

Uhka opistojen itseään määräämis-oikeudelle vai mahdollisuus toiminnan kehittämiseen?

Juha Sihvonen

Kansalaisopistoissa on haettu itsearviointiin soveltuvia arviointimalleja. Tällainen on myös tänä keväänä päättynyt, seitsemän opiston yhteinen Laatus opistotoimintaan -projekti. Millaisen tulisi olla arviointimalli, joka tuottaa oleellista tietoa opiston kehittämiseksi? Mitä kokemuksia on saatu ja käytäntöjä luotu kirjoittajan omassa opistossa Valkeakoskella?

Kansalaisopistoissa, kuten kaikissa muissakin oppilaitoksissa, on hellitty ja hellitään sellaista käsitystä, että niiden toiminta on hyvin järjestettyä ja tuloksellista. Tätä taustaa vasten on yllättävää, millaisia pelonsekaisia reaktioita tämän vuoden alussa voimaan tullut laki vapaasta sivistystyöstä on herättänyt joidenkin opistojen keskuudessa.

Laki velvoittaa oppilaitokset arvioimaan antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistumaan ulkopuoliseen toimintansa arviointiin. Opetushallitus huolehtii ministeriön päättämien perusteiden mukaisesti arvioinnin kehittä-

misestä ja ulkopuolisten arviointien toimeenpanosta. Ministeriö voi antaa yksittäisen arvioinnin suorittamisen myös muun kuin opetushallituksen tehtäväksi. Arviointien tulokset on julkistettava.

On esitetty mm. seuraavanlaisia epäilyjä arviointivelvoitteen vaaroista:

1 Koulumainen arviointi ei sovi opistoihin eikä ylipäätään vapaaseen sivistystyöhön.

1 Arviointi murentaa opistojen autonomian liittäessään ne osaksi koulujärjestelmän yleistä seurantalajärjestelmää.

1 Arviointi vaarantaa opistojen resurssikehityk-

sen, koska opistot eivät kykene osoittamaan toimintansa tuloksellisuutta samoilla kriteereillä kuin esimerkiksi ammatillinen aikuiskoulutus.

1 Arviointi heikentää työilmapiiriä opistoissa pakottaessaan opistot tekemään turhaa työtä.

1 Arviointi johtaa opistotoiminnan harhaan, sillä mikään arviointimalli ei kykene tavoittamaan opistotoiminnan perimmäistä olemusta.

Voidaksemme ymmärtää, mistä tällaiset epäilykset kumpuavat, meidän täytyy tehdä ekskursio arvioinnin historiaan kansalaisopistoissa. Toki on sanottava, että monet opistot ovat suhtautuneet myönteisesti arvioinnin tarjoamiin mahdollisuuksiin.

MYÖTÄILEVÄN SIVISTYSPOLITIIKAN KAUSI

Jälleen kerran meidän on palattava Castréniin, sillä häneltä löytyvät kirkkaina ne linjaukset, jotka ovat pitkään ohjanneet opistoväen käsityksiä opistotoiminnan luonteesta. Castrénin (1950, 192-193) mielestä: “Myöskin opiskelua on pidettävä henkisenä työnä, se on ponnistusta ja kestäväää aherrusta vaativaa toimintaa määrätyn tarkoituksen saavuttamiseksi. Mutta tämä tarkoitus voi opiskelijalle olla sellainen, ettei se esiinny minään valmiina, ulkonaisesti varmuudella todettavana tuloksena. Onhan kyllä sellaista opiskelua, jonka tuloksia tarkataan erilaisten kokeiden, näytteiden ja tutkintojen avulla. Mutta mitkään koulumaisesti järjestetyt kokeet eivät pysty tarkoin arvioimaan niitä tuloksia ja saavutuksia, joihin opiskelulla loppujen lopuksi pyritään, sellaisia kuin hankittujen käsitysten syvyyttä ja omintakeisuutta, ajattelu- ja harkintakyvyn terävyyttä ja asiallisuutta sekä sivistysharrastuksen elävää antautumista siihen, mikä on henkilöllisesti ja yhteiskunnallisesti kehittävää ja arvokasta. Vielä vähemmän mitkään koulumaiset kokeet pystyvät mittaamaan sellaisia tuloksia, jotka mahdollisesti ilmaisevat eri kansalaispiirien ja kokonaisen kansan sivistyksellistä nousua laajoissa opiskelijaryhmissä suoritettujen opiskelupyrkimysten johdosta.”



Juha Sihvonen

Vapaa sivistystyö oli siis tunnustettava henkiseksi liikkeeksi, jolle valtio voi ainoastaan luoda yleiset ehdot ja puitteet. Valtion on “tyydyttävä sellaiseen tarkkailuun, joka on riittävä osoittamaan, että valtion myöntämät varat tulevat tarkoituksiinsa käytetyiksi ja että työ suoritetaan sillä säännöllisyydellä ja taidolla, että se vastaa kohtuudella asetettuja kasvatus- ja opetusopillisia näkökohtia” (mt., 94).

Näissä kannanotoissa kiteytyy ns. myötäilevän sivistyspolitiikan ydin. Valtion ja vapaan sivistystyön suhde määriteltiin seuraavien periaatteiden pohjalta:

- 1 vapaus ja vapaaehtoisuus
- 1 itsemääräämisoikeus
- 1 tieteenomaisuus
- 1 opinnollisuus.

Vapaus tarkoitti sitä, että valtio ei puuttunut vapaan sivistystyön tavoitteisiin eikä sisältöihin, vaan niistä päätösvalta kuului opistolle. Valtio määritteli ainoastaan sen yleisen tehtäväkäsityksen ja -alan, jonka puitteissa opiston tuli toimia. Vapaaehtoisuus merkitsi sitä, että valtio ainoastaan loi edellytykset vapaan sivistystyön järjestämiselle, muttei velvoittanut siihen. Itsemääräämisoikeudella viitattiin opiskelijan itsenäisyyteen päättää oman opiskelunsa tavoitteista persoonallisten pyrkimystensä mukaan - vapaan sivistystyön tehtävänä oli ainoastaan auttaa näiden pyrkimysten selventämisessä ja toteuttamisessa. Tieteenomaisuudella tavoiteltiin kriittistä, ennakkoluulotonta ja objektiivisuuteen pyrkivää tarkastelutapaa vastakohtana esim. tunnustukselli-

seen aatetaustaan sidotulle opetukselle ja opiskelulle. Opinnollisuuden periaatteella korostettiin opiskelun tavoitteellisuutta ja systemaattisuutta sekä opetusjärjestelyjen tarkoituksenmukaisuutta (ks. tarkemmin Sihvonen 1996, 50-76).

Näiden periaatteiden mukaisesti valtio kohdisti myötäilevän sivistyspolitiikan kaudella tarkastustoimintansa toisaalta opistotoiminnan rahoitukseen ja hallintoon ja toisaalta opetusjärjestelyihin (tilat, välineet ja ryhmäkoko). Taloutta valtio tarkasti yksityiskohtaisen menoperusteisen valtionapulainsäädännön ja lupamenettelyn avulla. Hallintoa ja opiston toimintaa tarkastettiin erillisten tarkastuskäyntien avulla. Vuotuinen opetuksen tarkastaminen tapahtui opetus suunnitelmien hyväksymisen avulla. Aluksi tarkastustoiminnasta vastasi kouluhallituksen vapaan sivistystyön tarkastaja, myöhemmin se siirtyi lääninhallitusten koulutoimintatarkastajille muuten, paitsi että valtionapuun vaikuttavat ratkaisut säilyivät kouluhallituksen päätösvallassa. Tämä vuoden 1926 työväenopistojen valtionavusta annetussa laissa luotu opistotoiminnan tarkastusmalli säilyi aina 1980-luvun lopulle asti.

Näistä periaatteista johtuu, että vapaan sivistystyön luonteeseen on aina kuulunut toiminnan itsearviointi. Vapaan sivistystyön oppilaitos, esim. kansalaisopisto, on viime kädessä itse ollut vastuullinen toiminnastaan. Toiminnan laatu ja tulosvastuullisuus on mitattu välittömässä "asiakassuhteessa" kurssilla tai opintoryhmässä, johon osallistuminen on ollut - ja on edelleen - vapaaehtoista. Jos opetus ei ole tyydyttänyt opiskelijoita, he ovat ilmaisseet mielipiteensä jättäytymällä pois. Tämä myös selittää, miksi vapaan sivistystyön oppilaitosten edustajat ovat perinteisesti olleet kriittisiä ulkopuolista arviointia kohtaan. On pidetty riittävänä, että oppilaitos on lunastanut oikeutuksen toiminnalleen asiakkailta saatuna luottamuksena.

Myötäilevän sivistyspolitiikan opetusopillinen vastine vapaassa sivistystyössä oli andragogiikka. Se ei koskaan esiintynyt opistoissa minään selkeänä opetusopillisena mallina, vaan enemmänkin kysymys oli sisäistyneestä ajattelutavasta, jonka ytimessä oli opiskelijakeskeisyyden periaate. Sen

valtakausi kesti vuosisadan alusta aina 1960-luvun lopulle. Sinä aikana opistoväkeen juurtui syväälle käsitys, jonka mukaan arviointi ei sovi vapaaseen sivistystyöhön. Tämä käy hyvin ilmi esim. 1960-luvun aikuiskasvatusta käsittelevästä kirjallisuudesta, jossa vielä vaikuttaa perinteinen andragoginen lähestymistapa. Esimerkiksi vuonna 1996 ilmestyi Vapaan kansansivistystyön XIV vuosikirja otsikolla "Aikuisopetuksen menetelmiä". Siinä kirjoittivat mm. Aulis Alanen opetuksen yksilöistämisestä, Arvo Oksanen opetuksen vaikeustasoista, Väinö Ruusala kyselystä aikuisopetuksessa, Erkki Karjalainen opetuksesta itseopiskelun tukena ja Kosti Huuhka opiskelutaidosta ja sen kehittämisestä. Missään näistä kirjoituksista ei käsitellä arviointia, siihen ainoastaan viitataan ylimalkaisesti, eikä aina sitäkään (ks. Vapaan kansansivistystyön XIV vuosikirja, 1966).

SUUNNITTELUKESKEISEN AIKUISKOULUTUSPOLITIIKAN KAUSI

Suunnittelukeskeisen aikuiskoulutuspolitiikan taustana oli elinkeinorakenteiden ja tuotantoteknologian nopea muuttuminen, joka nosti esille erityisesti ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämistarpeet. Samalla aikuiskasvatuksen kenttä hahmottui vapaata sivistystyötä laajemmaksi. Aikuiskoulutusjärjestelmän kehittämisestä puhuttaessa termi aikuiskasvatus korvautui termillä aikuiskoulutus, jonka katsottiin sopivan paremmin koulutuspoliittiseen keskusteluun. Valtiolta ryhdyttiin vaatimaan aktiivisempaa otetta mm. koulutuksellisen eriarvoisuuden poistamiseksi. Vaatimusten taustalla oli se 1960-luvulla esiin noussut ajattelutapa, että hyvinvointivaltion rakentaminen edellyttää valtion tehtävien laajentamista ja kokonaisvaltaista yhteiskuntasuunnittelua.

Uuden aikuiskoulutuspolitiikan hahmottelu annettiin aikuiskoulutuskomitealle, joka sisäisti perusteellisesti suunnittelukeskeisen ajattelutavan. Komitea esitti vuonna 1975 ilmestyneessä loppumietinnössään, että vastuu aikuiskoulutuksen kokonaisuuden toimivuudesta kuu-

luu ensisijaisesti valtion aikuiskoulutushallinnolle. Samalla aikuiskoulutusta alettiin tarkastella yhtenä kokonaisuutena. Vaikka komitea halusikin säilyttää vapaan sivistystyön organisaatioiden autonomian, otettiin ne nyt ensimmäistä kertaa osaksi kokonaisvaltaista aikuiskoulutuksen suunnittelua. Suunnittelu vaati pohjatietoja ennen kaikkea aikuisten pohjakoulutuksesta, sosiaalisesta asemasta ja opiskeluusteistä, työvoimalle asetettavista kvalifikaatiovaatimuksista, koulutusorganisaatioiden kyvystä tarjota vaadittua koulutusta, koulutusjärjestelmän rahoituksesta jne.

Opistotoiminnan keskeinen säätelykeino oli valtionapuun oikeuttava tuntikiintiö. Erityisesti sen merkitys korostui vuoden 1962 opistolaisessa, jolloin valtionavun määrä kohotettiin 50 prosentista 75 prosenttiin. Tämä muutos johti opistotoiminnan nopeaan leviämiseen maaseudulle.

1970-luvun suunnittelukeskeisen aikuiskoulutuspolitiikan kaudella johtavaksi pedagogiseksi teoriaksi kohosi behavioristinen oppimisteoria ja sen pohjalle rakentunut opusteknologinen malli. Opistoissa opusteknologinen malli johti opetuksen suunnittelun korostumiseen. Kansalais- ja työväenopistojen liiton pedagogiseksi sihteeri palkattu Timo Toiviainen (1972a, 87) kritisoi 1970-luvun alussa opistojen entistä 'vapaata' käytäntöä näin: "Se kielteinen suhtautuminen opetussuunnitelmiin, joka on vallalla osittain vielä nykyisinkin, on saanut aikaan sen, ettei näihin asti ole pidetty tarpeellisena tuottaa opetussuunnitelmia. Mieluummin on annettu tasollisesti monenkirjavaa ja todella vapaata opetusta, josta tosin opiskelijat eivät ole aina paljonkaan saaneet irti. Opetussuunnitelmat ovat kuitenkin opetuksen tason nostamiseksi tarpeellisia, ja niitä on mahdollista tehdä. Niitä on siis tehtävä. Mutta mikä instanssi niitä tekisi?"

Vaikka Toiviainen myönsi, ettei opistoja valvovalta kouluhallitus voi määrätä, mitä ja miten opistoissa pitäisi opettaa, niin kuitenkin hän käänsi katseensa juuri kouluhallitukseen. Hänen mielestään "kaukotavoitteeksi onkin asetettava se, että kouluhallitus osallistuu kansalaisopistojen kehittämiseen yhtä aktiivisesti kuin se osallistuu koululaitoksen kehittämiseen" (mt., 88).

Lähtötavoitteeksi Toiviainen asetti KTOL:n, erilaisten yhteisöjen ja kustantajien yhteistyön ns. runko-ohjelmien ja oppikirjojen laatimiseksi opistoja varten. Tämä työ pääsi käyntiin jo 1960-luvun lopussa. 1970-luvulla tuli tavaksi, että KTOL varmistui etukäteen jonkin uuden kurssin runko-ohjelman valtionapukelpoisuudesta. Tätä varten ohjelma lähetettiin kouluhallituksen tarkastettavaksi. Jos suunnitelma läpäisi ennakkotarkastuksen, se toimitettiin kouluhallituksen yleiskirjeessä ohjeeksi opistoille (mt., 88-89; Toiviainen 1974, 41-42; Virtanen 1974, 41-42).

Vuosikymmenen lopussa ennakkoon tarkastettuja runko-ohjelmia oli jo useita kymmeniä. Vähitellen syntyi vaikutelma, että kyseisiä kurseja saattoi toteuttaa ainoastaan kouluhallituksen hyväksymän runko-ohjelman mukaisesti. Osittain tahattomastikin kehkeytyi tilanne, jossa kouluhallitus alkoi ohjata pikkutarkasti opistojen opetusta. Tämä ei koskenut pelkästään runko-ohjelmia, vaan muutakin opetusta. Niinpä päädyttiin sellaisiin rajanvetoihin, että tavallinen naisten liikunta sopi opistoihin, mutta vesivoimistelu ei sopinut, tai että kreikkalaiset kansantanssit olivat hyväksyttäviä, mutta itämainen kansantanssi (eli ns. vatsantanssi) ei ollut.

Vasta 1980-luvun lopulla käynnistynyt valtionhallinnon byrokratian purku johti siihen, että kouluhallitus perui kurseista antamansa yleiskirjeet.

Opetusteknologinen malli tuli tutuksi kansalaisopistojen opettajille 1970-luvulla käynnistyneessä tuntiopettajien täydennyskoulutuksessa, jota jatkettiin pitkälle 1980-luvulle. Tämä on todettavissa täydennyskoulutuksen oppimateriaalina käytetyistä prof. Matti Peltosen kirjoista (ks. Peltonen 1969; 1973. Ks. myös Alanen 1970; Toiviainen 1972b; 1974; Tahvanainen 1976; 1979; Peltonen & Toiviainen 1980).

Täydennyskoulutuksen ydinasia oli opetussuunnitelmien laadinta. Hyvä koonnos tämän ajan suunnittelumalleista löytyy Lasse Virtasen kirjasta "Opetuksen suunnittelu kansalais- ja työvä-

enopistoissa“ (Virtanen 1980). Jälkeenpäin arvioiden näiden mallien heikkous oli siinä, että ne palvelivat ennen kaikkea hallintoa. Opettajien täydennyskoulutuksesta huolimatta niiden vaikutus opistojen käytännön opetustoimintaan oli vähäinen. Usein tilanne oli se, että rehtori laati omin päin lääninhallitukselle menevän opetussuunnitelman ja opettajat jatkoivat opintoryhmissä entiseen malliin.

Myös arviointiin alettiin kiinnittää huomiota. Tässäkin asiassa Timo Toiviainen oli uranuurtaja. Hänen vuonna 1972 julkaistu kirjansensa “Miten opiskelen - opinto-ohjeita kansalais- ja työväenopistojen opiskelijoille“ sisälsi kokonaisen luvun kokeista opiskelun osana (Toiviainen 1972b, 49-52. Ks. myös Peltonen 1973; Tahvanainen 1976; Vaherva-Ekola 1976). Arvioinnin mallit haettiin suoraan koulumaailmasta. Mutta näidenkin täydennyskoulutusponnistelujen todellinen vaikutus jäi vähäiseksi. Kansalaisopistojen opettajat jatkoivat sitkeästi vapaan sivistystyön perinteisillä linjoilla, joissa arvioinnilla ei ollut sijaa.

Voidaankin todeta, että opetusteknologinen malli ei saavuttanut samanlaista yliotetta opistoissa kuin kouluissa. Perinteinen opiskelijakeskeisyys ja opiskelun vapautta korostava opetustapa oli juurtunut niin syväälle opistoihin, että se säilytti asemansa 1970-luvullakin, jolloin opetusteknologisen mallin vyörytys oli kovimmillaan.

MARKKINAPERUSTEISEN AIKUISKOULUTUKSEN VAIHE

Markkinaperusteiseen aikuiskoulutuspolitiikan vaiheeseen siirryttiin 1980-luvun puolivälissä. Aluksi toimenpiteet kohdistuivat ammatilliseen aikuiskoulutukseen. Vuonna 1987 valtioneuvosto teki periaatepäätöksen ammatillisen aikuiskoulutuksen rahoittamisen suunnitteluperiaatteista. Vuonna 1988 sitä täydennettiin periaatepäätöksellä ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisestä. Myöhemmin uudistukset ulottuivat koko opetustoimeen mm. lainsäädäntöhankkeiden muodossa.

Alasen (1992, 15) mukaan 1980-luvun lopulta alkaen valtion aikuiskoulutuspolitiikan pääsuuntauksena on ollut määrätietoinen turvautuminen markkinavoimiin. Aikuiskoulutuksen tulisi mahdollisimman nopeasti ja joustavasti myötäillä työmarkkinoiden alati muuttuvia tarpeita. Markkinamekanismit otettiin tulosjohtamisen avulla käyttöön myös ohjaus- ja rahoitusmenettelyjen uudistamisessa. Opistot siirrettiin suoriteperusteiseen valtionosuusjärjestelmään vuonna 1992. Koulutusorganisaatiot pantiin kilpailemaan keskenään koulutustehtävistä ja asiakkaista. Toimivaltaa siirrettiin voimakkaasti kunnille ja oppilaitoksille. Samalla lääninhallitusten kouluosastot ajettiin alas. Uusilla suurlääneillä ei enää ole tarkastusvaltaa opistoihin nähden.

Nämä uudistukset merkitsivät valtion ja opisto toiminnan suhteiden merkittävää uudelleenmäärittelyä:

- 1 opistojen tehtäväkäsitys ja -tehtäväala voidaan määrittellä opistokohtaisesti
- 1 opetussuunnitelmia ei alisteta lääninhallituksen tarkastettavaksi ja hyväksyttäväksi
- 1 opistojen menojen yksityiskohtaisesta seurannasta ja niihin liittyvästä lupamenettelystä on luovuttu
- 1 opistojen toiminnan ja hallinnon tarkastaminen on lopetettu.

Vastaavanlainen muutos käytiin läpi muissakin oppilaitosmuodoissa. 1990-luvun alussa elettiin jonkin aikaa tilanteessa, jossa oppilaitoksista ei kertynyt juuri lainkaan arvioinnin pohjaksi sopivaa tietoa. Samanaikaisesti kun opetustoimen entiset tarkastus- ja arviointijärjestelmät purettiin, oppilaitoksilta vaadittiin näyttöjä toiminnan tuloksellisuudesta. Tämä tilanne käynnisti oppilaitoksissa kirjavan arviointikokeilujen vyöryn, joita on kuvattu vuonna 1995 ilmestyneessä kirjassa “Aikuiskoulutuksen arviointi“ (Kajanto, 1995). Kirjasta löytyy myös artikkeli Valkeakosken työväenopiston itsearviointikokeilusta, jonka ytimessä oli mallin kehittäminen opetus- ja oppimisprosessin laadun arvioinnille (Sihvonen 1995).

Saadakseen arviointiin sopivaa tietoa opetushallitus käynnisti vuonna 1992 projektin,

jonka tarkoituksena oli kehittää aikuiskoulutuksen tulosjohtamista ja itsearviointia. Myös arvioinnin metodinen kehittämistyö käynnistettiin. Vuonna 1995 valmistui julkaisu koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallista (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli, 1995), jonka esitykset hyväksyttiin valtakunnallisen arvioinnin viitekehyyksi. Vuonna 1998 opetushallitus julkaisi mallista uuden version (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli, 1998).

Kansalaisopistojen tuloksellisuuden itsearviointia varten opetushallitus perusti työryhmän vuonna 1993. Se ehdotti, että opistojen pitäisi arvioida tuloksellisuuttaan seuraavilla kriteereillä:

- 1 taloudellisuus
- 1 toiminnan laskennallinen tehokkuus
- 1 vaikuttavuus (Kansalais- ja työväenopistojen tuloksellisuuden itsearviointi 1993, 21-23).
Työryhmän esitykset eivät johtaneet käytännön arviointitoimiin opistoissa.

Kansalaisopistojen arvioinnin kehittämistä jatkettiin tämän jälkeen opetushallituksen toimesta seitsemään kansalaisopistoon (mukana Valkeakosken työväenopisto) kohdistetulla kokeiluarviointilla, joka annettiin prof. Jukka Lehtisen tehtäväksi. Tämän kokeilun pohjalle rakennettiin siten vuonna 1995 käynnistynyt laaja seuranta-tutkimus opistotoiminnan tuloksellisuudesta. Arvioinnin kohteita olivat:

- 1 vaikuttavuus, josta kertoivat opistojen ja niiden toimipisteiden lukumäärän, opetustuntien määrän ja opiskelijamäärän muutokset vuosina 1990-94
- 1 taloudellisuus, jossa seurattiin 1990-luvulla tapahtuneita opistojen talouden rakenteellisia muutoksia sekä arvioitiin niiden vaikutuksia tasa-arvon ja saavutettavuuden suhteen
- 1 tehokkuus, jossa arvioinnin kohteena oli tarjonnan määrässä, laadussa ja kohdentumisessa tapahtuneet muutokset. Tehokkuuden osalta todettiin täsmennykseksi se, että kansalaisopistoissa on jo sisäänrakennettuna kansalaisia palveleva tehokkuus, koska opistot eivät ole paikkaan, aikaan eivätkä virallisiin tavoitteisiin sidottuja.

Seuranta-tutkimuksen raportin toimitti valmiiksi

opetusneuvos Pentti Yrjölä ja se julkaistiin nimellä "Kansalaisopiston tila 1995" (Yrjölä 1996).

Millainen sitten oli kansalaisopistojen tuloskuunto vuonna 1994? Tehokkuuden suhteen opistoja voitiin seuranta-tutkimuksen mukaan edelleen pitää yleissivistävien aikuisopistojen peruspalveluna, vaikka niiden suhteellinen merkitys aikuiskoulutuksen kentässä väheni. Toiminnan volyymi säilyi silti suurena. Opistopalveluja oli saatavilla kaikissa kunnissa. Alueellisesti opistojen merkitys korostui maan pohjoisosissa. Opistot edistivät siten alueellisen tasa-arvon toteutumista (Yrjölä 1996, 129-130).

Opetushallitus ennakoiki omissa suunnitelmissaan 1990-luvun alussa, että vuosikymmenen puoliväliin mennessä 20-40 opistoa lakkautetaan yhdistämisten seurauksena (Oppilaitosverkoston saneeraus ja kehittäminen 1993, 14). Tämä ennustus osoittautui kuitenkin vääräksi, sillä kunnat eivät taloudellisista vaikeuksista huolimatta ole halunneet lakkauttaa opistoja.

Selvitykset 1990-luvun alussa tehdyistä yhdistämishankkeista osoittivat, että niillä voitiin saavuttaa taloudellista säästöä vain siinä tapauksessa, että osa entisistä hallintoviroista lakkautettaisiin. Jos sen sijaan entiset virat päätettiin säilyttää myös uudessa isommassa opistossa, niin palkkauskustannukset vain kohosivat entisestään. Tämä havainto tyrehdytti monet yhdistymishankkeet alkutekijöihinsä, kun kukaan virassa olevista ei halunnut luopua vapaaehtoisesti työpaikastaan. Myös kuntien halu yhdistää opistoja pakkotoimin hiipui lähes kokonaan, kun siitä ei ilman irtisanomisia koitunut taloudellista hyötyä.

Vaikuttavuuden osalta tutkimus totesi, että kansalaisopisto-opetus vastasi hyvin tarpeeseen, koska opiskelijamäärä säilyi suurena opintomaksujen korotuksista huolimatta. Tämä oli tutkimuksen mukaan "aito näyttö opistojen vaikuttavuudesta, johon ei mielipidetiedusteluja tarvita" (Yrjölä 1996, 131). Pitkään jatkunut omaehtoiseen ja vapaaehtoiseen koulutukseen osallistuminen kertoi siitä, että opetus tyydytti opiskelijoiden tarpeita.

Taloudellisesti opistoilla ei seurantatutkimuksen mukaan mennyt kovinkaan hyvin, sillä julkisen vallan leikkaukset vaikeuttivat opistojen toimintaa. Opetustarjontaa supistettiin ja tilasekä henkilöstöresursseja leikattiin. Opintomaksujen korotuksilla mahdollistettiin se, ettei toimintaa tarvinnut supistaa siinä määrin, mitä julkisen vallan rahoitus ehtyi (mt., 132).

Opistokentän sisällä tämä on johtanut voimakkaaseen eriytymiseen. Ne opistot tuntuvat menestyvän aikuiskoulutusmarkkinoiden kiristyvässä kilpailussa, jotka sijaitsevat riittävän suurissa asutuskeskuksissa ja jotka ovat uskaltaneet uudistaa toimintatapojaan. Tilanne saattaa käydä tukalaksi maaseudun pienissä opistoissa. Maaseudun pienten opistojen omat keinot tilanteensa helpottamiseksi ovat varsin rajalliset. Niiden asema riippuu ratkaisevasti siitä, millaista koulutuspolitiikkaa maassamme harjoitetaan ja miten opisto toiminnan julkinen rahoitus tulee kehittymään.

Vastaavanlaisia erillisiä seurantatutkimuksia tehtiin myös muista oppilaitosmuodoista. Nyt oppilaitosten arviointivelvoite on päätetty sisällyttää uudistettuun koululainsäädäntöön - myös lakiin vapaan sivistystyöstä - kuten alussa totesin.

Siitä, millaisen ulkoisen arvioinnin malliin aikuiskoulutuksessa lopulta päädytään, ei vielä ole tietoa. Aikuiskoulutusneuvosto linjasi loppuvuodesta 1998 aikuiskoulutuksen arviointistrategiaa mm. siten, että oppilaitosten tulee järjestelmällisesti hyödyntää opiskelijoiden antamaa palautetta. Oppilaitoksissa tulee olla toimiva asiakaspalautejärjestelmä, joka on keskeinen osa oppilaitosten itsearviointia. Sen tuloksia voidaan käyttää myös osana ulkopuolista arviointia.

Vapaan sivistystyön oppilaitosten ulkoisen arvioinnin aikuiskoulutusneuvosto haluaa antaa jonkin riippumattoman tahon hoidettavaksi. Opetushallituksen ja lääninhallitusten toimeenpanemaa arviointia aikuiskoulutusneuvosto pitää opetustoimialan sisäisenä arviointina (Aikuiskoulutusneuvoston 16.12.1998 päivätty muistio aikuiskoulutuksen arviointistrategiasta).

Oppimisteorioitten tasolla opetusteknologinen malli alkoi väistyä 1980-luvulla ja tilalle nousi kognitiivinen oppimisteoria. Opetuksen ja oppimisen arvioinnissa se korosti arvioinnin kehittävää tehtävää. Pentti Hakkarainen (1983, 49) kuvaili eroa perinteiseen arviointiin seuraavasti: "Aikuisopetuksen arviointi perustuu usein olettamukselle aikuisen oppimisen itsenäisyydestä ja motivoituneisuudesta. Luonnollisena seurauksena tästä on se, että arviointi, erityisesti kurssimuotoisen opetuksen yhteydessä, on pääasiallisesti "miltä tuntuu" arviointia. Toisin sanoen oppilaat ilmaisevat omat näkemyksensä ja mielipiteensä kurssista "palautteena" kurssin vetäjälle. Mielenkiinnon kohteena "palautteessa" ei niinkään ole oppiminen, vaan pikemminkin mielipiteet kurssin vetäjästä ja kurssista yleensä."

Miten sitten kehittävä arviointi poikkeaa perinteisestä arvioinnista? Hakkaraisen (mt., 49) mukaan aikuisopetuksessa "arviointin erityistehtävänä voisi olla sen osoittaminen, miten opetuksessa voidaan ottaa lähtökohdaksi aikuisen kokemus siten, että se voidaan ylittää. Tämän ristiriidan ratkaiseminen edellyttää kehittyvää aikuisopetusta, jossa aikuisen oppimisen itsenäisyyttä ei pidetä itsestäänselvyytenä, vaan opetuksen tärkeimpänä tavoitteena. Arvioinnin ja arviointimenetelmien tulisi palvella tätä kehittämisen tavoitetta." (Ks. myös Engeström 1982).

Kehittävän arvioinnin mallia kokeiltiin 1980-luvulla erityisesti henkilöstökoulutuksen piirissä. Usein kokeiluorganisaatioissa tavoitteena ei ollut vain kapea-alainen ammatillinen täydennyskoulutus, vaan laajempi työntekijöiden osaamisen parantaminen kehittävän työntutkimuksen avulla. Tässä mallissa työtä tarkastellaan jatkuvasti muuttuvana toimintana. Työn reunaehdoja ei pidetä ylhäältä annettuina, vaan sellaisina, joita työntekijät pystyvät itse erittelemään ja muuttamaan.

Kehittävän työntutkimuksen mallin pohjalta käynnisti lopulla kahdeksan kansalaisopistoa (mukaan Valkeakosken työväenopisto) projektin, jonka tavoitteeksi asetettiin opetuksen laadun

kehittäminen. Se työskenteli vuosina 1986-89. Projekti sai tukea Suomen Akatemialta tutkijan palkkaamiseen. Tutkijaksi valittiin Antti Kauppi. Projektia tukivat myös opetushallitus ja Kansalais- ja työväenopistojen liitto. Vaikka projektin käytännön tulokset jäivätkin laihoiksi, voidaan sitä pitää ensimmäisenä laajempaan systemaattisena yrityksenä kansalaisopistojen itsearvioinnissa (Kauppi 1988).

LAATUA OPISTOTOIMINTAAN - PROJEKTI

Vauhdittaakseen kansalaisopistojen itsearviointityön kehittämistä opetushallitus suuntasi vuosien 1997 ja 1998 opistojen kokeilumäärärahat itsearviointikokeiluihin, joissa on haettu opistotoimintaan sopivia arviointimalleja. Yksi näistä kokeiluprojekteista on nimeltään "Laatua opistotoimintaan". Siihen ovat osallistuneet Valkeakosken työväenopisto koordinaattorina ja jäsenenä Forssan aikuisopisto, Hämeenlinnan kansalaisopisto, Järvenpään työväenopisto, Mäntsälän kansalaisopisto, Parkanon aikuisopisto ja Porvoon kansalaisopisto. Projektin konsulttina on toiminut Pirkko Aro. Projektin ensimmäinen vaihe alkoi 1997 ja toinen vaihe 1998. Projekti päättyy keväällä 1999. Tarkastelen lopuksi tämän projektin aikaansaannoksia.

Tarve opistojen arviointiin on tänään aivan toinen kuin vielä 1980-luvulla. Ne voidaan ryhmitellä seuraavasti:

1) valtionapuun oikeuttava toiminta

- opiston toiminnan kehittäminen itsearvioinnin avulla
- omistajan, useimmiten kunnan tarve saada arviointitietoa opiston toiminnasta
- opetushallituksen suorittama oppilaitosten arviointi
- opiskelijoiden tarve tietää opiston koulutuspalvelujen laadusta

2) myyntipalvelukoulutus

- opiston oma tavoite menestyä koulutusmarkkinoilla
- yritysten halu varmistua opiston tarjoaminen koulutuspalvelujen laadusta ja hinnasta

- työvoimahallinnon ja lääninhallitusten tarve varmistua oppilaitosten tarjoamien koulutuspalvelujen laadusta ja hinnasta
- opiskelijoiden tarve tietää opiston koulutuspalvelujen laadusta.

Arvioinnin tarvetta korostaa myös vuonna 1998 hyväksytty julkisten palvelujen laatu-strategia, jonka valmisteluun osallistuivat valtion, kuntien, elinkeinoelämän, tiedeyhteisöjen ja ammatti- ja kansalaisjärjestöjen edustajat (Julkisten palvelujen laatu-strategia -projekti 3, 1998). Palvelujen laadun arviointi ja kehittäminen onkin noussut tämän hetken keskeisimmäksi asiaksi kunnallisessa johtamisessa.

Projektissa asetettiin seuraavia vaatimuksia opistotoiminnan arviointimenetelmälle:

- 1) antaa kokonaiskuvan opiston tilanteesta ja osoittaa parantamiskohteet
- 2) tuottaa tietoa sekä itsearvioinnin että ulkoisen arvioinnin tarpeisiin
- 3) tarjoaa mahdollisuuden opistojen ja muiden organisaatioiden väliseen vertailuun kansallisesti sekä kansainvälisesti
- 4) sopii kaikenkokoisille opistoille
- 5) on kustannuksiltaan sopiva.

Projektissa todettiin, että menetelmän avulla täytyy voida tutkia kaikkia opiston toiminnan osalu-
 alueita, ei vain opetusta ja oppimista, vaikka ne ovatkin opiston ydinprosessi. Päällekkäisen arviointityön välttämiseksi on suotavaa, että sama menetelmä tuottaa tietoa mahdollisimman monenlaisten arviointitarpeiden tyydyttämiseksi. Menetelmän avulla saadun arviointitiedon tulisi sopia sekä oppilaitosten että tarvittaessa myös muiden organisaatioiden väliseen vertailuun. Esimerkiksi kunnissa halutaan vertailla hyvin erilaisia toimintoja keskenään. Kansainvälinen vertailu saattaa juuri nyt tuntua kaukaiselta, mutta oletettavasti tarve aikuiskoulutuksen vertailuun lisääntyy EU:ssa. Menetelmän tulee olla niin joustava, että sillä voidaan arvioida sekä suuria opistoja, joissa on paljon päätoimista henkilökuntaa, että pieniä opistoja, joissa ei nykyisin ole välttämättä lainkaan päätoimista henkilökuntaa. Kustannuksiltaan sopiva menetelmä on silloin, kun sen käytöstä aiheutuvat kustannukset eivät

ylitä toiminnan parantumisesta saatuja tuloja. Esimerkiksi varsin kallis ISO-standardi saattaa olla kustannuksiltaan sopiva arviointimenetelmä sellaisella oppilaitoksella, joka sen avulla onnistuu myymään riittävän määrän koulutuspalvelujaan jollekin ISO-standardia vaativalle yritykselle. Tavalliselle kansalaisopistolle se on taatusti liian kallis, puhumattakaan esimerkiksi sen vaatimasta työmäärästä.

Näillä perusteilla projektissa päädyttiin opisto-toiminnan arviointiperusteiden kehittämiseen Suomen laatupalkinnon pk-arviointiperusteiden pohjalta. Koulutuksen systemaattinen laadun arviointi on vielä nuorta. Laadun arviointivälineitä on kehitetty vähän. Jotkut pohjoisamerikkalaiset ja eurooppalaiset yliopistot ja korkeakoulut ovat aloittaneet laadun arvioinnin ja kehittämisen laatujohtamisen (TQM) pohjalta. USA:ssa on kehitetty Malcolm Baldrige -laatupalkinnosta koulutusversio (Education Criteria for Performance Excellence). Euroopassa on omat koulutussovelluksensa laatupalkinnosta. Esimerkiksi Englannissa aikuiskoulutuksen arviointi tämän perusmallin mukaisesti on jo varsin pitkällä.

Projektin tehtävänä oli ensin työstää Suomen laatupalkinnon pk-arviointiperusteisiin pohjautuva versio kansalaisopistotoiminnan arviointiperusteista. Yleistä mallia mukailleen arviointialueiksi on valittu: johtajuus, strateginen suunnittelu, asiakas- ja markkinasuuntautuneisuus, tiedot ja niiden analysointi, henkilöstön kehittäminen, prosessien hallinta, toiminnan tulokset ja yhteiskunnalliset vaikutukset.

Seuraavaksi arviointiperusteita testattiin kokeiluun osallistuvissa opistoissa laatimalla niihin pohjautuvia opistotoiminnan kuvauksia. Niiden pohjalta opistot ovat määritelleet kehittämistehtäviä omalle toiminnalleen. Osoittautui, että kokeiluun osallistuvilta opistoilta puuttui monia laadukkaalle organisaatiolle kuuluvista arviointi- ja parantamiskeinoista. Kaikille kokeiluo-pistoille yhteisiä kehittämistehtäviä ovat olleet mm:

- 1 johtamisen ja strategisen suunnittelun tavoitteellisuuden ja systemaattisuuden parantaminen

- 1 menetelmät asiakkaiden koulutustarpeiden selvittämiseksi ja asiakastyytyväisyyden mittaamiseksi ja parantamiseksi
- 1 menetelmät arviointiin ja vertailuun sopivien tietojen keräämiseksi, esittämiseksi ja analysoimiseksi
- 1 menetelmät henkilöstön osaamisen, työkyvyn ja työilmapiirin mittaamiseksi ja parantamiseksi
- 1 opistotoiminnan prosessien kuvaaminen ja niiden laadun parantaminen, päähuomio on kiinnitetty koulutuspalvelujen laadun arviointiin ja parantamiseen
- 1 toiminnan tulosten kuvaamiseen sopivien tietojen valinta ja esittäminen
- 1 yhteiskunnallisten vaikutusten kuvaaminen arviointiin kykenevien henkilöiden kouluttaminen opistoihin.

Kerron seuraavaksi esimerkin koulutuspalvelujen - siis opistojen ydinprosessin opetuksen ja oppimisen - laadun arvioinnista. Tältä osin tekstini perustuu pitkälti Valkeakosken työväenopiston päätoimisen kieltenopettajan Leila Hiissan aiempiin kirjoituksiin. Koulutuspalvelujen laatu riippuu keskeisesti opetukselle ja opiskelulle asetetuista laatuvaatimuksista. Englantilaisista aikuiskoulutuksen arviointimallia (Inspecting adult education) mukailleen projektissa päädyttiin seuraaviin koulutuspalvelujen laatuksiteereihin:

- 1 opiskelumahdollisuuksien saavutettavuus (aika, paikka, olosuhteet ja hinta)
- 1 opetuksen tavoitteellisuus, haasteellisuus, suunnitelmallisuus ja oikea ajoitus/jaksotus
- 1 opintoryhmän koko (minimi ja maksimi)
- 1 opettajien pätevyys tehtäviinsä
- 1 opetusmenetelmien tarkoituksenmukaisuus
- 1 oppimateriaalien, tilojen ja välineiden tarkoituksenmukaisuus
- 1 opetuksen vastaavuus opiskelijoiden tarpeisiin ja opiskeluvalmiuksiin
- 1 opiskelun säännöllisyys (säännöllisten ja keskeyttäneiden opiskelijoiden määrä)
- 1 opiskelijoiden osallistuminen oppimistapah-tumaan
- 1 opiskelun jatkuvuus (tarvittaessa)
- 1 opiskeluun käytetty aika (tavoitteiden saa-

vuttaminen sovitusajassa)

- 1 opettajien ja opiskelijoiden tietoisuus opiskelun edistymisestä
- 1 opiskelijoiden saaman palautteen säännöllisyys ja oikea muoto
- 1 kurssipäiväkirjan informatiivisuus ja luotettavuus.

Kaiken lähtökohtana siinä on huolellisesti laadittu kurssisuunnitelma. Se on oppilaitoksen asiakkailleen antama laatusitoumus. Sen tulee täyttää seuraavat vaatimukset:

- 1) opiskelijoille annettava laatulupaus
- 2) kurssin "tuoteseloste"
- 3) joustavuus ja opiskelijoiden tarpeiden huomioonottaminen
- 4) perusta kurssin toteutuksen arvioinnille (opiskelijat ja opettaja) ja puutteiden korjaamiselle
- 5) perusta kurssin toteutuksen tehokkuuden ja taloudellisuuden arvioinnille.

Kurssisuunnitelmalomakkeen täyttämisen taustalla on ajatus siitä, että jokainen kurssi on tuote, josta on annettava asianmukainen tuoteseloste asiakkaille. Ensinnäkin kurssiseloste auttaa opiskelijoita valitsemaan oikean kurssin. Sitä käytetään opintoneuvonnassa ja se jaetaan kurssin alussa kaikille opiskelijoille. Selosteesta opiskelija näkee konkreettisesti, mihin kurssilla pyritään ja mitä tavoitteeseen pääseminen edellyttää. Yhteisellä päätöksellä tavoitteita voidaan tarkistaa sekä kurssin aikana että sen kuluessa.

Toiseksi kurssiseloste toimii myös opettajan työkirjana, josta hän näkee, mitä kurssin aikana pitää tehdä. Tarkoituksena on, että sekä opiskelijat että opettaja sitoutuvat kulkemaan kohti kurssiselosteessa ilmaistua tavoitetta.

Kolmanneksi kurssiseloste on sekä kurssin aikana että sen lopussa tapahtuvan arvioinnin perusta.

Arvioinnin tehtävänä on palvella opetus- ja oppimisprosessia siten, että eteneminen tapahtuu tietoisesti asetettujen tavoitteiden suuntaisesti. Arviointia suorittavat sekä opiskelijat että opettaja. Arviointeja kurssien onnistumisesta voidaan kerätä opiskelijoilta monessa muodossa koulutusalaan riippuen. Kirjallisten arviointien lisäksi käytössä ovat esimerkiksi keskustelut opis-

kelijoiden kanssa, oppimistehtävät, näyttelyt, esitykset, kokeet jne.

Opiskelijoita opetetaan arvioimaan omaa oppimistaan siten, että kukin joutuu miettimään mm. seuraavia kysymyksiä: mitä vahvoja ja heikkoja puolia hänen taidoissaan on, miten hän edistyy oppimisessaan, millaisia oppimiseen liittyviä taitoja hän osaa sekä miten hän voisi kehittää itseään opiskelijana. Näistä kysymyksistä myös keskustellaan koko ryhmän kanssa. Itsearvioinnin avulla opiskelija paikantaa itsensä suhteessa kurssisuunnitelmassa mainittuihin tavoitteisiin ja niiden toteutumiseen ja pystyy suunnittelemaan oppimistaan uudelleen. Opiskelijat voivat kirjata huomionsa oppimispäiväkirjaansa.

Kurssin lopussa jokainen opiskelija täyttää arviointilomakkeen ja opettaja vastaavan opettajan lomakkeen. Opettajan tehtävänä on jokaisessa ryhmässä selittää, mitä arviointilomakkeen eri kysymyksillä tarkoitetaan. Opettajan tulee myös tarvittaessa selittää arvioinnin perimmäinen tavoite, joka on oppimisen ja opetuksen laadun parantaminen. Opettaja palauttaa oman lomakkeensa päätoimiselle opettajalle.

Kun opettaja arvioi kurssin aikana opiskelijoiden oppimista, hän samalla arvioi myös omaa kykyään järjestää oppimistilanteita ja ohjata oppimista. Kurssilaiset toimivat peilinä, josta hän näkee oman opetuksen kuvan. Kurssien päätyttyä sekä opiskelijoiden että opettajien arvioinneista laaditaan yhteenvedot, joista toimitetaan keskeiset tiedot myös rehtorille. Jokainen tuntiopettaja keskustelee tämän jälkeen päätoimisen opettajan kanssa kurssien toteutumisesta. Tarkoituksena on miettiä yhdessä, miten seuraavan työvuoden kurseja voitaisiin parantaa. Keskustelujen avulla pyritään myös kartoittamaan opettajien jatkokoulutustarpeita, päätoimisen opettajan toiminnan ja opiston kehittämistä jne. Tätä kautta päädytään kehittävän arvioinnin malliin.

Arviointiin liittyy aina kysymys sen luotettavuudesta. Opiskelijoiden ja opettajien arviot ovat sitä luotettavampia, mitä paremmin eri osapuolet tajuavat arvioinnin perimmäisen ta-

voitteen - oppimisen ja opetuksen laadun parantamisen - ja mitä paremmin opitaan sietämään myös kriittisiä arvioita omasta toiminnasta. Kokemus on osoittanut, että tällaisen luottamuksen kehittyminen vaatii aikaa.

Voidaan kysyä, mitä uutta tällaisessa opetuksen suunnittelu- ja arviointiprosessissa on. Näinhän oppikirjojen mukaan opetus tulisi aina järjestää. Ekskursio arvioinnin historiaan opisto-toiminnassa riittänee kuitenkin osoittamaan, miten mullistavaa uudistusta nyt ollaan kokeilemassa. Aika tulee näyttämään, millaisia pysyviä muutoksia nyt käynnissä olevista arviointikokeilusta tulee jäämään opistotoimintaan vai käykö niin, että opistot palaavat jälleen perinteiseen 'vapaan sivistystyön' toimintamalliinsa.

Platkaamme lopuksi niihin epäilyihin, joita opistoväki on tuntenut arviointityötä kohtaan. Muuttuvatko opistot koulumaisiksi, menetetäänkö autonomia, vaarantuuko opistojen resurssikehitys, heikkeneekö työilmapiiri ja vaarantuuko opistojen perimmäinen olemus?

On totta, ettei arviointityön sovittaminen opistoihin ole ongelmatonta. Jos lähtökohdaksi otetaan puhdas castrénilainen näkemys, ei lakiin kirjattua arviointivelvoitetta voida hyväksyä. Eri asia on, että jo Knowlesin aikanaan kehittelemä andragoginen malli piti sisällään oppimisen arvioinnin siten, että opiskelija saa tietoa omasta edistymisestään (ks. esim. Sihvonen 1996, 67) ja että aitoa opinnollisuutta - jota on pidetty yhtenä opistotyön perusarvona - on mahdotonta toteuttaa ilman arviointia.

Tärkeintä on kuitenkin pohtia kysymystä itsearviointin tehtävistä opistoissa. Miksi sitä on syytä tehdä? Itsearviointin perimmäinen tehtävä on auttaa opistoa määrittelemään omat kehitystarpeensa. Itsearviointin opistot voivat itse päättää, millaisia tavoitteita arvioinnille asetetaan, millaisia menetelmiä tässä työssä sovelletaan ja miten arvioinnin tuloksia hyödynnetään. Opistojen ei siis ole pakko soveltaa koulumaisia kohteita, vaan ne voivat halutessaan kehittää sellaisia arviointimalleja, jotka mahdollisimman pitkälle ottavat huomioon opiston omat kehitty-

mistarpeet, opiskelijoiden itsemääräämisoikeuden, opistojen autonomian ja vapaan sivistystyön perimmäisen olemuksen. Parhaimmillaan itsearviointi on luonteva osa vapaata sivistystyötä.

Opisto voi myöskin itse ratkaista, missä mitassa se lähtee kilpailemaan muiden oppilaitosten kanssa aikuiskoulutusmarkkinoilla liikuvista rahoista. Mitä syvemmälle tähän kilpailuun lähtee mukaan, sitä tiukemmin opisto joutuu alistumaan kilpailun yleisille ehdoille ja mm. sille, miten koulutuksen tilaajat vertailevat oppilaitoksia keskenään. Opiston kannattaa siis harkita huolellisesti, haluaako se astua näille markkinoille vai toimia pelkästään julkisen rahoituksen varassa.

Sitä mikään opisto ei kuitenkaan voi enää välttää, että opetusviranomaisten toimesta kaikkiin oppilaitoksiin kohdistetaan jonkinlaista ulkoista arviointia. Arvioinnin minimi onkin tuottaa se tieto, jota tässä ulkoisessa arvioinnissa kysytään.

LÄHTEET

- Aikuiskoulutusneuvoston 16.12.1998 päivätty muistio aikuiskoulutuksen arviointistrategiasta.
- ALANEN, A. (1970) *Aikuisopiskelu*. Porvoo: WSOY.
- ALANEN, A. (1992) *Suomen aikuiskasvatuksen organisaatiomuodot*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Opetusmonisteet B 7.
- CASTRÉN, Z. 1950. *Zachris Castrén. Kansansivistäjän ajatustensa valossa*. Wuorenrinne, T.I. & Kosonen, V. (toim.). Helsinki: Tammi.
- Education Criteria for Performance Excellence*. 1998. Malcolm Baldrige National Quality Award. United States Department of Commerce. Technology Administration. National Institute of Standards and Technology. National Quality Programme. Gaithersburg.
- ENGSTRÖM, Y. (1988) *Perustietoa opetuksesta*. Valtionvarainministeriö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- HAKKARAINEN, P. (1983) Opetuksen ja oppimisen arviointi. Teoksessa Vapaan sivistystyön XXVII vuosikirja. *Aikuisopetuksen perusteita*. Kansanvalistuksen ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Juva: WSOY.
- Inspecting adult education*. A revised inspection schedule 1997. Office for Standards in Education. London: Alexandra House.
- Julkisten palvelujen arviointi*. Julkisten palvelujen laatustrategia -projekti 3. Suomen Kuntaliitto. Oy Edita Ab.

ARTIKKELIT

- KAJANTO, A. (toim.) *Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia*. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. 1995. Jyväskylä: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- Kansalais- ja työväenopistojen tuloksellisuuden itsearviointi*. Opetushallituksen asettaman työryhmän muistio. Opetushallitus. Aikuiskoulutuksen linja.
- KAUPPI, A. (1988) *Opettajien kouluttamisesta opetustyön kehittämiseen*. Opistoprojektin teoreettisia lähtökohtia. Aikuiskasvatus 4/1988.
- Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli*. Arviointi 9/95. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli*. Arviointi 7/1998. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- PELTONEN, M. (1969) *Johdatus opetustaitoon*. Keuruu: Otava.
- PELTONEN, M. (1973) *Kouluttajan opetusoppi*. Keuruu: Otava.
- PELTONEN, M & Toiviainen, T. (1980) *Aikuisten opiskelutaito*. Keuruu: Otava.
- Oppilaitosverkoston saneeraus ja kehittäminen*. Opetushallituksen arvio ja selvitys oppilaitosverkosäästöjen toteuttamisesta. Opetushallitus 22.1.1993.
- SIHVONEN, J. (1995) Kansalaisopistojen itsearvioinnista. Teoksessa Kajanto A. (toim.) *Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia*. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Jyväskylä: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- SIHVONEN, J. (1996) *Sivistystä kaikille vai valituille?* Kansalaisopistotoiminnan kehitys vapaasta kansanvalistustyöstä maksupalveluun. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol. 519. Tampere.
- TAHVANAINEN, S. (1976) *Tuntiopettajaksi kansalaisopistoon*. Kansalais- ja työväenopistojen liiton julkaisuja. Pohjois-Karjalan kirjapaino.
- TAHVANAINEN, S. (1979) *Aikuinen opiskelijana*. Kansalais- ja työväenopistojen liiton julkaisuja. Myllykosken kirjapaino.
- TOIVIAINEN, T. 1972a. Kansalaisopiston välttämätön ja vaarallinen vapaus. Teoksessa Haapio, M. & Toiviainen, T. (toim.): *Unohdetut aikuisopiskelijat*. Tapiola: Weilin+Göös.
- TOIVIAINEN, T. (1972b) *Miten opiskelen*. Opinto-ohjeita kansalais- ja työväenopistojen opiskelijoille. Kansalais- ja työväenopistojen liiton julkaisuja. Helsinki: Sanomapaino.
- TOIVIAINEN, T. (1974) *Työkenttänä kansalaisopisto*. Kansalais- ja työväenopistojen liiton julkaisuja. (Ei painopaikkaa).
- VAHERVA, T. & Ekola, J. 1976. *Aikuisopetusopas*. Helsinki: Tammi.
- Vapaan sivistystyön XIV vuosikirja. *Aikuisopetuksen mentelmiä*. Mikkeli: Otava.
- VIRTANEN, L. (1974) Opettaja koulutuksen suunnittelijana. Teoksessa Toiviainen, T. (toim.): *Työkenttänä kansalaisopisto*. Kansalais- ja työväenopistojen liiton julkaisuja. (Ei painopaikkaa).
- VIRTANEN, L. (1980) *Opetuksen suunnittelu kansalais- ja työväenopistoissa*. Kansalais- ja työväenopistojen liiton julkaisuja. Myllykoski.
- YRJÖLÄ, P. (toim. 1996) *Kansalaisopiston tila 1995*. Arviointi 3/96. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

Artikkeli saapui toimitukseen 1.12.1998. Se hyväksyttiin julkaistavaksi 25.3.1999.