

Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuden aikaan- saamisen haasteeseen

Reijo Laukkanen
Dosentti, KT
Tampereen yliopisto
reijo.laukkanen@uta.fi

Tiivistelmä

Koulutuksen vaikuttavuudella tarkoitetaan sitä, että koulutus saa aikaan sellaisia tuloksia ja laajempia vaikutuksia, joita koulutukselle asetetuilla tavoitteilla haluttiin saada aikaan. Useimmin vaikuttavuuden tarkastelu jää siihen, että katsotaan, tuot-

taako koulutusjärjestelmän jokin tietty taso sellaista osaamista, jota on edellytetty kansallisissa normeissa. Tätä tietenkin tarvitaan myös jatkossa, mutta vielä enemmän pitäisi panostaa sen tutkimiseen, miten ja missä määrin koulutus muuttuu hyvinvoinniksi. Tämä on tietysti hyvin vaikea tutkimusalue, sillä koulutuksen rahoituk-

sen tai tavoitteiden osallisuudesta jonkun ihmisen työuraan tai elämään tai yhteiskunnan hyvinvointiin ei ole kerättävissä tarkkaa autenttista tutkimustietoa.

Avainsanat: *vaikuttavuus, yhteiskunnalliset vaikutukset, laatu, pragmatismi*

Abstract

Views to the challenge of generating educational effectiveness

By educational effectiveness we understand that education reaches the outputs and outcomes that educational goals and

objectives have wanted to be gained. Mostly 'effectiveness' scrutiny includes only analysis if a certain level of education system produces skills and knowledge that the national norms require. That kind of analyses we need also in the future, but in the future we should put more effort in research how and in which extent education produces wellbeing. That is, of course, a very difficult area of research as there are no detailed, exact, authentic data to be collected on the exact effect of education to the work carrier or private life of an individual person or to the wellbeing of a society.

Keywords: *educational effectiveness, outcomes, quality, pragmatism, Finland*

Johdanto

Tämän tekstin kirjoittaminen kiinnosti minua siksin, että vuosien ajan Opetushallituksessa otin vastaan lukemattomia ulkomaalaisia delegaatioita, joille kerroin, millaisia asioita on korkean osaamisemme takana. Kerroin pitkän aikavälin tavoitteenasettelun konsensusesta, jatkuvasta parempien toimintatapojen etsimisestä, koulutuksellisesta tasa-arvosta, korkeatasoisesta opettajan-koulutuksesta, korkeasta vaatimustasosta, kaikista huolehtimisesta ja resurssien järkevästä allokoinnista (Laukkanen, 2013). Tämä on koulutusosaamisemme perusta.

Suomen koulutusjärjestelmässä eri koulutusasteet rakentuvat toinen toistensa tuottaman osaamisen varaan. Niinpä 1970-luvun peruskoulu-uudistuksen toimeenpanon jälkeen oli mahdollista uudistaa toisen asteen koulutusta. Tämän

jälkeen oli kehittämisvuorossa kolmannen asteen koulutus. Haluttiin olla varmoja, että alemman koulutusasteen asiat olivat kunnossa ennen kuin edettiin seuraavan asteen uudistamiseen. Uudistuksessa edettiin varovasti kokeilujen pohjalta.

Osmo Lampinen (1998, 22-27) kuvaa tätä niin, että koulutuspolitiikallamme on ollut kolme erityistä linjaa: koulutuksen laajeneminen, kohoaminen ja eriytyminen. Laajeneminen tarkoittaa koulutustarjonnan lisäämistä ja ulottamista kaikille. Kohoaminen näkyy koulutuksen umpiperien poistamisena, siis opintoväylien aukaisemisena ja ammatillisen koulutuksen korottamisena kolmannen asteen koulutuksen piiriin. Eriytyminen puolestaan näkyy koulutuspolun haaroitumisena peruskoulun jälkeen yleissivistäväksi ja ammatilliseksi koulutukseksi. Jako näkyy myös kolmannen asteen koulutuksessa.

Kuitenkin tuloksena oli myös integraa-

tio, mitä toteutettiin ammatillisen oppilaitosverkoston yhteistoiminnan tehostamisena. Lukion ja ammatillisten oppilaitosten integraatiossa kuitenkin ei poliittisesta väännöstä huolimatta edetty. Iso myönteinen askel kuitenkin oli luki- on ja ammatillisten oppilaitosten yhteistyön käynnistyminen niin, että opiskelijat saattoivat alkaa ottaa opintoja kum- mastakin koulutusmuodosta ja suorittaa tutkinnon samanaikaisesti sekä ammatil- lissessa oppilaitoksessa että lukiossa.¹

Kaiken kaikkiaan suomalaista koulu- tuspolitiikkaa voi luonnehtia pragmaat- tiseksi. Päätöksiä on tehty, kun komi- teatasolla on saatu yhteistä näkemystä ja kun kokeiluista on saatu tietoa ratkaisu- vaihtoehtojen toimivuudesta. Pragmatis- mi korostaa, että arvokasta ja toivottavaa on käytännössä hyväksi havaittu (Droit, 2012).

Varsinkin kansainväliset vertailut pys- tyvät aineistojensa laajuuden vuoksi ker- tomaan, mitä koulutus tuo yksittäisen ihmisen elämänlaatuun ja yhteiskunnan yleiseen kehitykseen. Erityisesti Suomen kokemien talouskriisien opetus työn ka- toamisesta panee kysymään, miten voi- taisiin varautua nykyistä paremmin vai- kuttavaan koulutukseen. Juuri siksi tässä kirjoituksessa nostan esille koulutuspoli- tiikan perusolettaman: koulutus auttaa yksittäisen ihmisen ja koko yhteiskun- nan hyvinvoinnin lisäämisessä.

Koulutuksen vaikuttavuus

Koulutuksen vaikuttavuus on sen saavuttamista, mihin koulutuk- sella pyritään. Pyritään oppimi- seen, tyytyväisyyteen, työllistymiseen ja

muuhun hyvinvointiin. On poliittisia, teknisiä, sosiaalisia ja taloudellisia vai- kuttavuustavoitteita. Tärkeitä on havai- ta, että vaikuttavuutta pitää tarkastella se- kä mikro- että makrotasolla, siis yksilön ja yhteiskunnan kannalta.

Reijo Raivolan (2000, 178) mukaan vaikuttavuus on häilyvä ja tulkinnanva- rainen suhdekäsite, koska sekä tavoit- teet että saavutukset jäävät epätäydelli- sesti määritellyiksi tai mitatuiksi. Effec- tive school -koulukuntaa edustava Jaap Scheerens (2000, 18) toteaa, että kou- lun vaikuttavuudessa on kysymys kou- lun tuotoksesta (output), jota mitataan oppilaiden keskimääräisenä tuotokse- na koulutusjakson jälkeen. Pelkkä kou- lutuksen tuottaman lisäarvon mahdolli- nen mittauskaan hänen mukaansa ei ole riittävä lisätieto tähän silloin, kun päät- täjät haluavat tietää, miksi yksi koulu suoriutuu paremmin kuin toinen, kun koulusaavutuserot eivät johdu vain op- pilaiden taustojen siis lähtötason eroista. Näin siksi, että haluttaisiin päästä muut- tamaan asioita, joilla vaikuttavuutta voi- taisiin lisätä.

Olennaista on siis tutkia tavoitteiden saavuttamista. Kohteena on tärkeiden ta- voitteiden saavuttaminen. Opetussuun- nitelmat asettavat tavoitteita eri oppiai- neiden sisältöjen hallinnalle (tiedot, tai- dot, asenteet). On kuitenkin myös esi- merkiksi tasapainoisena ihmisenä kasvun tavoitteita. Ongelmana on, että vaikut- tavuuden arvioinnissa tarkastellaan vain helposti mitattavia tavoitteita, jotka kos- kevat pääosin vain esimerkiksi ammatil- lista perusosaamista. Tähän ajaututaan, sillä tasapainoista kasvua ja kehitystä on äärimmäisen vaikeata tutkia niin, että tulospäätelmät olisivat kiistattomat. Vai-

¹Toisen asteen koulutuksen kehityksestä tarkemmin Meriläisen (2011) väitöskirjassa.

kuttavuudesta ei siis kaikilta osin tiedetä mitään, vaikka pitäisi. Mielenterveys on tärkeä asia.

Koulutuksen vaikuttavuuteen ovat otaneet kantaa myös taloustieteilijät, joiden mukaan vaikuttavuuden tarkastelussa tarvitaan myös tehokkuuden käsitettä. Tehokkuus tarkoittaa mahdollisimman pienillä kustannuksilla tuotettua toivotua tulosta (Scheerens, 2000, 21). Raivola (2000, 202) näkee, että tehokkuus tulee esille koulutuksen tuloksessa tuottavuutena ja taloudellisuutena.

Vaikuttavuus pitää ymmärtää myös muuna kuin välittömänä koulutustavoitteiden saavuttamisena, sillä ensisijaisen tärkeätä on huolehtia koulutuksen laajemmasta vaikuttavuudesta. Tältä osin Raivola (emt., 204) arvostelee Opetushallituksen (1995) omaksumaa tuloksellisuuden arviointimallia, jossa vaikuttavuus rajataan koulutuksen aikana tai välittömästi sen lopussa saavutettuun tulokseen. Raivola ja Scheerens pitävät tärkeänä organisaatioiden teknisen ja sosiaalisen vaikuttavuuden sekä sisäisen palvelukyvyyn ja ulkoisen palvelukyvyyn tarkastelua. Tämä laajentaa vaikuttavuuden tutkimisen työmarkkinoille ja loppukäyttäjien tyytyväisyyteen.

Sisäisen ja ulkoisen palvelukyvyyn erottaminen toisistaan on tarkastelussamme olennaisen tärkeää. Koulutus voi tuottaa tavoitteidensa mukaista erinomaista sisäisen palvelukyvyyn tulosta, jolloin koulutukseen osallistuvat ovat omaksuneet koulutuksen tavoitteet ja saavuttaneet ne esimerkillisesti. Tuloksena saattaa kuitenkin lopulta olla henkilökohtaisia tragedioita, kun korkeasti koulutetuille ei olekaan kysyntää työmarkkinoilla. Tämän me olemme nähneet esimerkiksi teatterialalla, kun työpaikkoja ei ole riittävästi.

Miten vaikuttavuus ilmenee

Päätöksentekijöiden mielenkiinto kohdistuu koulusaavutuksiin ja siihen, vastaavatko ne asetettuja tavoitteita. Tällainen tulosten tutkiminen ei kuitenkaan johda vielä koulutusjärjestelmän hallintaan, sillä tuloksiin ei voida pyrkiä millä ehdoilla tahansa. Eihän olisi mahdollista, että koulutus saa maksaa vaikka mitä. Koulutuksen pitää olla siis tehokasta ja taloudellista, mutta nämäkään näkökulmat eivät riitä, koska pitäisi saada aikaan tavoiteltuja tuloksia ja vaikutuksia. Pitäisi siis lähteä yhteiskunnan tarpeista ja vaatimuksista eli siitä, millaisia laajempia vaikutuksia koulutukselta odotetaan.

Vaikuttavuus pitää ymmärtää myös muuna kuin välittömänä koulutustavoitteiden saavuttamisena.

Kun pyritään laajempiin vaikutuksiin, koulutukselle voitaisiin asettaa eri yleisyystasoilla määriteltyjä toimintakehyksiä, jotka yhdessä koostavat koulutusehtojen supistuvien kehysten ideaalimallin. Kehykset rakentuvat sisäkkäin siten, että kukin laajempi kehys supistaa sisempänä olevien kehysten vaihtoehtojen määrää. Kehysten järjestäytyminen juuri näin heijastaa rationalistista politiikkaa, jossa yhteiskunnan poliittiset kehitystavoitteet määräävät koulutukselle asetettavat

tavoitteet. Ne puolestaan asettavat ehto- ja määrärahojen mitoitukselle, minkä jälkeen pitää päättää koulutusprosessien yksityiskohdat ja sääntelytarpeet. Kehykset ovat seuraavat (Laukkanen, 1997):

- Ensimmäinen kehys (laajin): yhteiskunnan odotukset ja vaatimukset.
- Toinen kehys: koulutukselle asetetut tavoitteet.
- Kolmas kehys: koulutuksen taloudellinen panostus.
- Neljäs kehys (suppein): koulutusprosessin osatekijät ja niiden sääntely.

Päätäjien kysymykset ovat monimuotoisia. Kunkin kehän asiat sisältävät sekä poliittisia että arviointikysymyksiä. Kysymysten muodot esimerkiksi ensimmäisen kehyksen osalta olisivat seuraavat: Mil-laista yhteisöllistä, taloudellista ja poliittista kehitystä koulutuksen tulisi tukea (poliittinen kysymys)? Vastaavatko koulutustavoitteet yhteiskunnan odotuksia (arviointikysymys)?

Olisi siis loogista, että yhteiskunnan tarpeet olisivat primääri lähtökohta, minkä jälkeen edettäisiin supistuvien kehien mallin mukaisessa järjestyksessä. Käytännössä asiat eivät aina kuitenkaan mene tällaisen rationalistisen mallin mukaisesti. Tosiasiassa usein ensimmäinen ratkaiseva asia on käytettävien varojen riittävyys, mikä useinkaan ei ole ollut este korkeiden tavoitteiden asettamiselle. Toisaalta usein on näytännyt käyvän myös niin, että tavoitteet asetetaan korkealle riippumatta siitä, että koulutuksen rahoitus on olematonta tai sitä leikataan. Kun tavoitetasoa ei lasketa, jos rahoituksen taso vähennetään olennaisesti, on erittäin hyvä syy kysyä, mikä vaikutus resurssien vähentämisellä on ollut tulokseen. Vastauksen antaminen tai saaminen ky-

symykseen ei ole helppoa, mutta tämän tapaisiin tiukkaamisiin pitäisi varautua, sillä opetustoimen henkilöstön epäo- nistumisen piikkiin ei pitäisi laittaa mitä tahansa.

Tosiasiassa usein ensimmäinen ratkaiseva asia on käytettävien varojen riittävyys.

Politiikan tekemisen realiteetti on, että rationalistinen, ideaalitavoitteisiin pyrkivä, toimintapolitiikka ei yksin toimi, sillä samalla täytyy ottaa huomioon käytännön mahdollisuuksia. Tästä syystä politiikan tekemisessä yhdistyvät rationalistinen ja inkrementalistinen päätöksenteko (Ham & Hill, 1993).² Suomessa on tehty radikaaleja koulutuspoliittisia rationalistisia yleislinjauksia, mutta niiden toteutuksessa on yleensä edetty askel askeleelta inkrementalistisesti. Tästä on klassinen esimerkki Koulujärjestelmän säätäminen 1968, jota vielä seurasi kokeilu edellä eteneminen (Laukkanen, 2013). Hyvänä esimerkkinä on myös ammatillisen koulutuksen oppimistulosten arviointijärjestelmän kokeiluun perustuva toiminnan muotojen etsiminen ja hionta (Räkköläinen, 2011). Tämä edustaa pragmatismia.

Koulutuksen tuotantoprosessin klassiset elementit ovat panokset, prosessi, tulokset ja laajemmat tuotokset (Johnsto-

²Tässä on kysymys myös tiukan suunnitelmatalouden ja vapaan talouden erosta.

ne, 1981; myös esim. Hill & Bramley, 1994). Kehittämistoimien tarkastelut kohdistuvat siihen, miten panokset muutetaan koulutukselliseksi vaikutukseksi. Vaikuttavuuden tarkastelu taas kohdistuu siihen, missä määrin tavoitteet on saavutettu.

Kun tarkastelemme Johnstonen kuvaaman tuotantoprosessin ensimmäistä osaa – panoksia (inputs) – kysymys on siitä, paljonko rahaa voidaan käyttää koulutukseen. Rahoituskehys Suomessa asetetaan koko koulutussektorille, mutta samalla kerrotaan myös eri koulutustasojen ja -alojen rahoitusosuudet. Panokset ovat siis rahaa.

Prosessi taas tarkoittaa opetusmenetelmiä, opetussuunnitelmia, toiminnan organisointitapoja, oppimateriaaleja, opettajia jne.

Tulokset (outputs) kuvaavat sisäistä palvelukykyä. Tulokset ovat akateemisia oppimistuloksia, käytännön osaamista, taitoja ja muita koulutuksen aikana ja heti sen jälkeen nähtävissä olevia tuloksia.

Laajemmat tuotokset (outcomes) kuvaavat ulkoista palvelukykyä. Kysymys on pitkän aikavälin vaikutuksista. Tällaista on sosiaalinen liikkuvuus, työllistyminen, ansiotaso, tuottavuus ja yksilöiden sekä yhteiskunnan taloudellinen ja sosiaalinen hyvinvointi.

Miten koulutus vaikuttaa?

OECD on tehnyt analyysija koulutuksen pitkäaikaisista vaikutuksista yksittäisten ihmisten elämään ja tutkinut myös makrovaikutuksia eli koulutuksen vaikutusta talouskasvuun ja sitä kautta hyvinvoinnin li-

säntymiseen. Näiden analyysien kautta tiedetään jo aika paljon.

Koulutus vaikuttaa positiivisesti työllistymiseen ja vastaavasti sen puute heikentää työllistymistä. Vähintään toisen asteen koulutuksen saaneiden työllistymisen mahdollisuudet ovat huomattavasti suuremmat kuin ilman tätä koulutusta olevilla. Ammatillisen koulutuksen saaneiden mahdollisuudet ymmärrettävästi ovat paremmat kuin vain toisen asteen yleissivistävän koulutuksen saaneilla (OECD, 2012, 118). Myös talouskriisin aikana työllisyys toisen asteen koulutuksen saaneilla on ollut parempi kuin niillä, joilta tuon asteen koulutus tykkäänään puuttuu.

Kansainvälinen aikuistutkimus, PIAAC, tarkasteli aikuisväestön lukutaitoa, numeraalisia taitoja ja tietotekniikkaa soveltavia ongelmanratkaisutaitoja (Malin et al., 2013). Tutkimuksessa mm. selvitettiin, missä määrin työntekijän saama koulutus ja hänen tekemänsä työn vaatima koulutustaso sopivat yhteen. Todettiin, että huomattava osa koulutuksen kautta hankitusta osaamisesta on vajaakäytössä. Toisaalta huomattavalla osalla työntekijöistä oli vaatimattomampi koulutus kuin työ olisi edellyttänyt. Erityisen hyödyllistä nyt jatkossa onkin selvittää tarkemmin, missä määrin meillä Suomessa on ylikouluttamista, osaamisvajetta ja väestön perustaitojen vajaakäyttöä.

Koulutuksen vaikuttavuusvajeen kohdalla ei oltane moittimassa opettajia ylikouluttamisesta. Haasteena on enemmänkin kunkin koulutusalan opetussuunnitelman realistisuudesta suhteessa työelämän tarpeisiin. Lievä ylikoulutus ei liene ongelma, vaan ehkä välttämättömyys, jotta koulutus antaa mahdollisuuksia liikkua eri tehtävissä työntarjon-

nan muuttuessa. Ongelmana kuitenkin on, jos ylikoulutetaan alisuorittajia, kuten Bengt Holmström väittää (Sajari, 2014).

Alikouluttamisen osalta voidaan kuitenkin antaa moitteita, jos koulutetut eivät kelpaa työmarkkinoille tai tietyn tutkintonimikkeen omaava henkilö osoittautuukin työhönsä epäpäteväksi. Kysymys olisi tuolloin laadunkontrollin pettämisestä. Meillä ammatillisessa koulutuksessa työelämän edustajien osallistuminen tutkinnon tavoitteiden tekemiseen ja näyttöjen arviointiin ohjaa laatua vahvasti. Näytöt ohjaavat laadukkuuteen merkittävästi, sillä niissä voidaan ottaa huomioon muuttuvia osaamistarpeita.

Koulutuksen laatu

Koulutuksen laatu on suhteellinen ja subjektiivinen käsite. Koulutuksen laadukkuus voi tarkoittaa tavoitteidenmukaisuutta, ylivoimaisuutta, erinomaisuutta, täydellisyyttä, tarkoitukseen sopivuutta, tehokkuutta ja muutoksen aikaansaamista (Raivola, 2000). Tärkeätä on katsoa, kuka tai mikä taho päättää, että koulutus on laadukasta. Opiskelijat, opettajat ja viranomaiset saattavat nähdä koulutuksen laadun eri tavoin (Woodhouse, 1999). Myös työnantajien käsitykset voivat olla muista poikkeavia.

Opiskelijat voivat arvostella koulutusta esimerkiksi sillä perusteella, että opetus ei tuo esille sellaisia asioita, joita käytännön työssä välttämättä tarvitaan, mikä viittaa koulutuksen ja työelämän väliseen kuluun. Opettajien kritiikki saattaa kohdistua resurssien riittämättömyyteen ja opiskelijavalinnan kriteereihin. Viranomaiset

puolestaan moittivat sitä, että tavoitteisiin ei ole päästy. Työnantajat sanovat, etteivät he saa tarvitsemaansa työvoimaa. Eri tahoilla laadusta voi siis olla erilainen käsitys. Kysymys on siitä, tuottaako koulutus toivottuja vaikutuksia.

Millaisia vaikutuksia?

On tutkittu inhimillisen pääoman³ ja taloudellisen tuotoksen keskinäissuhdetta yksilöiden ja kansantalouksien kannalta. Tiedetään, että palkka-ansiot kasvavat koulutusasteen noustessa (OECD, 2012, 141). Kolmannen asteen koulutuksen saaneet saavat 45-54 -vuotiaina kolme kertaa parempaa palkkaa kuin työllistetyt ilman toisen asteen koulutusta olevat (emt., 182). Palkkatulojen ero eri koulutustasojen välillä on siis kovin jyrkkä.

Merkittävää on, että kansantalouksien tasolla koulutustason nousu näkyy taloudellisena kasvuna. Käytännössä tämän asian indikaattorina pidetään sitä, että koulutustason noustessa työllistymismahdollisuudet ja ennen kaikkea palkat nousevat. Tällä on vaikutusta BKT:n kasvuun. (OECD, 2012, 183). On myös esitetty, että yhden vuoden koulutusajan lisäyksellä saavutetaan OECD:n alueella yleensä 3-6 prosentin pitkän ajan taloudellinen tuotos (OECD, 2006, 152). Tämä tieto on todella tärkeä eri maiden hallituksille varsinkin nyt, kun ne miettivät, miten kansantaloudet saataisiin taas kasvu-uralle.

Koulutuksen sosiaalisista vaikutuksista on tutkimusnäyttöä. Mitä korkeampi koulutus aikuisväestöön kuuluvalla henkilöllä on, sitä todennäköisemmin hän osallistuu yhteisöllisiin aktiviteetteihin,

³Tässä inhimillisellä pääomalla tarkoitetaan suoritettuja tutkintoja.

on tyytyväisempi elämäänsä ja käy äänestämässä. (OECD, 2012, 203). Jatkossa esimerkiksi kysymykset, miten koulutuksella vähennetään rikollisuutta, ylipainoisuutta tai teiniraskauksia ovat varmasti tärkeitä hyvinvoinnin kannalta.

Kouluoppimisen pitäisi antaa valmiuksia elinikäiseen oppimiseen. Valmius siihen pitäisi olla kaikilla, mutta sitä pitäisi myös tukea täydennyskoulutuksella. Kansainväliset selvitykset osoittavat, että täydennyskoulutus menee suurimmaksi osin niille, jotka eivät tarvitsisi sitä kiipeimmin. Koulututtavien kärjessä ovat korkeakoulututkinnon suorittaneet, toimihenkilöt ja johtajat (Schleicher, 2006; Liiten, 2013). Heidänkin joukossa on aktiivisia ja passiivisia täydennyskoulutuksen hyödyntäjiä, minkä hyvin tiedämme suomalaisten opettajien täydennyskoulutukseen osallistumisen aktiivisuuseroista (Mikkola, 2014).

Vaikuttavuuden varmistaminen

Koulutuksen laajempien vaikutusten (outcomes) tuottamisen mekanismeista ei ole varmaa tietoa. Ei esimerkiksi tiedetä, mikä on jonkin tietyn koulutusasteen vaikutus. Yrittäjäksi päätyminen ei välttämättä ole kiinni koulutustaustasta. Yksilön kohdalla työelämässä onnistumisessa voi olla kysymys sattumien summasta, jolloin koulutuksen todellisesta vaikutuksesta ei ehkä voida sanoa niinkään paljon. Myös henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten kyky työskennellä ryhmässä, taito pyrkiä yhteisiin tavoitteisiin, motivaatio, työhön tarttumisen alttius jne. ovat asioita, jotka vaikuttavat työllistymiseen ja uralla etenemiseen. Nämäkään taidot eivät välttämättä kerro koulutuksen onnistumisesta. Yhteiskunnan tasolla ollaan samalla tavalla tie-

don puutteessa, mutta tilannetta helpottaa, että voidaan vertailla erilaisen koulutuksen saaneiden keskimääräistä sijoittumista elämässä.

Kun täsmällistä tietoa tai varmuutta vaikutuksista ei ole, tehdään kahdentasoisia oletuksia. Ensiksikin oletetaan, että opetussuunnitelman tavoitteet ovat sellaisia, että niiden saavuttaminen tuottaa yksilön ja yhteiskunnan tasolla odotettua hyvinvointia (outcomes). Toiseksi oletetaan, että oppimistulokset (outputs) ennakoivat laajempien vaikutusten tuottamista.

*Kouluoppimisen
pitäisi antaa
valmiuksia
elinikäiseen
oppimiseen.*

Koulutuksen välittömään tulokseen voidaan vaikuttaa lisäämällä panoksia tai vaikuttamalla prosessiin. Rahan lisäämisellä kehitetään oppimisympäristöä ja lisätään opettajia ja/tai opiskelijoiden määrää. Prosessiin voidaan vaikuttaa esimerkiksi muuttamalla opetussuunnitelmaa, tehostamalla tulosrahoitusta, lisäämällä ja kehittämällä opettajankoulutusta tai lisäämällä informaatio-ohjausta.

Suomessa keskushallinto ei sääntele yksityiskohtaisesti opetuksen järjestämistä. Tällöin kansallisesti on hyödyllistä esimerkiksi arviointi- ja tutkimustoimintaan perustuva informaatio-ohjaus. Oppilaitostasolla käyttökelpoinen tapa varmistaa koulutusprosessien laatua on auditointi, mutta myös vertaisarviointeja

voisi lisätä. Korkeakoulusektorilla niistä on ollut suurta apua. Myös ammatillisen koulutuksen näyttöperustaisen arvioinnin laadunvarmistuksessa kokemukset vertaisarvioinnista ovat olleet myönteisiä (Räkköläinen, 2011).

Lopuksi

Koulutuksen vaikuttavuutta on koulumaailmassa tarkasteltu paljolti teknisenä ja akateemisenä kysymyksenä, jossa pyritään kovin paljon vain siinä, saavutetaanko opetus-suunnitelmissa asetetut tavoitteet tietynä hetkenä tai viimeistään koulutuksen päättyessä tietyllä koulutusasteella. Tällainen vain sisäsiittoinen ajattelutapa pitäisi asettaa kyseenalaiseksi, sillä päätelmiä tavoitteiden saavuttamisesta pitäisi tehdä ihan toisella tasolla. Olisi kiireesti lähdeävä tutkimaan eri koulutusasteiden yhteisvaikutusta ja sen tuottamaa lopputulosta. Olisi oleellista tutkia, missä määrin ja miltä osin koulutus lisää hyvinvointia. Tärkeätä esimerkiksi on, että koulutetut henkilöt jopa työllistyvät!

Vaikuttavuutta voidaan tarkastella myös siltä kannalta, millaisia vaikutuksia voitaisiin saada aikaan. Tähän johtaa mm. kansainvälisten vertailujen tuoma näköalan laajeneminen ja vertaispaine, jolloin nähdään koulutuksen tuloksellisuuseroja, mikä puolestaan johtaa opetussuunnitelmien ja toimintatapojen korjaamiseen. Viranomaisten tulisikin lakiesityksissään nykyistä uskottavammin selostaa, millaisia etuja muualla tehdyistä ratkaisuksista voisi olla myös meillä.

Koulutuksen ohjausjärjestelmältä voisi edellyttää nykyistä joustavampaa reagointia tuleviin haasteisiin. Koulutus tuottaa tulosta pitkällä aikavälillä. Siksi on tärkeätä yrittää nähdä, mitä muu-

toksia tulevaisuus tuo. Huomispäivän yhteiskunta on liikkuva maali, johon tähtääminen edellyttää muutospolitiikkaa, joka perustuu erityisesti paikalliseen kontrolliin, laatutyöhön ja laadunvarmennukseen. Tavoitteita ei tarvitse lyödä kiinni tiukasti useiksi vuosiksi, sillä taktisia suunnankorjauksia voidaan tehdä pitkin matkaa.

Lähteet

- Droit, R.-P. (2012). *John Dewey, philosophe du pragmatisme*. Luettu 26.3.2014 osoitteesta: http://www.lepoint.fr/grands-entretiens/john-dewey-philosophe-du-pragmatisme-19-07-2012-1490061_326.php.
- Ham, C., & Hill, M. (1993). *The Policy Process in the Modern Capitalist State*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Hill, M., & Bramley, G. (1994). *Analysing social policy*. Oxford: Blackwell.
- Johnstone, J. N. (1981). *Indicators of Education Systems*. London: Kogan & Page.
- Lampinen, O. (1998). *Suomen koulutusjärjestelmän kehitys*. Tampere: Gaudeamus.
- Laukkanen, R. (1997). Vertailevan tutkimuksen mahdollisuuksia koulutusjärjestelmän arvioinnissa. *Hallinnon tutkimus*, 16(1), 15-26.
- Laukkanen, R. (2013). Finland's experiences of compulsory education development. *ART-Seduca*, 5, 140-166. Luettu 26.3.2014 osoitteesta: <http://www.artseduca.com/descargar-revista>.
- Liiten, M. (2013). Henkilöstökoulutus kasautuu toimihenkilöille ja johtajille. *Helsingin Sanomat* 26.1.2013.
- Malin, A., Sulkunen, S., & Laine K. (2013). *Kansainvälisen aikuistutkimuksen ensituloksia. PIAAC 2012*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:19. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Meriläinen, R. (2011). *Valkolakki vai haalarit, vaiko molemmat*. Superin julkaisuja 1/2011. Helsinki: Super.

Mikkola, A. (2014). Pätevät opettajat ovat a ja o. Etusivu. Luettu 30.4.2014 osoitteesta: <http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2014/2404/opettajatutkimus.html?lang=fi>.

OECD. (2006.) *Education at a Glance*. Paris: OECD.

OECD. (2012). *Education at a Glance*. Paris: OECD.

Opetushallitus. (1995). *Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli*. Helsinki: Opetushallitus.

Raivola, R. (2000). *Tehoa vai laatua koulutukseen*. Juva: WSOY.

Räkköläinen, M. (2011). *Mitä näytöt näyttävät? Luottavuus ja luottamus ammatillisten perustutkintojen näyttöperusteisessa arviointiprosessissa*. Acta Universitatis Tamperensis 1636. Tampere: Tampereen yliopisto.

Sajari, P. (2014). ”Suomi on ylikoulutettujen alisuorittajien maa.” Bengt Holmström haluaa lisää kilpailua yliopistoihin. Helsingin Sanomat 13.4.2014, B 8-9.

Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness. Fundamentals of Educational Planning – No. 68*. Paris: UNESCO - IIEP.

Schleicher, A. (2006). *The Economics of Knowledge: Why Education is Key for Europe's Success*. Brussels: Lisbon Council.

Woodhouse, D. (1999). *Quality and Quality Assurance. Quality and Internationalisation in Higher Education*. Paris: OECD – IMHE.

