pohjonen 1998),⁴ mutta selvitetessä rahankäyttöä tarkemmin törmätään heti vaikeuksiin. Aikuiskoulutus ei edes käsitteenä ole yksiselitteinen, ja talousarvioissa se hajoaa ja piiloutuu milloin minkäkin momentin alle. Silloinkin kun menoerä on budjettiteknisesti sijoitettu aikuiskoulutuksen pääluokkaan, ei sen mukaanottaminen ole itsestäänselvää. Esimerkiksi valtionavustukset erilaisille järjestöille ja harrastusluontoisille opintokerhoille eivät välttämättä lisää inhimillisen pääoman varantoa OECD:n tarkoittamalla tavalla. Toisaalta tällainen toiminta todennäköisesti tukee OECD:n elinikäiselle oppimiselle asettamaa toista tavoitetta, yhteiskunnallisen kiinteyden vahvistamista (ks. esim. SOU 1996:159), joten myös näiden menoerien mukaanottamiselle on perusteita. Taulukossa 1 ja liitetäulukossa 1 on esitetty valtion talousarvioesitys-

⁴ Kurri & al. tutkimuksen Taulukossa 1 on esitetty momentit 29.69 aikuiskoulutus ja 34.06.29 työvoimapoliittisen aikuiskoulutuksen ostopalvelut (vuoden 1998 valtion talousarvioesityksen numerointi).

ten tilinpäätöstietojen perusteella aikuiskoulutukseen 1990-1997 käytettyjä määrärahoja.

Taulukko 1. Aikuiskoulutuksen kustannukset valtion tilinpäätöstietojen mukaan 1990-1997, opetusministeriön ja työministeriön hallinnonalat, mrd. mk (käypiin hintoihin)

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
OPM	1,7	1,4	1,6	1,6	1,6	1,7	1,7	2,5
TM	0,6	1,4	1,9	2,0	2,1	1,8	2,3	2,2
Yht.	2,3	2,8	3,5	3,6	3,7	3,5	3,9	4,7

Lähde: Liitetaulukko 1.

Aikuiskoulutusta järjestävien oppilaitosten (ammattilliset aikuiskoulutuskeskukset, kansanopistot, kansalaisopistot ym.) käyttömenoista suurin osa on viime kädessä peräisin valtiolta, joten oppilaitosten käyttömenot⁵ ovat suuruusluokaltaan lähellä valtion tilinpäätöksen lukuja. (Koulutus 1998:5, 38; vrt. Liitetaulu 1.)

Kotitalouksien investointeja aikuiskoulutukseen voidaan arvioida kulutustutkimusten aineiston avulla. Taulukossa 2 on esitetty kotitalouksien menot aikuiskoulutukseen siltä osin, kuin eri vuosien tiedot ovat vertailukelpoisia.

Taulukko 2. Kotitalouksien menot aikuiskoulutukseen Suomessa 1990, 1994 ja 1996, yhteensä ja kotitaloutta kohti (käypiin hintoihin)

Kaikki kotitaloudet yhteensä, milj. mk			
	kansalaisopistot*	avoin yliopisto	muu aikuiskoulutus**
1990	21,5	..	135,7
1994	81,4	..	251,0
1996	..	27,7	129,4
Aikuiskoulutusmenot kotitaloutta kohti, mk			
1990	10	..	63
1994	36	..	111
1996	..	12	56

Lähde: Kulutustutkimus 1990, 1994, 1996 (Tilastokeskus, julkaisemattomat tiedot).

* Kansalais- ja työväenopistot. **Muu aikuiskoulutus: kansanopistot ja kansankorkeakoulut, ammatillisen täydennyskoulutus tai muu kurssi (ei lukio-, preppaus- tai valmennusk.) kesäyliopistossa, työllisyyskoulutus, yliopistojen ja korkeakoulujen jatko- ja täydennyskoulutus, muu ammatillinen jatko- ja täydennyskoulutus.

Vaikka kulutustutkimuksen aineisto ei oikeuta pitkälle meneviin johtopäätöksiin yksittäisten kulutuserien osalta,⁶ kotitaloudet käyttivät ”muuhun aikuiskoulutuk-

⁵ Käyttömenot olivat v. 1993 2,9 milj. mk, 1994 2,8 milj. mk, 1995 2,9 milj. mk, 1996 3,1 milj. mk..

⁶ Kulutustutkimus tehdään otantatutkimuksena, mutta koko maan tasolla otos on riittävän suuri yksittäisten kulutusmenojen arvioimiseksi. Vuosien 1990, 1994 ja 1996 kulutustutkimusten menot ”muuhun aikuiskoulutukseen” ovat keskenään vertailukelpoisia.

seen” niin selvästi enemmän rahaa vuonna 1994 kuin vuonna 1990 ja niin selvästi vähemmän rahaa vuonna 1996 kuin vuonna 1994, että muutos saattaa olla ainakin jossain määrin todellinen. (Taulukko 2.)

2.3 Koulutukseen osallistuminen

Aikuisten osallistumisesta työhön tai ammattiin liittyvään koulutukseen on julkaistu OECD:n vertailutietoja vuodesta 1993 alkaen (EAG 1996, 1997, 1998). Lisäksi aikuiskoulutukseen osallistumista on kartoitettu laajassa kansainvälisessä kyselytutkimuksessa (International Adult Literacy Survey, IALS), joka käsitti 12 OECD-maata, ei kuitenkaan Suomea.⁷ Suomessa tehtiin samoihin aikoihin 1995 aikuiskoulutustutkimus, jonka ikärajat (18-64 vuotta) kuitenkin poikkesivat sekä EAG:ssa yleensä sovelletuista aikuiskoulutuksen ikärajoista (25-64 vuotta) että IALS:n ikärajoista (16-65 vuotta). Vertailu muihin OECD-maihin on mahdollista vain perustietojen osalta huolimatta siitä, että koulutukseen osallistumista mitaavat kysymykset vastasivat suunnilleen IALS:n kysymyksiä.

Euroopan OECD-maissa aikuiskoulutukseen osallistuttiin 1990-luvun puolivälissä eniten Ruotsissa ja Suomessa. Osallistuminen oli Ruotsissa kaikissa ikäryhmissä yleisempää kuin Suomessa. Ilmeisesti vain Suomessa 45-54 -vuotiaat osallistuivat aikuiskoulutukseen yhtä yleisesti kuin 35-44 -vuotiaat. Muissa vertailtavissa olevissa OECD-maissa eniten aikuiskoulutukseen osallistuttiin alle 45-vuotiaiden ikäryhmissä, ja näin oli Suomessakin ollut laita vielä vuonna 1990. (Taulukot 3 ja 4.; Human Capital... 1998, 46-47.)

Suomessa aikuiskoulutustutkimusten mukaan⁸ aikuiskoulutukseen osallistuneiden osuudet pienenevät ja osallistuneiden lukumäärä laskee kaikkien alle 45-vuotiaiden ikäryhmien osalta vuodesta 1990 vuoteen 1995. Aikuiskoulutukseen osallistuminen lisääntyi vain yli 45-vuotiaiden keskuudessa, vuonna 1995 aikuiskoulutukseen osallistui 45-54 -vuotiaita 113 800 (39 %) enemmän kuin vuonna 1990. Vanhimmissa ikäryhmässä koulutukseen osallistuminen lisääntyi viidenneksellä. (Taulukko 4; Koulutus 1997:4.)

⁷ Suomi on mukana parhaillaan tekeillä olevassa IALS/b tutkimuksessa.

⁸ Aikuiskoulutustutkimukset tehdään haastattelututkimuksina (v. 1995 hyväksytyjä haastatteluja 4107), mikä on tietysti otettava huomioon tuloksia tulkittaessa. Esim. 1995 tutkimuksen vastaajajoukon katsotaan edustaneen hyvin perusjoukkoa ikäryhmän ja sukupuolen mukaan. Lukujen luotettavuudesta ja otannasta tarkemmin ks. Koulutus 1997:4, 62-71.

Taulukko 3. Aikuiskoulutukseen osallistuneiden osuus (%) eräissä OECD-maissa 1994-1995, 25-64 -vuotias väestö ikäryhmittäin, 12 kk:n aikana ennen tutkimusajankohtaa

	25-34	35-44	45-54	55-64	25-64
Alankomaat	46	41	32	16	36
Belgia (Fl.)	25	22	23	13	22
Irlanti	28	25	20	9	22
Iso-Britannia	54	54	42	23	45
Ruotsi	56	61	58	38	54
Sveitsi	52	45	39	25	42

Lähde: Education at a Glance 1998, C5.1. (International Adult Literacy Survey (OECD & Statistics Canada))

Taulukko 4. Aikuiskoulutukseen osallistuminen Suomessa 1990 ja 1995, 25-64 -vuotias väestö ikäryhmittäin ja osuus (%) ikäryhmästä, 12 kk:n aikana ennen tutkimusajankohtaa

	25-34	35-44	45-54	55-64	25-64
1990	416027	481846	291068	132963	1321904
%	55	57	48	25	48
1995	381866	425144	404908	160102	1372020
%	53	54	54	31	49

Lähde: Aikuiskoulutustutkimus 1995 (Koulutus 1997:4, 84-85.)

Yli 45-vuotiaiden aikuiskoulutuksen yleistyminen Suomessa koski ensisijaisesti työhön tai ammattiin liittyvää aikuiskoulutusta ja henkilöstökoulutusta, sillä yleissivistävään yms. aikuiskoulutukseen⁹ osallistuminen oli vuonna 1995 suhteellisesti hiukan harvinaisempaa kuin vuonna 1990. Työhön ja ammattiin liittyvään koulutukseen osallistuneiden 45-54 -vuotiaiden lukumäärä kasvoi viidessä vuodessa 82 500 hengellä (35 %) ja 55-64 -vuotiaiden lukumäärä runsaalla 20 000 hengellä (35 %). Itseasiassa nämä kaksi vanhinta ikäryhmää olivat ainoat, joissa työhön tai ammattiin liittyvään aikuiskoulutukseen osallistui useampi (suhteellisesti ja absoluuttisesti) vuonna 1995 kuin vuonna 1990. Kaikissa alle 45-vuotiaiden ikäryhmissä työhön tai ammattiin liittyvä aikuiskoulutus väheni. (Taulukko 5; Koulutus 1997:4.)

Henkilöstökoulutuksen osalta kehitys oli samansuuntaista. Tällaiseen koulutukseen osallistuneiden lukumäärä kasvoi v. 1990-1995 vain kahdessa vanhimmassa

⁹ Yleissivistävään yms. muuhun kuin työhön tai ammattiin liittyvään aikuiskoulutukseen on aikuiskoulutustutkimuksessa 1995 laskettu toisiin opintoihin liittyvät, luottamustehtäviin, harrastuksiin tms. vapaa-ajan toimintoihin liittyvät sekä peruskoulu-, lukio- tai muut yleissivistävät opinnot. (Koulutus 1997:4, 93.)

ikäryhmässä: 45-54 -vuotiaiden osalta 51 600 hengellä (25 %) ja 55-64 -vuotiaiden osalta 11 000 hengellä (21 %). Sen sijaan alle 45-vuotiden ikäryhmissä henkilöstökoulutukseen osallistuneiden määrät säilyivät ennallaan. (Koulutus 1997:4.)

Taulukko 5. Työhön tai ammattiin liittyvään aikuiskoulutukseen, henkilöstökoulutukseen sekä muuhun aikuiskoulutukseen osallistuneiden osuus (%) ikäryhmittäin Suomessa 1990 ja 1995 25-64 ja 18-64 -vuotias väestö, 12 kk:n aikana ennen tutkimusajankohtaa

	25-34	35-44	45-54	55-64	25-64
Työhön tai ammattiin liittyvä aikuiskoulutus					
1990	50	48	44	23	45
1995	44	45	47	33	44
Henkilöstökoulutus					
1990	50	52	48	37	49
1995	50	53	58	51	53
Yleissivistävä yms. aikuiskoulutus					
1990	18	21	18	16	19
1995	19	19	17	15	18
Työhön tai ammattiin liittyvä aikuiskoulutus omalla kustannuksella, % ikäryhmästä					
	18-29	30-44	45-64	18-64	
1990	6	7	5	6	
1995	5	6	6	6	

Lähde: Aikuiskoulutustutkimus 1995 (Koulutus 1997:4, 87-94.)

Työssäkäyvää väestöä koskevan OECD:n kansainvälisen vertailun perusteella ei Euroopassa näytä 1990-luvulla tapahtuneen mitään yleistä ryntäystä *työhön tai ammattiin liittyvään aikuiskoulutukseen* (job-related or caree-related continuing education and training). Mitään aikuiskoulutuksen läpimurtoa ei näytä tapahtuneen niissä maissa, joissa tällaiseen koulutukseen osallistuminen on perinteisesti ollut vähäistä. Esimerkiksi Espanjassa ei aikuiskoulutus juuri kiinnostanut työssäkäyviä, he eivät siis näytä reagoineen maan korkeisiin työttömyyslukuihin samalla tavoin kuin suomalaiset. (Taulukot 6 ja 7; Human Capital..1998, 44-45.)

Vain Suomessa jo ennestään korkea työssäkäyvän väestön aikuiskoulutukseen osallistumisprosentti nousi, kun miesten koulutukseen osallistuminen saavutti naisten tason. Sen sijaan Ruotsissa, Sveitsissä ja Isossa-Britanniassa, missä tämänlaatuiseen koulutukseen osallistumisella niinkään on vakiintuneet perinteet, osallistuminen mahdollisesti jopa hivenen laski. (Taulukko 7.) Toisaalta *henkilöstökoulutuksessa* on Ruotsissa tapahtunut samantapainen siirtymä kohti vanhempia työntekijöitä kuin Suomessakin: vuonna 1990 henkilöstökoulutukseen osallistuminen oli Ruotsissa suhteellisesti yleisintä 35-44 -vuotiaiden keskuudes-

sa, vuonna 1994 se oli suhteellisesti yleisintä 45-54 -vuotiaiden keskuudessa. Ero näiden kahden ryhmän välillä oli kuitenkin vähäinen. (Lifelong Learning... 1996, 1.24.)

Työttömät osallistuivat työhön tai ammattiin liittyvään aikuiskoulutukseen suhteellisesti vähemmän kuin työlliset mm. Ranskassa, Saksassa, Sveitsissä ja Isossa-Britanniassa. Sveitsissä työttömien osallistuminen tällaiseen aikuiskoulutukseen jopa väheni. Sen sijaan Espanjan työttömät osallistuivat tällaiseen aikuiskoulutukseen suhteellisesti useammin kuin työssäkäyvät ja suhteellisesti useammin kuin esim. Ison-Britannian työttömät. (Taulukko 6.)

Taulukko 6. Työhön tai ammattiin liittyvään aikuiskoulutukseen osallistuminen eräissä OECD-maissa, työtön 25-64 -vuotias väestö (%), 12 kk:n tai 4 vk:n aikana ennen tutkimusajankohtaa

	Jakso	m/n	1993	1994	1995	1996
Ranska	12 kk	m + n		35		
Saksa	12 kk	m + n		16	20	
Sveitsi	12 kk	m + n	33			20
Espanja	4 vk	m + n		8		
Iso-Britannia	4 vk	m + n		6	7	
Tanska	4 vk	m + n		11	16	

Lähde: Education at a Glance (OECD) 1996, P8 ja 1997, C7.

Suomessa työttömien osallistuminen työhön tai ammattiin liittyvään aikuiskoulutukseen on 1990-luvulla lisääntynyt. Suhteellinen kasvu on ollut vähäistä, mutta työttömien määrän moninkertaistuminen on merkinnyt myös aikuiskoulutukseen osallistuneiden työttömien määrän moninkertaistumista. Vuodesta 1990 vuoteen 1995 tällaiseen koulutukseen osallistuneiden työttömien määrä kasvoi 8 600 hengestä 63 000 henkeen eli seitsenkertaisesti, kun taas tällaiseen koulutukseen osallistuneiden työllisten määrä laski yli 114 000 hengellä eli noin kymmeneksellä.¹⁰ Koska samana ajanjaksona työllisten kokonaismäärä laski lähes 400 000 hengellä, työlliset osallistuivat edelleen suhteellisesti selvästi enemmän työhön tai ammattiin liittyvään aikuiskoulutukseen kuin työttömät: vuonna 1990 tällaiseen koulutukseen osallistui 45 % työllisestä ja 12 % työttömästä 18-64 -vuotiaasta väestöstä, vuonna 1995 työllisistä osallistui 50 % ja työttömistä 13 %. (Koulutus 1997:4.)

¹⁰ Vuonna 1990 työhön tai ammattiin liittyvään aikuiskoulutukseen osallistui edeltävän 12 kuukauden aikana 1 083 547 työllistä, vuonna 1995 969 066 työllistä. (Koulutus 1997:4, 87-88.)

Taulukko 7. Työhön tai ammattiin liittyvään aikuiskoulutukseen osallistuminen eräissä OECD-maissa, työllinen 25-64 -vuotias väestö (%), 12 kk:n, 6 kk:n tai 4 vk:n aikana ennen tutkimusajankohtaa

	Jakso	m/n	1993	1994	1995	1996
Ranska	12 kk	m + n		40		
		m		38		
		n		43		
Saksa	12 kk	m + n		33		
		m		35		
		n		31		
Suomi	12 kk	m + n	41		45	
		m	38		45	
		n	44		45	
Sveitsi	12 kk	m + n	38			35
		m	42			38
		n	34			31
Ruotsi	6 kk	m + n			44	42
		m			40	39
		n			47	44
Belgia	4 vk	m + n			3	
		m			3	
		n			2	
Espanja	4 vk	m + n		3	3	
		m		2	2	
		n		4	5	
Iso-Britannia	4 vk	m + n		13	12	
		m		12	11	
		n		14	13	
Tanska	4 vk	m + n		15	15	
		m		13	13	
		n		18	17	

Lähde: Education at a Glance (OECD) 1996, P8 ja 1997, .

2.4 Oppilaitosten aikuiskoulutus

Aikuiskoulutusta järjestävät oppilaitokset ovat Suomessa pääosin julkisia ainakin rahoituspohjaltaan tai niitä ylläpitävät paljolti julkisin varoin yleishyödylliset yhteisöt – näinhän on laita yleensäkin niissä Euroopan OECD-maissa, jossa aikuiskoulutus on merkittävää. Tällaisten oppilaitosten järjestämään aikuiskoulutukseen osallistuneita (ns. osallistumistapauskia) oli vuonna 1996 yli 2,8 miljoonaa. Osallistumistapausten määrä on Suomessa noussut 1990-luvulla hyvin vähän, opetustuntien määrä sen sijaan on kasvanut noin kolmanneksella eli noin 9 miljoonasta noin 12 miljoonaan. Koulutustyypeittäin tarkasteltuna vuonna 1996 osallistuttiin ylivoimaisesti eniten omaehtoiseen aikuiskoulutukseen eli ”muuhun aikuiskoulutukseen” (1,9 milj.), jonka osallistuja yleensä maksaa itse.

Omaehtoinen koulutus oli pääasiassa ns. yleissivistävää koulutusta. Toiseksi eniten osallistuttiin työnantajan tilaamille kursseille, kolmantena tuli lukion oppimäärän suoritus, neljäntenä työvoimapolitiittinen koulutus ja viidentenä avoin yliopisto-opetus (0,1 milj.). Muihin koulutustyyppisiin osallistuttiin olennaisesti vähemmän. Työvoimapolitiittisen koulutuksen suorittaneiden määrä oli vuonna 1990 alle 30 000, vuonna 1996 heitä oli lähemmäs 100 000. Naisia ja miehiä oli suorittaneissa suunnilleen yhtä paljon. (Taulukot 8. ja 9; Koulutus 1998:5, 34-35, 109.)

Opetustunteina mitattuna järjestys on toinen. Työvoimapolitiittinen koulutus oli kaikkein mittavinta (4,5 milj. tuntia). Omaehtoinen koulutus tuli toisena, tutkintoon johtavat linjat kolmantena ja neljäntenä jatkolinjat (1,1 milj.). Muut koulutustyyppit jäivät paljon alle miljoonan tunnin. Koulutuksen keskimääräinen pituus vaihtelee tuntuvasti eri koulutustyyppistä toiseen. Opetustunnit jakautuivat myös opetuksen sisällön mukaan hyvin epätasaisesti: eniten tunteja käytettiin tekniikan, tuotannon, rakennustoiminnan yms. opiskeluun (2,6 milj.). Toisena tulivat taide- ja taitoaineet, kolmantena tietotekniikan hyväksikäyttö ja neljäntenä sosiaali- ja terveydenhuolto. Muut alat jäivät alle miljoonan tunnin. (Koulutus 1998:5, 110-111.)

Taulukko 8. Oppilaitosten aikuiskoulutukseen osallistuneet Suomessa 1995 ja 1996 oppilaitostyyppin mukaan, 1000 henkeä

	Yleissivistävät oppilaitokset	Ammatilliset oppilaitokset	Ammattikorkeakoulut	Yliopistot	Kesäyliopistot	Yhteensä
1995	1 837,1	683,4	-	125,9	73,5	2 720,0
1996	1 861,0	709,7	11,7	143,1	76,3	2 801,6

Lähteet: Koulutus 1997:5, 94; Koulutus 1998:5, 109.

Taulukko 9. Oppilaitosten aikuiskoulutuksessa annetut opetustunnit Suomessa 1995 ja 1996 oppilaitostyyppin mukaan, 1000 tuntia

	Yleissivistävät oppilaitokset	Ammatilliset oppilaitokset	Ammattikorkeakoulut	Yliopistot	Kesäyliopistot	Yhteensä
1995	3 437,6	7 065,2	-	372,8	60,2	10 935,8
1996	3 553,7	7 959,3	111,6	450,7	67,3	12 142,7

Lähteet: Koulutus 1997:5, 95; Koulutus 1998:5, 110.

3 Aikuiskoulutukselle asetettuja tavoitteita

3.1 Osaaminen ja kilpailukyky

‘Inhimilliset voimavarat’ tarkoittivat vielä 1990-luvun alkupuolella OECD:n julkaisuissa monasti vain opettajamääriä ja opettajakoulutusta (EAG 1992, 1993, 1995; France 1994; Ireland 1991), eikä aikuiskoulutusta painotettu kuin siellä, missä sillä oli ennestään vakiintunut asema (esim. Netherlands 1991). Aikuiskoulutus sivuutettiin kovin lyhyesti myös Euroopan yhteisön 12 jäsenmaan koulutusjärjestelmien kuvauksissa. (vrt. Brock & Tulasiewicz (eds.) 1995.) Työttömyyden kasvu Euroopassa sai kuitenkin katseet kääntymään aikuiskoulutuksen ja elinikäisen oppimisen mahdollisuuksiin. (Growth, Competitiveness, Employment 1994, 133-138.)

Monet eri tekijät yhdessä ovat vaikuttaneet siihen, että inhimillinen pääoma on nostettu taloudellisen menestyksen avaintekijöiden joukkoon. Taustalla on mm. 1970-luvulla havaittu tuottavuuden kasvun hidastuminen, ‘tuottavuusparadoksi’, joka osaltaan johti uuteen kasvuteoriaan. Siinä omaksuttiin käsitys, jonka mukaan kasvuun voidaan vaikuttaa. Innovaatioita voidaan tavoitella aktiivisesti, kun ihmisiin kiinnittyneestä osaamisesta ja taitotiedosta yhä suurempi osa on muutettavissa markkinahyödykkeeksi. (Asplund 1993; Human Capital Investment 1998; Leponen 1996; Kuusi (ed.) 1998; Measuring What People Know 1996; Rinne 1998; Stevens 1996.) Kilpailukykyyn katsotaan riippuvan entistä selvemmin aineettomasta varallisuudesta ja erityisesti osaamisesta. Samalla taloudellinen integraatio ja globalisaatio ovat tuoneet kansainvälisen kilpailun myös aiemmin suojatuille aloille. Ihmisten on osattava sopeutua nopeisiin ja vaikeasti ennakoitaviin teknologisiin ja taloudellisiin muutoksiin, joten työvoimalle asetetut joustavuus- ja tuottavuusvaatimukset ovat kaikenkaikkiaan nousseet. (Carnoy 1997; Miller 1996; Raivola & Vuorensyrjä 1998; Rinne & Salmi 1998; Työllisyys Euroopassa 1997; Vickery & Wurzburg 1996.)

Niissä Euroopan maissa, missä väestön koulutustaso ja tulotaso ovat keskimäärin suhteellisen korkeita, on maasta riippumatta omaksuttu lähes yhdenmukainen kilpailukykyyn parantamisen strategia. Kaikki pyrkivät tavallaan samaan globaaliin markkinarakoon. Tavoitteena on yhä paremmin koulutettu, osaavampi ja tuottavampi väestö (esim. Benchmarking the Netherlands 1997; Sohlman 1992; SOU 1998:51; Suomi taloudellisena toimintaympäristönä 1998). Samalla on siirrytty tasa-arvon ihanteesta kohti menestymisen ihannetta ja julkisesta vastuusta kohti yksityistä vastuuta, mikä on heijastunut koulutuksen kenttään myös Pohjoismaissa (Tjeldvoll 1998).

Suhteellisen lyhyessä ajassa mm. Alankomaissa, Isossa-Britanniassa, Ruotsissa ja Suomessa aikuiskoulutuksen kysynnästä on tullut entistä työmarkkinatietoisem-

paa ja tarjonnasta entistä markkinajohtoisempaa. Muutos ei aina ole sujunut kikkaina, vaan siihen on liittynyt ristiriitoja, epätietoisuutta ja koulutettavien tai kouluttajien motivaatio-ongelmia. (Education Policy Analysis 1998, 14; Forrester & al. 1995; Hake 1992; Hering 1997; The Netherlands 1996, 13-14; Onnismaa 1998; Quigley 1993; Rinne 1998; Sweden 1995, 210-212, 242; ten Dam 1995.)

OECD:n näkemyksiä soveltaen (ks. Lifelong Learning for All 1996, 90-91) aikuiskoulutukselle asetetut tavoitteet voidaan kiteyttää viideksi kokonaisuudeksi: 1. oppimiseen perustuvan talouden vaatimukseen vastaaminen, 2. nopeisiin teknologisiin muutoksiin ja tiedon kasvuun vastaaminen, 3. työn ja koulutuksen jakaminen tasaisemmin ihmisten elinkaarelle, 4. ihmisten oman aktiivisuuden ja vastuun lisääminen, 5. yhteiskunnan kiinteyden vahvistaminen.

3.2 Oppimiseen perustuvan talouden vaatimukseen vastaaminen

Nyky-yhteiskunnissa kaikkien edellytetään hallitsevan suhteellisen hyvän taidon ymmärtää ja käsitellä numeerista ja kirjoitettua tietoa (ns. funktionaalinen lukutaito). Näitä taitoja on totuttu pitämään niin itsestäänselvinä, ettei niiden taloudelliseen ja yhteiskunnalliseen merkitykseen useinkaan kiinnitetä huomiota. Kuitenkin kansainvälisen vertailevan tutkimuksen mukaan funktionaalisen lukutaidon taso on yhteydessä keskeisiin taloudellisiin muuttujiin, mm. työmarkkina-asemaan ja tuloihin. Kaikissa tutkimuksissa mukana olleissa maissa korkea työttömyys ja heikko funktionaalinen lukutaito liittyivät yhteen. Työvoimaan kuuluvat useammin ne, joilla oli hyvä tai korkea funktionaalinen lukutaito, kuin ne, joiden lukutaito oli heikko; varsinkin naisten työvoimaosuudet vaihtelivat lukutaidon tason mukaan. Ruotsin ja Alankomaiden kaltaisissa maissa, missä hyvä funktionaalinen lukutaito on jakautunut kaikkein tasaisimmin eri väestöryhmien kesken ja heikosti lukutaitoisia on suhteellisen vähän, työvoimasta oli 1990-luvun puolivälissä suhteellisesti eniten sijoittunut osaamista vaativiin toimihenkilötehtäviin ja suhteellisesti vähiten ammattitaitoa vaatimattomiin suorittaviin töihin. Ne siis edustivat tässä mielessä 'osaamisyhteiskuntien' huippua. (Human Capital... 1998; IALS 1995; IALS 1997.)

Työvoiman funktionaalisen lukutaidon puutteiden on esimerkiksi USA:ssa todettu haittaavan yritysten kilpailukykyä (Psacharopoulos 1997). Myös Euroopassa on OECD-maita, joissa aikuisväestön merkittävän osan funktionaalinen lukutaito ja aritmeettiset taidot ovat vajavaisia. Näissä maissa aikuiskoulutuksen tehtävänä on nostaa erityisesti heikoimmin koulutettujen osaamisen tasoa. (L'État de l'École 1998, 67; Italy 1998, 31; Human Capital... 1998, 92, 97-98; Leuven & Tuijnman 1996; Lifelong Learning... 1996.) Toisaalta on esimerkkejä siitä, että monilla aloilla varsinaisten kognitiivisten taitojen vaatimustasoksi riittää tietyn kynnystason ylittäminen, ja tärkeämmäksi työvoiman valintaperusteeksi tulevat esim. työhön sitoutuminen, työskentelytapa ja kyky työskennellä tuottavasti ryhmässä. (Levin & Kelley 1994; Onnismaa 1998.)

Aikuiskoulutuksen tavoitteet painottuvat osin toisin maissa, jossa väestön koulutustaso on keskimääräistä korkeampi.¹¹ Esimerkiksi Alankomaiden kilpailukykyraportissa aikuiskoulutusta pidetään välttämättömänä uusien ja ajantasaisten tietojen ja taitojen oppimiselle, koska tietojen ja taitojen arvellaan vanhenevan ja muuttuvan käyttökelvottomiksi yhä nopeammin. (Benchmarking the Netherlands 1997, 112.) Myös Suomen kilpailukyvyn kartoituksessa koulutus määritellään kilpailukyvyn edistäjäksi, mutta aikuiskoulutukselle ei siinä esitetä erityistä omaa tehtäväkenttää. (Suomi taloudellisena... 1998, 38-40; vrt. KM 1997:14.)

Ruotsissa käynnistettiin kesällä 1997 Kunskaapslyftet-projekti, jonka tavoitteena on luoda elinikäisen oppimisen strategia ja kehittää nuorisooasteen koulutusta niin, että se luo entistä paremman pohjan elinikäiselle oppimiselle. Myös Ruotsissa uskotaan, että työelämässä ja kansalaisena toimiminen edellyttävät jatkuvaa uusien tietojen ja valmiuksien oppimista. Samalla ollaan kuitenkin huolissaan myös puutteellisista perusvalmiuksista. Aikuiskoulutusta on projektin mukaan lisättävä erityisesti niille, jotka ovat vaarassa syrjäytyä tai ajautua työmarkkinoiden ulkopuolelle puutteellisen peruskoulutuksen vuoksi. Tavoitteena on nostaa heidän koulutuksensa vastaamaan lukiotasoa. (SOU 1998:51.) Ruotsissa ollaan tässä samoilla linjoilla kuin OECD:ssä, jossa katsotaan, että keskiasteen koulusta (upper secondary education) on tullut vähimmäisvaatimus (EAG: Analysis 1996, 14-15; Human Capital... 1998, 57, 93; Labour Market Policies 1997, 12). Siten siitä on myös tullut syrjäytymisriskin kannalta vedenjakaja (Rinne 1998).

Kilpailukyvyistä puhuttaessa muistetaan harvoin mainita, että inhimillinen pääoma voi myös vähetä tai hävitä (ks. Human Capital.. 1998, 9, 15-16; IALS 1995, 71, 87-113). Tieto, taito ja osaaminen unohtuvat, jollei niitä käytetä. Tästä inhimillisen pääoman erityisluonteesta voi johtaa tietoyhteiskunnan aikuiskoulutukselle yleistavoitteen: aikuiskoulutuksen avulla voidaan aktivoida inhimillistä pääomaa ja siten estää tai hidastaa sen rapautumista.

3.3 Nopeisiin teknologisiin muutoksiin ja tiedon kasvuun vastaaminen

Tiedon kasvun ja teknologisen muutoksen vauhdin odotetaan vastaisuudessa pikemminkin lisääntyvän kuin hidastuvan. Näihin muutoksiin vastaamiseksi tarvitaan OECD:n mukaan taitojen, tietojen ja valmiuksien jatkuvaa kehittämistä ja ajantasalla pitämistä. Jatkuvan oppimisen uskotaan myös lisäävän joustavuutta ja kykyä selviytyä muutoksista.

¹¹ Vähintään keskiasteen koulutuksen (upper secondary education) suorittaneiden osuus ylitti v. 1991 Suomessa OECD:n keskiarvon alle 45-vuotiaiden ikäryhmissä, oli keskiarvon tasolla 45-54 -vuotiaiden ikäryhmässä ja keskiarvon alapuolella 55-64 -vuotiaiden ikäryhmässä. Norjassa, Ruotsissa ja Tanskassa osuudet olivat kaikissa ikäryhmissä selvästi OECD:n keskiarvojen yläpuolella. (EAG 1993, C1.) Vuonna 1995 Suomessakin 45-54 -vuotiaiden osuus ylitti OECD:n keskiarvon (Human Capital Investment 1998, 19).

Muodollisen koulutuksen ja työelämän lähentäminen on koulutuksen ikuisuusky-symyksiä, jonka OECD:n ministerikommunikea on jälleen nostanut keskeisten tavoitteiden joukkoon (Labour Market Policies 1997; Lifelong Learning... 1996, 21). Euroopan unionissa puhutaan ammattitaitovajeesta: työvoiman ikääntymisen ja yhä nopeamman teknologisen kehityksen ennustetaan merkitsevän kasvavaa pulaa ammattitaitoisesta työvoimasta. Ammattitaitovajeen kuromiseksi umpeen tarvitaan EU:n mukaan kolmihaaraista strategiaa: Ensiksikin koulun ja työelämän välille on saatava läheisempi yhteys ja on panostettava nuorten ammatillisiin valmiuksiin ja pätevyyteen. Toiseksi valtio ja yritykset on saatava tekemään nykyistä selvästi enemmän koko aikuisen työvoiman taitojen kohentamiseksi ja jatkuvaksi kouluttamiseksi uuden tekniikan vaatimusten mukaisesti. Kolmanneksi työttömille ja työvoiman ulkopuolelle joutuneille on laadittava entistä tehokkaampia ohjelmia, joissa yhdistyvät koulutus, kannustimet ja työmahdollisuudet. (Työllisyys Euroopassa 1997, 4.)

Monissa tutkimuksissa pohditaan ammatillisen koulutuksen valinnan esteitä, ammatillisen ja yleissivistävän koulutuksen erilaista arvostusta jne. Vallitsevana suuntauksena on näiden kahden koulutuslinjan lähentäminen toisiinsa siinä toivossa, että tämä lisäisi ammatilliseen koulutukseen hakeutumista. (Benson 1997; Borghans & al. 1996; Hasan & Tuijnman 1996; Oosterbeek 1995; Ordovensky 1995). Tämän suuntauksen arvovaltaisimpia vastustajia on George Psacharopoulos Maailmanpankista. Hän toteaa mm., että ammatillinen koulutus on opiskelijajapaikkaa kohti usein kaksi kertaa kalliimpaa kuin yleissivistävä koulutus, mutta ammatillisen koulutuksen suorittaneet eivät kuitenkaan ole kaksi kertaa tuottavampia. Monestakin syystä, joista nopea teknologinen kehitys on vain yksi, on yhä vaikeampaa ennakoida vastaisuudessa tarvittavia taitoja. Hänen mukaansa tällaisessa tilanteessa yleissivistävä koulutus voi olla parasta ammatillista koulutusta, koska se opettaa oppimaan tehokkaammin kuin tiettyihin taitoihin tähtäävä koulutus. (Psacharopoulos 1997; ks. myös Labour Market... 1997, 10.)

Työelämässä koulutus on painottunut organisaation ylä- ja keskitasolle. Yksityiset yritykset ovat tavallisesti hyvin haluttomia panostamaan merkittävästi heikosti ammattitaitoisten työntekijöiden kouluttamiseen (Implementing the Strategy 1995, 31). Esimerkiksi Alankomaissa on todettu, että vaikka professionaalistuminen lisäsi 1980-luvulla yritysten henkilöstön ammatillista koulutusta, niin niillä, joilla oli vähiten koulutusta, oli edelleen vähiten mahdollisuuksia päästä siitä osalliseksi. (The role of the company... 1996.) Samoin Norjassa julkisen sektorin henkilöstökoulutus painottui koko 1980-luvun professionaalisesti suuntautuneeseen organisaation yläpäähän. Sen sijaan yksityisellä sektorilla ammattitaidottomien ja rutiinityötä tekevien mahdollisuudet henkilöstökoulutukseen lisääntyivät 1980-luvulla. (Gooderham & Hines 1995).

OECD:n mukaan koulutus on tehokkaampaa, jos se ulottuu koko henkilökuntaan, siis myös osa-aikaisiin, lyhytaikaisiin ja suoritustason työntekijöihin. Näin me-

netellen innovaatioista tulee organisaation elimellinen osa eivätkä ne jää yksittäisiksi ilmiöiksi. Koulutuksen tehokkuutta lisää myös sen yhdistäminen organisaatiomuutokseen tai uuden teknologian käyttöönottoon. (Labour Market... 1997, 7; McKenzie & Wurzburg 1997/1998; Vickery & Wurzburg 1996.)

On esitetty, että säätelemättömillä työmarkkinoilla yritykset eivät ehkä enää olisi kiinnostuneet kouluttamaan muita kuin yrityksen avainhenkilöitä (Carnoy 1997; SOU 1998:51, 75-76; ks. myös Forrester & al. 1995). Tähän suuntaa viittaisi myös se, että suuri osa lähinnä palvelualoille syntyneistä uusista työpaikoista edellyttää vain vähän erityisosaamista. Toisaalta on myös esimerkkejä siitä, että tällaisillakin aloilla kannattaa panostaa henkilöstön koulutukseen. (Raivola & Vuorensyrjä 1998, 14, 40; Sohlman 1992, 66; Wyckoff 1996.)

3.4 Työn ja koulutuksen jakaminen tasaisemmin ihmisten elinkaarelle

Monissa OECD-maissa on havaittavissa sama suuntaus kuin Suomessakin: työelämään siirrytään pidentyneen koulutuksen vuoksi keskimäärin yhä myöhemmin ja työelämästä lähdetään yhä varhemmin. Jakamalla opiskelua ja koulutusta tasaisemmin eri ikäkausiin voitaisiin lisätä aktiiviseen työvoimaan kuulumisen vuosia. Tällä tavoin voitaisiin ehkä tasata joustavammin myös eri ikäisten työllistymismahdollisuuksia. Tästä on työvoiman ikääntymisen myötä ilmeisesti tulossa yhä keskeisempi perustelu elinikäiselle oppimiselle (ks. Työllisyys Euroopassa 1997).

Vaikka aikuiskoulutuksesta puhutaan paljon, niin käytännössä esimerkiksi Suomessa aikuiskoulutukseen osallistutaan koko aikuisväestöä ajatellen keskimäärin vain muutama päivä vuodessa (Rinne & Salmi 1998, 113). Lisäksi osallistuminen kasautuu jo ennestään hyvin koulutetuille: mitä alhaisempi koulutustaso, sitä vähemmän osallistutaan aikuiskoulutukseen. (Koulutus 1997:4, 84-94.) Vastaavalla tavalla Euroopan OECD-maissa työhön tai ammattiin liittyvään aikuiskoulutukseen osallistuminen on selvästi yhteydessä henkilön koulutustasoon (EAG 1997, C7; EAG 1998, C5). Kun Suomessa tutkittiin koulutusasenteita, ilmeni, että vähiten koulutetut katsoivat muiden hyötyvän koulutuksesta enemmän kuin he itse, sen sijaan korkeasti koulutetut uskoivat koulutuksen hyötyjen jakautuvan tasaisesti (Silvennoinen 1997, 48). Useissa OECD-maissa, ei kuitenkaan Ruotsissa eikä Suomessa, aikuiskoulutus on yleisintä alle 45-vuotiaiden ikäryhmissä. Tämä vahvistaa aikuiskoulutuksen kasaantumista paremmin koulutetuille, koska nuorimmilla sukupolvilla on koulutusta keskimäärin selvästi enemmän kuin vanhemmilla sukupolvilla, tämä koskee erityisesti naisia. (EAG 1997, A2; EAG 1998, A1; Education Policy... 1998, 15-20.)

Koulutuksen tasaisempi jakautuminen eri ikäkausiin vähentäisi sukupolvien välisiä koulutuseroja. Tämän ohella sen odotetaan edistävän myös koulutuksen ta-

saisempaa jakautumista eri sosiaaliryhmien kesken. Ne, jotka nuorempana eivät ole halunneet tai voineet jatkaa opintoja tai hankkia lisää pätevyyttä, saivat myöhemmin ”toisen mahdollisuuden”.

3.5 Oman aktiivisuuden ja vastuun lisääminen

OECD on jo pitkään vaatinut, että työttömyyteen on sovellettava ‘aktiivisen yhteiskunnan’ politiikkaa: työttömät on saatava itse aktiivisesti edistämään työllistymistään mm. parantamalla kilpailuasemiaan työmarkkinoilla. (Enhancing the Effectiveness... 1996; Implementing the Strategy... 1995.) Mikä tahansa koulutus ei kuitenkaan edistä työllistymistä, sillä OECD:n mukaan monet työttömien koulutusohjelmat ovat olleet tuskin muuta kuin väliaikaisvarastointia. Edistääkseen työllistymistä, tulonhankintaa tai laajemmin elämänhallintaa koulutuksen on lisättävä asianomaisen osaamista, taitoja ja valmiuksia. (Lifelong Learning... 1996, 91.)

Teknologisen kehityksen ja tietotekniikan osuudesta työttömyyden lisääntymiseen ollaan montaa mieltä. Sen sijaan yksimielisiä ollaan siitä, että monet tiedot ja taidot vanhenevat nopeasti, mikä yksilötasolla johtaa usein työttömyyteen tai joutumiseen työvoiman ulkopuolelle. On todettu, että yritykset ovat nykyään ulkoistaneet ne sopeutumisen aiheuttamat kustannukset, jotka ne aiemmin sisällyttivät omaan toimintaansa. Esimerkiksi yrityksen kannalta tarpeettomaksi tulleiden työntekijöiden uudelleenkoulutuksen kustannukset ovat enenevästi siirtyneet työntekijöiden itsensä ja julkisen vallan vastuulle. (McKenzie & Wurzburg 1997/1998; Papaconstantinou 1995; Vickery & Wurzburg 1996.)

Aktiivisen työmarkkinapolitiikan erityisen huomion kohteena ovat mm. pitkäaikaistyöttömät ja vähän koulutetut sekä työvoiman ulkopuolelle jääneet (esim. Labour Market Policies 1997; Työllisyys Euroopassa 1997). Tulokset tällaisille ryhmille suunnatusta työllistämiskoulutuksesta ovat helposti jääneet laihoiksi. Ja silloin kun heille on koulutusohjelmien avulla todella löydetty työpaikka, tämä on usein tapahtunut vielä heikommissa kilpailuasemissa olevien työntekijöiden kustannuksella. (Carnoy 1997; Human Capital... 1998, 61; Implementing the Strategy... 1996, 27.)

Vaikka OECD:n tavoitteena onkin saada myös vähän koulutetut ja varsinkin vanhemmat ikäryhmät elinikäisen oppimisen piiriin, on tilanne kilpailukyvyn kannalta ristiriitainen. Jos työvoiman ulkopuolelle jääneet huonosti koulutetut ryhmät tiukan työmarkkinapolitiikan paineessa todella hakeutuisivat työhön, niin seurauksena olisi työvoiman keskimääräisen kvalifikaatiotason lasku. Lisäksi tällaisten vähemmän tuottavien työntekijöiden palkkaaminen merkitsisi yrityksille ylimääräisiä työvoimakustannuksia: heidät olisi koulutettava, harjaannutettava ja heidän tuottavuutensa olisi saatava nousemaan. OECD arvioikin, että tuotannonmenetyksistä koituvat kustannukset jäisivät vähäisemmiksi, mikäli oppiminen

tapahtuisi ennen heidän tuloaan työmarkkinoille. (Labour Market Policies 1997, 13, 17-19.)

Monessa maassa työvoiman ulkopuolella olevat ovat keskimäärin vähemmän koulutettuja kuin työmarkkinoilla olevat, ja tällöin aikuiskoulutus nähdään keinoksi supistaa ns. passiiviväestöä. Kuitenkin esimerkiksi Norjassa, Ruotsissa ja Sveitsissä työvoiman ulkopuolella olevien ja työmarkkinoilla olevien koulutustasojen välillä ei ole mainittavia eroja. (Labour Market Policies 1997, 13.) Tällaisissa maissa aikuiskoulutuksen merkitys voi jäädä passiiviväestön supistamisen kannalta melko rajoitetuksi.

3.6 Yhteiskunnan kiinteyden vahvistaminen

Aikuiskoulutusta tai laajemmin elinikäistä oppimista tarjotaan mielellään ratkaisuksi moniin ongelmiin ja uhkakuviin, koskivat ne sitten yksilöitä, yrityksiä tai yhteiskuntaa (esim. Gelpi 1992). Aikuiskoulutuksen tulevaisuutta peilaavan Eurodelfoituskimuksen yhteydessä puhutaan aikuiskoulutuksesta ongelmanratkaisuna, ”problem-solving potential of adult education” (Leirman 1996). Varovaisemmat toteavat, että yksinään koulutuksesta ei ole ratkaisuksi, mutta yhdistettynä muihin toimenpiteisiin siitä voi olla apua joihinkin tämänhetkisiin ongelmiin. (Growth, Competitiveness... 1994, 133; Labour Market Policies 1997, 23; Levin & Kelley 1994.)

Oppimisen uskotaan tarjoavan parhaan suojan syrjäytymistä ja yhteiskunnan laidalle ajautumista vastaan, mutta jopa OECD tunnustaa näkymät varsin lohduttomiksi. Yhteiskunnallinen ja taloudellinen eriarvoisuus ovat lisääntyneet monessa maassa, ja tämän pelätään uhkaavan yhteiskunnan kiinteyttä. Koska oppimaan opitaan erityisesti lapsena ja nuorena, syrjäytymisvaaran uskotaan vähenevän, jos varmistetaan, että kaikkien sosiaaliryhmien lapset ja nuoret saavat onnistuneita oppimiskokemuksia (Lifelong Learning... 1996, 91.) Nuorena hankittu koulutus ei kuitenkaan riitä, vaan oppimiseen perustuvassa taloudessa ja yhteiskunnassa ne, jotka eivät ikääntyessään pysy ajan tasalla, ovat vaarassa syrjäytyä. Siksi elinikäisen oppimisen strategia tulee OECD:n mukaan ulottaa kaikkiin.

4 Koulutuksen tuloksellisuus

4.1 Koulutus, tuottavuus ja taloudellinen kasvu

Inhimillisen pääoman käsite syntyi aikoinaan tarpeesta selittää taloudellisen kasvun se osa, jota perinteiset tekijät eivät selittäneet. Monet tutkimukset ovat sittemmin kyseenalaistaneet suoraviivaisen vaikutuksen. Esimerkiksi Euroopan osalta ei vertailevassa tutkimuksessa voitu todeta työvoimapanosten selittävän merkittävästi tuotannon kasvua edes silloin, kun koulutustason muutokset otettiin huomioon. Koulutuksen merkitystä ei voi tarkastella irrallaan yhteiskunnan ja taloudellisen toiminnan muista ominaisuuksista tai maan teknisestä tasosta. Inhimillisen pääoman varannon arvon katsotaan esimerkiksi Ruotsissa jo ylittäneen fyysisen pääoman arvon, ja USA:ssa tehdyn tutkimuksen mukaan sijoitukset inhimilliseen pääomaan ovat tuottaneet paremmin tai ainakin yhtä hyvin kuin sijoitukset fyysiseen pääomaan. OECD kysyykin, pitäisikö koulutus kirjata kansantalouden tilinpidossa investoinniksi vai kulutukseksi. (Human Capital Investment 1998, 28-30, 63-65, 70-72; Labour Market Policies 1997, 8; Measuring What People Know 1996, 19-22; De Meulemeester & Rochat 1995.)

Taloudellisen kasvun selittäminen on edelleenkin haaste, mutta perinteiset tekijät ovat saaneet täydentäjikseen osaamisen, tiedon ja teknologisen kehityksen. Toiset pitävät näitä tuotannon sisäisinä, toiset tuotannon ulkoisina tekijöinä. (Eliasson 1995; Human Capital... 1998, 9-10; Stevens 1996.) Koulutuskeskustelussa on kuitenkin huomautettu, että 'ulkoiset tekijät' voivat olla vain toinen tapa ilmaista tietämättömyytemme siitä, mikä todella määrää taloudellista kasvua (Psacharopoulos 1996). Monet katsovatkin, ettei koulutuksen ja taloudellisen tuloksen välistä yhteyttä ole pystytty vakuuttavasti osoittamaan (esim. Forrester & al. 1995), ja toisten mielestä koulutuksen merkitystä taloudelliselle kasvulle on yliarvioitu (esim. Levin & Kelley 1994).

Tuottavuuden kasvun ja koulutuksen suhteesta vallitsee vastaavanlainen erimieliisyys. Toisten mukaan on empiiristä näyttöä siitä, että koulutus nostaa tuottavuutta yksilötasolla ja yleensä taloudellisessa toiminnassa (Esim. Hægeland & Klette 1997; Lifelong Learning for All 1996, 153, 225-227; McKenzie & Wurzburg 1997/1998; Raivola & Vuorensyrjä 1998, 59). Arvostelijat puolestaan katsovat, että koulutus vain tukee muita tuottavuuteen vaikuttavia tekijöitä, kuten työkokemus, yksilölliset erot suorituskyvyssä, perhetausta, sosiaalityhmä jne. Koulutus ei niinkään nosta tuottavuutta, vaan pikemminkin sen avulla seulotaan parhaisiin asemiin ne, jotka muutenkin ovat tuottavampia. (Human Capital... 1998, 57-65; Levin & Kelley 1994; Lifelong Learning... 1996, 156.) Keskitien kulkijoiden mukaan koulutusinvestointien osuudesta tuottavuuden lisäykseen on kohtalaisesti näyttöä (Carnoy 1997), tai ainakin koulutus nostaa tuottavuutta välillisesti, koska

se vahvistaa muita tuotannontekijöitä ja edistää siten uusien tuotteiden ja prosessien syntyä (Stevens 1996).

Koulutuksen tuloksellisuuden tai vaikuttavuuden arvioimista vaikeuttaa mm. se, että tulokset voivat ilmetä vasta pitkän ajan kuluttua, ja lisäksi koulutuksella on vaikeasti selvitettäviä välillisiä vaikutuksia. Kustannusten ja hyötyjen suhteen mittaaminen on ongelmallista erityisesti yrityksen tai koko yhteiskunnan tasolla, vaikka koulutuksen tuotto pystyttäisiinkin arvioimaan tyydyttävästi yksilötasolla. Tavoitteet ja tulokset voivat myös olla niin yksilöllisiä ja monimuotoisia, etteivät arviointimenetelmät tee niille oikeutta. Entä miten erotetaan koulutuksen ja vielä erikseen aikuiskoulutuksen osuus muista vaikuttavista tekijöistä? (Emsley 1991; Forrester & al. 1995; Heinonen 1997; Heinonen 1998; Human Capital... 1998, 53-73; Lifelong Learning... 1996, 229; Psacharopoulos 1996; Räisänen (toim.) 1998; Vuorensyrjä 1997.)

4.2 Työvoimakoulutuksen tuloksellisuus

Koulutustason ja työttömyyden on usein todettu olevan yhteydessä toisiinsa. Yleensä, muttei suinkaan kaikissa OECD-maissa, työttömyyden todennäköisyys on suurempi vähiten koulutettujen kuin eniten koulutettujen keskuudessa. Työttömyysriskien erot koulutustason mukaan vaihtelevat kuitenkin melkoisesti: vuonna 1995, jolloin Suomen työttömyysprosentti oli OECD-maiden korkein ja Espanjan toiseksi korkein, eniten koulutettujen ja vähiten koulutettujen työttömyysprosenttien erotus oli Suomessa OECD-maiden suurin (15,4 %-yksikköä), kun taas Espanjassa erotus (6,8 %-yksikköä) oli vain keskimääräistä tasoa. (EAG 1997, E2.) Ennen 1990-luvun joukkomittaista työttömyyttä koulutustason ääripäät olivat Suomessa työttömyyden keston suhteen olleet yhtä epäedullisessa asemassa: uuden työpaikan löytäminen oli vaikeinta niille, joilla oli korkeakoulututkinto tai alle yhdeksän vuotta koulutusta, ja helpointa niille, joilla oli suunnilleen 13-14-vuotta koulutusta (Kettunen 1997). Sittemmin perusasteen suorittaneiden työttömyyden kesto piteni selvästi eniten, kun taas korkeakoulututkinnon suorittaneiden suhteellinen asema parani (Koulutus 1996:4, 19, 50-52).

Näyttää siis siltä, että koulutus tavalla tai toisella edistäisi työllistymisen todennäköisyyttä. Tätä ei voi kuitenkaan suoraan yleistää kaikkeen koulutukseen. Työmarkkinapoliittinen aikuiskoulutus ei OECD:n arvion mukaan ole osoittautunut tehokkaaksi työllistämiskeinoksi ("low or insignificant returns"). Tulokset ovat mm. Ruotsissa tehdyn tutkimuksen mukaan olleet vaatimattomia erityisesti silloin, kun koulutus on toteutettu luokkahuoneopetuksena 'koulumaisesti' eikä sitä ole vartavasten räätälöity työmarkkinoiden tarpeisiin. Toisaalta mm. Norjassa tehdyn tutkimuksen mukaan työmarkkinoiden tarpeiden ottaminen huomioon melko yleiselläkin tasolla parantaa tuloksia, jos koulutukseen osallistuu suhteellisen pieni ja valikoitu joukko. Yksilöllisiin tarpeisiin räätälöidystä työvoimakoulutuksesta on myös saatu suhteellisen hyviä tuloksia, mutta tällaisen

koulutuksen kustannukset nousevat korkeiksi. (Enhancing the Effectiveness... 1996, 10, 46; Human Capital... 1998, 61-63; SOU 1998:51, 70-72.)

Kun on kyse vähän koulutetuista ja vähäisellä tai vanhentuneella ammattitaidolla varustetuista työttömistä tai pitkäaikaistyöttömistä, tarkasti räätälöity ja kohdennettu julkinen työvoimakoulutus voi olla paras tai ainoa tarjolla oleva koulutusmahdollisuus. Vaikka työpaikkakoulutus on mm. Yhdysvalloissa todettu tuloksokkaammaksi kuin julkiset työvoimakoulutusohjelmat, eivät yksityiset yritykset juuri ole halukkaita investoimaan merkittävästi tällaisten työntekijöiden kouluttamiseen. Heidän tarpeitaan varten erityisesti suunnitellun työvoimakoulutuksen on todettu edistäneen heidän työllistymistään mm. Norjassa ja Ruotsissa. Sen sijaan Alankomaissa ja Saksassa työllistämiskoulutuksella ei ollut selvää vaikutusta työllistymiseen. (Implementing the Strategy 1995, 31-32; Lifelong Learning... 1996, 252; ks. myös Carnoy 1997.)

Työttömyyden vaivaamassa Euroopassa julkista rahaa on investoitu työvoimakoulutukseen suhteellisesti eniten neljässä Pohjoismaassa ja Saksassa, sen sijaan muissa OECD-maissa julkisesti rahoitettu työmarkkinapoliittinen koulutus on ollut varsin vähäistä (Human Capital... 1998, 38-39). On kuitenkin vaikea löytää vertailukelpoisia tietoja eri maista työvoimakoulutuksen tuloksellisuuden arvioimiseksi. Yksittäisiä maita koskevat tiedot on lisäksi usein esitetty niin tiivistetysti, ettei niistä juurikaan voi päätellä työvoimakoulutuksen tuloksellisuutta. Esimerkiksi Alankomaista ja Saksasta on esitetty tietoja, jotka näyttäisivät osoittavan, että osallistuminen täydennys- tai jatkokoulutukseen lisää työllistymisen todennäköisyyttä (Benchmarking the Netherlands 1997, 113).¹² Koska tiedossa ei kuitenkaan ole osallistuneiden ja osallistumattomien työllisyystilanne ennen koulutukseen osallistumista, on mahdotonta päätellä, ovatko tiedot – niinkuin voisi ensisilmäyksellä ajatella – ristiriidassa sen OECD:n julkaisussa esitetyn väitteen kanssa, ettei työvoimakoulutuksella ole näissä maissa ollut työllistävää vaikutusta.

Evaluaatiotutkimuksia on tehty mm. Pohjoismaissa ja Isossa-Britanniassa, mutta voi olla uskaliaista yleistää niiden tuloksia. Esimerkiksi Tanskassa työmarkkinakoulutus paransi jonkun verran niiden palkkoja ja työllistymismahdollisuuksia, jotka olivat työllistettyjä koulutuksen alkaessa, mutta koulutuksen vaikutukset olivat kummassakin suhteessa kielteisiä niiden osalta, jotka olivat työttömiä koulutuksen alkaessa. Norjassa taas todettiin, että tietyillä aloilla muodolliseen pätevyyteen johtanut työmarkkinakoulutus lisäsi työllistymismahdollisuuksia. Isossa-Britanniassa verrattiin työmarkkinakoulutusta ja työllistämistöitä ja todettiin vain

¹² Aikuiskoulutukseen (continuing education and training) osallistuneiden 26-65 -vuotiaiden työllisyys (employment ratio) vaihteli lukutaidon tason mukaan Alankomaissa 47-86 % välillä ja Saksassa 51-77 % välillä. Aikuiskoulutukseen osallistumattomien luvut olivat Alankomaissa 33-77 % ja Saksassa 34-69 %. Työllisyys oli heikoin niillä, joiden funktionaalinen lukutaito oli alhaisin. Kolmantena maana vertailussa oli Yhdysvallat. Tiedot koskevat vuotta 1994.

työmarkkinakoulutuksen lisäävän työllistymisen todennäköisyyttä. (Human Capital... 1998, 64).

Suomessa työvoimapolitiittiseen koulutuksen julkiset kustannukset hyppäsivät uudelle tasolle vuonna 1991. Tuolloin valtion tulo- ja menoarviossa asetettiin tavoitteeksi, että työvoimapolitiittisen koulutuksen suorittaneista sijoittuisi työhön vähintään 85 % vuonna 1991 ja 75 % vuonna 1992. Seuraavina vuosina käytetyt rahamäärät jatkoivat nousuaan, mutta talousarvioissa todettiin vuodesta toiseen, ettei työmarkkinakoulutuksen kerrannaisvaikutuksista työllisyyteen ole tietoa. (Tulo- ja menoarvioesitys 1992, 415; Talousarvioesitykset 1993-1998.)

Työministeriön rahoittaman ammatillisen perus- ja jatkokoulutuksen tuloksellisuus näytti suhteellisen hyvältä, kun mukaan laskettiin kaikki, joilla oli työpaikka heti koulutuksen jälkeen. Näin mitattuna koulutuksen suorittaneista sijoittui työhön vuonna 1993 47 %, vuonna 1994 52 % ja vuonna 1995 51 %. Tuloksellisuus näytti kuitenkin paljon heikommalta, kun erotettiin omiksi ryhmikseen ne, jotka olivat työssä koulutuksen alkaessa, ja ne, jotka tuolloin olivat työttömiä. Koulutuksen alkaessa työssä olleista oli koulutuksen jälkeen vuonna 1995 työssä enää 72 %. Heidän työllisyytensä oli siis heikentynyt (käytettävissä olevien tietojen perusteella on mahdotonta arvioida, olisiko se heikentynyt vielä enemmän ilman koulutusta). Niistä, jotka koulutuksen alkaessa olivat työttömiä, oli koulutuksen jälkeen työssä 25 %. Niistä, jotka olivat koulutuksen alkaessa työmarkkinoiden ulkopuolella, esim. opiskelijat, oli koulutuksen jälkeen työssä 46 %. Valtaosa kyselyyn vastanneista kuitenkin katsoi, että koulutuksen sisältö vastasi tarpeita työelämässä. (Aikuiskoulutuskeskuksista vuonna 1995 valmistuneiden seuranta 1996.)

Työmarkkinapolitiittisena toimenpiteenä koulutus ei ilmeisesti ollut 1990-luvun alkupuolen lamavuosina olennaisesti tehokkaampaa kuin työllisyystyöt. Lamavuosina järjestettiin nimenomaisten yritysten tarpeisiin vähemmän koulutusta kuin ennen lamaa, ja verrattuna 1980-lukuun koulutuksesta suoraan työllistyneiden osuus laski. Työmarkkinapolitiittisten toimenpiteiden vaikutus aitoon työllistymiseen on epäselvä, joskin niiden arvioidaan helpottaneen pitkäaikaistyöttömien asemaa. Juha Rantalan mukaan aktiivisista toimenpiteistä työllisyyskoulutus tavoitti kuitenkin parhaiten vaikeasti työllistettävät ja paransi nähtävästi aidosti pitkäaikaistyöttömien työllistymistä. Tutkimustulostensa perusteella Rantala päättelee, että työllisyyskoulutusta voidaan suositella enemmän kuin työllisyystyötä. (Rantala 1995, 16, 35-36, 46-55; Rantala 1996.)

4.3 Henkilöstön kouluttamisen tuloksellisuus

Yritysten tarpeisiin liittyvään koulutukseen tehtyjä investointeja ja koulutuksen hyötyjä on tilastoitu ja tutkittu toistaiseksi varsin puutteellisesti. OECD:n mukaan tulokset viittaisivat kuitenkin siihen, että tällainen koulutus parantaa palkkoja,

tuottavuutta ja yritysten tulosta. Yrityksissä henkilöstökoulutus on perinteisesti kirjattu kustannukseksi eikä investoinneiksi, minkä OECD pelkää johtavan siihen, että jotkut yritykset investoivat riittämättömästi inhimilliseen pääomaan. Tosin osa oppimisesta tapahtuu niin epämuodollisesti päivittäisen työn yhteydessä, ettei sitä pystytä kirjaamaan sen enempää kustannukseksi kuin investoinniksi. (Human Capital... 1998, 39-41, 85-88; Levin & Kelley 1994.)

OECD on kerännyt esimerkkejä tutkimuksista, jotka tukevat sen näkemyksiä. Esimerkiksi Tanskassa on saatu tuloksia, jonka mukaan henkilöstön kouluttaminen on nostanut tuotantoa tai arvonlisäystä työntekijää kohti. Ruotsissa taas todettiin, että työpaikkakoulutus lisäsi pitkällä tähtäyksellä työvoiman kysyntää ja vähensi kustannuksia. Isossa-Britanniassa todettiin, että työpaikkakoulutukseen osallistuneilla oli keskimäärin korkeammat tulot. Neljä Euroopan maata käsittäneessä tutkimuksessa pääteltiin, että vähäinen työpaikkakoulutus ja alhainen osaamisen taso selittivät työvoiman joustamattomuutta. (Human Capital... 1998, 62; ks. myös SOU 1998:51, 68-70.)

Sitä mukaa kun julkinen sektori on omaksunut yritysmaailman toimintamalleja, kuten tulohajauksen, se on omaksunut sieltä myös kehittämismalleja. Suomessa julkisen sektorin muutoksen hallintaan on sovellettu mm. toimintatutkimusta. Tavoitteeksi asetettiin professionaalisesti määräytyneiden vastuualueiden korvaaminen joustavilla työnjakomalleilla, tiimityöllä jne. Yleisemmällä tasolla oli kyse valtion keskushallinnon (virastojen) roolin supistamisesta ja muuttamisesta. Henkilöstökoulutus ja henkilöstön itsenäinen opiskelu toimivat tämän muutosprosessin keskeisenä työkaluna. (ks. Heiskanen & al. 1996.)

Henkilökunnan osallistuminen koulutukseen ei kuitenkaan ilman muuta takaa toivottua tulosta, kasvata liikevaihtoa tai kuvastu palkoissa. Suomen peruskoulujen ja lukioiden tehokkuuseroja tutkittaessa osoittautui ehkä hiukan yllättäen, että koulun todennäköisyys olla tehokas lisääntyi sen mukaan, mitä vähemmän opettajat osallistuivat koulutukseen (Kirjavainen & Loikkanen 1998). Suomen suurimpiin teollisuusyrityksiin kohdistuneessa tutkimuksessa todettiin, ettei inhimillisen pääoman lisääntymisen vauhti näyttänyt liittyvän yritysten kasvuun, vaikka inhimillisen pääoman taso liittyikin (Leiponen 1995).

Henkilöstökoulutukseen osallistuminen ei myöskään tuonut palkkaetuja ruumiillista työtä tekeville miehille tai naisille eikä julkisen sektorin naispuolisille toimihenkilöille (Asplund 1993, 166-183). Alankomaissa tehdyssä tutkimuksessa havaittiin, että koulutukseen osallistuminen näkyi palkassa vain niiden osalta, jotka olivat osallistuneet hallinnolliseen, taloudelliseen tai muuhun sellaiseen yrityksen toimintaan liittyvään koulutukseen. Sen sijaan ne, jotka olivat osallistuneet tekniseen koulutukseen (jota oli eniten), eivät yleensä ansainneet sen enempää kuin koulutukseen osallistumattomat. (Groot 1995.)

4.4 Aikuiskoulutuksen tuotto koulutukseen osallistuneille

Eri maissa tehtyjen tutkimusten mukaan koulutusasteen ja tulotason välillä on positiivinen riippuvuus, vaikka tuloihin tietysti vaikuttavat monenlaiset tekijät. Lisäksi hyvinkin erilaisissa maissa, kuten Espanjassa ja Pohjoismaissa, on todettu samansuuntaisia muutoksia, esimerkiksi keskiastetta vastaavan koulutuksen kannattavuuden lasku. Koulutuksen tuoton erot naisten ja miesten välillä on myös yleinen ilmiö. (Alba-Ramirez & San Segundo 1995; Asplund 1993; Asplund 1996; EAG 1997, E4; EAG 1998, F7; Human Capital... 1998, 58, 68-72; IALS 1997, 39-42; Lilja 1996; SOU 1998:51, 63-68; Uusitalo 1997; Vila & Mora 1998.) Melko yleisesti koulutuksen lisääntymisen on katsottu johtaneen ylikoulutukseen ainakin joidenkin koulutusmuotojen osalta ja esimerkiksi Alankomaissa koulutuksen kannattavuuden laskuun. (Groot 1993; Kettunen 1997; Kiker & al. 1997; Lifelong Learning... 1996, 227; Sohlman 1992, 73-74.)

Kansainvälisessä vertailevassa tutkimuksessa työvoiman koulutustason nousun todettiin tasanneen tuloeroja, mutta toisaalta koulutuksen pituuden suuri hajonta (dispersion of schooling) jyrkensi merkittävästi tuloeroja (Park 1996). Tulos on osittain rinnastettavissa siihen Yhdysvalloista tehtyyn havaintoon, jonka mukaan v. 1968-87 reaalitytulot laskivat kaikkien koulutusasteiden osalta lukuunottamatta tutkijakoulutusastetta (post-graduate studies). Yksilötasolla koulutuksen tuotto kuitenkin säilyi korkeana, koska koulutusasteiden väliset tuloerot pysyivät suurina. (Levin & Kelley 1994.) Koulutusasteiden väliset tuloerot selittäisivät osaltaan, miksi investoinnit inhimilliseen pääomaan näyttivät 1990-luvun alun Yhdysvalloissa niin kannattavilta, että aikuiset palasivat joukolla jatkamaan keskeytyneitä korkeakouluopintojaan. (Monk 1998; ks. myös Human Capital... 1998, 70-72). Toisaalta on esitetty, että minkä tahansa koulutusmuodon laajentaminen johtaa ajan mittaan tuottoasteen laskuun, ja tämä koskisi myös aikuiskoulutusta. (Human Capital... 1998, 65, 72; Lifelong Learning... 1996, 230.)

Aikuiskoulutuksen tuottoa koulutukseen osallistuneille on tutkittu verraten harvoin. Alankomaissa ja Saksassa tehtyjen laskelmien mukaan¹³ niillä, jotka olivat osallistuneet täydennys- tai jatkokoulutukseen, oli pienempi todennäköisyys kuulua pienituloisiin tai tuloja vailla oleviin, ja vastaavasti suurempi todennäköisyys kuulua suurituloisiin, kuin niillä, jotka eivät olleet osallistuneet tällaiseen koulutukseen (Benchmarking the Netherlands 1997, 113).

Ruotsissa on tehty puolentusinaa tutkimusta, joissa on eri tavoin arvioitu aikuiskoulutuksen tuottoa osallistuneille. Laajassa malmöläisiä koskeneessa seuranta-

¹³ Todennäköisyys kuulua pienituloisiin tai vailla tuloa oleviin (chance of no income or lowest two fifths) oli osallistuneilla Alankomaissa 0,18 ja Saksassa 0,17, osallistumattomilla vastaavasti 0,24 ja 0,29. Todennäköisyys kuulua suurituloisiin (chance of income in the highest level or highest two fifths) oli osallistuneilla Alankomaissa 0,52 ja Saksassa 0,58, osallistumattomilla 0,42 ja 0,51. Yhdysvallat oli kolmantena maana vertailussa. Tiedot koskevat vuotta 1994.

tutkimuksessa todettiin tilastollisesti merkitsevät erot tulotasoissa niiden välillä, jotka olivat tai eivät olleet osallistuneet aikuiskoulutukseen (återkommande utbildning). Saman aineiston perusteella tultiin siihen johtopäätökseen, ettei aikuiskoulutusjärjestelmän laajentaminen 1960- ja 1970-luvulla lisännyt koulutuksen tasa-arvoa, vaan ne, joilla jo alkuaan oli enemmän koulutusta, olivat säännöllisesti yllidustettuina aikuiskoulutusohjelmissa. Tutkimuksessa havaittiin myös, että alkuperäisen koulunkäynnin vaikutus päättyy 40 ikävuoden jälkeen ja siitä lähtien aikuiskoulutuksen merkitys kasvaa. Iän merkitys täsmentyi toisessa tutkimuksessa, jossa laskettiin mm., että yksilön kannalta lukion oppimäärää vastaava kaksivuotinen kunnallinen aikuiskoulutus (komvuxutbildning) oli kannattavaa, jos henkilö oli koulutuksen alkaessa enintään 49-vuotias ja sai koulutuksen ajan opintotukea. Yhteiskunnan kannalta tällainen koulutus olisi kannattavaa vielä silloinkin, jos henkilö koulutuksen alkaessa oli enintään 51-vuotias. (SOU 1996:159, 117-120; SOU 1998:51, 72-74; Tuijnman 1991.)

Toisessa ruotsalaisessa seurantatutkimuksessa verrattiin kolmea vuosina 1937, 1942 ja 1947 syntyneiden ryhmää: niitä, jotka olivat hankkineet koulutuksensa nuoruudessaan, niitä, joilla oli vain peruskoulutasoinen koulutus ja niitä, jotka olivat aikuisena hankkineet lisää koulutusta. Nuoruudessa hankittu koulutus takasi korkeimman palkkatason, johon myöhemmin lisäkoulutusta hankkineet eivät yltäneet, joskin heidän palkkatasonsa oli parempi kuin peruskoulutason varaan jääneiden. Työttömyysriskin pieneneminen näyttikin olevan palkkaa tärkeämpi etu aikuisena hankitusta lisäkoulutuksesta. (SOU 1998:51, 74; ks. myös Tuijnman 1991.) Norjassa alkuperäisen alhaisen koulutustason korottaminen aikuisena, ns. toinen mahdollisuus, paransi koulutukseen osallistuneiden asemaa työmarkkinoilla, sen sijaan vertailukohteena olleessa Isossa-Britanniassa vasta aikuisina itsensä kouluttaneiden työttömyys oli suurta eikä heillä juuri ollut mahdollisuutta päästä paremmin palkattuihin töihin. (Gooderham 1991; Gooderham & Dale 1995.)

Suomessa aikuiskoulutustutkimuksen 1995 vastaajilta kysyttiin, olivatko kurssit auttaneet heitä saamaan lisää palkkaa. Neljännes työhön tai ammattiin liittyvään aikuiskoulutukseen joskus osallistuneista katsoi saaneensa koulutuksen ansiosta lisää palkkaa, miehet selvästi useammin kuin naiset. Nuorimman ikäryhmän (18-24 -vuotiaat) joukossa oli vähiten ja vanhimman ikäryhmän (45-64 -vuotiaat) joukossa eniten niitä, jotka katsoivat tällaisen aikuiskoulutuksen tuoneen heille palkanlisää. Aktiiviväestöstä maatalousyrittäjät ilmoittivat kaikkein useimmin saaneensa lisää palkkaa (tuloja) ja muut yrittäjät toiseksi useimmin. Kolmantena tulivat työntekijät ja heidän jälkeensä tässä järjestyksessä alemmat toimihenkilöt, ylemmät toimihenkilöt ja viimeisenä opiskelijat. Koulutusasteen mukaan järjestys oli samansuuntainen: kaikkein useimmin lisää palkkaa katsoivat saaneensa ne, joilla oli perusasteen koulutus, ja lisää palkkaa saaneiden osuus väheni johdonmukaisesti koulutusasteen noustessa, joskin ero alemman ja ylemmän keskiasteen välillä oli vähäinen. (Koulutus 1997:4, 24-25, 105, 138.) Kun sekä kysymys että

tarjotut vastausvaihtoehdot olivat kovin ylimalkaisia,¹⁴ näiden tietojen perusteella ei juuri voi tehdä johtopäätöksiä. Vertailu Ruotsissa saatuihin tutkimustuloksiin edellyttäisi niinkään täsmällisempiä tietoja.

4.5 Koulutuksen yhteiskunnallinen tuotto

Koulutuksen tuottoasteen tutkimus on painottunut yksityiseen tuottoon, eikä eroa yhteiskunnalliseen tuottoon ole aina tehty selväksi. On viitteitä siitä, että koulutuksen yksityinen tuottoaste olisi mahdollisesti järjestään korkeampi kuin yhteiskunnallinen tuottoaste (EAG 1998, F8; De Meulemaester & Rochat 1995; Human Capital... 1998, 110). Tuotto yhteiskunnalle voi myös vähetä samaan aikaan kun tuotto yksityisille säilyy korkeana. (Levin & Kelley 1994). Tuottoasteen mittarina on tavallisesti käytetty henkilöiden tuloja, mutta kustannuksia arvioitaessa on usein unohdettu, että osa kustannuksista on julkisia. Kustannusten osalta tiedot ovat puutteellisia, mitä OECD pitää osasyynä siihen, että koulutuksen yhteiskunnallinen tuottoaste on usein arvioitu liian suureksi. (Human Capital... 1998, 85; Indicators of Human Capital Investment 1996, 8; Lifelong Learning... 1996, 227, 231.)

OECD kuitenkin korostaa, että yhteiskunta hyötyy sijoituksista inhimilliseen pääomaan monella sellaisella tavalla, jota ei voi suoraan mitata rahassa. Ensinnäkin kasvavasta huippuammattitaitoisten 'osaajien' varannosta on edullisia makrotaloudellisia seurauksia. Toiseksi on sosiaalisesti ja taloudellisesti kannattavaa vahvistaa yhteiskunnan kiinteyttä vähentämällä työttömyyttä ja syrjäytymistä. (Human Capital... 1998, 29, 63-73, 84-85; Lifelong Learning... 1996, 154-155.)

¹⁴ Kysymys (56a) kuului: Seuraavaksi pyydän arviomaan, millä tavoin käymänne koulutukset ovat yleisesti ottaen auttaneet tai vaikuttaneet työhönne. Ovatko kurssit auttaneet teitä saamaan lisää palkkaa? Vastausvaihtoehdot olivat: kyllä, ei, ei osaa sanoa.

5 Koulutukseen osallistujat

5.1 Mitä aikuiskoulutuksella tavoitellaan

Aikuiset ovat oppijoina erilaisia kuin lapset: aikuisilla on omat käsityksensä oppimistarpeistaan, -kyvyistään ja -tavoitteistaan tai ainakin työ- ja elämäkokemusta, jonka valossa he arvioivat tarjolla olevaa koulutusta. On todettu, että aikuiset haluavat yleensä päästä jollain tavoin itse vaikuttamaan siihen, mihin koulutukseen he osallistuvat. Nyky-yhteiskunnassa oppiminen edellyttää ikäänkuin suostumista oppimaan. Vaikuttamismahdollisuus ei välttämättä johda parempaan opittavien asioiden tai taitojen hallintaan, mutta sen on havaittu edistävän oppimiseen sitoutumista ja myönteistä suhtautumista oppimiseen. (Gelpi 1992; Hayes 1993; Manninen 1998b; Poikela 1995; SOU 1996:188, 61-71, 116-120; Ziehe 1998.)

Aikuiskoulutusta on monenlaista, ja harrastusmuotoiseen opintopiiriin tuskin osallistutaan samoista syistä kuin henkilöstökoulutuksen. Koulutuksen kannattavuuslaskelmat korostavat aikuiskoulutuksen vaikutusta tuloihin, mutta koulutuksella voidaan tavoitella myös esim. kiinnostavampia työtehtäviä, miellyttävämpää työyhteisöä, sosiaalista nousua, oman itsensä kehittämistä tai työpaikan säilyttämistä. (Asplund 1996; Forrester & al. 1995; Gooderham 1991; Hayes 1993; Koulutus 1997:4, 18-21, 100-103.)

Sen selvittämiseksi, mitä aikuiskoulutuksella tavoitellaan, ei ehkä ole hedelmällistä kysyä vain standardikysymyksiä ("Miten opetussuunnitelma ja opetuksen sisältö vastaavat odotuksiasi?"), ja tarjota niihin standardivastauksia (hyvin/huonosti)¹⁵. Aikuiskoulutukseen osallistumisessa on monia ulottuvuuksia, jotka jäävät tavoittamatta, jos pitäydytään tiukasti täsmällisissä tavoitteissa ja tuloksissa tai jos unohdetaan, että koulutukseen osallistuvat näkevät oppimistilanteen eri näkökulmasta kuin kouluttajat. (Emsley 1991; Hayes 1993; Hering 1997; SOU 1996:159; SOU 1996:188, 82; ten Dam 1995.)

Aikuiskoulutustutkimuksen 1995 perusteella voisi päätellä,¹⁶ että Suomessa työhön tai ammattiin liittyvällä aikuiskoulutuksella on yleensä tavoiteltu uusia tai vaativampia työtehtäviä. Vaikka laajamittainen työttömyys oli 1990-luvun puoli-

¹⁵ Esimerkki on poimittu teoksesta Aikuisten ammatillisen koulutuksen seurantaselvitys 1995 (vastausten jakauma s. 9).

¹⁶ Haastatelluilta kysyttiin kaiken työhön tai ammattiin liittyvän aikuiskoulutuksen vaikutuksia, esim. "Oletteko saanut kurssien tai koulutuksen vuoksi uusia työtehtäviä?" Vastausvaihtoehdot oli annettu valmiiksi, viimeisenä vaihtoehtona "muut vaikutukset", mutta siihen saaduista vastauksista ei ole julkaistu tietoja. (Koulutus 1997:4, 138.) Koska kysymykset koskivat periaatteessa koko aikuisen elämän aikana hankittua aikuiskoulutusta, olen tulkinnut vastausvaihtoehtojen välillä tehtyjen valintojen (minkä vaikutuksen tai mitkä vaikutukset vastaaja muistaa ja mainitsee) heijastavan myös vaikutusten tärkeysjärjestystä vastaajan mielessä.

välissä suomalaisille vielä suhteellisen uusi kokemus, näyttää työpaikan säilyttäminen olleen kaikkien palkansaajaryhmien keskuudessa tärkeämpi tavoite kuin palkankorotus. Näin on ilmeisesti ollut myös ylempien toimihenkilöiden keskuudessa, vaikka heille työpaikan säilyttäminen ei ole ollut yhtä keskeistä kuin muille. Aikuiskoulutukseen osallistumisen paras houkutin näyttäisi kuitenkin olevan itsensä kehittämisen mahdollisuus. (Koulutus 1997:4, 105-106, 116-117.)

Koulutuksen asiakkaina aikuiset eroavat toisistaan merkittävästi mm. aiemman opiskelukokemuksensa ja maksukykyensä mukaan. Urasuuntautuneet huippuammattilaiset ovat vaativia ja ostovoimaisia aikuiskoulutuksen asiakkaita, jotka edellyttävät koulutuksen olevan joustavasti järjestettyä, tasokasta ja mielellään kansainvälistä. He ovat motivoituneita hankkimaan lisää tietoja, parantamaan kielitaitoaan ja kommunikaatiokykyään sekä ovat usein suuntautuneet itseohjautuvaan oppimiseen. Heidän tavoitteenaan on pysyä alansa kärjessä ja pärjätä myös kansainvälisillä työmarkkinoilla. Pätevyyden kasvattaminen täydennys- ja jatkokoulutuksen avulla vahvistaa myös koko profession suhteellista asemaa. (Ferguson 1998; Hughes & Thomas 1996.)

Koulutusasteikon ja ehkä maksukyvyynkin toisessa ääripäässä ovat ne, joiden nuoruusaikainen koulutus rajoittuu oppivelvollisuuskouluun. Heille aikuiskoulutus voi merkitä 'toista mahdollisuutta'. Erityisesti Alankomaissa, Norjassa ja Ruotsissa on jo pitkään edistetty aikuisten mahdollisuuksia suorittaa lukiotason oppimäärä. Alankomaissa iltakoulujen rinnalle tuli 1970-luvulla aikuisten päiväkouluja (dagonderwijs voor volwassenen), joiden toivottiin vetävän naiset kotoa suorittamaan lukiota vastaavan oppimäärän. Enimmillään 1980-luvun alkupuolella niissä opiskeli yli 40 000 naista ja runsas 6000 miestä, mutta opiskelijamäärät ovat sittemmin laskeneet. (ten Dam 1995.) Ehkä lukion suorittaminen ei Alankomaissa enää ole yhtä kannattavaa kuin ennen, tai ehkä naiset ovat todenneet muut ajankäyttötavat tähdellisemmiksi. Norjassa aikuislukio näytti ainakin vielä 1980-luvun alkupuolella¹⁷ todella edistäneen siihen osallistuneiden miesten ja naisten uraa (sosiaalista nousua) ja innostaneen heitä myös jatkamaan opiskelua. (Gooderham 1991; Gooderham & Dale 1995.) Ruotsissa osallistujamäärät ovat olleet 1990-luvulla suuria 'kuns kapslyftetin' lisättyä opiskelumahdollisuuksia (SOU 1998:51, 91), mutta on epäselvää, edustiko koulutus osallistujille 'toista mahdollisuutta'.

Aikuiskoulutukseen osallistujan kannalta muodollisten tutkintotodistusten tavoittelemisen voi olla myös turhauttavaa. Todistusten tärkeyttä osoittavat kyllä pyrkimykset saada aikaan järjestelmiä (rekistereitä, koulutuspassoja, testejä, näyttökokeita jne.), joiden avulla voitaisiin tunnistaa, kirjata ja osin standardoida myös monenlaiset epämuodollisen oppimisen tulokset. (Aikuiskoulutusrekisterin kehittäminen 1992; EAG 1998, 211; Human Capital Investment 1998, 129; La-

¹⁷ Kyse oli 1973-74 ja 1981-82 aikuislukiossa opiskelleiden tilanteesta vuonna 1986.

bour Market Policies 1997, 20-23; Lifelong Learning 1996, 242; McKenzie & Wurzburg 1997/1998; Rinne & Salmi 1998, 149-156.) Muodollisessa koulutuksessa hankittuja valmiuksia on puolestaan pidetty tärkeänä mm. Ruotsin työvoiman tason arvioinnissa. Siinä painotetaan, että kilpailukyvyn näkökulmasta epämuodollinen koulutus ei korvaa muodollisen koulutuksen puutteita (Sohlman 1992, 83). Mutta samaan aikaan korostetaan usein ja mielellään, että inhimillisessä pääomassa ei ole kyse muodollisesta pätevyydestä vaan osaamisesta (esim. Human Capital... 1998, 15; Measuring What People Know 1996, 20-22; Stevens 1996). Ja jotkut näkevät jo sielunsa silmin talouden, jossa ”muodollisten tutkintotodistusten monopolit murtuvat” (Raivola & Vuorensyrjä 1998, 81).

5.2 Koulutuksen kasautuminen

Aikuiskoulutuksen avulla ei tähän mennessä ole onnistuttu olennaisesti tasoittamaan koulutuksen jakautumisen suuria eroja, vaikka esimerkiksi aikuislukioiden avulla on siihen pyritty; pikemminkin aikuiskoulutus näyttäisi kasvattavan eroa. Osallistumista tutkittaessa törmätään eri maissa toistuvasti samaan ilmiöön: eniten aikuiskoulutukseen osallistuvat ne, joilla on jo ennestään paljon koulutusta. Tulos oli sama, kun koulutusasteen sijaan mittariksi otettiin (funktionaalinen) lukutaito: ne, joiden lukutaito sai parhaan arvosanan, osallistuivat aikuiskoulutukseen selvästi enemmän kuin heikoimman arvosanan saaneet. (EAG: Analysis, 36-37; EAG 1998, 209; Forrester & al. 1995; Human Capital Investment 1998, 46; IALS 1995, 69-71; Koulutus 1997:4, 9-12, 84-86; Labour Market Policies 1997, 12; Park 1996; Silvennoinen 1997; SOU 1996:159, 117; SOU 1998:51, 291; Tuijnman 1991.)

Maiden välillä on kuitenkin erittäin suuria eroja sekä osallistumisen todennäköisyyden että sen vaihteluvälin suhteen. Osallistumiserot eri lukutaidon tasojen välillä olivat pienimmät Ruotsissa, jossa aikuiskoulutukseen osallistuminen kaiken kaikkiaan on huippuluokkaa. Mutta heikonkin lukutaidon omaava ruotsalainen osallistui aikuiskoulutukseen todennäköisemmin kuin hyvällä lukutaidolla varustettu belgialainen tai kohtalaisella lukutaidolla varustettu sveitsinranskalainen. Koulutusasteen mukaan mitattuna osallistumisen vaihteluväli oli pienin Alankomaissa, jossa kuitenkin aikuiskoulutukseen osallistuminen on kaikenkaikkiaan vain OECD:n keskitasoa. Mutta Ruotsi vei muista voiton siinä, että kaikkein vähiten koulutettujen sarjassa (primary education or less, ts. enintään ala-astetta vastaava koulutus) aikuiskoulutukseen osallistuminen oli siellä selvästi yleisintä, vain Iso-Britannia pääsi edes Ruotsin tuntumaan. Ja näinkin vähän kouluja käynyt ruotsalainen osallistui aikuiskoulutukseen todennäköisemmin kuin lukion käynyt belgialainen. Peruskoulun suorittanut ruotsalainen ohitti tässä suhteessa jo lukion käyneen hollantilaisenkin. (IALS 1995, 71; IALS 1997, 92-94, 181-182.)

Myös aikuiskoulutuksen eri muotojen välillä on eroja. Ruotsalaiset ovat tietysti tutkineet asiaa ja todenneet, että ilmaiset ja kaikille avoimet opintopiirit

(studiecircular) ovat parhaiten saavuttaneet ne ryhmät, jotka yleensä osallistuvat vähän aikuiskoulutukseen (alhainen koulutusaste, alemmat toimihenkilöt ja työläiset). Toisin sanoen opintopiireissä kohtaavat hyvinkin erilaisessa asemassa olevat ihmiset. Tämä näyttää pitävän paikkansa erityisesti kulttuuriin ja käden taitoihin painottuneissa opintopiireissä. Sen sijaan kielten opetukseen ja kansalaistaitoihin suuntautuneissa opintopiireissä ylemmät sosiaaliryhmät ja hyvin koulutetut hallitsevat kuvaa. Kiintoisaa on myös, että työttömät osallistuvat Ruotsissa suhteellisesti lukuisammin muuhun aikuiskoulutukseen kuin opintopiireihin. (SOU 1996: 159, 117-120; vrt. Human Capital... 1998, 44-46.) Vaikka koulutus on Ruotsissakin kasautuvaa, niin sosiaaliluokka tai nuoruuden peruskoulutus eivät kuitenkaan muodostaneet sellaista vedenjakajaa, joka olisi jakanut aikuiset (yli 35-vuotiaat miehet) aikuiskoulutuksen suhteen kahteen kastiin. (Antikainen 1997).

Koulutuksen kasautuminen näkyy selvästi työhön ja ammattiin liittyvän koulutuksen osalta. Vaikka maiden välillä on eroja, on perusasetelma kaikissa sama: mitä korkeampi koulutus, sitä yleisemmin osallistutaan työhön tai ammattiin liittyvään koulutukseen. Tämä piti paikkansa myös Suomessa, jossa 1990-luvun alkupuolella osallistuttiin tällaiseen koulutukseen kaikenkaikkiaan eniten OECD-maissa. Tässä vertailussa suomalaisten osallistuminen oli yleisintä kaikkien koulutusasteiden osalta.¹⁸ Esimerkiksi peruskoulun tai vastaavan käynyt suomalainen osallistui tällaisen aikuiskoulutukseen suhteellisesti useammin kuin keskiastetta vastaavan koulutuksen (upper secondary) käynyt saksalainen, ja keskiasteen käynyt suomalainen enemmän kuin yliopistotason koulutuksen saanut saksalainen. (Lifelong Learning... 1996, 150-152.)

Vastaavanlainen kasautuminen näkyy myös henkilöstökoulutuksessa ja muussa työnantajan kustantamassa koulutuksessa, johon työnantaja valikoi osallistujat. Osittain tämä liittyy työn kognitiiviseen vaatimustasoon: mitä parempaa (funktionaalisen) lukutaidon tasoa tehtävät edellyttävät, sitä enemmän osallistutaan henkilöstökoulutukseen (IALS 1997, 102-103.) Yhtä selvästi se kuitenkin liittyy myös sosioekonomiseen asemaan. Esimerkiksi Ranskassa johtoportaan ja ylemmistä toimihenkilöistä joka kolmas osallistui työnantajan kustantamaan koulutukseen, mutta ammattitaidottomista työläisistä ei osallistunut edes yksi kahdestakymmenestä. (L'État de l'École 1998, 66-67; ks. myös. Gooderham & Hines 1995 ja Groot 1995.) Euroopan OECD-maiden vertailusta ilmenee myös, että kaikissa tutkituissa maissa miehet osallistuvat työnantajan rahoittamaan koulutukseen keskimäärin huomattavasti enemmän kuin naiset (IALS 1997, 99-100, ks. myös Forrester & al. 1995.)

Suomessa henkilöstökoulutus jakautuu varsin tasaisesti miesten ja naisten välille, ja tasaisemmin kuin esimerkiksi Ranskassa eri koulutusasteiden ja tai sosioeko-

¹⁸ Osallistuminen laskettiin prosenttina työllisestä 25-64 -vuotiaasta väestöstä, ja tarkastelujakso käsitti edeltävät 12 kuukautta.

nomisen aseman välille. Ryhmien väliset erot ovat silti selvät. Vuonna 1996 henkilöstökoulutukseen osallistui korkean asteen koulutuksen suorittaneista lähes kaksi kolmannesta, keskiasteen suorittaneista runsas 40 prosenttia ja perusasteen suorittaneista vajaat 30 prosenttia. Korkea-asteen koulutuksen saaneet miehet osallistuivat jonkun verran naisia useammin, muissa ryhmissä naiset osallistuivat useammin kuin miehet. Verrattuna aikaisempiin vuosiin muutokset henkilöstökoulutuksen jakautumassa ovat vähäisiä, joskin 1990-luvun alun lamavuosina korkea-asteen koulutuksen saaneiden osallistuminen henkilöstökoulutukseen laski vuoden 1989 huipputasosta selvemmin kuin muiden ryhmien. (Asplund 1996, 115-118; Koulutus 1995:3; Koulutus 1997:4, 16, 89-90, 97, 100-101; Koulutus 1997:8.)

5.3 Osallistumisen esteet

Jos tavoitteeksi asetetaan kaikkien aikuisten elinikäinen oppiminen, kuten OECD esittää ("lifelong learning for all"), niin huomio kiinnittyy väistämättä niihin, jotka eivät voi tai halua osallistua minkäänlaiseen aikuiskoulutukseen. Numeroja heistä on vaikea esittää, sillä tavallisesti osallistumista on selvitetty vain tietyn viiteajanjakson puitteissa. Esimerkiksi kansainvälisessä aikuisten lukutaitotutkimuksessa viitejakso oli 12 kuukautta. Niitä, jotka eivät tuona jaksolla olleet osallistuneet aikuiskoulutukseen oli vähiten Ruotsissa (46 %), keskimääräistä tasoa Isossa-Britanniassa (55 %) ja eniten Belgiassa (78 %).¹⁹ (EAG 1998, 211-212.)

Ruotsissa ja Suomessa, kummatkin aikuiskoulutukseen osallistumisen huippumaita Euroopassa, on kysytty myös, onko vastaaja koskaan elämässään osallistunut minkäänlaiseen aikuiskoulutukseen. Ruotsissa noin 14 prosenttia haastatelluista ei koskaan ollut osallistunut minkäänlaiseen aikuiskoulutukseen. Keskimääräistä yleisempää osallistumattomuus oli eläkeikäisten, yksineläjien, vähiten koulutettujen sekä työläisammattaja edustavien keskuudessa. Sen sijaan miesten ja naisten välillä ei ollut suurta eroa. (SOU 1996:159, 118).

Suomen aikuiskoulutustutkimuksen 1995 otoksen perusteella vain noin 10 prosenttia Suomen aikuisväestöstä ei ole koskaan osallistunut minkäänlaiseen aikuiskoulutukseen, ja heidän lukumääränsä laski vuodesta 1990 vuoteen 1995 yli 100 000 hengellä. Suomessa miesten ja naisten välillä on naisten eduksi selvä ero, joka ei 1990-luvun alkupuolella muuttunut miksikään.²⁰ Muissa suhteissa osallistumattomia luonnehtivat paljolti samat piirteet kuin Ruotsissa. (Koulutus 1997:4, 9, 84-94.)

¹⁹ Perusjoukko käsitti 25-64 -vuotiaan väestön. Kansainvälinen lukutaitotutkimus tehtiin 1994-1995.

²⁰ Niistä, jotka eivät koskaan olleet osallistuneet, oli miehistä 16 % 1990, ja 13 % 1995, naisista vastaavasti 10 % ja 7 %. Osuudet laskettiin 18-64 -vuotiaasta väestöstä.

Osallistumisen esteet voidaan ryhmitellä OECD:n tapaan esimerkiksi rakenteellisiin, institutionaalisiin ja yksilöllisiin tai elämäntilanteeseen liittyviin esteisiin. (Lifelong Learning... 1996, 92-93; vrt. EAG 1998, 211-212.) Ruotsin ja Suomen korkeita aikuiskoulutukseen osallistumisen lukuja selittää varmasti osaltaan se, että kummassakin maassa on julkisen vallan toimin pyritty vähentämään rakenteellisia esteitä luomalla järjestelmiä, joiden avulla korvataan koulutuksen aiheuttamia ansionmenetyksiä ja turvataan oikeus koulutukseen työpaikkaa menettämättä (esim. Sweden 1995, 61-63). Lukion oppimäärää aikuisina suorittavista ruotsalaisista lähes kaikki keskeyttäneet ilmoittavat syyksi taloudellisen tilanteen (opintotuen päätyminen, opintotuen riittämättömyys tms.). Pieni osa keskeytti työn takia ja vielä pienempi osa muiden syiden takia. Aikuisten keskeyttäjiä syyt erosivat selvästi niistä syistä, joita lukion keskeyttäneet nuoret olivat esittäneet. (SOU 1996:188, 73-77.) Sen sijaan esimerkiksi Alankomaissa vastaavan aikuiskoulutuksen keskeyttämisen syyt muistuttivat lukioikäisten esittämiä syitä (ten Dam 1995). Institutionaaliset esteet liittyvät paljolti koulutuksen tarjontaan ja järjestämiseen, mihin palataan seuraavassa luvussa.

Ne, jotka eivät ole osallistuneet aikuiskoulutukseen vaikka olisivat halunneet osallistua, esittävät kysyttäessä tietysti monia erilaisia syitä. Kansainvälisessä aikuisten lukutaitotutkimuksessa haastatellut sanoivat maasta riippumatta (Ruotsi ei tässä ollut mukana) yleisimmin syyksi ajan puutteen. Muita syitä olivat esimerkiksi työkiireet ja perhevelvollisuudet. Esimerkiksi työnantajan suhtautumisen ei yleensä katsottu olevan este. (EAG 1998, 211-212; 220.)

Suomen aikuiskoulutustutkimuksessa 1995 kysyttiin, mitkä syyt estivät tai hankaloittivat vastaajan silloisessa elämäntilanteessa osallistumista aikuiskoulutukseen toisaalta omalla vapaa-ajalla ja omalla kustannuksella, toisaalta työajalla ja työnantajan kustannuksella. Vapaa-ajalla ja omalla kustannuksella tapahtuvan koulutuksen yleisin este oli taloudelliset syyt, toisena koulutusmahdollisuuksien sijainti ja kulkuyhteydet, kolmantena väsymys ja neljäntenä kiinnostuksen puute. Työajalla ja työnantajan kustannuksella tapahtuvaan koulutukseen osallistumisen yleisimmin mainittu este oli kiireet työpaikalla, toisena ettei työnantaja järjestä koulutusta, kolmantena ettei sopivaa koulutusta ollut tarjolla ja neljäntenä vaikeus päästä kiinnostavaan koulutukseen. (Koulutus 1997:4, 50-54, 124-127; 139.)

Suomessa kysymyksissä ja vastausvaihtoehdoissa aikuiskoulutukseen osallistumista pidettiin ikäänkuin oletusarvona. Luopumalla tästä asetelmasta Ruotsissa saatiin kiintoisampia tuloksia. Osoittautui ensinnäkin, että erityisesti vähän koulutusta saaneille ensimmäiseen kurssiin tai opintopiiriin osallistuminen oli korkein kynnyks²¹ ensimmäisen kurssin tai opintopiirin jälkeen todennäköisyys osallistua vastakin aikuiskoulutukseen lisääntyi merkittävästi. Kun haastateltiin

²¹ Päätelmän taustalla on havainto, että valikoituminen sosiaaliaseman mukaan (sociala snedrekryteringen) oli selvintä niiden joukossa, jotka eivät koskaan olleet osallistuneet minkäänlaiseen aikuiskoulutukseen,

niitä, jotka eivät koskaan olleet osallistuneet minkäänlaiseen aikuiskoulutukseen eivätkä myöskään suunnitelleet osallistuvansa, kävi ilmi, että syynä oli useammin motivaation puute kuin mitkään opiskelun esteet. Lähes 60 prosenttia näistä vastaajista ilmoitti, ettei ylipäänsä ollut kiinnostunut opinnoista. Niistä ei ollut hyötyä sen enempää ammatissa kuin vapaa-aikanakaan, ja enemmistö katsoi voitavansa hankkia tarvitsemansa tiedot muulla tavoin, esimerkiksi työpaikalla. (SOU 1996:159, 119-122.) Nämä kaunistelemattomat vastaukset näyttäisivät olevan sukua aikuiskoulutuksen tutkijan heittämälle kysymykselle: ”Miksi syrjäytyneiden edes pitäisi olla kiinnostuneita koulutuksesta?” (Silvennoinen 1997, 51.)

6 Koulutuksen tuottaminen ja rahoittaminen

6.1 Aikuiskoulutuksen käytännöt ja ohjaustoiminta

Aikuiskoulutusta tuottavia oppilaitoksia on rahoitettu paljolti julkisin varoin niissä Euroopan maissa, missä aikuiskoulutuksella on vakiintunut asema (esim. Alankomaat, Iso-Britannia, Pohjoismaat). Tätä nykyä toiminnan tuottavuudelle ja kustannustehokkuudelle asetetaan entistä tiukempia vaatimuksia (Duizendstraal & Nentjes 1994; Hoenack 1994.) Koulutukseen osallistujat nähdään kuluttajina, joiden tarpeet koulutusorganisaation on kilpailussa menestyäkseen osattava ennakoita (Duguet 1995; Hughes & Thomas 1996.) Jatkuva tuloksellisuuden seuranta on toisaalta lisännyt byrokratiaa, koska kouluttajat ja opettajat joutuvat käyttämään aiempaa enemmän aikaa tulosten raportointiin (Hering 1997). Uudenlaisessa toimintaympäristössä koulutuksen laadusta ja sen arvioinnista näyttää tulleen entistä hankalampi kysymys. (Emsley 1991; Psacharopoulos 1996; Raivola & Vuorensyrjä 1998, 81-85; SOU 1996:1888, 82-83.)

Samalla koulutus- ja organisaatioinnovaatiot sekä kouluttajien suhtautuminen niihin ovat nousseet huomion kohteeksi. Taustalla tuntuisi olevan ajatus tai huoli siitä, että esimerkiksi tulos- ja joustavuusvaatimukset voivat vaikeuttaa innovaatioiden syntyä tai toteuttamista. (Emsley 1991; Forrester & al. 1996; Smyth & van der Vegt 1993; Manninen 1998b.) Ruotsissa monet niistä oppilaitoksista, jotka järjestivät aikuisille lukio-opetusta katsoivat kuitenkin, että pedagogisen kehityksen esteitä olivat pikemminkin rohkeuden ja mielikuvituksen puute tms. kuin esimerkiksi ohjausjärjestelmät (SOU 1996:188, 88).

Aikuiskoulutusta järjestetään monella eri tavalla, mutta etäopetus on tietotekniikan ja -verkkojen myötä vallannut yhä enemmän alaa. Yleensä etäopetuksella on tavoiteltu kustannustehokkuutta: tiettyä koulutussisältöä pystytään alkuinvestointien jälkeen myymään moninkertaisesti ja olennaisesti halvemmalla verrattuna saman koulutuksen järjestämiseen lähiopetuksena. Palkkakulujen ohella säästetään myös kiinteistö- yms. kuluissa, kun opiskelu siirtyy opiskelijan kotiin. (Duguet 1995; Leuven & Tuijman 1996; Lifelong Learning 1996, 235; Rahikainen 1994.) Suomen pienillä koulutusmarkkinoilla mittakaavaetuja on kuitenkin ollut vaikea saavuttaa samassa määrin kuin esimerkiksi Isossa-Britanniassa; Suomessa etäopiskelu tarkoittaakin yleensä monimuoto-opiskelua, jossa lähiopetus ja etäopetus vuorottelevat. Lisäksi aikuiskoulutuksessa pyritään enenevästi ottamaan huomioon yksilölliset tarpeet, mikä osaltaan vie pohjaa etäopetuksen mittakaavaeduilta.

Monet korostavat, että etäopetus ja tietotekniikkaa hyödyntävä opetus edellyttävät opetusmenetelmien uudistamista sekä opettajan ja kouluttajan roolin muutosta. (Hayes 1993; SOU 1996:188, 77-79.) Etäopetukseen liittyy samanlaisia ongelmia

kuin etätööhön: yksinään kotona puurtava jää vaille sitä tärkeää huomaamatta tapahtuvaa oppimista, joka työ- tai koulutusyhteisössä hankitaan kokemuksen ja vuorovaikutuksen kautta²² (esim. Raivola & Vuorensyrjä 1998, 26-27, 52). Tosin tietoverkkojen uskotaan vähentävän etäopiskelun eristyneisyyttä. (Ferguson 1998; Human Capital Investment 1998, 12.)

On kuitenkin mahdollista, että kustannustehokkuuden paineessa eräät vaikeasti tavoitettavat ryhmät jäävät sivuun. Erityisesti hyvin vähän kouluja käyneiden aikuisten kouluttaminen epäonnistuu OECD:n mukaan usein siksi, että tavanomaiset koulutusmenetelmät eivät sovellu heidän kouluttamiseensa. Heidän tapauksessaan koulutuksen pitäisi lähteä liikkeelle siitä, mitä he jo osaavat ja tietävät, niin että opittava liittyisi luontevasti ennestään hallittuun kokonaisuuteen, esimerkiksi työhön tai ammattiin. (Labour Market Policies 1997, 18; ks. myös Forrester & al. 1995.)

Aikuiskoulutuksen tuki- ja neuvontapalveluja olisi OECD:n mukaan olennaisesti laajennettava, jos elinikäinen oppiminen halutaan ulottaa koskemaan kaikkia. Ohjaus- ja neuvontatoiminnan avulla yritetään tavoittaa erityisesti niitä ryhmiä, joita ei tavoiteta tavanomaisin keinoin. Tehokkaan ohjauksen avulla katsotaan voitavan mm. edistää onnistuneita koulutus- ja uravalintoja sekä rohkaista ihmisiä ottamaan vastuu urakehityksestään. Ohjaustoiminnan avulla arvellaan myös voitavan vähentää työttömyyttä. (Hasan & Tuijnman 1996; Lifelong Learning for All 1996, 92, 147-148; St John-Brooks 1996.) Vähän kouluja käyneitä miehiä on Ruotsissa yritetty saada mukaan yleissivistävään aikuiskoulutukseen sekä ohjauksen ja koemielessä tarjottujen kurssien avulla että ottamalla heihin henkilökohtaisesti yhteyttä (uppsökande verksamhet) mm. työnantajien, työnvälityksen ja ammattiyhdistysten kautta. (SOU 1996:188, 73-74).

Ohjausta ja neuvontaa tarjotaan helpottamaan aikuiskoulutuksen kannattavuuteen liittyvää epävarmuutta tilanteessa, jossa ”... koulutus tiettyihin ennakoitaviin työtehtäviin on vanhentunut malli, lukuunottamatta ehkä työnantajan henkilöstökoulutusta oman yrityksen tehtäviin.” (Onnismaa 1998, 83). Ohjaustoiminta on Suomessa laajentunut aikuiskoulutuksen yksilöllistymisen ja ns. itseohjautumisen myötä. Itseohjautumisessa aikuisopiskelijan edellytetään (Jyri Mannisen sanoin) kykenevän arvioimaan omat kehittymistarpeensa, ottamaan vastuuta omasta kehittämisestään ja hahmottamaan uudenlaisia oppimisympäristöjä. Itseohjautuminen avoimessa oppimisympäristössä asettaa kuitenkin varsin suuret vaatimukset aikuisopiskelijan omatoimisuudelle ja sinnikkyydelle, niinkuin akateemisesti koulutetuille tarkoitettujen joustavien ja yksilöllisesti toteutettujen koulutusohjelmien kehittämisprojekti osoitti. (Manninen 1998a). Itseohjautuvien avoimien oppimisympäristöjen voisi arvella pikemminkin lisäävän kuin tasoittavan koulutuksen kasaantumista.

²² Työelämän tutkijat puhuvat äänettömästä tai hiljaisesta oppimisesta (tacit knowledge), koulutustutkijat piilo-opetus suunnitelmasta (hidden curriculum).

6.2 Aikuiskoulutuksen rahoittaminen

Koko aikuisväestön elinikäisen oppimisen toteuttaminen tulee kalliiksi, vaikka etäopetus, itseohjautuminen yms. otettaisiin avuksi. Kustannuksia on periaatteessa mahdotonta arvioida, koska elinikäinen oppiminen on avoin prosessi. Joka tapauksessa kustannuksiin sisältyy huomattavan paljon epäsuoria kustannuksia: esimerkiksi henkilölle itselleen tulojen menetystä koulutusajalta ja vastaavasti valtiolle vähemmän verotuloja, ja hänen mahdolliselle työnantajalleen henkilön työpanoksen menetystä. OECD:ssä on tehty summittainen arvio siitä, mitä kustannusmielessä merkitsisi, jos tämänhetkinen aikuiskoulutuksen lisäämistarve tyydytettäisiin edes vähimmäistasolla (tarjottaisiin koulutusmahdollisuus niille, joiden funktionaalinen lukutaito on heikko tai puutteellinen). Vaikka maiden välillä on eroja – näin arvioitu aikuiskoulutuksen lisäämistarve olisi olennaisesti pienempi Ruotsissa kuin esim. Saksassa tai Sveitsissä – niin kyse olisi joka tapauksessa huomattavan suurten ihmismäärien kouluttamisesta ja sen mukaisista kustannuksista. (Lifelong Learning... 1996, 223-225, 236-237; Psacharopoulos 1996.) Esimerkiksi Suomessa pelkästään julkiset aikuiskoulutuksen kustannukset liikkuvat jo viiden miljardin markan tuntumassa (ks. Liitetaulukko 1).

OECD korostaa, että kustannukset on pidettävä kurissa lisäämällä kilpailua koulutusmarkkinoilla. Lisäksi elinikäisen oppimisen kustannukset on jaettava periaatteessa sen mukaan, miten tuotto jakautuu, joskin eri osapuolilla on tietysti usein yhteisiä etuja. Samalla ollaan kuitenkin huolissaan siitä, että yksityiset henkilöt tai yritykset eivät investoisikaan aikuiskoulutukseen siinä määrin kuin kokonaisuuden kannalta olisi tarpeen. Pienten tai epävakaaassa markkinatilanteessa toimivien yritysten katsotaan olevan alttiita alimitoittamaan koulutusinvestointinsa.²³ Jos markkinat eivät yksinään johda optimaalisiin investointeihin, olisi valtion OECD:n mukaan tuettava yritysten tarvitsemaa työpaikkakoulutusta, koska siitä on hyötyä julkiselle taloudelle (mm. verotulojen kasvu) ja koko kansantaloudelle. (Groot 1995; Human Capital... 1998, 93-94; Leuven & Tuijnman 1996; Lifelong Learning... 1996, 23-39; Raivola & Vuorensyrjä 1998, 71.)

Yrityksiä voidaan myös kannustaa tai velvoittaa koulutusinvestointeihin. Julkinen valta voi käyttää erilaisia veropoliittisia keinoja tai luoda edellytykset koulutusinvestointien ottamiseksi huomioon pääomamarkkinoilla. (Human Capital Investment 1998, 93; Labour Market Policies 1997, 19; Lifelong Learning... 1996, 239-244.) Esimerkiksi Ranskassa yritysten on sijoitettava tietty prosentti palkkasummastaan koulutukseen tai ne joutuvat maksamaan vastaavasti korkeampia ve-

²³ Yritysten koulutusinvestointien on monesti todettu olevan suorassa suhteessa yrityksen kokoon: suur-yritykset investoivat koulutukseen selvästi enemmän kuin pienet yritykset. (Benchmarking the Netherlands 1998, 105; Forrester & al. 1996; The Netherlands 1996, 6-14; The Role of the company in generating skills 1993, 2-3; Spain 1997, 7.) Esimerkiksi Ranskassa alle 10 työntekijän yritysten henkilökunnasta noin kymmenes, mutta yli 500 työntekijän yritysten henkilökunnasta lähes joka kolmas osallistui aikuiskoulutukseen. (L'État de l'école 1998, 66-67.)

roja. Ranskan mallia on kuitenkin pidetty ongelmallisena. Yritysten koulutusrahojen kasvun on todettu koituneen pikemminkin yksityisten koulutusalan yritysten kuin yrityksen oman henkilökunnan hyödyksi. Ongelmana on pidetty myös sitä, että eri toimialoilla koulutustarve vaihtelee suuresti, eikä tätä ole otettu järjestelmässä huomioon. Lisäksi on esitetty, että työntekijöiden oikeus koulutukseen saattaa johtaa myös ylimitoitettuihin koulutusinvestointeihin, jos työntekijät pyrkivät koulutukseen saadakseen vaihtelua työntekoon. Alankomaissa on eräillä toimialoilla perustettu yritysten koulutusrahastoja, joihin yritykset maksavat tietyn prosentin palkkasummastaan. Vastineeksi ne saavat rahastosta tukea koulutukseen henkilökuntaansa, minkä katsotaan mm. pienentävän sitä riskiä, että toinen yritys 'kaappaa' toiselta ammattitaitoisia työntekijöitä. (Forrester & al. 1996; Groot 1995.)

Yksityisten henkilöiden kannustamiseksi koulutukseen esitetään usein koulutussetelin tyyppisiä ratkaisuja. Tällöin ajatellaan erityisesti koulutuksen takia menetettyjen tulojen korvaamista. Toisessa mallissa pidetään ongelmana ensisijaisesti sitä, että koulutuksen kustannukset lankeavat maksettavaksi ennenkuin koulutuksen tuotosta päästää hyötymään. OECD ehdottaa mahdolliseksi ratkaisuksi koulutuskustannusten tekemistä vähennyskelpoisiksi henkilöverotuksessa tai vaihtoehtoisesti edullisia valtion takaamia opintolainoja, jotka maksetaan takaisin sitten kun koulutuksen vaikutus näkyy tuloissa. Yleensä pidetään kuitenkin selvänä, ettei aikuiskoulutuksen rahoitusta voi jättää pelkästään yritysten tai koulutettavien itsensä maksettavaksi, koska tällöin koulutuksen ulkopuolelle jäisi suuri osa niistä, jotka eivät kuulu työvoimaan tai joiden kouluttamista työnantaja ei pidä riittävän kannattavana. Tarvitaan myös julkista rahoitusta, sillä (Leuvenin ja Tuijnmanin sanoin) täysin vapaiden markkinoiden varassa toimiva aikuiskoulutus vain jyrkentäisi eriarvoisuutta ja haaskaisi paljon sellaisia kykyjä, joista voisi olla taloudellista hyötyä. (Labour Market Policies 1997, 18-19; Leuven & Tuijnman 1996; Lifelong Learning... 1996, 239-243; Ojala 1996.)

7 Aikuiskoulutuksen näkymiä

7.1 Eurodelfoitutkimus

Aikuiskoulutuksen näkymiä ja strategioita Euroopassa on kartoitettu 16 maata käsittäneessä Eurodelfoitutkimuksessa (1993-1995), johon Suomi osallistui vasta jälkikäteen. Eurodelfoissa keskityttiin paljolti erilaisiin ongelmiin ja asiantuntijoilta kysyttiin, voiko aikuiskoulutus olla niissä avuksi. Ongelma-alueet liittyivät kolmeen kokonaisuuteen: a) teknologia ja työ, b) identiteetti ja elämänsisältö, c) yhteiskunnasta syrjäytyminen. Kansainvälisessä Eurodelfoitutkimuksessa todettiin, että teknologian ja työn suhteen moderni koulutus on vahvoilla, sen sijaan se näyttää olevan avuton syrjäytymisen suhteen. (Feinstein & Leirman 1995.)

Sekä kansainvälisen että Suomen Eurodelfoitutkimuksen asiantuntijat arvioivat aikuisten yleisimmin kokemiksi ongelmiksi työttömyyden, työelämän rakenneuutoksen ja ajan hallinnan (nopeus ja stressi). Suomalaiset asiantuntijat valitsivat seuraavaksi yleisimmiksi ongelmiksi ammattitaidon puutteet, ihmissuhdeongelmat sekä epävarmuuden ja elämän tarkoituksettomuuden kohtaamisen. Kansainväliset panelistit olivat samaa mieltä kahdesta ensimmäisestä, mutta pitivät politiikkaan kohdistuvaa epäluottamusta yleisemmin koettuna ongelmana kuin elämän tarkoituksettomuutta. Kansainväliset panelistit arvioivat aikuisten kokevan Eurodelfoitutkimuksessa kartoitetut 22 ongelma-alueita kaikenkaikkiaan vakavampina kuin suomalaiset asiantuntijat, mutta toisaalta pitivät myös aikuiskoulutuksen vaikutusmahdollisuuksia auttaa ongelmien ratkaisussa yleensä suurempina kuin suomalaiset.²⁴ Kummankin tutkimuksen asiantuntijat katsoivat, että aikuiskoulutuksen vaikutusmahdollisuudet ovat suurimmat ammattitaidon puutteiden osalta. Suomalaiset arvioivat toiseksi parhaaksi vaikutusmahdollisuudet pitkälle vietyyn erikoistumiseen, kun taas kansainvälinen paneli nimesi uuden teknologian saatavuuden. Kumpikin ryhmä valitsi kolmanneksi vaikutusmahdollisuudet tiedonsaannin ongelmiin. Kaikki nämä ovat tyypillisesti osaamiseen ja tiedonhallintaan liittyviä ongelmia. (Leirman 1995, 50-56; Nurmi & al. 1996, 22-26; Nurmi & al. 1997.)

Tulevaisuudennäkymien kannalta aikuiskoulutuksen tavoitteet ovat ehkä kiintoisempia. Eurodelfoitutkimuksen kansainvälisen paneelin valitsemien tavoitteiden

²⁴ Eurodelfoissa kysyttiin, kuinka vaikeana tietyt ongelmat koettiin ao. maassa vastaajan arvion mukaan sekä voisiko aikuiskoulutus olla avuksi ongelmien ratkaisemiseksi. Koettujen ongelmien 22 ongelma-alueesta alle 5 pistettä (asteikko 1-7) sai kansainvälisen paneelin asteikossa vain kaksi ongelma-alueita (väestörakenteen muutokset ja liikkumiseen liittyvät ongelmat, ml. siirtolaisuus), suomalaisten asteikossa 16 ongelma-alueita. Aikuiskoulutuksen vaikutusmahdollisuuksista alle 5 pistettä sai kansainvälisen paneelin asteikossa vain viisi ongelma-alueita (asumisen ongelmat, liikkumisen ongelmat, köyhyys, muu sosiaalinen eriarvoisuus ja syrjäytyminen, väestörakenteen muutokset), suomalaisten asteikossa 19 ongelma-alueita.

kärkiryhmä ei oikeastaan käsittänyt lainkaan johonkin tietosisältöön liittyviä tavoitteita. Kahdesta tärkeimmästä tavoitteesta kansainvälinen paneeli ja suomalaiset olivat yhtä mieltä: tärkeintä on oppimaan oppiminen ja kommunikointi. Seuraavina tavoitteina tulivat kansainvälisen paneelin luettelossa oman persoonallisuuden kehittäminen, kansalaistoimintaan osallistuminen, ihmissuhteiden hoitaminen ja tarkoituksen antaminen elämälle. Työllistymisen parantaminen oli tavoitteiden listassa vasta seitsemäntenä siitä huolimatta, että kansainvälinen paneeli oli pitänyt työttömyyttä ja työelämän muutoksia vakavimpina ongelmina. Suomalaiset olivatkin tässä omilla linjoillaan: he pitivät työllistymistä yhtä tärkeänä tavoitteena kuin persoonallisuuden kehittämistä. Viidentenä suomalaisten tärkeysjärjestyksessä tuli matematiikan ja atk:n hyödyntäminen, kansainvälisen paneelin listassa se oli jäänyt viimeiseksi. (Leirman 1995, 59-61; Nurmi & al. 1996, 32-24; Nurmi & al. 1997.)

Selvä ero oli myös suomalaisten ja muiden Eurodelfoi-maiden asiantuntijoiden suhtautumisessa poliittisten elinten²⁵ ja koulutushenkilöstön ammattilaisten väliseen työnjakoon. Kuuden tehtäväkentän osalta suomalaiset tosin olivat yhtä mieltä kansainvälisen paneelin kanssa siitä, että ne kuuluivat poliittisille elimille: taloudellinen tuki, rahoitusperusteiden määrääminen, vähemmistöistä ja syrjäytyneistä huolehtiminen, infrastruktuurista huolehtiminen, päällekkäisyyksien ja tuhlausten estäminen sekä tarjonnan tasapuolisuuden valvonta. Samaa mieltä suomalaiset olivat muiden kanssa myös siitä, että toimintamenetelmien asettaminen tärkeysjärjestykseen ei ollut poliittisten elinten tehtävä, joskin suomalaiset olivat tässä jyrkempiä.²⁶ Viisi muuta tehtäväkenttää, jotka kansainvälisen paneelin mielestä selvästi kuuluivat poliittisille elimille, kuuluivat suomalaisten mielestä alan ammattilaisille: koulutuksen sisältöjen asettaminen, koulutusohjelmien suunnittelu ja toteuttaminen, laatustandardien määrääminen, valvonnan välineiden kehittäminen sekä kouluttajien ammattitaidon kehittäminen. Suomen raportin kirjoittajat tiivistävät: ”Kärjistäen voisi sanoa, että suomalaiset asiantuntijat odottavat poliitikkojen asettavan päämääriä, mutta eivät halua [näiden] seuraavan niiden saavuttamista eivätkä myöskään usko sellaista tapahtuvan.” (Nurmi & al. 1996, 50-53.)

Eurodelfoitutkimuksessa ei juuri käsitelty aikuiskoulutuksen käytäntöjä, mutta siinä kartoitettiin aikuiskoulutuksen alalla 1990-luvulla tehtyjä innovaatioita. Suomalaisten asiantuntijoiden mukaan eniten innovaatioita oli syntynyt oppimaan oppimisessa sekä matematiikan ja atk:n hyödyntämisessä, kansainvälinen paneeli katsoi niitä syntyneen vielä enemmän kommunikoinnin alalla. Neljäntenä kumpikin asiantuntijaryhmä mainitsi työllistymiseen liittyneet aikuiskoulutuksen in-

²⁵ Kansainvälisen Eurodelfoitutkimuksen käsite ”political authorities” käännettiin suomeksi ”poliittisiksi elimiksi”, joka käsitti myös kunnalliset päätöksentekuelimet, mutta ei rivivirkamiehiä. (Nurmi & al. 1996, 50).

²⁶ Suomen aineistossa alle 5 prosenttia, muiden maiden aineistossa 28 prosenttia asiantuntijoista hyväksyi toimintamenetelmien asettamisen tärkeysjärjestykseen poliittisten elinten tehtäväksi.

novaatiot. Sekä suomalaisten että kansainvälisten asiantuntijoiden mukaan vähi-
ten oli syntynyt kotiin ja perheeseen liittyviä aikuiskoulutuksen innovaatioita.
Suomen Eurodelfoitutkimuksen asiantuntijoiden luettelemat aikuiskoulutuksen
uudet innovaatiot jakautuivat viiteen pääryhmään: ihmisen kasvu ja erityistarpeet,
ihmisten välinen vuorovaikutus, joustavuus ja liikkuvuus, avoimen tietoyhteis-
kunnan kehittäminen sekä tutkimus- ja kehitystoiminta. (Leirman 1995, 61-66;
Nurmi & al. 1996, 43-48.)

7.2 Aikuiskoulutuksen avoin tulevaisuus?

Tulevaisuudennäkymiä on tapana kysyä asiantuntijoilta, ja niin myös tässä selvi-
tyksessä on haastateltu ihmisiä, joiden työ tai ammatti liittyy aikuiskoulutuk-
seen.²⁷ Voisi kuitenkin olla kiintoisaa pyytää myös aivan muiden alojen edustajia
arvioimaan aikuiskoulutuksen näkymiä, sellaisten ihmisten, joiden omakohtaiset
edut eivät mitenkään liity aikuiskoulutukseen: mitä sanoisi esimerkiksi pienyrit-
täjä, keksijä, kirjailija, videotaiteilija, elokuvaohjaaja. Asiantuntijat ovat taipu-
via hahmottamaan tulevaisuudennäkymiä siihenastisen kokemuksensa ja havaitse-
mansa muutoksen valossa. Mennyt ennustaa kuitenkin huonosti tulevaa: esimer-
kiksi vuonna 1990 aikuiskoulutuksen tutkija arveli 1980-luvun kehityksen perus-
teella, että ammattien ja erityisesti ammattialojen pysyvyys oli Suomessa
lisääntymään päin²⁸ – vain muutamaa vuotta myöhemmin mikään ammatti ei enää
näyttänyt olevan turvassa.

Tietysti asiantuntijoidenkin välillä on koulukunta- ja näkemuseroja. Toiset usko-
vat tuntevansa tulevaisuuden niin hyvin, että ovat valmiita laatimaan listoja tule-
vista osaamistarpeista (ks. Raivola & Vuorensyrjä 1998, 34-38), toiset taas eivät
ole ylipäänsä innostuneita arvailemaan tulevaisuutta.²⁹ Monet pohtivat, voisiko
aikuiskoulutus osaltaan auttaa lieventämään työelämän rajujen muutosten ongel-
mallisia seurauksia, erityisesti työttömyyttä ja syrjäytymistä. Voisiko työllistettä-
vyyttä parantaa kehittämällä joustavaa koulutusta sen sijaan, että ajetaan joustavia
palkkoja ja säätelemättömiä työmarkkinoita (Carnoy 1997). Vai pitäisikö aikuis-
koulutuksen jonkun lohkon keskittyä syrjäytyneisiin ja ehkä ottaa oppia yhdys-

²⁷ Haastatellut henkilöt: projektipäällikkö Irene Hein (Teknillinen korkeakoulu), professori Seppo Kon-
tiainen (Helsingin yliopisto), tutkimuspäällikkö Jyri Manninen (Helsingin yliopisto), valtiot. maist.
Mikko Martikainen (Palvelutyönantajat), professori Kari Nurmi (Helsingin yliopisto).

²⁸ ”Utvecklingen inom de olika yrkessektorena varierar visserligen rätt kraftigt, men för flertal är
trenden för den yrkesmässiga stabiliteten klart stigande... Ytterligare kan noteras att flera av yrkessektori-
erna karakteriseras av större mobilitet inom yrkessektorn än över yrkessektorgränserna. Överhuvudta-
get förefaller det som om benägenheten att stanna kvar inom samma yrke eller yrkessektor skulle vara
större för yrken som kräver en förhållandevis hög utbildning och betydande yrkeskunskaper. I motsats
härtill är rörligheten mellan yrkessektorena betydligt vanligare inom mindre kunskapskrävande yrken.”
(Asplund 1990, 142-143.)

²⁹ ”One should try to identify current imbalances and distortions and try to correct them, rather than
trying to deal with an uncertain future.” (Psachropoulos 1997, 391.)

kuntatyöstä tms., koska nykyisellään aikuiskoulutus onnistuu harvoin houkuttelemaan mukaan vähäväkisiä.

Epäilijät arvelevat, että usein ehdotettu ”toinen mahdollisuus” tarjoaa kyllä laadukasta koulutusta, mutta vaatii oppijalta niin paljon, ettei siitä ole apua marginalisoituneille. Koulutuksen mahdollisuuksia ylipäänsä epäilevät voivat todeta, että joskaan nykyinen työttömien kurssittaminen ei toisikaan tuloksia eikä tarjoaisikaan luvattuja oppimiskokemuksia, niin ainakin opiskelijoista on mukava tavata uusia ihmisiä ja pitäähän kurssi heidät kiinni yhteiskunnassa. Toiset kouluttajat puolestaan voivat kertoa myös työllistämiskoulutuksessa koetusta aidosta oppimisen ilosta. Voiko naisten innokasta osallistumista aikuiskoulutukseen ylipäänsä Suomessa selittää oikeastaan muulla kuin oppimisen ilolla, sillä suhteellisen vähäinen osa heistä voi koskaan laskea – niinkuin OECD laskisi – koulutuksen hyödyn sen enempää palkassaan kuin urakehityksessään.

Aikuiskoulutuksen vanhat rakenteet ovat hajoamassa ja aikaisempi paradigma hiipumassa, joskin on niitäkin, jotka uskovat, että viestintä- ja tietotekniikan uudet mahdollisuudet antavat vanhalle paradigmalle jatkoaikaa. Aikuiskoulutusinstituutiot ovat joka tapauksessa paineiden alla. Monella alalla tietämyksen kärki on tätä nykyä työelämässä (esim. viihde- ja elektroniikka-alat), ja myös koulutusinnovaatiot tehdään ‘kentällä’ eikä koulutuksessa. On mahdollista, että oppilaitokset menettävän otteensa aikuiskoulutuksesta. Ratkaisevaa voi olla, miten koulutusinstituutiot pystyvät ottamaan käyttöönsä alan innovaatiot, ja miten kouluttajat onnistutaan kouluttamaan aina uudestaan. Oppilaitosten pitäisi avautua moneen suuntaan: aikuisopetuksen tulisi toteutua autenttisisessa yhteiskunnassa, opetussuunnitelmien pitäisi avautua (valinnanvaihtoehtoja, ei vuosikursseja) ja aikuiskoulutuksen tulisi avautua työelämään.

Avoimet oppimisympäristöt ja aikuisopiskelijoiden itseohjautuvuus nähdään tulevaisuuden mahdollisuutena, mutta niiden avulla voidaan myös legitimoida opiskelijoiden heitteillejättöä. Aikuisten oikeus oppia voi myös muuttua aikuisten oppivelvollisuudeksi jos ne, jotka eivät ole jatkuvassa oppimisen tilassa, syyllistetään. Elinikäinen oppiminen voi kääntyä – niinkuin aikuisopiskelijat sen jo ovat vääntäneet – elinkautiseksi kasvatukseksi.

8 Kysymyksiä

Tämän aikuiskoulutusta käsittelevien tutkimusten ja tilastojen lyhyen esittelyn tavoitteena ei ole ollut tarjota vastauksia vaan herättää kysymyksiä. Tutkimustulokset ovat ristiriitaisia. Inhimillinen pääoma ja elinikäinen oppiminen ovat käsitteinä niin laajoja, muuttuvia ja kulttuurisidonnaisia, että niiden tavoittaminen täsmällisin tutkimuksen käsittein on vaikeaa. OECD haluaa saada jäsenmaistaan vertailukelpoisia tietoja indikaattoreitaan varten, mutta miten mitata mitä ihmiset osaavat?

Seuraavaan on kerätty tämän selvityksen virittämiä kysymyksiä jatkotutkimusten pohjaksi:

Kotitalouksien aikuiskoulutusmenot. Kulutustutkimusten numerot näyttäisivät viittaavan siihen, että kotitalouksien kyky tai halukkuus sijoittaa rahaa omaehtoiseen aikuiskoulutukseen olisi Suomessa lisääntynyt pahimpina lamavuosina ja taittunut samalla kun lamakin taittui (s. 6-7). Onko näissä luvuissa kyse vain tilastollisesta satunnaisvaihtelusta, vai onko muutos ainakin jossain määrin todellinen? Jos muutos on ainakin osittain todellinen, niin kuvastaako se tilapäistä notkahdusta vai suoranaista käännettä aikuiskoulutuksen suosiossa, uskottavuudessa tms.? Vai olisiko niin, että työmarkkinakoulutuksen huomattava lisääntyminen olisi 'syönyt' omaehtoisen aikuiskoulutuksen markkinoita?

Yleissivistävä ja ammatillinen aikuiskoulutus. Ammatillisen koulutuksen suosion lisääminen on ollut koulutuspolitiikan ikuisuuskyseksiä niin Suomessa kuin muualla Euroopassa. George Psacharopoulos kuitenkin väittää, että nyky maailmassa yleissivistävä koulutus voi olla parasta ammattikoulutusta ja lisäksi opiskelijaa kohden puolet halvempaa kuin ammatillinen koulutus (s. 16). Pitävätkö nämä Psacharopoulosen väitteet paikkansa Suomessa? Entä pitävätkö ne paikkansa aikuiskoulutuksen osalta? Onko ammatillinen aikuiskoulutus Suomessa puolet kalliimpaa opiskelijaa kohti kuin yleissivistävä aikuiskoulutus? Ja onko yleissivistävä aikuiskoulutus parasta ammatillista aikuiskoulutusta? Jos on, niin koskeeko tämä yleissivistävää aikuiskoulutusta yleensä vai ainoastaan jotain sen lohkoa?

Aikuiskoulutuksen kustannukset ja elinikäisen oppimisen rahoittaminen. Suomi ja Ruotsi kuuluvat niihin maihin, joissa elinikäisen oppimisen toteutuminen ei näytä yhtä kaukaiselta tavoitteelta kuin monessa muussa OECD-maassa. Silti niissäkin on varauduttava huomattaviin lisäkustannuksiin, jos tavoitteeksi päätehtään ottaa elinikäisen oppimisen ulottaminen koko aikuisväestöön. Aikuiskoulutuksen suorista ja epäsuorista todellisista kustannuksista ei ole järjestelmällisesti kerättyä tietoa sen enempää Suomesta kuin muissakaan OECD-maista, vaan käytävissä olevat tiedot perustuvat esim. kertaluonteisiin tutkimuksiin (s. 4-6). Jotta aikuiskoulutuksen tai elinikäisen oppimisen rahoitusmalleja voitaisiin kehi-

tellä ja eri vaihtoehtoja verrata toisiinsa, olisi kustannusrakenne ja todellisten kustannusten jakautuminen eri osapuolten kesken tunnettava nykyistä paremmin.

Vanhempien ikäryhmien osallistuminen aikuiskoulutukseen. Suomi ja Ruotsi ovat OECD-maiden joukossa poikkeuksia siinä suhteessa, että näissä maissa myös vanhemmat ikäryhmät osallistuvat aikuiskoulutukseen yhtä paljon tai jopa enemmän kuin nuoremmat ikäryhmät. Lisäksi Suomen ja osin myös Ruotsin luvut näyttäisivät viittaavan siihen, että 1990-luvulla vanhempien ikäryhmien osallistuminen työelämässä hyödynnettävään aikuiskoulutukseen³⁰ olisi entisestään lisääntynyt. (s. 7-10). Jos muutos on todellinen eikä vain satunnaisvaihtelun tasoa, niin miten sen voi selittää? Ainakaan sitä ei voi selittää yksinkertaisesti sillä, että vanhemmat ikäryhmät osallistuvat enemmän, koska he keskimäärin alhaisemman peruskoulutustasonsa vuoksi 'tarvitsevat' aikuiskoulutusta enemmän kuin keskimäärin paremmin koulutetut nuoremmat ikäryhmät. Vanhemmat ikäryhmät ovat kaikissa muissakin OECD-maissa keskimäärin vähemmän koulutettuja kuin nuoremmat, ja silti vanhemmat ikäryhmät (yli 35- tai 45-vuotiaat) osallistuvat aikuiskoulutukseen selvästi vähemmän kuin nuoremmat. Ylipäänsä paremmin koulutetut osallistuvat aikuiskoulutukseen selvästi useammin kuin vähän koulutetut (s. 31-33), ja esimerkiksi OECD lähtee siitä oletuksesta, että aikuiskoulutukseen osallistuminen lisääntyy vanhemmissa ikäryhmissä sitä mukaan kun paremmin koulutetut nuoremmat ikäpolvet vanhenevat. Julkinen valta ja työnantajat kustantavat Suomessa ja Ruotsissa valtaosan työelämässä hyödynnettävästä koulutuksesta. Voisiko tämä osaltaan selittää yli 45-vuotiaiden koulutukseen osallistumisen kasvua?

Työttömyys ja syrjäytyminen. Aikuiskoulutuksen mahdollisuuksista vähentää työttömyyttä ja syrjäytymistä on esitetty ristiriitaisia käsityksiä, joissa optimistisimmassa lienee mukana myös annos toiveajattelua. Kaikissa OECD-maissa työlliset osallistuvat työhön tai ammattiin liittyvään aikuiskoulutukseen suhteellisesti enemmän kuin työttömät, mutta osallistumistasoissa on silmiinpistäviä eroja (s. 9-11). Tarjoaisivatko nämä erot myös mahdollisuuden tutkia aikuiskoulutuksen, työttömyyden ja syrjäytymisen vuorovaikutuksen tutkimiseen. Olisiko esimerkiksi syrjäytyneiden määrä yhteydessä siihen, miten paljon työttömät osallistuvat aikuiskoulutukseen? Kuitenkin Ruotsista saadut kokemukset ja siellä aiheesta tehdyt tutkimukset tarjoaisivat todennäköisesti vankemman pohjan aikuiskoulutuksen ja syrjäytymisen välisen suhteen tutkimiseen Suomessa.

Aikuiskoulutuksen yksityinen ja yhteiskunnallinen tuotto. OECD:n mukaan koulutuksen yhteiskunnallinen tuottoaste on usein arvioitu liian suureksi. On myös esitetty, että koulutuksen yksityinen tuottoaste olisi yleensä suurempi kuin sen yhteiskunnallinen tuottoaste (s. 28). Jos nämä väitteet pitävät paikkansa, niin koskevatko ne myös aikuiskoulutusta? Entä pitävätkö ne paikkansa Suomessa?

³⁰ Työhön tai ammattiin liittyvään koulutukseen ja henkilöstökoulutukseen.

Millaiseksi koulutuspäätöksiä tekevät (ml. aikuiskoulutukseen osallistuvat) arvioivat Suomessa koulutuksen yksityisen ja yhteiskunnallisen tuoton? Yli- tai aliarvioidaanko Suomessa koulutusinvestointien tai aikuiskoulutusinvestointien tuottavuutta?

Lähteet:

- Aikuiskoulutuskeskuksista vuonna 1995 valmistuneiden seuranta (1996), raportti 1. Uudenmaan lääninhallituksen julkaisusarja 1996:4, Helsinki.
- Aikuiskoulutusrekisterien kehittäminen (1992). Opetus- ja työhallinnon yhteistyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1992:8.
- Aikuisten ammatillisen koulutuksen seurantaselvitys 1995. Hämeen lääninhallituksen julkaisusarja 1995:19, Hämeenlinna.
- Alba-Ramírez Alfonso & San Segundo María Jesus (1995): The Returns to Education in Spain. *Economics of Education Review* 14:2.
- Antikainen Ari (1997): Elinikäisen oppimisen käytännöt ja elämänpolut. *Aikuiskasvatus* 17:3.
- Asplund Rita (1990): Ökad behov av vuxenutbildning. *Ekonomiska Samfundets Tidskrift* 43:2.
- Asplund Rita (1993): Essays on Human Capital and Earnings in Finland. ETLA A 18. The Research Institute of the Finnish Economy, Helsinki,
- Asplund Rita (1996): Koulutuksen taloudellinen hyöty yksilön kanalta. Teoksessa Lilja Reija & Mäkilä Atro (toim.): Koulutuksen talous nyky-Suomessa. ETLA B 124. Elinkeinoelämän tutkimuslaitos, Helsinki.
- Benchmarking the Netherlands 1997 (1997): Prepared for the Future? Summary and report. Ministry of Economic Affairs, Hague.
- Benson Charles S. (1997), New Vocationalism in the United States: Potential Problems and Outlook. *Economics of Education* 16:3.
- Borghans Lex & de Grip Andries & Heuke Hans (1996): Labor Market Information and the Choice of Vocational Specialization. *Economics of Education Review* 15:1.
- Brock Colin & Tulasiewicz (eds.) (1995): Education in a Single Europa. Routledge, London & New York.
- Carnoy Martin (1997): The Great Work Dilemma: Education, Employment, and Wages in the New Global Economy. *Economics of Education Review* 16:3.
- De Meulemeester Jean-Luc & Rochat Denis (1995): A Causality Analysis of the link Between Higher Education and Economic Development. *Economics of Education Review* 14:4.
- Duguet Pierre (1995): Education: Face-to-face or Distance? *The OECD Observer* 194.

- Duizendstraal Anton & Nentjes Andries (1994): Organizational slack in subsidized nonprofit institutions. *Public Choice* 81: 297-321.
- EAG (Education at a Glance): Analysis (1996). Centre for Educational Research and Innovation. OECD, Paris. (Julkaistu suomeksi toimitettuna: OECD-maiden koulutuspoliittinen analyysi, toim. Reijo Laukkanen. Opetushallitus & OECD, Helsinki & Pariisi 1997.)
- Education Policy Analysis (1998). OECD, Paris.
- Eliasson Gunnar (1995): Education, Competence Development and Economic Growth: A Microeconomic Explanation to Macroeconomic Growth. In: Human Capital Growth in Economic Perspective, ETLA B 102. Elinkeinoelämän tutkimuslaitos, Helsinki.
- Emsley Peter (1991): Evaluating continuing education. *International Journal of Lifelong Education* 10:1.
- Enhancing the Effectiveness of Active Labour Market Policies (1996). The OECD Jobs Strategy. OECD, Paris.
- Eronen Anne (1997): Henkilöstön osaaminen yrityksen taseeseen? ETLA B 133. Elinkeinoelämän tutkimuslaitos & Taloustieto Oy, Helsinki.
- L'État de l'École (1998). Numero 8. Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie. Paris.
- Feinstein Otto & Leirman Walter (1995): Initial reflexions on the Eurodelphi project. *Questions de Formation: Numéro special – Issues in Adult Education: Special Issue*. Vol. VI:11 & 12.
- Ferguson Clive (1998): The continuous professional development of engineers and flexible learning strategies. *International Journal of Lifelong Education* 17:3.
- Forrester Keith & Payne John & Ward Kevin (1995): Lifelong education and the work place: a critical analysis. *International Journal of Lifelong Education* 14:4.
- France (1994). Reviews of National Policies for Education, Vol II. OECD Working Papers 39. OECD, Paris.
- Gelpi Ettore (1992): Scientific and technological change and lifelong education. *International Journal of Lifelong Education* 11:4.
- Gooderham Paul N. (1991): Socioeconomic Outcomes from Adult Education. *Adult Education Quarterly* 41:4.
- Gooderham Paul & Dale Mark (1995): The second-rate second chance? A comparison of the fates of mature graduates in the labour market in Britain and Norway. *International Journal of Lifelong Education* 14:1.

- Gooderham Paul N. & Hines Kjell (1995): Trends in Employer-Funded Training as an Indicator of Changes in Employment: The Case of Norway in the 1980s. *Adult Education Quarterly* 45:4.
- Groot Wim (1993): Overeducation and the Returns to Enterprise-Related Schooling. *Economics of Education Review* 12:4.
- Groot Wim (1995): Type Specific Returns to Enterprise-Related Training. *Economics of Education Review* 14:4.
- Growth, competitiveness, employment (1994): The Challenges and ways forward into the 21th century. White Paper. European Commission, Brussels & Luxembourg.
- Hake Barry John (1992): Remaking the Study of Adult Education: The Relevance of Recent Developments in the Netherlands to the Search for Disciplinary Identity. *Adult Education Quarterly* 42:2.
- Hasan Abrar & Tuijnman Albert (1996): Linking Education and Work. *OECD Observer* 199.
- Hayes Elisabeth (1993): Current Perspectives on Teaching Adults. *Adult Education Quarterly* 43:3.
- Heinonen Sari (1997): Political Aspects of Educational Evaluation. In: Kurtakko Kyösti & Kivinen Osmo & Eskola Jari (eds.): *Adult Education Without Barriers: Discussion and Research in European Context*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 16. Lapin yliopisto, Rovaniemi.
- Heinonen Sari (1998): Koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin sidosryhmäpohjaista tarkastelua. Teoksessa: Manninen Jyri (toim.): *Aikuiskoulutus modernin murroksessa: Näkökulmia työllistymistä edistävän koulutuksen ja ohjauksen merkityksiin ja vaikuttavuuteen*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 158. Helsingin yliopisto, Helsinki.
- Heiskanen Tuula & Filander Karin & Kirjonen Juhani (1996): Miten yhdistää tutkimusta, koulutusta ja kehittämistä? Teoksessa: Kirjonen Juhani & Heiskanen Tuula & Filander Karin & Hämäläinen Anne (toim.): *Tila ajattelulle: Asiantuntijatyön kehykset julkisella sektorilla*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto; Jyväskylä.
- Hering Annett (1997): Changes in British adult education during the last 20 years and their effects on the morale of the profession. *International Journal of Lifelong Education* 16:5.
- Hoernack Stephen A. (1994): Economics, Organizations, and Learning: Research Directions for the Economics of Education. *Economics of Education Review* 13:2.

Hughes Anna & Thomas Edward (1996): Cultural influences on the professions in European Union countries and their implications for continuing professional development. *International Journal of Lifelong Education* 15:2.

Human Capital Investment (1998): An International Comparison. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). OECD, Paris.

Hægeland Torbjörn & Klette Tor Jakob (1997): Do Higher Wages Reflect Higher Productivity? Education, Gender and Experience Premiums in a Matched Plant-Worker Data Set. Statistics Norway, Research Department, Discussion Papers No. 208.

IALS (1995). Literacy, Economy and Society : Results of the first International Adult Literacy Survey. OECD & Human Resources Development Canada & Statistics Canada, Paris.

IALS (1997). Literacy Skills for the Knowledge Society: Further Results from the International Adult Literacy Survey. OECD & Human Resources Development Canada & Statistics Canada, Paris.

Implementing the Strategy (1995). The OECD Job Study. OECD, Paris.

Indicators on Human Capital Investment (1996): A Feasibility Study. OECD Working Papers No 87, Vol. IV. OECD, Paris.

Ireland (1991). Reviews of National Policies for Education. OECD, Paris.

Italy (1998). Reviews of National Policies for Education. OECD, Paris.

Kettunen Juha (1997): Education and Unemployment Duration. *Economics of Education Review* 16:2.

Kiker B. F. & Santos Maria C. & de Oliveira M. Mendes (1997): Overeducation and Undereducation: Evidence for Portugal. *Economics of Education Review* 16:2.

Kirjavainen Tanja & Loikkanen Heikki A. (1998): Mikä selittää koulujen kustannus- ja tehokkuuseroja? Teoksessa: Hjerpe Reino & Mäkelä Pekka (toim.): Tehokkaampaan julkiseen talouteen: VATT-Vuosikirja 1998. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus, Helsinki.

KM 1997:14. Oppimisen ilo: Kansallisen elinikäisen oppimisen strategia: Opetusministeriö, Helsinki.

Kurri Samu & Martikainen Mikko & Pohjonen Petri (1998): Ammatillisen aikuiskoulutuksen kvasimarkkinat. VATT-Keskustelualoitteita n:o 174. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus, Helsinki.

Kuusi Osmo (Ed.): Innovation Systems and Competitiveness. ETLA B 125 & VATT A 22. Taloustieto Oy, Helsinki.

- Labour Market Policies (1997): New Challenges: Lifelong Learning to Maintain Employability. Meeting of the Employment, Labour and Social Affairs Committee at Ministerial Level held at the Château de la Muette, Paris, on Tuesday 14 and Wednesday 15 October 1997. OECD/GD(97)162. OECD, Paris.
- Laukkanen Reijo (toim.) (1994): Koulutus kansainvälisessä vertailussa. Opetusministeriö & Opetushallitus, Helsinki.
- Laukkanen Reijo (toim.) (1997): OECD-maiden koulutuspoliittinen analyysi. Opetushallitus & OECD, Helsinki & Pariisi.
- Leiponen Aija (1995): Human Capital and Corporate Growth. ETLA Discussion Papers 531. Elinkeinoelämän tutkimuslaitos, Helsinki.
- Leiponen Aija (1996): Koulutus ja talouskasvu. Teoksessa Lilja Reija & Mäkilä Atro (toim.): Koulutuksen talous nyky-Suomessa. ETLA B 124. Elinkeinoelämän tutkimuslaitos, Helsinki.
- Leirman Walter (1995): Eurodelphi 1995 – The future goals and policies of adult education. Questions de Formation: Numéro special – Issues in Adult Education: Special Issue. Vol. VI:11 & 12.
- Leirman Walter (1996): Euro-Delphi: a comparative study on the future of adult education in 14 countries between 1993 and 1995. International Journal of Lifelong Education 15:2.
- Leppänen Seppo (1998): Interaction Between the Corporate and the Public Sectors in Globalization. In: Kuusi Osmo (ed.): Innovation Systems and Competitiveness. ETLA B 125 & VATT A 22. Taloustieto Oy, Helsinki.
- Leuven Edwin & Tuijnman Albert (1996): Life-long Learning: Who Pays? The OECD Observer 199.
- Levin Henry M. & Kelley Carolyn (1994): Can Education Do It Alone? Economics of Education Review 13:2.
- Lievonen Jorma (1998): The Foresight and Standards of the Telecommunications Revolution. In: Kuusi Osmo (ed.): Innovation Systems and Competitiveness. ETLA B 125 & VATT A 22. Taloustieto Oy, Helsinki.
- Lifelong Learning for All (1996): Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16-17 January 1996. OECD, Paris.
- Lilja Reija (1996): Koulutus ja sukupuolten välinen tasa-arvo työ markkinoilla. Teoksessa Lilja Reija & Mäkilä Atro (toim.): Koulutuksen talous nyky-Suomessa. ETLA B 124. Elinkeinoelämän tutkimuslaitos, Helsinki.
- Manninen Jyri (1998a): (Itse)ohjautuminen avoimessa oppimisympäristössä – kotiin, töihin vai koulutukseen? Teoksessa Manninen Jyri (toim.):

- Aikuiskoulutus modernin murroksessa: Näkökulmia työllistymistä edistävän koulutuksen ja ohjauksen merkityksiin ja vaikuttavuuteen. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 158. Helsingin yliopisto, Helsinki.
- Manninen Jyri (1998b): Labour Market Training Strategies in a Late Modern Society. In: Walther Andreas & Stauber Barbara (eds.): Lifelong Learning in Europe – Lebeslanges Lernen in Europa, Vol. 1. Neuling Verlag, Tübingen.
- McKenzie Phillip & Wurzburg Gregory (1997/1998): Lifelong Learning and Employability. The OECD Observer 209.
- Measuring What People Know (1996): Human Capital Accounting for the Knowledge Society. OECD, Paris.
- Miller Riel (1996): Territorial Development and Human Capital in the Knowledge Economy: Towards a Policy Framework. Leed Notebook No. 23. OECD Working Papers No 64, Vol. IV. OECD, Paris.
- Monks James (1998): The Effect of Uncertain Returns on Human Capital Investment Patterns. Atlantic Economic Journal 26:4.
- Mäkilä Atro (1996): Koulutuksen tehokkuus. Teoksessa Lilja Reija & Mäkilä Atro (toim.): Koulutuksen talous nyky-Suomessa. ETLA B 124. Elinkeinoelämän tutkimuslaitos, Helsinki.
- Netherlands (1991). Reviews of National Policies for Education. OECD, Paris.
- The Netherlands (1996): Single programming document 1994-99. Objective 4: Facilitating the adaptation of workers to industrial change and to changes in production systems. EC Structural Funds. European Commission, Brussels & Luxembourg.
- Nurmi Kari E. & Kontiainen Seppo & Tissari Varpu (1996): Asiantuntijoiden käsitys Suomen aikuiskoulutuksesta: Suomen Eurodelfoitutkimus 1996. Kasvatustieteen laitos, Helsingin yliopisto.
- Nurmi Kari E. & Kontiainen Seppo & Tissari Varpu (1997): Eurodelfoitutkimus Suomen aikuiskoulutuksessa. Aikuiskasvatus 17:3.
- Onnismaa Jussi (1998): Ohjausta epävarmuuteen -- ohjaus ja neuvontatyö refleksiivisessä modernissa. Teoksessa: Manninen Jyri (toim.): Aikuiskoulutus modernin murroksessa: Näkökulmia työllistymistä edistävän koulutuksen ja ohjauksen merkityksiin ja vaikuttavuuteen. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 158. Helsingin yliopisto, Helsinki.
- Oosterbeek Hessel (1995): Choosing the Optimum Mix of Duration and Effort in Education. Economics of Education 14:3.

- Ordozensky J. Farley (1995): Effects of Institutional Attributes on Enrollment Choices: Implications for Postsecondary Vocational Education. *Economics of Education Review* 14:4.
- Otala Leenamajja (1996): Yritysten osaamishaasteet. Teoksessa Lilja Reija & Mäkilä Atro (toim.): *Koulutuksen talous nyky-Suomessa*. ETLA B 124. Elinkeinoelämän tutkimuslaitos, Helsinki.
- Papaconstantinou George (1995): Technology and Jobs. *OECD Observer* 194.
- Park Kang H. (1996): Educational Expansion and Educational Inequality on Income Distribution. *Economics of Education Review* 15:1.
- Poikela Esa (1995): Organising the Continuing Learning Process. In: Kauppi A. & al. (eds.): *Adult Learning in a Cultural Context*. Adult Education Research Society in Finland & University of Helsinki, Helsinki.
- Psacharopoulos George (1996): Economics of Education: A Research Agenda. *Economics of Education* 15:4.
- Psacharopoulos George (1997): Vocational Education and Training Today: challenges and responses. *Journal of Vocational Education and Training* 49:3.
- Quigley B. Allan (1993): To shape the future: towards a framework for adult education social policy research and action. *International Journal of Lifelong Education* 12:2.
- Rahikainen Marjatta (1994): Etäopetus ja etätyö: kustannustietoiset kaksoset. Teoksessa Hein Irene & Larna Riitta (toim.): *Maailma muuttuu, muuttuuko aikuiskoulutus?* WSOY, Helsinki.
- Raivola Reijo & Vuorensyrjä Matti (1998): Osaaminen tietoyhteiskunnassa. Sitra 180. Suomen itsenäisyyden juhlarahasto, Helsinki.
- Rantala Juha (1995): Aktiivisten työvoimapoliittisten toimenpiteiden työllistävyys. VATT tutkimuksia 25. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus, Helsinki.
- Rantala Juha (1996): Työvoimapoliittinen aikuiskoulutus. Teoksessa Lilja Reija & Mäkilä Atro (toim.): *Koulutuksen talous nyky-Suomessa*. ETLA B 124. Elinkeinoelämän tutkimuslaitos, Helsinki.
- Rinne Risto (1998): From labour to learn: the limits of labour society and the possibilities of learning society. *International Journal of Lifelong Education* 17:2.
- Rinne Risto & Salmi Eeva (1998): Oppimisen uusi järjestys: uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. *Osuuskunta vastapaino*, Tampere.

- The role of the company in generating skills (1996): The learning effects of work organization: The Netherlands. (By: Onstenk Jeroen & Vonken Eva & SCO-Kohnstamm Instituut). CEDEFOP Document. European Centre for the Development of Vocational Training, Thessaloniki.
- Räisänen Anu (toim.) (1998): Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi. Arviointi 1998:2. Opetushallitus, Helsinki.
- Silvennoinen Heikki (1997): Adult Education in the Era of Mass Unemployment. In: Kurtakko K. & Kivinen O. & Eskola J. (eds.): Adult Education without Barriers. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C16. Rovaniemi.
- Smyth Leo F. & van der Vegt Rein (1993): Innovations in Schools: Some Dilemmas of Implementation. Educational Management and Administration 21:2.
- Sohlman Åsa (1992): Hur bra är vi? Den svenska arbetskraftens kompetens i internationell belysning. Rapport till expertgruppen för studier i offentlig ekonomi, Ds 1992:83. Finansdepartementet, Stockholm.
- SOU 1996:159. Folkbildning - en utvärdering: Slutbetänkande av Utredningen för statlig utvärdering av folkbildningen. Utbildningsdepartementet, Stockholm.
- SOU 1996:188. Vuxenutbildare ser på sig själva: Delbetänkande av Kommittén om ett nationellt kunskapslyft för vuxna. Utbildningsdepartementet, Stockholm.
- SOU 1998:51. Vuxenutbildning och livslångt lärande: Situationen inför och under första året med Kunskapslyft. Regeringskansliet & Utbildningsdepartementet, Stockholm.
- Spain (1997): Single programming document 1994-99. Objective 4: Facilitating the adaptation of workers to industrial change and to changes in production systems. EC Structural Funds. European Commission, Brussels & Luxembourg.
- St John-Brooks Caroline (1996): Educational and Career Guidance: What Works. The OECD Observer 1996.
- Stevens Candice (1996): The Knowledge-driven Economy. The OECD Observer 200.
- Suomi taloudellisena toimintaympäristönä (1998): Arvio Suomen kilpailukyvyn vahvuuksista ja heikkouksista. Valtiovarainministeriö, Helsinki.
- Sweden (1995). Reviews of National Policies for Education. OECD, Paris.
- Teaching and learning (1996): towards the learning society. White Paper on education and training. European Commission, Brussels & Luxembourg.

- ten Dam Geert T. M. (1995): Drop-out from adult education: social environment, school culture and perceptions. *International Journal of Lifelong Education* 14:1.
- Tjeldvoll Arild (1998): Quality of Equality: Scandinavian Education Towards the Year 2000. In: *Education and the Scandinavian Welfare State in the Year 2000: Equality, Policy, and Reform*, Ed. A. Tjeldvoll. Garland Publishing, New York & London.
- Tuijman Albert (1991): Lifelong education: a test of the accumulation hypothesis. *International Journal of Lifelong Education* 10:4.
- Työllisyys Euroopassa: Työllisyysuunnitelma vuodelle 2000. Työllisyys-, työmarkkinasuhde- ja sosiaaliasiain pääosasto, Yksikkö V/A.1. Euroopan komissio, Luxemburg.
- Uusitalo Roope (1997): Kotitausta- ja lahjakkuuserojen vaikutus koulutuksen tuottoon. Teoksessa: Nyssölä Kari & Saarinen Taina (toim.): *Näkökulmia korkeakoulujen tuloksellisuuteen*. Raportti 41. Koulutussosiologian tutkimuskeskus, Turku.
- Vickery Graham & Wurzburg Gregory (1996): Flexible Firms, Skills and Employment. *The OECD Observer* 202.
- Vila Luis-Eluardo & Mora José-Gines (1998): Changing Returns to Education in Spain during the 1980s. *Economics of Education Review* 17:2.
- Vuorensyrjä Matti (1997): Koulutuksen taloustiede ja koulutuksen tuloksellisuus tulosohjaavassa koulutuspolitiikassa. Teoksessa: Raivola Reijo & Valtonen Päivi & Vuorensyrjä Matti (toim.): *Koulutus, yhteiskunta, menestys: Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia*. Edita, Helsinki.
- Wyckoff Andrew (1996): The Growing Strength of Services. *The OECD Observer* 200.
- Ziehe Thomas (1998): Die Modernisierung der Lernkultur. In: Walther Andreas & Stauber Barbara (eds.): *Lifelong Learning in Europe – Lebeslanges Lernen in Europa*, Vol. 1. Neuling Verlag, Tübingen.

Tilastojulkaisut

- Education at a Glance 1992-1998. OECD, Paris. (Education at a Glance 1993 on julkaistu suomeksi: *Koulutus kansainvälisessä vertailussa*, toim. Reijo Laukkanen Opetusministeriö & Opetushallitus, Helsinki 1994.)
- Koulutus 1995:3, Henkilöstökoulutus 1993. SVT, Tilastokeskus.
- Koulutus 1996:4, Työttömyys tutkinnon jälkeen 1989-1995 (Heikki Havén). SVT, Tilastokeskus.

Koulutus 1997:4, Aikuiskoulutustutkimus 1995 (Irja Blomqvist & Riitta Koskinen & Helena Niemi & Matti Simpanen). Tilastokeskus.

Koulutus 1997:5, Oppilaitostilastot 1997. SVT, Tilastokeskus.

Koulutus 1997:8, Henkilöstökoulutus 1996. SVT, Tilastokeskus.

Koulutus 1998:1, Koulutus Suomessa (toim. Heikki Havén). SVT, Tilastokeskus.

Koulutus 1998:5, Oppilaitostilastot 1998. SVT, Tilastokeskus.

Koulutus 1998:6, Koulutusalan yritysten koulutus 1996. SVT, Tilastokeskus.