

Aikuiskoulutuksen opetuksen vaikuttavuuden arviointia

Case - Parkanon aikuisopiston Lupaus-hanke

Riitta Kaitaranta

Pirjo Paloneva

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos

Kasvatustiede & Sosiologia

Pro gradu –tutkielma

Toukokuu 2008

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden laitos

Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos

Riitta Kaitaranta ja Pirjo Paloneva:

Aikuiskoulutuksen opetuksen vaikuttavuuden arviointia

Case - Parkanon aikuisopiston Lupaus-hanke

Pro gradu -tutkielma, 100 sivua, 5 liitesivua

Toukokuu 2008

Tutkimusongelmamme olemme muotoilleet kysymysten muotoon, joihin pyrimme tutkimuksemme vastaamaan.

- 1) Onko Parkanon aikuisopiston Lupaus-hankkeen järjestämä koulutus ollut laadukasta koulutusta yritysten tarpeisiin?
- 2) Millainen on ollut Lupaus-hankkeen koulutuksen vaikuttavuusprosessi?

Alaongelmat:

- 1) Millainen kyky Lupaus-hankkeella on ollut hoitaa yhteiskunnallisia tehtäviä?
- 2) Kuinka Lupaus-hanke on onnistunut koulutusten järjestämisessä?
- 3) Millainen mielikuva asiakkailta on Lupaus-hankkeesta organisaationa?

Tutkimuksemme kohteena on satunnaisella otannalla otettu otos Lupaus-hankkeen koulutuksiin osallistujista. Parkanon Lupaus on Parkanon ja Kihniön alueen pk-yritysten sekä muiden toimijoiden koulutus-, kehittämis- ja yhteistyöhanke.

Tutkimuksen tavoitteena oli asiakastyytyväisyyskyselyjen kautta tutkia Parkanon Lupaus-hankkeen onnistumista yrityskoulutuksen järjestäjänä. Koulutuksen onnistumista tutkittiin laadun ja vaikuttavuuden kautta oppivaa organisaation mallia ja Demingin ympyrää hyväksi käyttäen. Tutkimukseen osallistui 47 henkilöä, joista 30 oli naisia ja 17 miestä. Ikäjakauma painottui yli 40-vuotiaisiin pitkän työuran saavuttaneisiin henkilöihin. Yrittäjien osuus vastanneista oli 49 prosenttia.

Tulokseksi saatiin, että yrityksille järjestetyn koulutuksen laatu osoittautui erinomaiseksi ja vaikuttavuudeltaan koulutus oli kouluttautujien ammattitaitoa kehittävää ja ylläpitävää.

Hanke onnistui hyvin koulutuksien toteuttamisissa. Erittäin tärkeänä nähtiin se, että koulutukset räätälöitiin yritysten todellisiin tarpeisiin, nopeasti ja joustavasti. Aktiivisella tiedottamisella ja asiakaskeskeisellä työskentelytavalla tavoitettiin monia eri kohderyhmiä ja luotiin uusia toimintatapoja.

Työnantajien kehittämisideoita ja –ehdotuksia koulutuskokemusten perusteella löytyi muutamia, kuten nuorille kesätyöntekijöille suunnattu uusi palvelukortti, jota pidettiin upeana ideana. Hankkeen tunnettavuutta pidettiin tärkeänä eli jos koulutuksesta oli saatavana tietoa ja sitä osattiin hyödyntää tehokkaasti, niin pienillä kustannuksilla voitiin kohottaa työntekijöiden ammatillista osaamista.

Asiasanat: laatu, vaikuttavuus, oppiva organisaatio, laatujohtaminen, tuloksellisuus.

Esipuhe

Tutkimusaineistolla on keskeinen rooli tutkimusprosessissa. Siksi haluamme kiittää Parkanon Lupaus-hankkeen toimialarehtoria Martti Markkasta ja kehittämispäällikköä Tuula Alankoa mahdollisuudesta saada käyttöömmme yrityskoulutuksiin osallistuneiden työnantajien että työntekijöiden nimilistat.

Tutkimuksemme on tehty parityönä. Sen takia on syytä tuoda esille tutkimuksen kirjoittamiseen liittyvä työnjako. Olemme molemmat luonnollisesti vaikuttaneet enemmän tai vähemmän tutkimustekstiin, mutta Riitta on ollut päävastuussa lukujen 3 ja 9 ja Pirjo lukujen 2 ja 10 kirjoittamisesta. Luvuissa 1, 4, 5, 8, 11, 12, 13 ja 14 näkyy molempien työnjälki yhtä paljon. Lisäksi kaikki kuvat ja taulukko on tehty yhtenä.

Tutkimustyömme ei olisi syntynyt ilman asiantuntevaa apua ja ohjausta. Siksi haluamme kiittää erityisesti sosiologian professoria Matti Alestaloa. Häneltä olemme saaneet koko prosessin ajan rakentavaa palautetta, jota ilman tutkimuksemme ei olisi saavuttanut nykymuotoaan.

Parkanossa toukokuussa 2008

Riitta Kaitaranta ja Pirjo Paloneva

Sisällys

1 JOHDANTO.....	6
1.1 Tutkielman tausta	7
1.2 Tutkimuksen metodi.....	8
1.3 Tutkimusongelmat ja – kohteet	10
1.4 Tutkielman eteneminen	11
2 TUTKIMUKSEN KESKEISET KÄSITTEET	12
2.1 Laatu	12
2.2 Laatu prosessina	19
2.3 Laatu arviointina.....	20
2.4 Laatu ja vaikuttavuus.....	21
2.5 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys.....	42
3 AMMATILLINEN AIKUISKOULUTUS.....	46
3.1 Oppiva organisaatio.....	49
3.2 Laatujohtaminen	50
3.3 Aikaisemmat tutkimukset.....	53
4 PARKANON LUPAUS-HANKE TUTKIMUSKOHTENA	54
4.1 Parkano	54
4.2 Aikuiskoulutus Parkanossa.....	54
4.3 Parkanon Lupaus-hanke	54
5 TUTKIMUKSEN AINEISTO JA VASTAAJAT	59
5.1 Aineisto.....	59
5.2 Vastajat	61
6 YLEISARVIOINTI.....	64
7 YHTEISKUNNALLISET TEHTÄVÄT.....	68
8 ARVIO LUPAUS-HANKKEESTA	70
9 KOULUTUKSEN ARVIOINTIA VAIKUTTAVUUDESTA	73
9.1 Työhön sitoutuminen ja motivaatio.....	73
9.2 Töiden sujuvuus ja tehokkuus työyhteisössä.....	73
9.3 Koulutuksen vaikutus työhön	74
9.4 Odotukset koulutuksesta.....	76
10 KOULUTUSPALVELUJEN TARVE TYÖNANTAJIEN KANNALTA	77

10.1 Koulutuksen merkitys työnantajille.....	77
10.2 Yrittäjien kehittämisideat ja –ehdotukset koulutuskokemusten perusteella.....	79
11 TUTKIMUKSEN YHTEENVETO	80
11.1 Tutkimuksen luotettavuus.....	85
11.2 Ehdotuksia jatkotutkimukselle	86
12 LOPUKSI.....	87
13 LÄHTEET	91
14 LIITTEET.....	96

1 JOHDANTO

Laadun käsitteet ja filosofiat koulutuksen saralla ovat melkoinen viidakko. Laadun käsite opetuksessa ja varsinkin laadun mittaaminen herättävät hyvin voimakkaita tunteita puolesta ja vastaan. Useimmiten kuitenkin ihmiset tappelevat, eivät asiat. Laatuajatteluun ja – käsitteistöön perehtymätön voi varsin helposti sotkeutua termeissä tai ymmärtää asian aivan eri tavoin kuin samasta asiasta puhuva keskustelukumppani. Myös termien moniselitteisyys ja kirjava käytäntö aiheuttaa laatuajattelulle paljon hallaa. Näin moni hyvä kehittämistyön alku on tukehtunut vastarintaan. Kuten Seppo Helakorpi (1998, 13) toteaa: ”Ei se, että oppilas on koulun asiakas, tee hänestä tuotetta. Palveluorganisaatioiden laadussa on kysymys nimenomaan palvelun kehittämisestä. Koulutusorganisaation laatuajattelussa on kysymys koulun kehittämisestä oppilaan parhaaksi. Pidetään arvossa koulun tavoitteita ja saavutuksia, mutta kehitetään koulua muun muassa laatuajattelun välineillä. Näin parhaiten voimme säilyttää kansainvälisen kilpailukyvyn ja sen edellyttämät osaamisvaatimukset.”

Laatu on aina suhteellista, mutta samalla konkreettista ja selkeästi havaittavissa. Laatu tekee eron tavanomaisen ja erinomaisen välille, siinä suhteessa opetuksen laatua voi verrata tuotannolliseen laatuun. Laatu syntyy, kun oppilaitoksen toiminta kehittyy koko ajan työyhteisön itse asettamien tavoitteiden suuntaisiksi. Laadun parantaminen on prosessi, jossa edetään koko ajan – ja itse laatu toteutuu myös siinä, että yhteisö näkee ja kokee tämän kehityksen. (Hirvi 1994, 16.)

Koulutuksen laatutuotteet ja – palvelut ovat koulun jokapäiväisen työn tuotteita. Ne ovat paremman ja laadukkaamman oppimisen edistämisestä koko kouluyhteisöä kehittämällä. Ne ovat myös kehittämisen innovaatioita, oppilaitosten yhteistyötä sekä koulun avautumista yhteiskuntaan. (Hirvi 1994, 16.)

Tämä pro gradu - tutkielma pyrkii arvioimaan Lupaus-hankkeen koulutuksen laatua ja laadun arviointiin liittyvää käsitteistöä tapaustutkimuksena. Kontekstiksi on valittu aikuiskoulutus ja erityisesti vapaa sivistystyö kirjoittajien omista intresseistä.

Myös koulutuksen laadun arviointi näkökulmana on herättänyt kiivaita tunteita puolesta ja vastaan. Onhan koulutuksen arviointi hyvin vaikeaa ja joskus joidenkin mielestä jopa kyseenalaista. Miten koulutus ja esimerkiksi sen tärkeintä prosessia eli oppimista kyetään arvioimaan puolueettomasti ja samalla kokonaisvaltaisesti? Miksi koulutusta tulee arvioida? Koulutus on laaja prosessi, johon yhdessäkin yksikössä tai organisaatiossa voi osallistua monia eri työntekijöitä eritasoisilla panoksilla. Miten arvioinnissa saadaan kaikkien näiden toimijoiden ääni kuuluville, jotta arvioinnin tasapuolisuus ja yhtenä periaatteena oleva kokonaisvaltaisuus pääsisi esille? Miten mitata koulutuksen laatua ja arvioida sitä, kun oppimiseen ja koulun muihin toimintaprosesseihin liittyy niin paljon laadullista, ei määrällistä, suorittamista ja toimintaa? Miten voidaan mitata koulutuksen laatua, kun sen kokonaisvaltaista prosessia ei voida kuvata euroina tai muina numeroina? Nämä ovat kaikki kysymyksiä, joita olemme miettineet työme aikana ja joihin oikeaa vastausta ei ehkä ole olemassakaan.

Ilmiöstä saa aikaan myös herkullisen dilemman. Onko vapaa sivistystyö ja sen laadun arviointi mahdoton yhtälö? Miten koulutusorganisaatiossa, joka nojautuu perinteisesti sivistykselliseen tasa-arvoon, voidaan pyrkiä koulutuksen laadun ja sen arvioinnin kriteerien täyttämiseen? Onko vapaassa sivistystyössä asiakkaita ja tuotteita?

1.1 Tutkielman tausta

Taloudellisesta näkökulmasta katsottuna koulutus on selvästi tuotantoprosessi. Se käyttää rajallisia raaka-aineita ja tuottaa hyödyllistä tuotosta. Toisaalta, verrattuna tuotantoon, joka tuottaa fyysisiä hyödykkeitä, koulutuksellista tuotantoprosessia on vaikea karakterisoida. Seuraavista kysymyksistä ei ole hyväksyttyä mielipidettä:

Mitä hyödyllistä tuotosta koulutus tuottaa?

Mitä rajallisia raaka-aineita koulutus käyttää tuotantoon?

Mikä on panosten ja tuotosten välinen riippuvuus?

Koulutus ei tee tuotosta tyhjästä. Se pikemminkin muuttaa yksilöitä. Koulutuksen tuotos tulisikin ilmeisesti ilmaista arvonlisänä. Koulutuksen jälkeen yksilöt ovat hyödyllisempiä kuin aikaisemmin. Erotus on koulutuksen kontribuutio taloudelliselle hyvinvoinnille.

Erilaiset koulutuksen tuotteet voidaan jakaa makrotasolla seuraaviin kategorioihin: kulutus, tuotannontekijäpanokset ja tekninen tieto.

Jos koulutuksen katsotaan tuottavan kulutushyödykkeitä, se ei eroa pohjimmiltaan perinteisestä tuotantosektorista. Taloudellisen kasvun mallissa voidaan siis hylätä koulutuksen kulutukselliset näkökohdat.

Koulutuksen infrastruktuurillinen tuotos on tavallaan kaikista tärkein osa. Se koostuu niistä vaatimuksista, jotka ovat välttämättömiä toimivalle kehittyneelle yhteiskunnalle. Näitä ovat väestön sosiaalinen ja poliittinen tietoisuus, kyky lukea, kirjoittaa ja kommunikoida.

Vaikka koulutuksen pääasiallinen rooli olisi kasvattaa tuotannontekijäpanoksia eli henkistä pääomaa, on olemassa tapoja, joilla koulutus voi myös vaikuttaa teknologiseen tasoon. Yksi tapa on keskittyä koulutukseen tapana, jolla teknologinen tietous välittyy yrittäjälle. Tämä johtaa malleihin, joissa koulutus vaikuttaa teknologisen levinneisyyden vauhtiin. Yksi mahdollisuus on myös, että koulutus ei vain levitä, vaan myös luo uutta teknologista tietoutta. Tämän ajattelutavan voi löytää myös *learning by doing* – malleissa. Koska koulutus ja tutkimus tapahtuvat usein samassa paikassa, kuten yliopistoissa, voi koulutusta pitää sekä uuden teknologisen tietouden ja henkisen pääoman yhteisenä tuottajana. Se voidaan mallittaa olettamalla, että koulutukseen osallistumisella ja teknologisella kehityksellä on positiivinen riippuvuus. (Raivola 2000, 17.)

1.2 Tutkimuksen metodi

Eskola ja Suoranta (1998, 65 - 66) näkevät, että laadullisessa tutkimuksessa on aina tavallaan kyse tapauksesta. Tapaustutkimusta ei tulekaan ajatella tutkimusmetodinä vaan pikemminkin tutkimuksellisenä näkökulmana, sillä tapaustutkimuksen voi toteuttaa hyvin erilaisin metodein sekä myös eri menetelmiä ja aineistoja yhdistellen. Tutkijat harvoin edes nimeävät tutkimuksiaan tapaustutkimuksiksi, vaan määrittelevät ne metodisesti täsmällisemmin esimerkiksi etnografiseksi tutkimukseksi, vuorovaikutuksen tutkimukseksi, elämäkertatutkimukseksi tai tapauskohtaisiksi arviointitutkimuksiksi. Yhteisestä erilaisille määritelmille näyttää kuitenkin olevan se, että tapaustutkimuksesta sanotaan luonnehtivan pyrkimys tuottaa intensiivistä ja yksityiskohtaista tietoa tutkittavasta tapauksesta (ks. esim. Hammarsley & Gomm 2000, 2-3).

Oleellista on, että tutkimus voidaan ymmärtää tietynä kokonaisuutena eli tapauksena. Tapaustutkimuksessa tapaus ei ole otos jostakin isommasta joukosta, eikä sillä pyritä tilastolliseen yleistämiseen. Sen sijaan tapausta tutkitaan kontekstisidonnaisesti huomioiden paikalliset, ajalliset ja sosiaaliset kontekstit (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 161). Tapaustutkimuksen tapaus voi olla mahdollisimman tyypillinen ja edustava, mutta se voi toisaalta olla myös ainutkertainen tai poikkeava, joka poikkeuksellisuudessaan kertoo paljon tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta emt.)

Tapaustutkimuksen käsite yhdistetään useimmiten laadulliseen tutkimukseen erotuksena kokeellisesta tai kvantitatiivisesta; yleistämiseen tähtäävästä tutkimuksesta (Hammersley & Gomm 2000, 2-5; Yin 1994, 13). Joissakin tapaustutkimuksissa voi olla mahdollista hyödyntää myös kvantitatiivista tutkimusta laadullisen tutkimuksen lisänä (ks. esim. Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 167). Tapaustutkimus voi joskus tulla hyvin lähelle toimintatutkimusta tai arviointitutkimusta kuten erityisesti tapauskohtainen evaluaatiotutkimus (ks. esim. Rostila & Mäntysaari 1997, ks. myös Guba & Lincoln 1989).

Käsitteitä, jotka yleisesti yhdistetään tapaustutkimukseen, ovat mm. analyyttinen induktio ja aineistolähtöisyys (voisi olla tässä tapauslähtöisyys). Liikkeelle lähdetään analysoitavasta tapauksesta eikä ulkopuolisista yleistävistä teorioista. Kuitenkin tapaustutkimuksessa on vahva teoreettinen orientaatio, sillä se ei ole vain tutkimuskohteensa tarkkaa empiristä kuvailua. Tutkimus ei pyri tuottamaan tuloksenaan tilastollisesti yleistettävää tietoa, vaan kyseessä on pikemminkin analyyttinen yleistäminen. Parhaimmillaan tapaustutkimus tuottaa uusia käsitteellistämisen tapoja, jotka auttavat jonkin ilmiön syvällisemmässä ymmärtämisessä. Usein nämä käsitteellistykset toimivat arvokkaina analyyttisinä siirrettävyyssarvoja, vaikka ne eivät olekaan suoraan yleistettävissä kontekstista toiseen siirryttäessä. (ks. Saarela-Kinnunen & Suoranta 2001, 163 - 165; ks. myös Fook (forthcoming) ja Jokinen & Juhila 1996, 17- 49).

Tutkimuksemme on tapaustutkimus. Asiakastyytyväisyyskyselyn strukturoidussa osassa käytettiin kvantitatiivista tutkimusmenetelmää ja avoimet kysymykset, joilla tarkennettiin kvantitatiivisen osion vastauksia, käsiteltiin kvalitatiivisesti.

1.3 Tutkimusongelmat ja –kohteet

Tutkimuksemme tarkastelee Parkanon aikuisopiston Lupaus-hankkeen järjestämiä koulutuksia yritysten erilaisiin tarpeisiin. Parkanon Lupaus on Parkanon ja Kihniön alueen pk-yritysten sekä muiden toimijoiden koulutus-, kehittämis- ja yhteistyöhanke. Projektipäätöksen muutos 14.11.2003: kohderyhmänä voi olla myös yhdistykset, yhteisöt ja julkishallinnolliset yksiköt (ei kuntalaisten peruspalveluja tuottavia yksiköitä). Toteuttamishjelmissä kartoitetaan yritysten koulutus- ja kehittämistarpeet sekä räätälöidään koulutus yritysten tarpeiden mukaan.

Tutkimuksemme tavoitteena on arvioida aikuiskoulutuksen laatua ja vaikuttavuutta tapaustutkimuksena, jonka kohteena on Lupaus-hanke.

Tutkimusongelmamme olemme muotoilleet kysymysten muotoon. Pyrimme tutkimuksesamme vastaamaan:

- 1) Onko Parkanon aikuisopiston Lupaus-hankkeen järjestämä koulutus ollut laadukasta koulutusta yritysten tarpeisiin?
- 2) Millainen on ollut Lupaus-hankkeen koulutuksen vaikuttavuusprosessi?

Alaongelmat:

- 3) Millainen kyky Lupaus-hankkeella on ollut hoitaa yhteiskunnallisia tehtäviä?
- 4) Kuinka Lupaus-hanke on onnistunut koulutusten järjestämisessä?
- 5) Millainen mielikuva asiakkailta on Lupaus-hankkeesta organisaationa?

Tutkimuksemme kohteena on satunnaisella otannalla otettu otos Lupaus-hankkeen koulutuksiin osallistujista.

Oletamme Lupaus-hankkeen koulutuksen arvioinnissa opetuksen olleen laadukasta ja vaikuttavuuden yhteiskunnallisesti merkittävää.

1.4 Tutkielman eteneminen

Tutkimuksen aiheen saimme Parkanon Kansalaisopiston rehtorilta Martti Markkaselta. Aihe oli mielenkiintoinen ja ajankohtainen, koska aiheesta ei ollut tehty aikaisemmin useita tutkimuksia. Tutkimus muodosti selkeän kokonaisuuden, koska Lupaus-hanke oli ESR:n rahoittama hanke. Hankkeella on selkeä alku ja päätös. Tästä syystä oli luontevaa tehdä kaksi asiakastytyväisyyskyselyä hankkeen alkaessa vuonna 2001 ja hankkeen päättyessä vuonna 2005.

Tutkimuksen aineisto kerättiin kahdella erillisellä lomakekyselyllä, johon kysymykset osittain oli aikuisopiston aikaisemmin tilaamia ja loput kysymykset muotoilimme itse. Näin saimme tutkimusaineiston, jota on analysoitu pääosin kvalitatiivisesti ja joitain osia kvantitatiivisin menetelmin. Tämä pro gradu-tutkielma on edellä mainitun aineiston pohjalta tehty.

Tutkimuksen ongelmaksi muodostui koulutukseen osallistujien vastauksien vähäisyys. Tämä osittain selittyy yrittäjien rajallisella ajankäytöllä. Jouduimme pyytämään osallistujia vastaamaan uudelleen lähetetyllä kirjeellä. Tämän jälkeen saimme lisää vastauksia tutkimusaineistoomme. Tutkimuksemme on osittain kvantitatiivinen sekä osittain kvalitatiivinen, sisältäen strukturoituja osiota että avoimia kysymyksiä.

2 TUTKIMUKSEN KESKEISET KÄSITTEET

2.1 Laatu

Laadun kehittämisen alkujuuret ovat Yhdysvalloissa. Ne levisivät toisen maailmansodan jälkeen Japanin kautta lähinnä teollistuneisiin maihin. Organisaation ja henkilöstön kannalta tärkeimpinä laadun oppi-isinä pidetään yhdysvaltaisia Edward Demingiä, Joseph Juranin, Philip Crosbya ja japanilaista Kaoru Ishikawaa. Vaikka nämä laatufilosofiat ovat alun perin muodostettu tuotannollisen teollisuuden piiriin, voidaan varsinkin Demingin, Juranin ja Crosbyn ajatuksia soveltaa myös aikuiskoulutuksen käyttöön. (Sarala & Sarala 1999, 98–105; Vaso 1998, 46.)

Laadun kehittämisen alussa pidettiin tärkeänä organisaation johtamista ja johtamiskäytäntöjä. Tätä näkökulmaa edusti muun muassa *TQM – Total Quality Management*, joka korosti johdon sitoutumista laatuun tuloksenaan koko organisaation toiminnan laatu. Myöhemmin on todistettu, että laatu ei ole vain johtajien työkalu, vaan osa koko työyhteisön organisaatiokulttuuria. Laatujohtaminen ei takaa laadukasta työtä ja koko organisaation toimintaa, vaan siihen tulee sitouttaa kaikki organisaation jäsenet. Palapeli ei ole täydellinen ja valmis ilman kaikkia osiaan. Johtamisen ohella muut laatufilosofian perusteet ovat asiakaslähtöisyys, työtyytyväisyys, prosessien ja tiedon hallinta, jatkuva tutkiminen ja analysointi, jatkuva oppiminen ja kehittäminen. Keskeistä laatuajattelussa onkin löytää ne kehittämisaalueet, jotka estävät tavoitteiden mukaisten tulosten saavuttamisen. (Kansalaisopistotoiminnan arviointiperusteet 1998, 5.)

Viimeisten vuosien aikana laatuajattelu on ulotettu kaikille tuotantoelämän aloille. Koulutuksen kontekstissa laadusta on alettu puhua laajemmin vasta kuluvalla vuosikymmenellä. Pääavauksen koulutuksen laadunarviointiin ovat tehneet amerikkalaiset yliopistot, jossa toiminnan laatua on pyritty parantamaan käyttämällä erilaisia laatukriteeristöjä. Tämän mallin mukaan laatu-palkintomallit ovat yleistyneet ympäri maailmaa. Ne ovat osaltaan vaikuttaneet siihen, että koulutuksen laatuasioihin kiinnitetään yhä enemmän huomiota. (Kansalaisopistotoiminnan arviointiperusteet 1998, 5; Vaso 1998, 28.)

Suomessa aikuiskoulutus on kansainvälisestikin katsottuna laatuasioiden edelläkävijä. Julkisen vallan systemaattinen koulutusjärjestelmän kehittäminen ja niihin tehdyt panostukset, aikuiskoulutusmyönteinen koulutuspolitiikka sekä vahvat aikuiskoulutuksen perinteet ovat varmistaneet tätä asemaa. Suomen pioneereja aikuiskoulutuksen laatuajattelussa lienevät Markkinointi-instituutti, Mercuri ja AEL, jotka ovat melko pitkällä omassa laatuprosesissaan. (Clarkson 1995, 93.)

Laatuajatteluun liittyy olennaisesti itsearviointi. Opetustoimen itsearviointiin alettiin Suomessa kiinnittää huomiota, muun muassa kansalaisopistojen piirissä, 1980-luvun alussa. Silloin aloitettiin kahdeksan kansalaisopiston ”Opetuksen laadun kehittämisprojekti”, joka sai tukea muun muassa kouluhallitukselta. Projekti oli ensimmäinen laajempi yritys kansalaisopistojen itsearvioinnin toteuttamiseksi. Projekti sai tukea tutkijan palkkaamiseen Suomen Akatemialta.

1990-luvun alussa opetustoiminnan tuloksellisuuden arvioinnista tuli opetushallituksen työn painopiste. Tämän jälkeen on opetushallituksen ja – ministeriön tukemia projekteja järjestetty eri opetus- ja kouluasteilla. Näitä ovat olleet: 1992 kansalais- ja työväenopistojen toiminnan tuloksellisuuden itsearviointi, 1993 yliopistollisen täydennyskoulutuksen laadun arviointiprojekti, 1994 opetustoimen tuloksellisuuden arvioinnin metodisen kehittämisen projekti (ns. ARMI-projekti), 1994 kansalaisopistojen itsearviointikokeilu, 1994 Oppi ja laatu – hanke, 1994 Lukion tila – arviointihanke sekä 1995 ammattikorkeakouluhankkeiden arviointikriteerit (eduskunnan hyväksymä 1995) sekä KOLA-arviointimalli (korkeakoulujen ja yliopistojen laadun arviointi). (Kansalaisopistotoiminnan arviointiperusteet 1998, 3; Vaso 1998, 28; Hämmäläinen & Haimi 1995, 271; Yrjölä 1995, 65.)

Uusi koululainsäädäntö velvoittaa koulutuksen järjestäjät arvioimaan itse antamaansa koulutusta sekä osallistumaan ulkopuoliseen arviointiin. Arvioinnin tulokset tulee myös julkistaa. Kuntalaissa toimialojen käyttösuunnitelmiin kirjataan taloudelliset ja toiminnalliset tavoitteet, jotka voivat olla sekä määrällisiä että laadullisia. Tavoitteiden saavuttamista tulee myös arvioida. Kilpailutilanne yhä vähenevästä koulutukseen käytettävistä varoista ja aikuiskoulutuksen vapautuminen ovat osaltaan lisänneet koulutuksen laadun arviointia. Koulutuksen laatuun ja itsearviointiin tulee siis viimeistään nyt kiinnittää sen huomiota. Näin pystymme sekä omassa maassamme että kansainvälisesti seuraamaan opetuksemme ja koulutuksemme kehitystä ja

reagoimaan nopeasti tarvittavilla toimenpiteillä, joiden tavoitteena on toimiva ja tehokas opetusjärjestelmä. (Clarkson 1995, 97; Kansalaisopistotoiminnan arviointiperusteet 1998, 4.)

Kaupin (1993, 248) mielestä laadun arvioinnin sijasta olisi mielekkäämpää ottaa lähtökohdaksi laadun kehittäminen. Sen sijaan, että arvioitaisiin, onko koulutus ollut laadukasta, olisi Kaupin mukaan järkevää rakentaa koulutus yhteistyössä laadukkaaksi prosessiksi. Näin laadun tuottaminen nivoutuisi koulutusprosessin lisäksi erilaisiin koulutuksen ulkopuolisiin toimintaympäristöihin ja niiden kehittämiseen. (Kauppi 1993, 248). Näin Kauppi on mielestämme turhaan erottanut kaksi laadun ja laatuprojektien puolta. Todellista laatua mielestämme on laadun arvioinnin valjastaminen kehittämisen työkaluksi. Näitä ei voi mielestämme erottaa toisistaan. Jotta voimme kehittää, meidän tulee olla tietoisia kehittämisen kohteen menneisyydestä, nykytilasta ja tulevaisuudesta. Se onnistuu arvioinnin kautta. Näin laadun arviointi muodostaa yhdessä kehittämisen kautta laatuprosessin, jota ei tarvitse yhdistää tai kehittää, se on jo olemassa.

W. Edward Deming (1900- 1993) tunnetaan ehkä parhaiten Demingin ympyrästä (plan, do, check, act), joka yhä edelleen ohjaa vahvasti laadunkehittämistyötä. Deming on muuttanut suuresti tuotannon ajattelutapaa laadusta 1930-luvulta lähtien. Demingin laatufilosofioita ei arvostettu Yhdysvalloissa, koska yritysjohdon kiinnostus ei ollut laadun kehittämisessä toisin kuin Japanissa, jonne hänet kutsuttiin vuonna 1950 japanin tiedemiesten ja insinöörien liiton (JUSE, Union of Japanese Scientists and engineers) toimesta. Japanissa maaperä laadun oppien vastaanottamiseen oli täysin erilainen, sillä japanilainen koulutus oli hyvin matemaattinen ja se sopi hyvin yhteen Demingin tilastollisen näkemyksen kanssa. Deming piti yrityksen ylimmälle johdolle suunnattuja seminaareja ja japanilaisyritysten johtoryhmät olivat hyvin innokkaita kuulemaan Demingin kokemuksista laatutyöstä ja filosofioista, joissa Deming korosti laadun parantamisen tapaa osana organisaation normaalia tapaa toimia ja johdon tapaa vastuuta tässä. Demingin ajatukset Yhdysvalloissa nousivat arvoon vasta 1980 – luvulla. (Lillrank, 1990, Selin, 1998).

Demingin (1988) on tiivistänyt laatujohtamisen 14 tavoitteen / velvoitteen (points) kokonaisuudeksi, joita kaikkia tulee huomioida ja jotka näin antavat samalla suuntaviivat laadun kehitykselle. Demingin opit tiivistettynä

- *laadun kehittämisessä on kysymys vuosien mittaisesta, jatkuvasta toiminnasta.*
- *virheiden korjaamisesta on edettävä virheiden ehkäisyyn.*
- *laatu on rakennettava toimintaprosesseihin.*
- *laatua kehitettäessä on tärkeää ensin paikallistaa ongelmat ja sitten kehittää toimintaa jatkuvasti.*
- *jokaiselle työntekijälle on tarjottava kehittymisen mahdollisuus.*
- *on tärkeää poistaa henkiset ja toiminnalliset muurit.*
- *tulostavoite on liian kapea lähtökohta laadun kehittämiselle.*
- *työntekijät haluavat tehdä kunnan työtä.*
- *ammattitylpeydelle annettava mahdollisuus.*
- *jatkuvaa oppimista tulee edistää ja suosia.*

Demingin johtamisnäkemyksissä korostetaan, että työpaikalla työskenteleviin ihmisiin tulee luottaa. Ihmisten omanarvontuntoa ja itsellisyyttä tulee hyödyntää antamalla tilaa luovuudelle, jolloin piilevät voimavarat saadaan esille. Kontrolli, tarkastukset ja valvonta saa ihmiset puolustautumaan jolloin syytä etsitään muista ja esimiehistä. Työilmapiiri huononee ja johdon toiminnassa oman aseman ja arvovallan korostaminen tulee keskeiseksi. Syylliset kiinni – ajattelusta olisi päästävä kyvykkään henkilöstön ja kyvykkään organisaation kasvattamiseen.

Amerikkalainen Juran loi laatu keskusteluun systemaattisen liiketalouden puolen. Hänen mielestään huono laatu aiheuttaa organisaatiolle kustannuksia ja laadun kehittäminen on näin rinnakkainen käsite kustannusten karsinnalle. Tällaisia laatu kustannuksia voivat olla muun muassa siirrot, käsittelyt, odottaminen ja etsiminen, turha työ, korjaustyö, ylituotanto ja varastot. Juranin mukaan laatusuunnittelu vastaa taloussuunnittelua, laadun ohjaus talouden ohjausta ja laadun parantaminen talouden parantamista. Talouden ohella asiakkuus on Juranin laatuajattelun keskeisiä kysymyksiä. Hän jakaa asiakkaat edelleen niiden tärkeyden ja tuotteiden käyttötapojen perusteella elintärkeisiin ja hyödyllisiin sekä käsittelijöihin, jälleenmyyjiin, käyttäjiin ja yleisöön. (Juran 1988 ks. Vaso 1998, 42.)

Juranin opit merkitsevät Demingiin verrattuna pidemmälle kehitettyä taloudellisen näkökulman tapaa analysoida toiminnan laatua käytännössä. Tätä varten Juran esitti laadun tuottami-

selle järjestelmällisen metodin, jossa lähdetään liikkeenjohdollisista tarpeista ja suunnitellaan toimintaprosessit askel askeleelta. (Sarala & Sarala 1999, 101–105.)

Crosbyn laatuperiaatteet pohjaavat näkemykseen, jonka mukaan jokainen työ on prosessi, sillä toiminnan tarkastelu prosessina helpottaa tilanteiden analysointia. Jokaisella prosessilla on asiakas ja toimittaja, joka on joko sisäinen tai ulkoinen. Neljä kulmakiveä määrittelee laadun, sen tekemisen, suoritusstandardit ja laadun mittaamisen. Nämä Crosbyn laatu- ja laadun mittaamisen kulmakivet ovat:

Laatu on vaatimusten mukaisuutta.

Laatu saadaan aikaan ennaltaehkäisyllä.

Laadun suoritusstandardi on nollavirhetaso.

Laadun mitta on poikkeaman hinta.

(Rahola 1994; Vaso 1998, 41.)

Crosbyn näkemys hyvästä laadusta on, että tavara on oikein tehty ja asiakkaan tyytyväisyys on kaikkein tärkeintä. Hänen laatuajattelunsa nojautui pitkälti työtoimintaa ohjaaviin standardeihin ja ohjeisiin sekä niiden noudattamiseen. (Sarala & Sarala 1999.)

Japanilaisista laatuajattelun kehittäjistä merkittävin on Kaoru Ishikawa. Hän kehitti tavallisille työntekijöille soveltuvan laadun kehittämisen käytännön työkalut. Näihin seitsemään työkaluun kuului yksinkertaisia tilastollisia tarkastelutapoja ja ongelmanratkaisumenetelmiä. Ensin koulutettiin johto ja työnjohtajat, jotka edelleen kouluttivat omat alaisensa ja työntekijänsä. Näin pohdittiin yhdessä laatuun liittyviä asioita ja liikkeelle voitiin lähteä omista yhteisistä toimintaongelmista. (Sarala & Sarala 1999).

Ishikawa painottaa laadunvarmistusjärjestelmän ja laadun kehittämisen välttämättömyyttä ja reaaliaikaisuutta. Demingin lailla myös asiakaslähtöisyys ja inhimilliset tekijät tulee Ishikawan mielestä ottaa huomioon organisaation laatufilosofiassa. (Karjalainen & Salminen 1996, ks. Vaso 1998, 42.)

Laadun näkökulma on kehittynyt vuosien varrella tuotteiden tarkastuksesta tuotteiden ja palveluiden valmistusprosessien hallintaan ja edelleen tuote- ja palvelukehityksen hallintaan. Asiakkaiden tarpeiden huomioimista on tullut menestystekijä tuotteiden ja palvelujen saatavuuden rinnalle.

Laatua voidaan pitää johtamismenetelmien viimeisimpänä ydinkysymyksenä. Laadun kehittämisessä alettiin jo varhain pitää tärkeänä organisaation johtamista ja johtamiskäytäntöjä. TQM (Total Quality Management) korostaa käsitteenä johtamisen merkitystä organisaation toiminnan laadulle. Ajateltiin, että johdon sitoutuminen laatuun, johdon aktiivinen rooli laadun parantamisessa ja henkilökohtainen esimerkki luovat perustan koko yksikön laadukkaalle toiminnalle. Laatuajattelu ei ole vain johtajien vaan koko työyhteisön yhteinen työkalu, ja siten keskeinen osa organisaatiokulttuuria. Laatuajattelussa organisaation jokaisella jäsenellä on vastuu tuloksesta, mutta myös osallisuus menestyksestä. Muut laatufilosofian perusteet ovat asiakaslähtöisyys, tyytyväisyys, prosessien ja tiedon hallinta, jatkuva tutkiminen ja analysointi sekä jatkuva oppiminen ja kehittäminen.

Koska asiakas/opiskelija omilla valinnoillaan osoittaa, mitä hän pitää hyvänä laatuna, voidaan hyvää laatua selvittää ja määritellä tyytyväisen asiakkaan/opiskelijan näkökulmasta. Tämä ei kuitenkaan voi olla ainoa näkökulma, sillä asiakastyytyväisyyteen ei voida pyrkiä millä hinnalla hyvänsä. Laadulla ymmärretäänkin asiakkaiden/opiskelijoiden tarpeiden, vaatimusten ja odotusten täyttämistä koulutusorganisaation kannalta mahdollisimman tehokkaalla ja tuloksellisella tavalla.

Garvin (1988) sekä Harvey ja Green (1993) ovat analysoineet laatua koulutuksen näkökulmasta (myös Pirskanen 1994). Heidän lähtökohtanaan on eri intressiryhmien ajatus laadusta:

Laatu on erinomaisuutta. Laatu on poikkeuksellista ja korkealuokkaista eli kuvastaa käsitystä perinteisestä elitistisestä ja absoluuttisesta laadusta. Laatu tekee eron tavanomaisen ja erinomaisen välille. Hyvällä laadulla ei ole kriteerejä, se on vain tunnistavissa. Käytännössä poikkeuksellinen laatu ilmenee esimerkiksi tiettyjen oppilaitosten mieltämisenä korkeatasoisiksi.

Laatu on täydellisyyttä ja jatkuvaa. Se on myös virheettömyyttä ja tasaisuutta. Koulutus käsitetään tällöin tuotantoprosessina, jolloin myös tuotteen pitää olla tarkkaan määritelty. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna koulutuksen laadulla tarkoitetaan sitä, että koulutuksessa ei ole huonoja kursseja, hallinto toimii jne. Kaikki tuotokset ovat hyviä ja virheitä ei synny.

Laatu on tarkoitukseen soveltuvuutta. Tarkoituksenmukainen laatu tarkoittaa tuotteen, -kurssin, tutkinnon ja niin edelleen kykyä täyttää asiakkaan vaatimukset ja koulutuspalvelujen tuottajan omat tavoitteet. Käytännössä kyse on siitä, miten koulutus vastaa esimerkiksi opiskelijoiden sille asettamiin vaatimuksiin tai työnantajan oppilaitoksesta valmistuville kohdistamiin odotuksiin. Tarkoituksenmukaisella laadulla on myös yläraja. Liian korkea koulutus saattaa olla esimerkiksi työnantajan kannalta epätarkoituksenmukaista, eikä se enää vastaa tarpeita.

Laatu on vastinetta rahalle. Laadun vastaavuutta sijoitukseen tarkastellaan koulutuksen tuotos - panos -ajattelua lähtökohtana pitäen. Laadun kriteerinä on tällöin taloudellinen tehokkuus.

Laatu on transformaatiota. Laatu saa aikaan muutoksia, mikä viittaa oppilaitoksessa itsensä tapahtuvaan kehitykseen. Yksilötasolla tämä voi olla opiskelijoiden oppimista ja kehittymistä. Organisaatiotasolla voidaan puhua esimerkiksi tiimityöhön ja vuorovaikutukseen liittyvien taitojen kehittymisestä.

Aikuiskoulutuskeskusten kontekstissa asiakasnäkökulman korostamista voidaan pitää tarkoituksenmukaisena, koska koulutuspalvelujen myynti on liikelaitosluonteista toimintaa. Aikuiskoulutuskeskus on palveluorganisaatio, ja sen tuotteiden tai palvelun laatu on mahdollista arvioida asiakastyytyväisyyden perusteella. Sarala ja Sarala (1999, 98) huomauttavat, että asiakastyytyväisyys on koulutuksen alalla monimutkainen asia, koska asiakkuus voi viitata opiskelijaan tai työnantajaan, joka saa hyötyä koulutukseen osallistuneen opiskelijan tiedoista ja taidoista.

2.2 Laatu prosessina

Kehittämistä palveleva laadun arviointi on ennen kaikkea prosessin arviointia. Sen tavoitteena on hankkia palautetietoa kehittämistarpeiden osoittamiseen muun muassa toimijoiden itsearvioinnin kautta. (Vuorela 1995, 100.)

Myös Kauppi (1993, 249) painottaa laadun prosessimaisuutta. Hän korostaa, että laatu syntyy ja määritellään prosessissa, jossa sitä myös tuotetaan ja tarkastellaan. Kaikki pyrkimykset määritellä laatua vaikuttavat itse laatuun, joka näin ollen jatkuvasti muuttuu. Prosessissa vaikuttavat näin paitsi tarkasteltavan kohteen piirteet myös tarkastelijoiden viitekehykset sekä niiden keskinäinen muotoutuminen ajassa ja tilassa. Laadun arvioinnin ohella tulee kiinnittää huomiota laadun kehittämiseen. Tulee myös kysyä, mikä on koulutuksen ydinprosessi. Minkä prosessin ympärille voidaan rakentaa laadukasta koulutusta? Jos oppimisprosessi nähdään keskeisenä koulutuksen laadun luomisen kannalta, Kaupin mielestä on tärkeää nähdä myös oppiminen laajemmin kuin koulutukseen sitoutuneena tapahtumana. Koulutusprosessin laadun kehittäminen edellyttää näin jatkuvaa oppimistoiminnan kehittämistä. Puhuttaessa koulutuksen laatujärjestelmästä tulisikin puhua ensin oppimisen laatujärjestelmästä. Tällöin keskeiseksi muodostuu oppimisprosessien tukemisen ja ohjaamisen järjestelmä ja tältä pohjalta voidaan vetää johtopäätöksiä koko koulutuksen suunnitteluun. (Kauppi 1993, 250.)

Koulutus koostuu useiden prosessien vuorovaikutteisesta toiminnasta. Clarkson (1994, 85 - 86) nostaa laadukkaan toiminnan edellytykseksi näiden eri prosessien tuntemuksen. Sekä johdon, että työntekijän on tunnettava ongelmat, joihin organisaatio vastaa. Lisäksi on tunnettava järjestelmä ja kaikki ne prosessit, joihin hänen työnsä vaikuttaa ja joiden toiminnasta hän on riippuvainen. Vain näin organisaatio toimii laadukkaasti, työntekijöiden laadukkaan toiminnan kautta, turhaa työtä ja virheitä välttämällä. Clarkson siteeraa Demingin käsitettä *profound knowledgeä* (syvällinen tieto) ja jatkaa, että osaaminen voidaan tulkita työn prosessien syvälliseksi tuntemiseksi ja niiden taitojen omaamiseksi, jolla työ tehdään niin, että tuotos on korkealaatuinen (Clarkson 1995, 86).

2.3 Laatu arviointina

Laatuajattelun mukaiseen osaamiseen liittyy myös se, että suoritusta ja tuotetta arvioidaan. Parantaminen on mahdollista vain, jos tunnetaan lähtötilanne. Työntekijä arvioi laatua omasta näkökulmastaan ja asiakas taas arvioi tuotteen laatua näkökulmasta. Täyttääkö tuote sen tarkoituksen ja ne tarpeet, mihin asiakas on sen hankkinut? Arvioinnin toisena lähtökohtana voidaan pitää sitä intressiä, jota arviointi palvelee. Toisessa vaakakupissa painaa tulosajattelu, omistajalle tai maksajalle tehtävä tilitys sovittujen tulosten saavuttamisesta, toisessa toiminnan kehittämistä palveleva arviointi, tuloksellisuus, mutta myös muut näkökulmat. (Clarkson 1995, 86; Vuorela 1995, 101-102.)

Vuorelan (1995, 102) mukaan arvioinnille voidaan tulosajattelun ja kehittämisen näkökulmista asettaa kolme vaatetta. Arvioinnin tulee olla luotettavaa. Tällöin arvioijan pitää tietää, mitä arvioidaan ja mitä hankitun tiedon perusteella voidaan päätellä. Arvioinnin tulee olla myös legitiimiä eli kaikkien osapuolten hyväksyttävissä. Tämä mahdollistuu esimerkiksi sitouttamalla kaikki osapuolet arviointiin. Kolmanneksi arvioinnilta tulee vaatia toiminnallista tarkoituksenmukaisuutta. Arviointimenettelyn tulee olla toimiva ja funktionaalinen. Lisäksi sen aiheuttaman työn tulisi olla suhteessa koituihin hyötyihin.

Tavoitteena on aina löytää sellainen arviointimenetelmä, joka palvelee parhaiten tuloksellisuuden ja laadun kehittämistä. Laatujärjestelmä helpottaa laatuajattelun soveltamista. Laatujärjestelmän avulla organisaatiossa sovitaan yhteisistä pelisäännöistä, niiden noudattamisesta ja kehittämisestä. Tärkeintä laatujärjestelmässä onkin siihen sisäänrakennettu toimintojen kehittämisjärjestelmä. (Taanila 1993, 263.) Aikuiskoulutuksessa arviointitarvetta aiheuttavat muun muassa kehittämiseen ja tavoitteisiin vaikuttavat muutosvoimat, eri koulutuksen järjestelmät (muun muassa prosessit, strategiset tavoitteet) sekä tulokset eri asiakkaiden kannalta. (Vaso 1998, 111.)

Arviointia voi ja sitä tulee suorittaa kaikilla opetushallinnon tahoilla, kunkin vastatessa periaatteessa oman toimintansa arvioinnista. Tämä itsearviointi on merkittävää erityisesti oppilaitostasolla. Säännöllisiä itsearviointeja ei tehdä yleisesti aikuiskoulutuksessa, vaan lähinnä kurssien, projektien ja edellisen vuoden toiminnan arvioinnissa. Itsearviointiin lisäksi tarvitaan muuta arviointia, joka voi olla esimerkiksi tutkimukseen perustuvaa ulkopuolista arvioin-

tia. Arvioinnin onnistumisen ehtona kuitenkin on, että kaikki osapuolet kokevat siihen osallistumisen mielekkääksi ja koulutuksen näkökulmasta oppimista edistäväksi. Arviointi voi olla vapaamuotoista tai kyselylomakkeineen hyvinkin systemaattista. (Jakku-Sihvonen 1993, 27-28; Lyytinen 1993, 119; Vaso 1998, 115.)

2.4 Laatu ja vaikuttavuus

Kirjallisuudessa koulutuksen laadusta toistuvat samat käsitteet. Vain niiden sisällöt eroavat toisistaan käsitteen käyttäjän vaihtuessa. Mitä yleisimmin koulutuksen laadusta puhuttaessa käytetyt käsitteet ja mitä ne sisältävät? Mitä lähikäsitteitä laadun eri määritelmiin liittyy ja missä suhteessa ne ovat toisiin käsitteisiin?

Useat tutkijat ovat todenneet laadun hankalaksi käsitteeksi koulutuksen kontekstissa. Hankalaksi sen tekee lähinnä moniulotteisuus ja vaikea mieltäminen. Usein eri organisaatiot yrittävätkin valita käsitteistä parhaan mahdollisen yhdistelmän ja tasapainottaa eri laatu-näkemyksiä.

Vallitseva laatukäsitys heijastuu organisaation kulttuurista. Vaikeaksi laatu keskustelun on tehnyt varmasti laadunarvioinnintoiminnan yhteismitallisuuden puute. Hämäläisen ja Haimin (1995, 274) mukaan laatu on hyvin monidimensionaalinen, sillä eri intressiryhmät määrittelevät laadun eri tavoin. Laatu on sidoksissa arvioijien omiin arvoihin ja sitä arvioidaan suhteessa muihin, omia vastaaviin, palveluihin.

Laadunarviointia on monentyyppistä ja selittäjänä sille, miksi arviointi kulloinkin saa tietyn muodon on se, mitä arvioinnilla halutaan selvittää. Arvioinnista puhuttaessa unohdetaan yleensä kaksi tärkeää näkökohtaa: arvioinneilla on aina omat tavoitteensa, mistä johtuen arviointimenetelmiä ja -mittareita ei voi suoraan kopioida toisiin olosuhteisiin tai toimintaympäristöihin. Tämä näkyy hyvin arviointitoiminnasta käydyissä keskusteluissa. (Heiskanen 1998, 15.)

Tänä päivänä koulutuksen laadunarviointiin liitetään melko systemaattisesti muun muassa käsitteet asiakastyytyväisyys, tuloksellisuus, taloudellisuus, tehokkuus, vaikuttavuus ja laatu. (Heiskanen 1998, 16.) Seuraavan katsauksen tarkoituksena on kuvailla ja jäsentää koulutuk-

sen arviointijärjestelmien käsitteitä ja viitekehystä. Käytämme seuraavassa koulutuksen arvioinnin tavoitteesta ja tuloksesta yleiskäsitettä laatu. Suomen arviointityössä on viime vuosina puhuttu lähinnä tuloksellisuuden arvioinnista, mutta esimerkiksi Ruotsissa koulutuksen arvioinnin käsitteenä käytetään nimenomaan laadun arviointia. (Wallen 1995, 150.)

Raivolan mukaan koulutuksen vaikuttavuuden käsite liitetään hyvin yleisesti koulutuksen arviointiin. Vaikuttavuus voidaan ymmärtää myös laajemmin kaikkina niinä vaikutuksina, joita koulutuksella on yksilöihin, yhteisöihin, yhteiskuntaan ja jopa globaalilla tasolla (Raivola (toim.) 2000, 15).

Raivola, Valtonen ja Vuorensyrjä (2000, 25–26) kirjoittavat, että koulutuksille säädettyjen tavoitteiden toteutumisen arvioinnissa on kyse koulutuksen vaikuttavuudesta, joka primaarisesti on määriteltävä subjektiivisesti koetun koulutustarpeen tyydyttämisenä. Heidän mielestään käsitteen määrittelemisen ja mittaamisen ongelmat syntyvät siitä, että koulutuksen tulisi vastata myös yhteiskunnan tarpeisiin, jolloin se menettää osan itseisarvostaan ja arviointiperustaksi nousee oppimisen tulosten käyttö- ja välinearvo. Yhteiskunta asettaa koulutukselle tavoitteet ja tarkistaa, onko tavoitteet saavutettu. Heidän mukaansa tavoitteet kuitenkin syntyvät erilaisten arvojen, intressien ja näkökulmien painotuksista, jolloin syntyy normien ja faktojen ristiriita. Molempien mittaaminen ja näkyväksi tekeminen edellyttää validien instrumenttien olemassaoloa.

Pitkän aikaa suomalaisia aikuiskoulutus ja instituutioita on arvioitu siten, millaisia oppimistuloksia ne tuottavat. Leino ja Leino (1993, 95) painottavat, että koulutus ei kehity, ellei opettaja kehity ammatillisesti. Honka (1997, 226–267) toteaa puolestaan, että oppilaitosten kehittämistoiminnan yhtenä tavoitteena on varmistaa oppilaitosten olemassaolo ja menestys. Myös oppilaitoksen menestyksen arviointi on tullut jäädäkseen.

Koulutuksen vaikuttavuus tarkasteluissa käsitteille – vaikuttavuus, tehokkuus, tuloksellisuus, laatu, tuottavuus, kannattavuus – on annettu erilaisia merkityksiä ja sisältöjä tieteen ja hallinnonalasta riippuen (Vuorensyrjä 1996, 1997a, 1998b, 1998c, 1998d). Myös käsitteistä rakennetut mallit eroavat toisistaan merkittävästi. Käyttämällä ja painottamalla tiettyjä käsitteitä on haluttu joko tietoisesti tai tiedostamatta tuoda esille käsitteitä käyttävän tahon arvönäkemyk-

siä, toiminnan filosofia sekä toiminnan painopiste- ja kehittämisalueita (Reijo Raivola työtovereineen 2000, 11).

Laukkasen (1994, 17) mukaan vaikuttavuuden malleilla ja alakäsitteillä on haluttu kiinnittää huomiota myös erilaisiin arviointinäkökulmiin ja evaluaatioparadigmoihin. Eri hallinnonsektoreilla on vaihtelevia tapoja arvioida omaa toimintaansa ja tehdä johtopäätöksiä toiminnan tuloksista. Laukkanen arvelee, että tuloksellisuuden ulottuvuuksia muutetaan tarpeen mukaan, mikäli esille nousee uusia ja tarpeellisia arvioinnin näkökulmia.

Eräänlaiseksi vaikuttavuuden arvioinnin perus- ja pohjamalliksi näyttää muodostuneen Englannissa 1980-luvun alussa arviointiohjaukseen omaksuttu ”neljän laatikon malli”. Tämä palveli taloudellisen rationalisoinnin ajattelua. Kyseisessä mallissa vaikuttavuutta arvioidaan kustannusten, panosten ja niistä saatujen tuotosten ja tulosten suhteen. Vaikuttavuus nähdään taloudellisuuden ja tehokkuuden näkökulmasta. Malli on Raivolan (1998) mukaan selvästi ollut taustalla muun muassa valtiovarainministeriön budjettiohjauksessa, kunnallisten palvelujen arvioinnissa ja Opetushallituksen opetuksen tuloksellisuusmallissa. Raivola (1998) pitää mallia puutteellisena, koska se jättää toimintaprosessin ulos mallista, jolloin varsinaisen toiminnan analyysissä laatutarkastelu jää analyysin ulkopuolelle.

Koulutuksen vaikuttavuudella tarkoitetaan useimmiten toiminnalla tavoiteltavaa, positiivista koulutuksen onnistumista ja sen tavoitteiden ja tehtävien täyttymistä. Usein suuressa osassa suomalaisessa kirjallisuudessa ja tutkimuksessa koulutuksen vaikuttavuutta kuvataan yleisimmin oppimistavoitteiden ja oppimisnäyttöjen vastaavuudeksi, jolloin vaikuttavuus viittaa tavoitteiden saavuttamisen tai toteutumisen asteeseen. Reijo Raivola työtovereineen (2000, 12) eivät pidä kyseistä asiaa noin yksinkertaisena. Heidän mielestään tavoitteisiin ja niiden asettamiseen liittyy usein ongelmia, joista yksi on se, että opetus voi tuottaa oppimistuloksia, vaikka koulutukselle asetetut tavoitteet eivät toteutuisikaan. On tehty oikein, mutta ei oikeita asioita. Ongelmana on voinut olla, että tavoitteet ovat olleet huonosti määriteltyjä tai ristiriitaisia ja kiistanalaisia. Vaikuttavuudessa on siten syytä erottaa välittömät oppimisvaikutukset (tuotokset) ja niillä aikaan saatavat oppilaitoksen ulkopuoliset vaikutukset (tulokset). He painottavat, että tuloksellisuusindikaattoreita rakennettaessa olisi johdonmukaisuuden vuoksi mittariin sisällytettävä nimenomaan näitä tuloshavaintoja.

Reijo Raivola työtovereineen (2000, 13) määrittelevät koulutuksen vaikuttavuuskäsitteistöjen ja -mallien ongelmaksi niiden suuntautuminen lähes yksipuolisen rationaalisesti mittavaan tuloksellisuuteen. He huomauttavat, että rationaalisesti mitattavissa malleissa painottuvat koulutuksen taloudellisuus ja tehokkuus sekä koulutuksen vaikuttavuuden rahallinen mitattavuus. Koulutus nähdään pelkästään palvelutuotteena ja investointitekijänä. Heidän mielestään syy tehokkuuden seuraamisen painottamiseen on se, että käsitteistöt ja mallit on suunniteltu hallinnon ja tulosohjauksen käyttöön johtamisinstrumenteiksi. He jatkavat, että tehokkuuden, tuloksellisuuden ja tuottavuuden vaatimukset eivät tunnu olevan koulun sisäisen toimintaan luontaisesti kuuluvia asioita. Heidän mielestään ne eivät ole kasvatuksen filosofiaan liittyviä asioita, vaan ne ovat pikemminkin oppilaitoksen ulkopuolelta ilmaistuja tahtoja. He näkevät, että oppilaitoksen sisäisen toiminnan päämääränä ja ideologiana on oppimisen tuottaminen ja yksilön kasvun tukeminen. Tätä tuotosta hyödyntämällä muut organisaatiot tai instituutiot voivat parantaa tuloksellisuuttaan, jolloin ne katsovat koulutuksen tuottaneen hyötyä. Jos tätä oppimisen siirtovaikutusta pystytään mittaamaan, koulutuksen väitetään olleen tuloksetonta, vaikka sen tuottama lisäarvo yksilön kasvulle saattaisi olla hyvinkin suuri.

Reijo Raivola työtovereineen (2000, 14) ovat sitä mieltä, että vaikuttavuuskäsitteistöä laajentamaan tarvitaan laadun käsite, vaikkakin sitä harvoin otetaan mukaan eri malleissa. Laatu on koettu hankalaksi käsitteeksi, koska sen mittaaminen on vaikeaa. Laadun mittaamiseen ei voida liittää kiinteitä indikaattoreita, vaan laatua tulee tarkastella aina omassa asiayhteydessään ja valitussa laadun määritelmässä. Raivola (1994, 293–294) on esittänyt jo aiemmin, että nykyisiin organisaatioteorioihin ja laatujärjestelmiin kiinteästi liittyvää asiakaskeskeistä ajattelua on pidettävä kaiken toiminnan lähtökohtana. Häneen mukaansa jokaisen pysyväksi tarkoitetun toiminnan on kyettävä osoittamaan, miten ansiokasta ja laadukasta toiminta on, ja millaista edistystä on tapahtunut. Tällöin arviointiin on sisällytettävä evaluaatiojohtopäätöksiä, joissa on kyse toiminnan tarpeellisuuteen ja mielekkyyteen liittyvästä informaatioista. Arviointi on siten nähtävä arvon määrittelemisenä.

Omaksutulla laatu näkemyksellä pyrimme Raivolan ym. (2000, 15) mielestä vakuuttamaan itsemme, ammattiyhteisömme, esimiehemme tai asiakkaamme toiminnan relevanssiudesta. Hänen mukaansa arvioinnissa on aina huomattava kenen näkökulmasta arviointi suoritetaan ja tiedostettava kenen arvoista ja kenen todellisuudesta on kyse. Koulutusta arvioitaessa on poh-

dittava tarkastellaanko sitä yksilön, organisaation, yhteisön vai yhteiskunnan kannalta. Eri asianosaisella on erilaiset arvot, arvostukset ja tavoitteet koulutuksen suhteen.

Sallisin (1996, 4-5) mielestä muista koulutuksen vaikuttavuuskäsitteistöön kuuluvista käsitteistä poiketen laadun käsite harvoin ymmärretään suhdekäsitteenä eikä se ole kausaalisessa tai ajallisessa yhteydessä muihin vaikuttavuuskäsitteisiin. Hänen mukaansa laatua ei voida kuitenkaan sivuuttaa koulutuksen vaikuttavuutta arvioitaessa. Laadun käsite kuuluu sisäänrakennettuna osana kaikkiin koulutuksen vaikuttavuuskäsitteisiin.

Keskeinen käsite koulutuksen vaikuttavuustarkastelussa on Reijo Raivola työtovereineen (2000, 17) mukaan relevanssi. He määrittelevät relevanssin olevan tarkoituksenmukaisuutta, käyttöön sopivuutta, hyödyllisyyttä ja mielekkyyttä. Tarkastelukulmana on tällöin se, miten koulutus vastaa yhteiskunnan ja yksilön tarpeisiin. Tähän näkökulmaan liittyy ajatus erilaisista arvolähtökohdista, kenelle koulutuksen tulee olla tarkoituksenmukaista, ketä sen tulee palvella ja miksi.

Koulutuksen tuotokset on hyvä nähdä moniulotteisina ja koulutuksen jälkeiseen aikaan ulottuvina. Koulutuksen vaikuttavuutta käsittelevä tutkimus näyttää käyttävän varsin sekalaisesti käsitteitä tehokkuus, taloudellisuus, tuottavuus ja vaikuttavuus.

Lindroth (1993) korostaa, että koulutuksen vaikuttavuudessa on kyse pitkän tähtäimen tavoitteista ja tuloksista. Lyhyen tähtäimen tuloksien arvioinnissa on hänen mielestään kyse koulutustuotosten arvioinnista. Hän näkee, että koulutuksella voi olla eri tavoin painottuneita vaikutuksia, kuten lyhyt- ja pitkävaikutteinen hyöty sekä koulutuksen itseisarvo. Niittykankaan, Makkosen ja Moilasan (1986, 11) mukaan lyhytvaikutteisen hyödyn kohdalla painotetaan koulutuksen vaikutuksia työssä esiintyvien ongelmien ratkaisemiseen. Pitkävaikutteisen hyödyn kohdalla nousevat puolestaan esiin ongelmien ratkaisuun ja jäsentämiseen liittyvät vaikutukset. Itseisarvossa taas painotetaan koulutuksen luovuutta ja näkemyksiä vahvistavia vaikutuksia.

Niinistön (1984, 6) mielestä koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnilla tarkoitetaan johtopäätösten tekemistä tavoitteiden, toteutuksen ja tuotosten arvosta sekä tehokkuudesta. Juuti (1994, 9–10) puolestaan laajentaa vaikuttavuuden arvioinnin koskemaan koulutuksen suunnit-

telua ja koulutusohjelmien kehittämistä välineenä. Hän painottaa, että koulutuksen vaikuttavuuden arviointi ei ole pelkkien koulutustulosten ja koulutuksen seurausten arviointia.

Reijo Raivola työtovereineen 2000, Kirkpatrick (1975) esitti jo vuonna 1969 klassiseksi tulleen nelitasoisen koulutuksen vaikuttavuus luokittelun. Hänen mukaansa koulutuksen vaikuttavuutta voidaan tarkastella koulutuksen välittömien reaktioiden ja koulutuksen ansiosta tapahtuneen oppimisen suunnassa. Hän huomauttaa, että on myös tarkasteltava koulutuksesta aiheutuneita työkäyttäytymisen muutoksia sekä niiden vaikutuksia organisaation taloudelliseen tulokseen. Hamblin (1974) on puolestaan laajentanut Kirkpatrickin luokitusta lisäämällä siihen viidennen tason, joka koskee koulutuksella saatavaa perimmäistä hyötyä. Hamblinin mielestä viisi tasoa muodostaa ketjun, joka voi myös katketa, jolloin seuraavat vaiheet eivät toteudu, koska eteneminen tapahtuu vaiheesta toiseen aina edelliseen vaiheeseen tukeutuen. Koulutettavien reaktiot saattavat olla oikean suuntaisia, mutta siitä huolimatta on mahdollista, että oppimista ei tapahdu.

Brinkerhoff on (1999) kehittänyt kuusivaiheisen koulutuksen vaikuttavuuden arviointimallin, jonka perusta on myös tasoajattelussa. Mallissa vaikuttavuusprosessi kuvataan syklinä. Suomessa on tehty arviointitutkimusta mallin perusteella (esim. Kantanen 1996; Mäkelä 1997; Roisko 2002).

Philips (1987, 42) kuitenkin painottaa, että tämäntyyppisessä arviointimallissa ensimmäisten tasojen mittaaminen on helppoa, mutta kun reaktioiden tasosta siirrytään kohti vaativampien tulosten arviointia, arvioinnin vaikeus lisääntyy ja mittaamisen ongelmaksi nousee sisällöllisesti validien mittarien kehittäminen.

Vaikuttavuuden tutkimuksessa reaktioiden toteaminen on todennäköisesti helpointa, mutta oppijoiden oikeatkaan reaktiot eivät takaa sitä, että koulutuksen ansiosta olisi tapahtunut oppimista. Työkäyttäytymisen muutosten arviointi puolestaan vaatii paljon työtä, eikä niitä ole mahdollista selvittää ilman pitkäkestoisia tutkimuksia. Hersey ja Blanchard (1979, 12) ovatkin esittäneet, että vaikutusten syntymiseen vaadittava aika riippuu todennäköisesti siitä, kuinka kompleksisten asioiden kanssa ollaan tekemisissä.

Laatu yhdenmukaisuutena, asiakastyytyväisyytenä ja suorituskykynä

Koulutuksen laatua tarkastellaan usein asiakkaan näkökulmasta, jolloin koulutussisältöjen tulee vastata asiakkaan tarpeita ja odotuksia. Toisaalta huomio voidaan kohdistaa organisaation prosesseihin ja yksittäisiin työvaiheisiin. Tuolloin laatu tarkoittaa sitä, että sovitun laadun tuottamiseen kuuluu systemaattista ohjausta ja varmistamista. (Vaso 1998, 33.)

Opetushallitus (1994, 11) painottaa, että koulutuksen laadulla on kaksi eri ulottuvuutta, tekninen ja toiminnallinen. Teknisessä laadussa korostuu koulutuksen sisällöllinen pätevyys ja suotuisat vaikutukset asiakkaalle. Toinen laatu-ulottuvuus, toiminnallisuus, kuvaa sitä, miten palvelun tuottajan ja käyttäjän välinen yhteistyö sujuu. Tällainen asiakastyytyväisyyteen verrattava laatumäärittely onkin hyvin käytetty koulutuksen laadusta puhuttaessa. (ks. Taanila 1993; Helakorpi & Suonperä 1995; Sarala & Sarala 1999, 97 - 98; Vaso 1998, 38.)

Clarkson (1995, 89 - 80) muistuttaa, että jo asiakkaan tunnistaminen koulutuksessa tuottaa usein vaikeuksia. Samaa mieltä on Hirvi (1994, 16), jonka mukaan asiakastyytyväisyydestä puhuttaessa voidaan epäillä esim., että koulun asiakkailta, siis pääosin opiskelijoilta, ei aina ole riittävää pätevyyttä arvioida palvelun laatua. Laatuajattelun myötä kilpailu tulee kiristymään myös opetuslalla. Kenellä on silloin varaa tyytymättömiin asiakkaisiin? (Hirvi 1994, 16.)

Clarkson (1995, 79 - 80) päätyy koulutuksen laatua määrittäessään siis myös asiakastyytyväisyyden näkökulmaan. Laadusta tulee Clarksonin mukaan merkityksellinen vasta silloin, kun asiakas tunnistaa sen ja arvioi sitä verrattuna hänen omiin tarpeisiinsa. On siis kyse myös mielikuvasta, miten hyvin tuote sopii tarkoitukseensa ja miten tuote tuon tarkoituksen toteuttaa. Yhdistettynä laadun erinomaisuuden määritelmään laatu on erinomaisuuden aste, jolla tavara tai palvelu asiakkaan mielestä tyydyttää hänen tarpeensa. Laadun määrittää siis viime vaiheessa asiakas, kuten hän viime kädessä määrittää myös omat tarpeensa. Tämä asiakastyytyväisyyden näkökulma liittyy läheisesti laadun määritelmään arviointina. Kun asiakas määrittää laadun omista tarpeistaan lähtien, hän samalla arvioi palvelun laatua. Laadun määrittäminen koulutuksessa on siis viimekädessä koulutustoiminnan ja sen tuottamien kvalifikaatioiden arviointia.

Edellä mainitussa tullaan lähelle liike-elämän laadun määritelmää, johon pohjautuu mm. Rinehartin määritelmä teoksessa *Quality Education* (1993). Laadulla tarkoitetaan kaikkien niiden ominaisuuksien yhdistelmää, jotka tyydyttävät asiakkaan tarpeet, asiakkaan ollessa joko tuotteen tai palvelun vastaanottaja, loppukäyttäjä tai molempia. (ks. Clarkson 1995, 80.)

Vaikka asiakastyytyväisyys onkin ongelmallinen käsite, käyttävät monet aikuiskoulutusorganisaatiot sitä laatunsa yhtenä mittarina. Vason (1998, 38) mukaan laadukas ammatillinen aikuiskoulutus on asiakaskeskeistä, tuloksellista ja joustavaa koulutusta, joka tuottaa osaavaa työvoimaa yhteiskunnan ja elinkeinoelämän tarpeisiin.

Matikainen (1997, 211) muistuttaa asiakastyytyväisyyden näkökulman ongelmakohdista nimenomaan koulutuksessa. Oppija eli asiakas ei ole välttämättä tyytyväinen, vaikka hän oppisi. Oppiminenhan tunnetusti lisää tuskaa. Voiko siis joku ulkopuolinen määritellä, mikä on oppilaalle hyödyksi? Näin on esimerkiksi yleissivistävässä koulutuksessa, jossa yhteiskunta pitkälti määrittelee oppimisen tavoitteet. Kuitenkin yleissivistävässäkin koulutuksessa oppilaat olisi nähtävä asiakkaina, mikäli ollaan kiinnostuneita laadun kehittämisestä.

Kauppi (1993, 248) määrittelee asiakastyytyväisyyden laadun ulottuvuutena subjektiiviseksi näkökulmaksi. Tällöin laatu on sidoksissa esimerkiksi asiakkaan odotuksiin ja kokemuksiin ja tulee esille lähinnä henkilökohtaisina palautteina sekä erilasten arviointilomakkeiden kautta. Kun muodostetaan objektiivista käsitystä laadusta, määritellään laadun mittaukseen usein erilaisia kriteerejä ja standardeja. Koulutuksen arviointi on perinteisesti sidottu koulutuksen tavoitteisiin. Määritelty tavoitetaso mahdollistaa laatustandardien muodostamisen ja siten myös määritellyn laadun mittaamisen. (Kauppi 1993, 248.)

Lillrank (ks. Sarala & Sarala 1999, 97-98) tuo laadun asiakastyytyväisyys-keskusteluun hieinan toisenlaisen näkökulman. Hän painottaa, että laatu -käsitteen määritelmä riippuu usein tilanteen ja organisaation omasta näkemyksestä. Varsinkin teollisuudessa laadusta voidaan puhua hyvin eri näkökulmista. Lillrank on kuitenkin tiivistänyt laatu -käsitteen kolmeksi eri osa-alueeksi:

- 1) Laatu tuotteiden yhdenmukaisuutena
- 2) Laatu asiakkaan tyytyväisyytenä
- 3) Laatu tuotteen suorituskykyinä.

Laatu yhdenmukaisuutena tarkoittaa esimerkiksi, että voimme ostaa minkä tahansa tietyn merkkisen auton ja olla varmoja siitä, että se on koottu oikein ja oikeista osista. Laatu asiakas-tyytyväisyytenä tarkoittaa, että asiakas on tyytyväinen saamaansa palveluun ja tuotteeseen. Laatu suorituskyvyn näkökulmasta sisältää esim. tuotteen käyttö- (nopeus, tilavuus, voima), vaihto- (edelleen myyntiarvo, ikä, ajattomuus) ja näyttöarvon (statusarvot, hinta, muodikkuus) ominaisuuksia tai kestävyuden, luotettavuuden, huollettavuuden ja esteettisyyden toissijaisia suorituskyvyn ominaisuuksia. Oppilaitoksissa ja kouluissa laadun yhdenmukaisuus voi tarkoittaa esimerkiksi, että oppimistulokset ovat samanlaisia riippumatta opettajasta, asiakastytyväisyys asiakkaan (oppilas tai työnantaja, riippuen näkökulmasta) tyytyväisyyttä palveluun ja suorituskykyä sitä, miten tehokkaasti koulutus on johtanut oppimiseen ja osaamiseen suhteessa esim. aikaan ja käytettyihin kustannuksiin. (Lillrank ks. Sarala & Sarala 1996, 97-98.)

Ammatillisen koulutuksen, kuten muunkin koulutuksen, onnistumista tarkastellaan perinteisesti tuloksista. Helakorpi (1994, 42- 47) jakaa koulutuksen tuloksellisuuden seuraavasti:

- 1) koulutuksen tehokkuus
- 2) koulutuksen vaikuttavuus
- 3) koulutuksen taloudellisuus.

Helakorven mielestä toiminta on tehokasta, jos tulokset ovat hyvät tulokset sekä oppilaitoksen että oppijan kannalta. Vaikuttavuus ja tehokkuus sotketaan usein toiminnallisina käsitteinä. Vaikuttavuus liittyy ennen muuta koulutuksen laatuun ja tehokkuus lähinnä resurssien tarkoituksenmukaiseen käyttöön. Taloudellisuus käsitteenä on taas selkeä ja kaikkien ymmärtämä. Sitä voidaan tarkastella niin oppilaitoksen kuin yhteiskunnan näkökulmasta.

Koulutuksen tuloksellisuus

Opetustoimessa keskustellaan aktiivisesti juuri nyt koulutuksen ja opetuksen laadusta. Laatu edeltävä opetustoimen arvioinnin käsitteenä on tullut tutuksi tuloksellisuus. Tuloksellisuus voidaan puolestaan määrittää toiminnan vaikuttavuuden, taloudellisuuden ja tehokkuuden asteilla. Tuloksellisuus on siis yläkäsite, jonka ulottuvuuksia ovat vaikuttavuus, tehokkuus ja taloudellisuus. Edellä mainittujen käsitteiden pohjalta voidaan opetustoiminnan tuloksellisuus kärjistäen määritellä tilaksi, jolloin organisatoriset, oppilaitoskohtaiset ja yksilön oppimiseen

liittyvät tavoitteet on saavutettu hyvin. (Jakku-Sihvonen 1992, 146; Peltonen, Laitinen & Juuti 1992, 14.)

Myös opetushallituksen ARMI -työryhmä on muistiossaan määritellyt koulutuksen tuloksellisuutta. Heidän määritelmänsä noudattaa edellä mainittua Jakku-Sihvosen linjaa. Tuloksellista koulutus on muistion mukaan silloin, kun kansallisella ja kansainvälisellä tasolla koulutusjärjestelmälle asetetut tavoitteet on saavutettu. Työryhmä liittää tuloksellisuuteen myös edellä mainitun tavoin tehokkuuden, vaikuttavuuden ja taloudellisuuden. (Yrjölä 1995, 71.)

Clarkson (1995, 83) kirjoittaa aiemmin vallalla olleen tuloksellisuuden käsitteestä. Hänen mukaansa Suomessa koulutuksen tuloksellisuuden arviointijärjestelmää on pyritty kehittämään kaikilla kouluasteilla. Laatuajattelun tullessa mukaan on usein suoraan samaistettu tuloksellisuuden arviointi ja laadun arviointi. Ne eivät ole kuitenkaan välttämättä Clarksonin mukaan synonyymejä. Tuloksellisuus voi nimittäin merkitä muutakin kuin korkeaa laatua riippuen asetetuista tavoitteista. Tuloksellisuutta tulee arvioida myös muulla tavoin, vertaamalla muihin kuin tulostavoitteisiin ja hankkimalla esimerkiksi asiakaspalautetta. On muistettava myös, että kun korkea laatu saavutetaan liian kalliilla kustannuksilla, toiminta ei välttämättä ole tuloksellista. Raivola (1992a 199) puolestaan käyttää tästä Clarksonin tarkoittamasta koulutuksen taloudellisesta tuloksellisuudesta termiä tehokkuus.

Clarkson nojaa edellä mainitun tuloksellisuuden vanhempaan, ekonomiseen merkitykseen. Verrattuna Jakku-Sihvosen ja Peltosen, Laitisen ja Juutin edellä esitettyyn tuloksellisuuden sisältöön huomataan, että laadun ohella myös tuloksellisuuden käsitteen määrittelyssä on eroja. Kun Clarkson nostaa tuloksellisuuden ja laadun käsitteet ikään kuin vastakohtiksi, Jakku-Sihvonen ja Peltonen ym. määrittelevät tuloksellisuuden sekä laadullisin että määrällisin termein, taloudellisuudeksi, vaikuttavuudeksi ja tehokkuudeksi. Näin tämä laajempi tuloksellisuuden määrittely ei ole ristiriidassa laadun käsitteen kanssa. Tuloksellinen toiminta voi olla myös laadukasta.

Hiironniemi (1992, 25-26, 112-125) jäsentää kuntasektorin tarpeisiin tuloksellisuuden hieman ei tavoin. Hän sisällyttää siihen vaikuttavuuden, palvelukyvyyn, tuottavuuden ja taloudellisuuden. Tuloksellisuus kunnallisilla työpaikoilla viittaa toiminnan onnistumiseen. Taloudellisuus ilmenee Hiironniemen määritelmässä tuotosten tai suoritteiden ja kustannusten välisenä suh-

teena. Tuottavuus on puolestaan saadun tuotoksen ja käytettyjen panosten suhde. Melko lähellä siis Jakku-Sihvosen ym. määritelmää taloudellisuus. Niin koulutuksen kuin hallinnonkin tuloksellisuuden arvioinnissa on tuloksellisuuden osa-alueista vaikuttavuuden arviointi vaikeinta. Kunnallisessa kontekstissa sillä tarkoitetaan toiminnan tuotosten vaikutuksia, tarpeiden ja tavoitteiden saavuttamista sekä palvelujen laatua. Palvelujen laatu voidaan jakaa edelleen tekniseen ja toiminnalliseen laatuun, siihen mitä asiakas saa ja miten hyvin yhteistyö sujuu palvelua käytettäessä. Palvelukyky puolestaan tarkoittaa organisaation kykyä tuottaa laadullisesti hyviä palveluja. Näin palvelukyky ja palvelujen laatu ovat lähikäsitteitä. (ks. myös Taipale 1998, 1-3.)

Tuloshankkeiden merkitystä tai mielekkyyttä ei ole tarpeen kiistää. Ongelmaksi muodostuu se, miten tulos ymmärretään. Jos perinteinen mitattavuus korostuu, vahvistuvat myös omistaminen ja oppimistyön alatasot.

Omistamisen ja olemisen, projektin ja prosessin rinnalle voidaan nostaa yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden käsitteet. Rationalistisessa yhteiskunnassa tehdään tarkka ero yksilö- ja yhteiskuntatason välillä. Esimerkiksi koulutuksen vaikuttavuutta pohditaan poikkeuksetta molemmista suunnista. Ongelma saattaakin olla siinä, ettei niitä käytetä ja tarkastella rinnakkain ja samanaikaisesti.

Omistamiseen liittyvät yksilön tarkat rajat ulkomaailmaan. Muuten omistamisen funktio ei toteudu. Oleminen taas on kokemista, joka useimmiten määräytyy sosiaalisessa kontekstissa, enemmän tai vähemmän kollektiivisesti.

Ihmisen olemus toteutuu suhteessa ihmisyhteisöön. On vaarallista määrittää ihmisen tämän suhteen ulkopuolella. Ihminen ajautuu helposti eksistenssiongelmiin ja arvottomaan kvasielämään. Vähintään yhtäläiset riskit sisältyvät sellaiseen yhteisölliseen määrittämiseen, jossa ihmisarvo perustellaan vain suhteessa yhteisöön. Rajoilla ja säännöillä saavutetaan ehkä turvallisuutta ja lyhytaikaista elämänhallintaa, mutta myös väkivaltaa, pelkoa ja regressiota.

Kun arvioidaan minkä tahansa yhteiskunnallisen käytännön tuloksia, niitä tulee tarkastella myös laajassa kontekstissa, jota avaavat käsiteparit oleminen - omistaminen, prosessi -projekti ja yksilö -yhteisö. Oppimisen ja ihmisen kasvun kannalta ne ovat poikkeuksellisen keskeisiä.

Käsittepareja ei tule nähdä vastakohta- tai valinta-asetelmana. Käsitteiden suhde on moni-ilmeisempi: dialektinen, samanaikainen ja paradoksaalinen.

Tuloksellisuus on opetushallituksessa muotoiltu yläkäsitteeksi, jonka alapuolelle asettuvat käsitteet vaikuttavuus, tehokkuus ja taloudellisuus. Tuloksellisuuden alakäsitteiden erittelyn lähtökohtana on niiden horisontaalisuus ja määrätynlainen tasavertaisuus. Käytännössä - näkökulman ratkaistessa - käsitteet eivät erotu puhtaina ja selkeästi toisistaan.

Koulutuksen tehokkuus

Tehokkuus ja taloudellisuus tunkevat osaksi vaikuttavuuden alueelle. Tehokkuus ulottuu elinikäisen vaikuttavuuden ulkoisiin mahdollistajiin.

Vastaavasti koulutuksen tosiasialliset seuraamukset (esimerkiksi sijoittuminen työmarkkinoille ja työssä menestyminen) liittyvät taloudellisuuteen. Tätä ilmiötä tutkitaan koulutuksen taloustieteessä.

Tehokkaaseen toimintaan tarvitaan joustavia ja monimuotoisia koulutusjärjestelyjä, joilla mahdollistetaan potentiaalisen väestön laaja-alainen rekrytointi. Toisaalta oppimisjärjestelyjen tulisi olla sellaisia, että niihin tarvittavien resurssien käyttö olisi optimaalista suhteessa tavoitteen asetteluun.

Tehokkuuden määrittelemisessä voisi käyttää soveltaen tieteenteon tekemisen ja metodiikan kriteereitä. Tutkimuksen edustavuus ja kyky mitata tutkittavaa ilmiötä ovat sopivia analogioita opetuksen saavutettavuudelle, optimaalisuudelle ja pysyvyydelle.

Opetustoiminnan tehokkuuden arvioinnissa keskeisintä ovat koulutusjärjestelmän rakenteen joustavuus, toimivuus ja aika. Joustavuutta on sopivan koulutuksen järjestäminen oikeaan aikaan ja paikkaan sitä tarvitsevalle. Toimivuus varmistaa sen, ettei järjestelmässä löydy päällekkäisyyksiä vaan yhteistyötä yli oppilaitosrajojen. Aikaa voidaan tarkastella sekä opetuksen että opiskelun keston näkökulmasta, millä turvataan oppilaalle optimaalinen opiskelu-aika. Tehokkuutta selvitettyä kysytään siis sitä, onko opetustoiminta kaikilla tasoilla mitattuna

joustavaa, toimivaa ja oikea-aikaista ajankohdan ja keston osalta. (Jakku-Sihvonen 1992, 146-148; 1993, 26-27; Yrjölä 1995, 71.)

Yrjölän (1995, 71) mielestä tehokkuuden arvioinnissa tuotetaan tietoa opetusjärjestelyistä ja koulutusjärjestelmän toiminnasta tavoitteenaan laadukkaat oppimistulokset. Näin kyse on sekä määrällisistä, laadullisista että teknisistä tiedoista, Näkökulmina voi lisäksi olla yksittäisen opiskelijan tai koko oppilaitoksen, jolloin toiminnan tehokkuusarviot voivat olla vastakkaiset. Näkemys eroaa hieman Jakku-Sihvosen esittämästä, joka painotti mielestämme kaikkien osapuolten yhteisymmärrystä toiminnan tehokkuudesta.

Peltosen, Laitisen ja Juutin (1992, 17) mukaan koulutuksen tehokkuus on yhteydessä tuottavuuteen, kannattavuuteen ja laatuun. Heidän mukaansa tuottavuus on eräänlainen panosten ja tuotosten tehokkuusindeksi ja kannattavuus taas koulutuksen tuottamien tulojen ja sen aiheuttamien kustannusten erotus, joka kertoo koulutuksen kannattavuusarvon. Laatu on puolestaan ne koulutuksen ominaisuudet, joilla koulutus kykenee saavuttamaan sille asetetut tavoitteet. Jakku-Sihvonen (1993, 26 - 27) korostaa siis koulutuksen tehokkuudessa Peltoseen ym. verrattuna koulutusjärjestelyjen joustavuutta ja palvelutuottajan organisaation hallinnollista toimivuutta

Koulutuksen taloudellisuus

Kolmas tuloksellisuuden ulottuvuus on taloudellisuus. Tällöin käytettävissä olevat taloudelliset resurssit käytetään mahdollisimman järkevästi kustannukset huomioon ottaen. (Jakku-Sihvonen 1992, 148; 1993, 27.) Peltonen et al. (1992, 15) viittaavat koulutukset taloudellisuudella koulutuskustannusten ja esimerkiksi oppilasmäärän, yrityksen liikevaihdon tai palkkakustannusten väliseen suhteeseen. Taloudellisuudessa on heidän mukaansa siis kysymys kustannusten ja tuotosten ostajan kannalta järkevästä tasapainosta. Taloudellisuutta arvioidaan täten kustannusvertailuissa eri koulutusten ja organisaatioiden välillä.

Yrjölä (1995, 72-73) huomauttaa, että meillä on totuttu koulutusjärjestelmässä käyttämään yksikkökustannuksia oppilaitosten taloudellisuutta arvioitaessa. Ne ovatkin toimineet tähän asti suhteellisen hyvänä taloudellisuuden mittana, mutta siirryttäessä vapaampaan ohjausjärjestelmään on ilmaantunut uusia ongelmia. Entisten perussuoritteiden, opiskelijamäärien, rin-

nalle tulee kehittää uusia mittareita, esimerkiksi opetustunti, opiskelijatunti, tutkinnon hinta, pääomakustannukset ja erityisesti aikuiskoulutuksessa - kuka koulutuksen maksaa.

Taloudellisuutta voidaan ja täytyy tarkastella suhteessa vaikuttavuuteen ja tehokkuuteen. Niin yksilölle kuin yhteiskunnallekin koulutus on investointi, jonka odotetaan maksavan itsensä korkojen kera takaisin.

Miten ottaa vaikkapa panos - tuotos -harkintaan mukaan tuotoksia, joita on lähes mahdoton irrottaa muista yhteyksistä ja jotka lisäksi sijaitsevat tulevaisuudessa? Tavoitekeskeisiä teki- jöitä voidaan aina mitata läpileikkauksen omaisesti, mutta elinikäiset tulokset tulevat esiin vasta pitkätaimiseurannassa.

Koulujärjestelmä voi olla suljettu ja kokonaan julkisin varoin rahoitettu, kuten se enimmiltään on ollut Suomessa. Koulutus on tällöin luvanvaraista. Systeemi voi olla myös puoliavoin ja tuettu järjestelmä, jossa julkinen rahoitus on keskeistä, mutta muutkin rahoituslähteet ovat käytössä. Julkishallinnon ohjailu perustuu enimmäkseen rahoituspäätöksiin. Tähän suuntaan on oltu 1990-luvulla menossa. Kokonaan avointa koulutusjärjestelmää ei taida olla missään käytössä. Sen sijaan julkishallinnon ohjailun ja rahoituksen osuus voi vaihdella runsaasti.

Taloudellinen toiminta edellyttää luotettavaa taloussuunnittelua ja - seurantaa. Kukin toiminta- vuosi on myös taloudellinen projekti, jonka toteuttamisessa talousvastuullisilla on pääroolit. Taloudelliseen tulokseen vaikuttavat kuitenkin kaikki työyhteisön jäsenet ja siksi taloutta voidaan tarkastella myös toimijoiden työ- ja tietoisuusprosessien kautta. Mitä paremmat ovat henkilöstön taloudelliset tiedot ja vaikuttamismahdollisuudet, sitä taloudellisemmaksi toiminta voi kehittyä.

Koulutuksen tuottavuus

Lahjomaton toiminnan taloudellisuuden kuvaaja on tuottavuusluku eli yhden palvelusuoritte-
teen hinta. Suoritteena käytetään tavallisesti yhtä opiskelupäivää.

Oppilaitokselle on tärkeää suoritteiden hinnan lisäksi sijoittaa itsensä kahdella vertailuasteikol-
la. Miten suoritehinta asettuu muiden oppilaitosryhmän keskihinnan suhteen? Entä miten tuot-
tavuus on kehittynyt viime vuosina?

Koulutusjärjestelmässä kohtuullinen vaikuttavuus ja tehokkuus muodostavat taloudellisuudelle välttämättömät, mutta eivät vielä riittävät ehdot. Riittäviin ehtoihin tarvitaan asiantunteva taloudenpito.

Talouden suunnittelu- ja seurantajärjestelmän on kyettävä reagoimaan muutoksiin. Perinteinen julkisyhteisömallinen budjettikäytäntö ei ole riittävän kehittynyt. Se on kehitetty muuttumattomiin ympäristöihin, minkälaisessa ympäristössä kansanopistot eivät elä tai eivät ainakaan saisi elää. Erilaiset katetuottomallit ovat siirrettävissä liiketalouden puolelta oppilaitoksiin.

Tuottavuutta on kyettävä seuraamaan erikseen eri toimintalohkoilla. Meno- ja tulorahoituksen virrat tulee tuntea perin juurin.

Koulutuksen vaikuttavuus

Jakku-Sihvosen (1993, 25) mukaan vaikuttavuus on ennen kaikkea laadukkuutta. Myös Clarkson (1995, 77) huomauttaa, että tuloksellisuuden termin koulutuksen laatu pitkällä aikavälillä näkyy vaikuttavuutena. Vaikuttavuutta voidaan tarkastella opetustoiminnassa sekä mikro- että makro-tasolla. Vaikuttava koulutus edistää yksilön kasvua ja tuottaa elämää palvelevia, kansainvälisestikin korkealaatuisia tuloksia, jotka vastaavat yhteiskunnan koulutukselle asettamia tavoitteita. Yksilötasolla tämä tarkoittaa sekä persoonallisuuden kehitystä että myönteisiä oppisaavutuksia. Yhteisötasolla vaikuttavuus on toiminnan sisällöllistä pätevyyttä, joka ilmenee pätevien opiskelijoiden uusintamisena. (Jakku-Sihvonen 1992, 146; 1993, 25.)

Samaa mieltä em. yksilö-yhteisö -tason vaikuttavuuden määrittelyn kanssa ovat Peltonen, Laitinen ja Juuti. Heidän (1992, 16) mukaansa koulutuksen vaikuttavuus näkyy koulutuksen tuottamissa muutoksissa, siihen osallistuneissa henkilöissä ja organisaatioissa. Näin vaikuttavuus ilmenee mielipiteinä, oppimistuloksina ja uusina toimintatapoina. Kokonaisvaikuttavuus koostuu siis useista pienemmistä vaikutuksista, jotka ovat koulutus- ja kehittämistoimenpiteiden aikaansaamia muutosprosesseja yksilöissä ja organisaatioissa sekä niiden toiminnassa. (ks. myös Raivola 1992a, 199.)

Jakku-Sihvonen (1993, 25 - 29) painottaa vaikuttavuutta kuitenkin enemmän kuin Peltonen ym. Näin hän kääntää arvioinnin painopisteen itse koulutukseen ja oppimiseen, kasvatustieteelliseen näkökulmaan. Hänen esittämänsä arvioinnin viitekehys on myös kiitettävän kokonaisvaltainen, hän liittää koulutus- ja kehittämisspalveluiden tuloksellisuuteen yhteiskunnan lisäksi myös yksilönäkökulman, asiakkaiden, oppijoiden olosuhteiden ja tarpeiden huomioon ottamisen. Jakku-Sihvonen yhdistää lisäksi laadukkuuden vaikuttavuuteen, Peltonen ym. sisällyttävät sen koulutuksen tehokkuuden alle.

Heiskanen (1998, 20 - 21) ylistää Jakku-Sihvosen tapaa korostaa arviointikehyksessään vaikuttavuutta. Hän muistuttaa että kaiken koulutuksen perimmäinen tarkoitus on saada aikaan toivottuja muutoksia ja tavoiteltuja vaikutuksia, ts. tavoitteita. Ilman vaikutuksia ja vaikuttavuutta käsitykset toimenpiteiden laadukkuudesta, taloudellisuudesta tai tehokkuudesta ovat perusteettomia. Koulutus ei toimi, jos se ei vaikuta. Asetettaessa vaikuttavuus toiminnan tavoitteeksi nousee seuraavaksi kysymykseksi, miten tavoitteisiin on pyritty tai pyritään. Tällöin herää kysymys koulutustoiminnan laadusta.

Opetushallituksen ARMI-työryhmä on Yrjölän (1995, 71) mukaan samoilla linjoilla. Heidän mielestään koulutus on vaikuttavaa silloin, kun sen tuottamat valmiudet edistävät yksilön ja yhteiskunnan kehitystä. Tällöin korostuvat muun muassa koulutuksen ajankohtaisuus ja reagointikyky, koulutuspituudet ja -tarjonta sekä koulutuksen keskeyttäminen ja läpäisy. Yrjölä muistuttaa vaikuttavuuden arvioinnin vaikeudesta. Koulutuksen primaaristen ja sekundaaristen vaikutusten arviointi lienee arvioinnin vaikein sarka. (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointi 1995, 26; ks. myös Raivola 1992a, 199.)

Suomessa käytössä olevat uusimmatkin vaikuttavuuden määritelmät ja arviointitavat ovat vielä hyvin koulumaisia ja sinällään tavoitteiltaan epäsoivia esimerkiksi vapaan sivistystyön tarpeisiin. Niinpä järjestöllisen sivistystyön tuloksellisuuden arvioinnin työryhmä pyrki vuonna 1994 jättämässään muistiossaan jäsentämään vaikuttavuus-käsitteen sivistystyöhön paremmin sopivaksi. Yhteisöllisesti ajateltuna vaikuttavuus voi näkyä eri yhteisöjen (järjestöt, yhdistykset yms.) tietotaidollisena uusiutumisenä, uusina kehittämissprojekteina (mm. sivistysjärjestöjen työttömyysopinnot ja etäopiskelu) tai kulttuurisen eriytymisen kanavoimana yhteiskunnan kokonaiskehittymisenä. Yksilöön kohdistuvat vaikutukset voivat olla yksilön kehittymistä ja edistymistä jollakin alueella, oppivan sivistyksellisen yhteisön kokemista tai

sivistyksellisten yhteyksien lujittamista ja rakentamista. (Järjestöllisen sivistystyön tuloksellisuuden arviointi 1994, 34-36; Rantanen 1995, 178.)

Myös vaikuttavuus voidaan kuitenkin nähdä eri tavoin. Lehtisalo (1992, 15) näkee koulutuksen vaikuttavuuden yläkäsitteeksi, joka sisältää sekä koulutuksen hyödyllisyyden, tuloksellisuuden että tehokkuuden - kaiken, mitä koulutuksella pitäisi saada ja saadaan aikaan. Raivola (1992b, 163-165) puolestaan määrittelee vaikuttavuuden koulutuksen tuotostekijänä. Tämä liittyy koulutuksen tuotantofunktioon ja taloudelliseen kannattavuusprosessiin, jossa koulutuksen panostekijät muunnetaan tavoitteiden mukaisiksi kasvatukselliseksi tuotoksiksi. Panos- ja tuotostekijät voidaan jakaa edelleen sisäisiksi ja ulkoisiksi eli ei-rahalliseksi ja rahalliseksi. Tuotostekijöistä sisäinen vaikuttavuus antaa mitan tekniselle tehokkuudelle, tietyin voimavaroin tuotetaan maksimaalinen koulutustaso. Ulkoisessa vaikuttavuudessa pohditaan puolestaan sitä, miten opitut tiedot ja taidot muunnetaan taloudelliseksi hyödyksi.

Kasvatustieteellinen evaluaatio -näkökulma vaikuttavuudesta

Vahervan (1983, 38) mukaan evaluaatio -käsite käännetään suomenkielessä usein arvioinniksi, vaikka evaluaatio on vakiintunut niin kasvatustieteelliseen kuin useiden muiden tieteiden käsitteistöön.

Suppeakin katsaus evaluaatiota käsittelevään kirjallisuuteen osoittaa, että sitä tulkitaan monin eri tavoin. Vaherva (1983, 39) tekee kirjallisuuden pohjalta evaluaatio käsitteelle jaon kolmeen kategoriaan. Perinteisin näkemys evaluaatiosta kohdistuu oppilaiden arviointitoimintaan, joka painottuu menestys- ja suorituskeskeisyyteen. Laajempi tulkinta evaluaatiosta käsittelee tulosten arvon määrittämisen lisäksi kasvatus- ja koulutustoiminnan taustatekijöiden ja itse koulutusprosessin luonteen sekä merkityksen arvioinnin. Laajin tulkinta edustaa evaluaation tutkimustoimintaa, mikä ulottuu laajojen kokeilujen ja toimintojen vaikutusten ja koko koulutusjärjestelmän tuloksellisuuden selvittämiseen. Seuranta on yksi evaluaation avainkäsitteistä. Koulutushallinnon tavoin henkilöstöhallinnolla on aiempaan verrattuna tekemistä edelleen suunnittelu- ja seurantatyön parantamisessa. Seuranta rajoittuu organisaatioissa koulutuspäivien ja - budjettien tilastoimiseen, jolloin koulutuksen todellisia vaikutuksia ei seurata. Oleellisin seurannassa ovat koulutukseen käytetyt voimavarat, henkilöiden osallistuminen koulutukseen sekä koulutuksen tuottamat oppimistulokset ja näiden heijastuminen koulutettujen

ammattilliseen kasvuun ja työkäyttämiseen. Toisin sanoen on lähes mahdotonta muodostaa kuvaa koulutuksen vaikutuksista työkäyttämiseen ja ammatilliseen kehittymiseen ellei todellista oppimisen tasoa tiedetä. Seuranta voidaan liittää myös osaksi panoksia, prosesseja ja koulutuksen tuloksia ja vaikutuksia, joten yksiselitteisenä evaluaation määrittelijänä seuranta ei voi pitää. (mt., 55-59.)

Usein seurantaan liittyvinä toimenpiteinä on mainittu indeksien tai indikaattoreiden käyttö. Indikaattorilla tarkoitetaan sellaista tunnuslukua, joka mittaa jotain yhteiskunnallista ilmiötä tai sen muutosta kuten koulutusprosessien onnistumista. Indikaattoreita käytetään seurannan apuna tai prosessien välittömässä ohjauksessa. (mt., 63-64 ja 69.) Suomessa Tilastokeskus tekee keskeisiltä osin koulutuspäivien laskemisen tiedonhankinnan ja sen julkaisemisen.

Kolmas evaluaatioon liittyvä käsite on viivästetty arviointi, eli pitkälle aikavälille ajoittuva arviointi, joka kuvataan arviointimenetelmien yhteydessä. Kokoavasti huomataan, että seuranta, koulutusindikaattorit ja viivästetty arviointi sisältävät paljon yhtäläisyyksiä; ne korostavat laaja-alaisen ja jatkuvan evaluoinnin toteuttamista osana koulutuskokonaisuutta. Näkökulmien tarkoituksena on evästä suunnittelijaa ja päätöksentekijää mahdollisimman relevantilla tiedolla koulutuksen onnistumisesta (mt., 90).

Vahervan ohella evaluointia ovat analysoineet niin kotimaiset kuin ulkomaisetkin tutkijat. Ruohotie (1995, 179) käsittelee koulutuksen laadullista seuranta ja arviointia kahdesta näkökulmasta: työvoimamenetelmästä ja laaja-alaisesta laadun arvioinnista. Edellisessä koulutuksen määrällinen tarjonta suhteutetaan elinkeinoelämän kvalifikaatiotarpeisiin. Sovellettaessa lähtökohtaa koulutuksen laadun arviointiin tarkkaillaan sitä, miten opetussuunnitelma vastaa työelämän tarpeita. Jälkimmäisen menetelmän päätehtävänä on tarkastella pedagogisen toiminta- ja työympäristön vastaavuutta.

Robinson & Robinson (1989, 210-211) erottavat koulutusvaikutusten tarkastelussa mikro- ja makrotasoisien tarkastelun. Mikrotasoinen koulutusvaikutusten evaluointi tarkoittaa yksilöiden arviointia. Tehtäessä mikrotason tutkimusta evaluointi suuntaa yksilön työssä kehittymisen arviointiin. Makrotasolla tarkastellaan sitä, missä määrin koulutus on hyödyllinen yritykselle tai yhteisölle. Hätösen (1993, 32) mukaan makroevaluaatio kohdistuu ihmisryhmään ja selvittää, miten suuri osa kehittämisessä mukana olevista ihmisistä käyttää ja kehittää uusia taitoja

työssään. Pää tarkoituksena on osoittaa edut, joita koko työyhteisö saa panostaessaan kehittämiseen. Makrotason tarkastelua tehdään yleisesti seuraavaksi kuvatussa koulutussosiologisessa lähestymistavassa.

Vaikuttavuus koulutussosiologisesta näkökulmasta

Koulutussosiologisessa näkökulmassa osoitetaan sosiologisia käsitteitä ja niistä rakentuvia teorioita, joilla hahmotetaan koulutuksen vaikuttavuutta. Vahervan (1983, 91-92) mukaan avainasemassa ovat tällöin koulutuksen rooli ja yhteiskunnan funktio, jolla tarkoitetaan sosiologiassa tietylle järjestelmälle annetun tehtävän toimittamisesta syntyneitä tuloksia. Laadullisimmillaan koulutussosiologinen tarkastelu on makrotasoinen eli huomio kiinnittyy koulutusinstituution ja yhteiskunnan laajojen makrostruktuurien (alueellisten, väestöllisten, taloudellisten ja poliittisten rakenteiden) välisiin suhteisiin. Makrotason rinnalla koulutussosiologiassa ollaan kiinnostuneita myös yksittäisestä ihmisestä mikrotasolla sekä koulutuksen tehtävistä.

Franke-Wikberg (1977) toteaa koulutuksen päätehtäviksi yhteiskunnassa taloudellisen ja sosiaalisen ideologisen tehtävän. Edellinen tarkoittaa yhteiskunnan tarvitseman työvoiman tuottamista. Jälkimmäisellä käsitetään eri sosiaaliluokkien välisten valtasuhteiden uusintamista sekä sosiaalisen järjestyksen laillistamista ja säilyttämistä. (ks. Vaherva 1983, 97-98.) Koulutuksen tehtäviä yhteiskunnassa ovat tutkineet myös Antikainen ja Raivola. Antikainen (1981, 152-154) jakaa koulutuksen tehtävät kvalifikaatio-, valikointi- ja sosialisaatiotehtäviin. Raivola (1982, 57 ja 77) puolestaan jäsentää koulutuksen perustehtäviksi taloudellisen ja sosiaalisen tehtävän.

Tarkasteltaessa koulutuksen vaikuttavuutta makrotasolla kiinnittyy huomio koulutuksen yhteiskunnallisiin funktioihin, joita on ryhmitelty monin tavoin. Kivistö ja Vaherva (1981, 125, 141, 211, 235 ja 244-245) jakavat koulutuksen vaikutukset: alueelliseen erilaistumiseen, yhteiskunnan kerrostumarakenteeseen, taloudellisiin ja poliittisiin funktioihin sekä koulutuksen rooliin muutosta edistävänä tai sitä estävänä tekijänä. Raivolan (2000, 163, 170, 175 ja 180) mukaan koulutuksen relevanssia, eli sen yhteiskunnallista vaikuttavuutta, tulee tarkastella kolmesta lähestymistavasta, joista ensimmäinen on käytännöllinen ja poliittinen, toinen teoreettinen ja kolmas havaintoihin sekä kokemukseen liittyvä eli metodologinen näkökulma.

Poliittinen näkökulma edustaa koulutuksen ja taloudellisen kasvun välistä arviota siitä, että koulutuksen ja talouden rakenteet voidaan täysin vastaavasti liittää toisiinsa tuoton maksimoimiseksi. Teoreettisia lähestymistapoja koulutuksen vaikuttavuudesta on paljon, sillä koulutusjärjestelmässä on jatkuvasti toimeenpantavana monia päällekkäisiä, irrallisia ja jopa ristiriitaisia uudistuksia. Ongelmallisinta metodisesti on koulutuksen kasautuvuus. Uuden tiedon oppiminen rakentuu vanhan varaan, jolloin eri koulutusjaksojen osuutta on mahdotonta mitata. Yhteiskunnassa koulutuksella on ylipäänsä keskeinen tehtävä kvalifikaatioiden tuottajana ja kansallisen identiteetin ylläpitäjänä. Koulutuksen tehtävänä on edesauttaa yhteiskunnallisen kulttuurin muodostumista, ylläpitoa ja kehitystä. (Valtonen 1997, 17.) Koulutuksen yhteiskunnallisesta vaikuttavuudesta siirrytään käsittelemään tarkemmin edellä vihjattua koulutuksen taloudellisuutta.

Koulutuksen panokset

Panospuolella koulutuksellinen tuotantoprosessi on vähintään yhtä moninainen muuttujien lukumäärän ja suhteen kuin tuotospuolella. Se, kuinka hyvin koulutus saavuttaa päämääränsä, ei ole riippuvainen pelkästään prosessin organisoinnista itsestään, vaan myös yksittäisten opiskelijoiden ominaisuuksista (tuotantoprosessin raaka-aineet) sekä ulkoisista tekijöistä, kuten sosiaalisesta ympäristöstä. Koska nämä ja monet muut samantyyppiset tekijät ovat mikro-tason tekijöitä, ne voidaan makrotasolla helposti sivuuttaa. Kuitenkin jopa makrotasolla on paljon tärkeitä koulutuksen panoksia, jotka olisi otettava huomioon. Tärkeimpiä ovat: opiskelijoiden aika, opiskelijoiden henkinen pääoma (laatu), opettajien aika (ja laatu), vanhempien aika (ja laatu).

Koska koulutus on prosessi, joka vie aikaa, on opiskelijoiden aika yksi tämän tuotantoprosessin tärkeimpiä panoksia. Opiskelijoiden henkinen pääoma on panos, joka voi ilmetä eri muodoissa. Esimerkiksi yksilöillä on jo syntymähetkellä henkistä pääomaa, joka tiettyyn rajaan asti määrää heidän opiskelu-uransa onnistuvuuden. Toinen näkökanta on, että oppimisen tehokkuus on koulutuksellisen saavutuksen kasvava funktio, ts. henkinen pääoma auttaa yksilöitä pääsemään yhdeltä oppimisen tasolta toiselle.

Opiskelijoiden aika ja henkinen pääoma muodostavat oppimisen niin sanotut epäsuorat kustannukset. Suurimmalle osalle koulutusta nämä epäsuorat kustannukset muodostavat suu-

rimman osan kokonaiskustannuksista, koska muita panoksia valtio yleensä tukee merkittävästi tai jakaa kokonaan ilmaiseksi. Monissa mikrotaloudellisissa tutkimuksissa suorat kustannukset, kuten lukukausimaksut jätetään jopa kokonaan huomioimatta, toisin kuin makrotasolla. Myös makrotasolla suorien kustannusten pois jättämistä voidaan perustella.

Koulutus ei kata ainoastaan formaalia kokopäiväistä koulutusta. Suuri osa henkisen pääoman muodostuksesta tapahtuu työpaikan sisällä, missä suoria tuotannontekijäpanoksia on miltei mahdotonta mitata, mutta ovat todennäköisesti paljon pienempiä kuin tavallisissa julkisissa koululaitoksissa.

Koulutuksen tuotos

Koulutus ei tee tuotosta tyhjästä. Se pikemminkin muuttaa yksilöitä. Koulutuksen tuotos pitäisikin ilmeisesti ilmaista arvonlisänä, koulutuksen jälkeen yksilöt ovat hyödyllisempiä kuin aikaisemmin. Erotus on koulutuksen kontribuutio taloudelliselle hyvinvoinnille.

Erilaiset koulutuksen tuotteet voidaan jakaa makrotasolla kategorioihin: kulutus, tuotannontekijäpanokset ja tekninen tieto.

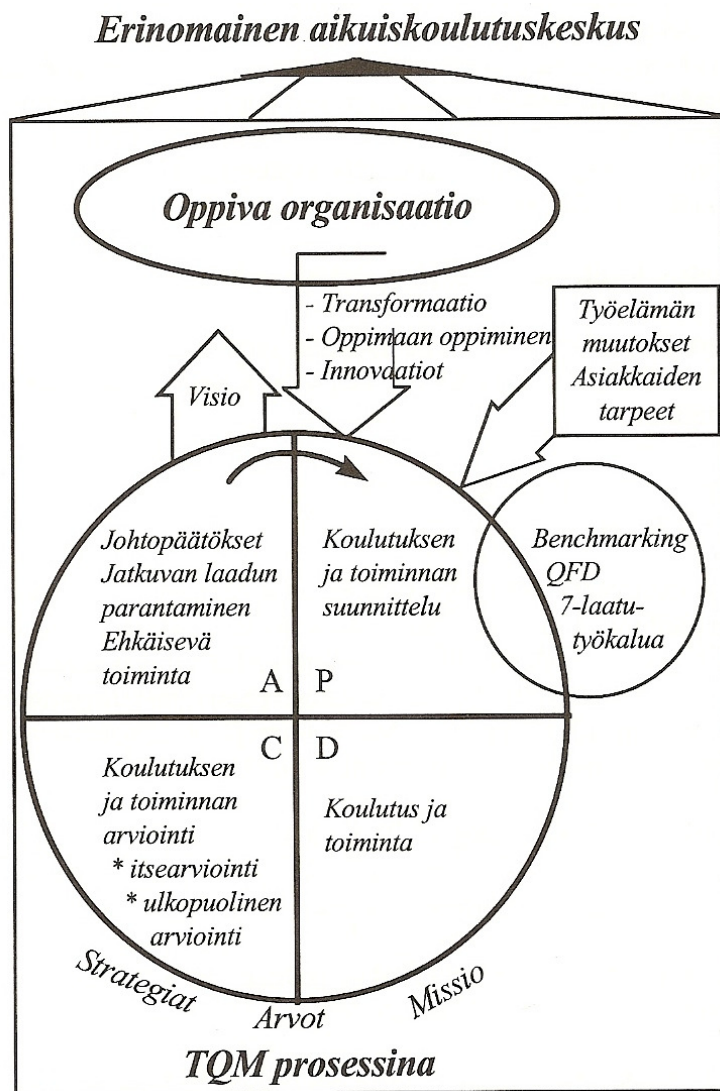
Jos koulutuksen katsotaan tuottavan kulutushyödykkeitä, se ei eroa pohjimmiltaan perinteisestä tuotantosektorista. Taloudellisen kasvun mallissa voidaan siis hylätä koulutuksen kulutukselliset näkökulmat.

Koulutuksen infrastruktuurillinen tuotos on tavallaan kaikista tärkein osa. Se koostuu niistä vaatimuksista, jotka ovat välttämättömiä toimivalle kehittyneelle yhteiskunnalle, kuten väestön yleinen sosiaalinen ja poliittinen tietoisuus, kyky lukea, kirjoittaa ja kommunikoida. Kehitysmaissa koulutuksen ja taloudellisen kasvun välinen yhteys keskittyy pääasiassa infrastruktuuriin, joka on vielä heikko. Kehittyneissä maissa tämä mekanismi on vähemmän tärkeä, kun koulutuksellinen perusinfrastruktuuri on olemassa, se yleensä säilytetään.

Työvoiman laadun paraneminen koulutuksen kautta ja bruttokansatuotteen kasvun välillä on yhteys. Korrelaatio näyttää olevan voimakas, vaikka mukana on sekä kehittyneitä maita että kehitysmaita. Koulutus on siis tärkeä tekijä taloudellisessa kasvussa, vaikka maa olisi jo vau-

ras ja koulutukseen tarvittavat perusinstituutiot olisivat olemassa. Mikäli henkisen pääoman rajatuottavuus on vakioinen, kuten jotkut endogeeniset mallit väittävät, tämä on luonnollinen seuraus. Henkinen pääoma ei ole rajattu hyödyke, vaan sitä on mahdollista hankkia rajattomasti (ainakin sukupolvia toisiinsa verrattaessa) ja saavuttaa yhä korkeampi elintaso.

2.5 Tutkimuksen teorettinen viitekehys



Kuvio 1. Viitekehys

Tämän tutkimuksen teorian perustana ovat Demingin PDCA-ympyrän ja oppivan organisaation ajatukset. Koko teorettinen viitekehys on nähty osana TQM:n prosessia. Kehän alkupiste

on P-sektorilla. Koulutuksen suunnittelu saa virikkeet työelämästä ja asiakkaiden tarpeista. Suunnittelussa on mahdollista käyttää apuna laatutyökaluja. Koulutus tapahtuu tehtyjen koulutussuunnitelmien mukaan sektorilla D ja sitä arvioidaan sektorilla C ja se voi olla itsearviointia ja tarvittaessa ulkopuolista arviointia. (Vaso 1998, 141.)

Sektorilla A tehdään tulosten perusteella johtopäätökset prosessien mahdollisista parantamisista ja ehkä laaditaan ehdotukset ehkäisevistä toimenpiteistä seuraavaa koulutusprosessia ajatellen. Kun kyse on koko prosessin ajan organisaation toiminnasta, toiminnan perusteena pitää olla arvot, missio ja strategiat sekä visio. Mikäli visioksi otetaan, kuten tämän tutkimuksen viitekehysessä, oppiva organisaatio, tapahtuu siinä jatkuvaa organisaation ja yksilöiden sekä tiimien oppimista. Uuden oppimisen ja innovaatioiden kautta jatkuu oppivan organisaation jatkuvan parantamisen kehä. Se voi olla yhteiskunnan muutosten takia myös transformatio. (Vaso 1998, 142.)

Viitekehys toimii prosessina, jonka päämäärä on tutkimuksen kontekstin mukaisesti erinomainen aikuiskoulutuskeskus.

Demingin näkökulma laatuun oli tilastotieteellinen. Hän katsoi, että tilastollisten menetelmien avulla tapahtuneessa tulosten arvioinnissa tehdään yleensä virheitä yleisen vaihtelun yli- tai aliarvioinnissa. Demingin pyrkimyksenä oli taata tuotannon tasalaatuisuus, jossa tavaränäytteitä ottamalla voitiin ennustaa virheellisten tavaroiden määrä. Näin kyse on koko tuotannon toimintoketjun rakentamisesta sellaiseksi, että virheiden todennäköisyys vähenee ja asiakas-tyytyväisyys samalla nousee. Koska tuotannon suunnittelu on johdon tehtävä, ovat käytännössä ilmenevät laatuongelmat pääasiassa johdon syytä. Yksittäisten työntekijöiden ominaisuuksilla oli siten vähemmän merkitystä kuin sillä tavalla, jolla tuotanto oli suunniteltu ja jolla sitä johdettiin. Kyse oli siis prosessin suunnittelusta, jossa johdon rooli oli keskeinen. (Helakorpi 1994, 138; Sarala & Sarala 1996, 98; Vaso 1998, 37, 39.)

Teoria on kiteytetty niin kutsutuksi Demingin PDCA- ympyräksi (Plan – Do – Check – Act -). Siinä toiminnan kehittäminen ja valmistaminen käynnistyy suunnittelusta. Sitten tehdään suunniteltu asia, jonka jälkeen toimintaa ja sen lopputulosta tutkitaan ja arvioidaan. Kun kehittämistoimet on löydetty, uudesta toimintatavasta tehdään virallinen toimintatapa. Tämä on verrattavissa tieteelliseen koasetelmaan, kasvatustieteen opetuksen suunnitteluun, toteutuk-

seen jne. Sama asia nähdään niin kutsutun Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallissa eri tavoin tulkittuna. Siinä omakohtainen kokemus synnyttää tarpeen havainnointiin ja pohdiske- luun. Pohdiskelevan havainnoinnin kautta ilmiötä käsitteellistetään, jonka jälkeen toimitaan ilmiön vaatimalla tavalla. Uusi kokemus tuottaa uuden oppimisen kierroksen. Kun Deming suunnittelee, valmistaa, arvioi ja toimii teollisen tuotannon piirissä, voidaan Kolbin katsoa tekevän saman käsitteellisemmällä tasolla. (Sarala & Sarala 1996, 98–105; Kolb 1984, 21.)

Demingin PDCA-prosessia on sovellettava myös silloin, kun liiketoimintaprosesseja ja hal- linnollisia järjestelmiä kehitetään. Olennaista kaikissa toimintaketjuissa on kuitenkin se, että laadun tulisi lähteä suunnittelun eli johdon ja hallinnon tasolta. Vastuu ja sitoutuminen lähte- vät samoin ylhäältä alas. On kuitenkin muistettava, että vain sitouttamalla koko organisaatio yhteisten päämäärien saavuttamiseen tiimityön kautta voidaan saada tuloksia aikaan. (Sarala & Sarala 1996, 98–105.)

Yksi Demingin teesien painotus, tieteellisen lähestymistavan ja laadun asiakasnäkökulman lisäksi on organisaation sisäinen ja toimiva yhteistyö. Hänen mukaan nykyisissä toimintakäy- tännöissä valitettavan usein työntekijään ei luoteta, heidän voimavaransa hukataan ja työilma- piiri on usein huono. Hänen mukaansa ”syylliset kiinni” –ajattelusta on edettävä kyvykkään henkilöstön ja organisaation kasvattamiseen. Toiminnan puutetekijöihin, kuten työn organi- sointiin ja johtamiseen, tulee kiinnittää käytännössä myös paljon huomiota. Demingin mukaan koulutusorganisaatiot eivät saa tyytyä vain asiakkaiden tarpeiden tyydyttämiseen, vaan laadun kriteerinä on oltava myös asiakkaan saama hyöty koulutuksesta. (Sarala & Sarala 1996, 98– 105; Vaso 1998, 39.)

Demingin ajatukset ovat länsimaissa tunnettu vasta 1980-luvulla, Japanissa jo kuitenkin 1940- luvun lopulla. Hänen laatuajatuksensa ovat luoneet pohjaa lähes kaikille tunnetuille laatume- netelmille, kuten esimerkiksi Total Quality Managementille (TQM). (Sarala & Sarala 1996, 98–105; Vaso 1998, 39.)

Myös laatupalkintojärjestelmien taustalla ovat Demingin (1986) ajatukset. Hänen mukaansa laadun kehittämisessä on kysymys kehittämisasenteesta, jossa vastuun kantaa selkeästi yrityk- sen johto. Laatu on virheiden estämistä etukäteen. Koulutuksen laatu on laajan tulkinnan mu- kaan todettua yhdenmukaisuutta eri sidosryhmien vaatimusten kanssa (Vaherva 1983, 136–

140). Laadukas koulutus täyttää asiakkaiden ja muiden sidosryhmien tarpeet. Ensisijainen asiakas on koulutettava tai opiskelija.

Tässä tutkimuksessa tutkimme asiakastyytyväisyyskyselyjen avulla Demingin-ympyrän prosessin toimivuutta oppivana organisaationa toimivan Parkanon aikuisopiston Lupaus-hankkeen kautta.

3 AMMATILLINEN AIKUISKOULUTUS

Raivolan (2000, 214-216) aikuisten ammatillisen lisä- ja peruskoulutuksen tarve lisääntyy siitä, että työelämän ja peruskoulutuksen suhteita säätelevä yhtälö on mahdotonta ratkaista. Työvoiman kysynnän ja tarjonnan tasapainottaminen vaatisi, että työmarkkinoilla olisi aina oikea määrä oikein koulutettuja työntekijöitä oikeassa paikassa ja oikeaan aikaan. Jokainen neljästä vaatimuksesta eri tavoin painottuneena, jää varsinkin talouden murroskohdissa täyttymättä. Tätä puutetta aikuiskoulutusjärjestelmä joutuu paikkaamaan. Työelämästä alkaa poistua enemmän väkeä kuin tulee tilalle. Tuotantoelämässä tarvittava tieto, koulutuksessa hankittu tieto puolittuu 10 vuodessa. Inhimillinen pääoma hupenee, koska tieto vanhenee nopeammin kuin vanheneminen voidaan korvata uusilla peruskoulutetuilla työntekijöillä. Kun tähän vielä lisätään elinkeinorakenteen nopea ja jyrkkämuutos, nuorison peruskoulutuksen ja työelämän vaatimusten välinen ristiriita jyrkkenee. Vaativiin uusiin vaativiin ammatteihin ei onnistu, ellei yleissivistävä pohja ole kunnossa. Näyttääkin siltä, että yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen edelleen jyrkkä erottaminen aikuiskoulutuksessa toimii dysfunktionaalisesti talouselämän ja yksilön elämän kannalta. Myös tarve ikääntyvän väestön pitämiseen entistä pidempään työelämässä lisääntyy. Mutta jotta työuran pidentäminen onnistuisi, työtä pitää uudelleen muotoilla ja järjestellä ja on pidettävä seniorityöntekijöiden vireyttä ja osaamista yllä.

Raivola (2000, 216-217) jatkaa edelleen, että selvitäkseen kansainvälisestä taloudellisesta kilpailusta ja sopeutuakseen tuotannolliseen ja teknologiseen muutokseen työvoiman on oltava jo nyt entistä tuottavampaa. Eniten tutkijoiden ja elinkeinoelämän huomiota on saanut ammattitaitoisen, usein professionaalisen, työvoiman täydennyskoulutus, jolla asiantuntija-ammattien harjoittajat pitävät yllä osaamistaan, valmistautuvat uusiin tehtäviin tai uudelle uralle tai laajentavat ammattitaitoaan kehityksessä mukana pysyäkseen. Ammatillinen aikuis- koulutus keskittyy tarkoin määritellyn oppimistarpeen tyydyttämiseen. Oppiminen on koor- dinoimatonta ja integroimatonta tilannekoulutusta. Koulutetaan siis silloin, kun tulee akuutti tarve kouluttaa. Sen avulla ratkotaan operatiivisia ongelmia, opetuksen kesto on lyhytaikaista ja suoraan työorganisaatioon tai työtehtäviin liittyvää. Koulutus elää reaaliajassa ja on usein räätälöity yrityksen välittömien tarpeiden mukaiseksi. Sillä estetään katkokset tuotantotoi- minnassa. Pyrkimyksenä on pitää työntekijöiden ammattitaito kehityksen mukana, samalla

kasvukäyrällä. Pysyttävä koulutus nostaa riittämättömäksi käyneet taidot työtehtävien vaatimalle tasolle.

Henkilöstöstrategia tarkoittaa organisaation yritystä linjata henkilöstöpoliittiset ratkaisutoimintaan ja sen tuloksia tukemaan. Henkilöstöstrategian suunnittelua lähestytään kysymyksellä, millaista henkilöstöpolitiikkaa harjoittamalla edistetään parhaiten organisaation menestymistä. Tällöin lähtökohta on toiminnallinen, käytännöllinen ja paikallinen – omaan organisaatioon keskittyvä. Henkilöstöstrategia on prosessi, jossa päätetään valinnoista ja painotuksista, joilla henkilöstöjohtamista organisaatiossa toteutetaan. Prosessi on johdon työkalu, jonka vahvuudeksi muodostuu kyky sitouttaa organisaation jäsenet yhteisiin päämääriin. Prosessin onnistuminen vaatii johdolta uskallusta kuulla henkilöstön ideoita ja henkilöstöltä rohkeutta arvioida omaa tilannettaan työyhteisön menestykseen. (Sauri 1995, 8-9.) Henkilöstön mukana oleminen strategisen suunnittelun käytännöissä edellyttää henkilöstöltä visioiden, strategioiden ja kehittämissuunnitelmien pohtimista omalta osaltaan käytännössä tilanteissa (Sarala & Sarala 2001, 76).

Vallitseva strateginen johtaminen kiinnittyy lujasti osaamisen näkökulmaan. Kirjavainen ja Laakso-Manninen (2002, 32) toteavat strategisen osaamisen johtamisen olevan teoreettisesti hyvin pirstaleinen. Tällä he viittaavat päällekkäisiin koulukuntiin organisaation toiminnan kehittämisessä. Kirjavainen ja Laakso-Manninen (mt., 78-81) lisäävät strategian haasteisiin sen hyödyn johtamisen apuvälineenä. Parhaimmillaan strategia tarjoaa organisaation työskentelylle suunnan, luo johdonmukaisuutta ja mahdollistaa työskentelyn merkityksen. Pahimmillaan se saa aikaan ristiriitaisia viestejä ja johdattaa organisaatiota väärille urille. Jälkimmäiseen haasteeseen he rakentavat vastausta osaamisen näkökulman integroimisella yrityksen suunnittelujärjestelmään. He (mt., 197) ajattelevat strategisen osaamisen johtamisen olevan asenne ja tapa ajatella, ei joukko menetelmiä ja työkaluja.

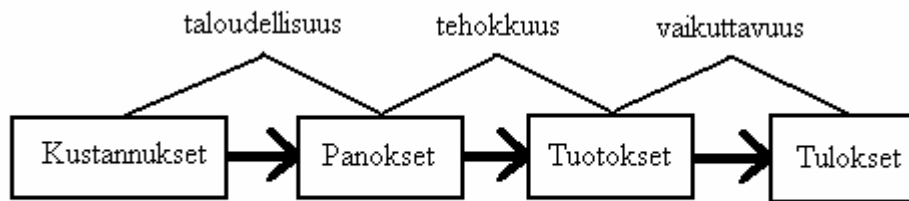
Visio ja strategia kehystävät tavoiteltavan osaamisen organisaatiossa. Niiden merkitys osaamisen johtamisessa on kaksijakoinen. Paitsi, että niistä päätellään osaamisen sisältöjä, niihin on osaamisen johtamista koskevissa keskusteluissa liitetty organisaation oppimista virittävä vaikutus. (Senge 1994, 298-299.) Visio ja strategia vastaavat kasvatustieteen didaktiikan ajatuksia oppimisen orientaatioperusteista, joilla oppijoille luodaan kuva opittavasta ilmiöstä. Engeström (1984, 7-8) tiivistää orientoinnin seuraavasti: ”Tavoiteorientoinnissa on kyse oppi-

joiden oppimistoiminnan tietoisuuden ja laadun kohottamisesta. Tavoiteorientoinnissa pyritään jo oppimistyöskentelyn alkuvaiheessa paljastamaan oppijoille opittavan aineksen tai asian kokonaisrakenne ja periaatteet, johtoajatukset joilla on mahdollisimman suuri selitysvoima, sovellettavuus ja siirtovaikutus aineksen yksityiskohtien ja sovellutusten suhteen.” Johtopäätös on, että jos tulevaisuutta koskevat kuvaukset ovat vaikeasti ymmärrettäviä, ne eivät pysty palvelemaan organisaation eri tasoilla työskentelevien orientaatioita tilanteissa, joissa yksittäinen teko pitäisi pystyä johtamaan laajemmasta kehyksestä.

Henkilöstökoulutus määritetään koululaissa ammatilliseksi aikuiskoulutukseksi. Lakitekstin mukaan: ”Ammatillisella aikuiskoulutuksella tarkoitetaan tässä laissa ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomia, näyttötutkintoina suoritettavia ammatillisia perustutkintoja, ammattitutkintoja ja eritysammatitutkintoja ja samoin kuin niihin valmistavaa koulutusta sekä muuta kuin näyttötutkintoon valmistavaa ammatillista lisäkoulutusta. – Ammatillista aikuiskoulutusta voidaan järjestää omaehtoisena koulutuksena, henkilöstökoulutuksena ja työvoimapolitiittisena aikuiskoulutuksena. – Lain tarkoituksena on ylläpitää ja kohottaa aikuisväestön ammatillista osaamista, antaa osallistujille valmiuksia itsenäisen ammatin harjoittamiseen, kehittää työelämää ja edistää työelämää ja työllisyyttä sekä tukea elinikäistä oppimista.” (Op 303 Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 21.8.1998, 631.)

Käsitteillä koulutus ja kehitys on nykyisin melko samaa tarkoittava merkitys, mikä johtuu siitä, että aiempaa enemmän koulutus suunnitellaan ja toteutetaan työhön liittyvänä. Viime aikoina koulutuksella on ollut vaikutusta opitun soveltamiseen työn tekemisessä. Huomio on siirretty siihen, millaiset koulutustavat edistävät aikuisen oppimista. On kehitetty opiskelutapoja, joita harjoittelemalla sovelletaan opittuja asioita omaan työhön koulutuksen aikana. (Aalto, Hätönen & Vaherva 1998, 63-66).

Erääksi perus- tai pohjamalliksi vaikuttavuuden ohjaukseen on muodostunut Englannissa 1980-luvun alussa omaksuttu ”neljän laatikon” malli. Vaikuttavuutta analysoitaessa on hyvä erottaa välittömät oppimisvaikutukset (tuotokset) ja niillä aikaansaavat ulkopuoliset vaikutukset (tulokset).



Kuvio on Raivolan (2000, 194) tuloksellisuuden perusmalli, joka on neljän laatikon malli, jota on Suomessa käytetty opetushallituksen opetuksen tuloksellisuusmallissa. Puutteena Raivola näkee toimintaprosessin jättämisen ulos mallista, jolloin laadun tarkastelu jää analyysin ulkopuolelle.

Vaikka mallissa ei mainita laadun käsitettä, haluavat Raivola & al. (2000, 14) korostaa sen merkitystä sanallisesti. Laadua ei ole sidottu koulutuksen vaikuttavuus -käsitteistöön, sillä ehdolla, että sitä ei voi sivuuttaa koulutuksen vaikuttavuudesta puhuttaessa. Se on ikään kuin sisäänrakennettuna kaikkiin vaikuttavuuteen liittyviin käsitteisiin.

3.1 Oppiva organisaatio

Oppiva organisaatio kykenee muuntamaan joustavasti rakennettaan ja toimintatapojaan niin, että ne vastaavat kulloisenkin tilanteen vaatimuksiin. Tunnusomaista on, että oppiva organisaatio kykenee oppimaan kokemuksistaan ja ennakoimaan muutoksia. Se on yhteisö, joka osaa ja uskaltaa kyseenalaistaa toimintojaan ja tapojaan eli luoda myönteistä ristiriitaa. (Ruohotie 1997, 41-43.)

Leenamajja Otalan (2000, 167–168) mukaan oppivassa organisaatiossa jokainen voi kehittyä ja toteuttaa elinikäistä oppimistaan. Jatkuva oppiminen ei kuitenkaan ole vain yksilöiden etuoikeus ja vastuu. Tänä päivänä jatkuvasti uusiutuvat sekä markkinoiden ja asiakkaiden muutoksiin sopeutuvat organisaatiot menestyvät. Uusiutuminen edellyttää oppimista. Organisaation oppimisvaatimus koskee koko organisaatiota ja sen osia, yksiköitä ja tiimejä. Organisaation oppiminen ei ole sama asia kuin yksilöiden oppiminen. Se on organisaation kyky liittää yksilöiden oppiminen yhteen yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Liittimenä saattaa toimia tiimien oppiminen. Organisaation oppiminen on yksi, joskin välttämätön osa oppivaa organi-

saatiota. Organisaation oppiminen kuvaa sitä, miten se luo uutta tietoa ja tuottaa uutta osaamista. Oppiva organisaatio puolestaan käsittelee niitä työyhteisössä käytettäviä järjestelmiä, toimintaperiaatteita ja organisaation piirteitä, jotka mahdollistavat organisaation oppimisen.

Oppivasta organisaatiosta on monta määritelmää, mutta kaikille niille on yhteistä oppimisen korostaminen muutoksessa, muuttumisessa ja innovaatiotilanteissa, osallistumisessa sekä näiden johtamistavoissa. Tunnetuin lienee Sengen määritelmä, joka tarkastelee sitä viiden osa-alueen kautta. Sengen mukaan oppiva organisaatio on sellainen, joka jatkuvasti kehittää kykyään luoda omaa tulevaisuuttaan. Organisaation oppimisen pitää olla nopeaa, jopa nopeampaa kuin kilpailijoiden. Tällaisessa organisaatiossa henkilöt itse luovat todellisuutensa tiedostaan sen ja pystyvät myös muuttamaan sitä. Tavoitteena on asioiden sisäistäminen ja uudelleen muotoutuminen. Oppiva organisaatio on toiminnan kehittämistä ohjaava ideaalimalli, mutta sitä on melko huonosti osattu käyttää käytännön työssä. Sengen käsitys oppivasta organisaatiosta pohjautuu systeemiajatteluun, itsehallintaan, mentaalisiin malleihin, yhteisesti muodostettuun ja jaettuun visioon sekä tiimioppimiseen. (Sarala & Sarala 1999, 60.)

3.2 Laatujohtaminen

Laatujohtamismallin (TQM Total Quality Management) juuret ulottuvat 1950-luvun Japaniin, josta se levisi aluksi Yhdysvaltoihin ja sieltä muualle maailmaan. Laatujohtamismalli ilmaantui Suomeen 1980-luvun alussa yrityksiin ja julkisorganisaatioihin. Laadun kehittäminen nousi strategiseksi tavoitteeksi ja alettiin rakentaa laatupiirijärjestelmiä. Kuitenkin vasta 1980-luvun lopulla laatujohtaminen sai enemmän jalansijaa Suomessa tulosohtausmallin muodossa, joka korostaa tavoitteiden ja resurssien keskinäistä riippuvuutta sekä alempien hallintoyksiköiden vastuun lisäämistä. Vuonna 1998 laatuasia nousi voimakkaasti esille, sillä valtio ja kunnat julistivat yhteisesti ”Julkisten palvelujen laatustrategian” nimissä. Se korostaa julkisten palveluiden asiakaslähtöisyyttä, asiakkaiden osallistumismahdollisuuksia, palveluprosessien läpinäkyvyyttä, arviointia, palvelusitoumuksia sekä johdon ja henkilöstön sitoutumista laadun parantamiseen. Tärkeinä laatutekijöinä pidetään myös henkilöstön osaamista, työympäristön viihtyisyyttä ja hyvinvoinnin kehittämistä. (Lumijärvi & Jylhäsaari 1999, 11–15.) Työelämän laatu riippuu ratkaisevasti siitä, miten työntekijä kokee työnsä, mitä hän saa siitä irti ja millaisia vaikutuksia sillä on työyhteisölle ja yritykselle (Harisalo & Miettinen 1995, 114.) Yrityksen palvelun ja laadun määrittää asiakas. Ne ovat elintärkeitä, eikä yritys saa niitä

laiminlyödä ettei se uhmaa tulevaisuuttaan. (Harisalo ym. 1995, 49.) Vastaavasti Feigenbaum (1983) määritteli, että laatu on kustannusten summa, ylipäättään kustannus- eikä pääomaintensiivinen tapa edetä tuottavuuteen. Laatu nähdään tapana johtaa ja jatkuvana parantamisena. (Lumijärvi ym. 1999, 44.) Laatujohtaminen on moniulotteinen kokonaisuus ja se sisältää tiettyjä periaatteita, joilla on keskeinen asema johtamisessa.

Laatujohtamisen eri määritelmien näkökulmat tiivistettyinä (Lumijärven & Jylhäsaaren, 1999, 29) mukaan ovat:

- laadun kokonaisvaltaisuus
- laadun laaja-alainen ymmärtäminen
- asiakkaiden tarpeiden ja odotusten kohtaaminen
- johdon ja työntekijöiden yhteistoiminnan muodot ja sitoutuminen
- kvantitatiivisten menetelmien käyttö
- prosessorientaatio

Johdon myönteinen asenne ja sitoutuminen ovat ehdottomia laatujohtamisperiaatteiden käyttöönotossa ja muutoksen toteuttamisessa. Johdon rooliin kuuluu muutosten läpivieminen, kehittämistavoitteiden asettaminen ja visioiden rakentaminen sekä laatuksellisuudesta päättäminen. Tärkeää on myös se, että johto kykenee arvioimaan oman toimintansa laatua. Laatujohtamisessa johdon rooli on monitahoisempi kuin perinteisessä hierarkkisessa organisaatiossa, koska autoritaarisuus ei kuulu laatujohtamisympäristöön. Esimieheltä vaaditaan henkilöjohtamisen, yhteistyö- ja kommunikointitaitoja, tiimien organisointikykyä sekä asettumista eri rooleihin – valmentajana, tukijana, kannustajana ja sitouttajana. (Lumijärvi ym. 1999, 45, 47.)

Johdon tehtävänä lisäksi on luoda organisaatiolle yhteinen tarkoitus ja suunta luomalla selvä näkemys organisaation tulevaisuudesta. Tavoitteiden saavuttaminen edellyttää yhteisiä arvoja ja päämääriä organisaation kaikilla tasoilla. Vahvimmin johto vaikuttaa omalla esimerkillään ja rakentaen samalla luottamusta ja turvallisuutta. Onnistuessaan johto luo ilmapiirin, jossa työntekijät ovat vahvasti sitoutuneet tavoittelemaan organisaation päämääriä. Kun henkilökunnalla on mahdollisuudet ja vapaus toimia tavoitteiden saavuttamiseksi, he toimivat myös vastuullisesti ja velvollisuudentuntoisesti. Henkilökunta tarvitsee välitöntä palautetta ja avointa

tiedonkulkua, haastavia päämääriä ja tavoitteita. Haasteiden voittamiseen ja toiminnan jatkuvaan kehittämiseen henkilöstö tarvitsee innostusta ja rohkaisua koulutukseen ja valmennukseen. (Antila 1999, 1).

Erittäin tärkeää on myös keskijohdon, yleensä organisaation kokeneimman ja asiantuntevimman joukon sitouttaminen laatujohtamiseen, koska heillä saattaa olla negatiivisia ennakkokäsityksiä ja jopa pelkoja siitä, että he menettävät vaikutusvaltansa organisaatiossa. Keskijohdon roolia ei saa väheksyä, vaan uusi ajattelumalli sisältää johdon asiantuntemuksen kanavoitumisen tiimeihin ja henkilöstön asiantuntemukseen. (Lumijärvi ym. 1999, 48- 49.)

Laatujohtamisen toteutumiseen vaikuttaa ratkaisevasti myös henkilöstön sitoutuminen. Kun henkilöstö on vahvasti sitoutunut organisaation toimintaan, on organisaatiolla mahdollisuus saada kaikki kyvyt sen käyttöön ja hyödyksi. Pohjalla pitää olla luottamusta, jotta toteutuminen onnistuu. Johdon pitää huolehtia siitä, ettei henkilöstöllä ole mitään pelkoja tai ristiriitaisia näkemyksiä. Kun työntekijät kokevat olevansa arvostettuja ja heillä on vaikuttamismahdollisuuksia sekä vastuuta, tämä johtaa työn arvostuksen ja työtyytyväisyyden lisääntymiseen. Tämä vaikuttaa myös laadun jatkuvaan parantamiseen, sillä henkilöstöllä on ideoita ja tietoa käytännön työstä eli sieltä missä uudistettava toiminta tapahtuu. Henkilöstön kyvykkyyttä ja kokemusta tarvitaan erityisesti silloin, kun tarvitaan uskallusta ongelmien havaitsemiseen ja ratkaisemiseen. Ratkaisuvaihtoehtojen etsiminen puolestaan harjaannuttaa ja parantaa henkilöstön aktiivista mahdollisuuksien arviointia. Pulmalliset tilanteet herättävät henkilöstössä tarpeen kykyjen, tietojen ja kokemusten jatkuvaan kohentamiseen. Tietojen ja kokemusten vaihto organisaatiossa eri henkilöiden, ryhmien ja tiimien kesken aktivoituu silloin, kun ratkaisut ongelmatilanteessa eivät ota löytyäkseen. Täten haastavat tilanteet ja suunnitelmat aktivoivat henkilöstöä luovaan ja uudistusmieliseen toimintaan organisaatioiden tavoitteiden etsimisessä. Koko organisaation henkilöstön pitänee tietää tavoitteet, joiden pitää olla selkeät ja ymmärrettävät. Oletetaan, että työntekijät hakevat keinoja, joilla organisaation kokonais-toimintoja voidaan parantaa, mutta tähän he tarvitsevat taitoja ja informaatiota. Tässä kohdin työntekijät tarvitsevat myös valtaa, jotta voivat viedä ehdotuksiaan eteenpäin. Jokaisen työntekijän esimerkillinen toiminta organisaation edustajana varmistaa organisaation perustehtävän toteutumisen, antaa innostusta työhön ja tyydytystä tehdystä työstä. (Lumijärvi ym. 1999, 57 – 59.)

3.3 Aikaisemmat tutkimukset

Ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen laatua tarkastelevassa tutkimuksessaan Vaso (1998, 30) on määritellyt laadun seuraavasti: Laadukas ammatillinen aikuiskoulutus on asiakaskeistä, tuloksellista ja joustavaa koulutusta, joka tuottaa osaavaa työvoimaa yhteiskunnan ja elinkeinoelämän tarpeisiin.

Aikuiskoulutuskeskusten johtamiskulttuuri on muuttunut perinteisestä virastokulttuurista yritysjohtamisen suuntaan. Niiden toimintatapoja ja keskeisiä tavoitteita on tarkasteltu eri tavoin. Siren (1996) on ryhmitellyt aikuiskoulutuskeskukset strategian valinnassa käytettävän lähtökohdan mukaan. Vaso (1998, 96) on käyttänyt Sirenin jaottelua ja kommentoitunut painopistealueita aikuiskoulutuskeskusten kontekstissa seuraavasti:

- Ympäröivä elinkeinoelämä strategian lähtökohtana

Aikuiskoulutuskeskuksen keskeiset koulutusalat ja toiminnot määräytyvät kunkin oppilaitoksen vaikutusalueella olevien yritysten ja työpaikkojen tarpeiden mukaan.

- Keskeiset omat osaamisalueet strategian lähtökohtana

Eräät aikuiskoulutuskeskukset ovat rehtorin tai johtoryhmien mieltymyksistä johtuen päätyneet perinteisiin osaamisalueisiin.

- Koulutuskysyntä strategian lähtökohtana

Joissakin aikuiskoulutuskeskuksissa uskotaan, että erityisesti kannattaa panostaa niille alueille, joilla koulutuskysyntä on suurinta. Koulutuskysyntä näyttää määräytyvän vahvemmin opiskelijoiden koulutushalukkuuden kuin työvoimatarpeiden perusteella.

4 PARKANON LUPAUS-HANKE TUTKIMUSKOHTENA

4.1 Parkano

Parkano on kaupunki, joka sijaitsee Pirkanmaan maakunnassa, Länsi-Suomen läänissä. Kunnassa asuu 7 149 ihmistä ja sen pinta-ala on 910 km², josta 58 km² on vesistöjä. Parkanon naapurikuntia ovat Ikaalinen, Jalasjärvi, Kankaanpää, Karvia, Kihniö ja Kuru. Parkano sijaitsee Pirkanmaan, Satakunnan ja Etelä-Pohjanmaan kulminaatiopisteessä. Parkano on kärsinyt pahasti rakennemuutoksesta viime vuosikymmeninä ja kaupungissa on jatkuva muuttotappio. Parkano on Pirkanmaan muuttotappioisin kunta, ollut sitä jo monta kertaa peräkkäin viime vuosina.

Parkanossa on peruskoulun lisäksi lukio ja ammattioppilaitos Iisakki, jossa tällä hetkellä koulutetaan pääasiassa metallialan perusosaajia. Muuta koulutusta antavat Parkanon kansalaisopisto ja Aikuisopisto, Pirkanmaan aikuislukio sekä Ylä-Satakunnan musiikkiopisto. (<http://fi.wikipedia.org/wiki/Parkano>.)

4.2 Aikuiskoulutus Parkanossa

Parkanossa ei ole järjestetty ammatillista aikuiskoulutusta, vaan aikuiset ovat voineet opiskella aikuislukiossa suorittaakseen tutkinnon tai opiskellakseen esimerkiksi kieliä. Kansalaisopistossa on voinut harrastusluonteisesti opiskella yleissivistäviä aineita, kuten kieliä, musiikkia, liikuntaa jne. Kansalaisopisto on mahdollistanut avoimen yliopiston kautta tapahtuvan yliopistotasosten aineiden opiskelun perusopintotasolla.

4.3 Parkanon Lupaus-hanke

Parkanon aikuisopisto hallinnoi Parkanon Lupaus-hanketta (vuosina 2001–2005), joka järjesti koulutus-, kehittämis- ja yhteistyöpalveluita Parkanon ja Kihniön pk-yritysten sekä muiden toimijoiden tarpeisiin. Hankkeessa on kartoitettu alueen yritysten koulutus- ja kehittämistar-

peita sekä räätälöity koulutuksia yritysten todellisiin tarpeisiin. Hankkeiden ja muiden toimijoiden välille on luotu hankeverkosto, joka ohjaa yhteistyötä, välittää tietoa ja innovaatioita sekä luo yhteyksiä eri hankkeiden ja muiden toimijoiden välillä. Kolmantena kokonaisuutena on luovuuskeskusosio, jonka tavoitteena on tuoda yrityksiä, oppilaitoksia ja yritystoimintaa tukevia tahoja lähemmäksi toisiaan ja välittää tietoa toimijoiden välille.

Parkanon aikuisopiston visio on uudistettu strategiaseminaarissa keväällä 2003 nykyistä tilannetta ja kehityssuuntaa vastaavaksi: opiston jatkuvaa kehittämistä hallitsee opiskelijan näkökulma. Opisto on yhteistyökykyinen, laaja-alainen alueen johtava oppimisorganisaatio ja yhteiskunnallinen vaikuttaja. Parkanon aikuisopisto turvaa toimintansa jatkuvuuden laajentamalla asiakaskuntaa, joka tapahtuu lisäämällä opetustarjonnan ja –menetelmien monipuolisuutta, toiminnan joustavuutta sekä nopeaa reagointikykyä. Parkanon aikuisopisto vahvistaa henkilöstön osaamista jatkuvan laadun kehittämisen, uusien haastavien mahdollisuuksien ja innovatiivisten ideoiden kautta.

Ammatillista täydennyskoulutusta aikuisopisto tarjoaa rinnan muiden oppilaitosten ja koulutuskonsulttien kanssa Parkanon ja Kihniön alueella. Aikuisopisto kilpailee tarjousten pohjalta muun muassa Tampereen, Jalasjärven ja Kankaanpään ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten, Kankaanpään opiston, yksityisten yritysten ja konsulttien sekä muiden satunnaisempien projektien järjestäjien kanssa.

Aikuisopiston kurssit painottuvat ammatilliseen aikuisten lisä- ja täydennyskoulutukseen. Kurssien ajan, pituuden ja kurssien osanottajat määrää tilaaja. Kurseja järjestetään ympäri vuoden. Lupaus-hanke on EU-rahoitteinen ja määräaikaisesti toimiva projekti. Projektin seurannasta vastaa aina oma ohjausryhmä, jossa on omistajan, rahoittajan ja sidosryhmien edustajia. Kohderyhmä on määritelty hankesuunnitelmassa samoin kuin tarjottavat palvelut. (toimialarehtori Martti Markkasen haastattelu 17.9.2005).

Lupaus-hankkeen liikevaihto vuonna 2005 oli 309 000 euroa. Rahoitus koostuu EU-tuista, kansallisesta, kuntien sekä yksityisten maksuosuuksista. Hankkeen tuloissa ei ole lakisääteistä valtionosuutta.

	Kokonais- tavoite- määrä	2001	2002	2003	2004	2005	1.12.2001- 31.8.2005 yhteensä
Aloittaneet yht.	515	8	167	365	470	180	1190
- joista naisia	310	2	115	175	262	80	634
Työssä avoimilla työmarkkinoilla	460	4	101	276	286	96	763
Yrittäjinä	50	4	42	39	83	26	194
Tiedotus tms tilaisuuksissa olleet hlöt	110	8	110	338	1267		1723
- joista naisia	70	3	70	6	844		923
Hlö-koulutus- ja hlö-työpvät	2300	74	431	2273	2165	661	5604
Projektiin tulleet yritykset ja muut organisaatiot	51	8	58	63	124	77	330
- jossa henkilöstöä alle 5 hlöä	11	5	41	47	87	52	232
- jossa henkilöstöä 5-9 hlöä	15	3	6	8	12	11	40
- jossa henkilöstöä 10-49 hlöä	20	3	5	6	19	12	45
- jossa henkilöstöä 50-249 hlöä	5	0	3	1	6	2	12
- jossa henkilöstöä yli 250 hlöä	0	0	0	1	0	0	1

Kuvio 3. Koulutustavoitteet ja toteutuma 1.12.2001- 31.8.2005

Määrälliset koulutustavoitteet saavutettiin jokaisella sektorilla hankkeen aikana. Taulukossa näkyy erittely vuositasolla ja kokonaistoteutuma hankevuosilta.

Lupaus-hankkeella on omat arvonsa ja ne jakautuvat kolmeen osaan: asiakaslähtöisyyteen ja laadukkaisiin palveluihin, oppimiseen ja kehittymiseen sekä taloudellisuuteen ja tuloksellisuuteen. Johtamisperiaatteena on laadun kehittäminen. Laatutyössä, jota opisto on tehnyt vuodesta 1997, on ollut punaisena lankana jatkuva kehittäminen ja se on myös johtamisen selkeä perusperiaate. Se on tuonut myös uusia ulottuvuuksia opintotyöhön, näistä ovat esimerkkejä jatkuva kurssilaisten palaute, koulutustarveselvitykset ja asiakaskyselyt. Laadun kehittäminen on hanketoiminnassa jokaisen asia, sillä pienessä organisaatiossa ei voida pitää erillistä laatuvaavaa.

Strateginen suunnittelu on keskeinen käytettävien resurssien ydinprosessi ja siihen nivoutuvat muut prosessit. Prosessin kehittämisen idea on Demingin ympyrässä eli suunnittele, tee, arvioi ja toimi. Strategiaseminaarin aihe kuitenkin vaihtelee vuosittain, viime vuosina ovat arvojen tarkastelun teemakohteina lisäksi olleet sidosryhmätyö, kilpailijat ja markkinat sekä prosessin kehittäminen.

Laatujärjestelmän käyttöönotto vuonna 1998 toi mukanaan myös säännölliset itsearviointit. Parantamisalueet käydään läpi elokuun johtoryhmässä ja niissä tehdään oma toteuttamishjelmansa.

Hankkeessa tiimin avulla kehitetään runsaasti uusia ideoita ja luodaan uusia toimintamalleja. Lupaus-hankkeen edustuksen lisäksi tiimissä on mukana tarvittaessa keskeisten sidosryhmien edustusta. Sidosryhmien tarpeiden ymmärtäminen ja nopea reagointi uusiin tilanteisiin vaatii aktiivista osallistumista ja jatkuvaa kumppanuussuhteiden luontia ja ylläpitoa.

Asiakkaiden kiinnostusta ja kehittämiskohteita kartoitetaan asiakastyytyväisyyskyselyissä ja koulutustarvetutkimuksissa. Lupaus-hanke kysyy säännöllisesti asiakkaiden ja opiskelijoiden mielipiteitä. Näistä tiedoista tehdään johtoryhmässä myös toimenpideohjelmat. Asiakastyytyväisyyskysely on suoritettu kaksi kertaa eli vuosina 2001 ja 2005.

Parkanon Lupaus-hanke tuottaa alueen yrityksille ja yhteisöille koulutuspalveluita ja ohjausryhmässä ovat yrittäjien, julkisyhteisöjen ja sidosryhmien edustajat mukana. Alueen hankkeiden projektipäälliköillä on yhteinen Agora-neuvottelufoorumi, jota johtaa Lupaus-hankkeen projektipäällikkö. Reklamaatiot käsitellään hankkeen kokouksissa. Lupaus-hankkeella on reklamaatioita varten oma lomake, johon kirjataan reklamaation käsittelyprosessi päätöksineen.

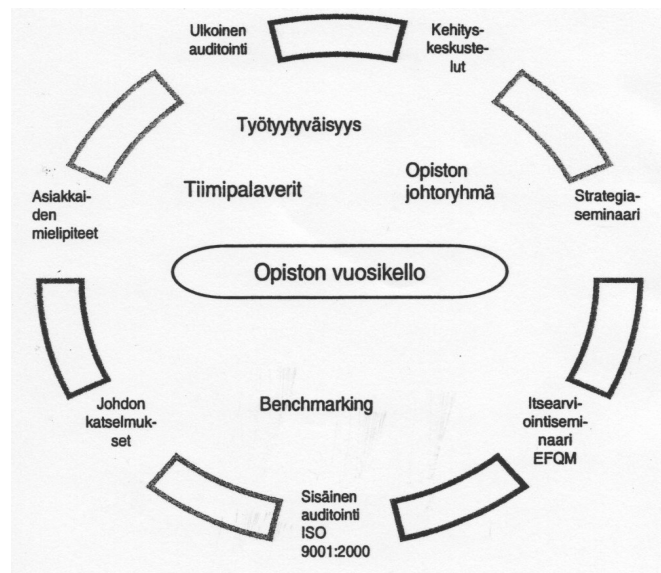
Lupaus-hankkeen henkilöstö pitää yhteyttä tuntiopettajiin aina ennen koulutuksia ja koulutusten jälkeen. Koulutusten suunnitelmat hyväksytään yhdessä ja arvioidaan koulutusten onnistuminen. Yhteisiä tapaamisia järjestetään aina tarpeen mukaan. Hanke järjestää säännöllisesti asiakkailleen tilaisuuksia. Niitä ovat palvelu- ja toimialakohtaiset aamukahvitilaisuudet sekä poliittisten päättäjien ja yrittäjien aamubrunssit valtuuston kokousta seuraavana aamuna. Niissä käsitellään muun muassa asiakkaiden koulutus- ja kehittämistarpeita ja luodaan uusia asiakaskontakteja. Lupaus-hanke järjestää myös laaja-alaisempia kehittämispalavereita yhteistyössä asiakkaiden kanssa.

Kehityskeskustelussa jokainen kertoo kokemuksensa viime vuodesta, asetettujen tavoitteiden ja tulosten suhteesta, arvioi johtamista ja työilmapiiriä sekä asettaa omat henkilökohtaiset tavoitteensa seuraavalle vuodelle. Kevätkauden aikana yksikön johtaja käy kehityskeskustelut

oman henkilöstönsä kanssa ja esittelee tulokset toimialarehtorin kanssa käymänsä oman kehityskeskustelun yhteydessä. Kehityskeskustelukäytäntö on kehittynyt omaksi henkilöstön kehittämisprosessiksi.

Hankkeessa strateginen suunnittelu on jatkuva prosessi, joka alkaa helmikuuisesta strategiaseminaarista ja etenee talousarvion laadinnan kautta toiminnan tuloksiin ja uuden strategian luontiin. Se on keskeinen käytettävien resurssien ydinprosessi ja siihen nivoutuvat muut prosessit. Prosessin kehittämisen idea on Demingin ympyrässä ja tämän strategian on kehittänyt Parkanon kansalaisopiston rehtori. Prosessi kuvataan vuosikellomallina. Osana siihen kuuluu asiakastytyväisyyskyselyt ja kurssipalautteet, joiden tuloksiin reagoidaan välittömästi ja pohdittua näkökulmaa laajentaen.

Toimintakertomus ja –suunnitelma eli toi-toi – prosessi kuuluu osana Demingin ympyrän luomaan teoriaan. Strategian laadintaa varten opistossa on oma lähestymistapa, joka pohjautuu opiston asemaan toimintaympäristössään, käytännön tavoitteiden asettamiseen ja menestystekijöiden arviointiin. Toi-toi on opiston kehittämä strategiaprosessi, joka lähtee toimintakertomustiedoista ja päättyy seuraavan vuoden tavoitteiden asettamiseen. Toi-toi on samalla Lupaus-hankkeen virallinen ja yhdistetty toimintakertomus ja –suunnitelma, joka jaetaan henkilöstön lisäksi keskeisille sidosryhmille, yhteistyökumppaneille ja tiedotusvälineille.



Kuvio 4. Parkanon Lupaus -hankkeen vuosikello

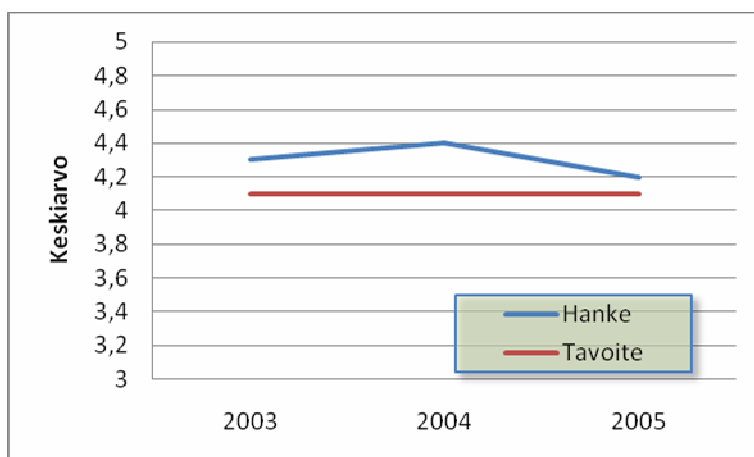
5 TUTKIMUKSEN AINEISTO JA VASTAAJAT

5.1 Aineisto

Tutkimustapamme valinta perustui siihen, että koulutuksen vaikuttavuuden arviointi, kun se kohdistuu kokonaisen organisaation toimintaan, on aina tutkimuksellinen toimenpide, jolla on käytännölliset tavoitteet. Tutkimuksen kohteeksi valittiin satunnaisella otoksella arpomalla Parkanon Lupaus-hankkeen parkanolaisille ja kihniöläisille yrityksille ja yhteisöille järjestettyihin koulutuksiin osallistuneita. Asiakastyytyväisyys kyselylomakkeita lähetettiin joulukuussa 2001 ja elokuussa 2005 eli Lupaus -hankkeen alkaessa ja päättyessä. Lomakkeita lähetettiin 90 kappaletta vuonna 2001, joista palautui 42 kappaletta. Vuonna 2005 elokuussa lomakkeita lähetettiin 96 kappaletta, joista 47 lomaketta palautui.

Saimme vuoden 2001 asiakastyytyväisyyskyselyn tulokset käyttöömmme, jotta pystyimme vertailemaan tutkimuksessamme vuosien 2001 ja 2005 tuloksia keskenään. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Lupaus-hankkeen aikana oletettua muutosta.

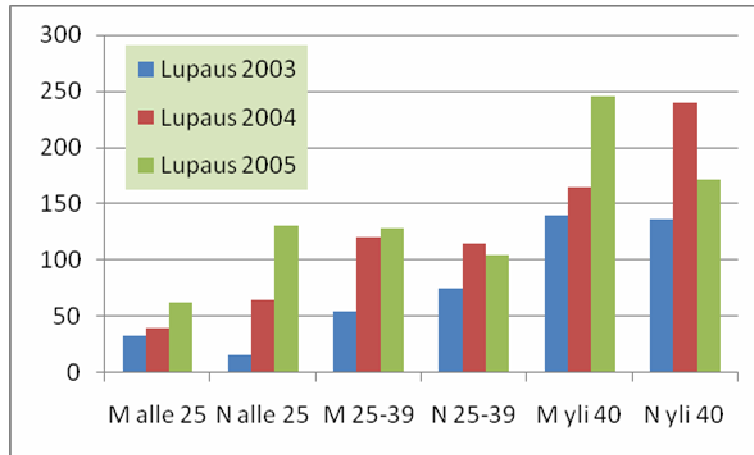
Viivästetty arviointi on käytössä koulutuksen vaikuttavuutta mitattaessa. Vuonna 2005 toteutettu asiakastyytyväisyyskysely Lupaus-hankkeesta, oli ensimmäinen tilaisuus toteuttaa viivästetyn arvioinnin keinoin koulutuksen vaikuttavuuden arviointi. Lupaus-hankkeeseen osallistuneille lähetettiin vuonna 2001 samanlainen kyselylomake kuin elokuussa 2005. Viivästettyyn arviointiin osallistui yhteensä 42 henkilöä. Näiden neljän vuoden vastauksia vertaamalla saatiin selville Lupaus-hankkeen opiskelijoiden kokemuksia koulutuksen vaikuttavuudesta. Viivästetyssä arvioinnissa vaikuttavuutta tarkastellaan ennen kaikkea osaamisen Lupaus-hankkeen opintojen tuoman lisäpätevöitymisen hyödyntämisen perspektiivistä mainittujen 47 henkilön vastauksien pohjalta.



Kuvio 5. Hankkeen tavoite ja toteutunut keskiarvo

Lupaus-hankkeen koulutuksen laadun asetettu tavoite oli saada arvioinneista keskiarvo 4,1. Hankkeen järjestämissä koulutuksissa keskiarvo tavoite ylittyi vuosittain. Vuosi 2004 (4,4) oli poikkeuksellisen menestyksellinen, koska koulutussuunnittelija oli oppinut tuntemaan hankkeen kautta yritysten taustoja. Tämän vuoksi koulutussuunnittelu onnistui kohdentamaan oikeanlaiset kouluttajat oikeille yrityksille eli räätälöity täsmäkoulutus. Vuonna 2005 keskiarvo laski 4,4:stä 4,2:een, koska pakolliset lakisääteiset koulutukset lisääntyivät lainsäädännön myötä, muun muassa hygieniapassikoulutus, tulityökoulutus, työturvallisuuskoulutus ja niin edelleen.

5.2 Vastaajat



Kuvio 6. Aikuisopiston kurssille osallistuneiden määrä ikäryhmittäin

Lupaus-hankkeen koulutuksiin osallistuneiden ikäjakauma kertoo, että nuorten alle 25-vuotiaiden etenkin naisten osuus on lisääntynyt vuoteen 2005 mennessä, koska nuorten palvelukorttikoulutus tuli uutena koulutusmuotona mukaan koulutustarjontaan. Myös yli 40-vuotiaiden miesten osuus on kasvanut vuonna 2005, koska lakisääteiset tulityö- ja turvallisuuskorttikoulutukset lisääntyivät. Samoin myös vuonna 2004 yli 40-vuotiaiden naisten osuus lisääntyi, koska pakolliseksi koulutukseksi tuli hygieniapassikoulutus.

Vuonna 2005 opiskelijoista suurin osa oli ammattikoulun tai -opistotasaisen tutkinnon suorittaneita 68 %. Vailla ammatillista koulutusta oli noin 10 % vastanneista. Vastaavasti yliopisto/korkeakoulututkinnon suorittaneita oli 13 %.

Vastaavat luvut vuoden 2001 kyselystä oli melkein samanlaisia, mutta ammattikoulun tai -opiston suorittaneita oli hieman vähemmän eli 55 %. Vastaavasti vailla ammatillista koulutusta oli 23 % ja loput yliopisto/korkeakoulututkinnon suorittaneita oli 13 %.

Yrittäjien osuus asiakastytyväisyyslomakkeen palauttaneista oli 50 % vuonna 2005. Toimihenkilöitä oli 23 % ja työntekijöitä 25 % vastanneista. Harjoittelijoita oli vain 2 %.

Vuonna 2001 vastanneista oli yrittäjiä 42 %. Toimihenkilöiden osuus vastanneista oli 32 % ja työntekijöitä oli 20 % vastanneista, lisäksi harjoittelijoita oli 4 %.

Koulutukset jakautuivat yritysکوhtaisiin koulutuksiin, ryhmäkoulutuksiin ja oppilaitoksissa toteutettaviin koulutuksiin. Vuonna 2005 yritysکوhtaisista koulutuksista merkittävin koulutus oli atk-koulutus eli 68 %. Laatukoulutukseen osallistui 9 %, samoin somistuskoulutukseen osallistui 9 % vastanneista. 14 % osallistui työkyvyn ylläpitokoulutukseen. (LIITE 1.)

Ryhmäkoulutuksissa eniten osallistuneita oli hygieniakoulutuksessa 34 %. Seuraavaksi eniten osallistuneita oli kielikursseilla eli 17 %. Ajankäytön hallintaan osallistui 6,4 % samoin verotusta käsittelevälle kurssille. Tulityökurssille osallistui 4,3 % vastanneista. Työturvallisuuskoulutuksen suoritti 8,5 % opiskelijoista. Ajankäytön hallinta koulutukseen osallistui 6,4 % vastanneista. 21,3 % vastanneista suoritti muu/mikä –kurssin esimerkiksi järjestyksenvalvoja-kurssi, anniskelu-, somistus- ja teippauskurssin yms.

Oppilaitoksissa toteutettavissa koulutuksissa opiskeli kaikista opiskelijoista vain 5 opiskelijaa eli 6,6 % vastaajista. Koulutukset jakautuivat atk-ohjelmistokoulutukseen, taloushallinto, ADR-koulutukseen sekä omaan alaan liittyvään koulutukseen.

Vuonna 2001 yritysکوhtaisiin atk-koulutuksiin osallistui 60 %. Laatukoulutukseen osallistui 5 % vastanneista, somistuskoulutukseen osallistui 20 % vastanneista. 15 % osallistui työkyvyn ylläpitokoulutukseen.

Ryhmäkoulutuksissa hygieniakoulutukseen osallistui 48 % vastanneista. Seuraavaksi eniten osallistuneita oli kielikursseilla eli 20 %. Tulityökurssille osallistui 16 % samoin työturvallisuuskorttikoulutukseen.

Oppilaitoksissa tapahtuvaan koulutukseen osallistui ainoastaan 2 opiskelijaa ADR-koulutukseen.

Vuoden 2005 tutkimuksessa yli 10-vuoden työkokemus alalta oli 67 %:lla vastanneista. Alle 5 vuoden työkokemus oli 9 %:lla vastanneista. 5 – 10 vuoden työkokemus oli 24 %:lla vastanneista.

Vuonna 2001 yli 10-vuoden työkokemus oli 62 %:lla ja alle 5 vuoden työkokemus oli 12 %:lla vastanneista. 5 – 10 vuoden työkokemus oli 26 %:lla.

6 YLEISARVIOINTI

Sarala & Sarala (1999) mukaan aikuiskoulutusten kontekstissa asiakasnäkökulman korostamista voidaan pitää tarkoituksenmukaisena, koska koulutuspalvelujen myynti on liikelaitosluonteista toimintaa. Aikuiskoulutuskeskus on palveluorganisaatio, ja sen tuotteiden tai palvelujen laatu on mahdollista arvioida asiakastyytyväisyyden perusteella.

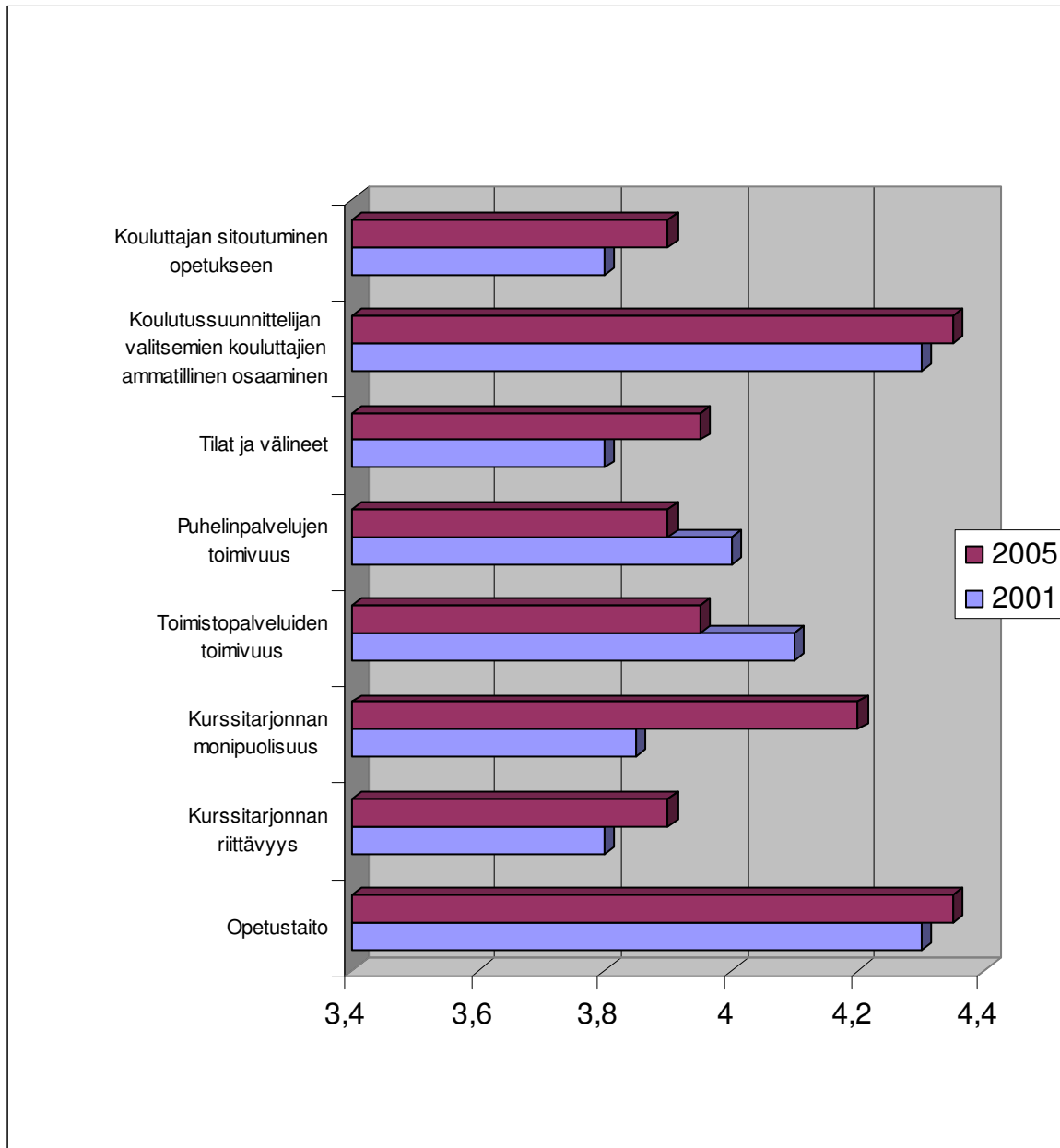
Demingin PDCA –ympyrän organisaation laatufilosofian mukaan asiakaslähtöisyys ja inhimilliset tekijät tulee ottaa huomioon. Tämän tutkimuksen lähtökohtana on myös asiakaslähtöisyyden korostaminen ja työelämän muutosten huomioiminen.

Demingin johtamiskäsityksessä korostetaan, että työpaikalla työskenteleviin ihmisiin tulee luottaa. Henkilökunnan omanarvontunnon lisääntyminen antaa tilaa luovuudelle, jolloin piilevät voimavarat saadaan esille. Laatuajattelussa organisaation jokaisella jäsenellä on vastuu tuloksesta, mutta myös osallisuus menestyksestä. Asiakkaiden tarpeiden, vaatimusten ja odotusten täyttämistä koulutusorganisaation kannalta mahdollisimman tehokkaalla ja tuloksellisella tavalla pidetään laadukkaana. Hyvää laatua voidaan selvittää ja määrittää tyytyväisen asiakkaan näkökulmasta, koska asiakas omilla valinnoillaan osoittaa, mitä hän pitää hyvänä laatuna. Tässä tutkimuksessa asiakas-, puhelin- ja toimistopalveluiden toimivuus on kriteeri arvioitaessa aikuiskoulutuksen laatua.

Vuonna 2005 Lupaus-hankkeen koulutuksien laadun kokonaisarvosanaa erittäin hyvänä piti 30 % vastanneista. 64 % piti koulutusta melko hyvänä ja vain 6 % arvioi koulutuksen keskinkertaiseksi.

Vuonna 2001 Lupaus-hankkeen koulutukset saivat kokonaisarvosanan erittäin hyvä 27 %:lta opiskelijoista. 61 % vastanneista piti koulutusta melko hyvänä ja 12 % arvioi koulutuksen keskinkertaiseksi.

Vastausvaihtoehdot ovat olleet: 1 = erittäin huono, 2 = melko huono, 3 = ei hyvä / ei huono, 4 = melko hyvä ja 5 = erittäin hyvä. Kuvioissa olevat pylväsdiagrammit ovat vuosien 2001 ja 2005 keskiarvoja.



Kuvio 7. Lupaus-hankkeen saamat arvosanat (1 – 5) palveluista, tiloista ja välineistä

Koulutuksiin valittujen kouluttajien opetustaidon vertailussa vuosina 2001 ja 2005 ei ollut merkittäviä eroavaisuuksia keskiarvoissa. Vuonna 2001 keskiarvo oli 4,3 ja se nousi vuoteen 2005 mennessä 4,35:een. Leino & Leino (1993) toteavat, että koulutus ei kehity ellei opettaja kehity ammatillisesti. Keskiarvon kohoaminen selittyy sillä, että kouluttajien kokemus ja ammatissa kehittyminen lisääntyivät. Lupaus-hankkeen organisaation kehitysprosessin kautta valikoituivat pätevimmät opettajat kokemuksen myötä.

Kurssitarjonta vuodesta 2001 vuoteen 2005 on lisääntynyt 3,8:sta 3,9:ään. Lisäys selittyy osittain yritysten ja koulutussuunnittelijan yhteisten kontaktien ja tilaisuuksista saatujen palautteiden myötä.

Lupaus-hankkeen tarjoaman kurssitarjonnan monipuolisuus lisääntyi merkittävästi vuodesta 2001 (3,85) vuoteen 2005 (4,2). Muutos selittyy osittain sillä, että lakisääteiset pakolliset koulutukset tulivat voimaan, ja yritykset velvoitettiin kouluttamaan henkilökuntansa vastaamaan ajanmukaista lainsäädäntöä. Uutena innovaationa tuli nuorten palvelukorttikoulutus sekä –kouluttajakoulutus osaksi kurssitarjontaa.

Yrittäjien aktiivisuus oli lisääntynyt koulutuksia kohtaan, jolloin räätälöitiin uusia koulutusmahdollisuuksia juuri yritysten omiin tarpeisiin. Lupaus-hankkeen organisoimina koulutukset olivat yrityksille edullisia ja helppoja toteuttaa.

Koulutuspalvelujen ja kurssitarjonnan lisääntyminen vuodesta 2001 vuoteen 2005 aiheutti sen, että toimistopalvelujen toimivuus laski 4,1:sta 3,95:een. Toimistopalvelujen töiden lisääntyminen yllätti toimistohenkilökunnan ja tästä aiheutui palvelujen ruuhkautuminen.

Edelleen koulutuspalvelujen ja kurssitarjonnan lisääntyminen vuodesta 2001 vuoteen 2005 aiheutti samalla myös puhelinpalvelujen toimivuuden alenemisen. Keskiarvo laski 4:stä 3,9:ään, johtuen yhteydenottojen lisääntymisestä. Tilanteeseen reagoitiin nopeasti ja henkilökunnan tavoitettavuutta parannettiin hankkimalla toimistohenkilökunnan käyttöön käsipuhelimia.

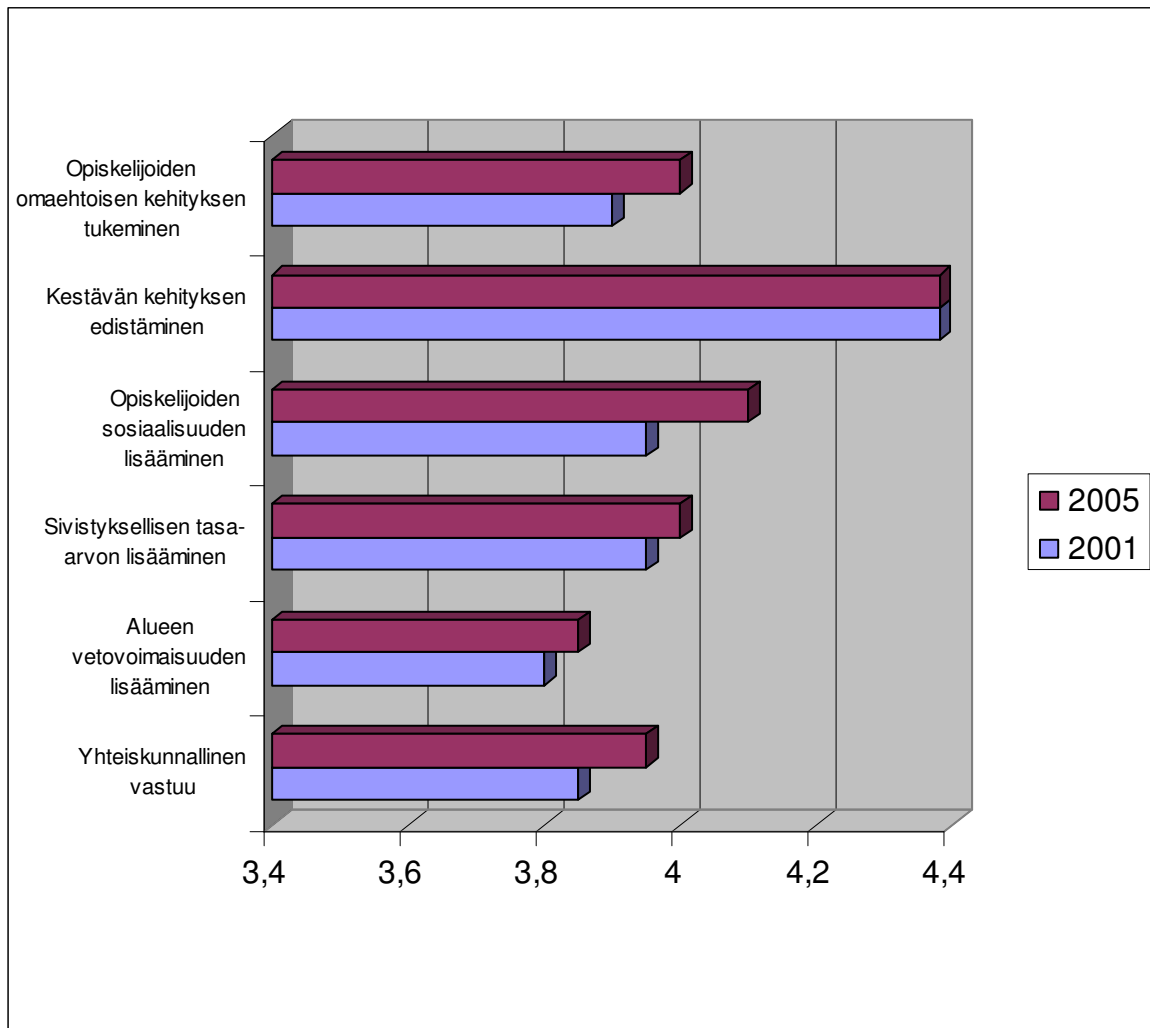
Lupaus-hankkeen koulutuksissa tilat ja välineet paranivat selvästi vuodesta 2001 (3,8) vuoteen 2005 (3,95). Muutos selittyy osittain sillä, että uusiin ja toimivimpiin tiloihin siirtyminen paransi toimintaedellytyksiä. Oppivan organisaation malli ja tehokas tilojen käyttö yhdessä työelämävalmennuskeskuksen kanssa, sai aikaan toimivan yhteistyömallin.

Kurssipalautteiden arvioiden perusteella tehtiin johtopäätökset kouluttajien ammatillisesta osaamisesta ja sopivuudesta yrityskoulutuksiin. Koulutussuunnittelija seurasi kurssipalautteiden arvioita jatkuvasti ja teki tarvittavat muutokset. Muutosprosessi käytiin yhdessä koulutuksen tilanneen yrittäjän ja kouluttajan kanssa, jotta kehityttiin koulutusprosessin onnistumises-

sa. Vason (1998) mukaan Demingin ympyrän sektorilla A tehdään tulosten perusteella prosessin mahdolliset parantamiset ja ehdotukset ehkäisevistä toimenpiteistä seuraavaa koulutusprosessia varten. Tässä tutkimuksessa teoreettisen viitekehyksen perusteella uuden oppimisen ja innovaatioiden kautta jatkuu oppivan organisaation jatkuvan parantamisen kehä.

Kouluttajien sitoutuminen opetukseen lisääntyi vuodesta 2001 (3,8) vuoteen 2005 (3,9). Onnistuneiden koulutusten palautteiden myötä myös kouluttajien motivaatio ja sitoutuminen lisääntyi. Koulutusprosessien myötä sitoutuneimmat kouluttajat kehittivät koulutustaitojaan. Heitä myös käytettiin useammin kouluttajina, koska heihin luotettiin kouluttajina.

7 YHTEISKUNNALLISET TEHTÄVÄT



Kuvio 8. Lupaushankkeen kyky hoitaa yhteiskunnallista vastuutaan

Lupaushankkeen yhteiskunnallinen vastuu lisääntyi vuodesta 2001 (3,85) vuoteen 2005 (3,95). Lupaushankkeen tarjoamat koulutustilaisuudet paikkakunnan elinkelpoisuuden säilyttämiseksi turvasi yritysten rakennusmuutosten aiheuttamaa uhkaa työpaikkojen menettämiselle. Lupaushanke auttoi yrityksiä laajentamaan verkostoitumista alueen muihin toimijoihin.

Lupaushanke toimi myös kanavana alueen yrityksille, jolloin alueen vetovoimaisuus lisääntyi vuodesta 2001 (3,8) vuoteen 2005 (3,85). Alueen väkiluvun vähentymisestä huolimatta Lupaushanke toi alueelle positiivista ilmapiiriä yrityksille koulutustarjonnan ja verkostoitumisen kautta. Lupaushanke toimi aktiivisesti myös messuilla esiintuoden Parkanon yrittäjien

tunnetuksi tulemisen mahdollisuutta. Franke-Wikberg (1977) toteaa, että yhteiskunta tarvitsee koulutusta ja koulutuksen tehtävänä on tuottaa yhteiskunnan tarvitsemaa työvoimaa.

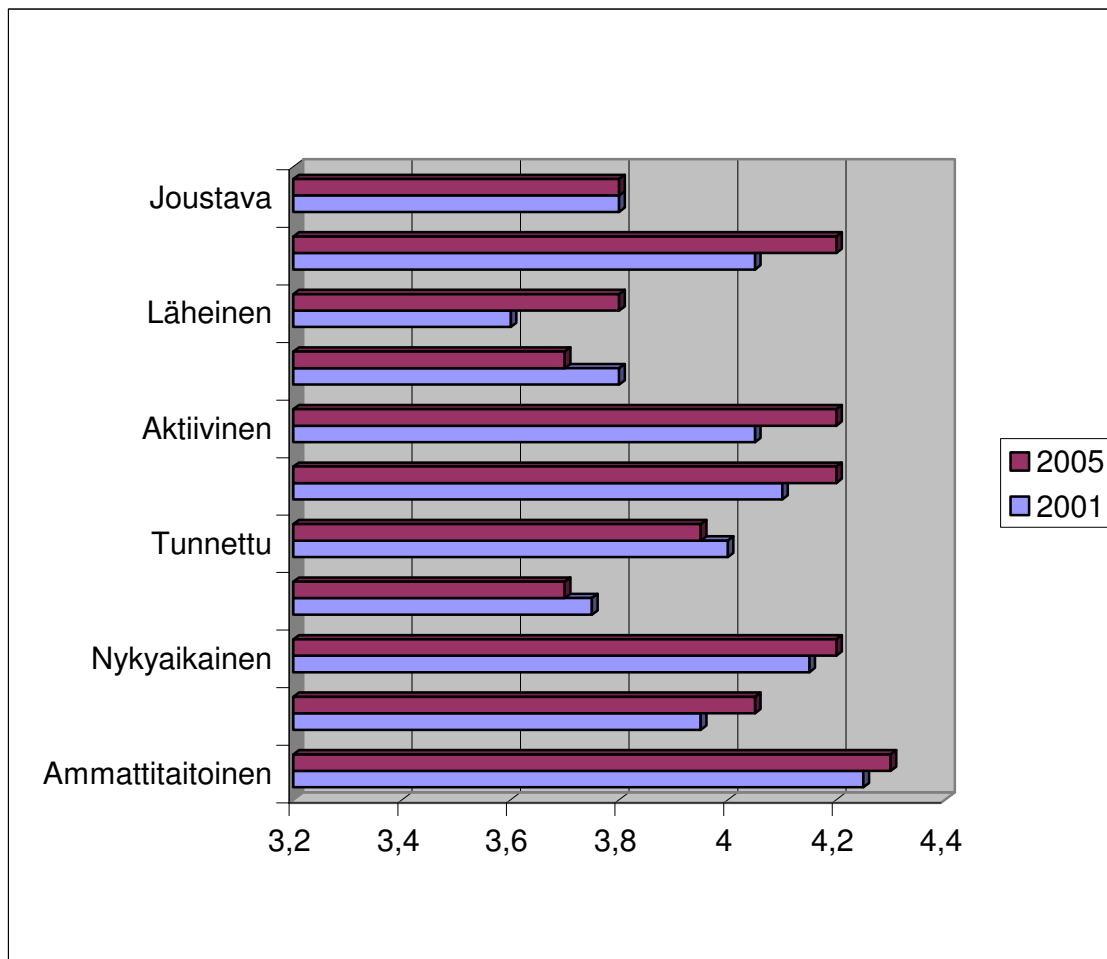
Lupaus-hankkeen koulutustarjonnan lisääntyminen vuodesta 2001 vuoteen 2005 näkyy sivistyksellisen tasa-arvon lisääntymisenä. Koulutus lisää koulutettavien henkistä pääomaa, joka mahdollistaa työelämässä urakehityksen. Rantasen (1995) mukaan yhteisöllisesti ajatellen vaikuttavuus voi näkyä tietotaidollisena uusiutumisenä tai kulttuurillisen eriytymisen kanavoimana yhteiskunnan kokonaiskehittymisenä.

Yksilöön kohdistuvat vaikutukset voi olla yksilön kehittymistä ja edistymistä alueella, oppivan sivistyksellisen yhteisön kokemista tai sivistyksellisten yhteyksien lujittamista ja rakentamista (Rantanen 1995, 178). Opiskelijoiden sosiaalisuuden lisääntyminen vuodesta 2001 (3,95) vuoteen 2005 (4,1) on ollut selkeä kasvu. Nykyaikainen aikuiskoulutus vaatii koulutautujilta yhteistyötaitoja, joita arvostetaan myöhemmin työelämässä. Ryhmätyötaitojen opiskelu oli myös yhtenä koulutuksessa.

Kestävän kehityksen edistäminen on pysynyt samana 4,38 vuodesta 2001 vuoteen 2005. Tänä aikana on yrittäjille annettu mahdollisuus laatukäsikirjan laatimiseen Lupaus-hankkeen kouluttajien avustuksella ja opastuksella. Laatukäsikirja antaa mahdollisuuden tarjota yhä parempia palveluita sidosryhmilleen, jolloin suunnittelua tehdään pitkällä aikavälillä (PTS). Laatukäsikirjaa prosessoidaan jatkuvasti, jotta saavutetaan yhä parempia tuloksia. Vaso (1998) määrittelee, että laadukas ammatillinen aikuiskoulutus on asiakaskeskeistä, tuloksellista ja joustavaa koulutusta, joka tuottaa osaavaa työvoimaa yhteiskunnan ja elinkeinoelämän tarpeisiin.

Lupaus-hanke on lisännyt opiskelijoiden omaehtoisen kehityksen tukemista vuodesta 2001 (3,9) vuoteen 2005 (4). Lupaus-hankkeen yhtenä tavoitteena on ollut lisätä alueen opiskeluyhteisöisyyttä ja mahdollistaa eri koulutuskokonaisuuksien toteutuminen opiskelijoille.

8 ARVIO LUPAUS-HANKKEESTA



Kuvio 9. Parkanon Lupaushanketta kuvaavia ominaisuuksia

Lupaushankkeen ammattitaitoa on arvioitu vuonna 2001 keskiarvolla 4,25 ja vuonna 2005 keskiarvo on ollut 4,3. Tämä kuvaa Lupaushankkeen onnistuneen ammattitaidollisesti koulutuksen järjestäjänä. Realistiset mahdollisuudet ammattitaidon kasvattamiseen eivät ole kovinkaan todennäköiset, koska keskiarvo on jo korkealla. Koulutusprosessin jatkuva kehittäminen ja uusien sekä innovatiivisten koulutusmahdollisuuksien tarjoaminen on pitänyt Lupaushankkeen organisaation toimintaa kehityksen edelläkävijänä.

Lupaushankkeen arvostus on lisääntynyt vuodesta 2001 vuoteen 2005. Lisäys on ollut 4.0:sta 4,1:een. Lupaushankkeella on laadukkaan kouluttajan imago. Koulutuksia pidetään korkealaatuisina ja arvostettuina. Arvostusta on saavutettu monilla laatupalkinnoilla, jotka lisäävät myönteistä kuvaa koulutusten järjestäjästä.

Lupaushanke on nykyaikainen organisaatio, jossa toiminta tapahtuu asiakaskeskeisesti, joka näkyy keskiarvon kohoamisena vuodesta 2001 vuoteen 2005. Lupaushanke toimii ennakkoluulottomasti ja innovatiivisesti koko ajan uusia kehityslinjoja suunnittelemana.

Lupaushankkeen nopea reagointi on laskenut vähän vuodesta 2001 vuoteen 2005. Tämä osittain selittyy koulutustarjonnan monipuolisuuden lisääntymisellä. Uusien koulutusmuotojen käyttöön otto aiheutti toimintojen hajauttamista.

Lupaushankkeen tunnettavuus laski hieman vuodesta 2001 vuoteen 2005. Tämän aiheutti Lupaushankkeen koulutusalueella tapahtunut rakennemuutos, jolloin suuria yrityksiä lopetti toimintansa ja muutamia pieniä uusia yrityksiä tuli tilalle. Näiden yritysten tietoisuus Lupaushankkeen koulutusmahdollisuuksista oli vähäinen.

Lupaushankkeen luotettavuus organisaationa on kasvanut vuosien 2001 ja 2005 välillä. Laatupalkintojen saaminen on lisännyt luotettavuutta arvostettuna koulutuksenjärjestäjänä.

Lupaushankkeen aktiivisuus on lisääntynyt melko huomattavasti vuodesta 2001 (4,05) vuoteen 2005 (4,2). Tämä osittain johtuu monipuolistuneesta koulutustarjonnasta. Lisäksi verkostoitumisen laajentumisen myötä tietoisuus Lupaushankkeesta on levinnyt koko maakunnan alueelle.

Lupaushankkeen ominaisuus olla paljon esillä on vähentynyt vuodesta 2001 vuoteen 2005. Alussa hankkeesta tiedotettiin laajasti, mutta myöhemmin keskityttiin messuille, verkoston luomiseen ja muihin tilaisuuksiin innovatiivisesti luoden uusia yhteistyötahoja.

Lupaushankkeen ominaisuus läheinen lisääntyi vuodesta 2001 vuoteen 2005. Lupaushankkeesta haluttiin luoda yrityksille läheinen, helposti lähestyttävä koulutusorganisaatio,

joka vastaa yritysten erilaisiin koulutustarpeisiin. Mielikuva koulutusorganisaatioista on ollut usein etäinen, jolloin myös Lupaus-hankkeen koulutusorganisaatiota pidettiin etäisenä. Lupaus-hankkeen henkilöstö joutui panostamaan eri tilaisuuksiin tiedottamalla yrityksille omasta toiminnasta, jotta saatiin yrittäjiin suora kontakti.

Lupaus-hankkeen hyvä ilmapiiri nousi vuodesta 2001 (4,05) vuoteen 2005 (4,2). Tämä on seurausta siitä, että asiakas oli saanut hyvän henkilökohtaisen palvelun kaikissa tilanteissa. Lupaus-hankkeen oppivassa organisaatiossa henkilöstön asiakaspalvelukoulutus tähtäsi asiakkaan kokonaisvaltaiseen palveluun.

Lupaus-hanke on ollut joustavaa koko ajan vuodesta 2001 vuoteen 2005. Lupaus-hankkeen koulutuspalvelujen lisääntymisen ja monipuolistumisen aiheuttamista toiminnoista huolimatta asiakkaiden mielipide joustavuudesta on pysynyt samalla tasolla koko hankkeen ajan.

9 KOULUTUKSEN ARVIOINTIA VAIKUTTAVUUDESTA

9.1 Työhön sitoutuminen ja motivaatio

Vaikuttavuus on osa laadukkuutta sekä pitkällä aikavälillä koulutuksen laatu näkyy vaikuttavuutena. Vaikuttavuutta voidaan tarkastella opetustoiminnassa sekä mikro- että makrotasolla. Vaikuttava koulutus edistää yksilön kasvua ja tuottaa elämää palvelevia, kansainvälisestikin korkealaatuisia tuloksia, jotka vastaavat yhteiskunnan koulutukselle asettamia tavoitteita. Yksilötasolla tämä tarkoittaa sekä persoonallisuuden kehitystä että myönteisiä oppisaavutuksia. Yhteisötasolla vaikuttavuus on toiminnan sisällöllistä pätevyyttä, joka ilmenee pätevien opiskelijoiden uusintamisena. (Jakku-Sihvonen 1992, 146; 1993, 25.)

Motivaatio lisääntyi 63 %:n mielestä. Perusteluina oli yrityksen panostus työntekijöihin ja tulevaisuuteen koulutusta lisäämällä. Lisäksi uuden oppiminen koettiin motivaatiota ja sitoutumista työhön lisääväksi. Atk-koulutus oli hyvä, koska se lisäsi töiden sujuvuutta ja mielekkyyttä osaamisen lisääntyessä. Lisäksi vastauksissa oli seuraavanlaisia perusteluita: *”parantaa omaa osaamista”, ”paransi ammattitaitoa”, ”osaamisen perusteet paranivat sekä antoi lähtökohdat toimia asiantuntevasti”*.

Ehkä-vastajia oli 30 %, joiden mielestä oli vaikea sanoa, motivoiko ja lisäsikö sitoutumista työhön. Lisäksi perusteluina oli: *”koulutus motivoi aina”, ”lisäkoulutus mielessä”, ”helpottaa työskentelyä”, ”toi uusia näkökulmia työtapoihin”*.

7 % Ei-vastajista perusteli, että sitoutumista ja motivaatiota on jo riittävästi.

9.2 Töiden sujuvuus ja tehokkuus työyhteisössä

Raivolan (1992a) mukaan koulutuksen vaikuttavuus näkyy koulutuksen tuottamissa muutoksissa, siihen osallistuneissa henkilöissä ja organisaatioissa. Näin vaikuttavuus ilmenee mielihyvinä, oppimistuloksina ja uusina toimintatapoina. Kokonaisvaikuttavuus koostuu siis useis-

ta pienemmistä vaikutuksista, jotka ovat koulutus- ja kehittämistoimenpiteiden aikaansaamia muutosprosesseja yksilöissä ja organisaatioissa sekä niiden toiminnassa.

53 % vastanneita vastasi koulutuksen lisänneen töiden sujuvuutta ja tehokkuutta työyhteisössä. Perusteluina oli seuraavanlaisia vastauksia: *”parantaa tietoa, taitoa ja motivaatiota”, ”tietotaito lisääntynyt, asiantunteva kouluttaja”, ”tiedonsaanti helpompaa”, ”parantaa atk- ja ajankäyttötaitoja”, ”saimme paljon uusia markkinointiajatuksia ja ennen kaikkea intoa”, ”antaa uusia välineitä töiden toteuttamiseksi ja ymmärtämiseksi”, ”kommunikointi helpompaa ulkomaisten asiakkaiden kanssa”.*

Ehkä-vastajista 31 % perusteli vastaustaan seuraavasti: *”vasta aika näyttää”, ”ei liity paljon työhöni, mutta on ollut hyötyä”, ”helpottaa työskentelyä”, ”koulutus Lupaus-hankkeen kautta aika pienimuotoista”, ”asiat ovat olleet melko hyvin selvillä, vain passi puuttui”, ”englannin kurssista hyötyä”, ”atk-kurssilla sai uutta tietoa ohjelmista”, ”osa asioista oli jo ennestäänkin tuttuja”, ”englanti, hieman uutta sanastoa”.*

16 % vastasi EI, koska *”toistaiseksi ei konkreettista vaikutusta”, ”tällä hetkellä en työskentele koulutustani vastaavalla alalla”, ”koulutukset yleensä kyllä, mutta tämä ei”, ”en ole tekemisissä omavalvonnan kanssa”, ”asiat / tehtävät hoidettava nyt paljon monimutkaisemmin”..*

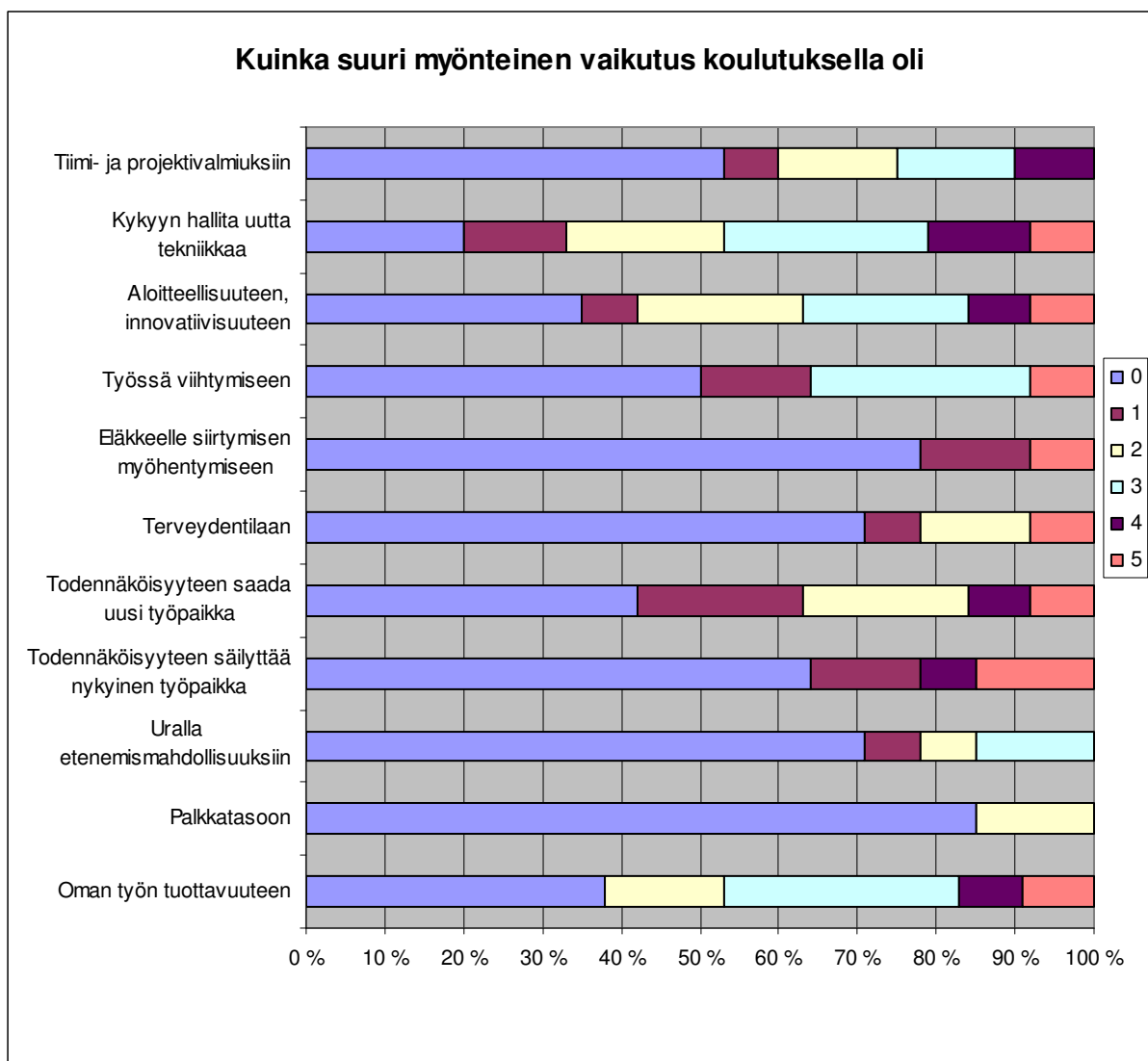
9.3 Koulutuksen vaikutus työhön

Tämän tutkimuksen viitekehyksen mukaan Demingin ympyrä toimii Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallin tavoin. Siinä omakohtainen kokemus tuottaa tarpeen havainnointiin ja pohdiskeluun. Tämän pohjalta syntyy uuden oppimisen kierros. Liiketoimintaprosesseissa ja hallinnollisissa järjestelmissä laadun tulee lähteä suunnittelun eli johdon ja hallinnon tasolta. Samoin vastuu ja sitoutuminen lähtevät ylhäältä alas. Tuloksia voidaan saada aikaan vain sitouttamalla koko organisaatio yhteisten päämäärien saavuttamiseen. (Sarala & Sarala 1996, 98-105.)

Kyselylomakkeessa pyydettiin vastaamaan asteikolla 0 – 5, jossa 0 = ei vaikutusta, 1= erittäin vähäinen, 2 = vähäinen, 3 = kohtalainen, 4 = suuri ja 5 = erittäin suuri. Lomakkeessa oli seuraavat vaihtoehdot: ...oman työnnö tuottavuuteen, palkkatasoonne, uralla etenemismahdolli-

suuksiin, todennäköisyyteen säilyttää nykyinen työpaikka, todennäköisyyteen saada uusi työpaikka, terveydentilaanne, eläkkeelle siirtymisen myöhentymiseen, työssä viihtymiseen, aloitteellisuuteen, innovatiivisuuteen, kykyynne hallita uutta tekniikkaa, tiimi- ja projektivalmiuksiinne.

Koulutukseen osallistujista 80 % piti atk-koulutusta tärkeänä. Koulutus lisäsi osallistujien mielestä todennäköisyyttä saada uusi työpaikka. Toisaalta uralla etenemismahdollisuuksiin ja terveydentilaan koulutuksella oli vähäinen merkitys. Työssä viihtymiseen sekä tiimi- ja projektivalmiuksiin koulutuksella oli osalle osallistujista merkitystä ja osalle ei. Palkkatasoon ja eläkkeelle siirtymisen myöhentymiseen koulutuksella ei ollut vastaajien vastuksista luettavissa merkitystä.



Kuvio 11. Ammattia ylläpitävän koulutuksen vaikuttavuus

Mahdollinen syy kyselylomakkeeseen vastanneiden henkilöiden mielipiteiden eroista selittyy erilaisiin koulutuksiin osallistumisista. Esimerkiksi atk-koulutuksiin osallistuneet eivät välttämättä koe tiimi- ja projektivalmiuksien kehittyneen koulutuksen aikana. Taustatietoihin vedoten voimme todeta, että tutkimustulos ei tältä osin ole yksiselitteinen, vaan antaa lievästi vääristyneen kuvan koulutuksen vaikutuksen myönteisyydestä.

9.4 Odotukset koulutuksesta

87 % vastanneista piti koulutusta odotuksien mukaisena. Perusteluina olivat: *”opin kielitaitoa lisää”, ”sain mitä halusin”, ”opin uusia asioita käytännön työhön”, ”ajankohtaista”, ”asian-tuntevaa”, ”hyvää koulutusta”, ”vastasi odotuksia ja toiveita”, ”sain koulutuksista tietoa / taitoa, missä minulla on puutteellisuksia”, ”taloushallinnon opinnot kesken, haasteellisempi kuin luulin”, ”jos osasin jotain odottaa, niin vastasi odotuksiani”, ”antoi paljon enemmän sisällöllisesti”, ”tuli selville, kuinka monimutkainen alkoholilaki on”.*

Vastaajista 11 % vastasi Ehkä, perustellen seuraavasti: *”osin ok, jotain jäi puuttumaan”, ”hygieniakurssi kyllä, englanninkurssi ei täysin”, ”vähän enemmän konkreettisesti”, ”koulutus standardoitua tiettyyn tarkoitukseen”.*

Ainoastaan 2 % ei pitänyt koulutusta odotuksien mukaisena, koska *”eritasoinen ryhmä, liian nopea eteneminen, liian teoreettista”.*

Tämän tutkimuksen mukaan odotukset koulutuksesta ovat täyttäneet asiakkaan vaatimukset ja koulutuspalvelujen tuottajan omat tavoitteet. Koulutus on ollut työnantajien asettamien vaatimusten mukaista. Laatu on vastinetta rahalle. Laadun kriteerinä on taloudellinen tehokkuus.

10 KOULUTUSPALVELUJEN TARVE TYÖNANTAJIEN KANNALTA

59 % vastanneista käyttäisi jatkossakin hankkeen koulutuspalveluja perustellen, että: ”koh-
tuuhintaista täsmäkoulutusta”, ”henkilöstölle ollut paljon hyötyä, varsinkin yritysکوhtaisista
koulutuksista”, ”ovat hyödyllisiä”, ”vireillä koulutus”, ”edullista koulutusta, voi pitää tiedot
ajan tasalla”, ”henkilökunnan anniskeluvastaava koulutus”, ”olemme ottamassa vakituisia
työntekijöitä, joille haluamme markkinointi- ja mahdollisesti atk-koulutusta”.

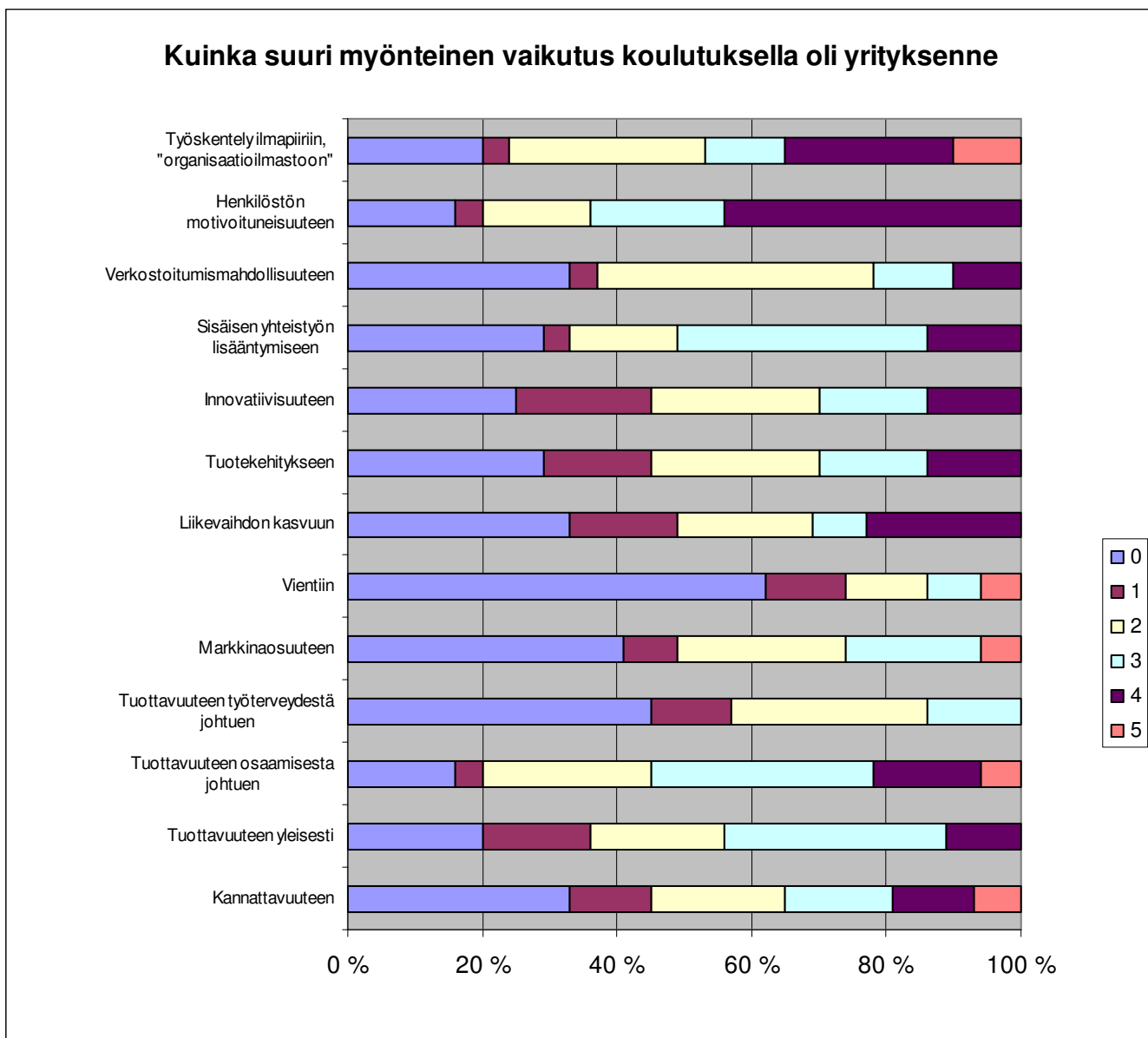
Vastaajista 41 % vastasi ehkä, ja perusteli vastauksiaan seuraavasti: ”ei sitä koskaan tiedä”,
”jos tulee alalle sopivia”, ”jos tulee koulutustarvetta, osaan käyttää”, ”jos tulee mielenkiin-
toista kielikoulutusta, ehkä vielä lisää”. Ei-vastauksia ei ollut yhtään.

10.1 Koulutuksen merkitys työnantajille

Kyselylomakkeessa pyydettiin vastaamaan asteikolla 0 – 5, jossa 0 = ei vaikutusta, 1= erittäin
vähäinen, 2 = vähäinen, 3 = kohtalainen, 4 = suuri ja 5 = erittäin suuri.

Vastausvaihtoehdot olivat seuraavat: . . . kannattavuuteen, tuottavuuteen yleisesti, tuottavuuteen
osaamisesta johtuen, tuottavuuteen työterveydestä johtuen, markkinaosuuteen, vientiin,
liikevaihdon kasvuun, tuotekehitykseen, innovatiivisuuteen, sisäisen yhteistyön lisääntymi-
seen, verkostoitumismahdollisuuksiin, henkilöstön motivoituneisuuteen, työskentelyilmapii-
riin.

Kysymys oli osoitettu yrittäjille, joista 65 % piti koulutusta tärkeänä yrityksen toiminnalle ja kehitykselle edellisten kriteerien perusteella. Koulutuksen merkitystä yrityksille piti vähäisenä tai kohtalaisena 17 % yrittäjistä. 18 % yrittäjistä ei katsonut koulutuksella olevan merkitystä tällä hetkellä.



Kuvio 12. Koulutuksen vaikutus yrityksille

Tutkimuksemme perusteella voidaan todeta, että koulutuksella oli eniten myönteistä vaikutusta henkilöstön motivoituneisuuteen sekä tuottavuuteen henkilöstön osaamisesta johtuen. Työskentelyilmapiiriin ja tuottavuuteen yleisesti koulutuksella oli myönteinen vaikutus. Tuotekehitys ja innovatiivisuus lisääntyivät yrittäjien mielestä koulutuksen vaikutuksesta. Tutkimuksemme kohderyhmänä olivat Parkanon ja Kihniön pk-yritykset, joista vain muutama oli vientialan yritys. Tästä syystä koulutuksella oli vähiten myönteistä vaikutusta vientiä harjoittaviin yrityksiin. Yrittäjien vastaukset jakautuivat hyvin eri tavalla, koska yritykset olivat eri alojen edustajia ja arvostus painottui koulutuksen vaikutuksesta jokaisen omassa yrityksessä eri tavoin.

10.2 Yrittäjien kehittämisideat ja –ehdotukset koulutuskokemusten perusteella

Yrittäjien koulutusideoita saatiin seuraavasti: *”uusi palvelukortti nuorille on upea tuote!”*, *”yhä enemmän yritysten tarpeita kuunneltava”*, *”myös johtamiskoulutusta”*, *”kokous- ja ajankäytön hallinta, perus atk:ta matti meikäläisille”*, *”tietoa tarvitaan, jos tiedetään sitä vähällä vaivalla saatavan”*, *”hyvä näin”*, *”tyky-toimintaan liittyvät kurssit”*, *”nykyinen tyyli sopii minulle”*, *”hankkeen tunnettavuus kynnyskysymys”*.

Yrittäjien vastausten perusteella, voidaan todeta, että johtamiskoulutuksesta ollaan kiinnostuneita jatkossa samoin atk:n perusosaamisen kehittämisestä. Ensimmäistä kesätyöpaikkaa hakeville nuorille suunnattu nuorten palvelukorttikoulutus sai yrittäjiltä kiitosta, koska se lisäsi nuorten valmiuksia työelämää varten.

11 TUTKIMUKSEN YHTEENVETO

Lupaus-hankkeen koulutuksiin osallistuneiden sukupuolijakauma on tyypillinen aikuiskoulutuksessa, koska naisten osuus on noin 2/3 kaikista koulutukseen osallistuneista. Miesten osuus jää 1/3:aan. Tämä selittyy mahdollisesti osittain naisten katkonaisemmasta työurasta, johtuen perheen perustamisista. Naisten kiinnostus koulutuksiin ja ammatillisen pätevöitymisen tarve lisää kouluttautumista.

Tässä tutkimuksessa lomakekyselyyn vastanneista vuonna 2005 oli yhteensä 47 henkilöä, joista yrittäjiä oli 23 eli siis melkein puolet kaikista koulutuksiin osallistuneista. 2/3 tutkimukseen osallistuneista oli naisia ja vain 1/3 miehiä. Iältään yli 40-vuotiaita oli 67 % ja noin 10 % alle 25-vuotiaita. Koulupohja painottui ammatti/koulupohjatasoiseen koulutukseen. Vain vajaa 10 % oli ilman ammatillista koulutusta. Tämä ikärakenne osittain selittyy koulutautujien pitkällä työhistorialla, joka oli yli 10 - vuotta.

Koulutukset painoutuivat ryhmäkoulutuksiin, joiden osuus oli 2/3 kaikista koulutuksista eli 67 prosenttia.

Lupaus-hankkeen koulutuksiin osallistuneista vastaajista 64 % antoi kokonaisarvosanan melko hyvä ja arvosanan erittäin hyvä 30 %. Melkein puolet kaikista osallistuneista vastaajista piti koulutusta laadukkaana. Sitä vastoin yksikään vastaajista ei pitänyt koulutusta huonona tai erittäin huonona.

Tässä tutkimuksessa koulutus suunnittelija on onnistunut vastaajien mielestä valitsemaan pätevät kouluttajat. Opetustilat, -välineet ja -materiaalit ovat kurssilla opiskelleiden mielestä olleet toimivat ja ajanmukaiset. Myös toimiston palveluhalukkuus on ollut jopa kiitettävää tasoa, kun taas puhelinalueen toimivuus jakoi mielipiteitä enemmän. Kurssitarjonnan riittävyys ja monipuolisuus ovat ainoat osiot, joista osa vastaajista löysi parannettavaa ja kehitettävää.

Aikuiskoulutuksen suunnittelussa lähtökohtana on se, mitä aikuisopiskelijan odotetaan tietävän, taitavan tai hallitsevan koulutuksen jälkeen. Koulutuksen oppisisällön lisäksi suunnitel-

massa voidaan myös selventää, miten toivotut tiedot ja taidot ovat parhaiten opittavissa ja omaksuttavissa. Suunnittelijan työnä on sovittaa yhteen oppimiseen kohdistuvat tarpeet ja käytettävissä olevat resurssit. Suunnittelijan vastuulla on tietää, mitä on tarkoitus oppia ja miksi. Koulutussuunnittelijan työhön kuuluu myös koulutuksen arvioinnin suunnittelu. Arviointi ohjaa ja auttaa aikuisopiskelijan oppimista, aikuisopettajan opetus- ja ohjaustyötä sekä koulutussuunnittelijan omaa suunnittelutyötä. Sen tarkoituksena on määrittellä ja osoittaa arvioinnin kohteen arvo. (Collin ja Paloniemi 2007, 251-283.)

Suurin osa vastaajista kuvasi Lupaus-hanketta erittäin aktiiviseksi, luotettavaksi ja joustavaksi. Lisäksi hanketta pidettiin nykyaikaisena, nopeasti reagoivana ja paljon esillä olevana koulutuksen tuottajana. Lupaus-hankkeen tarjoamaa koulutusta arvostetaan ja sitä pidetään ammattitaitoisesti tuotettuna. Pieni osa vastaajista kritisoi hankkeen tunnettavuutta sekä ilmapiirin avoimuutta.

Lupaus-hankkeen koulutus on koulutettavien 55 prosentin mielestä lisännyt motivaatiota ja sitoutumista työhön. Perusteluina esitettiin, että koulutus on kehittänyt ammattitaitoa ja antanut uusia ideoita. ”Ehkä” vastauksia annettiin 32 prosenttia, joissa todettiin koulutuksen tuovan uusia näkökulmia työhön. Ainoastaan noin 8 prosenttia koulutettavista ei pitänyt koulutuksia motivoivina, koska osa koulutuksista oli lainsäätäjän vaatimia pakollisia koulutuksia, kuten hygienia-, anniskelu- ja työturvallisuuskoulutusta.

Noin puolet vastaajista (51 prosenttia) koki koulutuksen lisäävän töiden sujuvuutta ja tehokkuutta työyhteisössä. Vastaajista 30 prosenttia vastasi ehkä, perustelleen vastaustaan jo ennestään tuntemillaan asioilla ja tiedoilla, joita kursseilla käsiteltiin. Vastaajista 15 prosenttia ei kokenut koulutuksen lisäävän työn sujuvuutta ja tehokkuutta, koska kyseinen kurssi ei vastannut sen hetkiseen koulutustarpeeseen. Hyötyä koulutuksesta ajateltiin saatavan mahdollisissa tulevaisissa työtehtävissä.

Melkein kaikki eli 85 prosenttia vastaajista pitivät koulutusta odotuksiensa mukaisena. Perusteluina esitettiin, että koulutus oli asiantuntevaa, haasteellista ja ajankohtaista ottaen huomioon koulutettavien omat lähtökohdat. Työnantajista 59 prosenttia on vastannut käyttävänsä jatkossakin Lupaus-hankkeen kaltaisia koulutuspalveluja. Loput 41 prosenttia vastaajista vas-

tasi ehkä käyttävänsä koulutuspalveluja, jos koulutustarvetta ilmenee ja aikaa sekä mielenkiintoa riittää.

Koulutuskokemusten perusteella löytyi muutamia työnantajien kehittämideoita ja – ehdotuksia, kuten nuorille kesätyöntekijöille suunnattu uusi palvelukortti. Yhä edelleen perinteistä atk-koulutusta pidetään tärkeänä. Myös kokoustaitoa ja ajankäytön hallinta katsottiin tärkeäksi. Kynnyskysymyksenä oli hankkeen tunnettavuus eli jos koulutuksesta on saatavilla tietoa ja sitä osataan hyödyntää tehokkaasti, niin pienillä kustannuksilla voidaan kohottaa työntekijöiden ammatillista osaamista.

Opiskeluun aikuisena on montakin syytä. Työelämän muutokset ja paikkansa säilyttäminen työmarkkinoilla voivat olla syitä, miksi aikuiset turvautuvat jatko- ja täydennyskoulutukseen. Työelämässä jaksamiseen eläkeikään saakka voivat auttaa oman ammattitaidon ylläpitäminen ja kehittäminen. Koulutuksen avulla työ pysyy myös mielekkäämpänä koko työuran ajan. Aikuinen voi myös vaihtaa ammattiaan ilman mitään ulkoista syytä, aivan oman mielenkiintonsa pohjalta. Monet aikuiset opiskelevat myös harrastuksenaan sivistääkseen itseään. (Collin ja Paloniemi 2007, 99).

Tutkimuksesta saatujen tulosten pohjalta Lupaus-hanke on hoitanut yhteiskunnallista tehtävänsä lomakkeen kysymysten perusteella hyvin. Kaikki kyseisen kohdan kyselylomakkeen väittämien tulokset ovat kasvaneet vuodesta 2001 vuoteen 2005. Tämä osoittaa Lupaus-hankkeen lisänneen kouluttautumismahdollisuuksien kautta yhteiskunnallista vastuutaan. Opiskelijoiden omaehtoisen kehityksen tukeminen, opiskelijoiden sosiaalisuuden lisääminen ja sivistyksellisen tasa-arvon lisääminen ovat osoitus koulutuksien tarpeellisuudesta ja opiskelijoiden koulutustason kohoamisesta.

Ammatillinen aikuiskoulutus jakautuu ammatilliseen peruskoulutukseen ja ammatilliseen lisäkoulutukseen. Koulutus voi olla tutkintoon johtavaa tai tutkintoon johtamatonta. Lisäkoulutus voi olla kumpaa tahansa. Ammatillista lisäkoulutusta järjestetään yksittäisille opiskelijoille oppilaitosten kursseilla. Ammatillinen lisäkoulutus on ammattitaitoa ylläpitävää ja kehittävää. Kurssit ovat lyhyitä muutamasta päivästä muutamaa kuukauteen kestäviä koulutuksia. Koulutuksen sisällöt ja pohjakoulutus vaatimukset vaihtelevat huomattavasti. Oppilaitokset voivat

myös tarjota työnantajan kanssa sovittua henkilöstökoulutusta. (Collin ja Paloniemi, 2007, 105–109).

Muodollista koulutusta ja tutkintojen suorittamista on suomalaisessa koulutuspolitiikassa perinteisesti arvostettu ja sama suuntaus on nähtävissä myös aikuiskoulutuksen puolella. Työkokemuksen avulla hankittua osaamista ja ammattitaitoa ei ole samalla tavoin arvostettu. Vuosituhannen vaihteen jälkeen aikuiskoulutuksen kentällä on ollut näkyvissä aiempaa vahvemmin niin sanotun epämuodollisen oppimisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Nykyään puhutaankin arjessa oppimisesta. Oppimista ei pidetä enää ainoastaan koulututkintoihin ja –todistuksiin sitoutuneena. Epämuodollisemman oppimisen pinnalle nousun syynä on ollut OECD:n suunnasta kulkeutunut elinikäisen oppimisen idea, joka 2000-luvulla kytkettiin vielä elämänlaajuiseen oppimisen ideaan. (Rinne & Vanttaja 1999, 10; Rinne ym. 2006, 17.)

Koulutussuunnittelijan valitsemien kouluttajien ammattiosaaminen on ollut suoraan verrannollinen kouluttajien opetustaidon laatuun, joka näkyy suoraan vastauksista. Samoin kouluttajien sitoutuminen opetukseen on lisääntynyt kokemuksen myötä. Kurssitarjonnan monipuolistuminen sekä riittävyys ovat kasvaneet suunnitteluprosessin myötä. Hanke on mahdollistanut uusien innovatiivisten koulutustilaisuuksien järjestämisen. Asiakkaiden toiveet on otettu huomioon koulutuksia suunniteltaessa (yrityksille räätälöityjä koulutuksia).

Vuodesta 2001 vuoteen 2005 opetustilat ja –välineet kehittyivät monipuolisemmiksi ja tietotekniikka tuli voimakkaasti mukaan monipuolistamaan opetusvälineistöä. Opetustilojen paraneminen näkyi myös tutkimustuloksissa huomattavana kasvuna.

Puhelin- ja toimistopalveluiden toimivuus heikkeni vuodesta 2001 vuoteen 2005 tutkimuksen mukaan. Kurssitarjonnan monipuolisuuden lisääntyminen ja samoin kurssitarjonnan riittävyyden kasvaminen, aiheuttivat puhelin- ja toimistopalvelujen resurssien tukkeutumisen.

Henkilöstön kehittäminen on organisaation toimintaa, jolla pyritään ylläpitämään ja kehittämään organisaation toiminnan kannalta tarvittavaa osaamista ja keinoina käytetään koulutuksen ja erilaisten kehittämishankkeiden sekä muiden työssä oppimisen mahdollisuuksien tunnistamista, suunnittelua, toteuttamista ja arviointia. Osaaminen tuleekin nähdä laaja-alaisesti, joka voi tarkoittaa esim. tehtävä- ja ammattikohtaista tietoa, työyhteisön vuorovaikutustaito-

jen kehittämistä tai työprosessien entistä parempaa hallintaa. Oleellista onkin, että kaikki mainitut osaamisen muodot edellyttävät oppimista ja muutosta kehittyäkseen sekä määrällisesti että laadullisesti. Ajattelutapaa ohjaa henkilöstön kehittäminen ja mahdollisuutta ammatilliseen kehittymiseen pidetään yksilölle houkuttelevana asiana ja työpaikkaa halutaan pitää merkityksellisenä oppimisen ja osaamisen lähteenä ja osaamisyhteisönä. (Hytönen, Collin ja Paloniemi 2007, 192 – 193).

Lupaus-hanketta organisaationa tutkimustulosten perusteella pidetään ammattitaidoltaan, arvoltaan ja luotettavuudeltaan koko ajan kehittyvänä koulutusorganisaationa. Kyseiset käsitteet ovat hyvin rinnasteisia toisiinsa, josta syystä asiakkaat ovat johdonmukaisesti mieltäneet niiden yhteyden toisiinsa. Läheinen, hyvä ilmapiiri, aktiivinen ja nykyaikainen kertovat Lupaus-hankkeesta organisaationa ”matalan kynnyksen” toimipaikkana. Strategiaseminaareissa oppivan organisaatiomallin mukaan henkilöstöä on prosessin omaisesti koulutettu kehittämään tiimityöskentelytaitojaan. Laatujohtaminen ja siihen oleellisesti liittyvä henkilöstön kehittäminen ovat aikuisopiston rehtorin avain käsitteitä.

Nopea reagointi, paljon esillä olo ja tunnettavuus indikaattoreina ovat hieman laskeneet vuodesta 2001 vuoteen 2005. Paljon esillä olo selittyy hankkeen alussa voimakkaalla markkinoinnilla. Nopea reagointi heikkeni koulutustarjonnan lisääntymisen myötä, koska resurssit eivät riittäneet moninkertaistuneiden koulutustilaisuuksien lisääntyttyä.

Tutkimuksen mukaan organisaation joustavuus ei kärsinyt lisääntyvästä ja monipuolistuvasta koulutustarjonnasta.

Edellä kirjoittamamme osiot kertovat Lupaus-hankkeen yrityksille järjestämän koulutuksen laadun monipuolisuudesta ja yhteiskunnallisesti vaikuttavuudesta. Lupaus-hankkeella on ollut merkittävä rooli paikkakunnan yritysten koulutustason nostajana ja kehittäjänä. Hanke on mahdollistanut yrittäjille saada koulutustilaisuuksia omalle paikkakunnalle, jolloin osallistuminen on ollut vaivatonta ja helppoa. Hankkeen myötä koulutuksien kustannukset ovat olleet yrittäjille kohtuullisia. Koulutukset on suunniteltu jokaisen yritysten tarpeiden mukaisiksi ja koulutukset ovat olleet täsmäkoulutusta. Koulutusten suunnittelu ja järjestäminen on tapahtunut nopeasti ja hanke on toiminut toteuttajana.

Hanke on mahdollistanut verkostoitumisen eri yrittäjien kesken. Yritysten yhteistyöverkoston luominen kehittää alueen vetovoimaisuutta ja yritysten yhteistoiminta lisää yritysten pysyvyyttä paikkakunnalla elinkeinoelämän rakenteen muuttuessa.

Vuosien 2001 ja 2005 Lupaus-hankkeen asiakastyytyväisyyslomakkeiden palauttaneiden vastausten pohjalta toteamme, ettei tuloksien välillä ollut merkittäviä eroavaisuuksia. Kohderyhmänä ovat olleet pk-yritysten työntekijät ja työnantajat. Yrittäjien aikataulut ovat kiireiset ja vastaaminen kyselyihin vaatii tietyn ajankäytön, minkä vuoksi vastaukset ovat niukkasanaisia. Viivästetyn arvioinnin yhteydessä tekstiaineiston niukempi määrä ei aiheuta niinkään huolta: viivästetty arviointi kertoo, mitä koulutuksesta on loppujen lopuksi ”jäänyt käteen” ja mitä opiskelija näkee opiskeluprojektinsa todellisuudessa hänelle antaneen.

Lupaus-hankkeen koulutuksien avulla yritysten tarpeisiin on saatu aikaan toivottuja muutoksia ja tavoiteltuja vaikutuksia. Parkano-Kihniö alueen yrittäjät ovat arvostaneet Lupaus-hankkeen järjestämiä koulutuksia laadukkaina, luotettavina, ammattitaitoisina ja monipuolisina koulutusmahdollisuuksina, joilla on saavutettu yritysten henkilöstön ammatillisen osaamisen säilyttäminen ja kehittäminen. Näillä toimenpiteillä yrityksillä on ollut mahdollista työllistää ikääntyvän usein matalamman koulutustason omaavan työvoiman ammatitaidon säilyminen nopeasti muuttuvassa teknologia yhteiskunnassa.

11.1 Tutkimuksen luotettavuus

Kvantitatiivisen eli määrällisen tutkimuksen luotettavuutta lähestytään tavallisesti reliabiliteetin ja validiteetin käsittein. Reliabiliteetilla tavoitellaan tutkimuksen toistettavuutta, ei sattumanvaraisuutta. Validiteetti jakaantuu sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Ulkoinen validiteetti tarkoittaa tutkimuksen yleistettävyyttä ja sisäisellä validiteetilla kysytään, mitattiinko sitä, mitä oli tarkoitus mitata. Käytännössä tutkimuksen reliabiliteetti testataan suorittamalla uusintamittaus. Jos tulos on sama, mittaus on reliabeeli. (Cohen, Manion & Morrison 2000, 105 ja 117; Kerlinger & Lee 2000, 642 ja 666.) Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen yhteydessä on tarkoituksenmukaisempaa puhua väljemmin analyysin arvioitavuudesta, eli missä määrin lukijan on mahdollista seurata tutkijan päättelyä, ja toistettavuudesta (reliabili-

teetin vastine), joka edellyttää yksiselitteisten luokittelu- ja tulkintasääntöjen johdonmukaista käyttöä (Uusitalo 1998, 84).

Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa pidetään ihmistä, joka on kerryttänyt tietämystään maailmasta omien kokemusten kautta ja jonka todellisuus välittyy implisiittisesti ihmismielen prosessien välityksellä olemalla aktiivinen ja tavoitteisiin suuntaava kulttuurin sallimissa rajoissa. Tutkittavan ollessa aktiivinen, edellytetään samaa tutkijalta, joka tähtää arvosidonnaisuuteen ”jolloin hänen arvomaailmansa on yhteydessä siihen näkemykseen jonka hän muodostaa tutkittavasta ilmiöstä.” (Syrjälä 1994, 15). Hallittu subjektiivisuus on takuu laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavista ominaisuuksista (Ahonen 1994, 122).

Laadullisessa lähestymistavassa tutkija tavoittelee ymmärtämistä yleistämisen sijasta. Laadullinen tutkimus edellyttää tietyn ilmiön ja sen vaihtelun selittämisen lisäksi selvityksen ilmiöstä sinänsä ja syitä todettuihin riippuvuuksiin. Tavoitteena on pureutua ilmiön ytimeen, jolloin tutkimuksessa syvennyttään itse prosessiin tiukemmin kuin prosessin seuraamuksiin. Havaittujen yhteyksien ymmärtäminen ja selittäminen painottuvat. (Kantanen 1996, 5-6.)

11.2 Ehdotuksia jatkotutkimukselle

Parkanon Lupaus-hanke oli menestyksellinen hanke paikallisille yrityksille, vertailevaa tutkimusta muiden vastaavien hankkeiden kanssa olisi mahdollista tutkia jatkossa. Yleensä ESR-hankkeiden tulosten tutkiminen on ollut vähäistä, ja erilaisten hankkeiden monipuolinen tutkimustulosten hyödyntäminen olisi tärkeää. Parkanon Lupaus-hankkeen jatkona on ollut uusi hanke nimeltään Luovuuskeskus –hanke, josta olisi mahdollisuus tehdä joko itsenäinen tai vertaileva tutkimus edelliseen hankkeeseen.

12 LOPUKSI

Koulutussuunnittelija on onnistunut vastaajien mielestä valitsemaan pätevät kouluttajat. Opetustilat, -välineet ja -materiaalit ovat kurssilla opiskelleiden mielestä olleet toimivat ja ajanmukaiset. Myös toimiston palveluhalukkuus on ollut jopa kiitettävää tasoa, kun taas puhelinpalvelun toimivuus jakoi mielipiteitä enemmän. Kurssitarjonnan riittävyys ja monipuolisuus ovat ainoat osiot, joissa osa vastaajista löysi parannettavaa ja kehitettävää.

Suurin osa vastaajista kuvasi Lupaus-hanketta erittäin aktiiviseksi, luotattavaksi ja joustavaksi. Lisäksi hanketta pidettiin nykyaikaisena, nopeasti reagoivana ja paljon esillä olevana koulutuksen tuottajana. Lupaus-hankkeen tarjoamaa koulutusta arvostetaan ja sitä pidetään ammattitaitoisesti tuotettuna. Pieni osa vastaajista kritisoi hankkeen tunnettavuutta sekä ilmapiin avoimuutta.

Työnantajien kehittämisideoita ja -ehdotuksia koulutuskokemusten perusteella löytyi muutamia, kuten nuorille kesätyöntekijöille suunnattu uusi palvelukortti, jota pidettiin upeana ideana. Yhä edelleen perinteistä atk-koulutusta pidetään tärkeänä samoin kokoustaitoa ja ajankäytön hallintaa. Kynnyskysymyksenä oli hankkeen tunnettavuus eli jos koulutuksesta on saatavilla tietoa ja sitä osataan hyödyntää tehokkaasti, niin pienillä kustannuksilla voidaan kohottaa työntekijöiden ammatillista osaamista.

Tutkimuksemme perusteella voimme todeta, että Parkanon Lupaus-hanke täytti reilusti sille asetetut odotukset ja kohderyhmä sekä muut sidosryhmät olivat tyytyväisiä hankkeeseen. Hankkeen tiedottaminen ja markkinointi onnistuivat projektipäällikön kertoman mukaan alkuvaikeuksien jälkeen hyvin. Hankkeen aikana korostettiin henkilökohtaisen asiakaspalvelun merkitystä. Koulutustarpeisiin pyrittiin vastaamaan nopeasti ja joustavasti yrittäjänäkökulma huomioiden. Tutkimuksemme mukaan tässä onnistuttiin hyvin ja Lupaus-hankkeen kautta koulutusmahdollisuudet monipuolistuivat. Vuosi 2005 osoittaa, että nuorten rooli alkoi korostua opiskelijoiden määrästä.

Yhteistyöverkosto kasvoi koko ajan yrittäjien, julkishallinnon ja oppilaitosten kesken. Yhteistyö oli se tekijä, joka mahdollisti hankkeen onnistumisen. Yhteistyöverkosto kasvoi koko ajan ja mukaan oli tullut alueemme, seutukunnan kuin koko maakunnan toimijoita.

Hanke onnistui koulutuksien toteuttamisessa. Erittäin tärkeänä voidaan pitää sitä, että koulutukset räätälöitiin yritysten todellisiin tarpeisiin, nopeasti ja joustavasti. Aktiivisella tiedottamisella ja asiakaslähtöisyydellä tavoitettiin monia eri kohderyhmiä ja luotiin uusia toimintatapoja. Hankkeen tärkeänä toteutuneena osana oli Agora-hankeverkoston luominen, koulutusten toteuttaminen pienillekin kohderyhmille, Parkano-Kihniö akselin vahvistuminen, yrittäjien yhteistyön lisääntyminen ja seminaareihin, messuille sekä erilaisiin tapahtumiin osallistuminen.

Lupaus-hankkeen tavoite oli neljän vuoden aikana saada koulutettaviksi työntekijöitä 51 yrityksestä, mutta hankkeen päättyessä yrityksiä ja muita organisaatioita oli peräti 330, joten tavoite toteutui moninkertaisesti. Lupaus-hankkeen myötä muodostui Agora, joka oli eri koulutushankkeissa toimivien ihmisten tiedonvaihto ja hyvien käytäntöjen keskustelufoorumi. Lupaus-hankkeella oli luovuuskeskusosio, jonka tarkoituksena oli lähentää oppilaitosten oppilaita ja oppilaitoksia sekä yrityksiä tuntemaan yrityselämän ja myös oppilaitosten arkista elämää.

Aikuiskoulutuksen kehittämisessä yhteiskunnalliset muutokset ovat usein saaneet aikaan muutoksia. Väestön ikääntyminen tulee kenties asettamaan suurimman vaatimuksen ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämiseksi. Tämä tulee vaikuttamaan lähitulevaisuudessa sekä työikäisen että eläkkeellä olevien ja sinne siirtyvien tilanteisiin. Työssä käyvien osuus väestöstä tulee vähenemään väestön ikääntymisen myötä, mutta samalla työikäisen väestön koulutustaso tulee hiljalleen nousemaan iäkkäämmän väestön siirtyessä eläkkeelle. Työikäisiä koulutetaan Suomessa jo tälläkin hetkellä voimakkaasti, sillä yli puolet heistä osallistuu vuosittain aikuiskoulutukseen. (Collin ja Paloniemi 2007, 118).

Aikuiskoulutuksen luomat mahdollisuudet kuvataan yleensä myönteisessä valossa. Totta on, että joillekin aikuisille aikuiskoulutuksen tarjoama uudistumisen mahdollisuus on tarjonnut toisen mahdollisuuden. Kääntöpuolensa on myös elinikäisen oppimisen ideologialla. Elinikäisestä oppimisesta näyttää tulleen oppimisen myötäjäisenä aikuisuuden elämänvaihe, jossa on

kohtalokasta jäädä paikalleen kehityksessä ja kouluttautumisessa. Toisenlaisia vaihtoehtoja ei anneta. Oletetaan, että jokaisella aikuisella on mahdollisuus muuttaa elämänsä koulutuksen avulla yhä uudelleen ja hankkia useitakin ammatteja työuransa aikana, mitä työelämän vaatimukset ikinä edellyttävätkin. Monille aikuisille eläminen kilpailun ja jatkuvan koulutuksen yhteiskunnassa saattaa olla raskasta. (Rinne ja Vanttaja 1999, 137 – 141; Vanttaja ja Järvinen 2006, 40).

Työelämän tarpeet, työllisyyden ja työn tehokkuuden parantaminen lukeutuvat nykyään elinikäisen oppimisen perusteluihin. Oppiminen ja opiskelu ovat tulleet kiinteäksi osaksi aikuisten elämäntapaa ja useat hyväksyvätkin sen kyseenalaistamatta. Tästä on todisteena runsas osallistumisaste aikuiskoulutukseen niin perusopintojen kuin täydennyskoulutuksen muodossa. Suuntaus on ollut kasvava aina 1990-luvulta saakka. Aikuisten perusteluna onkin, että opiskelemalla ja oppimalla voi turvata ja on turvattava työmarkkinakelpoisuus läpi elämän. Toisaalta elinikäisestä opiskelusta on tullut aikuisopiskelijoiden ulkopuolelta asetettu vaade. Jatkuvan oppimisen tärkeyttä painotetaan, mutta voidaan kysyä, mikä on oppimisen tavoite yksilön näkökulmasta. Kritiikkiä on esitetty myös niitä toimenpiteitä kohtaan, joilla henkilöstöä pyritään kehittämään. (Tuomisto 2004).

Organisaatioille voi olla toissijaisia tavoitteita yksilöllinen urakehitys ja työn jatkuvuus, vaikka näin usein väitetäänkin. Kasvatustutkija Peter Jarvis (2004) puhuu koulutuksen ja oppimisen paradokseista esim. myöhäismodernista oppimisesta. Hän kuvaa oppimista vapaaksi ja itseohjautuvaksi, mutta toisaalta erilaisten ulkopuolisten pakkojen määrittelemäksi ja välineellistyneeksi. Oppiminen ja kehittyminen eivät itsessään ole arvokkaita ja tavoiteltavia asioita, vaan kouluttautumisella ja oppimisella on myös välineellinen arvo, tavoite, johon opiskelemalla ja oppimalla päästään. Aikuisena oppimisen ja ammatillisen kehittymisen motiivit voivatkin yhtäaikaaisesti olla sekä oppimisessa itsessään sekä oppimisessa välineenä. (Collin ja Paloniemi 2007, 130).

Yhteiskunta ja elinkeinoelämä ovat kiihkeässä muutostilassa. Elinkeinoelämän kehitystä leimaa ennustamattomuus. Talouselämä ei noudata enää totuttuja lainalaisuuksia. Tieto lisääntyy ja muuttuu yhä kompleksisemmäksi. Teknologian muutokset ja innovaatiot ovat lisääntymässä. Nämä tekevät ammattitaidon jatkuvan kehittämisen ja ammatillisen uudistamisen välttämättömäksi. Yhteiskunnan ja työelämän jatkuva muutos edellyttää koulutukselta reagointi

herkkyyttä ja koulutussuhdanteiden suuntaamista jatkuvan koulutuksen periaatteiden mukaiseksi. Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa oppimisen tarpeet johdetaan kehittyvästä työelämästä. Työntekijöille ja työnantajille jatkuva oppiminen on elinehto. Myös koulutuksen laadun vaatimukset perustuvat työelämän vaatimuksiin ja perusteisiin. Vain riittävän korkeatasoinen koulutus takaa ammattitaidon pysymisen ja kehittymisen. Yhteiskunnan muutokseen sopeutuminen edellyttää, että huolehditaan sellaisesta ammatillisen aikuiskoulutuksen saata-
vuudesta ja tasosta, joka palvelee jatkuvaa ammatillista uusiutumista ja kasvua.

13 LÄHTEET

Clarkson, M-L. 1995. Koulutuksen laadun kehittämisen eri lähestymistapoja. Kokeiluja ja kokemuksia. Teoksessa A. Kajanto. Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. Research Methods in Education. London. Routledge.

Collin, K. ja Paloniemi, S. (toim.) 2007. Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Jyväskylä. PS-kustannus.

Garvin, D. (1988). Managing Quality. The Strategic and Competitive Edge. New York: The Free Press. A. Division of Macmillan.

Engeström, Y. 1984. Orientointi opetuksessa. Julkaisusarja B nro 29. Helsinki. Valtion painatuskeskus.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino. Tampere.

Fook, J. (forthcoming 2002, March) Practice and Research in Social Work. Towards an Inclusive Approach for Social Work Research. Qualitative Social Work, vol 1, no 1.

Harveys, L. & Green, D. (1993). Defning Quality. Assessment & Evaluation in Higher Education, 18(1), 9-34.

Helakorpi, S. (1994). Oppilaitoksen tuloksellisuus ja laadunhallinta. Julkaisuja 100. Hämeenlinna: Ammatillinen Opettajakorkeakoulu.

Hietala, K. (1996). Ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen tuottavuus. Teoksessa Hakkarainen, R. (1996) (toim.) Aikuiskoulutuskeskukset 1995. Ammatillisista kurssikeskuksista ammatillisiksi aikuiskoulutuskeskuksiksi - uudistuksen seuranta 1990-95. Opetushallitus. Arviointi 13/96.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). Tutki ja kirjoita. Kirjayhtymä Oy. Helsinki.

Hämäläinen, K. & Moitus, S. (1998) (toim.). Laatu korkeakoulutukseen, teoriaa ja käytäntöä. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6: 1998. Helsinki:Edita.

Harisalo, R. & Miettinen, E. 1995. Luottamus pääoma yrittäjyyden kolmas voima. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hammersley, M. & Foster, P. 2000. Introduction. Teoksessa Case study method. Key issues, key texts. Eds. by Roger Gomm, Martyn Hammersley & Peter Foster. London: Sage.

Hiironniemi, S. 1992. Tuloksellisuuden arviointi. Käsikirja kunnallisille työpaikoille. Kaupunkiliitto. Jyväskylä. Gummerus.

Hirvi, V. 1994. Koulutuksen laatuvaatimukset kasvavat. Teoksessa Anttonen, E., Helakorpi, S., Juuti, P., Summa, H. & Suonperä, M. (toim.). Laatu koulutukseen. Opetus 2000. Porvoo. WSOY.

Jokinen, A. & Juhila, K. 1996. Intersituationaalisuus ja interaktiivisuus asunnottomuuspuheissa. Teoksessa Merkitykset ja vuorovaikutus. Poimintoja asunnottomuuspuheiden kulttuurisesta virrasta. Acta Universitatis Tamperensis, ser. A vol. 510. Tampere.

Juuti, P. 1994. Oppiva organisaatio ja laatujohtaminen. Teoksessa Anttonen, E., Helakorpi, S., Juuti, P., Summa, H. & Suonperä, M. (toim.) Laatu kouluun. Opetus 2000. Porvoo. WSOY.

Järvinen, A., Koivisto, T., Poikela, E. & Valkama, H. 2000. Työ ja koulutus muutoksessa – vaikuttavan oppimisen organisoiminen. Teoksessa Reijo Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki. Oy Edita Ab.

Kansalaisopistotoiminnan arviointiperusteet 1998, 5.

Kantanen, U. 1996. Henkilöstökoulutus, sen vaikutukset ja tuloksellisuus, yrityksen näkökulmasta. Acta Universitatis Tamperensis A 508.

Kauppi, A. 1993. Laadun kehittäminen osana oppimisprosessia. Aikuiskasvatus nro 13 (248-254).

Kerlinger, F.N. & Lee H.B. 2000. Foundations of Behavioral Research. Fort Worth. Harcourt Collage Publishers.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. Naturalistic Inquiry. California. Sage Publications.

Lumijärvi, I. & Jylhäsaari, J. 1999. Laatujohtaminen ja julkinen sektori. Laadun ja tuloksen tasapaino johtamishaasteena. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Lyytinen, H. 1993. Koulukohtaisten arviointijärjestelmien kansainvälisestä kehittelystä. Teoksessa Laukkanen, Salmio & Svedin (toim.) Koulun itsearviointi. Opetushallitus. Helsinki. VAPK-kustannus.

Nyysölä, Niina & Roisko Hilikka (2005). TUKEVA-koulutuksen vaikuttavuus. - Opiskelijoiden, taustaorganisaatioiden ja toimijoiden kokemukset TUKEVA-koulutuksesta. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.

Olkinuora, E., Jakku-Sihvonen, R. ja Mattila, E. (toim). 2002. Koulutuksen arviointi. Lähtökohtia, malleja ja tilannekatsauksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Turku. Painosalama Oy.

Otala, L. 2000. Oppimisen etu – kilpailukykyä muutoksessa (3. painos). Porvoo. WSOY.

Parkano. <<http://fi.wikipedia.org/wiki/Parkano>> (Luettu 1.5.2008).

Peltonen, M., Laitinen, J., & Juuti, P. 1992. Koulutuksen tuloksellisuus. Aavaranta-sarja 34. Oitmäki. Aavaranta Oy.

Pirskanen, S. (1994). Laatu koulutuksessa. Teknillisen korkeakoulutuksen laatu. KOLA II. Osaraportti V. Tekniikan Akateemisten Liitto TEK.

Rahola, E. 1994. Philip B. Crosby – käytännönläheinen laatuguru. Laatuviesti 1/94. 6-8.

Raivola, R. 1994. Opetuksen ja tutkimuksen tuloksellisuus. Aikuiskasvatus 4/94. 292-295.

Raivola, R. Koulutuksen laatu ja vaikuttavuus. Luennot kasvatustieteen syventävät opinnot. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tampereen yliopisto.

Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen. Porvoo. WSOY

Raivola, R., Valtonen, P. ja Vuorensyrjä, M. 2000. Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Teoksessa Reijo Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia 2/00. Helsinki. Oy Edita Ab.

Raudasoja, E.M. 2005. Koulutuksen paikallisen arvioinnin kehittämisprosessi Oulun kaupungissa 1997-2001. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Acta Universitatis Tampensis 1081. Tampere. Tampereen Yliopistopaino Oy.

Rinne, R. & Vanttaja, M. 1999. Suomalaista aikuiskoulutuspolitiikkaa: muutoksia ja jännitteitä 1980- ja 1990-luvuilla. Helsinki. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 67.

Rinne, R., Mäkinen, J., Olkinuora, E. & Suikkanen, A. 2006. Linda ja elinikäisen koulutuksen muuttuvat lähtökohdat. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä. PS-kustannus.

Ruohotie, P. 1997. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. PS-kustannus. Jyväskylä.

Sallis, E. 1996. Total Quality Management in education. London. Kogan Page.

Sarala, U. & Sarala, A. 1999. Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Taanila, M. 1993. Lyhytkurssitoiminnan laatujärjestelmä. Aikuiskasvatus. 13 (4). 259-264.

Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyttistä tarkastelua ja viitekehysten hahmottelua. Kasvatustieteen laitos (julkaisuja). Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto.

Vanttaja, M. & Järvinen, T. 2006. Oppiminen ja identiteetti muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä. PS-kustannus.

Vaso, J. 1998. Ammatillisen aikuiskoulutuksen laatu. Acta Universitatis Tamperensis 588. Tampere. Tampereen yliopisto.

Vaso, J. 1998. Ammatillisen aikuiskoulutuksen laadun arviointi. Teoksessa Matti Parjanen (toim.) Oppimisen laadun kiasma. Vammala. Vammalan Kirjapaino Oy.

Vuorela, T. 1995. Teoksessa Lehtine, J. (toim.) Itsearviointi evaluoinnin osana. Arviointi, 4/95. Helsinki. Opetushallitus.

Yin, Robert K. 1994. Case study research: Design and methods (2nd edition). Sage. Newbury Park, CA.

14 LIITTEET



LÄNSI-PIRKANMAAN
KOULUTUSKUNTAYHTYMÄ
Parkanon aikuisopisto
Myynti- ja hanketoiminta



Hyvä koulutuksiimme osallistuja!

Parkanon Lupaus-hanke on tarjonnut parkanolaisille ja kihniöläisille yrityksille ja yhteisöille edullista koulutusta 1.12.2001 lähtien. Alkuperäisen suunnitelman mukaan hankkeen oli määrä päättyä vuoden 2004 lopussa. Kuitenkin rahaa hankkeessa on vielä jäljellä ja hanke jatkuu vuoden 2005 loppuun. Joten rahaa yritysten ja henkilöstön koulutusten järjestämiseen on käytettävissä, käyttäkää tilaisuus hyväksenne!

Parkanolaiset yliopisto-opiskelijat Riitta Kaitaranta ja Pirjo Paloneva ovat valinneet pro gradu-työkseen tutkia Lupaus-hankkeen koulutuksiin osallistuneiden mielipiteitä hankkeesta ja sen järjestämästä koulutuksesta. Olemme arponeet koulutuksiin osallistuneiden joukosta ryhmän, joiden toivomme vastaavaan oheiseen kyselyyn. Tärkeää on, että vastaatte, jotta voimme ottaa huomioon arvokkaan palautteenne ja kehittää toimintaamme juuri niitä tarpeita mitä teillä, hyvä kohderyhmämme on.

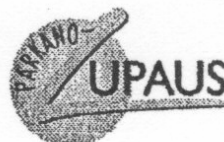
Oheen liitän palautuskuoren, jolla voitte palauttaa vastauksenne ilman postimerkkiä. Odotamme vastauksianne 10.8.2005 mennessä. Jos haluatte, että Riitta Kaitaranta tai Pirjo Paloneva käyvät henkilökohtaisesti haastattelemassa teitä tai tekevät haastattelun puhelimitse, ottakaa suoraan yhteys heihin puh. 044 561 7241/ Pirjo ja 040 566 6064/ Riitta.

VAIN VASTAAMALLA VOIT VAIKUTTA!

Kiitos jo etukäteen palautteestanne!

Koulutusterveisin

Parkano Lupaus-hanke
Tuula Alanko, projektipäällikkö
Puh. 050 494 2420



TAUSTATIEDOT:

1. Sukupuoli:

- 1 Nainen
2 Mies

2. Ikäne _____ alle 25-vuotiaat _____ 25 – 39 –vuotiaat _____ yli 40-vuotiaat

3. Mikä on koulupohjanne? MERKITKÄÄ YLIN SUORITTAMANNE KOULUASTE.

- 1 Perus- /keski- / kansa- / kansalaiskoulu
2 Ammattioppilaitos (ammatti-, tekninen- tai kauppakoulu)
3 Lukio
4 Opistotaso
5 Ammattikorkeakoulu
6 Yliopisto, korkeakoulu

4. Mikä on Teidän ammattiasemanne?

- 1 Yrittäjä / johto
2 Ylempi toimihenkilö
3 Alempi toimihenkilö
4 Alan ammattilainen
5 Työntekijä
6 Harjoittelija

5. Millä PARKANON LUPAUS-hankkeen kursseilla olette opiskelleet?

Yrityskohtaiset koulutukset	Ryhmäkoulutukset	Oppilaitoksissa toteutettava koulutus
1 <input type="checkbox"/> ATK-koulutus	1 <input type="checkbox"/> Hygieniakoulutus	1 <input type="checkbox"/> Taloushallinto
2 <input type="checkbox"/> Laatu-koulutus	2 <input type="checkbox"/> Työturvallisuuskoulutus	2 <input type="checkbox"/> Alaan liittyvä koulutus
3 <input type="checkbox"/> Uusiin tuotantokoneisiin ja -laitteisiin perehdyttävä koulutus	3 <input type="checkbox"/> Tulityökurssi	3 <input type="checkbox"/> ATK -ohjelma-koulutus
4 <input type="checkbox"/> Työkyvyn ylläpitokoulutus	4 <input type="checkbox"/> Kielikurssi	4 <input type="checkbox"/> Muu / Mikä? _____
5 <input type="checkbox"/> Muu / Mikä? _____	5 <input type="checkbox"/> Kokoustaito	
	6 <input type="checkbox"/> Ajankäytön hallinta	
	7 <input type="checkbox"/> Verotus	
	8 <input type="checkbox"/> Muu / Mikä? _____	

6. Kuinka pitkä työkokemus Teillä on alalta? _____

PARKANON LUPAUS-HANKKEEN KOULUTUKSEN LAADUN ARVIOINTIA

7. Minkä kokonaisarvosanan antaisitte opiskelemastanne kurssista LUPAUS-hankkeelle?

Erittäin hyvä	Melko hyvä	Ei hyvä/ ei huono	Melko huono	Erittäin huono	Ei osaa sanoa
5	4	3	2	1	0

8. Minkä arvosanan antaisitte?

	Erittäin hyvä 5	Melko hyvä 4	Ei hyvä / Ei huono 3	Melko huono 2	Erittäin huono 1
• Opetustaito					
• Kurssitarjonnan riittävyys					
• Kurssitarjonnan monipuolisuus					
• Toimistohenkilöstön palveluhalukkuus					
• Puhelinpalvelun toimivuus					
• Opettajan sitoutuminen opetukseen					
• Opiskelutilojen toimivuus					
• Opiskeluvälineiden toimivuus					
• Opetusmateriaalin ajanmukaisuus					
• Koulutussuunnittelijan valitsemien kouluttajien ammatillinen osaaminen					

9. Minkä arvosanan antaisitte LUPAUS-hankkeen kyvystä hoitaa yhteiskunnallisia tehtäviä?

	Erittäin hyvä 5	Melko hyvä 4	Ei hyvä / Ei huono 3	Melko huono 2	Erittäin huono 1
• Opiskelijoiden omaehtoisen kehityksen tukeminen					
• Opiskelijoiden sosiaalisuuden edistäminen					
• Sivistyksellisen tasa-arvon lisääminen					
• Paikkakunnan kulttuurin ja elinkelpoisuuden edistäminen					
• Kestävän kehityksen edistäminen					
• Alueen vetovoimaisuuden lisääminen					

10. Seuraavassa on joukko ominaisuuksia. Rastikaa jokaisesta kohdasta vaihtoehto, joka tuntuu mielestänne parhaiten kuvaavan Parkanon LUPAUS-hanketta.

	5	4	3	2	1	
Ammattitaitoinen						Ammattitaidoton
Arvostettu						Ei arvostettu
Nykyaikainen						Vanhanaikainen
Nopea reagoimaan						Hidas reagoimaan
Tunnettu						Tuntematon
Luotettava						Epäluotettava
Aktiivinen						Passiivinen
Paljon esillä						Vähän esillä
Läheinen						Etäinen
Avoin ilmapiiri						Kireä ilmapiiri
Joustava						Jäykkä

11. Lisäsikö mielestänne koulutus motivaatiota ja sitoutumista työhön?

1. Kyllä
 2. Ehkä
 3. Ei
- Perustele (ympyröimäsi vastaus)?

12. Onko koulutus lisännyt töiden sujuvuutta ja tehokkuutta työyhteisössänne?

1. Kyllä
2. Ehkä
3. Ei

Perustele (ympyröimäsi vastaus)?

13. Kuinka suuri myönteinen vaikutus koulutuksella oli....

	Ei vai- kutusta	Erittäin vähäinen	Vähäinen	Kohta- lainen	Suuri	Erittäin suuri
oman työne tuottavuuteen	0	1	2	3	4	5
palkkatasoonne	0	1	2	3	4	5
uralla etenemismahdollisuuksiinne	0	1	2	3	4	5
todennäköisyyteen säilyttää nykyinen työpaikka	0	1	2	3	4	5
todennäköisyyteen saada uusi työpaikka	0	1	2	3	4	5
terveydentilaanne	0	1	2	3	4	5
eläkkeelle siirtymiseen myöhentymiseen	0	1	2	3	4	5
työssä viihtymiseen	0	1	2	3	4	5
aloitteellisuuteen, innovatiivisuuteen	0	1	2	3	4	5
kykyynne hallita uutta tekniikka	0	1	2	3	4	5
tiimi- ja projektivalmiuksiinne	0	1	2	3	4	5
muuhun, mihin	0	1	2	3	4	5

14. Oliko koulutus odotuksienne mukaista?

1. Kyllä
2. Ehkä
3. Ei

Perustele (ympyröimäsi vastaus)? _____

SEURAAVIIN KOLMEEN KYSYMYKSEEN VASTAAVAT EDELLISTEN LISÄKSI AINOASTAAN TYÖNANTAJAT

15. Suunnitteletteko työnantajana myös jatkossa käyttävänne, PARKANON LUPAUS-hankkeen kaltaisia, koulutuspalveluja?

1. Kyllä
2. Ehkä
3. En

Perustele (ympyröimäsi vastaus)?

16. Kuinka suuri myönteinen vaikutus koulutuksella oli yrityksenne....

	Ei vaikutusta	Erittäin vähäinen	Vähäinen	Kohtalainen	Suuri	Erittäin suuri
kannattavuuteen	0	1	2	3	4	5
tuottavuuteen yleisesti	0	1	2	3	4	5
tuottavuuteen osaamisesta johtuen	0	1	2	3	4	5
tuottavuuteen työterveydestä johtuen	0	1	2	3	4	5
markkinaosuuteen	0	1	2	3	4	5
vientiin	0	1	2	3	4	5
liikevaihdon kasvuun	0	1	2	3	4	5
tuotekehitykseen	0	1	2	3	4	5
innovatiivisuuteen	0	1	2	3	4	5
sisäisen yhteistyön lisääntymiseen	0	1	2	3	4	5
verkostoitumismahdollisuuksiin	0	1	2	3	4	5
henkilöstön motivoituneisuuteen	0	1	2	3	4	5
työskentelyilmapiiriin, "organisaatioilmastoon"	0	1	2	3	4	5
muuhun, mihin _____	0	1	2	3	4	5

17. Millaisia kehittämissideoita ja -ehdotuksia koulutuskokemuksenne perusteella Teille on muodostunut tulevia koulutusprojekteja suunniteltaessa?

Kiitos vastauksistanne!


Riitta Kaitaranta


Pirjo Paloneva