

Sari Heinonen

EVALUAATION POLIITTISET ASPEKTIT

Relander-koulutus arvioitiin kapea-alaisin kriteerein

On olemassa vaara, että koulutuksen arvioinnissa rajaudutaan ottamaan esille vain joistakin lähtökohdista nousevia kysymyksiä. Tärkeintä ei kenties olekaan se, saavutetaanko koulutusohjelmalle asetetut tavoitteet. Tehokkuuden mittaamista keskeisempää on löytää ja määrittää ongelmia.

Tuomas Takalaan viitaten voi kysyä, tulisivatko yhteiskunnallisten ongelmien syyt paremmin esille ja kasvaisivatko muihinkin kuin koulutuksellisiin toimenpiteisiin liittyvät paineet yhteiskuntapolitiikassa, jos omaksuisimme realistisemmän käsityksen koulutuksen mahdollisuuksista muuttaa yhteiskuntaa?

Valtiontalouden tarkastusvirastossa on valmistunut varsin mittava tarkastuskertomus hallituksen syksyllä 1992 päättämän lisäkoulutusohjelman eli nk. Relander-rahoitetun koulutuksen tavoitteista, toimeenpanosta ja tuloksista. Selvitysmies Relanderin tekemien ehdotusten perusteella nämä koulutusrahat (984 Mmk) sisällytettiin yhtenä osana hallituksen työllisyys- ja teollisuuspoliittiseen ohjelmaan. Tavoitteena oli muodostaa 27 000 uutta koulutuspaikkaa ja 2 500 harjoittelupaikkaa. Ohjelman toimeenpanovastuu on ollut opetusministeriöllä. Raportissa arvioidaan, että määrälliset tavoitteet olisi saavutettu noin 90-prosenttisesti, mutta sen sijaan työvoimapolitiittisten tavoitteiden toteutumista raportissa kritisoidaan voimakkaasti. (Tarkastuskertomus 16/1995.) Seuraavassa esitetään vaihtoehtoisia näkökulmia Relander-rahoitetun koulutuksen merkityksestä sekä nostetaan esille evaluaation poliittiseen luonteeseen kytkeytyviä kysymyksiä.

Evaluaatio: harjoitetun politiikan legitimoija vai pirstaleyhteiskunnan integroija?

Kehittyneissä jälkiteollisissa yhteiskunnissa elämän on kuvattu rakentuvan monimutkaisten riippuvuusverkostojen varaan ja yhteiset ongelmat on institutionalisoitu eri järjestelmien ratkaistavaksi. Eri ryhmillä on puolestaan kilpailevia tavoitteita ja tärkeysjärjestyksiä ongelmien ratkaisemiseksi. (Raivola 1995, 24.) Missä määrin em. instituutiot sitten ovat menettämässä otettaan (vrt. Beck 1994, 5) yhteiskunnallisen vakauden ja turvallisuuden luojana? Voidaanko koulutuksella ajatella olevan myös muita tehtäviä kuin taloudellisen kasvun edistämisen tai perinteisen valikointitehtävän? Sirpalemaisessa järjestelmässä asiantuntijuus hajoaa yhä kapeammaksi ja on uhkana, että kokonaiskuva asioiden merkityksestä ja tärkeysjärjestyksestä katoaa. Evaluaation näkökulmasta on tällöin olemassa vaara, että se rajautuu painottamaan vain tietyistä lähtökohdista esille nousevia kysymyksiä, kuten nähdäkseni Valtiontalouden tarkastusviraston tutkimuksessa on tapahtunut. Em. arviointi näyttäytyy varsin normatiivisena, hallinnollisena toimenpiteenä (vrt. Haveman 198, 193). Siinä keskitytään harjoitetun politiikan tehokkuuden mittaamiseen ja tätä kautta päätöksenteon rationaalisuuden lisäämiseen.

Arvioimitoiminnassa tehokkuuden mittaamista (esimerkiksi saavutettiinko Relander-ohjelmalle asetetut tavoitteet) keskeisempää tulisi olla ongelmien löytäminen ja määrittäminen lähtemällä liikkeelle esimerkiksi niiden ryhmien kysymyksistä ja kokemuksista, joihin harjoitetulla politiikalla on ollut vaikutusta (vrt. Coleman 1984, 131-141). Ongelmien ja tärkeiden kysymysten paikantaminen edellyttää keskittymistä siihen

prosessiin, josta tulokset syntyvät. Tämä merkitsee näkökulman siirtymistä produktikeskeisyydestä prosessisuuntautuneeseen arviointiin.

House (1993, 12) näkee evaluaation lisääntyneen käytön kytkeytyvän kapitalistisen yhteiskuntamuodon kehittymiseen ja pyrkimykseen käyttää evaluaation suoma tieteellistä auktoriteettiä harjoitetun politiikan ja hallitusten toiminnan legitimoinnissa tilanteessa, jossa traditionaaliset instituutiot (kirkko, perhe, paikallisyhteisö) ovat menettäneet paljon merkitystään. Policy-analysis -tyyppisenä toimintana evaluaatio itse asiassa vahvistaa asiantuntija-auktoriteettiin perustuvaa päätöksentekojärjestelmää. Evaluaatiota johdetaan manageriaalisesti sieltä, missä resurssjakoin on. Taloudellisten taantumien aikana evaluaatiotoiminta näyttää olleen tiukasti managerialismiin sidottua ja sen käytännön implikaatioina voidaan nähdä erilaisten indikaattorijärjestelmien kehittäminen ja suosio tilitysvelvollisuuden ja tulosvastuun nimissä.

Arvioimatoiminnassa tehokkuuden mittaamista ja tulosten välitöntä soveltamista keskeisempää tulisi olla uusien ideoiden ja ajattelutapojen löytäminen, ongelmien määrittäminen ja prioriteettien pohtiminen. Erityisesti evaluaatiotutkimuksessa tulisi tulosten hyödynnettävyyttä ensisijaisemmin kiinnittää huomiota tutkimuksen validiteettiin liittyviin kysymyksiin (vrt. Nagel 198, 229). Tämä merkitsee näkökulman siirtymistä utiliteettikeskeisestä evaluaatiosta evaluaation konseptuaaliseen (vrt. Weiss 1990, 22) käyttöön.

Erityisesti evaluaatiotutkimuksen soisi pikemminkin integroivan pirstaleyhteiskuntaa ja suuntautuvan vallitsevan ideologian taakse tutkien ja analysoiden vallan piilorakenteita ja sen argumentaatiota ohjaavia arvoja. Siirtyminen pluralistisen arvioinnin korostamiseen heijastaa osaltaan laajempia yhteiskunnallisia muutoksia. Siirtyminen ei ole kuitenkaan ongelmatonta, kuten House (1993, 30) varoittaa. Hänen mukaansa arvioijat ajautuvat konfliktiin ideologisiin selityksiin vetoavien poliittisten tahojen kanssa. Toisaalta moniarvoisuuteen vetoaminen ei täysin poista sitä ongelmaa, että eri sidosryhmillä ei välttämättä ole yhtäläisiä mahdollisuuksia osallistua arviointiin.

Evaluaation kontekstuaalisuus ja tavoitepohjaisen arvioinnin ongelmat

Evaluaatiotoiminnan kehityksen suhteellisesta harmonisuudesta huolimatta lienee syytä varoa seuraamasta traditiota sokeasti tai kopioimasta muissa sosiaalisissa ohjelmissa ja sosiopoliittisissa konteksteissa sovellettuja uusia lähestymistapoja sellaisenaan suoraan aikuiskoulutuksen arviointiin (vrt. Steele 1990; Ellett 1990). Steele (1990, 271) korostaa arvioinnin toteuttamista yhdenmukaisesti ohjelman filosofisten lähtökohtien ja teoreettisen pohjan kanssa. Ellett (1990, 22-23) pitää tärkeänä ko. sosiopoliittisen kontekstin ja siihen liittyvien kysymysten huomioon ottamista. Nämä argumentit ovat varsin ajankohtaisia myös suomalaisen arviointikulttuurin suhteen. Voidaan esimerkiksi kysyä, missä suhteessa teknis-taloudellisten, tuotantoelämästä lainattujen arviointimenetelmien soveltaminen aikuiskoulutukseen on järkevää? Aikuiskoulutuksenhan nimenomaan odotetaan reagoivan muuttuvan ja monimutkaisen maailman esiin nostamiin haasteisiin. Kuten Kauppi (1995,2) toteaa, aikuiskasvattaja joutuu sitoutumaan mitä erilaisempiin prosesseihin, joissa ei ole oikeita tai vääriä tapoja toimia ja joissa joudutaan usein prosessin edetessä kehittämään aivan uudenlaisia ajattelu- ja toimintamalleja.

Aikuiskoulutuksen toimintaympäristön muutoksen kontekstissa standardisti määritellyille arviointikriteereille on vaikea löytää filosofisesti tai teoreettisesti kestävä perustaa.

Esimerkin sosiopoliittisen kontekstin laiminlyömisestä koulutuksen arvioinnissa tarjoaa sitkeän elinvoimainen, Perinteinen koulutussuunnittelun työvoimamenetelmä ja siihen sidottujen arviointimenetelmien ja -kriteerien soveltaminen.

Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuksen kohteena on ollut nk. Relander-rahoitetun koulutuksen työvoimapolitiittisten tavoitteiden toteutuminen. Tavoitepohjaisissa arvioinneissa on kuitenkin vaarana, että ne eivät välttämättä kerro mitään siitä, kuinka ohjelmaa tulisi kehittää, vaan usein tyydytään toteamaan

vallitsevan tilanteen taso. Tarkastuksessa ilmoitetaan silti päämääräksi asian tarkastelu yleisimminkin suunnittelun, kehittämisen ja budjetoinnin näkökulmasta vastaavatyypisten erillisohjelmointien varalle. Päämäärä on sinällään kannatettava.

Ongelmallista sen sijaan on se, että kohteena olevan koulutusohjelman arvioinnin esille tuomat ongelmat ja puutteet ja niihin mahdollisesti liittyvät kehittämis ehdotukset ajatellaan voitavan automaattisesti yleistää muihin suunnitteilla oleviin tai jo toteutettaviin erillisohjelmiin. Koulutus irtautuu tällöin kontekstistaan ja se otetaan ikään kuin annettuna, vakioituna toimenpiteenä, joka vaikuttaa aina samansuuntaisesti.

Tavoitepohjaisissa arvioinneissa arvioinnin kohde myös asetetaan jo ennakolta tietylle ulottuvuudelle; ohjelma on joko onnistunut tai epäonnistunut tavoitteen saavuttamisen suhteen. Arviointi on tällöin luonteeltaan staattista ja sulkee ulkopuolelle muutoksen mahdollisuuden ja sen arvioimisen. Muutos on yleensä tarkoituksenmukaisempi arvioinnin kohde kuin pelkkä tavoitteiden saavuttaminen.

Tarkastusviraston kertomuksessa arvioidaan, että nk. Relander-rahoitetulla koulutuksella saavutettiin työvoimapolitiittiset tavoitteet korkeintaan noin 25-prosenttisesti. Ohjelman toimeenpanoa ei tämän perusteella katsota tulokselliseksi. Arvioinnissa ei kuitenkaan kyseenalaisteta itse ohjelmalle asetettuja työvoimapolitiittisia tavoitteita sinänsä ja sitä poliittista prosessia, jossa ne ovat muotoutuneet. Missä määrin koulutuksen ja työllistymisen välille on enää ylipäänsä relevanttia yrittää rationalisoida kausaaliketjua? Esimerkiksi Manninen (1996, 34-35) on kritisoinut tätä menetelmää sen staattisuudesta: "Training for jobs -ajattelussa oletetaan, että työvoimapolitiittinen aikuiskoulutus tähtää tiettyyn kapea-alaiseen tehtävään, johon koulutuksen kautta saadaan työntekijät. Tällöin mm. koulutuksen vaikuttavuutta mitataan opiskelijoiden työllistymisasteella. Työllistymisaste ei voi kuitenkaan yksin toimia koulutuksen vaikuttavuuden mittarina, koska asiaan vaikuttaa paitsi vallitseva työmarkkinatilanne, myös koulutukseen osallistuvan henkilön oma elämäntilanne ja tavoitteet."

Relander-rahoitettu koulutus: omaehtoinen mahdollisuus vai poliittisten ratkaisujen legitimoitua?

Relander-rahoitettuun yliopistolliseen täydennyskoulutukseen kohdentuvassa arviointitutkimuksessani on haastateltu eri sidosryhmien edustajia (koulutukseen osallistuneet, koulutusinstituutit, työvoimahallinto, työnantajat ja työntekijäjärjestöt). Alustavien tulosten perusteella haastatellut näkevät ohjelmalle asetetut työvoimapolitiittiset tavoitteet ja koulutuksen toteuttamista ohjanneet periaatteet sinällään positiivisina, mutta samalla suhtautuvat varauksellisesti ko. tavoitteenasettelun peruslähtökohtiin. Onko Relander-koulutus sitten ollut vain retorista puhetta vailla todellista paneutumista myös ohjelman toimeenpanon kannalta keskeisiin kysymyksiin? Mikäli näin on, Relander-koulutus näyttäytyikin uudessa valossa - poliittisia ratkaisuja legitimoivana prosessina.

Sosiologi Ulrich Beck (1992, 139-145) on kritisoinut länsimaisissa teollisuusvaltioissa massatyöttömyydestä käytyä keskustelua sen liikkumisesta pääasiassa vanhojen aiheiden ja käsitteiden varassa ja uskomisesta traditionaalisen työllisyysjärjestelmän (sisältäen mustavalkoisen kategorisoinnin työllisiin ja työttömiin) jatkumiseen. Myös Silvennoinen, Naumanen ja Hautala (1994, 35-36) viittaavat yhteiskunnallisen muutoksen nopeuteen ja työelämän murrokseen todetessaan, että perinteisen koulutus- ja työvoimapolitiikan keinoin on vaikea reagoida uuden aikakauden muutoksiin. Määräaikaisten ja ns. epätyypillisten työsuhteiden sekä työttömyys- ja opiskeluaikojen vuorottelu ovat yhä "normaalimpia" osia myös akateemisesti koulutettujen elämän kulussa ja kuuluvat eräänlaiseen pysyvään tilapäisyyteen, johon yhä useamman on nyky-yhteiskunnassa sopeuduttava.

Relander-koulutuksen kehittämisessä huomiota on pyritty kiinnittämään juuri yhteiskunnallisiin muutosprosesseihin ja tulevaisuuden epämääräisiin työsuhteisiin. Koulutuksella voi olla keskeinen merkitys myös opiskelijan identiteetin ja elämänhallinnan tunteen vahvistumiselle.

Kyetäkseen kohtaamaan epävarmuuden yksilölle on erittäin tärkeää se, missä määrin hän voi kokea olevansa omaa elämäänsä hallitseva subjekti. Itseään arvostava ihminen on todennäköisemmin valmiimpi kokeilemaan uusia vaihtoehtoja ja tekemään rohkeita ratkaisuja myös työllistymisensä suhteen.

Relander-koulutuksen periaatteena on korostettu yksilön itseohjautuvuuden tukemista. Yksilönvapauden ja omaehtoisuuden korostaminen kertoo toisaalta postmodernin epävarmuustekijöistä; poliittinen päätöksentekojärjestelmä ja sille alisteiset hallinnolliset organisaatiot eivät enää ota lopullista vastuuta, vaan se siirretään yksilötasolle. Tai kuten Beck (1992, 35) on todennut: "Yksilöiden täytyy omilla päätöksillään luoda elämänsä. Elämäntilanteiden ja prosessien individualistoituminen tarkoittaa sitä, että elämäntilanteista tulee itsereflektiivisiä. Päätöksiä esimerkiksi koulutuksen suhteen ei enää ole, vaan ne on tehtävä."

Itse asiassa Relander-koulutusta mahdollisuutenaan harkitseva työtön on valinnoissaan vapaa, mutta kuitenkin elämänsä institutionalisoitumisen myötä entistä enemmän riippuvainen työmarkkinoista ja koulutuksesta.

Voidaankin kysyä, operoidaanko Valtiontalouden tarkastusviraston Relander-koulutuksen kohdentumiskritiikissä hyvin traditionaalisilla käsitteillä ja olisiko nyt aika työvoimapolitiittisen koulutuksen käsitteelliselle reformaatille? Käsitteet koulutuksesta aktiivisen työvoimapolitiikan välineenä eivät ole mitenkään uusia. Koulutuksen rooli työvoimapolitiittisena toimenpiteenä on perinteisesti vahvistunut taloudellisten taantumien ja työttömyyden aikana. Evaluaatiossakaan ei ole ollut kysymys pelkästään tiedon hankkimisesta tietyllä toimenpiteellä aikaansaadusta mahdollisesta muutoksesta tai muusta efektistä tai sen arvon määrittämisestä, vaan pitkälti myös pyrkimyksestä käyttää tätä tietoa muutosten hallinnassa (vrt. Popkewitz 1995, 130). Koulutuksen on odotettu ja odotetaan yhä edelleen vastaavan yhteiskunnallisen työnjaon ja tuotantoteknologisen kehityksen asettamiin haasteisiin. Suomessa tämä on näkynyt juuri em. koulutussuunnittelun työvoimamenetelmässä, jossa koulutuksen ja työn välille rationalisoidaan kausaali- ja kausaali- ja siihen sidotuissa arviointikriteereissä (vrt. Raivola 1992, 143).

Takalaan (1995, 168) viitaten on aiheellista kysyä, tulisivatko yhteiskunnallisten ongelmien syyt paremmin esille ja kasvaisivatko muihinkin kuin koulutuksellisiin toimenpiteisiin liittyvät paineet yhteiskuntapolitiikassa, jos omaksuisimme realistisemman käsityksen koulutuksen mahdollisuuksista muuttaa yhteiskuntaa?

Onko sidosryhmäpohjainen arviointi mahdollista?

Koulutukseen kohdistuneista investoinneista ja kehittämishankkeista huolimatta pohdimme 1990-luvulla samoja ongelmia kuin 1960-luvulla; koulutuksen merkitykseen vedotaan milloin jatkuvan taloudellisen kasvun edistämisen ja milloin sosiaalisen liikkuvuuden sekä tasa-arvoisten mahdollisuuksien edistämisen nimissä (Husèn, Tuijnman ja Halls 1992, 39). Koulutus näyttää erilaisten virallisesti hyväksytyjen, kunakin aikana yhteiskunnallisesti legitimeinä pidettyjen tietojen, taitojen ja arvostusten välittäjänä. Kysymys on myös pitkälti siitä, tarkastellaanko koulutusta hallinnon säätelynä poliittis-taloudellisena järjestelmänä vai oppimisprosessina. Viimeksi mainittua ei voida eikä tule erottaa edellisestä.

Koulutuksen arviointia tulee suunnata hallinnollisten tavoitteenasettelujen arvioinnista enemmän sisältöjen tutkimiseen.

Koulutuksen arviointia tulee sen sijaan suunnata hallinnollisten tavoitteenasettelujen arvioinnista enemmän sisältöjen tutkimiseen näiden kahden "kuilua" mahdollisesti välittävänä tekijänä. Keskeisiksi nousevat tällöin kysymykset siitä, kuka määrittelee sisällöt (onko esimerkiksi opiskelijoilla vaikutusmahdollisuuksia), mitä tavoitteenasetteluja ne sisältävät, mitä arvoja ne heijastavat ja missä määrin ne tukevat innovatiivisuutta.

Arvioinnilla on aina asianosaisensa; ihmiset tai ryhmät, joihin evaluaatio aina jollain tavoin vaikuttaa. Näillä sidosryhmillä voi olla hyvinkin erilaisia etuja valvottavanaan, huolenaiheita ja vaatimuksia arviointia kohtaan. Traditionaaliset ja yhä elinvoimaiset arvioinnin kriteerit ja menetelmät eivät sellaisenaan sovellu muuttuneiden olosuhteiden arviointiin; mahdollisesti uusia ajatuksia ja toimintatapoja esille tuovat ohjelmat eivät menesty tämän tyyppisissä arvioinneissa, mistä esimerkkinä juuri em. Valtiontalouden tarkastusviraston toteuttama arviointi. Kun arvioinnissa ei todeta vain toiminnan tuloksia, vaan pyritään innovatiivisuuteen, uudenlaisen kehityksen tuottamiseen, arvioinnin roolikin muuttuu. Vaikutuksia joudutaan aina tarkastelemaan laajempina kokonaisuuksina kuin vain yksittäisinä kausaalisisina syy-seuraus-suhteina.

Arvioinnissa liian usein jätetään avoimeksi kysymys siitä, mikä itse asiassa on tuon evaluaatiotiedon luonne; kenen tai minkä ryhmän kannalta sen voidaan katsoa olevan merkittävää tai totuudellista. Esimerkiksi sidosryhmäpohjaisessa Relander-rahoitettuun yliopistolliseen täydennyskoulutukseen kohdentuvassa arviointitutkimuksessani on tämän koulutuksen merkitykseen liittyen nousemassa esille tekijöitä, joita hallinnollisella tehokkuuden mittaamisella ja perinteisellä tavoiteperustaisella arvioinnilla ei tavoiteta. Tutkimuksessani, alustavien tulosten perusteella erityisesti koulutukseen osallistuneiden henkilöiden kokemuksissa, korostuvat koulutuksen sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät tekijät. Toisaalta myös työnantajat arvostavat verkostoja tiimityötaitoja. Koulutuksessa sovelletut ryhmätyö- ja projektityömenetelmät ovat antaneet mahdollisuuden näiden taitojen kehittämiseen.

Yleisemmällä tasolla pyrkimys toimijoiden aktiivisempaan huomioon ottamiseen koulutuksen arvioinnissa esimerkiksi sidosryhmäpohjaisuutta korostamalla tai osallistavan tutkimuksen periaatteilla tarjoaa mahdollisuuden traditionaalisen evaluaatiokulttuurin murtamiseen ja uudenlaisia näkökulmia tuottavaan diskurssiin. Mielestäni koulutuksen evaluaatiotutkimukselta voidaan edellyttää kommunikatiivisuutta siinä mielessä, että arviointia ei sidota vain yksittäisen kriteerin varaan - usein jo ennakolta määritellyn tavoitteen saavuttaminen- vaan arvioinnin tulisi tukea kaikkia asianosaisia siten, että heillä olisi mahdollisuus vaikuttaa omaan elämäänsä koskeviin päätöksentekoprosesseihin.

Sidosryhmäpohjaisessa arvioinnissa lähdetään liikkeelle oletuksesta, että sama todellisuus voi siis koostua hyvinkin erilaisista tulkinnoista ja evaluoijan tehtävä on löytää nämä tulkinnat asettaakseen ne arvioitavaksi. Arvioijan itsensä tuottama todellisuus ei sinänsä ole kaikkien yhteinen todellisuus. Arvioijan yhtenä päätehtävänä sen sijaan on toteuttaa evaluaatio siten, että jokainen ryhmä joutuu kohtaamaan ja käsittelemään muiden ryhmien konstruktioita. Idealistisimmillaan responsiivisuus evaluaatiossa tarkoittaa pyrkimystä konsensukseen. Käytännössä konflikteja tulee kuitenkin aina esiintymään ja evaluoijan tehtäväksi muodostuu siten informaation kerääminen pohjaksi (agenda) yhteiselle neuvotteluprosessille, jonka toteutukseen evaluoija myös osallistuu. (Guba ja Lincoln 1989, 38-42; ks. myös Weiss 1986, 145-157 ja 186-198.)

Mikä sitten on arviointitutkimuksen prosessi sidosryhmäpohjaista lähestymistapaa sovellettaessa ja mitä mahdollisuuksia se tarjoaa, ja toisaalta, mitkä ovat sen toimivuuden kriittiset kohdat? Havainnollistan kysymystäni esittelemällä lopuksi tiivistetysti tutkimukseni toteutusta. Tutkimus aloitettiin kohteena olevan ilmiön historiallisella analyysillä ja aiempaan informaatioon perehtymisellä. Evaluaatio etenee ilmiön taustalla olevien arvojen, oletusten ja merkitysten analysointiin. Kiinnostuksen kohteena on myös se merkityksenantoprosessi, jossa tulkinnat syntyvät. Tarkoitukseni on selvittää kokonaistilanne eli tutkimuskohteen syntyhistoria, lähtökohdat, toimintaperiaatteet, saavutukset ja ongelma-alueet.

Koulutuskäytänteiden ja prosessin - tässä tapauksessa casena olevien Relander-rahoitettujen kurssien - sekä koulutuksen tulosten ja siihen liittyvien kokemusten kuvaamisella ja yleisemmällä tasolla ohjelmaan liittyvien erilaisten näkemysten analysoinnilla pyrin luomaan kokonaiskuvaa. Arvioija ei ole tuomarin roolissa, vaan hänen tehtävänsä on tutkimuksen organisointi ja kaikkien osapuolten näkemysten esille tuominen sekä tulosten saattaminen yhteisesti kommunikoitavaan muotoon. Kysymys on jatkuvasti kehittyvästä prosessista, jossa analyysit ja kritiikki kerätään yhteen ja palautetaan uudelleen sidosryhmille takaisin kommentoitavaksi.

Tavoitteena on kaikkien asianosaisten "äänten" kuuleminen, vaikkakin konsensuksen saavuttaminen voi osoittautua mahdottomaksi, ainakin problemaattiseksi. Voidaan kysyä, kuten Husèn (1990,135-136) on huomauttanut, onko monikulttuurisissa, pluralistisissa yhteiskunnissa yhteisesti jaettuihin käsityksiin perustuva kommunikaatiojärjestelmä ylipäänsä mahdollinen? Pluralismi voi johtaa äärimmillään sellaiseen relativismiin, jossa kaikki käy ja on mahdollista ja tätä kautta yhä laajenevaan kulttuuriseen pirstaloitumiseen (Erik Allardt on huomauttanut relativismin vaaroista yhteiskuntatieteissä ja problematisoinut erityisesti tutkimuksen kohdentumista merkityssisältöjen tutkimiseen; Allardt, E. 1995. Kaikki kelpaa yhteiskuntatieteissä. Helsingin Sanomat 22.10.1995.) sekä Husènin hieman sarkastisin sanoin jopa kehitykseen kohti sellaista ylispesifioitunutta yhteiskuntaa, jossa edes nk. älymystö ei enää kykene kommunikoimaan merkityksellisesti.

Toinen kysymys on myös se, miten uudenlaisia evaluaatiokäytänteitä voidaan muodostaa? Demokraattisuuden ja osallistavuuden korostaminen ei yksitään välttämättä ole riittävä tae vallitsevien käytänteiden muuttamiselle (vrt. Aronowitz ja Giroux 1991, 73).

LÄHTEET

Aronowitz, S. & Giroux, H.A. 1991. *Postmodern education. Politics, culture & social criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

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

Beck, U. 1994. *The reinvention of politics; toward a theory of reflexive modernization*. Teoksessa Beck, U. & Giddens, A. & Lash, S. 1994. *Reflexive modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order* Polity Press, 1-55.

Coleman, J.S. 1984. *How do they relate?* Teoksessa Husèn, T. & Kogan, M. (Eds.) 1984. *Educational research and policy* Oxford: Pergamon Press, 131-141.

Ellett, E. Jr. 1990. Teoksessa Alkin, M. C. (ed.) 1990. *Debates on evaluation*. Newbury Park, California: Sage.

Guba, E. G. & Lincoln, Y.S. 1989. *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, California: Sage.

Haveman, R.H. 1987. *Policy analysis and evaluation research after twenty years*. *Policy Studies Journal* 16;2, 191-218.

House, E.R. 1993. *Professional evaluation. Social impact and political consequences*. Newbury Park, California: Sage.

Husèn, 1990. *Education and the global concern*. Oxford: Pergamon Press.

Husèn, T. & Tuijnman, A. & Halls, W.D. (eds.) 1992. *Schooling in modern european society. A Report of the Academia Europaea*. Oxford. Pergamon Press.

Kauppi, A. 1995. *Aikuiskasvatuksen haasteet myöhäisessä modernissa*. *Aikuiskasvatus* 15;1, 2-3.

Manninen, J. 1996. *Kadonneen aarteen metsästäjät? Akateemisille työnhakijoille tarkoitettujen yksilöllisten täydennyskoulutusohjelmien vaikuttavuus*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen raportteja ja selvityksiä 26.

Nagel, S. 1987. *Evaluating public policy evaluation*. *Policy Studies Journal* 16;2, 219-232.

Popkewitz, T.S. 1995. *The denial of change in the process of change. Systems of ideas and the construction of national evaluations.* Teoksessa Kansanen, P. (ed.) 1995, *Discussions on some educational issues VI.* University of Helsinki. Department of teacher education. Research report 145. Helsinki: Yliopistopaino.

Raivola, R. 1992. *Koulutuksen vaikuttavuuden problematiikasta.* Teoksessa Lehtisalo, L. (toim.) 1992. *Vaikuttaako koulutus? Opetusministeriön suunnittelusihteeristön julkaisuja 9.* Opetusministeriö. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 125-179.

Raivola, R. 1995. *Mitä on evaluaatio ja mihin sitä tarvitaan?* Teoksessa Aikuiskoulutuksen arviointi. *Panoraamoja ja lähikuvia.* 1995. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Jyväskylä: Kansanvalistuseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 21-60.

Silvennoinen, H. & Naumanen, P. & Hautala, J. 1994. *Työt ja taidot ajan tasalla? Näkökulmia työelämän muutoksiin ja koulutustarpeisiin.* Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportteja 23.

Steele, S. M. 1990. *The evaluation of adult and continuing education.* Teoksessa Merriam, S.B. & Cunningham, P.M. (Eds.) *Handbook of adult and continuing education.* Oxford: Jossey Bass, 260-272.

Takala, T. 1995. *Koulutus ja poliittinen järjestelmä.* Teoksessa Takala, T. (toim.) 1995. 4. uud. p. *Kasvatussosiologia.* Porvoo: WSOY 164-174.

Tarkastuskertomus 16/1995. Hallituksen lisäkoulutusohjelman tavoitteet, toimeenpano ja tulokset. Nk. Relander - koulutusrahat työvoimapolitiittisin perustein toteutettuun koulutukseen. Valtiontalouden tarkastusvirasto.

Weiss, C.H. 1986. *Toward the future of stakeholder approaches in evaluation.* Teoksessa House, E.R. 1986 *New directions in educational evaluation.* London: The Falmer Press, 186-198.

Weiss, C. 1990. Teoksessa Alkin, M. C. (ed.) 1990. *Debates on evaluation.* Newbury Park, California: Sage.