

Noste-ohjelma – aikuiskoulutuksen harppaus?

Opetusministeriön julkaisuja 2009:35



NOSTE

Noste-ohjelma – aikuiskoulutuksen harppaus?

Opetusministeriön julkaisuja 2009:35



OPETUSMINISTERIÖ

Undervisningsministeriet

MINISTRY OF EDUCATION

Ministère de l'Éducation

Opetusministeriö / Undervisningsministeriet
Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto / Utbildnings- och forskningspolitiska avdelningen
PL / PB 29
00023 Valtioneuvosto / Statsrådet

<http://www.minedu.fi/OPM/julkaisut>

Taitto / Ombrytning: Teija Metsänperä
Kannen kuva / Pärmbild: Elaine Weber, www.Rodeo.fi
Yliopistopaino / Universitetstryckeriet, 2009

ISBN 978-952-485-748-2 (nid.)
ISBN 978-952-485-749-9 (PDF)
ISSN 1458-8110 (Painettu)
ISSN 1797-9501 (PDF)

Opetusministeriön julkaisuja / Undervisningsministeriets publikationer 2009:35

Noste-ohjelma – aikuiskoulutuksen harppaus?

Johdanto

Vuosina 2003–2009 toteutetulla Noste-ohjelmalla yhteiskunta ohjasi mittavat panostukset vähiten koulutusta saaneiden kansalaisten osaamisen parantamiseen. Ohjelman odotettiin edistävän tasa-arvoa, lieventävän ennakoitua työvoimapulaa ja nostavan työllisyysastetta. Ohjelmassa käyttöön otettujen erityistoimenpiteiden avulla pyrittiin vähentämään vähän koulutusta saaneiden esteitä osallistua koulutukseen. Työn tuloksista odotettiin samalla sellaisia, että niitä voitaisiin hyödyntää aikuiskoulutuksen yleisessä kehittämisessä.

Ohjelman toteuttamiseen liittyi monivuotinen arviointi- ja seurantatutkimus, jonka tuloksia tutkijat esittävät tässä julkaisussa pyrkien ohjelman vaikuttavuuden arviointiin. Noste-ohjelma ja sen vaikuttavuus on arvioitavana kohteena haastava. Tähän vaikuttavat ohjelman haasteelliset tavoitteet, useat toteuttajatasot ja -tahot sekä samanaikaisuus monen muun koulutuksen toimintaympäristöön vaikuttavan muutostekijän ja kehittämisohjelman kanssa. Noste-ohjelman vaikutuksia pohdittaessa tarkastellaan, onko ohjelma vaikuttanut siihen osallistuneiden koulutustasoon ja osaamiseen myönteisesti. Pohditaan, miten hyvin Noste-ohjelma on istunut sen todelliselle kohderyhmälle ja onko ohjelma ollut tarpeeksi joustava vastatakseen kirjavan kohderyhmän tarpeisiin. Millaisena opiskelijat ovat kokeneet koulutuksen ja mitä se on heille antanut? Onko Noste-ohjelma vaikuttanut osallistumiseen ja tasa-arvoistanut aikuiskoulutusta ?

Hakevaan toimintaan liittyvä seurantatutkimus tapahtui Joensuun yliopistossa professori Ari Antikaisen toimiessa tutkimushankkeen johtajana. Hän on kirjoittanut julkaisuun artikkelin vähän koulutettujen osallistumisesta koulutukseen ja koosteen kansainvälisistä Noste-ohjelmaa vastaavista hankkeista. Joensuun yliopistossa hakevan toiminnan tutkijoina ovat toimineet Hanne Laukkanen, Anne Luukkainen (2009 alk. Pitkänen), Arja Huusko, Toni Kosonen ja Jonna Tossavainen, joista useat ovat osallistuneet myös tämän julkaisun artikkelien kirjoittamiseen. Oppilaitosten verkostoitumiseen, opiskelijoiden ohjaukseen ja tukitoimiin sekä työelämäyhteistyöhön liittyvää arviointitutkimusta ovat tehneet tähän julkaisuun kirjoittaneet dosentti Seija Mahlamäki-Kultanen vastuullisena tutkijana ja tutkija Kirsti Hulkari Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksesta.

Ohjelman ohjausryhmän puheenjohtaja Jorma Ahola valottaa ensimmäisessä luvussa, mitkä olivat ohjelmalle asetetut yhteiskunnalliset tavoitteet ja millainen Noste-ohjelman konsepti ja sen perustelut olivat. Julkaisun päättävässä ”Nosteen perintö” -luvussa Noste-ohjelman valtakunnallinen projektipäällikkö Marja Pakaste kokoaa yhteen sitä, missä määrin toiminta muotoutui olettamusten ja tavoitteiden mukaiseksi ja arvioi, millaiseksi Nosteen perintö näyttää muodostuvan.

Julkaistun toimittamisessa on avustanut tutkimusassistentti Helena Koski Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksesta.

Avainsanat: Noste-ohjelman vaikuttavuus, Noste-ohjelman arviointi- ja seuranta tutkimus

Kunskapslyftet – ett kliv framåt för vuxenutbildningen

Inledning

Genom Kunskapslyftet som genomfördes åren 2003–2009 satsade samhället stort på att öka kompetensen bland personer med lägst utbildning. Kunskapslyftet förväntades främja jämlikhet, minska den förutsedda bristen på arbetskraft och öka sysselsättningsgraden. Genom särskilda åtgärder strävade man efter att minska hindren att delta i utbildning bland personer med låg utbildningsnivå. Samtidigt var förhoppningen att resultaten skulle kunna användas i det allmänna utvecklandet av vuxenutbildningen.

Till genomförandet av Kunskapslyftet hänförde sig ett flerårigt utvärderings- och uppföljningsarbete, vars resultat forskarna presenterar i denna publikation med målet att utvärdera effekterna av Kunskapslyftet. Att utvärdera Kunskapslyftet och dess effekter är en utmaning. Detta beror på att programmet hade en utmanande målsättning, flera olika genomförarnivåer och -aktörer och att programmet genomfördes samtidigt som många andra utvecklingsprogram och förändringsfaktorer som inverkar på verksamhetsförutsättningarna för utbildning. När effekterna av Kunskapslyftet utreds granskar man om det har inverkat positivt på kompetensen och utbildningsnivån bland dem som deltog i programmet. Man undersöker hur bra Kunskapslyftet har passat den verkliga målgruppen och om programmet har varit tillräckligt smidigt för att motsvara den heterogena målgruppens behov. Hur har studerandena upplevt utbildningen och vad har den gett dem? Har Kunskapslyftet inverkat på deltagandet och gjort vuxenutbildningen mer jämlik?

En undersökning om den uppsökande verksamheten gjordes vid Joensuu universitet under ledning av professor Ari Antikainen. Publikationen innehåller hans artikel om deltagandet i utbildning bland personer med lite utbildning och ett sammandrag om motsvarande internationella projekt. Vid Joensuu universitet har Hanne Laukkanen, Anne Luukkainen (fr.o.m. 2009 Pitkänen), Arja Huusko, Toni Kosonen och Jonna Tossavainen undersökt den uppsökande verksamheten, och flera av dem har också skrivit artiklar i denna publikation. Den utvärderande undersökningen av läroanstalternas nätverkande, av handledningen och stödåtgärderna för studerandena och av samarbetet med arbetslivet har gjorts av docent och ansvarig forskare Seija Mahlamäki-Kultanen och av forskare Kirsti Hulkari från Forsknings- och utbildningscentralen för yrkesutbildning (Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus) vid Tammerfors universitet.

Ordföranden för Kunskapslyftets styrgrupp, Jorma Ahola, belyser i det första kapitlet vilka de samhälleliga målen, konceptet och motiveringen för Kunskapslyftet var. I publikationens avslutande kapitel ”Nosteen perintö” (Kunskapslyftets arv) sammanfattar Kunskapslyftets riksomfattande projektledare Marja Pakaste i vilken utsträckning verksamheten har motsvarat antagandena och målen och bedömer hurudant arvet av Kunskapslyftet ser ut att bli.

Forskningsassistent Helena Koski från Forsknings- och utbildningscentralen för yrkesutbildning vid Tammerfors universitet har hjälpt till med att redigera publikationen.

Nyckelord: effecterna av Kunskapslyftet, utvärdering och uppföljning av Kunskapslyftet

Sisältö

Mitä Nosteella tavoiteltiin? <i>Jorma Ahola</i>	8
Aikuiskoulutukseen osallistuminen ja Noste <i>Ari Antikainen</i>	14
Nosteen opiskelijat ja kohderyhmän osallistuminen aikuiskoulutukseen <i>Jonna Tossavainen ja Hanne Laukkanen</i>	19
Hakevan toiminnan merkitys ja vaikutukset Noste-ohjelmassa <i>Toni Kosonen ja Anne Pitkänen</i>	29
Noste-ohjelman vaikuttavuuden arvioinnin menetelmällinen kokonaisuus <i>Seija Mahlamäki-Kultanen ja Kirsti Hulkari</i>	41
Ohjaus ja tukitoimien käyttö ja vaikuttavuus Noste-ohjelmassa <i>Seija Mahlamäki-Kultanen ja Kirsti Hulkari</i>	48
Noste-verkostot aikuiskoulutuksen kehittäjänä <i>Kirsti Hulkari ja Seija Mahlamäki-Kultanen</i>	57
Työelämäyhteistyö Noste-ohjelmassa <i>Kirsti Hulkari, Toni Kosonen ja Jonna Tossavainen</i>	68
Nosteen perintö <i>Marja Pakaste</i>	76
Lähdeluettelo	82

Mitä Nosteella tavoiteltiin?

Jorma Ahola, opetusministeriö

Vuosina 2003–2009 toteutetulla Noste-ohjelmalla yhteiskunta ohjasi mittavat panostukset vähiten koulutusta saaneiden osaamisen parantamiseen. Ohjelmaan kohdistui monenlaisia odotuksia. Sen odotettiin edistävän tasa-arvoa, lieventävän ennakoitua työvoimapulaa ja nostavan työllisyysastetta. Ohjelmassa käyttöön otettavien erityistoimenpiteiden odotettiin vähentävän vähän koulutusta saaneiden esteitä osallistua koulutukseen. Erityistoimenpiteiden kehittämistyön tuloksista odotettiin samalla sellaisia, että niitä voitaisiin hyödyntää aikuiskoulutuksen yleisessä kehittämisessä.

Tässä johdantoluvussa kuvataan, millainen Noste-ohjelman konsepti oli ja miten konseptia muokanneita ratkaisuja asiakirjoissa perusteltiin. Tämän julkaisun tutkimusraportit kertovat, millaiseksi haakeva toiminta, oppilaitosten verkottuminen ja työelämäyhteistyö käytännössä muotoutuivat. Julkaisun päättävä ”Nosteen perintö” -luku kokoaa laajemmin yhteen sitä, missä määrin toiminta muotoutui oletusten ja tavoitteiden mukaiseksi ja millaiseksi Nosteen perintö näyttää muodostuvan.

Ohjelman muotoutuminen

Elinikäisen oppimisen komitea:
aikuisille riittävä tieto- ja osaamisperusta

Vähiten koulutettuihin oli erilaisissa suunnitteluasiakirjoissa kiinnitetty huomiota jo pitkään ennen Noste-ohjelman käynnistymistä. Näkökulmana tuolloin oli erityisesti tasa-arvon edistäminen. Vuonna 1997 elinikäisen oppimisen komitea käsitteli mietinnössään ”Oppimisen ilo: kansallinen elinikäisen oppimisen strategia” heikoimman koulutustason omaavien koulutusta otsikolla ”Aikuisille riittävä tieto- ja osaamisperusta”. Komitea katsoi, että merkittävällä osalla aikuisväestöä ei tiedon ja osaamisen taso vastannut työikään tulevien nuorten tasoa. Työelämän ja yhteiskunnan muutostilanteita ajatellen nämä aikuiset olivat tällöin muuta väestöä heikommassa asemassa. Komitea esitti, että perusasteen jälkeistä koulutusta vailla olevien tai vanhentuneen toisen asteen koulutuksen omaavien aikuisten tieto- ja osaamistason kohottaminen vastaamaan työmarkkinoille tulevien nuorten ikäluokkien tasoa otettaisiin oppimisen edistämispolitiikan lähivuosien yhdeksi painopisteesi.

Aikuiskoulutuspolitiikan OECD-tutkinta: valtavirtaistamisesta kohdentamiseen

Suomi osallistui vuosina 1998–2003 OECD:n johdolla toteutettuun aikuiskoulutuspolitiikan teematutkintaan. Vuonna 2001 valmistuneessa Suomen arviointiraportissa OECD:n tutkintaryhmä oli pitkälti elinikäisen oppimisen komitean linjoilla. Raportin mukaan vähiten koulutusta saaneiden suhteellinen asema työmarkkinoilla oli heikkenemässä, kun työmarkkinoille on jatkuvasti tulossa paremmin koulutettuja nuoria. Raportti totesi tämän ryhmän myös osallistuvan muita vähemmän työhön liittyvään koulutukseen. Raportissa arvioitiin, että tilannetta ei ole helpottanut valtavirtaistamista, oma-aloitteisuutta ja omaehtoista koulutusta painottava koulutuspolitiikka. ”Viranomaiset ovat olleet hitaita etsimään ryhmiä, joiden hyväksi olisi toimittava.” Raportissa nähtiin huonommassa asemassa olevien ryhmien motivointi koulutukseen ja kannustinjärjestelmien luominen koulutuspolitiikan suureksi tulevaisuudenkysymykseksi.

Parlamentaarinen aikuiskoulutustyöryhmä: toimenpideohjelma vähiten koulutusta saaneiden koulutustason nostamiseksi

Elinikäisen oppimisen komitean ja OECD-tutkinnan ehdotukset eivät suoraan johtaneet vähiten koulutusta saaneisiin kohdistuviin käytännön toimenpiteisiin. Vasta parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän ehdotuksilla oli riittävä poliittinen painoarvo käytännön muutosten aikaansaamiseksi.

Parlamentaarinen aikuiskoulutustyöryhmä perustettiin eduskunnan aloitteesta. Vastauksessaan hallituksen esitykseen ammatillisen lisäkoulutuksen rahoitusta koskevaksi lainsäädännöksi (211/2000 vp) eduskunta edellytti, että hallitus asettaa pikaisesti parlamentaarisen toimikunnan selvittämään aikuis-koulutuksen koko kentän tavoitteita, kysynnän ja tarjonnan yhteensovittamista sekä rahoitusta. Taus-talla oli sivistysvaliokunnan väsyminen eduskunnan käsittelyyn tuotuihin kapea-alaisiin ja vaikeasti hah-motettavaan aikuiskoulutuslainsäädännön muutosesi-tyksiin. Opetusministeriö asetti työryhmän maaliskuussa 2001 ja työryhmä sai mietintönsä valmiiksi helmikuussa 2002.

Työryhmän keskeiset ehdotukset jakaantuivat kahteen osaan. Pitemmällä aikavälillä tuli työryhmän mielestä aikuiskoulutuksen perusresursseja suunnata aikaisempaa enemmän ammatilliseen lisäkoulutukseen sekä yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen järjestämään aikuiskoulutukseen väestön ikärakenteen ja koulutustason kehityksen sekä ammattirakenteen muutoksen mukaisesti. Sen ohella tuli kiireellisesti nostaa vähäisen pohjakoulutuksen omaavien aikuisten koulutustasoa. Se tapahtuisi vuosina 2003–2007 toteutettavana toimenpideohjelmana, joka tavoitteen kiireellisyyden ja kohderyhmän laajuuden huomioon ottaen edellyttäisi lisäresursointia.

Noste-ohjelman viimeistely

Noste-ohjelman yleistavoitteet ja sen toteutuskonseptin yleislinjat määriteltiin parlamentaarisen aikuis-koulutustyöryhmän mietinnössä. Huhtikuussa 2002 opetusministeriö asetti parlamentaarisen aikuiskou-lutustyöryhmän kiireellisiksi katsottujen ehdotusten jatkovalmistelua varten kolme laajapohjaista työryh-mää, joista yhden tehtävänä oli laatia suunnitelmat ja ehdotukset toimenpideohjelman käynnistämisestä vuonna 2003. Viimeistelyryhmä jätti ehdotuksensa elokuussa 2002.

Ohjelman valmisteluvaiheessa oli tarkoituksena, että Noste-ohjelmaa säätelisi määräaikainen laki. Ohjelman toimeenpanoa viimeistelleen työryhmän ehdotus oli sen vuoksi kirjoitettu hallituksen esityk-sen muotoon. Lopuksi päädyttiin kuitenkin siihen, että ohjelmaa varten ei tehdä lainsäädäntöä, vaan että se toteutetaan määräaikaisena erityisrahoittei-sena ohjelmana. Valtion talousarviossa oli vuosina 2003–2007 vuosittainen määräraha, jonka käyttöä ohjattiin vuosittain annetuilla asetuksilla aikuisten koulutustason kohottamisohjelmaan myönnettävästä valtionavustuksesta. Näihin ”Noste-asetuksiin” kitey-tettiin parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän ja Noste-ohjelman viimeistelyryhmän näkemykset oh-jelman tavoitteista, sisällöistä ja toteuttamistavoista. Asetuksiin tehtiin matkan varrella lähinnä teknisiä muutoksia.

Ohjelman tavoitteet

Noste-asetuksen mukaan Noste-ohjelman tarkoituksena oli parantaa enintään perusasteen tutkinnon suorittaneiden aikuisten työelämässä pysymistä ja urakehitystä, lieventää suurten ikäluokkien eläkkeelle siirtymisen aiheuttamaa työvoimavajasta ja vaikuttaa osaltaan työllisyysasteeseen. Perustelut näiden tavoitteiden asettamiselle oli esitetty viimeistelytyöryhmän muistiossa.

Vähän koulutettujen työelämässä pysymisen ja urakehityksen parantaminen

Vähän koulutettujen työelämässä pysymisen ja urakehityksen parantamistavoitetta viimeistelytyöryhmä perusteli erityisesti tasa-arvonäkökulmasta.

"Koulutuksesta on tullut yhä tärkeämpi edellytys työelämässä ja yleensä yhteiskunnassa toimimiselle. Riittävä koulutustaso antaa mahdollisuudet sijoittua työmarkkinoille ja ehkäisee työttömyyttä ennalta pienentämällä riskiä joutua työttömäksi. Se parantaa työntekijän kykyä kehittyä omassa työssään ja osallistua tarvittavaan täydennyskoulutukseen sekä parantaa hänen mahdollisuuksiaan liikkua työmarkkinoilla ammatista, työpaikasta ja alueelta toiseen.

Nuorten kohdalla riittäväksi koulutustasoksi on katsottu vähintään lukion tai ammatillisen peruskoulutuksen suorittaminen. Vaikka oppivelvollisuus päättyy peruskouluun, sen suorittamista ei siis vielä pidetä riittävänä. Koulutuspolitiikan tavoitteena on, että mahdollisimman suuri osa ikäluokasta jatkaa koulutustaan peruskoulun jälkeen. Nykyisin työmarkkinoille siirtyy pelkän peruskoulun varassa ikäluokasta noin 16 %. Erilaisin tukitoimenpitein osuutta pyritään vähentämään.

Työelämässä olevien aikuisten kohdalla perusasteen jälkeisen tutkinnon suorittaminen on edistänyt heidän sijoittumistaan työmarkkinoille ja luonut pohjan osaamisen ajantasaistamiselle työn yhteydessä tai erilaisessa lisäkoulutuksessa. Ilman tällaista tutkintoa olevien tilanne on ollut jo lähtökohtaisesti heikompi. Kun lisäksi työmarkkinoille tulevista nuorista on jo parinkymmenen vuoden ajan viisi kuudennesta ollut perusasteen jälkeisen tutkinnon suorittaneita, on enintään perusasteen tutkinnon suorittaneiden suhteellinen kilpailuasemakin jatkuvasti heikentynyt."

Perusteluissaan viimeistelytyöryhmä viittaa myös tutkimustuloksiin siitä, miten peruskoulutuksen taso on vahvassa yhteydessä myös aikuiskoulutukseen osallistumiseen, ja miten työmarkkina-asema, sosioekonominen asema ja koulutustausta ovat yhteydessä siihen, millaisena ihmiset kokevat koulutusmotivaationsa tai oppimiskykynsä.

"Työttömät, työntekijäasemassa olevat sekä vailla ylempään toiseen asteen koulutusta olevat työlliset ovat vähemmän kiinnostuneita koulutuksesta kuin muut, kokevat muita enemmän ettei koulutuksesta ole hyötyä, kokevat muita enemmän epäonnistumisen pelkoa ja katsovat muita enemmän, että vähäinen pohjakoulutus on esteenä koulutukseen osallistumiselle."

Suurten ikäluokkien eläkkeelle siirtymisen aiheuttaman työvoimavajauksen lieventäminen

Viimeistelytyöryhmän perustelut tavoitteelle lieventää suurten ikäluokkien eläkkeelle siirtymisen aiheuttamaa työvoimavajasta lähtivät liikkeelle yleisestä väestökehityksestä. Lisäksi niissä kiinnitettiin huomiota vailla perusasteen jälkeistä koulutusta olevien muita vähäisempiin mahdollisuuksiin lieventää työvoimavajasta.

"Suurten ikäluokkien aiheuttama poistuma työmarkkinoilta kohdistuu erityisesti suoritustason ammatteihin. Näissä ammateissa poistuma tulee aiheuttamaan työvoimavajasta erityisesti hoito- ja palvelutyössä, joissa työpaikkojen kokonaismäärä kasvaa, sekä rakennustyössä, teollisessa työssä, toimistotyössä sekä maa- ja metsätaloustyössä, vaikka niiden tarvitsema työvoiman määrä laskeekin.

Vapautuviin tehtäviin palkattavilta henkilöiltä vaaditaan yhä yleisemmin monipuolista ammatillista osaamista, kommunikaatiotaitoja sekä tieto- ja viestintätekniikan hallintaa, eikä paikkoja juurikaan täytetä pelkän perusasteen koulutuksen suorittaneilla. Vailla perusasteen jälkeistä koulutusta olevilla on myös työvoimapulatilanteessa muita suurempi riski jäädä työttömäksi."

Perusteluissa kiinnitettiin huomiota myös ohjelman ajoitukseen.

"Ohjelman ajoitus antaisi koulutustasoaan kohottaneille erityisen hyvät mahdollisuudet hyödyntää uutta osaamistaan työelämässä. Yritysten kannalta ohjelma ajoittuisi ajanjaksoon, jolloin työvoiman saatavuusongelmista voi muodostua keskeinen tuotannon rajoite."

Työllisyysasteeseen vaikuttaminen

Työllisyysasteeseen vaikuttamisen viimeistelytyöryhmä näki erityisesti sosiaaliturvan rahoittamisen näkökulmasta.

"Työllisyysasteen jääminen alhaiseksi pitkällä aikavälillä merkitsisi, että toimeentulojärjestelmien piirissä olevien määrä olisi suuri ja sosiaaliturvan rahoittaminen olisi vaikeaa. Työllisyysasteen nostaminen ja työvoimavarojen laajempi ja tehokkaampi käyttö lieventäisi ongelmaa vähentäessään menoja ja lisätessään vero- ja rahoituspohjaa." ...

"Ennakoiva koulutus vähentäisi tuotantorakenteiden ja teknologian muutoksissa työttömiksi joutuvien määrää ja vaikuttaisi siten osaltaan työttömyysasteeseen".

Ohjelman toteuttamistapa

Noste-ohjelman toteuttamistapa määräytyi kolmesta suunnasta. Noste-asetuksissa ja valtion talousarvioissa tehtiin ratkaisuja tarjottavan koulutuksen sisällöstä, määrällisestä tasosta ja kohdentumisesta, opintoihin hakeutumisen ja opintojen läpiviemisen tueksi tarjolla olevista tukitoimista sekä ohjelman toteuttamiseen liittyvästä yhteistyöstä ja verkottumisesta. Seuraavassa tarkastellaan niitä tarkemmin.

Mitä koulutusta, kenelle ja kuinka monelle?

Ohjelmassa tarjottava koulutus

Noste-asetuksen mukaan ohjelmassa voitiin suorittaa ammatillisia perustutkintoja, ammattitutkintoja ja erikoisammattitutkintoja ja niiden osia, tietokoneen ajokortteja ja niiden osia, vuodesta 2007 lähtien myös tietotyötutkintoja, ja lisäksi viedä kesken jäänyt

peruskoulu tai lukio loppuun. Viimeistelytyöryhmän perustelujen mukaan opintotavoitteista tärkein oli ammatillisen tutkinnon tai sen osan tai osien suorittaminen.

Ikäraja

Ohjelman tarkoituksena oli parantaa enintään perusasteen tutkinnon suorittaneiden aikuisten osaamista. Viimeistelytyöryhmän perustelujen mukaan 30 vuoden alaikärajan tarkoituksena oli tehdä selväksi, että kyseessä on aikuisille tarkoitettu ohjelma. Poikkeuksen alaikärajasta tekivät perusopetuksen keskeyttäneet. Koska heidän asemansa työmarkkinoilla katsottiin olevan erityisen vaikea, alaikärajaksi perusopetuksen loppuun suorittamisessa määriteltiin 25 vuotta.

Yläikärajaksi asetettiin alun perin 54 vuotta. Viimeistelytyöryhmän mukaan yläikärajan haluttiin olevan sellainen, että koulutuksen hyödyntämiseen ennen eläkeikää jäisi riittävästi aikaa. Jo ohjelman toisena toimintavuonna yläikäraja nostettiin 59 vuoteen. Asetuksen esittelymuistion mukaan alkuperäisen yläikärajan katsottiin antavan ristiriitaisen viestin suhteessa hallituksen tavoitteeseen myöhentää keskimääräistä eläkkeellesiirtymisikää.

Osallistujien koulutustausta

Ohjelmassa vähiten koulutusta saaneiksi määriteltiin enintään perusasteen tutkinnon suorittaneet. Yleisivistävässä koulutuksessa rajausta oli selkeä: ylioppilaat eivät kuuluneet Noste-ohjelman piiriin. Ammatillisessa koulutuksessa ei ollut itsestään selvää, mitkä historiallisesti hyvinkin monimuotoisen ammatillisen koulutusjärjestelmän koulutukset olisi katsottava perusasteen jälkeisiksi tutkinnoiksi. Opetusministeriö päätyi antamaan asiasta ohjeet ohjelman toteuttajille (Opetusministeriö 2004). Ohjeen mukaan suorittamisajankohdasta riippumatta kaikki vähintään kahden vuoden laajuiset ammatilliset koulutukset ja tutkinnot määriteltiin ohjelman toimeenpanon näkökulmasta perusasteen jälkeisiksi tutkinnoiksi.

Osallistujien työmarkkina-asema

Noste-asetuksen mukaan ohjelman tuli kohdistua pääasiassa työssäkäyviin. Viimeistelytyöryhmän perustelujen mukaan ohjelma oli kuitenkin avoin kaikille sen piiriin kuuluville henkilöille työmarkkina-asemasta riippumatta. Työttömät voisivat siis osallistua, mutta pääosin työttömien koulutusmahdollisuuksista huolehdittaisiin kuitenkin työvoimapolitiittisen aikuiskoulutuksen avulla.

Ohjelman määrällinen taso

Parlamentaarinen aikuiskoulutustyöryhmä oli esittänyt, että ohjelman tulisi tavoittaa 80 000–120 000 henkilöä eli 20–30 % ohjelman kohderyhmästä. Käytännön budjettialoudessa tällaiseen laajuuteen ei kuitenkaan ollut mahdollisuuksia. Ohjelman tavoitelaajuus määrytyi vuosittaisissa talousarvioissa ilmaistujen osallistujatavoitteiden kautta. Yhteensä näistä muodostui tavoitteeksi, että koulutukseen osallistuisi 39 100 henkilöä, mikä vastaa hieman yli 10 % kohderyhmästä.

Opintoihin hakeutumista ja opintojen läpiviemistä tukevat toimet

Viimeistelytyöryhmän perustelujen mukaan enintään perusasteen tutkinnon suorittaneet ovat tutkimusten mukaan selvästi keskimääräistä vähemmän kiinnostuneita koulutuksesta, katsovat muita enemmän, että koulutuksesta ei ole hyötyä, kokevat muita enemmän epäonnistumisen pelkoa ja tarvitsevat keskimääräistä enemmän tukea opinnoissaan. Siksi heidän opintoihin hakeutumistaan ja opiskeluun motivoitumistaan tulisi edistää erityistoimin.

Hakeutumista edistävät toimet

Noste-asetuksen mukaan ohjelman rahoitusta voitiin käyttää hakevaan toimintaan, tiedotukseen ja neuvontaan sekä muihin toimiin, joilla edistetään koulutukseen hakeutumista.

Viimeistelytyöryhmän mukaan hakevalla toiminnalla tarkoitettiin toimintaa, jossa ohjelman piiriin kuuluvia henkilöitä pyrittiin tavoittamaan heidän

tavanomaisissa elämänympäristöissään. Heille annettiin tietoa ohjelman tarjoamista opintomahdollisuuksista ja niiden merkityksestä sekä opintoihin liittyvistä käytännön kysymyksistä. Hakevaan toimintaan katsottiin olevan luontevat edellytykset esimerkiksi ammattiyhdistysliikkeellä ja muilla kansalaisjärjestöillä, joiden jäseniä ohjelman piiriin kuuluvien joukossa merkittävästi on. Tiedotuksessa ja neuvonnassa katsottiin olevan keskeisellä sijalla oppilaitosten aktiivinen yhteistyö työpaikkojen kanssa.

Maksuttomuus

Noste-ohjelman vuosittaisissa yleisohjeistoissa annettiin Noste-avustuksen hakijoille ohjeita muun muassa hyväksyttävistä kustannuksista. Ohjeiden mukaan opiskelijoilta ei voitu periä opiskelijamaksuja lukuun ottamatta näyttötutkintoon osallistuvilta perittävää lakisääteistä tutkintomaksua.

Viimeistelytyöryhmän perusteluissa todettiin, että Suomen koulutuspoliittisen linjan mukaan tutkintotavoitteisessa koulutuksessa ei ole opiskelijamaksuja. Ohjelman piiriin kuuluvasta koulutuksesta opiskelijamaksuttomia ovat koulutukset, joiden tavoitteena on perusopetuksen oppimäärän, lukion tai ammatillisen peruskoulutuksen suorittaminen. Perustelujen mukaan Noste-ohjelmassa järjestettävä koulutus voitiin kokonaisuutena rinnastaa niihin koulutuksiin, joista opiskelijamaksuja ei peritä. Sen vuoksi perusteluissa katsottiin, että ohjelmaan osallistuvilta ei pitäisi periä opiskelijamaksuja myöskään ammatitutkintoon tai erikoisammattitutkintoon eikä tietokoneen ajokorttiin valmistavassa koulutuksessa.

Opiskelun tukitoimet

Noste-asetuksen mukaan Noste-rahoitusta voitiin käyttää opiskelunvalmiuksia parantaviin ja välineineopintoihin, opinto-ohjaukseen, opintojen ja opiskelun henkilökohtaistamiseen ja muihin opiskelua tukeviin toimiin. Noste-rahoitusta voitiin käyttää opiskelun tukemiseen myös valtionosuusrahoitteisessa ammatilliseen tutkintoon valmistavassa, perusopetuksen oppimäärän suorittamiseen sekä aikaisemmin keskeytyneiden lukio-opintojen loppuunsaattamiseen tähtäävässä koulutuksessa.

Yhteistyö ja verkottuminen

Oppilaitosten alueellinen yhteistyö

Noste-asetusten mukaan Noste-rahoitusta myönnettiin ensisijaisesti alueellisiin hankkeisiin, joissa järjestettiin sekä opintoihin hakeutumista edistäviä toimia, koulutusta ja tutkintotilaisuuksia että opiskelun tukitoimia.

Asetuksen esittelymuistion mukaan alueella eri oppilaitoksissa tarjolla olevat mahdollisuudet näytettyisivät silloin ohjelman piiriin kuuluville henkilöille kokonaisuutena ja he voisivat muodostaa omat opiskeluohjelmansa tarvittaessa eri oppilaitosten tarjonnasta ilman erillistä asiointia kunkin oppilaitoksen kanssa. Myös tiedotus ja muu opintoihin hakeutumista edistävä toiminta voitaisiin tällöin suunnitella kokonaisuutena.

Kolmikantayhteistyö

Noste-asetuksissa edellytettiin ohjelman toteuttamisessa harjoitettavan kolmikantayhteistyötä useilla tasoilla. Koulutuksen järjestäjien edellytettiin toimivan koulutuksen työpaikkakohtaisessa toteuttamisessa yhteistyössä työnantajan ja työntekijöiden kanssa. Lääninhallitusten ja työvoima- ja elinkeinokeskusten yhteistyöeliminä toimivat alueelliset ennakointi- ja hankintatoimikunnat, jollei muusta oltu sovittu. Opetusministeriölle asetettiin velvoite asettaa Nosteelle ohjausryhmä, jossa on työelämän järjestöjen edustus.

Viimeistelyryhmän perusteluissa todettiin, että Noste-ohjelman tarkoitus oli kohottaa erityisesti työssä olevien koulutustasoa. Siksi oli perustelujen mukaan välttämätöntä, että ohjelma suunniteltiin ja toteutettiin yhteistyössä työelämän kanssa. Työpaikkakohtaista yhteistyötä pidettiin erityisen tärkeänä siksi, että työssä olevien osallistuminen koulutukseen edellyttää usein opiskelujärjestelyjä, jotka edellyttävät mahdollisimman vähän työstä irrottautumista.

Ohjelman toimintatapojen siirtäminen muuhun aikuiskoulutukseen

Viimeistelytyöryhmän ehdotukseen laiksi aikuisten koulutustason kohottamisohjelmasta sisältyi lain tarkoituspäälään ehdotus, jonka mukaan ohjelmassa kehitetään opintoihin hakeutumista edistäviä toimia, koulutuksen alueellista organisointia ja työelämäyhteistyötä sekä opiskelun tukitoimia aikuiskoulutuksessa yleisesti hyödynnettäväksi.

Perusteluissa työryhmä katsoi, että erillisenä toteutettava ohjelma tarjoaisi tavanomaista paremmat mahdollisuudet myös koulutuksen kehittämiseen. Ratkaisuja, joita ohjelmassa kehitettäisiin, hyödynnettäisiin aikuiskoulutuksen yleisessä kehittämisessä.

Asiaan palattiin, kun hallitus hyväksyi koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman vuosille 2007–2012. Suunnitelmaan sisältyi kannanotto, jonka mukaan suunnittelukaudella laajennetaan Noste-ohjelman aikana syntyneitä hyviä käytäntöjä koko aikuiskoulutuksen toimintatavoiksi.

Aikuiskoulutukseen osallistuminen ja Noste

Ari Antikainen, Joensuun yliopisto

Aikuiskoulutukseen osallistumisen erojen syistä

Aikuiskoulutuksella on yhteyksiä ainakin kansalaisyhteiskuntaan, valtioon, ja talouteen. Siten sen tavoitteiksi ja vaikutuksiksi on esitetty edesauttaa kulttuurista vapautumista – kuten lukutaidon kehittymistä, poliittista demokratiaa, yhteiskunnallista kiinteyttä ja taloudellista tehokkuutta ja tuottavuutta. 1990-luvun puolivälistä alkaen ovat elinikäiseen oppimiseen liitetyt taloudelliset tavoitteet olleet ensisijaisia.

Aikuiskoulutukseen osallistumista on tutkittu erityisesti teollisesti kehittyneissä maissa varsin yhtäläisin kansallisin haastattelututkimuksin vuosikymmeniä. Työhön ja ammattiin liittyvän aikuiskoulutuksen kasvu, jota on kutsuttu myös 'hiljaiseksi räjähdykseksi', on tapahtunut tietoyhteiskunnan ja tietointensiivisten työpaikkojen kehityksen myötä. Kaikkialla aikuiskoulutukseen osallistuminen vaihtelee yrityksen tai vastaavan työnantajan koon ja työntekijöiden sosioekonomisen aseman ja koulutustason mukaan. Maiden välillä on kuitenkin systemaattisia eroja. (Desjardins, Rubenson & Milena 2006.)

Maiden väliset erot noudattavat hyvinvointivaltion ja sen rinnalle rakennetun kilpailuvaltion mallin mukaisia eroja. Korkein osallistumisen taso on Pohjoismaissa, missä noin 50 prosenttia aikuisväestöstä

on osallistunut aikuiskoulutukseen edeltävien 12 kuukauden aikana. Keski-Euroopan maissa, joissa hyvinvointivaltion malli pohjautuu korporativistiseksi tai konservatiiviseksi kutsuttuun malliin, ja Iso-Britanniassa ja Yhdysvalloissa sekä vastaavissa lähinnä liberaalin mallin maissa osallistumisen taso on aiempina vuosikymmeninä ollut selvästi Pohjoismaita matalampi. Itse asiassa OECD-maiden keskiarvo on ollut 15–20 prosenttiyksikköä matalampi kuin Pohjoismaissa. Viime vuosina erot ovat kuitenkin myös kaventuneet erityisesti niin, että osallistumisen taso on kohonnut Iso-Britanniassa ja Yhdysvalloissa. Näissä pohjaltaan liberaalin mallin maissa osallistumisen vaihtelut ovat kuitenkin olleet suuret. Pohjoismaisen mallin vahvuuksia ovat olleet korkean osallistumisen tason ohella julkisen rahoituksen korkea osuus ja yleissivistävän tai harrastustavoitteisen koulutuksen korkea osuus. Lisäksi naisten ja vanhojen ikäluokkien osallistuminen on ollut kansainvälistä kärkeä. (Esping-Andersen 1990; Tuijnman & Hellström 2001; Antikainen 2009.)

Matalin aikuiskoulutukseen osallistumisen taso on ollut tutkimuksiin osallistuneista maista Välimeren maissa, erityisesti entisissä sotilasdiktatuureissa, ja

Euroopan Unionin uusissa jäsenmaissa eli Itä-Euroopan siirtotalouksissa. Tuoreimpien tulosten mukaan myös eräissä Euroopan Unionin uusissa jäsenmaissa kuten erityisesti Sloveniassa ja myös esimerkiksi Virossa on tapahtunut aikuiskoulutukseen osallistumisen nousua. (EU 2009).

Suomen koulutusjärjestelmä, yhtenäiskoulumallin mukainen peruskoulu, oppilaitosmuotoinen ammatillinen koulutus, valtiollinen korkeakoulu-laitos ja kansainvälisestä näkökulmasta korkealle arvostettu ja laaja aikuiskoulutus, noudattaa varsin paljon pohjoismaista mallia. Aikuiskoulutuksessa suomalaisten osallistumisen havaittiin mm. OECD:n maatutkinnassa poikkeavan muista Pohjoismaista siinä, että sosioekonomisen aseman, koulutustason ja iän mukaiset erot olivat Suomessa hieman OECD-maiden keskiarvoa ja selvästi muita Pohjoismaita korkeammat. Toisen asteen tutkintoa suorittamattomien korkea osuus sopi huonosti tietoyhteiskunnan kehittämisen ja elinikäisen oppimisen tavoitteisiin. Ilmeisesti tämä oli taustana parlamentaarisen aikuis-koulutustyöryhmän esitykseen erillisen toiminta-ohjelman – siis Nosteen - käynnistämisestä toisen asteen tutkintoa suorittamattomille, mutta asiaan vaikutti myös ammattiyhdistysliikkeen mm. laman opetuksena herännyt huoli jäsentensä koulutuksesta ja työpaikkojen pysyvyydestä sekä työnantajain ja hallituksen huoli työvoiman saatavuudesta väestön harmaantuessa. Tulopoliittisten neuvottelujen kautta aloite eteni hallitusohjelmaan ja edelleen opetusministeriön toimeenpanosuunnitteluun. (Antikainen 2007; Opetusministeriö 2002a ja b.)

Kansainvälisiä kokemuksia hankkeista vähän koulutetuille

Vähän koulutetut (low educated, low qualified, low skilled) ovat varsin yleisesti julkisen vallan tuen ja erityisohjelmien kohderyhmänä (Antikainen 2008). Sellaisissakin maissa, joissa toisen asteen tutkinto kuuluu oppivelvollisuuteen tai on muutoin tapana suorittaa, on ohjelmia koulutuksen keskeyttäville ja maahanmuuttajille. Nytemmin myös Euroopan Unioni on asiassa aktivoitunut kuten seuraava vapaasti suomennettu kommunikation teksti osoittaa (EU 2006):

Laajentuva osallistuminen aikuiskoulutukseen ja sen tekeminen oikeudenmukaisemmaksi on ratkaisevaa. Kaikilla asianosaisilla on toimintaroolinsa, mutta julkisten viranomaisten on johdettava esteiden raivaamista ja luotava edellytyksiä, erityisesti keskittyen matalasti koulutettuihin. Tähän sisältyy oppijakeskeisempään lähestymistapaan perustuvan korkealaatuisen ohjauksen ja tiedottamisen kehittäminen, ja lisäksi taloudellisten kannustimien kohdentaminen yksilöille sekä tuki paikallisten kumppanuuksien muodostamiseen. (Message 1)

Parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän mietinnössä yksityiskohtaisemmat kansainväliset katsaukset koskevat Pohjoismaita. Ainakin Ruotsin Kunskapslyftet- ohjelmalla on ollut huomattava vaikutus suomalaisen keskusteluun. Ruotsin tiedontason kohotamisohjelma oli paljon Nostetta suurempi hanke osanottajinaan yli puoli miljoonaa ihmistä. Sitä on kutsuttu Ruotsin kaikkien aikojen suurimmaksi koulutusreformiksi. Lisäksi se oli sekä kuntapohjaiselta alueelliselta organisaatioltaan että monipuolisemmalta sisällöltään Nosteesta eroava. Ohjelman avulla aikuiskoulutusta laajennettiin ja uudelleenorganisoi-tiin. Sen sijaan ohjelma ei onnistunut tavoittamaan työttömiä, vaikka tavoitteena oli juuri työttömyyden vähentäminen (Friberg 2001). Sam Paldanius (2001) päättelee väitöskirjassaan, että erityisesti työttömät kokivat ohjelman ylhäältä ohjatuksi ja siten vieraaksi. Kansainvälisen tutkijaryhmän ekonometrinen analyysi ohjelman työllisyys- ja tulovaikutuksista tutkitulla aikavälillä ei ollut kovin myönteinen (Albrecht, van Berg & Vroman 2005).

Tanskassa aikuiskoulutus on noussut keskeiseen asemaan kilpailuvaltiollisen mallin mukaisessa työmarkkinauudistuksessa. Siellä on uudistuksen luon-teen mukaisesti keskitytty tutkintojen sijaan lyhyisiin kursseihin. Huomionarvoista on kuitenkin, että uudistuksessa oli aluksi tarkoitus leikata huomatta-vasti työttömyysturvaa, mutta sitten havaittiin, ettei se pohjoismaisesta kulttuurista johtuen toimi, vaan muuttaisi uudistuksen aktiivisesta puolustukselliseksi Yhdysvaltojen ja Englannin liberaalin mallin mukai-sesti (Torfing 2001). Puhtaasti kilpailuvaltiollinen ei Tanskan uudistukseen ole.

Islannissa perustettiin joulukuussa 2002 työntekijöiden keskusliiton ja työnantajien keskusjärjestön

toimesta koulutuspalvelujen keskus, jonka kohderyhmänä on toisen asteen tutkintoa suorittamattomat. Heidän osuutensa työssä käyvistä onkin noin 40 prosenttia. Keskus on saanut maan opetusministeriöltä tehtäväkseen mm. edistää opitun tunnistamisen strategioita ja menettelyjä. Siis kolmikanta toimii Islannissakin matalasti koulutettujen aktivoimiseksi. (Nordvux 2007; Luukkainen 2007.)

Norjassa toisen asteen koulutus kuuluu nykyään oppivelvollisuuteen. Lisäksi on erityisiä ohjelmia toisen asteen tutkintoa vaille oleville aikuisille. Työssä ja työelämän ulkopuolella oleville on tarjolla osaamisen kehittämisohjelma, Kompetansereform (Competence Reform) (Ure 2007). Pätevyysuudistuksen elinikäisen oppimiseen ja osaamiseen nyky-yhteiskunnassa liittyvät tavoitteet ja niitä toteuttavat toimet olivat erittäin kunnianhimoisia. Erityisesti vähän koulutettujen osalta tulokset osoittautuivat kuitenkin rajoittuneiksi. Norjan kokemusten pohjalta onkin pääteltävissä, että ainakin vähän koulutettujen osalta työssä oppiminen on asianmukaisin ja tehokkain oppimis- ja opetusmuoto ja valtion rahoitus toimivien rahoitusmuoto (Payne 2006).

Ehkä kiinnostavimmat esimerkit Pohjoismaiden ulkopuolelta löytyvät Iso-Britanniasta. Maalla on monia muita maita pitempi perinne projekteista ilmeisesti jo siitä syystä, että pääministeri Margaret Thatcher aloitti hyvinvointivaltion purkamisen muuta aiemmin. Siellä toimii lähtökohdiltaan erilaisia projekteja, ja britit ovat uranuurtajia hakevassa toiminnassa.

Brittiläiset projektit ja ohjelmat näyttävät edustavan karkeasti kahta lähestymistapaa, joissa tosin on yhteisiä piirteitä. Ensinnäkin kohderyhmää voidaan lähestyä sen omassa asuinyhteisössä, siis kaupunginosassa tai kylässä. Eräässä hankkeessa havaittiin toimivaksi sellainen tapa, että menttiin juttelemaan lasten leikkipuistoon vanhempien, lähinnä äitien kanssa. Joka tapauksessa asuinyhteisö ja sen arkipäivän järjestys ovat siis lähtökohtana. Kasvokkain keskusteleminen on se parhaaksi osoittautunut metodi – kuten kaikissa hankkeissa. (Watson & Tyers 1998; Luukkainen 2007.)

Toiseksi kohderyhmää voidaan lähestyä työyhteisön tai ammattiosaston kautta. Tällainen hanke on kansallinen Ammattiliiton Oppimisrahasto-ohjelma

(Union Learning Fund-programme). Ohjelma käynnistyi vuonna 1998, ja tänä vuonna on siis menossa kymmenes vuosi ja kierros. Englannin hallituksen tavoitteena on ohjelman avulla edistää koulutusyhteiskunnan tai oppimisyhteiskunnan muodostumista. Ohjelma toimii läheisessä yhteistyössä ammattiliittojen kanssa auttaen liittoja selvittämään myös koulutettavien lähtökohtia, tarpeita ja toiveita sekä pyrkien ylläpitämään koulutusaktiivisuutta pitkällä tähtäimellä. Samalla ammattiliittojen profiili ja työpaikkaorganisaatio voivat vahvistua.

Ohjelmaa seurataan monipuolisesti haastatteleamalla työnantajia, ammattiliittojen edustajia, ammattiliittojen oppimisedustajia (siis opintoluotseja vastaavia henkilöitä; eräässä toisessa hankkeessa heitä kutsutaan koulutuslähetteläiksi) ja kouluttautujia. Esimerkiksi kierrosten 4–7 tuotokset ja tulokset eli 4 vuoden sato ovat vaikuttavia (Shaw et al. 2006). Yli 150 000 osanottoa koulutuksiin on tapahtunut, 11 000 oppimisedustajaa (siis SAK:n pätevyysluotseja vastaavaa) on koulutettu, kuutisen sataa koulutuskeskusta ja noin 1700 kurssia on kehitetty, ja kolmisentuhatta työnantajaa on kiinnitetty toimintaan. Myös kysely- ja haastattelutulokset osoittavat tuloksellisuuden. Lähes kaksi kolmesta opiskelijasta on sitä mieltä, että ilman ohjelmaa he eivät olisi harkinneet kouluttautumista, ja kolme neljästä katsoo että ohjelma on rohkaissut heitä opiskelemaan tulevaisuudessa. Kaksi kolmesta osallistuneesta työnantajasta on kehittänyt sopimuksen koulutustoimintaa varten (Learning Agreement), ja kolmannes on kehittänyt elinikäisen oppimisen ohjelman työpaikalleen. Oppimisedustajia ja ammattiliittoja koskevat tulokset eivät ole yhtä menestyksellisiä: aikaansaavien oppimisedustajien ohella noin puolet oppimisedustajista ei ole ollut aktiivisia. Syyksi he ilmoittavat ajanpuutteen tai työnantajan tuen puutteen. Monet ammattiliitot eivät ole tehneet koulutusta koskevia strategisia suunnitelmia.

Pohjoismaiset kokemukset siis tukevat Nosteen lähestymistapaa niin työssä oppimisen painottamisen osalta kuin valtion ja julkisen vallan roolin osalta. Kjell Rubenson (2007, 61) katsookin, että kohderyhmälle korvamerkitty rahoitus vähäosaisille ryhmille on jo osa pohjoismaista kokemusta ja sen mukaista mallia. Erityisesti yhteistyökumppanien käytöstä pohjoismaisilla ja suomalaisilla hankkeilla

on opittavaa niin pitkän korporativistisen perinteen omaavasta Saksasta ja muista Keski-Euroopan maista että liberaalista Iso-Britanniasta. Pohjoismainen varovaisuus tässä suhteessa on toki ymmärrettävissä sitä kokemusta vasten, ettei projektien moninaisuus voi korvata suurta hyvinvointivaltion projektia.

Noste interventiona aikuis-koulutukseen osallistumiseen

Noste voidaan nähdä valtiollisena interventiona – tai kolmikantaisena valtiollisena interventiona – aikuiskoulutukseen osallistumiseen. Silloin viitataan siis sen syntyyn ja toteutukseen valtiovallan ja työmarkkinajärjestöjen erityisenä tavoitteellisenä väliintulona ammatillisen aikuiskoulutuksen vallitsevaan toteutumiseen. Maksuttoman tutkintokoulutuksen rajaan vain 30–59-vuotialle vailla toisen asteen tutkintoa oleville on muodoltaan positiivinen erityiskohtelu. Onko se siis tasa-arvoista? Mm. Torsten Husénin (1972) vastaus on myönteinen. Hän erottaa toisistaan tasa-arvon suppean ja laajan tulkinnan tai konservatiivisen, liberaalin ja radikaalin tulkinnan mukaan, sisällytetäänkö interventio eriarvoisuutta aiheuttaviin tekijöihin tasa-arvoisten mahdollisuuksien käsitteeseen vai ei. Suppea tulkinta tarkoittaa sitä, että tasa-arvoiset mahdollisuudet katsotaan toteutuneiksi silloin, kun on poistettu muodolliset esteet yksilöiden tai ryhmien koulutukseen pääsylle. Laaja tulkinta lähtee siitä, että koulutustuotosten eriarvoisuuden vähentäminen ei onnistu parhaiten kohtelemalla kaikkia yksilöitä ja ryhmiä täsmälleen samalla tavoin, vaan ottamalla huomioon kunkin ryhmän erityisyyden ja sallimalla intervention eroja aiheuttaviin tekijöihin. Käytännölliset perustelut ovat puolestaan siinä, että kokemukset osoittavat resurssien valuvan korkeammin koulutetuille ja parempiosaisille elleivät säännökset – siis erityisesti korvamerkitty rahoitus - sitä estä (Rubenson 2003).

Vähän koulutettujen osallistumista opiskeluun voidaan edistää ainakin kolmella keinolla: ensinnä tekemällä tutkimusta osallistumista ehkäisevistä tekijöistä ja vaikuttamalla niihin, toiseksi muovaamalla koulutusta kohti opiskelija- tai käyttäjälähtöisempää mallia ja kolmanneksi muuttamalla yleistä puhetapaa osallistumisesta ja osallistumattomuudesta eli kult-

tuurisen vaikuttamisen keinoin (Holi 2007). Mitä havaintoja Nosteesta voidaan tehdä näiden keinojen käytössä?

Osallistumisen ja osallistumattomuuden tutkimusperinne on meillä runsas, siis pohjatietoa on saatavilla. Nosteen alussa kohderyhmää tarkasteltiin AKU2000-tutkimuksen valossa (Kokkila 2003), ja sen jälkeen on vuosittain seurattu Nosteen toimijoita, siis tehty tutkimusta organisaation toiminnasta. Tutkimushavaintoja ja tulkintoja on pyritty levittämään kentän toimijoille Nosteen verkkosivujen, kokousten ja seminaarien avulla. Lisäksi hakevasta toiminnasta ja opiskelun ohjauksesta ja tukitoimista on julkaistu opaskirjat (Pakaste & Laukkanen 2006; Hulkari & Pakaste 2007; Hulkari, Kosonen, Luukkainen & Pakaste 2008). Tutkimus on ollut lähinnä seurantaa ja arviointia, toimintatutkimuksen tekemiseen esimerkiksi kehittävän työntutkimuksen tapaan ei ole päädytty.

Miten koulutusta on pyritty muovaamaan käyttäjälähtöisempään suuntaan? Ainakin niin, että lähtökohtana on ollut Noste-ryhmän vahvuus eli työelämän kokemus ja elämäkokemus. Lisäksi hakevan toiminnan kehittelyn, mukaan lukien pätevyysluotsien käytön (Laukkanen 2005) ja koulutuksen henkilökohtaistamisen, pyrkimyksen opinto-ohjauksen kehittelyyn ja opiskelun tukitoimet lukisin ainakin suureksi osaksi tähän käyttäjälähtöisyyden tavoitteeseen. Sen sijaan koulutuksen muu pedagoginen ja sisällöllinen toteuttaminen on suurelta osin jätetty järjestelmän tehtäväksi ilman väliintuloa. Olemme siis luottaneet näyttötutkintojärjestelmään, ammatillisen aikuiskoulutuksen oppilaitoksiin ja kouluttajiin, kuten professionaaleihin/ammattilaisiin tulee luottaa.

Entä mikä on ollut osallistumista ja koulutusta koskeva puhetapa? Kohderyhmää tulee lähestyä kunnioittavasti ja vastuullisina aikuisina. Tätä korostaa myös se Knud Illeriksen (2006) havainto, jonka mukaan matalasti koulutetut suhtautuvat hyvin ambivalentisti eli kaksijakoisesti koulutukseen hakeutumiseen ja siten hyvin vähäinen seikka voi sen ratkaista. Koulutus tulisi nähdä mahdollisuutena, ei pakkona. Opiskelun taloudellisen merkityksen ohella tulisi olla nähtävissä sen sosiaalinen ja henkilökohtainen merkitys. Suomalaisessa kulttuurissa koulunkäynti on ollut seitsemän veljeksensä ajoista alkaen

koulunpenkillä istumista. Tutkijoina korostimme alusta alkaen sitä, että näyttötutkintojärjestelmä eroaa monissa suhteissa ”koulunpenkillä istumisesta”, mutta ei media eikä aina kaikki toimijatkaan tätä täysin ymmärtäneet tai muistaneet. Toki hankkeen viljelemä ilmaisu ”pulpettikammosta” on toiminut vastaiskuna syvään juurtuneelle puhetavalle samoin kuin varsin yleisesti levinnyt iskulause ”osaamista on, mutta paperit puuttuu”.

Interventiota aikuiskoulutukseen osallistumiseen voidaan tarkastella myös itse osallistumisen sosioekonominen mallin (pattern) suhteen. Silloin siis tarkasteltaisiin vaikuttaako interventio siihen, että koulutukseen osallistuminen vaihtelee sosioekonomisen aseman, koulutustason, sukupuolen ja iän mukaan. On tietenkin epärealistista olettaa ja toivoa näiden erojen ja niitä tuottavan usein ”koulutuksen periytyvyydeksi” kutsutun yhteiskunnallisen mekanismin katoavan, mutta tärkeää pyrkiä tutkimaan kaikkia muutoksia. Lisäksi on muistettava, että Noste-ohjelman tavoitteena on ensisijaisesti vain luoda sellaisia käytäntöjä, jotka edistäisivät vähän koulutettujen opiskelua ja että näiden käytäntöjen vakiintuminen on pitkä prosessi, joka jatkuu Nosteen päättymisen jälkeen.

Vähän koulutettujen yleinen asennoituminen koulutukseen ei tutkimusten mukaan juurikaan eroa korkeammin koulutetuista. Sen sijaan vähän koulutetut sulkevat koulutuksen itseltään ja tämän tavan saattaminen omakohtaiseen pohdintaan ja sen purkaminen edellyttää muutosta, jota voi luonnehtia identiteetti muutoksena. Siinä koulutuksellinen tai oppimisidentiteetti, joka on muodostunut elämäkokemusten myötä aina kaikkein varhaisimmasta lapsuudesta alkaen, muuttuu ratkaisevasti. Se ei siis ole helppoa, sillä siinä täytyy ottaa huomioon syvät sosiaaliset ja psykologiset esteet ja heikkoudet, jotka ”eivät yleensä ole kovin hyvin viranomaisten ymmärtämiä” kuten Illeris (2006) toteaa. (Antikainen 2006.)

Niin kansainväliset kokemukset kuin vähän koulutettujen osallistumista koskevat tutkimukset kertovat siis vakuuttavasti Noste-ohjelman haasteellisuudesta. Seuraavissa luvuissa tarkastellaan Nosteen toteutumista ensin osallistumisen määrällisestä ja rakenteellisesta näkökulmasta ja sitten hakevan toiminnan merkitysten ja vaikutusten analyysin valossa.

Hakevan toiminnan seurantatutkimuksesta

Nosteen toteutumista koskevaa seurantatutkimusta on tehty useasta syystä. Ensinnä Nosteen asema osana hallitusohjelmaa on edellyttänyt asianmukaista seurantaa. Toiseksi vuosittaisten seurantatutkimusten on ollut tarkoitus tuottaa Nosteen toimijoille tarpeellista tietoa arvioida toimintaansa. Samalla tutkimusraportit ovat olleet kaikkien asiasta kiinnostuneiden luettavissa Nosteen verkkosivuilla. Kolmanneksi ohjelman kuluessa on yhä keskeisemmäksi noussut pyrkimys luoda edellytyksiä hyviksi osoittautuneiden käytäntöjen säilymisestä ja yleistymisestä aikuiskoulutuksessa. Seurantatutkimus ja arviointitutkimus pyrkivät osaltaan näiden edellytysten luomiseen.

Lähestymistavaltaan ja metodiltaan hakevan toiminnan ja osallistumisen tutkimus on ollut seurantatutkimusta. Hakevaa toimintaa on seurattu vuosittaisin kyselyin siten kuin tutkijat Toni Kosonen ja Anne Pitkänen sitä käsittelevässä luvussa esittävät. Nosteeseen osallistumista on taas seurattu Tilastokeskuksen opiskelijatilastojen ja Opetushallituksen sekä lääninhallitusten Opti-tietojärjestelmän avulla. Lisäksi tutkijat Jonna Tossavainen ja Hanne Laukkanen käyttävät seuraavassa Tilastokeskuksen valtakunnallista aikuiskoulutustutkimusta ja opiskelijoiden sekä vertaistukihenkilöiden haastatteluja kohderyhmän osallistumisen kehitystä tutkiessaan. Metodisesti avaintekijä on siis ollut seurannan säännöllisyys.

Nosteen opiskelijat ja kohderyhmän osallistuminen aikuiskoulutukseen

*Jonna Tossavainen ja Hanne Laukkanen,
Joensuun yliopisto*

Johdanto

Noste-ohjelman tavoitteena on ollut parantaa enintään perusasteen tutkinnon suorittaneiden 30–59-vuotiaiden aikuisten työelämässä pysymistä ja urakehitystä, lieventää suurten ikäluokkien eläkkeelle siirtymisestä seuraavaa työvoimapulaa sekä vaikuttaa positiivisesti työllisyysasteeseen. Määrällisenä tavoitteena oli saavuttaa 10 prosenttia kohderyhmästä. Huhtikuun alkuun 2009 mennessä Noste-koulutuksen on aloittanut noin 25 000 henkilöä, mikä on noin 7 prosenttia kohderyhmästä. Ohjelman taustalla on elinikäisen oppimisen periaate, joka on esitetty virallisessa diskurssissa kaikille yhteisenä elämänmallina. Väestöryhmien arkielämä ja mahdollisuudet kuitenkin poikkeavat todellisuudessa toisistaan. Joensuun yliopiston Noste-tutkimus on kohdistunut kohderyhmän opintoihin hakeutumista edistävien toimien ja vähän koulutettujen osallistumisen seurantaan.

Aikuiskoulutukseen osallistuminen kiinnittyy yhä enemmän työelämään ja ammattiin tai sukupuoleen, kuin opintojen sisältöön (Kokkila 2003). Merkittävimmät koulutukseen osallistumista selittävät tekijät ovat sosiaaliluokka ja koulutustaso (Antikainen & Huusko 2007). Tarkastelemalla kohderyhmän toiminnan tapaa ja käsityksiä yksilöiden näkökul-

masta (emic) sekä määrittelemällä kohderyhmää ulkopuolelta (etic) kvantitatiivisin menetelmin on tutkimuksessa pyritty selvittämään aikuisten koulutukseen osallistumisen mallia ja tämän muutosta. Tilastokeskuksen Aikuiskoulutustutkimusaineistoa tarkastelemalla on saatu määrällistä tietoa aikuiskoulutuksen vaikutuksista ja sille ladatuista odotuksista vähän koulutettujen keskuudessa. Osallistumisen sekä koulutusmallien ja -tarpeiden tutkimuksen kautta on saatu konkreettista tietoa kohderyhmän osallistumiseen vaikuttavista tekijöistä; ehdoista, esteistä ja edellytyksistä. Lähestyessään kohderyhmäsen erityispiirteet huomioiden, on Noste-ohjelma antanut mahdollisuuden osallistumisen mallin tasa-arvoistumiselle ja elämänlaajuisen oppimisen mahdollistumiselle myös sen ulkopuolelle aiemmin jääneelle ryhmälle.

Noste-ohjelman vaikutuksia arvioidaan tarkastelemalla tutkimuksen tuloksia Nosteen tavoitteiden näkökulmasta. Noste-ohjelman vaikutuksia pohdittaessa tarkastellaan, onko ohjelma vaikuttanut siihen osallistuneiden koulutustasoon ja osaamiseen myönteisesti. Laajemmin pohditaan, miten hyvin Noste-ohjelma on istunut sen todelliselle kohderyhmälle ja onko ohjelma ollut tarpeeksi joustava vastataksien

kirjavan kohderyhmän tarpeisiin. Millaisena opiskelijat ovat kokeneet koulutuksen ja mitä se on heille antanut? Onko se vaikuttanut osallistumisen malliin ja tasa-arvoistanut aikuiskoulutusta? Valtakunnallisesti vaikuttavaksi ohjelmaksi Nosteella on ollut hyvät lähtökohdat sen synnyn ollessa kolmikantayhteistyössä. Valtakunnallisesti vaikuttavalla ohjelmalla tulee olla runsaasti yhteiskunnallisia impakteja ja yhteistyötahoja sekä suunniteltua verkostonkehittämistä. (Nurmi & Kontiainen 2000.)

Aineistot

Joensuun yliopiston Noste-tutkimus on ollut seuranta-tutkimusta. Seuranta-aineistot, joihin tämä artikkeli pääosin perustuu, on esitetty tässä kappaleessa. Nosteen kohderyhmän aikuiskoulutukseen osallistumista ja tähän liittyviä tekijöitä tarkastellaan ensiksi Tilastokeskuksen Aikuiskoulutustutkimusten (AKU) 2000 ja 2006 haastatteluaineistojen sekä näistä Joensuun yliopistossa tehtyjen tutkimusten pohjalta (ks. Blomqvist, Ruuskanen, Niemi, Nyysönen 2002; Pohjanpää, Niemi, Ruuskanen 2006; Tossavainen 2008a; Kokkila 2003). Vuoden 2006 aineistosta noin 10 prosenttia, 455¹ aikuista, lukeutuu Nosteen kohderyhmään. Ensinnäkin tarkastellaan Noste-ohjelman ehdot (ikä ja koulutustaso) täyttävää ryhmää AKU:ssa ja sen piirteitä. Toiseksi aineistoista pyritään etsimään viitteitä aikuiskoulutuksen osallistumisen mallin muutoksesta ja aikuiskoulutuksen tasa-arvoistumisesta vuosien 2000 ja 2006 välillä. Tämän ohessa tarkastellaan osallistumista Noste-ohjelmaan Opetushallituksen Noste-raportteja sisältävään Opti-tietokantaan viitaten. Osallistumista kuvataan lisäksi Nosteesta kerättyjen määrällisten tilastojen (mm. Vuosiraportit 2003–2008) sekä laadullisten tutkimusten, Noste-opiskelijoiden ja näiden vertaistukihenkilöiden sekä SAK:n kouluttamien pätevyysluostien haastattelujen, kautta (ks. Laukkanen 2005b, 2006, 2008a, 2008b). Haastattelutkimukset avaavat näkökulman Noste-opiskelijoiden ja vertaistoimijoiden kokemuksiin koulutuksesta, siihen

osallistumisesta ja tähän liittyvistä taloudellisista, sosiaalisista, kulttuurisista ja elämäntilanteellisista tekijöistä. Niiden kautta pystytään tarkastelemaan, miten ja missä määrin Noste-koulutukset ovat vastanneet heterogeenisen kohderyhmän tarpeisiin.

Osallistuminen ja koetut koulutusmahdollisuudet

Osallistumisen malli ja osallistumiseen vaikuttavia tekijöitä

Perinteisessä osallistumisen mallissa osallistumisaktiivisuus, käsitys omista koulutusmahdollisuuksista ja koulutuksen hyödyistä itselle vaihtelevat koulutuksen asteen mukaisesti siten, että vähän koulutetut ja erityisesti miehet osallistuvat koulutukseen vähemmän kuin muut saman ikäiset. Tavoitteet ja aito mahdollisuus valenssien saavuttamiseen ovat merkityksellisiä aikuisten koulutushalukkuuden syntymisen kannalta (ks. Cross 1981; Courtney 1992; Ruohotie 1993, 124). Vaikuttavin syy koulutukseen osallistumiselle Nosteen kohderyhmässä on työtehtävien parempi hallitseminen ja uranäkymät sekä tietojen ja taitojen kehittäminen kiinnostavaksi koetusta aiheesta. Vähän koulutetuilla on korkeammin koulutettuja useammin välineellinen syy koulutukseen hakeutumiselle, kuten todistuksen saaminen ja samalla työpaikan parempi säilyminen. Lisäksi vähän koulutetut osallistuvat koulutukseen useammin työnantajan velvoittamana kuin korkeammin koulutetut.

Noste-kohderyhmän koulutukseen osallistumattomuuteen liittyvät ensinnäkin tilannesidonnaiset tekijät kuten oletetut vaikeudet opiskelun yhteensovittamisessa työn kanssa ja kokemus työnantajan tuen puutteesta sekä perhesyyt ja ikään tai terveyteen liittyvät syyt. Toiseksi osallistumattomuuteen vaikuttavat institutionaaliset esteet, kuten se, ettei koeta olevan varaa lähteä koulutukseen tai sopivan koulutuksen puuttuminen kuljettavan välimatkan etäisyydeltä. Nosteeseen osallistumiseen on vaikuttanut myös kohderyhmän tiukka rajaus. Kolmanneksi koh-

¹ Tiukasti rajaten, 30–59-vuotiaat vailla toisen asteen tutkintoa olevat ilman eläkeläisiä ja opiskelijoita, kohderyhmä on noin 10 % koko AKU-aineistosta 2006, N=3310717 n=4370. Kaikki luvut Aku-aineistoista on laskettu korottaen väestötasolle (kalpai).

deryhmällä on asenteellisia esteitä. Tällöin ei haluta palata opiskelemaan koulumaiseen ympäristöön, ei nähdä tarvetta tai mahdollisuuksia kouluttautumiselle ja koetaan, että itsellä ei ole mahdollisuuksia tai kykyjä uuden oppimiselle. (Cross 1981; ks. myös Moore 2004.)

Noste-opiskelijoiden käsitykset itsestään oppijoina ovat muotoutuneet varhain, jo kansa- tai peruskoulussa. Haastattelututkimusten mukaan käsitys omasta ”lukupäästä” muodostettiin omien, opettajien ja vanhempien arvioiden perusteella (ks. Laukkanen 2005, 2006, 2008a & 2008b). Noste-opiskelijoissa on sekä itseään lukijoina että tekijöinä pitäviä aikuisia. Nuoruuden yhtenäiset opintopolut katkesivat opiskelijoilla varhain joko omasta tahdosta (”tekijät”) tai ulkoisista tekijöistä, kuten koulutuksen kalleudesta tai sijainnista johtuen (”lukijat”). Käsitys omasta oppimiskyvystä ei kuitenkaan ole ikuinen ja pysyvä. Mielikuva omasta itsestä oppijana voi muuttua myöhemmin sisäisten haasteiden, ulkoisten pakkojen ja uusien koulutuskokemusten johdosta (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 289). Suurimmalla osalla Noste-opiskelijoista ulkoinen pakko, useimmiten työttömyys ja sen uhka sekä muut työelämässä tapahtuneet muutokset olivat alkusysäys koulutukseen hakeutumiselle. (Laukkanen 2007, Tossavainen 2008a.)

Alkuvaiheen epäilyistä huolimatta uuden oppiminen onnistui opiskelijoiden itsensä mielestä valtaosalta Noste-opiskelijoista, jopa helpommin kuin nuoruudessa. Vain muutamilla sosioekonomiset esteet olivat niin suuria, että kattavista tukitoimista huolimatta opiskelija ei saanut tutkintoaan suoritetuksi. Uusien kokemusten myötä aikaisemmin itseään ennen muuta tekijöinä pitäneet aikuisetkin totesivat teoriaopiskelun olevan mielekäästä ja sujuvan hyvin, mikäli se oli kiinteässä yhteydessä käytännön työhön ja tekemiseen. ”*No, nyt on helppo, eihän nyt ulkoo opetella, jotta se luetaan ja tehään sitten se. --- Kun sitä toistaa ja toistaa, niin se tulloo käytännön kautta ja teorian kautta, itelle kypsyy se asia.*” (Irma 55 v., nuoruuden koulutusidentiteetiltään enemmän tekijä kuin lukija). Lisäksi opiskeltavan asian mielekkäys

vaikutti siihen, millaisiksi oppijoina Noste-opiskelijat itsensä aikuisina arvioivat. ”*Itteeni oon aina pitänyt hirmu hyvänä ja nopeena oppijana, jos se aihepiiri itteeni kiinnostaa.*” (Mikko 35 v., nuoruuden koulutusidentiteetiltään enemmän tekijä kuin lukija).

Noste-kohderyhmän aikuiskoulutukseen osallistumisen edellytykset ja osallistumiskynnyksen madaltaminen

Vähän koulutettujen suhtautuminen aikuiskoulutukseen on ambivalenttia ja siksi hyvin pienikin asia voi ratkaista osallistuspäätöksen tekemisessä (Illeris 2006). Vähän koulutettujen koulutukseen osallistuminen edellyttää koulutustarjonnan ja sen muodon kohtaavan heidän tarpeensa ja edellytyksensä. Vähän koulutetut henkilöt ovat tietoisia tutkintojen ja koulutuksen arvosta ja hyödyistä työmarkkinoilla. Osallistumisen esteenä ovat kuitenkin usein sosioekonomiset esteet, itseluottamuksen puute ja koulutukseen liittyvät ikävät mielikuvat, jolloin koulutukseen hakeutuminen vaatii vähän koulutettujen kohdalla erityisiä kannustimia (ks. Manninen 2004). Rahoituksen ja käytännön esteiden purkamisen ohella myös sosiaalinen, muun muassa nöyryytetyksi tuleminen pelkoihin liittyvä tuki on todettu tarpeelliseksi. (Illeris 2005.) Perinteisen koulutukseen osallistumisen mallin laajentuminen korkeasti koulutetuista vähän koulutettuihin edellyttää Rauno Huttusen (2007, Honneth & Fraser 2004) mukaan mikrotasolla erityisesti sosiaalista tunnustamista, jolla viitataan ihmisten kunnioittamiseen ja heistä välittämiseen. Tämä symbolisen tunnustuksen tarve välittyi myös Noste-opiskelijoiden kokemuksista.² Noste-ohjelmassa vähän koulutettujen tarpeisiin on pyritty vastaamaan avoimella ja joustavalla näyttötutkintojärjestelmän mukaisella koulutustarjonnalla sekä maksuttomalla koulutuksella. Lisäksi on kiinnitetty huomiota kohderyhmässä esiintyvään koulutuskielteisyyteen panostamalla erityisesti opintojen hakeutumisvaiheeseen ja tukitoimiin sekä työntantajien sitouttamiseen mukaan koulutukseen.

² Makrotasolla Huttunen (2007) viittaa kriittiseen tunnustamiseen, eli sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kasvuun koko koulutusjärjestelmän saralla.

Opiskelijoiden kokemusten perusteella koulutukseen osallistumisen kynnystä ovat madaltaneet erityisesti seuraavat Noste-ohjelman erityispiirteet: hakeva toiminta, koulutuksen maksuttomuus, uusien koulutusalojen tarjonta ja paikallisen koulutustarjonnan laajeneminen sekä opiskelumahdollisuus työn ohessa. Lisäksi perheen ja muun lähiyhteisön, työnantajan, ammattiyhdistysliikkeen ja pätevyysluotsien kautta saatu sosiaalinen tuki on kannustanut aikuisia opiskelemaan. Sosiaalisen verkoston tuki on tärkeää, sillä aikuisten omaksuma kulttuuri muodostaa kehikon, jota vasten koulutukseen hakeutumista peilataan. (Laukkanen 2006 & 2008b.) Omassa kulttuurissa esiintyvien koulutusasenteiden poiketessa olemassa olevasta koulutustarjonnasta, on myös koulutukseen osallistuminen kohdejoukossa vähäisempää (esim. Cutz & Chandler 2000).

Koulutustarpeet ja mahdollisuudet 2000 ja 2006 Aikuiskoulutustutkimuksen mukaan

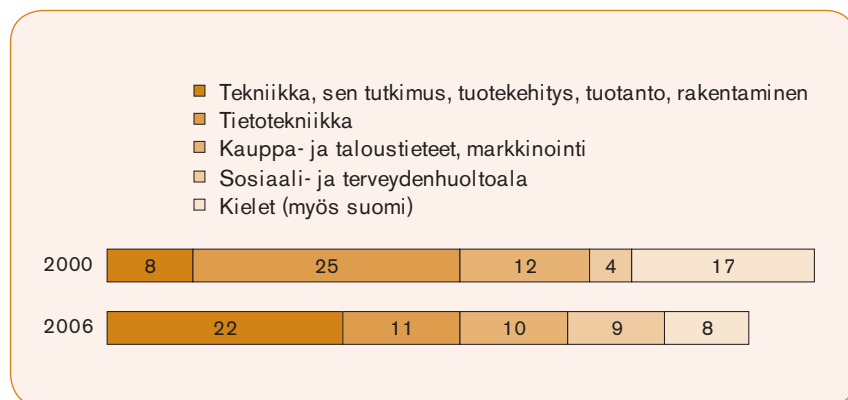
Koulutustarpeiden taustalla ovat laajemmat tuotantorakenteiden ja kvalifikaatiovaatimusten muutokset. Aikuiskoulutustutkimusaineistoa (Tilastokeskus) tarkasteltaessa huomataan, että vähän koulutetut kokevat tarvitsevansa palvelualan, kielten ja tekniikan ja sen tutkimuksen, tuotekehityksen, tuotannon ja rakentamisen alan' opintoja (kuvio 1). Erityisesti vuodesta 2000 vuoteen 2006 sosiaali- ja terveydenhuoltoalan sekä tekniikan alojen koulutuksen tarve on kasvanut, ja tietotekniikan ja kielten koulutuksen

tarve on laskenut. Pelkästään perusasteen koulutuksen omaavien koetut koulutusmahdollisuudet sekä koetut mahdollisuudet vaikuttaa työnantajan järjestämään koulututukseen ovat heikommat kuin korkeammin koulutetuilla, eivätkä ne ole juurikaan parantuneet Aikuiskoulutustutkimusten 2000 ja 2006 välillä. (Tossavainen 2008a.)

Nosteen kohderyhmä aikuiskoulutuksessa

Nosteen kohderyhmä on heterogeeninen

Tilastokeskuksen yhdessä opetusministeriön kanssa suunnitteleman ja toteuttaman Aikuiskoulutustutkimuksen aineistossa oli vuonna 2006 yhteensä 455 Nosteen kohderyhmään lukeutuvaa henkilöä, joista enemmistö (59 %) oli miehiä. Ryhmän keski-ikä oli 47 vuotta ja lähes kaikki puhuivat äidinkielenään suomea (93 %) tai ruotsia (4 %). Nosteen kohderyhmä on heterogeeninen koostuen hyvin erilaisista ja eri elämäntilanteissa olevista henkilöistä. Joitakin huomioita ryhmästä pystytään kuitenkin tekemään. Nosteen kohderyhmässä oli pääasialliselta toiminnaltaan vähemmän palkansaajia ja enemmän työttömiä, lomautettuja ja yrittäjiä kuin vastaavassa kaikkien 30–59-vuotiaiden ryhmässä. Sosioekonomiselta asemaltaan Nosteen kohderyhmästä useampi lukeutui työntekijöihin ja harvempi toimihenkilöihin kuin kaikista 30–59-vuotiaista. Suurin osa työssäkäyvistä työskenteli palvelusektorilla ja vajaa kolmasosa työ-



Kuvio 1. Vähän koulutettujen Noste-ikäisten kokemat koulutustarpeet vuosina 2000 ja 2006 (AKU)

kenteli jalostussektorilla. Useammalla kuin kahdella kolmesta oli työnantajanaan yksityinen sektori. Ryhmästä erityispiirteinen ei voida kuitenkaan puhua mustavalkoisesti yleistäen, koska kohderyhmä on hyvin kirjava.

Aikuiskoulutukseen osallistuminen ja koulutusmuodot

Aikuiskoulutustutkimus 2000 ja 2006 -aineistoista (Tilastokeskus) tuotettujen selvitysten, raporttien ja tutkielmien perusteella (esim. Kokkila 2004; Tossavainen 2008a-b) vailla toisen asteen tutkintoa olevien joukko poikkeaa korkeammin koulutetuista koulutukseen osallistumisessa. Nosteen kohderyhmästä ja vähän koulutetuista aikuiskoulutukseen osallistuu pienempi osuus kuin korkeammin koulutetuista, vaikka koulutusta arvostetaan ja siihen osallistumista suunnitellaan lähes samassa määrin. Koulutusta ei pidetä itselle mahdollisena tai kannattavana yleisestä koulutusmyönteisyydestä huolimatta. Nosteen kohderyhmästä viidesosa oli joskus opiskellut jotain tutkintoa varten saamatta kuitenkaan tutkintotodistusta.

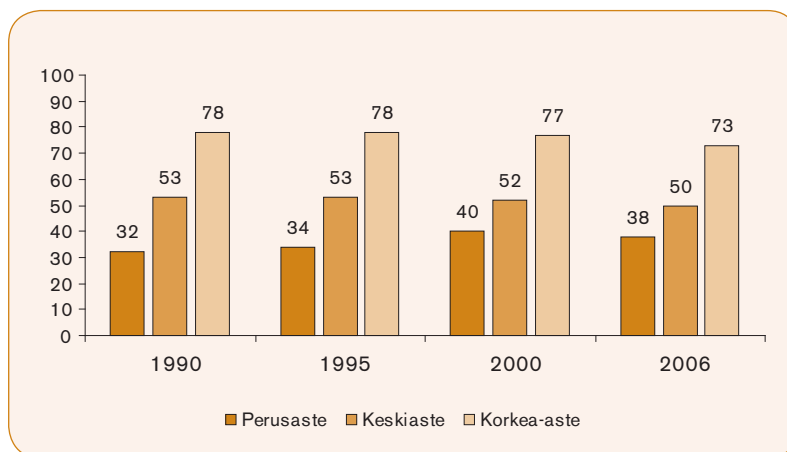
Tietoyhteiskunnan kehityksen virrassa pitkään jatkunut aikuiskoulutukseen osallistujien määrän kasvu on lakannut ja osallistujamäärät aikuiskoulutuksessa ovat hieman laskeneet. Laskua voi selittää oppimisen ja työn suhteen muutos, kun iso osa oppimisesta

on informaalia (Antikainen 2008). Pelkästään perusasteen koulutuksen omaavien osallistuminen on laskenut vähemmän kuin korkeamman koulutuksen saaneiden Aikuiskoulutustutkimusten 2000 ja 2006 välillä (ks. Kuvio 2). Myös sellaisten henkilöiden määrä on laskenut, jotka eivät ole koskaan osallistuneet aikuiskoulutukseen. Aikomukset osallistua aikuiskoulutukseen ovat yleistyneet.

Osallistumisen intensiteetti on kasvanut ja monet osallistuvat useampaan kuin yhteen aikuiskoulutuksen muodoista. Erityisesti henkilöstökoulutukseen osallistuvien määrä on kasvanut. Nosteen kohderyhmään lukeutuvat osallistuvat koulutukseen työnantajan veloitteesta ja aloitteesta muita 30–59-vuotiaita useammin. Vähän koulutetut ovat riippuvaisempia työnantajastaan aikuiskoulutuksen suhteen kuin korkeammin koulutetut. Koulutusmuodoista Nosteen kohderyhmä osallistuu eniten työnantajan ja kansalais- tai työväenopiston järjestämään koulutukseen.

Aikuiskoulutus on tasa-arvoistunut

Erot aikuiskoulutuspäivien määrissä henkilön koulutusasteen tai iän mukaan ovat yleisesti pienentyneet; vähän koulutetut ja vanhemmat ikäluokat ovat lisänneet osallistumistaan. Tämä voi osittain olla yhteydessä ilmiöön, jossa korkeasti koulutetut ovat alkaneet kehittää osaamistaan muutoin kuin perinteisen aikuiskoulutuksen keinoin. Selvää tasa-



Kuvio 2. 30–59-vuotiaan väestön aikuiskoulutukseen osallistuminen (%) koulutusasteen mukaan vuosina 1990–2006 (Lähde: Tilastokeskus, Kirsti Pohjanpää)

arvoistumistakin on, esimerkiksi henkilöstökoulutuksessa Nosteen kohderyhmän osallistuminen on kasvanut enemmän kuin korkeammin koulutettujen. Tasa-arvoistumista on havaittavissa erityisesti miesten kesken, sillä vähän koulutetut miehet ovat parantaneet osallistumistaan ja heidän osallistumisensa on aikuiskoulutuksen osallistujamäärien laskiessa taantunut vähiten. (Tilastokeskus, Aikuiskoulutustutkimukset 2000 & 2006.) Noste-ohjelmassa otettiin sukupuolijakauman suhteen isoja harppauksia kohti tasa-arvoistumistavoitetta, kun miesvaltaiset alat aktivoituivat Noste-ohjelmaan ja miesten osuus opiskelijoista kasvoi vuosista 2004 ja 2005 vuoteen 2006 noin kymmenen prosenttiyksikköä. Vuonna 2008 Nosteen opiskelijoista 51 prosenttia oli naisia ja jo 49 prosenttia miehiä (Nosteen vuosiraportti 2008). Ylipäänsä aikuiskoulutukseen osallistumisessa on havaittavissa vähäistä, mutta johdonmukaista tasoittumista ryhmien välillä sekä muutosta tasa-arvoisempaan suuntaan osallistumisen mallissa. (Antikainen 2005, Antikainen & Laukkanen 2008, Illeris 2003, Tossavainen 2008a.)

Noste-ohjelman opiskelijat

Tavoite ja tavoitetut

Tavoitteena Noste-ohjelmassa oli saada Noste-koulutuksiin noin 10 prosenttia kohderyhmästä (Taulukko 1). Tavoite oli kunnianhimoinen, eikä siihen valtakunnan tasolla päästy. Joissakin maakunnissa kymmenen prosentin tavoite ylittyi (ks. Nosteen vuosiraportit 2007 ja 2008). Kunnianhimoisuuden lisäksi tavoitteesta jääminen johtui siitä, että koulutuksista muodostui odotettua pidempiä eikä odotetun suuruinen osuus opiskelijoista osallistunutkaan suoraan näyttötutkintoon. Myös opiskelijoiden perusopiskeluvalmiudet olivat arvioitua heikkomat, ja tämän huomion jälkeen ohjelmassa alettiin panostaa enenevässä määrin kohderyhmän perustaitotason kartoittamiseen, opiskelutaitojen opettamiseen ja henkilökohtaiseen ohjaukseen opiskelijoiden määrällisen paljouden sijasta.

Noste-ohjelmassa koulutuksen aloitti yhteensä noin 25 000 henkilöä, joista kolmasosa aloitti tietokoneen ajokorttikoulutuksen (vrt. kuvio 1). Suoritetuista tut-

kintoja kertyi vuosina 2003–2008 noin 9800 ja osatutkintoja noin 6545. Oppisopimuksella suoritettuja tutkintoja oli noin 8 prosenttia vuosina 2005–2008. Koulutuksiin osallistuivat aktiivisimmin 45–54-vuotiaat, ja 90 prosenttia opiskelijoista oli työelämässä. (Opti-tietokanta 1.4.2009 ja Tavia 2008.)

Taulukko 1. Noste-koulutuksessa aloittaneiden prosenttiosuus kohderyhmän koosta (Opti 1.4.2009)

Lääni	Aloitaneet 2003–1.4.2009 (Opti)	% kohde-ryhmästä	Kohde-ryhmän koko (31.12.2002)
Etelä-Suomen lääni	11 891	7,5 %	157 962
Länsi-Suomen lääni	7 620	6,1 %	124 850
Itä-Suomen lääni	3 109	9,2 %	33 611
Oulun lääni	12 01	5,0 %	23 924
Lapin lääni	878	8,5 %	10 279
<i>Yhteensä</i>	24 699	7,0 %	350 626

Noste-ohjelma on lisännyt aikuiskoulutukseen osallistumista

Noste-ohjelma on konkreettisesti lisännyt aikuiskoulutukseen osallistumista, eikä vain siirtänyt opiskelijoita rahoitusmuodosta toiseen. Tästä kertoo aikuisopiskelijamäärien kasvaminen tai pysyminen vakaana muissakin koulutusmuodoissa, kuten valtionosuusrahoitteisessa koulutuksessa ja tutkintotavoitteisessa työvoimakoulutuksessa, sekä kouluttajilta saatu tieto siitä, että Nosteen hakeva toiminta on innostanut koulutukseen myös kohderyhmän ulkopuolisia henkilöitä (Nosteen vuosiraportti 2008). Noste-ohjelman koulutus eroaa laadullisesti muusta aikuiskoulutuksesta siten, että Noste-koulutukset ovat olleet tutkintomuotoisia, ja näin ollen niihin lähteminen on ollut vaativampi ratkaisu osallistujilta, kuin muuhun aikuiskoulutukseen osallistuminen.

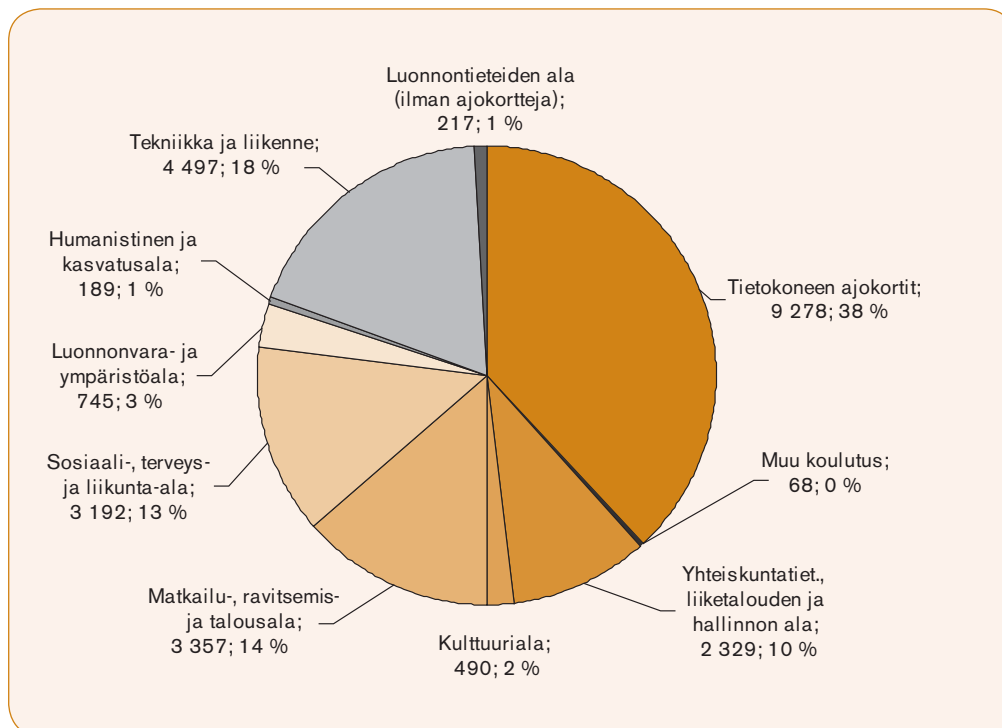
Noste-ohjelmassa työttömien osuus osallistujista on noussut alun viidestä prosentista reilusti yli kymmenen prosentin, mikä kertoo yhteistyömuotojen verkkaisesta kehittymisestä kahden eri hallinnon ja niiden rahoitusjärjestelmien kesken. Ruotsinkielisten osuus aloittaneista on vaihdellut ohjelmassa hieman alle kolmesta prosentista lähemmäs viittä prosent-

tia. Yrittäjien osuus opiskelijamäärästä on pysytellyt koko ohjelman ajan pienenä, osuuden liikkua kolmen ja viiden prosentin välillä. (Nosteen vuosiraportit 2004–2007.)

Ohjelman kulussa on havaittavissa alueellisia eroja toteutuksen tahdissa, muodoissa ja Nosteen mahdollisuuksien hyödyntämisessä. Maakunnissa prosenttiosuudet Noste-koulutuksiin osallistumisessa vaihtelevat 3,9 prosentista 11,8 prosenttiin. Maakunnalliset erot ovat yhteydessä kunkin alueen koulutustarjontaan sekä siihen, että joissakin maakunnissa on hakeuduttu enemmän valtionosuuskoulutukseen tai tutkintotavoitteiseen työvoimakoulutukseen eikä niinkään Noste-koulutukseen (Nosteen vuosiraportti 2008). Tutkintojen osuus ammatillisessa koulutuksessa on kasvanut koko ohjelman ajan ja tutkinnon osien suorittaminen vähentynyt. Erityisesti Oulun ja Lapin lääneissä tutkintojen osuus suorituksista on suurempi kuin muissa lääneissä.

Koulutusalat Nosteessa

Koulutusalat ovat painottuneet maantieteellisesti elinkeinoelämän rakenteen mukaisesti. Opiskelijoi- ta oli vuonna 2004 ammatillisia tai perusopintoja tarkasteltaessa eniten matkailu-, ravitsemus- ja talousalan opinnoissa (15 % n=5063). Vuosina 2005, 2006 ja 2007 eniten ammatillisia tai perusopintoja aloittaneita opiskelijoita oli tekniikan ja liikenteen alalla³. Toteutuneita opiskelijatyövuosia oli vuosina 2004–2007 eniten sosiaali- terveys- ja liikunta- alalla⁴. Opiskelijatyövuodet kertovat alan suosion lisäksi myös koulutuksen pituudesta. (Nosteen vuosiraportit 2004–2007 Opetusministeriön julkaisuja; ks. Kuvio 3.)



Kuvio 3. Vuosina 2003–2008 koulutuksen aloittaneet opiskelijat koulutusaloittain (yht. 24 362 aloittanutta opiskelijaa OPTI 27.3.2009).

³ Kaikkina vuosina noin viidesosa aloittaneista.

⁴ Kaikkina vuosina noin viidesosa opiskelijatyövuosista.

Tietokoneen ajokortit

Tietokoneen ajokorttikoulutus, joka on ollut yksi Nosteen painopistealueista, on kerännyt eniten osallistujia Noste-koulutuksiin koko ohjelman ajan; aloittaneita on ollut 9 320 (2003–6.4.2009 Opti). Vuodesta 2003 huippuvuoteen 2004 ajokortin aloittaneiden määrä kolminkertaistui. Vuodesta 2004 lähtien noin puolet tietokoneen ajokortin aloittaneista on suorittanut koko korttitutkinnon, toisen puolen suorittaessa osia siitä. Tietokoneen ajokorttikoulutus on toiminut niin sanottuna porstuakursseina, joka on innostanut muihinkin opintoihin ja vähentänyt ”pulpettikammaa”. (Luukkainen 2006, 16–17.)

Keskeyttäneet Nosteessa

Keskeyttämistä syineen on tarkasteltu vähän Noste-ohjelman seurannassa. Keskeyttäneiden suhteellinen osuus vaihtelee paljon aloittain. Koulutuksen keskeyttämisen seurausten arvioidaan olleen Noste-tapauksissa useimmiten positiivista. Syynä on ollut joko koulutuksesta toiseen siirtyminen, työuralla eteneminen, paikkakunnalta muutto tai työttömien tapauksessa työllistyminen. Lisäksi vähemmän positiivisina syinä olivat ajan ja motivaation puute, kiireet, työttömäksi joutuminen, opiskelupaikan kaukaisuus ja kulkuvaikeudet, oppimis- ja lukuvaikeudet ja tuen puute.

Keskeyttäneiden osuuden lievä kasvu ohjelman edetessä johtunee kohderyhmän rakenteen muutoksesta; ensin ohjelmaan tavoitettiin innokkaimmat, myöhemmin vähiten opiskelusta kiinnostuneet ja heikommin motivoituneet, joista osa saattoi osallistua paineen alla, kun muutkin kouluttautuvat tai työnantajan kehotuksesta. Kohderyhmän muuttumisesta ohjelman loppua kohden haasteellisemmaksi kertoo myös työttömien osuuden kasvu osallistuneissa. Lisäksi vasta myöhemmässä vaiheessa koulutukseen tavoitetulla ryhmällä oli kouluttajien mukaan aiempia ryhmiä enemmän erilaisia sosio-ekonomisia koulutuksen esteitä. Myös vanhemman ikäluokan osuus osallistuneista on kasvanut ohjelman loppua kohden, mikä on voinut osaltaan kasvattaa keskeyttäneiden osuutta (esim. terveydelliset syyt). Aikuiskoulutuksen kuten myös Noste-koulutuksen

keskeyttämisprosentti on kuitenkin varsin alhainen. Aikuiskoulutuksessa keskeyttäneitä on keskimäärin kymmenesosa, kun Nosteessa keskeyttäneitä on ollut vuosittain ohjelman alun kuudesta vuoden 2007 hieman vajaaseen kymmeneen prosenttiin. Vuonna 2008 keskeyttäneitä oli vajaa 8 prosenttia. (Nosteen vuosiraportit 2004–2008.)

Pohdinta: Noste-ohjelman vaikuttavuus ja sen kohderyhmän osallistuminen aikuiskoulutukseen

Pohdittaessa Noste-ohjelman vaikuttavuutta ja vaikutuksia aikuisten osallistumisen kannalta, ollaan kiinnostuneita toiminnan tuloksellisuudesta, laadusta, tehokkuudesta, tuottavuudesta sekä toimijoiden, niin kouluttajien, työnantajien kuin opiskelijoidenkin, kokemuksista. Aikuiskoulutukseen osallistumisen kannalta, Nosteen vaikutuksia tarkasteltaessa, tässä artikkelissa keskeisiä kysymyksiä olivat Noste-intervention vaikutus aikuiskoulutuksen osallistumisen malliin, Noste-opiskelijoiden kokemat Nosteen tarjoamat mahdollisuudet ja näiden mahdollisuuksien relevanssi.

Täsmällisellä, kohderyhmälle soveltuvalla koulutuksella on usein moniulotteisia vaikutuksia, mutta ensisijaisesti sillä on vaikutusta yksilön osaamiseen, tietopohjaan ja asenteisiin. Toiminnan ja vuorovaikutuksen kautta osaamisella on mahdollisuus levitä myös ympäristöön. Koulutuksen voidaan sanoa olleen vaikuttavaa, kun sen vaikutukset heijastuvat havaittavasti opiskelijan tekemässä työssä tai muilla elämänaloilla. Opiskelijan mielekkääksi kokema koulutus on useimmiten myös vaikuttavaa. (Nurmi & Kontiainen 2000.) Mielekkyyttä työntekoon ja uuden oppimiseen saadaan tukitoimien oikein kohdistamisella ja antamalla mahdollisuuksia oppimiseen työajalla esimerkiksi johtamisen kehittämisen ja työn organisoimisen keinoin. Työpaikoille tarvitaan tosiasiallisia oppimisen mahdollisuuksia; aikaa ja tilaa reflektoinnille ja oppimiselle. Oppimista tulisi sertifioida entistä tehokkaammin ja jakaa laajemmin tunnustusta osaamisesta, sillä nämä seikat tekevät oppimisesta ja työn teon tehostamisesta opiskelijalle ”kannattavan investoinnin” (Hulkari 2008).

Opiskelun mielekkyys ja hyödyt

Työelämän rakenteet ja työtehtävät vaatimuksineen ovat muuttuneet teknologian kehityksen myötä. Aikuisopiskelun tulisi vastata työelämän tarpeisiin sekä liittyä aikuisten intresseihin, työllistymiseen ja uusiin työtehtäviin sekä ammatissa kehittymiseen siten, että samalla vahvistuvat myös opiskeluvalmiudet (Linnankylä & Malin 2002; Malin 2002).

Opiskelun teoriaosuudet on Noste-koulutuksissa sekä Aikuiskoulutustutkimusten mukaan (Blomqvist yms. 2002; Pohjanpää yms. 2008, Tilastokeskus; Kokkila 2004a; Tossavainen 2008a) koettu mielekkäiksi silloin kun niiden on nähty yhdistyvän suoraan työelämän ja oman ammatin vaatimuksiin. Ensisijaisesti paras koulutusmuoto on Nosteen kohderyhmän mielestä ollut työssä ja käytännössä oppiminen. Opinnoissa nostelaisia kannustavat opintojen yhteisöllisyys, muiden opiskelijoiden ja opettajien tuki sekä henkilökohtaistaminen ja opintojen joustavuus. Monelle nostelaiselle on syntynyt halu opiskella lisää. Osa nostelaisista on kokenut opiskelun haastavaksi, jopa vaikeaksi, varsinkin opintojen alussa, mikä johtunee puuttuneista tietotekniikka- ja opiskelutaidoista. Toisten mielestä koulutuksen vaatimustaso on ollut ylipäänsä liian korkea, ja varsinkin näyttökokeita on jännitetty. Opiskeluintoa on saattanut lannistaa myös pitkä matka kotoa tai työpaikalta oppilaitokselle. Pääasiassa osallistuminen Noste-koulutuksiin on kuitenkin koettu niin työnantajien kuin opiskelijoidenkin keskuudessa positiivisena. Useimmat Noste-opiskelijat pitivät koulutuksen läpikäymistä hyvin arvosanoin tärkeänä sekä olivat sitoutuneita ja motivoituneita koulutukseen. (Hulkari 2008; Laukkanen 2006; Tossavainen 2008a-b.)

Koulutuksella haetaan oman osaamistason nostamista, ammatillisen itsetunnon vahvistumista ja turvatumpaa tulevaisuutta vaihtelevilla työmarkkinoilla. Työnantajan järjestämät koulutukset on useimmiten koettu tärkeäksi oman ammattitaidon kehittämiseksi. Vankankin ammattitaidon omaavat ihmiset ovat kokeneet saavansa koulutuksesta uutta virtaa työhönsä. Työnantajat kokevat koulutuksen edistävän työntekijöidensä työhön sitoutumista sekä ammattitaidon ja kiinnostuksen työn tekemiseen lisääntyvän. Useilla työpaikoilla tarkistetaan tehtäväkuvan lisäksi myös

tutkinnon saaneen palkkaus. Useat työnantajat ovat palkinneet työntekijöitä haastavammilla tehtävillä tai kohoamisella työpaikkahierarkiassa. (Blomqvist yms. 2002; Pohjanpää yms. 2008, Tilastokeskus; Tossavainen 2008a.)

Aikuiskoulutustutkimukseen vastanneet 2000 ja 2006 kokevat aikuiskoulutuksen edesauttaneen uusien ja vaativampien työtehtävien sekä palkanlisän saamisessa, työpaikan säilyttämisessä ja työpaikan vakinaistamisessa. Koulutuksesta koetaan saatavan käyttökelpoista tietoa ja sillä koetaan olevan itselut-tamusta parantavaa vaikutusta. Sukupuolittain tarkasteltuna miehet ovat hyötynneet koulutuksesta naisia useammin lisäpalkan sekä uusien ja vaativampien työtehtävien muodossa, naiset ovat vaihtaneet koulutuksen seurauksena miehiä useammin työpaikkaa ja mainitsevat miehiä useammin saavansa koulutuksesta työmotivaatiota. Vähän koulutetuilla naisilla korostuu aikuiskoulutuksen merkitys työpaikan säilyttä-misen keinona. (myös Tossavainen 2008a.)

Noste-ohjelma: vaikuttavuuden edellytykset ja vaikuttavuuden tarkastelua

Nosteen vaikuttavuutta edesauttaa se, että opintojen sisällöissä ja aikatauluissa on pyritty huomioimaan opiskelijoiden aikuisuus ja aikuisen, vailla toisen asteen koulutusta olevan, oppijan erityistarpeet. Opintosisältöjen räätälöinnin lisäksi systeemin joustavuutta on lisännyt hyvin pitkälle viety opiskelun henkilökohtaistaminen.

Hakeutuminen Noste-koulutukseen on usein ollut yhteydessä muuhun elämäntilanteeseen ja työmarkkinapolun vaiheeseen. Hakeutumista on vauhdittanut tutkintojen merkityksen kasvaminen osaamisen osoittajana työmarkkinoilla; tutkinto varmistaa osaamisen, josta tutkintopaperi on todistuksena. Lisäksi Noste-koulutukseen hakeutumista on edesauttanut mahdollisuus opiskella työn ohessa, saada tutkinto lyhyemmässä ajassa kuin nuorisosta koulutuksessa ja opiskelujen käytännönläheisyys. (Nyyssölä & Roisko 2005, Laukkanen 2006.)

Enemmän kuin opiskelijoiden määrä, koulutusinsti-tuutioiden ja aikuiskoulutuksen menestyksestä ker-too koulutusmuotojen ja -mallien uudistumiskyky (Nurmi & Kontiainen 2000). Nosteessa on kerätty

ja analysoitu ohjelman etenemistä ja toimintatapojen toimivuutta koskevia tietoja pitkin ohjelman kulkua sekä pyritty reagoimaan havaittuihin puutteisiin kehittämällä uusia toimintatapoja. Noste-ohjelma on kehittänyt aikuiskoulutuksen kenttää aikuiskoulutuksessa harvinaisen positiivisen diskriminaation keinoin korvamerkityllä rahoituksella (ks. Antikainen 2008) sekä viemällä erityisesti henkilökohtaistamisen aikaisempaa pidemmälle, edesauttamalla usein aikuiskoulutuksen ulkopuolelle jäävien ryhmien koulutukseen hakeutumista hakevalla toiminnalla ja systeemin joustavuuden kasvattamisella sekä taloudellisilla tukitoimilla. Nosteen myötä on saatu hyviä käytäntöjä levitettäväksi muuhun aikuiskoulutukseen.

Valtakunnallisella tasolla koulutuksen vaikuttavuudesta voidaan puhua, kun koulutuksen yhteiskunnallisten impaktien määrä kasvaa ja niiden ala laajenee (Nurmi & Kontiainen 2000). Nosteen tapauksessa ohjelman voidaan todeta saavuttaneen paljon rajapintaa toimijoiden, kuten työmarkkinajärjestöjen ja etenkin ammattiliittojen edustajien kanssa, mikä on uutta aikuiskoulutuskentällä, sekä työvoimahalinnon, työnantajien ja koulutusorganisaatioiden kanssa. Nosteessa on pyritty koulutuksen ja työelämän lähentymiseen ja pysyvien toimijaverkoston rakentamiseen. Tätä kautta on edistetty työelämän ja koulutusorganisaatioiden lähestymistä vastaamaan toistensa tarpeita.

Aikuiskoulutukseen osallistumisen malli on hie- man tasa-arvoistunut, ja tätä kehitystä Noste on ollut osaltaan edesauttamassa. Nosteessa on onnistuttu tavoittamaan erityisesti vähän koulutettujen miesten

ryhmää sekä toimihenkilöiden ja työntekijöiden ryhmiä. Määrällisestä tavoitteesta jäätiin, mutta saavutettu opiskelijamäärä on hyvä haasteellisen kohde-ryhmän kohdalla erityisesti kansainvälistä aikuiskoulutuskenttää vasten tarkastellessa. Noste-koulutukset ovat vastanneet aikaisempia aikuiskoulutusmuotoja paremmin vähän koulutettujen aikuisten koulutus-identiteettejä. Näin ollen voidaan todeta, että täsmällisellä kohderyhmälle räätälöidyllä koulutuksella, kolmikantayhteistyöllä ja hakevan toiminnan parhaiksi todettuja muotoja, kasvokkaista vuorovaikutusta ja yrityksiin jalkautumista, käyttämällä voidaan saada hyviä määrällisiä tuloksia. Yrittäjiä ja työttömiä ei ole onnistuttu tavoittamaan halutussa määrin ohjelma-aikana, osittain yhteistyömuotojen löyty- misen ja kehittymisen hitauden vuoksi. Ohjelman edetessä kokonaan aikuiskoulutuksen ulkopuolelle jäävien ryhmä on pienentynyt. Noste-kohderyhmän osallistumista on ohjelmassa helpotettu purkamalla opiskelun käytännön esteitä ja vahvistamalla sosiaa- lista tukemista ja kannustamista. Noste-koulutuksilla on koettu olevan positiivisia vaikutuksia yksilötasolla sekä työpaikoilla. Ohjelma on edesauttanut sellais- ten aikuiskoulutusmallien syntymistä, jotka luovat mahdollisuuden vähän koulutetun aikuisväestön koulutukseen hakeutumiselle sekä edesauttanut käy- täntöjen kehittymistä ja luonut pohjaa hyvien käy- täntöjen juurtumiselle pysyvämmiksi toimintamal- leiksi aikuiskoulutuksessa. Samalla on myös herännyt keskustelua aikuiskoulutuksen tasa-arvoistamisesta ja jouston tarpeellisuudesta sekä osallistumisen esteiden purkamisesta myös ohjelman jälkeen.

Hakevan toiminnan merkitys ja vaikutukset Noste-ohjelmassa

Toni Kosonen ja Anne Pitkänen,
Joensuun yliopisto

Johdanto

Vuosina 2003–2009 toteutettavassa Noste-ohjelmassa on kiinnitetty erityinen huomio vähän koulutettujen aikuisten opintoihin hakeutumista edistäviin toimiin eli *hakevaan toimintaan* ja tämän lisäksi opiskelun tukitoimiin, ohjaukseen, neuvontaan ja henkilökohtaistamiseen. Tällaista toimintaa on ohjelmassa tuettu erillisellä rahoituksella, jonka puitteissa Nostehankkeiden oppilaitokset ja oppilaitosverkot ovat toimineet, hakeneet opiskelijoita ja kehittäneet opiskelijarekrytoinnin menetelmiään. Lisäksi SAK (Suomen Ammattiliittojen Keskusjärjestö) on osallistunut ohjelman hakevaan toimintaan kouluttamalla pätevyysluotseiksi nimitettyjä vertaisohjaajia. Tämän luvun tarkoituksena on kuvata Noste-ohjelmassa toteutettua opintoihin hakeutumista edistävää toimintaa ja pohtia sen merkitystä ja vaikutuksia.

Hakeva toiminta sisällytettiin erityisrahoitukseen oikeuttavaksi toiminnaksi Valtioneuvoston asetuksessa (A41/2003; A35/2004⁵), jossa aikuisten koulutustason kohottamiseen myönnettiin valtionavustus.

Opintoihin hakeutumista edistävien toimien avustusta voidaan säädöksen muotoilun mukaan myöntää ”*hakevaan toimintaan, tiedotukseen ja neuvontaan sekä muihin toimiin, joilla edistetään opintoihin hakeutumista*”. Opintoihin hakeutumista edistäviin toimiin käytetyn rahoituksen osuus Noste-ohjelman kokonaisrahoituksesta on kehittynyt seuraavasti: vuonna 2004 rahoituksesta käytettiin tähän tarkoitukseen 25 %, vuonna 2005 16 %, vuonna 2006 15 %, vuonna 2007 16 % ja vuonna 2008 12 %. (Opetusministeriö 2008, 33.)

Noste-ohjelman lähestyessä loppuaan on sen aikana kehitetyt käytännöt ja hakeva toiminta huomioitu valtakunnallisessa päätöksenteossa. Valtioneuvoston hyväksymä *Koulutus ja tutkimus 2007–2012 -kehittämissuunnitelma* (Opetusministeriö 2007) toteaa tärkeäksi laajentaa Noste-ohjelman aikana syntyneitä hyviä käytäntöjä koko aikuiskoulutuksen toimintatavoiksi. Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistuksessa AKKU -johtoryhmä

⁵ Alkuperäistä asetusta (A41/2003) muutettiin vuonna 2004 (A35/2004) siten, että kohderyhmän yläikäraja nostettiin 54 vuodesta 59 vuoteen paremmin vastaamaan hallituksen eläkkeelle siirtymisiän myöhentämisen tavoitteita

on nostanut hakevan toiminnan esiin koulutuksen tarjonta- ja kysyntälähtöisyyden sekä aliedustettujen ryhmien koulutusmahdollisuuksien parantamisen ja aikuiskoulutukseen osallistumiskynnyksen matalamisen eräänä keinona (Opetusministeriö 2009).

Näiden linjausten myötä hakevan toiminnan toteuttamiselle oppilaitoksissa on luotu perusta, ja se on institutionalisoitu osaksi ammatillista aikuiskoulutusta. Kirjauksia poliittisissa ohjelmissa voidaan pitää Noste-ohjelman vahvimmin juurtuneina *vaikutuksina* sikäli, kun ne ovat seurausta ohjelman kokemusten huomioimisesta. Ne muodostavat kuitenkin vain jäävuoren huipun niistä monista vaikutuksista, joita tällä *valtiollisella interventtiolla matalasti koulutettujen osallistumiseen* (Antikainen 2005b) voidaan katsoa olleen koulutuksen organisaatioiden ja instituutioiden tasolla.

Tässä luvussa pyritään selvittämään, mitä vaikutusta Noste-ohjelmalla ja erityisesti hakevalla toiminnalla oli suhteessa ohjelman yleisiin ja eksplisiittisiin (näkyvästi ilmaistuihin) tavoitteisiin sekä näihin kytkeytyviin välillisiin ja usein implisiittisiin (näkyttömiin) tavoitteisiin. Vaikutuksilla tarkoitetaan tässä niin välittömiä kuin välillisiä vaikutuksia. Edellisessä luvussa tarkasteltiin Nosteen vaikutusta vähän koulutettujen aikuisten koulutukseen osallistumiseen. Tässä luvussa huomio kiinnittyy koulutusorganisaatioiden, oppilaitosten ja oppilaitosverkostojen toimintaan. Näkökulmana on erityisesti oppilaitosten eli koulutuksen järjestäjien suhde muihin aikuiskoulutuksen kentän toimijoihin eli yhtäältä työelämään ja yrityksiin ja toisaalta kohderyhmään kuuluviin ihmisiin. Kysymys kuuluu: *Kuinka Noste-ohjelma ja sen hakeva toiminta vaikutti oppilaitosten toimintaan ja erityisesti opintoihin hakeutumista edistävien toimien kehittämiseen?* Tarkasteltaessa kysymystä aikuiskoulutuksen kentän ja sen toimijoiden välisten suhteiden näkökulmasta kysytään: *Kuinka Noste vaikutti koulutuksen ja työelämän väliseen suhteeseen, vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön sekä siihen, miten koulutus lähestyy erilaisia ihmisiä ja kohderyhmiä, erityisesti vähän kou-*

lutettuja? Lisäksi tavoitteena on hahmottaa, kuinka hakeva toiminta on hankkeen aikana kehittynyt, ja millaiset toimintamuodot ovat tuottaneet seuranta-tutkimuksen valossa parhaita tuloksia.

Tarkastelu pohjaa Joensuun yliopistossa vuosina 2003–2009 toteutetun⁶ Nosteen hakevan toiminnan seuranta-tutkimuksen tuloksiin. Siinä on vuosittaisin kyselyin ja haastattelututkimuksin tarkasteltu hakevan toiminnan toteuttamista Nosteen paikallisten hankeverkostojen oppilaitoksissa ja niiden eri koulutusaloilla hakevan toiminnan toteuttajien ja myös muiden toimijoiden näkökulmasta.

Noste-ohjelman hakeva toiminta

Noste-ohjelmassa opintoihin hakeutumista edistävien toimien malliksi nostettiin *hakeva toiminta* (outreach activities, uppsökande verksamhet) seuraten muun muassa Ruotsin *Kunskaplyftet*-ohjelman⁷ esimerkkiä (ks. Opetusministeriö 2002b). Tämänkaltaisista ohjelmista saadut kokemukset ovat osoittaneet tarpeen erityisille toimille ja resursseille vähän tai matalasti koulutettujen koulutukseen osallistumisen edistämiseksi. Näille toimille löytyy perusteluja myös siitä, mitä tiedämme vähän koulutettujen osallistumisesta ja osallistumattomuudesta sekä tähän liittyvistä tekijöistä (ks. Antikainen 2005a, 2005d; Illeris 2006; Kokkila 2003, 2004a; Moore 2004). Koulutukseen osallistuminen tai osallistumattomuus voidaan nähdä yhtäältä taloudellisiin edellytyksiin tai esteisiin ja toisaalta sosio-kulttuurisiin tekijöihin liittyvänä kysymyksenä (Antikainen 2005a). Vähän koulutettujen keskuudessa koulutus nähdään muiden ryhmien tapaan myönteisessä valossa, mutta he eivät välttämättä miellä sitä muiden ryhmien tapaan henkilökohtaisesti merkitykselliseksi eivätkä hae aktiivisesti tietoa koulutusmahdollisuuksista (Kokkila 2003, 2004a; myös Illeris 2003). Tässä ovat taustalla yhtäältä ammattiasemaan kytkeytyvät mekanismit, kuten esimerkiksi se, että koulutuksen resurssien on havaittu valuvan jo valmiiksi korkeammin koulutettujen kouluttamiseen (koulutuksen kasautuminen),

⁶ Seuranta-tutkimukseen ovat kirjoittajien ohella osallistuneet professori Ari Antikainen sekä tutkijat Arja Huusko, Hanne Laukkanen ja Jonna Tossavainen.

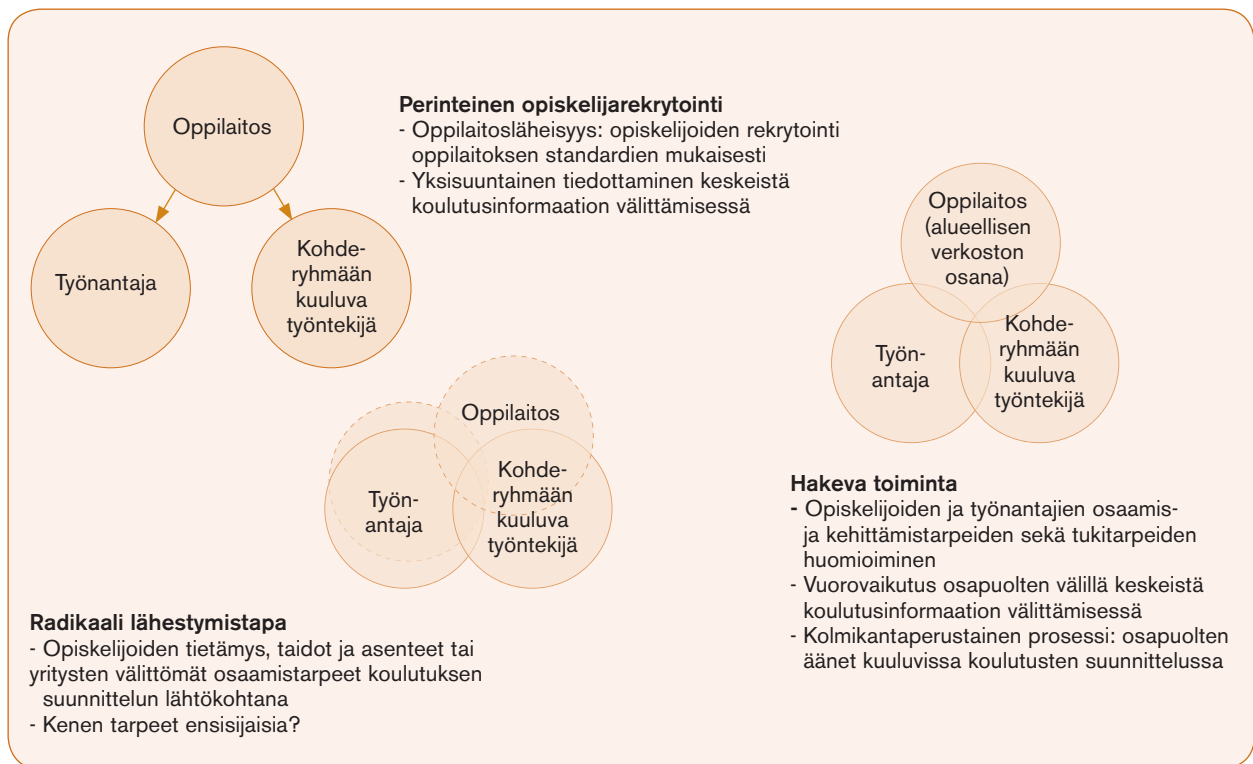
⁷ Ks. Friberg (2001) *Kunskaplyftet*-ohjelmasta.

ja toisaalta sosio-ekonomiseen asemaan kytkeytyvät kulttuuriset elämäntyyli- ja itsemäärittelyt, oppija- ja ammatti-identiteetit, sekä aiemmat koulu(tus)kokemukset (Antikainen 2005a; myös Illeris 2006; Kokkila 2003, 2004a; Laukkanen 2006; Moore 2004).

Hakevalla toiminnalla voidaan tarkoittaa laajassa mielessä kaikkea koulutuksen järjestäjän toteuttamaa erilaisten kohderyhmien opintoihin hakeutumista edistävää toimintaa. Hakevan toiminnan käsitteessä ja lähestymistavassa on erityisesti haluttu korostaa koulutuksen järjestäjän aktiivista, oppilaitosorganisaation ulkopuolella tapahtuvaa toimintaa, jossa koulutusmahdollisuuksista tiedottamisen ohella hakeudutaan kontaktiin kohderyhmään kuuluvien kanssa. Myös asiakaslähtöisyyden ja henkilökohtaisamisen ajatukset on kytketty hakevaan toimintaan: tavoitteena on vastata opiskelijaksi aikovan tarpeisiin sekä muokkaamalla koulutuksen sisältöjä ja toteuttamiskäytäntöjä että tarjoamalla henkilökohtaista ohjausta ja tukea. Hakevan toiminnan prosessin keskeisiä elementtejä ovat kohderyhmän määrittely, kohderyhmän tarpeiden tunnistaminen, markkinointi- ja

rekrytointisuunnitelma, koulutuksen tuominen kohderyhmän pariin ja verkostoituminen. Paikallisuutta, yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutteisuutta voidaan pitää hakevan toiminnan keskeisinä taustaperiaatteina. (Huusko 2006, 8-13; McGivney 2000, 2001, 2002; Pakaste & Laukkanen 2006.)

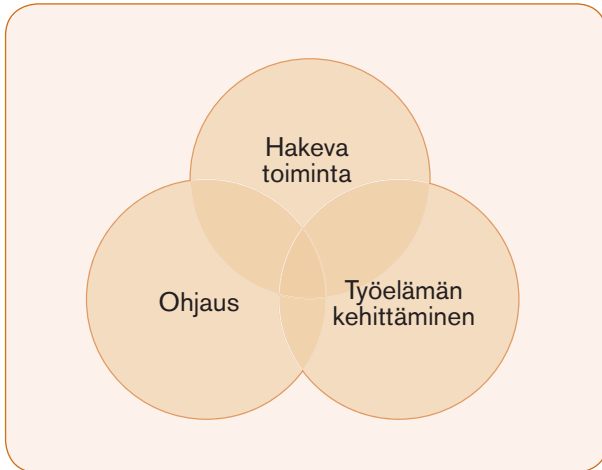
Hakevan toiminnan lähikäsitteinä voidaan käytännössä pitää opiskelijahakua, opiskelijarekrytointia ja koulutusmarkkinointia. Toisaalta on syytä käsitteellisesti tähdentää hakevan toiminnan erityisyyttä verrattuna perinteiseen, tiedottamispainotteiseen opiskelijahakuun. Tällöin voidaan Veronica McGivneyn (2000, 12) tavoin korostaa hakevan toiminnan lähikäsitteinä osallistumisen laajentamista (widening participation), elinikäistä oppimista (lifelong learning) ja sosiaalista inklusiota (social inclusion). (Ks. Huusko 2006, 8.) Hakevan toiminnan lähestymistapa Noste-ohjelmassa voidaan kuitenkin luonnehtia jokseenkin maltilliseksi osallistumisen laajentamisen otteeksi, joka sijoittuu perinteisen opiskelijarekrytoinnin ja sellaisen radikaalin lähestymistavan väliin, jossa otetaan opiskelijoiden tietämys, taidot



Kuvio 1. Koulutuksen tarjoajien, yritysten ja koulutuksen kohderyhmän väliset suhteet erilaisten osallistumisen laajentamisen tapojen valossa. (Ks. Laukkanen 2007.)

ja asenteet tai toisaalta yritysten tarpeet koulutuksen suunnittelun peruslähtökohdiksi (ks. kuvio 1). Noste-ohjelmassa hakevaa toimintaa on toteutettu ammatillisen aikuiskoulutuksen institutionaalisissa puitteissa, mutta kuitenkin pyrkien huomioimaan opiskelijoiden tarpeet ja lähtökohdat sekä mahdollinen tuen tarve. (Laukkanen 2007; Antikainen & Laukkanen 2008.)

Nosteen hakevassa toiminnassa on korostettu erityisesti henkilökohtaista ja ohjauksellista lähestymistapaa sekä työyhteisöjen osaamistarpeista lähtevää toimintaa. Keskusteluissa aikuiskoulutuksen kehittämistä hakeva toiminta on liitetty kiinteästi ohjauksen kehittämiseen ja työelämän kehittämistoimintaan (TYKE). Nämä toimintamuodot on nähty osin päällekkäisinä ja toisiaan tukevinä (ks. kuvio 2). (Ks. Opetusministeriö 2008.) Ohjelman keskeisenä periaatteena on ollut kolmikantainen toimintamalli, jonka mukaisesti koulutusprosessiin, ja sitä koskevaan vuorovaikutukseen, osallistuvat prosessin eri vaiheissa koulutukseen hakeutuva työntekijä, työnantaja ja koulutuksen järjestäjä.



Kuvio 2. Työelämään jalkautumiseen liittyvät toimintakokonaisuudet.

Hakevan toiminnan muotoutuminen sekä käsitteenä että käytäntönä on ollut koko ohjelman kestävä prosessi. Sen peruspainotuksista on keskusteltu laajasti ohjelman paikallisissa ja valtakunnallisissa koulutuksissa ja seminaareissa sekä hankkeiden välisissä benchmarking-tapaamisissa. Näiden keskustelujen ja seurantatutkimuksen pohjalta hakevan toiminnan

toteuttamista on ohjelman edetessä lisäksi ohjeistettu muun muassa tuomalla esiin toteutettuja *hyviä käytäntöjä* (esim. Pakaste & Laukkanen 2006; myös Hulkari & Pakaste 2007) sekä suunnattu Opetusministeriön (4/503/2006) ohjeilla. Vaikka hakevan toiminnan painotuksella ja erityisrahoituksella on Noste-ohjelmassa haluttu suunnata oppilaitosten ja oppilaitosverkostojen toimintaa, ei hakevan toiminnan toteuttamista kuitenkaan ole lähdetty mallintamaan ylhäältäpäin, vaan on jätetty runsaasti tilaa paikallisille, oppilaitos- ja koulutusaloikohtaisille variaatioille sekä totunnaisia toimintatapoja ja rutiineja rikkovalle toiminnan kehittämiseksi (vrt. McGivney 2000).

Käytännössä hakevaa toimintaa on toteutettu monenlaisin konkreettisin toimintamuodoin. Tämän tarkastelun keskiössä ovat seurantatutkimuksessa (Kokkila 2004b) luokitellut toimintamuodot: kasvokkainen vuorovaikutus kohderyhmään kuuluvien kanssa, lehti-ilmoitukset, yrityskäynnit (vierailut, tutustumiset ja esimiehen kanssa käydyt keskustelut), internet, oppilaitoksen tiedotustilaisuudet, Nostetta käsittelevät lehtikirjoitukset, verkostona toimiminen, osaamistarvekartoitukset yrityksissä, työpaikkaohjauksikäynnit, näyttötilaisuudet, ammatiliiton tilaisuudet, radiomainokset ja -ohjelmat, pätevyysluotsit ja muu vertaistoiminta, tv-mainokset ja -ohjelmat ja muu toiminta. Tutkimuksessa on seurattu näiden toimintamuotojen tai -kontekstien käytön laajuutta ja kokemuksia niiden toimivuudesta hakevassa toiminnassa. Karkeasti yllä mainitut toimintamuodot voidaan luokitella *perinteisiksi tiedottamisen muodoiksi* (mm. lehti-ilmoitukset, esitteet, mainokset) sekä *aktiivisiksi ja vuorovaikutteisiksi toimintamuodoiksi* (mm. kasvokkainen vuorovaikutus, yrityskäynnit ja tiedotustilaisuudet erilaisissa ympäristöissä). Toimintamuotojen tarkastelun lisäksi sekä kyselyissä että haastatteluissa on kiinnitetty huomiota hakevan toiminnan toteuttamisen yleisiin piirteisiin, toimintaympäristötekijöihin, resursseihin, edellytyksiin, yhteistyösuhteisiin, kehittämiskohteisiin ja tulevaisuuteen.

Seurantatutkimuksen aineistot ja menetelmät

Noste-ohjelman tutkimus- ja arviointikokonaisuus on muodostunut Joensuun yliopistossa toteutetusta seurantatutkimuksesta ja Tampereen yliopistossa toteutetusta arviointitutkimuksesta. Joensuun yliopistossa sosiologian oppiaineessa toteutettua Noste-ohjelman ja erityisesti sen hakevan toiminnan seurantatutkimuskokonaisuutta voidaan luonnehtia näkökulmiltaan ja menetelmiltään moninaiseksi. Seurantatutkimuksen tarkoituksena on ollut tuottaa sekä ajantasaista seurantatietoa Noste-ohjelman toteuttamisen tarpeisiin että sellaista tietoa, jolla on käyttöä aikuiskoulutuksen uudistamisessa Nosteen kokemuksia hyödyntäen. Seurantatutkimusmetodologian tarkoituksena on ollut kuvata ja ymmärtää toiminnan toteuttamista sekä tuoda esiin parhaita tuloksia tuottaneita toimintamuotoja toimijoiden omien kokemusten ja arvioiden pohjalta. Tutkimus ei siten ole ollut lähtökohdiltaan ja tavoitteiltaan arviointitutkimusta, vaan tutkimuskohteeseen on pyritty pitämään etäisyyttä siitäkin huolimatta, että seurantatutkimus on sisältänyt toimintatutkimuksen piirteitä (ks. esim. Keskiäalo & Perho 2002; Heikkinen & Jyrkämä 1999). Yhtäältä sillä on pyritty edistämään Noste-ohjelman käytännön toteuttamista, ja toisaalta tutkimusryhmän edustajat ovat osallistuneet Nosteen ohjaus- ja yhteistyöryhmiin sekä seminaareihin ja konferensseihin, joiden kautta on saatu ajantasaista tietoa koko ohjelman ja hakevan toiminnan toteutuksesta sekä tuotu esiin tutkimuksen tuloksia.

Aineistoa on seurantatutkimuksen puitteissa kerätty useilla menetelmillä: kyselylomakkeilla, elämäkerrallisilla teemahaastatteluilla (Noste-opiskelijat), teemahaastatteluilla (koulutusorganisaatioiden ja työelämän edustajat), osallistumalla hankkeiden välisiin benchmarking-tapaamisiin, osallistumalla ja

seuraamalla ohjelman toteutumista sen vaikutusten, merkityksen ja vaikuttavuuden arviointia varten sekä tarkastelemalla Aikuiskoulutustutkimuksen -aineistoja (mm. AKU2000 ja 2006) ja Nosteen opiskelijamääriä koskevia tietoja.

Tässä tarkastelussa vuosittaisten seurantakyselyiden (2003–2008)⁸ tulosten (Kokkila 2004b; Laukkanen 2005a; Luukkainen 2006; Huusko 2007; Kosonen 2008; Kosonen & Luukkainen 2008) avulla analysoidaan pitkittäisesti hakevan toiminnan toteuttamisen ja sitä koskevien käsitysten ja näkemysten kehittymistä ohjelman aikana. Näiden kautta avautuu näkyvä asteittaiseen muutokseen käytännöissä ja käsityksissä. Näitä muutoksia voidaan tulkita *kehityssuuntina* ja painopisteen muutoksina. Määrällisen aineiston paljastamien kehityssuuntien tai -tendenssien selittäminen edellyttää niiden mekanismien tunnistamista, joissa muutokset tapahtuvat. Tässä suhteessa tarkastelu nojaa hanketoimijoiden, hakevan toiminnan toteuttajien, koulutuksen järjestäjien, kouluttajien, pätevyysluotsien, yritysten ja työnantajien edustajien sekä työvoima- ja oppisopimustoimistojen työntekijöiden haastattelututkimusten tuloksiin (Huusko 2006; Huusko & Luukkainen 2007; Laukkanen 2005b, 2008a; Pitkänen 2009; Tossavainen 2008b). Teemahaastattelujen tulokset yhdessä tutkijoiden tulkintoja tukeneiden kenttäkokemusten kanssa ovat avanneet näkymän niin todellisiin tapahtumiin kuin vastaajien tulkintoihin niistä. Tulkintansa perusteella toimijat puntaroivat ja arvioivat toimintaansa suhteessa niihin olosuhteisiin, jotka rakenteet heille asettavat. Vain kuulemalla toimijoita (emic -näkökulma) voimme saada tietoa niistä tekijöistä, jotka koetaan relevanteiksi toiminnan kannalta. Kyselyvastauksissa (etic -näkökulma) tiivistetty karkea kuva näiden arvioiden suunnasta ohjelman edetessä. (Ks. Alasuutari 1999.)

⁸ Seurantakyselyiden kohdejoukkona olivat alueellisten Noste-hankkeiden hakevan toiminnan toteuttajat koulutusalohtaisesti. Kyselyihin vastasivat pääasiassa Noste-koordinaattorit, koulutusalohtajat, rehtorit, opettajat ja kouluttajat. Kyselyihin vastattiin seuraavasti (n= vastaajien määrä ja vp= koulutusalohtainen vastausprosentti): 2003 (n= 79, vp= 89 %), 2004 (n= 156, vp= 77 %), 2005 (n= 188, vp= 82 %), 2006 (n= 167, vp= 69 %), 2007 (n= 108, vp= 44 %). Lisäksi vuotta 2007 koskien toteutettiin erillinen hakevan toiminnan resurssija koskeva kysely (Kosonen & Luukkainen 2008), jonka kohdejoukkona olivat Noste-hankkeiden vetäjät (n= 42, vp= 74 %) ja oppilaitosten koulutusalojen hakevan toiminnan toteuttajat (n= 90, vp= 37 %). Tarkemmat tiedot ja katoanalyysit kyselyistä on esitetty seurantatutkimuksen raporteissa.

Noste-ohjelman tai minkä tahansa interventi-
on *vaikutuksissa* on kysymys niistä muutoksista,
joita se sai aikaan rakenteissa, toimintatavoissa ja
ihmisten elämässä. Edellisessä luvussa tarkasteltiin
Noste-ohjelman ja -koulutusten vaikutusta yhtäältä
koulutukseen osallistumisen malliin ja toisaalta sen
taloudellista, sosiaalista, kulttuurista ja elämänker-
rallista merkitystä ihmisten elämässä. Tässä ollaan
pääasiassa kiinnostuneita ohjelman vaikutuksesta
aikuiskoulutuksen rakenteisiin ja oppilaitosorganisa-
tioiden toimintamalleihin – erityisesti niihin, joilla
koulutusta tuodaan työelämään ja tarjotaan vähiten
koulutetuille.

Seuraavassa puhuttaessa vastaajista viitataan ha-
kevan toiminnan toteuttajiin, ellei erikseen muu-
ta mainita. Sekä vuosittaisiin seurantakyselyihin
vastanneiden että haastateltujen oppilaitosten ja
koulutusalojen edustajien vastauksien on katsottu
edustavan kulloistakin organisaatiota. Yksilövastaaji-
en katsotaan näin olleen pääsääntöisesti yksiköitään
edustavia informantteja koskien sekä konkreettisia
faktakysymyksiä että (asiantuntija-) arviota vaativia
kysymyksiä.

Hakevan toiminnan jäljillä seurantatutkimuksen valossa

Tässä tarkastelemme Nosteen hakevaa toimintaa
seurantatutkimuksen valossa. Tuomme esille, millainen
merkitys Noste-hankkeiden kokemusten mukaan
on ollut hakevaan toimintaan varatulla erityisrahoi-
tuksella, millaista hakevaa toimintaa hankkeissa on
toteutettu ja mitkä toimintamuodot on koettu par-
haiten kohderyhmää tavoittaviksi, kuinka kohderyh-
mä on otettu hakevassa toiminnassa huomioon, mil-
lainen on ollut kouluttajien rooli hakevan toiminnan
toteuttajina, miten työelämäyhteistyö on kehittynyt
sekä miten pätevyysluotseja on hyödynnetty hakevas-
sa toiminnassa.

Resurssi hakevan toiminnan ja verkostojen kehittämiseksi

Hakevalle toiminnalle Noste-ohjelmassa allokoitu
erityisrahoitus on ollut keskeinen resurssi sekä
toiminnan toteuttamiselle että sen kehittämiseksi.

Kokemukset hakevan toiminnan rahoituksesta ja
sen jakamisesta olivat seurantatutkimuksen mukaan
pääosin myönteisiä. Kososen ja Luukkaisen (2008,
15–16) tutkimuksen mukaan erityisrahoituksen
määrä arvioitiin enimmäkseen sopivaksi, ja Noste-
hankkeiden vetäjistä 81 % ja oppilaitosten hakevan
toiminnan toteuttajista 59 % arvioi, että hakevaan
toimintaan käytettävissä olevilla resursseilla oli
mahdollista saavuttaa hankkeen/koulutusalan opis-
kelijämääriä koskevat tavoitteet. Lisäksi resurssien
jakamisen katsottiin toteutuneen tasapuolisesti ja
tarkoituksenmukaisesti. Hakevan toiminnan aika- ja
henkilöstöpula tuotiin keskeisesti esiin hakevan toi-
minnan toteuttamisen haasteena seurantatutkimuk-
sessa. Hakevan toiminnan resursoinnin haasteiden
voidaankin katsoa liittyneen enemmän oppilaitosten
toimintaympäristötekijöihin ja kouluttajien työjärjes-
telykysymyksiin kuin käytettävissä olevien resurssien
määrään (emt., 30–32).

Nosteen verkostomuotoinen organisaatio on ollut
avainasemassa hakevan toiminnan toteuttamisessa
sekä muun muassa tiedon ja osaamisen levittämises-
sä ja lisäämisessä, asiakaslähtöisten ja laadukkaiden
palveluiden kehittämisessä ja tarjoamisessa sekä
työelämäyhteistyön toteuttamisessa (ks. Hulkari
2007). Verkosto-organisaatiossa on parhaimmissa
tapauksissa yhtäältä pystytty levittämään hakevan
toiminnan käytäntöjä toteuttajien käyttöön ja toi-
saalta onnistuttu rekrytoimaan ne ihmiset, joilla on
laajat alaverkostot työelämässä. Hakevan toiminnan
resurssi onkin mahdollistanut monien oppilaitoksissa
olemassa olevien sosiaalisten resurssien, kuten työelä-
mäkontaktien, sekä osaamisresurssien hyödyntämi-
sen. Opinnoista kiinnostuneelle aikuiselle ei yleensä
ole merkitystä, mikä organisaatio tietoa ja ohjausta
tarjoaa, joten asiakasnäkökulmasta oppilaitosten ver-
kostona toimiminen (esim. yhden luukun periaate)
tarjoaa opinnoista kiinnostuneelle mahdollisuuden
vaivattomaan hakeutumisvaiheen tiedonsaantiin ja
ohjaukseen. Seurantatutkimuksen mukaan oppilaitok-
sessa tehtävää yhteistyötä yli koulutusalarajojen ja
hakevan toiminnan yhteistyötä yli oppilaitosrajojen
pidettiin melko laajasti hakevaa toimintaa tukevana
käytäntöinä. (Kosonen & Luukkainen 2008, 48.)

Kohti vuorovaikutteista ja aktiivista hakevaa toimintaa

Noste-hankkeissa toteutettua hakevaa toimintaa voidaan luonnehtia monikanavaisesti. Hakevan toiminnan kahtena keskeisenä kanavana ovat toimineet kohderyhmän lähestyminen joko työnantajan kautta tai suoraan (ks. Huusko 2006). Hankkeissa on laajasti ymmärretty hakevan toiminnan käsitteeseen ja malliin sisältyvä sanoma siitä, että ohjelman kohderyhmän, vähän koulutettujen aikuisten, saaminen koulutukseen vaatii erityisiä aktiivisia keinoja perinteisempien tiedottamisen tapojen ohella. Hakevassa toiminnassa onkin oppilaitoksissa ja koulutusaloilla käytetty monikanavaisesti useita erilaisia toimintatapoja yhdessä. Seurannan aikana kartoitetuista toimintatavoista laajimmin sovellettuja olivat *perinteisistä tiedottamisen muodoista* lehti-ilmoitukset alkavista koulutuksista ja esitteet sekä *aktiivisista ja vuorovaikutteisista muodoista* kasvokkainen vuorovaikutus kohderyhmään kuuluvien kanssa, puhelinneuvonta ja yrityskäynnit⁹.

Kaikkia edellä mainittuja muotoja sovellettiin laajasti hakevaa toimintaa toteutettaessa. Muodoista selkeästi *parhaiten kohderyhmää saavuttaneiksi* nostettiin kasvokkainen vuorovaikutus, lehti-ilmoitukset ja yrityskäynnit. Keskeisimpänä tuloksena koskien hakevan toiminnan toimintamuotoja voidaan pitää kasvokkaisen vuorovaikutuksen käytön tasaista laajentumista vuosina 2003–2007. Se koettiin lisäksi vuonna 2007 aiempaa selkeämmin tuloksellisimmaksi hakevan toiminnan muodoksi. Tulokset viittaavat siihen, että sekä hakevan toiminnan mieltäminen vuorovaikutteisuutta ja aktiivisuutta edellyttävänä toimintana että tällaisten toimintamuotojen soveltaminen ovat levinneet yhä laajemmalle hakevan toiminnan toteuttajien keskuuteen ohjelman edetessä. Seurantatutkimuksessa todettiin laajimmin hakevassa toiminnassa suositelluiksi toimintamuodoiksi juuri kasvokkaista vuorovaikutusta sekä lisäksi yrityskäyn-

tejä ja yrityksissä toteutettavia osaamistarvekartoituksia (Kosonen & Luukkainen 2008). Keskeiset suositukset hankkeissa painottuivat siis aktiiviseen ja vuorovaikutteiseen toimintaan sekä kohderyhmän että työelämän kanssa.

Toisaalta käsitykset lehti-ilmoittelun, siis keskeisen perinteisen opiskelijarekrytointimuodon, tuloksellisuudesta ovat muuttuneet varauksellisemmiksi. Tästä huolimatta se on pitänyt paikkaansa osana monikanavaista hakevaa toimintaa. Ohjelman edetessä yrityskäyntien ja -vierailujen osuus on laskenut tulokselliseksi arvioituissa hakevan toiminnan muodoissa. Tätä kehitystä voidaan ymmärtää työelämäyhteistyön laadullisen muutoksen valossa, johon seurantatutkimuksen tuloksista on löydettävissä viitteitä. Tällaiseen viittaa muun muassa työpaikoilla ja yrityksissä toteutettavien osaamistarvekartoitusten laajeneva käyttö. Tähän palataan tuonnempana tarkasteltaessa hakevan toiminnan toteuttajien näkemyksiä työelämään jalkautumisesta.

Kohti kohderyhmän tarpeita huomioivaa toimintaa

Noste-ohjelman kohderyhmään kuuluvien tietoisuus ohjelman koulutusmahdollisuuksista on arvioitu koko seurannan ajan melko laajasti heikoksi. Kohderyhmän vaikeaan tavoittamiseen liittyvät hankaluudet ovat pysytelleet keskeisenä osana vastaajien raportoimaa hakevan toiminnan haasteiden ja ongelmien kirjoa (ks. Kosonen 2008). Haasteet liittyvät lähinnä kohderyhmän henkilöiden tavoittamiseen ja motivointiin, mutta myös koulutuksen sovittamiseen heidän elämäntilanteeseensa ja tarpeisiinsa.

Vaikka seurantatutkimus on tuonut vuodesta toiseen esiin samanlaisia kokemuksia kohderyhmän tavoittamisen hankaluudesta, löytyy viitteitä siitä, että Noste-hankkeissa, oppilaitoksissa ja koulutusaloilla on tapahtunut kehitystä sekä asiakaslähtöisen toiminnan merkityksen mieltämisessä että sen toteutta-

⁹ Mainittujen lisäksi kartoitettiin vuosittain seuraavien toimintamuotojen käytön laajuutta (suosituuksijärjestyksessä vuoden 2007 kyselyn (Kosonen 2008) mukaan): internet, oppilaitoksen tiedotustilaisuudet, Nostetta käsittelevät lehtikirjoitukset, verkostona toimiminen, osaamistarvekartoitukset yrityksissä, työpaikkaohjauskäynnit, näyttötilaisuudet, ammattiliiton tilaisuudet, radiomainokset ja -ohjelmat, pätevyysluotsit ja muu vertaistoiminta, tv-mainokset ja -ohjelmat ja muu toimintamuoto.

misen käytännöissä. Vuonna 2007 Noste-opiskelijat miellettiin aiempaa selkeämmin muita opiskelijaryhmiä enemmän tukitoimia tarvitseviksi, ja hakevan toiminnan luonne aiempaa enemmän ohjaukseksi ja neuvonnaksi kuin koulutusten markkinoinniksi. Tulokset antoivat viitteitä siihen suuntaan, että tukitoimet, ohjaus ja neuvonta on kytketty ohjelman loppuvaiheessa yhä kiinteämmin osaksi hakeutumisen vaiheen toimintaa (ks. myös Pitkänen 2009, 57–60). Henkilökohtaistamisen kehittymiseen viittaavat yhtäältä se, että henkilökohtaisia opiskeluohjelmia tehtiin osana hakevaa toimintaa vuonna 2007 vuotta 2006 laajemmin, ja toisaalta se, että vastaajien arvioiden mukaan aikaisempi osaaminen on aiempaa laajemmin lyhentänyt koulutusten pituuksia. Toisin sanoen koulutusta on onnistuttu henkilökohtaistamaan ja koulutusaikoja lyhentämään tunnistamalla ja tunnustamalla aiempaa työssä hankittua osaamista.

Oppilaitosten Nosteen jälkeistä aikaa koskevissa suunnitelmissa kohderyhmään kuuluvien huomioimiseksi nostettiin keskeisimmäksi nimenomaan kohderyhmän ohjauksen ja tukitoimien tarpeen erityinen huomioiminen ja näiden palvelujen vahvistaminen opiskeluvalmiuksien luomiseksi kohderyhmälle. Erityisesti yksilöllisen ja räätälöidyn palvelun tarjoaminen sekä henkilökohtaistaminen nähtiin tässä suhteessa merkityksellisenä. Ylipäätään tuotiin esiin, että vähän koulutetut oli Nosteen myötä nostettu uudeksi markkinoinnin, tiedottamisen ja motivoinnin kohteeksi. Kuitenkin Nosteen ollessa loppusuoralla oli vielä runsaasti epätietoisuutta siitä, kuinka vähän koulutetut tullaan Nosteen jälkeen huomioimaan. (Ks. Kosonen 2008.)

Kouluttajat hakevan toiminnan toteuttajina

Kouluttajien rooli hakevan toiminnan toteuttajina nousi Nosteen edetessä yhä keskeisemmäksi. Hakevan toiminnan toteuttaminen näytti siirtyvän kouluttajille Nosteen projektihenkilöstöltä, hankkeiden pääkoordinaattoreilta ja oppilaitosten koordinaattoreilta, jotka olivat kouluttajien ohella keskeisimpiä hakevan toiminnan toteuttajia. Koska kouluttajat liikkuvat paljon työelämän kentillä, hakeva toiminta on luonnostaankin liittynyt osaksi heidän työtään, esimerkiksi näytönarviointien yhteyteen (Pitkänen

2009, 15). Kehityssuuntaa voidaan pitää myönteisenä hakevan toiminnan juurtumisen ja toteuttajien toimintaan sitoutumisen näkökulmasta, kun huomioidaan esimerkiksi Wreden (2006) esille tuomat projektimuotoisen toiminnan tulosten juurtumiseen liittyvät haasteet. Projektien synnyttämien käytäntöjen eloonjääminen vaatii, että kohdeorganisaatioissa toimivat omaksuvat ne osaksi työnkuvaansa. (Ks. myös Sulkunen 2006.)

Nosteessa hakevan toiminnan siirtyminen kouluttajille on merkinnyt kouluttajan roolin uudelleenarviointia ja työnkuvan muutosta. Ammatillisen kouluttajan työ on muuttumassa yksintyöskentelystä kollektiiviseen työtapaan, ja työnkuva on laajentumassa perinteisestä opetustyöstä kohti lisääntyvää työelämäyhteistyötä (Luukkainen 2004, 105) ja hakevaa toimintaa. Nykypäivänä kouluttajan työtä voi kuvailla kokonaisvaltaisena koulutus- ja oppimisprosessin ohjaamisena, jossa varsinaisen opetustyön ohelle kytkeytyy ohjausta ja neuvontaa, koulutus- ja osaamistarpeiden tunnistamista, koulutusten suunnittelua ja arviointia, ammattialan ja työelämän tunteesta, yhteistoimintaa omassa oppilaitoksessa, verkostojen rakentamista sekä yhteistyötä työelämän kanssa. Nämä vaikuttavat väistämättä kouluttajan työnkuvaan haastaen kouluttajat muutokseen ja kehittymiseen, mikä ei seurantatutkimuksen tulosten perusteella aina ole ollut kivutonta. Keskeisinä hakevan toiminnan toteuttamiseen liittyvinä ongelmina nostettiin esiin kouluttajien tehtäväkentän laajuus ja käytettävissä olevien aikaresurssien niukkuus, jolloin hakevaan toimintaan ja yhteistyöskentelyyn ei ole jäänyt mahdollisuuksia työaikajärjestelyjen ja työnjakokysymysten puitteissa (Kosonen & Luukkainen 2008, 30–33).

Hakevan toiminnan integroiminen osaksi kouluttajien työnkuvaa on kohottautunut keskeiseksi kehittämisteemaksi, mikä tarkoittaa hakevan toiminnan työ- ja osaamisintensitiivisen luonteen huomioimista (ks. Kosonen 2008). Seurantatutkimuksen tulosten mukaan kouluttajilla nähtiin olevan riittävästi osaamista hakevaan toimintaan, ja kouluttajat kokivat tärkeimmäksi oppilaitosten hakevaa toimintaa tukevaksi käytännöksi osallistumisen hakevan toiminnan koulutuksiin ja seminaareihin (Kosonen & Luukkainen 2008, 27,

34). Siten kouluttajat ovat oppineet formaalissa koulutuksessa hakevan toiminnan periaatteita, joita on voitu soveltaa käytäntöön. Kuitenkin kouluttajien haastatteluissa on tullut vahvasti esille, ettei hakevan toiminnan osaaminen perustu pelkästään koulutuksessa opittuihin tietoihin ja taitoihin, vaan käytännön työtä tehtäessä opitaan paljon – formaali oppiminen ja työssä oppiminen¹⁰ tukevat siis toinen toistaan (Pitkänen 2009, 27–29).

Seurantatutkimuksen mukaan hakevan toiminnan toteuttaminen vaatii erityisosaamista. Toki, jos hakeva toiminta ajatellaan lähinnä koulutustietämyksen lisäämisenä ja koulutukseen kannustamisena (vrt. kuvio 1), voi sitä toteuttaa lähes kuka tahansa ilman erityisosaamista. Sen sijaan hakevan toiminnan näkeminen vuorovaikutteisena ja asiakas-/työelämälähtöisenä ohjauksellisena prosessina osoittaa erityisosaamisen tarpeellisuuden. Hakevan toiminnan erityisosaamisen voi jakaa Pitkäsen (2009, 36–39) kouluttajatutkimuksen¹¹ mukaisesti vuorovaikutustaitojen hallintaan, ammattialan ja työelämän kenttien tuntemukseen, oppilaitoksen hakevan toiminnan käytäntöjen tuntemiseen (esim. henkilökohtaistamisprosessin hallinta tai osaamistarvekartoituksen toteuttaminen), motivointitaitoihin sekä ohjausosaamiseen (ohjausosaamisesta ks. Vanhalakka-Ruoho 2002), joka ilmenee taitona ohjata, auttaa ja neuvoa aikuista kokonaisvaltaisesti läpi koulutusprosessin. Hakeva toiminta siis edellyttää kouluttajilta parhaimmillaan melkoista monitaituruutta. Tärkeintä kuitenkin lienee innokkuus ja tahto tehdä työtä vähän koulutettujen aikuisten tavoittamiseksi (Huusko & Luukkainen 2007, 75) sekä heidän motivoimiseksi koulutuksen pariin ja oman osaamisensa kehittämiseen.

Työelämään jalkautuminen

Työnantajien aktivoinnissa on Nosteessa ollut suuri merkitys oppilaitoksen ulkopuolelle suuntautuvilla jalkautumisilla. Alun perin työnantajia on pidetty

kohderyhmän tapaan melko passiivisena ja koulutusmahdollisuuksista heikosti tietoisena osapuolena. Oppilaitosten edustajien arvioiden mukaan yritykset eivät ole kovinkaan laajasti tehneet koulutusaloitteita tai tarttuneet Nosteen tarjoamiin mahdollisuuksiin. Kuitenkin kyselyjen mukaan työnantajat ovat olleet hakevan toiminnan keskeisin yhteistyökumppani, ja yhteistyön työnantajien kanssa arvioitiin lisääntyneen Nosteen aikana seurantavuosina 2003–2007.

Työnantajien edustajat ovat korostaneet haastatteluissa yrityksen tarpeiden huomioimista ja erilaisten koulutusmahdollisuuksien laajaa esillä pitämistä jopa Noste-koulutusten maksuttomuutta enemmän (Huusko & Luukkainen 2007). Seurantatutkimuksen tulokset viittaavat työelämäyhteistyön kehittymiseen työnantajien edustajien peräänkuuluttamaan suuntaan. Ensinnäkin arviot siitä, että sekä työnantajien että työntekijöiden tarpeita on huomioitu koulutusten suunnittelussa riittävästi, ovat lisääntyneet Nosteen lähestyessä loppuaan. Toisena keskeisenä havaintona on noussut osaamistarvekartoitusten laajempi hyödyntäminen osana hakevaa toimintaa Nosteen edetessä. Suunnitelmien mukaan tulevaisuudessa tullaan toteuttamaan kartoituksia vielä nykyistä laajemmin. Tämän lisäksi tulevaisuudessa arvioidaan toteutettavan hakevaa toimintaa nykyistä enemmän työpaikkaohjauskäyntien ja näytönarviointien yhteydessä.

Yrityskäyntejä – merkityksessä vierailut, tutustumiset ja esimiehen kanssa käydyt keskustelut – arvioitiin Nosteen loppuvaiheessa hakevan toiminnan muotona aiempaa heikommin kohderyhmää saavuttavaksi. Tämän ei voi muiden tulosten valossa kuitenkaan katsoa viittaavan työelämä- ja yritys yhteistyön vähenemiseen tai koulutuksen järjestäjän vetäytymiseen yhteistyöstä, vaan kysymys on pikemminkin näiden välisten suhteiden laadullisesta muutoksesta. Tulokset antavatkin viitteitä siihen suuntaan, että eri koulutusaloilla ainakin osassa Noste-hankkeita on jo otettu kontakti suurimpaan osaan potentiaalisista yrityksistä ja työpaikoista, ja on siirrytty saavutettujen kontaktien hyödyntämiseen,

10 Käsite työssä oppiminen määritellään tässä sellaiseksi oppimiseksi, jota tapahtuu arkisten työtehtävien tekemisen ohella tietystä sosiaalisessa kontekstissa ja jossa keskeistä on omakohtainen kokemus ja vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa (Pitkänen 2009, 14).

11 Tutkimukseen teemahaastateltiin vuonna 2006 18 Nosteessa mukana ollutta kouluttajaa, ja vuonna 2008 uusintahaastatteluihin osallistui 10 Nosteen kouluttajaa.

ylläpitämiseen ja kumppanuuksien rakentamiseen (Kosonen 2008). Hakevan toiminnan toteuttajat ovat katsooneet henkilökohtaisilla kontakteilla, työpaikkojen kanssa tutuksi tulemisella ja luottamuksen rakentamisella, ja ylipäätään työelämälähtöisellä asenteella olevan keskeinen merkitys tuloksellisessa hakevassa toiminnassa. Lisäksi verkostoissa toteutulla suunnitelmallisella yhteistyöllä on koordinoitu ja tehostettu yrityksiin jalkautumista. (Huusko & Luukkainen 2007; Pitkänen 2009, 37.)

Seurantatutkimuksen tulosten mukaan työnantajien tarpeita on huomioitu vuosi vuodelta enemmän tunnistamalla opiskelijoiden aikaisempi osaaminen, tarjoamalla suorittamisvaihtoehdoksi osatutkintoja ja järjestämällä opetusta työpaikalla. Koulutuksen aikataulujen ja sisältöjen räätälöinti työnantajan toiveiden mukaan ovat niin ikään olleet keskeisiä. Viitteitä on myös siitä, että koulutusta on aiempaa enemmän viety oppilaitoksen seinien ulkopuolelle ja työpaikoille.

Pätevyysluotsit hakevassa toiminnassa

SAK ja sen jäsenliitot toteuttivat Nosteen yhteydessä erityisesti hakevaa toimintaa tukevan ”Osaava pärjää” -projektin. Projektissa koulutettiin työpaikoilla toimivia koulutusasioiden tukihenkilöitä eli niin sanottuja pätevyysluotsia sekä tiedotettiin Nosteen mahdollisuuksista. Pätevyysluotsien tehtävänä on ollut kannustaa ja ohjata työntekijöitä pohtimaan omia osaamistarpeitaan ja oman ammattitaitonsa kehittämismahdollisuuksia sekä välittää tietoa koulutusta järjestävistä oppilaitoksista ja näyttötutkinnoista. Pätevyysluotsit ovat toimineet pääasiassa omilla työpaikoillaan koulutusasioiden yhteyshenkilöinä ja vertaisohjaajina. He ovat yhtäältä välittäneet tietoa Noste-ohjelman tarjoamista koulutusmahdollisuuksista työntekijöille ja työnantajille sekä toisaalta toimineet linkkinä koulutuksen järjestäjiin päin. Monet heistä ovat tehneet lisäksi yhteistyötä omien ammattiliittojensa, SAK:n paikallis- ja aluejärjestöjen ja Työväen sivistysliiton kanssa. Pätevyysluotsit ovat pääasiassa toimineet oman työnsä ohessa, usein työajan ulkopuolella ja ilman erillistä korvausta. (Laukkanen 2005b, 2008a; ks. myös Huusko 2006, 10.)

SAK:n kouluttamilla pätevyysluotsilla on ollut hakevan toiminnan toteuttamisessa myönteistä merkitystä niissä hankkeissa, joissa he ovat olleet aktiivisessa roolissa. Koko Noste-ohjelman mittakaavassa pätevyysluotsien hyödyntäminen on seurantatutkimuksenkin mukaan jäänyt marginaaliseksi. Seurantavuonna 2003 18 % kyselyyn vastanneista hakevan toiminnan toteuttajista ilmoitti pätevyysluotsien tai muun vertaistoiminnan olleen osa hakevaa toimintaa. Vuosina 2004–2006 tämä osuus putosi 6–8 %:iin noustakseen vuonna 2007 jälleen 13 %:iin. (Kosonen 2008, 19.)

Opiskelijamäärissä mitattuna tuloksellisimmissa hankkeissa kolmikantayhteistyöllä ja pätevyysluotsilla on kuitenkin ollut keskeinen merkitys työnantajien ja työntekijöiden sitouttamisessa koulutusprosessiin. Laukkasen (2008) tutkimuksen mukaan pätevyysluotsilla on ollut monipuolinen rooli avainhenkilöinä, vertaistoimijoina ja portinvartijoina työpaikoilla sekä linkkinä oppilaitosten suuntaan. Marginaalisuudestaan huolimatta Noste-toimijoiden kokemukset puhuvat pätevyysluotsitoiminnan puolesta silloin, kun Noste-hankkeiden, oppilaitosten ja pätevyysluotsien yhteistyö on ollut aktiivista ja toimivaa (Huusko & Luukkainen 2007, 37–40).

Toimivan ja tuloksellisen hakevan toiminnan piirteitä

Tarkastelemme nyt hakevan toiminnan toteuttajien omia arvioita siitä, mikä on ollut Nosteen keskeinen anti ammatilliselle aikuiskoulutukselle: mitä asioita pidettiin ohjelman keskeisinä innovaatioina, toimintamalleina, jotka ohjelma on tuonut koulutuslalle. Lisäksi tuomme esiin yleisiä arvioita siitä, kuinka he ovat onnistuneet toteuttamassaan hakevassa toiminnassa, ja missä suhteessa hakeva toiminta on eronnut muusta opiskelijarekrytoinnista sekä siitä, onko se yleisesti vaikuttanut vähän koulutettujen opintoihin hakeutumiseen.

Nosteen hakevan toiminnan keskeinen anti vastaajien arvioissa

Vuoden 2007 seurantatutkimuksen kyselyssä (Kosonen 2008) kartoitettiin näkemyksiä hakevan toiminnasta.

nan keskeisimmistä innovaatioista ja tulevaisuuden toiminnan kehittämiskohteista. Asioita nostettiin esiin pääasiassa kolmelta seuraavalta osa-alueelta.

- 1 *Työelämäyhteistyön* kehittyminen ja siihen liittyvät toimintatavat, kuten työpaikoille jalkautuminen ja suorien, henkilökohtaisten kontaktien ottaminen nähtiin Nosteen myötä oivalletuiksi ja sen resurssien mahdollistamiksi asioiksi laajemmin vastaajien arvioissa.
- 2 *Suorat ja henkilökohtaiset kontaktit* kohderyhmään nähtiin myös merkitykselliseksi Nosteen anniksi. Erityisesti huomioitiin ohjauksen, neuvonnan ja tuen kytkeminen osaksi hakeutumisasihmien toimintaa sekä yleensäkin huomion kiinnittäminen kohderyhmään, vähän koulutettuihin aikuisiin.
- 3 *Verkostoyhteistyön* merkitys nostettiin esiin kolmantena Noste-ohjelman vahvistamana asiana. Tällä nähtiin erityisesti merkitystä hakevan toiminnan koordinoitun, järjestelmällisen ja suunnitelmallisen toteuttamisen kannalta. Verkostoyhteistyön keskeisenä ideana onkin ollut alueellisen koulutustarjonnan kokoaminen yhteiselle tarjottimelle sekä alueellisen verkoston toimijoiden vahvimpien osaamisalueiden hyödyntäminen (Pakaste & Laukkanen 2006, 18).

Näiden osa-alueiden voi katsoa ilmentävän Noste-ohjelman hakevan toiminnan toteuttamisen kontekstissa kolmikannan osapuolten työnantajien, kohderyhmään kuuluvien työntekijöiden ja koulutuksen järjestäjien välisiä suhteita. Seurantatutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että kehitystä on tapahtunut sekä koulutuksen järjestäjän suhteessa työelämään ja yrityksiin että koulutuksen kohderyhmään. Lisäksi kehitystä on tapahtunut koulutuksen järjestäjän suhteessa itseensä, omiin käytäntöihinsä sekä koulutuksen kenttään ja verkostoihin laajemmin.

Hakevan toiminnan toteuttajat ovat nostaneet haastatteluissa (Huusko & Luukkainen 2007) hakevan toiminnan avaintekijöiksi suorat ja henkilökohtaiset kontaktit työelämään ja kohderyhmään, työpaikan tarpeisiin ja toiveisiin vastaamisen, oppilaitosten alueellisen tunnettuuden ja näkyvyyden, hakevan toiminnan monipuolisuuden ja monikanavaisuuden, vertaismarkkinoinnin, alueellisten erityispiirteiden huomioimisen sekä ennen kaikkea hakevaa toimintaa toteuttavien henkilöiden osaamisen,

innokkuuden ja tahdon tehdä töitä kohderyhmän tavoittamiseksi. Näiden avaintekijöiden toteuttaminen on edellyttänyt ammatillisen aikuiskoulutuksen keskeisten toimijoiden suhteiden uudelleenarviointia muun muassa asiakas-, työpaikka- ja opiskelijalähtöisyyden näkökulmista. Lisäksi on merkkejä siitä, että henkilökohtaistamisen ja ohjauksen sekä työelämän kehittämisen prosessit on yhä laajemmin kytketty hakeutumisasihmien toimintaan.

Arvioita hakevan toiminnan onnistumisesta ja vaikuttavuudesta

Yleisellä tasolla on hakevassa toiminnassa koettu haasteita ja ongelmia vuosi vuodelta (2004–2007) vähemmän. Vuonna 2007 hieman yli puolet kyseeseen vastanneista hakevan toiminnan toteuttajista ilmoitti haasteita ja ongelmia koetun vähintään jonkin verran. Vuonna 2007 suoritettu hakeva toiminta koettiin myös aiempaa laajemmin onnistuneeksi. Arviot siitä, kuinka hyvin hakevalla toiminnalla voidaan vaikuttaa sellaisiin ihmisiin, jotka eivät ole kiinnostuneita koulutuksesta, ovat kuitenkin ohjelman loppupuolella sen alkua hieman varauksellisempia. Viimeisenä seurantavuonna 2007 Noste-koulutusten hakevan toiminnan katsottiin aiempaa laajemmin eroavan muusta koulutusalaan toteutettavasta opiskelijoiden rekrytoinnista. Hakevan toiminnan erityisyys on korostunut ohjelman loppupuolella: alkuvaiheen jälkeen vuonna 2005 hakeva toiminta koettiin vähimmäislaajuudessa muusta toiminnasta eroavaksi hakevan toiminnan toteuttajien keskuudesta. Näille varsin yleisille indikaattoreille on hyvin vaikea löytää kestävä tulkintaa, mutta niiden voi ajatella kertovan jotain ohjelman elinkaaresta, jossa parhaat määrälliset tulokset (aloittaneet opiskelijat) saavutettiin vuonna 2005, jonka jälkeen koulutuksiin osallistuminen väheni ja osallistujat olivat vaativampia, mistä kertoo muun muassa työttömien osuuden kasvu. (Kosonen 2008.)

Hakevalla toiminnalla on ollut myös kohderyhmää laajempaa vaikuttavuutta hakevan toiminnan toteuttajien arvioiden mukaan, ja vaikutukset kohderyhmän ulkopuolella ovat laajenneet tasaisesti ohjelman edetessä. Hakevan toiminnan tutkimuksen vii-

meisenä seurantavuotena 2007 jopa 4/5¹² katsoi, että *Nosteen puitteissa toteutetulla hakevalla toiminnalla on tavoitettu myös muita kuin Noste-kelpoisia muihin koulutuksiin* vähintään ”jonkin verran”. Heistä 41 % katsoi tällaisia henkilöitä tavoitetun ”melko paljon” tai ”paljon” ja 38 % ”jonkin verran” (tyyppiarvo). *Hakeva toiminta on myös saanut Noste-kelpoisia ha- keutumaan tavalliseen tapaan rahoitettuun koulutuk- seen* kohtuullisen paljon – vähintään ”jonkin verran” 57 %:n mukaan. Tosin kolmannes vastaajista katsoi hakevan toiminnan vaikutuksen tässä suhteessa vä- häiseksi tai arvioi, että vaikutusta ei ollut lainkaan. Vastausten perusteella hakevan toiminnan yhteydessä on koulutusaloilla lisäksi pidetty laajasti esillä myös muita koulutusvaihtoehtoja kuin Noste-koulutuksia. (Kosonen 2008, 11–2.)

Johtopäätökset

Tässä luvussa tarkastelemme edellä raportoituja seurantatutkimuksen tuloksia tutkimuskysymysten valossa. Yksityiskohtaisemmin tutkimuskysymyksiin on jo vastattu tulosten raportointiosuudessa.

Seurantatutkimuksen kautta hahmottuva kuva Noste-ohjelman hakevan toiminnan kehittymisestä kertoo asteittaisesta muutosprosessista, jossa muu- toksen tahti ja lopputulokset ohjelman päättyessä ovat vaihdelleet hankkeittain, oppilaitoksittain ja koulutusaloittain. Tulokset kertovat kuitenkin varsin selkeästi kehityksestä, jota voi pitää opintoihin hakeutumista edistäviä toimia kehittävänä ja hake- vaa toimintaa koskevien tavoitteiden ja suuntavii- vojen mukaisena. Hakevan toiminnan peruseriaat- teet ja toimintamuodot kuten vuorovaikutteisuus, yhteisöllisyys, työpaikka- ja opiskelijälähtöisyys sekä henkilökohtaiset kontaktit ja jalkautuminen oppilaitoksen ulkopuolelle työpaikoille ovat toteu-

tuneet yhä laajemmin Noste-hankkeissa ja oppilai- tosverkostoissa. Henkilökohtaistamisen, ohjauksen ja tuen sekä työelämän kehittämisen painotusten kytkeytyminen hakevaan toimintaan on myös dokumentoitu loppuvaiheen kyselyvastauksissa sel- keämmin. Ohjauksellinen ote vähän koulutettujen aikuisten kohtaamisessa ja pyrkimys työelämän ke- hittämiseen (ks. kuvio 2) näyttävätkin punoutuvan hakevan toiminnan sisälle.

Hakeva toiminta on seurantatutkimuksen tulost- en valossa syventänyt koulutuksen ja työelämän välisiä suhteita, vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Hyviä tuloksia ja kokemuksia on raportoitu niissä hankkeissa, joissa kolmikantaperiaate on toteutu- nut ja eri osapuolet ovat saaneet äänensä kuuluviin koulutuksen suunnitteluprosessissa. Osallistuminen suunnitteluun hakeutumisvaiheessa on myös merkit- tävä koulutusprosessiin sitouttaja. Tosin esimerkiksi pätevyysluotsien, työpaikoilla toimivien koulutusyhteyshenkilöiden, hyödyntäminen on koko ohjelman mittakaavassa jäänyt vähäiseksi. Kuitenkin tulokset viittaavat vuorovaikutteisten koulutusinformaation välittämisen ja aktiivisen työpaikoilla toimimisen muotojen käytön laajenemiseen ja vakiintumiseen osaksi oppilaitosten opiskelijarekrytointitoimintaa.

Hyviä tuloksia voi saada aikaan monenlaisilla toi- mintamuodoilla. Hakevan toiminnan hyvistä käytän- nöistä esimerkkejä on koottu kirjasiin *Hakeva löytää* (Pakaste & Laukkanen 2006) ja *Hyvästi pulpetti- kammo* (Hulkari, Kosonen, Luukkainen & Pakaste 2008). Seurantatutkimuksen mukaan yhdistäviä piirteitä vaikuttavassa hakevassa toiminnassa ovat olleet suorat ja henkilökohtaiset kontaktit, tarpeiden ja toiveiden huomioiminen, monipuolisuus ja moni- kanavaisuus, vertaistoiminta, alueellisten erityispiir- teiden huomioiminen sekä toteuttajien osaaminen, innokkuus ja tahto.

12 Seurantavuotena 2007 n=108.

Noste-ohjelman vaikuttavuuden arvioinnin menetelmällinen kokonaisuus

*Seija Mahlamäki-Kultanen ja Kirsti Hulkari,
Tampereen yliopisto*

Johdanto

Noste-ohjelma ja sen vaikuttavuus on arvioitavana kohteena haastava. Arvioinnin metodologiaa suunniteltaessa oli tarpeen ottaa huomioon ohjelman monet tavoitteet, toteuttajatasot ja -tahot sekä samanaikaisuus monen muun koulutuksen toimintaympäristöön vaikuttavan muutostekijän ja kehittämisohjelman kanssa. Tässä artikkelissa kuvataan ja arvioidaan Noste-ohjelman arvioinnissa käytettyjen menetelmien valintaa ja tutkimusmenetelmiä Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus toteuttamien tutkimusten ja arviointien osalta. Muissa julkaisun artikkeleissa ei sen vuoksi syvennytä menetelmällisiin kysymyksiin vaan keskitytään tulosten esittelyyn.

Noste-ohjelman arviointia ja tutkimusta täsmennettiin vuosittain tiiviissä yhteistyössä toisten tutkijoiden ja arvioijien kanssa ohjelman kansallisessa tutkimusohjelmaryhmässä. Aluksi tutkimusohjelmaryhmässä vahvistettiin arvioinnin ja tutkimuksen periaatteet ja yleisiä tavoitteita. Sen jälkeen Noste-ohjelman ohjausryhmältä kerättiin ryhmähaastatteluaineisto syksyllä 2004 arvioinnin vaikuttavuuskäsitteen täsmentämiseksi. Menetelmävalinnat ovat noudattaneet Noste-ohjausryhmän, tutkimusohjelmaryhmän ja Noste-ohjelman projektihallinnon

edustajien painottamia vaikuttavuuden näkökulmia ja osa-alueita. Kaikkien ehdotettujen vaikuttavuuden osa-alueiden erillisvaikutusten osoittaminen ei ole ollut mahdollista ja on tehty priorisointeja. Vaikuttavuutta on arvioitu erityisesti hankeverkostojen, opiskelijoiden, kouluttajien ja työnantajien kokemusten näkökulmasta. Moniulotteisen kokonaisuuden esiin saamiseksi ja syvällisen ymmärryksen lisäämiseksi on vierailtu hankkeissa. Noste-opiskelijat ja heidän kouluttajansa ovat harvoin tavoitettavissa erillisinä ryhminä. Käytännössä he integroituvat muihin ryhmiin eivätkä ole vertailtavissa koeesetelmana. Siksi kulloinkin tutkimuksen ja arvioinnin kohteena ollutta aihetta tai ilmiötä on tarkasteltu vertaillen muuhun aikuisopiskelijoita koskevaan tutkimustietoon.

Arvioinnin tavoitteena on ollut tukea ohjelman toteutusta ja toteuttajia. Näin ollen arvioinnissa on korostunut Noste-ohjelman ja Noste-hankkeiden näkökulma sekä Noste-hankkeiden projektipäälliköiden tuottama tieto ja toiminta hyvien käytänteiden analyysissä ja levittämisessä. Näkökulman valintaa voi pitää pääosin onnistuneena, mutta se on tarpeen huomioida pohdittaessa tulosten luotettavuutta ja siirrettävyyttä.

Noste-hankkeiden verkostomainen toimintaympäristö

Noste-ohjelman kontekstina toimivat koulutuksen, työelämän osapuolten ja työelämäjärjestöjen väliset verkostot. Niiden avulla pyrittiin edistämään kohderyhmän saavuttamista, aikuiskoulutuksen kehittämistä ja työelämälähtöisyyttä. Alueellinen verkostoituminen tarkoittaa Noste-ohjelmassa tavallisimmin seutukunnan tai maakunnan laajuista yhteistyötä. Osa hankeverkostoista rakentuu myös alakohtaiselle tai kansalliselle periaatteelle.

Työ- ja talouselämä sekä aikuiskoulutuksen järjestäjäkenttä ja järjestämistapa ovat olleet nopeassa muutoksessa yhtä aikaa Noste-ohjelman kanssa. Koulutuspoliittiset tavoitteet pyrkivät edistämään Nosteen kanssa samansuuntaisia kehitystavoitteita eli toimijoiden verkostoitumista ja kohderyhmän parempaa saavuttamista ja palvelua. Esimerkiksi ammatillisen lisäkoulutuksen järjestäjille hakemuksesta myönnettävän työelämän kehittämis- ja palvelutehtävän toteutus vuodesta 2006 alkaen on korostanut koulutuksen järjestäjien verkostoitumista ja roolia työelämän osaamisen kehittäjänä. Sen lisäksi toimijat ovat mukana monissa muissa kotimaisissa ja kansainvälisissä verkostohankkeissa. Koulutuspoliittinen linjaus on, että aikuiskoulutuksen tulisi tutkintojen tarjoamisen ja koulutusten järjestämisen rinnalla kyetä monimuotoiseen työelämän palveluun ja osaamisen kehittämiseen. Koulutuksen järjestäjät ovat myös yhdistyneet eri vaiheiden kautta kohti suurempaa yksikkökokoja.

Tutkimus- ja arviointiohjelman kohteet, tavoitteet ja toteutustapa

Noste-ohjelman rinnalla kulkeneen tutkimus- ja arviointiohjelman tavoitteena on ollut vahvistaa ohjelman vaikuttavuutta tuottamalla, analysoimalla ja levittämällä tutkimus- ja palautietoa. Tätä on tehty kansallisella tasolla sekä läänien ja hankkeiden tasolla. Tiedonkeruu perustui useimmiten projektipäälliköiden toteuttamiin itsearviointeihin.

Arviointi on kohdistunut

- ohjelmaa toteuttaviin hankkeisiin ja niiden taustalla toimiviin verkostoihin (laatu, vaikuttavuus)
- ohjelman kansalliseen ohjaukseen (benchmarking hanketyön kehittämisen ja hankeverkostojen oppimisen tukena)
- ohjelman eri toteutusmuotoihin, toimintoihin ja prosesseihin. Joensuun yliopiston tutkimusohjelman osuus kohdentui hakevaan toimintaan, Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen osuus opiskelijoiden ohjaukseen ja tukitoimiin sekä työelämäyhteistyöhön ja työssä oppimiseen.

Sekä Noste-ohjelman arviointitutkimuksen kohteet että menetelmät täsmentyivät tarpeen mukaisesti Noste-ohjelman toteutuksen myötä vuosittain tutkimusohjelmaryhmässä vahvistetuissa suunnitelmissa. Vaikuttavuuden arvioinnissa on usein tarkasteltu enemmän koulutusmääriä kuin varsinaisia oppimistuloksia (mm. Pöysti 2005; Tikkanen & Kujala 2006). Tilanne on ymmärrettävä esimerkiksi kustannustehokkuuden kannalta. Noste-ohjelman arvioinnissa tutkittiin koulutuksen vaikuttavuutta erityisesti verkostojen ja työelämäosapuolten kehittymisen ja oppimisen kannalta. Tutkimusohjelman resurssit ei ollut tarkoituksenmukaista kohdentaa kohderyhmän oppimistulosten tutkimiseen, koska he suorittivat pääosin ammattitaidon osoittamiseen pohjautuvia näyttötutkintoja, joissa osaaminen tulee joka tapauksessa arvioiduksi. Noste-ohjelman tuloksellisuutta tarkasteltiin lähinnä kansallisina tilastotietoina suoritetuista tutkinnoista ja osatutkinnoista. Sen lisäksi julkaistiin tutkimus naisten ja miesten erilaisesta suhtautumisesta koulutukseen ja sen vaikuttavuuteen (Mahlamäki-Kultanen & Hulkari 2005).

Tutkimus- ja arviointiohjelman tuloksia on julkaistu ja levitetty mahdollisimman nopeasti hankkeiden kansallisissa ja läänikohtaisissa kokoontumisissa, oppaina ja tiedotteina, Noste-ohjelman verkkosivulla, ammatillisissa ja tieteellisissä konferensseissa ja julkaisuissa. Painotus on ollut tiedon levittämisessä kohderyhmää lähellä olevien toimijoiden, projektipäälliköiden, kouluttajien, oppilaitosjohton, lääninhallitusten edustajien ja kansallisen tason ohjausryhmän ja projektihallinnon edustajien käyttöön.

Itsearviointi kehittämisen tukena

Nosteen arviointi noudattaa Suomessa noudatettavaa itsearvioinnin ja koulutuksen järjestäjien autonomian periaatetta (Lyytinen & Räisänen 2005; Korkeakoski & Silvennoinen 2008). Laki ammatillisesta aikuis-koulutuksesta (631/ 1998) velvoittaa oppilaitoksia arvioimaan järjestämäänsä koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistumaan ulkopuoliseen toimintansa arviointiin. Noste-ohjelman arviointi rakennettiin tuottamaan oppilaitosten Noste-hankkeille itsearvioinnissa tarvittavaa tietoa omasta toiminnasta ja muiden vastaavien hankkeiden onnistumisesta. Organisaation ja yksilön tekemässä itsearvioinnissa keskeistä on, että toimija itse arvioi, kuinka asetetut tavoitteet on saavutettu (Devos 1998). Kenwayn ja Reisenbergerin (2001) mukaan itsearvioinnin avulla voidaan systemaattisesti myös verrata oman toiminnan tuloksia aiempien vuosien tai muiden tuottajien tuloksiin, tunnistaa vahvuuksia ja heikkouksia ja siten parantamista vaativia kohteita ja kehittymistarpeita, tunnistaa opiskelijoiden tarpeita ja valmistautua ulkoiseen arviointiin. Itsearviointiprosessissa voidaan käyttää erilaisia kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä. (Devos 1998.)

Itsearvioinnin käyttö kansallisen arviointiohjelman osana edellyttää toimijoiden sitoutumista arviointityöhön (Leung 2005). Tarvitaan vapautta päättää omista käytänteistä, luottamusta ja kouluttamista itsearviointiin. Siksi Noste-hankkeita tuettiin järjestämällä tilaisuuksia omien käytänteiden esittelyyn ja vertailuun seminaareissa ja benchmarking-tilaisuuksissa ja pitämällä säännöllisesti yhteyttä eri välinein. Vaikka täsmällistä vertailutietoa ei ole käytettävissä, vaikutelma on, että Noste-hankkeiden projektipäälliköiksi oli valittu useimmiten oppilaitosten vakituista, tehtäviinsä sitoutunutta henkilökuntaa keskeisistä asemista, joten vaikuttavuuden edellytykset olivat tältä osin varsin hyvät.

Monimenetelmäinen arviointikokonaisuus

Noste-ohjelman arvioinnissa käytettiin useita eri menetelmiä luomaan sekä syvällistä paikallista ymmärrystä että laajaa kansallista kokonaiskuvaa tutkit-

tavista ilmiöistä. Varsinkin ohjelman alkuvaiheessa käytettiin osallistavia ja itsearviointiin kannustavia menetelmiä. Tavoitteena oli ohjelman tehokas käyntiin saaminen ja tulosten saavuttaminen, jotta tulokset motivoisivat hankkeiden toimijoita etenemään omassa työssään.

Tutkimusohjelman eri vaiheissa tehtiin laadullisia yksilö- ja ryhmähaastatteluja ja vierailuja hankkeissa ja hanketapaamisissa. Tutkimusaineistoa kerättiin säännöllisesti myös e-lomakekyselyillä, jotka sisälsivät sekä määrällisiä että laadullisia kysymyksiä.

Tutkimusaineistot taltioitiin ja analysoitiin laadullisen analyysin NVivo-ohjelman dokumentti-, attribuuti- ja koodaustyökalujen avulla useimmiten hierarkkisen koodauksen periaatteen mukaisesti (ks. Richards & Richards 1999). Ohjelmisto mahdollisti laajan aineiston monimuotoiset analyysit ja järjestämisen.

Verkostojen laadun ja vaikuttavuuden arviointi

Tutkimusohjelman alussa kehitettiin teorialähtöisesti hankeverkostojen kumppanuuden laatua ja vaikuttavuutta mittaavat väittämät ja kysely. Kyselyn avulla toteutettiin hanketason itsearvioinnin ja läänitason itsearviointiseminaarit verkostojen tehostamiseksi. Prosessi toteutettiin mahdollisimman yhteistoiminnallisesti kehittävän arvioinnin hengessä. Mittarin väittämät kehitettiin käyttäen oppilaitosten ja työelämän välisiä yhteistyökumppanuuksia koskevia teoreettisia tutkimuksia ja politiikkaohjelmia. (Bashir, Lafronza, Fraser, Brown & Cope 2003; Engeln 2003; Essex 2001; Foss, Bonaiuto, Johnson & Moreland 2003; Northridge 2003; Salli 2003) mukaan ja ne on esitetty taulukossa 1.

Hankeverkostojen kumppanuuden laadun ja vaikuttavuuden sekä hankkeiden saavuttamien määrällisten tulosten vertailu tuotti ohjelman alkuvaiheessa arvioinnin kannalta hyödyllistä tietoa hankkeista. Kansallisella tasolla vertailu nosti kuitenkin esille, että määrällisten tutkintotavoitteiden saavuttamisen taustalla on paljon myös sellaisia toimintaympäristöön liittyviä muita seikkoja, ettei mittarin ja määrällisten tulosten mekaaninen vertailu tee täyttä oikeutta hankkeille. Niinpä tulosten määrällisestä tarkastelusta tällä tavalla luovuttiin.

Taulukko 1. Kumppanuuden laadun ja vaikuttavuuden arvioinnissa käytetty itsearviointimittari

1. Kumppanuus palvelee ensisijaisesti Noste-ohjelman kohderyhmää ja ammatillisen koulutuksen tarkoitusta
2. Kumppaneilla on tunnistetut, toisiaan täydentävät osaamisalueet ja riittävä osaaminen tai suunnitelma osaamisen täydentämiseksi
3. Kumppaneilla on omilla alueillaan toimivat ja tehokkaat verkostot, jotka tukevat kunkin kumppanin osa-tavoitteiden saavuttamista
4. Kumppanuuden lähtökohtana on yhteiset arvot ja tunnistetut toisiaan tukevat toimintakulttuurit
5. Kumppaneilla on yhteistyölleen sovitut yhteiset tavoitteet ja tulokset, joiden toteutumista arvioidaan niin, että arviointi johtaa toiminnan parantumiseen
6. Kumppaneilla on yhteistyölleen selkeä ja läpinäkyvä ohjausjärjestelmä
7. Kumppanit luottavat toisiinsa, ovat sitoutuneita yhteistyöhön, uskovat yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen
8. Yhteistyö perustuu arvioituihin vahvuusalueisiin, mutta huomioi myös kehittämistä kaipaavat kohdat ja puuttuu niihin tehokkaasti
9. Valta ja vastuu jakaantuu oikeudenmukaisesti kumppanien kesken
10. Kumppanien keskinäinen vuorovaikutus ja tiedonvaihto projektista on avointa, rehellistä ja riittävää ja niitä kehitetään aktiivisesti yhdessä
11. Kumppanit osallistuvat omaehtoisesti ja aloitteellisesti projektiin
12. Kumppanuus muuttuu ja paranee eri osapuolien tarpeiden mukaan projektin edetessä

Ohjelman alkuvaiheessa toteutettu hankeverkostojen tyypittely osoitti, että hankkeet jakaantuvat vähintään viiteen keskenään hyvin erilaiseen hanke-tyyppiin. Havainto vahvisti käsitystä siitä, ettei mekanistinen vertailu hankkeiden kesken tee ymmärrettäväksi niiden vaikuttavuutta. Hankkeet olivat hyvin erikokoisia ja toimivat maantieteellisesti ja kulttuurisesti hyvin erilaisissa toimintaympäristöissä. (Mahlamäki-Kultanen & Hulkari 2005.) Noste-ohjelman alkaessa verkostojen muodostamista, kokoa tai koonpanoa ei juurikaan mietitty osaamisen, asiakaslähtöisyyden tai koulutustarjonnan täydentävyyden kannalta. Verkostot luotiin enimmäkseen alueellisen läheisyyden periaatteella, jolloin lähellä toisiaan sijaitsevat oppilaitokset tekivät yhteistyösopimuksen Noste-ohjelman toteuttamisen ja rahoituksen pohjaksi. Muita kuin alueellisia yhdistymisen perusteita ovat olleet alakohtaisuus, (ruotsin tai suomen) kieli

tai keskittyminen yhteen toimintamuotoon (hakeva toiminta). Hankkeista vajaa puolet oli perustettu alkujaan pääosin aiemmista hankkeista tuttujen kumppanien kanssa ja vajaa toinen puolet oli perustettu pääsääntöisesti uusien kumppanien kanssa.

Hankkeita pyydettiin kuvaamaan oman verkostonsa kehitysvaihteita. Vastauksista kehitettiin aineistolähtöinen, induktiivinen verkoston kehitysvaihteita laadullisesti kuvaava vaihemalli itsearviointiin tueksi. Mallissa verkostoitumisen vaiheet olivat:

- 1 Alkuvaiheen hämmennys, epäluulo ja/tai epäterve kilpailu
- 2 Verkoston mahdollisuuksien tiedostaminen
- 3 Verkostotyön yhteisistä periaatteista sopiminen
- 4 Tehokas verkostotyö

Kuvattujen mittarien lisäksi verkostoja tarkasteltiin teoreettisesti useiden monitieteisten verkostoteorioiden valossa, jotta voitaisiin ymmärtää pääosin julkisten koulutuksen järjestäjien, mutta myös työmarkkinaosapuolten ja työhallinnon toimijoiden muodostamien verkostojen toiminnan logiikkaa.

Laadulliset kyselyt sähköisillä lomakkeilla

Hankkeet saivat vastatakseen vuosittain kyselyn tai kyselyitä, jotka toteutettiin sähköisesti. Noste-ohjelman alkaessa sähköiset kyselyt olivat vielä uutuuksia, mutta yleistyivät nopeasti tutkimus- ja arviointikäytössä. Sähköinen lomake on web-käyttöliittymällä toimiva lomake- ja tiedonkeruutyökalu, jonka avulla verkkolomakkeita voidaan luoda, käyttää ja ylläpitää. Näin voidaan kerätä tietoa joustavasti ja ajan tasaisesti. Ohjelmat eivät yleensä vaadi vastaajalta kohtuuttomia tietoteknisiä taitoja. Saadut vastaukset ovat useimmiten valmiiksi luettavissa ja muokattavissa muilla ohjelmilla.

Sähköisessä kyselytutkimuksessa ei periaatteessa ole vuorovaikutusta tutkimuksen suorittajan ja vastaajan välillä, joskin useimmiten Noste-arvioinnissa vastaajat ja kyselyn toteuttajat tiesivät jo toisensa pitkän arviointiohjelman varrelta ja heillä oli mahdollisuus olla yhteydessä aineiston kerääjiin. Taval-

lisesti sähköisen kyselyn yhteydessä tutkijan ei ole mahdollista selvittää epäselviä kysymyksiä, motivoida vastaajia tai tehdä lisäkysymyksiä (Couper & Hansen 2001). Sähköisen tietokoneavusteisen tiedonkeruun haasteena on edelleen kohderyhmän tavoittaminen samalla tavalla (mm. Mann & Stewart 2001; Loader 1998). Vaikka tietokone on tänä päivänä lähes jokaisella työpaikalla, sen käyttömahdollisuudet ja käyttötaidot vaihtelevat (Mann & Stewart 2001, 607).

Noste-hankkeiden tiedonkeruu suoritettiin e-lomakkeen avulla hankeverkostolta (vastaajina projektipäälliköt), opiskelijoilta, kouluttajilta sekä työnantajilta. Projektipäälliköiltä ja kouluttajilta vastaukset saatiin e-lomakkeella helposti. Saavutettavuus oli ongelmana lähinnä työssä oppimisjaksoilla tai liikkuvassa työssä olevien opiskelijoiden kohdalla. Palautetta ei saatu siitä, että puutteellisten tietotekniikkataitojen vuoksi jokin ryhmä olisi jättänyt vastaamatta. Vaikka kouluttajien ja työnantajien osalta vastauksia saatiin niukasti, oli heidän määränsä oikeassa suhteessa vastanneiden opiskelijaryhmien määrään. Toimintahäiriöt ja tekniset ongelmat hankaloittivat lomakkeen lähettämistä joissain tapauksissa. Toisinaan vastaajalle ei tullut tietoa siitä, että lomake oli tallentunut. Näissä tapauksissa tiedon saapuminen tarkistettiin puhelimitse tai sähköpostitse.

Tietokoneavusteisen aineistonkeruun suurin ansio tutkijoiden kannalta on tiedonkeruuprosessin paremmat standardisointi- ja kontrollointimahdollisuudet (Couper & Hansen 2001). Lomakkeen täyttööön liittyvissä virheissä tai avoimiin kysymyksiin saatujen vastausten pituuksissa ei juurikaan ole eroa verrattuna perinteisiin, kyselylomakkeilla saatuihin vastauksiin. Nettikyselyihin saadaan vastaukset paperilomakkeita nopeammin (Schaefer & Dillman 1998). Online -kyselyjen haasteena ovat jossain määrin tekniset ongelmat (Mann & Stewart 2001; Couper, Blair & Triplett 1999). Mann ja Stewart (2001) pitävät tietokoneavusteisen tiedonkeruun suurimpana hyötynä sen taloudellisuutta ja kustannustehokkuutta eri osapuolille. Riippumattomuus ajasta ja paikasta tekee tiedonkeruusta joustavaa. Internet kyselyt eliminoivat paperinkäytön, vähentävät ajankäyttöä ja ovat halpoja lähettää, toteuttaa ja analysoida (Seehan & Hoy 1999).

Haastattelut

Noste-ohjelman arvioinnissa käytettiin useita erilaisia vakiintuneita vuorovaikutteisia yksilö- ja ryhmähaastattelun tekniikoita, joista tässä selvitetään lähinnä focusryhmähaastattelua sen ollessa suhteellisesti vähemmän käytetty. Focusryhmähaastattelu (focus group interview) on ryhmävuorovaikutukseen perustuva tutkimustekniikka, jossa ryhmä keskittyy, fokuoitetuun tutkijan määrittelemän aiheen tai aihekokonaisuuden käsittelyyn (Morgan 2001, 141). Se on ennalta suunniteltu ja fasilitaattorin ohjaama ryhmäkeskustelun muoto, jossa tarkkaan valitut jäsenet tuottavat tietoa rajatusta aiheesta (Smithson 2000, 2; Robinson 1999, 2). Morgan (2001), Patton (1990) ja Robinson (1999) ovat kuvanneet focusryhmä- lähestymistavan (focus group approach) soveltuvan erityisesti arviointitutkimukseen ja toimintatutkimukseen määrittämään projektin tehokkuutta ja ongelmanratkaisua. Kitzinger (1994) ja Morse (1994) korostavat focusryhmien yhteisöllistä, osallistavaa ja voimaannuttavaa luonnetta. Tämän vuoksi menetelmä soveltui hyvin Noste-ohjelman vähän koulutetulle kohderyhmälle. Solatie (2001, 14–15) toteaa, että menetelmä on käyttökelpoinen silloin, kun halutaan selvittää kohderyhmän käyttäytymisen syitä tai ymmärtää kohderyhmän arvo- tai asennemaailmaa. Focusryhmät ovat eksploraatiivista tutkimusta ja tuottavat ymmärrystä asenteista, mielikuvista, tuntemuksista ja käyttäytymisestä (Solantie 2001, 15). Opiskelijat valittiin harkinnanvaraisen näytteen avulla. Näin pyrittiin takaamaan tutkimusongelman kannalta riittävä informaatio sekä sisällöllinen ja käsitteellinen edustavuus (Morse 1994, 229; Patton 2002, 243).

Fern (1981, 444) on selittänyt focusryhmien toimivuutta sosiaalisen vaikutuksen teorian avulla (social impact theory). Muiden ihmisten läsnäolo, mielipiteet ja toiminta aktivoi ihmisiä ja tekee heidät puheliaksi. Henkilökohtainen vastuu omasta mielipiteestä koetaan pieneksi ryhmässä. (Fern 1981, 444.) Focusryhmät tuottavat syvällisen, sosiaaliseen interaktioon ja kontekstiin sidotun näkökulman tutkittavasta aiheesta. Silti ei voi olettaa, että osallistujat sanovat focusryhmähaastatteluissa samoja asioita, kuin mitä he toisivat esille jossain muussa sosiaalisessa tilanteessa, esimerkiksi tehdessään todellista

päätöstä Noste-koulutukseen osallistumisesta. (Sim 1998.) Toisaalta millään analyysitavalla ei voida saada esille kaikkia niitä sosiaalisia tekijöitä, jotka haastattelutilanteessa osallistujien kesken vaikuttavat.

Opiskelijoiden tarpeet ovat yksilöllisiä, samoin heidän odotuksensa Noste-koulutuksista. Focus-ryhmähaastattelu aineistonkeruumenetelmänä ottaa huomioon sekä kollektiivisen yksimielisyyden että yksilöllisen erilaisuuden. Kasvokkainen haastattelu aineistonkeruumenetelmänä on aina kontekstidonnainen. Haastateltavien ja haastattelijan välinen vuorovaikutus vaikuttaa tuloksiin jollain tavalla. Noste-kohderyhmän haastatteluissa haastattelijan tehtävä oli rohkaista osallistujia puhumaan toisilleen, kysymään toisiltaan ja ottamaan kantaa toistensa mielipiteisiin ja kokemuksiin. Opiskelijaryhmän keskustelut olivat vilkkaita ja opiskelijat käsittelivät koulutuksesta saatuja kokemuksiaan laajasti, monipuolisesti ja rehellisesti tuoden esille sekä koulutuksesta saatuja myönteisiä ja kielteisiä kokemuksia että koettuja kehittämistarpeita. Keskustelu ryhmässä koettiin turvalliseksi ja ilmapiiri oli avoin.

Tutkimus- ja arviointiohjelman tulosten luotettavuudesta

Kauppi (2004) pitää itsearviointien yhtenä ongelmana niiden epäluotettavuutta. Ongelma on ilmeinen, jos itsearviointi vaikuttaa resurssien jakamiseen (mm. Williams 2001; Hämäläinen 2002). Noste-ohjelmassa arviointiin ei missään vaiheessa liittynyt päätöksiä resurssien jaosta tai sanktioista vaan pikemminkin onnistumisten ja hyvien käytänteiden palkitsemista esimerkiksi huomion ja erilaisten seminaarien ja levitystilaisuuksien muodossa. Tutkijoiden vaikutelma olikin, että hankevetäjien jaksamista ja ohjelman etenemistä edisti olennaisesti avoin ja kannustava kansallinen tuki ja ohjaus, jonka osaksi ulkoinen osallistava arviointi ja itsearviointi luontevasti liittyivät.

Räisänen (2005) puolustaa itsearvioinnin merkitystä arvioinnin luotettavuuden kannalta ja sisäisen näkökulman kannalta. Toimijoilla itsellään on paras käsitys arvioitavasta toiminnasta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Tämä kävi hyvin konkreettisesti ilmi hankekäyntien ja tutkimusaineistojen keruun yhteydessä. Itsearviointia pidetään verkoston kannalta tehokkaana,

järjestelmällisenä ja osallistavana tapana tuoda esille toiminnan tärkeät asiat – vahvuudet ja kehittämiskohdeet – sekä saada toimijat kiinnostumaan oppimisesta ja verkoston kehittämisestä. Itsearvioinnin merkityksestä toiminnan kehittämisessä näyttää tutkijoiden kesken vallitsevan yhteisymmärrys. Terävin kritiikki kohdistuu siihen, millä tavoin itsearvioinnista saadut tulokset johtavat toiminnan kehittymiseen käytännössä. Itsearviointi sinällään ei automaattisesti johda parempaan lopputulokseen. Toisaalta kokemukset ulkoisen arvioinnin vaikuttavuudesta eivät ole juuri itsearvioinnista saatuja tuloksia rohkaisevampia. Harvey (2002) toteaa, ettei ulkoinen arviointi välttämättä aiheuta mitään muutoksia toiminnassa.

Hämäläinen (2002) on eritellyt itsearvioinnin onnistumisen edellytyksiä omistajuuden, osanottajien oppimisen, eri intressiryhmien osallisuuden, arvioinnin oikeellisuuden, osaamisen, toiminnan tunnettavuuden, resurssien, luottamuksen ja johdon tuen näkökulmasta. Olennaista on myös huolehtia kerätyn tiedon vaikutuksista. Arvioinnin merkitystä tai intoa siihen osallistumiseen saattaa monen Noste-toimijan kertoman mukaan vähentää koko ajan lisääntyvä ulkoinen arviointi ja erilaiset kehittämisohjelmiin liittyvät raskaat kyselyt. Massiiviset arviointikäytännöt voivat jossain määrin jopa haitata oppilaitosten toimintaa (Hämäläinen 2005). Silti Noste-hankkeiden itsearviointikyselyihin saatiin vastauksia useimmiten kattavasti. Hankkeita motivoitiin vastaamiseen monin tavoin. Sillä oli ilmeinen vaikutus arviointiin osallistumiseen. Tavoitteena oli, että hankkeet kokisivat itsearvioinnin hyödyllisenä. Myös käytetyn tutkimusmenetelmän luonne vaikutti osallistumisintoon. Laadullisiin haastatteluihin suhtauduttiin hyvin myönteisesti ja osallistujat niihin järjestyivät varsin helposti (hankevetäjät, kouluttajat, koulutettavat sekä työelämän edustajat). Tutkimuksen toteuttajien yhteistyöllä tutkimusohjelmaryhmässä pyrittiin ajoittamaan tiedonkeruut järjestyneesti, välttämään päällekkäisyyksiä ja tiedottamaan ajoissa hankkeille tulossa olevista tiedonkeruista.

Arvioinnin luotettavuuden kannalta hankevetäjien pysyvyys on ollut sekä etu että haaste. Hankevetäjät toimivat toteuttajina usein varsin laajassa hankeverkostossa, antoivat tietoa toisten toimijoiden toiminnasta ja arvioivat omaa työtään. Itsearvioinnin perus-

teella saatava kuva verkostoitumisen edistymisestä ja toiminnasta hankkeissa saattaa muodostua todellisuutta positiivisemmaksi. Tätä tilannetta tasapainottavat opiskelijoilta, kouluttajilta ja työnantajilta saadut vastaukset.

Hankkeita vertaileva tai tilastollinen tutkimus ja tulosten tilastollinen yleistäminen Noste-ohjelmasta on haastavaa, koska hankkeet eivät muodosta keskenään juuri missään suhteessa yhtenäistä ja riittävän monilukuista perusjoukkoa, josta voisi ottaa otoksen ja tarkastella tuloksia tilastollisesti yleistäen. Aina on tarpeen ottaa huomioon se kokonaisuus ja konteksti, jossa kukin hanke toimii.

Noste-hankkeiden kumppanuutta ja vaikuttavuutta koskevan itsearviointitiedon keruu toteutettiin e-lomakekyselynä vuosittain. Kysely koostui verkostoitumisesta, hankekumppanuutta ja hankkeen vaikuttavuutta koskevista väittämistä, verkostoitumisen kehitysvaiheen arvioinnista sekä näihin liittyvistä avoimista kysymyksistä. Kysymykset eivät sisältäneet käännettyjä osioita, koska niiden erottelukyky ei tehtyjen selvitysten perusteella ole yhtä hyvä kuin positiivisten osioiden (mm. Metsämuuronen 2003). Vertailtavuuden vuoksi suuri osa verkoston toimintaa kartoittavista kysymyksistä pidettiin vuosittain samoina. Avoimien kysymysten avulla kartoitettiin hankkeiden vahvuuksia ja kehittymistarpeita, verkostoitumisen merkitystä ja siitä saatuja konkreettisia aikaansaannoksia, työelämäyhteistyötä sekä jäljelle jääviä käytäntöjä hankkeen päättyessä.

Lopuksi arvioidaan arvioinnin näytteenoton problematiikkaa.

Kyselyt lähetettiin yleensä hankevetäjille ja heidän kauttaan muille vastaajille lumipallo-otannan tapaan. Osa hankkeista oli huomattavan suuria ja toimijoita oli paljon eri oppilaitoksissa. Menettelyllä tavoitettiin kattavuutta ja laajaa osallisuutta. Menettelyn ja hankeverkostossa tapahtuneiden muutosten vuoksi lopullisten vastausprosenttien tarkka määrittäminen oli hankalaa, mutta muiden tavoitteiden tärkeyden vuoksi haitta oli vähäinen, kun kyselyjen vastauksia yleensä saatiin käytännössä joka hankkeesta (1–3 vastausta/hanke). Lääneittäin pidetyissä hankkeiden itsearviointitilaisuuksissa tuli silti esille muutamia tapauksia, joissa oppilaitosten yhdyshenkilöt eivät olleet saaneet itsearviointikyselyä vastattavakseen eikä kysely siis välttämättä ollut levinnyt yhtä laajasti kai-

kissa hankkeissa. Vastauksia vuosittaiseen verkostokyselyyn saatiin projektipäälliköitä tai projektikoordinaattoreita, oppilaitosten yhdyshenkilöitä, ohjausryhmän jäseniltä ja hallinnon edustajilta (rehtorit, osastonjohtajat, koulutuspäälliköt, aikuiskoulutusjohtajat). Arvioinnin tulosten voi siis katsoa kuvaavan varsin hyvin keskimääräistä tilannetta hankkeissa ja erityyppisten hankkeiden johto- ja suunnittelutasoa. Tuloksia ei voi pitää riittävän luotettavina hankkeiden ulkopuolisen toimintaympäristön osalta vaan lähinnä asiantuntijamielipiteinä.

Hyviä käytäntöjä etsivät arvioinnin osuudet noudattivat harkinnanvaraisen näytteen oton logiikkaa ja valinnan tekivät Noste-arvioinnin ja projektihallinnon edustajat yhdessä. Valitut hankkeet edustavat toiminnassaan onnistuneita hankkeita, joiden malleist toiset voivat oppia ja vertailla niiden siirrettävyyttä muihin toimintaympäristöihin.

Työnantajien ja esimiesten teemahaastatteluihin valittiin myös harkinnanvaraisesti vaikuttaviksi todettujen hankkeiden työelämäverkoston edustajia. Yhteensä 20 työnantajaa haastateltiin vuosina 2005-2008 yhteistyössä Joensuun Yliopiston tutkijoiden Anne Luukkaisen, Arja Huuskon ja Toni Kososen kanssa. Haastateltavat henkilöt valittiin projektipäälliköiltä saatujen tietojen perusteella sellaisista organisaatioista, joista useampi henkilö oli Noste-ohjelman aikana osallistunut joko tutkintotavoitteiseen koulutukseen tai atk-koulutukseen. Kävi ilmi, että Noste-rahoitus oli ollut vain yksi henkilöstön kehittämisessä käytetyistä rahoitusmuodoista, koska hakevassa toiminnassa oli useimmiten etsitty tarkoituksenmukaisia rahoitusratkaisuja ja mahdollistettu mahdollisimman monen koulutukseen halukkaana henkilön osallistuminen. Tutkimuksen tulokset koulutuksen vaikuttavuudesta ja työnantajien siihen kohdistamista odotuksista eivät siten kohdistu ainoastaan Noste-ohjelmaan, vaan ne kuvaavat työnantajien yleisiä käsityksiä aikuiskoulutuksesta, henkilöstön kehittämisestä ja verkostoyhteistyöstä sekä koulutuksen vaikutuksista lähtökohtaisesti hakevassa toiminnassa onnistuneissa hankkeissa ja koulutukseen halukkaissa yrityksissä. Käsitys ilmiöstä muodostuu saatujen kokemusten, havaintojen, tiedon ja ajattelun avulla. Käsitykset ovat kuitenkin sosiaalisesti hyväksytyjä ja jaettuja tutkimuksen kohteena olevan joukon keskuudessa, vaikka ne eivät ole tilastollisesti yleistettävissä. (ks. Marton 1981; 1990; 1994.)

Ohjaus ja tukitoimien käyttö ja vaikuttavuus Noste-ohjelmassa

*Seija Mahlamäki-Kultanen ja Kirsti Hulkari,
Tampereen yliopisto*

Johdanto

Noste-ohjelmassa koulutuksen järjestäjille myönnettiin erityisrahoitusta opiskelun tukitoimiin, opiskeluvalmiuksia parantaviin opintoihin, välineaineopintoihin sekä opinto-ohjaukseen ja opiskelun henkilökohtaistamiseen. Erillismäärärahan lisäksi hankkeita tuettiin järjestämällä teemaan liittyviä seminaareja käytäntöjen vertailemiseksi ja hyvin käytäntöjen leviittämisiksi, analysoimalla hankkeista löytyviä hyviä käytäntöjä arviointitutkimuksen keinoin ja julkaisemalla opas hyvistä käytännöistä. Perusta ohjauksen verkostotyölle oli luotu jo ohjelman rahoituksen edellytyksissä. Tukitoimien avulla haluttiin parantaa matalasti koulutettujen aikuisten mahdollisuuksia tutkinnon suorittamiseen valmiiksi asti, välttää keskeytyksiä ja vääriä koulutuslavalintoja, turvata opiskelijoille riittävät ohjauspalvelut sekä hakeutumisvaiheessa että tutkinnon suorittamisen aikana. Vuonna 2004 tehdyn kansallisen opinto-ohjauksen tila-arvioinnin mukaan aikuisopiskelijoiden ohjauksen ja tukimuotojen mallit vaihtelivat oppilaitoksissa eikä varsinaisia malleja tai selkeitä ohjausprosesseja aina edes ollut. Ohjauksen käytännöt oli tavanomaisesti integroitu ammattiaineiden opetuksen yhteyteen tai vastuukouluttajan tehtäväksi. (Numminen

ym. 2004.) Opinto-ohjauksen tila-arviointi ajoittui Noste-ohjelmaa juuri edeltävään aikaan. Esille nousseiden kehittämistarpeiden vuoksi ohjauskäytännöt ja tukitoimet valittiin erityisen kehittämisen kohteiksi Noste-ohjelmassa vuonna 2006. Kehittämisessä kannustettiin Noste-verkostoja perustamaan yhteisiä ohjauspalveluita ja toteuttamaan ns. yhden luukun periaatetta ohjauksessa sekä asiakaslähtöistä ohjausta yli koulutusalojen ja jopa oppilaitosrajojen.

Tässä artikkelissa analysoidaan matalasti koulutettujen aikuisten oppimiseen ja tutkinnon suorittamiseen liittyviä ongelmia ja arvioidaan ohjauksen ja tukitoimien vaikuttavuutta Noste-hankkeissa. Artikkelin perustuu kouluttajille ja hankevetäjille tehtyihin kyselyihin sekä opiskelijahaastatteluihin. Tutkimuskysymykset kohdistuivat ohjauksen prosesseihin ja keinoihin tutkinnon suorittamisen eri vaiheissa. Kouluttajille suunnatussa kyselyssä kysymysten aiheet kohdistuivat opiskeluvalmiuksien selvittämiseen ja oppilaitoksissa käytössä oleviin oppimisvaikeuksien kartoitustapoihin sekä tuen tarpeen määrään ja laatuun koulutukseen hakeutumisvaiheessa ja tutkinnon suorittamisen aikana. Hankevetäjien kyselyssä vastaajilta tiedusteltiin ohjauksen järjestämistä,

ohjaustarpeen havaitsemista, ohjausalan koulutuksen saaneiden henkilöiden määrää sekä arviota ohjauksen onnistumisesta ja kehittämistarpeista. Tuen tarvetta arvioitiin kyselyssä laadullisesti ja määrällisesti henkilökohtaistamisen, näyttöjen, välineaineopintojen, lisäopetuksen, erityisohjauksen ja muun tuen tarpeen näkökulmista. Tulokset on julkaistu hyvien käytäntöjen osalta (Hulkari & Pakaste 2007).

Ohjauksen merkitys korostuu aikana, jolloin joudutaan etsimään opiskelun, uran ja elämänkentan suuntia uudelleen (Vanhalakka-Ruoho 2001). Opiskelun tukitoimilla tarkoitetaan kaikkia niitä toimenpiteitä, joiden avulla tuetaan opiskelijan opiskeluvalmiuksien kehittymistä. Opinto-ohjaus on opiskelijoille suunnattua ohjaus-, tiedotus- ja neuvontapalvelua, jonka avulla opiskelijaa pyritään auttamaan oikean koulutusalan löytämisessä sekä tukemaan hänen opiskeluprosessissaan, ammatillista kehittymistään ja elämäntilannettaan. Tiedotus- ja neuvontapalvelut ovat asiantuntijatietoon perustuvaa toimintaa, jonka avulla asiakkaalle annetaan hänen tarvitsemiaan tietoja koulutuksesta, tutkinnoista ja urapalveluista sekä neuvotaan sopiva toimintatapa. (Aikuisopiskelijan tietopalvelujen, neuvonnan ja ohjauksen kehittäminen 2006.)

Ohjauksen avulla opiskelija oppii tunnistamaan, arvioimaan ja kehittämään omia mahdollisuuksiaan toimia erilaisissa toimintaympäristöissä. Noste-koulutusten toimintaympäristöinä painottuvat erityisesti työelämän oppimisympäristöt. Ohjauksen ja opiskelijan tekemän tilannearvioinnin keskeisenä tarkoituksena on omien toiveiden ja mahdollisuuksien vertailu, oma elämänhistoria ja oppimishistoria suhteessa tulevan koulutuksen tarjoamiin mahdollisuuksiin. Syvämmisissä ohjauspalveluissa taas keskitytään opiskelijoiden tukemiseen oman henkilökohtaisen elämäntilanteen ja vaihtoehtoisten toimintatapojen jäsentämisessä.

Erityisavustuksen käyttö ja ohjaus tutkinnon suorittamisen eri vaiheissa

Hankevetäjien ja kouluttajien kyselyvastausten mukaan Noste-hankeissa oli käytetty sisällöllisesti kaikkia asetuksen 88/2006 mukaisia muotoja kuten

tukiopetusta, tavanomaista enemmän ajankäyttöä henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatimiseen ja henkilökohtaiseen ohjaukseen, opiskeluvalmiuksien kartoittamista ja edistämistä kuten lukitestejä tai väliaineopintoja. Ohjauksen ja tukitoimien valinnat vaihtelivat kuitenkin hankkeittain.

Erityisavustuksen käyttö jäi kokonaisuutena melko vähäiseksi muodostaen keskimäärin 2,9 % koko Noste-rahoituksesta. Sen käyttö vaihteli hankkeittain ja lääneittäin huomattavasti. Ohjaus- ja tukitoimikyselyn vastausten mukaan siihen vaikutti myös oppilaitoksen koko. Isoissa oppilaitoksissa, joissa opiskelijavirrat ovat ilman Nostettakin suuria, Noste-ohjelma tai tukitoimien rahoitus saatettiin kokea marginaalisena asiana toiminnan kokonaisuudessa, minkä vuoksi se jäi vähälle huomiolle. Tuki- ja ohjausresurssien hyödyntäminen ei ole perinteisesti kuulunut aikuiskoulutukseen. Tukitoimien erillismäärärahan käyttö ei kuitenkaan kuvaa ohjauksen tai tukitoimien kokonaisuutta. Hankevetäjien arvio ohjaukseen ja tukitoimiin yhteensä käytetystä Noste-rahoituksesta on ollut Noste-projektipäällikön saaman tiedon mukaan huomattavasti suurempi (tapauksesta riippuen 10–30 % Noste-koulutukseen ohjatusta kokonaisuudesta). Keskustelu ohjauksen taloudellisista resursseista on ymmärrettävää, kun ohjaus merkitsee useimmiten tarvetta henkilökohtaiseen keskusteluun ja ajan antamiseen ohjattavalle. Ohjauksen vakiinnuttamisen tarvetta korostettiin kyselyvastaauksissa. Ohjauksen ja tukitoimien kehittämisen keinoksi nähtiin jatkossakin myös sitä varten ”korvamerkitty” erillismääräraha sen käyttöön liittyvistä haasteista huolimatta.

Hankevetäjien ja kouluttajien kyselyvastausten mukaan Noste-opiskelijoiden ohjaus oli usein jäsennetty kolmivaiheisen mallin mukaan. Ohjauksen yhden luokun periaate toteutui parhaiten hakevassa vaiheessa.

Hakevassa vaiheessa ohjausta antoi hakevaa toimintaa tekevä henkilö, kuten projektipäällikkö, alakohtainen kouluttaja tai kurssisihteeri. Hankevetäjät tarkastelivat vastauksissaan ohjausta hallinnollisesta näkökulmasta, jolloin ohjauksen sisältöinä painottuivat opiskelijan koulutus- ja työhistorian kartoittaminen, Noste-oikeuden varmistaminen, koulutusarpeen ja toiveiden selvittäminen, koulutusmahdol-

lisuuskien suunnittelu sekä kannustus ja rohkaisu. Yleisesti ottaen hakevassa vaiheessa kartoitettiin opiskelijan opiskelumotivaatiota, henkilökohtaisia oppimisen esteitä ja opiskelutarpeita. Hakevassa vaiheessa ohjaus tapahtui opiskelijan kanssa henkilökohtaisesti keskustellen. Tutkintojen suorittamisen vaiheessa korostuivat muut, vähemmän henkilökohtaiset ohjauksen ja tukitoimien tavat.

Vastauksissa esitetyt kuvaukset koulutukseen hakeutuvan tilanteesta voidaan koota seuraavasti:

Koulutukseen hakeutuminen edellyttää opiskelijalta monien lomakkeiden täyttämistä ja erilaisten taloudellisten tukivaihtoehtojen arviointia. Koulutukseen liittyvä byrokratia saatetaan kokea vieraana varsinkin jos edellisistä opinnoista on kulunut pitkä aika. Mahdolliset luki-vaikeudet hankaloittavat hakemustekstin ja käytettyjen käsitteiden ymmärtämistä. Koulutus päätöksen tekeminen ja työn ohessa opiskelu edellyttävät usein tarkkaa kokonaiselämäntilanteen arviointia ja muutoksia arjen järjestelyihin ja siksi ohjauksellista tukea tarvitaan. Opiskelijat tarvitsevat myös rohkaisua ja tukea usein jo opiskelupäätöstä tehtäessä. Edellä mainittu opiskelijoiden oppimiskäsitykseen ja omaan osaamiseen liittyvä epävarmuus tulee hakeutumisvaiheessa esille tavanomaista suurempana kannustuksen ja rohkaisun tarpeena. Tukeminen tarkoittaa tässä tapauksessa sitä, että keskitytään etsimään osaamista työelämässä saaduista taidoista, harrastuksista ja arkielämän tilanteista selviytymisistä ja korostetaan niiden arvoa ja merkitystä tutkinnon suorittamisessa. Toisinaan tukea ja kannustusta tarvitaan entisten negatiivisten oppimiskokemusten käsittelyssä. Tuen, kannustuksen ja rohkaisun tarve ei luonnollisesti rajoitu pelkästään koulutukseen hakeutumisvaiheeseen, vaan jatkuu koko opintojen ajan.

Tutkinnon suorittamisen vaiheessa ohjauksen sisällöt muuttuivat. Ohjauksessa annettiin tietoa tarjolla olevista tukimuodoista sekä koulutuksen sisältöihin ja tutkinnon suorittamiseen liittyvissä kysymyksissä sekä sopivan koulutusalan ja koulutusmuodon valinnassa. Haastattelujen perusteella opiskelijoiden odotukset tuesta vastasivat sisällöltään ohjauksikäsitteen tietopalvelu-ullottuvuutta (ks. Aikuisopiskelijan tietopalvelujen, neuvonnan ja ohjauksen kehittäminen 2006).

Ohjausta käytettiin myös tutkinnon ja opintojen henkilökohtaistamiseen koulutuksen aikataulujen suunnittelussa, oppimisvaikeuksien huomioimisessa, opetuksen käytännönläheisyydessä sekä tutkinnon suorittamisessa kokonaisuuden sijasta osina. Oppimisaikaa pidensi opiskelijan käytettävissä olevien resurssien ohessa myös se, että joissain tapauksissa opiskelijat olivat halunneet suorittaa tutkinnon ilman aiemmin opitun tunnustamista samassa tahdissa muiden ryhmäläisten kanssa. Oppimisaikaa pidensivät myös mahdolliset oppimisvaikeudet sekä opiskelijoiden vähäinen luottamus omaan aiempaan ammatilliseen osaamiseensa. Henkilökohtaisen näyttösuunnitelman laatimisessa ja näytöissä (käsitteet tutkimuksen toteutusajan käsitteistön mukaiset) vaikeudet liittyivät usein kirjallisen näyttösuunnitelman tekemiseen, tavanomaista suurempaan ohjauksen tarpeeseen tai tiiviimpään työelämäyhteistyöhön. Apuna käytettiin esimerkiksi suullista näyttösuunnitelmaa ja ohjausta tutussa ympäristössä työpaikalla sekä välineaineopintoja.

Tutkinnon suorittamisen aikana henkilökohtaisessa ohjauksessa käytiin läpi opintojen suunnitteluun, ammatilliseen kehittymiseen, tutkinnon suorittamiseen tai elämäntilanteeseen liittyviä kysymyksiä. Ryhmäohjauksen sisällöt liittyivät vähemmän henkilökohtaisiin asioihin. Henkilökohtainen ohjaus oli tavallisimmin mainittu ohjauskeino. Pari- tai ryhmäohjaus oli myös mainittu useassa vastauksessa, mutta vastauksissa ei juurikaan kuvattu tarkemmin ryhmäohjauksen sisältöä tai sen merkitystä Nostekohderyhmän kannalta. Ryhmäohjauksen yhtenä etuna pidettiin muilta opiskelijoilta saatavaa sosiaalista tukea. Opiskelijahaastatteluisissa ohjaukseen liittyvät odotukset kohdistuivat ryhmäohjauksen sijasta kuitenkin eniten henkilökohtaiseen ohjaukseen (Hulkari & Mahlamäki-Kultanen 2006). Asia oli esillä myös kouluttajien vastauksissa. He kuvasivat, kuinka mieluiten toivotaan yksilöohjausta: ryhmässä ei välttämättä ole rohkeutta tarkentaa, kysyä ja olla epätietoinen (ainakaan alussa). Mäkisen ja Tonttilan (2003) mukaan opiskelija saattaa olla haluton tuomaan ohjaustarvettaan esille ryhmätilanteessa myös sen vuoksi, että hänelle annettu henkilökohtainen ohjausaika olisi pois muiden opiskelijoiden opetusajasta.

Työpaikalla annettavaa ohjausta oli kouluttajien aineistossa käsitelty suhteellisen vähän, mikä heijastanee resurssitilannetta ja työpaikalla tapahtuvan ohjauksen määrää. Työpaikkaohjauksen etuina pidettiin sitä, että siihen saattaisi mahdollisuuksien mukaan osallistua koko työyhteisö. Työpaikalla keskustelemisen koettiin olevan helpompaa kuin oppilaitoksessa. Tietoverkkojen avulla toteuttava ohjaus vaikutti aineiston perusteella vähiten käytetyltä tämän kohde-ryhmän ohjauksessa.

Ohjauksen verkostoyhteistyö

Yhteistyö yli oppilaitosrajojen koettiin tärkeäksi ohjauksen ja tukitoimien kehittämisessä. Se ilmeni esimerkiksi erilaisten mallien vertailuna ja parhaissa hankkeissa innovatiivisina yhteisinä ohjauksen toimipisteinä ja käytänteinä hakevassa vaiheessa. Tutkimuksen suorittamisen aikana vastuu ohjauksesta oli kuitenkin oppilaitoskohtaisesti vastuukouluttajalla tai ammattialakohtaisella kouluttajalla. Tutkimusaineistoon ei sisällynyt kuvauksia hankeverkoston yhteisen opinto-ohjauksen toiminnan sisällöstä tai käytännöistä tai siitä, miten ohjausosaamista verkostossa hyödynnetään. Asiasta mainittiin harvoin tai aihe saatettiin sivuuttaa toteamalla, että ohjaajakoulutuksen saanut henkilö on ”tarvittaessa” verkoston käytettävissä. Näyttäisikin siltä, että yli oppilaitosrajojen ulottuva ohjausyhteistyö oli tutkimuksen suorittamisen aikana hankeverkostoissa vielä vähäistä ainakin vuoden 2006 tutkimusaineistossa. Muutama vastaaja kertoi hankeverkostossa tai maakunnassa meneillään olevista ohjauksen kehittämishankkeista, strategisesta suunnittelusta tai yhteistyöstä kouluttajien ohjausosaamisen kehittämisessä.

Ohjausverkostot olivat lähinnä oppilaitoksen sisäistä verkostoyhteistyötä. Vaikuttaa siltä, että oppilaitoksen sisäinen ohjaus ei tavallisesti hahmottunut Kasurisen (2004, 41) kuvaamaksi selkeäksi, kattavaksi ja holistiseksi ohjausmalliksi, jossa ohjaustoiminta jaetaan opiskelijan kasvun ja kehityksen tukemiseen, opintojen ohjaukseen sekä ura- ja elämänsuunnittelun ohjaukseen.

Tilanteen taustalla voi olla useita erilaisia syitä: Ohjausprosessien mallintamisen ja tehokkaan toteutuksen kannalta aikuiskoulutuksessa opiskelevien

opintojen erilaista rahoituspohjaa kuvattiin haasteelliseksi hahmottaa ohjauksen arjessa. Eri rahoitusmuotojen turvin opiskelevat henkilöt on yleensä integroitu yhdeksi opiskelijaryhmäksi, mikä kokonaisresurssien käytön kannalta onkin tarkoituksenmukaista. Vastaajien mukaan integroiduissa ryhmissä ohjaukseen ja tukitoimiin käytetty työaika voi jäädä raportoimatta ja erillismääräraha käyttämättä, kun ohjaustilanteet tulevat usein vastaan sattumanvaraisesti tarpeen ilmetessä, ohjauksen vaatimaa työaika ei ole ylipäättään tapana seurata erikseen tai kouluttajat eivät hallitse ohjausprosessin edellyttämän hallinnollisen työn kokonaisuutta. Opiskelijaryhmässä voi myös ilmetä kielteistä suhtautumista ryhmän jäsenten erilaisiin etuihin ja palveluihin. Sekaryhmässä tapahtuva ohjauksen tarpeiden kartoitus ei aina tuo riittävästi esille taustoiltaan erilaisten opiskelijoiden yksilöllisiä ohjaustarpeita.

Ohjaushenkilöstö ja ohjauksen osaaminen

Nummisen ja kumppanien (2004) mukaan aikuisoppilaitoksissa ohjaustehtäviä hoitavista noin 9 %:lla oli opinto-ohjaajan kelpoisuus ja asianmukainen koulutus. Kaikista ohjaustehtävissä toimivista noin 80 %:lla ei ollut mitään opinto-ohjaukseen liittyviä opintoja. Aikuiskoulutuskeskuksissa on kuitenkin ohjaustyötä tekeviä ohjaavia opettajia, joiden työpanosta käytetään opintojen ohjauksessa.

Nosteen ohjaus- ja tukitoimikyselyn vastauksissa kaivattiin ohjaukseen liittyvän osaamisen edistämistä aikuiskoulutuksessa. Vastaajat ehdottivat jopa, että koulutus päätösten rahoittamisen edellytyksiin tulisi kytkeä koulutettujen opinto-ohjaajien olemassaolo. Ohjausresurssien rajallisuuden kuvattiin aiheuttavan ongelmia lähinnä paljon tukea tarvitseville opiskelijoille.

Nosteen ohjaus- ja tukitoimikyselyssä vaikutti siltä, että opinto-ohjaajakoulutuksen saaneita henkilöitä oli Noste-verkostoissa enimmäkseen toisen asteen oppilaitoksissa. Ohjausalan koulutuksen saaneiden henkilöiden määrän arviointia aikuiskoulutuksessa vaikeuttaa se, että vastaajat olivat tulkinneet ohjaushenkilöstöksi usein kaikki ohjaustyötä tekevät henkilöt. Hankeverkostoissa oli myös muita ohjaus-

alan ammattilaisia kuten erityisopettajia, psykologeja ja kuraattoreita, mutta ei juuri ilmennyt, miten tai millä laajuudella heidän asiantuntemustaan hyödynnetään oman oppilaitoksen rajojen ulkopuolella. Aikuisopiskelijan näkökulmasta kriittinen kysymys on ohjauksen ja tuen organisointi ja saatavilla olo, ei pelkästään erityisasiantuntijoiden olemassaolo.

Vähän koulutettujen aikuisten opiskeluvälmiudet

Aikuinen ei kovin helposti luota omaan kykyynsä oppia ennen kuin on sen uusien myönteisten oppimiskokemusten kautta itse todennut. Aikuinen kytkee oppimansa siihen kokemukselliseen tietoon, jota hänelle työ- ja elämäkokemuksensa myötä on kertynyt, ja pystyy sen turvin reflektoimaan ja tehostamaan oppimistaan. Huomattuaan kykenevänsä oppimaan, aiemmat usein kielteisetkin käsitykset oppimisesta muuttuvat myönteisiksi. (mm. Piesanen 2002.) Toisaalta itsesäätelyvalmiuksiltaan taitamattomien opiskelijoiden tehokkuususkomukset ovat vähäiset. He eivät luota omiin kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa ja pyrkivät sen vuoksi välttämään avautuvia oppimistilanteita. Tällaiset opiskelijat tulkitsevat heikkojen tuotosten johtuvan kykyjen puutteesta, jolloin myös tulosodotukset ovat kielteisiä ja yrittämisen merkitystä vähätellään. Heikko luottamus omiin kykyihin näkyy myös siinä, että he eivät usko selviytyvänsä vaativista tehtävistä ilman apua. Oppimiselle asetetaan helposti liian yleisluonteisia ja etäisiä tavoitteita, minkä vuoksi itsearviointi suhteessa aiempaan oppimiseen ja osaamiseen on vaikeaa. Tällöin ainoaksi arviointimahdollisuudeksi jää oman osaamisen ja oppimisen vertailu toisten oppimiseen ja osaamiseen. (Ruohotie 2002.)

Edellisistä opinnoista kuluneen pitkän ajan ja mahdollisten negatiivisten oppimiskokemusten vuoksi matalasti koulutettujen aikuisten usko omaan oppimiskykyyn saattaa olla heikko. Epävarmuus omasta osaamisesta lisää usein näyttöihin, koetilanteisiin tai ryhmä- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvää jännitystä, minkä vuoksi tuen ja rohkaisun tarve on Noste-kohderyhmällä poikkeuksellisen suuri. Tyypillisesti Noste-opiskelijat ovat pitkän työkokemuksensa vuoksi osaavia ja ammattitaitoisia henkilöitä, mutta

he epäilevät omaa teorian oppimiskykyään. Kokeemukseen perustuvaa osaamista ei formaalin koulutuksen yhteydessä koeta arvostettavan (Paloniemi 2009).

Nosteen ohjaus- ja tukitoimikyselyn vastauksissa hankevetäjät ja kouluttajat kertoivat opiskelijoiden usein aliarvioivan osaamistaan. Noste-opiskelijat ja -kouluttajat kuvasivat haastatteluissa kielteistä tunnetta ammattitaidon katoamisesta hetkessä verrattaessa opiskelijan ammattitaitoa tutkinnon perusteiden käsitteellisiin ilmauksiin. On syytä puhua opiskelijoiden kanssa käsitteistöä vahvistavasti erityisesti tässä kriittisessä opintojen aloitusvaiheessa.

Kouluttajat kuvasivat opiskelijoiden oppimisvaikeuksien liittyvän esimerkiksi opiskelutekniikkaan, itsenäiseen työskentelyyn ja tiedonhakuun, oppimistavoitteiden asettamiseen sekä ryhmä- ja yhteistyötaitoihin. Opiskelijoiden oppimiskäsitys saattoi edellisistä opinnoista kuluneen pitkän ajan vuoksi olla vanhentunut ja usko omaan oppimiskykyyn heikko. Opiskelijat odottivat opetukselta usein opettajajohtoisuutta, minkä vuoksi uuden oppimistavan omaksuminen vaati aikaa, tukea ja kannustusta.

Oppimisvalmiuksien kartoittamiseen käytössä olevat testit olivat parhaissa hankkeissa monipuolisia. Oppimisvalmiuksien kartoittamisen prosessi alkoi yleensä henkilökohtaisella haastattelulla ja eteni oppilaitoksessa sovitun käytännön mukaan. Oppimisvaikeuksien tukemiseen oli saatu erityisresurssia hankerahoituksesta. Parhaissa hankkeissa käytössä olivat erilaiset positiiviset ja kannustavat mallit sekä nimet tukitoimille. Oppimisvalmiuksien kartoittamiseen liittyvät ongelmat liittyivät lähinnä kouluttajien puutteelliseen osaamiseen tai vähäiseen sitoutumiseen.

Noste-opiskelijoiden tuen ja ohjauksen tarve

Matalasti koulutettujen aikuisten tuen ja ohjauksen tarve on muita aikuisopiskelijoita suurempi. Tämä liittyy usein puutteellisiin oppimisvalmiuksiin, erilaisiin opintoihin liittyviin pelkoihin, tai lukivaikeuksiin. Usein tuen tarve lisääntyy ihmisen ikäänntyessä. Heikon luku- ja kirjoitustaidon omaavia aikuisia on erityisesti vanhimmissa alhaisen koulutustason omaavien työikäisten ikäluokissa (Piesanen 2002).

Arvioiden mukaan tutkintoon johtavassa aikuiskoulutuksessa oppimisvaikeuksia on noin neljäsosalla osallistujista. Oppimisvaikeuksia on enemmän matalasti koulutetuilla henkilöillä ja enemmän miehillä kuin naisilla. Oppimisvaikeuksien esiintyminen ei kuitenkaan suoraan korreloi koulutuksen keskeyttäneiden määrään, sillä keskeyttäneitä on suhteellisesti enemmän testien mukaan parhaimmassa ryhmässä kuin heikoimmassa (Ilola 2005). Tyypillisimpiä oppimisvaikeuksien muotoja ovat ongelmat lukemisessa ja kirjoittamisessa sekä sosiaalisiin tilanteisiin, mielenterveyden häiriöihin, päihteisiin tai elämänhallintaan liittyvät ongelmat. Oppimisvaikeuksia esiintyy kaikilla koulutusaloilla, vaikka esiintyvyydessä ja sisällössä on alakohtaisia eroja; eniten oppimisvaikeuksia arvioidaan olevan metalli-, sosiaali- ja terveys- sekä catering-aloilla. (ks. Mäkinen & Tonttila 2003.)

Tanskalaisen Illeriksen (2005) mukaan matalasti koulutetut henkilöt ovat yleensä tietoisia omasta koulutuksen tarpeestaan erityisesti yleisillä alueilla kuten lukemisessa, kirjallisisissa taidoissa, matematiikassa, vieraisissa kielissä, tietotekniikassa sekä yleisessä sosiaalisessa ja kulttuurisessa osaamisessa. Kuitenkin vastakkaiseen suuntaan vetävät voimat – koulutukseen liittyvän itseluottamuksen puute ja kouluun palaamisen epämiellyttävyys – ovat esteenä koulutukseen osallistumiselle. Vaaditaan erityinen kannustin ja kohderyhmän tarpeita vastaava avaus, joka vastaa matalasti koulutettujen opiskelijoiden tarpeita ja vähentää sosiaalisia, rahoituksellisia ja käytännön esteitä sekä erityisesti nöyryytyksen kokemista.

Noste-opiskelijat toivat haastatteluissa itse esille tarvettaan henkilökohtaiseen ohjaukseen (Hulkari & Mahlamäki-Kultanen 2006). Kyselyvastauksissa kouluttajien käsitykset Noste-kohderyhmän tuen tarpeesta vaikuttivat vaihtelevan sen mukaan, mihin kohderyhmää verrattiin (työvoimapolitiittisen koulutuksen opiskelijoihin, ikääntyviin ihmisiin yleensä, muiden alojen opiskelijoihin jne.). He kuvasivat puuttuvan tai nykykäytänteistä poikkeavan opiskelokokemuksen vaikutusta, mutta myös myönteisiä asioita kuten vahvaa ammattitaitoa ja kokemusta.

Kouluttajien vastauksissa epäiltiin, että opiskelijoiden tuen tarvetta ei välttämättä tunnisteta oikein. Lisäksi nostettiin esille vallitsevan oppimiskäsityksen ja tutkinnon järjestämisen tavan yhteys ohjauksen

tarpeeseen. Ohjauksen tarve kasvaa, kun opiskellaan työn ohessa, lähiopetuksen määrä on vähäinen, itseohjautuvuuden vaatimus ja itsenäisten tehtävien määrä on suuri ja opetuksessa käytetään paljon tietotekniikkaa. Kouluttajat kuvasivat kyselyvastauksissa Noste-opiskelijoiden hakeutumisvaiheen ohjauksen ja tuen tarpeita sisällöllisesti seuraavasti: tiedonsaanti, kannustus, rohkaisu, oman oppimiskyvyn ja osaamisen kokemuksen vahvistaminen, taloudellisen tilanteen kartoittaminen, hakemusten ja lomakkeiden täyttäminen.

Vastaajien näkemys erityisohjauksen tarpeesta on jossain määrin ristiriidassa oppimisvaikeuksien yleisyyteen liittyvien arvioiden kanssa. Vastausten erilaisuutta saattavat osaltaan selittää koulutusaloittaiset erot oppimisvaikeuksien esiintymisessä, kun vastaajat olivat eri koulutusaloilta. Mikäli erityisohjausta ei ole oppilaitoksessa tai hankeverkostossa saatavilla, saattavat oppimisvaikeudet ja ohjauksen tarve jäädä kouluttajilta havaitsematta. Joissain vastauksissa tuotiin esille, ettei erityisohjausta ole järjestetty lainkaan tai että Noste-opiskelijat eivät ole tarvinneet tai halunneet käyttää erityisohjauspalveluja. Vastaajien ristiriitaiset käsitykset herättävät pohtimaan sitä, minkälaiset mahdollisuudet käytännössä oppimisvaikeuksista kärsivillä aikuisilla on saada ongelmiinsa apua.

Oppimistilanteet ovat jo itsessään joillekin aikuisille kokemuksina uusia ja niihin liittyi kysely- ja haastatteluaineiston kuvauksissa erilaisia pelkoja (tutkintotilaisuudet, opiskeluun liittyvät sosiaaliset tilanteet). Koulutukseen tai oppimiseen liittyvät pelot pohjautuvat usein aiempiin ikäviin ja epäonnistuneisiin oppimiskokemuksiin, joiden muistoa on vaikea pyyhkiä pois. Huonommuuden tunteet vaikeuttavat oppimista eikä omaa osaamista arvosteta. Itsesäätelyvalmiuksiltaan taitamattomat opiskelijat pyrkivät usein välttämään oppimistilanteita, jossa heidän osaamistaan arvioidaan ja verrataan toisten osaamiseen. (Ruohotie 2002.)

Tietotekniikkakoulutus ja opiskeluvuodet

Noste-ohjelmassa runsaslukaisesti suoritettut tietotekniikan ajokorttitutkinnot toimivat kouluttajien kuvaaman mukaan usein sekä yritysten että koulutet-

tavien ihmisten näkökulmasta porttina opiskeluun ja alensivat opiskelemaan lähtemisen kynnyksiä. Vaikka tietoteknisten taitojen opiskelu oli opiskelijoiden haastattelussa kertoman mukaan usein haasteellista ja edellytti hidasta opiskelutahtia, onnistumisen motivoiva vaikutus oli suuri.

Pedagogiset ratkaisut

Opiskelijat, joilla on heikot itseohjautuvuusvalmiudet, odottavat opettajalta selkeitä ohjeita siitä, mitä on tehtävä (Ruohotie 2002). Pedagogisissa ratkaisuissa on tarpeen ottaa huomioon opiskelijoiden itseohjautuvuuden määrä ja kehitysvaihe ja tukea autonomian ja itseohjautuvuuden edistymistä. Heikon luku- ja kirjoitustaidon omaavien opiskelijoiden kohdalla tulisi kiinnittää erityistä huomiota opetuksen suunnitteluun. Konstruktivistista oppimiskäsitystä on syytä arvioida kriittisesti. Onko sen sisältämä itseohjautuvuuden vaatimus liian suuri ainakin opintojen alkuvaiheessa? Oppimateriaali, opetuksen ja ohjauksen toteutus on suunniteltava tästäkin näkökulmasta.

Mäkinen ja Tonttila (2003) kiinnittivät tutkimuksessaan huomiota opiskelijoiden tuen tarpeen eroihin eri koulutusaloilla. Noste-arvioinnissa nousi esille samoin ammatti- ja koulutusaloittaisia ja sukupuoleen liittyviä eroja opiskelun merkityksessä, toivotuissa pedagogisissa ja ohjauksellisissa tavoissa sekä halukkuudessa ottaa esille omaa tuen tarvetta (Mahlamäki-Kultanen & Hulkari 2005; Hulkari & Mahlamäki-Kultanen 2006). Naisvaltaisilla aloilla koulutuksen merkityksistä ja haasteista keskusteltiin paljon, miesvaltaisilla keskustelun sisältö oli suppeampi ja keskittyi koulutuksen tuottamiin konkreettisiin hyötyihin. Ammattipedagogisen osaamisen ja alakohtaisten pedagogisten ratkaisujen merkitys vaikuttaa tärkeältä.

Haastatellut Noste-opiskelijat odottivat opettajajohtoista opetusta. Tulos on ymmärrettävä, kun ajatellaan Noste-kohderyhmän vähäistä koulutushistoriaa ja aikaisempien opintojen aikaista opetustapaa.

Oppimisvaikeuksista kärsiviä voidaan auttaa ohjauksen keinoin ja strukturoimalla opetusta. Nosteesta tästä kehitettiin hyviä malleja. Modernien aikuispedagogiikan menetelmien, työssä oppimisen ja oppilaitoksessa opiskelun integrointi sekä oppimateriaalin

kehittäminen koettiin usein haasteellisiksi. Opiskeluilmapiirin merkitystä korostettiin.

Yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen edistämiseksi oppilaitoksissa oli otettu käyttöön ns. opintopiirejä, joissa pieni ryhmä opiskelijoita kokoontuu vertaisopiskelijan, ohjaajan tai opettajan kanssa keskustelemaan ajankohtaisista aiheista ja opiskelusta. Kokemukset vertaisohjaukseen ja tutorointiin perustuvasta toiminnasta olivat Noste-koulutuksissa myönteisiä.

Parhaissa hankkeissa osa ohjauksesta ja jopa koko koulutusprosessi oli siirretty työpaikalle. Tällöin kouluttajien työelämäntuntemus vahvistui samalla ja voitiin toteuttaa tehokasta hakevaa toimintaa. Mallin kuvattiin edellyttävän kouluttajilta asennemuutosta ja uusia taitoja.

Kyselyvastausten perusteella lisäopetusta annettiin tarvittaessa tyypillisimmin kieliin, tietotekniikkaan, matematiikkaan tai näyttösuunnitelmien laadintaan. Kouluttajien käsitykset vaihtelivat jonkin verran sen suhteen, pidettiinkö tehokkaampana ryhmä- vai yksilömuotoista lisäopetusta. Muut opiskelua tukevat toimet olivat soveltuvan aikuispedagogiikan käyttöä, opiskelun fyysisiä, psyykkisiä tai sosiaalisia tukimuotoja kuten työelämävalmennusta, työergonomiaa, terveydenhuoltoa, psykologin, kuraattorin tai sosiaalilyöntekijän palveluita.

Vastaajien käsitykset oppimisvaikeuksien tunnistamisesta, käytettävissä olevista erityisasiantuntijoista ja tarjolla olevista tukimuodoista olivat yllättävän myönteiset. Asiaan on alettu kiinnittää huomiota vasta viime vuosina, minkä vuoksi toimintatavat eivät vielä ole vakiintuneita. Uudesta tilanteesta kertovat vastaajien pohdinnat siitä, osataanko erityisasiantuntijoita riittävästi hyödyntää. Mikäli oppimisvaikeudet tunnistetaan, on niihin löydettävissä myös ratkaisuja. Luki-testien koettiin helpottavan erityisesti kouluttajien työtä. Selvää on myös se, että kouluttajat tarvitsevat tukea siihen, millä tavoin mahdolliset oppimisvaikeudet voidaan ottaa huomioon opetuksessa.

Henkilökohtaistamisen ongelmat ja ratkaisut

Kyselyvastauksissa kuvattiin henkilökohtaistamisen tilannetta hyvin vaihtelevalla tavalla. Oppilaitosten tavat ja mahdollisuudet toteuttaa henkilökohtais-

tamista olivat oppilaitoksen rakenteista riippuen erilaiset. Toteuttamiseen vaikutti luonnollisesti myös se, millä tavoin henkilökohtaistaminen oppilaitos- ja kouluttajatasolla ymmärrettiin ja miten selviä käytännöt olivat. Henkilökohtaistamisen edelläkävijöitä näyttävät olevan Aihe-projektissa mukana olleet kouluttajat. Henkilökohtaistamisen kehittäminen edellyttää kouluttajien osaamista ja yhtenäisistä käytännöistä sopimista oppilaitoksissa.

Ohjauksen onnistuminen

Hankevetäjien arviot ohjauksen onnistumisesta olivat vastauksissa jopa yllättävän myönteisiä. Onnistumista arvioitiin vastauksissa opiskelijoiden antaman palautteen ja opiskelijoiden oletetun ohjauksen tarpeen tai ohjaukseen käytettyjen taloudellisten resurssien näkökulmasta. Ohjaus- ja tukitoimikyselyyn vastanneiden hankevetäjien ja kouluttajien mukaan opiskelijoiden antama palaute oli ollut pääosin myönteistä. Ohjaukseen liittyviä myönteisiä kommentteja pohdittaessa on muistettava, että suoraan kysyttäessä opiskelijat ja ohjaajat kokevat ohjauskeskustelut ja ohjausprosessin useimmiten onnistuneiksi riippumatta ohjauksen tuloksellisuudesta (Pekkari 2006). Pekkari on lukioiden opinto-ohjausta tutkiessaan kiinnittänyt huomiota siihen, että ohjauksen onnistumista arvioidaan usein vuorovaikutuksen sujuvuuden näkökulmasta, ei ohjauksen muista tavoitteista käsin.

Viitettä ohjauksen onnistumisesta antoi myös keskeyttäneiden Noste-opiskelijoiden vähäinen määrä suhteessa muiden opiskelijoiden keskeyttämiin. Tukitoimien saatavuus oli yhteydessä siihen, kuinka kouluttajat olivat tunnistanee tukitoimien tarpeen, kuinka aktiivisesti tukitoimista oli tiedotettu ja opetuksessa hyödynnetty. Vastajat olivat tyytyväisiä keskitettyihin ohjauspalveluihin sekä lukiseulojen käyttöön niissä hankkeissa, missä kyseiset toimintamuodot olivat käytössä. Yhden luukun periaatteen etenemistä voikin pitää Nosteen keskeisenä tuloksena.

Opintojen jälkeistä uraohjausta ei pohdittu sen paremmin kouluttajien kuin hankevetäjienkään vastauksissa. Noste-opiskelijoiden ohjaus tapahtuneen ensisijassa opintojen alussa ja tutkinnon suorittamisen aikana. Ilmeisesti työssä olevien aikuisten uraohjausta ei koeta merkitykselliseksi. Elinikäisen

oppimisen tavoitteen näkökulmasta Noste-opiskelijoiden ohjauksessa tulisi kiinnittää huomiota myös uraohjaukseen ja tutkinnon suorittamisen jälkeisiin jatko-opintomahdollisuuksiin. Pekkari (2006) toteaa, että myös lukiokontekstissa opiskelijoiden ura- ja elämänsuunnittelu jää vähälle huomiolle ja näkymä pidemmälle tulevaisuuteen jää lähes pohtimatta. Keskittyykö ohjaus siis yleisemminkin vain opiskelijoiden tukemiseen koulujärjestelmässä selviämässä? Tilanteeseen vaikuttaa epäilemättä myös Nostekoulutusten järjestäminen tiiviissä yhteistyössä opiskelijoiden nykyisten työnantajien kanssa yritysten tarpeita ja mahdollisuuksia vastaavalla tavalla.

Johtopäätökset ja kehittämisehdotukset

Noste-kohderyhmän ohjaukseen ja tuen tarpeeseen liittyvät ongelmat ovat moninaisia. Siitä huolimatta, että tuen tarpeen tunnistamiseen käytettävät menetelmät ovat usein hyvinkin monipuolisia, vaikeuttavat ohjauksen ja tuen organisointia käytännön tasolla puutteet ohjauksen erityisosaamisessa, tiedotuksessa ja oppilaitosten työnsuunnittelussa sekä ohjattavien ristiriitainen suhtautuminen tarjottuihin palveluihin. Ohjaukselle ei ole mahdollisesti kohdennettu riittävästi aikaa opettajien työsuunnitelmissa eriyistä, esimerkiksi siksi ettei ohjaustarpeita osata ennakoita. Myös ohjaukselle ja tukitoimille varattujen resurssien määrä ja ohjauksen ja tuen käytännöt vaihtelevat aikuiskoulutuksen eri rahoitusmuotojen välillä. Tämä hankaloittaa ohjauksen ja tukitoimien käytännön järjestelyjä erityisesti sellaisissa integroituissa opetusryhmissä, joissa opiskelijat opiskelevat useiden eri rahoitusmuotojen avulla. Käytettävissä olevien ohjaus- ja tukiresurssien kokonaisuuden hallinta ja hyödyntäminen edellyttäisi oppilaitostasolla koordinoitua ja vastuuhenkilön nimeämistä. Mahdollisen aiemman heikon koulumenestyksen ja siitä aiheutuneen opitun häpeän (ks. mm. Illeris 2005; Mäkinen & Tonttila 2003) vuoksi opiskelijat saattavat suhtautua tarjolla oleviin tukitoimiin varauksella, mikä tuli esille hankevetäjien kommentteissa. Heikon itsetuntemuksen ja leimaantumisen pelon vuoksi haluttomampia hakemaan tukea ja ohjausta ovat usein ne opiskelijat, joilla tuentarve on suuri.

Ohjauksen käsite ymmärretään toimijoiden parissa vaihtelevasti ja usein kapea-alaisesti. Tämän vuoksi olisi suositeltavaa koordinoida yhteen alueellisia ohjauksen voimavaroja strategian ja toiminnan tasolla. Ohjauksen vaikuttavuuden arvioimiseksi tarvitaan systemaattista oppilaitoskohtaista seurantatietoa tuen ja ohjauksen toteutumisesta ja ohjauksen vaikutuksesta oppimistuloksiin, koulutusajan pituuteen, keskeyttämisiin tai suoritettujen tutkintojen määriin. Suurimmat ohjauksen haasteet liittyvät ohjaustarpeen tunnistamiseen ja eniten tukea tarvitsevien auttamiseen.

Lopuksi esitetään kehittämissuhteita aikuisopiskelijoiden ohjauksen ja tukitoimien kehittämiseksi jatkossa:

- 1 Aikuiskoulutuksen henkilökohtaistaminen edellyttää opiskelijan yksilöllistä lähtötilanteen kartoitusta ja aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista. Vaikka ohjaustilanteet tulevat vastaan usein yllättäen, tulisi niitä pystyä ennakoimaan myös yksilö- ja ryhmäkohtaisesti. Sekaryhmien vaihtelevat ohjaustarpeet ja ohjauksen järjestäminen edellyttävät tiukkojen rajausten sijasta joustavuutta. Tarvitaan sekä yksilöllisiä että ryhmäkohtaisia ohjausprosesseja tukevaa johtamista.
- 2 Tukitoimien ja ohjausresurssien hyödyntäminen edellyttää hallinnollisia ratkaisuja oppilaitoksissa ja yhteistä tukitoimien ja ohjauksen koordinoitua eri rahoitusmuotojen välillä. Tämän lisäksi tarvitaan yhteinen strategia ohjauksen organisoinnista alueellisella tasolla siten, että pystytään hyödyntämään sekä oppilaitosverkostoissa että myös oppilaitosverkostojen ulkopuolella olevaa ohjausosaamista ja asiantuntijuutta. Aikuiskoulutukseen koulutettujen ohjaajien ja erityisopettajien osaamista tulisi hyödyntää nykyistä tehokkaammin alueellisissa koulutusta ja tutkintoja järjestävissä oppilaitosverkostoissa.
- 3 Tukitoimiin ja ohjaukseen liittyvien käsitteiden ja sisältöjen monet tulkinnat ja epäselvyydet vaikeuttavat oppilaitostasolla niiden tarkoituksenmukaista käyttöä. Yhteistä ymmärrystä käytetyistä käsitteistä tulee vahvistaa hallinnon, oppilaitosten, kouluttajien ja opiskelijoiden tasoilla.
- 4 Tukitoimien saatavuus ja läpinäkyvyys tulee varmistaa koko tutkinnon suorittamisen ajan lisäämällä ja tehostamalla tiedottamista tuen tarpeellisuudesta ja käytettävissä olevista mahdollisuuksista. Tiedotus tulee kohdentaa oppilaitosten johdolle, ohjaajille, kouluttajille ja opiskelijoille.
- 5 Joustava ja verkostomainen ohjaus edellyttää riittävää ohjausosaamista jokaiselta aikuiskouluttajalta ja riittävästi aikuisten ohjauksen erityiskysymyksiin koulutettuja opinto-ohjaajia. Ohjausalan koulutuksen saaneiden henkilöiden määrää ja kouluttajien ohjausosaamista sekä valmiuksia moniammatilliseen verkostotyöhön tulee lisätä täydennyskoulutuksen ja valmennusohjelmien avulla. Aikuiskouluttajien osaamista tulee vahvistaa henkilökohtaistamisessa, oppimisvaikeuksien tunnistamisessa ja ohjauksellisessa työtavassa.
- 6 Ammatillisen opettajankoulutuksen ja opinto-ohjaajien opetussuunnitelmissa ja niiden toteuttamisessa tulisi varmistaa riittävä aikuisten ohjaukseen liittyvä osaaminen.
- 7 Tarvitaan tutkimustietoa aikuisten tuen tarpeista ja oppimisvaikeuksista, ohjauksen sisällöistä ja prosesseista sekä ohjauksen onnistumisesta ja pedagogiikasta ammatillisessa aikuiskoulutuksessa.

Noste-verkostot aikuiskoulutuksen kehittäjänä

*Kirsti Hulkari ja Seija Mahlamäki-Kultanen,
Tampereen yliopisto*

Johdanto

Tässä artikkelissa Noste-ohjelman vaikuttavuutta analysoidaan projektiverkostojen keskinäisen kumppanuuden kehittymisen näkökulmasta. Tarkoituksena on analysoida, miten ja miksi Noste-interventio on tuottanut ohjelman tavoitteiden mukaisia muutoksia aikuiskoulutuksen kehittämisessä ja kohderyhmän saavuttamisessa. Verkostoitumisen vaikuttavuuden ohessa analysoidaan sitä, minkälaiset tekijät ovat edistäneet ja estäneet hankeverkostojen kehittymistä sekä minkälaista lisäarvoa verkostoituminen on tuottanut ohjelman toteuttamiselle.

Noste-ohjelman ohjausryhmä tarkensi verkostoitumisen tavoitteita arviointia varten. Päätettiin, että ohjelman vaikuttavuuden arvioinnissa keskitytään erityisesti aikuiskoulutuksen asiakaslähtöisyyden, laadun, palvelukyvyn ja koulutustarjonnan monipuolisuuden etenemiseen. Verkostoitumisen avulla tähdättiin aikuiskoulutuksen tehokkuuteen ja tulokellisuuteen, toiminnan kehittymiseen sekä vähän koulutettujen aikuisten tarpeet huomioivaan joustavaan aikuiskoulutusjärjestelmään. Verkostoituminen nähtiin myös mahdollisuutena asiantuntijuuden ja erityisosaamisen vaihtoon, yhteisen tiedon jakamiseen sekä hyvien käytäntöjen kehittämiseen ja juurruttamiseen koulutusjärjestelmään hankkeen pää-

tyttyä. Tässä osuudessa verkostoitumisen tarkastelu rajataan koskemaan oppilaitosyhteistyötä sekä yhteistyötä työhallinnon ja työelämäjärjestöjen kanssa.

Verkostoitumisen lähtökohta Noste-ohjelmassa

Verkostoitumisen lähtökohtana on ollut valtioneuvoston asetukset, jotka edellyttivät koulutuksen järjestäjien keskinäistä verkostoitumista, yhteistyötä työelämän osapuolten ja työelämäjärjestöjen kanssa Noste-rahoituksen ehtona. Toimijat olivat pääosin julkisia organisaatioita. Avustusta myönnettiin hakijalle, jolla on ammatillisesta aikuiskoulutuksesta ja ammatillisesta koulutuksesta annetussa laissa tarkoitettu koulutuksen järjestämislupa ja joka on sopinut tarvittavasta yhteistyöstä muiden toimijoiden kanssa (A 41/2003, A 45/2007). Asetusten pohjalta avustusta haki ja sitä myönnettiin ammatillista koulutusta, aikuiskoulutusta, lukio- tai perusopetusta järjestävälle kunnalle, kuntayhtymälle tai rekisteröidylle yhdistykselle tai säätiölle sekä vapaan sivistystyön oppilaitoksille. Hakevan toiminnan osalta valtionavustusta myönnettiin myös rekisteröidylle työelämän järjestöille ja kansalaisjärjes-

töille. Toimijoina hankkeiden sisäisissä verkostoissa olivat alueellisista ratkaisuksista riippuen myös työelämäjärjestöt, työhallinto tai oppisopimuskeskukset. Koulutuksien työelämälähtöinen järjestäminen on velvoittanut aikuiskoulutuksen toimijat aiempaa tiiviimpään yhteistyöhön myös yritysten kanssa.

Noste-verkostojen perustaminen ja niiden kokoonpanon suunnittelu jätettiin paikallisen päätöksenteon varaan. Kansallisella tasolla ohjelma organisoitiin 58 hankeverkostoksi. Tavallisimmin verkostoituminen tarkoitti seutukunnan tai maakunnan laajuista yhteistyötä, jossa eri organisaatioiden välisen verkostoitumisen avulla pyrittiin edistämään kohderyhmän saavuttamista ja aikuiskoulutuksen kehittämistä. Verkostossa yhteisesti toteutettuja koulutuksia järjestettiin vähän. Noste-verkostojen koko ja muoto vaihteli valtakunnallisesti. Suurimmat hankeverkostot olivat maakunnallisia ja koko koulutustarjonnan kattavia, kun taas pienimmät hankkeet muodostuivat muutaman paikallisen oppilaitoksen yhteistyöverkostosta. Hankeverkostoista kuusi oli ruotsinkielisiä. Hankevetäjille tehtiin kysely vuonna 2007 verkostoitumisesta. Vastausten mukaan noin 43 % alueellisista ja paikallisista Noste-verkostoista rakennettiin uusien verkostorakenteiden varaan tai jo olemassa olevia verkostoja täydennettiin uusilla toimijoilla. 40 % verkostoista perustui aiempien kumppanuuksien varaan ja 17% verkostojen kokoamisperusteena oli alakohtaisuus tai toiminnan samankaltaisuus (hakeva toiminta). Pääallekkäisiä koulutusaloja oli 77 % Noste-verkostoista.

Noste-verkoston kokoaminen ja verkostojen kehittyminen

Noste-ohjelman alkaessa laaja-alainen ja hallinnolliset rajat ylittävä verkostoituminen aikuiskoulutuksen eri toimijatahojen kanssa oli toimintatapana uutta. Vielä 1990-luvulle tultaessa Suomessa oli laaja joukko itsenäisiä oppilaitoksia, joiden keskinäiset verkostot olivat vähäisiä. Toimintojen keskittäminen alkoi 1990-luvun loppupuolella suurten koulutus-konsernien perustamisen myötä. Verkostokouluja alkoi syntyä vasta 2000-luvun alkaessa. (Helakorpi 2005, 145–146.) Aiemmat yhteistyömuodot olivat painottuneet enemmän kehittämistyöhön, ei koulu-

tusten järjestämiseen yhdessä. Yhteistyö riippui usein oppilaitosmuodosta ja koulutuksen järjestämistavasta. Aikuiskoulutuksen, ammatillisten oppilaitosten ja oppisopimuskoulutuksen toimijat olivat tehneet yhteistyötä toisistaan erillään omien kumppaniensa kanssa tai yhteistyötä oli tehty oman koulutuksen järjestäjän sisällä. Kokonaan uusina ammatillisen koulutuksen yhteistyötahoina Noste-verkostoissa olivat työelämäjärjestöt ja vapaan sivistystyön oppilaitokset. Toimintatavoiltaan ja organisaatiokulttuuriltaan hankeverkostot koostuivat varsin erilaisista oppilaitoksista ja yhteistyötahoista.

Noste-hankeverkostoja voidaan kuvata niin vaikiintuneiksi kuin kehittyviksikin: ohjelman rahoitusperuste on tuonut hankeverkostoille pysyvyyttä ja jatkuvuutta, mutta samaan aikaan verkostot ovat muokkautuneet ja kehittyneet toimijoidensa, toimintaympäristönsä ja painopisteidensä mukaan. Noste-verkostot ovat joutuneet sopeuttamaan toimintansa vallitsevaan alueelliseen ja poliittiseen kulttuuriin. Väestönkehitykseen, työvoiman saataavuuteen sekä alue- ja elinkeinorakenteeseen liittyvien kontekstuaalisten erojen vuoksi myös verkostoitumiseen liittyvät ehdot ja edellytykset ovat olleet erilaiset eri puolilla maata. Samoin eri oppilaitosten intressit, lähtökohdat ja motiivit verkostoyhteistyölle olivat erilaisia; kohderyhmän saavuttamisen ohessa verkostoitumiseen motivoivat taloudelliset intressit, toiminta-alueen laajentaminen, oppiminen ja innovaatioiden luominen, tiedon saaminen sekä sosiaaliset motiivit (Hulkari 2007; ks. myös Walter ym. 2001).

Verkoston alku- ja muodostumisvaihetta pidetään usein tärkeimpänä tekijänä verkostoitumisen vaikuttavuuden kannalta. Verkostojen rakenne, sisäiset prosessit ja johtaminen tulisi suunnitella jo verkostojen perustamisvaiheessa (mm. Cordingley, Hannon & Jackson 2004). Noste-verkostojen vaikuttavuuteen oli yhteydessä monessa tapauksessa se, mitkä tekijät olivat olleet verkoston kokoamisen ja kokoonpanon kehittämisen kriteereinä. Verkostokumppanien yhteensopiuvuus ja toisiaan täydentävyys ovat keskeisiä verkoston elinvoimaan ja toimintakykyyn vaikuttavia tekijöitä (Silvennoinen 2005; Nikkanen & Lyytinen 1996).

Verkostoitumisen motiiveina voivat olla taloudelliset intressit, toiminta-alueen laajentaminen tai

sosiaaliset motiivit (Walter ym. 2001). Alueellisen läheisyyden periaatteen mukaan muodostetuissa maantieteellisissä verkostoissa verkostoitumisen motiivina kyselyssä tulleiden vastausten mukaan painottuivat usein oppilaspaikkojen täyttämisen ja yhteisen rahoituksen hakeminen Noste-ohjelman strategisten tavoitteiden tai aikuiskoulutuksen kehittämisen sijasta. Hankkeissa ei välttämättä pohdittu paljoakaan sitä, mitä yhdessä toimiminen ja tavoitteen saavuttaminen eri toimijoilta edellyttää. Alueellisin tai taloudellisin motiivein muodostetuissa hankkeissa Nosteen tavoitteet tai toimintaperiaatteet eivät välttämättä integroituneet osaksi oppilaitosten toimintaa. Tällaiset hankeverkotot toimivat irrallaan eri oppilaitostoimijoiden rajapinnalla eikä yhteisiin kehittämistavoitteisiin sitouduttu.

Muutamia alueellisia hankeverkostoja täydennettiin tai hankkeita yhdistettiin rahoitushakemusten jättämisen jälkeen hallinnollisesti lääninhallitusten yhdyskilojen toimesta. Tämä ei kaikissa tapauksissa johtanut toivottuihin tuloksiin. Aito verkostoyhteistyö ei koskaan voi perustua itsetarkoituksellisesti hallinnollisten velvoitteiden tai institutionaalisten rakenteiden varaan, vaan sen tarkoituksena on tuottaa toimijoilleen lisäarvoa (ks. Linnamaa & Sotarauta 2000).

Hankkeiden synty ja kehitys oli hyvin monimuotoista ja verkostot ovat olleet sidoksissa toiminta-alueeseensa ja toiminnan perimmäisiin tavoitteisiin. Monesti yksittäisten oppilaitosten asettamat tavoitteet ja verkoston yhteiset tavoitteet erosivat toisistaan tai vaihtelivat. Hankekumppaneiden erilaiset intressirakenteet, näkemykset toiminnan luonteesta ja tarkoituksesta sekä oppilaitosten erilaiset toimintakulttuurit ovat yhteydessä verkoston toimintakykyyn, verkostoitumisen edistymiseen ja tuloksellisuuteen (Sydow & Windeler 1998; Dyer & Nobeoka 2000; Pikka 2007). Osassa alueellisissa hankkeissa priorisoitiin aikuiskoulutuksen kehittämistyö kohderyhmän saavuttamisen sijasta. Näissä hankkeissa vaikuttavuus näkyi määrällisten tulosten sijasta rakenteiden uudistamisena. Noste-ohjelman tavoitteeseen sitoutumisen motivaatiota määrittivät oppilaitoksissa myös kohderyhmän asema suhteessa olemassa oleviin oppilasvirtoihin. Noste-ohjelma herätti kiinnostusta ymmärrettävästi varsinkin niillä koulutusaloilla ja niissä oppilaitoksissa, joissa oli tyhjiä koulutuspaikkoja.

Vaikuttavissa hankkeissa verkostoitumiseen motivoivat tavoitteen saavuttamisen ohessa innovaatioiden tuottaminen ja aikuiskoulutuksen toiminnan kehittäminen. Näiden hankkeiden vaikuttavuutta tekee ymmärrettäväksi verkoston kokoonpanon strateginen suunnittelu jo hankkeen alkuvaiheesta lähtien. Verkostot rakennettiin jo suunnitteluvaiheessa lisäarvoa tuottaviksi osaamis- ja kehittämisverkostoiksi, joille oli tyypillistä verkostoyhteydet keskeisiin aikuiskoulutuksen toimijatahoihin ja sidosryhmiin sekä oman organisaation ulkopuolelle suuntautuvat verkostosuhteet. Uusien yhteistyötahojen ja laajan osaamisperustan avulla haluttiin turvata uuden informaation ja innovaatioiden tuottaminen (mm. Uzzi 1997). Näille alueellista innovaatiojärjestelmää muistuttaville verkostoille oli tyypillistä verkoston toiminnan ja kokoonpanon jatkuva arviointi, tietoinen kehittäminen sekä selkeä työn- ja vastuunjako. Verkostoitumisen avulla tavoiteltiin laaja-alaista alueellista vaikuttavuutta. Noste-ohjelman tavoitteiden mukainen kolmikantainen yhteistyö oli vaikuttavissa hankkeissa huomioitu verkoston suunnittelussa.

Verkoston koko ei ollut yhteydessä hankkeen tuloksellisuuteen tai kohderyhmän saavuttamiseen, vaan hyviä tuloksia saavutettiin niin pienissä kuin suurissakin hankkeissa. Suuren hankeverkoston laajuus koettiin organisoimisen ongelmaksi, mutta samalla suuren verkoston vahvuutena oli maakunnallinen kattavuus ja monialaisuus. Suurten alueellisten hankkeiden vahvuudeksi koettiin pitkäaikainen vaikuttavuus. Toimintakyvyltään parhaana pidettiin pieniä verkostoja, joissa toimijoiden määrä ei ollut liian suuri. Vaikuttaville hankkeille oli tyypillistä toiminnan kehittämiseen pyrkivä hankkeen koordinaatio.

Mahlamäki-Kultasen ja Hulkarin (2004) hankevetäjien kuvauksista tekemän analyysin mukaan verkostoitumisen vaiheet Noste-ohjelmassa olivat alun kilpailuvaihe, yhteistyöstä sopimisen vaihe, mahdollisuuksien tiedostamisen vaihe ja tehokkaan verkostotyön vaihe. Ne vastasivat Blomqvistin (2002) esittämää verkostoitumisen etenemisen teoreettista logiikkaa. Alun kilpailuvaiheessa oppilaitosten keskinäinen kilpailu järjestettävistä koulutuksista hidasti verkostoitumisen prosessia hankkeiden sisällä. Koetun kilpailun merkitys

hankeverkostoissa oli kuitenkin kaksiulotteinen; osa vastaajista piti kaikkea päällekkäistä toimintaa kielteisenä, osa taas korosti kilpailun parantavan koulutusten ja toiminnan laatua sekä lisäävän asiakkaan valinnan mahdollisuutta. Sopimusvaiheessa yhteistyön periaatteista ja toiminnan yhteisistä tavoitteista pystyttiin sopimaan. Verkostotyön mahdollisuuksien tiedostamisvaiheessa verkostokumppanit tulivat tietoiseksi siitä, minkälaista hyötyä ja lisäarvoa verkostoyhteistyöllä voidaan saada aikaiseksi. Tehokkaan verkostotyön vaiheessa kilpailun olemassaolo opittiin luottamuksen kehittymisen myötä hyväksymään ja verkostot toimivat tiedonvälityksen ja asiantuntijuuden jakamisen kenttänä. (Mahlamäki-Kultanen & Hulkari 2004.) Tsai ja Ghoshal (1998) toteavat, että verkoston jäsenten kesken jaettu visio ja päämäärä syntyvät sosiaalisen vuorovaikutuksen ja luottamuksen tuloksena. Nämä tekijät edistävät verkoston toimintaa myös jatkossa. Vuonna 2007 tehdyn kyselyn mukaan noin 29 % hankeverkostoista saavutti hankevetäjien arvioiden mukaan tehokkaan verkostotyön vaiheen. Tiedostamisvaiheeseen jäi 38 % hankeverkostoista ja sopimisvaiheeseen 29 % hankeverkostoista. Noin 4 % hankkeista ei saanut verkostojaan organisoitua. Hankevetäjien kokemukset verkoston hyvästä toimintakyvystä eivät kuitenkaan olleet aina yhteydessä hankkeen tuloksellisuuteen (Mahlamäki-Kultanen & Hulkari 2004).

Verkoston kokoamisvaihetta ja etenemistä määrittävät epäselvyydet vallan, vastuun ja saatujen hyötyjen jakautumisesta hankeverkoston sisällä ja toisaalta verkosto-organisaation ja oppilaitosten välillä (ks. Pikka 2007). Luottamuksen puute vaikeutti toimijoiden yhteistyötä ja verkostoitumisen kehitystä erityisesti sellaisissa verkostoissa, joissa oli päällekkäisiä koulutusaloja. Yleensä verkoston ja sen sääntöjen kehitystä ohjasi ydinorganisaatio, jonka oletettiin hankevetäjien kuvausten mukaan myös hyötyvän verkostomaisesta toiminnasta eniten. Vaikuttavissa hankkeissa toimijat kuvasivat välistään luottamusta, yhteistä arvoperustaa ja keskinäisestä kumppanuudesta saatujen synergiaetujen ja hyötyjen jakamista.

Hankkeen loppuvaiheessa verkostoitumisen koettiin tuottaneen vähemmän lisäarvoa sellaisissa verkostoissa, joissa oli päällekkäisiä koulutusaloja.

Sellaiset verkostot, jotka olivat perustettu aiempien yhteistyösuhteiden varaan, saivat organisoitua toimintansa käyntiin jonkin verran uusia verkostoja nopeammin, mutta kohderyhmän saavuttaminen ja lopputulokset eivät välttämättä olleet parempia. Tehokkaan hankeverkoston koordinoinnin avulla olisi ehkä pystytty edistämään alueellisen koulutustavoitteen saavuttamista. Vaikuttavissa hankkeissa korostuivatkin enemmän työelämäyhteistyön merkitys kohderyhmän saavuttamisessa.

Oppilaitostyypeistä aikuiskoulutuskeskusten koettiin toimineen tuloksellisemmin Noste-hankkeissa hankevetäjien vastausten mukaan (taulukko 1). Asteikkona käytettiin 1=täysin eri mieltä, 2=vähän eri mieltä, 3=jonkin verran samaa mieltä, 4=lähes samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä. Keskimääräiset arviot yhteistyön lisääntymisestä eri oppilaitosmuotojen kanssa vaihtelivat 2,6–3,2.

Taulukko 1. Yhteistyön tuloksellisuus ja lisääntyminen Noste-verkostoissa (n=57, asteikko 1–5)

Toimijataho	ca
Aikuiskoulutuskeskukset toimivat tuloksellisesti Noste-hankeessamme	3,8
Yhteistyö aikuiskoulutuskeskusten kanssa on lisääntynyt Noste-ohjelman aikana	3,2
Toisen asteen oppilaitokset toimivat tuloksellisesti Noste-hankeessamme	3,3
Yhteistyö toisen asteen oppilaitosten kanssa on lisääntynyt Noste-ohjelman aikana	3,3
Oppisopimuskoulutus toimii tuloksellisesti Noste-hankeessamme	2,8
Yhteistyö oppisopimuskoulutuksen kanssa on lisääntynyt Noste-ohjelman aikana	2,6
Vapaan sivistystyön oppilaitokset toimivat tuloksellisesti Noste-hankeessamme	2,8
Yhteistyö vapaan sivistystyön kanssa on lisääntynyt Noste-ohjelman aikana	2,8
Hankeessamme tehdään tuloksellista yhteistyötä työhallinnon kanssa	3,0
Noste-koulutuksia on järjestetty työttömille työnhakijoille yhteistyössä työhallinnon kanssa	2,2
Pätevyyslutsit toimivat tuloksellisesti Noste-hankeessamme	1,9
Aikuislukiot toimivat tuloksellisesti Noste-hankeessamme	1,8
Noste-hankeessamme on suoritettu aikuislukio-opintoja	1,3

Oppisopimuskoulutuksen tuloksellisuutta ei kyselyssä koettu kovin korkeaksi. Arvioinnin eri vaiheissa ilmeni, että verkostoyhteistyö oppisopimuskoulutuksen kanssa vaihteli alueellisesti varsin paljon. Oppisopimuskoulutus on perinteisesti toiminut aikuis-koulutuksesta jossain määrin erillisenä ja itsenäisenä toimijatahona, minkä vuoksi yhteistyö haki alkuvaiheessa muotoaan. Noste-ohjelma koettiin joissain hankkeissa kilpailevan oppisopimuskoulutuksen kanssa työelämälähtöisen koulutuksen järjestämispanssa vuoksi. Yhteistyö työpaikoille suuntautuvassa hakevassa toiminnassa oli tavanomaisin yhteistyön muoto oppisopimuskoulutuksen toimijoiden kanssa. Vaikuttavissa hankkeissa hakeva toiminta toteutettiin niin, että yhteistyön ja jaetun asiantuntemuksen avulla työpaikkojen henkilöstölle pyrittiin löytämään eri koulutus- ja rahoitusvaihtoehtoista sopivien koulutusratkaisuihin.

Kyselyvastausten mukaan myös vapaan sivistystyön oppilaitosten koettu tuloksellisuus jäi keskimääräiseksi. Ne hakivat varsinkin hankkeen alkuvaiheessa paikkaansa monessa hankeverkostossa ja usein konkreettinen yhteistyö kohdistui hakevan toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Vaikuttavissa hankkeissa verkostoyhteistyö johti koulutustarjonnan monipuolistumiseen, asiantuntijavaihtoon ja osaamisen kehittämiseen vapaan sivistystyön oppilaitoksissa.

Arvio aikuislukioiden tuloksellisuudesta oli alhainen. Muun arviointitiedon pohjalta voi sanoa, että aikuislukioiden toiminta verkostoyhteistyössä ja suoritettujen aikuislukio-opintojen määrä jäi Noste-ohjelmassa kokonaisuudessaan vähäiseksi. Niiden tuloksellisuus arvioitiin myös kyselyssä pieneksi.

Työelämäjärjestöjen kanssa tehtävä yhteistyö ja kolmikanta olivat luonteeltaan usein ohjausryhmäyhteistyötä, jolla oli Nosteelle ja hankkeen toiminnalle symbolinen arvo. Parhaissa tapauksissa se tehosti ja paransi verkostoyhteistyön rakentamista. Niissä hankkeissa, joissa työelämäjärjestöverkostoja osattiin hyödyntää, verkostoyhteistyö johti myös tuloksiin. Usein paikallisjärjestöillä oli tiedonvälittäjän rooli suhteessa hankevetäjään ja oman organisaationsa jäsenistöön. Paikallisjärjestöjen kautta välitettiin tietoa Noste-ohjelmaan liittyvistä koulutusmahdollisuuksista ja vastaavasti järjestöjen jäsenrekistereitä oli hyödynnetty hakevassa toiminnassa. Yhteistyö työelämä-

järjestöjen kanssa jäi vähäiseksi, mikäli yhteistyö ei johtanut alkaviin koulutuksiin.

Kyselyssä keskimääräinen arvio pätevyysluotsien tuloksellisuudesta oli pieni. Muun arviointitiedon pohjalta tiedetään, että pätevyysluotsien kanssa tehdystä yhteistyöstä saatiin myönteisiä kokemuksia niillä alueilla, joilla aktiivisia pätevyysluotseja oli. Tällaisia hankkeita olivat muun muassa Pohjois-Karjalan, Mikkelin, Pirkanmaan, Päijät-Hämeen, Rovaseudun ja Lakeuden Noste-hankkeet. Työpaikoilla toimivien luottamusmiesten/pätevyysluotsien toiminnan ja tuen merkitys korostuu vähän koulutettujen aikuisten koulutus päätöksen tekemisessä. Monella työpaikalla koulutus päätökset syntyivät kolmikantayhteistyön tuloksena (Laukkanen 2008). Luottamusmiesten ja paikallisen ammattiyhdistysliikkeen antama tuki koulutukselle nosti koulutus halukkuutta varsinkin sellaisilla aloilla, joilla ammattiyhdistysliikkeen asema oli vahva. Pätevyysluotsien kanssa tehtävää yhteistyötä rajoitti työelämässä toimivien pätevyysluotsien vähäinen määrä ja järjestelmän vakiintumattomuus. Pätevyysluotsien toiminta saattoi hiipua, kun potentiaaliset koulutettavat oli työpaikalta saavutettu. Osa koulutetuista pätevyysluotseista toimi työmarkkinoiden ulkopuolella, eikä heillä näin ollen ollut työelämäyhteyksiä.

Työhallinnon kanssa tehtävän verkostoyhteistyön laajuus ja muodot vaihtelivat paikallisesti. Alkuvaiheessa yhteistyön toimivuutta vaikeuttivat meillä olevat organisaatiouudistukset sekä selkeän ohjeistuksen puute ja olemassa olevien ohjeiden erilaiset paikalliset tulkintatavat. Eri hallinto- ja rahoitusjärjestelmien rajat ylittävä toiminta ei kaikilla alueilla saavuttanut potentiaalisia mahdollisuuksiaan. Noste-kohderyhmään kuuluvien henkilöiden osuus työvoimakoulutuksessa kuitenkin lisääntyi ohjelman toteuttamisen aikana.

Vaikuttavissa hankkeissa kokemukset työhallinnon kanssa yhteisestä ohjauksesta, tiedotuksesta ja rekrytointipalveluista olivat myönteisiä. Parhaissa tapauksissa työttömänä oleville henkilöille etsittiin joustavia ja yksilöllisiä koulutusratkaisuja yhteistyössä työvoimatoimiston, Kelan, koulutuksen toimijoiden, työnantajien ja työntekijöiden kanssa.

Arvioitaessa verkostoitumisen vaikuttavuutta kokonaisuutena on huomattavaa eri oppilaitosmuotojen

vaihteleva merkitys eri hankeverkostoissa ja uusien toimijatahojen vaihteleva mukaan tulo eri alueilla. Kokonaisuudessaan työhallinnon, työelämäjärjestöjen tai vapaan sivistystyön oppilaitosten kanssa tehtävästä yhteistyöstä ei Noste-ohjelman aikana saatu irti verkostoyhteistyön potentiaalisia mahdollisuuksia. Verkostoyhteistyön rakentaminen uusien toimijoiden kanssa oli usein vaikeampaa verrattuna aikuiskoulutuksen aikaisempiin yhteistyötahoihin.

Muu arviointitieto osoittaa, että vaikuttavien hankkeiden tuloksellisuus ei merkitse samanlaisia yhteistyösuhteita kaikkiin verkostotoimijoihin. Vaikuttaville hankkeille oli tyypillistä toiminnan päivityminen ja jopa verkoston jäsenten vaihtuminen kehityksen myötä.

Verkostoitumisen vaikuttavuuden esteet ja edistäjät

Verkostojen menestymisen ehtona on yhteinen tavoite ja tahtotila, tiivis yhteydenpito verkostokumppaneihin sekä motiivi ja halukkuus tiedon jakamiseen, toiminnan kehittämiseen ja toimintakulttuurin uudistamiseen (Dyer & Nobeoka 2000; Ståhle & Laento 2000; Sydow & Windeler 1998). Näiden piirteiden voi arvioida pätevän Nosteen vaikuttavimpiin hankkeisiin. Arvioijien näkemys on, että vaikuttavien Noste-hankeverkostojen kyky tuottaa kehittämisinnovaatioita oli yhteydessä paitsi rakenteiden ja suhteiden luomiseen myös johtajuuteen, asiantuntijuuteen sekä kokonaisprosessien hahmottamiseen. Vaikuttavissa hankeverkostoissa jaettiin sekä kehittämistyön prosessit että tulokset ja hankkeessa kehitetyt käytännöt juurrutettiin oppilaitosten toimintatavoiksi. Näissä hankkeissa kehittämistyöllä oli oppilaitosjohdon tuki ja hankevetäjät kokivat oppilaitosten yhdyshenkilöiden ja keskijohdon sitoutuneen hankkeen toimintaan ja ideologiaan. Osaa-miskysymys näkyi myös oppilaitosjohdon ja projekti-päälliköiden kykyä hyödyntää Nosteen kaltaista ohjelmaa ja siihen sisältyviä innovatiivisia elementtejä. Oppilaitosjohdon merkitys oli keskeinen tekijä siinä, minkälainen asema projektipäälliköllä ja toisaalta verkosto-organisaatiolla oli suhteessa oppilaitokseen. Hankevetäjät kokivat verkostoon kuuluvien oppilaitosten erilaisen johtamisen ja organisaatiokulttuurin

asettavan haasteita toiminnalle. Vaikuttavissa hankkeissa tavoitteiden mukaiseen toimintaan ja kehittämiseen sitoutuneiden hankevetäjien vaikutus laajeni oman organisaation yli tai he toimivat läheisessä yhteistyössä oppilaitosjohdon kanssa.

Vaikuttavien hankkeiden toimintaa määrittä kysymys siitä, millä tavoin Noste-ohjelman tavoitteet olivat integroituneet osaksi oppilaitosten tavanomaista toimintaa ja minkälainen funktio hankkeella oli oppilaitoksen kehittämiskokonaisuudessa. Vaikuttavissa hankkeissa Noste-ohjelma ei ollut ainoastaan hanke hankkeiden joukossa, vaan yksi aikuiskoulutuksen järjestämis- ja rahoitustapa sekä aikuiskoulutuksen kehittäjä. Integraatio käytännön toimintaan johti myöhemmin hyvien käytäntöjen juurruttamiseen ja pitkäaikaiseen vaikuttavuuteen.

Usein vaikuttavissa hankkeissa Noste-ohjelman tavoitteita toteutettiin yhdessä muiden alueella menossa olevien kehittämishankkeiden kanssa tai vastaavasti Nosteen avulla jatkettiin aiempien hankkeiden pohjalta aikuiskoulutuksen kehittämistä. Noste oli yksi osa laajaa aikuiskoulutuksen kehittämiskokonaisuutta, joka käsitti yksittäisen oppilaitoksen lisäksi verkoston eri toimijat sekä muut meneillään olevat kehittämistoimenpiteet. Vaikuttaville hankkeille olivat tyypillisiä hyvät yhteydet Noste-ohjelman hallintoon niin läänin kuin valtakunnan tasollakin. Verkoston vaikuttavuudessa on kysymys laajan innovaatiojärjestelmän luomisesta, jossa verkoston koordinoinnin ohessa painottuu prosessiosaaminen. Eri painopisteidensä osalta kehittämishankkeet olivat välineellisessä asemassa viemässä kokonaisuutta eteenpäin. Erityistä synergiaetua oppilaitoksissa saatiin Aihe-projektista.

Vaikuttavissa hankkeissa menestyksen ehtoina olivat henkilökohtaiset suhteet ja osaavat ihmiset. Hankevetäjän aktiivisuus oli verkoston koossapysymistä edistävä tekijä. Hankevetäjien merkitys korostuu erityisesti sellaisissa verkostoissa, joissa verkostoitumiseen ei ohjaa toimijoiden oma tarve ja motivaatio tai joissa kumppanien keskinäinen riippuvuus on vähäistä (Doz, Olk & Ring 2000). Hankevetäjien näkemyksen mukaan varsinkin suurten verkostojen jäsenten suhtautuminen Nosteeseen vaihteli ja henkilövaihdokset hidastivat verkoston etenemistä ja hankkeen tuloksellisuutta. Henkilöiden sijoitta-

misessa oikeille paikoilleen on kysymys strategisista valinnoista, jolla on oleellinen merkitys hankkeen vaikuttavuuteen.

Noste-ohjelmassa havaitut verkostoitumisen esteet olivat samanlaisia kuin verkostotyössä muissakin tutkimuksissa esille tulleet ongelmat. Yhteisten tavoitteiden ja luottamuksen puuttuminen, sitoutumattomuus ja vastuunjaon epäselvyydet heikentävät verkostojen toimintakykyä (Linnamaa & Sotaurauta 2000; ks. Hulkari 2007). Nämä tekijät ovat luonnollisesti hidastaneet yksittäisten verkostojen kehittymistä ja vaikuttavuutta. Noste-ohjelman toteuttamisajankohta osui paitsi taloudellisen kasvun myös suurten organisaatiomuutosten aikaan. Niillä alueilla, joilla toimintaympäristöön liittyi monia intressiristiriitoja tai meneillään olevia oppilaitosorganisaatioiden uudistuksia, hankeverkostot eivät saavuttaneet potentiaalista toimintakykyään. Vaikka organisaatiomuutokset eivät vaikuttavissa hankkeissa muodostuneet varsinaisesti verkostoitumisen esteeksi, ovat ne kuitenkin hidastaneet verkostoitumisen prosessia ja heikentäneet eri toimijoiden sitoutumista ja sitä kautta vaikuttaneet hankkeen vaikuttavuuteen ja innovaatioiden omaksumiseen organisaatiossa.

Verkostoitumisen tulokset ja lisäarvo

Verkostoitumisen tuloksia ja lisäarvoa analysoidaan tässä luvussa suhteessa valtakunnallisen Noste-ohjauksiryhmän verkostoitumiselle asettamiin tavoitteisiin. Analyysit ovat arvioijien näkemyksiä ja niiden pohjana ovat verkostokyselyt vuosilta 2004, 2005 ja 2007, ohjelmassa toteutettu ohjattu benchmarking-prosessi ja siihen liittynyt kysely, vaikuttavien hankkeiden hankevetäjien ja johdon edustajien haastattelut, hankekäynnit sekä asiakirja-aineistot vaikuttavista hankkeista.

Arvioijien näkemys on, että verkoston organisoinnin ohessa verkostoitumiseen kohdistuvat odotukset vaikuttivat oleellisesti hankeverkostojen vaikuttavuuteen, yhteistyöhön suhtautumiseen ja verkostoitumisesta saatuihin kokemuksiin. Verkostoitumisen tuottama lisäarvo riippui oleellisesti sille asetetuista tavoitteista ja odotuksista, ja siitä millä tavoin eri toimijat olivat toimintaan sitoutuneet.

Verkostoitumisen tuottama koettu lisäarvo on ensisijassa hyvien käytäntöjen ja uusien innovaatioiden kehittämistä, tiedon jakamista, osaamisen lisääntymistä sekä koulutuksen laadun ja asiakaslähtöisyyden kehittymistä. Verkostoituminen ja laajat vuorovaikutusmahdollisuudet olivat innovaatioiden leviämisen edellytyksiä. Hyvien käytäntöjen ja uusien innovaatioiden kehittäminen ja jakaminen oli kyselyvastausten mukaan tyypillisempää niissä hankkeissa, joissa ei ollut päällekkäisiä koulutusaloja ja jotka oli perustettu tuttujien kumppanien kanssa. Näyttäisikin siltä, että toimijoiden välinen kilpailu on ainakin joissain tapauksissa heikentänyt innovaatioiden kehittämistä ja jakamista. Vaikka uudet innovaatiot tavanomaisesti syntyvät erilaisten kulttuurien yhteen-törmäyksissä, näyttäisi ennestään tuttujien oppilaitosten muodostamissa verkostoissa syntyneen enemmän yhteisiä ja siten helpommin siirrettäviä käytäntöjä. Jatkokehityksen kannalta on oleellista saada myös näihin verkostoihin uusia ja erilaisia kumppaneita uudistumisen tueksi (ks. Uzzi 1997).

Parempaan laatuun ja asiakaslähtöisyyteen?

Laadun ja asiakaslähtöisyyden kehittyminen näkyi Noste-ohjelmassa paitsi kykynä huomioida erilaisen oppijoiden ja yritysten tarpeita myös asiakasosaamiseen liittyvänä muutoksena. Nosteen myötä oppilaitosten asiakaskäsitys muuttui. Asiakkaiksi ymmärrettiin yhä vahvemmin opiskelijoiden lisäksi yritys- ja työelämä. Työn ohessa suoritettavissa Noste-koulutuksissa työnantajien ja työntekijöiden asiakkuus kietoutuu yhteen. Erilaisten asiakkaiden tarpeet ovat osittain samansisältöisiä, osittain jopa ristiriitaisia ja niitä tulee sovittaa yhteen. Tämä asettaa haasteita oppilaitosten laatu järjestelmien kattavuudelle. Noste-ohjelman aikana on tapahtunut siirtymä aikuiskoulutuksen tarjontalähtöisyydestä kohti kysyntä- ja tarvelähtöisyyttä. Verkostoitumisen tavoitteeksi asetetut odotukset aikuiskoulutusjärjestelmän joustavuudesta ja asiakaslähtöisyyden kehittämisestä näyttäisivät tästä näkökulmasta vaikuttavissa hankkeissa toteutuneen hyvin.

Monipuolisempaan koulutustarjontaan?

Verkostoitumisen koettiin vuoden 2007 verkostokyselyn vastauksien perusteella arvioiden lisänneen koulutustarjonnan monipuolisuutta ymmärrettävästi eniten sellaisissa hankeverkostoissa, joissa ei ollut päällekkäisiä koulutusaloja. Verkostoituminen antoi oppilaitoksille mahdollisuuden lisätä koulutustarjontaa sellaisilla aloilla, joita heillä itsellään ei entuudestaan ollut. Koulutustarjonta koettiin lisääntyneen erityisesti vapaan sivistystyön oppilaitoksissa.

Rakenteellisen muutoksen kautta entistä joustavampaan aikuiskoulutukseen

Noste-verkostojen myötä tapahtunut rakenteellinen muutos ilmenee eniten oppilaitosten sisäisten prosessien uudistumisena. Vaikuttavissa hankkeissa Noste oli toiminut lähtökohtana rakenteiden kehittämiseen erityisesti hakevaan toimintaan, henkilökohtaistamiseen, oppimisvaikeuksien tunnistamiseen, koulutustarpeiden seudulliseen ennakointiin sekä opiskelun tukitoimiin ja aikuisten ohjaukseen liittyvissä järjestelyissä. Yhden luukun periaatteella toimivia yhteisiä ohjauskeskuksia oli Noste-hankkeen aikana perustettu noin kolmasosaan hankeverkostoista. Kehittämisprosessit liittyivät tutkintojen ja eri tutkinnon osien tuotteistamiseen. Niistä asiakas saattoi valita joustavasti omiin tarpeisiinsa parhaiten soveltuvan ammattitaidon hankkimisen kokonaisuuden. Joustavuuden koettiin lisääntyneen erityisesti koulutuksen suunnittelupuolella ja aikuiskoulutuksen toteutuksessa. Noste-ohjelma teki näkyväksi myös aikuiskoulutuksen toteutukseen ja pedagogiikkaan liittyviä ongelmakohtia.

Osa hankkeista osallistui kansallisesti ohjattuun benchmarking-prosessiin. Benchmarkingin avulla uusia käytäntöjä oli levitetty hankeverkostossa oppilaitosten omiin toimintatapoihin soveltuvaksi. Benchmarking-menetelmän heikkoutena oli kuitenkin uusien käytäntöjen juurruttamisvaihe. Mikäli kehittämisajatuksen eteenpäin viemiselle ei saatu oppilaitosjohdon tukea, jäivät yksittäiset uudet kehittämisohdotukset usein muiden suurempien organisaatiouudistusten jalkoihin.

Asiantuntijuuden, tiedon ja erityisosaamisen jakaminen

Tietopääoman lisääntyminen sekä oppiminen ja osaamisen kehittyminen koettiin verkostokyselyn vastauksissa verkostoyhteistyön lisäarvoksi. Vastaajien käsitykset osaamisen kehittymisestä olivat erityisen myönteisiä sellaisissa hankkeissa, jotka olivat vastaajan arvion mukaan saavuttaneet strategisen kumppanuuden tason (ks. Stähle & Laento 2000). Yhteistoiminnan ja kontaktien lisääntyminen koettiin tärkeimmäksi verkostoitumisen lisäarvoksi erityisesti niissä vastauksissa, joissa verkostoitumisen ei kuvattu johtaneen konkreettisiin kehittämistoimenpiteisiin.

Asiantuntijuuden kehittämisen ja hyvien käytäntöjen jakamisen ehtona on luottamuksellinen ilmapääpiiri. Parhaimmissa tapauksissa yhteisiä toiminta-alueita, -tapoja ja kehittämisen kohteita oli löytynyt useita. Paljon käytetty henkilöstön osaamisen kehittämisen keino oli yhteisten koulutustilaisuuksien järjestäminen yhteistyössä verkostotoimijoiden kanssa. Muita verkostoyhteistyön muotoja olivat hakevan toiminnan ja koulutusten yhteinen suunnittelu sekä erityisosaamisen ja materiaalien vaihto verkoston jäsenten kesken.

Verkostoituminen näyttää lisänneen ennen kaikkea toimijoiden osaamista ja sosiaalista pääomaa sekä tuottaneen verkostotyössä tarvittavaa kompetenssia. Noste-ohjelma vahvisti osaltaan aikuiskouluttajien osaamisvaatimusten muutosta kohti konsultoivaa verkostotoimijan roolia. Noste-ohjelman aikana vaikuttavissa hankkeissa ammatilliset opettajat siirtyivät perinteisestä ammatin opettajan roolista kohti konsultoivaa roolia, jossa verkostoitumiskyky ja asiakasosaaminen ovat keskeisessä asemassa.

Hyvien käytäntöjen juurruttaminen

Noste-ohjelman vaikutukset aikuiskoulutuksen tehokkuuden lisääntymiseen liittyivät osoitetun erityisrahoituksen mahdollisuuksiin nopeuttaa tiettyjen toimintojen kehittämisprosessien etenemistä. Noste-ohjelman koettiin lisänneen aikuiskoulutuksen tehokkuutta eniten sellaisissa hankkeissa, jotka oli perustettu uusien hankekumppanien kanssa. Hyvien käytäntöjen juurruttamismahdollisuudet

olivat yhteydessä siihen, millä tavoin Noste liittyi osaksi toiminnan strategista suunnittelua. Oleellinen kysymys on se, mitä Nosteen avulla haluttiin saavuttaa; tavoiteltiinko Nosteen ja kohderyhmän saavuttamisen avulla ensisijassa verkostoitumista vai koulutuksen joustavoittamista, ja miten nämä tavoitteet oli liitetty osaksi koulutuksen kokonaisuutta ja seurantajärjestelmää.

Nosteen jatkuvuus ja jatkuvuuden edellytykset

Verkostoitumisen lähtökohtana Noste-ohjelmassa oli aikuiskoulutuksen toimijoiden ja sidosryhmien välinen yhteistyö sekä aikuiskoulutuksen kehittyminen. Yksittäisten hankeverkostojen ja yhteistyön jatkuvuus on yhteydessä eri osapuolten tulevaisuuden odotuksiin sekä siihen minkälaista lisäarvoa yhteistyön koettiin tuottaneen. Verkostoyhteistyöstä sinällään olivat jääneet elämään entistä paremmat kontaktit eri toimijoiden välillä.

Niissä hankkeissa, joiden osallistumista verkostotyöhön määrittivät sosiaaliset motiivit kohderyhmän saavuttamisen ohessa, jatkuvuus näkyi luoduissa kontakteissa. Yhteistyösuhteiden odotettiin jatkuvan erityisesti niiden tahojen kanssa, jotka Noste-ohjelman aikana olivat kussakin hankkeessa osoittautuneet toimiviksi ja tuloksellisiksi. Näitä tahoja saattoivat olla tapauksesta riippuen yhteydet ammattiliittoihin tai vapaan sivistystyön oppilaitoksiin.

Strategisen kumppanuuden tasolle edenneissä Noste-hankkeissa yhteistyölle oli olemassa jatkosta selkeä visio. Tyypillisimmin verkostojen odotettiin jatkuvan yhteisen projektityön tai työelämän palvelutehtävän muodossa tai verkostoyhteistyön nähtiin jatkuvan joillakin tietyillä osa-alueilla tai tiettyjen kumppanien kanssa. Tosin verkostoyhteistyölle asetettiin usein ehtoja, jotka liittyivät verkoston koordinointiin, olemassa oleviin resursseihin tai verkostoitumisen tarkoitukseen ja yhteisiin intresseihin tulevaisuudessa. Verkoston jatkuvuus Noste-ohjelman jälkeen riippuu siitä, minkälaisia yhteisiä tavoitteita ja intressejä toiminnalleen verkoston jäsenet löytävät tulevaisuudessa (Möller, Rajala & Swahn 2002; Pikka 2007). Keskinäiseen luottamukseen perustuva verkosto jatkaa yhteistyötä myös tulevaisuudessa

uusien kehittämishankkeiden puitteissa. Nosteessa alkanutta aikuisten ohjauksen kehittämistoimintaa jatketaan esimerkiksi Opin Ovi – hankkeissa.

Jatkuvuuden edellytykset ovat hyvät niissä hankkeissa, joita voi kuvata vaikuttaviksi ja joissa Noste-ohjelma on johtanut rakenteellisiin uudistuksiin ja uusien toimintamallien kehittämiseen. Jatkuvuus riippuu siitä, miten nämä toiminnat on pystytty kytkemään oppilaitosten kokonaistoimintaan. Varsinkin hakeva toiminta oli juurtunut oppilaitosten käytäntöihin ja sen arvioitiin kyselyvastauksissa jatkuvan lähes samankaltaisena myös tulevaisuudessa. Toiminnan laajuus arvioitiin olevan riippuvainen siihen osoitetuista resursseista ja toiminnan organisoinnista. Hakeva toiminta oli luonut perustaa myös työelämän kehittämis- ja palvelutehtävän toteuttamiselle jatkossa. Toimintaan juurrutetut käytännöt näkyvät tulevaisuudessa uudenlaisten toimintatapojen lisäksi entistä asiakaslähtoisempänä ja joustavampana aikuiskoulutuksena. Asiakkuuden laajentuneet prosessit eivät liittyneet enää yksinomaan opiskelija- tai yrityslähtöisyyteen vaan vaikuttavissa hankkeissa aikuiskoulutuksen asiakkaana nähtiin usein koko verkosto.

Oleellinen osa Nosteen jatkuvuutta liittyy aikuiskoulutuspolitiikassa tehtyihin muutoksiin. Koulutus ja tutkimus 2007–2012 –kehittämissuunnitelma (2006) korostaa Nosteessa kehitettyjen hyvien käytäntöjen levittämisen tarvetta sekä aliedustettujen väestöryhmien huomioimista aikuiskoulutuksen järjestämisessä. Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistusta käsittelevän tarjontajaoston loppuraportissa (2009) kiinnitettiin erityistä huomiota vähäisen koulutustaustan omaavien ryhmien koulutusmahdollisuuksiin sekä kolmikantaperiaatteen toteutumiseen koulutuksen suunnittelussa ja suuntaamisessa. Toimenpide-ehdotukset liittyivät Nosteessa kehitettyjen toimintamallien jatkuvuuteen muun muassa hakevan toiminnan, koulutustarvekartoitusten ja henkilökohtaistamisen osalta. Vähän koulutettujen aikuisten kouluttaminen on tuonut esille myös kouluttajien osaamisvaatimuksia erityisesti aikuisten ohjauksen, henkilökohtaistamisen ja verkostoitumiskyvyn osalta.

Johtopäätökset

Monista verkostoitumisen haasteista ja aikaviiveistä huolimatta on aikuiskoulutusorganisaatioiden keskinäinen verkostoituminen edistynyt Noste-ohjelman aikana. Vaikuttavia hankkeita oli arviolta kolmannes kaikista Noste-hankeverkostoista. Noste-ohjelma ja sen rakenteet ja toiminnot vähän koulutettujen aikuisten saavuttamiseen ja aikuiskoulutuksen kehittämiseen ovat sinällään olleet toimivia. Toimijat ovat kuitenkin käyttäneet ohjelman mahdollisuuksia eri tavoin ja se on edellyttänyt toimijoilta paljon osaamista.

Noste-ohjelmassa verkostoitumiselle asetettujen tavoitteiden saavuttaminen riippuu suurelta osin siitä, mikä oli hankeverkoston perustamisen alkuperäinen funktio, ja miten Noste-ohjelman tavoitteet oli integroitu oppilaitosten kokonaistoimintaan. Vaikuttavia hankkeita voi kuvata niin, että ne oli alkujaan perustettu osaamis- ja kehittämisverkostoiksi, niiden kokoonpano oli mietitty tarkkaan ja toiminnan tavoitte sisäistetty. Noste-ohjelmaan liittyvien kehittämistavoitteiden saavuttaminen oli pitkälti yhteydessä siihen, millä tavoin hanke oli paikallisella tasolla organisoitu, ja kuinka toimivat suhteet koordinoivalla yksiköllä oli koulutusta toteuttaviin oppilaitoksiin sekä muihin yhteistyötahoihin ja kehittämishankkeisiin.

Hankeverkostojen koolla ei ollut suoraa yhteyttä hankkeen vaikuttavuuteen tai tuloksellisuuteen. Pieniä hankeverkostoja pidettiin koordinoinnin, tiedon jakamisen ja joustavuuden kannalta toimivimpina.

Verkoston vaikuttavuuden kannalta oleellista oli hankkeen toteuttamiselle oppilaitosjohdolta saatu tuki sekä oppilaitosten kyky hyödyntää Noste-ohjelman rakenteita toimintansa kehittämiseen. Ohjelman tavoitteiden saavuttamisen kannalta tärkeää olisi ollut oppilaitosjohdon parempi sitouttaminen ohjelman toteuttamiseen hankkeen alkaessa sekä toisaalta hankkeiden koulutus verkostoitumisen peruseräiteisiin ja kokoonpanon strategiseen suunnitteluun jo hankkeen kokoamisvaiheessa ja mahdollisesti myös verkostoitumisprosessin edetessä.

Lääninhallitusten yhdyshenkilöiden aktiivinen rooli verkostoitumisen ja hankkeen toteuttamisen ohjausprosessissa johtikin hyviin tuloksiin. Niillä alueilla, joilla toimintaympäristöön liittyi monia

intressiristiriitoja tai meneillään olevia organisaatio-uudistuksia, hankeverkostot eivät ohjauksesta huolimatta saavuttaneet potentiaalista toimintakykyään. Hankkeiden väliset alueelliset erot kohderyhmän saavuttamisessa ja verkostojen kehittämisessä jäivät suuriksi, eikä niitä ohjauksen avulla saatu paljoakaan muutettua. Hankkeiden vaikuttavuus olikin voimakkaasti yhteydessä kontekstuaalisiin tekijöihin, ja aikaviiveitä verkostoitumisen prosessille aiheuttivat alkuvaiheeseen liittyvien haasteiden ja kilpailunäkökulmien ohessa organisaatiomuutokset ja avainhenkilöiden vaihtuminen. Innovaatiopolitiikan ja sitä edistävien ohjelmien ja hankkeiden eteneminen on yhteydessä instituutioista ja toimintaympäristöstä aiheutuviin tekijöihin (Ylä-Anttila 2005, 255).

Niissä hankkeissa, joissa syntyi paljon tuloksia ja kohderyhmää onnistuttiin saavuttamaan runsaasti, myös ohjelman vaikutus oppilaitosrakenteiden muutokseen koettiin suureksi. Oppilaitostasolla Noste on vaikuttavimmillaan merkinnyt muutosta: vanhojen rakenteiden säilyttämisen sijasta ohjelman avulla on luotu tulevaisuudessa tarvittavia rakenteita ja resursseja kuten osaamista. Toiminnan kehittäminen on kuitenkin edellyttänyt vankkaa systeemistä ajattelua ja kykyä prosessien johtamiseen ja kehittämiseen. Noste-ohjelman avulla on onnistuttu kehittämään vähän koulutettujen aikuisten tarpeet huomioivaa joustavaa aikuiskoulutusjärjestelmää erityisesti siellä, missä Noste-opiskelijavirrat ovat olleet suuria. Parhaimmillaan kehittämistoiminta on ollut vuorovaikutteista, kollektiivista ja tiedon jakamista edistävää ja lupaavia käytäntöjä on jaettu hankeverkoston toimijoiden kesken. Verkosto on toiminut innovaatioiden tuottamisen ympäristönä.

Vaikuttavissa hankkeissa kilpailupolitiikan ajasta siirryttiin aitoon yhteistyöhön. Nosteen avulla on onnistuttu nopeuttamaan erityisesti asiakaslähtöisyyteen, henkilökohtaistamiseen ja aikuisten ohjaukseen liittyviä kehittämisprosesseja. Henkilökohtaistamiseen liittyvät prosessit ovat laajentuneet yksittäisestä asiakkaasta yrityksiin ja edenneet valmiiden tuotteiden markkinoinnista kohti entistä joustavampia koulutusratkaisuja. Kumppanuuteen perustuvat verkostot ovat tuottaneet aikuiskoulutukseen uusien innovaatioiden ohessa uutta osaamista ja sosiaalista pääomaa. Noste-ohjelman avulla onnistuttiin mo-

nipuolistamaan koulutustarjontaa erityisesti vapaan sivistystyön oppilaitoksissa sekä sellaisissa hankeverkostoissa, joissa ei ollut päällekkäisiä koulutusaloja. Tällaisissa hankeverkostoissa Noste-verkoston koettiin myös lisänneen aikuiskoulutuksen tehokkuutta. Muut verkostoitumisesta saadut konkreettiset hyödyt ja yhteistoimintamuodot liittyvät yhteiseen toiminnan ja henkilöstön kehittämiseen, yhteiseen tiedotukseen ja hakevaan toimintaan, erityisosaamisen hyödyntämiseen, uuteen hankeyhteistyöhön sekä hyvin käytäntöjen levittämiseen.

Uusina toimijoina ammatillisen koulutuksen verkostoon tulivat työelämäjärjestöt ja vapaan sivistystyön oppilaitokset. Näiden toimijatahojen merkitys oli kokonaisuudessaan eri hankkeissa vaihteleva, onnistuneissa tapauksissa ne kuitenkin osoittivat tuloksellisuutensa. Selvää on kuitenkin, ettei näiden yhteistyötahojen potentiaalisia mahdollisuuksia pystytty Noste-hankkeissa täysin hyödyntämään. Samoin tehostamismahdollisuuksia olisi ollut työhallinnon kanssa tehdyssä yhteistyössä. Oppisopimuskoulutuksen rooli korostui koulutusvaihtoehtojen monipuolistajana erityisesti yhteisessä hakevassa toiminnassa. Verkostoituminen on kuitenkin näissäkin tapauksissa lisännyt eri toimijoiden tietoisuutta toistensa toiminnasta ja erilaisista toimintakulttuureista sekä tuonut verkostoyhteistyössä tarvittavaa kompetenssia. Perinteiset organisaatioajat ovat vaikeasti ylitettäviä ja verkostotoiminnan yhteistyömuodot tarvitsevat aikaa kehittyäkseen. Yhteistyön luominen koettiin helpommaksi perinteisten aikuiskoulutustoimijoiden kanssa.

Toimijoiden motiivit Noste-ohjelman puitteissa tehtävään verkostoyhteistyöhön olivat vaihtelevat. Taustaltaan erilaisille toimijoille Noste-ohjelma ei kaikissa tapauksissa ole ollut riittävän voimakas kannustin voimavarojen yhdistämiseen. Merkitystä oli myös sillä, millä tavoin Noste-ohjelman tavoitteet oppilaitoksissa priorisoitiin. Jos tavoitteet oli ymmärretty jo alkuvaiheessa ja niitä pidettiin tärkeinä, siirtyvät tavoitteet myös toiminnan tasolle ja kehittämiseen. Sitoutumista ja motivoitumista taas ohjasi se, minkälainen strateginen merkitys Noste-kohde-ryhmällä on oppilaitoksen kokonaisuuden kannalta.

Tässä luvussa tehty arviointi ja kuvaus ovat kohdistuneet erityisesti siihen, mihin Nosteen rakenteet

ovat vaikuttavimmillaan antaneet mahdollisuuden. Noste-ohjelma on antanut mahdollisuuden tarkastella vähän koulutettujen aikuisten oppimiseen liittyviä ongelmia yhtenä ryhmänä ja sitä kautta lisännyt tietoa ja kehittänyt aikuiskoulutusjärjestelmää. Parhaimmillaan ohjelman avulla on onnistuttu muuttamaan olemassa olevia käytäntöjä ja luotu tulevaisuudessa tarvittavaa osaamista. Verkostot eivät kuitenkaan itsestään kehitä toimintaa. Uusia hankkeita perustettaessa on hyvä ottaa huomioon verkostoitumisen vaatima aika.

Tärkeää on huomioida, että vain osa aikuiskoulutuksessa havaituista muutoksista on Noste-ohjelman vaikutusta ja monet ohjelman ulkopuoliset tapahtumat ja prosessit ovat vaikuttaneet lopputulokseen. Noste-ohjelman linja jatkuu tulevaisuuden kehittämishankkeissa ja aikuiskoulutuspolitiikassa sekä vaikuttavien hankkeiden osalta entistä joustavampana, asiakaslähtoisempänä ja monipuolisempana aikuiskoulutusjärjestelmänä. Noste on osaltaan vienyt askeleen kehitystä eteenpäin. Vähän koulutettujen aikuisten osallistumiseen ja koulutukseen liittyvät haasteet jäävät elämään Nosteen jälkeenkin.

Työelämäyhteistyö Noste-ohjelmassa

*Kirsti Hulkari, Tampereen yliopisto, Toni Kosonen ja
Jonna Tossavainen, Joensuun yliopisto*

Johdanto

Tämän artikkelin tarkoituksena on arvioida Noste-ohjelmaan sisältyvän työelämäyhteistyön vaikuttavuutta. Arviointi kohdistuu erityisesti aikuiskoulutusta järjestävien tahojen ja työelämän välisen verkostoitumisen kehittymiseen sekä työelämän kokemaan hyötyyn Noste-ohjelmasta. Koulutuksen vaikuttavuutta arvioidaan myös siitä näkökulmasta, millä tavoin työnantajat arvioivat koulutuksen joltaneen työkäytäntöjen muutoksiin. Noste-ohjelman vaikuttavuus työelämän näkökulmasta on arviointikohteena laaja ja arvioinnin tulokset kohdistuvat lähinnä siihen, mihin Noste-ohjelmaan sisältyvä työyhteistyö on parhaimmillaan antanut mahdollisuuden, ja minkälaisia haasteita ammatillisen koulutuksen ja työelämän väliseen yhteistyöhön liittyy. Lisäksi pohditaan, millaiset jatkuvuuden edellytykset työelämäyhteistyöllä on Nosteen jälkeen.

Artikkeli pohjautuu sekä Tampereen yliopistossa toteutetun Noste-ohjelman arviointitutkimuksen (ks. Mahlamäki-Kultanen & Hulkari 2006a, 2006b; Hulkari 2007, 2008) että Joensuun yliopistossa toteutetun seurantatutkimuksen (ks. Huusko & Luukkainen 2007; Kosonen 2008; Laukkanen 2008; Tossavainen 2008b) tuloksiin.

Työelämäyhteistyön lähtökohtia Noste-ohjelmassa

Noste-ohjelman asetuspohja velvoittaa aikuiskoulutuksen järjestäjät toimimaan tiiviissä yhteistyössä työnantajien ja työntekijöiden kanssa koulutusten työpaikkakohtaisessa järjestämisessä. Vaikka ammatillisella aikuiskoulutuksella on historiallisesti pitkät perinteet yhteistyöstä yritysten ja työelämän organisaatioiden kanssa, haluttiin Noste-ohjelman avulla tehostaa erityisesti koulutusten työelämälähtöistä toteutusta sekä koulutuksen kolmikantaista suunnittelua työpaikoilla. Näiden järjestelyjen avulla pyrittiin luomaan paremmat edellytykset vähän koulutettujen aikuisten koulutukseen osallistumiselle sekä koulutuksen ja työn yhdistämiselle. Yhteisen suunnittelun avulla haluttiin varmistaa myös työnantajan tuki opintojaan suorittaville aikuisille sekä helpottaa joustavia koulutusjärjestelyjä työpaikoilla.

Vähän koulutetuilla aikuisilla koulutukseen osallistumisen syyt liittyvät usein työpaikalla tapahtuneisiin muutoksiin ja kasvaneisiin osaamisvaatimuksiin. Huoli työelämässä pärjäämisestä ja työmarkkina-aseman varmistamisesta on merkittävä syy aikuiskoulutukseen osallistumiseen. Vailla toisen asteen tutkintoa olevat aikuiset osallistuvat koulutukseen usein työnantajan aloitteesta ja heidän oma-aloitteinen koulutukseen osallistumisensa on harvinaisempaa

kuin korkeammin koulutetuilla (Tossavainen 2008a). Tämä ylläpitää perinteisiä aikuiskoulutukseen osallistumisen malleja ja koulutuksen kasautuvuutta niille, joilla jo ennestään on korkea pohjakoulutustaso. Mitä matalampi työntekijän asema on, sitä riippuvaisempi hän on työnantajansa tuesta koulutukseen osallistumisessa (Antikainen 2005). Työelämälähtöisyyttä korostamalla haluttiin edistää vähän koulutettujen aikuisten koulutukseen osallistumista sekä parantaa heidän mahdollisuuksiaan opiskelu-, työ ja perhe-elämän yhteensovittamiseen.

Noste-ohjelman tavoitteissa yhdistyvät kaksi elinikäiseen oppimiseen ja työssä oppimiseen liittyvää päälinjaa; koulutusten avulla tavoiteltiin sekä yksilön ammatillista kasvua ja kehitystä että taloudellisen kasvun turvaavaa inhimillisen pääoman kehittämistä. Koulutusten järjestämisessä ja koulutussisällöissä pyrittiin huomioimaan sekä yksilön että työpaikan tarpeet.

Työelämälähtöinen koulutus ja sen edellytykset Noste-ohjelmassa

Noste-ohjelmassa työelämäyhteistyön ja työelämälähtöisyyden lähtökohtana oli opintoihin hakeutumista edistäviin toimiin kohdistuva rahoitus, jonka puitteissa on ollut mahdollista kehittää ja laajentaa koulutusorganisaatioiden toimintamuotoja ja -käytäntöjä. Ammatillisen koulutuksen toteuttaminen läheisessä yhteistyössä työelämän kanssa sekä työelämän kehittämis- ja palvelutehtävä ovat osaltaan taustoitaneet yhteistyön kehittymistä. Käytännön tasolla yhteistyö on edellyttänyt

- työelämän, työnantajien ja työntekijöiden valmiutta, tietoisuutta, halukkuutta, aktiivisuutta ja aloitteellisuutta yhteistyöhön
- oppilaitosten ja oppilaitosverkostojen valmiutta, osaamista ja toimintamalleja, joilla työelämä lähestytään ja sen kanssa toimitaan
- kolmikantaisen mallin toimivuutta ja eri osapuolien ottamista mukaan koulutuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Kolmikanta luo perustan myös koulutuksen legitimaatiolle, kun koulutusta ei tarjota ylhäältä päin, vaan sen lähtökohdat ovat yksilöiden ja kollektiivisten toimijoiden neuvotteluprosessissa.

Käsitteenä työelämälähtöisyydellä tarkoitetaan työelämän tarpeista lähtevää koulutusta, jossa koulutuksen suunnittelu pohjautuu tehtyihin tarvekaritoituksiin (ks. Tynjälä, Kekäle & Heikkilä 2004; Rökköläinen & Uusitalo 2001). Työelämälähtöisyyden vaatimus ei kuitenkaan sulje pois yksilöllisten koulutustarpeiden huomioimista vaan tuloksellisimmissa tapauksissa nämä näkökulmat pyrittiin sovittamaan yhteen. Vaikka edellytykset työelämälähtöisen koulutuksen järjestämiselle olivat Noste-ohjelmassa hyvät, ohjasivat koulutusten järjestämistä varsinkin ohjelman alkuvaiheessa vielä perinteiset oppilaitos- ja tutkintolähtöiset toimintamallit.

Tutkimustuloksia työelämäyhteistyöstä Noste-ohjelmassa

Perinteisestä työelämäyhteistyöstä strategiseen kehittämiskumppanuuteen

Työelämäyhteistyön kehittyminen lähti Noste-ohjelmassa liikkeelle suhteellisen nopeasti ohjelman alkaessa. Yritysten kanssa tehtävä yhteistyö oli hankkeille tuttua entuudestaan ja hakevaan toimintaan kohdistetut resurssit antoivat yhteistyölle entistä paremmat edellytykset. Työelämäyhteistyössä tapahtuneet muutokset tunnistettiin hankkeissa erityisesti määrällisten kontaktien lisääntymisenä sekä laadullisesti koulutuksen tarvestaavuuden edistymisenä jo ensimmäisten toimintavuosien aikana. Noste-ohjelmaan sisältyvistä rakenteista työelämäyhteistyö oli hakevan toiminnan ohessa, tai sen ansiosta, yksi ohjelman aikana parhaiten kehittyneistä osa-alueista. Yrityskontaktien määrän kasvu oli yhteydessä paitsi työelämäverkoston laajenemiseen myös siihen, että hakevaa toimintaa teki yrityksissä entistä useampi henkilö. Toimivat ja kehittyvät työelämäsuhteet olivat tyypillisiä erityisesti tuloksellisille Noste-hankkeille. Oleellista tapahtuneessa kehityksessä oli kuitenkin toimintatavoissa tapahtuneet muutokset sekä kohderyhmän ja työelämän tarpeiden entistä parempi yhteensovittaminen.

Hakevan toiminnan seurantakyselytutkimuksen mukaan työelämän tarpeiden huomioiminen hakevan toiminnan kontekstissa on kehittynyt ja laajentunut Noste-ohjelman edetessä. Hakevan toiminnan

toteuttajien arviot tulevaisuuden toiminnasta ja heidän esiin nostamansa kehittämiskohteet viittaavat siihen, että työelämäyhteistyön merkitystä ja hyötyjä on yhä laajemmin sisäistetty Noste-ohjelman myötävaikutuksesta. (ks. Kosonen 2008, 38, 43–44.) Seurantakyselyissä (Kosonen 2008, 29; myös Huusko 2007; Luukkainen 2006) hakevan toiminnan toteuttajien arviot siitä, oliko *yhteistyö työelämän kanssa lisääntynyt hakevassa toiminnassa*, muuttuivat seuranta vuosien 2005–2007 siten, että vuonna 2005 näin katsoi olevan 67 prosenttia, ja vuonna 2007 jo 77 prosenttia. Kokemukset yhteistyön lisääntymisestä ja tiivistymisestä hakevan toiminnan myötä laajentuivat ohjelman lähestyessä loppuaan.

Oppilaitosten näkökulmasta koulutusten työelämälähtöinen järjestäminen on tarkoittanut entistä suurempaa joustavuutta tutkintojen järjestämisessä. Koulutusten järjestäminen on siirtynyt oppilaitoksista työpaikoille ja koulutuksen aikataulut on pyritty sovittamaan yhteen tuotannon vaihteluiden kanssa. Koulutussisältöjen tarvevastaavuutta on edistetty erityisesti toteutettujen osaamistarvekartoitusten avulla. Osaamistarvekartoituksia toteutettiin ohjelman alkaessa suhteellisen vähän, mutta niiden käyttö lisääntyi ohjelman edetessä ja hyvien käytäntöjen levitessä. Samoin mahdollisuudet työelämälähtöisten koulutusten toteuttamiseen paranivat kumppanuuden edetessä. Koulutus- ja osaamistarpeiden kartoitusten soveltaminen ja näiden, sekä myös työpaikkaohjauskäyntien ja tutkintotilaisuuksien, yhteydessä toteutettava opiskelijarekrytointitoiminta arvioitiin hakevan toiminnan seuranta tutkimuksen kyselyvas- tauksissa tulevaisuudessa vielä nykyistä laajemmaksi. (Kosonen 2008, 34, 38, 44.)

Työelämäyhteistyö on Noste-ohjelman aikana muuttunut perinteisestä yhteistyöstä yritysten osaamisen kehittämisen suuntaan, jossa yksilön, organisaation ja tutkinnon perusteiden tavoitteet sovitaan yhteen kaikkia osapuolia palvelevalla tavalla. Yhteisten neuvottelujen avulla on pyritty löytämään opiskelijalle parhaiten soveltuva koulutusratkaisu ja koulutuksen rahoitusmuoto. Noste-ohjelma on lisännyt myös muiden rahoitusmuotojen avulla järjestettävien koulutusten määrää (ks. Nosteen vuosiraportit 2003–2008). Hakevan toiminnan seuranta tutkimuksen mukaan työnantajan ja työntekijöiden tarpeiden

huomioiminen koulutusten suunnittelussa on vuosien 2005–2007 välillä kehittynyt siten, että vuonna 2005 77 prosenttia oppilaitosten hakevan toiminnan toteuttajista arvioi tämän olleen riittävää ja vuonna 2007 tämä osuus oli jopa 87 prosenttia (Kosonen 2008, 30).

Työpaikkalähtöisessä toiminnassa neuvottelu- prosessi usein pohjautui kasvokkain kontaktiin hakeutumiseen työnantajien ja työntekijöiden kanssa työpaikoilla sekä toistuviin yhteydenottoihin ja jatkuvaan kontaktiin koko koulutusprosessin ajan (ks. myös Pakaste & Laukkanen 2006, 31). Oppilaitoksen edustajien aktiivinen ote työpaikkojen kehittämisessä koettiin sekä koulutuksen toteuttajien että työnantajien taholta toimivaksi, ja tällaista otetta työnantajat usein toivoivatkin oppilaitosten edustajilta. (Huusko & Luukkainen 2007, 54–8; ks. myös Tossavainen 2008b.)

Noste-ohjelman aikana luotiin edellytykset erityisesti työelämän kehittämis- ja palvelutehtävän toteuttamiselle. Valmiiden tuotteiden tai tutkintojen sijasta aikuiskoulutuksen avulla on pyritty löytämään ratkaisuja organisaatiossa esiintyviin ongelmiin ja etsimään yksilöllisiä osaamisen kehittämisen muotoja. Joustavuus on lisääntynyt erityisesti koulutuksen suunnittelussa, jolloin tarvetta vastaava koulutus on koottu eri tutkinnoista koostuvien osatutkintojen kautta. Hakevan toiminnan seuranta tutkimuksen mukaan kehitystä koulutuksen suunnittelussa tapahtui vuosina 2005–2007 erityisesti koulutuksen sisältöjen räätälöinnissä, aikaisemman osaamisen tunnistamisessa sekä opetuksen järjestämisessä työpaikoilla tai oppilaitoksen ulkopuolella (Kosonen 2008, 30–1). Lisäksi aikataulujen räätälöintiä oli sovellettu laajasti. Joustavuus koulutusten järjestämisessä ja koulutussisällöissä olikin yksi tuloksellisten hankkeiden tunnuspiirteistä (Hulkari 2007). Osatutkintojen suorittamisen mahdollisuutta ei kuitenkaan niiden paremmasta työelämävastaavuudesta huolimatta erityisesti markkinoitu vaan monessa tapauksessa oppilaitosten toimintaa ohjasivat perinteiset toimintatavat.

Työelämäyhteistyön haasteet sekä kokemukset tuloksellisuudesta

Työpaikoilla järjestettävän koulutuksen ja koulutukseen osallistumisen keskeisenä haasteena on ollut tuotannon kiireinen tahti, jonka myötä ajatus henkilöstön kehittämisestä on saattanut jäädä varsinakin pk-yrityksissä kaukaiseksi. Kyselytutkimuksen mukaan hakevan toiminnan toteuttajat ovat nähneet yritykset melko passiivisina koulutusmahdollisuuksien käyttäjinä ja aloitteen tekijöinä. Noin kolmannes kuitenkin katsoi, että yritykset ja työnantajat ovat tietoisia Noste-ohjelman koulutusmahdollisuuksista. (Kosonen 2008, 8, 12.) Vaikuttavassa hakevassa toiminnassa keskeistä on ollut työnantajien ennakkoasenteiden havaitseminen ja näihin vaikuttaminen perustelemalla koulutuksen hyötyjä. Työnantajien aktiivisuudella on ollut merkittävä rooli työntekijöiden koulutukseen innostamisessa ja kannustamisessa. (Huusko & Luukkainen 2007; Tossavainen 2008b.)

Vaikuttavaa hakevaa toimintaa toteuttaneissa hankkeissa työelämälähtöisyys oli toiminnan keskeinen kulmakivi (Huusko & Luukkainen 2007, 54–5). Hakevan toiminnan toteuttajat korostivat työelämäyhteistyön merkitystä yhtenä tulevaisuuden toiminnan kehittämisen teemana (Kosonen 2008). Vastaajat arvioivat olemassa olevien yhteistyösuhteiden jatkuvan ja tähdensivät näiden ylläpitämistä sekä uusien luomista myös tulevaisuuden toiminnassa. Mahdollisuuksia nähtiin myös toiminnan monipuolistamisessa.

Koulutuksen järjestäjien numeeriset ja laadulliset arviot työelämäyhteistyön kehittymisestä olivat josain määrin epäjohdonmukaisia. Niissä hankkeissa, joissa työelämäyhteistyö jatkui ennallaan, myös tulokset jäivät kohderyhmän saavuttamisen suhteen vähäisiksi. Tässä mielessä pelkkä määrällisten kontaktien lisääntyminen ei sinällään kerro tuloksellisesta toiminnasta tai yhteistyössä tapahtuneesta laadullisesta muutoksesta. Ohjelman alkaessa hakeva toiminta, koulutuksista tiedottaminen ja yrityskäynnit kohdistettiin kapea-alaisesti Nosteen kohderyhmälle. Ohjelman edetessä hakevan toiminnan kohteeksi laajeni koko yrityksen henkilöstö, jolloin yrityksille markkinoitiin Noste-koulutusten tai tutkintojen si-

jasta kokonaisvaltaisia osaamisen kehittämisen palveluja yhdistämällä erilaisia rahoitusvaihtoehtoja.

Tuloksellisimmassa työelämäyhteistyön malleissa perinteisistä oppilaitos- ja tutkintolähtöisistä toimintatavoista on siirrytty kohti strategista kehittämiskumppanuutta, jossa yrityksille ja työelämälle suunnatut palvelut räätälöidään asiakaslähtöisesti. Koulutus liitettiin läheisesti yrityksen strategiaan kehittämistarpeisiin ja tulevaisuuden visioihin. Tyypillisesti koulutus suunnattiin koko henkilöstölle, jolloin koulutus toimi muutoksen hallinnan välineenä ja edisti uusien toimintamallien omaksumista ja käyttöönottoa. Näissä tapauksissa myös eri osapuolien kokemukset kumppanuuden tuloksellisuudesta ja hyödyistä olivat myönteisiä.

Työelämän kokema hyöty

Työelämän kokema hyöty oli yksi Noste-ohjelman vaikuttavuudelle asetetuista kriteereistä. Työnantajilta kerättyjen tutkimusaineistojen mukaan Noste-koulutusten vaikuttavuus yksittäisissä organisaatioissa ei juuri poikkea henkilöstö- tai aikuiskoulutukseen yleisesti liitettyistä hyödyistä. Koulutuksesta organisaatiossa saatuun koettuun hyötyyn vaikutti koulutukseen osallistuneiden henkilöiden määrä. Koulutuksen vaikuttavuus näkyi luonnollisesti henkilöstön osaamisen ja ammattitaidon kehittymisenä, joka oli yhteydessä ammatti-identiteetin vahvistumiseen, itseluottamuksen kasvuun sekä työmotivaation lisääntymiseen. Koulutuksen koetut vaikutukset näkyivät myös lisääntyneenä vuorovaikutuksena, asiantuntijuuden jakamisena sekä työpaikan parantuneena ilmapiirinä ja työhyvinvoinnin lisääntymisenä. Parhaimmissa tapauksissa järjestetty koulutus johti yhteisölliseen oppimiseen. Työnantajille koulutus oli väline organisatoristen muutosten hallintaan ja strategisten tavoitteiden saavuttamiseen, ja sen avulla pyrittiin parantamaan yrityksen kilpailukykyä ja tuottavuutta. Työnantajat kokivat koulutuksen vahvistaneen kohderyhmän työmarkkina-asemaa ja urakehitystä sekä parantaneen heidän edellytyksiään pysyä työelämässä. Koulutuksen vaikutukset näkyivät myös parempina oppimaan oppimisen taitoina ja tietoyhteiskuntataitoina. Opiskelijoiden ja työntekijöiden kokemukset koulutuksen vaikuttavuudesta

olivat yhteneväiset työnantajien käsitysten kanssa. (ks. Hulkari 2008.) Tässä mielessä Noste-ohjelma on vaikuttavimmissa tapauksissa luonut edellytykset yksilön ammattitaidon kehittämiseen sekä yrityksen tuottavuuden edistämiseen. Huomionarvoista on kuitenkin se, että näiden kahden eri dimension yhdistäminen on muuttanut oppilaitosten toimintatapa aiemmasta tutkintojen markkinoimisesta kohti neuvottelevaa ja yhteistä sopimista koulutuksen sisällöistä, tavoitteista ja toteutustavoista.

Hakevan toiminnan seurantatutkimuksen puitteissa haastatellut Noste-koulutuksiin sitoutuneet työnantajat hahmottivat varsin monipuolisesti vähän koulutettujen aikuisten kouluttamiseen liittyviä haasteita ja erityistarpeita sekä koulutuksen merkitystä – ei pelkästään tuotantotaloudellisesti – vaan myös esimerkiksi työhyvinvoinnin ja jaksamisen näkökulmasta. Työnantajat katsoivat koulutuksiin osallistumisen kasvattavan työntekijöiden vastuunottoa työstään ja sitouttavan työhön sekä tuovan uusia ideoita työn organisointiin, kohentavan ilmapiiriä, työnantajakuva ja tuottavuutta. He arvostivat koulutuksen toimijoiden aktiivista otetta ja näkivät sen tärkeänä vähän koulutettujen aikuisten innostamisessa koulutukseen ja heidän oppimisensa tukemisessa. Koulutuksen merkitystä korostettiin myös sisäisen rekrytoinnin kannalta; uusien haasteellisten tehtävien saamisen nähtiin parantavan henkilöstön työtyytyväisyyttä. Vaikka pitkän koulustradition omaavissa organisaatioissa koulutus nähtiin henkilöstön sitouttamisen keinona, oli koulutukseen suhtautumisessa myös eroja. Varsinkaan pienemmissä yrityksissä koulutuksen tarvetta ei välttämättä tiedostettu tai työntekijän epäiltiin vaihtavan työpaikkaa tutkinnon suoritettuaan. (Hulkari 2008, Tossavainen 2008b, 31-33.)

Ulkoisessa ja sisäisessä toimintaympäristössä tapahtuvat muutokset vaikuttavat oleellisesti siihen, millä tavoin organisaatioissa suhtaudutaan koulutukseen ja osaamisen kehittämiseen. Yritysten suhtautumista koulutukseen väritti usein tietty kaksijakoisuus; varsinkin isoissa kasvuyrityksissä osaamisen kehittämisellä oli tiedostettu ja selkeä strateginen tavoite, kun taas pienemmissä yrityksissä koulutuksen avulla pyrittiin vastaamaan akuutteihin ja usein lainsäädännöstä nouseviin koulutusvelvoitteisiin. Molemmassa näkökulmista painottuu koulutuksen

välinearvo ja koulutuskäsitysten tavoiterationaalisuus (ks. Kock, Gill & Ellström 2008), mutta erilaisin painotuksin. Yhteistyön kannalta oleellista onkin tunnistaa yritysten koulutukseen kohdistuvat odotukset sekä yritysten aiempi koulutushistoria. Kehittämisen- ja muutostarpeet ovat pitkän oppimistradition omaksuneissa yrityksissä usein hyvin tiedostettuja tehtyjen osaamiskartoitusten tai henkilöstöpoliittisten linjausten pohjalta ja näiden yritysten toiminnalle olivat tyyppillisiä monipuoliset verkostosuhteet alueella toimiviin oppilaitoksiin. Ammatillisen aikuiskoulutuksen haaste työelämäyhteistyön osalta on ollut kannustaa koulutukseen myös sellaisia yrityksiä, joissa koulutukseen osallistuminen on aiemmin ollut vähäistä. Tieto järjestettävästä koulutuksesta riittää kannustimeksi vain niiden organisaatioiden kohdalla, jotka tiedostavat omat kehittymistarpeensa, joilla on aiempaa koulutuskokemusta ja joiden kohdalla koulutustarve on sillä hetkellä akuutti. Työnantajat odottivat vaikuttavalta koulutukselta konkreettista hyötyä, jota arvioitiin suhteessa koulutukseen käytettyihin resursseihin. (Hulkari 2008; Tossavainen ja Hulkari 2009.) Työelämän kokemaa hyötyä on hyvin laaja arvioinnin kohde ja työnantajien kokemukset järjestettävistä koulutuksista vaihtelevat.

Työpaikka vähän koulutettujen aikuisten oppimisympäristönä

Vähän koulutettujen aikuisten mahdollisuudet oppia omassa työssään ovat usein heikot. Tähän vaikuttaa matala asema työpaikan hierarkiassa, joka heikentää kohderyhmään kuuluvien aikuisten mahdollisuuksia soveltaa pätevyyttään työpaikalla. Heikot vuorovai- kutustaidot saattavat rajoittaa osallistumista työn yhteiseen kehittämiseen sekä vuorovaikutukseen muiden kanssa (ks. Pintrich & Sinatra 2003; Illeris ym. 2004; Fuller & Unwin 2005). Vähän koulutetuilla aikuisilla on tavanomaisesti pitkä työkokemus ja työprosessin hallinta on korkeatasoista, mutta työn käsitteellinen ja teoreettinen ymmärrys saattavat olla vieraita. Tiedon puute aiheuttaa epävarmuutta ja vaikeuttaa osallistumista työn yhteiseen kehittämiseen, jolloin työhön sisältyviä oppimismahdollisuuksia ei välttämättä pystytä hyödyntämään (myös Bryson ym. 2006). Koulutuksen kautta saatu käsitteellinen

tieto lisää itseluottamusta ja luo vuorovaikutteisen pohjan asiantuntijuuden jakamiselle ja edelleen työyhteisön oppimiselle.

Noste-koulutuksiin osallistumisen ongelmat liittyivät usein pitkiin välimatkoihin niissä tapauksissa, joissa koulutusta ei pystytty järjestämään työpaikoilla. Ongelmia aiheutti myös vähän koulutettujen aikuisten aiemman osaamisen tunnistaminen ja siitä aiheutuneet henkilökohtaistamisen ongelmat. Henkilökohtaistamiseen liittyvissä hyvissä käytännöissä aiemman osaamisen arviointi tapahtui oppilaitoksen sijasta työpaikoilla tutussa työympäristössä. Näiden menettelyjen avulla osaamista ei arvioitu työhön liittyvien kohderyhmälle tuntemattomien teoreettisten käsitteiden kautta vaan työkokemuksen kautta hankittu osaaminen voitiin osoittaa työpaikalla kouluttajan arvioimana.

Vähän koulutettujen aikuisten oppiminen työpaikalla edellyttää usein oppimisverkostoa, johon osallistuvat tapauksesta riippuen työntekijät, esimiehet ja kouluttajat tai esimerkiksi ammattiliitot tai ammattilliset yhdistykset (ks. myös Maclaren & Marshall 1998; Plant & Turner 2005; Poell & Moorsel 1996). Työpaikan oppimisverkostot muodostavat sosiaalisen tuen yhteisön, jotka mahdollistavat kollektiivisen reflektion, kokemusten jakamisen, analysoinnin ja arvioinnin. Niillä aloilla, joilla ammattiliiton asema on vahva, työpaikan luottamusmiehillä (ja joskus pätevyysluotseilla) oli keskeinen rooli koulutukseen osallistumispäätöksen tekemisessä ja koulutukseen kannustamisessa. Monesti luottamusmies saattoi omalla esimerkillään edistää koulutusinnovaation leviämistä työpaikalla. (Hulkari 2007; 2008)

Suomen Ammattiliittojen Keskusjärjestön (SAK) kouluttamalla pätevyysluotseilla, työpaikoilla toimivilla koulutusasioiden vertaistukihenkilöillä, oli laadullisesti huomionarvoinen, laajuudeltaan jokseenkin vaatimaton rooli työelämäyhteistyön näkökulmasta. Osassa parhaita tuloksia saavuttaneista hankkeista kolmikantayhteistyöllä ja pätevyysluotseilla oli keskeinen merkitys työnantajien ja työntekijöiden sitouttamisessa koulutusprosessiin (Laukkanen 2008). Marginaalisuudestaan huolimatta Noste-toimijoiden kokemukset puhuvat pätevyysluotsitoiminnan puolesta silloin, kun Noste-hankkeiden, oppilaitosten ja pätevyysluotsien yhteistyö on aktiivista ja toimivaa

(Huusko & Luukkainen 2007, 37–40). Luottamus ja keskinäinen kunnioitus osapuolien välillä, rohkeus tutustua uusiin toimintatapoihin ja uuteen toimintakulttuuriin, henkilökohtaiset kontaktit, vastavuoroisuus, innostus ja avoimuus olivat tämän yhteistyön keskeisiä edellytyksiä. Noste-hankkeiden ja pätevyysluotsien välinen yhteistyö on muuttunut joustavammaksi ja entistä epämuodollisemmaksi, vaikka keskeisenä yhteistyön muotona ovat edelleen olleet oppilaitoksen tiloissa järjestettävät kokoontumiset ja erilaiset koulutus- ja tiedotustilaisuudet. (Laukkanen 2008.) Pätevyysluotsit toimivat vertaistoimijoina yhtäältä lähellä työntekijöitä ja työnantajia ja toisaalta edustavat kollektiivisia toimijoita. Koulutustiedon välittämisen ohella luotsien toiminnassa keskeisestä on ollut koulutuksen merkityksen perustelu sekä työnantajille että työntekijöille. Työmarkkinajärjestöjen mukanaolon voidaan ajatella luovan sosiaalista pääomaa ja toimivan tässä suhteessa koulutuksen legitimaation perustana. Työnantajat ja työntekijät voivat luottaa koulutuksen relevanssiin, kun se on heidän järjestönsä edustajien ”takaamaa”.

Työelämälähtöisen koulutuksen järjestämisessä kouluttajan keskeinen rooli liittyi oppimista tukevan verkoston järjestelyihin sekä oppimismahdollisuuksien luomiseen työpaikoilla. Oppiminen vaatii aikaa ja tilaa, jolloin kouluttajan tehtävänä oli eri osapuolien kanssa käytävien neuvottelujen avulla varmistaa riittävä tuki työpaikalla tapahtuvalle oppimiselle. Lisääntynyt työelämäyhteistyö on laajentanut kouluttajan roolia perinteisestä opettajasta ja oppimisen ohjaajasta kohti osaamisen kehittämisen konsultointia. Uusi rooli on vaatinut neuvottelutaitoja, ymmärrystä ja uutta kompetenssia työpaikan oppimisympäristöjen kehittämisestä. Vaikuttavimmat koulutusmuodot ovat olleet usein ennakkoluulottomien koulutusjärjestelyjen tuloksia. Noste-ohjelmaan sisältyvän työelämäyhteistyön vaikuttavuus näkyy osaamisen kehittymisenä niin työelämän organisaatioissa kuin oppilaitoksissakin.

Johtopäätökset

Työnantajien suhtautumiseen työntekijöidensä kouluttamiseen vaikuttavat liiketaloudelliset syyt, kiire, työajat ja työn sitovuus (Antikainen 2005). Vaikka työelämäyhteistyö on Noste-ohjelman aikana edennyt odotusten mukaisesti, liittyy työelämäyhteistyöhön edelleen kehittämistarvetta. Työelämäyhteistyöhön liittyvät haasteet työnantajien osalta olivat yhteydessä vähäisiin ajallisiin resursseihin, koulutuksen koettuun vieraantumiseen työelämästä sekä Nosteen kohderyhmän rajaukseen. Oppilaitoksilta odotettiin läheisempää ja konkreettisempaa yhteistyötä työelämän kanssa, syvällisempää työelämän tuntemusta sekä luottamuksellisia verkostosuhteita. Oppilaitosten toivottiin tuntevan alueella olevien yritysten koulutustarpeet ja toiminnan sisällöt sekä välittävän tietoa omasta koulutustarjonnastaan. Tapahtuneesta kehityksestä huolimatta työelämäyhteistyössä on edelleen jäänteitä perinteisestä oppilaitoslähtöisyydestä.

Noste-ohjelman vaikuttavuuden kannalta tärkeimmäksi tekijäksi ovat muodostuneet yhteistyösuhteet ammatillisen koulutuksen ja työelämän välillä. Vähän koulutetut aikuiset saavutetaan koulutukseen parhaiten työpaikkojen kautta ja heidän koulutusmotivaationsa on vahvasti sidoksissa työhön. Vaikuttavimmissa tapauksissa koulutuksen tavoitteet on integroitu yhteen työpaikan kehittämistarpeiden tai organisaation muutosten kanssa yhteisen suunnitellun pohjalta. Kun koulutus toteutetaan työpaikalla se tuottaa osaamista, jota vähän koulutetut aikuiset voivat hyödyntää päivittäisessä työssään. Koulutuksen työelämälähtöinen suunnittelu on lisännyt vähän koulutettujen aikuisten kiinnostusta koulutusta kohtaan.

Noste-ohjelma on monella tavoin vahvistanut työelämän ja oppilaitosten välistä yhteistyötä, mutta kehittämistarpeita yhteistyön toimivuuden suhteen on edelleen. Tasapainon löytäminen on useassa tapauksessa vaatinut, ei ainoastaan kompromisseja, vaan myös olemassa olevien käytäntöjen kriittistä uudistamista. Noste-ohjelma on kuitenkin vastannut ja tehnyt näkyväksi useita aikuiskoulutukseen liittyviä kehittämistarpeita ja löytänyt niihin uusia ratkaisuja.

Vaikuttavuuden arvioinnin näkökulmasta Noste-ohjelma on tavoitteidensa mukaisesti onnistunut

edistämään kohderyhmän työelämässä pysymistä ja urakehitystä. Noste-ohjelman yhteiskunnallinen vaikuttavuus on kuitenkin yhteydessä siihen, millä tavoin ohjelman rakenteita on osattu ja pystytty työelämässä hyödyntämään. Noste-ohjelma toteuttaminen ajoittui taloudellisen nousun kauteen, joka omalta osaltaan vaikeutti yritysten mahdollisuuksia koulutusten järjestämiseen. Tuotannolliset syyt usein ohittivat tunnistetut koulutustarpeet ja viivästyttivät koulutusten aloittamista. Vaikka Noste-ohjelmaan sisältyvät koulutusmahdollisuudet olivat yrityksissä tiedossa, koulutusta pystyttiin järjestämään kerrallaan vain osalle henkilöstöä. Niitä yrityksiä, jotka parhaiten pystyivät hyödyntämään Noste-ohjelmaan sisältyviä koulutusmahdollisuuksia, yhdisti pitkä aiempi koulutustraditio sekä jatkuvaan oppimiseen kannustava organisaatiokulttuuri. Koulutus oli tällaisissa yrityksissä integroitu läheisesti yrityksen toimintaan ja se oli keino paitsi yrityksen strategisten tavoitteiden saavuttamiseen myös oppimista tukevan ilmapiirin ylläpitämiseen. Tällaisen organisaatioiden kehitys oli kuitenkin pitkän ajanjakson tulosta eikä koulutuksen vaikuttavuus ole yksistään yhteydessä Noste-ohjelman yhteydessä järjestettyihin koulutuksiin.

Noste-ohjelman aikana on luotu paitsi uutta toimintakulttuuria, myös perustaa työelämän kehittämis- ja palvelutoiminnalle jatkossa. Elinikäistä oppimista ja osallisuutta tukevan sosiaalisen verkoston luomisessa kaikilla osapuolilla on omat tärkeät roolinsa, sillä verkoston voima perustuu toinen toisiaan täydentävään osaamiseen ja tiedon jakamiseen. Luottamus ja keskinäinen vuorovaikutus ovat tärkeitä. Parhaimmillaan verkostoituminen Noste-ohjelman aikana on tuottanut entistä monipuolisempaa koulutusta, sosiaalista pääomaa ja uusia innovaatioita (Hulkari 2007).

Työelämän kokema hyöty ja vaikuttavuus työikäytöntöjen kehitykseen olivat Noste-ohjelman työelämäyhteistyölle asetettuja tavoitteita. Parhaimmillaan Noste-ohjelma on antanut mahdollisuuden osaamisen ja ammattitaidon kehittämiseen, yhteisölliseen oppimiseen ja muutoksen hallintaan työpaikalla sekä työhyvinvoinnin ja työn tuottavuuden lisääntymiseen. Hakevaan toimintaan osoitettu erityisrahoitus antoi työelämäyhteistyön toteuttamiselle erinomaiset

edellytykset, mutta uusien toimintatapojen omaksuminen on vaatinut aikaa niin oppilaitoksilta, yrityksiltä kuin kohderyhmältäkin. Vaikka määrälliset kontaktit ovat hankkeissa lisääntyneet, jäivät muutokset työelämäyhteistyön laadussa ja sisällöissä joissain tapauksissa vähäisemmäksi. Selvää on kuitenkin, että toimivat työelämäsuhteet selittivät vaikuttavien hankkeiden toimintaa.

Työelämäyhteistyön jatkuvuus Noste-ohjelman laajuudessa riippuu pitkälti hakevaan toimintaan osoitetuista resursseista sekä oppilaitosten mahdollisuuksista ja halukkuudesta juurruttaa Noste-ohjelman aikana omaksutut hyvät käytännöt. Niissä oppilaitoksissa, joissa tehostunut työelämäyhteistyö on osoittanut tuloksellisuutensa myös odotukset yhteistyön jatkuvuudesta ja edelleen kehittämisestä olivat myönteisiä. Ammatillisen koulutuksen järjestäjille hakemuksesta annettava työelämän kehittämis- ja palvelutehtävä edellyttää yhteistyötä ja strategista kehittämiskumppanuutta tulevaisuudessa vielä enemmän. Työelämän kehittämisen ohessa Noste-ohjelma on parantanut kouluttajien työelämä- ja verkostoosaamista sekä tuonut esille monia ammatilliseen koulutukseen liittyviä kehittämishaasteita.

Nosteen perintö

*Marja Pakaste,
Etelä-Suomen lääninhallitus, Noste-ohjelma*

Johdanto

Tässä luvussa Noste-ohjelman valtakunnallisen koordinaattorin roolissa kuvaan ohjelman päätuloksia ja tutkimusten ja Noste-ohjelman kokemusten perusteella syntyneen näkemykseni siitä, mitä Noste-ohjelmasta on opittu ja mitä siitä on siirrettävissä aikuiskoulutuksen kehittämiseen.

Tavoitetut opiskelijamäärät ja tutkinnot

Tätä kirjoitettaessa Noste-ohjelma on vielä käynnissä yli puoli vuotta jatkuen vuoden 2009 loppuun saakka, joten opiskelijoiden ja suoritettujen tutkintojen määriin tulee vielä lisäystä jonkin verran. Noste-ohjelman loppuraportissa (2010) julkaistaan viimeiset tiedot.

Tässä vaiheessa opiskelijoita Noste-rahoitteiseen koulutukseen on tavoitettu noin 25 000, joka on 7,1 prosenttia alkuperäisestä kohderyhmän koosta. Osuus kasvanee korkeintaan 7,5 prosenttiin. Jäljellä olevan määrärahan turvin ei ole mahdollista päästää asetettuun kymmenen prosentin tavoitteeseen. Rahoituksen perusteena oli oletamus lyhyemmistä tutkintoon valmistavista koulutuksista kuin miksi Noste-opiskelijoiden koulutusajat ohjelman aikana osoittautuivat. Näin ollen viimeisinä toimintavuosi-

sina rahoitus ei riittänyt kasvattamaan aloittajien määrää suuremmaksi, vaikka paikoitellen koulutuskysyntää melko vilkkaasti esiintyikin.

Merkillepantavaa ohjelman tulosten saavuttamisessa ovat suuret erot eri maakuntien ja seutukuntien välillä. Koulutuksen aloittaneiden Noste-opiskelijoiden suhteellinen osuus maakuntien alkuperäisestä Noste-kohderyhmästä vaihtelee maakunnissa 3,9 prosentista 11,8 prosenttiin. Kun näitä eroja arvioidaan, rinnalla on tarkasteltava valtionosuuskoulutukseen ja tutkintotavoitteiseen työvoimakoulutukseen hakeutuneiden ryhmän opiskelijamääriä. Joissakin maakunnissa valtakunnallista keskiarvoa aktiivisempi Noste-ryhmän hakeutuminen normaalisti rahoitettuun (valtionosuusrahoitteiseen) aikuiskoulutukseen ja tutkintotavoitteiseen työvoimakoulutukseen selittää osaltaan heikompaa hakeutumista Noste-rahoitteiseen koulutukseen.

Noste-ryhmän osallistuminen koulutukseen ohjelman aikana on todellisuudessa kasvanut eikä vain siirtynyt valtionavustuksen piiriin rahoitettavaksi. Noste-ryhmää vastaavien opiskelijoiden kokonaismäärä on nimittäin jonkin verran kasvanut ohjelmakauden aikana myös valtionosuusrahoitteisessa ammatillisessa koulutuksessa verrattuna ohjelmaa edeltävään vuoteen 2002. Tutkintotavoitteisessa työ-

voimakoulutuksessa vastaava ryhmä on myös lisääntynyt näiden vuosien aikana.

Tutkintoja ja osatutkintoja opiskelijat ovat suorittaneet tavoitteiden mukaisesti noin 16 500.

Vuosi vuodelta ammatilliset tutkinnot ovat painottuneet asetettujen tavoitteiden mukaisesti yhä voimakkaammin tietotekniikan ajokorttitutkintojen osuuden pienentyessä. Ammatillisia tutkintoja lähti ohjelman loppuvuosina tavoittelemaan noin 70 prosenttia kaikista opiskelunsa aloittaneista. Ensimmäisenä toteutusvuonna 2003 tietokoneen ajokorttitutkintoja tavoitteli noin puolet kaikista opiskelijoista. Koulutusalojen suosio ja tarjonta vaihtelee alueittain. Tekniikan ja liikenteen koulutusala on ollut keskimäärin suosituin. Yksittäisistä suoritetuista tutkinnoista laitoshuoltajan ammattitutkinto on selkeästi yleisin suoritettu tutkinto.

Sukupuolijakauma Noste-opiskelijoiden joukossa on melko tasainen. Naisten osuus on kaikista aloittaneista opiskelijoista keskimäärin 52 prosenttia.

Opiskelijat ovat pääsääntöisesti olleet hyvin motivoituneita. Tästä kertoo omalta osaltaan kohtuullisissa mittasuhteissa ohjelmakauden ajan pysytellyt opintojen keskeyttäminen. Raportoidut opiskelija-, kouluttaja- ja työnantajahaastattelut vahvistavat myös tätä näkemystä. Muita ohjelman vaikutuksia ja perintöä kuvataan seuraavissa kappaleissa.

Intervention antamat mahdollisuudet

Noste-ohjelma on ollut laaja valtakunnallinen aikuiskoulutuksen interventio, jolla on ollut oma ”korvamerkitty” valtionavustus. Koulutukseen, hakevaan toimintaan ja tukitoimenpiteisiin varatun rahoituksen (124,5 milj. euroa) lisäksi tukirahoitusta oli käytettävissä tuntuvaan tutkimuspanostukseen, tiedotukseen ja aikuiskouluttajien koulutukseen.

Työelämän järjestöjen sitoutuminen hankkeeseen on ollut tärkeä taustatuki. Se on parhaimmillaan näkynyt kolmikantaisena osallistumisena kohderyhmän tavoittamiseen sekä koulutushankkeiden suunnitteluun ja toteutukseen.

Valtakunnallisesti keskitetty projektin koordinointi ja tiedotus toi projektille tarvittavaa näkyvyyttä ja huomioarvoa. Koulutuksellinen sekä hyvien käyt-

täntöjen että tutkimustulosten levittämiseen liittyvä vuorovaikutuksellinen tuki alueellisille hankekoordinaattoreille ja kouluttajille on välttämätöntä tällaisissa hankkeissa, joissa tavoitteisiin pääseminen edellyttää vanhojen toimintakaavojen rikkomista sekä uusien asenteellisten ja toiminnallisten mallien luomista.

Sekä työnantajat että kouluttajat toivat melko usein esiin toimintaa haittaavana tekijänä tiukan kohderyhmärajaus. Se herätti runsaasti kysymyksiä ja ihmetystä alkuvuosina. Toteuttajien oli vaikea ymmärtää, miksi vanhentuneen ja täysin väärän ammatillisen tutkinnon suorittaneet aikuiset tai vailla ammatillista koulutusta olevat ylioppilaat eivät kuuluneet Noste-kohderyhmään. Tästä huolimatta Noste-ohjelman pääkonsepti, jolla lähdettiin tavoittamaan Noste-kriteerein rajattua, vähän koulutettua työssä käyvää aikuisväestöä, on ollut ilmeisen toimiva. Mikäli vaikuttavuutta halutaan vielä lisätä tämän tyyppisessä koulutusinterventiossa, pitäisi kohderyhmän opintososiaalisia etuuksia parantaa. Tässä hankkeessa opintososiaaliset etuudet olivat samat kuin muussa aikuiskoulutuksessa.

Tällä interventiolla on pystytty parantamaan koulutuksessa aliedustetun ryhmän koulutustasoa. Intervention päättyessä vähän koulutetun aikuisväestön koulutus jatkuu valtionosuusrahoitteisella ja työvoimapolitiittisella koulutuksella hyödyntäen Noste-ohjelman vuosina opittuja vähän koulutetun väestön tavoittamiseen ja tukemiseen tarvittavia toimintamuotoja, joita on käsitelty seuraavissa kappaleissa.

Hakeva toiminta

Kohderyhmän tavoittaminen ja koulutusinnostuksen aikaansaaminen oli oletettua hidastempoisempaa. Tämä aikuisryhmä on vaatinut runsaasti aikaa koulutuspäätöksen kypsyttämiseen ja oppilaitokset puolestaan ovat vaatineet aikaa tarkoituksenmukaisten toimintatapojen hakemiseen ja kehittelyyn.

Noste-ohjelma on kuitenkin osoittanut, että hakevalla toiminnalla voidaan motivoida koulutukseen vähän osallistuvia ryhmiä ja lisätä muidenkin ryhmien kiinnostusta aikuiskoulutukseen. Keskimääräistä vähemmän koulutukseen osallistuvien aikuisten osallistumisasteen nostaminen edellyttää hakevan toiminnan juurruttamista koulutuksen järjestäjien

tavanomaiseksi toimintatavaksi. Voimavaroja voidaan löytää kehittämällä oppilaitosten toimintatapoja joustavaan asiakaslähtöiseen suuntaan ja kohdentamalla resursseja em. toimintamuotoihin. Kohdennettun Noste-rahoituksen päättymisen jälkeen toimintatapojen muutoksen varmistamiseksi tarvitaan kuitenkin myös koulutuksen uudenlaista rahoitusohjausta.

Hakeva toiminta on ollut erityisesti oppilaitoksen ulkopuolelle, useimmiten yrityksiin ja työpaikoille jalkautuvaa toimintaa, jolle on tyypillistä henkilökohtainen kontakti kohderyhmän kanssa. Tutkimusten mukaan monikanavainen toiminta, jossa yhdistetään kasvokkainen vuorovaikutus, jalkautuminen työpaikalle ja lehti- ja nettitiedottaminen, on tehokainta kohderyhmän tavoittamisessa.

Hakeva toiminta on mahdollistanut entistä asiakaslähtöisemmän ja työelämälähtöisemmän aikuiskoulutuksen järjestämisen, kun kouluttaja on ensivaiheessa kohdannut kasvotusten mahdollisen opiskelijan tai opiskelijaryhmän ja työnantajan. Vuorovaikutus varhaisessa vaiheessa antaa mahdollisuuden neuvontaan ja samalla kohderyhmän sekä yritysten koulutustarpeiden havainnointiin. Hakeva toiminta onkin osa jalkautuvaa työelämän kehittämistä ja palvelutehtävää. Henkilöstön osaamisen kehittämistarpeita selvitettäessä näkökulmana on ollut usein työpaikkojen koko henkilöstö.

Noste-ohjelmassa hakevan toiminnan osuus on ollut koulutuksen kokonaisresurssista keskimäärin noin kymmenen prosenttia.

Tulevaisuuden haasteena on hakevan toiminnan suunnitelmallisuuden lisääminen alueellisessa verkossa ja toiminnan kehittäminen siten, että siinä on tuntuva panos henkilökohtaista vuorovaikutusta, ohjausta ja työelämän kehittämistarpeiden huomioon ottamista. Noste-ohjelmassa esiinnoussut toimintaa haittaava tekijä, kouluttajan ajan puute, on estetävissä huolellisella suunnittelulla ja riittävällä ajan varauksella ko. toimijoiden työjärjestyksiin.

Työelämälähtöisyys

Koulutuksen toteuttaminen entistä työelämälähtöisemmin ja joustavammin työhön niveltäen edellyttää oppilaitoksilta asiakaslähtöisten toimintatapojen kehittämistä ja käyttöönottoa.

Vaikka työnantajien ja työntekijöiden tarpeiden huomioon ottaminen ja osaamistarvekartoitusten määrä lisääntyi Nosteen vuosina, painopistettä varsinkin vähän koulutettujen aikuisten koulutuksen toteutuksessa pitäisi siirtää yhä laajemmin työelämälähtöisyyteen. Työnantajat esittävät vielä melko yleisesti kritiikkiä koskien koulutuksen oppilaitoslähtöisyyttä. Vaatimusta tukevat myös Noste-kohderyhmän omat kokemukset. Tämän ryhmän on vaikea sovittaa koulutusta yhteen työn kanssa, eivätkä he halua mennä opiskelemaan koulumaiseen ympäristöön. Työelämälähtöiset joustavat koulutuksen toteutukset ovat taas lisänneet vähän koulutettujen aikuisten kiinnostusta koulutukseen.

Vähän koulutetulta ryhmältä tiedetään koulutuksessa puuttuvan muita ryhmiä useammin työnantajan tuki, vaikka juuri tälle ryhmälle se olisi erittäin ratkaisevassa asemassa. Parhaat tulokset saatiin, kun sekä työnantaja että työntekijä sitoutuivat koulutukseen.

Kouluttajien tulisi siis hakevasta toiminnasta alkaen panostaa työnantajan innostamiseen ja sitouttamiseen vähän koulutetun henkilöstön koulutukseen. Työnantajan sitoutumisen kriittisiä tekijöitä ovat saavutettu hyöty suhteessa vaadittuihin resursseihin, koulutuksen mahdollisuudet vastata organisaation strategiaan kehittämistarpeisiin ja koulutusjärjestelyjen joustavuus.

Yrittäjien osuus Noste-ohjelman aikana vuosittain on ollut maksimissaan vain viisi prosenttia aloitaneista opiskelijoista. Suhteellisen pieni osallistuminen kertoo yrittäjien vaikeudesta irrottautua aikuisopiskeluun. Noste-ohjelman aikana hyvää tulosta on saatu aikaan silloin, kun kouluttaja on järjestänyt koulutusta mikroyrittäjän ehdoilla ja toteuttanut lähiopetuksen hänen yrityksessään.

Osatutkinto tai osatutkintojen yhdistelmä koottuna eri tutkinnoista palvelee monesti paremmin kuin koko tutkinto yrityksen akuuttia kehittämistarvetta. Osatutkinto on toiminut usein myös työntekijän motivoijana koko tutkinnon suorittamiseen.

Keskitetty neuvonta ja ohjaus

Koulutuksen järjestäjien yhteistyössä tuottamalla alueellisilla ohjaus- ja neuvontapalveluilla voidaan helpottaa opiskelumahdollisuuden löytymistä, motivoi-

da opiskeluun, vähentää vääriä valintoja, opiskelun vaikeutumista ja jopa keskeyttämistä. Työttömien henkilöiden koulutukseen hakeutumisasiin ohjauksessa ja neuvonnassa on koulutuksen järjestäjien ja työhallinnon yhteistyö ensiarvoisen tärkeää.

Noste-ohjelmassa on ohjattu asetukseen perustuvan rahoituksen avulla koulutuksen järjestäjien keskinäistä verkostoitumista. Yhteistyöverkoston avulla koulutuksen järjestäjät ovatkin tuottaneet muun muassa keskitettyjä koulutuksen neuvontapalveluja. Tällainen toimintamuoto ja sen edelleen kehittäminen on ensiarvoisen tarpeellista. Kehittämishaasteena on poikkihallinnollisen toimivan yhteistyön aikaansaaminen ja ohjaustyön muotojen monipuolistaminen siten, että ne sisältävät myös hakevan toimintatavan ja työelämäyhteistyön. Tämä on edellytys vähemmän motivoituneen aikuisväestön koulutuksen aikaansaamiselle.

Elinikäisen oppimisen perusvalmiudet

Oppimaan oppimisen taidot ovat yksilöiden jatkokoulutautumisen ja elinikäisen oppimisen kannalta keskeisiä. Opiskeluvalmiuksia parantavalla toiminnalla voidaan lisätä erityisesti vähän koulutettujen aikuisten edellytyksiä suoriutua opiskelusta. Oppimisvalmiuksien kartoittaminen ja tarvittavien tukitoimenpiteiden järjestäminen edellyttää kuitenkin kouluttajien osaamista ja sitoutumista asiaan. Kuten hakevan toiminnan kohdalla myös tukitoimille tarvitaan aikavaraus kouluttajien työsuunnitelmiin. Oppilaitostasoista koordinaointia tarvittaisiin. Alueellinen verkostoyhteistyö tuottaisi ratkaisuja myös erityisosaamisen tarpeeseen (luki-vaikeudet, ym).

Sekä opiskelun ohjaukseen ja neuvontaan että opiskeluvalmiuksien kohottamiseen ja riittäviin tukitoimiin panostamalla ja resursoimalla vähennetään vääriä valintoja, opiskelun vaikeutumista ja keskeyttämistä. Palveluista taitavasti tiedottaminen on haastava kysymys, koska tuen ja ohjauksen tarpeen tunnustaminen ja tukeen turvautuminen koetaan usein häpeällisenä.

Arviointien mukaan näyttää siltä, että Noste-opiskelijat ovat keskeyttäneet opiskeluaan vähemmän kuin aikuisopiskelijat keskimäärin. Resurssin kohdentami-

nen ohjaukseen ja oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisemiseen tuottaa koulutusresurssien säästöä vastaavasti vähentäessään keskeytyneiden tutkintojen määrää.

Noste-ohjelman projektipäälliköiden mukaan henkilökohtaistamisen edellyttämän ohjauksen ja tukitoimenpiteiden resurssiosuuden arvioidaan olleen keskimäärin noin 10 prosenttia Noste-koulutuksen opiskelijatyöpäivän hinnasta. Joissakin erityistapauksissa osuus on noussut huomattavasti suuremmaksikin.

Tarjoamalla myös vähän koulutetuille mahdollisuuksia atk-perustaitoihin voidaan lisätä heidän elinikäisen oppimisen perusvalmiuksiaan ja motivoida ammatillisiin opintoihin.

Yhteistyöverkostot; kolmikanta, vertaisohjaajat

Lähtökohtana ollut laaja-alainen verkostoitunut toimintamalli vaati runsaasti aikaa, ennen kuin verkostojen lisäarvo toimintaan voitiin todeta. Aivan uusia yhteistyökumppaneita olivat työelämän järjestöt ja vapaan sivistystyön oppilaitokset. Oman aikansa ottanut laaja-alainen verkostoitumisen kehittyminen antaa joka tapauksessa hyvän toimintapohjan ja verkosto-osaamista jatkuvalle aikuiskoulutuspalvelujen kehittämiselle.

Seurantatutkimuksen mukaan parhaimmat ja usein opiskelijamäärältään tuloksellimmat koulutukset syntyivät Noste-ohjelmassa kolmikantayhteistyöverkoston tuloksena. Näissä sekä työntekijöiden että työnantajien edustajat olivat sitoutuneita koulutukseen. Ammattiyhdistysliikkeen mukana olo ohjelman käytännön toteutuksessa mm. laajan tiedotustoiminnan muodossa paransi työyhteisöjen tietoisuutta Noste-ohjelman mahdollisuuksista ja edisti koulutuksen hyväksytyksi tulemistä kohderyhmän keskuudessa.

Työpaikoilla toimiva vertaisohjaajaverkosto, jolla on toimintaedellytykset tehtävänsä, voi toimia hyvänä tukena henkilöstön osaamisen kehittämisessä kannustamalla ja tukemalla erityisesti vähemmän koulutettuja työntekijöitä.

Oppilaitosten edustajien omien arviointien mukaan suorat ja luontevat kontaktit työpaikoille, työntekijöihin ja ammattiyhdistystoimijoihin pitivät heidät aikaisempaa paremmin kiinni todellisissa työelämän koulutustarpeissa.

Koulutushenkilöstölle vähän koulutettujen aikuispedagogiikan osaamista

Vähän koulutettujen aikuisten koulutus edellyttää kouluttajilta hakevan toiminnan, henkilökohtaistamisen, ohjauksen ja tukitoimenpiteiden järjestämisen taitoja sekä valmiuksia työelämäyhteistyöhön ja laajalaiseen verkostoyhteistyöhön. Osaamisen kartuttaminen edellyttää oppilaitoksissa systemaattista henkilöstön kehittämistyötä ja täydennyskoulutukseen panostusta.

Noste-hankkeissa on korostettu tärkeänä toimintaa ohjaavana periaatteena oikeiden henkilöiden valintaa hakevaan toimintaan. Hakeva toiminta ja työelämän kehittämis- ja palvelutehtävä edellyttävät kouluttajilta entistä syvällisempää työelämän tunte- musta ja kykyä tunnustella ja kartoittaa asiakkaiden tarpeita sekä kykyä luoda ja ylläpitää toimivia yhteis- työverkostoja. Henkilövalintojen lisäksi koulutuk- sellinen tuki tätä työtä tekeville ja mahdollisuudet hyvien käytäntöjen vaihtoon on tarpeen.

Noste-ohjelman aikana henkilökohtaistaminen aikuiskoulutuksessa on laajentunut ja kouluttajien tietoisuus aikuisten oppimisvaikeuksista sekä ohjauksen ja tuen tarpeista on lisääntynyt. Tätä tietoisuutta ja osaamista on syytä edelleen lisätä ja laajentaa kouluttajien keskuudessa käytännön kehittämistyötä tukevalla koulutuksella.

Noste-ohjelman liikkeelle lähtöä olisi kenties jouduttanut koulutuksellinen tuki verkostoitumisen suunnitteluun ja toiminnan käynnistämiseen. Uusien laaja-alaisten verkostojen toiminnan käynnistäminen ottaa odotettua runsaammin aikaa. Se on viisasta ottaa huomioon tulostavoitteiden asettamisessa ja verkostoitumistuen panostuksessa.

Tukea perinnön jakoon ja jalostamiseen

Vähän koulutetun aikuisryhmän koulutuksen kohottamiselle on luotu perusteita Noste-ohjelman toimintavuosina valtioneuvoston vahvistamassa kou- lutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa (KESU) vuosille 2007–2012 sekä ns. AKKU-johto- ryhmän ehdotuksissa.

KESU:ssa asetetaan tavoitteeksi, että vuositasolla vähintään 60 prosenttia työikäisestä aikuisväestöstä osallistuu koulutukseen ja osallistumisohja laajenee nyt aliedustetut ryhmät paremmin kattavaksi. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi muun muassa ”Noste-ohjel- man aikana syntyneitä hyviä käytäntöjä laajennetaan koko aikuiskoulutuksen toimintatavoiksi”.

Myös ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulu- tuksen kokonaisuudistusta varten asetettu AKKU- johtoryhmä on tehnyt ehdotuksia aliedustettujen ryhmien koulutusmahdollisuuksien parantamiseksi ja aikuiskoulutukseen osallistumiskynnyksen madalta- miseksi (II väliraportti 6.3.2009).

Ns. lamapaketissa otettiin huomioon tässä käsitel- tävä aikuisryhmä siten, että vuoden 2009 ensimmäi- sessä lisäbudjetissa myönnettiin 4 milj. euroa vaille ammatillista koulutusta olevien tai vanhentuneen koulutuksen varassa olevan henkilöstön koulutusta- son kohottamiseen.

Perintö, joka ei vähene jaettaessa

Noste-ohjelma jätti perinnöksi aktiivisesti mukana olleille oppilaitoksille uudenlaista alueellista yhteis- toimintakulttuuria ja oppilaitosrajojen ylittämisen rohkeutta. Opittiin ennakkoluulotonta jalkautuvaa lähestymistapaa suhteessa työelämään, aikuisväestöön ja työelämän järjestöihin. Työpaikalla tapahtuva op- pimine ja opiskelun ohjaaminen sai entistä enem- män jalansijaa. Noste- vuosina opittiin kohtaamaan erilaisia aikuisryhmiä aikaisempaa henkilökohtai- semmin ja ottamaan huomioon vähän koulutettujen aikuisten opiskeluvalmiuksissa olevat puutteet ja etsimään niihin tukitoimenpiteitä. Noste-perintönä jäi varmasti uskoa siihen, että entistä laajempi ai- kuiskväestö iästä ja koulutustaustasta riippumatta on innostettavissa koulutukseen. Motivoituneet Noste-opiskelijat ovat epäilemättä olleet kouluttajille ja ohjaajille palkitseva kokemus ja heidän tutkinto- jensa ja osatutkintojensa syntyminen ovat lisänneet kouluttajien luottamusta myös matalan koulutuksen omaavien aikuisten koulutuksen kohottamismahdol- lisuuksiin.

Noste-ohjelman vuodet ovat olleet mukana ole- ville toimijoille ja oppilaitoksille ongelmakeskeinen oppimismatka, jonka perintönä on uusia ratkaisuja,

uutta asennoitumista ja haasteita kouluttajien osaamiselle. Perinteiselle kouluttajaroolille on auennut uusia ulottuvuuksia, jotka haastavat aikuiskouluttajia tietotaidon laajentamiseen ja erikoistumiseen. Nosteen perintöä pitäisi nyt jakaa myös sinne, missä Noste-ohjelma ei saavuttanut kaikupohjaa. Tämä perintö ei vähene jaettaessa.

Lähdeluettelo

- Aikuisopiskelijan tietopalvelujen, neuvonnan ja ohjauksen kehittäminen 2006. Opetusministeriön ja työministeriön asettaman valmisteluryhmän ehdotukset toimenpideohjelmaksi. Työhallinnon julkaisu 365. Työministeriö.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Vastapaino, Tampere.
- Albrecht, J., van den Berg, G.J. & Vroman, S. 2005. The Knowledge Lift: The Swedish Adult Education Program That Aimed to Eliminate Low Worker Skill Levels. IZA, Discussion Paper No. 1503, Bonn.
- Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistusta käsittelevän tarjontajaoston loppuraportti 2009. Opetusministeriö. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/akku/liitteet/tarjontajaoston_loppuraportti.pdf. (25.5.2009)
- Antikainen, A. 2005a. Aikuiskoulutukseen osallistumisen erojen syyt. Julkaisussa U. Rönnerberg (toim.) Aikuiskoulutuksen vuosikirja. Opetusministeriön julkaisuja 20. Helsinki, 23–32.
- Antikainen, A. 2005b. Between Empowerment and Control: A state intervention into participation in adult education in Finland. *European Education*, vol. 37, (2), 21–31.
- Antikainen, A. 2005c. Between Empowerment and Control: The Finnish Adult Education and Training Initiative. Teoksessa Antikainen, Ari (toim.) *Transforming a Learning Society: The Case of* Finland. Bern: Peter Lang, 163–178.
- Antikainen, A. 2005d. Participation, Culture and Life Course: Elements for a social theory of participation/non-participation in adult education. Teoksessa Nyman, J. (toim.) *Studies in the Sociology of Education and Culture*. Publications of the Department of Sociology 6. Joensuu: Joensuu University Press.
- Antikainen, A. 2006. Participation in Adult Education in a Nordic Context. Teoksessa Antikainen, A., Harinen, P. & Torres, C.A. (toim.) *In from the Margins: Adult Education, Work and Civil Society*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Antikainen, A. 2007. The Nordic Model in Education. Teoksessa Antikainen, A. (ed.) *Transforming a Learning Society: the case of Finland*. (pp. 341–358). Bern: Peter Lang.
- Antikainen, A. 2008. Nostetta vai ei? Valtiollinen interventio matalasti koulutettujen osallistumiseen. Teoksessa Miettinen, T. & Muukkonen, M. (toim.). *Pentti Arajärven juhla-kirja 1948–2/6 2008*. Joensuun yliopiston oikeustieteellisiä julkaisuja n:o 20, 97–111. Joensuun yliopisto.
- Antikainen, A. 2009. Participation, welfare regime, and life course. *Lifelong Learning in Europe* 14, 2.
- Antikainen, A. & Huusko, A. 2007. Tietotekniikan käyttö ja aikuiskoulutukseen osallistumisen sosio-ekonomisen malli. *Aikuiskasvatus* 3/2007: 27.

- Antikainen, A. & Laukkanen, H. 2008. Matalasti koulutettujen osallistumisesta koulutukseen ja siihen vaikuttamisesta – kansainvälinen ja kansallinen näkökulma. Joensuun yliopisto. Noste-työn jälkiä eteenpäin Hämeenlinna 15.1.2008. <http://cc.joensuu.fi/~anti/> (25.5.2009).
- Antikainen, Ari, Rinne, Risto & Koski, Leena. 2000. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Asetus 41/2003. Valtioneuvoston asetus aikuisten koulutustason kohottamiseen myönnettävästä valtionavustuksesta. 23.1.2003.
- Asetus 45/2007. Valtioneuvoston asetus aikuisten koulutustason kohottamiseen myönnettävästä valtionavustuksesta. 25.1.2007.
- Bashir, Z., Lafronza, V., Fraser M.R., Brown, C.K. & Cope, J.R. 2003. Local and state collaboration for effective preparedness planning. *Journal of Public Health Management Practice* 9(5): 344–351.
- Blomqvist, I., Ruuskanen, T., Niemi, H. & Nyssönen, E. 2002. Osallistuminen aikuiskoulutukseen. *Aikuiskoulutustutkimus 2000*. Tilastokeskus Helsinki, Koulutus 2002:5.
- Blomqvist, K. 2002. Partnering in the dynamic environment: The role of trust in asymmetric technology partnership formation. *Acta Universitatis Lappeenrantaensis* 122. Lappeenranta teknillinen korkeakoulu. Lappeenranta.
- Boulton, M. (toim.) 1994. Challenge and innovation: methodological advances in social research on HIV/AIDS. London: Taylor and Francis.
- Bryson, J., Pajo, K., Ward, R. & Mallon, M. 2006. Learning at work: organisational affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning* 18 (5), 279–297.
- Cordingley, P., Hannon, V. & Jackson, D. 2004. Development of a collaborative evaluation methodology for networked learning communities. American Educational Research Association Conference. San Diego 12.–16.4.2004.
- Couper, M., Blair, J. & Triplett, T. 1999. A Comparison of Mail and E-mail for a Survey of Employees in US Statical Agencies. *Journal of Official Statistics* 15:39–56.
- Couper, M. & Hansen, S. 2001. Computer-assisted Interviewing. Teoksessa Gubrium, J.F. & Holstein, J. (toim.) *Handbook of Interview Research. Context & Methods*. London: Sage Publications. 557-575.
- Courtney, S. 1992. *Why Adults Learn. Towards a Theory of Participation in Adult Education*. Routledge.
- Cross, K. P. 1981. *Adults as learners increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cutz, G. & Chandler, P. 2000. Emic-etic Conflicts as Explanation of Non-participation in Adult Education among the Maya of Western Guatemala. *Adult Education Quarterly* 51:1, 64–76.
- Desjardins, R., Rubenson, K. & Milana, M. 2006. *Unequal chances to participate in adult learning: international perspectives*. Paris: Unesco, International Institute for Educational Planning.
- Devos, G. 1998. Conditions and Caveats of Self-Evaluation. The case of secondary school. The Annual Meeting of the American Education Research Association. San Diego 12.–16.4.2004.
- Doz, Y., Olk, P. & Ring, P. 2000. Formation processes of R&D consortia: which path to take? Where does it lead? *Strategic Management Journal* 21, 239–266.
- Dyer, J. & Nobeoka, K. 2000. Creating and managing a high- performance knowledge sharing network: the Toyota case. *Strategic Management Journal* 21, 345–367.
- Engeln, T.J. 2003. Guiding School/Business Partnerships. *Education Digest* 68(7): 36–40.
- Esping-Andersen, G. 1990. *Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Essex, N.L. 2001. Effective School-College Partnerships. A key to educational renewal and instructional improvement. *Education* 121(4): 723-736.
- EU Communication from the Commission. 2006. *Adult learning: It is never too late to learn*. Commission of the European Communities. Brussels, 23.10.2006. COM (2006) 614 final.

- EU 2009. Adult Education Survey 2005-2008. Eurostat.
- Fern, E. 1981. Why Do Focus Groups work: A Review and Intergration of Small Group Process Theories. Teoksessa A. Mitchell (toim.) Association in Consumer Research. St. Louis.
- Foss, G.F., Bonaiuto, M.M., Johnson, Z.S. & Moreland D.M. 2003. Using Polvika's Model to Create a Service-Learning Partnership. *Journal of School Health* 73(8): 305–310.
- Fraser, N. & Honneth, A. 2004. Introduction: Redistribution or Recognition?. Teoksessa Redistribution or Recognition?. New York: Verso.
- Friberg, N. 2001. "Kunskapslyftet". A Nation Mobilised for Adult Learning. *Lifelong Learning in Europe Vol. VI*, (1), 2001, pp. 43-48.
- Fuller, A. & Unwin, L. 2005. Older and wiser?: workplace learning from the perspective of experienced employees. *Journal of Lifelong Education* 241, 21–39.
- Gubrium, J.F. & Holstein, J. (toim.) 2001. *Handbook of Interview Research. Context & Methods*. London: Sage Publications.
- Harvey, L. 2002. The End of Quality? The Quality in Higher Education 8 (1): 5-22.
- Heikkinen, H.L.T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Kirjassa Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R., & Moilanen, P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena.
- Helakorpi, S. 2005. Kohti verkostoituvaa ja verkottuvaa koulutusta. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Holi, M. 2007. Osallistumattomuus – aikuiskoulutuksen ikuinen haaste? *Sosiologian pro gradu-tutkielma*, Joensuun yliopisto
- Hulkari, K. 2007. Verkostojen lupaus? Aikuiskoulutusverkostot Noste-ohjelmassa. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Verkkojulkaisu: <http://www.noste-ohjelma.fi> (25.5.2009).
- Hulkari, K. 2008. Kannattava investointi vai riskibisnestä? Työnantajien käsityksiä aikuiskoulutuksen vaikuttavuudesta ja verkostoyhteistyöstä Noste-ohjelman aikana. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Verkkojulkaisu: <http://www.noste-ohjelma.fi> (25.5.2009).
- Hulkari, K., Kosonen, T., Luukkainen, A. & Pakaste, M. 2008. Hyvästi pulpettikammo! Lupaavia käytäntöjä aikuiskoulutukseen. Helsinki: Noste. Myös verkkojulkaisu <http://www.noste-ohjelma.fi> (25.5.2009).
- Hulkari, K. & Mahlamäki-Kultanen, S. 2006a. Noste-erityisrahoituksella toteutettavien hakkeiden arviointi. Vuosiraportti 1.1.–31.12.2005. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Verkkojulkaisu: <http://www.noste-ohjelma.fi> (25.5.2009).
- Hulkari, K. & Mahlamäki-Kultanen, S. 2006b. Noste-erityisrahoituksella toteutettavien hakkeiden arviointi. Vuosiraportti 1.1.–30.5.2006. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Verkkojulkaisu: <http://www.noste-ohjelma.fi> (25.5.2009).
- Hulkari, K. & Pakaste, M. 2007. Aikuisopiskelijaa ei jätetä. Aikuisopiskelun ohjaus ja tukitoimenpiteet. Opetusministeriön julkaisuja 40/2007. Tampereen Yliopistopaino Oy, Tampere. Myös verkkojulkaisu: <http://www.noste-ohjelma.fi> (25.5.2009).
- Husen, T. 1972. *Social Background and Educational Career*. Paris: OECD.
- Husen, T. & Neville, T. (toim.) 1994. *The International Encyclopedia of Education*. London: Pergamon.
- Huttunen, R. 2007. *Critical Adult Education and the Political Philosophical Debate Between Nancy Fraser and Axel Honneth*. *Educational Theory* 57:4, 423–433.
- Huusko, A. 2006. Hakeva toiminta ja siihen liittyvä yhteistyö Nostetta Pohjois-Karjalaan –hankkeessa. *Sosiologian raportteja* 6. Joensuun yliopisto, Joensuu.
- Huusko, A. 2007. Hakeva toiminta Noste-hankkeissa vuonna 2006. Joensuun yliopisto, sosiologian

- oppiaine. Verkkojulkaisu: <http://www.noste-ohjelma.fi> (25.5.2009).
- Huusko, A. & Luukkainen, A. 2007. Vaikuttava hakeva toiminta. Joensuun yliopisto. Sosiologian ja yhteiskuntapolitiikan oppiaineryhmä. Koulutuksen yhteiskunnallis-kulttuurisen tutkimuksen yksikkö. Verkkojulkaisu: <http://www.noste-ohjelma.fi> (25.5.2009).
- Hämäläinen, K. 2002. Arvioinnin onnistumisen edellytyksiä. Teoksessa K. Hämäläinen & M. Kaartinen-Koutaniemi (toim.) Benchmarking korkeakoulujen kehittämisvälineenä. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13. Helsinki: Edita. 7-9.
- Hämäläinen, K. 2005. Saatteeksi. Teoksessa Heikki K. Lyytinen & Anu Räisänen (toim.) Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto. 3-5.
- Hämäläinen K. & M. Kaartinen-Koutaniemi (toim.) 2002. Benchmarking korkeakoulujen kehittämisvälineenä. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13. Helsinki: Edita.
- Illeris, K. 2003. Towards a Contemporary and Comprehensive Theory of Learning. *International Journal of Lifelong Education* 22, 396–406.
- Illeris, K. 2005. Elinikäinen oppiminen ja matalasti koulutetut. Artikkelin perustuu At the Margins of Adult Education, Work and Civil Society-konferenssissa Joensuun yliopistossa 19.–22.5.2005 pidettyyn alustukseen. <http://www.noste-ohjelma.fi>.
- Illeris, K. 2006. Elinikäinen oppiminen ja matalasti koulutetut. *Aikuiskasvatus* 26 (1), 4–13.
- Illeris, K. 2006. Lifelong learning and the low-skilled. Teoksessa Antikainen, A., Harinen, P. & Torres, C. A. (ed.) *In from the Margins: Adult Education, Work and Civil Society*. (pp. 39-52). Rotterdam: Sense Publishers.
- Illeris, K., Andersen, V., Bottrup, P., Klematide, B., Dirckinck-Holmfeld, L., Elkjaer, B., Elsberg, S., Hoyryp, S., Jorgensen, C.H., Kanstrup, A.M., Kjaer, C., Liveng, A., Pedersen, K., Stoltenberg, G., Warring, N. & Aarkrog, V. 2004. *Learning in Working Life*. Learning Lab Denmark. Copenhagen: Roskilde University Press.
- Ilola, H. 2005. Työvoimapolitiisessa koulutuksessa opiskelevien oppimisvaikeudet. Teoksessa oppimisen vaikeudesta oppimisen mahdollisuuteen. Ohjaukset 1/2005. Työministeriö
- Kasurinen, H. 2004. Ohjauksen järjestäminen oppilaitoksessa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus. 40-56.
- Kauppi, A. 2004. Arvioinnin monet kasvot. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 3:4-8.
- Kelle, U. (toim.) 1999. *Computer-aided Qualitative Analysis. Theory, Methods and Practice*. London: Sage Publications.
- Kenway, M. & Reisenberger, A. 2001. *Self-Assessment and Development Planning for Adult and Community Learning Providers*. London: Learning and Skills Development Agency.
- Keskisalo, A. & Perho, S. 2002. Miten olla oikein toimintatutkijana? Tutkijana nuorisotalolla. *Nuorisotutkimus* 1/2002.
- Kitzinger, J. 1994. Focus Groups: method or madness? Teoksessa M. Boulton (toim.) *Challenge and innovation: methodological advances in social research on HIV/AIDS*. London: Taylor and Francis. 159–75.
- Kock, H., Gill, A. & Ellström, P-E. 2008. Why do Small Firms Participate in a Programme for Competence Development? *Journal of Workplace Learning*, 20, 3, pp. 181–194.
- Kokkila, H. 2003. Elinikäiseksi oppijaksi aikuisiällä? Vailla toisen asteen tutkintoa olevien 30–54-vuotiaiden osallistuminen aikuiskoulutukseen ja käsitykset koulutuksen tarpeesta. *Sosiologian raportteja* 1. Joensuun yliopisto, Joensuu.
- Kokkila, H. 2004a. Kiinnostaako Noste-koulutus sen kohteena olevia ihmisiä? *Aikuiskasvatus* 24 (3), 222–233.
- Kokkila, H. 2004b. Noste-hankkeiden hakeva toiminta vuonna 2003. Verkkojulkaisu: <http://www.noste-ohjelma.fi> (25.5.2009).

- Korkeakoski, E. & Silvennoinen, H. (toim.) 2008 Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisu 31. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Kosonen, T. 2008. Nosteen hakeva toiminta vuodesta 2003 vuoteen 2007 ja eteenpäin. Joensuun yliopisto. Sosiologian ja yhteiskuntapolitiikan oppiaineryhmä. Koulutuksen yhteiskunnallis-kulttuurisen tutkimuksen yksikkö. Verkkojulkaisu: <http://www.noste-ohjelma.fi> (25.5.2009).
- Kosonen, T. & Luukkainen, A. 2008. Hakevan toiminnan resurssit ja erityisrahoitus Noste-ohjelmassa. Verkkojulkaisu: <http://www.noste-ohjelma.fi> (25.5.2009).
- Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2007–2012. 2008. Opetusministeriön julkaisu 2008:9.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriö. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu_2012_fi.pdf (22.5.2009).
- Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 631/ 1998.
- Laukkanen, H. 2005a. Noste-hankkeiden hakeva toiminta vuonna 2004. Verkkojulkaisu: <http://www.noste-ohjelma.fi> (22.5.2009).
- Laukkanen, H. 2005b. SAK:n pätevyyslautsien toiminta Noste-ohjelmassa vuosina 2003 ja 2004. Joensuun yliopiston sosiologian laitoksen raportteja 4. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Laukkanen, H. 2006. Ammattitutkinto aikuisiällä – Noste-koulutukseen hakeutuminen osana aikuisten elämäntulkua. Joensuun yliopisto, Sosiologian laitos, Koulutustason kohottaminen aikuisiällä – projekti. Verkkojulkaisu: <http://www.noste-ohjelma.fi> (22.5.2009).
- Laukkanen, H. 2007. Pp-esitys Hakevan toiminnan helmiä Noste-hankkeissa. AiHeessa eteenpäin – aikuiskoulutuksen seminaari Helsingissä 15.11.2007. <http://www.oph.fi/attachment.asp?path=1,443,9111,36665,76677> (11.4.2009).
- Laukkanen, H. 2008a. Vertaistuki ja verkostot vahvuutena – SAK:n pätevyyslautsien ja Noste-hankkeiden hyviä yhteistyökäytäntöjä. Käsikirjoitus.
- Laukkanen, H. 2008b. AMMATTITUTKINTO AIKUISIÄLLÄ – Noste-koulutuksen merkitykset aikuisten elämäntulkussa. Käsikirjoitus.
- Leung C., K., L. 2005. School Accountability. Accountability versus School Development: Self-Evaluation in an International School in Hong Kong. ISEA 33(1): 1–14.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2002. Lukutaidon riskiryhmä aikuisten kansainvälisen lukutaitotutkimuksen valossa. Teoksessa Mattila Eija & Olkinuora, Erkki (toim.) . 2002. Koulutus, kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A: 198, Turku. 9-24.
- Linnamaa, R. & Sotarauta, M. 2000. Verkostojen utopia ja arki. Tutkimus Etelä-Pohjanmaan kehittäjäverkostosta. Tampereen yliopisto. Alueellisen kehittämisen tutkimusyksikkö SENTE-julkaisu.
- Loader, B.D. (toim.) 1998. Cyberspace Divide: Equality, Agency and Policy in the Information Society. London: Routledge.
- Luukkainen, A. 2006. "Koulutustieto menee parhaiten perille kasvokkain keskustelemalla ja kasvokkain opiskelijan motivointi onnistuu parhaiten" – Hakeva toiminta Noste-hankkeissa vuonna 2005. Joensuun yliopisto. Sosiologian laitos. Verkkojulkaisu: <http://www.noste-ohjelma.fi> (25.5.2009).
- Luukkainen, A. 2007. Aikuisten koulutustason kohottamiseen liittyviä ohjelmia/projekteja – kansainvälinen tarkastelu. Julkaisematon muistio. Joensuun yliopisto, Sosiologian laitos.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteen laitos. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 318. <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5885-0.pdf> (18.1.2009).
- Lyytinen, H.K. & Räisänen, A. 2005. Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisu 6. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.

- MacLaren, P. & Marshall, S. 1998. Who is the Learner? An Examination of the Learner Perspectives in Work-based Learning. *Journal of Vocational Education and Training* 50 (3), 327-336.
- Mahlamäki-Kultanen, S. & Hulkari, K. 2004. Noste-erillisrahoituksella toteutettavien hankkeiden arviointi. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Mahlamäki-Kultanen, S. & Hulkari, K. 2005a. Adult education, gender and preparedness for the globalisation in labour markets. Nordic Conference on Adult Education 13.-14.5.2005. "Adult Education – Liberty, Fraternity, Equality?" Turku, Finland. Centre for Research on Lifelong Learning and Education and the Finnish Adult Education Research Association.
- Mahlamäki-Kultanen, S. & Hulkari, K. 2005b. Gender, Culture and the Participation Patterns in Adult Education. The 4th International Conference on Researching Work and Learning. 11.-14.12.2005. Sydney, Australia.
- Malin, A. 2002. Koulutuksen ja iän epälineaarinen yhteys lukutaitoon aikuisten kansainvälisen lukutaito-tutkimuksen valossa. Teoksessa Mattila Eija & Olkinuora, Erkki (toim.) . 2002. Koulutus, kasvatus ja arviointi. Kasvatustieteellisiä arviointitutkimuksia koulutuksen kehittämiseksi. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 198, Turku. 25-42.
- Mann, C., & Stewart, F. 2001. Internet Interviewing. Teoksessa Gubrium, J.F. & Holstein, J. (toim.) Handbook of Interview Research. Context & Methods. London: Sage Publications. 603–627.
- Manninen, J. 2004. Mielikuvat ohjaavat aikuisten osallistumista koulutukseen. *Aikuiskasvatus* 24 (2004) : 3.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10: 177–200.
- Marton, F. 1990. Phenomenography: A research approach to investigate different understandings of reality. Teoksessa R.R. Sherman & R.B. Webb (toim.) *Qualitative research in education: focus and methods*. London: Falmer Press. 141–161.
- Marton, F. 1994. Phenomenography. Teoksessa T. Husen & T. Neville (toim.) *The international encyclopedia of education*. London: Pergamon. 4424-4429.
- McGivney, V. 2000. Recovering outreach. Concepts, issues and practices. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education. Alden Press.
- McGivney, V. 2001. Fixing or changing the pattern? Reflections on widening adult participation in learning. Leicester: NIACE.
- McGivney, V. 2002. Spreading the word. Reaching out to new learners. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education. Alden Press.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Moore, E. 2004. Aikuiskoulutukseen osallistumattomuuskin on rationaalista. *Aikuiskasvatus* 24:3, 206–213.
- Morgan, D. 2001. Focus Group Interview. Teoksessa J.F. Gubrium & J. Holstein (toim.) *Handbook of Interview Research. Context & Methods*. London: Sage Publications.
- Morse, J. 1994. *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. London: Sage Publications.
- Myllymäki, R. 2008. Aikuisten koulutustason kohottamisohjelma 2003–2009. Tekijä 40+ -seminaari 4.9.2008 Tampere. Myllymäki, Reino, Länsi-Suomen lääninhallitus.
- Mäkinen, A-K. & Tonttila, J. 2003. Lisäohjaus työvoimakoulutuksessa opiskelun tukena. Keski-Suomen työvoima- ja elinkeinokeskuksen julkaisusarja A, tutkimuksia 5. Jyväskylä: Keski-Suomen TE-keskus.
- Möller, K., Rajala, A. & Swahn, S. 2002. Strategisten yritysverkkojen tyypit ja johtamisen haasteet – STRATNET. Teoksessa Uusisuo, M. (toim.) *Laatu verkostotaloudessa -teknologiaohjelma 1998-2001*. Helsinki: Tekes.
- Nosteen vuosiraportit 2003–2008, Opetusministeriö. Myös verkkojulkaisut <http://www.noste-ohjelma.fi> (25.5.2009).

- Nordvux 2007. Overview of validation of non-formal and informal learning in Iceland. <http://www.nordvux.net/download/1025/validationoverviewicelandap061.doc> (14.5.2009).
- Northridge, M.E. 2003. Partnering to advance public health: Making a difference through government, community, business and academic vocations. *American Journal of Public Health* 93(8): 205–206.
- Noste-ohjelma vuonna 2003. 23.2.2004
Opetusministeriö
- Noste-ohjelma vuonna 2004.
Opetusministeriön julkaisuja 2005:25.
- Noste-ohjelman vuosiraportti 2005.
Opetusministeriön julkaisuja 2006:33.
- Noste-ohjelman vuosiraportti 2006.
Opetusministeriön julkaisuja 2007:30.
- Noste-ohjelman vuosiraportti 2007.
Opetusministeriön julkaisuja 2008:35
- Noste-ohjelman vuosiraportti 2008.
Opetusministeriön julkaisuja 2009 (käsikirjoitus)
- Numminen, U.(toim.), Yrjölä, P., Lamminranta, T. & Heikkinen, E. 2004. Opinto-ohjauksen tila aikuisoppilaitoksissa. Arviointi 4/2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Nurmi, K. E. & Kontiainen, S. 2000. Aikuiskoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa Raivola, Reijo. 2000. Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2/00, 29-50.
- Nyysölä, N. & Roisko, H. 2005. Tukeva-koulutuksen vaikuttavuus – Opiskelijoiden, taustaorganisaatioiden ja toimijoiden kokemukset TUKEVA-koulutuksesta. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, Tampereen yliopisto.
- Opetusministeriö. 2002a Suomen aikuis-koulutuspolitiikan teematutkiminta. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisuja 92. Helsinki.
- Opetusministeriö. 2002b. Parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän mietintö. Helsinki: Opetusministeriön työryhmien muistioita 3: 2002.
- Opetusministeriö 2002c. Työryhmän ehdotus hallituksen esitykseksi eduskunnalle laiksi aikuisten koulutustason kohottamisohjelmasta. Opetusministeriö 15.8.2002.
- Opetusministeriö 4/503/2006 Noste-ohjelman hakevan toiminnan tehostaminen. 2006. Opetusministeriön ohje 4/503/2006. Osoitettu Noste-hankkeille ja niihin osallistuville koulutuksen järjestäjille sekä lääninhallituksille.
- Opetusministeriö 38/221/2007 Ammatillisen lisäkoulutuksen vuoden 2008 valtionosuuden perusteena käytettävien opiskelijatyövuosien määrän vahvistaminen. 2007. Opetusministeriön päätös 38/221/2007.
- Opetusministeriö. 2007. Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012 Kehittämissuunnitelma. 2007. Opetusministeriö. Valtioneuvoston 5.12.2007 hyväksymä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 2007–2012. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu_2012_fi.pdf (22.5.2009).
- Opetusministeriö. 2009. Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus. AKKU -johtoryhmän toimenpide-ehdotukset (toinen väliraportti). Opetusministeriön työmuistioita ja selvityksiä 2009: 11.
- Opetusministeriö, 65/043/2002 24.11.2008. Noste-ohjelman kokemuksiin perustuvia näkökulmia vähän koulutettujen aikuisten aikuispedagogiikkaan ja aikuiskoulutuspolitiikkaan
- Opetusministeriön ohje perusasteen jälkeisiksi tutkinnoiksi katsottavista koulutuksista ja tutkinnoista Noste-avustuksin rahoitettavaan toimintaan osallistumisedellytyksiä arvioitaessa. 2004. Opetusministeriö 28.6.2004, N:o 33/400/2004
- Oppimisen ilo: kansallinen elinikäisen oppimisen strategia. 1997. Komiteanmietintö 1997:14.
- Pakaste, M. & Laukkanen, H. 2006. Hakeva löytää. Hakevan toiminnan hyviä käytäntöjä kouluttajille ja koulutusyhdyshenkilöille oppilaitoksissa ja työpaikoilla.

- Opetusministeriö: Noste-ohjelma. Helsinki.
- Paldanius, S. 2002. Ointressets rationalitet: Om svårigheter att rekrytera arbetslösö till vuxenstudier. Lindköping studies in education and psychology 86.
- Paloniemi, S. 2004. Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä. Työntekijöiden käsityksiä iän ja kokemuksen merkityksestä ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittämässä. Jyväskylän yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Patton M.O. P. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Payne, J. 2006. The Norwegian competence reform and the limits of lifelong learning. International Journal of Lifelong Education 25, (5), 477–505.
- Pekkari, M. 2006. Ohjauskeskustelu nuorten lukio-opintojen ja uran pohdinnan tukena. Acta Universitatis Tamperensis 1196. Akateeminen väitöskirja.
- Piesanen, E. 2002. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia eri koulutusmuodoissa: "Kyllä mä lähinnä nautin, kun huomaa, että vanha äijäkin oppii vielä. Teoksessa Stenström, Marja-Leena, Linnakylä, Pirjo, Malin, Antero, Nikkanen, Pentti, Piesanen, Ellen & Valkonen, Sakari (toim.) Yli 40-vuotiaat aikuiskoulutuksessa: "Kyllä sieltä aina jotain reppuun jää!" Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto, 24–66.
- Pikka, V. 2007. A Business Enabling Network. A Case Study of a high-tech Network; its Concepts, Elements and Actors. Acta Universitatis Ouluensis C 267. Faculty of Technology, Department of Industrial Engineering and Management.
- Pintrich, P.R. & Sinatra, G.M. 2003. Future Directions for Theory and Research on Intentional Conceptual Change. Teoksessa G.M Sinatra and P.R. Pintrich (toim.) Intentional Conceptual Change. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate, 429-443.
- Pitkänen, A. 2009. Aikuiskouluttajat oppimisen pyörteissä. – Noste-kouluttajien työssä oppiminen hakevan toiminnan kontekstissa. Joensuun yliopisto, sosiologian ja yhteiskuntapolitiikan oppiaineryhmä. Koulutuksen yhteiskunnallis-kulttuurisen tutkimuksen yksikkö. Käsikirjoitus.
- Plant, P. & Turner, B. 2005. Getting closer: workplace guidance for lifelong learning. International Journal of Lifelong Education 24 (2), 123-135.
- Poell, R.F. Moorsel, M.A.A.H. van 1996. Learning network theory: its contribution to our understanding of work-based learning projects and learning climate. http://webdoc.uibn.kun.nl/mono/p/poell_r/learneth.pdf <http://hdl.handle.net/2066/18558> (22.4.2009).
- Pohjanpää, K., Niemi, H. & Ruuskanen, T. 2008. Osallistuminen aikuiskoulutukseen. Aikuiskoulutustutkimus 2006. Helsinki Tilastokeskus, Koulutus 2008.
- Pöysti, T. 2005. Talousarviolainsäädäntö uudistui ja vaikuttaa aikuiskoulutuspolitiikassa vaikuttavuuden ja tehokkuuden tulosvastuuseen ja tavoitteen asetteluun. Aikuiskasvatus 2: 132-140.
- Richards, T. & Richards, L. 1999. Using Hierarchical Categories in Qualitative Data Analysis. Teoksessa U. Kelle (toim.) Computer-aided Qualitative Analysis. Theory, Methods and Practice. London: Sage Publications. 80-95.
- Robinson, N. 1999. The Use of Focus Group Methodology – With Selected Examples from Sexual Health Research. Journal of Advanced Nursing 29 (4): 905–913.
- Rubenson, K. 2003. Adult Education and Social Cohesion. Lifelong Learning in Europe VIII, (1), pp. 23–31.
- Rubenson, K. 2007. Participation in Adult Education: The Nordic Welfare State Model. In Rinne, R., Heikkinen, A. & Salo, P. (eds.) Adult Education – Liberty, Fraternity, Equality? Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Kasvatusalan tutkimuksia 28. Turku.
- Ruohotie, P. 1993. Ammatillinen kasvu työelämässä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 8.
- Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.
- Räisänen, A. 2005. Kehittävään arviointiin. Teoksessa H.K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) Kehittämissuuntaa

- arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6. 109–127.
- Räkköläinen, Mari & Uusitalo, Ilkka (toim.) 2001. Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsinki: Tammi.
- Salli, P. 2003. Liikelaitosten ja osakeyhtiöiden soveltuvuus seudulliseen yhteistyöhön. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Sallila, P. (toim.) 2006. Oppiminen ja ikääntyminen. Aikuiskasvatuksen 41. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Schaefer, D. & Dillman, D. 1998. Development of a Standard E-Mail Methodology: Results of an Experiment. *Public Opinion Quarterly* 62: 378–97.
- Seehann, K.B. & Hoy, M.G. 1999. Using e-mail to survey Internet users in the United States: Methodology and Assessment. *Journal of Computer Mediated Communication* 4 (3).
- Shaw, N., Starks, I., Howood, V., O'Neil, L., Wilton, M., Laxton, C. & Serr, A. 2006. Evaluation of the Union Learning Fund (2001–2005). York Consulting Ltd. Research report 789.
- Sherman, R.R. & Webb, R.B. (toim.) 1990. *Qualitative research in education: focus and methods*. London: Falmer Press.
- Silvennoinen, H. 2005. Arviointitoiminta verkostoihin. Teoksessa H.K Lyytinen & A. Räisänen (toim.) *Kehittämissuuntaa arvioinnista*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6.
- Sim, J. 1998. Collecting and analyzing qualitative data: issues raised by the focus group. *Journal of Advanced Nursing* 28 (2): 345–352.
- Smithson, J. 2000. Using and analysing focus groups: limitations and possibilities. *International Journal of Social Research Methodology* 3 (2): 103–119.
- Solatie, J. 2001. Focusryhmät. Kvalitatiiviset ryhmäkeskustelut strategisen markkinointitutkimuksen apuna. Helsinki: Mainostajien liitto.
- Stähle, P. & Laento, R. 2000. Strateginen kumppanuus – avain uudistumiskykyyn ja ylivoimaan. Helsinki: WSOY.
- Sulkunen, P. 2006. Projektiyhteiskunta ja uusi yhteiskuntasopimus. Teoksessa Sulkunen, P. & Rantanen, K. (toim.) *Projektiyhteiskunnan kääntöpuolia*. Gaudeamus, Tampere.
- Suomen aikuiskoulutuspolitiikan teematutkinta: katsaus suomalaisen aikuiskoulutukseen ja OECD:n arviointiraportti. 2002. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 92. Opetusministeriö.
- Sydow, J. & Windeler, A. 1998. Organizing and Evaluating Interfirm Networks: A Structurationist Perspective on Network Processes and Network Effectiveness. *Organization Science* 9 (3), 265–284.
- Tavia, M. 2008. Nosteesta ammatillisen aikuiskoulutuksen toimintamalli. Raportissa Mykkänen, Tuija Ami-säätiö (toim.). 2008. Noste – pääkaupunkiseudun alueohjelma: Ammatillista osaamista – todistettavasti. Nosteesta ammatillisen aikuiskoulutuksen toimintamalli, 6.
- Tikkanen, T. & Kujala, S. 2006. Pk-yritysten ikääntyvät työntekijät ja koulutus. Teoksessa P. Sallila (toim.) *Oppiminen ja ikääntyminen*. Aikuiskasvatuksen 41. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Tossavainen, J. 2008a. Matalasti koulutetut aikuiset Hakevan toiminnan tutkimuksen ja Aikuiskoulutustutkimuksen näkökulmasta. Joensuun yliopisto. Sosiologian laitos. Koulutuksen yhteiskunnallis-kulttuurisen tutkimuksen yksikkö. Verkkojulkaisu: <http://www.noste-ohjelma.fi> (25.5.2009).
- Tossavainen, J. 2008b. Työnantajien näkökulma Noste-kohderyhmään, hakevaan toimintaan ja toimijoiden koulutusmotiveihin. Tutkimuskatsaus. Joensuun yliopisto. Sosiologian laitos. Koulutuksen yhteiskunnallis-kulttuurisen tutkimuksen yksikkö. Verkkojulkaisu: <http://www.noste-ohjelma.fi> (25.5.2009).
- Tossavainen, J. & Hulkari, K. 2009. Tapaus Noste – Koulutusinnovaation omaksuminen matalasti koulutettujen aikuisten keskuudessa. Käsikirjoitus.
- Tsai, W. & Ghoshal, S. 1998. Social Capital and Value

- Creation: the Role of Intrafirm Networks. *Academy of Management Journal* 41 (4), 464–478.
- Tuijnman, A. & Hellström, Z. (ed.) 2001. *Curious Mind: Nordic adult education compared*. Copenhagen: Nordic Council.
- Tynjälä, Kekäle, Tauno & Heikkilä, Johanna. 2004. Työelämälähtöisyys koulutuksessa. Teoksessa E. Okkonen (toim.) *Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto toteutuksia ja kokemuksia*. Julkaisu 2. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 6-15.
- Ure, O.B. 2007. *Lifelong Learning in Norway*. Fafo-report 2007: 30.
- Uzzi, B. 1997. Social Structure and Competition in Interfirm Networks: The Paradox of Embeddedness. *Administrative Science Quarterly* 42 (1), 35–67.
- Valtioneuvoston asetus aikuisten koulutustason kohottamiseen myönnettävästä valtionavustuksesta 41/2003, 35/2004, 42/2005, 88/2006, 45/2007.
- Valtioneuvoston asetus aikuisten koulutustason kohottamiseen myönnettävästä valtionavustuksesta 35/2004, perustelumuistio.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2001. Ohjauksen mahdollisuuksien tajua. *Aikuiskasvatus* 1, 262–263.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2002. Ohjauksen ajankohtaisia tuulia. Teoksessa Haapala, Anu & Laitinen, Kirsi (toim.). *Verkot ja ohjaus*. Ohjaus ja arviointi yliopistojen virtuaaliopetuksessa. Joensuun yliopiston Opetusteknologiakeskuksen selosteita 2. http://optek.joensuu.fi/julkaisut/verkot_ja_ohjaus02.pdf (2.4.2008).
- Walter, A., Ritter, T. & Gemünden, H.G. 2001. Value Creation in Buyer – Seller Relationship, Theoretical Considerations and Empirical Results from a Supplier’s Perspective. *Industrial Marketing Management* 30, 365–377.
- Watson, Andrew & Tyers, Claire. 1998. *Demonstration Outreach Projects: Identification of Best Practice*. Final Report. Department for Education and Employment.
- Williams, P. 2001. Games people play. Unplanned consequences of quality evaluation in higher education. *Lifelong Learning in Europe* 6(2): 113–115
- Wrede, G. H. 2006. Kuka omistaa aatteellisen yhdistyksen projektit? Teoksessa Sulkunen, P. & Rantanen, K. (toim.) *Projektiyhdistyksen kääntöpuolia*. Gaudeamus, Tampere.
- Ylä-Anttila, P. 2005. Innovaatiopolitiikka ja talouskasvu. Teoksessa Hyytinen, A. & Rouvinen, P. (toim.). *Mistä talouskasvu syntyy?* Helsinki: Taloustieto Oy. 255.

Opetusministeriön julkaisuja -sarjassa vuonna 2009 ilmestyneet

- 1 Kansallisen tason tutkimusinfrastruktuurit:
Nykytila ja tiekartta
- 2 National-level Research Infrastructures:
Present State and Roadmap
- 3 Kansallisen tason tutkimusinfrastruktuurit:
Nykytila ja tiekartta. Tiivistelmä ja suositukset
- 4 National-level Research Infrastructures:
Present State and Roadmap. Summary and
recommendations
- 5 Forskningsinfrastrukturerna på nationell nivå.
Nyläge och vägvisare. Sammanfattning och
rekommendationer
- 6 Liikuntatoimi tilastojen valossa; Perustilastot
vuodelta 2007
- 7 Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat
- 8 Riktlinjer för fostran till företagsamhet
- 9 Guidelines for entrepreneurship education
- 11 Oppisopimuskoulutus Euroopassa.
Hyviä käytäntöjä etsimässä
- 12 Kulttuuripolitiikan strategia 2020
- 13* Culture Satellite Account;
Final report of pilot project
- 14 Kulturpolitisk strategi 2020
- 15* Varmennekorttien käyttöönotto ja ylläpito
yliopistoissa. Yliopistojen yhteinen suositus.
Loppuraportti
- 16 Tutkimus kuntien yleissivistävän koulutuksen
opetustoimen johtamisen tilasta ja
muutoksista Suomessa
- 17 Valtioneuvoston periaatepäätös liikunnan
edistämisen linjoista / Statsrådets principbeslut
om riktlinjer för främjande av idrott och motion
- 18 Uusi suunta liikuntatutkimukseen;
Opetusministeriön strategia liikuntatutkimuksen
suuntaamiseksi ja hyödyntämiseksi
- 19 Perusopetuksen laatukriteerit
- 24 Taikalamppujen loisteessa; Lastenkulttuurin
taikalamppuverkoston keskusten vuosien
2006–2008 toiminnan arviointi
- 36 NOSTE-ohjelma vuonna 2008.
Vuosiraportti 2008

* Ei painettu, vain verkossa



OPETUSMINISTERIÖ

Undervisningsministeriet

MINISTRY OF EDUCATION

Ministère de l'Éducation

Julkaisumyynti / Bokförsäljning

Yliopistopaino / Universitetstryckeriet
PL 4 / PB 4 (Vuorikatu 3 / Berggatan 3)
00014 Helsingin Yliopisto / Helsingfors Universitet
puhelin / telefon (09) 7010 2363
faksi / fax (09) 7010 2374
books@yopaino.helsinki.fi
www.yliopistopaino.helsinki.fi

ISBN 978-952-485-748-2 (nid.)
ISBN 978-952-485-749-9 (PDF)
ISSN 1458-8110 (Painettu)
ISSN 1797-9501 (PDF)

Helsinki 2009