

Jyri Manninen

TYÖLLISTYMISTÄ EDISTÄVÄN KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUS

Vaikuttavuuden arvioinnissa yleisimmin käytettyä työllistymiskriteeriä voidaan pitää suurelta osin toimimattomana, koska siihen vaikuttaa koulutuksen ulkopuolinen, oppimisen ja koulutuksen laadusta riippumaton tekijä eli työmarkkinatilanne. Työllistymisprosentti mittaa lähinnä sitä, valmentako koulutus aktiivisia työnhakijoita sellaisiin työtehtäviin, joita vastaavia työpaikkoja on välittömästi saatavilla työmarkkinoilla.

Artikkeli pohjautuu avoimien oppimisympäristöjen arviointi- ja kehittämissuunnitelmaan (Manninen 1996a), jossa on tavoitteena avointen oppimisympäristöjen periaatteelle pohjautuvien joustavien ja yksilöllisten koulutusohjelmien vaikuttavuuden ja tehokkuuden arviointi ja kehittäminen toimintatutkimusotteella. Tutkimuskohteena ovat Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen toteuttamat akateemisten työnhakijoiden työllistymistä edistävät koulutushankkeet, erityisesti henkilökohtaiset täydennyskoulutusohjelmat ja Apaja-keskus. Näissä opiskelija rakentaa urasuunnitelman ja sitä tukevan henkilökohtaisen opiskelu- ja kehittämissuunnitelman omien intressiensä pohjalta siten, että se tukee työllistymistä ja oman työelämäsuhteen jäsentymistä.

Avoimia opiskelijajärjestelmiä ja verkostoperustaista koulutussuunnittelun lähestymistapaa voidaan pitää aikuiskoulutuksen keskeisinä kehityslinjoina, joilla koulutusjärjestelmä voi yrittää vastata jälkiteollisen yhteiskunnan aikuisille asettamiin kehittymishaasteisiin. Näiden lähestymistapojen toimivuuden ja vaikuttavuuden arviointi on siten tärkeää. Tämän tutkimuksen kohde on käytännön esimerkki uudelta avoimesta opiskelijajärjestelmästä, minkä vuoksi se tarjoaa hyvän arviointikohteen koulutuksen vaikuttavuustutkimukselle. Elämäntilanteen selkiytyminen, työnhaku, urasuunnittelu ja mahdollinen työllistyminen tarjoavat myös konkreettisen kosketuspinnan, jonka kautta koulutuksen vaikuttavuutta ja merkitystä päästään arvioimaan.

Opetusministeriön rahoittama projekti linkittyy laajempaan Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksella käynnissä olevaan Akatemian vaikuttavuusohjelman tutkimusprojektiin 'Aikuiskoulutuksen institutionalisoituminen ja avointen opiskelijajärjestelmien muodostuminen', jossa selvitetään yksilöllistymisen ja rakenteistumisen yhteyksiä koulutuskäytäntöjen muotoutumiseen ja koulutuksen vaikuttavuuteen. Perinteiset arviointimenetelmät eivät enää sellaisenaan toimi siirryttäessä uudensuuntaisiin avoimiin opiskeluympäristöihin, joissa ryhmämuoto ja lähiopetus korvautuvat usein yksilöllisillä reaaliympäristöillä verkottuvilla opinnollisilla kehittämissuunnitelmissa.

Esitän artikkelissa yrityksen jäsentää koulutuksen vaikuttavuuteen liittyvää käsitteistöä ja ajattelua, erityisesti uudenlaisten avoimien opiskeluympäristöjen ja työllistymistä edistävän koulutuksen osalta. Työllistymistä edistävällä koulutuksella tarkoitetaan tässä työministeriön rahoittaman virallisen työvoimapolitiittisen aikuiskoulutuksen lisäksi kaikkea aikuiskoulutustoimintaa, joka on pääsääntöisesti suunnattu työttömille tai työttömyysuhan alaisille henkilöille tai työorganisaatioille kilpailukyvyyn ja työllistämismahdollisuuksien luomiseksi ja ylläpitämiseksi. Laajasti ymmärrettynä työllistymistä edistävää koulutusta on siten mm. OPM:n ns. Relander-rahoituksella hankitut avoimen yliopiston ja perusopetuksen uudet opiskelijapaikat ja täydennyskoulutusohjelmat sekä erilaiset työelämän kehittämissuunnitelmat.

VAIKUTTAVUUDEN ARVIOINNIN ONGELMAT

Tuloksellisuus on tavoitteiden saavuttamista?

Koulutuksen vaikuttavuuteen liittyvä käsitteistö on varsin jäsentymätöntä, ja ainakin kotimainen arviointikirjallisuus nojautuu yhä edelleen Vähervan (1983) ja Kirkpatrickin (1973) esittämiin jäsenyyksiin ja määritelmiin. Tässä ei pyritä esittämään uutta tai entistä määritelmää, vaan etsitään itse vaikuttavuusilmiön logiikkaa. Taustalla on oletus siitä, että vaikuttavuuden määritelmä on pitkälti riippuvainen valittavasta evaluaatiomallista (eli arvioitavaa kohdetta koskevista tieto-opillisista, menetelmällisistä ja teknisistä valinnoista). Perinteiset määritelmät myös korostavat tavoitekeskeistä vaikuttavuusajattelua, jonka relevanssia pyritään tässä artikkelissa kyseenalaistamaan.

Hyvin yleisesti vaikuttavuus nähdään koulutukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi (esimerkiksi Yrjölä 1995; Mikkonen 1996). Esimerkiksi Opetushallituksen arviointiohjeessa (Yrjölä 1995) koulutuksen tuloksellisuus on yläkäsite, jolla tarkoitetaan koulutusorganisaatiolle tai yksilön oppimistoiminnalle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Tuloksellisuudelle määritellään kolme osatekijää, tehokkuus, vaikuttavuus ja taloudellisuus. Tehokkuudella tarkoitetaan koulutusjärjestelmän ja opetusjärjestelyjen tarkoituksenmukaisuutta, ja arviointikohteita voivat olla niin. koulutustarjonta, koulutuksen ajankohtaisuus ja reagointikyky (ks. viite 1), pedagogiset järjestelyt ja opetuksen laatu, koulutuspituudet ja keskeyttäminen. Vaikuttavaa koulutus on, jos sen tuottamat valmiudet laadullisesti ja määrällisesti edistävät yksilön henkistä kasvua sekä yhteiskunnan, kulttuurin ja työelämän kehitystä. Vaikuttavuuden arviointia suositellaan toteutettavaksi myös ja erityisesti viivästetysti. Arviointikohteita voivat olla koulutustarpeet ja koulutustarjonnan kyky vastata näihin tarpeisiin, saavutetut tulokset suhteessa tutkinnoille asetettuihin tavoitteisiin sekä oppimaanoppimisvalmiuksien, yksilön persoonallisuuden, terveen itsetunnon, kommunikaatiovalmiuksien ja itsensäkehittämishalukkuuden kehittyminen.

Tavoitekeskeisyys on ominaista erityisesti perinteiselle opetusteknologiselle lähestymistavalle, jossa tavoitteet suuntaavat koulustoittoa ja antavat perustan arvioinnille. Tavoitteiden mitattavuuden vaatimus saattaa kuitenkin suunnata koulutuksen tavoitteiden asettamista väärällä tavalla (Kauppi 1989, 7 1). Tavoitteiden asema on epäselvempi ja vähemmän keskeinen monissa muissa aikuiskoulutuksen suunnittelun lähestymistavoissa, eikä niitä voi edes ottaa arvioinnin lähtökohdaksi kaikissa koulutussuunnittelumalleissa (viite 2). Aikuiskoulutuksen alueella tulisi siksi etsiä muita vaihtoehtoisia tapoja arvioida koulutuksen vaikuttavuutta.

Ongelmalliseksi tavoitekeskeisen arviointimallin soveltamisen työllistymistä edistävän koulutuksen yhteydessä tekee se, että koulutuksen tavoitteista ei useinkaan ole yksimielisyyttä, ja eri intressiryhmien tavoitteet saattavat olla jopa ristiriidassa keskenään, jolloin kullakin sidosryhmällä on oma näkemyksensä vaikuttavasta ja tehokkaasta koulutuksesta. Opiskelija itse saattaa asettaa tavoitteeksi joko välittömän työllistymisen tai työmarkkina-asemaa pidemmällä tähtäimellä parantavan uuden ammattitaidon oppimisen. Työllistymisen rinnalla opiskelijoilla saattaa olla tavoitteena itsensä kehittäminen, urasuunnitelman teko tai jatko-opinnot yleensä (kts. Mikkonen 1995, Manninen 1996a), ja laadukas koulutus tuntuisi johtavan jatkuvaan omien tavoitteiden täsmenämiseen ja jopa uudelleenmäärittelyyn (kts. Manninen 1996a, 96-98). Kouluttajan ja koulutusorganisaation ensisijainen intressi on edistää laadukasta oppimista. Yrityksen ja työelämän kannalta vaikuttava koulutus tuottaa ammattitaitoista työvoimaa, jonka osaaminen soveltuu juuri kyseisen yrityksen tai organisaation tarpeisiin.

Myös työvoima- ja opetushallinnon välillä on havaittavissa köydenvetoa siitä, mitkä ovat työvoimapolitiittisen koulutuksen perimmäiset tavoitteet ja lähtökohdat; työministeriö näkee koulutuksen aktiivisen työvoimapolitiikan välineeksi ja tavoitteena on työttömien määrän vähentäminen ja ammattitaitoisen työvoiman tarjoaminen yrityksille, opetusministeriö taas pyrkii tarjoamaan omaehtoisen kehittymisen mahdollisuuksia työnhakijoille. Tämä tavoitteiden erilaisuus saattaa kärjistyä ja tulla esiin

arviointitilanteessa, mikäli 'väärät' tavoitteet asetetaan koulutusohjelman vaikuttavuuden mittareiksi (käytännön esimerkkinä Relander-ohjelman arviointi, kuten Sari Heinosen artikkeli toisaalla tässä lehdessä osoittaa).

Työllistymistä edistävän aikuiskoulutuksen tavoitteista

Työllistymistä edistävän aikuiskoulutuksen tehtäviä ja tavoitteita on perinteisesti arvioitu ja määritelty kartoittamalla olemassaolevaa tarjontaa tai/ja innovoimalla erilaisia tehtävädimensioita liittämällä tarkasteluun ideologisia lähtökohtia (esimerkiksi Watts 1983; Taylor & Ward 1988; Silvennoinen 1993; Manninen 1994a). Karkeasti työvoimapolitiittinen aikuiskoulutus voidaan jakaa ammattitaitoa lisäävään täydennys-, lisä- ja uudelleenkoulutukseen sekä ohjaavaan koulutukseen, jossa tavoitteena ei niinkään ole ammattitaidon kasvattaminen vaan itseluottamuksen, työnhakutaitojen ja urasuunnittelun edistäminen. Erilaisista lähtökohdista toteutettavien koulutustyyppien tavoitteenasettelu ja vaikuttavuuskriteerit ovat hieman erilaisia, joten työllistymistä edistävän koulutuksen arvioinnissa tulisi aina huomioida myös koulutuksen tavoitteet ja luonne.

Koulutuksen yhteiskunnallista ja työllisyyspoliittista merkitystä voidaan kuvata ja arvioida ristiintaulukoimalla aikuiskoulutuksen suhde muutokseen sekä työvoimakoulutuksen suhde työmarkkinoihin. Aikuiskoulutuksen rooli muutostilanteissa voi olla kolmentyyppinen: jo tapahtuneisiin muutoksiin sopeuttaminen, muutosten ennakointi tai muutoksen tuottaminen ja mahdollistaminen. Koulutuksen rooli yhteiskunnallisissa muutostilanteissa nähdään valitettavan usein sopeuttavana (esimerkiksi Manninen 1995a) eli koulutus kutsutaan apuun, kun muutos on jo tapahtunut (esimerkiksi on liitytty EU:hun, jolloin tarvitaan EU-projekteja valmistelevia henkilöitä). Tällöin varsin herkästi korostetaan koulutuksen reagointikykyä yhtenä laatukriteerinä. Muutosta ennakoivan ja edistävän koulutuksen ja oppimisen merkitystä korostetaan erityisesti kehittävän työtutkimuksen alueella, jossa ekspansiivinen oppiminen on työn kehittämisen edellytys, ja kehittämishankkeisiin liittyy aina oppiminen ja toimintakäytäntöjen muuttaminen (esimerkiksi Engeström 1987, 1994).

Työvoimakoulutuksen suhde työmarkkinoihin voi puolestaan olla kolmenlainen:

- 1) Yksilöiden kilpailukyvyyn edistäminen, jolloin pyritään esimerkiksi työnhakutaitojen kehittämiseen, urasuunnitteluun tai oman osaamisen tuotteistamiseen,
- 2) Uusiin työpaikkoihin kouluttaminen ja uuden osaamisen tuottaminen, eli perinteinen täydennyskoulutuksen tehtävä,
- 3) Uuden työn luominen esimerkiksi elinkeinoelämän kehittämisohjelmien avulla.

Ristiintaulukoituna nämä ulottuvuudet tuottavat taulukon, josta voi paikantaa erityyppisiä koulutus- ja kehittämisohjelmia (ks. seuraava sivu).

Esimerkiksi työnhakutaitoja ja urasuunnittelua painottava koulutus auttaa työnhakijoita toimimaan nykyisillä työmarkkinoilla ja sopeutumaan sen ehtoihin. Vastaavasti ennakointia edustava (esimerkiksi tulevaisuudessa vaadittavat projektityövalmiudet) ja muutosta edistävä (esimerkiksi tiedostaminen ja toimintaa estävien asennelukkojen aukaiseminen) ohjaava koulutus saattaa edistää vain yksilöiden välistä kilpailua, ellei ohjelmiin liity uutta osaamista tai uusia työmahdollisuuksia lisääviä elementtejä. Työllistymistä edistävien täydennyskoulutusohjelmien osalta olisikin tarpeen arvioida sitä, miten paljon toiminta painottuu vain yksilöiden kilpailukyvyyn edistämiseen. Pahimmillaan tällainen koulutus auttaa vain yksilöä kilpailemaan muiden samassa tilanteessa olevien kanssa jo olemassaolevista työpaikoista, jolloin työttömien kokonaisuus ei vähene. Yhteiskunnan kannalta tuloksekkaampaa onkin kehittää toimintaa muutosta ennakoivaan ja tuottavaan suuntaan, ja tarjoamaan uutta osaamista ja kehittämisohjelmia sekä yksityiselle että julkiselle sektorille (tästä hyvinä esimerkkeinä mm. erilaiset EU-hankkeet ja kansalliset työelämän kehittämisohjelmat).

Taulukko 1. Koulutuksen suhde muutokseen ja työmarkkinoihin

KOULUTUKSEN SUHDE MUUTOKSEEN

| | SOPEUTTAMINEN | ENNAKOINTI | TUOTTAMINEN |
|---|---|---|---|
| YKSILÖIDEN KIIPAILUKYKY/ urasuunnittelu | 1. työnhakutaidot, urasuunnittelu | 4. uuden työn tekemisen tavat | 7. innovaatioiden rohkaise- minen, oman osaamisen tuottaminen |
| UUSI OSAAMINEN/ täydennyskoulutus | 2. EU-koulutus, WWW- toimittajat | 5. ennakoiva täy- dennyskoulutus | 8. muutosagentit |
| UUDEN TYÖN LUOMINEN/ kehittämishjelmat | 3. Palveluyritysten kehittämishjel- mat | 6. Muutosta enna- koivat kehittä- misohjelmat | 9. Innovatiiviset kehittä- mishankkeet |

Koulutuksen vaikuttavuus ja vaikuttavuuskriteerit näyttäytyvät ristiintaulukon eri sarakkeissa varsin eri tavoin. Perinteisen työllistymiskriteerin mukaista vaikuttavuutta voidaan mitata 2-3 kuukauden viiveellä vain taulukon lokeroissa 1 ja 2, muissa kohdissa vaikutukset näkyvät vasta viiveellä ja niiden mittaaminen vaatii muita(kin) kriteerejä.

Esitän taulukossa 2 seuraavalla sivulla jäsenyyksen työvoimakoulutuksen tavoitteista ja niihin soveltuvista aikuisdidaktisista lähestymistavoista. Taulukko on synteesi Wattsin (1983), Silvennoisen (1993) sekä allekirjoittaneen (1993b) esittämistä luokituksista; Silvennoisen (emt.) käyttämät dimensiot (yksilö-yhteiskunta/ status quo -muutos) on sovitettu Mannisen (1993b) nelikenttään, jolloin eri tehtäväalueiden ja Mannisen (1993b) artikkelissa esitettyjen aikuisdidaktisten peruseriaatteiden yhteys tulee paremmin esiin. Kursivoidut tekstit kuvaavat Silvennoisen (emt., 169) määrittelemiä työvoimakoulutuksen tavoitteita.

Ammatillisia valmiuksia tuottava koulutus voi siten keskittyä kouluttamaan työntekijöitä työmarkkinoiden nykyisiin tarpeisiin (sopeuttava koulutus, sosiaalinen kontrolli) tai tuottamaan uutta osaamista (yhteiskunnallinen muutos). Näihinkin ohjelmiin tulisi liittyä myös yksilön elämänhallintaa tukeva tavoite, joka auttaa toteuttamaan yksilöllisiä muutosprosesseja. Muutosagentteja ei synny, ellei henkilö itse ole valmis luopumaan perinteisistä ajattelu- ja toimintatavoista.

Työllistymiskriteerin ongelmallisuus

Vaikuttavuuden arvioinnissa yleisimmin käytettyä työllistymiskriteeriä voidaan pitää suurelta osin toimimattomana, koska siihen vaikuttaa koulutuksen ulkopuolinen, oppimisen ja koulutuksen laadusta riippumaton tekijä eli työmarkkinatilanne. Laman aikana työllistymisprosentti onkin laskenut huomattavasti, vaikka koulutuksen laadussa sinänsä ei voi osoittaa tapahtuneen muutoksia. Työllistymisprosentti mittaakin lähinnä sitä, valmentako koulutus aktiivisia työnhakijoita sellaisiin työtehtäviin joita vastaavia työpaikkoja on välittömästi saatavilla työmarkkinoilla.

Taulukko 2. TAVOITTEENA NYKYISEN TILANTEEN MUUTOS

| | |
|---|--|
| <p>Oman tilanteen kriittinen tiedostaminen, arvojen ja asenteiden kyseenalaistaminen ja muuttaminen * Kriittisen humanismin ja transformatiivisen didaktiikan pohjalle perustuvat lähestymistavat</p> <p><i>Yksilöllinen muutos</i></p> | <p>Innovaatioiden tuottaminen, yrittäjyys, muutosagentit, kaaospilotit * Toiminnan kehittäminen uutta luovan oppimisen kautta, esim. kognitiivisen ja ekspansiivisen oppimisen mallin mukaisesti</p> <p><i>Yhteiskunnallinen muutos</i></p> |
| <p>Tarvepohjainen ammatillinen täydennys- ja uudelleen koulutus * Didaktisena lähestymistapana opetusteknologinen, opettajajohtoinen kurssikoulutus, uuden tiedon välittäminen</p> <p><i>Sosiaalinen kontrolli</i></p> | <p>Selviytymis- ja sopeutumistaidot, vapaa-ajankäyttötaidot, työnhakutaidot, omaehtoinen kehittyminen * Andragoginen lähestymistapa; itseohjattuun opiskeluun perustuvat, omaehtoista kehittymistä tukevat ohjelmat</p> <p><i>Yksilöllinen selviytyminen</i></p> |

**YKSILÖN ELÄMÄNHALLINTA
ELÄMÄNHALLINTA**

TYÖLLISTYMINEN

TAVOITTEENA SOPEUTUMINEN

Työllistymiskriteerin mukainen koulutuksen vaikuttavuus näyttäytyy myös eri tavoin eri osanottajaryhmissä; työssäolevien ja työttömyysuhan alaisten kohdalla työllistyminen on huomattavasti helpompaa (kts. esimerkiksi Silvennoinen 1994) kuin työvoiman ulkopuolelta tai työttömyystilanteesta kurssille tulevilla. Myös työttömyyden keston ja koulutuksen jälkeisen työllistymisen välillä on selvä yhteys (Mikkonen 1995, liitekuvio 12). Ero selittyy ainakin osittain sillä, että työnantajat ovat haluttomampia palkkaamaan henkilöitä, joiden työhistoriassa on katkoksia. Pitkittynyt työttömyys vähentää siten huomattavasti yksilön työllistymismahdollisuuksia (kts. esimerkiksi Räisänen 1995; Silvennoinen 1994), jolloin niihin on vaikea vaikuttaa hyvälläkään koulutuksella. Myös henkilökohtaisilla ominaisuuksilla on vaikutusta työllistymiseen. Oppilaitos voi siten lisätä koulutuksensa 'vaikuttavuutta' varsin helposti kiristämällä opiskelijavalintakriteerejä (vrt. lukioiden 'tehokkuuserot'), mitä ei kuitenkaan voi pitää eettisesti kestäväenä ratkaisuna.

Työllistyminen koulutuksen jälkeen voi myös johtua muista kuin koulutukseen liittyvistä tekijöistä (esimerkiksi hyvästä onnesta, henkilökohtaisista suhteista), eikä koulutuksen osuutta siten aina pystytä selvittämään. Suuri merkitys on myös sillä, onko osallistujien omana tavoitteena välitön työllistyminen vai jokin muu, vasta viiveellä työmarkkina-asemaan vaikuttava välitavoite (esimerkiksi täydennyskoulutusvalmiuksien kehittäminen). Useimmat vaikutukset näkyvät vasta viiveellä, joten 2-3 kuukautta kurssin jälkeen tapahtuva työllistymisen mittaaminen ei anna kuvaa kaikista koulutuksen vaikutuksista. Työssäolo ja työttömyys eivät myöskään ole selkeitä joko- tai tilanteita, joita voidaan virheettömästi mitata (vrt. osa-aikatyö, määräaikainen työ, projektit, alityöllisyys). Joskus objektiivinen vaikuttavuuskriteeri (työllistyminen) saattaa

antaa puutteellisen tai jopa vääristyneen kuvan koulutuksen todellisista vaikutuksista osallistujien elämäntilanteissa (kts. Manninen 1993a, 144 -159; Manninen 1996a).

Suurin ongelma työllistymiskriteerin kohdalla on se, että sen käytön taustalla on rajoittunut 'training for jobs'-malli (Taylor & Ward 1988) joka perustuu periaatteelle, että työvoimakoulutuksen avulla koulutetaan työvoimaa olemassaoleviin työtehtäviin ja yrityssektorin ilmaisemiin työvoimatarpeisiin. Malli ei toimi, jos selkeästi havaittavissa olevia työvoimatarpeita ja työpaikkoja ei ole. Koulutusmalli ei myöskään pysty tuottamaan uutta innovatiivista osaamista parhaalla mahdollisella tavalla, koska ostopalveluperiaatteen mukaiset koulutustarpeet varsin usein syntyvät nykyisten työtehtävien ja -markkinoiden pohjalta, ja vahvistavat siten yksinomaan nykyisiä toimintakäytäntöjä. Mallin toimivuus myös edellyttää, että opiskelijoiden omat urasuunnitelmat ja toiveet ovat tiedostettuja ja realistisia.

VAIKUTTAVUUDEN ARVIOINTIKOHTTEET

Edellä esitetyn pohjalta voi tehdä johtopäätöksen, että työllistymistä edistävää aikuiskoulutusta tulisi arvioida aina suhteessa eri sidosryhmien koulutukselle asettamiin tavoitteisiin ja mahdollisimman laaja-alaisesti. Tulisi myös tiedostaa ja hyväksyä se moniarvoisuuden ja asiakaskeskeisyyden välitön seuraus, että vaikuttavuus ja sen kriteeristö määrittyvät pitkälti yksilö- ja ohjelmakohtaisesti. Tällöin yhteismitallinen arviointi ei tee oikeutta kaikille, varsinkaan innovatiivisille ohjelmille. Arviointikriteeristöjä ei siten tulisi aina asettaa lukkoon etukäteen, vaan katsoa avoimin silmin minkälaisia vaikutuksia koulutus saa aikaan yksilöiden ja organisaatioiden elämänculussa. Työllistymiskriteeriin ei saisi myöskään sinisilmäisesti tuijottaa, vaikka se onkin usein yksilön kannalta tärkeä ja keskeinen tavoite (erityisesti välineellisen opiskelumotivaation omaavilla). Koulutusohjelmien yhteiskunnallisen vaikuttavuuden mittarina työllistymiskriteeri sen sijaan on kyseenalainen, joskin helppo mittari.

Vaikuttavuustutkimusta tulisi tehdä enemmän laadullisin menetelmin (esimerkiksi illuminatiivisen mallin avulla, kts. Parlett & Hamilton 1973), jotta ohjelmien monipuoliset vaikutukset saadaan dokumentoitua. Ongelmana tämäntyyppisissä arvioinneissa on niiden työläys. Vaikuttavuutta voidaan kuitenkin lisätä jo suunnittelu- ja hankintavaiheessa sallimalla ja mahdollistamalla myös laaja-alaisiin vaikutuksiin pyrkivät ohjelmat. Arviointia ja suunnittelua voi kohdentaa seuraavien kriteerien avulla:

1) Koulutustilanteen didaktinen tehokkuus ja vaikuttavuus;

Arviointikohteena tämä on vaikea mutta tärkeä. Perinteisillä kasvatustieteellisillä menetelmillä voidaan pyrkiä arvioimaan, kuinka tarkoituksenmukaisilla ja tehokkailla tavoilla oppimista pyritään edistämään, ja minkälaisia ovat oppimistulokset. Pääpaino kannattaa yleensä asettaa prosessien kehittämiseen (vrt. Manninen 1996a ja b) ja laadun tuottamiseen perinteisen toteavan tai mittaavan arvioinnin sijasta.

2) Oppisisältöjen relevanssi työelämän nykyisten tarpeiden kannalta

Arvioinnin kohteena voi olla myös se, vastaavatko koulutuksen aikana opittavat asiat (potentiaalisen) työllistävän yrityksen tai organisaation tarpeita, ja pystyvätkö opiskelijat hyödyntämään oppimaansa (potentiaalisessa) työssä.

Koulutuksen vaikuttavuutta työssä sovellettavuuden näkökulmasta ei ole juurikaan tutkittu, vaikka tätä kriteeriä esimerkiksi työnantajat haluaisivat käyttää laadun arviointiin (vrt. Juuti 1994). Tämä perinteisen opetusteknologisen suunnittelumallin mukainen ulkoinen arviointi ja opitun sovellusarvon mittaaminen on käytännössä kuitenkin vaikeaa, jos koulutuskäytännöt ovat irrallaan varsinaisesta (potentiaalisesta) työstä (opiskelu tapahtuu oppilaitoksessa, ja opittua sovelletaan myöhemmin uudessa työssä, jos sellaista sattuu löytymään). Sovellusarvoa voidaan toki lisätä ja sen arviointi mahdollistaa kehittämällä työharjoittelu- ja projektikäytäntöjä osaksi täydennyskoulutusohjelmia. Tämäntyyppinen vaikuttavuuden arviointi soveltuu kuitenkin vain instrumentaalisen (välineellinen, ympäristön hallintaan ja

vaikuttamiseen pyrkivä) oppimisen arviointiin (kts. Mezirow 1995, 26), jolloin huomattava osa aikuisen oppimisesta jää arvioinnin ulottumattomiin.

3) Koulutuksen kyky luoda uusia työpaikkoja ja uutta osaamista

Tällöin koulutuksen lähtökohtana eivät voi olla nykyiset työvoimatarpeet, vaan visiot, ideat ja tulevaisuuden ennakointi - jopa sen tuottaminen. Arvioinnissa tulisi huomioida ja ennakoida myös työelämän kehitystrendit (kts. esimerkiksi Kasvio 1994).

4) Auttaako koulutus työllistymään

Tämä kriteeri on ainakin osittain riippumaton kahdesta edellisestä, ja vaihtelee koulutuksen ulkopuolisten tekijöiden mukaan (esimerkiksi työmarkkinatilanne, opiskelijakohtaiset erot). Vaikutukset näkyvät usein viiveellä, ellei kyseessä ole sopeuttava, tiettyihin olemassaoleviin tehtäviin valmentava koulutus. Kurssien vaikutus työllistymiseen onkin usein välillinen, esimerkiksi itsetunnon ja aktiivisuuden lisääntymisen kautta tapahtuva mekanismi, kuten seuraava haastattelulainaus osoittaa:

[kurssi antoi] varmaan potkua ja rohkeutta tarttua asioihin. Eihän se kurssi mua sinänsä työllistänyt, itsehan mun on työllistettävä itseni. Ett tämmöstä tukee ja vinkkien antamista, jos vain niistä ottaa vaarin. Nyt kyllä mä uskon, että kyllä se jonkin verran auttaa. En mä osaa sanoa, kuinka paljon, mitään prosenttimäärää tai muuta. (Manninen 1996a, 93.)

5) Elämänhallinnan ja persoonallisuuden monipuolinen kehittyminen.

Yksilötasolla työvoimakoulutuksen vaikuttavuudessa on kysymys hyvin pitkälti siitä, miten koulutus antaa valmiuksia selviytyä 'myöhäisen modernin' asettamista kehityshaasteista. 'Vapautuneet' yksilöt kohtaavat jatkuvasti uudelleen pätevytyksen vaatimuksia pyrkiessään säilyttämään (tai luomaan) työmarkkina-asemansa, josta he ovat entistä enemmän riippuvaisia. Elämäkerta pitää jokaisen itse rakentaa ja tuottaa (Beck 1992, 135), reflektiivisen itsetarkkailun kautta luoden päättymättömiä elämäprojekteja (Giddens 1991, 53) joihin liittyy vaillinaisen informaation varassa tehtäviä päätöksiä. Yksilön valintojen perusteita ja seurauksia koskevan tiedon epävarmuus tai olemattomuus aiheuttavat sen, että ainoa keino selviämiseen on omaehtoinen ja kurinalainen itsetarkkailu (kts. Ilmonen 1995), jota voidaan nykyään pitää yhtenä keskeisenä työelämätaidona.

Tällöin koulutuksen tavoitteena ja arviointikriteerinä tulisi olla omaa elämäprojektiään tietoisesti suunnitteleva ja toteuttava yksilö. Tällainen elämänhallinnan kehittyminen edistää välillisesti työllistymistä eli ns. 'primääritavoitteiden' saavuttamista. Voidaan kysyä, onko pysyvämpiluonteinen työllistyminen ylipäättään mahdollista ilman henkilökohtaista vastuunottoa?

6) Yksilön elämänkulun jäsentyminen

Elämänhallinnan ohella koulutuksen vaikuttavuutta tulisi aina tarkastella myös sen suhteen, miten se liittyy yksilön elämänkulkuun ja suuntaa sitä edelleen. Erityisesti ohjaavan koulutuksen tavoitteena tämä on keskeisesti esillä, mutta myös ammatillisia valmiuksia antavilla ohjelmilla saattaa olla tämäntyyppisiä 'piilovaikutuksia' (kts. Manninen 1993a). Vaikuttavuuden toteutuminen ja arviointikin tapahtuu tällöin aina yksilökohtaisesti, usein vieläpä ohjaavan kouluttajan ja 'ohjattavan' vuorovaikutustilanteessa, jolloin 'vaikuttavuus' ja sen kriteeristö on hyvin tilannekeskeinen ilmiö (viite 3).

Näiden vaikuttavuuden osa-alueiden tarkastelu osoittaa, että niiden keskinäinen suhde on varsin löyhä. Didaktisesti tehokkaasti voidaan opettaa vääriä asioita, joilla ei ole merkitystä tai käyttöä työelämässä. Huono kouluttaja voi tehottomasti opettaa juuri sen yhden asian, jota työvoimapulasta kärsivä valmistuvat opiskelijat työllistävä työnantaja odottaa. ja työpaikka saattaa lopulta löytyä koulutuksesta huolimatta ja riippumatta siitä, miten ja mitä on opittu (usein työnantaja ei edes tiedä, minkälaiselle kurssille palkattu henkilö on osallistunut). Ennen kaikkea on syytä muistaa, että myös työttömäksi edelleen jäävä henkilö on saattanut saada sellaisia valmiuksia, jotka parantavat hänen elämänlaatuaan välittömästi, ja auttavat

pidemmällä tähtäimellä henkilöä rakentamaan häntä itseään tyydyttävän työelämäsuhteen (Manninen 1993a, 1996a).

Yksittäiseen vaikuttavuuskriteeriin pohjautuva arviointi tuntuisi siten antavan varsin rajallisen ja jopa virheellisen kuvan koulutuksen vaikuttavuudesta. Arvioinnissa tulisi hyödyntää systeemistä lähestymistapaa ja eri osatekijöiden samanaikaista huomioimista. Tietty varovaisuus sisältöjen relevanssin arvioinnin suhteen on kuitenkin paikallaan, sillä nykyisiin tiedostettuihin työelämän tarpeisiin keskittyminen saattaa estää uusien innovaatioiden ja uuden osaamisen syntymistä. Erityisesti akateemisilla aloilla tietyn osaamisen tarve saattaa syntyä tai tiedostetaan vasta sitten, kun kyseinen osaaminen on saatavilla. Periaatteessa yksi yliopistojen ja erityisesti niiden täydennyskoulutuskeskusten tehtävä on uuden osaamisen tuottaminen. Ellei tälle osaamiselle löydy käyttöä työmarkkinoilla, on se yhtäläillä sekä koulutusjärjestelmän että työmarkkinoiden ongelma.

Työllistymiskriteeriin ja tavoitekeskeiseen koulutussuunnittelumalliin pohjautuva työvoimakoulutusjärjestelmä saattaa aiheuttaa joitakin ongelmia. Arviointikäytäntö suuntaa koulutus tarjontaa sopeuttavaan (taulukko 1) ja sosiaalista kontrollia (taulukko 2) edistävään suuntaan, jolloin koulutuksen ja oppimisen uutta luova ja innovatiivinen ulottuvuus jää kokonaan huomioimatta.

Taulukko 3. Työllistymistä edistävän koulutuksen vaikuttavuuskriteerit

| YKSILO | YHTEISKUNTA, TYÖELÄMÄ |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• lisää oma-aloitteisuutta• lisää itseohjautuvuutta ('yrittäjäminä', sisäinen yrittäjäyys)• lisää 'elämänhallinnan' tunnetta• selkeyttää urasuunnitelmaa• selkeyttää elämäntilannetta• antaa uskoa tulevaisuuteen• kannustaa jatko-opiskeluun• avaa ja auttaa hahmottamaan uusia mahdollisuuksia• kehittää yleisiä työelämätaitoja• keskeyttää työttömyysjakson• lisää työnhakuaktiivisuutta ja -taitoja• lisää ammattitaitoa ja käytännön työelämätaitoja• auttaa työllistymään | <ul style="list-style-type: none">• uusien työpaikkojen syntyminen• yritysten kilpailukyvyyn lisääntyminen• ammattitaitoisen työvoiman saatavuus lisääntyy• tuottaa uutta osaamista ja innovaatioita• kehittää työntekemisen tapoja ja työelämän rakenteita• lisää alueellista ja ammatillista joustoa• rohkaisee yrittäjäyttä• vähentää taloudellisen tuen ja tulonsiirtojen tarvetta• vähentää viranomaistuen tarvetta• lyhentää työttömyyden kestoja• vähentää työttömyyttä |

Suomalainen koulutusjärjestelmä ei siten nykyisellään työvoimakoulutuksen osalta parhaalla mahdollisella tavalla kohdenna koulutusmiljardeja uuden osaamisen ja innovaatioiden tuottamiseen, koska lyhytnäköiset tuloksellisuustavoitteet ohjaavat tarjontaa alueille, joissa välitön työllistyminen ja koulutuksen 'vaikuttavuus' on mahdollista osoittaa.

Koulutusmiljardeja kannattaisi ehkä suunnata ennakoivaan ja muutosta tuottavaan toimintaan, joka lisää yhteiskunnan kilpailukykyä ja rakenteiden muutosten kautta luo myös uusia työpaikkoja. Sopeuttavalla koulutuksella on tehtävänsä, mutta sen määrää voisi mahdollisesti vähentää lisäämällä hyvin suunniteltua täsmäkoulutusta ja työnantajien kanssa tehtävää yhteistyötä. Keko-tyyppisen selkeisiin olemassaoleviin työvoimatarpeisiin vastaavan koulutuksen pitäisi periaatteessa toimia, jos opiskelijavalinnat ja suunnittelu tehdään riittävän huolellisesti.

Hahmottelen taulukossa 3 eräänlaisia laadullisia vaikuttavuuskriteereitä, joiden avulla olisi periaatteessa mahdollista tarkastella työllistymistä edistävän koulutuksen vaikuttavuutta. Kriteerit ovat syntyneet aikaisempien työvoimakoulutuksen arviointitutkimusten pohjalta, ja perustuvat tavoitevapaan evaluaatiomallin avulla kartoitettuihin työttömien osanottajien elämäntilanteissa havaittuihin myönteisiin vaikutuksiin (Manninen 1993a, 1994b, 1995b, 1996a; kts. myös Onnismaa 1993).

Olennaista näissä kriteereissä on se, että ne ovat erittäin vaikeasti mitattavissa, koska ne ovat laadullisia ja prosessimaisia, ja toteutuvat vasta viiveellä. Ne myös edellyttävät Mezirowin (1995) jaottelussa kuvattua kommunikatiivista ja ennenkaikkea emansipatorista oppimista, jolloin perinteiset instrumentaalisen oppimisen arviointiin perustuvat evaluaatiomenetelmät eivät toimi. Siten niiden käyttö laadun ja vaikuttavuuden arvioinnissa on huomattavasti vaikeampaa, vaikka niitä voidaankin pitää 'ainoina todellisina' kriteereinä, joiden avulla ylipäättään voidaan koulutuksen vaikutuksia ja arvoa määrittellä.

VIITTEET

1. Yhtä keskeinen, ellei tärkeämpikin kriteeri voisi olla koulutusorganisaation kyky tuottaa uutta osaamista ja innovaatioita. Tämä koulutuksen uudistava funktio unohdetaan valitettavan usein jopa sellaisissa valtakunnallisissa ohjelmissa, joissa tavoitteena on esittää uusia strategioita (esim. Tasavallan Presidentin työllisyystyöryhmän raportti koulutuskäsityksestä, kts. Manninen 1995a).

2. Valtionhallinnon suunnasta on kuitenkin esitetty vaatimus, että työvoimakoulutuksen kursseille tulisi pyrkiä määrittelemään "arvioitava ja mitattava tavoite" vaikuttavuuden arvioinnin pohjaksi (kts. Valtiontalouden tarkastusvirasto 1993, 376).

3. Akatemian vaikuttavuusohjelmaan liittyvässä tutkimusprojektissa "Aikuiskoulutuksen institutionalisoituminen ja avointen opiskelujärjestelmien muodostuminen" erityisesti Sanna Vehviläinen on keskittynyt ohjaavan koulutuksen vuorovaikutustilanteisiin, ja Jussi Onnismaa ohjaavan koulutuksen laatuun yleisemmin. Uudenlaisten arviointikäytäntöjen ja vaikuttavuuskriteerien kehittämisen tärkeys on noussut projektissa selkeästi esiin.

LÄHTEET

Beck, U. 1992. *Risk society. Towards a new modernity.* London: Sage.

Engeström, Y. 1987. *Learning by Expanding. An activity theoretical approach to developmental research.* Helsinki: Orienta-Konsultit.

Engeström, Y. 1994. *Training for change. New approach to instruction and learning in working life.* Geneva: International Labour Office.

Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-Identity.* Cambridge. Polity Press.

Ilmonen, K. 1995. *Agentti, yksilöllistyminen ja moraalit.* *Sosiologia* 1/95, 26-37.

Juuti, P. 1994. *Työvoimakoulutuksen vaikuttavuus yrityksen näkökulmasta.* *Työpoliittinen tutkimus nro 87.* Helsinki: Työministeriö.

Kasvio, A. 1994. *Uusi työn yhteiskunta. Suomalaisen työelämän muutokset ja kehittämismahollisuudet.* Helsinki: Gaudeamus.

Kauppi, A. 1989. *Aikuiskoulutuksen suunnittelun kehityslinjoja.* Helsinki: Valtionhallinnon kehittämiskeskus, Valtion Painatuskeskus.

Kirkpatrick, D.L. 1976 *Evaluation of training.* In: Craig, R. (ed.) *Training and development handbook.* New York: McGraw-Hill.

- Manninen, J. 1993a. Akateemiset työttömät työnhakijat -elämäntilanne ja työvoimakoulutus. Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 137.
- Manninen, J. 1993b. Muutoksen suunnittelu yksilötasolla. Teoksessa: S. Kontiainen & K. Nurmi (toim.) Muutos ja interventio. Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos, Tutkimuksia 139.
- Manninen, J. 1994a. Akateemisten työttömien elämäntilanne - löytyisikö siitä lähtökohta työvoimakoulutukselle? Aikuiskasvatus 1/94, 4-13.
- Manninen, J. 1994b. Managers of their own life and learning? An evaluation of a Euroform project for long term unemployed professionals aiming at mobility in Europe. In: Social Change and Adult Education Research - Adult Education Research in Nordic Countries 1992/93. Trondheim: Norsk Voksenpedagogisk Institut.
- Manninen, J. 1995a. Kouluttamalla vai oppimalla? Arviointia Tasavallan Presidentin työllisyystyöryhmän raportista aikuiskoulutuksen näkökulmasta. Aikuiskoulutuksen Maailma 1/1995, 38-39.
- Manninen, J. 1995b. Unemployment and European Labour Mobility. In: Antti Kauppi & al. (Eds.) Adult Learning in a Cultural Context - Adult and Continuing Education Research in Finland.
- Manninen, J. 1996a. Kadonneen aarteen metsästäjät? Akateemisille työnhakijoille tarkoitettujen yksilöllisten täydennyskoulutusohjelmien vaikuttavuus. Raportteja ja selvityksiä 26. Helsinki: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Manninen, J. 1996b. Dynaaminen käsiteanalyysi - yksilöllisiä analyyseja monimutkaisista ilmiöistä. Aikuiskasvatus 1/96.
- Mezirow J. 1995. Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Mikkonen, I. 1995. Työvoimapolitiittiseen aikuiskoulutukseen hakeutuminen ja koulutuksen kokeminen. Työpoliittinen tutkimus 95. Helsinki: Työministeriö.
- Mikkonen, I. 1996. Työvoimakoulutus ja työmarkkinapolun käänneet. Työpoliittinen tutkimus 129. Helsinki: Työministeriö.
- Onnismaa, J. 1993. Mitä on laatu ammatillisessa aikuiskoulutuksessa? Aikuiskasvatus 4/93, 255-258.
- Parlett, M. & Hamilton, D. 1976. Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovatory programs. In: Evaluation studies review annual I, Gene V. Glass (ed.), 140-157. Beverly Hills, CA: Sage.
- Räisänen, H. 1995. Työvoimakoulutuksen tuloksellisuus. Työllisyys, ammatillisuus ja kohdentuminen. Työpoliittinen tutkimus 94. Helsinki: Työministeriö.
- Silvennoinen, H. 1993. Työttömille koulutusta - miksi ja minkälaista? Aikuiskasvatus 3/93, 164-171.
- Silvennoinen, H. 1994. Työvoimakoulutuksen arvioinnin nykytila. Nordisk konferens för arbetsmarknadsutbildare, Nordens Folkliga Akademi, maaliskuu 1994.
- Taylor R. & Ward, K. 1988. Adult education with unemployed people. In: T. Lovett (ed). Radical approaches to adult education. Guildford: Biddies Ltd.
- Valtiontalouden tarkastusvirasto 1993. Yliopistojen ja korkeakoulujen aikuiskoulutuksen arviointia. Tarkastuskertomus nro 201/54/93.
- Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyttistä tarkastelua ja viitekehyksen hahmottelua. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Watts, A. 1983. Education, unemployment and the future of work. Milton Keynes Open University Press.
- Yrjölä, P. 1995. Isoveli valvoo - jos valvoo, niin miten? Teoksessa: A. Kajanto (toim.) Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 63-76.