

# Kehittävän työntutkimuksen hanke Vko:ssa

## Taustaa

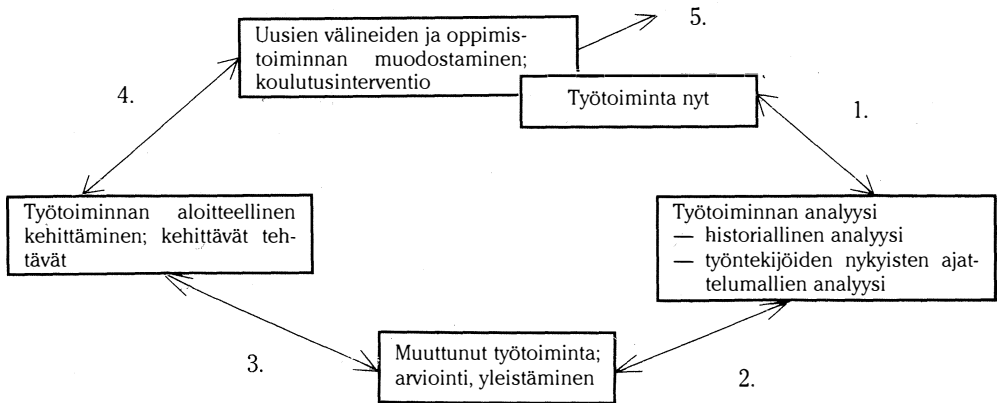
Virkailijain kansalaisopisto (Vko) on TVK:laisten liittojen omistama yksityinen kansalaisopisto, joka aloitti toimintansa syksyllä 1961. Vko on kuulunut 1970-luvulta alkaen maamme suurimpiin kansalaisopistoihin. Opiston toimipaikka on Helsinki.

Virkailijain kansalaisopistoa on pyritty johdonmukaisesti kehittämään 70-luvun lopulta lähtien. Suunnitelmallisessa kehittämistyössä katsottiin ensisijaiseksi organisaation toimivuutta. Opiston toiminnan kannalta keskeisin alue, opetus ja sen laatu, jäi vähemmälle huomiolle. Päätoimiset ja tuntiopettajat saattoivat kuitenkin 70-luvulta alkaen kouluttaa itseään opiston talousarvioon otetun määrärahan turvin. Koska koulutukseen osallistuminen jäi

opettajien oman harrastuneisuuden varaan, se ei jakautunut tasaisesti eikä aina tarkoituksenmukaisesti.

Virike opetuksen laadun systemaattiseen kehittämiseen saatiin TVK:n henkilöstökoulutuksena toteutetuilla didaktikka-kursseilla, joille muutamat opiston opettajat osallistuivat. Näillä kursseilla saatiin Yrjö Engeströmin johdolla perustiedot kognitiivisesta didaktikasta ja toiminnan teoriasta.

Vuoden 1985 joulukuussa käynnistettiin Engeströmin johdolla TVK:laisena henkilöstökoulutuksena kehittävän työntutkimuksen projekti. Vko on osallistunut siihen yhtenä kahdeksasta TVK:laisesta kehittämishankkeesta. Opiston hankkeeksi nimettiin Vko:n opetuksen laadun parantaminen. Hankkeessa on edetty seuraavan vaihemallin mukaan.



Kuvio 1. Kehittävän työntutkimuksen vaiheet (Engeström 1985)

Vuoden 1986 aikana tehtiin hankkeen rajuus sekä työtoiminnan analyysi.

## Opiston toiminnan historiallinen analyysi

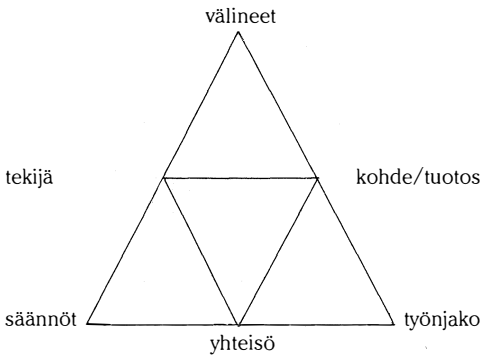
Historiallista analyysiä varten kerättiin tietoa opiston toimintakertomuksista, kouluhallituk-

selle ja lääninhallitukselle lähetetyistä selvityksistä, opiston painetuista ohjelmista sekä johtokunnan pöytäkirjoista. Opiston kehitysvaiheiksi erottuivat aineiston perusteella:

Toiminnan käynnistämisen vaihe 1961—67  
Toiminnan laajenemisen vaihe 1967—73  
Henkilöresurssien kasvun vaihe 1973—77

Suunnitelmallisen kehittämisen vaihe	1977—85
Opetuksen laadun kehittämisen vaihe	1985—

Vaiheesta toiseen siirtymistä selittivät toiminnan keskeiset ristiriidat, joiden etsimistä auttoi seuraava kolmiomalli.



**Kuvio 2.** Toiminnan yleinen rakennemalli (Engeström 1985)

Keskeisimmiksi vaikeuksiksi toiminnan käynnistymisen vaiheessa osoittautuivat aikuiskoulutukseen soveltumattomat tilat. Opisto oli hajasijoitettuna useissa toimistohuoneissa ja yhdessä koulussa. Toinen keskeinen ongelma, joka rajoitti opiston toimintaa, oli rahan puute. Alkavan opiston valtionapu oli kahden ensimmäisen toimintavuoden aikana vain 25 % valtion avun alaisista menoista. Seuraavaan kehitysvaiheeseen siirtymisen tekivät mahdolliseksi uudet opistoa varten suunnitellut toimitilat TVK-talossa vuonna 1967. Silloin toimintaa voitiin laajentaa ja saada siihen vuoden 1962 valtionapulainsäädännön perusteella 70 % valtionapua.

Toiminnan laajenemisen vaiheessa opisto kasvoi nykyisiin mittoihinsa sekä opetustuntimäärällä että opiskelijamäärällä mitattuna.

Toiminnan laajentuessa keskeisiksi ristiriidaksi osoittautuivat päätoimisen henkilöstön riittämättömyys sekä tuntiopettajien valinnan sattumanvaraisuus. Vain rehtori oli vaiheen alussa päätoiminen. Päätoimisen kieltenopettajan toimi perustettiin vuonna 1971.

Tuntiopettajien määrä oli opetuksen lisääntyessä lähes kaksinkertaistunut. Koska päätoimista henkilökuntaa oli liian vähän, oli tarkoituksenmukainen työnjako ja tehtävien hoito vaikeaa.

Henkilöresurssien kasvun vaiheessa epäkohta oli havaittu ja henkilökuntaa lisättiin sekä toimistossa että vakinaistamalla opettajia. Kun vaiheen alussa oli viisi päätoimista työntekijää, vaiheen lopussa päätoimisten määrä oli kaksitoista.

Vaiheen aikana aloitettiin tuntiopettajien koulutus, hankittiin AV-välineitä ja lisättiin opinto-ohjausta. Henkilöstökoulutusta varten otettiin talousarvioon määräraha. Vaikka opetushenkilöstön lisäys teki mahdolliseksi opetuksen laadun parantamisen ja tuntiopettajien työhönohjauksen, ongelmia oli. Opetustarjonta laajentui ja monipuolistui, mutta kokonaisu suunnittelu puuttui.

Opiston talous huononi henkiökunnan lisääntyessä ja työnjako päätoimisten opettajien kesken oli osittain epäselvä. Oli päällekkäisyyttä ja ei-kenenkään-alueita. Rajattuja toimenkuvia ei ollut. Päätoimisten opettajien määrän lisääntyminen johti siirtymiseen käsityömaisestä, yksin tehdystä työstä, rationaaliin työtyyppiin. Ajan henki vaati tehokkuutta ja suunnitelmallisuutta, mikä aiheutti ristiriitoja.

Henkilöresurssien kasvun vaiheen keskeiset ongelmat aiheuttivat siirtymisen suunnitelmallisen kehittämisen vaiheeseen. Opiston ensimmäinen kehittämisohjelma valmistui 1977. Suunnitelman laatimiseen osallistui johtokunnan jäsenistä valittu työryhmä, jota täydennettiin opiston rehtorilla ja päätoimisten opettajien edustajalla. Suunnitelmaan kirjattiin opiston toiminta-ajatus ja kehittämisen painopistealueet. Kun suunnitelma oli pääosin toteutettu, mentiin mukaan organisaation kehittämiskoulutukseen, jonka kuluessa laadittiin opiston keskipitkäntähtäyksen suunnitelma vuosiksi 1983—87. Tämän kehittämisohjelman laatiminen poikkesi edellisestä siinä, että valmistelutyötä teki opiston koko henkilökunta yhdessä. Valmisteluvaiheeseen osallistuivat myös opiskelijat, tuntiopettajat sekä opiston johtokunta. Suunnitteluprosessi merkitsi päätoimisen henkilöstön siirtymistä käsityömaisestä tai rationalisoidusta työtyypistä humanisoituun työhön, yhdessä tekemiseen. Ristiriitoja eri työtyyppien välillä luonnollisesti oli.

Vuosien 1983—87 kehittämisohjelma edustaa OD-suunnittelua.

Lähtökohtana oli todennäköinen tulevaisuuden skenaario. Opiston toiminnan kehittämisen jaettiin avaintulosalueisiin, joiden tavoitteet ja vuosittaiset toimenpiteet kirjattiin. Ohjelman toteutumista seurattiin vuosittaisissa kehittämisseminaareissa ja samalla täsmennettiin seuraavan vuoden toimenpiteitä. Suuri osa avaintulosalueista liittyi opetukseen. Kuitenkaan alueesta vastaava opettaja ei voinut tietää, mitä opintoryhmissä todella tapahtui. Opettajien haastattelut osoittavat, että tämän vaiheen keskeisiä ongelmia olivat oppimisen varmistamisen puutteellisuus, spontaani opetus: opettaja ei osannut kertoa, miksi hän opettaa niin kuin opettaa. Useimmat myös näkivät opiskelijan toimenpiteittensä objektina eivät oppimisen subjektina.

Koska Vko yksityisenä kansalaisopistona joutuu perimään opiskelijoilta suuremmat opintomaksut kuin kunnalliset opistot, sen ainoa mahdollisuus selviytyä hengissä on opetuksen laadulla kilpaileminen. Opetuksen laatua on kehitettävä niin, että opiskelijat ovat valmiit maksamaan enemmän saadessaan Vko:ssa sellaiset tiedot ja taidot, joita he voivat soveltaa työhönsä ja vapaa-aikaansa. Tavoitteen saavuttamiseksi valitsimme opiston kehittämishankkeeksi opetuksen laadun parantamisen.

## Nykyisten opettajien ajattelu- ja toimintamallit

Opettajien suuren määrän vuoksi ensimmäinen tehtävämme oli valita tutkimuksen kohteeksi tarkoitukseen sopiva joukko, jonka nykyisiä ajattelu- ja toimintamalleja pyrimme analysoimaan.

Aloitimme lähettämällä 27 tuntiopettajalle ja kaikille 9 päätoimiselle opettajalle kirjallisen kyselyn. Valinnan kriteereinä oli, että opettajat edustivat eri opetusalueita ja että he olivat toimineet vähintään viisi vuotta opistossa tai heillä oli suuri opetustuntimäärä. Kyselyn avulla pyrittiin kartoittamaan opettajien ajattelun muuttumista toiminnan aikana. Kyselyssä oli kolme avokysymystä. Kysyttiin käsitysten muuttumista omasta toiminnasta, opetuksesta, opistosta ja opiskelijoista. Vastauksia saatiin 19.

Pieni palautusprosentti sekä vastausten suuri kirjo vaikuttivat siihen, että kysely toimi vain esitutkimuksen tavoin. Kysely antoi kuitenkin viitteitä teemahaastattelun rungoksi. Haastattelukysymyksiä oli 22. Haastateltaviksi valittiin 3 päätoimista ja 8 tuntiopettajaa. Osa haastatelluista oli toiminut kauan opettajina, osa alle 6 vuotta. Haastattelut nauhoitettiin ja purettiin analyysia varten paperille.

Haastattelukysymyksissä otettiin huomioon kuvion 2 toimintamalli niin, että kysymyksiä tehtiin kolmion jokaisesta kulmasta.

Vastaukset jaettiin kolmeen tasoon, jotka tuovat esiin haastateltujen käsitykset opetustyöstä:

1. opetustyö osana elämää
2. suhde opetustyöhön ja organisaatioon
3. käsitykset käytännön opetustyön kokonaisuudesta.

Neljäs taso — käsitykset avainsuorituksista — kartoitettiin kynä- ja paperimenetelmällä.

Vertailun aikaansaamiseksi haastatellut jaettiin kahteen ryhmään: alle 6 vuotta opistossa opettaneisiin ja kauemmin kuin 6 vuotta opettaneisiin.

## Opetustyö osana elämää

Kaikkiaan 11 haastatellusta vain kahdella oli päätoimena muu kuin opetus. 7 haastateltua oli aikuisopettajia. Tämän vuoksi olettaisi, että he olisivat halukkaita kehittämään itseään opettajina. Kehittämishalukkuuteen vaikuttaa tietysti myös työn arvostus. Vastauksista ilmeni, että aikuisten opettamista arvostetaan, koska se on itsenäistä ja opettajalle antoisaa työtä.

Hakeutuminen aikuisopetukseen oli neljällä viidestä kauan opettaneesta sattuma, alle 6 vuotta opettaneet olivat hakeutuneet alalle tietoisesti ja arvostivat työtään enemmän kuin kauan opettaneet. Vastausten perusteella monet uudemmat opettajat haluavat parantaa opetuksensa laatua.

## Suhde opetustyöhön ja organisaatioon

Haastatteluissa pyrittiin kartoittamaan opettajien käsitykset

- oppimisesta
- opiskelijoista ja tavoitteista
- organisaatiosta ja työnjaosta
- yhteistyöstä
- opetustyön kehityksestä ja ongelmista.

Haastateltavien vastauksista ilmeni sekä käsitysmäisiä että kehitettävään oteeseen viittavia käsityksiä. Suurimmat puuttavat olivat organisaation tuntemuksessa. Yli puolet näki opiston toiminnan vain oman opetusalueensa kautta. Tiedostettuja ongelmia organisaatiossa oli vain alle puolella vastanneista. Kehittämistarpeita ei ollut useimmat osanneet nimetä. Eroja alle ja yli 6 vuotta opettaneilla ei näissä vastauksissa ollut. Heikko käsitys organisaation toiminta-ajatuksista, tehtävistä ja opiston erityisluonteesta sekä työnjaosta osoitti selvän koulutustarpeen. Opettajien tulisi oppia omilla aloitteillaan vaikuttamaan opiston toiminnan kehittämiseen.

Käsitystä työn kehityksestä tiedusteltiin kysymällä: Minkälaiseksi luulet opettajan työn tulevaisuudessa kehittyvän? Miten itse aiot kehittyä?

## Taulukko 1. Työn kehittyminen

	yli 6 v. opett.	alle 6 v. opett.	kaikki yht.
koneet lisääntyvät, opettajan rooli säilyy	5	1	6
opettajan rooli kasvaa	—	4	4
paloitellusta opetuksesta kokonaisuvaltaiseen	—	1	1
	5	6	11

Monet vastanneet näkivät uuden tekniikan tulon opetukseen virikkeenä ja opiskelijan itsenäisen työskentelyn tukena. Jotkut taas tuntevat, että tekniikka aiheuttaa paineita ja lisäkoulutusta ja on uhka rutiineille. Kaikki haastatellut olivat samaa mieltä siitä, että koneet eivät korvaa inhimillistä vuorovaikutusta. Kauan opettaneiden mielestä uusi tekniikka ei muuta mitään olennaista opettajan työssä. Näkemys ehkä perustuu omiin kokemuksiin: tekniikkaa on otettu käyttöön opettajan työssä-oloaikana opistoissakin, mutta se ei ole välttämättä muuttanut perinteistä opetustapaa.

Haastatelluilta tiedusteltiin myös heidän aiomuksiaan kehittää itseään.

## Taulukko 2. Opettajien kehittymistarve

	yli 6 v. opett.	alle 6. opett.	kaikki yht.
ei vastausta	2	—	2
keskeistä on kehityksessä mukana pysyminen	3	1	4
uuteen alueeseen keskittyminen	—	1	4
opiskelijoiden tarpeiden tunteminen	—	1	1
opettajana kehittyminen	—	3	3
	5	6	11

Kauan opistossa opettaneet ja vähemmän aikaa opettaneet erottuivat tässä kysymyksessä omiksi joukoikseen. Kolme alle 6 vuotta opettanutta halusi kehittyä opettajana.

Suhde opetustyöhön oli vastausten perusteella hyvin kaksijakoinen. On opettajia, jotka ovat innostuneita kehittämään itseään opettajina ja vastaamaan ajan haasteisiin, vaikka kehitys vaatiikin uudelleen asennoitumista omaan työhön. Heillä on myös tarve saada opiskelijat oppimaan, ja vastauksista päätellen he pohtivat sekä opiskelijoiden erilaisuutta ja erilaisuuden hyödyntämistä opetuksessa että materiaalin kehittämistä aikuisopiskelijoille sopivaksi. Kun vastauksia verrataan Opetus osana elämää -nimisen kohdan vastauksiin, voi todeta, että useimmat tietoisesti aikuisopetukseen hakeutuneet ovat omaksuneet tasokkaampia ajattelumalleja kuin sattumalta työhön hakeutuneet. Heidän suhteensa toimintaympäristöön-opistoon- ja yhteistyöhön ei kuitenkaan ollut tietoisempi kuin sattumalta hakeutuneilla.

Joitakin kehittämisen ituja on vastauksista löydettävissä. Esimerkiksi eräs opettaja ilmoitti haluavansa avoimuutta, toisten tuntien seuraamista ja tunneista keskustelua yhdessä kollegojen kanssa.

## Käsitykset käytännön opetustyön kokonaisuudesta

Opetuksen ja oppimisen suunnittelu on tärkeä osa opettajan työtä. Käsiyömaisesti toimittaessa suunnittelu pohjautuu omaan kokemukseen oppimisesta sekä opettajakoulutuksessa annettuun malliin, mutta myös oppimateriaalin laatijoiden jäsenyyteen. Käytännössä on mahdollista, että opettaja ei suunnittele opetustaan pitemmälle kuin seuraavaa opetustapahtumaa varten.

Opettajien vastaukset kysymyksiin opetuksen kokonaisuudesta jaettiin kahteen osaan:

— Miten opettaja menetteli aloittaessaan aikuisten opettamisen, ja mistä syystä ja miten hänen käsityksensä työstä on muuttunut?

— Miten hän suunnittelee työnsä nyt, ja miten hän varmistaa opiskelijoiden oppimisen? Mikä teoria on hänen suunnittelunsa ja työnsä taustana?

Kun sekä uudemmat että vanhemmat opettajat ovat uraa aloittaessaan joutuneet keskittämään huomionsa opetuksen asiasisältöön ja opettamansa asian läpiviemiseen, uskoisi toiminnan painopisteen muuttuvan kokemusten karttuessa. Niinpä oli yllättävää, että kaksi sattumalta opistoon hakeutunutta ja kauan opettanutta sekä kaksi uutta opettajaa totesi työnsä olevan samanlaista kuin opetustyötä aloittaessaan. Yksi sattumalta työhön hakeutunut katsoi työnsä muuttuneen raskaammaksi.

Uudemmat ja työtään arvostavat opettajat ilmoittivat suunnittelevansa huolellisesti opetuksensa ja pohtivansa opetusmenetelmiä. Heidän käsityksensä oppimisesta oli myös laadukkaita. Neljä alle 6 vuotta opettanutta edusti kehittyneintä ajattelumallia. He korostivat opiskelijoiden aktiivointia ja olivat tietoisesti suunnitelleet opetuksensa opiskelijakeskeiseksi ja oppimiseen tähtääväksi. He pohtivat oppimisprosessia ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Useimmat heistä olivat myös pyrkineet suunnittelemaan opetuksensa tukeutuen johonkin teoriaan, tai he olivat itse kehilleet ajatteluaan voidakseen oman näkemyksensä pohjalta suunnitella opetuksensa. Kolme alle 6 vuotta opettanutta pyrki suunnittelemaan opetuksensa siten, että he tuntien aikana saivat palautetta oppimisesta.

Kehittynein näkemys omasta tehtäväkokonaisuudesta näyttää olevan niillä, jotka työtä arvostavina olivat hakeutuneet opetuslalle ja joilla käsitys oppimisesta oli korkeatasoisin. Ylin taso — opetustyö osana elämää — näyttää siis selittävän halua itsensä kehittämiseen opettajana ja käytännön opetustyön analysoijana sekä pyrkimyksen opiskelijoita hyödyttävään korkeatasoiseen opetukseen.

## Opetuksen keskeisten osatehtävien hallinta

Keskeisinä tehtävinä opettajan työssä voidaan pitää mm.

- aihekokonaisuuden suunnittelua
- ensimmäisen opetustilanteen toteutusta
- keskeyttämisen ennaltaehkäisyä
- oppimisen varmistamista.

Työn hallinnan neljännellä tasolla, joka on opetuksen keskeisten osatehtävien hallinta, opettajien ajattelu- ja toimintamalleja analysoitiin opettajakokouksessa kerätyn aineiston perusteella. Haastatelluista oli mukana kolme

alle ja kolme yli 6 vuotta opettanutta. Kaikkiin vastanneita oli 16.

Kokouksen yksilötehtävänä oli ensimmäisen opintokerran opetussuunnitelman laatiminen ja toimenpiteiden perustelut. Aineiston analysoimisessa kiinnitettiin huomio siihen, miten opettaja motivoi ja orientoi opiskelijansa. Lisäksi vastaukset luokiteltiin sen mukaan, miten opiskelija- tai opettajakeskeinen suunnitelma oli. Toimenpiteiden perustelut luokiteltiin affektiivisiin ja tiedollistaidollisiin. Muutamien opettajien ratkaisut kuuluivat kahteen luokkaan.

**Taulukko 3.** Motivointi

	Haastatellut		Muut		kaikki yht.
	yli 6 v. opett.	alle 6 v. opett.	yli 6 v. opett.	alle 6 v. opett.	
ei motivointia	—	—	1	1	2
virittäminen	—	1	1	3	5
virittäytyminen	1	1	—	—	2
opetussisältöön motivointi (kytkeminen aik. tietoihin)	1	—	1	2	4
yhdessäoloon motivointi	2	1	—	1	4
tiedollisen ristiriidan herättäminen	—	—	—	2	2
	4	3	3	9	19

Kolme opettajaa motivoi sekä yhdessäoloon että opetussisältöön pyrkimällä kytkeään opettavan aineksen opiskelijoiden elämänti-

lanteeseen ja aikaisempiin tietoihin.

Tuntisuunnitelmassa esiintyvät orientoinnit jakautuivat seuraavasti:

**Taulukko 4.** Orientointi

	Haastatellut		Muut		kaikki yht.
	yli 6 v. opett.	alle 6 v. opett.	yli 6 v. opett.	alle 6 v. opett.	
ei orientointia	—	—	1	—	1
opettajan orientoituminen opiskelijan lähtötasoon	2	—	—	5	7
opiskelijoiden orientointi					
a) työskentelyyn	—	2	—	2	4
b) sisältöön	1	2	2	2	7
	3	4	3	9	19

Kolme opettajaa sijoittui kahteen luokkaan. He orientoituivat ensin opiskelijoiden lähtöta-

soon, ja sen jälkeen kaksi orientoi opiskelijat työskentelyyn, yksi sisältöön.

Opiskelija-/opettajakeskeisyydessä tunti-suunnitelmat jaettiin seuraaviin luokkiin:

— täysin opettajaohjoinen	3 suunnitelmaa
— opettajaohjoinen; kysymyksiä opiskelijoille	3 suunnitelmaa
— opetuskeskustelua käyttävä opetus	8 suunnitelmaa
— opiskelijakeskeinen ryhmäkeskustelu	2 suunnitelmaa
	<hr/> 16 suunnitelmaa

Arvioitaessa suunnitelmien perusteella opettajien opiskelija/opettajakeskeisyyttä on ilahduttavaa huomata, että opiskelijoiden aktiivisuuteen kiinnitti huomiota 10 opettajaa kuudestatoista.

Työn hallinnan ylemmät tasot ohjaavat tavallisesti toimintaa ja käsityksiä alemmilla tasoilla. Jotta saisimme selville, pitääkö käsitys paikkansa, vertasimme haastateltujen tuntu-suunnitelmia (taso 4) työn hallinnan ylempiin tasoihin ristiintaulukoimalla vastaukset.

Ensimmäinen taso — opetustyö osana elämää — ei selittänyt haastateltujen tuntu-suunnitelmien eroja. Verrattaessa haastatteluvastauksia tuntu-suunnitelmiin työnhallinnan 2. ja 3. tasolla otettiin tarkasteltaviksi käsitykset opetuksesta, oppimisesta ja opiskelijoista.

Ristiriita ylemmän tason käsitysten ja tuntu-suunnitelman välillä oli vain yhdellä vastaajalla. Hänellä käsitykset olivat tasokkaampia kuin kirjoitettu suunnitelma.

Keskeyttämisen ennaltaehkäisyn ja oppimisen varmistamisen pohtiminen annettiin ryhmäkeskustelutehtäväksi. Keskustelut äänitettiin ja niistä etsittiin kehittämisen ideoita ja ristiriitoja.

Kehittämishankkeen ensimmäisessä vaiheessa olemme analysoineet opiston toimintaa vuosina 1961—1985 sekä opettajien ajattelua ja käsityksiä haastatteluvastausten ja opettajakokouksessa kerätyn aineiston perusteella. Analyysit kertovat vain yhden hetken ennalta valmistamattomat vastaukset, joihin on voinut vaikuttaa muiden töiden paine ja kiire. Useimpien ihmisten käsitykset ja näkemykset muuttuvat. Yksilöt ovat ajattelussaan monipuolisempia kuin mitä yksittäinen haastattelu kertoo. Jotta kuitenkin nähtäisiin, minkälainen variaatio nykyisten opettajien käsityksissä on, haastatteluvastaukset luokiteltiin väliraporttia varten, joka valmistui marraskuussa 1986.

### **Toiminnan analyysin tärkeimmät tulokset ja ongelmat**

Historiallisen analyysin tärkein tulos on ollut kehitysristiriitojen tiedostaminen. Tiedostettuna osa ristiriidoista on jo nyt pystytty ratkaise-

maan, osa on ratkeamassa. Opettajilta koottu aineisto puolestaan luo pohjaa opiston pedagogiselle kehittämiselle. Opettajilla on halukkuutta itsensä kehittämiseen ja yhteistyön lisäämiseen.

Ongelmista suurimpana pidän sitä, että nauhoitetun aineiston purkaminen vie valtavasti aikaa, samoin aineiston analysointi. Kehittämisryhmäämme kuului keväällä 1986 neljä henkeä ja syksyllä kolme. Aineiston keruu, käsitteleminen, analysointi ja väliraportin kirjoittaminen tehtiin muun työn ohella ilman erillisiä korvauksia.

### **Hankkeen jatkotoimet**

Vko:n kehittämishanke on Opetuksen laadun kehittäminen. Päästäksemme eteenpäin kehittämissyklissä (kuvio 1) valitsimme opiston opettajista eri ainealueita edustavan ns. avainryhmän. Sen tehtävänä on löytää yhteinen pedagoginen linja ja kehittää strategisia tehtäviä uusien ajattelumallien ja välineiden käytäntöön soveltamiseksi.

Kevään kuluessa opettajat pyrkivät täydellisen oppimisprosessin aikaansaamiseen (Engeström 1982, 127—139) käyttäen työvälineenä aihekokonaisuuden suunnittelulomaketta ja kiinnittäen eri toimenpiteissään erityistä huomiota opetukselliseen tehtävään. Opettajat myös videoivat omia opetustilanteitaan. Työkalut opetustilanteiden analysoimiseen kehitetään yhdessä opettajajarjoittelijoiden pitämistä ja videoiduista harjoitustunneista. Myös lähikehityksen vyöhyke luonnostellaan kevään kuluessa. Toiminnan analyysihan tähtää paitsi toiminnan kehitysristiriitojen tunnistamiseen myös lähikehityksen vyöhykkeen johtamiseen niiden pohjalta. Kysymys on seuraavaa laadullista kehitysvaihetta koskevan hypoteesin luonnostelusta (Engeström 1985). Näitä tehtäviä varten avainryhmän opettajat jakautuivat neljän hengen pienryhmiin, jotka opetusaineittain ovat sekaryhmiä. Loppukeväästä jakaudumme ainedidaktisesti eriytyneisiin pienryhmiin, joissa analysoidaan oppimateriaalia ja tavoiteltavaa osaamista. Syksyllä uusissa pienryhmissä yritetään kehittää järkeviä, todellisia soveltamistehtäviä oppimistulosten varmistamiseksi.

Opetuksen laadun kehittäminen ei koske luonnollisestikaan vain pientä opettajaryhmää, vaan vähitellen kaikkia opettajia. Syksyllä avainryhmän opettajat jatkavat työtä oman opetusalueensa opettajien kanssa. Tällöin laajempi opettajajoukko kokeilee kehitettyjä työkaluja käytännön opetustyössään.

Kehittämistyö on jatkuva prosessi. Eteneminen tapahtuu pienin askelin, kaikkea ei pyritä

muuttamaan yhdellä kertaa. Kun kuvion 1 vaiheet on käyty läpi, aloitetaan uusi sykli.

Ollakseen laadukas opiston on opetustarjonnassaan otettava huomioon toimintaympäristön muutokset sekä opiskelijoiden muuttuvat koulutustarpeet; ei riitä vain nykyisen opetustarjonnan laadun parantaminen. Tarjonnan kehittämiseksi olemme kevään -87 kuluessa haastatelleet ryhminä opiston nykyisten opintoryhmien opiskelijoita sekä kahdeksan TVK:laisen liiton työpaikoilla sellaisia jäseniä, jotka eivät ole ay-aktiiveja. Aineiston analy-

sointi on kesken, mutta tavoitteena on löytää sellaista uutta opetustoimintaa, jota tarvitaan muuttuvassa yhteiskunnassa. Tavoitteena on jatkaa vuosittain vastaavanlaista jäsenistön ja opetushenkilöstön vuorovaikutusta.

#### **Lähteet**

Engeström Yrjö: Perustietoa opetuksesta, Helsinki 1982

Engeström Yrjö: Toiminnan teoria ja kehittävä työntutkimus, Helsinki 1985