
[Home](#) / Mõju hindamine

Mõju hindamine

TÄISKASVANUTE KOOLITUSE MÕJU HINDAMINE ÕPPIJANA

MARKO VENE

Koolituse mõju hindamist peetakse õppija jaoks oluliseks selleks, et luua seoseid, analüüsida koolitusel omandatu rakendamist, näha edasist õppimisvajadust ning planeerida oma tulevasi koolitusi vastavalt tegelikele vajadustele. Artikkel kajastab uurimistöo tulemusi teemal täiskasvanute koolituse mõju hindamine. Viimast analüüsiti täiskasvanute õpetajate meistrikursuse õppijate tähendustest lähtuvalt. Andmekogumismeetodina kasutati kolme poolstruktureeritud intervjuud ning uurimistulemuste tõlgendamisel deduktiivset kodeerimist ja kvalitatiivset sisuanalüüsi. Artikli teoreetiline alus on loodud peamiselt Kirkpatricku koolituse mõju hindamise mudelile. Kui varasemalt on mudelit käsitletud eelkõige koolituse organiseerija ning koolitaja aspektist, siis uurimus kinnitas, et sellel on väärtus ka õppija jaoks. Lähtuvalt uurimuse probleemist: mis tähendus on koolituse mõju hindamisel õppijale, selgus, et koolituse mõju hindamine on õppijale oluline selleks, et mitte üksnes märgata, vaid ka suurenda koolituse mõju. Ühtlasi on artiklis esitatud praktilised soovitused, mida koolituse mõju hindamisel õppijana arvestada.

Võtmesõnad: Täiskasvanute koolitus, koolituse mõju, koolituse mõju hindamine.



Sissejuhatus

Elukestva õppe üks olulisemaid osasid on täiskasvanute koolitus (Eesmaa, 2003, 2). Osalemine täiskasvanute koolitustel võib täita mitmeid eesmärke: nt toetada indiviidi isiklikku arengut ja toimetulekut ja/või võimaldada erialaste teadmiste, oskuste ning vilumuste täiendamist. Seda, kas ja mil määral koolitusprotsessis või koolitusjärgsed hindamisobjektid on muutunud, näitab koolituse mõju. Seni on koolituse mõju hindamist tähtsustatud eelkõige koolitaja või koolituse organiseerija aspektist, kuid sellel on väärtus ka õppijale. Jättes koolituse mõju hindamise ainult tagasisidelehtede analüüsi tasandile, jääb õppijal võtmata vastutus uute teadmiste ja oskuste rakendamise eest (Volov, 2008). Seega on valmisolek, teadmine ning oskus hinnata koolituse mõju, õppija tähendustes, hädavajalik. Õppija jaoks on oluline hinnata koolituse mõju selleks, et luua seoseid, analüüsida koolitusel omandatu rakendamist, näha edasist õppimisvajadust ning planeerida oma tulevase koolituse vastavalt tegelikele vajadustele.

2006. aastal Suurbritannias tehtud uurimuse kohaselt usub suurem osa koolituse valdkonna professionaale, et koolitused ei too kaasa muutusi ja pooltel juhtudest ei hinnata koolituse pärast nende toimumist (Volov, 2008). Eelnev peegeldab koolituse mõju hindamist eelkõige koolitaja aspektist, kuid võib eeldada, et õppija vaatenurgast lähtuvalt on olukord veelgi halvem: õppija ei teadvusta koolituse mõju, koolituse mõju hindamist praktiliselt ei toimu, toimub vaid õppija reaktsiooni hindamise tasandil või puudub õppijal oskus hinnata koolituse mõju ulatuslikumatel tasanditel. Ulatuslikumatena käsitletakse eelkõige tasandeid, mis kirjeldavad õppija tegevuses asetleidvaid muutusi töösooritusele ning töötulemuste muutusi organisatsiooni tasandil. Varasemate uurimuste tulemused on näidanud, et töösurve, aja nappus või oskamatus hinnata koolituse mõju on peamised põhjused, miks koolituse mõju jäetakse hindamata (Short, 2008). Lähtuvalt vajadusest mõista täiskasvanute koolituse mõju hindamist õppijate tähendustes sõnastati

artikli aluseks oleva *uurimistöö probleem* küsimusena: mis tähendus on koolituse mõju hindamisel õppijale?

Koolituse mõju hindamine

Koolituse mõju näitab, kas ja mil määral koolitusprotsessis või koolitusjärgsed hindamisobjektid on muutunud. Üheks keskseks koolituse mõju hindamisobjektiks õppija poolt peetakse valmisolekut ennast arendada (Sarjala, 1995, 28, viidanud Karu, 2001). Koolituse mõjud võivad ilmned mitmeti, sest koolitus ei mõjuta vaid teadmisi ja oskusi, vaid ka tegevusstrateegiaid ja õppimisstiile, õppijate positsiooni, motivatsiooni, enesetundmist koolitusprotsessis, õppijate ootusi edaspidiseks jne (Rauste von-Wright & von Wright 1994, 196, samas). Koolituse mõjusid võib täheldada ka õppija vaimses ja füüsilises heaolus, sotsiaalses ühtekuuluvuses, positsiooni paranemises, enesetundes, edasistes ootustes, entusiasmis, loovuses, eneseusalduses, enesehinnangus ning kultuuritundmises (Luukannen & Manninen, 2008). Eelnevat üldistades on koolituse mõju puhul tegemist muutusega hindamisobjektis ning käsitletud hindamisobjektid näitavad koolituse mõju mitmedimensioonilisust. Koolituse mõju on seejuures õppija jaoks oluline taotleda püsivate muutuste saavutamise eesmärgil.

Üldistades teoreetikute seisukohti (Löhmus, 2002; Türk, 2005) võib väita, et koolituse mõju on õppijale märgatav ajadistantsilt, teoreetiliste teadmiste rakendamine eeldab õppijalt soovi leida võimalusi teadmiste kasutamiseks praktikas ning ühtlasi peab õppija neid reaalset proovima kasutada; enamasti alles peale uute teadmiste rakendamisega seotud tagasilööke õnnestub õppijal need siduda olemasolevate teadmistega. Eelneva võib kokku võtta kolme etapina (1. Õppija soovi avaldumine teadmiste kasutamiseks, 2. Teadmiste kasutamine praktikas, 3. Tagasilöögid teadmiste kasutamisel), mille läbimine õppijale on oluline selleks, et koolitustulemused ei jääks vaid saadud teadmiste tasemele, vaid paraneksid ka oskused.

Koolituse mõju tuvastamiseks vajalik eeltöö saab alguse eesmärkide püstitamistest. Kui enne koolitust eesmäärke ei seata – on tulemuste hindamine väga raske, kui mitte võimatu (Löhmus, 2002, 135.). Eelnevat on teoretiseeritud koolitaja aspektist, kuid võib eeldada, et õppija püstitatud eesmärkidest lähtumine koolituse mõju hindamisel on oluline ka õppijale. Õpieesmärkide olemasolu õppijal võib olla üheks teguriks, mis aitab tal hinnata koolituse mõju.

Koolituse mõju hindamine ei ole üksnes mõju identifitseerimine, vaid ka mõju suurendamine (Gunesekera, 1989). Seega on koolituse mõju hindamise puhul tegemist õpiressursiga, mis tähendab, et õppija omandab rohkem, kui koolitusega taotletakse. Ära ei saa unustada ka koolituse mõju tuvastamise funktsiooni. Koolituse mõju hindamisega saavutatud eneseteadlikkus

näitab õppijale koolitusel omandatu rakendamist ning edasist õppimisvajadust. Tuleb tõdeda, et koolituse mõju identifitseerimine ning suurendamine on tihedalt seotud. Olles õppijana teadlik koolituse mõjust on loodud eeldused koolituse mõju suurendamiseks või on koolituse mõju juba suurenenud.

Täiskasvanute koolitamisega seonduv hindamine on oma olemuselt kavandatud, süstemaatiline, pidev ja perspektiivne protsess, mis suunab: a) mõtlema: üldistama, analüüsima, otsima, leidma, avastama, looma; b) "suhetama" enda teadmisi uute teadmistega; c) otsima teadmisi; d) väljendama ettepanekuid, mitte omapoolseid tõlgendusi; e) kujundama valmisoleku tegutsemiseks, toimetulekuks, koostööks ja eneseanalüüsiks (Jõgi, 1998, viidanud Karu, 2001). Eelnev käsitleb koolituse hindamist laiemalt ning seejuures lähtutakse koolituse organiseerija või koolitaja aspektist. Koolituse hindamine võimaldab ühe osana analüüsida ka koolituse mõju (Jõgi, Lõhmus & Märja, 2003). Seetõttu on arusaam kitsendatav ning ühtlasi omab see väärtust õppija aspektist. Eelnevat kokku võttes on koolituse mõju hindamisel kui protsessil väärtus õppija jätkusuutliku arengu seisukohalt.

Rohkem kui 51 aastat on möödunud sellest kui Kirkpatrick tutvustas oma koolituse mõju hindamise nelja tasandi mudelit (algsest neli sammu). Toetudes J. Ileckile ning üldistades erinevaid mudeleid (CIPP – Context Input Process Product; IPO – Input Process Output Model; SCM – Success Case Method; TVS – Training Validation System approach) võib väita, et Kirkpatricku koolituse mõju hindamise nelja tasandi mudelit on kritiseeritud ning muudetud, kuid tänaseni pole suudetud luua enam selgitavamalt lahendust. Seetõttu toetuti uurimuse teostamisel just Kirkpatricku poolt loodud mudelile. Koolituse mõju hindamisel lähtutakse neljast eesmärgist, mida liigitatakse järgnevalt: 1. Õppijate reaktsioon (*reaction*); 2. Õpitulemused (*learning*); 3. Õppijate tegevuse muutused (*behavior*); 4. Õppijate töötulemuste muutused (*results*) (Kirkpatrick, 1996). D. Kirkpatricku nelja koolituse mõju hindamise tasandit on kirjeldatud ka järgnevalt: 1. Esialgseid tulemusi, 2. Soovitud tulemusi, 3. Saavutatud tulemusi, 4. Säilitatud/kinnitatud tulemusi (Pineda, 2010). Õppija tegevuse muutuste tasandist räägitakse üldiselt kui õpitu ülekandmise tasandist (Kirkpatrick, 1996). Seetõttu on see õppija aspektist vaadates üheks olulisemaks. Tähtsamaks peetakse aga õppija töötulemuste muutuste tasandit, mida hinnatakse läbi organisatsiooni. Waagen (1998) leiabki, et koolituse mõju hindamine on organisatsiooniliste tulemuste hindamine (Pineda, 2010). Hinnatava koolituse mõju võib jagada kaheks: lühiajaline ning pikaajaline. Lähtuvalt D. Kirkpatricku koolituse mõju hindamise mudelist kirjeldavad lühiajalist mõju eelkõige reaktsiooni ning õppimise tasandid. Koolituse pikaajalist mõju võib iseloomustada käitumise ning tulemuste tasanditega. Koolituse pikaajalise mõju hindamisel tähtsustatakse teiste subjektide kaasamist koolituse mõju hindamisse. Seejuures on oluline, et subjektidel puuduks otsene seos koolitusega, küll aga peaks

tegemist olema isikutega, kes on seotud õppija isikliku või tööalase arenguga (Kirkpatrick, 1996.). Eelnevat üldistades on D. Kirkpatricku koolituse mõju hindamise mudeli puhul tegemist tervikliku lahendusega, mis avab koolituse mõju erinevad tasandid.

Meetodid ja valim

Uurimuse tüübiks oli kaardistav, kirjeldav uurimus, sest teadaolevalt puuduvad uurimused, mis käsitleksid koolituse mõju hindamist õppija aspektist. Sellest tulenevalt oligi fookuses õppijate tähenduste mõistmine ning nende analüüs.

Andmekogumismeetodina kasutati poolstruktureeritud intervjuud, mis võimaldas vajadusel intervjuueerimise käigus täpsustada või esitada täiendavaid küsimusi. Meetod andis intervjuerituile võimaluse rääkida oma isiklikest tunnetest, arvamustest ja kogemustest. (Alin, Dainora & Milena, 2008.) See oli vajalik selleks, et jõuda õppijate tähendusteni. Intervjuu küsimused jagunesid kahte kategooriasse: 1. kategooria küsimustega uuriti, milline oli koolituse (täiskasvanute õpetajate meistrikursuse) mõju erinevatel tasanditel, et mõista, kuidas õppijad alateadlikult hindavad koolituse mõju oma tähendustes; 2. kategooria küsimustega uuriti juba konkreetselt, mis tähendus on koolituse mõju hindamisel õppijale.

Andmekogumismeetodi usaldusväärsus suurendab teadlikkus andmekogumismeetodist ning uurimuse alusest lähtumine intervjuu küsimuste koostamisel. Saadud tulemused, mille vastavust võrreldi uurimusküsimusega, kinnitasid meetodi sobivust.

Sihipärase valimi moodustamise kriteeriumid olid järgmised: täiskasvanute õpetajate meistrikursuse lõpetamisest möödunud orienteeruvalt aasta, õppija töötab täiskasvanute koolitajana. Kriteeriumide alusel kujunes valimiks kolm õppijat: nendest kaks naist (tähistatud vastavalt A ja C) ning üks mees (tähistatud B).

Uurimistöö valimi moodustasid täiskasvanute õpetajate meistrikursuse õppijad. Täiskasvanute õpetajate meistrikursuse õppijad on ka ise täiskasvanute koolitajad, kes töötavad erinevates haridussihilistes mittetulundusühingutes või vabahariduslikes koolitusasutustes. Täiskasvanute õpetajate meistrikursuse õppekavas taotletakse, et lõpetanu oskaks tagasiside põhjal hinnata ning vajadusel korrigeerida olemasolevaid õppekavasid, prognoosida uusi suundi koolituse valdkonnades (Eesti vabaharidusliit, 2008). Järelikult taotletakse õppijatelt pädevust märgata ning hinnata enda poolt läbi viidud koolituse mõju. Sellest tulenevalt tekib küsimus: mis tähendus on koolituse mõju hindamisel tema enda kui õppija vaatenurgast?

Andmete analüüsimise meetodina kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi ning deduktiivset kodeerimist. Lähtuvalt teoreetilisest alusest loodi deduktiivsed tähenduskategooriad. Intervjuudest saadud andmetes märgistati ning eristati tähendusüksused, mille alusel loodi alakategooriad. Seejuures analüüsiti igat intervjuuga saadud andmeid eraldi, toetudes uurimusküsimusele, et keskenduda konkreetse indiviidi tähendustele. Seejärel täiendati alakategooriaid lähtuvalt teoreetilisest alusest. Järgnes intervjuude läbiv analüüs, mis toetas seoste loomist, tõlgendamist ning üldistamist.

Tulemused

Järgnevalt on esitatud intervjuude peamised tulemused. Tulemused on omavahel seotud, kuid jagatud lähtuvalt uurimisküsimuste sisust kaheks: 1. *koolituse (täiskasvanute õpetajate meistrkursuse) mõju erinevatel tasanditel, mis avab, kuidas õppijad alateadlikult hindasid koolituse mõju oma tähendustes*, 2. *koolituse mõju hindamise konkreetne tähendus õppijale*. Uurimisandmed on seejuures välja toodud tsitaatidena, millele on lisatud kommentaarid.

Esimesena on esitatud tulemused *koolituse (täiskasvanute õpetajate meistrkursuse) mõjust erinevatel tasanditel, mis avab, kuidas õppijad alateadlikult hindasid koolituse mõju oma tähendustes*. Tulemused on jaotatud lähtuvalt loodud kategooriatest ning alakategooriatest. Ühendavad kategooriad, mis hõlmavad enda alla alakategooriad (märgitud sulgudesse) on järgmised: **1. Reaktsioon** (1.1. Huvi ja motivatsioon, 1.2. Koolituse materjal, 1.3. Koolitajad, 1.4. Koolituse vorm ja meetodid, 1.5. Koolituse sisu; **2. Õpitulemused** (2.1. Teadmiste kasv, 2.2. Seosed, 2.3. Kogemused, 2.4. Sotsiaalne kapital, 2.5. Otsene kasu); **3. Tegevuse-käitumise muutused ametis** (3.1. Oskuste kasv ja rakendamine, 3.2. Õppijate rahulolu töökeskkonnas); **4. Töötulemuste muutused organisatsioonis** (4.1. Oskuste rakendamine organisatsiooni eesmärkidest lähtuvalt, 4.2. Ootused edaspidiseks (edasise tegevuse teadvustamine ning kavandamine).

1. Täiskasvanute koolituse mõju hindamisel õppijate reaktsiooni tasandil hinnati järgmist:

1.1. Huvi ja motivatsioon – „Meeldis ja oli väga hariv”(C). Võib eeldada, et kui koolitus ei tekitaks huvi ega motiveeriks õppijat, oleks koolituse mõju peaaegu olematu, mis välistaks ka koolituse mõju hindamise õppija tähendustes.

1.2. Koolituse materjal – „Ma ütlen, ma ise ei ole kasutanud nii palju neid märkmeid, aga viimati kui oli vaja kirjutada artiklit, siis ma sain jälle kasutada neid”(C). Õppija ei märka oma tähendustes koolituse mõju hindamisel läbi koolituse materjali seost koolituse sisuga.

1.3. Koolitajad – „Õppejõud olid näinud väga palju vaeva, et sellist materjali kokku panna, mida nad rääkisid”(B). Õppija näeb enda tähendustes koolituse mõju hindamisel reaktsiooni tasandil koolitajate vaeva.

1.4. Koolituse vorm ja meetodid – „Meeldis koolituse vorm, see ei olnud tavaline loeng, seal olid seminarid, väga palju oli grupitööd”(B). Õppija hindas koolituse mõju enda tähendustes väärtustades aktiivõppemeetodeid.

1.5. Koolituse sisu – Ei ilmnenud koolituse mõju hindamisel õppijate tähenduses. Tegemist on huvitava aspektiga, sest koolituse sisu võib nimetada koolituse üdiks.

2. Täiskasvanute koolituse mõju hindamisel õpitulemuste tasandil hinnati järgmist:

2.1. Teadmiste kasv – „Väga palju tegelikult, kasvõi, ma mõtlen praegu neid uusi meetodeid, uusi nippe, mida kasutada oma koolitustel, õppemeetodeid erinevaid, hästi palju on grupitööd ja sellist”(C). Õppija hindab koolituse mõju läbi teadmiste kasvu, kuid siinkohal on oluline mõista õppimise kontekstuaalsust ehk õppimise tähenduslikkus antud kontekstis võib õppija tähenduses seotud olla vaid õpikeskkonnaga.

2.2. Seosed – Ei ilmnenud koolituse mõju hindamisel õppijate tähendustes. Ometi on seoste tekkimine oluline väärtus koolituse mõju hindamisel.

2.3. Kogemused – „Kevadel uue koolituse välja kuulutamisel oli mul pagasit, millele toetuda, mida varem polnud”(C). Õppija hindab enda tähendustes koolituse mõju läbi kogemuste ehk oskab hinnata koolituse pikaajalist mõju.

2.3. Sotsiaalne kapital – „Meil ei ole see läinud koostööle, aga suhted on ju ikka koolitusel tulnuna, et saab ju mingid koostööd teha, et kui mingis teises valdkonnas ja teadmisi”(C). Sotsiaalse kapitali näol on tegemist aspektiga, mis ei leidnud kajastust teoorias, kuid millel võib olla väärtus koolituse mõju hindamisel õppija tähendustes.

2.4. Otsene kasu – „Kui mees on läbinud selle koolituse, siis on tema konkurents turul selline, et tal on kindlasti võimalik tööd leida”(B). Näitab koolituse mõju hindamist õppija tähendustes läbi välise motivatsiooni, rõhudes otsesele kasule.

3. Täiskasvanute koolituse mõju hindamisel tegevuse-käitumise muutuste tasandil hinnati järgmist:

3.1. Oskuste kasv ja rakendamine – „Ja ütleme, et mõjutanud on ta tõesti seda pidi, et oskan rohkem individuaalselt läheneda, mitte ainult praktilisi oskusi edasi anda”(C). Õppija tähendustes on märgata koolituse mõju hindamist läbi õpitu ülekandmise töökeskkonda.

3.2. Õppijate rahulolu töökeskkonnas – „Täiskasvanutest ei ole tunda seda teistsugust tagasisidet, kuid lastest on küll. Nad ikka soovivad mul psühholoogi juurde minna, et kui ma neile neid tarkusi edasi ütlen. Ja siis nad on jah, et õpetaja on arenenud. Seda nad analüüsivad nüüd sellest, et ma olen seal töötanud 4 aastat ja kui ma läksin, siis milline ma olin ja milline ma nüüd olen, et ilmselt on mingi muutus toimunud”(C). Õppija tähendustes väljendub koolituse mõju selle hindamisel läbi teiste subjektide.

1. 4. Täiskasvanute koolituse mõju hindamisel töötulemuste tasandil ei hinnatud järgmist:

4.1. Oskuste rakendamine organisatsiooni eesmärkidest lähtuvalt. Õppijate tähendustes ei ole koolituse mõju hindamine organisatsiooni tulemuste muutuste hindamine;

4.2. Ootused edaspidiseks (edasise tegevuse teadvustamine ning kavandamine). Õppijad ei teadvusta oma tähendustes koolituse mõju hindamise väärtust õpivajaduse väljaselgitamisel ning oma tulevaste koolituste planeerimisel.

Teisena on esitatud koolituse mõju hindamise konkreetne tähendus õppijale järgmises järjestuses:

1. Koolituse mõju hindamise olemus õppijale, 2. Koolituse mõju hindamise tähtsus õppijale, 3. Koolituse mõju hindamise stiimul õppijale, 4. Õppija eesmärkidest lähtumine koolituse mõju hindamisel, 5. Teiste subjektide kaasamise olulisus õppijale koolituse mõju hindamisel, 6. Õppija poolt kasutatavad meetodid koolituse mõju hindamisel, 7. Koolituse mõju hindamise tulem õppijale.

1. Koolituse mõju hindamise olemus õppijale – „Kõik see on ju protsess, ei saa võtta nii, et nüüd ma istun maha ja hindan”(C). Õppija käsitles koolituse mõju hindamist oma tähendustes kui protsessi. Teiste õppijate (A ja B) tähendustes oli koolituse mõju hindamine ebamäärane. Tegemist võib olla kriitilise teguriga, mis mõjutab õppija enesearengut koolituse mõju hindamisel.

2. Koolituse mõju hindamise tähtsus õppijale – „Kui sa mõtled need asjad nagu läbi, siis on ka lootust et sa hakkad neid kasutama või mõtled nende peale hiljem”(A).

Õppija tähendustes on koolituse mõju hindamine oluline selleks, et koolituse mõju süveneks.

3. Koolituse mõju hindamise stiimul õppijale – „Mul oli vaja see eneseanalüüs teha kutseksamile, eks ma siis seal arutlesin omaette, et mis ma sealt siis sain ja mis mitte”(C). Õppija tähendustes peegeldub väline motiveeritus koolituse mõju hindamisel. Ühtlasi näitab seisukoht, et õppija tähendustes on koolituse mõju hindamine iseseisev arutlemine sellest, mida koolitus andis ning mida mitte.

4. Õppija eesmärkidest lähtumine koolituse mõju hindamisel – „Hinnata saab lähtuvalt ütlemendest ootustest, mis mul olid ja mis eesmärgid ma endale seadsin”(A). Õppija tähendustes on koolituse mõju hindamise eelduseks püstitatud eesmärgid.

5. Teiste subjektide kaasamise olulisus õppijale koolituse mõju hindamisel – „Minu töökollektiivis ka teadvustatakse, et meil on kutsega koolitaja ja võib-olla sealt tuleb mingi mõju, teistepoolne”(C). Õppija tähendustes ilmneb koolituse mõju hindamisel koolituse mõju märkamine läbi teiste subjektide.

6. Õppija poolt kasutatavad meetodid koolituse mõju hindamisel – „Me täitsime nende läbiviijate kohta mingeid tagasiside ankeete ja üldisele koolitusprogrammile andsime tagasisidet”(A). Õppija tähendustes toimus koolituse mõju hindamine läbi tagasisideankeetide. *Loov meetod:* „Koolituse mõju oli niivõrd positiivne, et ma hakkasin kirjutama armastuskirju oma naisele ja lastele. See mõjus nendele nii hästi, et nad muutusid minu suhtes hoopis leplikumaks”(B). Õppija tähendustes on koolituse mõju hindamisele võimalik läheneda ka loovalt, mis võib välja tuua koolituse mõju aspekte, mis D. Kirkpatricku koolituse mõju hindamise mudelit kasutades võivad jääda märkamata.

7. Koolituse mõju hindamise tulem õppijale – „Andis seda, et enda jaoks ikkagi enesele läbi mõtlemist, oma mõtetele kinnitust, et kas ma olen õigel teel, või ei ole, või mis ma sain, või mis ma edasi teen, et kas ma peaks edasi koolitama või mitte”(C). Õppija tähendustes annab koolituse mõju hindamine kinnituse õppija eriala sobivuse osas.

Arutelu

Järgnevalt on esitatud olulisemate tulemuste analüüs. Uurimistöö käigus uuriti, mis tähendus on koolituse mõju hindamisel õppijale?

Empiiriliste andmete analüüsist selgus, et *õppijate tähendustes ei ole koolituse mõju hindamine üldjuhul protsess, vaid see piirdub koolituse lõppemisega*. Teoreetilistele seisukohtadele tuginedes on täiskasvanute koolitamisega seonduv mõju hindamine oma olemuselt kavandatud, süsteemne,

süsteemaatiline, pidev ja perspektiivne protsess, mis suunab: a) mõtlema: üldistama, analüüsima, otsima, leidma, avastama, looma; b) "suhestama" enda teadmisi uute teadmistega; c) otsima teadmisi; d) väljendama ettepanekuid, mitte omapoolseid tõlgendusi; e) kujundama valmisoleku tegutsemiseks, toimetulekuks, koostööks ja eneseanalüüsiks (Jõgi, 1998, viidanud Karu, 2001). Õppijate tähendustes ei ilmnenu enamasti koolituse mõju hindamise mõistmist kui protsessi. Samuti ei olnud koolituse mõju hindamine õppijate tähendustes kavandatud, süsteemne, pidev ega perspektiivne. See võib olla üheks peamiseks põhjuseks, miks ei avaldu koolituse mõju hindamise potentsiaal, mis seisneb eelkõige õpivajaduse märkamises ning edasise tegevuse planeerimises.

Andmete analüüsi tulemusel selgus, et *õppija tähendustes on oluline koolituse mõju hinnata enda seisukohalt. Õppija ei näe või ei analüüsi konkreetsest koolituse mõju hindamisest edasist õppimisvajadust. Õppija hindab koolituse mõju teadmiste ja oskuste tasandil*. Lähtuvalt teooriast saab väita, et koolituse mõjud võivad ilmned mitmeti, sest koolitus ei mõjuta vaid teadmisi ja oskusi, vaid ka tegevusstrateegiaid ja õppimisstiile, õppijate positsiooni, motivatsiooni, enesetundmist koolitusprotsessis, õppijate ootusi edaspidiseks jne (Rauste von-Wright & von Wright, 1994, 196, viidanud Karu, 2001). Uurimuse tulemused näitavad, et õppijad peavad oluliseks hinnata koolituse mõju enda seisukohalt, et teadvustada omandatud teadmisi või oskusi, kuid märkamata jäävad mitmed teised aspektid, nt tegevusstrateegiate planeerimine tulevikuks. Üheks keskseks koolituse mõju hindamisobjektiks õppija poolt peetakse valmisolekut ennast arendada (Sarjala, 1995, 28, viidanud Karu, 2001). Seega jääb õppijal rakendamata suur osa koolituse mõju hindamise potentsiaalist.

Andmete analüüsist selgus, et *õppijate tähendustes ei ole koolituse mõju hindamine organisatsiooni tulemuste muutuste hindamine*. Tulemuste muutusi organisatsiooni tasandil kirjeldatakse ulatuslikuima koolituse mõju tasandina. Jack Phillips (1996, viidanud Clark, s.a.), on välja toonud, et mida ulatuslikumal tasandil koolituse mõju analüüsitakse, seda väärtuslikum on saadud info erinevate osapoolte (sh ka õppija) jaoks. Waagen (1998) leiab, et koolituse mõju hindamine on organisatsiooniliste tulemuste hindamine (Pineda, 2010). Koolituse pikaajalist mõju kirjeldab aga lisaks käitumise muutustele just tulemuste muutus organisatsiooni tasandil (Kirkpatrick, 1996). Seega hindavad õppijad enamasti vaid koolituse lühiajalist mõju.

Uurimuse empiiriliste andmete analüüsist lähtuvalt saab väita, et *õppijate tähendustes mõistetakse koolituse mõju selle kaudu, kuidas teised seda näevad*. Koolituse pikaajalise mõju hindamisel peetakse oluliseks kaasata hindamisse ka subjekte, kes otseselt koolitusega seotud pole (Kirkpatrick, 1996). Õppijate tähendustest ilmnes, et kahtluse all seatakse koolituse mõju

hindamise objektiivsus individuaalsel tasandil ning nähakse koolituse mõju läbi teiste subjektide. Seega on antud aspektist olemas eeldused koolituse mõju tulemuslikuks hindamiseks.

Uurimuse empiiriliste andmete analüüs juhtis järgmisele järeldusele: *õppijate tähendustes on koolituse mõju hindamise oskus vähene*. Lähtudes varasemalt läbi viidud uurimuste tulemustest saab öelda, et töösurve, aja nappus või oskamatus hinnata koolituse mõju on peamised põhjused, miks koolituse mõju jäetakse hindamata (Short, 2008). Siinkohal on põhjust rõhutada oskamatust hinnata koolituse mõju õppijana. Täiskasvanute õpetajate meistrikursuse õppekavas taotletakse, et lõpetanu oskaks tagasiside põhjal hinnata ning vajadusel korrigeerida olemasolevaid õppekavasid, prognoosida uusi suundi koolituse valdkondades (Eesti vabaharidusliit, 2008) Järelikult taotletakse täiskasvanute õpetajalt ühe osana pädevust märgata ning hinnata enda poolt läbi viidud koolituse mõju ehk väärtustakse koolituse mõju hindamist koolituse organiseerija aspektist. Seega võib koolituse mõju hindamise vähest oskust õppija aspektist põhjendada täiskasvanute õpetajate meistrikursuse fookusega. Ühtlasi võib järeldada, et õppijatel ei kujune valmisolekut, harjumust või oskust koolituse mõju hindamisest ennastjuhtivalt.

Andmete analüüsist selgus, et *koolituse mõju hindamiseks õppijate tähendustes kasutatakse järgmiseid meetodeid: koolitaja esitatud tagasiside ankeet koolituse lõppedes, eneseanalüüs lähtuvalt välisest stiimulist ning loov meetod (armastuskiri)*. Lähtudes esimesest ehk tagasiside ankeedist saab teooriale tuginedes väita, et jättes koolituse mõju hindamise ainult tagasisidelehtede analüüsi tasandile, jääb õppijatel võtmata vastutus uute teadmiste ja oskuste rakendamise eest (Volov, 2008). Koolituse mõju hindamise meetodeid on teoretiseeritud koolituse organiseerija ning koolitaja aspektist. Võib eeldada, et õppija vaatenurgast ei kasutata koolituse mõju hinnata võimaldavatest meetoditest nt enesehindamist, enesevaatlusi, kriitilist refleksiooni, videorefleksiooni jms. Seega on valmisolek, teadmine ning oskus hinnata koolituse mõju, õppija tähendustes, hädavajalik. Praktilise soovitusena õppijale võib esitada ennastjuhtivalt võimalike koolituse mõju hindamise meetoditega tutvumise ning kohandamise koolituse mõju hindamiseks õppija aspektist. Empiirilise osa tulemused peegeldasid, et õppijad ei oska väärtustada koolituse mõju hindamist. Huvitava aspektina koolituse mõju hindamisel toodi välja loov meetod armastuskirjade näol. Seda võib käsitleda järgmise protsessina: õppija käitumise muutus koolituse tulemusena -> armastuskirjade kirjutamine perele -> mõju perele -> mõju õppijale -> tulem: "muutusid minu suhtes hoopis leplikumaks(B)." Eelnevat protsessi üldistades on mõju sageli täheldatav läbi teiste subjektide, kasutades selleks iseäralike meetodeid. Seega ei ole koolituse mõju hindamine alati ebameeldivalt tüütu, vaid võimalik on läheneda ka loovalt.

Uurimistöö andmete analüüs kinnitas, et *koolituse mõju hindamisel õppija tähendustes peetakse enamasti oluliseks enda poolt püstitatud eesmärkidest lähtumist*. Koolituse mõju tuvastamiseks vajalik õppija eeltöö saab alguse õppija eesmärkide püstitamisest. Kui enne koolitust eesmärgi ei seata – on tulemuste hindamine väga raske, kui mitte võimatu. (Lõhmus, 2002, 135.) Õpitudemuste puhul on tegemist ühe aspektiga, mis näitab koolituse mõju. Eesmärkide püstitamise olulisust võib käsitleda ka laiemalt, mis väljendub eesmärkide seadmises reaktsiooni, käitumise muutuste ning organisatsiooni tulemuste tasandil. Siinkohal peetakse oluliseks uut küsimust: kas õppijad lähtusid koolituse mõju hindamisel liialt püstitatud eesmärkidest, mis võis pärssida koolituse mõju hindamist tervikuna? Võib eeldada, et koolituse mõju hindamisel on eesmärkidest lähtumine oluline eelkõige koolitaja ning koolituse organiseerija aspektist, kuid õppijale on need vaid üheks aspektiks, millest lähtuda koolituse mõju hindamisel.

Andmete analüüsil ilmnes, et *õppija tähendustes hinnatakse koolituse mõju üldjuhul läbi välise motivatsiooni, mis tähendab, et koolituse mõju hinnatakse ajendatult kellestki teisest või välistest teguritest*. See väljendus koolituse mõju hindamise põhjuses: õppija hindas koolituse mõju, sest tal oli vaja teha kutseksamile eneseanalüüs. Eelnevat ei ole teoretiseeritud koolituse mõju hindamisel, kuid tegemist võib olla ohukohaga, sest väline motiveeritus pärsib sisemist, mille tulemusel jääb koolituse mõju hindamine pinnapealseks. Samuti võib väline motiveeritus vähendada õppija vastutust õpitu rakendamise ees. See väljendus ka õppija tähendustes. Põhjuseid võib otsida siinjuures õppija kriitilisest refleksioonivõimest, subjektsusest ning enesejuhitavusest, mis ei ole ehk vajalikul tasandil veel välja kujunenud. Need aga on eelduseks tulemuslikule koolituse mõju hindamisele.

Lähtuvalt empiiriliste andmete analüüsist võib väita, et *õppijate tähendustes kasutatakse koolituse mõju hindamist kinnituse saamise eesmärgil*. Antud eesmärgis ei kajastu nt õpivajaduse teadvustamine ning edasiste koolituste planeerimine endale kui õppijale, mida on käsitletud teoorias. Samuti ei ilmne õppija tähendustest koolituse mõju hindamise väärtus seoste tekkimisel. Koolituse mõju hindamine ei ole üksnes mõju identifitseerimine, vaid ka mõju suurendamine (Gunesekera, 1989). Seega on koolituse mõju hindamisel oluliselt laiem eesmärk kui see, mis avaldus õppijate tähendustes.

Kokkuvõte

Artikkel käsitles täiskasvanute koolituse mõju hindamist õppija aspektist. Artikli keskne väide lähtuvalt uurimisküsimusest oli, et koolituse mõju hindamise tähendus õppijale seisneb lisaks mõju tuvastamisele ka mõju suurendamises õppija tähendustes.

Uurimistöö peamised tulemused on järgmised:

- Õppija tähendustes ei käsitleta koolituse mõju hindamist üldjuhul protsessina, vaid see piirdub koolituse lõppemisega;
- Õppija tähendustes on oluline hinnata koolituse mõju lähtuvalt endast, seejuures hinnatakse koolituse mõju teadmiste ja oskuste tasandil;
- Õppija tähendustes ei ole koolituse mõju hindamine organisatsiooni tulemuste muutuste hindamine;
- Õppija tähendustes on koolituse mõju hindamisel vajalik ka teiste subjektide kaasamine;
- Õppijate tähendustes on koolituse mõju hindamise oskus vähene;
- Õppijate tähendustes kasutatakse koolituse mõju hindamiseks järgmiseid meetodeid: koolitaja esitatud tagasiside ankeet koolituse lõppedes, eneseanalüüs lähtuvalt välisest stiimulist ning loov meetod (armastuskiri);
- Õppija tähendustes peetakse koolituse mõju hindamisel enamasti oluliseks enda poolt püstitatud eesmärkidest lähtumist;
- Õppija tähendustes hinnatakse koolituse mõju üldjuhul läbi välise motivatsiooni, mis tähendab, et koolituse mõju hinnatakse ajendatult kellestki teisest või välistest teguritest;
- Õppija tähendustes kasutatakse koolituse mõju hindamist kinnituse saamise eesmärgil.

Tulemused on üldistatavad õppijatele, kes on osalenud täiskasvanute tööalasel täiendkoolitusel, millega taotletav mõju hõlmab muutusi neljal tasandil: reaktsioon, õpitulemused, käitumine, töötulemused.

Lähtuvalt uurimistöö tulemustest võib sõnastada järgmised *soovitused õppijale:*

- Koolituse mõju hindamist tuleb käsitleda protsessina;
- Lisaks lühiajalisele on oluline hinnata ka koolituse pikaajalist mõju;
- Koolituse mõju hindamine peab lähtuma sisemistest stiimulitest;
- Koolituse mõju hindamine ei ole vaid indiviidi tegevus, oluline on kaasata ka teisi subjekte;
- Koolituse mõju hindamine õppija eesmärkidest lähtudes näitab vaid koolituse mõju üht külge – oluline on märgata ka teisi. Need on nt tegevusstrateegiaid, õppimisstiilid, õppijate positsioon, motivatsioon, enesetundmine koolitusprotsessis, õppijate ootused edaspidiseks;
- Koolituse mõju tuleb hinnata meetoditega, mis annavad võimaluse hinnata koolituse mõju erinevatest aspektidest;
- Õppija jaoks on oluline hinnata koolituse mõju selleks, et näha seoseid, analüüsida koolitusel omandatu rakendamist, näha edasist õppimisvajadust, planeerida tulevasi

koolituse vastavalt tegelikele vajadustele;

- Koolituse mõju hindamine ei ole vaid mõju märkamise, vaid ka koolituse mõju suurendamine.

Uurimuse uudsus seisneb aspektis, et teada olevalt ei ole käsitletud Kirkpatricku mudelil põhinevat koolituse mõju hindamist õppija aspektist. Uurimusele lisab väärtust töölase täiendkoolituse pikaajalisus (kaks aastat) ning valim: koolitajad, kes olid õppija rollis.

Uurimistöö teoreetiline panus väljendub analüüsisivas ülevaates koolituse mõju hindamise tähendusest õppijale ning soovitudes, mida koolituse mõju hindamisel õppijana arvestada. Seejuures leiti aspekte, mida Kirkpatricku koolituse mõju hindamise mudeli juures ei ole käsitletud, kuid mis on olulised õppija vaatenurgast. Need on õppija stiimul koolituse mõju hindamisel, koolituse mõju hindamine läbi loovmeetodite, koolituse mõju mitmedimensioonilisus, seoste tekkimine kui väljund koolituse mõju hindamisel, koolituse mõju suurendamine.

Uurimuse praktiline väärtus seisneb selles, et see loob õppijatele aluse teadvustamiseks koolituse mõju, toetab õppijate tähenduste kujunemist koolituse mõju hindamisest ning selle olulisusest, loob teadmiste näol õppijatele võimaluse koolituse mõju hindamiseks.

Uurimuse perspektiivsus seisneb aspektis, et see loob aluse õppijale suunatud koolituse mõju hindamise oskuste väljaarendamiseks. Sellest tulenevalt on võimalik jätku-uurimuse teema koolituse mõju hindamise meetodid, mida õppijad saaksid iseseisvalt või koolitaja abiga kasutada.

Tulemusi hinnatakse üldiselt usaldusväärseks ning usutavaks, sest intervjuerituid teavitati uurimuse teemast ning eesmärgist, vajadusel oli intervjuerituil võimalus küsida täpsustavaid küsimusi, kõik intervjuud salvestati ja transkribeeriti detailselt. Usaldusväärse ja usutavuse osas võib kahtluse alla seada, et õppijad ei suuda eristada koolituse mõju teiste tegurite mõjust, mistõttu on koolituse mõju hindamine subjektiivne. Samuti lisandus viimase intervjuuga oluliselt uut infot, mis näitab, et ei saavutatud kvalitatiivses uurimistöös nõutavat andmete küllastumist (Onwuegbuzie & Leech, 2007). Seega on tulemuste usaldusväärsus ning usutavus piiratud valimi suurusega ning uurimistöö mahuga tervikuna.

Allikad

Alin, S., Dainora, G., Milena, Z. (2008). Qualitative research methods: a comparison between focus-group and in-depth interview. [Electronic version]. *Annals of the University of Oradea, Economic Science Series*, 17(4), 1279-1283.

Clark, D. (s.a.). *Kirkpatrick's Four-Level Training Evaluation Model*. [2011, jaanuar 4].

<http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/isd/kirkpatrick.html>

Eesmaa, I. (2003). Elukestvale õppele ei ole mõistlikku alternatiivi. Rmt. Ibrus, H. (Koost.). *Täiskasvanukoolituse tahud – projekti “Learning for sharing” Eesti tööühmas osalenute artiklite kogumik*. Tartu: Eesti Vabaharidusliidu Kirjastus.

Eesti vabaharidusliit. (2008). *Täiskasvanute õpetajate meistrikursuse õppekava*. [2010, oktoober 19].

http://www.vabaharidus.ee/public/files/koolituskeskus/meistrikursuse_oppekava.doc

Gunesequera, R. (1989). Evaluation's serendipity: a new approach in evaluating training impact. [Electronic version]. *Public Administration & Development*, 9(5), 505-511.

Ilecki, J. (s.a.). *Training evaluation methods: Barriers and potential pitfalls*. [2010, jaanuar 4].

<http://www.helium.com/items/310892-training-evaluation-methods-barriers-and-potential-pitfalls>

Jõgi, L., Lõhmus, M., Märja T. (2003). *Andragoogika. Raamat õppimiseks ja õpetamiseks*. Tallinn: Kirjastus Ilo.

Karu, K. (2001). *Täiskasvanud õppija enesehindamine kui koolituse hindamise vahend ja koolituse mõju tegur*. [Magistritöö]. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool..

Kirkpatrick, D. (1996). Great Ideas Revisited. Techniques for Evaluating Training Programs. Revisiting Kirkpatrick's Four-Level Model. [Electronic version]. *Training and Development*, 50(1), 54-59.

Luukannel, S., Manninen, J. (2008). *Omaehtoiseen aikuisopiskelun vaikutukset. Vapaan sivistystyön opintojen merkitys ja vaikutukset aikuisten elämässä*.

http://www.vsy.fi/doc/Raportti_Vaikutukset.pdf

Lõhmus, M., Simson, L., Vigla, H. (2002). *Kaasaegne juhtimine ja personali koolitus*. Tallinn: OÜ Vastus.

Onwuegbuzie, A. J., Leech, N. L. (2007). Sampling Designs in Qualitative Research: Making the Sampling Process More Public. *The Qualitative Report*, 12(2), 238-254. [2011, mai 22].

<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR12-2/onwuegbuzie1.pdf>

Pineda, P. (2010). Evaluation of training in organisations: a proposal for an integrated model. [Electronic version]. *Journal of European Industrial Training*, 34(7), 673-693.

Short, T. (2009). Exploring the vacuum in training evaluation: is this a case of mission impossible?. [Electronic version]. *Development and Learning in Organizations*, 23(5), 15-18.

Türk, K. (2005). *Inimressursi juhtimine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Volov, D. (s.a). *Kuidas hinnata koolituse tulemusi?* [2010, november 28].

http://www.inscape.ee/et/artiklid_ja_teated/artiklid?news_id=63

[ARTIKLID 2011](#)

[ARTIKLID 2012](#)

[ARTIKLID 2013](#)

[ARTIKLID 2014](#)

[ARTIKLID 2015](#)

[ARTIKLID 2016](#)

[ARTIKLID 2017](#)

[ARTIKLID 2018](#)

[ARTIKLID 2019](#)

[ARTIKLID 2020](#)

[ARTIKLID 2021](#)

[ARTIKLID 2022](#)

[ARTIKLID 2023](#)

Otsi

[Privaatsusreeglid](#)

© 2025 Tallinna Ülikool | Haridusteaduste instituut | Andragoogika | CC BY-NC-ND 4.0