

**"KOULULIIKUNTA KAIKILLE" -SOVELTAVAN LIKUNNANOPETUKSEN
TÄYDENNYSKOULUTUS OSALLISTUJEN ARVIOIMANA**

Sanna Seppänen

Liikuntapedagogiikan pro gradu
-tutkielma
Kesä 2002
Liikuntakasvatuksen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Seppänen, S. 2002. "Koululiikuntaa kaikille" -soveltavan liikunnanopetuksen täydennyskoulutus osallistujien arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 110 s.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin soveltavan liikunnanopetuksen täydennyskoulutusta koulutukseen osallistuneiden arvioimana. Erityiset kiinnostuksen kohteet olivat osallistujien arviot koulutuksesta kokonaisuudessaan sekä koulutustapahtumaan, kouluttajiin, koulutussisältöihin ja -menetelmiin liittyvät osallistujakohtaiset arvioinnit. Lisäksi tarkasteltiin osallistujien mielipiteitä tähän koulutukseen keskeisesti liittyneistä etätehtävistä ja projektityöstä.

Tutkimus oli osa Opetusministeriön, Opetushallituksen ja Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatuksen laitoksen soveltavan liikunnanopetuksen kehittämishanketta "Koululiikuntaa kaikille". Tutkimuksen kohdejoukko muodostui kaikista koulutukseen osallistuneista (N = 261) henkilöistä, jotka olivat pääasiassa liikunnanopetuksen parissa työskenteleviä liikunnan-, luokan-, erityis- tai lastentarhanopettajia.

Tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeiden avulla koulutuksen järjestäjien toimesta. Lomakkeet olivat sekä liikuntakasvatuksen laitoksella että Opetushallituksessa laadittuja. Tutkimuksessa käytettiin sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä. Tuloksia kuvailtiin sekä frekvensseillä että prosenttiosuuksilla. Koulutuksen osa-alueittaisessa arvioinneissa käytettiin faktorianalyysiä. Mahdollisia eroja arvioinneissa pyrittiin löytämään koulutuspaikkakunnan ja iän perusteella.

Tutkimus osoitti, että osallistujat olivat hyvin tyytyväisiä koulutukseen kokonaisuutena. Koko koulutukselle annetun arvosanan keskiarvo oli 4.19 (asteikolla 1-5, jossa 5 = erinomainen). Osallistujista 89 % antoi koulutukselle arvosanan 4 tai 5. Koulutuspaikkakunnalla oli merkitystä annettuun arvosanaan, kun taas osallistujan iällä ei.

Koulutuksen osa-alueittainen arviointi oli myös myönteistä. Keskiarvallisesti koulutuksen onnistuneimmaksi osa-alueeksi arvioitiin tavoitteiden saavuttaminen (4.11) ja koulutustapahtumaan liittyvät seikat (4.07). Koulutuksen tuomaa ammatillista kehittymistä arviointiin keskiarvolla 3.92. Heikoimmat arvosanat saivat yhteistyömahdollisuuksien kehittyminen ja menetelmälliset ratkaisut (3.72) ja koulutuksesta koettu henkilökohtainen hyöty (3.57). Koulutuspaikkakunnalla oli yhteyttä arvioinnin kaikkiin viiteen osa-alueisiin. Vastaavasti koulutettavien iällä ei ollut merkitystä osa-alueittaisessa arvioinnissa. Koulutuksen erityispiirteistä etätehtävät jakoivat osallistujien mielipiteitä. Noin kaksi kolmas osaa osallistujista koki ne myönteisinä ja hyödyttävinä, kun taas noin 25 % hankalina ja rasittavina. Suurin osa osallistuneista ilmaisi projektityön hyödyttäneen ammatillisesti.

Avainsanat: arviointi, erityistarpeita omaava oppilas, opetusalan täydennyskoulutus, osallistuja, soveltava liikunnanopetus

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	SUOMALAISLASTEN JA -NUORTEN ERITYISTARPEET SEKÄ YLEINEN HYVINVOINTI	7
	2.1 Erityistarpeita omaava oppilas	7
	2.2 Yleisimmät erityistarpeet ja koetut oireet sekä niiden esiintyvyys	7
3	ERITYISTARPEITA OMAAVIEN OPPILAIDEN LIKUNNANOPETUS.....	10
	3.1 Soveltava liikunnanopetus käsitteenä	10
	3.2 Soveltavan liikunnanopetuksen toteuttaminen	12
	3.2.1 Soveltavan liikunnanopetuksen malli	12
	3.2.2 Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma	14
	3.2.3 Soveltavan liikunnanopetuksen konsultaatio.....	14
4	ERITYISLIIKUNTA SUOMEN OPETTAJAKOULUTUKSESSA.....	17
	4.1 Liikunnanopettajan koulutusohjelma ja erityisliikunnan opintomahdollisuudet	17
	4.2 Luokanopettajan koulutusohjelma.....	19
	4.3 Erityisopettajan koulutusohjelma.....	21
	4.4 Lastentarhaopettajien koulutusohjelma.....	22
	4.5 Erityisliikunnan täydennyskoulutus.....	23
	4.6 Yhteenveto	24
5	OPETUSALAN TÄYDENNYSKOULUTUS.....	26
	5.1 Täydennyskoulutuksen toteuttaminen.....	26
	5.2 Järjestettyjen täydennyskoulutuksien ominaispiirteitä	28
	5.3 Opettajien osallistuminen täydennyskoulutuksiin	30
	5.4 Opettajan ammatillinen kasvu ja täydennyskoulutus	31
6	TÄYDENNYSKOULUTUKSEN ARVIOINTI.....	34
	6.1 Koulutuksen tuloksellisuus	34
	6.1.1 Koulutuksen tehokkuus ja taloudellisuus.....	35
	6.1.2 Koulutuksen vaikuttavuus.....	36
	6.2 Arvioinnin ongelmallisuus.....	37
7	OPPILAAN ERITYITARPEISTA KOHTI OPETTAJIEN TÄYDENNYSKOULUTUSTA - YHTEENVETO	39
8	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT.....	41
9	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN.....	42
	9.1 ”Koululiikuntaa kaikille” -kehittämishanke.....	42
	9.2 Kohdejoukko	44
	9.3 Aineisto ja sen keruu	45
	9.5 Aineiston analysointi	46
	9.6 Tutkimuksen luotettavuus.....	48
	9.6.1 Sisäinen luotettavuus	48
	9.6.2 Ulkoinen luotettavuus.....	52

10	TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	53
10.1	Koulutuspaikkakunnat.....	53
10.2	Osallistujien kuvaus.....	53
10.2.1	Sukupuoli.....	53
10.2.2	Ikä.....	54
10.2.3	Ammatillinen peruskoulutus ja työpaikka.....	56
10.2.4	Työkokemus.....	58
10.3	Koulutuksen arviointi.....	60
10.3.1	Koulutuksen arvosana-arviointi.....	60
10.3.1.1	Koko koulutus.....	60
10.3.1.2	Arvosana-arviointi koulutuspaikkakunnittain.....	61
10.3.1.3	Arvosana-arviointi ikäryhmittäin.....	62
10.3.1.4	Koulutuspaikan ja iän yhteys annettuun arvosanaan.....	63
10.3.2	Koulutuksen arviointi osa-alueittain.....	63
10.3.2.1	Koko koulutus.....	63
10.3.2.2	Arviointi koulutuspaikkakunnittain.....	69
10.3.2.3	Arviointi ikäryhmittäin.....	70
10.3.2.4	Koulutuspaikan ja iän yhteys arvioinnin osa- alueisiin.....	71
10.3.3	Koulutuksen erityispiirteiden tarkastelu.....	71
10.3.3.1	Täydennyskoulutukseen hakeutumisen syitä.....	71
10.3.3.2	Tavoitteiden saavuttaminen.....	73
10.3.3.3	Parhaita ja tärkeimmiksi koettuja sisältöalueita.....	74
10.3.3.4	Koulutuksen käytännön järjestelyt.....	76
10.3.3.5	Etätehtävät.....	78
10.3.3.6	Projektityö.....	79
11	POHDINTA.....	81
11.1	Tutkimuksen luotettavuus.....	81
11.2	Tutkimukseen osallistuneet henkilöt.....	83
11.3	Koulutuksen arviointi.....	84
11.4	Yhteenvedo ja jatkotutkimusaiheita.....	86
	LÄHTEET.....	88
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Yhteiskunnan jatkuva kehitys ja muutos heijastuu erityisesti opetusallalla, jossa 1990-luvulla on tapahtunut monia muutoksia. Opetussuunnitelman uudistumisen ja perusopetuslakimuutosten myötä erityisesti yksilöllisyys, valinnaisuus ja erityisoppilaiden integrointi ovat muuttaneet oppilaitoksen toimintaa ja opettajan arkea (Jakku-Sihvonen & Rusanen 1999, 13). Lisääntyvä erityistarpeita omaavien oppilaiden opetuksen järjestäminen yleisopetuksen puitteissa lisää erityisesti liikuntaa opettavien opettajien työn haastavuutta. Enää ei myöskään oppilaan vapauttaminen liikunnasta hänen erityistarpeensa tai vammansa takia ole mahdollista.

Hyvää ja laadukasta peruskoulutusta, joka mahdollistaa monipuolisen pätevyyden hankkimisen, on opettajan ammattitaidon perusta. Se ei kuitenkaan pysty kattamaan kaikkea sitä tietoutta ja taitoa, jota opettaja urallaan muuttuvissa olosuhteissa tulee tarvitsemaan. Ammatillisen osaamisen ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi tarvitaan täydennyskoulutusta.

Opetusalan täydennyskoulutusta laajasti arvioinut valtakunnallinen OPEPRO-hanke päättyi muutama vuosi sitten. Hanke tuotti useita koulutuksen arviointia koskevia raportteja. Korkeakoski (1999), yksi hankkeen tutkijoista esittää, että keskeisenä täydennyskoulutuksen arvioinnin kohteena voidaan pitää osallistujien kokeman hyödyn arviointia. Toisin sanoen kohtasivatko koulutuksen tarjonta ja opettajien työssä kokemat tarpeet.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää ”Koululiikuntaa kaikille” -soveltavan liikunnanopetuksen täydennyskoulutuksen arviointia koulutukseen osallistuneiden näkökulmasta. Osallistujien arviointeja tarkastellaan pääasiassa kahden kyselylomakkeen avulla, joissa arviointimittareina ovat koulutukselle annetut arvosanat ja osa-alueittainen väittämäarviointi. Lisäksi tutkimuksen arvioinnin kohteena ovat koulutukseen keskeisesti liittyvät asiat kuten koulutukseen hakeutumisen syyt, tavoitteiden saavuttaminen sekä kokemukset koulutukseen liittyneistä etätehtävistä ja projektitöistä.

Tutkimus on osa professori Pilvikki Heikinaro-Johanssonin johtamaa soveltavan liikunnanopetuksen kehittämishanketta, joka toteutettiin Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatuksen laitoksen, Opetushallituksen ja Opetusministeriön yhteistyönä. Tutkimuksen tuloksia käytetään hyväksi ”Koululiikuntaa kaikille” -projektin kokonaisarviointia tehdessä sekä mahdollisten tulevien koulutustapahtumien suunnittelussa. Tutkimuksella pyrittiin tuomaan koulutuksen onnistumisen arviointiin mahdollisimman monipuolinen osallistujien näkökulma. Kehittämishankkeen puitteissa on koulutuksesta tehty aiemmin toinen pro gradu –tutkimus (Hyytiäinen & Vainionpää 2001), joka tarkastelee täydennyskoulutusta enemmän sen pitempiaikaisen vaikuttavuuden näkökulmasta.

Pian liikunnanopettajan peruskoulutuksen saaneena ja erityisliikuntaan erikoistuneena liikunnan ammattilaisena tulen itsekin tarvitsemaan täydennyskoulutusta ammattitaitoni ylläpitämiseen. Mielenkiinto tämän tutkimuksen tekemiseen heräsi myös valmiin aineiston aiheen kiinnostavuuden myötä. Halusin perehtyä osallistujien kokemuksiin ja tyytyväisyyteen soveltavan liikunnanopetuksen täydennyskoulutuksesta sekä osallistujien arvioihin koulutustapahtuman järjestämiseen liittyvistä seikoista. Voihan olla, että tulevana täydennyskoulutuksiin osallistujana toimin lisäksi jonain päivänä myös kouluttajan tai konsultoivan erityisliikunnanopettajan tehtävissä.

2 SUOMALAISLASTEN JA -NUORTEN ERITYISTARPEET SEKÄ YLEINEN HYVINVOINTI

2.1 Erityistarpeita omaava oppilas

Kun puhutaan erityistarpeita omaavista oppilaista, tarkoitetaan käsitteellä useimmiten oppilasta, jonka opetus ja oppiminen edellyttää erityishuomioita. Monesti erityistarpeet johtuvat oppilaan vammasta tai pitkäaikaissairaudesta. Erityistarpeita omaavat oppilaat voivat kuitenkin yhtä lailla olla niin sosiaalisesti tai emotionaalisesti häiriytyneitä kuin lahjakkaitakin oppilaita, sillä heidän opetuksensa vaatii myös erityishuomioita. (Heikinaro-Johansson & Kolkkala 1998, 12-13.)

Puhuttaessa pitkäaikaissairaudesta tarkoitetaan sillä yleensä vähintään kuusi kuukautta kestävästä sairaudesta, joka aiheuttaa jatkuvan tai ajoittaisen hoidon tai lääkinnän. Vamma-käsitettä taas käytetään lääketieteellisesti todetusta psyykkisestä, fysiologisesta tai anatomisesta toiminnan tai rakenteen poikkeavuudesta tai puutoksesta. Edellä esitetyt pitkäaikaissairaus- ja vammamäärittelmät eivät kuitenkaan ole vakiintuneita käsitteitä ja niissä esiintyy vaihtelevuutta. Vaihtelevat määrittelykriteerit vaikuttavat osaltaan eri tutkimusten pitkäaikaissairauksien ja vammojen esiintyvyyksien vaihtelevuuteen. (Rajantie, Sihvola, Lappi & Perheentupa 1993, 42-45.)

2.2 Yleisimmät erityistarpeet ja koetut oireet sekä niiden esiintyvyys

Kahden viimeisen vuosikymmenen ajan nuorten koettu terveys ja psykosomaattiset oireet 12-18-vuotiailla ovat pysyneet suunnilleen samoina. Pitkäaikaissairauksien luonne on kuitenkin muuttunut. Tuberkuloosin ja muiden vaikeiden infektioiden aiheuttamat aistielinviat ja epämuodostumat ovat vaihtuneet 1990-luvun yleisiin pitkäaikaissairauksiin kuten astmaan, allergiseen ihottumaan ja nuhaan sekä erilaisiin toiminnallisiin ja psyykkisiin häiriöihin. (Aromaa, Koskinen & Huttunen 1997, 175; Rajantie ym. 1993, 48.)

Lähes poikkeuksetta koko maan lapsiväestöä koskevat tutkimukset pitkäaikaissairauksien esiintyvyydestä perustuvat haastatteluihin ja kuvaavat koettua ja tiedostettua sairastavuutta (Aromaa ym. 1997, 167-169.) Lisäksi muun muassa edellä mainitusta sairauksien luokittelun väljyydestä johtuen yksittäisten sairauksien esiintyvyydestä voidaan esittää vain karkeita arvioita.

Pitkäaikaissairaiksi ilmoitettujen lasten määrä on maassamme noin 100 000. Tutkimuksissa 1980- ja 1990-luvuilla lasten ja nuorten pitkäaikaissairauksien osuus on vaihdellut 8:sta 16 %:iin. Joka kymmenennen lapsen ja joka viidennen nuoren on todettu kärsivän allergisista oireista. Insuliinipuutos-diabetes on suomalaislapsilla ja -nuorilla yleisintä maailmassa ja siihen sairastuu tällä hetkellä Suomessa enemmän lapsia kuin missään muussa maassa (Aalberg & Siimes 1999, 222). Tutkimusta ja hoitoa vaativia psyykkisiä häiriöitä on todettu lähes kymmenellä prosentilla alle 12-vuotiaista ja hieman suuremmalla osalla 12-18-vuotiaista nuorista. Useimmat tutkimukset osoittavat, että pitkäaikaissairaudet ovat hieman yleisempiä pojilla kuin tytöillä. (Aromaa ym. 1997, 165; Perheentupa 1997; Rajantie ym. 1993, 44.) Taulukossa 1 on esitetty eräitä yleisimpiä pitkäaikaissairauksia ja niiden esiintyvyyksiä lapsiväestössä.

TAULUKKO 1. Eräiden pitkäaikaissairauksien esiintyvyys lapsilla.

Pitkäaikaisia tai pysyviä toiminnanhäiriöitä	%
Mielenterveyden häiriöt	7-15
Allerginen nuha	6-11
Allerginen ihottuma	4-7
LUKI- ja keskittymishäiriöt	3-4
Astma	2-5
Epilepsia	0.7
Diabetes	0.2

(Aromaa ym. 1997, 169)

Kasvuiän lopussa yli 5 %:lla on todettu olevan pysyvä elämänlaatua heikentävä vamma tai sairaus. Jatkuvan lääketieteellisen avuntarpeessa on noin 14 000 ja pitkäaikaisessa laitoshoidossa hieman alle 500 lasta. Pysyvistä vammoista suurimmat ryhmät muodostuvat älyllisestä kehitysvammaisuudesta sekä epämuodostumista tai rakennevioista (taulukko 2). Noin yksi sadasta lapsesta on älyllisesti kehitysvammainen. Muutamalla prosentilla vastasyntyneistä todetaan jokin rakennevika, joista synnynnäiset sydän viat ja raajoihin liittyvät epämuodostumat ovat yleisimpiä. (Aromaa ym. 1997, 169; Rajantupa ym. 1993, 62.)

TAULUKKO 2. Eräiden pysyvien vammojen esiintyvyys lapsilla.

Pysyviä vammoja	%
Kehitysvammaisuus	0.8-1.3
Epämuodostumat	0.6-1.8
Sydänviat	0.6
Vaikea skolioosi	0.3-0.6
CP-vammaisuus	0.2-0.4
Vaikea kuulovika	0.2-0.4
Vaikea näkövika	0.1-0.2
Tapaturmien jälkitilat	0.1

(Aromaa ym. 1997, 169)

Nuorista 12-18-vuotiaista noin 10 % ilmoittaa itsellään olevan jonkun jokapäiväistä toimintaa haittaavan pitkäaikaissairauden, vian tai vamman. Yleisimmiksi koetuiksi pitkäaikaissairauksiksi nuoret ilmoittavat allergiat, astman, polven kierukoiden, nivelsiteiden tai rustopintojen vammat. Noin neljännes nuorista kertoo kärsivänsä ainakin yhdestä psykosomaattiseksi luonnehdittavasta oireesta päivittäin tai kolmesta oireesta viikoittain tai useammin. Psykosomaattisiksi oireiksi luokitellaan muun muassa vatsakivut, ärtyneisyys ja kiukunpurkaukset, univaikeudet, päänsärky, väsymys tai heikotus sekä selkä- ja niskavaivat. (Aromaa ym. 1997, 172-175; Perheentupa 1997.)

3 ERITYISTARPEITA OMAAVIEN OPPILAIKEN LIKUNNANOPETUS

Liikunnanopetuksen näkökulmasta Suomessa arvioidaan olevan noin 50 000 vammaista tai pitkäaikaissairasta lasta ja nuorta, joiden liikunnanopetus vaatii erityishuomioita. Tämä tarkoittaa noin 10 prosentin osuutta kaikista kouluikäisistä lapsista ja nuorista. Todellisuudessa erityistarpeita omaavien oppilaiden määrä on suurempi, kun mukaan huomioidaan myös erilaisista mielenterveysongelmista kärsivät, sosiaalisesti sopeutumattomat tai vaikkapa liikunnallisesti kömpelöt oppilaat. (Erityisryhmien liikunta 2000 -toimikunnan mietintö 1996, 55; Heikinaro-Johansson 1998.)

3.1 Soveltava liikunnanopetus käsitteenä

Vammaisten ja pitkäaikaissairaiden sekä muiden liikunnallisia erityistarpeita omaavien henkilöiden liikunnasta käytetään Suomessa yleisesti termiä erityisryhmien liikunta. Erityisryhmien liikunnalla tarkoitetaan sellaisten henkilöiden liikuntaa, joilla vamman, sairauden tai muun toimintakyvyn heikentymisen tai sosiaalisen tilanteen vuoksi on vaikea osallistua yleisesti tarjolla olevaan liikuntaan ja joiden liikunta vaatii soveltamista ja erityisosaamista. (Erityisryhmien liikunta 2000-toimikunnan mietintö 1996, 8-9.)

Yksi keskeisimmistä erityisryhmien liikuntaan kuuluvista osa-alueista on soveltava liikunnanopetus, jolla tarkoitetaan erityistarpeita omaavien lasten ja nuorten liikunnanopetusta. Muita erityisliikunnan osa-alueita ovat muun muassa vammaisurheilu, erityisryhmiin kuuluvien henkilöiden kunto-, terveys- ja virkistysliikunta, liikunnallinen kuntoutus sekä iäkkäiden henkilöiden liikunta. (Erityisryhmien liikunta 2000-toimikunnan mietintö 1996, 8-9.)

Soveltava liikunnanopetus käsittää niin tavallisessa opetuksessa kuin erityisopetuksessa opetettavat oppilaat. Sen tarkoituksena on edistää kaikkien oppilaiden liikunnanopetuksen toteutumista. Toisaalta voidaan myös sanoa, että kaikki laadukas ja hyvä liikunnanopetus on jo itsessään sovellettua

liikunnanopetusta. Hyvä liikunnanopetus sisältää niin tavoitteiden, sisältöjen kuin opetuksellisen soveltamisen oppilaan ja ryhmän tarpeita vastaaviksi. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 12; Huovinen, Heikinaro-Johansson & Rintala 1999; Sherrill 1998, 8.)

Soveltavan liikunnanopetuksen tavoitteet ovat pitkälti samoja kuin tavallisen liikunnanopetuksenkin. Jokainen oppilas tulee huomioida yksilönä, omine tarpeineen, kehitysvaiheineen, valmiuksineen ja kiinnostuksen kohteineen. (Block 2000, 17-19; Heikinaro-Johansson 1995.) Erityisesti soveltavan liikunnanopetuksen ja erityisliikunnan muidenkin sektoreiden päätähtäimenä voidaan pitää itseohjautuvaa (self-actualization) liikunnallisesti aktiivisen ja terveellisen elämäntavan löytämistä. Toisaalta itseohjautuvuuden tavoitetta voidaan yhtälailla pitää tavallisenkin liikunnanopetuksen yhtenä keskeisenä päämääränä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994/2000, 111; Winnick 2000a).

Yleisesti niin erityistarpeita omaavien oppilaiden opetuksesta kuin soveltavasta liikunnanopetuksestaakin puhuttaessa sivutaan monesti integraation ja inklusion käsitteitä. Integraatiolla tarkoitetaan erityistarpeita omaavan oppilaan sijoittamista tavalliseen liikunnanopetukseen. Oppilaan näkökulmasta integraatio merkitsee täyden osallistumisoikeuden ja tasa-arvoisuuden saavuttamista sekä yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamista. Useissa tapauksissa integrointi edellyttää opetuksen soveltamista. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 16; Huovinen ym. 1999; Willing and Able 1995.)

Inklusio lähtee ajatuksesta, että jo alun alkaen kaikki kuuluvat saman yhteisen koulun piiriin, jossa jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet huomioidaan. Oppilaita, joilla on vamma tai muita erityistarpeita ei haluta, eikä pyritä erottelemaan muista kansalaisista, vaan ennemminkin halutaan korostaa kaikkien ihmisten tasavertaisuutta. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että oppilaalla tulee olla mahdollisuus opiskella siinä lähikoulussa, jossa hän opiskelisi silloinkin, ellei hänellä olisi vammaa, sairautta tai muuta erityistarvetta. (Block 2000, 30; Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999; Jylhä 1999; Virtanen & Ikonen 2001.)

Laajemmin inklusio voidaan ymmärtää kaiken syrjäytymiskehityksen lopettamisen peruskäsitteenä. Integraation ja inklusion käsitteiden erona nähdään, että integraatiossa erityistarpeita omaava oppilas siirretään yleisopetukseen, kun inklusio-ajattelun mukaan kaikki ovat jo samassa koulussa. (Jylhä 1999; Laukkanen 2000.)

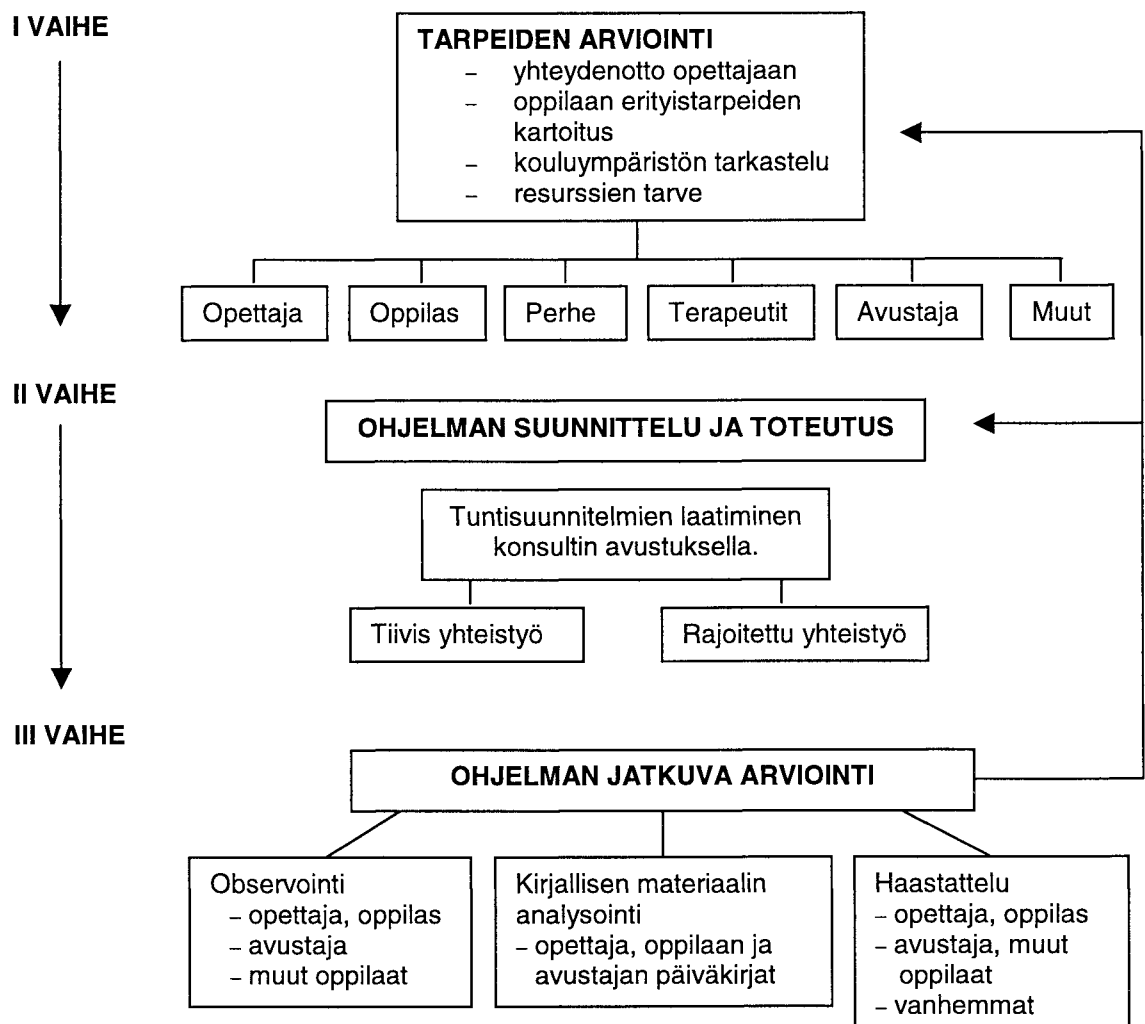
3.2 Soveltavan liikunnanopetuksen toteuttaminen

Nykyisten voimassa olevien koululakien mukaan erityisryhmiin kuuluva oppilas sijoitetaan ensisijaisesti niin sanottuun normaaliluokkaan, mikäli opetus kyetään toteuttamaan heidän kykyjensä ja edellytystensä mukaisesti. Soveltavaa liikunnanopetusta voidaan toteuttaa myös erityiskouluissa, erityisluokilla tai yleisopetuksen liikuntaryhmissä. (Huovinen 2000, 14; Perusopetuslaki 1998/628.)

3.2.1 Soveltavan liikunnanopetuksen malli

Soveltavan liikunnanopetuksen järjestämiseen on useita vaihtoehtoisia liikunnanopetuksen toteuttamistapoja. Erityistarpeita omaava oppilas voi osallistua tavalliseen, yleisopetuksen puitteissa järjestettyyn, liikunnanopetukseen ilman ulkopuolisen tuen tarvetta. Toisaalta liikunnanopetus voidaan järjestää myös tavallisen liikunnanopetuksen yhteydessä soveltamalla tehtäviä ja sääntöjä sekä käyttämällä tarvittaessa henkilökohtaisia avustajia. Kolmas vaihtoehto on, että erityistarpeita omaavalla oppilaalla on koko ajan oma avustaja mukana tavallisella liikuntatunnilla. Osa-aikaisessa erityisopetuksen mallissa oppilas on tavallisessa liikunnanopetuksessa mukana silloin, kun se on tarkoituksenmukaista. Viides soveltavan liikunnanopetuksen toteuttamisvaihtoehdoista on erityisopetus, jolloin oppilasryhmä muodostuu kokonaan erityisoppilaista ja opetuksesta vastaa joko erityisopettaja tai erityisliikunnanopettaja. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 19-22.)

Suomessa käytössä oleva Heikinaro-Johanssonin (1995) soveltavan liikunnanopetuksen malli on esitetty kuviossa 1. Mallin avulla kuvataan vaiheittain soveltavan liikunnanopetuksen suunnittelu-, toteutus- ja arviointiprosessien etenemistä ja niissä huomioitavia seikkoja. Keskeisenä periaatteena on laatia koko luokan tarpeista lähtevä liikunnan opetussuunnitelma soveltaen erityistarpeita omaavalle oppilaalle vain tarvittavia osa-alueita. Soveltavan liikunnanopetuksen mallin yksi tärkeä lähtökohta on yhteistyö, johon osallistuvat niin oppilas itse kuin hänen vanhempansa, opettajansa ja muut oppilaan koulunkäyntiin liittyvät henkilöt. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 23-25.)



KUVIO 1. Malli soveltavan liikunnanopetuksen toteuttamiseen (Heikinaro-Johansson 1995, 43).

3.2.2 Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma

Erityistarpeita omaavan oppilaan opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa korostuu erityisesti oppilaan yksilöllisyys. Sen huomioonottamisen apuväline on henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jonka avulla asetetut oppimäärät ja opetus toteutetaan oppilaskohtaisesti. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 30.) Suomessa henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman laatiminen on pakollista kaikille erityisopetukseen otetuille tai siirretyille oppilaille (Perusopetuslaki 628/1998).

Henkilökohtainen opetussuunnitelma on tarkoitettu sekä oppimisen että opettamisen tueksi. Se kattaa laajassa merkityksessä kaikki opetuksen sisällölliset ja metodiset edellytykset, hallinnolliset ja toiminnalliset päätökset, tavoitteet, sisällöt sekä arvioinnin. Oppilaan yksilöllisyys näkyy opetussuunnitelmassa oppilaan roolin korostumisena oman opiskelunsa aktiivisena oppijana, kokijana, tiedon etsijänä ja sen prosessoijana. (Ikonen 1999, 44; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994/2000, 21-22.)

HOJKS:n laatiminen tapahtuu yhteistyössä oppilaan, hänen huoltajansa ja opettajiensa sekä muiden asiantuntijoiden kanssa. Siinä kuvataan oppilaan nykyinen taitotaso, sovitut päämäärät, tavoitteet ja opetusmenetelmälliset ratkaisut sekä oppimiseen käytettävä aika ja edistymisen seuranta- ja arviointimenetelmät. HOJKS on tavoitteellinen kokonaisuus, joka muuttuu ja "elää" koulunkäynnin edetessä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994/2000, 21-22; Virtanen & Ikonen 2001; Winnick 2000b.)

3.2.3 Soveltavan liikunnanopetuksen konsultaatio

Tulevaisuuden kasvava haaste soveltavan liikunnanopetuksen saralla on erityisliikunnan konsultaation kehittäminen (Huovinen, Heikinaro-Johansson & Rintala 1999). Erityistarpeita omaavia oppilaita sijoitetaan enenevässä määrin yleisopetukseen. Heidän huomioonottamisensa koulutuntien puitteissa vaatii opettajalta vastuuta, tietoja ja taitoja sekä suunnittelua. Heikinaro-Johanssonin

(1992, 101) tutkimuksen mukaan yli 90 % opettajista piti tarpeellisena koululaitoksen palvelukseen palkattavia erityisryhmien asiantuntijoita.

Soveltavassa liikunnanopetuksessa konsultaatiolla tarkoitetaan ongelmanratkaisuprosessia, jossa erityisliikunnan ammattilainen (konsultti) neuvoo ja ohjaa opettajia, vanhempia ja muita konsultaatiota vastaanottavia, jotka sitten hyödyntävät tietoja ja taitoja omassa toiminnassaan erityistarpeita omaavan oppilaan, muiden alan ammattilaisten tai vanhempien kanssa (Block & Conatser 1999; Huovinen 2000).

Block ja Conatser (1999) esittävät konsultaatiolle kolme määrittelevää piirrettä. Konsultaatio on epäsuoraa palvelujen hankintaa, jossa nivELYvät yhteen kolme osapuolta: konsultti, konsultoitava ja asiakas. Toisaalta konsultaatio on myös tasa-arvoista ongelmanratkaisua, jossa jokainen konsultaatioryhmään kuuluva tuo oman erikoisosaamisensa kasvattaen näin ryhmän yhteistä pääomaa. Konsultaatiota kuvaava kolmas piirre on sen vapaaehtoinen luonne. Konsultaation tulisi perustua vapaaehtoisuuteen niin, että konsulttipalveluja käytetään silloin kuin konsultoituva henkilö tai yhteisö tuntee omakohtaisesti tarvitsevänsä apua.

Konsultaatio voidaan käsittää prosessinomaisena tapahtumana, joka etenee seuraavien vaiheiden kautta. Sisääntulovaiheessa kartoitetaan ongelmaa sekä keskeisesti siihen liittyviä avainhenkilöitä. Pääasiassa ensimmäinen vaihe on tutustumista ja luottamuksellisten suhteiden luomista. Toisessa vaiheessa tehdään diagnoosi, jota varten kerätään tietoa, autetaan konsultoitavaa ongelman määrittelyssä, realististen tavoitteiden asettamisessa ja mahdollisten interventiosuunnitelmien rakentamisessa. Toteutusvaiheessa voi konsultti toimia tarvittaessa tukena konsultoitavalle liikunnanopettajalle tarjoten keskustelumahdollisuuksia ja arviointiapua konsultoitavan ehdoilla. Toteutusvaihetta seuraa itse toteutusohjelman arviointi. Viimeisessä vaiheessa päätetään konsulttisuhteen jatkamisesta arvioiden yhteistyön onnistumista sekä suunnitellen mahdollisia seurantatapaamisia ja muita toimenpiteitä. (Block & Conatser 1999; Huovinen 2000, 20.)

Erityisliikunnanopettajalla voi olla moninaisia rooleja toimintakentällään. Hänen työtehtävänsä voidaan jaotella kolmelle tasolle: oppilas, opettaja ja ympäröivä yhteisö. Oppilaan kanssa työskennellessä konsultti voi toimia oppilaan oppimisen havainnoijana ja arvioijana. Toisaalta hän voi toimia myös opetussuunnitelmakoordinaattorina huolehtien oppilaan edellytyksistä osallistua tavalliseen liikunnanopetukseen omista lähtökohdistaan sekä prosessiasiantuntijana soveltavan liikunnanopetuksen toimintavaiheessa antaen neuvoja kuinka asioita voisi tehdä ja kuinka niissä voisi edetä. Opettajatasolla erityisliikunnanopettaja voi toimia kollegana, asiantuntijana tai kouluttajana. Hän voi olla laadukkaan liikunnanopetuksen ja kaikkien oppilaiden oikeuksien puolestapuhuja sekä erityistarpeita omaavien oppilaiden koululiikuntaan osallistumista haittaavien asenteiden ja esteiden ratkaisija. Yhteisötasolla toimintakenttä voi laajeta tutkijan, tiedontulvan hallitsijan sekä uusimpien lähteiden ja materiaalien ”tietokeskus” -rooleilla. (Block & Conatser 1999; Huovinen 2000, 175, 183-201.)

4 ERITYISLIIKUNTA SUOMEN OPETTAJAKOULUTUKSESSA

Seuraavassa tarkastellaan opettajakoulutuksista liikunnan-, luokan-, lastentarha- ja erityisopettajien koulutusohjelmia. Kolme viimeistä edellä mainittua opettaja-ammattia kuuluvat kasvatustieteellisen alan tutkintoihin. Kasvatustiedettä pääaineena on maassamme mahdollista lukea Helsingin, Joensuun, Jyväskylän, Lapin, Oulun, Tampereen ja Turun yliopistoissa sekä Åbo Akademiassa. (Asetus 567/1995.) Liikunnanopettajaksi voi kouluttautua vain Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteellisessä tiedekunnassa (Asetus 327/1994).

Erityisliikunnan osuutta opettajakoulutuksissa on tässä tarkasteltu yliopistojen opinto-oppaiden avulla. Lukemisen ymmärrettävyyden ja sujuvuuden kannalta seuraavassa erityisliikunnan tarkastelussa on jätetty lähteet tekstistä pois. Kunkin yliopiston opinto-opas löytyy lähdeluettelosta yliopiston nimellä.

4.1 Liikunnanopettajan koulutusohjelma ja erityisliikunnan opintomahdollisuudet

Liikunnanopettajien tutkintoon on vuodesta 1987 lähtien sisällytynyt kaikille yhteisiin opintoihin kuuluva kolmen opintoviikon laajuinen erityisliikunnan peruskurssi (Heikinaro-Johansson 1992, 29). Kurssi koostuu luennoista (10 tuntia), käytännön harjoituksista (10 tuntia) sekä itseopiskelusta (10 tuntia). Kirjallisuutena kurssilla käytetään Mälkiän ja Rintalan (2002) Uusi erityisliikunta -kirjaa. Erityisliikunnan peruskurssin keskeinen tavoite on oppia ymmärtämään vammaisten ja pitkäaikaissairaiden liikunnallisia mahdollisuuksia ja rajoituksia sekä oppia soveltamaan ja ohjaamaan eri liikuntamuotoja kulloisenkin erityisryhmän edellytyksiä vastaavaksi. Sisällölliset painopisteet kurssilla ovat soveltavan liikunnanopetuksen ja erityisliikunnan keskeisissä käsitteissä, erityisryhmiin liittyvissä asenteissa, integraatio-opetuksen ymmärtämisessä sekä eri erityisryhmien kuvailussa ja liikuntamuotojen soveltamisessa. (Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas 2000-2002, 36.)

Jyväskylän yliopistossa liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnassa on erityisryhmien liikunnasta ollut mahdollista suorittaa myös 20 opintoviikon laajuiset erikoistumisopinnot vuodesta 1991 lähtien. Erityisliikunnan erikoistumisopintokokonaisuudessa opiskelija perehtyy liikunnan erityisryhmiin, erityisryhmille sovellettuihin liikuntamuotoihin sekä soveltavan liikunnanopetuksen suunnitteluun ja didaktiikkaan. Opintokokonaisuus (liite 1) muodostuu kaikille yhteisistä opinnoista (10 ov), sovelletuista liikuntamuodoista (vähintään 6 ov) sekä valinnaisista opinnoista (vähintään 4 ov). Erityisliikunnan erikoistumisopintokokonaisuuden Jyväskylän yliopistossa ovat suorittaneet vuoteen 2000 mennessä 35 opiskelijaa. Vuoden 2002 arvio suorittaneiden määrästä on hieman yli 40 opiskelijaa. (Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas 2000-2002, 27; P. Rintala. Henkilökohtainen tiedonanto 23.4.2002.)

Erityisliikunnan opintoihin on tulossa muutosta tulevan syyslukukauden 2002 aikana. Erityisliikunta on nimetty liikunta- ja terveystieteellisen tiedekunnan omaksi oppiaineekseen erilleen liikuntapedagogiikasta ja siitä tullaan tarjoamaan sekä perus- (15 ov) että aineopintokokonaisuudet (35 ov). (Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta. Pöytäkirja 19.3.2002.) Tarkemmat kurssikuvaukset erityisliikunnan perus- ja aineopinnoista käyvät ilmi liitteestä kaksi.

Erityisliikuntaa on ollut mahdollista opiskella myös Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa syyslukukaudesta 2000 lähtien. Opetus on järjestetty Helsingissä ja se on laajuudeltaan sekä sisällöltään ollut lähes yhdenvertaista liikuntakasvatuksen laitoksen Jyväskylässä antaman erityisliikunnan koulutuksen kanssa. Helsingin 20 opintoviikon erityisliikunnan opinnot on jaettu ajalliselta toteutukseltaan kahdelle lukuvuodelle. (Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston ohjelma 2001-2002, 160-164; P. Rintala. Henkilökohtainen tiedonanto 23.4.2002.)

Erikoistumisopintojen lisäksi erityisliikunnan aihealueelta on mahdollista tehdä pro gradu -tutkimus. Kansainvälistä erityisliikunnan koulutusta on voinut hankkia Belgian Leuvenissä osallistumalla EU:n rahoittamaan ERASMUS -vaihto-

opiskeluhankkeeseen kuuluvaan "European Master's Degree in Adapted Physical Activity" (EMDAPA) -koulutusohjelmaan. Kyseisen EMDAPA -tutkinnon, ainakin sen ensimmäisen osan noin 15 opintoviikon laajuisen vaihto-opiskelun Leuvenissa, on suomalaisista opiskelijoista vuoteen 2002 mennessä suorittanut 20 opiskelijaa. (Erityisryhmien liikunta 2000-toimikunnan mietintö 1996, 48; P. Rintala. Henkilökohtainen tiedonanto 23.4.2002.)

4.2 Luokanopettajan koulutusohjelma

Luokanopettajaksi voi maassamme opiskella kaikissa kahdeksassa kasvatustiedettä pääaineena opetettavissa yliopistoissa (Asetus 576/1995). Lisäksi ainakin Savonlinnassa (Joensuun yliopisto), Raumalla (Turun yliopisto) ja Kajaanissa (Oulun yliopisto) on omat opettajankoulutuslaitoksensa, jotka toimivat suluissa mainittujen yliopistojen alaisina. Tässä yhteydessä ei kuitenkaan tarkastella edellä mainituista erillisistä opettajakoulutuslaitoksista kuin Rauman opettajakoulutusta tietojen saatavuuteen liittyvistä ongelmista johtuen.

Luokanopettajaopinnoissa liikunta sisältyy 35 opintoviikon peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisiin opintoihin (POM). Lähes jokaisessa yliopistossa tarjotaan liikunnasta myös vähintään 15 opintoviikon sivuaineopintoja. Erityisliikunnan osuutta luokanopettajien koulutuksessa tarkastellaan edellä mainittujen POM -opintojen ja liikunnan sivuaineopintojen pohjalta.

Peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot (POM). Liikunnan pakollisten opintojen laajuus POM -opinnoissa vaihteli Helsingin yliopiston kahdesta opintoviikosta Jyväskylän, Rauman, Oulun ja Åbo Akademin opettajakoulutuslaitosten neljään opintoviikkoon. Pääsääntöisesti yliopistojen liikunnan kurssisisällöissä ei ollut erillistä mainintaa erityis- tai soveltavasta liikunnanopetuksesta lukuun ottamatta Oulun ja Tampereen yliopistoja.

Oulun yliopiston oppaan suppeassa 4 opintoviikon liikunnan opintojen kurssikuvauksessa mainitaan soveltava liikunnanopetus liikunnan didaktiikkakurssin kohdalla seuraavasti: ”liikunnanopetuksen suunnittelu, toteutus, arviointi ja eriyttäminen soveltava liikunnanopetus huomioiden”. Kirjallisuusosiossa mainitaan *Soveltava liikunnanopetus* (1989) -kirja. Tampereen yliopistossa voi vastaavasti vapaaehtoisesti valita kuuden opintoviikon laajuiset POM -opintoihin kuuluvat liikunnan opinnot. Tällöin opintoihin sisältyy yhden opintoviikon laajuinen yhdistetty Vesiliikunta ja soveltavan liikunnanopetuksen -kurssi. Soveltavan liikunnan osuus (10 tuntia) käsittää opetuksen yksilöllistämisen sisältäen luentoja ja opintokäyntejä.

Sivuaineopinnot (15-44 opintoviikkoa). Useimpien yliopistojen liikunnan sivuaine-opintoihin kuuluu jonkinlainen kurssi soveltavasta liikunnanopetuksesta tai erityisryhmien liikunnasta. Joensuun ja Tampereen yliopistojen sekä Åbo Akademin luokanopettajan valinnaisessa liikunnan sivuaineopintokokonaisuudessa (15 ov) ei ole erillistä mainintaa erityis- tai soveltavasta liikunnanopetuksesta.

Lapin ja Helsingin yliopistoissa liikunnan sivuainekokonaisuudessa on oma yhden opintoviikon sisällöltään ja kurssikuvaukseltaan samanlainen soveltavan liikuntakasvatuksen kurssi. Kurssin tavoitteena on oppia kohtaamaan oppilas, jolla on vamma, pitkäaikaissairaus tai muu liikunnallinen erityisvaikeus sekä kyseessä olevien oppilaiden ohjaamisen alkeiden oppiminen. Kurssisisältöinä mainitaan asennoituminen vammaisuuteen, soveltavaa liikuntaa tarvitsevat erityisryhmät, niiden kuvailu ja tunnistaminen, integraatio-opetus ja liikuntamuotojen soveltaminen. Kurssiin kuuluu 10 tuntia opetusta sekä lisäksi tutustumista ja apuohjausta liikuntatunneilla. Helsingissä kurssi kulkee nimellä didaktiikan soveltaminen II, soveltava liikuntakasvatus -kurssi, kun taas Lapin yliopistossa soveltavan liikuntakasvatuksen kurssi. Kummankin yliopiston opinto-oppaassa mainitaan oheiskirjallisuutena Heikinaro-Johanssonin ja Kolkkan (1998) *Koululiikuntaa kaikille* -kirja.

Oulun yliopistossa sivuaineopintoihin sisältyy myös yhden opintoviikon soveltavan liikunnanopetuksen kurssi lähes samalla idealla kuin Helsingin ja

Lapin yliopistossa sisältäen 10 tuntia luentoja sekä 10 tuntia tutustumista/apuohjausta. Kirjallisuutena mainitaan sama Koululiikuntaa kaikille -kirja.

Turussa ja Turun yliopiston alaisuuteen kuuluvassa Rauman opettajakoulutuslaitoksissa on mahdollista lukea sekä 16 opintoviikon että lisäksi 20 opintoviikon liikunnan sivuainekokonaisuudet. 16 opintoviikon liikunnan sivuainekokonaisuuteen sisältyy yhden opintoviikon Soveltavan liikunnanopetuksen kurssi, jonka tavoitteena on antaa opiskelijoille valmiuksia kohdata oppilaita, joilla on vamma, pitkäaikaissairaus tai muu liikunnallinen erityisvaikeus sekä oppia heidän ohjaamisensa alkeita. Sisältönä mainitaan soveltavaa liikunnanopetusta tarvitsevien kuvailu ja tunnistaminen, integraatio sekä eri liikuntamuotojen soveltaminen. Kurssiin kuuluu 10 tuntia luentoja ja harjoituksia sekä 10 tuntia tutustumista tai apuohjausta. 20 opintoviikon liikunnan lisäkoulutukseen kuuluu omana kokonaisuutenaan yhden opintoviikon erityisryhmien liikuntakasvatus -kurssi. Kurssin tavoitteena on oppia ymmärtämään erityisryhmiin kuuluvien liikunnallisia mahdollisuuksia ja rajoituksia sekä soveltamaan ja ohjaamaan eri liikuntamuotoja erityisryhmien edellytyksiä vastaavaksi. Sisältöaiheina kurssiin kuuluvat erityisryhmiin liittyvät asenteet ja niiden merkitys, opetus erityiskoulussa, -luokassa tai muissa erityisryhmissä sekä liikuntamuotojen soveltaminen, avustaminen ja apuvälineet. Kurssi toteutetaan sekä luentoina että harjoitteluna. Kirjallisuutena käytetään Mälkiän ja Rintalan (2002) Uusi erityisliikunta -kirjaa.

Jyväskylän yliopiston sivuainekokonaisuuden (15 ov) opintojaksoissa mainitaan puolen opintoviikon erityisryhmien liikunnan -kurssi. Erillistä tarkempaa kuvausta kurssista ei opinto-oppaassa ole.

4.3 Erityisopettajan koulutusohjelma

Erityisopettajien pääkoulutusvastuu on Helsingin, Jyväskylän ja Joensuun yliopistoilla sekä Åbo Akademiilla (Asetus 576/1995). Erityisopettajan opintoihin kuuluvat 35 opintoviikon laajuiset peruskoulussa opetettavien aineiden ja

aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot (POM) myötäilevät pitkälle eri yliopistojen luokanopettajakoulutuksiin kuuluvia POM -opintoja.

Jyväskylän yliopistossa erityisopettajien koulutukseen kuuluvat omat POM -opinnot, joihin sisältyy kolmen opintoviikon liikunnan opinnot. Opinto-oppaan mukaan liikunnan kokonaisuuden tavoitteena on oppia ohjaamaan oppilaiden liikuntaa kehittäen ja kasvattaen heitä kokonaisvaltaisesti. Opiskelijan tulisi myös kyetä liikunnan avulla tukemaan oppilaiden kokonaisvaltaisuutta ottamalla huomioon erilaisten oppilaiden toimintakyvyn rajoitukset. Kurssi pitää sisällään myös tutustumisen erilaisiin liikuntaterapioihin ja niiden käyttömahdollisuuksiin opetuksessa ja kuntoutuksessa. Opinto-opas ei kuitenkaan käytä termiä soveltava liikunnanopetus ja tarkastelee liikuntaa enemmän kuntoutuksen ja terapioiden kuin varsinaisen opettamisen näkökulmasta.

Helsingin yliopistossa erillisiin erityisopettajan opintoihin (35 ov) kuuluu neljän opintoviikon varhaisvuosien erityiskasvatus -kurssi. Kurssikuvauksessa ei kuitenkaan erikseen mainita liikunnallista näkökulmaa. Joensuun yliopistossa ja Åbo Akademiassa erityisopettajien koulutukseen kuuluu luokanopettajien koulutusohjelman kanssa yhtenevät POM -opinnot, joissa ei erikseen ollut mainintaa erityis- tai soveltavasta liikunnasta.

4.4 Lastentarhaopettajien koulutusohjelma

Lastentarhaopettajien koulutusta (120 ov) järjestetään kaikilla muilla kahdeksasta kasvatustieteellistä opetusta antavista yliopistoista paitsi Lapin yliopistossa (Asetus 576/1995). Joensuun yliopiston varhaiskasvatus on järjestetty Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa ja Åbo Akademin vastaavasti Pietarsaareissa. Nämä kaksi koulutuspaikkaa jätettiin tämän tarkastelun ulkopuolelle oppaiden saatavuuden puutteesta johtuen.

Lastentarhaopettajien koulutuksessa yleensäkin varsinaisten liikunnanopetuksen kurssien osuus on vähäinen. Jyväskylän yliopistossa varhaiskasvatuksen kandidaatin tutkintoon sisältyy aineopinnoissa kahden opintoviikon

laajuinen varhaisvuosien erityiskasvatus -kurssi, jossa pääasiassa opintooppaan mukaan perehdytään erityistarpeiden tunnistamiseen ja yleisiin piirteisiin. Erityisliikunnasta ei kyseisen kurssin sisältökuvauksessa ole erillistä mainintaa.

Helsingin yliopistossa lastentarhaopettajien varhaiskasvatuksen tehtäviin ja esiopetuksen ammatillisia valmiuksia antaviin opintoihin (35 ov) yhtenä valinnaisena kokonaisuutena tarjotaan kuuden opintoviikon liikunnan ja terveystieteiden opetuksen perusteet -kurssi. Kurssikuvauksessa ei kuitenkaan mainita erityisliikuntaa. Samoin Tampereen ja Oulun edellä mainittuihin sivuaineopintoihin (35 ov) kuuluvissa neljän opintoviikon liikuntakasvatuksen sekä Turun kolmen ja puolen opintoviikon liikunta- ja terveystieteiden opetuksen -kurssien yhteydessä ei mainita erillisenä erityisliikuntaa tai soveltavaa liikunnanopetusta.

4.5 Erityisliikunnan täydennyskoulutus

Opettajien täydennyskoulutusta on toteutettu soveltavan liikunnanopetuksen alueella koko parin viimeisen vuosikymmenen ajan. Laaja vammaisten ja pitkäaikaissairaiden oppilaiden liikuntakasvatuksen kehittämisprojekti toteutettiin opetusministeriön tuella 1980-luvun puolivälissä. Vuonna 1989 kouluhallituksen toimesta julkaistiin opettajien perus- ja täydennyskoulutusta varten soveltavan liikunnanopetuksen opas nimeltään *Soveltava liikunnanopetus -opas vammaisten ja pitkäaikaisesti sairaitten lasten liikuntaan*. (Erityisryhmien liikunta 2000-toimikunnan mietintö 1996, 31.) Samaan tarkoitukseen ilmestyi vuonna 1998 Heikinaro-Johanssonin ja Kolkan *Koululiikuntaa kaikille -soveltavan liikunnanopetuksen opas*.

1990-luvun alkupuolella liikunnanopettajien ja muiden liikuntaa opettavien opettajien täydennyskoulutusta oli vähemmän verrattuna edelliseen puoleen vuosikymmeneen. Osa syynä oli se, ettei Opetushallitus enää organisoinut kursseja. Laman myötä myös täydennyskoulutukseen käytettävien koulutusmäärärahoja jouduttiin supistamaan. Opettajien osallistuminen

koulutuksiin väheni, kun kunnilla ei ollut enää resursseja kustantaa työntekijöitään kursseille. Täydennyskoulutuksen painopiste siirtyi enemmän alueelliseen ja paikalliseen koulutukseen. Koulutusta toteutettiin parin kolmen tunnin mittaisina koulutusiltapäivinä sekä yhden tai kahden päivän mittaisina kursseina. Osallistujilta perittiin pieni maksu. (Heikinaro-Johansson 1994; Rintala 1994.)

Suurimpana esteenä soveltavan liikunnanopettamisen kehittymiselle on pidetty ajanmukaisen koulutusaineiston puuttumista sekä opettajien täydennyskoulutusjärjestelmän 1990-luvun taantumista talouden heikentymisen myötä (Erityisryhmien liikunta 2000-toimikunnan mietintö 1996, 31-32). Pitkin 90-lukua annettiin kuitenkin suosituksia soveltavan liikunnanopetuksen täydennyskoulutuksen kehittämiseksi. Tämä käy ilmi joka neljäs vuosi järjestettävien erityisliikunnan neuvottelupäivien raporteista.

4.6 Yhteenveto

Erityisliikuntaa sisältyy eri opetusalan koulutusohjelmiin vaihtelevasti. Eniten sitä on liikunnanopettajan koulutuksessa, jossa kaikille opettajille kuuluu pakollinen kolmen opintoviikon erityisliikunnan kurssi. Lisäksi liikunnanopettajilla Jyväskylän yliopistossa on hyvät mahdollisuudet pätevoittää itseään lisää erityisliikunnassa. Vuoden 2002 syyslukukaudesta alkaen erityisliikunta tulee olemaan oma oppiaineensa, jonka kautta aineen kiinnostus ja arvostus tulee lisääntymään. Erityisliikunnasta on mahdollista hankkia myös kansainvälistä kokemusta, mikä osaltaan voi lisätä aineen mielenkiintoisuutta.

Erityisliikunnan opintojen osuus tämän hetkisessä liikunnanopettajien koulutuksessa vaikuttaa valoisalta. Kuitenkin ennen 1980-luvun puoltaväliä ei erityisliikuntaa ole sisältynyt liikunnanopettajien koulutukseen. Huomioitavaa on myös, että erityisliikunnan opiskelu liikunnanopettajankin koulutusohjelmassa perustuu pitkälti vapaaehtoisuuteen ja omaehtoiseen kiinnostukseen. Tietojen ja taitojen siirtyminen ammattiosaamiseksi on opettajasta itsestään kiinni, hänen halustaan ja asenteestaan.

Luokanopettajien, lastentarha- ja erityisopettajien koulutuksessa liikunnan osuus itsessään on jo paljon suppeampi kuin pääaineenaan liikuntapedagogiikkaa opiskelevien. Pitkälti tästä johtuen myös erityisliikunnan osuus ja tarjonta oli kasvatustieteellisissä koulutusohjelmissa huomattavasti suppeampi kuin liikunta- ja terveystieteellisessä tiedekunnassa. Pakollisessa POM -opintoihin (luokan- ja erityisopettajan koulutusohjelmat) kuuluvassa liikunnassa vain muutaman yliopiston oppaassa oli maininta erityisliikunnasta. Valinnaisissa liikunnan sivuaineopinnoissa erityisliikuntaa oli useimmissa yliopistoissa tarjolla pääasiassa yhden opintoviikon verran painottuen yleiseen soveltavan liikunnanopetuksen perusteisiin.

Tässä työssä erityisliikuntaa opetusalan koulutusohjelmissa tarkasteltiin eri yliopistojen opinto-oppaiden pohjalta. Tarkastelutapa antaa kuitenkin vain yhden näkökulman erityisliikunnan aseman hahmottamiseen opettajien peruskoulutuksessa. Se, kuinka opintosuunnitelmia käytännössä toteutetaan, voi olla toisenlainen totuus. Opinto-oppaiden perusteella näyttäisi kuitenkin siltä, että erityisliikunnan opinnoissa eri koulutusohjelmissa on vielä kehittämistä.

Myös erityisliikunnan täydennyskoulutustilanne osoittaa lisäkoulutuksille olevan tarvetta. Viime vuosikymmenien aikana erityisliikunnasta tarjolla olleet täydennyskoulutukset ovat pääasiassa olleet lyhyitä ja alueellisia koulutuksia. Kurssien tarjonta on ollut riippuvainen valtion ja kuntien rahoituksesta, jotka niukentuivat huomattavasti 1990-luvulla. Taloudellinen lama on vähentänyt sekä tarjottujen kurssien että koulutuksiin osallistujien määrää. Samaan aikaan integraatio- ja inklusiiokehityksen myötä koulutuksen tarve opettajien keskuudessa on kuitenkin koko ajan kasvanut.

Seuraavassa luvussa tarkastellaan laajemmassa mielessä opetusalan täydennyskoulutusta. Erityisesti siinä kartoitetaan millaisia koulutuksia opetuslalla on toteutettu ja kuinka eri opettajat ovat niille osallistuneet. Lisäksi käydään läpi opettajan ammatillista kehittymistä erityisesti täydennyskoulutuksen merkityksellisyyden näkökulmasta.

5 OPETUSALAN TÄYDENNYSKOULUTUS

Täydennyskoulutuksella voidaan yleisesti ymmärtää ammatillisen peruskoulutuksen jälkeen tapahtuvaa lisäkoulutuksen muotoa. Sen pyrkimyksenä on pitää koulutukseen osallistuva henkilö kehityksen tasalla niiden ammatillisten tehtävien hoidossa, jotka koulutettavan sen hetkiseen työkuvaan kuuluvat. (Hakala, Kiviniemi & Teinilä 1999, 12; Meriläinen 1999, 12.) Laajempaan käsitteenä täydennyskoulutusta voidaan pitää eräänlaisena yhteiskunnallisena mekanismina, joka ohjaa henkilöstön osaamista ja sitä kautta koko yhteiskunnallista muutosta. Onnistuneella täydennyskoulutuksella voidaan lisätä osallistujan pätevyyttä ja kelpoisuutta peruskoulutusta laajemmaksi ja varmistaa näin työntekijän jatkuvaa ammatillista kehittymistä. (Hämäläinen 1993, 15; Korkeakoski 1999b.)

Valtaosa ammatillisista täydennyskoulutuksista suunnataan yleisesti sektoreittain eri ammattialoille esimerkiksi opetuslalle tai sosiaali- ja terveydenhuollon alalle tai yksittäisille työntekijöille. Suurin yksittäinen täydennyskoulutuksen käyttäjäryhmä on pitkään ollut opetusalan henkilöstö. Vuonna 1991 täydennyskoulutukseen osallistuneista neljännes oli opetukseen tai kasvatukseen liittyvien aihealueiden opiskelijoita, 15 % yhteiskunta- ja käyttäytymistieteisiin ja 13 % sosiaali- ja terveydenhuoltoon liittyviä aineita. (Hasu 1993, 14, 31.)

5.1 Täydennyskoulutuksen toteuttaminen

Täydennyskoulutuksen toteutustapoja voidaan tarkastella eri näkökulmista. Maantieteellisen laajuuden mukaan puhutaan kolmesta keskeisestä linjasta: keskitetystä, alueellisesta ja koulukohtaisesta täydennyskoulutuksesta. Keskitetyllä toteuttamisella tarkoitetaan koulutuksen valtakunnallista järjestämistä painopisteenään jokin ajankohtainen aihe. Alueellinen täydennyskoulutus on toteutettu esimerkiksi jonkin läänin alueella. Vastaavasti ajankohtaisen tiedon välittäjänä toimii koulukohtainen koulutus. (Meriläinen

1999, 15-16.) Toisaalta täydennyskoulutuksen toteuttamista voidaan tarkastella myös ajallisen keston mukaan, jolloin koulutus voidaan karkeasti jakaa lyhyt- ja pitkäkestoiseen koulutukseen.

Lyhytkestoisella koulutuksella tarkoitetaan yleisesti yhden tai 2-4 päivän lyhytkurssikoulutuksista alle viiden opintoviikon koulutuksiin. Lyhytkestoisia täydennyskoulutuksia on eri tyyppisiä. Erilaisilla yleispedagogisilla ja ajankohtaisilla kasvatustieteiden keskustelua sivuavilla koulutuksilla halutaan tarjota opettajille mahdollisuuksia seurata nykyistä sekä tieteellisesti että yhteiskunnallisesti ajankohtaista pedagogista keskustelua. Tällaisia koulutuksia ovat olleet esimerkiksi itseohjautuvuuteen, yhteistoiminnalliseen oppimiseen tai henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan liittyvät kurssit. Vastaavasti valtakunnallisia linjauksia noudattelevat koulutukset liittyvät enemmänkin maamme hallituksen sen hetkisessä koulutuspolitiikassaan painottamiin koulutuspoliittisiin linjauksiin kuten koululainsäädännön uudistumiseen, informaatioteknologiaan tai yrittäjyyskasvatukseen. Kestoltaan lyhyitä koulutuksia on järjestetty myös tietyn alan opettajille suunnattuina eri opettajajärjestöjen järjestäminä valtakunnallisina seminaareina tai koulutuspäivinä. Lisäksi on ollut myös korkean profiilin koulutuksia, joiden tarkoituksena on hakea tietynlaista profiilia ja näytävyyttä. (Hakala, Kiviniemi & Teinilä 1999, 48-56.)

Pitkäkestoisella koulutuksella tarkoitetaan vastaavasti yli 15 opintoviikon laajuisia koulutuksia, jotka ovat olleet lähinnä yliopistojen täydennyskoulutuskeskusten, yliopistojen eri laitosten, ammattikorkeakoulujen tai kesäyliopistojen tarjoamia koulutusohjelmia. Pitkäkestoisten koulutuksien keskeisinä tavoitteina on lisätä opettajien joko muodollista pätevyyttä, täydentää ammattitaitoa tai sivistää ammatillisesti. Niitä on myös eri tyyppisiä kuten yliopistojen ainelaitosten ja tiedekuntien sivuaineopinnot sekä tutkintoon tähtäävä koulutus esimerkiksi pätevytyminen erityisluokanopettajaksi. Uudempi pitkäkestoisen koulutuksen muoto on korkeakoulujen järjestämät niin sanotut PD (professional development) -koulutusohjelmat, jotka ovat täydennyskoulutuksen muotona viime vuosina saaneet opetus- ja kasvatustieteiden yhä suurempaa huomiota. Ne ovat tyypillisesti kestoaltaan 40

opintoviikon laajuisia ja tarkoitettu loppututkinnon jo suorittaneille. PD -opinnoissa korostuu suuntautuminen opiskelijan työelämän tarpeisiin pyrkien näin huomioimaan myös opintoihin liittyvää sisällöllistä valinnaisuutta. (Hakala ym. 1999, 57, 64-68; Korkeakoski 1999c.)

5.2 Järjestettyjen täydennyskoulutuksien ominaispiirteitä

Alla oleva lainaus Hakalan, Kiviniemen ja Teinilän (1999, 81) raportista kuvaa tiiviissä muodossaan opetusalan ”keskimääräistä” tyypillistä täydennyskoulutusta. Sen mukaan opetusalan täydennyskoulutuksen:

”Tarjoaa opetusalan täydennyskoulutuskeskus, järjestäjää yliopiston täydennyskoulutuskeskus, osallistujamäärä 23 henkeä, kesto 2-3 päivää, yksittäisen kurssipäivän sisällöstä vajaan neljä tuntia luonteeltaan luentoja ja asiantuntija-alustuksia, puolitoista tuntia ryhmitöitä tai erityyppisiä harjoituksia. Lisäksi kyse on viikonloppukoulutuksesta, joka keskittyy vieraisiin kieliin, varmimmin englantiin, sisältää lounastauon sekä kaksi lyhyttä kahvitaukoa kurssipäivää kohden ja peruuntuu 25%:n todennäköisyydellä.”

Tässä luvussa on pyritty kuvaamaan tiivistetysti opetuslalle tarjottuja täydennyskoulutuksia koulutuksen tarjoajien, sisällöllisen jakautumisen, osallistujien määrän sekä koulutuksessa käytettyjen opetusmuotojen ja rahoituksen järjestymisen avulla. Tiedot pohjautuvat Opetushallituksen toteuttaman kaksivuotiseen opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen laadullisia ja määrällisiä tarpeita ennakoivan OPEPRO -hankkeeseen liittyviin tutkimustuloksiin. Hanke toteutettiin vuosien 1996 ja 1998 välisenä aikana.

Koulutuksien tarjoajat ja rahoitus. Lukumäärällisesti suurimmat koulutuksen tarjoajat olivat opetusalan koulutuskeskus, yliopistojen täydennyskoulutusyksiköt, ammattikorkeakoulut, kaupungit, Opetushallitus sekä kesäyliopistot (Hakala ym. 1999, 15.) Opettajien täydennyskoulutuksen rahoituksesta noin 40 % opettajan osalta vastaa pääasiallisesti työnantaja.

Neljäs osa opettajista rahoittaa koulutuksensa sekä työnantajan että itse kustantamin varoin ja pelkästään omin varoin rahoituksesta ilmoittaa huolehtivansa noin kymmenesosa opettajista. Lähes 20 % tutkimukseen osallistuneista opettajista ilmoittaa koulutukselleen useampia rahoittajia. (Jakku-Sihvola & Rusanen 1999, 50.)

Koulutuksien sisällöt, osallistujamäärät ja ajallinen kesto. Opetusalalle suunnatun täydennyskoulutuksen tarjonta on kohdistunut erityisesti perusopetuksessa ja lukiossa opettavien oppiaineiden, kuten vieraiden kielten, taito- ja taideaineiden (johon myös liikunta kuuluu), matematiikan ja luonnontieteiden sekä tietotekniikan ja tietoliikennevalmiuksien alueille. Pedagogisemmin suuntautuneista kursseista on eniten järjestetty joustaviin opetusjärjestelyihin, esi- ja alkuopetukseen sekä erityisopetukseen liittyviä kursseja. Opettajille suunnattu täydennyskoulutus on tyypillisesti ollut sekä osallistujamääriltään että kestoiltaan varsin pienimuotoista. Enintään 30 osallistujan koulutuksia ovat olleet noin kaksi kolmasosaa järjestetyistä koulutuksista. Koulutuksen keston mukaan luokiteltuna kolme neljäsosaa kaikesta koulutustoiminnasta on luonteeltaan ollut alle viiden päivän laajuisia lyhyitä viikonloppukursseja. (Hakala ym. 1999, 17, 19-21.)

Koulutuksien opetusmuodot ja työtavat. Työtavoiltaan ja pedagogisilta ratkaisuiltaan koulutukset ovat monesti määrittäneet koulutuksen keston mukaisesti. Yksipäiväiset koulutustilaisuudet ovat olleet pääasiassa asiantuntijaluentoja ja alustuksia, kun taas kaksi tai useampipäiväiset lyhytkurssit enemmän osallistuja-aktiivisia sisältäen erilaisia harjoituksia, demonstraatioita tai työpajatyöskentelyä. Pitkäkestoisille koulutuksille tyypillisiä toteutusmuotoja ovat olleet monimuoto-opetus, johon on sisältynyt lähiopetuksen lisäksi osallistujan omatoimista työskentelyä etä- ja/tai itseopiskeluna. Pitkäkestoisiin koulutuksiin on voinut liittyä myös henkilökohtaisen oppimissuunnitelman laatimista, kehittämisprojekteja, seminaaritöitä tai käytännön harjoittelua. (Hakala ym. 1999, 47, 61.)

5.3 Opettajien osallistuminen täydennyskoulutukseen

Monissa Euroopan maissa täydennyskoulutukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Yleensä opettajat määrittelevätkin itse, milloin on tarvetta täydennyskoulutukseen ja hakeutuvat koulutukseen itse tai heille tarjotaan mahdollisuutta siihen. Joihinkin valtakunnallisesti keskeisiksi määritellyistä aiheista järjestettyihin koulutuksiin osallistuminen voidaan kuitenkin määrätä opettajan työtehtäviin kuuluviksi. (Hämäläinen & Mikkola 1992, 8; Korkeakoski 1999b.)

Jakku-Sihvosen ja Rusasen (1999, 33-38) selvityksen mukaan noin kahden ja puolen vuoden tutkimusajanjaksolla opettajat osallistuivat täydennyskoulutukseen keskimäärin 33 päivää. Osallistuminen vaihteli lukion opettajien keskimääriin 25 päivästä ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten opettajien noin 50 päivään. Naiset osallistuvat keskimääräisesti täydennyskoulutuksiin enemmän kuin miehet. Tarkasteltaessa opettajien koulutusta tutkintoryhmittäin lisensiaatin tutkinnon suorittaneet osallistuvat täydennyskoulutuksiin eniten (69 päivää), kun taas tohtorin tutkinnon (19) ja alemman korkeakoulututkinnon suorittaneet (26) vähiten. Virkaiän mukaan 5-15 vuotta työkokemusta omaavat opettajat osallistuvat täydennyskoulutuksiin eniten verrattaessa virkaiältään alle 5 vuotta tai yli 16 vuotta työkokemusta omaaviin kollegoihinsa. Opetettävien aineryhmien välillä on myös merkittäviä eroja koulutukseen osallistumisessa. Opinto-ohjauksen ja erityisopetuksen opettajat kouluttautuivat enemmän kuin muiden aineiden opettajat.

Kun täydennyskoulutukset ovat pitkälle vapaaehtoisia, eivät ne saavuta lähellekään koko opetusalan henkilöstöä. On esitetty arvioita, joiden mukaan jopa puolet opettajista jäisi täydennyskoulutuksen ulkopuolelle. (Hämäläinen & Mikkola 1992, 8.) Edellä esitetyn Jakku-Sihvosen ja Rusasen (1999, 33) tutkimukseen vastanneista vain 3.5 % opettajista ilmoitti, ettei ollut osallistunut lainkaan täydennyskoulutuksiin. Tutkimuksen kyselylomakkeiden palautusprosentti (48 %) voi osittain selittää yllättävän alhaisen ei-täydennyskoulutukseen osallistuneiden määrää. Ehkäpä juuri koulutuksiin osallistumattomat ja asiasta vähemmän kiinnostuneet jättivät herkemmin

vastaamatta kyselyyn. Yleisesti syitä opettajien täydennyskoulutuksen ulkopuolelle jäämiseen on selitetty muun muassa taloudellisen tuen puutteesta, koulutuksen ajallisista järjestelyistä, sijaisongelmista ja koulutustarpeiden määrittelytavoista johtuviksi. (Hämäläinen & Mikkola 1992, 8.)

5.4 Opettajan ammatillinen kasvu ja täydennyskoulutus

Osaamista ja opettajuutta yleensäkin ei tulisi ymmärtää lopullisena peruskoulutuksen saavutuksena, vaan pikemminkin jatkuvana kehittymisenä, uudistumisena ja ammatillisena kasvuna. Opettajan ammatillinen kasvu voidaan käsittää ihmisen henkistä kasvua mukailevana dynaamisena ulottuvuutena, joka liittyy kiinteästi persoonallisuuden kokonaiskehitykseen. (Nurminen 1993.) Opettajan ammatillinen kehittyminen on myös yksilöllinen prosessi, jossa kehittymistarpeet ovat erilaisia. Ammattitieto ja -taito ovat myös osa opettajan ammatillista kasvua, jonka vähimmäisperusta saadaan opettajan peruskoulutuksessa, mutta pääasiallinen kasvu tapahtuu kuitenkin työelämässä. (Luukkainen 2000, 103; Paavilainen, Saari-Musakka & Turpeinen 1994.)

Paavilainen, Saari-Musakka ja Turpeinen (1994) tarkastelevat opettajan ammatillista kehittymistä kolmella eri ulottuvuudella, jotka liittyvät opettajan persoonallisuuteen, kognitiivisiin prosesseihin ja ammatillisiin toimintavalmiuksiin. Persoonaa on opettajan keskeinen työväline, jolloin itsensä, työnsä ja työyhteisönsä kehittäminen ovat osa opettajan pätevyyttä. Kognitiivisten prosessien ulottuvuudella voidaan toisaalta nähdä opettajan vastuu opiskelijoiden oppimisesta ja tiedon syvenemisestä, toisaalta opettajan kyky omien tiedonhankinta- ja käsittelytaitojen jatkuvaan prosessointiin. Ammatilliset toimintavalmiudet edellyttävät oppimisprosessin suunnittelun, opetuksen toteutuksen ja arviointivalmiuksien jatkuvaa kehittämistä.

Bell ja Gilbert (1994) havaitsivat kolmevuotisessa tutkimusprojektissaan opettajaksi kehittymisen liittyvän myös kolmeen ulottuvuuteen, jotka heidän mukaansa olivat ammatilliseen, sosiaaliseen ja henkilökohtaisiin tekijöihin liittyvät

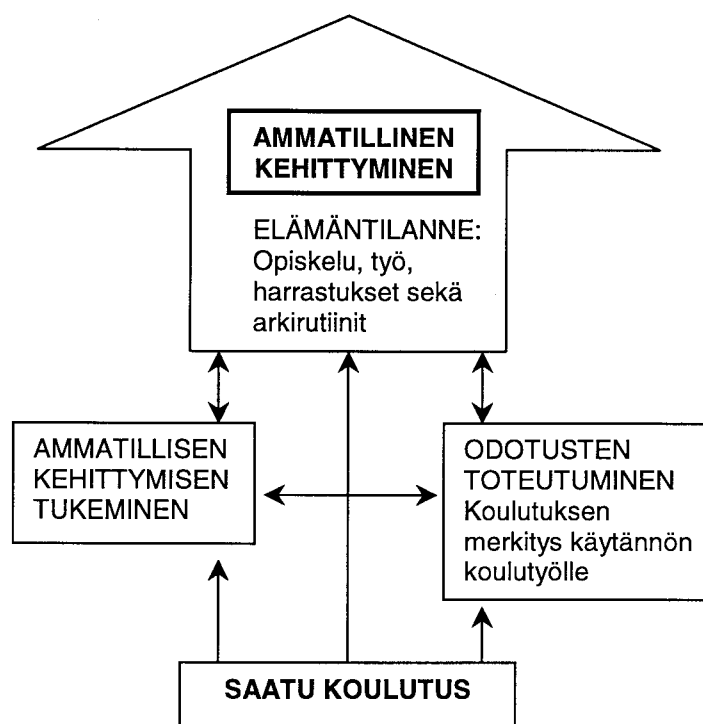
ulottuvuudet. Ammatilliseen kehittymiseen liittyy uusien toimintamallien kokeilujen kautta eteneminen käytännön oivalluksiin johtaen tarpeeseen muuttaa opetukseen ja oppiaineeseen liittyviä uskomuksia ja käsityksiä. Muutos ja kehittymien opettajan ammatillisen kehittymisen sosiaalisella ulottuvuudella edellyttää vastaavasti sopeutumista uusiin yhteisöllisiin työtapoihin (collaborative ways of working) muiden opettajien ja oppilaiden kanssa. Ennen kaikkea opettajana kehittyminen edellyttää kykyä käsitellä muutosprosessiin liittyviä henkilökohtaisia tekijöitä kuten tunteita, oman opettamisen problemaattisuuden hyväksymistä, sopeutumista ja taitoa hyväksikäyttää omia vahvuuksia.

Ammatillisesta kasvusta on esitetty myös osa-alueita, jotka ovat olleet erityisesti tutkimuksellisen kiinnostuksen kohteina. Ammatillisen kasvun kehitystä on tarkasteltu ja tutkittu opettajan ammatillisten, metakognitiivisten ja persoonallisuuden kehityksen tavoitteiden kautta, aloittelijasta ekspertiksi kehittämisessä, tavoitetietoisuuden lisääntymisenä, reflektioivasta näkökulmasta sekä ajattelun ja käsityksien kehittymisenä. (Korkeakoski 1999b.)

Ammatillisen kehittymisen tarpeet vaihtelevat suuresti opettajan uran eri vaiheissa. Opettajan ammattitaito ja työssä kokemat ongelmat ovat hyvin erilaisia työelämään tultaessa ja eläkeikää lähestyttäessä. Uran alkuvaiheessa on tyypillistä järkipäriäinen, suhteellisen joustamaton työskentelytapa, jolloin opetettavaa asiiasältöä koskevat tiedot ovat yleensä ajantasaisia. Suurin osa huomiosta menee kuitenkin oman toiminnan sujumuuden seurantaan. Asiantuntijuuden kehittyessä tilanneherkkyys kasvaa ja opettaja kykenee muuntelemaan eri toimintatapoja. Sisällöt eivät välttämättä ole enää niin ajantasaisia. Asiantuntijuuden myötä kehittyy myös reflektiokyky ja muutosherkkyys ongelmatilanteissa. (Hämäläinen & Mikkola 1993, 19-20.)

Täydennyskoulutuksen rooli opettajan ammatillisen kasvun tukena on entistä merkittävämpi. Täydennyskoulutus on keskeinen osa opettajan ammatillisen kehityksen ja uranaikaisen kasvun tukemista. (Korkeakoski 1999b; Luukkainen 2000, 103.) Opettajien ja muiden opetusalaalla työskentelevien hakeutumiseen täydennyskoulutukseen voi olla monenlaisia perusteita. Opettajat saattavat

hakea koulutukselta apua jokapäiväisiin käytännöllisten ongelmien ratkaisuun. He voivat olla myös ideoita ja virikkeitä vailla. Yleisesti voidaan sanoa koulutuksen tarkoituksena olevan opettajan ammatillisen pätevyyden kehittäminen ja näin ollen opetuksen laadun parantaminen. (Hämäläinen & Mikkola 1992, 7.)



KUVIO 2. Täydennyskoulutuksen merkitys ammatilliselle kehitymiselle (Meriläinen 1999, liite 5.3).

Meriläisen (1999) esittämä jäsenyys saadun koulutuksen yhteyksistä ammatilliseen kehittymiseen havainnollistaa opettajan yksilöllisyyttä. Ammatillisen kehittymisen tarpeet ja tavoitteet ovat suhteessa kunkin opettajan yksilölliseen viitekehykseen, elämäntilanteeseen. Opettajat elävät urakehityksessään erilaisia vaiheita, joihin heijastuvat elämäkaaren ja ihmisenä kasvun tapahtumat. (Meriläinen 1999, 12.)

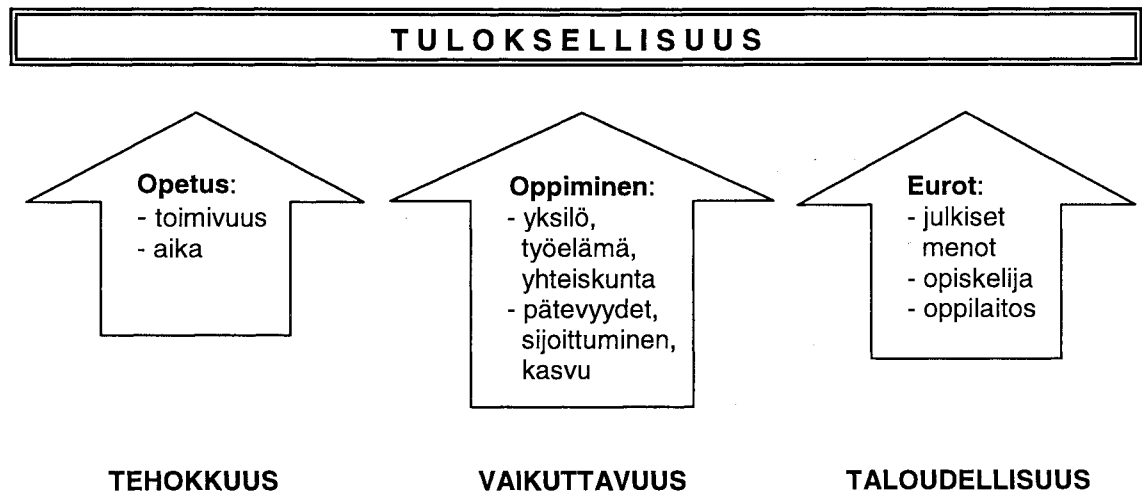
6 TÄYDENNYSKOULUTUKSEN ARVIOINTI

Täydennyskoulutuksen arviointi voi kohdistua koulutustapahtuman ja -järjestelmän toimivuuteen tai koulutuksen vaikutuksiin työyhteisön tai yksilön kannalta. Arvioinnilla pyritään selvittämään, miten hyvin koulutukselle asetetut tavoitteet on saavutettu ja kuinka koulutuksessa käytetyt toimintatavat ovat vaikuttaneet. (Hämäläinen & Mikkola 1992, 28.)

Keskeinen tavoite ja täydennyskoulutuksen arvioinnin kohde on osallistujan henkilökohtaisesti kokema hyöty ja se, kuinka he pystyvät hyväksikäyttämään koulutuksessa oppimiaan asioita omassa työssään (Korkeakoski 1999b). Pääosa täydennyskoulutuksen arvioinneista ovat olleet osallistujakohtaisia, kertaluonteisia ja toteutettu välittömästi koulutuksen jälkeen. Näillä kyselyillä tai haastatteluilla on arvioitu osallistujien välitöntä tyytyväisyyttä koulutukseen. (Hämäläinen & Mikkola 1992, 14.)

6.1 Koulutuksen tuloksellisuus

Arviointitoiminnassa korostuu koulutuksen tehokkuus, tavoitteellisuus, tuottavuus ja hyödyllisyys (Hasu 1993, 26). Keskeinen termi koulutustoiminnan arvioinnissa on tuloksellisuuden käsite. Tuloksellisuuden arvioinnin lähtökohta on koulutukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamisen arviointi. Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin keskeisenä tehtävänä on ajantasaisen ja valtakunnallisesti tarpeellisen arviointitiedon tuottaminen kaikilla tasoilla tapahtuvaa koulutuksen kehittämistä varten. Tuloksellisuuden arviointiin tarvitaan tietoa toiminnan tehokkuudesta, taloudellisuudesta ja vaikuttavuudesta. (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998, 7-9.) Kuviossa 3 on esitetty tehokkuus-, vaikuttavuus- ja taloudellisuusulottuvuuksien sisällöt suhteessa koulutuksen tuloksellisuuteen.



KUVIO 3. Tuloksellisuuden osa-alueet (mukailtu: Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998, 26; Helakorpi 1994, 41).

6.1.1 Koulutuksen tehokkuus ja taloudellisuus

Koulutuksen tehokkuuden arvioinnilla saadaan tietoa koulutusjärjestelmän ja koulutusta antavan laitoksen toiminnasta ja opetusjärjestelyistä. Tehokkuutta arvioidaan resurssien käytön ja oppimistulosten kannalta. Sitä voidaan arvioida myös koulutettavan näkökulmasta. Tällöin koulutus on monestikin tehokasta mikäli osallistuja kohtuullisessa ajassa, joustavilla opetusjärjestelyillä ja ilman suuria kustannuksia pystyy hankkimaan itselleen työelämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja. Koulutuksen tehokkuuden mittareita voivat olla muun muassa koulutustarjonta, ajankohtaisuus ja reaktiokyky, pedagogiset järjestelyt, opetuksen laatu ja yhteistyötahot, koulutuspituudet, keskeyttäminen tai koulutuksen läpäisy, tilat ja laitteet sekä oppilaitoksen johtamiskulttuuri. (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998, 27-28; Korkeakoski 1999c.)

Koulutuksen taloudellisuus on verrannollinen koulutusresurssien optimaaliseen kohdistamiseen koulutukselle asetettujen tavoitteiden kannalta sekä resurssien määrään suhteessa tarkoituksenmukaisesti tuotettujen palvelujen määrään, laatuun sekä palvelutuotannon rakenteeseen ja organisointiin. Taloudellisuuden

arvioinnin tehtävä on seurata koulutusresurssien kehitystä ja kohdentumista valtakunnallisesti, alueellisesti, koulutusasteittain ja -aloittain. Samalla arvioidaan myös rahoitusjärjestelmän toimivuutta ja vaikutuksia. Koulutuksen taloudellisuuden arviointikohteita ovat koulutuksen vaihtoehtoiset tuotantotavat, koulutusresurssien määrä, kohdentuminen ja käytön tehokkuus ja koulutuksen rahoitusjärjestelmät ja rahoituslähteet. (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998, 27, 40-41.)

6.1.2 Koulutuksen vaikuttavuus

Koulutuksen vaikuttavuudesta puhuttaessa ymmärretään sillä lähinnä koulutukselle asetettujen tavoitteiden ja tuotosten vastaavuuden vertailua; kohtaavatko osallistujien tarpeet ja koulutuksen antajan tarjonta. Koulutus on vaikuttavaa, kun se laadullisesti ja määrällisesti edistää yksilön ja yhteiskunnan myönteistä kehitystä kulttuurin ja työelämän kannalta. Kun arvioidaan koulutuksen vaikuttavuutta työelämän kannalta, tärkeitä seikkoja ovat koulutuksen vastaavuus työelämän tarpeisiin, valmiudet oman työn kehittämiseen sekä yksilön muutosten ennakointi ja sopeutumiskyvyn kehittyminen. Yksilön näkökulmasta koulutuksella on myönteinen vaikutus silloin, kun se edistää persoonallisuuden monipuolista kehittymistä ja terveen itsetunnon muotoutumista. (Korkeakoski 1999a, Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998, 33-34.)

Koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa tulee ottaa huomioon, että vaikuttavuus tulee usein esille vasta pitkän ajan kuluttua koulutuksen päättymisestä. Vaikuttavuuden keskeisiä ulottuvuuksia ovat muun muassa koulutustarpeen ja tarjonnan vastaavuus, oppimistulosten saavuttaminen, oppimaan oppimisvalmiudet, kommunikaatiovalmiudet ja elinikäinen oppiminen. (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998, 27, 34.)

Koulutuksen vaikuttavuutta voidaan arvioida monella tasolla. Korkeakosken (1999c) mukaan sovellettu Kirkpatrickin ja Hamblin malli esittää

seuraavanlaisen jäsenyyksen jakaen vaikuttavuuden arvioinnin neljään eri tasoon:

- 1 REAKTIOTASO: Tutkimus suoritetaan välittömästi koulutuksen jälkeen. Tällöin tavoitellaan lähinnä emotionaalis-kokemuksellisia -tuloksia.
- 2 OPPIMISTASO: Tutkimus suoritetaan työelämäjakson jälkeen, jolloin tutkimuksen tavoitteena on selvittää osallistujan uusia omaksuttuja tietoja, taitoja, asenteita ja oppimisen strategioita.
- 3 OMAN TOIMINNAN TASO: Tutkimus suoritetaan työelämäjakson jälkeen tarkoituksena selvittää osallistujan omassa toiminnassa ja käytöksessä mahdollisesti ilmeneviä muutoksia.
- 4 OMAN TYÖYHTEISÖN TASO JA YHTEISKUNNAN TASO: Tutkimus suoritetaan työelämäjakson jälkeen. Arviointi kohdistuu toiminnan muutokseen työyhteisössä.

6.2 Arvioinnin ongelmallisuus

Keskeinen kysymys täydennyskoulutuksen arvioinnissa on pyritäänkö hankkimaan eri oppilaitosten toimintaa vertailevaa tietoa vai onko arvioinnin tavoite oman laitoksen sisäisen toiminnan kehittämisessä (Hämäläinen 1993, 42).

Koulutuksen arviointitulosten vertaaminen ei ole yksiselitteistä, vaan siihen liittyy monia ongelmia. Ensinnäkin koulutusta järjestävien tahojen tavoitteet, perustehtävät, resurssit ja koulutukseen osallistujat poikkeavat toisistaan. Arvioinnin vertailtavuutta vaikeuttaa myös tarkastelunäkökulmien erilaisuus. Se voi kohdistua opiskelijoiden oppimiseen, kurssien sisältöihin ja toteuttamistapoihin tai laitosten toimintaan. Arvioijina voivat olla myös erilaiset tahot kuten koulutettavat tai heidän työnantajansa, kouluttajat, tutkijat tai valtion hallintovirkamiehet. Nämä kaikki antavat varsin erilaista palautetta koulutuksen laadusta ja sen tuloksellisuudesta. (Hämäläinen 1993, 42-43.)

Koulutuksen laatu on myös moniulotteinen asia. Se on vahvasti sidoksissa arvioijan omiin arvoihin ja sen tarkoituksenmukaisuutta tulkitaan eri arviointia

suorittavien tahojen näkökulmista eri tavoin. Toisaalta laadukas koulutus edellyttää myös, että koulutuksen tavoitteet ja sisältö, toteuttamistavat ja tulokset ovat toivottuja. Koulutusta järjestävät tahot eivät kuitenkaan saisi pelkästään rajoittua tyydyttämään asiakkaan esittämiä toiveita, vaan laadun kriteerinä tulee enemminkin olla asiakkaan hyöty koulutuksesta. (Hämäläinen 1993, 71-72; Korkeakoski 1999c.)

Erityisesti, kun koulutusta arvioidaan sen vaikuttavuuden näkökulmasta, ongelmalliseksi voi muodostua monien samanaikaisten tai prosessiin liittyvien rinnakkaisten tekijöiden yhteisvaikutus. Vaikuttavuuden kapea-alainen tarkastelu joko yksilön tai yhteiskunnan kannalta voi myös vääristää tuloksia. Myös koulutukselle asetettujen tavoitteiden epämääräinen tai yleisluonteinen määrittely heikentävät arviointitulosten ja tavoitteiden välisiä suhteiden arviointia. (Korkeakoski 1999c)

Arviointitulosten vertailussa tulisi huomioida myös, että jokainen kurssi on itsessään ainutlaatuinen ja ainutkertainen, jossa toteutus on riippuvainen sen sisällöistä, kouluttajista ja koulutukseen osallistujista sekä näiden yhteisvaikutuksesta. Tämä vaikeuttaa osaltaan kurssien vaikuttavuuksien mittaamista ja niiden keskinäistä vertailua. Koulutusta koskevat odotukset ja tarpeet voivat vaihdella myös suuresti eri osanottajien välillä. Osa osallistujista on akateemisesti koulutettuja henkilöitä, joiden pyrkimyksenä on monesti ammattitaidon ja osaamisen laajentaminen. Toisaalta on myös niitä, jotka vain työnsä vuoksi tarvitsevat koulutusta. Aikaisemmat tiedot ja kokemukset sekä opiskelutottumukset ja kyky seurata opetusta saattavat vaihdella osallistujien kesken suuresti. (Hämäläinen 1993, 43-44.)

7 OPPILAAN ERITYITARPEISTA KOHTI OPETTAJIEN TÄYDENNYSKOULUTUSTA - YHTEENVETO

Suomalaislapsista ja -nuorista noin kymmenellä prosentilla on jokin tarve hänen liikunnanopettamisensa erityishuomioimiseen. Oppilas voi olla sosiaalisilta taidoiltaan heikko tai liikunnallisesti erittäin lahjakas. Hänellä voi olla jokin liikkumista rajoittava vamma tai pitkäaikaissairaus, joka opettajan on huomioitava opetuksessaan. Yleisimpiä nuorten pitkäaikaissairauksia ovat allergiset nuhat ja astma sekä psyykkiset häiriöt, kun taas vammoista yleisimpiä ovat kehitysvammaisuus ja epämuodostumat.

Kaikille oppilaille yhteisen ja avoimen koulun kehittymisen myötä liikuntaa opettavilla opettajilla on oltava valmius hyvinkin heterogeenisen oppilasryhmän opettamiseen. Opettaja tarvitsee moninaisia tietoja, taitoja ja tahtoa kohdata erilaisia oppijoita. Näitä kykyjä ja perusvalmiuksia tulisi jo ammatillisen peruskoulutuksen antaa tuleville opettajille. Opetusalan koulutusohjelmien tarkastelussa opinto-oppaiden pohjalta kävi ilmi, että erityisliikunnan asema koulutuksissa on kuitenkin vaihteleva.

Liikunnanopettajan koulutuksessa soveltavaa liikunnanopetusta käsitellään kaikille yhteisissä opinnoissa kolmen opintoviikon verran ja lisäksi on mahdollisuus myös laajempaan koulutukseen valinnaisten opintojen puitteissa. Luokanopettajien, erityisopettajien ja lastentarhanopettajien koulutusohjelmissä kurssitilanne ei ole riittävä, kun varsinaista liikunnanopettamisen didaktiikkaakin, erityisesti varhaiskasvatuksen koulutusohjelmassa, on vähän.

Kun ammatillinen peruskoulutus antaa perusvalmiuksia ammatissa toimimiseen, niin täydennyskoulutuksen pääasiallisena tarkoituksena on ylläpitää ja lisätä ammattiosaamista peruskoulutuksen jälkeen. Opetusala on tällä hetkellä yksi eniten täydennyskoulutautuvista ammattialoista. Vaikka kurssitarjontaa on opettajille ollut reilunlaisesti, soveltavan liikunnanopetuksen alalla täydennyskoulutus on ollut viime vuosina verrattain vähäistä. Ennen tämän tutkimuksen ”Koululiikuntaa kaikille” -täydennyskoulutusta erityisliikunnasta on

järjestetty lähinnä lyhyitä, paikallisia kursseja eri liikuntalajeista tai vammaryhmistä muun muassa Opetushallituksen ja eri urheiluopistojen toimesta.

Täydennyskoulutuksien kehittymisen ja kehittämisen kannalta on oleellista arvioida niiden onnistuneisuutta niin koulutuksen järjestäjien toimesta kuin osallistujien kokeman hyödyn kautta. Opetusalan täydennyskoulutuksia on arvioitu laajasti vuosien 1996-1998 aikana toteutetun OPEPRO -hankkeen puitteissa.

Keskeinen termi täydennyskoulutuksen arvioinnissa on koulutuksen tuloksellisuus, joka koostuu karkeasti kolmesta osasta: koulutuksen tehokkuudesta (opetus), vaikuttavuudesta (osallistujan oppiminen) ja taloudellisuudesta (raha). Koulutuksen tuloksellisuutta, erityisesti sen vaikuttavuus-osaa voidaan arvioida useilla eri tasoilla. Niin sanottua reaktiotason tietoa voidaan hankkia välittömästi koulutuksen päättymisen jälkeen. Oppimistason tiedolla mitataan osallistujan koulutuksessa omaksumia tietoja, taitoja ja asenteita käytännön työelämäjakson jälkeen. Koulutuksen arviointi voidaan kohdistaa myös osallistujan toiminnassa tai laajemmin työyhteisössä tai yhteiskunnassa tapahtuneisiin mahdollisiin muutoksiin.

Hyytiäisen & Vainionpään (2001) samasta ”Koululiikuntaa kaikille” -soveltavan liikunnanopetuksen täydennyskoulutuksesta valmistunut tutkimus tarkasteli koulutuksen arviointia (vaikuttavuutta) keskeisesti oppimisessa ja omassa toiminnassa tapahtuneissa muutoksissa. Tässä tutkimuksessa keskitytään arvioimaan koulutuksen välitöntä vaikuttavuutta osallistujan näkökulmasta.

8 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ”Koululiikuntaa kaikille” -soveltavan liikunnanopetuksen täydennyskoulutukseen osallistuneiden arviointeja täydennyskoulutuksesta ja sen onnistumisesta. Seuraavassa tutkimuksen ongelmat on kuvattu yksityiskohtaisemmin.

1 KOULUTUSPAIKKAKUNTIEN JA TÄYDENNYSKOULUTUKSEEN OSALLISTUJIEN KUVAAMINEN

- 1.1 Millä paikkakunnilla koulutusta järjestettiin?
- 1.2 Mikä oli koulutukseen osallistuneiden sukupuoli, ikä, ammatillinen peruskoulutus, työpaikka ja työkokemus?

2 TÄYDENNYSKOULUTUKSEN ARVOSANA-ARVIOINTI

- 2.1 Mitä arvosanoja osallistujat antoivat koulutukselle?
- 2.2 Onko koulutuspaikkakunnalla tai iällä yhteyttä annettuun arvosanaan?

3 KOULUTUKSEN OSA-ALUEITTAINEN ARVIOINTI

- 3.1 Kehittikö koulutus yhteistyömahdollisuuksia?
- 3.2 Oltiin tyytyväisiä koulutuksen menetelmällisiin ratkaisuihin?
- 3.3 Saavutettiin asetetut tavoitteet?
- 3.4 Millaisiksi arvioitiin koulutustapahtumaan ja kouluttajien asiantuntijuuteen liittyvät seikat?
- 3.5 Oliko koulutuksesta ammatillista tai henkilökohtaista hyötyä?

4 ARVIOT KOULUTUKSEEN LIITTYVISTÄ MUISTA SEIKOISTA

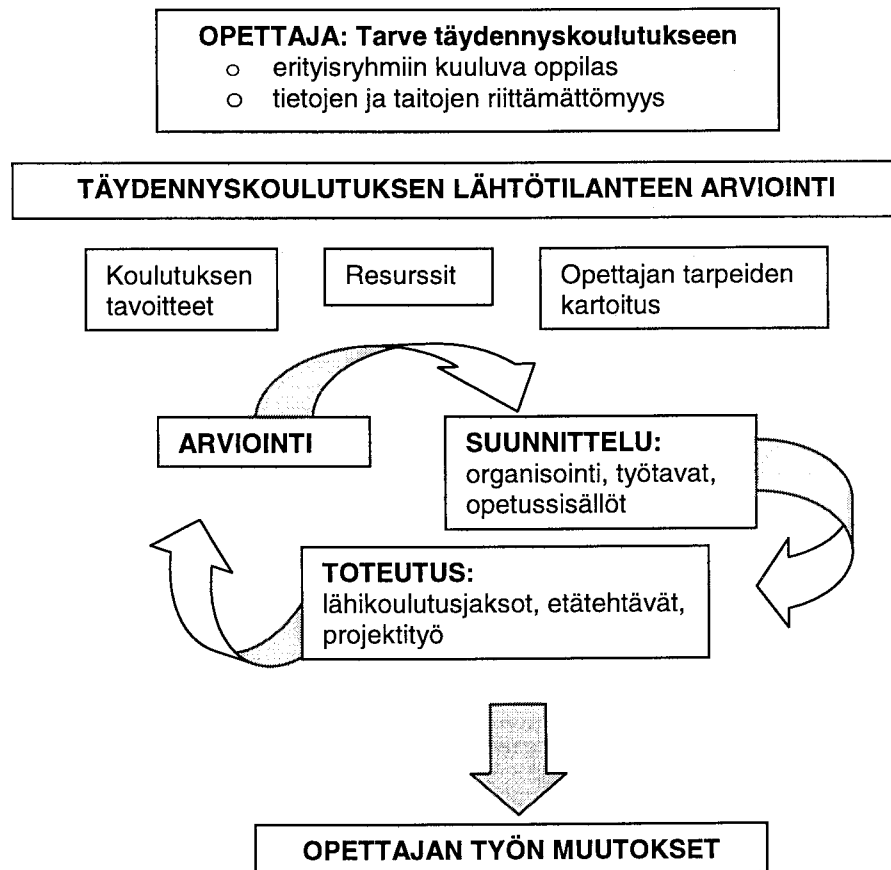
- 4.1 Miksi koulutukseen hakeuduttiin?
- 4.2 Kohtasivatko koulutuksen tarjonta ja kysyntä?
- 4.3 Mihin sisältöalueisiin oltiin tyytyväisiä? Mitkä sisällöt koettiin hyödyllisinä työelämää ajatellen?
- 4.4 Oltiin tyytyväisiä koulutuksen käytännön järjestelyihin tyytyväisiä?
- 4.5 Millaisiksi etätehtävät koettiin?
- 4.6 Millaiseksi projektityö koettiin? Oliko siitä ammatillisesti hyötyä?

9 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

9.1 ”Koululiikuntaa kaikille” -kehittämishanke

Tämän tutkimuksen kohde, ”Koululiikuntaa kaikille” -soveltavan liikunnanopetuksen täydennyskoulutus, oli osa professori Pilvikki Heikinaro-Johanssonin johtamaa Opetusministeriön, Opetushallituksen ja Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatuksen laitoksen yhteistyöhanketta vuosille 1998-2000. Hankkeen tarkoituksena oli edistää erityistarpeita omaavien oppilaiden liikunnanopetuksen toteutumista niin, että kaikkien oppilaiden liikunnalliset tarpeet tulisivat huomioiduksi.

”Koululiikuntaa kaikille” -täydennyskoulutuksen tavoitteena oli tarjota opettajille uusia ideoita omaan opettamiseen sekä kehittää yhteistyötä eri soveltavan liikunnanopetukseen liittyvien tahojen välille. Koulutus kattoi maantieteellisesti koko Suomen ja se oli tarkoitettu kaikille liikuntaa opettaville opettajille ja liikunnanopetuksen parissa työskenteleville henkilöille. Rahoitus koulutukselle tuli Opetushallitukselta, joten osallistujille se oli maksuton. Opiskelun tukena käytettiin Heikinaro-Johanssonin ja Kolkan (1998) Koululiikuntaa kaikille -soveltavan liikunnanopetuksen oppikirjaa. Täydennyskoulutuksen suunnittelu- ja toteuttamismalli on kuvattu kuviossa neljä.

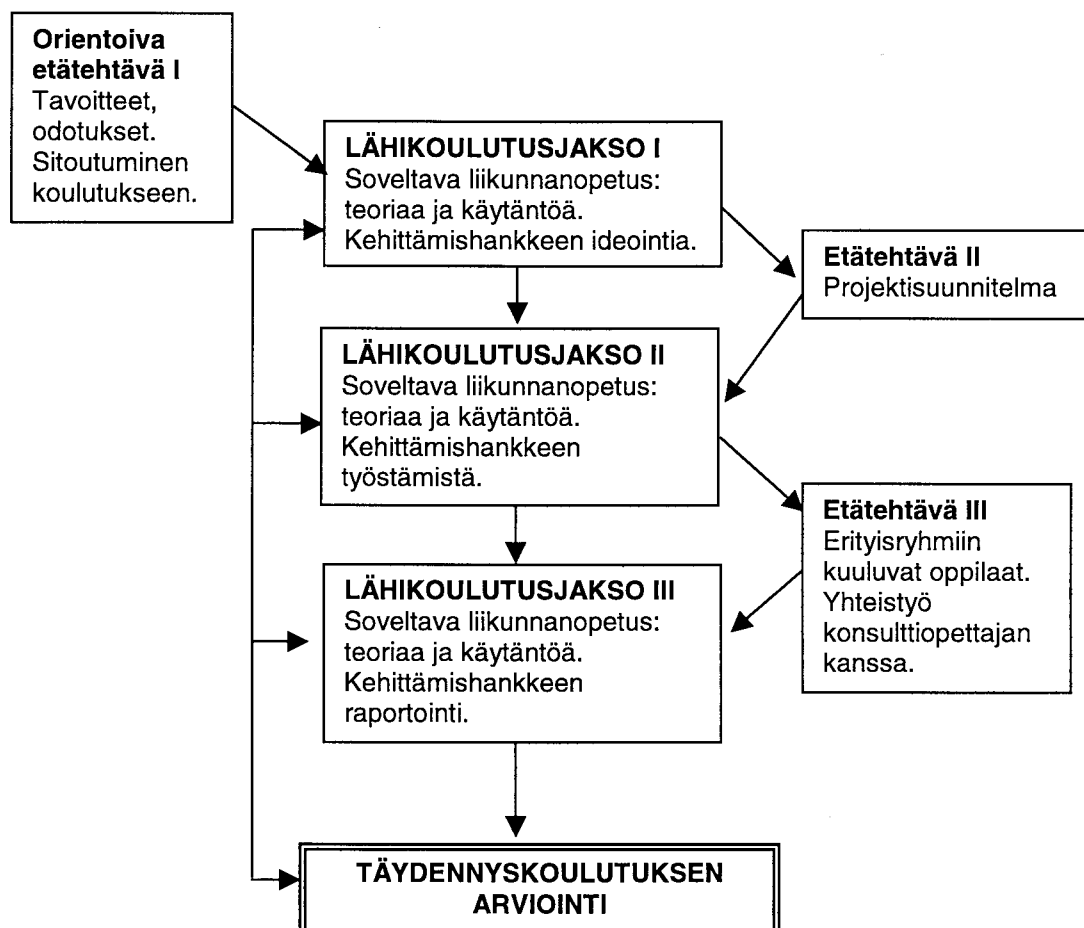


KUVIO 4. "Koululiikuntaa kaikille" -täydennyskoulutuksen toteuttamismalli (Heikinaro-Johansson 2001).

Koulutuksen toteutuksesta ja käytännön järjestelyistä vastasi Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatuksen laitos. Yksi koulutuskurssi oli kestoaltaan kolmen opintoviikon laajuinen kokonaisuus, joka koostui kolmesta kahden päivän lähiopetusjaksosta, oman työn kehittämiseen liittyvistä etätehtävistä sekä projektityöstä (kuvio 5).

"Koululiikuntaa kaikille" -täydennyskoulutuksen kouluttajina toimivat erityisliikunnanopettajan koulutuksen saaneita kouluttajia sekä muita alan asiantuntijoita. Kouluttajia oli useita ja he vaihtelivat eri koulutuskursseilla. Täydennyskoulutuksen lähiopetusjaksojen keskeinen tavoite oli tutustua eri liikuntamuotojen soveltamiseen itse liikkuen ja tehden, eriyttämiseen ja yhteistoiminnallisuuteen liikunnanopetuksessa, liikunnanopetuksen suunnitteluun ja arviointiin sekä henkilökohtaisen opetussuunnitelman

laatimiseen. Koulutuksien sisällöt vaihtelivat kuitenkin koulutuskursseittain osallistujien tarpeiden ja kouluttajien mukaan.



KUVIO 5. "Koululiikuntaa kaikille" -täydennyskoulutuksen rakenne, sisältö ja eteneminen (Heikinaro-Johansson 2001).

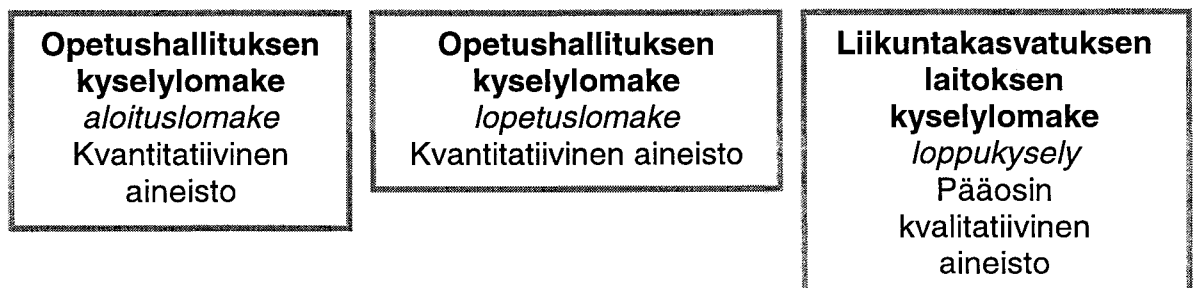
9.2 Kohdejoukko

Tutkimuksen kohdejoukkona olivat kaikki 261 Koululiikuntaa kaikille -soveltavan liikunnanopetuksen täydennyskoulutuksen aloittanutta luokanopettajaa, liikunnanopettajaa, erityis- ja lastentarhaopettajaa sekä muuta liikunnanopetuksen parissa työskentelevää henkilöä. Osallistujista 217 oli naisia ja 44 miehiä.

9.3 Aineisto ja sen keruu

Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty sekä kvantitatiivisen että kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmiä. Tutkimusaineisto on kerätty kyselylomakkeiden avulla. Aineisto on Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatuksen laitoksen keräämä ja se koostuu sekä liikuntakasvatuksen laitoksella että Opetusministeriössä laadituista kyselylomakkeista (kuvio 6).

Koulutukseen osallistujat arvioivat täydennyskoulutusta välittömästi koulutuksen jälkeen. Tällöin kyseessä on niin sanottu reaktiotason arviointi, jonka tarkoituksena on tuottaa enimmäkseen emotionaalis-kokemuksellisia –tuloksia. Toisaalta koulutuksen pitkäkestoisuuteen viitaten voidaan tuloksia tarkastella myös oppimistason näkökulmasta (vrt, s. 36-37 mallia koulutuksen vaikuttavuuden eri tasoista).



KUVIO 6. Tutkimuksessa käytetyt aineistot ja niiden luonne

Aloitustomake: Opetushallituksessa laaditulla aloitustomakkeella (liite 4) kartoitettiin osallistujien taustatietoja: ikää, sukupuolta, koulutusta, toimipaikkaa ja työkokemusta. Aloitustomakkeen tiedot kerättiin kaikilta osallistujilta koulutuksen alkuvaiheessa.

Lopetuslomake: Tutkimuksen pääaineiston muodostaa lopetuslomakkeella (liite 5) kerätyt osallistujakohtaiset arvioinnit. Täydennyskoulutuksen tavoitteiden toteutumista ammatillisen ja

henkilökohtaisen hyödyn saavuttamista sekä koulutus-tapahtumaan ja kouluttajiin liittyviä seikkoja arvioitiin Opetushallituksen laatimalla osanottajakohtaisella lopetuslomakkeella. Se sisälsi 24 väittämää, joita osallistujat arvioivat 5-portaisella asteikolla: ei ollenkaan, jonkin verran, en osaa sanoa, hyvin, erittäin hyvin. Lisäksi lomakkeessa pyydettiin antamaan koulutukselle numeerinen arvosana asteikolla 1-5. Lopetuslomakkeen tiedot kerättiin nimettöminä. Taustatietoina lomakkeessa kysyttiin koulutuspaikkakunta, osallistujan sukupuoli, ikäryhmä ja oppilaitos, jossa työskentelee.

Loppukysely: Koulutuksen arviointia varten osallistujilta kerättiin tietoa myös Jyväskylän liikuntakasvatuksen laitoksella laaditulla loppukyselyllä (liite 6). Se koostui sekä strukturoiduista että avoimista kysymyksistä. Loppukyselylomakkeella kartoitettiin koulutukseen hakeutumisen syitä, tavoitteiden saavuttamista, parhaimpia ja hyödyllisimpiä koulutuksen sisältöalueita, etätehtävien ja projektitöiden kokemista ja koulutusjärjestelyihin liittyviä seikkoja.

9.5 Aineiston analysointi

Opetushallituksen laatimat aloitus- ja lopetuslomake käsiteltiin määrällisinä tilastollisina kokonaisuuksina. Tilastollisen käsittelyn apuna käytettiin SPSS - tietokoneohjelmaa (versio 9.0). Aineistoa käsiteltiin pääasiassa kuvailujen ja vertailujen avulla.

Tuloksien määrällisessä kuvauksessa käytettiin jakaumatietoja, taulukoita, kuvioita, keskiarvoja ja keskihajontoja sekä prosenttilukuja. Loppukyselyn avoimia vastauksia käsiteltiin pääasiassa laadullisen aineiston menetelmin. Kyselyt luettiin läpi useita kertoja mahdollisimman kattavan kuvan saamiseksi aineistosta. Kaikki osanottajavastaukset kirjattiin kysymyskohtaisesti ylös

jatkotulkintaa varten. Aineiston yleisluonteisen tarkastelun lisäksi vastauksia käsiteltiin kysymyskohtaisesti teemoittain jaotellen vastauksia yleisimpiin kategorioihin. Havainnoista tehdyt päätelmät tuettiin monipuolisilla, mahdollisimman kuvaavilla suorilla sitaateilla. Lukemisen selkeyttämiseksi joidenkin lainauksien oikeinkirjoitusta korjattiin pyrkien säilyttämään kuitenkin virkkeiden alkuperäinen sanoma.

Tutkimuksessa tehtiin vertailuja erojen ja riippuvuuksien testauksina käyttäen jakaumia, keskiarvoja ja korrelaatioita. Taustamuuttujien (koulutuspaikkakunta ja ikä) yhteyksiä arviointikohteisiin tehtiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Tämän jälkeen mahdollisia tilastollisia merkitsevyyseroja tarkasteltiin LSD -keskiarvojen parittaisella vertailuanalyysillä. Lopetuslomakkeen väittämien analysointiin käytettiin faktorianalyysia, jolla pyrittiin kuvaamaan mahdollisimman pelkistetyksi laajan lopetuslomakkeen sisältämien arviointiväittämien informaatio. Faktorianalyysin perusteella arviointitietoja kuvattiin viidellä eri faktorilla.

TAULUKKO 3. Tutkimuksessa käytetyt tilastolliset analyysimenetelmät

Tutkimustehtävä	Menetelmä
Osallistuneiden kuvailu	Frekvenssit, keskiarvot, hajonnat, ristiintaulukointi
Koulutuksen arvosana-arviointi	Frekvenssit, keskiarvot, hajonnat
Sisäisen johdonmukaisuuden tarkastelu	Cronbachin alfakerroin
Muuttujien ja faktoreiden välisen yhteyden kuvaaminen	Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerroin
Ryhmiä keskiarvojen erojen merkitsevyyden mittaaminen	1-suuntainen varianssianalyysi
Koulutuksen arviointiin liittyvien osa-alueiden kuvaaminen	Faktorianalyysi

Tutkimuksessa käytettiin seuraavia tilastollisia merkitsevyystasoja:

$p \leq .001$	tilastollisesti erittäin merkitsevä ***
$p \leq .01$	tilastollisesti merkitsevä **
$p \leq .05$	tilastollisesti melkein merkitsevä *

9.6 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi on esitettävä ne perusteet, joilla tutkimus katsotaan luotettavaksi. Luotettavuus tutkimuksessa määritellään vapaudeksi satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. Erityisesti tilastollisessa tutkimuksessa pyritään luotettavuuden tarkastelun avulla varmistamaan, että tutkimustuloksista voidaan tehdä juuri ne tulkinnat, johtopäätökset tai käytännön suositukset, jotka tehtiin. (Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen & Leskinen 1997, 201; Varto 1992, 103-104.)

Se, kuinka hyvin tutkimuksen aineistoon voidaan luottaa, määrittyy sekä sisäisen että ulkoisen validiteetin avulla. Tutkimuksen aineiston sisäistä luotettavuutta mitataan reliabiliteetin ja validiteetin avulla. Vastaavasti, kun tutkimuksen otos edustaa perusjoukkoa, aineiston ulkoinen luotettavuus toteutuu. (Uusitalo 1991, 86.)

9.6.1 Sisäinen luotettavuus

Tutkimuksen sisäistä luotettavuutta mitataan validiteetin ja reliabiliteetin avulla. Validiteetilla tarkoitetaan yleisesti mittarin kykyä mitata juuri sitä, mitä oli tarkoitus. Toisin sanoen validiteetin avulla mittaustuloksista tehtyjen päätelmien sopivuutta, mielekkyyttä ja käyttökelpoisuutta. Validiteetin tarkastelu voi kohdistua tutkimuksen sisältöön, mittarin ennustettavuuteen tai mitattaviin käsitteisiin. Tutkimuksen reliabiliteetillä tarkoitetaan mittaustuloksen toistettavuutta ilman sattumanvaraisuutta. (Numminen ym. 1997, 203; Uusitalo 1991, 84, 86.)

Mittauksen validiteettia voi alentaa reliabiliteetin puute. Mutta toisaalta, vaikka tutkimus olisi täysin reliabeli, ei se takaa mittauksen validisuutta. Validiteetin täydellinen puuttuminen tekee tutkimuksesta mitättömän, koska tällöin tutkimuksen kohteena oli kokonaan jotain muuta kuin oli tarkoitus. (Uusitalo 1991, 85.)

Tässä tutkimuksessa kysytyjen taustatietojen (muun muassa ikä, sukupuoli, koulutuspaikkakunta ja ammatillinen koulutus) voidaan pitää ilmeisen luotettavina, koska nämä käsitteet ovat konkreettisia reaali maailman käsitteitä ja niissä harvoin esiintyy suurta tulkinnallisuutta. Samoin koulutuksen arviointia arvosanalla yhdestä viiteen voidaan pitää varsin selkeänä ja luotettavana mittarina. Teoreettisten käsitteiden kohdalla mittaamisen validius on kuitenkin viime kädessä arviointikysymys. Uusitalon (1991, 84) mukaan monesti tutkijayhteisöissä vallitseva "sopimus" määrittää, että tiettyä teoreettista käsitettä esimerkiksi älykkyyttä tai asennetta voidaan mitata tietyllä mittarilla.

Kerättävän tiedonluonne on siis yhteydessä tutkimuksen luotettavuuteen. Kaikkein luotettavinta tietoa saadaan edellä mainituista niin sanotuista tosiasioista mittaavista tekijöistä. Vastaavasti eniten epäluotettavuutta esiintyy asenteisiin ja mielipiteisiin liittyvissä tiedoissa asenteisiin ja mielipiteisiin liittyvissä tiedoissa, joiksi tämän tutkimuksen arviointia koskevat tiedot voidaan rinnastaa. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 121.)

Osallistujien täydennyskoulutuksen arviointia tutkittiin kahdella eri kyselylomakkeella. Lopetuslomake oli laadittu Opetushallituksessa ja sitä on käytetty koulutuksen arviointimittauksissa aikaisemminkin. Lopetuslomake koostui 24 väittämästä, joita koulutukseen osallistujat arvioivat viisiportaisella Likert-tyyppisellä asteikolla. Lomakkeen sisäistä johdonmukaisuutta tutkittiin Cronbachin alfa-kertoimella, joka oli .91. Kyselyn reliabiliteettiin voidaan näin ollen olla tyytyväisiä. Määrittelevänä alarajana pidetään yleisesti alfa-kerrointa .70 (Alkula ym. 1991, 99).

Lopetuslomakkeen väittämätietoja pyrittiin tiivistämään faktorianalyysin avulla. Heikkilän (1999) mukaan faktorianalyysin käyttö soveltuu hyvin silloin, kun

huomataan samaan aihealueeseen kuuluvien muuttujien välillä korrelaatiota. Keskenään korreloivista muuttujista voidaan tällöin määritellä summa- ja keskiarvomuuttujia, joiden avulla voidaan tiivistetysti suorittaa vertailuja faktoreittain tai suhteessa johonkin taustamuuttujaan. (Heikkilä 1999, 239-240.) Useamman samaa mittaavan asian, tässä tutkimuksessa faktorit, on myös havaittu kumoavan toistensa satunnaisvirheitä ja tarkentavan havaintoyksikköä koskevaa kokonaistulosta vaikuttaen parantavasti mittarin sekä validiuteen että reliabeliuteen. (Alkula ym.1994, 95.)

Tämän tutkimuksen faktoreiden ja muuttujien keskinäisten korrelaatioiden (liite 8) perusteella faktorianalyysi oli soveltuva arviointiväittämien analyysitapa. Lisäksi faktorianalyysin ehto: kunkin faktorin ominaisarvo > 1 täyttyi. Faktoreiden sisäinen johdonmukaisuus oli myös kohtalaisen hyvä alfa-kertoimien ollessa .60 ja .84 välillä. Kertoimet faktoreittain on esitetty taulukossa 11, sivulla 65. Faktoriratkaisusta jätettiin pois kaksi arviointiväittämää, koska niiden kommunaliteetit olivat liian alhaisia. Faktoreiden yhteiseksi selitysasteeksi saatiin 48 prosenttia, jota voidaan pitää suhteellisen hyvänä. Luotettavuuden lisäämiseksi faktorianalyysin laatimisessa käytettiin asiantuntija-apua.

Osallistujien arviointeja täydennyskoulutuksesta pyrittiin täydentämään toisella arviointia kuvaavalla kyselylomakkeella (loppukysely, liite 6), joka oli laadittu Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatuksen laitoksella. Kyselyn avoimia vastauksia pyrittiin aluksi luokittelemaan mahdollisimman selkeisiin ja tulkittaviin kategorioihin tilastollista koodausta varten. Suurimman osan kohdalla kysymyksistä luokittelu ei kuitenkaan tuntunut tarkoituksenmukaiselta vaihtoehdolta, joten vastauksia päädyttiin käsittelemään laadullisen aineiston tapaan aihekokonaisuuksina teemoittain.

Merkitysten ja tulkinnan ongelma liittyy yleisesti kaikkiin tutkimuksiin, joissa tutkija pyrkii tekemään tulkintoja vastaajien ilmauksista. Tutkijan tekemien tulkintojen luotettavuutta pyrittiin tässä tutkimuksessa lisäämään tulosten esittämisen yhteydessä käytettävillä mahdollisimman kuvaavilla suorilla lainauksilla osallistujien vastauksista. Avoimien vastausten tulkinnassa pyrittiin

tutkimustuloksista saamaan sellainen yleistys, joka kuvaisi mahdollisimman hyvin kyseisessä tutkimuksessa esiintyneitä ilmiöitä.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on myös tärkeää, että tutkimukseen osallistujat ymmärtävät tutkimuksen tarkoituksen. Tämä huomioitiin loppukyselyn instruktiosivulla, jossa osallistujalle selvitettiin tutkimuksen tarkoitus. Vastaajien kiinnostuneisuus tutkittavaa aihetta kohtaan voi vaikuttaa Alkulan ym. (1994) mukaan myös myönteisesti tutkimuksen luotettavuuteen. Aihe liittyy tällöin läheisesti tutkittavien omaan toimintaan ja kokemuksiin. (Alkula ym. 1994, 121.)

Mittareiden käsitteitä koskevassa luotettavuuden tarkastelussa voi loppukyselyssä (liite 6) osallistujien vastauksista etätehtäviä (II osion kysymys 5) ja projektityötä (II osion kysymys 6) koskevissa kysymyksissä havaita käsitteiden tulkinnallista vaikeutta. Jotkut osallistujista näyttivät ymmärtävän etätehtävät yhteneväiseksi projektityön kanssa. Tämä pyrittiin huomiomaan tehdessä tulkintoja kyseisistä kysymyksistä. Lopetuslomakkeen (liite 5) arviointiväittämä ”kehitti yrittäjämäistä työskentelyä” on myös varsin hämmentävä ja sen soveltuvuutta opetusalan täydennyskoulutukseen voi syystäkin kritisoida.

Tutkimuksen satunnaisvirheitä voi syntyä monestakin eri syystä. Kyselytutkimuksessa vastaaja voi muistaa jonkin asian väärin, ymmärtää kysymyksen toisin kuin tutkija etukäteen oli ajatellut. Toisaalta vastaaja saattaa myös merkitä vastauksen väärin tai tutkija merkitä tuloksen muistiin väärin. Kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä reliabiliteetti on ymmärrettävissä vaatimukseksi analyysin toistettavuudesta. Tutkijan tulee noudattaa aineistoa luokitellessa yksiselitteisiä luokittelu- ja tulkintasääntöjä. (Uusitalo 1991, 84.)

Tämän tutkimuksen satunnaisvirheitä pyrittiin vähentämään aineiston huolellisella koodauksella sekä mahdollisten virheiden tarkastelulla. Lisäksi tutkimuksessa käytettyjen analyysimenetelmien työvaiheita on pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti.

9.6.2 Ulkoinen luotettavuus

Tutkimuksen ulkoisella luottavuuden tarkoitetaan mittaustulosten yleistettävyyttä ja edustavuutta perusjoukkoon verrattuna (Uusitalo 1991, 86). Tämän tutkimuksen perusjoukko muodostui 261 täydennyskoulutukseen osallistuneesta henkilöstä. Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut tuottaa yleismaailmallista tietoa osallistujien täydennyskoulutuksen arvioinneista, vaan pikemminkin kuvailla ja verrata täydennyskoulutuksen arviointeja siihen osallistuneiden keskuudessa, lähinnä koulutuspaikkakunnittain ja iän perusteella.

Sekä arvosana-, osa-alueittaisesta että loppukyselyn arviointituloksista puuttuu kokonaan Kankaanpään (n = 17) koulutustapahtumat. Tämä tulee huomioida tutkimustulosten yleistystä tehdessä. Lopetuslomakkeen vastausmäärät vaihtelivat väittämäkohtaisesti 203:sta 211:sta. Loppukyselyyn osallistujat vastasivat kysymyskohtaisesti 179:sta 207:ään.

10 TUTKIMUKSEN TULOKSET

10.1 Koulutuspaikkakunnat

”Koululiikuntaa kaikille” -soveltavan liikunnanopetuksen täydennyskoulutusta järjestettiin vuosien 1998-2000 aikana yhteensä 13 eri koulutuskurssia ympäri Suomen yhdellätoista eri paikkakunnalla, jotka olivat Oulu, Jyväskylä, Helsinki, Kuopio, Turku, Naantali, Lappeenranta, Pori, Kankaanpää, Jämsä ja Tampere. Sekä Helsingissä että Turussa koulutuksia järjestettiin kaksi eri kertaa. Koulutustapahtumat koulutuksen alkamis- ja loppumisajankohtineen käyvät ilmi liitteestä kolme.

10.2 Osallistujien kuvaus

Koululiikuntaa kaikille -soveltavan liikunnanopetuksen täydennyskoulutukseen osallistui kaikkiaan 261 liikunnanopetuksen parissa työskentelevää henkilöä. Seuraavassa kuvataan koulutukseen osallistujia taustamuuttujien suhteen, jotka ovat sukupuoli, ikä, ammatillinen koulutus, työpaikka sekä työkokemus opettajana.

10.2.1 Sukupuoli

Koulutukseen osallistuneet 261 henkilöä olivat huomattavan naisvaltainen joukko. Osallistujista jopa 217 (83 %) oli naisia ja 44 miehiä, mikä on alle viidennes kaikista koulutukseen osallistuneista henkilöistä. Taulukossa 4 on esitetty koulutukseen osallistuneiden lukumäärä koulutuspaikkakunnittain sukupuolen mukaan.

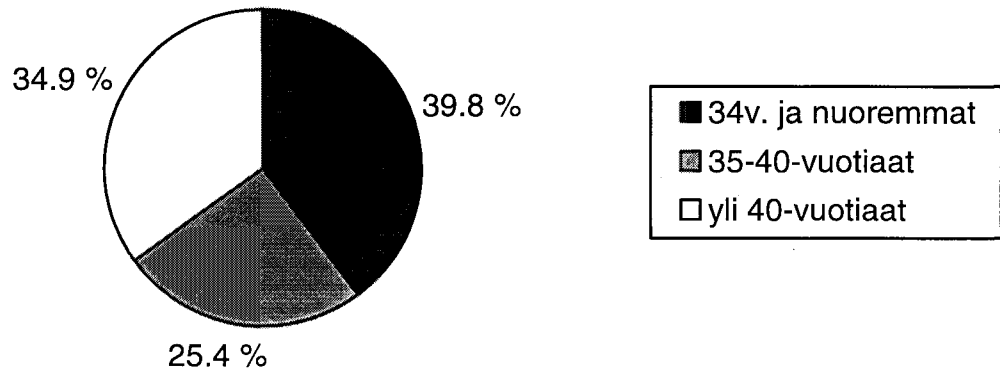
TAULUKKO 4. Koulutukseen osallistuneet henkilöt koulutuspaikkakunnittain sukupuolen mukaan

Koulutuspaikkakunta	Nainen	Mies	Yhteensä
Oulu	16	10	26
Jyväskylä	7	3	10
Helsinki I	18	2	20
Kuopio	19	4	23
Turku I	11	8	19
Helsinki II	20	4	24
Turku II	21	-	21
Naantali	25	2	27
Lappeenranta	14	2	16
Pori	17	4	21
Kankaanpää	17	-	17
Jämsä	19	1	20
Tampere	12	5	17
Yhteensä	217	44	261

Koulutukseen osallistujien määrä vaihteli koulutuspaikkakunnittain Jyväskylän 10 osallistujasta Naantalien 27 osallistujaan. Suhteessa osallistujien määrään eniten miesosallistujia oli Turku I:n (42 %) ja Oulun (38 %) koulutustapahtumissa. Turku II:n ja Kankaanpään koulutuksen osallistujat muodostuivat pelkästään naisista.

10.2.2 Ikä

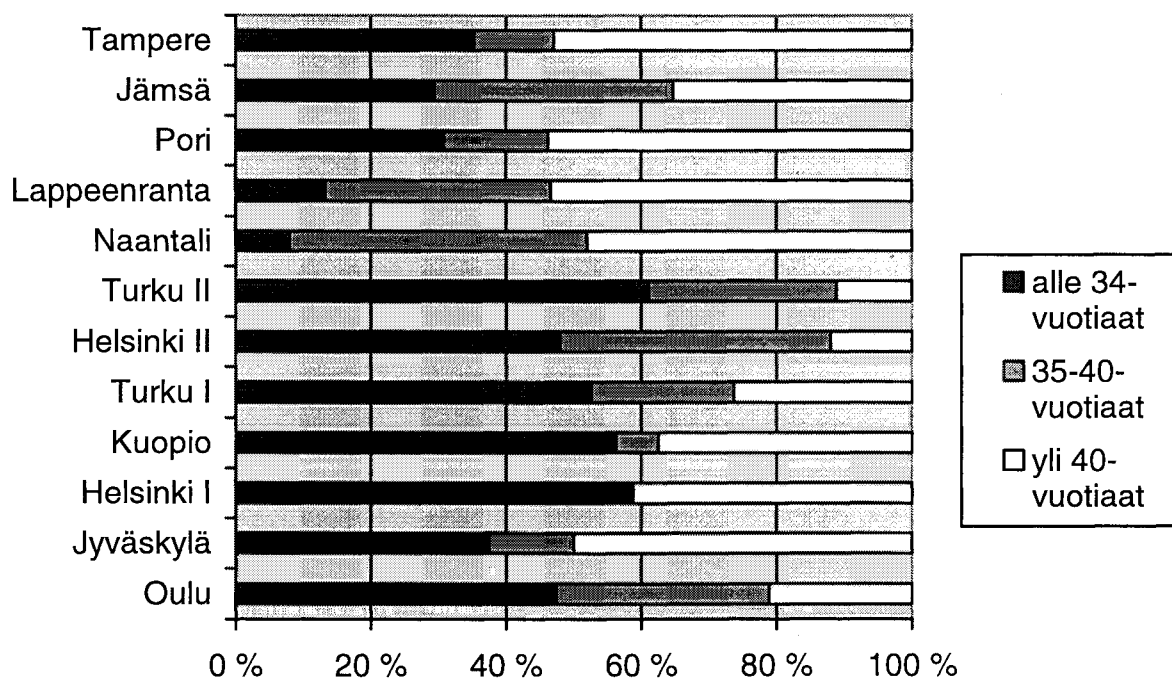
Koulutukseen osallistuneiden keski-ikä (n = 261) oli 37.4 vuotta (kh 8.4). Nuorimmat osallistujat olivat kouluttautumisasajankohtanaan 21-vuotiaita ja vanhin 62-vuotias. Osallistujien iät luokiteltuna on esitetty kuviossa 7.



KUVIO 7. Osallistujien iät (n = 209) luokiteltuina

Koulutukseen osallistuneista suurin osa (39.8 %) kuului ikäryhmään 34-vuotiaat ja nuoremmat. Vanhimpaan ikäluokkaan, yli 40-vuotiaat, kuului 34.9 % osallistuneista. Ikäluokkaa 35-40-vuotiaat edusti 25 % koulutukseen osallistujista.

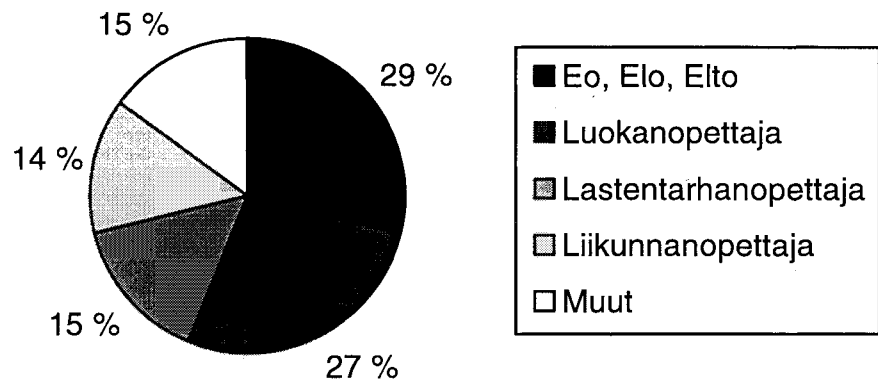
Kuviosta 8 käy ilmi koulutukseen osallistujien ikäryhmien jakaumat koulutuspaikkakunnittain. Tasaisimmin iän perusteella jakautunut osallistujajoukko oli Jämsän koulutuksessa, jossa alle 34-vuotiaiden osuus oli 29 % ja sekä keskimmäisen 35-40-vuotiaiden että vanhimman yli 40-vuotiaiden ikäluokkien osuus oli 35 %. Suurin (61 %) alle 34-vuotiaiden ikäryhmän edustus oli Turku II:n koulutuksessa. Vastaavasti suhteessa muihin koulutuskursseihin 35-40-vuotiaiden ikäryhmään osallistujista eniten (44 %) kuului Naantalin koulutuksessa. Porin koulutuksessa oli vastaavasti vanhimman ikäluokan suurin edustus (54 %).



KUVIO 8. Ikäluokitusjakauma koulutuspaikkakunnittain

10.2.3 Ammatillinen peruskoulutus ja työpaikka

Enemmistö (29 %) koko koulutukseen osallistuneista ($n = 247$) henkilöistä oli ammatilliselta peruskoulutukseltaan erityisopettajia, erityisluokanopettajia ja erityislastentarhaopettajia (kuvio 9). Lähes yhtä paljon (27 %) koulutukseen osallistuneista oli luokanopettajia. Osallistujista 37 henkilöä (15 %) oli lastentarhaopettajia ja 34 (14 %) osallistujaa oli koulutukseltaan liikunnanopettaja. Loput (15 %) koulutukseen osallistuneista olivat ammatilliselta peruskoulutukseltaan muun muassa liikunnanohjaajia, lastenhoitajia tai kouluavustajia.



Lyhenteiden selitykset:

Eo = erityisopettaja

Elo = erityisluokanopettaja

Elto = erityislastentarhanopettaja

Muut = aineenopettaja, fysioterapeutti, kouluavustaja, lastenhoitaja
liikunnanohjaaja, sosiaalikasvattaja

KUVIO 9. Osallistujien ammatillinen peruskoulutus

Koulutuspaikkakunnittain tarkasteltuna osallistujien ammatillinen peruskoulutus selviää taulukosta 5. Liikunnanopettajien ja muut -ammattilliseen peruskoulutusryhmään kuuluvien osuus paikkakunnittain tarkasteltuna näyttäisi jakaantuneen tasaisimmin eri koulutuskurssien kesken. Lappeenrannan ja Kankaanpään koulutukset olivat suuntautuneet enimmäkseen erityispedagogiikan asiantuntijoille, kun taas Naantalin ja Turku II keräsivät eniten lastentarhaopettajia. Luokanopettajien suhteellinen osuus oli suurin Kuopion, Turku I:n, Helsinki II:n ja Porin koulutuksissa.

TAULUKKO 5. Ammatillinen peruskoulutus koulutuspaikkakunnittain

Koulutuspaikka	Eo, Elo, Elto	Luokanope	Lasten t.ope	Liikunnanope	Muut	Yht.
Oulu	5	6	-	6	3	20
Jyväskylä	-	1	1	6	2	10
Helsinki I	3	4	1	3	5	16
Kuopio	8	13	-	-	2	23
Turku I	7	10	-	-	2	19
Helsinki II	9	11	1	3	-	24
Turku II	-	3	11	1	5	20
Naantali	3	3	12	1	9	27
Lappeenranta	14	2	-	-	-	16
Pori	5	7	1	5	1	19
Kankaanpää	8	1	5	-	3	17
Jämsä	1	3	5	9	2	20
Tampere	7	4	-	1	4	16
Yhteensä	71	68	37	34	37	247

Koulutukseen osallistuneista (n = 237) suurin osa (87,8 %) työskenteli opetustehtävissä. Opetusta avustavissa tehtävissä luokka-/kouluavustajan tai päivähoitajan toimessa oli 6,8 % koulutukseen osallistuneista. Loput osallistujista toimivat joko hallinnollisissa sekä hallinnollisissa että opetuksellisissa tai tuntiohjaajan tehtävissä.

Yli 40 % osallistujan toimipaikkana oli ala-aste. Päiväkodissa työskenteli 17,7 % ja yläaste + ala-aste -yhdistelmässä sekä erityiskoululla kummassakin noin kymmenes koulutukseen osallistuneista. Muita toimipaikkoja olivat muun muassa yläaste + lukio -yhdistelmä, ammatillinen oppilaitos ja yliopisto.

10.2.4 Työkokemus

Työkokemus koulutukseen osallistuneilla (n = 203) vaihteli yhdestä vuodesta 31 vuoteen. Keskimäärin työkokemusta oli 12,1 (kh 8,2) vuotta. Suurimmalla osalla (37,9 %) osallistuneista oli työkokemusta 15 vuotta tai enemmän (taulukko 6). Osallistujista noin kolmannes (32,5 %) oli toiminut ammatissaan 6-14 vuotta.

Toisaalta myös 5 vuotta tai vähemmän työkokemusta omaavia oli 29.6 % osallistujista.

TAULUKKO 6. Työkokemus opettajana.

Työkokemus	F	%
5 vuotta tai alle	60	29.6
6-14 vuotta	66	32.5
15 vuotta tai enemmän	77	37.9
Yhteensä	203	100.0

* puuttuu 58 tapausta

Koulutuspaikkakunnittain tarkasteltuna osallistujien työkokemus on nähtävissä taulukosta seitsemän. Suurin (50 %) 5 vuotta tai vähemmän työkokemusta omaavien osallistujaryhmä oli Naantalın koulutuksessa. Tämän työkokemusluokan pienin edustus (12,5 %) oli Lappeenrannassa. Keskimääräisesti kokenein ryhmä työvuosiltaan oli Jämsän koulutuksessa, jossa yli 70 % osallistujista oli työkokemusta 15 vuotta tai enemmän, kun Turku I:n koulutuksessa vain 5,9 % osallistujista omasi vastaavan työkokemuksen.

TAULUKKO 7. Osallistujien työkokemus koulutuspaikkakunnittain

Koulutus- paikkakunta	5 vuotta tai vähemmän	6-14 vuotta	15 vuotta tai enemmän	Yhteensä
Oulu	2	7	6	15
Jyväskylä	1	2	3	6
Helsinki I	3	4	5	12
Kuopio	3	4	8	15
Turku I	5	7	5	17
Helsinki II	10	3	8	21
Turku II	6	10	1	17
Naantali	11	7	4	22
Lappeenranta	1	2	5	8
Pori	1	1	3	5
Jämsä		2	5	7
Tampere	4	5	6	15
Yhteensä	47	54	59	160

10.3 Koulutuksen arviointi

Koulutuksen arviointia tarkastellaan täydennyskoulutukselle annettujen arvosanojen 1-5 avulla, viisiportaisella asteikolla arvioitujen koulutuksen arviointia kuvaavien väittämien ja loppukyselyn avoimien vastauksien avulla. Kahden ensimmäisen edellä mainitun arviointitavan tiedot kerättiin lopetuslomakkeen avulla, jossa kerättyjen arviointien vastauksien määrä vaihteli kysymyskohtaisesti 203:sta 211:sta. Loppukyselyn vastauksien määrä vaihteli 179:stä 207:ään.

10.3.1 Koulutuksen arvosana-arviointi

Täydennyskoulutukseen osallistuneet henkilöt arvioivat koko koulutusta yksittäisellä arvosanalla asteikolla yhdestä viiteen, jossa heikoin annettava arvosana oli yksi ja paras viisi.

10.3.1.1 Koko koulutus

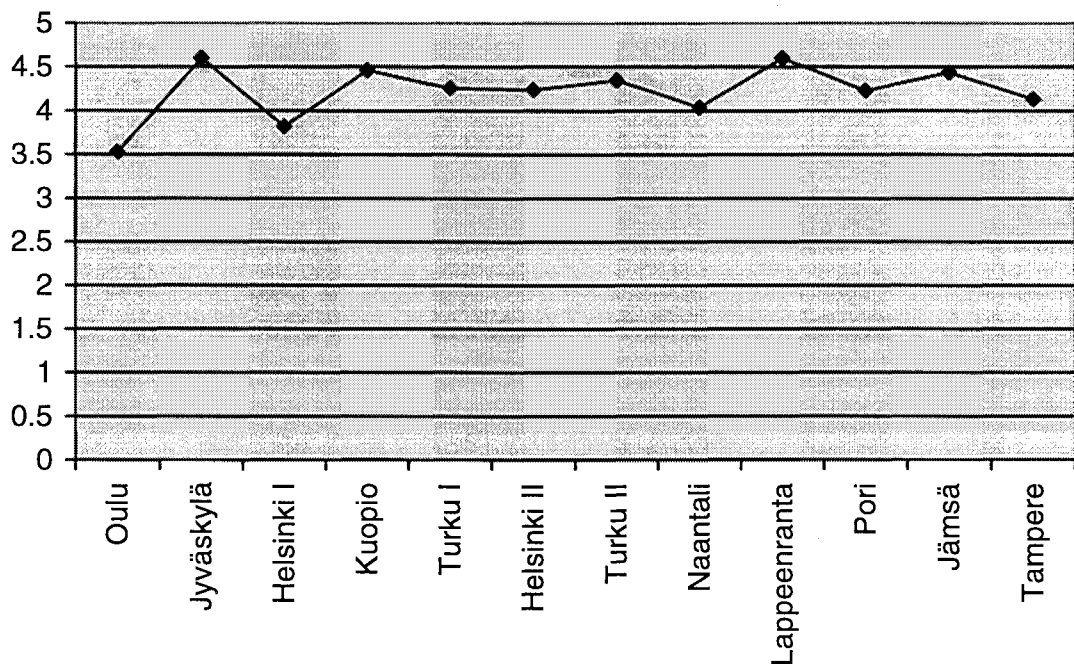
Yleisesti ottaen koulutukseen oltiin hyvin tyytyväisiä. Suurin osa (89 %) koko koulutukseen osallistuneista antoi koulutukselle arvosanan 4 (hyvä) tai 5 (erittäin hyvä). Vain neljä 205:stä kyselyyn vastanneesta osallistujasta arvioi koulutusta arvosanalla 1 tai 2 (taulukko 8.). Koko koulutusta koskevan arvosanan keskiarvo oli 4.2 ja keskihajonta oli 0.7.

TAULUKKO 8. Koko koulutusta koskeva arvosana-arviointi

Arvosana koulutukselle	f	%
1	1	1
2	3	2
3	19	9
4	115	56
5	67	33
Yhteensä	205	100

10.3.1.2 Arvosana-arviointi koulutuspaikkakunnittain

Tarkasteltaessa arvosanoja koulutuspaikkakunnittain (kuvio 10) korkeimmat arvosanapistemäärät keskiarvon mukaan saivat Lappeenrannan ja Jyväskylän koulutukset, joiden arvosanojen keskiarvo kummassakin oli 4.6. Heikoimmat arvosanat saivat Oulu (3.5) ja Helsinki I (3.8), joiden keskimääräinen arvosana jäi alle neljän.



KUVIO 10. Annettujen arvosanojen keskiarvot koulutuspaikkakunnittain

Yksityiskohtaisempi arvosanojen jakautuminen koulutuspaikkakunnittain käy ilmi taulukosta 9. Oulu sai siis heikoimman arvosanan koulutuspaikkakunnittain tarkasteltuna, mutta toisaalta arvosanojenannon voidaan nähdä hajonneen myös eniten (kh 1.02). Aivan yksimielisesti eivät siis Oulun arvosanat jakaantuneet. Pienin hajonta vastaavasti oli Porin koulutuksessa, jossa osallistujat antoivat arvosanoiksi vain nelosia tai viitosia.

TAULUKKO 9. Koulutukselle annetut arvosanat koulutuspaikkakunnittain

Koulutuspaikka	Arvosana					Yht.	Ka	Kh
	1	2	3	4	5			
Oulu	1	2	4	10	2	19	3.5	1.02
Jyväskylä	-	-	-	4	6	10	4.6	0.52
Helsinki I	-	-	5	10	2	17	3.8	0.64
Kuopio	-	-	-	7	6	13	4.5	0.52
Turku I	-	-	1	12	6	19	4.3	0.56
Helsinki II	-	-	4	11	10	25	4.2	0.72
Turku II	-	-	1	9	7	17	4.4	0.61
Naantali	-	1	2	17	5	25	4.0	0.68
Lappeenranta	-	-	1	4	10	15	4.6	0.63
Pori	-	-	-	10	3	13	4.2	0.44
Jämsä	-	-	-	9	7	16	4.4	0.51
Tampere	-	-	1	12	3	16	4.1	0.50
Kaikki (f)	1	3	19	115	67	205	4.2	0.7

10.3.1.3 Arvosana-arviointi ikäryhmittäin

Koulutukselle annetut arvosanat ikäluokittain olivat melko samansuuntaisia. Kaikkien ikäluokkien antamien arvosanojen keskiarvot olivat hieman yli neljän vaihdellen alle 34-vuotiaiden 4.09:stä yli 40-vuotiaiden 4.30. Arvosanojen keskihajonnat ikäluokittain olivat myös hyvin samansuuntaisia.

TAULUKKO 10. Koulutukselle annetut arvosanat ikäluokittain

Ikäluokka	Arvosana					Yht.	Ka	Kh
	1	2	3	4	5			
alle 34-vuotiaat	-	1	11	50	20	82	4.09	0.65
35-40 -vuotiaat	-	2	2	25	21	50	4.30	0.74
yli 40-vuotiaat	1	-	6	37	26	70	4.24	0.73
Kaikki	1	3	19	112	67	202	4.19	0.70

10.3.1.4 Koulutuspaikan ja iän yhteys annettuun arvosanaan

Koulutukselle annettujen arvosanojen keskiarvot koulutuspaikkakunnittain poikkesivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi p-arvolla .000 ($F = 3.887$). Liitteessä 7 on esitetty arvosanojen parittainen koulutuskohtainen vertailu. Oulun koulutukselle annettu arvosana oli tilastollisesti merkitsevästi tai erittäin merkitsevästi heikompi kuin muille koulutuksille annetut arvosanat Helsinki I:n koulutuksia lukuun ottamatta. Myös Helsinki I oli selvästi heikompi useampaan koulutuspaikkaan verrattuna. Taulukossa 9 on selvennetty koulutuspaikkakunnittain koulutukselle annettujen yksittäisten arvosanojen jakaumaa, arvosanojen keskiarvoja ja keskihajontoja.

Koulutukseen osallistuneiden henkilöiden iällä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä annettuun arvosanaan.

10.3.2 Koulutuksen arviointi osa-alueittain

10.3.2.1 Koko koulutus

Koulutusta arvioidaan koulutustapahtumaan, osallistujien kokemien koulutuksen henkilökohtaiseen ja ammatillisen hyötyyn, koulutuksessa käytettyjen opetusmenetelmiin sekä kouluttajien ammattitaitoon liittyvien osa-alueväittämien avulla.

Osallistujakohtaista koulutuksen arviointia kuvataan faktorianalyysin avulla, jolla pyrittiin tiivistämään kaikkien 24 koulutuksen arviointia kuvaavan väittämän sisältämää informaatiota. Parhaiten arviointia kuvasi vinorotatoitu viiden faktorin ratkaisu pääakselimenetelmällä. Faktorianalyysistä jätettiin pois lopetuslomakkeen kaksi väittämää: Syntyi asiantuntijasuheteita, joita voin hyödyntää työssäni ja Kouluttajat olivat asiantuntijoita omalla alallaan, koska niiden kommunaliteetit olivat liian alhaisia (.08 ja .04). Tulkitut viisi faktoria selittivät yhteensä 48.6 % muuttujien kokonaisvaihtelusta.

Faktoriansalyysin perustana käytettiin koko lopetuskyselyyn vastanneiden joukolle laskettua korrelaatiomatriisia (liite 8). Liitteessä yhdeksän on esitetty rotatoinnin tuloksena saadut faktorit sekä niihin kuuluvat osiot latauksineen ja kommunaliteetteineen.

Ensimmäisellä faktorilla latautuivat muuttajat, jotka kuvaavat koulutuksen yhteistyöhön, sisältö- ja menetelmävalintoihin liittyviä tekijöitä. Eniten tälle faktorille latautuneita muuttajia/väittämiä olivat

- Edisti yhteistyövalmiutta ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa.
- Osoittivat organisaatorajat ylittävän työskentelyn merkityksen.
- Koulutus mahdollisti joustavan oppimisen.
- Kouluttajat olivat avoimia uusille ideoille ja aloitteille.
- Kehittivät yrittäjämäistä työskentelyä.
- Koulutuksessa huomioitiin hyvin työn ohella opiskelu.
- Sisällöt täydensivät oppilaitokseni kehittymistarpeita.

Faktori nimettiin **koulutusmenetelmät ja yhteistyö-faktoriksi**.

Toinen faktori koostui kahdesta muuttajasta/väittäjästä, jotka kuvasivat koulutukselle asetettujen tavoitteiden tärkeyttä. Tämä faktori nimettiin **tavoitefaktoriksi**.

Kolmas faktori sai nimekseen **koulutustapahtumafaktori**, joka sisälsi koulutuksen järjestämiseen liittyvät muuttajat: sisältöjen vastaavuus koulutuksen tavoitteisiin, opiskelutahdin tiiviys ja koulutuksen kesto.

Neljännessä faktorissa, jonka nimeksi annettiin **henkilökohtainen hyöty – faktori**, latautuivat voimakkaimmin koulutuksen henkilökohtaiseen hyötyyn, kehittymiseen ja oppimiseen liittyvät väittämät:

- Lisäsi kykyäni arvioida opiskelijan osaamista.
- Vahvisti opettajan ja oppimisen ohjaajan taitojani.
- Kehitti kykyäni käsitellä palautetta.
- Kouluttajat palkitsivat epävirallista oppimista.
- Auttoi ymmärtämään opiskelijakeskeisyyden ja erilaiset oppimistyyli.
- Etäjakson aikana ohjaus oli järjestetty hyvin.

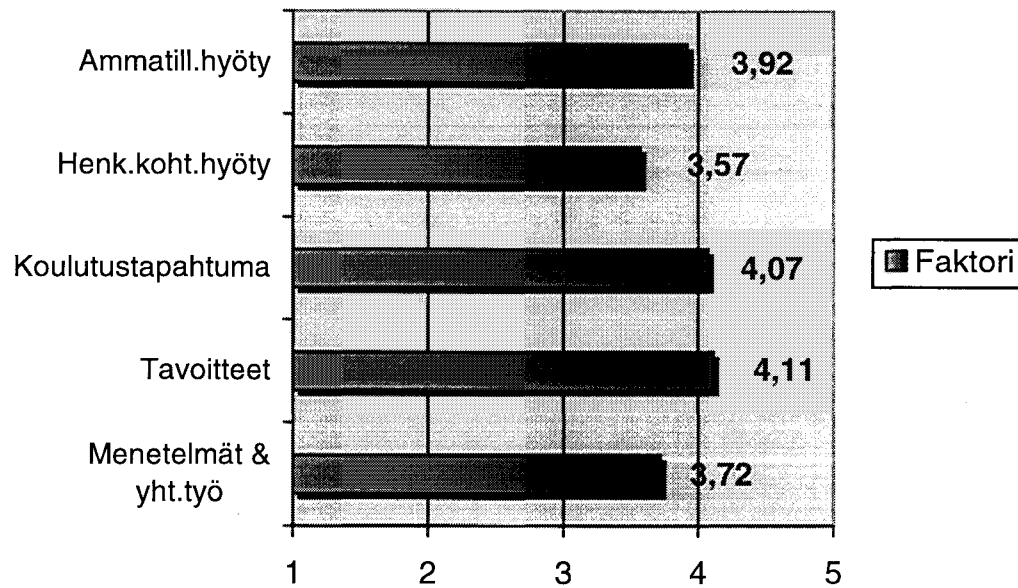
Viides ja viimeinen koulutuksen arviointia kuvaava faktori liittyi koulutuksen kokemiseen ammatillisen hyödyn näkökulmasta. Tälle faktorille latautuivat voimakkaimmin innostus opetusmenetelmien uudistamiseen, ammatillisen kehittymistarpeen arviointikyvyn lisääntyminen ja ymmärryksen syveneminen opiskeltavan alan tavoitteista. Faktori nimettiin **ammattillisen hyödyn – faktoriksi**. Taulukossa 11 on koulutuksen arviointia kuvaavat muuttujat ryhmitelty edellä esitetyn faktoriratkaisun pohjalta.

Eri faktoreille latautuneiden muuttujaryhmien sisäistä johdonmukaisuutta tarkasteltiin Cronbachin alfa-kertoimella, joka ilmaisee kuinka voimakkaasti eri osiomuuttujat korreloivat keskenään. Saadut kertoimet olivat .60 ja .84 välillä, joten niiden sisäisiä johdonmukaisuuksia voidaan pitää kohtuullisina (taulukko 11).

TAULUKKO 11. Faktoreiden sisäinen johdonmukaisuus Cronbachin alfalla mitattuna

1	Koulutusmenetelmät ja yhteistyö-faktori	.80
2	Tavoitefaktori	.84
3	Koulutustapahtumafaktori	.60
4	Koulutuksen henkilökohtainen hyöty -faktori	.79
5	Koulutuksen ammatillinen hyöty -faktori	.77

Saadut viisi arviointifaktoria jakautuivat keksiarvollisesti (kuvio 11) melko yhtenevästi. Parhaimman keskiarvollisen arvioinnin (4.11) sai koulutuksen tavoitteellinen toteutuminen. Koulutustapahtumafaktori sai myös yli neljän arvion. Heikoimmaksi koulutuksen osa-alueeksi arvioitiin henkilökohtaisen hyödyn saavuttaminen keskiarvolla 3.57.



KUVIO 11. Täydennyskoulutuksen arviointifaktoreiden summapistemäärien keskiarvot

Seuraavassa tarkastellaan opettajien tyytyväisyyttä täydennyskoulutukseen saatujen arviointifaktoreiden pohjalta. Tulokset esitetään luokiteltuina keskiarvomuuttujina (vrt. Korkeakoski 1999) seuraavalla tavalla:

- 1.0-1.5 = ei ollenkaan
- 1.6-2.5 = jonkin verran
- 2.6-3.5 = en osaa sanoa
- 3.6-4.5 = hyvin
- 4.6-5.0 = erittäin hyvin

Koulutusmenetelmät ja yhteistyö. Osallistujat arvioivat yhteistyömahdollisuuksien kehittymistä ja koulutuksessa käytettyjä menetelmällisiä ratkaisuja varsin myönteisesti. Kyseisellä koulutuksen arvioinnin osa-alueella hyvin tai erittäin hyvin koki koulutuksen onnistuneen noin kaksi kolmasosaa (68,4 %) kaikista osallistujista. Yhteistyömahdollisuuksien kehittyminen ja menetelmälliset ratkaisu -muuttuja ei saanut yhtään

keskiarvallisesti ei ollenkaan vastausta ja vain noin 5 % osallistujista koki, että kyseisellä alueella onnistuttiin vain jonkin verran.

TAULUKKO 12. Yhteistyömahdollisuuksien kehittyminen ja koulutuksessa käytetyt menetelmät

Keskiarvo	f	%
1.0-1.5	-	-
1.6-2.5	9	4,6
2.6-3.5	53	27,6
3.6-4.5	114	58,2
4.6-5.0	20	10,2
Yhteensä	196	100,0

*puuttuu 65 havaintoa

Tavoitteet. Tavoitteiden saavuttamista arvioitiin erittäin myönteisesti. Osallistujista 23 % ilmaisi koulutukselle asetettujen tavoitteiden toteutuneen erittäin hyvin. Hyvin tai erittäin hyvin arvioijien osuus yhteensä oli lähes 84 %. Osallistujista 7,7 % koki, että tavoitteet saavutettiin vain jonkin verran. Hiukan suurempi osuus (8,6 %) ei osannut sanoa arvioitaan.

TAULUKKO 13. Tavoitteiden saavuttaminen täydennyskoulutuksessa

Keskiarvo	f	%
1.0-1.5	-	-
1.6-2.5	16	7,7
2.6-3.5	18	8,6
3.6-4.5	127	60,8
4.6-5.0	48	23,0
Yhteensä	209	100,0

*puuttuu 52 havaintoa

Koulutustapahtuma. Koulutustapahtumaan liittyviin ratkaisuihin oltiin myös hyvin tyytyväisiä. Täydennyskoulutus tapahtumana oli onnistunut hyvin tai erittäin hyvin 84,6 % osallistujan mielestä. Kaksi prosenttia arvioi

koulutustapahtuman onnistuneen vain jonkin verran. Arvioitaan osaamattomien osuus oli 13,5 %.

TAULUKKO 14. Koulutustapahtuman onnistuneisuus

Keskiarvo	f	%
1.0-1.5	-	
1.6-2.5	4	1,9
2.6-3.5	28	13,5
3.6-4.5	126	60,9
4.6-5.0	49	23,7
Yhteensä	207	100,0

*puuttuu 54 osallistujaa

Henkilökohtainen hyöty. Henkilökohtaisen hyödyn kokeminen koulutuksesta jakoi selvästi eniten osallistujien mielipiteitä, vaikkakin enemmistö osallistuneista (52,6 %) arvioi koulutuksen hyödyttäneen henkilökohtaisesti hyvin tai erittäin hyvin. Henkilökohtaiseen hyötyyn ei osannut kommentoida 39,4 % osallistujista ja hieman yli kahdeksan prosenttia osallistujista arvioi koulutuksen hyödyttäneen henkilökohtaisesti vain vähän tai ei ollenkaan.

TAULUKKO 15. Täydennyskoulutuksen antama henkilökohtainen hyöty

Keskiarvo	f	%
1.0-1.5	1	0,5
1.6-2.5	15	7,6
2.6-3.5	78	39,4
3.6-4.5	94	47,5
4.6-5.0	10	5,1
Yhteensä	198	100,0

*puuttuu 63 havaintoa

Ammatillinen hyöty -faktori. Osallistujien arvioiden mukaan enemmistö ilmaisi koulutuksen ammatillisesti hyödylliseksi. Erittäin paljon siitä oli ammatillisesti hyötyä 25,1 % osallistujan ja hyvin paljon 50,2 % osallistujan

mielestä. Ei juurikaan ammatillista hyötyä koulutuksesta kokevia oli 4,8 % osallistuneista. Vajaa 20 % ei osannut sanoa mielipidettään.

TAULUKKO 16. Täydennyskoulutuksen antama ammatillinen hyöty

Keskiarvo	f	%
1.0-1.5	-	
1.6-2.5	10	4,8
2.6-3.5	41	19,8
3.6-4.5	104	50,2
4.6-5.0	52	25,1
Yhteensä	207	100,0

*puuttuu 54 havaintoa

10.3.2.2 Arviointi koulutuspaikkakunnittain

Taulukkoa 17 tarkasteltaessa on huomattavissa keskiarvojen hajonnassa on vaihtelua paikkakunnittain. Yhteistyömahdollisuuksien kehittämisessä ja menetelmällisissä ratkaisuissa parhaiten onnistui Jämsä ainoalla yli neljän keskiarvolla 4.06. Heikoimmin (3.32) edellä mainittua faktoria arvioivat Naantalin koulutukseen osallistujat. Tavoitteiden saavuttamisen onnistumisen keskiarvot vaihtelivat Oulun 3.50:stä Lappeenrannan 4.43:een. Tyytyväisyys koulutukseen tapahtumana jakoi arvioita saaden Oulussa keskiarvon 3.50 ja Turku I:n ja Jämsän koulutuksissa 4.47. Henkilökohtaisesti koulutuksen kokivat hyödyllisimmäksi (4.07) Lappeenrannan osallistujat. Vähiten (3.11) koulutuksesta oli henkilökohtaista hyötyä Turku II:n koulutukseen osallistujille. Lappeenrannan koulutuksessa ammatillinen hyödyn koettiin saavutetuksi erittäin hyvin (4.60). Alimman arvosanan (3.54) koulutuksen ammatillisen hyödyn saavuttamisesta antoi Naantali.

TAULUKKO 17. Arvioinnin osa-alueiden faktoripistemäärien keskiarvot koulutuspaikkakunnittain

Koulutus- paikkakunta	Faktori				
	1	2	3	4	5
Oulu	3.63	3.50	3.50	3.16	3.61
Jyväskylä	3.80	4.10	4.20	3.60	4.00
Helsinki I	3.87	3.88	3.69	3.14	3.88
Kuopio	3.73	4.25	4.19	3.87	3.94
Turku I	3.79	3.84	4.47	3.28	3.83
Helsinki II	3.65	4.12	4.04	3.52	4.21
Turku II	3.69	4.06	4.00	3.11	3.78
Naantali	3.32	3.75	3.92	3.14	3.54
Lappeenranta	3.93	4.43	4.36	4.07	4.60
Pori	3.85	4.00	4.31	3.69	4.38
Jämsä	4.06	4.18	4.47	3.94	4.24
Tampere	3.73	4.06	3.82	3.69	3.76

10.3.2.3 Arviointi ikäryhmittäin

Arvioinnin osa-alueittainen jakauma iän perusteella on varsin tasainen. Keskimäinen ikäluokka antoi keskimääräisesti korkeimmat arvosanat jokaiselle arvioinnin muuttujalle. Alle 34-vuotiaiden ja yli 40-vuotiaiden arviot olivat melko samansuuntaisia.

TAULUKKO 18. Faktoreiden summamuuttujien keskiarvot ikäluokittain

Ikäluokka	Faktorit				
	1	2	3	4	5
alle 34-vuotiaat	3.74	3.94	3.46	3.94	3.95
35-40 -vuotiaat	3.73	4.17	3.51	4.02	4.21
yli 40-vuotiaat	3.73	3.90	3.50	3.93	4.07

10.3.2.4 Koulutuspaikan ja iän yhteys arvioinnin osa-alueisiin

Jokaisella arviointifaktorilla koulutuspaikkakunnalla oli vähintään tilastollisesti melkein merkitseviä yhteyksiä arvioinnin eri osa-alueisiin. Koulutuspaikkakuntakohtainen arvioinnin osa-alueittaisten keskiarvo-erojen tilastollisen merkitsevyyden tarkastelu on esitetty liitteessä 10. Eniten merkitsevyyseroja oli koulutustapahtuma- ja henkilökohtaisen hyödyn faktoreilla.

lällä ei juurikaan ollut tilastollista merkitystä täydennyskoulutuksen arviointiin. Ainoastaan yhden yksittäisen väittämän koulutuksen sisältöjen vastaavuuden arvioinnissa suhteessa oman oppilaitoksen kehitystarpeisiin. Yli 40-vuotiaat koulutukseen osallistujat (keskiarvolla 3.76) kokivat nuorimpiin alle 34-vuotiaisiin (3.36) verrattuna sisältöjen täydentäneen oman oppilaitoksen tarpeita tilastollisesti melkein merkitsevät ($p < .011$).

10.3.3 Koulutuksen erityispiirteiden tarkastelu

Tässä osassa tuloksia tarkastellaan koulutukseen muita keskeisesti liittyneitä seikkoja. Tiedot hankittiin loppukyselyn pääasiassa avoimien kysymysten avulla. Annettujen vastausten määrä vaihteli 179:stä 207:ään. Arvioitavia aihealueita olivat koulutukseen hakeutumisen syyt, tavoitteiden saavuttaminen, parhaimmaksi koetut ja käytännön työelämää hyödyttävimmät koulutuksen sisältöalueet sekä etätehtäviin ja projektityöhön liittyvät kokemukset.

10.3.3.1 Täydennyskoulutukseen hakeutumisen syitä

Kiinnostus liikuntaan ja sen opetukseen. Olen opettanut aina useita liikuntaryhmiä, nyt itselläni erityisluokka ja halusin opastusta erityisoppilaan liikunnanopetukseen. Myös ilmainen koulutus houkutteli sekä sijaintipaikkakunta. (nainen, erityisluokanopettaja)

Edellisellä sivulla ollut erään koulutukseen osallistujan vastaus kuvaa osuvasti täydennyskoulutukseen hakeutumisen eri syitä. Yleisimmiksi syiksi (n = 206) vastanneet mainitsivat henkilökohtaisen tarpeen esimerkiksi opetusryhmässä oleva erityistarpeita omaava oppilas, lisäkoulutuksen ja ideoiden puute tai tarve ja halu kehittää itseään.

*Lähinnä liikuntavammaisten lasten liikunnanopetuksessa kokemani vaikeudet.
(nainen, luokanopettaja)*

Koulutuksen aihe, soveltava liikunnanopetus ja sen ajankohtaisuus integraation lisääntyessä kiinnosti monia osallistumaan koulutukseen. Lisäksi usea osallistuja mainitsi koulutukseen hakeutumisen syyksi jonkun ulkopuolisen henkilön esimerkiksi rehtorin tai kollegan suosittelut.

Tarve integroinnin lisääntyessä. Kouluihin on tulossa ja on jo myös erityisryhmiin kuuluvia lapsia. (nainen, liikunnanohjaaja)

Opettajakollega huomasi ilmoituksen Opettaja-lehdessä. Arvioin kurssista olevan hyötyä omassa työssäni erityisluokanopettajana. (nainen, erityisluokanopettaja)

Rehtori mainosti, kysyntä ja tarjonta kohtasivat. (nainen, luokanopettaja)

Hakeutumisen syyksi mainittiin myös koulutuksen ulkoisiin järjestelyihin liittyviä seikkoja kuten koulutuksen maksuttomuus, sijainnin osuvuus ja ajankohta sekä työnantajan antama tuki.

Ajankohdan sopivuus, ei ollut muita kursseja menossa. Aihe ja järjestelyt osuivat sopivasti. (nainen, erityisluokanopettaja)

Kutsu tuli koululle, koulutus oli ilmaista. Se järjestettiin kerrankin Jämsässä, järjestävä taho oli Jyväskylän liik.kasv.laitos, joten luvassa oli korkeatasoista koulutusta. (nainen, luokanopettaja)

10.3.3.2 Tavoitteiden saavuttaminen

Osallistujista (n = 207) 90,3 % koki saavuttaneensa koulutukselle asettamansa tavoitteet. Tavoitteiden saavuttamista perusteltiin muun muassa henkilökohtaisien kehittymisen ja toiveiden toteutumisen kautta kuten motivaation, varmuuden ja opettamisen rohkeuden kasvuna.

Sain ajattelemisen aihetta, uutta pohdittavaa sekä tukea oman työni suunnitteluun ja toteuttamiseen. (nainen, liikunnanopettaja)

Olen nyt vihdoinkin aloittamassa liikuntaryhmää, jota olen vuosia suunnitellut aloittavani. (nainen, lastentarhanopettaja)

Tavoitteena minulla oli, että rima liikunnanopettamista kohtaan alenisi ja oppisin tapoja opettaa liikuntaa → tavoitteet täyttyivät erinomaisesti. (nainen, lastentarhanopettaja)

Sain vahvistusta kasvattajana. Huomasin, ettei ole taikatemppuja vaan on löydettävä itse avain millä mihinkin lapsen sisimpään pääsee, yrittämällä, antamalla aikaa – vahvistamalla – pettymällä – yrittämällä toisella tavalla. (nainen, luokanopettaja)

Lisäksi tavoitteiden saavuttamista perusteltiin usein käytännönhyöty-näkökulmasta: projektityön valmistumisena, tietojen, ideoiden, virikkeiden ja lähdemateriaalin lisääntymisenä.

Sain uusia virikkeitä ja konkreetteja peli- ja leikki-ideoita, joita olin tullut hakemaankin. (nainen, luokanopettaja)

Aivan varmasti, näin ja kuulin sekä harjoittelin itselleni ennestään tuntemattomia liikuntamuotoja. (nainen, luokanopettaja)

Osallistujista 3,4 % koki, ettei ollut saavuttanut tavoitteitaan. Kielteisesti tavoitteiden saavuttamiseen vastanneet osallistujat eivät juurikaan sen tarkemmin perustelleet kantaansa tai vaikka olivatkin antaneet kielteisen

vastauksen tavoitteiden saavuttamisesta perustelivat vastaustansa varsin myönteisesti.

En oikein saanut kahdella eka jaksolla omaan työhöni paljoo. (nainen, luokanopettaja)

Olin aika ummikko soveltavan liik.opetuksen osalta, ns. perusasiat olivat minulle uusia. Koulutus antoi paljon, mutta en saanut ihan sitä, mitä hain. (nainen, luokanopettaja)

Halusin oppia eriyttämään opetusta liikuntatuntien aikana ja huomasin, että sitä ei opita noin vain napsauttamalla. Sain kuitenkin paljon uutta oppia ja välineitä tämänkin asian oppimiseksi. + paljon oppia muista asioista, joita en osannut odottaa. (nainen, luokanopettaja)

Toisaalta osa osallistujista ilmaisi myös lähteneensä koulutukseen ilman suurempia tavoitteita. Heistä monet kokivat koulutuksen annin varsin myönteisenä yllätyksenä.

En asettanut kukaan itselleni tavoitteita tai no, että kehittyisin liik.opena ja oppisin uusia jippoja tunneille. Kyllä tavoitteet siten toteutuivat. (nainen, luokanopettaja)

Itselläni ei ollut kovin paljon tavoitteita kurssin alussa Ylitin I jakson jälkeen itselleni asettamat tavoitteet. (nainen, erityisluokanopettaja)

10.3.3.3 Parhaita ja tärkeimmiksi koettuja sisältöalueita

Koulutuksen parhaimmiksi sisällöiksi (n = 190) kuvattiin yleisesti kaikkea käytännön harjoituksia ja itse tekemistä. Osa osallistujista nimesi tiettyjä koulutuksen osa-alueita tarkemmin, toiset määrittivät sisältöjä laajemmassa merkityksessä.

Oikeastaan kaikki käytännön harjoitteet aina palloilusta telinejumppaan asti. Good! (nainen, erityisluokanopettaja)

*Asiasisällöltään kaikki olivat tärkeitä, mutta pidin eniten käytännön harjoitteista.
(nainen, luokanopettaja)*

Koko kokonaisuus toimi hyvin. Juuri näin tuli kokonaisuudesta hyvä: vähän ideointia, keskustelua ja sopivasti liikuntaa aina väliin. Yhtä yksittäistä sisältöä ei voi nostaa ylös. (nainen, luokanopettaja)

Tilastollisesti koulutuksen parhaimmaksi sisällölliseksi anniksi koettiin yleisesti käytäntö (15.2 %). Yksittäisistä sisältöalueista saivat eniten mainintoja telinevoimistelu (14.8 %), pallopelit (7.6 %), leikit (6.4 %), psykomotorinen osuus (6.7 %) ja uinti (7.6 %). Koulutuksien sisällöt vaihtelivat kuitenkin koulutuspaikkakunnittain, joten niiden määrällinen vertailu ei ole kovin mielekästä, eikä tarkoituksenmukaistakaan.

Koulutuksen parhaina sisältöinä pidettiin myös koulutuksen menetelmällisiin ratkaisuihin liittyviä opetusmalleja. Lisäksi projektityön ohessa ja muuallakin koulutuksessa mahdollistuneet keskustelut ja ajatusten vaihtohetket saivat kiitosta.

...sekä huomata, että muilla opettajilla on samat ongelmat tilojen puutteen tai oppilasaineuksen kanssa ↔ keskustelua. (nainen, luokanopettaja)

Yhteiset keskustelut (viralliset ja epäviralliset), kokonaisuus oli hyvä (osat täydensivät toisiaan. (nainen, erityisopettaja)

Vaikka monissa vastauksissa korostuivatkin käytännöllisyyden näkökulma ja itse tekemällä oppiminen, saivat myös monet asiantuntijat ”teema-luentoineen” mainintoja ja myönteistä palautetta.

Koulutuksen käytännön työelämää hyödyttävimpiä aihealueita olivat osallistujien mielestä monesti ”kaikki, koko koulutuskokonaisuus”. Jopa 33 % koulutukseen osallistuneista oli sitä mieltä, että kaikkea koulutuksessa käsiteltyä voi soveltaa käytännön työelämään. Yksittäisistä aihealueista hyödyllisimmiksi koettiin suunnilleen samat kuin, mitä oli pidetty parhaina sisältöinäkin. Eniten yksittäisiä mainintoja sai leikit (8,8 %), pallopelit (7,4 %) ja telinevoimistelu (7,0 %).

Demoilta sai ideoita moneksi vuodeksi. Lisätietoja erityislasten tarpeista sekä liikunta- että muiden tuntien järjestämiseen. Erilaisten opetussuunnitelmien kokeilu innosti. Tietoa esim. astmasta. (nainen, luokanopettaja)

Paljon sain uusia sovellusmalleja ja ideoita monelta saralta varsinkin käytännön sovellutuksia. Täydennyskoulutus antoi myös uskoa ja uskallusta kokeilla uutta ja soveltaa mitä erilaisimpia ideoita. (nainen, liikunnanopettaja)

Saamiani virikkeitä eri liikuntalajeista, syntyneitä henk.koht. kontakteja ja yhteistyöverkostoja. (mies, erityisopettaja)

...koulutuksen tuomaa ja lisäämää intoa ja motivaatiota liikunnanopetukseen. (nainen, luokanopettaja)

10.3.3.4 Koulutuksen käytännön järjestelyt

Koulutuksen käytännönjärjestelyihin (n = 201) oltiin lähes poikkeuksetta tyytyväisiä. Osallistuneista 78,6 % kuvaili järjestelyjä hyvinä tai sujuvina, kun taas kielteissävytteisesti parannusehdotuksia antoi 9,0 % osallistuneista. Hieman yli 12 prosentin mielestä järjestelyt olivat toisaalta hyviä, mutta löysivät myös joitakin parannettavia seikkoja.

Hyvät ja toimivat. Oli saatu käyttöön hyvät tilat ja sopivia välineitä. (nainen, luokanopettaja)

Loistavat! Tilat kätevästi lähekkäin, aikataulut pitivät, ruokailu mainiosti järjestetty. (nainen, lastentarhanopettaja)

Koulutus oli hyvin järjestetty, lähiopetusjaksot oli sopivin aikavälein. Hyvä, että kerrankin omalla paikkakunnalla järjestetään tällaista koulutusta. (nainen, lastentarhanopettaja)

Tarkasteltaessa käytännönjärjestelyjä koulutuspaikkakunnittain (taulukko 19) parannusehdotuksien voidaan huomata liittyvän lähinnä alkupään koulutustapahtumiin. (Koulutuksen alkamisajankohdat esitetty liitteessä 3.)

TAULUKKO 19. Käytännönjärjestelyt koulutuspaikkakunnittain

Koulutuspaikkakunta	Käytännönjärjestelyt			Yhteensä
	Hyvät (+)	Parannettavaa (-)	+/-	
Oulu	8	8	3	19
Jyväskylä	7	-		7
Helsinki I	7	4	3	14
Kuopio	13	-	3	16
Turku I	18	1		19
Helsinki II	18	2	3	23
Turku II	11	-	3	14
Naantali	19	-	4	23
Lappeenranta	12	2	2	16
Pori	15	1	1	17
Jämsä	16	-	1	17
Tampere	14	-	2	16
Kaikki	158	18	25	201

* Puuttuu Kankaanpää

Lähes puolet Oulun koulutukseen osallistuneista olisivat toivoneet järjestelyihin parannusta. Suurimmaksi osaksi osallistujat kritisoivat aikatauluihin liittyviä seikkoja.

*Aikataulut eivät oikein pitäneet välillä varsinkin aluksi oli käynnistysvaikeuksia.
(nainen, erityisopettaja)*

*OK. Välillä homma käynnistyi hitaasti, aikaa meni hukkaan (tuntui siltä).
(nainen, liikunnanopettaja)*

*Tahdin pitäisi olla ehdottomasti tiiviimpi. Pois tyhjät kohdat. (nainen,
luokanopettaja)*

Helsinki I -koulutuksen kohdalla oltiin suurimmaksi osaksi tyytyväisiä koulutustiloihin ja -paikkoihin. Koulutuksen käytännönjärjestelyihin liittyviä toiveita ehdotti kuitenkin noin kolmannes kyseiseen koulutukseen osallistuneista. Ne liittyivät osin opetuksellisiin järjestelyihin sekä myös aikataulullisiin väljyyksiin.

Yleisesti ottaen erittäin hyvät mm. ruskis ja tali! Töölön kisahallin välineistö hyvä, mutta ensimmäisenä päivänä tila huono (keppijumppaa yms. huom! rentoutuminen melussa!!!) Ruokailun järjestymisessä (paikka, hinta + laatusuhde) ajoittain toivomisen varaa. (nainen, erityisluokanopettaja)

Hieman epävarmaa ja "hakusessa". Turhaa odottelua ja haikailua. (nainen, lastentarhanopettaja)

Ne ontuivat vielä kovasti. Aikaa meni tosi paljon hukkaan → motivaatio laski. Oli usein soitellen sotaan lähdön meininki. Tehokkuus ja jämäptiys aikataulujen suhteen kaipaavat parannusta... Liikaa yleistä plärinää ja saman jauhamista (YTO, esittely moneen kertaan). (nainen, luokanopettaja)

10.3.3.5 Etätehtävät

Koulutukseen liittyvät etätehtävät (n = 179) jakoivat osallistujien mielipiteitä. Osallistujista 64,5 % koki etätehtävät myönteisenä kuvaillen niitä muun muassa sopivan tasoiseksi, aktivoiviksi, mielenkiintoisiksi, tarpeellisiksi sekä ajatteluaan herättäviksi ja jäsentäviksi.

Eivät työllistäneet liikaa, mutta pitivät asian mielessä lähijaksojen välillä. Tehtävät laittoivat tarkastelemaan ja soveltamaan omaa opetustaan. (nainen, luokanopettaja)

Etätehtävät olivat mielenkiintoisia ja hyödyttivät koko kouluyhteisöä tulevaisuudessa. (nainen, luokanopettaja)

Mielellään toteutimme ne. Pitivät "sopivasti" kurssissa kiinni. Ei liian työläitä. (nainen, luokanopettaja)

Osa osallistujista arvioi etätehtäviä osittain raskaiksi tai työläiksi, mutta kuitenkin pitivät niitä hyödyllisinä joko projektityötä tai käytännön työtä ajatellen. Myös aikapula tuntui aiheuttavan ongelmia ja esteitä huolelliseen paneutumiseen etätehtäviin.

Painoivat välillä omatuntoa, kun en aktiivisesti muistanut tehdä. Kun toimeen ryhtyi, menivät ihan hyvin. (nainen, luokanopettaja)

Toisaalta haastavina ja kehittävinä. Toisaalta ehkä ylimääräisenä työnä kaiken kiireen keskellä. (-)

Huh! Paperitöitä! Kyllähän ne kumminkin teki eikä niihin kauaa aikaa sitten mennytkään. Aluksi tuntuivat vaikeilta ja raskailta. Kirjallisten tehtävien määrä oli kuitenkin sopiva, enempää ei saisi olla. (nainen, luokanopettaja)

Vastaavasti 26,4 % vastanneista osallistujista piti etätehtäviä selvästi kielteisenä kokien ne vaikeahkoina, työläinä, mielenkiinnottomina tai ei oppimista edistävinä.

Hieman liikaa. Tylsää, että jokaiseksi kerraksi piti tehdä etätehtäviä. En koe, että niissä olisi reflektoitu, pohdittu syvällisesti läpikäytyjä juttuja. (nainen, liikunnanopettaja)

Tuntuivat vähän keinotekoisilta, eivät palvelleet omia tarkoituksiani vaan jotain muuta. (-)

Lisäurakkana, joka ei innostunut.(-)

10.3.3.6 Projektityö

Projektityö koettiin (n = 199) pääasiassa myönteisenä ja omaa työelämää hyödyttävänä prosessina. Työn hyödyllisyyteen kantaa ottaneista osallistujista (n = 135) lähes kaikki (98,6 %) vastasi projektityön hyödyttäneen käytännön työelämää. Vain kaksi vastanneista osallistujista ilmaisi suoraan, ettei projektityöstä ollut hyötyä käytännön työelämään.

Useat myönteisesti projektityön tekemiseen suhtautuneet osallistujat kokivat projektityön antoisimpana puolena yhteistyön mahdollistumisen.

*Yhteistyö toisten päiväkotien kanssa hyvä, mutta sopivaa aikaa vaikea löytää.
(nainen, lastentarhanopettaja)*

Ryhmätyö yhdistävä koko työporukalle. (nainen, lastenhoitaja)

*Ihanaa yksikköjen välistä yhteistyötä, ajatusten vaihtoa. (nainen,
lastentarhanopettaja)*

*Projektityössä tuli koettua toisenlaista yhteistyötä vanhempien kanssa,
Yhteistyöharjoitusta tuli myös muun henkilökunnan kanssa. (nainen,
erityisopettaja)*

Henkilökohtaisella tasolla projektityön tekeminen koettiin muun muassa käytännön työelämän hyötynä, tiedon syventymisenä, uusina näkökulmien avajina ja omakohtaisena oppimisprosessina.

Oli paneuduttava aiheeseen kunnolla, tuli mietittyä mikä liikunnassa on tavoittelemisen arvoista. (nainen, lastenhoitaja)

Opin paljon omasta työskentelystäni. (nainen, lastenhoitaja)

...Hyötyä tekemisestä on, koska tulee pohdittua opetuksen ongelmakohtia ja ratkaisumalleja. Ei jää pelkäksi villaisella painamiseksi. (nainen, luokanopettaja)

Projektityön tekemisestä koettiin olevan hyötyä myös laajemmin ”omaan työyhteisöön ja ehkä myös muillekin tahoille.”

Kielteisimmin projektityön kokeneet määrittivät projektityön tekemisen joko ”työläänä”, ”aikaa vievänä” tai ”pakkopullana”. Yleisenä ongelmana koettiin juuri ajan puutetta. Joillakin osallistujilla projektityö oli vielä arviointia suoritettaessa kesken, mikä tuntui vaikuttavan joidenkin osallistujien arviointeihin projektityöstään.

11 POHDINTA

Tutkimuksen lähtökohtana oli saada mahdollisimman laaja kuva osallistujien arvioinnista ”Koululiikuntaa kaikille” -soveltavan liikunnanopetuksen täydennyskoulutuksesta. Koulutuksen arvoinnit kerättiin kyselylomakkeilla. Täydennyskoulutusta arvioitiin koko koulutukselle annetulla arvosanalla, osa-alueittaisella väittämäravoinnilla sekä avoimilla koulutuksen erityispiirteitä koskevilla kysymyksillä.

11.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitiin sekä sisäisen että ulkoisen luotettavuuden näkökulmista. Täydennyskoulutuksen arvioinnissa käytettiin useampaa arviointia mittaavaa mittaria, mikä toi tutkimustuloksiin luotettavuutta vähentäen satunnaisvirheiden osuutta. Kyselylomakkeet laadittiin Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatuksen laitoksella ja Opetushallituksessa. Opetushallituksen kyselylomaketta on käytetty koulutuksen arviointia mittaavissa tutkimuksissa aikaisemminkin, joten lomakkeen luotettavuutta voidaan pitää hyvänä.

Kyselylomakkeiden käsitteellistä luotettavuutta tarkasteltaessa ei kaikki niissä esitetty ollut välttämättä yksiselitteistä. Koulutuksen onnistuminen ”kehittää yrittäjämäistä työskentelyä” -väite saattoi vääristää lopetuslomakkeen arviointeja. Luotettavuutta olisi voinut parantaa kyseisen väittämän hylkääminen osa-alueittaisesta arvioinnista. ”Etätehtävä” ja ”projektityö” -käsitteet sekä niiden eroavaisuudet näyttivät olevan joillekin osallistujista epäselviä. Toisaalta kyselylomakkeiden käsitteiden yksiselitteisyydessä, etenkin abstraktien käsitteiden suhteen, on tyypillistä, että vastaajat ja tutkija voivat ymmärtää ne eri tavoin.

Tutkimuksen osa-alueittaisessa arvioinnissa jatkoanalyysinä käytettiin faktorianalyysiä. Saatu viiden faktorin ratkaisu osoittautui sekä tilastomenetelmällisesti että tulkinnallisesti varsin onnistuneeksi.

Johdonmukaisuuskertoimet ilmaisivat kullekin arviointifaktoreille latautuneiden muuttujien mittaavan samaa aihepiiriä. Ensimmäisen faktorin nimeämiseen liittyy luotettavuuden kannalta kuitenkin tulkinnallisuutta, sillä samalle faktorille latautuivat sekä yhteistyömahdollisuuksiin että koulutuksen menetelmällisiin ratkaisuihin liittyviä arviointeja.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella myös tutkijan taustan ja tutkittavan ilmiöön olennaisesti liittyvien kokemusten pohjalta. Tutkija on koulutukseltaan kohta valmis liikunnanopettaja, joka on erikoistunut erityisryhmien liikuntaan ja tehnyt myös erityispedagogiikan opintoja. Tämä parantaa osaltaan osallistujien vastauksista tehtyjen johtopäätösten luotettavuutta, koska aihepiiri ja siihen kuuluvat käsitteet olivat tutkijalle tuttuja. Toisaalta tutkijan tausta voi asettaa myös omanlaiset linssinsä hänen nenälleen, jonka läpi tuloksia on voitu tiedostamattaankin tulkita. Yhden tutkijan subjektiivisuusharhaa pyrittiin välttämään keskusteluilla gradu-ohjaajan, muiden asiantuntijoiden ja lähinnä tutkijan lähipiiriin kuuluvien henkilöiden kanssa. Täydennyskoulutukseen osallistuvien henkilöiden aikaisemmat kokemukset ja käsitykset erilaisista ja eri pituisista täydennyskoulutuksista voivat myös vaikuttaa heidän vertailukykyynsä ja antamiensa arviointien realistisuuteen vaikuttaen näin tutkimuksen tuloksiin.

Tämä tutkimus pyrki mittaamaan ”Koululiikuntaa kaikille” -soveltavan liikunnanopetuksen täydennyskoulutuksen arviointia ollen luonteeltaan tapauskohtainen. Tutkimustulokset eivät näin ollen ole yleistettävissä, vaan kertovat vain tähän koulutukseen osallistuneiden mielipiteet ja arviot kyseisestä koulutuksesta. Tutkimusjoukko muodostui kyselyihin vastanneista osallistujista. Sen edustavuutta perusjoukosta, joka tarkoittaa tässä kaikkia koulutukseen osallistuneita, voidaan pitää hyvänä, sillä vastausprosentit vaihtelivat osallistujien taustatietojen 100 prosentista loppukyselyn avoimien kysymysten noin 69 prosenttiin. Kankaanpään koulutus jäi arvosana- ja väittämääräarvioinneista kokonaan pois johtuen inhimillisistä virheistä aineiston keruussa ja lomakkeiden kopioinneissa. Samasta syystä Jämsän loppukyselylomakkeista puuttui yksi vastaussivu kaikilta kyseiseen koulutukseen osallistuneilta vastaajilta.

11.2 Tutkimukseen osallistuneet henkilöt

Tämän tutkimuksen kohteena olivat kaikki ”Koululiikuntaa kaikille” täydennyskoulutukseen osallistuneet henkilöt, joita oli yhteensä 261 henkilöä. Koulutus oli mittava, sillä se kattoi maantieteellisesti koko Suomen aina Oulusta Helsinkiin ja Kuopiosta Poriin saakka. Kolmen vuoden koulutusprojektin aikana koulutusta järjestettiin kaikkiaan 13 eri kurssikertaa yhdellätoista eri paikkakunnalla. Täydennyskoulutukseen osallistujista suurin osa oli naisia, mikä osaltaan tukee aiempia tutkimuksia opetusalan täydennyskoulutuksista (Jakku-Sihvonen & Rusanen 1999.) Se, että naisia osallistuu enemmän täydennyskoulutuksiin voi johtua alan naisvaltaistumisesta. Voisi myös olettaa koulutuksen aiheen, soveltavan liikunnanopetuksen ja erityisopetuksen yleensä kiinnostavan enemmän naisia kuin miehiä. Iältään osallistujat jakaantuivat tasaisesti kaikkiin ikäluokkiin keski-ikä ollessa hieman yli 37 vuotta.

Ammatiltaan koulutukseen osallistuneista noin 56 % oli luokanopettajia tai opettajia joilla on erityispedagogista asiantuntijuutta. Varsinaisia liikunnanopettajia oli koulutukseen osallistujista vain noin 15 %. Tämä voi osaltaan kertoa erityisryhmien liikunnan koulutuksen määrän vähäisestä osuudesta erityisesti maamme opettajakoulutuksessa. Etenkin erityisopettajien tai luokanopettajien koulutuksessa ei juurikaan käsitellä soveltavaa liikunnanopetusta. Toisaalta liikunnanopettajia on määrällisesti huomattavasti vähemmän kuin esimerkiksi luokanopettajia.

Työkokemukseltaan koulutukseen osallistuneet edustivat kattavasti sekä vähemmän kokemusta omaavia kuin jo pitempään työelämässä olleita. Koulutuksellista tarvetta tuntui olevan sekä vastavalmistuneilla että rutinoituneemminkin työntekijöillä. Uravaiheella ja peruskoulutuksen ajankohdalla ei siis näyttänyt juurikaan olevan merkitystä koulutukseen osallistumisessa.

11.3 Koulutuksen arviointi

Tässä tutkimuksessa täydennyskoulutusta arvioitiin kolmella ulottuvuudella. Koulutukselle annetulla arvosanalla osallistujat arvioivat koko koulutusta asteikolla 1 = huono ja 5 = erinomainen. Osa-alueittaisella väittämääarviointilla saatiin tietoa osallistujien 1) yhteistyömahdollisuuksien ja koulutusmenetelmien, 2) tavoitteiden saavuttamisen, 3) koulutustapahtuman liittyvien tekijöiden, 4) henkilökohtaisen ja 5) ammatillisen hyödyn saavuttamisen onnistumisesta. Lisäksi osallistujat arvioivat ja esittivät mielipiteitään avoimissa kysymyksissä, joiden avulla selvitettiin koulutukseen hakeutumisen syitä, tavoitteiden saavuttamista, koulutuksen parhaita ja hyödyllisimpiä sisältöalueita, koulutuksen järjestelyjen onnistumista sekä kokemuksia etätehtävistä ja projektityöstä.

Osallistujien arviointi koulutuksesta kokonaisuutena oli myönteinen. Koko koulutukselle annetun arvosanan keskiarvo oli 4.2 ja lähes 90 % osallistuneista arvioi koulutuksen onnistuneen hyvin (4) tai erittäin hyvin (5). Osa-alueittaisessa arvioinnissa onnistuneimmaksi koulutuksen osa-alueeksi arvioitiin tavoitteiden saavuttaminen, jota arvioitiin keskiarvolla 4.11. Myös koulutustapahtumaa ja sen järjestelyihin liittyvät seikkoja arvioitiin yli neljän keskiarvolla. Koulutuksen tuomaa ammatillista hyötyä ja kehittymistä arvioitiin keskiarvolla 3.92. Heikoimmat arvosanat saivat yhteistyömahdollisuuksien kehittyminen ja koulutusmenetelmät (3.72) ja koulutuksesta koettu henkilökohtainen hyöty (3.57), joiden kummankin keskiarvo oli kuitenkin yli arviointiasteikon keskitason.

Tavoitteiden saavuttamisen myönteinen arviointi kävi ilmi myös avoimissa vastauksissa. Yli 90 prosenttia osallistujista koki saaneensa koulutukselta sen, mitä oli lähtenyt hakemaan. Osa kuvaili tyytyväisyyttään ”käytännön idearepun täyttymisellä”, toiset henkilökohtaisena kehittymisenä tai varmuuden lisääntymisenä omassa työssään. Kurssien suunnittelu koulutuskurssi-kohtaisesti huomioiden osallistujien tarpeita ja toiveita on varmasti myötävaikuttanut osallistujien kokemaan asettamiensa tavoitteiden saavuttamiseen.

Itse koulutustapahtumaan, sen keston, pituuteen ja opiskelutahtiin liittyvät seikat saivat myös kannustavaa palautetta osallistujilta. Koulutuksen järjestelyihin ja opetusmenetelmiin oltiin tyytyväisiä. Lähes 80 % osallistujista kuvaili opetusjärjestelyitä sujuvina ja hyvinä. Järjestelyihin liittyvät parannusehdotukset liittyivät lähinnä aikataululliseen seikkoihin. Kritiikki tuli pääasiassa alkupään koulutuskurssien osallistujilta. Kun koulutuskurssi koostuu useista kouluttajista ja asiantuntijoista, erityistä huomioita olisi kiinnitettävä nimenomaan aikataululliseen suunnitteluun ja jämähyyteen.

"Koululiikuntaa kaikille" -soveltavan liikunnanopetuksen täydennyskoulutukseen keskeisesti liittyneitä etätehtäviä ja projektityötä arvioitiin edelleen suhteellisen myönteisesti. Etenkin projektityön ammatilliseen hyödyllisyyteen kantaa ottaneista osallistujista lähes kaikki olivat vakuuttuneita sen tarpeellisuudesta työelämässä. Toisaalta iso osa osallistujista ei ottanut lainkaan kantaa projektityön hyödyllisyyteen, joten tulosta ei voi suoraan yleistää koko osallistuneiden joukon yleiseksi mielipiteeksi.

Koulutukseen kuuluneisiin etätehtäviin suhtauduttiin hieman kielteisemmin. Kuitenkin noin kaksi kolmasosaa koki ne myönteisinä koulutusta rikastuttavina tekijöinä. Selvää kielteistä palautetta etätehtävistä antoi reilu neljäsosa osallistujista. Heidän mielestään etätehtävät joko tuntuivat turhilta tai ajanpuutteen vuoksi niihin ei ehtinyt tarpeeksi paneutua, jotkut osallistujat kysyivätkin mihin niitä tarvitaan. Sisällöllisesti etätehtävistä herätti ihmettelyä lähinnä kysely erityisoppilaiden esiintyvyydestä osallistujan omissa opetusryhmissä. Etätehtävien suuntautuneisuutta koulumaailmaan kritisoitiin myös jonkun verran.

Toisaalta etätehtävien koettiin myös jäsentävän ajattelua ja tukevan osaltaan projektityön tekemistä. Tulevaisuuden jatkokoulutuksia ajatellen etätehtävät voivat olla merkittävä koulutuksen tuloksellisuutta edistävä tekijä, kunhan niiden sisältö ja "vaativuus" on kohdistettu huolella koulutusryhmä huomioiden. Projektityön yhteneväisempi myönteinen kannatus, etenkin sen mahdollistama yhteistyön tekeminen, sen sijaan selkeästi osoittaisi projektityöllä olevan merkityksellinen tilaus jatkokoulutuksien sisällöissä.

Tutkimus osoitti, että koulutuspaikkakunnalla oli selkeitä yhteyksiä koulutuksen arviointiin niin arvosanallisessa kuin osa-alueittaisessa arvioinnissa. Annetut arvosanat koulutuspaikkakunnittain vaihtelivat 3.5 ja 4.6 välillä. Heikoimmat arvosanat saivat Oulun ja Helsinki I:n koulutukset ja parhaimmilla arvosanoilla arvioitiin Jyväskylän, Lappeenrannan ja Kuopion koulutukset. Osa-alueittaisessa arvioinnissa heikoimmat arvosanat saivat Oulun ja Naantalın koulutukset lähes kaikkien viiden arviointifaktoreiden osalta. Vastaavasti parhaimmat koulutuksen osa-alueittaiset arvioit antoivat Jämsän, Lappeenrannan ja Kuopion osallistujat. Osa-alueittaisessa sekä annettujen arvosanojen arvioinnissa on nähtävissä yhteneväisyyksiä koulutuspaikkakunnittain.

Koulutuspaikka selitti siis osallistujien kokemaa tyytyväisyyttä koulutukseen. Koulutuspaikan taakse kätkeytyy kuitenkin monenlaisia muuttujia, jotka ovat voineet johtaa tutkimuksessa saatuihin arviointeihin. Kukin koulutuskurssi itsessään oli ainutlaatuinen ja jokaisella koulutuksella oli omat, erilaiset osallistujat erilaisine taustoineen ja koulutustarpeineen. Myös kouluttajien motivaatio ja ammattiosaaminen on voinut vaikuttaa koulutukselle annettuihin arviointeihin. Voisi kuvitella, että myös osallistujien koti- ja työpaikkakunnan sijoittumisella suhteessa koulutuksen järjestämispaikkaan ja muiden kyseiseen koulutukseen osallistuneiden henkilöiden koti- ja työpaikkaan on ollut merkitystä esimerkiksi yhteistyömahdollisuuksien kehittämisessä ja ylipäätään yhteistyöhalukkuudessa. Jos yhden koulutuskurssin osallistujat ovat esimerkiksi tulleet laajalta alueelta, eri paikkakunnilta ja vielä edustavat eri ammattikuntia, on melko ilmeistä, että he eivät koe verkostoitumista välttämättä tärkeäksi. Näin ollen he todennäköisesti myös arvioivat yhteistyötä tai koulutusmenetelmiä heikommilla arvioilla.

11.4 Yhteenveto ja jatkotutkimusaiheita

Tutkimustulokset osoittivat osallistujien tyytyväisyyttä saatuun täydennyskoulutukseen. Erityisesti myönteistä palautetta saivat koulutusjärjestelyt ja osallistujien asettamien tavoitteiden saavuttaminen.

Koulutukseen sisältyneeseen projektityöhön oltiin myös tyytyväisiä. Koulutuksen arvioinneissa ilmeni eroavaisuuksia koulutuspaikkakunnittain. Vastaavia jatkokoulutuksia silmällä pitäen yhden koulutuskurssin kouluttajamäärään ja aikataululliseen pitävyyteen sekä mahdollisten etätehtävien sisältöihin tulisi kiinnittää erityisiä huomioita.

Tutkimusaineiston laajuuden ja työn rajallisen luonteen vuoksi tässä tutkimuksessa esitetyt tulokset olivat pääasiassa kuvailevia. Mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe olisi syventyä etsimään tarkempia syitä ja seurauksia näinkin myönteisen arvioinnin taustalta. Myös koulutuspaikkakunnittain ilmenneet arviointierot kiinnostavat pohtimaan koulutuksen toteuttamisessa mahdollisesti ilmenneitä eroavaisuuksia ja niiden vaikutuksia osallistujien kokemuksiin koulutuksen hyödyllisyydestä. Kattavamman ja syvällisempien arviointitulosten saamiseksi tulisi käyttää muitakin tutkimusmenetelmiä kuin kyselylomaketta esimerkiksi teemahaastatteluja syventyden tarkemmin johonkin yksittäiseen tutkimus-ongelmaan.

LÄHTEET

- Ahlberg, V. & Siimes, M. A. 1999. Lapsesta aikuiseksi. Nuoren kypsyminen naiseksi tai mieheksi. Helsinki: Nemo.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Juva: WSOY.
- Aromaa, A., Koskinen, S. & Huttunen, J. 1997. Suomalaisten terveys 1996. Kansanterveyslaitos ja sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki: Edita.
- Asetus 327/1994. Asetus liikuntatieteellisistä tutkinnoista N:o 327. Annettu Helsingissä 24. päivänä huhtikuuta 1994.
- Asetus 567/1995. Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta N:o 567. Annettu Helsingissä 21. päivänä huhtikuuta 1995.
- Bell, B. & Gilbert, J. 1994. Teacher development as professional, personal and social development. *Teaching & Teacher Education* 10 (5), 483-497.
- Block, M. E. 2000. *A Teacher's Guide to Including Students with Disabilities in General Physical Education*. 2nd Edition. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Block, M. E. & Conatser, P. 1999. Consulting in Adapted Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly* 16, 9-26.
- Erityisryhmien liikunta 2000-toimikunnan mietintö. Opetusministeriö. Komiteanmietintö 1996: 15. Helsinki: Edita.
- Hakala, J., Kiviniemi, K. & Teinilä, S. 1999. Opetusalan täydennyskoulutustarjonta vuosina 1996-1998. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 2. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino.
- Hasu, M. 1993. Tutkimus, opetus –täydennyskoulutus? Helsingin yliopiston opettajien ja tutkijoiden käsityksiä täydennyskoulutuksesta. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 6:1993.
- Heikinaro-Johansson, P. 1992. Vammaisten ja pitkäaikaissairaiden oppilaiden liikunnanopetus peruskoulussa ja lukiossa. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 82.

- Heikinaro-Johansson, P. 1994. Soveltavan liikunnanopetuksen mahdollisuudet koulussa. Teoksessa T. Kolkka & K. Koivumäki (toim.) Esteittä elämyksiin: Tausta-aineistoa III Erityisliikunnan neuvottelupäiville 15-16.1994. Liikuntatieteellisen seuran moniste nro 23, 31-36.
- Heikinaro-Johansson, P. 1995. Including Students with Special Needs in Physical Education. University of Jyväskylä. Studies in Sport, Physical Education and Health 39.
- Heikinaro-Johansson, P. 1998. Toteutuuko koululiikunta kaikille? Liikunta ja tiede 35 (5), 13-17.
- Heikinaro-Johansson, P. & Kolkka, T. 1998. Koululiikuntaa kaikille. Soveltavan liikunnanopetuksen opas. Jyväskylä: Gummerus.
- Heikinaro-Johansson, P. 2001. Koululiikuntaa kaikille –soveltavan liikunnanopetuksen kehittämishanke 1998-2000. Julkaisematon moniste.
- Heikkilä, T. 1998. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.
- Helakorpi, S. 1994. Oppilaitoksen tuloksellisuus ja laadunhallinta. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Hämeenlinna. Julkaisuja 100. Riihimäki: Kirjapaino.
- Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opinto-opas. Osa A, tutkintovaatimukset 2001-2003. Helsinki: Yliopistopaino, 94-116; 117-191; 210-216.
- Holopainen, M. & Pulkkinen, P. 1999. Tilastolliset menetelmät -perusteet. Porvoo: WSOY.
- Huovinen, T. 1999. Yhdessä tekemällä onnistumme. Liikunnanopettaja (5), 39.
- Huovinen, T. 2000. Soveltava liikunnanopetus muuttuvassa koulussa. Toimintatutkimus erityisliikunnanopettajan työstä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan lisensiaatin tutkimus.
- Huovinen, T., Heikinaro-Johansson, P. & Rintala, P. 1999. Erityisliikunta: tasa-arvoa ja integraatiota tukemalla uudelle vuosituhannele. Liikunta ja tiede 36 (5), 23-25.
- Hyytiäinen, H. & Vainionpää, J. 2001. Täydennyskoulutuksen tuloksellisuudesta. "Koululiikuntaa kaikille" soveltavan liikunnanopetuksen kehittämishankkeen tehokkuus ja vaikuttavuus osallistujien arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Chydenius-Instituutti. Luokanopettajien aikuiskoulutus.

- Hämäläinen, K. 1993. Yliopistollisen täydennyskoulutuksen arviointi. Taustaosa. Helsingin yliopiston Vantaa täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 8:1993.
- Hämäläinen, K. & Mikkola, A. 1992. Opetusalan täydennyskoulutus. Opetusalan koulutussäätiön julkaisusarja nro 1.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1999. Integraatiosta inklusiiviseen kouluun - utopiaa vaiko todellisuutta. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille - Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino, 12-30.
- Ikonen, O. 1999. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille - Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino, 44-62.
- Jakku-Sihvonen, R. 1998. Koulu uudistusten paineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 20-24.
- Jakku-Sihvonen, R. & Rusanen, S. 1999. Opetushenkilöstön täydennyskoulutukseen osallistuminen vuosina 1996-1998. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen OPEPRO9 liittyvä selvitys 1. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino.
- Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999-2002. Joensuu: Yliopistopaino, 77-102; 103-150.
- Jylhä, I. 1999. Opettajan roolin haasteet inklusiivisessa oppimisympäristössä. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille - Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino, 140-149.
- Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston ohjelma 2001-2002. Opintovaatimukset ja aikataulut. Jyväskylä: Gummerus.
- Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2001-2003. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 40-78; 115-193; 202-237.
- Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta 2002. Pöytäkirja 19.3.2002/3. Saatavilla [www-muodossa](http://www.jyu.fi/liikunta/tkokousp.htm) <http://www.jyu.fi/liikunta/tkokousp.htm>. 7.6.2002.

- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajakouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajakoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino.
- Korkeakoski, E. 1999a. Koulutuksen vaikuttavuus-tietoa ja käsityksiä. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) Opettajien täydennyskoulutuksen tuloksellisuus. Opetushallituksen rahoittama pitkäkestoinen koulutus. Arviointi 3/1999, 19-21.
- Korkeakoski, E. 1999b. Täydennyskoulutuksen perusteita. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) Opettajien täydennyskoulutuksen tuloksellisuus. Opetushallituksen rahoittama pitkäkestoinen koulutus. Arviointi 3/1999, 22-28.
- Korkeakoski, E. 1999c. Täydennyskoulutuksen arvioinnista ja tutkimuksesta. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) Opettajien täydennyskoulutuksen tuloksellisuus. Opetushallituksen rahoittama pitkäkestoinen koulutus. Arviointi 3/1999, 29-39.
- Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. 1998. Opetushallitus. Arviointi 7/98. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lapin yliopiston kasvatustiedekunnan opinto-opas 2001-2003. Rovaniemi: Lapin yliopiston monistuskeskus, 60-167.
- Laukkanen, R. 2000. Erityistuen tarve kasvaa lähivuosina. Opettaja 95 (5), 31.
- Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas 2000-2002. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas 2002-2004. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Painossa. Ilmestyy kesän 2000 aikana.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino.
- Meriläinen, M. 1999. Täydennyskoulutuksen merkitys luokanopettaja ammatilliselle kehittymiselle. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisusarja No 51. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Mälkiä, E. & Rintala, P. 2002. Uusi erityisliikunta. Liikunnan sovellutukset erityisryhmille. Liikuntatieteellinen seura.

- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997.
Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY.
- Nurminen, R. 1993. Ammattikäsitys opettajan työn lähtökohtana. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlaulkaisu. Helsinki: Painatuskeskus, 47-67.
- Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2001-2002. Oulu: Oulun yliopistopaino, 72-106; 129-147.
- Perheentupa, J. 1997. Suomalaisen lapsen ja nuoren terveys. Duodecim 113, 7/1997, 563-568.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994/2000. 4. korjattu painos. Opetushallitus. Helsinki: Edita.
- Perusopetuslaki 628/1998. Suomen laki 1998. Mikkeli: Lakimiesliiton Kustannus, 1254-1266.
- Rajantie, J., Sihvola, S., Lappi, R. & Perheentupa, J. 1993. Lasten ja nuorten terveydentila 1990-luvun Suomessa. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Jyväskylä: Gummerus.
- Rintala, P. 1994. Erityisliikunnan koulutuksen ja tutkimuksen kehittäminen. Teoksessa T. Kolkka & K. Koivumäki (toim.) Esteittä elämyksiin: Tausta-aineistoa III Erityisliikunnan neuvottelupäiville 15-16.1994. Liikuntatieteellisen seuran moniste nro 23, 39-42.
- Paavilainen, R., Saari-Musakka, M. & Turpeinen, R. 1994. Opettajien koulutuksesta. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & P. Yrjölä (toim.) Aikuiskoulutus 1990-luvun Suomessa. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino, 301-320.
- Sherrill, C. 1998. Adapted Physical Activity, Recreation and Sport. Crossdisciplinary and Lifespan. (5th Ed.) Dubuque, IA: WCB McGraw-Hill.
- Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2001-2003. Nurmijärvi: Kirjakas, 85-165.
- Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Opinto-opas 2001-2002. Jyväskylä: Gummerus, 85-135; 152-166; 214-222.
- Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä.

- Virtanen, P. & Ikonen O. 2001. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: Gummerus, 36-51.
- Willing and Able. An introduction to inclusive practices. 1995. Australian Sports Commission.
- Winnick, J. P. 2000a. An Introduction to Adapted Physical Education and Sport. Teoksessa J. P. Winnick (Ed.) Adapted Physical Education and Sport (3rd Edition) Campaign, IL: Human Kinetics, 3-17.
- Winnick, J. P. 2000b. Individualized Education Programs. Teoksessa J. P. Winnick (Ed.) Adapted Physical Education and Sport (3rd Edition) Campaign, IL: Human Kinetics, 3-17.
- Åbo Akademis studiehandbok för pedagogiska fakulteten 1998-1999. Åbo: Akademis Tryckeri, 55, 104-105, 268.

ERITYISLIIKUNNAN ERIKOISTUMISOPINNOT (20 ov)

(Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-oppaan 2000-2002 mukaan)

A. Kaikille yhteiset opinnot (10 ov)

LPE.554	Soveltavan liikunnanopetuksen perusteet	1 ov
LPE.103	Erytisryhmien liikuntakasvatus	2 ov
LPE.558	Liike- ja liikkumisvalmiuksien arviointi	1 ov
LPE.567	Soveltavan liikunnanopetuksen suunnittelu	2 ov
LPE.566	Vammat ja pitkäaikaissairaudet	1 ov
LPE.578	Erytisliikunnan opettajaharjoittelu	3 ov

B. Sovelletut liikuntamuodot (vähintään 6 ov seuraavista)

LPE.568	Talviliikunnan soveltaminen	2 ov
LPE.569	Vesiliikunnan soveltaminen	2 ov
LPE.570	Pallopelien soveltaminen	2 ov
LPE.571	Sisäliikunnan soveltaminen	2 ov
LPE.572	Ulkoliikunnan ja retkeilyn soveltaminen	2 ov

C. Valinnaiset opinnot (vähintään 4 ov seuraavista tai jokin muu soveltuva jakso sopimuksen mukaan)Terveystieteen opinnot

TGE.208	Liikunta ja vanheneminen	2 ov
TGE.101	Terveysgerontologian perusteet, luennot	2 ov
FTE.124	Kuntoutus ja moniammatillinen yhteistyö	2 ov
FTE.213	Erytisliikunnan suunnittelu	2 ov

Liikuntapedagogiikan opinnot

LPE.532	Adapted Physical Activity	1 ov
LPE.561	Viittomakielen opintoja	1 ov
LPE.562	Liikunta ja mielenterveys	1 ov
LPE.563	Varhaisvuosien soveltuva liikunta	2-4 ov

ERITYISLIIKUNNAN PERUS- JA AINEOPINNOT (35 ov)

(Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan 2002-2004 opinto-oppaan mukaan)

Perusopinnot 15 opintoviikkoa*Tavoitteena kehittää opiskelijan kykyä ohjata henkilöä, jolla on erityistarpeita.*

A.	Pääaineen mukaan (3 ov) joko	
	ERL.101 Erityistarpeet liikunnanopetuksessa	3 ov tai
	LPE.106 Liikunnan pedagogiikka ja didaktiikka I (pääaine muu kuin LPE)	3 ov
B.	Kaikille yhteiset opinnot (4 ov)	
	ERL.102 Erityisliikunta käytäntönä ja tieteenalana	2 ov
	LPE.588 Liike- ja liikkumisvalmiuksien arviointi	1 ov
	LPE.567 Soveltavan liikunnanopetuksen suunnittelu	1 ov
C.	Sovelletut liikuntamuodot (vähintään 8 ov seuraavista)	
	LPE.568 Talviliikunnan soveltaminen	2 ov
	LPE.569 Vesiliikunnan soveltaminen	2 ov
	LPE.570 Pallopelien soveltaminen	2 ov
	LPE.571 Sisäliikunnan soveltaminen	2 ov
	LPE.572 Ulkoliikunnan ja retkeilyn soveltaminen	2 ov

Aineopinnot 20 opintoviikkoa*Tavoitteena kehittää opiskelijan valmiuksia toimia erityisliikunnan asiantuntija-tehtävissä.*

A.	Kaikille yhteiset opinnot (14 ov)	
	ERL.201 Liike- ja liikkumisvalmiuksien arvioinnin syventäminen	2 ov
	LPE.578 Erityisliikunnan opettajaharjoittelu	3 ov
	ERL.202 Konsultaatio soveltavassa liikunnanopetuksessa	3 ov
	LPE.218 Liikuntatieteiden tutkimusmetodiikka. Osa I: Tutkimuksen suunnittelu ja aineiston hankinta	2 ov
	ERL.203 Erityisliikunnan proseminaari	4 ov
B.	Soveltava liikunta elämänsä elämisen eri vaiheissa (vähintään 2 ov seuraavista)	
	LPE.563 Varhaisvuosien soveltava liikunta	2-4 ov
	ERL.207 Soveltava liikuntakasvatus kouluiässä	2 ov
	LPE.227 Liikunta aikuisiällä ja ikääntyvänä	4 ov

C. Valinnaiset opinnot (vähintään 4 ov seuraavista)

Liikuntapedagogiikan opinnot

LPE.224	Liikunta varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja alkuopetuksessa	2 ov
LPE.589	Varhaisvuosien liikunta	1 ov
LPE.537	Leikit ja leikkien didaktiikka	1 ov
LPE.539	Havainnoinnin syventäminen	3 ov
LPE.583	Tanssi ja liiketerapian perusteet	1 ov
LPE.223	Monikulttuurisuus ja kulttuurien välinen liikuntakasvatus	1 ov

Erytysliikunnanopinnot

LPE.532	Adapted Physical Education	1 ov
LPE.561	Viittomakielen opintoja	1 ov
LPE.562	Liikunta ja mielenterveys	1 ov
ERL.205	Vammaisurheilu	2 ov
ERL.206	Erytisryhmät ja liikuntasuunnittelu	2 ov
ERL.207	Erytysliikunnan työharjoittelu	2 ov

Terveystieteen opinnot

TGE.208	Liikunta ja vanheneminen	2 ov
TGE.101	Terveysgerontologian perusteet, luennot	2 ov

KOULUTUSPAIKKAKUNNAT ALKAMIS- JA LOPPUMISAJANKOHTINEEN

Koulutuspaikkakunta	Koulutuksen alkamispäivämäärä	Koulutuksen loppumispäivämäärä
Kuopio	23.10.1998	10.4.1999
Oulu	20.11.1998	16.4.1999
Jyväskylä	20.11.1998	22.5.1999
Helsinki I	26.11.1998	26.3.1999
Turku I	1.12.1998	7.5.1999
Helsinki II	22.4.1999	20.11.1999
Turku II	21.5.1999	20.11.1999
Naantali	2.9.1999	14.1.2000
Lappeenranta	10.9.1999	27.11.1999
Pori	21.1.2000	5.4.2000
Jämsä	4.2.2000	20.5.2000
Kankaanpää	17.3.2000	27.5.2000
Tampere	6.10.2000	2.12.2000



Osallistuminen Opetushallituksen rahoittamaan täydennyskoulutukseen

Koulutuksen nimi:	Koulutuksen laajuus: <input type="text"/> <input type="text"/> opintoviikkoa	
Koulutuksen järjestäjä: _____		
Koulutuksen alkamisajankohta:	Paikkakunta: _____	
Koulutuksessa käytetty kieli:		
suomi <input type="checkbox"/>	ruotsi <input type="checkbox"/>	muu <input type="checkbox"/> mikä _____
Etäisyys työpaikastani: <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> km		
Sain tiedon koulutuksesta:		
lehti-ilmoitus <input type="checkbox"/>	suoramainonta <input type="checkbox"/>	internet <input type="checkbox"/>
kolleegalta <input type="checkbox"/>	rehtorilta <input type="checkbox"/>	muualta <input type="checkbox"/> mistä: _____
OSALLISTUJATIEDOT		
Osallistujan nimi: _____		
Työpaikan osoite: _____		
Osallistujan kotiosoite: _____		
Puhelin(työ):(<input type="text"/>)	Telefax(työ):(<input type="text"/>)	Sähköposti: _____ @
Syntymävuosi: 19 <input type="text"/> <input type="text"/>	Sukupuoli: mies <input type="checkbox"/>	nainen <input type="checkbox"/>
Työkokemus opettajana: <input type="text"/> <input type="text"/> vuotta		
Asema/tehtävä: hallinto <input type="checkbox"/>	opetus <input type="checkbox"/>	muu <input type="checkbox"/> mikä _____
Työpaikan sijainti: (lääni)		
Etelä-suomi <input type="checkbox"/>	Länsi-suomi <input type="checkbox"/>	
Itä-suomi <input type="checkbox"/>	Oulun lääni <input type="checkbox"/>	Lapin lääni <input type="checkbox"/>
Työpaikkani:		
peruskoulu <input type="checkbox"/>	lukio <input type="checkbox"/>	ammattillinen oppilaitos <input type="checkbox"/>
ammattillinen aikuiskoulutus <input type="checkbox"/>	vapaa sivistystyö <input type="checkbox"/>	muu <input type="checkbox"/> mikä _____
Lisäksi opetan seuraavissa oppilaitoksissa:		
peruskoulu <input type="checkbox"/>	lukio <input type="checkbox"/>	ammattillinen oppilaitos <input type="checkbox"/>
ammattillinen aikuiskoulutus <input type="checkbox"/>	vapaa sivistystyö <input type="checkbox"/>	muu <input type="checkbox"/> mikä _____

Opetushallitus vastaa koulutuksen toteuttamisesta aiheutuvista kustannuksista, jolloin koulutukseen osallistuminen on ilmaista.

Matka- ja majoituskustannuksista vastaa: osallistuja itse oppilaitos/ylläpitäjä

Päiväys ja ilmoittautujan allekirjoitus: _____





Opetushallitus
Osanottajakohtainen arviointilomake

Sukupuoli:	nainen <input type="checkbox"/>	mies <input type="checkbox"/>					
Ikä:	alle 30 <input type="checkbox"/>	30-34 <input type="checkbox"/>	35-40 <input type="checkbox"/>	41-44 <input type="checkbox"/>	45-50 <input type="checkbox"/>	51-55 <input type="checkbox"/>	yli 55 <input type="checkbox"/>

Oppilaitokset, joissa opetan:

ala-aste <input type="checkbox"/>	yläaste <input type="checkbox"/>	lukio <input type="checkbox"/>
ammattillinen oppilaitos <input type="checkbox"/>	ammattillinen aikuisoppilaitos <input type="checkbox"/>	vapaan sivistystyön oppilaitos <input type="checkbox"/>
muu <input type="checkbox"/>	mikä	

Miten paljon koulutusohjelmaan osallistuminen edisti seuraavien tavoitteiden saavuttamista omalla kohdallasi? Rastita vaihtoehto, joka parhaiten kuvaa tilannettasi. Arviointejasi käytetään koulutuksen kehittämiseen.

Koulutustapahtuma

Tavoitteet olivat tärkeitä oman opettamistyön kannalta
Tavoitteet ennakoivat myös tulevaisuuden tarpeita opettamisessa
Sisällöt vastasivat koulutuksen tavoitteita
Opiskelutahti oli sopivan tiivis
Koulutus oli sopivan pituinen

	ei ollenkaan	jonkin verran	en osaa sanoa	hyvin	erittäin hyvin
Tavoitteet olivat tärkeitä oman opettamistyön kannalta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tavoitteet ennakoivat myös tulevaisuuden tarpeita opettamisessa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sisällöt vastasivat koulutuksen tavoitteita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opiskelutahti oli sopivan tiivis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koulutus oli sopivan pituinen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Koulutuksen henkilökohtainen hyöty

Auttoi minua ymmärtämään opiskelijakeskeisyyden ja erilaiset oppimistyylit
Vahvisti opettajan ja oppimisen ohjaajan taitojani
Lisäsi kykyäni arvioida opiskelijoiden osaamista
Kehitti kykyäni käsitellä palautetta

Auttoi minua ymmärtämään opiskelijakeskeisyyden ja erilaiset oppimistyylit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vahvisti opettajan ja oppimisen ohjaajan taitojani	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lisäsi kykyäni arvioida opiskelijoiden osaamista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kehitti kykyäni käsitellä palautetta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Koulutuksen ammatillinen hyöty

Innosti minua uudistamaan opetusmenetelmiäni
Lisäsi kykyäni arvioida ammatillisia kehittymistarpeita
Syvensi ymmärrystäni opiskeltavan alan tavoitteista
Syntyi asiantuntijasuhteita, joita voin hyödyntää työssäni
Sisällöt täydensivät oppilaitokseni kehittämistavoitteita

Innosti minua uudistamaan opetusmenetelmiäni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lisäsi kykyäni arvioida ammatillisia kehittymistarpeita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Syvensi ymmärrystäni opiskeltavan alan tavoitteista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Syntyi asiantuntijasuhteita, joita voin hyödyntää työssäni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sisällöt täydensivät oppilaitokseni kehittämistavoitteita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Koulutuksessa käytetyt menetelmät

Kehittivät yrittäjämäistä työskentelyä
Osoittivat organisaatorajat ylittävän työskentelyn merkityksen
Edisti yhteistyövalmiuttani ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa
Koulutus mahdollisti joustavan oppimisen
Koulutuksessa huomioitiin hyvin työn ohella opiskelu

Kehittivät yrittäjämäistä työskentelyä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Osoittivat organisaatorajat ylittävän työskentelyn merkityksen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Edisti yhteistyövalmiuttani ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koulutus mahdollisti joustavan oppimisen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koulutuksessa huomioitiin hyvin työn ohella opiskelu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kouluttajat

Kouluttajat olivat asiantuntijoita omalla alallaan
Kouluttajat olivat avoimia uusille ideoille ja aloitteille
Kouluttajat palkitsivat epävirallista oppimista
Etäjakson aikana ohjaus oli järjestetty hyvin

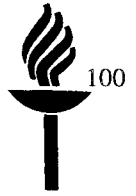
Kouluttajat olivat asiantuntijoita omalla alallaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kouluttajat olivat avoimia uusille ideoille ja aloitteille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kouluttajat palkitsivat epävirallista oppimista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Etäjakson aikana ohjaus oli järjestetty hyvin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Koulutukselle antaisin arvosanan 1-5

1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

Käännä!





KOULULIIKUNTA KAIKILLE

Soveltavan liikunnanopetuksen täydennyskoulutus

Kysely koulutukseen osallistuneille

Kiitokset osallistumisestanne soveltavan liikunnanopetuksen täydennyskoulutukseen. Nyt on Teidän vuoronne antaa palautetta koulutuskokonaisuudesta!

Tämä kysely on loppuarviointi, joka antaa meille koulutuksen järjestäjille arvokasta tietoa hankkeen kehittämistyöhön. Lomakkeessa on myös kysymyksiä, joihin vastaamalla saamme uutta tietoa esimerkiksi erityisliikunnanopettajien koulutukseen.

Jokainen vastaus on arvokas, joten toivomme, että jaksaisitte paneutua kysymyksiin huolellisesti. Vastaaminen tapahtuu joko merkitsemällä rastilla se vaihtoehto, joka kuvaa mielihoidettänne tai kirjaamalla vastaus avoimeen vastaustilaan.

Postiosoite:	Puhelin:
PL 35	*(941) 601 211
40351 Jyväskylä	Toimisto:
Käyntiosoite:	(941) 602 100
Seminaarinmäki	(941) 602 102
L-rakennus	Telefax:
	(941) 602 101

I osa

Liite 6. 2(5)

1. Mikä sai sinut hakeutumaan tähän koulutukseen?

2. Oletko aikaisemmin osallistunut täydennyskoulutukseen?

En _____ Kyllä, 1-5 kurssille _____ Kyllä, yli 5:lle kurssille _____

Mihin koulutuksiin olet osallistunut? Mainitse koulutuksen nimi ja laajuus sekä lyhytkurssien että pitkäkestoisten koulutusohjelmien osalta. (Esim. Erityispedagogiikan approbatur 15 ov, Koulu aerobic-kurssi 6h, Nuori Opettaja -koulutus 2 päivää)

3. Tukivatko koulutuksessa käytetyt menetelmät sinua oppijana?

Kyllä _____ Ei _____

4. Saavutitko itselle asettamasi tavoitteet koulutuksessa? Perustele alla oleville viivoille.

Kyllä _____ En _____

5. Koetko, että kouluttajat olivat kiinnostuneita sinun tarpeistasi oppijana? Perustele.

Kyllä _____ Ei _____

II osa

Liite 6. 3(5)

Tässä osiossa sinua pyydetään arvioimaan Koululiikuntaa kaikille täydennyskoulutusta

1. Mitkä koulutuksen sisällöt olivat parhaita?

2. Mitä täydennyskoulutuksessa käsiteltyjä asioita voit hyödyntää omassa työssäsi?

3. A) Tutustuitko Koululiikuntaa kaikille kirjaan? Kyllä ___ En ___
 B) Jos tutustuit, niin:
 Riittikö se kattamaan teoreettisen tiedon tarpeen? Kyllä ___ Ei ___
 Saitko syventävää tietoa kirjan lisäksi? Kyllä ___ En ___
 Olisivatko useammat teorialuennot olleet paikallaan? Kyllä ___ Ei ___

4. Mitä asioita olisit toivonut käsiteltävän koulutuksessa?

5. Kerro miten koit annetut etätehtävät?

6. Miten koit projektityön tekemisen? Onko siitä hyötyä ammatillisesti?

Liite 6. 4(5)

7. Miten koit ryhmän merkityksen opiskelusi kannalta?

8. Koitko, että verkostoituminen ja yhteistyö mahdollistui koulutuksessa?

Kyllä ____ Ei ____

Perustelee:

9. Koetko, että ajattelusi opetustyön ja etenkin liikunnanopetuksen suhteen avartui?

Kyllä ____ Ei ____

Perustelee:

10. Mitä mieltä olet koulutuksen käytännön järjestelyistä?

11. Mitä mieltä olit käytetyistä opetusmenetelmistä?

TAUSTATIEDOT

1. Syntymävuosi 19 ____
2. Sukupuoli: Nainen: ____ Mies: ____
3. Ammatillinen peruskoulutus:
Liikunnanopettaja _____
Luokanopettaja _____
Erityisopettaja _____
Lastentarhanopettaja _____
Muu: _____
4. Toimipaikkasi: _____
5. Kuinka monta vuotta olet opettanut liikuntaa? _____ vuotta

Kiitokset aktiivisuudestasi! Yhteistyömme toivottavasti jatkuu edelleen.

Toivovat Koululiikuntaa Kaikille -hankkeessa mukana olevat

Liite 7.

**KOULUTUKSELLE ANNETTujen ARVOSANOJEN TILASTOLLISESTI
MERKITSEVÄT EROT KOULUTUSPAIKKAKUNNITTAIN**

Käytetyt tilastollisten merkitsevyysmerkinnät:

***	$p \leq .001$	tilastollisesti erittäin merkitsevä
**	$p \leq .01$	tilastollisesti merkitsevä
*	$p \leq .05$	tilastollisesti melkein merkitsevä

	Oulu	Jyv	Hel1	Kuo	Tur1	Hel2	Tur2	Naa	Lap	Pori	Jäm	Tam
Oulu												
Jyv	***											
Hel1		**										
Kuo	***		**									
Tur1	***		*									
Hel2	***		*									
Tur2	***		*									
Naa	**	*										
Lap	***		***					**				
Pori	**											
Jäm	***		**									
Tam	**								*			

Liite 8. 1(2)

KOULUTUKSEN ARVIOINTIA MITTAAVIEN OSIEN KORRELAATIOT

	Y7	Y8	Y9	Y10	Y11	Y12	Y13	Y14	Y15	Y16
Y7 Tavoitteet olivat tärkeitä oman opettamistyön kannalta	1.00									
Y8 Tavoitteet ennakoivat myös tulevaisuuden tarpeita opettamisessa.	.712	1.00								
Y9 Sisällöt vastasivat koulutuksen tavoitteita.	.320	.307	1.00							
Y10 Opiskelutahti oli sopivan tiivis.	.169	.106	.440	1.00						
Y11 Koulutus oli sopivan pituinen.	.105	.067	.163	.408	1.00					
Y12 Auttoi ymmärtämään opiskelijakeskeisyyden ja erilaiset opetustyylit.	.323	.262	.299	.275	.159	1.00				
Y13 Vahvisti opettajan ja oppimisen ohjaajan taitojani.	.408	.401	.377	.233	.195	.438	1.00			
Y14 Lisäsi kykyäni arvioida opiskelijoiden osaamista.	.314	.273	.154	.092	.137	.409	.543	1.00		
Y15 Kehitti kykyäni käsitellä palautetta.	.256	.189	.182	.189	.154	.403	.431	.559	1.00	
Y16 Innosti uudistamaan opetusmenetelmiäni.	.395	.362	.292	.171	.048	.345	.387	.339	.293	1.00
Y17 Lisäsi kykyäni arvioida ammatillisia kehittymistarpeita.	.314	.402	.237	.232	.077	.422	.416	.388	.424	.589
Y18 Syvensi ymmärrystäni opiskeltavan alan tavoitteista.	.294	.330	.296	.275	.109	.368	.347	.305	.366	.433
Y19 Syntyi asiantuntijasuheteita, joita voin hyödyntää työissäni.	.153	.161	.047	.070	.099	.144	.150	.123	.152	.174
Y20 Sisällöt täydensivät oppilaitokseni kehittymistarpeita.	.389	.370	.352	.279	.201	.263	.373	.303	.263	.447
Y21 Kehittivät yrittäjämäistä työskentelyä.	.107	.162	.323	.209	.196	.318	.242	.232	.187	.174
Y22 Osoittivat organisaatio-rajat ylittävän työskentelyn merkityksen.	.132	.264	.307	.276	.258	.296	.251	.266	.240	.284
Y23 Edisti yhteistyövalmiutta ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa.	.251	.305	.199	.241	.136	.264	.352	.321	.369	.324
Y24 Koulutus mahdollisti joustavan oppimisen.	.261	.308	.311	.315	.182	.215	.372	.277	.360	.293
Y25 Koulutuksessa huomioitiin hyvin työn ohella opiskelu.	.136	.179	.141	.251	.213	.231	.324	.252	.267	.270
Y26 Kouluttajat olivat asiantuntijoita omalla alallaan.	.106	.120	.068	.061	.022	.070	.157	.157	.116	.122
Y27 Kouluttajat olivat avoimia uusille ideoille ja aloitteille.	.148	.157	.175	.219	.173	.350	.279	.266	.349	.223
Y28 Kouluttajat palkitsivat epävirallista oppimista.	.146	.219	.270	.238	.298	.256	.383	.363	.364	.242
Y29 Etäjakson aikana ohjaus oli järjestetty hyvin.	.094	.078	.214	.315	.207	.300	.264	.269	.344	.259

Liite 8. 2(2)

	Y17	Y18	Y19	Y20	Y21	Y22	Y23	Y24	Y25	Y26	Y27	Y28	Y29
Y7													
Y8													
Y9													
Y10													
Y11													
Y12													
Y13													
Y14													
Y15													
Y16													
Y17	1.00												
Y18	.534	1.00											
Y19	.207	.171	1.00										
Y20	.410	.400	.157	1.00									
Y21	.262	.290	.154	.208	1.00								
Y22	.371	.309	.147	.411	.432	1.00							
Y23	.523	.343	.227	.461	.350	.598	1.00						
Y24	.405	.431	.193	.407	.276	.477	.454	1.00					
Y25	.321	.306	.182	.264	.230	.363	.322	.505	1.00				
Y26	.137	.141	.023	.152	-.024	.081	.065	.080	.040	1.00			
Y27	.394	.301	.160	.215	.344	.273	.434	.346	.349	.138	1.00		
Y28	.286	.319	.170	.269	.358	.348	.356	.341	.236	.095	.525	1.00	
Y29	.290	.298	.095	.220	.327	.270	.308	.238	.288	.099	.386	.436	1.00

**OSALLISTUJIEN KOULUTUKSEN ARVIOINTIA KUVAAVIEN MUUTTUJIEN
FAKTORIANALYYSIN VINOROTATOITU MATRIISI FAKTOREITTAIN
PÄÄAKSELIMENETELMÄ**

(Viiden faktorin ratkaisu koulutuksen arvioinnista. Käytetty "Oblimin with Kaiser Normalization" –rotatointia)

Arviointia kuvaavat muuttujat	faktorit					h2
	1	2	3	4	5	
I Yhteistyö-/menetelmäfaktori						
Edisti yhteistyövalmiutta ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa.	.76	-.11	-.13	-.00	-.01	.59
Osoittivat organisaatorajat ylittävän työskentelyn merkityksen.	.71	-.01	.12	-.14	-.00	.55
Koulutus mahdollisti joustavan oppimisen.	.58	-.01	.10	-.00	-.14	.49
Kouluttajat olivat avoimia uusille ideoille ja aloitteille.	.42	.01	-.00	.36	.00	.41
Kehittivät yrittäjämäistä työskentelyä.	.41	.01	.01	.15	.01	.28
Koulutuksessa huomioitiin hyvin työn ohella opiskelu.	.41	.00	.01	.14	-.01	.31
Sisällöt täydensivät oppilaitokseni kehittymistarpeita.	.30	-.25	.20	-.01	-.21	.41
II Tavoitefaktori						
Tavoitteet ennakoivat tulevaisuuden tarpeita opettamisessa.	.20	-.82	-.01	-.00	.00	.72
Tavoitteet olivat tärkeitä oman opettamistyö kannalta.	-.11	-.78	.01	.14	-.00	.70
III Koulutustapahtumafaktori						
Opiskelutahti oli sopivan tiivis.	.00	.01	.81	-.10	-.01	.63
Sisällöt vastasivat koulutuksen tavoitteita.	-.00	-.18	.56	.00	-.01	.40
Koulutus oli sopivan pituinen.	.12	-.00	.40	.14	.27	.30
IV Koulutuksen henkilökohtainen hyöty -faktori						
Lisäsi kykyäni arvioida opiskelijan osaamista.	-.00	-.11	-.01	.71	-.01	.67
Vahvisti opettajan ja oppimisen ohjaajan taitojani.	.00	-.27	.11	.57	-.00	.56
Kehitti kykyäni käsitellä palautetta.	.00	.00	.00	.56	-.20	.45
Kouluttajat palkitsivat epävirallista oppimista.	.34	.00	.10	.41	.16	.44
Auttoi ymmärtämään opiskelijakeskeisyyden ja erilaiset oppimistyyli.	-.00	-.13	.18	.36	-.25	.39
Etäjakson aikana ohjaus oli järjestetty hyvin.	.20	.14	.22	.33	-.00	.34
V Koulutuksen ammatillinen hyöty -faktori						
Lisäsi kykyäni arvioida ammatillisia kehittymistarpeita.	.31	.00	.00	.14	-.59	.67
Innosti uudistamaan opetusmenetelmiäni.	.01	-.13	.00	.18	-.52	.50
Syvensi ymmärrystäni opiskeltavan alan tavoitteista.	.15	.00	.20	.15	-.50	.53
Ominaisarvot	2.4	1.5	1.4	1.9	1.1	8.23
Osuus kokonaisvarianssista (%)						48.6

Liite 10. 2(2)

Koulutustapahtuma (p=.000, F= 4.739)

	Oulu	Jyv	Hel1	Kuo	Tur1	Hel2	Tur2	Naa	Lap	Pori	Jäm	Tam
Oulu												
Jyv	***											
Hel1		*										
Kuo	***		*									
Tur1	***		***									
Hel2	***				*							
Tur2	***				*							
Naa	**				**							
Lap	***		**					*				
Pori	***		**									
Jäm	***		***			*	*	**				
Tam	*				**				**	*	**	

Henkilökohtainen hyöty (p=.000, F=4.771)

	Oulu	Jyv	Hel1	Kuo	Tur1	Hel2	Tur2	Naa	Lap	Pori	Jäm	Tam
Oulu												
Jyv	**											
Hel1		**										
Kuo	**		***									
Tur1		*		**								
Hel2			*									
Tur2		*		**								
Naa		**		**								
Lap	***		***		***	**	***	***				
Pori			*						*			
Jäm	***		***		***	*	**	***				
Tam	*		*					*	*			

Ammatillinen hyöty (p=.004, F=2.614)

	Oulu	Jyv	Hel1	Kuo	Tur1	Hel2	Tur2	Naa	Lap	Pori	Jäm	Tam
Oulu												
Jyv												
Hel1												
Kuo												
Tur1												
Hel2	*											
Tur2												
Naa			*			**						
Lap	***			*	**		*	***				
Pori	*							**				
Jäm	*							**				
Tam									**	*		