

HANNU LINTURI

Tuloksellisuuden virvatulia kansanopistossa Monikasvoista arviointia

Kansanopiston arvioinnilla on kolme vastakkaista ja samalla toisiaan täydentävää napaa: projekti, prosessi ja tarina. Projektiarviointi edustaa perinteistä päämäärä-väline-lähestymistä (poiesis). Toiminnan päämäärät ovat ulkoisesti havaittavia ja oppimisen arvo määräytyy projektin tulosten mukaan. Arvioinnin toteutus poikkeaa kuitenkin tavanomaisesta. Käytössä ovat "terapeutitset" numerot, joita ei jaa kouluttaja vaan opiskelija. Oppija määrittää ja mittaa itse tavoitteensa ja osaamisensa. Taustalla olevaa oppimiskäsitystä voi pitää konstruktivistisena.

Prosessiarvioinnissa vangitaan hetki ja nykyisyys. Tulevaisuuteen sijoitettujen tavoitteiden tilalle nostetaan arvostuksia ja kriteereitä, jotka ohjaavat "reaaliaikaisiin" valintoihin prosessin laadun kehittämiseksi. Toimintaa — eli prosessia — ja päämäärää ei eroteta toisistaan, vaan toiminta itsessään käsittää oman päämääränsä (praksis). Nopean ja selkiytymättömän muutoksen tilassa prosessikriteerit ovat käyttökelpoisempia kuin pelkkä päämääräsuuntautuminen. Prosessia arvioidaan systemaattisesti DCA-teorian avulla. Prosessiarviointi kohdistetaan oppimisen ohella kaikkien opistotoimintaan.

Aristotelisella **projekti- ja prosessiarvioinnilla** yllätään opistotodellisuuden historiatto-

miin "keinokertomuksiin", joiden avulla toimintaa voidaan suunnata ja kehittää. Niiden ansio on ennen muuta yhteisen kielen luomisessa ja reflektiivisen keskustelun käynnistämisessä. Ilman dialogia arvioinnit köyhtyvät merkityksettömiksi.

"Viimeinen tuomio" on opiskelijan vapaasti muotoutunut ainutkertainen **tarina**, jossa opistolla on osansa. Sen viimeisin ja täydellisin versio on kerrottavissa vasta vuosia opistokokemuksen jälkeen. Arvioinnin trialektinen sykli keriytyy umpeen, kun tuleva ja nykyinen saavat rinnalleen menneen. Tarina on sopiva arvioinnin muoto juuri kansanopistolle, jonka olemukseen kuuluvat pitkävaikutteiset, prosessinomaiset kasvupyrkimykset. Tarinoista — kerätään niitä tai ei — koostuu opiston jatkokertomus, jonka kulttuurinen yhteismitallisuus opiston tarkoituksen kanssa on opistotoiminnan keskeinen yhteiskunnallinen kriteeri.

Toiminnan arvioinnin tulee kyetä vastaamaan kysymykseen, miten hyvin tai huonosti opisto toimii tarkoituksensa suunnassa. Osa tarkoituuskriteereistä on opiston itsensä määriteltävissä, osaa kriteereistä voi pitää yhteisinä kokopistokentälle. Kansanopisto erottuu lainsäätäjän silmin muista oppilaitoksista siinä, että sillä on ideologinen ja pedagoginen vapaus sekä omaehtoinen tehtävänkaku. Lisäksi kansanopisto on leimallisesti aikuis- ja sisäoppilaitos. Kuvaus kertoo kansanopistojen olemuksesta ja siitä mikä niitä yhdistää, mutta jättää vastaamatta kysymykseen miksi?

Kansanopiston tuloksellisuuden arviointityöryhmä antaa kaksi vastausta. Kansanopiston toimintaa tulisi vakauttaa toisaalla luja *aateank-*

kuri ja toisaalla sen purjeita pitäisi pullistaa *jatkuva uusiutuminen* suhteessa muuhun koulutusjärjestelmään.

Aate toiminnan kriteerinä

Kulttuurihistoriallisesti kansanopisto kytkeytyy kansansivistysaatteen leviämiseen, jota pidetään viimeisenä ja kolmantena vaiheena eurooppalaisen henkietieteen syntyhistoriaa. Sitä edelsivät rousseaulainen "myrsky ja kiihko" (Pestalozzi, Fröbel) ja nietscheläinen kulttuuri-kritiikki. Kolmanteen vaiheeseen kuuluvat reformiliikkeet (mm. työväen-, raittius-, nais- ja herätysliikkeet), joiden vaikutuksesta kansalaisten pedagoginen itseymmärrys lisääntyi ja samalla kehittyi näkemys kasvatuksesta kulttuuria uusintavana mahtina. (Siljander 1987, 1988; Vapaan sivistystyön XXVIII VK 1985). Kansanopiston yhteiseen sivistysaateperintöön lasken kolme kvaliteettia: kansainen kulttuuri käsitys, alhaalta kasvava demokratianäkemys ja dialoginen avoimuus.

Grundtvigin käsitteistä keskeisin on termi *kansainen* (folkelig). Kansaisuus eroaa samankaltaisuuksiin nojautuvasta internationalismista ja ainutlaatuisuuteen nojautuvasta nationalismista siten, että olemassaolon pohjana on erilaisuuksien kautta syntyvä identiteetti. Totuuteen voi päästä vain dialogin kautta. (Siljander 1982; Slumstrup 1983). Ei ole mahdollista löytää ja julistaa totuutta jostakin kansasta tai yksilöstä tieteellisten menetelmien avulla, koska totuuteen voi päästä vain tunnutamalla eriarvoisuuden ja erilaisuuden. Vain kohtaamalla meistä eroavia voimme päästä selvyteen itsestämme. Tarvitsemme henkistä "kiertoa" päästäksemme selvyteen itsestämme ja yhteisistä piirteistämme eli kokonaisuudesta. Todellisuus riippuu siitä perspektiivistä, mistä todellisuutta tarkastelemme. Mitään perspektiiviä ei voi ylentää ainoaksi oikeaksi, ei fysiikassa eikä kansan elämässä. Antamalla erilaisten näkökulmien kohdata, voimme valottaa universaalista.

Ajatukseen, että kansaisuus on kolmas tie internationalismin ja nationalismien välillä, liittyy tietty käsitys demokratiasta. Se erottaa demokraattisena olemisen ja demokraattisen valtiojärjestelmän toisistaan. Elävä demokratia on täysin

riippuvainen vapaasta kansalaistoiminnasta. Kansainen demokratiakäsitys perustuu myös siihen, ettei enemmistö ole oikeassa. Oikeus on meidän kaikkien yläpuolella ja olemme alati liikkeessä. Liike muodostuu vuorovaikutuksellisesta vapaasta sanasta. Enemmistön tehtävä on päättää, miten pitkälle olemme päässeet vapaan puheen avulla. Vähemmistöoikeuksien puutteessa demokratia näivettyy, koska sen olemus edellyttää erilaisten katsomusten viihtymistä ja kilpailemista tasavertaisesti. Vähemmistöillä pitää olla oikeus valita ja olla valitsematta ja liittyä samalla tavalla ajatteleviin toteuttaakseen vaihtoehtoisia ratkaisuja. (Korsgaard 1990; Jensen 1993)

Kansaisen sivistyksen edellytys on avoin yhdessä keskusteleminen eli Grundtvigin termein *elävä sana ja vuorovaikutus*. Keskustelu vaatii onnistuakseen aitoa vuorovaikutusta. Tämä voi tapahtua vain vapaudessa, jossa vallitsee syvä kunnioitus jokaisen ihmisen oikeuteen ilmaista oma mielipiteensä. Sana on vapaa sekä opiskelijalle että opettajalle ja jokaisen on oltava valmis siihen, että hänen mielipiteensä asetetaan kyseenalaiseksi. Näin kuvattuna kansainen sivistys lähestulkoon sulautuu Jürgen Habermasin avoimen puheen vaatimuksen kanssa. Grundtvig päätyi määrittelemään kansanopiston antikouluksi ja kokonaisuuden kouluksi (Marjomäki 1984). Molemmilla ajatuksilla tuntuu olevan selitysvoimaa edelleen 150 vuotta niiden esittämisen jälkeen.

Arviointi on grundtvigilaisittain kansaista kahdessa mielessä. Ensinnä se tähtää avoimeen dialogiin ja toiseksi siinä oppija itse on toimija ja arvioitsija. Keskeistä on opiskelijan tahto ja pyrkimys identiteettinsä määrittelemiseen ja luomiseen. Tarkoitukselliset ja halutut oppimismuutokset ovat projekteja. Syvät, pitkälle tulevaisuuteen ulottuvat muutokset näyttäytyvät prosesseina, joiden kriteerejä kansainen kulttuuri- ja demokratiakäsitys sekä avoimen puheen vaatimus ovat. Viime kädessä arvioinnin pohjana on käsitys ihmisen historiallisuudesta, hänen kuulumisestaan tiettyyn aikaan ja paikkaan, joka määrää hänen yhteiskunnallisen tietoisuutensa ja elämänehtojensa rajat. Opiskelijan tarinaan sulautuvat niin projektit, prosessit kuin aikaan ja paikkaan sitoutunut historiallinen ainutkertaisuuskin.

Toiminnan dynamiikka kriteerinä

Kansanopiston nykyolemuksen pääsee käsi tarkastelemalla sitä suhteessa viralliseen koulujärjestelmään. Tilanne ei ole siinä suhteessa Grundtvigin ajoista muuttunut mihinkään. Opisto toteuttaa omaa tehtäväänsä, mutta myös ikäänkuin etsii uusia koulutustehtäviä virallisen koulujärjestelmän valloittavaksi. Kun uusi tehtävä on löydetty, se aikanaan sulautuu tai sulautetaan järjestelmään ja kansanopisto voi lähteä etsimään uusia tehtäviä. Tällainen etsimisen, löytämisen ja luopumisen dialektiikka on aina ollut mukana kansanopiston kohtaloissa.

Autonomia ja toimintavapaus ovat antaneet riittävät mahdollisuudet kansanopiston uusiutuvaan tehtävänkakuun. Jotta kansanopiston dynaaminen liike saataisiin näkyviin, toimintakriteereiksi pitää valita teonsanoja. Kansanopisto täydentää tai laajentaa virallista koulujärjestelmää usein vaihtoehtoistavalla tai kyseenalaistavalla tavalla.

Täydentävä koulutus (1) määritellään sel-laiseksi, jota on tarjolla myös koulujärjestelmän sisällä, mutta jota määrällisesti jatketaan kansanopistokoulutuksella. Kesällä 1992 toteutetun kyselyn mukaan kansanopistotoiminnasta noin 15 prosenttia on luonteeltaan täydentävää. Täydentävää koulutusta esiintyy erilaisissa koulutuksellisissa pullonkauloissa, joissa kansanopisto voi olla ylimenokauden sopeuttaja.

Laajentavalla koulutuksella (2) tarkoitetaan koulutusta, jota virallinen koulujärjestelmä ei toistaiseksi tarjoa. Yli puolet opistojen nykyvolyymista on tällaista koulutusta. Laajentavan koulutuksen piiriin kuuluvat mm. ammattikoulutukseen ohjaavat ja valmentavat nk. ammattisivistykselliset linjat. Jokin osa laajentavasta koulutuksesta tulee aikanaan imaistuksi virallisen koulujärjestelmän puolelle. Näin on käynyt sosiaali- ja vapaa-aikasektorin koulutuksen amatillistuuessa.

Vaihtoehtoistava koulutus (3) sisältää ennen muuta pedagogisia kokeiluja ja käytäntöjä, jotka eivät ole yleisesti käytössä. Opistojen

oman arvioinnin mukaan pedagogisesti vaihtoehtoista koulutusta on lähes 30 prosenttia kaikesta tarjonnasta. Kansanopistoja on mukana erilaisten kokonaiskasvatuksellisten ja vapauspedagogioiden juurruttamisessa.

Kyseenalaistavassa koulutuksessa (4) ei tyydytä vaihtoehtoon vaan tarjotaan jotain muuta vallitsevan tilalle. Kyseenalaistaminen syntyy olevan kritiikistä. Kyseenalaistamiseen voi — ja usein liittyykin — vaihtoehtoinen pedagogia. Kyseenalaistaminen on maailmankatsomuksellista ja liittyy opistojen ja usein myös opistohenkilöstön aatteellisuuteen. Lähes seitsemäsosa opistojen nykytoiminnasta on kansanopistojen itsensä määrittelemänä kyseenalaistavaa. Työväenliikkeen ja ammattiyhdistysliikkeen opistojen synty sotien välisenä aikana voidaan nähdä kyseenalaistuksena silloiselle koulujärjestelmälle.

Kansanopiston dynaamiset tehtäväkriteerit välittyvät kahteen prosessiarviointiin (toimintaedellytyksien ja työyhteisödynamiikan ilmiöt). Dynaamisen erottelun avulla kansanopistolaitoksen kulloistakin tilannetta voidaan tarkastella myös makronäkökulmasta.

Projekti arvioinnin menetelmänä

Subjektiiivisesti koettu suotuisa oppimisprosessi muodostaa välttämättömän edellytyksen korkeatasoiselle oppimiselle. Se ei vielä takaa oppimisen laatua. Yhteisöllisestä näkökulmasta pitää kyetä varmistamaan oppimismuutoksen sisältö. Sitä varten kansanopistoarviointiin kehitettiin ns. *ratkaisukeskeisen projektin malli*. Se mahdollistaa perinteisen päämäärä-väline -pedagogiikan arvioinnin erityisesti vapaatavoitteisessa aikuiskoulutuksessa.

Oppimisprosessin voi nähdä monimuotoisena systeeminä. Oppimisprojekti on ikäänkuin sen vaihtelevasti painottunut osajärjestelmä. Osajärjestelmässä olennaista on opiskelijan kokemus siitä, mikä on tärkeää ja tavoiteltavaa. Tavoiteltava taas tarkentuu sen mukaan, minkä verran ihminen jo lähtötilanteessa asioita hallitsee ja myös sen mukaan, minkä verran hän haluaa asioita hallita.

Arvokasta ja tavoiteltavaa voi tarkastella hyvin yleiselläkin tasolla. Jan-Christer Wahlbeck (1991) jakaa elämäkokemukset merkitykselliseen ja tavoitteelliseen. Mielenkiintoinen on hänen hahmottamistapansa, jossa jokainen elämäkokemus pitää sisällään myönteisen ja kielteisen jatkumahdollisuuden. Siinä risteytyy systeeminen prosessi ja projekti. Vaikka projektiarvioinnissa ovat mukana sekä tavoitteen että merkityksen käsitteet, se on sittenkin nimenomaan tavoitteiden ja tekojen mittaamista. Prosessiarvioinnissa korostuu vuorostaan merkityksien eli tuntemusten maailma.

Oppimisprojektia voidaan pitää rationaalisen lähestymistavan sovelluksena. Sen tärkein arviointisija on aina opiskelija itse, ei opettaja. Arviointi on nopeaa numeroiden merkitsemistä. Numeroiden avulla ei kuitenkaan vertailla oppimistulosta toisten tuloksiin tai käytetä niitä vallinnan perusteina. Sen sijaan niillä kuvataan oman oppimisen tavoitteita ja intensiteettiä. Ratkaisuarviointi voidaan ulottaa mihin tahansa koulutukseen kestosta, sisällöstä tai muodosta riippumatta. Se jopa mahdollistaa erityyppisten koulutusten karkean vertailun.

Minkä tahansa opintolinjan tai kurssin tavoitteet ja sisällöt voidaan muotoilla neljään kategoriaan, jotka ovat ajatuksellisesti mutteivät sisällöllisesti toisensa pois sulkevia. Sisällöllä on hieman totutusta poikkeava merkitys. Sillä tarkoitetaan opintoainesta siinä merkityksessä kuin se on keino tavoitteen saavuttamiseen. Projekti ja tavoitteenasettelu sidotaan lähestymistapaan, joka suuntaa huomion tulevaisuuteen, sekä tavoitteen ja keinon (sisällön) väliseen suhteeseen. (Riikonen 1992).

Kokonaistavoitteet ja sisällöt (1) kuvaavat toisaalta sitä kokonaisvaltaista ja monitieteistä jonkin elämänalueen hallintaa, johon koulutuksella perimmiltään tähdätään (esimerkiksi nuorisonohjaajan ammattitaito). Toisaalta niiden kautta voidaan pyrkiä näkemään ne strategiset taidot ja asenteet, joiden avulla ihminen säilyttää elämänhallintansa ja joustavuutensa ajassa ja muutoksessa. Kokonaistavoitteiksi voidaan asettaa myös sellaisia ominaisuuksia, joiden katsotaan liittyvän aidon ja arvokkaan ihmisen piirteisiin. (esimerkiksi Manninen et alii 1988; Weckroth 1992; Turunen 1988) Kokonaista-

voitteiden ja -sisältöjen avulla pyritään ylittämään pirstaleisuuden ja kapea-alaisuuden ammottava kuilu.

Ydintavoitteet ja sisällöt (osatavoitteet) (2) kuvaavat opittavan ydinalueen (esimerkiksi ammattiaineet) loogisen ja toiminnallisen rakenteen mukaisia osa-alueita, joiden avulla oppimissisällöt konkretisoidaan. Nämä osa-alueet tai moduulit ovat välineellisesti opiskelijaa lähinnä ja niihin motivoituminen on tavallisesti väkeväntä. Nuorisonohjaajan koulutuksessa keskeisiä osa-alueita ovat mm. tieto nuorten kasvuympäristöistä, nuorisotyön toimintaympäristöistä sekä kasvattaja- ja ohjaustaidot. Ydintavoitteet ja -sisällöt voivat olla perinteisestä ainejakoisesta lähestymistavasta poiketen ryhmä monitieteisiä aihe- tai ilmiöprojekteja, jotka mielekkäästi kuvaavat oppimisen ydinaluetta.

Välinetavoitteet ja sisällöt (3) tarvitaan kuvaamaan taitoja (esimerkiksi kielet, kommunikaatioaidot, looginen ajattelu), joiden käyttö tai siirtovaikutus on hyvin laaja ja joita tarvitaan opintojen ydinalueen mukaisen toiminnan aikaansaamiseen. Nuorisonohjaajan opetussuunnitelmassa välinesisältöjä voisivat olla mm. tutkimus- ja selvitystyö, viestintä, taidekasvatus sekä liikunta- ja terveystieteet.

Yksilölliset tavoitteet ja sisällöt (4) kuvaavat henkilökohtaisia tavoitteita, jotka sisällöllisesti voivat liittyä mihin tahansa edeltävästä kategoriasta. Henkilökohtaiset tavoitteet ja keinot niiden saavuttamiseksi määrittelee opiskelija itse. Viimeistään tässä vaiheessa hän ryhtyy oman oppimisensa agentiksi. Aristoteleen sanoin "toiminnan ja tuloksen syy on toimivan ihmisen mielessä oleva päämäärä, tarkoitus".

Opettajakoulutukseen ja opetussuunniteluun pinttynyt kolmio — tavoitteet, sisällöt, menetelmät — on kohtalokkaasti erottanut toisistaan käsitteet, jotka olennaisessa mielessä ovat yhtä. Erillisyydestä seuraa ongelmien paikallistamista sinne, missä ne eivät ensisijaisesti sijaitse. Usein näemme opetus- ja oppimisongelmien taustalla puutteita sisällöissä ja menetelmissä, vaikka "syltityhdas" on muualla. Jos ihminen on sitoutunut johonkin päämäärään, sisällöt ja keinot harvoin aiheuttavat ongelmia, sillä silloin ne ikäänkuin sulautuvat tavoitteeseen. Tavoite

on etenkin aikuisella se eteenpäin vievä johtotähti, jota ilman minkäänlainen sisällöllinen tai menetelmällinen viisaus ei tuota tulosta.

Ratkaisuarviointi

Arvioinnit pisteytetään ns. ratkaisukeskeisissä lähestymistavoissa käytetyllä 0—9 -asteikolla, jossa 0 edustaa olematonta ja 9 äärimmäistä merkitystä tai pyrkimystä. Opiskelija arvioi kunkin tavoiteosion merkityksellisyyden sekä lähtö- ja pääteosaamisensa tason. Merkitysarvioinnilla opiskelija kuvaa oppimiskohteen suhteellista tärkeyttä itselleen. Lähtöosaamisella hän kertoo arvionsa siitä, miten hyvin hän koulutuksen alussa kokee hallitsevansa oppimisalueen. Pääteosaamiseen kuuluvat tavoiteltavan osaamisen tason arviointi koulutuksen alussa (tavoite) ja se todellinen osaaminen, joka vallitsee koulutuksen jälkeen (lopputilanne).

Ratkaisuarviointi (5) edellyttää huolellista tavoitteiden ja sisältöjen määrittelyä. Tavoitteenasettelun kautta voidaan rakentaa projektia niillekin opiskelijoille, joiden on sitä muuten vaikea nähdä. Tavoitteet muotoiltakoon niin, että opiskelija pystyy sen mukaan suuntautumaan tavoitteen mukaisesti ja arvioimaan oman lähtö- ja tavoitetasonsa.

Prosessi arvioinnin menetelmänä

Kansanopiston systeemisen tarkastelun perustana käytetään Seppo Kontiaisen kollegoineen (1991) kehittämää dynaamista käsiteanalyysiä (Dynamic Concept Analysis). Tällä metodilla ilmiö kuvataan rajallisella määrällä tekijöitä, joiden sisäistä vaihtelua karkearajaisesti mitataan. Sellaisena se ei ole kelvollinen kuvaamaan todellisuuden kirjoa kaikessa rikkaudessaan. Sen sijaan sillä voidaan kuvata ilmiön historiallisesti vaihtelevia ja vaihtuvia säännönmukaisuuksia.

Metodi on vaikuttanut viiteen kansanopiston arvioinnissa käytettävään prosessimittariin: oppimisprosessiin, opiston toimintaedellytyksiin, asiakaspalveluun, työyhteisödynamiikkaan ja talousprosessiin. Merkittävää on arvioinnin ulot-

taminen oppimistoiminnan taustalla vaikuttaviin resurssitekijöihin. Resurssien evaluoinnilla voidaan tavoitella mm. oppivan organisaation piirteitä. Kari Murron (1992) prosessikeskeinen työyhteisön kehittämisstrategia on vauhdittanut joidenkin kokeiluopistojen toimintaa.

Arvioitsijoina ovat opiskelijat, sidosryhmät ja henkilöstö. Käsiteanalyttinen lähestymistapa muodostuu helposti valtavaksi tutkimusohjelmaksi, joka ei tule käyttäytymisen ainutkertaisuuden takia koskaan universaalisesti valmiiksi. Niin nähtynä malli on sisäisesti ristiriitainen. Siinä tähdätään liikkuvaan maaliin kameralla, jonka valotusaika on liian pitkä. Kuvaan tarttuu liike, muttei yksityiskohtia.

Dynaamisella käsiteanalyysillä on mahdollisuus tarkkoihinkin kuviin, mutta silloin on kuvattava jotain yksityiskohtaa. Yksityiskohtaisista kuvista voi muodostaa kollaasin, jolla aukeaa yksi näkökulma todellisuuteen. Liikettä se ei kuitenkaan paljasta, jollei samalla tavalla luotuja kollaaseja eri ajoilta aseteta vierekkäin. Vasta silloin erot paljastuvat.

Ihminen on kuitenkin mahdollista kuvata — tavallisesti vähän suittuna ja poseerausasennossa — vain ulkoapäin. Kuva ei kerro millään yksiselitteisellä tavalla merkityksistä, kokemuksista tai motiiveista. Kuva pitää ymmärtää ja sijoittaa yhteyksiinsä. Siihen tarvitaan puhetta ja vuorovaikutusta. Projekti- ja prosessiarvioinnit voidaan nähdä varsinaisen keskusteleavan itsearvioinnin käynnistäjinä. Prosessikuvien otossa käytetään keskustelun helpottamiseksi enimmäkseen itselaukaisijaa, sillä kuvan ottaja ja kohde ovat usein sama persoona.

Luokitellun tiedon avulla eri ilmiöiden tekijöiden keskinäisiä suhteita voidaan tarkastella ajasta toiseen. Se tarjoaa myös mahdollisuuden vertailla eri opistoja keskenään. Systemaattisen takaa on kuitenkin jaksettava kaivaa esiin olevaisen ainutkertainen ja historiallinen olemus. Arviointi on syklistesti etenevä laatu prosessi, jonka tulee edetä ja muuntua jatkuvassa vuorovaikutuksessa itse toiminnan ja sen kehittämisen kanssa (Onnismaa 1993). Syvyyttä saadaan vasta, kun informaatiota kertyy pitkittäisyydessä. Silloinkin arviointi on hyödytöntä ellei sitä seuraa toiminnan muutoksia.

Dynaamisessa käsiteanalyysissä lähtökohtana on ilmiön kuvaaminen sitä pelkistetyksi mutta riittävästi määrittelevien käsitteiden avulla. Tämänkaltaisessa lähestymistavassa on neljä päävaihetta:

(1) Ilmiökäsitteiden tunnistaminen ja määrittely

Ilmiön keskeiset tekijät ja vaikuttajat "paljastetaan" aiemman tutkimuksen ja kokemuksen sekä intuitiivisen päättelyn keinoin. Kukin tekijä määritellään mahdollisimman selkeänä mutta myös mahdollisimman kattavana käsitteenä. Näin saadaan hypoteettinen ilmiökuvaus, jossa ilmiö on paloiteltu osiinsa. Kukin ilmiön osa on siis käsite, jolla on selkeä toiminnallinen ja dynaaminen luonne. Dynaamisuus merkitsee sitä, että muuttuja voi vaihdella tapauksesta toiseen, mutta myös samassa tapauksessa eri aikoina ja eri tilanteissa. Kunkin käsitteen toiminnallinen vaihteluväli on myös määritettävä. Vaihteluvälin luokkia nimitetään käsitteen attribuuteiksi.

(2) Käsitteiden välisten suhteiden eli relaatioiden määrittely

INFORMAATIOSTRUKTUURI			LUOTTAMUS			SITOUTUMINEN		
KÄSITE		Vaihtelu	A	N	b	A	N	b
1. LUOTTAMUS	A	SUURI				X		
	N	KOHTALAINEN					X	
	b	VÄHÄINEN						X
2. SITOUTUMINEN	A	AKTIIVISTA	X					
	N	KOHTALAISTA		X				
	b	PASSIIVISTA			X			

Informaatiostrukturi sisältää kaikki merkitykselliseksi arvelut relaatiomahdollisuudet. Yksi ruutu sisältää yhden suhteen. Kahden käsitteen relaatiomäärittelyyn tarvitaan 18 ruutua, yhdeksän molempiin suuntiin. Matriisiä luettaisiin niin, että sarakesisältö on lausekkeen selitettävä ja rivisisältö selitettävä osa. Suhde 2b—1b merkitsee silloin selväkielisenä seuraavaa: Jos oppinnollinen itseluottamus rapisee, niin opiskeluun sitoutuminenkin vähenee. (Statman 1993)

Aiemman tutkimuksen perusteella on toisinaan mahdollista määrittää myös käsitteiden välisiä suhteita. Suhteet voivat olla esimerkiksi tyyppiä: Jos opiskelijan luottamus omiin oppimiskykyihin lisääntyy, sitoutuminen opiskeluun vahvistuu. Suhteet ovat hypoteeseja, jotka kokemus yksittäistapauksissa joko vahvistaa tai kumoaa. Ryhmätasolla suhteet näkyvät trendinomaisina todennäköisyyksinä. Dynaamisille suhteille on luonteenomaista se, että vasta muutos varsinaisesti paljastaa niiden luonteen. Jos opiskelijan itseluottamus ei muutu, ei tapahdu heilahduksenomaisia muutoksia myöskään sitoutumisessa opiskeluun.

(3) Käsitesuhteiden informaatiostruktuurin rakentaminen

Kun kaikkien ilmiön osien eli käsitteiden suhteet on pareittain määritelty, voidaan luoda koko ilmiötä käsittävä kaksikulotteinen matriisimalli. Useimmiten kullekin käsitteelle annetaan kolmiportainen vaihteluasteikko (attribuutit). Sitoutumisesimerkkiin sovellettuna matriisipohja näyttää seuraavalta:

(4) Informaatiostruktuurin käyttö sellaisten käsitteiden rakentamiseen, joita voidaan kuvata ja arvioida

Viimeisenä vaiheena ennen mallin käyttöönottoa arvioidaan, voiko käsitteiden malli muotoutua riittävän validiksi kuvaamaan ilmiötä. Käytännössä malli on aina likiarvo, jonka taustalla on vaihteleva määrä empiiristä tutkimustietoa. Mallin käyttö vasta paljastaa sen käyttökelpoisuuden. Tietoa kerätään silloin mallihah-

motelman avulla ja täsmennetään sitä informaation lisääntyessä. Niin on tarkoitus tehdä kansanopiston arvioinneissa. Jokainen matriisiruutu on itse asiassa oletus, joka jatkuvasti joko vahvistuu tai kumoutuu.

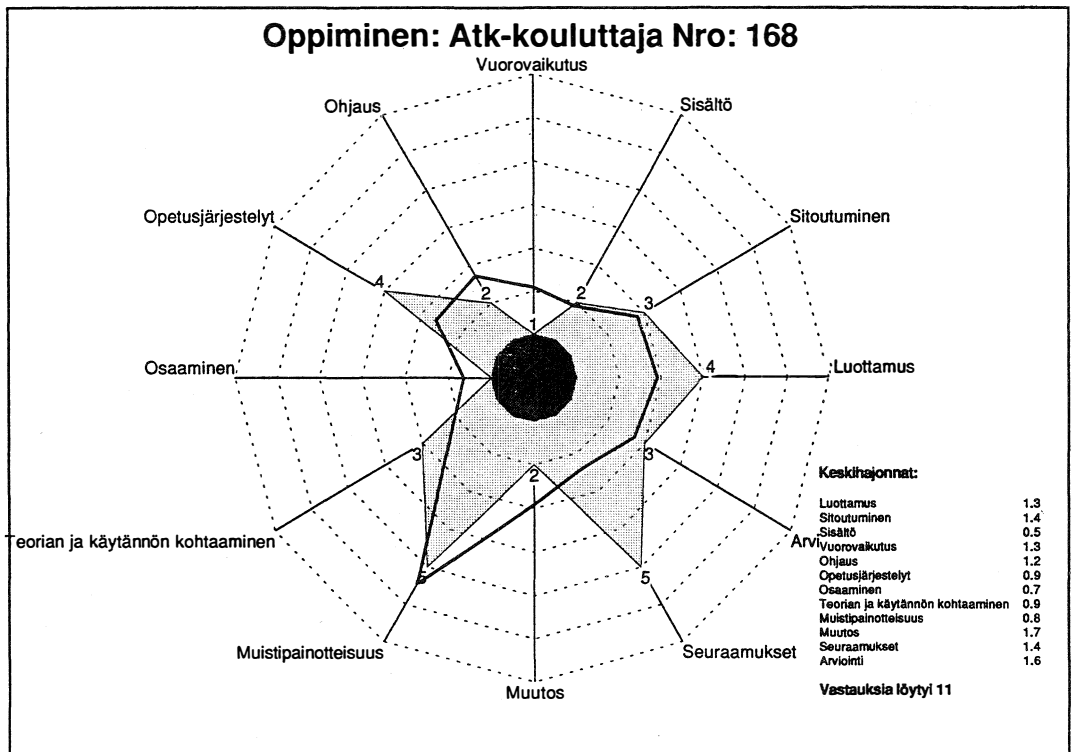
Jyri Manninen (1993) käytti akateemisia työtömiä käsitellessä väitöskirjassaan dynaamista käsiteanalyysiä keskeisenä metodina. Mannisen käsittelytapa on objektivistinen, jossa tutkittava ilmiö hallitaan aiemman tutkimuksen käsittein. Ilmiötodellisuus heijastetaan kyselyn ja tilastollisen käsittelyn keinoin dynaamiseen käsitelmalliin ja tarkastellaan sitten aineiston aikaansaa-
maa systeemistä liikettä mallissa. Siitä vedetään johtopäätökset. Kansanopistoarvioinnissa mallia käytetään pragmaattisesti vuoropuhelun ja reflektion käynnistäjänä. Analyysimalli ei ole vain todellisuuden kuvaaja vaan myös sen muovaaja.

Prosessia ja projektia arvioidaan "monikasvoisen" Janus -tietokoneohjelman avulla (Linturi 1993). Ohjelma mahdollistaa välittömän palautteen ja arviointidialogin käynnistymisen.

Tarina arvioinnin menetelmänä

Dynaaminen käsiteanalyysi ja Janus -ohjelma ovat välineitä keinotekoiseen konstruktion todellisuudesta. Niiden avulla syntyy karkea oppimista kuvaava tarina. Tarinaa ei kuitenkaan kerrota vapaasti, vaan sen ainekset valitaan annetuista vaihtoehdoista. Tällainen keinotarina voidaan hyväksyä tai kyseenalaistaa. Molemmissa tapauksissa se voi olla reflektiivisesti hyödyllistä. Aikasyvyys näistä tarinoista kuitenkin puuttuu.

Kolmas arviointi on avoin oppimistarina, jossa aika on keskeinen tekijä. Mitä opistokokemus



Tauhu: Yhden opiskelijan oppimisprosessikuviota rinnastettuna koko ryhmän keskiarvotulokseen (rasteroitu alue kuvaa yksilöprosessia ja paksu viiva ryhmän keskiarvoa). Kuvio syntyy opiskelijan arvioissa omaa oppimisprosessiaan 12 ilmiöolotuvuuden kautta. Esimerkkitapauksessa ohjauskeskustelua syntyi mm. siitä, miten opinnollista itseluottamusta saadaan nousemaan ja miten se säteilee muuhun prosessiin.

tuotai on tuonut ihmisen elämäntarinaa? Mikä siinä oli sellaista, jonka arvon opiskelija näkee vasta myöhemmin ja mikä sellaista, joka piilopetussuunnitelman tavoin tarttuu kunakin aikana opiskelijoihin? Vastaukset ovat mielenkiintoisia, mutta yhtä tärkeitä ovat ne kysymykset, joihin vastataan ja jotka vastaaja itse asettaa.

Nykyisen rajat ylittävä näkemys on tavoitettavissa vasta seuraamalla opiskelijaa hänen opiston jälkeisiin vaiheisiinsa. Ajan ohella jälkikäytelyyn antaa aihetta kehityksen dialektinen luonne. Kasvussa kytee aina myös konflikti. Pedagogisessa toiminnassa kohdataan yhteiskunnallisten intressien kasvatussuhteeseen tuomat ristiriitaiset tendenssit. Historia viimeistään paljastaa, mitä johtotähteä kulloinkin seurattiin.

Kertomusten merkitys korostuu, kun aikuis-koulutus on siirtymässä markkinamekanistiseen vaiheeseen. Pelkän projekti- ja prosessiarvioinnin varassa kansanopistoa uhkaa sama kuin muutakin koulutuskenttää. Koulutus redusoituu tavaraksi, jonka vaihdannan kriteeri on historiattomasti koettu sujuvuus, hyöty ja eriarvoistava lisäarvo. Kehitykselle ja muutokselle ominainen jännitteisyys huuhtoutuu pois.

Seuraavat tekstilainaukset on talvella 1994 kerätty Otavan opiston x-opiskelijoilta. Niiden esittelyssä käytetään kolmea lukemistapaa: merkityksellisen "pelkistämistä" (fenomenologia, diskurssianalyysi), "irtautumista" (pluralistinen pragmatiikka) ja narratologiaa (kertomuksen poetiikka).

Merkityksellinen

Henri Bergson selittää intuitiivista ymmärtämistä kahden janan avulla. Vaakajana kuvaa välitöntä aikaan ja paikkaan kytkettyä kokemista ja pystyjana peräkkäisten muistojen ketjua. Janojen leikkauspiste on kulloinenkin tajuntamme. Tietoisuus ei ikinä pääse irti nykyisyydestä, mutta voi pitää ovia auki eteen- ja taaksepäin. Kansanopistotarina — kuten kaikki tarinat — kerrotaan janojen leikkauspisteessä; siinä ne myös ymmärretään. Opistolla on paikka muistojen ketjussa, mutta sillä voi olla tekemistä myös sen kanssa, miten ihminen suuntautuu tulevaisuuteen ja siellä sijaitseviin "energiavarastoihin". (Itkonen 1993)

Fenomenologi etsii tarinoista merkityksiä. Kaikessa on mukana mielen näkeminen ja kokeminen. Tarinassa elävät muiston (mennyt), havainnon (nyt-hetki) ja odotuksen (tuleva) aktit, joiden välisen vuoropuhelun kautta voidaan nähdä intuitiivista oivallusta. Horisonttien laajeneminen menneeseen (merkityksien "täyttyminen") ja tulevaan (toteutumattomat mahdollisuudet) kuvaavat täydentyvää intuitiivista oivallusta ja mieltä (noema).

Laadullisesta aineistosta yritetään fenomenologisilla silmillä huuhtoa olennainen. Jos hyvin käy, vaskooliin jää sellaista, joka ilmentää kulloisenkin ajan olemusta. Seurataan muutamia tarinoita. Niissä opisto on pääosassa päinvastoin kuin myöhemmin esiteltävissä tarinafragmenteissa, joissa huomio on opiskelijassa.

Mieleeni jäi se suvaitsevaisuus, avoimuus, hyväksyvyys, ennakkoluulottomuus, joka antoi kaikille mahdollisuuden kasvuun, mitä se sitten kullekin oli (jos sitä ylipäätään oli). Tarkoittaa sitä, että ihmisille ei asetettu raameja siitä, mitä kohti on väistämättä kuljettava, miten ja millaisiksi tulee kehittyä. Se on harvinaista tässä maailmassa, jossa läbes kaikissa oman itsensä ympärillä pyöriivissä pikku yhteisöissä (mikromaaailmoissa?) tiedetään täsmälleen, mikä on oikein ja hyvää, mikä "aivan kamalaa ja pabeksuttavaa": missä kaikki arvojärjestelmät annetaan itsestäänselvinä käytäytymisen ja ihmisyiden lakeina, jotka yritetään bakata lekalla jokaisen päähän, jos ei muuten mene.

Opiston omat benkeset suuntaviivat ja tavoitteet näkyivät tietenkin kaiken toiminnan taustalla, mutta niistä ei oltu tehty dogmaattisia oppeja. Tila jätettiin avoimeksi; annettiin vain kuin heitetynä kaikenlaisia ajattelun rakennuspalikoita jättäen opiskelijoiden omaan huostaan se, mitä he tekevät palikoilla vai tekevätkö mitään. Opisto tarjosi vain puitteita ja mahdollisuuksia erilaiselle toiminnalle jättäen paljon opiskelijoiden varaan. Toisille se sopii, toiset odottavat johtajia, jotka kertoisivat mitä tehdä, miten ja milloin. Näinollen on varmaan sangen vaihtelevaa, mitä kukakin on saanut opistovuodestaan irti. ...

Aikamuoto on mennyt, mutta nykyinen kurkistaa olan takaa. Opisto antaa tilaa ja sallii ihmisen etsiä omaa tietään. Kaikki eivät ota tar-

jousta vastaan. Paradoksaalista kyllä, tekstin kirjoittajan oma oleminen opistossa oli tuskallista:

Paljon jää tietenkin sanomatta. Mutta tämä viesti on kai se: ei opistossa ollut mitään vikaa, minä olin kusipää monella tapaa, täysin tietoisesti sekä ei-tietoisesti. Mutta itsepäähän siinä menetin. En aio yrittää puolustella itseäni millään tavoin. Turhautumiseni on elämäni aikana koskenut kaikkein eniten itseäni, vaikkakin se on tullut ulos eri muodoissaan eri aikoina. (nainen 1984)

"Tulos" siis voi sijaita kokonaan tulevaisuudessa. Teko ja tajunta eivät aina kohtaa.

Siitä on niin kauan, etten enää kunnolla muista. Heijastuu ajallisesti samoihin aikoihin armetjakokemusten kanssa. Molemmissa oli vähän samaa. Uusi joukko ihmisiä, joihin ei enää armetjan/Otavan jälkeen törmää kuin sattumalta. Jotakin lämpimiä ja hauskoja muistoja.

Ja määräsibän Otava jollakin tavalla sen mitä tein seuraavat pari vuotta opiston jälkeen Oliko opistosta hyötyä? Toki, mutta en osaa sen tarkemmin määritellä miten. On vain sellainen fiilis, että jotain sieltä tarttui matkaan. Armetjassa meille toivotettiin, että kerran rakuuna aina rakuuna. Voi kai sanoa, että kerran otavalainen aina otavalainen. (mies 1985)

Opistokokemus on historiaa, se ei enää elä. Opisto näkyy matkan takaa nuoruuden kulissina, instituutiona, joka ei loppujen lopuksi vienyt elämää ainakaan riittävästi eteenpäin. Taus-talla tunnistamaton tunne siitä, että siellä oli jotain jonka on myöhemmin hukannut.

... varsinkin yliopisto-opiskeluvuosien aikana huomasi/buomaa usein pubeissaan ylistävänsä Otavan aikoja ja puolustavansa opistojen merkitystä kypsemmän, kokonaisvaltaisemman opiskelun airuina. Yliopisto on osoittautunut erittäin raskaaksi vellovaksi möhkäleeksi, jossa pabimillaan etäännyty elämästä, käytännöstä ja tavalisista, värikkäistä ihmisistä.

Otavan opistossa ybdistyi monia asioita opiskelun kanssa: käytäntö, yhteiselo virallisesti ja epävirallisesti, moraalien ja normien moninaisuus ja veteenpiirretyt rajat, raaka kilpailukin. Se oli kokonaisvaltaisempaa elämän realiteetteihin val-

mistumista kuin mitä yliopisto on näiden viiden opiskeluvuoden aikana pystynyt minulle tarjoamaan. (nainen 1986)

Kokemus elää ja haastaa tätä päivää. Opistossa oli sellaista elämyksellisyyttä, jonka opiskelija haluaisi uusiutuvan tulevaisuudessa. Opistossa elettiin kuin elämän eksistentialisella harjoituskentällä: se oli riittävän monesta kohtaa kiinni tosimaailmassa. Siitä syntyi kontrasti myöhempään kokemiseen.

Irtautuminen

Strategisen suunnittelun lähtökohta on kyseenalaistaminen. Mikään instituutio ei ole ikui-nen, harvoin edes pitkäikäinen. Sen sijaan voidaan löytää ilmiöitä ja ilmiöiden välisiä suhteita, joissa on ilmeistä toistuvuutta ja ajallista kestoa.

Tarinoita — suullisia ja kirjallisia — on hyödyllistä tarkastella William Jamesin pragmaattisella asenteella, jossa on keskeistä tarkastelukulma. Siinä unohdetaan annetut tarkoitukset ja tehtävät ja havainnoidaan lopputuloksia eli tarinoita sellaisenaan tosiasioina ja tarkoituksellisuuden kokemuksina. Opiskelijapalautte luetaan ilman odotuksia, ilman kansanopiston selittämistä. Hyväksytään vain se mitä sanotaan eikä luoda lisämerkityksiä.

Voi olla että merkittävämpää oli kotoa läbteminen & itsenäistyminen, mutta opisto oli itsensä löytämisen aikaa! Mitä minä olen, missä minä olen hyvä/buono, mitä minä aion tehdä isona jne ... Tosin näitä oivaltamisen betkiä on minulla ollut pari muutakin.

Opisto oli siinä mielessä omalla tavallaan ratkaiseva, että se ohjasi elämää jobonkin sellaiseen älylliseen elämään, jobon ehkä muutenkin olisi tähdännyt mutta joka yhtä hyvin olisi voinut jäädä kokematta (sitä voisi olla nyt aivan jotain muuta). Samantapainen kynnyksen ylitys kuin jotkut myöhemmätkin (yliopistoon pääsy, journalistiikan opinto-oikeus ja opiskelu, päätoimittajuus — mikä seuraavaksi). Opistolla myös paljon muu merkitys (intellektuaalinen, itsetunnollinen — uusi maailma & itsenäisyys ...) kuin vain ammatillinen, mutta paljon niitä peruspalikoita, joita loppujen lopuksi vain kerrattu esim. yo:n toimittajakoulutuksessa. Muut opiskelut on vieneet sitten ajattelua ehkä muuten paljon pitemmälle.

Opistossa on perustempptiä! Lopulta siitä toubusta oli pirun mukava erota — kaipasin rauhaa mietskelyyn (muka!) ja yksinäiseen jurottamiseen jo silloin. Miten sitä silloin jaksoi olla niinkin sosiaalinen? (mies 1985)

Kansanopisto on tilaisuus, vertaisten jakama aika ja paikka: joukko nuoria ihmisiä samaan aikaan ja riittävän pitkään intensiivisesti ympäri vuorokauden samassa paikassa. Siinä on moninaisen arvokkaan kokemisen mahdollisuus. Tilaisuuden nimi voisi olla joku muukin kuin kansanopisto. Tarvitaan vain dialogia ja kohtaamista ylläpitävä ympäristö.

Kolmas tapa kohdata tarinat on nähdä ne tarinoina. Siinä toimija eli opiskelija on keskeinen. Ihminen antaa nimittäin merkityksiä elämälleen ja suhteilleen muodostamalla kokemuksistaan tarinoita. Vuorovaikutuksessa toisten kanssa kukin toimii näihin tarinoihin perustuen ja niitä aktiivisesti luoden. Kansanopistoaika on parhaimmillaan vilkasta tarinoiden muotoutumisen aikaa. Seuraavassa lainataan joitakin "arkkityppejä".

Narratiivi

Tarinat voi jakaa onnistumis- ja epäonnistumistarinoihin. Niissä voi nähdä siirtymiä ja murroksia, syntyviä ja kuolemia. Niiden kertoja voi olla itse tai joku ulkopuolinen. Tarina voi olla haluttu tai epämieluisa.

Tavoitteet oli silloin korkealla (luulin pärjääväni elämässä), nyt olen pudonnut maan pinnalle tai vähän syvemmälle. ...

Edellisistä papereista pitäisi selvittää jotenkin elämäni vaiheet, en vain halua repsotella omia pilalle menettä suunnitelmiani tuntemattomien kanssa. Olen nykyisin hämäläinen os. karjalainen. (mies 1976—80)

Takana on kaksi hajonnutta avioliittoa, työtömyyttä. Tarina alkaa kuulostaa epäonnistumiselta. Aiemmin karjalaisen iloisesti virrannut veri on vaihtunut hämäläiseen verikokkeliin.

Tässä tarinan sirpaleessa näkyy selvästi, kuinka elämä on ikäänkuin jatkuvasti kehittyvä käsikirjoitus. Ratkaisevaa on pääkertomus (dominant story). Ensisijaista on käsitys "itsestä",

jolle erilaiset psykologiset ominaisuudet voidaan osoittaa. Itseyttä koskevat "teoriat" voivat olla hyvin erilaisia eri kulttuureissa.

Persoonallinen oleminen muodostuu tietoisuuden, toimijuuden (agency) ja elämäkerran omistamisesta. Tietoisuus on omaksuttu näkemistapa (point-of-view), jossa tieto sidotaan itseeseen. Se on ennemminkin sosiaalisiin suhteisiin kuin psyykkisiin ominaisuuksiin rakentuva ilmiö. Toimijuus on puolestaan näkemys toiminnasta (point-of-action) ja kyky säädellä eri pyrkimysten toteuttamiseen johtavia väline-tavoiteprojekteja. (Harré 1983)

Elämäkerta on kokemusten ja tekojen jäsentämistä kerronnaksi. Psyykkiset ja kasvua tuhahtavat ongelmat ovat usein toimijuuden pulmia. On jotakin mitä ihminen haluaisi, mutta mitä ei voi tehdä, tai on jotakin mitä hän ei haluaisi, mutta jatkuvasti tekee. Ongelmat voivat olla kuitenkin myös tietoisuus-perustaisia. Silloin ihmisellä on vaikeuksia kokemusten, pyrkimysten ja tietojen sijoittamisessa joko itseän tai itsen ulkopuolelle. Nykyongelmaksi muodostuu usein tarinan sirpaleisuus, kun ihmisellä on vaikeuksia luoda ehjää kertomusta kokemuksistaan ja teoistaan. (Davies & Harré 1990; Harré 1985)

Otavasta löytyi joukko ihmeellisiä ihmisiä, selaisia joita en tiennyt edes olevan. Tässä laumassa oli hyvä irtautua kodinkableista, räpytellä siiven tynkiä. Otava kasvatti minussa olleen orastavan humanistipoikasen kukkaseensa. Villi ja vapaa ...

Otavan porukassa sosialistui nopeasti ja ihmisarkkuus alkoi hiipua. Sai kokeilla kaikkea jännää. Poikuuskin meni pikkujouluissa, huumetta poltettiin, kamalan jännää! Opinnoissa tuli kaikkea uutta suuresta maailmasta, kai se oli hyödyksi. Otavan jälkeen oli hyvä lähteä eteenpäin. Kai siinä kävi niin, löysin itseni Otavassa. Ainakin nymnyily jäi.

Merkillistä kyllä, alettuaani opiskella Jyväskylässä sain jossain vaiheessa huomata, että useimmat uusista tutuista olivat bekin Otavan käyneitä. (mies 1982)

Tarina kulkee hyvin. Se kuvaa seikkailua, jonka kokemisessa pelko haihtui oli sitten kyseessä ihmiset, sosiaaliset kokemukset, jännitys ja kokeilu, oikea tai väärä. Otetaan vielä toinen it-

sensä löytämisen tarina, joka on tarinoista yleisin.

Otavan vuosi oli elämäni taitekohta. Vaihdoin ammattia "vanhana" ja sain takaisin sen tavoitteellisuuden ja itseluottamuksen, jonka olin ehkä välillä bukannut. Huomasin pystyväni pitkäjännitteeseen opiskeluun ja että unelmani on saavutettavissa. Opiskelu yliopistossa oli loogista jatkoa valitsemalleni tielle. ... oli merkittävä potku kaikelle sille mitä tapahtui myöhemmin. Ja opiskeluni jatkuu ... (opiskelija 1983)

Tässä tarinassa on siirtymäriitin piirteitä. Opisto aikaan osui taitekohta, jossa elämän suunta kääntyi useilla kymmenillä asteilla.

Peruskoulusta tullessa Otavaan oppinut, että opiskelu voi olla muutakin kuin "tappelemista" ikäloppujen ja seniilien opettajien kanssa. ...

Otavan opiston erilaisuuden vuoksi huomaa ihmisten muuttuneen, jotka ovat käväisseet siellä. Ihmiset ovat avoimempia ja myös haluavat elämältään jotain. Tehdä muutoksia ja jättää jälkensä johonkin. Nämä ihmiset uskaltaa. ... (mies 1989)

Opisto tarjosi kunniallisen mahdollisuuden muuttaa huono hyväksi. Siitä käynnistyi onnistumistarina joka kierros kierrokselta vahvistuu. Kaverilla on nykyään ohjelmatoimisto ja töitä "enemmän kuin ehtii tehdä".

Luokkamme oli todella omituinen; joukossa aikuisia, lukihäiriöisiä, alkoholisteja jne. Ystävänä ja minä emme pitäneet ilmapiiristä. Opiskelu ja numeroiden korotus oli tärkeintä. Siinä onnistuimme todella hyvin ja saimme lisää itseluottamusta ja -varmuutta. Mikään aine ei ollut ylivoimaisen vaikeaa. Uusintakokeetkin olivat nasta juttu. Kielten opiskeluun olisin toivonut vaativuutta ja vaikeutta enemmän. Olisi pitänyt kerrata 9-luokan kielioppia eikä 7-luokan. Lisäksi kieltenkuunteluiden puute oli todella paha juttu, lukiossa joutui buomaamaan kuinka paljon vuodessa oli jäänyt jälkeen. Lisäksi saksaa olisi pitänyt voida opiskella. Reaaliaineet menivät mukavasti, niistä ei moitittavaa. Kaikki opettajat olivat kivoja. ... (nainen 1990)

Koulu on erottelua ja valikointia varten. Hyvässä tarinassa hyvät palkitaan ja pahat eivät. Opisto kykeni vain osittain kääntämään kasvonsa tämän kertojan puoleen.

Tarinoiden voima ei ole niiden objektiivisuudessa tai totuudenmukaisuudessa vaan sosiaalisessa herkkyydessä. Tarinan kulkua voi muotoilla. Tässä mielessä tarina ei ole vain arvioinnin väline, vaan interventiomahdollisuus vaikuttaa oppimistarinoihin tässä ja nyt. Kun maailman ilmiöt ja merkitykset sidotaan kieleen, ne osoittautuvat elastisiksi ja muuntautuviksi. Narratiivinen metodi ohjaa näkemään tarinallisuutta myös nykyopiskelijoiden tilanteessa. Siitä voi olla apua, kun "huonojen tarinoiden" tilalle pyritään nostamaan "hyviä tarinoita". Huonoja ovat tarinat, jotka ovat muiden ihmisestä ja hänen suhteistaan kertomia, jos hän ei pysty elämään muita parempina pitämiään tarinoita. Ihminen voi ottaa aktiivisesti osaa tarinoihin, jotka tuntuvat hyödyttömiltä, tyydyttämättömiltä ja umpikujilta.

Läbes 20 v. työkokemuksen jälkeen olin tilanteessa: "loppuunpalanut". Sairaslomalla ollessa kypsyin muutokseen. Halusin irti omasta työstä, saada välimatkaa joka selkeyttäisi ajatuksia, antaisi aikaa miettiä elämää eteenpäin. Täydellistä ammatinvaihtoa en ollut ajatellut, peruskoululinja tekisi hyvää kansakoulupohjaiselle! Joten hain ja pääsin. ...

Valoa alkoi häämöttää tunnelin päässä!! Häkellyttävä betki löytää itsensä nuorten joukosta elokuun iltana -91. Uusi maailma avautui — ja koetteli kestäkykyä kaikkinne ilmiöineen, mutta teki opistovuoden ilmeikkääksi. ...

Jatkosta käytiin keskustelua — olin oppinut pitämään tästä oppimisen mahdollisuudesta, aloin kallistua varovasti ja hitaasti ajatukselle siirtyä piban toiselle puolelle ... Niin tapahtuikin. (nainen 1991)

Muutos, umpikujasta karkaaminen ja uusiutumiskertomus, joka on onnistumiskertomuksista väkevimpiä.

Niiden tapahtumien valinta, jotka ihminen ottaa mukaan tarinaansa, perustuu hänen tosina pitämiinsä uskomuksiin, suhteistaan muihin ihmisiin ja ulkomaailmaan. Suuri osa eletyistä kokemuksista jää henkilön vallitsevan kertomuksen ulkopuolelle. Nuo ulkopuolelle jääneet kokemukset ovat rikas ja hedelmällinen lähde vaihtoehtoisten tarinoiden tuottamiselle. White (White & Epston 1992) puhuu nykyisen historiasta ja vaihtoehtoisen nykyisen historiasta, joka on se joka voidaan nostaa "ulkopuolelta sisäpuolelle".

Aika ja arviointi

Aika on tarinan ja kasvatuksen agentti. Teoria-käytäntö -suhteen kannalta on merkityksellistä, että käytäntö voi tulla tietoiseksi itsestään vain siinä määrin, kuin se tiedostaa historiallisia edellytyksiään ja historiallista määräytyneisyyttään. Weniger jakaa Engeströmin käsityksen siitä, että kasvatustieteen perustehtäviä on syventää käytännön kasvattajien historiallista tietoisuutta. Sitä kautta koulutukseen saadaan virtaamaan pedagogista lujuttua.

Kansanopistotoiminnassa on ybtymäkobtia moderniin tulevaisuustutkimukseen, joka ei pidä tulevaisuutta ennalta määrättyä, vaan uskoo, että siihen voidaan vaikuttaa ihmisten toiminnan ja tietoisuuden kautta. Ihmisten tajuntaa voi laajentaa kolmella ulottuvuudella: aika- ja lähimmäisperspektiivi sekä luonnon kokonaisuus.

Aikaperspektiivin laajennus kohdistuu nykyisyydestä sekä tulevaisuuteen että menneisyyteen. Vastaavasti lähimmäisperspektiivissä on kysymys laajentamisesta omasta itsestä ja perheestä toisaalta heimoon, kylään, kaupunkiin, kansakuntaan ja aikalaisiin ja toisaalta esivanhempiin ja kulttuurin alkujuurille (Malaska 1993). Molemmat perspektiivit ovat mukana Grundtvigin määrittelemässä kansanopistossa. Historiassa nähdään tendenssit uusiin kehitysmahdollisuuksiin. Traditio ei ole joustamaton nykytoiminnan ehto, vaan uusien kehitysmahdollisuuksien määrittäjä.

Kansanopistoarvioinnin kolmea toisiaan täydentävää vartiopistettä voidaan tarkastella myös aikaulottuvuudella. Projektissa ilmiö määrittäyty tulevaisuudesta nykyisyyteen. Päämäärä on olennaisinta, jolloin projekti on tulevan ja nykyisen erotus. Prosessissa nykyisyys hallitsee. Sen perspektiiveinä voivat olla niin mennyt kuin tulevaakin. Tarina kertoo aina jo tapahtuneesta eli menneestä. Kuten historiankirjoituksessa tarinassa asiat ovat asettuneet paikoilleen ja erilaisten intressien maailma on tullut jollei nyt ole-mattomaksi niin ainakin näkyväksi.

Arvioinnit ovat kontemplaarisia mutta myös paradoksia. Tarina on arviointina historiatietoa, perspektiivistä viisautta, mutta se on myös ajankohtaisen ja jopa tulevan jatkuvaa muotoa-

mista. Weniger korostaa kasvatettavan oikeutta nykyisyyteen, jota ei tule uhrata tulevaisuudelle tai yhteiskunnallisille kehityspäämäärille. Prosessi- ja projektiarvioinneilla kunnioitetaan tätä oikeutta. Ne ovat myös käytännön eli praksiksen palveluksessa.

Poiesis-praksis -erittely on peräisin Aristoteleelta. Grundtvig asettuu ehdottomasti praksiksen kannalle. Sivistys on nähtävä ennen muuta inhimillisen kasvutapahtuman momenttina, jossa toteutuu pyrkimys ymmärtää inhimillisen elämän perusehtoja. Sivistys on jatkuva prosessi, jossa ihminen aktiivisesti asettuu tiedostamista-pahtumansa subjektiksi ja määrittää suhteensa todellisuuteen. Sivistysprosessin ontologinen päämäärä — elämänvalistus, elämänymmärrys — ei ole käsitettävissä prosessista irroitettuna tilana, johon toiminta on ainoastaan instrumentaalisesti sidoksissa.

Kansanopiston arvioinnin logiikka on sumeaa. Diskreettiä totuutta ei edes etsitä, vaan pikemminkin sellaista intellektuaalista ja eettistä näkemistä, jossa intuition avulla on mahdollista ymmärtää ajan virran ykseydessä oleva moninaisuus. Itkonen (1994) pitää opettajuuden ytimenä, eidoksena, tilanteen lukutaitoa, jonka takaa paljastuu "intuitiivis-esteettinen, hehkuvasti rakastunut" opettaja, joka luottaa ja uskoo ihmiseen. Arviointi on väline tuon lukutaidon kehittämiseen.

LÄHTEET

Bateson Gregory 1991. Sacred unity. Further steps to an ecology of mind, Cornelia NY.

Davies B. & Harré R. 1990. Positioning: the discursive production of selves, Journal of the Theory of Social Behaviour 20/1990.

Eisner Elliott W. 1993. Why standards may not improve schools. Educational leadership. vol. 50, number 5. February 1993.

Harré R. 1983. Personal Being. MA, Gambridge.
Harré R. 1985. The language of game of self-description: a note. Teoksessa Gergen K. J. & Davies K. E. (toim.), The social construction of the person. Springer Verlag, New York.

Holma Jukka 1992. Modernista perheterapiasta kohti postmodernia? Perheterapia 4/92.

Itkonen Matti 1993. Minulta teille? Fenomenologinen analyysi käymättömästä keskustelusta. Tampereen opettajankouluttajalaitoksen julkaisuja A17/1993.

Itkonen Matti 1994. Opetajuuden olemuksesta, niin & näin. filosofinen aikakauslehti 1/94.

Jensen Ole Vig 1993. Kansansivistyksen tulevaisuus, Kansanopisto 6—7/1993.

Konttinen Seppo 1991. Use of Conceptual Models in Case Studies. HY, Helsinki; Konttisen kehittämä DCA -teoriakehikko (Dynamic Concept Analysis) sopii monenlaisten ilmiöiden tarkasteluun. Kovin komplisoitujen ilmiöketjujen mallitukseen siitä ei kuitenkaan ole silloin, kun tarkasteltavien käsitteiden määrä nousee lähemmäs kahtakymmentä. Käsitteiden ja niiden ominaisuuksien eli attribuuttien relaatiomahdollisuudet kasvavat hallitsemattomaksi.

Korsgaard Ove 1990. Mikä on kansanopiston tehtävä uudessa Euroopassa. Kansanopisto 5/90.

Linturi Hannu 1993. Janus — käyttöopas. Hannu Linturi Oy, Mikkeli.

Malaska Pentti 1993. Tulevaisuustietoisuus ja tulevaisuuteen tunkeutuminen, teoksessa Miten tutkimme tulevaisuutta? toim. Matti Vapaavuori. Tulevaisuuden tutkimuksen seura. VPK, Helsinki.

Manninen Jyri 1993. Akateemiset työttömät työnhakijat, Elämäntilanne ja työvoimakoulutus. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia 137, Helsinki.

Manninen Jyri & Kauppi Antti & Konttinen Seppo 1988. Koulutussuunnittelun lähtökohtia, Analyysi Knowlesin andragogikasta didaktisena lähestymistapana. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia 116. Helsinki.

Knowles erottaa eritasoiset tavoitteet seuraavasti: yleis-tavoitteet (general purposes), koulutusohjelman tavoitteet (program objectives) ja oppimistavoitteet (learning objectives).

Marjomäki Ville 1984. Uudistuva kansanopisto ja elävä perinne, teoksessa Kansanopisto elää. SKY.

Murto Kari 1992. Prosessin johtaminen. Jyväskylän koulutuskeskus Oy, Saarijärvi.

Riikonen Eero 1992. Auttamistyön ongelmakäsitykset ja haastattelukäytännöt, Ongelmakielestä kompetenssi-kieleen. Kuntoutussäätiö Helsinki.

Ropo Eero 1992. Opetussuunnitelmastrategiat elinikäisen oppimisen kehittämisessä. Kasvatus 1/1992.

Siljander Pauli 1982. N.F.S. Grundtvigin sivistysidea ja kansanopiston kasvatustavoitteet. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 12/1982, Oulu.

Siljander Pauli 1987. Johdatusta henkítieteelliseen pedagogiikkaan. Dilthey-Nohl-Litt. Acta Universitatis Oulensis, Serie E, No. 5, Oulu.

Siljander Pauli 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55/1988, Oulu.

Slumstrup Finn et alii 1983. Grundtvigin valistusajatukset ja meidän aikamme. Pohjoismainen kansanopistoneuvosto, Kööpenhamina.

Statman Daniel 1993. Self-Assessment, Self-Esteem and Self-Acceptance. Journal of Moral Education, Vol. 22, No 1/1993.

Turunen Kari E. 1988. Ihmisen kasvatusta. Atena, Jyväskylä.

Wahlbeck Jan-Christer 1991. Elämäkokemukset systeeminä. Perheterapia 4/1991; Oppimisprojektin kannalta on mielenkiintoista seurata tavoitteiden epäonnistumista. Suomessa koulun epäonnistumisia seuraa liian usein häpeä ja silloinkin, kun niistä selviää nöyrytyksellä, edessä hämmöttää toivottomuus, joka johtaa luovuttamiseen. Toisinkin voisi olla.

Vapaan sivistystyön XXVIII vuosikirja 1985, Elämästä kansansivistystyö. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, Pieksämäki.

Weckroth Klaus 1992. Toiminnan psykologia. Hanki ja jää, Tampere.

Virtanen Petri 1992. Kurkistelua onnellisuusmuurin taakse. Tutkimus sosiaalityöntekijöiden elämäntavasta ja luokkapositiosta. Sosiaaliturvan keskusliiton julkaisuja, Helsinki; Varto Juha 1992, Laadullisen tutkimuksen metodologia, Kirjayhtymä, Tampere.

Väliverronen Esa 1993. Diskurssien verkossa. Tiedotustutkimus 1/93.

White Michael 1992. The Histories of the Present. luentomoniste.

KIRJALLISUUTTA

Kansanopiston itsearviointi. Opetushallituksen asettaman kansanopistojen tuloksellisuuden arviointiryhmän muistio. I-osa. Opetushallituksen aikuisopetuksen linja 1993. Työryhmän puheenjohtaja: Pentti Yrjölä, opetushallitus. Sihteeri: Hannu Linturi, Otavan Opisto.

