

KAUKO HÄMÄLÄINEN

Laadun arviointi yliopistollisessa täydennyskoulutuksessa

Täydennyskoulutuksen arviointi on ollut jo vuosikymmeniä tutkijoiden mielenkiinnon kohteena eri puolilla maailmaa. Viime vuosiin asti on tutkittu lähinnä yksittäisten kurssien vaikuttavuutta ja laatua. Yleistä on ollut sekä kurssien tulosten että koulutusprosessien arviointi (ks. esim. McKean & Nelsen 1993 ja Tulder & Veenman 1991).

Viime vuosina on alettu kiinnittää entistä enemmän huomiota koko koulutusorganisaatioiden toimintaan. Esimerkiksi USA:ssa on laadittu ohjeistoja yliopistollista täydennyskoulutusta antavien keskusten arvioimiseksi (National university continuing ... 1990). Suomessa on kehitelty arviointikriteereitä mm. eräiden tieteenalojen koulutustoiminnan arvioimiseksi (ks. esim. opetuslalla Hämäläinen 1993 a ja b, Hämäläinen & Manninen 1993 ja Hämäläinen & Mikkola 1992).

Suomessa täydennyskoulutusta on arvioitu myös osana koko korkeakoulujen toiminnan arviota Oulun ja Jyväskylän yliopistoissa. Näissä paikoissa on ensin tehty yliopistojen sisäinen arviointi ja sitten kansainvälinen asiantuntijaryhmä on tehnyt ulkopuolisen arvioinnin.

Viime vuosikymmeninä koulutuksen arvioinnissa ovat avainsanoina olleet vaikuttavuus, tuloksellisuus, tehokkuus ja taloudellisuus. Viimeisten viiden vuoden aikana on keskusteluun noussut laatu-käsite. On alettu miettiä, mitä laatu tarkoittaa, kuka määrittää laadun, mihin laadun arviointi voi kohdistua ja miten laatua voidaan arvioida.

Tässä artikkelissa tarkastellaan ensin, miksi koulutustoimintaa on arvioitu, mitä koulutuksen laadulla voidaan ylipäänsä tarkoittaa ja mihin arviointi voi kohdistua.

Miksi arvioidaan

Arvioinnin syyt vaikuttavat siihen, mitä ja miten arvioidaan sekä miten tietoa käytetään hyväksi. Yleisimmät arvioinnin syyt ovat seuraavat:

- koulutustoiminnan kehittäminen,
- koulutusorganisaatioiden vertailu,
- valtakunnallisen ohjantajajärjestelmän kehittäminen,
- tulosten kontrolli,
- resurssien jaon perusta ja
- vallan käytön väline

Usein käytetty ja yleensä hyödyllisin arvioinnin tavoite on koulutusorganisaation kehittäminen. Keräämällä tietoa nykyisen toiminnan vahvuuksista ja heikkouksista voidaan valita kehittämiskohteita.

Koulutusorganisaatioiden vertailu on yleensä ollut valtiovallan mielenkiinnon kohteena. Tällaista tietoa voivat myös täydennyskoulutuskeskukset käyttää hyväksi omaa toimintaansa kehittäessään. Valtiovalta ja muut rahoittajat haluavat luonnollisesti myös seurata koulutusyksiköiden saamien resurssien hyödyllisyyttä: onko sijoitetuille taloudellisille panoksille saatu kaikkiaan.

Koulutusorganisaatioiden toiminnan vertailu on käytännössä hyvin ongelmallista. Miten verrata esimerkiksi suurten monialaisten korkeakoulujen toimintaa vaikkapa taide- tai kaupalli-

sen alan keskuksiin? Miten ottaa huomioon alueelliset erot esimerkiksi väestöpohjassa ja alueellisissa tarpeissa? Miten ottaa huomioon yliopistojen vahvuuksien hyväksikäyttö?

Kaikista ongelmallisimmaksi on osoittautunut arvioinnin käyttö resurssien jaon perustana. Se johtaa yleensä myönteisten tulosten liioitteluun ja ongelmien esiintulon välttelyyn (ks. esim. van Vught 1991).

Arvioinnin kohteiden valinta on myös vallan käyttöä. Mittausjärjestelmät vaikuttavat arvioinnin kohteina oleviin. Erityisesti, arviointikriteerien valitsija voi käyttää taloudellisia resursseja arvioinneissa hyväksi osoittautuneiden palkitsemiseen ja huonojen rankaisuun, on vallan käyttö suurimmillaan. Tällainen tilanne on selkeästi olemassa esimerkiksi opetusministeriön yliopistojen laitoksille jakamissa lautupalkinnoissa.

Koulutustoiminnan kehittämistä varten voidaan kerätä sekä laadullisia ja määrällisiä tietoja. Sen sijaan kolme muuta aluetta edellyttävät määrällisten mittareiden kehittämistä. Tämä on osoittautunut täydennyskoulutuksessa vaikeaksi. Tyypillistä on käyttää mittareina kursien määrää tai osanottajien määrää. Myös vuosibudjetti on ollut vertailun kohteena sekä se, mistä ja mihin rahavirrat kulkevat.

Mitä koulutuksen laatu tarkoittaa

Koulutuksen laadulle ei ole olemassa mitään universaalia määritelmää (ks. esim. Harvey & Green 1993). Meillä on usein intuitiivinen käsitys jonkun koulutusorganisaation tai koulutuksen laadusta, mutta sen määrittely on usein mahdotonta.

Laatu on helposti hyväksyttävä abstrakti käsite kuten demokratia, vapaus, tasa-arvo tai sivistys. Ne voidaan määrittellä monin tavoin ja niiden yksiselitteinen, yleisesti hyväksyttävä ja selkeä määrittely on kuitenkin ongelmallista.

Merkittävä on kysymys, kenen kannalta laatua tarkastellaan. Määrittelyyn vaikuttaa esimerkik-

si se, mitä varten täydennyskoulutuskeskukset nähdään toimivan. Tarkastellaanko koulutusta yhteiskunnan, työyhteisöjen tai koulutettavan kehittymisen kannalta, heijastuu myös laadun määrittelyyn.

Koulutuspalvelujen markkinoinnin kannalta myös ns. suhteellinen laatu on tärkeää. Kilpailevien koulutusorganisaatioiden taso on merkittävä ratkaistaessa, mistä palvelut hankitaan.

Laadun määritelmä on sidoksissa arvoihimme. Se yhdistyy subjektiivisiin näkemyksiimme siitä, mitä pidetään hyvänä tai arvokkaana (ks. esim. Aikuiskasvatuksen arvoja koskeva teemanumero 2/93).

Laatukäsitettä voidaan tarkastella viidestä eri näkökulmasta, jotka ovat kuitenkin läheisessä yhteydessä toisiinsa (Harvey & Green 1993). Seuraavassa niitä tarkastellaan lyhyesti korkeakoulujen kannalta:

1. Laatu on poikkeuksellista, korkealuokkaista. Tätä laatua ei voi mitata, vaan siihen luotetaan intuitiivisesti, kuten yliopistollisuuteen. Oxford ja Stanford ovat esimerkkejä korkeatasoitutteen assosioituvista korkeakouluista.

2. Laatu on tasaisuutta, kaikki tuotokset ovat hyviä ja virheitä ei synny. Tarkastelun kohteena on toimintaprosessit. Laadukkaassa täydennyskoulutuksessa ei ole huonoja kursseja, kurssihallinto toimii jne.

3. Laatu on tarkoitukseen sopivuutta. Yhtenä tarkastelukulmana on koulutuksen sopivuus asiakkaiden tarpeisiin, miten koulutus vastaa asiakkaiden vaatimuksiin käytettävissä olevan ajan, taloudellisten resurssien ja opetusteknologian puutteissa.

Toinen tarkoitukseen sopivuutta arvioiva lähestymistapa on se, miten toiminta vastaa koulutusorganisaation itselleen asettamia tavoitteita tai perustehtäväänsä.

Laatu on vastaavuutta rahalle. Osanottaja- ja kurssimäärät suhteessa käytettyihin varoihin ovat tyypillisiä mittoja.

5. Laatu on muutoksen aikaansaantia. Yksilön oppimistulokset ja työyhteisön tuloksellisuus-

den lisääntyminen ovat esimerkkejä muutoksista.

Kaikki edellä mainitut laadun kriteerit ovat tärkeitä yliopistollisen täydennyskoulutuksen arvioinnissa. Koulutustoiminnan laatua tarkasteltaessa olisikin yleensä tarpeen kerätä tietoja erilaista näkökulmista.

Erilaiset laadunarviointi ja -kehittämisjärjestelmät painottavat mainittuja näkökulmia eri tavoin. Esimerkiksi TQM (total quality management) keskittyy tarkastelemaan 2- ja 3-kohtia. Laatutarkastelun uranuurtaja Deming on määritellyt tuotteen tai palvelun laadun siten, että ne ovat laadukkaita silloin, kun ne auttavat jotakin ja saavuttavat laajan markkinaosuuden (Deming 1993, s. 2). Laadun kriteereinä ovat TQM:ssä asiakastytyväisyyden lisäksi mm. tuotteiden virheettömyys ja tasalaatuisuus.

Ratkaisevaa on, miten merkittävänä eri intressiryhmien (stakeholders) ajatuksia pidetään. Kohteena voi olla koulutettavien, kouluttajien, yliopiston asiantuntijoiden, koulutuksen rahoittajien, valtiovallan tai työnantajien näkemykset.

Määrittelytavasta riippuu, pidetäänkö esimerkiksi sellaista koulutusta laadukkaana, johon asiakkaat ja kouluttajat ovat tyytyväisiä, mutta joka ei saa aikaan todellisia muutoksia koulutettavissa tai heidän työyhteisössään.

Yksi laadun tarkastelutapa on se, että verrataan koulutuksen tuloksia asetettuihin tavoitteisiin. Esimerkiksi kielten opetuksessa voidaan asettaa melko selkeitä oppimisten tasoja, joiden saavuttamista voidaan arvioida. Mutta mitkä ovat esimerkiksi johtamistaidon tai terapiakoulutuksen tasostandardit?

Mistä näkökulmasta laatua voidaan tarkastella

Täydennyskoulutuksen laatua voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Seuraavassa on lueteltu keskeisiä yliopistollisen täydennyskoulutuksen arviointiin soveltuvia laadun tarkastelukulmia:

1. asiakastytyväisyys
2. vastaavuus yhteiskunnan tarpeisiin
3. yliopiston tarpeet
4. koulutuksen laatu
5. koulutuksen tulokset
6. suhteellinen laatu muihin koulutusorganisaatioihin nähden
7. talous ja taloudellisuus
8. organisaation toimivuus

Eri tarkastelukulmat voidaan jakaa edelleen osiin. Esimerkiksi koulutuksen laatu koostuu monista osatekijöistä. Seuraavat ovat tärkeimpiä:

- a. asiakkaiden koulutustarpeiden tunteminen ja hyväksikäyttö
- b. olemassa olevan uuden tiedon tunteminen ja hyväksikäyttö
- c. kouluttajien asiantuntemus
- d. käytettävä oppimateriaali
- e. käytettävät opetusmenetelmät: sopivuus tavoitteisiin nähden
- f. opetustilat ja välineet
- g. oppimistulokset: tiedot, taidot, työkäytänteiden muutokset ja organisaation hyöty

Asiakkaiden tarpeiden huomioiminen on noussut keskeiseksi laadun tarkastelukulmaksi viime vuosina sekä yksityisellä että julkisella sektorilla. Myös koulutusorganisaatioiden toimintaan on alettu soveltaa asiakasnäkökulmaa: toiminnan laadun kriteerinä on asiakkaiden tyytyväisyys.

Tällä hetkellä voidaan monissa yliopistoissa väittää, että täydennyskoulutus saa oikeutuksensa asiakkaiden tarpeiden tyydyttämisestä. Yliopistot eivät välttämättä näe täydennyskoulutusta perustehtäväkseen (ks. esim. Hasu 1992), mutta sekä osanottajamäärien että kansainvälisten arvioiden perusteella nimenomaan täydennyskoulutuksen merkitys asiakkaiden näkökulmasta on suuri (ks. Jyväskylän ja Oulun yliopistojen kansainväliset arviot).

Asiakkaiden kannalta on merkittävää, että he voivat luottaa täydennyskoulutusta edustavien ammattitaitoon. Koulutuspalvelujen helppo saavutettavuus ja niiden vastaavuus asiakkaiden vaatimuksiin ovat laadun osatekijöitä. Koulu-

tuksen on pystyttävä tarjoamaan sitä, mitä on luvattu tavoitteissa.

Vaikka asiakasnäkökulma on tärkeä, ei koulutustarjonta voi perustua vain sille. Asiakasnäkökulmaa voidaan pitää konservatiivisena. Asiakkaathan osaavat pyytää vain sellaisia tietoa, josta he jotakin tietävät.

Esimerkiksi Deming (1993) on todennut, että yhteiskunta kehittyi tarjontapainotteisesti, ei kysyntäpainotteisesti. Hän käyttää esimerkkinä sähkön ja auton keksimistä. Asiakkaat eivät ole osanneet niitä pyytää, mutta ne ovat osoittautuneet hyödylliseksi heidän kannaltaan. Yliopistot voivat luoda koulutusta, joka on hyödyllistä asiakkaille, eikä vain odottaa, että asiakkaat osaavat pyytää niitä.

Demingin (1993, s.7—8) mukaan asiakkaat osaavat pyytää vain sitä, mitä palvelujen tuottajat ovat ohjanneet heitä kysymään. Hänen mukaansa asiakkaat eivät luo mitään. Heidän toivonsa ovat yleensä jäsentymättömiä. Kouluväki voi haluta esimerkiksi kehittää oppilaitoksia, mutta mitä kehittäminen tarkoittaa tai miten se tapahtuu, voi olla hämärän peitossa.

Koulutusorganisaatiot voivatkin tarjonnallaan luoda kysyntää. Koulutusorganisaatioiden on kysyttävä Demingin (1993, s. 10) mukaan, mitkä tuotteet tai palvelut palvelevat asiakasta parhaiten. Uutta tietoa tarjoamalla voidaan herättää kehittämishalua asiakkaissa ja parantaa mahdollisuuksia ammattitaidon ja työyhteisöjen kehittämiseen.

Koulutussuunnittelu voidaankin parhaimmillaan nähdä prosessiksi, jossa asiakkaat yhdessä tutkijoiden ja aikuiskoulutuksen asiantuntijoiden kanssa kehittävät koulutusta siten, että se edistää oppimista ja kehittymistä.

Mihin laadun arviointi kohdistuu

Käytännössä on osoittautunut hyvin ongelmalliseksi valita täydennyskoulutuksen arvioinnin kohteita. Esimerkiksi USA:ssa on kehitetty useita yliopistollisen täydennyskoulutuksen ar-

viointikriteereitä, joita olen esitellyt toisessa yhteydessä (Hämäläinen 1993, s. 36—45). Vaikka niissä on paljon helposti hyväksyttäviiä ajatuksia ja ne tarjoavat ajatuksia keskustusten sisäisen kehittämisen pohjaksi, ei nekään ole riittäviä esimerkiksi keskustusten väliseen vertailuun.

Mielenkiintoisen esimerkin arvioinnista antavat Jyväskylän ja Oulun yliopistojen kansainväliset arvioinnit. Niissä on kiinnitetty lyhyesti huomiota esimerkiksi täydennyskoulutuksen ja perusopetuksen suhteeseen. Samoin on mainittu keskustusten alueellinen merkitys, taloudellinen pohja ja eräiden koulutusohjelmien hyväksymismenettely.

Seuraavassa on lueteltu eräitä yleisimpiä täydennyskoulutuksen arvioinnin kohteita:

opetus

- tarpeiden arviointi ja suunnittelu
- tavoitteet ja sisällöt
- hyväksymismenettely
- opetusmenetelmät

oppimistulokset

- tiedot, taidot, asenteet
- työyhteisöjen tuloksellisuuden muutokset
- alueellinen merkitys
- yhteiskunnalliset vaikutukset

toiminnan arviointi

- yhteistyö
- tavoitteet
- työnjako
- johtajuus

viibtyvyys, stressi

resurssien käyttö

henkilöstön kehittäminen

osanottajamäärät

kurssimäärät

opetustuntien määrät

Kurssien arviointi on yleensä kohdistunut pitkien ohjelmien toteuttamistapojen ja vaikutusten arviointiin. Lyhytkurssien arviointia ei ole yleensä pidetty mahdollisena. Mielenkiintoisen poikkeuksen tekee McKeanin ja Nelsenin (1993) tutkimus, jonka avulla he esittävät kriteereitä hyödyllisille alle 16 tuntisille kurseille.

He antavat ohjeita koulutustarpeiden arviointiin, suunnitteluun, koulutuksen toteuttamiseen, tulosten seurantaan ja niiden arviointiin.

Valtakunnallisissa seurannoissa on pääpaino kurssi- ja osanottajamäärissä sekä opetustunneissa. Tärkeä kysymys on se, voidaanko koulutusorganisaation toiminnan määrän perustella tehdä johtopäätöksiä koulutuksen laadusta. Yleensä näyttää olevan toivottavaa, että esimerkiksi valtiovallan subventiorahalla pystyttäisiin kouluttamaan mahdollisimman monta henkilöä. Voidaan kuitenkin kysyä, olisiko joskus parempi kouluttaa pieni määrä syvällisiä asiantuntijoita pitkäkestoisessa koulutuksessa kuin suuri määrä pinnallisemmin lyhyemmällä kurseilla.

On tärkeää pohtia myös sitä, ovatko suuret osanottajamäärät ja nopea määrällinen kasvu todella koulutusorganisaation laadun osoittimia. Voiko esimerkiksi suhteellisen pieni, syvällisiä koulutusohjelmia tarjoava keskus olla laadukkaampi kuin tuhansia osanottajia palveleva monialainen koulutusorganisaatio?

Vaikka joitakin koulutuksen laadun alueita voidaan mitata määrällisesti, on turvaututtava myös laadullisiin arviointeihin. Lopuksi on hyvä pitää mielessä Demingin (1993, s. 36) esittämä ajatus, että meidän tulisi luopua myytistä, jonka mukaan kaikki tärkeä toiminta pitäisi olla mitattavissa. Organisaatiota voidaan johtaa ja kehittää menestyksellisesti, vaikka kaikkia tuloksia ei voitaisikaan arvioida.

LÄHTEET

Aikuiskasvatus 1993. Arvot ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti 2/1993.

Deming, W., E. 1993. The new economics for industry, government, education. Cambridge, MA.: Massachusetts Institute of technology.

Harvey, L. & Green, D. 1993. Defining quality. Assessment & evaluation in higher education, Vol. 18, No. 1.

Hasu, M. 1993. Tutkimus, opetus — täydennyskoulutus. Helsingin yliopiston opettajien ja tutkijoiden käsityksiä täydennyskoulutuksen sisällöistä ja painopistealueista sekä ongelmista, mahdollisuuksista ja kehityshaasteista. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 6.

Hämäläinen, K. 1993 a. Yliopistollisen täydennyskoulutuksen arviointi. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 8:1993.

Hämäläinen, K. 1993 b. Evaluation of the quality of continuing education in Finnish universities. Paper presented in The Fifth international seminar on assessing quality in higher education. Bonn, 19-21 July 1993.

Hämäläinen, K. & Manninen, T. 1993. Opetusalan yliopistollisen täydennyskoulutuksen arviointi. Käsikirjoitus.

Hämäläinen, K. & Mikkola, A. 1992. Opetusalan täydennyskoulutus. Opettajien kustannus Oy. Opetusalan koulussäätiön julkaisusarja nro 1.

National University Continuing Education Association. 1990. Guidelines for the assessment and evaluation of instructional programs of continuing education. Draft report. Washington, DC.

McKean, K. & Nelsen, R. 1993. Short term professional development programs. Effective educational practices. Portland, Oregon: Columbia educational center.

van Tulder, M. & Veenman, S. Characteristics of effective in-service programmes and activities: results of a Dutch survey. Educational studies, Vol.17, No.1.

van Vught, F. 1991. Quality assessment in higher education in the Netherlands. Center for Higher Education Policy Studies. University of Twente.

