

**MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU**

**KYSELYTUTKIMUKSEN KÄYTTÖMAHDOLLISUUDET KOULUTUKSEN  
VAIKUTTAVUUDEN ARVIOINNISSA RAJAVARTIOLAITOKSESSA**

Pro gradu -tutkielma

Kadettiväpeli  
Antti Ollikainen

Kadettikurssi 90  
Rajavartiolinja

Maaliskuu 2007

## MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

Kurssi 90. Kadettikurssi	Linja Rajavartiolinja
Tekijä Kadettiväepeli Antti Ollikainen	
Tutkielman nimi KYSELYTUTKIMUKSEN KÄYTTÖMAHDOLLISUUDET KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUDEN ARVIOINNISSA RAJAVARTIOLAITOKSESSA	
Oppiaine johon työ liittyy Sotilaspedagogiikka	Säilytyspaikka Kurssikirjasto (MPKK:n ja RMVK:n kirjasto)
Aika Maaliskuu 2007	Tekstisivuja 88 Liitesivuja 1
<b>TIIVISTELMÄ</b> <p>Koulutuksen nykytilan selvittämistä voidaan pitää välttämättömänä edellytyksenä koulutuksen kehittämiseksi. Rajavartiolaitoksessa ei kuitenkaan ole kerätty systemaattisesti tietoa koulutuksen vaikuttavuudesta. Tutkielman tavoitteena olikin luoda perusta kyselytutkimuksen avulla toteutettavalle Rajavartiolaitoksen koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnille. Osana tutkielmaa esitetään vallitsevan teoreettisen tietämyksen ja siihen perustuvan pohdinnan pohjalta laadittu esimerkki kyselytutkimuksessa käytettävästä kysymyssarjasta. Samoin pyritään antamaan riittävät perusteet kyselytutkimuksen toteuttamiseksi, kysymyssarjan avulla saatavan tiedon hyödyntämiseksi ja kyselytutkimuksen edelleen kehittämiseksi.</p> <p>Tämä tutkimus on luonteeltaan teoreettinen. Aihetta käsitellään koulutuksen vaikuttavuuden tutkimista käsittelevän teorian valossa, tarkastellen samalla Rajavartiolaitoksen koulutuksen erityispiirteitä ja niiden vaikutusta koulutuksen vaikuttavuuden tutkimiseen.</p> <p>Tämän tutkielman tutkimusongelmana on esittää vastaukset seuraaviin kysymyksiin: <b>Miten ja missä muodossa kyselytutkimus tulee toteuttaa jotta se antaa relevanttia tietoa koulutuksen vaikuttavuudesta Rajavartiolaitoksessa?</b> Mitä vaatimuksia Rajavartiolaitoksen koulutuksen erityispiirteet asettavat kyselytutkimukselle? Mitä vahvuuksia, heikkouksia, mahdollisuuksia ja uhkia kyselytutkimuksella toteutettavaan Rajavartiolaitoksen koulutuksen arviointiin sisältyy?</p> <p>Tutkimusaineistona ovat muun muassa aiemmat koulutuksen vaikuttavuutta selvittäneet tutkimustyöt, erillisraportit, koulutusta säätelevät säädökset ja muut asiakirjat sekä erityisesti</p>	

koulutuksen tuloksellisuutta käsittelevät teokset. Tutkielman lähdeaineisto on julkista ja pääosin suomenkielistä.

Tutkimuksessa kävi ilmi, ettei valmista ”temppulistaa” koulutuksen vaikuttavuuden tutkimiseksi ole olemassa. Vaikuttavuuden tutkimista pidetään lisäksi yleisesti haasteellisena, jopa ongelmallisena, tutkittavan ilmiön monimerkityksisyyden ja mittaamisen vaikeuden vuoksi. Henkilöstökoulutusta, jollaista Rajavartiolaitoksen koulutus tämän tutkielman määritelmän mukaan on, koskevaa tutkimusaineistoa on saatavilla hyvin rajoitetusti.

Tutkielman tuloksena syntyi ehdotus koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa käytettäväksi kysymyssarjaksi, ja perustelut nimenomaisen lomakkeen valinnalle sekä arvio laaditusta kysymyssarjasta koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin välineenä. Esimerkkilomake on suunniteltu rajavartijan peruskurssin vaikuttavuuden arvioinnissa käytettäväksi, mutta käytännössä se on käytettävissä myös muiden virkaurakurssien arvioinnissa kieliasumuutosten jälkeen.

Laadittua kyselylomaketta ei ole testattu käytännössä sillä kohdejoukolla, jolle se on suunniteltu, joten tutkielman tuloksiin tulee suhtautua normaalia kriittisemmin. Kyselylomake on kuitenkin testattu Raja- ja merivartiokoululla koulutusta suunnittelevalla henkilöstöllä ja osalla 90. kadettikurssin sotilaspedagogiikkaa opiskelevilla kadeteilla.

#### AVAINSANAT

Koulutus, koulutuksen vaikuttavuus, vaikuttavuus, kyselytutkimus, Rajavartiolaitos, koulutuksen tutkimus, koulutuksen arviointi, kvalifikaatio, kompetenssi

# KYSELYTUTKIMUKSEN KÄYTTÖMAHDOLLISUUDET KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUDEN ARVIOINNISSA RAJAVARTIOLAITOKSESSA

## SISÄLLYSLUETTELO

<b>1 JOHDANTO</b> .....	1
1.1 Tutkimuksen lähtökohta.....	1
1.2 Aiheen valinta ja rajaus.....	3
1.3 Aikaisemmat tutkimukset ja lähdeaineisto.....	4
1.4 Tutkimuksen tavoite ja tutkimusongelmat.....	5
1.5 Tutkimuksen toteutus .....	6
1.6 Tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta .....	11
1.7 Tutkimuksen viitekehys .....	16
1.8 Käsitteiden määrittely .....	17
<b>2 KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUS ILMIÖNÄ</b> .....	20
2.1 Vaikuttavuus osana tuloksellisuutta.....	20
2.2 Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen.....	23
2.3 Kirkpatrickin koulutuksen vaikuttavuuden ketjuuntumisen malli .....	26
<b>3 KOULUTUS JA TYÖELÄMÄ RAJAVARTIOLAITOKSEN NÄKÖKULMASTA TARKASTELTUNA</b> .....	32
3.1 Henkilöstökoulutus Rajavartiolaikoksessa .....	32
3.2 Rajavartiolaikoksen henkilöstöryhmät sotilashenkilöstön osalta – ammatin kuvaus, työtehtävät ja koulutus .....	34
3.3 Koulutuksen ja työn kohtaaminen.....	40
3.3.1 Teoreettinen näkökulma – kvalifikaatio ja kompetenssi.....	42
3.3.2 Kvalifikaatiopohjaisen koulutuksen kritiikki.....	48
3.4 Erilaisia näkökulmia yksilön ammattitaitoon – työntekijä, esimies ja organisaatio	50
4.1 Kyselytutkimuksella toteutettava viivästetty palaute koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin välineenä.....	53
4.2 Yleisiä periaatteita kyselytutkimuksen toteuttamiseksi .....	54
4.3 Hyvän kyselytutkimuksen ominaisuuksia.....	56
4.4 Näkökulman valinta koulutuksen vaikuttavuuden tutkimiseen taustateorian perusteella .....	61
4.5 Raja- ja merivartiokoulun tiedontarve – koulutuksen vaikuttavuuden arviointi ja koulutussuunnittelu.....	66

<b>5 KYSYMYSSARJA KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUDEN ARVIOIMISEKSI RAJAVARTIOLAITOKSESSA</b> .....	69
5.1. Kysymyssarja kurssilta valmistuneille.....	70
5.2. Kysymyssarja kurssilta valmistuneiden esimiehille .....	73
5.3. Yhteenveto kysymyssarjasta.....	75
<b>6 ARVIO KYSELYTUTKIMUKSESTA JA LAADITUSTA KYSYMYSSARJASTA KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUDEN ARVIOINNIN VÄLINEINÄ</b> .....	77
<b>7 JOHTOPÄÄTÖKSET</b> .....	83
7.1 Tutkimustulokset.....	83
7.2 Luotettavuuden arviointi .....	84
7.3 Kehittämisen- ja jatkotutkimusesitykset .....	85
7.4 Loppusanat .....	86
<b>LÄHTEET</b> .....	89
<b>LIITTEET</b> .....	95

# KYSELYTUTKIMUKSEN KÄYTTÖMAHDOLLISUUDET KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUDEN ARVIOINNISSA RAJAVARTIOLAITOKSESSA

## 1 JOHDANTO

### 1.1 Tutkimuksen lähtökohta

Ristiriita rajallisten voimavarojen ja laajenevan tehtäväkentän välillä pakottaa tarkastelemaan myös oppilaitoksia samoin tuloksellisuuden kriteerein kuin muitakin instituutioita. Oppilaitoksen on kannettava yleinen palveluorganisaatioita koskeva vastuu asiakkailleen ja toiminnan mahdollistajille, ja kyettävä osoittamaan, mitä on saanut aikaan. Raja- ja merivartiokoulun tehtävä on kouluttaa ammattitaitoisia rajavartiomiehiä, ja se on tulosvastuullinen antamastaan koulutuksesta muille Rajavartiolaitoksen hallintoyksiköille: rajavartiostoille, merivartiostoille, vartiolentolaivueelle ja Rajavartiolaitoksen esikunnalle.

Raivolán (2000a) mukaan koulutuksen mieli, toisin kuin jo sinänsä arvokkaan kasvatuksen, on sen käyttöarvossa eli siinä tehdäänkö lainkaan oikeita ja tarpeellisia asioita. Toiminnan tuloksilla on siis oltava arvoa lopputuotoksen käyttäjälle, eikä näin ollen riitä, että toiminta sinänsä on tehokasta; pedagogisesti oikein voidaan opettaa väriäkin asioita.

Oppimistavoitteiden ja -tulosten vastaavuutta on perinteisesti tarkasteltu esimerkiksi erilaisilla koulutöillä, joilla mitataan opiskelijoiden koulutustavoitteiden suuntaista oppimista. Vastaavasti muun muassa opettajien pedagogisia valmiuksia ja koulutuksen sisällöllisiä valintoja on arvioitu erilaisilla opintojaksojen ja kurssien jälkeisillä palautteilla. Näillä arvioinnin keinoilla ei kuitenkaan saada vastausta kysymykseen ”tehdäänkö organisaatiossa oikeita asioita?” eikä koulutuksen sisällön validiteetti joudu todellisen tarkastelun kohteeksi. ”Mitä työelämä vaatii?” on keskeisin kysymys suunniteltaessa henkilöstökoulutusta, jollaiseksi koulutus Rajavartiolaitoksessa tässä tutkielmassa määritellään.

Raja- ja merivartioiden koulutusta on viime vuosina uudistettu merkittävästi. Ensimmäinen uusimuotoinen rajavartijan peruskurssi päättyi joulukuussa 2006. Upseerin koulutusohjelmassa Bolognan prosessiin liittyvän tutkintorakenneuudistuksen edellyttämät tarkistustyöt toteutetaan vuoteen 2009 mennessä.

Molempien koulutusuudistusten sisällöllisten muutosten taustalla on osaltaan Rajavartiolaituksen tehtäväkentän laajeneminen. Pyrittäessä mukautumaan jatkuviin muutoksiin on tärkeä saada opetuksen suunnittelun tueksi tietoa siitä, millaisia tietoja ja taitoja koulunsa päättänyt rajavartiomies ensimmäisessä työtehtävässään tarvitsee. Niinikään on tärkeä saada tietoa jo toteutettujen koulutusuudistusten toimivuudesta käytännön työn kannalta. Tällaisen tiedon hankkiminen on mahdollista vain oppilaitoksen ulkoisen palautteen avulla, toisin sanoen kysymällä niiltä jotka ”kentällä” sillä hetkellä työskentelevät.

Koulutuksella ei tulekaan pyrkiä ainoastaan tyydyttämään työelämän sen hetkisiä tarpeita, vaan se on arvokas väline pyrittäessä muuttamaan työelämän vallitsevia käytäntöjä ja toimintatapoja. Näin asian voisi olettaa olevan erityisesti silloin, kun organisaation tehtävät tai toimivaltuudet muuttuvat oleellisesti, kuten on käynyt Rajavartiolaituksen osalta 1.9.2005 voimaan tulleen lakiuudistuksen myötä. Tällöin on tärkeä saada tietoa niiden mekanismien toiminnasta, joiden avulla työskentelytapoja voidaan koulutuksen kautta muuttaa.

Muuttuneet asenteet ja vaatimukset opetuksen tuloksellisuudesta, ja vaikuttavuudesta sen osana, näkyvät myös muuttuneessa lainsäädännössä. Laki ammatillisesta koulutuksesta astui voimaan 21.8.1998 osana koululakiuudistusta. Kyseiseen lakiin sisältyy opetuksen järjestäjiä koskeva velvoite arvioida antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistua ulkopuoliseen toimintansa arviointiin. Lisäksi laki ammatillisesta koulutuksesta velvoittaa koulutuksen järjestäjiä julkistamaan arviointien keskeiset tulokset. (Eduskunta 1998).

Koulutuksen vaikuttavuuden tutkimiseksi ei kuitenkaan ole olemassa mitään yleispätevää työkalua, vaan se on räätälöitävä vastaamaan kyseisen tutkimuksen tarpeita. Käytettävän menetelmän valintaan vaikuttavat monet muuttujat: halutaanko arvioida lyhyen vai pitkän aikavälin vaikuttavuutta, arvioidaanko koulutuksen vaikuttavuutta yksilön, organisaation vai yhteiskunnan näkökulmasta, ja ennen kaikkea kyseisen koulutuksen ominaispiirteet. Ei siis ole yhdentekevää, miten koulutuksen vaikuttavuutta tietyssä asiayhteydessä arvioidaan, vaan arvioinnilla on oltava vahva tieteellinen perusta.

## 1.2 Aiheen valinta ja rajaus

Valittaessa aiheita sotatieteen kandidaatin tutkintoon kuuluvaan tutkielmaan ja sotatieteiden maisterin tutkintoon kuuluvaan pro gradu –tutkielmaan, Raja- ja merivartiokoulun tutkimuspäällikkö esitti toivomuksen, että joku rajavartiolinjan sotatieteiden maisterin opinto-oikeudella opiskelevista kadeteista tekisi pro gradu -tutkielmansa aiheesta “Rajavartiolaitoksen koulutuksen vaikuttavuus”. Valitsin esitetyn aiheen koska halusin tehdä tutkielman, jota todennäköisesti tultaisiin hyödyntämään kehitettäessä Rajavartiolaitoksen, tässä tapauksessa ensisijaisesti Raja- ja merivartiokoulun, toimintaa.

Sotatieteen kandidaatin tutkielmassani käsittelin koulutuksen vaikuttavuutta yleisellä tasolla ja esitin näkemykseni siitä miten koulutuksen vaikuttavuutta tulisi Rajavartiolaitoksessa arvioida. Toimenpide-ehdotukseni muodostui kolmesta osatekijästä – koulutoiden tulosten kuvaamisesta sellaisessa muodossa että ne antavat todellisen kuvan opiskelijoiden osaamisen tasosta, työharjoittelujaksoilta kerättävästä jatkuvasta näytöstä ja kehittämistarpeiden arvioinnista sekä opiskelijoiden valmistumisen jälkeen tehtävästä kyselytutkimuksesta – ja näiden kolmen osatekijän avulla saatavan informaation järjestämisestä ja analysoinnista.

Rajasin tämän pro gradu -tutkielman aiheeksi ”kyselytutkimuksen käyttömahdollisuudet koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa Rajavartiolaitoksessa”. Tutkielma on osa laajempaa, Raja- ja merivartiokoulun johtamaa tutkimus- ja kehittämisprosessia, jossa pyritään arvioimaan ja lisäämään koulutuksen vaikuttavuutta Rajavartiolaitoksessa. Osana kyseistä prosessia oli havaittu tarve kriittisesti arvioida ja kehittää käytössä olevaa vaikuttavuuden arviointimallia, käytännössä käytettyä kysymyssarjaa, siten että jatkossa arviointi perustuisi enemmän vallitsevaan teoreettiseen tietämykseen ja perusteltuihin näkemyksiin.

Yhdessä Raja- ja merivartiokoulun koulutusta suunnittelevan henkilöstön kanssa päädyttiin lisäksi rajaamaan tarkastelunäkökulmaa siten, että kyselytutkimuksen osalta pidättäydytään laadullisen tutkimuksen tarkastelussa. Tätä rajausta tukee myös sotatieteen kandidaatin tutkielmassa laatima perusta koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnille Rajavartiolaitoksessa.

Tutkielma on lisäksi rajattu koskemaan Rajavartiolaitoksen koulutuksen osalta vain henkilöstön virkaurakursseja, painopisteen ollessa raja- ja merivartijoiden koulutuksessa. Täten esimerkiksi Rajavartiolaitoksen asevelvollisille antama maanpuolustus koulutus ei kuulu tämän tutkielman tarkastelun piiriin.



Tutkielman aiheen rajaaminen koskemaan vain teoreettista tarkastelua olikin tarpeen, koska – kuten johdannossa pyrin tuomaan esille – ei koulutuksen vaikuttavuutta voi mielestäni arvioida summittaisesti, vaan arvioinnin tulee olla systemaattista ja tarkoin harkittua. Aiheen rajamiseen vaikuttivat oleellisesti myös se, ettei koulutus uudistuksista johtuen Rajavartiolaitoksessa ole tutkielman tekoajankohtana olemassa tarkoituksenmukaista kyselytutkimuksen kohdejoukkoa (M. Heiskanen, henkilökohtainen tiedonanto 6.3.2006).

### 1.3 Aikaisemmat tutkimukset ja lähdeaineisto

Rajavartiolaitoksen koulutuksen vaikuttavuuden tutkimiseksi laadittiin vuonna 1999 “koulutuksen vastaavuuden määrittämiseksi tehtävä kysely”. Vaikuttavuutta siis tutkittiin työn vaatimusten näkökulmasta (koulutuksen vastaavuus työtehtävien ammattitaitovaatimuksiin). Kysely kattoi kaikki henkilöstöryhmät, poislukien siviilihenkilökunta, ja kaikki vähintään 21 vuorokautta kestäneet perus-, jatko- ja täydennyskurssit Raja- ja merivartiokoulussa sekä maanpuolustuskorkeakoulussa. Tähän mennessä tutkimus on toteutettu kahdesti, vuosina 1999 ja 2000. (Sisäasiainministeriö 1999).

Vuonna 1999 laaditun kyselyn avulla arvioitiin koulutuksen ja työtehtävien ammattitaitovaatimusten vastaavuutta kvantitatiivisin menetelmin. Koska tässä tutkielmassa esitettävän koulutuksen vaikuttavuuden arviointimallin lähtökohta – kvalitatiivisten menetelmien hyödyntäminen – on oleellisesti erilainen kuin vuosina 1999 ja 2000 toteutetun tutkimuksen, ei aiempien tutkimusten tuloksia ole tarpeen tarkemmin esitellä.

Myös muut viranomaisorganisaatiot ovat arvioineet järjestämänsä koulutuksen vaikuttavuutta. Poliisihallinnossa koulutuksen vaikuttavuutta on tutkittu sekä peruskoulutuksen (Virta & Raitola 1994) että päällystökoulutuksen osalta (Honkonen 2001) viivästetyn (ulkoisen) palautteen avulla, osittain strukturoidulla kysymyssarjalla.

Maanpuolustuskorkeakoulu arvioi niinkään antamansa koulutuksen vaikuttavuutta viivästetyn (ulkoisen) palautteen avulla, strukturoidulla kysymyssarjalla (Puolustusvoimat 2001; Puolustusvoimat 2002). Maanpuolustuskorkeakoulu kerää palautteen vuosittain kultakin kurssilta noin vuosi valmistumisen jälkeen, myös raja- ja merivartiolinjoilla opiskelleilta henkilöiltä. Palaute tosin koskee vain Maanpuolustuskorkeakoululla suoritettuja opintoja, ei aselajiopintoja. Edellä mainitut tutkimukset ovat luonteeltaan kvantitatiivisia.

Siviilisektorilla koulutuksen vaikuttavuutta on tutkittu laajasti, sekä laadullisin että määrällisin menetelmin. Laadullisten menetelmien osalta on kuitenkin todettava, että näkökulma koulutuksen vaikuttavuuteen niissä on ollut yleensä oleellisesti erilainen kuin tässä tutkielmassa. Niiltä osin kun on tutkittu koulutuksen ja työtehtävien ammattitaitovaatimusten vastaavuutta, ovat menetelmät olleet lähes poikkeuksetta kvantitatiivisia.

Perusongelma oppilaitosten vaikuttavuuden arviointimallien ja kyselysarjojen kartoittamisessa on, se että niitä on vain vähäisessä määrin julkaistu, yleensä vain silloin kun arviointi on osa tieteellistä tutkimusprosessia. Oppilaitosten kysymyssarjat ovat kuitenkin poikkeuksetta julkisia, ja siten saatavissa käyttöön esimerkiksi tieteellistä tutkimusta varten.

Opetushallituksen teettämä selvitys koulutuksen paikallisen tason arvioinnin tilasta kuvaa yleisellä tasolla hyvin niitä puutteita, joita oppilaitosten arvioinnissa tavallisimmin ilmenee. Selvityksessä muun muassa todetaan, ettei koulutuksen järjestäjien arviointi ole toteutunut lainsäädännön edellyttämällä tavalla. Vain joka neljännellä ammatillisen koulutuksen järjestäjällä on ylipäänsä olemassa koulutuksen arviointijärjestelmä tai –ohjelma. (Rajanan 2000, 1). Selvityksessä ei arvioitu koulutuksen arvioinnin tasoa yksittäisissä oppilaitoksissa, eikä korkeakoulujen, kuten Maanpuolustuskorkeakoulun, koulutuksen arvioinnin tasoa lainkaan.

Lähdeaineistona tässä tutkielmassa on käytetty muun muassa aiempia koulutuksen vaikuttavuutta selvittäneitä tutkimustöitä Rajavartiolaitoksesta, poliisihallinnosta ja Puolustusvoimista, Opetushallituksen erillisraportteja, koulutusta sääteleviä säädöksiä, Rajavartiolaitoksen koulutukseen liittyviä asiakirjoja sekä erityisesti koulutuksen tuloksellisuutta käsittelevää kirjallisuutta.

#### 1.4 Tutkimuksen tavoite ja tutkimusongelmat

Tämän tutkielman tavoitteena on luoda perusta Rajavartiolaitoksen kyselytutkimuksen avulla toteutettavalle koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnille. Osana tutkielmaa esitetään vallitsevan teoreettisen tietämyksen ja siihen perustuvan pohdinnan pohjalta laadittu esimerkki kyselytutkimuksessa käytettävästä kysymyssarjasta. Samoin pyritään antamaan riittävät perusteet kyselytutkimuksen toteuttamiseksi ja laaditun kysymyssarjan arvioimiseksi koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin välineenä (SWOT-analyysi).

Tutkimuksen tavoite pyritään saavuttamaan esittämällä vastaus seuraaviin tutkimusongelmiin:

**Miten ja missä muodossa kyselytutkimus tulee toteuttaa jotta se antaa relevanttia tietoa koulutuksen vaikuttavuudesta Rajavartiolaitoksessa?** Mitä vaatimuksia Rajavartiolaitoksen koulutuksen erityispiirteet asettavat kyselytutkimukselle? Mitä vahvuuksia, heikkouksia, mahdollisuuksia ja uhkia kyselytutkimuksella toteutettavaan Rajavartiolaitoksen koulutuksen arviointiin sisältyy?

### 1.5 Tutkimuksen toteutus

Koska tämä tutkielma ei noudata ”perinteistä” Maanpuolustuskorkeakoulun koulutustaidonlaitoksen pro gradu –tutkielman ”kaavaa”, johon yleensä kuuluu empiirisen aineiston hankinta ja analysointi valitun tutkimussuuntauksen ja varsinaisen metodin puitteissa, päädyttiin ratkaisuun, jossa mahdollisia epäselvyyksiä tutkimuksen toteuttamistavassa pyritään vähentämään kuvaamalla tutkimusprosessia ja tutkimukseen liittyviä tieteenfilosofisia taustaoletuksia.

Tässä alaluvussa kuvataan tutkielmaa osana laajempaa tutkimusprojektia ja itse tutkimusprosessia, seuraavassa alaluvussa puolestaan hahmotellaan tutkielman tieteenfilosofista taustaa.

#### *Tutkielma osana laajempaa tutkimusprojektia*

Tämä tutkielma on osa laajempaa, Raja- ja merivartiokoulun johtamaa tutkimus- ja kehittämisprojektia, jossa pyritään arvioimaan ja lisäämään koulutuksen vaikuttavuutta Rajavartiolaitoksessa. Tavoitteen saavuttamiseksi Raja- ja merivartiokoulu on asettanut päämääräkseen kehittää käyttöönsä koulutuksen vaikuttavuuden seurantarjestelmän. (Raja- ja merivartiokoulu 2006a).

Kehitettävän koulutuksen vaikuttavuuden seurantarjestelmän tavoitteena on 1) opetuksen sisältöjen ja menetelmien kehittäminen; 2) koulutuksen jatkuva laadun parantaminen; 3) antaa tietoa koulutuksen ja työn vastaavuudesta; 4) antaa tietoa koulutustarpeen määrittelemiseksi; 5) antaa tietoa rajavartijoiden rekrytointitarpeesta tulevaisuudessa. (Raja- ja merivartiokoulu 2006a). Nämä tavoitteet eivät ole yhtä kuin tämän tutkielman tutkimusongelmat ja –tavoitteet, mutta ne auttavat tarkastelemaan tutkielmaa osana suurempaa kokonaisuutta. Rajavartijoiden rekrytointitarpeen kartoittamista lukuun ottamatta voidaan tässä tutkielmassa luotavalla kysymyssarjalla kuitenkin todeta osaltaan vastattavan tavoitteissa mainittuihin tietotarpeisiin.

Tämä tutkielma ei automaattisesti tule sisältymään kehitettävään koulutuksen vaikuttavuuden seurantajärjestelmään, vaan tutkimustulokset tullaan huomioimaan seurantajärjestelmää kehitettäessä. Itse asiassa tämän tutkielman mukainen koulutuksen vaikuttavuuden arvioimiseksi kehitetty kysymyssarja on sikäli ristiriitainen Raja- ja merivartiokoulun tavoitteekseen asettaman viivästetyn palautteen kanssa, että tässä tutkielmassa lähtökohtana ovat laadulliset arviointimenetelmät, kun taas Raja- ja merivartiokoulu on asettanut tavoitteekseen kvantitatiivisin menetelmin analysoitavan kyselylomakkeen. (Raja- ja merivartiokoulu 2006a)

Tämän tutkielman ja Raja- ja merivartiokoulun tavoitteenasettelun väliltä löytyy toki yhtäläisyyksiäkin. Molemmissa on päädytty malliin, jossa koulutuksen vaikuttavuutta arvioidaan viivästetyn (ulkoisen) palautteen avulla virkaurakursseilta valmistuneiden osalta. Lisäksi kyselyn kohdejoukkona on molemmissa sekä virkaurakursseilta valmistuneet rajavartiomiehet että heidän lähimmät esimiehet. Samoin molemmissa on asetettu kyselylle ja sillä kerättävälle tiedolle pääosin samanlaisia tavoitteita, mikä käy ilmi tämän tutkielman alaluvussa 4.5. (Raja- ja merivartiokoulu 2006a)

Tietysti tämän tutkielman lopullinen osuus Raja- ja merivartiokoulun koulutuksen vaikuttavuuden seurantajärjestelmässä on pitkälti riippuvainen tutkielman onnistumisesta. Päädyttiinpä sitten kvalitatiivisin tai kvantitatiivisin menetelmin analysoitavan kyselytutkimuksen käyttöön, sisältää tämä tutkielma pääosin sellaista koulutuksen vaikuttavuuden arviointia yleisellä tasolla koskevaa tietoa, joka on joka tapauksessa hyödynnettävissä seurantajärjestelmää kehitettäessä.



Kuvio 1. Pro gradu –tutkimusprosessin kuvaus.

Tämä tutkielma koostuu kuudesta osiosta, jotka on jäsennetty seitsemään lukuun. Osioista pyritään muodostamaan ehyt ja selkeä kokonaisuus, joka antaa vastauksen tämän tutkielman tutkimusongelmaan, toisin sanoen luo perustan koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnille Rajavartiolaitoksessa ja antaa yhden esimerkin kyselytutkimuksessa käytettäväksi kysymyssarjaksi.

Johdannossa pyritään kuvaamaan tutkimusprosessi mahdollisimman tarkasti, siihen liittyvine taustoineen, rajauksineen, tavoitteineen ja lähestymistapoineen. Johdanto pitää sisällään pääosan tutkielman metodologisesta osuudesta.

Taustateoriaosio, joka koostuu kahdesta luvusta, pyrkii antamaan lukijalle riittävän kuvan koulutuksen vaikuttavuudesta, koulutuksen ja työn suhteesta sekä tarkasteltavan koulutuksen erityispiirteistä. Teoriaosiossa luodaan lisäksi perusta myöhemmin tehtävälle koulutuksen vaikuttavuuden tarkastelunäkökulman rajaukselle, jolla on suora vaikutus kyselytutkimuksen toteutukseen ja kysymyssarjan sisältöön.

Kolmas, kysymyssarjan laatimista ja kyselytutkimuksen toteuttamista koskeva osio, on tämän tutkielman tärkein, mutta samalla hajanaisin. Siksi juuri se kaipaa eniten selvennystä, toisin sanoen tutkimusprosessin kuvauksen painopiste on juuri kolmannessa osiossa. Tutkimusprosessin kuvauksen tarkoitus on esittää vastaus kysymykseen ”miten tämä tutkimus toteutettiin”.

Perusta kyselytutkimukselle pyrittiin luomaan kolmannessa osiossa a) tarkastelemalla kyselytutkimuksella toteutettavaa viivästettyä palautetta koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin välineenä, b) kyselytutkimuksen toteuttamista koskevia yleisiä periaatteita ja c) hyvän kyselytutkimuksen ominaisuuksia, d) valitsemalla näkökulma koulutuksen vaikuttavuuteen taustateorian pohjalta sekä e) kartoittamalla Raja- ja merivartiokoulun tiedontarvetta koulutuksen vaikuttavuuden arviointiin liittyen.

Kyselytutkimuksella toteutettavan viivästetyn palautteen tarkastelulla (a) koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin välineenä pyrittiin perustelemaan viivästetyn palautteen ja kyselytutkimuksen valintaa koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin välineiksi.

Kyselytutkimuksen toteuttamisen yleisten periaatteiden tarkastelun (b) tarkoitus oli antaa perusteet kyselytutkimuksen toteuttamiselle siten, että tutkimus nivoutuu yhteen Rajavartiolaituksen muun toiminnan kanssa. Osiossa pyrittiin esittämään perusteet kyselytutkimuksen oikealle ajoittamiselle sekä koulutuksen suunnittelun että hallintoyksiköiden toiminnan kannalta ja sisäiselle tiedottamiselle tutkimuksen toteuttamiseen liittyen.

Hyvän kyselytutkimuksen ominaisuuksien tarkastelun (c) tarkoituksena oli luoda perusta kysymyssarjan koostamiselle ja sisäisen rakenteen valinnalle, kyselylomakkeen kokoamiselle sekä kysymysten (muotoseikkojen osalta) oikeaoppiselle laadinnalle.

Kuten jäljempänä pyritään osoittamaan, on koulutuksen vaikuttavuus ilmiönä siinä määrin moniulotteinen, että kutakin tutkimusta varten on tarpeen valita näkökulma josta käsin koulutuksen vaikuttavuutta arvioidaan. Taustateoriaosuuden pohjalta tehdyn näkökulman valinnan (d) tarkoituksena oli rajata sitä osuutta koulutuksen vaikuttavuudesta, jota kyselytutkimuksella pyritään arvioimaan. Näin pyrittiin estämään kysymysten ”rönsyily” ja mahdollistamaan rajatun ilmiön tarkasteleminen erilaisista näkökulmista ja erilaisten kysymysten avulla.

Raja- ja merivartiokoulun tiedontarpeen kartoittamisella (e) koulutuksen vaikuttavuuteen liittyen pyrittiin huomioimaan kyselytutkimuksen toteuttajan ja sillä saatavan tiedon pääkäyttä-

jän tarpeet ja toiveet, ja täten saavuttamaan tutkielmalle mahdollisimman suuri käyttöarvo. Raja- ja merivartiokoulun tiedontarve ei kuitenkaan sellaisenaan siirtynyt kysymyssarjaksi, vaan tutkija otti sen muiden tekijöiden ohella huomioon tutkimusprosessissa.

Viidennessä osiossa (kuudes luku) pyrittiin arvioimaan kyselytutkimusta ja laadittua kysymyssarjaa koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin välineenä (SWOT-anaalyysi), ja siten antamaan lukijalle paremmat valmiudet hyödyntää kyselytutkimuksella saatavaa tietoa.

Kyselytutkimusta koskevassa SWOT-analyysissä pyrittiin kokonaisvaltaisesti arvioimaan niitä vahvuuksia, heikkouksia, mahdollisuuksia ja uhkia, joita tässä tutkielmassa suunnitellulla tavalla toteutettavaan kyselytutkimukseen liittyy. SWOT-analyysin tarkoituksena oli antaa kyselytutkimuksen parissa työskenteleville henkilöille valmiuksia arvioida kyselytutkimuksella saatavan tiedon hyödynnettävyyttä kulloisessakin tilanteessa ja niitä katveita, joita koulutuksen vaikuttavuuden arviointiin kyselytutkimuksen jälkeen mahdollisesti muodostuu. Lisäksi tarkoituksena oli lisätä tutkielman luotettavuutta esittämällä kyselytutkimukseen liittyviä puutteita.

Tiivistetysti voidaan kolmannen ja viidennen osion muodostavan tämän tutkielman ytimen ja tärkeimmän osan. Niissä pyrittiin vastaamaan asetettuihin tutkimusongelmiin. Vastausta tutkimusongelmiin haettiin muodostamalla eräänlainen synteesi koulutuksen vaikuttavuuden teorioista, koulutuksen ja työn suhteen teorioista, Rajavartiolaitoksen koulutuksen erityispiirteistä, kyselytutkimuksia koskevasta yleisestä tiedosta ja Raja- ja merivartiokoulun koulutuksen suunnittelun tiedontarpeesta sekä edellä mainittuja yhdistävästä SWOT-analyysistä. Nämä tekijät huomioimalla uskottiin voitavan vastata tutkimusongelmiin ja saavuttaa tutkimukselle asetetut tavoitteet.

Tutkielman neljännessä osiossa esitetään suunnitellun kyselytutkimusmallin pohjalta laadittu kysymyssarja. Kysymyssarjan tarkoituksena on esittää yksi esimerkki siitä, millainen tutkielman pohjalta laadittu kysymyssarja voi olla. Kysymyssarja on suunnattu rajavartijan peruskurssin suorittaneille henkilöille ja heidän esimiehilleen.

Kuudennessa osiossa esitetään aiempien osioiden pohjalta johtopäätökset ja jatkotutkimusestykset sekä arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta.

## 1.6 Tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta

### *Tutkimuksen luonne*

Tutkielmia voidaan jaotella lukuisilla erilaisilla tavoilla, muun muassa riippuen tutkimuksen tehtävistä, tavoitteista, taustaoletuksista ja toteutustavasta. Mitä tutkielman tehtäviin ja tavoitteisiin tulee, voidaan tämä tutkielma luokitella normatiiviseksi ja soveltavaksi tutkimukseksi, sillä tässä tutkielmassa ollaan ensisijaisesti kiinnostuneita siitä, miten jossakin tilanteessa tulee toimia ja etsitään välineitä käytännöllisen ongelman ratkaisemiseksi. Tutkielman taustaoletuksia ja toteutustapaa esitellään seuraavassa tarkemmin.

Tämä tutkielma on metodologiselta luonteeltaan teoreettis-käsitteellinen tutkimus, joka ei siten pidä sisällään empiiristä tiedonkeruuvaihetta. Täten ei tutkielmassa ole myöskään erityistä tutkimusmetodia. Tutkimusmetodillahan tavallisesti viitataan käytettävään, yleisesti hyväksytyyn menetelmään, jolla pyritään ikään kuin rakentamaan silta teorian ja empiirisen aineiston välille. Tämänkin tutkielman osalta on kuitenkin syytä esitellä sitä tieteenfilosofista taustaa ja niitä tutkimuksellisia näkökulmia, joiden varaan tutkielma rakentuu.

Ilman perusteltua esitystä esimerkiksi tutkimuksen taustalla olevasta oppimiskäsityksestä tai tietoteoriasta, on teoreettis-käsitteellistä tutkimusta vaikea pitää tieteellisyyden kriteerit täyttävänä. Juuri tutkimuksen taustalla olevat käsitykset ja näkökulmat sekä niiden perusteltu esittäminenhan luovat perustan tutkielman loogiselle etenemiselle ja kokonaisuuden yhtenäisyydelle.

Vaikka tämä tutkielma ei sisälläkään empiiristä osuutta, on tutkielmassa tarkastelun keskiössä empiirisen tiedonhankintamenetelmän hyödyntämisen mahdollisuus Rajavartiolaitoksen koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa ja itse tiedonhankinnassa käytettävän kysymyssarjan kehittäminen. Tästä syystä on tarpeen todeta, että lähtökohtana kysymyssarjan kehittämiselle on ollut kvalitatiivinen tutkimusperinne. Näkökulmaa tarkennetaan myöhemmin, eihän kvalitatiivinen tutkimusperinne muodostu yhtenäisestä joukosta tiedonhankinta- ja analysointimenetelmiä, vaan kirjavasta valikoimasta erilaisia metodeja.

Kvalitatiivinen tutkimusperinne on valittu siksi, että nimenomaan kvalitatiivisen metodologian tavoitteena on ilmiöiden merkitysten ymmärtäminen ja kokonaisvaltainen kuvaaminen (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2005, 26). Täten kvalitatiivisten menetelmien voidaan olettaa soveltuvan koulutuksen vaikuttavuuden kaltaisen monimutkaisen ilmiön tutkimiseen parem-



min kuin kvantitatiivisten menetelmien, jotka pyrkivät mittaamaan ilmiötä mahdollisimman tarkasti ja löytämään selviä syy-seuraus –suhteita. Koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin osalta, kuten myöhemmässä teoriaosuudessa esitetään, ei voida kuitenkaan yleensä olettaa lopputuloksen olevan seurausta yksinomaan jostain tietystä tapahtumasta tai kehityskulusta.

Kvalitatiivinen tutkimus liitetään perinteisesti fenomenologis-hermeneuttiseen filosofiseen perinteeseen ja humanistiseen ihmistieteelliseen traditioon (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2005, 26). Hermeneutiikalla viitataan pyrkimykseen ilmiöiden ymmärtämisestä, jonka merkitys korostuu pyrittäessä arvioimaan oppimistulosten ohella myös itse oppimisprosessia.

Kvalitatiivinen tutkimusperinne on laaditun kysymyssarjan lähtökohtana myös siksi, että sen voidaan nähdä sopivan paremmin yhteen konstruktivistisen tietoteorian ja oppimiskäsityksen kanssa, jotka toimivat tämän tutkielman tieteenteoreettisina lähtökohtina.

Tutkimuksen tieteenfilosofisen taustan kartoittamisessa ei ole kyse vain tutkielmalle asetettujen vaatimusten täyttämistä, sillä on myös käytännöllisiä seurauksia. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2005, 155) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen tyypillisinä piirteinä, metodista tai lähestymistavasta riippumatta, voidaan pitää muun muassa kohdejoukon tarkoituksenmukaista valintaa, aineiston monitahoista ja yksityiskohtaista tarkastelua (teorian tai hypoteesin testaamisen vastakohtana) sekä laadullisten metodien käyttöä.

Edellä mainituista erityispiirteistä erityisen mielenkiintoisena voidaan pitää tutkimuksen kohdejoukon tarkoituksenmukaisen valintaa, onhan perinteisessä, kvantitatiivisessa koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa oltu hyvin tarkkoja otoksen edustavuudesta ja muiden muotoseikkojen täyttymisestä.

Kohdejoukon tarkoituksenmukainen valinta antaa mahdollisuuden kohdentaa tutkimus siten, että vähäisilläkin resursseilla on mahdollista saada korkealuokkaista laadullista tietoa. Näin ollen voidaan koulutuksen vaikuttavuutta esimerkiksi rajavartijan peruskurssin osalta arvioida keräämällä aineistoa vain sellaisilta työpisteiltä, joissa arvioidaan tuoreen työntekijän taitoja testattavan keskimääräistä monipuolisemmin. Vastaavasti haluttaessa esimerkiksi arvioida valmistuneiden työntekijöiden koulutuksessa saamaa valmiutta toimia niin sanotuissa yleisen järjestyksen ja turvallisuuden (YJT) tehtävissä, voidaan tutkimus kohdentaa sellaisille syrjäseutujen työpisteille, joissa tiedetään YJT-tehtäviä suoritettavan normaalia enemmän.

*Tutkielma osana kasvatustieteellistä tutkimusta*

Kuten myöhemmin pyritään osoittamaan, tämä tutkimus sijoittuu kasvatustieteen osa-alueista aikuiskasvatustieteeseen, ja siinä henkilöstökoulutukseen.

Aikuiskasvatustiede (andragogiikka) tutkii aikuisväestön elinikäistä ja elämänlaajuista oppimista, kasvatusta ja koulutusta. Karkeasti aikuiskasvatuksen tutkimuskenttä voidaan sijoittaa koulumuodoittain peruskoulun ja keskiasteen koulutuksen jälkeiseen aikaan. Aikuiskasvatustieteestä (science of adult education) käytetään yleisesti nimitystä andragogiikka. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2005, 65)

Aikuiskoulutuksen jaottelu on Suomessa vakiintunut 1) omaehtoiseen aikuiskoulutukseen, 2) henkilöstökoulutukseen ja 3) työvoimapolitiittiseen aikuiskoulutukseen. Aikuiskoulutus-termillä viitataan tavallisesti juuri institutionaaliseen koulutukseen, kun taas koulutusinstituution ulkopuolella tapahtuvasta kasvatuksesta puhuttaessa puhutaan yleensä aikuiskasvatuksesta. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2005, 66).

Toisin kuin nuorilla tai lapsilla, aikuisilla on myös elämäkokemusta, josta ammentaa ajatuksiaan ja toimintatapojaan sekä antaa merkityksiä koulutukselleen. Niinpä aikuiskoulutus on perusluonteeltaan hyvin toisentyyppistä toimintaa kuin vajaavalttaisten ja paljolti kokemattomien lasten ja nuorten koulutus. Aikuiset eivät useinkaan tahdo eivätkä kykene oppimaan opetettuja asioita annetun kaavan mukaan vaan muokkaavat ja sisäistävät ne muokattuina elämänmittaisen kokemuksensa osaksi. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2005, 67-68).

*Didaktiikka ja opetussuunnitelmatutkimus*

Didaktiikassa eli opetusopissa on perinteisesti vallinnut kaksi traditiota, normatiivinen ja deskriptiivinen. Normatiivinen didaktiikka pitää koko didaktisen tutkimuksen perustehtävänä esimerkiksi hyvän ja suositeltavan opetuksen kehittämistä. Deskriptiivisessä didaktiikassa puolestaan didaktisen tutkimuksen perustehtävä on esimerkiksi tutkia ja kuvailla opetustapah- tumaa yhteydessä oppimistapahtumaan ja opetussuunnitelmaan, eikä antaa suosituksia tietty- jen hyviksi määriteltyjen opetuskäytäntöjen noudattamiseen. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2005, 76). Tämä tutkielma sijoittuu luonteeltaan normatiivisen didaktiikan alaan, sillä tutkielmassa pyritään luomaan malli hyvästä ja suositeltavasta henkilöstökoulutuksen arvioinnis- ta Rajavartiolaitoksessa.

Didaktiikka voidaan jakaa myös yleiseen didaktikkaan ja erityisdidaktiikoihin. Erityisdidaktikat voivat koskettaa esimerkiksi jotain oppiainetta tai koulumuotoa, jolloin voidaan puhua esimerkiksi ammattikasvatuksen didaktiikasta, kun taas yleinen didaktiikka tavoittelee yleistä esitystä opetuksen, oppimisen ja opetussuunnitelman kysymyksistä. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2005, 76). Tämän tutkielman näkökulma didaktikkaan on ammattikasvatuksellinen noudatellen niitä rajoituksia jotka tutkimusalueeseen on tehty. Tarkasteltavan koulutuksen erityispiirteitä on kuvattu luvussa kolme.

Eräs vakiintuneimmista tavoista luokitella didaktiikkaa on jakaa se 1) opetustapahtuman tutkimiseen, 2) oppimisen tutkimiseen ja 3) opetussuunnitelman tutkimiseen. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2005, 75). Didaktiikan osa-alueista tämän tutkielman tarkastelussa korostuvat oppimisen ja opetussuunnitelman tutkiminen, erityisesti jälkimmäinen. Opetussuunnitelman tutkimisen (koulutuksen ja työn sisältöjen kohtaaminen) voidaan nähdä olevan tämän tutkielman keskiössä.

Opetussuunnitelmatutkimuksen keskeiset tavoitteet ovat 1) opetuksen ja kasvatuksen päämäärät ja niiden järjestäminen, 2) opetussisällöt ja niiden järjestäminen, 3) opetuksen muodot ja niiden järjestäminen sekä 4) opetuksen arviointitapojen järjestäminen. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2005, 75-77). Opetussuunnitelmatutkimuksen keskeisten tavoitteiden osalta tarkastellaan kaikkia neljää edellä mainittua osakokonaisuutta. Tutkielman tavoitteena on luoda esitys opetuksen arviointitapojen järjestämisestä siten, että kaikkia kolmea ensiksi mainittua osatavoitetta kyetään arvioimaan. Koulutuksen arviointitapojen järjestämisen osalta tarkastellaan pääsääntöisesti vain kyselytutkimuksen avulla toteutettavaa viivästettyä palautetta.

### *Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja tietoteoria*

Sveitsiläisen Jean Piaget'n ja neuvostoliittolaisen Lev Vygotskyn lähestymistapojen yhdistämisestä syntynyt sosiaalinen konstruktivismi on nykyajan johtava oppimis- ja tietoteoreettinen ajattelutapa, joka on luonut maailmanlaajuisesti perustan opetussuunnitelmien, opetuskäytäntöjen, oppimisympäristöjen ja arvioinnin muotojen kehittämiseksi. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2005, 175-180).

Konstruktivistinen tietoteoria korostaa kaiken havainnoinnin ja havainnoille annettujen merkitysten riippuvuutta havainnoitsijan aiemmista kokemuksista, motiiveista ja päämääristä, ei niinkään ympäristön erityispiirteistä. Täten jo ympäristön havainnointi on aktiivinen prosessi, jota ohjaavat yksilön aiemmat tiedot ja uskomukset. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2005, 31)

Piaget'n kehityspsykologisen ja tietoteoreettisen ajattelun mukaisesti ihmisen ajattelun ja tiedon muodot syntyvät sen toiminnan ja vuorovaikutuksen kautta, jolla yksilö sopeutuu ympäristöönsä. Sopeutuminen ympäristöön mahdollistuu siten, että jokainen yksilö kehittää ne välttämättömät ajattelun perusmuodot, jotka tekevät mahdolliseksi maailmassa selviämisen. Piaget'n ajattelussa sopeutuminen on aktiivista ympäristöön kohdistuvaa toimintaa, jossa yksilö käyttää aikaisemmin muodostuneita rakenteitaan (skeemat) ympäristön muokkaamiseen ja tulkintaan (assimilaatio). Tämän toiminnan yhteydessä syntyy tarve skeemojen uudelleen jäsentämiseen, täydentämiseen ja sopeuttamiseen (akkomodaatio). (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2005, 175-177).

Ensimmäisenä olennaisena lähtökohtana Piaget'n ajattelussa on oppimisen sitoutuminen toimintaan. Toiminnan päämäärät vaikuttavat siihen, mitkä piirteet ympäröivästä maailmasta tulevat tarkkaavaisuutemme kohteiksi ja millaisina me ne havaitsemme. Toiminnassa kohtaamme myös ristiriitoja olemassa olevien tiedollisten rakenteittemme ja toiminnan menestyksellisen toteuttamisen välillä. Tästä lähtökohdasta on johdettu kognitiivisen ristiriidan periaate opettamisen didaktiikassa. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2005, 177-178).

Rinteen ym. (2005, 178-179) mukaan Lev Vygotskyn teoriat paikkasivat niitä puutteita, joita Piaget'n ajattelussa ilmeni, kun hän jätti analysoimatta ne kulttuuriset käytännöt ja kasvatukselliset toiminnot, jotka johtavat kognitiivisten rakenteiden kehittymiseen yksilön mielessä. Vygotsky siis painotti enemmän kulttuurin ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa, kun taas Piaget luotti voimakkaasti spontaanissa toiminnassa tapahtuvaan yksilölliseen konstruointiin.

Ruohotien (2002b, 157) mukaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen luoma kuva oppimisprosessista on johdonmukainen ja tieteelliseen nykykäsitykseen perustuva, mutta vaikeasti sovellettavissa käytännön opetustyöhön. Usein konstruktivistisen oppimiskäsityksen vaikutukset näkyvät opetuksessa vain hyvin yleisluontoisina tavoitteita.

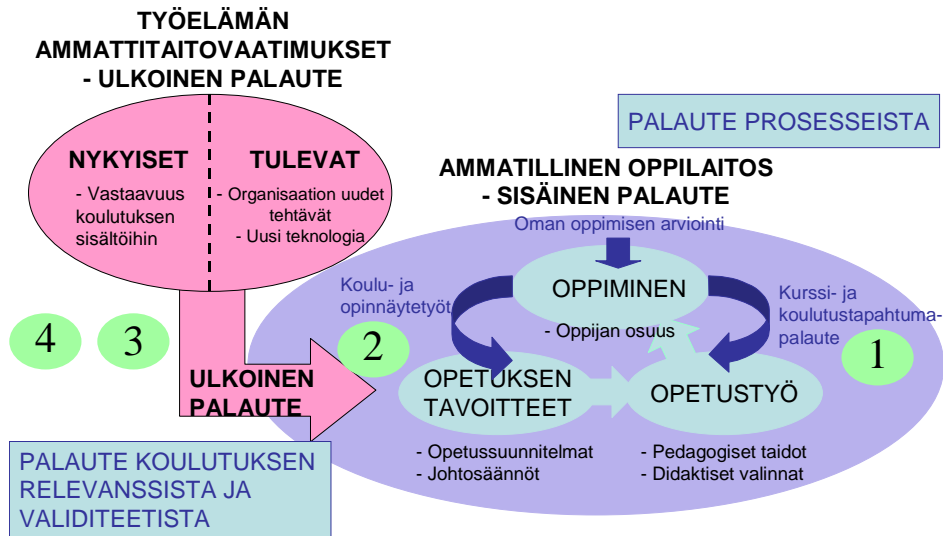
Rauste-von Wright, von Wright & Soini (2003, 175) pitävät konstruktivistisen oppimiskäsityksen eräänä ilmeisenä seurauksena sitä, että kiinteiden ja yksityiskohtaisten opetussuunnitelmien luominen on vaikeaa.

Poikelan (2002, 234-235) mukaan erilaiset oppimiskäsitykset heijastelevat erilaisia käsityksiä tiedon ja arvioinnin funktioista. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti tieto kulkee kaksisuuntaisesti opettajan ja opiskelijan välillä. Arvioinnissa ei näin ollen pyri yhdenmukai-

siin suorituksiin ja yhtäläiseen tiedon hallintaan, vaan huomioidaan opiskelijoiden yksilölliset erot lähtökohdissa, tavoitteissa ja oppimistavoissa. Huomio arvioinnissa kiinnittyy tällöin paitsi koulutuksen tuottamiin tuloksiin, myös itse prosessiin.

## 1.7 Tutkimuksen viitekehys

### KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUDEN ARVIOINNIN TASOT HENKILÖSTÖKOULUTUKSESSA



Kuvio 2. Koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin tasot henkilöstökoulutuksessa

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostuu kahdesta toisiaan tukevasta, oppilaitoksen toiminnan kehittämisen kannalta välttämättömästä palautejärjestelmästä, sisäisestä ja ulkoisesta. Sisäisessä palautejärjestelmässä tieto hankitaan oppilaitoksen sisältä, sen hetkisiltä opettajilta ja opiskelijoilta, ulkoisessa vastaavasti oppilaitoksen ulkopuolelta, esimerkiksi entisiltä opiskelijoilta ja heidän alaisiltaan, vertaisiltaan tai esimiehiltään.

Luvuilla yhdestä neljään on kuvattu tämän tutkielman keskeisen teorian, Kirkpatrickin ja Catalanellon (1968, 2-3) koulutuksen vaikuttavuuden ketjuuntumisen mallin (ks. 14), kytkeytyminen osaksi tutkielman teoreettista viitekehystä. Viitekehyksessä mainitut numerot viittaavat vastaavaan Kirkpatrickin ja Catalanellon mallin vaiheeseen.

Oppilaitoksen sisäinen palautejärjestelmä koostuu niistä menetelmistä, joilla kerätään tietoa muun muassa johtosäännöissä ja opetussuunnitelmissa määriteltyjen tavoitteiden suuntaisesta oppimisesta, opetustyön pedagogisesta ja didaktisesta tasosta sekä opiskelijoiden motivaatios-

ta, oppimisvalmiuksista ja opiskelutekniikoista. Tällaisia menetelmiä ovat muun muassa koulu- ja opinnäytetyöt, kurssi- ja koulutustapahtumapalautteet sekä itsearviointi.

Oppilaitoksen ulkoiseen palautejärjestelmään kuuluvat menetelmät, joilla kerätään tietoa muun muassa siitä, miten hyvän perustan koulutus luo työssä menestymiselle. Yhtälailla ulkoiseen palautejärjestelmään luetaan kuuluvaksi ne menetelmät, joilla kerätään tietoa siitä, millaisia ammatillisia kvalifikaatioita työssä tullaan tulevaisuudessa tarvitsemaan.

Sisäisen ja ulkoisen palautejärjestelmän erilaisia tehtäviä ja tavoitteita osana koulutuksen palautejärjestelmää voi edelleen selkeyttää vertaamalla niitä teollisista tuotantolaitoksista tuttuihin termeihin, laadunvalvontaan ja tuotekehittelyyn.

Koulutuksen vaikuttavuutta voidaan arvioida sekä sisäisen että ulkoisen palautejärjestelmän avulla, riippuen siitä millainen näkökulma vaikuttavuuteen valitaan. Koulutuksen vaikuttavuuden lisäämiseen tähtäävä syy-seuraus –suhteiden hahmottaminen edellyttää kuitenkin molempien näkökulmien hyödyntämistä.

Tässä tutkielmassa keskityn kuvaamaan koulutuksen ulkoisen palautejärjestelmän käyttömahdollisuuksia ja –rajoituksia pyrittäessä lisäämään koulutuksen vaikuttavuutta Rajavartiolaitoksessa. Käytännössä tämä tarkoittaa muun muassa koulutuksen, työssä oppimisen ja persoonallisten ominaisuuksien keskinäisten suhteiden analysointia, sekä ulkoisen palautteen avulla saatavan datan luotettavuuden arviointia. Menetelmällisesti ulkoisen palautteen keräämisen tarkastelu on rajattu koskemaan vain kyselytutkimusta.

## 1.8 Käsitteiden määrittely

### *Henkilöstökoulutus*

Työnantajaorganisaation järjestämä perus-, jatko- ja täydennyskoulutus, jossa koulutetaan henkilöstöä kyseisen organisaation työtehtäviin ja jonka tavoitteet määräytyvät kyseenomaisen työtehtävien perusteella. Henkilöstökoulutuksessa työntekijöitä koulutetaan työorganisaation tarpeiden mukaisesti, ja koulutuksen tarkoituksena on myös lisätä tuottavuutta ja kannattavuutta sekä motivoida henkilöstöä. Koulutus tapahtuu pääosin työajalla ja täysin palkka-eduin. Koulutuksen kustantaa työnantaja, joka myös valitsee koulutukseen osallistuvat henkilöt ja määrää koulutuksen sisällön.

### *Kompetenssi*

Yksilön tiedoista, taidoista, sosiaalisesta kanssakäymisestä ja kokemuksesta muodostuva osaaminen.

### *Kvalifikaatiot*

Tiedot, taidot ja valmiudet, joita yksilö hankkii muun muassa koulutuksessa ja käyttää työelämässä.

### *Mittari*

Keino ilmaista haluttu tavoitetaso sekä havainnoida ja osoittaa saavutettu taso. Mittarilla kyetään osoittamaan tavoitteen ja toteutuneen tuloksen välinen poikkeama.

### *Osaaminen*

Yksilön kyky ja valmius soveltaa tietämystään käytännön toiminnassa haluttujen päämäärien saavuttamiseksi.

### *Relevanssi*

(Koulutuksen) relevanssi on tarkoituksenmukaisuutta, käyttöön sopivuutta, hyödyllisyyttä ja mielekkyyttä. Relevantti koulutus vastaa toisaalta yhteiskunnan ja toisaalta yksilöiden odotuksiin ja tarpeisiin.

### *Tuloksellisuus*

Mittaa asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Muodostuu vaikuttavuudesta, tehokkuudesta ja taloudellisuudesta.

### *Vaikuttavuus*

Kyky tyydyttää yhteiskunnan ja asiakkaiden tarpeet sekä saavuttaa toiminnalle asetetut tavoitteet. Vastaa kysymykseen ”tehdäänkö organisaatiossa oikeita asioita?”.

*Validiteetti*

Koulutusorganisaation ulkopuolelta saatu hyväksyntä koulutuksen pätevydestä. Perustuu koulutuksen asiakkaiden näkemykseen koulutuksen relevanssista.



## 2 KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUS ILMIÖNÄ

### 2.1 Vaikuttavuus osana tuloksellisuutta

Koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin käsiteanalyttiselle tarkastelulle ei ole kattavaa, yleisesti hyväksyttävää mallia, sillä se sisältää monialaisesti eri ulottuvuuksia, ja sitä tarkastellaan vaihtelevasti lähestymistavasta riippuen (Mäkitalo 2000, 105).

Koulutuksen tuloksellisuutta käsittelevässä kirjallisuudessa tuloksellisuudelle ja sen alakäsitteille – tässä tutkielmassa taloudellisuus, tehokkuus ja vaikuttavuus – esitetäänkin hyvin erilaisia määritelmiä, ja joissakin yhteyksissä esimerkiksi vaikuttavuus on määritelty tuloksellisuuden yläkäsitteeksi. Yhtälailla koulutuksen vaikuttavuuden käsitteeseen sisältyy joukko erilaisia alakäsitteitä, joista tässä tutkielmassa käsitellään tutkimustavoitteen kannalta keskeisimpiä, validiteettia ja relevanssia.

Relevanssi on Raivolan, Valtosen ja Vuorensyrjän (2000, 17) mukaan keskeinen käsite koulutuksen vaikuttavuustarkastelussa. Relevanssi on tarkoituksenmukaisuutta, käyttöön sopivuutta, hyödyllisyyttä ja mielekkyyttä. Relevantti koulutus vastaa toisaalta yhteiskunnan ja toisaalta yksilöiden odotuksiin ja tarpeisiin. Näin määriteltynä liittymäkohdat Raivolan ym. käyttämän relevanssi-käsitteen ja toisen tämän tutkielman viitekehyksessä esitetyn käsitteen, validiteetin, välillä ovat ilmeiset. Koulutuksen validiteetti, pätevyys, ja relevanssi voidaan nähdä jopa synonyymeinä toisilleen. Tutkielman viitekehyksessä validiteettia kuitenkin käytetään ulkoisen validioinnin lopputuloksen merkityksessä, jolloin sillä viitataan koulutusorganisaation ulkopuolelta saatuun hyväksyntään koulutuksen relevanssista.

Vaikuttavuuden lähikäsitteistä keskeisimpään asemaan koulutuksen tutkimuksessa on viime vuosina noussut laadun käsite. Laadun käsitteen avulla on koettu voitavan laajentaa vaikuttavuus-käsitteistön tarkastelua, vaikkakin se on harvoin sisällytetty vaikuttavuuden tarkastelumalleihin.

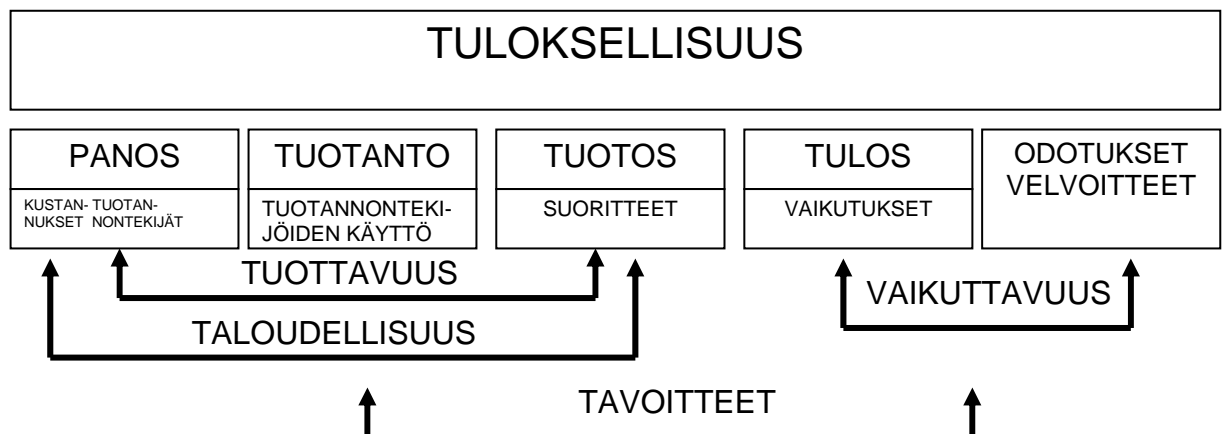
Laatu on koettu hankalaksi käsitteeksi; on muun muassa mietitty, onko sille lainkaan mahdollista muodostaa indikaattoreita ja mitata sitä, mikä on konkretisoitunut laatupalkintomittareiden kritiikkinä. Suosituiksi ovat tulleet erilaiset versiot laatupalkintostandardeista, joissa laatu ositetaan useiksi konteksti-, prosessi- ja tuotostekijöiksi painokertoimiseen ja tulosummamennettelyllä muodostetaan erilliset arviot kokonaislaatua ilmaisevaksi summapistemääräksi. Laadun tuottamiseksi on pyritty kehittämään teollisuuden mallin mukaisesti (ISO-järjestelmä)

laatujärjestelmiä, joiden käytöllä uskotaan tuotettavan palvelujen homogeeninen ja korkea laatu sekä viestitettävän asiakkaille vakavasta pyrkimyksestä taata tuotteen laatu. (Raivola ym. 2000, 14)

Muista koulutuksen vaikuttavuus-käsitteistöön kuuluvista käsitteistä poiketen laadun käsite harvoin ymmärretään suhdekäsitteenä eikä se ole kausaalisisessa tai ajallisessa yhteydessä muihin vaikuttavuus-käsitteisiin. Laatu ei siis ole sidottu koulutuksen vaikuttavuus -käsitteistöön, sillä ehdolla, että sitä ei voi sivuuttaa koulutuksen vaikuttavuudesta puhuttaessa. Se on ikään kuin sisäänrakennettuna kaikkiin vaikuttavuuteen liittyviin käsitteisiin. Voimme esimerkiksi puhua panosten laadusta, prosessien laadusta ja tuotoksen laadusta. (Raivola ym. 2000, 15)

Edellä mainittujen koulutuksen vaikuttavuuden ala- ja lähikäsitteiden pintapuolinen määrittely on tämän tutkielman lukijan kannalta välttämätöntä, mutta yhtälailla se käy pienimuotoisesta osoituksesta siitä, kuinka sekava koulutuksen tuloksellisuutta käsittelevän tutkimuksen käsitteistö ja käsitteiden väliset suhteet ovat. Raivolan, Valtosen ja Vuorensyrjän (2000, 11) mukaan käsitteille annetut erilaiset merkitykset ja sisällöt ovat kuitenkin vain seurausta eri tieteen- ja hallinnonalojen erilaisista tarpeista.

Valtosen (1997, 14-15) mukaan hajanainen koulutuksen vaikuttavuuskäsitteistö edellyttää selkeyttämistä, jotta koulutuksen arviointi- ja kehittämistoiminnalle saataisiin jatkuvuutta. Tässä tutkielmassa vaikuttavuus-käsitettä käytetään selkeyden ja käyttökelpoisuuden vuoksi samassa merkityksessä kuin Åström-Kupsasen (2002) kehittämässä Rajavartiolaitoksen tuloksellisuuden laskentajärjestelmässä.



Kuvio 3. Tuloksellisuuden käsite (Åström-Kupsanen 2002, 7)

Rajavartiolaitoksessa tuloksellisuus on määritelty taloudellisuudesta, tuottavuudesta ja vaikuttavuudesta muodostuvaksi kokonaisuudeksi (Åström-Kupsanen 2002, 7). Rajavartiolaitoksen tuloksellisuuden laskentajärjestelmää ei ole kehitetty nimenomaan toteutettavan koulutuksen tuloksellisuuden arviointiin, vaan Rajavartiolaitoksen tuloksellisuuden arviointiin laaja-alaisesti ja kattavasti rajavalvonnan, rajatarkastusten, meripelastuksen ja sotilaallisen maanpuolustuksen näkökulmasta (Åström-Kupsanen 2002).

Koulutuksen tuloksellisuutta arvioitaessa taloustieteeseen viittaava tuottavuus-käsite on aiheita koskevissa tutkimuksissa useimmiten korvattu kasvatustieteeseen paremmin soveltuvalla tehokkuus-käsitteellä (Opetushallitus 1998, 20), niin myös tässä tutkielmassa.

Vahervan (1983, 31-36) mukaan koulutuksen vaikuttavuudella tarkoitetaan nimenomaan koulutukselle asetettujen, erilaista panosta, prosessia ja tuotosta koskevien tavoitteiden saavuttamista joko välittömästi tai myöhemmin koettuna eri tahojen kautta. Manninen (1996) puolestaan näkee koulutuksen olevan vaikuttavaa silloin, kun sen tuottamat valmiudet edistävät laadullisesti ja määrällisesti yksilön henkistä kasvua sekä yhteiskunnan, kulttuurin ja työelämän kehitystä.

Rajavartiolaitoksen tuloksellisuuden laskentajärjestelmässä vaikuttavuus viittaa organisaatioon kohdistuvien odotusten ja velvoitteiden saavuttamisen tai toteutumisen asteeseen toiminnalla aikaansaatuisten vaikutusten myötä. Valtosen (1997, 45) mukaan koulutuksen vaikuttavuuden näkeminen pelkkänä tavoitteiden toteutumisen asteena on suppea-alaista, koska koulutus voi olla vaikuttavaa positiivisessa mielessä ilman, että koulutukselle asetetut tavoitteet toteutuisivat.

Valtonen perustelee näkemyksensä sillä, että vaikuttavuus voidaan nähdä myös tarpeiden toteutumisenä, jotka puolestaan voidaan määritellä sekä yksilön että yhteiskunnan näkökulmasta. Rajavartiolaitoksen tuloksellisuuden laskentajärjestelmässä ei käytetä Valtosen mainitsemaa suppeaa tavoite-termiä, vaan odotukset- ja velvoitteet- termejä, joiden voidaan nähdä kattavan yhtäläillä opiskelijan, koulutuksen järjestäjän ja ulkopuolisten tahojen tarpeet sekä koulutusorganisaatiolle asetetut tavoitteet.

Raivola (1997, 62) käyttää tulosten ja tavoitteiden vastaavuudesta termiä yhteiskunnallinen vaikuttavuus, ja tulosten ja asiakkaiden tarpeiden vastaavuudesta termiä asiakasvaikuttavuus. Åström-Kupsasen vaikuttavuuden määritelmää voidaankin pitää riittävän laaja-alaisena myös silloin kun sitä sovelletaan koulutuksen vaikuttavuuteen. Koska mallia ei kuitenkaan varsinaisesti

sesti ole kehitetty koulutuksen vaikuttavuuden arvioimiseen, on tarpeen esitellä tarkemmin joitakin keskeisiä näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuden tutkimiseen.

## 2.2 Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen

Koulutuksen vaikuttavuutta voidaan tarkastella ja siten myös arvioida useasta eri näkökulmasta ja usealla eri menetelmällä. Sillä, mikä näkökulma, tai pikemmin näkökulmien yhdistelmä, koulutuksen vaikuttavuuden arviointiin valitaan, on suora vaikutus valittavaan tutkimusmenetelmään. Onkin ilmeistä, ettei esimerkiksi pitkän aikavälin yksilötason vaikuttavuutta voida arvioida samalla menetelmällä kuin lyhyen aikavälin yhteiskunnallisen tason vaikuttavuutta. Tästä syystä on tarpeen perehtyä koulutuksen vaikuttavuuden näkökulmiin osana tämän tutkielman tavoitteen mukaisen kysymyssarjan rakentamista.

Vaherva (1983, 173) jakaa koulutuksen vaikuttavuuden ulottuvuudet vaikuttavuusajan (primaariset, sekundaariset ja tertiaaliset vaikutukset), vaikuttavuustason (makro-, meso- ja mikro- taso) ja poikkitieteellisyyden perusteella. Vahervan (1983, 5) mukaan koulutuksen vaikuttavuutta tarkastellaan seuraavista poikkitieteellisistä näkökulmista käsin: kasvatustieteellinen evaluaatio, koulutussosiologia ja koulutuksen taloustiede.

### *Koulutuksen vaikuttavuus yksilö-, organisaatio- ja yhteiskunnallisella tasolla*

Kajanto (1995, 14) jakaa vaikuttavuuden tarkastelun kolmeen osaan tarkastelutason ja – näkökulman perusteella: mikrotasoon, jossa vaikuttavuutta tarkastellaan oppijan näkökulmasta; mesotasoon, jossa vaikuttavuutta tarkastellaan koulutuksen järjestäjien näkökulmasta; makrotasoon, jossa vaikuttavuutta tarkastellaan valtiovallan tai muun yleisen tahon näkökulmasta.

Yksilötasolla koulutuksen vaikuttavuuden tutkimus voi kohdistua esimerkiksi siihen, kuinka oppija kokee koulutuksen palvelleen hänen omaa kehitystään ja missä määrin koulutus on lisännyt yksilön tietoja, taitoja ja valmiuksia selviytyä niistä työtehtävistä, joita varten häntä valmennettiin (Valtonen 1997, 17).

Mesotasolla vaikuttavuuden tutkimus kiinnittyy yksittäisten oppilaitosten tai oppilaitosmuotojen, organisaatioiden ja yritysten tasolle. Mesotasolla tutkitaan esimerkiksi organisaation toiminnan vaikutuksia ja asiantuntijuuteen kasvua työorganisaation kannalta. (Valtonen 1997, 43).

Makrotasolla koulutuksen vaikuttavuuden tarkastelu kohdistuu yhteiskuntaan. Makrotasolla selvitetään muun muassa työn ja koulutuksen välistä suhdetta yleisellä tasolla, koulutukseen ja yhteiskuntaan valikoitumista, työelämään sijoittumista ja koulutuksen yhteiskunnallisten tehtävien toteutumista. (Valtonen 1997, 43)

Nurmen ja Kontiaisen (2000, 37-47) mukaan koulutuksen yksilöllinen vaikuttavuus ilmenee esimerkiksi kokemuksen ja ammattitaidon lisääntymisenä, vastuu- ja vaikutusalueen kasvuna ja oppijan näkyvyytenä. Instituutiotasolla vaikuttavuus ilmenee oppijan oppimisen kautta organisaation menestymisenä. Valtakunnallisella tasolla vaikuttavuus näkyy koulutuksen impaktien määrän kasvuna ja laajenemisena, sosiaalisten muutosten lisääntymisenä sekä yhteiskuntarakenteiden muuttumisena.

Koulutuksen vaikuttavuuden tutkimisella metatasolla tarkoitetaan puolestaan sitä, että tutkitaan millaisia vaatimuksia itse vaikuttavuuden tutkimiselle tulee asettaa ja millaiset edellytykset tutkimuksen onnistumiselle on olemassa. Metatason koulutuksen vaikuttavuuden tutkiminen onkin usein luonteeltaan teoreettista, kuten tässä tutkielmassa, mutta siihen liittyen saateen hankkia myös empiiristä aineistoa.

#### *Koulutuksen vaikuttavuuden ajallinen ulottuvuus*

Koulutuksen vaikuttavuutta voidaan tutkia sekä lyhyellä että pitkällä aikavälillä.

Lyhyen aikavälin tuotokset ilmenevät välittömästi koulutuksen aikana tai sen jälkeen esimerkiksi oppimistuloksina (tietoina ja taitoina), tieteellisinä saavutuksina, tutkintoina, oppiarvoina, sivistyksenä, henkisenä hyvinvointina, erilaisina kansalaisvalmiuksina ja ammattipätevyytenä. Lyhyen aikajänteen tulokset ovat siis lähinnä kasvatuksellisia tuotoksia, jotka näkyvät yksilön kehittyneinä valmiuksina.

Suuri osa koulutuksen vaikutuksista tulee kuitenkin ilmi vasta pitkän ajan kuluttua, jopa kymmenien vuosien jälkeen. Yksilön kannalta koulutuksen vaikutukset pitkällä aikavälillä merkitsevät hyötyä ajatellen muun muassa asiantuntijuutta omalla alalla, työllistymistä, uralla etenemistä, sosiaalista liikkuvuutta, taloudellista toimeentuloa ja hyvää elintaso. Yhteiskunnan kannalta taas koulutuksen positiiviset vaikutukset tarkoittavat pitkällä aikavälillä muun muassa hyvää työllisyystilannetta, tuotannon ja tuottavuuden kasvua ja kansainvälistä kilpailukykyä. (Raivola 1992, 163)

Pitkän aikavälin vaikuttavuuden tutkiminen on kuitenkin erityisen ongelmallista. Evaluaation välinein on kohtuullisen helppoa mitata, mitä ihmiset tietävät ja osaavat. Paljon vaikeampi on tutkia, mistä ja miten he ovat tietonsa ja taitonsa hankkineet. Useimmissa organisaatioissa tärkeimmäksi henkilöstön kehittämisvälineeksi on muodostunut henkilöstö- ja muu täydennys- ja jatkokoulutus. Tämä tekee kuitenkin entistä vaikeammaksi erottaa työsuoriutumisen muodollisen peruskoulutuksen, täydennyskoulutuksen, työssä oppimisen ja yksilöllisen lahjakkuuden ja kyvykkyyden osuutta. (Virta & Raivola 1994, 7; Raivola 2000a, 184)

#### *Koulutuksen vaikuttavuus ja koulutukselle asetetut tavoitteet*

Raivolan ym. (2000, 12) mukaan koulutuksen vaikuttavuudella tarkoitetaan useimmiten toiminnalla tavoiteltavaa, positiivista koulutuksen onnistumista ja sen tavoitteiden ja tehtävien (funktioiden) täyttymistä. Suuressa osassa suomalaista kirjallisuutta ja tutkimusta koulutuksen vaikuttavuus kuvataan yleisimmin oppimistavoitteiden ja "oppimisenäyttöjen" vastaavuudeksi: vaikuttavuus viittaa siis tavoitteiden saavuttamisen tai toteutumisen asteeseen.

Vaikuttavuus ei ole kuitenkaan näin yksinkertainen ja yksiselitteinen ilmiö. Tavoitteisiin ja niiden asettamiseen liittyy useita ongelmia, joista yksi on se, että opetus voi tuottaa oppimistuloksia, vaikka koulutukselle asetetut tavoitteet eivät toteutuisikaan. On tehty asiat oikein mutta ei oikeita asioita. Ongelma on voinut olla, että tavoitteet ovat olleet huonosti määriteltyjä tai ristiriitaisia ja kiistanalaisia. Vaikuttavuudessa on siis syytä erottaa välittömät oppimisvaikutukset (tuotokset) ja niillä aikaansaavat oppilaitoksen ulkopuoliset vaikutukset (tulokset). Tuloksellisuusindikaattoreita rakennettaessa olisi siis johdonmukaisuuden vuoksi mitaimeen sisällytettävä nimenomaan näitä tuloshavaintoja. (Raivola ym. 2000, 12)

#### *Koulutuksen negatiivinen ja positiivinen vaikuttavuus*

Koulutuksen vaikuttavuuden termi mielletään helposti yksinomaan positiiviseksi asiaksi. Vaikuttavuus nähdään automaattisesti positiiviseksi hyödyksi tai pahimmassa tapauksessa se luokitellaan korkeintaan neutraaliksi ilmiöksi (vaikuttavuutta ei tapahdu lainkaan, ei positiiviseen eikä negatiiviseen suuntaan). Vaikuttavuus voi kuitenkin ilmetä myös odottamattomana, negatiivisena häiriötekijänä. Häiriötekijöinä voidaan pitää esimerkiksi ylikoulutusta, käyttökeltottomia kvalifikaatioita, koulutusinflaatiota, koulutuksen katteettomia lupauksia, olematonta sosiaalista liikkuvuutta erityisesti alemman sosiaaliluokan kohdalla, toteutumattomaa tasa-arvoa ja muita kielteisiä tuotoksia ja vaikutuksia, joita koulutus tahtomattaan tuottaa. (Valtonen 1997, 46).

Honkonen (2001, 16) puolestaan mainitsee esimerkkeinä häiriötekijöistä koulutuksen tuottaman koulutuskielteisyyden, piilo-opetussuunnitelman myötä opitun liiallisen sopeutuvaisuuden, koulussa omaksutun negatiivisen käsityksen itsestä oppijana sekä omaksutun ajattelua ja toimintaa jäykistävän liian kiinteän ammatti-identiteetin. Honkonen kuitenkin lisää, etteivät kaikki koulutuksen sivuvaikutukset ole negatiivisia: julkilausuttujen tavoitteiden ohella voidaan oppia muun muassa uusia työtapoja ja sosiaalisia taitoja.

### 2.3 Kirkpatrickin koulutuksen vaikuttavuuden ketjuuntumisen malli

Koulutuksen vaikuttavuuden tutkimisessa on kyse nykytilan kartoittamisesta ja siihen johtaneiden kehityskulkujen arvioimisesta, jotta koulutusta voidaan edelleen kehittää. Tällaisten kehityskulkujen tutkimiseen on olemassa valmiita teoreettisia malleja, joista kenties kuuluisin ja käytetyin on Catalanellon ja Kirkpatrickin jo vuonna 1968 kehittämä koulutuksen arvioinnin ketju.

Useimmissa kirjallisissa lähteissä Catalanellon ja Kirkpatrickin luomasta mallista puhutaan Kirkpatrickin mallina, koska hän kehitti mallia edelleen. Jäljempänä puhutaan sekä Catalanellon ja Kirkpatrickin että Kirkpatrickin mallista, riippuen lähteestä johon viitataan. Kyse on kuitenkin samasta mallista.

Sekä Catalanellon ja Kirkpatrickin koulutuksen arvioinnin ketjun että sen pohjalta laadittujen myöhempien mallien rakenne ja sisäinen logiikka ovat hyvin samankaltaisia, ja pohjautuvat samanlaisiin taustaoletuksiin. Kaikissa niissä oppiminen lähtee liikkeelle yksilötason prosessina, jonka avulla voidaan vaikuttaa työyhteisön toimintatapoihin.

Oppimisessa on aina kyse muutoksesta oppivan yksilön ja ympäröivän todellisuuden suhteessa, toisin sanoen ihminen oppiessaan jäsentää uudelleen kuvaansa maailmasta. Trendikkäistä, mutta sinänsä hyödyllisistä, oppivan organisaation teorioista huolimatta organisaatio voi vain hyödyntää ihmisten oppimista ja osaamista.

Yksilöllisyys ei tässä yhteydessä tarkoita kuitenkaan eristyneisyyttä, koska ihmisellä on lajityypillinen taipumus toimia pareina tai yhteisöinä yhteistyössä muiden kanssa. Oppiminen perustuu välineiden käyttöön ja myös luo uusia välineitä. Huomattava osa oppimisesta on sosiaalisten välineiden eli juuri yhteistyösuhteiden oppimista. (Nurmi & Kontiainen 2000, 33).

Catalanello ja Kirkpatrick (1968, 2-3) puhuvat lähinnä koulutuksen arvioinnin ketjusta, mutta heidän ketjuun voidaan soveltaa myös koulutuksen vaikuttavuuteen ja vaikuttavuuden ketjuuntumiseen. Catalanellon ja Kirkpatrickin luoman, ja myöhemmin Kirkpatrickin kehittäämän, mallin mukaan soveltaen vaikuttavuus etenee tai koulutuksen vaikuttavuutta voidaan tutkia seuraavalla tavalla:

1. Reaktiot: mitä yksilöt pitivät koulutustilaisuudesta ja millaisia reaktioita koulutus herätti koulutettavissa,
2. Oppiminen: missä määrin koulutukseen osallistujat oppivat niitä faktoja, periaatteita ja tarkastelutapoja, joita sisältyi koulutukseen,
3. Käyttäytyminen (tarkastelukulmana voi olla esimerkiksi yksilön työkäyttäytyminen): kuinka paljon koulutukseen osallistuneiden käyttäytyminen muuttui koulutusohjelman vaikutuksesta tai mitä muutoksia oppiminen aiheutti esimerkiksi yksilön työkäyttäytymiseen, ja
4. Tulokset: mitä tuloksia saavutettiin yhteiskunnan tai vaikka työyhteisön tasolla

#### *Catalanellon ja Kirkpatrickin mallin sisäinen logiikka*

Reaktiotason arvioinnissa selvitetään koulutettavien tyytyväisyyttä koulutukseen ja sen järjestykseen. Saaduilla palautteilla koulutuksen suunnittelijat ja toteuttajat voivat kehittää koulutusta, mutta positiiviset tulokset eivät takaa osanottajien oppimista. (Paukku 1991, 123 – 124) Kantasen (1996, 40) mukaan tyytyväisyys kurssin sisältöön edesauttaa työkäyttäytymisen muutosta, mutta ei vielä takaa sitä.

Oppimistason arvioinnilla pyritään selvittämään koulutettavien oppimia tietoja, taitoja ja asenteita. Oppimista voidaan mitata muun muassa kirjallisilla kokeilla, portfolioilla, näyttökokeilla tai erilaisilla lähtö- ja lopputason mittauksilla. Arviointi on melko luotettavaa lyhyiden ja intensiivisten kurssien kohdalla, mutta luotettavuus heikkenee koulutuksen pituuden kasvaessa. Oppimistason arviointi ei myöskään anna tietoa opitun käyttämisestä työssä. (Kantanen 1996, 41; Paukku 1991, 123 – 124.)

Käyttäytymistason arviointi pyrkii antamaan tietoa kurssilla opittujen asioiden soveltamisesta työhön. Työtapojen muutoksiin vaikuttavat muun muassa osallistujan tiedot, taidot, motivaatio ja asenteet soveltaa opittuja asioita. (Kantanen 1996, 42; Paukku 1991, 123 – 124.) Ryhmän käyttäytymisen muuttaminen on Kantasen (1996, 42) mukaan vaikeampaa kuin yksilön käyttäytymisen ja asenteiden muuttaminen.



Organisaation oppimisen arvioinnin tarkoituksena on saada tietoa siitä, mitä vaikutuksia koulutuksella on ollut koko organisaation toimintaan. Koulutus nähdään organisaatiossa yhtenä investointina, jonka tarkoituksena on yksilön oppimisen lisäksi hyödyttää koko organisaatiota. Organisaation oppimisen tutkiminen on muita tasoja vaativampaa, koska muutokset organisaation tasolla tapahtuvat viiveellä ja hitaasti ja niiden tunnistaminen on vaikeaa. (Robinson & Robinson 1989.)

Catalanellon ja Kirkpatrickin mallin ensimmäistä ja toista kohtaa voidaan siis arvioida sisäisen palautejärjestelmän menetelmin kerättävän tiedon avulla, toisin sanoen esimerkiksi koulu- ja opinnäytetöillä, kurssi- ja koulutustapahtumapalautteilla sekä itsearvioinnilla. Kolmannen ja neljännen kohdan arviointi sitä vastoin edellyttää ulkoisen palautejärjestelmän hyödyntämistä, toisin sanoen tiedon hankkimista oppilaitoksen ulkopuoliselta taholta, esimerkiksi jo työelämässä olevilta entisiltä opiskelijoilta ja/tai heidän esimiehiltä, vertaisilta ja alaisilta.

Valtosen (1997, 44) mukaan Kirkpatrickin ja Catalanellon mallin mukainen vaikuttavuuden ketju lähtee liikkeelle yksilöiden reaktioista ja oppimisesta. Ketjun kulun mukaisesti seuraava taso edellyttää aina edellisen tason selvittämistä ja tutkimista. Näin ollen ei esimerkiksi voida selvittää miten oppiminen vaikuttaa yksilön työkäyttäytymiseen, jos ei ensin hankita tietoa siitä, mitä koulutuksessa on todella opittu. Koulutuksen vaikuttavuuden eteneminen muodostaa siis eräänlaisen kausaalisen syy-seuraus –ketjun, jossa peräkkäiset vaiheet seuraavat toisiinsa, olkoonkin ettei mekaanisista syy-seuraus –asetelmista voida oppimisen yhteydessä puhua. Ketjun eteneminen ei ole ongelmaton, vaan se voi katketa missä vaiheessa tahansa. Vaikuttavuuden tutkimisessa tehtävänä on Valtosen (1997, 44) mukaan seurata eteneekö ketju katkeamatta, miten pitkälle ja millä tavalla.

Valtosen näkemystä koulutuksen vaikuttavuuden tutkimisen tehtävästä voi tarkentaa siten, että kuvailevaa tutkimusta, jossa kartoitetaan nykytilaa, voidaan toki tehdä puuttumatta vaikuttavuuden tasojen välisiin suhteisiin, mutta koulutusta kehittävä, selittävä tutkimus edellyttää nimenomaan kehityskulkujen arvioimista ja niihin vaikuttamista. Kuvailevia tutkimuksia ovat muun muassa kaikki sellaiset tutkimukset, joiden lopullisena tarkoituksena on tuottaa koulutuksen onnistumista kuvaavia tunnuslukuja.

Muutonkin saattaa tietyissä tapauksissa olla perusteltua toimia vastoin Valtosen esittämään järjestystä, jossa edetään vaihe vaiheelta, ensimmäisestä viimeiseen. Joissakin tapauksissa saattaa olla toimivampi ratkaisu ensiksi tutkia koulutuksen vaikuttavuutta esimerkiksi työ-

käyttäytymisen tasolla, ja sen jälkeen alkaa selvittämään mistä aiemman vaiheen tekijästä hyvä tai huono toiminta voi olla seurausta.

Ongelmaksi saattaa muodostua se, että opiskelijan suorituksia verrataan usein myös toisten suorituksiin. Opiskelijoiden asettamiseksi paremmuusjärjestykseen esimerkiksi tehtäviin sijoittamista varten saatetaan tuloksia pakottaa normaalijakaumaan, mikä vääristää tuloksia verrattaessa eritasoisia ryhmiä keskenään. (Raivola 2000a, 93). Tällöin voi syy-seuraus – suhteita selvitettäessä olla ongelmallista palata Catalanellon ja Kirkpatrickin mallin kohtaan kaksi, jossa pyritään arvioimaan missä määrin opiskelijat oppivat niitä asioita, joita sisältyi koulutukseen.

Tosiasiallisesti voi olla niin että opiskelijat hallitsivat kyseisen asian erittäin hyvin – tai vastaavasti erittäin huonosti – mutta esimerkiksi kokeen keskiarvo on silti arviointiasteikon keskivaiheilla. Tosiasiallisten tulosten - esimerkiksi sen, miten suuren osan kokeen maksimipisteistä opiskelijat keskimäärin prosentuaalisesti saavuttivat – selvittäminen jälkikäteen saattaa olla tavoiteltavaan etuun nähden liian vaivalloista, tai pahimmillaan mahdotonta.

Kaiken toiminnan lähtökohtana tulee lisäksi pitää sitä, että kokeessa on relevantilla tavalla mitattu kurssin keskeisten tavoitteiden saavuttamista, eikä epäoleellisten yksityiskohtien ulkooppimisen tasoa. Tavoitteiden tulee puolestaan olla johdettuja työelämän ammattitaitovaatimuksista, nykyisistä tai tulevista. Voidaankin perustellusti väittää, että koulutuksen vaikuttavuuden ketju voi todella katketa missä kohdin tahansa, lukuisista eri syistä, joiden arvioiminen on haasteellista.

Yhtälailla ongelmaksi voi muodostua se, että oppimistulosten ja opetuksen tavoitteiden vastaavuuden mittaaminen kohdistuu vain helpoimmin mitattaviin asioihin, koska mittaaminen on usein aikaa vievää ja työlästä (Opetushallitus 1998, 35-39).

Vaikuttavuuden ketjun sisäinen logiikka, vaatimus edellisen tason selvittämisestä ennen seuraavan tason arvioinnin perusteella tehtäviä johtopäätöksiä, osoittaa kuitenkin käytännössä, miten merkittävällä tavalla sisäinen ja ulkoinen palautejärjestelmä tukevat toisiaan arvioitaessa koulutuksen vaikuttavuutta.

*Catalanellon ja Kirkpatrickin mallin pohjalta luodut koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin mallit*

Kirkpatrickin mallin pohjalta on luotu lukuisia samankaltaisia vaikuttavuuden arvioinnin malleja. Kantanen (1996, 43) on laatinut koosteen koulutuksen vaikutuksen tasoista (ks. taulukko 1), joissa esiintyy kolme muuta Kirkpatrickin mallin kaltaista vaikuttavuuden arvioinnin mallia.

	Kirkpatrick (1969)	Hamblin (1974)	Laird (1983)	Boothe (1985)
Taso 1	Reaktiot	Reaktiot	Reaktiot	Koulutustoiminta
Taso 2	Oppiminen	Oppiminen	Oppiminen	Oppija/työntekijä
Taso 3	Työkäyttäytyminen	Työkäyttäytyminen	Operatiivinen toiminta	Organisaation tavoitteet
Taso 4	Tulokset	Organisaatio	Koulutuksen kustannustehokkuus	Koko liiketoiminnan tavoitteet
Taso 5		Perimmäinen hyöty		

Taulukko 1. Vaikuttavuuden arvioinnin tasot. (Kantanen 1996)

Hamblin (1974) (ks. Ruohotie 1995, 203) on lisännyt Kirkpatrickin koulutuksen neljän tason vaikuttavuusjärjestelmän luonnehdintaan viidennen tason. Tasot koostuvat: reaktioista, oppimisesta, työkäyttäytymisestä, organisaatiosta ja perimmäisestä hyödystä, jotka muodostavat keskenään tiiviin ketjun. Ketjun katkeaminen johtaa seuraavien vaiheiden toteutumattomuuteen. Oppiminen ja työkäyttäytymisen muutos edellyttävät mallissa koulutettavan suhtautumista myönteisesti opetettavaan, jolloin syntyy positiivinen reaktio. Perimmäinen hyöty sisältää kokonaistavoitteet, joilla organisaatio arvioi tuloksellisuutta ja onnistumista.

Ruohotie (1995, 204) on arvioinut Hamblinin mallissa olevan kaksi heikkoa kohtaa, joista Hamblinin edellyttämä reaktiovaikutusten ja oppimistulosten välinen riippuvuus on ensimmäinen. Ruohotien mukaan oppiminen ei ole aina tulosta osallistujien vapaaehtoisista myönteisistä reaktioista. Toinen ongelma liittyy Hamblinin kuvaaman organisaatiotason ja perimmäisten tulosten väliseen riippuvuuteen. Perimmäisten tulosten luonteesta riippuu se, ovatko organisaatiotason muutokset edellytyksiä perimmäisen hyödyn ilmenemiselle.

Lairdin ja Bootherin mallit muistuttavat rakenteeltaan ja sisäiseltä logiikaltaan siinä määrin Kirkpatrickin ja Catalanellon mallia, ettei niitä ole tarpeen tässä yhteydessä tarkastella tarkemmin. Näin siitäkin huolimatta että Lairdin ja Bootherin malliin sisältyvät käsitteet poikkeavat olennaisesti Kirkpatrickin ja Catalanellon sekä Hamblinin malleista, korostaen – ehkä ajan

hengen mukaisesti – koulutuksen taloudellisuutta. Koulutuksen taloudellisuus ei puolestaan kuulu tämän tutkielman tarkastelun piiriin.

Valtosen (1997, 44), Kantasen (1996, 40) ja Varilan (1991, 12) mukaan kaikille edellä esitetyille malleille on yhteistä se, että vaikutusten eteneminen voi pysähtyä mille tahansa tasolle. Tällöin seuraavat tasot jäävät toteutumatta, koska eteneminen tukeutuu aina edellisen vaiheen vaikutuksiin. Varila (1991, 12) uskoo, että pienikin yksilön oppiminen voi aiheuttaa yllättävän suuren muutoksen organisaatiossa, kun taas toisinaan suurenkaan oppimisen ja muutoksen vaikutukset eivät näy koko organisaatiossa.

### 3 KOULUTUS JA TYÖELÄMÄ RAJAVARTIOLAITOKSEN NÄKÖKULMASTA TARKASTELTUNA

#### 3.1 Henkilöstökoulutus Rajavartiolaitoksessa

Henkilöstökoulutuksesta ovat Rinteen, Kivirauman ja Lehtisen (2005, 66) mukaan kiinnostuneita erityisesti yritykset, jotka pyrkivät rahoittamallaan koulutuksella parantamaan henkilöstönsä osaamista. Henkilöstökoulutusta voidaankin pitää osana hyvää henkilöstöpolitiikkaa.

Työministeriö määrittelee henkilöstökoulutuksen erottuvan muusta koulutuksesta kuuden erityispiirteen perusteella. Henkilöstökoulutuksessa 1) koulutuksen laajuus ja osanottajamäärä määräytyvät yrityksen tuotannon ja työorganisaation tarpeiden mukaan; 2) koulutuksen tarkoituksena on lisätä tuottavuutta ja kannattavuutta sekä motivoida henkilöstöä; 3) koulutus tapahtuu pääosin työajalla ja täysin palkkaeduin; 4) koulutuksen kustantaa työnantaja; 5) koulutukseen osallistuvat henkilöt valitsee työnantaja; 6) työnantaja määrää koulutuksen sisällöt. (Työministeriö 1997, 4).

Edellä mainittujen henkilöstökoulutuksen erityispiirteiden voidaan todeta pitävän paikkansa Rajavartiolaitoksen koulutuksessa, vaikkakin tuottavuus ja kannattavuus käsitteinä tulisi toiminnan luonne huomioon ottaen korvata esimerkiksi tuloksellisuudella ja laadulla.

Rajavartiolaitoksen koulutusjärjestelmän päämääränä on tuottaa Rajavartiolaitoksen tehtäviin henkilöstöä, jolla on laajat ammatilliset tiedot ja taidot sekä halua ja valmiuksia jatkuvasti kehittää itseään ja työyhteisöään. Henkilöstön tulee suoriutua Rajavartiolaitokselle säädetyistä tehtävistä tehokkaasti ja voimassa olevan lainsäädännön mukaisesti. Kaiken opetuksen tulee perustua kasvavassa määrin tutkittuun tietoon. (Sisäasiainministeriö 2006, 11).

Rajavartiolaitoksen henkilöstön koulutusjärjestelmä muodostuu sotilas- ja siviilihenkilöstölle annettavasta koulutuksesta. Sotilashenkilöstölle annettava koulutus jakaantuu upseerien, opistoupseerien sekä raja- ja merivartijoiden koulutukseen. Asevelvollisille annettavan maanpuolustuskoulutuksen ei katsota olevan osa Rajavartiolaitoksen henkilöstön koulutusjärjestelmää. Siviilihenkilöstölle koulutusta annetaan tarpeen vaatimalla tavalla. Rajavartiolaitos tarjoaa henkilöstölleen sekä lyhytkestoista täydennyskoulutusta että pitkäkestoista tutkintotavoitteista koulutusta. Kuvatiivistelmä Rajavartiolaitoksen sotilashenkilöstön koulutusjärjestelmästä vuonna 2007 on esitelty liitteessä 1.

Vuonna 2006 Rajavartiolaitoksen henkilökunnan koulutukseen käytettiin 39 610 koulutusvuorokautta, mikä on noin 16 prosenttia enemmän kuin vuonna 2005 (34080). Keskimäärin Rajavartiolaitoksen työntekijöille kertyi työvuoden aikana työnantajan järjestämää koulutusta noin 13 vuorokautta henkilöä kohden. (M. Valanne, henkilökohtainen tiedonanto 2.2.2007)

Raja- ja merivartiokoulussa on suunniteltu vuonna 2007 toteutettavaksi virkaurakurssien lisäksi 117 muuta kurssia ja opetustilaisuutta (M. Valanne, henkilökohtainen tiedonanto 2.2.2007).

Virkaurakurssien opinnot Raja- ja merivartiokoulussa koostuvat henkilöstöryhmästä riippumatta pääosin seuraavista oppiainekokonaisuuksista: 1) oikeusoppi, 2) rajaturvallisuus (rajatarkastukset, rajavalvonta, rikostorjunta ja rajavartiotilanteiden hallinta), 3) sotilaallinen maanpuolustus (erityisesti upseereiden koulutuksessa), 4) pelastus- ja avustustoiminta, 5) merenkulku (vain merivartiolinjoilla), 6) hallinto, 7) johtaminen, 8) kielet (englanti, ruotsi ja venäjä), 9) pedagogiikka ja 10) liikuntakasvatus. (Raja- ja merivartiokoulu 2006b, liite 2)

Rajavartiolaitoksen henkilöstölle järjestetään tarvittavaa tehtäväkohtaista täydennyskoulutusta Rajavartiolaitoksen vuosittaisen koulutusohjelman sekä hallintoyksiköiden muualta hankkiman tarpeelliseksi katsomansa koulutuksen mukaisesti. Täydennyskoulutukseen osallistuu myös eri sidosryhmien, esimerkiksi poliisin, tullin, puolustusvoimien ja meripelastusalan henkilöstöä, myös ulkomailta ympäri maailman.

Raja- ja merivartijoiden perus- ja jatkokoulutus kokonaisuudessaan, osia upseerien perus- ja jatkokoulutuksesta sekä suurin osa eri henkilöstöryhmien täydennyskoulutuksesta toteutetaan sisäisenä koulutuksena, jolloin koulutuksen toteuttamisesta vastaa Rajavartiolaitos, yleensä Raja- ja merivartiokoulu. Aallon, Hätösen ja Vahervan (1998, 66-67) mukaan sisäisen koulutuksen etuja ovat koulutuksen sisältöjen sidonnaisuus organisaation ominaispiirteisiin, soveltamis- ja harjoitustehtävien johtaminen aidoista työtehtävistä, koulutuksen sijoittuminen ajallisesti organisaation kokonaistoimintaan sopivasti, koulutuksen suuri kattavuus henkilöstön keskuudessa ja koulutuksen vaikuttavuuden helpompi tarkasteltavuus.

Suurin ongelma sisäisessä koulutuksessa on usein henkilöstöressurssien vähäisyys koulutuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Ongelmia saattaa tuottaa myös ulkopuolisten kouluttajien saaminen. Opiskeluun asennoituminen voi lisäksi aiheuttaa ongelmia, jos koulutusta ei järjestetä työpaikan ulkopuolella. (Aalto ym. 1998, 67-68.)

Upseerien perus- ja jatkokoulutuksessa sekä eri henkilöstöryhmien täydennyskoulutuksessa koulutus toteutetaan osittain ulkoisena koulutuksena, jolloin koulutuksen toteuttamisesta vastaa Rajavartiolaitoksen ulkopuolinen taho. Aalto, Hätönen ja Vaherva (1998, 68) määrittelevät ulkoisen koulutuksen koulutukseksi, jonka suunnittelu- ja toteutusprosessin hoitaa ulkopuolinen koulutusorganisaatio. Ulkoiselle koulutukselle ominaista on useiden eri organisaatioiden osallistuminen yhtä aikaa järjestettävään koulutukseen.

Aalto ym. (1998, 68) näkevät ulkoisen koulutuksen etuina koulutuksessa vaihtuvat monipuoliset kokemukset ja osaamisen, pienten ammattiryhmien saamisen osaksi täydennyskoulutusta sekä koulutukseen osallistuvilta vaadittavat vähäiset järjestelyt.

Usein ulkoisessa koulutuksessa ongelmaksi voi muodostua tilaajaorganisaation tietämättömyys koulutuksen sisällöistä, mikä johtuu osallistumattomuudesta koulutuksen suunnitteluun. Syy voi olla toisaalta kouluttajassa, koska koulutusesitteet tulisi kirjoittaa yksityiskohtaisesti. Ongelmia ilmenee myös organisaatioiden kehittämissuunnitelmien tekovaiheessa, sillä ulkoinen koulutus ei ajoita markkinointiaan juuri oikeaan aikaan. Ulkoisessa koulutuksessa vaikuttavuuden tutkiminen on hankalampaa kuin sisäisessä koulutuksessa, koska koulutuksen tarkat tavoitteet ja koulutuksessa opitut asiat jäävät helposti vain koulutukseen osallistuneiden tietoon. (Aalto ym. 1998, 68-69.)

### 3.2 Rajavartiolaitoksen henkilöstöryhmät sotilashenkilöstön osalta – ammatin kuvaus, työtehtävät ja koulutus

Liitteessä yksi on kuvatiivistelmä Rajavartiolaitoksen sotilashenkilöstön koulutusjärjestelmästä vuonna 2007.

#### *Raja- ja merivartijat*

Rjavartiolaitoksella on palveluksessa rajavartiostoissa noin 1700 rajavartijaa ja merivartiostoissa noin 150 merivartijaa. Aikaisemmin raja- ja merivartijoiden palvelus ja koulutus on alkanut rajavartijan peruskurssia edeltävällä perehdyttämiskoulutuksella hallintoyksiköissä. Vuodesta 2008 alkaen raja- ja merivartijoiden palvelus alkaa rajavartijan peruskurssilla, jonka jälkeen siirrytään palvelukseen hallintoyksiköihin täysivaltaisina rajavartiomiehinä. (Sisäasiainministeriö 2006, 13)

Rajavartija on Rajavartiolaitoksen palveluksessa oleva virkamies, jonka toimintaympäristö on yleensä rajavartiosto. Rajavartijan työpaikka voi olla esimerkiksi rajavartioasema, huoltokeskus tai esikunta. Rajavartija hoitaa Rajavartiolaitokselle säädettyjä tehtäviä, joita ovat muun muassa rajavalvontaan, henkilöiden maahantulo- ja maastalähtövalvontaan sekä muuhun valvontaan liittyvät tehtävät. Lisäksi toimenkuvaan kuuluvat pelastus- ja avustustehtävät sekä rajoitetusti tullivalvonta- ja poliisitehtävät.

Rajavartijan tehtävänimike on vartio- tai partiomies. Osa rajavartijoista toimii myös koiraohjaajina. Koiranohjaajana toimiminen edellyttää kuitenkin erillistä koulutusta, perehtymistä ja harjaantumista, eikä tehtävään vaadittavaa pätevyyttä voi näin ollen saavuttaa virkaurakursseilla. Rajavartijan työ voi olla esimerkiksi jalan, hiihtäen tai moottoriajoneuvolla tapahtuvaa partiointia. Tyypillisiä tehtäviä ovat myös rajatarkastustehtävät rajanylityspaikoilla maarajalla, satamissa ja lentoasemilla. Toimenkuvaan kuuluvat myös rajavartioaseman päivystystehtävät.

Merivartija on Rajavartiolaitoksen palveluksessa oleva virkamies, jonka toimintaympäristö on yleensä merivartiosto tai vartiolentolaivue. Merivartijan työpaikka voi olla esimerkiksi merivartioasema, vartiolaiva, sataman tai lentoaseman passintarkastusosasto, huoltotukikohta tai esikunta. Merivartija hoitaa Rajavartiolaitokselle säädettyjä tehtäviä, joita ovat mm. rajavalvontaan, henkilöiden maahantulo- ja maastalähtövalvontaan sekä muuhun valvontaan liittyvät tehtävät ja meripelastustehtävät. Lisäksi toimenkuvaan kuuluvat rajoitetusti tullivalvonta- ja poliisitehtävät.

Merivartijan tehtävänimike on yleensä partio- ja vartiomies. Osa merivartijoista toimii myös sukeltajana ja pintapelastajana. Sukeltajana ja pintapelastajana toimiminen edellyttää kuitenkin erillistä koulutusta, perehtymistä ja harjaantumista, eikä tehtävään vaadittavaa pätevyyttä voi näin ollen saavuttaa virkaurakursseilla. Merivartijan työ voi olla esimerkiksi venepartiointia merialueella, kansimiehen tehtäviä vartiolaivalla, rajatarkastustehtäviä satamassa tai lentoasemalla ja päivystystä merivartioasemalla.

(kts.<http://www.raja.fi/rvl/home.nsf/pages/C74B62923F122488C2256ECB00316211?opendocument>)

Rajavartijan peruskurssin rakenne ja sisältö muuttuivat Rajavartiolaitosta koskevan lainsäädännön uudistumisen mukanaan tuomien uusien Rajavartiolaitoksen tehtävien ja rajavartiomiehen toimivaltuuksien myötä (Sisäasiainministeriö 2005b, 7).



Uuden rajavartijan peruskurssin kesto on yksitoista kuukautta, joka koostuu raja- ja merivartioliinjojen sisäisesti samansisältöisistä perusopinnoista (18 opintoviikkoa), tulevaan työtehtävään liittyvästä ohjatusta työharjoittelusta (noin kolme kuukautta) ja ammattiopinnoista (13 opintoviikkoa), joissa opiskellaan pääsääntöisesti linjoittain (rajatarkastus-, maarajavalvonta-, merirajavalvonta- ja lentotoimintalinjat). Rajavartijan peruskurssin hyväksytysti suorittanut valmistuu toimivaltaiseksi rajavartiomieheksi, esimerkiksi partio- ja vartiomieheksi tai rajatarkastajaksi. (Raja- ja merivartiokoulu 2006b; Sisäasiainministeriö 2004, 1-2 ja liite 1) Ensimmäinen uusimuotoinen peruskurssi alkoi tammikuussa 2006 ja päättyi joulukuussa 2006. Vuonna 2007 rajavartijan peruskurssia ei järjestetä. (Sisäasiainministeriö 2006, 11).

Raja- ja merivartijat ovat suorittaneet noin kymmenen vuotta rajavartijan peruskurssilta valmistumisen jälkeen rajavartijan täydennyskurssin, jonka tavoitteena on ollut tietojen ajantasaistaminen. Täydennyskurssi on toteutettu vain tarvittaessa, esimerkiksi Rajavartiolaitosta koskevaan kokonaislakiuudistukseen liittyen, jolloin kurssi oli neljän opintoviikon mittainen. Edellisen kerran rajavartijan täydennyskurssi on järjestetty vuonna 2005. Vuonna 2007 rajavartijan täydennyskurssia ei järjestetä. (M. Valanne, henkilökohtainen tiedonanto 2.2.2007; Sisäasiainministeriö 2006, 11).

Kahdeksan opintoviikon mittaiselle rajavartijan jatkokurssille opiskelijat valitaan vuonna 2007 pääsykokeella (M. Valanne, henkilökohtainen tiedonanto 2.2.2007). Kurssin opiskelijavahvuuteen vaikuttaa hallintoyksiköiden tarve jatkokouluttaa raja- ja merivartijoita. Hakeutuminen kurssille on vapaaehtoista. Jatkokurssi pyrkii antamaan opiskelijoille valmiudet vartioaseman työnjohtotehtäviin, pienryhmän johtajan tehtäviin sekä valvomoiden ja johtokeskusten päivystystehtäviin. Jatkokurssin käyneet opiskelijat ylennetään ylijaravartijoiksi tai ylimerivartijoiksi. (Sisäasiainministeriö 2006, 34; Raja- ja merivartiokoulu 2005, 3)

Erikoistehtävissä palveleva raja- tai merivartija voi suorittaa Rajavartiolaitoksen päällikön määräämän muun koulutuksen, joka vastaa Raja- ja merivartiokoulun järjestämää jatkokurssia. (Sisäasiainministeriö 2004, 23)

Kahdeksan opintoviikon mittainen vartioupseerikurssi on ylin raja- ja merivartijoiden jatkokurssi. Vartioupseerikurssille valitaan hallintoyksiköiden tehtävätarpeisiin perustuvien esitysten perusteella vuosittain noin 15 ylijaravartijaa ja ylimerivartijaa. Vartioupseerikurssille hakeutuminen on vapaaehtoista. Kurssi antaa valmiudet vartioupseerille kuuluviin hallinnollisiin tehtäviin, työyksikön johtamiseen ja vartioaseman henkilöstön kouluttamiseen. Kurssin läpäisseelle henkilölle on tarjolla koulutusta vastaava vartioupseerin tehtävä vuoden kuluessa

valmistumisesta. Kurssin jälkeen opiskelijat ylennetään raja- tai merivartiomestareiksi. (Sisäasiainministeriö 2006, 35)

### *Opistoupseerit*

Rajavartiolaitoksen palveluksessa on tällä hetkellä noin 630 opistoupseeria, jotka palvelevat alemmissa suunnittelu-, johto- ja koulutustehtävissä. Palveluspaikkoina ovat esikunnat, raja- ja merivartioalueiden johtopaikat, huoltokeskukset, vartioasemat, vartiolaivat, ilma-alusten tukikohdat, koulu ja rajajääkärikomppaniat. Muutamia Rajavartiolaitoksen opistoupseereita palvelee ulkomailla kansainvälisissä siviilikriisinhallinta- ja rauhanturvaamistehtävissä. Opistoupseerien sotilasarvot ovat koulutushaarasta riippuen luutnantista kapteeniin. (kts. <http://www.raja.fi/rvl/home.nsf/pages/A137E0515CB9CBCFC2256CB60040F49F?opendocument>)

Opistoupseerin tutkinto suoritettiin aikaisemmin Maanpuolustusopistossa sekä Raja- ja merivartiokoulussa. Vuoden 2001 syyskuusta alkaen upseerien koulutus on tapahtunut yhtenäisessä upseerin akateemisessa koulutusohjelmassa. Viimeinen opistoupseerikurssi valmistui vuonna 2003. (Valtioneuvosto 2005, 87)

Noin kahdeksan vuoden kuluttua valmistumisesta opistoupseerit komennetaan opistoupseerin täydennyskurssille, jonka pituus on viisi opintoviikkoa. Täydennyskurssin tavoitteena on kurssilaisten tietojen saattaminen ajan tasalle. Opistoupseerin täydennyskurssin opintomenestys vaikuttaa osaltaan opistoupseerin jatkokurssin oppilasvalintaan. Viimeinen opistoupseerin täydennyskurssi toimeenpannaan vuonna 2009. (Sisäasiainministeriö 2006, 29; Sisäasiainministeriö 2004, 23)

Opistoupseerin jatkokurssi suoritetaan opistoupseerin täydennyskurssin jälkeen Raja- ja merivartiokoulussa. Opiskelijavalinta suoritetaan opistoupseerin täydennyskurssin opintomenestyksen ja pääsykokeen perusteella. Opintojen pituus on 15 opintoviikkoa. Viimeinen opistoupseerin jatkokurssi toimeenpannaan vuonna 2009. (M. Valanne, henkilökohtainen tiedonanto 2.2.2007; Sisäasiainministeriö 2006, 30)

Opistoupseeri, joka on aikanaan opiskellut jollain muulla aselajilinjalla kuin raja- tai merivartiolinjalla ja joka palvelee kyseisen aselajin erikoistehtävissä, voi suorittaa Rajavartiolaitoksen päällikön määräämän muun koulutuksen, joka vastaa Raja- ja merivartiokoulun järjestämää jatkokurssia. (Sisäasiainministeriö 2004, 23)

Opistoupseerilla on hallintoyksikön tarpeeseen ja omaan halukkuuteen perustuen mahdollisuus jatkokouluttautua upseeriksi. Upseerin koulutusohjelmaan hakeutumisen ehdoista päättää maanpuolustuskorkeakoulu.

### *Upseerit*

Rajavartiolaitoksen palveluksessa on tällä hetkellä noin 200 upseeria, jotka palvelevat alemmissa ja ylemmissä suunnittelu-, johto- ja koulutustehtävissä. Palveluspaikkoina ovat esikunnat, raja- ja merivartioalueiden johtopaikat, huoltokeskukset, vartioasemat, vartiolaivat, ilma-alusten tukikohdat, koulu ja rajajääkärikomppaniat. Muutamia Rajavartiolaitoksen upseereita palvelee ulkomailla kansainvälisissä siviilikriisinhallinta- ja rauhanturvaamistehtävissä. Upseerien sotilasarvot ovat koulutushaarasta riippuen luutnantista kenraaliin tai amiraaliin.

(kts.<http://www.raja.fi/rvl/home.nsf/pages/A137E0515CB9CBCFC2256CB60040F49F?opendocument>)

Maanpuolustuskorkeakoulu vastaa upseerin perus- ja jatkotutkinnon toteuttamisesta. Raja- ja merivartiokoulu järjestää Rajavartiolaitoksen upseereille kyseisiin tutkintoihin johtavaa rajavartioalan opetusta. (Sisäasiainministeriö 2004a, 22)

Osa upseerien täydennyskoulutuksesta, kuten pataljoonan komentajakurssi, ylemmän päällystön kurssi ja ylimmän johdon kurssi, järjestetään kokonaisuudessaan Maanpuolustuskorkeakoulussa (Sisäasiainministeriö 2004a, 135).

### *Upseerin peruskoulutus*

Vuonna 2001 alkaneessa päällystön koulutusjärjestelmässä upseerin koulutusohjelmassa suoritetaan Maanpuolustuskorkeakoulussa rajavartio-, merivartio- ja ilmavoimien ohjaajalinjoilla joko 160 opintoviikkoa (noin neljä vuotta) kestävä sotatieteiden maisterin tai 120 opintoviikkoa (noin kaksi ja puoli vuotta) kestävä sotatieteiden kandidaatin tutkinto. Opintoihin sisältyy noin 40 – 50 opintoviikkoa rajavartioalan opetusta. Oppilasvalinnoissa tukeudutaan Maanpuolustuskorkeakoulun valintajärjestelmään. Aselajivalinnat tehdään ensimmäisen opiskeluvuoden syksyllä valintatilaisuudessa saatujen valintapisteiden perusteella, kuitenkin niin, että rajavartijan peruskurssin (ensimmäisen osan) hyväksytysti suorittanut kadetti saa viisi lisäpistettä hakiessaan raja- tai merivartiolinjalle.

Rajavartiolaitoksen tarpeen mukaan voi osa Rajavartiolaitoksen kadeteista suorittaa vastaavat tutkinnot myös aselajikoulujen linjoilla, yleensä huolto- ja viestilinjoilla, jolloin rajavartiotalan opetusta sisällytetään näihin opintoihin. Viimeinen vuodesta 2001 voimassa olleesta koulutusjärjestelmästä valmistuva kurssi valmistuu keväällä 2009.

(Sisäasiainministeriö 2004a, 22)

Syksystä 2006 alkaen upseerin perusopinnot suoritetaan kolmivaiheisesti siten, että kolmen vuoden sotatieteen kandidaatti –opintojen jälkeen opiskelijat työskentelevät puolutushaaransa ja aselajinsa mukaisissa sotatieteen kandidaatin tehtävissä Rajavartiolaitoksen hallintoyksiköissä kolmen tai neljän vuoden ajan.

Työelämävaiheen jälkeen opiskelijat jatkavat oppilaitospohjaista opiskelua sotatieteen maisteriksi valmistumiseen saakka, noin kahden vuoden ajan. Maisteriopintojen yksityiskohtainen suunnittelu Rajavartiolaitoksessa toteutetaan vuonna 2007 (Raja- ja merivartiokoulu 2006a, liite 2.4).

#### *Upseerin jatkokoulutus*

Vuonna 2002 uudistettu upseerin jatkokoulutusohjelma on opintokokonaisuus, joka suoritetaan Maanpuolustuskorkeakoulun jatkotutkinto-osastossa. Jatkokoulutusohjelmassa suoritetaan esiuupseerikurssi ja yleisesikuntaupseerin tutkinto.

Noin yhdeksän palvelusvuoden jälkeen upseerit suorittavat 40 opintoviikon mittaisen koulutusjärjestelmän mukaisen itsenäinen jatkokoulutuskokonaisuuden, esiuupseerikurssin., jonka laajuus on 40 opintoviikkoa. Opinnot jakaantuvat yhteisiin ja eriytyviin opintoihin. Esiuupseerikurssin käyvät kokonaisuudessaan ne upseerit, jotka eivät tule valituksi yleisesikuntaupseerikurssille. Opintoihin sisältyy 10 opintoviikkoa rajavartiotoiminnan eriytyvää opetusta, jonka toteuttaa Raja- ja merivartiokoulu. Rajavartiolaitoksen upseerit laativat tutkielman rajavartiotalan aiheista.

Yleisesikuntaupseerin tutkinto on upseerin jatkokoulutusjärjestelmän ensimmäinen jatkotutkinto. Yleisesikuntaupseerin tutkintoon johtavien opintojen laajuus on yhteensä 97 opintoviikkoa. Opinnot muodostuvat esiuupseerikurssin opinnoista (40 ov) ja yleisesikuntaupseerikurssista (57 ov). Yleisesikuntaupseerikurssi muodostaa yleisesikuntaupseerin tutkinnon opin-

tojen toisen opintokokonaisuuden. Yleisesikuntaupseerikurssin oppilasvalinnat tapahtuvat esiupseerikurssin opintomenestyksen perusteella.

Rajavartiolaitoksen upseerit suorittavat rajavartiotoiminnan opinnot Raja- ja merivartiokoululla yleisesikuntaupseerikurssin eriytyvinä opintoina, joiden pituus on noin kymmenen opintoviikkoa. Rajavartiolaitoksen upseerit laativat diplomityön rajavartioalan aiheista.

Tekniikan lisäopinnot muodostavat oman itsenäisen kokonaisuuden. Tekniikan lisäopintojen laajuus on 40 opintoviikkoa.

(Sisäasiainministeriö 2006, 24)

### 3.3 Koulutuksen ja työn kohtaaminen

Henkilöstökoulutuksen keskeisenä perusvaatimuksena pidetään sen vaikuttavuutta työelämän näkökulmasta (Jakku-Sihvonen 1993, 25-29; Rauhala 1994; Nikki 1994, 65; Rinne & Kivinen 1994).

Alhojärvi (1995) näkee ammatillisen koulutuksen ja koulutusjärjestelmän haasteina tuotantoprosessien ja työtehtävien muutokset, ja toteaa koulutusjärjestelmän relevanssia mitattavankin entistä enemmän sen kyvyllä vastata työelämän ja tuotannon tarpeisiin.

Arvioitaessa koulutuksen vaikuttavuutta työelämän kannalta onkin Alhojärven (1995, 188) mukaan kysyttävä, vastaako koulutus työelämän tämänhetkisiä ja tulevia tarpeita, antaako se valmiudet oman työn kehittämiseen, auttaako se yksilöitä ennakoimaan ja johtamaan muutoksia tai sopeutumaan niihin. Raivola (1995) korostaa koulutuksen vastaavuutta työelämän tuleviin tarpeisiin jopa niin paljon, että hänen mielestään tulisi pikemmin arvioida sitä, miten koulutuksella pystytään muuttamaan työelämän toimintamalleja kuin sitä, miten hyvin koulutus vastaa työelämän nykyisiin tarpeisiin.

Henkilöstökoulutuksen osalta koulutuksen vaikuttavuuden ja työelämän vaatimusten keskinäisriippuvuutta voidaan pitää muuta tiettyyn ammattiin valmistavaa koulutusta vastaavuutta voidaan pitää muuta koulutusta merkittävämpänä, kuten jo aiemmin esitetyt henkilöstökoulutuksen ominaispiirteet koulutuksen tavoitteiden ja toteutuksen osalta osoittavat. Raivolan näkemys korostaa erästä henkilöstökoulutuksen keskeistä piirrettä, koulutuksen yhteyttä työ-

antajaorganisaation kokonaistoiminnan tavoitteisiin; koulutus on yksi keino ohjata organisaation toimintaa haluttuun suuntaan.

Vaarana kaikessa ammatillisten valmiuksien kehittämiseen tähtäävässä koulutuksessa onkin se, että koulutuksessa helposti tullaan opettaneeksi niitä toimintamalleja, jotka olivat ajankohdaisia opettajien ollessa ”kenttätyössä”, mutta jotka saattavat olla jo auttamatta vanhentuneita. Nämä vanhat toimintamallit saattavat olla sinänsä erittäin toimivia, mutta niitä ei välttämättä voida enää käyttää esimerkiksi resurssipulasta johtuen. Tämä ongelmallisuus korostaa tarvetta koulutusorganisaation ja operatiivisten toimijoiden väliselle vuoropuhelulle sekä puoltaa osaltaan koulutusorganisaation ulkopuolisten kouluttajien hyödyntämistä erityisesti silloin, kun jokin kokeiluasteella ollut toimintamalli halutaan ottaa koko organisaation vakiintuneeksi toimintamalliksi.

#### *Syitä koulutuksen ja työn vastaamattomuudelle*

Eräs perimmäisistä syistä tutkia koulutuksen ja työn vastaavuutta on luonnollisesti se, ettei vastaavuus ole itsestäänselvyys. Monessa työn ja koulutuksen vastaavuutta käsittelevässä tutkimuksessa hypoteesit ja tutkimusongelmat onkin asetettu siten, että lähdetään nimenomaan etsimään syitä oletetusti huonolle vastaavuudelle, tai ainakin löytämään ne ongelma-alueet, joissa työ ja koulutus eivät kohtaa. Syitä koulutuksen ja työn vastaamattomuudelle on esitetty lukuisia.

Raivolana (2000a, 173) mukaan syy vastaamattomuudelle voi olla siinä, että oppiminen on erilaista koulussa ja sen ulkopuolella. Kun kouluoppimista luonnehtii yksilöllinen tiedonmuodostus ja pääosin yksin tekeminen, niin koulun ulkopuolella tieto on sosiaalisesti jaettuna ongelman ratkaisussa ja kytkeytyy erityisiin työtehtäviin. Arkielämässä jokainen ongelma ratkaistaan erikseen ja tilannekohtaisesti siinä kontekstissa, jossa se on syntynyt tai tiedostettu. Tarvitaan jatkuvasti reaaliaikaista osaamista ja tietoa. Koulu taas saattaa pahimmillaan opettaa vain koulussa menestymistä, ei välttämättä sitä mitä koulun ulkopuolella tarvitaan.

Myöskään Miettisen (1978, 156) jo 1970-luvulla esittämiä selviä koulutuksen siirtovaikutusta estäviä tekijöitä ei kannata sulkea tarkastelun ulkopuolelle. Miettisen mukaan tällaisia tekijöitä ovat esimiesten asenteet; riittämättömät ajalliset resurssit soveltaa opittua tai harjoitella sitä; työntekijältä puuttuva valta käytännön muuttamiseen; kulttuurikonflikti organisaation arvojen ja koulutuksessa opittujen arvojen välillä; muilta työntekijöiltä puuttuvat vastaavat tiedot ja

taidot, mikä estää oppien soveltamisen; koulutusohjelman vähäinen välitön liittymäpinta työpaikan tehtäviin.

Koulutuksen ja työelämän näkökulmat ammattitaitoon ovat hyvin erilaiset. Koulutus tuottaa ja antaa ”tunnusteen” taidoista ja valmiuksista. Koulutuksen tuottamat tutkinnot kuvastavat pikemminkin koulutusohjelmaa sisältöineen kuin koeteltua valmiutta toimia työelämässä. Työelämä puolestaan näkee ammattitaidon tuotannon tekijänä ja työntekijään kohdistuvina tarkkoinakin kvalifikaatiovaatimuksina. Tässä kohtaa saattaakin syntyä koulutuksen ja työelämän kohtaamattomuusristiriita. Koulutuksen ja työelämän yhtensovittaminen onkin yksi koulutuspolitiikan keskeisimmistä tavoitteista. (Taalas 1993, 170).

### 3.3.1 Teoreettinen näkökulma – kvalifikaatio ja kompetenssi

Koulutuksen ja työelämän suhdetta tarkastellaan teoreettisesta näkökulmasta yleisesti kahden käsitteen avulla, kompetenssin ja kvalifikaation, joilla pyritään määrittelemään sitä, mitä arkielämässä usein kutsutaan ammattitaidoksi.

Hankaluutta käsitteiden ymmärtämiseen saattaa aiheuttaa se, että kompetenssin ja kvalifikaation käsitteet ymmärretään puhekielessä varsin usein virheellisesti synonyymeinä, eikä kirjallisuudessakaan näyttäisi aina olevan aivan yhtenäistä linjaa käsitteiden sisältöjen erittelemiseksi. Yhteistä näille käsitteille on kuitenkin se, että niiden avulla on pyritty eri teoreettisista lähtökohdista ja tutkimusintresseistä käsin kuvaamaan tai määrittämään ammattitaitoa (Jaakkola 1995, 116).

Ammattitaito on Pelttarin (1998, 90) mukaan henkisiin, sosiaalisiin ja työn käsittelytehtäviin liittyvää osaamista jossakin teknisessä ja organisatorisessa työympäristössä. Osaamisen voidaan katsoa viittaavan työntekijän ominaisuuksiin, teknisen ja organisatorisen ympäristön puolestaan työn vaatimuksiin.

#### *Kvalifikaatio*

Kvalifiointi, eli tietojen, taitojen ja osaamisen tuottaminen, on Antikaisen, Rinteen ja Kosken (2003, 138) mukaan yksi koulutuksen tärkeimmistä tehtävissä valikoinnin (yhteiskunnallisten asemien hierarkiaan sijoittaminen), integroinnin (yhteiskunnan kiinteyden ylläpitäminen) ja varastoinnin (työvoimareservin säilyttäminen) ohella. Kvalifiointi on arvattavasti johdettu kvalifikaatio-käsitteestä.

Laajasti ymmärrettynä kvalifikaatiolla tarkoitetaan monenlaisia yksilön yhteiskunnassa ja työelämässä tarvitsemia tietoja, taitoja ja valmiuksia. Ne voivat olla motorisia taitoja, tietoja ja tiedon käsittelytaitoja, asenteita, arvoja, motivaatioita, sosiaalisia taitoja jne. (Raivola 2000a, 167). Kvalifikaatiot ovat siis kuvauksia niistä tiedoista, taidoista ja ominaisuuksista, joita yksilöllä on, tai joita työelämä odottaa työntekijällä olevan. Usein kirjallisuudessa käytetään sekaannuksen välttämiseksi termiä kvalifikaatiovaatimus synonyyminä työelämän työntekijältä odottamiin kvalifikaatioihin.

Hyvin yleinen tapa luokitella kvalifikaatiot on jako tuotannollisiin, normatiivisiin ja innovatiivisiin kvalifikaatioihin. Tuotannollisilla kvalifikaatioilla tarkoitetaan työn välittömässä teknisessä suorittamisessa ja tuottamisessa tarvittavia ammatillisia tietoja ja taitoja.

Normatiiviset kvalifikaatiot on yleensä ymmärretty henkilökohtaisina ominaisuuksina eikä niinkään ammattitaitona. Normatiiviset kvalifikaatiot voidaan jakaa kolmeen tyyppiin: 1) mukautumiskvalifikaatiot ovat työhön sopeutumisen perusmääreitä, kuten työkuri, työaika ja tunnollisuus; 2) Motivaatiokvalifikaatiot tarkoittavat työn sisäistämiseen liittyviä tekijöitä, joita ovat esimerkiksi työn ottaminen haasteena ja mielenkiintoisena projektina; 3) Sosiokulttuuriset kvalifikaatiot tarkoittavat roolinottokykyä, joka liittyy työorganisaation suhteeseen ulkoiseen ympäristöön. Innovatiiviset kvalifikaatiot mahdollistavat työprosessin kehittämisen ja oikean, rutiineista poikkeavan toiminnan työn ennalta arvaamattomissa kriisitilanteissa. Innovatiivisten kvalifikaatioiden osa-alueita ovat muun muassa taito nähdä oma työ muuttuvana ja kehittyvänä toimintana, kyky jatkuvaan oppimiseen ja taito nähdä oma työ osana työjärjestelmää ja koko yhteiskuntaa

(Vuorinen 1988, 38-40, ks. myös Nyssölä 1994, 86).

Samantyyppiseen kolmijakoon päätyvät DeFillippi ja Arthur (1994, 310), jotka tarkastelevat niin sanottuja urakompetensseja, jotka ovat tärkeitä työelämässä ja mahdollistavat esteettömän uralla liikkumisen. Ensimmäisenä ovat yksilön identiteettiin, arvoihin ja kiinnostuksen kohteisiin liittyvät kvalifikaatiot (know-why). Toisessa ryhmässä ovat yksilön tiedot, taidot ja kyvyt (know-how). Kolmanneksi DeFillippi ja Arthur mainitsevat kvalifikaatiot, jotka liittyvät yksilön sosiaalisiin taitoihin ja kykyyn pitää yllä suhteita työpaikalla ja ulkopuolella, yksityiselämässä sekä ammatillisessa mielessä muiden kollegojen suhteen (know-whom). Yhteneväisyyksiä Vuorisen sekä DeFillippin ja Arthurin jaotteluissa löytyy tietojen ja taitojen sekä henkilökohtaisten ominaisuuksien suhteen. Eroavaisuuksia jaotteluissa on sen sijaan havaittavissa siinä, että DeFillippi ja Arthur painottavat sosiaalisten taitojen tärkeyttä Vuorista



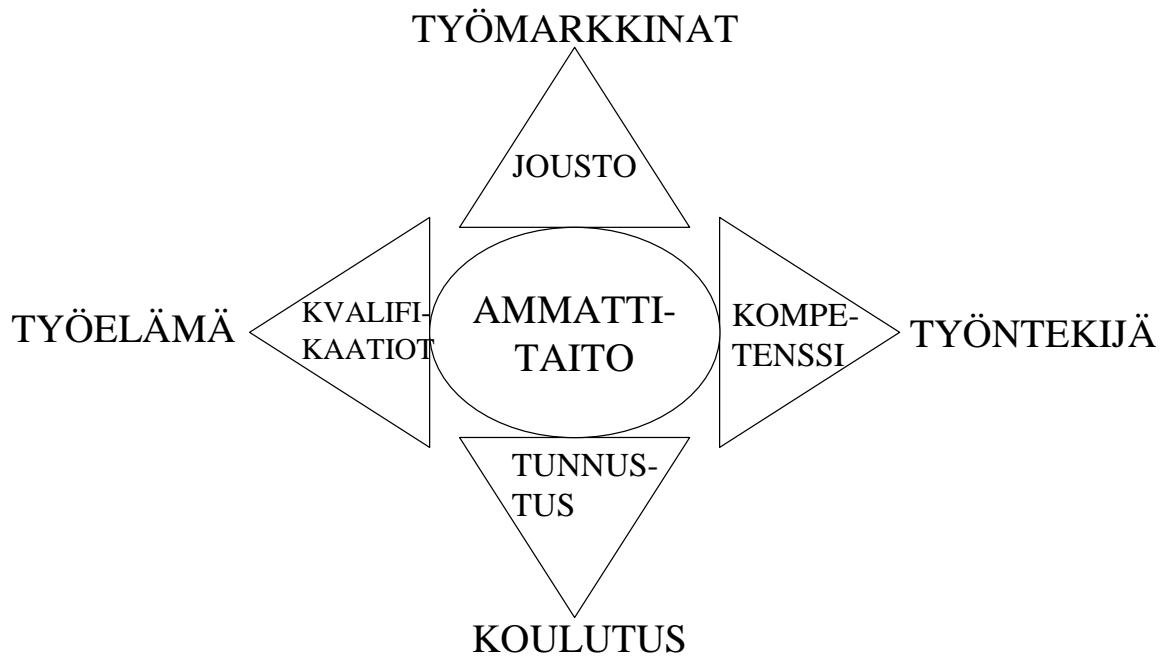
enemmän. Toisaalta Vuorinen pitää tärkeänä innovatiivista muutoskykyä, josta DeFillippi ja Arthur eivät erikseen mainitse.

Viime vuosina on kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa usein noussut esille näkemys perustavaa laatua olevasta työelämän muutoksesta, jopa perinteisen ammattitaitokäsityksen murtumisesta. Tällä on viitattu siihen, että työntekijältä oletetaan odotettavan nykyään entistä enemmän monialaista osaamista ja kykyä sopeutua muuttuviin työtehtäviin. Onkin alettu tarkastella entistä enemmän niin sanottuja avainkvalifikaatioita tai avaintaitoja, valmiuksia joita arvostetaan työntekijän tehtävästä riippumatta.. Avainkvalifikaatioiden on koettu olevan tärkeitä erityisesti muutostilanteissa, joissa edellytetään uusia tai entisestä poikkeavia toimintatapoja. Avainkvalifikaatiot ovat yleensä myös sellaisia, joilla voidaan hankkia uusia taitoja tai ratkaista työssä ilmeneviä ongelmia. (Räisänen 1998, 12).

Avainkvalifikaatioiden opettamisen on nähty olevan jopa olevan koulutuksen päätehtävä tulevaisuudessa. Tämä siksi, että työelämän ennustettavuuden odotetaan tulevaisuudessa yhä heikentyvän ja työntekijöiden uskotaan näin ollen joutuvan yhä useammin vaihtamaan työtehtäviään, jopa ammattiaan. (Hövels 1998, 57-60).

On kuitenkin muistettava, että ammatit ja tietyt työtehtävät eivät kuitenkaan mihinkään katoa yhteiskunnan kehittymisen ja teknologian lisääntymisen myötä, eikä näin ollen tule sulkea tarkastelun ulkopuolelle tuotannollisia, työn välittömään tekemiseen liittyviä kvalifikaatioita. Metsämuuronen (1999) toteaaakin, että ammattilainen on yleisesti ottaen hyvä työntekijä kun hänellä on hyvä avainkvalifikaatioiden hallinta, mutta lisäksi työntekijällä täytyy kuitenkin olla tuotannollis-teknisiä valmiuksia eli alalla vaadittavaa täsmäosaamista.

Ammattitaitoa on tarkasteltu työelämän ja työntekijän näkökulman lisäksi koulutuksen ja työmarkkinoiden näkökulmasta. Taalaksen (1993, 170) mukaan ammattitaito luo joustoa yksilön työmarkkina-asemaan ja lisää yksilön kompetenssia suhteessa työelämän kvalifikaatiovaatimuksiin. Koulutus puolestaan antaa tunnustuksen yksilön ammattitaidosta.



Kuvio 4. Näkökulmat ammattitaidon tarkastelussa Taalaksen (1993, 170) mukaan

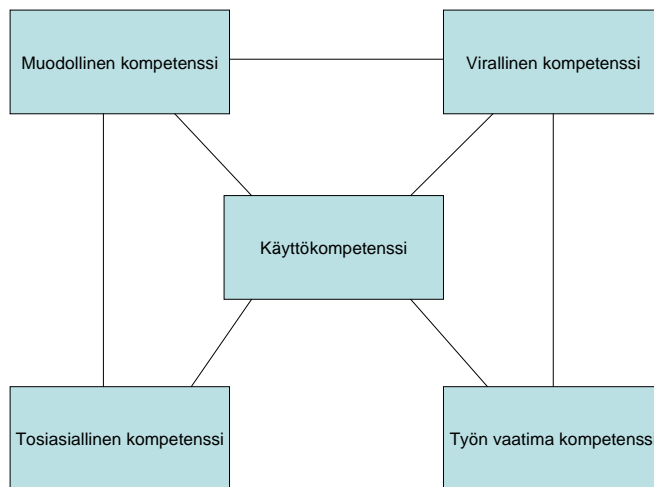
### *Kompetenssi*

Työelämän organisaatiot näkevät ammattitaidon tuotannon tekijänä, työntekijään kohdistuvina ammattitaidollisina vaatimuksina – kvalifikaatioina – jotka työntekijän on täytettävä. Työntekijän näkökulmasta ammattitaito on se kokonaisuus, jolla hän voi vastata työn asettamiin kvalifikaatiovaatimuksiin. Tätä tiedoista, taidoista, sosiaalisista valmiuksista ja kokeemuksesta muodostuvaa osaamista voidaan nimittää kompetenssiksi (engl. competence) (Taalas 1993).

Kompetenssi-käsitteen määrittelyssä korostuu sen käyttö yksilön ominaisuutena, kun taas kvalifikaatio-käsite ymmärretään lähtökohtaisesti yksilön ulkopuolelta tulevina ja yksilöön kohdistuvina vaatimuksina, kvalifikaatiovaatimuksina. Kompetenssi-termin sijasta on, varsinkin suomalaisessa kirjallisuudessa, kuvaavammin käytetty termiä pätevyys. Pätevyys voidaan Jaakkolan (1995, 120) mukaan käsittää monimuotoisena kokonaisuutena, joka koostuu erilaisista ja –tasoisista taidoista ja osaamisalueista. Sitä voidaan kuvata ammatin ja ammatillisen työn hallintana tietyssä toimintaympäristössä ja tietynä aikana. Toisaalta pätevyyttä voidaan

myös tarkastella nimenomaan muodollisena: kouluvuosina, tutkintoina tai koulutusasteina (Raivola 2000a; Jaakkola 1995).

Ellströmin (1997) tekemä määritelmä kvalifikaatioiden ja kompetenssin suhteesta on monelta osin hyvin samanlainen kuin Taalaksen (1993) esitys. Ellström tarkastelee ammattitaitoa myöskin työelämän ja työntekijän näkökulmasta. Työelämän tarpeiden ja koulutuksen tuottamien kvalifikaatioiden vastaavuuden arvioinnilla voidaankin saada erilaisia tuloksia, riippuen siitä näkökulmasta, josta työntekijän ammattitaitoa tarkastellaan. Ellström jakaa kompetenssin erilaiset merkitykset viiteen osa-alueeseen.



Kuvio 5. Ammattitaidon (kompetenssin) erilaiset merkitykset Ellströmin (1997) mukaan.

Ellström tarkastelee kompetenssia sekä yksilön ominaisuutena (muodollinen, tosiasiallinen, käyttö- ja virallinen kompetenssi) että työn yksilöön kohdistamina vaatimuksina (työn vaatima kompetenssi). Näin Ellström osittain yhdistää toisiinsa kompetenssin ja kvalifikaation käsitteet, mikä pikemmin selkeyttää kuin monimutkaistaa ammattitaidon tarkastelua teoreettisesta näkökulmasta.

Ellström ei siis käytä esityksessään Taalaksen tapaan kvalifikaatio-termiä tarkasteltaessa työelämän näkökulmaa, mutta toteaa kylläkin, että muodollinen ja työn vaatima kompetenssi voidaan nähdä kvalifikaatioina, jotka ovat työn ja tehtävän kannalta välttämättömiä tai työnantajan enemmän tai vähemmän selväsanaisesti määrittelemiä vaatimuksia.

Muodollinen kompetenssin tarkastelu määrittelee ammattitaidon kouluvuosien, tutkintojen tai koulutusasteiden kautta, eikä todellisena taitona suoriutua tehtävästä. Muodollinen kompe-

tenssi todennetaan useimmiten erilaisilla todistuksilla ja koulutuksen määrällä. (Raivola 2000a, 167-168) Muodolliseen kompetenssiin liittyy kuitenkin selkeä yhteiskunnallinen funktio; tuottaessaan muodollisia kvalifikaatioita koulutusjärjestelmä suodattaa ja sijoittaa ihmisiä erilaisiin tehtäviin työelämässä ja erilaisiin yhteiskunnallisiin asemiin. Tutkinnoilla ja todistuksilla on tosiasiallista vaihtoarvoa suhteessa työ- ja koulutuspaikkoihin. Vaikkei tutkinnot ja todistukset olekaan tae yksilön ammattitaidosta, voi henkilö usein vain koulutuksensa ansiosta ryhtyä alansa ammatin harjoittajaksi. (Antikainen, Rinne & Koski 2003, 141-142)

Tosiasiallinen kompetenssi ilmentää yksilön potentiaalista kykyä suoriutua tietyistä tehtävistä ja tilanteista. Tosiasialliseen kompetenssiin sisältyvät myös työssä ja sosiaalisessa elämässä hankitut tiedot ja taidot, ja se konteksti, jossa koulutustaan joutuu käyttämään. Vastaavasti virallisiin kompetensseihin vaikuttavat muun muassa työvoiman kysyntä ja tarjonta sekä työnantajan intressit ja muodolliset säännökset. Työtehtävien vaatima kompetenssi on itse työtehtävien ja työn vaatimia taitoja, jotka käyvät ilmi vasta autenttisessa ympäristössä ja tehtävässä. (Raivola 2000a, 167-168)

Kuvion keskellä oleva käyttökompetenssi (engl. competence in use) tekee Ellströmin mallista erityisen mielenkiintoisen. Käyttökompetenssi-käsite ilmentää sitä, ettei yksilön tosiasiallinen kompetenssi koskaan ilmene sellaisenaan, ja sitä että yksilön ammattitaidosta (ja koulutuksen osuudesta ammattitaidon hankkimisessa) voidaan tehdä johtopäätöksiä vain yksilön työtehtävissä toimimisen avulla. Samoin käyttökompetenssi ilmentää sitä, että yksilöön kykyyn suoriutua kulloisistakin työtehtävistä vaikuttaa moni muukin tekijä kuin yksilön potentiaali. Näin ymmärrettynä kulloinenkin käyttökompetenssi voidaan mieltää tosiasiallisen kompetenssin, tai pikemmin sen osan, yksilölliseksi ilmentymäksi tietyssä hetkenä ja tietyssä tilanteessa.

Käyttökompetenssi on siis dynaamisessa vuorovaikutuksessa yksilön potentiaalin ja työn vaatimusten välillä. Näin ollen sekä yksilöön liittyvät että työn vaatimuksiin liittyvät tekijät voivat joko kasvattaa tai rajoittaa sitä potentiaalia, jolla yksilö käyttää tosiasiallista kompetenssiään. Esimerkiksi yksilön edelliset kokemukset tai vaikkapa itsetunto muokkaavat käyttökompetenssiä. Myös työpaikkaan liittyvät tekijät, kuten työtehtävien luonne, aiemmasta työstä saatu palaute ja työntekijän mahdollisuus itsenäiseen työskentelyyn vaikuttavat todelliseen kompetenssiin, jota työntekijä käyttää työssään (Ellström 1998, 43).

### 3.3.2 Kvalifikaatiopohjaisen koulutuksen kritiikki

Honkosen (2002, 35) mukaan kvalifikaation käsite on osa jo vanhentuneeksi konstruoitua osaamisen tarkastelutapaa, koska se on johdettu kuolevasta ammatin käsitteestä.

Raivolan (2000b, 60) mukaan kvalifikaation käsite koulutustoiminnan ohjaajana on käymässä riittämättömäksi nykyaikaisessa tietoyhteiskunnassa. Käsite on jäänyt staattiseksi, suljetuksi ja ennalta määrääväksi heijastaen samalla staattista ja hierarkkista työnjakoa. Raivola kutsuu vanhenevaa kvalifikaatiopohjaista ajattelutapaa tekniseksi funktionalismiksi, jonka perusajatus on työn vaatimusten ja työntekijän osaamisen yhteen liittämisen.

Perusteeksi kvalifikaatiopohjaisen ajattelun riittämättömyydelle Raivola (2000b, 60) mainitsee muun muassa sen, että yhteiskunnallinen ja teknologinen kehitys ovat johtaneet koulutuksen ja käytännön osaamisen välille laajenevan kuilun, eikä oppiminen koulussa välttämättä johda menestymiseen työtehtävissä. Vanhenevaa ajattelutapaa kuvastavat sellaiset asiat ammatit, ammattien välinen tiukka työnjako, kouluarvosanojen ja työmenestyksen yhteys, osaamisen taitoluettelot, positivismi, objektiivinen mittaaminen, kvalifikaation käsite, tekninen funktionalismi ja inhimillisen pääoman teoria. Näihin käsitteisiin nojautuva ajattelutapa on Raivolan mukaan hylättävä. Inhimillisen pääoman teoria viittaa näkemykseen koulutuksen määrän lisäämisen positiivisesta vaikutuksesta yksilön ja organisaation työn tuottavuuteen.

Raivola (2000b, 70) ei kuitenkaan hylkää oppilaitoskeskeistä opiskelua vaan pitää sitä tarpeellisenä opiskelumuotona työssäoppimisen ohella, erityisesti silloin, kun kyse on tuotekehittelystä, uuden tuotantoteknologian kehittämisestä tai organisaatiomuutoksesta. Tällaisessa tilanteessa ei Raivolan mukaan riitä uusintava koulutus (työssäoppiminen), vaan tarvitaan uudistavaa, oppilaitoskeskeistä koulutusta.

Honkosen (2002, 36) mukaan Raivolan mainitsemissa muutoksissa kyse on pikemmin muutoksesta pätevyyskäsitteessä kuin muutoksesta pätevyyden merkityksestä koulutuksen päämääränä. Työ vaatii siis tekijältään osaamista siinä missä ennenkin. Käsitteiden määrittelystä ja osaamisen oppimisesta on sitä vastoin muuttunut. Yhtenä muutokseen vaikuttaneena seikkana Honkonen mainitsee muodollisen koulutuksen usein huonosta siirtovaikutuksesta.

Honkonen (2002, 36-38) pitää näkemyksiä kouluoppimisen kriisistä vahvasti liioiteltuina, eikä hän usko työssäoppimisella voitavan korvata peruskansalaistaitojen sekä pitkälle edenneiden luonnonilmiöiden, tekniikan ja kulttuurin oppimista. Lisäksi Honkonen huomauttaa,

ettei teknistä funktionalismia voida tulkita teollisen yhteiskunnan koulutusajattelun paradigaksi; se on ollut vain yksi selitysmalli tai ideaali muiden joukossa.

Honkonen (2000, 43) kuitenkin toteaa, ettei kompetenssiperustainen ammatillinen koulutus ole riittävä vastaus nykyaikaisen työn tarpeisiin, vaan on entistä enemmän keskityttävä opiskelijoiden kognitiivisten, sosiaalisten sekä työetiikkaan ja -motivaatioon liittyvien valmiuksien lisäämiseen.

Sekä Honkosen (2002) että Raivolan (2000b) ajattelusta tulee huomioida se, että molemmat tarkastelevat oppimista ja opiskelua varsin yleisellä tasolla, ja muun muassa (työ-) markkinoiden arvaamattomuus saa siinä keskeisen roolin. On kuitenkin kiistatonta, etteivät tällaiset muutostekijät vaikuta Rajavartiolaitoksen henkilöstökoulutuksessa läheskään siinä määrin kuin muussa ammatillisessa koulutuksessa, olkoonkin että esimerkiksi teknologian kehityksellä on oma vaikutuksensa myös Rajavartiolaitoksen toimintaan. Lisäksi rajavartiomiehen asema työntekijänä on muutoinkin sellainen, ettei hänen tarvitse murehtia monialaisesta ammatillisesta kilpailukyvyvystään, vaan hän voi keskittyä kehittämään ammattitaitoaan nykyisessä ja tulevaisuudessa työtehtävissään Rajavartiolaitoksessa.

Kvalifikaatiopohjaisen koulutuksen kritiikkiin yhdistyy useimmiten pyrkimys kohti jotain yksittäisiä taitoja suurempaa osaamisen kokonaisuutta, tai pikemmin kohti sellaista osaamista joka on hyödyllistä kulloisenkin työtehtävän luonteesta huolimatta. Myös Honkonen (2002) ja Raivola peräänkuuluttavat tällaisten yleistaitojen merkityksen korostamista, epäilemättä täysin aiheellisesti. Osittain kvalifikaatiopohjaisen koulutuksen kritiikissä on kuitenkin kyse erilaisista kvalifikaatiokäsityksistä. Edellisessä alaluvussa mainittujen avainkvalifikaatioiden esiinmarssin voidaan nähdä indikoivan samaa tarvetta koulutuksen tehtävien uudelleenarvioinnille kuin Honkosen ja Raivolan ajattelun. Tässä mielessä kvalifikaatiota käsitteenä ei voida pitää vanhentuneen, mutta sen sisältö on kuitenkin oleellisesti muuttunut vastaamaan nykyisiin tarpeisiin.

Tässä tutkielmassa kvalifikaation ja kompetenssin käsitteitä on pyritty käyttämään ensisijaisesti koulutuksen ja työn suhteen teoreettisen tarkastelun apuvälineinä. Käsitteiden käytön voidaan nähdä myös korostavan koulutuksen tavoitteellista tai funktionaalista luonnetta, kuitenkin huomioiden se, etteivät koulutuksen yksityiskohtaiset tavoitteet voi olla pysyviä.

Jotkut työntekijän ominaisuudet ovat väistämättä toivotumpia ja työn kannalta tarpeellisempia kuin toiset, ja näitä ominaisuuksia on pyritty kuvaamaan kvalifikaatioista ja kompetenssista

puhuttaessa. Kompetenssipohjaisella koulutuksella perinteisesti mielletynä on kuitenkin varsin huono maine. Kompetenssipohjainen koulutus on Honkosen (2000, 154) mukaan tavallisesti liitetty behavioristiseen oppimiskäsitykseen, jolloin on pyritty jakamaan työssä tarvittava ammattitaito sopivan kokosiin osiin, operationalistimaan osakokonaisuudet opetussuunnitelmassa ja lopuksi uskottu näin voitavan siirtää tarvittava tieto opiskelijoille.

Tällainen käsitys ei luonnollisesti ole vallitsevan oppimisen ja opettamisen paradigman mukainen, vaan oppimisessa on aina kyse yksilöllisestä prosessista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kvalifikaation ja kompetenssin käsitteiden käyttöä tässä tutkielmassa ei tulekaan mieltää osoitukseksi behavioristisen oppimiskäsityksen vaikutteista, onhan käsitteiden käyttötarkoitus teoreettisen tarkastelun apuvälineinä ja käsitteille annettu sisältö oleellisesti erilainen kuin Honkosen tarkastelussa.

Kvalifikaatioita ei tule kuitenkaan käyttää lähtökohtana koulutuksen arvioinnin suunnittelussa, sillä silloin on vaarana arvioinnin keskittyminen vain oppijan lähtö- ja lopputason vertailuun, itse oppimiseen johtanut prosessi unohtaen. Koko koulutus- ja oppimisprosessin tarkasteluun sopii paremmin oppimisen ja osaamisen tuottamiseen perustuva arviointijärjestelmä, jossa keskeistä on oppijan mukanaolo arviointiprosessissa. (Poikela 2002, 237)

#### 3.4 Erilaisia näkökulmia yksilön ammattitaitoon – työntekijä, esimies ja organisaatio

Työntekijän, työntekijän esimiehen ja työnantajaorganisaation erilaiset näkökulmat ammattitaitoon, ja teoreettisen rakennelmat – kuten kvalifikaation ja kompetenssin käsitteet – joiden avulla erilaisia näkökulmia pyritään tarkastelemaan, auttavat hahmottamaan koulutuksen vaikuttavuuden tarkastelun moninaisia ulottuvuuksia. Niillä on myös väistämättä vaikutuksia koulutuksen vaikuttavuuden tutkimisen menetelmiin. Eräs tapa jäsentää erilaisia näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen on tarkastella eri toimijoiden merkitystä asiakaspalautteen (sisäisen ja ulkoisen palautteen) kannalta.

Nikki (1994, 65) pohtii kyselytutkimuksen kahta muotoa, perinteistä ja tavallista asiakasarviointia, asiakaspalautteen näkökulmasta. Nikki näkee koulutuksen asiakkaina ammatillisessa ja aikuiskoulutuksessa sekä opiskelijat että elinkeinoelämän ja julkisen sektorin työnantajat.

Asiakaspalautetta voidaan kerätä kahdella tavalla sen mukaan, miten kyselylomake on laadittu. Ensimmäistä Nikki kutsuu perinteiseksi tai tavalliseksi asiakasarviointiksi ja jälkimmäistä aidoksi asiakasarviointiksi.

Oppilaitoksessa toteutettavassa tavallisessa asiakasarvioinnissa opettaja, tutkija, konsultti tai joku muu laatii kyselylomakkeen sen perusteella, mitkä asiat hän näkee tärkeiksi sisällyttää lomakkeeseen. Usein pohjana käytetään myös tutkimustietoa. Kysymykset voivat olla avoimia, ja vastaaja kirjoittaa kommenttinsa asiasta. Tällaisen palautetiedon yhteen vetäminen on aikaa vievää ja työlästä. Sitä vastoin strukturoidut osiot, joissa vastaaja vain valitsee kannanottoaan vastaavat vaihtoehdot, ovat nopeita ja helppoja. Esimerkki tavallisesta asiakasarvioinnista on usein koulutustilaisuuden lopussa kerätty palaute, jossa koulutettavat ilmaisevat mielipiteensä koulutuksen onnistumisesta. (Nikki 1994, 68-69)

Tavallinen asiakasarviointi antaa koulutuksen järjestäjille käyttökelpoista tietoa siitä, miten kysytyjä asioita tulisi kehittää. Se antaa kuitenkin tietoa vain niistä asioista, mistä koulutuksen järjestäjä itse tietoa haluaa. Aito asiakasarviointi taas lähtee siitä, että asiakkaat itse määrittelevät, mitkä asiat ovat niitä, joita he katsovat tärkeiksi ja joista palaute tulee antaa. Aidossa asiakasarvioinnissa on tavoitteena löytää näistä yksilöiden määrittelemistä asioista ne, jotka ovat yhteisiä useimmille asiakkaille. Näiden yhteisten tärkeiden asioiden arvioimisen jälkeen arvioidaan kutakin seikkaa erikseen tai pannaan ne tärkeysjärjestykseen. Aito asiakaspalaute on ”todellista” siinä mielessä, että se perustuu asiakkaan omiin käsityksiin, kun taas tavallinen asiakaspalaute perustuu kysyjän käsityksiin. (Nikki 1994, 68-69)

Nikki (1994, 69) kuitenkin toteaa, etteivät ”aitous” ja ”tavallisuus” sinänsä tarkoita että toinen menetelmä olisi toista parempi, vaan ne soveltuvat erilaisiin tarkoituksiin. Tavallisen asiakaspalautteen eduksi Nikki mainitsee laatimisen suhteellisen nopeuden, ja strukturoituna myös helpon toteuttamisen. Aidon asiakaspalautteen heikkouksina Nikki pitää laatimisen työläyttä ja toteuttamisen suuria rahallisia kustannuksia.

Työnantaja tai esimies arvioi uutta työntekijää omalta tai työyhteisönsä kannalta, ja on ensisijaisesti kiinnostunut oppimistuloksista – ei niinkään koulutuksen laadusta – eli siitä, mitä työn kannalta tärkeitä tietoja, taitoja ja valmiuksia työntekijällä on. Työnantajien arvioinnin keskittyminen pääasiassa sisällölliselle puolelle antaa pohjaa oppilaitoksen opetussuunnitelmatyölle.

Nikki (1994, 70) näkee juuri koulutusalaakohtaisen työnantajien ja esimiesten opetussuunnitelmien sisältöä koskevien käsitysten kokoamisen sopivana soveltamiskohteena aidolle asiakaspalautteelle, ja uskoo näin löydettävän ne keskeiset opetuksen sisällöt, joita kaikki pitävät tärkeinä ja haluavat sisällyttää koulutukseen. Tässä kohdin on kuitenkin syytä täsmentää, että poiketen aiemmin esitetystä, tällaisten työnantajien ja esimiesten käsitysten kokoaminen voi



tapahtua yhtäläillä haastattelulla kuin kyselytutkimuksella. Nikki kuitenkin lisää, että koulutuksen sisältöä ei voi rakentaa yksin asiakkaiden antaman palautteen perään, koska heillä ei välttämättä ole yhtä hyvää kuvaa tulevaisuuden ammattitaitovaatimuksista kuin asiantuntijoilla. (Nikki 1994, 70)

Nikin näkemystä nykyisistä ja tulevista ammattitaitovaatimuksista voidaan pitää yhtenevänä tämän tutkielman viitekehyksessä esitettyyn ulkoisen palautteen kaksijakoisuuteen. Asiakkaina – tässä yhteydessä – voidaan Rajavartiolaitoksen osalta Nikin tarkoittamassa mielessä pitää esimerkiksi työntekijöiden esimiehiä raja- ja merivartioasematasolla, ja asiantuntijoina esimerkiksi uuden lainsäädännön tai uuden kaluston käyttöönottoa valmistelevia henkilöitä ja työryhmiä.

Tärkeitä koulutuksen asiakaspalautteen antajia ovat myös aikaisemmat opiskelijat eli kyseisen koulutuksen saaneet työntekijät, jotka ovat toimineet jonkin aikaa ammatissa. He pystyvät arvioimaan koulutuksen sisältöä kertomalla, kuinka hyvin annettu koulutus vastaa niitä ammatillisia vaateita, joita heiltä edellytetään työssään ja joita he itse kokevat tarvitsevansa. (Nikki 1994, 71)

Nurmen ja Kontiaisen (2000, 37) mukaan koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa oppijan oma kritiikki on keskeinen. Varsinkin oppijan viivästetty arviointiin antaa usein realistisen kuvan koulutuksen vaikutuksesta. Tässä on kuitenkin otettava erityisesti huomioon koulutuksen elämäkerrallinen asema. Ihmisen elämän muotoutumiseen vaikuttavat monet eri tekijät ja on nykyisin välinein hyvin vaikeaa eritellä, mikä eri vaikutusten osuus henkilökohtaisiin saavutuksiin todella on. Sosiaaliset ja kontekstuaaliset tekijät hämärtävät usein koulutuksen osuuden tunnistamattomaksi.

Nurmen ja Kontiaisen (2000) esittämään kritiikkiin tulee kuitenkin suhtautua sikäli kriittisesti, ettei eri vaikutusten erittelyn vaikeus suinkaan vie pohjaa koulutuksen vaikuttavuuden arvioimiselta yksilötasolla. Pikemmin keskeistä on se tutkimustraditio, johon sitoudutaan. Koulutuksen vaikuttavuudesta yksilötasolla ei kenties voida tehdä pitäviä johtopäätöksiä pelkkään yksilön antamaan viivästettyyn arviointiin perustuen, mikäli ilmiötä pyritään tarkastelemaan esimerkiksi täsmällisiä kvantitatiivisia menetelmiä käyttäen, ehdottomaan totuuteen pyrkien. Yksilön antamalla viivästetyllä arvioinnilla on sitä vastoin merkittävä rooli silloin kun koulutuksen vaikuttavuutta tarkastellaan yksilön antamien merkityksien avulla. Tällöin tutkimuksen tarkoituksena ei olekaan eri vaikuttimien täsmällinen erottelu, vaan yksilön koulutukselle antamien merkitysten ja käsitysten analysointi.

## 4 KYSYMYSSARJAN LAATIMINEN JA KYSELYTUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Koulutuksen vaikuttavuuden arviointiin tähtäävää tutkimusta ei tule tehdä ilman näkemystä koulutuksen vaikuttavuudesta ilmiönä, koulutuksen suunnittelun tietotarpeista sekä kyselytutkimuksen mahdollisuuksista ja tavoitteista. Muutoin saatetaan tulla tutkineeksi monimutkaista ilmiötä yksinkertaisten mallien avulla ja tulkinneeksi saatua informaatiota puutteellisen tietämyksen valossa. Tästä syystä tässä luvussa pyritään luomaan koonnos niistä valinnoista, jotka taustateorian valossa on tehty kyselytutkimusta laadittaessa. Toisin sanoen pyrkimyksenä on luoda perusteltu näkemys siitä näkökulmasta, joka koulutuksen vaikuttavuuden arviointiin on valittu.

Yksittäiset kysymykset on laadittu siten, että on otettu huomioon sekä koulutuksen suunnittelijoiden tietotarve että tämän tutkielman teoriaosassa esitelty teoreettinen tietämys. Kysymyslomaketta ja yksittäisiä kysymyksiä laadittaessa on pyritty lisäksi ottamaan huomioon myös se teoreettinen tietämys, joka koskee kyselylomakkeiden laadintaa ja kyselytutkimuksen toteuttamista yleisellä tasolla. Muusta taustateoriasta poiketen kyselytutkimuksen toteuttamista koskeva teoreettinen tausta on esitelty tässä luvussa.

Ehdotus Rajavartiolaitoksessa koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa käytettäväksi kyselylomakkeeksi on tämän tutkielman seuraavassa luvussa, luvussa viisi.

### 4.1 Kyselytutkimuksella toteutettava viivästetty palaute koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin välineenä

Raivolan (2000a, 169) mukaan keskitetyllä ja kokonaisvaltaisella makrosuunnittelulla on yhä vaikeampi ennakoida nopeasti muuttuvia tarpeita, ja siksi koulutuksen relevanssia tulee arvioida nopeasti toistuvien tavoitteenasettelu – tavoitteen saavuttaminen –sykliä avulla, jossa ovat mukana päätöksentekijöinä asiakkaat eli koulutustuotosten käyttäjät.

Asiakaspalautetta voidaan arvioida monella tavalla eri lähtökohdista. Tavallisimmin palautetta kerätään haastatteluina tai kyselylomakkeella, tai molemmilla. Haastattelu sopii silloin, kun palautetta kerätään varsin pieneltä joukolta. Koska oppilaitoksessa kohdejoukot ovat yleensä varsin suuria, palaute on saatu useimmiten kerättyä tarkoituksenmukaisesti kyselylomakkeella. (Nikki 1994, 68)

Viivästettyä palautetta puolustavat Vahervan (1983, 83-84) käsityksen mukaan monet seikat. Koulutettavilla ei välttämättä ole heti koulutuksen jälkeen käsitystä siitä, miten koulutus vaikuttaa heihin työelämässä. Heti koulutuksen jälkeen osallistujiin saattaa kohdistua sosiaalinen paine – kurssilaiset antavat positiivisempaa palautetta koulutuksesta kuin se todellisuudessa ansaitsisi. Mukava yhdessäolo, uudet tuttavuudet ja viihtyisät puitteet hämärtävät kurssin todellista merkitystä.

Mäkitalo (2000, 109) käyttää niin sanottua väliin tulevien muuttujien käsitettä, jota ei voi erottaa koulutuksen vaikuttavuudesta. Yleensä arviointi rajoittuu välittömien koulutuskokemusten, välittömien tulosten ja mahdollisten välitavoitteiden tulosten evaluointiin joko koulutuksen aikana tai välittömästi sen jälkeen. Tämän seurauksena vaikuttavuuden edelle menee tehokkuudesta puhuminen; koulutusten vaikutusten oletetaan olevan myönteisiä ilman arviointia.

Robinsonin ja Robinsonin (1989, 231-235) mukaan suurin ongelmakohta vaikuttavuuden arvioinnissa on se, että arvioinnissa panostetaan vain koulutuksen jälkeisen tilanteen arviointiin, jolloin käytettävissä ei ole vertailutietoa, josta varmistuisi mitattujen vaikutusten johtuminen todellakin koulutuksesta.

Kokoavasti edellä mainittujen näkemysten perusteella voidaan todeta kyselytutkimuksella toteutettavan viivästetyn palautteen käytön koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa olevan perusteltua, mutta muodostavan vain osan koulutuksen vaikuttavuuden arviointijärjestelmästä. Kyselytutkimuksella toteutettava viivästetty palaute edellyttää tulosten analysoinnin ja tulkinnan tueksi muuta tietoa koulutuksesta ja oppimisesta, kuten Robinsonien näkemys ja aiemmin esitetty koulutuksen vaikuttavuuden ketjuuntumisen malli osoittavat.

#### 4.2 Yleisiä periaatteita kyselytutkimuksen toteuttamiseksi

Kyselytutkimuksen onnistumiseen vaikuttavat luonnollisesti muutkin kuin itse kyselylomakkeen laadinnassa huomioitava tekijät. Tällaisia ovat muun muassa kyselytutkimuksen ajankohta, yhteensovittaminen muun Rajavartiolaitoksen toiminnan kanssa ja sisäinen tiedottaminen, toisin sanoen kyselytutkimuksen markkinointi Rajavartiolaitoksen henkilöstölle tarpeellisilta osin.

Yleensä oppilaitoksen ulkoinen palaute on ollut tapana kerätä noin vuosi kyseisen kurssin tai vuosiluokan valmistumisen jälkeen, oppilaitoksesta riippumatta. Noin vuoden työssä (tai seu-

raavalla koulutusasteella) toimimisen jälkeen valmistuneilla opiskelijoilla tai heidän esimiehille on arvioitu olevan riittävä näkemys koulutuksen vaikuttavuudesta. Tälle laajalle levineelle näkemykselle ei kuitenkaan ole olemassa varsinaista tieteellistä perustetta, tai ainakaan sellaiseen ei ole useimmissa tehdyissä tutkimuksissa viitattu.

Tästä syystä arvioinnin sijoittamista noin vuoden päähän valmistumisesta ei tule pitää ehdottomana ohjeena, vaikkakin ratkaisun voidaan olettaa olevan suhteellisen onnistunut laajan suosionsa vuoksi. Kyselytutkimuksen yhteydessä kannattaakin – ainakin ensimmäisillä kerroilla – pyytää kohdejoukolta palautetta myös tutkimusajankohdan onnistumisesta (1).

Kyselytutkimuksen onnistumisen kannalta on tärkeää, että siihen osallistuvat henkilöt näkevät kyselyyn vastaamisen mahdollisuutena vaikuttaa koulutuksen tulevaisuuteen, eivätkä koe vastaamisen häiritsevän työntekoa. Näin ihmiset tuskin usein asian kokevat, mutta sekin on mahdollista, jos tutkimus on huonosti toteutettu. Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa kannattaakin kiinnittää huomio siihen, että kysely nivoutuu ajallisesti hyvin yhteen Rajavartiolaitoksen muun toiminnan kanssa.

Kesäkaudella, tai pikemmin sulanmaan ja avovesien aikaan, on tunnetusti Rajavartiolaitoksen toiminta kiivaimmillaan, ja vastaavasti suurin osa henkilöstöstä pitää vuosilomansa kesäkuukausien aikana. Tällöin ei tutkimusta kannata luonnollisesti toteuttaa. Rajavartiolaitoksen nykyisessä koulutusjärjestelmässä on tosin se etu, että eri henkilöstöryhmien peruskoulutus päättyy vuoden lopulla tai heti alkuvuoden aikana (raja- ja merivartijoilla joulukuun lopussa, sotatieteen kandidaateilla tammi-helmikuussa ja sotatieteen maistereilla huhtikuussa), mikä mahdollistaa kyselyn toteuttamisen noin vuosi valmistumisen jälkeen Rajavartiolaitoksen toiminnan kannalta hiljaisempaan ajankohtana.

Tutkimusajankohtaa valittaessa tulee tietysti huomioida yhteensopivuus opetussuunnitelmien tarkastamisajankohdan kanssa, sikäli kun niitä on tapana määräjain tarkastaa. Näin tehden voitaisiin ideaalitulanteessa saatu palaute ottaa huomioon lyhyellä viiveellä koulutusta suunniteltaessa. Tässä toimintamallissa on tietysti olemassa se riski, että palautteen annetaan liiaksi ohjata koulutuksen suunnittelua, ilman että palautteen todellista luonnetta ja merkitystä tullaan huolellisesti ajatelleeksi. Joka tapauksessa tulisi pikemmin toimia niin, että opetussuunnitelmien tarkastamisajankohtia muokattaisiin, mikäli ne eivät sovi yhteen tutkimusajankohdan kanssa, kuin ruveta siirtämään tutkimusajankohtaa. Mikäli tutkimusajankohtaa kuitenkin joudutaan tulevaisuudessa muuttamaan, tulee kyselytutkimuksen yhteydessä jälleen kerätä palautetta tutkimusajankohdan onnistumisesta.

Sisäinen tiedottaminen tarkoittaa ulkoisen palautteen keräämisen tapauksessa yksinkertaisimmillaan sitä, että tulevasta kyselytutkimuksesta ilmoitetaan asianomaisille työpisteille hyvissä ajoin etukäteen. Näin tehden annetaan työpisteiden esimiehille mahdollisuus ottaa kyselytutkimus huomioon työjaksosuunnittelussa ja varata kyselyyn vastaamiseen riittävästi aikaa.

Yhtälailla tulisi ottaa yhteyttä hallintoyksiköiden johtoon ja esittää että kyselyyn vastaamiseen varattaisiin riittävästi työaikaa, noin yhdestä kahteen tuntia. Erityisen tärkeää on näin ollen tietysti myös se, että kyselytutkimus toteutetaan juuri silloin kun se on ilmoitettu toteutettavaksi. Aikaa kyselytutkimuksen toteuttamiselle hallintoyksiköissä kannattanee varata ainakin yksi kolmiviikkoisjakso, jotta mahdollisimman moni ehtii vastata kyselyyn työajan puitteissa.

#### 4.3 Hyvän kyselytutkimuksen ominaisuuksia

##### *Kysymysten laatimisessa huomioitavia seikkoja*

Kysely on eräs aineistonkeruun perusmenetelmistä, joka voi saada lukuisia eri muotoja. Riippuen muun muassa kysymysten avoimuudesta (strukturoitu-puolistrukturoitu-avoin), toisin sanoen siitä miten vapaaksi kysymykset jättävät vastaajan vastaamaan oman halunsa mukaan, on erilaisissa kyselyissä myös perinteisesti jäsennetty ja analysoitu tuloksia erilaisin menetelmin. Vastaavasti hyvälle kyselylle tai kysymyssarjalle ei voida asettaa täysin yhtenevää tunnusmerkistöä kyselyn luonteesta riippumatta; hyvyttä voidaan tarkastella vain käytettävän tutkimusmetodin avulla.

Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2005, 182-193) pohtivat kyselytutkimuksen toteuttamisperiaatteita ja hyvän kyselylomakkeen ominaisuuksia erilaisten kyselytutkimusten näkökulmasta. Osa Hirsjärven ym. esityksen pohjalta laadituista hyvän kyselytutkimuksen piirteistä koskeekin lähinnä strukturoitua kyselyä, mutta heidän ajatuksensa ovat niiltäkin osin jossain määrin sovellettavissa myös avoimin kysymyksin toteutettavaan kyselyyn. Niiltä osin kuin tässä tutkielmassa on pyritty soveltamaan strukturoitua kyselytutkimusta koskevia ohjeita strukturoimattomaan kyselytutkimukseen, on asia tuotu esille ja pyritty perustelemaan.

Hirsjärven ym. (2005, 191) mukaan tarkkoja ohjeita kyselylomakkeen ja kysymysten laadintaan on mahdotonta antaa, mutta testien laadinnan yhteydessä on toki muodostunut joitakin yleisiä ohjeita. Hirsjärvi ym. tiivistävät Robsonin (1994), Borgin ja Gallin (1989) sekä Foddyn (1995) teosten pohjalta keskeiset ohjeet kahdeksaan kohtaan.

Hirsjärven ym. (2005, 191-192) mukaan hyvässä kyselylomakkeessa 1) kysymykset ovat selkeitä; 2) suositaan spesifisiä kysymyksiä; 3) kysymykset ovat lyhyitä; 4) vältetään kysymyksiä, joihin sisältyy kaksoismerkityksiä; 5) tarjotaan valittavaksi ”ei mielipidettä” –vaihtoehto; 6) käytetään mieluummin monivalintavaihtoehtoa kuin ”samaa mieltä/eri mieltä” –väitteitä; 7) harkitaan kysymysten määrää ja järjestystä lomakkeessa; 8) tarkistetaan sanojen valinta ja käyttö.

Kysymysten *selkeydellä* tarkoitetaan sitä, että kysymykset merkitsevät samaa kaikille vastaajille. Käytännön toteutus tämän vaatimuksen osalta on haasteellista, mutta ehdottomasti yrittämisen arvoista: selkeys on kaikista kyselylomakkeen vaatimuksista tärkein. Kysymysten selkeys edellyttää sellaisten monimerkityksisten sanojen kuten ”usein”, ”tavallisesti”, ”useimmat” ja ”yleensä” välttämistä. (Hirsjärvi ym. 2005, 191)

Erityisesti kysymyksen selkeyden merkitys tosin korostunee strukturoiduissa vastausasteikkoon (esimerkiksi 5-portainen likert-asteikko) perustuvissa kysymyksissä, joista ei voida jälkikäteen päätellä, miten vastaaja on kysymyksen ymmärtänyt. Yhtälailla voidaan selkeyttä pitää erittäin tärkeänä myös avoimissa kysymyksissä, eihän vastauksesta ole aina pääteltävissä se, miten kysymys on ymmärretty. Lisäksi voidaan kyselytyypistä riippumatta pitää tärkeänä muun muassa sitä, että vastaukset ovat helposti ja nopeasti jäsennettävissä ja analysoitavissa, ilman suurempia tulkkauksia.

Kysymysten *spesifiydellä* tarkoitetaan sitä, että annetaan mieluummin vastaajalle valittavaksi kohtia valmiista luettelosta kuin pyydetään häntä laatimaan luettelo ilman valmiita vastausvaihtoehtoja (Hirsjärvi ym. 2005, 191). Käytännössä tulisi siis esimerkiksi kysyä, minkä seuraavista oppiaineista vastaaja on kokenut tukeneen työssä toimimista hyvin ja antaa valmis luettelo oppiaineista kuin vain pyytää luettelemaan työssä toimimista hyvin tukeneita oppiaineita.

Spesifeillä kysymyksillä pyritään vähentämään kysymykseen liittyvää tulkinnanvaraisuutta, ja spesifien kysymysten voidaan olettaa tukevan myös selkeyden vaatimusta. Spesifiyden tavoittelussa saattaa kuitenkin piillä omat riskinsäkin. Edellä mainittu esimerkki työssä toimimista palvelevista oppiaineista puoltaa paikkansa silloin, kun vastaukseksi muullakin tavoin kysytynä voidaan olettaa saatavan erilaisia luetteloita oppiaineista. Jos voidaan kuitenkin olettaa saatavan vastaukseksi esimerkiksi jonkin oppiaineen osa-alueita, ei vastaajaa kannata ylipäänsä ohjata muodostamaan luetteloita oppiaineista, muutoin tullaan tarpeettomasti rajanneeksi

mahdollisten vastausten joukkoa. Tämä näkemys ei suoranaisesti liity spesifiyteen siinä tarkoituksessa kuin Hirsjärven ym. voidaan tulkita sitä käyttävän, pikemmin se liittyy avoimien ja strukturoitujen kysymysten paremmuuteen kussakin tilanteessa. Hirsjärven ym. näkemystä voisikin täsmentää siten, että spesifiset kysymykset ovat parempia kuin yleiset kysymykset silloin, kun tavoitteena on saada vastaukseksi erilaisia luetteloita (esimerkiksi vastaajien kulutottumuksista tai tiedotusvälineiden seuraamisesta).

Kysymysten *lyhyden ja kaksoismerkitysten välttämisen* kysymyksissä voidaan tulkita liittyvän tärkeimpään kysymyksille asetettavaan vaatimukseen, selkeyteen. Lyhyitä kysymyksiä on yleensä helpompi ymmärtää kuin pitkiä. Kaksoismerkityksillä tarkoitetaan puolestaan sitä, että samassa kysymyksessä kysytään vastausta useampaan kuin yhteen kysymykseen. (Hirsjärvi ym. 2005, 191)

*Monivalintavaihtoehtojen suosiminen ”samaa mieltä/eri mieltä” –väitteiden asemesta* koskee luonnollisesti strukturoituja kysymyksiä. Tämä selittyy Hirsjärven ym. (2005, 192) mukaan ihmisten taipumuksella valita kahdesta vastausvaihtoehdosta se, jota pidetään yleisesti suotavana vastauksena. Avoimissakin kysymyksissä lienee parempi asetella kysymykset siten, että ne eivät maalaa mustavalkoista kuvaa ilmiöstä josta halutaan selvittää vastaajien näkemyksiä, käsityksiä tai mielipiteitä, vaan antaa riittävän vapauden vastaajalle vastata oman mielensä mukaisesti. Itse asiassa voidaan väittää, että asian tulee olla erityisesti avoimien kysymysten osalta, ovathan vastaamisen vapaus ja vastausten kirjo kvalitatiivisen tutkimuksen keskeisiä tekijöitä.

*Kysymysten määrän ja järjestyksen harkinnan* kyselylomaketta suunniteltaessa voidaan nähdä koskevan yhtäläillä niin strukturoitua, puolistrukturoitua kuin strukturoimatontakin kyselyä. Kyselylomakkeen alkuun tulisi sijoittaa helpoimmin vastattavia ja yleisiä kysymyksiä, ja loppuun spesifisiä kysymyksiä. Postikyselyyn vastaaminen ei saisi kestää kauempaa kuin 15 minuuttia. (Hirsjärvi ym. 2005, 192)

15 minuuttia kyselyyn vastaamisen keston ylärajana vaikuttaa kovin lyhyeltä ajalta, varsinkin kyselylomakkeen koostuessa ensisijaisesti avoimista kysymyksistä. Siitä, perustuuko Hirsjärven ym. esittämä aikaraja hyvään tutkimuskäytäntöön vai vastausten ”huononemiseen” tai kasvavaan katoon vastauksissa 15 minuutin jälkeen, ei ole tietoa. Toisaalta tähän aikarajaan saattaa päteä sama säännönmukaisuus kuin juurikin vastaukseen, jonka Hirsjärvi ym. (2005, 185) esittävät olevan jopa huomattavasti alhaisempi silloin kun vastauksia kerätään ammattilaisilta ja asiantuntijoilta, verrattuna kyselyyn jossa vastaajina on valikoimaton joukko. Täten

yli 15 minuuttia kestävä vastaaminen ei välttämättä vaikuta hyvin motivoituneella joukolla kyselyn lopputulokseen samalla tavalla kuin valikoimattomalla joukolla. Eräs seikka, jolla tutkimukseen vastaamiseen kuluvan ajan vaikutusta esimerkiksi vastausinnostukseen voidaan vähentää, saattaa olla työajan varaaminen kyselyyn vastaamiseen.

Kyselylomakkeen alkuun on yleensä lisäksi sijoitettu vastaajien taustoja (ikä, sukupuoli, ammatti jne.) kartoittavia kysymyksiä, mutta niidenkään käyttö ei ole Hirsjärven ym. (2005, 192) mukaan ongelmatonta. Esimerkiksi iän tai tulojen ilmoittaminen saatetaan kokea kiusalliseksi. Taustatietojen keräämisessä tuleekin pitäytyä sellaisen tiedon keräämiseen, joka on tutkimuksen kannalta aidosti relevanttia. Esimerkiksi sukupuolen kysymistä tulee harkita siksi, että se saattaa olla este tosiasialliselle anonyymisti vastaamiselle, onhan Rajavartiolaitos työyhteisönä varsin miesvaltainen. Turhien taustatietojen kysymisellä ei siis kannata viedä uskottavuutta tutkimukselta.

*Sanojen valinnan ja käytön tarkastaminen* on tärkeää kaikissa kyselytutkimuksissa, onhan sillä suuri vaikutus kysymysten ja kyselyn selkeyteen. Hirsjärven ym. (2005, 192) mukaan tulisi välttää erityisesti sellaista ammattikieltä tai ”suuria sanoja”, joita kaikki vastaajat eivät voi ymmärtää. Niinikään johdattelevien kysymysten käyttöä tulee välttää. Ammattikieli voidaan tämän tutkielman ja siihen liittyvän kysymyssarjan tapauksessa ymmärtää pikemmin (kasvatus-)tieteellisenä sanastona kuin rajaturvallisuutta koskevana sanastona, jonka perusteet lienevät vastaajille tuttuja.

”*Ei mielipidettä*” –vaihtoehdon valittavaksi tarjoamisen voidaan nähdä liittyvän ensisijaisesti monivalintakysymyksiin, erityisesti asteikkoihin perustuviin kysymyksiin. Hirsjärven ym. (2005, 192) mukaan ihmisten on havaittu vastaavan kysymyksiin, vaikka heillä ei olisikaan käsitystä kysyttävästä asiasta. Hirsjärven ym. mukaan 12-30 prosenttia vastaajista valitsee vaihtoehdon ”ei mielipidettä”, jos sellainen vaihtoehto on valittavissa. Voidaankin todeta, että varsin yksinkertaisilla ratkaisuilla voidaan tässä tapauksessa vaikuttaa tutkimustulosten ja siten koko tutkimuksen luotettavuuteen.

Yhtäläillä voidaan olettaa, että ihmiset saattavat vastata myös avoimiin kysymyksiin, vaikka heillä ei olisikaan käsitystä kysyttävästä asiasta. Vaikka tästä asiasta ei varmuutta olekaan, kannattaa ”sattumanvaraisten vastausten” riski silti pyrkiä minimoimaan. Avoimien kysymysten osalta ”ei mielipidettä” –vaihtoehtoa ei voi yhtä luontevalla tavalla sijoittaa kysymyksen yhteyteen kuin monivalintakysymyksissä. Mahdollisuus jättää vastaamatta kuhunkin kysy-



mykseen kannattaneekin esittää selväsanaisesti saatekirjeessä, kuitenkin niin, ettei vastaajalle muodostu sellaista kuvaa että vastaaminen on yhdentekevää.

### *Lomakkeen laatimisessa huomioitavia seikkoja*

Hyvien ja muodoltaan oikeaoppisten kysymysten laatiminen ja koostaminen kysymyssarjaksi ei vielä yksin takaa kyselytutkimuksen onnistumista. Kyselylomakkeen laatimisessa on huomioita joukko sellaisiakin tekijöitä, jotka eivät suoranaisesti liity yksittäisiin kysymyksiin.

Hirsjärven ym. (2005, 193) mukaan kyselylomakkeen laadinnassa tulee käyttää apuna esitutkimusta, kiinnittää huomiota lomakkeen ulkoasuun ja panostaa saate- tai lähetekirjelmään.

Hirsjärven ym. (2005, 193) mukaan kyselylomakkeen testaaminen esi- eli pilottitutkimuksella on välttämätöntä. Esitutkimuksella voidaan tarkistaa edellä mainittuja kysymysten ja kysymyssarjan laadintaan liittyviä näkökohtia ja tarvittaessa korjata kysymysten muotoilua ja kysymyssarjan sisäistä järjestystä ennen varsinaista tutkimusta.

Lomakkeen ulkoasu tulisi Hirsjärven ym. (2005, 193) mukaan suunnitella siten, että lomake näyttää helposti täytettävältä ja muutoin ulkoasultaan moitteettomalta. Lisäksi avovastauksille tulisi olla riittävästi tilaa. Näiltä osin on lienee syytä turvautua tarvittaessa graafisen alan ammattilaisen apuun.

Kyselylomakkeen lähetekirjelmän tulee rohkaista vastaajaa vastaamaan kyselyyn. Siinä on kerrottava kyselyn tarkoituksesta ja tärkeydestä sekä merkityksestä vastaajalle. Lisäksi on mainittava kyselyyn liittyvistä käytännön seikoista, kuten lomakkeen palauttamisesta. Lähetekirjelmässä voidaan myös luvata tutkimustuloksia esimerkiksi tiivistelmänä, mutta lupaukset on luonnollisesti lunastettava. Hirsjärven ym. (2005, 193) Tutkimustulosten lupaamisessa piilee toki muitakin riskejä, jotka on syytä ottaa huomioon. Kyselytutkimus koulutuksen vaikuttavuudesta ei ole suinkaan ainoa koulutuksen suunnitteluun vaikuttava tekijä, eikä vastaajalle saa muodostua sellaista kuvaa että koulutusta tullaan varauksetta muuttamaan kyselytutkimuksen tulosten perusteella.

#### 4.4 Näkökulman valinta koulutuksen vaikuttavuuden tutkimiseen taustateorian perusteella

Yksilön ammattitaitoon, koulutuksen ja työn suhteeseen sekä koulutuksen vaikuttavuuteen on välttämätöntä valita jokin tarkastelunäkökulma tai tarkastelunäkökulmien yhdistelmä, jotta kysymyssarja voidaan laatia tarkoituksenmukaisella tavalla. Muutoin vaarana on päätyä kyselytutkimuksessa tutkimaan koulutuksen vaikuttavuutta hyvin yleisellä tasolla ja epämääräisesti. Haittavaikutukset ovat luonnollisesti sitä suuremmat, mitä eksaktimpia ja ehdottomampia tuloksia ja johtopäätöksiä vaillinaisin perustein laaditun kysymyssarjan avulla saadun aineiston pohjalta esitetään. Seuraavassa esitetään ne valinnat, jotka koulutuksen vaikuttavuuden tutkimisen näkökulmaan on esitetyn taustateorian perusteella tehty.

##### *Näkökulma työn ja koulutuksen suhteeseen sekä koulutuksen vaikuttavuuteen ilmiönä*

Kyselytutkimuksessa rajavartiolaitoksen koulutuksen vaikuttavuutta tarkastellaan ensisijaisesti arvioimalla vastaavuutta työelämän tämänhetkisiin ja tuleviin tarpeisiin, henkilöstökoulutuksen keskeisiin perusvaatimuksiin. Niinikään arvioidaan koulutuksen antamia valmiuksia oman työn ja ammattitaidon kehittämiseen.

Tarkastelussa keskeiseksi käsitteeksi nousee koulutuksen relevanssi, toisin sanoen koulutuksen tarkoituksenmukaisuus, käyttöön sopivuus, hyödyllisyys ja mielekkyys. Relevantti koulutus vastaa toisaalta työyhteisön ja toisaalta yksilöiden odotuksiin ja tarpeisiin.

Koulutuksen vaikuttavuus ymmärretään kuitenkin laaja-alaisena ilmiönä, ei ainoastaan koulutuksen ja työn vastaavuutena tai koulutukselle asetettujen tavoitteiden toteutumana. Vaikuttavuudella viitataan kaikkiin koulutuksen myötä syntyneisiin vaikutuksiin, niin negatiivisiin kuin positiivisiin. Koulutuksen negatiivisina vaikutuksina voidaan pitää esimerkiksi ylikoulutusta, käyttökelvottomia kvalifikaatioita, koulutuksen katteettomia lupauksia, koulutuksen tuottamaa koulutuskielteisyyttä ja koulutuksessa omaksuttua negatiivista käsitystä itsestä oppijana. Tavoiteltava vaikuttavuus käsittää yhtäläillä opiskelijan, koulutuksen järjestäjän ja ulkopuolisten tahojen tarpeet sekä koulutusorganisaatiolle asetetut tavoitteet.

Koulutuksen tavoitteilla ei ymmärretä koulutuksen opetussuunnitelmassa julkilausuttuja tavoitteita, vaan ne ovat yhtä kuin koulutusorganisaation perimmäinen tehtävä. Toisin sanoen kyse on siitä, missä määrin Rajavartiolaitoksen koulutusjärjestelmä kykenee tuottamaan henkilöstöä, joka suoriutuu Rajavartiolaitokselle säädetyistä tehtävistä tehokkaasti ja voimassa

olevan lainsäädännön mukaisesti, ja jolla on laajat ammatilliset tiedot ja taidot sekä halua ja valmiuksia jatkuvasti kehittää itseään ja työyhteisöään. Tarkoituksena ei siis ole arvioida opetussuunnitelman mukaisten tavoitteiden toteutumista, vaan tarkastella koulutuksessa tosiasiallisesti opittujen asioiden ja nykyisten työtehtävien suhdetta.

Koulutuksen vaikuttavuutta tarkastellaan ensisijaisesti yksilön näkökulmasta (mikrotaso), mutta jossain määrin myös organisaatiotasolla (mesotaso). Yksilötasolla arviointi keskittyy siihen, missä määrin koulutus on lisännyt yksilön tietoja, taitoja ja valmiuksia selviytyä niistä työtehtävistä, joita varten häntä valmennettiin. Organisaatiotasolla arviointi keskittyy siihen, missä määrin yksilön tiedoilla, taidoilla ja valmiuksilla on ollut vaikutusta työyhteisön toimintaan sekä siihen, miten koulutuksessa saatujen oppien soveltaminen on työyhteisössä onnistunut. Koulutuksen vaikuttavuutta ei tarkastella yhteiskunnallisella tasolla, koska siinä on kyse pitkälti koulutuksen ja työn välisestä suhteesta hyvin yleisellä tasolla, esimerkiksi työelämään sijoittumisesta, koulutukseen ja yhteiskuntaan valikoitumisesta tai koulutuksen yhteiskunnallisten tehtävien toteutumisesta.

Koulutuksen vaikuttavuuden ajallisista ulottuvuuksista tarkastellaan vain lyhyen aikavälin vaikuttavuutta. Lyhyen aikavälin vaikuttavuus ilmenee välittömästi koulutuksen aikana tai sen jälkeen esimerkiksi oppimistuloksina (tietoina ja taitoina), tutkintoina, sivistyksenä ja ammatin pätevyytenä. Pitkän aikavälin vaikuttavuutta ei tarkastella, koska yksilön kannalta koulutuksen vaikutukset pitkällä aikavälillä merkitsevät hyötyä ajatellen muun muassa asiantuntijuutta omalla alalla, työllistymistä, uralla etenemistä, sosiaalista liikkuvuutta, taloudellista toimeentuloa ja hyvää elintasoa. Pitkän aikavälin vaikutuksia ei voida pääsääntöisesti pitää erityisen merkityksellisinä Rajavartiolaitoksen henkilöstökoulutuksen luonne huomioiden, ja niihin voidaan vaikuttaa ensisijaisesti muilla henkilöstöhallinnon keinoilla kuin koulutuksella.

Catalanellon ja Kirkpatrickin koulutuksen vaikuttavuuden ketjuuntumisen mallin tasoista kyselytutkimuksella arvioidaan osittain kaikkia neljää tasoa (reaktiot-oppiminen-käyttäytyminen-tulokset), mutta painopiste on selvästi yksilön työkäyttäytymisessä.

Reaktiotason tarkastelulla pyritään arvioimaan sitä mahdollista muutosta, joka on tapahtunut yksilön tyytyväisyydessä saatuun koulutukseen ja sen järjestelyihin verrattuna heti koulutuksen päätyttyä kerättyyn palautteeseen.

Oppimistason arviointia ei kyselytutkimuksella toteuteta siinä mielessä kuin se Catalanellon ja Kirkpatrickin mallissa käsitetään. Catalanellon ja Kirkpatrickin mallissa oppimistason tar-

kastelulla pyritään arvioimaan, missä määrin valmistuneet kurssilaiset ovat oppineet koulutukseen sisältyneitä asioita. Oppimisen arviointi on tavallisimmin toteutettu muun muassa koulutöillä kunkin kurssin tai osajakson lopussa. Kurssin lopussa toteutettava koulutyö on luonnollinen ja ilmeisen tarpeellinen tapa arvioida oppimisen ja osaamisen tasoa, mutta se antaa vain osittaisen kuvan osaamisen tasosta. Pitkäkestoisen koulutusjakson alussa suoritetulla sinänsä hyvällä ja tarpeellisella kurssillakaan, vaikka opiskelija sen sisällön hyvin omaksuisikin, ei välttämättä ole käyttöarvoa työelämässä jos kurssin sisältämiä tietoja ja taitoja ei ole myöhemmässä opiskelussa käytetty.

Käyttäytymistason arviointi pyrkii antamaan tietoa kurssilla opittujen asioiden soveltamisesta työhön, ja se täten paikkaa niitä puutteita joita oppimistason arvioinnissa on. Käyttäytymistason arvioinnin avulla voidaan pyrkiä tarkastelemaan oppimisen tasoa syväoppimisen näkökulmasta, jolloin tarkastelun keskiössä ei ole kurssin sisältämien tietojen osaaminen kurssin lopussa, vaan laajempien asiakokonaisuuksien hallinta koulutuksen jälkeen työelämässä. Ongelmaksi koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin kannalta tietysti muodostuu se, että työntekijä oppii työssä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja jokapäiväisessä työssään. Ilmiötä voidaankin tarkastella luotettavammin käänteisestä näkökulmasta; arvioimalla, mitä koulutukseen sisältyneitä asioita työntekijät eivät ole riittävässä määrin oppineet hyödyntääkseen niitä työssään.

Käyttäytymistason arvioinnissa ei luonnollisesti ole kyse vain oppimisen tai osaamisen tason arvioinnista, vaan ensisijaisesti yksilön työkäyttäytymisestä. Käyttäytymistason arvioinnissa keskeistä on koulutuksessa opittujen asioiden soveltaminen työtilanteissa. Koulutuksessa käsiteltyjen asioiden oppiminen ei ole riittävä tae opitun soveltamisesta omaan työhön, joskin oppiminen on työhön soveltamisen välttämätön edellytys. Opitun soveltaminen työhön edellyttää yksilöltä kuitenkin monia sellaisia taitoja, joita ei voida kirjallisissa koulutöissä mitata. Ongelmallista arvioinnin kannalta saattaa olla se, että yksilön kyky osoittaa osaamisensa voi olla hyvin erilainen koulutyössä ja työtilanteessa.

Käyttäytymistason arvioinnissa tulee lisäksi huomioida se, että opitun soveltamiseen työtehtävissä vaikuttavat lukuisat muutkin tekijät kuin yksilön kyvykkyys. Opitun soveltaminen työssä saattaa olla hankalaa tai jopa mahdotonta esimerkiksi työyhteisössä omaksutun koulutuskielteisen asenteen, muutosvastarinnan tai niukkojen resurssien vuoksi, onhan tehtävien hoitaminen lyhyellä aikavälillä yleensä tehokkaampaa vanhoilla toimintamalleilla. Koulutuksen suunnittelun kannalta käyttäytymistason arvioinnissa on kuitenkin keskeistä se, etteivät koulutuksessa opitut toimintamallit ole välttämättä käyttökelpoisia työympäristössä, olipa ne opittu kurssilla miten hyvin tahansa.

Organisaation oppimisen arvioinnin tarkoituksena on saada tietoa siitä, mitä vaikutuksia koulutuksella on ollut koko organisaation toimintaan. Koulutus nähdään organisaatiossa yhtenä investointina, jonka tarkoituksena on yksilön oppimisen lisäksi hyödyttää koko organisaatiota. Organisaatiotason oppimisen arviointi on helppo kokea mielekkääksi tehtäväksi, mielletäänhän organisaatiot mielellään oppiviksi ja oppiminen puolestaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvaksi toiminnaksi. Näitä olettamuksia ei ole tarpeen pitää väärinä, mutta pelkin retorisin perustein organisaatiotason oppimista ei kannata arvioida; se soveltuu toteutettavaksi silloin kun koulutuksella on ollut tarkoitus muuttaa työorganisaation toimintamalleja. Organisaation oppimisen tutkiminen on joka tapauksessa muita tasoja vaativampaa, koska muutokset organisaation tasolla tapahtuvat viiveellä ja hitaasti, ja niiden tunnistaminen on vaikeaa.

### *Näkökulma yksilön ammattitaitoon*

Yksilön ammattitaitoon valittua näkökulmaa tarkastellaan kompetenssi-käsitteen avulla, siinä merkityksessä kuin Ellströmin (1998) sen esittää. Ellström sisällyttää muussa kirjallisuudessa esitetyt erilliset kvalifikaation ja kompetenssin käsitteet kompetenssin eri näkökulmiin ja ilmenemismuotoihin. Ellström jakaa kompetenssin muodolliseen, viralliseen, tosiasialliseen, työn vaatimaan ja käyttökompetenssiin.

Muodollinen kompetenssi suljetaan arvioinnin ulkopuolelle, koska kyse on työnantajan järjestämästä henkilöstökoulutuksesta, jossa työnantaja on määrittänyt koulutuksen sisällöt, ja muun muassa Rajavartiolaitoksen virkaan tai rajavartiomieheksi nimittämiseen koulutuksen vähimmäisvaatimukset on lailla säädetty. Ainoa jossain määrin järkevä tutkimuksellinen lähtökohta tarkastella muodollista kompetenssia olisi arvioida rajavartiomiehen koulutuksen arvostusta Rajavartiolaitoksen ulkopuolella, mutta sitä tuskin voidaan pitää muutoin mielekkäänä tai edes hyödyllisenä tehtävänä.

Yhtälailta tarkastelun ulkopuolelle suljetaan virallinen kompetenssi, joka tarkastelee yksilön ammattitaitoa suhteessa muun muassa työvoiman kysyntään ja tarjontaan sekä työnantajan intresseihin ja muodollisiin säännöksiin. Nämäkin tekijät on yleensä henkilöstökoulutuksessa huomioitu jo koulutusta suunniteltaessa.

Yksilön ammattitaitoa arvioidaan näin ollen tosiasiallisen, työn vaatiman ja käyttökompetenssin näkökulmasta. Tosiasiallinen kompetenssi ilmentää yksilön potentiaalista kykyä suoriutua tietyistä tehtävistä ja tilanteista. Tosiasialliseen kompetenssiin sisältyvät myös työssä ja sosiaalisessa elämässä hankitut tiedot ja taidot. Työtehtävien vaatima kompetenssi on itse työtehtävien ja työn vaatimia taitoja, jotka käyvät ilmi vasta autenttisessa ympäristössä ja tehtäväs-

sä. Käyttökompetenssi puolestaan voidaan mieltää tosiasiallisen kompetenssin, tai pikemmin sen osan, ilmentymäksi tietyssä työtilanteessa. Keskeisiä arvioinnissa ovat Ellströmin mallin mukaiset suhteet tosiasiallisen kompetenssin ja käyttökompetenssin sekä erityisesti työn vaatiman kompetenssin ja käyttökompetenssi välillä.

Tosiasiallisen kompetenssin ja käyttökompetenssin suhdetta voi tarkastella ainakin kahdesta näkökulmasta; joko työntekijä ei – syystä tai toisesta – käytä tietojaan, taitojaan ja valmiuksiaan täysimääräisesti hyväksi, tai, mikä todennäköisempää, osaa (koulutuksessa) opituista siinänsä tärkeistä asioista ei ole työelämässä tarvittu. Yksi tällainen esimerkki olkoon Rajavartiolaitoksessa annettavan koulutuksen osalta voimankäyttökoulutus, jota läheskään kaikki rajavartiomiehet eivät ole työssään joutuneet hyödyntämään, mutta joka tähtää rajavartiomiehelle välttämättömän taidon oppimiseen, ja jonka vaikuttavuutta on näin ollen myös pystyttävä arvioimaan. Tosiasiallisen kompetenssin ja käyttökompetenssin suhteen tarkastelulla onkin tarkoitus 1) arvioida koulutuksessa opittujen asioiden soveltamista työhön ja 2) kartoittaa niitä koulutuksessa opittuja asioita, joiden osalta osaamista ei ole päästy testaamaan työtehtävissä.

Työn vaatiman kompetenssin ja käyttökompetenssin suhteen tarkastelulla on tarkoitus arvioida, missä määrin koulutuksessa opetetut asiat ovat relevantteja työtehtävien kannalta. Kyse on siis koulutuksen ja työn vastaavuudesta.

Edellä mainitusta seuraa, että työntekijän esimies ei luonnollisesti pysty arvioimaan kaiken alaisensa saaman koulutuksen vaikuttavuutta, koska hänellä ei ole siitä käytännön näyttöä. Esimies saattaa lisäksi luulla alaisen kyvykkyyden tai kyvyttömyyden johtuvan yksinomaan koulutuksesta, koska hän ei tunne tätä riittävän hyvin. Vastaavasti alaisella ei välttämättä ole sitä tietoa työn tosiasiallisista vaatimuksista, jotka tarvitaan käyttökompetenssin ja työn vaatiman kompetenssin suhteen arvioimiseen, tai realistista kuvaa omista kyvyistä. Nämä ongelmat luonnollisesti käyvät sitä pienemmiksi, mitä kauemmin henkilö on kyseisessä tehtävässä tai kyseisen esimiehen alaisena työskennellyt. Tällöin tilalle astuvat kuitenkin muut ongelmat: koulutuksen vaikuttavuuden tutkimuksessa on sitä ongelmallisempaa erottaa koulutuksen osuus työntekijän ammattitaidon tuottajana, mitä kauemmin valmistumisesta on kulunut aikaa.

#### 4.5 Raja- ja merivartiokoulun tiedontarve – koulutuksen vaikuttavuuden arviointi ja koulutussuunnittelu

Raja- ja merivartiokoulu on asettanut tavoitteekseen kerätä koulutuksen suunnittelun tueksi tietoa seuraavista asiakokonaisuuksista

1. Koulutuksen ja työn vastaavuus,
2. Rajavartiomiesten työssä menestyminen,
3. Vastavalmistuneen rajavartiomiehen työssään tarvitsemat keskeisimmät tiedot, taidot ja valmiudet,
4. Perus-, jatko- ja täydennyskoulutuksen sekä työssäoppimisen ”linkittyminen” toisiinsa,
5. Työssäoppimisen vaikutus rajavartiomiehen tietoihin, taitoihin ja valmiuksiin,
6. Koulutuksen kehittämistarpeet työntekijöiden ja esimiesten näkökulmasta,
7. Rajavartiomiehen kvaifikaatiovaatimukset tulevaisuudessa,
8. Opiskelutekniikoiden (esim. etäopiskelu) hyödyntäminen koulutuksessa ja niiden kehittäminen,
9. Valmistuneiden rajavartiomiesten kokemukset opiskelusta ko. kurssilla ja
10. Raja- ja merivartijan ammattitaidon kehittämistä varten suunnitellun koulutusjatkumon (perus-, jatko- ja täydennyskoulutus) mielekkyys

(R. Rautiainen, henkilökohtainen tiedonanto 13.1.2007)

Lähes kaikkien kymmenen edellä mainitun kohdan voidaan nähdä tavalla tai toiselle liittyvän koulutuksen vaikuttavuuteen ilmiönä. Kuitenkin työssä menestyminen (2), muodollisen koulutuksen ja työssäoppimisen suhde (4) sekä työssäoppimisen vaikutus rajavartiomiehen ammattitaitoon (5) ovat siinä määrin erillisiä kokonaisuuksia, ettei niitä kannata tarkemmin tarkastella muodollisen koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin ja kehittämisen yhteydessä. Rajavartiomiehen työssä menestymiseen vaikuttavat monet muutkin seikat kuin saatu muodollinen koulutus, ja työssäoppiminen on rajattu tämän tutkielman tarkastelun ulkopuolelle.

Valmistuneiden rajavartiomiesten opiskelukokemusten arviointi (9) on tärkeä osa koulutuksen vaikuttavuuden arviointia, kuten tämän tutkielman keskeisimmässä teoriassa, Catalanellon ja Kirkpatrickin koulutuksen vaikuttavuuden ketjuuntumisen mallissa, on pyritty osoittamaan. Opiskelijoiden kokemuksia opiskelusta tulee kuitenkin arvioida heti opiskelun päätyttyä tai jo opiskelun loppuvaiheessa, jolloin voidaan saada arvokasta tietoa muun muassa opiskelutekniikoiden, opintojen rytmittämisen ja opiskelun tukitoimintojen onnistumisesta.

Sitä vastoin on syytä viivästetyn palautteen avulla arvioida, miten rajavartiomiesten käsitykset opiskelusta ovat valmistumisen jälkeen muuttuneet. Viivästetyn palautteen ja välittömästi koulutuksen loputtua kerätyn palautteen tuloksia vertaamalla voidaan pyrkiä vähentämään väliintulevien muuttujien vaikutusta arvioinnissa, ja näin löytää niitä teemoja jotka palautteessa toistuvat esimerkiksi vastaajan erilaisesta elämäntilanteesta huolimatta.

Raja- ja merivartijoiden koulutusjatkumon mielekkyyden arviointi (10) palvelee varmasti koulutuksen vaikuttavuuden kehittämistä, mutta sekään ei sellaisenaan sovellu arvioitavaksi tässä tutkielmassa laadittavan viivästetyn palautteenkeruujärjestelmän yhteydessä.

Ensinnäkin, kokonaisen koulutusjatkumon arvioinnilla on vahva elämänkerrallinen asema, eikä se näin ollen sovellu lyhyen aikavälin koulutuksen vaikuttavuuden arviointiin. Toisin sanoen työntekijä arvioidessaan koulutusjatkumoa arvioi koulutusjärjestelmän vaikutusta muun muassa oman ammattitaitonsa ja työtehtäviensä kehittymiseen pitkällä aikavälillä.

Toiseksi, kuvatus kaltaiseen pitkän aikavälin koulutuksen vaikuttavuuden arviointiin soveltuvat paremmin muut menetelmät kuin kyselytutkimuksen avulla suoritettava viivästetty palaute. Tällaisia menetelmiä ovat esimerkiksi avoimet ja teemahaastattelut sekä elämäkertanalyysi. Kohdejoukkona tutkimuksessa voisi tällöin olla esimerkiksi vartioupseerikurssilta valmistuneita rajavartiomiehiä.

Muilta osin (kohdat 1, 3 ja 6-8) mainitut Raja- ja merivartiokoulun asettamat tiedonkeruun tavoitteet voidaan nähdä soveltuvan arvioitaviksi koulutuksen lyhyen aikavälin vaikuttavuuden arvioinnin yhteydessä, samoin kohta yhdeksän (rajavartiomiehen kokemukset opiskelusta) esitetyn tarkennuksin. Koulutuksen ja työn vastaavuuden (1) arviointia tulee pitää keskeisimpänä arvioitavana kokonaisuutena esitetyn teorian perusteella, joskin vastavalmistuneen rajavartiomiehen työssään tarvitsemien keskeisimpien tietojen, taitojen ja valmiuksien (3) arvioinnin ja koulutuksen kehittämistarpeiden arvioinnin työntekijöiden ja esimiesten näkökulmasta (6) voidaan nähdä tukevan suoraan koulutuksen ja työn vastaavuuden tarkastelua.

Jäljelle jäävät kuusi kohtaa voidaan jakaa karkeasti kahteen kategoriaan. Osalla kysymyksistä pyritään arvioimaan koulutuksen sen hetkistä vaikuttavuutta (1, 3, 8 ja 9) toisten kysymysten avulla puolestaan pyritään keräämää sellaista tietoa, joka tähtää koulutuksen kehittämiseen tulevaisuudessa (3, 6, 7 ja 8).



Tämä kahtiajako on sikäli keinotekoinen, että se helposti luo mielikuvan mainitun kahden kategorian vastakkaisuudesta. Näin ei kuitenkaan ole, päinvastoin. Tällainen kahtiajakoisuus mahdollistaa osaltaan paitsi koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin, myös sen kehittämisen. Tällöin voidaan päästä kohti koulutusta kehittävää arviointia, jota tulee pitää kaiken arvioinnin suunnittelun lähtökohtana. Samoin tällaista kahtiajakoisuutta voidaan pitää yhtenevänä tutkimuksen viitekehyksessä esitetyn ulkoisen palautteen kaksijakoisen tehtävän kanssa; koulutuksen suunnittelussa on huomioitava paitsi nykyiset, myös tulevat työtehtävien ammattitaitovaatimukset. Lisäksi tämän kaltainen tiedonkeruumalli mahdollistaa sen potentiaalin hyödyntämisen, joka koulutuksella on mainittu tämän tutkielman teoriaosassa olevan pyrittäessä muuttamaan työelämässä vallitsevia käytänteitä.

## 5 KYSYMYSSARJA KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUDEN ARVIOIMISEKSI RAJAVARTIOLAITOKSESSA

Tässä luvussa esitellään kurssilta valmistuneille rajavartiomiehille ja heidän esimiehilleen laaditut kysymyssarjat sekä perustelut kysymysten valinnalle. Kysymysten määrä huomioiden voidaan olettaa, että kyselyyn vastaaminen kestää enemmän kuin 15 minuuttia. Kysymysten määrää kannattaakin vähentää, mikäli kyselyssä saatu palaute antaa siihen aihetta. Kysymysten määrää ja järjestystä tulee muuttaa kulloistakin tietotarvetta vastaavaksi, noudattaen niitä periaatteita joita neljännessä luvussa on esitetty.

Kysymyksiä ei tarkoituksella ole jaoteltu noudattamaan esimerkiksi Rajavartiolaitoksen tehtäväalueita. Tavoitteena on ollut mahdollisuuksien rajoissa pyrkiä kohti aitoa asiakaspalautetta, jossa vastaajalle annetaan mahdollisimman suuri vapaus kertoa itselleen tärkeistä asioista. Kysymysten laatiminen ja esittäminen pelkän aihealueen nimeämisen asemesta on kuitenkin katsottu aiheelliseksi, jotta kyselytutkimuksessa todella arvioitaisiin koulutuksen vaikuttavuutta.

Kysymyksiä yhteydessä on esitetty perustelu kunkin kysymyksen valinnalle. Perustelujen yhteydessä viitataan tämän tutkielman teoriaosaan, jotta lukija voi arvioida kysymyksen valinnalle esitettyjen perustelujen pätevyyttä. Viittauksessa on mainittu teoria, johon viitataan, sivunumero ja mahdollinen tarkempi kohta kyseisessä teoriassa.

Teoriaviittausten osalta kysymysten perustelu painottuu sellaisten teorioiden käsittelyyn, joissa esiintyy kysymysten kesken variaatioita kyselytutkimuksen tarkastelunäkökulman rajaamisen jälkeenkin. Tällaisia teorioita ovat Catalanellon ja Kirkpatrickin koulutuksen vaikuttavuuden ketjuuntumisen malli, erilaiset näkökulmat yksilön ammattitaitoon kompetenssi-käsitteen valossa ja laadittu koonnos Raja- ja merivartiokoulun tiedontarpeesta. Varsinainen kyselytutkimuksen tarkastelunäkökulman rajaaminen teoriaosan perusteella on tehty ja esitelty tutkielman alaluvussa 4.4.

Kaikkien kysymysten osalta samanlaisia taustaoletuksia ja perusteluita, kuten koulutuksen ja työn suhdetta henkilöstökoulutuksessa sekä koulutusta työelämän toimintamallien kehittäjänä, käsitellään niiden kysymysten yhteydessä, joissa niiden vaikutus on keskimääräistä suurempi.

## 5.1. Kysymyssarja kurssilta valmistuneille

1. Mitkä ovat mielestäsi sellaisia asioita, jotka valmistuneen rajavartiomiehen täytyy omaa tehtävääsi vastaavassa tehtävässä ensimmäisestä työpäivästä lähtien kyetä itsenäisesti hoitamaan?

Kysymyksellä pyritään kartoittamaan vastaajan käsityksiä sellaisista avainkvalifikaatioista, joiden hallitseminen koulutuksen jälkeen on välttämätöntä Rajavartiolaitoksen tehtävien hoidon kannalta (työn ja koulutuksen suhde henkilöstökoulutuksessa 41; avainkvalifikaatiot 44; RMVK:n tiedontarve 67, kohdat 1, 3 ja 6). Koulutuksen ja työn vastaavuuden arviointi tapahtuu lähinnä vertaamalla koulutuksen sisältöjä vastaajien käsityksiin.

2. Mitkä ovat mielestäsi tärkeimmät tiedot, taidot ja valmiudet jotka rajavartiomiehellä pitäisi olla omaa tehtävääsi vastaavassa tehtävässä?

Kysymyksellä pyritään täydentämään edellisen kysymyksen antamaa kuvaa avainkvalifikaatioista, kuitenkin osaamisen korkeaa tasoa heti valmistuttua ei korosteta (työn ja koulutuksen suhde henkilöstökoulutuksessa 41; avainkvalifikaatiot 44; RMVK:n tiedontarve 67, kohdat 1, 3 ja 6).. Vastaavuuden arviointi tapahtuu lähinnä vertaamalla koulutuksen sisältöjä vastaajien käsityksiin.

3. Millaisia taitoja juuri valmistunut rajavartiomies täytyy omaa tehtävääsi vastaavassa tehtävässä mielestäsi tarvitsemaan nykyistä enemmän noin viiden (5) vuoden päästä? Miksi?

Kysymyksellä pyritään arvioimaan mahdollista muutosta rajavartiomiehen tarvitsemissa taidoissa, millä pyritään osaltaan ennakoiden takaamaan koulutukseen vaikuttavuus tulevaisuudessa. Koulutuksella voidaan lisäksi nähdä olevan keskeinen merkitys pyrittäessä muuttamaan työyhteisön toimintamalleja kohti tulevia vaatimuksia (Catalanellon ja Kirkpatrickin malli 27, taso 4; koulutus työelämän toimintamallien kehittäjänä 40-41; RMVK:n tiedontarve 67, kohdat 3, 6 ja 7). Kysymyksen tuottamiin tuloksiin tulee kuitenkin suhtautua tavallista kriittisemmin.

4. Luettele sellaisia koulutuksessa opetettuja asioita, joiden osalta et ole vielä päässyt testaamaan osaamistasi käytännön työtilanteissa.

Kysymyksellä pyritään kartoittamaan niitä katvealueita, joita kyselytutkimuksella ei voida tarkemmin arvioida (tosiasiallisen ja käyttökompetenssin suhde 66; RMVK:n tiedontarve 67, kohta 1; Catalanellon ja Kirkpatrickin malli 27, taso 3). Tarvittaessa arviointia voidaan näiden katvealueiden osalta täydentää muilla tutkimusmenetelmillä. Näistä katvealueista osa on sellaisia, joiden osalta vähäinen tarve työtehtävissä soveltamiseen on hyvin tiedossa. Esimerkiksi voimankäyttökoulutuksen osalta on Rajavartiolaitoksessa jo olemassa eräänlainen laadunvarmistusjärjestelmä, jossa rajavartiomiesten osaamista päivitetään ja testataan vuosittain.

5. Millaisissa työtehtävissä olet joutunut toistuvasti turvautumaan ulkopuoliseen apuun? Miksi?

Kysymyksellä pyritään arvioimaan koulutuksessa opittujen asiakokonaisuuksien hallintaa työtehtävissä, toisin sanoen syväoppimisen tasoa. Kysymyksellä täydennetään muun muassa koulutöillä toteutettavaa oppimistason arviointia. On kuitenkin huomioitava, ettei ulkopuoliseen apuun turvautumista tule pitää aina negatiivisena asiana. Ulkopuolisen avun tarpeen merkitys koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa tuleekin suhteuttaa siihen, millaisista työtehtävistä on kyse. Osa työssä tarvittavista tiedoista ja taidoista voidaankin oppia työn ohessa Rajavartiolaitoksen tehtävien hoidon vaarantumatta. Lisäksi työtehtävän suorittamisessa tarvittavan tiedon hankkimista esimerkiksi kokeneemmilta rajavartiomiehiltä voidaan pitää keskeisenä työyhteisössä toimimisen taitona. Vastauksia tulee analysoida verraten kysymysten 1 ja 2 vastauksiin. (Catalanellon ja Kirkpatrickin malli 27, tasot 2 ja 3; RMVK:n tiedontarve 67, kohta 1).

6. Mitkä koulussa opetetut asiat ovat mielestäsi osoittautuneet käytännön työssä erityisen hyödyllisiksi? Miksi?

7. Mitkä koulussa opetetut asiat ovat mielestäsi osoittautuneet käytännön työssä hyödyttömiksi tai lähes hyödyttömiksi? Miksi?

Kysymyksillä 6-7 pyritään arvioimaan koulutuksen vastaavuutta rajavartiomiehen työhön yleisellä tasolla, ottamatta tarkemmin kantaa, johtuuko koulutuksen hyvyys tai huonous sisällöllisistä vai pedagogisista syistä. (työn ja koulutuksen suhde henkilöstökoulutuksessa 41; Catalanellon ja Kirkpatrickin malli 27, taso 3; RMVK:n tiedontarve 67, kohdat 1 ja 6).

8. Mitkä ovat mielestäsi keskeisimmät erot koulussa opettujen toimintamallien ja työyhteisössä käytettävien toimintamallien välillä?

9. Mitä kurssilla opettuja asioita jättäisit pois tulevilta kursseilta? Miksi?

10. Mitä uusia asioita haluaisit opetettavan tulevilla kursseilla? Miksi?
11. Mitä asioita haluaisit opetettavan tulevilla kursseilla enemmän? Miksi?
12. Mitä asioita haluaisit opetettavan tulevilla kursseilla vähemmän? Miksi?

Kysymyksillä 8-12 pyritään arvioimaan käydyn koulutuksen sisällöllistä vastaavuutta rajavar-tiomiehen työhön. Perusteltuja vastauksia voidaan käyttää suunnittelun tukena muun koulu-tuksen suunnittelussa tarvittavan tiedon, kuten tulevia organisaatio-, teknologia- ja säädös-muutoksia koskevan tiedon, ohella. (kysymyksen 8 osalta Catalanellon ja Kirkpatrickin malli 27, taso 3; RMVK:n tiedontarve 67, kohdat 1, 3 ja 6, kysymysten 9 ja 10 osalta myös kohta 7)

13. Mitä asioita haluaisit opetettavan tulevilla kursseilla erilailla (esimerkiksi erilaisilla ope-tusmenetelmillä tai erilaisissa oppimisympäristöissä)? Miten?

Kysymyksellä pyritään arvioimaan, miten hyvin opetuksen sisällöt on onnistuttu pedago-gisoimaan ja miten koulutuksessa tehtyjä didaktisia valintoja tulisi kehittää. Kysymys saattaa ohjata vastaajaa rajoittamaan vastauksensa vain esimerkkeinä mainittujen opetusmenetelmien ja oppimisympäristöjen tarkasteluun. Esitettyyn kysymyksen sanamuotoon on kuitenkin pää-detty, koska pelkkää ”erilailla” –määrettä voidaan pitää liian epämääräisenä. Onkin kenties parempi antaa vastaajalle joitakin esimerkkejä tarkasteltavista aiheista, joista opetusmenetel-miä ja oppimisympäristöjä on päädytty pitämään tärkeimpinä didaktisten valintojen kannalta. (RMVK:n tiedontarve 67, kohta 8)

14. Onko suhtautumisesi saamaasi koulutukseen muuttunut kurssilta valmistumisen jälkeen? Miten?

Kysymyksellä pyritään täydentämään koulutuksen päätteeksi kurssipalautteella toteutettavaa reaktiotason arviointia. Tällä tavoin pyritään vähentämään niin sanottujen väliintulevien muuttujien vaikutusta reaktiotason tulokseen, johon ne ovat omimpiaan vaikuttamaan. (Cata-lanellon ja Kirkpatrickin malli 27, taso 1; RMVK:n tiedontarve 67, kohta 9)

15. Oletko mielestäsi pystynyt tuomaan työyhteisöönne uusia toimintamalleja ja työskentely-tapoja saamasi koulutuksen perusteella? Millaisia?

Kysymyksellä pyritään selvittämään koulutuksen mahdollisia vaikutuksia koko työyhteisön toimintaan. Muodollisessa koulutuksessa oppisisältöjen tulisi perustua rajaturvallisuusalan uusimpaan tietämykseen, ja koulutuksessa opittuja asioita tulisi näin ollen pyrkiä siirtämään

koko työyhteisön pääomaksi. (Catalanellon ja Kirkpatrickin malli 27, taso 4; koulutus työelämän toimintamallien kehittäjänä 40-41)

16. Antoiko kysely mielestäsi riittävän vapauden kertoa sinulle tärkeistä asioista koulutuksen onnistumisesta?

17. Olivatko kysymykset mielestäsi helposti ymmärrettävissä? Ympyröi niiden kysymysten edessä oleva järjestysnumero, jotka olivat mielestäsi vaikeasti ymmärrettävissä.

18. Miten muuttaisit kyselyä?

Kysymyksillä 16-18 pyritään keräämään vastaajilta tietoa kyselytutkimuksen kehittämiseksi edelleen. Kysymysten sisällyttämistä kysymyssarjaan voidaan harkita uudelleen kun kysymyssarjan toimivuudesta on saatu riittävä palaute. Joka tapauksessa kysymyssarjaan tulee sisällyttää ainakin yksi kysymys, jolla arvioidaan kysymyssarjan toimivuutta.

19. Vapaa sana. Mitä muuta koulutuksen suunnittelussa tulisi mielestäsi ottaa huomioon, jotta koulutus vastaisi entistä paremmin työelämän nykyisiä ja tulevia vaatimuksia? Miksi?

## 5.2. Kysymyssarja kurssilta valmistuneiden esimiehille

20. Mitkä ovat mielestäsi sellaisia tehtäviä, jotka valmistuneen rajavartiomiehen tulee ensimmäisestä työpäivästä lähtien kyetä itsenäisesti hoitamaan?

Katso kysymys 1.

21. Mitkä ovat mielestäsi sellaisia vastavalmistuneen rajavartiomiehen työtehtäviä, joihin kouluttautuminen voidaan toteuttaa valmistumisen jälkeen ilman, että rajavartioliiketoiminnan tehtävien hoito vaarantuu?

Kysymyksellä pyritään saamaan koulutuksen suunnittelun tueksi tietoa siitä, miten eri opiskelumuotoja (lähi- ja etäopiskelu sekä työssäoppiminen) voidaan rytmittää tarkoituksenmukaisella tavalla. (RMVK:n tiedontarve 67, kohta 8)

22. Mitkä ovat mielestäsi juuri valmistuneen rajavartiomiehen tärkeimmät tiedot, taidot ja valmiudet?

Katso kysymys 2.

23. Millaisia taitoja juuri valmistunut rajavartiomies tulee työssään mielestäsi tarvitsemaan nykyistä enemmän noin viiden (5) vuoden päästä?

Katso kysymys 3.

24. Miten arvioit kyseiseltä kurssilta valmistuneiden rajavartiomiesten suhtautuvan saamaansa koulutukseen?

Katso kysymys 14.

25. Mitä kurssilla opetettuja asioita jättäisit pois tulevilta kursseilta? Miksi?

26. Mitä uusia asioita haluaisit opetettavan tulevilla kursseilla? Miksi?

27. Mitä asioita haluaisit opetettavan tulevilla kursseilla enemmän? Miksi?

28. Mitä asioita haluaisit opetettavan tulevilla kursseilla vähemmän? Miksi?

Katso kysymykset 9-12.

29. Mitä asioita haluaisit opetettavan tulevilla kursseilla erilailla(esimerkiksi erilaisilla opetusmenetelmillä tai erilaisissa oppimisympäristöissä)? Miten?

Katso kysymys 13.

30. Ovatko vastavalmistuneet rajavartiomiehet mielestäsi pystyneet tuomaan työyhteisöönne uusia toimintamalleja ja työskentelytapoja saamansa koulutuksen perusteella? Millaisia?

Katso kysymys 15.

31. Antoiko kysely mielestäsi riittävän vapauden kertoa sinulle tärkeistä asioista koulutuksen onnistumisesta?

32. Olivatko kysymykset mielestäsi helposti ymmärrettävissä? Ympyröi niiden kysymysten edessä oleva järjestysnumero, jotka olivat mielestäsi vaikeasti ymmärrettävissä.

33. Miten muuttaisit kyselyä?

Katso kysymykset 16-18.

34. Vapaa sana. Mitä muuta koulutuksen suunnittelussa tulisi mielestäsi ottaa huomioon, jotta

koulutus vastaisi entistä paremmin työelämän nykyisiä ja tulevia vaatimuksia? Miksi?

### 5.3 Yhteenveto kysymyssarjasta

Tässä alaluvussa tarkastellaan laaditun kysymyssarjan suhdetta aiemmin tehtyihin koulutuksen vaikuttavuuden tarkastelunäkökulman rajauksiin tutkielman tärkeimmän teorian, Catalanellon ja Kirkpatrickin koulutuksen vaikuttavuuden ketjuuntumisen mallin, valossa ja kysymyssarjan suhdetta Raja- ja merivartiokoulun tiedontarpeeseen tehtyihin rajauksiin ja määritettyihin painopisteisiin. Tarkastelu rajoittuu tässä yhteydessä vain asetettujen tavoitteiden ja saavutettujen tulosten määrälliseen vertailuun. Osalla kysymyksistä pystytään vastaamaan useampaan kohtaan Raja- ja merivartiokoulun tiedontarpeessa, kun taas osaa kysymyksistä ei voida luokitella Catalanellon ja Kirkpatrickin mallin mukaisiin tasoihin. Tarkastelussa on huomioitu sekä työntekijöille että heidän esimiehille suunnattavat kysymyssarjat, olkoonkin että kysymykset niissä ovat pääosin samoja tai ainakin samankaltaisia.

#### *Catalanellon ja Kirkpatrickin koulutuksen vaikuttavuuden ketjuuntumisen malli*

Catalanellon ja Kirkpatrickin koulutuksen vaikuttavuuden ketjuuntumisen mallin tasoista kyselytutkimuksella päädyttiin arvioimaan osittain kaikkia neljää tasoa (reaktiot-oppiminen-työkäyttäytyminen-tulokset organisaatiotasolla), painopisteen ollessa selvästi yksilön työkäyttäytymisessä.

<b>Catalanellon ja Kirkpatrickin mallin taso</b>	<b>Kysymysten lukumäärä</b>
1. Reaktiot	2
2. Oppiminen	2
3. Työkäyttäytyminen	10
4. Tulokset organisaatiotasolla	4

Taulukko 2. Kysymysten ja Catalanellon ja Kirkpatrickin mallista määritetyn painopisteen suhde.

#### *Raja- ja merivartiokoulun tiedontarve*

Raja- ja merivartiokoulun tiedontarvetta päädyttiin tarkastelemaan 1) työn ja koulutuksen vastaavuuden, 3) vastavalmistuneen rajavartiomiehen työssään tarvitsemien keskeisimpien tietojen, taitojen ja valmiuksien, 6) työntekijöiden ja esimiesten kokemien koulutuksen kehittämistarpeiden, 7) rajavartiomiehen tulevaisuuden kvalifikaatiovaatimusten, 8) opiskelutek-



niikoiden hyödyntämisen ja kehittämisen sekä 9) koulutuksen rajavartiomiehissä aiheuttamien reaktioiden näkökulmasta. Aiheiden numerointi noudattaa alaluvun 4.5 numerointia.

Koulutuksen ja työn vastaavuuden (1) arviointia päädyttiin pitämään keskeisimpänä arvioitava kokonaisuutena yhdessä sitä tukevien vastavalmistuneen rajavartiomiehen työssään tarvitsemien keskeisimpien tietojen, taitojen ja valmiuksien (3) arvioinnin ja koulutuksen kehittämistarpeiden arvioinnin työntekijöiden ja esimiesten näkökulmasta (6).

<b>Arvioitava asia</b>	<b>Kysymysten lukumäärä</b>
Koulutuksen ja työn vastaavuus	10
Vastavalmistuneen rajavartiomiehen työssään tarvitsemat keskeisimmät tiedot, taidot ja valmiudet	8
Koulutuksen kehittämistarpeet työntekijän ja esimiehen näkökulmasta	10
Rajavartiomiehen tulevaisuuden kvalifikaatiovaatimukset	4
Opiskelutekniikoiden hyödyntäminen ja kehittäminen	4
Koulutuksen aiheuttamat reaktiot	2

Taulukko 3. Kysymysten ja Raja- ja merivartiokoulun tiedontarpeesta määritetyn painopisteen suhde.

**6 ARVIO KYSELYTUTKIMUKSESTA JA LAADITUSTA  
KYSYMYSSARJASTA KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUDEN  
ARVIOINNIN VÄLINEINÄ**

Tässä luvussa on käsitelty SWOT-analyysiä hyödyntäen niitä vahvuuksia, heikkouksia, mahdollisuuksia ja uhkia, jotka laaditun kysymyssarjan avulla hankitun tiedon analysoinnissa tulee ottaa huomioon. Nelikenttäjoissa tarkastellaan sekä laadittua kysymyssarjaa että kyselytutkimuksen toteuttamista Rajavartiolaitoksessa yleensä. SWOT-analyysi voidaan mieltää keskeiseksi osaksi tämän tutkielman luotettavuuden arviointia; sen tarkoitus on antaa kyselytutkimuksella saatavan tiedon käyttäjälle realistinen kuva tiedon hyödynnettävyydestä.

<p><b>VAHVUUDET</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kysymyssarjan vahva teoriaperusta ja linkittyminen RMVK:n tiedontarpeeseen</li> <li>- Rajavartiolaitoksen kokonaistoiminnan huomioiminen kyselytutkimuksen toteuttamisessa</li> <li>- Kyselytutkimuksella saadaan laaja aineisto</li> <li>- Menetelmän tehokkuus (aineiston käsittely)</li> <li>- Tutkimukseen tarvittavien resurssien hyvä ennakoitavuus</li> <li>- Mahdollisuus vastaajan oman toiminnan reflektointiin</li> </ul>	<p><b>HEIKKOUEDET</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kysymyssarjaa ei ole testattu sillä kohdejoukolla, jolla se on suunniteltu</li> <li>- Ammattitaidon kehittyminen muualla kuin muodollisessa koulutuksessa</li> <li>- Mahdollinen kato kyselytutkimuksessa</li> <li>- Kyselytutkimuksessa ei tietoa vastaajan motiiveista (vastausten vakavuus, rehellisyys ja huolellisuus) ?</li> <li>- Väärinymmärryksiin ei voida puuttua</li> <li>- Aineiston pinnallisuus?</li> </ul>
<p><b>MAHDOLLISUUDET</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Koulutuksen kehittäminen analysoidun aineiston pohjalta</li> <li>- Vaikuttavuustutkimuksella voidaan parantaa ja systematisoida koulutuksen seurantaa</li> <li>- Tutkimuskatveiden osoittaminen</li> <li>- Uudenlaisen arviointikulttuurin omaksuminen</li> <li>- Koulutuksen merkityksen arviointi henkilökohtaisella tasolla – mahdollisuus mahdollisen koulutuskielteisyyden murtamiseen</li> </ul>	<p><b>UHKAT</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tuloksia ei hyödynnetä tai muuteta käytännön toimenpiteiksi</li> <li>- Koulutuksen muuttaminen yksinomaan kyselytutkimuksen tulosten perusteella</li> <li>- Arvioinnin vierastaminen tai taipumus vastata sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla (organisaatiokulttuuri)</li> <li>- Arvioinnin pitäminen hyödyttömänä</li> <li>- Kyselyyn vastaamisen sovittaminen yhteen työtehtävien kanssa.</li> </ul>

Taulukko 4. SWOT-analyysi.

### *Vahvuudet*

Laaditun kysymyssarjan vahvuuksina voidaan pitää vahvaa teoriaperustaa ja linkittymistä Raja- ja merivartiokoulun tiedontarpeeseen. Näiden vahvuuksien näkökulmasta voidaan laadittua kysymyssarjaa pitää relevanttina Rajavartiolaitoksen koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin välineenä. Relevanttius on toki lopullisesti testattava empiirisellä aineistolla. Tutkielmassa on kuitenkin pyritty mahdollisimman seikkaperäisesti esittämään perustelut näkökulman valinnalle kyselytutkimuksessa ja kysymysten valinnalle kysymyssarjassa, minkä voidaan nähdä olevan avuksi kehitettäessä kysymyssarjaa edelleen.

Rajavartiolaitoksen kokonaistoiminta on pyritty ottamaan huomioon luotaessa ohjeistusta kyselytutkimuksen toteuttamiselle. Näin on pyritty minimoimaan kyselytutkimuksen ulkopuolisten tekijöiden haittavaikutukset, kuten vastauskato ja vastaajan motivaation puute, kyselytutkimuksen tuloksiin. Kaikkia tekijöitä, jotka kyselytutkimuksen toteuttamisessa tulisi huomioida, ei varmasti ole pystytty ottamaan huomioon; osa tekijöistä on väistämättä tilannesidonnoisia.

Kyselytutkimuksen etuina yleisellä tasolla pidetään mahdollisuutta laajan aineiston hankintaan, aineiston käsittelyn ja analysoinnin tehokkuutta sekä tutkimuksessa tarvittavien resurssien hyvää ennakoitavuutta. Näiden tekijöiden voidaan nähdä alentavan kynnystä siirtää tässä tutkielmassa laadittu kysymyssarja käytännön toimenpiteiksi, mikäli se todetaan soveltuvaksi koulutuksen vaikuttavuuden arviointiin Rajavartiolaitoksessa.

Avoimilla kysymyksillä toteutettava kyselytutkimus voidaan nähdä oppijalle mahdollisuutena reflektoida omaa toimintaansa, muun muassa suhteuttamalla omaa osaamistaan työn vaatimuksiin sekä arvioimalla oman ammattitaitonsa kehittymistä koulutuksessa ja sen jälkeen. Yhtäläillä kyselytutkimus voi tarjota työntekijän esimiehelle mahdollisuuden tarkastella esimerkiksi alaisensa ammatillista kehittymistä työyhteisössä ja koulutuksen relevanssia työn näkökulmasta. On perusteltua kysyä, johtaisiko strukturoitu kyselytutkimus samanlaiseen pohdintaan ja reflektointiin.

### *Heikkoudet*

Laaditun kysymyssarjan keskeisimpänä heikkoutena voidaan pitää sitä, ettei kysymyssarjaa ole testattu sillä kohdejoukolla, jolle se on suunniteltu. Kysymyssarja on kuitenkin testattu Raja- ja merivartiokoulun koulutusta suunnittelevalla henkilöstöllä ja tutkijan pro gradu –

seminaariryöryhmän jäsenillä, joten täysin ilman palautetta kysymyssarjasta ei tutkimusprosessissa ole edetty. Kysymyssarja on kuitenkin ehdottomasti testattava varsinaisella kohdejoukolla. Testaamisen voi toteuttaa kyselytutkimuksen tapaan, mutta kysymyssarjan kehittämiseen on ensimmäisillä kerroilla varattava resursseja.

Koulutuksen vaikuttavuuden teorian valossa (kyselytutkimuksella toteutettavan) viivästetyn palautteen heikkoutena voidaan pitää sitä, ettei siinä voida täysin sulkea pois työntekijän ammattitaidon kehittymistä muualla kuin muodollisessa koulutuksessa. Ammattitaidon kehittyminen muualla kuin muodollisessa koulutuksessa on luonnollisesti sinänsä hyvä asia, mutta se on kyettävä ottamaan huomioon kyselytutkimuksen tuloksia analysoitaessa. Lisäksi kysymyksiä on pyrittävä muokkaamaan siten, että ne entistä paremmin ohjaavat vastaajaa erittelemään juuri muodollisen koulutuksen osuutta oman ammattitaitonsa kehittämisessä, mikäli siihen ilmenee tarvetta kyselytutkimuksesta saatavan palautteen perusteella.

Kyselytutkimuksen heikkouksina yleisellä tasolla pidetään mahdollista vastauskatoa, tietämättömyyttä vastaajan motiiveista (vastausten vakavuus, rehellisyys ja huolellisuus), mahdottomuutta puuttua väärinymmärryksiin ja aineiston pinnallisuutta. Vastauskadon ja aineiston pinnallisuuden voidaan nähdä olevan riippuvaisia siitä, millaiset edellytykset vastaajalle on luotu kyselytutkimukseen vastaamiseksi muiden työtehtävien kärsimättä. Korostamalla vastaajan käsitysten tärkeyttä voidaan näiden häiriötekijöiden vaikutusta pienentää. Aineiston pinnallisuuden ja tietämättömyyttä vastaajan motiiveista voidaan kuitenkin kyselytutkimuksen osalta ennen kaikkea strukturoidun kyselyn ongelmana, olkoonkin ettei avoimin kysymyksinkään toteutettavalla kyselytutkimuksella epäilemättä saavuteta kaikissa tapauksissa samanlaista aineiston syvällisyyttä kuin esimerkiksi haastattelulla. Väärinymmärryksiin on kieltämättä mahdotonta puuttua kyselytutkimuksessa. Ainoaksi keinoksi jääneekin kehittää kysymyksiä ja vastausohjetta saadun palautteen perusteella.

### *Mahdollisuudet*

Koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin voidaan luonnollisesti olettaa osaltaan mahdollistavan koulutuksen kehittämisen. Aivan näin yksinkertainen asia ei kuitenkaan ole. Koulutuksen arvioinnin edellytetään yleisesti olevan koulutusta kehittävä, mutta automaationa sitä ei tule pitää. Usein arviointi on yhä nykyään sellaista, että siinä pikemmin pyritään tuottamaan tuloksellisuuden arvioinnissa tarvittavaa numeerista aineistoa kuin etsimään koulutuksen suunnittelussa tehtyjä hyviä ja huonoja valintoja. Laadullisen aineiston hankinnan ja analysoinnin avulla onkin tässä tutkielmassa uskottu voitavan parhaiten pyrkiä kohti koulutusta kehittävä arvi-

ointia. Mutta edes hyvin toteutettu koulutuksen vaikuttavuuden arviointi ei yksin ole riittävä tae koulutuksen kehittymisestä arvioinnin myötä; koulutuksen kehittämiseen tarvitaan myös kykyä tehdä oikeita päätöksiä tulevasta koulutuksesta ja tahtoa panna päätökseen täytäntöön.

Perustellulla koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin mallilla voidaan parantaa ja systematisoida koulutuksen seuranta. Koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin on aihetta käsittelevässä kirjallisuudessa lähes poikkeuksetta todettu olevan erittäin vaativa tehtävä. Näin varmasti on, eikä tässäkään tutkielmassa väitetä vastattavan kaikkiin koulutuksen vaikuttavuuden arviointia koskeviin kysymyksiin. Onnistuessaan tätä tutkielmaa voidaan kuitenkin pitää askeleena oikeaan suuntaan. Kokonaisuudessaan toimivan koulutuksen vaikuttavuuden arviointijärjestelmän luominen on varmasti huomattavasti pidempi prosessi, mutta sellaisen luomisen jälkeen vaikuttavuuden arviointi epäilemättä vakiintuu ja systematisoituu osaksi koulutuksen suunnittelua. On ilmeistä, että koulutuksen vaikuttavuutta koskeva tieto on erityisen tarpeellista koulutuksen suunnittelussa, mutta vaikeasti hankittavissa.

Laaditulla kysymyssarjalla on ideaalitulanteessa mahdollisuus paitsi arvioida koulutuksen onnistumista, myös osoittaa niitä koulutuksen osa-alueita, joita ei voida laaditulla kysymyssarjalla arvioida. Tätä voidaan pitää koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin kannalta tärkeinä tietona, sillä se osaltaan hälventää kuvitelmia yhden luodun aineistonhankintamenetelmän kaikkivoipaisuudesta. Kysymyssarjan avulla hankitun aineiston perusteella voidaankin mahdollisesti osoittaa ne katvekohdat, joiden tutkimiseen soveltuu paremmin jokin toinen arviointimenetelmä.

Tutkijalla ei ole tiedossa, missä määrin Rajavartiolaitoksessa on yleisesti arvioitu toiminnan onnistumista laadullisin menetelmin, mutta koulutuksen vaikuttavuuden osalta niin ei ainakaan ole aiemmin tehty. Laadullisilla menetelmillä voidaan parhaassa tapauksessa osoittaa vastaajalle, että hänen käsitystään tutkittavasta aiheesta pidetään tärkeänä. Hiukan kärjistäen voidaan väittää, ettei vastaavaan lopputulokseen päästä antamalla vastaajalle vastattavaksi kysymyssarja, johon vastataan mustaamalla ruutuja yleisvastauslomakkeesta. Vastaajalla voidaan yleensä olettaa olevan tutkittavasta aiheesta enemmän sanottavaa, kuin se, onko hän kuskakin väittämästä eri mieltä vai samaa mieltä. Onnistuneella arvioinnilla voidaan siis parhaassa tapauksessa pyrkiä kohti arviointikulttuuria, jossa myös vastaaja pitää vastaustaan tärkeinä ja kokee voivansa vastaamalla vaikuttaa toiminnan onnistumiseen.

Koulutus nähdään arkiajattelussa melko usein työelämän vastakohtana, vaikka oppilaitosten tulisi jo nimensä perusteella olla sellaisia paikkoja, jotka ovat pienintäkin yksityiskohtaa

myöden suunniteltu oppimista varten, ja henkilöstökoulutuksen kyseessä ollessa myös koulutuksen sisältöjen tulisi olla työtehtävien kannalta relevantteja. Edelleenkin voidaan väittää olevan asioita, joiden oppiminen tapahtuu parhaiten muodollisessa koulutuksessa. Onnistuneella arvioinnilla ja vastaajien käsitysten arvostamisella voidaankin parhaassa tapauksessa myös vähentää mahdollista koulutuskielteisyyttä.

### *Uhkat*

Koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa voidaan nähdä olevan kaksi keskeistä, eri ääripäitä edustavaa uhkaa.

Ensiksi, koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnista saatuja tuloksia ei välttämättä hyödynnetä tai muuteta käytännön toimenpiteiksi. Syitä tällaisen uhkan toteutumiseen voi olla lukuisia. Koulutusta suunnitteleva henkilöstö ei välttämättä itse pidä vaikuttavuuden arviointia tärkeänä, vaan tekee sen vain suorittaakseen arviointivelvoitteen ja esittääkseen tuloksia esimiehille. Yhtälailla voi olla niin, ettei koulutusta suunnittelevan henkilöstön tahdosta huolimatta koulutukseen esitetyille muutoksille saada hyväksyntään tai niitä ei voida toteuttaa esimerkiksi resurssien niukkuuden vuoksi. Resurssien niukkuus kuulostaa syynä tietysti absurdilta, onhan henkilöstökoulutuksen pyrkimyksenä vain ja ainoastaan kehittää organisaation toimintaa. Todennäköisin syy jättää tulokset hyödyntämättä löytynee kuitenkin jostain näiden kahden ääri-esimerkin väliltä, tai puhtaasta taitamattomuudesta.

Toiseksi, koulutuksen vaikuttavuuden arviointi voi pahimmassa tapauksessa johtaa muiden koulutuksen suunnittelussa tarvittavien tietojen ja näkökulmien huomiotta jättämiseen. Kuten aiemmin on esitetty, koulutusta voidaan pitää merkittävänä välineenä pyrittäessä muuttamaan työelämän toimintamalleja. Tällöin koulutus ei voi koskaan perustua vain nykyisen koulutuksen vaikuttavuudesta saadun tiedon varaan, vaan on oltava myös perusteltua tietoa tulevista työelämän tarpeista. Laaditussa kysymyssarjassa pyritään kylläkin tarkastelemaan vastaajien käsityksiä myös työssä tulevaisuudessa tarvittavasta ammattitaidosta. Koulutuksen suunnittelun tueksi tarvitaan tietysti paljon muutakin tietoa tulevasta, kuten Rajavartiolaitoksen uusista tehtävistä, uudesta teknologiasta tai muuttuvasta säädöspohjasta.

Uhkana koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa voidaan pitää myös taipumusta vastata sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla, arvioinnin vierastamista tai jopa arvioinnin pitämistä hyödyttömänä. Kyselytutkimuksen voidaan kuitenkin nähdä erityisesti hierarkkisissa organisaatioissa vähentävän todennäköisyyttä vastata sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla, toisin sanoen

pyrkimättä vastauksilla miellyttämään esimerkiksi esimiestä. Toisaalta sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla vastaaminen voisi olla päinvastaisella tavalla todennäköistä esimerkiksi ryhmähaastattelussa, jossa voisi olla taipumusta miehisen yhteisön perinteitä vaalien vähätellä koulutuksen osuutta ammattitaidon kartuttamisessa. Arvioinnin hyödyttömänä pitämisen tai vierastamisen voidaan nähdä liittyvän edellä esitettyihin näkökohtiin organisaation hierarkkisuudesta. Vastaaja saattaa kokea, ettei hänen vastauksellaan ole kuitenkaan merkitystä, koska koulutusta koskevia päätöksiä tekee hierarkiassa hänen yläpuolellaan oleva henkilö.

Eräksi uhkaksi saattaa muodostua myös se, ettei kyselytutkimuksen toteuttamista ole suunniteltu ottaen huomioon Rajavartiolaitoksen kokonaistoiminta. Yhtälailla koulutuksen vaikuttavuuden arviointia saatetaan pitää merkityksettömänä koulutusorganisaation ulkopuolella, eikä kyselytutkimusta toteuteta sinänsä hyvien ohjeiden mukaisesti. Mikäli kyselytutkimukseen vastaamisen koetaan häiritsevän muiden tehtävien suorittamista, saattaa kato vastauksissa muodostua suureksi tai vastaaja vastata kysymyksiin vähemmän vakavasti, rehellisesti ja huolellisesti.

## 7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkielman ja tutkimusprosessin luonteeseen kuuluen on varsinaiset johtopäätökset tehty tutkielman neljännessä, viidennessä ja kuudennessa luvussa, kussakin eri tasolla ja eri näkökulmasta. Seuraavassa tarkastellaan tutkimustuloksia asetetun tavoitteen valossa, arvioidaan tutkielman luotettavuutta sekä tehdään kehittämis- ja jatkotutkimusesitykset.

Tässä tutkielmassa pyrittiin luomaan perusteltu esimerkki Rajavartiolaitoksen koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa käytettävästä kysymyssarjasta sekä luomaan perusta kyselytutkimuksen toteuttamiselle ja tulosten hyödyntämiselle.

### 7.1 Tutkimustulokset

Tutkimuksen tuloksena syntyi tutkimustavoitteen mukaisesti kysymyssarja, joka on suunniteltu käytettäväksi Rajavartiolaitoksen koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa. Kysymyssarjan laadinnassa on huomioitu Rajavartiolaitoksen koulutuksen erityispiirteet, koulutuksen vaikuttavuuden monimuotoisuus ilmiönä ja Raja- ja merivartiokoulun koulutussuunnittelun tietotarve. Kyselytutkimuksen toteuttamisen yleisissä ohjeissa on huomioitu Rajavartiolaitoksen kokonaistoiminta ja kyselytutkimuksissa yleensä esiintyvät häiriötekijät. Kyselytutkimuksen hyödynnettävyyttä on pyritty lisäämään arvioimalla kriittisesti kyselytutkimusta yleisellä tasolla ja erityisesti laadittua kysymyssarjaa SWOT-analyysillä.

Tutkielmassa tehdyt valinnat, rajaukset ja johtopäätökset on pyritty perustelemaan siten, että lukijalla on riittävät mahdollisuudet arvioida tutkimustulosten pätevyyttä ja merkitystä. Tutkimusprosessin ja tieteenteoreettisten taustaolettamuksien kuvaamisella sekä päätösten perustelulla pyrittiin minimoimaan ne riskit, jotka varsinaisen tutkimusmetodin puute teoreettisissa tutkimuksissa väistämättä aiheuttaa.

Varsinaisen tutkimustuloksen, laaditun kysymyssarjan, arviointi jää tutkielman luonteen vuoksi lukijan tehtäväksi ja tutkijan esittämien perustelun varaan. Tutkimustulosten objektiivisuutta ja toistettavuutta ei voida kvantitatiivisen tutkimustradition tavoin osoittaa, eikä niitä ole myöskään voitu pitää tutkimuksen lähtökohtana.

Edellä mainitusta huolimatta, tutkimustuloksia voidaan eräästä näkökulmasta tarkasteltuna joka tapauksessa pitää Rajavartiolaitoksen toiminnan kannalta hyödyllisinä. Tässä tutkielmassa laaditun kaltaista kysymyssarjaa ei Rajavartiolaitoksen koulutuksen vaikuttavuuden arvi-



oinnissa ole aiemmin käytetty tai edes harkittu käytettäväksi. Täten tutkimuksen tuloksena on syntynyt perusteltu vaihtoehto jo olemassa oleville koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin välineille. Syntyneen vaihtoehdon voidaan lisäksi väittää olevan potentiaalisista vaihtoehdoista se, jonka laatiminen on kaikkein työläintä. Näin ollen tietyn kynnyksen kvalitatiivisten menetelmien soveltamisessa koulutuksen vaikuttavuuden arviointiin voidaan väittää olevan ylitetty.

## 7.2 Luotettavuuden arviointi

Useissa yhteyksissä sellaisia tutkimuksia, joissa laaditaan jokin uusi konstruktio – esimerkiksi kysymyssarja – ilman empiiristä testaamista, kutsutaan mallinikkaroinniksi. Mallinikkaroinnilla viitataan tutkimuksen vähäiseen tieteelliseen arvoon, joka aiheutuu siitä, ettei tutkimuksen lopputuloksena syntynyttä konstruktioita ole asetettu empiiriseen testiin. Tämän kaltaisille väittämille on kiistämättä olemassa päteviä perusteita. Tässä tutkielmassa ”mallinikkarointiin” kuitenkin päädyttiin pragmaattisista syistä, joista osa on mainittu johdannon aiheen rajaamista käsittelevässä osiossa. Tärkein peruste on kuitenkin se, että tutkija piti pro gradu –tutkielman puitteissa mahdollisena joko nikkaroida perusteltu kysymyssarja tai nikkaroida tutkimustuloksia kysymyssarjalla, jonka käytölle ei ole olemassa tieteellisiä perusteita.

Tämän tutkielman keskeisin tutkimuksen luotettavuutta vähentävä tekijä on kuitenkin se, ettei kyselytutkimusta ole testattu varsinaisella kohdejoukolla. Tällöin ei voida varmuudella tietää, miten vastaajat ymmärtävät kysymykset ja suhtautuvat tutkimukseen. Tätä haittavaikutusta on pyritty vähentämään sillä, että kyselylomakkeeseen on pyydetty lausuntoja tutkimustiedon loppukäyttäjiltä, koulutuksen suunnittelijoilta ja toteuttajilta. Niinikään kyselylomake on testattu osalla koulutustaidonlaitokselle pro gradu –tutkielmaansa tekevästä kadeteista.

Saadun palautteen avulla kyselylomaketta on pyritty edelleen kehittämään. Toisaalta on pyritty siihen, että kyselytutkimuksen testaamisessa säästetyt resurssit on suunnattu vahvemman teoriapohjan luomiseen. Joka tapauksessa kehitettyä kyselylomaketta tulee jatkossakin kehittää, ja erityisesti ensimmäisellä kerralla tulee varata henkilöstö- ja ajallisia resursseja jatkokehittämiseen.

Rinteen ym. (2005, 22) mukaan tieteellisen tiedon luotettavuus rakentuu tiedolle esitettyjen perusteiden pitävyyden ja vakuuttavuuden varaan. Perusteltavuus onkin Rinteen ym. mukaan keskeisin tieteellisen tiedon muotoilua koskevista kriteereistä. Tässä tutkielmassa on pyritty

avoimesti esittämään perusteet niille ratkaisuille, joita on päädytty esittämään toteutettaviksi Rajavartiolaitoksen koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin kehittämiseksi.

### 7.3 Kehittämis- ja jatkotutkimusesitykset

Jatkotutkimusehdotuksista tärkein on luonnollisesti se, että ensimmäisellä kerralla kyselytutkimusta toteutettaessa tulee itse kyselylomakkeesta saatuun palautteeseen ja sen pohjalta tehtäviin parannuksiin kiinnittää erityistä huomiota.

Lisäksi kyselylomakkeen ulkoasu kannattaa suunnitella yhdessä graafisen alan ammattilaisen kanssa ennen ensimmäistään kyselykertaa. Samoin mahdollisuus käyttää sähköistä kyselypohjaa tulee kartoittaa teknisen alan henkilöstön kanssa. Sähköinen, yksilöllinen viestintä ei kuitenkaan välttämättä tavoita kuulijoita samalla tavalla kuin perinteisemmät tiedottamisen muodot. Tästä syystä ainakin saatekirje, jossa kerrotaan tulevasta kyselytutkimuksesta, kannattanee lähettää myös perinteisenä, esimiehelle suunnattuna asiakirjana joka käsitellään esimerkiksi työyksikön määräaikaipalaverissa.

Eräs katve sotilashenkilöstön virkaurakurssien vaikuttavuuden arviointiin jää riippumatta siitä, tullaanko tämän tutkielman tuloksena syntyneitä kysymyssarjoja hyödyntämään koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa Rajavartiolaitoksessa. Rajavartiolaitoksen koulutuksen palauttejärjestelmä, tämän tutkielman sisältämä kysymyssarja mukaan luettuna, nimittäin painottuu selkeästi virkaurakurssien vaikuttavuuteen ja vastaavuuteen kurssien jälkeisten ensimmäisten työtehtävien kanssa.

Rajavartiolaitokseen valmistuvat rajavartiolinjalla opiskelleet upseerit, sotatieteen kandidaattit ja maisterit, toimivat ensimmäisessä työtehtävässään ainakin vielä toistaiseksi pääosin varusmieskouluttajina. Tällöin vuosi valmistumisen jälkeen toteutettava kyselytutkimus antaisi tietoa vain sotilaallisen maanpuolustuksen tehtäviin tähtäävän koulutuksen vaikuttavuudesta ja vastaavuudesta työn kanssa, vaikka Rajavartiolaitoksen antaman koulutuksen merkitys sotilaallisen maanpuolustuksen alalla on minimaalinen. Lisäksi Maanpuolustuskorkeakoululla on oma ulkoisen palautteen järjestelmänsä, jolla kerättyä tietoa on mahdollisuus hyödyntää myös Rajavartiolaitoksessa. Upseereiden osalta tulisi siis tutkia koulutuksen vaikuttavuutta myös ensimmäisen rajavartiotoimintaan liittyvän työtehtävän näkökulmasta. Tällaiseen arviointiin ei tule suhtautua ylimielisesti, onhan upseereiden rajavartioalan koulutus laajuudeltaan samaa luokkaa kuin raja- ja merivartijoiden.

## 7.4 Loppusanat

Oppilaitoksen sisäinen koulutuksen vaikuttavuuden arviointi on yleensä toteutettu arvioimalla koulutuksen oppijoissa aiheuttamia reaktioita erilaisilla kurssipalautteilla ja arvioimalla oppijoiden osaamisen tasoa koulutöillä, kuten kokeilla, pienimuotoisilla tutkielmilla tai portfolioilla. Mikään tämän tutkielman puitteissa ilmi tullut seikka ei kumoa tämän perinteisen asetelman hyödyllisyyttä, päinvastoin. Sisäinen palaute on kuitenkin yksinään täysin riittämätön väline koulutuksen vaikuttavuuden arvioimiseen ja kehittämiseen, erityisesti henkilöstökoulutuksessa.

Sisäinen palaute ei vastaa kysymykseen, opetetaanko opiskelijoille työn kannalta oikeita asioita. Pahimmillaan sisäisellä palautteella voidaan oikeuttaa täysin arvotontakin koulutusta; koulutus saattaa tuntua heti kurssin jälkeen hyödylliseltä, vaikkei sitä todellisuudessa olisi-kaan. Yhtäläillä koulutus on voinut olla laadukasta ja työn kannalta tärkeää, mutta hyödytöntä, sillä se on ehditty unohtaa jo ennen valmistumista, koska koulutus ei ole ollut kasautuvaa eikä tärkeimpiä asioita ole kerrattu koulutuksen edetessä. Molemmissa tapauksissa koulutuksen laadusta ja oppimisen tasosta saadaan todennäköisesti (tyypillisesti) viisiportaisella likertasteikolla mitattuna hyviä arvosanoja. Koulutuksen kehittämisen kannalta tällaisella palautteella voi kuitenkin olla pikemmin haitallinen vaikutus. Tästä syystä sisäinen palautejärjestelmä tarvitsee tuekseen ulkoisen palautejärjestelmän, jossa tulee – henkilöstökoulutuksen kyseessä ollessa – olla myös arvioinnin painopiste.

Koulutuksen vaikuttavuutta on ulkoisen palautteen osalta perinteisesti arvioitu viivästetyllä arvioinnilla, jossa koulutukseen osallistuneilta on kyselylomakkeella kysytty heidän mielipidettään koulutuksen onnistumisesta kysymyksillä, joihin on vastattu (yleensä) viisiportaista Likert-asteikkoa käyttäen. Saadut tulokset on kuvattu numeerisessa muodossa, jossa ääripäät ovat yleensä muodostaneet väittämät ”täysin eri mieltä (1)” ja ”täysin samaa mieltä (5)”. Tuloksia on analysoitu yleensä vertaamalla niitä vastaavien oppilaitosten tuloksiin, saman oppilaitoksen aiempiin tuloksiin tai vertaamalla väittämien tuloksia keskenään.

Tyypillisimmillään tällaiset väittämät ja niiden tuottamat vastaukset ovat kertoneet oppilaitoksen henkilökunnalle, onko annettuun koulutukseen syytä olla tyytyväinen vai tyytymätön. Ne eivät yleensä ole antaneet minkäänlaista syytä tyytyväisyydelle tai tyytymättömyydelle, ja ovatkin parhaillaan osoittaneet opetuksesta kohtia tai aihealueita, joita on syytä tutkia tarkemmin. Tämä on tietysti sinänsä arvokas tehtävä, mikäli kyselytutkimus todella johtaa jatko-tutkimuksiin.

Kuvatun kaltainen kyselytutkimus on helppo toteuttaa, sillä sen suunnittelu ja sen avulla saatujen tulosten analysointi on verrattain vaivatonta. Onkin perusteltua kysyä, missä määrin oppilaitokset, jotka ovat valinneet helposti toteutettavan vaihtoehdon, ovat olleet halukkaita kohdistamaan lisäresursseja ongelmakohtien jatkotutkimukseen?

Eräs näkökulma tarkasteltaessa laadullisia ja määrällisiä menetelmiä koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa on se, millaisia reaktioita kyselytutkimus vastaajassa aiheuttaa. Sillä, että vastaaja kokee kyselytutkimukseen vastaamisen mielekkääksi ja uskoo siten voivansa osallistua vaikuttaa koulutuksen kehittämiseen, voidaan olettaa olevan vähintään kohtalainen vaikutus vastausten luotettavuuteen ja tutkimuksen onnistumiseen. On perusteltua kysyä, lisääkö ruutujen mustaaminen yleisvastauslomakkeelta (tutkijan rajaamien vastausvaihtoehtojen perusteella) vastaajan kokemusta omien vastaustensa tärkeydestä?

Rajavartiolaitoksen koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa painopisteen tulisikin olla jatkossa laadullisin menetelmin toteutettavassa viivästetyssä palautteessa (kyselytutkimus). Tällöin voidaan saada syvällisempää tietoa koulutuksen vaikuttavuudesta, käytännössä koulutuksen ja työn vastaavuudesta. Laadullisin menetelmin kyetään parhaimmillaan osoittamaan koulutuksesta epäkohtia ja onnistuneita ratkaisuja, joiden avulla koulutusta voidaan edelleen kehittää. Avoimista (strukturoidumattomista) vastauksista voidaan lisäksi arvioida, onko vastaajan vastaukseen vaikuttanut muitakin kuin koulutuksellisia tekijöitä. Edellä mainitun vastaajan vaikuttimien arvioinnin mahdollisuuden voidaan nähdä selkeästi lisäävän tutkimuksella saadun tiedon luotettavuutta verrattuna kvantitatiivisin menetelmin toteutettuun kyselytutkimukseen. Tätä ei tule ymmärtää niin, että tutkijan tulisi säännönmukaisesti asettaa vastaajan vastaukset kyseenalaisiksi, vaan mahdollisuutena karsia pois vastaukset, jotka eivät liity kyseenomaiseen kysymykseen. Tällaisetkin vastaukset tulee luonnollisesti dokumentoida, mutta johtopäätöksiä niiden perusteella ei tule tehdä.

Laadullisten menetelmien avulla voidaan lisäksi saada arvokasta metatason tietoa koulutuksen vaikuttavuudesta, toisin sanoen kyseisen tutkimusmenetelmän toimivuudesta. Osana kehityshakuista koulutuksen vaikuttavuuden arviointia tuleekin vastaajilta kysyä myös tietoa siitä, miten he kokevat kyselytutkimuksen palvelevan koulutuksen kehittämistä ja missä määrin se antaa mahdollisuuden antaa palautetta niistä asioista, jotka vastaajat kokevat tärkeiksi. On tietysti otettava huomioon sekin, että kyselyn hyvyys tai huonous ovat ensisijaisesti riippuvaisia siitä käyttöarvosta, jota tutkimuksella on tulosten käyttäjille, koulutusta suunnittelevalle ja toteuttavalle oppilaitoksen henkilökunnalle.

Kliseisesti pitää kuitenkin todeta, että laadullisten ja määrällisten menetelmien vastakkain asettaminen on vain eräs tapa pyrittäessä jäsentämään monimutkaisia ilmiöitä yksinkertaisten mallien avulla. Laadullisia ja määrällisiä menetelmiä ei pidetä toistensa vastakohtina edes tieteenteoreettisissa tutkimuksissa, eikä niin ole syytä tehdä käytännön tutkimustyössä. Molempia menetelmiä voidaanakin käyttää rinnakkain myös koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa, siinä missä muussakin tieteellisessä tutkimuksessa. Erityisesti menetelmiä tulee käyttää rinnakkain silloin, kun numeerisia tunnuslukuja tuottamalla voidaan tyydyttää niitä arviointivaatimuksia joita oppilaitokseen kohdistuu ulkopuolelta. Mikäli oppilaitoksella on velvollisuus tuottaa tuloksellisuuttaan kuvaavia tunnuslukuja, kannattanee se tehdä muun koulutuksen tuloksellisuuden, tai sen osan, arvioinnin yhteydessä. Useilla erillisillä arvioinneilla saattaisi jopa olla negatiivisia vaikutuksia vastaajien keskuudessa. Toisaalta hyvin toteutettu tutkimus voidaan kokea työntekoa piristävänäkin tekijänä.

## LÄHTEET

## 1. JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET

Puolustusvoimat 2001. Maanpuolustuskorkeakoulun käsky R3852/5.1/D/III, 27.9.2001. Upseerikoulutuksen palautejärjestelmä.

Puolustusvoimat 2002. Maanpuolustuskorkeakoulun saate R1097/5.1/D/III, 4.3.2002. Maanpuolustuskorkeakoulun ulkoinen palaute 2001.

Raja- ja merivartiokoulu 2005. Raja- ja merivartiokoulun suunnitelma 24.8.2005. Rajavartijan jatkokurssin opetussuunnitelma.

Raja- ja merivartiokoulu 2006a. Arviointijärjestelmän kehittäminen. Tulossopimus (TS) 2007 ja toiminta- ja taloussuunnitelma (TTS) 2008-2011 –aineisto, liite 2.4; alaliite 2.4.4.

Raja- ja merivartiokoulu 2006b. Raja- ja merivartiokoulun päätös 675/33/2006, 5.9.2006. Rajavartijan peruskurssin opetussuunnitelma.

Raja- ja merivartiokoulu 2007. PowerPoint –esitys ”Rajavartiolaitoksen koulutusjärjestelmä 2006-”. Esitys on koulutussuunnittelija Mia Valanteen hallussa.

Sisäasiainministeriö 1999. Rajavartiolaitoksen esikunnan käsky 899/30/1999, 17.5.1999. Koulutuksen vastaavuuden määrittämiseksi tehtävä kysely.

Sisäasiainministeriö 2004. Rajavartiolaitoksen esikunnan päätös 1383/33/2004, 21.12.2004. Rajavartijan peruskoulutuksen rakenteen ja sisällön tarkistus.

Sisäasiainministeriö 2005b. Rajavartiolaitoksen esikunnan muistio SM001:00/2005, 10.2.2005. Rajavartiolaitosta koskevan lainsäädännön uudistaminen.

Sisäasiainministeriö 2006. Rajavartiolaitoksen esikunnan päätös 2305/30/2006, 22.12.2006. Rajavartiolaitoksen koulutusohjelma 2007.

## 2. JULKAISTUT LÄHTEET

Aalto, L., Hätönen, H. & Vaherva, T. 1998. Henkilöstön kehittäminen ja kouluttaminen. Käsi-  
kirja. Vantaa: Julkaisuapu Oy Delta.

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläi-  
nen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Alhojärvi, E. 1995. Ammatillisen koulutuksen vaikuttavuus ja sen arviointi koulutuspoliittisen  
päättöksenteon näkökulmasta. Teoksessa Takala, S. (toim.): Arviointi ja koulutuksen laadun  
kehittäminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kopi-Jyvä.

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2003. Kasvatussosiologia. Juva: WS Bookwell Oy.

Catalanello, R. & Kirkpatrick, D. 1968. Evaluating Training Programs – The State of Start.  
Training and Development Journal.

DeFillippi, R. & Arthur, M. 1994. The boundaryless career: a competency based perspective.  
Journal of Organizational Behavior, 15.

Eduskunta. 1998. Laki ammatillisesta koulutuksesta. Säädös numero 630/1998. Helsinki.

Ellström, P-E. 1997. Kompetensutveckling i små- och medelstora företag: en studie av förut-  
sättningar, strategier och effekter. Linköping: Linköpings Universitet.

Ellström, P-E. 1998. The many meanings of occupational competence and qualification.  
Teoksessa Nijhof, W. & Streumer, J. (eds.): Key qualifications in work and education.  
Dordrecht: Kluwer academic publishers.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10., osin uudistettu painos.  
Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Honkonen, R. 2001. Komisarioksi oppiminen: koulutuksen vaikuttavuus ja työssä oppiminen.  
Espoo: Poliisiammattikorkeakoulu.

Honkonen, R. 2002. Työssä oppimisen retoriikat – Teknisen funktionalismin korvaajia vai täydentäjiä? Teoksessa Honkonen, R (toim.). Koulutuksen lumo – retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Vammalan kirjapaino.

Hätönen, H. 1993. Oppilaitoksen henkilöstön kehittäminen ja arviointi. Teoksessa Clarkson, M-L & Walls, L. (toim.) Virikkeitä ammatillisten oppilaitosten johtamiseen ja itsearviointiin. Helsinki: Painatuskeskus Oy. Opetushallitus.

Hövels, B. 1998. Qualification and labour markets: institutionallisation and individualisation. Teoksessa Nijhof, W. Streumer, J. (eds.): Key qualifications in work and education. Dordrecht: Kluwer academic publishers.

Jaakkola, R. 1995. Työelämän ja koulutuksen käsitteistöä. Teoksessa Turpeinen, R. (toim.): Ammattitutkintojen ja näyttökokeiden teoreettisia perusteita. Helsinki: Opetushallitus.

Jaku-Sihvonen, R. 1993. Tuloksellisuuden arvioinnin käsitteitä opetustoimessa. Teoksessa K. Hämäläinen, R. Laukkanen & A. Mikkola (toim.). Koulun tuloksellisuuden arviointi. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kajanto, A. (toim.). 1995. Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Kantanen, U. 1996. Henkilöstökoulutus, sen vaikutukset ja tuloksellisuus yrityksen näkökulmasta. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Kulmala, J. 1998. Työssä oppimisen esteitä ja edistäjiä. Teoksessa P. Ruohotie, J. Kulmala & L. Siikaniemi (toim.). Työssä oppiminen. Oppilaitosten ja työelämän roolimuuotos. Esteitä ja edistäjiä. Opetushallitus Kehittyvä koulutus 3/ 1998. Helsinki: Hakapaino Oy.

Lehtimäki, R. 2004. Fenomenografian tutkimuskohteen laajentaminen. Kasvatustieteen päivien 2004 verkkojulkaisu.

[http://joypub.joensuu.fi/publications/other\\_publications/kasvtied\\_paivat/kasvtied.pdf](http://joypub.joensuu.fi/publications/other_publications/kasvtied_paivat/kasvtied.pdf)

Metsämuuronen, J. 1999. Pehmeät kvalifikaatiot sosiaali- ja terveystieteiden työssä ja ammatillisessa koulutuksessa. Aikuiskasvatus 19.



- Miettinen, A. 1978. Organisaatio ja koulutustulosten pysyvyys. Helsinki: Painopuoti Oy.
- Mäkitalo, M. 2000. Henkilöstön osaamisen kehittäminen työhallinnossa. Työhallinnon julkaisu Nro 260. Helsinki: Valopaino Oy.
- Nikki, M-L. 1994. Asiakaspalautteen käyttö oppilaitoksen tuloksellisuuden arvioinnissa. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R., Räisänen, A. & Väyrynen, P. (toim.). 1994. Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Helsinki: Painatuskeskus.
- Nurmi, K. & Kontiainen, S. 2000. Aikuiskoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa Raivola, R. (toim.): Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 1/2000.
- Nyysölä, K. 1994. Nuoret ja työmarkkinoiden joustavuus. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportteja 20.
- Opetushallitus. 1998. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Helsinki: Yliopistopaino.
- Peltari, P. 1998. Kvalifikaatio vai kvalifikaatiovaatimus? Futura 17 (1). Tulevaisuuden tutkimuksen seura. Helsinki.
- Poikela, E. 2002. Osaamisen arviointi. Teoksessa Honkonen, R (toim.). Koulutuksen lumo – retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Vammalan kirjapaino.
- Raivola, R. 1992. Koulutuksen vaikuttavuuden problematiikasta. Teoksessa Lehtisalo, L. (toim.). Vaikuttaako koulutus. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Raivola, R. 1995. Mitä evaluaatio on ja mihin sitä tarvitaan? Teoksessa Kajanto, A. (toim.) Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Raivola, R. 1997. Vaikuttavuustutkimuksen ulkoiset ja sisäiset determinantit. Teoksessa Suomen Akatemian julkaisuja 7/97: Koulutus, yhteiskunta, menestys. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Edita.

Raivola, R. 2000a. Tehoa vai laatua koulutukseen? Juva: WSOY.

Raivola, R. 2000b. Tiedot, taidot ja osaaminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa Työssäoppimisen juhlaseminaari. Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu A:10. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Raivola, R., Valtonen, P. & Vuorensyrjä, M. 2000. Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Teoksessa Raivola, R. (toim.): Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 1/2000.

Rajanen, J. 2000. Selvitys koulutuksen paikallisen tason arvioinnin tilasta. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauhala, P. 1994. Ammatillisen koulutuksen vaikuttavuuden arvioiminen työelämän näkökulmasta. Teoksessa Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Opetushallitus 1994. Helsinki: Painatuskeskus.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: WS Bookwell Oy

Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2005. Johdatus kasvatustieteisiin. Helsinki: WSOY

Robinson, D.G. & Robinson J. C. 1989. Training for Impact. How to link training to business needs and measure the results. San Francisco: Jossey-Bass.

Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tampere: Jäljennepalvelu.

Ruohotie, P. 2002. Teoksessa Honkonen, R. (toim.). Koulutuksen lumo – retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Vammalan kirjapaino.

Sarala, U. 1988. Kohti oppivaa organisaatiota. Aikuiskoulutus organisaatiossa. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Lahti: Salpausselän Kirjapaino.

Sydänmaanlakka, P. 2001. Älykäs organisaatio. Tiedon, osaamisen ja suorituksen

johtaminen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Taalas, M. 1993. Ammattitaidon ja sen arvioinnin tarkastelun näkökulmia. Teoksessa Mäkinen, R. & Taalas, M. (toim.): Producing and certifying vocational qualifications. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 83.

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

Valtioneuvosto. 2005. Hallituksen esitys Eduskunnalle Rajavartiolaitosta ja rajavartiolaitoksen koskevan lainsäädännön uudistamiseksi. Hallituksen esitys 6/2005. Helsinki.

Valtonen, P. 1997. Koulutuksen vaikuttavuustutkimuksen tila Suomessa. Teoksessa Suomen Akatemian julkaisuja 7/97: Koulutus, yhteiskunta, menestys. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Edita.

Varila, J. 1992. Työmarkkinakelpoisuus ja työssä oppiminen. Valtionhallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Virta, S. & Raivola, R. 1994. Pureeko koulutus? Poliisikoulutuksen vaikuttavuus. Sisäasiainministeriön poliisiosaston julkaisu 1/1994. Helsinki.

Vuorinen, E. 1988. Opetussuunnitelman laatiminen ammatillisessa oppilaitoksessa. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.

Åström-Kupsanen, M. 2002. Rajavartiolaitoksen tuloksellisuuden kehitys ja siihen vaikuttaneet tekijät vuosina 1995-2001. Helsinki: Sisäasiainministeriö.

## RAJAVARTIOLAITOKSEN KOULUTUSJÄRJESTELMÄ VUONNA 2007

