

ERKKI SALMI

Ammatillisen aikuiskoulutuksen laadun arviointi

Koulutuksen laatu ja sen arviointi on noussut vilkkaan keskustelun kohteeksi niin tutkijoiden, koulutushallinnon kuin oppilaitostenkin piirissä. Jos arviointi nähdään ensisijaisesti koulutusorganisaation omana tehtävänä, on lähestymistapana yleensä joko laatujärjestelmän kehittäminen ja toteuttaminen tai sitten laadun arviointi osana tulosjohtamista. Kummassakin lähestymistavassa on ratkaistava, miten laatu määritellään ja miten varsinainen arviointi toteutetaan.

Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten toiminnan tuloksellisuuden arviointia varten on opetushallitus asettanut niiden eri sidosryhmiä edustavan työryhmän. Työryhmä on päättänyt suosittamaan sidosryhmäperustaista itsearviointia tuloksellisuusarvioinnin perusstrategiaksi. Työryhmässä muotoiltu arviointimalli jäsenyyden olennaisesti laatu -käsitteen kautta ja koulutuksen laatu nousee keskeiseksi tuloselementiksi.

Koulutuksen laatu

Ammatilliselta aikuiskoulutukselta odotetaan yleensä työpaikoilla ja työmarkkinoilla näkyviä vaikutuksia. Tämä perusoletus laajentaa laatu-

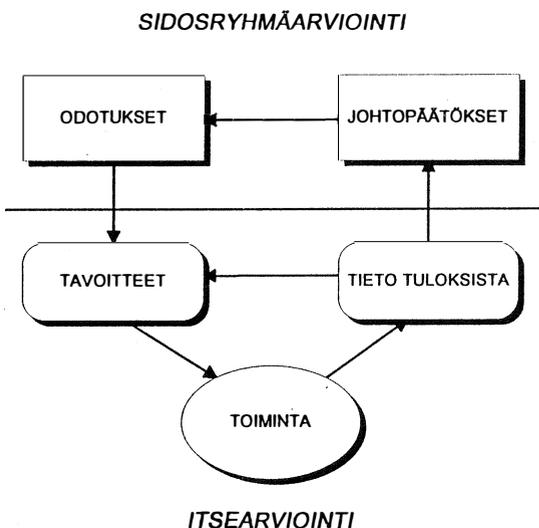
käsitteen alan koskemaan varsinaisen koulutus tapahtuman lisäksi myös sen jälkeisiä vaikutuksia. Asiaa on tunnetusti jäsenetty ns. vaikuttavuusketju-käsitteen avulla (mm. Robinson & Robinson 1989, 165-167). Koulutuksen aikana tai välittömästi sen jälkeen voidaan arvioida reaktioita: millaisena koulutus on koettu. Sitten huomio kohdistetaan oppimistuloksiin. Seuraavana on ketjussa oppimisen, taitojen käyttöönottoaminen koulutuksen jälkeen. Lopuksi arviointi voidaan kohdistaa todellisiin vaikutuksiin työpaikoilla ja muutoksiin työorganisaatioissa.

Tämän ajattelun mukaan ammatillisen aikuis-koulutuksen laatu on yhtä kuin sen validiteetti. Koulutuksen validiteetti jaetaan sisäiseen ja ulkoiseen (Vaherva 1983, 40). Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan koulutuksen kykyä tuottaa työorganisaatioiden kannalta relevantteja kvalifikaatorakenteita ja työmarkkinoilla arvostettuja tutkintoja tai todistuksia. Opiskelijoiden on siis selviydyttävä koulutuksen jälkeen työtehtävien todellisista vaatimuksista työpaikoilla ja koulutuksen on suuntauduttava juuri niihin tutkintoihin ja työtehtäviin, joita yhteiskunta tarvitsee.

Vaikka tulokset ja vaikutukset ovatkin ensisijaisia, on koulutuksen sisäinen validiteetti myös merkityksellinen. Tavoitelähtöiset oppimistulokset syntyvät aina joissain opettamis- ja oppimisprosesseissa, joilla itsellään on suuri siirtovaikutus sekä opiskeluun että työtoimintaan koulutuksen jälkeen.

Koulutusorganisaatiota on hyödyllistä arvioida myös palvelujen tuottajana. Varsinkin aikuis-koulutus nähdään usein palvelun kulutuksena. Palvelun laatu jaetaan kahteen elementtiin: tekniseen ja toiminnalliseen (Grönroos, 1987, 32).

Tämä jaottelu on lähes analoginen jaolle ulkoisen ja sisäinen validiteetti, korostaen kuitenkin koulutuksen palveluominaisuuksia.



Kuvio 1. Ammatillisen aikuiskoulutuksen validiteetti

Asiakkaalle on tärkeätä, mitä hän saa käyttäessään palvelua. Koulutuspalvelun tulee olla sisällöllisesti pätevää ja siten mahdollistaa suotuisat vaikutukset asiakkaalle ja hänen yhteisölleen. Silloin palvelu teknisessä mielessä toimii hyvin ja tuottaa halutun tuloksen.

Toiminnallinen laatu-ulottuvuus kuvaa sitä, miten yhteistyö palvelua tuottavan organisaation ja asiakkaan välillä sujuu. Arvioinnin kohteina ovat mm. palvelun nopeus ja joustavuus, henkilökunnan asenteet asiakkaita kohtaan, kyky ottaa huomioon näiden odotukset sekä palvelumotivaatio, koulutuksessa erityisesti opetuksen ja ohjauksen pätevyys opiskelijoiden kokemana.

Asiakkaiden kokemaan laatuun vaikuttavat päälimmäisinä heidän kokemansa toiminnalliset laatutekijät. Toisaalta palvelun teknisessä laadussa olevia puutteita voidaan harvoin korvata hyvällä toiminnallisella laadulla. Koulutuspalvelujen laatua arvioidessa on keskeinen ongelma arviointien eriaikaisuus. Koulutuksen tekninen laatu eli lopulliset hyödyt ja vaikutukset ilmenevät vasta koulutuksen jälkeen, jolloin koulutuksen todelliset vaikutukset usein peittyvät muihin ajan myötä tulleisiin tekijöihin. Toiminnallista laatua sen sijaan voidaan arvioida koko koulutuksen ajan.

Palvelun laatua korostava arviointinäkemys ja sitä tukeva koulutuksen validiteettiajattelu voidaan kiteyttää oheiseen kuvioon:

AMMATILLISEN AIKUISKOULUTUKSEN LAATU			
TOIMINNALLINEN LAATU		TEKNINEN LAATU	
ASIAKASPALVELUN LAATU Opetuksen ja ohjauksen pätevyys, vuorovaikutus, palvelumotivaatio	PALVELUJÄRJESTELMÄN TOIMIVUUS Voimavarat, Ohjelmien joustavuus, asiakaslähtöisyys, palautejärjestelmät, tukipalvelut, tuottavuus	SISÄLLÖLLINEN RELEVANSSI Muuttuvan työelämän asettamat kvalifikaatiovaatimukset	TYÖMARKKINA-RELEVANSSI Työmarkkinoiden lyhyen ja pitkän aikavälin tarpeet

Kuvio 2. Ammatillisen aikuiskoulutuksen laatu

Laadun arviointi osana tuloksellisuusarviointia

Höltän mukaan koulutuksen ohjausjärjestelmässä on kolme poolia: valtio, professiot ja markkinat (Hölttä 1993, 28). Valtio on vetäytyvässä perinteisestä ohjaustehtävästään, jolloin koulutuksen ohjauksen ja samalla arvioinnin painopiste on siirtymässä valtiolta (siis valtiovaltaa ja kansalaisia keskitetysti edustavalta ope- tushallinnolta) kohden professioita ja markki- noita eli niitä edustavia sidosryhmiä. Tämä suunta on erityisen selvä aikuiskoulutuksessa.

Valtion vetäytymisstrategiaan kuuluu myös koko oppilaitosmaailman vieminen tulosoh- jaukseen. Tulosohjaus (yksikkötasolla tulosjoh- taminen) edellyttää tuloksellisuuden arviointia (Lumijärvi 1988, Taipale 1990, 71-76).

Koulutuksen tuloksellisuuskäsitteistöä ope- tushallinnon kannalta eritellyt Jaku-Sihvonen jakaa tuloksellisuuden kolmeen pääalueeseen: vaikuttavuuteen, tehokkuuteen ja taloudelli- suuteen, joista merkittävin on vaikuttavuus (Jak- ku-Sihvonen 1992).

Koulutuksen vaikuttavuudesta ja sen arvioin- nista on keskustelua käyty jo ainakin koko 80- luvun ajan. Vaikuttavuuden arviointi on käytän- nössä osoittautunut erittäin vaikeaksi. Peruson- gelmanahan on vaikutusten ajallinen viive suh- teessa koulutustapahtumaan. Tällöin on vaikea luotettavasti erottaa koulutuksen omat vaiku- tukset mahdollisten muitten tekijöiden vaiku- tukista.

Jos tulosohjaus otetaan vakavasti ja tulokselli- suutta aiotaan todella arvioida, on koulutuksen vaikuttavuuteen myös päästävä käsiksi. Tässä lienee koko tuloksellisuusarvioinnin kohtalon- kysymys. Muiden laatu- (tai tuloksellisuus-) ele- menttien arviointi on selvästi helpompaa.

Patton (Patton 1982, 58) on korostanut käy- tännöllistä hyötyä arvioinnin perustana. Hän on tyypitellyt koulutusohjelman tai oppilaitoksen arvioinnin kolmeen kategoriaan:

- tarkastus, jolloin etsitään 'syylisiä'
- tutkimus, jolloin etsitään (tieteellistä) to- tuutta

- arviointi, jolloin etsitään käytännön hyötyä.

Hän perustaa käsityksensä yhdysvaltalaiseen arviointinormistoon (the Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981), jonka mukaan arviointia ohjaavat normit ovat tärkeysjärjestyksessä hyöty (utility), toteutetta- vuus (feasibility), eettisyys (propriety) ja mene- telmällinen pätevyys (accuracy) (Patton 1982, 16-17). Arviointihankkeeseen ei siis kannata ryhtyä, ellei tavoitteena ole hyöty. Menetelmät on valittava mahdollisuuksien mukaan. Vasta tämän jälkeen pohditaan arvioinnin eettisiä ky- symyksiä ja tutkimusmetodologiaa.

Sidosryhmäperustainen itsearviointi

Kenellä on oikeus arvioida oppilaitoksen toi- mintaa ja kenelle arviointitehtävä kuuluu? Mm. nämä ovat olennaisia kysymyksiä arviointijär- jestelmää rakennettaessa. Oppilaitos, joka toi- mii itsenäisenä ja tulosohdettuna yksikkönä, pyrkii ensisijaisesti itse arvioimaan toimintaansa. Arviointi on osa sen toimintaa ja erityisesti toiminnan ohjausta. Vastuu arvioinnista on siis koulutusorganisaatiolla itsellään.

Oppilaitos on kuitenkin velvollinen vastaa- maan toiminnastaan ja sen tuloksista sidosryh- milleen (Ekola 1982, 21). Nämä on siis myös kat- sottava koulutuksen ja oppilaitoksen legitii- meiksi arvioijiksi. Julkisen koulutusorganisaat- ion keskeisiä sidosryhmiä ovat opiskelijat, ra- hoittajat, omistajat, henkilöstö, johto ja viran- omaiset.

Myös Patton (Patton 1982, 59-63) on koros- tanut sidosryhmien merkitystä koulutusohjel- mien arvioinnissa. Vaikka arvioinnin tekisikin erityinen (oppilaitoksen sisäinen tai ulkoinen) arvioija tai arviointiryhmä, on arvioinnin ta- pahduttava yhteistyössä sidosryhmien kanssa. Hänen mukaansa näiden rooli voi olla passiivi- sen yleisön (audience) tai aktiivisen osallisen (stakeholder) kaltainen. (Stakeholder = people who have a stake in how the evaluation comes out.) Patton suosittelee voimakkaasti stakehol- der-lähestymistapaa, joka käytännössä merkit- see erityisen stakeholder-ryhmän muodosta- mista ja tämän sitouttamista ainakin arvioinnin

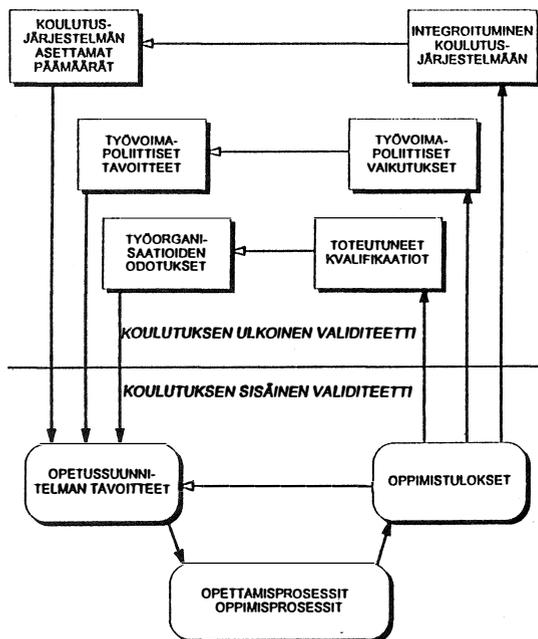
suunnitteluun ja raporttien käsittelyyn. Tämä lisää oleellisesti arviointitiedon hyväksikäyttämisen todennäköisyyttä ja koko arviointiprosessin vaikuttavuutta. Sidosryhmät nähdään siis linkkinä toimintaympäristöön ja toiminnan ohjauksen kannalta merkittävänä informaatioressurssina.

Edellä kuvattua arviointimenetelmää voidaan kutsua sidosrymäperustaiseksi itsearvioinniksi. Oppilaitos asettaa itse tavoitteensa ja arvioi niiden toteutumista. Tavoiteasetteluun vaikuttaa kuitenkin voimakkaasti sidosryhmien ilmaiset odotukset. Sidosryhmien edustajat arvioivat kukin omalta kannaltaan oppilaitoksen tuottamaa arviointitietoa.

Ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset kokeilevat

Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten toiminnan tuloksellisuutta arvioiva työryhmä tuotti tähän näkemykseen perustuvan arviointimalin, jossa tuloksellisuus koostuu kolmesta elementistä. Nämä ovat tuotosten laatu, prosessien laatu ja toiminnan tehokkuus. Arviointi kohdistuu siis olennaisesti laatutekijöihin pääkohteenaan koulutuspalvelut. Luonnollisesti myös muut toiminnot kuten markkinointi, johtaminen ja tuotekehitystyö tulevat arvioinnin piiriin.

Arviointimallia tullaan soveltaen (arviointimenettely on sovittava oppilaitoksen omaan tulosjohtamisjärjestelmään) kokeilemaan muu



Kuvio 3. Koulutusorganisaation sidosrymäperustainen itsearviointi

tamassa aikuiskoulutuskeskuksessa. Kokeilevat oppilaitokset perustavat kukin paikalliset stakeholder-ryhmänsä, joiden kanssa ne sopivat tuloksellisuusarvioinnin toteuttamisesta: aikatauluista, tavoitteiden esittelystä, arviointitiedon keräämisestä ja tulosten raportoinnista. Kokeiluvaiheeseen liittyy seurantatutkimus.

Lumijärvi, Ismo 1988. Tuloksellisuuden arviointi julkisessa hallinnossa. Vaasan korkeakoulun julkaisuja. Tutkimuksia nro. 133.

Patton, Michael Quinn 1982. Practical Evaluation. Sage Publications, Inc. California.

Robinson, D.G. & Robinson, J. 1989. Training for Impact. San Fransico. Jossey-Bass Inc.

Taipale, Pekka 1990. Tuloksellisuuden arviointi tulostulosohjauksen perustana. Teoksessa Summa, H. & Temmes, A. (toim.) Tulosajattelu etenee valtonhallinnossa. Helsinki. Valtion painatuskeskus.

Vaherva, Tapio 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A:1. Jyväskylä.

LÄHTEET

Ekola, Jorma 1982. Arviointimenetelmistä aikuiskoulutuksessa. Valtion koulutuskeskuksen julkaisusarja B:20a. Helsinki. Valtion painatuskeskus.

Grönroos Christian 1987. Hyvään palveluun. Palvelujen kehittäminen julkishallinnossa. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Hölttä, Seppo 1993. Aikuiskoulutuksen tavoitteet. Helsinki: Painatuskeskus oy.

Jakku-Sihvonen, Ritva 1992. Tuloksellisuuden käsite koulutuksen suunnittelun ja kehittämisen näkökulmasta. Aikuiskasvatus 3/1992 s. 145-147.