



Vesa Huotari

Poliisikoulutuksen vaikuttavuusarviointien arviointi ja uuden arviointimallin kehittäminen

Poliisiammattikorkeakoulun katsauksia 28

Poliisikoulutuksen vaikuttavuus- arviointien arviointi ja uuden arviointimallin kehittäminen

Vesa Huotari

Poliisiammattikorkeakoulu
Tampere, 2022

Vesa Huotari
Poliisikoulutuksen vaikuttavuusarviointien arviointi ja uuden arviointimallin
kehittäminen

Poliisiammattikorkeakoulun katsauksia 28
ISBN 978-951-815-413-9
ISSN 2341-6394

Grano Oy, 2022

Tiivistelmä

Poliisin perustutkintokoulutuksen, nytemmin poliisi (AMK) -tutkinnon, vaikuttavuutta on arvioitu systemaattisesti viimeisen vuosikymmenen aikana. Poliisin päällystötutkintoon, nykyään poliisi (ylempi AMK) -tutkinto, tähtäävän koulutuksen vaikuttavuuden seuranta on ollut tätä satunnaisempaa. Tässä käsillä oleva poliisikoulutuksen vaikuttavuusarviointien arviointi tarkoittaa yhdenlaisen tilinpäätöksen laatimista tästä pitkäaikaisesta työstä. Tämä edellyttää kannanottoa ensinnäkin siihen, mitä on arvioinnin arviointi, toiseksi siihen, miten koulutuksen vaikuttavuus tulisi ymmärtää ja kolmanneksi poliisikoulutuksen vaikuttavuusarviointien arvioinnin toteuttamista näin kootun ymmärryksen pohjalta.

Tämä katsaus poliisikoulutuksen vaikuttavuusarviointeihin käsittää kolme osaa. Tutkimuskirjallisuuden valossa arvioinnin arviointi näyttäisi olevan jonkinlainen professionaalinen dilemma arvioijien ammattikunnalle. Arvioinnin arviointia, jonka lähtökohtaisesti tulisi olla keskeinen tapa kehittää arviointeja ja ammattitaitoa arvioinnissa, pikemminkin vältellään kuin pohditaan ja hyödynnetään. Arviointi näyttäytyy näin toimivana, metodologisesti hallittuna ja tuloksellisena tekniikkana, joka tuottaa asiantuntevan arvion arvioitavasta, ja joka ei itsessään kaipaa arvioiduksi tuleamista.

Koulutuksen vaikuttavuutta koskevien pohdintojen kultakausi Suomessa näyttää puolestaan ajoittuvan 1900-luvun kahteen viimeiseen vuosikymmeneen ja uuden vuosituhannen alkuun. 2020-luvulle päivitettyinä näyttäisi siltä, että koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa tarvitaankin vaikuttavuuden sekä siihen kytkeytyvän kompleksisuuden selittävää ymmärtämistä. Tälle on käyttöä erityisesti silloin, kun arvioinnin tarkoituksiksi nähdään koulutuksen vaikuttavuuden vahvistaminen, ei vain sen osoittaminen tai paljastaminen. Koulutukselle on ominaista moninaiset kilpailevat tarkoitukset riippuen osin siitä, mikä on tarkasteluun valittu aikajänne ja missä määrin koulutuksen hyödynnettävyyttä arvioidaan suhteessa vallitseviin tai mahdollisesti myöhemmin kohdattaviin ongelmiin.

Arviotani poliisikoulutuksen aiemmista vaikuttavuusarvioinneista pohjustaa kysymys siitä, miten koulutuksen vaikuttavuusarvioinnin itsensä vaikuttavuutta olisi mahdollista vahvistaa. Nähdäkseni vaikuttavuusarviointi on

ymmärrettävä käyttäjälähtöisemmin, jolloin kysymys ei ole ensisijaisesti päätöksentekijöistä vaan opettajien ja koulutussuunnittelijoiden työn palvelemisesta, ja poliisikoulutus on käsitteellistettävä laiveammin, eli pikemminkin tarkoitus- kuin tavoitelähtöisesti, ja arvioinnin tuomia havaintoja tulee pohtia suhteessa tarvittaviin pedagogisia ratkaisuihin aiempaa monipuolisemmin. Vaikuttavuusarvioinnin tulisi pikemminkin ruokkia pedagogisia innovaatioita ruohonjuuritasolla kuin kanavoida niitä yhdessä tai toisessa suunnassa tai toimia jonkinlaisena mahdollisena herätyskellona päätöksentekijöille.

Abstract

The effectiveness of police education at bachelor's level has been under systematic evaluation in the last decade, while the respective evaluation of the programme feeding for senior positions in the Finnish police has taken place in a more sporadic fashion. This is the first evaluation of the effectiveness of the College's master's programme. This study stands out as a reflective meta-evaluation of these previous analyses of the effectiveness of police education in Finland. The first task is a methodological one, i.e. what is meta-evaluation and how is it done. The second one centres around the concept of the effectiveness of education and aims at an updated grasp of it. The view that results from the accomplishment of the aforementioned two tasks provides the lens through which the evaluations of the effectiveness of police education are evaluated.

Thus, this analysis of the previous evaluations of effectiveness consists of three subtasks. In the view of recent research literature, meta-evaluation stands out as a professional dilemma for professional evaluators. While one would expect meta-evaluation to represent a main vehicle of improvement when it comes to the individual skills as an evaluator and professional practices, it seems to be a topic that is avoided rather than taken fully onboard. The result is an outlook where evaluation appears as a fully developed professional practice that is mastered at all levels and that is fully capable in fulfilling its respective role in the improvement of various practices and programmes. However it in itself does not need a respective mechanism for its systematic improvement.

In Finland the Golden Era for elucidations of the effectiveness of education were the last two decades of the 20th-century and no received respective systematic explication of the concept has taken place ever since. For an updated approach we should take a better notice of the complexities and systemic dynamics that characterise the education as an institution and our analyses of effectiveness should be directed to its enhancement, not just its demonstration. Attention should be paid to the fact that all schooling is characterised by a multitude of purposes, that often compete with each other, that the objectives are set with different timeframes in mind, and the decisions on the relevancy of education are made in terms of different views of the real problems.

Thus, the question that underpins my evaluation of the evaluations of the effectiveness of police education is how to enhance the effectiveness of forthcoming respective evaluations. I believe we need to understand such evaluations of effectiveness closely connected with the actual users of their valuations, i.e. the teachers and educational designers in their respective pedagogical problem situations, not the decision makers. Moreover, police education should be conceptualised more broadly beginning from its purposes, not just its stated objectives. Thus, the evaluations of effectiveness should provide for pedagogical innovations at the grass root level rather than solely channel the current practices in one or another way or function simply as a potential wake-up call for the decision makers.

Sisällysluettelo

| | |
|---|-----|
| Tiivistelmä..... | 4 |
| Abstract | 6 |
| 1. Johdanto | 10 |
| 2. Arvioinnin arviointi | 12 |
| 2.1 Arvioinnin arvioinnin haaste | 12 |
| 2.2 Arvioinnin logiikka | 13 |
| 2.3 Meta-arvioinnin logiikka | 20 |
| 2.4 Päätelmät..... | 24 |
| 3 Koulutuksen vaikuttavuus | 28 |
| 3.1 Lähtökohta | 28 |
| 3.2 Epäselvyyksiä selvyiden taustalla..... | 30 |
| 3.3 Koulutuksen vaikuttavuuden mallintaminen..... | 37 |
| 3.4 Koulutuksen vaikuttavuuden selittävä ymmärtäminen..... | 39 |
| 3.5 Tarkoitusta määrittävät logiikat koulutuksessa | 41 |
| 3.6 Yhteenveto..... | 46 |
| 4 Poliisikoulutuksen vaikuttavuusarviot arvioinnin kohteena..... | 48 |
| 4.1 Poliisin perustutkintokoulutuksen vaikuttavuus..... | 49 |
| 4.2 Arvopäätelmät ja niiden käsittely poliisikoulutuksen vaikuttavuustutkimuksessa | 58 |
| 4.3 Perustutkintokoulutuksen arvioinnin arviointia | 65 |
| 4.4 Poliisin päällystökoulutuksen vaikuttavuus | 71 |
| 4.5 Yhteenveto poliisin päällystökoulutuksen vaikuttavuusarvioinneista..... | 86 |
| 5 Kohti vaikuttavampaa koulutuksen vaikuttavuuden arviointia | 88 |
| 5.1 Osaamisperustaisuus ja koulutuksen epätarkkuus..... | 88 |
| 5.2 Koulutuksen tarkoitusten jäljittäminen | 92 |
| 5.3 Koulutuksen symbolinen vaikuttavuus | 97 |
| 5.4 Koulutuksen neljä tarkoitusta ja niitä palvelevat pedagogiset strategiat..... | 99 |
| 5.4.1 Koulutuksen mekaaninen vaikuttavuus lyhyellä aikajänteellä | 100 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 5.4.2 | Koulutuksen mekaaninen vaikuttavuus pitkällä aikajänteellä | 103 |
| 5.4.3 | Koulutuksen orgaaninen vaikuttavuus lyhyellä aikajänteellä | 105 |
| 5.4.4 | Koulutuksen orgaaninen vaikuttavuus pitkällä aikajänteellä | 107 |
| 6 | Yhteenveto..... | 109 |
| | Lähteet..... | 114 |

1. Johdanto

Arvioinnin jatkuva ja systemaattinen kehittäminen, kun seuraa arvioinnin asiantuntijoiden ajatuksenjuoksua, mutta kääntää heidän toimintaohjelmansa kohti heidän omaa toimintaansa, voi perustua vain arvioinnin itsensä jatkuvaan ja systemaattiseen arviointiin. On siis otettava kantaa siihen, miten aiemmissa arvioinneissa on onnistuttu ja miten pätevä tai perusteltu on niissä seurattu malli tai lähestymistapa nyky-ymmärryksen valossa (ks. Wingate 2010). Teenkin aluksi menetelmällisten vihjeiden toivossa arvioiva katsauksen arvioinnin arviointiin. Sen jälkeen pohdin koulutuksen vaikuttavuus -käsitteen nykytilaa ja päivitin sitä. Tältä pohjalta jatkan poliisikoulutusta koskevien aiempien vaikuttavuusarviointien arviointiin ja luotaan tarvetta päivittää niitä.

Aiempien arviointien arviointia ei yleensä nähdä tarpeelliseksi. Arviointi suositellaan jätettäväksi alan ammattilaisille. Heidän voidaan olettaa tuntevan uusimmat, tarkoituksenmukaisimmat tai tehokkaimmat välineet arvioinnin toteuttamiseksi. Tällöin sillä, miten aiemmat arvioinnit on toteutettu, ei juuri ole merkitystä.

Koska en pidä itseäni arvioinnin asiantuntijana yleensä enkä ole juuri seurannut 1980-luvun jälkeen sitä, miten koulutuksen vaikuttavuus nykyisin oikein ymmärretään tai miten siitä ajatellaan asiaan perehtyneiden joukossa, on perusteltua perehtyä asiaan hieman ja katsoa myös aiempia poliisikoulutuksen vaikuttavuudesta tehtyjä arviointeja ennen tähän tehtävään tarttumista.

Syvenny aluksi arvioinnin arviointiin tutkimuskirjallisuuden pohjalta. Tavoitteena on syventää ymmärrystä siitä, miten minun kannattaisi edetä arvioinnin arviointihankkeessani, jotta tuloksena olisi perusteltua näkemys aiempien pyrkimysten arvosta arviointeina erityisesti arvioinnin kehittämisen näkökulmasta. Jos siis vaikuttavuusarviointi olisi mahdollista suorittaa aiempaa paremmin, mitä se konkreettisesti tarkoittaisi juuri arviointina.

Kun huomio suunnataan siihen, että kohteena on koulutuksen vaikuttavuuden arviointi, keskeinen kysymys koskee tuon kohdekäsitteen alaa. Mitä siis on koulutuksen vaikuttavuus ja miten se olisi perusteltua ymmärtää eli mitä oikein tulisi arvioida. Lähden 1980-luvun pohdinnoista Suomessa ja, kun

keskustelu käsitteestä myös suuressa määrin näyttää jääneen viime vuosisadalle, yritän päivittää asiaa koskevaa ymmärrystä enemmän nykypäivään. Nähdäkseni tämä tarkoittaa asiaan liittyvän kompleksisuuden parempaa huomioimista ja haltuunottoa.

Erittelen lopuksi aiempia poliisikoulutuksen vaikuttavuusarviointeja, pohdiskelen asiaan ja vedän vaikuttavuusarvioinnille uusia suuntaviivoja sen pohjalta. Tarkastelun tavoitteena on palvella tulevia vaikuttavuusarviointeja ja auttaa ottamaan seuraavia askeleita niiden kehittämisessä, ei olla viimeinen askel tässä asiassa.

2. Arvioinnin arviointi

2.1 Arvioinnin arvioinnin haaste

Se, millaiseen arviointimalliin tai -ideaaliin aiempia arviointeja verrataan, on keskeinen kysymys arvioinnin arvioinnissa (meta-arviointi). Jos arviointi täyttää tehtävänä ja ymmärryksemme arvioinnista kasvaa sekä käyttämämme arviointimallit kehittyvät jatkuvasti, aikaisempien arviointien pitäisi näyttäytyä väistämättä tavalla tai toisella puutteellisina, kun niitä tarkastellaan myöhempien arviointimallien valossa.

Mikäli aikaisempien arviointien arvioinnin arvo on kyseenalainen johtuen siitä, etteivät arvioijat tuolloin tienneet tai ymmärtäneet arvioinnista kaikkea sitä, mitä arvioijat siitä nykypäivänä tietävät, niin sillä ajalla ja energialla, joka uhrataan tällaisten arviointien jälkipunnintaan, on mahdollisesti yksinomaan historiallista arvoa. Täten meta-arviointi ei välttämättä ole parasta, mitä arvioinnissa edistymisen eteen on tehtävissä. Asiassa on kuitenkin muitakin puolia.

Jos esimerkiksi aiemmissa koulutuksen vaikuttavuuden arvioinneissa käytettyä arviointimallia tai lähestymistapaa tarkastelee suhteessa myöhempiin malleihin ja lähestymistapoihin sekä ottaa näin kantaa ensinnä mainittujen perusteltavuuteen ja pätevyYTEEN sekä edelleen arvopäätelmiin, joihin niissä päädyttiin, ei puheena olevien vaikuttavuusarviointien pätevyys tule näin vielä kateuksi. On otettava kantaa myös käytetyn kohdekäsitteen pätevyYTEEN eli siihen, miten koulutuksen vaikuttavuus on noissa arvioinneissa ymmärretty.

Meta-arvioinnissa huomio tulee kohdistaa yhtäältä siihen, miten asioiden ajattellaan tulevan parhaiten arvioiduiksi ja toisaalta siihen, millä keinoin kohdekäsitteen, tässä koulutuksen vaikuttavuus, katsotaan tulevan peitettyksi. Mahdolliset puutteet toisessa ja/tai toisessa heijastuvat arvioinnin lopputulokseen ja edelleen sen pohjalta tehtäviin päätöksiin.

Mikäli on käytetty universaalisti pätevää arviointimallia, mutta koulutuksen vaikuttavuuden käsite on olennaisesti puutteellinen, tuloksena oikeutukseltaan vahva ja perusteltu arvostelma jostakin, jonka relevanssi mahdollisesti

on vähemmän kuin mitä sen sanotaan tai oletetaan olevan. Vastaavasti arviointi, jossa koulutuksen vaikuttavuus käsitteellistyy niin kuin se on, mutta arviointimalli tai arvioinnin käsite itsessään on puutteellinen, ei välttämättä onnistu luonnehtimaan arvioinnin kohdetta sen todellisen arvon mitassa. Täten esimerkiksi koulutuksen vaikuttavuusarviointien arvioinnissa on otettava kantaa sekä valittuun arviointimalliin että siihen, mitä koulutuksen vaikuttavuudella tarkoitetaan.

Tarkastelen aluksi eroja arvioinnin logiikan ja meta-arvioinnin logiikan välillä. Vaikka niin arviointia kuin meta-arviointiakin on ajan saatossa käsitelty melko runsaasti (Hanssen ym. 2008, 573), tarkastelut eivät ole pureutuneet niiden keskinäissuhteeseen. Pohdinkin näiden kahden välistä suhdetta juuri edellä mainitusta syystä. Jos puhutaan vahvasti arvioinnin arvon ja sen käytännön merkityksen puolesta, niin miksi aikaa ja energiaa ei myös käytettäisi arviointia kehittävän meta-arvioinnin pohdintaan.

2.2 Arvioinnin logiikka

Scrivenin (2007) mukaan arvioinnin logiikka liittyy professionaalisen arvioinnin mahdollisuuteen yleensä, sen aseman ja rooliin tiedeyhteisössä, ja arviointipäätelmien loogiseen rakenteeseen. Arvioinnin puolestapuhujat ovat alusta saakka korostaneet arvioinnin tieteellisyyttä, riippumattomuutta, tilivelvollisuutta, loogista kehystä, arvioinnin jalostamista muutosteorianä, arvioinnin mitattavia tuloksia ja riskien minimointia. Arviointi on ylpeillyt kyvyllään tarjota riippumaton, ulkoinen ja asiantunteva kuva arvioitavan arvosta oman ainutlaatuisen logiikkansa pohjalta. Erityisen tyypillistä on se, että arviointi on ymmärretty luotettavaksi keinoksi saavuttaa tietty varmuus arvon määrityksessä. (Emt.)

Arviointilogiikan pitävyyttä voidaan arvioida sen kykyä yhdistää käsitteellisesti pätevä kohdekuvaus tavalla tai toisella adekvaatiksi ymmärrettyyn tapaan määrittää sille jokin arvo. Tuon logiikan tulisi siis palvella arvioinnin kohteen tavoittamista ja sellaisen aksiologisesti pitävän tai perustellun aseman löytämistä, josta käsin tuohon kohteeseen voitaisiin yhdistää oikeutettu arvo tai laatuluonnehdinta. (Gullickson 2020; Gullickson & Hannum 2019; ks. myös Vuorensyrjä 1998; Huotari 2000.)

Schwandtin (2019, 321-322) mukaan arvioinnissa on kysymys näyttöpohjan kokoamisesta parhaista käytännöistä, jotka palvelevat asetettujen päämäärien ja tavoitteiden saavuttamista, mutta joka samalla sisällyttää piiriinsä sekä tavoitellut että tarkoittamattomat ohjelma- ja politiikkavaikutukset. Realistinen arviointimalli puolestaan korostaa arviointia keinona selvittää ohjelmien ja niiden pohjana olevien vaikutusmekanismioletusten pätevyys eri toimintaympäristöissä. Arvioinnin tulisi valaista tuota toimivuutta yleensä ja tapaa, jolla toimivuus vaihtelee eri tilanteissa. (Astbury 2013, 385-386.)

Tieteellinen tieto vaikutusmekanismeista ja niiden toimivuuden ehdoista asettaa arvioijan tieteellisen ekspertin rooliin ("what works"). Mahdolliset arvopohdinnat jäävät päätöksentekijöille ja muille asianosaisille. Ensisijainen haaste on tällöin setviä arvioinnin avulla, saavuttaako arvioinnin kohteena oleva sille asetetut tavoitteet, mihin sen kykenevyys perustuu ja millä tavalla tuo kykenevyys mahdollisesti riippuu erilaisista tilannetekijöistä. Se, kenen tavoitteista on kysymys tai miksi ne ovat tavoittelemisen arvoisia, on tässä lähtökohdassa sivuseikka tehokkuuden ja vaikuttavuuden rinnalla.

Schwandt (2019) perääkin keskeiseksi näkemäänsä rationaliteettia arvioinnin taustalla eli arvottamista. Sen, mikä ei ole yksinomaan kvantitatiivista ja instrumentaalista vaan joka on laadullista ja sisällöllistä, mikä myötävaikuttaa suoraan ja merkittävästi keskusteluun yhteisestä suunnasta eikä pelkisty vain osaksi interventiodien vaikutusten tarkkailua ja niitä koskeviksi päätelmiksi, tulisi hänen mukaansa merkitä myös jotakin. (Schwandt 2019, 323; ks. myös Stame 2018, 440.) Arvioinnissa tarvitaankin Stamen (2018, 438-439) mielestä edelleen eettisen aspektin syvällisempää pohdintaa. Arvioinnin päätelmänä tulisi olla kannanotto arvioitavan arvoon, ei pelkästään selonteko siitä, miksi jokin vaikuttaa ja miten tuo vaikuttavuus vaihtelee olosuhteiden ja tilanteen mukaan.

Tieteellisyyden tavoittelu arvioinnissa onkin tapahtunut arvioinnin moraalisuuden kustannuksella, Stame väittää. Se on estänyt arvioijia luomasta tapaa ilmaista sitä, mitä termi itsessään tarkoittaa eli arvon liittäminen johonkin ja sen tunnistaminen, mikä on hyvää. (Stame 2018, 440.) Kun arvioinnissa on sivuutettu kompleksisuus ja epävarmuus, kysymys ei ole pelkästään teknisestä vaan myös eettisestä virheestä, Schwandt (2019) huomauttaa. Kun emme onnistu ottamaan vastuuta tietämisestämme, kyse on eettisestä epäonnistumisesta. Etiikka ei ole kuorrutus maailmaa koskevan ymmärryksen

päällä, vaan aina osa sitä, mitä teemme. Kun arvioinnin kohde erotetaan sen taustasta, astutaan aina myös ymmärryksen rajautumisen, sen kriittisen reflektoinnin ja etiikan sfääreihin. (Emt., 326.)

Arvottaminen edellyttää aina jotakin, jota arvotetaan. Arvotettavan erottaminen taustastaan arvotettavaksi ei välttämättä tarkoita jonkin erityisen arvon liittämistä siihen.¹ Kun tieteen tehtäväksi ymmärretään selon tekeminen siitä kaikesta, mistä maailma muodostuu, niin tieteellinen tehtävä edeltää arvottamistehtävää.² Kun tieteen tehtävän itsessään nähdään ilmaisevan yhdenlaisia arvopositiota – usko tuon tehtävän arvokkuuteen ja merkityksellisyyteen – se ei ole todiste arvojen ensisijaisuudesta vaan kuvaa tapaamme ymmärtää inhimillinen toiminta ja liittää siihen merkityksiä. Ei kuitenkaan ole mitään yksinkertaista tapaa erottaa arvoja ja tosiasioita toistaan. Useimmissa arvioinneissa ne sekoittuvat toisiinsa jossakin kohtaa jatkumoa, jonka toisessa päässä ovat 'puhtaat tosiasiat' ja toisessa 'pelkät arvot'." (Astbury 2016, 62.)

Tosiasioiden ja arvojen sekoittumista osaltaan edesauttaa se, että arvioinnin kohde on usein hallinnollisesti annettu tai toimeksiannossa määritelty (Huotari 2000). Tällöin arviointitehtävä usein rajataan toimeksiantajalle tai arvioitavalle ohjelmalle asetettujen tavoitteiden saavuttamisen asteeksi sekä sisällytetään tai vangitaan näin hallinnon intressien piiriin (Scriven 2007, 8).

¹ Käsitteet objektiivisuuden luonteesta tieteessä ja näkemys tavoista, joilla sitä parhaiten edistetään, ovat muuttuneet objektiivisuuden ideaalin kehkeytymisen myötä. 1800-luvulla objektiivisuuden episteeminen ideaali näyttäytyi kuvaajan välittymättömänä suhteena kuvattavaan ja objektiivisuuden tavoittelu tarkoitti subjektiivisuuden poissulkemista (kuvattavan objektiivinen representaatio). 1900-luvulla se tarkoitti tutkijan produktiivista roolia kohteen kuvaamisessa, jolloin objektiivisuus oli taitavuutta produktiivisten ideoiden ja intuitioiden erottamisessa vähemmän produktiivisista (kuvattavan pätevä hahmottaminen). (Chong 2013, 267.)

² "... monissa arviointiprojekteissa ensimmäinen askel on kuvata ansioitunut kohdekäsitteen tapaus, jonka instanssi arvioitava on – terveysasema, opetussuunnitelmainnovaatio, rattijuopumuspolitiikka. Tässä tarvitsemme usein erityistietämystä, koska se, mikä tekee esimerkiksi hyvän terveysaseman, edellyttää tietoa siitä, mitä laitteita siellä tarvitaan eikä tästä opita paljoakaan sillä, että tiedetään mikä on terveysasema. Tämä johtuu osin siitä, että tarvittava laitteisto muuttuu lääketieteen edistyessä ja osa 'hyvän' utiliteettia on siinä, että se on osoitintermi, joka osoittaa tällaisten päivitysten hankinnan suuntaan. (...) Perimmäisin pointti on, että 'hyvä' on käsite, joka on analysoitavissa arkisina funktionaalisina käsitteinä, ei jonkin transsendentaalisen ominaisuuden viite." (Scriven 2007, 5-6.)

”Subjektiiivisuus ei ole koskaan täysin arviointiprosessien ulkopuolella; oli se sitten episteeminen hyve taiteen kohdalla tai pahe tieteellisten päätelmien yhteydessä. Nämä kaksi yhdistyvät kurinalaisena lähestymistapana subjektiiivisuuden – mukaan lukien tunteet, preferenssit ja intuitio – sisällyttämisessä arvostelmiin. Kirja-arvioijien kohdalla tämä käsittää refleктоivan lukemisen, joka mahdollistaa teosta koskevien idiosynkraattisten reaktioiden erottamisen perustelluista sitä koskevista arvostelmista (vain jälkimmäisten raportointi).” (Chong 2013, 276-277.)

Arviointi edellyttää yhtäältä kriittistä etäisyyttä arvioitavaan tarkastelupaikana, joka samalla tarjoaa selkeän tarttumapinnan siihen (ks. Gullickson & Hannum 2019, 163). Tähän liittyvät säännöt ovat (1) intressiristiriitojen tunnistaminen, (2) kriittisen riippumattomuuden säilyttäminen, (3) refleктоiva lukeminen ja (4) näyttöön perustuva arviointi. (Chong 2013, 269.)

”Vaikka taidemaailmassa hyväksytään maun henkilökohtaisuus, legitiimi taiteellinen arvostelma ei ole puhtaasti subjektiiivista. (...) Tämä [arvostelman intersubjektiiivisuus ja sen tietty yleisyys] saavutetaan kriittisen etäisyyden käytäntöjen myötä, joiden tarkoitus on poissulkea korruptoivat vaikutuslähteet ja säädellä subjektiiivisuuden paikkaa taiteellista laatua koskevassa tiedonmuodostuksessa. Tässä on merkittävää samankaltaisuutta tieteen ja taiteen välillä, jotka yleensä nähdään toisistaan erillisiksi, suhteessa niihin tavanomaisiin sääntöihin ja menettelytapoihin, joita käytetään oikeutettuihin arvostelmiin päätymisessä.” (Chong 2013, 278.)

Arvoarvostelman esittäminen itsessään ei ole vaikeaa. Se ikään kuin näyttäytyy itsestään tai paljastaa itsensä. Hankalaa sitä vastoin on tehdä selväksi toisille ne syyt, joihin kyseinen arvonanto tarkasti ottaen perustuu tai jotka siihen johtavat.

Kokemus laadusta on intuitiivista, mutta selonteko syistä, joihin se perustuu, ei voi olla samalla tavalla yksityistä. Täten kokemus arvosta toimii kirjallisuuskritiikissä pikemminkin lähtökohtana tutkimukselle kuin sen päätepiteenä (”reading => reflective/critical reading”). Todennäköisesti monet voivat olla yhtä mieltä jonkin teoksen laadukkuudesta, mutta täysin eri mieltä syistä, joista johtuen se aikaansaa kyseisen affektiivisen vasteen. (Ks. Chong 2013.) Chong (2013) puhuu jalostetusta arvoarvostelmasta (trained judgement) ja

intuitioiden informoidusta ja huolellisesta käytöstä esimerkiksi niin ulkoisten kuin sisäisten virhelähteiden poissulkemisena.

House (1995, 29-31) näkeekin arvoarvostelmalogiikan laajentamisen yhdeksi arviointiteorian haasteista. Ideaalitulanteessa arviointitutkijoille on käytettävissään kattavan oikeudenmukaisuuden kehys logiikkana, joka osoittaa tien oikeutettuihin arvopäätelmiin. Yksi perustavimmista konflikteista arviointikirjallisuudessa koskee Astburyn (2016, 62) mukaan juuri kysymystä siitä, voiko arvonanto tapahtua joltakin objektiiviselta perustalta käsin. Esimerkiksi Scriven (2007, 16) uskoo tosiasioiden ja arvojen yhtälöön on arvioinnissa olemassa tekninen ratkaisu profiloivien osatekijöiden täsmentämisen avulla. Deming (1975) puolestaan edellyttää arvioinnissa käytettävien ja laatua osoittavien määreiden muuttamista mitattaviksi, jolloin esimerkiksi hyvä tarkoittaa jotakin tilastollisen yhdenmukaisuuden astetta eri testien välillä.

Kohdekuvauksen pätevyden ja arvon pätevä yhdistäminen täten kuvatuksi tulleeeseen ovat kaksi eri momenttia, joiden keskinäissuhde ei ratkea sillä, että häivytetään ero tosiasioiden ja arvostusten välillä. Suvereenius asioiden arvottajana ei tee jokaisesta suvereenia arvioijaa johtuen kohdekuvauksen laatua koskevasta vaatimuksesta. Vastaavasti asiantuntijoilla, jotka parhaiten tuntevat adekvaatit kohdekuvaukset, on tarjota vain oma näkemyksensä kuvatuksi kohteen arvosta. Perustava arvovalinta liittyy esimerkiksi siihen, otetaanko tavoitteet annettuina vai sisällytetäänkö myös ne arvioinnin piiriin, katsotaanko aikaansaannoksia tavoitteiden antamassa kehyksessä vai tarkastellaanko myös muita, ei-tarkoitettuja aikaansaannoksia, ja miten esimerkiksi päätellään, mitkä viimeksi mainituista aikaansaannoksista ovat toivottavia ja mitkä ei-toivottavia silloin, kun ne menevät varsinaisen tavoitteiston ulkopuolelle.

”Parempi arviointi, kun asiaa tarkastellaan arvioinnin käsitteen kautta, edellyttää sekä nykyistä kehittyneempiä malleja vallitsevasta kompleksisuudesta..., laadukkaampia arvopäätelmän muodostamiskäytäntöjä... ja yhdenvertaisempaa tai edifioivampaa kanssakäymistä asiantuntijoiden ja asianosaisten välillä.... Nämä määrittävät enemmänkin yleisiä, arviointia ja asiantuntijuuden kehittymistä siinä sääteleviä periaatteita kuin kriteerejä, jotka olisi mahdollista täyttää absoluuttisesti konkreettisissa arviointihankkeissa.” (Huotari 2000, 220.)

Abma (2006) puhuu responsiivisesta arvioinnista, joka rakentuu toiminnasta käytävälle, avoimelle, osallistavalla, arvostavalle, ymmärrystä ja vastavuoroista oppimista edistävälle dialogille eri tahojen kanssa. Arvioitava voi hyvinkin ja hyvin perustellusti merkitä eri asioita eri tahoille, jolloin jonkin niistä nostaminen etuoikeutettuun asemaan väistämättä asettaa kyseiset tahot eri-arvoiseen asemaan. Hän katsoo arviointimallin kehkeytyvän vähitellen tässä kanssakäymisessä. (Emt.)

Gullicksonin ja Hannumin (2019, 164) mukaan arvioijat tarjoavat usein kuvaavaa näyttöä ja epäonnistuvat sen sovittamisessa ”hyvää” määrittävien arvojen yhteyteen. Arvioijien tulisikin heidän mielestään kiinnittää huomiota arvioinnin tarkoitukseen ja pohtia, miten siinä ilmenevät arvot suhteutuvat arvioijan omiin arvoihin, millaisille arvoille arvioitava rakentuu, mitä arvoja se ilmaisee ja mikä nähdään onnistumiseksi ja mikä epäonnistumiseksi, kenelle arvioitava kuuluu, millaisia sidosryhmiä siihen kiinnittyy ja mitä ovat niille ominaiset näkökulmat, intressit ja arvot suhteessa arvioitavaan sekä miten nämä suhteutuvat kirjallisuudesta löytyviin tapoihin käsitteellistää arvioitava ja määrittellä sen laadukkuus. Arvioijan tulisi päättää tietoisesti mukaan otettavista arvoista ja tavasta käsitteellistää arvioinnin kohde, sen olennaiset aspektit ja ulottuvuudet, sekä määrittellä mikä on hyvää ja mikä ei sekä myös perustella arviointiprosessissa käytetty määritelmä hyvälle ja vastata arvioinnin subjektiivisuutta koskevaa huoleen. Aikaansaatu kuvaus arvioitavasta ja siihen liitettävä arvopäätelmä tulisi yhdistää lopuksi sen laatua tai arvoa koskevaksi lausumaksi. Oikeutetun arvopäätelmän muodostamisessa on olennaista näiden eri vaiheiden läpinäkyvä raportointi. Mikäli eri arvojen punninta tai soveltaminen tuottaa eri arvopäätelmän, arvioijan tulisi se osoittaa. (Gullickson & Hannum 2019, 173-175.)

Väite tosiasioiden arviopitoisuudesta ja arvojen tosiasiallisuudesta sosiaalisina käytäntöinä ja kollektiivisina aikaansaannoksina tai konstruktoina tarjoaa tehokkaan keinon häivyttää analyttinen ero niiden väliltä. Ankara rajanveto faktojen ja arvostelmien välillä kuvaa tiedettä, jossa totuudesta tulee ainoa hyväksytty, mutta samalla myös kaiken oikeuttava, arvo, ja etiikkaa, jossa makuasioista voidaan lähtökohtaisesti vain keskustella, mutta tavoitella rationaalisen keskustelun keinoin jonkinlaista yhteisymmärrystä tai sopimusta niiden keskinäisestä järjestyksestä. Vaikka, kuten Stame (2018, 448) toteaa, asioiden ja arvojen välisen eron haihduttaminen edesauttaa huomioimaan

eettisyyden vahvemmin arvioinnissa ja vahvistamaan sen moraalisuutta, tuo voitto ei tule kustannuksista.

Uskon, että tie laadukkaampaan arviointiin tarkoittaa pikemminkin tulemista toimeen niiden erisuuntaisuuden, ei välttämättä syvällisen erilaatuisuuden, kanssa. Arviointi, joka valtauttaa eettisesti kestäväällä tavalla, ei pyri ammentamaan jostakin, jossa ei ole ammennettavaa, valjastamaan käyttöön resursseja, joita ei tosiasiallisesti löydy, tai käynnistämään mekanismeja, joiden toimivuuden edellytykset eivät täyty kyseisessä historiallisessa tilanteessa. Ymmärryksen ja eettisten ideaalien on vain tultava toimeen toistensa kanssa ja arvioinnin on sovittava niitä toinen toisiinsa tai autettava löytämään toinen toisensa tavalla, joka palvelee sekä asioiden tilan ja arvokkaan tai hyvän edistämistä.

Tieteelliset totuudet ilmenevät kysymyksenä erilaisten selitysten, mallien ja teorioiden keskinäisestä paremmuudesta. Maailma itse ei osoita yhtä toista etevämmäksi vaan sen tekee tiedeyhteisö. Tässä mielessä tieteen totuudellisuus on tiedeyhteisön arvioivan vertailun tulos ja ilmaisee enemmänkin aikaan sidottua yksimielisyyttä tai jaettua käsitystä kuin asioiden verifioitua universaalia olemusta tai tilaa. Arviointi kuitenkin kytkeytyy kiinteästi ideaan tiedon kasvusta. Tiede pyrkii välttämään parempien teorioiden korvaamista huonommilla ja tukeutuu arvioinnissa menettelytapoihin ja kriteereihin, jotka parhaiten suojaavat kollektiiviselta virheeltä.

Päätelmillä siitä, mikä on jonkin arvo, millä on yleistä arvoa ja miksi – edistys kollektiivisessa etiikassa – ei ole samanlaista taustayhteisöä kuin minkä eri tieteenalat tällaisten keskustelujen käymiselle tarjoavat. Edistys etiikassa rajautuu hyvin spesifin keskustelun piiriin, jolla ei ole samanlaista yhteyttä kansanvalistukseen kuin mikä on leimallista tieteelle ja tieteelliselle tutkimukselle. Siinä missä totuuden tavoittelun voi nähdä perustavana arvona tieteessä, hyvä näyttäytyy etiikassa yleensä toimintaa motivoivana tekijänä ja jonakin, jota tavoitellaan puhtaasti sen itsensä vuoksi.

Jamiesonin (2002, 332) mukaan normatiivinen teoria on kuitenkin puolustettavissa vetoamalla sen piirteiden suurempaan puolustettavuuteen verrattuna kilpaileviin malleihin. Täten moraaliteoriassa olisi mahdollista edistyä vastaavasti kuten tieteessä. Tosin muiden taivuttaminen jonkin teorian taakse ja kaikkien hyväksymän arviointiasetelman ja kriteeristön löytäminen voikin

osoittautua ylitsekäymättömäksi esteeksi. Jamieson katsoo, että moraalista edistystä koskevat arvopäätelmät ovat pikemminkin paikallisia ja pragmaattisia, käsittävät vertailun ja kytkeytyvät erityisiin päämääriin liittyviin syihin, eivät universaaleja malleja, jotka ovat historiassa yleensä osoittautuneet kärsimysten lähteeksi monille. Kuitenkin erilaiset moraaliset sentimentit, kuten esimerkiksi erilaiset perusoikeudet, edustuksellisuus, asianosaisuus, rauha, yhdenvertaisuus, tasa-arvo, luonnonsuojelu ja eläinten oikeudet, ovat kiinnittyneet osaksi yleistä kielenkäyttöä. Jamiesonin mielestä moraalille edistykseksi ei tällä yleisyysasteella voi osoittaa mitään yleistä perustaa.

”Elämme lyhyen elämän ihmiskunnan historiaan suhteutettuna ja pienissä lähiöissä globaaliin yhteisöön suhteutettuna. Tämä on näkökulma elämäämme ja motivaatioperusta siinä. Tämä keskittyminen erityiseen yleisen sijaan ei edellytä anteeksipyytelyä. Se on suuressa määrin sekä moraalista edistystä koskevien päätelmien kiintopiste ja motivaation lähde. Kaltaistemme olentojen kohdalla on epätodennäköistä, että tämä tulisi olemaan koskaan toisin.” (Jamieson 2002, 338.)

2.3 Meta-arvioinnin logiikka

Arviointitutkimus on kiinnostavaa siinä, että se ei lähtökohtaisesti yksinomaan sovellu vaan ajatuksellisesti myös edellyttää omien välineidensä käyttöä itseensä, siis arviointien arviointia, jopa meta-arviointien arviointia ja niin edelleen. Tutkijat sen sijaan ovat harvemmin asemassa, jossa se teoreettinen tulokulma, josta maailmaa eritellään ja tulkitaan, tuntuisi täysin riittävältä tarkastelijan itsensä ja kyseessä olevan tarkastelun itsensä sisällyttämiseen kyseisen tulokulman sisälle. Arvioijien kohdalla tilanteen voisi ajatella olevan pikemminkin juuri päinvastoin. Tällaisen sisällyttämisen ei pitäisi olla vain mahdollista vaan jopa velvoittavaa.

Arviointi episteemisenä asenteena maailmaan ja työnä ei siis ainoastaan mahdollista vaan sen voi integriteetin nimissä katsoa jopa edellyttävän arvioinnin arviointia niin yleisesti kuin kussakin yksittäisessä tapauksessa erikseen. Arviointi ei näin ollen päästä arvioijaa pakenemaan itseltään. Käytännössä tilanne näyttäisi kuitenkin olevan juuri päinvastainen eli arvioinnin välineitä ei sovelleta yhtä systemaattisesti suhteessa omaan arviointitoimintaan kuin miten niitä käytetään arvoarvostelman muodostamiseen

jostakin ulkoisesta kohteesta. Tämä ei koske vain systemaattista ja tietoista itsearviointia vaan arvioinnin kohteeksi joutumista yleensäkin.

”...niin paljon kuin arvioijat itse voivat uskotella toimivansa itse kuten opettavat, he eivät ole tottuneet oman työnsä arviointiin ja voivat olla haluttomia yhteistyöhön ulkopuolisten arvioinnin arvioijien kanssa” (Wingate 2010, 772; ks. myös Harnar ym. 2020).

Kriittinen reflektointi ja arviointi ovat olennainen osa tieteellistä työtä. Ne tarkoittavat pohdintaa siitä, millaiset tekijät mahdollisesti vievät maata tehtyjen havaintojen ja päätelmien alta sekä yleisesti että kussakin yksittäisessä tapauksessa.

Arvioinnissa jonkin kohteen arvioinnin ja kyseisen arvioinnin arvioinnin välillä on kuitenkin erityinen symmetria. Tutkimuksessa vastaava symmetria todentuu silloin, kun alkuperäinen tutkimus tehdään uudelleen siinä saatujen havaintojen vahvistamiseksi. Periaatteessa tämä ei tosin poissulje mahdollisuutta, että replikaatitutkimus toistaa alkuperäisen tutkimuksen virheet ja päättyy siksi samoihin virheellisiin johtopäätöksiin.

Arvioinnin arviointi esimerkiksi koulutuksen vaikuttavuuden kohdalla voi lähtökohtaisesti hyödyntää samaa arviointikonseptia, mutta se edellyttää eri kohdekonseptia. Siinä ei ole kysymys koulutuksen vaikuttavuudesta vaan siitä, miten koulutuksen vaikuttavuutta on arvioitu ja miten tuossa arvioinnissa on onnistuttu. Arvioinnin arvioinnon loogista rakennetta koskevat analyysit ovat Stufflebeamin (2011, 100-101) mukaan jääneet kryptisiksi. Hän jakaa meta-arvioinnin kriteerit teknisiin kriteereihin ja hyötykriteereihin (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. **Arviointikriteerit arvioinnin arvioinnissa (Stufflebeam 2011, 101-104).**

| | Kysymys |
|-------------------------------|--|
| Tekninen kriteeri | |
| Sisäinen validiteetti | Tuottaako arviointiasetelma vastauksen, joka on selkeä, riittävän tarkka ja todenperäinen. |
| Ulkoinen validiteetti | Mihin kaikkeen saatu vastaus pätee yksittäisen arvioinnin kohteen lisäksi. |
| Luotettavuus | Miten pysyviä ja yhdenmukaisia arvioinnissa saadut tulokset ovat. |
| Objektiivisuus | Miten samalla tavalla eri tahot arvottavat arvioinnissa tehtyjä havaintoja. |
| Hyötykriteeri | |
| Relevanssi | Mikä on saatujen arvioiden hyödynnettävyys arvioinnin tarkoituksen näkökulmasta (akateeminen halo vs. käytännöllisyys). |
| Merkitys | Miten hyvin arviointiaineisto heijastaa eri datojen suhteellista merkitystä arvioinnin tarkoituksen kannalta (onnistuminen poimimaan kaikesta relevantista kaikkein relevantein aineisto). |
| Kattavuus | Miten hyvin arviointi kattaa arvioinnin kohteen olennaiset puolet ja ulottuvuudet. |
| Uskottavuus | Mikä on arvioinnin toteuttajatahon uskottavuus muiden silmissä (esimerkiksi pätevyys, riippumattomuus). |
| Ajoitus | Miten oikea-aikaisesti arvioinnin tulokset ovat käytettävissä (tarkoittaa usein kompromissia teknisen laadun suhteen). |
| Tulosten saattaminen käyttöön | Miten hyvin arvioinnin tulokset saavuttavat heidät, joilla niille on käyttöä. |
| Kustannusten suhde hyötyihin | Miten osoitetaan, että arvioinnin hyödyt eivät jää alle arviointikustannusten. |

Stufflebeam (2011) nostaa esille myös joukon haasteita, jotka hänen mukaansa pätevät niin arvioinnin formatiiviseen kuin sen summatiiviseenkin arviointiin (ks. myös Hanssen ym. 2008). Ensimmäinen käsitteellinen haaste koskee arviointimallin valintaa, joka vastaa kysymyksiin arvioinnin tarkoituksesta, parhaista tavoista vastata siihen, tehdä tarpeelliset rajaukset ja valita oikeat keinot, tiedonlähteet sekä käytettävät arvokriteerit, ja onnistumista arvioinnin teknisessä toteuttamisessa ja raportoinnissa tavoilla, jotka vastaavat toimeksiantajan tarvetta ja maksimoivat arvioinnista saatavissa olevan hyödyn.

Yksi arviointikohde on onnistuminen tietoturvallisuuteen liittyvien kriteereiden tunnistamisessa ja täyttämässä. Toinen huomionarvoinen kohta liittyy juuri tapaan, jolla tiedontarve on kartoitettu, kartoituksen pohjalta määritelty ja käytännössä sitten täytetty. Koska arviointiin liittyy aina poliittinen aspekti, niin arvioinnin arvioinnissa tulisi ottaa kantaa myös arvojen edustavuuteen, kommunikointiin eri tahojen kanssa ja tasapainon saavuttamiseen arvioinnin sisäisen ja ulkoisen uskottavuuden välillä. Objektiivisuuden ideaali korostaa sitä, että kootun tiedon tulisi olla arvovapaata, mutta prosessissa tulisi onnistua sen arvottamisessa tavalla, jonka kaikki osalliset voivat hyväksyä laadun määreeksi. Tämän pohjalta tulisi sitten kyetä tekemään tarvittavat päätökset tilanteen korjaamiseksi tapauksissa, joissa asiantilan arvioidaan sitä edellyttävän. (Stufflebeam 2011.)

Picciotto (2017) puhuu eettisestä arvioinnista, jolle tunnusomaista on sitoutuminen arvioinnin transformatiiviseen tarkoitukseen (ks. myös Sturges & Howley 2016).

“Voimistuva yleinen tyytymättömyys nykyisen politiikkakokonaisuuden eriarvoistaviin ja kestäättömiin tuloksiin on luonut vahvan tarpeen arvolähtöiseen, riippumattomaan, ei-rajattuun, muutosta tavoittelevaan ja eettisesti pätevään arviointiin. Tämän piilevän tarpeen ylläpitäminen ja siihen vastaaminen ovat avain arvioinnin renessanssiin arvolähtöisenä tieteenalana.” (Picciotto 2020, 56.)

Meta-arviointiin sovellettuna se tarkoittaisi esimerkiksi vääristyneiden, itseensä sisältyvien, itseään palvelevien arvioinnin käsitteiden paljastamista ja hylkäämistä, kriittistä suhtautumista käytettyjen välineiden potentiaaliin ja niiden rajoitteiden tiedostamista sekä pyrkimystä hyödyntää arvioinnin tuloksia täysimääräisesti samalla kun voimallisesti vastustetaan omien niihin liittyvien

intressien valtaa ja viettelystä. Ulkopuoliseen arviointiin liittyy viettely osoittaa aikaisemmat arvoinnit tavalla tai toisella puutteellisiksi ja pedata näin itselle arviointitoimeksiantoa, kun taas itsearviointiin sisältyy taipumus oikeuttaa tehtyjä valintoja ja ylläpitää kuvaa omasta asiantuntijuudesta. Ensinnä mainittu pyrkii maksimoimaan muutoksen tarpeen, jälkimmäinen minimoimaan sitä ja molemmat jäävät jälkeen eettisen arvoinnin maksimiin. (Vrt. Picciotto 2019, 321.)

2.4 Päätelmät

Arvioinnista käytävälle keskustelulle arvioijien yhteisössä on leimallista kysymys siitä, mitä tekee arvoinnista tiedettä, millaisesta tieteestä siinä mahdollisesti on kysymys tai millaiseksi tieteenalaksi siitä voisi olla, mikä on arvoinnin suhde valtaan ja hallintaan sekä erityisesti se, miten arvottaa havaintoja (esim. O'Brien ym. 2010; Conley-Tyler 2005; Patton 2018; Picciotto 2019; 2020; Gullickson 2020).

“...tavanomainen arviointi on pyrkinyt täyttämään tieteellisen vahti- ja opaskoiran tehtävät, sekä vartioimaan sitä avainroolia, joka on arvo-politiikkojen ja ohjelmien pätevällä ja luotettavalla määrittelyllä on demokraattisessa päätöksenteossa sekä tarjoamaan noita määrittelyjä samalla kun se on pyrkinyt välttämään sinnikkäästi joutumisen syli-koiraksi – vastustamaan painetta toimia alisteisena osapuolena johdolle ja valtaapitäville hakemalla hyviä uutisia tieteen tarjoamin keinoin” (Schwandt 2019, 322).

Picciotto (2020, 51) kritisoikin arvioijia siitä, että he ovat tavoitelleet itselleen vaikutusvaltaisempaa asemaa yhteiskunnassa ja taipuneet siksi päätöksentekijöiden ja arviointipalveluiden ostajien odotuksiin sekä näin uhranneet oman autonomiansa, devalvoineet työhönsä liittyvän tilivelvollisuuden ja sekoittaneet toisiinsa arvoinnin, valvonnan ja johdon konsultoinnin. Arvoinnin arvoinnin näkökulmasta vallan palvelukseen asettumisen voisi odottaa ilmenevän esimerkiksi seuraavina piirteinä (vrt. Sturges & Howlet 2016):

- arvioitavan ottaminen hallinnollisesti annetussa muodossa ja mitassa;
- arvoinnin kohteen käsitteellistäminen tavalla, joka ilmaisee yhteenkuuluvuutta arvioijan arvolähtökohtien ja toimeksiantajan arvojen kanssa;

- arviointi suhteessa asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen;
- muiden, ei-tavoiteltujen vaikutusten jättäminen tarkastelun ulkopuolelle;
- huomion kohdistaminen arviointia varten kootun datan tekniseen laatuun ja tiedonlähteiden asianmukaisuuteen toimeksiantajan silmissä;
- toimeksiantajan hallitseva rooli laadun tai arvon liittämässä havaintoihin;
- raportoinnin keskittyminen yksinomaan ja puhtaasti mittaustuloksiin tai havaintoihin sekä niitä koskevien tulkinnoista pidättäytyminen erityisesti silloin, kun on vaara, etteivät nuo tulkinnat vastaa odotuksia;
- raportointi tavalla, joka ilmentää yhtenevyyttä toimeksiantajan lähtökohtien, arvojen ja odotusten kanssa; ja
- kehitysehdotukset, joissa ei juuri huomioida muiden sidosryhmien intressejä ja arvoja;

Arvioinnin logiikan ja arvioinnin arvioinnin logiikan voisi helposti ajatella yhteneviksi. Molemmissa arvioinnin kohde on käsitteellistettävä tavalla tai toisella ja erotettava näin muusta taustastaan. Molemmissa tarvitaan jokin ratkaisu siihen, miten kohdetta koskevia havaintoja arvioidaan ja miten sen laadusta päätetään. Kohdekäsite esimerkiksi koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin kohdalla koskee kysymys tavasta ymmärtää koulutus vaikutusmekanismina ja sen vaikutusten luonne. Vaikuttavuusarviontien arvioinnissa kyseinen käsite voi hyvinkin olla yksi arvioitava asia, mutta sen päälle tulee vielä kysymys siitä, miten arvioinnissa arvioidaan saatuja havaintoja, mitä nostettiin esille, miten tästä viestittiin, kenelle ja millä tavoin sekä millaisiin muutoksiin arviointi tältä osin johti eli mikä oli arvioinnin vaikuttavuus ja mitä siihen uhrautilla resursseilla saatiin aikaan. Viimeksi mainittu on harvemmin sovitettavissa alkuperäisen arvioinnin toteuttamisen ajalliseen kehikseen.

Ensimmäinen kysymys koskee siis sitä, mitä luetaan arvioinnin arvioinnin kohdekäsitteeseen ja mitä jätetään siihen sisällyttämättä. Huomio rajataan helposti yksinomaan teknisiin yksityiskohtiin, kuten esimerkiksi arviointiaineiston laatu, mittari, mittauksen toteuttaminen, ja havaintojen käsittely eli kysymyksiin siitä, voidaanko arvioinnin havaintoperustaa pitää pätevänä ja luotettavana.

Astetta laajemmassa tarkastelussa kohdekäsite kattaa valitut, arvioinnin kohdetta kuvaavat muuttujat ja niiden taustalla olevan käsitteellisen mallin sekä jälkimmäisen pätevyyden. Seuraavassa puolestaan myös arvonnäärityksen

ja edelleen arvioinnin hyödyntämisen, sen kytkeytymisen muuhun arviointitietoon ja niin edelleen.

Arvioinnin arvioinnin tarkoitus eroaa siitä tarkoituksesta, joka määrittelee arvioinnin kohteena olevaa arviointia – periaatteessa meta-arviointien arvioinnissa tarkoitus voi olla yhtenevä tai niistä eroava. Arvioinnin alkuperäinen tarkoitus on ollut esimerkiksi jonkin ohjelman toimivuuden tai vaikuttavuuden arviointi. Arvioinnin arvioinnissa tarkoituksena on selvittää kyseisten arviointien laatua joko retro- tai proaktiivisesti tai arvioinnin rinnalle etenevästi (ks. Hanssen ym. 2008). Siinä missä arviointi tähtää arvioinnin kohteen kehittämiseen ja niiden toimivuutta koskevan tietämyksen kasvuun, arvioinnin arvioinnissa kysymys on arviointia koskevien uskomusten, taitojen ja käytäntöjen kehittämisestä sekä erityisesti että yleisesti (Hanssen ym. 2008, 574).

Se, mitä aiempien arviointien arvioinnista on opittavissa, näyttäisi riippuvan siitä, mitä ajatellaan edistymisestä arvioinnissa. Jos arvioinnin näkee edistyvän vastaavasti kuten tieteen yleensä, arvioinnin arviointi näyttää lähinnä historiallisten kuriositeettien kokoamisena, josta ei juuri ole hyötyä nykyisten arviointikäytäntöjen kehittämisessä. Jos taas arvioinnin näkee enemmän taiteeksi kuin tieteeksi, arvioinnin arvioinnista on ikuisiksi innoituksen ja inspiraation lähteeksi, mutta ilman toivoa minkäänlaisesta läpimurrosta tai edistyksestä asiassa itsessään. Molemmissa tapauksissa arvioinnin arviointi näyttää kyvyttömältä vastaamaan siihen lupaukseen, jolle arvioinnin itsensä arvolupaus perustuu.

Havainto, ettei arvioinnin arviointi ole käytännössä erityisemmin kiinnostanut arvioijia, vaikka se arvioinnin logiikan ja arvioijien integriteetti valossa näyttääkin sekä käytännöllisenä että moraalisenä imperatiivina, tulee nyt ymmärrettäväksi. Kysymys on dilemmasta, jossa professionaalista asemaa palvelevaksi ratkaisuksi on valittu ajatus arviointimallien ja lähestymistapojen jatkuvasta edistymisestä, päädytty täten katsomaan yksinomaan eteenpäin ja päätetty – tietoisesti tai intuitiivisesti – pidättäytyä arvioinnin arvioinnista.

Puhe arvioinnin arvioinnista on ritualisoitunut ja jäänyt vaille todellista sisältöä. Siitä on tullut yhdenlainen arviointiuskon tunnustus, joka ilmaisee perustavaa luottamusta arvioinnin voimaan ja merkitykseen, mutta jota ei käytännössä harjoiteta tavalla, jossa se sisältäisi ja kattaisi myös arviointitoiminnan

itsessään. Vaikka kyvyttömyys tässä on pitkälti itse aiheutettua, ulospääsy siitä ei todennäköisesti onnistu omin voimin.

Arvioinnin arviointia varten tarvittaisiin täten oma, arvioijista erillinen, ammattikuntansa. Tämä ratkaisu ei kuitenkaan tarjoa ulospääsyä itse ongelmasta vaan ainoastaan siirtää sen seuraavalle tasolle. Arvioinnin arvioinnin professionaalisen dilemman ydin on juuri tässä.

3 Koulutuksen vaikuttavuus

3.1 Lähtökohta

Koulutuksen vaikuttavuus on nähty keskeiseksi ideaksi ja olennaiseksi tutkimuskohteeksi kasvatustieteessä (Creemers 1993). Koulutuksen vaikuttavuutta perkaavaa tutkimusta on luonnehtinut empiristisyys ja teoriattomuus. Sen edistys onkin enemmän velkaa kehittyneemmille tutkimusasetelmille ja tilastollisille analyysityökaluille kuin paremmille teorioille ja malleille vaikuttavuudesta. Kun moninaisten tekijöiden suhteellisen vähäinen merkitys on tullut ilmeisemmäksi, teorian puute on vienyt maata koulutuksen vaikuttavuuden systemaattisen vahvistamisen alta. (Creemers 1993; 2005; Scheerens 2013; 2016.) Perustavaa laatua olevat metodologiset ongelmat ovat Kettusen (2018, 184) mielestä syy siihen, ettei vaikuttavuuden arvioinnin ei voi olettaa radikaalisti edistyvän lähivuosina. Onkin aiheellista pohtia koulutuksen vaikuttavuuden teoriaa ja vaikuttavuuden arvioinnin metodologiaa. Yksi mahdollinen lähtökohta näille pohdinnoille on Vahervan (1983) vaikuttavuuden käsitettä kokoava tutkimus.

Aaltonen (1984) näki Vahervan (1983) tutkimuksen tärkeäksi päänavaukseksi. Se toimi hänen mielestään hyvänä käsitteellisenä pohjatyönä, jolle perustaa koulutuksen vaikuttavuuden empiiriset tarkastelut. Omassa analyysissaan Vaherva tarkasteli vaikuttavuutta eri näkökulmista ja kokosi erittelynsä päätteeksi vaikuttavuuden eri aspekteja ja ulotteisuuksia ”malliksi”. Aaltosen mielestä arviointi tuli rajata vain joihinkin niistä, koska ”muuten työ laajenee pois hallinnasta ja eklektisyyden vaara teoreettisen taustan osalta käy ilmeiseksi” (Aaltonen 1984, 173).

Jos Aaltosen prognoosi osuu oikeaan, koulutuksen vaikuttavuuden tutkimuksen ongelmat ovat olennaisesti laadultaan metodologisia. Koulutuksen vaikuttavuuden kohdalla kompleksisuus on huomioitava tavalla, joka auttaa välttämään eklektisyyden vaaran. Ratkaisu ei ole, kuten Aaltonen edellä esittää, tarkastelujen rajaaminen johonkin näkökulmaan. Päänavaus on tehtävä kokonaan toisin kuin miten Vaherva asiaa lähestyy ja valettava koulutuksen vaikuttavuuden tarkastelulle uusi käsitteellinen perusta.

Toinen lähihistorian kotimainen merkkipaalu koulutuksen vaikuttavuuden tutkimuksessa oli Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuuden

tutkimusohjelma 1995-2000, joka toimi sateenvarjona viidelletoista erilliselle hankkeelle (ks. Raivola 2000) ja ennen muuta osoitti Aaltosen eklektisyyttä koskevan huolen aiheelliseksi, kuten Raivola (2000) itsekriittisesti toteaa:

”Koulutusta voidaan tarkastella itseis-, käyttö-, vaihto- tai näyttöarvoisena toimintana, sitä voidaan tulkita funktionaalisista tai konfliktiteoreettisista näkökulmista. (...) Koulutusta ei voida ymmärtää vain yhden tieteenalan välinein. (...) Siinä ohjelma sen sijaan ei onnistunut, että siinä olisi kyetty muodostamaan muutama harva ja keskeinen tutkimusteema, jota olisi lähestytty synergisesti kunkin projektin välinein. Kunkin osahankkeen johtopäätökset ovat siinä määrin projektille uniikkeja, että niiden koostaminen yhteisiksi johtopäätöksiksi on mahdotonta. (...) Näin ohjelma oli itseasiassa sateenvarjo ja kyltti joukolle koulutustutkimusprojekteja.” (Raivola 2000, 2-3.)

2000-luvulla vaikuttavuusdiskurssi on levinnyt yli kaikkien julkisen sektorin toimintojen, kun talouden ohjausta on uudistettu, tuloksellisuutta korostettu ja arvioinnista tehty lakisääteinen velvollisuus (Rajavaara 2006, 82). Kasvatustieteilijät ovat luovuttaneen kysymykset koulutuksen vaikuttavuudesta arviointitutkijoille, taloustieteilijöille ja koulutushallinnolle (ks. Räcköläinen & Meriläinen 2014). Eri tietokulttuureissa problematiikkaa valottuu eri tavoin ja eri kanteilta (ks. Rajavaara 2006, 84).

Karl Weick (1976, 2) pyrki aikoinaan luomaan sellaisen analyysivälineen koulun kompleksisuuden tarkasteluun, joka kykenisi tuomaan esiin sen aiemmin sivuutettuja piirteitä ja puolia. Scheerensin (2016, 279) mukaan Weickin (1976) vaikutus koulutuksen vaikuttavuuden tutkimuksessa on kuitenkin jäänyt jokseenkin olemattomaksi. Koulumaailmassa yhteydet ja kytkökset intentionien ja aikaansaannosten, tekojen ja tuotosten välillä eivät ole yksinomaan löyhiä ja kalva ohjattavuutta vaan maaperä itsessäänkin viettää eri suuntiin, syö vaikuttavuutta ja asiallisesti edellyttää kyseistä löyhyyttä johtuen koulutuksen tarkoitusten moninaisuudesta (vrt. Hautala ym. 2017; Huotari 1997).

Keskeinen ongelma näyttäisi koskevan sitä, miten koulutuksen vaikuttavuuden ymmärtämisessä huomioidaan ilmiöön sisältyvä kompleksisuus ja miten kompleksisuus sisällytetään vaikuttavuuden arviointiin. Jos teorianmuodotuksen tila selittää sen ja monimutkaisuuden käsittelyyn sopivien työkalujen puuttuminen selittävät osaltaan sitä, miksi koulutuksen vaikuttavuus ei tänä

päivänä löydy kasvatustieteellisen tutkimusagendan huipulta eikä kasvatustiede täten tarjoa perusteltua ymmärrystä asiassa, asian uudelleen ajattelulle ja käsitteen pohdinnalle näyttäisi olevan sekä tilaa että tarvetta.

3.2 Epäselvyyksiä selvyyden taustalla

Vaherva (1983) yhdisti koulutuksen vaikuttavuuden eri aspektit ja ulottuvuudet kuutiomallinsa sivuiksi ja kerrostumiksi. Vaikka kuutio onkin lähinnä toinen esitystapa hänen teoksensa sisällysluettelolle,³ lukijalle se helposti näyttäytyi kattavana koulutusmaailman kattavaa ontologiana, joka kokosi hyvän joukon koulutuksen roolia koskevia havaintoja ja tulkintoja ja liitti ne toistensa yhteyteen. Myöhempi Suomen Akatemian rahoittama koulutuksen vaikuttavuushanke kuitenkin osoitti konkreettisesti, ettei kokonaiskuva synny yksinomaan sillä, että erilaisia näkökulmia ilmiöön kootaan yksiin kansiin tai yhden hankkeen alle.

Ajattelutapa, joka aikoinaan ilmeni Vahervan (1983) teoksessa, vallitsee ja voi suorastaan hyvin johtuen vakavasti otettavien vaihtoehtojen puutteesta. Vaikka tutkija onkin voinut valita, lähestyykö hän vaikuttavuutta laadullisesti vai määrällisesti (esim. Kettunen 2018; Kaarlejärvi 2000), on empiirinen tarkastelu ollut ainoa vaihtoehto. Laukkasen (2014, 72) huomio siitä, että koulutuksen vaikuttavuutta voisi tarkastella myös siltä kannalta, millaisia vaikutuksia on mahdollista saada aikaan, onkin osuva ja tarjoaa hyvän herätteen vaikuttavuuden ajattelemiselle toisin.

Empiristille mahdollinen tarkoittaa aina jossakin jo todentunutta tilaa ja tapahtumaa. Jos mahdollisuuksia tutkitaan mahdollisuuksina riippumatta siitä, ovatko ne todentuneet vai eivät, on metodologista tulokulmaa lavennettava.

Hawkins ja James (2018) osoittavat avartamiselle yhden suunnan. Heidän mukaansa yksi perustava, mutta vaille asianmukaista huomiota jäänyt koulun

³ ”Kaikista edellä mainituista ja edellisissä luvuissa tarkemmin eritellyistä aineksista voidaan ottaa esille tekijöitä, joiden varassa on mahdollista rakennella tavoitteeksi asetettua moniulotteista hypoteettista mallia koulutuksen vaikuttavuudesta” (Vaherva 1983, 172). Yliopistobyrokratian, erityisesti sille ominaisen episteemisen työnjaon, olettaminen ontologiaksi, ei ole kantava lähtökohta koulutuksen vaikuttavuuden ongelmien ratkaisulle.

aspekti on koulun kompleksisuus instituutiona. ”Koulu” käsittää hyvin erilaisia järjestelmiä erilaisine ominaispiirteineen, jotka nyt tulisi ymmärtää teoreettisesti perustellulla tavalla. (Hawkins & James 2018, 729-730, 744.)

Koulutuksen vaikuttavuudella tarkoitetaan yleensä sen välittömiä tuotoksia laajempina seuraamuksina, jotka todentuvat ajallisesti myöhemmin, eri mittakaavassa ja ovat täten merkitykseltään noita tuotoksia merkittävämpiä, usein kollektiivisia, hyötyjä (vrt. Paasio 2006). Koulutussosiologit lukevat usein koulutuksen funktioiksi joukon koulutuksen erinäisiä suoria tai epäsuoria vaikutuksia, jotka sydäntutkimuksessa tarkoittaisivat lähinnä väitettä, että sydämen tehtävänä on pitää ääntä, mahdollistaa ajan mittaaminen tapauksissa, joissa aurinkokellon tarkkuus ei riitä, sekä toimia romanttisten tunteiden symbolina (ks. Huotari 2002).

Keskustelussa vaikuttavuudesta sekoittuvatkin monet toisiinsa läheisesti liittyvät merkitykset, joille suomen kieli ei aina tarjoa luontevaa vastinetta (esimerkiksi efficacy, effect, impact, effectiveness, function, purpose, objective, goal, aim, result, outcome, consequence) (Paasio 2006, 93; Vaherva 1983). Kettusen (2018, 177) mukaan vaikuttavuudessa on kyse nimenomaan tavoitteisiin sidotuista tuloksista, ei kaikista mahdollisista vaikutuksista (myös Vaherva 1983, 166). Creemers (1993) oli samoilla linjoilla. Hän piti parhaana koulutuksen vaikuttavuuden kriteerinä sen tuomaa lisäarvoa suhteessa koulutuksen osallistuneiden lähtötilanteeseen. Juuri yhteys koulutuksen tavoitteisiin erotti vaikuttavuuden koulutuksen erinäisistä, niin toivotuista, koulutuspoliittisista ja mahdollisesti myös sisällytetyistä kuin ei-toivotuista, mahdollisesti osaksi piilo-opetussuunnitelmaa luetuista, vaikutuksista. Vaikuttavuus rajoittuu siihen, mikä on koulujen saavutettavissa ja mitä varten ne ovat olemassa. (Creemers 1993, 2.)

Vaikutusten tarkastelu tavoitteiden antamassa kehyksessä sopii ehkä arviointitutkimuksen lähtökohdaksi, mutta vaikuttavuuden arvioinnissa olennaista pyrkii tavoittamaan myös tarkoittamattomat seuraamukset, jotta arvioinnin kohteen arvon olisi määriteltävissä asianmukaisesti. Kysymykset siitä, mitä varten koulut ovat olemassa ja mikä koulujen on mahdollista saavuttaa, ovat vaikuttavuuden arvioinnissa olennaisia, mutta niihin ei ole tarjolla helppoja vastauksia.

Instituutionäkökulmasta koulutuksen tarkoitus ja sen julkilausutut tavoitteet eivät välttämättä ole täysin yhteneviä. Monimutkaisissa järjestelmissä

tavoitteet kehkeytyvät monimutkaisiksi ja keskinäissuhteiltaan epäselviksi. Tämä heikentää niiden kykyä toimia vaikuttavuuden arvioinnin viitekohtana. Esimerkiksi Kaarlejärvi (2000, 379) sai todeta, ettei koulutuksen tavoitteista ollut mahdollista antaa tiivistä tai kattavaa luokittelua (ks. myös Scheerens 2016, 15). Samalla hallitseva ideaali on se, että koulutus on optimoitavissa niin, että se kykenee edistytvästi saavuttamaan sille asetetut päämäärät ja tavoitteet (Scheerens 2016, 271; vrt. Weick 1976). Jos koulutuksen vaikuttavuus itsessään ei ole tavoitteellisen vaikuttamisen ulottumattomissa, on mahdotonta kiinnittää sitä, mikä kouluille ja koulutukselle on mahdollista.

Myöhemmissä koulutuksen vaikuttavuuden malleissa koulutus näyttäyty hierarkkisena järjestelmänä. Tuon järjestelmän osatekijät vaikuttavat suoraan järjestelmän tarjoamiin oppimisen mahdollisuuksiin ja niiden todentamiseen. Mallissa, joka koostuu oppijasta, koululuokasta, koulusta ja koulutusjärjestelmästä kerrostuneena kokonaisuutena, ylempi järjestelmä kontrolloi alemmaa, mutta kutakin tasoa luonnehtii samalla myös tietty autonomia. Scheerens (2016) korostaakin kunkin järjestelmätason autonomisuutta ja Weickiä (1976) seuraten kytkösten löyhyyttä eri tasojen ja tekijöiden välillä.

Creemersin ja kumppaneiden (esim. Creemers, Kyriakides & Antoniou ym. 2013) koulutuksen vaikuttavuuden mallissa luokkatason ilmiöiden ajatellaan muotoutuvan koulutason tekijöiden asettamien ehtojen ja edelleen koulutusjärjestelmätason linjausten alla. Ne vaikuttavat itsessään, mutta myös kokonaisuutena keskinäisten suhteidensa kautta, oppimisen mahdollisuuksiin, oppimistyöhön ja opetuksen laadukkuuteen luokassa sekä edelleen opetus suunnitelman päämääriin ja niiden saavuttamiseen. Oppimiseen käytetty aika on suoraan yhteydessä oppimisen laatuun ja määrään (oppisaavutukset), opetusta muotoilevat tekijät puolestaan vaikuttavat oppimismahdollisuuksiin ja aikaan sekä tapaan, joka käytetään niiden hyödyntämiseen. (Creemers, Kyriakides & Antoniou ym. 2013 107-108; Creemers 1993; 2005; 2013; 109; Scheerens 2016.)

Koulut, jotka ovat vaikuttavuudeltaan heikompia, hukkaavat Creemers ym. (2013, 107) mukaan oppimiseen potentiaalisesti käytettävissä olevaa aikaa. Tuota aikaa on mahdollista laajentaa kotitehtävien käytöllä ja sitä koskevilla linjauksilla koulussa, niiden valvonnalla ja niistä annettavalla palautteella, vanhempien tukemisessa tässä ja vahvistamalla oppimista koskevien odotusten yhtenäisyyttä. Kouluun liittyvät tekijät puolestaan vaikuttavat

opettajakunnan koostumukseen, siihen, miten opetustyö järjestyy ja millaisia tekijöitä opetuksessa painotetaan. Laajempi koulujärjestelmäkonteksti puolestaan asettaa jälkimmäisille omat ehtonsa ja odotuksensa. Luokkataso välittää koulun ja koulutusjärjestelmän vaikutuksia oppimiseen, mutta viime kädessä oppija itse päättää oppimiseen käyttämästään ajasta ja ponnistelusta. (Creemers, Kyriakides & Antoniou ym. 2013 107-108; Creemers 1993; 2005; 2013; 109; Scheerens 2016.)

Taulukko 2. **Vaikuttavuuden mekanismi koulutason tekijöinä ja muodollisina periaatteina (Creemers ym. 2013, 110).**

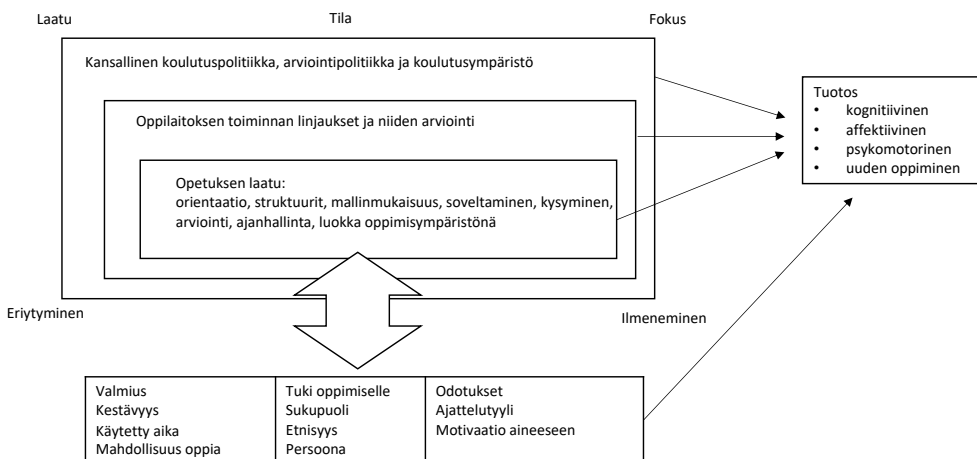
| Koulutason vaikuttavuuden osatekijät: laadun ominaispiirteet, aika ja mahdollisuudet | | Muotoa luova periaate |
|--|--|-----------------------|
| Koulutuksellinen laatu | Luokkahuonetyöskentelyä koskevat säännöt ja yhteiset periaatteet; arviointipolitiikka ja -järjestelmät | Yhtäpitävyys |
| Organisatorinen laatu | Valvonta ja ammatillinen kehittäminen; koulun opetus- ja oppimiskulttuuri | Integroituneisuus |
| Oppimiseen osoitettu aika | Ajankäyttöä koskevat säännöt ja sopimukset, järjestys ja oppimistyötä tukeva ilmapiiri | Jatkuvuus |
| Mahdollisuudet oppimiselle | Koulun opetussuunnitelma, yhteisymmärrys koulun missiosta, säännöt ja sopimukset siitä, miten koulun opetussuunnitelmaa toteutetaan. | Valvonta |

Keskeiset järjestelmäperiaatteet niiden oppimisen mahdollisuuksien systematisessa hyödyntämisessä, jotka koulu tarjoaa, ovat yhtäpitävyys, integraation aste, jatkuvuus ja valvonta (ks. taulukko 2). Ne kytkevät eri tasojen tekijät toinen toisiinsa, selittävät niiden yhteisvaikutuksen ja koskevat erityisesti suhteita opetuksen osatekijöiden (oppikirjat, ryhmittelytavat, opetustyyli) välillä, niiden tekijöiden pysyvyyttä ja todentamisen mekanismeja. Periaatteiden

taustalla on ajatus siitä, että eri tekijöiden vaikutusta tietyllä järjestelmätasolla ja eri tekijöiden välillä yli edellä mainittujen tasojen on mahdollista vahvistaa systemaattisesti, kun kiinnitetään huomiota niiden johdonmukaisuuteen ja systemaattiseen edistämiseen riittävän pitkän ajan puitteissa. (Creemers ym. 2013, 109.)

Kun kaikki koulussa huolehtivat yhdenmukaisuudesta, syntyy koheesio ja koulun kattava työskentelytapa ikään kuin yhteisestä sopimuksesta, joka puolestaan ylläpitää jatkuvuutta opetus- ja oppimistyössä. Arvioinnilla on oma roolinsa linjasta kiinnittämisen valvontana. Vastaavat vaikuttavuusperiaatteet toimivat myös järjestelmätasolla. (Ks. Creemers ym. 2013, 110-111.)

Dynaamisessa mallissa opetuksen laatu puolestaan jäsentyy kahdeksana luokkahuonetason tekijänä ja vaikuttavuus käsitteellistyy monidimensionaalisesti lisäten vaikuttavuuden edistämismahdollisuuksia. Formaalit periaatteet, joita taulukko 2 nostaa esille, eivät siinä enää näyttäyty. Tämä malli, jossa vaikuttavuuden viitekohtana ovat oppisaavutukset, huomioi oppijoiden, opettajien, oppiaineiden ja koulujen väliset erot vaikuttavuuden osatekijänä. Yhdenmukaisten ratkaisujen ei välttämättä nähdä enää vaikuttavan samassa määrin ja samalla tavalla erilaisten koulujen kohdalla. Nyt myös koulu- ja kontekstitason tekijöiden vaikutus tulisi määritellä ja mitata niitä tavalla, joka erottaa ne luokkatason vaikutuksen mittaamisesta. (Creemers ym. 2013, 110-111, 117.)



Kuvio 1. **Dynaaminen malli koulutuksen vaikuttavuudesta (ks. Creemers ym. 2013, 118).**

Opetusta koskevia linjauksia ja toimenpiteitä opetuksen kehittämiseksi tulee seurata pidemmällä ajalla ja suhteessa koulun heikkouksiin. Olettamus on, että tällaiset heikkoudet pystytään tunnistamaan, löytämään niihin ratkaisuja ja kehittämään koulua oppimisympäristönä. Vaikuttaminen tekijöihin, joiden kanssa koulut kamppailevat, vahvistavat koulujen vaikuttavuutta. Kaikki vaikutusyhteydet eivät välttämättä ole lineaarisia. Optimaalisten, oppisaavutuksiin yhteydessä olevien vaikutuskohtien tila tulee tunnistaa tapauskohtaisesti ja vaikuttavuuden edistämisstrategiat muotoiltava aina niiden mukaan. Koulutuksen vaikuttavuustutkimuksen keskeinen tehtävä on täten tunnistaa relevanttien syötteiden yhteys haluttuihin tuotoksiin, avata näin prosessia ja kertoa mikä toimii ottaen huomioon kullekin tilanteelle ominaiset piirteet. (Creemers ym. 2012, 119-120; Scheerens 2016, 12.)

Scheerensin (2016, 253) mielestä koulutuksen vaikuttavuutta koskevat empiiriset tarkastelut antavat pontimen mallintaa myös koulutuksen vaikuttavuuden pimeää puolta ja hahmottaa mekanismeja, jotka voisivat selittää sekä koulutuksen vaikuttavuutta että vaikuttamattomuutta. Kiinnostava huomio onkin ajatus siitä, että koulutuksen vaikuttavuuden ymmärtämisessä on olennaista ymmärtää paremmin vaikuttamattomuuden dynamiikka (ks. Scheerens 2016, 385). Kun siis pyritään saamaan selville se, mikä toimii ja näin ollen edistää koulutuksen vaikuttavuutta, seuraava kysymys koskee toimimattomuuden taustalla olevaa dynamiikkaa (Scheerens 2016, 3).

Koulutuksen vaikuttamattomuutta sopiikin hyvin ihmetellä ja kysyä, mikä oikein haihduttaa vaikuttavuuden. Vaikuttavuutta kalvaviin tekijöihin puuttuminen – Via Negativa (ks. Taleb 2012) – voi hyvinkin olla parasta mitä vaikuttavuuden edistämiseksi on monessa tapauksessa suoraan tehtävissä.

Yksi selitys sille, että koulutusinterventio osoittautuu ei-vaikuttavaksi, on toiminnan logiikan rakentuminen virheellisille olettamuksille. Paasio (2006, 103) mielestä vaikuttavuuden voi sanoa olevan yhtä kuin vaikuttavuusteorian oletamusten pätevyys.

Koulutuksen toimintalogiikka oletetaan yleisesti tunnetuksi, järjestelmä ymmärretyksi ja sen dynamiikka jopa hallituksi. Mahdollisesti kulttuurisesti annettu mallimme koulutuksesta järjestelmänä ja instituutiona on kuitenkin olennaisesti puutteellinen tavalla tai toisella. Täten arkinen käsitys siitä, miten koulu toimii ja miten kouluista muodostuvat kokonaisuudet rakentuvat sekä

millaisia ovat siinä kehkeytyvät prosessit ja dynamiikat, voi olla harhaanjohtava. Hyvät intentiot kaatuvat, muuntuvat tai haihtuvat jossakin matkan varrella siksi, että käsityksemme koulutuksesta järjestelmänä on joko puutteellinen (naiivi), jostakin vieraasta järjestelmästä lainattu (mahdollisesti peittävä, mutta varmasti pettävä) tai sekä että. Keskeiseksi koulutuksen vaikutuksia ja vaikuttavuutta muovaava tekijäksi voikin epäillä koulua instituutiona (ks. Huotari 1997; 2000; vrt. Weick 1976; Scheerens 2016).

Koulu on yhteiskunnallinen instituutio, joka olemassaolollaan vaikuttaa monessa merkityksessä ja monella tasolla. Opettaja ei tee koulua vaan koulu tekee opettajan. Koulun yhteydessä kysymys siitä, kuka voi toimia opettajana tarkoittaa eri asiaa kuin ilman tuota yhteyttä. Kysymys ei ole yksinomaan asian tai taidon hallinnasta vaan esimerkiksi – ajasta ja yhteiskunnasta riippuen – henkilön sukupuolesta, hänen moraalistaan, poliittisista näkemyksistään, etnisestä tausta tai vastavasta.

Koulutus koulukontekstissa vaikuttaa eri tavoin kuin koulutus ilman tuota kontekstia. Kun kylään tulee koulu, lapset ja heidän vanhempansa voivat haaveilla asioista, jotka ennen sitä olivat mahdottomia tai hyvin vaikeasti hankittavissa, esimerkiksi luku- ja kirjoitustaito. Jos ennen koulua saattoi kouluttautua omassa perheessä lähinnä vain omien vanhempien tehtäviin, koulua käymällä tai lapset kouluun laittamalla saattoi nyt hyvinkin haaveilla toisenlaisesta tulevaisuudesta.

Se, että koulu käsittää useamman luokka-asteen, on itsessään uudella tavalla merkityksellistä. Se kuitenkin muuttaa niistä ensimmäisen suorittamisen merkitystä. Koulua on mahdollista käydä eri mitassa ja suorittaa tai olla suorittamatta tutkintoa, joka mahdollisesti on muodollinen vaatimus pääsulle ylempään kouluun tai jota voidaan käyttää valittaessa henkilöitä työtehtäviin.

Uudenlaisen osaamisen syntyminen jonnekin, jossa sitä ei aiemmin ollut, tekee mahdolliseksi asioita, jotka ennen eivät sitä olleet. Vastaavasti tutkintojärjestelmän synty tekee mahdolliseksi käyttää eroja hankitussa koulutuksessa tavalla, jonka sijasta ennen käytettiin muita eroja, kuten esimerkiksi perhetausta tai suosittelijat, mutta joita oli hankala perustella moderneissa, moderneissa, meritokratian ja tuhlauksen välttämisen nimeen vannovissa, yhteiskunnissa.

Puheessa koulutuksen vaikuttavuudesta koulutukseen liittyvät moninaiset asiat, aspektit ja ulottuvuudet ilmenevät yleensä sekoittuneina. Huomio koulutuksen, oppimisen, kouluoppimisen, koulun, koulujen järjestelmän ja tutkintojärjestelmän erillisistä vaikutuksista massiivisten koulu- ja koulutusjärjestelmien aikana voi vaikuttaa nostalgiselta tai puhtaasti teoreettiselta. Diskursseissa koulutuksen vaikuttavuudesta ne kuitenkin pääsääntöisesti sekoittuvat toinen toisiinsa. Kyseisen järjestelmän suuremmissa tai pienemmissä määrin läpikäyneen elämässä nuo vaikutukset kietoutuvat toisiinsa tavoilla, joka tekee erillisvaikutusten erottamisesta mahdotonta. Tässä suhteessa tarvitaankin toisinajattelua ja uudenlaista lähestymistapaa. Yksi mahdollisuus on analytyttiselle mallinmuodostukselle rakentuva ymmärtävä selittäminen.

3.3 Koulutuksen vaikuttavuuden mallintaminen

Sosiaalitieteissä ja psykologiassa on uudelleen kiinnostuttu selittämisestä (esim. Daigneault & Béland 2015; Roth 2017). Vaikka selityksen tunnusmerkeistä ei vallitse yhtenäistä käsitystä (Jones 2008, 624) ja, kuten Léon-Medina (2017, 503) katsoo, käytettävissä on erilaisia selittämisen syntakseja (ks. esim. Henderson 2010; Kincaid 2004), niin kutakin niistä koskeva ymmärrys ja niiden systemaattinen käyttö on suhteellisen niukkaa ja vähäistä. Kun keskeinen episteeminen päämäärä tieteessä on ymmärtäminen ja koska yksi tarjolla oleva tapa tavoitella parempaa ymmärrystä on ilmiön selittäminen (Verreault-Julien 2018, 10), niin voisi odottaa, että selittäminen olisi sekä hyvin hallussa että ahkerassa hyötykäytössä (Daigneault & Béland 2015, 391). Näin ei kuitenkaan ole.

Sillä, miten luonnehdimme selittämisen kohdetta, on läheinen yhteys siihen, miten sitä selitämme (Henderson 2010, 32). Selittävän ymmärtämisen kohdalla luonnehdinnan tulisi kuvata sitä, miten kohde kehkeytyy (ks. Marchionni & Ylikoski 2013, 330).

Peittävän lain selitysmallissa lähtökohtana on selitystä kaipaava ilmiö. Siinä ilmiö selittyy, kun keksitään se yleinen lainalaisuus, jonka johdosta ilmiö on niin kuin se on kyseisissä olosuhteissa. Selittämisen syntaksi on lainaa deduktiivisesta argumentaatiosta ("why-necessarily", ks. Verreault-Julien 2018; Roth 2017; Hüttemann 1997). Sosiaalitieteissä tätä selitysmallia on sovellettu niin, että lakilause on esimerkiksi odotettu tunnetuksi, mutta olosuhteet tuntemattomiksi. Tästä syystä jälkimmäiset on otettu mallintamisen

kohteeksi. Teoriankehittely on täten koskenut mallin rakentaminen tilanteesta tai alkuolosuhteista, joissa oletettu lainalaisuus aikaansaa ja siten myös selittää havaitun ilmiön tai tapahtuman. Välttämättömän syyn sijaan tutkimuksessa on haettu mahdollista syytä ("why-possibly") (vrt. Marchionni & Ylikoski 2013, 327).

Inhimillisen toiminnan olettaminen rationaaliseksi on tarjonnut yhden vastauksen selittävää ymmärtämistä palvelevalle mallintamiselle sosiaalisen maailman ilmiöiden kohdalla, joissa, kuten Léon-Medina (2017, 507) toteaa, inhimillinen toiminta on kausaalisten voimien sija. Noita voimia vain käytetään konkreettisesti olosuhteissa, jotka puolestaan muuntuvat ja kehittyvät eri tavoin ja erilaisten ehtojen alla (esim. Peters 2014).

Koulutuksen vaikuttavuus, kuten Vahervan (1983) malli osoittaa ja Suomen Akatemian hanke (Raivola 2000) todistaa, on mahdollista käsitteellistään erilaisista ensimmäisistä periaatteista käsin ("tietokulttuurit", ks. Rajavaara 2006). Vastaavasti syy-tekijät tai vaikuttavat mekanismit voidaan aina jäsentää useamman kuin yhden tieteenalan piirissä ja useammassa kuin yhdessä teoreettisessa kehyksessä kullakin niistä (Kincaid 2004, 204). Psykologit ovat taipuvaisia luottamaan omaan perinteeseensä, sosiologit ja taloustieteilijät puolestaan omiin lähtökohtiinsa. Kasvatustieteilijän olisi sopivaa tavoitella oman selityksensä pohjaksi näitä kokonaisempaa käsitystä.

Koulutuksen piirissä haasteena on oppiminen, joka realisoituu osaamisena ja on edelleen realisoitavissa koulutuksen itsensä ulkopuolella tavalla, joka ilmenee vaikuttavuutena. Kysymys on kapasiteetista, sen välitysmekanismeista, kiinnittymisestä rakenteisiin ja toiminnan tulosten todentumisesta tavoiteltuina muutoksina (ks. Vanderbeeken & Weber 2002). Kysymys ei ole niinkään siitä, onko koulutus vaikuttavaa vai ei, vaan missä olosuhteissa se on sitä enemmän ja missä taas vähemmän.

Koulutukseen sisältyy siis vaikuttavuuden dispositio järjestelmänä. Jälkimmäinen kehkeytyy monitasoisena ja monimutkaisena kokonaisuutena ja on omassa todentumisessaan riippuvainen toisista järjestelmistä ja niiden dispositioista ja kulloisestakin tilasta. Vaikuttavuus käytännössä on täten kompleksinen tapahtuma. Vaikuttavuuden tutkimuksessa tavoitteena tulisi olla parempi ymmärrys tuosta moninaisuudesta yleensä ja sen luonteesta erityisissä historiallisissa olosuhteissa ja tilanteissa.

Maailma, joka muodostuu järjestelmistä ja olioista, joita luonnehtivat erilaiset dispositiot ja niiden todentumisen tendenssit, edellyttää yleisten lainalaisuuksien muotoilun sijaan niiden järjestelmien luonnehtimiseen tähtäväää teorianmuodostusta ja niiden selittävää ymmärtämistä dispositionaalisina tendensseinä, niiden kehkeytymisenä, erityisenä luonteena sekä sen aina ehdollisena todentumisena (Vanderbeeken & Weber 2002, 53). Selittämisen syntaksina tämä tukee teoreettista pluralismia dispositioiden tilannekohtaisena moninaisuutena (esim. Petrusz & Turvey 2009; Wallis 2015; Aunger 2020 vrt. Petoczjin ja Mackayn 2013).

3.4 Koulutuksen vaikuttavuuden selittävä ymmärtäminen

Koulutuksen vaikuttavuuden hahmottaminen mahdollisuuksina edellyttää jälkimmäisten ymmärtämistä joukoksi todellisia dispositioita, joita koulutuksen tosiasiassa itsessään ei kaikissa olosuhteissa kykene todentamaan vaan jotka todentuakseen vaativat jonkin muun disposition tai joidenkin dispositioiden realisoitumista (myötävaikuttaminen) tai niiden realisoitumattomuutta (estäminen) (ks. Drewery 2001, 724). Koulutus ikään kuin vaikuttaa aina, mutta tuon vaikutuksen todentuminen toivottuina seurauksina riippuu ei-koulutuksellisista tekijöistä ja niiden todentumisesta. Koulutuksen vaikutuspotentiaali (efficacy) onkin syytä erottaa tuon potentiaalilin aktuaalisista todentumisista (effects) ja niistä vaikutuksista, joita on tietoisesti tavoiteltu (effectiveness). Vaikutuspotentiaali ja edelleen vaikuttavuus edellyttävät järjestelmältä koherenssia, joka on jatkuva haaste kaikissa monimutkaisissa, ympäristöönsä monella tavalla suhteutuvissa järjestelmissä (Mitter 2002).

Se, mikä tekee koulutuksesta kompleksista, on siihen instituutiona sisältyvien logiikoiden runsaus ja ristivetoisuus (vrt. Raynard 2016). Koulutukseen instituutiona on rakentunut sisään tarkoituksia, jotka elävät eri aikaa, joita on vaikea tavoitella samanaikaisesti ja samoilla välineillä sekä järjestelyillä ja jotka vievät maata sen sisäisen yhtäpitävyyden alta, joka on nähty yhdeksi koulutuksen vaikuttavuuden ehdoksi.

Koulutus käsittää erilaista historiallisesti kerrostunutta toiminta-arsenaalia moninaisine tähtäyspisteineen, jotka eivät ole aina sovitettavissa yhteen, todenno yhdensuuntaisuutena tai ole katettavissa yhdellä ratkaisulla. Vaikka

vanhan päälle ja osin sen tilallekin voidaan luoda uutta, instituutio käsittää aina syvempiä kerrostumia, joita on vaikea pyyhkiä näkymättömiin ja jotka ilmenevät historiallisena pysyvyytenä sekä rekursiivisuutena – pyrkimyksenä palata aikaisempaan tilaan. Vastaavasti yhteiskunta ilmentää pysyvyyttä siinä, miten uusimuotoisen koulutuksen uudenlaisia tuotoksia voidaan hyödyntää tavoilla, jotka ylläpitävät perinteisiä etuoikeuksia ja eriarvoisuuksia. Koulutus itsessään on monin eri tavoin vaikuttavaa tai sillä on samanaikaisesti monenlaisia vaikutuksia ja eri aikoina erilaisia vaikutuksia, joiden todentuminen vain osin on koulutuksen itsensä vaikutuspiirissä.

Koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa koulutus instituutiona painuu helposti hiljaiseksi ja inertiksi taustaksi ja reduceoituu kontekstiksi, jossa pyrkimykset kylläkin tapahtuvat ja johon ne luovat toiminnallista sisältöä, mutta jolla itsessään ei ole erityisempää efektiivistä roolia siinä, millaisiksi kyseiset pedagogiset prosessit ja lopputuotokset muotoutuvat. Juuri vaikuttavuuden arvioinnin kohdalla koulutusta instituutiona luonnehtivat kilpailevat logiikat ja niistä juontuvat dynamiikat ovat merkityksellinen tekijä niin onnistumisten ja epäonnistumistenkin selittävässä ymmärtämisessä.

Vaikuttavuuden mahdollisuusavaruutta voidaan hahmottaa systemaattisesti ideaalityyppisen lähestymistavan avulla. Kun lähtökohta käsittää useamman kuin yhden ideaalityypin, mahdollisuusavaruuteen kehkeytyy uusi käsitteellinen taso noiden tyyppien keskinäissuhteina (vrt. Raynard 2016). Kysymyksessä voi olla ristivetoisuus (kilpailevuus), yhtäpitävyys (hierarkkisuus) tai puhdas rinnakkaisuus ("indifference") pitkälti sen mukaan, miten ideaalityypit konstruoidaan (teoria) ja miten niiden ilmentämiä logiikoita sekä niihin yhdistettyjä koulutuskäytäntöjä historiallisesti ylläpidetään, mobilisoidaan ja muunnetaan (selittävä ymmärtäminen ko. teorian avulla).

Kysymys on käsitteellisen lähtökohdan systemaattisesta muodostamisesta ja sen analyttisestä soveltamisesta. Ensinnä mainittu tehtävä ankkuroituu joukkoon olettamuksia, jotka koulutuksen vaikuttavuuden kohdalla koskevat erityisesti kysymystä siitä, mitä koulutuksen institutionaalisesti kehkeytyvä tarkoitus tai tarkoitukset voivat olla, miten löytää niille koherentti sisällöllinen luonnehdinta sekä miten mahdollisuusavaruus järjestyy noiden logiikoiden keskinäissuhteina. Jännitteet eri tarkoitusten välillä sekä tasapainotilojen hakeminen toimivat osaltaan koulutusta instituutiona kokoavana ja sitä kenttäinä liikuttavana voimana ("sisäinen karikko").

Koulutuksen systeemiperiaatteita eivät täten ole yhtäpitävyys, integraation aste, jatkuvuus ja valvonta, kuten Creemers ym. (2013) olettavat. Ne ovat hallintaperiaatteita, jotka joskus, joissakin paikoissa ja jonkin aikaa voivat toimia yhdensuuntaisena tai vastavoimana instituution omalle dynamiikalle sekä niille logiikoille, joiden suhteissa tuo dynamiikka kehkeytyy. Teorialähtöisen kasvatustieteellisen vaikuttavuustutkimuksen tulisi mallintaa tätä kehkeytymistä yleensä sekä tapaa, jolla se todentuu jonkin konkreettisen koulutuksen kohdalla.

3.5 Tarkoitusta määrittävät logiikat koulutuksessa

Koulutuksen vaikuttavuus on olennaisesti koulutuksen tarkoituksen todentumista jossakin historiallisessa paikassa, tietyssä kontekstissa, jonkin pienemmän tai suuremman ryhmän kohdalla ja jonakin aikana. Empiristille tuo tarkoitus ilmenee joukkona tarkoituksia, koulutukseen kohdistuvia pyrkimyksiä, odotuksia ja intressejä, joiden artikuloinnin selkeys, voimakkuus ja pysyvyys vaihtelevat.

Tarkoitteet usein heijastavat jotakin koulutukselle itselleen vierasta logiikka ja ilmentävät pyrkimystä sisällyttää siihen muita elämän alueita ja alistaa se esimerkiksi markkinoiden, rahantekemisen, vallankäytön, anastamisen tai auttamisen logiikalle. Koulu (koulutusjärjestelmä) näyttäytyy milloin minäkin tavalla, joka peittää tai haihduttaa näköpiiristä sen ominaislaadun tai -luonteen juuri kouluna (koulutuksen järjestelmänä) (ks. Huotari 1997).

Kouluoppimisen tutkimuksen ja koulutuksen sosiologisten tulkintojen välimaasto vaatii uutta käsitteellistä kartoitustyötä. Sen kohdalla on syytä epäillä niin arkiymmärryksen kuin hallinnollisenkin selonteon riittävyttä.

Koulutuksen konstituoituminen kilpailevien tarkoitusten suhteina on vain yksi sitä instituutiona määrittelevistä tekijöistä. Kukin tarkoitus on syytä hahmottaa sekä ideana että sitä palvelevana koulutusideaalina, joilla on metodologinen, koulutuksen systemaattista erittelyä palveleva, rooli ja tehtävä tutkimuksessa ja arvioinnissa. Kysymys on institutionaalisesta dispositiosta, kehkeytyvästä dynamiikasta ja logiikoista koulutuksessa, joita käytetään, hyödynnetään, tulkitaan, vastustetaan, oikeutetaan ja niin edelleen. Dispositiot kiinnittyvät käytäntöihin, identiteetteihin, tavoitteisiin ja vastaaviin. Ne tulevat näin

järjestelmässä vaikuttavaksi voimaksi ja antavat osaltaan sille identiteettiä ja luonnetta kyseisenä järjestelmänä.

Puheena olevan ominaislaadun erottaminen edellyttää ideaalityyppejä käsitteitä. Kompleksisuuden tavoittaminen kompleksisuutena ei puolestaan onnistu yksinomaan yhden ideaalityypin avulla.

Tarkoitusten kilpailevuus tarkoittaa sitä, että käytännössä koulut ja oppilaitokset sekä koulutusjärjestelmä kokonaisuudessaan joutuvat tasapainoilemaan niiden välillä tavoilla, joka väistämättä tarkoittaa useamman kuin yhden tavoittelua samanaikaisesti. Kun tuo tavoittelu edellyttää poikkeamista koulutusideaalista ja oppimiseen käytettävissä olevan ajan hajottamista erilaisiksi ideaalityyppien yhdistelmiksi, koulutuksen vaikuttavuus on väistämättä vähemmän kuin mitä se lähtökohtaisesti tai periaatteessa voisi olla. Käytännössä näin on aina.

Koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa tehtävänä on täten kuvata tapaa, jolla tuo ristivetoisuus todentuu arvioitavan koulutuksen kohdalla, mihin se kiinnittyy, miten se on kehkeytynyt ajassa, millä tavalla se liudentaa koulutuksen vaikuttavuutta ja mitä vaikuttavuuden vahvistamiseksi olisi tehtävissä, jos tarkoitusportfoliota halutaan painottaa suuntaan tai toiseen tai, vaihtoehtoisesti, tavoitella aikaisempaa tietoisemmin parempaa tasapainoa eri tarkoitusten välillä. Taulukko 3 kokoaa alkuasetelmaa ja kuvaa siihen sisältyvää ristivetoisuutta.

Taulukko 3. **Institutionaalinen logiikka koulutuksen kilpailevina tarkoituksina ja koulutusideaaleina**

| Toimijuuden ymmärtäminen itsessään, suhteessa aikaan ja sille asetettuihin vaatimuksiin | | | |
|---|--|---|-------------------|
| | Toimijuus on (mekaaninen) osa kokonaisuutta | Toimijuus on (orgaaninen) kokonaisuus itsessään | |
| Välitön hyödynnettävyys | <p>Koulutuksen tarkoitus:</p> <p>Järjestelmiin sopivien osien valinta ja valmistus.</p> <p>Koulutuksen ideaalimalli:</p> <p>Koulutus, joka on mahdollisimman pitkälle yhdenmukainen tulevan työ- tai toimintaympäristön kanssa, perehdyttää siinä kohdattaviin tilanteisiin ja valmentaa niistä suoriutumiseen (käytetyt järjestelmät, laitteet, koneet, sosiaaliset suhteet, kieli, käytännöt).</p> | <p>Koulutuksen tarkoitus:</p> <p>Taito hakea, ymmärtää ja hyödyntää monipuolisesti tarjolla olevaa tietämystä vallitsevien ongelmien käsittelyssä ja ratkaisujen rakentamisessa niihin.</p> <p>Koulutuksen ideaalimalli:</p> <p>Koulutus, jossa osallistutaan erilaisiin ongelmalähtöisiin, itsenäisyyttä, luovuutta ja innovatiivisuutta vaativiin kehittämisprojekteihin lähellä asiakaspintaa.</p> | Nykyiset ongelmat |

Toimijuuden ymmärtäminen itsessään, suhteessa aikaan ja sille asetettuihin vaatimuksiin

| | | | |
|--|---|---|-------------------------|
| <p>Hyödynnetävyys pitkällä aikajänteellä</p> | <p>Koulutuksen tarkoitus:</p> <p>Järjestelmien kanssa yhteensopivien, mutta myös niiden muuntumisen mahdollistavien osatekijöiden valinta ja valmistus</p> <p>Koulutuksen ideaalimalli:</p> <p>Koulutus, jossa työ- tai toimintaympäristö ymmärretään abstraktisti historiallisesti jatkuvasti muuntuvana ja kehittyvänä, joka antaa teoreettisen perustan niin osallistua tuottavasti siihen sen nykyvaiheessa kuin sen muuntumiseen jatkossa (periaatteet, teorit, malli, muutodynamikka)</p> | <p>Koulutuksen tarkoitus:</p> <p>Taitavuus nähdä vallitsevan ongelmaymmärryksen yli ja sivuille, hahmottaa niitä uudella tavalla ja löytää uusia ongelmia.</p> <p>Koulutuksen ideaalimalli:</p> <p>Koulutus, jossa lahjakkuuksia jalostetaan yksilöllisesti, sallitaan niiden kehittyvän omaehtoisesti, mutta myös taitutetaan siihen, kehitetään tietoisesti itseymmärrystä, eettisyyttä, persoonallisia valmiuksia, taitoa hallita vaikeita kokonaisuuksia sekä irrottautua annettuna otetusta.</p> | <p>Tulevat ongelmat</p> |
|--|---|---|-------------------------|

Yksi taulukon 3 etu on siinä, että se tarjoaa välineitä sisällyttää koulutuksen tavoitteet arvioinnin piiriin. Koulutuksen vaikuttavuus, kuten edellä on tullut esille, nähdään yleensä koulutuksen kykynä saavuttaa sille asetetut tavoitteet. Vaikuttavuusarviointi jättää täten ottamatta kantaa noiden tavoitteiden toivottavuuteen, riittävyteen tai pätevyyteen yleensä. Lähestymistapa redusoi vaikuttavuuden tehokkuuden aspektiksi, poissulkee mahdollisuuden tarkastella koulutuksen tuotoksia noita tavoitteita laajemmin ja ottaa kantaa niiden arvoon.

Tavoitekeskeinen tarkastelu, joskin osin tavoitteiden muotoilusta riippuen, alistaa ja mahdollisesti asiallisesti alistaa pedagogiikan muiden, pedagogisesti mahdollisesti hyvinkin kyseenalaisten, päämäärien palvelukseen. Tästä syystä vaikuttavuuden arviointi, joka ei käsitä mahdollisuutta ottaa kantaa tavoitteisiin itsessään, käsittää selkeän uhan suhteessa arvioinnin eettisyyteen.

Koulutuksen vaikuttavuuden arviointi edellyttääkin käsitteellisiä analyysivälineitä ja niiden systemaattista, konkreettiseen arviointikohteeseen kiinnittyvää, käyttöä. Kun tavoitteena on vaikuttavuuden edistäminen tai kehittäminen, tällaiset mallit ja käsitteet – yksinkertaisuudestaan tai alkeellisuudestaan huolimatta tai juuri niiden ansiosta – tarjoavat konkreettisia ideoita siitä, miten vahvistaa koulutuksen vaikuttavuutta ja mikä käytännössä tuota vaikuttavuutta haihduttaa. Samalla tällainen kehys palvelee vaikuttavuuden etukäteisarviointia eli mahdollistaa kannanottamisen vähintäänkin siihen, millä tavalla jokin opetus käytäntö tai järjestely suhteutuu eri tarkoituksiin ja ideoileihin, mahdollisesti erityisesti jopa siihen, miten se todennäköisesti muuttaa koulutus konstituovaa suhteiden järjestelmää kyseisessä oppilaitoksessa.

Tämä on potentiaalinen esimerkki siitä, millä tavalla selittävä ymmärtäminen voi valtauttaa toimijoita tavoilla, johon muuttujia mittaamalla ja niiden keskinäissuhteita selvittämällä on usein vaikea yltää. Tässä esitelty hahmotelma on enemmänkin metodologinen kuin sisällöllinen. Sen tarkoituksena on luoda uutta, aikaisempaa vahvemmin teorialähtöistä tulokulmaa koulutuksen vaikuttavuuden tarkasteluun kasvatustieteessä ja hahmotella tapoja hyödyntää sitä käytännössä.

Vaikka teoria tässä typistyykin pitkälti olettamukseen tarkoitusten kilpailuvuudesta koulutuksessa tavoilla, jotka kaivavat maata koulutuksen vaikuttavuuden alta, ja vaikka ne lähtökohdat, joiden pohjalta kilpailevia

koulutustarkoituksia luodataan ja luonnehditaan, tuskin kattavat koko kentän, analyysistä on pääavaukseksi, josta jonakin päivänä voi olla luomaan aiempaa kokonaisvaltaisempaa kuvaa koulutuksesta kompleksisena instituutiona ja vaikuttavuuksien dynamiikoista siinä. Tämä tarjoaa Vahervalle (1983) vaihtoehdoisen tavan lähestyä koulutuksen vaikuttavuutta, joka kiinnittää huomion koulutuksen kompleksisuuteen siihen sisään rakentuneena ja osin omaehtoisena dynamiikkana. Se tuskin kattaa kohdettaan kokonaisuutena, mutta osoittaa yhden mahdollisen koulutuksen vaikuttavuutta muovavaan tekijän.

3.6 Yhteenveto

Kompleksisissa asiayhteyksissä on Bicketin ym. (2021, 27) mukaan koko joukko syitä sille, miksi arviointi johtaa vääriin päätelmiin. Näistä ilmeisin on heidän mielestään sellaisen arviointimallin valinta, joka ei kykene tavoittamaan kohteen kompleksisuutta. Tällöin päätelmät jäävät yliyksinkertaisiksi tai ovat suorastaan harhaanjohtavia.

Koulutuksen kompleksisuuden kohdalla virtahepo olohuoneessa on koulutus instituutiona ja omaehtoisena sekä omanlaisensa dynamiikan luonnehtimana järjestelmänä. Tässä tarkastelussa tuota institutionaalista ominaislaatua on jäljitetty kilpailevina tarkoituksina ajatuksella, että niiden tosiasia kaikesa koulutuksessa tarkoittaa väistämättä jonkinlaista kompromissia suhteessa koulutuksen vaikuttavuuteen.

Vaikuttavuus on olennainen tilannekriteeri osaamiselle. Jos mitään tarkoitettua ei tapahdu, paitsi jos juuri tuo tapahtumattomuus oli tavoitteena, on vaikea ajatella, että henkilö tai yhteisö osaa jotakin. Oppiminen on puolestaan keino hankkia osaamista sekä luoda tällaista toiminnan vaikuttavuutta. Koulutus on puolestaan systemaattinen tapa edistää osaamista palvelevaa oppimista. Koulutus on täten vaikuttavaa (*ceteris paribus*). Vaikuttavuuden arvioinnin pitäisi palvella oppimisen optimointia osaamista palvelevaksi ja lisätä ymmärrystä tekijöistä, joiden johdosta koulutuksen vaikuttavuus jossakin konkreettisessa tapauksessa on vähemmän kuin mitä se voisi olla.

Koulutus massiivisena, usein julkisesti rahoitettuna ja asiantuntijavetoisesti säädeltynä, oppimismahdollisuuksien tarjontajärjestelmänä sekä se, miten luodaan pakkoja ja yllykkeitä noihin mahdollisuuksiin tarttumiseen, on

kansallista, paikallista ja perhekohtaista politiikkaa. Kysymys koulutuksen vaikuttavuudesta on olennaisesti kysymys noiden politiikkojen toimivuudesta, järjestelmän tarkoituksenmukaisuudesta, keinojen riittävydestä ja taloudellisuudesta sekä kulloinkin väitetystä tarpeesta arvioida järjestelmää kokonaisuudessaan tai sen yksittäisiä osatekijöitä uudelleen esimerkiksi oikeudenmukaisuuden, reiluuden, tasa-arvon tai kansallisen kilpailukyvyn näkökulmasta. Kuten Paasio (200, 103) toteaa, julkisen sektorin arvo on sen tosiasiallinen vaikuttavuus ja arviointiponnistelut tulisi ensisijaisesti kohdistaa tosiasiallisen vaikuttavuuden arviointiin.

Yleisesti ottaen olemme kiinnostuneita ensisijaisesti vaikuttavuuden systemaattisesta edistämisestä. Yksi tapa on kehittää parempia malleja tekijöistä ja dynamiikoista, joiden johdosta hyvät tarkoitukset liudentuvat tai todentuvat vain puolittain, jos ollenkaan.

Jos huomio kiinnitetään yksinomaan mitattavissa olevaan muutokseen asiakassysteemissä (ks. Paasio 2006), tuohon mittaamiseen ja arvonmäärittämiseen liittyvät yleiset ongelmat vievät harhaan olennaisesta. Voimme vahvistaa vaikuttavuuden edellytyksiä yksinkertaisesti toimivuutta parantamalla ja toimivuuden parantamista edesauttaa ymmärrys koulutuksen tarkoituksista sekä parhaista tavoista tavoitella noita tarkoituksia erilaisissa tilanteissa.

Koulutus on myös institutionalisoitunutta politiikkaa tai aikaisempien politiikkojen institutionalisoitunut jäännös, jota sitten pyritään muuttamaan tai muotoilemaan uusiksi. Se on instituutio, joka pursuaa erilaisia logiikoita, sanastoja ja periaatteita, joita osalliset käyttävät luovasti oikeuttaakseen toimintaa, pyrkiessään muuttamaan sitä ja torjuessaan tällaisia muutoksia.

Se ei kuitenkaan ole yksinomaan passiivinen politiikkojen, vallankäytön ja intressien foorumi vaan sisäisten suhteidensa kautta kehkeytyvä näyttämö ja näytös, jossa ei aina ole helppo hahmottaa yhteyksiä kohtausten välillä tai edes erottaa sitä, montako eri näytelmää ja keiden ohjaamina on samanaikaisesti menossa. Poliitikot tukeutuvat pitkälti välineisiin, jotka jo sisältyvät järjestelmään sen keskeisinä osina ja osatekijöinä. Vastausta kysymykseen koulutuksen vaikuttavuudesta tulee vastaavasti hakea tarkoituksista, jotka kehkeytyvät järjestelmän itsensä piirissä, ei yksinomaan tavoitteista, joita sen toiminnalle ulkoa asetetaan, tai toiveista, joita siihen kohdistetaan.

4 Poliisikoulutuksen vaikuttavuusarviot arvioinnin kohteena

Poliisikoulutuksen vaikuttavuuden aiemmat arvioinnit ansaitsevat tulla arvioiduiksi useammasta kuin yhdestä syystä. Päälimmäisiä syitä ovat mahdollisten aiemmissa arvioinneissa tehtyjen virheiden välttäminen, kannan muodostaminen käytetyn arviointimallin pätevyyteen ja pyrkimys vahvistaa vaikuttavuusarviointien vaikuttavuutta jatkossa.

Poliisiammattikorkeakoulun koulutustarjonta käsittää moninaisia, pidempiä ja lyhyempiä, ohjelmia. Ne tulisi koota yhtenäisen, vaikuttavuusarvioinnit ko koavan ja toinen toisiinsa suhteuttavan arviointistrategian alle. Kaikkien koulutusten vaikuttavuutta tulisi arvioida, mutta jokaista ei ehkä kannata arvioida yhtä kattavasti tai säännönmukaisesti. Näin on erityisesti silloin, jos arviointien tuomia havaintoja ei tosiasiallisesti kyetä hyödyntämään.

Arviointien hyödyn tulisi olla suhteessa arviointikustannuksiin ja kykyyn hyödyntää arvioinnin tuloksia. Jos hyödynnettävyys on nolla, niin arvioinnin toteuttamiselta puuttuvat asialliset edellytykset.

Vaikuttavuuden arvioinnilla voi tosin olla erilaisia symbolisia ja poliittisia hyötyjä, jotka eivät suoraan liity arvioitavan koulutuksen kehittämiseen vaan enemmänkin sen oikeutukseen ja asemaan yleensä. Vaikuttavuuden arviointi onkin myös nykypäivään kuuluva ele, joka osoittaa vastuullisuutta, kehittämisspyrkimystä ja halukkuutta laadunvarmistukseen riippumatta siitä, onko toiminta tosiasiallisesti vastuullista, pyritäänkö aidosti kehittämään sitä ja kannetaanko laadusta aidosti huolta.

Arvioin aluksi poliisin perustutkintokoulutuksen vaikuttavuusarvioiteja. Niistä on muodostunut systemaattinen ja sisäisesti koherentti kokonaisuus, joka on menetelmällisesti esimerkillinen ja jota myös on pieteetillä kehitetty aikasarjana.

Poliisin perustutkintokoulutuksen vaikuttavuusarviointi näyttäytyy varsin tiiviiltä ja vahvalta kokonaisuudelta, kun lähtee siinä valitusta lähtökohdasta ja

menetelmäkehuksesta. Sen mahdolliset säröt ja heikkoudet voivat täten tulla esille, kun tulokulma on tavalla tai toisella toinen.

Toiseksi tarkastelen päällystökoulutuksen aiempia vaikuttavuusarvioiteja. Lähtökohtaisesti mielenkiintoista on se, ettei jälkimmäinen ole saanut osakseen vastaavalla tavalla systemaattista mielenkiintoa kuin poliisin perustutkintokoulutus. Vuosittaiset koulutusvolyymit ovat näiden kahden kohdalla tosin myös aivan eri mittakaavoissa.

Edellisten kahden luvun tarkastelut, joissa käsittelin arvioinnin arviointia ja koulutuksen vaikuttavuutta, toimivat tässä pikemminkin yleisenä ymmärtämisen yhteytenä kuin arviointini eksplisiittisenä kehyksenä. En siis katso yksittäisiä vaikuttavuusarvioiteja yhdenmukaisen matriisin läpi vaan enemmänkin kriittisen linssini läpi, jota edellä esitellyt huomiot koostavat. Tuloksena on täten enemmänkin kriittinen katsaus aiempiin arviointeihin, jossa tuon kriittisyyden lähtökohtia vain on hieman avattu ja valotettu, kuin systemaattinen analyysi.

4.1 Poliisin perustutkintokoulutuksen vaikuttavuus

Matti Vuorensyrjä (2011; 2015; 2017; 2021; Vuorensyrjä & Lehmuskoski 2019; Vuorensyrjä & Ranta 2013) on luonut pitkäjänteisesti poliisin perustutkintokoulutuksen, myöhemmin poliisi (AMK) -tutkinto, vaikuttavuusarvioinnille lähtökohdat, menetelmälliset ratkaisut ja myös vastannut keskeisesti arviointien toteuttamisesta 2010-luvulla. Hän on korostanut arvioinnin jatkuvuutta ja arviointiaineistoa eheänä aikasarjana, joka mahdollistaa poliisikoulutuksen vaikuttavuuden eri puolien ja niiden muutosten arvioinnin pitkässä juoksussa.

”Pitkä, eheä aikasarja on tutkimuksellisesti moninkertaisesti arvokkaampi kuin ne yksittäiset poikkileikkausaineistot, joista se koostuu” (Vuorensyrjä 2019, 17).

Epäilemättä aikasarjan pituudella ja eheydellä on erityistä tutkimuksellista arvoa. Nähdäkseni kyseinen arvo kuitenkin riippuu vahvasti siitä, miten onnistuneesti ja osuvasti vaikuttavuus on alun perin käsitteellistetty, miten

kyseinen malli on onnistuttu kattamaan mittausoperaatioina⁴ ja miten näin koottua palautetietoa on kyetty hyödyntämään koulutuksen jatkuvassa kehittämisessä.

Niin tai näin, on vahvasti valetulta polulta poikkeamista syytä arvioida yhtä huolellisesti kuin sen huolettomalta vaikuttavaa seuraamista. Miten siis vaikuttavuus on tässä tutkimussarjassa käsitteellistetty ja miten adekvaatti, perusteltu ja kantava kyseinen käsite oikein on?

”Vaikuttavuudella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa arvioitavan kohteen – tuotteen, palvelun, ohjelman, päätöksentekoyksikön tms. – tavoitteenmukaisia pitkän aikavälin hyötyvaikutuksia. Vaikuttavuuden arvioinnissa tutkitaan, missä määrin kohde saavuttaa tavoitteensa.” (Vuorensyrjä 2019, 18.)

Vuorensyrjä ottaa viitekohdaksi arviointitutkimuksen perinteet. Keskiössä on kuva siitä, miten panos-tuotos-vaikutus -suhde jäsentyy taloustieteellisissä tarkasteluissa. On ymmärrettävä pikemminkin se, miten arvioida vaikuttavuutta menetelmällisesti ja eritellä sitä taloustieteellisesti kuin se, minkä vaikuttavuutta asiallisesti ollaan arvioimassa. Päähuomio on välineiden ja tulokulman yleispätevydessä:

”Poliisikoulutuksen vaikuttavuusarviointi kuuluu vaikuttavuuden käsitteen ja vastaavan arviointilähestymistavan alaan. Se sijoittuu pääasiassa hallinnollisen arvioinnin alueelle ja hallinnollisen arvioinnin kentällä vaikuttavuusarvioinnin rajatulle alueelle.” (Vuorensyrjä 2019, 24.)

⁴ Vuorensyrjä (2019) kommentoi tutkinnonuudistuksen vaikutuksia seuraavasti. ”Kaikki edellä mainitut muutokset heijastuvat omalta osaltaan tämän tutkimuksen tuloksiin. Voidaan sanoa, että tulkinnallinen perspektiivi tutkimuksen tuloksiin on joiltakin osin kokonaan uusi. Mutta on tärkeätä huomata, että tämän tutkimuksen havainnot ja tulokset ovat valideja ja niillä on spesifi mielensä ja merkityksensä juuri siitä nimenomaisesta syystä, että vaikuttavuusarviointien tutkimussarjalla on ollut yksi, ajallisesti yhtenäinen kiinne kohta: se on kiinnittynyt poliisin ammatilliseen osaamiseen ja sen verrattain konkreettisella, havainnollisella tavalla kuvattuihin eri osa-alueisiin.” (Emt., 30.) Epäilemättä havainnot ovat valideja vertailukelpoisuuden merkityksessä, mutta ne eivät automaattisesti ole yleisesti tai yleispätevästi valideja.

Toissijaista on tällöin se, mitä näin valittu tulokulma mahdollisesti sulkee ulkopuolelleen, millä tavalla se häivyttää niitä piirteitä, jotka liittyvät siihen, että kysymys on juuri koulutuksen, erityisesti poliisikoulutuksen, vaikuttavuudesta. Vaikuttavuutta arvioidaan yleisesti ja julkisen palvelutuotannon arviointiin sopivalla tavalla.

”Tutkimussarjan tehtävänä on ollut tutkia valmistuneiden poliisien työllisyyttä ja poliisikoulutuksen työelämävastaavuutta. Työllisyydestä ja työelämävastaavuudesta on ajateltu, että ne ovat poliisikoulutuksen pysyviä perustavoitteita, jotka muuttuvat vain vähän tai eivät lainkaan ajan myötä. Toki sekä koulutus että ammatti itsessään muuttuvat aika ajoin sisällöllisesti, mutta työelämävastaavuus – kaiken muutoksen keskelläkin – on koulutuksen pysyvä perustavoite. (...) Voidaan sanoa, että koulutetun työvoiman työllistyminen oman alansa tehtäviin on koulutuksen vaikuttavuuden perusedellytys kaikissa ammatillisesti suhteellisen tarkkarajaisissa koulutuksissa. (...) Poliisikoulutuksen vaikuttavuusarvioinnissa koulutuksen työelämävastaavuuden kriteerit ovat ammatillisia. Kriteeriperusta on määritelty ammattilähtöisesti, ammatillisen osaamisen näkökulmasta, ei koulutus- tai opetussuunnitelmalähtöisesti. Poliisikoulutuksen antaman osaamisen ja poliisin ammatin osaamisvaatimusten keskinäisen vastaavuuden arvioinnissa on hyödynnetty valmistuneiden poliisien ja heidän lähiesimiestensä tietoja ja ymmärrystä.” (Vuorensyrjä 2019, 24-26.)

”Olenneisen tärkeitä on tutkia myös sitä, kuinka hyvin koulutuksen tuottama osaaminen vastaa ammatin osaamistarpeita. Osaamistarpeet on tätä tutkimusta varten määritelty ammattilähtöisesti. Määrittelytyössä on käytetty hyväksi sekä Poliisiammattikorkeakoulun koulutussuunnittelijoiden, opettajien ja tutkijoiden että poliisilaitoksilla työskentelevien harjoitteluohjauksen vastuuhenkilöiden (yhteyshenkilöverkoston) asiantuntemusta. On pyritty määrittelemään poliisin henkilökohtaisten perusvalmiuksien tärkeimmät tekijät (fyysinen kunto, stressinsietokyky ja stressinhallinta, tiimityövalmiudet), poliisin perusosaamiseen kuuluvat tärkeimmät yleiset (geneeriset) tiedot ja taidot sekä poliisin eriytyneen osaamisen keskeisiä tekijöitä valvonta- ja hälytystoiminnan, liikennevalvonnan ja rikostutkinnan alueilla. Määrittelytyö on keskittynyt poliisin ammatin nykyisiin osaamisvaatimuksiin, mutta on pyritty ennakkoimaan myös joitakin sellaisia vaatimuksia, joiden merkityksen ja

määrällisen osuuden voidaan ennakoida tulevaisuudessa kasvavan osana poliisityötä. Näitä ovat muun muassa tiedonhaun valmiudet ja erilaisten tietolähteiden monipuolinen hyödyntäminen poliisin työssä, tilastollisen rikosanalyysin ja analyysitoiminnan osaaminen sekä kulttuurierojen ymmärtämisen valmiudet ja kyky yhteistyöhön kulttuuriltaan monien erilaisten ihmisten kanssa.” (Vuorensyrjä 2019, 27.)

Poliisikoulutus on vaikuttavaa silloin kun kukin poliisikoulutuksesta valmistunut täyttää osaamisvaatimukset henkilökohtaisten ominaisuuksien osalta (perusvalmius), yleisenä poliisiosaamisena (geneeriset taidot), sekä suoriutumisenä valvonta- ja hälytystoiminnan, rikostutkinnan ja liikennevalvonnan alueiden tehtävissä. Valmistuneet arvioivat itse missä määrin he kokevat saaneensa poliisikoulutuksesta valmiudet menestyä ko. tehtävissä ja millaisiksi arvioivat perustaviksi henkilökohtaiset ominaisuutensa ja geneeriset taitonsa.

Arviointi tehdään 1-2 vuotta poliisikoulutuksesta valmistumisen jälkeen. Vuorensyrjä korostaa valmistuneiden erityistä ymmärrystä poliisikoulutuksen ja poliisin ammatin osaamisvaatimusten keskinäisestä vastaavuudesta ja tätä koskevien havaintojen arvoa.

”Poliisiopiskelijoiden ja valmistuneiden poliisien näkemyksissä korostuu vahvasti käytännöllisen harjoittelun merkitys, puhuttiinpa sitten integroiduista case-harjoituksista kampuksella tai harjoittelujaksosta nuorempana konstaapelina poliisilaitoksella. He arvostavat omassa opiskelussaan käytännön kokemusta ja haluavat lisää sekä tavanomaisia harjoituksia että laajoja integroituja case-harjoituksia. Tämä havainto on pysynyt pitkän aikaa samana, tutkimuksesta toiseen. Se tulee todennäköisesti toistumaan tutkimuksessa myös seuraavan sadan vuoden ajan. Havainto toistuu, ja on vakaa, mutta on tärkeätä ymmärtää, että se ei ole triviaali. Tämä on syytä toistaa, koska asiaa ei yleisesti ymmärretä: havainto ei ole triviaali. Se on päinvastoin syvällinen.” (Vuorensyrjä 2019, 36.)

On huomionarvoista, että Vuorensyrjä pohtii oppimista keskeisenä mekanismina sekä siihen kytkeytyvää pedagogiikka ja pedagogisia pyrkimyksiä Poliisiammattikorkeakoulussa. Hän korostaa ammatillisen osaamisen kokonaisvaltaisuutta ja kokemuksellisuutta, jossa tilannetaju, tietämys (tekninen,

taktinen, juridinen), näkemys (tarkoitus) ja ymmärrys (toivottu tulos) kytkeytyvät toinen toisiinsa saumattomasti, niin tarkoituksen, asian kuin tilanteenkin mukaisesti.

”Kokonaisuus on tilanteessa. Todellinen, aito tilanne sisältää aihealueen osaamisvaatimusten koko joukon, täsmälleen oikeissa suhteissa, oikeassa järjestyksessä, ja oikeassa tempossa. Tätä konkreettista, havainnollista tietopakettia on vaikeata korvata muulla opetuksella.” (Vuorensyrjä 2019, 33.)

Mitä siis on tarkoitettu poliisin perustutkintokoulutuksen vaikuttavuudella tai vaikuttamattomuudella eli mitä asiantiloja mitattu ja miksi?

Vuorensyrjä (2011) näkee ensisijaiseksi (”ehkä tärkein”) poliisikoulutuksen laatuksiteriksi koulutuksen työelämävastaavuuden. Vuoden 2013 raportin esipuheessa kysytäänkin, saavatko poliisit koulutustaan vastaavaa työtä? Onko koulutuksen työelämävastaavuus hyvä eli vastaako annettu poliisikoulutus poliisin ammatin vaatimuksia? (Vuorensyrjä & Ranta 2013).

Vuorensyrjä ja Ranta (2013, 12) toteavat tavoitteena olevan, että

”...poliisikoulutuksen kysyntä ja tarjonta vastaavat mahdollisimman hyvin toisiaan: valmistuneet poliisit työllistyvät ja poliisilaitokset saavat avoimet virat täytettyä. Tavoitteena on myös, että poliisikoulutuksen sisällöt ovat kohdallaan siten, että poliisikoulutuksen tuottama osaaminen vastaa poliisityön nykyisiä vaatimuksia.”

Heidän mukaansa tutkintokoulutuksen vaikuttavuus on hyvä, jos koulutus saavuttaa hyötyvaikutukset, jotka on asetettu sen tavoitteiksi. He puhuvat toimintapoliittisesti keskeisistä hyötyvaikutuksista:

”Tässä arviointitutkimuksessa koulutuksen vaikuttavuus määritellään tavoitteenmukaisina hyötyvaikutuksina. (...) Poliisin perustutkintokoulutuksen keskeisiä tavoitteenmukaisia hyötyvaikutuksia ovat tämän tutkimuksen tulokinnan mukaan yhtäältä se, että tutkinnon suorittaneet poliisit työllistyvät oman alansa tehtäviin ja toisaalta se, että poliisikoulutuksen tuottaman osaamisen työelämävastaavuus on hyvä.” (Vuorensyrjä & Ranta 2013, 24).

Vuorensyrjä (2011) tuo esille, että työelämävastaavuus on pyritty varmistamaan monin eri tavoin, esimerkiksi yhteydet poliisilaitoksiin, laitosten rooli haku- ja valintaprosesseissa sekä harjoittelussa. Vastaavasti myös koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa on pyritty sisällyttämään arviointilomakkeeseen poliisityön ammattilaisuuden profiili keskeisillä peruspoliisityön alueilla. Sisältö tälle profiilille on johdettu analysoimalla opetussuunnitelman tavoitekuvaus- ja johtamalla niistä sarja kysymyksiä, jotka luotaavat henkilökohtaisia valmiuksia (vastuuntunto, tiimityöskentely, käyttäytyminen, stressinhallinta ja ammatillisuus) ja poliisiosaamista (jaottelu yleiseen poliisiosaamiseen, joka käsittää poliisin ammatilliset perusvalmiudet ja yleiset työelämävalmiudet sekä eriytyneen poliisiosaamisen jaoteltuna osaamiseen kenttätoiminnassa, liikennevalvonnassa ja tutkinnassa.)

”Eriytyneen poliisiosaamisen käsitteellistämässä on seurattu ammatitopintojen oppiainejaotusta ja poliisiorganisaation toiminnallista jaotusta...” (Vuorensyrjä 2011, 25).

Arviointilomake on muodostettu niin, että se käsittää kysymyksiä hakumotii-veista valmistumiseen, työllistymiseen, koulutuksessa kertyneiden valmiuk- sien ja ammatillisen osaamisen arviointiin ja edelleen ja omaan ammatilli- seen tulevaisuuteen ja uranäkymiin.

Vuorensyrjä ja Ranta (2013) toteavat poliisikoulutuksen vaikuttavuustutki- mukseen kohdistuvan monia eri tietotarpeita. Perustutkinnon muuttuminen alemmaksi korkeakoulututkinnoksi tarkoitti tutkinnon tason määrittelyä uudel- leen. Sen tuli nyt vastata muiden ammattikorkeakoulujen tutkintoja tiedon- hankinnan, menetelmäosaamisen sekä tutkimus-, kehittämis- ja innovaati- osaamisen kohdalla. Tämän rinnalla he nostavat esille tutkinnon työelämä- vastaavuuden sen ytimenä. Erityisen tärkeää onkin, että arvioidaan

1. peruspoliisiosaamista
2. muun muassa tiedonhankintavalmiuksia, ongelmanratkaisukykyä ja tilastollisen rikosanalyysin valmiuksia

sekä pyritään kehittämään arviointi pitkittäistutkimukseksi, jossa seuranta-ai- kaa on nykyistä pidempi. (Vuorensyrjä & Ranta 2013, 14-17.)

Vuoden 2017 tutkimuksen pääkysymykset näyttäytyvät Vuorensyrjälle ja Lehmuskoskelle (2019, 5) pääosin aiempia poliisikoulutuksen vaikuttavuus-arviointeja vastaavina:

1. Saavatko valmistuneet poliisit koulutustaan vastaavaa työtä?
2. Onko koulutuksen työelämävastaavuus hyvä siinä mielessä, että poliisikoulutus vastaa poliisin ammatin osaamisvaatimuksia?

Vuorensyrjä (2019, 26) toteaa seuraavaa:

”Koulutuksen työelämävastaavuus on toinen keskeinen perustavoite. Se sisältyy väistämättä – tavalla tai toisella – minkä tahansa tutkinto-koulutuksen yhteiskunnallisiin perustavoitteisiin ja siten myös kulloisiinkin koulutusohjelma- ja opetussuunnitelmakohtaisiin tavoitteisiin. Poliisikoulutuksen vaikuttavuusarvioinnissa koulutuksen työelämävastaavuuden kriteerit ovat ammatillisia. Kriteeriperusta on määritelty ammatilähtöisesti, ammatillisen osaamisen näkökulmasta, ei koulutus- tai opetussuunnitelmalähtöisesti.”

Ammatillisuus, ammatilähtöisyys ja ammatillisen osaamisen näkökulma koulutus- ja opetussuunnitelmalähtöisyyden vaihtoehtona nostaa esille kysymyksen siitä, millä tavalla arviointia kohdennetaan vuoden 2019 arviointikierroksella aiemmista arviointikerroista poikkeavasti. Vuorensyrjä (2019) arvioi, että ammatillinen osaaminen alkuperäisenä peruslähtökohtana poliisikoulutuksen vaikuttavuusarvioinnissa on osuva edelleen.

”Oletus on ollut ja on edelleen, että kyselyn sisällöt ja rakenne kuvaavat kohtuullisen hyvin sitä poliisin perustyötä, johon valmistuneet poliisit käytännössä sijoittuvat” (Emt., 29.)

Muutos koskee lähinnä sitä, miten käytetyt indikaattorit ymmärretään, miten niiden luonne ilmaistaan, mitä niillä tarkoitetaan ja millainen mieli niihin liitetään (kriteeri). Irtisanoutuminen opetussuunnitelmasta oli luonteeltaan metodologian sanelemaa:

”Jos sisällöllisenä kiinnekohtana olisi käytetty opetussuunnitelman sisältöjä ja rakennetta, vertailututkimuksen asetelma ei olisi ollut (ei olisi nyt) mahdollinen (...) Voidaan sanoa, että tulkinnallinen perspektiivi

tutkimuksen tuloksiin on joiltakin osin kokonaan uusi. Mutta on tärkeitä huomata, että tämän tutkimuksen havainnot ja tulokset ovat valideja ja niillä on spesifi mielensä ja merkityksensä juuri siitä nimenomaisesta syystä, että vaikuttavuusarviointien tutkimussarjalla on ollut yksi, ajallisesti yhtenäinen kiinne kohta: se on kiinnittynyt poliisin ammatilliseen osaamiseen ja sen verrattain konkreettisella, havainnollisella tavalla kuvattuihin eri osa-alueisiin.” (Vuorensyrjä 2019, 28).

Kun poliisikoulutus uudelleen loi itsensä korkeakoulututkintona ja korkeakoulutuksena, se ei enää suoraan vertautunut aikaisempaan tutkintoon. Valmistuneet kuitenkin lähtökohtaisesti valmistuivat samaan ammattiin, johon vain hakeudutaan ja jota myös harjoitetaan jatkossa kahdelta eri tutkin topohjalta.

Tämä noiden tehtävien ymmärtäminen ammatiksi tarjosi yhteismitallisen, koulutuksesta riippumattomalta vaikuttavan kriteerin. Samalla vaikuttavuusarviointi osaltaan alleviivaa ammatin pysyvyyttä, sen riippumattomuutta harjoittajensa pätevydestä ja siinä tapahtuvista muutoksista.

Arviointi ei näin ollen viesti muutoksen välttämättömyydestä tai mahdollisuudesta. Se viestii pikemminkin koulutuksen konformistisuudesta yleensä ja mukautumisena erityisesti ammattina annettuun. Ammatti näyttäytyy staattisena, ei dynaamisena, annettuna, ei poliittisten intressien läpäisemänä, objektiivisena, ei haastettavana, ja vallasta vapaana, ei vallankäytön, välineenä.

Ammatti on suhteellisen laava, moniselitteinen, erilaisia kilpailevia intressejä puoleensa vetävä sekä siten myös vahvasti kiistanalainen käsite. Työtehtävistä joidenkin voidaan ymmärtää kuuluvan yhteen ammattiin, toisten puolestaan johonkin muuhun tai muihin ammatteihin.

Kullakin ammattikunnalla on erityinen intressi sisällyttää omaan ammattiin tehtäviä ja vastuita, jotka perinteisesti on liitetty ammattihierarkiassa oman ammattiaseman yläpuolelle sijoittuviin ammatteihin ja päästä eroon tehtävistä, joiden voi katsoa yhdistävän ammatinharjoittajan alempiin ammatteihin tai suorastaan ammattitaidottomien kastiin. Poliisin ammatissa tehtävät sivuaavat taksikuskin, konekirjoittajan, juristin, sosiaalityöntekijän, psykologin, var-tijan ja sielunhoitajan pääasiallisia tehtäviä ja niiden status heijastuu heidän ammattinsa statukseen yhteiskunnassa. Kun arviointi kiinnittää tietyt poliisin

tehtävät ammattiin kuuluviksi ja pyytää arvioimaan niitä, se on aina samalla yhdenlainen tällaisia tehtäväjakoja koskeva kannanotto ja viesti.

Vuorensyrjän (2015, 19) mukaan suuri osa poliisikoulutuksen vaikuttavuudesta menetetään, jos valmistuneet poliisit jäävät työllistymättä juuri poliisin ammattiin tai muihin turvallisuusalan työtehtäviin yleensä. Hänen mukaansa työllisyys onkin tästä näkökulmasta katsottuna koulutuksen vaikuttavuuden perusedellytys kaikessa ammattiin ja ammattiosaamiseen tähtäävässä koulutuksessa.

”Koulutuksen sisällöllisen vaikuttavuuden keskeinen perusedellytys on, että tutkinnon suorittaneet sijoittuvat koulutustaan vastaaviin tehtäviin” (Vuorensyrjä & Ranta 2013, 25).

”Voidaan sanoa, että työllisyys on koulutuksen vaikuttavuuden perusedellytys kaikessa suhteelliseen rajattuun ammattiosaamiseen tähtäävässä koulutuksessa” (Vuorensyrjä & Lehmuskoski 2017, 6).

”Voidaan sanoa, että koulutetun työvoiman työllistyminen oman alansa tehtäviin on koulutuksen vaikuttavuuden perusedellytys kaikissa ammatillisesti suhteellisen tarkkarajaisissa koulutuksissa” (Vuorensyrjä 2019, 25-26).

Tutkinnon suorittaneilla on Vuorensyrjän (2015, 19) mukaan koulutuksen työelämävastaavuuden arvioinnin näkökulmasta sellaista tietoa, jota ei ole kenelläkään muulla, ja jo kokemusta poliisin ammatista, koska arviointi tehdään 1-2 vuoden kuluttua valmistumisesta. Koulutuksesta valmistuneet näyttävätkin hänelle keskeisenä vaikuttavuuden arvioijatahona. Vuonna 2011, 2017 ja 2019 vaikuttavuusarviointi käsitti myös palautteen kokoamisen valmistuneen poliisin lähiesihenkilöltä.

Vuoden 2019 poliisikoulutuksen vaikuttavuusarviointi käsitteli vaikuttavuuden käsitettä ja eri arviointimalleja edellisvuosia yksityiskohtaisemmin. Tavoitteena oli tuoda paremmin esille poliisikoulutuksen vaikuttavuusarvioinnin luonne ja sijoittaa se omalle paikalleen arviointikäsitteiden ja arviointimallien kartalla. Samalla arviointiaineisto itsessään nähtiin arvokkaaksi tietovarantona:

”Tutkimussarjan taustalla on syvällisempi arviointitutkimusta koskeva ajatus. Kyse ei ole toisistaan erillisistä tutkimuksista, vaan tutkimussarjasta, jonka avulla kyetään pitkällä aikavälillä arvioimaan poliisikoulutuksen vaikuttavuuden eri puolia ja niiden muutoksia ajassa. Pitkä, eheä aikasarja on tutkimuksellisesti moninkertaisesti arvokkaampi kuin ne yksittäiset poikkileikkausaineistot, joista se koostuu. Tutkimuksen lisäksi myös Poliisiammattikorkeakoulun laadunhallintajärjestelmä hyötyy siitä, että kulloisenkin tilannekuvan lisäksi voidaan tutkia ajallista kehitystä ja erilaisten kehittämistoimenpiteiden vaikutuksia pitkällä aikavälillä.” (Vuorensyrjä 2019, 17.)

Syvällisempi arviointitutkimusta koskeva ajatus on asiallisesti arvo, joka korostaa mittausten teknisten ominaisuuksia kykynä tuoda esiin mahdollisia systemaattisia, jotain suuntaa indikoivia, muutoksia tutkittavassa ilmiössä. Pitkä, eheä aikasarja on tutkimuksellisesti arvokas lähtökohtaisesti, mutta se ei välttämättä ole sitä käytännössä (arvon riippuvuus mukaan liitetyistä muutujista ja niiden taustalla olevan mallin pätevyydestä) eikä erityisesti yhtäläisesti kaikissa mahdollisissa arviointitiedon käyttöyhteyksissä (ajalla on tutkimuksessa eri merkitys kuin kehittämistyössä).

Mittavälineen tekninen eheys vaikuttaa mittausten eheyteen. Ovatko opiskelijoiden asioille ja kokemuksilleen antamat arvonannot siis vertailukelpoisia yli henkilöiden ja vuosien? Pitäisikö niiden olla, jotta koulutuksen vaikuttavuudesta saadaan eheä kuva yli ajan? Kielellinen ilmaus voi pitää muotonsa, säilyä ymmärrettävänä, mutta sen merkitys voi muuntua vuosien myötä. Pitäisikö mitata, miten eri poliisitehtävät nähdään ja mitä niistä ajatellaan, jotta niiden keskinäissuhteet olisivat pidettävissä vakioina ja suhteissa ilmenevät muutokset eivät johtaisi harhaan arvonantojen tulkinnassa. Tulisiko siis mittavälinettä pikemminkin jatkuvasti muuttaa vai pitää muuttumattomana, jotta arviot olisivat vertailukelpoisia keskenään ja aikasarja toimisi juuri aikasarjana?

4.2 Arvopäätelmät ja niiden käsittely poliisikoulutuksen vaikuttavuustutkimuksessa

Puhuminen vaikuttavuustutkimuksesta antaa kuvan siitä, että kysymys on teknisen klinisistä mittausoperaatiosta, jossa kohteena on koulutuksen tuoman osaamisen suhde työtehtävien vaatimukseen ja jossa kysymys on tuota

suhdetta koskevien havaintojen raportoinnista. Kun siis ymmärrämme vaikuttavuuden poliisikoulutuksessa hankittujen tietojen ja taitojen tuoman pätevyuden kohdallisuutena poliisin ammatin kannalta, erityisesti koettuna riittävyytenä suhteessa joukkoon sen ytimeistä löytyviä tehtäviä, ja kun havaintojen lähde on koulutuksesta valmistunut, noissa tehtävissä toimiva henkilö, niin näin voidaan tutkitusti saada pätevä ja objektiivinen ymmärrys koulutuksen vaikuttavuudesta.

Teknisen tarkastelutapa haihduttaa näköpiiristä sen, että arvioinnissa on aina kysymys arvottamisesta. Nyt päällimmäiseksi arvoksi nousee se, että vaikuttavuus ei ole yhdentekevää. Koulutuksen vaikuttavuuden vahvistaminen ammatillisesti määriteltyjen ja poliisin ydintehtävissä suoriutumiseen liittyvien kriteerien valossa on itsestä selvä ja jopa moraalisesti velvoittava koulutustehtävä tai sen tarkoitus.⁵ Jos siis poliisikoulutuksen vaikuttavuustutkimus osoittaa, että koulutuksen tarjoamat valmiudet poliisityössä ja -tehtävissä koetaan joissakin suhteissa ohuemmiksi kuin toisissa, vaikuttavuuden vahvistaminen tarkoittaa oppimisen edistämistä ennen muuta heikommiksi koetuissa relevanteissa taidoissa ja valmiuksissa.

Valitussa lähestymistavassa ja arviointimallissa ei sellaisenaan ole mitään vikaa. Se kuitenkin samastaa poliisikoulutuksen tehtävän tai tarkoituksen, poliisikoulutuksesta valmistumisen, poliisin ammattiin valmistumiseen ja pätevyuden viitekohta tai tähtäyspiste työtehtävissä, joissa toimitaan yksi tai kaksi vuotta valmistumisen jälkeen.

Poliisikoulutuksen idea pelkistyy valmistamiseksi konkreettisissa päivittäistehtävissä suoriutumiseen. Tämä tapahtuu epäilemättä täydellisimmin silloin, kun kyseisiä tehtäviä harjoitellaan vastaavassa muodossa, mittakaavassa sekä

⁵”Valmistuneet poliisit kirjoittavat monissa vastauksissa, että poliisin ammatti on ytimeltään sellainen, että sen oppii tekemällä. Poliisin ammatin juridinen perusta ja sen teknisiä ja taktisia asioita koskevat teoreettiset opinnot, sekä muut teoriapitoiset oppiaineet, ovat valmistuneiden poliisien käsityksen mukaan ammatitaidon tärkeimpiä osatekijöitä. Poliisin ammatti ja ammatin keskeiset prosessit jäsenyivät kuitenkin eheäksi kokonaisuudeksi vasta omakohtaisen ammatillisen kokemuksen myötä. Yksittäiset juridiset, tekniset ja taktiset asiat saavat konkreettisen merkityksen, ja ne ymmärretään, kun ne on päästy käytännössä näkemään ja kokemaan osana laajempaa ammatillista prosessikokonaisuutta.” (Vuorensyrjä 2019, 103.)

välineillä ja järjestelmillä, joita varsinaisessa poliisityössä käytetään. Tällöin koulutus on autenttisten työtehtävien harjoittelua mahdollisimman autenttisesti harjoitusympäristössä. Poliisikoulutus on tämän ideaalin valossa koulutusaikana tapahtuvaa poliisityön simulointia, jonka tarkoitus on antaa parhaat valmiudet suoritua varsinaisessa poliisityössä kohdattavista tehtävistä.

Poliisikoulutus on välttämätön kompromissi suhteessa ideaaliin, jossa poliisiksi tultaisiin ja poliisin ”ammatti” opittaisiin poliisityössä eli menemällä suoraan poliisityöhön kulkematta poliisikoulutuksen kautta. Tällöin tuon oppimisen kustannukset kantaisi kyseinen työorganisaatio.

Työn sen tekijältä edellyttämän oppimisen sijoittaminen työn itsensä ulkopuolelle lisää kaikkien asianosaisten turvallisuutta, tehostaa oppimista, vähentää oppimiseen liittyvistä virheistä johtuvia kustannuksia ja edistää työn sujuvuutta, kun tuon työn oppiminen tapahtuu erillään sen tekemisestä. Koulutettavien näkökulmasta sitä rasittaa koulutukseen kuluva (palkaton) aika ja mahdolliset mielekkyysongelmat, jotka liittyvät koulutukselle tyypillisiin piirteisiin ja sille ominaisiin tapoihin kehittää pätevyksiä ja myöntää niistä todistus.

Niin koulutukseen osallistuvien ja sen kustannuksista vastaavan tahon yhteisenä intressinä on tässä kehyksessä välttämättömän minimin täyttäminen. Koulutuksen tulisi antaa valmiudet suoritua tehtävistä minimikriteereillä, koulutusajan tulisi olla mahdollisimman lyhyt ja tuo lyhyt aika tulisi käyttää mahdollisimman tehokkaasti välttämättömäksi katsottujen tietojen ja taitojen oppimiseen (harjaantuminen).

Nähdäkseni tämä on pitkälti historiallisesti kehkeytynyt tulkinta poliisikoulutuksen ”työelämälähtöisyydestä”, ”-vastaavuudesta” tai ”-läheisyydestä”. Poliisikoulutuksen vaikuttavuustutkimus kiinnittyy siihen vahvasti, ilmentää ja implikoi tätä tulkintaa arvostelmissaan ja arvonannon annettuna lähtökohtana. Se näyttäytyy neutraalina ja objektiivisena, mutta yhden, vahvasti intressi- ja arvosidonnaisen, pedagogisesti kapean – pedagogiikan kannalta jopa vihamielisen – lähtökohdan alla.

”Poliisihallinnon oman koulutusputken kautta eteneviä yhdistää poliisin yleinen koulutuseetos: mikä on suoraan käytäntöön sovellettavaa, on opiskelemisen arvoista” (Honkonen 1999, 183.)

Kentälle janoavat poliisiopiskelijat, monet opettajat, koulutuskustannuksista vastaava taho ja myös poliisikoulutuksen vaikuttavuuden tutkijat jakavat tuon intressin tai ottavat sen annettuna.⁶ Koulutuksen tulee muodostaa representaatio työtehtävistä, työprosessien kulusta ja sen eri kohdissa merkittävistä seikoista ja huomioista ikään kuin mentaalisenä varustevyönä, johon opittavat asiat kiinnittyvät, ja joka myös auttaa ymmärtämään ja muistamaan jälkimmäiset:

”Jos opiskelijalla on konkreettisiin ammatillisiin tilanteisiin ja tapahtumiin perustuva käsitys jostakin tietystä poliisin ammatillisesta prosessikokonaisuudesta, hän kykenee nivomaan oppimansa yksittäiset asiat tähän kokonaisuuteen. Hän näkee ja ymmärtää niiden merkityksen osana jotakin tiettyä poliisin ammatin ammatillista prosessikokonaisuutta, esimerkiksi tutkintaprosessia. Prosessiketjun yleinen logiikka on helppo pitää mielessä, kun sen on käynyt todellisuudessa läpi, kun sen on ymmärtänyt – voidaan sanoa, hahmottanut – aidossa tilanteessa. Kokonaisuutta koskevan ymmärryksen avulla järjestyksessä aina seuraava yksittäinen prosessin osatekijä, tai seikka, on helppo muistaa. Sille on oma paikkansa ja selvä merkityksensä prosessiketjussa. (...) Kokonaisuus on tilanteessa. Todellinen, aito tilanne sisältää aihealueen osaamisvaatimusten koko joukon, täsmälleen oikeissa suhteissa, oikeassa järjestyksessä, ja oikeassa tempossa. Tätä konkreettista, havainnollista tietopakettia on vaikeata korvata muulla opetuksella.” (Vuorensyrjä 2019, 32.)

Osaamisen korostaminen on omiaan edelleen suuntaamaan huomiota koulutettavien suoriutumiseen konkreettisissa haasteissa ja heidän suoriutumisensa havaittavina tai koettuina, näin ollen myös mitattavina, menestys- tai menestymättömyystekijöinä. Kun osaamisen peräänkuuluttaminen yhdistyy

⁶”Ammattikunta sinänsä – so. kenttä, tutkimusten perusteella erityisesti valmistuneiden poliisien lähijohto poliisilaitoksilla – on nykyään hyvin tyytyväinen poliisikoulutuksen työelämävastaavuuteen. Poliisiopiskelijoiden ja valmistuneiden poliisien omassa ajattelussa toistuu kuitenkin usein se kriittinen näkemys, että poliisikoulutuksen ei kaikin osin nähdä valmentavan käytännön poliisityöhön.” (Vuorensyrjä 2019, 36.) Kun koulutuskustannuksia on siirretty enenevästi opiskelijoille itselleen, se voi laajentaa koulutusta koskevia odotuksia. Poliisi (AMK) -tutkinon suorittaneet pitävät Vuorensyrjän havaintojen mukaan hyvät kouluttautumismahdollisuuksia jatkossa tärkeämpinä kuin aiemman poliisin perustutkinon suorittaneet (emt., 60).

tehtävälähtöiseen käsitykseen koulutuksen vaikuttavuudesta, se edelleen kaventaa pedagogista perspektiiviä ja käsitystä poliisikoulutuksen tarkoituksesta. Pedagogisesti perustellut näkökannat ovat kuitenkin puun ja kuoren välissä, jos sekä opiskelijat että koulutuksen rahoittaja vaativat koulutukselta työtehtävävastaavuutta, vaikkakin työelämävastaavuuden nimilapun alla.

”Osaamisen sisällöllinen työelämävastaavuus... on sitä täsmällisempää ja suhteelliselta kannalta katsottuna arvokkaampaa, mitä tarkemmin työtehtävät vastaavat valmistuneen saamaa tutkintokoulutusta. Osaamisen suhteellinen arvo on toisin sanoen suurempi oman koulutusalan tehtävissä kuin muiden koulutusalojen tehtävissä.” (Vuorensyrjä 2019, 60.)

Poliisikoulutuksen vaikuttavuuden arviointitutkimus puhuu yhtäältä poliisin perustiedoista ja -taidoista osaamisena, jonka poliisikoulutus antaa poliisiopiskelijoille yhteisenä tai yleisenä eli ammatilliset erityisalueet kattavana tietämisenä ja taitamisena. Sen lisäksi siinä puhutaan koulutuksesta antamista valmiuksista eri ”osa-alueilla” (tehtäväalueilla). Kummankaan kohdalla valmistuneita ei pyydetä arvioimaan niistä kunkin merkitystä yleensä tai suhteessa toisiinsa tai listan itsensä kattavuutta tai mielekkyyttä.

Jaottelu on mahdollisesti ongelmallinen. Mihin se perustuu? Perustiedot ja -taidot, jos ne todella ovat sellaisia, ovat jonkinlainen perusedellytys tai -ehto sille, että voi suoriutua eri tehtäväalueiden tehtävissä. Jos siis suoriutuminen konkreettisesti kiinnittyy vain jälkimmäisiin, kyseisiä valmiuksia tulisi arvioida niiden kautta.

”Seuraavaksi pyydämme sinua arvioimaan poliisikoulutusta poliisin ammatin osaamisvaatimusten näkökulmasta. Kun vertaat saamaasi poliisikoulutusta poliisin ammatin osaamisvaatimuksiin, kuinka hyvät ammatilliset valmiudet poliisikoulutus sinulle käsityksesi mukaan antoi seuraavilla eri osa-alueilla” (Vuorensyrjä 2019, 70.)⁷

⁷ Jossakin määrin tilanne on vähän sama kuin jos paistettu leipä ottaisi itse kantaa oman reseptinsä aineisosiin. Aineisosat ovat ehkä välttämättömiä, mutta niiden keskinäissuhteet ja leipomisen itsensä prosessi ratkaisevat – mitä leivän voisi olettaa tietävän muista mahdollisista ainesosista ja suhteista niiden välillä, muista mahdollisista leivistä tai mitä siitä itsestään olisi voinut tulla?

Yleisten valmiuksien listan valossa perusvalmiudet näyttäytyvät jokseenkin sekalaiselta joukolta sitä-sun-tätä:

- Kirjoitan hyvää suomen kieltä, esim. raportoinnissa
- Osaan kuljettaa poliisiautoa turvallisesti
- Osaan hyödyntää tiedonhakua ja eri tietolähteitä monipuolisesti työssäni
- Osaan käyttää rangaistusvaatimusmenettelyä
- Hallitsen työturvallisuusasiat ja hyvät työturvallisuuskäytännöt
- Tunnen kenttäjohtajärjestelmän ja toimin sen mukaisesti
- Tunnen poliisin toimivaltuudet hyvin ja osaan perustella niiden käytön
- Kykenen kantamaan tehtävieni edellyttämän vastuun, myös esim. partiojohtajana
- Ymmärrän kulttuurieroja ja kykenen yhteistyöhön kulttuuriltaan erilaisten henkilöiden kanssa
- Kommunikoin sujuvasti englantia puhuvien asiakkaiden kanssa
- Osaan käyttää suppeaa tutkintaa
- Tiedän ulkomaalaisvalvonnan perusasiat
- Hallitsen tilastollisen rikosanalyysin ja analyysitoiminnan perusteet
- Kommunikoin sujuvasti ruotsia puhuvien asiakkaiden kanssa.

Listan kattavuuteen saa perspektiiviä, kun sitä vertaa korkeakoulutuksesta valmistuneiden geneeristen taitojen arvioinnin kriteereihin (ks. Ursin & Palonen 2021). Tosin on huomattava, että poliisikoulutuksen vaikuttavuusarvioinnissa otetaan kantaa myös valmistuneiden stressinsieto- ja hallintakykyyn, tiimivalmiuksiin ja fyysiseen kuntoon. Näitä ei kuitenkaan nähdä niinkään koulutuksen vaan valinnan ja jatkuvan koulutuksen aikaisen arvioinnin vaikutuksiksi (henkilökohtainen soveltuvuus poliisin työhön).

”Korkeakouluopiskelijoiden oppimistulosten arviointi Suomessa (Kappas!) –hankkeessa arvioitavia geneerisiä taitoja ovat: (1) analyyttinen päättely ja arviointi (erilaisten perusteluiden heikkouksien ja vahvuuksien tunnistaminen), (2) ongelmanratkaisu (ongelmatilanteen tunnistaminen ja perusteltu ratkaiseminen), (3) argumentatiivinen kirjoittaminen (vakuuttavan tekstin tuottaminen) ja (4) kielen hallinta (kirjoitetun kielen vakiintuneiden käytäntöjen hallinta) (Ursin & Palonen 2021, 11).

Hyytinen ym. (2021) katsovat, että itsearviointi on toimiva menetelmä, kun halutaan selvittää opiskelijan kokemuksia, uskomuksia ja käsityksiä geneerisistä taidoistaan, mutta todellisesta taitotasosta ja siitä, miten hän käyttää taitojaan todellisissa tilanteissa, se ei kerro mitään. Itsearvioinnin perusteella tehty arvio geneerisistä taidoista on täten suuntaa antava. Siitä ei heidän mukaansa ole korvamaan osaamisperustaisten testien antamaa kuvaa opiskelijan taidoista. Toinen tapa on havainnointi.

Poliisi (AMK) -tutkinnon arvioinnissa poliisin ammatin osaamisvaatimuksia jäsennetään seuraavasti (Taulukko 4):

Taulukko 4. **Osaamisvaatimukset poliisin ammatissa (Vuorensyrjä 2021).**

| Kun vertaat saamaasi poliisikoulutusta poliisin ammatin osaamisvaatimukseen, kuinka hyvät ammatilliset valmiudet poliisikoulutus sinulle käsityksesi mukaan antoi seuraavilla eri osa-alueilla | | |
|--|---|--|
| Valvonta- ja hälytystoiminta | Liikennevalvonta | Rikostutkinta |
| <ul style="list-style-type: none"> • Teknisten laitteiden käyttäminen • Kiinniottilanteet • Yleiset tilannearviovalmiudet ja toiminta tapahtumapaikalla • Aggressiivisen asiakkaan käsittely • Liikenneonnettomuustilanteiden hallinta • Rangaistusvaatimusten täyttämisen ja tiedoksi antaminen • Voimankäyttöä koskevien säädösten tunteminen | <ul style="list-style-type: none"> • Työturvallisuuden huomioiminen liikennevalvonnassa • Poliisiajoneuvon erioikeuksien hallitseminen (esim. hälytysajo) • Liikennesääntöjen vastaisen liikennekäyttäytymisen ja toiminnan tunnistaminen • Ajoneuvon kuormauksen ja ajoneuvoyhdistelmien tarkastaminen • Ajoneuvojen varusteiden, kunnan ja rakenteen tarkastaminen | <ul style="list-style-type: none"> • Tutkinnan päättäminen • Kuulustelut • Pakkokeinojen käyttäminen • Rikoksen tunnusmerkistön tunnistaminen eri rikoksissa • Tekninen tutkinta • Ilmoitusten kirjaaminen • Kuolemansyyn selvittäminen • Henkilörekisteröinti • Esitutkintapöytäkirjan laatiminen • Poliisin käytössä olevien tietojärjestelmien käyttö |

Kun vertaat saamaasi poliisikoulutusta poliisin ammatin osaamisvaatimukseen, kuinka hyvät ammatilliset valmiudet poliisikoulutus sinulle käsityksesi mukaan antoi seuraavilla eri osa-alueilla

| Valvonta- ja hälytystoiminta | Liikennevalvonta | Rikostutkinta |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Poliisitaktiikan soveltaminen operatiivisissa tehtävissä• Kotihälytykset | <ul style="list-style-type: none">• Liikenteeseen liittyvät asiakirjat ja niiden tarkastaminen• Kuljettajien ajokunnon valvonta, etenkin seulontalaitteet ja tarkkuusalkometri | <ul style="list-style-type: none">• Siviilioikeuden peruskäsitteiden tunteminen• Todistelun kokonaisuuden hallinta rikostutkinnassa |

”Valmistuneet poliisit viittasivat avopalautteissa muutamiin sellaisiin osaamisalueisiin, jotka kyllä sivuavat valvonta- ja hälytystoimintaa, liikennevalvontaa ja rikostutkintaa, mutta jotka kuitenkin ilmenivät vastauksissa omina asiakokonaisuuksinaan ja joihin kannattaa viitata tässä erikseen. Tällaisia osaamisalueita voitiin erottaa etenkin myönteisistä palautteista (Mitkä olivat niitä poliisikoulutuksen osaamisalueita, joilta sait mielestäsi parhaat valmiudet poliisin ammattiin?).” (Vuorensyrjä 2019, 101.)

4.3 Perustutkintokoulutuksen arvioinnin arviointia

Vuorensyrjän muotoilemaa, pitkäkestoiseksi tai kestäväksi (aikasarja) ja vahvaksi (eheä) tarkoitettua mallia poliisin perustutkintokoulutuksen vaikuttavuuden arviointiin tulee nähdäkseni punnita seuraavilta kolmelta kannalta: 1) vaikuttavuuden mekanismin tulkinta (oppiminen); (2) kriteerin tulkinta (työelämälähtöisyys ja ammatillisuus) ja (3) vaikuttavuuden arvioinnin tarkoitus (arvioinnin validiteetti).

Oppiminen epäilemättä on keskeinen mekanismi koulutuksen vaikuttavuuden kannalta. Voisikin olettaa, että vaihtelu oppimisessa korreloi koulutuksen vaikuttavuuden kanssa.

Näin ei kuitenkaan välttämättä tai lineaarisesti ole, koska koulutuksen vaikuttavuuden mekanismi oppimisena on aidosti moniulotteinen ja kompleksinen.⁸ Se ei täten pelkisty tai palaudu yksinomaan ammatillisten prosessien autenttiseen hahmottamiseen, vaikka jälkimmäisellä onkin siinä erityistä arvoa ja merkitystä.

Vaikka Vuorensyrjän (2019) vaikuttavuuden käsite osuu hyvinkin keskelle maalia, se ei täytä maalia kokonaisuudessaan. Arviointimalliin kiinnittyvää näkemystä mekanismeista voi mielestäni epäillä perustellusti yksipuoliseksi, -ulotteiseksi ja idealistiseksi.

Toiseksi on arvioitava työelämälähtöisyyden tulkintaa poliisin ominaisuuksina, urana ja työtehtävinä. Työelämällä itsessään ei ole ääntä, joten työelämälähtöisyyden tulkinta on aina kannanotto jonkin, jolla ääni on, puolesta tai suuntaan. Todellinen ääni tässä on vähintäänkin opiskelijoilla itsellään, poliisiammattikorkeakoululla, poliisihallinnolla työntelijänä, poliisilaitoksilla ja poliisin yksiköillä työllistäjinä sekä poliisin ammattijärjestöillä.

Käytetty vaikuttavuuden arviointimalli kuitenkin antaa olettaa asian olevan toisin.⁹ Se ei selkeästi punnitse ja problematisoi työelämälähtöisyyden käsitteen intressisidonnaisuutta vaan ottaa sen annettuna selvittämättä tarkemmin sitä, mihin se tällöin tarkasti ottaen sitoutuu tai kiinnittyy. Tässä mielessä lähestymistapaa voikin väittää tai vähintäänkin epäillä poliittisesti naiiviksi.

Kolmas kriittisen tarkastelun kohde liittyy arviointitiedon validiteettiin. Arviointitutkimuksen kehys antaa olettaa, että koulutuksen vaikuttavuus on jotakin, joka on kaikille yhtäläisesti annettua, mutta jonka saaminen esille

⁸ ”Tässä artikkelissa puheena olevien kyselytulosten näkökulmasta katsottuna asiakkaat kokevat usein, etteivät arvioijat täysin ymmärrä arvioinnin kohteen kompleksisuutta” (Pleger & Hadorn 2018, 470).

⁹ ”Osaamistarpeet on tätä tutkimusta varten määritelty ammattilähtöisesti. Määrittelytyössä on käytetty hyväksi sekä Poliisiammattikorkeakoulun koulutussuunnittelijoiden, opettajien ja tutkijoiden että poliisilaitoksilla työskentelevien harjoitteluhajauksen vastuuhenkilöiden (yhteyshenkilöverkoston) asiantuntemusta.” (Vuorensyrjä 2019, 27.) Tämä antaa kuvan, että yhteinen tai objektiivinen tulkinta työelämän ja poliisin ammatin vaatimuksista on ylipäänsä mahdollinen, että kaikki tahot ovat asiassa ikään kuin samassa veneessä tai vähintäänkin jakavat saman perspektiivin asiaan, eivät siis ole kokoaikaisesti vetämässä asiassa eri suuntiin.

vain on teknisesti hankalaa tai menetelmällisesti vaativaa. Koulutuksen vaikuttavuudella on kaikissa tapauksissa ikään kuin tietty objektiivinen arvo, joka on enemmän tai vähemmän selvitettävissä tai paljastettavissa validin mittauksen avulla.

Validiteettia ei kuitenkaan ymmärretä enää niinkään mittauksen kykyinä mitata sitä mitä on tarkoitus (objektivismiin harha), vaan mittauksen kykyinä palvella sitä tarkoitusta, jota varten kyseinen mittaus tehdään. Nähdäkseni Vuorensyrjä ei yksityiskohtaisesti pohdi sitä, mitä varten Poliisiammattikorkeakoulu pyrkii itse arvioimaan tarjoamansa koulutuksen vaikuttavuutta ja millainen vaikuttavuuden arviointi tuota tarkoitusta parhaiten palvelisi. Hänen katsoo vaikuttavuutta taloustieteellisestä julkisen hyödyketuotannon näkökulmasta ja eheän aikasarjan tarjoamien menetelmällisten mahdollisuuksien kannalta. Arviointiaineistolla on tällöin sitä enemmän arvoa, mitä enemmän sen käsittelijällä on erityistä tilastoanalyttistä osaamista ja mitä yksilöidympiä tietopyyntöjä aikasarjaa koskien ymmärretään käyttäjien taholta esittää.

Arviointimallin näkökulma tulee julkisen palvelutuotannon arvioinnista ja sitä hallitsee kysymys siitä, miten lähellä tai kaukana panos-tuotos-suhteen osatekijät ovat ideaalitulannetta. Tässä suhteessa arviointimallia voi nähdäkseni kritisoida siitä, ettei se ei ole tarpeeksi poliittinen, tarkoituksesta tietoinen ja sitä palvelemaan pyrkivä.

Tästä näkökulmasta pyrkimys objektiiviseen mittaukseen ja tällaisten mitausten pitkään ja eheään aikasarjaan kiinnittyy ennen muuta tutkimuksen arvoihin (eksaktius, kuvan tarkkuus, pienten muutosten havaitseminen). Vaikka jälkimmäisillä on erityistä arvoa monessa yhteydessä, se ei ole paras-ta mitä tavoitella puheena olevan tutkimussarjan kohdalla.

Kysymys, jonka käytetty arviointimalli sivuuttaa tai, ehkä pikemminkin, ottaa annettuna, koskee kerätyn arviointitiedon suhdetta poliisikoulutuksen kehittämiseen ja tästä juontuviin, mahdollisesti dynaamisesti muuttuviin, tietotarpeisiin. Tällaiseen liikkuvaan maaliin on yksinkertaisesti vaikea, ellei jopa mahdoton, osua systemaattisesti pitkällä ja eheällä aikasarjalla.

Poliisikoulutuksen vaikuttavuuden arviointi on kehittynyt vaikuttavuuden tutkimuksen suuntaan. Tämän myötä kuva poliisin ammatin vaatimuksista on objektivoitunut, muotoutunut enenevästi annetuksi ja ulkoiseksi kriteeriksi,

jota vasten ja jonka valossa poliisikoulutuksen vaikuttavuus tai vaikuttamattomuus on muutettavissa joukoksi näkyviä ja havaittavia asiantiloja.

Arviointi kuitenkin väistämättä tarkoittaa kannanottoa kyseisten tilojen arvoon. Poliisikoulutuksen vaikuttavuutta koskevan tutkimussarjan kohdalla arvottaminen tapahtuu valmistuneiden arvioiden tarjoaman viikunanlehden suojasta.

Poliisikoulutuksen vaikuttavuusarvioinnissa poliisiopiskelijat ovat keskeisin tiedonlähde. He näyttäytyvät koulutuksen kuluttajina koulutusaikana ja sen käyttäjinä, joilla on erityisen läheinen suhde sekä koulutuksen käyttöympäristön vaatimuksiin ja siihen sisältyvän osaamisen tuotantoprosessiin. He ovat ikään kuin koulutuksessa muotonsa saavia koneiston osia, jotka sitten koneistoon liittyessään ovat tulevat erityisen kykeneviksi todistamaan omasta istuvuudestaan omaan työympäristöönsä ja todistamaan sen osilleen asettamista vaatimuksista.¹⁰ Haasteena on lähinnä saada vangittua menetelmällisesti tuo yksilöllinen kokemus ja koota se kokonaisarvioksi koulutuksen arvosta. Käytännössä kysymys on siitä, missä suhteissa ja miltä osin koulutuksen koetaan paremmin tai huonommin täyttävän tarkoituksensa suhteessa työtehtäviin ja työtoiminnan vaatimuksiin. Vuorensyrjän (2019, 36) mukaan

”Valmistuneiden poliisien ymmärrys omasta osaamisestaan ja sen perusteista on harkittua ja analyttistä. Poliisiopiskelijat ja valmistuneet poliisit hyvin tietävät ja ymmärtävät, mitä poliisiksi oppiminen on ja miten poliisiosaaminen kehittyy.”

Mitä lähempänä työtä itsessään tuollainen ymmärrys kehittyy, sitä hankalampi on nähdä, että minkäänlainen analyttisyys ja näkemyksellisyys suhteessa oman osaamisen perusteisiin syntyisi ikään kuin sen automaattisena sivutuotteena. Tilanne on pikemminkin juuri päinvastainen.

Lähiesihenkilön tehtävänä on arvioida alaiustensa suoriutumista työssään ja käydä tähän liittyvä tavoitekeskustelu vuosittainen alaiustensa kanssa.

¹⁰ Euroopan talous- ja sosiaalikomitean mukaan digitalisaation ja tekoälyn aikakautena on keskeistä kysyä, mitä ovat taidot, jotka tuovat lisäarvoa koneisiin ja robotteihin nähden ja mitä taitoja haluamme joka tapauksessa vaalia. (Ks. Ursin ym. 2021, 10.)

Arviointiin lienee suhteellisen hyvät edellytykset esimerkiksi rikostorjunnassa. Hälytys- ja valvontatehtävissä partiokaverilla on usein paras näköalapaikka kollegansa suoriutumiseen työssään. Koulutuksen vaikuttavuusarvioinnissa arvioinnin voisikin ehkä pyytää toimittamaan henkilölle, jolla ollut parhaat mahdollisuudet havainnoida arvioinnin kohdetta, ei henkilölle, jolle tehtävä muodollisesti kuuluu, mutta jolla ei välttämättä ole suoraa havaintoja samassa määrin.

Arviointi on itsessään poliittinen, todellisuutta arvottava interventio. Se suuntaa huomiota jonkin arvioiduille kerrotun tarkoituksen alla arvioitaviin suhteisiin tai asioihin, joita he eivät välttämättä itse juuri ajattele, jotka edelleen on jaoteltu kokonaisuuksiksi, jotka he mahdollisesti kokevat vieraiksi, ja kuvauksiin, joissa käytetty kieli ei ole ehkä heille itselleen ole ominainen. Kysymys siitä, miten vastaajat arvioivat poliisikoulutuksen vaikuttavuutta suhteessa joukkoon viitekohtia, antaa olettaa, että kyseiset viitekohdat ovat poliisikoulutuksen ja poliisin ammatillisen osaamisen kannalta keskeisiä, jopa olennaisia. Tällöin sillä, millaiseksi arvioi oman suoriutumisensa näin annettujen mittatikkujen valossa, on ammatti-identiteettiä leikkaavia ja tuottavia vaikutuksia. Se, että arviointi tarjoaisi mahdollisuuden ottaa kantaa kyseisiin mittoihin tai niiden tarjoamaan muottiin, voisi olla vähimmäisvaatimus kaikessa asiantuntijatyössä.

Listatuissa tehtävissä suoriutuminen asiantuntijuuden mittana tuottaa sangen pelkistetyin kuvan ammatin tai työn vaatimuksista. Arviointi voisi edistää poliisityön mieltämistä asiantuntijatyöksi ja sen edellyttämän asiantuntijuuden käsittämistä. Arvioitava tulisi tällöin käsitteellistä tavalla, joka palvelee tällaista käsittämistä. Nyt työ käsitteellistyy poliisitehtävien hoitamisena ja on myös kannanotto kysymykseen peruspoliisityön luonteesta tai ominaislaadusta. Suorittavassa työssä kriteerit ja standardit voi nähdä ulkoa annettuihin, mutta asiantuntijatyössä arvioitavalta voidaan odottaa kykyä itsenäiseen punnintaan siitä, mikä on hyvää ja laadukasta missäkin.

Kun kaikki tehtävät tulevat hoidetuiksi kriteerit ja standardit täyttävällä tavalla, jonkin työn tai sen osan voi olettaa tulevan tehdyksi. Ammatin kohdalla ammatitaitoa on kyky soveltaa sitä, mitä yhdessä ammattialan tehtävässä on oppinut, uusien tehtävien kohdalla. Taito hoitaa tehtäviä saa rinnalleen joustavuuden ja neuvokkuuden suhteessa tällaisiin tehtäviin. Asiantuntijatyössä voidaan edellisten lisäksi odottaa kykyä käsitteelliseen, etäisyyttä työn kohteeseen edellyttävään, tarkasteluun, hahmottamiseen ja kehittämiseen (kritiikki, reflektointi, kontekstualisointi, jäsentäminen uutena ja uudena).

Vaikka tehtävä- ja työsuorituskeskeistä koulutuksen arviointimallia on mahdollista perustella sillä, että kysymys on varsin tuoreista ammattikunnan jäsenistä ja ensimmäisistä esteistä tai haasteista selviytymisessä poliisityössä, ei mittaus parhaiten palvele pitkittäistutkimuksen seurantavälineenä. Jos se ei palvele jälkimmäistä, sen pätevyyttä koulutuksen vaikuttavuuden arviointivälineenä voi pitää rajoitettuna tavalla, joka antaa varsin rajoittuneen kuvan sekä vaikuttavuudesta että poliisityöstä.

Se, että koulutuksen vaikuttavuutta tarkastellaan tutkinnon vaikuttavuutena eli irrotettuna opintomenestyksestä, on silmiinpistävä seikka. Samalla kuitenkin oppiminen nähdään keskeisenä mekanismina.¹¹ Olennainen kysymys olisi ehkä se, millä tavalla ne yksilölliset erot, jotka ovat relevantteja poliisikoulutuksessa menestymisen kannalta, ovat sitä myös poliisitehtävissä menestymisessä 1-2 vuotta valmistumisen jälkeen. Onko koulutuksella vaikuttavuutta pintaa syvemmällä oppimisen tasolla, ei siis vain koulutuksesta valmistumisen vaikuttavuutena. Realistisemmassa tarkastelussa tulisi välttää keskiarvoja ja kiinnittää huomiota konteksti – mekanismi => aikaansaannos -yhteyksiin eli tutkia kenen kohdalla missä olosuhteissa ja millaista oppimishistoriaa vasten poliisikoulutus toimii vaikuttavalla tavalla ja missä ei.

¹¹ Jos koulutuksen mitoitusta tarkastelee oppimisen näkökulmasta ja lähtee siitä, että oppimisen asteessa ja nopeudessa on yksilöllisiä eroja, niin looginen seuraus tästä olisi se, että myös koulutusajoissa on yksilöllistä vaihtelua. Kaikki eivät voi omaksua kaikkea samassa määrin ja samassa ajassa. Käytännössä käytettävissä oleva aika on kuitenkin poliisikoulutuksessa lähtökohtaisesti kaikille sama. Sen osalta onkin oletettavaa, että siinä, missä määrin asiat opitaan, on vaihtelua osallistujien välillä. Jos opitulla on merkitystä työssä menestymisen kannalta (lineaarinen suhde opitun ja suoriutumisen välillä), koulutuksen vaikuttavuudessa on vaihtelua. Jos unohtaminen on yksilöllistä, tuota vaihtelua ei ole mahdollista päätellä suoraan opintomenestyksestä. Täten koulutuksen vaikuttavuus, varsinkin pidemmällä aikajänteellä ja sisällöissä, joissa mieleen palauttamisella on olennainen rooli, on yksilöllisesti välittyntä. Kysymys ei ole yksinomaan sen ympäristön muuttumisesta, jossa koulutuksessa hankittuja valmiuksia ajatellaan hyödynnettävän, vaan myös siitä, että jokainen koulutukseen osallistunut muuttuu ajan myötä yksilöllisellä tavalla, johon koulutuksella itsellään ei ole mahdollista vaikuttaa. Samanaikaisesti on ikääntymisestä johtuvia muutoksia, joihin koulutuksella (elämäntapoihin, arvoihin ja asenteisiin liittyvät opit) on mahdollista vaikuttaa. Koulutus itsessään voi täten myötävaikuttaa omaan vaikuttavuuteensa pitkällä tähtäimellä tavoilla, jotka lyhyellä tähtäimellä voivat näyttäytyä lähinnä resurssien tuhlaukselta.

Ammatti- ja työtehtäväkeskeinen mittaus ei välttämättä tavoita koulutuksen vaikuttavuuden puolia tai aspekteja, jotka ovat vaikeammin yhdistettävissä kohdattuihin konkreettisiin työtehtäviin ja joiden lähde on valmistuneelle suhteellisen helppo sekä tunnistaa opetteluna osana koulutusta ja nykyistä poliisityötä (vahva ja selkeä korrespondenssi koulutus kontekstin ja työkontekstin välillä). Tällaisia voisivat olla esimerkiksi nopeus omaksua uusia tehtäviä poliisissa ja selviytyä niissä, johon voivat vaikuttaa esimerkiksi ymmärrys kokonaisuudesta, tarkoituksesta, lain tarjoamista mahdollisuuksista, organisaatiossa löytyvästä osaamisesta tms. Koulutuksella on vaikutusta, mutta sitä on vaikea tunnistaa. Tällöin koulutuksen vaikuttavuus redusoituu ulottuvuuksiksi, jotka on helppo tunnistaa, joihin on tarjolla valmista sanastoa, yhteistä ymmärrystä ja siihen kytkettävissä olevia tilanteita ja havaintoja itsestä niissä, toisilta ja toiminnasta itsestään saatua palautetta.

”Poliisin peruskoulutus painottuu perusammattitaitojen oppimiseen sekä harjoittelun kautta käytännön työhön perehdyttämiseen. Sen sijaan päällystökoulutuksen vaiheessa perustaidot jo hallitaan ja komisarion työnkuva on moniulotteinen... jolloin muodollisen koulutuksen rooli ja tarkoitus asettuvat toisenlaiseksi verrattuna uran alkuvaiheen koulutukseen.” (Honkonen 2000, 59.)

4.4 Poliisin päällystökoulutuksen vaikuttavuus

”Yksi tavoite, joka toivottiin saavutettavan ammattikorkeakoulujärjestelmän ulkopuolella toimivalla Poliisikorkeakoululla, oli poliisien päällystökoulutuksen rinnastaminen ylempään korkeakoulututkintoon. On muistettava, että 1990-luvulla ei vielä ollut ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja, jotka olisivat tasoltaan vastanneet maisterin tutkintoa. (...) Tämä tavoite Poliisiammattikorkeakoulussa suoritettavasta ylempään korkeakouluasteen tutkinnosta ei siis tässä vaiheessa monien harmiksi toteutunut. Poliisipäällystön tutkinto käytännössä rinnastettiin ammattikorkeakoulututkintoon (alempaan korkeakouluasteen tutkintoon). Tämän vuoksi jouduttiin etsimään yhteistyöjärjestelyjä yliopistojen kanssa, jotta ammattikorkeakoulun poliisipäällystön tutkinto voitaisiin täydentää maisterin tutkinnoksi.” (Kokkonen 2018, 444.)

Poliisikoulutuksessa ristipainetta aiheuttaa sen luonne työnantajan järjestämänä henkilöstökoulutuksena, joka tavoittelee työelämälähtöisyyttä,

mutta samalla rinnastumista myös yleisen koulutusjärjestelmän tutkintorakenteeseen. Henkilöstökoulutuksessa korostuvat työssä välttämättömän minimin välittämistä poliisikoulutuksena (mitoitus), vaadittavien valmiuksien kytkeytymistä konkreettiseen suoriutumiseen tehtävissä, joihin koulutetaan (tehtäväkeskeinen performatiivisuus pätevyuden arvioinnissa), konkreettiset taidot (käytössä olevien järjestelmien, säädösten ja menettelytapojen hallinta) ja laajempien valmiuksien vierastaminen (tutkinto pääsylippuna muihin tehtäviin).

”Suomi on ollut etulinjassa poliisikoulutuksen muokkaamisessa nykypäivän haasteisiin vastaavaksi koulutukseksi. Hauskalla tavalla poliisin vaaleansiniset paidankaulukset kuvaavat tätä kahden maailman, sinikaulusten, eli duunareitten ja valkokaulusten, eli siistiä sisätyötä tekevien henkilöiden toimintaympäristöjen törmäämistä.” (Jansson 2018, 279.)

Poliisin päällystökoulutuksessa, nykyään poliisi (ylempi AMK) -tutkinto, oman lisänsä tähän tuo se, että perinteisesti poliisin ylimmät virat ovat edellyttäneet valittavalta oikeustieteellistä tutkintoa. Tehtäviin pätevytyminen on siis perinteisesti tapahtunut muuhun korkeakoulutukseen osallistumisen kautta.

”Jo 1980-luvun sopeuttamistyöryhmän mietinnössä oli asetettu yhdeksi keskeiseksi tavoitteeksi sopeuttaa ylempien virkatutkintojen suorittaneiden asema yleiseen koulutukselliseen malliin ja selkeyttää näiden asemaa suhteessa yliopistollisiin jatko-opintoihin keskiasteen koulunuudistuksen hengessä. Jo varhemmin myös ei-ylioppilaspohjaisia Poliisiopiston tutkinnon suorittaneita poliisimiehiä oli päässyt erivapaudella yliopistoon erityisesti oikeustieteellisiin tiedekuntiin opiskelemaan. Oikeustiede näyttäytyikin keskeisimpänä yliopistollisena koulutusvaihtoehtona poliisimiehille.” (Kokkonen 2018, 445.)

Sittemmin poliisikoulutuksen suorittaneille haluttiin luoda mahdollisuus muuhun heille räätälöityyn ylempään korkeakoulututkintoon sekä akateemisiin jatko-opintoihin:

”Sisäasiainministeriö solmi Tampereen ja Turun yliopistojen kanssa yhteistyösopimuksen, jonka mukaan ammattikorkeakoulussa päällystötutkinnon suorittanut voisi suorittaa näissä yliopistoissa hallintotieteiden tai valtiotieteen kandidaatin tutkinnon (ylempi korkeakoulututkinto)” (Kokkonen 2018, 445).

Kun päällystötutkinto muuttui ylemmäksi ammattikorkeakoulututkinnoksi, arvioitiin, että tarve erillisten, sopimus pohjalta järjestettyjen, mutta nyt kilpailuvien, maisteriopintojen kokonaisuudelle oli haihtunut. On kuitenkin mahdollista, että poliisissa edelleen tehdään ero ammatilliseen sinikaulusväen ja akateemisen valkokaulusväkeen, jota keskeisesti määrittelee se, hankitaan-ko muodollinen pätevyys poliisin omassa, vahvasti sinisävyisessä, työelämä-lähtöisyyttä ja työtehtävien hallintaa korostavassa koulutusjärjestelmässä vai perinteisen, valkokauluksen tarjoavan, korkeakoulutuksen puolelta.

”Poliisin YAMK -tutkinnon opetussuunnitelmassa korostetaan tutkinnon sisältöjen perustumista työelämän tarpeisiin... (...) Koulutuslallani poliisin YAMK -tutkinnolle on valtavan suuri tarve, sillä mikään muu oppilaitos ei kykene tuottamaan tutkintoa, jonka tuottamat ammatilliset valmiudet olisivat lähimainkaan verrattavissa poliisin YAMK -tutkintokoulutuksen tuottamiin valmiuksiin. Tämä näkemys korostui myös kyselytutkimukseni vastauksissa. Poliisialalla – niin nyt kuin tulevaisuudessakin – tarvitaan yhä vaativamman tason operatiivisen rikostutkinnan osaamista, jota ei voi saada muista korkeakouluista tai tutkinnoista.” (Burmoi 2020, 15.)

”... vastaajien mielestä YAMK -tutkintokoulutuksen tärkeimmät sisällöt ja opetusaihekokonaisuudet liittyvät merkittävilta osin nimenomaisesti alemman päällystötason tehtäviin. Tällaisia ovat erityisesti tutkinnanjohtamiseen ja valvonta- ja hälytystoiminnan johtamiseen liittyvät operatiiviset tehtävät sekä henkilöstöjohtamiseen liittyvät tehtävät. (...) Vastaustietojen perusteella on nähtävissä, että eniten hyödynnettävyyttä poliisin YAMK - tutkinnon opetussuunnitelman sisällöistä on ollut nimenomaisesti poliisipäällystön ’perusbisneksessä’... (...) Erityisen tarkoituksenmukaisiksi YAMK -tutkinnon suorittaneet kokivat käytännön harjoitukset, simulaatiot ja erilaiset case -oppimistilaisuudet. (Burmoi 2020, 22, 24, 27.)

Burmoi (2020) kokoaa poliisin päällystötutkinnon SWOT-analyysiksi (taulukko 5).

Taulukko 5. **Poliisin päällystötutkinto SWOT-kehyksessä (Burmoi 2020, 29).**

| | |
|---|---|
| <p>Vahvuudet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valmiudet erityisesti alemman päällystötason tehtäviin • Valmiudet monenlaisiin johto- ja asiantuntijatehtäviin poliisihallinnossa • Kokonaiskuva johtamisesta poliisihallinnossa • Esimiesvalmiuksien vahvistuminen • Oppiminen työelämän kokemuksesta tapausten kautta • Ammatillisen osaamisen kehittyminen kilpaileviin tutkintoihin verrattuna | <p>Heikkoudet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Henkilöstöjohtamisen työelämävastaavuuden ohuus • Ylemmän päällystön tehtävien painottuminen alemman sijaan • Päällekkäisyys APEOP:n kanssa VHI:n opetuksessa • Vaativan tutkinnan johtajuuden painottuminen suhteessa päivit- täisrikostutkintaan • KV-asioihin käytetty suhteellinen aika • Ei mahdollisuutta vaihtoon • Esiintymisvalmennuksen puuttuminen • Erot harjoittelumahdollisuuksissa • Ryhmätyöt, jotka eivät kerrytä sisällöllistä osaamista |
| <p>Mahdollisuudet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Strategisen johtamisen kurssin toteuttaminen moduuleina ("päällystökurssi") • Ulkopuolisten, työelämästä tulevien asiantuntijoiden tehokkaampi käyttö • Opiskelijoiden osaamisen hyödyntäminen • Erillinen ohjausryhmä, joka voisi korjata kurssia sen aikana • Tietojohtoisen poliisitoiminnan kurssin ja yksityisoikeuden kurssin muuttaminen pakolliseksi | <p>Uhkat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opinnot eivät kaikilta osin vastaa opiskelijoiden ja työelämän tarpeita • Opettajien ja asiantuntijoiden työelämäosaamisen varmistaminen työkierron avulla • Kapea näkemys tutkinnon suunnitteluun ja sen toteuttamiseen (laatikon sisältä) • Tutkinnon tunnettavuus ja arviointi hallinnon sisällä • Tulevaisuusperspektiivin puuttuminen • ja ote tutkinnon kehittämiseen • Opintojen henkilökohtaistaminen, joustot puuttuvat |

Jotakin sangen tuttua ja odotettavaa onkin Burmoin (2020, 32) huomiassa, että

”Ammattikorkeakoulun kyseessä ollen, työelämävastaavuus on aivan olennainen asia ja näkökulma.”

Työelämävastaavuus toteutuu parhaiten työelämässä itsessään. Sen toteutuminen edelliselle rinnakkaisessa koulutuksessa edellyttää työelämän standardointia eli sitä, että tietyt työelämän positiot koostuvat identtisistä tehtäväkokonaisuuksista, joissa suoriutuminen on vakioitu, onnistumista luonnehtivat samat sisällölliset kriteerit ja jotka pyritään pitämään mahdollisimman muuttumattomina.

Taitojen siirtyminen koulutuksesta työhön toteutuu parhaiten silloin, kun koulutus tarkoittaa tulevien työtehtävien harjoittelua koulutusympäristössä, joka käytännössä on identtinen työympäristön kanssa. Tuota identtisyyttä voidaan vahvistaa sillä, että opettaja toimii päällystösasemassa suhteessa opiskelijoihin. Koulutuksen vaikuttavuus on täten suoraan luettavissa simulaation autenttisuuden asteesta ja työtehtävien hallinnasta siinä. Tehokkuus vaikuttavuuden osatekijänä tarkoittaa, että osaaminen peittää tehtävät riittävän minimi merkityksessä.

Valituksi tulemisella poliisin päällystötutkinnon opiskelijaksi on oma vaikuttavuutensa. Valinta osoittaa henkilön valituksi, mutta samalla myös valitsematta jääneet, koulutukseen hakeneet henkilöt ei-valituiksi. Valitut tavallaan poimitaan poliisin henkilöstön joukosta ja tuleminen valituksi muuttaa heidän statustaan (”soveltuvuus”). Se enemmän tai vähemmän leimaa ei-valitut heikommin ”soveltuviksi” kyseisiin tehtäviin eli muuttaa myös heidän statustaan. Hakeminen muuhun korkeakoulututkintoon ja valituksi tuleminen tai tulematta jääminen siihen on tätä selvemmin hakijan yksityisasia.

”...päällystökoulutukseen hakevasta annettava esimieslausunto on tärkeä ja sen kirjoittamiseen panostetaan. Lausunto nähdään ainoana paikkana, jolloin on mahdollisuus kertoa mitä käytännössä on havaittu henkilöstä, hänen toimimisestaan ja työyhteisötaidoista. Haastateltavien mielestä lausuntoa kirjoitettaessa uskalletaan olla rehellisiä, koska mielletään se, kuinka tärkeä merkitys lausunnolla on. Lausunnossa nostetaan esille hakijan kehittämiskohteet, koska hakija

tähtää esimiestehtäviin. Tilanne on yhden haastateltavan mielestä hyvä paikka puuttua ja kehittää hakijan ominaisuuksia.” (Katila 2021, 50.)

”...jo pelkästään koulutukseen pääsemisellä on mahdollisuus erottua rivimiehistä ja tulla määritellyksi osaavaksi poliisimieheksi; (...) ’...vaikkei ollu päivääkään koulutusta niin sai jo monenlaisia tehtäviä semmosia, mitkä oli tosi mielenkiintoisia...’ (...) Vastaavasti koulutukseen pääsemättömyys leimaa negatiivisesti. (...) Muun muassa meillä on ollut tällainen kaveri, joka on 3 kertaa hakenut eikä päässyt ja sen jälkeen on vähän niinkun painettu alaspäin. (...) Että vähän niinkun, että mitä minä sanoin, että huono jätkä mikä huono jätkä’.” (Honkonen 1999, 117-118.)

Poliisi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaminen muuttaa vähemmän valmistuneen yleistä työmarkkina-asemaa verrattuna jonkin muun ylemmän korkeakoulututkinnon suorittamiseen. Muutos tapahtuu lähinnä virkamarkkinoilla poliisihallinnon sisällä. Samat mahdollisuudet tarjoaa muodollisesti myös muun soveltuvan ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaminen, joskin vähemmän spesifissä muodossa.

Jos poliisissa uskotaan siihen, että tehtävät opitaan pikemminkin työssä itsessään kuin koulutuksessa, muun korkeakoulututkinnon suorittaminen voidaan itse asiassa nähdä etua antavana piirteenä. Spesifi, lähietäisyydelle tähtäävä päällystökoulutus ei ehkä parhaalla tavalla valmista muihin asiantuntijatehtäviin poliisissa, vaikka se parhaiten vastaisikin esimerkiksi johtamistehtävien vaatimuksia poliisissa.

Poliisin päällystökoulutuksen vaikuttavuutta ovat selvittäneet Sirpa Virta ja Reijo Raivola (1994), jotka pyysivät silloisia lääninpoliisineuvoksia arvioimaan poliisin päällystökoulutuksen vaikuttavuutta, Risto Honkonen (2001), joka kysyi vaikuttavuudesta vuosina 1995-1998 valmistuneilta ja Petri Raivola & Reija Taiha-Vepsäläinen (2004), jotka toistivat tuon kyselyn myöhemmin.

Ensimmäiset opiskelijat aloittivat nykyistä edeltäneen päällystötutkinnon suorittamisen 1997 ja valmistuivat 2000.¹² Honkosen (2001, 11) mukaan opetussuunnitelma oli tuolloin silmiinpistävästi tieteellinen. Päällystötutkinnon suorittanut saattoikin jatkaa suoraan maisteriopintoihin sopimusyliopistoissa. Yleisopinnot antoivat pohjaa perusopinnoille, jotka liittyivät tutkimusmenetelmiin, ja aineopinnoille, joissa perehdyttiin johtamiseen. Päällystökoulutuksen vaikuttavuudessa keskeistä olikin alussa juuri jatko-opintokelpoisuus.

Vuonna 2003 kolmivuotinen, joskin kalliiksi jo havaittu, yhtäjaksoinen päällystökoulutus muutettiin kaksivaiheiseksi tutkinnoksi. Ensimmäinen vaihe koostui noin puolitoista vuotta vaativasta A-osasta yhtäjaksoisena opiskeluna (126 op.). Sen suorittaminen toi todistuksen poliisipäällystön virkatutkinnosta ja antoi muodollisen pätevyyden komisarioksi. B-osa suoritettiin sitten oman työn ohessa. Sen laajuus oli 54 opintopistettä ja suoritus aika oli 3 vuotta. Tutkinto myönnettiin molempien osien tultua suoritetuiksi. Tutkinto avasi pääsyn ylikomisarion sekä apulaispoliisipäällikön tehtäviin. Molemmissa vaiheissa tehtiin erillinen oppinnäytetyö. Tutkinnon ensimmäinen vaihe käsitti ensisijaisesti kenttä- ja tutkintatehtävien johtamisen ja toinen valmensi jatko-opintoihin yliopistossa. (Raivola & Taiha-Vepsäläinen 2004, 8-9.)

”Ammattikorkeakoulujen keskeisenä ideana on ollut myönteinen erottautuminen tiedekorkeakouluista työelämälähtöisyyden ja työelämäyhteyksien avulla. Nämä seikat ovat olleet PAKK:lle vahvuuksia jo opiston perintönä, PAKK:ssa suunta veikin aluksi kohti opintojen akateemistumista...” (Raivola & Taiha-Vepsäläinen 2004, 11.)

Päällystööpintoihin sisältyi kesätaucoon sijoittuva työssäoppimisjakso, jonka toteutustapa vaihteli. Opintosisältöjen muotoilu tapahtuu vuoropuheluna oppilaitoksen asiantuntijoiden ja Poliisihallituksen, työelämän edustajien ja muiden alan asiantuntijoiden välillä. Työhön osallistui myös valmistuneita, joilla oli tuore kokemus poliisipäällystön tutkinnon opiskelusta ja havaintoja opintojen työelämävastaavuudesta. Koulutuksen laatua ja vaikuttavuutta seurattiin erilaisilla palautekyselyillä (opiskelijapalaute, viivästetty arviointi ja nykyisin

¹² Poliisin päällystötutkinnosta tuli ammattikorkeakoulututkinto 1990-luvun lopulla. Koulutusaika jatkui puolestatoista kolmeen vuoteen. Kysymys oli tuolloin kandidaatin tutkinnosta. Nykyään tutkinto on siis ylempi ammattikorkeakoulututkinto, joka vastaa maisterin tutkintoa.

myös työssäoppimisjaksojen ohjaajien antama palaute), joiden viitekohtana olivat opintojaksojen osaamistavoitteet. Kehittämiskohteena oli se, että jatkossa tuli pystyä osoittamaan selkeämmin palautejärjestelmän vaikuttavuus toiminnan laatuun. (Honkonen 2001.)

Päällystökoulutuksen vaikuttavuusarvioinnin lähtökohdan Honkonen (2001, 4) paikansi seuraavasti:

”Koska kyseessä on ammatillinen koulutus, tarkastelen vaikuttavuutta ennen muuta suhteessa komisarion työn asettamiin vaatimuksiin” (Honkonen 2001, 4).¹³

”Opiskelijoilla itsellään on periaatteessa autenttisin kuva koulutuksen vaikuttavuudesta...” (Honkonen 2001, 21).

Honkosen (2001) mielestä koulutuksen tulisi olla sopivasti vaikuttavaa ja työssä oppimisen sopivasti tehokasta. Edistystä tuli tavoitella pikemminkin innovaatiolla kuin tahdin ja määrän kasvattamisella. Hänen mukaansa koulutuksen vaikuttavuutta oli syytä tarkastella suhteessa työn tarjoamiin mahdollisuuksiin oppia. (Emt. 6-7.)

Honkonen (2001, 18) huomautti myös ristiriidasta lyhyen aikavälin kvalifikaatiovaatimusten ja pidemmän aikavälin pätevyysvaatimusten välillä. Hän korosti askeleittaisen etenemisen tärkeyttä – koulutusreaktiot, oppiminen, vaikutus käyttäytymiseen ja kyseisen käyttäytymisen vaikutus – vaikuttavuuden tarkastelussa. Koska koulutukselle on ominaista tavoitteiden ja niiden asettajien runsaus, ei mistään yksittäisestä kriteeristä ollut tavoittamaan vaikuttavuutta kokonaisuudessaan, hän huomautti (emt., 21).

Koulutuksen vaikuttavuutta arvioitaessa oppimista tulee arvioida suhteessa johonkin. Se, mitä tämä jokin on, olikin Honkosen (2001, 35) mukaan jo vaikeampi kysymys. Vaikuttavuuden arvioinnissa korostetaan lähes poikkeuksetta koulutuksen tavoitteita, mutta niitäkin asettaa tai tulkitsee usein useampi kuin vain yksi taho (ks. taulukko 6).

¹³ Jos kyseessä olisi henkilöstökoulutus/yleissivistävä koulutus/täydennyskoulutus/työvoimapolitiittinen koulutus/yliopistokoulutus/tms. niin suhteessa mihin sen vaikuttavuutta tällöin arvioitaisiin?

Taulukko 6. **Koulutukseen liittyvät tavoitteet (laajentaen ja soveltaen Honkonen 2001, 26).**

| Vaikuttavuuden kriteeri | Ongelma |
|--|---|
| Viralliset tavoitteet | Jos arvioidaan vain tavoitteiden saavuttamisen astetta, niin tavoitteiden laatua itsessään jää arvioinnin ulkopuolelle. (=> <i>Arvojen piilottaminen arvioinnissa</i>) |
| Oppijan omat tavoitteet | Oppijat voi asettaa itselleen tavoitteita ja saavuttaa ne täysimääräisesti, mutta noilla tavoitteilla ja niiden saavuttamisella ei ehkä ole käyttö- tai vaihtoarvoa koulutuksen ulkopuolella. (=> <i>Intressiristiriitojen piilottaminen arvioinnissa</i>) |
| Opettajien tavoitteet | Sujuva, täydellisesti toteutunut oppimisprosessi, jossa opittu muistetaan ja hallitaan, ja kasvetaan sekä ihmisenä että asian osaajana, käsittää sekä virallisia että epävirallisia päämääriä, jotka eivät välttämättä ole yhdenmukaisia. (=> <i>Oppimisympäristön moniarvoisuuden näkeminen ongelmana, ei ansiona</i>) |
| Työnantajan tavoitteet Poliisihallinto | Työnantajan ja yhteiskunnan intressit eivät välttämättä yhdenmukaisia (hyöty lyhyellä tähtäimellä ja organisaatioon sitominen vs. hyöty pitkällä tähtäimellä ja mahdollisuuksien laajentaminen elämässä). (=> <i>Rahoittajan/ylläpitäjän tulkinnalla tarkoituksesta ratkaiseva asema</i>) |
| Työnantajan tavoitteet Poliisilaitos | Poliisilaitoksen toiminnan arjen pyörittämisen ja odotukset toiminnan edelleen kehittämisestä, perinteen jatkaminen ja sen uudistaminen, eivät välttämättä ole yhteensopivia keskenään, eivät vastaa päälystökoulutuksessa tavoitteita tai valmistuneeseen eri puolilta kohdistuvia odotuksia (=> <i>intressien yhteensovittamiseen liittyvien poliittisten taitojen piilottaminen arvioinnissa</i>) |
| Seuraavan koulutusasteen lähtötaso tavoitteena | Jatko-opintoihin liittyvät valmiudet vaikuttavuutena, jotka juontuvat koulutuksen hierarkkisesta järjestymisestä, eivät näyntyä mielekkäinä kenellekään (pl. ko. opintoihin jo tähtäävät). (=> <i>Arviointi peittää jatko-opintovaatimuksiin vastaamisen järjestelmän osallisiltaan edellyttämänä kynnys- tai suojelurahana</i>) |

| Vaikuttavuuden kriteeri | Ongelma |
|---|---|
| Pedagogiikkaan kiinnittyvät tavoitteet | Koulutuksessa ei opita yksinomaan sisältöjä vaan siinä opitaan myös olemaan. Koulutus on osallistumista ja riippuen osallistamisen tavoista ja muodoista, siinä opitaan erilaisia asioita, omaksutaan työskentelytapoja ja auktoriteettisuhteita, esimerkiksi olemaan kyseenalaistamatta tai opitaan kyseenalaistamaan, perustelemaan näkemyksiä ja edellyttämään sekä hyväksymään tai hylkäämään perusteluja. (=> <i>Pedagogisten tavoitteiden todentuminen ideaalien mukaisena elämänä sekä sen hyötyinä henkilölle itselleen tai hänen ympäristölleen on vaikeaa tai mahdotonta arvioida</i>). |
| Opintoihin sisältyvän työssäoppimisen/harjoittelun tavoitteet | Harjoittelu ympäristö asettaa omat tavoitteensa harjoittelulle ja harjoittelijalle. Kokemushierarkian ylläpito, kollegoiden tiedon ja oppilaitoksen opettajien tiedon, kentällä opittavan ja oppilaitoksessa opetetun/opitun sosiaalisiin suhteisiin asettamisen oppiminen, oman aseman oppiminen uudelleen (aluksi asiat opetellaan koulutuksessa ja toisen kerran harjoittelussa ja mahdollisesti kolmannen kerran ensimmäisessä työpaikassa). (=> <i>Arviointi peittää ”standardin” alle sen olosuhteiden moninaisuuden, jossa valmistuttua toimitaan ja joka eri tavoin punnitsee koulutuksen hyötyjä ja haittoja sekä arvottaa niitä</i>) |

Honkonen (2001) totesi, että vaikuttavuutta oli arvioitava jostakin näkökulmasta. Hänen tutkimuksessaan näkökulma oli oppijan omat tavoitteet päällystökoulutukselle. Tosin ”vastaajan kuitenkin ajateltiin tarkastelevan koulutukseen liittyviä kysymyksiä lähtien työnsä vaatimuksista” (emt., 21). Vaikuttavuusarviot tehtiin sitten tulkitsemalla vastausten jakaumia. (Honkonen 2001, 7.)

Honkonen (2001) pyysi opiskelijoita nimeämään ne päällystökoulutuksen oppiaineet tai aihealueet, joita he pitivät tärkeimpinä ja ottamaan sitten kantaa siihen, missä määrin he saavuttivat niissä sen osaamistason, joita käytännössä edellytettiin niihin liittyvissä tehtävissä tai tilanteissa. Vastaajat ottivat

kantaa myös siihen, mitä aihealueita koulutuksesta jäi puuttumaan. Tosin kannanottoja tähän kertyi niukasti. Kolme neljästä katsoi, että oppilaitoksessa oppimista tärkeämpää on jatkuva työssä oppiminen. Lähes vastaava osa vastaajista katsoi, ettei komisarion työ ollut niin moniulotteista, että se pois-sulkisi mahdollisuuden laatia päällystökoulutukselle selkeitä oppimistavoitteita. (Emt. 35-46.)

”Näin ollen voisi olettaa, että koulutus nähtäisiin perinteisen ammatillisen koulutuksen mallin mukaisesti yksiselitteisesti paikkana ja vaiheena käytännön osaamisen siirtämiseen kokeneemmalta ammattilaiselta vähemmän kokeneille. Näin ei kuitenkaan ole.” (Honkonen 2001, 47.)

Valtaosa päällystötutkinnon vuosituhannen vaihteessa suorittaneista näki Honkonen (2001) mukaan päällystökoulutuksella poliisia, poliisityötä ja -organisaatiota uudistavan roolin sekä ymmärrystä avartavan, ei siis yksinomaan siirtävän, tehtävän. Lähes yhdeksän kymmenestä koki tuoneensa päällystökoulutuksesta kentälle uusia ajatuksia ja ideoita koskien johtamista sekä tilastojen, analyysien ja tutkimustiedon hyödyntämistä. Koulutuksen koettiin mahdollistaneen asioiden tarkastelun laajemmin ja monipuolisemmin. (Emt., 58.)

”Kovin yksityiskohtaista luetteloa päällystökoulutuksen opetussuunnitelman pohjaksi siitä, mitä kaikkea komisarion tulee tietää ja osata, on hyvin vaikea laatia ja vaikka sellaisen laatisikin, se luultavasti ehtisi pahasti vanhentua jo yhden henkilön päällystökoulutuksessa olon aikana. (...) Valta-osa haastatelluista piti päällystökoulutuksessa saatua oppia varsin hyödyllisenä käytännön työn kannalta. Koulutuksen hyödyllisyyteen uskotaan, vaikka ei pystytä erittelemään kuinka hyvin sieltä saatu osaaminen realisoituu itse työssä. (Honkonen 2001, 116-117.)

Honkonen (2001, 120) siteeraa haastateltavaa päällystökoulutuksesta:

”Siellä muutetaan sitä ajattelutapaa ja tasoa missä ennen, jos ajatellaan että sä olet kentällä sit sä olet ylkonstaapeli, sit sä tavallaan rupeat johtamaan. Niin siellä jonkinasteista aivopesua tehdään ja annetaan sellasia käsitteellisiä valmiuksia, mutta täällä kentällä sitten opitaan se, mitä noi kenttämiehet ja ihmiset odottaa.”

Poliisin päällystökoulutusta on muovannut vahvasti halu lisätä ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuutta poliisissa ja tasoittaa tietä maisterin tutkintoon johtaviin opintoihin. Voi hyvin olla, että tämä perinne heijastuu yhä tänään muuhun korkeakoulutukseen hakeutumisessa.

Tärkeimmät syyt siihen, miksi vastaajat arvioivat tullessa valituksi päällystövirkkaan, olivat henkilökohtaiset ominaisuudet ja taidot, kyseisistä tehtävistä kertynyt työkokemus, ja se, että henkilö tunnettiin yksikössä. Vähiten vaikutusta puolestaan katsottiin olevan haastattelussa onnistumisella ja opintomenestyksellä päällystööpinoissa. (Honkonen 2001, 35.)

Honkosen (2001) johtopäätös on seuraava:

”Tutkimus ei pystynyt antamaan yksiselitteistä vastausta siihen, kuuluuko ansio valmistuneiden hyvästä osaamisen tasosta, ja missä määrin, koulutukselle vai oliko tätä suurempi tekijä tiukan valintaseulan läpikäyneen opiskelijajoukon yleinen lahjakkuus ja aiemmissa opinnoissa tapahtunut tavoitteellinen ja satunnainen oppiminen” (Honkonen 2001, 143).

Raivola ja Taiha-Vepsäläinen (2004) seurasivat päällystökoulutuksen vaikuttavuutta koskevassa tutkimuksessaan Honkosen (2001) viitoittamaa tietä. Poliisin virkatutkintojen koulutustarve heijasti vahvasti eläkepoistumaa. Kun koulutusta tarjosi vain yksi oppilaitos, niin työllistyvyys kuvasi Raivolan ja Taiha-Vepsäläisen mielestä enemmänkin onnistumista henkilöstösuunnittelussa kuin päällystökoulutuksessa. Täten työllistymisestä ei ollut indikoimaan koulutuksen vaikuttavuutta, koska siihen voivat vaikuttaa esimerkiksi rahoitusvajeesta johtuvat virkojen täyttökiellot valtiolla. (Honkonen 2001, 32.)

”Honkosen (2001) päällystööpiston 1990-luvun lopun koulutuksesta tekemässä kyselyssä opiskelijat odottivat parempia selviytymiskeinoja ensimmäisiin työvuosiin. Nyt 2000-luvun alkuvuosina, kaksi kertaa pitimmässä ammattikorkeakoulumuotoisessa koulutuksessa opiskelleet kokivat saman puutteen.” (Raivola & Taiha-Vepsäläinen 2004, 75.)

Raivola ja Taiha-Vepsäläinen (2004) pitivät selvänä, että opiskelijoille tehtävät kyselyt voivat olla vain pieni osa koulutuksen vaikuttavuuden arviointia. Ne tavoittavat vain subjektiivisia tuntemuksia koulutuksen yksilöllisestä relevanssista (Emt., 14).

Kun maaliin osuminen kouluttajatahon oman perinteen, asiantuntemuksen ja hankitun kaukonäköisyyden pohjalta on osoittautunut vaikeaksi eli on vaikea tietää, millä on vaikuttavuutta ja missä määrin valmistuneiden kohtaamassa tilanteessa ja myöhemmin, vastuuta osumatarkkuudesta siirretään helposti koulutukseen osallistuville itselleen. Koulutus muuttuu kaikille tarjotusta yhdenmukaisesta ohjelmasta enemmänkin kurssitarjottimeksi, josta opiskelija voi valita ne sisällöt ja laajuudet, joiden uskoo joko auttavan itseään koulutuksen aikana ja/tai sen jälkeisessä tilanteessa. Samalla vastuu koulutuksen vaikuttavuudesta hajoaa yksilöllisten oppimistavoitteiden asettajan ja koulustarjottimen kokoojan välille.

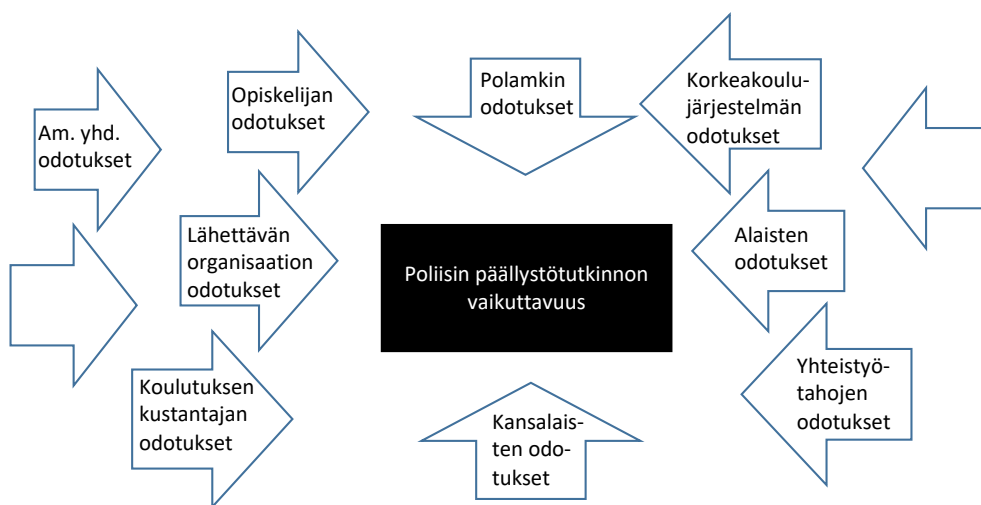
Koulutuksen vaikuttavuutta voidaan kohentaa vastuuta väistämättä pitämällä kiinni pitkälti yhdenmukaisesta koulutusohjelmasta, mutta tarjoamalla opiskelijoille esimerkiksi monipuolisempia siihen sisältyvien opintojen suoritustapoja ja -aikoja (ks. kuvio 2).

| Koulutusohjelma | | | |
|-----------------|-------|--|--|
| Suoritus tavat | | Yhdenmukainen | Valinnainen |
| | | Yksi | Vastuu koulutuksen vaikuttavuudesta sekä oppimisen tehokkuudesta järjestäjällä (visio olennaisista valmiuksista ja parhaasta tavasta muodostaa niitä) |
| | Monia | Vastuu koulutuksen vaikuttavuudesta järjestäjällä ja oppimisen tehokkuudesta enenevästi opiskelijalla itsellään (visio olennaisista valmiuksista ja näkemys moninaisista tavoista tukea niiden kehittymistä oppimisen kautta). | Vastuu koulutuksen vaikuttavuudesta sekä oppimisen tehokkuudesta enenevästi opiskelijalla (visio moninaisista relevanteista valmiuksista ja näkemys moninaisista tavoista tukea niiden kehittymistä oppimisen kautta). |

Kuvio 2. **Koulutuksen vaikuttavuus ja tehokkuus valinkauhassa.**

Valinnaisuuden ja yhdenmukaisuuden variaatiot niin sisältöjen kuin niiden opiskelutapojen osalta voivat ilmetä sekä koko koulutuksen (valinnaisia opinpolkuja), yksittäisten oppiaineiden (valinnaisia sisältöjä) kuin oppiaineen oppisisältöjen (valinnaisia tehtäviä) tasolla. Pedagoginen haaste on niiden tarkoituksenmukaisen hyödyntämisen ohella siinä, miten erilaiset valinnat voisivat todentua tavoilla, jotka olisivat omiaan vahvistamaan koulutuksen vaikuttavuutta (paremmin informoituja valintoja, paremmin oppimista edistäviä valintoja).

Poliisin päällystökoulutuksella epäilemättä on vaikutuksia monella taholla ja tasolla. Vastaavasti myös tuota vaikuttavuutta koskevia odotuksia (tavoitteita) löytyy monelta taholta ja monenlaisia. Näitä voidaan koota kuvion 3 mukaisesti.



Kuvio 3. Poliisin päällystökoulutukseen kohdistuvien vaikuttavuusodotusten lähteitä.

Vaikuttavuusodotukset voivat olla hyvinkin yhteneviä monen eri tahon kohdalla. Kun vaikuttavuutta kuitenkin katsotaan erityisen perspektiivin läpi tai eriytyneiden intressien kautta, odotukset ovat väistämättä usein enemmän tai vähemmän ristiriidassa keskenään, kun otetaan huomioon koulutukseen käytettävissä oleva aika ja muut resurssit sekä vaikuttavuuden määrittelyn erilaiset aikaperspektiivit.

Ristivetoisiin vaikuttavuusodotuksiin ei ole mahdollista vastata täysimääräisesti. Tästä näkökulmasta päällystökoulutuksen vaikuttavuus on aina kompromissi, joka aina jää jostakin näkökulmasta jälkeen siitä, mitä vaikuttavuus voisi olla parhaimmillaan.

Poliisiammattikorkeakoulun tehtäväksi jää tasapainotilan tai kompromissin löytäminen kilpalevien vaikuttavuusodotusten välillä. Tämä edellyttää kuvaa siitä, mitä johtotehtävissä poliisissa toimivilta korkeakoulutetuilta turvallisuusalan asiantuntijoilta minkäkin tahon odotetaan, miten tuo odotus oikeutetaan tai perustellaan, millainen painoarvo kullekin perustelulle tulisi antaa, mikä päällystökoulutuksessa on mahdollista yleensä ja, ottaen huomioon sen nykytilan, siinä on mahdollista erityisesti lähitulevaisuudessa.

Mitä korkeakoulumaailma voi oikeutetusti odottaa korkeakoulutetulta päällystöpiskelijalta:

- Yhteiskunnallinen ja akateeminen sivistystavoite
- Kyky, taito ja kiinnostus tutkimuksen ja uuden tiedon maailmaan
- Oman alan kannalta keskeisten keskustelujen, mallien ja teorioiden tuntemus
- Valmius argumentoida, perustella näkemyksiä ja kritisoida niitä
- Kriittisen arvioinnin ja arvioivan pohdinnan tai reflektoinnin taito
- Valmiudet jatko-opintoihin.

Mitä poliisihallinto, lähettävä organisaatio ja useimmat poliisiopiskelijat mahdollisesti odottavat päällystökoulutukselta:

- Työelämävastaavuutta riittävinä käytännön valmiuksina toimia päällystövierassa, hoitaa siihen kuuluvia tehtäviä ja käyttää työhön liittyviä teknisiä järjestelmiä
- Uskottavuutta, joka tarkoittaa opettajien osoittamaa käytännön tuntemusta ja siten edelleen opetuksen relevanssia
- Johtamistaito, kehittämistoiminnan taito
- Laillisuus, vastuullisuus, virheiden välttämisen taito.

Poliisiammattikorkeakoulu voi olla taitava sovittelija tässä, mutta se on väistämättä myös taho, jolla on oltava oma näkemys siitä, mitä turvallisuusalan ylempään korkeakoulututkinnon suorittaneelta on perusteltua

odottaa ja miten tuo vaikuttavuusodotus on perusteltavissa jollakin tavalla etuoikeutettuna suhteessa muihin sitä koskeviin odotuksiin. Lähtökohtaisesti Poliisiammattikorkeakoululla on tässä oma näköalansa päällystökoulutuksen vaikuttavuuteen johtuen sen asemasta niin poliisin kuin korkeakoulumaailman osana. Poliisiammattikorkeakoululla on erityinen rooli poliisitoiminnan kehittamisestä pitkällä aikajänteellä ja tuon kehittämisen edellyttämän ammatillisen orientaation ja osaamisen luomisessa.

”...Poliisiammattikorkeakoulussa tutkimus on muita ammattikorkeakouluja korostetummassa asemassa. Siellä on olemassa erityinen tutkimusyksikkö, jonka olemassaoloa pidetään oppilaitoksen identiteetin kannalta tärkeänä. Tutkimus on Poliisiammattikorkeakoulun erityinen vahvuusalue, kuten oppilaitoksen johtaja Urpo Sarala on todennut. Tässä suhteessa Poliisiammattikorkeakoulu on selvästi akateemisempi kuin muut ammattikorkeakoulut. Poliisiorganisaation sisällä toiset pitävät tätä hyvänä asiana, mutta aika monia tutkimuksen korostuminen tuntuu huolestuttava. Pelkona on oppilaitoksen muuttuminen käytännölle vieraaksi ja etäiseksi akateemiseksi opinahjoksi, jonka tuottamalla tiedolla ja antamalla opetuksella ei enää tulevaisuudessa olisi paljoakaan tekemistä 'todellisen poliisin työn' kanssa.” (Honkonen 1999, 31.)

Poliisiammattikorkeakoulun tutkinto luettiin alussa täysimääräisesti hyväksi sopimusyliopistojen maisteriopinnoissa. Täten se toteutti ns. binaarimallia nykyisen rinnakkaisuuden sijaan. (Honkonen 1999, 32.)

4.5 Yhteenveto poliisin päällystökoulutuksen vaikuttavuusarvioinneista

Poliisin päällystökoulutuksen vaikuttavuuden arviointi on ollut satunnaisempaa kuin vaikuttavuuden arviointi poliisin perustutkinto- ja poliisi (AMK -tutkintokoulutusten kohdalla. Se, että päällystökoulutuksen vaikuttavuudessa korostui aluksi vahvasti jatko-opintokelpoisuus, on merkillepantavaa ottaen huomioon se, että kysymys oli aluksi ammattikorkeakoulututkinnosta. Sitten jatko-opintokelpoisuus on menettänyt merkitystään tutkintotason nousun myötä ja työelämävastaavuuden painoarvo vahvistunut entisestään.

Päällystökoulutuksen vaikuttavuus on myös pohdituttanut arvioinnin tekijöitä enemmän kuin mihin perustutkintokoulutuksessa kohdalla on ollut aiemmin

tarvetta. Taustalla on ollut päällystökoulutuksen mieltäminen alan asiantuntijoiksi ja edelleen kehittäjiksi sekä tästä seuraava kuva poliisin päällystätehtävistä liikkuvana maalina, jonka muotoilijoiden valmistamisesta koulutuksessa osin on kysymys.

Arvioijia on myös pohdituttanut kysymys adekvaatin tiedon lähteistä vaikuttavuuden arvioinnissa. Onko työllistymisestä koulutuksen vaikuttavuuden osoittimeksi, jos kysymys on enemmänkin onnistumisesta tai epäonnistumisesta poliisin henkilöstösuunnittelussa ja valtion taloustilanteesta, mitä valmistuneet itse kykenevät kertomaan omasta valmistuksestaan ja miltä koulutuksen vaikuttavuus näyttäytyy eri näkökulmissa.

Päällystökoulutuksen vaikuttavuusarvioinneissa on jossakin määrin tavoiteltu keskinäistä vertailtavuutta, mutta painotettu erityisesti kuvauksen sisällöllistä rikkautta ja osallistujien näkökulman tavoittamista. Osin johtuen siitä, että vaikuttavuutta koskevat tarkastelut eivät ole samassa määrin muodostuneet vahvaksi vaikuttavuustutkimusten sarjaksi, niiden arvioinnissa on vaikea yltää vastaavaan tarkkuuteen kuin poliisin perustutkintokoulutuksen vaikuttavuuden arviointien kohdalla. Tähän ei välttämättä ole myöskään tarvetta. Tässäkin mitassa ja muodossa näiden kahden väliset erot ja yhtenevydet ovat suhteellisen ilmeisiä. Kiinnostavampaa on sitä vastoin pohtia poliisikoulutusten vaikuttavuusarviointien tulevaisuutta.

5 Kohti vaikuttavampaa koulutuksen vaikuttavuuden arviointia

Hahmottelen seuraavaksi perspektiiviä poliisikoulutuksen vaikuttavuusarviointien tulevaisuuteen. Pohdin erityisesti koulutuksen epätarkkuusperiaatteeksi nimeämäni ominaispiirrettä ja suhteutan sitä mahdolliseen vaikuttavuuteen ja vaikuttavuuden vahvistamisen mahdollisuuksiin.

Keskeinen analyttinen huomionkohde ovat koulutuksen ristivetoiset tarkoitukset ja niiden merkitys vaikuttavuuden arvioinnin ja vahvistamisen kannalta. Erittelen lopuksi myös koulutuksen vaikuttavuudelle annetun merkityksen ja koulutuksen tarkoituksen yhteyttä pedagogisiin ratkaisuihin.

5.1 Osaamisperustaisuus ja koulutuksen epätarkkuus

Vaikka voimme osoittaa konkreettisia tehtäviä, jotka koulutuksesta valmistuneen odotetaan hallitsevan, kyseisen pätevyyden ilmaiseminen yksikäsitteisesti tai sen kuvaaminen käyttäytymisenä ei välttämättä ole yksinkertaista. Yksinkertainenkin tehtävä on yleensä suoritettavissa useammalla kuin yhdellä tavalla.

Koulutusta luonnehtiikin omanlaisensa epätarkkuus, jolloin ajatus ”täsmäkoulutuksesta” on omanlaisensa illuusio. Tämä illuusio tehokkaasti vain peittää koulutuksen yleistä suunniteltavuutta korostavan katsantokannan alle, joka viime vuosina on kääntynyt ajatukseksi osaamisperustaisuudesta.

Vaikka kaikki koulutus onkin suunniteltavissa pienimpiä yksityiskohtia myöten ja osumatarkkuutta on mahdollista kehittää jatkuvasti, tästä ei kuitenkaan seuraa se, että maaliin myös osuttaisiin kaikissa tapauksissa ja jokaisen kohdalla. Tämä voisi toteutua, jos koulutukseen osallistujat ja osallistumisen olosuhteet olisi mahdollista standardoida. Näin ei kuitenkaan käytännössä ole. Koulutuksen kohdalla standardointi koskee yleensä vähimmäisvaatimuksia osallistumiselle (pääsyvaatimukset), opetussuunnitelmaa (määrämuotoisuus) ja hyväksyttävissä olevaa minimiä koulutuksen hyväksytyille suorittamiselle.

Koulutuksen epätarkkuusperiaate koskee ennen muuta sitä, miten se pätevyys tai taitavuus, jota koulutuksella tavoitellaan, on käännettävissä koulutuksen käyttämälle kielelle niin, että sen voi suorastaan nähdä syntyvän koulutukselle tyypillisten, rinnakkaisten ja toisiaan seuraavien opetus- ja oppimisprosessien, suoritusten ja aikaansaannosten sekä pyrkimysten kautta. Epätarkkuusperiaate viittaa silloittamattomaan kuiluun taitamisen ja tietämisen välillä.

Karjalainen ym. (2018) toteavat osaltaan osaamisperustaisuuden määrittelyn ongelmallisuuden yliopistokoulutuksessa:

”Jotta osaamisperusteisuus voisi toteutua vahvassa mielessä, tutkinossa tavoiteltava asiantuntijuus tai ydinosaaminen täytyy pystyä kuvaamaan yleisesti hyväksyttävällä tavalla ilman voimakasta sidonnaisuutta eriäviin koulukuntiin ja tieteenalan sisäisiin tai tieteenalojen väliin kriittisiin keskusteluihin.”

Periaatteet, jotka mahdollistavat taitavan ja sujuvan suoriutumisen jossakin tilanteessa, eivät automaattisesti ole samoja kuin ne periaatteet, jotka parhaiten auttavat omaksumaan ja hallitsemaan kyseiset periaatteet ja niitä ilmentävät taidot. Emme välttämättä edes ole onnistuneet identifioimaan kaikkia olennaisia periaatteita tai ymmärtämään, miten ne kytkeytyvät toisiinsa jossakin konkreettisesti tilanteessa. Täten huippusuoritus monissa eri tilanteissa on jossakin määrin mysteeri varsinkin siltä osin, miten se olisi pätevästi koodattavissa auki ja luonnehdittavissa jossakin pedagogisesti merkityksellisessä symbolijärjestelmässä.

Sitä, mitä on mahdollista välittää koulutuksessa, määrittävät yhtäältä tarjolla olevat opettajat, käytettävissä oleva tietämys, sen laadukkuus ja saatavuus koodatussa, sopivasti annostellussa muodossa, esimerkiksi oppikirjoina.¹⁴ Taitojen harjoittaminen kehittää kyseisiä taitoja ja tiedon kanssa työskentely

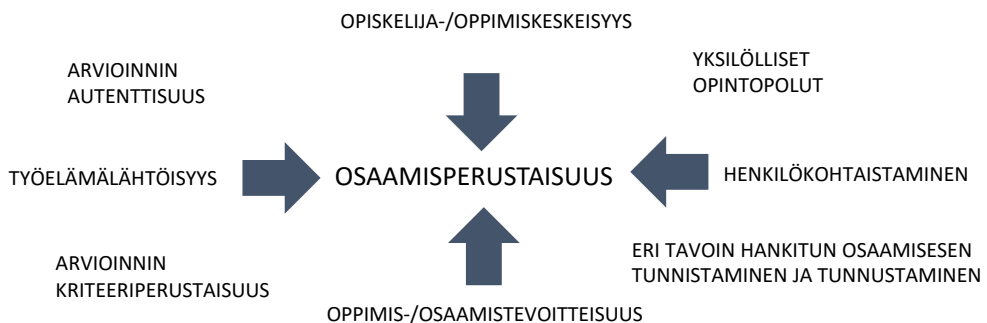
¹⁴ Jos kotikeittiö olisi kuten koulutusmaailma, hyllyiltä löytyvistä standarditarvikkeista olisi mahdollista keittää kokoon maailman kaikki ruokalajit muuntelemalla yksinomaan ainesosien keskinäisiä suhteita ja valmistustapaa. Epätarkkuusperiaate tarkoittaisi sitä, että annoksilla olisi menussa eksoottiset nimet, niiden maku ei vastaisi oikeaa. Vaikka kokki kutsuisi ruokalajia Chicken Kormaksi tai kalakukoksi, olisi makuelämys aina enemmän tai vähemmän sama.

tässä tarpeellisia kykyjä, mutta näiden kahden keskinäisessä suhteessa riittää edelleen eksplikoitavaa.

Osaamisperustaisuus tarkoittaa Virkkula ym. (2018) mukaan seuraavaa:

- Koulutuksen tavoitteet on määritelty selkeästi opiskelijan osaamisina eikä opetettavina taitoina, oppiaineina tai asioina.
- Opiskelijan jo osaamat tiedot ja taidot otetaan henkilökohtaisen opintopolun suunnittelun ja toteutuksen lähtökohdaksi.
- Opiskelijan henkilökohtainen tai yksilöllinen opintopolku toteutuu.
- Oppimisen tai osaamisen arviointi on autenttista, siis ajanmukaiseen työelämän ammattitaitoon ja ammatilliseen ongelmanratkaisuun pohjautuvaa. Osaamistavoitteet ja arviointikriteerit on selkeästi määritelty ja tutkinto suoritetaan osaamisen näyttöinä ammatille luonteellisissa työtehtävissä

Osaamisperusteisuudessa kohtaavat opiskelijakeskeisyys, osaamistavoitteisuus, työelämälähtöisyys ja henkilökohtaistaminen. Osaamisperustainen opetussuunnitelma, yksilöllistetty opetus ja näyttöpohjainen arviointi ja vastaavat ilmentävät pyrkimystä hälventää epätarkkuutta ja lisätä osumakykyä, mutta vastata myös koulutuksen oikeutusta koskeviin epäilyihin tai kysymyksiin eli onhan koulutuksessa kysymys aidosta investoinnista vai pelkästään tuhlauksesta?



Kuvio 4. Osaamisperusteisuuden tekijöitä (Virkkula ym. 2018).

Osaamisperustaisuus itsessään ei vastaa siihen, mitä tulisi tai pitäisi osata. Lähinnä se kehoitus luoda selkeä näkökulma koulutuksen arviointiin, sen oikeutukseen käyttää osallistujien rajallista aikaa, jolle mahdollisesti olisi parempiakin käyttäjä, koulutukseen käytetyn ajan tuottavuuteen ja oppimisen vaikuttavuuteen.

Tarkkuusperiaate edellyttää mahdollisuutta pitkälle vietyyn standardointiin ("harmonisointi") ja kykyä silloittaa pätevästi taitamisen (käytännön toiminnan) ja tietämisen (tuon toiminnan omaksumista palvelevan opiskelun) välinen kiulu (taitaa ⇔ tietää). Osaamisperusteisuus pyrkii haihuttamaan tämän kiinnittämällä katseen havaittavaan suoriutumiseen. Mäkinen ja Annala (2012) erottavat lineaarisen ja dynaamisen näkemyksen osaamisperustaisuudesta:

"Osaamisperustaisuuden lineaarisen tulkinnan vahvuutena on systemaattisuus, jolla osaamistavoitteet ja niiden saavuttamisen arviointi voidaan tehdä läpinäkyväksi opiskelijalle, oppimisyhteisölle, työelämälle ja yhteiskunnalle. Tähän sisältyy kuitenkin riski ajautua tilanteeseen, jossa korkeakoulujen ydintehtävä yhteiskuntaa kehittävien ihmisten kasvattajana hämärtyy. Äärimillään työelämän kriteerein arvioitu osaaminen ylenkatsoo korkeakoulututkinnon ja korkeakoulujen laajemman yhteiskunnallisen tehtävän merkitystä kouluttaa maailmaa ymmärättäviä maailman muuttajia, innovaatioiden tekijöitä ja uutta luovaa sukupolvea.

Osaamisperustaisuuden dynaaminen näkökulma sitoo osaamisen oppimisen syklisesti etenevän prosessin opiskelijan aikaisempiin kokemuksiin ja mielikuviiin tulevaisuudesta, ja nämä yhdessä auttavat opiskelijoita kiinnittymään opiskeluun, positioitumaan koulutuksen jälkeiseen elämäntilanteeseen ja kasvamaan yhteiskuntavastuuseen. Dynaaminen käsitys osaamisesta suuntaa näin huomion opiskelijoiden potentiaaleihin ja toimintaan, joita mahdollisimman ansiokas suoriutuminen edellyttää. Osaamisen dynaamisen tulkinnan haasteena on siirtyminen yksilökeskeisestä opettamisen kulttuurista yhteisöllisempään suuntaan." (Mäkinen & Annala 2012, 145.)

5.2 Koulutuksen tarkoitusten jäljittäminen

Koulutuksen vaikuttavuus, kuten edellä on jo tullut esille, ei paljastu itsestään tai ole yksiselitteisesti määriteltävissä. Osin tämä johtuu siitä, että koulutus itsessään ei ole yksinkertainen tai yksiulotteinen käsite. Se, minkä vaikuttavuudesta ollaan kiinnostuneita, voidaan ymmärtää useammalla kuin yhdellä tavalla, esimerkiksi elämässä uhrattuna koulutusaikana, suoritettuina tutkintoina, jonakin opintokokonaisuutena, läpäistynä kurssina, koulutuksessa omaksuttuina asioina tai taitoina tai niiden oppimisessa ilmenevänä vaihteluna tai kaikeksi siksi, mitä opitusta vuosienkin kuluttua vielä muistetaan. Miten siis erottaa jonkin siihen sisältyvän koulutusvaiheen merkitys tai rooli myöhemmän elämän, työn tai yhteiskunnan kannalta?¹⁵

Koulutuksen vaikuttavuus voi tarkoittaa laadultaan suhteellisen pysyvää muutosta koulutukseen osallistujassa, hänen identiteetissään, luottamuksessa itseen ja omaan kykyihin ratkaista ongelmia (minäpystyvyys), itsearvotuksessa, hänen sosiaalisissa suhteissaan, hänen toimintakapasiteetissaan, sosiaalisessa statuksessa.¹⁶ Koulutuksen suhde kyseiseen muutokseen voi olla idiosynkraattinen eli koulutukseen osallistumiselle ei ole vaihtoehtoa kyseisen muutoksen tai taidon omaksumisessa tai koulutus voi olla tässä vain yksi keino muiden rinnalla.

Pääsääntöisesti koulutuksen vaikuttavuus ajatellaan koulutuksen aikana tapahtuvasta oppimisen, tietojen, taitojen ja toimintakapasiteetin kasvusta johtuvana muutoksena henkilön työmarkkinastatuksessa, joka avaa pääsyn työtehtäviin, joissa parhaiten pystytään hyödyntämään tuota kapasiteettia ja jossa tuo käyttäminen kääntyy taitavuudeksi ja tehokkuudeksi kyseisen position tarjoamien välineiden käytössä ja kyseisen tehtävän täytössä ja joka – kiitos rationaalisen työnjaon – heijastuu organisaation kykyä saavuttaa tavoitteensa sekä edelleen laajempien sosiaalisten kokonaisuuksien menestyksenä.

¹⁵ Yleensä vaikuttavuus tiivistyy siihen, että suoritettu tutkinto on säädetty kelpoisuusehdoksi tai sitä pidetään sellaisena joko johonkin asemaan tai tehtävään tai jatkokoulutukseen hakeutumiseen. Koulutuksen vaikuttavuus tiivistyy suoritettun tutkinnon vaikuttavuudeksi. Se, että jotkut päättävät ostaa itselleen tutkinnon suorittamatta mitään, kuvaa tutkintojen vaikuttavuutta.

¹⁶ Vaikuttavuus tässä suhteessa pitäisi olla suhteellisen selväpiirteisesti arvioitavissa ennen-jälkeen-asetelmalla olettaen, että koulutuksessa tietoisesti tähdätään tällaiseen vaikutukseen ja sen on siten huomioitu opiskeluun liittyvinä järjestelyinä.

Koulutus vaikuttaa johtuen siitä, että koulutettu sopii osaksi tällaisia laajempia rationaalisesti koostettuja kokonaisuuksia ja omalta osaltaan myötävaikuttaa niiden erityisenä ja yleisenä toimivuutena ja kyvykkyytenä.

Sitä, että maassa on koulutettuja poliiseja, sosiaalityöntekijöitä, pappeja, insinöörejä ja vastaavia hoitamassa tällaisia rooleja siinä ja pyörittämässä tuotanto ja palveluprosesseja, voi ymmärtää mekaaniseksi näkemykseksi koulutuksen vaikuttavuudesta. Kokonaisuus hahmottuu koneenkaltaisena järjestelmänä ja koulutuksen vaikuttavuus pelkistyy tuon järjestelmän toimintaedellytysten ylläpitämiseksi keskenään yhteensopivien, jatkuvaan kulutukseen sopivien ja riittävän kestävien osatekijöiden muotoiluna ja valmistamisena. Laadunvarmistuksen tehtävänä on varmistaa tarvittavien säätöjen tekeminen oikea-aikaisesti, oikeaan kohtaan ja oikeassa määrässä. Ylläpito perustuu systemaattinen palautteen keräämisen (check), koulutussuunnittelun (plan), opetussuunnitelmatyön (do) ja opetuksen ja oppimisen kehittämistyön (act) varaan.

Toisin kuin esimerkiksi jonkin koneen osien valmistuksessa, koulutuksen aikaansaannoksilla ei ole tarkkaan spesifioitua ja yleensä pitkälle standardoitua paikkaa osana tulevaa toimintaympäristöä. Syötteenä olevassa inhimillisessä materiaalissa on lisäksi enemmän tai vähemmän variaatiota, jolla puolestaan on taipumus vaikeuttaa kyseisen valmistusprosessin standardointia. Tilanne on vastaava kuin siinä, että jokin koneen osa pitäisi muotoilla niin, että se sopii sekä nykyisin käytössä oleviin laitteisiin, että tuleviin, toistaiseksi vielä keksimistään odottaviin, laiteympäristöihin, ja kaikki tarjolla olevat osan aihiot ovat omalla tavallaan ainutlaatuisia.

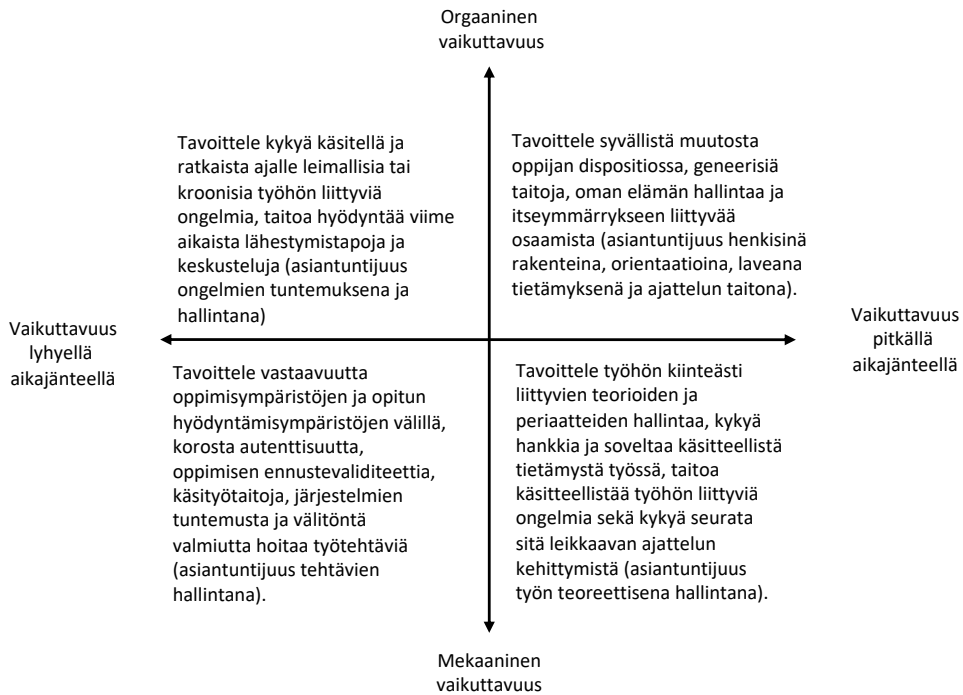
Koulutuksessa haaste on luoda keskimäärin hyvin yhteensopiva osatekijä, joka erottuu muista työmarkkinoilla, mutta on myös käyttötilanteen mukaan muovautuva ja kykenevä myös uudelleen muotoutumaan noiden tilanteiden muuttuessa. Viimeksi mainittu voi tarkoittaa geneerisiä taitoja ja/tai myönteistä suhtautumista oppimiseen ja lisäkoulutukseen.

Mitä orgaanisempi on näkemys koulutuksen vaikuttavuudesta, sitä enemmän korostuu koulutukseen osallistuminen henkilökohtaisena kasvuna ja yleisten taitojen ja valmiuksien omaksumisena. Voidaan esimerkiksi puhua yleistä ongelmanratkaisutaidosta, joka mahdollisesti kuvaa lähinnä kykyä sietää epävarmuutta ja toimia tarkoituksenmukaisesti sen hälventämiseksi ja

taitoa hahmottaa tilanteen rakenne tavalla, joka on omiaan avaamaan uusia toimintamahdollisuuksia siinä. Tämä voi tarkoittaa kommunikaatiotaitoja, taitoa johtaa toisia, yhdistää tarjolla olevia resursseja, hankkia ja koota tietämystä, käsitteellistää kokemuksia, rakentaa suunnitelmia, toimintaohjelmia ja strategioita sekä omaksua näiden mukanaan tuomista kokemuksista ne opit, joilla aidosti on siirtovaikutusta suhteessa tuleviin, yhtäläisesti tai erilaisilla tavoilla hämäriin tai epäselviin ongelmatilanteisiin. Koulutus on vaikuttavaa silloin, kun osallistuminen koulutukseen lisää tai edistää siihen osallistuvan kyky hallita monimutkaisia toimintatilanteita, ratkaista itsenäisesti ja yhdessä toisten kanssa niihin liittyviä, lähtökohtaisesti epäselviä, mutta todellisia, ongelmia, pulmia ja haasteita tavoilla, lisäävät kaikkien hyvinvointia, edistävät yhteisten tavoitteiden saavuttamista, yhteistä oppimista ja yhteistoiminnallisia taitoja.

Pedagoginen strategia vaikuttavuuteen tähtäävässä koulutuksessa voi tarkoittaa hyvinkin eri asioita. Yhtenä ääripäänä on tulevien työtehtävien systemaattinen, ylioppimiseen tähtäävä valmennus koulutusolosuhteissa, jossa ratkaisevaksi nähdään toistojen määrä. Toisena ääripäänä on jonkin tavoitellun määrämuodon tai -mitan tavoittaminen hyvin yleisten henkisten ja persoonallisten valmiuksien systemaattisena harjoittamisena ja edelleen jalostamisena koulutusaikana. Jälkimmäisessä opiskelija valmistuu vasta kun hän on opettajien mielestä valmis, ei missään annetussa määräajassa.

Käytännössä ratkaisu on yleensä jonkinlainen kompromissi näiden kahden välillä, siis koulutuksen lyhyen aikavälin vaikuttavuus taitojen harjaannuttamisena ja pitkän aikavälin vaikuttavuus persoonallisena kasvuna. Ongelmana on se, että pedagogiset järjestelyt, jotka ovat tarkoituksenmukaisia ja vaikuttavia toisen tavoittelussa, voivat olla täysin ristiriidassa niiden toimintamuotojen kanssa, jotka parhaiten palvelevat toista. Nämä ulottuvuudet voidaan koota kuvioksi ulottuvuuksia mekaaninen ja orgaaninen vaikuttavuus ja aikajänteenä vaikuttavuus lyhyellä ja pitkällä aikajänteellä (ks. kuvio 5).



Kuvio 5. Koulutuksen vaikuttavuus ja pedagogiset ristivedot¹⁷

Kuvion 5 pohjalta voi hahmotella koulutukseen liittyviä ristivetoisia intressejä. Koulutuksen orgaaniseen vaikuttavuuteen ja pitkään aikajänteeseen liittyvät intressit heijastavat sivistysyliopiston ideaalia, jossa oppiminen näyttäytyy pikemminkin itsetarkoituksena tai puhtaasti henkisen kasvun välineenä. Kaikki, mikä todella venyttää mieltä ja kasvattaa henkisesti, edellyttää katkosta arkeen ja sen vaatimukseen, toteutuu puhtaan oppimisen puolesta, kuten esimerkiksi kuolleiden kielten taito, asioiden mietiskely, menneiden kaivelu ja vastaava, saa erityistä hohtoa johtuen juuri tuosta katkoksesta suhteessa siihen kaikkeen, jota mekaaninen, arjen vaatimuksia ja niistä selviytymistä

¹⁷ Kuvioista puuttuva ulottuvuus voisi olla se, miten koulu ja koulutus itsessään, ei vain koulutettava, ymmärretään. Koulutus voidaan nähdä henkilön varustamisena tarpeellisilla tiedoilla ja taidoilla vastaavasti kuten varustevyön varustaminen tarpeellisilla työkaluilla. Koulutus tarjoaa jotain, johon koulutettavan suhde on ulkoinen, välineellinen ja valittavissa oleva. Toinen tapa ymmärtää koulutus kouluna, joka tähtää kääntymyksen tai uudestisyntymisen kaltaiseen syvälle yltävään muutoksen koulutettavassa.

korostava koulutuksen vaikuttavuuskehys korostaa. Se on leimallisesti yläluokkaista, elitististä tai rouvas/herraskaista, erityisesti palkkatyöstä vapaa- ta aikaa edellyttävää, elämäntapaan, habitukseen, erottautumiseen ja olemi- seen kiinteästi kytkeytyvää, ja täten vain harvoille tarkoitettua, omistautumis- ta edellyttävää (esim. kieltäytyminen tavanomaisesta, arkisesta) ja poikkeuk- sellisen vaativaksi nähtyä (vrt. luostarielämä).

Platonisten ikuisten – tosien, muuttumattomien ja puhtaiden – ideoiden maa- ilmassa asuminen ja sen kartoittaminen on jalo, arvorationaalinen sivistys- tehtävä itsessään, jonka kohdalla koulutusajasta, -kustannuksista ja -hyö- dyistä puhuminen tarkoittaa asian itsensä likaamista ja epäilyä arvon uni- versaaliudesta tai asemasta yleensä. Kyseinen arvo pönkittää – oikeuttaa ja perustelee – niiden henkilöiden johtavaa asemaa yhteiskunnassa, joille päi- vittäinen toimeentulo ei ole ongelma. Kysymys on ikuisesta hyvästä, johon sopii uhrata myös rajattomasti aikaa tai vähintäänkin yksi elämänmitta ja joka ei koskaan tule olemaan rahvaan saavutettavissa.

Koulutuksen mekaaniseen vaikuttavuuteen liittyvät intressit luonnehtivat usein henkilöitä, jotka itse vastaavat koulutuskustannuksista ja joille se mer- kitsee lähinnä välttämätöntä välivaihetta hakeutumisessa haluttuihin tehtä- viin työelämässä. Kun koulutukselle vaihtoehtoista reittiä kyseisiin tehtäviin ei ole, pakollisen koulutuksen toivotaan muistuttavan mahdollisimman pitkäl- le kyseisissä tehtävissä toimimista ja valmentavan niihin. Mitä lähempänä työnantajaa tai mitä kiinteämmässä yhteydessä jälkimmäiseen tahoön kou- luttautuminen tapahtuu, sitä todennäköisemmin kyseinen intressi todentuu. Koulutuksella ei ole itseisarvoa koulutuksena, ainoastaan välinearvo.

Kun sitä, mitä kaikki koulutuksesta tavoittelevat, määrittää välttämättömän minimin saavuttaminen, niin tästä juontuu jatkuva paine tehostaa oppimista per aikayksikkö ja lyhentää koulutukseen kuluvaan aikaa sekä sen vaatimia muita resursseja. Ideaalitulanteessa koulutus tapahtuu tulevalle työpaikalla ja valmistaa yksinomaan toimimaan sen muodostamassa ympäristössä, sen tarjoamilla teknologioilla ja työnjaollisissa asemissa ja -suhteissa, jotka ovat juuri sille ominaisia.

Koulutusaika tarkoittaa myös pidennettyä valintaprosessia työhön, joka pie- nentää virherekrytointien todennäköisyyttä, sekä sitoo koulutettavaa työn- tajaan ja työuraan kyseisen tahon palveluksessa. Työelämälähtöisyyden

intressille on ominaista lyhytnäköisyys välittömän koulutushyödyn tavoitteluna, maallisuus tehtävä-, työ- ja teknologiakeskeisyytenä, toiminta- ja käyttöohjeiden sekä säädösten tuntemus.

5.3 Koulutuksen symbolinen vaikuttavuus

Koulutuksen vaikuttavuus ei todennu yksinomaan individualistisella vaan myös kollektiivisella tasolla. Vaikuttavuuden jäsentäminen jälkimmäisessä kehyksessä tarkoittaa huomion kiinnittämistä koulutuksen muodollisiin piirteisiin ja niiden merkityksen kehkeytymisen prosesseihin ja dynamiikkoihin. Tärkein tällainen tekijä on koulutukseen käytettävä aika ja sen säätely hierarkkisesti järjestyvänä tutkintojärjestelmänä.

Ammattikunnat voivat hyvinkin pyrkiä kohottamaan oman tutkintonsa suhteellista asemaa tutkintojärjestelmässä ja torjumaan muiden vastaavia pyrkimyksiä. Kysymys on myös tutkinnon myöntävien oppilaitosten ja niiden opettajien asemasta suhteessa muiden oppilaitosten opettajiin eli opettajien ammattikunnan sisäisestä hierarkiasta sekä suhteellisesta asemasta siinä. Se, minkä tasoisesta tutkinnosta on kysymys, ei ole yhdentekevää, kun ammattikunnat kilpailevat uusista jäsenistä, statuksesta ja mahdollisuuksista korottaa omien palveluittensa markkinahintaa.

Tutkinnon taso ei määritä yksinomaan tutkintoon käytettävän ajan yhteismitallisuutta vaan myös koulutukselle asetettavien tavoitteiden ja mahdollisesti myös osallistumisen muotojen yhteismitallisuutta (esimerkiksi itsenäinen tieteellinen opinnäytetyö). Hierarkkisessa järjestelmässä aina ylemmälle tutkintotasolle ominaiset käytännöt saavat erityistä pedagogista merkitystä. Koulutuksen statuksen nostaminen tarkoittaa helposti järjestelmässä ylempäs sijoittuvien tai rinnakkaisten, mutta edelläkävijöiksi nähtyjen, oppilaitosten käytäntöjen omaksumista. (Ks. Huotari 1997.)

Koulutuksen vaikuttavuudella on täten myös puhtaasti symbolis-impresionistinen ulottuvuutensa. Kyseisten käytäntöjen pedagoginen halo juontuu puhtaasti kyseisen tutkinnon tai oppilaitoksen asemasta. Niiden pedagogista tehokkuutta tai vaikuttavuutta ei yleensä pystytä erottamaan esimerkiksi oppilaitoksen hierarkkisesta asemasta, sen hengestä, maineesta työnantajien parissa, kyvystä rekrytoida henkilökuntaa ja houkutella opiskelijoita, tai

suhteista oppilaitoksen ja rekrytoijien välillä vaan ne kietoutuvat osaksi myytistä selontekoa koulutuskokemuksen erityisyydestä kyseisessä paikassa. Tällaisten koulutusmyyttien ylläpito ja edelleen vahvistaminen on olennainen osa valmistuneisiin liittyvää tuotekuvausta ja kokoonpanoselostetta poikkeuksellisina ja erityisiä kykyjä omaavina henkilöinä.

Koulutuksen vaikuttavuuteen kytkeytyy myös poliittinen agenda ja taloudellinen intressi. Se on erottamaton osa koulutukseen liittyvää symboliikka ja myyttejä. Oppilaitoksen maine on vaikuttavuuden kannalta merkittävää ja ne usein nostavat tikunnokkaan entisiä oppilaitaan, jotka ovat menestyneet esimerkiksi politiikassa, tieteessä tai talouselämässä.¹⁸ Täten koulutuksessa, toisin kuin sijoitusmaailmassa, aiempi menestys implikoi tulevaa tai jatkuvaa menestystä. Yliopistot korostavatkin kertyneitä Nobel-palkintoja tai muita tieteellisiä meriittejä. Tämä status ikään kuin siirtyy koulutettavien ja koulutuksesta valmistuvien statukseksi puhtaasti siksi, että heillä on ollut oikeus käyskennellä samoissa tiloissa kuin merkkihenkilöt tai he ovat itse tulleet vastaavan seulan kautta valituiksi kyseiseen opintajoon kuin mainitut merkkihenkilöt.

Koulutus vaikuttaakin taikapiirin tavoin, kun kysymys on siitä, millainen merkitys annetaan koulutukseen valituille ja sen läpäisseille, miten he myös itse itsensä ja oman osallistumisensa näkevät sekä siihen itse orientoituvat. Viimeksi mainittu helposti heijastuu myös siihen, miten he omiin opintoihinsa suhtautuvat ja miten paljon niihin panostavat. Oppimista ehkä edistäisi eniten se, jos valitut eivät pitäisi itseään ”valittuina” vaan näkisivät, että heidän tilallaan voisi olla kuka tahansa ja että ero muihin syntyy tai jää syntymättä sen mukaan, miten he omiin opintoihinsa suhtautuvat.

Yhteiskunnat panostavat yhteiskunnan jäsenten inhimilliseen pääomaan ja pyrkivät edistämään sen muodostusta niin oppivelvollisuuden, jatkokoulutukseen kannustamisen ja elinikäisen oppijuuden iskostamisen kautta. Suurin uhkakuva on paremmin ja pidemmälle koulutetut kilpailijamaat sekä niiden kansalaiset, jotka ahkeroivat omia kansalaisia enemmän oman osaamisensa eteen ja ovat tästä johtuen työssään tuottavampia ja innovatiivisempia sekä

¹⁸ Oppilaitokset panostaisivat koulutettavien elämänlaatuun ja henkiseen kasvuun voisivat vastaavasti raportoida miten paljon keskimääräistä pidempää valmistuneet elävät, miten paljon harvemmin eroavat, kuolevat elämäntapasairauksiin ja miten paljon useammin kokevat elävänsä täysipainoista, mielekästä ja rikasta elämää.

muodostavat omaa maata houkuttelevamman kansantalouden kansainvälisten investoijien näkökulmasta.

Kansantalouksien välisessä markkinakilpailussa kansalaiset näyttäytyvät osaamisen, teknisen kehityksen ja innovaatioiden olennaisena lähteenä. Huippuosaajien rekrytointi ulkomailta on välttämätöntä, jos kansallinen kykyvaranto nähdään rajalliseksi – sen ajatellaan esimerkiksi jakautuvan Gaussin käyrän mukaisesti ja kykyihin vaikuttaminen esimerkiksi koulutuksen keinoin ymmärretään rajalliseksi. Toinen mahdollinen tulkinta on se, että koulutuskustannukset tällaisten huippuosaajien kohdalla ovat niin korkeat, ettei pienillä kansantalouksilla ole yksinkertaisesti varaa tarjota tällaista koulutusta riittävälle määrälle jäseniään. Tällöin koulutuskustannusten siirtäminen jonkin toisen kansantalouden kannettavaksi tarjoaa mahdollisuuden kiertää kyseinen rajoite. Koulutuksen vaikuttavuudella on täten myös omat rajansa tai rajoitteensa.

5.4 Koulutuksen neljä tarkoitusta ja niitä palvelevat pedagogiset strategiat

Koulutuksen vaikuttavuuden jäsentäminen koulutuksen tarkoituksina lyhyellä ja pitkällä aikajänteellä, kun koulutuksen tuotoksen merkitystä jäsennetään osana jossakin sitä laajemmassa kokonaisuudessa (mekaaninen vaikuttavuus) tai kokonaisuutena itsessään (orgaaninen vaikuttavuus), tuo esille neljä erilaista ideaalia tai tarkoitustyyppiä. Ne ovat olennaisesti analyyttisiä siinä merkityksessä, että koulutuksen arjessa ne kaikki ilmenevät samanaikaisesti tai koulutuksen voidaan väittää tavoittelevan niitä kaikkia, vastaavan niihin kaikkiin tai täyttävän ne kaikki, jos ei aina yhdessä ja samassa yhteydessä, niin vähintäänkin kokonaisuutena tai eri osiensa summana.

Viimeksi mainittu antaa osviittaa siitä, että nuo tarkoitukset eriytyvät siinä määrin, että niiden tehokas tavoittelu edellyttää vastaavaa eriyttämistä pedagogisten strategioiden tasolla. Yhdellä ja samalla strategialla ei ole mahdollista edistää niitä kaikkia yhtäläisesti.

Tällöin tieto siitä, miltä siis ideaalistrategia kunkin kohdalla mahdollisesti näyttäisi, auttaa tarkentamaan kuvaa ristivetoisuuksista niiden välillä. Aika ei ole merkittävä tekijä yksinomaan koulutuksen tarkoituksen jäsentämisessä.

Se on merkittävä myös koulutukseen käytettävissä olevana aikana ja oppimisen vaatimana aikana.

5.4.1 Koulutuksen mekaaninen vaikuttavuus lyhyellä aikajänteellä

Oppiminen on olennaisesti luonteeltaan monistamista ja muotin mukaiseksi muokkaamista. Kuten jossakin hienomekaanisessa laitteessa jokin rikkoutunut osa on mahdollista korvata vain osalla, joka kaikissa suhteissa vastaa mitoiltaan alkuperäistä – mahdollisesti poikkeaa alkuperäisestä ainoastaan tuotanto- tai kestävyysominaisuuksiltaan kiitos oppimisen ja materiaalien kehittymisen –, niin vastaavasti koulutuksessa korostuu yhtäältä sen varmistaminen, että koulutukseen valittavat täyttävät ne mittoja ja muita ominaisuuksia koskevat vaatimukset, joita tulevalta osatekijältä edellytetään ja joihin ei koulutuksella yleensä tai käytettävissä olevana koulutusaikana ole mahdollista ylittää tai riittävässä määrin vaikuttaa.

Mitä lyhyempi on käytettävissä oleva aika koulutukselle, mitä spesifimmiksi osaan kohdistuvat vaatimukset nähdään (ominaisuuksien yleisyys yhteiskunnassa, niiden tunnistettavuus, pysyvyys jne.) ja mitä korkeammiksi virheen kustannukset arvioidaan (koulutusaikana tapahtuva karsinta), sitä enemmän panostetaan opiskelijoiden valintaan. Riskejä tässä voidaan minimoida sillä, että rekrytointi rajataan koulutuksen läpäisseiden jälkeläisiin (ominaisuudet ajatellaan joko suuressa määrin geneettisesti periytyviksi ja/tai parhaiten perhepiirissä omaksutuiksi). Kun halutut ominaisuudet ovat suuressa määrin piileviä, vaikea mitata luotettavasti tai pysyvyydeltään häilyviä, niin hyvä peukalosääntö on suosia sukulinjoja ja rekrytoida uudet osatekijät jälkeläisten joukosta.

Meritokraattisessa yhteiskunnassa, jossa suositaan mahdollisuuksien tassa-arvoa ja hankittuja ominaisuuksia perittyjen sijaan, on suosimisen sijasta tukeuduttava testaamiseen. Testikriteereissä korostuu taidot ja valmiudet, joita työtehtävissä menestymisen ajatellaan edellyttävän eli millä tavalla sen hetkisten tehtävien, joihin koulutuksesta valmistutaan, ajatellaan paineistavan tekijäänsä. Valintaprosessi koulutukseen on keskeisiltä osiltaan pitkälti identtinen sen valintaprosessin kanssa, jolla työntekijöitä kyseen tehtävään voitaisiin ajatella valittavan. Tämä ilmentää kiinteää yhteyttä

koulutuksen ja työn välillä sekä toimii osin selontekona sille, miksi koulutus kykenee täyttämään roolinsa sellaisten osatekijän tuottajana, joka käyttö- ja kestävyysominaisuuksiltaan vastaa tai voi vastata korvattavaa alkuperäis-osaa.

Ideaalitilanteessa koulutettava rekrytoidaan aluksi työhön ja lähetetään vasta jonkin koeajan jälkeen koulutukseen. Toiseksi paras vaihtoehto on se, että tuleva työnantaja toteuttaa rekrytointin tai ainakin osallistuu siihen. Kolmanneksi paras lienee osallistuminen valintakriteereiden määrittelyyn ja valittujen hyväksymiseen. Neljäntenä on osallistuminen koulutuksen ja ammatin markkinointiin ja muuhun rekrytointiin, hakemaan rohkaiseminen ja vastaava. Nämä eivät useinkaan ole toisiaan poissulkevia vaan niitä voidaan hyödyntää samanaikaisesti sen varmistamiseksi, että uudet osatekijät mahdollisimman pitkälle lähtökohtaisesti muistuttavat niitä tekijöitä, joiden varaan nykyiset työkäytännöt ja niiden päivittäinen pyörittäminen perustuvat ja joista täten on astumaan heidän tilalleen sekä turvaamaan näin vallitsevien toimintamallien ja -käytäntöjen jatkuvuus.

Rekrytointinissa kriteerit näyttäytyvät siinä määrin olennaisina, että kaikkien koulutukseen valittujen on ylitettävä jokin vähimmäisvaatimus, vaikka se tarkoittaisi, että koulutuspaikkoja jää täyttämättä. Valinnan merkityksen korostaminen ja sen näkeminen ikään kuin rekrytointina työhön itsessään kehystää myös koulutusaikaa tavalla, joka vie maata tuon koulutuksen arvon, roolin ja merkityksen alta.

Koulutus itsessään näyttäytyy suhteellisen merkityksettömänä välivaiheena matkalla työhön, kun valintaprosessi korostaa työssä vaadittavia ominaisuuksia opinnoissa vaadittavien ominaisuuksien sijasta. Tällöin koulutusaika käytetään parhaiten silloin, kun se tarkoittaa harjaantumista tuleviin työtehtäviin olosuhteissa, jotka mahdollisimman pitkälti vastaavat työssä vallitsevia olosuhteita ja kun opettajina toimivat tuon työn läpikotaisin tuntevat henkilöt. Tällainen tuntemus ei ole vain parhaiten saavutettavissa pitkäaikaisella kokemuksella kyseisissä tehtävissä vaan se on myös yksinomaan siten saavutettavissa.

Tulevan ammatin harjoittajaksi tai työhön kuuluvien tehtävien suorittajiksi pätevoidytään niitä suorittavien piirissä, ohjauksessa ja opetuksessa. Kaikki aika, mikä on pois tuosta piiristä, on aikaa, joka uhrataan toisarvoisten

asioiden opetteluun väärin ihmisten kanssa. Jälkimmäiseen sisältyy aina sekä mahdollisuus, että siinä tullaan samalla oppineeksi jotakin sellaista, joka tosiasiallisesti heikentää henkilökohtaista yhteensopivuutta tulevaan työympäristöön ja -yhteisöön.

Kun opettajuus nähdään kokemusten välittämisenä sekä orientaation, näkökulman, toiminta- ja arviointiperustan antamisena niihin, se harvemmin suosii – toisinaan suorastaan syrjii – vaihtoehtoisten tulkintojen esittämistä ja kriittistä reflektointia. Opettajuus korostaa henkilökohtaisuutta ja omakohtaisuutta.

Autenttisuus on tällöin sisään kutsuvaa. Se tarkoittaa jäsenyyden kollektiivista jakamista ja osallisuuden rakentamista siinä. Tällainen sisäpiirisyyden eetos ja kokemus siitä, että ammattilaiseksi tullaan ammattilaisten piirissä, heijastuu helposti ikävästi heihin, jotka suhtautuvat asioihin jotenkin omaehtoisemmin. He voivat näyttäytyä toisille yhteisöllisinä ”rajatapauksina” ja näin ollen oikeutetuksi koetun sosiaalisen kontrollin ja kollektiivisen taivuttelun kohteina.

Koska työssä kysymys on usein monimutkaisten tehtävien hallinnasta, suoriutumisen oppiminen edellyttää yleensä asioiden opettamista osina. Niitä opeteltaessa oppijan on vaikea hahmottaa selkeästi sitä, miten asiat liittyvät toisiinsa ja mitä merkitystä niitä on työtehtävien hoitamisessa. Mikäli taas lähdetään liikkeelle tehtäväkokonaisuudesta, niin on vaikea tunnistaa osatekijöitä, joista se asiallisesti koostuu. Haasteena on siis rakentaa oppimisen dynamiikka niin, että osien oppiminen ja kokonaisuuden hahmottuminen vuorottelevat tavalla, joka tukee molempia.

Opetussuunnitelmatyössä osaamisperusteisuus saa konkreettisen sisällön työssä keskeisten taitojen hallintana jo koulutusaikana. Testaamista olosuhteissa, jotka muistuttavat työssä kohdattavia olosuhteita, pidetään pätevänä ja osaamisen osoittavana sekä mahdolliset aukkokohtat jälkimmäisessä paljastavana arviointitapana.

Koulutuksen suunnittelua hallitsee tarve tunnistaa ydintehtävät, niiden edellyttävät tiedot ja taidot. Tämän jälkeen on määriteltävä, miten kyseisten tietojen ja taitojen oppiminen on parhaiten organisoitavissa ja jaettavissa ajassa eteneväksi prosessiksi. Mitä on osattava aluksi, jotta voi oppia jotakin muuta. Millaisista osataidoista jokin taito muodostuu. Miten mikäkin asia on

parhaiten opittavissa. Miten oppimista arvioidaan ja mitä on vähintäänkin hallittava missäkin prosessin vaiheessa. Mitä tulisi ylioppia ja mistä taas riittää vähäisempikin ymmärrys.

Mahdollisimman täydellisten korvaavien osien valmistaminen kytkee koulutuksen elimelliseksi osaksi työtä, mutta ankkuroi osaltaan myös tuota työtä itsessään. Perinteestä tulee tulevaisuutta määrittävä ideologia jatkuvuutena ja kehys, jonka kautta se, mikä on mahdollista ja mikä sitä ei ole, hahmottuu tai jää vaille uskottavaa hahmoa välttämättömien osien puutteessa. Huomion vie jatkuvuuden ylläpito ja varmistaminen. Ajan myötä niin erilaisia ankkuri-kohtia kuin moninaisia ankkurointitapojaakin syntyy lisää ja aikaisemmat vahvistuvat entisestään.

Tästä näkökulmasta se, että poliisikoulutus kytkeytyy yleisen koulutusjärjestelmän tutkintorakenteeseen, on sekä uhka että käsittää muutoksen mahdollisuuden, joka luo resursseja, joilla ei välttämättä ole välitöntä käyttöä, mutta jotka mahdollistavat muutoksen poliisityössä. Se ei itsessään riitä muuttamaan jälkimmäistä, mutta tarkoittaa, että kun jälkimmäinen vastentahtoisesti joutuu irrottautumaan aikaisemmasta, käsillä on sisäisesti hyödyntämättömiä tai alihyödynnettyjä resursseja, jotka tekevät muutoksen mahdolliseksi.

5.4.2 Koulutuksen mekaaninen vaikuttavuus pitkällä aikajänteellä

Osan muodostaminen ja muotoilu johonkin kokonaisuuteen, joka ajatellaan muuttumattomaksi, eroaa tilanteesta, jossa tällainen osa pyritään muotoilemaan niin, että siitä on täyttämään oma roolinsa myös siinä tilanteessa, jossa kyseinen kokonaisuus ja siten myös sen osiin kohdistuvat vaatimukset muuttuvat. Tällöin joudutaan pohtimaan sekä problematiikkaa, joka on leimallinen edellisessä alaluvussa mainitulle tapaukselle, että uutta, jälkimmäiselle ominaista ongelmaa eli kysymystä siitä, millainen osatekijä kykenee muuntumaan tavoilla, jotka ylläpitävät yleistä toimivuutta laajemman, mutta satunnaisesti tai jatkuvasti, muuntuvan kokonaisuuden tasolla. Millainen on sopeutuva tai tilanteen mukaan kasvava osatekijä ja miten sellainen voidaan saada aikaan koulutuksessa. Mitä on oppiminen, joka tavoittelee muutakin kuin yksinomaan nykyisiin tehtävävaatimuksiin vastaamista. Mitä se noiden vaatimusten ylimenevä osa oikein on. Miten hahmottaa jotakin, joka

kehkeytyy jatkossa tavoilla, jotka eivät välttämättä ole suoraan johdettavissa aikaisemmista muutoksista tai pääteltävissä niiden pohjalta.

Koulutusta, jossa koulutusympäristö pyritään muotoilemaan mahdollisimman pitkälle työympäristöä vastaavaksi ja jossa pääpaino on käytössä olevien toimintatapojen ja -valmiuksien omaksumisessa toistojen ja harjaantumisen avulla, on lavennettava tällöin niin, että oppimisympäristö korostaa valmiuksia oppia asioita tavoilla, joissa painottuvat niiden asioiden yleiset, jostain konkreettisesta työympäristöstä riippumattomat, piirteet. Koulutuskäyttöön luodun työympäristökopion tarkoitus on yksinomaan auttaa hahmottamaan sitä, miten jokin yleisempi periaate on sovellettavissa käytäntöön, ei siis auttaa omaksumaan yksinomaan yhtä kyseisen periaatteen sovellustapaa.

Ratkaisuna on siis opettaa periaatteita, joilla on enemmän pysyvyyttä ja yleispätevyyttä kuin konkreettisilla toimintatavoilla jossakin toimintaympäristössä. Olennaista on oppia hahmottamaan, mitkä piirteet jossakin tilanteessa puoltavat tietyn soveltamisen tavan valintaa ja poissulkevat muut, miten päästä perille tilanteesta ja sen vaatimuksista jonkin mallin sokean soveltamisen tai seuraamisen sijasta. Tämä tarkoittaa reflektiivistä suhdetta toimintatilanteisiin, niiden vaatimusten problematisointia, kuvainnollisesti kieltäytymistä näkemästä maailmaa nauloina huolimatta siitä, että ainoa käsillä oleva työkalu sattuu olemaan vasara.

Pedagogisena haasteena on onnistuminen tietynlaisen käsitteellisen tai mielellisen joustavuuden iskostamisessa tulevan ammatinharjoittajan identiteetin ja työkalupakin osaksi ja tähän liittyvien taitojen harjoittaminen koulutusajana. Hankaluus on puolestaan siinä, että olennaiset periaatteet usein näyttäytyvät sekavana kokonaisuutena erilaisia ideoita, sääntöjä, käytänteitä ja toimintamalleja – avoimissa toimintaympäristöissä ne usein myös ovat tätä. Periaatteista usein neuvotellaan, ne ovat epäselviä, kilpailevia tai muuten toisensa poissulkevia ja usein myös itsessään riittämättömiä.

Pedagogisena strategiana on lähteä liikkeelle jostakin konkreettisesti hallitusta toiminnasta, oppia tarkastelemaan sitä eri kanteilta (esimerkiksi millainen muutos toimintaympäristössä olisi riittänyt tekemään tietystä toimintamallista riittämättömän tai suorastaan vaarallisen), arvioimaan toiminnan ja tilanteen suhdetta erilaisten standardien ja kriteerien kautta, oppia noista kriteereistä ja niiden perusteista sekä siitä, mitä niiden mukaisuus milloinkin

tarkoittaisi tai mitä edellyttäisi, milloin niiden välisiä ristivetoisuuksia on mahdollista neuvotella toiminnassa ja milloin ei ole sekä miten tällainen neuvottelu käytännössä toteutuu. Ideaalina on edetä taitamisesta sen näkemiseen toimintatilanteen ehtojen ja kriteerien ehdollistamana osaamisena. Täten taitamisesta tulee annettuna otetun sijaan jotakin, joka valitaan tietoisesti, jonka ehtoja ja edellytyksiä pystytään arvioimaan ja niiden pätevyydestä tarvittaessa neuvottelemaan, arvioimaan tilannetta uudelleen ja muiden niin vaatiessa myös etsimään toinen tapa lähestyä sitä.

Sen sijaan, että työympäristön piirteet tai asetelmat ikään kuin automaattisesti ylittäessään tietyn kynnyksarvon laukaisisivat jonkin toiminnallisen, harjaantumisen myötä omaksutun vasteen, tuo suhde ymmärretään aina tulkinallisesti välittyneeksi. Koulutuksen haasteena on määritellä, muotoilla ja jäsentää tuota välittyneisyyden tapaa, vahvistaa sitä koskevaa tietoisuutta ja säätelykykyä. Tavoitteena on vahvistaa työn käsitteellistä hallintaa ja luoda taitoja työhön liittyvien kokemusten ja havaintojen käsitteellistämiseen.

Tähtäyspisteen laventaminen, kun koulutukseen käytettävä aika säilyy ennallaan, tarkoittaa väistämättä kompromissia suhteessa oppimiseen, joka on tähdännyt tiettyyn harjaantuneisuuteen kaikissa yksittäisissä työtehtävissä tai sitten niiden tehtävien määrässä, joissa kyseinen osaaminen saavutetaan. Tässä mielessä koulutuksen tarkoitukset ovat ristiriidassa, kun niitä tarkastellaan vaikuttavuuden näkökulmasta.

5.4.3 Koulutuksen orgaaninen vaikuttavuus lyhyellä aikajänteellä

Kun tulokulma koulutuksen vaikuttavuuteen siirtyy osatekijän valmistuksesta lyhyessä tai pitkässä juoksussa tekijän muotoiluun kokonaisuutena, niin lyhyellä aikajänteellä koulutuksen tarkoitus, kun sitä tarkastellaan vaikuttavuuden kehyksessä, korostaa ongelmanratkaisutaitoja. Koulutus antaa siis valmiuksia hahmottaa ongelmia, jotka nähdään vallitseviksi, ja hakea niihin ratkaisuja tarjolla olevasta keinovalikoimasta. Olennaista on taito lukea ongelmia käytettävissä olevien käsitteiden, mallien ja työkalujen läpi, arvioida tällaisten diagnoosien osuvuutta, ratkaisun riittävyttä ja tarvetta erilaisten ratkaisukombinaatioiden muodostamiselle.

Työtehtävien hallinta on enemmänkin lähtökohta kuin päätepiste. Tehtävien kehittäminen on yhtäältä taitoa ratkaista tehtäviin itseensä liittyviä ongelmia, mutta katsoa myös niiden muodostamia laajempia kokonaisuuksia sekä arvioida ratkaisuja jälkimmäisten näkökulmasta. Lyhyellä aikavälillä päähuomio koulutuksessa kohdistuu kehittämisasiantuntijuuteen ja sen muodostamiseen.

Loogista on eriyttää koulutus niin, että peruskoulutuksessa opitaan hallitsemaan tehtävät ja niiden perusteet, jatkokoulutuksessa taas lavennetaan näkökulmaa tehtäväkokonaisuuksiin, niiden muotoileviin tekijöihin, aikaisempiin ongelmanratkaisuihin ja uusiin, kehkeytyneisiin ongelmiin, niiden analyysiin ja tarjolla oleviin ratkaisumahdollisuuksiin.

Pedagogisia järjestelyitä, joissa tässä tavoiteltu asiantuntijuus kehittyy, luonnehtii rajattuun asajoukkoon perehtyminen eri näkökulmia edustavien asiantuntijoiden vaikutuspiirissä. Ymmärrys, jonka koulutukseen osallistuja tällöin asiasta muodostaa, on jotakin, joka ei rajoitu yksittäiseen asiantuntemuksen alueeseen, joita kukin yksittäinen opettaja edustaa. Tämä vahvistaa kollegiaalisuutta koulutettavien välillä samalla kun oppilaitoksen ja koulutuksessa omaksuttujen taitojen ja valmiuksien käyttöyhteyden välille kehkeytyy aito kiilu. Oppilaitos on kokonaisuutena enemmän kuin osatekijät, joista kukin vastaa vain omalta osaltaan koulutusohjelman toteutuksesta. Koulutus rakentuu näin erilaisten asiantuntijuuksien yhdistelmänä. Esimerkiksi yleissivistävästä peruskoulutuksesta vastaavat matemaatikot, kemistit, lingvistit jne., mutta kukaan heistä ei välttämättä ole vastaavalla tavalla sivistynyt kuten kyseisen koulutuksen läpikäynyt.

Koulutuksen lähtökohtana eivät ole työelämän ongelmat vaan tarjolla oleva tietämys, jolla on merkityksellinen suhde ongelmiin, joiden parissa koulutuksesta valmistuvan ajatellaan työelämässä toimivan. Koulutusta ei muotoile työelämlähtöisyys vaan tietämysperustaisuus relevanteiksi nähtyinä asiantuntemuksina.

Se, mitä kuitenkin edellytetään, on relevanssi palautettavuutena ongelmiin, joilla on tunnustettu asema ja merkitys omana aikanaan ja jotka määrittävät täten niitä "asioita", joiden (asian)tuntijuuteen koulutuksen sanotaan valmistavan. Keskeisiä taitoja ovat valmius tarkastella asioita eri näkökulmista uskottavalla tavalla, hahmottaa ratkaisuja monipuolisesti ja monitasoisesti,

keskustella niistä eri alojen asiantuntijoiden kanssa ja yhdistää asiantuntijuuksia ongelma- ja tilannekohtaisesti.

5.4.4 Koulutuksen orgaaninen vaikuttavuus pitkällä aikajänteellä

Kun huomio siirretään osatekijän valmistuksesta tekijän kehittämiseen kokonaisuutena ja kun vaikuttavuutta katsotaan pitkällä aikavälillä eli pyritään näkemään yli vallitsevien ongelmien, keskeistä on esimerkiksi historiallista muutosdynamiikkaa koskeva ymmärrys ja taito jäsentää erilaisia tekijöitä niiden kehittymisen konteksteissa pohjana töiden ja tehtävien tulevaisuuden hahmottamiselle. Asiantuntijuutta haastaa täten vallitsevien ongelmien käsittelyn ohella vasta kehkeytymässä olevat uudet ongelmat, niiden idut ("hiljaiset signaalit") ja niiden – mahdollisesti ennen näkemättömät – risteymät (kehkeytyvät ongelmat ja ongelmavyöhdit). Keskeinen kysymys on se, miten luoda ongelmanratkaisuasiantuntijuutta, joka ei rajoitu yksinomaan nykyisten ongelmien ja ratkaisuvälineiden hallintaan vaan jossa viitekohtana on henkilön koko työelämän kaari.

On ilmeistä, että keskeinen osa ratkaisua on se, että koulutusvaihe sulautuu lähestulkoon saumattomasti koulutuksesta valmistumisen jälkeiseen aikaan. Koulutuksessa ei täten ole kysymys erillisestä elämänvaiheesta, jossa olennaiset tiedot ja taidot omaksutaan, niitä harjoitellaan ja sovelletaan ajatuksella, että myöhempi oppiminen tapahtuu sitten työssä. Koulutus antaisi näin ollen vain lähtökohdat ja saattaisi lähtöviivalle, mutta sen jälkeen asiat ovat henkilön omissa käsissä. Pikemminkin koulutuksessa tulisi onnistua ohjelmoimaan opiskelijan tavalla, joka todentuu haluna ja taitona hallita omaa asiantuntijuuttaan sekä oman elämän kokonaisuutta. Parhaiten se onnistuu, kun valitaan koulutettaviksi henkilöitä, joilla jo valmiiksi on oikeanlainen elämänorientaatio, suhde asiantuntijuuteen ja sen kehittämiseen, jota sitten koulutusaikana edelleen vahvistetaan ja johon siinä tarjotaan uusia välineitä.

Se, miten elämänura urkenee, ei välttämättä ole täysin henkilön omissa käsissä, vaan riippuu osaltaan siitä, millaiseksi elämänolosuhteet myöhemmin muodostuvat. Yksi ratkaisu on asiantuntijoiden järjestäytyminen tavalla, joka tukee ja vahvistaa jokaisen yksittäisen jäsenen osaamista koko sen ajan, kun hän toimii kyseisissä asiantuntijatehtävissä. Saumattomuus toteutuu tällöin siinä, että kyseinen koulutus on vahvasti koulutettujen yhteisön oman

säätelyn piirissä, valmistuminen valmistaa ensisijaisesti kyseisen asiantuntijayhteisön jäsenyyteen ja tuo yhteisö myös ottaa vastuuta tuon osaamisen myöhemmästä ylläpitämisestä ja kehittämisestä.

Saumattomuus syntyy siis siitä, että ammattikunta laajentaa itsensä kattamaan tulevan jäsenistönsä rekrytoinnin ja peruskoulutuksen. Koulutus ei kehkeydy niinkään työtehtävien vaan asiantuntijoiden yhteisön tulevan jäsenyyden tulokulmasta. Kysymys työtehtävistä näyttäytyy osana tällaisten yhteisöjen välistä statuskilpailua. Valmistuminen tarkoittaa jäsenyyttä ja jäsenyys velvoittaa ylläpitämään omaa osaamista ja asiantuntemusta ja ammattikunta itse tarjoaa tähän täydennyskoulutusta jatkuvasti. Ammateissa ja tehtävissä, jossa vastaava asiantuntijuuden pohjalta tapahtuva järjestäytyminen puuttuu tai ei onnistu, kysymys valmistuneen suhteesta koulutusinstituutioon on ongelmallisempi, pois lukien koulutusjärjestelmän huippu.

Asiantuntijayhteisöjen ongelmana on asiantuntijuuden rajautuminen. Ongelmat identifioidaan yksinomaan oman käsitteellisen kehityksen puitteissa (tekninen, terveydellinen, taloudellinen tms.). Olennainen taito on kuitenkin kyky yhdistää asiantuntemuksen alueita, käytännössä organisoida asiantuntijoiden yhteistyötä tavoilla, jotka edistävät jaettava ongelmanratkaisua.

Kun osaaminen ja resurssit modernissa yhteiskunnassa sektoroituvat vahvasti kaikilla tasoilla mukaan lukien tutkimus ja tiedonmuodostus, ongelmanratkaisun kannalta olennaista on erottaa ne ongelmat, jotka ovat puhtaasti jotakin ominaislaatuja, niistä ongelmista, jotka ovat lähtökohtaisesti identiteettitään moniulotteisia. Yhtäältä se tarkoittaa tietoisuutta oman käsitteellisen välineistön ehdoista ja edellytyksistä ("suhteellisuusperiaate" asiantuntijuu-
dessa), toisaalta taitoa tuoda yhteen asiantuntijuuksia tavoilla, josta on valottamaan ongelmaa tavoilla, joka avaa uusia tapoja ratkoa niitä.

6 Yhteenveto

Koulutuksen vaikuttavuuden arviointi on aina yhdenlainen kannanottoa siihen, mikä on koulutuksen tarkoitus. Koulutuksen tavoitteet on yleensä kirjattu opetussuunnitelmaan tavalla tai toisella, mutta koulutuksen käytäntöön tai arkeen voi olla kirjautunut jokin toinen, sen kanssa mahdollisesti kilpaileva tai ristivetoinen tavoite tai tarkoitus. Taulukko 6 on ideaalityyppinen hahmotelma siitä, miten eri tarkoitukset koulutuskäytännöissä voisivat ilmetä. Koulutustoiminnan todelliset käytännöt jäsentyvät näiden tyyppien välimaastoissa ja yhdistelminä.

Taulukko 6. **Koulutuksen kilpailevat tarkoitukset ja eriytyvät pedagogiset strategiat.**

| | Osa kokonaisuutta | Kokonaisuuden myötä kehkeytyvä osa | Nykyisten ongelmien ratkaisu | Ongelmien muotoilu ja määrittely |
|------------------------|---|---|---|--|
| Koulutettavien valinta | Kollegat valitsevat itselleen tulevat uudet kollegat. Keskeistä on ulkoisten ja sisäisten määrämittyjen täyttäminen (valinnassa onnistuminen nähdään kriittisenä menestystekijänä). | Kollegat ja opettajat valitsevat tulevat ammatinharjoittajat. Valinta on kompromissi nykyisten tehtävien hallinnan ja kehittämispotentiaalin osoittamisen välillä (koulutustehtävässä onnistuminen on yhtä tärkeää kuin valinnassa onnistuminen). | Oppilaitos valitsee koulutettavat. Keskeisiä ovat henkiset ominaisuudet ja kyvyt. | Koulutus edellyttää osallistujien kehittyvän sen aikana tavalla, joka karsii heidän joukostaan heikoimmat. |

| | Osa kokonaisuutta | Kokonaisuuden myötä kehkeytyvä osa | Nykyisten ongelmien ratkaisu | Ongelmien muotoilu ja määrittely |
|-----------------------------|--|--|---|---|
| Koulutus oppimiskokemuksina | Tulevien työtehtävien harjoittelu työssä tai olosuhteissa, jotka muistuttavat mahdollisimman pitkälle työtä, opettajilla työnjohdollinen asema ja rooli koulutuksessa. | Työtehtävät opitaan hallitsemaan siinä määrin, kun esimerkiksi tekijän turvallisuus sitä edellyttää, mutta tehtävät nähdään ajan myötä muuttuviksi, jolloin oppiminen itessään tulee nähdä keskeiseksi ammattitaidoksi. Koulutusaika on osin oppimaan oppimista. | Perspektiivin saaminen työssä ilmeneviin ongelma-kohtiin ja siinä kohdattuihin haasteisiin. Tavoitteena asiantuntijana kasvu asiantuntijoiden joukossa, kasvu kollegiaalisuuteen. | Henkisten ominaisuuksien jalostaminen pedagogisesti ankarissa olosuhteissa (henkinen ”boot camp”, joka jättää jäljelle vahvimmat) tai hyvin yksilöllinen ohjaus opettajan siipien suojassa. (Löytää oikeat kyvykkyydet ja kehittää heitä maksimaalisesti koulutusaikana). |
| Opetussuunnitelma | Työlähtöinen, työtehtäväkeskeinen (työtehtävät päämääränä). | Työelämälähtöinen, oppimiskeskeinen (työura tähtäuspisteenä). | Oppimiskokemusten palautettavuus työelämään (työssä koetut ongelmat ankurikohtana). | Perinteinen tai ikaikainen, hyväksi havaittu, verrannollinen aikaisempaan (Persoonan jalostaminen maailmaan). |

| | Osa kokonaisuutta | Kokonaisuuden myötä kehkeytyvä osa | Nykyisten ongelmien ratkaisu | Ongelmien muotoilu ja määrittely |
|---------------------|--|--|--|--|
| Arviointi | Henkilökohtainen sopivuus tuleviin tehtäviin ja organisaatioon, mukautumisvalmiudet (kuuliaisuus, sääntöjen noudattaminen). | Sopivuuden lisäksi henkilökohtainen kyky omaksua uusia asioita, asenne, lähestymistavat ja strategiat uuden oppimiseen arviointikohde. | Keskiössä taito puhua asioista sekä niiden ”oikeilla” nimillä että käsitteellistää niihin liittyviä kokemuksia uusia ratkaisumahdollisuuksia avavalla tavalla. | Testit, kilpailut |
| Oppilaitosten asema | Kiinteä yhteys työorganisaation ja koulutusorganisaation välillä, rajattu itsenäisyys (rahoitus, koulutustehtävän mitoitus). | Neuvottelukumppani riittävän ”turvallisen” määrittelyssä, itsenäisyys kehityskelpoisuuden edistämässä ja arvioinnissa. | Työorganisaation yläpuolella, tiedollinen auktoriteetti ja keskeinen apu parhaiden kykyjen valinnassa (työelämän riippuvuus valmistuneista) | Kaiken yläpuolella. |
| Kanssaopiskelijat | Sisäinen kontrolli, ryhmän mukaisuutta korostavat normit ja painesamankaltaisuuteen. | Tulevia kanssaoppijoita ja -opettajia, tiedonlähteitä ja ohjattavia (pedagogiset taidot ammatillisesti relevantteja) | Tulevia kollegoita vertaisina, keskinäisen tuen lähteinä ja samantyyppisen ammatillisen asiantuntijuus- aseman jakajina | Tulevia kilpailijoita parhaista työpaikoista, opintomenestys lahjakkuuden osoittimena ja opinnot kilpailuna. |

| | Osa kokonaisuutta | Kokonaisuuden myötä kehkeytyvä osa | Nykyisten ongelmien ratkaisu | Ongelmien muotoilu ja määrittely |
|--------------------|---|--|---|--|
| Koulutus-ideologia | Koulutuspesimismi – työt opitaan työssä ja koulutuksessa opitaan mahdollisesti jotakin, joka tulee ensimmäiseksi poisoppia. | Ristivetoisuus nykyisten vaatimusten selkeyden ja kehittymistä koskevien vaatimusten epämääräisyyden välillä (ei-geneeriset ja genereeriset valmiudet) | Koulutukseen osallistuminen on työssä menestymisen välttämätön edellytys (olennaiset taidot ovat opitavissa vain siinä) | Koulutus vaativana esteeritana, joka erottelee lahjakkaimmat, ahkerimmat ja kunnianhimoisimmat tai koulutukseen pääsevät vain harvat ja valitut. |

Valmistuneet opiskelijat nähdään usein keskeiseksi koulutuksen vaikuttavuutta koskevan tiedon lähteeksi. Heillä onkin erityinen perspektiivi siihen, miten koulutus valmensi juuri niihin tehtäviin, joita he tekevät arvioinnin hetkellä, ovat tehneet sitä ennen tai joihin he pyrkivät siirtymään. Näkökulma koulutuksen vaikuttavuuteen ja sen tarkoitukseen on pätevä, mutta samalla myös varsin kapea.

Laveammassa perspektiivissä valmistuneet ovat vain yksi vaikuttavuutta koskevien arvioiden lähde. Empiirinen ja analyttinen lähestymistapa arviointiin eroavat toisistaan selvästi, kun kysytään, miksi koulutuksen vaikuttavuus mahdollisesti on vähäisempi kuin mitä se voisi olla.

Opettajien, koulutussuunnittelijoiden ja pedagogisen johdon näkökulmasta vaikuttavuusarvioinnin tarkoitus on usein juuri vaikuttavuuden vahvistamisessa ja edelleen kehittämisessä. Tutkimustieto siitä, miten koulutus vaikuttaa (miten on), kertoo suhteellisen vähän siitä, mitä vaikuttavuus voisi olla ja miten sitä parhaiten olisi mahdollista vahvistaa. Ymmärtävä selittäminen analyttisten mallien avulla, jossa arvioitavaa koulutusta punnitaan noiden mallien tarjoamien mittojen ja niihin kytkeytyvien tarkoitusten avulla, tarjoaa toisenlaisen mahdollisuuden arvioida koulutuskäytäntöjä tutkintokoulutuksen

vaikuttavuuden taustalla. Kun tässä käytetään useampaa kuin yhtä mallia, päästään myös käsiksi koulutuksen arkea luonnehtivaan kompleksisuuteen.

Vaikuttavuustutkimuksessa tutkimuksen tarkoitus voidaan luonnollisestikin muotoilla halutulla tavalla ja sitä on mahdollista rajata tarvittavassa määrin tutkimustehtävän selkeyttämiseksi. Vaikuttavuuden arvioinnin sitä vastoin tulisi tuottaa koulutuksen kehittämistä palveleva kannanotto arvioitavan koulutuksen laadusta valitun tarkoituksen kannalta. Ensimmäinen kysymys koskee tällöin sitä, ketä tai mitä arviointitiedon on tarkoitus palvella.

Vasta palvelutehtävän selvittämisen jälkeen on mahdollista valita tarkoituksenmukaisimmat keinot vastata siihen. Vastaus voi hyvinkin olla arviointitutkimus, joka tähtää systemaattisen aikasarjan kokoamiseen yhdenmukaisen mittavälineen avulla. Ideaalitulanteessa se maksimoi mahdollisuudet seurata koulutuksen kehittämistoimenpiteiden vaikutuksia suhteessa tilanteeseen ennen noita toimenpiteitä. Ideat siitä, mitä kehittäminen itsessään tarkoittaisi, täytyy kuitenkin hakea jostakin toisaalta.

Olen hahmotellut tässä toisenlaista tulokulmaa koulutuksen vaikuttavuuden tarkasteluun. Olen pyrkinyt ottamaan vakavasti sen, että kysymys on arvioinnista ja että arvioinnin kohteena on juuri koulutuksen vaikuttavuudesta, ja pohtinut mallintamiseen perustuvan lähestymistavan käyttöä koulutuksen vaikuttavuuden perkaamisessa. Tällöin koulutuksen vaikuttavuuden edistämässä, johon yleensä pyrimme, etenisimme kuten valmentamisessa eli vertaamme havaittua suoritusta jonkinlaiseen suoriutumisen ideaalityyppiin ja kehitämme arvioinnin kohdetta sitten mallin tarjoamien vihjeiden pohjalta, kun suoriutumisen vaikuttavuus jää odotetusta. Tämä lähestymistapa pätee myös tässä käsillä olevaan tarkasteluun itsessään.

Lähteet

Aaltonen, Rainer (1984). Vaikuttavuuden problematiikka koulutuksessa. Kirja-arvio Tapio Vahervan teoksesta Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyttistä tarkastelua ja viitekehyksen hahmottelua. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A1. Aikuiskasvatus 4 (3), 171-173.

Abma, Tineke (2006). The practice and politics of responsive evaluation. *American Journal of Evaluation* 27(1), 31-43.

Astbury, Brad (2013). Some reflections on Pawson's Science of Evaluation: a realist manifesto. *Evaluation* 19(4), 383-401.

Astbury, Brad (2016). Reframing how evaluators think and act: New insights from Ernest House. *Evaluation* 22(1), 58-71.

Aunger, Robert (2020). Toward a model of situations and their context. *Review of General Psychology* 24 (3), 268–283.

Bicket, Martha, Hills, Dione, Wilkinson, Helen & Penn, Alexandra (2021). Don't panic: Bringing complexity thinking to UK Government evaluation guidance. *Evaluation* 27 (1), 18-31.

Burmoi, Petri (2020). Poliisin YAMK-tutkinnon työelämävastaavuus. Kyselytutkimus 2018-2019 valmistuneiden kokemuksista tutkinnon tuottamista ammatillisista valmiuksista. Julkaisematon.

Chong, Phillipa (2013). Legitimate judgment in art, the scientific world reversed? Maintaining critical distance in evaluation. *Social Studies of Science* 43(2), 265-281.

Conley-Tyler, Melissa (2005). A fundamental choice: internal or external evaluation? *Evaluation Journal of Australasia* 4(1&2), 3-11.

Creemers, Bert (1993). Towards a theory on educational effectiveness. Paper presented at the Annual Meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement (Norrköping, Sweden, January 1993).

Creemers, Bert, Kyriakides, Leonidas & Antoniou, Panayiotis (2013). *Teacher Professional Development for Improving Quality of Teaching*. Dordrecht: Springer.

Daigneault, Pierre-Marc & Béland, Daniel (2015). Taking explanation seriously in political science. *Political Studies Review* 13, 384-392.

Deming, Edwards (1975). Logic of evaluation. Teoksessa Elmer L. Struening & Marcia Guttentag (toim.) *Handbook of evaluation research*, vol 1. Beverly Hills: SAGE.

Drewery, Alice (2001). Dispositions and ceteris paribus laws. *The British Journal for the Philosophy of Science* 52 (4), 723-733.

Fletcher, Garth & Kerr, Patrick (2009). Why dispositions won't go away. *Behavior and Philosophy* 37, 119-125.

Hanssen, Carl, Lawrenz, Frances & Dunet Diane (2008). Concurrent meta-evaluation. A critique. *American Journal of Evaluation* 29(4), 572-582.

Harnar, Michael, Hillman, Jeffrey, Endres, Cheryl & Snow, Juna (2020). Internal formative meta-evaluation: assuring quality in evaluation practice. *American Journal of Evaluation* 41(4), 603-613.

Hautala, Tanja, Helander, Jaakko & Korhonen, Vesa (2017) Loose and tight coupling in educational organizations – an integrative literature review. *Journal of Educational Administration* 56 (2), 236-258.

Hawkins, Melissa & James, Chris (2018). Developing a perspective on schools as complex, evolving, loosely linking systems. *Educational Management, Administration & Leadership* 46 (5), 729-748.

Heikkinen, Hannu & Kukkonen, Harri (2019). Ammattikorkeakoulu toisin ajateltuna. Osaaminen, sivistys ja tiedonintressit. *Aikuiskasvatus* 39 (4), 262-275.

Henderson, David (2010). Explanation and rationality naturalised. *Philosophy of the Social Sciences* 40 (1), 30-58.

Honkonen, Risto (1999). Poliisi ja opintoviikon metsästys. Koulutus poliisimiehen elämässä. Tampere: TAJU.

Honkonen, Risto (2001). Komisarioksi oppiminen. Koulutuksen vaikuttavuus ja työssä oppiminen. Poliisiammattikorkeakoulu. Poliisiammattikorkeakoulun tutkimuksia 11.

Huotari, Vesa (1997). Järjestelmärakenne koulutuksessa. Kriittisen realismin tutkimusohjelma kasvatustieteellisessä koulutusjärjestelmätutkimuksessa. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 548.

Huotari, Vesa (2000). Asiantuntijuus arvioinnissa. *Aikuiskasvatus* 20(3), 215-219.

Huotari, Vesa (2002). Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät kasvatussociologisena konstellaationa. Teoksessa R. Honkonen (toim.) *Koulutuksen lumo: retoriikka, politiikka ja arviointi*. Tampere: Tampere University Press, 75-90.

Hüttemann, Andreas (1997). Laws and dispositions. *Philosophy of Science* 65, 121-135.

Jamieson, Dale (2002). Is there progress in morality? *Utilitas* 14(3), 319-338.

Jansson, Julia (2019). Lahjomattoman vakaa, kykenevä ja valistunut. Poliisikoulutuksen vaiheet pystymetsästä korkeakouluun. Teoksessa Julia Jansson, Markus Kari, Ilja Kokkonen & Aura Kostiainen *Muodollisesti pätevä? Poliisikoulutus itsenäisessä Suomessa*. Poliisiammattikorkeakoulu, 21-289.

Jones, Todd (2008). Explanations of social phenomena: competing and complementary accounts. *Metaphilosophy* 39 (4-5), 621-650.

Kaarlejärvi, Jani (2000). Realistinen arviointiteoria koulutuksen arvioinnin teoriakentässä. Viitekehys kuntatason koulutuksen arviointiin. *Hallinnon tutkimus* 19 (4), 368-388.

Karjalainen, A., Alaniska, H. & Kuortti, K. 2018. Akateemisen osaamisen ydin. Teoksessa A. Karjalainen (toim.) Osaamisen opettaja. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 56. Hakupäivä 23.3.2021. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2018102938957>.

Katila, Jarmo (2021). Minkälaisia näkemyksiä poliisiyksiköiden päällikkötasolla on poliisi (ylempi AMK) -tutkinnosta? Poliisiammattikorkeakoulun opinnäyte YAMK.

Kettunen, Pekka (2018). Vaikuttavuusarvioinnin kytkeminen osaksi johtamista. *Hallinnon tutkimus* 37 (3), 76-86.

Kincaid, Harold (2004). Contextualism, explanation and the social sciences. *Philosophical Explorations* 7 (3), 201-217.

Kokkonen, Ilja (2019). Kirjoitustaidottomuudesta korkeakoulutukseen Poliisikoulutuksen suhde yleisiin koulutuspoliittisiin tavoitteisiin itsenäisyyden alusta 2000-luvulle. Teoksessa Julia Jansson, Markus Kari, Ilja Kokkonen & Aura Kostianen Muodollisesti pätevä? Poliisikoulutus itsenäisessä Suomessa. Poliisiammattikorkeakoulu, 410-453.

Laukkanen, Reijo (2014). Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuden aikaansaamisen haasteeseen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 16 (2), 64-73.

Léon-Medina, Francisco (2017). Analytical sociology and its 'syntax' for explanation. *Social Science Information* 56 (4), 502-525.

Mäkinen, Marita & Annala, Johanna (2012). Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot Teoksessa Marita Mäkinen ym. (toim.) Osallistava korkeakoulutus. Tampere: Tampere University Press 127-151.

Marchionni, Caterina & Ylikoski, Petri (2013). Generative explanation and individualism in agent-based simulation. *Philosophy of the Social Sciences* 43 (3), 323-340.

Mitter, Sanjoy (2003). On system effectiveness. Teoksessa G. Ausenda (toim.) *On Effectiveness*. Rochester: The Boydell Press, 32-47.

O'Brien, Terri, Payne, Sheila, Nolan, Mike & Ingleton, Christine (2010). Unpacking the politics of evaluation: a dramaturgical analysis. *Evaluation* 16(4), 431-444.

Paasio, Petteri (2006). Yleinen ja erityinen viitekehys arvioinnista. *Hallinnon tutkimus* 25 (3), 92-107.

Patton, Michael (2018). Evaluation science. *American Journal of Evaluation* 39(2), 183-200.

Peters, Gabriel (2014). Explanation, understanding and determinism in Pierre Bourdieu's sociology. *History of the Human Sciences* 27 (1), 124-149.

Petocz, Agnes & Mackay, Nigel (2013). Unifying psychology through situational realism. *Review of General Psychology* 17 (2), 216–223.

Petrusz, Stephanie & Turvey, Michael (2009). Dispositioning and the sciences of complexity. *Behavior and Philosophy* 37, 135-140.

Picciotto, Robert (2017). Evaluation: discursive practice or communicative action? *Evaluation* 23(3), 312-322.

Picciotto, Robert (2020). From disenchantment to renewal. *Evaluation* 26(1), 49-60.

Pleger, Lyn & Hadorn, Susanne (2018). The big bad wolf's view: The evaluation clients' perspectives on independence of evaluations. *Evaluation* 24(4), 456-474.

Raivola, Petri & Taiha-Vepsäläinen, Reija (2004). Työrukkasia ja visionäärejä. AMK-muotoisilta päällystökursseilta valmistuneiden näkemyksiä opinnoistaan ja valmiuksistaan. Poliisiammattikorkeakoulu. Poliisiammattikorkeakoulun tutkimuksia 19.

Raivola, Reijo (2000). Esipuhe. Teoksessa Reijo Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Edita.

Rajavaara, Marketta (2006). Vaikuttavuuden tietokulttuurit. Hallinnon tutkimus 25 (3), 81-91.

Räkköläinen, Mari & Meriläinen, Raija (1984). Koulutuksen vaikuttavuus – mitä se oikein on? Ammattikasvatuksen aikakauskirja 16 (2), 4-11.

Raynard, Mia (2016). Deconstructing complexity: Configurations of institutional complexity and structural hybridity. Strategic Organization 14 (4), 310-335.

Roth, Paul (2017). Essentially narrative explanations. Studies in History and Philosophy of Science 62, 42-50.

Scheerens, Jaap (2013). The use of theory in school effectiveness research revisited. School Effectiveness and School Improvement 24 (1), 1-38.

Scheerens, Jaap (2016). Educational effectiveness and ineffectiveness. A critical review of the knowledge base. Dordrecht: Springer.

Schwandt, Thomas (2019). Post-normal evaluation? Evaluation 25(3), 317-329.

Scriven, Michael (2007). The logic of evaluation. OSSA Conference Archive 138.

Stame, Nicoletta (2018). Strengthening the ethical expertise of evaluators. Evaluation 24(4), 438-451.

Stufflebeam, Daniel (2011[1974]). Meta-evaluation. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation* 7(15), 99-158.

Sturges, Keith & Howley, Caitlin (2016). Responsive meta-evaluation: a participatory approach to enhancing evaluation quality. *American Journal of Evaluation* 38(1), 126-137.

Taleb, Nassim (2012). *Antifragile. Things that gain from disorder*. New York: Random House.

Vaherva, Tapio (1983). Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyttistä tarkastelua ja viitekehysten hahmottelua. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A1.

Vanderbeeken, Rob & Weber, Erik (2002). Dispositional explanations of behaviour. *Behavior and Philosophy* 30, 43-59.

Verreault-Julien, Philippe (2019). How could models possibly provide how-possibly explanations? *Studies in History and Philosophy of Science* 73, 22-33.

Virkkula, E., Karjalainen, A., Guttorm, T., Happo, I., Kiviniemi, K. & Tenno, T. 2018. Osaamisperusteisuudet. Teoksessa A. Karjalainen (toim.) Osaamisen opettaja. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 56. Hakupäivä 23.3.2021. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2018102638893>.

Vuorensyrjä, Matti & Lehmuskoski, Anna (2017). Poliisikoulutuksen vaikuttavuusarviointi 2017. Poliisiammattikorkeakoulun raportteja 128

Vuorensyrjä, Matti & Ranta, Leena (2013). Poliisin perustutkintokoulutuksen vaikuttavuusarviointi. Poliisiammattikorkeakoulun raportteja 106.

Vuorensyrjä, Matti (1998). Julkisen hyödyke- ja palvelutarjonnan arviointi: arviointikäytäntöjen käsite- ja argumentaatioanalyysi koulutuksen alueella. Tampereen yliopisto. Poliitiikan tutkimuksen laitos. Julkaisematon lisensoitun työ.

Vuorensyrjä, Matti (1998). Julkisen hyödyke- ja palvelutarjonnan arviointi: arviointikäytäntöjen käsite- ja argumentaatioanalyysi koulutuksen alueella. Tampereen yliopisto. Poliitiikan tutkimuksen laitos. Julkaisematon lissensiaatin työ.

Vuorensyrjä, Matti (2011). Poliisin perustutkintokoulutuksen vaikuttavuus. Poliisiammattikorkeakoulun raportteja 96.

Vuorensyrjä, Matti (2015). Poliisin perustutkintokoulutuksen vaikuttavuusarviointi 2015. Poliisiammattikorkeakoulun raportteja 114.

Vuorensyrjä, Matti (2019). Poliisikoulutuksen vaikuttavuusarviointi 2019. Poliisiammattikorkeakoulun raportteja 135.

Wallis, Steven (2015). Integrative propositional analysis: a new quantitative method for evaluating theories in psychology. *Review of General Psychology* 19 (3), 365-380.

Weick, Karl (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1-19.

Wingate, L. (2010). Meta-evaluation: Purpose, Prescription, and Practice. Teoksessa E. Baker, P. Peterson, and B. McGaw (toim.) *International Encyclopedia of Education* (3. painos) (s. 765-774). San Diego: Elsevier.

Poliisikoulutuksen vaikuttavuuden arvioinneilla on oma suhteellisen lyhyt, mutta intensiivinen historiansa. Tässä huomion kohteena on tehty arviointityö. Tarkastelua motivoi kysymys siitä, jättävätkö aiemmat poliisikoulutuksen vaikuttavuuden arvioinnit tilaa arvioinnin edelleen kehittämiseksi. Tähän vastataan pohtimalla aluksi arvioinnin arviointia yleensä ja koulutuksen vaikuttavuuden arviointia erityisesti. Tämän tarkastelun esiin tuomia havaintoja ja ideoita hyödynnetään sitten aikaisempien arviointien erittelyssä ja poliisikoulutuksen vaikuttavuuden arviointia palvelevan uuden lähtökohdan ja sitä palvelevan arviointimallin kehittämisessä. Koulutuksen vaikuttavuutta pohditaan suhteena erilaisiin pedagogisiin strategioihin ja koulutusratkaisuihin. Käsillä oleva katsaus täydentää koulutuksen vaikuttavuustarkastelujen palettia ja päivittää sitä koskevaa ajattelua.

