

# Realistinen arviointiteoria koulutuksen arvioinnin teoriakentässä

## Viitekehys kuntatason koulutuksen arviointiin\*

Jani Kaarlejärvi

### ABSTRACT

The very aim of this research is to develop a realistic evaluation model for education evaluation, and especially at local level. Theoretical framework is based on realistic evaluation theory presented by Ray Pawson and Nick Tilley. For decades, evaluation research has been conducted either from the positivistic or constructivistic point of view. Recently, there have been signs of progress within the evaluation theories.

The study constitutes an exhaustive analysis of realistic evaluation theory and brings about its unique features some of which absorb influences from scientific realism. The main concepts consist of generative causation and function of mechanisms. The sum of this theory is CMO-model founded on context, mechanism and outcomes. The CMO-model assumes acceptance the idea of mechanism function in a context. Thus the idea of this model is to follow causality chains in an evaluation process.

Pawson and Tilley have actually opened a completely new level for evaluation. Realistic evaluation with concepts of mechanism and causality is suitable for education evaluation. In this study some features of Pawson & Tilley's realistic evaluation and Kaplan & Norton's balanced scorecard, based on realism too, are consolidated. Hence one is able to bring out the realistic evaluation model for education evaluation.

Key words: realistic evaluation, education evaluation, scientific realism, balanced scorecard, evaluation methodology, evaluation research

### 1. JOHDATUS AIHEPIIRIIN

Paikallinen taso on voimakkaassa kehityspyörteessä: globalisaatio tuo uusia, ennestään tuntemattomia haasteita. Kunnat joutuvat kilpailemaan keskenään yhä niukkenevista taloudellisista resursseista ja silti kuntalaiset vaativat palvelutason ylläpitämistä ja laadun parantamista. Taloudellisuuden vaatimus ja laadun kehittäminen voidaan yhdistää vastakkaisista "riitapukareista" rinnakkaisiksi kumppaneiksi arvioinnin avulla. Suomalaisen arviointikulttuurin vahvistumisen myötä kunnankin toimintaa on pyritty kehittämään juuri arvioinnin avulla. Arvioinnin toteuttamisessa tulee olla laatua ja systemaattisuutta. Arvioinnissa painopiste on hyvä asettaa sekä taloudellisuuden että eritoten vaikuttavuuden tarkasteluun. Rajallisten resurssien aikakaudella arvioinnin ideaalisena tavoitteena voisi olla taloudellisuuden parantaminen toiminnan laadun kehittyessä samanaikaisesti. Arviointia, kunnan käyttämänä välineenä, voidaan käyttää muun muassa sen toteamiseen, onko kunnan toiminta sekä asukkaiden että kunnan omalta kannalta mielekästä ja miten sitä voisi kehittää asukkaiden muuttuneita tarpeita vastaaviksi. Arvioinnin tarkoituksena ei ole kuntasektorin toimintojen samankaltaistaminen, vaan pikemminkin lähtökohtana on paikallisten olosuhteiden entistä suurempi asema kunnan toimintoista päätettäessä.

Tämä artikkeli keskittyy kunnan palvelutoimintaan ja erityisesti sen laajasta palvelutoiminnasta koulutukseen. Perinpohjaisen ja pitkäaikaisen valmistelun jälkeen eduskunta hyväksyi uuden koululainsäädännön 17. kesäkuuta 1998. Uuden koululainsäädännön merkittävin sisältö liittyy koulutuksen arviointinormiin, jollainen löytyy kaikista "koululakipakettiin" kuuluvista laeista. Keskeisimpänä lähtökohta tässä artikkelissa on se, että kansallinen taso on asettanut velvoitta-

\* Artikkelin perustuu kirjoittajan Pro gradu -tutkielmaan

van normin, mutta samalla se ei olekaan antanut "välineitä", joilla kyseinen velvoite voitaisiin paikallisella tasolla toteuttaa. Välineiden kehittäminen on jätetty kuntien tehtäväksi, mikä toisaalta voidaan nähdä kunnallista itsehallintoa entuudestaan vahvistavana ratkaisuna. Paikallisen tason kannalta onkin erittäin tärkeää juuri sellainen tutkimus, jossa näitä välineitä pyritään kartoittamaan ja tuomaan paikallisen tason ulottuville. Tämän artikkelin päätehtävänä on luoda realistista arviointiteoriaa hyväksikäyttämien koulutuksen arviointimalli, jota on mahdollista käyttää viitekehystenä kuntatasolla tapahtuvassa koulutuksen arvioinnissa. Tarkoitusta varten käytetään kahta osatehtävää, joihin vastaamalla lopulta vastataan itse päätehtävään. Osatehtävät ovat seuraavat: 1) selostaa systemaattisesti realistisen arviointiteorian teoriaperusta, ja 2) tuoda arviointiteorian tueksi uusia, koulutuksen arviointiin liittyviä osatekijöitä, joista kuntatason koulutuksen arviointimalli lopulta muodostuu.

## 2. REALISTISEN ARVIINTITEORIAN LÄHTÖKOHDAT

Tätä artikkelia jäsentävänä teoriana käytetään realistista arviointiteoriaa. Se on teoriana hyvin nuori eikä siihen perustuvaa tutkimustraditiota juuri ole. Näin ollen mahdollisuudet tuoda ilmi uutta tietoa arviointitutkimuksesta ovat todella hyvät. Samalla on tilaisuus muodostaa suomalaista realistista arviointitraditiota vastapainoksi englantilaisille ja amerikkalaisille tutkimuksille. Realistisen arviointiteorian systemaattinen käsitely tapahtuu kappaleessa kolme.

Ray Pawson ja Nick Tilley ovat kehittäneet perinteisten positivististen ja konstruktivististen arviointitutkimuksien rinnalle realistisen arviointiteorian. Pawson ja Tilley ovat kovin kriittisiä muun muassa konstruktivistejä kohtaan, mitä perustelee heidän suuri halunsa korostaa arvioinnin realistisuuden tarvetta.<sup>1</sup> Vain siten voidaan saada mahdollisimman todenmukainen käsitys kyseessä olevasta tilanteesta. Rostila ja Torniaisen tukevat myös arvioinnin realistisuutta painottaessaan sekä ulkoista että sisäistä arviointia.<sup>2</sup> Voidaankin kysyä, kuinka uskottavaa olisi sellainen realistinen arviointi, joka jättäisi joitakin osatekijöitä tutkimuksen ulkopuolelle. Realistisen tutkimuksen perimmäinen tarkoitushan on selvittää asioiden todellinen tila.

Realistisella tutkimuksella on useita tyypillisiä ja myös kriittisiäkin piirteitä. Rostilan ja Torniaisen mukaan realistiselle arviointiteorialle on ominaista sen kokonaisvaltaisuus.<sup>3</sup> Tämä tarkoittaa sitä, että siinä otetaan huomioon näkökulmia muista arviointitraditioista, kuten juuri positivistista ja konstruktivistista. Tunnuksomaista on myös sen keskittyminen perustelemaan valitun näkökulman mielekkyyttä. Tästä seuraa realistisen tutkimuksen ominaispiirteenä se, että teoria jättää operationaalistamisen lähinnä muiden tutkijoiden tehtäväksi. Näin ollen konkreettisuutta on vaikea saada irti realistisestateoriasta. Pawsonin ja Tilley'n realistinen arviointiteoria ei tee tässä poikkeusta.

Realistista tutkimusta on kritisoitu myös siitä, että se pyhittää olemassa olevat asiantilat. Selietyksenä voidaan kuitenkin pitää sitä, että realismin mukaan todellisuudessa vallitsee pysyvät luonnonlait.<sup>4</sup> Farringtonia häiritsee realistisen arviointiteorian vähäinen pyrkimys kokonaisten toimintaohjelmien arviointiin sekä CMO-mallin<sup>5</sup> epäsystemaattinen olemus. Hän toteaaakin, että realistinen arviointiteoria alkaa teorialla, jota seuraa jälleen uusi teoria.<sup>6</sup>

Julnes, Mark ja Henry asettuvat suosittamaan realismin soveltamista arviointitutkimukseen. Heidän mukaansa Pawson ja Tilley tunnistavat muista arviointiteoreetikoista poiketen luokittelun merkityksen esimerkiksi asiakkaiden ja toimintaympäristöjen suhteen. Julnes, Mark ja Henry korostavat myös tarkkailua. Tarkkailu viittaa luokitteluun, joka yleensä on kuitenkin jäänyt varsin pinnalliseksi. Arvoilla on oma asemansa arvioinnissa. Arviointi legitimoijia vahvistaa joitakin arvoja samalla, kun se sulkee toisia arvoja pois. Realistinen arviointi ei kuitenkaan alenna arvojen merkitystä.<sup>7</sup>

## 3. REALISTINEN ARVIINTITEORIA

It is not the question of what realism can do for evaluation but the issue of what realist evaluation can do for programming and policy making.<sup>8</sup>

### 3.1 Generatiivinen kausaalisuus

Kausaalisuus tarkoittaa synn ja seurauksen suhdetta. Luonnossa on katsottu vallitsevan kausaalilaki, jonka mukaan jokaisella ilmiöllä on syynsä ja luonto muodostaa katkeamattoman



Kuvio 1. Generatiivinen kausaalisuus.<sup>16</sup>

syy-seuraus -ketjun.<sup>9</sup> Niiniluoto toteaa realistisen lainalaisuuden olevan jotakin, joka perustuu ihmisestä riippumattomaan todellisuuteen.<sup>10</sup> Pawsonin ja Tilley'n mukaan realismin olennaisina tunnusmerkkeinä ovat sen keskittyminen selittämisen mekaniikkaan sekä sen pyrkimys osoittaa kyseisten selitysstrategioiden voivan johtaa tietellisen tiedon kasvuun.<sup>11</sup>

Realistisen arviointiteorian lähtökohtana on generatiivisen kausaalisuuden hyväksyminen (kuvio 1). Generatiivisen kausaalisuuden mukaan tapahtumien välillä on todellinen, reaalinen yhteys.<sup>12</sup> Vaikka generatiivinen kausaalisuus keskittyy Humen ja Millin ajatusten tavoin (sukcessionistinen kausaalisuus käsitteellään tuonempana) panoksiin ja tuotoksiin, on yhteyksien etsiminen aivan erilaista. Kausaalisuutta ei ymmärretä ulkoisesti. Näin ollen arviointitehtävää ei voi olla hypoteettinen, jossa toimintaohjelma X tuottaisi tuloksen Y. Yhteiskunnallisten toimintaohjelmien tuloksia tulisi tarkastella sisäisesti keskittyen perimmäisiin mekanismeihin (underlying mechanism).<sup>13</sup> Rostilan ja Tomiaisen mukaan yhteiskunnallinen todellisuus sisältää mekanismeja, jotka aiheuttavat tai lieventävät sosiaalisia ongelmia.<sup>14</sup> Koulutuksessa mekanismi voi tarkoittaa esimerkiksi osatekijöitä, jotka johtavat kausaalisina ketjuina koulutuksen vaikuttavuuden parantamiseen. Arviointisijan, jonka tulee ymmärtää toimintaohjelmien kausaalisuuteen vaadittavat olosuhteet, täytyy myös olla tietoinen siitä, miten ja miksi yhteiskunnalliset toimintaohjelmat saavat aikaan muutoksia.<sup>15</sup>

Vastakohtana generatiiviselle kausaalisuudelle on David Humesta alkunsa saava sukcessionistinen kausaalisuus. Mikäli kaksi ilmiötä esiintyvät toistuvasti peräkkäin eikä jälkimmäinen

esiinny ilman edellistä, tästä voidaan Humen mukaan vain päätellä, että ne esiintyvät peräkkäin ja jälkimmäinen esiintyy vain edellisen esiintyessä.<sup>17</sup> John Stuart Millin kausaalisuuteen liittyvistä säännöistä on muodostettu hyvinkin tunnettu sovellus niin sanottu klassinen koejärjestely. Koejärjestelyssä valitaan kaksi mahdollisimman samanlaista ryhmää, koeryhmä sekä kontrolliryhmä, jotka kumpikin mitataan. Koeryhmässä suoritetaan jokin koe, mutta sen ei anneta vaikuttaa kontrolliryhmässä.<sup>18</sup> Suoritetaan jälleen ryhmien mittausta. Mikäli mittaustuloksissa on mahdollisia eroavaisuuksia, voidaan sen sanoa johtuvan suoritetusta kokeesta. Pawsonin ja Tilley'n mukaan tällaisen kausaalisuuden ongelmana on se, ettei seurauksia aiheuttavaa syytä voida tarkkailla itse toiminnassa. Arviointisija voi vain käyttää mittauksia ja tarkastuksia mahdollisimman systemaattisesti.<sup>19</sup>

Pawson ja Tilley keskittyvät vaikutuksiin, vaikka realistinen kausaalisuus sisältää myös muita osatekijöitä. Kiinnostuksen kohteena on ensi sijassa mekanismi ja vasta toiseksi konteksti eli toimintaympäristö. Realistisen selittämisen perusajatukseksi on, Pawsonin ja Tilley'n mukaan, että kausaaliset vaikutukset ovat seurausta kontekstissa toimivasta mekanismista.<sup>20</sup>

Pawson ja Tilley toteavat luonnontieteellisten kokeiden noudattavan generatiivista logiikkaa yhteiskuntatieteellisten kokeiden ollessa pääosin sukcessionistisia.<sup>21</sup> Pawson ja Tilley kuvaavat generatiiviseen selittämiseen liittyen realistista kokeen suorittamista. Kokeensuorittajalla on tarvittavaa osaamista ja tietoa mekanismeista nostaakseen esiin empiirisiä säännönmukaisuuksia (X-Y). Tämä teoria "käynnistetään" kontekstissa, jossa uskotaan olevan ideaaliset olosuhteet käynnistämään mekanismin. Mekanismin

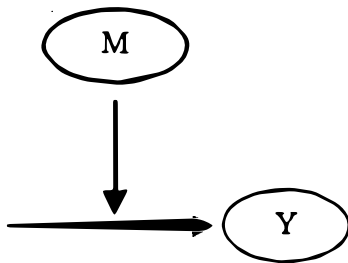
toimiminen muuttaa tasapainotilaa aiheuttaen muutoksia sen osatekijöissä eli X:ssä ja Y:ssä. Muutokset tallennetaan, jotta voidaan nähdä, vastasivatko ne ennakoituja muutoksia. Kaikki tämä tapahtuu valvonnan alaisena, jolla ei ole kuitenkaan mitään tekemistä kontrolliryhmän kanssa. Pawson ja Tilley tiivistävätkin realistisen kokeen olevan realistisen selittämisen inkarnaatio.<sup>22</sup>

### 3. 2 CMO-mallin rakentuminen

#### - Mekanismi -

Julnesin, Markin ja Henryn mukaan perimmäinen oletus realistisessa arviointiteoriassa on todellisuuden kokeminen kerroksellisenä.<sup>23</sup> Rostila ja Torniainen korostavat, ettei kerroksellisessa sosiaalisessa todellisuudessa pitäisi laventaa yhteiskunnallista (makro) eikä yksilöllistä (mikro) monitasoisuutta.<sup>24</sup> Näkemys kerroksellisesta todellisuudesta johtaa suoraan ajatukseen selittävästä mekanismista. Ymmärtääksemme mekanismin todellisen merkityksen, meidän tulee tiedostaa niiden merkitys realistisessa selittämisessä. Realistit käyttävät, Pawsonin ja Tilleyn mukaan, osuvasti käsitettä perimmäinen mekanismi selittämään asioiden tapahtumista syvällisemmin kuin vain nähtävillä olevaan tukeutuen.<sup>25</sup>

Yhteiskunnallisissa mekanismeissa on kyse ihmisten valinnoista ja ominaisuuksista, joita he saavat ryhmäjäsenyydestä. Tällöin tulee huomata sekä yksilön että yhteisön tasot. Enää ei kysytä, toimiiko kyseinen toimintaohjelma. Painopiste on sen ymmärtämisessä, mikä toteutetussa toimintaohjelmassa saa aikaan kulloisetkin vaikutukset.



Kuvio 2. Mekanismin ja generatiivisen selittämisen yhteys.<sup>29</sup>

Tilley esittääkin tätä kuvaavan kysymyksen: mikä rikosten torjuntaohjelmassa oikein saa aikaan rikosten määrän vähenemisen.<sup>26</sup> Pawson ja Tilley asettavat toimintaohjelman mekanismeille seuraavia odotuksia:

1. sen tulee heijastaa toimintaohjelman kerroksellisuutta yhteiskunnallisen todellisuuden puitteissa,
2. sen tulee muodostaa esitys, joka sisältää selityksen siitä, kuinka makro- ja mikroprosessit muodostavat toimintaohjelman, ja
3. sen tulee osoittaa, miten toimintaohjelman vaikutukset vastaavat osallisten (stakeholderien) valintoja sekä heidän kykyään saada valintansa johdetuksi käytäntöön.<sup>27</sup>

Mekanismin tunnistamisessa olennaista on selvittää, mikä toimintaohjelmassa todella saa aikaan vaikutuksia. Kun säännönmukaisuutta selitetään generatiivisesti, huomiota ei kiinnitetä asioiden korrelointeihin vaan suhteiden ilmaantumisen selittämiseen. Generatiiviset mekanismit ovat itse asiassa osa säännönmukaisuutta.<sup>28</sup>

Ajatuksena on, että mekanismi (M) aiheuttaa ilmenevän tapahtuman (kuvio 2). Mekanismi on stabiili ja eräänlainen yhdistelmä niiden prosessien rakenteista, toiminnasta sekä keskinäisistä suhteista, jotka aiheuttavat säännönmukaisuuksia. Mekanismi on täten teoria, joka selittää inhimillisen pääoman ja pohdinnan potentiaalisuutta.<sup>30</sup> Pawson toteaa mekanismista seuraavaa:

"The basic constituent of the world is the generative mechanism. It is these underlying forces which bind events together and allow us to experience the world as a series of regularities. However, such regularities are merely contingent and depend for their law-like occurrence on the production of closed systems in which only the single mechanism acts."<sup>31</sup>

Arviointitutkimuksen kannalta olennaista on ennakoita kussakin tapauksessa mukana olevien toimintaohjelmien mekanismien kirjavuus. Toiseksi on tärkeää selvittää, ovatko toimintaohjelmat tehneet tehostomiksi alkuperäisen ohjelman aiheuttaneet mekanismit.<sup>32</sup>

### 3.3 CMO-mallin rakentuminen

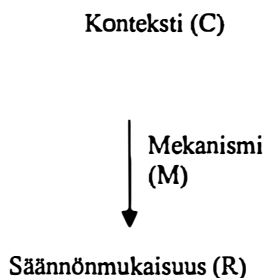
#### - Konteksti -

Realistinen arvioitsija pyrkii ymmärtämään, ketä varten ja missä olosuhteissa toimintaohjelmat toimivat läpi kontekstuaalisten olosuhteiden.<sup>33</sup> Realistien mukaan kausaalisten mekanismien kontekstuaaliset olosuhteet saavat aikaan kausaalisen potentiaalin muuttumisen kausaaliksi vaikutuksiksi.<sup>34</sup> Voidaankin todeta mekanismien toiminnan olevan aina riippuvainen kontekstista.<sup>35</sup> Tilley tiivistää kontekstin sisältävän tarvittavat olosuhteet, jotta mekanismi tuottaa tiettyjä vaikutuksia.<sup>36</sup> Tämä asettaa vaatimuksia myös arviointitutkimukselle. Arvioitsijan tulee ymmärtää se konteksti, jonka puitteissa ongelmamekanismit aktivoituvat ja jossa toimintaohjelman mekanismit voidaan onnistuneesti "päästää irti".<sup>37</sup> Toimintaohjelmat ovat ideoita omassa tietyssä ajassaan ja paikassaan. Tutkijan täytyy myös havaita tämä seikka kontekstista puhuttaessa.<sup>38</sup>

### 3.4 CMO-mallin rakentuminen

#### - Vaikutus -

Pawson ja Tilley käyttävät käsitettä vaikutus (outcome). Vaikutuksen voidaan katsoa viittaavan yleisesti toiminnan tavoitteisiin. Realistisen tutkimuksen tavoitteena on selittää yhteiskunnallisia säännönmukaisuuksia, yhteyksiä, tuotoksia, vaikutuksia ja malleja.<sup>39</sup> Vaikutukset tarjoavat realistiselle arvioitsijalle todisteita toimintaohjelman tarkkailua ja muuttamista varten. Lähtökohdiana on kuitenkin, että arvioitsija ymmärtää



Kuvio 3. CMO-mallin sisältö.<sup>43</sup>

vaikutuksien muodostumisprosessin. Realistinen arvioitsija tutkiikin niitä teoriantestausroolissaan.<sup>40</sup>

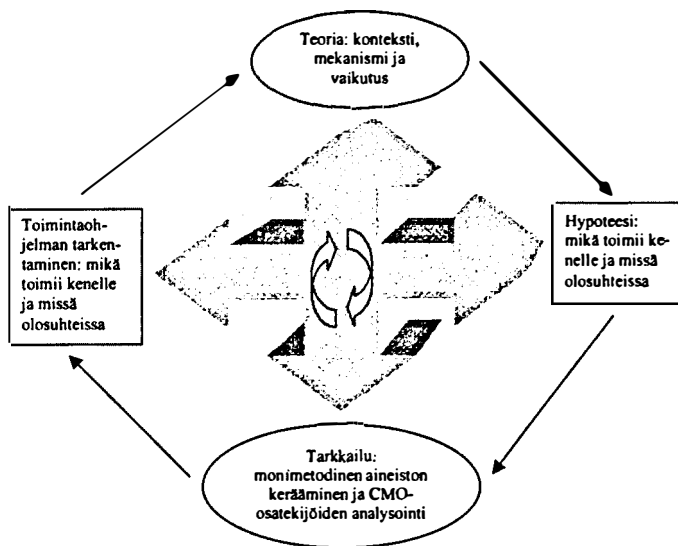
### 3.5 CMO-malli realistisessa arvioinnissa

Pawsonin ja Tilley kehittänyt realistinen arviointitutkimus rakentuu konteksti-mekanismi-vaikutus -mallin (context-mechanism-outcome) sisältämiin yhteyksiin (kuvio 3). Mallissa on kyse vaikutusyhteyksien löytämisestä toisiinsa liittyvinä oletusketjuina kysyen, mikä toimii, kenen kohdalla ja missä olosuhteissa.<sup>41</sup> Tilley mukaan teoriaa tarvitaan täsmentämään toimintaohjelman toteuttamiseen liittyvät olosuhteet ja kausaaliset mekanismit.<sup>42</sup>

Realistinen arvioitsija näkee tulevat tutkimukset mahdollisuutena tarkentaa CMO-mallia.<sup>44</sup> Pawson ja Tilley asettavat arviointitutkimukselle kaksi aksioomaa. Ensiksi arviointitutkimuksen on vastattava kysymykseen, mitkä ovat toimintaohjelman käynnistämät muutosmekanismit ja miten ne "taistelevat" olemassa olevia yhteiskunnallisia prosesseja vastaan.<sup>45</sup> Toiseksi tutkimuksen on vastattava, mitkä ovat mekanismien muuttamiselle vaadittavat yhteiskunnalliset ja kulttuuriset olosuhteet ja kuinka ne ovat hajautettu toimintaohjelmien kontekstien välillä.<sup>46</sup>

CMO-mallista voidaan antaa useita esimerkkejä. Oletetaan jollakin alueella olevan paljon asuntomurtoja. Toimenpiteenä parannetaan niiden kiinteistöjen suojausta, joihin on jo aiemmin murtauduttu. Mekanismina on tällöin se, että murtautuja kokee murtautumisen muutoin niin kiinnostaviin kohteisiin vaikeutuneen sekä kiinnijäämisen riskin kasvaneen. Tuloksena on murtojen ja samalla uhrien määrän väheneminen.<sup>47</sup> Pawson ja Tilley tiivistävätkin realistisen selittämisen ja CMO-mallin perusajatuksen seuraavasti:

"The basic task of social inquiry is to explain interesting, puzzling, socially significant outcomes (O). Explanation takes the form of positing some underlying mechanism (M) that generates the regularity and thus consist of propositions about how the interplay between structure and agency has constituted the outcome. Within realist investigation there is also investigation of how the workings of such mechanism are contingent and conditional, and thus only



Kuvio 4. Arviointikehä.<sup>50</sup>

fired in particular local, historical, or institutional contexts (C).<sup>48</sup>

### 3.6 Arvioinnin kumuloituvuus

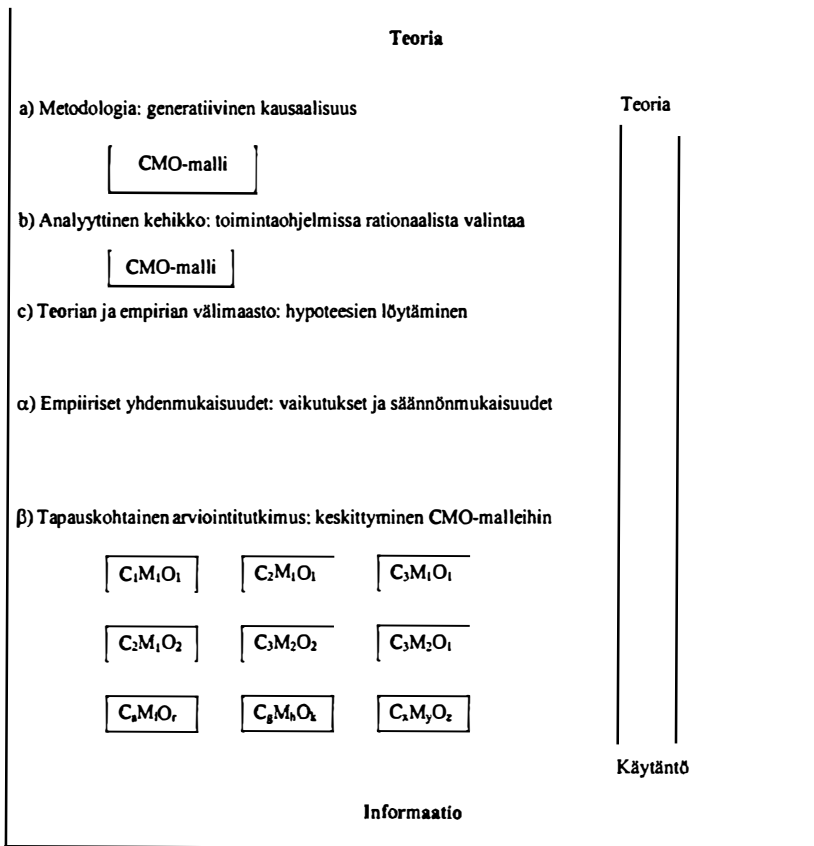
Pawson ja Tilley pitävät useimpien tehtyjen arviointitutkimuksien ongelmana sitä, etteivät ne ota huomioon aiempaa eikä tulevaa arviointia. Tällainen suhtautuminen painottaakin arvioinnin kertaluoteisuutta. Jos arvioinnin perimmäisenä tarkoituksena on toimintatapojen kehittäminen, täytyy silloin korostaa kumuloituvuutta, tietojen keräämistä sekä historiallisesta kehityksestä että arvioidusta tulevasta kehityksestä sekä niiden käsittelyä. Kumuloituvuudessa syvennetään ja tarkennetaan käsityksiä toimintaohjelmien mekanismeista, konteksteista ja vaikutuksista. Realistisessa arviointitutkimuksessa kumuloituvuus tarkoittaa liikkumista teorian ja empirian välillä. Kumuloituvuudella on Pawsonin ja Tilleyn mielestä tärkeä tehtävä, sillä se liittyy empiirisistä tutkimuksista saadut tulokset niin sanottuun arviointikehään (kuvio 4).<sup>49</sup>

Pawson ja Tilley ovat rakentaneet pelkistetyn mallin tiedon kumuloitumisprosessista arviointitutkimuksessa (kuvio 5). Mallin perustan muodostaa teoreettinen, kaikkein abstraktein taso, joka pyrkii hahmottamaan olennaisia näkökulmia ja

rakenteita kaikista yhteiskunnallisista toimintaohjelmista. Mallissa ylhäältä alaspäin tultaessa konkreettisuus koko ajan vahvistuu. Konkreettisuus toteutuu lopulta empiirisinä tutkimuksina.<sup>51</sup>

*Taso a)* Ensimmäinen taso on metodologinen. Teoria rakennetaan generatiivisen kausaalisuuden muotoon, joka yhdistää kontekstit, mekanismit sekä vaikutukset. CMO-mallin kyky kuvata mitä tahansa toimintaohjelmaa ei perustu siihen, että kaikki ohjelmat sisältävät samanlaisia käsityksiä. Kyvyn lähteenä on se, että malli yksinkertaistaa kaikki prosessit määreiden tasolle.<sup>53</sup>

*Taso b)* Toinen taso pitää sisällään analyyttisen kehikon. Abstraktisuus on siirtymässä lähemmäksi konkreettisuutta. Arvioinnin pitää tukeutua toistuvasti analyyttiseen kehikkoon, joka selittää ihmisten valinnan tekemisten tapoja. Arviointitutkimuksen kumuloituvuus on sidoksissa rationaalisen valinnan teorian esittämien yleisten periaatteiden kanssa.<sup>54</sup> Rationaalisen valinnan teoriassahan ihmisten valinnat ovat tarkkaan laskelmoituja. Rationaalisen valinnan teoria osoittaa, kuinka säännönmukaisuudet (vaikutukset) ovat yleistetty samankaltaisten mekanismien kautta samanlaisten kontekstien puitteissa. Teoria toimii läpi koko yksinkertaistamisprosessin, joka nostaa esiin valintaan liittyvät välttämättömät olosuhteet. Näin saadaan käsitteellinen CMO-malli.<sup>55</sup>



Kuvio 5. Kumuloituvuus realistisessa arviointiprosessissa.<sup>52</sup>

Taso c) Nyt siirrytään teorian ja aineiston rajamalleille. Kolmannessa tasossa rakennetaan malleista ryhmiä esimerkiksi  $C_1M_1O_1$ ,  $C_2M_2O_2$ ,  $C_3M_3O_3$  jne. Olennaista tässä keskivälin teoriassa on se, ettei näitä mallitteluja tarvitse luoda de novo paikallisen tiedon pohjalta joka tutkimuksessa. Tärkeätä on löytää sellaisia hypoteesien ryhmiä, jotka toimivat eräänlaisena väylänä teoreettisen pohjan ja todellisten käytäntöjen välillä.<sup>56</sup>

Taso α) Tarkastelu painottuu empiirisen tutkimuksen kautta löydettyihin ongelmakenttien vaikutuksien samankaltaisuuksiin. Lähtökohdana on, että toimintaohjelmat tarjoavat ongelmamekanismien käsittelyyn tarkoitettuja mekanismeja. Informaatio syiden aiheuttajista sekä ongelmien laajuudesta on yhtä tärkeää kuin tilanteen ratkaisuun liittyvä tietous. Pawson ja Tilley toteavat Robert K. Mertonin mukailleen, että ymmär-

rämme tiedon yhtäläisyydet empiiristen yleistysten sijasta niin sanottuna raakana materiaalina, joka täytyy selittää keskivälin teorian puitteissa (c-taso).<sup>57</sup>

Taso β) Viimeinen vaihe on empiirisen tapauskohtaisen arviointitutkimuksen suorittaminen. Arviointitutkimus kohdistuen juuri kyseiseen ongelma-alueeseen nähdään tapaustutkimuksena. Tapauksen tehtävänä on ikään kuin jalostaa käsitystämme CMO-ketjujen laajuudesta.<sup>58</sup>

Kumuloituvuus arviointiprosessissa on loppumaton tapahtumaketju, jonka tulisi olla alituisessa liikkeessä teorian ja käytännön välillä. Pawson ja Tilley päättelivät, että mitä enemmän tutkija on ollut kehän parissa, sitä paremmin hän kykenee tulkitsemaan tietyn CMO-mallin toimintaa.<sup>59</sup>

### 3.7 Realistinen aineiston hankkiminen

Aineiston kerääminen on olennaista arviointitutkimuksessa. Pawson ja Tilley pohtivat arviointitutkimuksen metodologisia lähtökohtia. Aineistoa kerätessä voi joutua haastattelemaan ihmisiä. Haastattelututkimuksen strategiasta puhuttaessa valittavana on strukturoitu ja ei-strukturoitu lähestymistapa. Ensin mainitussa tutkija on pakotettu määrättyihin kysymyksiin määrättyin termein. Vastauksille on jo ennakoita omat luokittelut. Jälkimmäisessä kaava on lähinnä puhekieltä. Lisäksi tutkijan asema on aika vapaa muun muassa kysymysten suhteen.<sup>60</sup>

Strukturoidun lähestymistavan perimmäisenä tarkoituksena on tuoda esille yksinkertaisesti ja neutraalisti yksilön todelliset vastaukset ja arvot. Tutkija lähtee teoriasta, josta operationalisoidaan kysymykset. Informantti vastaa kysymyksiin, jotka analysoinnin jälkeen antavat kokonaiskuvan tapahtumista. Ei-strukturoidussa haastattelussa aineiston keräämisen tehtävänä on luoda kehys, joka on yhtenevä vastaajan antamien vastauksen kanssa. Tutkija ja vastaaja suorittavat molemmin puoleista ajatusten vaihtoa. Tutkijan tehtävänä on laatia raportti, jossa tuodaan keskustelujen pohjalta esille vastaajan näkemyksiä parhaiten kuvaavia asioita.<sup>61</sup>

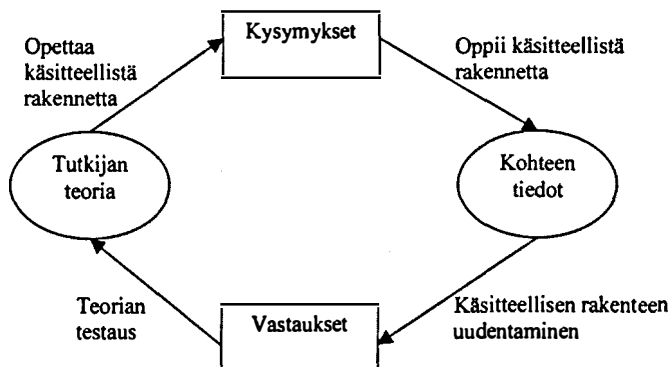
Strukturoitua haastattelua käytetään usein vaikutusten mittaamiseen, joka puolestaan usein edellyttää kokeellista orientaatiota. Ei-strukturoitua lähestymistapaa käytetään itse prosesseja ymmärtämään pyrkivissä tutkimuksissa, jotka usein edellyttävät konstruktivistista orientaatiota.

Tapaan, jolla haastattelu lopulta suoritetaan, on siis syytä perehtyä systemaattisesti hyvissä ajoin. Koska Pawson ja Tilley eivät pidä esimerkiksi pluralistien eikä pragmatistien arviointitutkimukseen liittyvästä metodologisesta ajattelusta, he ovat tarkoituksella luoneet realistisen mallin. Tässä realistisessa mallissa tutkijan teoria on haastattelun pääaihe. Tutkittavan (stakeholderin) tehtävänä on joko vahvistaa (verifioida) tai todentaa vääräksi (falsifioida) kyseinen teoria ja näin kehittää sitä. Teoria on tietenkin realistinen perustuen kontekstiin, mekanismeihin ja vaikutuksiin, jotka määrittelevät ohjelman toiminnan.<sup>62</sup>

Realismin paremmuudesta Pawson ja Tilley toteavat uutta olevan sen, että täsmälleen sama malli voi tarjota puitteet aineiston keruuta varten. He väittävät realistisen teorian tarjoavan hyvän pohjan empiiriselle tutkimukselle, jossa kehitetään tärkeysjärjestystä muun muassa teemoille, mitä on tiedettävä, kuka saattaa tietää ja kuinka kysyä.<sup>63</sup>

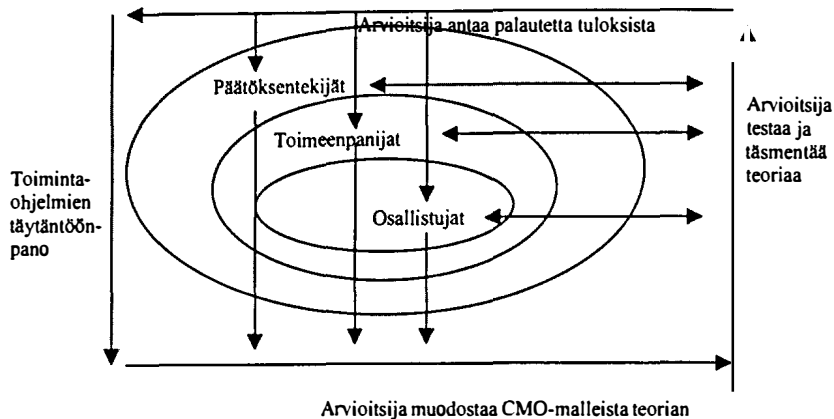
Realistisen haastattelun mallissa (kuvio 6) tapahtuu tiedonvaihtoa, jossa tutkijan teoriasta alkunsa saavat käsitykset ja niiden jakaminen kytkeytyvät yhteen. Mallissa on sekä asiantuntijuuden jako tutkittavien asioiden välillä että asiantuntijuuden hierarkia suhteessa kaikkinaisiin ohjelmien toimivuuksiin. Vastaajan odotetaan olevan muutakin kuin vain konemainen suorittaja, koska hän usein tietää jotain myös haastatteluun liittyvistä hienouksista.<sup>64</sup>

Strukturoidun mallin yhtenevyys realistiseen haastattelumalliin on se, että tutkija kysyy ja vastaaja vastaa.<sup>65</sup> Tätä ei kannata kuitenkaan ko-



Kuvio 6. Realistisen haastattelun perusrakenne.<sup>68</sup>





Kuvio 7. Realistisen arvioinnin ja poliittisen päätöksenteon välinen vuorovaikutus.<sup>75</sup>

rosta, sillä realistiseen malliin kytkeytyy uusi osatekijä, opettaja-oppilas –suhde. Arvioitsijan tulee pyrkiä opettaja-oppilas –suhteeseen päätöksentekijöiden, toimeenpanijoiden ja muiden osallisten kanssa, jotta CMO-mallin antamia selityksiä voidaan testata ja kehittää.<sup>66</sup> Tarkoituksena on pohtia tutkijan ja tutkittavan välillä olevan ymmärtämisen virran luonnetta. Tällöin keskitytään tosiasiallisiin kysymyksiin, joihin tutkittava vastaa kuvailemalla niiden ilmentymisen piirteitä.<sup>67</sup>

Pawsonin ja Tilley'n mielestä käsitteellinen kehittämisstrategia mahdollistaa näin vastaajien omien näkemysten toimittamisen tutkijan teoreettiseen kontekstiin.<sup>69</sup> Tutkimus pitää sisällään osallisten ajatusten oppimisen, niiden virallistamisen sekä toisaalta informanttien opettamisen. Tällainen prosessi on peruslähdekohtana arvioinnin ja poliittisen tason väliselle vuorovaikutussuhteelle (kuvio 7).<sup>70</sup> Ongelmana on kuitenkin kysymys, mistä voi tietää vastausten palvelevan tutkijan ymmärtämistä. Strukturoitu lähestyminen luottaisi lähes sokeasti tehtyyn operationalisointiin. Pawson ja Tilley huomauttavat pelkän operationaalisoinnin riittämättömyydestä ohjata vastaajaa tutkimuksessa, vaikkakin käsitteet ovat tärkeitä haastattelututkimuksessa.<sup>71</sup>

### 3.8 Vuorovaikutussuhteet realistisessa arvioinnissa

Arvioinnin suorittamista edeltää jonkin toiminta-

ohjelman toimeenpano. Tässä toimeenpanossa päätöksentekijöillä on ratkaiseva asema. He voivat myötävaikuttaa tietyn tyyllisen arviointitutkimuksen valitsemiseen ja eritoten arvioinnille asetettaviin painopistealueisiin. Usein päätöksentekijät ovat myös niitä, joille arviointiraportit ovat suunnattu.<sup>72</sup> On sanomattakin selvää, että uutta tietoa tuottava arviointiprosessi on todella hyödyllinen väline päätöksentekijöiden vaativassa työssä.

Päätöksentekijän asemaan arviointitutkimuksessa on useita erilaisia näkemyksiä. Eksperimentalisteille ja konstruktivisteille päätöksentekijä ei ole ratkaisevassa asemassa. Realistisessa arvioinnissa tilanne on aivan toisin. Päätöksentekijä on todella merkittävä teorian testauksen lähde.<sup>73</sup> Päätöksentekijät tietävät sellaisista toimintaohjelmista paljon, joista he itse ovat vastuussa. Pawson ja Tilley kuvaavat päätöksentekijän ohjelmateoriaksi sitä, että päätöksentekijä täytyy taivutella haluttuja tuloksia saavuttavan ohjelman taakse. Toimintaohjelmakaan ei näin ollen ole päätöksentekijän oma keksintö, mikä selittää halua tietää sen hyödyllisyydestä ja toimivuudesta.<sup>74</sup>

Realistista arviointiprosessia sekä arvioitsijan, päätöksentekijän, toimeenpanijan ja muiden osallisten välisiä suhteita on hahmoteltu kuviossa 7. Mallin tausta-ajatuksena on arvioitsijan asema yhteisen aaltopituuden löytäjänä eri osallisten välillä.<sup>76</sup>

Malli ytimen muodostavat kolme kehää. Uloin kehä kuvaa toimintaohjelmia suunnittelevan,

kehittelevän ja niiden toteuttamisen hyväksyvän päätöksentekijän toimintaympäristöä. Päätöksentekijän intresseissä on saavuttaa ohjelman avulla tiettyjä tuloksia. Kuitenkin poliittista päätöksentekoa luonnehtivat useat ohjelmiin kohdistuvat erilaiset toiveet ja vaatimukset. Käytettävissä oleva tietoaan ei ole välttämättä riittävä. Näin ollen toimeenpantava ohjelma on usein kompromissi.<sup>77</sup>

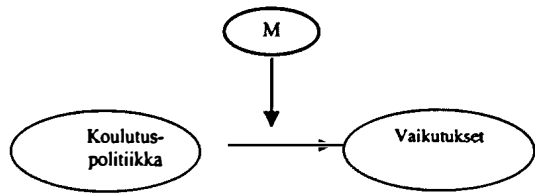
Toimeenpanijan kehä on tavallaan alisteinen päätöksentekijän kehälle. Päätöksentekijä on tekemillään päätöksillä luonut ohjelman toimeenpanijan toimintaympäristön. Toimeenpanijalla on hyvä asema kehien keskivaiheilla. Hänellä on harkintavaltaa suhteessa päätöksentekijän asettamiin jaloihin päämääriin. Lisäksi hänellä on usein tietoa ohjelman vaikutuksista eri väestöryhmiin.<sup>78</sup>

Sisimmän kehän muodostavat osallistujat. Osallistujat kokevat usein vain osan toteutetavasta ohjelmasta. Kuitenkin heillä on toimintaohjelmista paljon tietoa. Osallistujat ovat tärkeässä asemassa ratkaistaessa, miksi teoriat muuttavat tai eivät muuta heidän käyttäytymistään.<sup>79</sup>

Pawson ja Tilley kuvaavat kehiansä toimintaa ja tarkoitusta sekä vertikaalisesti että horisontaalisesti. Heidän mukaansa vertikaalisen ulottuvuuden tarkoituksena on kuvata, miten asioiden parantamiseen tarvittava ketju kulkee päätöksentekijästä toimeenpanijan kautta osallistujiin. Mitä parempi toimintaohjelma on, sitä tehokkaammin se korjaa esiintyneitä ongelmia. Oikeassa reunassa alhaalta ylöspäin kulkeva nuoli kuvaa arvioitsijan työtä, jossa teorioita testataan ja kehitetään osallisten antamaa tietoa kuvasta.<sup>80</sup>

Horisontaalisuutta kuviossa kuvastaa kehien alapuolella oleva nuoli vasemmalta oikealle yhdessä arvioitsijaan kohdistuvien nuolien kanssa. Arvioitsija tuo esille ohjelmaan liittyviä CMO-mallin eri muotoja. Kehien yläpuolella oikealta vasemmalle kulkeva nuoli ilmentää arvioitsijan työn avulla tapahtuvaa takaisinkytkentää (feedback).<sup>81</sup>

Realistisessa arvioinnissa arvioitsija omaksuu osallisten näkökulmia, jotka ovat osana toimintaohjelmaa ja hallitsevat sen vaikutuksia. Teoriat eivät ole vain rakennelmia, vaan ne kuvaavat todellisten yhteiskunnallisten voimien vaikutusta muun muassa ajatteluun sekä tämän ymmärtämistä. Tutkimuksen avulla saatu informaatio mahdollistaa teorioiden kehittämisen. Kehän rakenteesta tulee myös korostaa takaisinkytkentää. Arvioitsija antaa tiivistelmän osallisille oppimis-



Kuvio 8. Mekanismin ja generatiivisen selittämisen yhteys koulutuspolitiikassa.

taan asioista. Tämän avulla päätöksentekijät voivat uudistaa ja tarkentaa toteutettavaa politiikkaa.<sup>82</sup>

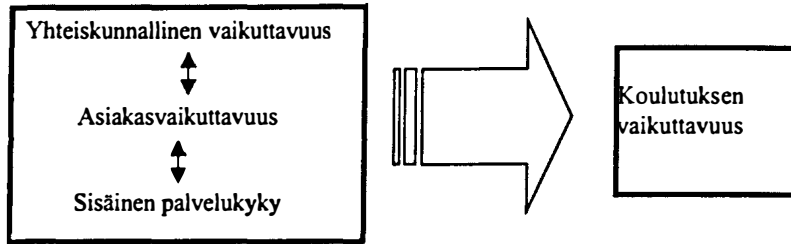
## 4. KOULUTUKSEN ARVIOINTIMALLIN TEORETTISET PERUSTEET

### 4.1 Arviointimallin rakentamisen peruslähtökohdat

Pawsonin ja Tilley'n realistista arviointiteoriaa on käytetty muun muassa enlaisten projektien arviointiin. Tästä on esimerkkinä Rostilan ja Torniaisen (1999) työttömien liittämistä takaisin työelämään koskevan Monet-projektin väliarviointi. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on käyttää realistista arviointiteoriaa yhteiskunnallisten toimintaohjelmien arvioinnin sijasta kuntatason koulutuksen arviointiin. Teoriaa ei ole ennen sovellettu koulutukseen, mikä tekeekin tutkimustyöstä erittäin mielenkiintoisen ja haastavan.

Realistisen arviointiteorian systemaattisen käsitteilyn avulla on luotu perusta arviointimallin tarkentamista varten. *Tämän luvun punaisena lankana on luoda malli, joka voisi toimia viitekehyyksenä kuntatason koulutuksen arvioinnille.* Näin ollen keskeistä on realistisen arviointiteorian soveltaminen koulutuksen arviointiin niin, että teoreettinen malli on operationalisoitavissa konkreettiseksi koulutuksen arviointimalliksi.

Koulutuksen arviointimallin kehittämisen yhteydessä on valittavana kaksi eri painopistealuetta: toiminnan tason arviointi tai politiikan tason arviointi. Toiminnan tason arviointi pitää sisällään esimerkiksi systemaattisen perehtymisen yksittäisen koulun toimintaan ja toiminnan vaikutusten arviointiin. Poliitiikan tason arviointi merkitsee



Kuvio 9. Vaikuttavuuden osatekijät.

keskittymistä toimintaa abstraktisemmalle tasolle. Tällöin korostuu koulutukselle asetettujen (muunmuassa yhteiskunnallisten) tavoitteiden ja niiden toteutumisen arviointi. Tässä työssä arviointimallin rakentaminen rajataan politiikan tasolle. Tämä merkitsee sitä, että valmistuva arviointimalli on soveltuva juuri koulutuspolitiikan ja sen toteutumisen arviointiin eikä niinkään itse toiminnan arviointiin.

Realistisen arviointiteorian mukaisessa koulutuksen arvioinnissa lähtökohtana on CMO-malli, jonka osien yhteyksiä pyritään nostamaan esille. Tavoitteena on luoda oletusketjuja koskien sitä, "mikä toimii, kenen kohdalla ja missä olosuhteissa". Malli keskittyy generatiivisten mekanismien selville saamiseen. Koulutuksen yhteydessä mekanismeista voidaan havainnollistaa kuvion 8 avulla.

Toteutettavalla koulutuspolitiikalla on tiettyjä vaikutuksia, jotka mekanismin (M) toimiminen saa aikaan. Näin ollen realistisessa koulutuksen arvioinnissa on kohdistettava huomiota juuri näihin toimiviin mekanismeihin. Arvioinnilla ei ole realistisessa mielessä todellisia pohjaa, jollei mekanismien olemassaoloa ja toimintaa tiedosteta. Koska tässä tutkimuksessa koulutuksen arviointia halutaan suorittaa realistisesti, on mallin rakentamisen perustana oltava mekanismien löytäminen.

CMO-mallille tyypillinen outcome-käsite voidaan nähdä tarkoittavan koulutuksen arvioinnin yhteydessä nimenomaan koulutuksen vaikuttavuutta. Näin ollen on tärkeää selvittää niitä piirteitä, jotka kuvaavat juuri koulutuksen vaikuttavuutta eli koulutuksen hyviä vaikutuksia. Koulutuksen vaikuttavuus-käsite on hyvin monitahoinen. Opetushallituksen mukaan koulutus on vaikuttavaa silloin, kun sen tuottamat valmiudet laa-

dullisesti ja määrällisesti edistävät yksilön henkistä kasvua sekä yhteiskunnan, kulttuurin ja työelämän kehitystä.<sup>63</sup> Tähän määrittelyyn yhtyy myös eduskunnan sivistysvaliokunta.<sup>64</sup> Vaheralle koulutuksen vaikuttavuus on sitä, että koulutukselle asetetut muun muassa panosta, prosessia ja tuotosta koskevat tavoitteet saavutetaan välittömästi tai myöhemmin ja että nämä koetaan saavutuksina koulutukseen kytkeytyvien eri tahojen kannalta.<sup>65</sup> Ahosen mukaan vaikuttavuus viittaa vertailuun, jossa suhteutetaan toisiinsa tietyn toimenpiteen vaikutukset sekä ne kriteerit, jotka määrittelevät, millä vaikutuksilla toimenpiteen tulisi toteutua.<sup>66</sup>

Vaikuttavuus on jaettava helpommin ymmärrettäviin ja käsiteltäviin tasoihin (kuvio 9), jotta CMO-mallin mukaisia kausaalisia oletus-ketjuja voitaisiin rakentaa. Vaikuttavuuden arvioinnissa voidaan erottaa kaksi ulottuvuutta. Yhteiskunnallinen vaikuttavuus tarkoittaa palvelun käyttäjälleen aiheuttamia lopullisia vaikutuksia. Asiakasvaikuttavuus merkitsee puolestaan sitä, että asiakkaat kokevat palvelun tyydyttävän heidän tarpeitaan.<sup>67</sup> Kausaalisten ketjujen rakentamista silmällä pitäen tätä jaottelua täydennetään ottamalla huomioon myös sisäisen palvelukyvyn kehittäminen.

#### 4.2 Kansallisen koulutuspolitiikan sisältö

Rakennettaessa kuntatason koulutuksen arviointimallia on käsittelyn alettava hierarkkisesti korkeimmalta tasolta. Kansallisen tason koulutuspolitiikalla pyritään yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen. Sinkkonen ja Kinnunen näkevät toiminnan olevan yhteiskunnallisesti vaikuttava silloin, kun se tyydyttää yhteiskunnassa vallitsevia ar-

voja, yhteisiä tai yhteisöllisiä tarpeita ja niihin liittyviä tavoitteita.<sup>89</sup> Kansallisen tason koulutuspolitiikan tavoitteita ovat muun muassa kulttuurin, työllistymisen ja kansalaisten tasa-arvon edistäminen, menestyminen kansainvälisessä kilpailussa sekä itsensä kehittäminen. Kunnan on omassa toiminnassaan noudatettava näitä pyrkimyksiä. Näin syntyy kansallisen ja kunnallisen koulutuspoliittisten tasojen välille tavoitteiden hierarkia, jonka toivotaan johtavan haluttuihin päämääriin.

Koulutuspolitiikan toteuttaminen on eräs keskeisimmistä yhteiskuntapolitiikan osa-alueista. Lehtisalo ja Raivola ymmärtävät koulutuspolitiikan niiksi toimenpiteiksi ja pyrkimyksiksi, joilla yhteiskunnassa esiintyvät ryhmät yrittävät vaikuttaa koulutuksen suuntaamiseen, sen voimavaroihin, rakenteisiin, prosesseihin, sisältöön sekä vaikutuksiin.<sup>90</sup> Sarjalan mukaan koulutuspolitiikan tehtävänä on määritellä ne tavoitteet, joihin valtakunnan kasvatusinstituutiolla pyritään sekä osoittaa ne yleiset periaatteet ja keinot, joiden avulla tavoitteet tulee saavuttaa.<sup>90</sup>

Koulutuksen tavoitteista ei ole mahdollista antaa kovinkaan tiivistä eikä kaiken kattavaa luokittelua. Yleisinä koulutuksen tavoitteina on pidetty kulttuurin ylläpitämistä ja siirtämistä tuleville sukupolville, yksilöllisten tietojen ja taitojen opettamista sekä osaavan työvoiman tuottamista.<sup>91</sup> Valtioneuvoston koulutuspoliittisessa selonteossa todetaan, että koulutuspolitiikan tavoitteet voivat olla myös keskenään ristiriitaisia.<sup>92</sup> Koulutuspoliittisten tavoitteiden asettaminen perustuu vallitsevaan yhteiskunnalliseen tilanteeseen ja sen odotettavissa olevaan kehitykseen. Korostettavaa on, ettei minkään koulutusideologian mukaan tavoitteita asetettaessa voida sivuuttaa kulloistakin yhteiskuntakehityksen vaihetta eikä sen asettamia toimintarajoja.<sup>93</sup> Menestyksellinen koulutuspolitiikka vaatii kykyä ennakoida yhteiskunnan eri sektoreilla tapahtuvia muutoksia ja kansainvälistä kehitystä. Koulutuspolitiikka ei voi kuitenkaan olla vain passiivista reagoitua.<sup>94</sup>

Suomalaisen koulutuspolitiikan keskeisenä päämääränä on 1960-luvulta lähtien ollut pyrkimys tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen.<sup>95</sup> Ajatus ideaalisesta yhteiskunnasta, jossa kaikki olisivat kaikissa asioissa täysin tasa-arvoisia, on tänä päivänä naiivi unelma. Kuitenkin Suomessa on pyritty jo pitkään koulutusjärjestelmän puitteissa edistämään tasa-arvoa. Ryynäsen, Lehtosen ja Mennolan mukaan Suomessa on ole-

tettu, että saattamalla kaikki kunnat samanlaisen määräysten alaisiksi ja säätämällä koulunpidosta yksityiskohtaisesti tasa-arvo pystyttäisiin toteuttamaan paremmin kuin jos kunnat saisivat itse vapaasti päättää kouluasioistaan.<sup>96</sup> Tällainen ajattelumalli olikin voimassa aina valtionosuus-uudistukseen ja uuden kuntalain säätämiseen asti. Lehtisalon ja Raivolan mukaan koulutuksellista tasa-arvoa tulisikin tarkastella toisaalta koulutusmahdollisuuksien erojen vähentämiseen ja poistamiseen, toisaalta eriarvoisuuden synnyn estämiseen tähtäävästä näkökulmasta.<sup>97</sup> Jotta epätasa-arvoista kehitystä voitaisiin estää tai ainakin hidastaa, on tiedettävä, minkä tyyppiset tekijät oikein aiheuttavat koulutuksellista eriarvoisuutta.

### 4.3 Kunnallisen koulutuspolitiikan sisältö

Kunnan koulutuspoliittisen toiminnan vaikuttavuus on verrannollista yhteiskunnallisen vaikutavuuden kanssa. Kunnan toiminnan on vastattava asukkaidensa tarpeita ja vaatimuksia. Ahonen on asettanut esimerkkikysymyksiä, joihin yhteiskunnallisen ja kunnallisen arvioinnin tulee kiinnittää huomiota:

1. Onko poliittinen päätöksenteko ottanut huomioon pienten ryhmittymien vaateita, jotka eivät helposti voi ulottua päätöksentekoon asti?
2. Onko hallinto ottanut huomioon nuo vaateet responsiivisesti?
3. Onko hallinto ottanut arvioidessaan toimintansa vaikutuksia suhteessa tarpeisiin huomioon yksilötasolla kenties vallitsevat vaikeudet tiedostaa tarpeita ja ilmaista niitä?
4. Onko hallinto ottanut edellä mainitussa arvioinnissaan huomioon perhe- ja ryhmätason "elämäntavalliset" sekä sektori-, luokka-, kerrostuma- ja yhteisörakenteesta johtuvat pidäkkeet tarpeiden kanavoitumiselle vaateiksi?<sup>98</sup>

Poliittisella tasolla koulutukselle asetetaan tiettyjä päämääriä, joita konkreettisen toiminnan on pyrittävä toteuttamaan. Kansallisen tason lisäksi kunnan koulutuspolitiikkaan vaikuttavat paikalliset olosuhteet. Tällaisia paikallisia tekijöitä voivat olla muun muassa erikoistuneet teollisuus- ja tutkimuslaitokset. Päämäärien pohjalta voidaan perustellusti esittää seuraavia koulutuspolitiikkaan liittyviä kysymyksiä:

1. Juurruttaako kunnallinen koulutus yksilöön kulttuurisia ominaispiirteitä, kuten arvoja?
2. Tuottaako kunnallinen koulutus ammattitaitoista työvoimaa yhteiskunnalle?
3. Kasvattaako kunnallinen koulutus yksilöä henkisesti?
4. Antaako kunnallinen koulutus riittävät lähtökohdat jatko-opiskelulle, kuten tiedot ja taidot sekä motivaation?
5. Onko kunnalla selvä koulutusstrategia?

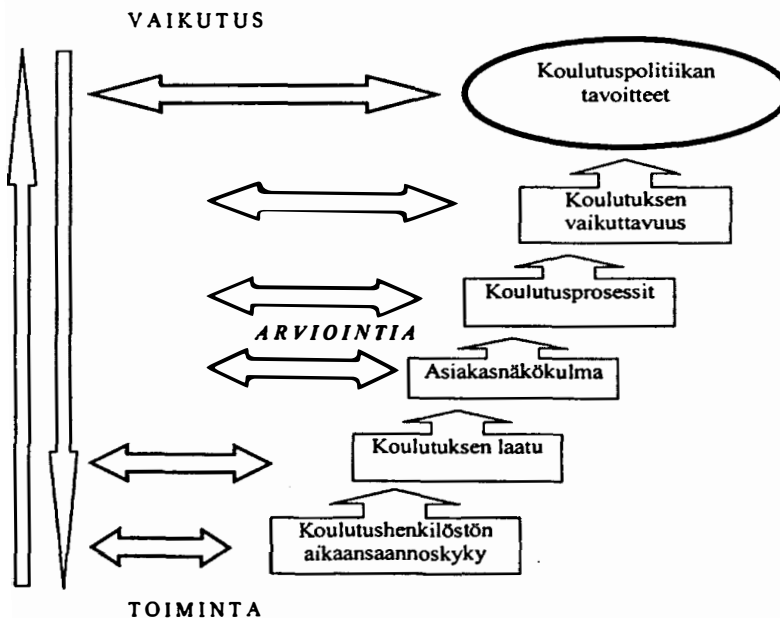
Tärkeää on muun muassa se, että kunta on omassa toiminnassaan sitoutunut kansallisiin koulutuspoliittisiin tavoitteisiin. Tampereen kaupungin koulutuspoliittisessa ohjelmassa asetetaan koulutukselle useita keskeisiä kehittämistavoitteita:

1. tasa-arvo huomioidaan opetuksessa ja palveluiden järjestämisessä,
2. oppilaitokset tukevat opiskelijoiden jatkuvaa itsensä kehittämistä,
3. opetushenkilökunnan virkarakennetta kehitetään joustavammaksi, ja
4. opetuksessa hyödynnetään tietotekniikka.<sup>99</sup>

#### 4.4 Koulutuksen generatiiviset mekanismit

Edellä on tehty selkoa kansallisen tason koulutuspoliittisista tavoitteista, joita kunnan on omassa koulutuspolitiikassaan pyrittävä toteuttamaan. Nyt tarkoituksena on hahmottaa niitä mekanismeja, joiden avulla haluttuihin koulutuspoliittisiin tavoitteisiin päästään. Seuraavassa sovelletaan Lumijärven rakentamaa koulutuksen tuloksellisuusketjua<sup>100</sup>, joka perustuu Kaplanin ja Nortonin (1996) "balanced scorecard" -malliin, jolloin muodostuu koulutuksen arviointiin liittyviä generatiivisia mekanismeja esittävä malli (kuvio 10). Kyseisen mallin osatekijöitä kuvataan käsite käsitteeltä.

Koulutuksen arvioinnin osatekijöitä kuvaavassa mallissa korostuu vaikuttavuus, jota jo käsiteltiin. Vaikuttavuus on myös realistisen arviointiteorian kannalta kaikkein keskeisintä. Arvioinnin osatekijät muodostavat ketjun, joka voidaan nähdä hierarkkisena jatkumona. Jatkumon alemmat tasot luovat hyvän pohjan ylemmille tasoille. Lopulta ketjua seuraten päästään vaikuttavuuteen ja koulutuspolitiikan tavoitteiden toteuttamiseen. Näin ollen voidaan todeta, että koulutuksellinen vaikuttavuus muodostuu kausaalisten mekanis-



Kuvio 10. Koulutuksen arvioinnin osatekijät.

mien välityksellä. Vaikuttavuuden osalta keskeisiä kysymyksiä ovat esimerkiksi:

1. Onko koulu onnistunut painopistealueilla-ansa?
2. Mitkä ovat oppimistulokset?
3. Mikä on päättötodistuksen saaneiden lukumäärä?
4. Sijoittuvatko oppilaat jatko-opintoihin?
5. Saako koulu myönteistä palautetta?

Kunnan toiminnassa sisäisellä palvelukyvyllä tarkoitetaan palvelujen tuottamisen katkeamattomuutta ja sujuvuutta.<sup>101</sup> Tämän voidaan nähdä viittaavan henkilöstön aikaansaannoskykyyn. Tällöin korostuu henkilöstön aseman toiminnan mahdollistajana. Koulutuspalveluista puhuttaessa henkilöstölle voidaan asettaa vaatimuksia, jotta voidaan varmistaa tuotetun palvelun hyvä laatu. Vaatimukset voidaan kääntäen esittää arvioinnin kysymyksinä:

1. Onko opettajakunnalla riittävä osaamistaso?
2. Onko opettajakunta tavoitetietoinen?
3. Onko opettajakunnan palkkausjärjestelmä motivaatiota nostattava?
4. Kuormittaako työ opettajia liian paljon?
5. Onko poissaoloja liian paljon?
6. Ovatko opettajat innovatiivisia ja kehittävätkö he osaamistaansa?

Koulutuksen laatu ja asiakasnäkökulma ovat läheisesti toisiinsa liittyviä asioita. Asiakasvaikuttavuus viittaa asiakaspalvelukykyyn. Asiakas kokee palvelukyvyn nimenomaan palvelun laatuun. Tavallaan asiakasvaikuttavuus ja koulutuksen laatu voidaan tässä nähdä lähes samankaltaisina. Laadun-käsite on vaikuttavuus-käsitteen tapaan vaikeasti täydellisesti määriteltävissä. Perusteluina palvelun laadun liittämiseksi yhdeksi vaikuttavuuden osa-alueeksi esitetään näkemys, jonka mukaan vaikuttavuus joudutaan käytännössä ilmaisemaan erilaisille palvelutoiminnoille ominaisten mittojen, osatekijöiden ja muuttujien avulla.<sup>102</sup> Tällaisia osatekijöitä ovat muun muassa asiakkaiden tyytyväisyys tarjottuun palveluun sekä se, kuinka hyvin asiakkaiden tarpeet tulevat tyydyttyiksi. Nyt voidaan kysyä seuraavaa:

1. Ovatko käytettävät opetusmenetelmät mielekkäitä?
2. Ovatko käytettävät opetusmateriaalit mielekkäitä?
3. Vallitseeko koulussa opiskelulle myönteinen

ilmapiiri?

4. Onko koulu yhteisö turvallinen?
5. Onko opetus ajanmukaista?
6. Onko aloituspaikkoja riittävästi?
7. Onko opettajia riittävästi?
8. Ovatko opetusryhmät sopivan kokoisia?

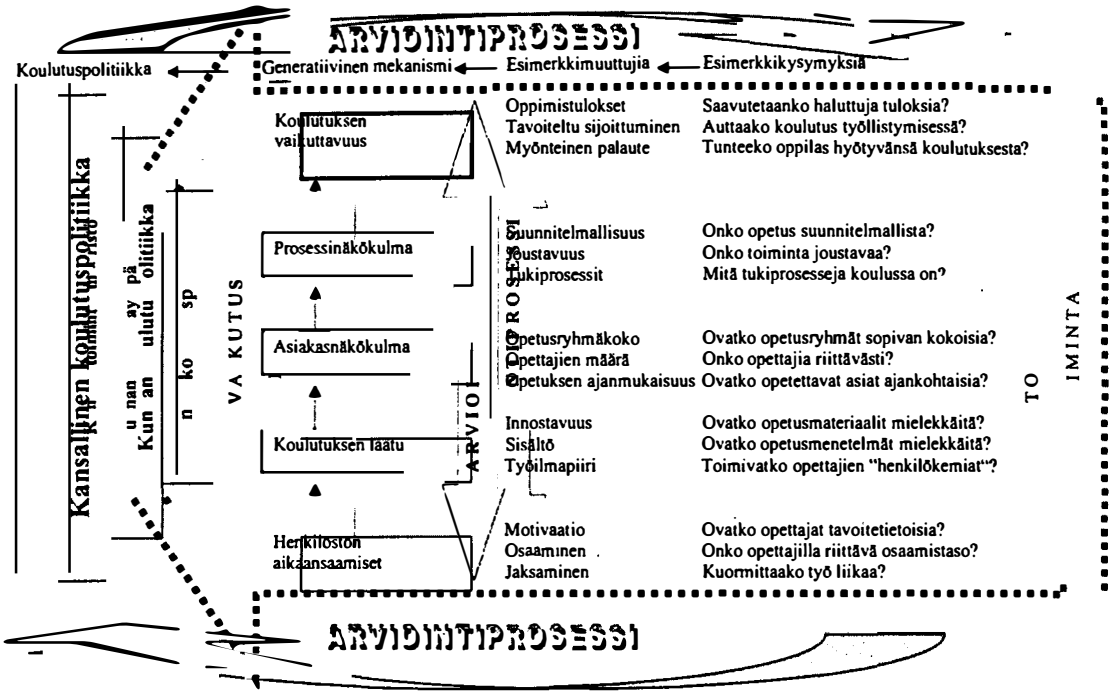
Sisäiset prosessit ovat myös tärkeä osa koulutuksen arviointiketjua. Prosessien merkitys kuvastuu pohdittaessa, millä tavoin voidaan täyttää asiakkaiden toiveet ja vaatimukset. Keskeistä on pyrkiä selvittämään, mitkä prosessit tuottavat asiakkaalle lisäarvoa suoraan ja mitkä prosessit epäsuorasti. Kaikki tarpeettomat prosessit voidaan tämän jälkeen poistaa. Perinteisesti taloudellisuudella on ollut toiminnassa hyvinkin tärkeä asema, mutta sen rinnalle on tullut myös muita näkökulmia. Keskeisiä kysymyksiä ovat muun muassa:

1. Onko opetus suunnitelmallista?
2. Sisältääkö opetus toiminnallista joustavuutta?
3. Mitä tukiprosesseja koulussa on?
4. Mikä on opetustilojen käyttöaste?
5. Mikä on koulutuspäivän hinta?

#### 4.5 Realistinen kuntatason koulutuksen arviointimalli

Realistista arviointiteoriaa, koulutuspolitiikan tavoitteita, koulutuksen arvioinnin osatekijöitä sekä generatiivisten mekanismien toimintaa soveltaen voidaan esittää realistinen kuntatason koulutuksen arviointimalli (kuvio 11). Mallin toiminta perustuu ajatukseen arvioinnin prosessimaisuudesta. Prosessissa voidaan erottaa keskeisiksi toimijoiksi päätöksentekijät, toimeenpanijat sekä muut osalliset, joiden erilaisia näkemyksiä arvioitsijan on kyettävä ottamaan huomioon. Arviointiprosessissa päätöksentekijöitä, toimeenpanijoita ja osallisia käytetään informantteina. Pyrkimyksenä on tuottaa tietoa realistisen arviointiprosessin avulla, joka kuvataan systemaattisesti kuvion 14 yhteydessä.

Toimintaa tutkittaessa korostuu realistiselle arviointiteorialle tyypillinen kausaalisten ketjujen etsiminen. Kausaalisten ketjujen löytämisen avulla voidaan paremmin ymmärtää yhteiskunnassa toimivia mekanismeja. CMO-mallin mukaisesti on myös selvitettävä, minkälaisen mekanismin

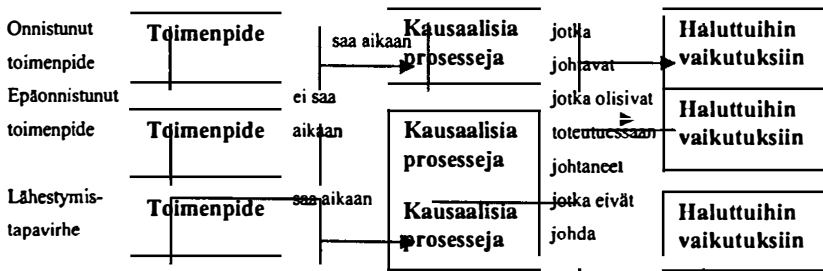


Kuvio 11. Realistinen kuntatason koulutuksen arviointimalli.

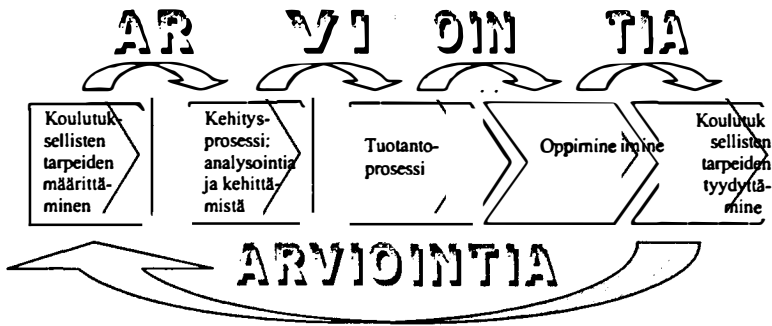
kautta haluttuihin vaikutuksiin päästään. Tällöin voidaan puolestaan kartoittaa erilaisia kausaalisia ketjuja. Mallissa koulutuspolitiikkaa toteuttamaan on luotu viisi eri osatekijää (henkilöstön aikaansaamiset, koulutuksen laatu, asiakasnäkökulma, prosessinäkökulma ja koulutuksen vaikuttavuus), joiden toteuduttua myös valittu koulutuspolitiikka toteutuu. Tässä tapahtumassa ilmenee hyvin generatiivisen mekanismin sisältö.

Realistinen arviointiteoria korostaa vahvasti

juuri generatiivisen mekanismin merkitystä. Mekanismin toiminnan vaikutuksesta voidaan toimintaohjelmien avulla saada aikaan haluttuja muutoksia. Koulutuksesta puhuttaessa voidaan teoriaa soveltaen kysyä, mihin sellaisiin mekanismeihin kunta voi vaikuttaa, joilla koulutuksen vaikuttavuus paranee. Tällöin tulee tärkeäksi koulutuspolitiikan osatekijöiden jakaminen keskeisiin muuttujiin. Muuttujia voi valita tarvittaessa lisääkin ja niitä voi myös vaihtaa. Muuttujien määräs-



Kuvio 12. Toimenpiteiden, kausaalisten prosessien sekä haluttujen vaikutusten väliset yhteydet.<sup>103</sup>



Kuvio 13. Koulutuksen arvoketju.<sup>105</sup>

tä voidaan todeta, että päätöksentekijöiden voi olla vaikea hallita suuren muuttujien määrän tuottamaa informaatiota. Näin ollen muuttujien määrää ja sisältöä olisi syytä pohtia perusteellisesti ennen niiden valintaa.

Tämän mallin pääpaino on mekanismien hahmottamisessa, jolloin koulutuksen arvioinnin osatekijöiden asema korostuu. Mallissa ei pyritä luomaan ehdottomia muuttujia eikä kysymyksiä. Näin ollen kuntatasolla joudutaan koulukohtaisesti tarkentamaan esimerkkimuuttujien ja -kysymysten avulla juuri omiin paikallisiin olosuhteisiin tarkoituksenmukaisimmat mittarit.

Muuttajat operationalisoidaan arviointikysymysten avulla, joihin sitten vastataan. Vastauksien avulla selviää, toteutuuko muuttuja. Muuttujan toteutuessa voidaan kausaalisuuteen nojaten todeta, että kyseinen koulutuspolitiikan osatekijä toteutuu. Jos kaikki osatekijät toteutuvat, niin myös valittu koulutuspolitiikka toteutuu. Toisaalta voi olla niin, etteivät suoritettujen toimenpiteiden saavuttamat tavoitteet saa aikaan tavoiteltuja vaikutuksia. Lisäksi havaintona voi olla, että toimenpiteet saavat aikaan kausaalisia prosesseja, mutta ne eivät johda haluttuihin vaikutuksiin. Näiden eri vaihtoehtojen välisiä eroja havainnollistaa kuvio 12.

Arviointia tapahtuu koko ajan toiminnan eri vaiheissa koulutuspolitiikan ja esimerkiksi kysymysten välillä. Toisaalta arviointia tapahtuu kuljettaessa esimerkkikysymyksistä kohti tavoiteltua koulutuspolitiikkaa. Näin ollen arviointiprosessi muodostaa jatkuvan kehän, jossa tavoitellulla koulutuspolitiikalla ja valituilla esimerkkikysymyksillä on oma erityinen suhde. Lisäksi arviointia suoritetaan kausaaliaketjujen sisällä. Koulutuksen arvioinnin viisi osatekijää ovat

siis myös arvioinnin kohteena eikä vain toiminta ja vaikutukset.

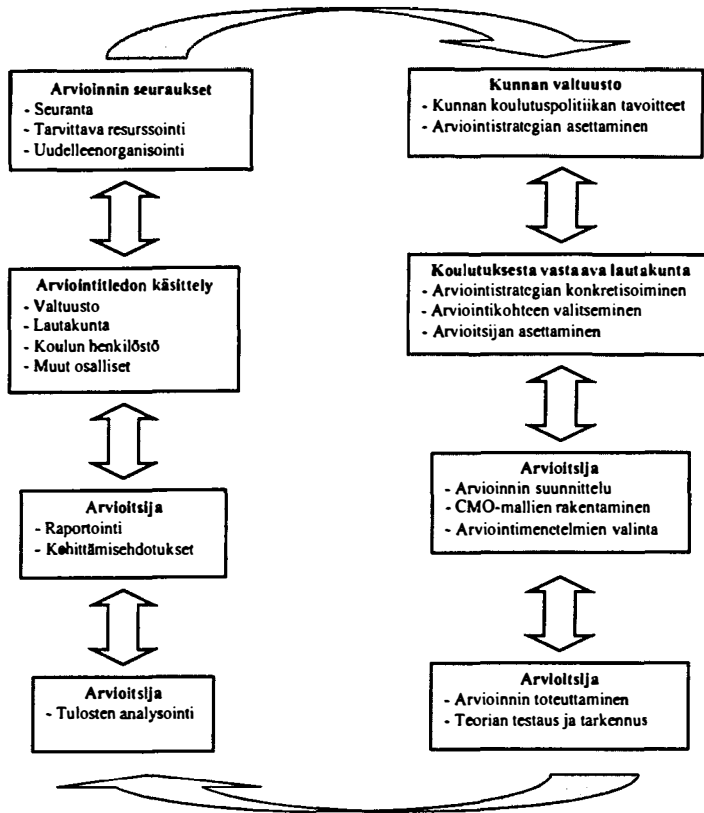
Koulutuksen vaikuttavuus riippuu olennaisesti siitä, miten koulutus välittää tietoja ja taitoja ja siitä, miten ne omaksutaan.<sup>104</sup> Vaikuttavuuteen pyrkimistä voidaan havainnollistaa esittämällä Porteria (1985) soveltaen koulutuksen arvoketju (kuvio 13). Koulutuksen arvoketju saa alkunsa koulutuksellisten tarpeiden määrittämisestä, kuten koulutuspolitiikan luomisesta, jota seuraa kehitys- ja tuotantoprosessit. Keskeistä on kysymys, millä prosesseilla voidaan tuottaa lisäarvoa koulutukselle. Näiden vaiheiden päämääränä on oppimisen mahdollistaminen. Ketjun päätavoitteena on kuitenkin koulutuksellisten tarpeiden tyydyttäminen. Ketjun toteuduttua voidaan esille tullutta tietoa ja kokemuksia käyttää palautteena (feedback) koulutuksellisia tarpeita tarkennettaessa (input).

#### 4.6 Realistinen kuntatason koulutuksen arviointiprosessi

Realistinen kuntatason koulutuksen arviointimalli vaatii tuekseen myös realistisen arviointiprosessin vaiheistamisen. Realistinen arviointi pitää sisällään useita eri vaiheita. Vaiheiden kautta muodostuu konkreettinen koulutuksen arviointikehä (kuvio 14). Tätä arviointikehää seuraten arviointia voidaan todella suorittaa realistisesti.

Arviointiprosessissa olennaista on se, että kunnan päätöksentekoeleimissä on asetettu selkeitä kunnan koulutuspoliittisia tavoitteita. Kunnan koulutuspoliittisiin tavoitteisiin vaikuttavat muun muassa kansallinen taso, kunnan toiminta-





Kuvio 14. Realistinen kuntatason koulutuksen arviointikehä.

ympäristö (kuten naapurikuntien toiminta ja omat, erityiset toimintaolosuhteet) ja kunnan asukkaat. Valtuuston olisi hyvä päättää kunnan koulutus-tavoitteista ja osoittaa näin kuntalaisille, että kunta todella haluaa tarjota asukkaalleen laadukkaita koulutuspalveluja. Arviointia onkin vaikea järjestää, jollei tavoitteita ole selkeästi määritelty. Tavoitteiden asettamisen pakottamana päätöksentekijöiden on ryhdyttävä toimeen. Kuntalaiset voivat esimerkiksi vaaleissa ilmaista mielipiteensä kunnan päätöksentekijöiden onnistumisesta asetettujen tavoitteiden toteuttamisessa. Valtuuston mahdollisesti määrittelemä koko kuntaa koskeva arviointistrategia edistäisi arviointikulttuurin juurtumista kunnalliseen toimintaan.

Kunnan koulutuksesta vastaava lautakunta (esimerkiksi koululautakunta) pyrkii toteuttamaan valtuuston asettamia koulutuspoliittisia tavoitteita. Lautakunta myös tarkentaa valtuuston määrittelemän arviointistrategian käytännön tarpeita

vastaavaksi. Lautakunnalla on keskeinen asema arviointikohteen ja arvioitsijan valinnassa.

Arviointiprosessissa korostuu arvioitsijan merkitys. Arvioinnin menestyksellinen suorittaminen vaatii suunnittelua. Arvioitsija muodostaa CMO-mallia noudattaen teorian. Hän pyrkii selvittämään miten ja mitkä mekanismit ovat saaneet aikaan vaikutuksia. Tämän jälkeen on valittava arviointimenetelmä. Menetelmien suhteen arvioitsijalla on käytettävissään sekä kvantitatiiviset että kvalitatiiviset menetelmät. Näin ollen tutkimus voisi tapahtua esimerkiksi määrällistä aineistoa sekä teemahaastatteluja hyväksikäyttäen.

Arvioinnin toimeenpano on prosessin kriittisin vaihe. Arvioitsija käyttää informantteja apunaan arviointiprosessissa. Tällöin korostuu opettaja-oppiilas -suhde. Informanttien kokemuksen ja piilotiedon avulla arvioitsija testaa teoriaansa. Näin teoriaa voidaan uudistaa ja tarkentaa.

Arvioinnin toteuttamisen jälkeen on vuorossa

tulosten analysointi. Tulosten perusteella arvioitsija tekee johtopäätöksiä sekä kehittämisehdotuksia. Arviointitulokset ja kehittämisehdotukset arvioitsija raportoi valtuustolle, lautakunnalle, koulujen henkilöstölle ja muille osallisille. Raportissa olevan tiedon tulee olla ehdottoman luotettavaa sekä mahdollisimman käyttökelpoista päätöksenteossa.

Siitä huolimatta, että arvioitsija on suorittanut arvioinnin, arviointiprosessi ei ole vielä valmis. Toiminnan kehittämisen ja oppimisen kannalta on keskeistä, että arviointitieto käsitellään sekä kunnan toimielimissä että koulujen sisällä. Keskustelun avulla voidaan kehittää toimintaa, tehdä konkreettisia muutosehdotuksia ja täsmentää tavoitteita. Arviointitieto auttaa päätöksentekijöitä keskittymään toiminnan kehittämisen kannalta olennaisimpiin asioihin. Arviointitietoa hyväksikäyttäen on helppo tehdä päätöksiä muun muassa seurantaa, resurssointia ja uudelleenorganisointia koskien. Näin arviointikehä sulkeutuu ja arviointitieto on vaikuttanut toiminnan ja tavoitteiden tarkentamiseen.

## 5. YHTEENVETO

"Sivistys? Se mitä jää jäljelle, kun unohtaa oppimansa."<sup>106</sup>

Uusi koululainsäädäntö on tuonut kunnille koulutuspalveluihin liittyvää valtaa ja vastuuta. Lainsäädäntöä on vähennetty ja selkeytetty. Uutena piirteenä koululainsäädännössä on nyt arviointivelvoite. Tämä tarkoittaa koko koulutus-kulttuurin muutosta. Karkeasti sanottuna ennen lainsäädäntö on velvoittanut vain antamaan opetusta, mutta nyt opetuksella tulee olla myös sisältöä.

Arvioinnin toteuttamiselle ei ole yhtä oikeaa tapaa. Arviointiprosessiin vaikuttavat vahvasti sekä koulutukselle asetetut tavoitteet että toiminnan vaikutukset. Koulutuksen arviointi onkin toiminnan vaikutusten vertaamista koulutuspolitiikalle asetettuihin tavoitteisiin. Koulutuksen arvioinnin on oltava jatkuva ja pitkäjänteinen prosessi. Tällöin arvioinnin menestyksellään suorittamiseen vaikuttavat suoraan käytävissä olevat resurssit kuten henkilöstömäärä, osaaminen ja aika. Paikallisen tason koulutuksen arviointi on sidoksissa myös ulkoiseen arviointiin ja itsearviointiin. Kunnan koulutuspalvelujen kehittämi-

sen kannalta olisikin toivottavaa, että nämä eri arvioinnin toteuttamisen tasot voisivat olla tiiviissä yhteistyössä keskenään.

Tässä artikkelissa arviointitutkimuksen metodologialla on ollut merkittävä asema. Hallintotieteissä arviointitutkimus edustaa tällä hetkellä hyvin ajankohtaista painopistealuetta. Arviointitutkimuksen nykyasemaa kuvaa parhaiten se, ettei arviointitutkimus ole vielä oma tieteenalansa, vaan arviointitutkimusta tehdään kunkin tieteen sisällä. Arviointitutkimuksen kehittymistä omaksi tieteenalaksi ei edistä se, että arvioinnille voidaan antaa useita hyvin erilaisia määntelmiä. Lisäksi arviointiteorioita, niiden eri suuntauksia sekä teorioista johdettuja arviointimenetelmiä on hyvin paljon. Kuitenkin arviointitutkimuksen ajankohtaisuus voi johtaa sen eriytymiseen omaksi tieteenalaksi.

Pawson ja Tilley ovat luoneet realistisen arviointiteorian positivistisen ja konstruktivistisen arviointiteorioiden rinnalle. Realistinen arviointiteoria perustuu CMO-malliin, jonka osatekijät ovat konteksti, mekanismi ja vaikutus. Mallissa korostuu kontekstisidonnaisuus, sillä mekanismin toimiminen tietyssä kontekstissa saa aikaan juuri tietyt vaikutuksia. Realistisen arviointiteorian mukaan arviointi on jatkuva prosessi. Pawson ja Tilley kuvaavat prosessimaisuutta muun muassa kehämallinsa avulla. Arvioitavat toimintaohjelmat ovat toteutettu yhteiskunnassa, jossa on lukuisia toisiinsa vaikuttavia avoimia järjestelmiä. Näin ollen CMO-malliin sisältyvä konteksti-osatekijä on erottamaton osa toimintaohjelmaan liittyvää laajempaa toimintaympäristöä. Arviointi ei siten voi sulkea pois toimintaohjelmaa ympäröivää kontekstia. Teoria tukeutuu generatiiviseen kausaalisuuteen, jonka mukaan toiminta on kausaalista vain, jos kontekstissa toimiva mekanismi aiheuttaa toiminnan vaikutuksen. Arvioinnin kannalta keskeistä on selvittää juuri toiminnan vaikutuksiin liittyvät mekanismit sekä millaisia kausaaliketjuja toiminnan ja vaikutuksien välillä oikein on.

Toisena osatehtävänä oli tuoda realistisen arviointiteorian tueksi konkreettisia, koulutuksen arviointiin liittyviä osatekijöitä. Keskeisenä tarkoituksena oli, että näiden eri osatekijöiden avulla teoreettinen lähestyminen saadaan paremmin kytkettyä käytännön koulutuksen arviointiin. Artikkelissa käsiteltiin sekä kansallista että kuntatason koulutuspolitiikkaa. Näiden osalta selvästi todettiin tavoitteiden hierarkia. Lisäksi artikkelis-

sa jäsenettiin viisi koulutuksen arvioinnin osatekijää, jotka edelleen voidaan jakaa eri muuttujiin ja keskeisiin kysymyksiin. Kaikki nämä uudet osatekijät on välttämätöntä liittää realistiseen arviointiteoriaan, mikä tapahtuukin generatiivisen kausaalisuuden avulla.

*Näiden osatehtävien avulla tässä artikkelissa on päästy päätavoitteeseen eli realistisen arviointiteorian soveltamiseen koulutuksen arviointiin. Tästä osoituksena on realistiseen arviointiteoriaan pohjautuva kuntatason koulutuksen arviointimalli (kuvio 11). Yhteenvetona voidaan todeta, että Pawson ja Tilley ovat todella laajentaneet arviointitutkimuksen perinteikästä kenttää tuomalla näytävästi realismiin perustuvan arvioinnin arviointiteorioiden vähäiseen joukkoon.*

Nyt luodussa arviointimallissa on varmasti edelleenkehittämistä. Koulutusta ei voida mielestäni koskaan täydellisesti arvioida pelkästään teoreettisen mallin pohjalta. Käytännön vaatimukset sekä paikalliset olosuhteet on otettava arvioinnissa huomioon. Kun arviointia suoritetaan CMO-mallin pohjalta, on mallin osatekijöiden hahmottamisessa korostettava eri koulutasojen, kuten ammatillisen koulutuksen ja lukio-opetuksen, erityispiirteitä. Näiden koulutasojen arvioinnissa on tiettyjä yhteneviä piirteitä esimerkiksi henkilöstön motivaation ja jaksamisen suhteen. Koulutasojen arvioinnin erot näkyvätkin tarkennettaessa arviointia esimerkiksi henkilöstön osaamiseen. Henkilöstön osaamiselle asetetaan ammattiin tähtäävässä koulutuksessa erilaisia vaatimuksia kuin yleissivistävää opetusta antavassa lukiossa. Näin ollen arvioinnin suorittaminenkaan ei voi olla täysin samanlaista. Perusteltua onkin väittää, että teoreettinen malli ja käytännön esillenostamat vaatimukset yhdessä muodostavat tarkoituksenmukaisen ja toimivan arviointimallin.

Realistinen arviointiteoria on sovelluskohteiden löytämisen suhteen vasta alkuvaiheessa. Tämän tutkimuksen yhteydessä on noussut esille useita mielenkiintoisia kysymyksiä, jotka voisivat olla esimerkiksi jatkotutkimuksien kohteina. Tällaisia kysymyksiä ovat muun muassa, onko koulutuksen arvioinnissa piirteitä, jotka ovat tyypillisiä juuri realistiselle arviointiteorialle sekä miten kuntien omat koulutuksen arviointimallit eroavat nyt luodusta teoreettisesta arviointimallista.

Tämä artikkeli jatkaa omalta osaltaan sitä keskustelua, jota koulutuksen arvioinnista on yhteiskunnallisesti käyty ja eritoten sen keskustelun tie-

teellistä puolta. Uskon realistisella arviointiteorialla olevan tulevaisuudessa vahva asema arviointitutkimuksen teorioiden piirissä. Suurimpana ongelmana voi kuitenkin olla teoreettiselta pohjalta esilletulevan arviointitiedon mahdollisesti vaikea hyödynnettävyys päätöksenteossa.

## VIITTEET

<sup>1</sup> Pawson & Tilley 1997a, xiii

<sup>2</sup> Rostila & Torniainen 1999, 9

<sup>3</sup> Rostila & Torniainen 1999, 14

<sup>4</sup> Mäntysaari 1999, 60

<sup>5</sup> Käsitellään systemaattisesti luvussa 3. CMO-malli muodostuu käsitteistä konteksti (context), mekanismi (mechanism) ja vaikutus (outcome).

<sup>6</sup> Farrington 1998, 208 - 209

<sup>7</sup> Julnes & Mark & Henry 1998, 497 - 500

<sup>8</sup> Pawson & Tilley 1997a, 214

<sup>9</sup> Teräväinen 1982, 27

<sup>10</sup> Niiniluoto 1983, 231

<sup>11</sup> Pawson & Tilley 1997a, 55 - 56

<sup>12</sup> Pawson & Tilley 1997a, 33

<sup>13</sup> Pawson & Tilley 1997a, 215

<sup>14</sup> Rostila & Torniainen 1999, 15

<sup>15</sup> Pawson & Tilley 1997a, 215

<sup>16</sup> Pawson & Tilley 1997a, 58

<sup>17</sup> Teräväinen 1982, 27

<sup>18</sup> Eskola 1981, 153 - 154

<sup>19</sup> Pawson & Tilley 1997a, 33

<sup>20</sup> Pawson & Tilley 1997a, 58

<sup>21</sup> Pawson & Tilley 1997a, 57

<sup>22</sup> Pawson & Tilley 1997a, 60

<sup>23</sup> Julnes & Mark & Henry 1998, 489

<sup>24</sup> Rostila & Torniainen 1999, 15

<sup>25</sup> Pawson & Tilley 1997a, 65

<sup>26</sup> Tilley 1996, 44

<sup>27</sup> Pawson & Tilley 1997a, 66

<sup>28</sup> Pawson & Tilley 1997a, 66 - 67

<sup>29</sup> Pawson & Tilley 1997a, 68

<sup>30</sup> Pawson & Tilley 1997a, 68

<sup>31</sup> Pawson 1989, 154

<sup>32</sup> Pawson & Tilley 1997a, 216

<sup>33</sup> Pawson & Tilley 1997a, 216

<sup>34</sup> Pawson & Tilley 1997a, 69

<sup>35</sup> Pawson & Tilley 1997a, 216

<sup>36</sup> Tilley 1996, 44

<sup>37</sup> Pawson & Tilley 1997a, 216

<sup>38</sup> Pawson & Tilley 1997a, 71

<sup>39</sup> Pawson & Tilley 1997a, 71

<sup>40</sup> Pawson & Tilley 1997a, 217

<sup>41</sup> Rostila & Torniainen 1999, 1

<sup>42</sup> Tilley 1996, 44

<sup>43</sup> Pawson & Tilley 1997a, 72

<sup>44</sup> Pawson & Tilley 1997a, 217

<sup>45</sup> Pawson & Tilley 1997a, 75

- <sup>46</sup> Pawson & Tilley 1997a, 77  
<sup>47</sup> Tilley 1996, 45 - 46  
<sup>48</sup> Pawson & Tilley 1997b, 412  
<sup>49</sup> Pawson & Tilley 1997a, 115 - 116  
<sup>50</sup> Pawson & Tilley 1997a, 84.  
<sup>51</sup> Pawson & Tilley 1997a, 121  
<sup>52</sup> Pawson & Tilley 1997a, 121  
<sup>53</sup> Pawson & Tilley 1997a, 121 - 122  
<sup>54</sup> Pawson & Tilley 1997a, 122  
<sup>55</sup> Pawson & Tilley 1997a, 123  
<sup>56</sup> Pawson & Tilley 1997a, 123 - 124  
<sup>57</sup> Pawson & Tilley 1997a, 124 - 125  
<sup>58</sup> Pawson & Tilley 1997a, 125  
<sup>59</sup> Pawson & Tilley 1997a, 127  
<sup>60</sup> Pawson & Tilley 1997a, 153  
<sup>61</sup> Pawson & Tilley 1997a, 156 - 157  
<sup>62</sup> Pawson & Tilley 1997a, 153 - 155  
<sup>63</sup> Pawson & Tilley 1997a, 160  
<sup>64</sup> Pawson & Tilley 1997a, 164 - 165  
<sup>65</sup> Pawson & Tilley 1997a, 165  
<sup>66</sup> Pawson & Tilley 1997a, 217  
<sup>67</sup> Pawson & Tilley 1997a, 166  
<sup>68</sup> Pawson & Tilley 1997a, 165  
<sup>69</sup> Pawson & Tilley 1997a, 168  
<sup>70</sup> Pawson & Tilley 1997a, 218  
<sup>71</sup> Pawson & Tilley 1997a, 166  
<sup>72</sup> Pawson & Tilley 1997a, 200  
<sup>73</sup> Pawson & Tilley 1997a, 201  
<sup>74</sup> Pawson & Tilley 1997a, 202  
<sup>75</sup> Pawson & Tilley 1997a, 208  
<sup>76</sup> Pawson & Tilley 1997a, 207  
<sup>77</sup> Pawson & Tilley 1997a, 209  
<sup>78</sup> Pawson & Tilley 1997a, 209  
<sup>79</sup> Pawson & Tilley 1997a, 209  
<sup>80</sup> Pawson & Tilley 1997a, 209 - 210  
<sup>81</sup> Pawson & Tilley 1997a, 209 - 210  
<sup>82</sup> Pawson & Tilley 1997a, 207  
<sup>83</sup> Opetushallitus 1995, 16  
<sup>84</sup> katso SiVM 3/1998  
<sup>85</sup> Vaherva 1983, 31  
<sup>86</sup> Ahonen 1985, 54  
<sup>87</sup> Partanen 1992, 49 - 50  
<sup>88</sup> Sinkkonen & Kinnunen 1994, 115  
<sup>89</sup> Lehtisalo & Raivola 1999, 32  
<sup>90</sup> Sarjala 1982, 12  
<sup>91</sup> katso esimerkiksi Lehtisalo & Raivola 1992, Sarjala 1982 ja Lehtisalo & Raivola 1999  
<sup>92</sup> Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko 1990, 7  
<sup>93</sup> Sarjala 1982, 13  
<sup>94</sup> Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko 1990, 7  
<sup>95</sup> Lehtisalo & Raivola 1992, 59  
<sup>96</sup> Ryytänen & Lehtonen & Mennola 1995, 85 - 86  
<sup>97</sup> Lehtisalo & Raivola 1992, 259  
<sup>98</sup> Ahonen 1985, 87  
<sup>99</sup> Tampereen kaupungin koulutuspoliittinen ohjelma 1997, 6 - 8  
<sup>100</sup> Lumijärvi 1999, 36  
<sup>101</sup> Partanen 1992, 69  
<sup>102</sup> Partanen 1992, 35  
<sup>103</sup> Ahonen 1985, 57  
<sup>104</sup> Vaherva 1983, 37  
<sup>105</sup> vertaa Kaplan & Norton 1996, 27  
<sup>106</sup> John Ruskin, Sammalkorpi 1997, 211 mukaan

## LÄHTEET

- Ahonen, Pertti. 1985. Hallinnon arvioinnin lähestymistapoja. Valtionvarainministeriö. Järjestelyosasto. Helsinki: VAPK.
- Eskola, Antti. 1981. Sosiologian tutkimusmenetelmät I. Neljännen painoksen toinen muuttamaton lisäpainos. Juva: WSOY.
- Farrington, David P. 1998. Evaluating "Communities That Care". Realistic Scientific Considerations. Julkaisussa Elliot Stern (toim.) Evaluation. The International Journal of Theory, Research and Practice. Volume 4. Number 2. April. London: Sage. 204 - 210.
- Julnes, George & Mark, Melvin M. & Henry, Gary T. 1998. Promoting Realism in Evaluation. Realistic Evaluation and the Broader Context. Julkaisussa Elliot Stern (toim.) Evaluation. The International Journal of Theory, Research and Practice. Volume 4. Number 4. October. London: Sage. 483 - 504.
- Kaplan, Robert & Norton, David. 1996. Translating Strategy into Action. The Balanced Scorecard. Boston: Harvard Business School.
- Lehtisalo, Liekki & Raivola, Reijo. 1992. Koulutuspolitiikka. Kolmas painos. Juva: WSOY.
- Lehtisalo, Liekki & Raivola, Reijo. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Juva: WSOY.
- Lumijärvi, Ismo. 1999. Tasapainotetun mittariston malli ja kunta-alan tuloksellisuusarviointi. Työturvallisuuskeskus. Helsinki: Edita.
- Mäntysaari, Mikko. 1999. Millaista asiantuntijuutta arviointitutkimus antaa? Teoksessa Risto Eräsaari & Tuija Lindquist & Mikko Mäntysaari & Marketta Rajavaara (toim.) Arviointi ja asiantuntijuus. Helsinki. Gaudeamus. Tampere: Tammer-Paino. 7 - 13.
- Niiniluoto, Ilkka. 1983. Tieteellinen päättely ja selittäminen. Keuruu: Otava.
- Opetushallitus. 1995. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Arviointi 9/95. Helsinki: Yliopistopaino.
- Partanen, Sirpa. 1992. Tuloksellisuuden arviointi kunnissa. Työelämän tutkimuskeskus. Työraportteja 33/1992. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Pawson, Ray. 1989. A Measure for Measures. A Manifesto for Empirical Sociology. London: Routledge.
- Pawson, Ray & Tilley, Nick. 1997a. Realistic Evaluation. London: Sage.

- Pawson, Ray & Tilley, Nick. 1997b. An Introduction to Scientific Realist Evaluation. Teoksessa Eleanor Chelimsky & William R. Shadish (toim.) Evaluation for the 21<sup>st</sup> Century. A Handbook. Thousand Oaks: Sage. 405 – 418.
- Rostila, Ilmari & Tomiainen, Kati. 1999. Mikä toimii? Monet-projektin toiminnan väliarviointi 1999. Tampereen yliopisto. Stakes. Finsoc työpapereita 6/99. Helsinki.
- Ryynänen, Aimo & Lehtonen, Raino & Mennola, Erkki. 1995. Kunnallisoikeus. Johdatus kunnan oikeudellisen aseman perusteisiin. 2. Uudistettu painos. Helsinki: Painatuskeskus.
- Sammalkorpi, Virve (toim.). 1997. Suuri sitaattikirja. 2. Painos. Hämeenlinna: Karisto.
- Sarjala, Jukka. 1982. Suomalainen koulutuspolitiikka. 2. Painos. Juva: WSOY.
- Sinkkonen, Sirkka & Kinnunen, Juha. 1994. Arviointi ja seuranta julkisella sektorilla. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 22. Kuopion yliopisto. Terveyshallinnon ja -talouden laitos. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Teräväinen Juha. 1982. Johdatus filosofiaan. Saarjärvi: Printari.
- Tilley, Nick. 1996. Demonstration, Exemplification, Duplication and Replication in Evaluation Research. Julkaisussa Elliot Stern (toim.) Evaluation. The International Journal of Theory, Research and Practice. Volume 2. Number 1. January. London: Sage. 35 – 50.
- Vaherva, Tapio. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyttistä tarkastelua ja viitekehyksen hahmottelua. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A 1/1983. Jyväskylän yliopisto.

#### muut lähteet

- Sivistysvaliokunnan mietintö 3/1998 vp. 4.6.1998.
- Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle 22.5.1990. 1990. Helsinki: VAPK.
- Tampereen kaupungin koulutuspoliittinen ohjelma. 1997.