

TAMPEREEN YLIOPISTO

**Ratsastusharrastus non-formaalina oppimisympäristönä
Ratsastuksenohjaajaopiskelijoiden kokemuksia opettajuudesta ja
opettamisesta**

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

ANNI RASSA

Marraskuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

ANNI RASSA: Ratsastusharrastus non-formaalina oppimisympäristönä -

Ratsastuksenohjaajaopiskelijoiden kokemuksia opettajuudesta ja opettamisesta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 65 sivua, 2 liitesivua

Marraskuu 2017

Organisoitu liikunta on merkittävä osa päivän fyysisestä aktiivisuudesta suomalaislapsille ja -nuorille sekä aikuisille. Ratsastuksen suosio eri ikäryhmissä näkyy liikuntaharrastuneisuutta 2000-luvulla kartoittavissa tutkimuksissa. Aikojen tiukentuessa taloudellisesti, ratsastuksenopetusta tarjoavien tahojen tulee mukautua asiakkaiden muuttuviin tarpeisiin. Tämä johtaa ratsastuksenopettajien ja -valmentajien koulutuksiin kohdistuviin kehitystarpeisiin, joihin tulisi sisällyttää enenevissä määrin pedagogisia ja psykologisia opintoja. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia miten ratsastuksenohjaajaopiskelijat määrittelevät ratsastuksen oppimisympäristöä sekä kuvaavat omaa opettajuuttaan ja opettamistaan kokemustensa avulla. Tutkimus avaa ratsastusharrastuksen kontekstia hyödyntäen non-formaalissa oppimisympäristössä työskentelevien ohjaajien kokemuksia ohjaus- ja opetustyöstään.

Tutkimuksen strategiana toimi kuvaileva tapaustutkimus. Aineistonkeruun menetelmäksi valikoitui teemahaastattelu, jossa tutkija tutustuu inhimillisen käyttäytymisen ilmiöihin, niiden tietoisuuteen, aikomuksiin ja elämyksiin. Tutkimuksen kohteena olevia ratsastuksenohjaajaopiskelijoiden kokemuksia tavoiteltiin haastatellen kuutta ratsastuksenohjaajaopiskelijaa keväällä 2017. Aineiston analyysissä hyödynnettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, jossa analyysiyksiköt nousevat aineistosta, mutta tutkijan aiempi tieto tutkimuksen teoreettisesta viitekehystä ohjaa havaintojen tekemistä. Lähestymistavassa on kyse abduktiivisesta päättelystä, jossa tutkija yhdistelee teoriaa ja aineistolähtöisiä havaintojaan. Tässä tutkimuksessa teoriasidonnaisuus toteutui kasvatustieteellisen non-formaalina oppimisympäristön kuvauksen, ratsastuksen lajikohtaisen asiantuntijuuden sekä aineiston ilmentävien käytännön kokemusten yhdistyessä.

Keskeisenä tuloksena tutkimuksessa oli, että ratsastuksenohjaajaopiskelijoiden kokemukset omasta opettajuudestaan sekä opettamisestaan tukivat kasvatustieteellistä non-formaalina oppimisympäristön kuvausta. Erityisesti ratsastuksenohjaajaopiskelijoiden käytännön kokemukset olivat yhteneviä non-formaalina oppimisympäristön kuvauksen kanssa opetuksen suunnittelun ja eriyttämisen suhteen sekä oppilaan taitotason vaikutuksesta opetukseen. Lisäksi non-formaalina oppimisympäristön kuvausta tukivat kokemukset oppilaan non-verbaalin käyttäytymisen huomioimisesta opetuksessa, oppijakeskeinen tavoitteiden asettaminen sekä opettajan vastuu oppilaan viihtymisestä luoden ratsastuksenopetukseen mukavan ja positiivisen ilmapiirin.

Näistä tuloksista oli pääteltävissä, että oppilaan rooli korostuu ratsastuksen non-formaalissa oppimisympäristössä. Oppijakeskeinen opettaminen vaatii ratsastusta opettavilta tahoilta monipuolisia pedagogisia taitoja. Tarkastelun kohteeksi tulisi tulevaisuudessa asettaa ratsastuksenohjaajakoulutuksen 2016 uudistunut opetussuunnitelma ja tutkia, että miten se tukee kasvatustieteellistä teoriaa non-formaalina oppimisympäristössä opettamisesta ja vastaa ratsastuksenopetukseen kohdistuviin kehitystarpeisiin.

Avainsanat: Non-formaali oppimisympäristö, ratsastuksenopetus, kokemukset

SISÄLLYS

1	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA LÄHTÖKOHDAT	4
2	TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUKSEN TAUSTOITUSTA	7
2.1	NON-FORMAALI OPPIMISYMPÄRISTÖ TEOREETTISENA VIITEKEHITYKSENÄ	8
2.2	RATSASTUKSENOPETUS NON-FORMAALISSA OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ.....	10
2.3	RATSASTUKSENOPETUKSEN HISTORIAA	14
2.4	AIKAISEMPIÄ TUTKIMUKSIA	17
3	TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	19
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	20
4.1	TAPAUSTUTKIMUKSEN METODOLOGIA	21
4.2	TUTKIMUKSEN AINEISTO	22
4.2.1	<i>Teemahaastattelu</i>	22
4.2.2	<i>Teoriaohjaava sisällönanalyysi</i>	25
5	TUTKIMUSTULOKSET	29
5.1	RATSASTUKSEN OPPIMISYMPÄRISTÖN MÄÄRITTELY	29
5.2	KOKEMUKSIA OPETTAJUUDESTA	32
5.2.1	<i>Opettajuus ratsastuksen non-formaalissa oppimisympäristössä</i>	32
5.2.2	<i>Opettaja-oppilas-suhde</i>	33
5.2.3	<i>Opettajana olen tai pyrin olemaan</i>	37
5.2.4	<i>Taidollinen osaaminen osana opettajuutta</i>	39
5.3	KOKEMUKSIA OPETTAMISESTA	43
5.3.1	<i>Opettaja vaikuttaa opetukseen</i>	43
5.3.2	<i>Oppilas vaikuttaa opetukseen</i>	45
6	YHTEENVETO	50
6.1	TULOKSET SUHTEESSA AIEMPIIN TUTKIMUKSIIN	50
6.2	LUOTETTAVUUS	55
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	59
8	LÄHDELUETTELO	62
	LIITE 1(1)	66
	LIITE 1(2)	67

1 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA LÄHTÖKOHDAT

Organisoitu liikunta ja urheilu, millä tarkoitetaan seurojen, kuntien, yhdistysten, yritysten ja muiden vastaavien tahojen järjestämiä liikuntaharrastuksia, on merkittävä osa päivän fyysisestä aktiivisuudesta osalle suomalaislapsista ja -nuorista (LIKES 2016). Kansallisen liikuntatutkimuksen 2009–2010 mukaan 3–18-vuotiaista lähes puolet (43 %) harrastavat liikuntaa urheiluseuran järjestämässä harjoituksissa. Urheiluseuroissa lasten ja nuorten harrastajamäärät ovat olleet tasaisessa kasvussa 1990-luvulta lähtien. (2010, 13.)

Ratsastus on eräs erityisesti tyttöjen keskuudessa suosiossa oleva liikuntaharrastus, joka on 2000-luvun alusta kasvattanut tasaisesti suosiotaan. Lasten ja nuorten liikuntaharrastuneisuutta 2000-luvulla kartoittavien tutkimusten mukaan ratsastus on tyttöjen kärkitoiveissa myös niissä liikuntaharrastuksissa, joita he haluaisivat mahdollisuuksien salliessa harrastaa. (Kansallinen liikuntatutkimus 2009-2010a, 25; Myllyniemi & Berg, 2013, 84.) Ratsastuksen suosio liikuntaharrastuksena on ollut nähtävissä ratsastuskoulujen ja -keskusten läpi vuoden toteuttamasta kurssitarjonnasta. Myös ratsastuksen aikuisharrastajien määrä on kasvanut tasaisesti kansallisen liikuntatutkimuksen mittauksissa vuodesta 1994 lähtien ja viimeisimmässä tutkimuksessa 2009–2010 heitä oli 81 000 harrastajaa (Kansallinen liikuntatutkimus 2009-2010b, 16). Vuonna 2016 harrastajamäärissä alkaa kuitenkin näkyä laman aiheuttamaa laskua. Suomen Ratsastajainliiton (SRL) pääsihteeri Fred Sundwall kertoo, että laman vaikutus näkyy ratsastuksessa viiveellä, kuten hänen aloittaessaan SRL:ssä vuonna 1996, jolloin elettiin laman loppua (Roivas 2016).

Sekä oma elämäntapani hevosten parissa että opintoni luokanopettajakoulutuksessa ovat ajaneet minut kiinnostumaan ratsastuksen kontekstissa toteutetusta opetuksesta ja ohjauksesta. Opetuksen pedagoginen monipuolisuus sekä erityisesti kokemuksellisuus oppilaalle ovat äärimmäisen tärkeitä elementtejä opetuksessa ja ohjaamisessa niin tallinkäytävillä kuin koululuokkissakin. Kandidaatintutkielmassani tutkin lapsiharrastajien saamaa opetusta ja ohjausta ratsastuksen alkeiskurssilla eräällä pirkanmaalaisella ratsastuskoululla.

Opintojeni aikana kiinnostukseni on herättänyt tekemällä oppiminen eli ”learning by doing”, jonka käsitteen on luonut pragmaattisen kasvatustieteen isähenkilö, yhdysvaltalainen filosofi ja psykologi John Dewey (1859–1952). Tekemällä oppiminen kattaa suurimman osan oppimisesta ratsastusharrastuskontekstissa ja on yhteydessä myös oppimisen kokemuksellisuuteen. Kandidaatintutkielmani tulokset herättivät kiinnostukseni siitä, miten ratsastuksenohjaajat itse kokevat opettamisen ja opettajuuden työssään. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia miten ratsastuksen ohjaajat määrittelevät ratsastuksen oppimisympäristöä ja kuvaavat omaa opettajuuttaan sekä opettamistaan.

Ratsastuksesta halutaan pitää kiinni, vaikka ajat tiukkenevat taloudellisesti. Ratsastuksenopetusta tarjoavien tahojen tulee mukautua asiakkaiden muuttuviin tarpeisiin. Tämä johtaa ratsastuksenopettajien ja valmentajien koulutukseen kohdistuviin kehitystarpeisiin, joihin tulisi sisällyttää enenevässä määrin pedagogisia ja psykologisia opintoja kertoo haastattelussa SRL:n pääsihteeri Fred Sundwall (Roivas 2016). Valtion liikuntaneuvoston julkaisussa (2013) on todettu, että lapsen näkökulman unohtaminen toiminnan suunnittelussa madaltaa liikuntaharrastuksen lopettamiskynnystä. Harrastajakadon pysäyttämiseksi julkaisussa esitetään muun muassa valmentajien sosiaalisten taitojen kehittämistä sekä panostamista heidän kykyynsä huomioida lasten ja nuorten tarpeet. Liikuntatoimintaa tarjoavien ja järjestävien tahojen tulisi huomioida nuoruudessa muuttuvat liikkumisen syyt ja kiinnostuksen kohteet. Nuorten omien mielipiteiden selvittäminen ja niiden kuunteleminen tulisi asettaa ensiarvoisen tärkeäksi liikuntatoiminnassa. (Aira ym. 2013, 8, 27.) Näin ollen ratsastuksenohjaajat ovat muiden liikunnanohjaajien rinnalla vaikuttamassa lasten ja nuorten liikuntaharrastuksen jatkumiseen.

Ratsastuskoulun kasvattina sekä valmistuvana ratsastuksenohjaajana ja luokanopettajana aihe minulle on henkilökohtaisesti tärkeä, mutta katson sen olevan vaikuttava laajemminkin liikuntaharrastusten parissa. Organisoiduissa urheilu- ja liikuntaharjoituksissa liikuntaa ohjaavien aikuisten tulisi olla lajikohtaisesti taitavia, mutta tärkeää ohjaajalle on myös pedagogisten taitojen hallitseminen sekä kyky oman opettajuuden pohdintaan. Non-formaalien oppimisympäristöjen, kuten ohjatun ratsastusharrastuksen, pedagogisesti korkea opetuksen laatu on eräs tekijä, jolla ratsastuskoulujen kaltaiset palveluntarjoajat pystyvät vastaamaan asiakkaiden tarpeisiin.

Tutkimuksen aihe raottaa ovea non-formaalien oppimisympäristöihin ratsastuksenohjaajien kokemuksilla työstään. Pohdinta ja reflektio omasta opettajuudestaan ja työssään toimimisesta

voidaan nähdä ohjauksen ja opettamisen käytäntöjä edistävänä tekijänä ja siten tällaiselle non-formaalien oppimisympäristöjen tutkimukselle tulisi myös löytää sijaa tutkimuksen kentältä. Tämän tutkimuksen kohteena olevia ratsastuksenohjaajaopiskelijoiden kokemuksia ratsastuksen oppimisympäristöstä, omasta opettajuudesta sekä opettamisesta tavoitellaan haastatellen ratsastuksenohjaajaopiskelijoita keväällä 2017.

Ratsastuksenopetusta voisi tutkia monesta näkökulmasta, kuten esimerkiksi tehokkaan kuntoliikunnan tuottajana, sen monipuolisten terveysvaikutuksien suhteen tai taidonoppimisen näkökulmasta. Tämä työ keskittyy ratsastuksenohjaajaopiskelijoiden kokemuksiin ja näkemyksiin omasta opettajuudesta. Tulevien ratsastuksenohjaajien omakohtaisten kokemusten tarkastelunäkökulman valinta on perusteltua, sillä sen voidaan katsoa olevan lähtökohtana reflektiivisyyden kehittymiselle omassa työssä ja tämän näkökulman avulla saadaan tuotettua mahdollisimman tarkka kuva käytännöllisestä ratsastuksen oppimisympäristöstä.

Aluksi tutkimuksessa määritellään opettaminen non-formaalissa oppimisympäristössä kasvatustieteen näkökulmasta. Tätä seuraa kuvaus ratsastuksenopetuksesta sen oppimisympäristöön ja siellä toteutettavaan opetukseen perustuen. Ratsastusopetuksen historiassa kuvataan lajin kehitystä Euroopassa ja Suomessa, josta edetään aihetta sivuavien aiempien tutkimuksien esittelyyn. Tutkimuksen metodologiaa kuvaavassa osiossa perustellaan laadullisen tapaustutkimuksen yhteensopivuus tämän tutkimuksen aiheeseen. Tutkimuksen empiirinen toteuttaminen kertoo miten ja missä tutkimuksen aineisto on kerätty sekä kuvaa aineiston analyysin vaiheet.

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUKSEN TAUSTOITUSTA

Opettamista urheiluharrastuksen kontekstissa voidaan kuvata samoin teorioin kuin perinteisen koulukontekstin opettamista. Oppiminen on ihmisen sisäinen tapahtuma, jossa tiedon ja kokemuksen karttuminen muuttaa ihmisen tietoisuutta ja toimintaa (Hirsjärvi & Huttunen 1997, 43). Opettaminen on oppimisen ohjausta tai auttamista (Hirsjärvi & Huttunen 1997, 41). Oppiminen on elämyksellistä ja tilannesidonnaista toimintaa, jota tapahtuu koulussa, työelämässä, harrastuksissa, perheen ja viihteen parissa sekä muussa ihmisten arjessa. Nämä erilaiset oppimisympäristöt voidaan jakaa kolmeen ryhmään, jotka ovat formaali, non-formaali ja informaali (Heikkinen ym. 2010). Oppimisympäristöt ilmenevät erilaisina eri konteksteissa ihmisen iän mukaan (KUVIO 1). Tämän tutkimuksen konteksti rajautuu formaalin eli virallisen, tavoitteellisen, institutionaalisen ja tutkintoon johtavan oppimisen ulkopuolelle non-formaaleihin ja informaaleihin oppimisympäristöihin.

Elämänvaihe	Formaali	Nonformaali	Informaali
Lapsuus /nuoruus	Esikoulu, koululaitos - peruskoulu - keskiaste - korkea-aste	Organisoitu oppiminen koulun ulkopuolella: esim. järjestöt ja harrasteryh- mät	Tavoitteellinen itseopiskelu, oppiminen jäljitellen, kokemuksesta oppiminen, arkipäiväoppiminen perhe-, ystävä- ja harrastepiireissä, satunnaisoppiminen
Aikuisuus	Aikuisten tutkinto- ja kouluopinnot; ammatillinen päte- vöityminen	Aikuisten muut organisoidut opinnot, esim. harrastusopinnot, henkilöstökoulutus, yhteiskun- nalliset ja yleissivistävät opinnot	Tavoitteellinen oppiminen, arkipäiväop- piminen, kokemuksesta oppiminen, työs- sä ja muussa yhteiskuntaelämässä, ta- voitteellinen ja satunnaisoppiminen, äänettömät taidot
Vanhuus		Organisoidut harrasteopinnot, esim. ikääntyneiden yliopisto	Tavoitteellinen itseopiskelu, satunnaisopiskelu, arkipäiväoppiminen

KUVIO 1: Oppimisympäristöjen ilmeneminen elämänvaiheiden mukaan (Tuomisto 1994, 25)

Non-formaalin oppimisympäristön käsite on kehittynyt elinikäinen kasvatus -teeman myötä 1960-luvulla, jolloin Unesco nosti teeman kansainväliseen keskusteluun. Suomalaisessa kirjallisuudessa erityisesti 1994 vuoden aikuiskasvatuksen vuosikirja uudisti kasvatusajattelua ja kohdisti kiinnostuksen myös formaalin koulun ulkopuolella tapahtuvaan oppimiseen. (Sallila 2003, 7.) Usein kuitenkin non-formaali ja informaali sekoittuvat toisiinsa sisällöllisten päällekkäisyyksiensä vuoksi.

Organisoidun harrastustoiminnan voidaan katsoa olevan ensisijaisesti non-formaali oppimisen ympäristö, jossa ohjaaja ohjaa toimintaan osallistuvia harrastajia ennalta tehdyn suunnitelman mukaan edistääkseen heidän taitojaan (Tuomisto 1994, 23–25). Informaali oppiminen on mukana kaikissa elämäntilanteissa, joissa opitaan satunnaisesti tai piiloisesti elämäntaitoja. Nuoret ovat kuvanneet oppineensa urheiluharrastuksistaan muun muassa itsekuria ja kärsivällisyyttä, joiden opettamista ei korosteta koulussa (Aittola ym. 1997, 50–51). Rajaus informaalien ja non-formaalien oppimisympäristöjen välillä on häilyvä ja usein yksi oppimisen tilanne tai ympäristö sisältää näiden molempien tyyppien ominaisuuksia. Tässä tutkimuksessa käytetään non-formaalin oppimisympäristön käsitettä, jolla ymmärretään vapaa-ajan harrastuksessa tapahtuva suunniteltu ja ohjattu toiminta sekä oppijan ja ohjaajan vuorovaikutus ja siihen liittyvä informaali oppiminen. Kasvatustieteellisessä keskustelussa virallisen koulujärjestelmän ulkopuolella tapahtuva oppiminen ei ole uusi asia. Esimerkiksi John Dewey korosti tekemällä oppimisen merkitystä jo 1900-luvun alkupuolella (Sallila & Vaherva 1998, 8).

Oppimisympäristöjä voidaan tyypitellä erilaisten tekijöiden avulla. Ensimmäinen oppimisympäristön määrittelevä tekijä on ohjaajan rooli ja hänen oletettavasti suurempi tietämys kuin ohjattavalla. Toinen ehto on ohjattava, jolla on oletettavasti pienempi tietämys kuin ohjaajalla. Kolmas oppimisympäristöä määrittävä ehto on ohjaajan oppilaaseen kohdistava ohjaus. (Livingstone 2001, 2.) Lisäksi oppimisympäristöä määrittää opettamisen konkreettinen tapahtumapaikka. Seuraavissa alaluvuissa kuvataan tämän tutkimuksen kannalta oleellisia non-formaaleja oppimisympäristöjä määrittäviä tekijöitä, hyvän non-formaalin opetuksen tunnusmerkkejä sekä non-formaalin oppimisympäristön toteutumista/ilmenemistä ratsastusharrastuksen kontekstissa.

2.1 Non-formaali oppimisympäristö teoreettisena viitekehityksenä

Non-formaalissa oppimisympäristössä toiminta on järjestelmällistä sekä ohjattua ja siitä voi saada todistuksen, mutta se ei kuitenkaan ole virallisen koulutusjärjestelmän piirissä tapahtuvaa.

Esimerkkejä tällaisesta oppimisesta on tutkintoon johtamaton aikuiskoulutus, yhteiskunnallisissa tai poliittisissa tehtävissä toimiminen. (Heikkinen ym. 2010, 9.) Lasten ja nuorten non-formaaleja oppimisympäristöjä ovat muun muassa järjestötoiminta ja organosoidut urheiluharrastukset (Tuomisto 1994, 25).

Non-formaalissa oppimisympäristössä opettajan tai ohjaajan rooli on hyvin merkittävä. Tällöin ohjaajalla on usein suurempi tietomäärä aiheesta kuin oppijalla ja ohjaajan toimintaa, opetettavia sisältöjä voi ohjata jokin asiakirja (Livingstone 2001, 3). Ohjaaja on suunnitellut oppimistuokiot valitsemaansa oppimistavoitetta tukeviksi.

Virallisen koulujärjestelmän ulkopuolisuus tarkoittaa, että oppijan osallistuminen toimintaan non-formaaleissa oppimisympäristöissä on vapaaehtoista. Vapaaehtoisen osallistumisen ja mielenkiinnonkohteiden huomioimisen myötä oppimisympäristössä korostuu oppijakeskeisyys (Livingstone 2001, 4). Myös professorit Georgian yliopistosta ovat tutkineet non-formaalia opettamista ja toteavat, että opetus non-formaalissa oppimisympäristössä tulee suunnitella yksilöiden tarpeet huomioiden, niin että oppijat haluavat osallistua mukavaan tekemiseen ja oppimiseen seuraavallakin kerralla. Tämä tarkoittaa sitä, että ohjaajien tulee kiinnittää huomiota opetuksen sisältöjen ja hyödyntämiensä menetelmien laatuun. (Brain ym. 2009, 53.)

Kirjallisuudessa eniten pohdittu epävirallisen oppimisen muoto on informaali (työssä tapahtuva) oppiminen. Tässä yhteydessä on kirjoitettu myös oppimisen muotoihin liittyvästä tietokäsityksen eroista. Tieteellinen ja kognitiivinen, formaalisti opittu, tieto on luonteeltaan tallennettua ja kumulatiivisesti lisääntyvää. Informaali eli käytännöllinen tieto, jossa korostuu kontekstuaaliset tilannesidonnaiset kokemukset, on usein piilevää (hiljaista, tacit) ja sitä ei voi ilmaista symbolien avulla. (Livingstone 2001, 3.) Tällainen informaali, käytännön tiedosta oppiminen tapahtuu kokemuksen kautta ja vaatii oppijalta aktiivisuutta (Siljander 2002, 52; Tuomisto 1994, 28). Non-formaalissa oppimisympäristössä voi toteutua toiminnasta riippuen kumpikin käsitys tiedosta. Esimerkiksi työnantajan mahdollistama henkilöstökoulutus työntekijöilleen voi käsittää tieteellistä ja kognitiivista tietoa, jota ”opiskellaan” formaalin koulun omaisesti palaveripöydässä, tai informaalia käytännön tietoa, joka liittyy työpaikalla käyttöön otettavien uusien koneiden tai laitteiden käytön harjoitteluun. Lapsilla ja nuorilla non-formaalit oppimisympäristöt käsittävät useimmiten käytännöllisen tietokäsityksen, kuten urheiluharrastuksissa, jolloin lajitaitoja opitaan kokeillen ja harjoitellen kokemuksen kautta. Käytännöllinen tietokäsitys ja hiljainen tieto ovat lähtöisin suoraan Deweyn kasvatustajattelusta ”learning by doing”.

2.2 Ratsastuksenopetus non-formaalissa oppimisympäristössä

Ratsastuksenopetusta palveluina myyvät ratsastuskoulut ja -keskukset edustavat yksityisinä yrityksinä non-formaaleja oppimisympäristöjä. Ratsastuskouluissa harrastajia ohjaavat koulutetut tai ammattitaitoiset ohjaajat. Ohjaajien toimitaan ohjaavat muun muassa SRL:n ohjeistukset tallitoiminnasta sekä kansalliset eläintenhoitoa säätelevät lait. John Deweyn pragmaattisen tieteenfilosofian käsitykset opettamisesta, oppimisesta ja taidosta kuvaavat hyvin ratsastusharrastuksen kontekstin käytäntöjä.

Ratsastuksenopetukseen voidaan hyödyntää konstruktivistista oppimisteoriaa ratsastajien ja opettajien ratsastus- ja opetustaitojen kehittämisessä. Ratsastustaitojen opettaminen tapahtuu ajatusprosessien kautta, joihin osa ajatuksista tulee oppijan fyysisestä aktiviteetista. Oppija rakentaa merkityksen aistinvaraisesta ärsykkeestä, jonka hän saa hevoselta. Merkityksen rakentumisen jälkeen oppija kykenee kokoamaan merkitysjärjestelmiä, joita he voivat jakaa ja opettaa muille. Oppimisteorioita voidaan käyttää auttamaan ratsastajia ymmärtämään, miten ratsastuksen oppiminen reflektion kautta tukee myöhempää oppimista ja luo opetuskäytäntöjä. (Maw 2012, 18.)

Ratsastuksen opettaminen on sekä informaalia ja non-formaalia oppimista tukevaa. Varsinainen ratsastustaidon oppiminen on non-formaalia toimintaa, johon ratsastuskoulun kontekstissa liittyy toimintaa ohjaava opettaja ja taidon kehittymiseen tähtäävä suunnitelmallinen opetus. Hevosen käyttäytymisestä opitaan pitkälti informaalisti taitoharjoittelun sivutuotteena.

Tiedon luonne ratsastusopetuksen taitoharjoittelussa tukee myös informaalin oppimisen käsitystä tiedosta. Ratsastustaitoon sisältyy paljon hiljaista tietoa, oikean tunteen oppimista ja näin ollen ratsastuksessa taidonoppiminen ei onnistu teoriaopintoina tallin kahvihuoneessa istuen. Hevosenkäsittely- sekä ratsastustaidot sisältävät eläimiä koskevana hiljaisena tietona käsityksen siitä, mikä eläin on, mikä on ihmisen suhde siihen ja millaisia oikeuksia ja velvollisuuksia eläimillä ja ihmisillä on toisiinsa nähden (Schuurman 2012, 69–70). Hevosen psykologia vaikuttaa näin ratsastuksenopettajan työhön ja hänen on hyvä saada myös oppilaat tiedostamaan ja tuntemaan hevosen psykologiaa yhteistyön helpottamiseksi (Auty 2008, 75).

Ratsastustaidon oppimiseen liittyy tiiviisti kokemuksellinen tekemällä oppiminen. Opettaja voi selostaa taidon yksityiskohtia erittäinkin tarkasti, mutta lopulta oppilaan pitää saada itse kokeilla, jotta kokemus näistä yksityiskohdista ja hiljaisesta tiedosta syntyy ja oppiminen voi tapahtua (Entwistle 1974, 152–153). Tiedon ja taidon suhdetta pragmaattisessa filosofiassa kuvaa toiminnallisen ja käytännöllisen elementin läsnäolo kaikessa tiedon hankinnassa. Tiedollisen oppimisen nähdään olevan tulosta taitavan tekemisen oppimisesta ja tekemällä oppimista Deweyn mukaan. (Philstrom 2007)

Vaikka tiedon luonne ratsastuksen opettamisessa on informaali ja käytännöllinen, oppimisympäristön määrittäminen non-formaaliksi korostuu ratsastuksenopettajan merkityksessä. Ratsastuskouluilla opetuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta vastaavat ammattitaitoiset ratsastuksenohjaajat ja -opettajat. Islay Auty on Iso-Britanialainen kokenut valmentaja, kilpailutuomari ja kysytty luennoitsija, joka on kirjoittanut useita teoksia ratsastuksen opettamisesta. Autyn kirjassa Ratsastuksen opettajan valmennustaidot (2008) käytetään Ypäjän hevosopistolla ratsastuksenohjaajakoulutuksen pedagogiikan kurssin oppikirjana. Kirjassa Auty kuvaa ratsastuksenopettajan ominaisuuksia sekä tekijöitä, mitä ratsastuksenopettajan tulee huomioida työssään, kuten kommunikaatio, opetustilanteen tiedostaminen ja arviointi, oppilaiden kunnan ja kyvyn arviointi sekä huomiointi, ratsastuksenopettajan vastuu, päämäärän asettaminen opetukselle yhdessä ratsastajan kanssa, opetustyylin valinta ratsastajien mukaan ja ratsastuksenopettajan halu kehittyä.

Kommunikaatioon Auty sisällyttää opettajan luoman ensivaikutelman ja ulkonäön, elekielen ja äänenkäytön, kysymisen ja kuuntelemisen. Esimerkiksi oppimisympäristöön sopiva vaatetus lisää opettajan ensivaikutelmaa asiantuntijana ja tuo siten kommunikaatioon vaikuttavuutta. Elekielellä, kysymällä ja kuuntelemalla opettaja osoittaa kiinnostusta oppijaan. (Auty 2008, 21–34.) Kasvatustieteellistä non-formaalista oppimisympäristöä tutkineet Georgian yliopiston professorit Brain, Fuhrman ja De Lay ovat nimenneet kommunikaation perusteeksi sen, että oppijat kuulevat, näkevät ja ymmärtävät sen mitä opettaja heille esittää ja opettaa. Lisäksi oppijoihin nähden relevantin tasoinen ja laatuinen tieto sekä tiedon jaon tukeminen visuaalisesti voi olla tarpeellista (Brain ym. 2009, 53). Lisäksi professorit Brain ym. mainitsivat non-verbaalin käyttäytymisen erääksi hyvän non-formaalisen opettamisen tunnusmerkiksi. Oppijoiden non-verbaalin käyttäytymisen, kuten kehonkielen, mukaileva hymyn ja nyökyttelyn tunnistaminen ja opettajan vastaaminen siihen, ovat eräitä merkkejä hyvästä opetuksesta. Non-verbaaleista merkeistä voi

tunnistaa oppijoiden sitoutumisen tehtävään ja halun kuunnella opettajaa. Opetukseen osallistumisen vapaaehtoinen luonne korostaa huipputasoisien opetuksen tekniikoita. (Brain ym. 2009, 52–53.)

Ratsastuksenopetuksessa opetustilanteen tiedostaminen ja arviointi ovat tärkeä osa sen non-formaalialuonnetta. Olosuhteiden tunnistaminen ja riskien ennalta arvioiminen, tilanteiden arviointi tunnin aikana, mahdollinen suunnitelman muuttaminen olosuhteiden tai oppilaiden vuoksi ovat turvallisuustekijöitä, jotka ovat läsnä jokaisessa ratsastuksen opetustuokiossa, ja joita opettajan tulee myös opettaa ratsastajalle kehittääkseen ratsastajan tietoisuutta omista taidoistaan ja hevosten käyttäytymisestä. (Auty 2008, 56–60.) Ratsastuksenopetuksessa opetustilanteen tiedostamiseen ja arviointiin liittyvät oleellisesti opetuspuitteet, kuten tapahtuuko opetus ratsastushallissa, kentällä, pellolla vai maastoreitillä (Auty 2008, 180). Brain, Fuhrman ja De Lay nimesivät myös oppimistilanteen joustavuuden ja mukautuvuuden osaksi hyvää non-formaalialuonnetta. Tärkeänä he pitävät, että opettaja tunnistaa opettavaisen hetken, joka voi olla täysin ennalta suunnittelematon, ja tarttuu siihen. Esimerkiksi teknologia, kuten ennalta kirjoitettu powerpointesitys, voi heikentää opetuksen joustavuutta eikä opettaja niin hyvin pysty vastaamaan oppijoiden siinä hetkessä esiintyvään tiedon- tai oppimisenjanoon. Opettajan tulee olla mukautuva myös oppimisympäristön suhteen ja huomioida tilan ominaisuudet oman sijoittumisen ja toiminnan suhteen, esimerkiksi oman äänenkäytön huomioimisella. (Brain ym. 2009, 52.)

Non-formaalissa oppimisympäristössä oppijat tulee huomioida yksilöinä. Hyvä ratsastuksenopettaja arvioi ja huomioi oppijien kunnan ja kyvyn opetuksessa. Ratsastus on urheilua, joten oppilaan kunnan arviointi vaikuttaa sopivien tehtävien löytymiseen. Oppijan tietoisuus omasta fyysisestä kunnostaan sekä kehonhallinnastaan kehittyvät, kun opettaja kysyy tuntemuksista tunnin aikana. (Auty 2008, 66–70.) Vastuu tunnin sisällöstä, oppilaan tyytyväisyydestä ja oppilaan oman vastuunoton kehittämisestä kyselemällä on opettajalla, kun puolestaan tunnin päämäärän saavuttaminen on opettajan ja oppilaan yhteisvastuulla (Auty 2008, 77–87). Opettaja voi päätellä tehtävien soveltuvuutta myös oppijoiden non-verbaalista käyttäytymisestä. Tehtävien tulee olla sellaisia, että oppija tietää tarkoin tehtävän tavoitteet ja sen mitä hänen pitää tehdä, jolloin oppijan on helppo sitoutua tehtävään. Lisäksi tehtävän oppimispotentiali tulee olla sopiva niin, että se haastaa oppijaa ja pienten ponnistelujen jälkeen hän on oppinut jotakin uutta. (Vaherva 1998, 172.)

Non-formaalialuonnetta perustuu pitkälti ihmisten välisiin suhteisiin. Positiivinen ja luottavainen suhde on tärkeä sekä etäisyys oppijan ja opettajan välillä on hyvä kuroa mahdollisimman pieneksi korostaen yhtäläisyyksiä heidän välillään. Opetuksen toteuttaminen oppijakeskeisesti, niin että

oppijat saavat osallistua opetukseen, lähentää opettajaa oppilaisiinsa. (Brain ym. 2009, 51–52.) Ratsastuksessa erityisesti päämäärän asettaminen opetukselle yhdessä ratsastajan kanssa vaikuttaa positiivisesti opettajan ja oppilaan suhteeseen. Päävastuu tunnin kulkemisesta kohti päämäärää, turvallisuudesta, johdonmukaisuudesta ja riittävästä haasteista on kuitenkin opettajalla. Arviointi matkalla kohti päämääriä on parhaimmillaan oppilaan tekemää itsearviointia yhdessä opettajan kanssa ja näin päämäärä lähestyy oppilasta pienin askelin. (Auty 2008, 89–106.) Auty kuvaa merkittäväksi juuri sen, että asetetut päämäärät lähtevät ratsastajasta itsestään ja opettaja kuuntelee niitä. Kaikki ratsastajat eivät halua asettaa tavoitteellisen harjoittelun päämääräksi esimerkiksi kilpailemista, mikä opettajan on hyväksyttävä ja huomioitava opetuksessaan. (Auty 2008, 143.)

Non-formaalissa oppimisympäristössä opetustyylin valinta on tilanne- ja oppijakohtaista. Ratsastuksessa opetustyyliin ei niinkään vaikuta oppijan ikä vaan erityisesti oppijan taitotaso. Aloittelijalle kaikki tieto on uutta ja oppija tarvitsee enemmän tukea, jolloin opetuksen on hyvä olla opettajajohtoista. Kokeneempi oppija pystyy itse analysoimaan, suunnittelemaan ja suorittamaan opettajan antamassa tehtävässä. Oppilasjohtoisessa opettamisessa opettaja ohjaa oppilasta itse havaitsemaan kehityskohtia ja tunnistamaan omia taitojaan, minkä tavoitteena on kehittää oppilaista kohti itsenäisempää työskentelyä. Uuden asian opettelussa tai ongelman edessä taitavaakin ratsastajaa pitää hetkittäin ohjata opettajajohtoisemmin. (Auty 2008, 112–116.)

Brain ym. ovat kuvanneet, että opettajan on varmistettava hänen esittämänsä informaation ja oppijan kohtaaminen, jolloin apuna toimivat esimerkiksi huumori, tarinat tai visuaalinen esittäminen, ja verranneet non-formaalien oppimisympäristön opettajan ja teatterinäyttelijän yhtenevyyksiä. Oppijan viihdyttäminen oppimistilanteessa on tärkeää oppijan huomion kiinnittämiseksi ja ilon tuomiseksi oppimisprosessiin. Oppijan viihtyminen non-formaalien oppimisen parissa ja oppimiskokemuksesta nauttiminen tuo hänet varmemmin myös seuraavaan non-formaaliin oppimistilanteeseen. (Brain ym. 2009, 53.)

Myös non-formaalit oppimisympäristöt kehittyvät ja muuttuvat ajan kuluessa, mikä edellyttää ratsastuksenopettajalta halua kehittyä. Opettajalle on tärkeää joustavuus, positiivinen asenne, reflektio ja omien opetustuntien läpi käyminen miettien oman työn vahvuuksia ja heikkouksia sekä halu tulla paremmaksi opettajaksi. (Auty 2008, 195.)

Opetuksen pedagoginen tarkoitus on edistää oppimista. Merkittävää modernin opetuksen pedagogiikassa ovat tavoitteet, opetettava sisältö ja oppilaan oppimisprosessi ja sen tarkoitus on

edistää oppilaan oppimisprosessia valitun sisällön suhteen. (Siljander 2002, 50–52.) Opettajan pedagogisten taitojen tarve non-formaalissa ratsastuksen oppimisympäristössä on ilmeinen aiemmin lueltuihin tekijöihin perustuen, kuten opetuksen turvallisessa toteuttamisessa, oppilaiden sekä heidän tunnetilojensa ja tavoitteidensa huomioimisessa sekä tilanteiden vaatimien opetusmenetelmien hyödyntämisessä. Perinteisen kasvatustieteiden kontekstin pedagogisiksi taidoiksi on kuvattu muun muassa, että opettaja osaa suunnitella, toteuttaa ja arvioida monipuolista opetusta huomioiden oppijoiden iän ja erilaisuuden, tuntee opetuksen kasvatus-, kehitys- ja oppimispsykologiset sekä didaktiset perusteet ja soveltaa niitä opetuksessaan, osaa käyttää pedagogisia vuorovaikutustaitoja, on motivoitunut ja kykenevä arvioimaan ja kehittämään omaa työtään ja opetustyyliään luovasti muuttuvan yhteiskunnan ja oppijoiden tarpeiden mukaisesti. Opettajan pedagogisia taitoja ovat myös, että hän hahmottaa monikulttuurisuuden ja kansainvälistymisen mahdollisuuksia ja haasteita ja osaa toimia moniammatillisessa yhteistyössä sekä hallitsee sidosryhmäyhteistyön ja kasvatuskumppanuuden toimintamuotoja. (Kivelä ym., 1996.) Ratsastuksenopetus vaatii yhtä lailla tämän kaltaisia taitoja.

2.3 Ratsastuksenopetuksen historiaa

Ratsastuksen opettelun tavoitteet ovat alkujaan olleet hevosen hyödyntämisessä maanviljelyssä ja sodankäynnissä. Tietyvästi tavoitteellinen ratsastuksenopetus on alkanut jo vuosisatoja ennen ajanlaskua Persiassa, jossa seitsemän vuotiaat pojat siirrettiin liikuntapanotteiseen kasvatustilanteeseen harjoittelemaan muun muassa ratsastusta, joka oli tärkeä taito kunnan kansalaiselle ja urhealle sotilaille. Antiikin Kreikassa esimerkiksi Platon pyrki edistämään kansan sotilaskuntoisuutta, jolloin ratsastus kuului hänen kasvatusohjelmaansa. Läpi keskiajan ja uuden ajan ratsastus oli eliitin harrastus. 250 eKr tienoilla nykyisen kouluratsastuksen esi-isä Xenophon kirjoitti ensimmäinen ratsastusoppaan aatelisnuorukaisille. (Vasara 1987, 20–22.)

1100-luvulla Bysantista saapui ratsastuksenopettajia Italiaan ja Roomassa järjestettiin hevosnäytöksiä, joissa hevosilla esitettiin tanssiliikkeitä musiikin tahdissa. Seuraavat merkittävät ratsastuksen oppikirjat ilmestyivät keskiajan lopun ja renessanssin alun taitteessa portugalissa vuosina 1381 ja 1435. Renessanssin aikana liikunnan merkitys kasvatuksessa oli jälleen nosteessa ja tämä näkyi sekä aatelispoikien ritariakatemoissa että yliopistoissa, joissa harrastettiin erityisesti ratsastusta ja miekkailua. Ensimmäiset ratsastusakatemit syntyivät 1500-luvun Italiassa ja Ranskassa. 1600-luvulla lajin ohjelmisto monipuolistui ja ratsastus oli myös osana yleistä

kasvatusopillista keskustelua. Valistuksen aikana 1700-luvulla ratsastuksen, ratsastuspedagogien, -koulujen ja -akatemioiden määrä kasvoi erityisesti Ranskassa ja Saksassa. (Vasara 1987, 22–27)

Suomalaisessa kulttuurihistoriassa ensimmäisen nousun hevonen koki vuonna 1297 säädetyn Alsnön säännön mukaan, jonka mukaan ratsupalvelun suorittamisesta sai verovapauden. Velvollisuus ratsupalvelujen hoidosta kerääntyi erityisesti aatelistolle. Sitten 1500-luvun lopussa ratsusotilaat olivat merkittävä voimavara Klaus Flemingin joukoissa nuijasodassa ja 1600-luvulla suomalaiset ratsuvoimat olivat mukana Kustaa II Adolfin joukoissa taistelemassa Saksassa. (Vasara 1987, 28–29.)

Vuonna 1779 ratsastus tuli osaksi järjestettyä upseerikoulutusta Haapaniemen sotakoulussa, jossa sille varattiin kaksi viikkotuntia kolmella ylimmällä luokalla. 1820-luvulla urheilunopetus vakiinnutti asemansa Suomen upseerikoulutuksessa, jolloin neljännen vuoden kadeteille määrättiin opetettavaksi ratsastusta päivittäin. 1802 ratsastuskulttuuria kehitti myös Turkuun rantautunut sirkustoiminta, joka esitti taitoratsastusnäytöksiä sekä antoi ratsastuksenopetusta kaupunkilaisille. (Vasara 1987, 29–32.)

Ratsastusharrastus levisi 1800-luvun loppupuolella varakkaampien kaupunkilaisten keskuuteen niin Euroopassa kuin Yhdysvalloissakin. Tällöin myös naiset alkoivat harrastaa ratsastusta. Merkittävä vuosi oli 1878, jolloin yleinen asevelvollisuuslaki säädettiin ja Suomen oma ratsuväki, Suomen Rakuunarykmentti, perustettiin 1889. Muun kansan ratsastukseen tutustutti ruotsalainen tallimestari Georg Ringsten, joka saapui vuonna 1867 Helsinkiin ja alkoi opettaa siviiliväestöä. Ratsastuksesta tuli muoti-ilmiö vakavaraisten keskuudessa. Lisäksi ratsastushistoriallemme merkittävä ruotsalainen Fredrik Lund päätti lokakuussa 1887 perustaa Suomeen ratsastusinstituutin Helsingissä Siltasaaren maneesille. Pian Lund siirtyi Turkuun ja perusti seuraavan nopeasti kukoistukseensa nousseen ratsastusinstituutin. Toiminta kuitenkin päättyi jo 1892, niin kuin monilla muilla maakunnilla, kuten Viipurissa ja Vaasassa, niin että lopulta Helsinki jäi järjestäytyneen ratsastustoiminnan keskuukseksi. Helsingin ratsastusopiston kulta-aika oli vuosina 1892–1897, jolloin harrastajia ratsastusopistoon kytkeytyneessä ratsastuskerhossa oli lähes viisisataa, joka oli hyvin merkittävä määrä. Ratsastusopiston kukoistus loppui 1897, jolloin Siltasaaren maneesi sai käyttökiellon turvallisuussyistä. (Vasara 1987, 35–38.)

1800 ja 1900-lukujen vaihteessa ratsastuksen suosio hiipui, mutta käynnistyi uudelleen ratsastuksen kerhotoimintana. Helsingin ratsastusyhdistyksen toimesta siviiliharrastajille järjestettiin

metsästysretkiä sekä kilpailuja. 1800-luvun lopulla Helsingin katukuvan ratsupoliisit kasvoivat merkittävästi 1905 vuoden suurlakkolevottomuuksien johdosta. Poliisiosasto kasvoi 18 ratsastavasta poliisista 80 poliisiin. Suuri osa poliiseista tulivat lakkautetun rakuunarykmentin riveistä, mutta myös uusia poliiseja piti kouluttaa ja sen vuoksi he tarvitsivat oman harjoittelumaneesin, joka perustettiin Etu-Töölöön. (Vasara 1987, 38–52.) Seuraavana merkittävänä ratsastusurheilun keskuksena toimi Helsinkiin 1910 rakennettu uusi ratsastushuone Hippodrom, jonka toimintaa ohjasivat ratsastusmestarit R. Mellin ja R. Gustavson. Ratsastuksen opetus alkoi jo edeltävänä vuonna Etu-töölön poliisimaneesissa. Merkittävää Hippodromin ja sen yhteyteen 1911 perustetun Suomen kenttäratsastusseuran toiminnasta teki aktiivinen kilpailu- ja harrastetoiminta, johon pääsi osallistumaan myös lapset ja nuoret. Sodat eivät vaikuttaneet Hippodromin toimintaan muuten, kuin johtajavaihdoksilla edellisten joutuessa siirtymään sotaväen palvelukseen ja harrastajamäärän hienoisella laskulla. (Vasara 1987, 53–67.)

Armeijan tarkoitukseen aloitetun ratsastuksenopetuksen perinteet ovat hyvin behavioristiset. Nykyään ratsastuksenopetuksen pedagogiikka on nostettu esille ja vuosisadan alun armeijapainotteinen ratsastuksenopetus on kehittymässä lähemmäksi nykyisiä liikunnan ohjaamisen ja valmentajakoulutuksen pedagogisia painotuksia. Vanhaa behavioristista käsitystä on pyritty muuttamaan asiakasystävällisemmäksi, palvelevammaksi ja vuorovaikutteisemmaksi, mikä käy ilmi ratsastuksenohjaajakoulutuksen opetussuunnitelmasta. Valtakunnallinen opetussuunnitelma kuvaa hevostalouden perustutkinnon suorittaneen ratsastuksenohjaajan taitoja niin, että koulutuksen jälkeen hän ohjaa ratsastuskoulun kerhotoimintaa ja toimii yhteistyössä paikallisen ratsastusseuran kanssa, osaa suunnitella ratsastuskoulun toimintaa ja erilaisten asiakasryhmien opetusta sekä osaa opettaa ratsastusta ja hevostaitoja erilaisille asiakasryhmille. Ratsastuksenohjaajan asenne ja toiminta on yrittäjämäistä ja asiakaslähtöistä. (Opetushallitus 2014.) Nykyisen ratsastuksenopetuksen muutoksen suuntaa kuvaa hyvin myös Hevosopiston ratsastuksenohjaajakoulutuksen koulukohtainen opetussuunnitelma, jonka mukaan koulutuksessa muun muassa opiskellaan, miten ratsastuskoulun toimintaa sekä ratsastus- ja hevostaitojen opetusta suunnitellaan ja toteutetaan, yleispedagogiikan perusteita ja käsitteistöä, kuten miten ihminen oppii. Ratsastuksenohjaajakoulutuksessa opiskellaan myös taidon oppimisen etenemisestä, miten eri opetusmenetelmiä voi käyttää ratsastuksenopetuksessa ja miten tunnistaa erilaiset oppijat, miten motivoida oppilasta ja kuinka opetusta voi eriyttää ja arvioida. Opinnoissa perehdytään taidonopettamisen perusteisiin sekä teoriassa että käytännössä. Opiskelija saa hyvät valmiudet toimia työssään eri-ikäisten ja tasoisten asiakkaiden ohjaajana. Opiskelija osaa antaa ja vastaanottaa palautetta sekä opettaa asiakasystävällisesti ja motivoivasti. (Ypäjän hevosopisto 2015.)

Nykyään ratsastuksen opetuksen organisointi on ratsastuskoulujen tehtävä. Ratsastuskoulujen yhteydessä toimii ratsastusseuroja, jotka järjestävät koulutuksia, tapahtumia, kilpailuja ja virkistäytymistä aktiivisille jäsenilleen. Ratsastusharrastuksen kontekstissa seuratoiminta on erilaista kuin esimerkiksi jalkapallon tai lentopallon seuratoiminta tavanomaisesti on. Ratsastusseura ei vastaa harrastajien alkeiden tai käytännön opetuksesta eli hevosten käsittely- ja ratsastustaidon opettamisesta, vaan useimmiten seuratoimintaan tullaan mukaan perusratsastustaidon kerryttyä kilpailutoiminnasta ja tavoitteellisesta valmentautumisesta kiinnostuneina tai halusta osallistua yhteisölliseen toimintaan tapahtumien yhteydessä.

2.4 Aikaisempia tutkimuksia

Hevonen harrastuskumppanina luo mielenkiintoisen jännitteen, jota moneen muuhun harrastukseen on mahdoton saada. Hevosen käsittely sekä maasta että ratsailta vaatii keskittymistä ja tarkkaavaisuutta, mikä auttaa harrastajaa irtautumaan arkiaskareistaan, virkistää mieltä ja tarjoaa elämyksellisiä kokemuksia. Ratsastusharrastuksen merkitystä koettuun psykososiaaliseen hyvinvointiin on selvittänyt Taru Kuusisto (2014). Opinnäytetyönsä tuloksissa Kuusisto toteaa, että ratsastus on yhteydessä psykososiaaliseen hyvinvointiin muun muassa arjesta irrottautumisen, lisääntyneiden sosiaalisten suhteiden, oppimiskokemusten, myönteisen minäkokemuksen ja kielteisten tunteiden käsittelyyn puitteissa (Kuusisto 2014, 47). Kaisu Pärnä (2004) on tehnyt opinnäytteensä Kuopion yliopistossa sosiaalipedagogiikasta ”Sosiaalipedagoginen hevostoiminta sosiaalityön menetelmänä käytöshäiriöisten nuorten sosiaalisessa kuntoutuksessa”. Pärnän tuloksina oli muun muassa se, että hevoset ovat kasvattavia eläimiä ja jo olemuksellaan ohjaavat nuoren käytöstä (Pärnä 2004).

Hevoskulttuurin tutkimusta on tehty Suomessa kansatieteessä, historiassa ja kielitieteessä 1900-luvun alusta asti, jolloin suomenhevosesta ja sen hoidosta kirjoittivat aikansa hevostieteilijät Kaarlo Gummerus ja Axel Alfthan (1918) sekä E. Sihvola (1939). Kuvauksia hevosculttuurista suomalaisen kansanelämän rinnalla on kirjoittanut muun muassa Samuli Paulaharju (1996/1932).

Hevoskulttuuri on ollut esillä humanistisessa ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa, kuten Ilmari Ojalan (1997) suomenhevosesta sotahevosena kuvaavassa tutkimuksessa. Kulttuurimaantieteilijä Mikko Kumpulainen on tehnyt tutkimusta ravihevosista (2000) ja suomenhevosista (2007). Lisäksi Maija Kalske on kirjoittanut väitöstutkimuksen (2005) suomalaisten hevosten nimistä. Hevosen

historiaa suomalaisessa kulttuurissa ovat tutkineet myös Markku Saastamoinen (2007) ja Hilja Toivio (2007).

Humanististen ja yhteiskuntatieteellisten alojen väitöskirjoja ratsastuksesta Suomessa ovat tehneet Karoliina Ojanen (2011) ratsastustallien tyttökulttuurista ja Nora Schuurman (2012), joka tutki eläimen ja sen hyvinvoinnin tulkintaa. Sari Jaakkola (1996) on tehnyt ratsastuksenopettajista kandidaatintutkielman Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteiden yksikölle, jossa hän tutki erilaisia valmennusfilosofiota. Toinen Tampereen yliopistolla tehty tutkimus on Maarit Jylhän (2000) opettajankoulutuslaitokselle tekemä pro gradu -tutkielma, joka käsitteli ratsastusharrastusta kasvatustoimintana ja osana murrosikäisen sosiaalistumista.

Miia Hämäläinen (2005) on tutkinut pedagogiikan opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämistä ratsastuksenohjaajakoulutuksessa pro gradu -tutkimuksellaan. Hämäläinen kertoo eräänä tuloksenaan, että ratsastuksenohjaajaopiskelijat olisivat halunneet selkeämpää opetusta siitä, kuinka kasvatustieteen teorioita voisi soveltaa käytännössä ratsastuksen opetukseen (Hämäläinen 2005, 58–59, 78). Englannissa ja Australiassa ratsastuksen opettamista on filosofian väitöskirjassaan tutkinut Susan Maw (2012). Hänen tutkimuksensa käsittelee ratsastuksenopetusta pedagogiikkana ja sitä, miten ratsastusopettaja luo henkilökohtaisen opetussuunnitelman jokaiselle ratsastajalle. Ratsastuksessa on paljon ominaisuuksia, jotka erottavat sen muista urheilulajeista, mutta kuitenkin sen opetukseen liittyy paljon käytäntöjä, jotka ovat kehittyneet muiden urheilulajien valmennuksessa. (Maw 2012, 9.) Mawin tulokset olivat yhteneviä Hämäläisen tulosten kanssa. Ratsastuksenopettajat päätyvät opettamaan oppilaitaan pääosin omien ratsastustaitojensa ja menetelmiensä pohjalta (Maw 2012, 245). Näiden lisäksi Ypäjän hevosopistolla on tehty joitain tutkimuksia, joissa on kysytty palautetta valmistuvilta opiskelijoilta heidän saamastaan opetuksesta. Näitä tuloksia on julkaistu Hippos-lehdessä (mm. Hippos 2/2000).

3 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää miten ratsastuksenohjaajaopiskelijat kokevat ratsastuksen opettamisen sekä itsensä opettajina. Näiden kokemusten avulla tutkimus pyrkii määrittelemään ratsastusharrastuksen non-formaalia oppimisympäristöä. Tutkimukseen haastateltiin ratsastuksenohjaajaopiskelijoita keväällä 2017 ohjaajaopintojen valmistavan koulutuksen päättyessä.

Ilmiönä tutkimus tutkii ohjaamisen ja opettamisen käytäntöjä sekä opettajuutta ja niiden avulla määrittyvää non-formaalia oppimisympäristöä. Ilmiön taustalla vaikuttavat Georgian yliopiston professoreiden kuvaus opettamisesta non-formaalissa oppimisympäristössä (Brain ym. 2009) sekä isobritannialaisen kokeneen valmentajan, kilpailutuomarin ja luennoitsijan Islay Autyn määritelmä ratsastuksenopettajalle tärkeistä ominaisuuksista ja huomioista opettamisessa (Auty 2008). Tutkimuksen tavoitteena on ratsastusharrastuksen kontekstia hyödyntäen avata non-formaaleissa oppimisympäristöissä työskentelevien ohjaajien kokemuksia ohjaus- ja opetustyöstään. Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan tulevaisuudessa hyödyntää pohdittaessa myös muiden non-formaalien oppimisympäristöjen opetuskäytäntöjä. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten ratsastusharrastuksen oppimisympäristö määrittyy ratsastuksenohjaajaopiskelijoiden kokemuksissa?
2. Miten ratsastuksenohjaajaopiskelijat kokevat oman opettajuutensa ja opettamisensa?

Esitetyt tutkimuskysymykset ohjaavat tämän tutkimuksen laadulliseen eli kvalitatiiviseen tutkimusperinteeseen.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Filosofiset perusoletukset tiedon ja maailmankuvan ontologiasta vuorovaikutuksellisen toiminnan, elämisen ja käytännön tuloksena ohjaavat tutkimuksen olemuksen laadullisten ominaisuuksien äärelle sekä kvalitatiivisen tutkimusperinteen avulla selvittämään kysymyksiä mitä ja miten. Kvalitatiivinen tutkimusperinne luottaa ihmisen havaintoihin ja keskusteluihin ensisijaisena tiedonlähteenä, eikä saavuta tavoittelevansa tiedon laadullisuutta mittarein hankituista aineistosta. Kvalitatiivinen tutkimus on todellisen elämän kuvaamista kokonaisvaltaisesti. Kokonaisvaltaisuudessa tutkijan arvolähtökohdat vaikuttavat siihen mitä ja miten tutkittavia ilmiöitä pyritään ymmärtämään. (Hirsjärvi ym. 2003, 151–155.)

Myös pragmaattisen kokemusfilosofian mukaan voimme luottaa kokemuksiimme tieteessä. Dewey on kuvannut tieteen kokeellisten menetelmien mahdollistavan kokemukseemme ilmaantuneiden epävarmojen ja tuntemattomien ilmiöiden ja hypoteesien testaamisen ja tutkimisen järjestelmällisillä tutkimuksilla (Alhanen 2013, 42). Laadullinen tutkimus ei ennalta pohdi tai rajaa ilmiön syitä tai seurauksia ja pyrkii antamaan mahdollisimman laajan kuvan tutkittavasta ilmiöstä. Tässä tutkimuksessa mahdollisimman laajaa kuvaa tutkittavasta ilmiöstä tavoitellaan muun muassa aineistolähtöisin menetelmin. Laadullinen tutkimus on tavanomaisesti päättelyä yhdestä tapauksesta yleistyksen. (Hirsjärvi & Huttunen 1997, 201.)

Opettamisen sekä formaaleissa että non-formaaleissa oppimisympäristöissä tulisi hyödyntää yhteneviä opettamisen lainalaisuuksia ja menetelmiä. Akateemisesta luokanopettajakoulutuksesta sekä ratsastuksenohjaamisen kontekstista saatuihin oppeihin ja kokemuksiin peilaten tässä tutkimuksessa perehdytään ratsastuksenohjaajaopiskelijoiden kokemuksiin omasta toiminnastaan ratsastuksenopettajina, omasta opettajuudestaan sekä ratsastuksen oppimisympäristöstä. Tutkimusaineisto koostuu kuuden opiskelijan haastattelusta, jotka kerättiin Ypäjän hevosopistolla ratsastuksenohjaajakoulutuksesta keväällä 2017. Seuraavissa alaluvuissa esitellään tämän tapaustutkimuksen metodologia ja empiriana aineiston keruu ja sisällönanalyysi.

4.1 Tapaustutkimuksen metodologia

Tutkimuksen metodologialla eli menetelmäopilla kuvataan niitä tapoja, joilla tutkimus toteutetaan, kuten kohdejoukon valinta, tiedon hankinta ja käsittely (Hirsjärvi & Huttunen 1997, 76–77). Metodologia perustelee näihin tapoihin ja keinoihin liittyviä valintoja kasvatustieteellisen tieteenfilosofian oletuksen ja perusteiden avulla. Metodologia voi esitellä myös tutkijan ontologisia ja tietoteoreettisia näkemyksiä.

Tutkimusstrategialla tarkoitetaan tutkimuksen menetelmällisten ratkaisujen yhtenäistä ja loogista kokonaisuutta, joka perustuu tutkimuksen taustalla oleviin tieteenfilosofisiin näkemyksiin ja tutkimusongelmista nousevaan metodologiaan, kuten tapoihin, joilla tutkimus tavoittelee, hankkii, muodostaa ja perustelee tieteellistä tietoa (Hirsjärvi ym. 2003, 120–127). Tämän tutkimuksen strategiana on kuvaileva tapaustutkimus, jonka tarkoituksena on tuottaa yksityiskohtaista tietoa tutkittavasta ilmiöstä rajatussa yksittäistapauksessa (Hirsjärvi ym. 2003, 123; Laine ym. 2007, 9; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159).

Tapaustutkimuksen katsotaan usein lähestyvän ilmiötä induktiivisesti yksittäisestä yleiseen, sillä tutkittavaan ilmiöön sovellettavaa teoriaa ei välttämättä ole olemassa (Laine ym. 2007, 29). Tapaustutkimuksen sopivuus tähän tutkimukseen tulee esille sille luonteenomaisissa piirteissä, kuten luonnollisuudessaan, monitieteellisyydessään, vuorovaikutuksellisuudessaan ja kokonaisvaltaisuudessaan (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 190). Tapaustutkimusta pidetään erityisesti opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa luonteva menetelmä (Metsämuuronen, 2008, 18).

Tapaustutkimuksen perustana on jokin tarkoin rajattu ja määritelty tapaus, josta tutkimus on kuvaus tietyltä ajanjaksolta (Gerring 2007, 19). Tämän tutkimuksen tapauksessa huomioitavaa on erityisesti tutkimusaineiston keräämisen ajankohta, jolloin ratsastuksenohjaajaopiskelijat ovat juuri valmistumassa opinnoistaan. Tapaustutkimuksen tarkoitus on paneutua syvälle yhteen tapaukseen ymmärtääkseen muita saman kaltaisia tapauksia (Gerring 2007, 20). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ratsastusharrastuksen kontekstia hyödyntäen avata non-formaalissa oppimisympäristössä työskentelevien ohjaajien kokemuksia näissä oppimisympäristöissä opettamisesta. Kuvaileva tutkimus päättyy usein kuvaukseen ”millainen oppilas pinnaa” (Hirsjärvi & Huttunen 1997, 171), ja tällä tutkimuksella tavoiteltu kuvaus on ”millaisena ratsastuksenohjaajaopiskelijat kokevat opettajuutensa, ratsastuksen opettamisen ja siihen liittyvän oppimisympäristön”.

4.2 Tutkimuksen aineisto

Tutkimuksen empiria esittelee miten ja missä tutkimuskysymyksiin nähden tarkoituksenmukainen aineisto on kerätty. Tutkimuksen tapaus rajautuu tutkimuskohteen, informanttien ja aineiston keruun valossa. Tutkimuksen empiria määrittää merkittävästi koko tutkimuksen luotettavuutta ja siten seuraavassa pohditaan myös aineiston muodostumisen luotettavuuteen ja tutkijaposition liittyviä kysymyksiä. Koko tutkimusprosessin luotettavuuden pohdintaa jatketaan myös tutkimuksen lopussa (ks. osio 6.2).

Laadullinen tutkimus luottaa ihmiseen tiedonhankinnan instrumenttina (Hirsjärvi ym. 2003, 155). Tiedonhankinnan metodeiksi tähän tutkimukseen valikoitui teemahaastattelu. Tämän kokemukseräisen tiedonhankinnan metodin myötä tämä tutkimus on empiiristä tutkimusta (Hirsjärvi & Huttunen 1997, 177).

Tarkka tutkimuskohde on ratsastuksenohjaajaopiskelijoiden kokemukset ratsastuksen oppimisympäristöstä, omasta opettajuudestaan sekä opetuksestaan. Kohde rajautui lukuvuonna 2016–2017 ratsastuksenohjaajaopintoja suorittaviin aikuiskoulutuksen monimuoto-opiskelijoihin. Kaikille ryhmän ratsastuksenohjaajaopiskelijoille ilmoitettiin lukuvuoden alussa tutkimuksesta. Kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypilliseksi katsotaan tiedon hankinnan ja aineiston koonnin tapahtuvan tutkimuskohteen luonnollisissa olosuhteissa. Kvalitatiivisen tutkimuksen ensisijainen tarkoitus ei ole tehdä laajalle yleistettäviä päätelmiä, vaan tarkan tutkimisen avulla saada näkyviin se, mikä on merkittävää ilmiössä (Hirsjärvi ym. 2003, 168–169).

4.2.1 Teemahaastattelu

Tämän laadullisen tapaustutkimuksen aineiston keruumenetelmäksi valikoitunut teemahaastattelu on jo antiikin ajalla hyödynnetty laadullinen tutkimusmenetelmä. Teemahaastattelu perustuu kielelliseen vuorovaikutukseen, jossa tutkijan on mahdollista tutustua inhimillisen käyttäytymisen ilmiöihin, niiden tietoisuuteen, aikomuksiin ja elämyksiin, ja se sallii tutkimuksen kohteiksi valittujen henkilöiden mahdollisimman luontevan ja vapaan reagoinnin. Suomessa teemahaastattelua on käytetty erityisesti käyttäytymis-, sosiaali- ja yhteiskuntatieteissä. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 7–8.)

Teemahaastattelu toimii aineiston keruun metodina esimerkiksi silloin, kun eri henkilöiden kokemukset saattavat vaihdella merkittävästi tai tutkimuksen kannalta oleelliset kokemukset ja tilanteet voivat olla hankala muistaa. Teemahaastattelua pidetään hyvänä metodina kokemuksille ja tilanteille, jotka voivat olla heikosti tiedostettuja. Se sopii aineiston keruun metodiksi myös silloin, jos haastateltavia on vähän tai tutkimuksen aihe on arkaluontoinen. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 31–32, 35.) Tässä tutkimuksessa teemahaastattelun valintaan vaikuttivat suhteellisen pieni haastateltavien määrä sekä haastattelujen ajankohta. Osalla haastatelluista ei vielä ollut useiden vuosien kokemusta opettamisesta, joten teemahaastattelu salli myös heikommin tiedostettujen ja hankalasti nimettävien kokemusten esille tulon. Haastattelu on usein molemmille osapuolilleen tuttu ja miellyttävä metodi, sillä se on lähellä ihmisten arkista keskustelukäytäntöä ja osapuolet tietävät melko hyvin mitä siltä odottavat ja millaisia toimintamalleja se sisältää (Hirsjärvi & Hurme 2011, 11).

Haastattelu on tutkijan ja tutkittavan välinen keskustelu, jolle tutkija on asettanut päämäärän. Päämäärähakuisuudella tutkija pyrkii tiedon keräämiseen ja tapahtuma on usein osin ennalta suunniteltu. Haastattelutilanteen kummatkin osapuolet vaikuttavat toisiinsa, mutta enimmäkseen haastattelu toteutuu haastattelijan ehdoilla. Tutkimushaastattelua voidaan kutsua tieteelliseksi metodiksi silloin, kun siihen liittyy haastattelun suunnittelun ja haastattelutilanteen lisäksi tieteellisin menetelmin tapahtuva tiedon varmentaminen ja tiivistäminen. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 24–25.) Haastattelu on ennalta suunniteltu. Se on haastattelijan alulle panema ja ohjaama. Haastateltavia saattaa joutua motivoimaan osallistumiseen sekä ylläpitämään heidän motivaatiotaan. Haastateltavan on voitava luottaa siihen, että hänen antamia tietoja käsitellään luottamuksellisesti ja vääristelemättä. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 27.)

Teemahaastattelussa haastattelun kysymyksillä ei ole tarkkaa järjestystä tai muotoa, mutta keskustelun aihepiirit ovat tiedossa. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 36). Tässä tutkimuksessa teemahaastattelun tema-alueet perustuvat tutkimusilmiön teoreettisesta kuvauksesta nouseviin käsitteisiin. Ne sisältävät non-formaalissa oppimisympäristössä toteutettavan opetuksen kasvatustieteellisen näkökulman ja ratsastuksenopetuksen näkökulmaan. Teemahaastattelu ei edellytä haastateltavilta tavoitteellisesti muodostettua yhteistä kokemusta vaan tutkimuskohteena voivat olla haastateltaville yhteiset arkipäiväiset kokemukset (Hirsjärvi & Hurme 1982, 36). Tutkimuskohteina ovat ratsastuksenohjaajaopiskelijoiden työssään saamat arkipäiväiset kokemukset omasta opettajuudesta ja opettamisestaan.

Teemahaastattelua metodinaan hyödyntävään tutkimukseen riittää melko pieni koehenkilömäärä, koska sen avulla kerätyn tiedon katsotaan olevan laadultaan syvällisempää. Tällaisen tiedon käsittely vaatii tutkijalta välttämättä suuren paneutumisen ja työmäärän haastattelujen valmisteleminen, toteuttamiseen ja analyysiin. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 38.) Teemahaastattelun suunnittelussa tutkijan tulee pohtia aihepiiriin johdattelevat avauskysymykset sekä niitä täydentävät teema-alueet. Haastattelun aloittaminen tapahtuu avauskysymyksellä, johon haastateltavan on saatava kokea osaavansa vastata ja jonka tarkoituksena on herättää kiinnostusta keskusteluun (Hirsjärvi & Hurme 1982, 87). Tutkimuksen ja haastattelun informatiivisuuden kannalta tärkeiden teema-alueiden avulla tutkija voi jatkaa ja syventää keskustelua halutessaan. Yksi laaja kysymys voi ohjata haastateltavan kertomaan vain yhdestä tärkeimmästä teemasta, vaikka sitä seuraavat muut näkökulmat olisivat tutkijan kysymyksen kannalta yhtä tärkeitä. Tällöin tutkija voi jatkaa kysymystä muiden kirjaamiensa teemojen mukaan, kunnes on saanut riittävästi tietoa. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 42, 84–85.) Tämän tutkimuksen teemahaastattelun runko muodostui kolmesta aihepiiristä, jotka olivat oppimisympäristö, opettaminen ja pedagogiikka opetuksessa, sekä näiden alle sijoittuvista avauskysymyksistä ja täydentävistä teema-alueista. Esimerkiksi opettamisen aihepiiriin avauskysymykset olivat: Mitä pidät tärkeänä opetuksessasi? Millainen opettaja mielestäsi olet? Miten olet joskus itse vaikuttanut tai miten voisit vaikuttaa opetuksesi vaikuttavuuteen? Mikäli haastateltavan vastaukset olivat heikosti informatiivisia tai tarkennusta vaativia, haastateltavaa saatettiin motivoida jatkamaan keskustelua aihepiiristä suunniteltujen teemojen avulla, jotka yllä mainitussa opettamisen aihepiirissä olivat: Miten harrastajan ja opettajan välinen suhde vaikuttaa opetukseen? Jos asiat eivät opetus tilanteessa mene suunnitelmasi mukaan, miten reagoit? Oletko joskus huomannut harrastajien non-verbaalissa käyttäytymisessä jotain, mikä on vaikuttanut sinuun tai opetukseesi? Miten opetuksessasi näyttäytyy viihdyttämisen, suoran palautteen ja haasteiden suhde? Miten pyrit vaikuttamaan kommunikaation selkeyteen ja tiedon välittymiseen opetuksessasi? (LIITE 1)

Tämän tutkimuksen otos koostui kuuden ratsastuksenohjaajaopiskelijan haastatteluista. Kyseisten kuuden haastatellun opiskelijan satunnaiseen valikoitumiseen vaikuttivat opetusharjoitukset sekä ratsastustunnit, joihin opiskelijat osallistuvat yksittäin tai pienryhmissä ja tuolloin muilla opiskelijoilla oli lukujärjestyksessä vapaata ja mahdollisuus tulla haastateltavaksi. Haastateltavat olivat naisia ja iältään 24–32-vuotiaita. Kaikki haastateltavat olivat ratsastuksenohjaajakoulutukseen liittyen opettaneet vähintään yhtä ryhmää viikoittain syksystä 2016 asti. Kahdella heistä oli opetuskokemusta koulutuksen ajalta eli vähintään 8–10 kuukautta ja toiset neljä haastateltavaa olivat opettaneet useamman vuoden ajan. Kolmella haastateltavalla oli omaa yritystoimintaa

ratsastuksenopetuksesta ja kolme kävivät palkkatöissä ratsastuskouluilla. Koko Ypäjän hevosopiston aikuiskoulutuksen ratsastuksenohjaajatutkinnon moni-muoto-opiskelijoita (MROI16-ryhmä) informoitiin tutkimuksesta. Haastateltaville tutkimuksen kerrottiin käsittelevän ratsastuksen oppimisympäristöä, heidän kokemuksiaan opettamisesta ja omasta opettajuudestaan, kuten tutkimuskysymykset tutkittavaa ilmiötä kuvaavat. Tämän tiedon ei arveltu aiheuttavan vinoumaa haastateltavien kertomuksiin tai muuttavan heidän käyttäytymistään haastattelutilanteessa (ks. Hirsjärvi & Hurme 2011, 20). Haastatteluihin viitataan tutkimuksen tuloksia kuvaavassa osiossa lyhentein H1, H2, H3, H4, H5 ja H6.

Aineistonkeruun menetelmäksi tähän tutkimukseen valikoitui teemahaastattelu erityisesti seuraavista syistä: Tutkimukseen haastateltavien henkilöiden määrällä aineistoa ei olisi saanut kasaan riittävästi muulla kuin haastattelumetodilla, jonka avulla aiheesta saadaan syvällisempää tietoa. Aihetta on tutkittu Suomessa tiettävästi vähän, jolloin teemahaastattelun avoimuus antaa mahdollisuuden uusille näkökulmille. Oli oletettavaa, että tutkimukseen osallistuvilla ratsastuksenohjaajaopiskelijoilla on erilaisista opetustaustoistaan johtuen erilaisia kokemuksia opettamisesta, jolloin teemahaastattelu antaa jokaiselle tilaa kertoa annetuista aiheista omin sanoin. Haastattelut olivat kestoltaan 38–53 minuuttia. Haastattelut toteutettiin hevosopistolla opiskelijoiden asuntoloissa lähiopetusjaksojen aikana viikoilla 14 ja 19.

4.2.2 Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Tämän tutkimuksen tarkoitus määritellä ratsastuksen oppimisympäristöä ei perustu aiempaan teoriaan ilmiöstä, minkä perusteella aineiston analyysiä ei voi toteuttaa teorialähtöisesti. Aineistolähtöisessä analyysissä analyysiyksiköt puolestaan nousevat aineistosta esille ilman, että tutkimuksen teoreettinen viitekehys on vaikuttanut havaintojen tekemiseen. Aineistolähtöisen analyysin toteutuminen on hyvin kiistelty menettely, sillä tutkijan aiemmat tiedot aiheesta ohjaavat havainnointia tutkijan tiedostamattakin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97–98.) Tässä tutkimuksessa aineiston analyysissä hyödynnetään teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Teoriaohjaavassa lähestymistavassa analyysiyksiköt nousevat aineistosta, mutta tutkijan aiempi tieto tutkimuksen teoreettisesta viitekehuksesta ohjaa havaintojen tekemistä. Lähestymistavassa on kyse abduktiivisesta päättelystä, jossa tutkija yhdistelee teoriaa ja aineistolähtöisiä havaintojaan ja jonka tuloksena voi syntyä aiempaan teoriaan liitettäviä uusia näkökulmia. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98–99.) Tässä tutkimuksessa teoriasidonnaisuus toteutuu yhdistäen kasvatustieteellisen teorian, ratsastuksen lajikohtaisen asiantuntijuuden sekä aineiston ilmentävät käytännön kokemukset yhtenäiseksi

kokonaisuudeksi. Teoriaohjaava aineiston analyysi etenee tavanomaisesti aineistolähtöistä analyysiä mukaisesti vaiheittain (ks. KUVIO 2).

- Haastattelujen kuunteleminen ja litterointi
- Haastattelujen lukeminen ja sen sisältöön perehtyminen
- Pelkistettyjen ilmausten etsiminen, niiden alleviivaaminen ja listaaminen
- Pelkistetyistä ilmauksista etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia
- Pelkistetyt ilmaukset yhdistetään ja niistä muodostetaan alaluokat
- Alaluokat yhdistetään ja niistä muodostetaan yläluokat
- Yläluokat yhdistetään ja niistä muodostetaan pääluokat

KUVIO 2 (Mukaillen Tuomi & Sarajärvi 2002, 111)

Sisällönanalyysin tarkoitus on saada kuvaus ilmiöstä tiivistetyssä muodossa. Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, joka pyrkii etsimään inhimillisiä merkityksiä. Näiden merkityksien etsiminen ja näkeminen perustuvat siihen, miten ne ihmisen kokemusten avulla ymmärretään. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105–106.)

Tämän tutkimuksen teoriaohjaava sisällönanalyysi mukailee edellä kuvatun kuvion (KUVIO 2) vaiheita. Teemahaastattelulla kerätty aineisto on usein runsas ja syvälinen kuvaus todellisuudesta, jonka käsittely on kiintoisaa, mutta työlästä (Hirsjärvi & Hurme 1982, 108). Tämän tutkimuksen nauhoitettuun haastatteluaineistoon tutustuminen aloitettiin litteroinnilla, jossa säilytettiin vastauksien olennainen sisältö. Tutkimuksen kannalta olennaisen tiedon ylös kirjoittamisessa on huomioitava, että muistiin kirjoitettu tieto on jo läpäissyt tutkijan seulan kertaalleen, kun litteroitaessa on jätetty pois hiljaisuuden ja pohdinnan kohdat, huokaisut ja naurahdukset. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 113).

Toisessa vaiheessa varsinainen analyysi aloitettiin haastattelujen koodaamisella tutkimuskysymysten ohjaamina kolmeen osioon: oppimisympäristö, kokemukset opettajuudesta ja kokemukset opettamisesta. Aineiston koodaaminen tarkoittaa muun muassa tutkijan jäsenystä siitä, mitä aineistossa käsitellään (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95). Samalla aineisolle tehtiin pelkistämistä, jolloin aineistosta poistetaan kaikki epäolennainen. Pelkistäminen voi olla tietojen tiivistämistä tai pilkkomista osiin ja tutkimustehtävän kannalta olennaisien ilmauksien kokoamista (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111).

Kvalitatiivista sisällönanalyysiä voidaan pitää haastatteluaineistolle sopivana analyysimenetelmänä, jota ohjaavat tutkimuksen suunnittelussa esille nousseet keskeiset käsitteet. Analyysiyksikkönä voi toimia esimerkiksi sana, symboli, lause tai teema, jonka esiintymistä aineistossa tarkkaillaan (Hirsjärvi & Hurme 1982, 115.) Teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta kuten aineistolähtöisessä analyysissä, mutta tutkijan aikaisempi tieto vaikuttaa niiden valikoitumiseen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98). Toisessa vaiheessa tehty aineiston koodaus ja pelkistäminen paljastivat tämän tutkimuksen analyysiyksiköt, joiksi valikoituivat yhden ajatuksen sisältävät lauseet tai lausekokonaisuudet. Asiayhteydestään irrotetut sanat tai yksittäiset lauseet eivät tukisi tämän sisällönanalyysin tarkoitusta tutkia merkityssuhteita, joita haastateltavat kokemuksillaan rakentavat ratsastuksen oppimisympäristöstä.

Tämän jälkeen kolmannessa vaiheessa kaikkien haastattelujen oppimisympäristöä koskevat analyysiyksiköt kaikista haastatteluista yhdistettiin, kuten tehtiin myös opettajuuden ja opettamisen kokemuksia kuvaaville analyysiyksiköille. Tällainen luokittelu on aineiston järjestämistä samankaltaisuuksien tai erilaisuuksien mukaan luokkiin, johon voi liittyä myös luokkien esiintymisen laskeminen aineistossa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95). Kaikista esimerkiksi opettajuuteen liittyvistä analyysiyksiköistä nousi luokittelulla neljä erilaista luokkaa: 1. Opettajuus ratsastuksen non-formaalissa oppimisympäristössä, 2. Opettajana olen/pyrin olemaan, 3. Opettaja-oppilas-suhde osana opettajuutta, 4. Taidollinen osaaminen osana opettajuutta.

Esimerkki analyysin kulusta näkyy kuviossa 3 (KUVIO 3). Aineiston analyysissä esimerkiksi poiminta *”Tärkeätä on käyttäytyminen ja esimerkin näyttäminen. Olen tiukka ja jämäkkä, mutta ystävällinen. Mun mielestä tärkeätä on sellanen ehdottomuus ja napakkuus joissain asioissa.”* (H2) analysoitiin olevan ohjaajaopiskelijan kuvaus siitä, millaisena opettajana hän itsensä kokee ja poiminta koodattiin tutkimuskysymysten ohjaamana *Kokemuksia omasta opettajuudesta* -osioon. Kaikista opettajuutta kuvaavien analyysiyksiköiden tarkastelussa löytyneistä luokista (ks. edellä mainitut) poiminta määritteli luokkaa 5.2.3. *Opettaja olen/pyrin olemaan*.

Neljännessä vaiheessa luokittelua jatkettiin samankaltaisten poimintojen laskemista ja löydökset järjestettiin luokittelun alaluokiksi, jotka auttavat tutkimuksen tulosten esittämistä. Tätä vaihetta voidaan kutsua myös ryhmittelyksi, jolloin alkuperäisilmaukset käydään tarkasti läpi ja tutkija etsii samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia ilmauksia aineistostaan. Löydetty samankaltaisuudet ja/tai eroavaisuudet, jotka voivat olla esimerkiksi tutkimuksen kohteena olevan ilmiön ominaisuuksia

tai käsityksiä ilmiöstä, ryhmitellään ja yhdistetään omiksi luokikseen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 112–113.) Esimerkiksi erääksi 5.2.3. *Opettaja olen/pyrin olemaan* -luokan alaluokaksi muodostui ratsastuksenohjaajaopiskelijoiden yhtenevä kokemus siitä, että opettajuutta kuvaa tietynlainen napakkuus ja tarkkuus, minkä haastatteluissa mainitsivat viisi opiskelijaa kuudesta haastatellusta.

ALKUPERÄINEN ILMAUS	TUTKIMUSKYSYMYKSEN OHJAAMAKOODAUS	LUOKITTELU	LUOKITTELUN ALALUOKKA
<i>Tärkeätä on käyttäytyminen ja esimerkin näyttäminen. Olen tiukka ja jämää, mutta ystävällinen. Mun mielestä tärkeätä on sellanen ehdottomuus ja napakkuus joissain asioissa. (H2)</i>	Kokemukset omasta opettajuudesta	Opettajana olen/pyrin olemaan	Opettajat ovat napakoita ja tarkkoja
<i>Opettajana olen tarkka, että oppilas ei yhtään pura pahaa oloaan hevoseen. (H4)</i>	Kokemukset omasta opettajuudesta	Opettajana olen/pyrin olemaan	Opettajat ovat napakoita ja tarkkoja
<i>Opettajuuteen liittyy hyvät ratsastustaidot, ratsastuksen nykyhetken seuraaminen ja ajanhermolla pysyminen. (H2)</i>	Kokemukset omasta opettajuudesta	Taidollinen osaaminen osana opettajuutta	Opettajan ratsastaminen ja valmentautuminen tärkeää
<i>Oma valmentautuminen on tärkeää osa opettajuudessa, ja motivaatiolle. (H3)</i>	Kokemukset omasta opettajuudesta	Taidollinen osaaminen osana opettajuutta	Opettajan ratsastaminen ja valmentautuminen tärkeää

KUVIO 3: Esimerkki sisällönanalyysistä alkuperäisestä ilmauksesta luokitteluun

Kritiikkinä teoriaohjaavasta analyysistä on esitetty usein tapahtuva johtopäätösten puuttuminen, jolloin analyysi on esitelty huolellisesti, mutta johtopäätöksiä ei esitellä. Tällöin tuloksina esitetään analyysillä järjestelty aineisto. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105.) Teoriaohjaava analyysi, jota myös tämän tutkimuksen analyysi mukailee, erkaantuu aineistolähtöisestä analyysistä aineiston abstrahoinnissa. Aineistolähtöisessä analyysissä tuloksina esitetyt teoreettiset käsitteet tulevat abstrahoinnin myötä aineistosta, mutta teoriaohjaavassa analyysissä ne tuodaan esiin aiemmin esitellystä teoriasta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 116.) Tämän tutkimuksen teoriaohjaavan analyysin viides vaihe on kappaleessa 2.2 esitetyn teorian ratsastuksen opetuksesta non-formaalissa oppimisympäristössä yhdistäminen analyysillä tuotettuihin tuloksiin (ks. osio 2.2).

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimustulokset ovat jaettu tutkimuskysymysten ohjaamina kolmeen osioon. Osio 5.1. määrittelee ratsastusharrastuksen oppimisympäristöä ja vastaa tutkimuksen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Tulosisoissa 5.2 sekä 5.3. ratsastuksenohjaajien kokemukset omasta opettajuudesta ja opettamisesta ovat eriteltyinä luokittelun tuottamiin luokkiin. Tuloksia tarkastellaan teoriaohjaavan analyysimenetelmän mukaisesti suhteessa non-formaalien oppimisympäristön teoriaan. Osiot 5.2 sekä 5.3 vastaavat toiseen tutkimukselle asetettuun tutkimuskysymykseen.

5.1 Ratsastuksen oppimisympäristön määrittely

Ratsastuksen opettaminen on sekä informaalia ja non-formaalia oppimista tukevaa. Varsinainen ratsastustaidon oppiminen on non-formaalia toimintaa, johon ratsastuskoulun kontekstissa liittyy toimintaa ohjaava opettaja ja taidon kehittymiseen tähtäävä suunnitelmallinen opetus. Hevosen käyttäytymisestä opitaan pitkälti informaalisti taitoharjoittelun sivutuotteena.

Ratsastuksenopetukseen voidaan hyödyntää konstruktivistista oppimisteoriaa ratsastajien ja opettajien ratsastus- ja opetustaitojen kehittämisessä. Ratsastustaitojen opettaminen tapahtuu ajatusprosessien kautta, joihin osa ajatuksista tulee oppijan fyysisestä aktiviteetista. Oppija rakentaa merkityksen aistinvaraisesta ärsykkeestä, jonka hän saa hevoselta. Merkityksen rakentumisen jälkeen oppija kykenee kokoamaan merkitysjärjestelmiä, joita he voivat jakaa ja opettaa muille. Oppimisteoriat auttavat ymmärtämään, miten ratsastuksen oppiminen reflektion kautta tukee myöhempää oppimista ja luo opetuskäytäntöjä. (Maw 2012, 18.) Tutkimuksen tuloksissa ratsastuksen oppimisympäristö määrittyi ohjaajaopiskelijoille pitkälti sen avulla, miten ratsastuksen non-formaalissa oppimisympäristössä opitaan. Kaikki kuusi haastateltavaa korostivat ratsastustaidon olevan fiiliksen ja tunteen kautta opittava asia.

John Deweyn pragmaattisen tieteenfilosofian käsitykset opettamisesta, oppimisesta ja taidosta kuvaavat hyvin ratsastusharrastuksen kontekstin käytäntöjä. Ratsastustaidon oppimiseen liittyy tiiviisti kokemuksellinen tekemällä oppiminen. Deweytä mukailien opettaja voi selostaa taidon

yksityiskohtia erittäinkin tarkasti, mutta lopulta oppilaan pitää saada itse kokeilla, jotta kokemus näistä yksityiskohdista ja hiljaisesta tiedosta syntyy ja oppiminen voi tapahtua (Entwistle 1974, 152–153). Tiedon ja taidon suhdetta pragmaattisessa filosofiassa kuvaa toiminnallisen ja käytännöllisen elementin läsnäolo kaikessa tiedon hankinnassa. Tiedollisen oppimisen nähdään olevan tulosta taitavan tekemisen oppimisesta ja tekemällä oppimista Deweyn mukaan. (Philstrom 2007) Tuloksissa oppimiseen liitettiin toiminnassa saavutetut ahaa-elämykset, jonka mainitsivat kolme haastateltua opiskelijaa, sekä rohkeuden kokeilla uusia asioita, mikä mainittiin kahdesti. Oppilaan rohkeus kokeilla uusia asioita lisää merkittävästi toiminnassa saatujen ahaa-elämysten määrää ja edistää oppimista, kun puolestaan pelko tai arkuus koettiin oppimista hidastaviksi ja vaikeuttaviksi tekijöiksi (H1, H3 & H5). Näistä ahaa-elämyksistä ratsastuksenohjaajien kuvaksissa rakentuu tunne ja fiilis ja siten uuden ratsastustaidollisen seikan oppiminen (H3).

Se oppiminen on sellasta toiminnan kautta oppimista ja myöski ne tarvii sen jonku hoksaamisen, et voi olla, et ne on tehny jonku asian ihan oikein, mut ne ei oo saanu siitä sitä fiilistä, et ai näin tää piti tehdä. (H1)

Tässä opettajalla on tärkeä tehtävä olla kertomassa oppilaalle, mikä tunne itsestä ja hevosesta on se tavoiteltu ja ratsastustaitoa edistävä.

Siihen liittyy se fiiliksen saaminen, et hei nyt menee hyvin tai nyt menee huonosti. Sit tarvii hirveesti toistoja, et oppii tuntemaan miltä oikein suoritettu tehtävä tai liike tuntuu. (H6)

Kun oppilaalle menee hyvin, opettajan on siihen väliin ehdittävä sanomaan, että nyt onnistui ja menee hyvin, jotta oppilas voi seuraavallakin kerralla tavoitella sitä samaa fiilistä. (H4)

Tiedon luonne ratsastusopetuksen taitoharjoittelussa tukee myös informaalisen oppimisen käsitystä tiedosta. Ratsastustaitoon sisältyy paljon hiljaista tietoa, oikean tunteen oppimista ja näin ollen ratsastuksessa taidonoppiminen ei onnistu teoriaopintoina tallin kahvihuoneessa istuen. Hevosenkäsittely- sekä ratsastustaidot sisältävät eläimiä koskevana hiljaisena tietona käsityksen siitä, mikä eläin on, mikä on ihmisen suhde siihen ja millaisia oikeuksia ja velvollisuuksia eläimillä ja ihmisillä on toisiinsa nähden (Schuurman 2012, 69–70). Hevosen psykologia vaikuttaa näin ratsastuksenopettajan työhön ja hänen on hyvä saada myös oppilaat tiedostamaan ja tuntemaan hevosen psykologiaa yhteistyön helpottamiseksi (Auty 2008, 75). Tutkimuksen tuloksissa yksi haastateltava mainitsi että, hevonen auttaa oppimista (H1).

Tuloksissa tunteen ja fiiliksen kautta oppimiseen liitettiin myös oppimisen ilmapiiri. Ohjaajaopiskelijat kuvasivat yksimielisesti opettajan tärkeäksi tehtäväksi luoda ratsastuksenopetukseen mukava ja positiivinen ilmapiiri, joka on kannustava ja tsemppaava (H1), rauhallinen, rento, miellyttävä ja vuorovaikutteinen (H2). Ilmapiiriin koettiin vaikuttavan ryhmädynaamiset tekijät, oppimisentalanne sekä siihen liittyvät häiriötekijät (H2), jotka eivät välttämättä aina ole opettajan hallittavissa. Tavoitteena olisi, että ratsastuksen ”oppiminen olisi sellaista yhteistä, et kaikilla ryhmässä on vastuu siitä (ratsastustunnin onnistumisesta)” (H2). Lisäksi opettajan tehtäväksi oppimisympäristössä nähtiin huolehtia oppilaiden oppimisesta, hevosten hyvinvoinnista ja asiakaspalveluhenkisydestä. Positiivisen ilmapiirin luominen liittyy myös ohjaajaopiskelijoiden kokemuksiin omasta opettamisestaan erityisesti sen suhteen, kuinka he voivat vaikuttaa opetukseen (ks. osio 5.3.1).

Opetuksessa tärkeää varsinkin lasten kanssa on, että heillä on hauskaa. Vaikkei harjoittelu voi aina olla kivaa, siihen kuitenkin pyritään. (H4)

Opetuksen on oltava kivaa, mutta se ei kuitenkaan voi mennä pelleilyksi. Tärkeää on myös, että oppilaat oppivat jotakin ja että he kohtelevat hevosia hyvin. (H6)

Opetuksessa tärkeää on et ne oppilaat edistyy ja et on mukava henki tunnilla. (H5)

Opetuksen pitää olla kivaa, tai muuten oppilaat voivat äänestää jaloillaan. (H3)

Opettaminen ei ole vakava asia ja oppilaiden pitää osata nauraa ja lähteä iloisina pois. (H2)

Jotta Deweyn kuvaamaan tiedollista oppimista rakentavaan toiminnalliseen tekemällä oppimiseen päästään, opettajan on toisinaan käytävä oppilaan vierellä konkreettisesti näyttämässä jokin harjoiteltava asia. Konkreettinen kädestä pitäen näyttäminen auttaa joitain oppilaita esimerkiksi tunnistamaan oikeanlaisen jalan asennon (pohkeen paikka) (H2). Toinen haastateltu kertoi näyttävänsä joskus kädestä pitäen miten esimerkiksi käsiä kuuluisi kannatella tai hän saattaa kavuta itse hevosen selkään näyttämään mallia oppilaalle (H4). Ratsastuksenohjaajaopiskelijat mainitsivat myös muita oppimisentapoja, he joiden kokevat toteutuvan ratsastuksen oppimisessa. Oppimistavan yksilöllisyyttä oppilaskohtaisesti korostettiin tässä yhteydessä.

Oppiminen tapahtuu yksilöllisesti, kuten kantapään kautta epäonnistumisesta, mallista muita katsomalla, rauhassa yksityistunnilla. (H2)

Tietty niinku kaikki oppiminen, niin toiset oppivat näkemällä ja toiset kuulemalla jne. Mutta varsinkin mitä pidemmälle taitoissa mennään, sitä enemmän sillä fiiliksellä on merkitystä. (H3)

Oppiminen varsinkin lapsilla on helppoa mallista katsomalla. (H4)

Sit toisiltaanhan ne oppii myös, et kun yks osaa tai hoksaa niin se näyttää ja muut oppii siitä mallista. (H6)

Opettaessa joutuu usein selittämään uudelleen ja kävellen itse näyttämään mallia tai pyytämään jotain toista ratsastajaa näyttämään mallia. (H5)

5.2 Kokemuksia opettajuudesta

5.2.1 Opettajuus ratsastuksen non-formaalissa oppimisympäristössä

Tiedon luonne ratsastuksen opettamisessa on informaali ja käytännöllinen, mutta oppimisympäristö voidaan määritellä non-formaaliksi ratsastuksenopettajan tärkeän roolin perusteella. Ratsastuskouluilla opetuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta vastaavat ammattitaitoiset ratsastuksenohjaajat ja -opettajat. Auty (2008) kuvaa ratsastuksenopettajan ominaisuuksia sekä tekijöitä, jotka ratsastuksenopettajan tulee huomioida työssään kuten kommunikaatio, opetustilanteen tiedostaminen ja arviointi, oppilaiden kunnon ja kyvyn arviointi sekä huomiointi, ratsastuksenopettajan vastuu, päämäärän asettaminen opetukselle yhdessä ratsastajan kanssa, opetustyylin valinta ratsastajien mukaan ja ratsastuksenopettajan halu kehittyä. Tämän tutkimuksen tuloksissa opettajuuteen koettiin kuuluvaksi vastuut opetuksen suunnittelusta ja turvallisuudesta. Opettajan vahvuuksiksi koettiin, että hänellä olisi kykyä lukea ihmisiä, olisi hyvä ihmisten tulkitsija ja kuuntelija sekä osaisi muuntautua moneen ollen oppilaan niin tarvitessa pehmeä, tiukka, kannustava, komentava tai auktoriteetti.

Ratsastuksenohjaajaopiskelijat kuvasivat opettajuutta ratsastuksenopetuksessa eräänlaisena taidonoppimisen kaavan toistajana. Opettajalla on eräänlainen visio siitä, kuinka tietyn ikäisenä aloittaessaan oppilas etenee tietyssä tahdissa sekä oma tyyli edetä opetuksessa, joka ajan saatossa tuottaa tuloksen oppimisessa (H2). Opettajuutena koettiin myös mielikuva niistä tavoitteista, mihin oppilas voi tiettyssä ajassa yltää (H4).

Omaa opettajuuttani on sellainen oma kaava, jonka mukaan etenen opetuksessa, niinku omanlainen järjestys, minkä mukaan opettaa uusia asioita. (H5)

Eräästä haastattelusta nousi esille kokemus opettajan työn mielekkyydestä. Opettajuutta on pyrkimys edistää oppilaiden oppimista, tarjota siihen tarvittavat edellytykset ja näin omalla toiminnallaan mahdollistaa oppiminen (H1). Mielekkääksi työn tekee erilaisten ryhmien rikkaus, sekä oppilaiden opettajan työstä osoittama kiitos ja arvostus, jota he ilmentävät tulemalla viikosta toiseen tunnille ja josta opettaja tietää tehneensä oikein ja hyvin opetuksessa (H2).

Ohjaajaopiskelijoiden haastatteluissa kuvattiin opettajuuden lähtevän rakkaudesta hevosiin. Tärkeä osa opettajuutta on kantaa vastuu hevosten jaksamisesta ja hyvinvoinnista (H1). Haastatteluista nousi myös esille epävarmuus yritystoiminnasta, joka on osa opettajuutta.

Opettajuudessa opettaminen on mieluista, mutta ratsastustunti- tai valmennustallitoiminnan menestymisestä ei ole varmuutta. Hevoset ovat elämäntapa, mistä en haluaisi koskaan joutua luopumaan. (H4)

5.2.2 Opettaja-oppilas-suhde

Opettaja-oppilas suhteen ilmeneminen osana opettajuutta sai eniten ohjaajaopiskelijoiden kokemuksiin perustuvia kuvauksia haastatteluaineistossa. Tuloksena tässä tutkimuksessa on, että opettaja-oppilas-suhteen kuvaukset olivat hyvin paljon toisistaan poikkeavia ja jopa vastakkaisia haastateltavien kesken. Opettajuudessa opettajan ja oppilaan suhde perustuu tämän haastatteluaineiston perusteella lähtökohtaisesti siihen, että opettajuutta on halu auttaa oppilaitaan onnistumaan (H2). Opettaja ja oppilaan suhdetta rakentaa myös opettajan myötäeläminen oppilaiden kanssa, jolloin opettaja saattaa tuntea itsessään sekä oppilaittensa onnistumiset että epäonnistumiset (H2). Opettajan pyrkimys on edistää oppilaiden oppimista, tarjota siihen tarvittavat edellytykset ja näin omalla toiminnallaan mahdollistaa oppiminen (H1).

Kaikkien oppilaiden kannustaminen ja tasavertainen kohtelu mainittiin kolmessa haastattelussa tärkeiksi elementeiksi opettajuudessa, joiden avulla opettaja luo positiivista suhdetta oppilaisiinsa (H1, H3 & H4). Tasavertaisen kohtelun kuvattiin toteutuvan muun muassa sanavalinnoissa, jolloin kaikki saavat opettajalta yhtä lailla kommentteja ja opetusta, sekä hevosvalinnoissa, jolloin ketään ei suosita tietyn ratsun suhteen. Oppilaiden tasavertaisuus koettiin toteutuvan myös niin, että kaikki

pääsevät harjoittelemaan samankaltaisia tehtäviä, vaikka sitten eriytetysti (H3). Opettajan myönteinen ja kannustava asenne tukee ratsastajien oppimista ja luo hyvän suhteen oppilaisiin (H1).

Jos nään, et oppilas yrittää ihan täysillä, niin kehun pienestäkin onnistumisesta, vaikka koko kokonaisuutta ei olis vielä savutettu. (H4)

Mielenkiintoinen haastatteluista esiin noussut maininta opettaja-oppilas-suhteesta oli, että opettajuudessa on tärkeää, ettei opettaja ikinä sano oppilaan olevan väärässä tai syytä oppilasta. Silloin olisi opettajalla peiliin katsomisen paikka. Opettaja ei saa osoittaa olevansa asemassa, josta voisi päteä oppilaalle (H3).

Opettajan on tärkeä tuoda ilmi oppilaalle, että on opettajan tehtävä keksiä jonkin toinen keino selittää asia uudella tavalla, johon oppilaan on helpompi tarttua, erilainen mielikuva tai erilainen tehtävä. Oppilaan ei tarvitse muuttua, jos ei ymmärrä opetuksessa jotakin, vaan opettajan pitää selittää asia eri lailla. (H4)

Kahdessa haastattelussa tuli esille oppilaan tilanteeseen asettuminen, joka rakentaa opettajan ja oppilaan suhdetta. Opettajuutta on ymmärrys oppilasta kohtaan. Kun oppilas on epävarma, opettajan pitäisi osata tulla hänen tasolleen ja hidastaa opetusta hieman. Opettajalle itselleen yksinkertainen asia ei aina ole sitä oppilaalle, jolloin tehtävän helpottaminen tai muuttaminen auttaa oppilasta ymmärtämään sen tarkoituksen. (H3.) Toinen haastateltu kuvasi tilannetta niin, että ratsastuskoulun tunneilla opettajan pitää tarkkailla oppilaitaan ja joskus olla pehmeämpi. Jos oppilas on arempi, niin opettaja ei voi liikaa patistella häntä (H5). Toisaalta opettajan on tärkeä osata lukea oppilastaan ja mahdollisia epävarmuuden syitä tilanteen mukaan. Opettajan ja oppilaan välinen suhde vaatii tilannelukutaitoa myös oppilaan motivaation suhteen.

Kestän lapsen epävarmuuden paremmin kuin aikuisen. Lapsi saa olla arka, mutta aikuisen ”kun emmää voi” -kommenteihin menee hermo. Aikuisia on ihan ok välillä vähän potkia persuksille ja yleensä he lopulta kiittävät siitä, sillä ovat ylittäneet itsensä. (H3)

Jos oppilaalla ei ole omaa kiinnostusta, eteneminen on hitaampaa, tavoitteellinen opettaminen enemmän taka-alalla ja keskitytään siihen, että oppilaille olisi kiva tulla tunnille. Joskus joutuu olevasti ujuttamaan uuden asian mukaan, että edes pikkasen päästän taidoissa eteenpäin, joskus on parempi yrittää vähän vähemmän, ettei väsyneiden oppilaiden kanssa tule eripuraa. (H2)

Toisaalta tilannelukutaitoa vaatii se, että opettaja saa säilytettyä oppilaan luottamuksen itseensä. Tämä opettajan on huomioitava erityisesti tilanteessa, jolloin aralla ratsastajalla voi olla kova polte harjoitella asiaa, jonka vaatimustasoa ei ehkä tunnista, ja tällöin opettajan pitää toppuutella oppilasta (H2).

Auty kuvaa, että ratsastuksessa päämäärän asettaminen opetukselle yhdessä ratsastajan kanssa vaikuttaa opettajan ja oppilaan suhteeseen positiivisesti. Oppimisenarviointi tapahtuu myös parhaimmillaan oppilaan itsearviointina yhdessä opettajan kanssa. (Auty 2008, 89–106.) Tuloksena tässä tutkimuksessa on, että yhteinen keskustelu ratsastusharrastuksen tavoitteista ja päämääristä tukee ohjaajaopiskelijoiden kokemusten mukaan opettajan ja oppilaan suhdetta. Oppimistavoitteet voivat haastateltujen mukaan olla opettajan asettamia tai oppilaan taitotasosta riippuen hänellä itselläänkin voi olla joitain tavoitteita (H3).

Opettajuus on oppilaan kuuntelua. Oppimistavoitteet tulevat siitä, jos oppilas haluaa johonkin kilpailuun tai suorittaa jonkin ratsastusmerkin. Ne ovat väli- tai päätavoitteita ja tavoite voi olla oppilaalta itseltään tai minun ehdottama. (H3)

Oppimistavoitteet tulevat ajan myötä mukaan lähes kaikkien kohdalla. Pidempään meillä oppilaina olleiden kanssa tulee mulle itelle tavoitteita, josta puhutaan myös oppilaiden kanssa ja sovitaan mihin asiaan keskitytään. Noin puolivuositain oppilaiden kanssa jutellaan tavoitteista, jotka olen katsonut heille sopiviksi. Perustelen tavoitteet oppilaille sillä, että he saavat rahoilleen vastinetta, kun teemme töitä tavoitteellisesti ja te kehitytte. (H2)

Ratsastuksenohjaajaopiskelijat kuvasivat yhteisen tavoitteiden asettamisen tarkoituksiksi ohjata oppilaita onnistumisiin, johon liittyi huolellinen tuntisuunnittelu. Opettaja luo yhdessä sovittujen tavoitteiden pohjalta tuntirakenteita, joissa oppilas saa mahdollisimman paljon onnistumisia uuden asian äärellä ja luo siten luottamusta opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen (H4). Opetuksen suunnittelussa opettajan tulee huomioida ratsastajien haasteet yksilöllisesti. Haasteet voivat olla oppilaalle häneen itseensä liittyviä tai hevos- tai tehtäväkohtaisia. (H3)

Tavoiteltavaksi asiaksi eräs ohjaajaopiskelija mainitsi, että opettaja ei olisi yksin vastuussa oppimisesta. SRL:n nettisivuilta Harrasteratsastajan polusta oppilaiden on helppo miettiä tulevia oppimistavoitteita omalla tasollaan. Tulevien tavoitteiden suunnittelu yhdessä oppilaan kanssa syventää opettajan ja oppilaan suhdetta. (H4.) Lisäksi toisen opiskelijan toive opetukselle oli, että

oppilaat keskittyisivät pitkällä aikavälillä taidon oppimiseen ja kehittämiseen sekä ymmärtäisivät opetuksen johdonmukaisuuden (H2).

Non-formaalin opettamisessa positiivinen ja luottavainen suhde sekä mahdollisimman pieneksi kurottu etäisyys oppijan ja opettajan välillä ovat merkittäviä tekijöitä. Opetuksen toteuttaminen oppijakeskeisesti, niin että oppijat saavat osallistua opetukseen, lähentää opettajaa oppilaisiinsa. (Brain ym. 2009, 51–52.) Tuloksissa opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta oppilaiden kotiasioiden kyseleminen ratsastustunnin ohessa jakoi haastateltujen ohjaajaopiskelijoiden mielipiteet räikeimmin. Puolet vastanneista olivat sitä mieltä, että ratsastuksenopettajan on tärkeä olla kiinnostunut oppilaasta kokonaisvaltaisesti, myös kotiasioista, jotka voivat toisinaan vaikuttaa myös ratsastustunnin onnistumiseen. Toinen puoli vastanneista eivät puolestaan olleet kiinnostuneita ratsastuksen opetuksen yhteydessä oppilaittensa kuulumisista tallin ulkopuolelta.

Opettajan ja oppilaan välistä suhdetta kuvattiin haastatteluissa muun muassa niin, että opettajan on tärkeä olla kiinnostunut oppilaistaan. Osaksi opettajuutta koettiin oppilaan tunteminen sekä herkkä tilannetaju oppilasta kohtaan. Opettamiseen vaikuttavat sekä tallilla tapahtuneet asiat että tallin ulkopuoliset asiat. Jos oppilaan koira on ollut kipeänä tai hevoslistassa ei ole lempiratsu, opettaja ei tällöin voi laittaa painetta oppilaaseen. (H3.) Oppilaan tunteminen rakentaa suhdetta oppilaaseen myös niin, että suoran palautteen antaminen vaihtelee oppilaittain ja se minkä toinen oppilas ottaa rakentavana palautteena saattaa loukata toista (H2 & H3). Jos oppilaista tulee massaa, työ muuttuu liukuhihnamaiseksi. Oppilaiden tunteminen ja tilannetaju auttavat opettajaa kohtaamaan oppilaat yksilöinä ja eriyttämään opetusta heille sopivaksi esimerkiksi käyttäen tiettyä termiä, joka toimii toiselle oppilaalle paremmin kuin toiselle. (H3.)

Haluan tietää oppilaitteni kuulumisia, se helpottaa oppimista ja tunnin pitoa. Se myös tekee oppilaalle olon, että hän on tärkeä. (H3)

Ratsastuksenohjaajaopiskelijat, jotka eivät kokeneet oppilaan kotiasioita ratsastuksenopetukseen vaikuttaviksi, perustelivat mielipidettään muun muassa niin, että opettajan auktoriteetti oppilaiden keskuudessa voi heiketä, mikäli tämä kaveeraa heidän kanssaan. Nuori opettaja ei välttämättä saa lapsia kuriin tallilla, jos ensin hengaille oppilaiden kanssa (H6). Toinen haastateltava kuvasi opettajan ja oppilaan välisen suhteen olevan riippuvainen siitä, kuinka usein opettamista tapahtuu. Kolmas haastateltu ei pitänyt niin tärkeänä tietää oppilaan tallin ulkopuolisia kuulumisia, mutta painotti kuitenkin opettajan aitoa kiinnostusta oppilaistaan.

Opettajan ja oppilaan ei tarvitse ratsastuskoulussa olla läheisiä tai opettajan tietää kaikkia oppilaan kotiasioita, mutta tiiviimmässä valmennussuhteessa tilanne muuttuu, jos oppilas on valmennettavana vaikka 2–3 krt/vko ja tavoitteellisesti treenataan, niin silloin kotiasioita tulee pakoltikin enemmän jaettua ja se helpottaa valmennuksien suunnittelua. (H5)

Opettajan ja oppilaan ei tarvitse olla kavereita ja jakaa toisilleen kotiasioita, vaikkei se haitaksikaan ole. Opettajuutta on olla oppilaalle ratsastuskaveri, joka todellisesti on kiinnostunut oppilaan ratsastamiseen liittyvistä asioista, milloin on onnistunut, mitä parannetaan ja mikä on tavoitteena. Näiden asioiden selvittämiseen liittyy erityisesti se, että opettaja kysyy ja kuuntelee oppilastaan. (H4)

5.2.3 Opettajana olen tai pyrin olemaan

Kommunikaatioon Auty sisällyttää opettajan luoman ensivaikutelman, ulkonäön, elekielen, äänenkäytön, kysymisen ja kuuntelemisen. Esimerkiksi oppimisympäristöön sopiva vaatetus lisää opettajasta välittyvää ensivaikutelmaa asiantuntijana ja tuo siten kommunikaatioon vaikuttavuutta. Elekielellä, kysymällä ja kuuntelemalla opettaja osoittaa kiinnostusta oppijaan. (Auty 2008, 21–34.) Tuloksissa ratsastuksenohjaajaopiskelijat kuvailivat itseään ja pyrkimyksiään opettajina. Ohjaajaopiskelijoiden kuvaukset heistä itsestään olivat jokaisella omansa näköiset. Tietynlainen napakkuus ja tarkkuus oli kuitenkin opiskelijoiden kokemuksia yhdistävä tekijä. Ystävällisellä ja jämäkällä esimerkillä ratsastuksenopettaja viestii ratsastuksen non-formaaliin oppimisympäristöön sopivista käyttäytymismalleista. Ratsastuksenopettaja on tiukka ja jämäkkä, mutta ystävällinen, positiivinen ja kannustava, sekä osin myös ehdoton ja napakka joissain asioissa, kuten turvallisuuteen liittyvissä (H2 & H1).

Opettajana olen tarkka, että oppilas ei yhtään pura pahaa oloaan hevoseen. Joskus mulla voi olla liian lyhyt pinna. (H4)

Opettajana olen äänekkäs, tomera, joskus ehkä liiankin. (H3)

Opettajana oon välillä aika natsi, et vaadin, et siellä oikeasti tehdään töitä eikä mutista vastaan. (H5)

Opettajan vahvuuksiksi tuloksissa koettiin se, että hän olisi hyvä ihmistuntija, tulkitsija, kuuntelija ja osaisi muuntautua moneen ollen oppilaan niin tarvitessa pehmeä, tiukka, kannustava, komentava tai auktoriteetti (H2 & H4). Tavoiteltavaa opettajuudessa koettiin olevan tietynlainen nöyryys ja itsekeskeisyyden välttäminen, jotta opettaja näkisi avarakatseisesti ympärilleen. Oppilaalle opettajan

tulisi olla helposti lähestyttävä, jotta oppilaat voivat kesken tunninkin kysyä jonkin askarruttaessa. (H2.)

Olen aika perusteellinen ja vaadin aika paljon, mutta en keltään liikaa, kun oppii tunteen ihmistyyppejä ja siten tiedän oppilaitteni rajat. Opettajuutta on usko omiin oppilaisiin, enkä laittaisi oppilaitani tilanteeseen, josta en usko heidän selviävän. (H2)

Opettajana pyrin olemaan myös kannustava. Jos huomaan oppilaan yrittävän täysillä, niin kehu ja kerron, kun tehtävä menee edes vähän sinne päin, vaikka koko tehtävä ei vielä olikaan onnistunut. Jos toisaalta huomaan, että ratsastaja ei yritä kaikkeansa, saatan pistää häntä aika kovillekin ja patistella yrittämään ja tekemään töitä sen onnistumisen eteen. (H4)

Kahdesta haastattelusta tuli ilmi ohjaajaopiskelijoiden vähäinen kokemus opettamisesta. Nämä haastateltavat kuvasivat itseään aroiksi ja kokemattomiksi sekä epävarmoiksi soveltamaan opetusta tuntisuunnitelmansa ulkopuolelle.

Opettajana olen vielä kovin arka ja kokematon. Yleensä olen hiljainen ja rauhallinen, vaikkakin muutaman kerran olen osoittanut itselleni pystyväni myös ärähtämään oppilaille, kun meinasi mennä pelleilyksi heidän tekemisensä. (H6)

Opettajana oon vielä vähän epävarma, mikä näkyy siinä, että olen hieman arka vaikeuttamaan tehtävää suunnitelman ulkopuolella. (H1)

Opiskelijat kuvasivat oppilaiden oppimisen olevan vahvasti opettajan vastuulla. Kielellinen taitavuus, perusteellisuus, sopiva vaatimustaso opettaessa ja innovatiivisuus koettiin tärkeiksi opettajan ominaisuuksiksi.

Opettajan on tärkeää olla sanarikas kielellisesti. Opetuksessa on keksittävä asialleen niin monta erilaista selitystapaa, jotta oppilas ymmärtää opettajan neuvon tai ajatuksen. (H4)

Opettajan on pysyttävä innovatiivisena, ettei ratsastustunneista ja niiden harjoituksista tulisi toisiaan toistavia. (H3)

Oppimistulokset peilautuvat mielestäni opettajaan ja koen olevani huono opettaja, jos en saa jotakin asiaa opetettua oppilaalle. Opettajana minun pitää osata valita ja muotoilla sanani niin, että oppilas lopulta ymmärtää. Opettajana olen myös vastuussa oppilaiden kehittymisestä ja olen se joka päättää, milloin rimaa nostetaan hieman korkeammalle. (H2)

Opettajan on oltava ymmärrettävä ja selkeäsanainen. Kysyn usein, että ymmärsivätkö oppilaat selitykseni ja vastaus voi näkyä naamasta. Kädestä pitäen näyttäminen, mielikuvien käyttäminen ja esitietojen selvittäminen auttavat selkiyttämään kommunikaatiota. Eri ikäisten ja tasoisten opettaminen on tehtävä hieman eritermeillä, että he ymmärtävät. (H1)

Kuvauksiin omasta opettajuudesta liitettiin vahvasti ratsastuksenopetuksen asiakaspalvelun näkökulma (H3). Opettajan rehellisyyttä ja suorasanaisuutta kuitenkin arvostettiin, mutta samalla haastatteluista tuli ilmi, että suoran palautteen antamista helpottaa oppilaiden tunteminen. Sekä uusien asiakkaiden huomioimista että vanhojen asiakkaiden tyytyväisyyttä pidettiin tärkeänä, jotta he lähtisivät hyvillä mielin kotiin ratsastustunnilta (H1).

Ennen olin tosi kiltti, nykyään hieman tiukempi. Yrittäjän on oltava kuitenkin korrekti. Tärkeää on olla helposti lähestyttävä ja asiakaspalveluhenkinen ja kiltti, mutta kuitenkin säilyttäen opettajan auktoriteetti.” (H2)

Opettajuudessa on oltava suora puheinen, mutta silloin pitää myös tuntea oppilas, ettei loukkaa ketään. Kaunistelulla ei saa vääristellä totuutta. (H5)

Opettajuutta on olla rehellinen oppilailleen ja on pystyttävä sanomaan sekä hyvä että huono palaute suoraan. Rehellinen keskustelua on tärkeää. Jos oppilaan kanssa on asetettu jotkin tavoitteet ja eikä jostain syystä olla menossa niitä kohti, niin sitten otan asian puheeksi ja yhdessä keskustellaan niistä haasteista ja sovitaan ryhdistäytyä. Asioiden liika kaunistelu ei ole hyväksi, mutta pitää olla rehellinen tsemppaavaan sävyyn. (H2)

5.2.4 Taidollinen osaaminen osana opettajuutta

Non-formaalien oppimisympäristöjen kehittyminen ajan kuluessa edellyttää ratsastuksenopettajalta halua kehittyä. Ratsastuksenopettajalle on tärkeää joustavuus, positiivinen asenne, reflektio, oman työn vahvuuksien ja heikkouksien pohtiminen sekä halu tulla paremmaksi opettajaksi. (Auty 2008, 195.) Tämän tutkimuksen tuloksista käy selvästi ilmi, että ratsastuksenohjaajaopiskelijat tunnistavat opettajuuteen liittyvän jatkuvan kehityksen ja muutamat heistä olivat pohtineet, miten oma opettajuus on muuttunut tai miten haluaisivat sitä tulevaisuudessa muuttaa. Ratsastuksenopettajan taidollinen osaaminen jakaantui lajitaidolliseen ja opetustaidolliseen osaamiseen. Merkittävänä tuloksena voidaan todeta, että ohjaajaopiskelijat kokivat oman valmentautumisen ja ratsastamisen tärkeänä osana opettajuutta, opettamista ja lajitaidollista kehittymistä.

Ratsastuksenopettajan taidollinen osaaminen jakaantui lajitaidolliseen ja opetustaidolliseen osaamiseen. Kaikki haastatellut ohjaajaopiskelijat kokivat, että oma valmentautuminen on tärkeä osa ratsastuksenopettajuudessa. Muutamille haastatelluille oma valmentautuminen oli ehto opettamisen jatkamiselle. Opiskelijat kuvasivat valmentautumista motivaation ja kipinän ylläpitäjänä opettamisessa (H1 & H3).

Ratsastuksen fiilistä ei voi opettaa muille, jos ei itse ratsastaisi. Jos en valmentautuisi, niin en varmaan opettaisikaan, kipinä häviäisi. Opettajuuteen liittyy hyvät ratsastustaidot, ratsastuksen nykyhetken seuraaminen ja ajanhermolla pysyminen. (H2)

Opettajuutta motivoi opettajan oma ratsastaminen. Opettajan innokkuus tarttuu myös oppilaisiin, sellainen hyvä tekemisen meininki. (H4)

Ratsastuksenohjaajaopiskelijat tunnistavat opettajuuteen liittyvän jatkuvan kehityksen. Muutamat heistä olivat pohtineet, miten oma opettajuus on jo muuttunut tai miten haluaisivat sitä tulevaisuudessa muuttaa. Oleellisena eräs haastateltava mainitsi opettajuudessa olevan halun kehittyä (H1). Toinen haastateltava kuvasi kehityskohdaksi, että opettajana haluaisi kehittyä pehmeämmäksi, eikä olisi niin topakka (H3). Kolmas tunnisti oman opettajuutensa olevan jatkuvassa muutoksessa ja kuvasi ennen olleensa kiltimpi, mutta nykyään hieman tiukempi opettajana (H2).

Ratsastuksenohjaajaopiskelijat kokivat, että opettajan oma ratsastaminen on tärkeä osa opettajuutta ja lajitaidollista kehittymistä. Neljä opiskelijaa mainitsivat oman ratsastamisen ja valmentautumisen kehittävän omia opetustaitoja. Oma valmentautuminen koettiin osana opettajuutta ja sen avulla ratsastuksenopettaja hakee itse fiiliksiä ja vinkkejä, joita jakaa eteenpäin omille oppilailleen (H1).

Tulevaisuudessa oman ratsastustaidon kehittäminen kehittää minua myös opettajana. (H5)

Ilman omaa treeniä, opettaja voi turtua ja aina harjoitellaan vaan samanlaisia juttuja. Valmentautumisen myötä opettaminen pysyy monipuolisena. Oma valmentautuminen tuo myös vaikuttavuutta opettamiseen, niin etten vaan suorita tuntisuunnitelman tehtäviä, vaan keskityn enemmän esim apujenkäyttöön jne yksityiskohtiin. (H2)

Oma ratsastaminen on tärkeä osa opettajuutta. Omassa opetuksessa hyödynnetään niitä tehtäviä, joita on harjoitellut omissa valmennuksissa tai nähnyt opetusklinikoilla. Opettajuuttani kehittää myös, että analysoin ääneen omaa ratsastamistani. Puhun

tilanteen ääneen ja sen korjauksen, olen jo kertaalleen sanallistanut jonkin ratsastustaidon osan, joka on myöhemmin helpompi selittää oppilaalle. (H4)

Valmentautumisen tuoman lajitaidollisen kehityksen lisäksi kaikki haastatellut ohjaajaopiskelijat pyrkivät opettajuudessaan myös opetustaidon kehittämiseen. Omaan opettamiseen opiskelijat kuvasivat etsivänsä tukea ja vinkkejä kirjallisuudesta, ratsastajainliiton netissä tarjoamista vinkeistä sekä Facebookin ryhmistä (H2, H3, H4 & H6). Netin lähteistä haastateltavat kertoivat saavansa hyvin ajatuksia opettamiseen, vaikkei tehtäviä suoraan kopioisikaan (H2).

Opettajana imen tietoa kaikkialta, kuten netin keskustelupalstoilta ja tallien vinkkiosioista, etsien sitä mitä muut ajattelevat opetettavasta aiheesta. Sieltä löytää vinkkejä ja uusia näkökulmia omaan opetukseen. Eräältä tunnetun valmentajan ja ratsastajan klinikalta opin, että opetuksen vaikuttavuutta voi lisätä selkeämmillä syy seuraussuhteiden ilmi tuomisella, kun kertoo oppilaille miksi jotakin harjoitellaan. (H1)

Opetukseen otan mallia kirjoista ja tehtäviä omista valmennuksista. Eniten opetukseen saa vinkkejä keskusteluista muiden opettajien kanssa ja jakaa tieto sillä tavalla. (H5)

Poikkeava yksittäinen löytö haastatteluista oli erään opiskelijan kokemus omasta taidollisesta osaamisestaan.

Opettaja ei saa olla epävarma tai tietämätön. Jos oppilas kysyy jotain, mihin en osaa vastata, tilanne on vaikea. Opettaja on aina auktoriteetti, enkä halua myöntää tietämättömyyttäni. Silloin yritän korostaa niitä asioita, joita tiedän ja jättää vähemmälle niitä, mitä ei tiedä. (H3)

Kaikilla haastateltavilla oli tarkasti selvillä, millaisin keinoin he voivat kehittyä opettajina sekä laji- että opetustaidoissaan. Vaikuttavimmaksi opettajuutta kehittäväksi tekijäksi koettiin toisen opettamisen seuraaminen, minkä kaikki haastateltavat mainitsivat (H1 & H5). Toisten opettajien suoraa matkimista ei kuitenkaan pidetty tavoiteltavana. Ohjaajaopiskelijat toivat haastatteluissa ilmi myös muita keinoja, joilla he pyrkivät kehittämään opettamistaan. Muun muassa toisen opetuksesta poimitun asian assosioiminen johonkin omaan oppilaaseen koettiin omaa opettajuutta kehittäväksi.

Opettajuutta kehitän parhaiten seuraamalla toisten opetusta poimien sieltä ajatuksia omassa opetuksessa hyödynnettävistä ja vältettävistä seikoista. (H4)

Toisten opetuksen seuraaminen kehittää itseä, että mikä siinä toimii ja mikä ei. Opettajuutta voisi kehittää myös, kun kävisi katsomassa jossain toisessa ratsastuskoulussa toista opettajaa, ja oppia häneltä uutta ja siten saada vaikuttavuutta omaan opettamiseen. (H3)

Aina, kun on katsomassa muiden tunteja tai valmennuksia, sieltä painaa mieleensä hyviä pointteja, mutta kokonaisia tehtäviä ei ole mielekästä kopioida välttämättä. Lisäksi esim. sanamuodot ja äänenpainot tarttuvat nopeasti omalta valmentajalta. En kuitenkaan halua olla samanlainen kuin joku muu vaan oma tyyli on tärkeä. (H2)

Missä vaan kun kuulen toisen opetusta, niin yritän sieltä poimia hyviä juttuja ja kyseenalaistaa joitain juttuja. Kehittymistäni edistää se, että uuden asian kuultuani yritän heti liittää sen johonkin oppilaaseeni, niin asia muistaa paremmin. (H4)

Lisäksi oman opetuksen videoiminen ja sen kriittinen kuuntelu ja katselu koettiin opettamisen taitoja edistäväksi (H3). Opetustaitoa voisi kehittää myös kutsuen kokeneemman opettajan katsomaan ja antamaan palautetta omasta opettamisesta, mutta tämä ei ole kovin usein mahdollista (H3). Joskus kokeneemman apu ja tuki ovat tarpeen kokemattomalle opettajalle kesken opetustuokion oppilaiden ollessa keskittymättömiä, ja tällöin esimerkiksi tallinomistaja saattaa tulla pitämään tunnin loppuun, jotta lapset alkaisivat käyttäytyä (H6).

Kaikki haastatellut ohjaajaopiskelijat kokivat ratsastuksenohjaajakoulutuksen kehittäneen omaa opettajuuttaan. Oman kehityksen tukeminen mainittiin myös ohjaajalinjan aloittamisen syyksi (H3). Koulutuksen aikana muun muassa keskustelut opiskelijakollegoiden kanssa kuvattiin kehittäneen opettajuutta (H5). Merkittävimpänä kuitenkin olivat ratsastuksen teorianäytösten lisääntyminen koulutuksen myötä, minkä mainitsivat 5 opiskelijaa. Koulutuksen teoriaopintojen koettiin tuoneen varmuutta ja vaikuttavuutta omaan opettajuuteen ja opettamiseen. (H1 & H6). Teoriaopintojen koettiin myös tukeneen opettajuuteen liittyvän yrityksellisen näkökulman vahvistumista ratsastuskoulutoimintaan panostamisesta ja toiminnan kannattavuudesta (H4).

Opettajuutta tukee koulutuksen tuoman teoriapohja, jonka myötä tuntee itsensä ammattilaiseksi, kun aiemmin opettamani asiat ovat vahvistuneet oikeiksi. Opettajuuteen liittyy myös hyvät pedagogiset taidot, jotka olisi hienoa omata, ja siksi tulisi ohjaajalinjalle. (H2)

Koulutus on tukenut omaa opettajuutta, sekä teoriatunnit että opetusharjoitukset ovat vahvistaneet, että sen kuusi vuotta, kun olen opettanut, en ole puhunut vain puutaheinää. (H3)

5.3 Kokemuksia opettamisesta

Tässä tutkimuksessa löydetyt ratsastuksenopettamiseen vaikuttavat tekijät olivat luokiteltavissa kahteen luokkaan. Luokat kuvasivat tekijöitä, joiden avulla opettaja vaikuttaa opetukseen, sekä tekijöitä, joilla oppilas vaikuttaa opetukseen.

5.3.1 Opettaja vaikuttaa opetukseen

Aiemmin oppimisympäristöä kuvaavassa osiossa kuvattiin opettajan tärkeäksi tehtäväksi luoda ratsastuksen opetukseen mukava ja positiivinen ilmapiiri (ks. osio 5.1). Opetuksen tekeminen mielekkääksi ja asiakaspalveluhenkisyys ovat tämän tutkimuksen mukaan ratsastuksenopettajan vastuulla, ja ovat siten eräs tekijä, jolla opettaja vaikuttaa opetukseen.

Brain, Fuhrman ja De Lay nimesivät myös oppimistilanteen joustavuuden ja mukautuvuuden osaksi hyvää non-formaalista opettamista. Tärkeänä he pitävät, että opettaja tunnistaa ennalta suunnitteleamattoman opettavaisen hetken ja tarttuu siihen. Opettajan tulee olla mukautuva myös oppimisympäristön suhteen ja huomioida tilan ominaisuudet oman sijoittumisen ja toiminnan suhteen. (Brain ym. 2009, 52.) Tämän tutkimuksen tuloksissa ratsastuksenohjaajaopiskelijat kokivat suunnittelun tuovan vaikuttavuutta opetukseen ja suunnittelun merkitys oli korostunut heidän työssään koulutuksen myötä. Tärkeänä tuntuu suunnittelussa nähtiin oppilaiden edistyminen ilman, että tunneilla kuitenkaan harjoiteltaisiin liian totisesti. Tulokset kuitenkin kertovat myös, että suunnitelmasta oli tarpeen tullen osattava luopua ja eriyttää tehtäviä ratsastajakohtaisesti. Opetuksen eriyttäminen tehtävien vaativuudessa alaspäin koettiin helpommaksi kuin vaikeuttaminen.

Viidessä haastattelussa opettajan kuvattiin vaikuttavan opetukseen sen järjestelmällisyyden ja suunnitelmallisuuden avulla. Ratsastuksenopettaminen kuvattiin pitkántähtäimen harjoitteluksi, johon kuuluu järjestelmällisyys (H3). Järjestelmällisyys koettiin tärkeäksi myös opetustilanteen turvallisuuden vuoksi (H1). Järjestelmällisyys opetukseen rakentuu opettajan tekemien kausi- ja tuntisuunnitelmien mukaan (H4 & H5). Opetuksen järjestelmällisyyden koettiin myös tuottavan oppimistuloksia ja vaikuttavuutta opettamiseen (H5).

Se suunnitelmallisuus ja järjestelmällisyys on mun mielestä tärkeää. Kun on kausisuunnitelmat ja tuntisuunnitelmat, se tuottaa pitkällä aikavälillä hyvin tulosta.
(H2)

Opetuksen järjestelmällisyyden koettiin tuovan mielekkyyttä sekä harrastamiseen oppilaalle että opettamiseen opettajalle (H1). Vain yksi haastateltava kertoi, ettei ole itse tehnyt tai saanut esimieheltään kausisuunnitelmia tuntisuunnittelun tueksi.

Opetus voisi olla järjestelmällistä, mutta esimiehelläni ei välttämättä ole mitään suunnitelmia tai ainakaan minä en ole nähnyt sellaisia. Joskus saan opetusaiheen esimiehelläni ja joskus keksin itse aiheen, mistä teen suunnitelman ja opetan. (H6)

Tärkeänä tuntisuunnittelun toteutuksessa opiskelijat kokivat oppilaiden edistymisen ilman, että tunneilla kuitenkaan harjoiteltaisiin hampaat irvessä (H2 & H4). Ratsastuksenohjaajakoulutuksella koettiin olleen vaikutusta siihen, että tulevat ratsastuksenohjaajat olivat oppineet suunnittelun tärkeyden osana opetusta. Tärkeäksi huolellisen tuntisuunnittelun rinnalla he kuitenkin korostivat myös sitä, että suunnitelmasta on tarpeen tullen osattava luopua ja eriyttää tehtäviä ratsastajakohtaisesti (H1 & H3). Opetuksen eriyttäminen tehtävien vaativuudessa alaspäin koettiin helpommaksi kuin vaikeuttaminen (H1). Yksi haastateltava kertoi, että vielä hänen opetuksessa ei ole oppimistavoitteita, mutta niitä ehkä tulee, kun työtä on tehnyt kauemmin (H6).

Opettajan roolista opetuksessa haastatellut opiskelijat kertoivat myös muun muassa, että vaikuttavuutta opetukseen tuo, kun opettaja kertoo miksi jotakin harjoitellaan. Tällöin ratsastuksen pienet osataidot yhdistyvät ja opituista asioista tulee kokonaisuutena ratsastustaito. (H4.) Opettajan olisi myös tärkeää opetuksessaan ohjata oppimista jo varhain siihen, että kuunnellaan hevosta ja opitaan sitä kautta (H4). Toinen haastateltava nosti huomion opettajan puhetapaan ja kuvasi, että opettaja voi vaikuttaa tehtävien haastavuuden tuntuun puhetavallaan, mihin olisi hyvä kiinnittää huomiota. Vaikeasta asiasta ei saa tehdä oppilaalle epämiellyttävää (H3). Kolmas haastateltava viittasi ratsastuksenohjaajakoulutuksen pedagogiikan kurssin sisältöihin mainitessaan, että opettajan tulee opetuksessa pyrkiä tunnistamaan ja hyödyntämään oppilaiden erilaisia ihmistyyppisiä ja yksilöllisesti kullekin sopivia opetusmenetelmiä, kuten vuorovaikutteista opettamista, sekä omalla käytöksellään antaa hyvää mallia oppilaille (H2). Lisäksi opettajan koettiin voivan vaikuttaa opetuksen mielekkyyteen ripauksella huumoria. Suorankin palautteen voi sanoa rempseästi huumorin kautta, mutta liika huumori ei ole ammattimaista opettamista (H2).

Ratsastuksenopetuksessa opetustilanteen tiedostaminen ja arviointi ovat tärkeä osa sen non-formaalialuonnetta. Olosuhteiden tunnistaminen ja riskien ennalta arvioiminen, tilanteiden arviointi tunnin aikana sekä mahdollinen suunnitelman muuttaminen olosuhteiden tai oppilaiden vuoksi ovat

turvallisuustekijöitä, jotka ovat läsnä jokaisessa ratsastuksen opetustuokiassa. (Auty 2008, 56–60.) Tämän tutkimuksen tuloksissa hyvin ennalta odottamattomasti vain yksi haastateltavista korosti turvallisuustekijöitä haastattelussaan. Tilanteiden ja toimintatapojen arvioiminen tehtävien soveltuvuuden kannalta tuli kuitenkin esille. Haastatteluissa kuvattiin, että opettamisen olisi tarkoitus kehittyä ajan myötä. Opettajan olisi hyvä jatkuvasti etsiä uusia elementtejä opetukseensa, eikä jäädä vanhaan kaavaan (H1 & H3). Monipuolisilla tehtävillä ja harjoituksilla opettaja tekee opetuksesta mielenkiintoista oppilaille. Opettajan takataskussa on kuitenkin aina hyvä olla jokin tuttu tehtävä, jolla hän saa järjestyksen tarvittaessa palautettua ja onnistumisia kokemuksia oppilailleen, mikäli uusi tehtävä osoittautuu epäsopivaksi (H2). Mielenkiintoa ja vaikuttavuutta opettamiseen tuo myös hevosten riittävä taitotaso, johon ratsastuksenopettaja voi vaikuttaa kouluttamalla niitä eteenpäin (H3).

5.3.2 Oppilas vaikuttaa opetukseen

Non-formaalissa oppimisympäristössä oppijat tulee huomioida yksilöinä. Hyvä ratsastuksenopettaja arvioi ja huomioi oppijien kunnon ja kyvyn opetuksessa ja asettaa niihin sopivat tehtävät. (Auty 2008, 66–70.) Tuloksissa korostui opettajan pyrkimys tunnistaa ja hyödyntää oppilaiden erilaisia ihmistyyppejä ja kullekin sopivia opetusmenetelmiä, mikä ilmenee muun muassa opetuksen suunnittelussa, kun ratsastajat huomioidaan yksilöllisesti tavoitteineen ja haasteineen.

Auty kuvaa ratsastuksenopetuksessa merkittäväksi sen, että asetetut päämäärät lähtevät ratsastajasta itsestään ja opettaja kuuntelee niitä (Auty 2008, 143). Tutkimuksen tuloksena voidaan sanoa, että ohjaajaopiskelijat tunnistivat oppilaan vaikutuksen oppimistavoitteisiin. Opetukseen asetettujen oppimistavoitteiden taustalla nähtiin oppilaiden omat tavoitteet, joita määrittävät muun muassa oppilaan tulevat kilpailut ja sen hetkinen taitotaso (H1, H3 & H5).

Mielenkiintoinen kokemus eräästä haastattelusta koski oppilaan vaikutusta opettamiseen. Opiskelija kuvasi opetuksen vaikuttavuuden kasvavan siten, että opettaja tunnistaa oppilaan motiivit ratsastamiselle. Jos oppilas todella haluaa kehittyä, opettajan on sitouduttava oppilaaseen intensiivisemmin. Silloin opettaja saa olla tiukempi ja vaatia, että ratsastaja tekee huolellista työtä hevosen selässä. (H1.) Näin ollen oppilaiden kilpailu- tai tavoiteorientoituneisuuden koettiin vaikuttavan opetukseen, sillä tällaiset oppilaat ottavat enemmän osaa opetukseen ja opettajankin on tällöin panostettava opetukseen hieman enemmän (H1). Motivoituneita ja tavoitteellisia oppilaita

koettiin myös mielekkäämmäksi opettaa (H2). Oppilaan motivaatio vaikuttaa opetukseen myös niin, että pikkutarkka oppilas saa opettajankin valitsemaan sanamuotonsa tarkemmin (H1).

Non-formaalissa oppimisympäristössä opetustyylin valinta on tilanne- ja oppijakohtaista. Ratsastuksessa opetustyyliin ei teorian mukaan vaikuta oppijan ikä vaan erityisesti oppijan taitotaso. Aloitteleva oppija tarvitsee enemmän opettajajohtoista tukea, kun taas kokeneempi oppija pystyy enemmän itse analysoimaan ja suunnittelemaan ratsastamistaan ja opettajan tehtävänä on ohjata oppijaa tunnistamaan kehityskohtia ja taitojaan. (Auty 2008, 112–116.) Brain, Fuhrman ja De Lay ovat myös nimenneet opettamisen perusteeksi sen, että oppijan on mahdollista vastaanottaa se, mitä opettaja heille opettaa ja että tieto on oppijoihin nähden relevantin tasoista ja laatuista (Brain ym. 2009, 53). Tämän tutkimuksen tuloksissa juuri oppilaan taitotason koettiin vaikuttavan merkittävimmin opetukseen. Teoriasta poiketen ratsastuksenohjaajaopiskelijat kokivat myös oppilaan iän huomioimisen merkityksellisenä opetuksessa. Lasten kanssa viihtyminen ja ilo ratsastuksessa korostuu, kun puolestaan keski-ikäisillä tai vanhemmilla oppilailta viihtymisen lisäksi voi olla esimerkiksi fyysisiä ja psyykkisiä esteitä, jotka pitää huomioida opetuksessa.

Taitavan oppilaan kanssa opettaminen on yhteistä keskustelua ja he saattavat kaivata enemmän vapautta ja tilaa pohtia itse ratsastamistaan, kun aloittelijan kanssa opettajana puolestaan ohjaan tilannetta, sillä harrastajalla ei itsellään ole tietämystä tai kokemusta toimia itseohjautuvasti (H1 & H4). Myös oppilaan iän huomioimista pidettiin merkityksellisenä opetuksessa.

Aloittelevien oppilaiden opetuksen tavoitteena voi mielestäni olla enemmän viihtyminen, tavoitteellinen ja kokeneempi ratsastaja haluaa suurempaa palautetta, ja myös ikä vaikuttaa. Tarpeet ovat siis yksilöllisiä. (H1)

Taito ja ikä vaikuttavat opettamiseen. Itsestä pitää aina naksauttaa oikea opetusmode päälle. Nuorempien oppilaiden opettaminen on melko opettajajohtoista, mutta osaavampien kanssa se on keskustelelevampaa ja heillä on vapaammat kädet vaikuttaa opetukseen. Lasten kanssa viihtyminen ja ilo ratsastuksessa korostuu, välillä tunnilla voidaan tehdä asioita, jotka eivät ensisijaisesti kehitä ratsastustaitoja. (H3)

Ikä vaikuttaa opetukseen niin, että keski-ikäisillä tai vanhemmilla voi olla omat fyysiset ja psyykkiset esteensä, jotka pitää huomioida opetuksessa, kun taas lapsilla ja nuorilla fyysiikka on yleensä kunnossa ja he saattavat olla rohkeampiakin. (H4)

Vastuu tunnin sisällöstä ja oppilaan tyytyväisyydestä on opettajalla, kun puolestaan tunnin päämäärän saavuttaminen on opettajan ja oppilaan yhteisvastuulla (Auty 2008, 77–87). Tuloksena tässä tutkimuksessa kuvattiin myös muita tekijöitä, joilla oppilaiden koettiin vaikuttavan

opetukseen. Näistä yksi oli opettamisen asiakaspalveluhenkisyys. Oppilaat koettiin maksavina asiakkaita, jotka ovat vapaaehtoisesti valinneet juuri kyseisen tallin tai ratsastuskoulun. Ohjaajaopiskelijat kokivat, että oppilaiden tulee viihtyä opetuksessa tai he voivat äänestää jaloillaan ja viedä rahansa toiselle tallille tai toiseen harrastukseen (H3).

Oppilaat ovat maksavia asiakkaita, niin heidän pitää olla kiva palata ensi viikollakin tunnille. Asiaa ei kuitenkaan tule mietittyä kesken tunnin koko ajan vaan se on osa sitä puhutapaa ja opetusta. (H1)

Oppilaan on viihdyttävä opetuksessa, sillä opetus on asiakaspalvelua. Viihtymisestä toivotaan seuraavan, että oppilaat puhuvat kylillä ja palstoilla hyvää opetuksesta ja varaavat seuraavankin kurssin. Toisille viihtyminen opetuksessa voi tarkoittaa sitä, että hän saa suoraa palautetta ratsastamisestaan, kun taas toinen viihtyy tunnilla, kun saa ”vain ratsastella”, opettaja seurustelee samalla heidän kanssaan ja asetetut haasteet ovat pienempiä. (H4)

Opettaja voi päätellä tehtävien soveltuvuutta myös oppijien non-verbaalisesta käyttäytymisestä. Tehtävien tulee olla sellaisia, että oppija tietää tarkoin tehtävän tavoitteet ja sen mitä hänen pitää tehdä, jolloin oppijan on helppo sitoutua tehtävään. Lisäksi tehtävän oppimispotentiaali tulee olla sopiva niin, että se haastaa oppijaa ja pienten ponnistelujen jälkeen hän on oppinut jotakin uutta. (Vaherva 1998, 172). Myös tohtorit Brain ym. mainitsivat oppijoiden non-verbaalin käyttäytymisen, kuten kehonkielen ja mukailevan hymyn ja nyökyttelyn eräiksi hyvän non-formaalien opettamisen tunnusmerkeiksi. Näistä non-verbaaleista merkeistä voi myös tunnistaa oppijoiden sitoutumisen tehtävään ja halun kuunnella opettajaa. Opetukseen osallistumisen vapaaehtoinen luonne korostaa huipputasoisen opetuksen tekniikoita. (Brain ym. 2009, 52–53.) Tämän tutkimuksen tuloksien mukaan ratsastuksenohjaajaopiskelijat kokivat oppilaan vaikuttavan opetukseen non-verbaalisella käyttäytymisellään. Opettaja voi keskittyä itse opettamiseen, sillä häiriökäyttäytymistä ei tavallisesti esiinny. Lisäksi oppilaiden mielentilan, kuten väsymyksen, tehtävän vaatimustason sopivuuden, pelon, arkuuden tai turhautumisen voi tunnistaa oppilaan non-verbaalisista viesteistä.

Oppilaan non-verbaali käyttäytyminen on yleensä oppimiseen orientoitunutta. Opetuksessa voi keskittyä itse asiaan eli opettamiseen ja edetä osin rivakastikin, kun oppilaat keskittyvät asiaan ja ovat yleensä motivoituneita itse valitsemassa harrastuksessaan (H1). Ohjaajaopiskelijat kuvasivat oppilaiden non-verbaalisen käyttäytymisen vaikututtavan muun muassa tuntisuunnitelmaan. Jos opettaja huomaa oppilaan olevan esimerkiksi kovin väsynyt tai että oppilaan mieltä painaa jokin huoli tai murhe, silloin tehtävien vaatimustasoa voi olla hyvä hieman laskea (H2 & H3). Opetuksen aikana

yksittäisen oppilaan non-verbaalisesta käyttäytymisestä opettaja voi päätellä, että tehtävää on eriytettävä oppilaan taitotasoon nähden (H1). Myös pelon tai arkuuden koettiin olevan tunnistettavissa oppilaan käyttäytymisestä, johon opettaja reagoi tuntisuunnitelman tai tehtävän muuttamisella (H5 & H6).

Opetuksessa tulee olla herkkä oppilaan pelkojen ja turhautumisen tunnistamisessa ja muuttaa tehtävää tarpeen mukaan. Opettaessa on haastavaa tunnistaa, milloin jotakin tehtävää on tehty oppilaalle riittävän monta toistoa, jotta on ollut riittävän hyvä suorituksensa ja tunnista jäisi hyvä mieli. (H4)

Non-formaalissa oppimisympäristössä opetuksen tulisi olla oppijakeskeisesti toteutettua, niin että oppijat saavat osallistua opetukseen (Brain ym. 2009, 51–52). Ratsastuksessa päämäärän asettaminen opetukselle yhdessä ratsastajan kanssa vaikuttaa positiivisesti opettajan ja oppilaan suhteeseen (ks. osio 5.2.2) sekä on tekijä, jolla oppilas vaikuttaa opetukseen. Arviointi on parhaimmillaan oppilaan tekemää itsearviointia yhdessä opettajan kanssa. (Auty 2008, 89–106.) Tuloksissa ohjaajaopiskelijat kokivat, että ratsastusopetuksen oppimistavoitteet voivat olla opettajan asettamia tai oppilaan itsensä ehdottamia. Oppilaiden itse asettamien tavoitteiden taustalla nähtiin muun muassa kilpailu- tai tavoiteorientoituneisuus ja siten oppilaan tulevat kilpailut ja sen hetkinen taitotaso.

Oppilas vaikuttaa opetukseen myös tavalla, jota ei välttämättä itse tiedosta. Ratsastuksenohjaajien kokemuksia oppilaasta opetuksen keskiössä olivat muun muassa, että tehtävillä ja harjoituksilla tulee tavoitella oppilaiden onnistumisen kokemuksia. Tällöin opettajalla on tunnin jälkeen tunne, että on pystynyt auttamaan oppilaita uuden oppimisessa ja antamaan kullekin oppilaalle jonkin uuden taidon idun tai vahvistamaan jo hallittua taitoa (H1). Opettamisen tulee olla sellaista, että oppilaat saavat rahoilleen vastinetta ja kehittyvät taidoissaan (H2). Lisäksi eräässä haastattelussa mainittiin, että se kuinka läheinen oppilas on muista elämän yhteyksistä tai kuinka läheinen oppilas on opettajalle, vaikuttaa opetukseen (H1).

Brain ym. ovat kuvanneet, että opettajan on varmistettava hänen esittämänsä informaation ja oppijan kohtaaminen. Oppijan viihdyttäminen oppimistilanteessa on tärkeää oppijan huomion kiinnittämiseksi ja ilon tuomiseksi oppimisprosessiin, mikä tuo hänet varmemmin myös seuraavaan non-formaaliin oppimistilanteeseen. (Brain ym. 2009, 53.) Tuloksissa ratsastuksenohjaajaopiskelijat kuvasivat yksimielisesti opettajan tehtäväksi huolehtia oppilaan viihtymisestä luoden ratsastuksenopetukseen mukavan ja positiivisen ilmapiirin. Oppilaan viihtymistä hyvän ilmapiiriin

luomisella eriteltiin tuloksissa jo aiemmin (ks. osio 5.1). Hyvään oppimiskokemukseen koettiin kuuluvaksi myös, että opettaja huolehtii myös hevosten hyvinvoinnista ja asiakaspalveluhenkisyydestä.

6 YHTEENVETO

Keskeisenä tuloksena tutkimuksessa oli, että ratsastuksenohjaajaopiskelijoiden kokemukset omasta opettajuudestaan sekä opettamisestaan tukivat kasvatustieteellistä non-formaalien oppimisympäristön kuvausta (ks. Brain ym. 2009). Erityisesti ratsastuksenohjaajaopiskelijoiden käytännön kokemukset yhdistyivät non-formaalien oppimisympäristön kuvaukseen opetuksen suunnittelun ja eriyttämisen suhteen, oppilaan taitotason vaikutuksilla opetukseen ja oppilaan non-verbaalisen käyttäytymisen huomioimisella opetuksessa. Lisäksi ohjaajaopiskelijoiden kokemukset olivat yhteneviä oppimisympäristön teorian kanssa oppijakeskeisestä tavoitteiden asettamisesta ja siitä, että opettaja vastaa oppilaiden viihtymisestä luoden ratsastuksenopetukseen mukavan ja positiivisen ilmapiirin. Tulosten luotettavuutta kuvaa muun muassa niiden suhde aiemmin toteutetuilla tutkimuksilla saavutettuihin tuloksiin, joita esitellään seuraavaksi. Tämän tutkimuksen tuloksista löytyi yhtymäkohtia erityisesti Leinosen (2013), Schuurmanin (2012) sekä Mawin (2012) aiempiin tutkimuksiin. Lisäksi osio 6.2 perustelee muita tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä näkökulmia tutkimuksen metodologiasta, empiriasta sekä tutkijan positioista tässä tutkimuksessa.

6.1 Tulokset suhteessa aiempiin tutkimuksiin

Tämän tutkimuksen oppimisympäristöä kuvaavissa tuloksissa oppiminen määriteltiin tapahtuvan ratsastusharrastuksessa toiminnan ja siinä saavutetun havahtumisen ja kokemuksen kautta, mikä liittyy oppimisympäristön sisältämän tiedon ominaispiirteisiin. Tämä tulee vastanneeksi myös ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja sitä voidaan pitää keskeisenä tuloksena tälle tutkimukselle. Leinonen kuvaa, että ratsastuskouluissa hevosen hoitoa ja käsittelyä opitaan käytännön kautta. Opettava toiminta ja tekeminen hevosen kanssa on tuntiratsastajille hevosen harjaamista, kavioiden puhdistamista, suitsimista ja satuloimista sekä ratsastamista. (Leinonen 2013, 99.) Schuurmanin mukaan kokemuksen ja kokemusperäisen, käytännöllisen tiedon keskeinen rooli hevosten kanssa toimiessa tulee esiin monessa kontekstissa ja monella tavalla. Sekä ratsastustaito että hevosen käsittelytaidot ovat hiljaista tietoa, jotka ilmenevät intuition, jota on tapahtumahetkellä vaikea selittää tai perustella. Jotta kokemuksella olisi tiedollista merkitystä, intuitiivisesta toiminnasta on saatava palautetta, jonka perusteella tiedon oikeellisuutta voi pohtia. Ratsastuksen oppimisympäristö

sisältää paljon tietoa, jonka artikuloiminen on vaikeaa. Tällaisia ovat esimerkiksi itse hevoseen, sen hoitoon tai käsittelyyn liittyvät asiat, joita aistitaan kosketuksella, näkö- tai hajuaistilla. Hiljaisen tiedon välittäminen vaatii osaavan opettajan ohjausta, läsnäoloa ja aistimuksen välittämistä harrastajalle. Ratsastuskoulujen ja ratsastuksenopettajien roolia hevostaitojen välittäjinä pidetään tärkeänä. (Schuurman 2012, 145.)

Tiedon laadun lisäksi tutkimuksen ilmentävä käsitys opettajan roolista ratsastuksen oppimisympäristössä oli yhtenevä Hämmäläisen aiemmin toteuttaman tutkimuksen kanssa ja se tukee ajatusta ratsastusharrastuksesta non-formaalina oppimisympäristönä. Tämän tutkimuksen tuloksissa ratsastuksen oppimisympäristössä korostui tunteen ja kokemuksen kautta tapahtuva oppiminen, jolloin opettajalla on tärkeä tehtävä olla kertomassa oppilaalle, mikä tunne itsestä ja hevosesta on tavoiteltu ja ratsastustaitoa edistävä. Myös Hämmäläinen korostaa opettajan roolia opettaessa ratsastajalle, milloin hevonen liikkuu oikein. Usein ratsastajan tunne voi olla ristiriidassa sen kanssa miltä suoritus näyttää ja kuinka oikeaoppisesti hevonen liikkuu. (Hämmäläinen 2005, 22.)

Poikkeuksena useimpiin ratsastusta käsitteleviin tutkimuksiin, tämän tutkimuksen tuloksissa oppimisympäristön muista harrastajista muodostuva sosiaalinen tekijä ei tullut merkittävässä roolissa ja ”muiden harrastajien” vaikutus ratsastukseen mainittiin vain satunnaisesti. Leinonen kuvaa ratsastustallia tärkeänä sosiaalisen kanssakäymisen paikkana, missä ihmiset luovat suhteita sekä toisiin ihmisiin että hevosiin. Yleensä ratsastuskouluilla on omat sosiaaliset yhteisönsä eri-ikäisille harrastajille. (Leinonen 2013, 213.) Maw kirjoittaa tutkimuksessaan, että suurimman osan opetuksesta toteutuessa yksilöllisen käytännön ja harjoittelun kautta, harrastamisen sosiaalisuutta samankaltaisilla ihmisillä pidettiin tärkeänä osana ratsastustaitojen kehittymistä. Aluksi sosiaalisena ryhmänä ratsastuksen oppimisympäristöissä olivat hänen kuvauksensa mukaan ratsastuskoulujen ponikerhot ja myöhemmin sosiaalistaminen tapahtuu osallistumalla seuratoimintaan ja klinikoihin sekä katsomalla ja keskustelemalla vertaisryhmien kanssa. (Maw 2012, 236.)

Kokemukset omasta opettajuudesta ilmenivät tämän tutkimuksen tuloksissa muun muassa ratsastuksenohjaajaopiskelijoiden kuvauksissa heistä itsestään opettajina, missä toistui kuvaus napakkuudesta ja tarkkuudesta. Tämä on hyvin luonteva kuvaus hevosharrastajalle, sillä he ovat oppineet mallin hevosten kanssa toimiessaan. Hevosen ja ihmisen suhde on aina hierarkkinen, kuten hevosten suhteet laumassakin olisivat (Schuurman 2012, 199). Leinonen (2013) kuvaa ihmisen ja hevosen välistä suhdetta ihmisen ehdottomana johtajuutena, johon liittyvät valta, vastuu ja vuorovaikutustaidot. Johtaja kantaa vastuunsa eläimestä hoitaen sitä hyvin, jotta se suoriutuisi

työstään. Johtajalla on vuorovaikutustaitoa ja kykyä lukea eläintä ja hän pystyy luovuttamaan johtajuuden väliaikaisesti hevoselle tehtävissä, joista se suoriutuu ihmistä paremmin. Merkkeinä ihmisen johtajuudesta pidettiin sitä, että hevonen ilahtuu hänet nähdessään ja väistää johtajaa. Huolehtiva johtaja voi joutua hetkellisesti myös komentamaan hevosta päämäärätietoisesti ja johdonmukaisuuden periaatetta noudattaen. Johtaja on rauhallinen ja tunnekuohut on hillittävä. Johtaja kiittää ja palkitsee hevosta. (Leinonen 2013, 240.) Näiden ehtojen noudattaminen vaatii hevosharrastajalta tarkkuutta ja täsmällisyyttä, joiden opettamista ratsastuksenopettajan tulee myös ratsastuksen harrastajille opettaa.

Esimerkillisen hevosenkäsittelyn ja mallin näyttäjän lisäksi ratsastuksenohjaajaopiskelijat pitivät ratsastuksenopettajaa auktoriteettina, johon liitettiin tiedollinen ja taidollinen osaaminen sekä hevosenkäsittelyssä että ratsastuksessa. Leinosen tutkimuksessa ratsastuksenopettaja mainitaan myös auktoriteettina ja esimerkinnäyttäjänä, jota oppilaat kuuntelevat, jolta opitaan hevostaitoja, ja joka on turvallisen ja hyvän ilmapiirin luoja. (Leinonen 2013, 99–100, 213.) Maw lisää kuvaukseen ammattimaisesta ratsastuksenopettajasta käyttäytymisen ja pukeutumisen lisäksi ajanhallinnan sekä sen, että opetus kartuttaa oppilaiden taitoja. Ratsastuksenopettajien omat henkilökohtaiset opetussuunnitelmat tuovat opetukseen järjestelmällisyyttä ja jatkuvuutta. (Maw 2012, 236.) Nämä Mawin tuloksina ilmenneet tekijät tulivat ilmi myös tämän tutkimuksen tuloksissa kuvauksissa opettajuudesta.

Tämän tutkimuksen tuloksista käy myös selvästi ilmi, että ratsastuksenohjaajaopiskelijat tunnistavat opettajuuteen liittyvän jatkuvan kehityksen. Tuloksena ilmeni, että ohjaajaopiskelijat kokivat oman valmentautumisen ja ratsastamisen tärkeänä osana opettajuutta, opettamista ja lajitaidollista kehittymistä. Ratsastuksenopettajan taidollinen osaaminen jakaantui tuloksissa lajitaidolliseen ja opetustaidolliseen osaamiseen, jonka avulla myös Maw kuvaa hyvän opettajan ja hyvän ratsastajan välistä suhdetta opettajuudessa. Vaikka hyvä ratsastaja ei automaattisesti ole hyvä opettaja, ratsastustaidoilla on kuitenkin merkitystä. Mitä taitavampi ratsastaja opettaja itse on, sitä enemmän tietoa opettajalla on annettavana oppilailleen. Opettajalta vaaditaan kuitenkin lisäksi kykyä siirtää tietämyksensä ratsastajalle. Keskustelulla ja asioiden selventämisellä vältetään väärinkäsityksiä ja ratsastusosaaminen voidaan siirtää oppilaille. (Maw 2012, 237.)

Ratsastusharrastuksessa viihtyminen liitettiin opettajuuteen kuuluvaksi asiakaspalveluhenkiseksi sekä siihen, miten oppilaiden tavoitteet ja intressit vaikuttavat opetukseen. Ratsastuksenopettajan rooli asiakkaiden tallilla viihtymisessä oli myös Leinosen (2013) tutkimuksessa ilmeinen. Jos

ratsastuksenopettaja ei miellyttänyt, hänellä oli heikot pedagogiset taidot, hänen tapansa käyttää valtaa heikensi tallin ilmapiiriä tai asiakkaat kokivat, että hän oli tyyneä oppilaille ja väkivaltainen hevosia kohtaan, oli asiakkaiden nopea vaihtuvuus hyvin todennäköistä. (Leinonen 2013, 102.)

Tuloksissa yllätti, ettei useampi ohjaajaopiskelija maininnut opettajuuden lähtevän rakkaudesta hevosiin. Tärkeä osa opettajuutta on vastuunkantaminen hevosten jaksamisesta ja hyvinvoinnista. Schuurman (2012) korostaa tutkimuksessaan kumppanuutta hevosten kanssa työskentelyssä sekä tallinpidossa, palkattuna tallityöntekijänä, ratsastuskouluyrittäjänä että kengittäjänä. Hevosten parissa työskentelevät kuvaavat työn ilona ison työtoverin, joka elää arkiset hetket tässä ja nyt ihmisen rinnalla. Ratsastuskouluyrittäjälle tuntihevokset ovat rakkaita ystäviä, joita kohdellaan aina hyvin ja kunnioittavasti. (Schuurman 2012, 120.)

Edellä mainitut opettajan napakkuus ja tarkkuus, auktoriteettina sekä esimerkkinä toimiminen, opettajan pyrkimys jatkuvaan kehitykseen ja asiakaspalveluhenkisyys ovat keskeisiä tuloksia, jotka vastaavat toiseen tutkimuskysymykseen. Ne tuovat ilmi ratsastusohjaajaopiskelijoiden toisiaan tukevia kokemuksia opettajuudesta ratsastuksen non-formaalissa oppimisympäristössä.

Opettamista kuvaavissa tuloksissa oppilaan vaikutus opetukseen non-verbaalilla käyttäytymisellään tuli ilmi keskittymisenä, väsymyksenä, pelkona, arkuutena tai turhautumisena. Voimakkaat tunteet, erityisesti pelko, liittyvät emotionaaliseen eläinsuhteeseen. Schuurman (2012) mainitsee tutkimuksessaan, ettei hevospelkoa ole juurikaan tutkittu, mutta lehtiteksteissä ja internet-keskusteluissa sitä käsitellään. Usein hevosharrastuksen alkuvaiheisiin liittyvä pelko johtuu hevosen vieraudesta, käyttäytymisen ja liikkeiden ennakoimattomuudesta ja se kohdistuu asioihin, joita hevonen saattaa tehdä. Pelko saattaa syntyä yksittäisistä vaaratilanteista tai toistuvasta turvattomuuden tunteesta hevosen kanssa. (Schuurman 2012, 56–57.) Ratsastuksenopettajan tulee olla herkkä oppilaan erilaisten tunnetilojen tunnistamisessa ja huomioimisessa sekä auttaa oppilasta ymmärtämään ja käsittelemään omia tunteitaan eläinsuhteessa.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan ratsastusohjaajat kokivat oppilaan vaikuttavan opetukseen ja opetusta tulee tehdä oppilaan ehdoilla. Opettaminen koettiin asiakaspalveluna ja oppilaat maksavina asiakkaina, joten opettajan tulee huolehtia heidän viihtymisestään harrastuksessa juuri kyseisellä ratsastuskoululla. Harrastajan viihtymiseen opetuksessa koettiin vaikuttavaksi se, että opettaja tunnistaa ja huomio opetuksessaan oppilaan harrastamisen tavoitteet ja syyt. Harrastajien jakautuneisuus aktiivisesti kehitystä tavoitteleviin ja kilpailuorientoituneisiin sekä harrastajiin, jotka

tavoittelevat hevosten kanssa toimimisesta jotain muuta kuin urheilua, ei ole uusi ilmiö, sillä jo 1980-luvulla osalle harrastajista suhde hevoseen oli tärkeämpi kuin tavoitteellinen urheilu (Vasara 1987). Hevosten kanssa toimittaessa tärkeää useille harrastajalle on suhde hevoseen sekä rentoutuminen hevosharrastuksen parissa (Schuurman 2012, 112). Leinosen tutkimuksessa ratsastuksenopetuksen elämyksellisyys näyttäytyi omansalaisena eri tavoilla ratsastukseen orientoituneiden harrastajien kokemuksissa. Yhteistä kuitenkin oli, että hevonen auttaa pääsemään hetkeksi irti arjesta. Hevoselämys voi olla luontokokemus hevosen selästä, hevosen liikkeen aistiminen, sen nopeus, onnistunut yhteistyö tai hevosen osoittama kiintymys. Luonnossa ratsastettaessa elämys voi olla rentouttava luonnon ihailu tai vauhdikkuuden jännitys. Aloittelijalle onnistumisen iloa tuo, kun oppii keventämään ravissa ja hallitsemaan hevosta ilman taluttajaa. Edistyneemmän ratsastajan elämys saattaa olla onnistunut kouluratsastustunti tai laukka halki sänkipellon. Myös tyytyväisen hevonen iloinen ja tervehtivä hörinä voi tuoda hyvän olon tunteen harrastajalle. Tutkimuksessa ratsastuksen kuvattiin antavan ”onnen tunteen, mitä on mahdotonta selittää”. (Leinonen 2013, 256.)

Toisaalta ratsastusharrastuksen kulttuurillinen muutos elämyksellisten palvelujen tarjoajana ei ole kaikkien ratsastuksenopettajien mieleen. Kuten Schuurmanin tutkimuksessa todetaan, elämysten myynti on tulossa ratsastustaidon opettamisen tilalle, mutta osa ratsastuksenopettajista haluaisivat kuitenkin paneutua varsinaisen taidon opettamiseen. (Schuurman 2012, 112.) Myös tämän tutkimuksen tuloksissa ratsastusohjaajien halu opettaa oppilailleen ratsastustaitoja, jakaa tietoa ratsastuksesta ja nähdä heidän onnistumisensa ja kehittymisensä olivat perimmäisiä syitä ratsastuksenopettajan ammatin harjoittamiseen. Schuurmanin tutkimuksessa opettajat pitivät ratsastustaidon perusteiden hallintaa pohjana, jonka jälkeen voi lähteä tavoittelemaan elämyksiä hevosten parissa. Ratsastusterapia on esimerkki siitä, miten suhde eläimeen nähdään niiden tarpeiden kautta, jotka yhteiskunnassa koetaan keskeisenä. Kehitystä heijastaa ratsastustallien toiminnan sisällön monipuolistuminen ja perinteisen ratsastuksenopetuksen lisäksi tallin profiloituminen tarjoamaan esimerkiksi hevostaito-oppia, ratsastusterapiaa tai centered riding -opetusta. (Schuurman 2012, 112–113.)

Opetuksen oppijakeskeinen toteuttaminen niin, että oppijat saavat osallistua opetukseen näkyi tämän tutkimuksen tuloksissa. Ohjaajaopiskelijat kokivat, että ratsastusopetuksen oppimistavoitteet voivat olla opettajan asettamia tai oppilaalta itsensä ehdottamia. Oppilaiden itse asettamien tavoitteiden taustalla nähtiin muun muassa kilpailu- tai tavoiteorientoituneisuus ja siten oppilaan tulevat kilpailut ja sen hetkinen taitotaso. Tavoitteiden asettaminen yhdessä ratsastajan kanssa tuli ilmi myös Mawin

tuloksissa. Tavoitteet olivat oppilaan ja opettajan yhdessä asettamia lyhyen ja pitkän aikavälin tavoitteita, joihin myös kilpailut vaikuttivat. (Maw 2012, 178–180.)

Tässä tutkimuksessa ratsastuksenohjaajaopiskelijoiden kokemuksissa opettamisesta merkittävänä korostui oppilaan rooli. Tämä näkyi oppijakeskeisenä opettamisena ja oppilaiden osallistumisena opetukseen, oppilaan non-verbaalisen käyttäytymisen huomioimisena sekä oppilaan viihtymisenä mukavassa ja positiivisessa ilmapiirissä. Opettajan koettiin vaikuttavan opetukseen erityisesti tuntuuennittelulla, mutta myös tuntuuennittelun lähtökohtana ratsastuksenohjaajaopiskelijat pitivät oppilasta, hänen viihtymistään sekä oppimistavoitteitaan. Näistä tutkimuksen keskeisimmistä tuloksista oli pääteltävissä, että oppilaan rooli on hyvin korostunut ratsastuksenohjaajien opettamisen kokemuksissa ratsastuksen non-formaalissa oppimisympäristössä ja vastaa näin tutkimuksen toiseen tutkimuskysymykseen.

6.2 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat tutkimuksen sekä metodologia että empiiriset tekijät, kuten aineiston keruu, käsittely ja analyysi. Kaikissa tutkimuksen vaiheissa tutkija tekee valintoja, joiden luotettavuus ja soveltuvuus tilanteeseen on osoitettava avoimilla ja läpinäkyvillä perusteluilla. Hyvää tapaustutkimusta voidaan pitää näkemyksenä, oivalluksena tai käsityksenä, jossa tapaustutkija on toiminut luovasti ja tietää kuinka ilmaista totuutta (Gerring 2007, 7). Tätä tapaustutkimusta kuvaa oivallus yhdistää kasvatustieteellinen non-formaalinen oppimisympäristön kuvaus ratsastuksenohjaajien kokemuksillaan kuvaamaan todellisuuteen.

Tapaustutkimusta voidaan käyttää aiemmin esitetyn tai itse keksityn teoreettisen näkemyksen vahvistamiseen (Laine ym. 2008, 29). Tämä tutkimus kuvaa non-formaalien oppimisympäristöjen huomattavaa osuutta ihmisten arjessa, antaa esimerkin tieteellisen tutkimuksen soveltumisesta käytäntöön ja korostaa kasvatustieteiden laaja-alaisuutta ja näkyvyyttä ihmisten elämässä.

Tapaustutkimuksen tarkoituksena ei ole tuottaa yleistettävää tietoa, joten tutkimuksen tulokset kuvaavat vain yhden hevosopiston aikuiskoulutuksen opiskelijaryhmän kokemuksista. Tapaustutkimukseen usein liitetävän naturalistisen yleistämisen idean mukaan perusteellisesta ja läpinäkyvästä tutkimuksen vaiheiden, aineiston ja tulkinnan kuvauksesta lukija voi omiin kokemuksiinsa verraten tehdä itse yleistyksiä ja ymmärtää tapausta laajemmissa yhteyksissä (Laine

ym. 2007, 29). Tässä tutkimuksessa empirian teoriasidonnaisuus tukee tutkimuksen tulosten kiinnittymistä non-formaalien oppimisympäristöjen kontekstiin.

Tapaustutkimusta kritisoidaan löyhästi rajatuista ja ei-yleistettävistä teorioista, epämuodollisista ja ei-kurinalaisista tutkimusmalleista, omakohtaisesta päättelystä ja ei-toistettavuudesta (Gerring 2007, 6). Tämä tutkimus kuitenkin vastaa edellä kuvattuihin haasteisiin. Non-formaalia oppimisympäristöä kuvaava teoreettinen viitekehys luo loogisen ja tarkan rajauksen tälle tutkimukselle. Tulokset ratsastusharrastuksen kontekstista ovat yleistettävissä laajempaan harrastuksia non-formaaleina oppimisympäristöinä kuvaaviin teorioihin muun muassa opetuksen tavoitteellisuuden, suunnitelmallisuuden ja pedagogisiin kytköksiin sitoutumisen sekä oppijan erityislaatuisuuden huomioimisen puitteissa. Lisäksi tämä tutkimus noudattaa yleisiä laadullisen tutkimuksen toteuttamisen metodologisia ja empiirisiä malleja (ks. osio 4).

Teemahaastattelun tarkastelua ei voida irrottaa tutkimusmenetelmänä, vaan luotettavuus todetaan tieteellisin menetelmin koko tutkimusprosessiin kohdistuen (Hirsjärvi & Hurme 1982, 128). Tutkimusprosessin luotettavuutta kuvaavat muun muassa käsite- ja sisältövalidius. Tutkimuksen käsitevalidiutta tukee se, että pystymme tavoittamaan tutkittavasta ilmiöstä ne käsitteet, jotka esiintyvät keskeisinä myös tutkimuksen teoriassa. Käsitevalidiutta tukee tutustuminen haastateltavien omaamaan käsitejärjestelmään ja kielenkäyttöön sekä aikaisempiin tutkimuksiin perehtyminen suunnitteluvaiheessa. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 129.) Tutkimuksen sisäinen validiteetti eli käsitteiden ja teorioiden sopivuus tutkimusprosessiin kuvaa sitä, että mitaako mittari haluttua asiaa ja millaisia virheitä mittarissa voi esiintyä (Metsämuuronen 2001, 41–42). Tässä tutkimuksessa teoriaohjaava sisällönanalyysi tukee tutkimusprosessin käsitevalidiutta, sillä se yhdistää tutkimuksen tulokset suoraan tutkimuksen alussa esitettyyn teoreettiseen viitekehykseen.

Teemahaastattelua aineistonkeruun menetelmänä hyödyntävän tutkimuksen luotettavuutta lisää myös sisältövalidius, joka muodostuu huolellisesta teemaluettelon laatimisesta ja riittävästä määrästä lisäkysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme 1982, 129). Teemahaastattelun runko rakentui osioista oppimisympäristö, hyvä opettaminen ja pedagogiikka opetuksessa ja niihin liittyivät laajemmat aihepiirejä koskevat kysymykset, jotka käsittivät harrastusyhteisössä tapahtuvaa opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta ja rooleja. Teemaluettelot olivat suoraan tutkimuksen teoriasta johdettuja kysymyksiä ja toimivat haastattelijan muistilistana, jolla saattoi haastattelun edessä varmistaa, että haastateltava vastaa kaikkiin tutkimukseen nähden oleellisiin ja haluttuihin teemoihin.

Tutkimuksen luotettavuutta tulee tarkastella myös otoksen koon ja haastateltavien valinnan suhteen (Hirsjärvi & Hurme 1982, 129–130). Sekä tapaustutkimus että teemahaastattelu tukevat molemmat pienehkön otoksen tutkimuksia, kuten kuuden haastateltavan otoksesta voidaan sanoa. Tapaustutkimuksella saavutetaan yksityiskohtaista tietoa tutkittavasta ilmiöstä rajatussa yksittäistapauksessa (ks. osio 4.1) ja teemahaastattelu sopii metodiksi silloin, jos haastateltavia on vähän tai eri henkilöiden kokemukset saattavat vaihdella merkittävästi (ks. osio 4.2). Varsinaiseen haastattelutilanteeseen liittyy haaste saatavan tiedon luotettavuudesta. Teemahaastattelun kaltaisessa suhteellisen vapaamuotoisessa keskustelussa haastateltava havaitsee pian, että hän voi vastata mitä vain asioiden todenperäisyydestä huolehtimatta ja haastattelija vain hymyilee ja nyökyttelee (Hirsjärvi & Hurme 1982, 28). Toisaalta haastattelun vapaamuotoisuus mahdollistaa myös tutkijan esittämät tarkentavat kysymykset, mikäli haastateltava vastaa lyhyesti tai epätarkasti, mikä puolestaan tukee luotettavan ja relevantin tiedon keräämistä. Tässä tutkimuksessa tutkijan rooli tulee huomioida teemahaastatteluilla kerätyn aineiston luotettavuutta tarkasteltaessa. Haastateltavat olivat tutkijalle ennestään tuttuja, joka voi osaltaan vaikuttaa sekä yllä mainittuun haastateltavien kertomusten luotettavuuteen että haastateltavien motivaatioon osallistua tutkimukseen. Joskus haastateltavien motivointi tutkimukseen osallistumisesta voi olla haaste tutkijalle (Hirsjärvi & Hurme 1982, 46–47), mutta tässä tapauksessa tutut haastateltavat vaikuttivat osallistuvan mielellään. Haastateltujen nimiä, tarkasti yksilöityjä opetushistorioita tai työpaikkoja ei ole mainittu missään tutkimuksen vaiheessa tutkimuksen eettisen näkökulman ja informanttien yksilöllisyydensuojan säilyttämiseksi.

Laadullisen tutkimuksen analysointi on aina tutkijan ajattelun tulosta (Hirsjärvi & Huttunen 1997, 202), jolloin sen luotettavuutta lisää analyysin kulun mahdollisimman tarkka auki kirjoittaminen (ks. osio 4.2.2). Aineiston valikoitumiseen ja havainnointiin voi vaikuttaa tutkijan emotionaalinen sitoutuminen tutkittavaan tilanteeseen (Hirsjärvi ym. 2003, 200). Toinen havaintojen luotettavuuteen vaikuttava tekijä on täydellisen havainnoijan haaste, joka on seuraus siitä, että tutkija kuuluu omassa elämässään osaksi tutkittavaan yhteisöön verrattavissa olevaa yhteisöä. Tällöin tutkija voi sokeutua yksityiskohdille tai näkökulmille, jotka ovat hänelle tuttuja omasta yhteisöstään (Grönfors 2001, 131–132.) Täydellisen havainnoijan haasteena voi olla myös tutkijan esioletukset tutkimustehtävistä, joiden havaitseminen ja julkituonti tutkimuksessa vaikuttavat työn luotettavuuteen. Tutkijan reflektio itsestään tutkijana ja tuntemuksistaan on oleellinen osa muistiinpanoja ja lisää luotettavuutta. (Grönfors 2001, 136.) Tässä tutkimuksessa aineistosta tehtävien havaintojen tekemiseen vaikuttaa väistämättä oma elämäntapanani hevosenomistajana ja aktiiviharrastajana sekä työni ratsastuksenohjaajana, jotka kietoutuvat vastaavanlaiseen yhteisöön kuin mitä haastatellut henkilöt

kokemuksillaan kuvaavat. Mahdollisimman tarkka analyysin kuvaaminen esimerkein pyrkii tämän virheen minimoimiseen.

Toisaalta on huomattava, että tutkijan asiantuntijuus ratsastusharrastuksen kontekstissa edesauttaa tutkimuksen tekemistä, sillä haastatteluissa esiintyvän lajikohtaisen termistön ja harrastuksen toimintakulttuurin tuntemisen myötä tutkijan on mahdollista nähdä tilanteita erilaisin silmin kuin tutkijan, joka ei tuntisi ratsastusharrastuksen ympärillä vaikuttavaa kulttuuria (ks. Maw 2012, 217). Toimintatapakulttuurin tunteminen mahdollistaa tilanteiden syvällisemmän tarkastelun ja voi siten toisaalta parantaa tutkimuksen luotettavuutta.

Vaikka tapaustutkimuksen tarkoituksena ei ole tuottaa yleistettävää tietoa, kvalitatiiviseen tutkimusperinteeseen liitetään usein aristoteellinen ajatus, jonka mukaan yksittäisissä tutkimustapauksissa toteutuvat yleisen teorian piirteet (Hirsjärvi ym. 2003, 169). Tutkijan oma kokemukseen perustuva käsitys tulosten ja todellisuuden vastaavuudesta pidetään luotettava luotettavuuden ilmaisemisessa (Hirsjärvi & Hurme 1982, 130).

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää miten ratsastuksenohjaajaopiskelijat kokevat ratsastuksen opettamisen sekä oman opettajuutensa. Näiden kokemusten avulla tutkimus pyrkii määrittelemään ratsastusharrastusta non-formaalina oppimisympäristönä. Tutkimukseen haastateltiin ratsastuksenohjaajaopiskelijoita keväällä 2017 ohjaajaopintojen valmistavan koulutuksen päättyessä. Tutkimuksen tuloksena voidaan todeta, että ratsastuksenohjaajaopiskelijoiden kokemukset omasta opettajuudestaan sekä opettamisestaan tukivat tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä esitettyä kasvatustieteellistä non-formaalina oppimisympäristön kuvausta.

Eräänä lähtökohtana tutkimukselle esitettiin, että tärkeää ohjaajalle non-formaalissa oppimisympäristössä olisi pedagogisten taitojen hallitseminen ja kyky oman opettajuuden pohdintaan. Pedagogisten taitojen avulla näiden oppimisympäristöjen ohjaajilla on paremmat mahdollisuudet vastata asiakkaiden tarpeisiin. Erityisesti ratsastuksenohjaajaopiskelijoiden käytännön kokemukset yhdistyivät non-formaalina oppimisympäristön teoriaan opetuksen suunnittelun ja eriyttämisen kokemuksiin, oppilaan taitotason vaikutuksella opetukseen, oppilaan non-verbaalisen käyttäytymisen huomioimisella opetuksessa, oppijakeskeisen tavoitteiden asettamisen myötä sekä siten, että opettaja vastaa oppilaan viihtymisestä luoden ratsastuksenopetukseen mukavan ja positiivisen ilmapiirin. Näistä keskeisimmistä tuloksista oli pääteltävissä, että oppilaan rooli korostuu ratsastuksen non-formaalissa oppimisympäristössä. Oppijakeskeinen opettaminen vaatii ratsastusta opettavilta tahoilta monipuolisia pedagogisia taitoja ja siten tulokset tukevat tutkimuksen lähtökohtaa.

Modernin opetuksen pedagogisena tarkoituksena on edistää oppilaan oppimista tavoitteiden, opetettavan sisällön ja oppilaan yksilöllisen oppimisprosessin huomioimisen avulla (Siljander 2002, 50–52). Perinteisen kasvatustieteiden kontekstin pedagogisiksi taidoiksi on määritelty muun muassa, että opettaja osaa suunnitella, toteuttaa ja arvioida monipuolista opetusta huomioiden oppijan iän ja erilaisuuden, tuntee opetuksen kasvatus-, kehitys- ja oppimopsykologiset sekä didaktiset perusteet ja soveltaa niitä opetuksessaan. Opettaja tulee osata käyttää pedagogisia vuorovaikutustaitoja, olla motivoitunut ja kykenevä arvioimaan ja kehittämään omaa työtään ja opetustyyliään luovasti

muuttuvan yhteiskunnan ja oppijoiden tarpeiden mukaisesti. (Kivelä ym., 1996.) Näitä taitoja voidaan tämän tutkimuksen tuloksiin nojautuen pitää tärkeinä myös ratsastuksen non-formaalissa oppimisympäristössä.

Toisena lähtökohtana tutkimukselle oli ratsastuksenopetuksen muutos ajassa. Osallistuminen non-formaalin oppimisympäristön toimintaan lähtee oppijan vapaaehtoisuudesta ja siten ratsastuksenopettajien on asiakaspalvelun näkökulmasta huolehdittava, että harjoittelu on harrastajalle mieluisaa. Ratsastuksenopetusta tarjoavien tahojen tulee mukautua asiakkaiden muuttuviin tarpeisiin ja tarjota asiakaslähtöisesti niitä palveluja, joista asiakkaat ovat kiinnostuneita. Tutkimuksen tuloksissa ratsastuksenohjaajaopiskelijat tunnistivat toiminnan asiakaslähtöisyyden. Ratsastuskoulujen toiminnan monimuotoistuminen johtaa ratsastuksenopettajien ja valmentajien koulutuksiin kohdistuviin kehitystarpeisiin, sillä yhä harvemmin kannattavaan yritystoimintaan riittää vain perinteinen ratsastuksen tuntiopetus asiakkaille tarjottavana palveluna. SRL:n pääsihteerin Fred Sundwallin mukaan ratsastuksenopettajien ja valmentajien koulutuksessa pedagogisiin ja psykologisiin opintoihin panostaminen tukisi monimuotoisten palvelujen kehittämistä työelämässä (Roivas 2016).

Kolmas tutkimuksen lähtökohta sitoo ratsastusharrastuksen laajempaan organisoidun liikunnan ja urheilun kontekstiin. Seurojen, kuntien, yhdistysten, yritysten ja vastaavien tahojen järjestämät liikuntaharrastukset ovat merkittävä osa päivän fyysisestä aktiivisuudesta sekä suomalaisille lapsille, nuorille että aikuisille ja harrastajamäärät ovat olleet liikuntaharrastuneisuutta mittaavissa tutkimuksissa tasaisessa nousussa viime vuosikymmenten ajan. Tämä tapaustutkimus valottaa vain erään non-formaalin oppimisympäristön opettamisen käytäntöjä. Moni muu organisoidun liikunnan ja urheilun konteksti jää vielä pimention tuottaen useita mielenkiintoisia kohteita non-formaalin opettamisen tutkimiselle. Koska tällaiset non-formaalit oppimisympäristöt koskettavat suurta osaa suomalaisesta väestöstä ja osaa heistä useita tunteja viikossa, eivät opetuksen laatu ja ohjaajien tuottamat käyttäytymismallit ole yhdentekeviä. Ohjaajan sekä lajikohtainen että pedagoginen taitavuus muodostavat opetuksen korkean laadun, jolla palveluntarjoajat, kuten ratsastuskoulut, pystyvät vastaamaan asiakkaiden tarpeisiin ja pitämään oppimisympäristöjä elinvoimaisina.

Tutkimuksen lähtökohtiin ja niitä tukeviin tuloksiin perustuen tulevaisuuden tutkimuksen kohteeksi ratsastuksenopetuksessa voisi asettaa hevosalan koulutusten vastaavuuden mainittuihin käytännön opetustyöstä ja yritystoiminnasta nouseviin kehitystarpeisiin. Tarkastelun voisi seuraavaksi kohdistaa hevosalan opetustoimintaan ohjaaviin vuonna 2016 uudistuneisiin opetussuunnitelmiin ja tutkia,

miten kyseiset opetussuunnitelmat ratsastuksen ohjaamisesta, opettamisesta ja valmentamisesta tukevat kasvatustieteellistä teoriaa non-formaalien oppimisympäristöiden opettamisesta ja vastaavat ratsastuksenopetukseen kohdistuviin kehitystarpeisiin.

Ratsastuksenopetus ei kuitenkaan ole vaan pedagogiikkaa. On vaikea kuvitella, että kukaan tekisi ratsastuksenopettamista vain harjoittaakseen tai todistellakseen pedagogisia taitojaan. Ratsastuksenopetusta tehdään rakkaudesta hevosiin ja lajiin sekä halusta edistää oppilaiden kehitystä. Sekä ratsastuksenopettajan että harrastajan tallille tuovat eläinrakkaus, arvostusta herättävä, sekä fyysisesti että psyykkisesti erittäin herkkä olento, ihmisen ystävä ja harrastuskumppani, hevonen.

8 LÄHDELUETTELO

Aira, T., Kannas, L., Tynjälä, J., Villberg, J., Kokko, S., Tiirikainen, M. & Konu, A. 2013. Miksi murrosikäinen luopuu liikunnasta? Opetus- ja kulttuuriministeriö & Valtion liikuntaneuvosto.

Aittola, T., Koikkalainen, R. & Vaherva, T. 1997. Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Alhanen, K. 2013. John Dewey'n kokemusfilosofia. Helsinki: Gaudeamus.

Auty, I. 2008. Ratsastuksenopettajan valmennustaidot. Helsinki: Opetushallitus 2014.

Brain, R.G., Fuhrman, N.E. & De Lay, A.M. 2009. Characterizing "Good" Teaching in Non-formal Settings. NACTA Journal, 50–55.

Entwistle, H. 1974. Child-centred Education. Lontoo: 11 New Fetter Lane.

Gerring, J. 2007. Case study reseach, Principles and practices. New York: Cambridge University Press.

Grönfors, M. 2001. Havaintojenteko aineistonkeräyksen menetelmälmänä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Gummerus, K. & Alfthan, A. 1918. Lyhyt hevoshoido-oppi maatalouskouluja varten. Porvoo: WSOY.

Heikkinen, H., Tynjälä, P. & Jokinen, H. 2010. Vertaismentorointi opetusalan tukena. Teoksessa H. Heikkinen, P. Tynjälä & H. Jokinen Verme -Vertaismentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi. 7–60.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1997. Johdatus kasvatustieteseen. Juva: WSOY.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hämäläinen, M. 2005. Ratsastuksenohjaajakoulutuksen pedagogiikan opetuksen opetussuunnitelman kehittäminen. Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Jaakkola, S. 1996. Ratsastusvalmentaja kasvattajana. Yhteiskuntatieteiden kandidaatin -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Jylhä, M. 2000. Ratsastusharrastus informaalina kasvatustoimintana ja osana murrosikäisen sosiaalistumisprosessissa. Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kalske, M. 2005. Suomessa syntyneiden hevosten nimistö. Suomalaisen ja yleisen kielitieteen väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.
- Kivelä, A., Peltonen, J. & Pikkarainen, E. 1996. Lähtökohtia pedagogisen toiminnan teorialle ja tutkimukselle. *Kasvatus* 27 (2), 126–140.
- Kumpulainen, M. 2000. Kuolainta purren. tapaustutkimus raviurheilusta tämän päivän Suomessa. Kuopio: Hevostietokeskus.
- Kumpulainen, M. 2007. Suomenhevonen jälleenrakennustyössä. Teoksessa M. Saastamoinen Suomenhevonen. Helsinki: Suomen Hippos ry.
- Kuusisto, T. 2014. Ratsastusharrastus hyvinvoinnin lähteenä: Ratsastusharrastajien kokemuksia psykososiaalisesta hyvinvoinnista harrastuksen parissa. Toimintaterapian koulutusohjelman opinnäytetyö. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus. 9–38.
- Leinonen, R.-M. 2013. Palvelijasta terapeutiksi. Ihmisen ja hevosen suhteen muuttuvat kulttuuriset mallit Suomessa. Humanististen tieteiden väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- LIKES 2016. Tulokortti 2016. Lasten ja nuorten liikunta Suomessa. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 318. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES.
- Livingstone, D. 2001. Adults' informal learning: definitions, findings, gaps, and future research. Toronto: University of Toronto.
- Maw, S.J. 2012. What Does it Mean to Teach Riding? -A Snapshot of Contemporary Practices in England and Western Australia. Filosofian tohtorin väitöskirja. Perth: Murdoch University.
- Metsämuuronen, J. 2001. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Ky.
- Myllyniemi, S. & Berg, P. 2013. Nuoria liikkeellä!: Nuorten vapaa-aika tutkimus 2013. Nuorisosiain neuvottelukunnan julkaisuja nro 49.
- Ojala, I. 1997. Suomenhevonen Suomen puolesta 1939–1945. Hämeenlinna: Karisto.
- Ojanen, K. 2011. Tyttöjen toinen koti. Etnografinen tutkimus tyttökulttuurista ratsastustalleilla. Humanististen tieteiden väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Opetushallitus 2014. Ammatillisen perustutkinnon perusteet, Hevostalouden perustutkinto, hevosenhoitaja, ratsastuksenohjaaja. Opetushallitus.

Paulaharju, S. 1996/1932. Härmän aukeilta. Porvoo: WSOY.

Philstrom, S. 2007. Pragmatismi. Filosofia.fi.

Pärnä, K. 2004. Sosiaalipedagoginen hevostoiminta sosiaalityön menetelmänä käytöshäiriöisten nuorten kuntoutuksessa. Sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan pro gradu -tutkielma. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Roivas, M. 2016. Minne menet, ratsastus? Hippos 5/2016, 38–40.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus? Jyväskylä: PS-kustannus.

Saastamoinen, M. 2007. Suomenhevonen. Espoo: Suomen Hippos.

Sallila, P. 2003. Johdanto. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. 7–14.

Sallila, P. & Vaherva, T. 1998. Muodollisesta koulutuksesta informaaliin oppimiseen. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva Arkipäivän oppiminen. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy. 7–14.

Schuurman, N. 2012. ”Hevoset hevosina”: Eläimen ja sen hyvinvoinnin tulkinta. Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden väitöskirja. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.

Sihvola, E. 1939. Hevoshoito-oppi maatalouskouluja varten. Porvoo: WSOY.

Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Keuruu: Otava kirjapaino Oy.

Suomen Kuntoliikuntaliitto ry, Suomen Liikunta ja Urheilu SLU ry, Nuori Suomi ry, Suomen Olympiakomitea, Helsingin kaupunki 2010. Kansallinen liikuntatutkimus 2009–2010b -Aikuiset. SLU:n julkaisusarja. Helsinki: Suomen Gallup Oy.

Suomen Kuntoliikuntaliitto ry, Suomen Liikunta ja Urheilu SLU ry, Nuori Suomi ry, Suomen Olympiakomitea, Helsingin kaupunki 2010. Kansallinen liikuntatutkimus 2009–2010a - Lapset ja nuoret. SLU:n julkaisusarja. Helsinki: Suomen Gallup Oy.

Toivio, H. 2007. Suomalaisen hevosrodun parhaaksi: ruununorijärjestelmä Suomessa. Loimaa: Suomen maatalousmuseo Sarka.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuomisto, J. 1994. Elinikäisen oppimisen perusteet. Teoksessa Katajisto, A. & Tuomisto, J. Elinikäinen oppiminen. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy. 13–45.

Vaherva, T. 1998. Informaali ja satunnainen oppiminen työpaikalla. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva Arkipäivän oppiminen. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy. 156–177.

Vasara, E. 1987. Suomen ratsastusurheilun historia. Helsinki: Suomen ratsastajainliitto.

Ypäjän hevosopisto 2015. OPETUSSUUNNITELMA, HEVOSTALOUDEN PERUSTUTKINTO.
Ypäjän Hevosopiston johtokunta ja Hevosopiston hallitus.

LIITE 1(1)

Haastattelukysymykset kevät 2017

Ilmiönä tutkimus pyrkii selvittämään, sitä miten ratsastuksenohjaajaopiskelijat kokevat opetustyönsä, itsensä opettajina sekä ratsastuksen oppimisympäristön. Ilmiön taustalla vaikuttavat Georgian yliopiston professoreiden kuvaus hyvästä opettamisesta non-formaalissa oppimisympäristössä (Brain ym. 2009) sekä Iso-Britanialaisen kokeneen valmentajan, kilpailutuomarin ja luennoitsijan Islay Autyn määritelmä ratsastuksenopettajalle tärkeistä ominaisuuksista ja huomioista opettamisessa (Auty 2008).

1. Miten ratsastusharrastuksen oppimisympäristö määrittyy ratsastuksenohjaajaopiskelijoiden kokemuksissa?
2. Miten ratsastuksenohjaajaopiskelijat kokevat oman opettajuutensa ja opettamisensa?

OPPIMISYMPÄRISTÖ

Miten ratsastuksenopettaminen on mielestäsi järjestelmällistä vai onko se?

Millaisista asiakirjoista tai lähteistä otat vinkkejä opetukseesi? Mistä otat mallia opetuksen?

Kuuluuko sinun ratsastuksenopetukseesi oppimistavoitteita? Millaisia ja miten olet ne perustellut?

Miten harrastajien vapaaehtoinen osallistuminen vaikuttaa opetukseesi?

Miten oppiminen mielestäsi tapahtuu ratsastusharrastuksessa?

HYVÄ OPETTAMINEN

Mitä pidät tärkeänä opetuksessasi?

Millainen opettaja mielestäsi olet? Kuvaa sekä vahvuuksiasi ja heikkouksiasi.

Miten olet joskus itse vaikuttanut tai miten voisit vaikuttaa opetuksesi vaikuttavuuteen?

-Miten harrastajan ja opettajan välinen suhde vaikuttaa opetukseen?

-Jos asiat eivät opetus tilanteessa mene suunnitelmasi mukaan, miten reagoit?

-Oletko joskus huomannut harrastajien non-verbaalissa käyttäytymisessä jotain, joka on vaikuttanut sinuun tai opetukseesi?

-Miten opetuksessasi näyttäytyy viihdyttämisen, suoran palautteen ja haasteiden suhde?

-Miten pyrit vaikuttamaan kommunikaation selkeyteen ja tiedon välittymiseen opetuksessasi?

LIITE 1(2)

PEDAGOGIIKKA OPETUKSESSA

Millaiset tekijät vaikuttavat opetustyöhösi?

Mitkä niistä ovat mielestäsi pedagogisia?

Miten olet tukenut tarkoituksenmukaisesti tai mikä on tukenut sattumalta omaa opettajuuttasi?

Millaiset tekijät omissa oppilaissasi vaikuttavat opetukseesi ja mikä heidän roolinsa on opetuksessasi?

Mitä uutta tai lisää tämän koulutus on tuonut omaan työhösi ratsastuksenopettajana?

Jos katsot 5 vuotta eteenpäin, milläläilla olet erilainen ja milläläilla olet samanlainen ratsastuksenopettajana?

Jos katsot 15 vuotta eteenpäin, toimitko edelleen ratsastuksenopettajan ja onko jokin silloin eri läilla opettajuudessasi?

-Millaiset tekijät oppilaissasi vaikuttavat opetukseesi? Miten huomioit oppilaitasi yksittäisellä ratsastustunnilla? Mikä on tuntilaisen rooli sinun opetuksessasi?

-Millaisia sinusta riippumattomia tekijöitä on ollut vaikuttamassa opetustyöhösi?

-Onko sinulla ratsastuksenopettajana vastuita? Millaisia?

-Miten ratsastajien ikä tai taitotaso vaikuttaa opetukseesi?