

Annukka Norontaus

## **OPPISOPIMUSKOULUTUS YRITYSTEN TUOTTAMANA KOULUTUSPALVELUNA: TAVOITTEISTA VAIKUTUKSIIN**

Väitöskirja filosofian tohtorin arvoa varten esitetään Lappeenrannan teknillisen yliopiston LUT School of Business and Management akateemisen neuvoston luvalla julkisesti tarkastettavaksi Lahdessa, Sibeliustalossa, Kuusi-kabinetissa keskiviikkona 4. toukokuuta 2016 klo 12.

Ohjaajat	Professori Helinä Melkas LUT Lahti School of Business and Management Lappeenrannan teknillinen yliopisto
	Professori Vesa Harmaakorpi LUT Lahti School of Business and Management Lappeenrannan teknillinen yliopisto
Esitarkastajat	Professori Juhani Honka
	Apulaisprofessori Virpi Sorsa Hanken Svenska Handelshögskolan Institutionen för företagsledning och organisation
Vastaväittäjä	Professori Juhani Honka

*ISBN 978-952-265-940-8*  
*ISBN 978-952-265-941-5 (PDF)*  
*ISSN-L 1456-4491*  
*ISSN 1456-4491*

*Lappeenrannan teknillinen yliopisto*  
*Yliopistopaino 2016*

## Tiivistelmä

**Annukka Norontaus**

**Oppisopimuskoulutus yritysten tuottamana koulutuspalveluna: tavoitteista vaikutuksiin**

Lappeenranta 2016

230 s.

Universitatis Lappeenrantaensis 693

Väitöskirja, Lappeenrannan teknillinen yliopisto

ISBN 978-952-265-940-8, ISBN 978-952-265-941-5 (PDF), ISSN-L 1456-4491,

ISSN 1456-4491

Työpaikoilla tapahtuvan koulutuksen merkitys korostuu yhteiskunnassa kaikilla tasoilla nyt ja tulevaisuudessa. Tämä väitöstutkimus määrittelee oppisopimuskoulutuksen yritysten tuottamana koulutuspalveluna osana ammatillista tutkintoon johtavaa koulutusta, jota tuotetaan työpaikoilla ja yrityksissä. Väitöstutkimuksessa tarkastellaan niitä tavoitteita, joita yrityksissä oppisopimuskoulutukseen liittyy ja vaikutuksia, joita koulutusta tuottamalla yrityksessä syntyy. Tutkimuksen kohteena ovat eri alojen pienet ja keskisuuret yritykset (pk-yritykset), jotka ovat tuottaneet oppisopimuskoulutusta ja joilla on siitä vuosien kokemus. Lisäksi tutkimukseen osallistui pk-yrityksiä, joille oppisopimuskoulutus ja siihen liittyvä toiminta on vierasta. Tutkimus tuo uutta tietoa vain vähän tutkittuun aikuisten oppisopimuskoulutukseen, mutta ei sulje pois nuorten oppisopimuskoulutukseen liittyviä kysymyksiä. Tutkimus yhdistää oppisopimuskoulutuksen ja koulutuksen tuottamisen yrityksissä, mikä uudistaa sekä oppisopimuskoulutukseen, ammatilliseen koulutukseen, palvelun tuottamiseen että osaamiseen liittyvää teoreettista viitekehystä. Lisäksi tutkimus tuo yrityksille sekä oppisopimuskoulutuksen hallinnollisille tahoille palvelun tuottamisen ja siihen liittyvien tavoitteiden ja vaikutusten näkökulman.

Väitöstutkimuksen teoreettinen viitekehys perustuu ja jakautuu kolmeen osaan: palveluun ja sen tuottamiseen, osaamispääomiin ja niiden eri muotoihin sekä vaikutuksiin palvelutuotannossa. Teoreettinen viitekehys kuvaa monimuotoisesti oppisopimuskoulutuksen ilmiötä, jonka olemus muuttuu sen mukaan, miten, kuka tai mikä taho sitä arvioi tai tarkastelee. Väitöstutkimus on empiiriseltä luonteeltaan kvalitatiivinen tutkimus, jonka aineisto on kerätty teemahaastattelulla vuoden 2013 lopulla ja vuoden 2014 alussa. Aineisto on analysoitu sisällönanalyysillä aineistolähtöisesti. Tutkimusote pohjautuu abduktiiviseen päättelyyn.

Tutkimustulokset esitetään ja luokitellaan niin tavoitteiden kuin vaikutusten osalta inhimillisen, rakenteellisen ja suhdapäöman kautta. Tutkimuksen mukaan oppisopimuskoulutuksen vaikutukset nähdään positiivisina ja neutraaleina, eikä alakohtaisia eroja vaikutusten osalta juuri ole. Myönteisten vaikutusten saavuttamiseen liittyy tärkeänä osana arvion luomisen ja tuottamisen kokemus molemmilla koulutukseen osallistuvilla osapuolilla. Lisäksi myönteisten vaikutusten taustalla ovat yrityksen sitoutuminen sekä työn ja koulutuksen johtamisosaaminen. Yrityksissä on tärkeää, että imago kouluttajana on hyvä. Oppisopimuskoulutuksen tuottamisesta syntyneet vaikutukset ovat asetettuja tavoitteita laajemmat, erityisesti rakenteelliseen pääömaan liittyvien vaikutusten osalta. Oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuus yrityksessä syntyy asetettujen tavoitteiden ja vaikutusten välisestä suhteesta. Kokonaisuutena voidaan todeta, että oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuus ja suorituskyky yrityksissä ovat hyvät, vaikka koulutuksen laatu vaihtelee jonkin verran. Oppisopimuskoulutuksen

käynnistäminen, aloittaminen ja tuottaminen liittyvät usein niin sanottuihin oppisopimusagentteihin eli sellaisiin kehityshakuisiin henkilöihin, joilla jossakin elämäntilanteessa on ollut myönteisiä kokemuksia oppisopimuskoulutuksen mahdollisuuksista. Tutkimuksen mukaan oppisopimuskoulutuksen kustannukset koostuvat työsuhteesta, tietopuolisen koulutuksen aikaisesta työstä poissaolosta sekä ohjauksesta ja arvioinnista, mutta koulutusta pidetään taloudellisesti kannattavana. Oppisopimuskoulutuksen tuottamista estävät pääasiassa viestinnän ja tiedottamisen puute, koulutusmahdollisuuden tunnistamatta jääminen, yritysten heikko koulutuskulttuuri sekä epäselvät mielikuvat ja käsitykset. Nuorten oppisopimuskoulutuksen toteuttamisen hidasteina ovat tutkimuksen mukaan työsuhteeseen ja talouteen liittyvät seikat, nuorten kasvun vaiheeseen sisältyvät tekijät sekä monenlaiset pedagogiset ja eettiset kysymykset. Lisäksi tutkimuksessa havaittiin, että nuori on käsitteenä ja viiteryhmänä epämääräinen. Ammatillisen koulutuksen ja oppisopimuskoulutuksen eri muodot ja monet käsitteet myös aiheuttavat epäselvyyttä molemmissa tutkimuksen konteksteissa eli yrityksissä, joissa oppisopimuskoulutusta tuotetaan sekä yrityksissä, joissa sitä ei tuoteta.

Avainkäsitteet: oppisopimuskoulutus, oppimisympäristö, koulutuspalvelu, osaaminen, vaikutukset, vaikuttavuus

## **Abstract**

**Annukka Norontaus**

**Apprenticeship training as a training service provided by companies: from goals to impacts**

Lappeenranta 2016

230 p.

Acta Universitatis Lappeenrantaensis 693

Dissertation, Lappeenranta University of Technology

ISBN 978-952-265-940-8, ISBN 978-952-265-941-5 (PDF), ISSN-L 1456-4491,

ISSN 1456-4491

The importance of education and training that takes place in the workplace is increasing in society at all levels and will continue to do so in the future. This doctoral dissertation defines apprenticeship training as a training service that is provided by companies and forms part of vocational education and training leading to a qualification and takes place in and is provided at workplaces and in companies. The aim of this doctoral dissertation is to examine companies' apprenticeship training goals and the impacts of providing such training in the companies. The study focuses on SMEs in various sectors that have provided apprenticeship training and have significant experience of this. The study participants also included SMEs that are unfamiliar with apprenticeship training and the related activities. The study provides new information on the little studied subject of apprenticeship training for adults, and it also touches on the subject of apprenticeship training for young people. By bringing together apprenticeship training and the provision of training in companies, the study presents a new theoretical framework regarding apprenticeship training, vocational education and training, service provision and skills. The study also provides companies and the administrative parties involved in apprenticeship training with a new perspective on service provision and the related goals and impacts.

The doctoral dissertation's theoretical framework is based on and divided into three areas: the service and its provision, intellectual capital and its various forms and impacts of service provision. The theoretical framework provides a diverse description of the phenomenon of apprenticeship training, the characteristics of which vary depending on how it is being evaluated or investigated and which party is doing this. The empirical nature of the doctoral dissertation is a qualitative study. The data was collected with semi-structured interviews carried out at the end of 2013 and the beginning of 2014. The data was analysed using data-driven content analysis. The research approach is based on abductive reasoning.

The results of this study in regard to goals and impacts are presented and classified on the basis of human capital, structural capital and relational capital. The impacts of apprenticeship training are considered to be positive and neutral and there are hardly any differences in the various sectors regarding these impacts. An important element in achieving these positive impacts is the experience of creating and producing value that is felt by both of the parties in the training. The company's commitment to the training and the leadership skills in the work and training are also factors contributing to the positive impacts. It is important for companies to have a good image as a training provider. The impacts of providing apprenticeship training are broader

than the goals set, particularly regarding the impacts related to structural capital. The effectiveness of apprenticeship training in a company arises from the relationship between the goals set and the impacts. As a whole it is possible to conclude that the effectiveness and performance of apprenticeship training in companies are good, though the quality of the training varies to some extent. The launch, commencement and provision of apprenticeship training often relies on “apprenticeship agents”, in other words people who are forward-looking and who have, at some stage of their life, had a positive experience of the opportunities offered by apprenticeship training. According to the study data, the cost of providing apprenticeship training is made up of the employment, absences from work while attending theoretical training and the guidance given and assessments carried out, but the training is considered financially profitable. The results of the study show that the main obstacles to the provision of apprenticeship training are a lack of communications and information, recognising the training potential, the training culture of companies, and an unclear idea and understanding of apprenticeship training. According to the empirical data, the implementation of apprenticeship training for young people is hindered by factors related to the employment relationship and finances, aspects involved in the young people’s stage of development and many pedagogical and ethical issues. In addition, the study found that “young person” is a vague concept and reference group, and the various forms and many concepts of vocational education and training and apprenticeship training also cause confusion in both contexts of the study, in other words in companies in which apprenticeship training is provided and in companies in which it is not provided.

Key concepts: apprenticeship training, learning environment, provision of education and training services, skills, impacts, effectiveness

## ESIPUHE

*”Eläköön, päivät jotka juoksi iltaan, niiden riemut ja työt. Meillä on aikaa vielä, joka ainoa päivä on tänään”. – Juha Tapio –*

Elämä on ollut täynnä kaaosta, surua ja riemua tämän tutkimusmatkan aikana. Osa koettelemuksista ovat olleet sellaisia, jotka olivat vain seurausta omasta osaamattomuudesta, toiminnasta ja ajattelusta. Matkan varrelta löytyy myös sellaista, joka oli vain otettava vastaan; pyytämättä, kysymättä tai toivomatta. Tämän työn tekeminen ja lopulta sen valmistuminen tuntuu nyt ihmeeltä, josta voi tuntea syvää kiitollisuutta. Toivon, että valmis työ palvelisi tavalla tai toisella kaikkia niitä, joille oppisopimuskoulutus on tärkeä jostakin näkökulmasta.

Työni oppisopimuskoulutuksen parissa käytännön toimijana ja kehittäjänä ovat siivittäneet ammatillista uraani noin 16 vuotta. Vuosien aikana en päässyt siitä ajatuksesta, kuinka tutkimuksen ja oppisopimuskoulutukseen liittyvän kokemuksen avulla voisin edistää omaa ammatillista kehittymistäni sekä vaikuttaa oppisopimuskoulutuksen toteutumiseen siellä, missä sitä toteutetaan eli työpaikoilla. Työvuosien aikana syntyneillä verkostoilla on ollut tärkeä rooli tämän tutkimusidean syntymisessä.

Väitöstyön ohjaajina ovat toimineet professori Helinä Melkas sekä professori Vesa Harmaakorpi, joille kuuluvat sydämelliset kiitokseni siitä, että he luottivat ja uskoivat kehittymismahdollisuuksiini alusta pitäen. Helinä mainitsi työn ollessa noin puolivälissä: ”Väitöstyön tekeminen on kuin tekisi taideteosta.” Sillä hän varmasti halusi kannustaa minua ymmärtämään, että työskentelyyn ei ole olemassa vain yhtä oikeaa tapaa tai menetelmää ja väitöstyön tekeminen on eräänlainen luomisprosessi. Helinän asiantunteva, innovatiivinen ja hyvin lämminhenkinen ote sai minut tuntemaan, että lopputulos on saavutettavissa – omalla tavallani. Lämpimät kiitokseni arvokkaista kommentteista kuuluvat myös esitarkastajille, apulaisprofessori Virpi Sorsalle ja professori Juhani Hongalle, jolle myös kiitokset suostumuksesta vastaväittäjäksi.

Haluan kiittää kaikkia tutkimukseen osallistuneita yritysten edustajia. Aikanne, ajatuksenne ja ymmärryksenne ansiosta tämä tutkimus oli mahdollista. Haluan kiittää myös ystäviäni siitä, että he jaksoivat uskoa minuun ja kuunnella joskus jopa puuduttavia huomioita työni etenemisestä. Erityisesti kiitän Terttua ja Niinaa, jotka jaksoivat jakaa ja ihmetellä kanssani tutkimuksen maailmaa. Lämpimät kiitokset myös Alice Heinävehmaalle, jonka apu ja osaaminen olivat korvaamattomia työn ulkoasun, taulukoiden ja kuvioiden sommittelun toteuttamisessa. Kiitos

myös opiskelijakollegoille, erityisesti Jorma Käyhkölle, joiden kanssa kävin välillä syvällisiäkin keskusteluja oppimisen tiimoilta. Kiitos Raija Tonterille kaikista loppuvaiheen järjestelyistä. Lämmin kiitos kuuluu myös oppisopimuskoulutuksen asiantuntijalle Kari Viinisolle kannustuksesta sekä laajasta kirjallisesta tuotoksesta, jotka olivat ensisijaisen tärkeitä tämän väitöskirjan tekemisessä. Suuri kiitos taloudellisesta tuesta kuuluu sekä Liikesivistysrahastolle että Työsuojelurahastolle. Ilman näitä taloudellisia resursseja tämän työn valmistuminen tässä aikataulussa ei olisi ollut mahdollista.

Kiitos puolisololleni, että autoit minua monella tapaa tämän matkan aikana. Kiitos pojilleni, jotka jaksoivat tuon tuosta ihmetellä, ”miten työ ei voi olla jo valmis, vaikka sen tekeminen on kestänyt jo ikuisuuden”. Omistan tämän väitöskirjani kiitoksena rakkaalle äidilleni ja väitöskirjan julkaisuvaiheen keskellä poisnukkuneelle rakkaalle isälleni sekä omille lapsilleni osoituksena siitä, että sinnikkyys ja luottamus omiin mahdollisuuksiin voivat tehdä mahdottomasta mahdollisen. Tekemisen määrä ei ole mitään verrattuna siihen, kun kokee saavuttavansa jotain merkittävää, aivan kuten tämän tutkimuksen haastatteluissakin kävi ilmi. ”Nyt on minun vuoroni loistaa.”

Kevätauringon jo paistaessa, Jämsässä 2016

Annukka Norontaus



# SISÄLTÖ

Tiivistelmä  
Abstract  
Alkusanat  
Kuviot  
Taulukot

1	JOHDANTO.....	15
1.1	Tutkimuksen taustaa.....	15
1.2	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset .....	17
1.3	Tutkimusstrategia .....	19
1.3.1	Tutkimusote.....	20
1.3.2	Tutkimusmenetelmät .....	22
1.3.3	Tutkimusstrategia tässä tutkimuksessa.....	24
1.4	Tutkimusraportin rakenne .....	27
1.5	Avainkäsitteet.....	28
1.5.1	Oppisopimuskoulutus.....	28
1.5.2	Oppimisympäristö .....	30
1.5.3	Koulutuspalvelu.....	31
1.5.4	Osaaminen .....	32
1.5.5	Vaikutukset ja vaikuttavuus .....	35
1.6	Oppisopimuskoulutuksen järjestäminen Suomessa.....	38
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	41
2.1	Kirjallisuushaku.....	41
2.2	Palvelu.....	43
2.2.1	Palvelun perusominaisuudet.....	43
2.2.2	Palvelun luokittelu.....	44
2.2.3	Kokonaispalvelun laatu .....	50
2.3	Osaamispääoman tuottaminen.....	53
2.3.1	Aineeton pääoma.....	53

2.3.2	Osaamispääoman kuvaaminen .....	57
2.3.3	Työpaikalla tapahtuva koulutus ja oppiminen osaamispääoman tuottamisessa .....	60
2.3.4	Oppimisympäristö osaamispääoman tuottamisessa .....	64
2.3.5	Oppisopimuskoulutus osaamispääoman tuottamisessa .....	69
2.4	Vaikuttavuus tutkimuksen kohteena .....	73
2.4.1	Vaikuttavuus koulutuksessa .....	73
2.4.2	Vaikuttavuus palvelutuotannossa .....	78
2.4.3	Vaikuttavuuden tutkimus työpaikkakoulutuksessa .....	81
2.4.4	Oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuustutkimuksen lähtökohtia .....	89
2.4.5	Vaikuttavuuden tutkimus oppisopimuskoulutuksessa .....	94
2.4.6	Kriittisiä näkemyksiä oppisopimuskoulutuksesta .....	105
2.4.7	Vaikuttavuuden arviointi ja mittaaminen .....	107
3	EMPIIRINEN AINEISTO .....	117
3.1	Tutkimuksen eteneminen .....	117
3.1.1	Teemahaastattelut oppisopimuskoulutusta tuottaviin yrityksiin .....	121
3.1.2	Teemahaastattelut yrityksissä, joissa oppisopimuskoulutusta ei tuoteta .....	126
3.1.3	Sisällönanalyysi .....	128
3.2	Tutkimustyöhön liittyviä erityispiirteitä .....	131
4	TUTKIMUKSEN TULOKSET .....	133
4.1	Oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentuminen yrityksissä .....	133
4.1.1	Oppisopimuskoulutuksen valinta, odotukset ja tavoitteet .....	133
4.1.2	Oppisopimuskoulutuksen vaikutukset yrityksessä .....	141
4.1.3	Oppisopimuskoulutuksen kustannukset yrityksessä .....	149
4.1.4	Oppisopimuskoulutuksen tuottamisen haasteet yrityksessä .....	154
4.1.5	Muita näkemyksiä oppisopimuskoulutuksesta .....	159
4.2	Oppisopimuskoulutuksen tuottamisen esteet yrityksessä .....	162
5	TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....	169
5.1	Keskeiset tulokset ja johtopäätökset oppisopimuskoulutuksen tavoitteista .....	169

5.2	Keskeiset tulokset ja johtopäätökset oppisopimuskoulutuksen vaikutuksista.....	171
5.3	Keskeiset tulokset ja johtopäätökset yrityksistä, joissa oppisopimuskoulutusta ei tuoteta .	181
6	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI JA POHDINTA.....	187
6.1	Tutkimuksen arviointi .....	187
6.2	Suosituksia .....	195
6.3	Jatkotutkimusehdotukset .....	199

<b>LÄHDELUETTELO .....</b>	<b>205</b>
----------------------------	------------

## **LIITTEET**

Liite 1.	Haastattelulomake yritykseen, jossa on oppisopimuskoulutusta
Liite 2.	Haastattelulomake yritykseen, jossa ei ole oppisopimuskoulutusta

## **KUVIOT**

Kuvio 1.	Tutkimusasetelma.....	19
Kuvio 2.	Tieteenfilosofinen näkökulma tässä tutkimuksessa.....	25
Kuvio 3.	Tutkimusraportin rakenne.....	28
Kuvio 4.	Palvelutoimen luonteen ymmärtäminen .....	46
Kuvio 5.	Kokonaislaatu on palvelun kaksi laatu-ulottuvuutta.....	49
Kuvio 6.	Palvelun kokonaislaatu .....	52
Kuvio 7.	Osaamispääomat ja aineettoman pääoman tietovirratt .....	58
Kuvio 8.	Osaamispääomat: henkilö-pääoma, rakenne-pääoma ja suhde-pääoma .....	60
Kuvio 9.	Oppimisympäristöä kuvaavat ominaisuudet.....	66
Kuvio 10.	4 I:n malli ristiriitojen ymmärtämiseksi .....	75
Kuvio 11.	Tuottavuus ja sen lähikäsitteiden väliset suhteet palvelutuotannossa.....	81
Kuvio 12.	Oppisopimuskoulutuksen hyödyt yritykselle .....	96
Kuvio 13.	The Audit Commissionin kolmen E:n (economy, efficiency, effectiveness) malli.....	114
Kuvio 14.	Tutkimuksen eteneminen.....	118
Kuvio 15.	Haastattelukohteina olevat koulutus- ja toimialat.....	122
Kuvio 16.	Oppisopimuskoulutuksen toteuttaminen tutkimuskohteina olevissa yrityksissä .....	124

Kuvio 17.	Työpaikalla tapahtuvan koulutuksen tuottaminen palveluna oppisopimus- koulutuksessa.....	125
Kuvio 18.	Oppisopimuskoulutukseen liittyvät tavoitteet yrityksessä.....	134
Kuvio 19.	Oppisopimuskoulutuksen valtion rahoituksen tunteminen yrityksen näkökulmasta..	139
Kuvio 20.	Haastatteluissa esitettyjä kommentteja ja ajatuksia oppisopimuskoulutuksen vaikutuksiin liittyen .....	147
Kuvio 21.	Oppisopimuskoulutuksen vaikutukset yrityksissä .....	148
Kuvio 22.	Tuottavuus ja sen lähikäsitteet oppisopimuskoulutuksessa koulutus- palvelun tuottamisen näkökulmasta.....	149
Kuvio 23.	Oppisopimuskoulutuksen kustannus-hyöty monitori .....	153
Kuvio 24.	Oppisopimuskoulutuksen haasteet yrityksessä.....	158
Kuvio 25.	Oppisopimuskoulutuksen toteuttamisen esteet yrityksessä .....	164
Kuvio 26.	Haastatteluista koottuja ajatuksia ja kommentteja yrityksistä, jotka eivät tuota oppisopimuskoulutusta .....	168
Kuvio 27.	Yhteistä oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentumisessa molempien tutkimuksen kohderyhmien mukaan.....	186

## TAULUKOT

Taulukko 1.	Aineettomaan pääömaan liittyviä teorioita ja niiden erot.....	55
Taulukko 2.	Fyysisen, aineellisen pääöman ja aineettoman pääöman eroavaisuuksia .....	56
Taulukko 3.	2 + 1 -koulutuksen ja työssä oppimisen SWOT-nelikenttä .....	88
Taulukko 4.	Oppisopimuskoulutuksen vertailua eri maissa .....	92
Taulukko 5.	Oppisopimuskoulutuksen uudet opiskelijat, opiskelijat yhteensä ja tutkinnon suorittaneet koulutusaloittain 2012–2013.....	119
Taulukko 6.	Oppisopimuskoulutuksessa olevat uudet opiskelijat, opiskelijat yhteensä ja tutkinnon suorittaneet koko maassa, Pirkanmaan ja Keski-Suomen maakunnissa vuosina 2008–2013 .....	120
Taulukko 7.	Tutkimuskohteena olevat yritykset, jotka tuottavat oppisopimuskoulutusta.....	123
Taulukko 8.	Tutkintojen tasot ja tutkintojen suorittaminen empiirisen aineiston mukaan.....	125
Taulukko 9.	Haastattelun kohteena olevat yritykset, jotka eivät tuota oppisopimuskoulutusta .....	127

Taulukko 10.	Esimerkkejä aineistosta suhteessa palvelun kokonaislaatuun.....	131
Taulukko 11.	Kuvaus empiirisestä aineistosta ja oppisopimuskoulutuksen vaikutuksista .....	142
Taulukko 12.	Nuorten oppisopimuskoulutuksen toteuttamisen esteet.....	159
Taulukko 13.	Keskeiset tulokset ja johtopäätökset vaikuttavuuden rakentumisesta empiirisen aineiston mukaan oppisopimuskoulutusta tuottavissa yrityksissä .....	175
Taulukko 14.	Keskeisiä johtopäätöksiä ei-oppisopimuskoulutusta tuottavien yritysten tutkimustuloksista vaikuttavuuden rakentumisessa .....	185



# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen taustaa

Vanha sananlasku ”*Työ tekijäänsä neuvo*” kuvaa hyvin sitä, että työhön tarttuminen ja sen tekeminen toimivat eräänlaisena opinpolkuna ihmiselle, oppiminen tapahtuu tekemisen kautta. Työn oppiminen voidaan liittää moneen, mutta perinteisesti se liitetään osaksi ammatillista koulutusta, erityisesti oppisopimuskoulutusta. Suomessa työssä oppimisen tutkimusta on tehty mm. Tampereen ammattikasvatuksen tutkimuskeskuksessa (esim. Ruohotie, 2003; Ruohotie, Honka, Mustonen, 2000), mutta valitettavasti tutkimus ei ole kohdistunut oppisopimuskoulutukseen. Kansainvälisesti tarkasteltuna oppisopimuskoulutuksen tutkimus on melko monipuolista (esim. Gelderblom, König & Stronach, 1997; Klink & Streuner, 2002; Keep, 2012; Brunello, 2009; Mohrenweiser & Zwick, 2009; Kriechel, Muehlemann, Pfeifer & Schuette, 2014). Tieteellisistä lähtökohdista tarkasteltuna oppisopimuskoulutus jää tai putoaa usean eri tieteenalan väliin, mikä voi tarkoittaa sitä, että on vaikea tunnistaa, kenen tai minkä tahon tehtävänä siihen olisi tarttua. Suomessa tämä voi olla seurausta siitä, että oppisopimuskoulutuksen alalla akateemisia tavoitteita ei juuri ole ollut. Myös yliopistojen ja oppisopimuskoulutuksen järjestäjien välinen yhteistyö on voinut olla hyvin vähäistä tai olemassa olevaa yhteistyötä ei ole tuotu selkeästi esiin.

Suomessa aiempi muu tutkimus on perustunut yhteen akateemiseen väitöskirjaan vuonna 2011 (Leino, 2011), muutamiin pääasiassa pro gradu -tutkimustöihin ja muihin analyysihin, selvityksiin ja muuhun yleiseen kirjallisuuteen (mm. Vartiainen, 2008; Viinisalo, 2013). Opetusministeriö on tehnyt vertailevaa tutkimusta suomalaisen ja eurooppalaisen oppisopimuskoulutuksen välillä (Vartiainen & Viinisalo, 2009/Opetusministeriön julkaisu, 2009: 11). Opetushallitus työryhmineen on valmistellut ja toteuttanut laajamittaisiakin selvityksiä oppisopimuskoulutuksen laadusta. Tuoreimmat selvitykset oppisopimuskoulutuksen laadusta ja rahoitusjärjestelmän kehittämisestä ovat vuodelta 2011 (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2011: 7–8) sekä Oppisopimusjärjestelmän toimivuus ja vaikuttavuus -arviointi vuodelta 2015 (Haapakorpi & Virtanen, 2015). Työministeriö toteutti vuonna 2006 tutkimuksen, jossa on vertailtu työllistymistä työvoima- ja poliittisten toimenpiteiden välillä.

Tutkimuksen ja raportin mukaan oppisopimuskoulutus todettiin parhaimmaksi keinoksi työllistyä vertailun kohteena olevien vaihtoehtojen välillä (Hämäläinen & Tuomala, 2006).

Monet tutkijat lähinnä kasvatustieteen alalta, johon oppimiseen ja koulutukseen liittyvä tutkimus perinteisesti sisältyy (mm. Poikela, 2004; Ruohotie, 2005; Illeris, 2004; Malcolm, Hodginson & Collin, 2003), kuvaavat työpaikalla tapahtuvan oppimisen ja koulutuksen muuttaneen työelämään liittyviä odotuksia ja velvollisuuksia viime vuosina kaikilla sektoreilla. Ammatillisessa koulutuksessa työpaikalla tapahtuvan koulutuksen ja oppimisen menetelmä voidaan nähdä jossain määrin eräänlaisena ammatillisen koulutuksen rakenteellisena uudistuksena. Ammatti on historian saatossa opittu aina työtä opettelemalla ja työtä tekemällä, mutta suunniteltu ja arviointiin perustuva työpaikoilla tapahtuva oppiminen ja koulutus alkoivat käytännössä 1990-luvun puolivälissä ja sen jälkeen ja kehittyvät edelleen (Boud & Garrick, 1999; Wenger, 1998; Billett, 2001a, 2001b; Billett, 2004; Nyhan, Cressey, Tomassini, Kelleher & Poell, 2004; Billet ym., 2008). Yrityksissä on alettu ymmärtää aineettoman pääoman vaikutus koko organisaation olemassaoloon ja sen suorituskykyyn. Mannermaan (2013) mukaan aineettomaan pääomaan liittyvän ymmärryksen myötä organisaatioissa voidaan keskustella luottamuksesta, työhyvinvoinnista ja työhön sitoutumisesta. Lisäksi Mannermaa (2013) mainitsee, että aikaisemmin oli riittävää, että oli työntekijä ja työnantaja, mutta nykyisin työntekijän rooliin sisältyy paljon erilaisia asioita, esimerkiksi toiminta tietotyöntekijänä. Tietotyöntekijälle on tärkeää reflektoida työprosesseja ja ratkaista niihin liittyvät häiriöt. Tämän olettamuksen mukaan ihminen etsii tietoa ja toimintaa ohjaa halu kehittyä. Työn tulee tukea ihmisten kasvua ja jatkuvaa oppimista, jotta organisaatio hyötyy työntekijöidensä osaamisesta (Mannermaa, 2013; Tucker, Edmondson & Spear, 2002; Brochman & Dirx, 2006; Hussi, 2005: 4).

Työpaikalla tapahtuva oppiminen ja koulutus ovat lisääntyneet Suomessa osana opintoja 2000-luvulla kaikessa tutkintotavoitteisessa ammatillisessa koulutuksessa ([www.oph.fi](http://www.oph.fi)). Oppisopimuskoulutus koulutusmuotona on vakiinnuttanut asemansa erityisesti aikuisten keskuudessa. Oppisopimuskoulutukseen liittyvä yhteiskunnallinen ja koulutuspoliittinen keskustelu on erityisen ajankohtaista. Koulutusmuotona se halutaan aiempaa vahvemmin osaksi myös nuorten ammatillista koulutusta sekä ammatilliseksi väyläksi, esimerkiksi maahanmuuttajien koulutuksessa. Vaikuttavuuden keskustelu puolestaan on laajentunut kaikilla toimialoilla, myös koulutuksessa. Rahoitusta suunnattaneen tulevaisuudessa sinne,



missä on parhaat mahdollisuudet henkilöstön osaamisen lisäämiseen ja ylläpitämiseen tai osaamisen saamiseen. Oppimiseen ja ohjaukseen liittyvien mallien kehittäminen työpaikoilla on iso haaste oppisopimuskoulutuksen toteuttamisessa (Leino, 2011). Näillä toimilla taas on merkitystä koulutuksen tavoitteiden ja vaikutusten kautta vaikuttavuuden parantamisessa.

Oppisopimuskoulutus on niin tutkimuksen kuin koulutuspolitiikankin kohteena varsin haasteellinen moniulotteisuutensa vuoksi. Samaan aikaan se on ammatillista koulutusta, yritysten tutkintotavoitteista henkilöstökoulutusta sekä elinkeino- ja työllisyyspolitiikkaa. Nämä näkökulmat sekoittuvat ja lomittuvat helposti keskenään, mutta antavat toisaalta laajat mahdollisuudet ilmiön tarkasteluun ja tutkimukseen. Tämä väitöskirja osallistuu tieteelliseen keskusteluun ammatillisen koulutuksen, erityisesti oppisopimuskoulutuksen tuottamisesta ja tuo siihen uuden näkökulman tarkastella ilmiötä koulutuspalveluna yrityksen oppimisympäristössä.

## **1.2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset**

Tutkimuksessa tarkastellaan oppisopimuskoulutuksen tavoitteita ja vaikutuksia yritysten näkökulmasta. Tutkimus kuvaa niitä laadullisia vaikuttavuuden tekijöitä, joita oppisopimuskoulutuksen tuottamisessa yrityksessä syntyy. Samalla tutkimus jäsentää oppisopimuskoulutuksen ja yrityksen välistä suhdetta. Saatavaa tieteellistä tutkimustietoa on mahdollisuus hyödyntää oppisopimuskoulutuksen järjestämisessä ja tuottamisessa. Oppisopimuskoulutuksen toteuttaminen on yrityksissä valtakunnallisesti varsin laajaa, mutta tieteellistä näyttöä sen tavoitteista, vaikutuksista ja vaikuttavuudesta ei ole. Kannattaako oppisopimuskoulutus? Yrityksissä ja valtion taloudessa oppisopimuskoulutuksen tuottamiseen käytetään paljon aikaa ja rahaa, mutta mitä sillä saadaan aikaan? Tutkimus kuvaa vaikuttavuutta niiden tavoitteiden ja vaikutusten kautta, joita oppisopimustoiminnan avulla yrityksessä toteutuu. Samalla tutkimuksessa arvioidaan, mitkä tekijät oppisopimuskoulutuksen käytännöissä yrityksissä edistävät tai estävät tavoitteen saavuttamista tai oppisopimuskoulutuksen tuottamista. Kahtakymmentä yritystä edustavat haastateltavat arvioivat omaa ja edustamansa organisaation toimintaa, käytäntöjä ja niiden ansiosta saavutettuja tuloksia. Tutkimus tarkastelee ja virittää tieteellistä keskustelua oppisopimuskoulutuksen tavoitteista, vaikutuksista ja vaikuttavuudesta sekä yrityksen ja

oppisopimuskoulutuksen välisestä suhteesta, jota voidaan kuvata vuorovaikutussuhteena: oppisopimuskoulutus ↔ yritys.

Tieteellistä tutkimustietoa on mahdollista hyödyntää oppisopimuskoulutuksen niin taloudellisen kuin pedagogisenkin toteuttamisen välineenä. Tutkimuksessa tarkastelu tehdään yrityksen näkökulmasta, mutta oppisopimuskoulutuksen luonteen vuoksi esiin tulee koko koulutusprosessi. Tämä tutkimus antaa niin ikään mahdollisuuden ottaa huomioon ja puuttua siihen käytännön ongelmaan, miksi yritykset eivät käytä tai hyödynnä oppisopimuskoulutusta omassa toiminnassaan. Tutkimuksen kontribuutio sisältyy tutkimustulosten lisäksi palvelun ja palvelutuotannon teorioiden soveltamiseen työpaikalla tapahtuvaan ammatilliseen koulutukseen, tässä tapauksessa oppisopimuskoulutukseen.

Tässä tutkimuksessa pääkysymys on seuraava:

- Miten oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuus yrityksen oppimisympäristössä rakentuu?

Tutkimuksen alakysymykset ovat:

Millaisia ovat oppisopimuskoulutukseen ja osaamiseen liittyvät tavoitteet ja vaikutukset yrityksessä?

Millaisia haasteita ja kustannuksia koulutuspalvelun tuottamiseen yrityksessä liittyy?

Mitkä tekijät estävät oppisopimuskoulutuksen tuottamista yrityksessä?

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys on koottu palvelun, palvelun tuottamisen ja sen vaikuttavuuden ympäristöön (mm. Grönroos, 2013: 200; Grönroos ym., 2007; Lönnqvist ym., 2010; Lovelock, 1983; Lovelock & Gummesson, 2004). Lisäksi teoreettista viitekehystä tukevat alan aiemmat tutkimukset. Teoreettiseen viitekehykseen on liitetty mukaan teoria osaamis pääomien rakentumisesta inhimillisiin, rakenteellisiin ja suhdettämiin (mm. Seeman ym., 2000; Ojala, 2008). Tutkimuskohteina ovat sellaiset pienet ja keskisuuret yritykset (pk-yritykset), joissa on kokemusta oppisopimuskoulutuksen toteuttamisesta vähintään kolmen vuoden ajalta. Tutkimuskohteina eivät ole julkinen sektori, oppisopimuskoulutusta tarjoavat ammatilliset oppilaitokset tai opiskelijat. Tutkimuksen kvalitatiivinen aineisto koostuu yksilöhaastatteluaineistosta, joka on analysoitu aineistolähtöisesti. Kuviossa 1 on kuvattu tämän tutkimuksen tutkimusasetelma.

<b>Tutkimuskohde</b>	<b>Oppisopimuskoulutus yritysten tuottamana koulutuspalveluna</b>
Teoreettinen viitekehys	Palvelu ja sen tuottaminen, osaamispääomat sekä vaikutukset ja vaikuttavuus palvelutuotannossa
Päättökysymys	Miten oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuus yrityksen oppimisympäristössä rakentuu?
Tutkimusmenetelmät	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kvalitatiivinen tutkimus</li> <li>- Teemahaastattelut 20 pk-yrityksessä (15: on oppisopimuksia; 5: ei ole oppisopimuksia)</li> <li>- Aineistolähtöinen sisällönanalyysi; abduktiivinen päättely</li> </ul>

### Kuvio 1. Tutkimusasetelma.

Tutkimus asemoituu tuotantotalouden tieteenalaan, jonne oppisopimuskoulutuksen lukuisten yritysten keskeisenä toimintamuotona voi arvioida soveltuvan luontevasti, vaikka tutkimuksen perinnettä ei ole. Samalla tutkimus liittyy ammattikasvatukseen ja -koulutuksen tieteenalaan. Tässä monitieteisessä tutkimuksessa on yhtymäkohtia myös muihin tieteenaloihin. Koulutus viittaa kasvatustieteeseen ja psykologiaan, aineettoman palvelun tuottaminen yrityksen oppimis- ja toimintaympäristössä tuotantotalouteen, kasvatustieteeseen, talouteen ja liiketoimintaan sekä yhteiskuntatieteisiin. Vaikutusten ja vaikuttavuuden analysoinnissa nämä eri tieteenalojen elementit tulevat hyvin esiin. Kasvatustiede ja ammattikasvatus tarkastelevat vaikutuksia ja vaikuttavuutta esimerkiksi oppimistuloksina ja yksilöiden oppimisprosesseina, kun taas taloustiede tarkastelee samaa teemaa esimerkiksi mitattavina tuloksina, kuten kustannuksina tai säästöinä. Lisäksi yhteiskuntatiede ja sosiaali- ja terveystiede painottuvat vaikuttavuudessa ihmiseen, yksilöön, yhteisöihin ja yhteiskuntaan heijastuvina vaikutuksina ja niiden arviointina (Silvennoinen-Nuora, 2010). Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan voida syvällisesti tarkastella näitä eri tieteenaloja.

### 1.3 Tutkimusstrategia

Tutkimusstrategian käsite voidaan määritellä erilaisiksi valinnoiksi tutkimuksen aikana. Mannermaa (2013) kuvaa tutkimusstrategian pitävän yllä tutkimuksen johdonmukaista etenemistä aina tutkimuksen suunnittelusta ja tutkimuskysymyksistä tulosten raportointiin asti.

Tutkimusstrategia voidaan nähdä toiminta- ja etenemissuunnitelmana tutkimuksen tekemiseen. Samanaikaisesti tutkimusstrategia on tutkimukseen liittyvien menetelmällisten ratkaisujen kokonaisuus, joka Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007: 120) mukaan voidaan jakaa kahteen eri luokkaan: tutkimusotteeseen ja tutkimusmenetelmiin.

### 1.3.1 Tutkimusote

Tutkimusote voidaan määritellä tavaksi tarkastella tutkimuskysymyksiä (Olkkonen, 1994: 50, 91–92). Tutkimusote on abstrakti, mutta sillä on käytännönläheinen yhteys sekä tieteenfilosofian että tutkimuksen käytännön välillä (Näsi, 1980: 25). Kasanen, Lukka ja Siitonen (1993) taas vertaavat paradigman käsitettä tutkimusotteeseen toteamalla niissä olevan samankaltaisuutta niin paljon, ettei tutkimusotteen valintaa voida perustella objektiivisesti niin, että tutkimusongelma määrittelee tutkimusotteen. Tämä tutkimus voidaan nähdä eräänlaisena spesifiointiprosessina (Järvinen & Järvinen, 2000: 102–116), jonka tavoitteena on tarkastella oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuutta yrityksissä toiminnalle asetettujen tavoitteiden ja vaikutusten kautta. Tutkimuksen tieteenfilosofinen asemointi on esitelty kuviossa 2 (luku 1.4.3).

Konstrukttiivinen tutkimusote sijoittuu valitusta metodista riippuen joko toiminta-analyttisen tai päätöksentekometodologisen tutkimusotteen tuntumaan. Mikäli tutkimus perustuu empiriaan ja sen avulla luodaan uusia malleja, tutkimusote on konstrukttiivinen (Kasanen ym., 1991: 303; Kasanen ym., 1993). Teoreettisluonteinen analysointi toistuu päätöksentekometodologisessa ja konstruktivistisessä tutkimusotteessa, mutta erona ovat luovuus ja innovatiivisuus, joita esiintyy taas laajemmin konstruktivistisessä tutkimusotteessa. Toinen erottava tekijä liittyy tutkimustuloksen toimivuuden todentamiseen. Toiminta-analyttisen tutkimusotteen piirteenä on, että sellaisessa tutkimuksessa ei tavoitella minkään uuden konstruktion luomista, toisin kuin konstruktivistisessä tutkimuksessa. (Mannermaa, 2013; Kasanen ym., 1991: 317–318; Kasanen ym., 1993.)

Teorian johtaminen logiikan sääntöjen perusteella aksiomista on deduktiota, ja teorian muodostaminen empiriasta perustuu induktioon (esim. Paavola ym., 2004; 2006). Deduktion ja induktion väliin sijoittuu abduktiivinen päättely, jota tässä tutkimuksessa on käytetty induktion

rinnalla. Induktion ja deduktion lisäksi abduktiivinen päättely on kolmas tieteellisen päättelyn logiikan laji, ja se voidaan määritellä myös käytäntölähtöiseksi logiikaksi. Abduktiivisessa päättelyssä tutkija toimii tietynlaisena merkitsijänä tai merkityksenantajana esiintyville ilmiöille sen sijaan, että toimisi jonkin ennalta asetetun säännön tai mallin mukaisesti (esim. Paavola ym., 2004; 2006; Anttila, 2005: 115–116; Thagard & Shelley, 1997). Lisäksi Paavola ym. (2004; 2006), Anttila (2005: 115–116) sekä Thagard ja Shelley (1997) mainitsevat, että abduktiossa tutkija analysoi tutkimusaineistoa sekä aineistoon että olemassa oleviin teorioihin pohjautuen. Abduktiivinen päättely perustuu käsitykseen, että uuden teorian muodostuminen on mahdollista silloin, kun havaintoihin liittyy jokin ajatus. Tuomi ja Sarajärvi (2009: 98–99) toteavat, että uusi teoria ei ole mahdollinen vain havainnon tai havaintojen perusteella, vaan se voi olla myös jokin intuitiivinen ajatus tai hypoteesi.

Tuomen ja Sarajärven (2009: 99) mukaan tutkijan tehtävänä on yhdistellä edellä mainittuja tieteellisen päättelyn lajeja mahdollisimman vapaasti. Abduktio käsittää tosiasioiden tarkastelun ja niitä selittävän teorian oivaltamisen. Tuomen ja Sarajärven (2009: 99), Anttilan (2005: 118) sekä Flachin ja Kakasin (2000) mukaan induktio etenee empiriasta ja deduktio teoriasta, abduktiivinen päättely alkaa edetä empiriasta, mutta antaa teorian toimia kaiken taustalla. Abduktiossa teorian suunnittelussa voidaan käyttää apuna aikaisempia teorioita ja kirjallisuutta, mutta teoria ei voi tarrautua pelkästään niihin (Anttila, 2005: 119). Abduktiossa havaintoja voidaan keskittää vain joihinkin teemoihin ja asioihin tai olosuhteisiin, joiden toivotaan ja oletetaan tuottavan uusia näkemyksiä ja ajatuksia sekä uutta teoriaa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Paavola (2004) taas analysoi abduktiivista päättelyä ja arvioi, että siinä keskeistä on poikkeuksellisten tapausten ja odottamattomien ilmiöiden esiin nostaminen. Lisäksi Paavola (2004) toteaa, että tutkimustyön alkuvaiheessa ei yleensä ole selvillä se, millaisia ilmiöitä ja asioita esiin nousee, minkä lisäksi huomion kiinnittäminen yksityiskohtiin ja erilaisiin ominaisuuksiin on myös yksi osa abduktiivista päättelyä. Aivan pienestä asiasta onkin mahdollisuus löytää selittävät tekijät tutkittavalle ilmiölle. Abduktiivisessa tutkimuksessa tulee jatkuvasti epäillä hypoteeseja ja myös muuttaa niitä, jos aineisto sitä edellyttää. Paavola (2004) ja Paavola ym. (2006) toteavat lisäksi, että tutkimusvaiheen hypoteesit ovat tavallisesti vain väliaikaisia ennen lopullisten hypoteesien muodostumista. Paavolan (2004) ja Paavolan ym. (2006) mukaan tämä ei kuitenkaan rajaa sitä, että abduktiolla ei olisi mahdollista löytää selityksiä ja malleja, jotka ovat tuttuja, luontevia tai todeksi

osoitettavia. Lisäksi abduktiossa etsitään kokonaisuuksia ja yhteyksiä olemassa oleville havainnoille. Abduktiivisessa tutkimuksessa huomio kiinnittyy päättelyyn liittyvän prosessin kuvaamiseen. Abduktiivisessa tutkimuksessa kuvataan selkeästi tutkimuksen eteneminen niin, että lukija saa hyvän kuvan siitä, miten lopputuloksiin ja johtopäätöksiin on päästy. (Paavola, 2004; Paavola ym., 2006; Thagard & Shelley, 1997; Gabbay & Woods, 2006.)

### **1.3.2 Tutkimusmenetelmät**

Tutkimusmenetelmä sisältää menetelmiä ja toimintoja, joilla tutkimuskohteena olevasta asiasta tai ilmiöstä saadaan lisää uutta tietoa. Lisäksi tutkimuskysymykset voidaan toteuttaa tutkimusmenetelmän ja sen sisältämien menetelmien avulla. Metodi voidaan määritellä myös sääntöjen muovaamaksi menettelytavaksi, jonka avulla tiedemaailmassa pyritään etsimään tietoa tai ratkaisemaan käytännön ongelmiin liittyviä tekijöitä (Hirsjärvi ym., 2007: 170–171). Järvisen ja Järvisen (2000: 3) mukaan tutkimusmetodi ohjaa tutkijaa tutkimuksen tekemisessä ja sen toteuttamisessa. Tuomen (2007: 30–31) määritelmän mukaan metodologia arvioi aineistonkeruuseen liittyvää metodologiaa, kun taas metodit ovat tutkimustulosten perusteluja tutkimuksen tuloksille. Metsämuuronen (2006: 83) määrittelee metodin erityiseksi tutkimustekniikaksi, jossa pyritään yhdistämään teoria, hypoteesit ja metodologia.

Laadullista ja määrällistä tutkimusotetta Töttö (2000: 10–12) vertailee seuraavasti: laadullinen ja määrällinen tutkimusote eivät kilpaile vaan täydentävät toisiaan; laadullisessa tutkimuksessa ollaan vuorovaikutuksessa, kun taas määrällisessä tutkimuksessa tutkija jää ulkopuoliseksi. Tötön (2000: 10–12) mukaan laadullinen tutkimus antaa syvällistä tietoa, määrällinen pinnallista, ja lisäksi laadullisessa tutkimuksessa valinnat tehdään tarkoituksellisesti, määrällisessä tutkimuksessa taas satunnaisesti. Laadullinen tutkimusote on mukautuva ja joustava, määrällinen tukeutuu rajattuihin kausaliitteihin: Laadullinen tuo esiin uusia asioita ja näkemyksiä, kun taas määrällinen vahvistaa entisiä. Määrällinen tutkimus on objektiivista ja laadullinen tutkimus vain näennäisesti objektiivista. Laadulliseen tutkimusotteeseen sisältyy vahvasti ihmiskeskeisyys, kun taas määrällisessä tutkimuksessa heijastuu luonnontieteellinen näkökulma. (Creswell, 2003; Töttö, 2000.)

Tiede- ja tutkimusmaailmassa ja metodikirjallisuudessa kuvataan kvalitatiivista tutkimusotetta monin eri tavoin. Tuomi ja Sarajärvi (2004: 11) toteavat, että jotkut ymmärtävät kvalitatiivisen tutkimusotteen taustaolettamukset mukaan lukien yhtenäiseksi tieteenfilosofian alueeksi, kun taas toisille kvalitatiivinen tutkimusote on yhteinen käsite hyvin monessa erilaisessa laadullisessa tutkimuksessa. Koskinen ym. (2005: 16) ja Silverman (1993: 32) taas kuvaavat laadullisen tutkimusotteen tavoitteeksi lisätä ymmärrystä organisaatioiden toimintaan. Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa muodostuu erityispiirre ihmisyyteen liittyen sekä tutkimuksen kohteena että tutkijana (Barbour, 2008; Blaikie, 2003; Mannermaa, 2013). Laadullinen tutkimus toteutuu reaali maailmassa, joten tutkija on väistämättä osa tutkimaansa merkitysyhteyttä. Tutkijan tyyli ja tapa ymmärtää tutkimuskysymykset vaikuttaa tutkimusprosessin etenemiseen. Tämän vuoksi on todennäköistä, että tutkijan ennakkoletukset tulevat vaikuttamaan tutkimustuloksiin. (Varto, 1992: 26–27; Bergman, 2008.)

Tuomi ja Sarajärvi (2009: 23–29), Bergman (2008) ja Blaikie (2003) toteavat, että laadullinen tutkimus samaistetaan hyvin usein ymmärtävään tutkimukseen, koska siihen liittyy ihmiseen keskittyviä tekijöitä. Lisäksi Tuomi ja Sarajärvi (2009: 23–29), Bergman (2008) sekä Blaikie (2003) toteavat, että ymmärtäminen samaistetaan eläytymiseen ja sen tutkimiseen, johon sisältyy ja jossa tarkastellaan tunteita, ajatuksia, motiiveja ja mielipiteitä. Toisaalta on tärkeää tutkia inhimillistä toimintaa, jolloin voidaan tarkoittaa myös aristoteelista tutkimustraditiota. Kausaliteetti, loogisuus ja luonnontieteet korostuvat, kun vertaillaan aristoteelista traditiota galileiseen traditioon. Kausaliteetti, loogisuus ja luonnontieteet lähtevät eteenpäin empiriasta ja päätyvät teoriaan, jossa tiedon lopullisena kriteerinä on teoria, joka käsittelee totuutena esitettyä käsitystä ja empirian vastaavuutta.

Alasuutarin (1999) mukaan tutkittavat ilmiöt pitäisi ymmärtää ja käsittää prosesseina, kun taas tutkimuskohteita pitäisi tarkastella niiden normaalissa, luonnollisessa ympäristössä. Lisäksi on tärkeää tiedostaa se, etteivät havainnot sellaisenaan ole tutkimuksen tuloksia. Haastattelujen kommentit ja vastaukset eivät suoraan ole tutkimuskysymysten vastauksia, vaan vastaukset haastatteluista tulee analysoida. (Alasuutari, 1999: 63–64.) Jos tutkimuksen kohteena olevasta aiheesta tai ilmiöstä ei kyseisen tieteen alalla ole olemassa aiempaa tutkimusta, laadullinen tutkimus tuo aiheeseen tai ilmiöön hyvin perustavaa tietoa, jota voi myöhemmin mitata myös kvantitatiivisesti (Hirsjärvi ym., 2007: 152–155). Tärkeää on myös huomata ja havaita se,

kuvaako totuutta kvalitatiivinen tai kvantitatiivinen menetelmä paremmin vai onko tavoitteena pyrkiä siihen tavalla tai toisella (Metsämuuronen, 2006: 81). Alasuutari (1999: 84–86) mainitsee, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytetyin tapa aineiston keräämiseen on joko osittain tai kokonaan strukturoitujen haastattelujen tekeminen.

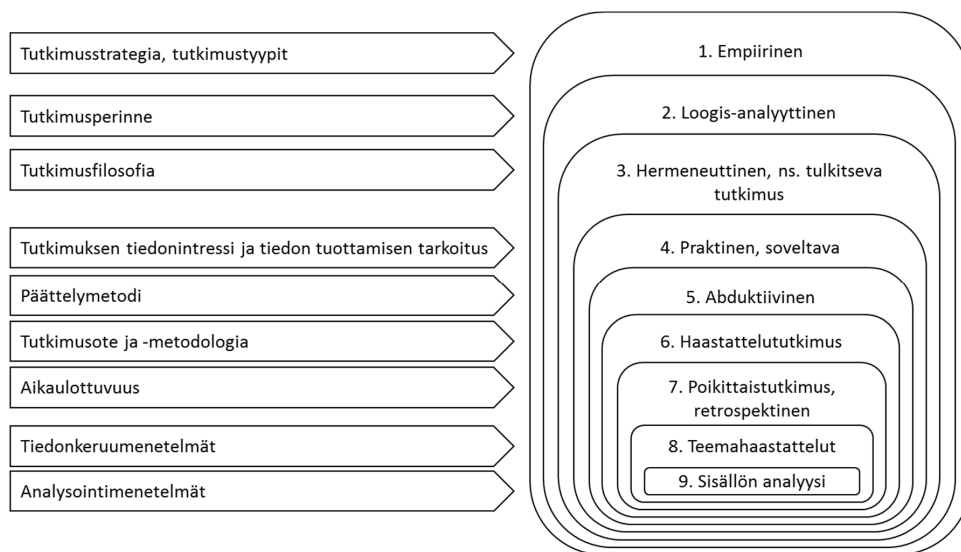
Ensisijainen tavoite kvantitatiivisessa tutkimuksessa on saada objektiivista ja puolueetonta tietoa sekä tutkimustuloksia, joihin voi nojautua. Kvantitatiiviseen tutkimuskohteeseen sisältyy aina sellaisia piirteitä, joita voidaan vain osittain arvioida ja mitata (Mannermaa, 2013: 17–18). Tärkeää on voida osoittaa, missä määrin mitattavan ilmiön peruspiirteet ovat määritettävissä systemaattisesti tai miten tutkittavasta ilmiöstä saadaan esiin asioita, joita tarvittaessa voidaan mitata (mm. Alkula ym., 1995: 20–21; Barbour, 2008; Bauer & Gaskell, 2000). Kvantitatiivisella tutkimusmenetelmällä voidaan saada aikaan hyvin tarkkojakin tuloksia, mutta keskeisintä on käsittää ja tulkita tutkimuksen tuloksia mahdollisimman oikein ja huolellisesti. Esimerkiksi Hirsjärvi (2004), Bauer ja Gaskell (2000), Blaikie (2003) sekä Alkula tutkimusryhmineen (1995) toteavat, että kvantitatiivisessa tutkimusotteessa määrällisistä asioista saadaan tarkka tieto, jolloin on mahdollista erottaa relevanttien johtopäätösten tekeminen sattuman ja systemaattisen vaihtelun välillä. Tässä tutkimuksessa ei ole käytetty kvantitatiivista tutkimusaineistoa, vaikka kvantitatiivinen aineisto kvalitatiivisen aineiston lisänä voisi parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Tutkija päätyi pelkästään kvalitatiiviseen aineistoon, koska tutkimuskohteena olevan ilmiön tutkimus on vielä vähäistä etenkin Suomessa eikä yhdellä tutkimuksella voida vastata kaikkeen, mitä ilmiöön liittyy. Tutkimuskohteena olevaa ilmiötä, kokemuksia ja perusteita oppisopimuskoulutuksesta on tutkijan näkemyksen mukaan osallistujien helpompi kuvata sanoin teemahaastattelun ja vapaan sanan muodossa kuin vastaamalla ennalta määriteltyihin määrällistä tietoa tuottaviin kysymyksiin tai valintoihin perustuviin kysymyksiin.

### **1.3.3 Tutkimusstrategia tässä tutkimuksessa**

Tämä tutkimus perustuu kuvion 2 mukaisesti empiriaan ja tukeutuu tutkimusperinteeltään loogis-analyttiseen tutkimukseen. Tutkimusfilosofia tässä tutkimuksessa on hermeneuttinen eli tulkinnallinen. Niiniluoto (2002), Tuomi (2007: 119) ja Karvonen (2002) kuvaavat hermeneuttisen tutkimusfilosofian niin, että tutkija pyrkii ymmärtämään ja tulkitsemaan



olemassa olevaa tutkimuskohdetta sekä löytämään olemaasa olevien asioiden merkityksen. Tämän tutkimuksen tiedonintressi on käytäntölähtöinen. Tämän tutkimuksen päättelyote on abduktiivinen; oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuutta tarkastellaan yritysten näkökulmasta, joka tuo uusia selittäviä tekijöitä tarkasteltavaan ilmiöön. Kvantitatiivisella tutkimusotteella pyritään tekemään yleistyksiä ja päätelmiä aineistosta esiin nousevien tekijöiden perusteella. Tutkimusaineistoa pyritään tarkastelemaan sekä monitahoisesti että yksityiskohtaisesti nostaan siitä esiin tärkeitä ja merkityksellisiä teemoja. Tutkimuksen aikaulottuvuus voidaan määritellä poikittaistutkimuksena. Tiedonkeruumenetelmä on teemahaastattelut, ja aineiston analyysi on aineistolähtöinen. Tutkimuksen aineistona ovat lisäksi aiemmat tutkimukset, selvitykset ja raportit. Tutkimuksen aineiston analysointimenetelmänä on sisällönanalyysi, ja tutkimuksen ote on tulkitsevaa. Tutkimuksen keskeisiä teorioita ovat esimerkiksi koulutuspalvelun tuottaminen, osaamisen eri muodot ja vaikuttavuus. Tämän jälkeen määritellään tutkimuksen kohde, joka tässä tutkimuksessa on suomalaiset yritykset, jotka tuottavat oppisopimuskoulutusta, ja yritykset, jotka sitä eivät tuota.



Kuvio 2. Tieteenfilosofinen näkökulma tässä tutkimuksessa (mukaeltu Tuomi 2007: 73; Mannermaa 2013: 12).

Tutkimus perustuu abduktiiviseen päättelyyn, koska tutkimusprosessin teoreettinen viitekehys tarkentui tutkimuksen aikana ja tutkimuksen suunnitteluvaiheessa. Teoreettinen viitekehys tarkentui myös tutkimuksen tulosten perusteella. Tutkimuksen empiirinen aineisto kerätään teemahaastatteluin, jotta tarkasteltavasta ilmiöstä ja oppisopimuskoulutuksen tuottamisen syistä ja seurauksista saataisiin mahdollisimman yksityiskohtainen kuvaus. Aineiston analyysivaiheessa tutkimuksessa edetään aineistolähtöisesti.

Tässä tutkimuksessa tiedon saamiseksi on päädytty kvalitatiivisen aineiston keräämiseen olemassa olevien kokemusten pohjalta. Esimerkiksi Ruusuvuori ja Tiittula (2005) ja Ruusuvuori ym. (2010) mainitsevat, että tiedonkeruutapana teemahaastattelu antaa mahdollisuuden sekä ilmiön että toiminnan syiden ja seurausten kuvaamiseen. Teemahaastattelu on laadittu siten, että samaa asiaa ja teemaa haastatellaan eri termein ja eri näkökulmasta. Niiden yritysten teemahaastatteluissa, joissa oppisopimuskoulutuksesta on pitkä kokemus, pohdittiin tutkimusongelman ratkaisemiseksi viittä kokonaisuutta. Ensimmäiset haastattelukysymykset liittyivät oppisopimuskoulutuksen valinnan perusteisiin, eli haastattelussa oli mahdollisuus kuvata syitä, miksi oppisopimustoimintaa yrityksessä toteutetaan. Toinen haastatteluteema sisälsi oppisopimuskoulutuksen toteuttamiseen liittyviä haasteita työpaikalla ja eri yhteistyötahojen kanssa. Kolmas haastatteluteema on koottu kokonaan oppisopimuskoulutuksen vaikutusten ja vaikuttavuuden ympärille ja neljäs teema vaikutusten ja koulutuksen soveltamisen ja hyödyntämisen kokonaisuudeksi. Viidennellä haastatteluteemalla on kartoitettu oppisopimuskoulutuksen rahoitukseen ja talouteen liittyviä kysymyksiä yritysnäkökulmasta (liite 1). Yrityksissä, joissa oppisopimuskoulutuksesta ei ole lainkaan kokemusta, haastatteluissa kysyttiin teemakysymyksiä niistä tekijöistä, jotka ovat estäneet oppisopimuskoulutuksen yrityksessä ja miten ammatillinen koulutus toteutuu yrityksessä ilman oppisopimuskoulutusta. Lisäksi haastatteluissa oli mahdollisuus kuvata ajatuksia, mielikuvia ja käsityksiä oppisopimuskoulutuksesta eri näkökulmien kautta (liite 2). Teemahaastattelussa haastateltavalla on mahdollisuus kuvata ja perustella omaa ja yrityksen toimintaa. Vaikuttavuuden kuvaaminen on yritykselle hyvin moniulotteinen asia, joten haastattelu muodostui sopivimmaksi vaihtoehdoksi tutkimusmetodin valinnassa. Kyselylomakkeen muotoileminen riittävän laajaksi niin, että tarvittava tieto saadaan koottua ja tutkimuksen tavoite täytettyä, ei vaikuttanut hedelmälliseltä menetelmältä tässä tutkimuksessa.

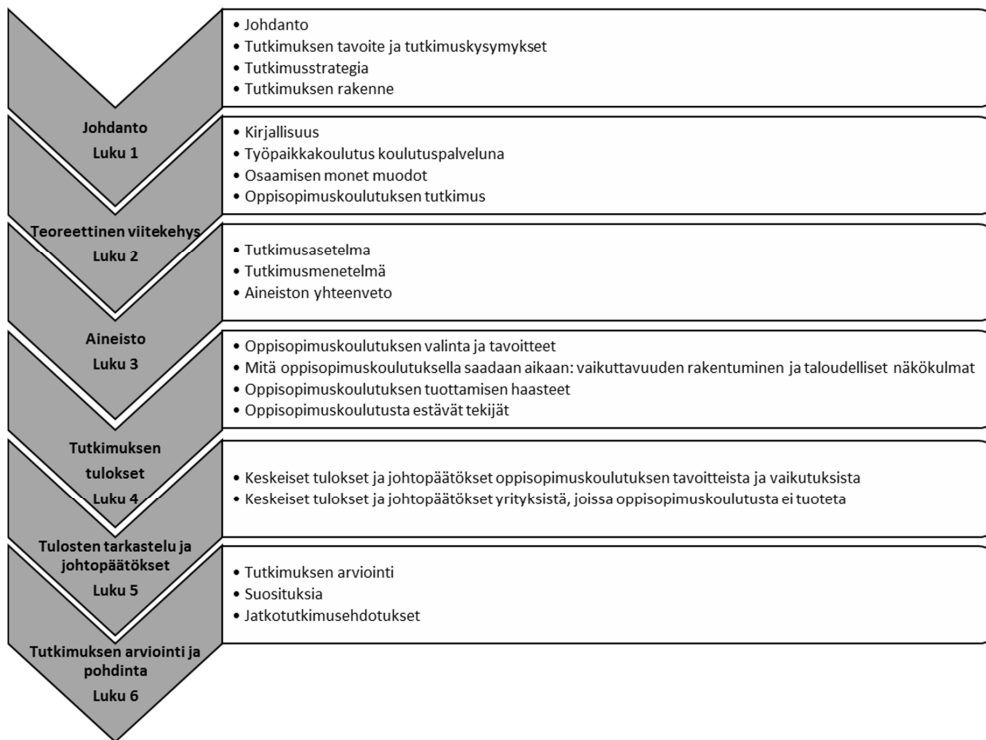
Kyselylomake ei olisi tuottanut yhtä monipuolista tutkimusaineistoa kuin kvalitatiivisella haastattelumenetelmällä saatiin.

Tutkimuksen avainkäsitteet ovat oppisopimuskoulutus, oppimisympäristö, koulutuspalvelu, osaaminen, vaikutukset ja vaikuttavuus. Tutkimuksen teoreettisessa osassa esitellään edellä mainitut käsitteet niin kuin ne tässä tutkimuksessa ymmärretään sekä luodaan viitekehys tutkimuksen empiiriselle osalle. Tutkimuksen yhtenä näkökulmana on myös yritysten vertaileminen oppisopimuskoulutuksen tuottamisen suhteen. Sosiologiaan perustuvassa tutkimuksessa Melinin (2005) mukaan vertailua käytetään usein jonkinlaisena selittämisen välineenä. Vertailua voidaan pitää myös yhtenä osana yhteiskuntatieteellistä tutkimusta, jossa analysoinnin avulla varmistetaan ja vahvistetaan, että tutkittavan ilmiön ominaisuudet ovat luonnollisia eivätkä vain poikkeuksia joukossa. Vertailevassa tutkimuksessa on tavallista, että siinä tulkitaan ja selitetään myös ilmiöön liittyviä suhteita. Lisäksi ilmiöitä vertaileva tutkimus voidaan Melinin mukaan jakaa niin, että siinä etsitään tutkimusstrategisesti tilastollisia säännönmukaisuuksia tai kulttuurisia ja historiallisia eroja. (Melin, 2005: 53–56.) Tässä tutkimuksessa vertailu toteutui tekemällä teemahaastattelut niille yrityksille, joilla on oppisopimuskoulutuksen tuottamisesta pitkä kokemus ja vastaavasti yrityksille, joilla kokemusta toiminnasta ei ole lainkaan. Suomalaisessa oppisopimuskoulutukseen liittyvässä tutkimuksessa ei ole aiemmin käytetty vastaavaa vertailua, eikä sitä havaittu kansainvälisessä tutkimuksessa. Tutkija haluaa päästä perille myös siitä, voivatko erot yritysten välillä liittyä mm. kulttuurisiin tai historiallisiin säännönmukaisuuksiin, niin kuin Melin (2005) on asian ilmaissut.

#### **1.4 Tutkimusraportin rakenne**

Tutkimuksen tausta, asemointi, tutkimuskysymykset ja -strategia kuvataan luvussa 1. Luvussa 2 käsitellään tutkimuksen teoreettinen viitekehys, joka sisältää palvelun, erityisesti aineettoman koulutuspalvelun tuottamisen, osaamisen muotojen sekä vaikuttavuuden tutkimuksen tarkastelun aiempien samansuuntaisten tutkimusten valossa. Luvussa 3 esitetään tutkimuksen empiirisen osan toteutus sekä kuvataan tutkimusasetelma ja tutkimusmenetelmät. Luku 4 sisältää tutkimustulosten esittelyn sekä oppisopimuskoulutusta tuottavien että ei-tuottavien yritysten osalta. Tutkimuksen keskeisimmät tulokset ja johtopäätökset on koottu lukuun 5.

Tutkimuksen arviointi, suositukset sekä jatkotutkimusesitykset on koottu lukuun 6. Tämän väitöskirjatutkimuksen raportin rakenne on esitelty kuviossa 3.



Kuvio 3. Tutkimusraportin rakenne.

## 1.5 Avainkäsitteet

Tämän tutkimuksen avainkäsitteet kuvataan siten, mitä niillä tarkoitetaan juuri tässä tutkimuksessa. Lisäksi kuvataan, millaista pohdintaa käsitteiden ympärillä yleisesti esiintyy. Laajempi teoreettinen tarkastelu teemojen ja käsitteiden osalta toteutuu väitöstyön teoriaosassa.

### 1.5.1 Oppisopimuskoulutus

Työssä oppiminen käsitteenä, oppimismenetelmänä ja koulutuksen järjestämisuotona on varsin yleinen nykyisin kaikessa ammatillisessa koulutuksessa. Käsite on mielenkiintoinen, sillä se sisältää kaksi erilaista käsitettä: työ ja oppiminen. Lainsäädäntömuutos Suomessa vuonna 1999 edisti työssä oppimisen osuutta ammatillisessa peruskoulutuksessa. Tällä hetkellä

sen osuus opintojen kokonaisuudesta on vähintään 20 opintopistettä (www.oph.fi/ammattikoulutus). Käytännössä työssä oppiminen tarkoittaa sitä, että osa ammattitaitovaatimuksista opitaan työelämässä käytännön työtehtäviä tekemällä ja niitä seuraamalla.

Oppisopimuskoulutus opiskelumuotona toteutuu erilaisena eri maissa. Sen määrittelyt eroavat toisistaan ja ovat siten myös vaikeasti verrattavissa; eri maissa tarkoitetaan eri asiaa, kun puhutaan oppisopimuskoulutuksesta. Euroopan ammatillisen koulutuksen kehittämiskeskus (CEDEFOP) mukaan oppisopimuskoulutus on pitkäkestoinen koulutusohjelma, joka tapahtuu vuorotellen työpaikalla ja oppilaitoksessa. Opiskelija ja työnantaja solmivat keskinäisen sopimuksen, ja opiskelija saa korvausta tekemästään työstä. Työnantaja vastaa siitä, että opiskelija saa koulutuksessa ammatillisen tutkinnon. Määritelmässä ei oteta kantaa siihen, mitä korvaus opiskelijalle tarkoittaa ja missä muodossa siitä vastataan. Keskeistä määritelmässä on työn ja teoriaopiskelun vuorottelu niin kuin se Euroopan maissa toteutuu.

Suomessa oppisopimuskoulutuksen puitteet ja perusteet määritellään lainsäädännössä: on olemassa laki ammatillisesta koulutuksesta (630/1998) ja asetus ammatillisesta koulutuksesta (811/1998). Oppisopimuskoulutus on ammatillista koulutusta, joka perustuu määräaikaiseen koulutus- ja työsuhteeseen. Oppisopimuskoulutuksessa on mahdollisuus suorittaa ammatillisia perus-, ammatti- ja erikoisammattitutkintoja ja muuta ammatillista lisäkoulutusta. Oppisopimuskoulutus perustuu työssä oppimiseen työpaikoilla ja yrityksissä, ja sitä täydennetään tietopuolisilla opinnoilla esimerkiksi ammatillisissa oppilaitoksissa. Työssä oppimista ohjaa, valvoo ja arvioi työnantajan valitsema työpaikkakouluttaja, joka voi olla myös itse työnantaja. Ammatilliset tutkinnot suoritetaan Opetushallituksen hyväksymien näyttötutkintojen tai opetussuunnitelmien perusteiden mukaan. Niiden pohjalta suunnitellaan myös työssä oppimisen osalta henkilökohtainen opiskeluohjelma, joka sovitellaan opiskelijan ja työpaikan tarpeiden mukaan. (www.oph.fi; Nikkilä, 2014.)

Oppisopimuskoulutuksessa työpaikalla tapahtuva oppiminen perustuu työsopimuslakiin (55/2001) ja alojen työehtosopimuksiin, jotka myös ohjaavat toimintaa. Työssä oppiminen tapahtuu reaaliajassa sekä osana tuottavaa työtä ja liiketoimintaa. Oppisopimuskoulutuksessa työssä oppiminen ja koulutus toteutuvat työyhteisöissä, ja siihen osallistuvat opiskelijan ja työpaikkakouluttajan lisäksi usein myös muita työyhteisön jäseniä, usein jopa koko työyhteisö. Oppisopimuskoulutuksessa työssä oppiminen toteutuu osana työsuhdetta ja on siten fyysisesti

ja sosiaalisesti yksilön ja koko yhteisön oppimistapahtuma. Tämän lisäksi se on yrityksen tuottamaa koulutusta koulutuspalveluna, ja sellaisena se tässä tutkimuksessa ymmärretään. Tässä tutkimuksessa työpaikalla yrityksessä tapahtuvaa koulutusta ja oppimista ei nähdä pedagogisena kysymyksenä tai tarkastelun kohteena, vaan yritys toteuttaa sille annettua koulutustehtävää ja tuottaa siten koulutuspalvelua itselle, opiskelijalle ja ammatillisen koulutuksen järjestäjälle. Siten voidaan ajatella, että kysymyksessä on koulutuksen ja koulutuspalvelun tuottaminen työpaikalla tapahtuvan koulutuksen ja oppimisen muodossa osaamisen säilyttämiseksi ja lisäämiseksi. Tässä tutkimuksessa oppisopimuskoulutuksen käsitteen nähdään sisältävän sekä työpaikalla tapahtuva koulutus ja oppiminen että tietopuolinen koulutus oppilaitoksessa. Tutkimuksen kautta yritykset voivat tunnistaa ja johtaa omaa toimintaansa niin, että oppisopimuskoulutus palvelee niitä tavoitteita ja odotuksia, joita yritys itse eli palvelun tuottaja ja samalla sisäinen asiakas sille asettaa.

### **1.5.2 Oppimisympäristö**

Oppimisympäristö käsitteenä tarkoittaa erilaisia suunniteltuja paikkoja, tiloja, yhteisöjä tai toimintatapoja, jotka tukevat ja edistävät oppimista (mm. Mononen-Aaltonen, 1999; Jonasen & Land, 2012). Oppimisympäristö tarkoittaa siis fyysistä, psyykkistä, sosiaalista tai digitaalista ympäristöä, jossa oppiminen tapahtuu ja toteutuu. Oppimisympäristö voi olla myös tietotekninen ympäristö eli tekninen oppimisolusta. Siihen ovat koottuna esimerkiksi henkilökohtaiset opintosuunnitelmat, työjärjestys, tehtävät ja niiden palautus, ja opiskelijalla on lisäksi mahdollisuus keskusteluun opettajien, kouluttajien ja muiden opiskelijoiden kanssa. Tässä tutkimuksessa oppimisympäristöllä tarkoitetaan fyysistä, sosiaalista ja paikallista oppimisympäristöä eli oppisopimusopiskelijan työpaikkaa. Tämän lisäksi fyysinen ympäristö eli työpaikka muodostaa oppimista tukevan sosiaalisen yhteisön ja ympäristön käyttö on pedagogisesti suunniteltu. Tällaisessa oppimisympäristössä oppiminen on samaan aikaan yksilöllinen, yhteisöllinen ja sosiaalinen prosessi.

Oppisopimuskoulutuksessa koulutuksen järjestäjän tehtävänä on varmistaa se, että oppimisympäristö täyttää koulutukselta vaaditut kriteerit. Koulutustyöpaikkana toimimisen edellytykset on määritelty asetuksella (Asetus 6.11.1998, 811, § 5). Asetuksessa määritellään, että työpaikoilla ja yrityksessä tulee olla käytettävissä opetussuunnitelman tai näyttötutkinnon perusteiden mukaisen koulutuksen järjestämisen kannalta riittävästi tuotanto- ja palvelutoimintaa, tarpeellinen työvälineistö, ammattitaidoltaan, koulutukseltaan ja

työkokemukseltaan pätevää henkilökuntaa ja nimetty pätevä henkilö opiskelijan vastuulliseksi ohjaajaksi ja kouluttajaksi.

### **1.5.3 Koulutuspalvelu**

Kirjallisuudessa palvelun käsite on määritelty monin eri tavoin, ja näissä määrittelyissä painotetaan hieman eri asioita. Painotuksen kohteena voivat esimerkiksi olla palvelun ominaispiirteet, palvelualat tai palveluprosessit. Zeithaml ja Bitner (2000) sekä Zeithaml ym. (2009) määrittelevät palvelun tekoina, suorituksina ja prosesseina, joita yksi henkilö tai taho tarjoaa toiselle henkilölle tai toiselle taholle. Kotlerin (2003) ja Kotlerin ja Armstrongin (2004: 299) määritelmän mukaan palvelua ei voi nähdä, maistaa, tuntea, kuulla tai haistaa ennen kuin palvelu on ostettu tai saatavilla. Samaa määrittelyä käyttävät myös Staffer (2007) sekä Lämsä ja Uusitalo (2002). Lisäksi Kotler (2003) ja Kotler ja Armstrong (2004: 299) toteavat, että palvelun laatu riippuu siitä, kuka palvelun tarjoaa sekä milloin, missä ja miten se tapahtuu. Palvelua ei voida erottaa sen palvelun tarjoajasta, eikä palvelua voi varastoida myöhempää käyttöä varten. Grönroos (2013) ja Staffer (2007) määrittelevät palvelun ainakin jossain määrin aineettomien toimintojen sarjasta muodostuvaksi prosessiksi, jossa palvelun toiminnot toteutuvat ratkaisuna asiakkaan tarpeisiin. Grönroos (2013) ja Staffer (2007) mainitsevat myös, että palvelu voidaan toteuttaa myös asiakkaan, palvelutyöntekijöiden, fyysisten resurssien tai tuotteiden tai palveluntarjoajan järjestelmien välisessä vuorovaikutuksessa. Vargo ja Lusch (2004; 2008) taas kuvaavat palvelua siten, että se on jonkun toisen tai itsensä hyväksi erikoistuneiden kompetenssien, mm. tiedon ja taidon, soveltamista tekojen, suoritusten ja prosessien kautta. Tämän lisäksi palvelut ovat eräänlaisia tuotoksia, tavaroita tai aineettomia palveluita.

Nykyaikaisin palvelun käsitteen määrittely liittyy palvelun kautta saatavan arvon määrittämiseen, jossa usein asiakkaan rooli on lopulta hyvin tärkeä. Palvelu määritellään näkökulmana arvonluomiseen, joka sisältää tekoja ja vuorovaikutusta palvelun tarjoajan ja asiakkaan välillä. Vuoropuhelu palvelun tarjoajan ja asiakkaan välillä johtaa arvon määrittelyyn molempien osapuolten näkökulmasta, eli palvelun on tuotettava lisäarvoa kaikille palvelun osapuolille (Edvardson ym., 2005; Johnston & Clark, 2008; Grönroos, 2008; Gebauer ym., 2008; Tombs & McColl-Kennedy, 2013). Palvelun käsitteeseen liittyy aina määritelmä siitä,

kuka olemassa olevan palvelun asiakas on. Asiakkaiden kirjo on kuitenkin hyvin laaja. Johnsson ja Clark (2008) sekä Lönnqvist ym. (2010) toteavat, että asiakas voi olla ulkoinen tai sisäinen, asiakkaan välikäsi, palvelun käyttäjä tai palvelun maksaja, osakas, edunsaaja tai osallistuja tai ns. vähemmän arvokas asiakas.

Palvelun käsite voi muotoutua myös palvelun luonteen mukaan, jolloin palvelu voidaan jakaa aineettomaan ja aineelliseen palveluun ja se voidaan määritellä sen kohteen ja vastaanottajan mukaan. Palvelun kohteena ja vastaanottajana voi olla tavara, tuote, omaisuus tai ihminen (Lovelock, 1983; Lovelock & Gummerrsson, 2004; Lovelock & Wirtz, 2004; Brax, 2007; Lönnqvist ym., 2010). Tämän käsityksen mukaan koulutus voidaan luokitella aineettomaksi palveluksi, jonka kohteena ovat ihmiset. Koulutuspalvelu käsitteenä ei määrittele sitä, missä tai miten koulutus tapahtuu. Perusajatuksena kuitenkin on, että palveluna koulutuksella on vaikutuksia ihmisen mieleen ja toimintaan. Tässä tutkimuksessa koulutuspalvelun käsite ymmärretään yritysten toteuttamana ja tuottamana työpaikkakoulutuksena oppisopimus-koulutuksessa. Koulutus tuotetaan yritystoiminnan yhteydessä ja sen aikana.

#### **1.5.4 Osaaminen**

Osaamisesta yleisesti kirjoitetaan ja puhutaan paljon, lisäksi osaamisen teema on tutkimuksen kohteena tunnettu. Aina ei kuitenkaan avata – erityisesti puheessa tai yleisissä kirjoituksissa – mitä sillä käytännössä tai arjessa tarkoitetaan, vaikka osaamisen tarkasteluun liittyy paljon eri näkökulmia. Perusajatuksena yksilön osaamisen tarkasteluun ovat tavallisesti liittyneet seuraavat tekijät: yksilön tiedot, taidot, arvot, asenteet, persoonallisuus, kokemukset ja kontaktit tai työn vaatimat tiedot, taidot ja ominaisuudet (Oikarinen, 2008). Tämän määritelmän mukaan yksilön osaaminen työtehtävien kautta nähdään ominaisuuksiin sidonnaisena. Työ ja siihen liittyvät tehtävät vaativat tiettyjä ominaisuuksia, ja kaikilla yksilöillä on omat henkilökohtaiset ominaisuutensa. Yksilön osaamisessa on totuttu korostamaan ja nostamaan esiin yksilön ja työn välistä suhdetta (Håland & Tjora, 2006; Löfstedt, 2001; Sandberg, 2000; Oikarinen, 2008).

Yhteisön tai organisaation ominaisuutena ja sen resurssina tarkasteltuna osaamisen nähdään liittyvän yksilöiden osaamisen kehittämiseen ja osaamisten yhdistämiseen yrityksen tavoitteisiin (Oikarinen, 2008). Yhteisön ja organisaation osaamiseen liittyvät läheisesti yhteiset oppimismahdollisuudet eli olemassa oleva työkuultuuri, johon sisältyy yhteistä tekemistä, tiimityötä ja keskustelua sekä reflektiomahdollisuuksia (Oikarinen, 2008; Håland &



Tjora, 2006). Yhteisössä ja organisaatiossa olevaan osaamiseen liitetään erityisesti tehtäväkohtaisuus, tilanne- ja kontekstisidonnaisuus sekä dynaamisuus (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998; Sandberg, 2000; Lee & Roth, 2005). Engeström (2004) taas toteaa, että työhön liittyvät ominaisuudet ovat yhtäältä yhteisöllisiä ja toisaalta työnjaollisia. Työssä osaaminen siis tarkoittaa, että työ ja työntekijä muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden.

Davenport ja Prusak (1998), Hyppänen (2013: 108) ja Davenport (2013) kuvaavat osaamista myös ns. osaamiskäden avulla, sekä yksilön että yhteisön osalta. Osaamiskädessä sormet kuvaavat yksilön tahtoa, tietoa, taitoa, kokemuksia ja kontakteja. Tahto sisältää henkilön kiinnostukset, asenteet ja tavoitteet. Tieto koostuu opinnoista, tutkinnoista ja asiantuntijuudesta. Taidoissa yhdistyvät käytännön taidot, elämän taidot ja sosiaaliset taidot. Kokemukset ovat syntyneet monin eri tavoin, kontaktit liittyvät verkostoihin. Käden toiminnan kannalta ovat olennaisia myös luut ja verisuonet, joita oppimiskädessä ovat oikea motivaatio, oppimishalu- ja kyky, riittävä energisyys ja henkilökohtaiset taidot. (Davenport & Prusak, 1998; Hyppänen, 2013: 108.)

Yksi tapa on määrittellä osaaminen eräänlaisena tiedon, taidon ja tahdon yhdistelmänä, hieman samoin kuin osaamiskäsi. Tässä määrittelyssä taito muodostuu kyvystä soveltaa tietoja käytäntöön, kyvystä hyödyntää työssä tarvittavia työkaluja sekä viestintä- ja vuorovaikutustaidoista. Tahto tarkoittaa halua työskennellä siinä tehtävässä, organisaatiossa tai tiimissä, jossa kulloinkin on vahvaa halua kasvaa ja kehittyä edelleen. Tämän määrittelyn mukaan osaaminen edellyttää kaikkia näitä. (Lee, 2000; Davenport & Prusak, 1998; Davenport, 2013; Van der Berg, 2013; Viitala, 2013; Viitala & Jylhä, 2013; Hyppänen, 2013: 108).

Edellisten määrittelyjen mukaan tiedon voidaan ajatella olevan yksi pala osaamista, tieto voi olla näkyvää tai hiljaista. Näkyvä tieto ilmaistaan tavallisesti joko suullisena tai kirjallisena. Hiljainen tieto on kokemuspohjaista ja hyvin tilannekohtaista sekä toisinaan hyvin vaikeasti ilmaistavissa. (Nonaka ym., 1997; Nonaka ym., 2001; Ojala, 2008; Kakabadse ym., 2003; Oikarinen, 2008.) Oppisopimuskoulutuksessa tietoa kuvaa – niin kuin nimikin sanoo – tietopuolinen koulutus, jota pääasiassa oppilaitokset koulutuksen aikana toteuttavat. Työpaikoilla oppisopimuskoulutuksessa esiintyy paljon hiljaista tietoa (mm. Viinisalo, 2013; Wolter & Muehlmann, 2006; Brunello, 2009; Wolter & Ryan, 2011). Tutkijan omien havaintojen mukaan ei kuitenkaan voida sanoa, että työpaikalla tapahtuva oppiminen sisältäisi

pelkästään sitä, koska osa työssä oppimisesta on näkyvää, mallien, tosiasioiden ja esimerkkien kautta tapahtuvaa oppimista ja tietämystä.

Taloustieteissä osaamisen käsite usein liitetään kuvaamaan tai määrittelemään sellaisia tekijöitä, jotka ovat strategian, liiketoiminnan ja kilpailun kannalta elintärkeitä ja merkittäviä. Tällaisesta osaamisen määrittelystä voidaan käyttää myös nimitystä ydinosoaminen tai ydinkyvykyys. Ydinosoaminen ja ydinkyvykyys käsitteinä tulivat keskusteluun jo 1990-luvulla, jolloin niistä alkoivat puhua Prahalad ja Hamel (1990). Tätä ovat jatkaneet myöhemmin esimerkiksi Nahapiet ja Ghoshal (1998), Adler ja Kwon (2002), Sinkkonen-Tolppi (2005), Clarke (2006) sekä Graham ja Leary (2011), jotka ovat lisänneet keskusteluun sosiaalisen pääoman käsitteen yhdeksi osaksi ydinkyvykyuden käsitettä eli yhteisön sisäistä toimintakykyä ja luottamusta sekä näiden molempien edistämistä. Ydinosoaminen on sellaista tietotaitoa, joka on yrityksen kilpailuedun kannalta ratkaisevaa pitkällä aikavälillä tarkasteltuna, kehittyvää osaamista, joka erottaa sen muista yrityksistä. Ydinosoamista on vaikea kopioida tai siirtää pois sellaisenaan (Adler & Know, 2002; Viitala & Jylhä, 2013: 294). Osaaminen voidaan myös käsittää ja jaotella sen mukaan, mihin toiminnan osa-alueeseen se kohdistuu. Osaaminen voidaan ymmärtää tuotannollis-teknisenä, asiakasosaamisena tai toimintatapoihin ja johtamiseen liittyvänä osaamisena, kuten Sanches ja Heene (1997; 2004) ovat osaamista tulkinneet. Tuotannollis-tekninen osaaminen kuvaa sitä, minkä varassa ja millä perusteilla tuotteet ja palvelut pystytään tekemään, asiakasosaaminen taas kuvaa kykyä luoda ja ylläpitää asiakassuhteita ja siihen liittyviä toimintatapoja (Oikarinen, 2008). Johtamisosaaminen käsittää esimerkiksi kykyä johtaa toimintaa ja muutosprosesseja tehokkaasti. (Nahapiet & Ghoshal, 1998; Adler & Kwon, 2002; Viitala & Jylhä, 2013: 296.)

Tässä tutkimuksessa osaamisella tarkoitetaan niitä tekijöitä ja aineetonta pääomaa, joita oppisopimuskoulutuksen tuottaminen ja toteuttaminen yrityksessä tuottavat yritysjohton, opiskelijan, työpaikkakouluttajan, muiden yrityksessä työskentelevien henkilöiden ja oppilaitoksen edustajien yhteistyön tuloksena. Osaaminen on sellaista aineetonta pääomaa, jota yrityksessä saadaan aikaan oppisopimuskoulutuksen avulla. Tässä tutkimuksessa osaamista kuvataan inhimillisen pääoman, rakennepääoman ja suhdempääoman avulla. Näitä ovat aiemmin tarkastelleet esimerkiksi Stewart (1997), Carson ym. (2004), Edvinsson ja Sullivan (1996),

Boud ja Garrick (1999), Brooking (1997), Bontis ym. (2002), Wang ja Zhu (2004) sekä Ojala (2008).

### **1.5.5 Vaikutukset ja vaikuttavuus**

Vaikutukset ja vaikuttavuus ovat molemmat käsitteitä, jotka usein tai ainakin hyvin yleisesti sekoitetaan toisiinsa. Toiminnasta ja tekemisestä syntyy aina erilaisia vaikutuksia, jotka voivat olla luonteeltaan myönteisiä, kielteisiä tai neutraaleja (Teasdale & Russell, 1983). Tässä tutkimuksessa vaikutuksilla tarkoitetaan oppisopimuskoulutuksen tuottamisesta syntyviä vaikutuksia yrityksissä.

Vaikuttavuus on käsite, joka esiintyy hyvin monissa eri yhteyksissä ja jota käytetään laajasti eri tieteenoilla. Tämän vuoksi käsitteen teoreettinen pohdinta on hyvin hajanaista. Vaikuttavuuden määrittelyt vaihtelevat tieteenoittain ja jopa tieteenojen sisällä. Vaikuttavuuden käsite on myös muuttunut ja tarkoittanut eri asioita historian saatossa. Vaikka vaikuttavuus-käsitteen ympärille liittyy pieniä asia- ja tiedeyhteyteen sisältyviä eroja, voidaan yhteiseksi tekijäksi kuitenkin löytää, että vaikuttavuuden taustalla on aina vaikutuksia ja toiminnasta seuranneita tuloksia (mm. Neely ym., 2000; Tones & Tilford, 2001; Robson, 2001; Kazi, 2003; Tangen, 2005; Lönnqvist ym., 2005; Silvennoinen-Nuora, 2010; Laihonen ym., 2012; Greenleaf ym., 2013). Vaikuttavuus kuvaa toiminnan tulosta ja koko vaikuttamisen prosessia eli käytännössä sitä, mitä tietyllä toiminnalla saadaan aikaan. Vaikutus on pieni tai iso muutos, joka toiminnasta aiheutuu (mm. Neely ym., 1995; Tones & Tilford, 2001; Robson, 2001; Kazi, 2003; Tangen, 2005; Silvennoinen-Nuora, 2010; Laihonen ym., 2012).

Julkiseen sektoriin liittyvissä tieteissä, esimerkiksi sosiaali- ja terveystieteissä, toiminnan vaikuttavuuteen sekä siihen liittyvään tutkimukseen on kiinnitetty viime vuosina ja vuosikymmeninä entistä enemmän huomiota (mm. Silvennoinen-Nuora, 2010). Vaikuttavuuden tutkimus on alalla ollut tärkeää, koska väestön ikärakenne muuttuu ja taloudelliset paineet sosiaali- ja terveystieteiden järjestämiseen kaikille ovat suuret. Lisäksi työttömyys ja asunnottomuus ovat isoja ongelmia ympäri maailmaa, myös Suomessa. Sosiaali- ja terveystieteillä toiminnan vaikutukset voidaan nähdä tai todeta ihmisen tai asiakkaan parempana arkielämän hallintana, kohentuneena terveydentilana tai sairauspoissaolojen lisääntymisenä tai vähentymisenä (esim. Silvennoinen-Nuora, 2010). Myös köyhyyttä, työttömyyttä tai syrjäytymistä ja niihin sisältyviä toiminnan vaikutuksia ja vaikuttavuutta

voidaan arvioida erilaisina laadullisina tekijöinä (mm. Silvennoinen-Nuora, 2010; Frisman ym., 2004; Stes & Van Petegem, 2007). Voidaan ajatella, että vaikuttavuus kertoo toiminnan tavoitteista ja asetettujen tavoitteiden aikaansaamisesta (Silvennoinen-Nuora, 2010). Fishman ym. (2004) sekä Stes ja Van Petegem (2007) kuvaavat, että vaikuttavuus voidaan nähdä toiminnan ja suoritteiden vaikutuksina kansalaisiin ja yhteiskuntaan suhteessa toimintaan asetettuihin tavoitteisiin. Rosen (1993) luokittelee julkisten palveluiden, mm. sosiaali- ja terveyspalveluiden, vaikuttavuuden kahteen erilaiseen merkitykseen. Rosen (1993) toteaa, että vaikuttavuus syntyy siitä, että saadaan aikaan sellaisia tuloksia kuin tavoitellaan. Toiseksi merkitykseksi Rosen (1993) mainitsee, että vaikuttavuus liittyy palvelun käyttöön ja toteuttamiseen eli missä laajuudessa niitä on tarjottu ja tuotettu.

Vaikuttavuudella voidaan esimerkiksi tarkoittaa, että palvelulle asetetut tavoitteet on saavutettu hyvin. Vaikuttavuus voidaan ymmärtää palvelun, palveluprosessien tai kokonaisten palvelujärjestelmien kykyä saada aikaan haluttuja vaikutuksia (Lumijärvi, 2008: 15; Rossi, Freeman & Lipsey, 1999: 235; Silvennoinen-Nuora, 2010: 24; kts.myös Rajavaara, 2008). Vaikuttavuus sekoitetaan joskus myös tehokuuden käsitteeseen, joka tarkoittaa enemmänkin prosessin sisäistä suorituskykyä eli resurssien käyttöä (Lönnqvist ym., 2010; Neely ym., 1995; Tangen, 2005). Sekä Neely ym. (1995) että Tangen (2005) liittävät vaikuttavuuden käsitteen asiakkaan vaatimusten tyydyttämiseen ja arvon luomiseen asiakkaan näkökulmasta. Lisäksi Tangen (2005) toteaa, että vaikuttavuus kuvaa tuotosta ja tulosta eikä sille näin ollen voida määrittää maksimiarvoa.

Myös yhteiskunta- ja sosiaalitieteissä vaikuttavuuden tutkimus on ollut vilkasta eri sektoreilla. Esimerkiksi Chen (1990), Pawson ja Tilley (1997) sekä Kazi (2003) määrittelevät yhteiskunta- ja sosiaalitieteiden vaikuttavuustutkimuksen keskeisiksi kysymyksiksi seuraavat asiat: mikä vaikuttaa mihinkin, miten ja milloin ja millaisilla edellytyksillä. Sosiaalitieteiden vaikuttavuuden tutkiminen tukeutuu syy-seuraussuhteiden eli kausaalisuhteiden tutkimiseen ja analysointiin, jossa vaikuttavuuden arviointi perustuu theory-based-evaluation-arviointiperinteeseen (Chen, 1990; Pawson & Tilley, 1997; Kazi, 2003). Kun tietty toiminto tuottaa tietyn tuloksen, puhutaan vaikutuskysymyksestä. Vaikutuskysymyksessä on kysymys siitä, missä määrin tietty toiminto on tuottanut saadun tuloksen. Toisin sanoen, kun esitetään kysymys toiminnan syy-seuraussuhteesta, on kyse vaikutuskysymyksestä. Sosiaalitieteen teoriassa tästä syy-seuraussuhteesta käytetään nimitystä ”kausateetti”. Vaikutukset sosiaalitieteiden teoriassa voivat olla ennakoituja tai ennakoimattomia, tahallisia tai tahattomia

sekä negatiivisia tai positiivisia. (Esim. Kuorikoski & Ylikoski, 2006; Hämäläinen & Tuomala, 2007; Hämäläinen & Ollikainen, 2004; Pitkänen ym., 2007; Stephan & Parke, 2008.)

Koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin käsitteistö on kirjavaa ja liukuvaa. Samantyyppisistä käsitteistä käytetään useita eri termejä. Koulutuksessa koulutuksen vaikuttavuudella tarkoitetaan useimmiten toiminnalla tavoiteltavaa, positiivista koulutuksen onnistumista ja sen tavoitteiden ja tehtävien täyttymistä (Tenhula, 2007; Raivola, 2000; Raivola, toim., 2000; Raivola ym., 2007; Postareff ym., 2007; Postareff, 2007; Kane, 2013). Suuressa osassa suomalaista kirjallisuutta ja tutkimusta koulutuksen vaikuttavuus kuvataan yleisimmin oppimistavoitteiden ja "oppimisnäyttöjen" vastaavuudeksi: vaikuttavuus tässä yhteydessä viittaa siis tavoitteiden saavuttamiseen mutta myös tavoitteiden toteutumisen asteeseen. (Mm. Mahlamäki ym., 2009; Tynjälä ym., 2010; Tynjälä ym., 2011; Tenhula, 2009). Vaikuttavuus ei ole tai sen ei voida ajatella olevan kuitenkaan näin yksinkertainen ja yksiselitteinen ilmiö. Raivolan (2000) mukaan tavoitteisiin ja niiden asettamiseen liittyy useita ongelmia, joista yksi koulutuksen osalta on se, että opetus voi tuottaa oppimistuloksia, vaikka koulutukselle asetetut tavoitteet eivät toteutuisikaan. Ongelma on voinut olla siinä, että tavoitteet on määritelty huonosti tai ne ovat olleet ristiriitaisia, jopa kiistanalaisia. Vaikuttavuudessa on siis syytä erottaa välittömät oppimisvaikutukset eli tuotokset ja oppilaitoksen ulkopuoliset vaikutukset eli tulokset (Raivola ym., 2000: 12; Stes ym., 2007). Vaikuttavuus voidaan nähdä myös olemassa olevien tarpeiden tyydyttämisenä (Hiironniemi, 1992: 25). Tarpeet voivat olla joko yksilöllisiä tai yhteiskunnallisia, ja ne voidaan määritellä joko yksilön hyvinvointitarpeina tai instituutiotarpeina yhteiskunnassa. Postareffin (2007) käsityksen mukaan koulutuksen vaikuttavuuteen liittyvässä tarkastelussa voidaan erottaa nämä kaksi edellä esiteltyä näkökulmaa: vaikuttavuus yhteiskunnallisena ja poliittisena järjestelmien toimivuutena.

Koulutuksen vaikuttavuuden käsitteistöjen ja mallien yksi ongelma on niiden suuntautuminen lähes yksipuolisesti ja rationaalisesti mitattavaan tuloksellisuuteen, esimerkiksi tuottoasteeseen tai ansiofunktioon. Malleissa painottuvat koulutuksen taloudellisuus ja tehokkuus sekä koulutuksen vaikuttavuuden taloudellinen mitattavuus (Ollikainen, 2007). Koulutus nähdään usein pelkästään palvelutuotteena ja investointitekijänä. Yksi syy tehokkuuden seuraamisen painottamiseen on se, että olemassa olevat käsitteistöt ja mallit on usein suunniteltu vain hallinnon tai muun tulosohjauksen käyttöön. Malleilla on ennalta suunniteltu hyötylähtökohta, ja ne on rakennettu kokonaan formaalin koulutuksen ja oppimisen johtamisinstrumenteiksi.

(Raivola ym., 2000: 13). Tästä näkökulmasta katsottuna koulutuksen vaikuttavuuden mallit eivät kerro juuri mitään työpaikalla tapahtuvan koulutuksen vaikuttavuudesta työpaikan näkökulmasta.

Oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuudella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa yrityksen työpaikalla tapahtuvalle koulutukselle asetettujen tavoitteiden toteutumista sekä tavoitteiden ja vaikutusten välistä suhdetta. Oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuus yrityksissä on toiminnan tavoitteiden toteutumista. Vaikuttavuutta tarkastellaan yrityksen tuottaman oppisopimuskoulutuksen omassa fyysisessä oppimisympäristössä eli yrityksessä tai muualla osana yrityksen liiketoimintaa. Oppisopimuskoulutukseen liittyviä tietopuolisia opintoja toteutetaan käytännössä hyvin eri tavoin. Tässä tutkimuksessa oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuudella ei tarkoiteta tietopuolisten opintojen vaikuttavuutta, vaikka työssä oppimisen onnistumiselle ja vaikuttavuudelle niillä on hyvin iso merkitys. Oppisopimuskoulutuksen toteuttamiseen ja ammatillisen osaamisen lisäämiseen sisältyy erilaisia tavoitteita niin yrityksissä, opiskelijoilla kuin ammatillisten tutkintojen perusteissa. Tutkimus kuvaa, saavuttaako yritys asetetut tavoitteet ja odotukset ja saatiinko haluttuja vaikutuksia eli vaikuttavuutta kokonaisuutena. Se, miten yritys on selviytynyt ja onnistunut työpaikalla tapahtuvan koulutuksen toteuttamisessa oppisopimuskoulutuksena, näyttäytyy erilaisina laadullisina vaikutuksina eli siten vaikuttavuuden kokonaisuutena. Tältä osin se kuvaa yrityksen kykyä suoriutua oppisopimuskoulutustehtävästä koulutuspalvelun tuottajana.

## **1.6 Oppisopimuskoulutuksen järjestäminen Suomessa**

Suomessa oppisopimuskoulutus on yksi ammatillisen koulutuksen muoto niin nuorille kuin aikuisillekin, tosin täällä koulutusmuoto tunnetaan paremmin aikuisten ammatillisena koulutusmuotona. Oppisopimuskoulutuksessa on mahdollisuus ammatilliseen perus-, ammatti- tai erikoisammattitutkintoon, ja oppisopimus voidaan solmia 15 vuotta täyttäneelle henkilölle ([www.oph.fi](http://www.oph.fi)). Oppisopimus on pedagogisesti omaleimainen, koska pääasiassa oppiminen tapahtuu käytännössä työpaikalla. Muualla Euroopassa asiat ovat päinvastoin, oppisopimuskoulutus on pääasiassa nuorten koulutusta. Suomessa oppisopimus perustuu määräaikaiseen sopimukseen sekä työ- tai virkasuhteeseen. Myös yrittäjät voivat hyödyntää oppisopimusta. (Kaisaniemi, 2008; Nikkilä, 2014.)

Oppisopimuskoulutusta on Suomessa systemaattisesti ja tavoitteellisesti järjestetty noin 50 vuoden ajan vaihtelevin käytäntein. Oppisopimuskoulutus järjestelmänä on satoja vuosia vanha, ja erityisen pitkät perinteet sillä on eri puolilla Eurooppaa (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu; 2009: 11). Alussa sitä toteutettiin käytännön työn oppimisessa lähinnä käsityöammateissa. Myöhemmin se on levinnyt ammatinoppimisen malliksi myös muille koulutusaloille, jopa akateemiseen koulutukseen, jossa sillä kuitenkin tarkoitetaan oppisopimustyyppistä ammatillista täydennyskoulutusta. ([www.oph.fi/amk](http://www.oph.fi/amk))

Ensimmäinen oppisopimuslaki säädettiin 1923 (125/23). Sitä uudistettiin seuraavan kerran vasta vuonna 1967 (Oppisopimuslaki 422/67) ja tämän jälkeen vuosina 1983 ja 1988 ja vielä 1992 (Laki oppisopimuskoulutuksesta 1605/1992), jolloin laadittua versiota voitiin pitää varsinkin modernina edellisiin verrattuna. Tänä päivänä oppisopimuskoulutus ja sen toteuttaminen ovat osa ammatillisen koulutuksen ja ammatillisen aikuiskoulutuksen lainsäädäntöä (Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998/630). Näyttötutkintoihin tähtäävä oppisopimuskoulutus alkoi kehittyä vahvasti 2000-luvun alusta lukien. Tällä hetkellä valtaosa oppisopimusopiskelijoista suorittaa tutkintonsa aikuisten näyttötutkintona. Näyttötutkinto tarkoittaa ammattitaidon osoittamista käytännön työtehtävissä yrityksessä ja työpaikalla. Näyttötutkinto sisältää usein myös kirjallisia tehtäviä sekä muuta aineistoa kyseiseen työhön ja ammattiin liittyen. Opetushallitus laati yhteistyössä työnantajien ja työntekijöiden edustajien kanssa jokaisesta näyttötutkinnosta tutkinnon perusteet. Perusteissa määritellään, millaisesta osaamisesta ja osaamisen tasosta kussakin näyttötutkinnossa on kysymys. Tutkinto arvioidaan kolmikantaisesti, eli arviointiin osallistuvat työnantajan, työntekijän ja tutkinnon järjestäjän edustajat ([www.oph.fi/nayttotutkinnot](http://www.oph.fi/nayttotutkinnot); Rökköläinen, 2011). Tutkinnon järjestäjä on yleensä oppilaitoksen edustaja eli näyttötutkintomestari.

Oppisopimuskoulutuksen ollessa Suomessa etenkin aikuisten koulutusmuoto tämä tutkimus perustuu oppisopimuskoulutuksen tavoitteisiin ja vaikutuksiin yritysten näkökulmasta siten, että koulutuksen osallistujina ovat olleet pääasiassa aikuiset. Tutkimusaineistosta käy kuitenkin ilmi, mitkä tekijät haastateltavien mielestä estävät nuorten kouluttamista. Tutkimuksellinen tieto oppisopimuskoulutuksen vaikutuksista ja vaikuttavuudesta työ- ja yrityselämässä tuo merkitystä moniin asioihin. Tutkimus avaa edelleen kotimaista ja kansainvälistä tutkimuskenttää alalla ja voi vahvistaa jo hyväksi koettua koulutuksen toteutusta yrityksissä. Tämän tutkimuksen myötä on mahdollisuus avata uusia näkökulmia koulutusprosessin

toteuttamiseen ja sen tuottamiseen. Tällä tavoin tämä tutkimus osallistuu ammatillisen koulutuksen tuottamisen ja sitä kautta oppimisympäristökeskusteluun, esimerkiksi siihen, mihin rahoitusta ja toimintaa tulisi suunnata ammatillisessa koulutuksessa tulevaisuudessa ja millaisilla keinoilla yrityksellä on parhaat mahdollisuudet henkilöstön osaamisen lisäämisessä tai osaamisen saamisessa. ([www.oph.fi](http://www.oph.fi))

Oppimiseen ja ohjaukseen liittyvien mallien kehittäminen työpaikoilla on iso haaste oppisopimuskoulutuksen toteuttamisessa ja sitä kautta koulutuksen vaikutusten parantamisessa. Oppisopimustoimijat kehittävät itse termejä, kuten oppisopimuspedagogiikka. Käsitteenä sitä ei löydy tieteellisestä kirjallisuudesta. Oppisopimustoimijoiden ammatillisessa arkikielessä siihen viitataan usein, mutta se, mitä sillä tarkoitetaan, jää varsin avoimeksi. Käytännössä tällainen ilmiö voi olla seurausta siitä, että alaa ei tutkita riittävästi.

Kokonaisuudessaan oppisopimuskoulutus on työpaikalla tapahtuvaa koulutusta, jota tuetaan tietopuolisilla opinnoilla (Kaisaniemi, 2008; Nikkilä, 2014; [www.oph.fi](http://www.oph.fi)). Samaan aikaan kysymys on yksilön kokemuksellisesta oppimisesta, tiedollisesta ja taidollisesta oppimisesta sekä merkittävistä sosiaalisista ja yhteisöllisistä oppimistapahtumista. Tämän tutkimuksen tieteellinen intressi liittyy ammatillisen koulutuksen oppimisympäristökeskusteluun siitä lähtökohdasta, että yritys tuottaa ammatillista koulutusta toteuttamalla työpaikalla tapahtuvan koulutuksen. Toisen puolen oppisopimuskoulutuksen kokonaisuudesta eli tietopuolisen koulutuksen tuottaa yleensä oppilaitos, mutta erityisesti siihen asetettuihin tavoitteisiin ja vaikutuksiin ei tällä tutkimuksella etsitä vastauksia.

Luokkahuoneista siirrytään aina vain enemmän työpaikalla tapahtuvaan tekemiseen, koulutukseen ja oppimiseen, ja ammatillinen koulutus kokonaisuutena lähentyy oppisopimuskoulutuksen menetelmää, mutta siitä käytetään eri käsitteitä. Työpaikalla tapahtuva oppiminen oppisopimuskoulutuksessa käsitetään eri tavoin kuin työssä oppiminen ammatillisessa peruskoulutuksessa, jota voidaan tarkastella pääasiassa työharjoitteluna. Suomessa oppisopimus perustuu työsopimukseen, palkkaukseen ja tuottavassa työssä toimimiseen. Tämän lisäksi sillä on sosiologisia merkityksiä työyhteisössä: opiskelija on tasavertainen työyhteisön jäsen ja oppiminen tapahtuu aidoissa asiakaspalvelutilanteissa. Näin ollen voidaan ajatella, että oppisopimuskoulutus heijastaa muuttuvaa työelämää ja sen tarpeita nykyhetkessä. Siinä ammatillinen oppiminen ja koulutuksen tuottaminen toteutuvat reaaliajassa, ja se on siten hyvin joustavaa jatkuvasti muuttuvissa työolosuhteissa.



Toimintaympäristö yrityksissä muuttuu nopeasti, minkä vuoksi yritykset joutuvat muuttamaan strategioitaan. Henkilöstön rooli on muuttunut suorittajasta kompleksisen älyllisen työn tekijäksi; yksittäisellä työntekijällä on suuri rooli sekä mahdollisuus toteuttaa strategiaa. Sama suuntaus jatkuu myös tulevaisuudessa. (Oikarinen, 2008; Pemberton & Stonehouse, 2000; Heraty, 2004; Lines, 2005; Moilanen, 2005; Sambrook, 2005; Hannula ym., 2002.) Oikarinen (2013) kuvaa, että yrityksissä käytettävän tiedon ja taidon omistaa tavallisesti työntekijä itse, näin ollen yrityksellä on suuri haaste sitouttaa työntekijä yritykseen. Perinteisesti tietoa ja taitoa tarkastellaan jäävuorimetaphoran avulla: jäävuoren näkyvä pienempi osa on eksplisiittistä tietoa, joka on todennettavissa esimerkiksi dokumenteista. Varsinainen jäävuoren massa eli pinnan alla oleva osa on puolestaan hiljaista tietoa ja taitoa, joita ei voida helposti tai hyvin kuvata suullisesti tai kirjallisesti, vaan ne ovat nähtävissä ja havaittavissa tekemisen, osallistumisen ja toiminnan kautta (Oikarinen, 2008; Nonaka & Takeuchi, 1995; Nonaka ym., 2001).

Suomalaisessa yhteiskunnassa on jatkunut jo pitkään erityisesti nuoriin kohdistuva syrjäytymisen ja työttömyyden ongelma. Osaamistarpeet ja ikärakenne muuttuvat työelämässä kaikilla sektoreilla, mutta nuorten ammatillisessa koulutuksessa yhtälö on tavallista hankalampi nuorisotyöttömyyden lisääntymisen ja työurien pidentämisen tavoitteiden vuoksi (mm. Lorezen ym., 2014). Vuonna 2013 Suomessa astui voimaan ns. nuorisotakuu, josta toivotaan olevan apua sekä nuorten ammatilliseen koulutukseen että nuorten työllistymiseen (Pitkänen ym., 2007; Työ- ja elinkeinoministeriön raportti 8/2012; Ksml, 10.2.2014). Tämä tutkimus kohdistuu aikuisiin mutta ei välttämättä nuorten oppisopimuskoulutukseen liittyviä kysymyksiä. Tutkimus voikin tuoda oman panoksensa Suomessa käytävään ajankohtaiseen keskusteluun nuorten oppisopimuskoulutuksesta.

## **2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS**

### **2.1 Kirjallisuushaku**

Tutkimuksen yksi tärkeä osa on siihen liittyvä kirjallisuushaku. Metsämuurosen ym. (2006: 31–32) ja Metsämuurosen (2008) mukaan kirjallisuushaussa tarkastellaan analyttisesti tietyn aihepiirin ja teeman aiempia julkaisuja ja tutkimuksia sekä muuta kirjallista materiaalia. Tämän

lisäksi kirjallisuushakujen avulla voidaan tutkimusalueesta etsiä muut mahdollisimman relevantit tutkimukset ja kirjallisuus. Kirjallisuushakujen jälkeen löydettyjä tutkimuksia ja kirjallisuutta arvioidaan, vertaillaan, luokitellaan ja kommentoidaan tutkimusongelmaan liittyvässä teoreettisessa viitekehyksessä. Kirjallisuushaku perustuu valitun aihepiirin rajaukseen, josta valitaan tarkoituksen mukaiset ja käyttöön soveltuvat alkuperäistutkimukset ja valikoidaan niiden mukaan mahdollisimman hyvä ja edustava joukko valideja tutkimuksia. (Metsämuuronen ym., 2006: 31–32; Metsämuuronen, 2008.)

Tämän tutkimuksen kirjallisuushaku on ollut haastavaa. Kansainvälisesti työpaikkakoulutusta ja oppisopimuskoulutusta on tutkittu paljon, Suomessa vain vähän. Koska oppisopimusjärjestelmät ovat hyvin erilaisia kansainvälisesti, aiemman tutkimuksen vertailua ja siihen tukeutumista vaikeuttaa se, että käsitteelliset erot tutkimusteeman ympärillä ovat suuria. Sama käsite, oppisopimuskoulutus, tarkoittaa käytännössä eri maissa eri asioita. Tähän tutkimukseen on kuitenkin haettu aiempaa tutkimustietoa mahdollisimman läheltä tämän tutkimuksen tutkimusongelmaa.

Tämän tutkimuksen kannalta kirjallisuutta merkittävistä teemoista on haettu erilaisista tietokannoista tavallisten hakukäytänteiden ja hakukriteerien mukaan, esimerkiksi hakusanoilla oppisopimuskoulutus, vaikutukset, vaikuttavuus, koulutuksen vaikuttavuus, palvelu, palvelun tuottaminen, aineeton pääoma, osaaminen. Aiemmat tutkimukset ja tutkimusten tulosten tiivistelmät sekä tutkimusten lähdeluettelot ovat merkittäviä, ja ne on haettu manuaalisesti. Ahosen ja Kallion (2002: 16) ajatuksen mukaan käsitteellistä tutkimusta voidaan tarkastella käsiteanalyysin, visioivan käsitetutkimuksen, tulkitsevan käsitetutkimuksen tai diskurssianalyysin näkökulmasta. Näiden tavoitteena on selkiyttää käsiteltävien käsitteiden merkityksiä, valitusta tai sovitusta näkökulmasta riippumatta. Ahosen ja Kallion (2002: 16) mukaan käsiteanalyysi voidaan myös ajatella tai käsittää tutkimusotteeksi. Käsiteanalyysin käyttöä suositellaan erityisesti tilanteisiin, joissa tutkimus sisältää useita erilaisia tieteenaloja tai paradigmoja (Ahonen & Kallio 2002: 16). Tätä tutkimusta ei kuitenkaan voida pitää käsiteanalyyttisenä tutkimuksena, vaikka sen teoreettinen viitekehys on moninainen ja tutkimusaihe sinällään voi liittyä moneen eri tieteenalaan.

Hakujen perusteella aiemmat tutkimukset liittyivät kansainvälisesti lähinnä oppisopimuskoulutuksen tuottavuuden tutkimukseen Keski-Euroopan maissa. Koska oppisopimuskoulutuksen tutkimus on nuorehkoa ajoittuen lähinnä 1990-luvun loppupuolelle, 2000- ja 2010-luvuille, ja tutkimus laadullisista vaikutuksista on niukkaa, ei kirjallisuus tältä osin muodostunut kovin laajaksi.

## **2.2 Palvelu**

### **2.2.1 Palvelun perusominaisuudet**

Grönroos (2013: 79) mainitsee palvelulle kolme perusominaisuutta, jotka erottavat sen fyysisestä konkreettisesta tuotteesta. Samantyyppisiin luokitteluihin palveluista ovat päätyneet myös Staffer (2007) sekä Lämsä ja Uusitalo (2002). Näistä palvelun ominaisuuksista merkittävimpänä ja tärkeimpänä Grönroos (2013) pitää palvelun prosessiluonnetta: palvelu on prosessi, joka koostuu toiminnoista tai toimintojen joukosta. Näissä toiminnoissa käytetään monenlaisia resursseja, kuten ihmisiä tai muita fyysisiä resursseja, tietoa, järjestelmiä ja infrastruktuuria. Tavallista on, että näitä resursseja käytetään vuorovaikutuksessa asiakkaan kanssa. Grönroos (2013) toteaa, että muut palveluun liittyvät ominaispiirteet johtuvat sen prosessiluonteesta. Toinen tärkeä perusominaisuus Grönroosin (2013) mukaan on se, että palvelun tuotanto ja kulutus tapahtuvat ainakin jokseenkin tai osittain yhtä aikaa. Kolmantena piirteenä Grönroos (2013) pitää asiakkaan osallistumista itse palvelutilanteeseen. Voidaan siis ajatella, että palvelun tuottaja ja asiakas ovat kiinteä osa koko palvelun kokonaisuutta. Tästä syystä vuorovaikutus asiakaspalvelutilanteessa on palvelun laadulle erittäin tärkeää (Palvelun laatu, Wikipedia; Grönroos, 2013). Osallistumalla palvelun tuottamiseen ja palvelutapahtumaan asiakkaalla on mahdollisuus saada omiin tarpeisiinsa sopivaa palvelua (Grönroos, 2009: 79; Pesonen ym., 2002: 23; Ylikoski, 1999: 23; Grönroos, 2011; kts. myös Ryyänen, 2011; Dozel ym., 2013). Palvelun tuottajan ja asiakkaan osallistumista kiinteässä vuorovaikutuksessa sekä tilanteen merkitystä palvelun laatuun korostetaan monissa palveluun liittyvissä tutkimuksissa. Tämän lisäksi palveluun liittyy kiinteästi tärkeänä osana arvon tuottamisen mahdollisuus molemmille palvelun osapuolille (mm. Berry, ym. 2006; Grönroos, 2011; Dadvar ym., 2013; Golder ym., 2013; Dotzel ym., 2013; Vargo & Luch, 2014; McColl-Kennedy & Ombs, 2011). Lisäksi Ylikoski (1999: 23) mainitsee, että palvelun

perusominaisuuksiin kuuluu vielä palvelun aineettomuus ja ainutlaatuisuus. Tämä tarkoittaa sitä, että palvelun ilmentymiseen ja palvelutilanteeseen vaikuttavat palvelun tuottajan lisäksi asiakas ja palvelun kohteena oleva tuote. Palvelua on lähes mahdotonta tuottaa aivan samalla tavalla kahdesti. Tämän vuoksi kaikki palvelut ja palvelutilanteet ovat hyvin heterogeenisiä (Grönroos 2013: 84; kts. myös Mager, 2004). Palvelua voidaan pitää ainutlaatuisena tapahtumana, jonka toteutumiseksi tarvitaan sekä palvelun tuottaja että asiakas. Näin ollen palvelua voi palauttaa, varastoida tai kierrättää niin kuin konkreettisten tuotteiden osalta on mahdollista tehdä (Lämsä & Uusitalo, 2002; Ylikoski, 1999; Pesonen ym., 2002: 23–24, Berry ym., 2006).

Yllä esitetyt teoriat sopivat hyvin yritysten tuottamaan oppisopimuskoulutukseen. Koulutuspalvelu on aina ainutlaatuinen, eikä sitä voi toistaa täysin samanlaisena, vaikka sitä joskus ehkä tavoitellaankin. Oppisopimuskoulutuksen tuottamisessa on kysymys palveluprosessista eli koulutus edellyttää yritykseltä suunnittelua, koulutuksen aloitusta välivaiheineen, koulutuksen päättämistä ja palvelun tavoitteen toteutumista. Oppisopimuskoulutuksen osalta sekä yrityksellä että opiskelijalla on mahdollisuus tyydyttää omia koulutustarpeitaan ja lisätä omia osaamisresurssejaan sekä tuottaa siten arvoa molemmille osapuolille. Lisäksi, jos asiakkaaksi ajatellaan vielä koulutuksen tilaaja, koulutuspalvelun tuottaminen ja siihen osallistuminen edistää myös heidän tarpeidensa toteutumista ja arvon tuottamista kaikille osapuolille.

### **2.2.2 Palvelun luokittelu**

Palvelut voidaan luokitella monella eri tapaa. Grönroos (2013: 84) esimerkiksi luokittelee palvelut inhimillisyyttä ja käyttäjäystävällisyyttä korostaviin high-touch-palveluihin ja tekniikkaa korostaviin high-tech-palveluihin. Inhimillisyyttä korostavissa palveluissa erityisen tärkeitä ovat palveluprosessiin osallistuvat ihmiset, kun taas tekniikkaa korostavat palvelut tukeutuvat automatisoituihin järjestelmiin ja tietotekniikkaan (Grönroos, 2013: 84). Oppisopimuskoulutuspalvelussa high-touch-palvelu sisältyy opiskelijan, työpaikkakouluttajan ja yrityksen henkilökohtaisiin ja yksittäisiin ominaisuuksiin. Toisaalta inhimillisyyttä korostaviin palveluihin voi sisältyä ja liittyä myös fyysisiä resursseja ja tekniikkaan perustuvia järjestelmiä, jotka tulee hallita ja sisällyttää palveluprosessiin. Grönroos (2013: 84–85) toteaa

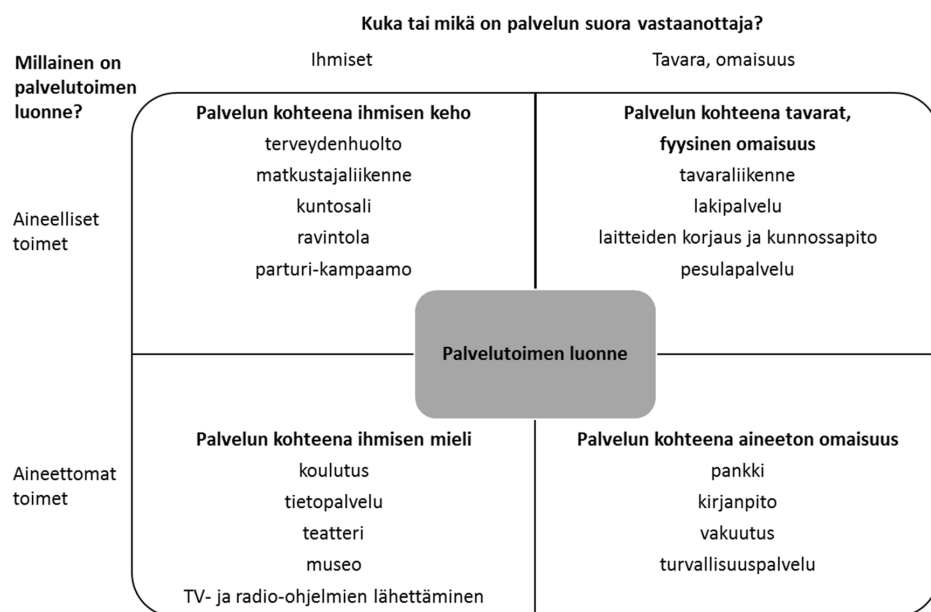
myös, että tekniikkaa korostavat palvelut ovat usein kriittisillä hetkillä lopulta sidoksissa henkilöstön asiakaspalvelutaitoon.

Toinen tyyli on luokitella palvelut ryhmittelemällä ne asiakassuhteen luonteen mukaan. Tällainen palvelun luonteen mukainen ryhmittely voidaan jakaa jatkuvasti tarjottaviin palveluihin tai ajoittain tarjottaviin palveluihin (mm. Grönroos, 2013; Brax, 2007; Dadvar ym., 2013). Jatkuvasti tarjottavat palvelut, kuten julkisten tilojen siivous, vartiointi tai pankkipalvelut, liittyvät asiakkaan ja palvelun tarjoajan jatkuvaan vuorovaikutussuhteeseen. Vuorovaikutussuhteen aikana yrityksellä on mahdollisuus kehittää asiakkaidensa kanssa toimivaa palvelusuhdetta. Näissä tapauksissa yrityksillä tai organisaatioilla ei ole varaa menettää olemassa olevia asiakassuhteita, koska uusien asiakkaiden hankkiminen ja löytäminen voi olla kallista ja työlästä. Esimerkiksi kampaamo- ja matkailupalvelut sekä ravintolat voidaan taas luokitella ajoittain käytettäviin palveluihin (mm. Grönroos, 2013; Brax, 2007; Dadvar ym., 2013). Tällaiset palveluyritykset pystyvät parantamaan liiketoimintaansa kertamyynnin toteutumisista, vaikka ne toimivatkin usein hyvin pitkäaikaisten asiakassuhteiden pohjalta. Grönroos (2013) ja Brax (2007) toteavatkin, että tämän vuoksi monet ajoittaisen palvelun luokkaan kuuluvat yritykset ovat onnistuneet solmimaan pitkäaikaisia ja kannattavia asiakassuhteita. Yleensä palvelua esiintyy ja se liitetään fyysisten tuotteiden myynnin yhteyteen. Pesonen ym. (2002: 22), Pakkanen ym. (2009: 14) sekä Bitner ym. (1997) toteavat, että palvelutilanne, johon sisältyy vain joko tuote tai palvelu, ei ole kovin yleinen – näin ollen sekä tuotteen että palvelun myymisen yksi tärkeä osa on siihen liittyvät mielikuvat ja lisäpalvelut.

Palveluun liittyvästä tarjonnasta Kotler (2003) mainitsee viisi eri kategoriaa. Ensimmäinen kategoria on tavara (Pure tangible goods), joka sisältää pääasiallisesti konkreettisia käsin kosketeltavia tuotteita tai tuotteen. Tuotteeseen ei kuitenkaan sisälly palvelua. Toinen kategoria sisältää tavaran tai tuotteen, joka sisältää yhden tai useamman palvelun (Tangible goods with accompanying services). Tällaisia ovat esimerkiksi erilaiset tekniset laitteet, joiden ohella tarjotaan korjaus- ja huoltopalveluja. Kolmas kategoria Kotlerin (2003) mukaan on tavaran ja palvelun risteytys (Hybrid). Tässä kategoriassa tarjonta tai palvelutilanne sisältää suunnilleen yhtä paljon tavaraa ja palvelua. Yksi esimerkki tästä on ravintola, joka tarjoaa sekä ruokaa että palvelua (Kotler, 2003: 445–446). Neljäs luokka tässä jaottelussa on ensisijainen palvelu, joka

sisältää toissijaisesti tuotteita tai lisäpalveluita. Esimerkiksi junalla tai jollain muulla yleisellä kulkuvälineellä liikkuminen kuuluu tähän luokkaan. Tässä asiakas ostaa pääasiallisena palveluna kuljetuksen paikasta a paikkaan b, mutta saa matkan aikana mahdollisuuden ostaa esimerkiksi elintarvikkeita erillisenä lisäpalveluna. Viides Kotlerin (2003) kategorioista on palvelu. Tässä luokassa tarjonta sisältää ainoastaan palvelun, josta esimerkkinä voidaan mainita hieronta (Kotler, 2003: 446). Näiden kategorioiden perusteella oppisopimuskoulutuspalvelu liittyy kategoriaan viisi.

Lovelock (1983), Lovelock ja Gummesson (2004) sekä Lovelock ja Wirtz (2004) luokittelivat palvelut palvelutoimen luonteen ja palvelun kohteen mukaan. Tästä on havainnollinen kaavio kuviossa 4.



Kuvio 4. Palvelutoimen luonteen ymmärtäminen (mm. Lovelock, 1983; Lovelock & Gummesson, 2004; Lönnqvist ym., 2010).

Palvelun luokittelu sen luonteen mukaan tarkoittaa sitä, että koulutus palveluna voidaan sen luonteen mukaan luokitella aineettomaksi palveluksi. Yllä olevassa määrittelyssä ei tarkemmin eritellä sitä, millaisesta koulutuksesta on kysymys, missä se tapahtuu ja millä tavoin. Tällä

perusteella voidaan hyvin ajatella ja myöhemmin tämän tutkimuksen aineiston perusteella vahvistaa, että yritysten oppisopimuskoulutuksena tuottama työpaikkakoulutus on koulutuspalvelua.

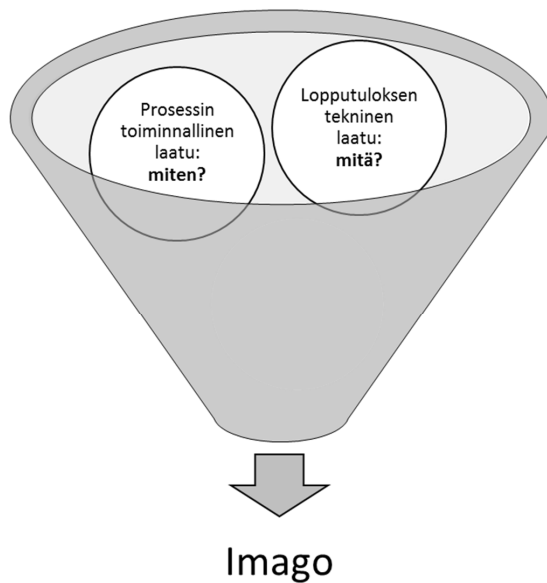
Palvelun laatu koostuu palveluun liittyvistä kokemuksista ja siitä, kuinka hyvin palvelun tuottaja on pystynyt täyttämään asiakkaan odotukset ja toiveet. Palvelun tuottajalla voi joskus olla hyvin toisenlainen näkemys ja kokemus palvelutilanteesta kuin asiakkaalla. Asiakkaan arvioinnin perustana on tavallisesti palvelutilanteesta syntynyt tunne palvelusuoritukseen liittyvistä odotuksista ja käytännön tilanteista. Palvelun tuottaja arvioi palvelua omien kriteeriensä tai tavoitteidensa mukaan. Siinä tapauksessa kriteereiksi nousevat monesti käytetty panostus ja voimavarat eli resurssit. (Grönroos, 2011; Grönroos, 2013; Rissanen, 2006; Dozel ym., 2013). Tämä toteutuu käytännössä myös tämän tutkimuksen kohteena olevassa yritysten tuottamassa oppisopimuskoulutuksessa. Kuten tämä tutkimus osoittaa, yritys arvioi omista lähtökohdistaan omaa palvelutuotantoaan eli sitä, mitä ja millaisia resursseja yritys palvelun tuottamiseen sijoittaa ja mitä näillä resursseilla saadaan aikaan. Muiden asiakkaiden – eli tässä tapauksessa opiskelijan ja koulutuksen järjestäjän tai tilaajan – arviot ovat oletettavasti erilaiset. Niitä ei kuitenkaan tutkittu tässä tutkimuksessa, sillä niihin pitää perehtyä erikseen. Koulutuksen järjestäjä arvioi palvelun onnistumista esimerkiksi tuloksellisuuden mittareilla, joihin sisältyy oppisopimuskoulutuksen kokonaisuuden eri tekijöitä, lähinnä määrällisiä tuloksia. Palvelun laadun mittaaminen liittyy läheisesti vaikuttavuuden mittaamiseen tästä näkökulmasta, jossa onnistumista tai epäonnistumista luokitellaan tutkinnon suorittamisen, työllistymisen tai jatko-opintojen mahdollisuuksien kannalta (Opetushallitus, tulosmittariseloste, 2014). Tämän lisäksi koulutuksen tilaaja arvioi palvelun laatua koulutusprosessin aikana (Opetushallitus, 2011: 8). Opiskelijan arvio palvelusta on myös toisenlainen ja liittyy myös opintojen aikana toteutuvaan arviointiin oppimisesta ja koulutuksen edistymisestä. Tutkimustietoa tästä on vähän, mutta opiskelija pitää mahdollisuutta työhön, toimeentuloon, koulutukseen ja tutkintoon yhtenä merkittävimpänä tekijänä koulutusprosessiin osallistumisessa. (Toivonen, 2008; Allen ym., 2008.)

Lisäksi palvelut voidaan nähdä myös subjektiivisesti koettavina prosesseina. Näin tapahtuu, jos palvelun tuotanto- ja kulutustoimenpiteet toteutuvat yhtä aikaa. Tällöin asiakkaan ja palveluntarjoajan välille syntyy vuorovaikutustilanne ja asiakkaan kokemaan palveluun vaikuttaa se, mitä palvelutilanteessa tapahtuu ja miten palvelu toteutuu (mm. Grönroos, 2013;

Golder ym., 2013; Dozel ym., 2013). Grönroosin (2013) mukaan asiakkaan kokeman palvelun laadulla on kaksi ulottuvuutta: tekninen eli lopputulosulottuvuus ja toiminnallinen eli prosessiulottuvuus. Grönroos (2013) toteaa, että asiakkaalle on aina tärkeää, mitä palvelutilanteessa saadaan ja mitä siinä tapahtuu. Tällä on suuri merkitys siinä vaiheessa, kun asiakas arvioi palvelun laatua. Yrityksissä voidaan olettaa usein, että tämä vastaa toimitetun palvelun kokonaislaatua vaikka näin kuitenkaan ei ole. Grönroosin (2013) teorian perusteella tämä on vain yksi laadun ulottuvuus eli palveluntuotantoprosessin lopputuloksen tekninen laatu, joka jää asiakkaalle siinä vaiheessa, kun vuorovaikutukseen liittyvä prosessi ostajan ja myyjän välillä on ohi. Asiakkaat pystyvät usein mittaamaan tätä ulottuvuutta melko puolueettomasti, sillä tässä tapauksessa on kysymys ongelman teknisestä laadusta (Grönroos, 2013: 101).

Grönroos (2011; 2013: 101–102) toteaa, että palveluntarjoajan ja asiakkaan välillä olevat vuorovaikutustilanteet on voitu toteuttaa joko onnistuneesti tai epäonnistuneesti. Teknisen laadun ulottuvuus ei kuitenkaan pidä sisällään kaikkea asiakkaan kokemaa laatua. Asiakkaan näkökulmasta laatukokemukseen vaikuttaa myös se, miten tekninen laatu tai prosessin lopputulos asiakkaalle toimitetaan sekä asiakkaan mielipide samaan aikaan tapahtuvasta tuotanto- ja kulutusprosessista. Tämä on toinen laadun ulottuvuuksista, joka liittyy palvelutilanteen hoitoon ja palveluntarjoajan toimintaan. Tästä johtuen sitä kutsutaan toiminnalliseksi laaduksi. Toiminnallisen laadun arviointi on vaikeampaa ja monimutkaisempaa kuin teknisen laadun arviointi (Grönroos, 2011; Grönroos 2013: 101–102). Tämän lisäksi asiakas voi usein nähdä palveluyrityksen resurssit, toimintatavat ja prosessit. Tästä johtuen yrityksen tai muun toimijan imago on useissa palveluissa äärimmäisen merkittävä tekijä, koska sillä voidaan vaikuttaa asiakkaan kokemaan laatuun. Grönroosin (2011; 2013: 101–102) käsityksen mukaan positiivinen mielikuva palveluntarjoajasta voi tarkoittaa, että asiakas hyväksyy todennäköisesti mahdolliset pienet virheet. Imagoa voidaan pitää jonkinlaisena laadun kokemisen suodattimena niin kuin kuviossa 5 esitetään (Grönroos, 2013: 101; kts. myös Bell ym., 2007).





Kuvio 5. Kokonaislaatu on palvelun kaksi laatu-ulottuvuutta (mukaeltu Grönroos, 2013).

Grönroos (2013: 103) mainitsee myös, että palvelutapaamisen fyysisen ympäristön pitäisi olla kolmas ulottuvuus. Tällöin mitä- ja miten-ulottuvuuksien rinnalla voisi olla myös missä-ulottuvuus. Grönroosin lisäksi palvelun laadun eri ulottuvuuksiin on perehtynyt mm. Rissanen (2006). Rissanen (2006) luettelee kymmenen erilaista asiaa, jotka liittyvät palvelun laadun ulottuvuuksiin ja joiden perusteella asiakas voi muodostaa omat käsityksensä palvelun laadusta. Näistä kymmenestä ulottuvuudesta tärkeimpänä Rissanen (2006) pitää pätevyyttä ja ammattitaitoa. Tämä tarkoittaa sitä, että palvelun tuottaja on ammattitaitoinen ja tuntee tuotteen ja tuotteen taustayrityksen. Toinen palvelun laadun ulottuvuus on luotettavuus, jolla tarkoitetaan palvelun tuottamista virheettömästi asiakkaalle. Kolmas ulottuvuus on palvelun uskottavuus, jolla tarkoitetaan tässä yhteydessä palvelun tuottajan toimimista asiakkaan edun mukaan. Palvelun saavutettavuus on palvelun laadun neljäs ulottuvuus, ja sillä tarkoitetaan palvelun tuottamista asiakkaan lähellä. Viides määrittelemä palvelun laadun ulottuvuuksista on turvallisuus. Kun palvelun laatu on turvallinen, palvelu tai tuote on turvallinen. Kuudes palvelun laadun ulottuvuus on kohteliaisuus. Tämä tarkoittaa, että asiakkaan kohtelu on kunnioittaavaa ja huomaavaista. Seitsemäs palvelun laadun ulottuvuus on työntekijän palvelualtius, joka toteutuu niin, että palvelun tuottaja on avulias asiakasta kohtaan. Palvelun laatu-ulottuvuuksista kahdeksas sisältää viestinnän, joka tarkoittaa palvelun tuottajan tapaa

kommunikoida selkeästi ja kuunnella asiakasta. Yhdeksäs laatu-ulottuvuuden kohta on asiakkaan tarpeiden tunnistaminen ja ymmärtäminen. Kun asiakkaan tarpeet tunnistetaan ja ymmärretään, on palvelu juuri sellaista kuin asiakas tarvitsee. Viimeinen eli kymmenes palvelun laatu-ulottuvuus liittyy palveluympäristöön. Jos palveluympäristö on hyvä, palvelu tuotetaan niin, että siisteys ja viihtyvyys on otettu huomioon. (Rissanen, 2006: 215–216).

Ydinpalvelu on asia tai palvelu, jota yritys ensisijaisesti tarjoaa. Oppisopimuskoulutusta toteuttavissa yrityksissä se tarkoittaa ydinliiketoimintaan liittyvää palvelua. Lisäpalveluiden tehtävänä on täydentää peruspalveluita, ja ne ovat välttämättömiä tuotettaessa peruspalvelua. Lisäpalvelut ovat olennainen osa asiakkaalle tarjottavaa palvelukokonaisuutta. Tukipalveluilla puolestaan erotetaan kilpailijoista, jolloin ne eivät ole välttämättömiä ydinpalvelun toteutumiselle mutta tarjoavat keinon asiakkaiden mielenkiinnon herättämiseen. (Korkeamäki ym., 2000: 114; Pesonen ym., 2002: 29–30; Bitner ym., 1997). Tätä teoriaa vasten tarkasteltuna oppisopimuskoulutuksen tuottaminen koulutuspalveluna ei ole ydinpalvelua eikä lisäpalvelua, mutta se voidaan ajatella tukipalveluna. Tässä tutkimuksessa oppisopimuskoulutuksen ja yrityksen välinen suhde näyttäytyy koulutuksen tuottamisena yritykselle itselle, opiskelijalle ja ammatillisen koulutuksen järjestäjälle. Koulutuspalvelun tuottamiseen liittyy aivan samanlaisia teoreettisia periaatteita kuin minkä tahansa palvelun tuottamiseen. Kiinnostavaa ja merkityksellistä on, miksi yritykset tuottavat tätä koulutuspalvelua yrityksen oman liiketoiminnan ohessa. Miksi he panostavat niin paljon aikaa ja rahaa oppisopimuskoulutuksen toteuttamiseen? Siihen tämä tutkimus antaa yhden tarkastelukulman.

### **2.2.3 Kokonaispalvelun laatu**

Laatumääritelmillä kuvataan yleensä tuotetta eli tavaraa tai palvelua. Laatu kuvaa sitä, millaisesta tavarasta tai palvelusta on kysymys. Määritelmä on niin yleispätevä, että sen vuoksi sitä voidaan käyttää myös palvelun, prosessin ja johtamisen laadun määrittämiseen ja mittaamiseen. Grönroos (2011; 2013), Golden ym. (2013) sekä Salminen (2013) ilmaisevat, että laatua voidaan mitata ja arvioida vasta sitten, kun on ensin tunnistettu sisäisten ja ulkoisten asiakkaiden näkökulmasta katsottuna tärkeät ominaisuudet ja määritelty niille tavoitearvot.

Tekninen laatu tarkoittaa aineettomia ja aineellisia asioita, joita palvelussa tuotetaan asiakkaalle ja asiakkaan kanssa. Toiminnallinen laatu vastaa kysymykseen, miten asiakas kokee tuotanto- ja kulutusprosessin (Grönroos, 2013). Esimerkiksi oppisopimuskoulutuksessa tekniseen

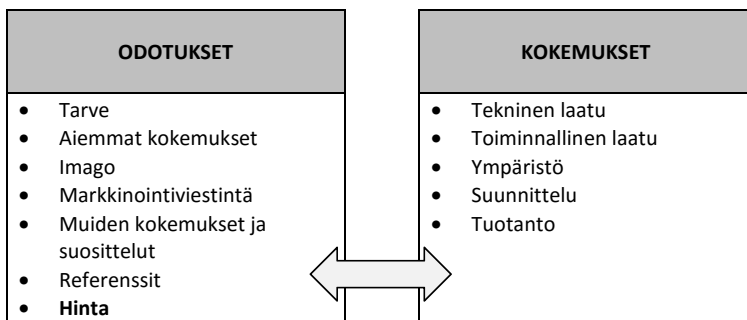
laatuun sisältyvät opiskelijan ja yrityksen osaamistarpeiden kartoitus ja opiskelumenetelmät ja työtehtävät. Toiminnallinen laatu pitää sisällään oppimisympäristön ilmapiirin, vuorovaikutuksen, käyttäytymisen ja asenteen suhteessa kyseisiin odotuksiin. Grönroos (2001) ja Tuulaniemi (2011) mainitsevat, että tekninen ja toiminnallinen laatu vastaavat asiakkaan kokemaan ja havaitsemaan kokonaislaatuun.

Palvelun laadun kokeminen on monimutkainen prosessi, johon vaikuttavat myös asiakkaan laatuodotukset ja laatu-ulottuvuuksista saadut kokemukset. Tällöin puhutaan koetusta kokonaislaadusta edellyttäen, että huomioon otetaan tuotteiden valmistajat, jotka tarjoavat palveluja osana tarjoamaa (Golder ym., 2013; Grönroos, 2013: 105–106). Laatu on hyvää, jos asiakkaan kokema laatu vastaa asiakkaan odottamaa laatua. Jos taas asiakkaalla on epärealistiset odotukset palvelusta, on koettu kokonaislaatu silloin asiakkaan mielestä huono, vaikka laatu olisikin objektiivisesti mitattuna tai tarkasteltuna hyvää. (Golder ym., 2013; Grönroos, 2013: 105–106.)

Grönroosin (2013) mukaan koetun palvelun laatuun liittyy neljä eri tasoa: huono, hyväksyttävä, hyvä ja liian hyvä. Lisäksi Grönroos (2013) luokittelee, mihin asteikkoon asiakas on valmis sijoittamaan saamansa palvelun. Tämä taas riippuu asiakkaan palveluun liittyvistä odotuksista ja kokemuksista. Grönroos (2013) määrittelee palvelun laadun hyväksi, jos asiakkaan kokemukset ovat ainakin samalla tasolla tai jopa paremmat kuin odotukset olivat. Jos taas näin ei ole, asiakkaan laatuodotukset jäävät täyttymättä, mikä tarkoittaa, että palvelun laatu on vain hyväksyttävällä tasolla. Liian hyvä palvelukokemus voi tarkoittaa jopa kielteistä mielikuvaa yrityksestä, tai liian hyvä laatu voidaan tulkita siten, että palvelu on ylihintaista. Liian hyvä laatu ei useimmiten ole yritykselle tuotantokustannuksiltaan kannattavaa (Grönroos 2013: 98–99). Tämä ilmiö näyttäytyy myös oppisopimuskoulutuksessa. Yritykset haluavat tuottaa koulutuksen hyvin, mutta liian hyvä laatu on yritykselle kannattamatonta. Esimerkiksi jos työpaikalla tapahtuvan koulutuksen ohjaamiseen käytetään paljon ajallisia ja inhimillisiä resursseja, toiminta voi yrityksen näkökulmasta käydä kannattamattomaksi. Jos palvelun laadun suhteen yritysten pitää pystyä parempaan kuin mitä he itse palvelulta odottavat, voi tilanne muuttua toiseen suuntaan.

Grönroos (2013: 105–106) määrittelee, että koettuun palvelun laatuun vaikuttavat vahvasti asiakkaan aiemmat kokemukset ja muistissa olevat mielikuvat. Näin ollen asiakas päivittää ja

muokkaa mielikuviaan jatkuvasti uudella tiedolla, joten asiakkaalla on mahdollisuus muuttaa mielikuviaan uusien tilanteiden mukaan. Lindroos ym. (2005: 24) mainitsevat, että mielikuvien muuttamista tapahtuu asiakkaan saaman markkinointiviestinnän osalta sekä erilaisten vuorovaikutusten tuloksena. Tämän takia markkinointiviestinnällä voidaan vaikuttaa vahvasti asiakkaiden odottaman laadun tasoon. (Lindroos ym., 2005: 24.) Koettu kokonaislaatu on riippuvainen monista tekijöistä, esimerkiksi markkinointiviestinnästä, yrityksen tai sen osan imagosta ja asiakkaiden tarpeista. Grönroos (2013: 105–106) toteaa, että koettua kokonaislaatua ei niinkään määrittele tekniset ja toiminnalliset laatu-ulottuvuudet vaan koetun ja odotetun laadun väliin jäävä kuilu.



Kuvio 6. Palvelun kokonaislaatu (mukaeltu Grönroos, 2013: 105–106).

Kuviossa 6 on kuvattuna palvelun kokonaislaatu, jota voidaan soveltaa yrityksen oppimisympäristössä tapahtuvaan koulutuspalvelun tuottamiseen oppisopimuskoulutuksessa. Yrityksissä on odotuksia ja tavoitteita, jotka näyttäytyvät koulutuksen valintaperusteina. Odotukset ja tavoitteet konkretisoituvat yrityksissä kokemuksina, joiden perusteella yritys vuosi toisensa jälkeen kouluttaa uusia opiskelijoita ja hyödyntää oppisopimuskoulutuksen menetelmää. Odotuksiin liittyvät läheisesti yrityksen aiemmat kokemukset oppisopimuskoulutuksesta. Kokonaispalvelun laadun mittaaminen oppisopimuskoulutuksessa on oman tutkimuksen ja tarkastelun kohde, eikä tämä tutkimus ota kantaa siihen. Tässä tutkimuksessa oppisopimuskoulutuksen tuottaminen nimenomaan palveluna määrittyi tutkimustulosten kautta. Ne laadulliset tekijät, joilla yritys mittaa onnistumistaan koulutuksen

tuottamisessa ja koulutuspalvelutehtävissä, viittaavat kokonaispalvelun laadun ja palvelun vaikuttavuuden teoriaan.

## **2.3 Osaamispääoman tuottaminen**

### **2.3.1 Aineeton pääoma**

Aineettomaan pääomaan liittyvä keskustelu ja tarkastelu käynnistyivät 1980-luvun lopulla liittyen ilmiöön, jossa yritysten markkina-arvo oli moninkertainen verrattuna yrityksen kirjanpidossa olevaan tasearvoon (Kivinen, 2008: 41). Sveibyn (1997), Määttä ja Virtasen (2000) sekä Lönnqvistin ym. (2005) mukaan markkina-arvon ja tasearvon väliin jäävää eroa selitettiin tai haluttiin selittää nimenomaan aineettoman pääoman osuudella. Aineettoman pääoman merkityksen korostaminen ja sen lisääntyminen liitetään mm. tietoyhteiskunnan kehittämiseen ja siihen liittyviin ilmiöihin esimerkiksi työsuhteissa tapahtuvien muutosten vuoksi. Pitkistä ja vakaista työsuhteista on pikkuhiljaa siirrytty lyhyisiin, tuntikohtaisiin ja projektiluonteisiin työsuhteisiin (esim. Drucker, 1993; Sveiby, 1997; Määttä & Virtanen 2000; Lönnqvist ym., 2005; Oikarinen, 2008, Kivinen, 2008).

Aineeton pääoma on koko yritystä tai organisaatiota kuvaava käsite, eräänlainen kokonaiskuvaus organisaation kilpailuedun tuottavasta osaamisesta. Määttä ja Virtanen (2000: 133–134) mainitsevat, että tätä ei kuitenkaan kirjanpidossa lasketa yrityksen taseeseen. Toisaalta monet perinteiset organisaatio- ja johtamisteoriat, esimerkiksi tieteellinen liikkeenjohto ja organisaatiokäyttäytymisen teoriat, ovat perustuneet ajatukseen, että ihmiset ovat tärkeitä yritykselle. Tätä ei ole osattu tai haluttu kuvata yrityksen taloudellisissa laskelmissa muutoin kuin yrityksen kustannuksena (esim. Carson ym., 2004: 444; Kivinen, 2008: 41). Aineettoman pääomaan mittaaminen ja kuvaaminen yrityksissä alkoi kehittyä 1980- ja 1990-lukujen taitteessa ruotsalaisessa Skandia-vakuutusyhtiössä, jonka yhtenä ja merkittävänä aineettoman pääoman vastuuhenkilönä ja uranuurtajana pidetään johtaja Leif Edvinssonia. Aktiivinen keskustelu aiheesta on johtanut ajan mittaan siihen, että Edvinsson tunnetaan laajasti aineettomaan pääomaan liittyvän teorian asiantuntijana ja käytännön toimijana. Merkittäviä aineettoman pääoman teorian tutkijoita ovat olleet mm. Stewart (1997),

Brooking (1997), Edvinsson ja Malone (1997), Sveiby (1997), Bontis (1999) sekä Ståhle ja Grönroos (2000).

Lönnqvist ja hänen tutkimusryhmänsä (2005: 18–24) ovat perehtyneet aineettoman pääoman englanninkieliseen terminologiaan ja käsitteisiin. Termien ja käsitteiden määrittely on hyvin kirjavaa (Kivinen, 2008: 41). Aineettomasta pääomasta englannin kielessä käytetään käsitteitä intangible assets, intellectual capital ja knowledge assets. Lönnqvist ja tutkimusryhmä (2005) pitävät näitä käsitteitä samanarvoisina. Käsitettä omaisuuserä, asset, käytetään liiketalouden, laskentatoimen ja osin myös oikeustieteen tieteenaloilla, ja tähän käsitteeseen sisältyy ajatus organisaation tai yrityksen omistajuudesta (Bukowitz & Williams, 2000). Ihmisiin liittyvä omistajuus ja osaaminen eivät voi kuitenkaan sisältyä organisaation omistajuuteen, joten Bukowitz ja Williams (2000) puoltavat painokkaasti käsitettä pääoma, capital (Kivinen, 2008: 41).

Aineetonta pääomaa voidaan luokitella eri tavoin. Taulukkoon 1 (mukaeltu Kivinen, 2008: 43) on koottu kirjallisuudessa yleisesti esiintyvät aineettoman pääoman luokittelut, joista ehkä käytetyin ja suosituin on Stewartin (1997) kolmeen eri luokkaan liittyvä jaottelu: inhimillinen pääoma, rakenteellinen pääoma ja asiakaspääoma. Samansuuntaisia jaotteluja aineettomasta pääomasta ovat tehneet myös Bontis ym. (2002), Petty ja Guthrie (2000), Dierkes ym. (2001), Carson ym. (2004) sekä Lönnqvist ym. (2005), jotka kaikki näyttävät mukailevan Stewartin (1997) jaottelua. Edvinsson ja Malone (1997) sekä Carson tutkijoineen (2004) kuvaavat aineettoman pääoman luokittelut tarkemmin ja yksityiskohtaisemmin kuin muiden tutkijoiden tekemät luokittelut. Kaikissa luokitteluissa luokkien nimet ja sisällöt vaihtelevat vähän tai teemat sisältyvät eri kategoriaan, mutta teeman ympärillä olevat keskeiset tekijät, kuten ihmiset, asiakkaat, vuorovaikutus sekä yrityksen ja organisaation rakennetta kuvaavat tekijät, löytyvät jollain tapaa jokaisesta ryhmästä. Stewartin (1997: 86) käsityksen mukaan inhimillinen pääoma tarkoittaa organisaatiossa olevaa ajattelua eli ihmisiä ja heidän osaamistaan. Osaamiseen sisältyy Stewartin (1997) mukaan tuotteiden ja palveluiden tekemisen lisäksi niiden kehittäminen. Rakenteellinen pääoma sisältää teknologiat, tietojärjestelmät, keksinnöt, datan, rekisterit ja manuaalit, organisaatorakenteen, organisaatiokulttuurin eli sen, mikä jää kun ihmiset häviävät. Stewartin (1997: 108–109) mukaan organisaatio omistaa rakenteellisen pääoman, mutta työntekijöiden rooli on edellytys sen tuottamiseksi. Asiakaspääomaan voidaan

luokitella esimerkiksi asiakassuhteet ja niiden kestävyys sekä asiakasuskollisuus, eikä näistä mitään voi organisaatio omistaa (mm. Stewart 1997: 108–109; Kivinen, 2008).

Taulukko 1. Aineettomaan pääomaan liittyviä teorioita ja niiden erot (mukaeltu Kivinen, 2008: 43).

Stewart 1997	Inhimillinen	Rakenteellinen	Asiakaspääoma
Sveiby 1997	Työntekijöiden pätevyys	Sisäinen rakenne	Ulkoinen rakenne
Edvinson & Malone 1997	Inhimillinen pääoma	Organisatoraalinen pääoma Prosessipääoma Innovaatiopääoma	Asiakaspääoma
Sthåle & Grönroos 2000	Kehittyvä osaaminen	Aineeton varallisuus Uudistumiskyky	
Carson et al., 2004	Yksilöiden ominaisuudet Työhön liittyvä osaaminen	Kova rakenteellinen pääoma Pehmeä rakenteellinen pääoma	Suhdepääoma

Aineettoman pääoman tarkastelussa on vaikea jättää huomiotta tärkeää sosiaalisen pääoman käsitettä. Taloustieteissä ja yhteiskuntatieteissä on 90-luvun puolivälistä lähtien ja sen jälkeen käytetty laajalti myös sosiaalisen pääoman käsitettä (esim. Ruuskanen 2001; Adler & Kwon 2002; Sinkkonen-Tolppi 2005; Johnson ym. 2013). Käsite on hyvin monimuotoinen ja epämääräinen. Nahapiet ja Ghoshal (1998), Adler ja Kwon (2002) sekä Sinkkonen-Tolppi (2005) määrittelevät, että sosiaalista pääomaa voidaan tarkastella joko yksilön tai koko yhteisön resurssina. Yksilön tai yhteisön sosiaaliseen pääomaan sisältyy verkostot, sosiaaliset normit ja luottamus. Kukaan taulukossa 1 mainituista tutkijoista ei esitä sosiaalista pääomaa erillisenä osana aineettoman pääoman luokittelussa, vaan sosiaalinen pääoma sisältyy jotenkin jokaiseen luokkaan aineettoman pääoman jaottelussa. Lönnqvist ym. (2005) kuitenkin tarkastelevat sosiaalisen pääoman ja aineettoman pääoman monimuotoista suhdetta omana erillisenä aineettoman pääoman osa-alueena. Siinä suhdepääoma on korvattu kokonaan sosiaalisen pääoman käsitteellä. Koska aineettoman pääoman määrittely on sekavaa ja moniulotteista, on varsin tavallista vertailla eroja fyysisen, aineellisen pääoman ja aineettoman pääoman välillä. Aineellisen ja aineettoman pääoman eroja kuvataan taulukon 2 avulla.

Taulukko 2. Fyysisen, aineellisen pääoman ja aineettoman pääoman eroavaisuuksia (mm. Kujansivu & Lönnqvist, 2007; Lönnqvist ym., 2010: 98).

Fyysinen, aineellinen pääoma	Aineeton pääoma
<ul style="list-style-type: none"> <li>• koneet, välineet, laitteet, tilat</li> <li>• konkreettisia asioita</li> <li>• selvät omistajuussuhteet</li> <li>• sidottuna kerrallaan yhteen käyttötarkoitukseen</li> <li>• kuluu käytettäessä</li> <li>• investointiin liittyvät riskit ja mahdollisuudet paremmin hallinnassa</li> <li>• voidaan ostaa tai myydä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• maine, asiakassuhteet</li> <li>• abstraktia, näkymätöntä</li> <li>• omistajuussuhteet vaikea määrittää</li> <li>• voidaan hyödyntää samanaikaisesti eri käyttötarkoituksissa</li> <li>• ei vähene käytettäessä</li> <li>• investointeihin liittyviä riskejä ja mahdollisuuksia on vaikea arvioida etukäteen</li> <li>• myyminen tai ostaminen erillisenä usein mahdotonta</li> </ul>

Hyppäsen (2013) mukaan organisaatioiden tulevaisuuden menestys riippuu paljon henkilöstön osaamisesta, osaamisen hyödyntämisestä ja kehittämisestä sekä kyvykkyydestä hankkia lisää uutta osaamista. Organisaatioiden ja yritysten on uudistuttava kovassa kilpailussa. Osaamista voidaan hankkia henkilöstöä kehittämällä, uusia osaajia rekrytoimalla tai ostamalla (Ruohotie, 2005; Hyppänen, 2013: 107). Oppisopimuskoulutuksen toteuttamisessa toteutuvat kaikki kolme vaihtoehtoa, vaikka viimeksi mainittu osaamisen ostaminen esimerkiksi vuokratyövoimana tai alihankintoina on harvemmin esillä.

Vielä 2000-luvulla kirjallisuudessa esiintyvät edelleen samat aineettomaan pääomaan liittyvät termit, mutta niiden lisäksi on alettu kirjoittaa ja puhua aineettoman pääoman yhteydessä myös kyvykkyydestä. Oiva (2007) mainitsee, että panostamalla kyvykkyyksiin voidaan lisätä organisaation tai yrityksen osaamispääomaa. Lisäksi Oiva (2007) toteaa, että kyvykkyys on kuitenkin enemmän yrityksen ja organisaation asia kuin yksilön osaamiseen ja ammattitaitoon liittyvä tekijä. Kyvykkyys voidaan määritellä organisaation kykynä hyödyntää yksilöiden osaamista, jonka avulla saavutetaan hyviä tuotteita, palveluita ja innovatiivisia ratkaisuja (mm. Felin & Foss, 2005; Schreyögg & Kliesch-Eberl, 2007; Helfat & Peteraf, 2003; Sirmon, Hitt, Ireland & Gilbert, 2011; Viitala, 2013). Kyvykkyys viittaa aina jossain määrin organisaation ja henkilöstön johtamiseen. Viitala (2013) mainitsee, että kyvykkyyteen liittyvissä tutkimuksissa viitataan, että osaamisen tai kyvykkyyden mittaaminen ei lopulta kuitenkaan ole äärimmäisen tärkeää. Mittaamista tärkeämpää on määritellä, mitä osaamista yrityksellä tulee olla, jotta tavoiteltavat tulokset saavutetaan. Viitalan (2013) mukaan aineeton pääoma ei itsessään tuota



lisääarvoa yritykselle, vaan sillä on merkitystä vasta sitten, kun voidaan osoittaa, mitä sillä saadaan aikaan. Henkilöstöön liittyvällä koulutuksella, esimerkiksi oppisopimuskoulutuksella, on monenlaisia vaikutuksia ihmisten osaamiseen, mutta koulutusinvestoinnin vaikutusta organisaation tai yrityksen toiminnan tehokkuuteen, tuottavuuteen tai tuloksellisuuteen on vaikea tunnistaa tai mitata. On myös mahdollista, että koulutuksen jälkeen työntekijä lähtee yrityksestä koulutuksen jälkeen, jolloin koulutusinvestointi menee yrityksen näkökulmasta hukkaan (Lönnqvist ym., 2005: 19–21).

### **2.3.2 Osaamispääoman kuvaaminen**

Kuvattaessa osaamista erilaisten osaamispääomien avulla esimerkiksi Stewart (1997), Carson ym. (2004) ja Ojala (2008) luokittelevat inhimillisen pääoman koostuvan ihmisistä, yksilöiden osaamisesta ja ammattitaidosta, motivaatiosta, sitoutumisesta sekä älyllisestä kunnosta ja työhyvinvoinnista. Inhimillinen pääoma sitoutuu vahvasti yksittäisiin ihmisiin, joten yritys tai organisaatio ei voi täysin hallita sitä. Rakennepääoma koostuu organisaatorakenteesta, teknologiasta, järjestelmistä, prosesseista ja henkisistä rakenteista, joita ovat esimerkiksi arvot, organisaatiokulttuuri ja ilmapiiri. Suhdepääoma koostuu suhteista asiakkaisiin, yhteistyökumppaneihin, alihankkijoihin ja tavaran toimittajiin sekä verkostojen toimivuudesta (Stewart, 1997; Carson ym., 2004; Ojala, 2008). Lönnqvist ym. (2010) kuvaavat, että aineettomien pääomien välillä liikkuu ns. tietovirtoja, mikä tarkoittaa sitä, miten tieto lopulta opitaan ja hyödynnetään eri osaamispääomien välillä. Kuviossa 7 esitetään tietovirtojen ilmiö. Laihonen ja Koivuaho (2011), Lönnqvist ym. (2010) sekä Ojala (2008) kuvaavat, että tietovirtoja voidaan pitää esimerkiksi palvelutuotannon keskeisimpinä elementteinä, minkä vuoksi ne ovat myös tärkeitä johtamisessa. Aineettomasta pääomasta tuotetaan joko suoraa arvoa tai rakennetaan sellaisia mahdollisuuksia suhdepääoman muodossa (mm. Laihonen & Koivuaho, 2011; Lönnqvist ym. 2010; Ojala, 2008).



Kuvio 7. Osaamispääomat ja aineettoman pääoman tietovirrat (mm. Ojala, 2008; Laihonon & Koivuaho, 2011; Lönnqvist ym., 2010).

Hamelin ja Prahaladin (1994) käsityksen mukaan osaaminen voidaan määritellä myös ydinosaamisen eli kompetenssin kykyä yhdistää ja koordinoida erilaisia taitoja ja teknologioita. Organisaatiolla on vain muutamia ydinosaamisia, eikä kilpailijoiden ole lainkaan helppoa jäljitellä niitä. Ne kehittyvät ajan myötä ja tuottavat myös innovaatioita (Newbert, 2007; Hyppänen, 2013: 108). Valtionvarainministeriön vuonna 2001 laatimassa osaamisen kehittämisen loppuraportissa todetaan, että tieto ja osaaminen ovat sekä tulevaisuuden- että tuotannontekijöitä. Osaamisella tarkoitetaan tässä yhteydessä työn vaatimien tietojen ja taitojen hallintaa sekä niiden soveltamista käytännön työtehtäviin. Johtaminen taas pitää sisällään sekä organisaation että henkilöstön osaamisen systemaattisen arvioinnin sekä pitkän aikavälin kehittämisen lähtien toiminnan tavoitteista. (Valtionvarainministeriö, 6/2001)

Ojala (2008) ja Hyppänen (2013) toteavat, että organisaation osaaminen voidaan jaotella sen mukaan, miten ydinkyvykkyyksien avulla luodaan kilpailuetua. Lisäksi Ojala (2008) ja Hyppänen (2013) jatkavat, että kaikilla yrityksillä on sekä tuki- että perusosaamista. Tukiosaaminen on tärkeää, mutta sitä yrityksellä ei välttämättä tarvitse olla itsellä. Perusosaamisella tarkoitetaan sellaista osaamista, joka on välttämätön organisaation tai

yrityksen liiketoiminnalle. Tätä perusosaamista syntyy ja sitä voidaan ylläpitää esimerkiksi yrityksessä oppisopimuskoulutuksen tuottamisella. Perusosaaminen on tärkeää, mutta erityistä huomiota on hyvä kiinnittää strategisesti tärkeään ydinosaamiseen eli käänteentekevään osaamiseen, jollaista jokaisella organisaatiolla on kaikkein vähiten. Esimerkiksi Nahapiet ja Ghoshal (1998) sekä Carson ym. (2004) kuvaavat, että käänteentekevä osaaminen on sellaista uutta osaamista, jolla voidaan turvata tulevaisuudessa selviytyminen ja luoda uusia käyttökelpoisia toimintatapoja. Käänteentekevää osaamista ovat esimerkiksi esiintymis- ja yhteistyötaidot, opastushalukkuus ja -taidot, muutosvalmius ja verkostoituminen (mm. Nahapiet & Ghoshal, 1998; Firer & Willams, 2003; Carson ym., 2004; Ojala, 2008; Hyppänen, 2013).

Kuviossa 8 on koottuna niitä elementtejä, joita erityisesti suhde- ja rakennepääomaan sisältyy (Stewart, 1997; Carson ym., 2004; Ojala, 2008). Erityisesti rakennepääomaan liittyviä vaikutuksia voidaan havaita tämän tutkimuksen aineistosta oppisopimuskoulutuksen tuottamisen seurauksena.



Kuvio 8. Osaamispääomat: henkilöpääoma, rakennepääoma ja suhdepääoma (mukaeltu Stewart, 1997; Carson ym., 2004; Edvinsson & Sullivan, 1996; Bontis ym., 2004; Wang & Zhu, 2004; Ojala, 2008).

### 2.3.3 Työpaikalla tapahtuva koulutus ja oppiminen osaamispääoman tuottamisessa

Elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaan ihminen oppii jatkuvasti, aikaan ja paikkaan sitomatta. Oppimistilanteita ei voi rajata vain määrättyihin tilanteisiin tai paikkoihin, esimerkiksi vain luokkahuoneisiin. Oppimispaikkoihin liittyvät muutokset ovat koskeneet myös nuorten ammatillisia perustutkintoja, joissa työssä oppiminen rakennetaan osaksi ammatillista perustutkintoa ja työssä opitun tunnustamista osaksi kokonaisuutta. Ammatillisessa peruskoulutuksessa työssä oppimisen osuus koko opinnoista on tällä hetkellä vähintään 20 opintopistettä (www.oph.fi/tutkinnon\_perusteet), mutta sen osuus kasvaa voimakkaasti koko ajan. Aikuisten näyttötutkinnoissa ei opintoja määritellä opintopisteinä, vaan hankittu osaaminen tunnustetaan, tarvittava ammattitaito hankitaan sekä osaaminen tunnustetaan niin kuin Opetushallituksen Henkilökohtaistamismääräys (2006) ohjeistaa. Aikuisten ammatillisessa koulutuksessa erilaiset työssä oppimisen mallit ovat olleet ammatillisen kehittymisen muotoja kauemmin. Työssä oppimista on tutkittu runsaasti, mutta tutkimusten näkökulma on usein melko oppilaitoslaitos- ja opiskelijakeskeinen. Työssä

oppimisen tarkastelua yrityksen näkökulmasta on vähän. Erot työssä oppimisessa ovat suuria oppisopimus- ja oppilaitosmuotoisen koulutuksen välillä. Jälkimmäisessä työssä oppimista voitaisiin kutsua eräänlaiseksi valmistavaksi koulutukseksi työelämään tai työhön harjoitteluksi (esim. Määttä, 2007; Määttä, 1994; Virtanen ym. 2009). Työssä oppiminen on ollut aiemmin historiassa hyvin tyypillinen oppimisen muoto esimerkiksi käsityöammateissa, joihin liittyy vahvasti oppipoika-kisälli-mestariasetelma. Pohjonen (2001) on tutkinut työssä oppimista laajasti ja kysyy osuvasti: ”Onko työssä oppimisen periaate ollut unohduksissa ja formaalin koulutuksen aseman jaloissa?”

Työssä oppimisen käsitteen määrittelyjä löytyy kirjallisuudesta jonkin verran, mutta yhden ainoan oikean määritelmän toteaminen tai hyväksyminen on kuitenkin hankalaa. Käsite ei ole niin yksinkertainen kuin ensivaikutelmasta voisi ajatella. Lisäksi sen merkitys muuttuu riippuen aina siitä, mistä näkökulmasta sitä tarkastelee. Työssä oppiminen käsitteenä voi tarjota erilaisia ajatuksia koulutuksen järjestäjälle, opiskelijalle, työpaikkakouluttajalle ja työnantajalle eli kaikille niille tahoille, joita työpaikalla oppiminen koskettaa. Tässä tutkimuksessa työnantajan näkemys työssä oppimisesta ja sen vaikuttavuudesta kuvaa jonkinlaista käsitystä ja määrittelyä. Pohjosen (2001) ja Kulmalan (1998) käsityksen mukaan koulutuksen asiantuntijoiden määrittely työssä oppimisesta on oppijan omaan osaamiseen ja kokemukseen perustuvaa ja aidoissa toimintaympäristöissä tapahtuvaa oppimista. Lisäksi oppiminen on ohjattua ja itseohjautuvaa omalla työpaikalla, oppimiseen liittyy teorettinen jäsenyys oppilaitoksen kontaktijaksolla, oppiminen on yhdistelmä työn ja teorettisen opiskelun vuorottelua. Levine (2002), Clarke (2006) ja Pohjonen (2001) lisäävät työssä oppimisen määrittelyyn, että se sisältää ammattitaidon, persoonallisuuden ja metataitojen kehittämistä itse työprosessissa sekä toiminnan jäsentämisen ja organisoimisen siten, että se virittää yksilön uuden tiedon ja onnistumisen etsintään sekä tuottaa ohessa parempia tuloksia.

Opetushallitus, joka käytännössä ohjaa työssä oppimisen tavoitteita ammatillisten tutkintojen perusteiden muodossa, määrittelee työssäoppimisen oppaassa käsitteen seuraavasti: se on ammatilliseen koulutukseen kiinteästi kuuluva opintojen osa ja koulutuksen järjestämisuoto ja opiskelumenetelmä, jossa osa tutkinnon tavoitteista opitaan työpaikalla (Opetushallitus, 2002). Työssä oppimisen määrittelyssä Klink (2000) korostaa, että työssä oppimiseen liittyy satunnaisuus ja oppiminen on varsinaisen työtehtävän sivutuote. Ojalan (1997) mukaan uusia asioita opitaan aina eniten työtehtävien parissa. Lisäksi Ojala (1997) korostaa työssä oppimisen

organisointia, jolloin oppija hankkii itselleen ammatillisen identiteetin ja oppiminen tapahtuu tekemisen ja sen arvioinnin kautta. Simons (1993) taas kuvaa työssä oppimista niin, että opiskelija on vain siirretty aitoon ympäristöön ilman ohjausta eikä ole oppinut käyttämään teoreettisia tietojaan käytännön työssä. Lave ja Wenger (1991) sekä Kira ja Balkin (2014) toteavat, että opiskelijat oppivat ilman erityistä ohjausta, koska tieto sisäistyy ja identiteetti muotoutuu toimimalla yhteisön jäsenenä. Illeris (2004) taas kritisoi tätä näkemystä korostamalla vuorovaikutuksen ja siihen liittyvien tekijöiden merkitystä oppimisessa, tässä tapauksessa työssä oppimisessa.

Työn ja organisaation muutoksissa tapahtuvaa oppimista on tutkinut myös Tikkamäki (2006), ja tutkimuksessaan hän on tullut siihen johtopäätökseen, että työssä oppimisesta muotoutuu ilmiö, jossa käsitteet informaali, kontekstisidonnaisuus ja situationaalisuus sekoittuvat. Lisäksi Tikkamäki (2006: 328) mainitsee, että työorganisaatioiden arjessa on löydettävissä lukuisia tiedostettuja ja tiedostamattomia oppimismahdollisuuksia ja että työssä oppimisen pääpaino sisältyy informaalisesta ja satunnaisoppimiseen (kts. myös Marsick & Watkins, 1990; Eraut, 2004). Tikkamäen (2006) käsityksen mukaan näkemykset ja ajatukset oppimisesta, oppimisen tavat ja muodot muuttuvat työntekijän, ammattialan, työn ja myös organisaation mukaan. Lisäksi työntekijöiden ajatukset ja käsitykset työn ja organisaation antamista oppimisen ja kehittymisen mahdollisuuksista vaihtelevat. Yleisesti eurooppalaisessa keskustelussa työssä oppimisesta on nostettu esiin mm. seuraavia asioita: työssä oppiminen voi toimia moottorina auttamaan siirtymistä koulusta työelämään ja siten edistää työpaikan löytymistä, syrjäytyneiden ja työttömien työllistymistä sekä koulutuskustannuksia on mahdollista jakaa työelämän kanssa, mikä mahdollisesti parantaa opiskelumotivaatiota, lisää joustavuutta ja yksilökohtaisten osaamistavoitteiden huomioimista (kts. mm. Clarke, 2006; Klink & Steuner, 2002; Gambin ym., 2010).

Kirjallisuudesta löytyvien käsitteiden määrittelyistä löytyy kuitenkin paljon yhteistä, jota Pohjonen (2001) kuvaa näin:

- Oppimisen tulee olla organisoitua.
- Työssä oppimisessa oppimisen tulee tapahtua työpaikalla tai muualla aidossa työympäristössä.
- Ammatin vaatima osaaminen opitaan yhteistyössä työelämässä ja formaalien opintojen avulla.
- Osaamisen vaatimukset tulee tunnistaa, jotta niihin voidaan vastata.
- Oppijan reflektiivisten valmiuksien merkitys on tärkeä.
- Jo opitun huomioiminen on otettava mukaan prosessiin.
- Kokemuksen kautta tapahtuva ajattelu ja oppiminen korostuvat.
- Yhteistoiminnallinen oppiminen kollegoiden kanssa ja kollegoilta on tärkeää.
- Oppijan motivaatiolla on iso merkitys.
- Oppimisen kokonaisuudet on räätälöitävä opiskelijan osaamisesta ja työelämän tarpeista käsin.

Yleinen eurooppalainen keskustelu ja määrittely työssä oppimisesta ovat varsin merkittäviä yhteiskunnallisista työn tekemiseen liittyvistä lähtökohdista. Suomessa määrittely keskittyy enemmän oppimiseen ja oppimisprosesseihin liittyvien menetelmien ja teorioiden ympärille. Työssä oppimisen hyödyntämiseen eivät voi olla vaikuttamatta toiminta- eli oppimisympäristössä tapahtuvat jatkuvat muutokset. Ruohotien (2005a: 2005b) mukaan näitä muutoksia voidaan jakaa kolmeen eri pääteemaan: teknologian muutokset ja innovaatiot, taloudellisen ja poliittisen ympäristön muutokset sekä sosiaalisen ympäristön muutokset. Lisäksi voidaan puhua myös tiedon puoliintumisajasta. Esimerkiksi viiden vuoden puoliintumisaika Ruohotien (2005b) mukaan tarkoittaa sitä, että ammatillisissa opinnoissa suoritettujen ammattiopintojen tietomäärästä vain puolet on sovellettavissa vielä viiden vuoden kuluttua. Teknologian ja digitaalisten välineiden käyttöönotto ja sähköinen kehittyminen asettavat uusia haasteita työelämään ja tietysti myös työssä oppimiseen. Tämä tulee esiin esimerkiksi vanhustenhoidossa, jossa erilaiset digitaaliset välineet, esimerkiksi muistelutikku eli mStick, vaikuttavat niin vanhuksen, omaisten kuin hoitohenkilöstön arkielämään (Pekkarinen ym., 2013). Digitaalinen kehittyminen tuo esiin myös sen, ettei liiketoiminnassa puhuta enää pelkästään e-mailista ja e-kaupasta vaan puhutaan e-taloudellisista mahdollisuuksista ja e-oppimisesta. (Salo, 2008).

Taloudelliset ja poliittiset ympäristön muutokset tarkoittavat yrityksissä ja organisaatioissa sitä, että monilla aloilla on lähes mahdotonta ennustaa markkinanäkymiä kovin pitkälle eteenpäin. Ruohotien (2005) mukaan muutoksiin vaikuttavat monet kriittiset menetystekijät, kuten nopeus, joustavuus, integraatio ja innovatiivisuus. Lisäksi Ruohotie (2005) mainitsee, että innovaatio-, laatu- ja palvelustandardit määräytyvät kansainvälisesti ja laatu ja lyhyt toimitusaika tulevat entistä tärkeämmiksi kilpailutekijöiksi kaikilla aloilla.

#### **2.3.4 Oppimisympäristö osaamispääoman tuottamisessa**

Oppimisympäristöön liittyvä tarkastelu on tässä tutkimuksessa vain rajallinen, koska se edustaa tieteen näkökulmasta omaa alaa. Lyhyt teoreettinen tarkastelu antaa kuitenkin hiukan pohdittavaa siihen, miten oppimisympäristöön liittyvä keskustelu voidaan ymmärtää, kun tarkastelun kohteena onkin oppisopimuskoulutus. Silvennoinen-Nuoran (2010) mukaan sosiaalisen ympäristön muutokset tarkoittavat erityisesti kehittyneissä maissa käytännössä ikärakenteen vanhenemista. Monissa tutkimuksissa on ennustettu, että juuri ikärakenteen muutos tarkoittaa teollisuusmaiden talouskasvun hidastumista melko jyrkästi lähivuosikymmeninä (mm. Silvennoinen-Nuora, 2010; Frisman ym. 2004; Stes & Van Petegem, 2007). Ruohotien (2005a; 2005b) käsityksen mukaan työn tekeminen ja liiketoiminnan edistäminen erilaisten tai useiden verkostojen avulla sekä verkostojen osana ovat eräänlaisia sosiaalisen ympäristön muutoksia, jotka on huomioitava myös työssä oppimisessa ja sen mahdollisuuksissa.

Varila ja Rekola (2003) sekä Poikela (2005; 2006) mainitsevat, että työssä oppimisen taustalla vaikuttavat oppimissuuntaukset ovat iso kokonaisuus sekä yhdistelmä konstruktivismia, kontekstualismia, kokemuksellista ja yhteistoiminnallista oppimista. Nämä kaikki viittaavat voimakkaasti aktiiviseen oppimiseen ja tekemiseen (Varila & Rekola, 2003; Poikela, 2005; Poikela, 2006). Tämän vuoksi työssä oppiminen on tutkimuksen kohteena varsin haasteellinen. Oppiminen viittaa tiettyyn paikkaan ja oppimisympäristöön, missä oppiminen tapahtuu, tässä tapauksessa siis työpaikkaan. Ruohotien (2005a; 2005b) mukaan oppimisympäristö voi olla myös dialogi tai virtuaalinen ympäristö, jossa oppimispaikka on luotu teknologian avulla, esimerkiksi videoneuvottelu ja virtuaaliluokka. Oppisopimisympäristö voidaan luoda myös dialogina, jossa yksilöiden välinen kommunikointi muodostaa ympäristön ja dialogin välineenä käytetäänkin usein tietokonetta tai muuta tietoteknistä apuvälinettä. (Mononen-Aaltonen, 1999).



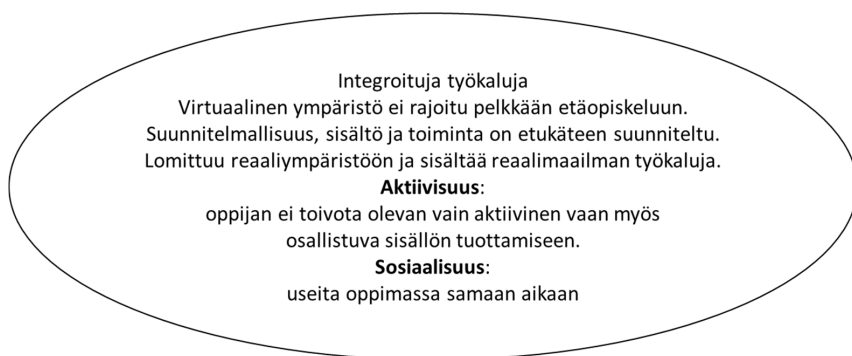
Manninen (2001) sekä Martikainen ja Manninen (2000) jakavat ja luokittelevat oppimisympäristöt perustyyppeihin ja niiden erilaisiin yhdistelmiin. Avoimessa oppimisympäristössä oppijalla on suuri itsemääräämisoikeus, vastuu omasta oppimisesta ja oppiminen tapahtuu omaehtoisesti, oppimistehtävää ei ole selkeästi määritetty tai rajattu, oppiminen on opiskelijakeskeistä, selkeät opetussuunnitelmat puuttuvat, tavoitteiden sijaan korostetaan itse oppimisprosessia, opetusmenetelmiä hyödynnetään monipuolisesti, opiskelumotiivi on sisäsyntyistä (esim. omaehtoinen opiskelu, kirjasto tai oppimiskeskus). Suljetussa oppimisympäristössä opiskelu taas on sidottu tiettyyn aikaan ja paikkaan, ja opiskelutahti on ennalta määritetty. Lisäksi suljetussa oppimisympäristössä opiskelu on oppiaineperustaista ja kohteena ovat selkeästi kaikille yhteiset rajatut ongelmat sekä vastaukset, opiskelumotivaatio synnytetään ulkoa (esim. perinteinen koulumuotoinen oppiminen).

Poikelan (1999; 2004) mukaan kontekstuaalisen oppimisympäristön perusajatuksena on oppimisen ja opiskelun siirtäminen luokkahuoneesta todellisiin tai todellista jäljitteleviin ympäristöihin. Samaan aikaan opetussuunnitelma-ajattelusta siirrytään oppimisympäristöajatteluun, oppiainekeskeisyys korvataan ongelma-keskeisyydellä ja tentit soveltavilla, todellisiin ongelmatilanteisiin liittyvillä tehtävillä. Manninen (2001) sekä Martikainen ja Manninen (2000) toteavat, että teknologiapohjaisessa oppimisympäristössä opiskelussa ja opetuksessa hyödynnetään tieto- ja viestintätekniikkaa. Sen avulla voidaan päästä kiinni tietoon sekä tallentaa ja järjestellä sitä. Tällaisia tallennettavia ja järjesteltäviä tietoja ovat esim. verkkosivuilla tarjolla olevat oppimateriaalit, opiskeluohjeet, tehtävät, keskustelualueet ja oppimispäiväkirjat. Myös erilaisia tietokoneavusteisia opetusohjelmia ja multimedia-sovelluksia voidaan pitää oppimisen ympäristöinä. Samansuuntaisia oppimisympäristöön liittyviä tutkimuksia ja selvityksiä myöhemmin ovat tehneet mm. Graham (2005), Fraser (2007), Haasio ja Haasio (2008) sekä Fullan (2010).

Oppimisympäristöjä voidaan jaotella myös ympäristöistä syntyvien mielikuvien mukaan, kuten Manninen ja Pesonen (1997) ovat tehneet. Manninen ja Pesonen (1997) määrittelevät, että fyysinen oppimisympäristö kuvataan yleensä tilana tai rakennuksena, ja miten erilaiset tilaratkaisut edistävät tai estävät oppimista, jolloin taustateorian fyysisessä oppimisympäristössä toimivat arkkitehtuuri ja tilasuunnittelu. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö on Kuuskorven (2012) mukaan käyttäjälähtöinen, muunneltava ja joustava. Mitä tämä tarkoittaa oppisopimuskoulutuksessa, jää vielä arvailun varaan.

Sosiaalisessa oppimisympäristössä taas kuvataan vuorovaikutusta. Kysymys on siitä, millainen henkinen ja psykologinen ilmapiiri lisää oppimista. Teoriapohjan tarjoavat sosiaalipsykologia, ryhmäprosessit ja kommunikaatio. Haasion ja Haasion mukaan (2008) tekninen oppimisympäristö kuvataan opetusteknologian näkökulmasta eli kuinka tieto- ja viestintäteknikkaa hyödynnetään osana oppimista. Viitekehyksenä opetuksessa on tällöin tieto- ja viestintäteknikka. Paikallinen oppimisympäristö kuvataan paikkana tai alueena eli kuinka erilaisia oppilaitoksen ulkopuolisia paikkoja käytetään opetustilanteissa. Oppimisen tiloina tässä määrittelyssä ja teoriassa nähdään kaikki koulun ulkopuoliset paikat, esimerkiksi työpaikat, museot ja luonto. Näiden määritelmien mukaan oppisopimuskoulutusta kokonaisuutena on mahdollista tarkastella kaikkien edellä esitettyjen oppimisympäristöjen näkökulmasta, mutta käytännössä se on sekoitus näitä kaikkia vaihtoehtoja.

Dillenbourgin (2000) mukaan oppimisympäristöjä kuvaavat seuraavat ominaisuudet, joita on koottu kuvioon 9. Ominaisuuksissa ei ole otettu kantaa siihen, miten ne esimerkiksi teknisesti toteutetaan.



Kuvio 9. Oppimisympäristöä kuvaavat ominaisuudet (mukaeltu Dillenbourg, 2000).

Formaalia eli muodollista opetusta on toteutettu vuosikymmenten ajan. Marsickin ja Watkinsin (1990) käsityksen mukaan sillä tarkoitetaan pääasiassa instituutioiden järjestämää opettajajohtoista koulutusta, jossa oppilaat tavoittelevat tutkintoa. Esimerkiksi Marsick ja Watkins (1990), Billett (2001a), Illeris (2004) sekä Malcolm ym. (2003) ovat tutkineet sekä formaalia että informaalia oppimista ja kuvaavat niihin liittyviä asioita. Formaalin oppimisen

seuraamiseen on luotu erilaisia mittaristoja, joilla pystytään seuraamaan oppimisen toteutumista ja siinä tapahtuvia muutoksia. Tutuimpia näistä ovat varmasti tutkintotilaisuudet, kokeet ja tentit, joilla voidaan verrata ja arvioida oppimista suhteessa yleisiin aihekohtaisiin tavoitteisiin, jotka määritellään esimerkiksi ammatillisessa koulutuksessa tutkinnon perusteissa. Formaalin oppimisen rinnalle on muodostunut käsite informaali oppiminen, joka on yleistynyt viime aikoina hyvin monissa yhteyksissä. Termin suomenkielinen vastine on ei-muodollinen oppiminen. Esimerkiksi Malcolmin ym. (2003) ja Illerisin (2003) käsityksen mukaan informaalista oppimisesta voidaan käyttää myös nimityksiä epävirallinen oppiminen, koulun ulkopuolinen oppiminen ja epätavanomainen oppiminen. Informaali oppiminen tarkoittaa lähinnä kaikkea virallisten järjestelmien ja koulutusjärjestelmien ulkopuolella tapahtuvaa oppimista. Sitä tapahtuu mm. nuorisotyössä, järjestöissä, erilaisten ohjattujen harrastusten parissa sekä tietysti myös työelämässä työpaikoilla (Marsick & Watkins, 1990; Billett, 2001a, 2001b, 2001c; Illeris, 2004; Malcolm ym., 2003). Viime vuosina on EU:n taholta (EU, 2012) alettu korostaa ja painottaa informaalin oppimisen merkitystä virallisten koulutusjärjestelmien ohella. Tämän poliittisen ilmauksen mukaan on korostettava elinikäisen ja koko elämän käsittävän oppimisen tarvetta ja sitä, että taitoja voidaan omaksua ja oppia virallisessa, vapaamuotoisessa tai epävirallisessa oppimisympäristössä.

Työssä oppiminen luokitellaan edellisen perusteella informaaliksi oppimiseksi, mutta onko se sitä pelkästään? Formaalia oppimista ohjaavat opetussuunnitelmat ja tutkintojen perusteet. Niissä määritellyt tavoitteet ja osaamisvaatimukset koskevat myös työssä oppimista. Työssä oppimista ohjaa ja valvoo työpaikkakouluttaja, joka vastaa formaalissa oppimisessa oppilaitoksessa olevaa kouluttajaa tai opettajaa. Voiko työssä oppiminen olla myös formaalia oppimista? Sitä ohjaavat ammatillisten tutkintojen perusteet, mutta voidaan ajatella, että opettajan tehtävää hoitaa työpaikkakouluttaja. Oppimisympäristönä ei toimi luokkahuone vaan työpaikka. (Poikela, 2005.) Kun tarkastelun kohteena on oppisopimuskoulutus, voidaan todeta, että kysymyksessä on juuri oppimisympäristöjen sekoitus. Tietopuolisen koulutuksen osalta kysymys on avoimesta, suljetusta ja teknologiapohjaisesta ympäristöstä. Työssä oppiminen on kontekstuaalista, mutta siihen sisältyy useita piirteitä myös muista ympäristöistä; osa työssä oppimisesta voi toteutua myös teknologian avulla.

Edellä olevasta teoreettisesta tarkastelusta voidaan todeta, että työssä oppimisen määritelmät ja käsitteet ovat pitkälti yksilön ja yksilön tavoitteisiin liittyviä kuvauksia. Se, millaisen

määritelmän työssä oppimisesta itse työyhteisöt ja yritykset antavat ja millainen merkitys sillä heille on, on varsin puutteellisesti kuvattu. Työmarkkinajärjestöt, yrittäjäjärjestöt, ammattiliitot ja monet muut tärkeät tahot ovat osallistuneet tähän julkiseen keskusteluun, jossa erityisesti on haluttu ottaa kantaa työssä oppimiseen ns. koulutussopimuksen kautta (mm. Keski-suomalainen, 9.2.2014; 24.2.2014; 4.5.2014; TV1, 26.11.2014). Yleisissä keskusteluissa ei juuri ole otettu kantaa työssä oppimisen laadullisiin etuihin ja haittoihin yritysten ja työyhteisöjen kannalta tai siihen, että kysymys on koulutuksen ja koulutuspalvelun tuottamisesta suomalaiseseen koulutusjärjestelmään.

Työelämän tutkimus oppimisen näkökulmasta on hyvin runsasta. Tämä tutkimuksellinen tieto perustuu lähinnä asiantuntijuuteen, oppimisprosesseihin tai työprosesseihin (Heikkilä, 2006). Poikelan (2004) mukaan jokainen työ ja jokainen työpaikka vaatii erilaista oppimista, ja silloin puhutaan oppimisympäristölähtöisestä tutkimuksen tiedosta. Tätä kyseistä tietoa on kuitenkin hyvin niukasti, kun rajaamme sen tarkoittamaan oppisopimuskoulutusta. Oppisopimustyöpaikassa oppiminen on samaan aikaan sekä yksilön oma että työyhteisön sosiaalinen kasvuprosessi. Joustavista urista puhuttaessa korostuu yksilön oma vastuu tiedon luomisesta ja oman uran kehittamisestä. Fletcher (1996) ja Gram (1996) nostavat esiin, että jos ajattelemme tiedonluomisen toimintojen syntyvän yhteisentavoitteiden toteuttamisesta ja niiden vuoksi tehtävän yhteistyön tuloksina, ura ei olekaan enää yksinäisen vastuun ja yksin puurtamisen asia. Tässä tapauksessa tulos syntyy erilaisten verkostojen ja ihmissuhteiden toiminnasta ja niissä tapahtuvista muutoksista ja oppimisesta. Fletcherin (1996) ja Gramin (1996) mukaan vuorovaikutukseen perustuva urakehitys laajenee niin, että yksilöt oppivat ja kasvavat kokemuksistaan työssä. Uudet organisaatiot vaativat kehittymistä vuorovaikutussuhteissa ja kanssakäymisessä. Vuorovaikutukseen perustuva urakehitys tarkoittaa, että yksilöt voivat kaikissa uravaiheissa oppia ja vaikuttaa toistensa oppimiseen. Fletcherin (1996) mukaan kehittävää vuorovaikutusta tapahtuu lyhyesti kuvattuna näin: 1) Vuorovaikutukselle on ominaista keskinäinen riippuvuus ja sitoutuminen, ei niinkään yksilön autonomian tukeminen. 2) Vuorovaikutukseen sisältyy molemminpuolisuus eli molemmat osapuolet kokevat hyötyvänsä yhdessä toimimisesta. 3) Vuorovaikutukseen liittyy oppijan ja ohjaajan roolien vaihtelu. Näihin piirteisiin yhteisesti liittyy molempien osapuolten arvostus itseä kohtaan, kun huomaa oman toiminnan vaikuttavan toiseen. Vuorovaikutukseen perustuvaa oppimista

voidaan pitää myös mentorointina, joka tieteen ja tutkimuksen valossa on oma erityinen tutkimuksen kohde.

### **2.3.5 Oppisopimuskoulutus osaamispääoman tuottamisessa**

Ruohotien (2005b) mukaan vuorovaikutukseen perustuvien urien edistämiseen liittyy oman itsensä altistaminen, avoimuus ja tuen pyytäminen sekä osaamisesta ja taidosta edistää omia ja toisten saavutuksia ja työn tehokkuutta. Tällainen vuorovaikutukseen perustuva suhde oppisopimuskoulutuksessa voi esimerkiksi muodostua opiskelijan ja työpaikkakouluttajan välille. Oppisopimustyöpaikassa oppiminen on samaan aikaan yksilöllinen ja yhteisöllinen eli sosiaalinen prosessi. Opiskelijan lisäksi oppimisprosessiin osallistuvat työpaikkakouluttaja, muu yrityksen henkilökunta, joskus koko työyhteisö. Samalla kun yritys tuottaa oppimista työssä oppimisen muodossa, oppiminen tapahtuu tuotannollisessa työssä ja aidoissa työtilanteissa eli osana yrityksen liiketoimintaa. Nopeasti muuttuvassa työelämässä tarvitaan oppimistekniikka, joka on saatavilla juuri sillä hetkellä yrityksen toiminnassa, kun sitä tarvitaan. Oppisopimuskoulutuksessa oppiminen on mahdollista reaaliajassa ja reaaliolosuhteissa, joten siinä voidaan huomioida työelämässä tapahtuvat muutostilanteet ja -tarpeet.

Suomalaisia tutkimuksia, joissa oppisopimuskoulutusta on tarkasteltu aikuisten oppimiskäsitysten, oppimisympäristön, työpaikkakouluttajan ja henkilökohtaisten opintopolkujen kontekstissa, on vain muutamia (Leino, 2011; Suomalainen, 2009; Toivonen, 2008). Tutkimusten tulokset osoittavat, että opiskelijat kokivat oppimisensa henkilökohtaistamista heti opiskelunsa alussa melko paljon ja kokemus oman oppimisen henkilökohtaistamisesta lisääntyi opiskelun loppua kohti. Sen sijaan työpaikalla olevien oppimismahdollisuuksien koettiin vähenevän opiskelun loppua kohden mentäessä. Opiskelijan motivaatio tutkinnon suorittamiseen oli suurimmillaan opiskelun loppuvaiheessa. Työpaikkakouluttajat arvioivat sekä opiskelijan oppimisen henkilökohtaistamisen että oppimismahdollisuuksien työpaikoilla vähentyneen koulutuksen aikana, mutta työpaikkakouluttajan sosiaalisilla taidoilla ja motivaatiolla oli myönteinen vaikutus opiskelijan oppimismahdollisuuksiin työpaikalla. Opiskelijan työllisyystilanteella ennen koulutusta ja yrityksen koolla oli yhteys työpaikalla koettuihin oppimismahdollisuuksiin. (Leino, 2011.)

Oppisopimuksessa työssä oppiminen on pitkä, työsuhteessa tapahtuva koulutuksen ja oppimisen prosessi, joka tarkoittaa, että työssä oppimisen määritelmää on arvioitava ja pohdittava erikseen. Määttä (1994; 2007) mainitsee: ”Suomessa oppisopimuksen työssä oppiminen on aikuiskasvatuksen käsite, jonka erityisyys aikuiskoulutuksessa tulee siitä, että oppisopimus on työsuhde ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen ehdot määrittyvät koulutuksessa yrityksen intresseistä.” Määttä (1994; 2007) mukaan oppisopimuksessa työssä oppiminen voidaan määritellä teoreettisesti aivan samoin kuin edellä on kuvattu työssä oppimista, mutta erityispiirteen siihen luo työsuhde ja sen myötä molemminpuolinen sitoutuminen.

Oppisopimuksessa työssä oppiminen nähdään kokemuksellisena oppimisena ja prosessina. Varila ja Rekola (2003: 215) kuvaavat, että kokemuksesta oppiminen ei ole yksinkertainen tapahtuma. Työssä oppimisen keskeinen tieteenala on oppimisen psykologia ja työssä oppimisen toimintakontekstin ymmärtämisen näkökulmasta myös sosiologia, hallinto- ja organisaatitieteet sekä liiketaloustiede luovat työssä oppimisen kehittäjälle kykyä arvioida sitä, mikä kulloinkin on järjestelmien näkökulmana.

Oppisopimusopiskelijat tuottavat työssä oppimisen kautta usein erilaisia kehittämistehtäviä ja -projekteja, joiden aihe ja ongelma löytyvät omasta työstä tai muutoin työyhteisöstä. Nämä kehittämistehtävät ovat yleisempiä ammatillisissa lisäkoulutuksessa eli ammattitutkinnoissa ja erikoisammattitutkinnoissa. Kehittämishankkeiden osalta työssä oppiminen liittyy ekspansiiviseen oppimiseen. Näillä teorioilla ei voida kuitenkaan kattaa koko oppisopimusopiskelua, sillä kehittämisenäkökulma kattaa opinnoista vain osan, etenkin ammatillisessa peruskoulutuksessa. Oppisopimuskoulutuksessa työssä oppiminen ei ole vain opiskelijan oppimista vaan työpaikan tarpeita varten. Työpaikoilla eletään jatkuvassa muutoksessa, eikä erityisiä asiantuntijoita ongelmatilanteisiin ole olemassa – ratkaisut löydetään ekspansiivisesta oppimisesta, mikä tarkoittaa sitä, että yhdessä osallistutaan muutoksen tuottamiseen ja siitä selviytymiseen. Tuomi-Grön (2000) mainitsee, että oppimisen lähtökohdaksi on olemassa olevien toimintatapojen tutkiminen ja kyseenalaistaminen sekä vaihtoehtoisten toimintamallien luominen ja kokeilu arjessa ja työssä. Prosessiin kuuluu myös reflektiivinen arviointi ja palautekeskustelut työyhteisössä (Tuomi-Grön, 2000). Lisäksi Tuomi-Grön (2000) mainitsee, että ekspansiivisen oppimisen taustalla on ideologia, jonka mukaan työpaikka ja työyhteisö eivät toimi vain antavana ja ohjaavana osapuolena vaan hyödyn kokemus on molemminpuolinen. Varila ja Rekola (2003) lisäävät, että kehittämishankkeiden

kautta työssä oppiminen saa sellaisia työkaluja, että teoreettisia käsitteitä voi käyttää muutosten käsittelyyn ja samalla se antaa mahdollisuuden asennoitua yhdessä muutoksen hyväksymiseen sen pelkäämisen sijaan.

Erityistä oppisopimuksen kautta oppimisessa on kuitenkin se, että työsuhde ja oppiminen edellyttävät mukanaoloa yrityksen liiketoiminnassa ja tuotannossa. Varila ja Rekola (2003) liittävät työpaikalla tapahtuvan oppimisen informaaliseseen oppimiseen, satunnaisoppimiseen, arkipäivänoppimiseen, työssä oppimiseen ja nonformaaliin oppimiseen. Varila ja Rekola (2003) toteavat, että työssä opitaan suunnitellusti ja sattumalta, itseohjautuvasti ja ohjatusti. Työssä oppiminen rakentuu yrityksen, opiskelijan, koulutuksenjärjestäjän ja yhteiskunnan tarpeiden yhteensovittamisesta. Tällöin työssä oppimisen ilmiö on pedagoginen, psykologinen, yhteiskuntapoliittinen ja sosiologinen. Työssä opitaan aina, mutta kysymys onkin siitä, millaista lisäarvoa tai velvoitteita se tuottaa. Työelämän muutokset ammattirakenteessa ovat muuttaneet myös oppisopimuksia. Epämääräiset työsuhteet, pätkätyöt tai lyhyet projektityöt eivät sovellu oppisopimuksen työpaikoiksi, ei ainakaan koko opintojen osalta. Työssä oppimisen prosessissa korostuvat yksilön kannalta persoonan osaaminen, tunteet, vuorovaikutustaidot, aistimukset ja koko hänen siihenastinen kokemuksensa (kts. esim. Ruohotie, 2005b; Revans, 2011). Kun oppisopimuskoulutuksessa mukaan tulee työsopimuksen muodossa työpaikka ja yritys, tilanne muuttuu monimutkaisemmaksi, niin tarpeiden kuin tavoitteiden osalta.

Oppisopimustyöpaikalla tapahtuva työssä oppiminen sisältää myös teoriaopetusta, jota on perinteisesti antanut jokin ammatillinen oppilaitos. Oppisopimustyöpaikkoja on syytä tarkastella oppimisympäristöinä koulutuksen eri vaiheissa, sillä esimerkiksi koulutuksen aloitukseen liittyy varsin paljon uusia tehtäviä sekä opiskelijalle että työyhteisölle. Kiinnostuksen kohteena työn ja koulutuksen välisten yhteyksien tarkastelussa on ollut teorian ja käytännön välinen vuorovaikutus ja integraatio. Myös Billet (2001a; 2001b) on käsitellyt työpaikkaa oppimisympäristönä ja prosessina, jossa ohjatusti opitaan ja osallistutaan työtoimintaan ja lopulta siirretään opittu asia käytäntöön eli niin kuin oppisopimuskoulutuksessa tehdään.

Muuttuvassa työelämässä tarvitaan ihmisiä, joilla on tahtoa, halua ja kykyä oppia uutta jatkuvasti. Kohtuullisen iso osa tästä kasvusta ja oppimisesta on sidoksissa työtapahtumiin, jotka pohjautuvat vuorovaikutukseen yksilön ja toimintaympäristön välillä. Nonakan ja Takeuchin (1995) mukaan oppimisprosesseihin liittyy aina, tavalla tai toisella, reflektiota eli

itsetarkkailua ja itsearviointia. Ruohotien (2005) mukaan reflektio on oman ja muiden tekemän työn kriittistä ja tavoitteellista arviointia. Reflektoinnista voidaan erotella rationaalinen ja reaaliaikainen reflektio. Rationaalinen reflektio on suppeaa, lähinnä velvollisuuksien, tehtävien ja vastuiden tarkastelua. Reaaliaikainen reflektio on puolestaan hyvin kokonaisvaltainen ihmisten väliseen vuorovaikutukseen perustuva arviointi. Siihen yhdistyvät esimerkiksi ihmisten väliset suhteet, omat tuntemukset, työn tekemiseen vaikuttavat asiat sekä tekninen tekeminen ja sen pohdinta ja tarkkailu (Ruohotie, 2005). Huomioitavaa on myös se, ettei reaaliaikainen reflektio kohdistu vain tekemiseen ja toimintaan vaan myös moniin taustatekijöihin, kuten oletuksiin, aiempiin kokemuksiin, arvoihin ja uskomuksiin (Frilander-Paavilainen, 2005; Tsai & Tsai, 2005; Oikarinen, 2008). Työelämän muutos tarkoittaa myös organisaatioiden tehokkuutta ja reaktionopeutta. Reagoimalla nopeasti organisaatiot luovat samaan aikaan uusia nopeuden ja tehokkuuden vaatimuksia. Siksi olemassa oleva ympäristö esimerkiksi Ruohotien (2005) mukaan auttaa reaaliaikaista, selviytymiseen tähtäävää oppimista. Tämä koskee niin yksilöitä kuin organisaatioita. Ruohotie (2005) toteaa, että jos organisaatioissa rakennetaan perinteisen tavan mukaan pitkälle suunniteltuja kehittämisohjelmia ja -suunnitelmia, voi käytännössä tapahtua niin, että oppimisen ja kehittymisen tarpeet ovat jo siirtyneet muualle. Pitkälle kantavista suunnitelmista ei siltä osin ole enää apua. Parhaassa ja hyvässä tilanteessa ovat ne yksilöt, yritykset ja yhteisöt, jotka pystyvät välittömästi kokemuksesta reaaliaikaisesti poimimaan oppimisen arvoiset seikat (mm. Frilander-Paavilainen, 2005; Tsai & Tsai, 2005; Oikarinen, 2008). Reflektiota voidaan pitää välittömän oppimisen keinona, josta myös oppisopimuskoulutuksessa työpaikoilla on kysymys.

Esimerkiksi Seibert (1996), Järvinen ja Poikela (2000) sekä Ruohotie (2005) toteavat, että reflektiossa itse asiassa määrittelemme, mistä kokemuksesta on kysymys ja mitä itse asiassa tapahtuu. Nopeasti muuttuvissa oloissa reflektion oikea ajankohta ei ole erillinen oppimistapahtuma, vaan reflektion on tapahduttava tilanteessa, kokemuksen kanssa samaan aikaan. Silloin se voi ohjata kokemusta ja siten vaikuttaa siihen. Reflektio voi olla myös aktiivinen mentaalinen tapahtumasarja jossa on mahdollisuus tietoiseen kokemuksen tarkasteluun. Tämä vaatii ajattelun siirtämistä kriittiseen pohdintaan. (Mm. Seibert, 1996; Järvinen & Poikela, 2000.)

Oppisopimustyöpaikoissa oppiminen on aina sekä yksilöllinen että sosiaalinen prosessi. Puhuttaessa oppisopimustyöpaikoista ei voida sivuuttaa yritysten ja organisaatioiden



oppimiseen liitettyjä teorioita, kuten oppiva yhteisö tai tiimioppiminen. Järvinen, Koivisto ja Poikela (2002) pohtivat, että toimintaoppimisen periaatteiden toteuttamiselle on entistä enemmän tarvetta, koska kiinnostus niin tiimioppimiseen kuin oppivaan organisaatioonkin on voimakasta. Järvinen ym. (2002) toteavat myös, että yhteisöllisyys on parhaimmillaan koko yhteisön oppimisprosessi, jossa jaetaan monia asioita useiden eri henkilöiden kesken. Tällainen prosessi on jatkuvaa ja siinä asianosaiset tarkastelevat yhteisiä asioita eri näkökulmista. Birkinshaw ja Gibson (2004) sekä Raisch ja Birkinshaw (2008) lisäävät, että samalla haetaan ratkaisuihin synergiaetuja, jolloin yhteisö kykenee ylittämään yksilölliset rajansa ja luomaan sellaista, mikä on enemmän kuin osiensa summa. Yhteisöllisen oppimisprosessin tutkiminen on tärkeää mutta ei yksinkertaista. Pelkästään yhteisöllisyys on hyvin moninainen ilmiö. Jäppinen ym. (2011) toteavat, että työelämän ja organisaatioiden muutokset asettavat lisähaasteita yhteisöllisyyden kehittämiseksi ja tutkimiseksi.

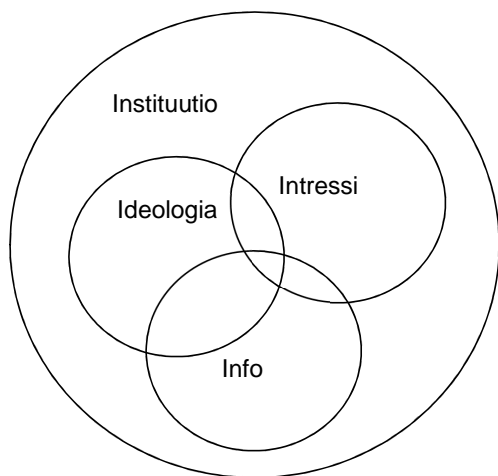
## **2.4 Vaikuttavuus tutkimuksen kohteena**

### **2.4.1 Vaikuttavuus koulutuksessa**

Kiinnostus vaikuttavuuteen on laajaa eri toimialoilla. Muuttuvissa taloustilanteissa sekä henkisiä että taloudellisia resursseja halutaan pitää ja siirtää toimintaan, josta voidaan odottaa hyviä tuloksia. Näin tapahtuu myös koulutuksessa; halutaan myönteisiä vaikutuksia ja vaikuttavuutta. Vaikuttavuus-käsitteistöä on tässä tutkimuksessa kuvattu luvussa 1.7.5. Vaikuttavuus-käsitteistöä laajentamaan tarvitaan siihen läheisesti liittyvä laadun käsite, vaikkakin tätä harvoin otetaan mukaan ja esitetään erilaisissa malleissa. Laadun käsitettä hankaloittaa tässä yhteydessä ajatus siitä, onko indikaattoreille ja mittaamiselle lainkaan todellisia mahdollisuuksia. Laadun arvioiminen ja mittaaminen on usein toteutunut yksilötasolla itsearviointina tai koko yhteisön osalta organisaation itsearviointina, erilaisina arviointitiimeinä, asiakaspalautteina tai benchmarkingina (mm. Golden ym., 2013). Laadun arviointi voi olla myös vertaisarviointia, johon esimerkiksi Opetushallitus (2010) on aikuisten ammatillista koulutusta ja näyttötutkintoja järjestäviä tahoja ohjeistanut. Laadua voidaan selvittää myös erilaisilla analyyseilla ja tutkimuksilla. Suosituiksi ovat tulleet erilaiset versiot laatupalkintostandardeista, joissa laatu ositetaan useiksi konteksti-, prosessi- ja tuotostekijöiksi painokertoimiseen ja tulosummamenettelyllä aggregoidaan erilliset arviot kokonaislaadua

ilmaisevaksi summapistemääräksi. Laadun toteamiseksi on pyritty kehittämään teollisuuden mallin mukaisesti laatujärjestelmiä (esimerkiksi ISO-järjestelmä), joiden käytöllä uskotaan tuotettavan palvelujen homogeeninen ja korkea laatu sekä viestitettävän asiakkaille vakavasta pyrkimyksestä taata tuotteen laatu (mm. Lönnqvist ym., 2010). Laadun mittaamiseen ei voida kuitenkaan liittää kiinteitä indikaattoreita, vaan laatua tulee aina tarkastella omassa asiayhteydessään. Muista koulutuksen vaikuttavuuskäsitteistöön kuuluvista käsitteistä poiketen laadun käsite ymmärretään vain harvoin suhdekäsitteenä. Laadun käsite ei ole myöskään kausaalisessa tai ajallisessa yhteydessä muihin vaikuttavuus-käsitteisiin.

Laatua ei voida kuitenkaan sivuuttaa koulutuksen vaikuttavuudesta puhuttaessa; se sisältyy oleellisena osana kaikkiin koulutukseen liittyviin vaikuttavuus-käsitteistöihin. Voimme esimerkiksi puhua panosten laadusta, koulutusprosessien laadusta ja tuotoksen tai tuloksen laadusta. Esimerkiksi Sallis (1996: 5) ja Golder ym. (2013) mainitsevat laadun sisältävän moraalisen, professionaalisen, tulosvastuun ja kilpailun imperatiivin. Tämä tarkoittaa, että omaksutulla laatonäkemyksellä pyrimme vakuuttamaan itsemme, ammattiyhteisömme, esimiehemme tai asiakkaamme siitä, että toimintamme on relevanttia. Laatua ei monidimensionaalisenä suoraan voida rinnastaa tuloksellisuuskäsitteistöön (Sallis, 1996: 4–5). Tämä johtaakin siihen, että arvioinnissa on huomioitava aina se, kenen näkökulmasta evaluaatiota suoritetaan ja tätä kautta tiedostettava, kenen arvoista ja todellisuudesta on kyse. Sama arviointikohde sisältää useita eri totuuksia riippuen aina siitä, kenen näkökulmasta, mistä ideologiasta tai tarpeista käsin sitä arvioidaan. Koulutusta arvioitaessa on pohdittava ja huomioitava, tarkastellaanko koulutusta yksilön, organisaation, yhteisön vai yhteiskunnan kannalta. Eri asianosaisilla ja intressiryhmillä on erilaiset arvot, arvostukset ja tavoitteet koulutuksen suhteen. Lisäksi kerätyllä informaatiolla voi olla eri käyttötarkoituksia (Berg & Chyung, 2008; Konu ym., 2009; Tenhula, 2007; Postareff, 2007). Suomessa koulutuksen arvioinnilla on pitkät perinteet. Arviointia ovat pääasiassa toteuttaneet koulutuksen asiantuntijat (mm. Tynjälä ym., 2011), opiskelijat, oppilaitosten edustajat ja ammatillisessa koulutuksessa työpaikalla tapahtuvan koulutuksen lisääntyessä myös työpaikkojen ja yritysten edustajat. Evaluaation eli arvioinnin arvosidonnaisuutta voidaan ymmärtää ja selittää Weissin (1996) esittämän "4 I:n mallin" avulla (kuvio 10).



Kuvio 10. 4 I:n malli ristiriitojen ymmärtämiseksi (mukaeltu Weiss, 1996; kts. myös Weiss & Rupp, 2011).

Weiss (1996) ja myös Weiss ja Rupp (2011) mainitsevat, että intressit näkyvät oman edun tavoitteluna, ideologia moraalisisina, eettisinä ja normatiivisina asenteina ja toimintaperiaatteina. Ihmiset tulkitsevat vastaanottamansa informaation ideologiansa mukaisesti, intressit muotoutuvat kunkin hallitseman tiedon ja tarpeiden perusteella ja ideologia täsmentyy yhteisöstä tulevan palautteen avulla. Weissin (1996) ja myös Weissin ja Ruppin (2011) mukaan nämä kolme I:tä realisoituvat erilaisina kombinaatioina instituutioiden päätöksenteossa.

Koulutuksen melko perinteinen teoria koulutuksen vaikuttavuudesta (Becker, 1964) rajaa selkeästi inhimillisen pääoman ja yleisen inhimillisen pääoman. Jälkimmäinen lisää henkilön tuottavuutta kaikkialla, jolloin yritysspesifi pääoma lisää tuottavuutta vain kyseisessä yrityksessä. Beckerin (1964) teorian mukaan yleistä pääomaa voivat olla esimerkiksi kielitaito tai yleinen taloushallinnon osaaminen, yritysspesifiä pääomaa taas yrityksen omien järjestelmien ja tuotteiden tuntemus. Osaamisen tai taitojen luokittelu hyvin tarkasti on kuitenkin vaikeaa. Ne voivat sisältää sekaisin sekä yleisiä että erityisesti yrityksen toimintaan liittyviä elementtejä. Osaaminen voi tarkoittaa sitä, että se on hyödynnettävissä, esimerkiksi vain samalla toimialalla tai hyvin harvoissa yrityksissä. Beckeriläisen teorian mukaan työpaikkakoulutukseen liittyvien kustannusten maksajat ja tuottojen saajat riippuvat siitä, millaista inhimillistä pääomaa kyseinen koulutus yritykselle tuottaa (Becker, 1964).

Sarjalan (2002) ja Kirkpatrickin (2005) mukaan koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnilla osoitetaan, miten koulutuksen järjestäjän toiminta niveltyy koko organisaation tavoitteisiin ja päämääriin. Arvioinnilla voidaan perustella koulutuksen järjestäjän olemassaolon tarpeellisuutta tai sitä, kannattaako sen toimintaan investoida. Arviointi voi toimia myös osana päätöksentekoa. Siitä saadaan tietoa toiminnan heikoista ja kehitettävistä kohdista sekä tehdään tulevaisuutta koskevia päätöksiä. Sarjala (2002) ja Tynjälä ym. (2011) lisäävät vielä, että arviointi ei ole pelkästään tilastointia, vaan sillä analysoidaan koulutuksen vaikuttavuutta ja siihen keskeisesti liittyvää tehokkuutta ja taloudellisuutta. Tehokkuus tarkoittaa, että arvioinnilla edistetään toiminta- ja oppimisprosesseja. Taloudellisuusanalyysissa arvioidaan resursseja ja voimavarojen kohdentamista.

Kirkpatrick (2005) muodostaa malleja koulutuksen vaikuttavuudesta ja jakaa arvioinnin neljään eri tasoon. Neljän tason malli on peräisin jo vuodelta 1959, ja se on yksi käytetyimmistä koulutuksen vaikuttavuuden arviointimalleista (Raivola, 2000; Meriläinen, 2005; Tenhula, 2007; kts. myös Raivola ym., 2007). Arviointimallin tasot ovat:

1. Koulutettavien välittömät reaktiot koulutuksesta: Arviointi kohdistuu yleensä opetuksen sisältöön, oppimistoimintaan ja opetuksen tasoon. Arvioinnin tasoista tämä on yleisimmin käytössä ja myös helpoiten toteutettavissa. Arviointi antaa tietoa koulutuksen onnistumisesta osallistujien odotuksiin nähden.
2. Koulutuksen ansiosta tapahtuva oppiminen: Tässä vaiheessa arvioidaan, onko opittu se, mikä oli tarkoitus. Oppimisessa tarkastellaan asenteiden muutosta ja tiedon sekä taitojen lisääntymistä.
3. Koulutuksen ansiosta tapahtuva työkäyttäytyminen muuttuu: Tämän tason muutosten edellytyksenä on yksi tai useampi muutos toisella tasolla. Lisäksi muutoksien pitää täyttää seuraavat neljä ehtoa: halu muuttua, tieto mitä tekee ja miten tekee, esimiehen tuki ja muutoksesta pitää palkita tai antaa tunnustusta.
4. Koulutuksen tulokset ja vaikutukset työyhteisön ja yhteiskunnan tasolla: Tämän vaiheen arviointi kohdistuu lopullisiin organisaatiossa tapahtuviin vaikutuksiin, kuten työn tuottavuuteen, laatuun ja kustannuksiin. Tämä on usein tasoista vaikeiten mitattavissa, ja suuntaa antavatkin tulokset kannattaa huomioida arvioinnissa.

Raivola ym. (2000) tuovat koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin keskusteluun yksilön, yhteisön ja yhteiskunnallisen näkökulman. Heidän mukaansa koulutuksen vaikuttavuus syntyy yksilön ja yhteisön oppimisen tuloksena. Vaikuttavuutta arvioitaessa tulee ottaa huomioon koulutuksen tarkoituksenmukaisuus, sopivuus käyttöön, hyödyllisyys ja mielekkyys. Tämä tarkoittaa sitä, miten on koulutus vastannut yksilön ja yhteiskunnan tarpeisiin. Yhteiskunnallisesti tarkasteltuna on yhteisön etu, jos se pystyy tarjoamaan yksilölle mahdollisuuksia, jotta tämä pystyisi tuomaan esille oman tietotaitonsa. Lisäksi Kauppi (1989), Tuomi-Gröhn (2000) ja Raivola (2000, toim.) pitävät vaikuttavan koulutuksen tunnusmerkkinä siirrettävyyttä yksilön käytännön työhön.

Kauppi (1989) taas nostaa esiin koulutuksen vaikuttavuuden tarkastelussa tavoitteiden asettamisen, tuotosten tai tuloksien näkökulmia. Tavoitenäkökulmassa arvioidaan, saavutettiinko asetetut tavoitteet vai ei. Kaupin (1989) mukaan vaikuttavuutta tulisi arvioida aina suhteessa asetettuihin tavoitteisiin, mutta toisaalta tämä ei kerro, miksi tavoitteet saavutettiin tai miksi ei. Tuotosten ja tulosten näkökulmasta tulisi arvioida, kuinka moni läpäisi koulutuksen, millaisia arvosanoja on saatu tai miten esimerkiksi työelämään on siirretty koulutuksen jälkeen. Näin esimerkiksi ammatillisessa koulutuksessa tuloksellisuuden tarkastelua toteutetaan (kts. mm. Oph, Tulostietokanta, 2014). Tässä tutkimuksessa oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuus syntyy nimenomaan yrityksessä asetettujen tavoitteiden kautta niin kuin Kauppi (1989) vaikuttavuutta tarkastelee. Tenhulan (2007) mukaan koulutuksen vaikutukset näkyvät osittain heti koulutuksen jälkeen, mutta pysyvämmät vaikutukset tulevat esiin vasta myöhemmin, joskus jopa vuosien jälkeen. Yksittäisen koulutuksen vaikuttavuuden arviointi on vaikeaa, koska mukana arvioinnissa voi myös olla muita tilanteeseen vaikuttavia tekijöitä, kuten muita koulutuksia. Järvinen ym. (2000) toteavat, että koulutuksen vaikuttavuus pitäisi nähdä yläkäsitteenä ja koulutuksen tuottavuus, tuloksellisuus, taloudellisuus ja tehokkuus sen alakäsitteinä, jossa vaikuttava koulutus syntyy pääasiassa pitkäjänteisen kehittämistyön tuloksena.

Statesin ja hänen tutkimusryhmänsä (2007) mukaan vaikuttavaan koulutukseen liittyy kouluttavan ja koulutettavan osapuolen välinen keskinäinen riippuvuus. Kouluttava taho, esimerkiksi organisaatio, kykenee parhaiten tuottamaan koulutusta, jonka merkitykset ja sisällöt se on käynyt omassa toiminnassaan läpi. Poikelan (1999; 2004; 2005; 2006) mukaan voidaankin jaotella toisaalta yleinen ja yhteinen maailma, jota kuvaavat läpinäkyvät ja

samankaltaiset holografiset prosessit. Toisaalta on olemassa erityinen ja erilaisuuksien maailma, jossa käsiteltävistä asioista on aina keskusteltava ja asiakkaat ja muut tahot on huomioitava erikseen. Aika, paikka ja tilanne ratkaisevat aina koulutuksen laadun ja tehokkuuden. Vaikuttavan koulutuksen tärkein elementti on sen oikea ajoittaminen, ts. sovittaminen asiakkaan oppimis- ja kehitysprosesseihin. Oppimiseen liittyvän tuloksellisuuden taas ratkaisee yhteinen foorumi, jossa oppijat ja ohjaajat käsittelevät ja arvioivat yksin ja yhdessä hankittua tietoa. Tiedon lähteet voivat olla yksilöiden kokemuksia ja yleisiä teorioita.

#### **2.4.2 Vaikuttavuus palvelutuotannossa**

Teknillisissä ja kaupallisissa tieteissä vaikuttavuus nähdään usein yrityksen suorituskykynä. Laitinen (1998: 279) määrittelee tämän esimerkiksi kyvyksi saada aikaan tuotoksia ennakkoon asetetuilla ulottuvuuksilla, suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Näitä tavoitteita voivat olla esimerkiksi tuotannon lisääntyminen, liikevaihdon kasvaminen ja kannattavuuden parantuminen. Tavallisesti yrityksen suorituskyky on rajattu käsittämään vain talousprosessiin ja sen tehokkuuteen liittyvä suorituskyky. Viime vuosien aikana tätä näkökulmaa on laajennettu olennaisesti. Tasapainoisen kokonaiskuvan luominen yrityksestä ja menestyminen pitkällä tähtäimellä on havaittu tärkeäksi johtamisen apuvälineeksi ja kilpailutekijäksi alati muuttuvassa toimintaympäristössä.

Lönnqvist ym. (2010; kts. myös Rantanen, 2001) toteavat, että useissa pk-yrityksissä ja osittain myös isommissa yrityksissä menestymisen kuvaaminen ja yritysjohtaminen ovat edelleen liiaksi pelkän lyhytkautisen tuloslaskennan tiedon varassa. Muita kuin yrityksen toiminnan taloudellisia vaikutuksia on huomioitu yllättävän vähän. Erilaisten fyysisten suorituskyvyn mittareiden merkitys on noussut esille voimakkaammin vasta viime vuosina. Myös yrityksen strategioiden ja niiden toteuttamisen merkitys on korostunut suorituskyvyn analysoinnissa viime vuosina (esim. Hudson, Smart & Bourne, 2001). Lönnqvistin ym. (2010) mukaan pienissä yrityksissä johtaminen on usein pohjautunut tuotantoprosessinsa hallitsevan johtajan kokemukseen tai näkemykseen. Tämyntyyppiset johtamistavat antavat Lönnqvistin ja tutkimusryhmän (2010) mukaan vain osittaisen näkemyksen yrityksen toiminnasta ja sen toimintaedellytyksistä.

Vaikuttavuuteen liittyy useita hyvin lähellä toisiaan olevia käsitteitä, kuten kannattavuus, tehokkuus, suorituskyky ja tuottavuus, joita tarkastellaan palvelutuotannon näkökulmasta

kuviossa 12 (s. 96). Käsitteinä vaikuttavuus ja tehokkuus voivat helposti sekoittua keskenään, aivan samoin kuin vaikutukset ja vaikuttavuus. Tehokkuus kuvaa määrällisten tuotosten ja panosten välistä suhdetta ja palveluprosessin sisäistä toimintaa, kun taas vaikuttavuus voidaan kuvata kyvyksi saavuttaa asetettu tavoite tai tulos (Lönnqvist ym., 2010). Palvelun vaikuttavuus siis tarkoittaa, että tulokset ovat niitä, mitä on tavoiteltu ja toiminnasta on saatu odotettu vaikutus (Lönnqvist ym., 2010). Vaikuttavuus liittyy korkean laadun tuottamiseen palvelussa ja siihen, kuinka asiakkaan vaatimukset täytetään ja millainen palvelun arvo on asiakkaan näkökulmasta (mm. Grönroos, 2011; Mukherjee, Nath & Pal, 2003). Vaikuttavuus palvelun tuottamisessa kuvaa paremmin tuotosta ja palvelun tulosta. Palvelun vaikuttavuudella ei ajatella olevan maksimiarvoa, toisin kuin monella muulla samansuuntaisella käsitteellä. (Mm. Grönroos, 2011; Mukherjee ym., 2003.)

Yrityksessä tapahtuvassa koulutuspalvelussa, eli tässä tapauksessa oppisopimuskoulutuksessa palvelun vaikuttavuus tarkoittaa sitä, että yritys pystyy tuottaamaan sellaista koulutusta, jossa yrityksen omat, opiskelijan ja palvelun tilaajan tavoitteet ja odotukset täyttyvät. Voidaan myös sanoa, että toiminnalla on saatu oikeita vaikutuksia tekemällä oikeita asioita. Lönnqvist ym., 2010 sekä Lönnqvist ja Schiuma (2010) esimerkiksi mainitsevat, että toisaalta palvelun vaikuttavuus liittyy palvelun käytäntöön eli siihen rajaukseen, missä määrin ja kuinka laajasti määritelty palvelu on tuotettu. Käytäntöön liittyvän vaikuttavuuden tarkastelussa voidaan kuitenkin paremmin tarkoittaa tuotoksia kuin palvelun vaikutuksia. Haasteena palvelun vaikuttavuuteen liittyvissä kysymyksissä ovat siihen liittyvät rajaukset. Lönnqvist ym. (2010) sekä Lönnqvistin ja Schiuman (2010) mukaan palvelun vaikuttavuus tulee rajata palvelutapahtumaan eikä koko palvelumuodon kokonaisuuden tuottamiin vaikutuksiin. Voidaan ajatella, että palvelutapahtuman vaikuttavuus määräytyy tuloksen määrän ja laadun tulona.

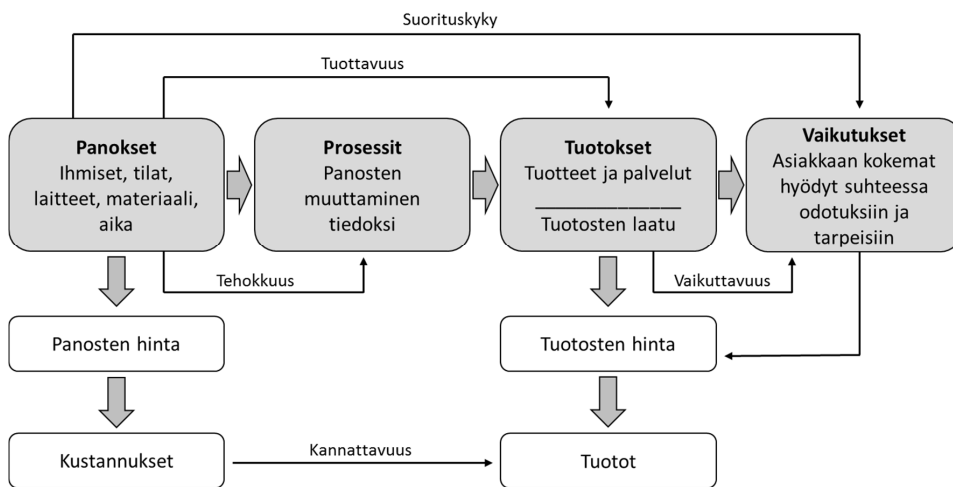
Palvelumuodon kokonaisuuden tuottamiin vaikutuksiin liittyy monia sellaisia ulkoisia tekijöitä, esimerkiksi poliittisia päätöksiä, joihin ei välttämättä pystytä puuttumaan. Tämä tulee hyvin esiin julkishallinnon tuottamissa palveluissa: poliittisilla päätöksillä ja ratkaisuilla on merkitystä palvelun tuottamiseen nyt ja tulevaisuudessa esimerkiksi terveydenhuollossa (kts. esim. Hänninen & Junnila, 2012 (toim.); Silvennoinen-Nuora, 2010). Oppisopimuskoulutuksen toteuttamiseen ja tuottamiseen liittyvät myös poliittiset ratkaisut, vaikka isosta osasta koulutuksen kustannuksista ja tuottamisesta vastaavatkin yritykset. Osa oppisopimus-

koulutuksen rahoituksesta katetaan verovaroin, ns. valtionosuuksina koulutuksen järjestäjille, tämän tutkimuksen näkökulman mukaan koulutuksen tilaajille. Koulutuspoliittiset ratkaisut vaikuttavat siihen, millaisen painoarvon koko ammatillisen koulutuksen kentässä oppisopimuskoulutus saa. Yritysten ääni painopisteiden määrittelyssä on tärkeää, mutta siihen vaikuttavat monet poliittiset ja työmarkkinaosapuolten linjaukset ja näin ollen siihen liittyy paljon erilaisia epävarmuustekijöitä yritysten kannalta.

Kuvio 11 kuvaa hyvin vaikuttavuuteen ja sen lähikäsitteisiin liittyviä suhteita palvelutuotannossa. Kaavion käsitteet soveltuvat hyvin yrityssektorille, mutta julkisella ja kolmannella sektorilla samoista asioista puhutaan usein muilla termeillä. Esimerkiksi koulutuksessa käytetään nimitystä tuloksellisuus, jolla mm. oppisopimuskoulutuksen ja muun ammatillisen koulutuksen toteuttamista koulutuksen järjestäjän näkökulmasta kuvataan. Se ei kuitenkaan ole riittävä, jos asiaa tarkastellaan yrityksen näkökulmasta, kuten tässä tutkimuksessa. Oppisopimuskoulutus saa aikaan tuotoksen, jolla on vaikutuksia niin yritykseen kuin siellä toimiviin ihmisiin.

Käsite suorituskyky palvelutuotannossa puolestaan voidaan määritellä ominaisuudeksi, jonka avulla kuvataan organisaation kykyä saavuttaa asetetut tavoitteet (mm. Neely ym., 2000; Lönnqvist ym., 2006). Suorituskyvyn voidaan ajatella olevan myös liiketoimintaprosessien tehokkuutta ja vaikuttavuutta, mutta toisaalta käsitettä voidaan pitää jonkinlaisena sateenvarjokäsitteenä. Se pitää sisällään kaikki siihen liittyvät lähikäsitteet ja käsitteet, jotka kuvaavat yrityksen onnistumista (Lönnqvist ym., 2005; 2006). Yritysten tuottaman oppisopimuskoulutuksen suorituskyky tämän periaatteen ja käsityksen mukaan voidaan määritellä kykynä saavuttaa koulutukselle asetetut tavoitteet.





Kuvio 11. Tuottavuus ja sen lähikäsitteiden väliset suhteet palvelutuotannossa (Lönnqvist ym., 2010: 85; kts. myös Lovelock, 1983; Lovelock & Wirtz, 2004).

### 2.4.3 Vaikuttavuuden tutkimus työpaikkakoulutuksessa

Suomessa tehtyä oppisopimuskoulutuksen tieteellistä vaikuttavuustutkimusta ei ole saatavilla. Kansainvälistä tutkimustietoa on paljon, ja siitä on tähän koottu tärkeimpiä. Tutkijan havaintojen mukaan alalla ei kuitenkaan ole omaa kansainvälistä tiedejulkaisua, mikä voi olla seurasta siitä, että alaa ei vielä tutkita riittävästi ainakaan koulutuspalvelun tuottamisen näkökulmasta. Oppisopimuskoulutukseen liittyvät tieteelliset artikkelit julkaistaan esimerkiksi taloustieteen alan julkaisusarjoissa tai julkaisusarjoissa, joissa tieteellinen keskustelu työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta yleisesti tapahtuu. Tutkimustulosten vertailu esimerkiksi Suomen järjestelmään on pulmallista, koska oppisopimuskoulutus-käsite tarkoittaa eri asioita. Erot liittyvät lähinnä siihen, mille ikäryhmälle koulutus on ensisijaisesti suunnattu, onko oppisopimuskoulutus palkallista vai ei ja millaisesta palkasta on kysymys. Lisäksi eroavaisuuksia on esimerkiksi koulutusmuodon hallinnoinnissa ja muissa yhteiskunnallisissa seikkoissa. Kansainvälisissä tutkimuksissa oppisopimuskoulutuksen toteuttamista ei käsitellä palvelun tuottamisena. Näkökulma on siis kansainvälisesti erilainen kuin mitä tämä tutkimus edustaa. Taulukko 4 sisältää muutamia oppisopimuskoulutukseen liittyviä perustietoja eri maiden osalta.

Suomessa Opetus- ja kulttuuriministeriö vastaa ammatillisen koulutuksen tuloksellisuuden mittaamisesta, myös oppisopimuskoulutuksen osalta (Oph, Tulostittariseloste vuodelle 2014; kts myös Penttinen, 2013). Tuloksellisuutta tarkasteltaessa vaikuttavuus on yksin tarkastelun kohde, mutta tulostittaristoa ei ole koottu laadullista tekijöistä, joita taas tämä tutkimus kuvaa. Ammatillisen koulutuksen tuloksellisuus kuvaa koulutuksen suorituskykyä, mutta julkisen sektorin toimintaa kuvatessa käytetään yleisemmin käsitettä tuloksellisuus. Ammatillisen koulutuksen, mukaan luettuna oppisopimuskoulutus, vaikuttavuudessa mitataan määrällisiä opiskelijoihin liittyviä tekijöitä: työllistyneet, jatko-opintoihin suuntautuneet, tutkinnon suorittaneet ja valmistuneet (Oph, Tulostittariseloste vuodelle 2014; kts myös Penttinen, 2013). Vaikuttavuuden mittareiden tulee kuvata sitä, mitä olemassa olevasta toiminnasta seuraa. Näin Opetushallituksen toteuttaman tuloksellisuuden mittaus kuvaakin, mutta kuvaus on opiskelijan ja oppilaitoksen näkökulmasta. Kun oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuuden arviointia määritellään yrityksen näkökulmasta, tarkastelun kohteena ovat eri asiat, kuten tämä tutkimus osoittaa. Suomessa vuonna 2013 järjestetyn oppisopimushaaste kampanjan ja kampanjasta tehdyn loppuraportin mukaan, oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuuden arviointi tulisi tehdä yrityksen liiketoimintatavoitteiden mittareista (Keskuskauppakamarin mentoriohjelma, Oppisopimushaaste, loppuraportti, 2014).

Autor (2001) on tutkimuksessaan tullut tulokseen, että koulutus voi olla tapa rekrytoida henkilöitä yritykseen ja näin koulutuksen merkitys myös eräänlaisena valintamekanismina on merkittävä. Koulutuksen käyttäminen ja toteuttaminen voi osittain selittyä sillä, että sen avulla voidaan paremmin määritellä ketä halutaan kouluttaa ja työllistää ja ketä ei. Koulutus on työlästä yritykselle, mutta sen tarjoaminen samassa yhteydessä työpaikan kanssa on tehokas tapa valikoida nopeasti kehityskelpoisia työntekijöitä (Autor, 2000, kts. myös Spence, 1973). Sama teoria voi toimia myös suomalaisessa oppisopimuskoulutuksessa. Työpaikalla tapahtuva koulutus voi toimia paitsi osaamisen lisääjänä, myös tapana erotella erityyppisiä työntekijöitä tai testata työntekijöiden sitoutumista. Tämä teoria toimi myös tässä tutkimuksessa: rekrytoinnin merkitys oli suuri ja oppisopimuskoulutusaika toimi hyvin tietynlaisena testinä jatkotoimiin, lisäksi yritykset arvostavat sitoutumista ja näin oppisopimus toimii myös eräänlaisena testinä sopimusosapuolten kesken.

Oman merkityksensä oppisopimuskoulutuksen ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen teeman ympärille asettavat näyttötutkinnot. Näyttötutkintoon liittyvissä tutkimuksissa ei ole otettu kantaa siihen, miten valmistava koulutus on toteutunut. Onko se ollut oppisopimuskoulutusta tai omaehtoista valmentautumista vai onko valmistavaa koulutusta ollut lainkaan? Oppisopimuskoulutuksessa tutkinto suoritetaan näyttötutkintona, joten sen vuoksi myös tämä tutkimustieto on merkittävää. Tuorein Suomessa tehty näyttötutkintoihin liittyvä tutkimus on vuodelta 2013 (Kangasniemi, 2013). Tutkimuksessa todetaan näyttötutkintojen tuottavuusvaikutuksista, että tuottavuudella ja näyttötutkintojen käytöllä näyttää olevan tilastollisesti merkittävä yhteys. Kangasniemen (2013: 34) mukaan käytettävissä olevilla menetelmillä on kuitenkin vaikea todentaa sitä, että näyttötutkinto-osuuden kasvu suoraan aiheuttaisi kausaalisesti tuottavuuden kasvun. Erityisesti samassa työpaikassa näyttötutkintoja suorittaneiden suuri suhteellinen määrä selittää tuottavuutta, ja alle 35-vuotiaiden näyttötutkintojen suuri osuus näyttäisi olevan vahvemmin yhteydessä korkeaan tuottavuuteen. Tutkimuksessa on myös viitteitä siitä, että työntekijöiden liikkuvuudesta johtuen työnantaja ei välttämättä saa riittävästi koulutuksen hyötyjä itselle, mikä vähentää kiinnostusta investoida siihen. Näyttötutkintojen käyttö Suomessa on kasvanut tasaisesti niiden käyttöönoton jälkeen vuodesta 1994 alkaen. Laukkasen (2011; 2012) mukaan aikuisten kouluttautuminen kokonaisuudessaan on vähentynyt koko ajan 2000-luvulla, mutta tutkintotavoitteinen henkilöstökoulutus, johon näyttötutkinnotkin liittyvät, on lisääntynyt. Näyttötutkinnot ovat kuitenkin suosittuja: esimerkiksi vuonna 2012 näyttötutkinnon suoritti yhteensä jo 21 232 henkilöä, ja vuonna 2013 luku oli 20 422 henkilöä. Luvut eivät kuitenkaan sisällä oppisopimuskoulutusta (Tilastokeskus, Koulutustilasto, 2012; 2013).

Kangasniemen (2013) mukaan näyttötutkintojen yleisistä vaikutuksista yritysten kannalta on kuitenkin hyvin vähän täsmällistä tutkimustietoa. Saatavilla oleva tutkimustieto liittyy lähinnä tuottavuuteen, ei niinkään vaikuttavuuden kokonaisuuteen. Tutkimuksista ei myöskään löydy sinällään näkökulmaa, joka liittyisi koulutuspalvelun tuottamiseen vaan puhutaan yleisesti työpaikkakoulutuksesta, työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta tai työpaikalla järjestettävästä koulutuksesta. Teknolohiateollisuutta koskevan tutkimuksen mukaan (Kangasniemi, ym. 2011) suuri osa teknolohiateollisuudessa toimivista yrityksistä, joissa on kokemuksia näyttötutkinnoista, ovat kokeneet, että niillä on monia myönteisiä vaikutuksia yritysten toimintaan. Selkeää kvantitatiivista tai kvalitatiivista arviota tuottavuusvaikutuksesta yrityksille ei tutkimuksessa kuitenkaan arvioida. Molempien suomalaisten tutkimuksen tulokset

osoittavat, että työnantajat kokevat näyttötutkinnot hyödyllisiksi ja tuottavuutta kohottaviksi.. Käytettävissä ja olemassa olevilla menetelmillä on kuitenkin hankalaa todistaa, että näyttötutkinto-osuuden kasvu lisäisi kasvua tuottavuudessa, mutta ei myöskään voida vakuuttua siitä, etteikö yhteyttä näiden välillä olisi. Kangasniemen (2013) tutkimuksen mukaan näyttötutkintoja suositaan yrityksissä ehkä sen vuoksi, että hyvä tuottavuus mahdollistaa opiskelun työn ohella tai työssä riippuen siitä, miten valmistava koulutus on toteutettu. Nuorten eli alle 35-vuotiaiden näyttötutkinnon suorittaneiden osuus on merkittävästi yhteydessä korkeampaan tuottavuuteen, mutta sen sijaan yli 35-vuotiaiden näyttötutkinnoilla ei ole vastaavaa yhteyttä, ei korkeampaan eikä myöskään alhaisempaan tuottavuuteen.

Koulutuksen voi järjestää työnantaja, jos työntekijällä ei ole mahdollisuutta sen kustantamiseen, mutta työntekijä voi käytännössä maksaa sen alhaisemmalla palkkallaan, toteaa Kangasniemi (2013). Oppisopimuskoulutuksessa Suomessa palkkaus määräytyy työehtosopimusten mukaan. Useimmissa työehtosopimuksissa on määritelty palkkaus oppisopimuskoulutuksen ajalta, jossa on huomioitu alempi palkkaus koulutuksen aikana. Tämä johtuu osittain siitä, että henkilön osaaminen ei vielä vastaa täysin asetettuja ammatillisia vaatimuksia ja osittain siitä, että koulutuksen kustannukset vyöryvät osin opiskelijalle itselleen. Boothin ja Bryanin (2005) mukaan yrityskohtaisen koulutuksen maksaa yksinkertaisimmassa mallissa työnantaja, mutta se saa myös kasvaneen osaamisen tuottaman hyödyn. Koulutus kuitenkin edellyttää työnantajalta monenlaisia investointeja, joiden tuotto on tulevaisuudessa epävarmaa, koska inhimillinen pääoma on sitoutunut vahvasti ihmisiin (Booth & Bryan, 2005). Hashimoto (1981) totesi jo paljon aikaisemmin, että koulutuksen aikana yritykselle on kannattavaa jakaa sekä kustannukset että tuotto työntekijän kanssa esimerkiksi kasvavana palkkakehityksenä.

Booth & Bryan (2005) jakavat koulutuksen tuotot seuraavien oletusten mukaan, jotka perustuvat joko osin tai kokonaan markkoinoiden kilpailutilanteisiin:

- 1) Täydellisen kilpailun markkinoilla työntekijä maksaa koulutuksen kokonaan, mutta saa hyödyt.
- 2) Epätäydelliset luottomarkkinat tarkoittavat, että koulutuksen kustannukset ja tuotot jaetaan. Tämä tarkoittaa kuitenkin jotakin sitouttamismenetelmää, jolla henkilö velvoitetaan työskentelemään yrityksessä riittävän pitkään, jotta aiheutetut kustannukset palautuvat.

- 3) Täydellisen kilpailun markkinoilla yritysspesifin koulutuksen kustannukset ja tuotot jaetaan. Palkkaus koulutuksen aikana on korkeampi kuin tuottavuus, mutta sen jälkeen palkka on matalampi kuin tuottavuus.
- 4) Yleisen ja yritysspesifin koulutuksen kustannukset ja tuotot jaetaan, mutta toisin kuin tapauksessa 2, jossa palkka on koulutuksen jälkeenkin samassa yrityksessä korkeampi.
- 5) Oligopsonistiset työmarkkinat: yritys maksaa koulutuksen, mutta palkka on alhaisempi kuin tuottavuus niin koulutuksen aikana kuin sen jälkeenkin (Kangasniemi, 2013: 11-16.)

Booth ja Bryan (2005) osoittavat lisäksi tutkimuksessaan, että yleinen inhimillinen pääoma siirtyy työnantajalta toiselle, erityisesti kun tarkoitetaan tutkintoon johtavaa koulutusta. Boothin ja Bryanin (2005) tutkimuksen tulokset tukevat sitä, että työnantajien kannattaa taloudellisesti panostaa myös sellaiseen koulutukseen, jolla on käyttöä yleisesti (Kangasniemi, 2013: 11-16). Zwickin (2006; 2000, kts. myös Contin, 2005; Dearden, ym. 2006; Bassanini, ym. 2005; 2007) tutkimukset työpaikkakoulutuksen vaikutuksesta työn tuottavuuteen osoittavat, että koulutuksella on tuottavuuteen merkittävä positiivinen vaikutus. Tämän lisäksi näissä tutkimuksissa arvioidaan valikoitumisen ja erottumisen liittyvää merkitystä: ne jotka kärsivät osaamisen puutteista, käyttävät koulutusta enemmän, ja näin ollen valikoitumisen näkökulmasta tarkasteltuna analyysi vääristää hieman koulutuksen tuottavuusvaikutuksia kielenteisesti. Toisaalta selvityksestä voi havaita, että koulutus kuitenkin vaikuttaa myönteisesti innovatiivisuuteen. Jotkut tutkijoista (mm. Bassaninin & Brunello, 2011) ovat sillä kannalla, että työmarkkinoiden sääntelyn vähentäminen lisää työpaikalla tapahtuvaa koulutusta yleisesti. Osa tutkijoista (mm. Picchio & Van Ours, 2011) eivät kuitenkaan tutkimuksissaan löydä mitään yhteyttä tuotemarkkinoiden kilpailun ja työpaikkakoulutuksen väliltä.

Aikuiskoulutukseen ja henkilöstökoulutukseen liittyvää tutkimusta Suomessa ovat tehneet Kangasniemen (2013 lisäksi esimerkiksi Kruhse-Lehtonen (2007), Laukkanen (2010; 2011; 2012) sekä Jones, ym. (2012). Kruhse- Lehtosen (2007) tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että aikuisena hankitulla tutkintokoulutuksella ei ole juurikaan vaikutusta palkkaukseen, mikäli tutkinto ei ole koulutustasoltaan olemassa olevaa tutkintoa korkeampi. Aikuiskoulutuksena suoritettulla korkealla tutkinnolla oli vähemmän vaikutusta kuin nuorena hankitulla tutkinnolla. Laukkanen (2010) taas toteaa, että koulutuksen tuotot ovat korkeita. Laukkasen menetelmissä huomioidaan, ainakin jossakin määrin, koulutukseen valikoituminen, esimerkiksi

kaltaistamismenettelyn avulla. Laukkasen (2010) mukaan työuran aikana ja aikuisena hankittu ammatillinen koulutus on vaikuttanut parhaiten työpaikansisäiseen liikkuvuuteen eli työtehtävien muutoksiin ja urakehitykseen (Laukkanen, 2012; kts. myös Eteläpelto & Onnismaa, 2006; Eteläpelto, ym. 2010). Lisäksi koulutus lisää mahdollisuuksia saada uusia tai vaativampia tehtäviä tai säilyttää työpaikan, mikä sekkin on nykyisin merkittävää työelämässä. Näiltä osin kyseinen tutkimustieto tukee tätä tutkimusta, jossa oppisopimuskoulutuksen avulla suoritettu tutkinto antaa mahdollisuuksia työtehtävien vaihtamiseen ja urakehitykseen omalla työpaikalla.

On olemassa myös tutkimuksia, joissa on havaittu jo työssä olevien iäkkäiden työntekijöiden kouluttamisen olevan vähemmän tuottavaa työnantajan kannalta (mm. Zwick, 2011). Syyt nuorten ja vastaavasti vanhojen työntekijöiden kouluttamiselle voivat olla varsin erilaisia. Yksi selitys näyttötutkintojen ja tuottavuuden yhteydelle on, että tutkintoja suosivien yritysten kykyä löytää erityisen sitoutunutta ja motivoitunutta työvoimaa. Tämä taas voi olla vähemmän relevantti kun tarkoitetaan hieman vanhempien työntekijöitä, koska työpaikan vaihdokset yleensäkin ovat tavallisempia nuorilla työntekijöillä. Merkitystä on myös sillä, missä näyttötutkinto suoritetaan. Yhdessä työpaikassa näyttötutkinnon suorittaneiden osuus näyttää korreloivan tuottavuutta paremmin kuin jossain toisaalla näyttötutkinnon suorittaneiden osalta tilanne on. Tämä voi liittyä osittain myös siihen, milloin tutkinto on suoritettu. Ihmiset vaihtavat työpaikkoja ajan saatossa, samassa työpaikassa suoritettut tutkinnot saattavat vain kertoa siitä, että yrityksessä on ajan tasalla olevaa osaamista. Voidaan myös olettaa, että nimenomaan yrityksen omiin tarpeisiin suoritettut näyttötutkinnot kannustavat ja houkuttelevat hyvin sitoutunutta ja tuottavaa työvoimaa. Zwick (2011) toteaa näyttötutkintojen olevan periaatteiltaan yleisiä. Näyttötutkintojen joustavuus ja osaamisen kartuttaminen ensisijaisesti työtehtävien parissa näyttäisivät johtavan siihen, että osa saavutetusta inhimillisestä pääomasta on aina jossain muodossa yrityskohtaista (Kangasniemi, 2013: 11-16.)

Työssä oppimisen vaikuttavuutta käsitteenä siinä merkityksessä kuin se tässä tutkimuksessa ymmärretään, on tutkittu vain vähän (esim. Allen, ym. 2008). Työssä oppimista sinällään pedagogisena ilmiönä on tutkittu paljon. Ammatillisen koulutuksen vaikuttavuuden tarkastelussa huomio ei ole keskittynyt työssä oppimisen vaikutuksiin työ- ja oppimisympäristössä, vaan se muodostaa yhden yleisen osan koko koulutuksen

vaikuttavuudesta. Ammatillisen koulutuksen vaikuttavuuden yhtenä osa-alueena on opiskelijan työllistyminen opintojen jälkeen. Voidaan toki ajatella, että opintojen aikainen työssä oppiminen on parantanut tämän osa-alueen vaikuttavuutta. Työssä oppimisen vaikutuksia kuvaavat lähinnä ilmaisut opiskelutavan vahvuuksista, mahdollisuuksista, heikkouksista ja uhista. Taulukossa 3 kuvataan hyvin työssä oppimisen SWOT-nelikenttää (Ovaskainen & Ristilä, 2000, 24), jossa on huomioitu työssä oppimista myös yrityksen kannalta ns. 2 + 1 -mallin mukaan. Tässä yhteydessä 2 + 1 -malli tarkoittaa, että opiskelija on opintojen kaksi ensimmäistä vuotta opiskelijana ammatillisessa oppilaitoksessa ja opintojen kolmas eli viimeinen vuosi toteutuu kokonaan työssä oppien. Kirjallisuuslähteessä ei mainita sitä, onko SWOT-analyysi tässä tapauksessa koottu opetussuunnitelmaperusteisesta ammatillisesta peruskoulutuksesta, jossa opintojen viimeinen vuosi toteutuu työssä oppien työpaikalla, vai oppisopimuskoulutuksesta; molemmat ovat mahdollisia.

Taulukko 3. 2 + 1 -koulutuksen ja työssä oppimisen SWOT-nelikenttä (Ovaskainen & Ristilä, 2000: 24).

<p><b>VAHVUUDET</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>+ teorian ja käytännön kohtaaminen</li> <li>+ käytännönläheinen täsmäkoulutus</li> <li>+ osaamisen kehitys ja työkokemus</li> <li>+ opiskelija tutustuu työyhteisöön</li> <li>+ eri osapuolten välinen yhteistyö</li> <li>+ koulutuksen monipuolisuus, tavoitteellisuus ja yksilöllisyys</li> <li>+ opiskelijan persoonallisuuden kehitys</li> <li>+ uudet ideat ja kehitysnäkökulmat</li> </ul>	<p><b>MAHDOLLISUUDET</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>+ alueellisen työvoimatarpeen ja koulutuksen</li> <li>+ parempi vastaavuus</li> <li>+ edullinen ja nopea tapa kouluttaa uusia työntekijöitä</li> <li>+ työelämän ja koulutuksen lähentyminen</li> <li>+ tapa rekrytoida henkilöstöä</li> <li>+ turvallinen tapa mennä työelämään</li> <li>+ koulutuksen kustannus/hyötysuhteen paraneminen</li> <li>+ lisääntyvä yhteistyö ja verkostoituminen</li> <li>+ työn laadun kehittyminen</li> <li>+ mahdollisuus nopeisiin muutoksiin</li> <li>+ jatkuvan oppimisen edistäminen</li> <li>+ uusi lähtökohta koulutuksen kehittämiseen</li> <li>+ asenteiden myönteinen kehittyminen</li> <li>+ työvoiman liikkuvuus</li> <li>+ mahdollisuus kokonaisvaltaiseen tai erityistehtävään kouluttautuminen</li> </ul>
<p><b>HEIKKOUEDET</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ohjaukseen ei aikaa</li> <li>- ohjauksen laatuksymykset ja pedagogiset taidot epäselvät roolit</li> <li>- eritasoiset oppimisympäristöt</li> <li>- jäykkä jaksotus, aikataulujen sovitteluongelmat</li> <li>- koulutusmuodon tuntemattomuus</li> <li>- mahdolliset väärät asenteet</li> <li>- sitoutumattomuus</li> </ul>	<p><b>UHAT</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lisääntyvä kiire ja ohjauksen puute</li> <li>- riittämätön yhteistyö oppilaitosten ja yritysten välillä</li> <li>- järjestelmään väärinkäyttö, ”orjatyövoima”</li> <li>- vaikeat suhdannevaihtelut, taloustilanne</li> <li>- rahoituksen loppuminen</li> <li>- opiskelijoiden valikoituminen yrityksiin, vain ”parhaat päältä”</li> <li>- opiskelijoiden valikoituminen suosikkialoille</li> <li>- yritysten motivaation lasku</li> <li>- pula työpaikkakouluttajista ja työssäoppimispaikoista</li> <li>- opiskelijoiden motivaatio loppuu kun ei saa palkkaa</li> <li>- työturvallisuuskysymykset</li> <li>- muun henkilöstön suhtautuminen, kielteiset asenteet</li> </ul>

Nopea muutokseen vastaaminen onnistuu parhaiten niin, että koulutus ja työelämä pyrkivät löytämään toisensa, ja näin ollen palaamme työssä oppimisen mahdollisuuksiin, joilla varmistetaan ajantasainen osaaminen (Uusitalo, 2001; Berg & Chyung, 2008). Kiinnostava kysymys myös jatkossa on, onko työssä oppiminen ratkaisu niihin muutossaasteisiin, joita työelämässä nyt ja tulevaisuudessa ilmenee. Uusitalon (2001) mukaan työtehtävien muuttuminen tarkoittaa käytännössä sitä, että tarvitaan ammattitaidon jatkuvaa kehittämistä, työtehtävät ovat diffuuseja, tarvitaan organisaatiospesifistä osaamista, palkkaus toteutuu osaamisen ja tuloksen mukaan ja työskentely tapahtuu ryhmän jäsenenä.



#### 2.4.4 Oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuustutkimuksen lähtökohtia

Vaikka vertailu eri maiden oppisopimuskoulutusjärjestelmien välillä on vaikeaa, sitä on tehty jonkin verran. Oppisopimuskoulutus ymmärretään eri tavoin ja sen merkitys ammatillisen koulutuksen kentässä määritellään eri tavoin eri maissa. Kansainvälisissä vertailututkimuksissa Suomi jää vähälle huomiolle, erityisesti koulutuksen vaikuttavuuden osalta (Lerman, 2014; Reed ym., 2012; Ryan, 2000; EU, 2012). Syynä tähän voivat olla esimerkiksi tieteellisen tutkimuksen puute oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuudesta Suomessa tai suomalaisen oppisopimusjärjestelmän poikkeukselliset toteuttamistavat suhteessa muuhun Eurooppaan. Tutkimusten käsittelyä varten on syytä ensin hieman avata eri maiden oppisopimuskoulutuksen lähtökohtia ja kansainvälisiä oppisopimuskoulutuksen järjestelmiä, jotta vertailun vaikeus avautuu. Käsite oppisopimuskoulutus on kuitenkin yhteinen. Suomessa ehkä merkittävin aiheeseen liittyvä raportti on Opetusministeriön julkaisu vuodelta 2009 (Vartiainen & Viinisalo, 2009). Keskeinen teos on myös julkaisu ”Oppisopimus, osaamista meillä ja muualla” (Viinisalo, 2013, toim.), jossa verrataan hyviä käytäntöjä eri Euroopan maiden kesken. Vartiainen ja Viinisalon (2009) raportin mukaan oppisopimusjärjestelmiä on käytännössä kolme:

##### 1) Duaalikoulutuksen malli

Duaalikoulutus toteutuu lähinnä saksankielisissä maissa, kuten Saksassa ja Sveitsissä. Ammatillinen koulutus on tarkoitettu nuorille ja perustuu siihen, että yritykset lähinnä kauppakamarien välityksellä vastaavat hyvin pitkälle opiskelupaikkojen saamisesta ja välittämisestä nuorille. Kauppakamarit vastaavat koulutuksen sisällöstä, pätevyysien määrittelystä ja osaamisen arvioinnista. Oppilaitoksen tehtävänä on tuottaa täydentävää opetusta työnantajien toiveiden mukaisesti. Käsite duaalikoulutus viittaa kahteen erilaiseen oppimisympäristöön, työpaikkaan ja oppilaitokseen, sekä koulutuksen hallinnon jakaantumiseen. Duaalijärjestelmä perustuu toimintatapaan, jossa oppisopimuskoulutusta pidetään sekä työn että koulutuksen ja kasvatuksen muotona. Duaalijärjestelmän vahvuutena on pidetty sitä, että se tarjoaa nuorille mahdollisuuden ja reitin työelämään, mikä tarkoittaa alhaista nuorisotyöttömyyttä duaalikoulutuksen maissa. Lisäksi järjestelmän vahvuutena voidaan pitää järjestelmällisiä ja melko tiukkojakin vaatimuksia työpaikkakouluttajia kohtaan. Duaalijärjestelmä on kokenut myös vaikeuksia koko 2000-luvun ajan, sillä opiskelupaikkoja ei välttämättä ole riittänyt kaikille nuorille. Duaalikoulutuksen maissa nuorten työttömyys on

pientä, ja sen vuoksi ns. Saksan malli kiinnostaa muuta Eurooppaa. Mallia on esitetty jopa duaalikoulutusmaiden vientituotteeksi (Taloussanomat, 23.11.2014). Ammatillinen koulutus kestää 2–4 vuotta, ja sen aikana opiskelija saa korvausta 650–850 euroa, mutta harjoittelu ei perustu työsuhteeseen (Viinisalo, 2008; Vartiainen & Viinisalo, 2009; Deissinger ym., 2005; Taloussanomat, 23.11.2014).

## 2) Ns. ”voileipämalli”

Tässä mallissa oppisopimuskoulutuksen toteuttaminen on oppilaitosten vastuulla, ja ne hankkivat itselleen ns. yrityskumppaneita, jotka tarjoavat työssä oppimisen mahdollisuuden opiskelijoille. Työelämälähtöisyyttä pyritään toteuttamaan ja kehittämään erilaisin yhteistyökeinoin. Tämä malli on jonkinlainen duaalimallin ja perinteisen pohjoismaisen oppilaitosjohtoisen ammatillisen koulutuksen sekoitus. Oppilaitos asettaa oppimisen tavoitteet, ja työpaikka toimii eräänlaisena lisänä näiden tavoitteiden saavuttamisessa. Myös ruotsalainen oppisopimuskoulutus on malliltaan ja toimintatavaltaan hyvin samanlainen. Oppisopimus tai työssäoppiminen ei perustu palkkaan vaan työpaikan ja oppilaitoksen väliseen kumppanuussopimukseen eikä työnantajalle pääosin makseta koulutuksesta koulutuskorvausta (Viinisalo, 2008). Suomalainen ammatillisen koulutuksen malli, johon sisältyy paljon työssäoppimista, on hyvin samanlainen kuin tämä. Suomessa siitä ei käytetä nimitystä oppisopimuskoulutus vaan laajennettu työssäoppimisen malli, jossa koulutuksen järjestämisen vastuu on oppilaitoksella, mutta ammatillisen osuuden toteutus tapahtuu suurelta osin työpaikalla. ([www.oph.fi/ammattikoulutus](http://www.oph.fi/ammattikoulutus); Viinisalo, 2008; Vartiainen & Viinisalo, 2009.)

## 3) Osaamisen välittämisen malli

Tästä mallista voidaan käyttää Vartiainen ja Viinisalon (2009) mukaan myös nimitystä ”englantilainen malli”. Englantilaisessa Train to Gain -ohjelmassa yritysten ja oppilaitosten väliin on rakennettu ns. osaamisen välittäjäverkosto, josta käytetään nimitystä Skills Brokers. Sen tehtävänä on toimia ikään kuin sitoutumattomana yhdistäjänä yritysten ja oppilaitosten välillä. Tämän mallin käyttöönotto on tuottanut erittäin hyviä tuloksia ja merkittävää oppisopimuskoulutuksen kasvua Englannissa. Oppisopimuskoulutuksen taustalla on pitkäjänteinen kehittäminen ja valtion johdon sitoutuminen. Tietopuolisen koulutuksen hankinta poikkeaa suomalaisesta menetelmästä siinä, että koulutushankintapäätöksen tekee

työnantaja välittäjän hyväksymistä vaihtoehtoista. Oppisopimuskoulutus on tarkoitettu ensisijaisesti 16–24-vuotiaille nuorille, mutta myös alan vaihtajat ovat kiinnostuneita siitä. Tällä hetkellä tavoitteena on lisätä koulutusmahdollisuus myös aikuisille. Vartiainen ja Viinisalon (2009) raportin mukaan Englannissa oppisopimuskoulutus on valittu yhdeksi merkittävimmistä keinoista lisätä osaamista ja työn tuottavuutta vuoteen 2020 mennessä. Englanti onkin yksi maista, joissa erityisesti yritykset ja tutkijat ovat ottaneet positiivisesti huomioon oppisopimuskoulutuksen aikaisen työn tuottavuuden. Englannissa valtio maksaa kokonaan 16–19-vuotiaiden ja puolet 20–24-vuotiaiden oppisopimuskoulutuksen kustannuksista. Hallitus myöntää tukea alle 50 hengen työnantajille, mutta koulutuksen kustannukset hyvitetään suoraan oppilaitokselle. Oppisopimus perustuu työsuhteeseen ja tuntiperusteiseen minimipalkkaukseen henkilön iän perusteella. (Vartiainen & Viinisalo, 2009; Viinisalo, 2013: 30.)

Keskeiset erot oppisopimuskoulutuksessa eurooppalaisten maiden välillä liittyvät yhteiskunnalliseen asemaan ja maassa toteutettavaan koulutuspolitiikkaan tai koulutus- ja työsuhteeseen. Muutamien maiden välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä on koottu taulukkoon 4. Joissakin maissa koulutettava on enemmän opiskelija ja toisissa enemmän työntekijä. Koulutuksessa olevien kohderyhmä vaihtelee laajasti; oppisopimus suunnataan nuorille, aikuisille tai molemmille, Keski-Euroopassa se on lähinnä nuorten ammatillisen koulutuksen muoto. Oppisopimuskoulutusta pidetään merkittävänä nuorten ammatillisena koulutuksena, eikä sitä ole tarkoitettu vain ns. syrjäytymisvaarassa oleville nuorille. Taloudelliset tuet ja edut työnantajalle sekä palkkiojärjestelmät opiskelijalle ovat erilaisia riippuen siitä, katsotaanko oppisopimus enemmän työksi vai opiskeluksi. Lisäksi oppisopimuskoulutuksen yhteiskunnallinen ja koulutuspoliittinen asema vaihtelee eri maiden välillä. (Viinisalo, 2013; Vartiainen & Viinisalo, 2009.)

Vaikka eri maiden välinen vertailu oppisopimuskoulutuksen osalta on hyödyllistä (mm. Muehlemann, Braendli & Wolter, 2013; Greenleaf, 2013), se ei sinällään vastaa tämän tutkimuksen tutkimusongelmiin. Kansainvälinen tutkimus oppisopimuskoulutuksen osalta ja ammatillisessa koulutuksessa olevan työssäoppimisen osalta liittyy lähinnä tuottavuuden tutkimiseen (mm. Hoeckel, 2008; Fuhrer & Schweri, 2010). Lisäksi kansainvälisten tutkimusten tuloksia ei voi täysin rinnastaa suomalaiseen järjestelmään tai päinvastoin. Sekä tässä tutkimuksessa että kansainvälisessä tutkimuksessa oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuus

kuitenkin liittyy osaamisen paranemiseen ja kehittymiseen. Kansainvälisessä tutkimuksessa ja muussa kirjallisuudessa ei ole kuitenkaan yksilöity kovin tarkasti, millaista osaamista tutkimuksissa tarkoitetaan, mihin taas tämä tutkimus vastaa.

Vaikka tutkimusten (Lerman, 2014; Reed ym., 2012; Ryan, 2000; Brunello & de Paola, 2004; Brunello & Gambarotto, 2007; 2009; Brunello, 2009; Muehlemann ym., 2013; Greenleaf, 2013) mukaan toimivaa ja vahvaa oppisopimusjärjestelmää voidaan pitää koulutus- ja työvoimapolitiikan merkittävimpänä kansallisen tason innovaationa ja sijoituksena, esimerkiksi Yhdysvalloissa ja monessa Euroopan maassa on olemassa useita esteitä, jotka ovat hidastaneet oppisopimusjärjestelmän vahvistumista. Tällaisia asioita ovat poliittiset kysymykset ja asenteet, viestintä ja tiedottaminen sekä yrityksille suunnatut taloudelliset tuet (Wolter, Muehlemann & Schweri, 2006; Olinsky & Ayres, 2013).

Taulukko 4. Oppisopimuskoulutuksen vertailua eri maissa.

Maa	Kohderyhmä	Tutkinto	Opiskelijalle	Yritykselle	Hallinto
<b>Saksa</b>	nuoret 16–20 v.	kyllä	ei työsuhdetta koulutuskorvaus 30–50 % ammattipalkasta	ei korvausta	Kauppakamarit Yritykset
<b>Tanska</b> <b>Ruotsi</b>	nuoret 16–20 v.	kyllä	ei työsuhdetta opintotuki	koulutuskorvaus	Oppilaitos
<b>Englanti</b>	nuoret 16–18 v. 19–24 v.	kyllä	työsuhde minimipalkka	ei korvausta	Alueelliset oppimiskeskukset LSC, Learning and Skills Council
<b>Yhdysvallat</b>	nuoret  aikuiset	kyllä  ei taso 1 = aikaan perustuva oppisopimus	työsuhde  palkkaus osaamistason mukaan	ei korvausta	Työministeriö  Osavaltioiden aluetoimistot
<b>Suomi</b>	1.aikuiset 2.nuoret	kyllä	työsuhde palkkaa	koulutuskorvaus	Ammatillisen koulutuksen järjestäjä

Taulukosta 4 voidaan nähdä, että oppisopimuskoulutus toteutuu hieman eri tavoin eri maissa. Julkinen sektori on selvästi yksi näkyvä rahoittaja. Eroja maiden kesken syntyy siitä, kuinka paljon julkinen valta ottaa koulutusta kustannettavakseen ja millä ehdoin. Oppisopimuksen merkittävä rahoittaja on myös itse yritys, suoraan tai elinkeinoelämän järjestöjen kautta. Tässä etsitään tasapainoa yrityksen koulutuskustannusten ja yrityksen saaman työpanoksen välille. Vartiainen ja Viinialon (2009) raportin mukaan Keski-Euroopan duaalikoulutusmaat Itävalta, Saksa ja Sveitsi vertailevat keskenään oppisopimuskoulutuksen kustannuksia maittain. Tämä on mahdollista, koska niiden koulutusjärjestelmät ovat siinä määrin samankaltaisia, että

vertailua voidaan tehdä. Oppisopimuskoulutuksen kolmas osapuoli on itse opiskelija, joka määritellään tässä ns. saavaksi osapuoleksi, koska hänelle tulee mahdollisuus oppia ja saada lisäksi korvausta tekemästään työstä. Opiskelijalla on tietysti elinkustannuksia ja muita tavanomaisia kuluja. Näitä kuluja voidaan käyttää viitteellisinä ohjearvoina, kun lasketaan määrärahoja perus-, täydennys- tai jatkokoulutukseen. Vartiaisen ja Viinisalon (2009) raportin mukaan määrärahojen tarpeessa esiintyy suuria eroja ammattialojen ja elinkeinoalojen kesken. Samoin vaihtelevat kouluttajakustannukset ja opiskelijoille mahdollisesti maksettavat erilaiset korvaukset. Englannissa valtio rahoittaa tapauskohtaisesti maahanmuuttajia, vähemmistöjä ja oppimisvaikeuksia kokevia sekä kustantaa innovatiivisia kokeilualoitteita ja pkt-yritysten sekä teknisten alojen yhteisiä oppimiskeskuksia. (Vartiainen & Viinisalo, 2009; Viinisalo, 2013.)

Lerman (2012; 2014), Lerman ja Launer (2012), Reed ym. (2012) ja Ryan (2000) mainitsevat tutkimuksissaan, että julkisen vallan kannalta ei aina ole kysymys pelkästään hallinnollisista kustannuksista, vaan määrärahoilla ja niiden jakotavoilla halutaan edistää muitakin talous- ja koulutuspoliittisia päämääriä, esimerkiksi uusien koulutuspaikkojen syntyä tai oppisopimukseen hakeutuvien nuorten määrää. Joskus niillä ajetaan aluepoliittisia tavoitteita tai halutaan suosia jotain ammattitutkintoa tai koulutusmuotoa. Varainkäytöllä on myös tehokkuutta edistäviä päämääriä. Esimerkiksi joitakin opetuksen osia kilpailutetaan kustannustehokkuuden nimissä. Kaikkia tavoitteita ei voida vain arvottaa tai kompensoida rahassa, sillä asiaan liittyy myös monia vastuunkannon ja valvonnan näkökohtia. Myös tasa-arvosta puhutaan, vaikka sitä ei määritellä tarkemmin. Liittovaltioissa, esimerkiksi Saksassa, keskustellaan siitä, missä käy raja keskusvallan ja osavaltioiden toimivallan kesken. Se on poliittinen ratkaisu, jolla halutaan ylläpitää liittovaltion oikeutta huolehtia ammattiopetuksen tasosta. (Lerman, 2014; Reed ym., 2012; Ryan, 2000.)

Viinisalon (2013, toim.) sekä Vartiaisen ja Viinisalon (2009) raporteista nousee esiin, että Saksassa, jossa oppisopimuskoulutuksen perineet ovat syvällä yhteiskunnassa ja käsityöläiskulttuurissa, oppisopimuskoulutus saatiin hyvin sovelletuksi myös teollisuuteen. Tämä oli 1800-luvulta alkaen sopusoinnussa myös pienyrityksien syntyä edistävän elinkeinopolitiikan kanssa. Kauppakamarit ja käsityökamarit valvoivat valtion puolesta koulutuksen tasoa ja saatavuutta. Järjestelynä tämä takaa sen, että kustannukset jakautuvat tasapuolisesti yritysten ja niiden kantokyvyn mukaan. Tunnustettu päättötodistuksen taso merkitsee laatutakuuta niin työnantajille kuin koulutetuillekin ja lisäksi minimoi rekrytointiin

liittyviä riskejä. Kustannusvertailuissa onkin otettava huomioon myös se, mitä kustannuksia vältetään, kuten esimerkiksi työhönottokustannukset työmarkkinoiden kautta. Työhönottokustannuksilla tarkoitetaan ilmoituksia, haastatteluja, työhön valmentamista, uuden työntekijän riskiä yms. Pääsääntönä on, että yritykset maksavat oman koulutuksensa kustannukset, joten siitä ei koidu toimenpiteitä julkiselle sektorille. Yritysten rahoitusvastuulla ovat siten työpaikkakouluttajat, koulutusvälineet ja koulutettavien korvaukset sekä yleiskustannukset kauppakamareista, koulutuskeskuksista ja tutkintomaksuista. Opiskelijalle maksetaan palkka, josta ei käytetä palkan nimitystä vaan puhutaan koulutuskorvauksesta toisin kuin Suomessa, jossa koulutuskorvaus tarkoittaa yritykselle maksettavaa korvausta. Vartiainen ja Viinisalon (2009) raportin sekä Taloussanomien (23.11.2014) mukaan Saksassa koulutuskorvaus sovitaan palkkaneuvotteluissa sellaiselle tasolle, esimerkiksi 30–50 % ammattimiehen palkasta, että yrityksen kannattaa ylläpitää koulutustoimintaa. Tämä taas helpottaa tavoitteiden seuraamista Saksan liittovaltion hyväksymällä tasolla. (Vartiainen & Viinisalo, 2009.)

#### **2.4.5 Vaikuttavuuden tutkimus oppisopimuskoulutuksessa**

Oppisopimuskoulutuksessa tutkinto suoritetaan Suomessa pääasiassa näyttötutkintona ([www.oph.fi](http://www.oph.fi)). Edellä esitetyistä tutkimuksista ja kirjallisuudesta vaikuttavuuden osalta ei käy kuitenkaan ilmi, millä tavoin tutkintoa edeltävä koulutus on toteutettu vai onko sitä lainkaan. Valmistava koulutus on voinut toteutua hyvin eri tavoin. Millainen merkitys koulutuksella on, ja onko sillä sellaisia vaikutuksia yrityksissä, jotka voivat selittää tuottavuuden kasvun? Yhteistä näillä kaikilla on se, että ne antavat hyvin samansuuntaisia tuloksia. Merkittävin ja tuorein oppisopimuskoulutuksen tutkimus on tehty maissa, joissa koulutusmuoto on tärkeä ja merkittävä osa ammatillista koulutusta ja joissa oppisopimuskoulutuksella on pitkä perinne, erityisesti nuorten kohdalla lähinnä Saksassa, muualla Keski-Euroopassa ja Englannissa. Suomessa Haapakorpi ja Virtanen (2015) tutkivat oppisopimusjärjestelmän toimivuutta ja vaikuttavuutta lain antamista lähtökohdista eli perustuen lakeihin ammatillisesta koulutuksesta (630/1998) ja aikuiskoulutuksesta (631/1998). Tutkimuksen mukaan oppisopimuskoulutuksessa työpaikalla oppimisen ja ohjauksen kokemukset ovat pääasiassa myönteisiä, mutta niiden laatu ja määrä vaihtelevat paljon, erityisesti pienissä yrityksissä. Tutkimuksen mukaan oppisopimusjärjestelmä on tällä hetkellä yhteiskunnalle oppilaitosmuotoista ammatillista koulutusta edullisempaa, koska koulutuksen kustannukset jakautuvat paljolti

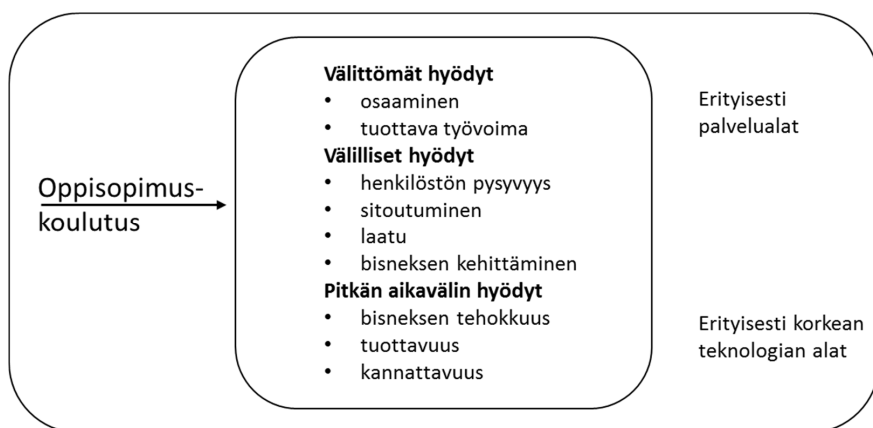
yrityksiin. Haapakorven ja Virtasen (2015) vaikuttavuustutkimus ei ota kantaa siihen, millaisia vaikutuksia oppisopimuskoulutus yrityksille aiheuttaa tai tuottaa. Tutkimuksessa tuloksissa kuitenkin mainitaan, että työnantajat solmivat oppisopimuksia aikuisille ja erityisesti jo yrityksessä työssä oleville henkilöille ja syrjivät oppisopimusten solmimisessa nuoria. Tämä tutkimus tukee aiempaa tietoa oppisopimuskoulutuksesta aikuisten ja jo työssä olevien osalta, mutta tutkija ei tulkitse nuorten oppisopimuskoulutuksen vähäistä määrää syrjinnäksi vaan koulutusjärjestelmän heikkoudeksi. Anttonen (2012) kuvaa, että oppisopimuskoulutuksen toteuttaminen yrityksessä lisää yrityksen inhimillistä pääomaa.

Tuore saksalaistutkimus (Muehlemann & Wolter, 2014) käsittelee sijoitetun pääoman tuottoa oppisopimuskoulutuksen aikana kustannus-hyötynalyysillä koottujen tulosten avulla. Tutkimuksen mukaan yrityksen päätös sitoutua oppisopimuskoulutukseen on suurelta osin määräytynyt kustannusten ja hyötyjen suhteesta. Muihin vaihtoehtoihin verrattuna se turvaa ammattitaitoista työvoimaa. Tutkimuksen empiirinen näyttö osoittaa, että hyvin toimiva oppisopimuskoulutus saa koulutustyölle katetta koulutuksen loppuun mennessä ja koulutuksen aikana. Tutkimuksen mukaan oppisopimuskoulutusta pidetään houkuttelevana strategiana rekrytoida tulevaisuuden ammattitaitoista työvoimaa. Keep (2012) sekä Muehlemann ja Wolter (2014) mainitsevat, että yritykset voivat itse vaikuttaa kustannus-hyötysuhteeseen koulutuksen aikana, vaikka koulutusta ohjaavat koulutusjärjestelmä, koulutuksen asetukset ja työmarkkinoiden instituutioiden ohjeet. Tätä käsitystä täydentävät Krienchel ym. (2014), jotka pitävät ns. yritysneuvojien asiantuntemusta yritysten hyötynä saksalaisessa oppisopimuskoulutuksessa.

Työnantajat tuntevat olonsa turvalliseksi, jos tiedostavat, että heidän tarjoamansa oppisopimuskoulutus varmistaa riittävästi hyvin koulutettuja työntekijöitä. Merkittävä oppisopimustoimista Australiassa, Kanadassa ja Britanniassa (mm. Lerman, 2014; Allen ym., 2008; Greenleaf ym., 2013) osoittavat, että vaikka oppisopimuskoulutukseen liittyy rajoituksia, he ovat valmiita sijoittamaan siihen. Vaikka mitään täsmällistä tietoa oppisopimuskoulutuksen kustannuksista ja hyödyistä ei ole, muiden maiden tutkimukset osoittavat, että työnantajat hyötyvät taloudellisesti oppisopimuskoulutukseen sijoittamisesta, esimerkiksi vähentämällä muita koulutukseen ja rekrytointiin liittyviä kustannuksia (Lerman, 2014). Yksi etu yrityksille, joka harvoin jää riittävää huomiota vaille, on myönteinen vaikutus innovaatioihin. Hyvin koulutetut työntekijät ovat todennäköisesti parempia ymmärtämään joskus monimutkaista

yrityksen tuotantoprosessia, ja näin ollen heillä on mahdollisuus yksilöidä ja toteuttaa teknisiä parannuksia erityisesti vähitellen. Innovaatiot parantavat nykyisiä tuotteita ja prosesseja (Bauernschuster ym., 2010). Samaan tulokseen on päätyntä Kenyon (2005), joka esittää oppisopimuskoulutuksen ja liiketoiminnan tuloksellisuuden välistä yhteyttä. Yritykset voivat suuntautua oppisopimuskouluttajiksi, mikä lisää työntekijöiksi hakeutuvien kiinnostusta yritykseen.

Oppisopimuskoulutuksella koulutetut työntekijät ovat sitoutuneita yritykseen ja kehittävät työtään enemmän kuin muut työntekijät keskimäärin (Lerman, 2014). Unwin ja Fuller (2004) sekä Kenyon (2005) ovat todenneet, että pitkällä aikavälillä oppisopimuskoulutuksella oli havaittavissa myönteistä vaikutusta yrityksen tuottavuuteen, kannattavuuteen ja myös uuden liiketoiminnan syntymiseen. Työnantajilla oli kokemuksia, joiden mukaan laaja-alainen ja syvälinen ammattiosaaminen antoi mahdollisuuden kehittää palveluita ja tuotteita reaaliajassa. Unwinin ja Fullerin (2004) sekä Kenyonin (2005) mukaan oppisopimusopiskelijat tiedostavat keskimääräistä paremmin laatu- ja työturvallisuuskysymykset. Näillä on vaikutusta kustannuksiin, esimerkiksi vähentyneinä työtaturmina. Tutkimuksissa on tullut esiin, että opiskelijat ovat tuottavia koko ajan, mutta opiskeluajan lopulla heidän tuottavuutensa on kymmenen prosenttia suurempi kuin muiden työntekijöiden. (Unwin & Fuller, 2004; Kenyon, 2005, Viinisalo, 2008; Viinisalo, 2013.)



Kuvio 12. Oppisopimuskoulutuksen hyödyt yritykselle (Viinisalo, 2009: 50).



Saksassa Dionisiuksen ym. (2008) tekemässä tutkimuksessa on vertailtu oppisopimuskoulutusta ja työn tuottavuutta Saksassa ja Sveitsissä. Tutkimuksen mukaan oppisopimuskoulutuksella on vaikutusta työn tuottavuuteen erityisesti Sveitsissä. Tämän katsotaan liittyvän siihen, että oppisopimuskoulutuksen rahoitus ja opiskelijan palkkaus vaikuttavat siihen, millaisissa työtehtävissä oppisopimusopiskelija on. Sveitsissä oppisopimusopiskelija työskentelee koulutuksen aikana keskimäärin enemmän sellaisissa työtehtävissä, joilla on Saksaa myönteisempi vaikutus kustannuksiin ja sitä kautta tuottavuuteen yrityksissä (Dionisius ym., 2008). Myös Billet (2001a; 2001b; 2001c) kiinnitti tutkimuksessaan huomiota siihen, miten tunnistaa tekijöitä, jotka vaikuttavat työn oppimisen etenemiseen ja työn ohjaamiseen työpaikoilla. Yhdessä nämä kaksi edistävät osallistumista ja sitoutumista. On tärkeää tiedostaa, miten oppiminen voisi edetä paremmin ja parantaa siten prosessin laatua. Yksilön näkökulmasta tutkinnon suorittaminen parantaa sitoutumista toimintaan.

Alueiden kehittäminen osana oppisopimuskoulutuksen vaikutuksia nousee esiin ainakin muutamissa yhteyksissä. Oppisopimuskoulutusta voidaan pitää yhtenä osana alueen kehittämisestä yritysten kautta, alueelliset erot ovat toki luonnollisia. Yritysten menestyminen ja osaamisen kehittäminen ovat merkittävässä roolissa siinä, miten alueet voivat. Tämän lisäksi oppisopimuskoulutuksen aluekehittämisnäkökulmaan liittyvät myös työpaikkojen ja julkisen hallinnon välinen yhteistyö (Wolter & Muehlemann, 2006; Norontaus, 2005). Viinisalo (2009) puhuu ns. taloudellisesta oppimisesta, joka voi liittyä koulutuksen ja oppimisen vaikutuksiin, talousalueiden hyvinvointiin, työllisyyteen ja kilpailukykyyn. Aluekehittämisen yhteydessä taloudellinen oppiminen voidaan jakaa kolmeen eri tasoon (mm. Alasoini, 2000; 2010). Ensimmäinen taso on työpaikan sisällä tapahtuva oppiminen, jossa työntekijöiden yhteistyö muuttuu esimerkiksi monialaosuamisen myötä. Toinen taso liittyy organisaation eri yksiköiden välisen vuorovaikutuksen muuttumiseen, ja kolmas taso sisältää työpaikat, joiden muodostamat verkostot vaihtavat tietoa ja kokemuksia. Tässä tutkimuksessa näyttäytyvät kaikki nämä taloudellisen oppimisen tasot, eli tutkimus osoittaa oppisopimuskoulutuksen aluekehittämisvaikutukset. Toisaalta alueellisia eroja oppisopimustoiminnassa on paljon. Joillakin alueilla oppisopimustoiminta on vakaata ja siihen on paljon mahdollisuuksia, kun taas toisaalla tilanne voi olla toinen (Brunello & Gambarotto, 2007; Niederal, 2005). Sama tilanne on Suomessa, alueellisia eroja on olemassa.

Kenyon (2005) mainitsee, että yrityksillä on pääasiassa vain kaksi vaihtoehtoa toteuttaa työntekijöiden osaamisen kehittämistä. Se voidaan joko sisällyttää osaksi omaa koulutus- ja yritystoimintaa tai valmista työvoimaa voidaan hankkia työvoimamarkkinoilta, samaan tapaan kuten esimerkiksi eri urheilumuotojen joukkuepeleissä ammattilaisseurat tekevät. Kenyonin (2005) tutkimuksessa havaitaan, että jos koulutukseen ei investoida, voidaan maksaa parempia palkkoja, kun taas koulutus yrityksen työnä voi tarkoittaa helpotusta palkkakustannuksissa. Lisäksi Kenyon (2005) toteaa, että oppisopimuskoulutuksella koulutetut työntekijät pysyivät yrityksen palveluksessa. He olivat sitoutuneita yritykseen ja kehittivät työtään enemmän kuin muut työntekijät keskimäärin. Kenyon (2005) mainitsee, että oppisopimuskoulutuksen avulla yritykset kokivat saavansa osaavaa ja tuottavaa työvoimaa. Pitkällä aikavälillä koulustoittoiminnasta oli havaittavaa myönteistä vaikutusta yritysten tuottavuuteen, kannattavuuteen ja jopa uuden liiketoiminnan syntymiseen. Kenyon (2005) esittää esimerkkejä edellä kuvatuista oppisopimuskoulutuksen ja liiketoiminnan tuloksellisuuden välisistä yhteyksistä. Yritykset voivat profiloitua oppisopimuskouluttajiksi, mikä lisää työntekijöiksi hakeutuvien kiinnostusta päästä töihin yritykseen. Työnantajilla oli kokemuksia, joiden mukaan oppisopimusopiskelijoiden laaja-alainen ja syvälinen ammattiosaaminen tarjosivat näille mahdollisuuksia kehittää tuotteita ja palveluita tässä ja nyt. Samassa tutkimuksessa havaittiin, että oppisopimusopiskelijat tiedostivat keskimääräistä paremmin laatu- ja työsuojelukysymyksiä. Tällä oli vaikutuksia kustannuksiin mm. vähentyneinä työtapaturmina. Eräs Kenyonin (2005) tutkimuksessa mukana olleista yrityksen edustajista toteaa, että opiskelijat olivat tuottavia koko opiskeluajan, mutta opiskeluajan lopussa heidän tuottavuutensa oli jopa kymmenen prosenttia suurempi kuin muiden työntekijöiden. Lisäksi Kenyon (2005) mainitsee, että oppisopimuskoulutettavat ovat hyvää esimiespotentiaalia silloin, kun oppisopimuskoulutus on integroitu osaksi yrityksen kehittämistä ja johtamisjärjestelmää. Laatu- ja työturvallisuuskysymysten sekä tuotteiden ja palveluiden kehittämisen osalta tämä tutkimus tukee Kenyonin (2005) näkemyksiä.

Oppisopimuskoulutuksen uskotaan olevan erittäin tehokas koulutusmuoto, joka tarjoaa osaamista nuorille niin, että heillä on vähemmän ongelmia siirtymisessä oppisopimuksen jälkeen työmarkkinoille. Esimerkiksi OECD:n (2000) ja EU:n (2012) raportin mukaan menestyksellisesti toimivan oppisopimuskoulutusjärjestelmän edellytyksenä kuitenkin on, että on olemassa riittävän suuri määrä halukkaita yrityksiä, jotka haluavat kouluttaa nuoria. Brunellon ja de Paolan (2004) mukaan yritysten halukkuuteen vaikuttavat alueellinen

työmarkkinatilanne ja työmarkkinarakenne sekä se, miten koulutusjärjestelmä alueella hallinnollisesti toimii.

Wolter ja Muehlemann (2006) toteavat tutkimuksessaan, että yritysten määrä alueellisten työmarkkinoiden sisällä on merkittävä ja työn tarjonta opintonsa päättävien osalta osoittaa suurta alueellista vaihtelua. Tutkimustulosten mukaan oppisopimuskoulutus nähdään erittäin tehokkaana koulutusmuotona, joka tarjoaa osaamista nuorille niin, että heillä on vähemmän esimerkiksi työelämään liittyviä ongelmia siirtyessään oppisopimuskoulutuksesta työmarkkinoille. Myös nämä tutkijat korostavat nuorten kouluttamiseen halukkaiden yritysten tarvetta. Wolterin ja Muehlemannin (2006) tutkimuksen tulokset ovat sopusoinnussa Brunellon ja de Paolan (2004) sekä Brunellon ja Gambarotton (2004; 2007) tutkimusten kanssa. Kaikissa edellä mainituissa tutkimuksissa tutkimuksen kohteena on ollut nuorten koulutus yritysten toimintaympäristöissä.

Duaalimallin mukaisen oppisopimuskoulutuksen hyödyt liitetään yleensä rakenteellisen työttömyyden vähentämiseen, etenkin nuorten keskuudessa. Kuitenkin empiirisiä todisteita lyhyen aikavälin vaikutuksista oppisopimuskoulutukseen ja suhdanteiden osuudesta on niukasti. Baldi ym. (2014) analysoivat tutkimuksessaan oppisopimuskoulutuksen vaikutuksia suhdannemuutoksiin ja sen vaikutuksia uusien oppisopimuksiin Saksan osavaltioiden tasolla aina vuodesta 1999 vuoteen 2012 asti. Tutkimuksessa ei löytynyt vankkaa ja merkittävää vaikutusta suhdannemuutoksiin suhteessa oppisopimuskoulutukseen. Siksi oppisopimuskoulutusjärjestelmä näyttää vaimentavan nuorisotyöttömyyttä myös suhdanneherkkinä aikoina. Toisaalta taas Brunello (2009) osoittaa, että oppisopimuskoulutuksen sopimusmäärät ovat yleensä pienempiä taantuman aikana. Sekä Baldi ym. (2014) että Brunello (2009) toteavat, että tilanteeseen voi vaikuttaa oppisopimuskoulutukseen hakeutuvien määrä vuositasolla sekä yrityksen mahdollisuus purkaa koulutussopimus yksipuolisesti taloudellisten syiden perusteella.

Vuonna 2006 julkaistussa Leitchin väliraportissa (<http://www.hm-treasury.gov.uk/leitch>) todetaan, että Englannissa väestön osaaminen on alhaisempaa kuin monissa kehittyneissä kilpailijamaissa (Vartiainen & Viinisalo, 2009: 49–50). Tämä johtuu koulutusjärjestelmän puutteista, jotka ovat syntyneet historiallisen kehityksen tuloksena. Leitchin (2006) raportissa motivoidaan Englantia investoimaan osaamisen kehittämiseen muun muassa sillä, että

selvitysten mukaan Englanti on työntekijöiden tuottavuuden osalta jäljessä kilpailijamaitaan, kuten Ranskaa, Saksaa ja Yhdysvaltoja. Englannin heikompi osaamisen taso selittää yhden viidesosan tai enemmän tästä tuottavuuserosta (Vartiainen & Viinisalo, 2009). Myös johtamiseen liittyvien tekijöiden on arvioitu yhtenä tekijänä selittävän Englannin ja USA:n välisestä teollisuuden tuottavuuseroa. Siten sekä osaaminen että johtaminen ovat tärkeitä, kun halutaan parantaa tuottavuutta ja kansainvälistä kilpailukykyä. Leitchin raportissa (2006) myös arvioidaan, että tehokkaammat, kysyntälähtöiset, työelämää palvelevat koulutus- ja työllisyystoimet tuottavat taloudellisesti merkittävän hyödyn eli kysymys on hyvin pitkän aikavälin tavoitteesta.

Englannissa koulutus on perustunut pyrkimykseen ennakoida tasaisesti edessä olevia osaamistarpeita, johon on yritetty vastata valmiiksi suunnitellulla koulutustarjonnalla (Leitch, 2006). Leitchin (2006) raportin mukaan tämä on osoittautunut liian usein tehottomaksi menetelmäksi eli työnantajat eivät ole sitoutuneet järjestelmään, koska koulutustarjonta ei ole vastannut riittävästi heidän tarpeisiinsa. Työnantajat ovat myös voineet kokea, että heillä on puutteelliset mahdollisuudet vaikuttaa koulutuksen sisältöihin. Lisäksi työnantajilla on vaikeuksia hahmottaa suuria määriä koulutusmahdollisuuksia (Leitch, 2006). Suomessa on voitu havaita samaa, erityisesti pienissä ja keskisuurissa yrityksissä.

Muehlemann ja Wolter (2014) kuvaavat tutkimuksessaan, että yrityksen päätös sitoutua oppisopimuskoulutukseen määräytyy suurelta osin kustannus-hyötysuhteeseen. Oppisopimuskoulutus investointina suhteessa muihin vaihtoehtoihin verrattuna turvaa ammattitaitoisia työntekijöitä yritykseen. Tutkimuksen empiirinen näyttö osoittaa, että hyvin toimiva oppisopimuskoulutusjärjestelmä turvaa sen, että yritykset saavat katetta koulutuksen investointiin koulutuksen loppuun mennessä ja sen aikana. Koska yritykset usein onnistuvat oppisopimuskoulutuksessa, tarjoaa se houkuttelevan strategian rekrytoida tulevaisuuden ammattitaitoisia työvoimaa. Yritykset voivat jossain määrin itse vaikuttaa kustannus-hyötysuhteeseen koulutuksen aikana. Suuri osa kustannus-hyötysuhdetta määritetään yleisen järjestyksen eli koulutusjärjestelmän, koulutuksen asetusten ja työmarkkinoiden instituutioiden puitteissa. Samaa kuvaa myös aiemmin toteutunut Mohrenweiserin ja Zwickin (2009) tutkimus.

Van der Klink ja Steumer (2002) tutkivat työharjoittelun ja työssäoppimisjakson tehokkuutta. Tutkimuksessa on käytetty hanketta, jossa oli mukana kaksi case-yritystä: suuren yrityksen call

center ja postilaitos. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että työssäoppimisjakson ohjelmat toteuttivat vain osittain koulutuksen tavoitteita. Tutkimus osoittaa, että koulutettavan osaaminen, aiemmat kokemukset, johdon tuki ja työmäärä olivat tehokkaimmat ennusteet kuvaamaan koulutuksen vaikuttavuutta. Tutkimuksessa todetaan, että työssäoppimisjakso ei ole täysin tehokas opetusmenetelmä, vaikka lisää tutkimusta työssäoppimisen tehokkuudesta tarvitaan. Aiempi osaaminen ja kokemus ovat myös tämän tutkimuksen mukaan niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat siihen, että tässä tutkimuksessa haastatellut henkilöt pitävät oppisopimuskoulutusta tehokkaana koulutusmuotona, koska tuottavan työn tekeminen on nopeampaa.

Wolter ym. (2006) sekä Schweri ja Mueller (2007) ovat tutkimuksissaan oppisopimuskoulutuksen kustannus-hyötysuhteesta sveitsiläisissä yrityksissä osoittaneet, että useimmat oppisopimuskoulutuksessa olevat pystyvät lisäämään koulutuksen aikana tuottavan työn osuutta. Kun tämä tulos otetaan huomioon, on syytä tutkia, miksi niin monet yritykset eivät kuitenkaan halua hyödyntää oppisopimuskoulutusta. Sveitsiläisen tutkimuksen mukaan oppisopimusopiskelijoiden työn tuottavuus Sveitsissä on parempi suhteessa saksalaisiin oppisopimusopiskelijoihin. Tutkimuksen mukaan tätä tulee verrata siihen, että yritys työllistäisi henkilön ilman oppisopimusohjelmaa. Erot oppisopimusopiskelijoiden työn tuottavuudessa liittyvät opiskelijoiden työtehtäviin, Sveitsissä opiskelijat voivat osallistua saksalaisia enemmän tuottavaan työhön. Mallit osoittavat, että kouluttamattomuus aiheuttaisi yrityksille huomattavasti korkeammat nettokustannukset, jos yrityksessä vaihdettaisiin koulutuspolitiikkaa. Lisäksi tutkimuksen mukaan kouluttamattomuudesta syntyvä epäedullisempi kustannus-hyötysuhde määritetään pienempinä kustannuksina ilman hyötyä. Muehlemann ym. (2007b; 2010; 2013) kuitenkin korostavat, että erot ammattien ja työpaikkojen välillä ovat suuria. Koulutusta koskevat asetukset ja markkinatilanne mahdollistavat oppisopimuskoulutuksen kustannustehokkuuden (Wolter ym., 2006; Haapakorpi & Virtanen, 2015). Tässä suhteessa Sveitsin havainnoilla saattaisi olla merkitystä eri maissa käytäviin keskusteluihin liittyen oppisopimuskoulutusjärjestelmään, myös Suomessa.

### **Oppisopimuskoulutus Yhdysvalloissa**

Yhdysvaltalainen oppisopimuskoulutus on mielenkiintoinen kansainvälisen tarkastelun kohde, koska se on vieras suhteessa eurooppalaisiin järjestelmiin, joita tässä tutkimuksessa on aiemmin lyhyesti kuvattu. Lisäksi ilmiö on kiinnostava maailmanlaajuisesti teknistaloudellisen ja vahvan

tuottavuuden kärkeä, jonka taloudellinen tilanne aina heijastuu myös muihin maihin ympäri maailmaa. Koulutusjärjestelmänä oppisopimuskoulutus ei Yhdysvalloissa ole niin tunnettu kuin muissa maissa, joissa se on käytössä. Oppisopimuskoulutukseen panostetaan Yhdysvalloissa tällä hetkellä paljon ([mm.www.apprenticeship-usa.com](http://mm.www.apprenticeship-usa.com)), ja sen vuoksi se on hyvä huomioida myös tässä tutkimuksessa. Samaan suuntaan oppisopimusjärjestelmää kehitetään myös Kanadassa (Laporte & Mueller, 2013).

Oppisopimus koulutusjärjestelmänä ja -muotona on ollut Yhdysvalloissa jo vuodesta 1911, mutta tarkemmin siihen on kiinnitetty huomiota vasta 2000-luvulla. Vuonna 1937 Yhdysvaltain kongressissa säädettiin laki oppisopimuskoulutuksesta, joka tunnetaan myös nimellä Fitzgerald Act. Laki on voimassa myös nykypäivänä. Oppisopimusjärjestelmän ensimmäisten vuosikymmenten aikana oppisopimukset koostuivat lähinnä valmistuksen, rakentamisen ja infrastruktuurin aloilla eikä oppisopimusopiskelijoita ollut kuin joitakin tuhansia vuosittain. Toisen maailmansodan jälkeen oppisopimuskoulutus alkoi laajentua palomiesten, poliisien, ensihoitajien sekä muihin terveyttä ja turvallisuutta edistäviin ammatteihin ([www.apprenticeship-usa.com](http://www.apprenticeship-usa.com)). Vuonna 2011 oli voimassa yli 130 000 rekisteröityä oppisopimusta, ja vuonna 2013 lukumäärä oli 375 000. Asukasta kohti nämä luvut ovat kaukana muista maista, kuten Englannista, Sveitsistä, Ranskasta ja Saksasta. Englannissa, jonka väkiluku on noin kuudesosa koko Yhdysvaltojen väkiluvusta, oli yli viisi kertaa niin paljon uusia oppisopimuksia kuin Yhdysvalloissa vuonna 2012, mutta tilanne vaihtelee. Hallinnollisesti oppisopimuskoulutus kuuluu Yhdysvalloissa työministeriön alaisuuteen: Käytännössä oppisopimusoitoja hoidetaan alueellisissa toimistoissa, joita sijaitsee eri osavaltioissa. Oppisopimuskoulutus kestää yhdestä kuuteen vuoteen mutta keskimäärin neljä vuotta. Oppisopimuskoulutus on palkallista, mutta lähdeaineistosta ei käy ilmi, mihin palkkaus perustuu vai voidaanko palkkaus rinnastaa paremmin opintotukijärjestelmään. Opiskelijan ansiot kuitenkin kehittyvät osaamisen ja taitojen kehittyessä. ([www.apprenticeship-usa.com](http://www.apprenticeship-usa.com); Lerman, 2012; 2013; Lerman & Rauner, 2012, Olinsky & Ayres, 2013.)

Yhdysvalloissa oppisopimuskoulutusta ei niinkään liitetä mihinkään alaan vaan ammattinimikkeitä käytetään selkeästi kuvaamaan sitä, mistä oppisopimuskoulutuksessa on kysymys. Oppisopimukseen liittyy lähiopetusta oppilaitoksessa niin kuin muissakin maissa, mutta sitä voivat ammatillisten oppilaitosten lisäksi toteuttaa myös korkea-asteen oppilaitokset. Oppisopimuskoulutusohjelmia on erilaisia, ja niistä käytetään nimityksiä aikaan perustuva

oppisopimus, osaamiseen perustuva oppisopimus ja hybridioppisopimus, jossa yhdistyvät kaksi aiemmin mainittua. Ohjelmat sisältävät eri määrät lähiopetusta, ja niihin on määritelty työtunnit eri tavoin. Osaamisvaatimukset ja osaamisen mittaaminen ovat myös erilaiset eri ohjelmissa. Työministeriön ja Obaman hallinnon tavoitteena on edelleen lisätä oppisopimuskoulutuksen tunnettavuutta Yhdysvalloissa ja lisätä ammatteja, joihin sen avulla voi opiskella esimerkiksi korkean tietotekniikan ja teknologian ammateissa. Lisäksi tavoitteena on saada oppisopimuskoulutus vielä paremmin eri väestöryhmien saavutettavaksi, kuten esimerkiksi naisten tai heikossa yhteiskunnallisessa asemassa olevien koulutusvaihtoehdoksi. Yhdysvalloissa oppisopimuskoulutusta toteutetaan lisäksi myös armeijan palveluksessa oleville. (www.apprenticeship-usa.com; Lerman, 2012; Lerman & Rauner, 2012; Olinsky & Ayres, 2013.)

Tutkijan erityinen mielenkiinto kiinnittyi asioihin, jotka liittyivät oppisopimuskoulutuksen tiedottamiseen ja markkinointiin. Tässä tutkimuksessa nämä asiat näyttäytyivät merkittävänä niiden yritysten osalta, joille oppisopimusjärjestelmä oli vieras. Oppisopimuksesta viestitetään ja tiedotetaan menestystekijänä eri tavoin opiskelijoille ja työnantajille. Tiedotus ja markkinointi tekevät siitä houkuttelevan, mielenkiintoisen ja mahdollisuuksia täynnä olevan vaihtoehdon esimerkiksi toimeentulon ja ansioiden näkökulmasta. Tämä on tärkeää maassa, jossa väestön eriarvoisuus ja epätasa-arvo on selvempää kuin Euroopassa. Työnantajille oppisopimuskoulutusta markkinoidaan työpaikalla tuottavuutta, osaamista ja sitoutumista lisäävänä ja sen kerrotaan antavan mahdollisuuden valtion veroetuihin ja verkostoitumiseen oppisopimustyönantajien kesken. Lisäksi oppisopimusohjelmaa on mahdollisuus muuttaa bisneksen mukaan. (<http://www.doleta.gov/OA/apprenticeship.cfm>; [www.apprenticeship-usa.com](http://www.apprenticeship-usa.com))

Kenyonin (2005) mukaan työnantajilla oli kokemuksia, joiden mukaan oppisopimusopiskelijoiden monipuolinen ja syvälinen ammattiosaaminen antoivat mahdollisuuksia kehittää tuotteita ja palveluita reaaliajassa. Yhdysvalloissa Lermanin (2014) yli 900 työnantajan tutkimus osoittaa, että valtaosa uskoo oppisopimuskoulutusohjelmien olevan arvokkaita ja vaikuttavan joko ylläpitävästi tai kehittävästi yrityksen taloudelliseen menestymiseen. Muita etuja oppisopimuskoulutuksesta ovat dokumentit eli todistukset osaamisesta. Ne nostavat tuottavuutta, koska ne lisäävät työntekijöiden moraalialia, kasvattavat itseluottamusta ja vähentävät turvallisuusriskejä.

Oppisopimuskoulutus tunnustetaan tärkeäksi menetelmäksi myös yhdysvaltaisessa poliittisessa kentässä (Lerman, 2013; Lerman & Rauner, 2012). Sen vaikutusten on todettu olevan niin nuorille kuin aikuisille osaamiseen lisäämisessä ja siten taloudellisissa mahdollisuuksissa yksilötasolla ja yrityksissä. Toisin kuin muut kehittyneet maat, uudistusehdotuksia oppisopimuskoulutukseen Yhdysvalloissa on vähän, vaikka oppisopimuksen on todettu olevan erittäin kustannustehokas tapa kehittää aikuisten ja nuorten työelämävalmiuksia ja vähentää nuorisotyöttömyyttä. Vankka oppisopimusjärjestelmä on houkutteleva, koska se voi parantaa osaamista ja uralla etenemistä, vahvistaa nuoren työntekijän identiteettiä ja lisätä Yhdysvaltain tuottavuutta saavuttamalla positiivista tuottoa työnantajille ja työntekijöille. Raportin mukaan oppisopimus auttaa työntekijöitä hallitsemaan paitsi ammatillisia taitoja, myös muiden työhön liittyvien taitojen kehittymistä, kuten viestintää, ongelmanratkaisua ja vuorovaikutustaitoja. Tutkimuksen mukaan erityisesti nuoret hyötyvät työssä ja uralla oppisopimuskoulutuksesta enemmän kuin akateemisista vaihtoehdoista. Oppisopimuskoulutus antaa vähemmistöille ja heikossa asemassa oleville luottamusta siihen, että heidän henkilökohtaiset pyrkimyksensä ja investointinsa ammattitaidon kehittämiseen kannattavat. Lisäksi oppisopimuskoulutus on hyödyllinen keino vahvistaa nuorten kehitystä, koska nuoret työskentelevät luonnollisesti aikuisten työpaikkakouluttajien lähellä; he tarjoavat ohjausta, mutta sallivat nuorten tehdä omat virheensä (Halpern, 2009). Yhdysvalloissa tehdyt tutkimukset osoittavat, että oppisopimuskoulutuksessa pitkän aikavälin tuomat hyödyt ja siihen panostettu aika ja rahat ylittävät odotukset (Hollenbeck, 2008). Viimeisimmät raportit Washingtonista osoittavat, että yritysten tulojen kasvu eri oppisopimuskoulutusohjelmilla tuottaa muita koulutuksia paremmat tuotot (Report to Education and the Workforce Committee, 2014; Workforce Training and Education Coordinating Board, 2014). Samaa osoittaa laaja tutkimus oppisopimuskoulutuksesta kymmenen eri valtion välillä (Reed ym., 2012). Kansainvälinen tutkimus niin oppisopimuskoulutuksen kuin muun työpaikalla tapahtuvan koulutuksen osalta on laajaa. Muita samansuuntaisia tutkimuksia ja julkaisuja ovat tehneet mm. Asplund (2004), Leuven (2005) ja Brunocello (2009). Tynjälän ja Collinin (2000) mukaan työssä oppimisen ihanteena ja tavoitteena voidaan pitää sitä, että se on itseohjautuvaa ja ongelmakeskeistä tiimityötä, jolla pyritään parantamaan yrityksen toiminnallisia tuloksia ja tuottamaan innovaatioita ja muita kehittymisen kannalta tärkeitä tekijöitä. Edellä esitetyt yritysten kuvaukset sekä kansainväliset tutkimustulokset tukevat hyvin tätä teoriaa.



#### 2.4.6 Kriittisiä näkemyksiä oppisopimuskoulutuksesta

Katsaus aiempiin tutkimuksiin on osoittanut, että kansainväliset tutkimustulokset ja yritysten edustajien kuvaukset oppisopimuskoulutuksen hyödyistä ovat kiistattomat. Miksi tutkimusten jälkeen on kuitenkin yrityksiä, jotka eivät sitä toiminnassaan hyödynnä? Tutkimustietoa tästä löytyy varsin niukasti. Wolter ym. (2006) ovat tutkineet yrityksiä, joissa oppisopimuskoulutusta ei ole, siis keskieurooppalaiseen duaalijärjestelmään pohjautuen. Tutkimuksen mukaan suurin selitys tähän löytyy oppisopimuskoulutuksen nettokustannusten määrästä yrityksille. Yrityksillä on aina mahdollisuus rekrytoida ja kouluttaa ilman oppisopimusta. Yritykset, jotka eivät kouluta, toteavat, että oppisopimuksen nettokustannukset ovat isommat kuin työn tarjoaminen ilman oppisopimusta. Lisäksi on kysymys kustannus-hyötynäkökulmista ja niihin liittyvistä mielikuvista. Lisäksi tulokset osoittavat, että niin kauan kuin koulutuksen määräykset ja asetukset sekä yleinen markkinatilanne mahdollistavat entiset käytännöt, yritykset eivät tarvitse erityisiä työmarkkinasääntöjä tai instituutioita tarjoamaan koulutusta (Wolter ym., 2006).

Fuller ja Unwin (2003) käyttävät tutkimuksessaan esimerkkinä John Walkeria, joka toimii pienyritysten liiton puheenjohtajana. Walker toteaa haastattelussa: "Lopulta oppisopimukset eivät välttämättä sovellu kaikille yrityksille, varsinkin jos ne ovat hyvin pieniä eikä niillä ole tarpeeksi työtä lisätyöntekijälle." Walker kuitenkin jatkaa: "Ne, jotka haluavat käyttää oppisopimusta, ottavat yleensä ensin yhden opiskelijan, josta löytyy niin palkitseva kokemus, että he ottavat toisen heti kun oppilas on pätevä." Sama ilmiö löytyi tässä tutkimuksessa. Yritykset ovat ensi solmineet joko yhden tai muutaman oppisopimuksen, josta kertyneet kokemukset olivat positiivisia, minkä jälkeen oppisopimuskoulutus on osa normaalia yrityksen toimintastrategiaa. Ennakkoluulo ja ennakkokäsitykset voivat siis estää oppisopimuskoulutuksen tuottamisen. Tämä on havaittavissa myös tämän tutkimuksen haastatteluista yrityksissä, jotka eivät käytä oppisopimuskoulutusta.

Hollannissa tehdyn tutkimuksen (Klink & Streuner, 2002) mukaan työssäoppimisjakso tai työharjoittelu ei ole riittävän tehokas. Tutkimus tehtiin kahdessa eri yrityksessä. Ensimmäinen yritys edusti tietuentyypisiä call center -yrityksiä, ja toinen tutkimuskohde oli postiin ja sen jakeluun liittyvä toiminta. Nämä yritystapaukset osoittavat, että työssäoppimisjaksojen ohjelmat toteuttivat vain osittain koulutuksen tavoitteet. Tutkimus osoittaa, että pystyvyys,

opiskelijan aiempi kokemus tehtävistä, johdon tuki ja riittävä työmäärä olivat tehokkaimpia tekijöitä ennustamaan koulutuksen vaikuttavuutta. Klinkin ja Streunerin (2002) tutkimuksen mukaan työssäoppimisjakso ei ole täysin tehokas opetusmenetelmä, tosin lisää tutkimusta teeman ympäriltä tarvitaan vielä. Pysyvyydellä tarkoitetaan opiskelijoiden liikkuvuutta. Koulutustyöpaikka ei hyödy työn tuottavuuden tai muun osalta, jos opiskelija siirtyy toiseen työpaikkaan heti oppisopimusjakson jälkeen. Oppisopimusaikaan ja sen jälkeiseen työskentelyaikaan yrityksessä tulisi kiinnittää paremmin huomiota. Tutkimuksesta ei myöskään käynyt ilmi, oliko kysymys oppisopimuskoulutuksesta vai muusta työssä oppimisesta.

Manningin (2003; 2011) ja Bhaskarin ym. (2002) mukaan oletus täydellisen kilpailun työmarkkinoista ja informaatiosta ei ole realistinen, vaan käytännössä markkinoilla on monenlaisia epätäydellisyyksiä. Kriittikiä aiheen osalta on saanut myös oppisopimuskoulutus. Tuottava työ ja alhainen palkkaus voivat vääristää markkinoita ja kilpailua. Erityisesti saksankielisissä maissa peruskoulun jälkeinen ammatillinen koulutus perustuu työnantajien järjestämään koulutukseen. Aiemmin mainittu rahoitusmarkkinoiden epätäydellisyys selittää, miksi työntekijät itse eivät maksa tätä koulutusta. Acemoglu ja Pischke (1998) ovat myös esittäneet tunnetun mallin, jossa epätäydellinen kilpailu työmarkkinoilla toimii ratkaisevana tekijänä lisäämässä työnantajalle kannustimia rahoittaa koulutusta. Työmarkkinoiden epätäydellisyydet ovat keskeinen osa modernia työpaikkakoulutuksen kirjallisuutta ja tutkimusta, mutta tuotemarkkinoiden kilpailullisuuden suoraa vaikutusta työnantajien sponsoroiman koulutuksen laajuuteen on tutkittu suhteellisesti vain vähän. Syytä voi tietysti olla useita, aihe on esimerkiksi tutkimuskohteena vaativa tai arkaluontoinen koulutuspoliittisista näkökulmista. Bassaninin ja Scarpettan (2007) mittava selvitys työpaikkakoulutuksesta Euroopassa osoittaa, että maatasolla työpaikkakoulutuksen yleisyys korreloi negatiivisesti lopputuotemarkkinoiden sääntelyn kanssa. Toisaalta koulutus korreloi positiivisesti innovatiivisuuden kanssa. Bassaninin ja Brunellon (2011; kts. myös Bassani & Brunello, 2007; 2008) analyysit osoittavat, että eri maista kootussa aineistossa sääntelyn vähentäminen toimialalla lisää työpaikkakoulutusta. Picchio ja Van Ours (2011) taas eivät löydä yhteyttä tuotemarkkinoiden kilpailun ja työpaikkakoulutuksen kanssa. Tärkeää on myös huomioida, että yritysmaailma pitää oppimista yhtenä merkittävimmistä tekijöistä. Osaamisen tarpeet ja sen käyttäminen eivät automaattisesti kuitenkaan lisää yrityksen tuottavuuden tai muiden vaikutusten kasvua. Osaamisen käyttö liittyy suoraan johtamisnäkemysiin, osaamisen

johtamiseen. Ilman johtamista oppimisen merkitys ja oppimisen vaikutukset jäävät kovin väljiksi (mm. Keep, 2012).

Suomessa Aamulehti ja Pirkanmaan kauppakamari (Aamulehti, 2.10.2012) tekivät vuonna 2012 kyselyn Pirkanmaan alueen yrityksille liittyen oppisopimuskoulutuksen esteisiin. Kysymykset eivät käsitelleet erikseen nuorten ja aikuisten oppisopimuskoulutusta. Kysymykset sisälsivät asiaa nuorten yhteiskuntatakuusta, joka selvästi ohjasi vastauksia niin, että vastaaja oli mieltänyt oppisopimuskoulutuksen tässä kyselytutkimuksessa juuri nuoriin liittyen, vaikka siitä ei kuitenkaan erikseen mainittu. Kyselystä ei myöskään käy ilmi, ovatko vastaajat ja yritykset käyttäneet oppisopimuskoulutusta vai eivät. Kyselyn mukaan oppisopimuskoulutusta yrityksissä estävät kahdeksan eri tekijää: 1) pitkä koulutusaika ja vaikeus irtaantua oppisopimuksesta, 2) kouluttaminen vie yhden työntekijän ajan, 3) byrokratia ja tiukat säännöt, 4) maksaa yritykselle liikaa, 5) oppisopimuskoulutuksen tukirahat ovat vähäisiä, 6) asenne ja sitoutumisongelmat, 7) tiedon puute ja 8) yrityksen taloustilanne.

#### **2.4.7 Vaikuttavuuden arviointi ja mittaaminen**

Vaikuttavuus teemana on yleisenä ja useiden tahojen erityisenä ajankohtaisen mielenkiinnon kohteena. Ei kuitenkaan voida sanoa, että vaikuttavuus ei olisi ollut tärkeää aikaisemminkin. Kysymyksessä ei ole täysin uusi ilmiö, mutta miksi siihen kiinnitetään huomiota juuri nyt niin paljon? Ensiksikin käytettävissä olevien resurssien kasvu on pysähtynyt tai ainakin hidastunut. Samalla tieteellinen tutkimus ja palveluiden kehittäminen tuottavat jatkuvasti uusia arviointimalleja uusille ja vanhoille kohderyhmille. Taloudellisia, fyysisiä ja henkisiä resursseja ei ole kuitenkaan määrättömästi, joten niitä halutaan keskittää sinne, missä oikeasti ja todistettavasti löytyy vaikuttavia toimia. Toinen keskeinen tekijä liittyy markkinaehtoiseen palveluiden tuottamiseen, joka näkyy palveluiden tuotteistamisena ja tilaaja-tuottajamalleina niin terveydenhuollossa kuin koulutus- ja kehittämisspalveluissa. Vaikuttavuustutkimukset ja -selvitykset osoittavat palvelun tuottajan työn laatua ja luotettavuutta. Palvelun tuottajalle vaikuttavuuden mittaamisesta on myös markkinataloudellista hyötyä, jolloin se voi viestittää kilpailijoille positiivisia signaaleja omasta toiminnastaan. Tämä tarkoittaa sitä, että palvelun ostaja ei niinkään ole kiinnostunut palvelun vaikuttavuudesta, vaan sitä tuovat esiin palvelun tuottajat kilpailuetua saadakseen. Kolmas seikka vaikuttavuuteen liittyvän tarkastelun lisääntymisessä on vaikuttavuuden mittaamisen ja analysoinnin kehittyminen. Vaikuttavuuden

sijaan voidaan jopa puhua vakuuttavuuden käsitteestä. (Mäkitalo, 2008: 12). Kausaalisuussuhteen todentaminen jatkuvissa muutosprosesseissa, esimerkiksi työelämässä, ei ole yksiselitteistä (mm. Kuorikoski & Ylikoski 2006).

Koulutuksessa on vaikea yksiselitteisesti määrittellä tuotosta ja asiakasta. Oppijan määrittely asiakkaaksi on ristiriidassa moniin olettamuksiin, joita liiketaloustiede asiakkuuteen liittyy. Samoin koulutuksen tuote on moniulotteinen, ja tuotantoprosessin pitkässä ketjussa panokset ja tuotokset vaihtavat jatkuvasti paikkaa niin, että on vaikea antaa olemassa oleville parametreille tarkkoja arvoja. Oppiminen on kasautuvaa ja kerääntyy pikkuhiljaa. Esimerkiksi Kuorikoski ja Ylikoski (2006), Lönnqvist ym. (2010) sekä Grönroos (2013) kuvaavat, että esineiden ja useimpien palvelutuotteiden osalta on helppo nähdä, koska tuote on valmis. Valmiin tuotteen laatu voidaan arvioida usein eri tavoin. Lisäksi voidaan määrittää myös tuotantoon liittyvän prosessin laatu. Oppimisen ja koulutuksenkin tulokset saattavat tulla esiin vasta vuosikymmenten päästä. Raivola ym. (2000) toteavat, että koulutuksessa tulisikin tarkoin erottaa toisistaan välittömät oppimistuotokset ja niillä aikaansaadut pitkäaikaisvaikutukset. Asiakas kuitenkin yleensä arvioi palvelujen laatua muiden tekijöiden kuin organisaation tuottavuuden ja kustannustehokkuuden perusteella. Molempien osapuolten näkökulma tulisi kuitenkin saada näkyviin toiminnan tuloksellisuutta arvioitaessa. (Kts. esim. Van Looy ym., 1998).

Koulutuksen ja erityisesti ammatillisen koulutuksen vaikuttavuuden teoreettista tarkastelua voidaan tehdä työssä oppimisen ja formaalin oppimisen eli oppilaitoslähtöisen oppimisen näkökulmasta, josta kirjallisuudesta ja tutkimuksista löytyvä teoreettinen keskustelu pääosin on peräisin. Koulutusinstituution toiminta ja sen tulokset ovat tavallistakin hankalampia yksiselitteisesti arvottaa. Koulutusta voidaan tarkastella itseis-, käyttö-, vaihto- tai näyttöarvoisena toimintana, ja sitä voidaan tulkita funktionaalisista tai konfliktiteoreettisista näkökulmista. Eri yksilöt, organisaatiot ja yhteisöt odottavat siltä erilaisia suoritteita ja asettavat näin erilaisia kriteereitä onnistuneelle toiminnalle. Pedagogit korostavat mielellään koulutusprosessien laatua, prosessien maksajat tuotoksen määrää ja laatua. Yksilö tarkastelee koulutusta siitä näkökulmasta, miten se on tukenut hänen henkilökohtaista kasvuaan, eri organisaatioiden vastuulliset toimijat siitä näkökulmasta, miten koulutuksen tuottama oppiminen voidaan muuntaa organisaation tavoitteisiin tähtääväksi toiminnaksi. Tulokselliselle koulutukselle ei voida asettaa arvoista riippumatonta kriteeriä. Esimerkiksi Stes, Clement ja

Van Petegem (2007) sekä Tynjälä ym. (2011) toteavat, että on löydettävä keinoja, joilla erottaa tuloksellinen koulutus vähemmän tuloksellisesta ja koulutuksen vaikutukset muista inhimillistä toimintaa muuttavista vaikutusmekanismeista ja kehitystekijöistä. Lisäksi koulutus on kenties kaikista sosiaalisista instituutioistamme eniten tulevaisuuteen ja eteenpäin pyrkivä. Toteutuneen toiminnan laadun ja toiminnan tason määrittelemiseksi on luotava tarvittavat kriteerit. On tiedettävä, mitä ja millaista lisäarvoa koulutus on tuottanut ja mitä uutta on opittu. Hieman kärjistäen voidaan sanoa, että kunhan erilaisia resursseja on riittävästi, jokainen koulutukseen sisältyvä tavoite voidaan saavuttaa. Kysymys on siis siitä, kuinka paljon voimavaroja olemme valmiit asettamaan tavoitteen saavuttamiseksi. Päätöksenteossa kaikilla sektoreilla joudutaan jatkuvasti ja kasvavassa määrin tekemään kustannus–tehokkuus-, kustannus–vaikuttavuus- ja kustannus–hyöty-vertailuja ja pohtimaan toiminnasta saatavia hyötyjä. Raivolan (2000: 6) mukaan koulutus on rationaalisen yhteiskuntasuunnittelun kohde, mutta se on myös yhteiskuntapoliittisten tavoitteiden saavuttamisen väline. Oman toiminnan, tässä tutkimuksessa yrityksen oman koulutustoiminnan, tehokkuuden ja tuloksellisuuden analysointi on suomalaiselle pkt-yritykselle varsin vierasta. Näiden asioiden saaminen osaksi yritysten jokapäiväistä toimintaa vaatii vielä paljon tutkimustietoa, kehitystyötä ja ennen kaikkea tiedon levittämistä (Rantanen, 2001).

Rantasen (2001) mukaan suorituskyvyn mittaaminen liitetään helposti tietoihin, joita voidaan tarkastella tuloslaskelmista ja kirjanpidosta. Yrityksissä ei aina ole tullut pohdituksi tai analysoiduksi sitä, mitä oppimiseen investoiminen on tuottanut, lisännyt tai vähentänyt tai ylipäättään sitä, mitä investoinnilla on saatu aikaan. Mitatut tai mittaamista ja seuraamista edellyttävät ja tärkeät suorituskyvyn osa-alueet eivät aina välttämättä ole samoja. Käytännön mittaaminen erityisesti pienimmissä yrityksissä poikkeaa usein paljonkin siitä, mitä yritykset tai niiden edustajat pitävät tärkeinä. Kaikkea tarpeelliseksi koettua ei osata tai pystyttyä aina mittaamaan. Syynä Rantasen (2001) mukaan voivat olla esimerkiksi puutteet osaamisessa, mittaamisen korkeat kustannukset tai mittaamisen hankala toteuttaminen. Usein pieninkin yrityksen sisällä saattaa myös olla erilaisia näkemyksiä siitä, mitä on tärkeä mitata ja analysoida. Koulutukseen panostamista pidetään tärkeänä, mutta sen lisäarvon seuraamista tai vaikutusten analysointia ei yrityksissä ole kovin suuressa määrin pystytty toteuttamaan. Tämä tuli hyvin esiin myös tämän tutkimuksen empiirisessä osassa, jossa tutkimuksen kohteena olevat yritykset eivät olleet kirjanneet oppisopimuskoulutuksen toteuttamista strategisena

kohteena, vaikka ehkä niin olivat toimineet, tai sitä, että yritysten oli pohdittava koulutusprosessien vaikutuksia käytännön tasolla tutkimuksen aikana. Vaikuttavuutta ja vaikutuksia on kyllä pohdittu, mutta todellinen jäsentäminen tai toiminnan muuttaminen ei ole ollut välttämättä tietoista.

Koulutuksen yksilöllisen tehokkuuden paraneminen merkitsee käytännössä useita erilaisia asioita. Stesin ym. (2007) sekä Raivolan (2000) mukaan oppiaineen mielekkyys ja merkityksellisyys oppijalle paranee, jos päästään eroon hitaasta ja motivaatiota kuluttavasta ulkoa opettelusta. Samaan aikaan myös ohjauksen ja valvonnan tarve vähenee. Siirtovaikutusta sovellettaessa opittu lisääntyy, joten opittua voidaan soveltaa moniin eri käytännön tilanteisiin. Joka asialle ei silloin tarvitse toteuttaa omia erillisiä opetusjärjestelyjään. Kun oppijan itseohjautuvuus lisääntyy, opettajia tarvitaan vähemmän ja myös mentoreiden ja muiden ohjaajien aikaa tarvitaan entistä vähemmän, joten he voivat keskittyä omiin tehtäviinsä. Lisäksi halvempien ja teknologisten oppimisvälineiden käyttö lisääntyy ja laajenee. (Mm. Raivola, 2000; Stes ym., 2007.)

Aikuiskoulutuksen vaikuttavuudesta Nurmi ja Kontiainen (2000) toteavat, että koulutuskustannukset ovat huomattavalta osin henkilökustannuksia. Opettajille ja ohjaajille maksetaan palkkaa, ja koulutuksen aikana oppija on poissa tuottavasta työstä. Kun teknisillä innovaatioilla voidaan parantaa oppijan riippumattomuutta opettajasta ja kytkeä oppiminen työn tekemiseen, kustannukset alenevat merkittävästi. Tämä lisää oppimisvälineistä aiheutuvia kustannuksia, mutta kokonaisuutena toiminta tehostuu. Koulutuksen yksilöllisen tehostumisen voisi olettaa näkyvän koulutuksen määrän ja elämän aikana ansaitun varallisuuden positiivisena korrelaationa. Tätä ei kuitenkaan tutkimuksissa ole tullut esiin, vaan tulokset ovat ristiriitaisia. Tämä voi tarkoittaa siitä, että suurin osa oppimisesta tapahtuu muodollisen koulutuksen ulkopuolella. Nurmen ja Kontiaisen (2000) mukaan koulutuksen yksilöllisen tuottavuuden paraneminen voidaan määritellä ja jakaa neljään eri tunnusmerkkiin. Ensimmäinen tunnusmerkki on, että oppijan oppimisen välttelyyn käyttämä osuus koulutuksesta vähenee. Toiseksi oppijan oppiminen nopeutuu. Kolmanneksi siirtyminen edelliseltä kehitystasolta seuraavalle nopeutuu, ja neljänneksi oppisisältöjen soveltaminen käytännön tehtävien suorittamiseen tehostuu ja lisääntyy.

Taloustieteen näkökulmasta kiinnostus tuottavuuden mittaamiseen liittyy yleisesti tuottavuuden muutoksiin tietyssä ajassa. Jos sama tuotost määrä kyetään tuottamaan pienemmillä panoksilla eli esimerkiksi pienemmillä kustannuksilla, todetaan, että tuottavuus kasvaa. Ollikaisen (2007) mukaan koulutusta voidaan ajatella eräänlaisena tuotantoprosessina, jossa koulutuksen tuottajat ikään kuin jalostavat opiskelijoista tuotteita. Tuotteena tai tuotoksena voidaan pitää esimerkiksi suoritettua tutkintoa. Ollikainen (2007) lisää, että tuottavuuden voidaan yleisesti ajatella muodostuvan kahdesta osasta, joista kustannustehokkuus kuvaa sitä, kuinka paljon ja minkä hintaisia panokset ovat yhtä tuotosta kohti ja tuotoksen arvo taas riippuu tuotoksen määrästä ja markkina-arvosta. Tätä voidaan sanoa allokaatiiviseksi tehokkuudeksi. Koulutuksen, niin kuin monen muunkin julkisen palvelun, tuotoksen rahallinen arvostus markkinoilla on vaikea selvittää. Esimerkiksi koulutuspalvelujen osalta tuotoksen arvon voisi ajatella kuvaavan myös sitä, kuinka hyvin tuotettu palvelu vastaa tarpeisiin ja lisää hyvinvointia ja mikä on palvelun arvo yhteiskunnan ja työelämän kannalta. (Ollikainen, 2007: 3–4.) Allokaatiivinen tehokkuus koulutuksessa voidaan siis ajatella myös laadullisina vaikuttavuustekijöinä tietyillä kustannuksilla, joihin tämä tutkimus oppisopimuskoulutuksen näkökulmasta suuntautuu. Edellisen (Ollikainen, 2007) määritelmän mukaan koulutuspalvelua tuottava yksikkö on esimerkiksi oppilaitos. Tässä tutkimuksessa koulutustuotantoyksikkönä toimii yritys ja se täydentää olemassa olevaa asetelmaa.

Jos pystymme antamaan ja määrittelemään toiminnasta aiheutuville hyödyille rahallisen arvon, voimme tehdä toiminnasta kustannus-hyötyanalyysin. Kustannusanalyysiin liittyvää tutkimusta ovat tehneet ainakin Faggio ja Overman (2013), Boardman ym. (2006), Dionisius ym. (2008) ja Reed ym. (2012). Kustannusanalyysissä tarkastellaan hyötyjen rahallisen arvon ja kustannusten rahallisen arvon suhdetta tai erotusta. Kustannusanalyysissä voidaan tarkastella myös yksittäistä toimintaa, ilman että siihen liittyy vertailukohteita. Perusajatuksena kustannusanalyysissä esimerkiksi Faggion ja Overmanin (2013) sekä Boardmanin ym. (2006) mukaan on, että käsite B kuvaa kustannuksia ja käsite C toiminnasta saatuja hyötyjä. Suhteet voidaan kuvata joko  $B/C > 1$  tai  $B-C > 0$ . Taloudellisesti on hyväksyttävää, jos hyötyjen ja kustannusten suhde,  $B/C$ , on suurempi kuin yksi ja jos hyötyjen ja kustannusten erotus kuitenkin näyttäytyy positiivisena eli arvo on suurempi kuin nolla. Boardmanin ym. (2006) mukaan rahallisen arvon määrittäminen on mahdollista, jos voidaan tarkastella hyvinkin erilaisia toimintoja ja vertailla niitä toisiinsa taloudellisista lähtökohdista. Joskus voi olla mielenkiintoisempaa ja käyttökelpoisempaa vertailla eri toiminnoista saatavia nettohyötyjä eli

kustannusten ja hyötyjen välistä erotusta kuin muita tekijöitä. Nettohyöty kertoo sen, kuinka paljon hyötyä toiminnasta saadaan. Joskus taas on tärkeää tarkastella hyötyjen ja kustannusten välistä suhdetta eli  $B1/C1 > B2/C2$ . Tämä tarkoittaa sitä, että saamme käsityksen siitä, kuinka hyvin sijoitetut voimavarat toimivat ja käyttäytyvät. Ongelmana kustannus-hyötyanalyysin käytössä on aina hyödyn rahallisen arvon määrittäminen: miten se voidaan määrittää laadullisille tekijöille, kuten esimerkiksi ammatillisen osaamisen lisääntymiselle, palvelun laadulle tai imagolle? Merkityksellistä on myös se, ollaanko ammatillisen koulutuksen suunnittelussa tietoisia siitä, millaiset tekijät työelämässä todella ovat keskeisiä ollakseen, tässä tapauksessa, yritykselle vaikuttavia? Lisäksi vaikuttavuuden mittaamisesta ammatilliseen koulutukseen ja osaamiseen liittyen voidaan aina pohtia, tarvitaanko sitä vai riittääkö, että tiedetään, mitä ja millaista osaamista tarvitaan (kts. Viitala, 2013) ja miten tarve toteutetaan.

Keskeisiä kysymyksiä vaikuttavuudessa ovat: mitä oikeastaan tulisi mitata, millä tasolla ja miten, jotta arviointitulokset olisivat oikeita? Vaikuttavuus on murroksessa, ja muutokset siinä ovat hyvin nopeita. Vaikuttavuuden sijaan voidaan jopa puhua vakuuttavuudesta (Mäkitalo, 2008: 12). Minkä vaikuttavuutta oikeastaan tutkimme? Vaikuttavuutta kuvaavat muutokset eli vaikutukset, joita tutkimuksen kohteena olevat asiat tai ihmiset kokevat. Vaikuttavuuden arviointia voidaan määritellä monin eri tavoin. Rochen (1999: 26) määritelmä on hyvin yleinen yhteiskuntaan ja ihmisiin liittyvissä tieteissä: "Vaikuttavuuden arvioinnilla tarkoitetaan ihmisten elämässä tapahtuneiden, tietyistä toiminnoista tai toimintaketjuista johtuvien pysyvien tai merkittävien muutosten järjestelmällistä analysointia, olivatpa nuo muutokset sitten positiivisia tai negatiivisia, tarkoituksellisia tai tahattomia."

Roche (1999) kuvaa vaikuttavuuden syntyä seuraavasti: ensin ovat hankkeen toimenpiteet, jotka vaativat resursseja. Nämä resurssit ovat esimerkiksi aikaa, ihmisiä, tietoja ja taitoja. Toimenpiteiden seurauksena on tuotoksia, jotka saavat aikaan tuloksia. Tulokset taas johtavat vaikutuksiin eli käytännössä muutoksiin ihmisten elämässä. Ympäristöt, joissa toiminnot tapahtuvat, ovat yleensä erittäin monimutkaisia. Tämän vuoksi toimenpiteen tai toimenpiteiden vaikutusten havaitseminen ja seuraaminen suoraan on haasteellista. Rochen (1999) mukaan muutokset toimintaympäristössä vaikuttavat lopputulokseen sitä enemmän, mitä kauemmaksi itse toimenpiteistä mennään.

Rochen (1999) mukaan vaikuttavuuden arviointiin on olemassa kolme erilaista näkökulmaa. Näkökulmia ei aina tarvitse ottaa selkeinä malleina, mutta ne voivat helpottaa tilannetta, kun

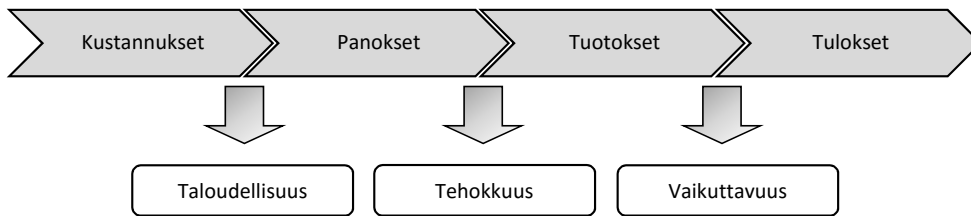


vaikuttavuutta ja sen mittaamista pohditaan. Lisäksi Roche (1999) luettelee avainkysymyksiä, joita vaikuttavuuden arvioinnissa tulee huomioida:

- Onko ajan mittaan tapahtunut muutosta, ja mikä on muuttunut työmme tuloksena?
- Miten olemme muuttaneet elämää niissä yhteisöissä, joiden kanssa työskentelemme?
- Kuinka merkittävä muutos on ollut?
- Keitä muutos on kosketanut, ja onko muutos pysyvä tai kestävä?

Jakku-Sihvosen (1994; 2002) mukaan koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnista pitää erottaa koulutuksen tehokkuus ja taloudellisuus. Arvioinnin osalta nämä molemmat käsitteet ovat omia alueitaan. Tehokkuuden arvioinnissa pyritään arvioimaan koulutuksen hallinnon ja erilaisten opetusjärjestelyjen toimivuus, ajoitus ja joustavuus. Taloudellisuuden arviointi taas kohdistuu ja tarkentuu siihen, miten koulutusta voitaisiin tuottaa edullisemmin suhteessa koulutuksesta saatuihin tuloksiin. Arvioinnit koulutuksen vaikuttavuudesta, tehokkuudesta ja taloudellisuudesta liittyvät kaikki yhteisesti koulutuksen tuloksellisuuden arviointiin. Vaikuttavuus on siis vain yksi osa-alue koulutuksen tuloksellisuuden kokonaisuudessa.

Toiminnan vaikuttavuutta voidaan sekä tarkastella että kuvata myös ns. kolmen E:n mallin avulla, joka on havainnollistettu kuvioon 13. Siinä toiminnan vaikuttavuus (Effectiveness) tarkoittaa toiminnasta aiheutuvaa ja sen seurauksena tapahtuvaa muutosta. Jos muutos saadaan aikaan hyvissä olosuhteissa, puhutaan tehokkuudesta (Efficiency). Jos taas vaikuttavuuden saavuttamiseksi otetaan huomioon tarvittavat panokset eli esimerkiksi kustannukset, voidaan puhua tehokkuudesta (Efficiency). (Esim. Sintonen ym., 1997; Raivola, 2000.)



Kuvio 13. The Audit Commissionin kolmen E:n (economy, efficiency, effectiveness) malli (mukaeltu mm. Sintonen ym., 1997).

Jakku-Sihvonen (1994; 2002) toteaa, että koulutuksen vaikuttavuutta voidaan arvioida sekä ulkoisesti että sisäisesti. Ulkoisessa arvioinnissa hänen mukaansa on kyse koulutuksen ulkopuolisten suorittamasta arvioinnista esimerkiksi silloin, kun työelämässä arvioidaan koulutuksen vaikuttavuutta. Sisäinen arviointi taas tapahtuu koulutuksessa, esimerkiksi opettajien ja opiskelijoiden toimesta. Lisäksi Jakku-Sihvonen (1994; 2002) korostaa, että tärkeää oppimisprosessien arvioinnissa on se, että opetusprosessi, myös opettajan oma työ, tulee arvioitua kokonaisuutena. Koulutuksen arvioinnissa pitää erotella myös primääriarviointi, joka toteutuu heti koulutuksen jälkeen, sekä sekundääriarviointi, joka toteutuu työelämässä koulutuksen jälkeen. Tämän teorian perusteella voisi ajatella, että oppisopimuskoulutuksessa, jossa koulutus tapahtuu työtä tekemällä työelämässä, primäärinen ja sekundäärinen koulutuksen arviointi ei ole selkeä. Arvioinnin kohteena oleva asia, esimerkiksi koulutus, voi sisältää useita erilaisia totuuksia riippuen siitä, kenen näkökulmasta ja mistä lähtökohdista asiaa arvioidaan. Arviointiin liittyvät tulokset voivat erota toisistaan hyvinkin paljon riippuen siitä, tarkastellaanko koulutusta yksilön, organisaation, yhteisön vai yhteiskunnan kannalta. Viiteryhmillä voi olla koulutuksen suhteen erilaiset arvot, arvostukset ja tavoitteet, ja kerätyllä tiedolla voi olla erilaisia käyttötarkoituksia.

Oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuutta, niin kuin muutakin ammatillisen koulutuksen vaikuttavuutta, tarkastellaan vuosittain määrällisten mittareiden avulla. Keskeisiä mittareita vaikuttavuuden arvioinnissa ovat mm. tutkinnon suorittaneet, jatko-opintoihin suuntautuvat ja opintojen jälkeen työllistyneet (Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998 ja

aikuiskoulutuksesta 631/1998; Opetushallitus, 2014). Merkittävää tietoa oppisopimuskoulutuksen koulutuksen vaikuttavuudesta näin ollen on, mutta se ei kuvaa niitä laadullisia seikkoja, joita työpaikalla tapahtuva oppiminen on yrityksessä saanut aikaan.

Yritysten edustajat voivat tarkastella oppisopimuskoulutuksen onnistumista myös liiketaloudellisten periaatteiden mukaan, esimerkiksi onko koulutus lisännyt myyntiä, liikevaihtoa, yrityksen kannattavuutta. Näin varmasti käytännössä tehdäänkin. Juuri tätä kuvaa tämän tutkimuksen empiirisessä aineistossa erään talotekniikka-alan haastatellun toteamus ”*Jokaisen meidän työ pitää tuottaa ennemmin tai myöhemmin*”. Virallisissa oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuuden mittareissa ei kuitenkaan huomioida tätä näkökulmaa. Keskuskauppakamarin naisjohtajien mentoriohjelman esityksen mukaan oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuus tulisi arvioida yritysten taloudellisten mittareiden perusteella (Keskuskauppakamari, 2014). Koska kysymyksessä on ammatillinen koulutus ja pitkäkestoinen tutkintoon tähtäävä prosessi, ei vaikuttavuuden määrittämistä voida tehdä vain taloudellisten tunnuslukujen valossa. Yritykset kehittyvät yksilöiden oppimisen kautta, mutta siihen vaikuttavat monet yksilölliset, sosiaaliset ja yhteiskunnalliset tekijät, joiden vuoksi tuloksellisuuden tarkastelu talousmittareiden avulla on vain yksi näkökulma. Lisäksi kyseinen tieto olisi myös vaikeasti kerättävää ja koottavaa tilastointia ja analysointia varten; kuka tiedon keruusta vastaa, miten luotettavaa se on ja miten taloudellisten mittareiden raja-arvot määritetään? Tutkintojen suorittaminen, työllistyminen tai yritysten taloudelliset mittarit eivät voi kuitenkaan olla ainoita oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuuden mittareita. Tämä tutkimus antaa laadullista tietoa siitä, mitä käytännössä koulutuksen avulla yrityksissä on saatu aikaan, millaisia muutoksia ja millaisissa muutostilanteissa oppisopimuskoulutus on hyödyllistä.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli saada käsitys siitä, millaisista laadullisista tekijöistä oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuus yrityksessä koostuu. Tutkimus selittää niitä tekijöitä, joita koulutuksen avulla yrityksissä saadaan aikaan. Tutkimuksen tavoitteena ei ole mitata näitä tekijöitä vaan kartoittaa ne. Varsinainen mittaaminen ja mittaamismenetelmän kehittäminen on uuden tutkimuksen kohde; siitä myöhemmin jatkotutkimusaiheiden käsittelyosuudessa.

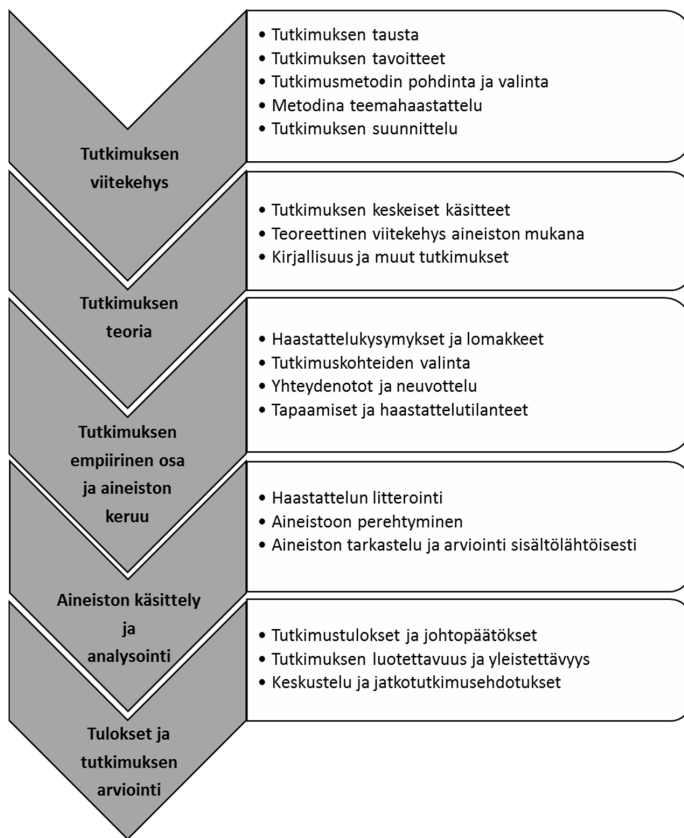


### **3 EMPIIRINEN AINEISTO**

#### **3.1 Tutkimuksen eteneminen**

Tutkimuksen käytännön toteutus käynnistyi alkuvuodesta 2013 tieteenalojen kirjallisuuteen perehtymällä. Tutkija perehtyi myös laadullisen tutkimuksen peruskysymyksiin, menetelmiin ja sen toteuttamiseen liittyvään kirjallisuuteen. Tutkija oli jo alussa valinnut määrällisen sijaan laadullisen tutkimuksen. Syksyllä 2013 tutkija laati tutkimuskysymysten perusteella teemahaastattelurungot molempiin tutkimuskohteisiin (liitteet 1–2), ja kaikki haastattelut toteutuivat vuoden 2013 lopussa ja vuoden 2014 alussa. Haastatteluaineisto litteroitiin ensimmäisen puolen vuoden aikana vuonna 2014, ja haastatteluaineiston analysointi ajoittui kevääseen ja syksyyn 2014. Lopullinen tutkimusraportin kirjoittaminen ajoittui vuodelle 2015. Tutkimuksen tuloksena saadaan esiin ne tavoitteet ja perusteet, joilla yritykset tuottavat oppisopimuskoulutusta ja se, mitä sillä yrityksessä saadaan aikaan ja millaisia vaikutuksia sillä on. Toisaalta tutkimus kuvaa sitä, millaisia haasteita yritykset kokevat koulutuksen tuottamisessa ja mitkä tekijät yrityksessä estävät oppisopimuskoulutuksen tuottamisen.

Empiirisen tutkimuksen rakenteen perusteella (mm. Tuomi, 2007: 58) teoriaosa perustelee empiiristä osaa. Empiirinen osa määrittelee ja rajaa tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen. Tutkimuksen empiirisenä osana ovat teemahaastattelut viidelletoista oppisopimuskoulutusta tuottavalle yritykselle sekä viidelle yritykselle, jotka eivät tuota oppisopimuskoulutusta. Tutkimuksen eteneminen on kuvattu kuviossa 14.



Kuvio 14. Tutkimuksen eteneminen.

Tutkimuksen empiiriseen osaan ja aineistoksi yrityksiä otetaan mukaan kahdesta eri maakunnasta, Keski-Suomesta ja Pirkanmaalta, koska näissä maakunnissa oppisopimus-koulutuksen toteuttaminen on runsasta suhteessa koko maan oppisopimustoimintaan. Tilastotietoja oppisopimuskoulutuksen toteuttamisesta koko maassa ja tutkimuksen kohteena olevissa maakunnissa on koottu taulukoihin 5 ja 6. Koska näiden alueiden oppisopimustoimijoilla on olemassa olevaa kiinteää yhteistyötä ja verkostotoimintaa, tutkimuskohteiksi soveltuvia yrityksiä on helppo koota ja lähestyä. Sen avulla voidaan saavuttaa laaja yritysverkosto, josta valituilla kriteereillä voidaan koota tutkimuksen kohteet. Tällä on merkitystä myös tutkimustulosten luotettavuuden kannalta. Samalla voidaan havaita, millaisia eroja oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuudessa on näissä kahdessa eri maakunnassa vai onko niitä. Tutkimuksessa tulee esiin sen poikkitieteellisyys. Tutkimus kuvaa ammatillisen

koulutuksen tuottamista yrityksissä oppisopimuskoulutuksena teknistaloudellisesta näkökulmasta, mutta se liittyy myös professionaalisen kasvun teemaan ja osaamisen johtamiseen.

Tutkimusmenetelmänä ovat teemahaastattelut eli tutkija on haastatellut eri alojen yritysten edustajia, joilla on kokemusta oppisopimuskoulutusten toteuttamisesta ja tuottamisesta. Tutkija valitsi haastattelumenetelmien vaihtoehtoista teemahaastattelun, koska se palvelee tutkimuksen tavoitetta ja tutkimuskysymyksiä riittävän laajasti. Haastattelussa tutkija käyttää lomaketta, jonka pohjalta oli myös mahdollisuus avoimeen keskusteluun ja kehittämisehdotuksiin. Peruslähtökohtana aineiston hankintaan on ollut yrityksen kokemukset oppisopimuskoulutuksesta, yrityksen koko (pk-yritys) sekä sijainti Keski-Suomessa tai Pirkanmaalla. Kaikki haastattelut tutkija toteutti niin, että ne kohdentuivat lähinnä yrityksen omistajiin ja ns. työnantajaosapuoleen eli henkilöihin, jotka toimivat johto- tai esimiestehtävässä ilman yrityksen omistajuutta.

Seuraavissa tilastoissa erityisen mielenkiinnon kohteena ovat ne toimialat ja maakunnat, joista tutkimusaineisto on koottu (Tilastokeskus, koulutustilastot, 2012; 2013).

Taulukko 5. Oppisopimuskoulutuksen uudet opiskelijat, opiskelijat yhteensä ja tutkinnon suorittaneet koulutusaloittain 2012–2013.

Koulutusala	Uudet opiskelijat yhteensä		Opiskelijat yhteensä		Tutkinnon suorittaneet yhteensä	
	2012	2013	2012	2013	2012	2013
Humanistinen ja kasvatusala	531	709	1 322	1 985	310	510
Kulttuuriala	454	320	1 347	1 084	273	301
Liiketalouden ja hallinnon ala	7 641	6 155	20 139	17 810	5 127	4 993
Luonnontieteiden ala	90	95	441	306	159	84
Tekniikan ja liikenteen ala	6 241	5 519	17 467	16 277	3 793	3 780
Luonnonvara- ja ympäristöala	440	557	1 240	1 301	251	243
Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala	3 164	2 798	8 416	7 592	1 946	1 702
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	2 350	2 075	5 182	5 111	1 180	1 256
<b>Yhteensä</b>	<b>20 911</b>	<b>18 228</b>	<b>55 554</b>	<b>51 466</b>	<b>13 039</b>	<b>12 869</b>

Taulukko 6. Oppisopimuskoulutuksessa olevat uudet opiskelijat, opiskelijat yhteensä ja tutkinnon suorittaneet koko maassa, Pirkanmaan ja Keski-Suomen maakunnissa vuosina 2008–2013.

Koulutuksen sijaintimaakunta	Uudet opiskelijat yhteensä	Opiskelijat yhteensä	Tutkinnon suorittaneet yhteensä
<b>Koko maa yhteensä</b>			
2013	18 228	51 466	12 869
2012	20 911	55 554	13 039
2011	21 977	56 876	13 271
2010	21 674	59 702	14 306
2009	20 121	65 997	14 320
2008	28 013	70 037	12 193
<b>Pirkanmaa</b>			
2013	1 652	4 519	1 184
2012	1 837	4 874	1 096
2011	2 091	4 963	1 127
2010	1 877	4 808	1 121
2009	1 783	5 167	1 316
2008	2 077	5 298	944
<b>Keski-Suomi</b>			
2013	870	2 322	583
2012	812	2 383	572
2011	1 081	2 562	635
2010	930	2 513	619
2009	933	2 646	593
2008	1 090	2 753	596

Tilastokeskuksen mukaan tutkintotavoitteiseen oppisopimuskoulutukseen osallistui 55 554 opiskelijaa kalenterivuoden 2012 aikana ja 51 466 opiskelijaa kalenterivuoden 2013 aikana. Opiskelijoista 36 prosenttia opiskeli ammatillisiin perustutkintoihin, 34 prosenttia ammattitutkintoihin ja 30 prosenttia erikoisammattitutkintoihin valmistavissa koulutuksissa. Opiskelijoista 53 prosenttia oli naisia. Uusia opiskelijoita oli 20 900. Koko tutkinnon suoritti vuonna 2012 yhteensä 13 039 opiskelijaa ja vuonna 2013 12 869 opiskelijaa. Suoritetuista tutkinnoista 31 prosenttia oli ammatillisia perustutkintoja, 39 prosenttia ammattitutkintoja ja 30 prosenttia erikoisammattitutkintoja. (Tilastokeskus/koulutustilastot, 2012–2013).



### 3.1.1 Teemahaastattelut oppisopimuskoulutusta tuottaviin yrityksiin

Tutkimuksen empiirinen aineisto on koottu 20 yrityshaastattelusta, joista 15 tehtiin yrityksissä, jotka tuottavat oppisopimuskoulutusta ja 5 yrityksissä, jotka eivät tuota sitä. Tässä tutkimuksessa haastatteluihin osallistuvat oppisopimuskoulutusta tuottavat yritykset on valittu siten, että tutkimukseen osallistuvissa yrityksissä on vähintään kolmen vuoden ajalta kokemusta oppisopimuskoulutuksesta. Näitä kriteereitä käyttäen tutkija havaitsi yritysten kasaantuvan määrättyille koulutus- ja toimialoille, minkä perusteella tutkija valitsi tutkimuksen kohteena olevat koulutus- ja toimialat. Haastateltaviksi ja tutkimuksen kohteeksi valikoituivat seuraavat viisi liiketoimi- ja koulutusalojen edustajaa:

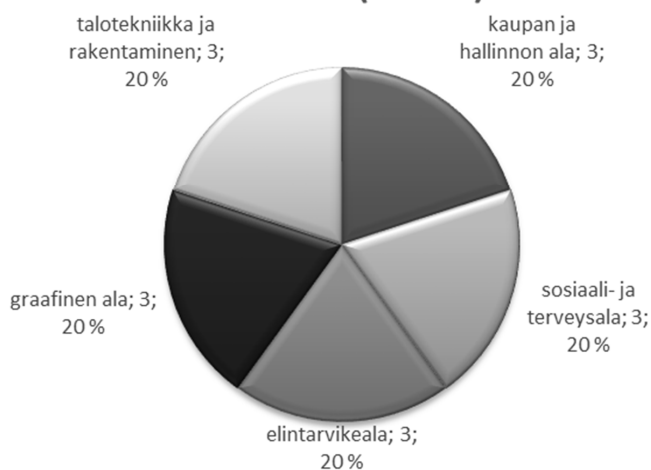
- kaupan ja hallinnon ala
- sosiaali- ja terveysala
- talotekniikka ja rakentaminen
- elintarvikeala
- graafinen ala.

Yritysten valinta elintarvikealalla on kuitenkin hieman poikkeuksellinen suhteessa muihin. Elintarvikealalla oppisopimuskoulutuksen perinteet ovat vahvat, mutta se on keskittynyt ainakin tutkimuksen kohteena olevissa maakunnissa keskisuuriin tai suuriin yrityksiin. Tässä tutkimuksessa elintarvikealalta on mukana yksi iso yritys, mutta tutkimuskohteena on käytetty kyseisen yrityksen yhtä yksikköä, jossa oppisopimuskoulutusta toteutetaan. Vaikka elintarvikealalla oppisopimuskoulutusta tuotetaan paljon, tämän tutkimuksen valintakriteerien mukaisia pk-yrityksiä oli haasteellista löytää pääosin sen vuoksi, että alan yritykset ovat kauttaaltaan isoja. Näissä isoissa yrityksissä oppisopimustoimintaa on yrityksen eri osastoilla ja yksiköissä vaihtelevasti. Tässä tutkimuksessa osasto tai yksikkö muodostaa pienen sisäisen yrityksen, jota tutkija tarkastelee.

Päätös valintakriteereistä eli toimialoista, yrityskoosta ja yrityksen oppisopimuskoulutuskokemuksista johtivat siihen, että tutkija etsi samoilla kriteerillä muutamia yrityksiä tutkimuksen piiriin Keski-Suomen lisäksi myös Pirkanmaalta, käytännössä Tampereen seudulta. Kultakin valitulta koulutus- ja toimialalta tutkija valitsi kolme yritystä, joten aineiston hankinta tältä osin toteutui yhteensä viidessätoista yrityksessä.

Tutkijan yhteydenotto koettiin positiivisena asiana yrityksissä, joten yhteinen haastattelu-aika löytyi ja kaikki haastattelut toteutuivat loppuvuodesta 2013 ja alkuvuodesta 2014. Yhteystiedot ja yhteyshenkilöt tutkija etsi Jyväskylän oppisopimuskeskuksen, omien henkilökohtaisten kontaktien, Äänekosken oppisopimustoimiston sekä Tampereen seudun ammattiopiston oppisopimუსyksikön yhteyshenkilöiden kautta. Tutkija oli itse yhteydessä kyseisiin oppisopimuskoulutuksen järjestäjiin muun kuin Jyväskylän osalta. Jyväskylän koulutuskuntayhtymästä tutkija oli hakenut tutkimusluvan. Käytännössä sillä ei ole tässä tapauksessa isoa merkitystä, koska haastatteluluvan ja suostumuksen haastatteluun lopulta antavat haastateltavan yrityksen henkilöt eikä hallinnollinen koulutusorganisaatio. Koska aineiston hankinta ja haastattelu kohdistuivat johtajiin, esimiehiin ja yrityksen omistajiin, lupa-asiat olivat sinällään yksinkertaisia; lupa haastatteluun liittyi yleensä joko suoraan tai välillisesti samaan henkilöön, jota tutkija haastatteli. Empiirisen aineiston kokoamisessa oli keskeistä rekisterien ja tilastojen sijaan tutkijan omat kokemukset ja työhistorian aikana tehdyt havainnot. Monet aineiston yritykset ja haastateltavat henkilöt ovat aiemmin julkisesti kertoneet mediassa oppisopimuskoulutukseen liittyvistä kokemuksista. Kuvioon 15 on koottuna haastattelun kohteena olevat koulutus- ja toimialat, minkä lisäksi taulukko 7 sisältää haastateltavien yritysten perus- ja taustatietoja tutkimustyön pohjaksi.

### Tutkimukseen osallistuneet koulutus- ja toimialat (N = 15)



Kuvio 15. Haastattelukohteina olevat koulutus- ja toimialat.

Taulukko 7. Tutkimuskohteena olevat yritykset, jotka tuottavat oppisopimuskoulutusta.

YRITYKSET	Sosiaali- ja terveysala	Graafinen ala	Kaupan ja hallinnon ala	Elintarvikeala	Talotekniikka ja rakentaminen
<b>Yrityksen perustamisvuosi ja kokemus oppisopimuksista</b>	1997, 14 v. 1995, 10 v. 1998, 4 v.	1993, 18 v. 1994, 13 v. 1966, 6 v.	2001, 10 v. 1953, 37 v. 1991, 10 v.	1964, 25 v. 2002, 3 v. 1955, 13 v.	1992, 20 v. 1992, 15 v. 2007, 12,5 v. *)
<b>Haastateltavan asema yrityksessä ja kokemus oppisopimuksista</b>	Yrittäjä, johtaja, 14 v. Toimitusjohtaja, 10 v. Kehittämispäällikkö, 4 v.	Yrittäjä, 6 v. Toimitusjohtaja, 13 v. Kehitysjohtaja, 6 v.	Johtaja, 8 v. Yrittäjä, 37 v. Toimitusjohtaja, yrittäjä, 10 v.	Henkilöstöpäällikkö, 5 v. Tuotantopäällikkö, 3 v. Henkilöstöpäällikkö, 13 v.	Yrittäjä, johtaja, 7 v. Toimitusjohtaja, 15 v. Toimitusjohtaja, 12,5 v.
<b>Henkilöstömäärä</b>	6 40 90	18 8 27	90 20 38	93 23 140	30 40 4
<b>**)</b>	C C B	A A A	A C C	B C A	B C B
<b>Liikevaihto/ v. keskimäärin</b>	180 000 € 2,2 milj. € 3,2 milj. €	1,6 milj. € 1,0 milj. € 3,0 milj. €	ei julkaise 3,4 milj. € 2,8 milj. €	20,5 milj. € 4,3 milj. € 34,0 milj. j€	2,8 milj. € 8,0 milj. € 650 000 €
<b>Maakunta, alue</b>	3 x Keski-Suomi	2 x Keski-Suomi 1 x Pirkanmaa	2 x Keski-Suomi 1 x Pirkanmaa	2 x Keski-Suomi 1 x Pirkanmaa	2 x Keski-Suomi 1 x Pirkanmaa

\*) Yritys tässä muodossa vuodesta 2007

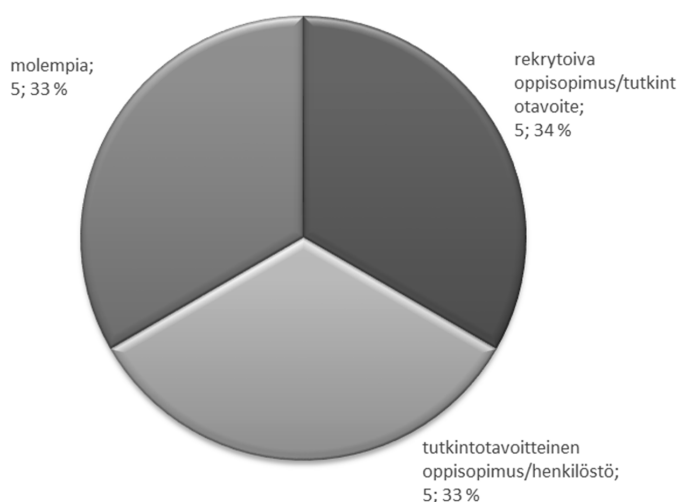
\*\*\*) A = tutkintotavoitteinen henkilöstökoulutus, B = rekrytoiva oppisopimus, C = molempia, A + B

Tutkimusaineisto jakautuu tasaisesti eri oppisopimuskoulutusmuotojen kesken niissä yrityksissä, joissa oppisopimuskoulutuksen tuottamisesta on pitkä kokemus. Aineiston mukaan yrityksissä on toteutettu rekrytoivaa eli uuden henkilön koulutukseen ja työsuhteeseen liittyen tutkintotavoitteista oppisopimuskoulutusta sekä jo työssä olevan henkilön tutkintotavoitteista täydennyskoulutusta. Näitä molempia vaihtoehtoja toteutuu tasaisesti, eli aineisto sisältää eri oppisopimuskoulutuksen muotoja yhtä paljon, kuten kuviosta 16 voidaan havaita.

Aineistosta voi esimerkkinä nostaa yrityksen, joka on ollut toiminnassa Keski-Suomessa sosiaali- ja terveysalalla noin 20 vuotta. Oppisopimuskoulutus on ollut noin 10 vuotta osana yrityksen koulutustoimintaa, siitä alkaen kun nykyinen johtaja aloitti työnsä yrityksessä. Oppisopimuskoulutus on pääasiassa ammatillista peruskoulutusta ja toteutuu uuden henkilön rekrytoinnin yhteydessä. Oppisopimuskoulutukseen tulevilla henkilöillä on yleensä työkokemusta joltakin toiselta alalta tai jonkin muun alan ammatillinen tutkinto. Oppisopimusopiskelijoiden ohjaukseen osallistuu yrityksessä useita henkilöitä. Tietopuoliseen koulutukseen yrityksen edustaja on melko tyytyväinen, vaikka toivomisen varaa on

tietopuolisen koulutuksen ja käytännön työn yhdistämisessä toisiinsa. Nuorten oppisopimuskoulutusta ei yrityksessä ole ollut, eikä siihen panosteta myöskään tulevaisuudessa ellei koulutukseen liittyvissä asenteissa kaikilla tasoilla tapahdu muutosta tai yleisissä määräyksissä niin edellytetä. Kyseinen yritys on alallaan ja alueellaan vahva ja tunnettu toimija.

### Oppisopimuskoulutuksen toteuttaminen (N=15)



Kuvio 16. Oppisopimuskoulutuksen toteuttaminen tutkimuskohteina olevissa yrityksissä.

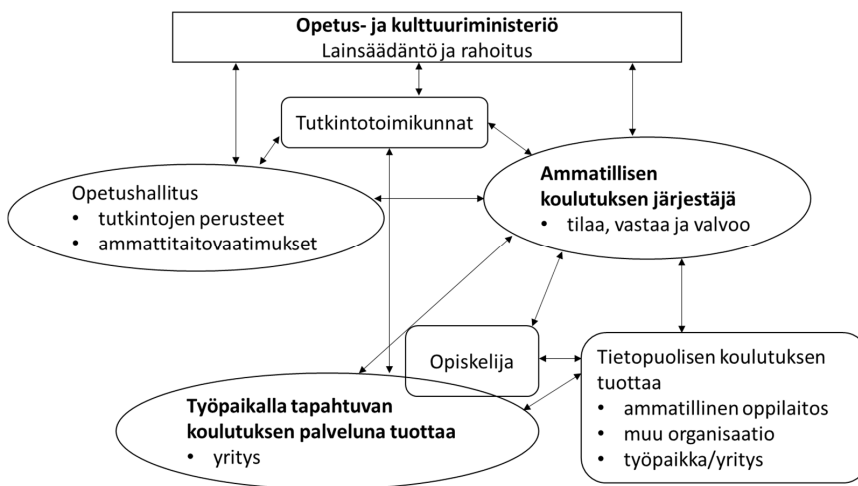
Aineisto on luokiteltu myös sen mukaan, minkä tasoisin tutkintoihin tutkimuskohteina olevissa yrityksissä koulutusta tuotetaan. Taulukossa 8 on kooste tutkimusaineistosta tutkinnon tasojen osalta. Tutkinnon tasolla tarkoitetaan oppisopimuskoulutuksena suoritettavia ammatillisia perustutkintoja, ammattitutkintoja ja erikoisammattitutkintoja. Taulukossa numerot tarkoittavat yritysten määrää suhteessa kyseisen tutkinnon tasoon. Kahdessa haastattelussa tuli esiin, että yrityksessä on vain vähän kokemusta oppisopimuskoulutuksesta, joka ei tähtää tutkintoon vaan toteutuu muuna ammatillisena lisäkoulutuksena.

Taulukko 8. Tutkintojen tasot ja tutkintojen suorittaminen empiirisen aineiston mukaan.

Tutkinnot	Sosiaali- ja terveysala	Kaupan ja hallinnon ala	Graafinen ala	Elintarvikeala	Talotekniikka ja rakentaminen
perustutkinto	3	2	2	3	3 <sup>c)</sup>
ammattitutkinto	2	3	3	2	2
erikoisammattitutkinto	2	3	3	3	2
muu lisäkoulutus	1 <sup>a)</sup>			1 <sup>b)</sup>	

a) yksi henkilö, b) vuosia sitten ollut muutama henkilö, c) yhdelle yrityksistä tutkinto ei niin kovin tärkeä

Tutkimusaineiston perusteella voidaan kuvata ammatillisen koulutuksen tuottamista oppisopimuskoulutuksen keinoin. Työpaikalla tapahtuva koulutus ja oppiminen ovat osa ammatillista koulutusta, jonka yritys tuottaa koulutuspalveluna. Kuvio 17 kuvaa tätä tutkimusaineiston asetelmaa. Kuvioon 17 ei ole erikseen kirjoitettu, kuka koulutuspalvelun asiakas tässä tapauksessa on. Asiakkuuden kirjo on laaja, ja asiakas voi olla ulkoinen tai sisäinen, asiakkaan välikäsi, palvelun käyttäjä tai palvelun maksaja, osakas, edunsaaja tai osallistuja tai ns. vähemmän arvokas asiakas (Johnsson & Clark, 2008; Lönnqvist ym., 2010). Oppisopimuskoulutuksen tuottamisessa tämä tarkoittaa, että kaikki osapuolet, henkilöt ja tahot ovat asiakkaita jostakin näkökulmasta.



Kuvio 17. Työpaikalla tapahtuvan koulutuksen tuottaminen palveluna oppisopimuskoulutuksessa.

### 3.1.2 Teemahaastattelut yrityksissä, joissa oppisopimuskoulutusta ei tuoteta

Oppisopimuskoulutusta tuottavien yritysten lisäksi tutkija valitsi satunnaisesti empiiriseen aineistoon viisi yritystä, joilla ei ole lainkaan kokemusta oppisopimuskoulutuksesta ja oppisopimuskoulutuksen ideologia ja toimintatapa ovat muutoinkin vieraita. Oppisopimuskoulutukseen liittyvien kokemusten puutteen vuoksi empiirinen aineisto on kiinnostava tässä yhteydessä. Näiden yritysten osalta ei ollut alaan liittyvää kriteeriä, mutta yrityksen tuli olla myös pk-yritys vertailun helpottamiseksi. Asiakassuhteen puuttuminen oppisopimuskoulutuksen järjestäjään tai oppisopimuskoulutuksen tilaajaan oli merkittävin peruste tutkimuskohteen valinnassa. Nämä haastattelut tuovat mielenkiintoista tutkimustietoa ”ei-käyttäjistä” suhteessa niihin, joilla oppisopimuskoulutuksen kokemusta on (”ei-käyttäjistä” käyttäjätutkimuksessa kts. Hennala & Melkas, tulossa). Haastattelulomake on koottu ja haastattelut on toteutettu teknisesti samanlaisina kuin oppisopimuskoulutusta tuottavien yritysten kanssa. Haastattelulomakkeessa ja haastatteluissa ei kuitenkaan oppisopimuskoulutuksen tavoitteiden ja vaikutusten tarkastelulle ollut tilaa, koska yrityksissä ei ollut kokemusta oppisopimuskoulutuksesta.

Tutkimusaineiston hankinnassa tutkija käytti ammatillisia verkostoja sekä kokemusta ja tietämystä siitä, mihin oppisopimuksia ei kuluneiden vuosien aikana ollut solmittu. Tutkija ei huomionnut tämän aineiston osalta koulutus- tai toimialaa, koska aineiston hankinta perustui satunnaiseen omaan ja verkoston kokemusperäiseen valintaan. Tärkeää oli löytää tutkimukseen soveltuva pk-yritys ja saada luottamuksellinen kontakti sinne. Käytännössä tutkija kartoitti yritykset pääasiassa keskustelemalla usean koulutustarkastajan kanssa sekä pohtimalla omia kokemuksiaan oppisopimustyöstä. Tutkija soitti ja lähetti sähköpostin yrityksen johtoa edustavalle henkilölle tästä tutkimustyöstä. Tutkija esitti tapaamista ja yrityshaastattelua. Kaikki haastattelut toteutuivat marras–joulukuun 2013 sekä tammikuun 2014 aikana.

Tutkimusaineistoksi sopivia yrityksiä oli helppo lähestyä, mutta haastatteluajan varaaminen oli melko haasteellista. Koska aiempia kontakteja ei ollut, asia koettiin ehkä vieraaksi ja ajateltiin, ettei teeman ympäriltä löytyisi keskusteltavaa haastattelun verran. Tutkija koki, että yhteydenottoilanteeseen liittyi jonkinlainen myyntitilanne; miten saada mahdolliset haastateltavat puhelimesta ja sähköpostiviestillä vakuuttuneeksi siitä, että haastatteluun osallistuminen voi olla hyödyllistä ja tärkeää myös yritykselle. Haastattelu on aina oppimistilanne. Aineistoon valikoitui lopulta viisi yritystä, joista kaksi on kaupan alalta ja

kolme tekniikan alalta. Kaikki tekniikan alan yritykset edustivat kuitenkin eri toimialoja. Haastateltaviksi tutkija sai yritykset, joita on kuvattu taulukossa 9.

Esimerkkinä aineistosta voi nostaa yrityksen, joka toimii Keski-Suomessa ja on alallaan johtava yritys myös valtakunnan tasolla. Yritys on noin 50 vuotta vanha, mutta oppisopimuskoulutus ei ole ollut osana sen koulutustoimintaa missään yritystoiminnan vaiheessa. Yrityksessä on ollut aiemmin ja on myös nykyisin hyvin vahva työpaikalla tapahtuvan oppimisen kulttuuri, koska työssä tarvittavia taitoja ei voi oppia koulussa. Tämä kulttuuri ei kuitenkaan ole johtanut oppisopimuskoulutukseen, vaan tietojen ja taitojen oppimisesta on huolehdittu muutoin arkisen työn lomassa. Henkilöstön koulutus on toteutunut pääasiassa lyhytkestoisena henkilöstökoulutuksena, tutkintotavoitteiseen ammatilliseen koulutukseen yrityksen henkilöstöllä ei ole ollut joko tarvetta tai kiinnostusta. Nuorten ammatilliseen peruskoulutukseen liittyviä työssäoppimisjaksoja yrityksessä on toteutettu eli jotakin yhteistyötä ammatillisen koulutuksen järjestäjiin on kuitenkin ollut olemassa. Kiinnostusta oppisopimuskoulutukseen yrityksen johdolla sinänsä on, mikäli siitä on mahdollista saada konkreettista lisätietoa juuri oman yrityksen kannalta.

Taulukko 9. Haastattelun kohteena olevat yritykset, jotka eivät tuota oppisopimuskoulutusta.

YRITYKSET	Kone- ja metalliala	Kauppa ja hallinnon ala	Muu tekniikka ja liikenne
Yrityksen perustamisvuosi	1966 1978	1999 1979	1998
Haastateltavan asema ja työkokemus yrityksessä	Toimitusjohtaja, 19 v. Tuotantovastaava, 19 v.	Tavaratalopäällikkö, 4,5 v. Myyäläpäällikkö, 17 v.	Yrittäjä/johtaja, 13 v.
Henkilöstömäärä	80 26	18 12	5
Maakunta/alue	2 x Keski-Suomi	2 x Keski-Suomi	Keski-Suomi

Tulevaisuudessa tällainen tutkimus voitaisiin toteuttaa myös suurissa yrityksissä valiten tutkimuskohteiksi esimerkiksi vain yksi tai kaksi yritystä, tehden niissä ns. case-tutkimus ja haastatellen samasta yrityksestä useaa eri henkilöä.

### 3.1.3 Sisällönanalyysi

Tässä tutkimuksessa käytettiin sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi alkoi kehittyä toisen maailmansodan aikana, kun amerikkalaiset sotilaat analysoivat saksalaisia sanomalehtiä ja niissä olevia artikkeleita (Järvinen & Järvinen, 2000: 66). Tuomen ja Sarajärven (2004: 97–99) mukaan sisällönanalyysi voidaan luokitella kolmeen erilaiseen analysointimalliin: induktiiviseen eli aineistolähtöiseen, deduktiiviseen eli teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen analysointimalliin. Induktiivinen analyysi antaa mahdollisuuden aineiston itsensä ”puhua” ilmiöstä, deduktiivinen analyysi taas on perinteinen kirjallisuudessa ilmenevä teoria, joka on sidoksissa todellisuuteen. Teorialähtöinen analyysi ei perustu suoraan teoriaan, vaan siinä esiintyy useita teoreettisia kytkentöjä. Aineistosta valitaan kohteet, jotka analysoidaan, mutta aiempi tieto antaa suuntaa enemmän kuin teoria. Tällä tavoin yhdistetään kokemukseen pohjautuva tieto ja teoria (Tuomi & Sarajärvi, 2004: 97–99).

Wilkinsonin (2004: 182–183) mukaan sisällönanalyysi voidaan erottaa etnografisesta analyysistä. Etnografinen analyysi Wilkinsonin (2004: 182–183) mukaan on sisällönanalyysiä valikoivampi menetelmä, joka pyrkii ratkaisemaan kysymyksen ”mitä tässä tapahtuu” pureutuen samalla tarkemmin ja syvemmin esimerkiksi ryhmädynamiikkaan. Sisällönanalyysi perustuu tiettyyn systeemiin ja on sisältöpitoisempaa. Tulokset molemmista analyyseistä eroavat toisistaan. Kynkään ja Vanhasen (1999: 4) teorian mukaan aineisto analysoidaan tavallisesti laadullisesti sisällönanalyysillä. Berelson (1952) taas kuvailee sisällönanalyysin seuraavasti: sisällönanalyysi on kommunikaation ilmisällön objektiivista, systemaattista ja määrällistä kuvailua varten soveltuva tutkimustekniikka. Kyngäs ja Vanhanen (1999: 4–5) lisäävät tähän, että kommunikaatioteoriassa viestillä on aina lähettäjä ja vastaanottaja ja siihen sisältyy jonkinlainen yhteiskunnallinen tausta. Latvala ym. (2001: 23) mainitsevat, että sisällönanalyysissä voidaan kommunikaatiosta analysoida se, kuka puhuu, miten puhuu, kenelle puhuu ja mitä seurauksia puheesta on. Sisällönanalyysiä voidaan pitää menetelmänä, jonka avulla voidaan järjestää, kvantifioida ja kuvata tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. Sisällönanalyysi on hyvin tavallinen menetelmä esimerkiksi päiväkirjojen, kirjeiden, puheiden, dialogien, raporttien, kirjojen, artikkeleiden ja muun materiaalin analyysiin. Latvalan ym. (2001: 23) mukaan sisällönanalyysi kiteyttää tutkittavan ilmiön eräänlaiseksi kuvaukseksi. Sisällönanalyysissä on tärkeää, että tutkimusaineistosta pystytään jaottelemaan samanlaiset ja erilaiset asiat. Luokat ja jaottelut ovat toisensa poissulkevia ja yksiselitteisiä. (Latvala ym.,



2001: 23). Sisällönanalyysin lopputuloksena voi syntyä erilaisia kategorioita, käsitteitä, käsittekartta tai jokin malli. Järvisen ja Järvisen (2000: 67) mukaan analysointi tapahtuu seuraavien toimintojen tuloksena: laadi koodituskaavio, koodaa teksti, laske frekvenssit tai prosentit, suorita hypoteesien testaaminen. Järvinen ja Järvinen (2000: 67) käsittävät sisällön analyysin myönteiseksi tekstianalyysiksi. Eskola ja Suoranta (2000: 185) taas painottavat sisällönanalyysissä käsitettä sisällön erittely, samoin kuin Pietilä (1973). Eskola ja Suoranta (2000: 185) määrittävät, että sisällön erittelyssä kuvataan myös kvantitatiivisesti aineistoa laadullisen luokittelun lisäksi. Tämä erottaa sen sisällönanalyysin käsitteestä. Tuomen ja Sarajärven (2004: 70–71) mukaan kvalitatiivisessa analyysissä on tärkeää, että aineistoa tarkastellaan myös kokonaisuuden näkökulmasta ja sen moninaisuus on hyvä huomioida ja pitää. Sisällönanalyysissä aineistonkeruu, analyysi, tulkinta ja aineiston raportointi toteutuvat osittain samaan aikaan. Laadullinen tutkimus voidaan yleisesti rinnastaa sisällönanalyysiin. Tuomi ja Sarajärvi (2009: 110–119; kts. myös Eskola, 2001) esittelevät sisällönanalyysin erilaisia muotoja, vaikka analyysin painoarvo perustuu Pietilän (1973) esittelemään järjestykseen. Pietilän (1973: 92) sekä Kynkään ja Vanhasen (1999: 5–7) mukaan aineiston analyysissä ensimmäisenä määritellään analyysiyksiköt, joista valikoidaan tutkimustehtävien perusteella sanat tai lauseet. Litteroitu aineisto luetaan läpi moneen kertaan. Tärkeää litteroinnissa on, että etsitään vastauksia kysymyksiin: Kuka tässä kertoo? Missä tämä asia tapahtuu? Milloin se tapahtui? Miksi ja mitä tässä tapahtuu? Tämän jälkeen on vuorossa pelkistäminen eli tutkimuskysymysten kautta kootaan tekstistä ne kohdat, joista vastaus kysymyksiin löytyy. Pelkistysten tulee olla mahdollisimman tarkkoja löydöksiä. Ryhmittelyssä etsitään sekä samoja että erilaisia asioita, jotka lopulta yhdistetään samaan kategoriaan tai ryhmään. Lopuksi kategoria tai ryhmä nimetään niin, että se kuvaa sen sisältöä.

Wilkinsonin (2004: 183) mukaan tutkijalla on aina mahdollisuus itse päättää, mitkä asiat kuuluvat hänen mielestään yhteen ja samaan kategoriaan ja mitä siihen ei kuulu. Samat asiat voidaan tarpeen mukaan myös kvantifioida (Wilkinson, 2004: 183). Lopullisena ja viimeisenä vaiheena sisällönanalyysissä on yläkategorioiden muodostaminen. Tämä tarkoittaa sitä, että analyysi jatkuu yhdistämällä olemassa olevat alakategoriat. Analysointia jatketaan aina niin kauan kuin aineiston osalta on sekä mahdollista että mielekästä. Tässä tutkimuksessa aineiston analysointi eteni edellä mainittujen kuvausten mukaisesti niin, että litterointivaiheessa tutkijan mieleen alkoi jo muodostua tuloksista jonkinasteinen mielikuva. Tämän jälkeen tutkija luki

aineiston moneen kertaan ja teki myös monia kirjauksia. Avainsanojen erottelu aineistosta eri väreillä sekä eroteltujen sanojen kokoaminen mielekkäiksi kokonaisuuksiksi ja teemoiksi oli osa analyysiä. Muodostuneet kokaisuudet ovat kategorioita, jotka on esitelty tämän tutkimuksen tuloksissa. Lopulliset yläkategoriat muodostuivat aineiston pohjalta jäseneltyjen ja ryhmiteltyjen kategorioiden mukaan.

Metodisesti tämä tutkimus on laadullinen ja tutkimusstrategisesti hermeneuttinen. Esimerkiksi Niiniluodon (2002) ja Karvosen (2002) mukaan hermeneuttisen tutkimuksen tarkoitus on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä eli sitä, miksi ihmiset, tässä tapauksessa yritykset, toimivat niin kuin toimivat. Toisaalta tutkimus on myös eräänlainen toimintatutkimus, jossa yritykset kuvaavat itse omaa toimintaansa. Molempia tutkimustyyppjä toteutetaan keräämällä aineistoa niin, että käytetään monia eri menetelmiä. Tässä tutkimuksessa aineisto on koottu teemahaastatteluilla, minkä lisäksi aineisto sisältää selvityksiä, raportteja ja poliittisia asiakirjoja, lehtiartikkeleita ja kansainvälisiä tutkimuksia. Tutkimukseen oli mahdollista koota myös aineistoa, jota yrityksissä oli käytetty oppisopimuskoulutukseen liittyen. Tutkimuksessa on viitteitä myös etnografiseen tutkimukseen. Etnografia on tutkimusstrategia, jonka tavoitteena on kuvata ja selittää ihmisten toimintaa heidän ympäristössään tai ryhmän jäsenten tulkintoja ja heidän käsityksiään ympäristöstä ja toiminnasta. Etnografisessa tutkimuksessa tutkija on usein mukana, läsnä vuorovaikutuksessa tutkimuskohteena olevassa ympäristössä (esim. Lappalainen ym., 2007, toim.). Tässä tutkimuksessa näin ei kuitenkaan ollut. Tutkimus selittää toimintaa, mutta tutkija ei itse ollut tutkimuskohteiden toiminnassa mukana.

Koska tutkimuksen analysointi tapahtui aineisto- ja sisältölähtöisesti, myös ennalta arvioitu ja suunniteltu teoreettinen viitekehys tarkentui ja kiteytyi samanaikaisesti. Sisällönanalyysin mukaan haastatteluaineistosta oli nähtävissä teemat ja yläkategoriat, jotka liittyivät palvelun kokonaislaatuun. Grönroosin (2013) mukaan palvelun kokonaislaatu koostuu palveluun liittyvistä odotuksista ja palveluun liittyvien kokemusten välisestä suhteesta, jonka teoriaa on käsitelty luvussa 2.1.3. Taulukkoon 10 on koottu muutamia esimerkkejä siitä, kuinka palvelun kokonaislaatu näkyy myös yrityksen oppimisympäristössä. Grönroosin (2013) teorian mukaan odotukset koostuvat palvelun tarpeesta, aiemmista kokemuksista, imagosta, markkinointiviestinnästä, muiden suosituksista ja kokemuksista, referensseistä ja erityisesti

palvelun hinnasta. Palvelun kokemus taas sisältää palvelun teknisen laadun, toiminnallisen laadun, palveluympäristön, palvelun suunnittelun ja tuotannon.

Yrityksessä tuotettavan oppisopimuskoulutuksen valintaperusteet ja tavoitteet kuvaavat Grönroosin (2013) teoriassa palvelun odotuksia ja palvelun kokemukset kuvaavat palvelun tuottamisen vaikutuksia yrityksessä.

Taulukko 10. Esimerkkejä aineistosta suhteessa palvelun kokonaislaatuun.

Odotukset	Kokemukset
<ul style="list-style-type: none"> <li>• tarve henkilöresurssista ja osaamisesta</li> <li>• uutta tietoa ja sen soveltaminen käytäntöön</li> <li>• muiden yritysten/ opiskelijoiden kokemukset</li> <li>• pysyvyys, jatkuvuus ja sitoutuminen</li> <li>• laadun ja tuottavuuden parantaminen</li> <li>• imagoasia, referenssi yritykselle</li> <li>• hyvät kokemukset aiemmin</li> <li>• kustannustehokkuus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• osaamisen lisääntyminen ja säilyttäminen</li> <li>• tutkinto</li> <li>• toiminnan, osaamisen säilyttäminen ja kehittäminen</li> <li>• toimii käytännössä</li> <li>• toteutuu osana yritystoimintaa</li> <li>• voidaan suunnitella vaikka siinä parannettavaa</li> <li>• pienet kustannukset suhteessa hyötyihin</li> <li>• oman toiminnan arviointi</li> <li>• itsetunto kasvaa, näkyy tekemisen laadussa</li> </ul>

### 3.2 Tutkimustyöhön liittyviä erityispiirteitä

Tutkimustyön tekemisessä kansainvälisen kirjallisuuden ja alan aiemman tutkimuksen vähyys toivat omat haasteensa, lähinnä oppisopimuskoulutukseen liittyvän kirjallisuuden ja tutkimuksen osalta. Koska oppisopimuskoulutuksen käsite on hyvin erilainen eri puolilla Eurooppaa ja muualla maailmassa, ei täysin rinnastettavaa ja vertailukelpoista kansainvälistä tai edes suomalaista tutkimustietoa ollut saatavilla. Kansainvälisesti oppisopimuskoulutusta ja työpaikalla tapahtuvaa koulutusta ja oppimista on sinällään tutkittu paljon, esimerkiksi työssä oppimiseen liittyvien menetelmien näkökulmasta. Lisäksi kansainvälinen tutkimus liittyi oppisopimuskoulutuksen tuottavuuteen ja jopa hyvinkin tarkkoihin kustannus-hyötyanalyysiin ja laskelmiin, joihin taas suomalainen oppisopimuskoulutuksen seuranta tai tutkimus ei vielä yllä, niin kuin kirjallisuuskatsauksesta käy ilmi. Myös tutkimustulosten

vertailu asettaa omat haasteensa; tämän tutkimuksen ja kansainvälisten tutkimusten tulosten vertailu ei välttämättä ole järkevää, koska vertailun kohteena ovat eri järjestelmät ja käsitteet.

Tutkimuksen teemahaastatteluissa tutkija ei suoraan kysynyt, vaikuttaako oppisopimuskoulutus yrityksessä tuottavuuteen, mutta teoreettisessa tarkastelussa voidaan osoittaa, että osaamisen lisääntyminen eri sektoreilla vaikuttaa työn tuottavuuteen eteenkin, jos se huomioidaan yrityksen johtamiskulttuurissa (Andriesen, 2004; Lönnqvist & Schuima, 2010; Keep, 2012; Lerman, 2014). Kansainvälisissä tutkimuksissa ei kuitenkaan eritellä tarkasti, millaista osaamista yritykset tarkoittavat eikä määritellä tarkkoja rajoituksia sille, mistä tekijöistä oppisopimuskoulutuksen tuottavuus syntyy. Tutkimuksissa kyllä kuvataan, että oppisopimuskoulutus lisää osaamista, mutta se, millaisesta osaamisesta on kysymys, jää hieman epäselväksi (mm. Klink & Streuner, 2002; Keep, 2012; Muehlemann ym., 2007b; Muehlemann ym., 2010). Tämän tutkimuksen haastatteluaineisto sisältää vahvasti osaamisen elementin, minkä vuoksi väitöskirja osallistuu tieteelliseen keskusteluun tästäkin näkökulmasta. Haastatteluaineistosta ja tutkimuksen tuloksista käy ilmi, millaista osaamista oppisopimuskoulutusta tuottavat yritykset tarkoittavat.

Tutkijan oma tausta oppisopimuskoulutuksen parissa on ollut tämän tutkimuksen lähtökohtana. Aiempi työskentely oppisopimuskoulutusta järjestävässä organisaatiossa, tämän tutkimuksen mukaan oppisopimuskoulutuksen asiakasorganisaatiossa, auttoi huomattavasti empiirisen tutkimusaineiston hankinnassa ja tutkittavan ilmiön ymmärtämisessä. Uusi lähestymistapa lisäsi tutkijan motivaatiota tehdä ja saattaa päätökseen tämä tutkimus. Yrityksissä ja työelämässä yleensä suuret muutokset haastavat yrityksiä kilpailemaan yhä enemmän eri asioista. Jos yrityksissä toteutettavaan työpaikkakoulutukseen ei ole kiinnitetty riittävästi huomiota, osaamispääomiin liittyvä kasvaminen ja kehittyminen jäävät ehkä huomaamattomiksi yksittäisiksi interventioiksi. Vaihtoehtona olisi luoda työpaikalla tuotettavaan ammatilliseen koulutukseen oma toimintaprosessi samalla tavoin kuin laatuprosesseja alettiin vahvasti kehittää 1990-luvulla. Sen avulla olisi mahdollisuus edistää niitä tekijöitä, joita työpaikalla tapahtuvaan koulutukseen kansainvälisesti tarkasteltuna liittyy, esimerkiksi nuorisotyöttömyyden vähentäminen.

Tässä väitöstutkimuksessa yhdistetään Suomessa alana vähän tutkittu oppisopimuskoulutus sekä sen tuottaminen koulutuspalveluna siinä muodossa, jota yritykset työpaikalla tapahtuvana

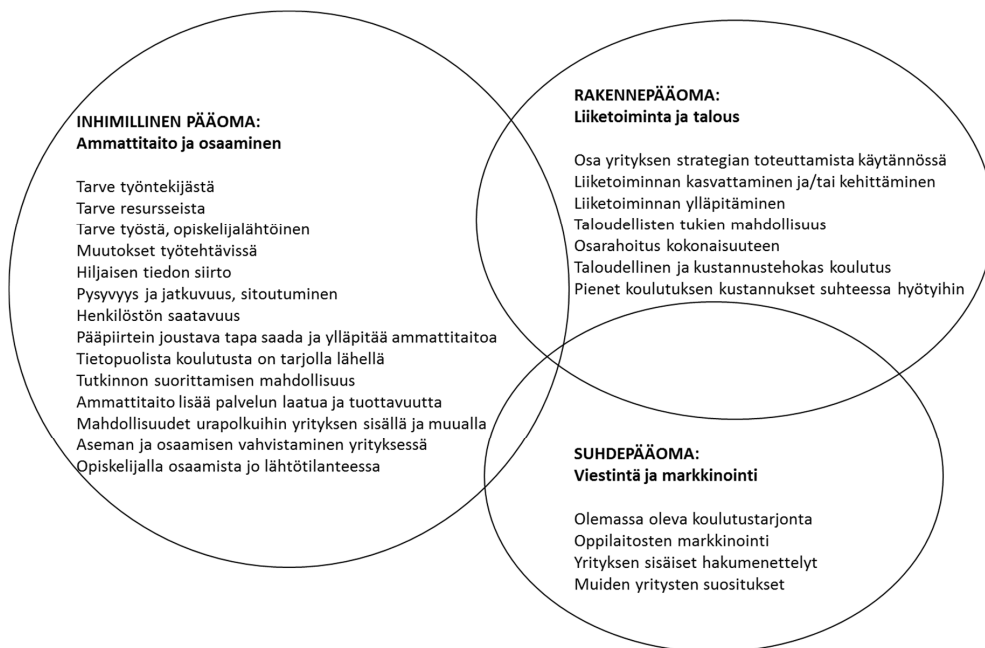
koulutuksena ja osaamisen tuottamisena toteuttavat. Kun työpaikalla tapahtuva koulutus ymmärretään palveluna, yritys pystyy systemaattisemmin ja paremmin kehittämään sitä ja käyttämään hyväkseen koulutuksen tuottamisen hyödyt.

## **4 TUTKIMUKSEN TULOKSET**

### **4.1 Oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentuminen yrityksissä**

#### **4.1.1 Oppisopimuskoulutuksen valinta, odotukset ja tavoitteet**

Oppisopimuskoulutuksen valinta ja sen tavoitteet ovat aina mahdollisuus yritykselle. Aineiston mukaan se, miksi yritykset valitsevat tämä koulutusmuodon, on kiinni hyvin monista tekijöistä. Kuvio 18 kuvaa valintaan vaikuttavat tekijät, jotka samalla kuvaavat niitä odotuksia ja tavoitteita, joita toimintaan liittyy. Tutkimusaineistossa yritysten tavoitteet, odotukset ja valintaperusteet painottuvat pääasiassa inhimillisiin eli henkilöpääomiin liittyviin tekijöihin, mutta rakenne- ja suhdapäomallakin on siinä oma osansa taloudellisten kysymysten sekä viestintään ja markkinointiin liittyvien asioiden osalta.



Kuvio 18. Oppisopimuskoulutukseen liittyvät tavoitteet yrityksissä.

Kuvioon 18 on koottu aineistosta oppisopimuskoulutuksen valintaperusteet ja tavoitteet, jotka on jaettu kolmeen eri osaamisalueeseen ja niiden osa-alueisiin, joita tarkastellaan seuraavassa:

- 1) inhimillinen pääoma, ammattitaito ja osaaminen
- 2) rakennepääoma, liiketoiminta ja talous
- 3) suhdepääoma, viestintä ja markkinointi.

### **Inhimillinen pääoma, ammattitaito ja osaaminen**

Inhimilliseen pääomaan, ammattitaitoon ja osaamiseen liittyen tutkimuksessa löydettiin useita oppisopimuskoulutuksen valintaperusteita ja tavoitteita. Aineiston mukaan työsuhteeseen liittyvissä asioissa on tärkeää, että oppisopimus voidaan solmia rekrytointitilanteeseen ja samalla yrityksen omien tavoitteiden lisäksi syntyy mahdollisuus tarjota työtä ja koulutusta ihmisille. Tällä tavoin saadaan sitoutumista ja pysyvyyttä alalle ja yritykseen. Ehdotus oppisopimuskoulutuksesta voi lähteä joko yrityksen tai opiskelijan tarpeesta, usein opiskelijan tarpeesta ja aloitteesta. Sosiaali- ja terveysalan yrityksessä haastateltava toteaa: *”No siinä pääsee heti töihin ja kokeilemaan alaa. Se lähtee opiskelijan aloitteesta kun tulee kysymään*

*töitä.*” Kyseisessä yrityksessä tuotetaan oppisopimuskoulutusta pääasiassa henkilön rekrytoinnin yhteydessä. Tutkimusaineistosta käy ilmi, että tietopuolisen koulutuksen markkinointi oppilaitoksista käsin vaikuttaa oppisopimuskoulutuksen valintaan ja siihen liittyviin odotuksiin. Oppilaitosten koulutustarjonta ja niistä tiedottaminen ovat keskeisiä tekijöitä oppisopimusprosessin etenemisessä ja aloittamisessa. Tutkimusaineistossa on mukana muutama yritys (yksi kaupan ja hallinnon alalta, yksi elintarvikealalta), jossa on käytössä sisäinen hakumenettely erilaisiin koulutuksiin, myös oppisopimuskoulutukseen. Tämä tarkoittaa lähinnä sellaista oppisopimuskoulutusta, joka toteutetaan yrityksessä henkilöstökoulutuksena. Näistä toimintatavoista voidaan päätellä, että oppisopimuskoulutus on muun ammatillisen koulutuksen tavoin melko perinteinen ja oppilaitosmuotoinen hakeutumiskäytänteiden osalta ja perustuu opiskelijan aktiivisuuteen hakeutumisen osalta. Aineiston mukaan muutokset yrityksessä, kuten esimerkiksi työtehtävissä tai henkilöstössä, vaikuttavat oppisopimuskoulutuksen valintaan ja tavoitteisiin siinä. Näin halutaan varmistaa tietty osaaminen, palvelutaso ja työn laatu.

Oppisopimuskoulutus on pitkäkestoinen, sillä halutaan sitoutumista, ja se luo yrityksessä oppimisen ilmapiiriä yksilö- ja yhteisötasolla. Oppisopiminen on läsnä jatkuvasti, ja oppimisprosessiin osallistuu useita henkilöitä koulutuksen aikana. Jatkuvalla oppimisella ja kehittämisellä on merkitystä liiketoimintaan ja siinä menestymiseen. Haastateltavien mukaan yksilöiden ja erityisesti myös yhteisön on ponnistettava tavoitteiden saavuttamiseksi. Koulutus- ja oppimisprosessin aikana ei ole käytössä muita arviointimalleja kuin mitä koulutuksen järjestäjä edellyttää neljän kuukauden välein. Koulutuksen tavoitteet luodaan pääasiassa koulutuksen alettua. Lähinnä inhimilliseen pääomaan liittyvät tekijät, kuten henkilöresurssi, tulevat tavoitteena esiin ennen koulutuksen alkua.

Keitä sitten halutaan kouluttaa? Oppisopimuskoulutusta on mahdollista toteuttaa joko olemassa olevan henkilöstön koulutuksena sekä ns. rekrytoivana oppisopimuskoulutuksena, jossa samaan aikaan solmitaan työsopimus ja oppisopimus. Jakauma näiden mallien kesken oli melko tasaista tässä tutkimusaineistossa. Aineiston perusteella yritykset, joissa oppisopimuskoulutuksen toteuttaminen on vakiintunut toimintatapa, osaavat hyödyntää sitä erilaisissa yrityksen muutostilanteissa. Huomioitavaa aineistosta on myös se, että osa yrityksistä ei näe henkilöstökoulutuksena toteutettavan lisäkoulutuksen lisäarvoa eivätkä siksi

ole kiinnostuneita muusta kuin uusien henkilöstöressurssien lisäämisestä ja sitä kautta tulevan ammattitaidon ja osaamisen lisäämisestä. Yritykset ovat kiinnostuneet aikuisista, joilla on kokemusta elämästä, työstä ja opinnoista, myös muilta aloilta, ja joiden oma elämäntilanne tukee sitoutumista työhön ja opiskeluun. Tällaiset henkilöt pystyvät nopeasti liiketoiminnan toteuttamiseen ja ovat siten mielenkiintoisia koulutettavia yrityksen näkökulmasta katsottuna. Oppisopimuskoulutus toimii myös eräänlaisena opiskelijan testausmenetelmänä. Oppisopimuskoulutuksen läpi vieminen tai siinä eteneminen kertoo henkilön oppimis- ja kehittymiskyvystä, ja sellaisia henkilöitä yritykset haluavat kouluttaa ja sellaisille antaa etenemismahdollisuuksia työssä.

Haastattelujen ja aineiston perusteella uusissa työsuhteissa oppisopimusopiskelijasta halutaan resurssi, osa työyhteisöä, jolla on samanlaiset tavoitteet työssä kuin muullakin henkilöstöllä. Resurssien myötä on mahdollista parantaa esimerkiksi asiakaspalvelua ja työn laatua ja sitä kautta vahvistaa liiketoiminnallista asemaa. Aineiston mukaan oppisopimuskoulutus on myös erittäin tärkeää rekrytointimenetelmä sellaisille koulutus- ja toimialoille, joihin ei ole mittavaa kiinnostusta hakeutujien osalta. Tässä tutkimuksessa sellainen ala oli elintarvikeala. Haastattelussa todettiin esimerkiksi: *”Ei tänne elintarvikealalle ammattilaisia oikein muuten saa. Osalla ei ole mitään koulutusta ja joillakin on joku toinen ammatti ennestään. Alalla kuitenkin tarvitaan koulutus, ei pelkkä työssäolo oikein riitä kovin pitkälle.”* Jos yrityksessä tarvitaan resursseja, niitä on mahdollisuus helpommin saada, kun samalla voi tarjota koulutusmahdollisuuden. Sosiaali- ja terveystieteillä asia näyttäytyy usein toisin: yrityksestä käsin aloite ei lähde, koska hakijoita on jatkuvasti ja kysyntää oppisopimusmahdollisuudesta on paljon.

Tutkinnon suorittamista oppisopimuskoulutuksen aikana pidetään haastattelujen mukaan erittäin merkittävänä, eikä tässä ollut toimialakohtaisia eroja. Tutkinnolla on merkitystä yritykselle, koska ilman konkreettista tavoitetta koko prosessi jää vajaaksi. Elintarvikealalta kokenut oppisopimuskoulutuksen tuottaja kuvaa: *”Kyllä tietysti tutkintoja tavoitellaan. Se kirvoittaa meitä kaikkia ja vahvistaa osaamista ja asemaa täällä.”* Tutkinnon suorittaminen on tavoite, joka motivoi puolin ja toisin ja vahvistaa osaamista ja asemaa alalla ja omalla työpaikalla. Tutkinnon suorittamisesta saadaan onnistumisen kokemuksia, jotka vaikuttavat työmotivaatioon ja itsetuntemukseen. Kokemus siitä, että on saavuttanut jotakin merkittävää,



on tärkeää. Vain yhdessä haastattelussa tuli esiin, että tutkinnon merkitys on vähäinen eikä sitä koettu erityisen merkittäväksi. Aineistossa yritysten edustajat näkevät myös, että koulutuksen toteuttaminen ja tutkintojen suorittaminen ovat tärkeitä referenssejä yrityksen toiminnasta. Oppisopimuskoulutuksen toteuttaminen halutaan tehdä hyvin, se on osa yrityksen imagoa.

Joillakin toimialoilla (tässä tutkimusaineistossa sosiaali- ja terveysalalla) lainsäädäntö ohjaa sitä, millainen osaamistaso, koulutus ja tutkinto henkilöstöllä tulee missäkin tehtävässä olla. Ilman tutkintotavoitetta oppisopimuskoulutusta ei pidetä merkittävänä, vaikka sekin on mahdollista. Tutkinnon suorittaminen oppisopimusjärjestelmässä toimii hyvin. Osa yrityksistä ei tunnistanut ei-tutkintotavoitteista oppisopimuskoulutusta tai oli kuullut siitä joskus. Osa tunnisti sen esimerkiksi ammatillisen perustutkinnon täydentämisen muotona. Tämä voi olla myös seurausta siitä, etteivät oppilaitokset ja koulutuksen järjestäjät erityisesti tarjoa tai esittele yrityksille sellaista mahdollisuutta.

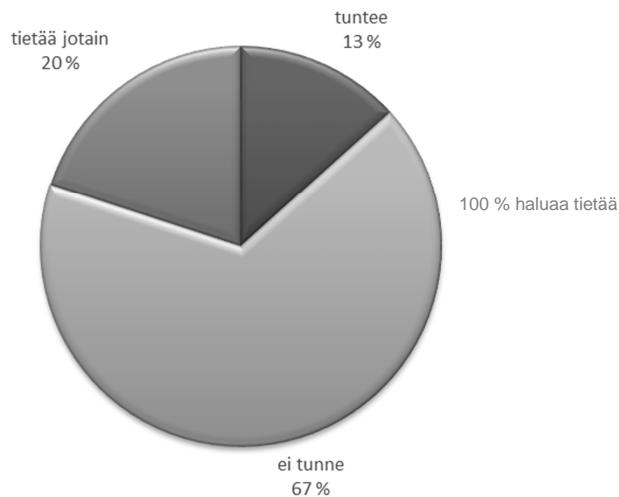
### **Rakennepääoma, liiketoiminta ja talous**

Rakennepääomaan liittyviä seikkoja ilmeni jonkin verran vähemmän. Tutkimusaineistossa oppisopimuskoulutuksen toteuttaminen ja siten sen tuottaminen ovat yrityksessä strategiaa valintoja, vaikka niitä ei sinällään ole kirjattu esimerkiksi yrityksen toimintasuunnitelmiin. Oppisopimuskoulutus on tärkeä osa yrityksen strategiaa käytännössä, ja se toimii osaamisen ja kehittämisen työvälineenä yrityksen muutostilanteissa. Aineistoon sisältyvien yritysten toimintasuunnitelmissa ja strategioissa puhutaan jatkuvasta oppimisesta, mutta niissä ei määritetä, millaisesta oppimisprosessista on kysymys. Tutkimusaineistosta käy myös ilmi, että strategiseksi työkaluksi sitä ei välttämättä aina haluta, sillä epävarmuus oppisopimuskoulutuksen rahoituksesta ja rahoituksen leikkausuutisista luo epävarmuutta. Tämä kävi ilmi yrityksessä, jossa oppisopimuskoulutuksesta on hyvin pitkät perinteet ja jossa koulutukset ovat toteutuneet pääasiassa ammatillisena peruskoulutuksena. Julkisessa keskustelussa ja mediassa yleensä oppisopimuskoulutuksen rahoituksesta on käyty viime vuosina paljon keskustelua liittyen rahoituksen niukkenemiseen, mutta se ei välttämättä koske sellaista koulutusta, josta kyseisessä yrityksessä on kysymys. Yleinen keskustelu rahoituksen leikkauksista herättää hämmennystä yrityksissä, koska käsitys valtion rahoituksesta on epäselvää. Aineistosta käy ilmi, että valtion rahoituksesta halutaan tietää ennen oppisopimuksen solmimista. Oppisopimuskoulutus sisältää paljon erilaisia elementtejä. Kaikki siihen liittyvä julkinen keskustelu ja toimenpiteet eivät koske koko järjestelmää vaan yleensä

vain osaa siitä, eikä sillä välttämättä ole merkitystä juuri kyseisessä yrityksessä. Sama ilmiö näyttäytyi muutamassa muussakin teemassa, esimerkiksi henkilöstökoulutuksen ja rekrytointikoulutuksen eroihin ja yhtäläisyyksiin liittyvien asioiden yhteydessä. Tämä saattaisi olla seurausta siitä, että oppisopimuskoulutus käsitteenä olisi syytä avata vielä uudelleen ja samalla tarkentaa, mikä on oppisopimuskoulutusta ja mikä ei.

Vaikka oppisopimuskoulutus tässä aineistossa halutaan nähdä yrityksen strategisena kehittämisen työkaluna, siitä ei kuitenkaan haluta sellaista, joka tähtää liian kauas tai on liian monimutkainen. Aineistossa oppisopimuskoulutus nähdään oppimisena ajassa, tässä ja nyt, palvelemissa hyvin jatkuvasti ja nopeasti muuttuvia osaamistarpeita. Tässä yhteydessä voidaan puhua reaaliaikaisesta reflektiosta eli välittömän oppimisen keinosta, osaamisen ja ammattitaidon edistämisestä reaaliajassa oppimisen keinoin. Reflektiolla tarkoitetaan kokemusta ja tapahtumaa, mitä se tarkoittaa ja miten asiaan tulee suhtautua. Reflektio on mentaalinen toiminto, jota voidaan kuvata tiedon muokkaamisena ja jäsentämisenä samaan aikaan kokemusten kautta (Poikela, 2004; Ruohotie, 2005b). Yksilöiden ja yritysten pitkälle laaditut suunnitelmat oppimisesta ja kehittämisestä voivat johtaa siihen, että oppimistarpeet ovat tässä hetkessä siirtyneet jo toisaalle. Aineistosta käy ilmi, että oppisopimuskoulutuksen aikana voi muodostua myös merkittäviä liiketoimintaan liittyviä muutoksia. Koulutuksen aikana voidaan huomata, että jostakin liiketoiminnan osasta on hyvä luopua ja taas toisaalta voidaan löytää uusia polkuja liiketoiminnan kasvattamiseksi. Näitä havaintoja ja toimenpiteitä on toteutettu haastatteluaineiston mukaan lähinnä kaupan alan sekä graafisen alan koulutuksissa, vaikka sama on käytännössä mahdollista myös muilla aloilla mm. koulutukseen sisältyvien kehittämistehtävien kautta.

### Yritykset ja oppisopimuskoulutuksen rahoitus, valtionosuus (N = 15)



Kuvio 19. Oppisopimuskoulutuksen valtion rahoituksen tunteminen yrityksen näkökulmasta.

Aineistossa taloudelliset kysymykset olivat myös merkittäviä valintaperuste ja tavoite, minkä vuoksi yrityksessä valittiin oppisopimuskoulutus. Koulutus voidaan siis toteuttaa muita vaihtoehtoja alemmalla kustannustasolla, joten sitä pidetään koulutuksen osarahoituksena ja hyvin kustannustehokkaana. Oppisopimuskoulutukseen liittyvät tuet, erityisesti palkkatuki rekrytointitilanteessa, koetaan merkittävänä ja kannustavana. Oppisopimuskoulutusta ei pidetä kalliina vaihtoehtona suhteessa muuhun koulutukseen tai tavalliseen työsuhteeseen. Erityisesti onnistunut tulos eli hyvä henkilöstörekrytointi ja osaamisen resurssi koetaan niin, ettei oppisopimuskoulutusta voi pitää yritykselle kalliina. Oppisopimuksen myötä liikevaihto kasvaa kustannuksia enemmän. Haastattelujen ja aineiston mukaan oppisopimuskoulutukseen liittyvää valtion rahoitusta ei yrityksissä tunneta, vaikka taloudelliset perusteet oppisopimuksen solmimiseen ovat merkittävät. Koulutuksen järjestäjät käyttävät valtionosuutta oppisopimustoiminnan järjestämiseen eli rahoituksella hankitaan opiskelijan tietopuolinen koulutus sekä tutkinto, maksetaan mahdolliset opintososiaaliset etuudet, huolehditaan koulutuksen järjestäjän hallinto sekä maksetaan oppisopimuskoulutukseen liittyvä koulutuskorvaus. Yrityksissä koetaan, että koulutuskorvaus tulee annettuna ja valmiiksi

sovittuna eikä sen suuruuteen koeta voivan vaikuttaa. Henkilökohtaistamismääräyksen toteuttamisen tulisi näkyä myös koulutuskorvauksen suuruudessa.

Valtion rahoituksesta ollaan kiinnostuneita, ja siitä halutaan tietää jo pelkästään yleissivistyksen näkökulmasta. Haastattelussa todettiin muun muassa, että *”Kyllä se olisi ihan hyvä tietää, kenelle tässä oikeastaan ollaan vastuussa”*. Koulutusmuodon tuottajina yritykset ovat vastuuntuntoisia valtion rahoituksen osalta, vaikka ymmärtävät, että vastuu kokonaisuudesta on koulutuksen järjestäjällä. Toisaalta edellä oleva kommentti kertoo myös suhteesta asiakkuuteen eli tässä tutkimuksessa koulutuksen järjestäjään, ja valtion hallintoa pidetään asiakkaana oppisopimuskoulutuksen tuottamisessa, mitä kuitenkin yritys itse ei tunnista. Julkista keskustelua oppisopimuskoulutuksen rahoituksesta on käyty paljon viime vuosina, mikä on omalta osaltaan herättänyt yritysten kiinnostusta asiaan. Kuviossa 19 on koottuna haastateltavien tuntemus ja tietämys oppisopimuskoulutukseen liittyvästä valtion rahoituksesta.

#### **Suhdepääoma, viestintä ja markkinointi**

Aineistosta nousi esiin myös muutamia suhdepääomaan liittyviä seikkoja. Oppisopimuskoulutuksen valintaan ja sen tavoitteisiin liittyivät myös oppilaitosten ja muiden kouluttajaorganisaatioiden viestintä ja markkinointi uusista alkavista oppisopimuskoulutuksista tietopuolisen koulutuksen ja tutkintojen osalta. Tarjonta loi kysyntää ja koulutustarvetta yrityksissä erityisesti silloin, kun kysymyksessä oli opiskelijaryhmän kokoaminen jonkin tutkinnon ympärille.

Haastatteluissa kävi ilmi, että oppisopimuksen solmimista sinällään pidetään kevyenä, joustavana ja yrityksen kannalta helppona, ei suinkaan byrokraattisena. Vaikuttamisen mahdollisuudet koetaan kuitenkin pieniksi, sillä kysymyksessä on yrityksen kannalta melko valmis konsepti, tietopuolinen koulutus ja rahoitus mukaan lukien. Henkilökohtaistamisen toteuttamisessa on paljon kehitettävää niin oppisopimuksen solmimisvaiheessa kuin tietopuolisen koulutuksen toteuttamisessa.

#### 4.1.2 Oppisopimuskoulutuksen vaikutukset yrityksessä

Yleisellä tasolla vaikutukset voivat olla positiivisia, negatiivisia tai neutraaleja. Yritykset, joissa yrityksen henkilöt valitsevat oppisopimuskoulutuksen ja asettavat sille edellä esitetyt tavoitteet, kokevat saavansa siitä hyvin monenlaista lisäarvoa liiketoiminnan toteuttamiseen. Aineiston perustella voidaan todeta, että tältä osin oppisopimuskoulutuksen vaikutukset yrityksessä ovat positiivisia tai neutraaleja. Osittain tulos on ennalta odotettu. Koska tutkimuskohteena on yrityksiä, joilla on vankka kokemus oppisopimuskoulutuksesta, voidaan ennalta olettaa, ettei oppisopimuskoulutuksella ole kovin kielteisiä vaikutuksia yritykseen. Tämä tutkimusaineisto kuvaa, millaisista vaikutuksista on kysymys. Taulukko 11 sisältää koosteen oppisopimuskoulutuksen kustannuksista ja vaikutuksista toimialoittain. Vaikutukset tässä tutkimuksessa ja tässä aineistossa luokitellaan osaamis pääoman jaottelun mukaisesti kolmeen eri osa-alueeseen (mm. Stewart, 1997; Ojala, 2008; Viitala, 2005):

- inhimillinen eli henkilöpääoma
- rakennepääoma
- suhdepääoma

Työyhteisö muodostuu yksilöistä, joten jokaiseen yksilöön kohdistuvat vaikutukset heijastuvat koko yhteisöön ja yritykseen. Haastatteluissa ja aineistosta käy ilmi, että opiskelijamäärällä on merkitystä vaikutusten laajuuteen. Yksittäisen opiskelijan kohdalla yritysvaikutus on luonnollisesti pienempi kuin niissä tapauksissa, joissa opiskelijoita on useampi. Tässä aineistossa ei ole selvitettyä yksilötasolla, millaisia vaikutuksia opiskelijat opinnoista, osaamisesta ja ammattitaidosta ja työskentelystä kokevat. Yksilöihin kohdistuvat vaikutukset tulivat esiin tässä tutkimuksessa yritysten näkökulmasta kokonaisuutena. Toisaalta oppisopimuskoulutuksen aikaiselle työlle asetetaan hyvin samanlaisia tavoitteita kuin muutoinkin yrityksessä tehtävälle työlle.

Aineiston mukaan yrityksissä pystytään hyvin kuvaamaan se, mistä kaikesta laadukas ja tuottava oppisopimuskoulutus kokonaisuutena koostuu. Laadukkaaseen oppisopimuskoulutukseen kuuluvat ohjaus työpaikalla, riittävä tietu puolinen koulutus sekä työn yhdistäminen siihen, tiedon jakaminen opiskelijan ja yrityksen kesken, luottamus ja sitoutuminen sekä motivoitunut opiskelija ja työnantaja. Tällä tavoin toteutumalla

oppisopimuskoulutus on sinällään tuottavaa yrityksen kannalta edellyttäen, että jokainen osa-alue toimii parhaalla mahdollisella tavalla. Tulokset tukevat Kenyonin (2005) havaintoa, että oppisopimuskoulutus ei sinällään ole tuottavaa, mutta jos sen johtaminen yrityksessä toteutuu oikein, sen tulokset ovat tuottavia. Aineiston mukaan onnistunut oppisopimuskoulutus eli tavoitteiden toteutuminen myönteisinä vaikutuksina ei ole vain opiskelijasta kiinni, vaan monet tekijät liittyvät yritykseen ja siellä työskentelyyn. Samaan tulokseen yleisesti työpaikalla tapahtuvan oppimisen osalta on päätytty Virtanen (2013).

Taulukko 11. Oppisopimuskoulutuksen kustannukset ja vaikutukset toimialoittain.

Oppisopimuskoulutuksen kustannukset ja vaikutukset toimialoittain	Sosiaali- ja terveysala	Graafinen ala	Kauppa- ja hallinnon ala	Elintarvikeala	Talotekniikka ja rakentaminen
Tutkintotavoitteinen henkilöstökoulutus		3	1	1	
Rekrytoiva oppisopimus	1			2	2
Molempia	2		2		1
<b>KUSTANNUKSET</b>					
Työsuhteesta - palkka työstä muualla	3 3	3	3	3	3
Tietopuolisesta koulutuksesta - palkka opiskelijalle *) - palkka sijaiselle - kirjallisuutta - yrityksen oman henkilöstön osuus Ohjauksesta ja arvioinnista - ei pidetä kustannuksena **)	X  3  3	X   2	X  1	X  2 3 3	X    3
<b>VAIKUTUKSET</b>					
<b>Henkilöpääoma</b> - ammattitaito ja osaaminen - palvelun ja työn laatu - itsetunto kasvaa oppimisen ja tutkinnon myötä - sitoutuminen - urakehitys - uutta tietoa ja taitoa - perusosaamisen säilyttäminen - resurssit - osaamisresurssi - henkilöstöresurssi - perusosaamisen ylläpito	3	3	3	3	3

<b>Rakennepääoma</b> - osaamisen jakaminen - ohjausosaamisen kehittyminen - työtapojen tarkastelu - oman ja muiden työn arvostus - oppimisen ilmapiiri - työllistäminen - imago ja referenssi - talous	3	3	3	3	3
<b>Suhdepääoma</b> - suhteet oppilaitoksiin, kouluttajiin, tutkinnon vastaanottajiin - yrityskontaktit ohjaajien ja opiskelijoiden kautta	3	3	3	3	3

\*) Vaihtelua, osalle opiskelijoista maksetaan palkkaa tietopuolisen opintojen aikana, jolloin se on suora kustannus yritykselle. Osa opiskelijoista ei saa palkkaa tietopuolisen jakson aikana. Tutkintotavoitteinen henkilöstökoulutus on toteutettu pääasiassa palkallisena tietopuolisen koulutuksen aikana. Vaihtelua yrityksissä on myös vuositasolla tämän asian osalta.

\*\*) Yksi graafisen alan yritys ja kaksi kaupan ja hallinnon alan yritystä

Aineiston perusteella haastateltavat kokevat, että ammattitaito ja osaaminen muodostuvat hyvin monista tekijöistä. Osa ammattitaidosta ja osaamisesta on hyvin henkilösidonnasta, osa taas vaikuttaa koko työyhteisöön. Välillä tarkan rajavedon tekeminen on vaikeaa, joskus jopa mahdotonta. Tällaisia asioita aineistossa ovat mm. oppimisen ilmapiiri ja työturvallisuusasiat. Ilmiö lähtee yksittäisestä henkilöstä, opiskelijasta, mutta koska oppimiseen ja työturvallisuuteen kiinnitetään erityistä huomiota, sen vaikutukset ovat yksilöä laajemmat.

Koulutuksen tavoitteiden, kuten ammattimaisten työmenetelmien ja työtapojen hallinta sekä teorian tuntemus, ovat aineiston mukaan koulutuksen laatutekijöitä heti koulutuksen alusta alkaen. Lisäksi tärkeinä tavoitteina ja vaikutuksina ovat uuden tiedon saaminen sekä vuorovaikutus- ja työyhteisötaitojen edistäminen. Oppisopimuskoulutus on pitkä prosessi, joka lisää oppimisen ja innostuksen ilmapiiriä koko työyhteisössä – tämä korostui haastatteluissa ja aineistossa moneen kertaan. Tämän lisäksi oppisopimuskoulutus vaikuttaa myös työturvallisuuteen, työmenetelmien tarkasteluun ja huomioimiseen yrityksessä muiden työntekijöiden osalta. Aineisto kuvaa hyvin, että oppiminen ei koske siis vain opiskelijaa vaan koko työyhteisöä. Kaikkien, erityisesti työpaikkakouluttajan, on pohdittava omaa tekemistään ja toimintaansa, ohjausosaaminen yrityksessä kasvaa. Oppisopimuskoulutus on oppimisprosessi myös kaikille niille, jotka tavalla tai toisella ovat mukana prosessissa.

Ohjausosaaminen lisääntyy myös niin, että valmistuneet opiskelijat voivat toimia jatkossa opiskelijoiden ohjaajina. Ammattitaidolla ja osaamisella on merkitystä myös urakehitykseen yrityksen sisällä, eli se antaa ammatillisesti uusia haasteita ja mahdollisuuksia. Aineiston perusteella oppisopimuskoulutus on hyvin henkilösidonainen niin opiskelijan kuin työpaikkakouluttajan näkökulmasta. Se, miten tavoitteet saavutetaan, on hyvin vahvasti kiinni molempien persoonasta ja asenteesta. Tutkinnon suorittaminen on osoitus ammattitaidosta, tavoitteista ja niiden toteuttamisesta.

Haastattelujen perusteella oppimista ja kasvamista seurataan mm. ohjaus- ja arviointikeskusteluiden ja osaamiskartoitusten muodossa. Oppimisen ja kasvamisen seuranta toteutetaan lähinnä opiskelijan ja ohjaajan välisen säännöllisen keskustelun avulla, ja pääasiassa se aloitetaan pian oppisopimuksen alkamisen jälkeen. Kolme kertaa vuodessa laadittavan raportin ei tunnisteta olevan valmis ja käyttökelpoinen oppimisen seurantaväline. Yhdellä aineistossa mukana olleella yrityksellä ei ollut käytössä kehityskeskusteluja. Koulutuksen tilaajalle tai hallinnollisesti ajateltuna koulutuksen järjestäjälle tehdään raportointi neljän kuukauden välein. Sitä pidetään yksinkertaisena, ja opiskelijan on itse siitä huolehdittava. Aineisto kuvaa, että raportti on lähinnä opiskelijaa varten eikä sitä osata täysin hyödyntää arvioinnin välineenä yrityksestä käsin.

Oppisopimuskoulutuksen avulla saavutettua osaamista sovelletaan tutkimuskohteina olleissa yrityksissä niin, että vastuuta ja uusia työtehtäviä voidaan antaa aina lisää. Tämä koetaan muiden työntekijöiden osalta enemmänkin helpotuksena ja resurssina, ei niinkään aikaa vievänä ohjaustyönä. Tähän asti oppisopimuskoulutuksessa on ollut tärkeää, että henkilöllä on taustalla jotakin käytännön kokemusta, ei kuitenkaan välttämättä kyseiseltä alalta. Yrityksissä solmitaan mieluiten oppisopimuksia henkilöille, joilla on jo alussa jotain osaamista ja jotka ovat motivoituneita ja oma-aloitteellisia ja voivat siten jo heti työskennellä itsenäisesti. Uutta osaamista ei synny vaan syntyy lisäresursseja toteuttaa yrityksen perustehtävää. Resurssina voidaan pitää hyvän, sitoutuneen ja pitkäaikaisen työntekijän saamista yritykseen.

Koulutukseen liittyvien kehittämisprojektien avulla on mahdollisuus toteuttaa yrityksessä asioita, jotka muutoin jäisivät toteutumatta, ainakin kyseisessä vaiheessa. Lisäksi ammattitaito ja osaaminen lisäävät itsetuntoa ja kokemusta siitä, että on saavuttanut jotakin eli onnistumisen



tunnetta. Tämä koskee sekä opiskelijaa että työnantajaa. Tunne siitä, että on saavuttanut jotakin tärkeää ja merkityksellistä, lisää itsevarmuutta ja luo positiivista asennetta molemmiin puoliin. Itsevarmuus helpottaa vastuun ottamista ja kantamista sekä antaa uskallusta tehdä päätöksiä. Oman tekemisen arvostuksen myötä myös muiden työn arvostus kasvaa. Haastateltavien mukaan tällä kaikella on vaikutusta työn ja palvelun laatuun ja sitä kautta koko yrityksen toimintaan.

Haastateltavat totesivat olevan tärkeää, että muodostuu onnistumisen ja hyödyn kokemuksen tunne. Tämä tarkoittaa monipuolisia työtehtäviä, ohjausta, asiantuntevaa tietopuolista koulutusta, tiedon ja työn yhdistämistä sekä mahdollisuutta tutkinnon suorittamiseen. Opiskelijan ja yrityksen – siis molempien osapuolien – tulee kokea, että koulutus on vastannut tavoitteita ja siitä on saatu tavoiteltava hyöty. Yrityksissä koetaan, että opetus- ja oppimismenetelmät tukevat tavoitteita, joita ovat tuottavan työn tekeminen, tutkinnon suorittaminen sekä sitoutuminen ja pitkäaikaisuus, ja ovat siten edistämässä oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuutta. Kehittämistä kuitenkin riittää. Miten opiskelija esimerkiksi saadaan paremmin vastaanottavasta roolista antajan rooliin, eli millä tavoin oppimisprosessi saadaan palvelemaan paremmin myös toiseen suuntaan?

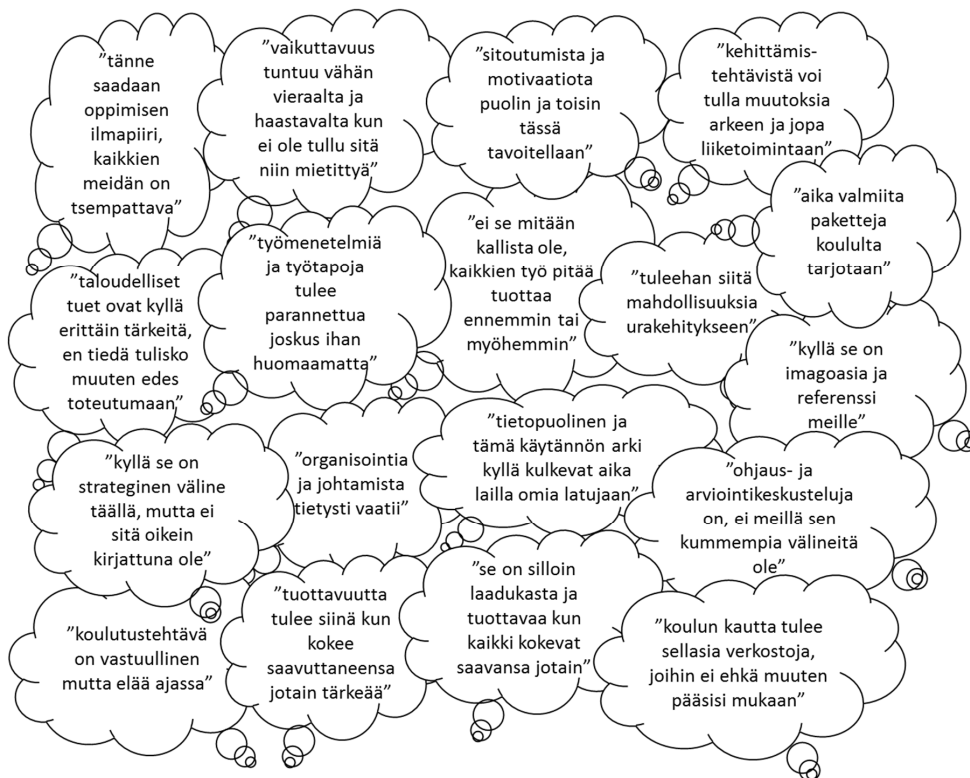
Haastattelujen ja aineiston perusteella osaamisopimisiin vaikuttavat tekijät ovat suoraan yhteydessä yrityksen talouteen. Palvelun laadun koetaan lisäävän työn tuottavuutta. Kun koulutusprosessissa on ollut mahdollisuus opiskeluun liittyviin kehittämistehtäviin, esimerkiksi erikoisammattitutkintoihin johtavissa koulutuksissa, se on tuonut uutta liiketoimintaa yritykseen osaamisen ja koulutuksen myötä. Kehittämistehtävien ja koulutuksen kautta voi tapahtua myös päinvastaista. Sen avulla huomataan, että yrityksessä on liiketoimintaa, jota ei talouden perusteella kannata itse tehdä. Yrityksessä ja yrityksen asiakaslaskutuksessa on huomioitava vähemmän alan kokemusta omaavan henkilön työpanos suhteessa asiakkaalta perittävään hintaan. Työn suorittamiseen menee enemmän aikaa kuin täysin ammattitaitoisella henkilöllä. Tämä liittyy pääasiassa ammatillisiin perustutkintoihin. Tämä on haaste yritykselle työn tuottavuuden näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa asiakaslaskutus tuli esiin talotekniikka- ja rakennusalalla.

Aineistosta käy ilmi, että taloudelliset tuet sekä tuottavan työn tekeminen tekevät oppisopimuskoulutuksesta yrityksille taloudellisesti kustannustehokkaan koulutusvaihtoehdon.

Vaikka oppisopimuskoulutuksen tuottamiseen menee yrityksessä paljon voimavaroja, haastateltavat kokevat, että siitä saatava hyöty on vähintään kustannusten arvoista.

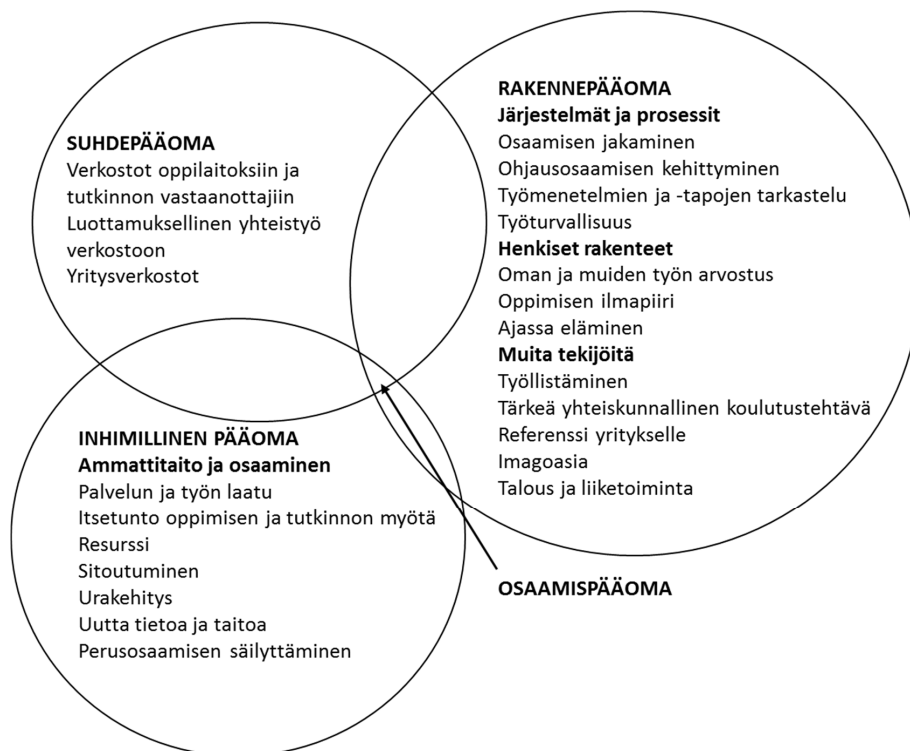
Oppisopimuskoulutus on ammatillista koulutusta, joten yrityksillä on merkittävä yhteiskunnallinen tehtävä sitä toteutettaessa. Aineiston perusteella koulutusvastuu on pääosin tunnistettu ja koulutustehtävä halutaan hoitaa mahdollisimman hyvin. Yrityksille on tärkeää antaa monipuoliset ja laaja-alaiset ammatilliset valmiudet ja alan perusosaamisen, etenkin jos puhutaan ammatillisesta peruskoulutuksesta. Ammatilliseen lisäkoulutukseen suhtaudutaan kevyemmin. Aineistossa kuvataan, että taidoilla ja tiedoilla pärjää myös muualla alan työssä, vaikka se ei koulutuksen tärkein tehtävä yrityksen kannalta olekaan, sillä he haluavat kouluttaa henkilön omiin tarpeisiinsa ja pitkäaikaiseen työsuhteeseen. Kysymys on yrityksen imagosta: tavoitteena on kouluttaa ihmisiä mahdollisimman hyvin ja turvata siten yrityksen maine alan ammattilaisena. Tärkeänä asiana imagoon liittyen pidetään verkostojen syntymistä, lähinnä oppilaitoksen edustajien suuntaan. Oppilaitoksia pidetään organisaatioina, jotka elävät ajassa ja tulevaisuudessa, ja siinä halutaan olla mukana. Näistä verkostoista syntyy uutta, esimerkiksi uutta tietoa, uusia työmenetelmiä ja uutta ammatillista keskustelua. Koulutustehtävää pidetään myös referenssinä yritykselle. Yritykset eivät halua peitellä sitä, että ovat toteuttaneet oppisopimuskoulutusta vaan päinvastoin se halutaan tuoda esiin eri tilanteissa.

Luottamukseen perustuva yhteistyö ja motivaatio ovat aineiston mukaan eri toimijoiden kesken tärkeitä. Työyhteisössä tulee olla kokemus, että kysymyksessä on koko työyhteisöä kehittävä ja edistävä asia, josta syntyy oppimista. Jatkuva muutos tarkoittaa jatkuvaa oppimista, tarvitaan oppimista tässä ja nyt. Hyvässä asemassa muutosten keskellä ovat ne henkilöt ja yritykset, jotka pystyvät reaaliaikaiseen oppimisprosessiin – sellaisestahan oppisopimuskoulutuksessa on kysymys. Yksilöiden ja yritysten pitkälle laaditut suunnitelmat oppimisesta ja kehittymisestä voivat johtaa siihen, että oppimistarpeet ovat tässä hetkessä siirtyneet jo toisalle (esim. Ruohotie, 2005b). Riittävän hyvin tuotetusta oppisopimuskoulutuksesta kertoo myös opiskelijoiden sitoutuminen yritykseen niin, että he jäävät työhön tutkinnon suorittamisen jälkeen.



Kuvio 20. Haastatteluissa esitettyjä kommentteja ja ajatuksia oppisopimuskoulutuksen vaikutuksiin liittyen.

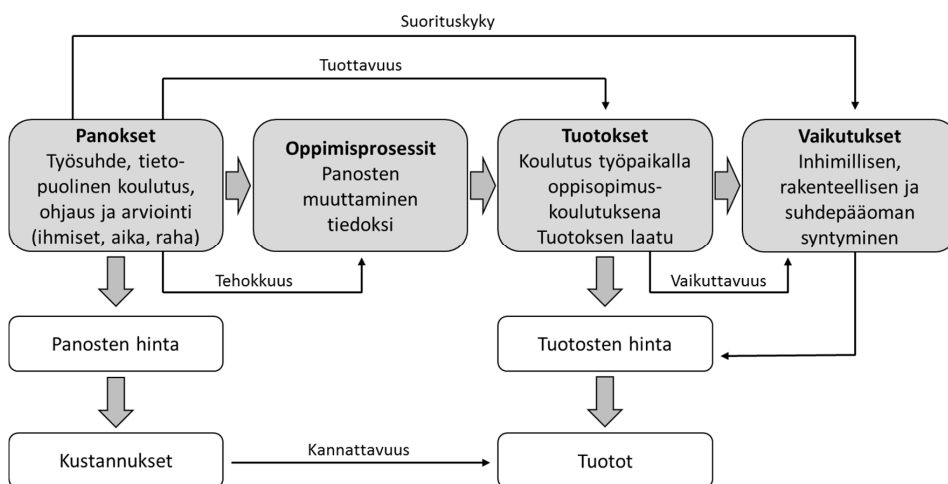
Tässä tutkimuksessa ja aineistossa oppisopimuskoulutuksen vaikutukset yrityksissä voidaan nähdä erilaisina osaamispääomina; erityisesti koulutuksella on vaikutusta yrityksen rakennepääomaan. Kuvio 21 kuvaa ne osaamispääomat, joita tutkimuksen mukaan yrityksessä syntyy tuottamalla oppisopimuskoulutusta ja joihin sillä on pääasiassa myönteisiä mutta myös neutraaleja vaikutuksia.



Kuvio 21. Oppisopimuskoulutuksen vaikutukset yrityksissä.

Koulutuspalvelun tuottaminen on perinteisesti liitetty esimerkiksi koulutuspalvelua toisille yrityksille tuottavien yritysten asiaksi, mutta tässä tutkimuksessa yritys itse tuottaa tätä palvelua itselleen, opiskelijalle ja käytännössä myös yhteiskunnalle. Tutkimuksen tulokset vaikutusten osalta vastaavat kysymykseen, miksi yritykset tuottavat oppisopimuskoulutusta, eli selittävät ja ymmärtävät yritysten toimintaa.

Tämän tutkimuksen teoriakatsauksessa luvussa 2.4.2 kuvataan vaikuttavuuden ja siihen liittyvän tuottavuuden teoreettista viitekehystä palvelun tuottamisen näkökulmasta (mm. Lönnqvist ym., 2010: 85). Tämän tutkimuksen tulokset voidaan kuvata saman teorian avulla, jota kuvio 22 seuraavassa esittää.



Kuvio 22. Tuottavuus ja sen lähikäsitteet oppisopimuskoulutuksessa koulutuspalvelun tuottamisen näkökulmasta (mukaeltu mm. Lönnqvist ym., 2010: 85).

#### 4.1.3 Oppisopimuskoulutuksen kustannukset yrityksessä

Oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuuden tarkastelu yritys­näkökulmasta on tehty tässä tutkimuksessa laadullisista lähtökohdista. Oppisopimuskoulutukseen panostetaan paljon sekä valtion että yritysten rahaa ja aikaa. Kannattaako oppisopimuskoulutuksen toteuttaminen? Kuten kaikkeen koulutukseen, myös oppisopimuskoulutukseen liittyy monenlaisia kustannuksia. Taloudellisilla panoksilla saadaan kuitenkin monenlaisia hyötyjä, jotka selittävät niitä tekijöitä, miksi yritykset tuottavat oppisopimuskoulutusta. Aineistossa yritysten edustajat kuvaavat oppisopimuskoulutuksen kustannuksia, ja ne voidaan nimetä ja eritellä.

Tutkimusaineiston mukaan oppisopimuskoulutuksen kustannukset yrityksissä voidaan jakaa kolmeen osaan. Ne muodostuvat

- työsuhteesta
- tietopuolisesta koulutuksesta
- ohjauksesta ja arvioinnista.

Suomessa oppisopimus perustuu työsuhteeseen, joten palkan ja siihen liittyvien sivukulujen kustannukset ovat merkittävien kustannus yritykselle. Työsuhteesta muodostuu tietysti myös muita peruskustannuksia, kuten vakuutukset, työvaatteet sekä muut työolainsäädännössä ja työehtosopimuksissa määritellyt asiat. Haastatteluista ja aineistosta käy kuitenkin ilmi, ettei yrityksissä voida pitää oppisopimuskoulutuksen kustannuksina koko työsuhteen kustannusta. Koska kysymys on ammatillisesta koulutuksesta, oppisopimuskoulutukseen voi liittyä tilanteita, joissa oppiminen ei voi toteutua tavoitteiden mukaan omalla työpaikalla. Tällaiset käytännön tilanteet voivat liittyä oppimiseen liittyviin työtehtäviin tai ohjauksen puuttumiseen omalla työpaikalla. Yleensä tämä liittyy ammatillisiin perustutkintoihin, joiden ammattitaitovaatimukset ovat laajat. Koska oppisopimus perustuu työsuhteeseen, yrityksen on huolehdittava opiskelijan palkkaan liittyvistä kustannuksista myös silloin, kun oppiminen tapahtuu muualla kuin omalla työpaikalla. Tämä on siis merkittävä kustannus yritykselle, sillä tavallisesti tällaiset jaksot kestävät kuitenkin kauemmin kuin muutaman päivän. Tässä aineistossa sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinnon eli lähihoitajan tutkinnon oppimisjaksoja suoritettiin eri työyksiköissä tai eri yrityksissä.

Haastateltavat totesivat, että ohjaus ja oppimisen arviointi ovat myös oppisopimuskoulutuksen kustannustekijöitä. Käytännössä nämä tarkoittavat ohjaajan ja opiskelijan käyttämää aikaa ja ajasta maksettavaa palkkaa. Aineistossa kolme haastateltavista oli sitä mieltä, että arviointi ja ohjaus eivät näyttäyty heillä kustannustekijöinä. Ohjausta ja arviointia tehdään joka tapauksessa, on kysymys oppisopimuksesta tai ei. Myös vahva tietopuolisen koulutuksen osuus vaikuttaa asiaan. Oppimisen arviointi sisältää myös tutkinnon suorittamiseen liittyvät kustannukset, eli yrityksestä ainakin yksi henkilö osallistuu tutkinnon arviointiin. Näyttötutkintojen periaatteisiin kuuluu, että tutkintoa arvioidaan kolmikantaisesti eli siihen osallistuu työntekijän ja työnantajan edustajat sekä näyttötutkintomestari, joka on yleensä oppilaitoksen edustaja eli opettaja. Kaupan ja hallinnon alalta kaksi haastateltavaa kuvasi, että he eivät pidä ohjausta ja arviointia kustannuksina. Kyseisten henkilöiden ohjausta, opastusta ja arviointia tapahtuisi, vaikka oppisopimusta ei olisi. He palkkaavat oppisopimuskoulutukseen sellaisia henkilöitä, joilla on alan osaamista entuudestaan olemassa ja näin ollen opiskelijoiden ohjausta ja arviointia ei pidetä kustannustekijöinä. Koulutuksen järjestäjä vastaa oppilaitokselta tai muulta koulutuspalvelua tuottavalta taholta hankittavan tietopuolisen koulutuksen kustannuksista. Aineiston mukaan yritykselle aiheutuu kustannus tietopuolisesta koulutuksesta,

jos opiskelija saa palkkaa sen ajalta ja jos koulutuspäivien ajaksi työpaikalle tarvitaan sijainen. Tietopuolinen koulutus voi aiheuttaa palkkakuluja ja siihen liittyviä sivukuluja. Nämä koetaan suoriksi kustannuksiksi. Kaksi haastateltavista kertoi hankkivansa opinnoissa tarvittavaa kirjallisuutta ja muuta aineistoa opiskelijoiden käyttöön, joten sitä voidaan pitää oppisopimuskoulutuksen kustannuksena, vaikka kokonaisuutena kustannus on hyvin pieni.

Haastateltavat henkilöt eivät pystyneet kuvaamaan euromäärinä niitä kustannuksia, joita juuri oppisopimuskoulutus heille aiheuttaa. Oppisopimuskoulutuksessa oleva henkilö on samaan aikaan tuottavassa työssä ja oppimisprosessissa, joten kustannusten tarkastelu on varsin vaativaa eikä sitä ole yrityksissä erikseen eroteltu tai kirjattu. Talotekniikka-alalla toimiva yrittäjä, joka toteuttaa henkilöstön rekrytoinnin oppisopimuskoulutuksen keinoin, toteaa: *”Ei se kallista ole, jokaisen meidän työ pitää tuottaa ennemmin tai myöhemmin.”* Oppisopimuskoulutuksen kaksi elementtiä näyttäytyvät myös kustannusten osalta: se on ammatillista koulutusta mutta myös tuottavan työn tekemistä ainakin jollakin aikavälillä. Aineistossa kuvataan, että välittömiä taloudellisia vaikutuksia on vaikea tunnistaa heti, mutta pitkällä aikavälillä mitattuna koulutukseen sijoitetut eurot tuottavat yritykselle vähintään kustannusten verran.

Oppisopimuskoulutusta ei pidetä kalliina suhteessa tavalliseen työllistämiseen tai muulla tapaa järjestettävään ammatilliseen koulutukseen tai siihen, että yritys vastaisi itse koulutuksen kaikista kustannuksista. Haastateltavat kokevat, että koulutus maksaa yritykselle aina, on se toteutettu missä muodossa tahansa. Oppisopimus on vahvasti henkilökysymys. Joskus koulutus voi muodostua kalliiksi esimerkiksi epäonnistuneen rekrytoinnin vuoksi. Haastateltavat myös ajattelivat, että kalliiksi tulee ilman oppisopimusta, jolla tarkoitetaan lyhytkestoista sitoutumista yritykseen ja vaihtuvuutta henkilöstön osalta. Tämä ei tietysti ole pelkästään oppisopimuskoulutuksen syy tai seuraus, vaan henkilön palkkaaminen on aina yritykselle riski oppisopimuksen kanssa tai ilman sitä. Välittömiä taloudellisia vaikutuksia on vaikea tunnistaa, mutta pitkällä aikavälillä mitattuna koulutukseen sijoitetut eurot tuottavat yritykselle taloudellista hyötyä. Aineiston mukaan on tärkeää, että oppisopimuskoulutusta tuetaan taloudellisesti eri tavoin. Oppisopimuskoulutukseen tarkoitettujen taloudellisten tukien eli koulutuskorvaukset, palkkatuki ja mahdollinen kuntalisä tunnetaan ja niitä myös käytetään. Oppisopimuskoulutus valitaan osin taloudellisten tukimahdollisuuksien vuoksi, ja näin ollen

niillä on iso merkitys kokonaiskustannusten kannalta. Kuviossa 23 seuraavalla sivulla tarkastellaan oppisopimuskoulutuksen hyötyjä kustannusten ja vaikutusten kautta yrityksen näkökulmasta.



## OPPIOPIMUSKOULUTUS OSAAMISPÄÄOMAN TUOTTAJANA

Kustannukset		Vaikutukset	
<b>Työsuhde</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• palkat ja sivukulut</li> <li>• vakuutukset</li> <li>• työvaatteet</li> <li>• palkka työstä muualla</li> </ul>	<b>Tietopuolinen koulutus</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• palkka opiskelijalle tai sijaiselle</li> <li>• palkka, jos oma henkilöstö kouluttaa</li> <li>• kirjallisuutta, jos tarvitaan</li> <li>• joskus tutkintomaksu</li> </ul>	<b>Ohjaus ja arviointi</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ohjaajan palkka</li> <li>• tutkinto-tilaisuuksiin menevä aika ja raha</li> </ul>	<b>Henkilö- eli inhimillinen pääoma</b> <p><b>Ammattitaito ja osaaminen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• palvelun ja työn laatu</li> <li>• itsetunto kasvaa oppimisen ja tutkinnon myötä</li> <li>• resurssi sekä inhimillinen että taloudellinen</li> <li>• sitoutuminen</li> <li>• urakehitys</li> <li>• uutta tietoa ja taitoa</li> <li>• perusosaamisen säilyttäminen ja sen kehittäminen</li> </ul>
		<b>Rakennepääoma</b> <p><b>Järjestelmät ja prosessit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• osaamisen jakaminen</li> <li>• ohjausosaamisen kehittyminen</li> <li>• työmenetelmien ja -tapojen tarkastelu</li> <li>• työturvallisuus</li> </ul> <p><b>Henkiset rakenteet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• oman ja muiden työn arvostus</li> <li>• oppimisen ilmapiiri</li> <li>• ajassa eläminen</li> </ul> <p><b>Muita tekijöitä</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• työllistäminen</li> <li>• tärkeä yhteiskunnallinen koulutustehtävä</li> <li>• imagoasia</li> <li>• talous ja liiketoiminta</li> <li>• referenssi yritykselle</li> </ul>	<b>Suhdepääoma</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• verkostot oppilaitoksiin ja tutkinnon vastaanottajiin</li> <li>• luottamuksellinen yhteistyö verkostoon</li> <li>• yritysverkostot</li> <li>• referenssi</li> </ul>

**Kuvio 23.** Oppisopimuskoulutuksen kustannus-hyöty monitori

#### 4.1.4 Oppisopimuskoulutuksen tuottamisen haasteet yrityksessä

Empiirisen aineiston mukaan yleisellä tasolla oppisopimuskoulutukseen ja siitä saatuihin hyötyihin ollaan erittäin tyytyväisiä, mihin tutkimuksessa on aiemmin viitattu. Yrityksen näkökulmasta haasteita kuitenkin löytyy, ja ne liittyvät pääasiassa työpaikalla tapahtuvaan ohjaukseen, tietopuoliseen koulutukseen ja työsuhteeseen liittyviin asioihin – kaikkiin niihin teemoihin, joista oppisopimuskoulutuksen toteutus kokonaisuutena muodostuu, ja tekijöihin, joista koulutuksen kustannukset muodostuvat.

Tietopuolinen koulutus on voitu toteuttaa joustavasti yritystoiminnan kannalta, mutta tietopuolinen koulutus ja työpaikalla tekeminen eivät kohtaa riittävän hyvin oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuuden näkökulmaa. Aineiston mukaan yrityksen asettamat tavoitteet suhteessa tietopuoliseen koulutukseen eivät aina toteudu. Tietopuolisen koulutuksen määrä ja menetelmät ovat ennalta määriteltyjä siten, että ne eivät huomioi työpaikalla oppimisen mahdollisuuksia. Tietopuolinen koulutus ei tarjoa riittävästi yritystoimintaa tukevia elementtejä, ja opiskelija saa selviytyä tietopuolisista opinnoista itsenäisesti eli edellytetään opiskelijan itseohjautuvuutta.

Aineistosta on kuitenkin havaittavissa, että yhteistyö tietopuolisen kouluttajan kanssa koetaan melko hyväksi, tosin sitä voisi olla nykyistä enemmän. Tietopuolinen koulutus tarjoaa valmiita koulutusohjelmia, joihin ei katsota voivan vaikuttaa. Henkilökohtaistaminen toteutuu tältä osin melko vaatimattomasti. Tietopuoliseen koulutukseen ja tutkinnon suorittamiseen voi liittyä kehittämistehtäviä, jotka tukevat arjen toimintaa työssä ja yrityksessä, mutta käytännössä kanssakäymistä niiden osalta opettajan ja yrityksen välillä ei juuri ole. Kehittämistehtävät nähdään enemmän osana tutkinnon suorittamista kuin osana työssä oppimisen prosessia.

Aineiston mukaan työ ja teoria eivät täysin kohtaa, vaikka siinä on tapahtunut paljon kehittymistä vuosien mittaan. Koska työssä opitaan aina, miten se palvelisi paremmin tietopuolisen koulutuksen kokonaisuutta? Paras tilanne haastattelujen ja aineiston mukaan on sosiaali- ja terveysalan oppisopimuskoulutuksessa. Siellä kaikki kolme haastateltavaa kokivat, että yhteistyötä oppilaitoksen edustajien kanssa on paljon, mutta se, kuinka paljon yhteistyö tukee yrityksen tavoitteita, jää kuitenkin siinäkin avoimeksi. Kouluttajien kanssa tehtävä yhteistyö tukee opiskelijan opintoja, mutta ei tue riittävästi yrityksen tavoitteita koulutuksen

suhteen. Aineistosta voidaan todeta, että oppisopimuskoulutus on kehittynyt paljon, mutta se näyttäytyy vieläkin yrityksen näkökulmasta melko oppilaitoslähtöisenä ja opiskelijakeskeisenä.

Työskentelyn nopea tempo ja jatkuvat muutokset sekä työn tuottavuuden tärkeys niin opiskelijalle kuin ohjaajalle asettavat haasteita työpaikkaohjaukseen. Työpaikkaohjauksessa ja siihen suhtautumisessa näyttäytyi eroja koulutus- ja toimialojen välillä, lähinnä sosiaali- ja terveysalan sekä talotekniikka- ja rakennusalojen välillä. Tekninen työympäristö muuttuu, ohjaus sinällään koetaan samanlaisena kaikilla aloilla. Ohjaustehtävä on myös ohjaajalle itselleen oppimisprosessi. Yhtäältä opiskelijoiden osaamistaso on lähtötilanteessa melko korkea, joten ohjaustyö koetaan vastuulliseksi, toisaalta ohjaaja ei aina muista, että kyseessä on opiskelija. Ohjaukseen liittyvät aikataulukysymykset ovat yrityskohtaisia ja henkilösidonniaisia. Työpaikkakouluttajien tuntemus siitä, mitä teoriaopiskelu pitää sisällään, helpottaisi ohjaustyötä; yhteistyötä ohjaajan ja tietopuolisen kouluttajan välillä ei aina ole, eikä myöskään opiskelija pidä ohjaajaansa ajan tasalla tietopuolisista opinnoistaan.

Työpaikkakouluttajien kouluttaminen ei ole työpaikoilla itsestäänselvyys, sillä vain osa kouluttajista on saanut koulutuksen tehtävänsä. Poikkeuksena on sosiaali- ja terveysala, jolla koko aineiston työpaikkaohjaajat ovat saaneet ainakin lyhytkestoisia, noin puolen päivän mittaisia koulutuksia tehtävänsä. Näissä puolen päivän mittaisissa koulutuksissa ohjaajat saavat perustietoa oppisopimuksista ja koulutuksen arvioinnista. Se on ainakin tässä vaiheessa koettu riittäväksi, erityisesti jos oppisopimuskoulutuksen toteuttaminen jatkuu samoin yrityksessä tulevaisuudessa. Toisaalta oppimiskäsitys on muuttunut ja sen osalta tiedon ja osaamisen päivittäminen koetaan tarpeelliseksi, eikä se välttämättä avaudu lyhytkestoisissa koulutuksissa.

Työpaikkakouluttajan asenteilla, henkilökohtaisilla ominaisuuksilla ja pedagogisilla taidoilla on iso merkitys ohjauksessa ja kouluttamisessa. Haastattelussa todettiin muun muassa, että *”Joskus tuntuu siltä, että ohjaamisesta muodostuu tärkeämpää kuin oppiminen”*. Työpaikkaohjaus on koko organisaation asia ja siten myös johtamiskysymys. Työpaikoilla ei välttämättä ole laajalti ymmärrystä siitä, mitä oppisopimuskoulutus on ja miksi henkilö saa ohjausta tai häntä arvioidaan ja millainen rooli kullakin prosessissa on. Koulutuksen tilaaja eli hallinnollisesti koulutuksen järjestäjä edellyttää työpaikalta arviointia ja raportointia

työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta neljän kuukauden välein. Arviointijaksoja pidetään sopivan mittaisina, mutta arviointijärjestelmää ei tunnisteta oppimisen ja kasvamisen työkaluksi. Tämä on valmis malli työpaikalla tapahtuvan oppimisen kehittymiseen, mutta sen käyttö tässä suhteessa on vähäistä. Arviointia ja raportointia ei myöskään ole mahdollista hyödyntää tietopuolisen oppimisen toteutuksessa, ellei opiskelija itse raportoi tietopuolisen koulutuksen toteuttajalle. Näin ei käytännössä aineiston mukaan tapahdu.

Yrityksissä on paljon kokemuksia nuorten ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisesta. Opiskelijoita ammatillisista oppilaitoksista oli mukana kaikissa tutkimuksen kohteena olevissa yrityksissä. Työpaikkaohjaajien koulutus on painottunut lähinnä nuorten työssäoppimisen ohjaukseen, eikä sitä pidetä kovin merkittävänä tai tärkeänä oppisopimusopiskelijoiden kannalta, vaikka molemmissa kysymys on ohjauksesta ja oppimisesta.

Talotekniikka-alalla toimiva yrittäjä, jolla ei ole erityistä koulutusta työpaikalla tapahtuvaan koulutukseen, toteaa: *”Pitäisikö välttämättä olla ohjaushaasteita? Kyllä meillä on selvitty tähän asti normaalisti puhumalla ja uskon niin menevän tästä eteenpäinkin. Ei tästä välttämättä mitään koulutusta tarvita, hyviä tuloksia on tullut ilmankin.”* Kaikille työpaikkaohjaus ja siihen liittyvät asiat eivät näyttäyty haasteina. Ohjausta pidetään normaalina toimintana työpaikalla, jossa työntekijän omat ammatilliset tiedot ja taidot eivät riitä. Opastus ja perehdyttäminen vievät aikaa mutta kuuluvat osaksi yrityksen normaalia toimintaa, olkoon kysymyksessä oppisopimuskoulutus tai jokin muu oppimiseen liittyvä tilanne. Tässä voidaan myös tulkita, että reaaliaikaista reflektiota tapahtuu, kun kysymyksessä on oppiminen ja kehittyminen. Oppisopimusopiskelijoiden positiivisesta suhtautumisesta oppimiseen ja työhön puhutaan eri yhteyksissä paljon, mutta tämän aineiston mukaan työnantajien asenteilla näyttäisi olevan isompi merkitys kuin pedagogisilla taidoilla.

Tutkimusaineiston mukaan nuorten kouluttamiseen sinällään suhtaudutaan positiivisesti, mutta se ei palvele välttämättä yritystä, mikä taas on yksi oppisopimuskoulutuksen ydinkysymyksistä. Kysymykset ja käsitykset siitä, kuka on nuori, mitä ikäluokkaa tarkoitetaan ja kuinka viiteryhmään luokitellaan, on epäselvää. Julkisuudessa nuorten oppisopimuskoulutuksesta puhutaan ja kirjoitetaan paljon, eikä siinäkään ole aina määritelty, minkä ikäisistä ja taustaisista henkilöistä keskusteluissa on kysymys. Nuorisotakuu, jossa

luvataan kaikille alle 25-vuotiaille nuorille työ-, opiskelu-, työharjoittelu- tai työpajamahdollisuus kolmen kuukauden sisään työttömyyden alusta, astui voimaan 1.1.2013. Nuorisotakuun toteutumiseksi oppisopimuskoulutus on noussut esiin varsin merkittävänä vaihtoehtona. Tältä osin tutkimustulokset ovat ristiriidassa oppisopimuskoulutuksen merkittävään kasvattamiseen nuorten keskuudessa, etenkin jos nuorilla tarkoitetaan peruskoulun päättäneitä, ilman ammatillista koulutusta ja työkokemusta olevia nuoria. Ovatko yritykset kiinnostuneita nuorista niin, että olisivat valmiita solmimaan heille oppisopimuksen? Nuorten oppisopimuskoulutusta ei pidetä tämän tutkimuksen mukaan alalla sopivana ja realistisena. Se koetaan työlääksi sekä taloudellisia ja henkisiä resursseja sitovaksi. Työaika, työturvallisuus ja nuorten herkkä kasvuvaihe asettavat rajoitteita koulutuksen onnistumiseen. Tietoisuutta sitoutumisesta ja alavalinnasta pidetään riskinä, minkä lisäksi hyviä työnhakijoita on muutoinkin tarjolla eikä heitä tarvitse niin paljon kouluttaa, kasvattaa ja opastaa. Tämä voi liittyä yrityksen liiketoimintaan ja työn tuottavuuteen.

Aineistosta käy ilmi, että nuorten kouluttamiseen liitetään usein taloudelliset haasteet, mutta esimerkiksi mittavat ja merkittävät tuet yrityksille eivät välttämättä vaikuta tilanteeseen tai paranna sitä. Yhteiskunnallista vastuuta nuorten kouluttamiseen ei tunneta, eikä sitä välttämättä haluta ottaa. Yritykset kokevat, että se on yhteiskunnallisesti niin merkittävä tehtävä, että sen tulisi vastuullisesti olla oppilaitoksilla. Myöskään ohjaus- ja kasvatusosaamista nuorten kokonaisvaltaiseen kouluttamiseen ei koeta riittäväksi.

Yrityksissä ei ole ollut eikä suunniteltu peruskoulun päättäneiden oppisopimuskoulutusta. Esimerkiksi työaikakysymykset ja muut työelämään liittyvät käsitykset vaikuttavat siihen, että nuoret eivät välttämättä tiedä, mihin sitoutuvat. Aineistosta tulee esiin, että nuoria sinällään kaivataan alalle, sillä asiakkaat pitävät nuorista ja nuoret jaksavat tehdä sellaisia työtehtäviä, joihin vanhemmilla työntekijöillä ei välttämättä ole resursseja. Mikäli nuoria lähdetään kouluttamaan, kaivataan sellaisia nuoria, joilla on jo jotakin työkokemusta tai ammatillista koulutusta muulta alalta. Aineisto osoittaa, että uusia oppisopimuskoulutuksen muotoja ei välttämättä kaivata. Ammatillisen koulutuksen käsitteet ovat riittävän epäselviä jo nyt. Tärkeää on parantaa olemassa olevia malleja niin, että se palvelee henkilön ja yrityksen tavoitteita ja lähtökohtia. Sellaisessa tapauksessa oppisopimuksen solmiminen ei ole ikä- vaan lähtötasokysymys. Henkilökohtaistamista parantamalla voidaan päästä vielä parempiin

tuloksiin, sen sijaan että kehitetään uusia nimiä ja malleja oppisopimuskoulutukseen tai ammatilliseen koulutukseen yleensä. Kuviossa 24 tarkastellaan oppisopimuskoulutuksen haasteita yrityksen näkökulmasta.



Kuvio 24. Oppisopimuskoulutuksen haasteet yrityksessä.

Taulukko 12 kuvaa tarkemmin niitä haasteita, joita haastateltavien mielestä liittyy erityisesti nuorten oppisopimuskoulutukseen. Työsuhteasiat, eettiset kysymykset ja pedagogiset lähtökohdat muodostuivat haastattelujen perusteella merkittävimiksi haasteiksi nuorten oppisopimuskoulutuksen tuottamiselle.

Taulukko 12. Nuorten oppisopimuskoulutuksen toteuttamisen esteet.

Työsuhdeasiat	Pedagogiset kysymykset	Kasvun vaihe	Eettiset kysymykset
<ul style="list-style-type: none"> <li>• palkkaus ja tukiasiat</li> <li>• työturvallisuus ja työaika</li> <li>• työmatkat ja liikkuminen työtehtävissä, joissa sitä edellytetään</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ohjaukseen tarvitaan oikeasti aikaa ja osaamista</li> <li>• nuorten ohjaus vaatii pitkäjänteisyyttä yrityksissä</li> <li>• ohjaajilla pitää olla vahva oma motivaatio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nuoruusiän kasvun herkkä vaihe</li> <li>• alan vaihto tai oppisopimuksen keskytys i iso riski</li> <li>• sitoutuminen epävarmaa</li> <li>• ikä 18 v. edellytetään monella alalla</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oppilaitosten työtä ei haluta ottaa</li> <li>• nuorten koulutus on erittäin vastuullista</li> <li>• hyviä koulutettavia henkilöitä löytyy muutoinkin</li> <li>• yrityksen talous ja yt-neuvottelut, miten turvataan muiden asema yrityksessä</li> <li>• kuka on nuori, millainen viiteryhmä</li> </ul>

#### 4.1.5 Muita näkemyksiä oppisopimuskoulutuksesta

Tutkimusaineistosta löytyy useita oppisopimuskoulutukseen liittyviä kehittämiskohteita. Yritykset ovat kohtuullisen tyytyväisiä oppisopimuskoulutuksen rahoitukseen tällä hetkellä. Tuet koetaan hyvin tärkeiksi. Erityisesti oppisopimuksen alussa tuki voisi olla isompi ja pienentyä sitten taidon ja osaamisen mukana. Koulutuskorvauksia pidetään valmiiksi suunniteltuina ja annettuina, mutta niihin haluttaisiin vaikuttaa esimerkiksi henkilön osaamistason perusteella. Nuorten kouluttaminen edellyttäisi laajamittaista ohjausosaamista ja ajallista resurssia sekä yhteiskunnallista muutosta ammatillisen koulutuksen ja yritysten väliseen suhteeseen. Oppilaitoksesta käsin asia näyttäytyy pelkkänä ammatillisena koulutuksena eikä työsuhteena. Oppilaitos tai koulutuksen järjestäjä tai tilaaja voisi pitää työpaikkakouluttajien ja työnantajien vertaistukiryhmää, jossa yhteisten kokemusten ja näkemysten jakaminen sekä muu ammatillinen yhteistyö ja verkostoituminen voisi tapahtua. Toisaalta tästä ovat vastuussa myös yritykset. Oppisopimuskoulutusta voidaan johtaa yrityksestä käsin monin eri tavoin. Tietopuolinen koulutus ja sen kehittäminen perinteisestä koulupäivästä muihin tietopuolisen koulutuksen vaihtoehtoihin nähdään tärkeänä. Esimerkiksi

tietotekniikan hyödyntäminen enemmän eri muodoissa voisi aineiston mukaan olla yksi vaihtoehto.

Kehittämiskohteita nähdään koulutusmuodon markkinointiin ja tunnettavuuteen liittyen. Erilaisten tuettujen mallien ja ns. nivelvaiheiden mahdollisuuksia ennen oppisopimusta tulisi olla nykyistä enemmän. Mielenkiintoinen huomio tähän liittyen elintarvikealalla toimivan yrityksen edustajan sanomana: *”Erikoisammattitutkinto, mikä hyöty niistä on, ovat jo ammattilaisia siinä vaiheessa? Erikoisammattitutkinto maksaa enemmän kuin saadaan, pakko mieltää mikä olisi työnantajan etu tässä.”* Erikoisammattitutkinnot ja lisäkoulutus yleensä vaativat kehittämistä rahoituksen osalta.

Oppisopimusta halutaan suositella muille yrityksille. Kaupan ja hallinnon alalla toimiva yrittäjä toteaa: *”Julkista rahaa jaetaan kummallisiin paikkoihin, tämä on selkää toimintaa, suosittelen kyllä.”* Haastateltavat kokevat, että oppisopimus antaa enemmän kuin ottaa. Oppisopimuskoulutus ylläpitää eteenpäin menemistä ja kehittämisenäkökulmaa yrityksessä.

Rekrytointiin ja henkilöstökoulutukseen liittyvän oppisopimuksen tulisi perustua aina työsuhteeseen. Vailla ammatillista koulutusta olevien nuorten tilanne on toinen. Heillä voisi olla jotakin muuta ennen oppisopimuskoulutusta, esimerkiksi työharjoittelu tai muulla tavoin hankittua ammatillista koulutusta, josta voisi siirtyä oppisopimuskoulutukseen. Nuorten osalta työpaikoilla tarvittaisiin lisää osaamista ohjaukseen ja opastukseen, mutta yritysten perustehtävä ei ole kouluttaminen vaan liiketoiminnan tekeminen.

Oppisopimuskoulutusta pidetään helppona ja moniin eri tilanteisiin sopivana koulutusmuotona. Kaupan alalla toimiva johtaja toteaa: *”Kyllä tätä voi suositella muille ja niin on tehtykin.”* Työvoimahallinnon Sanssi-korttia ja oppisopimuskoulutusta pidetään verrannollisina ja kilpailevina toimintoina. Tämä viittaa siihen, että oppisopimus mielletään enemmän työsuhteeksi ja henkilöstöresurssiksi eikä niinkään ammatilliseksi koulutukseksi.

Koska oppisopimusopiskelijat koetaan enemmän työntekijöiksi kuin opiskelijoiksi, haasteita arjessa asettavat työssä oppimisen ja ammattitaitovaatimusten toteuttaminen muualla kuin omalla työpaikalla. Tässä aineistossa tämä koskee ainoastaan sosiaali- ja terveysalaa.



Oppimista muualla kuin omalla työpaikalla toteutetaan, mutta miksi yritys voi osallistua sen määrittelyyn niin vähän? Haasteena sosiaali- ja terveysalan edustajat pitävät sitä, ettei oppisopimusopiskelijaa voi laskea henkilöstömitoitukseen samoin kuin esimerkiksi ammatillisissa perusopinnoissa olevia kesätyöntekijöitä. Tämän voisi ajatella olevan juuri päinvastoin. Parannusta kaivataan työsuhdeasioiden paikalliseen sopimiseen ammattiyhdistysten kanssa sekä henkilökohtaistamisen toteutumiseen oppiajan, tietopuolisen koulutuksen ja työssä oppimisen toteutumiseen muualla, sillä nämä sitovat yrityksessä taloudellisia resursseja. Tietopuolisen kouluttajan ja tutkinnon vastaanottajan rooli on kuitenkin vielä hyvin oppilaitoslähtöinen. Opiskelijalle maksetaan palkkaa koko koulutuksen ajalta. Taloudelliset resurssit yrityksessä joutuvat tällöin tiukoille, koska palkan vastine toteutuu silloin toisaalla toisessa yrityksessä. Työskentely- ja oppimisjaksojen pituuteen muualla ja oman työpaikan kaikkien mahdollisuuksien tarkasteluun halutaan vaikuttaa, erityisesti nyt kun vaihtoehtoja on olemassa, eikä antaa sitä täysin oppilaitosten tai opiskelijan päätettäväksi.

Tutkimusaineiston mukaan oppisopimuskoulutus ylläpitää eteenpäin menemistä ja kehittämisenäkökulmaa yrityksessä. Rekrytointiin ja henkilöstökoulutukseen liittyvän oppisopimuksen tulisi perustua aina työsuhteeseen tai ainakin sitä pidetään mielekkäänä. Haastattelussa todettiin esimerkiksi *”On hyvä että oppisopimus on työsuhteessa, en osaa kuvitella muuta. Vaikuttaa niin paljon sitoutumiseen ja motivaatioon.”* Työsuhde turvaa sekä opiskelijan että työnantajan sitoutumista ja motivaatiota. Elintarvikealalla toimiva oppisopimuskouluttaja sanoo: *”Firmalle on raskasta ja rasittavaa jos porukkaa vaihtuu. Siinä laatu kärsii, stressiä koko työyhteisölle.”*

Tutkintotavoitteisen henkilöstökoulutuksen osalta haastateltavat vierastivat termiä määräaikainen työsopimus, jolla oppisopimusta kuvataan sen alkuvaiheessa. Koska henkilöstökoulutuksessa olevat henkilöt ovat työsuhteessa jo ennen oppisopimusta, aiheuttaa määräaikaaisuuden termi hämmennystä ja epäselvyyttä yrityksissä ja opiskelijoissa. Tässä tapauksessa voisi puhua koulutusopimuksesta, jota tarjotaan tällä hetkellä nuorten koulutusmahdollisuuksissa. Määräaikainen työsopimus ymmärretään, jos oppisopimuksen ajaksi työtehtävät ja osaamisvaatimukset muuttuvat täysin entisistä, mutta jos näin ei ole, termi aiheuttaa sekaannusta. Kaupan ja hallinnon alalla toimiva henkilö toteaa: *”Työnantajan on kyllä perehdyttävä asiaan. Palkkatuen hakeminen ja tilitys on muuttunut, se on niin vaikeaa,*

*liian isoja kasvottomia rattaita. Tuli jo tunne, pitääkö rahanne.*” Kysymyksessä ovat suomalaisen yhteiskunnan erilaiset palvelutuotteet. Oppisopimuskoulutuksen osalta määrityksen tarkistaminen, statuksen kirkastaminen siitä, mikä on oppisopimuskoulutusta ja mikä ei, on tarpeellista.

Nuorten kohdalla tilanne voisi olla toinen. Myös tässä asiassa on merkitystä sillä, mitä ikäryhmää nuorilla tarkoitetaan. Kysymys ei aina ole iästä vaan taustoista ja osaamisesta. Ilman työkokemusta ja koulutusta olevilla henkilöillä voisi olla jotakin muuta ammatilliseen kehittymiseen liittyvää toimintaa ennen oppisopimuskoulutusta, esimerkiksi työharjoittelu tai muulla tavoin hankittua ammatillista koulutusta, josta voisi siirtyä oppisopimuskoulutukseen. Nuorten osalta työpaikoilla tarvittaisiin lisää osaamista ohjaukseen, opastukseen ja kasvatukseen. Aineistossa haastateltavat kokivat, että heidän perustehtävänsä ei ole kouluttaminen vaan liiketoiminnan tekeminen. Miten oppiminen saataisiin osaksi liiketoimintaa ja liiketoiminta osaksi oppimista?

#### **4.2 Oppisopimuskoulutuksen tuottamisen esteet yrityksessä**

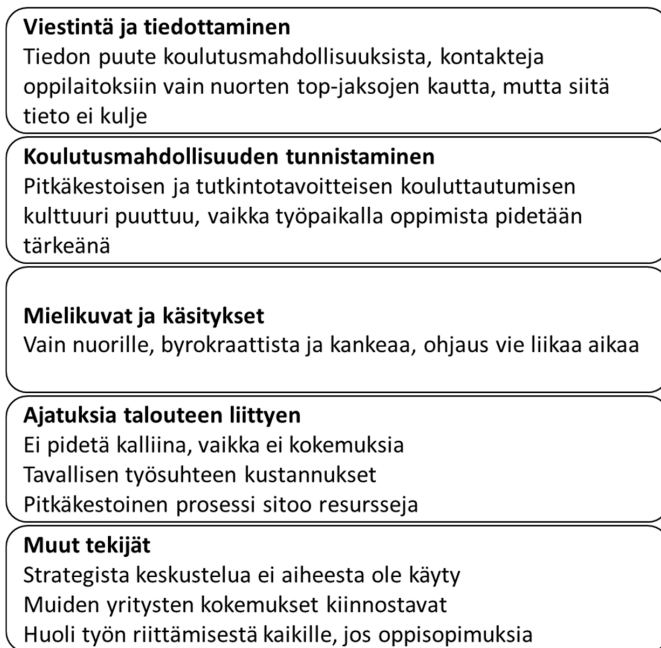
Aineisto sisältää haastatteluja myös yrityksistä, joissa ei ole lainkaan kokemusta oppisopimuskoulutuksen toteuttamisesta. Nämä kaksi tutkimuskohdetta, oppisopimuskoulutusta toteuttavat ja ei-toteuttavat yritykset, antavat hyvän mahdollisuuden syventää ja tuoda esiin oppisopimuskoulutuksen vaikutuksia yritykseen, vaikka niitä ei suoraan verrata toisiinsa. Tutkimus ei kuvaa eikä kerro siitä, saavatko ne yritykset, joissa oppisopimuskoulutusta ei tuoteta, aikaan kuitenkin samoja tuloksia muilla tavoin. Tutkimusmenetelmänä tutkija käytti teemahaastattelua. Haastattelulomake oli koottu samantyyllisesti kuin toisen tutkimuskohteena olevan ryhmän eli oppisopimuskoulutusta toteuttavien yritysten haastattelulomake. Tutkimuksen empiirisessä osassa oli siis kaksi toisistaan poikkeavaa haastattelulomaketta. Haastattelukysymysten avulla tutkija selvitti, millaiset tekijät yrityksessä estävät oppisopimuskoulutuksen ja millaisia ajatuksia ja käsityksiä haastateltavilla oppisopimuskoulutukseen liittyy.

Haastattelujen toteutuessa tutkija havaitsi erityisesti kaksi seikkaa, jotka eivät tulleet esiin niin selvästi toisen tutkimusaineiston osalta:

1. Haastateltava koki tutkimuskysymykset haasteellisina, koska ne liittyivät aiheeseen ja teemaan, josta ei ole kertynyt käytännön kokemusta vaan pelkkiä mielikuvia ja yleisen tiedon pohjalta syntyneitä käsityksiä.
2. Haastattelu koettiin lopulta tärkeäksi ja hyödylliseksi. Haastattelun jälkeen haastateltava halusi keskustella esitetyistä kysymyksistä ja näkemyksistä tutkimuskysymyksiin ja saada muuta yleistä tietoa oppisopimuskoulutuksesta. Yhteinen keskustelu tuotti haastateltavassa ajatuksia ja kehittämisideoita yrityksen koulutusasioissa.

Mitkä tekijät estävät oppisopimuskoulutuksen tuottamista yrityksessä? Tutkimuksessa vastauksia kysymykseen on kartoitettu seuraavien kysymysten avulla: Millä perusteella oppisopimuskoulutusta koulutusmuotona ei yrityksessä valita? Miten oppimisympäristö talouden näkökulmasta voitaisiin toteuttaa?

Kuvio 25 tarkastelee niitä teemoja, jotka viisi haastateltavaa näkivät ja kokivat oppisopimuskoulutuksen toteuttamisen esteiksi.



Kuvio 25. Oppisopimuskoulutuksen toteuttamisen esteet yrityksessä.

### Viestintä ja tiedottaminen

Oppisopimuskoulutusta ei haastateltavien mukaan valita, koska koulutusmuodosta ja sen menetelmistä ei ole yrityksissä tietoa. Asia ei ole tullut esiin henkilöstön, oppilaitosten tai muiden tahojen kautta. Myöskään työhön ja koulutukseen hakeutuvia henkilöitä ei ole ottanut yhteyttä yritykseen. Ainoastaan yhdessä yrityksessä on tällainen kokemus noin kymmenen vuoden takaa, mutta silloin asiaa ei selvitetty loppuun asti eikä koulutusta aloitettu. Yrityksen johto koki, ettei heillä ollut silloin ajanmukaista ja todenperäistä tietoa oppisopimuskoulutuksen toteuttamisesta. Tässä yhteydessä oli kontakti koulutuksen järjestäjään, mutta muutoin yhteistyötä koulutuksen järjestäjien kanssa ei ole ollut. Epätietoisuus liittyi myös koulutuksen järjestämisen hallintoon eli oppisopimuskoulutuksen järjestäjiä ei tunneta, vaan koulutusmuoto liitetään oppilaitosten toiminnaksi.

Kaikissa aineiston yrityksissä on ollut työssäoppijoita eli oppilaitosmuotoisessa ammatillisessa peruskoulutuksessa opiskelevia nuoria. Tuntuma ammatilliseen koulutukseen on kuitenkin

toteutunut, ja työssäoppiminen osana ammatillista koulutusta on jokseenkin tuttua. Kaksi yritystä kuitenkin koki, että kyseiset jaksot ovat liian lyhyitä eikä niihin sisälly kovin tarkkoja tavoitteita tai ne eivät ole tiedossa. Ammattiaineiden opettajien kanssa ei ole tullut keskustelua oppisopimuskoulutuksesta ja sen mahdollisuuksista yrityksessä. Sama havainto liittyy tutkijan käytännön työhön oppisopimuskoulutusta tuottavien yritysten kanssa. Tutkijan havaintojen mukaan ammatillisessa koulutuksessa työskentelevät opettajat eivät nosta esiin oppisopimuskoulusta tai muita mahdollisuuksia hoitaessaan oppilaitosyhteistyötä yrityksen kanssa. Vaikka yhteistyötä ammatillista koulutusta järjestävien oppilaitosten kanssa yrityksissä on ollut, voidaan todeta, että yleisellä tasolla tietämys suomalaisesta ammatillisesta koulutuksesta näyttäytyy melko ohuena, esimerkiksi terminologian tai opintokokonaisuuksien osalta. Oppisopimuskoulutus sekoitetaan helposti nuorten työssäoppimiseen, mikä voi johtua mm. tiedon puutteesta ja ammatillisen koulutuksen terminologiaan liittyvästä epäselvyydestä. Vaikka nuorten koulutusjaksot yrityksissä ovat tuttuja, ammatilliseen koulutukseen liittyvistä mahdollisuuksista tai muutoksista ei opettajan tai opiskelijan kanssa keskustella tarkemmin.

### **Koulutusmahdollisuuden tunnistaminen**

Yrityksissä ei tunnisteta tarvetta oppisopimukseen eikä niiden lisäarvoa tiedosteta. Haastattelujen mukaan yrityksissä koetaan, että henkilöstöä on ollut saatavissa muutoinkin, vaikka ammatillisesti täysin valmiita ja osaavia he eivät kuitenkaan heti alussa ole. Yritykset eivät kokeneet tarvetta oppisopimuskoulutukselle, vaikka kaikki olosuhteet olisivat otollisia työssä oppimiseen ja oppisopimuskoulutukseen. ”*Mikä on oppisopimuskoulutuksen lisäarvo, kun kaikki opitaan kuitenkin tässä työssä?*” kommentoi eräs haastateltu toimitusjohtaja. Kaikissa haastatteluissa esiintyi ajatus siitä, että kyseisen työn ja ammatin voi oikeasti oppia vain kyseistä työtä tekemällä. Oppisopimuskoulutuksen ydinajatus työn oppimisesta juuri työpaikalla ja työtehtävien kautta on haastattelujen perusteella epäselvää. Koulutustarpeen ja -mahdollisuuksien tunnistaminen on liittynyt myös viestintään ja tiedottamiseen. Koska koulutusmahdollisuus ei ole tullut esiin henkilöstön, rekrytoinnin, oppilaitosten tai koulutuksen järjestäjän kautta, sitä ei ole osattu tai ehditty selvittää. Perehdyttämistä ja kouluttamista työtehtävissä kyllä tapahtuu, mutta siihen ei ole osattu solmia oppisopimusta. Tähän voi vaikuttaa myös epätietoisuus oppisopimuskoulutuksen tuomasta lisäarvosta.

Aineistosta käy ilmi, että haastatelluissa yrityksissä ei ole tutkintotavoitteisen koulutuksen kulttuuria. Kaupan ja hallinnon alalla toimiva yrityksen edustaja sanoo: *”Meillä ei ole ollut täällä sellaista tapaa, että koulutukset olis pitkiä, sellasia muutamien päivien juttuja vain.”* Tähän asti koulutusta on toteutettu vain lyhyillä koulutuksilla, jotka ovat olleet kestoaltaan puolesta päivästä kahteen päivään. Yrityksen toimintakulttuuri ei ole muodostunut sellaiseksi, että esimerkiksi tutkintotavoitteista koulutusta olisi tavalla tai toisella toteutettu. Yrityksessä on mahdollisuus osallistua lyhytkestoisiiin koulutuksiin, jotka ovat yhteistyöyritysten tai esimerkiksi tavarantoimittajien järjestämiä tai lainsäädännön kautta pakollisia kyseisissä työtehtävissä. Tutkinnoilla ei ole ollut tarvetta yritys näkökulmasta katsottuna.

Tähän teemaan liittyy myös oppimisen ja kasvamisen seuraaminen. Kehityskeskustelut joko satunnaisesti tai tarpeen mukaan sekä työpaikkapalaverit toimivat ainoana työvälineinä oppimiseen ja kasvamiseen liittyen. Yrityksissä on kehittymiseen ja kasvamiseen liittyviä menetelmiä, mutta niitä käytetään epävirallisesti eivätkä ne sisällä pitkäkestoisia koulutus- ja kehittymistavoitteita.

### **Yleiset mielikuvat ja käsitykset oppisopimuskoulutuksesta**

Aineistosta käy ilmi, että yritysten edustajien mielikuva oppisopimuskoulutuksesta oli joko negatiivinen tai neutraali. Neutraali mielikuva syntyy siitä syystä, ettei oikeaa ja ajanmukaista tietoa asiasta ole. Yhden yrityksen edustajan osalta mielikuva oli negatiivinen, koska mielikuva sisälsi sen, että oppisopimuskoulutus sopii vain niille, joille koulunkäynti ja oppiminen ovat haasteellista. Kaikilla yrityksillä oli kuitenkin mielikuva ja käsitys siitä, että oppisopimuskoulutukseen sisältyy koulupäiviä oppilaitoksessa eli jonkinlainen tuntuma koulutusmuodon menetelmästä oli hahmottunut. Oppisopimuskoulutus sekoitetaan helposti nuorten työssäoppimiseen yrityksessä.

Kaksi aineiston yrityksistä piti oppisopimusjärjestelmää kankeana ja työläänä, koska sen ajateltiin sisältävän paljon paperityötä ja arviointia. Ohjaamiseen ajatellaan menevän paljon aikaa, eikä sen koeta olevan käytettävissä tavallisen työpäivän aikana. Tähän käsitykseen tietysti vaikuttaa se, mitä ohjaamisella käytännössä tarkoitetaan. Haastattelujen aikana ei keskusteltu siitä, mitä oppisopimuskoulutuksessa ohjaukselta edellytetään. Ohjaukseen

tarvitaan aikaa, ja siihen liittyy monenlaisia paperitöitä. Käsitys on muodostunut nuorten työssäoppimisjaksojen kautta, joista yrityksissä on kokemuksia useiden vuosien ajalta.

Oppisopimuskoulutuksen muodot olivat epäselviä. Yrityksissä ei tunnistettu, että oppisopimuksia voidaan solmia työssä oleville, henkilöstöön jo kuuluville. Lisäksi näyttötutkintojärjestelmä ja siihen liittyvät tutkinnot olivat kokonaisuutena vieraita tai ne rinnastettiin nuorten ammattiosaamisen näyttöihin.

### **Oppisopimuskoulutuksen talouteen liittyvät asiat**

Tutkimuksen aineistosta käy ilmi, että oppisopimuskoulutuksen kustannuksiin haastateltavat halusivat ottaa kantaa vain selkeiden kustannusten osalta. Haastateltavat kuvasivat asiaa kuitenkin niin, ettei sen ajateltu olevan tavallisen työntekijän palkkausta kalliimpaa tai että palkkakulut ovat osa tavallista työsuhdetta.

Tämän vuoksi oppisopimuskoulutusta ei pidetä kalliina, vaikka käytännön kokemusta aiheesta ei ole kertynyt. Haastateltavat pitivät sitä kalliina vaihtoehtona, jos sen toteuttamista ei huolellisesti suunnitella ja jos opiskelijalla ei ole mahdollisuutta osallistua tuottavaan työhön.

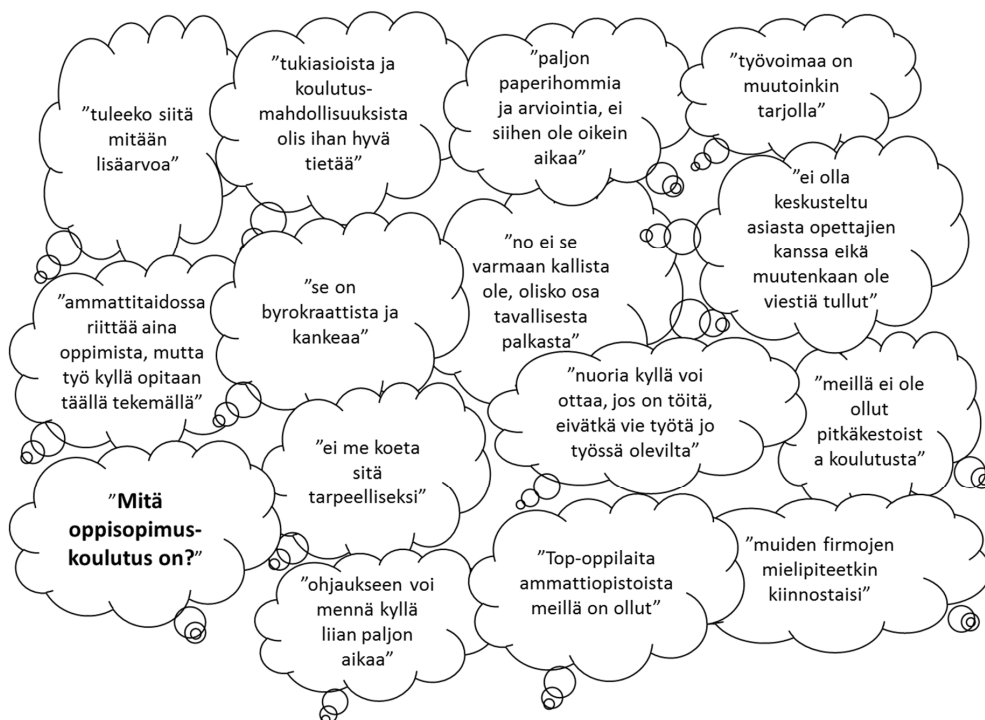
Koulutuksen perustuminen työsuhteeseen ja ammatillinen koulutus sekoittuvat yritysten näkemyksissä. Koulutusta pidetään myös liian pitkäaikaisena. Näiden perusteella käsitykset ammatillisesta koulutuksesta ja sen nykytilasta esimerkiksi henkilökohtaistamisen osalta ovat vieraita ja perustuvat lähinnä nuorten koulutuksen työssäoppimisen varaan. Toisaalta oppisopimuskoulutuksessa koulutetaan työntekijää itselle, joten työsopimus voisi tuoda lisävastuuta ja motivaatiota.

### **Muut tekijät**

Aineisto osoittaa, ettei strategista keskustelua oppisopimuskoulutuksen näkökulmasta yrityksissä ole käyty. Strategista keskustelua käydään kyllä muutoin, mutta oppisopimuskoulutus ei liity siihen.

Tällä hetkellä aineiston haastateltavat ajattelevat, että nuorten kouluttaminen ja heidän työllistämisenä heikentäisi yrityksessä jo työskentelevien asemaa ja työllisyyttä. Nuorten oppisopimuskoulutuksen kehittäminen nähtiin hyvänä, mutta eettiset kysymykset siitä, millaiset vaikutukset sillä on jo työssä oleviin, askarruttivat ainakin osaa haastateltavista. Haastattelussa todettiin muun muassa ”Kyllä nuoria voisi ottaa, kunhan se ei veisi työtä jo työssä olevilta täällä”. Nuorten oppisopimuskoulutus jakoi ajatuksia muita asioita enemmän. Nuorten oppisopimuksen perustuminen työsuhteeseen jakoi mielipiteet ja mielikuvat. Esiin nousivat kasvuvaiheessa oleminen ja asennekysymykset.

Oppisopimuskoulutuksesta ja sen mahdollisuuksista keskusteleminen haastattelun aikana oli erityisen tärkeää. Tutkijan ammatillinen kokemus antoi siihen mahdollisuuden haastattelun aikana ja sen jälkeen, ja lisätieto koettiin tarpeelliseksi. Myös muiden yritysten kokemukset kiinnostavat. Kuviossa 26 on koottuna haastateltavien ajatuksia ja kommentteja oppisopimuskoulutuksen esteisiin liittyen.



Kuvio 26. Haastatteluista koottuja ajatuksia ja kommentteja yrityksistä, jotka eivät tuota oppisopimuskoulutusta.



## 5 TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET

### 5.1 Keskeiset tulokset ja johtopäätökset oppisopimuskoulutuksen tavoitteista

Tutkimustulosten perusteella voidaan osoittaa, että oppisopimuskoulutuksen tuottamiseen yrityksissä sisältyy monia tavoitteita, vaikka ne eivät aina ole tarkoin kirjattuna esimerkiksi yrityksen toimintasuunnitelmiin tai muihin liiketoimintaan liittyviin strategioihin. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että oppisopimuskoulutuksen tavoitteet voidaan kuvata osana aineetonta pääomaa ja sen teoriaa (Stewart, 1997; Carson ym., 2004; Edvinsson & Sullivan, 1996; Brooking, 1997; Bontis, 1999; Wang & Zhu, 2004; Seeman ym., 2000; Ojala, 2008). Tavoitteiden osalta suunnittelua ja ennakkointia tehdään eniten ennen oppisopimusta henkilöstöresursseihin ja työpaikalla tapahtuviin muihin muutoksiin liittyen. Tätä kuvaavat esimerkiksi seuraavat lainaukset ”*Oppisopimusta suunnitellaan kun tulee tarve työntekijästä tai puutetta ammattitaidosta*” sekä ”*Hyvä tyyppi tulee kysymään oppisopimusta ja siitä sitten suunnittelu lähtee*”. Esimerkiksi tietopuolisiin opintoihin liittyvät tekijät tulevat yrityksissä usein tietoon niin myöhään, ettei niihin ennen oppisopimusta aseteta kovin suuria tavoitteita. Suurin osa koulutuksen tavoitteista laaditaan vasta tietopuolisen koulutuksen alettua, esimerkiksi opiskelijoiden urakehitykseen tai tutkinnon suorittamiseen sisältyvien tavoitteiden osalta.

Niissä yrityksissä, joissa oppisopimuskoulutus on tuttu, sitä toteutetaan sekä tutkintotavoitteisena henkilöstökoulutuksena että rekrytoivana oppisopimuskoulutuksena eli uuden työsuhteen perustamisen yhteydessä. Tutkimustulosten mukaan näitä molempia oppisopimuskoulutuksen vaihtoehtoja toteutuu yrityksissä tasaisesti ja samassa suhteessa, joten henkilöstön rekrytointi ja oppisopimuskoulutus on merkittävää aikuisten osalta. Tältä osin tutkimuksen tulos mukalee Autorin (2001) tekemiä havaintoja, mutta ei tue Haapakorven ja Virtasen (2015) tutkimuksen tuloksia, joiden mukaan oppisopimuskoulutuksen pääpaino yrityksissä on aikuisten tutkintotavoitteisessa henkilöstökoulutuksessa. Tulosten mukaan oppisopimuskoulutuksen aikana opiskelijalla on mahdollisuus joko ammatillisen perustutkinnon, ammattitutkinnon tai erikoisammattitutkinnon suorittamiseen. Tutkinnon suorittamista pidetään yrityksissä tärkeänä ja tavoiteltavana asiana. Tutkinnon suorittaminen liittyy sitoutumiseen ja tavoitteelliseen toimintaan. Koulutusmuodon valinta, odotukset

koulutuksesta ja koulutuksen tavoitteet yrityksissä ovat sinällään samat riippumatta siitä, millaisesta oppisopimuskoulutuksesta on kysymys. Tavoitteiden painoarvot kuitenkin hieman muuttuvat siitä, onko kyseessä henkilön rekrytointi vai henkilöstön täydennyskoulutus. Henkilön rekrytoinnin ja oppisopimuskoulutuksen yhteistoteutuksessa tavoitteiden asettaminen koulutukselle on selkeämpää ja helpompaa kuin muissa malleissa. Koulutuksen tavoitteissa koulutus- ja toimialakohtaisia eroja yritysten välillä ei juuri ole, mutta niiden taso vaihtelee. Yksittäiset erot on kuvattu tutkimuksen analyysissä. Koska erot olivat pieniä, tutkija ei analysoinut aineistoa koulutus- ja toimialoittain vaan tarkasteli tutkimuksen tuloksia kokonaisuutena.

Oppisopimuskoulutuksen valintaperusteet yrityksissä liittyvät oppisopimuskoulutuksen tavoitteisiin, eli jo koulutuksen valmisteluvaiheessa tulee esiin toimintaan liittyviä odotuksia, tavoitteita ja niiden saavuttamista koskevaa pohdintaa. Tavoitteet jakautuvat kokonaisuutena kolmeen eri osa-alueeseen: 1) inhimillinen pääoma, johon sisältyvät työsuhteeseen, ammattitaitoon ja osaamiseen liittyvät asiat, 2) rakenteellinen pääoma, johon sisältyy liiketoimintaan ja talouteen liittyvät tekijät ja 3) suhdepääoma, johon voidaan luokitella viestintä ja koulutuksen markkinointi. Tutkimuksen mukaan suurin osa oppisopimuskoulutuksen tavoitteista sisältyy inhimillisen pääoman kasvattamiseen ja säilyttämiseen liittyen riittävästi koulutetun henkilöstön varmistamiseen. Tätä kuvaa esimerkiksi seuraava lainaus, joka hieman eri muodossa esiintyy aineistossa usein: ”*Helppo tapa saada osaamista ja ammattitaitoa taloon.*” Aiemmin riittävää koulutusta ovat tutkineet Lerman (2014), Allen ym. (2008) ja Greenleaf (2013). Riittävän hyvää palvelun laadusta on maininnut Grönroos (2013), joka toteaa, että palvelun laatu voi olla riittävää ja liian hyvä on yritykselle taloudellisesti kannattamatonta. Tältä osin voidaan päätellä, että oppisopimuskoulutus antaa paljon yleistä ammatilliseen osaamiseen liittyvää osaamista, vaikka se toteutuukin pääasiassa yhden yrityksen tarpeista. Inhimillinen pääoma on siirrettävissä työnantajalta toiselle erityisesti tutkintotavoitteisessa koulutuksessa, kuten tässäkin tapauksessa. Samaan tulokseen ovat päätyneet tutkimuksessaan Booth ja Bryan (2005). Yrityksissä rakenteellisen ja suhdepääoman osuudet tavoitteissa ovat melko vähäiset, mutta niitä kuitenkin löytyy. Tältä osin tavoitteet luodaan aina vasta koulutuksen käynnistyttyä, samoin kuin pääosa inhimilliseen pääomaan liittyvistä tavoitteista, joista lähinnä resursseihin liittyvät asetetaan ennen koulutusta.

Tämä tutkimus ei suoranaisesti liittynyt nuorten oppisopimuskoulutukseen, koska tutkimuksen kohteena olevissa yrityksissä nuorten kouluttamisesta ei ollut kokemusta, mutta teemaa ei vältetty tutkimuksen aikana. Ajankohtainen julkinen keskustelu nuorten ja mahdollisesti myös maahanmuuttajien oppisopimuskoulutuksesta kiinnostivat haastateltavia, vaikka näkemykset kouluttamisesta poikkeavatkin jonkin verran julkisesta ja poliittisesta keskustelusta. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan yrityksissä ei tuoteta nuorten oppisopimuskoulutusta, ja samaan havaintoon ovat päätyneet myös Haapakorpi ja Virtanen (2015), jotka toteavat, että yritykset syrjivät nuoria oppisopimuskoulutuksessa. Tässä tutkimuksessa nuorten oppisopimuskoulutuksen puuttumista ei nähdä nuorten syrjimisenä yrityksissä vaan ammatillisessa koulutuksessa olemassa olevien käytänteiden ja mallien toteuttamisena. Nuorten ammatillista koulutusta pidetään yrityksissä kyllä erittäin tärkeänä, mutta nuorten oppisopimuskoulutuksen toteuttamiseen sen nykyisessä muodossa, yritysten tehtävänä tai vastuuna, ei ole valmiuksia tai haluja. Nuorten kouluttamista estävät työsuhteen kysymykset, pedagogiset ja nuoren kasvuun liittyvät haasteet sekä monet eettiset näkemykset. Eettiset kysymykset nousivat tässä tutkimuksessa melko isoon rooliin nuorten oppisopimuskoulutuksen esteisiin liittyen. Tätä kuvaa seuraava toteamus: *”Kyllä nuoria voisi ottaa, jos olisi työtä antaa. Täällä tulee helposti pelko työn riittämisestä kaikille.”* Tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että nuorten oppisopimuskoulutus ja nuorisotakuun toteutuminen oppisopimuskoulutuksen keinoin eivät ole aito vaihtoehto yrityksissä, joissa oppisopimuskoulutus muutoin on yleistä ja pitkä perinne.

## **5.2 Keskeiset tulokset ja johtopäätökset oppisopimuskoulutuksen vaikutuksista**

Oppisopimuskoulutuksen vaikutuksia ja vaikuttavuutta on melko vaikea rinnastaa tässä tutkimuksessa aiempaan tutkimukseen (mm. Lerman, 2014; Reed ym., 2012; Ryan, 2000; Brunello & de Paola, 2004; Muehlemann ym., 2013; Greenleaf, 2013), koska käytännössä oppisopimuskoulutuksen koulutusjärjestelmät tarkoittavat eri asioita Suomessa ja muualla Euroopassa. Tutkimustulosten perusteella oppisopimuskoulutuksen vaikutuksia on mahdollista kuvata aineettomana pääomana jakaen sen inhimilliseen pääomaan, rakennepääomaan ja suhdempääomaan esimerkiksi Stewartin (1997), Edvinssonin ja Malonen (1997) sekä Carssonin ym. (2004) tekemän mallin ja jaottelun mukaan. Tavoitteiden ja vaikutusten kuvaaminen samalla teoreettisella viitekehyksellä antaa mahdollisuuden tarkastella oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuutta tästä lähtökohdasta. Tämän tutkimuksen perusteella

voidaan todeta, että oppisopimuskoulutuksella on paljon myönteisiä osaamispääomaan liittyviä vaikutuksia yrityksen kannalta, joista osa liittyy yksilöihin ja moni koko yhteisöön. Oppisopimuskoulutus tuottaa yksilön ja yhteisen resurssia, kuten Nahapiet ja Ghoshal (1998), Adler ja Know (2002) sekä Sinkkonen-Tolppi (2005) ovat sosiaalisesta pääomasta aiemmin todenneet. Tässä tutkimuksessa vuorovaikutus eri tahojen kesken kokonaisuutena nousi tärkeäksi osaksi onnistunutta oppisopimuskoulutusta, niin kuin se suhdepääoman osana on tutkimuksen tuloksissa kuvattu. Vuorovaikutuksen tärkeys työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa on myös tullut esiin myös mm. Illerisin (2002) tutkimuksissa. Tutkimustuloksista käy ilmi, että yrityksissä osataan hyvin kuvata niitä vaikutuksia, joita ne oppisopimuskoulutuksen avulla saavat aikaan. Oppisopimuskoulutusta tarjoavan yrityksen voidaan ajatella tuottavan ammatillista koulutusta palveluna suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Tältä osin tutkimuksen tulokset mukautuvat hyvin palvelun luonteen mukaiseen määrittelyyn, jossa koulutuspalvelu on yksi palvelumuodoista (mm. Lovelock, 1983; Lovelock & Gummesson, 2004; Lönnqvist ym., 2010). Myös Grönroosin (2013; 2011) määrittelemät palvelun perusominaisuudet voidaan havaita liittyen oppisopimuskoulutuksen tuottamiseen. Oppisopimuskoulutusta tuottavat yritykset eivät kuitenkaan itse tunnista tuottavansa koulutuspalvelua. Se ei sinällään ole yllättävää, sillä palvelun tuottamisen näkökulma on alalla uusi. Oppisopimuskoulutuksen vaikutuksissa ei ole alakohtaisia eroja, tai niitä on vain vähän. Suuri osa vaikutuksista syntyy, vaikka ne eivät suoranaisesti ole oppisopimuskoulutuksen tavoitteina, eivät ainakaan ennen koulutuksen aloittamista.

Tutkimuksen tuloksista nähdään, että erityisesti rakenteellisen pääoman ja suhdepääoman syntyminen on merkittävää, mutta yrityksissä niitä ei aseteta oppisopimuskoulutuksen tavoitteiksi. Tämän vuoksi rakenne- ja suhdepääoman syntymistä ei aina tunnisteta tai tiedosteta, ei ainakaan niin hyvin kuin inhimillisen pääoman. Ammattitaidolla ja osaamisella, resursseilla ja asenteella on vaikutusta palvelun ja työn laatuun. Tällä taas on merkitystä yrityksen talouteen ja kilpailukykyyn. Koulutuksen avulla on mahdollista toteuttaa muutoksia liiketoiminnassa, työmenetelmissä ja -tavoissa, joilla on vaikutusta yrityksen kilpailukykyyn. Oppisopimuskoulutusta pidetään taloudellisena ja kustannustehokkaana koulutusmuotona yritykselle, kuten mm. myös Hollenbeck (2008), Muehlemann ja Wolter (2014) sekä Brunello ja de Paola (2004) ovat todenneet. Yhteiskunnallisesti katsottuna yritykset pitävät koulutustehtävää merkittävänä, mutta siinä, kenet halutaan kouluttaa, ollaan tarkkoja.

Oppisopimuskoulutusta tarjoavat yritykset eivät koe tai näe itseään koulutuspalvelun tuottajina; ajatus tämän suhteen on vielä vieras ja uusi.

Tutkimustulosten mukaan on tärkeää, että yrityksissä on mahdollisuus tarjota ihmisille työtä, ammattitaitoa ja osaamista. Onnistunut oppisopimuskoulutus on yritykselle imagokysymys. Näitä asioita kuvaavat mm. ilmaukset ”*On tärkeää kun voi tarjota työtä*” ja ”*Hyvästä työvoimasta kilpaillaan ja on se meille tärkeää, että koulutus täällä on onnistunut*”. Se lisää kiinnostusta yritykseen, oppisopimuskoulutukseen liittyvä urakehitys yrityksen sisällä tuottaa hyvää esimiesainesta yrityksen tarpeisiin ja kouluttaminen yrityksen omana työnä vähentää koulutukseen liittyvien kustannusten osuutta. Samaan johtopäätökseen on aiemmin päätenyt Kenyon (2005). Tutkimustulokset viittaavat siihen, että koulutustehtävä halutaan tehdä hyvin eikä oppisopimuskoulutuksen tuottamisesta haluta antaa huonoa kuvaa muille yrityksille tai hallinnollisille tahoille, vaikka sen laadussa todellisuudessa voi olla isoja eroja. Koulutustehtävää voidaan ja halutaan käyttää yhtenä referenssinä yrityksen toiminnasta. Oppisopimuskoulutuksen tuottaminen on yrityksissä strateginen valinta, vaikka se ei ole kirjattuna liiketoiminnan toteuttamisessa. Aineistossa todetaan näin ja hieman toisin sanoin: ”*On se strateginen valinta vaikka tuskin mihinkään kirjattuna.*”

### **Vaikuttavuus**

Tutkimuksen mukaan oppisopimuskoulutuksen onnistuminen on pitkälti kiinni yrityksen sitoutumisesta ja roolista eikä pelkästään opiskelijan sitoutumisesta tai asenteesta, kuten yleisesti usein mainitaan. Samaan tulokseen yrityksen merkittävästä osuudesta koulutukseen sitoutumiseen liittyen on tullut Virtanen (2013), vaikka siinä tutkimuksessa ei kyseessä ollutkaan oppisopimuskoulutus vaan työssäoppiminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuus kuvaa tämän tutkimuksen mukaan koulutuksen tuotosta ja tulosta eikä sillä näyttäisi olevan maksimiarvoa. Tältä osin tutkimuksen tulokset mukailevat aiemmin tehtyjä havaintoja vaikuttavuudesta, erityisesti palvelun tuottamiseen liittyen (mm. Grönroos, 2011; Grönroos, 2013; Mukherjee ym., 2003), vaikka niissä tapauksissa ei kysymys ole ollut oppisopimuskoulutuksesta vaan yleensä palvelun tuottamisesta.

Tässä tutkimuksessa vaikuttavuus ja palvelun vaikuttavuus tarkoittavat, saavutetaanko asetetut tavoitteet ja saadaanko sellaisia tuloksia kuin halutaan (Lumijärvi, 2008: 15; Rossi ym., 1999:

235; Nuora-Silvennoinen, 2010: 24; kts. myös Lönnqvist, ym., 2010; Rajavaara, 2008). Tästä näkökulmasta voidaan todeta, että oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuus yrityksen tuottamana koulutuspalveluna näyttäytyy tutkimuksessa merkittävänä: tavoitteet inhimillisen pääoman osalta saavutetaan eli vaikuttavuus koetaan hyväksi, rakenne- ja suhdetavoitteiden osalta saavutetaan enemmän kuin mitä tavoitteiksi on asetettu eli vaikuttavuus koetaan vielä paremmaksi. Hollenbeck (2008) kuvaa tutkimuksessaan, että oppisopimuskoulutuksessa pitkän aikavälin tuomat hyödyt ja siihen panostettu aika ja rahat ylittävät odotukset, ja tämä tutkimus mukaillee hyvin näitä näkemyksiä. Samoin oppisopimuskoulutuksen suorituskyky näyttäytyy hyvänä, kun tarkastelun kohteena ovat resurssien eli panosten ja vaikutusten välinen suhde. Oppisopimuskoulutuksen hallinnollinen vaikuttavuus syntyy määrällisin perustein lainsäädännön mukaan, jossa keskeisiä mittareita ovat esimerkiksi tutkinnon suorittaminen, jatko-opinnot ja työllistyminen opintojen jälkeen. Tutkinnon suorittaminen ja rekrytoivassa tutkintotavoitteisessa oppisopimuskoulutuksessa myös työllistäminen ovat tärkeitä tavoitteita, ja sen vaikutukset opintojen aikana ja sen jälkeen ovat keskeisiä myös yritysnäkökulmasta. Vaikuttavuus on kuitenkin tässä tutkimuksessa ja aineistossa laadullinen käsite määrällisen sijaan. Oppisopimuskoulutuksen suorituskykyä arvioitaessa voidaan todeta, että sen suorituskyky on hyvä. Yrityksen koulutukseen asettamat panokset eli henkilö- ja aikaresurssit, tilat ja välineet tuottavat riittäviä ja riittävästi myönteisiä vaikutuksia. Esimerkiksi Lönnqvist ym. (2010), Neely ym. (2000) ja Tangen (2005) kuvaavat suorituskykyä resurssien käyttönä. Koulutuksen vaikuttavuuteen liittyy kouluttajan ja koulutettavan riippuvuus toisistaan (States ym., 2007), mikä näkyy myös tässä tutkimuksessa. Tutkimustuloksina kirjatut vaikutukset noudattavat myös Kirkpatrickin (2005) jaottelua neljään eri tasoon, joista jokaisesta löytyy esimerkki tutkimuksen tuloksista. Ensimmäiseen tasoon kuuluvat koulutuksen välittömät vaikutukset, toiseen oppimisen vaikutukset, kolmanteen tasoon vaikutukset työkäyttämisen ja neljäntenä yhteisöön ja koko organisaatioon liittyvät vaikutukset. Tutkimuksen tuloksissa ei myöskään löydy sellaista seikkoja, etteikö oppisopimuskoulutuksen tuottamista voida pitää aineettomana koulutuspalveluna tai etteikö sen vaikutuksia ja vaikuttavuutta voisi tarkastella palvelun tuottamisen näkökulmasta, kuten Grönroos (2003), Lönnqvist ym. (2010), Lovelock (1983) sekä Lovelock ja Wirtz (2004) ovat tehneet. Taulukkoon 13 on koottu keskeisiä tuloksia ja johtopäätöksiä tavoitteista ja vaikutuksista yrityksessä.

Taulukko 13. Keskeiset tulokset ja johtopäätökset vaikuttavuuden rakentumisesta empiirisen aineiston mukaan oppisopimuskoulutusta tuottavissa yrityksissä.

Oppisopimuksen hyödyntäminen	Oppisopimuskoulutusta hyödynnetään laajasti kaikkiin tutkintojen tasoihin ja tutkintoa pidetään tärkeänä. Toteutuu tasaisesti rekrytoivan oppisopimuksen ja tutkintotavoitteisen henkilöstökoulutuksen kesken Strateginen valinta vaikka ei yleensä kirjattuna. Oppisopimusta pidetään joustavana, toimii ajassa, mutta pidetään enemmän työsuhteena kuin koulutussuhteena.
Imago	Koulutustehtävässä halutaan onnistua, tärkeä yrityksen yleisen imagon kannalta. Työn ja koulutuksen tarjoaminen yrityksissä on tärkeää.
Kehityshakuiset henkilöt	Oppisopimuskoulutus etenee tai käynnistyy tavallisesti ns. oppisopimusagenttien kautta eli sellaisten ihmisten välityksellä joilla on myönteinen kokemus oppisopimuskoulutuksen ympäriltä aiemmin työuralla
Oppisopimuskoulutuksen tavoitteet	Oppisopimuskoulutuksen tavoitteet painottuvat inhimillisen pääoman säilyttämiseen ja kasvattamiseen. Tavoitteet asetetaan pääasiassa vasta koulutuksen alettua. Rakennepääomaan sisältyvät tavoitteet liittyvät talouteen. Yrityksen rooli ja sitoutumien sekä koulutusprosessin johtaminen ovat keskeisiä tekijöitä tavoitteiden saavuttamisessa.
Oppisopimuskoulutuksen vaikutukset	Oppisopimuskoulutuksen vaikutukset ovat pääasiassa neutraaleja ja positiivisia. Merkittäviä vaikutuksia sillä on rakenteellisen pääoman syntymisessä, mutta vaikutuksia syntyy runsaasti myös inhimilliseen- ja suhddepääomaan, jossa verkostojen osuus on erittäin tärkeä. Vaikutusten osalta toimi- ja koulutusalohtaisia eroja ei juuri ole. Koulutuksen seurantaan, vaikutusten ja vaikuttavuuden tarkasteluun ei ole käytössä muita menetelmiä kuin mitä työpaikalla yleensä vastaavien asioiden tarkasteluun käytetään. Edellytyksenä myönteisten vaikutusten saamiseksi on myös yrityksen vahva sitoutuminen ja hyvä työn ja koulutuksen johtaminen.
Vaikuttavuus ja suorituskyky	Vaikuttavuus inhimillisen pääoman, rakenteellisen pääoman ja suhddepääoman osalta on hyvä. Vaikutuksia rakenne – ja suhddepääomaan syntyy enemmän kuin mitä niihin on asetettu tavoitteita eli vaikuttavuus on erittäin hyvä. Oppisopimuskoulutuksen suorituskyky on hyvä kun tarkastelun kohteena ovat resurssien (panosten) ja vaikutusten välinen suhde
Taloudelliset näkökulmat	Oppisopimuskoulutus on kustannustehokas, ”antaa enemmän kuin ottaa”. Kannattavuus ja kustannus – hyötysuhde on hyvä. Taloudelliset tuet ovat tärkeä osa oppisopimuskoulutusta.
Palvelun tuottaminen	Yrityksissä työpaikkakouluttamisen käsite palvelun tuottamisena on uusi ja vielä vieras, mutta yhteiskunnallisesti koulutustehtävää pidetään tärkeänä.
Arvon tuottaminen	Onnistunut oppisopimuskoulutus syntyy arvon tuottamisen kokemuksesta koulutuksen molempien osapuolten kesken. Lisäarvon ja hyödyn tuottamisen kokemus osana hyvää oppisopimuskoulutusta on merkittävä.
Tietopuolinen koulutus ja työpaikkakoulutus	Työpaikalla oppiminen, työpaikkakoulutus sekä tietopuoliset opinnot etenevät liian erillään toisistaan vaikka edistymistä on tapahtunut paljon vuosien kuluessa. Alakohtaista vaihtelua on jonkin verran.

jatkuu

Nuorten oppisopimuskoulutus	Nykytuotoinen oppisopimuskoulutus ei kannusta yrityksiä nuorten kouluttamiseen, mutta eurot eivät välttämättä ratkaise asiaa vaan taustalta löytyvät monet muut tekijät, esimerkiksi työsuhteeseen ja talouteen liittyvät asiat, nuorten kasvun vaiheeseen sisältyvät tekijät sekä monet pedagogiset ja eettiset kysymykset.
Tulevaisuus ja julkinen keskustelu	Sen kokonaisvaltaista kehittämistä sekä ylläpitämistä osana työsuhdetta pidetään tärkeänä. Julkinen keskustelu ja oppisopimuskoulutukseen liittyvät paineet aiheuttavat epävarmuutta ja epäselvyyttä yrityksissä esimerkiksi julkisen rahoituksen ja sen riittävyyden osalta.

### Arvon tuottaminen

Tutkimuksen mukaan merkityksillä ja sitä kautta arvon luomisella ja tuottamisella on iso rooli kokonaisuuden onnistumisessa ja tavoitteiden saavuttamisessa. Oppisopimuskoulutus voidaan nähdä yhtenä yrityksen kehittämisprosessin välineenä ja osana yrityksen arvon luomista. Palveluun liittyy kiinteästi tärkeänä osana arvon tuottamisen mahdollisuus molemmille palvelun osapuolille (mm. Berry ym., 2006; Grönroos, 2011; Dadvar ym., 2013; Golden ym., 2013; Dotzel ym., 2013; Vargo ym., 2008; Lusch & Vargo, 2014), josta myös tämän tutkimuksen arvon tuottamisessa on kysymys. Arvon tuottaminen näkyi monin eri tavoin tutkimuksen empiirisessä aineistossa, esimerkiksi haastatteluteksteissä löytyy useita teemoja arvon tuottamiseen liittyen: *merkitys, lisäarvo, luottamus ja luottamukseen perustuva yhteistyö, tavoitteiden saavuttamisen yhteinen kokemus*. Tutkimuksen tulosten mukaan onnistunut oppisopimuskoulutus tarkoittaa onnistumisen luottamuksen ja merkityksen kokemusta ja siten arvon luomisen kokemusta molempien osapuolten, sekä yritysjohton että yksilön, kannalta. Arvon luomiseen liittyvää keskustelua ja tutkimusta eri osapuolten kesken ovat tehneet mm. Edvardson ym. (2005), Johnston ja Clark (2008), Grönroos (2008), Gebauer ym. (2006), Tombs ja McColl-Kennedy (2013) sekä Lönnqvist ja Schuima (2010), mutta ne eivät ole liittyneet millään tapaa koulutukseen vaan sama lisäarvon kokemus on sovellettavissa tämän tutkimuksen mukaan myös oppisopimuskoulutukseen koulutuspalveluna. Palvelun määrittelyyn liittyy aina määritelmä siitä, kuka on palvelun asiakas. Johnsson ja Clark (2008) sekä Lönnqvist ym. (2010) esimerkiksi kuvaavat asiakkaan siten, että se voi olla ulkoinen tai sisäinen eli palvelun käyttäjä, maksaja tai edunsaaja. Tämän tutkimuksen ja tämän määrittelyn perusteella asiakas voi olla oppisopimuskoulutuksen järjestäjä, työpaikkakouluttaja tai opiskelija, yritys ja yrityksen omistaja. Tutkimuksen tuloksista ei myöskään löydy mitään sellaista, etteikö oppisopimuskoulutusta yrityksissä voitaisi pitää aineettomana koulutuspalveluna.



## Taloudellisia näkökulmia

Tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että oppisopimuskoulutuksesta syntyy yritykselle kustannuksia, mutta siitä saatava hyöty on kustannuksia suurempi. Samaan johtopäätökseen ovat aiemmin tutkimuksissaan tulleet Hollenbeck (2008) sekä Muehlemann ja Wolter (2014) nimenomaan juuri oppisopimuskoulutuksen osalta. Oppisopimuskoulutusta ei nähdä pelkkänä kuluna vaan lisäarvoa tuottavana toimintatapana. Kustannukset syntyvät työsuhteesta eli palkkauksesta ja siihen liittyvistä sivukuluista, tietuolisen koulutuksen aikaisesta palkasta opiskelijalle tai sijaiselle sekä ohjaukseen ja arviointiin käytettävästä ajasta, myös tutkintotilaisuuksien osalta. Osa yrityksistä ei pidä ohjaukseen liittyvää työtä ja tekemistä kustannuksena, koska ohjaus kuuluu joka tapauksessa normaaliin toimintaan arjessa silloin, kun sitä työpaikalla tarvitaan. Tutkimuksen mukaan koulutuspalvelun laatu on yritykselle riittävä, jos siitä saatava hyöty on kustannuksia suurempi. Riittävän hyvästä palvelun laadusta on maininnut Grönroos (2013), joka toteaa, että palvelun laatu voi olla riittävää ja että liian hyvä on yritykselle taloudellisesti kannattamatonta. Oppisopimuskoulutuksen kustannus-hyötysuhde on hyvä.

Koulutuspalvelun tuottamisen vaikutukset oppisopimuskoulutuksena liittyvät henkilö-, rakenne- ja suhdetpääoman syntymiseen ja niiden vahvistumiseen yrityksessä. Oppisopimuskoulutus tuottaa yrityksessä lisäarvoa kaikkiin kolmeen edellä mainittuun osa-alueeseen, mutta tulosten mukaan vain inhimillisen pääoman osuus on yrityksissä helposti tunnistettavissa. Tutkimus ei mittaa suoraan, mikä vaikutus oppisopimuskoulutuksella on työn tuottavuuteen, mutta voidaan hyvin ajatella, että tuottavuutta syntyy osaamispääomia lisäämällä. Yritysten menestyminen ja kilpailukyky pohjautuvat suurelta osin aineettomaan pääoman lisäämiseen. Organisaation aineettomalla pääomalla tarkoitetaan sellaisia asioita, jotka eivät ole fyysisiä tai käsin kosketeltavia mutta tuottavat yritykselle monenlaista lisäarvoa (Lönqvist & Schuima, 2010). Erään talotekniikka-alan haastateltavan kommentti oppisopimuskoulutuksen tuottavuudesta kuvaa hyvin arkista työelämän totuutta, myös oppisopimuskoulutuksessa: ”*Kaikkien meidän työ on tuotettava, ennemmin tai myöhemmin.*” Koska oppisopimus Suomessa perustuu palkkaan, joka on merkittävä panos yrityksessä, ei kysymyksessä voi olla vain tarkasti tai pelkästään koulutukseen tai oppimiseen liittyvä prosessi.

Tuottavuuden ja tehokuuden vaatimusten kasvaessa oppisopimuskoulutusta toteuttavien yritysten johtajilta ja omistajilta, koulutuksessa mukana olevilta työpaikkakouluttajilta sekä

koulutuksen järjestäjiltä odotetaan osaamisen johtamiseen liittyviä valmiuksia, tietoa ja taitoa. Oppisopimuskoulutus sinällään ei ole tuottavaa, mutta oikein johdettuna sitä voidaan sellaisena pitää (Keep, 2012). Sama johtopäätös voidaan tehdä tämän tutkimuksen tuloksista. Yrityksen ja yksilön kannalta onnistunut oppisopimuskoulutus edellyttää osaamisen johtamista, jonka avulla saadaan aikaan niitä vaikutuksia, joita yritys koulutuksen tuottamiselta odottaa ja edellyttää. Oppisopimuskoulutuksen vaikutukset ovat merkittäviä, ja on vaikea ajatella, että niiden saavuttaminen toteutuisi itsestään – yrityksessä täytyy johtaa työ- ja koulutusprosessia. Yritys ei tuota oppisopimuskoulutusta yhteiskunnan tai jonkun muun tahon tarpeita tyydyttääkseen, vaikka tulokset osoittavatkin, että yhteiskunnallista vaikutusta ja koulutustehtävää pidetään tärkeänä. Yrityksiä motivoi sellaisen osaamisen hankkiminen ja ylläpitäminen, jonka avulla liiketoiminta voi säilyä tai kasvaa. Tässä tutkimuksessa oppisopimuskoulutusta tarkastellaan yrityksen näkökulmasta, ja näin ollen se avaa niitä tekijöitä, jotka kannustavat yrityksiä oppisopimustoimintaan ja toisaalta niitä tekijöitä, jotka estävät sitä.

### **Imago ja verkostot**

Tutkimustulosten mukaan on tärkeää, että yrityksissä on mahdollisuus tarjota ihmisille työtä, ammattitaitoa ja osaamista. Onnistunut oppisopimuskoulutus on yritykselle imagokysymys. Se lisää kiinnostusta yritykseen, minkä lisäksi oppisopimuskoulutukseen liittyvä urakehitys yrityksen sisällä tuottaa hyvää esimiesainesta yrityksen tarpeisiin ja kouluttaminen yrityksen omana työnä vähentää koulutukseen liittyvien kustannusten osuutta. Samaan johtopäätökseen on aiemmin päätynyt Kenyon (2005). Tutkimustulokset viittaavat siihen, että koulutus halutaan tehdä hyvin, eikä oppisopimuskoulutuksen tuottamisesta haluta antaa huonoa kuvaa muille yrityksille tai hallinnollisille tahoille, vaikka sen laadussa todellisuudessa voi olla isojakin eroja. Koulutustehtävää voidaan ja halutaan käyttää yhtenä referenssinä yrityksen toiminnasta. Oppisopimuskoulutuksen tuottaminen on yrityksissä strateginen valinta, vaikka se on harvoin kirjattuna ja suunniteltuna liiketoiminnan toteuttamisessa.

Tutkimustulosten perusteella oppilaitosten ja kouluttajien kautta yrityksiin syntyy kehittämisideoita ja ainutlaatuisia ammatillisia verkostoja, joihin ei ehkä muuten pääsisi osalliseksi. Tutkimuksen mukaan työpaikkaohjausta pidetään vastuullisena tehtävänä. Osa työpaikkakouluttajista on saanut tehtävään koulutuksen, mutta kaikki eivät kuitenkaan pitäneet

koulutusta tehtävään tärkeänä. Ohjaukseen ja arviointiin liittyvä ajankäyttö oli joko haaste, tai sitä ei nähty erityisenä ongelmana. Ohjaajan ja tietopuolisen kouluttajan välinen vuoropuhelu olisi tärkeää, mutta sitä on vain vähän. Oppisopimuskoulutuksen seurantaan ja arviointiin ei tutkimuksen kohteena olevissa yrityksissä ollut käytettävissä muita työkaluja kuin yleinen oppisopimuskoulutuksen arviointijärjestelmä neljän kuukauden välein. Se koetaan helpoksi mutta vaikutusten näkökulmasta riittämättömäksi.

### **Nuorten oppisopimuskoulutus**

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että nuorten oppisopimuskoulutukseen liittyviä kysymyksiä pidetään tärkeinä mutta erittäin haasteellisina. Se, mitä nuorella tarkoitetaan ja kuka kohde- ja viiteryhmään kuuluu, on tulosten mukaan epävarmaa. Epäselvää on, onko kysymys pelkästään ikään liittyvästä asiasta vai liittykö siihen iän lisäksi osaaminen, eli tarkoitetaanko nuorilla ammattitaidotonta vai ammatillisen koulutuksen saanutta henkilöä. Nuorten kouluttamista pidetään kyllä tärkeänä, mutta sitä rajoittavat työsuhteasiat, taloudelliset ja eettiset kysymykset, nuorten kasvuun liittyvät kysymykset sekä pedagogiset lähtökohdat. Perinteisesti ja julkisessa keskustelussa esiin nousevat vain taloudelliset kysymykset, mutta tämän tutkimuksen mukaan nuorten oppisopimuskoulutukseen liittyy paljon muitakin tekijöitä. Poliittisesti nuorten oppisopimuskoulutusta ollaan suuntaamassa ns. koulutusopimuksen piiriin. Siinä opiskelija ei ole työsuhteessa, mutta koulutus toteutuu työn ja tietopuolisen koulutuksen vuorottelulla samoin kuin oppisopimuskoulutuksessa. Näin esimerkiksi toimii saksalainen oppisopimuskoulutus, johon julkisuudessa suomalaista järjestelmää usein verrataan. Mitä siitä Suomessa voisi koitua, jää pohdintojen ja lisätutkimuksen varaan. Toisaalta nuoret saavat työtä ja osaamista ja voivat siten rakentaa tulevaisuuttaan, mutta miten toimeentulo taataan ja kenen maksettavaksi opinnot lopulta jäävät, jää tässä vaiheessa arvailujen varaan. Tämän tutkimuksen tuloksena työsuhteeseen perustuva oppisopimus on tärkeä, eikä vastaavia tavoitteita ja vaikutuksia oleteta syntyvän ilman sitä. Saksalaisen tai muun eurooppalaisen oppisopimuskoulutuksen juurruttaminen Suomeen tarkoittaa tämän tutkimuksen perusteella myös toisenlaisia tavoitteita ja vaikutuksia yrityksen näkökulmasta. Yhteiskunnassa on tapahduttava muitakin muutoksia, jos oppisopimuskoulutusta siirretään toteutettavaksi keskieuropallaiseen tapaan, vain oppisopimuskoulutus ei voi muuttua. Nuorten työllisyyttä ja osaamista voidaan lisätä myös Suomessa, mutta on hyvä pohtia, kenen maksettavaksi lasku siitä

voi lopulta jäädä (vrt. Keski-suomalainen 9.3.2014). Tämän tutkimuksen kannustavat tulokset oppisopimuskoulutusta toteuttaneiden yritysten osalta voivat rohkaista yrityksiä tarttumaan myös nuorten kouluttamiseen, vaikka se nykyisellään koetaan vieraana.

Tutkimustulosten perusteella oppisopimuskoulutuksen muotoihin liittyy sama epämääräisyyden ilmiö kuin käsitteeseen nuori. Haastateltavista ei aina välittynyt se ymmärrys, millaista oppisopimuskoulutusta tarkoitetaan siitä puhuttaessa. Käsite on laaja ja monimuotoinen myös tämän tutkimuksen mukaan. Oppisopimuskoulutus ja ammatillinen koulutus sisältävät jo tällä hetkellä runsaasti eri vaihtoehtoja ja erilaisia termejä, uusia ei yrityksissä välttämättä kaivata enää lisää. Yrityksissä ei aina huomata erikoisammattitutkinnon merkitystä, vaikka yritykset kautta linjan pitävät tutkinnon suorittamisesta syntyviä myönteisiä kokemuksia yhtenä tärkeimmistä oppisopimuskoulutuksen vaikutuksista. Vaikka erikoisammattitutkinto on yksi vaihtoehto tutkintojen joukossa, siitä ei välttämättä nähdä niin isoa hyötyä yrityksen kannalta kuin ammatillisista perustutkinnoista.

### **Kehityshakuiset henkilöt, ns. oppisopimusagentit**

Mielenkiintoinen huomio tutkimustuloksissa liittyy haastateltavan ja oppisopimuskoulutuksen väliseen suhteeseen. Hyvin usein yrityksen kokemukset oppisopimuskoulutuksesta liittyivät haastateltavan kokemuksiin asiasta kyseisessä yrityksessä tai aiemmin työelämässä. Haastateltavat ovat olleet hyvin edistyksellisiä kyseisessä asiassa. Useissa tapauksissa he ovat olleet aloittamassa oppisopimustoimintaa yrityksessä eli kokemukset ovat ajallisesti yhtä pitkiä. Lähes kaikissa haastateltavissa yrityksissä oli tällainen kehityshakuinen henkilö, joka oli aktiivinen oppisopimuskoulutuksen aloittamisessa. Tällaisesta henkilöistä voisi tässä yhteydessä käyttää nimitystä tai käsitettä oppisopimuskoulutuksen muutosagentti. Jatkossa voisi pohtia, miten tällaisia henkilöitä voisi tunnistaa ja miten oppisopimustoimintaa voisi juurruttaa yrityksissä heidän avullaan.

### **Oppisopimuskoulutuksen haasteet**

Tutkimustuloksissa oppisopimuskoulutuksen toteuttamiseen ja tuottamiseen liittyy myös haasteita. Niitä voidaan kuvata neljän eri teeman kautta, joista kaikki ovat ydinteemoja oppisopimuskoulutusta ajatellen. Haasteita asettavat työsuhteasiat, tietopuolisen koulutuksen toteutuminen ja ohjauksymykset sekä nuorten oppisopimuskoulutus, joka on ajankohtainen

ja yhteiskunnallisesti merkittävä teema tällä hetkellä ja tulevaisuudessa. Tutkimustuloksista voidaan todeta, että haasteita aiheuttavat oppisopimuskoulutuksen termit ja säädökset tutkintotavoitteisessa henkilöstökoulutuksessa, yhteisöön liittyvä johtaminen oppisopimuksen osalta, työn tuottavuus rekrytointikoulutuksessa opintojen alussa ja työssä oppimisen toteuttaminen muualla kuin omalla työpaikalla, erityisesti sosiaali- ja terveysalalla. Tutkimustulosten mukaan oppisopimuksen perustamista työsuhteeseen, ainakin aikuisilla, pidetään kuitenkin tärkeänä, vaikka siihen sisältyy monia riskejä. Yrityksissä ei nähdä, että oppisopimuskoulutuksen vaikutukset ovat samoja, jos oppisopimus ei perustu työsuhteeseen. Tämän tutkimuksen mukaan työsuhteeseen perustuvalla koulutuksella voidaan toteuttaa haluttuja tavoitteita. Yhtäältä oppisopimuksen purkaminen ja toisaalta opiskelijan pysyminen yrityksessä oppisopimuksen jälkeen nähdään haasteina, erityisesti nyt kun monessa yrityksessä eletään taloudellisesti hankalaa aikaa. Tuloksista voidaan myös havaita, että tietopuolinen koulutus kulkee liiaksi erillään työpaikalla tapahtuvasta tekemisestä ja oppimisesta ja sen ohjelmat ja sisällöt ovat valmiita malleja. Lisäksi oppilaitoksen ja kouluttajan kanssa käytävää vuoropuhelua tulisi olla enemmän. Tämä tarkoittaa, että henkilökohtaistamisessa ja oppilaitoksen ja työpaikan välisessä yhteistyössä on vielä paljon parannettavaa. Tutkimuksen mukaan tietopuoliset opinnot sisällön mukaan kulkevat vielä liiaksi koulun tai kouluttajan ehdoilla, vaikka tässä on edistytty paljon vuosien kuluessa. Vähiten näitä kokemuksia löytyi sosiaali- ja terveysalalta, mutta sielläkin parannettavaa löytyy.

### **5.3 Keskeiset tulokset ja johtopäätökset yrityksistä, joissa oppisopimuskoulutusta ei tuoteta**

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan tiedon ja viestinnän puute, koulutusmahdollisuuden ja -tarpeen tunnistaminen, väärät mielikuvat ja käsitykset sekä muut yksittäiset tekijät selittävät, miksi yrityksissä on esteitä toteuttaa oppisopimuskoulutusta. Tutkimustuloksista käy ilmi, että esimerkiksi uuteen työsuhteeseen eli henkilön rekrytointiin yrityksissä sisältyy oppimista ja opastusta työpaikalla, mutta oppisopimusta ei siinä tilanteessa haluta tai osata hyödyntää. Samaan havaintoon on päätynyt Fuller (2003), jonka tutkimuksesta käy ilmi, että yrityksillä on aina mahdollisuus rekrytoida ilman oppisopimusta eikä sellaista välttämättä haluta sekoittamaan tilannetta. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan tullut esiin, voisiko

oppisopimuskoulutuksen este liittyä esimerkiksi siihen, että työsuhteeseen hakeutuvat ja työssä olevat henkilöt eivät itse ehdota oppisopimusta työpaikalla.

Ammatillisen koulutuksen osalta tutkimuksessa tuli esiin, että ammatilliseen peruskoulutukseen liittyvistä nuorten työssäoppimisjaksoista yrityksillä on kokemusta ja ne tunnetaan osana ammatillista koulutusta. Kaksi tutkimukseen osallistuneista haastateltavista piti kyseisiä jaksoja liian lyhyinä tai vailla tarkkoja tavoitteita. Klink ja Streuner (2002) kuvasivat tutkimuksessaan, että työssä oppimiseen liittyvät jaksot yrityksissä ovat tehottomia eikä niistä saada toivottuja tuloksia. Tässä tutkimuksessa ei tullut suoraan ilmi jaksojen tehottomuus, mutta joitakin viitteitä siitä. Tutkimustulosten mukaan oppilaitosmuotoisen ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen ja oppisopimuskoulutuksen väliset erot ja yhtäläisyydet eivät ole yritysten tiedossa. Tulosten perusteella ammatillista koulutusta ei tulisi kehittää niin, että laaditaan vielä uusia malleja ja termejä. Entisten mallien kehittäminen ja niistä keskusteleminen yrityksissä esimerkiksi henkilökohtaistamiskäytänteiden ja laajennetun työssäoppimisen ja oppisopimuskoulutuksen osalta olisi tärkeää. Oppisopimuskoulutuksen tuoma lisäarvo ei ole riittävästi yritysten tiedossa. Toisaalta tämän tutkimuksen mukaan lisäarvon tiedostaminen liittyy kokemukseen oppisopimuskoulutuksesta ja sitä kautta lisäarvon tunnistamiseen, niin kuin tutkimuksen toisessa viiteryhmässä eli oppisopimuskoulusta tuottavissa yrityksissä havaittiin. Tältä osin tämä tutkimus tukee myös Fullerin ja Unwinin (2003) tutkimusta, jossa oppisopimuskoulutuksen toteuttaminen liittyy vahvasti ensimmäisen opiskelijan varaan eli oppisopimustoiminta alkaa ja kasvaa, kunhan ensimmäinen oppisopimus saadaan syntymään. Fullerin ja Unwinin (2003) ja tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan siis sanoa, että ensimmäinen oppisopimus on yrityksen kannalta merkittävä, jotta oppisopimuskoulutus vakiintuu. Lisäksi Fuller ja Unwin (2003) mainitsevat, että oppisopimuskoulutusta voi estää se, ettei lisätyöntekijöitä tarvita. Sama asia näkyy myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Huoli työn riittämisestä jo työssä oleville estää oppisopimuksen solmimista. Tutkimuksessa tuli esiin, että nuorten työssäoppimiseen liittyvien koulutusjaksojen yhteydessä opetushenkilöstön kanssa ei käsitellä oppisopimuksen mahdollisuuksia eli keskustelua muista koulutusmahdollisuuksista ei tässä yhteistyössä käydä, ainakaan riittävästi. Sama ilmiö tutkimuksen mukaan on myös yrityksissä, joissa oppisopimuskoulutusta tuotetaan; oppisopimuskoulutukseen liittyvistä asioista ei keskustella nuorten oppilaitosmuotoiseen ammatilliseen koulutukseen liittyvässä oppilaitosyhteistyössä.

Tulosten perusteella voidaan sanoa, että yrityksissä ei ole muodostunut kulttuuria, jossa henkilöstö tai yritys osoittaisi kiinnostusta pitkäkestoiseen ammatilliseen koulutukseen. Melin (2005) mainitsee, että vertaileva tutkimus voi liittyä myös kulttuurisiin eroihin, josta tässä tapauksessa on kysymys oppisopimuskoulutusta tuottavien ja tuottamattomien välillä. Lyhytkestoista ammatillista koulutusta toteutetaan, mutta tutkintoon johtavaa ammatillista koulutusta ei ole oppisopimuskoulutuksena eikä muutoin. Tutkimuksessa ei kuitenkaan käy ilmi, saadaanko näissä yrityksissä kuitenkin samoja tuloksia jollakin muulla tapaa kuin oppisopimuskoulutusta tuottavat yritykset kokevat saavansa. Tällainen toimintamalli on tulosten perusteella mahdollinen tulevaisuudessa, edellyttäen kuitenkin lisätietoa ja todellisten mahdollisuuksien kartoittamista. Myös muiden yritysten kokemukset oppisopimuskoulutuksesta kiinnostavat. Tutkimustuloksista voi myös havaita, että oppisopimuskoulutusta tuottavien yritysten toiminnasta löytyi sellaisia perusteita ja tavoitteita, jotka oppisopimuskoulutusta tuottamattomissa yrityksissä mainittiin oppisopimustoiminnan esteiksi. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että se, mitä toiset pitävät esteenä, tarkoittaa toiselle toiminnan perustetta. Oppisopimuskoulutus sekoitetaan helposti nuorten ammatilliseen koulutukseen, ja kuten haastatteluaineistostakin voi havaita, sitä voidaan pitää mahdollisena vain nuorille.

Wolter, Shuima ja Schweri (2006) totesivat tutkimuksessaan, että korkeat nettokustannukset estävät oppisopimuskoulutuksen yrityksissä. Wolterin ym. (2006) mukaan yrityksillä on aina mahdollisuus rekrytoida henkilöstöä ilman oppisopimuskoulutusta, jota pidetään yritykselle tavallista rekrytointia kalliimpana vaihtoehtona. Tämä tutkimus ei antanut samoja viitteitä, ei ainakaan aikuisten koulutuksen osalta. Tässä tutkimuksessa ei voitu osoittaa sitä, että oppisopimuskoulutus olisi yrityksille normaalia rekrytointia kalliimpaa vaan niitä pidettiin kustannusten näkökulmasta tasavertaisina vaihtoehtoina. Empiirisestä aineistosta ei löydy oppisopimuskoulutuksen kustannusten osalta mielikuvaa tai käsitystä, että se olisi kallista, mutta mielikuva kankeasta ja byrokraattisesta järjestelmästä elää yritysten keskuudessa. Tämän tutkimuksen tuloksista ei myöskään löydy oppisopimuskoulutuksen esteeksi viitteitä vääristyneestä kilpailu- ja markkinatilanteesta, joten siltä osin tämä tutkimus mukailee Picchion ja Van Oursin (2011) tekemiä havaintoja, kun taas Manning (2003; 2001) sekä Bhaskar ym. (2002) toteavat vääristyneen kilpailutilanteen olevan oppisopimuskoulutuksen esteenä yrityksissä.

Kustannuksia merkittävämpänä tekijänä tutkimuksessa on kuitenkin oppisopimuskoulutukseen liittyvän tiedon, markkinoinnin ja viestinnän puute yrityksissä. Tätä kuvaa seuraava lainaus, jota esiintyy aineistossa eri tavoin: ”*Ei oikein tiedä mitä oppisopimus on ja miten siinä toimisi. Ei kyllä työntekijäkään sitä kysele.*” Yritysten johto ja vastuuhenkilöt eivät osanneet hyödyntää oppisopimusta rekrytoinnin tai henkilöstön kouluttamisen yhteydessä. Heillä ei ollut ajanmukaista tietoa siitä, mitä oppisopimuskoulutus on ja kenelle se voisi olla mahdollinen, myös oppisopimuskoulutukseen liittyvä rahoitus oli epäselvää. Jos verrataan tätä tutkimusta Pirkanmaan kauppakamarin ja Aamulehden (Aamulehti 2.10.2012) tekemään kyselyyn vuodelta 2012, jossa oppisopimuskoulutuksen esteenä nähtiin pitkä koulutusaika, kouluttajan ajankäyttö, byrokratia, korkeat kustannukset, tukirahojen puute, asenne ja sitoutumisongelmat, tiedon puute sekä taloustilanne, saadut tulokset menevät osin ristiin. Yhteistä näille tuloksille on se, että tiedon puute, pitkä koulutusaika ja byrokratia estävät oppisopimuskoulutusta. Tässä tutkimuksessa tutkija on luokitellut oppisopimuskoulutuksen sen mukaan, onko kysymyksessä nuorten vai aikuisten oppisopimuskoulutus, henkilöstökoulutus vai rekrytointikoulutus ja onko yritys käyttänyt oppisopimuskoulutusta vai ei. Tärkeää on tarkentaa, millaisesta kohderyhmästä opiskelijoiden osalta on kulloinkin kysymys. Tämän tutkimuksen mukaan kyselyn tulokset oppisopimuskoulutuksen esteistä ovat juuri niitä syitä, jotka kannustivat yrityksiä oppisopimustoimintaan vuodesta toiseen. Tutkijan oma tulkinta tähän ristiriitaan on se, että kysely viittaa nuoriin, vaikka sitä ei olekaan eroteltu, mitä oppisopimuskoulutuksella tässä yhteydessä tarkoitetaan. Tulokset voivat tarkoittaa sitä, että vastaajat ovat ajatelleet nuorten, ehkä ammattitaidottomien oppisopimuskoulutusta, vaikka oppisopimuskoulutuksen käsite on laaja eikä kysymyksissä erikseen eroteltu kohderyhmää.

Tutkimuksen mukaan oppisopimuskoulutuksella on mahdollisuuksia tulevaisuudessa niissä yrityksissä, joissa se vielä ei ole vaihtoehto. Havaittavissa oli, että tutkimusta varten toteutetut haastattelut antoivat luottamusta ja uskoa oppisopimuskoulutuksen toteuttamiseen tulevaisuudessa, lisätieto oli tervetullutta. Nuorten henkilöiden oppisopimuskoulutusta estävät eniten eettiset kysymykset, aivan samoin kuin tämän tutkimuksen toisen viiteryhmän osalta tuli esiin. Yleisesti oppisopimuskoulutukseen liittyvän tiedon lisääminen ja yhteinen keskustelu ammatillisen koulutuksen parissa työskentelevien henkilöiden kanssa avaa oppisopimuskoulutuksen laajentumista tällaisiin yrityksiin, erityisesti jo työssä olevan henkilöstön osalta. Taulukkoon 14 on koottu keskeiset johtopäätökset tutkimustuloksista ja johtopäätöksistä niiden yritysten osalta, jotka eivät tuota oppisopimuskoulutusta.



Taulukko 14. Keskeisiä johtopäätöksiä ei-oppisopimuskoulutusta tuottavien yritysten tutkimustuloksista vaikuttavuuden rakentumisessa.

Tiedon puute	Oppisopimuskoulutuksesta ja sen hyödyntämisestä yrityksessä ei ole tietoa. Tiedon tulisi olla helposti saatavilla. Väärät käsitykset ja uskomukset oppisopimuksista ovat myös tavallisia oppisopimuskoulutuksen esteitä. Termit ja käsitteet ovat epäselviä. Oppisopimus liitetään helposti vain nuorten koulutusmalliksi.
Kehityshakuiset henkilöt	Yrityksistä puuttuu ns. oppisopimusagentit henkilöt joilla on myönteisiä kokemuksia oppisopimuksista. Oppisopimusagentit ovat henkilöitä jotka edistävät tai käynnistävät oppisopimuskoulutuksen toteutumista yrityksissä.
Yrityskulttuuri koulutuksen osalta	Tutkintotavoitteisen koulutuksen kulttuuria ei ole ja tutkintoon johtavaa koulutusta ei toteudu oppisopimuskoulutuksena eikä muuna aikuiskoulutuksena. Koulutusta toteutetaan pääasiassa lyhytkestoisena täydennyskoulutuksena joko lakiin, asetuksiin tai yritystoiminnan kannalta keskeisiin toimintoihin ja mmattiosaamiseen liittyen. Koulutustarpeen tunnistaminen ja koulutusmahdollisuudet eivät aina kohtaa.
Nuorten ammatillinen koulutus	Nuorten ammatilliseen koulutukseen liittyvää työssäoppimista toteutetaan ja se osana ammatillista koulutusta tuttua. Nuorten työssäoppiminen sekoittuu helposti oppisopimuskoulutukseen. Oppisopimuksen perustuminen työsuhteeseen jakaa mielipiteet.
Oppilaitosyhteistyö	Oppilaitosyhteistyö nuorten ammatilliseen koulutukseen liittyen on tuttua mutta sen yhteydessä ei käydä keskustelu oppisopimuskoulutuksen tai muun ammatillisen koulutuksen mahdollisuuksista yrityksissä.
Tulevaisuudessa	Oppisopimuskoulutuksen hyödyntäminen tulevaisuudessa on mahdollista eli kasvumahdollisuuksia alalta löytyy. Oppisopimusta ei pidetä kalliina, vaikka siitä ei ole kokemusta. Muiden yritysten kokemukset oppisopimuksista on hyvä tuoda esiin. Nuorten oppisopimuskoulutusta estää pelko työn riittämisestä kaikille yrityksessä sekä nuorten kasvunvaiheeseen liittyvät tekijät.

Kuvio 27 sisältää niitä oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentumiseen liittyviä tekijöitä, joita tutkimuksen tulosten ja johtopäätösten osalta liittyy molempiin tutkimuksen kohteena oleviin ryhmiin eli yrityksiin, joissa oppisopimuksia tuotetaan ja yrityksiin, joissa sitä ei tuoteta. Empiirisen aineiston mukaan ammatillisen koulutuksen sekä oppisopimuskoulutuksen käsitteet vaativat tarkennuksia ja selityksiä. Uusia malleja ei välttämättä kaivata, mutta entisten kehittäminen on tärkeää. Oppilaitosyhteistyössä tulisi huomioida tiedon jakaminen ja keskustelu koulutusmahdollisuuksista kokonaisvaltaisesti. Nuorten oppisopimuskoulutusta estävät eniten huoli työn riittävydestä kaikille yrityksessä sekä nuorten kasvun vaihe ja vastuun ottaminen siitä. Oppisopimuskoulutusta ei pidetä taloudellisesti kalliina vaihtoehtona yritykselle riippumatta siitä, onko oppisopimuskoulutuksesta yrityksessä kokemuksia vai ei.



Kuvio 27. Yhteistä oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentumisessa molempien tutkimuksen kohderyhmien mukaan.

## 6 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI JA POHDINTA

### 6.1 Tutkimuksen arviointi

Kvalitatiivisen tutkimuksen arvioinnissa Tuomi ja Sarajärvi (2009: 135–138) nostavat esiin erityisesti arvioitavaksi seuraavia teemoja:

1. Aineistonkeruun luotettavuus. Luotettavuuden arviointi voi tarkoittaa myös aineiston kyllääntymistä. Tämä tarkoittaa pistettä, jonka jälkeen aineistonkeruuvaiheessa ei saada enää tutkimustehtävien kannalta mitään merkittävää ja uutta tietoa. Eskolan ja Suorannan (2000: 62) mukaan havainnointi voidaan lopettaa, kun ilmiöstä ei tule esille uutta asiaa. Tässä tutkimuksessa aineistoa kerättiin yhteensä 20 haastattelun verran yhteensä kahdestakymmenestä eri yrityksestä. Aineisto alkoi kyllääntyä eli saavuttaa saturaatiopisteen seitsemännen yrityksen vaiheilla, ja loput haastattelut tukivat aiemmin tulokseksi saatuja teemoja oppisopimuskoulutuksen vaikutuksista.
2. Tutkimuksen haastateltavien valinnan arviointi. Haastateltavat on valittu olemassa olevien valintakriteereiden mukaan siten, että valittiin yhteensä neljä yritystä, jotka olivat tutkijalle jonkin verran entuudestaan tuttuja. Muut haastateltavat ja heidän edustamansa yritykset eivät olleet tutkijalle ennestään tuttuja. Haastatteluun osallistuminen oli täysin vapaaehtoista, ja suostumus siihen kysyttiin jo yhteydenottovaiheessa.
3. Tutkimuksen kesto. Kvalitatiivinen aineisto kerättiin pääosin loppuvuoden 2013 ja alkuvuoden 2014 aikana. 20 haastattelun toteuttaminen oli prosessina monivaiheinen. Käytännössä haastattelut toteutuivat kuitenkin melko lyhyellä aikavälillä, koska tutkijalla oli mahdollisuus tehdä haastatteluja arkipäivinä päiväaikaan.
4. Aineiston analyysi. Aineiston analysoitiin sisällönanalyysillä, joka on hyvin monissa tutkimuksissa todettu riittävän monipuoliseksi tavaksi analysoida tuloksia. Sisällönanalyysissä Tuomen ja Sarajärven (2004: 131) mukaan on mahdollisuus arvioida, miten hyvin kuvattava ilmiö ilmenee. Laadullisessa tutkimuksessa

tutkimuksen luotettavuuden arviointi on vaikeaa, koska tutkijan oma persoona ja intuitio vaikuttavat analyysiin. Aineiston analyysivaihe toteutui täysin aineistona olevien haastattelujen perusteella. Teemahaastattelussa on aina jollain tapaa huoli siitä, että tutkija itse osallistuu haastatteluun ja muokkaa siten todellisuutta (Miller & Glassner, 2004: 125). Haasteeksi muodostuivatkin tutkijan omat kokemukset sekä omat ennakkooajatukset joidenkin asioiden tilasta. Parhaimmillaan haastattelu antaa kuitenkin rikkaan kuvan tutkittavan ilmiön sosiaalisesta todellisuudesta (Miller & Glassner, 2004: 137). Tässä tutkimuksessa tutkijan taustasta koettiin olevan etua tutkittavan ilmiön kuvaamisessa.

Oppisopimuskoulutuksen toteuttamiseen kiinnitetään Suomessa ja koko Euroopassa paljon huomiota ja näin ollen siihen liittyvälle tutkimukselle on hyvin tilaa. Tämä tutkimus määrittelee oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuutta sille yrityksessä asetettujen tavoitteiden ja vaikutusten kautta. Vaikuttavuuden arviointi liittyy tässä tutkimuksessa asetettuihin tavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen.

Aineistonkeruumenetelmäksi tutkija valitsi teemahaastattelut, mikä osoittautuikin käytännössä sopivaksi valinnaksi. Kyselytutkimus ei olisi antanut yhtä laajaa ja monipuolista kuvaa tilanteesta kuin henkilökohtainen haastattelu. Tutkimuksen aihepiiristä ei ole aiempaa tutkimusta samantyyppisellä lähestymistavalla, joten sekin puolsi teemahaastattelujen valintaa. Haastattelujen valinta ja toteutus tuntuivat luonnolliselta, koska tutkijalla oli käytännön kokemusta oppisopimustyöstä yritysten kanssa. Se antoi syvällisen ja luottamusta herättävän ilmapiirin haastattelutilanteisiin molemmille osapuolille sekä keskusteluihin varsinaisten haastattelukysymysten läpikäymisen jälkeen. Keskustelut olivat myös tärkeää aineistoa tutkimuksessa. Haastateltavalle tuli selvästi kokemus, että hänen ei tarvitse selittää tai varmistaa haastattelijalta, mitä haastattelussa esiin tulleet asiat tarkoittavat ja mitä ne pitävät sisällään; haastattelussa puhuttiin yhteisellä kielellä. Lisäksi haastattelija osasi tehdä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä tarkentavia kysymyksiä haastattelun aikana, mikäli sellaiseen oli tarvetta. Tutkijan käsityksen mukaan tällä voi olla merkitystä myös tutkimuksen luotettavuuteen. Toinen tärkeä tutkimuksen luotettavuuden tekijä liittyy monipuoliseen aineiston hankintaan. Tämän tutkimuksen kohteena oli yrityksiä viideltä eri toimialalta, mikä tarkoittaa tarkastelua tutkittavasta ilmiöstä eri toimintaympäristöissä. Tutkimus kuvaa

toiminnan seurausta yrityksissä. Tutkimuksen mukaan oppisopimuskoulutuksen toteuttamisen toimialakohtaiset erot ovat erittäin pieniä tai niitä ei juuri ole. Laadullisessa tutkimuksessa tietty määrä aineistoa riittää tuomaan esiin sen teoreettisen peruskuvion, mikä tutkimuskohteesta on mahdollisuus saada. Erityisesti juuri laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa korostetaan tutkimuksen hyvinkin tarkkaa raportointia ja kaikkien tehtyjen valintojen perustelua (mm. Mäkelä, 1990; Patton, 2002).

Weber (1990) pohtii sisällönanalyysin luotettavuutta tarkasteltaessa, että se voidaan jakaa ja luokitella kolmeen ryhmään. Ensimmäinen ryhmä on pysyvyys, eli pysyvä tutkijan luokittelu samana hänen tehdessään analyysin useamman kerran. Toinen merkittävä luotettavuustekijä on analyysin toistettavuus, eli jos joku toinen henkilö tarkastelee ja analysoi saman tekstin ja aineiston, päätyykö hän lopulta aineistosta samaan arvioon, tuloksiin ja johtopäätöksiin. Kolmas tutkimuksen luotettavuustekijä on analyysin virheettömyys. Jos tutkimustyön tuloksena saatu tieto vastaa valittua teoriaa tai pystyy tätä teoriaa tarkentamaan ja parantamaan, tulos on validi eli luotettava. (Weber, 1990.) Kaikkia näitä luotettavuustekijöitä voi heikentää tai parantaa tutkijan ajattelun muuttuminen tutkimustyön aikana. Tutkimusprosessi on myös oppimisprosessi. Tutkija pyrki palaamaan haastatteluaineistoon ja siitä tehtyihin kirjauksiin, muistiinpanoihin ja äänitteisiin useaan eri kertaan prosessin aikana. Tutkija ei kuitenkaan päätenyt aineiston tarkastelun perusteella luokitteluun liittyviin muutoksiin, vaikka tutkimuksen teoreettinen näkökulma muuttuikin jossakin määrin tutkimustyön aikana. Tutkimustyön alussa tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja näkökulma liittyivät lähinnä oppisopimuskoulutuksen pedagogiikkaan eli työssä oppimisen menetelmään, mutta aineiston perusteella tutkija päätyi toiseen ratkaisuun teoreettisen viitekehysten osalta. Aineistosta oli havaittavissa palveluun ja sen tuottamiseen liittyviä elementtejä, joten näkökulman muutokseen löytyi selkeä peruste.

Tutkimusprosessi alkoi teoreettisiin käsityksiin tutustumalla ja tutkimusaineiston hankinnalla eli teemahaastattelujen suunnittelulla, haastattelulomakkeen tekemisellä ja haastattelujen toteuttamisella. Aineiston tarkastelu ja siihen tutustuminen tarjosivat mahdollisuuden aineisto- ja käytäntölähtöiseen tutkimukseen. Aineistosta oli havaittavissa, että oppisopimuskoulutukseen läheisesti liittyvä työssä oppimisen menetelmä ja siihen liittyvä teoria puhuttelevat enemmän opiskelijälähtöistä ja kasvatustieteellistä tutkimusta eivätkä näin ollen palvele tämän tutkimuksen tavoitteita ja tutkimusongelmia. Haastatteluaineistosta löytyi useita

ominaisuuksia, kuvauksia ja termejä, jotka liittyvät palvelun tuottamiseen ja siihen liittyvään teoriaan. Tutkimuksen näkökulma ja teoreettinen viitekehys liittyvät koulutuksen tuottamiseen: yritys toimii ammatillisen koulutuksen tai koulutuspalvelun tuottajana. Tutkimusaihe on uusi ja tuore, kuten myös lähestymistapa ja teoreettinen viitekehys, jolla tutkimusaineistoa tarkastellaan. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että oppisopimuskoulutuksen tuottamisella yrityksessä on vaikutuksia osaamisen kertymisessä kaikilla tasoilla eli se lisää osaamista inhimilliseen, rakenteelliseen ja suhdepääomaan. Osaamis pääomaan liittyvää kirjallisuutta ja muita tutkimuksia tarkasteltaessa huomio kääntyi helposti osaamisen johtamiseen. Aiheena ja tutkimuksen kohteena osaamisen johtaminen on mielenkiintoinen, mutta tässä tutkimuksessa teema ei sinällään kuulu tutkimusongelmiin. Johtopäätöksenä voitaneen kuitenkin todeta, että tutkimustulokset viittaavat siihen, että oppisopimuskoulutuksen tuottaminen on yksi tärkeä osaamisen johtamisen väline.

Kirjallisuudessa laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointikriteereistä esitetään hyvin erilaisia näkemyksiä ja kuvauksia. Osa tutkijoista on myös sitä mieltä, että täsmälliset ja tarkat kriteerit eivät toimi riittävän hyvin laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Jotkut tutkijoista taas soveltavat perinteisiä määrällisen tutkimuksen luotettavuuden piirteitä myös laadulliseen tutkimukseen. Toiset tutkijat arvioivat vanhoille termeille uusia sisältöjä. Osa tutkijoista on luonut uusia kriteerejä perustuen laadullisen tutkimuksen erityisluonteeseen. Laadullisen tutkimuksen aineiston käsittely perustuu tutkijan omaan tulkintaan. Huomiota on kiinnitettävä myös relevanttiin aineistoon tai materiaaliin. (Esim. Eskola & Suoranta, 2001; Tuomi & Sarajarvi, 2009.)

Tutkimusaineistona tutkija käytti yritysten haastatteluja, aihepiiristä ja sen ympäriltä koottuja selvityksiä ja raportteja sekä teoriapohjaan liittyvää kirjallisuutta. Tutkimusaineistoa kerättiin kaiken kaikkiaan laajasti. Kansainvälistä tutkimustietoa tutkija etsi mm. hakusanoilla oppisopimuskoulutus, vaikuttavuus, vaikutukset, osaaminen ja tuottavuus. Vastaako haastatteluaineisto ja haastattelujen analyysi sitten tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä ja tutkimuskysymyksiä? Tutkija on saanut tutkimuksessaan esiin asiat ja ilmiöt, joita on haluttu tutkia. Haastateltavat pystyivät haastattelukysymysten mukaan kuvaamaan hyvin niitä vaikutuksia, joita he oppisopimuskoulutuksen avulla ovat yrityksessä edistäneet tai vähentäneet. Haastattelukysymykset oli rakennettu vastaamaan tutkimuskohdetta ja -ongelmaa.

Samasta teemasta ja asiasta oli muotoiltu erilaisia kysymyksiä eri näkökulmista. Tämä näkyi käytännössä monissa haastattelutilanteissa siinä, että haastateltava totesi näin tai tähän tapaan: ”*Tuliko tässä nyt mitään uutta, juurihan äsken kerroin tätä samaa.*” Tutkimuksen luotettavuutta kuvanee se, että vastaus ei muuttunut, vaikka kysymysten asettelu ja lähestymistapa muuttuivat. Vaativa ja haasteellinen tilanne liittyi haastattelukysymyksissä oleviin oppisopimuskoulutuksen kustannuksiin. Haastattelukysymykset sisälsivät kysymyksen oppisopimuskoulutuksen kustannuksista eli tavoitteena oli saada tietoa siitä, mitä oppisopimuskoulutus yritykselle maksaa joko tarkkana tai lähes tarkkana euromääränä opiskelijaa kohden. Tutkimuksessa ei pystytä kuvaamaan euroon perustuvaa oppisopimuskoulutuksen hintaa yrityksille, koska haastateltavat eivät itse pystyneet kuvaamaan sitä. Tarkkaa euroihin perustuvaa seurantaa ei yrityksissä ollut käytettävissä. Kustannusten osalta tutkimuksessa on päädytty siihen, että oppisopimuskoulutuksen kustannukset on eritelty eli jokainen yritys pystyi kertomaan, millaisista tekijöistä kustannukset syntyvät.

Tutkijan työssään tekemät havainnot oppisopimuskoulutuksen vaikutuksista niin yritysten kuin opiskelijoiden arjessa ovat tuottaneet melko henkilökohtaisen leiman tutkijan ammatillisuuteen. Oppisopimuskoulutuksen toteuttamiseen osallistuminen, kehittäminen ja nyt tutkijana toimiminen ovat tärkeitä. Toisaalta vuosien kokemus tutkittavasta ilmiöstä tarkoittaa joitakin vaaroja ja ongelmia tutkimustyötä ajatellen. Aihe ja teemat voivat tutkijasta tuntua liian itsestään selviltä, eikä niihin osaa kiinnittää riittävästi huomiota. Lisäksi tutkijan on tiedostettava, että haastatteluaineisto on se, mitä tarkastellaan, ei sen ulkopuolella syntynyt kokemus tai tieto. Tutkimuksen kohteena oleva ilmiö on lähellä, ja siihen on muodostunut hyvin henkilökohtainen suhde ja näkemys. Tutkijana pohtii usein, miten osaa ja pystyy tarkastelemaan aineiston ja tekemään siitä puolueettoman analyysin. Oppisopimuskoulutus on aina herättänyt paljon mielipiteitä ja tunteitakin niin ammatillisen koulutuksen toimijoissa ja kehittäjissä kuin tavallisissa kansalaisissa ja poliitikoissa. Tämän tutkimuksen myötä omakohtainen hypoteesi ja käsitys ovat saaneet tieteellisen näytön, vaikka useita yllätyksiä tutkimuksesta ilmenikin.

Reliabiliteetti kuvaa mittauksen toistettavuutta tai tulosten tarkkuutta (Heikkilä, 2004: 30). Aineiston laatua arvioitaessa voidaan tutkia, onko aineisto kerätty sieltä, missä tutkimuksen kohteena oleva ilmiö esiintyy (Eskola & Suoranta, 2000: 213). Mittaus voidaan tehdä kolmella eri tavalla: rinnakkaismittauksella samaan aikaan eri mittareilla, toistomittauksilla eri aikaan

samalla mittarilla tai mittarin sisäisen konsistenssin kautta samaan aikaan samalla mittarilla. Sisäinen konsistenssi mitataan esim. Cronbachin alfalla tai faktorianalyysin avulla etsien faktorirakenteen luotettavuusmittaa. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta on olennaista se, miten hyvin tavoitetaan tutkittavan ilmiön olennaisimmat piirteet (Metsämuuronen ym., 2006: 58). Aineiston tallennus kirjalliseen muotoon lisää tutkimuksen reliabiliteettia (Peräkylä, 2004: 285). Reliabiliteetin arvioinnissa keskeistä on se, miten sattumanvaraisuus on päässyt vaikuttamaan jotakin luokkaa käyttäen kerättyihin tietoihin (mm. Pietilä, 1973: 260).

Yleisesti ja tämän tutkimuksen reliabiliteettia arvioitaessa voidaan todeta, että tutkimustulokset olivat osittain odotettuja esimerkiksi oppisopimuskoulutuksen tavoitteiden ja inhimillisen pääoman syntymisen sekä oppisopimuskoulutuksen tuottamisen esteiden osalta. Ennalta arvaamaton tekijä tulosten osalta liittyy rakenne- ja suhdepääoman merkittävään osuuteen oppisopimuskoulutuksen tuottamisessa. Lisäksi ehkä suurin ennalta arvaamaton tekijä oli se, että palvelun tuottamiseen liittyvä teoria sopii niin hyvin myös työpaikalla tapahtuvan koulutuksen tuottamiseen. Tutkimustuloksia ei voida kovin hyvin verrata aiempaan tutkimukseen, koska aivan vastaavaa tutkimusta ei Suomessa tai kansainvälisesti ole saatavilla. Tuloksissa on kuitenkin piirteitä, jotka tukevat aiempia raportteja, selvityksiä ja tutkimuksia läheisistä tutkimusteemoista, kuten esimerkiksi oppisopimuskoulutuksen tuottavuudesta yrityksessä.

Tutkimus tuo selkeän kontribuution niin koko lähestymistavan, empiirisen aineiston kuin teoreettisen viitekehyksen osalta. Tutkimus täydentää hyvin vähän tutkittua oppisopimuskoulutuksen alaa Suomessa. Kansainvälisesti ajatellen tämä tutkimus antaa lisätietoa aikuisten oppisopimuskoulutuksesta, josta muissa maissa ei juurikaan ole kokemusta. Kansainvälisesti oppisopimuskoulutusta halutaan selvästi laajentaa myös aikuisten koulutuksen suuntaan mm. Englannissa, kun taas Suomessa tilanne on päinvastoin. Aikuisten oppisopimuskoulutusta ja siitä saatuja kokemuksia ei suinkaan pidä väheksyä tilanteessa, jossa pääpaino on nuorten oppisopimuskoulutuksen kehittämisessä, vaan myönteiset vaikutukset on hyvä tuoda paremmin esiin ja oppia niistä myös kansainvälisessä tarkastelussa. Teoreettinen kontribuutio liittyy palvelutuotannon (Grönroos, 2013; Lovelock, 1983; Lönnqvist, 2010) sekä osaamisen muotojen viitekehykseen (mm. Stewart, 1997; Seeman ym., 2000; Ojala, 2008), joita



molempia tämä tutkimus täydentää. Ammatillista koulutusta, erityisesti oppisopimuskoulutusta ja työpaikalla tapahtuvaa koulutusta, ei teoreettisessa tarkastelussa ole aiemmin nähty palvelun tuottamisena, johon liittyy vahvasti arvon luomisen kulttuuri niin yritykselle kuin opiskelijalle. Lisäksi oppisopimuskoulutuksen avulla syntyvää osaamista ja arvon luomista ei ole aiemmin luokiteltu näin näkyvästi inhimilliseen, rakenteelliseen ja suhdepääomaan. Tämä tutkimus täydentää ja samalla uudistaa ammatillisen koulutuksen tuottamiseen liittyviä näkemyksiä. Käsite työpaikkakoulutus voi tämän tutkimuksen mukaan tarkoittaa työpaikalla tapahtuvaa koulutuspalvelua. Työssä oppimisen käsitteeseen tutkimus antaa uutta merkitystä lähinnä siinä, että oppiminen tapahtuu koulutuspalvelutuotannossa. Lisäksi tutkimus tuo yrityksille ja oppisopimuskoulutuksen hallinnollisille tahoille palvelun tuottamisen ja siihen liittyvien vaikutusten näkökulman. Tutkimuksen kontribuutio liittyy oleellisesti myös siihen, miksi on yrityksiä, jotka eivät oppisopimuskoulutusta tuota. On tärkeää tiedostaa, ymmärtää ja saada uutta tietoa siitä, millaisia tekijöitä taustalta löytyy, ja avata uuden tiedon varassa mahdollisuuksia niin yrityksille kuin koulutuksen parissa toimiville tahoille.

Oppisopimuskoulutuksen vaikutukset yrityksessä ovat merkittäviä, ja tämän tutkimuksen perusteella ne voidaan nyt kuvata ja kirjata uusin tavoin. Tutkimuksen tulosten perusteella oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuutta yrityksessä voidaan mitata, jos sellainen katsotaan tarpeelliseksi. Oppisopimuskoulutuksen tavoitteet yrityksessä kuvaavat niitä tekijöitä, miksi yritys tuottaa koulutusta. Koska oppisopimuskoulutuksen tuottamisella voidaan vaikuttaa osaamispääomiin, se toimii yrityksen kehittämisen välineenä. Tämä olisi hyvä tuoda esiin yritysten, tietopuolisen koulutuksen tuottajan, tutkinnon edustajien ja koulutuksen järjestäjän tai tilaajan välisessä keskustelussa eli asiakasyhteistyössä. Haastateltavat eivät suoraan tunnista oppisopimuskoulutukseen liittyvää kehittämisen tai palvelun tuottajan elementtiä; se on yrityksen käytännön toimintastrategiaa, oppiminen tapahtuu ajassa, mutta kauas suuntautuviin strategioihin sitä ei ole kirjattu.

Koulutuspalvelun tuottaminen omiin tarpeisiin nähdään kustannustehokkaana, eikä koulutusjärjestelmää pidetä kalliina. Yritykset kokevat, että panostus on vähemmän kuin siitä saadut tulokset ja hyödyt. Tämä kertoo myös siitä, että yritykset ovat onnistuneet koulutukseen liittyvässä rekrytoinnissa. He kouluttavat ja rekrytoivat sellaisia henkilöitä, jotka vastaavat niihin vaatimuksiin, joita työsuhteelle ja koulutukselle on yrityksessä asetettu. Tämän vuoksi

voidaan ajatella, että esimerkiksi nuorten osalta tilanne on epävarma ja vähentää siten yritysten halukkuutta tuottaa oppisopimuskoulutusta nuorille.

Rakennepääomaan liittyvä lisäarvo on merkityksellisempää kuin aiemmin on tiedetty tai haluttu ajatella. Henkilöön ja osaamiseen liittyvät tekijät ovat nousseet esiin eri lähteissä (esim. Viinisalo, 2013, toim.), mutta tämä tutkimus osoittaa, että oppisopimuskoulutuksessa rakennepääomaan liittyvät vaikutukset ovat jopa tärkeämpiä kuin henkilöpääomaan liittyvät vaikutukset. Erityisesti oppisopimuskoulutuksen tuottaminen vaikuttaa siihen, että oppiminen on läsnä tavalla tai toisella yrityksen arkipäivässä ja sillä voidaan luoda oppimisen ilmapiiriä. Ohjausosaaminen lisääntyy, ja opiskelijan lisäksi myös monen muun on pohdittava esimerkiksi omia työmenetelmiä ja turvallista työskentelyä. Tällä on monia arvomaailmaan ja talouteen liittyviä merkityksiä yrityksen kannalta. Lisäksi yrityksissä arvostetaan yhteiskunnallisesti tärkeää koulutuspalvelutehtävää. Koulutuspalvelun tuottaminen halutaan tehdä hyvin, ja sitä pidetään yhtenä yrityksen imagotekijänä. Useat yritykset käyttävät sitä myös referenssinä omasta toiminnastaan yrityksessä.

Oppisopimuskoulutuksen asemaa ja statusta tulisi terävöittää entisestään; mikä on oppisopimuskoulutusta ja mikä sitä ei ole? Tämän tutkimuksen mukaan työsuhteeseen liittyvä oppisopimuskoulutus tuottaa niitä asioita, joita yritykset haluavat. Jos oppisopimus ei perustu työsuhteeseen, sen vaikutukset eivät ole näin merkittäviä yrityksen kannalta. Työsuhde tuo molempiin suuntiin sellaista sitoutumista, että koulutusta kannattaa tuottaa ja siihen kannattaa käyttää aikaa ja rahaa. Eurooppalainen oppisopimuskoulutuksen malli ei pääasiassa liity työsuopimukseen, mutta tässä tutkimuksessa haastateltavat myös pohtivat, saadaanko eurooppalaisella mallilla samoja tuloksia. Jos Suomessa halutaan siirtyä oppisopimusten osalta eurooppalaiseen malliin, on hyvä keskustella siitä, kumpi toimintatapa on oppisopimuskoulutusta ja kumpi jotain muuta. Jos samaa käsitettä käytetään molemmista malleista, yritykset eivät lopulta tiedä, mistä on kysymys ja mitä tarkoitetaan. Tämän tutkimuksen mukaan asia on epäselvä, koska ammatillista koulutusta järjestetään yrityksissä työssä oppimalla ja yleisesti puhutaan myös oppisopimustyyppisestä koulutuksesta. Ammatillisen koulutuksen termistö näyttäytyy sekavana tällä hetkellä. Uusia termejä ja malleja ei välttämättä kaivata, vaan entisiä olisi hyvä parantaa niin, että ne palvelevat oppimista ajassa tässä ja nyt.

Oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuus hallinnollisista näkökulmista mittaa eri asioita kuin mitä yritykset sen vaikuttavuudessa näkevät. Hallinnolliset mittarit mittaavat esimerkiksi tutkintojen määrää, työllistymistä ja jatko-opintoja (Oph, 2014, tulostittariseloste). Naisyrittäjät Helsingin seudulla toteuttivat kampanjan, jonka tavoitteena oli löytää oppisopimustyöpaikka sadalle nuorelle. Kampanja kantoi nimeä Oppisopimushaaste. Kampanjan loppuraportissa todetaan: ”Oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuuden mittarit on johdettu oppilaitosten mittareista, vaikka niiden tulisi olla johdettu yritysten liiketoimintatavoitteiden mittareista.” (Keskuskauppakamarin mentoriohjelma, Oppisopimushaaste, loppuraportti, 2014.) Tämä tutkimus osoittaa samaa, mutta ei kuitenkaan niin, että vaikuttavuuden mittaaminen liittyisi suoraan liiketoiminnan mittareihin. Koska kysymyksessä on ammatillinen koulutus ja sen tuottaminen, tarkoittaa se sellaisia kasvuun ja kehitykseen liittyviä prosesseja, joita on vaikea suoraan liittää liiketoiminnan mittareihin.

Eräs tärkeä havainto tutkimusaineistosta on, että oppisopimuskoulutuksen aloittavat yrityksissä kehityshakuiset henkilöt. Toiminta on hyvin henkilösidonnaista, joten on mahdollista, että toiminta siirtyy yritykseen tällaisen henkilön vaihtaessa työpaikkaa. Yrityksissä, jotka eivät tuota oppisopimuskoulutusta, ei ole tällaista oppisopimusten suhteen kehityshakuista henkilöä. Tällaisessa yrityksessä ei myöskään ole toimintakulttuuria, jossa pitkäkestoisen koulutuksen ja tutkinnon suorittaminen olisi tavallista. Ei voida sanoa, että yritys ei olisi kehityshakuinen, jos oppisopimuskoulutusta ei tuoteta, mutta yrityksessä on käytössä jokin muu toimintatapa tai kulttuuri osaamis pääomien lisäämiseksi. Toimi- ja koulutusaloitettavia tai maakunnallisia eroja vaikuttavuuden näkökulmasta ei juuri ole.

## 6.2 Suosituksia

Tutkimus johdatti näkemykseen, että kokonaisvaltaista keskustelua ammatillisesta koulutuksesta ja sen monista mahdollisuuksista oppilaitosyhteistyössä tulisi käydä enemmän kaikkien yritysten kesken riippumatta siitä, onko ammatillinen koulutus tai oppisopimuskoulutus tuttu. Oppilaitosyhteistyössä ja muussa yhteistyössä yritysten kanssa tulisi korostaa ammatillisen koulutuksen laajoja mahdollisuuksia yrityksessä ja käydä keskustelua niistä. Oppilaitosten edustajien, oppisopimuskoulutuksen järjestäjien ja muiden ammatillisessa koulutuksessa toimivien henkilöiden tulisi aktiivisesti etsiä yrityksiä, joissa on

vain vähän tietoa oppisopimuskoulutuksesta tai yleensä ammatillisesta koulutuksesta, ja esitellä kaikkia mahdollisuuksia avoimesti yrityksen näkökulmasta katsottuna.

Oppisopimuskoulutuksen tuottavuuden parantamista työpaikalla tulisi tukea niin, että ymmärrys hyvästä, tuottavasta ja tuloksellisesta oppisopimuskoulutuksesta edellyttää koulutusprosessin johtamista eli johtamisosaamista yrityksestä käsin. Tämän hahmottaminen voi olla vaikeaa, koska yrityksen ydintehtävänä ei ole koulutuspalvelun tuottaminen vaan oman liiketoiminnan toteuttaminen. Hyvin johdettu ja tuotettu oppisopimuskoulutus lisää ja parantaa yrityksen ja opiskelijan arvon tuottamista, mitä tämän tutkimuksen tuloksissa ja johtopäätöksissä on myös kuvattu. Tässä tutkimuksessa kuvatut vaikutukset kertovat kyllä siitä, että koulutus- ja työprosessin johtamiseen on kiinnitetty huomiota jo nyt, mutta parannettavaa kuitenkin löytyy. Työpaikkakouluttajien kouluttaminen ja muut tukitoimet voivat edesauttaa oppisopimuskoulutuksen tuottavuutta, etenkin jos koulutuksessa ja muissa tukitoimissa huomioidaan koulutusprosessin johtamiseen liittyviä tekijöitä. Haastatteluaineistosta käy ilmi, että vain harvoin työpaikkakoulutus on yhden henkilön varassa, joten työpaikkakouluttajien koulutukseen liittyy iso haaste; kouluttajia on paljon, mutta usein vain osalla on mahdollisuus osallistua koulutuksiin.

Uusia termejä ja muotoja ei ammatillisessa koulutuksessa erityisesti tarvita, vaan entisten kehittäminen olisi hyödyllistä ja tärkeää. Nykyiset mallit esimerkiksi nuorten ammatillisessa koulutuksessa antavat jo tällä hetkellä riittävästi mahdollisuuksia työpaikalla oppimiseen, jos niitä vain käytetään. Vaikka oppisopimuskoulutuksesta on paljon kokemusta yrityksessä, liittyy sen ympärille useita epäselvyyksiä, esimerkiksi valtion rahoitusosuus ja termien epäselvyys. Julkisessa keskustelussa ja toimijoiden välisessä yhteistyössä tulisi jatkossa kiinnittää enemmän huomiota siihen, mistä puhutaan ja mitä tarkoitetaan, kun keskustelun tai toiminnan kohteena on oppisopimuskoulutus. Se, ketä tai mitä todella tarkoitetaan, on tuotava selkeästi esiin. Helposti puhutaan pelkästään oppisopimuskoulutuksesta yleisellä tasolla, mutta se ei kerro koko totuutta – koulutusmuoto on kuitenkin moninainen ja käsite tarvitsee selvästi tarkennusta. Koulutuksen järjestämisessä tapahtuvat muutokset, esimerkiksi rahoitusta koskevat leikkaukset, eivät välttämättä koske koko järjestelmää vaan osaa siitä. Se voi aiheuttaa huolta yrityksen mahdollisuuksista tuottaa oppisopimuskoulutusta, vaikka kyseinen asia ei juuri sillä hetkellä vaikuta olemassa oleviin tarpeisiin. Tämä liittyy samalla oppisopimuskoulutuksen statuksen kirkastamiseen edelleen. Tärkeää olisi myös pohtia, miten tunnistaa yrityksissä

sellaisia kehityshakuisia henkilöitä, jotka ovat valmiita aloittamaan ja käynnistämään yrityksessä tutkintoon johtavia koulutusprosesseja.

Tutkintotavoitteinen henkilöstökoulutus oppisopimuskoulutuksena tulisi paremmin muuttua ammattitaitovaatimusten mukaiseksi opiskelijan työtehtävien osalta. Mikäli näin ei käy, oppisopimusprosessi nähdään helposti pelkkänä koulutuksen rahoituksen lähteenä. Tämä on myös yksi syy siihen, miksi yrityksissä kaivataan vielä tarkempaa määrittelyä siitä, mikä on oppisopimuskoulutusta ja mikä ei.

Nuorten oppisopimuskoulutuksen lisääminen on vain vähän sidoksissa euroihin, ja sen edistämiseksi tarvitaan muita yhteiskunnallisia ja asenteellisia muutoksia. Nuorten kohdalla koulutus tulisi pitää oppilaitosten vastuulla niin kuin se nykymallissakin on. Työpaikalla tapahtuvaa koulutusta voidaan lisätä, vaikka se on mahdollista jo ilman että hallinnollisia tai muita muutoksia tarvittaisiin. Oppisopimuskoulutuksen tulisi myös nuorten kohdalla perustua sellaisiin tekijöihin, joissa arvon muodostus molemmille koulutuksen osapuolille on mahdollista siten kuin tämän tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset aikuisten oppisopimuskoulutuksesta osoittavat. Tavoitteiden tekeminen ja myönteisten vaikutusten saavuttaminen voi olla vaikeaa, jos arvon tuottamisen kokemus koulutukseen osallistuvilla jää vajaaksi. Tämän vuoksi nuorille suunnatun oppisopimuskoulutuksen tulisi ainakin jossain määrin perustua työsuhteeseen ja palkkaukseen myös jatkossa, mikäli tavoitellaan samoja tuloksia kuin aikuisten oppisopimusten osalta tällä hetkellä. Esimerkiksi saksalaisen tai itävaltalaisen mallin käyttöönotto Suomessa sellaisenaan tarkoittaisi toimiakseen myös muita yhteiskunnallisia ja koulutuspoliittisia muutoksia. Tärkeää on myös muistaa, että Keski-Euroopassa nuorten oppisopimuskoulutuksella on pitkät perinteet, eikä Suomessa vastaaviin tuloksiin esimerkiksi työllisyyden osalta päästä, ainakaan heti. Toisaalta nuorten oppilaitosmuotoinen ammatillinen koulutus erityisesti työssäoppimisjaksojen lisäämisellä näyttäytyy jo nyt vahvasti keskieuropalaisena mallina: koulutus perustuu oppilaitoksen ja työpaikan väliseen sopimukseen, iso osa opinnoista tapahtuu työpaikalla, koulutuksen hallinto ja valvonta ovat oppilaitoksessa.

Kehittämällä nuorten ammatillisessa koulutuksessa nykyistä järjestelmää päästäisiin ehkä niihin tavoitteisiin, joita poliittisesti etsitään eikä ammatillisen koulutuksen kenttä yritysten kannalta sekoittuisi enää lisää. Jos vain oppisopimuskoulutus, tai mitä termiä siitä halutaankin käyttää, muuttuu, mitä seurauksia siitä todellisuudessa olisi? Se, kuka on nuori, on yrityksissä

myös hieman epäselvää. Kuka tässä yhteydessä luokitellaan nuoreksi, onko se kouluttamaton vai jollekin alalle koulutautunut 15–18-vuotias, alle 25-vuotias vai mitä ikä- tai viiteryhmää sillä tarkoitetaan? Nuorten oppisopimuskoulutuksen perustuminen muuhun kuin työsopimukseen johtaa yhtäältä nuorten työllisyyden kasvuun, jota sinällään pidetään arvokkaana tavoitteena, toisaalta sen muut vaikutukset muiden asioiden osalta ovat tässä vaiheessa epäselviä. Oppisopimuskoulutuksen tuottaminen on tärkeä tehtävä yhteiskunnallisesti sekä inhimillisestä että yritystoiminnan näkökulmasta. Se antaa toimeentuloa, työtä ja koulutusta, jotka kaikki yhdessä ja erikseen ovat ihmisarvoon liittyviä kysymyksiä sinällään, lisäksi sen avulla yritykset voivat edistää omia tavoitteitaan.

Tietopuolista koulutusta pitää kehittää yritysälähtöisemmäksi oppilaitosten, kouluttajien välisen vuoropuhelun sekä pedagogisen mallin osalta esimerkiksi tietotekniikkaan, sosiaaliseen mediaan ja muihin opetusmenetelmin liittyen. Yritysten tarpeet on huomioitava paremmin, se on osa henkilökohtaistamisen aitoa toteutumista. Tähän tarkoitukseen löytyy varmasti useita tietoteknisiä ratkaisuja, esimerkiksi muistelutikku mStick (Pekkarinen ym., 2013). Muistelutikku voisi toimia tietovarantona, johon yrityksen ja opiskelijan tietoja ja oppimiseen liittyvää etenemistä voidaan koota oppisopimuskoulutuksen ajalta kaikkien toimijoiden tarpeisiin. Onnistunut oppisopimuskoulutus edellyttää työnantajan ja yrityksen sitoutumista ja positiivista asennetta, onnistunut oppisopimus on vain osin kiinni pelkästään opiskelijasta (Virtanen, 2013).

Oppisopimuskoulutuksen mahdollisuuksia tulisi tuoda paremmin esiin erityisesti yrityksissä, joissa aihe on vielä uusi ja vieras. Tämä edellyttää aktiivista toimintatapaa koulutuksen järjestäjiltä ja ammatillisilta oppilaitoksilta. Yritykset haluavat suositella oppisopimusta muille yrityksille. Sitä pidetään kustannustehokkaana ja erään yrittäjän sanoin ”*Se antaa enemmän kuin ottaa*”. Oppisopimuskoulutuksesta tiedottamisessa voisi rohkeammin käyttää hyväksi niitä yrityksiä, joilla asiasta on kokemuksia. Kaikissa yrityksissä, joissa oppisopimuskoulutusta ei ole ollut, haastateltavat kokivat haastatteluun osallistumisen ja kysymyksiin vastaamisen vaikeaksi, koska heillä ei ollut oikeaa tietoa eikä kokemusta. Tutkimusmenetelmänä kysely tai haastattelun perustuminen valintavaihtoehtoihin olisi ehkä voinut vastaajan kannalta olla mielekkäämpi vaihtoehto tässä tapauksessa, koska tutkimuksen kohteena olevat teemat olivat melko vieraita.

Haastattelutilanteet aiheuttivat oppimista ja oivalluksia molemmissa tutkimuskohteena olevissa viiteryhmissä, millä sinällään on iso merkitys yritysten jatkosuunnitelmia ja tulevaisuutta ajatellen. Tutkimuskysymykset herättivät uusia ajatuksia ja pohdintoja siitä, miten oppisopimuskoulutuksen tuottaminen palvelisi paremmin yrityksen strategiaa, mahdollisuuksia, tavoitteita ja muita kehittämiseen ja oppimiseen liittyviä tekijöitä. Tutkimuksen käytännön kontribuutio pelkästään tästä lähtökohdasta voidaan nähdä tärkeäksi, erityisesti niissä yrityksissä, joissa oppisopimuskoulutuksesta ei vielä ole kokemuksia. Aikaisemmin kaikkien tuli hankkia hyvä koulutus, jolla voisi varmistaa itselleen koulutusta vastaavan työn. Nykyään tilanne on usein toinen eli haetaan työtä vastaavaa koulutusta, jolloin oppisopimuskoulutuksella on hyvin paljon annettavaa. Tutkijan tulkintaa kuitenkin on, että niin kauan kuin ammatillisen koulutuksen muut järjestelmät eivät muutu eivätkä tue oppisopimuskoulutuksen tuottamista yrityksissä, sen osuus ei kasva merkittävästi maissa, joissa sillä ei ole pitkiä perinteitä.

### **6.3 Jatkotutkimusehdotukset**

Tutkimuksia oppisopimuskoulutuksesta Suomessa on niukasti, ja näin ollen jatkotutkimuksen aiheita löytyy useita jo pelkästään tämän tutkimuksen perusteella. Nuorten oppisopimuskoulutus osana nuorisotakuuta on yksi merkittävimmistä jatkotutkimuksen aiheista. Miten oppisopimuskoulutus toimii osana nuorisotakuuta vai toimiiko se? Nuorisotakuu on ilmiö ja käsite, joka kiinnostaa useita eri tahoja ja on yhteiskunnallisesti merkittävä aihe. Nuorten oppisopimuskoulutukseen liittyvät nuorten oppimisprosessit. Millaisia ovat nykysukupolven oppimismenetelmät ja oppimisprosessit, ja mitä ne tarkoittavat, kun oppimisympäristönä on työpaikka ja kouluttajina ihmiset yrityksissä? Nuoret ovat kasvaneet ja kehittyneet tietotekniikan ja sosiaalisen median rinnalla ja yleisesti puhutaankin y-, z- ja x-sukupolvista. Mitä se tarkoittaa työpaikalla tapahtuvassa oppimisessä ja kouluttamisessa, miten se muuttaa työtä ja sen tekemistä vai onko sillä merkitystä lainkaan? Lisäksi nuorten oppisopimuskoulutus, etenkin keskieurooppalaisella menetelmällä toteutettuna, voi tarkoittaa uusia asioita suomalaisessa yhteiskunnassa. Mitä seurauksia siitä olisi? Vähentäisikö vai lisäisikö se nuorisotyöttömyyttä Suomessa? Kuka on työtön? Itse tutkijana määrittelen työttömäksi henkilön, joka ei ole työsuhteessa tai yrittäjä eikä saa työstään palkkaa. Onko työtön, jos on työssä, mutta ei saa palkkaa? Nuorisotyöllisyyden käsite vaihtelee.

Keski-Euroopassa oppisopimuskoulutuksessa ammattiin opiskelevat nuoret lasketaan työssä oleviksi. Sen vuoksi nuorisotyöttömyys siellä on vähäistä. Jos Suomessa vastaavasta ikäluokasta laskettaisiin työssä olevaksi ne, jotka ovat toisen asteen koulutuksessa tai muissa työvoimapolitiittisissa toimenpiteissä, ei Suomessakaan nuorisotyöttömyyttä olisi niin paljon kuin nyt. Työttömyyden perusteet ja käsitteet oppisopimuskoulutusta tuottavissa maissa, Suomi mukaan lukien, ovat erilaisia. Tällä hetkellä ammatillinen peruskoulutus antaa mahdollisuuden ns. laajennettuun työssä oppimiseen, mutta sitä ei välttämättä käytetä joko työssäoppimispaikkojen ja tiedon puutteen tai ammatillisten oppilaitosten toimintakulttuurin vuoksi. Lisäämällä laajennettua työssä oppimistä ammatillisessa peruskoulutuksessa voidaan tältä osin lähentyä eurooppalaisia malleja sen enempää jo olemassa oleviin rakenteisiin puuttumatta tai poliittisia päätöksiä tekemättä. Jatkotutkimusta tarvitsee myös tämän tutkimuksen tuloksien soveltaminen nuorten oppisopimuskoulutuksen kehittämisessä.

Oppisopimuskoulutuksen asemaa ja roolia ammattikasvatuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa tulisi tutkia. Oppisopimuskoulutuksella on useita rooleja ja tehtäviä. Se on ammatillista koulutusta, mutta sen asema ammatillisen koulutuksen kentällä on kuitenkin epäselvä. Yritys oppimisympäristönä on mielenkiintoinen tutkimuskohde. Mikä työpaikkakouluttajia motivoi, millaisilla tavoitteilla he toimivat ja millaisia ominaisuuksia heillä on? Mikä saa heidät ottamaan koulutusvastuun? Joidenkin kohdalla kysymys on useista vuosista ja useista opiskelijoista. Vain harva työpaikkakouluttaja saa koulutustehtävästään korvausta, joten raha ei voi olla ensimmäinen tai tärkein motivaatiotekijä.

Tutkimuksessa nousivat esiin opiskelijoiden urapolut ja -mahdollisuudet yrityksen sisällä. Tutkimuksen kohteena voisi olla oppisopimusopiskelijoiden urapolut. Millaisia urapolkuja opiskelijoilla on yrityksen sisällä tai muualla? Tällaisella tutkimustiedolla olisi merkitystä, kun puhutaan oppisopimuskoulutuksen valintaperusteista ja tasa-arvosta ammatillisen koulutuksen kentällä. Millaisia ammatillisia mahdollisuuksia oppisopimuskoulutus opiskelijalle antaa, ja poikkeavatko ne jollakin tapaa muista urapoluista elämässä? Jatkotutkimus voisi liittyä myös yleensä ammatillisen koulutuksen jälkeisiin urapolkuihin: onko niitä ja millaisia ne ovat?

Oppisopimuskoulutuksen pedagogiikka on tärkeä tutkimusaihe. Mitä oppisopimuskoulutuksen pedagogiikka on, ja miten se eroaa muun ammatillisen koulutuksen pedagogiikasta? Alalla on paljon käsitteitä, jotka ovat muodostuneet oppisopimuskoulutuksen arjessa, mutta käsitteitä ei tieteessä ole arvioitu tai analysoitu. Tämän tutkimuksen toteuttamisessa tuli esiin, että



oppisopimuskoulutukseen liittyvä pedagogiikka erityisesti Suomessa, jossa oppisopimus on osa työsuhdetta, on varsin ohut. Soveltamista ja asioiden yhdistämistä on paljon, koska tutkimustiedon näkökulmasta tieteellistä kirjallisuutta on vähän.

Työelämä ja ammatit muuttuvat. Millaista osaamista lähitulevaisuudessa ja tulevaisuudessa yleensä tarvitaan? Koska oppisopimuskoulutus toteutuu reaaliajassa, se vastaa melko hyvin työelämässä tapahtuviin muutoksiin ja osaamistarpeisiin. Mitä ammatillinen koulutus kokonaisuutena voisi oppia tästä? Miten ammatillista koulutusta tulisi tulevaisuudessa järjestää ja organisoida? Oppisopimuskoulutuksen toteuttamisesta voi olettaa löytyvän sellaisia elementtejä, joita voisi hyödyntää tulevaisuuden ja nykyhetken osaamistarpeiden tunnistamisessa.

Oppisopimuskoulutuksen talouteen liittyvät näkemykset ovat tärkeitä tutkimuskohteita. Tällä hetkellä yritysten on vaikea määrittää euromääräisesti, mitä oppisopimuskoulutus niille maksaa, vaikka ne pitävät sitä erittäin kustannustehokkaana ja taloudellisena. Mitä koulutuksen tuottaminen esimerkiksi tämän tutkimuksen pohjalta yritykselle maksaa? Kustannukset on määritelty, mutta mitä se tarkoittaa euroina vai voiko sitä edes laskea, kun opiskelijat pääsääntöisesti tekevät tuottavaa työtä? Ammatillisen koulutuksen kustannukset työpaikoilla, mukaan lukien oppisopimuskoulutus, on tärkeä jatkotutkimuksen aihe. Mihin taloudellisia resursseja käytetään ja kuinka paljon, mihin niitä tulisi käyttää ja mihin niitä ei ehkä enää kannata sitoa? Tällaista tutkimustietoa tulisi ainakin poliittisessa päätöksenteossa hyödyntää.

Työssä oppimisen tutkimusta yritysnäkökulmasta tarvitaan vielä lisää. Yritykset toteuttavat yhteiskunnallista koulutustehtävää tarjoamalla mahdollisuuksia työssä oppimiseen yrityksen oppimisympäristössä, jossa opiskelijalla on mahdollisuus ajanmukaisiin työskentelyvälineisiin ja ammattitaitoiseen ohjaukseen. Miten työssä oppimisen käsite ja rooli muuttuvat, kun ne ajatellaan yritysten ja työyhteisöjen koulutuspalvelun tuottamisena? Tuohon kysymykseen tämä tutkimus antaa yhden näkökulman, mutta mitä muuta teeman ympärille liittyy, jää tässä avoimeksi. Palvelun käsitteeseen liittyy aina tavalla tai toisella laadun käsite. Jatkotutkimusta tarvitaan koulutuspalvelun laadun osalta. Tämän tutkimuksen johtopäätöksissä tutkija toteaa, että oppisopimuskoulutuksen tavoitteet ja vaikutukset ovat samoja eli vaikuttavuus on hyvää. Kun oppisopimuskoulutus ajatellaan koulutuspalveluna, sen vaikuttavuus on hyvä mutta palvelun laatu vaihtelee. Koulutuspalvelun laatuun liittyvä jatkotutkimus on erittäin tärkeää, koska ajatus työpaikkakoulutuksesta koulutuspalveluna on uusi oppisopimuskoulutuksessa

eikä nykyinen menetelmä työpaikkakoulutuksen arvioinnista anna riittävää kuvaa palvelusta laadun näkökulmasta.

Osaamisen johtaminen oppisopimuskoulutuksen keinoin on myös yksi merkittävä ja kiinnostava tutkimuksen kohde. Koska syntyvän osaamisen kirjo on näin mittavaa oppisopimuskoulutuksen tuloksena, miten sen tuloksia voisi hyödyntää paremmin johtamisen ja hyvän esimiestyön keinoin? Tutkimuskysymyksenä voisi olla, miten oppisopimuskoulutusta johdetaan yrityksistä käsin. Oppisopimuskoulutusprosessin johtaminen on tärkeä tutkimuksen kohde onnistuneen ja tuottavan oppisopimuskoulutuksen edistämiseksi yrityksissä. Osaamista syntyy, mutta jos sitä ei johdeta hyvin, siitä ei ole välttämättä isoa hyötyä.

Jatkotutkimuksen kohteena voisi olla myös tässä tutkimuksessa esitettyjen vaikuttavuustekijöiden mittaaminen. Voiko niitä mitata ja miten, kun kysymyksessä on palvelutuotanto, tässä tapauksessa koulutuspalvelun tuottaminen? Onko mittaaminen sittenkään niin tärkeää ja merkityksellistä vai riittääkö, että tunnustetaan osaaminen ja siihen liittyvät tarpeet ja toimitaan sen mukaan? Palvelun tuottamiseen liittyviä tekijöitä voidaan mitata, mutta välttämättä ei ole selvää, mitä hyötyä koulutuspalvelun osalta siitä on, etenkin kun yritys tuottaa sitä omien tarpeidensa mukaan.

Jatkotutkimus voi liittyä myös yrityksiin, jotka eivät tuota oppisopimuskoulutusta. Näissä yrityksissä ei myöskään ole näyttötutkintoihin tai muuhun pitkäkestoiseen ammatilliseen koulutukseen liittyvää toimintakulttuuria. Jos oppisopimuskoulutuksen tuottaminen, näyttötutkinnot ja muu tutkintoon johtava ammatillinen koulutus ei menetelmänä kuulu yrityksen toimintatapoihin tai työkuultuuriin, kiinnostavaa olisi tutkia, millä menetelmällä vastaaviin tuloksiin yrityksissä päästään vai päästäänkö niihin lainkaan.

Tämän tutkimuksen mukaan oppisopimuskoulutuksen haasteita on tietopuolisen koulutuksen toteuttaminen. Jos työpaikalla tapahtuva koulutus nähdään palvelun tuottamisena niin kuin tässä tutkimuksessa, pitää oppisopimuskoulutuksen toinen osa eli tietopuolinen koulutus nähdä myös palvelun tuottamisena vastaavaan tapaan. Jatkotutkimus voisi liittyä tietopuolisen koulutuksen tavoitteisiin ja vaikutuksiin samalla tapaa kuin se tässä tutkimuksessa on kuvattu työpaikalla tapahtuvana.

Julkinen sektori on merkittävä oppisopimuskoulutuksen tuottaja. Julkista sektoria edustavat kunnat, kuntayhtymät, valtio ja kolmas sektori. Vertaileva tutkimus vastaavasta teemasta eli

oppisopimuskoulutuksen vaikutuksista ja vaikuttavuudesta julkishallinnon työpaikkoihin olisi tärkeä. Ovatko oppisopimuskoulutuksen kokemukset julkisella sektorilla samanlaisia, vai löytyykö sieltä uusia tätä tutkimusta täydentäviä elementtejä?



## LÄHDELUETTELO

- Aamulehti, 2.10.2012. Yritykset lisäävät oppisopimuksia jos, Kahdeksan estettä oppisopimusten tarjoamiseen.
- Acemoglu, D & Pischke, J-S. 1998. Why Do Firms Train? Theory and Evidence, The Quarterly Journal of Economics. . MIT Press Vol. 113, No. 1. pp. 79-119.
- Adler, P S & Kwon, S-W. 2002. Social capital: prospects for a new concept. Academy of Management Review. Vol. 27. No.1. pp. 17–40.
- Alasoini, T. 2000. Suomalaisen työelämän kehittämiskokeilu 1996–99. Helsinki. Työministeriö. Työelämän kehittämissohjelman raportteja No 11.
- Alasoini, T. 2010. Mainettaan parempi työ: kymmenen väitettä työelämästä. Helsingin Yliopistopaino.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Vastapaino. Tampere.
- Alkula, T. Pöntinen, S. Ylöstalo, P. 1995. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. WSOY. Helsinki.
- Allen, D. Wainwright, M., Mount, B. Hutchinson, T. 2008. The wounding path to becoming healers: medical students apprenticeship experiences. Medical teacher No. 30. pp. 260–264.
- Andriesen, D, 2004. Making Sense ig Intellectual Capital Designing a method for valuations of intangibles. Elsevier. Amsderdam.
- Anttila, P. 2005. Ilmaisuu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Akatiimi Oy. Hamina.
- Apprenticeships Task Force.2005. Final Report: The Business Case for Apprenticeships. London: TSO. [www.employersforapprentices.gov.uk/docs/research/Research\\_1\\_308.pdf](http://www.employersforapprentices.gov.uk/docs/research/Research_1_308.pdf)
- Asetus ammatillisesta koulutuksesta (811/1998).
- Autor, D. H. 2001. Why Do Temporary Help Firms Provide Free General Skills Training? The Quarterly Journal of Economics, MIT Press, Vol. 116. No.4. pp. 1409-1448. November.
- Bauernschuster, S. Falck, O.Heblich, S. 2010. Social Capital Access and Entrepreneurship, Journal of Economic Behavior & Organization, Vol. 76. No.3. pp. 821-833.
- Becker, G. S. 1964. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. University of Chicago Press. Chicago.
- Baldi, G. Brüggemann-Borck, I. Schlaak T. 2014. The Effect of the Business Cycle on Apprenticeship Training: Evidence from Germany, Journal of Labor Research, MPRA Paper No. 59116. <http://mpa.ub.uni-muenchen.de/59116/>
- Barbour, R. 2008. Introducing qualitative research. A Student´s guide to the craft of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bassanini, A., Booth, A. L. Brunello, G. De Paola, M. Leuven, E. 2005. Workplace Training in Europe. IZA Discussion Paper No. 1640. June.

- Bassanini, A. & Brunello, G. 2007. Barriers to Entry, Deregulation and Workplace Training. IZA Discussion Papers 2746, Institute for the Study of Labor (IZA).
- Bassanini, A. Booth, A. Brunello, G. Leuven, E. De Paola, M. 2007. Workplace Training in Europe, In Giorgio Brunello; Pietro Garibaldi & Etienne Wasmer (edit.), Education and Training in Europe. Oxford University Press. Oxford.
- Bassanini, A. & Brunello, G. (2008). Is training more frequent when the wage premium is smaller? Evidence from the European Community Household Panel, *Labour Economics*, Vol. 15, No. 2, pp. 272–290.
- Bassanini, A & Brunello, G. 2011. Barriers to entry, deregulation and workplace training: A theoretical model with evidence from Europe. *European Economic Review*. Elsevier. Vol. 55. No.8. pp. 1152-1176.
- Bauer, M.W. & Gaskell, G. 2000. Qualitative researching with text, image and sound. London: Sage.
- Bell, C.A. Horn, B. R. Roxas, K. C. 2007. We Know it's Service, But What are They Learning? Preservice Teachers' Understandings of Diversity, Equity & Excellence in Education. Vol. 40. No. 2. pp. 123–133.
- Berg, S. A. & Chyung, S.Y. 2008. Factors that influence informal learning in the workplace Department of Instructional and Performance Technology. Boise State University, Boise, Idaho, USA *Journal of Workplace Learning* Vol. 20. No. 4. pp. 229–244.
- Bergman, M. 2008. *Advances in mixed methods research: theories and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Berry, L.L.Shankar, V., Parish, J.T., Cadwallader, S. Dotzel, T. 2006. Creating new markets through service innovation. *MIT Sloan Management Review*, Vol. 47. No. 2. pp. 56–63.
- Bhaskar, V. Manning, A.To, T. 2002. Oligopsony and Monopsonistic Competition in Labor Markets. *The Journal of Economic Perspectives*. Vol. 16. No. 2. pp. 155–174.
- Billet, S. 2001a. Learning in the workplace, Strategies for effective practice. Crows Nest:Allen an Unwin.
- Billet, S. 2001b. Learning through working life; independencies at work, *Studies in Continuing Education*. Vol. 23. No.1. pp. 19–35.
- Billet, S. 2001c. Learning in the workplace, Strategies for effective practice. Crows Nest:Allen an Unwin.
- Billett, S. 2001c. Learning through work: workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*. Vol. 13. No. 5. pp. 209–214.
- Billett, S. 2004. Learning through work–workplace participatory practices. Teoksessa: Rainbird, H., Fuller, A. Munro, A. (Edit.) *Workplace learning in context*, pp. 109–125.
- Billett, S., Harteis, C. Eteläpelto, A. (Edit.) 2008. *Emerging perspectives of workplace learning*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Birknshaw, C. & Gibson, J. 2004. Building an Ambidextrous Organisation, *Academy of Management Journal* 2004. Vol. 47. No. 2. pp. 209–226.
- Bitner, M.J., Faranda, W.T., Hubbert, A.R. & Zeithaml, V.A. 1997. Customer contributions and roles in service delivery. *International Journal of Service Industry Management*. Vol. 8. No. 3. pp. 193–205.
- Blaikie, N. 2003. *Analyzing quantitative data: from description to explanation*. London: Sage.
- Boardman, A. E. Greenberg,, D. H. Vining, A. R. Weimer, D. L..2006. *Cost-Benefit Analysis. Concepts and Practice*. Pearson Prentice Hall, New Jersey. USA.
- Bontis, N. Crossan, M. Hulland, J.. 2002. Managing organizational learningsystem by aligning stcks and flows. *Journal of Management Studies*. Vol.39. No.4. pp. 437–469.
- Booth, A. L. & Bryan, M. L. (2005). Testing Some Predictions of Human Capital Theory: New Training Evidence from Britain. *The Review of Economics and Statistics*, MIT Press. Vol. 87. No.2. pp. 391–394. Lähteessä: Kangasniemi, M. 2013. Näyttötutkintojen tuottavuus ja palkkavaikutukset. Palkansaajien tutkimuslaitos. Kirjapaino Jaarli. Turenki.
- Boud, D. & Garrick, J. 1999. Understanding of workplace learning. Teoksessa: Boud, D. & Garrick, J. (Edit.) *Understanding learning at work*, pp.1-11. Routledge. London.
- Brax, S.A. 2007. *Palvelut ja tuottavuus, Teknologia katsaus 204/2007*, Tekes. Helsinki.
- Brochman, J. L. & Dirkx, J. M. 2006. Learning to become a machine operator: the dialogical relationship between context, self, and content. *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 17, No. 2. pp. 199–221.
- Brooking, A. 1996. *Intellectual Capital: Core Asset for the Third Millennium Enterprise*, International Thomson Business Press. New York.
- Brooking, A. 1997. The Management of Intellectual Capital”. *Journal of Long Range Planning*. Vol 30. No 3 pp. 364–365. Guest Editor.
- Brunello, G. 2009. The effect of economic downturns on apprenticeships and initial workplace training: A review of the evidence. *Vocational Education Training*. Vol.1. No.2. pp. 45-171.
- Brunello, G.& De Paola, M. 2004. Training and Density of Economic Activity: Evidence from Italy. *IZA Discussion Paper No. 1173*.
- Brunello, G. & Gambarotto, F. 2004. Agglomeration Effects on Employer- Provided Training: Evidence from the UK. *IZA Discussion Paper No. 1055*.
- Brunello, G. & Gambarotto, F. 2007. Do spatial agglomeration and local labor market competition affect employer-provided training? Evidence from the UK. *Regional Science and Urban Economics*, Elsevier. Vol. 37. No.1. pp. 1-21.
- Bukowitz, W. & Williams, R. 2000. *The knowledge management fieldbook*. London: Prentice Hall.

- Carson, E., Ranzijn, R., Winefield, A. Marsden, H. 2004. Intellectual capital. Mapping employee and work group attributes. *Journal of Intellectual Capital*. Vol.5. No.3. pp. 443–463.
- Chen, H.T. 1990, *Theory-driven evaluations*, London, New Delhi, Sage Publications.
- Clarke, N. 2006. Why HR policies fail to support workplace learning: the complexities of policy implementation in health care. *International Journal of Human Resource Management*. Vol. 17, No. 1. pp. 190–206
- Conti, G. 2005. Training, productivity and wages in Italy. *Labour Economics*. Vol. 12, No. 4. pp. 557-576, August.
- Creswell, J.W. 2003. *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.
- Dadvar, H. Brege, S. Semnani, S.S.E. 2013. Customer involvement in service production, delivery and quality: the challenges and opportunities. *International Journal of Quality and Service Sciences*. Vol. 5. No. 1, pp.46–65.
- Davenport, T. H. & Prusak, L. 1998. *Working Knowledge. How Organisations manage Why they Know*. Harvard Business School Press. Boston, Massachusetts. USA.
- Davenport, T. H. 2013. *Thinking for a living, How to get better Performance and Results from Knowledge Workers*. Harvard Business School Press. Boston, Massachusetts. USA.
- Dearden, L. Reed, H. Van Reenen, J. (2006), *The Impact of Training on Productivity and Wages: Evidence from British Panel Data*. Oxford Bulletin of Economics and Statistics, Department of Economics, University of Oxford. Vol. 68. No.4. pp. 397-421.
- Deissinger, T. & Hellwig, S. 2005. Apprenticeships in Germany: modernising the Dual System. *Education + Training*, Vol. 47. No. 4/5, pp.312–324.
- Dierkes, M. Antal, A. B. Child, J. Nonaka, I. (Edit.) 2001. *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. Oxford University Press, Oxford.
- Dillenbourg, P. 2000. Virtual learning environments. EU Conference 2000. *Learning in the new Millenium: Building new education strategies for schools*.
- Dionisius R. Wenzelmann, F. Muehleman, S. Wolter, S.C. Pfeifer, H. Walden, G. 2008. *Cost and Benefit of Apprenticeship Training: A Comparison of Germany and Switzerland*, Discussion Paper No. 3465, IZA, April 2008, Germany.
- Dotzel, T. Shankar, V. Berry, L.L. 2013. Service Innovativeness and Firm Value. *Journal of Marketing Research*. Vol. 50. No.2. pp. 259–276.
- Drucker, P. 1993. *Post-Capitalist Society*. Butterworth-Heinemann. Oxford.
- Edvardsson, B. Gustafsson, A. Roos, I. 2005. “Service Portraits in Service Research: A Critical Review. *International Journal of Service Industries management*. Vol. 16, No. 1 pp. 107–121.
- Edvinsson, L. & Malone, M. S. 1997. *Intellectual Capital. Realizing Your Company’s True Value by finding its Hidden Roots*. Harper Collins Publishers, New York.



- Edvinsson, L. & Sullivan, P. 1996. Developing a Model for Managing Intellectual Capital. *European Management Journal*. Vol. 14. No.4. pp. 356–364.
- Engeström, Y. 2004. New forms of learning in co-configuration work. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 16, No. 1/2, pp. 11-21.
- Eroanen, A., Syrjäläinen, E., Väri, V-M. 2007. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampereen yliopisto. Yliopistopaino. Tampere.
- EU, European Commission 2012. ‘Apprenticeship supply in the Member States of the European Union’, Publications Office of the European Union.
- Eteläpelto A., Heiskanen T., Collin K.(toim.) 2010. Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa, Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja
- Eteläpelto, A. & Onnismaa J. (toim.) 2006. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura. Vantaa.
- Eraut, M. 2004. Informal learning in the workplaces. *Studies in Continuing Education*. Vol. 26. No.2 pp. 247–273.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola R. Valli (Edit.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus. Jyväskylä. ss. 133–157.
- Eskola, J., Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino, Jyväskylä.
- Faggio, G. & Overman, H.G. 2013. The Effect of Public Sector Employment on Local Labour Markets. *Spatial Economics Research Centre, LSE in its series SERC Discussion Papers*. No. 0111.
- Felin, T. Foss, N. J., Heimeriks, K. H. Madsen, T. L. 2012. Microfoundations of routines and capabilities: Individuals, processes, and structure. *Journal of Management Studies*. Vol. 49. No.8. pp. 1351–1374.
- Firer, S. & Williams, S.M. 2003. Intellectual capital and traditional measures of corporate performance. *Journal of Intellectual Capital*. Vol. 4. No. 3. pp. 348–360.
- Fishman P.A, Hornbrook M.C, Meenan R.T, Goodman M.J. 2004. Opportunities and Challenges for Measuring cost, Quality, and Clinical Effectiveness in Health Care. *Medical Care Research Review* 2004:Suppl 61. pp. 124– 143.
- Fletcher, J.K. 1996. A relational approach to the protean worker. In D. T. Hall&Associates, *The Career is dead—Long live the Career*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Frilander-Paavilainen, E-L. 2005. Opinnäytetyö asiantuntijuuden kehittäjänä ammattikorkeakoulussa. Akateeminen väitöskirja. Yliopistopaino. Helsingin yliopisto.
- Flach, P. A. & Kakas, A. C. (Edit.). 2000. *Abduction and induction: Essays on their relation and integration*. Dordrecht: Kluwer.

- Fraser, B.J. 2007. Classroom learning environments. Teoksessa Abell, S.K. & Lederman, N.B. (Edit.) Handbook of research on science education. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp.103–124.
- Fuhrer, M. & Schweri, J. 2010. Two-year apprenticeships for young people with learning difficulties: a cost-benefit analysis for training firms. Empirical Research. Vocational Education Training. Vol. 2. No.2. pp. 107-126.
- Fullan, M. 2010. Leading Change in Technology Implementation. Teoksessa K. Vähähyppä (toim.) Koulu 3.0. Helsinki. Opetushallitus, ss. 21–26.
- Fuller, A. & Unwin, L. (2003) 'Learning as Apprentices in the Contemporary UK workplace: creating and managing expansive and restrictive participation,' Journal of Education and Work, 16(4): 407-426.
- Gabbay, D. Woods, J. 2006. Advice on Abduktive Logic. Logic Journal of the Igpl. Vol.14. No. 2. pp.189–219.
- Gambin, L. Hasluc, C, Hogarth, T. 2010. Recouping the costs of apprenticeship training: employer case study evidence from England. Empirical Research. Vocational Education Training. Vol. 2. No.2. pp. 127-146.
- Gebauer, H. Krempf, R. Fleisch, 2008. Service development in Traditional Product Manufacturing Companies".European Journal of Innovation management. Vol, 11. No 2, pp. 219–240.
- Gelderblom, A. & De Konig, J..Stronach, J.1997. The role of apprenticeship in enhancing employability and job creation, Netherlands Economic Institute.
- Golder, P. N. Mitra, D. Moorman, C. 2013. What Is Quality? An Integrative Framework of Processes and States.Journal of Marketing. Vol. 76. No. 4. pp. 1-23.
- Graham, C.R. 2005. Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. Teoksessa C.J. Bonk & C.R. Graham (toim.) Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs. San Francisco: Pfeiffer. Artikkelin verkkoversio [http://oldwww.sd91.bc.ca/frenchj/My%20Pages/e-articles/graham\\_intro.pdf](http://oldwww.sd91.bc.ca/frenchj/My%20Pages/e-articles/graham_intro.pdf) (luettu 21.11.2014).
- Grahm, J.R. & Leary, M.T. 2011. A Review of Empirical Capital Structure Research and Directions for the Future, Annual Review of Financial Economics, Vol. 3. pp. 309–345.
- Greenleaf, C.L. Litman, C. Hanson.T.L .Rosen, R. Herman, J. Boscardn, C.K.Schneider, S.A. Maldden, S, Jones, B. 2013. Integrating Literacy and Science in Biology: Teaching and Learning Impacts of Reading Apprenticeship Professional Development. American Educational Research Journal, Vol. 48. No. 3. pp. 647–717
- Grönfors, T. 2010. Työssä oppiminen: avain tuottavuuteen. Kauppakamari. Vantaa.
- Grönroos, C. 2008. Service Logic Revisited: Who Creates Value? And Who Co-Creates? European Business Review. Vol 20. No 4. pp 298–314.

- Grönroos, C. 2011. A service perspective on business relationships: The value creation, interaction and marketing interface, *Industrial marketing Management*. Vol. 40. No.2. pp. 240–247.
- Grönroos, C., 2013. *Palvelujen johtaminen ja markkinointi*. WSOY. Juva.
- Grönroos, C. Hyötyläinen, R. Apilo, T. Korhonen, H. Malinen, P. Piispa, T. Ryyänen, T. Salkari, I. Tinnilä, M. Helle, P. 2007. *Teollisuuden palveluksista palveluliiketoimintaan, Teknologiateollisuus ry. Julkaisunumero 9/2007. Teknologiainfo Teknova Oy. Tampere.*
- Haapakorpi, A. & Virtanen, P. 2015. *Oppisopimusjärjestelmän toimivuus ja vaikuttavuus–arviointi*. Helsingin yliopisto. Koulutus ja kehittämiskeskus Palmenia. Helsinki.
- Haasio, A. & Haasio, M. 2008. *Pulpetit virtuaalivirrassa*. Gummerus Kirjapaino. Jyväskylä.
- Halpern, R. 2009. *The Means to Grow Up. Reinventing Apprenticeship As A Developmental Support in Adolescence*. Routledge. New York.
- Hamel, G. & Prahalad, C. K. 1994. *Competeting for the Future*. Harvard Business Press.
- Hannula, M., Leinonen, M., Lönnqvist, A., Mettänen, P., Miettinen, A., Okkonen, J. Pirttimäki, V. 2002. *Nykyaikaisen organisaation suorituskyvyn mittaus*. Tampereen teknillinen korkeakoulu, Tuotantotalouden osasto. Teollisuustalouden laitos. 1/2002.
- Hashimoto, M. 1981. Specific Human Capital as a Shared Investment. *American Economic Review*. Vol. 71. No. 3. pp. 476–482, June.
- Hasluck, C. Hogarth, T. Maguire, M. Pitcher, J. 1997. *Modern Apprenticeships: a survey of employers: the effect of Modern Apprenticeships on employers' training practices and the availability of NVQ Level 3 training*.
- Heikkilä, K. 2006. *Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena*, Tampereen yliopisto.
- Hennala, L. & Melkas, H. (tulossa) *Understanding users' collective voice in public service innovation*. Artikkelikäsikirjoitus (arvioinnissa).
- Hiironniemi, S. 1992. *Tuloksellisuuden arviointi*, Suomen kaupunkiliitto. Helsinki.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. Tammi. Keuruu.
- Hirsjärvi, S., & Hurme H., 2004. *Tutkimushaastattelu, teemahaastattelun teoria ja käytäntö*, Yliopistopaino. Helsinki.
- Helfat, C. E. & Peteraf, M. A. 2003. The dynamic resource-based view: Capability lifecycles. *Strategic Management Journal*. Vol. 24. No.10. pp. 997–1010.
- Heraty, N. 2004. Towards an architecture of organization-led learning. *Human Resource Management Review*. Vol. 14, pp. 449–472.
- Hoeckel, K. 2008. *Costs and Benefits in Vocational Education and Training*. EDU/EDPC/CERI/2008/3, OECD.

- Hollenbeck, K. 2008. "State Use of Workforce System Net Impact Estimates and Rates of Return." Presented at the Association for Public Policy and Management Meetings. Los Angeles, California.
- Hudson, M. Smart, A. Bourne, M. 2001. "Theory and practice in SME performance measurement systems", *International Journal of Operations & Production Management*. Vol. 2. No. 8. pp. 1096–1115.
- Hussi, T. 2005. *Essays on Managing Knowledge and Work Related Wellbeing*. Swedish School of Economics and Business Administration, Helsinki, No. 150.
- Hyppänen, Riitta, 2013. *Esimiesosaaminen, liiketoiminnan menestystekijä*, Edita Publishing Oy.
- Håland, E. & Tjora, A. 2006. Between asset and process: developing competence by implementing a learning management system. *Human Relations*. Vol. 59. No. 7. pp. 993–1016.
- Hämäläinen, K. & Tuomala, J. 2006. Työvoimapoliittisten toimenpiteiden vaikutusten arviointi. Työpoliittinen tutkimus 315. Työministeriö. Helsinki.
- Hämäläinen, K. & Tuomala, J. 2007. Vocational labour market training in promoting youth employment. VATT Discussion Paper 432. Government Institute for Economic Research. Helsinki.
- Hämäläinen, K. & Ollikainen, V. 2004. Differential effects of active labour market programmes in the early stages of young people's unemployment. VATT Research Report 115. Government Institute for Economic Research. Helsinki.
- Hänninen, S. & Junnila, M. (toim). 2012. Vaikuttavatko politiikkatoimet? Sosiaali- ja terveyshuolto vaikuttavuusarvioin kohteena. Terveyden ja Hyvinvoinnin laitos. Tampereen yliopistopaino Oy.
- Illeris, K. 2004. A model for learning in working life. *The Journal of Workplace Learning*, Vol. 16, No. 8. pp. 431–441.
- Jakku–Sihvonen R. 1994. Tuloksellisuuden arvioinnin lähtökohtia opetustoimessa. teoksessa Jakku–Sihvonen (toim.) *Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjälle*, Opetushallitus. Arviointi ja seuranta 2.
- Jakku-Sihvonen, R. 2002. Kansallisten tulosten arviointijärjestelmä. Teoksessa Olkinuora, E. Jakku-Sihvonen, R & Mattila, E. (toim.) *Koulutuksen arviointi. Lähtökohtia, malleja ja tilannekatsauksia*. Turun yliopiston kasvatustieteiden julkaisuja B 70. s. 61–72. Turun yliopisto. Turku.
- Johnston, R. Clark, G. 2008. *Service Operations Management: Improving Service Delivery*. 3. Edition. Pearson Education Limited.
- Johnson, S.G. Schnatterly, K. Hill, A.D. 2013. Board Composition Beyond Independence Social Capital, Human Capital and Demographics, *Journal of Management*. Vol. 39.–. 1. pp. 232–262
- Jonasen, D. & Land, S. (Edit.) 2012. *Theoretical Foundations of Learning Environments*, Second Edition, Routledge, UK.

- Jones, D. C. Kalmi, P. Kauhanen, A. 2012. The effects of general and firm-specific training on wages and performance: evidence from banking. *Oxford Economic Papers*, Oxford University Press. Vol. 64. No.1. pp. 151-175, January.
- Jäppinen, A-K., Kiuttu, K. Pöysä-Tarhonen, J. (2011). Jaettu pedagoginen johtajuus organisaation muutosvaiheessa. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & S. Paloniemi (toim.). *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. Aikuiskasvatuksen aikakauskirja no.49, ss. 199–224.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. *Tutkimustyön metodeista*, Opinpajan kirja. Tampere: 102-116.
- Järvinen A. & Poikela E. 2000. Työssä oppimisen reflektiivisyys ja kontekstuaalisuus. *Aikuiskasvatus* 4/2000. ss. 316–324.
- Järvinen, A. & Koivisto, T. Poikela, E. 2002. *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*, WSOY. Porvoo.
- Kaisaniemi, A. 2008. 30-vuotinen ”sota” oppisopimuskoulutuksen puolesta. Opetusneuvos muistelee. Aimo Kaisaniemen haastattelu. Teoksessa Lankinen, T. Viinisalo, K. (toim.) *Ajatuksia oppisopimuksesta–koulutuspolitiikkaa eilen ja tänään*. Helsingin opetusvirasto. Loimaa.
- Kakabadse, Nada K., Kakabadse, A. Kouzmin, A. 2003. Reviewing the knowledge management literature: towards a taxonomy. *Journal of Knowledge Management* . Vol.7 . No.4. pp. 75–91.
- Kane, T. J. McCaffrey, D. F. Miller, T. Staiger, D. O. 2013. Have we identified effective teachers? Validating measures of effective teaching using random assignment. MET Project Research Paper, Bill & Melinda Gates Foundation.
- Kangasniemi, M., Lilja, R. Savaja, E. 2011. Näyttö ratkaisee? Tutkimus näyttötutkintojen työelämävaikutuksista teknologiateollisuudessa. Palkansaajien tutkimuslaitos. Raportteja 20, Helsinki.
- Kangasniemi, M. 2013. Näyttötutkintojen tuottavuus ja palkkavaikutukset, Palkansaajien tutkimuslaitos. Kirjapaino Jaarli. Turenki.
- Karvonen, E., 2002. *Hermeneutiikka, johdatus viestintätieteisiin*, Tampereen yliopisto.
- Kasanen, E., Lukka, K. Siitonen, A. 1991. Konstruktiivinen tutkimusote liiketaloustieteessä, *Liiketaloudellinen Aikakauskirja*, Vol. 40, No. 3, s. 301–327.
- Kasanen, E., Lukka, K. Siitonen, A. 1993. The Constructive Approach in Management Accounting Research. *Journal of Management Accounting Research*. Vol.5. pp.241-264.
- Keskuskauppakamari, naisjohtajien mentoriohjelma, 2014. Oppimalla ammattiin, tekijöitä yrityksiin, oppisopimuksista ratkaisu osaamispuulaan. Oppisopimushaaste kampanjan loppuraportti. Kauppakamari. Helsinki.

- Kauppi A. 1989. Pehmeä systeeminen metodologia. Teoksessa: Gröhn T ja Jussi-la J (toim.). Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 123. Yliopistopaino. Helsinki.
- Kazi, M.A.F. 2003. Realist Evaluation on Practice. *British Journal of Sosial Work*, Vol. 33. No. 36. pp. 803–818.
- Keep, E. 2012. Youth Transitions, the Labour Market and Entry into Employment: Some Reflections and Questions. Skope Research Paper No. 108 May. ESRC Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance, Cardiff University.
- Kenyon, R. 2005. The business benefits of pprenticeships: the English employers perspective. *Education + Trainig*. Vol. 47. No. 4/5. pp. 366–373.
- Keskisuomalainen, 9.2.2014. Työministeri Työnantajienkin pitää ottaa vastuuta nuorista.
- Keskisuomalainen, 10.2.2014. Oppisopimus Nuorten työssäoppimista tuetaan yli 20 miljoonalla.
- Keskisuomalainen, 24.2.2014. Kaukalosta digipainajaksi, Nuorisotyöttömyys: Oppisopimus-koulutus on sekä työnhakija että työntäjän kannalta win-win tilanne
- Keskisuomalainen, 9.3.2014. Pääkirjoitus Vanhukset hoitoon rajan taa.
- Keskisuomalainen, 4.5.2014. Sitran johtaja Timo Lindholmin haastattelu, Irti Vanhasta.
- Kira, M. & Balkin, D.B. 2014. Interactions between work and identities: thriving, withering, or redefining the self? *Human Resource Management Review*. Vol. 24. No.2. pp. 131–143.
- Kirkpatrick, D.L. (2005). The Four Levels: An Overview. In Kirkpatrick (edit.). *Evaluating training programs: The Four Levels*. Berrett-Koehler Publisher. San Francisco.
- Kivinen O. 2000. Koulussa ja työssä oppimisen ehdot ja mahdollisuudet, *Aikuiskasvatuslehti*, Oppiminen ja työ, No 4/2000.
- Kivinen, T. 2008. Tiedon ja osaamisen johtaminen terveydenhuollon organisaatiossa. Akateeminen väitöskirja. Terveystalouden ja-hallinnon laitos. Kuopion yliopiston julkaisuja. *Yhteiskuntatieteet* 158/2008. Kopijyvä.
- Klink, M. R. Van der. 2000. The Effectiveness of On-the-job Training. Teoksessa K. Nyyslä (toim.) *New Challenges in the Cooperation Between Education and Training and Working Life*. Final Report. Ministry of Education. Helsinki.
- Klink, M. R. Van der. & Streuner, J. N. 2002. Effectiveness of on-the-job training, *Journal of European Industrial training*. Vol. 26. No. 2/3/4. pp.196–199.
- Konu, A. Rissanen, P. Ihantola, M. Sund, R. 2009. 'Effectiveness' in Finnish health care studies. *Journal of Social Medicine*. Vol. 46. pp. 285–297.
- Korkeamäki, A. Pulkkinen, I. Selinheimo, R. 2000. *Asiakaspalvelu ja markkinointi*. WS Bookwell. Porvoo.

- Koskinen, I., Alasuutari, P. Peltonen, T. 2005. Laadulliset menetelmät kauppatieteissä. Vastapaino. Tampere.
- Kotler, P. 2003. Marketing Management. New Jersey: Pearson Education LTD.
- Kotler, P. & Armstrong, G. 2004. Principles of Marketing. New Jersey: Pearson Education LTD.
- Kram, K. E. 1996. A relational approach to career development. In D. T. Hall & Associates, The Career is dead—Long live the Career, San Francisco. Jossey-Bass Publishers. pp. 132–157.
- Kriechel B, Muehlemann S, Pfeifer H, Schuette M. 2014. Works councils, collective bargaining and apprenticeship training. *Ind Relat.* No. 53. Vol.2. pp.199-222.
- Kruhse-Lehtonen, U. 2007. Empirical Studies on the Returns to Education in Finland. Helsinki School of Economics A-289. Helsinki.
- Kujansivu. P. & Lönnqvist, A. 2007. How Do Investments in Intellectual Capital Create Profits. *International Journal of Intellectual Capital.* Vol. 4. No 3. pp. 256–275.
- Kulmala, J. 1998. Työssäoppimisen esteitä ja edistäjiä. Teoksessa Ruohotie, P. Kulmala, J. Siikaniemi, L. (edit). Työssä oppiminen. Oppilaitosten ja työelämän roolimuuos. Opetushallitus. Hakapaino. Helsinki.
- Kuorikoski, J. & Ylikoski, P. 2006. Kausaliteetti ja kriittinen realismi. *Sosiologia.* No. 43 ss. 1-13.
- Kuuskorpi, M. 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö, käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Painosalama Oy.
- Kyngäs H. & Vanhanen L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede,* Vol. 11. No. 1, s. 3-12.
- Laihonen, H. & Koivuaho, M. 2011. "Knowledge Flow Audit: Identifying, Measuring and Managing Knowledge Asset Dynamics". In Vallejo-Alonso, B., Rodriguez-Castellanos, A. and Arregui-Ayastuy, G. (Edit.) Identifying, Measuring, and Valuing Knowledge-Based Intangible Assets: New Perspectives. Idea Group Publishing Ltd. Hershey. pp. 22–42.
- Laihonen, H. Jääskeläinen, A. Lönnqvist, A. Ruostela, J. *Journal of Facilities Management* Measuring the productivity impacts of new ways of working. Vol. 10 No. 2, pp.102–113.
- Laitinen, E. 1998. Yritystoiminnan uudet mittarit. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998.
- Laki aikuiskoulutuksesta 631/1998.
- Laki oppisopimuskoulutuksesta 1605/1992.
- Laporte, C. & Mueller, R.E. 2013. The completion behaviour of registered apprentices in Canada: who continues, who quits, and who completes programs? *Research in Vocational Education and Training.* Vol.5. No. 1. pp.1-29.

- Lappalainen S., Hynninen P., Kankkunen T., Lahelma, E., Tolonen, T. (toim.), 2007. Etnografia metodologina. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Vastapaino Tampere.
- Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2001. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällönanalyysi, Janhonen, S. & Nikkonen, M. (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. WSOY. Helsinki. ss. 21–43.
- Laukkanen, E. (2010), Wage Returns to Training: Evidence from Finland. Labour Institute for Economic Research. Studies 110.
- Laukkanen, E. (2011), Aikuiskoulutus vähenee, mutta mistä ja kuinka paljon? Työpoliittinen aikakauskirja 4/2011. ss. 5-17.
- Laukkanen E. (2012), Koulutusta ja työkokemusta arvostetaan, mutta rahamääräiset tuotot laskevat. Aikuiskasvatus 1/2012. ss. 29–38.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning—legitimate peripheral participation. Cambridge University Press, New York.
- Lee, Y-J. & Roth, W-M. 2005. The (unlikely) trajectory of learning in a salmon hatchery. Journal of Workplace Learning, Vol. 17, No.3/4, pp. 243–254.
- Lee, J. 2000. Knowledge management: the intellectual revolution. IIE Solutions, October, pp. 34-7.
- Leino, O. 2011. Oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla. Akateeminen väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto.
- Leitch, S. 2006. Prosperity for all in the Global Economy: World Class Skills. Final report. <http://www.hm-treasury.gov.uk/leitch>. Luettu 1.3.2014.
- Leuven, E. 2005. The economics of private-sector training: A review of the literature. Journal of economic surveys. Vol. 19. No 1. pp. 91- 111.
- Levine, D. P. 2002. Thinking about doing: on learning from experience and the flight from thinking. Human Relations, Vol. 55. No. 10. pp.1251–1268.
- Lines, R. 2005. How social accounts and participation during change affect organizational learning. Journal of Workplace Learning, Vol. 17, No. 3/4, pp. 157–177.
- Lipsey, R.E. 1999. The Role of Direct Investment in International Capital Flows. In International Capital Flows, M. Feldstein, ed. University of Chicago Press. Chicago.
- Lerman, R. I. 2013. Apprenticeship in the United States. In Work and Education in America: The Art of Integration. Edited by Antje Barabasch and Felix Rauner. Springer Press. New York.
- Lerman, R. I. 2012. Can the United States Expand, Apprenticeship? Lessons from Experience. American University. Urban Institute. IZA.



- Lerman, R. I. & Rauner, F, 2012. Apprenticeship in the United States. In Antje Barabasch and Felix Rauner (Edit.). *Work and Education in America: The Art of Integration*. Springer Press. New York.
- Lerman, R.I. 2014. Proposal 7: Expanding Apprenticeship Opportunities in the United States, The Hamilton Project, American University and Urban Institute. IZA.
- Lindroos, S. Nyman, G. Lindroos, K. 2005. *Kirkas brändi*. WSOY. Juva.
- Lorentzen, T. Angelin, A. Dahl, E. Kauppinen, T. Moisio, P, Salonen, T. 2014. Unemployment and economic security for young adults in Finland, Norway and Sweden: From unemployment protection to poverty relief, *International Journal of Social Welfare*. Vol.23. No.1. pp. 41–51.
- Lumijärvi, I. 2008. Johtamisen merkitys tuottavuuden ja tuloksellisuuden kehittymisessä, *Kunnallistieteiden aikakauskirja*. Vol. 36. No.4. ss. 396 – 416.
- Lovelock, C.H. 1983. Classifying Service to Gain Strategic Marketing Insights, *Journal of Marketing*. Vol 47. No 3, pp. 12-17.
- Lovelock, C.H.& Gummesson. E. 2004. Whither Service Marketing? In Search of New Paradigm and Fresh Perspective, *Journal of Service Research*, Vol 7, No. 1, pp. 20-41.
- Lovelock, C. & Wirtz, J. (2004). *Services Marketing: People, Technology, Strategy*. Pearson Prentice Hall: Upper Saddle River.
- Lämsä, A. & Uusitalo, O. 2002. palvelujen markkinointi esimiestyön haasteena. Edita Prima Oy. Helsinki.
- Löfstedt, U. 2001. Competence development and learning organizations: a critical analysis of practical guidelines and methods. *Systems Research and Behavioral Science*, Vol. 18. No. 2, pp. 115–125.
- Lönnqvist, A., Kujansivu, P. Antola, J. 2005. Aineettoman pääoman johtaminen. Aavarantasarja. JTO-palvelut. Oitinmäki.
- Lönnqvist, A. Kujansivu, P. Antikainen, R. 2006. Suorituskyvyn mittaaminen–Tunnusluvut asiantuntijaorganisaation johtamisvälineenä. 2. painos. Edita.Helsinki.
- Lönnqvist, A. Jääskeläinen, A.Kujansivu, P. Käpylä, J. Laihonen, H. Sillanpää, V. Vuolle, M. 2010. Palvelutuotannon mittaaminen johtamisen välineenä. Tietosanoma.
- Lönnqvist, A. & Schiuma, G.. 2010. Intellectual Capital Management for Service Productivity Improvement. *International Journal of Service Technology and Management*, Vol. 14, No. 4, pp. 303-309.
- Mager, B. 2004. *Service Design. A Review*. Prima Print GmbH. Köln.
- Mahlamäki-Kultanen, S. Byholm, K. Kärppä, J. Orelma, A. Vaso, J. Kamppi, P. Knubb-Manninen, G. Silvennoinen, H. 2009. Työelämän kehittämis- ja palvelutehtävän toimivuus ja vaikuttavuus. Koulutuksen arviointineuvosto. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 35.
- Malcolm, J., Hodkinson, P. Colley, H. 2003. The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*. Vol. 15. No. 7/8, pp. 313–318.

- Mannermaa, K. 2013. Tiedon jalostaminen osaamiseksi–vertaileva tutkimus yksityisen ja julkisen sektorin työterveyshuolto–organisaatioissa. Aikateeminen väitöskirja. Tampereen teknillinen yliopisto. Julkaisu 1117.
- Manning, A. 2003. Monopsony in motion: imperfect competition in labor markets Princeton University Press, Oxford, UK.
- Manning, A. 2011. Minimum wages and wage inequality In: Marsden, David, (ed.) Employment in the Lean Years Policy and Prospects for the Next Decade, Oxford University Press. Oxford, UK.
- Manninen, J. & Pesonen, S. 1997. Uudet oppimisympäristöt. Aikuiskasvatus, aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti. Vol. 17. No. 4. ss. 315-320.
- Manninen, J. 2001. Verkko aikuisen oppimisympäristönä. Teoksessa Sallila, P. & Kalli, P. (toim.). Verkot ja teknologia aikuisopiskelun tukena. Aikuiskasvatuksen 42. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Marsick, V. J. & Watkins K. 1990. Informal and Incidentl Learning ib the Workplace. London, Routledge, UK. London.
- Martikainen, J. Manninen, J. 2000. Aikuiskoulutus verkossa–verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimuskeskus.
- McCull-Kennedy, J. R. & Ombs, A. 2011. When customer value co-creation diminishes value for other customers deliberately or inadvertently, Research paper. Paper presented at 2011 Naples Forum on Service: Service-Dominant Logic, Service Science, and Network Theory.
- Melin, H. 2005. Vertailevan tutkimuksen monet lähtökohdat, Räsänen, P. Anttila, AH. Melin, H. (toim.) Tutkimus menetelmien pyörteissä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. PS-Kustannus. Jyväskylä. ss. 53–66.
- Meriläinen M. (2005). Henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden arviointi. Ammatillisten opintojen opettajien ja sidosryhmäläisten arvio kehittämishank-keen merkityksestä työkäytäntöjen kehittymiselle. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 92.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet, Helsinki, International Methelp.
- Metsämuuronen, J. (toim.). 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. International Methelp. Helsinki.
- Mohrenweiser, J. & Zwick, T. 2009. Why do firms train apprentices? The net cost puzzle reconsidered. Labour Economic. Vol.16. No.5. pp. 631–637.
- Moilanen, R. 2005. Diagnosing and measuring learning organizations. The Learning Organization, Vol. 12, No. 1, pp. 71–89.

- Mononen–Aaltonen, M. 1999. Learning environment–A euphemism for instruction or a potential for dialogue? Teoksessa Tella, S. Aspects of media education. Media education publications 8. Opettajankoulutuslaitos. Helsinki.
- Muehlemann S, Schweri J, Winkelmann R, Wolter S.C.2007b. An empirical analysis of the decision to train apprentices. *Review Labour Economy*. Vol.21.No.3. pp. 419–441.
- Muehlemann S, Pfeifer H, Walden G, Wenzelmann F, Wolter SC (2010) The financing of apprenticeship training in the light of labor market regulations. *Labour Economy*. Vol.17.No.5. pp. 799-809.
- Muehlemann, S. Braendli, R. Wolter, S.C.2013. Invest in the Best or compensate the Weak? An Empirical Analysis of the Heterogeneity of Firm’s Provision of Human Capital. *Evidence based Human Resource Management*. Vol.1. No.1.pp. 80–95.
- Muehlemann S. & Wolter, S. C. 2014. Return on investment of apprenticeship systems for enterprises: Evidence from cost-benefit analyses, *IZA Journal of Labor Policy*. pp. 3:25.
- Mukherjee, A. Nath, P. Pal, M. 2003. Resource, service quality and performance triad: a framework for measuring efficiency of banking services. *Journal of the Operational Research Society*. No. 54. pp. 723–735.
- Mäkitalo, J. 2008. Vaikuttavuuden arviointi rakentuu teorialle. Julkaisussa Mäkitalo J. Turunen J. Vilkkumaa, I. 2008. Vaikuttavuus muutoksessa. Verve, Kalevaprint Oy. Oulu.
- Määttä, V. 1994. Oppiminen, ohjaus ja opetus oppisopimuskoulutuksessa, Teoksessa Kaisaniemi, Määttä (toim.). *Opas oppisopimuskoulutukseen, oppisopimusopiskelijan ja kouluttajan käsikirja*.
- Määttä, S. & Virtanen, P. 2000. Tietoa, osaamista, hallinnollisia rakenteita ja asiakaslähtöisyyttä? Aineeton pääoma julkisella sektorilla. *Hallinnon Tutkimus* 19 (2), ss.130–148.
- Määttä V. 2007. Esitys oppisopimuksen tutkimustyöpajassa Helsingissä, ei julkinen.
- Mäkelä, Klaus. 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Gaudeamus. Painokaari Oy
- Nahapiet, J. & Ghoshal, S. 1998. Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy Management Review*. Vol.23. No.2.pp. 242–266.
- Neely, A. Mills, J. Platts, K. Richards, H. Gregory, M. Bourne, M. Kennerley, M. 2000. Performance measurement system design: developing and testing a process-based approach. *International Journal of Operations & Production Management*, Vol. 20, No. 10. s. 1119–1145.
- Newbert, S. L. 2007. Empirical research on the resource-based view of the firm: An assessment and suggestions for future research. *Strategic Management Journal*. Vol. 28. No.2. pp. 121–146.
- Niederalt, M. (2005). Bestimmungsgünde des betrieblichen Ausbildungsverhaltens in Deutschland, FriedrichAlexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Diskussionspapiere No. 36,

Nürnberg (Reasons determining company training behaviour in Germany, Friedrich Alexander University of Erlangen-Nuremberg, Discussion Papers No. 36. Nuremberg.

Niiniluoto, I. 2002. Johdatus tieteen filosofiaan, Käsitteen ja teorian muodostus, 3. painos. Otava. Keuruu.

Nikkilä, M. 2014. Oppisopimuskoulutuksen opas 2014. Veltori.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation. Oxford University Press. New York.

Nonaka, I., Toyama, R. Konno, N. 2001. SECI, Ba and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation. Teoksessa: Nonaka, I. Teece, D. (toim.) Managing industrial knowledge-creation, transfer and utilization, ss.13–43. Sage Publications. London.

Norontaus, A. 2005. Oppisopimuskoulutus alueen kehittämisessä. Artikkeliteoksessa: Jämsän seutu–Pikkujättiläinen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 48.ss. 45-48.

Nurmi, K. & Kontiainen, S. 2000. Aikuiskoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa Raivola, R. toim. Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen akatemian julkaisu 2/2000.

Nyhan, B. Cressey, P. Tomassini, M. Kelleher, M. Poell, R. 2004. European perspectives on the learning organization. Journal of European Industrial Training, Vol. 28. No. 1, ss. 67– 92.

Näsi, J. 1980. Ajatuksia käsiteanalyysistä ja sen käytöstä yrityksen taloustieteessä. Tampereen yliopisto. Yrityksen taloustieteen ja yksityisoikeuden laitoksen julkaisuja. Sarja A2: Tutkielmia ja raportteja 11: Tampere.

OECD, 2012, Organisation for Economic Co-operation and Development, "OECD Note on 'Quality Apprenticeships' for the G20 Task Force on Employment. "G2012 Mexico.

Oikarinen, T. 2008. Organisatorinen oppiminen–tapaustutkimus oppimisprosessien jännitteistä teollisuusyrityksessä. Akateeminen väitöskirja. Lappeenrannan teknillinen yliopisto. Digipaino.

Oiva, A. 2007. Strategiakeskeinen kyvykkyyden johtaminen ja organisaation strateginen valmius, Akateeminen väitöskirja, Oulun yliopisto.

Olinsky, B. & Ayres, S., 2013. Training for Success: A Policy to Expand Apprenticeships in the United States, Center for American Progress. Washington, DC.

Olkkonen, T. 1994. Johdatus teollisuustalouden tutkimustyöhön. Toinen painos. Teknillinen korkeakoulu Report No. 152, Espoo: 50, 91-92.

Ollikainen, V. 2007. Ammatillisen peruskoulutuksen kustannustehokkuus 2001–2003, Helsinki, Valtion taloudellinen tutkimuskeskus.

Opetushallituksen nettisivut [www.oph.fi/nayttotutkinnot](http://www.oph.fi/nayttotutkinnot), luettu 30.9.2014.

Opetushallitus, 2002. Työssäoppimisen opas koulutuksen järjestäjille. Hakapaino Oy. Helsinki.

Opetushallitus, 2006. Henkilökohtaistamismääräys. Määräys, 43/011/2006. Opetushallituksen julkaisu.

Opetushallitus, 2010. Vertaisarvioinnin opas. Kansalliset arviointialueet ja –kriteerit näyttötutkinnon järjestämiseen ja valmistavaan koulutukseen.

Opetushallitus, 2014. Tulostittariseloste vuodelle 2014, www-sivusto, [http://www02.oph.fi/asiakkaat/rahoitus/tulosr13/tulosr\\_13.html](http://www02.oph.fi/asiakkaat/rahoitus/tulosr13/tulosr_13.html), luettu 1.9.2014

Opetushallituksen nettisivut [www.oph.fi/nayttotutkinnot](http://www.oph.fi/nayttotutkinnot), luettu 30.9.2014.

Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä, 2011:8. Oppisopimus-koulutuksen laadun kehittäminen.

Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä, 2011:7. Oppisopimus-koulutuksen rahoitusjärjestelmän kehittäminen.

Oppisopimuslaki 422/1967.

Otala, L-M. 1997. Oppimisen etu–kilpailukykyä muutoksessa, Ekonomia-sarja, Porvoo, WSOY

Otala, L-M. 2008. Osaamispääoman johtamisesta kilpailuetu, Porvoo, WSOY.

Ovaskainen, M. & Ristilä, J. 2000. Työssäoppimisen tulevaisuuden ennakointi–Työelämäosaamisen suuntaviivat (TEOS)–hankkeen loppuraportti, Jyväskylän yliopisto, Taloustieteellinen osasto/Tutkimuskeskus.

Paavola, S. 2004. Abduction as a logic of discovery: The importance of strategies. *Foundations of Science*. Vol. 9. No.3. pp. 267–283.

Paavola, S., Hakkarainen, K., Sintonen, M. 2006. Abduction with Dialogical and Trialogical Means. *Logic Journal of the IGPL*. Vol. 14 No.2. pp. 137–150.

Pakkanen, R., Korkeamäki, A. & Kiiras, A. 2009. *Palvelun taitajaksi*. Porvoo: WSOY.

Palvelun laatu, Wikipedia, luettu 21.1.2014

Patton, M.Q. 2002. *Qualitative Research an Evaluation Methods*, Sage, Thousand Oaks

Pawson R. & Tilley,N, 1997. *Realistic Evaluatin*. New Delhi, Thousands Oaks: Sage Publications. London.

Pekkarinen, S. Kuosmanen, P. Melkas, H. Karisto, A., Valve, R. Kempas, K. 2013. The roles and functions of user oriented gerontechnology: mStick and hStick. *Journal of Medical and Biological Engineering* (1609-0985, Walter H Chang).Vo. 33. No. 4. pp. 349–355.

Pemberton, J. D. & Stonehouse, G. H. 2000. Organisational learning and knowledge assets–an essential partnership. *The Learning Organization*, Vol. 7, No. 4, ss. 184–193.

Penttinen, J. 2013, Tuloksellisuus ammatillisessa koulutuksessa, opinnäytetyö, Centria-ammattikorkeakoulu

- Pesonen, H-L. Lehtonen, J. Toskala, A. 2002. Asiakaspalvelu vuorovaikutuksena: markkinointia, viestintää, psykologiaa. Gummerus kirjapaino. Jyväskylä.
- Petty, R. & Guthrie, J. 2000. Intellectual capital literature review. Measurement, reporting and management. *Journal of Intellectual Capital*. Vol.1.No.2. pp. 155–176.
- Picchio, M. & Van Ours, J.C. 2013. Retaining through training even for older workers, *Economics of Education Review*, Vol. 32. pp. 29-48. February.
- Pietilä, V. 1973. Sisällön erittely. Oy Gaudeamus Ab. Helsinki.
- Pitkänen, S. Aho, S. Koponen, H. Kylmäkoski, M. Nieminen, J. Virjo, I. 2007. Ryhtiä ja ruutia nuorten työvoimapalveluihin. Nuorten yhteiskuntatakuun toteutumista ja tuloksia selvittävä tutkimus. Työpoliittinen tutkimus 333. Työministeriö. Helsinki.
- Pohjonen, P. 2001. Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta, väitöskirja, Tampereen yliopisto.
- Poikela, E. 1999. Kontekstuaalinen oppiminen: oppimisen organisointi ja vaikuttava koulutus, Tampere. Tampereen yliopistopaino.
- Poikela, E. 2004. Developing Criteria for Knowing and Learning at Work, Towards Context-Based Assessment, *Journal of workplace learning*. Vol. 16. No.5. pp. 267–274.
- Poikela, E. 2005. Työ ja kokemus oppimisen lähtökohtana ja tavoitteena, Teoksessa Poikela, E. 2005. Osaaminen ja kokemus, Tampere, Tampereen yliopistopaino, s. 9–19.
- Poikela, E. (2006) Työssä opitun näyttämisen perusteita—työ, tieto, oppiminen ja osaamisen arviointi. Teoksessa P. Malin, & Rikkinen, (toim.) Henkilökohtaistaminen ja työelämäyhteistyö avain laatuun ja vaikuttavuuteen. AiHe-projektin tuloksia. Opetushallitus.
- Postareff L, Lindholm-Yläne S, Nevgi A. 2007. The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education* 23, pp. 557–571.
- Postareff L. (2007). Teaching in Higher Education. From Content-focused to Learning-focused Approaches to Teaching. Academic dissertation. University of Helsinki. Department of Education Research Report 214. Helsinki University Print. Helsinki.
- Pralahad, C. K. & Hamel, G. 1990. The Core Competence for the Corporation, *Harvard Business Review* May-June, p. 79-91.
- Raisch, S. & Birkinshaw, J. 2008. Organizational Ambidexterity: Antecedents, Outcomes, and Moderators, *Journal of Management* 2008; 34; 375
- Raivola R. (2000). Tehoa vai laatua koulutukseen? WSOY. WS Bookwell Oy. Juva.
- Raivola, R. Valtonen, P, Vuorensyrjä, M. (2000). Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Teoksessa: Raivola R (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2/2000. Edita. Helsinki.
- Raivola R, (toim.), 2000. Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia, Suomen Akatemian julkaisuja 1/2000. Edita. Helsinki.

- Raivola, R., Heikkinen, A. Kauppi, A. Nuotio, P. Oulasvirta, L. Rinne, R. Knubb-Manninen, G. Silvennoinen, H. Vaahtera, K. 2007. Aikuisten näyttötutkintojärjestelmän toimivuus. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 26. Koulutuksen arviointisihteeristö. Jyväskylä.
- Rajavaara, M. 2007. Vaikuttavuusyhteiskunta, Sosiaalisten olojen arvostelusta vaikutusten todentamiseen, Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 84. Kelan tutkimusosasto. Helsinki.
- Rantanen, H. 2001. Suorituskyvyn osa-alueiden mittaaminen pkt-yrityksissä. Tutkimusraportti. Lappeenrannan teknillinen yliopisto, Lahden yksikkö. Digipaino.
- Reed, D. Yung-Hsu Liu, A. Kleinman, R. Mastri, A. Reed, D. Sattar, S. Ziegler. J. 2012. An Effectiveness Assessment and Cost-Benefit Analysis of Registered Apprenticeship in 10 States. Final Report.
- Revans, R. W. 2011. ABC's of action learning. Burlington, VT. Gower.
- Rissanen, T. 2006. Hyvän palvelun kehittäminen. Pohjantähti. Vaasa.
- Roche, C. 1999. Impact Assessment for Development Agencies: Learning to Value Change. Oxfarm GB, Oxfarm Novib.
- Robson C. 2000. Small-Scale Evaluation. New Delhi, Thousand Oaks, Sage Publications. London.
- Ruohotie, P. 2003. Mitä on ammatillinen huippuosaaminen? Ammattikasvatuksen aikakauskirja, Vol.5. No. 1. ss. 4-11.
- Ruohotie, P. 2005a. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. WSOY. Juva.
- Ruohotie, P. 2005b. Urakehitys ja kehittävä vuorovaikutus, Teoksessa Poikela, E. 2005. Osaaminen ja kokemus, Tampere, Tampereen yliopistopaino. ss. 200–218.
- Ruohotie, P. Honka, J. Mustonen, L. (toim.), 2000. Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja D:126. Hämeen ammattikorkeakoulu
- Ruuskanen, P. 2001. Sosiaalinen pääoma-käsitteet, suuntaukset ja mekanismit. VATT tutkimuksia 81. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. Helsinki.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.), 2005. Haastattelututkimus , tilanteet ja vuorovaikutus. Vastapaino. Tampere.
- Ruusuvuori, J. Nikander, P. Hyvärinen, M. (toim.), 2010. Haastattelun analyysi. Vastapaino. Tallinna.
- Ryan, P. 2000. The Institutional Requirements Of Apprenticeship: Evidence From Smaller EU Countries. International Journal of Training and Development. Vol 4, No. 1, pp. 42–65.
- Ryynänen, E. 2011. Palvelun laatu lahjatavarakaupassa. Opinnäytetyö, Laurea-ammattikorkeakoulutu. Liiketalouden koulutusohjelma.

- Räkköläinen, M. 2011. Mitä näytöt näyttävät? Luotettavuus ja luottamus ammatillisten perustutkintojen näyttöperusteisessa arviointiprosessissa. Acta Universitatis Tamperensis: 1636. Tampere University Press. Tampere.
- Rosen, E. D. 1993. Improving Public Sector Productivity—Concepts and Practice. Sage. Newbury Park. California.
- Rossi, P. H, Freeman, H.E, Lipsey, M.W, 1999. Evaluation. A systematic approach. 6 th Edition, London, New Delhi, Thousands Oaks:Sage Publications.
- Sallis, E. 1996. Total Quality Management in Education. Kogan Page. London.
- Salminen, S. Mitä laatu on? Osaammeko määritellä sen? Verkojulkaisu, www.aaltopro.fi, luettu 14.11.2013.
- Salo, T. 2008. Digitaalinen osaamisen kehittäminen osana henkilöstökoulutusta. Opinnäytetyö. Lappeenrannan teknillinen yliopisto.
- Sambrook, S. 2005. Factors influencing the context and process of work-related learning: synthesizing findings from two research projects. Human Resource Development International, Vol. 8, No. 1. pp. 101–119.
- Sanches, R. & Heene A. 1997. Strategic Learning and Knowledge Management. John Wiley& Sons. New York.
- Sanches, R. & Heene A. 2004. The New Strategic Management Organisation, Competition and Competence, John Wiley&Sons, New York and Chichester.
- Sandberg, J. 2000. Understanding human competence at work: an interpretative approach. Academy of Management Journal, Vol. 43, No. 1, ss. 9-25.
- Sarjala J. 2002. Koulutuspolitiikan uudet ohjausmenettelyt. Teoksessa: Olkinuora E, Jakku-Sihvonen R, Eija Mattila. (toim.) Koulutuksen arviointi. Lähtökohtia, malleja ja tilannekatsauksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:70. Painosalama Oy. Turku.
- Schreyögg, G. & Kliesch-Eberl, M. 2007. How dynamic can organizational capabilities be? Towards a dual-process model of capability dynamization. Strategic Management Journal. Vol. 28. No.9. pp. 913–933.
- Schweri, J. & Mueller, B. 2007. Why has the share of training firms declined in Switzerland? Journal Labor Market. No.3. pp.149-167.
- Seeman, P., De Long, D., Stucky, S. Guthrie, E. 2000. “Building Intangible, Assets: A Strategic Framework for Investing in Intellectual Capital”. In: Morey,D., Maybury, M. Thuraisingham, B. Knowledge Management. Classic and Contemporary Works. Cambridge: The MIT Press.
- Seibert, K. W. 1996, Experience is the best teacher, if you can learn from it. Realtime reflection and development In D. T. Hall & Associates, The career is Dead—Long Live the Career. Jossey-Bass Publisher. San Francisco. pp.246–264



- Silvennoinen-Nuora, L. 2010. Vaikuttavuuden arviointi hoitoketjussa. Mikä mahdollistaa vaikuttavuuden ja vaikuttavuuden arvioinnin. Tampereen yliopisto. Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Silverman, D. 1993. *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk. Text and Interaction*, Sage. London.
- Sirmon, D. G., Hitt, M. A., Ireland, R. D. Gilbert, B. A. 2011. Resource orchestration to create competitive advantage: Breadth, depth, and life cycle effects. *Journal of Management*. Vol. 37.No.5. pp. 1390–1412.
- Sinkkonen-Tolppi, M. 2005. Maailma kutsuu, katkeavatko juuret? Nuorten kotiseudulle kiinnittyminen ja sen yhteys nuorten sosiaaliseen pääomaan. *Kuopion yliopiston julkaisuja E.Yhteiskuntatieteet 125*, Kuopio.
- Sintonen, H. Pekurinen, M. Linnakko, E. 1997. *Terveystaloustiede*. Porvoo. WSOY
- Spence, A. M. 1973. *Job Market Signaling*. The Quarterly Journal of Economics, MIT Press. Vol. 87.No.3.pp. 355-74. August.
- Staffer, D. 2007. *Desinging for Interaction. Creating Smart Applications and Clever Devices*. Berkeley. New Rivers.
- Stephan, G. & Pahnke, A. (2008) *The Relative Effectiveness of Selected Active Labour Market Programmes and the Common Support Problem*. Bonn: IZA Discussion Paper 3767.
- Stes A, Clement M, Van Petegem P. 2007. The Effectiveness of a Faculty Training Programme: Long-term and institutional impact. *International Journal for Academic Development*. Vol 12, No 2, pp. 99-109.
- Stewart, T. A. 1997. *Intellectual Capital. The New Wealth of Organizations*. Nicholas Brealey Publishing, London.
- Stähle, P. & Grönroos, M. 2000. *Dynamic Intellectual Capital™. Knowledge Management in Theory and Practice*. WSOY. Helsinki.
- Suomalainen, H. 2009. *Oppisopimuskoulutuksen yleinen tila sekä sen laadun ja vaikuttavuuden kehittäminen*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:1. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Sveiby, K-E. 1997. *The new organizational wealth. Managing & measuring knowledgebased assets*. Berrett- Koehler. San Francisco.
- Tangen, S. 2005. Demystifying productivity and performance. *International Journal of Productivity and Performance Management*. Vol. 54. No. 1. pp. 34–46.
- Taloussanomat, 23.11.2014. *Saksan lääke nuorisotyöttömyyteen–Saksan uusi vientivaltti?* <http://www.taloussanomat.fi/uutiset/2014/11/23/ihmelaake-nuorisotyottomyyteen-saksan-uusi-vientivaltti/201416185/12>. Luettu 24.11.2014

- Teasdale, J. D. & Russell, M. L. 1983. Differential effects of induced mood on the recall of positive, negative and neutral words, *British Journal of Clinical Psychology*. Vol.22.No. 3. pp. 163–171.September.
- Tenhula T. 2007. Valtakunnallisesti vaikuttavaa koulutusta. Selvitys valtakunnallisen TieVie-virtuaaliyliopistohankkeen vaikuttavuudesta. Suomen virtuaaliyliopiston julkaisuja. Paino Multiprint Oy. Helsinki.
- Thagard, P., & Shelley, C. P. 1997. Abductive reasoning: Logic, visual thinking, and coherence. In M. L. Dalla Chiara, K. Doets, D. Mundici & J. van Benthem (Eds.), *Logic and Scientific Methods*. Dordrecht: Kluwer. pp. 413-427.
- Tikkamäki, K. 2006. Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen. Etnografinen löytöretki työssä oppimiseen. *Acta Universitatis Tamperensis* 534. Tampere.
- Tilastokeskus. Koulutustilastot. 2012, 2013. <http://www.stat.fi/til/kou.html> Luettu 3.5.2014, 9.6.2015
- Toivonen, H. 2008. Miksi aikuinen opiskelee oppisopimuksella, pro gradu tutkielma, Turun yliopisto.
- Tombs, A. G. & McColl-Kennedy, J. R. 2013. Third Party Customers Infecting Other Customers for Better or for Worse. *Psychology & Marketing*. Vol 30. No 3, pp 277–292, March.
- Tones, K. & Tilford, S. 2001. *Health Promotion: Effectiveness, Efficiency and Equity*. 3rd edition. Nelson Thornes. Cheltenham.
- Tsai, M-T. & Tsai, L-L. 2005. An empirical study if the knowledge transfer methods used by clinical instructors. *International Journal of Management*, Vol. 22. No. 2. pp. 271- 284.
- Tucker, A. L., Edmondson, A. C. Spear, S. 2002. When problem solving prevents organizational learning. *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 15. No. 2. pp. 122–137.
- Tuomi, J. 2007. Tutki ja lue. Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen. Tammi. Helsinki.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A.. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisältöanalyysi. Tammi, Helsinki
- Tuomi-Grön, T. 2000. Työssäoppimisen teoreettisia lähtökohtia. *Aikuiskasvatus* no 4, 2000, 325–331.
- Tuulaniemi, J. 2011. *Palvelumuotoilu*, Talentum Oyj. Helsinki.
- TV1 26.11.2014, Vaalien välissä–pätönhallituksen kuntotesti.
- Tynjälä, P. & Collin, K. 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö: pedagogisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus*. No 4.
- Tynjälä, P. Kukkonen, P. Poikela, E. Rask, I. Salvi, H. Sirkiä, H. Knubb-Manninen, G. Hietala, R. Reinikainen, P. 2011. Ammatillinen koulutus kansallisten arviointien näkökulmasta: synteesi arvioinneista 2006–2010. Koulutuksen arviointineuvosto. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 56.

Työministeriön raportti 8/2012, Nuorten yhteiskuntatakuu 2013.

Työsopimuslaki, 55/2001. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2001/20010055>, Tarkastettu 22.4.2014.

Töttö, P. 2000. Pirullisen positivismin paluu:laadullisen ja määrällisen tarkastelua.Vastapaino.Tampere.

Unwin, L. & Fuller, A. 2004. National Modern Apprenticeship Task Force Employers: Their Perspectives on Modern Apprenticeships. Final Report. Centre for Labor Market Studies. University of Leicester. <http://www.dcsf.gov.uk/employers/docs/apprenticeshipstaskforce.pdf>

Uusitalo Ilkka, 2001. Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa. Tampere. Tammi, s. 13–28

Valtionvarainministeriö, työryhmämuistioita 6/2001. Osaamisen johtaminen, kehityshankkeen loppuraportti. Helsinki.

Van der Berg, H.A. 2013. Three shapes of organisational knowledge. Journal of Knowledge Management, Vol. 17. No. 2, pp.159–174.

Van Looy, B. Gemmel, P. Van Dierdink, R. (Edit.).1998. Service Management, An Integrate Approach. Great Britan. Pearson Education Limited.

Vargo, S.L. & Lusch, R. F. 2004. Evolving to a New Dominant Logic for Marketing, Journal of marketing, Vol. 68. No 1. pp. 1–17.

Vargo, S.L. & Lusch, R. F. 2008. Why Service?. Journal of the Academy of Marketing Science. Vol. 36. pp. 25–38.

Vargo, S.L. Maglio, P.P. Akaka, M.A. 2008. On Value and Value Co-Creation: At Service System and Service Logic Perspective. European management Journal. Vol. 26. pp. 145–152.

Vartiainen, H. J. 2008. Helsingin oppisopimuksen historiaa. Teoksessa Lankinen, S. Viinisalo, K. (toim.) Ajatuksia oppisopimuksesta.–koulutuspolitiikkaa eilen ja tänään. Loimaa: Helsingin opetusvirasto.

Vartiainen, H. J. & Viinisalo, K. 2009. Oppisopimuskoulutus Euroopassa–hyviä käytäntöjä etsimässä. Opetusministeriön julkaisuja, 2009:11.

Varila, J. & Rekola, H. 2003. Mitä on työssä oppiminen. Teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen. Joensuun yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan tutkimuksia. Joensuun yliopisto.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia, Hygieia, Kirjayhtymä.Helsinki.

Viinisalo, K. 2008. Näkökulmia oppisopimuskoulutukseen–aineksia tulevaisuuden pohdintaan. Teoksessa Lankinen, S. Viinisalo, K. (toim.) Ajatuksia oppisopimuskoulutuksesta–koulutuspolitiikkaa eilen ja tänään. Priimus paino. Helsingin opetusvirasto. Loimaa.

Viinisalo, K. 2013.Oppisopimuskoulutuksen pedagogiikkaa. Teoksessa Viinisalo, K. (toim.) Oppisopimus–osaamista meillä ja muualla. Farm Oy. Vaasa. ss. 11–44.

- Viitala, R. 2013. Henkilöstöjohtaminen. Edita. Porvoo.
- Viitala R. & Jylhä, E., 2013. Liiketoimintaosaaminen. Menestyvän yritystoiminnan perusta, s. 293–297. Edita. Porvoo.
- Virtanen, A. 2013. Opiskelijoiden oppiminen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä, Akateeminen väitöskirja, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. No. 473.
- Virtanen, A., Tynjälä, P., & Collin, K. 2009. Characteristics of workplace learning among Finnish vocational students. *Vocations and Learning*. Vol. 2. No.3. pp. 153–175.
- Wang, X. & Zhu, T. 2004. Specific Human Capital, Credible Commitment and Optimal Capital Structure, *Annals Of Economics And Finance*. No. 5. pp. 47–59.
- Weiss, H. M. & Rupp, D. E. 2011. Experiencing work: An essay on a person-centric work psychology. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*. Vol. 4, pp. 83–97.
- Weiss, H. M. Cropanzano, R. 1996. Affective Events Theory: A theoretical discussion of the structure, causes, and consequences of affective experiences at work. In B. M. Staw and L. L. Cummings (Edit.). *Research in Organizational Behavior*. Vol. 18. pp. 1-74. Greenwich, CT. JAI Press.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice—learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press, New York.
- Wilkinson, S. 2004. Focus Group Research, Silverman, D. (Edit.) 2004. *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*, Sage. London. pp. 177–199.
- Wolter, S. C. Muehleman, S. 2006. Regional effects on employer provided training : evidence from apprenticeship training in Switzerland, CESifo working papers, No. 1665.
- Wolter, S.C. Muehleman, S. Schweri, J. 2006. Why some firms train apprentices and many others do not. *Germany Economic Review*. Vol. 7. No. 3. pp. 249–264.
- Wolter, S.C. & Ryan P. 2011. Apprenticeship. Hanushek, R. Machin, S. Woessmann, L. (Edit.) *Handbook of Economics of Education*, 3rd edn. Amsterdam: Elsevier
- Workforce Training and Education Coordinating Board. 2014. “2014 Workforce Training Results by Program.” Olympia, WA. <http://wtb.wa.gov/WorkforceTrainingResults.asp>.
- [www.apprenticeship-usa.com](http://www.apprenticeship-usa.com), luettu 1.12.2014
- [www.doleta.gov/OA/apprenticeship.cfm](http://www.doleta.gov/OA/apprenticeship.cfm), luettu 1.12.2014
- [www.oph.fi](http://www.oph.fi)
- Ylikoski, T. 1999. Unohtuiko asiakas? Otavan Kirjapaino. Keuruu.

Zeithalm, V.A. & Bitner, M. J. 2000. Service Marketing: Increasing Customer Focus Across the Firm. 2. Edition. Irwin/McGraw-Hill. Boston, MA.

Zeithaml, V.A. Bitner, M.J, Gremler, D.D. 2009. Service marketing: Integrating Customer Focus Across the Firm. Fifth international edition, McGraw-Hill. Boston, MA.

Zwick, T. 2006. The Impact of Training Intensity on Establishment Productivity. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society*. Vol. 45. pp. 26-46. Lähteessä : Kangasniemi, M. 2013. Näyttötutkintojen tuottavuus ja palkkavaikutukset. Palkansaajien tutkimuslaitos. Kirjapaino Jaarli. Turenki.

Zwick, T. 2011. Why Training Older Employees is Less Effective. ZEW-Centre for European Economic Research Discussion Paper No. 11-046. Lähteessä: Kangasniemi, M. 2013. Näyttötutkintojen tuottavuus ja palkkavaikutukset. Palkansaajien tutkimuslaitos. Kirjapaino Jaarli. Turenki.



## Haastattelulomake yritykseen, jossa on oppisopimuskoulutusta

### TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena on saada realistista ja ajankohtaista tietoa siitä, millainen on oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuus yrityksessä. Oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuutta ja tuottavuutta tarkastellaan tässä tutkimuksessa lähinnä laadullisista lähtökohdista. Haastattelut toteutetaan yrityksessä, jossa on kokemusta oppisopimuskoulutuksen toteuttamisesta.

- Millä perusteella oppisopimuskoulutus koulutusmuotona yrityksessä valitaan?
- Millaisia haasteita oppisopimuskoulutuksen järjestämisellä yrityksessä on?
- Miten rakentuu oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuus yrityksessä?
- Miten oppisopimuskoulutuksen avulla saavutettua osaamista sovelletaan yrityksessä?
- Miten oppimisympäristö talouden näkökulmasta oppisopimuskoulutuksessa toteutetaan?

### YRITYKSEN PERUSTIEDOT / KUVAUS

Päivämäärä:

<b>Yrityksen nimi</b>	
<b>Toimiala ja toimipaikka</b>	
<b>Haastateltavan perustiedot</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- nimi,</li><li>- yhteystiedot</li><li>- asema yrityksessä</li><li>- koulutus</li><li>- työkokemusvuodet yrityksessä</li><li>- oppisopimuskoulutuksen kokemusvuodet yrityksessä</li></ul>	
<b>Yrityksen perustamisvuosi</b> <b>Kokemus oppisopimuskoulutuksesta vuosina</b>	
<b>Yrityksen koko</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- henkilöstömäärä (työntekijät, toimihenkilöt, yrityksen johto)</li><li>- keskimääräinen liikevaihto ja tulos / vuosi</li><li>- kuinka monta henkilöä keskimäärin yrityksestä osallistuu oppisopimuksiin ja missä rooleissa</li></ul>	

1. Tutkimuskysymys

Millä perusteella oppisopimuskoulutus koulutusmuotona yrityksessä valitaan?

Miten oppisopimuskoulutuksen valinta tehdään ja miksi?	
Milloin valinta tehdään ja miksi?	
Onko oppisopimuskoulutuksen toteuttaminen strateginen valinta?	
Tavoitellaanko koulutuksella tutkintoa? Onko se tärkeä yritys näkökulmasta.	kyllä ___ ei ___ perustutkinto ammattitutkinto erikoisammattitutkinto kaikkia yllä mainittuja
Onko yrityksessänne toteutettu ei-tutkintotavoitteista oppisopimuskoulutusta? Jos on, niin millaista ja miksi?	
Toteutetaanko oppisopimuskoulutus - olemassa olevan henkilöstön täydennyskoulutuksena - rekrytointikoulutuksena - toteutuvatko molemmat vaihtoehdot - miksi?	

2. Tutkimuskysymys

Millaisia haasteita oppisopimuskoulutuksen järjestämisellä yrityksessä on?

Miten yhteistyö oppisopimuskoulutuksen järjestäjän eli oppisopimustoimiston kanssa toteutuu? - esim. koulutuksen suunnittelu, yhteydenpito, yrityksen toiveet, viranomaistehtävät, tuntuuko byrokraattiselta yms.	
Miten yhteistyö tietopuolisen kouluttajan/koulutusorganisaation kanssa toteutuu? - esim. yhteistyö opettajan kanssa, työssä oppimisen ja tietopuolisen koulutuksen nivoutuminen toisiinsa, tehtävien yritys näkökulma	
Ovatko työpaikkaohjaajat yrityksessänne saaneet koulutuksen?	
Työpaikkaohjauksen haasteet: mitä ja millaisia ja miksi?	
Onko yrityksessä toteutettu nuorten oppisopimuskoulutusta? Jos on, niin miksi? Jos ei, millaisia haasteita siihen liittyy?	



3. Tutkimuskysymys

Miten rakentuu oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuus yrityksessä?

Mitä ja millaisia laadullisia tavoitteita yritys oppisopimuskoulutukselle asettaa? Miksi? Onko ne asetettu alussa vai myöhemmin koulutuksen aikana?	
Mistä laadukas ja tuottava oppisopimuskoulutus kokonaisuutena koostuu?	
Ovatko opetus- ja oppimismenetelmät yrityksessä/työpaikalla laadullista tuottavuutta eli vaikuttavuutta edistäviä? Mitä menetelmiä ja saavutetaanko niiden avulla tavoite?	
Seuraatteko oppimisen ja kasvamisen kehitystä? Jos niin millä tavoin? Alusta alkaen vain myöhemmin?	
Panos-tuotos ajattelumalli laadun näkökulmasta: vastaako yrityksen panos oppisopimuskoulutuksesta sen tuotosta ja tuloksia? Kannattaako oppisopimuskoulutus?	

4. Tutkimuskysymys

Miten oppisopimuskoulutuksen avulla saavutettua osaamista sovelletaan yrityksessä?

Kuvaile ja käytä esimerkkejä.

5. Tutkimuskysymys

Miten oppimisympäristö talouden näkökulmasta oppisopimuskoulutuksessa toteutetaan?

Tunnetteko, miten oppisopimuskoulutuksen rahoitus koostuu? (ministeriön rahoitus) Jos ei tunne: olisiko hyvä tuntea ja miksi?	
Tiedättekö, millaista taloudellista tukea yrityksellä on mahdollista saada oppisopimuskoulutuksen ajaksi?	
Mitä oppisopimus yritykselle maksaa eli mistä oppisopimuskoulutuksen kustannukset yrityksessä syntyvät?	
Panos-tuotos ajattelumalli talouden näkökulmasta: vastaako yrityksen panos oppisopimuskoulutuksesta sen tuotosta ja tuloksia? Kannattaako oppisopimuskoulutus?	
Millaisia toiveita ja kehittämiskohteita näette oppisopimuskoulutuksen rahoituksessa vai ovatko nyt ok? (henkilöstökoulutus, rekrytointikoulutus, nuoret? Onko hyvä, että oppisopimus perustuu työsuhteeseen, jos on niin miksi?)	
Mitä muuta tulee mieleen, mitä haluaisitte sanoa oppisopimuskoulutuksesta? Suositteletteko tätä koulutusmuotoa muille yrityksille vaikuttavuuden näkökulmasta? Vaikuttavuus kuvaa asennetta, tietoja taitoja, tulosta ja vaikutusta	



## Haastattelulomake yritykseen, jossa ei ole oppisopimuskoulutusta

### TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena on saada realistista ja ajankohtaista tietoa siitä, millaiset seikat estävät oppisopimuskoulutuksen toteuttamisen yrityksessä. Asiaa tarkastellaan tässä tutkimuksessa lähinnä laadullisista lähtökohdista. Haastattelut toteutetaan yrityksessä, **jossa ei ole kokemusta** oppisopimuskoulutuksen toteuttamisesta.

- Millä perusteella oppisopimuskoulutusta koulutusmuotona ei yrityksessä valita?
- Millaisia haasteita oppisopimuskoulutuksen järjestämisellä yrityksessä on?
- Miten koulutuksen avulla saavutettua osaamista voisi soveltaa yrityksessä?  
Miten koulutuksen avulla saavutettua osaamista sovelletaan yrityksessä?
- Miltä oppimisympäristö talouden näkökulmasta oppisopimuskoulutuksen osalta näyttää?

### TUTKITTAVAN YRITYKSEN PERUSTIEDOT / KUVAUS

Päivämäärä:

<b>Yrityksen nimi</b>	
<b>Toimiala ja toimipaikka</b>	
<b>Haastateltavan perustiedot</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- nimi,</li><li>- yhteystiedot</li><li>- asema yrityksessä</li><li>- koulutus</li><li>- työkokemusvuodet yrityksessä</li></ul>	
<b>Yrityksen perustamisvuosi</b> <b>Kokemus oppisopimuskoulutuksesta vuosina</b>	
<b>Yrityksen koko</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- henkilöstömäärä (työntekijät, toimihenkilöt, yrityksen johto)</li><li>- keskimääräinen liikevaihto ja tulos / vuosi</li><li>- kuinka monta henkilöä keskimäärin yrityksestä osallistuu oppisopimuksiin ja missä rooleissa</li></ul>	

#### 1. Tutkimuskysymys

**Millä perusteella oppisopimuskoulutusta koulutusmuotona yrityksessä ei valita?**

<b>Miten ja milloin oppisopimuskoulutuksen valintaa ei tehdä ja miksi?</b>	
<b>Mitä keinoja yrityksessä on henkilöstön ammattitaidon ja osaamisen kehittämiseen?</b>	
<b>Onko se ettei oppisopimusta käytetä, strateginen valinta? Ovatko muut tavat?</b>	

<b>Tavoitellaanko koulutuksilla tutkintoa? Onko se tärkeä yritysnäkökulmasta.</b>	kyllä___ ei___ perustutkinto ammattitutkinto erikoisammattitutkinto kaikkia yllä mainittuja
<b>Mitä tiedätte ja millainen mielikuva oppisopimuskoulutuksesta yrityksessä on?</b>	
<b>Olisiko tulevaisuudessa mahdollista toteuttaa oppisopimuskoulutusta?</b> - olemassa olevan henkilöstön täydennyskoulutuksena - rekrytointikoulutuksena - toteutuvatko molemmat vaihtoehdot - miksi?	

2. Tutkimuskysymys

Millaisia haasteita oppisopimuskoulutuksen järjestämisellä yrityksessä on?

<b>Onko yhteistyötä oppisopimuskoulutuksen järjestäjän eli oppisopimustoimiston kanssa toteutunut?</b> - esim. onko kukaan ottanut yhteyttä, onko ollut koulutus suunnitelmia mutta kariutuneet, tuntuuko byrokraattiselta yms.	
<b>Onko yhteistyötä tietopuolisen kouluttajan/koulutusorganisaation kanssa toteutunut?</b> - esim. ovatko ammatillisen koulutuksen opettajat ottaneet yhteyttä tai asiaa puheeksi missään yhteydessä	
<b>Millainen käsitys teillä on työpaikkaohjauksesta?</b> esim. ohjaajan osaaminen ja pätevyys, ajan käyttö	
<b>Työpaikkaohjauksen haasteet: mitä ja millaisia ja miksi?</b>	
<b>Onko yrityksessä toteutettu nuorten ammatillista koulutusta tai työkokeilua tms.? Jos on, niin miksi?</b>	
<b>Millaisia haasteita voisitte ajatella olevan nuorten oppisopimuskoulutuksessa?</b>	

3. Tutkimuskysymys

Miten rakentuu oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuus yrityksessä?

<b>Mitä ja millaisia laadullisia tavoitteita yritys voisi oppisopimuskoulutukselle asettaa? Miksi? Mitä laadullisia tavoitteita yleensä koulutuksella on?</b>	
<b>Mielikuva siitä mistä laadukas ja tuottava oppisopimuskoulutus kokonaisuutena koostuu?</b>	

Ovatko opetus- ja oppimismenetelmät yrityksessä/työpaikalla laadullista tuottavuutta eli vaikuttavuutta edistäviä? Mitä menetelmiä ja saavutetaanko niiden avulla tavoite?	
Seuraatteko oppimisen ja kasvamisen kehitystä? Jos niin millä tavoin? Alusta alkaen vain myöhemmin?	

4. Tutkimuskysymys

Miltä oppimisympäristö talouden näkökulmasta oppisopimuskoulutuksen osalta näyttää?

Tunnetteko, miten oppisopimuskoulutuksen rahoitus koostuu? (ministeriön rahoitus) Jos ei tunne: olisiko hyvä tuntea ja miksi	
Tiedättekö, millaista taloudellista tukea yrityksellä on mahdollista saada oppisopimuskoulutuksen ajaksi?	
Mitä oppisopimus yritykselle maksaa eli mistä oppisopimuskoulutuksen kustannukset syntyvät?	
Panos-tuotos ajattelumalli talouden näkökulmasta: vastaako yrityksen panos oppisopimuskoulutuksesta sen tuotosta ja tuloksia? Miksi oppisopimus ei kannata? Tuntuuko kalliilta	
Millaisia toiveita ja kehittämiskohteita näette oppisopimuskoulutuksen rahoituksessa vai ovatko nyt ok? - henkilöstökoulutus - rekrytointikoulutus - nuoret Onko hyvä, että oppisopimus perustuu työsuhteeseen, jos on niin miksi?	
Mitä muuta tulee mieleen, mitä haluaisitte sanoa oppisopimuskoulutuksesta? esim. tiedottaminen	



## ACTA UNIVERSITATIS LAPPEENRANTAENSIS

655. SOKOLOV, MIKHAIL. Thick section laser beam welding of structural steels: methods for improving welding efficiency. 2015. Diss.
656. GORE, OLGA. Impacts of capacity remunerative mechanisms on cross-border trade. 2015. Diss.
657. AURINKO, HANNU. Risk assessment of modern landfill structures in Finland. 2015. Diss.
658. KAIJANEN, LAURA. Capillary electrophoresis: Applicability and method validation for biorefinery analytics. 2015. Diss.
659. KOLHINEN, JOHANNA. Yliopiston yrittäjämäisyyden sosiaalinen rakentuminen. Case: Aalto-yliopisto. 2015. Diss.
660. ANNALA, SALLA. Households' willingness to engage in demand response in the Finnish retail electricity market: an empirical study. 2015. Diss.
661. RIABCHENKO, EKATERINA. Generative part-based Gabor object detector. 2015. Diss.
662. ALKKIOMÄKI, VILLE. Role of service and data reuse in enterprises. 2015. Diss.
663. VÄNTSI, OLLI. Utilization of recycled mineral wool as filler in wood plastic composites. 2015. Diss.
664. KLEMOLA, KATJA. Tuottavuuden, vaikuttavuuden ja kustannusvaikuttavuuden arviointi alueellisesti integroiduissa sosiaali- ja terveystaloudissa – palvelujen käyttöön perustuva malli ja esimerkkejä. 2015. Diss.
665. HEROLD, KRISTIINA. Impact of Word-of-Mouth on consumer decision-making: An information processing perspective in the context of a high-involvement service. 2015. Diss.
666. OLABODE, MUYIWA. Weldability of high strength aluminium alloys. 2015. Diss.
667. VANHALA, ERNO. The role of business model in computer game development organizations. 2015. Diss.
668. SALAMPASIS, DIMITRIOS. Trust-embedded open innovation: Towards a human-centric approach in the financial industry. 2015. Diss.
669. DE SMET, DIETER. Innovation ecosystem perspectives on financial services innovation. 2015. Diss.
670. PORRAS, PÄIVI. Utilising student profiles in mathematics course arrangements. 2015. Diss.
671. SALMINEN, JUHO. The role of collective intelligence in crowdsourcing innovations. 2015. Diss.
672. ROSAS, SAILA. Co-operative acquisitions – the contextual factors and challenges for co-operatives when acquiring an investor-owned firm. 2015. Diss.
673. SINKKONEN, TIINA. Item-level life-cycle model for maintenance networks – from cost to additional value. 2015. Diss.

674. TUUNANEN, JUSSI. Modelling of changes in electricity end-use and their impacts on electricity distribution. 2015. Diss.
675. MIELONEN, KATRIINA. The effect of cationic-anionic polyelectrolyte multilayer surface treatment on inkjet ink spreading and print quality. 2015. Diss.
676. OMAJENE, JOSHUA. Underwater remote welding technology for offshore structures. 2015. Diss.
677. NUUTINEN, PASI. Power electronic converters in low-voltage direct current distribution – analysis and implementation. 2015. Diss.
678. RUSATSI, DENIS. Bayesian analysis of SEIR epidemic models. 2015. Diss.
679. STRAND, ELSI. Enhancement of ultrafiltration process by pretreatment in recovery of hemicelluloses from wood extracts. 2016. Diss.
680. TANNINEN, PANU. Press forming of paperboard – advancement of converting tools and process control. 2015. Diss.
681. VALTONEN, PETRI. Distributed energy resources in an electricity retailer's short-term profit optimization. 2015. Diss.
682. FORSTRÖM-TUOMINEN, HEIDI. Collectiveness within start up-teams – leading the way to initiating and managing collective pursuit of opportunities in organizational contexts. 2015. Diss.
683. MAGUYA, ALMASI. Use of airborne laser scanner data in demanding forest conditions. 2015. Diss.
684. PEIPPO, JUHA. A modified nominal stress method for fatigue assessment of steel plates with thermally cut edges. 2015. Diss.
685. MURASHKO, KIRILL. Thermal modelling of commercial lithium-ion batteries. 2016. Diss.
686. KÄRKKÄINEN, TOMMI. Observations of acoustic emission in power semiconductors. 2016. Diss.
687. KURVINEN, EMIL. Design and simulation of high-speed rotating electrical machinery. 2016. Diss.
688. RANTAMÄKI, JUKKA. Utilization of statistical methods for management in the forest industry. 2016. Diss.
689. PANOVA, YULIA. Public-private partnership investments in dry ports – Russian logistics markets and risks. 2016. Diss.
690. BAHARUDIN, EZRAL. Real-time simulation of multibody systems with applications for working mobile vehicles. 2016. Diss.
691. MARTIKAINEN, SOILI. Development and effect analysis of the Asteri consultative auditing process – safety and security management in educational institutions. 2016. Diss.
692. TORVINEN, PEKKA. Catching up with competitiveness in emerging markets – An analysis of the role of the firm's technology management strategies. 2016. Diss.



