

## PALAUTTEEN MERKITYS OPPIMISELLE RATSASTUKSEN OPETUKSESSA

Suomen Ratsastajainliiton jäsentälien asiakkaiden palautteenannon  
kokemukset Pohjois-Suomessa

Finska-Bezerra Marjut  
Hautamäki Sara

Opinnäytetyö

Liikunta ja vapaa-aika  
Liikunnanohjaaja (AMK)

2020

Liikunta ja vapaa-aika  
Liikunnanohjaaja (AMK)

---

<b>Tekijä</b>	Marjut Finska-Bezerra Sara Hautamäki	Vuosi	2020
<b>Ohjaaja</b>	Tommi Haapakangas		
<b>Toimeksiantaja</b>	Suomen Ratsastajainliitto		
<b>Työn nimi</b>	Palautteen merkitys oppimiselle ratsastuksenopeutuksessa		
<b>Sivu- ja liitesivumäärä</b>	74 + 7		

---

Opinnäytetyössä tutkittiin Suomen Ratsastajainliittoon (SRL) kuuluvien ratsastuskoulujen asiakkaiden kokemuksia ratsastustunneilla annettavasta palautteesta Pohjois-Suomessa. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaisen palautteen asiakkaat kokevat kehittävän ratsastustaitojaan parhaiten. Tavoitteena oli lisätä Suomen Ratsastajainliiton ratsastuskoulujen opettajien ymmärrystä palautteenannosta asiakkaiden lähtökohdista sekä tarkoituksenmukaisen palautteenannon merkityksestä oppimiselle ja kehittymiselle.

Tutkimus oli laadullinen, mutta tutkimusaineiston keruussa käytettiin myös määrällisen tutkimuksen piirteitä. Aineisto kerättiin kyselylomakkeella, jonka SRL lähetti sähköisesti niille Pohjois-Suomen ratsastuskouluille, jotka olivat jäsentalleja. Jakelu tapahtui 2020 keväällä, ja vastausaikaa oli noin kaksi viikkoa. Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista ja anonyymiä, ja siihen pystyi vastaamaan vain kerran.

Tutkimuksen mukaan jäsentallien asiakkaat ovat palautteeseen lähtökohtaisesti varsin tyytyväisiä. Tuloksista oli myös nähtävissä, että vastaajat kokivat saavansa riittävästi palautetta ratsastustuntien aikana. Vastaajat ilmoittivat kokevansa palautteen ratsastustaitoja kehittäväksi, mutta haluaisivat saada palautetta muillakin tavoilla kuin nykyään saavat. Tuloksista oli selkeästi nähtävissä millaisen palautteen asiakkaat kokevat kehittävimäksi.

Tutkimuksen vastausprosentti jäi verrattain pieneksi, joten tuloksista ei voida kvantitatiivisin perustein tehdä luotettavia johtopäätöksiä. Tuloksia voidaan tästä näkökulmasta pitää korkeintaan indikaatiivisina. Laadullisilla menetelmillä saatuja tuloksia voidaan kuitenkin pitää kohtuullisen luotettavina.

Degree Programme in Sports and  
Leisure Management  
Bachelor of Sports

---

<b>Author</b>	Marjut Finska-Bezerra Sara Hautamäki	Year	2020
<b>Supervisor</b>	Tommi Haapakangas		
<b>Commissioned by</b>	Suomen Ratsastajainliitto		
<b>Subject of thesis</b>	Importance and impact of feedback in learning process in the context of instructed riding		
<b>Number of pages</b>	74 + 7		

---

This thesis is focused on received feedback in riding lessons in North Finland's riding schools that are part of Finland's riding union SRL. The purpose of this study was to find out what kind of experiences riding school customers have about the feedback they receive in riding lessons and how they feel it impacts in their riding skill development. The goal was to add understanding of the meaning of feedback in riding lessons in order to support customer's learning processes and riding skill development.

The study was qualitative research, although it also used quantitative methods. The data was collected by a survey that was sent to riding schools in spring 2020. Study methods were cross-section and participation was volunteer-based and anonymous.

According to the findings of the study SRL riding school customers are content with the feedback they receive in riding lessons and they feel that feedback is given frequent enough. Customers feel that the given feedback is developing their riding skills forward, but they would like to hear feedback in more versatile ways. In the findings it is easily pointed out what kind of feedback customers would like to receive.

In quantitative perspective one can question the reliability of the results as the participation percentage was relatively low. The results of the study can still be held referential and as a qualitative research the analysed data using this method can be held eligible.

Key words

feedback, riding school, experience, development

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
2	OPPIMINEN JA PALAUTE .....	9
2.1	Oppimisen määritelmä ja oppiminen.....	9
2.2	Oppimistyytlejä.....	12
2.3	Opettaminen ja pedagogiikka.....	13
2.4	Arvot opetustyössä.....	14
2.5	Oppimisympäristö.....	16
2.6	Oppija- ja urheilijakeskeisyys.....	19
2.7	Motivaatioteorioita.....	20
2.8	Palautteen antaminen.....	22
2.8.1	Palautetyylejä.....	22
2.8.2	Hyvä palaute.....	26
2.9	Opettajan toiminnan itsereflektointi.....	28
3	SUOMEN RATSASTAJAINLIITTO JA RATSASTUS .....	30
3.1	SRL ja sen vaatimukset jäsentalleille .....	30
3.2	Ratsastus lajina .....	32
3.3	Ratsastuksen opetus ja ohjaaminen.....	34
3.4	Kouluttautuminen hevososalalla.....	37
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	39
4.1	Tutkimusasetelma.....	39
4.2	Tutkimusmenetelmä.....	40
4.3	Aineiston kerääminen.....	41
5	TULOKSET.....	43
5.1	Taustatiedot.....	43
5.2	Yleinen kokemus saadusta palautteesta.....	45
5.3	Palautetyypit ratsastustunneilla.....	47
5.4	Asiakkaiden arviot saadusta palautteesta.....	55
5.5	Kokemuksia ja toiveita taitoja kehittävästä palautteesta.....	57
5.6	Yhteenveto ja johtopäätökset.....	60

6	POHDINTA.....	63
6.1	Tulosten arviointi ja tavoitteiden täytyminen.....	63
6.2	Eettisyys ja luotettavuus.....	64
6.3	Jatkotutkimusaiheet.....	66
6.4	Opinnäytetyöprosessi.....	67
	LÄHTEET .....	70
	LIITTEET .....	76

## 1 JOHDANTO

Suomen Ratsastajainliitto on kansallinen lajin etujärjestö, joka kuuluu kansainväliseen ratsastajainliittoon Fédération Equestre Internationale (FEI). Liitto pyrkii kehittämään ja valvomaan toiminnan ammattimaista toteuttamista ja huolehtimaan niin ihmisten kuin eläinten eduista. (Suomen Ratsastajainliitto 2019b.)

Suomessa hevosharrastajia on yhteensä noin 160 000, talleja noin 16 000, hevosia 74 400 ja hevosala työllistää 15 000 henkilöä. Suomen Ratsastajainliiton jäsentalleihin kuuluu 385 tallia ja liiton jäseniä on 42 785 henkilöä. (Hippolis, Suomen Hippos ry, Suomen Ratsastajainliitto ry & Luke Hevostalous 2018; Suomen Ratsastajainliitto 2019a.) Ratsastuksen keskusjärjestönä liiton tehtäviin kuuluu monen muun ohella ratsastuksen kehittäminen liikuntakasvatusmuotona sekä ratsastuksenopetuksen ja -valmennuksen edistäminen (Suomen Ratsastajainliitto 2019b).

Liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelman opiskelijoina kuin myös lajin harrastajina halusimme perehtyä ratsastuksenopetuksen johonkin osa-alueeseen. Oman kokemuksemme mukaan palautteenannon laatu vaihteli eri tallien ja tunninpitäjien välillä, joten päätimme selvittää, millaista palautetta tunneilla asiakkaiden kokemuksiensa mukaan annetaan sekä minkälaisen palautteen asiakkaat kokevat kehittävän lajitaitojaan parhaiten.

Palautteenanto kuuluu vahvasti pedagogiseen ja didaktiseen viitekehykseen, johon taas kuuluu ymmärrys muun muassa oppimisesta ilmiönä, motivaatiosta sekä arvoista toiminnan takana. Rakensimme tämän työn teoreettisen viitekehyksen siis hyvin laajasta näkökulmasta, joka kaventuu lopulta palautteenantoon ja opettajan reflektion merkitykseen.

Lähdeaineistona käytimme pitkälti koulumaailman ja liikunnanopetuksen tutkimuksia ja kirjallisuutta. Monet asiat ovat kuitenkin yhteydessä yhtä hyvin harrastustoiminnan viitekehykseen ja siellä tapahtuvaan opettamiseen. Pyrimme käyt-

tämään tässä työssä yhtenäistä käsitteistöä, päätermeinä opettaja ja oppija. Tieteissä yhteyksissä termeillä valmentaja ja urheilija tai ohjaaja ja ohjattava tarkoittamme samaa, vaikka niillä pieni käsitteellinen ero lienee olevan.

Tutkimus oli laadullinen, mutta aineiston keruun toteutimme määrällisen tutkimuksen piirteitä hyödyntäen strukturoimalla lähes kaikki kysymykset. Tutkimusote oli teoriaohjautuva, joten kyselyä luodessa käytimme teoreettista viitekehystä perustana. Kysely rakentui erilaisista väittämistä ja vastaaminen tapahtui kuusiportaisen Likertin asteikon avulla, lukuun ottamatta yhtä kysymystä, jossa vastaaminen tapahtui omin sanoin.

SRL toteutti kyselyn jakelun lähettämällä jäsentalleille luomamme tutkimustiedotteen. Kyselyn jakaminen ratsastuskouluilla sekä siihen vastaaminen oli täysin vapaaehtoista sekä anonymia. Kysely oli kertaluontoinen, joten kukin asiakas pystyi vastaamaan kyselyyn linkin tai QR-koodin kautta vain kerran. Tutkimuskyselyyn vastasi 22 SRL:n ratsastuskoulun asiakasta.

Opinnäytetyömme tarkoituksena oli selvittää ratsastuskouluasiakkaiden kokemuksia palautteenannosta ratsastustunneilla sekä palautteenannon koettua kehittävyyttä. Rajasimme tutkimuksen Pohjois-Suomen ratsastuskouluihin, jotka kuuluvat Suomen Ratsastajainliittoon. Tutkimuskysymyksiksi valikoituivat seuraavat:

- Millaisen palautteen ratsastuskouluasiakkaat kokevat edistävän ratsastustaitojaan parhaiten?
- Millaisia palautetyylejä ratsastajien kokemusten mukaan tunneilla käytetään?
- Miten palautteenanto koetaan?

Tavoitteemme oli lisätä SRL:n ratsastuskoulujen opettajien ymmärrystä palautteenannon merkityksestä asiakkaan oppimisen tueksi sekä eri palautetapojen mahdollisuuksista. Oppijälähtöisen palautteenannon kautta halusimme tuoda tietoisuutta myös asiakaslähtöisyyden roolista palautteenannossa, mikä oli toimeksi-  
siantajan toive työn näkökulmaksi. Opinnäytetyössä rinnastamme asiakaslähtöisyyden käsitettä oppija- ja urheilijakeskeisyyden käsitteisiin.



## 2 OPPIMINEN JA PALAUTE

### 2.1 Oppimisen määritelmä ja oppiminen

Oppiminen on kognitiivista toimintaa, jossa jonkun tapahtuman, esimerkiksi harjoittelun, opetteluun tai kokemuksen, seurauksena voidaan havaita pysyviä muutoksia yksilön ajattelussa, käyttäytymisessä tai toiminnassa. Oppiminen käsittää ne kognitiiviset toiminnot, joissa ihminen käsittelee informaatiota. Oppimisen seurauksena tapahtuvat muutokset ovat sisäisiä ja ovat suhteellisen pysyviä. (Kauranen 2011, 291.)

Oppimisen määritelmään vaikuttaa osittain vallitseva aika. Ennen oppimisen tuloksia mitattiin muistamisen ja toistamisen kautta. Tällaisesta käsityksestä käytetään termiä behavioristinen oppimiskäsitys. Nykyään oppiminen ymmärretään enemmän taitona soveltaa ja korostaa oppijan aktiivista roolia. Tästä oppimisen käsityksestä käytetään termejä aktiivinen tai konstruktivinen oppimiskäsitys. (Aarnio, Helakorpi & Luopajarvi 1991, 128–132; Julkunen 2002, 161.)

Bloomin taksonomia on asteikko, joka auttaa hahmottamaan oppimisen tuloksien syvyyttä. Sen tasot ovat seuraavat: tietäminen, ymmärtäminen, soveltaminen, analysoiminen, syntetisoiminen, arvioiminen. Tasot helpottavat ajattelun ja osaamisen tason määrittelyä sekä tavoitteen asettelua oppimiselle. (Bloom 1979, 18; Armstrong 2020.) Oppimisen tuloksien vaatimuksien muuttumiseen vaikuttaa osiltaan ymmärryksen lisääntyminen oppimisprosessista ja myös yhteiskunnan tarpeet osaamiselle (Julkunen 2002, 157).

Erilaisia profiloiteja on luotu helpottamaan ihmistyyppin ja oppimistyylin tunnistamista. Profiloitien tarkoituksena on helpottaa yksilöllisen käyttäytymisen ymmärtämistä ja näin helpottamaan koulutus- ja opetustapahtumien suunnittelua ja toteuttamista. Näitä profiloiteja ovat esimerkiksi Myer-Briggsin indeksi, Dunnin ja Dunnin oppimistyyli -arviointi sekä dominanssiprofiilit. (Hannaford 2004, 7–8.)

Taitojen oppiminen on joissain yhteyksissä jaoteltu muun muassa motorisiin, kognitiivisiin ja sosiaalisiin, mutta esimerkiksi Aarnio ym. kritisoivat sitä keinotekoiseksi jaotteluksi. Jokaiseen taitoon liittyy kuitenkin jonkinasteista kognitiivista käsittelyä, vaikkakin eritasoista riippuen toiminnan vaativuudesta. Monimutkaisemmat taidot ovat useiden osataitojen yhdistelmiä ja ne kehittyvät hierarkkisesti. Alkuun monimutkaisemman tai vaativamman suorituksen tekeminen vaatii tietoista työskentelyä, ja kun alkeisvaiheet ovat automatisoituneet, voi kokonaissuoritusta hienosäätää vaativammilla osioilla. Kun taito on automatisoitunut tekijälle, voi sitä olla vaikea palauttaa takaisin tietoiseen mieleen. (Aarnio ym. 1991, 140–141.)

Aarnion ym. mukaan taidon oppimisen vaiheet ovat kognitiivinen, assosiatiivinen ja autonominen, edeten yksittäisestä suorituksesta kohti kokonaissuoritusta. Jokaisella vaiheella on omat kehitystehtävänsä sisäisen mallin kehittymiselle. Kognitiivisessa vaiheessa luodaan taidon tiedollinen pohja. Teoria antaa karkeat raamit sisäiselle mallille taitoon kuuluvista osista ja tavoitteista. Tässä vaiheessa tärkeintä on kiinnittää huomio taidon oleellisiin osiin, ei kokonaissuoritukseen turhan tarkasti. Oppijassa itsessä syntyvät havainnot suorituksesta sekä opettajan ulkoinen palaute auttavat tarkentamaan taidon sisäistä mallia. (Aarnio ym. 1991, 142.)

Taidon oppimisen assosiatiivisessa vaiheessa, eli toisessa vaiheessa oppija oppii liittämään harjoituksen myötä taidon eri osa-alueet yhteen, jolloin suorituksesta tulee entistä sujuvampaa. Tämän vaiheen kesto riippuu paljon oppijan aikaisemmasta osaamisesta ja oppimisen valmiuksista. Autonomisessa, eli kolmannessa vaiheessa taitosuorituksen tiedollinen puoli vähenee, eli suoritus automatisoituu. Tässä vaiheessa tekijä osaa reagoida pienistäkin havainnointivihjeistä oikealla suorituksella, ilman sen suurempaa tietoista ponnistelua. Suoritus-taso on korkea ja sisäiset mallit ovat kehittyneitä. (Aarnio ym. 1991, 142.)

Motorinen oppiminen taas määritellään Kaurasen mukaan seuraavasti:

“joukoksi harjoittelun ja kokemuksen aikaansaamia sisäisiä prosesseja, jotka johtavat suhteellisen pysyviin muutoksiin motorisessa ky-

vykkyydessä ja taitoa vaativissa suorituksissa” (Kauranen 2011, 291).

Motorinen oppiminen mahdollistaa yksilön sopeutumisen vallitsevan ympäristön vaatimukseen ja sen voi havaita muun muassa siitä, että suoritukset paranevat, yhdenmukaistuvat ja ovat siirrettävissä myös toiseen ympäristöön. Motorisen oppimisen seurauksena taitoja osataan siis myös soveltaa muualle ja ne ovat suhteellisen pysyviä. Hetkellinen parannus ei kerro vielä motorisesta oppimisesta. Oppiminen näkyy hermostollisissa rakenteissa uusina yhteyksinä, jolloin siitä jää pysyvä jälki motoriseen suorituskyykyyn. (Kauranen 2011, 291.)

Motorinen oppiminen on erilaista lapsella ja aikuisella. Lapsella kehittyä motorisen kehityksen aikana niin sanottu neurologinen edustus, jolloin hermosoluista rakentuu keskushermoston hermostollinen perusta. Aikuisiällä motorinen oppiminen tapahtuu hermosolujen uudelleen järjestymisen kautta, eli uusia yhteyksiä ei synny samalla tavalla. (Kauranen 2011, 292.)

Liikunnan ja kognitiivisen suoriutumisen välillä on aivotutkimuksissa todettu yhteys. Fyysinen aktiivisuus tekee aivot vastaanottavaisiksi ja helpottaa käsittelemään informaatiota. (Puolimatka 2002, 108.) Fyysisen aktiivisuuden jälkeen aivojen dopamiinitaso nousee korkeammaksi tunniksi pariksi, mikä helpottaa keskittymistä. Olo on terävämpi, tarkempi ja rauhallisempi. (Hansen 2017, 86.)

Oppimista ohjaa monesti opettaja tai muu vastaava henkilö. Opetustehtävissä toimivan on oltava tietoinen omista käsityksistään liittyen oppimiseen ja opettamisen toteuttamiseen. Puolimatka toteaa, että opettamiseen sisältyy aina erilaisia arvopohjia, etiikoita, uskontoteorioita, ihmiskäsityksiä ja oppimisteorioita, olivat ne sitten tiedostettuja tai tiedostamattomia. Oppimista edistävät myös opettajan tuntemus yksilön kehitysvaiheista, jolloin voidaan hyödyntää oppijan herkkyyksia oppia eri asioita. Tällöin voidaan suunnitella opetustilanteita, jotka ovat suurimman osan kehitysvaiheelle optimaalisia ja tukea oppijan yksilöllistä oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. (Puolimatka 2002, 109.)

## 2.2 Oppimistyyliä

Oppiminen on prosessi ja siinä esiintyy paljon yksilöllisiä eroja. Kun näitä eroja pystyy tunnistamaan eri oppijoissa, voidaan ottaa huomioon yksilöiden omat tiedonkäsittelytavat ja tukea niiden hyödyntämistä oppimisprosessissa. (Huttunen 2013, 13–14.) Oppijan oppimistyyli perustuu sille, millainen hänen kokemukseensa, taustansa ja kasvuympäristönsä on ollut. Näiden tekijöiden seurauksena yksilö ratkaisee vastaan tulevia ongelmia eri tavoilla. (Kolb 1984, 76–77.) On tärkeää, että oppija saa opetuksen aikana käyttää myös omaa oppimistyyliään, sillä muut tavat eivät välttämättä edesauta oppimista yhtä hyvin (Carbo, Dunn & Dunn 1986, 2).

Jokaisella oppijalla on omat taipumuksensa sen suhteen, minkä aistin välityksellä oppii parhaiten. Jotkut muistavat läpikäytyt asiat, kun saavat kuulla opetetun asian. Toiset kaipaavat runsaasti visuaalisia esimerkkejä ja toiset taas oppivat parhaiten kokeilemalla, tunnustelemalla tai itse tehdyn liikkeen tai toiminnan avulla. Opetellessa uusia asioita, ihminen hyödyntää yleensä kaikkia aisteja. Usein kuitenkin jokin aisti on selkeästi dominoiva. (Hannaford 2004, 14.)

Oppimisen kontekstiin liittyy myös metakognitiiviset taidot. Niillä tarkoitetaan oppijan omaa tietoisuutta kognitiivisista taidoistaan, niin sanotusti ”ymmärrys ymmärryksestä”. Näihin taitoihin kuuluvat muun muassa tapa tunnistaa ongelma, hakea siihen ratkaisua sekä säädellä suoriutumista. (Aarnio ym. 1991, 138.)

Opettajalle on eduksi tiedostaa ja tunnistaa oppijoiden yksilölliset tavat oppimisessa. Se ei ole kuitenkaan yksinkertainen tehtävä, sillä oppimistyyliin vaikuttavat myös motivaatio, opetustilanteessa vallitsevat vuorovaikutussuhteet ja niiden laatu sekä annettujen ongelmien tai tehtävien luonne. (Aarnio ym. 1991, 138.)

Vaikka oppimistyyliä ovatkin hyvin yksilöllisiä ja synnynnäisiä, niitä on mahdollista muokata tai laajentaa. Usein opetustilanteet ovat sellaisia, että opetustyyli ei vastaa kaikkien oppijoiden oppimistyyliä. Toisaalta monipuolinen toiminta auttaa kehittämään ja vahvistamaan omia mieltymyksiä ja tapoja. Erityisesti siinä vaiheessa, kun oma oppimistyyli on jo itselle erittäin selkeä, on hyvä tutustua myös

muihin tapoihin ja mahdollisesti soveltaa niitä omiin mieltymyksiin. (Aarnio ym. 1991, 138.)

### 2.3 Opettaminen ja pedagogiikka

Opetuksen näkyvin osa on tapahtuma, jossa oppilas ja opettaja saapuvat samaan tilaan ja ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa. Opetukseen liittyy kuitenkin paljon muitakin osia, jotka eivät ole varsinkaan oppijalle niin näkyviä. Yksi esimerkki tästä on se työ, mitä opettaja tekee oppitunnin eteen ennen opetuksen alkamista. (Jyrhämä, Hellström & Uusikylä 2016, 100–101.)

Opetuksella on kaksi oleellista tunnusmerkkiä. Opetuksen tulee olla tavoitteellista eli intentionaalista sekä vuorovaikutuksellista eli interaktionaalista. (Jyrhämä ym. 2016, 100–101.) Toisin sanoen opetustapahtuman päätteeksi pyritään saavuttamaan tietty tavoite, esimerkiksi jonkin aiheen ymmärtäminen. Myös opettajalla tulisi olla oma tavoitteensa opetustilanteessa, mikä tähtää oppilaan saattamiseen oppimiseen (Julkunen 2002, 27). Opetustapahtuma on aina vuorovaikutuksellista, sillä se vaatii toteutuakseen vähintään yhden oppijan ja yhden opettajan. Opetuksella on myös kasvatuksellinen näkökulma, sillä sen avulla voidaan vaikuttaa yksilön ihmisenä kasvuun, esimerkiksi asenteisiin ja arvoihin vaikuttamalla. (Jyrhämä ym. 2016, 100–101.)

Pedagogiseen osaamiseen liittyy muun muassa itsensä jatkuva kehittäminen ja reflektointikyvyn kehittäminen. Näkemystä kasvatukseen voi hankkia niin koulutuksen kuin itseopiskelunkin kautta ja myöhemmin myös oman elämänkoke-  
musta hyödyntämällä. Kun opettajalla on riittävä pedagoginen osaaminen, osaa hän luoda oppimisympäristöstä optimaalisen oppimista ajatellen sekä tietää miten toimia opetustilanteessa ja näin ollen antaa oppijalle parhaimmat mahdollisuudet oppia. (Julkunen 2002, 27–28.)

Sen lisäksi, että opettaja tuntee hyvin opetettavan aihesisällön, on hänen tunnettava myös oppilaansa. Kun opettaja tuntee oppijat, on hänen mahdollista soveltaa aihesisältöä ja tapaansa opettaa erilaiset oppijat huomioiden. Oleellisia tietoja

ovat muun muassa mitä eri kokemuksia oppijoilla on oppimisesta ja käsillä olevasta aiheesta, millaisia ominaisuuksia heiltä löytyy sekä mitä he ovat jo sisäistäneet opetettavasta aiheesta. (Julkunen 2002, 28.)

Opetustyyli ja tavat ovat myös muuttuneet. Aikaisemmin opetus on ollut lähinnä sitä, että opettaja kertoo aiheen ja ohjeet. Oppijoille saatetaan näyttää mallisuoritus, jonka jälkeen ryhdytään harjoittelemaan aihetta annettujen tehtävien avulla. Tätä seuraa palautevaihe, jossa usein tarkastetaan, onko tehtävä suoritettu oikein vai väärin. (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2017, 364.)

Behavioristisessa käsityksessä oppija on lähinnä passiivinen ja hänen roolinsa on ottaa opettajan antama tieto vastaan, jolloin opetus on täysin opettajajohtoista. Nykyaikana tämän käsityksen alla tapahtuva opetus ei ole enää kovin suosittu, mutta joissakin tapauksissa se voi olla edelleen tarpeellinen. Esimerkiksi ratsastuksen alkeissa täytyy opettajan kiinnittää erityistä huomiota turvallisuuteen ja tällöin turvautuminen behavioristiseen tapaan saattaa olla jossain määrin perusteltua. (Torre, Daley, Sebastian & Elnicki 2006, 903; Huttunen 2013, 14.)

Nykyään opettajan tärkein tehtävä on kuitenkin luoda oppijoille vuorovaikutuksellinen oppimisympäristö ja muokata sitä aktiivista oppimista tukevaksi. Opettajan on pystyttävä luomaan oppijoille tehtäviä, jotka ovat virikkeellisiä, konkreettisia ja joissa oppijat voivat hyödyntää aiempaa osaamistaan. Tätä toimintatapaa kutsutaan konstruktiviseksi oppimiskäsitykseksi. (Jaakkola ym. 2017, 364.) Konstruktivismin tavoitteina on saada oppijat käsittelemään tietoa aktiivisesti ja kriittisesti. Tieto rakentuu omien havaintojen pohjalta ja ohjaa oppijoita tutkimaan aiheita syvemmin. Tämän kautta oppijat oppivat itsenäistä tiedonhakua, joka taas edesauttaa teorian soveltamista käytäntöön. (Huttunen 2013, 14.)

## 2.4 Arvot opetustyössä

Jokaisella opettajalla, ohjaajalla ja valmentajalla on taustalla jonkinlainen käsitys elämästä, ihmisistä ja oppimisesta. Nämä käsitykset voivat olla tiedostettuja tai tiedostamattomia. Käsitusten tietoinen pohdinta edellyttää itsetuntemusta ja taitoa reflektoida. (Närhi & Frantsi 1998, 33.)

Arvot ja käsitykset tulevat toiminnassa väistämättä esille. Siksi erityisesti opetustyössä omia arvoja, tavoitteita ja motiiveja on ajoittain relevanttia pysähtyä pohtimaan. Vapaalla assosiaatiolla ja satunnaisesti valikoidulla tiedolla perustettu ihmiskäsitys on useimmiten hajanainen ja altis sisäisille ristiriidoille. Selkeä ja kohdallinen ihmiskäsitys auttaa yksilöä ihmisenä kasvun prosessissaan sekä toisten arvokkaassa kohtaamisessa. (Purjo 2014, 14.)

Eettinen osaaminen on opetustyössä toimivan henkilön tärkeimpiä resursseja. Opetusalan ammattijärjestön OAJ:n (2020) mukaan opettajuuden arvot ja eettiset periaatteet tiivistyvät neljään perusarvoon: ihmisarvoon, totuudellisuuteen, oikeellisuuteen sekä vastuuseen ja vapauteen. Järjestön sivuilla ilmaistaan kuitenkin myös seuraavasti:

“opettajalla on vapaus omaan arvomaailmaansa, mutta opetustyössä opettajan vastuu on sidoksissa perustehtävään ja sen normistoon, kuten lainsäädäntöön ja opetussuunnitelmiin” (Opetusalan Ammattijärjestö OAJ 2020).

Arvoja voidaan pitää toiminnan suunnannäyttäjänä, eikä niitä pysty tietyllä tavalla täysin saavuttamaan. Arvojen pohjalta voidaan kuitenkin asettaa tavoitteita, jotka pystytään konkreettisemmin saavuttamaan. Mutta mikäli arvot eivät ole opetustyötä tekevälle itselleen selkeitä, eivät ne näyttäydy selkeästi myöskään oppijoille. (Närhi & Frantsi 1998, 34; Törmälehto 2018, 91.) Opetus ja valmennus tarvitsevat ristiriidoilta välttyäkseen tekijänsä arvot ja periaatteet linjaan. Toisin sanoen harkitun ja tiedostetun arvopohjan sekä filosofian, mihin toiminta perustuu. (Törmälehto 2018, 41.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014a, 15) arvoperusta perustuu oppijan ainutlaatuisuuteen ja oikeuteen hyvään opetukseen. Muita ydinasioita ovat ihmisyyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia.

“Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Ihmisyyteen kasvussa jännitteet pyrkimysten ja valitsevan todellisuuden välillä ovat väistämättömiä. Sivistykseen kuu-

luu taito käsitellä näitä ristiriitoja eettisesti ja myötätuntoisesti sekä rohkeus puolustaa hyvää.” (Opetushallitus 2014a, 15.)

Lapsilla ja nuorilla on oikeus saada tukea ja kannustusta kasvuunsa ja oppimiseensa aikuisilta, ja lähiturvaverkon lisäksi tähän lukeutuu koulu, harrastukset ja vapaa-aika. Harrastuksissa ja vapaa-ajalla ohjaajan tai valmentajan taito kohdata yksilö, tukea ja kannustaa ovat merkittäviä tekijöitä oppimiseen, jaksamiseen ja hyvinvointiin. (Suomen Mielenterveysseura, Vantaan Jalkapalloseura & Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015, 9–15.)

Jyväskylän yliopiston tutkimuksessa liikunnanopettajien arvoja mitattiin avoimilla kysymyksillä ja strukturoiduilla väittämillä. Kolmeksi eniten vastatuiksi arvoiksi nousivat ”liikunnan ilo ja positiiviset kokemukset”, ”terveys, hyvinvointi ja työkyky” sekä ”liikunnalliseen elämäntapaan kasvattaminen”. Paljon mainintoja saivat myös ”yhteisöllisyys, sosiaalisuus ja toisten huomioiminen”, ”tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus” sekä ”suvaitsevaisuus, kunnioittaminen ja toisten huomioiminen”. (Ahokas & Autio 2012, 62.)

## 2.5 Oppimisympäristö

Opetushallitus kuvaa oppimisympäristöä kokonaisuutena, johon kuuluvat fyysiset tilat, toimintakäytänteet, välineet, palvelut ja materiaalit. Oppimisympäristön tavoitteiksi kuvataan tukea yksilön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta. Oppimisympäristön kehittämisen tavoitteeksi kuvataan oppimisympäristön muodostaminen pedagogisesti monipuoliseksi ja joustavaksi. Lisäksi opetussuunnitelman mukaan oppimisympäristön tulee mahdollistaa onnistumisen kokemukset ja elämykset sekä ottaa huomioon kokonaisvaltainen hyvinvointi. Oppimisympäristön tulee olla myös turvallinen ja terveellinen sekä tukea yksilön ikäkauden kehitystä. (Opetushallitus 2014b.)

Jyväskylän yliopiston tutkimuksessa oppimisympäristö jaettiin kolmeen näkökulmaan, joita olivat sosiaalinen ja psyykinen, fyysinen sekä pedagoginen (Piispainen 2008, 3). Tutkimukseen vastasivat oppilaat, vanhemmat ja opettajat, ja he painottivat oppimisympäristön eri osa-alueiden merkityksiä toisistaan poik-



keavasti. Oppilaat kokivat tärkeimmäksi ja näkyvämmäksi osaksi fyysisen oppimisympäristön, vanhemmat psyykkisen sekä sosiaalisen ja opettajat pedagogisen painotusalueen. (Piispanen 2008, 167.) Piispanen toteaa tutkimuksen tuloksista seuraavaa:

“näkökulmien painottuminen auttaa ymmärtämään sitä näkökulmaa, mistä käsin kukin ryhmä tarkastelee oppimisympäristön hyvyyttä, ja mille osa-alueelle kukin ryhmittymä ensisijaisesti odottaa parannusta” (Piispanen 2008, 167).

Oppimisympäristöä on tutkittu paljon. Termille ei ole kuitenkaan muodostunut yhtä selkeää määritelmää, vaan se on pysynyt hyvin laajana ilmiönä. Tästä syystä oppimisympäristöä on tarkasteltava kokonaisuutena ja ymmärtää sen eri ulottuvuudet. (Majoinen 2019, 29.)

Oppimisympäristön helpoiten hahmotettavat ulottuvuudet ovat fyysiset tilat, kuten luokkahuoneet, koulurakennukset tai ratsastuskentät. Arvioidessamme sitä, kuinka hyvä oppimisympäristö on, tulee kuitenkin huomioida myös vähemmän konkreettiset osatekijät. Näitä voivat olla esimerkiksi opetustilanteessa hallitsevat sosiaaliset vuorovaikutussuhteet sekä opettajan pedagogiset ratkaisut. (Majoinen 2019, 29.)

Sosiaalisilla vuorovaikutussuhteilla oppimisympäristössä voidaan vaikuttaa niin opettajan kuin oppijankin tavoitteiden saavuttamiseen. Vuorovaikutussuhteen luomiseksi on täytettävä neljä elementtiä, jotta toiseen ihmisen olisi mahdollista vaikuttaa. Ensimmäinen näistä elementeistä on kunnioitus. Kyseessä ei ole ainoastaan oppijoiden kunnioitus opettajaa kohtaan, vaan ennen kaikkea opettajan kunnioitus oppijoita kohtaan. Opettajan tulisi kunnioittaa jokaista oppijaa yksilönä ja huolehtia, että heidän perusoikeutensa toteutuvat oppimisympäristössä. Myös oppijoiden kykyjä tulee kunnioittaa tasapuolisesti. Kun opettaja toimii kunnioittavasti oppijaa kohtaan, on hänen mahdollista ansaita yksilön ja ryhmän luottamus. (Schempp 2003, 53–54.)

Empatia toimii toisena tärkeänä elementtinä. Opettajia rohkaistaan tarkastelemaan tilanteita ajoittain myös oppijan näkökulmasta. Toisinaan tällainen toimintatapa voi antaa ratkaisun mahdolliseen ongelmatilanteeseen. Kun opettaja kykenee tarkastelemaan oppimistilannetta oppijan näkökulmasta, antaa se myös mahdollisuuden luoda tilanteista oppijalähtöisempiä. Oppijat oppivat eri tavoilla ja eri tahtiin. Empatian avulla opettaja pysyy opetustilanteissa kärsivällisenä, rohkaisevana ja hyväksyvänä. (Schempp 2003, 54.)

Kolmanneksi elementiksi on kuvattu välittävä ja lämmin vuorovaikutussuhde oppijan ja opettajan välillä. Jotta tällainen vuorovaikutussuhde voitaisiin saavuttaa, on opettajan oltava positiivinen, optimistinen, rohkaiseva ja tukea oppijan yrityksiä oppia. Neljäs elementti liittyy siihen, että opettajan tulisi olla työssään aito. Opettajan ollessa aidosti kiinnostunut oppijoistaan ja ollen rehellinen, ei vuorovaikutussuhteeseen pääse kasvamaan epäluottamusta. (Schempp 2003, 54.)

Opettaja on oppimistilanteissa auttamassa oppijaa oppimaan. Kun opettaja mittaa omaa onnistumistaan oppijoiden onnistumisen kautta, on opetustilanteet mitä todennäköisemmin tavoitteita saavuttava molemmille osapuolille. (Schempp 2003, 54.)

Oppimisympäristöä voi rakentaa monella tavalla. Yksi tapa rakentaa turvallista oppimisympäristöä voi olla voimavarakeskeinen tapa. Siinä keskitytään virheiden sijaan siihen, miten tehdään oikein. Tämä vaatii opettajalta ymmärrystä vaadittavista taidoista. Oleellista voimavarakeskeisessä lähestymistavassa on keskittyä onnistumiseen ja osaamiseen, ei puutteisiin. Näkökulma on tietoisesti valittu, mutta sallii toki ongelmistakin puhumisen. (Packalen 2015, 24–25.)

Oppija tarvitsee turvallisen ympäristön kokeakseen, että hän voi tutkia eri keinoja oppia, ratkaista ongelmia sekä pystyäkseen kasvattamaan omaa itsevarmuuttaan ja itsenäisyyttään. Opettaja voi vaikuttaa tähän asettamalla selkeät rajat ja raamit toiminnalle. Opettaja voi myös omalla toiminnallaan ja omilla ratkaisuillaan luoda ympäristöstä yhtä aikaa haastavan sekä oppijaa tukevan. Lisäksi turvallisen ympäristön kannalta on tärkeää, että eriävät mielipiteet otetaan vastaan ja niitä voidaan käsitellä yhteisesti. (Nisula 2019, 31.)

Hyvässä oppimisympäristössä oppijalla on tilaa ajatella ja tuntea. Hyvä oppimisympäristö antaa aikaa kokeilla eri tapoja ja ratkaisuja ilman virheiden pelkoa. Onnistuneen oppimisympäristön tuloksena oppija ottaa vastuun omasta oppimisestaan. (Nisula 2019, 31.)

## 2.6 Oppija- ja urheilijakeskeisyys

Oppijakeskeinen opettaminen on määritelty muun muassa niin, että oppija tekee suurimman osan päätöksistä. Oppijalähtöisyys taas määritellään niin, että toiminnan perusteena on oppijan oma kiinnostus tai tarve oppia, jolloin asia vastaa oppijan sen hetkisiä oppimistarpeita sekä kehitysvaiheita. (Jaakkola ym. 2013, 664.)

Kilpa- ja huippu-urheilun tutkimuskeskuksen "Tavoitteena nuoren urheilijan hyvä päivä" -julkaisussa (2014, 14) erityisesti urheilijan valintavaiheessa on keskeistä nähdä urheilija subjektina, ei objektina. Keskeiseksi asiaksi tuodaan esille myös urheilijan polun yksilöllisyys, joka koostuu "polkujen verkostoista" yksittäisen polun sijaan. Urheilutoimijoiden on huolehdittava, että verkostoiselle polulle karttuu urheilua ja urheilijaa tukevia laatutekijöitä (Mononen ym. 2014, 14).

Vaikuttavaan valmentamiseen liittyy ajatus urheilijasta keskiössä. Urheilijakeskeisyyteen liitetään myös ajatus urheilijan kokonaisvaltaisesta ymmärryksestä. Suomen olympiakomitean valmennusosaamisen mallin mukaan valmentaja voi vaikuttaa toiminnallaan urheilijan ihmisenä kasvuun, kuulumisen tunteeseen, itsensä kehittämisen taitoihin sekä urheilijana kehittymiseen ja lajiosaamiseen. (Hämäläinen 2017.)

Westerlundin (2019) mukaan aikaisemmin käytetty valmennusmuoto on ollut lähinnä valmentajakeskeinen ja siinä on keskitytty vahvasti fyysisten ominaisuuksien huippuun kehittämiseen. Kuten edellä on jo tullut ilmi, urheilijakeskeisessä valmennuksessa keskiössä on urheilija ja hänen voimavaransa. Valmennuksessa tulisi keskittyä siihen, että urheilija oppii myös itse tunnistamaan käytettävissä olevat voimavarat sekä kehittämään ja käyttämään niitä. Ymmärretään se,

että myös urheilija on aktiivinen ajattelija sekä tekijä ja häntä kannustetaan itseenäiseen ajatteluun ja tekemiseen. Kehon lisäksi huomioidaan myös mielen valmennus. (Westerlund 2019.)

Urheilijakeskeisessä valmennuksessa pyrkimyksenä on luoda urheilijan ja valmentajan välille toimiva dialogi sekä luottamussuhde. Urheilijaa osallistutetaan valmennuksen kaikkiin vaiheisiin, eli suunnitteluun, toteutukseen ja seurantaan. Tämä mahdollistaa sen, että myös urheilijan oma vastuu urheilusta kasvaa. Toiminnan keskiössä on oppiminen ja ihmisenä kehittyminen. (Westerlund 2019.)

Westerlund korostaa, että valmentajalta on löydyttävä ihmisen kohtaamisen taito, jotta urheilijakeskeinen valmennus voisi toteutua. Valmentajan on tunnettava itsensä hyvin ja tämä edellyttää, että oma henkisen kasvun prosessi on käyty läpi. On valmentajan tehtävä haluta luoda tasavertainen dialogi urheilijan kanssa. Tällöin valmentaja kysymysten avulla ohjaa urheilijaa omaan ajatteluun. On muistettava myös kuuntelun tärkeä rooli dialogissa. Kaikki tämä vaatii hyviä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja. (Westerlund 2019.)

## 2.7 Motivaatioteorioita

Motivaatioteorian alkutaipaleella syntyneet klassiset teoriat ovat nykynäkemyksen mukaan implisiittisiä päätelmiä yleisen teorian väittämistä. Vastustus jotakin teoriaa vastaan on synnyttänyt uusia teorialinjauksia, ja osa nykypäivän näkökulmista motivaatioon on kehittynyt näiden kaltaisista teorioista ja niiden kehitteleistä. Nykyisessä motivaatiotutkimuksessa kuvaavaa on se, että teorioita on monia. Teoriat saattavat kuitenkin kuvata osittain samoja asioita eri käsittein. Suuri osa motivaatiotutkimuksista on keskittynyt kuvaamaan motivaatiota erilaisissa toimintaympäristöissä. (Salmela-Aro & Nurmi 2017, 11–14.)

Motivaatio on oppimisen kannalta olennainen osa, sillä se vaikuttaa muun muassa tavoitteisiin, sitoutumiseen, pitkäjänteisyyteen sekä suorituksen laatuun ja tehoon. Oppimisen tukemiseksi on siis huomionarvoista kehittää motivaatioilmasto. Motivaatioilmasto ryhmäohjauksessa vaikuttaa siihen, miten yksilön oma

motivaatio kehittyy. Opettaja luo motivaatioilmastoa omilla didaktisilla ratkaisuiltaan, esimerkiksi valinnoilla liittyen opetustilanteen organisointiin, ryhmäjakoihin sekä arviointiin ja palautteenantoon. (Rovio ym. 2009, 232.)

Motivaatiota voidaan virittää erilaisilla tavoitteilla. Näitä ovat muun muassa lyhyen ja pitkän aikavälin tavoitteet. Lyhyen aikavälin tavoitteet ovat saavutettavissa esimerkiksi yhden opetushetken aikana tai esimerkiksi viikon sisällä. Pitkän aikavälin tavoite taas voi olla esimerkiksi urheilussa koko harjoitus- tai kisakauden mittainen tavoite, kuten tietyn kisan voittaminen tai tietty pistemäärä. (Hasu 2017, 68.) Harrastamisen näkökulmasta motivaatio on energiaa antava voima, joka kannustaa jatkamaan harrastuksessa kehittymistä. Motiiveilla on potentiaalia synnyttää vahva tahtotila jotakin asiaa tai aktiviteettiä kohtaan, jolloin voidaan puhua intohimosta. (Konttinen 2014, 19.)

Yksi motivaatioteoria on itseohjautuvuusteoria (myös nimellä itsemääräämisteoria, englanniksi Self-Determination Theory), jossa motivaation synty voidaan kiittää kolmeen sanaan: autonomia, yhteenkuuluvuus ja pätevyyden tunne. Itseohjautuvuusteorian takana on kuusi erilaista teoriaa, joita ovat: Cognitive Evaluation Theory, Organismic Integration Theory, Causality Orientations Theory, Basic Psychological Needs Theory, Goal Contents Theory sekä Relationships Motivation Theory. (Ryan & Deci 2017, 3–21.)

Motivaatio jaetaan perinteisesti sisäiseen ja ulkoiseen. Sisäistä motivaatiota pidetään ulkoista motivaatiota parempana vaihtoehtona, sillä silloin tavoiteltu toiminta on varmemmin jatkuvaa ja pitkäjänteistä. Sisäinen motivaatio perustuu ihmisen aktiiviseen vuorovaikutukseen ympäristön kanssa ja informaation hankkimiseen eri keinoin omasta halusta. Itsemääräämisteorian pyrkimys on sisäisen motivaation kehittyminen. Teorian mukaan ihmiset eivät ole luonnostaan passiivisia, vaan aktiivisia tekijöitä. (Ryan & Deci 2017, 102–103.)

Itsemääräämisteoria pohjautuu siihen ajatukseen, ja lukuisiin tutkimuksiin siitä, että jokaisella on samanlaiset psykologiset perustarpeet, joiden täytyminen vaikuttaa motivaatioon, hyvinvointiin ja ihmisen kehittymiseen. Teoriaa sovelletaan opetuksessa, terveydenhoidossa, työelämässä, psykoterapiassa, urheilussa ja

virtuaalisissa ympäristöissä. Näitä psykologisia perustarpeita ovat edelläkin mainitut autonomian, yhteenkuuluvuuden ja pätevyyden kokemukset. Teorian mukaan näiden täytyminen tukee sisäisen motivaation syntymistä. (Ryan & Deci 2017, 3.) Esimerkiksi koulujen opetuksessa nojataan kuitenkin usein ulkoisiin motivointikeinoihin, kuten arvosanoihin, kokeisiin tai testeihin. (Ryan & Deci 2017, 352–253.) Hevosharrastuksessa vastaavia ulkoisia motivointikeinoja ovat esimerkiksi merkkisuoritukset, kuten hevostaito- tai ratsastusmerkit. (Suomen Ratsastajainliitto 2020a.)

## 2.8 Palautteen antaminen

Palautteella voi olla monta eri tarkoitusta ja palautetta voi antaa monin eri tavoin. Onnistuneen ja tarkoituksenmukaisen palautteen antamiseksi opettajalle on eduksi olla tietoinen erilaisista palautteen antamisen keinoista ja tyyleistä. (Jaakkola ym. 2017, 334.)

Palautetyylejä on esimerkiksi arvottava, korjaava, neutraali ja tulkinnanvarainen palaute (Jaakkola ym. 2017, 336). Palautetyylit voidaan jakaa myös yksisuuntaiseen ja dialogiseen, missä yksisuuntaisessa palautteessa korostuu palautteenantajan aktiivinen ja vastaanottajan passiivinen rooli. Molemminpuolisella vuorovaikutuksella palaute voi olla oivalluttavaa. (Kupias, Peltola, Saloranta 2011, 40–41.) Erilaiset palautetyylit ovat peruja erilaisista ihmis- ja johtamiskäsitksistä (Kupias ym. 2011, 28).

### 2.8.1 Palautetyylejä

Arvottava palaute on sitä, kun oppijalle kerrotaan tai osoitetaan, oliko hänen suorituksensa tai käyttäytymisensä hyvä vai huono. Arvottavan palautteen jälkeen oppijalle on selkeää, oliko suoritus niin sanotusti oikein vai väärin. Jos opettaja haluaa antaa arvottavaa palautetta, voisi hän sanoa esimerkiksi “hyvä, nyt käden asentosi on oikea” tai “pohkeesi on tällä hetkellä hieman liian takana”. Tunteet ovat usein vahvasti läsnä arvottavassa palautteessa. On huomattu, että oppijat saattavat olla riippuvaisia arvottavasta palautteesta, sillä sen kautta he saavat

huomiota sekä mahdollista hyväksyntää opettajalta. Lisäksi sen avulla oppijat tietävät tekevätkö he asioita oikein vai väärin. (Jaakkola ym. 2017, 335.)

Korjaavalla palautteella annetaan kahdenlaista informaatiota. Sillä kerrotaan, mikä suorituksessa ei onnistu ja miten se muutetaan niin, että suoritus toteutuisi oikeaoppisesti. Korjaava palaute voi olla hyvin konkreettista ja motivoivaa oppijalle, sillä hän saa tietää tarkalleen, miten suoritus tulisi tehdä. Korjaavassa palautteessa on kuitenkin riski, että palautteenannon pääpaino menee virheiden etsimiseen. Tämä voi aiheuttaa turhautumista oppijassa, sillä oppija voi kokea, ettei onnistu tai osaa tehtävää. Käyttäessä korjaavaa palautetta voidaan esimerkiksi ensin huomauttaa, että: “et istu tarpeeksi ryhdikkäästi” ja sen jälkeen korjata: “nosta leuka ylös, avaa rintakehä ja ajattele, että pääläestasi vetää naru kattoon”. (Schempp 2003, 269; Jaakkola ym. 2017, 335.) Tästä palautetyylistä voidaan käyttää myös nimitystä neuvova palaute, joka tähtää toistavaan oppimiseen. Neuvovan palautteen avulla ilmaistaan, miten asia tulisi tehdä ja ohjataan “oikealle tielle”. (Kupias ym. 2011, 28–29.)

Neutraalissa palautteessa todetaan asioita, eikä sen tarkoituksena ole korjata suoritusta. Neutraalin palautteen tavoite on saada oppija itse ajattelemaan. Opettaja voi todeta esimerkiksi “tuo oli parempi suoritus”. Oppija on saanut toteavan neutraalin palautteen, että tällä kertaa hän teki paremmin kuin viime kerralla, mutta oppijan vastuulle jää miettiä mitkä asiat johtivat parempaan suoritukseen. Oppijan aktivointi on tärkeä osa nykyajan opetusta, mutta jos neutraalia palautetta käytetään liikaa, voi oppija turhautua siitä, ettei saa tarpeeksi konkreettisia neuvoja tai huomautuksia suorituksistaan. (Jaakkola ym. 2017, 335.) Samantyyppinen palautetyyli on oivalluttava palaute. Siinä tähdätään ymmärtävään oppimiseen ja luotetaan oppijan oman oivalluksen syntymiseen ja annetaan sille tilaa. (Kupias ym. 2011, 28–29.)

Tulkinnanvarainen palaute on nimensä mukaisesti jokaisen oman tulkinnan varassa. Sen tavoitteena ei ole korjata tai arvottaa, eikä se tuota oppijalle juurikaan uutta informaatiota. Näin ollen tulkinnoille jää tilaa. Joskus ne saatetaan tulkita kuten opettaja on asian tarkoittanut, mutta riskinä on, että oppija ymmärtää asian

toisin. Jos palautteessa käytetään paljon; "ihan hyvä suoritus" tai; "tee tuo uudelleen", voi syntyä väärinymmärryksiä, sillä kaikki lisäävät niihin oman tulkinnanvaraisen sävyänsä. Opettaja ei voi ennakoita reaktioita tulkinnanvaraiseen palautteeseen ja siksi sitä olisi suotavaa käyttää palautteenannossa maltillisesti. (Jaakkola ym. 2017, 336.)

Palautteenannon tavoissa kannattaa tutkimusten mukaan painottaa positiivisuutta. On olemassa yleistä, spesifiä ja nonverbaalista positiivista palautetta. Näiden tapojen tarkoituksena on motivoida ja rohkaista oppijaa sekä luoda positiivista oppimisilmapiiriä. Positiivisessa palautteessa opettaja kertoo mikä suorituksessa tehtiin onnistuneesti. Tästä askel vielä eteenpäin on spesifi positiivinen palaute merkityksellisen sisällön kanssa. Tässäkin palautetyylissä palautteenantaja ilmaisee mitä tehtiin oikein, mutta lisää siihen vielä merkityksellisen huomion kokonaissuoritukseen nähden. Esimerkiksi "pidit hyvin katseesi eteenpäin ja vartalos suorassa, ja sen takia hevosesi kulki hienosti suorassa linjassa". (Schempp, 2003, 269.)

Palaute voi olla myös kontrolloivaa, jolloin palautteenanto on seurannan ja kontrolloinnin väline. Kontrolloivassa palautteessa vain palautteenantaja on äänessä. Tämän tyylinen palaute voi olla "tietoa siitä, missä suhteessa tavoitteet on saavutettu ja miten sovitut asiat on hoidettu." Dialogista palautetta voidaan pitää kontrolloivan palautteen vastakohtana, ja sillä tähdätään luovaan oppimiseen, jossa oppijaa innostetaan tutkimaan tehtävää asiaa ja itseään sekä innovoimaan toimintaa yhdessä palautteenantajan kanssa. (Kupias ym. 2011, 29–41.)

Ohjattua oivaltamista hyödyntävä palautetyyli on loogisesti etenevää ja suunniteltua johdattelua vastaukseen tai asian ymmärtämiseen. Palaute on kysyvää ja oppijaa aktivoivaa. Ohjatulla oivaltamisella on huomattava vaikutus muistiin, sillä itse opitut tai oivalletut asiat jättävät paremman muistijäljen. (Mosston & Ashworth 2008, 212–220.)

Kaikilla palautetyyleillä on omat tarkoituksensa ja hyötynsä. Jaakkolan ym. mukaan niitä tulisikin käyttää monipuolisesti ja toisiaan täydentävästi. Ainoastaan tulkinnanvarainen palaute on sellainen palautetyyppi, jonka käyttö olisi harkittava



tarkoin. (Jaakkola ym. 2017, 336.) Monimuotoisuutta palautteen antamiseen saa hyödyntämällä sen antamista sekä horisontaalisesti että vertikaalisesti. Vertikaalinen palautteenanto tapahtuu perinteisesti toiselta tasolta toiselle (opettajalta oppijalle), kun taas horisontaalinen palautteenanto on rinnakkaista ja samantasoista (oppijalta toiselle oppijalle). (Kupias, ym. 2011, 18.)

Andersonin, Magillin, Mayon ja Steelen mukaan palaute voi toimia ainakin kolmella eri tavalla. Yksi näistä on tarjota palautetta pohjaten samanaikaisesti tehtävään motoriseen suoritukseen. Tämän avulla oppijan on mahdollista itse miettiä, mitä toimintoja hänen tulisi jatkaa ja mitä lopettaa tai korjata. Toinen tapa on keskittyä siihen osa-alueeseen taidosta, joka on oppijalla jo hyvin hallussa ja tarjota hänelle tarkkoja korjausohjeita, joiden avulla suorituksesta saadaan yhä laadukkaampi. Kolmantena palautteen toimintona on motivoida oppijaa jatkamaan oppimista ja opetustilanteisiin osallistumista. Nämä kolme palautteen toimintoa demonstroivat palautteen useita rooleja ja käyttömahdollisuuksia. (Anderson, Magill, Mayo & Steel 2012, 4.)

Andersonin ym. mukaan erityisesti annettaessa palautetta urheilusuorituksesta, tulisi valmentajan muistaa, että oppija todennäköisesti joutuu suorittamaan samanaikaisesti useita eri motorisia tehtäviä. Tästä syystä on todennäköistä, että oppija myös tekee yhtäaikaisesti useita eri liikevirheitä. Valmentajan tulisi huomioida, ettei hämmennä oppijaa liian monella yhtäaikaisella huomiolla liittyen esimerkiksi liikkeiden korjaamiseen. On tärkeää miettiä mikä korjaus on oleellista tehdä ensin ja siirtyä progressiivisesti eteenpäin parannuksissa. Tutkittaessa ihmisen huomion kiinnittymistä ja muistamista, on huomattu, että mieli pystyy käsittelemään ja muistamaan hyvin rajallisen määrän uutta informaatiota samanaikaisesti. Jotta palautteenanto olisi tehokasta ja siitä olisi mahdollisimman paljon hyötyä, on edellä mainittu seikka otettava palautteenannossa huomioon. (Anderson ym. 2012, 5.)

Anderson ym. muistuttavat, että palautetta antaessa on sen sanomalla oltava jokin merkitys oppijalle. Palautteesta ei ole hyötyä, ellei oppija pysty käyttämään sitä jollain tavalla apunaan. Palautteeseen saadaan luotua merkitystä muun mu-

assa mielikuvien avulla. Usein oppijoiden on helpompi ymmärtää mitä heidän tulisi tehdä, jos ohjeisiin liitetään hyvin korjausta kuvaava mielikuva. (Anderson ym. 2012, 5–6.) Ratsastuksessa kuullaan usein puhuttavan esimerkiksi “ajattele, että päälaestasi vetää naru kohti kattoa”, kun halutaan korjata ratsastajaa ryhdikkäämpään asentoon.

Palautteenannossa on hyvä muistaa, että palaute ei tarvitse aina toista osapuolta tapahtuakseen, vaan sisäinen keskustelu ja itsereflektio ovat yhtä lailla kehittäviä. Sisäinen itsereflektio voi olla esimerkiksi oman toiminnan, motivaatioiden ja arvojen tarkastelua. Tärkeää tässä on, että sisäinen reflektio tehdään näkyväksi. Taitava palautteenantaja osaa antaa palautetta niin, että se käynnistää tai vahvistaa oppijan sisäistä palautetta, eli oman toiminnan tietoista pohtimista. (Kupias ym. 2011, 19.)

### 2.8.2 Hyvä palaute

Lapin yliopiston tutkimuksessa selvitettiin yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia palautteesta. Tutkimuksen mukaan palaute koettiin tärkeäksi oppimista edistäväksi tekijäksi ja palautteenannon puute koettiin viestivän opettajan välinpitämättömyyttä opetustyötä kohtaan. Palautteen hyötyjen koettiin olevan muun muassa motivoiva vaikutus ja parantunut tietoisuus omista vahvuuksista ja heikkouksista. Hyvän palautteen tunnuspiirteitä olivat tämän tutkimuksen opiskelijoiden kokemuksen mukaan tarkkuus, selkeys ja tarkoituksenmukaisuus. (Polvi 2015, 56–57.)

Palautteen voidaan ajatella olevan onnistunut, kun sillä on positiivisia vaikutuksia palautteen saajan toimintaan ja toiminta on kokonaisuutena kehittynyt (Kupias ym. 2011, 42). Jyväskylän yliopiston opettajien ammatti-identiteettiä ja opetustyötä käsittelevässä tutkimuksessa arvioinnin monipuolisuutta pidettiin positiivisena ja tutuna asiana. Ymmärrettiin myös se, että oppimista on tarkoituksena arvioida prosessina, ei pelkkänä lopputuloksena. (Marjamaa 2018, 43.)

Palautteenannolla voi olla hyvin monta eri tavoitetta. Sillä voidaan pyrkiä edistämään oppimista, motivoida tai hallita ryhmää. Palautteen voi jakaa kahteen eri

luokkaan, sisäiseen ja ulkoiseen palautteeseen. Sisäistä palautetta saadaan eri aistimusten avulla. Se on tietoa liikkeistä ja suorituksista, jotka välittyvät lihaksien, jänteiden sekä aistien kautta. Ulkoinen palaute tulee aina ulkopuolisesta lähteestä ja useimmiten opetustilanteissa sitä saadaan opettajalta tai mahdollisesti toiselta oppijalta. Vaikka ulkoinen palaute on huomattavasti näkyvämpää opetustilanteissa, on erityisesti liikuntataidoissa sisäisellä palautteella suuri merkitys. Opettajalla onkin mahdollisuus vaikuttaa molempien palautetapojen hyödyntämiseen. (Jaakkola ym. 2017, 334.)

Hyvän palautteen elementtejä ovat Kupiaksen ym. mukaan "feedup", "feedback" ja "feedforward". "Feedup" -osuudessa palautteenanto mietitään suhteessa tavoitteeseen, "feedback" on palautetta toiminnasta, mutta ei persoonasta ja "feedforward" kertoo palautteensaajalle millaisia toimenpiteitä voisi harjoittaa jatkossa sekä miten ja milloin tätä seurataan. (Kupias ym. 2011, 41.) Tyypillisin tapa antaa palautetta on sanallisesti. Palautetta annetaan kuitenkin myös kehonkielen, eleiden ja ilmeiden välityksellä. Lisäksi palautetta voidaan antaa erilaisia numeroita, kuvia tai symboleja apuna käyttäen. (Jaakkola ym. 2017, 335.)

Ranteen mukaan moni pitää kasvatusten toteutettua sanallista palautetta parhaana mahdollisena palautteenannon muotona. Kun palaute käydään läpi kasvatusten, on ihminen mahdollista kohdata aidosti ja viestintä on monipuolista. Monipuolisuudella tarkoitetaan sitä, että verbaalisten sanojen lisäksi tilanteessa voidaan tulkita sanatonta viestintää eli esimerkiksi ilmeitä, eleitä ja äänensävyjä. Toisen kohtaaminen kasvatusten mahdollistaa myös vertailun sanattoman ja sanallisen viestinnän välillä. Näissä kahdessa viestintämuodossa voi toisinaan olla ristiriitoja. (Ranne 2006, 12.)

Sanattomalla viestinnällä on erittäin suuri painoarvo vuorovaikutustilanteissa. Jos sanallinen palaute ja sanaton palaute ovat ristiriidassa, kumoaa tai vähintään horjuttaa sanaton sanallisen merkityksen. Ihmisten on lähtökohtaisesti vaikea peittää todellista mielipidettään. Jos sanallinen palaute ei ole rehellistä, tulee se näkyväksi muun muassa kehonkielessä, ilmeissä tai äänensävyissä. Ihmisillä on

myös luontainen taipumus tarkkailla ja tulkita sanatonta viestintää, joten epärehellisen palautteen vastaanottaja tulee sen mitä todennäköisemmin myös huomaamaan. (Ranne 2006, 15.)

Motivaation kannalta paras palaute on positiivista. Positiivinen palaute yhdistettynä optimaaliseen oppimishaasteeseen sekä autonomian kokemusta tukeva ympäristö edesauttavat sisäisen motivaation syntymistä erityisesti motorista taitavuutta vaativissa tehtävissä. (Ryan & Deci 2017, 485.) Palautteenanto on oppimisen kannalta tehokasta sen keskittyessä kompetenssiin eli pätevyyden kokeemukseen ja osaamiseen. Tällaisen palautteen tulisi sisältää relevanttia ja merkittävää informaatiota suorituksesta. (Ryan & Deci 2017, 371.)

## 2.9 Opettajan toiminnan itsereflektointi

Kakkuri-Knuutilan mukaan itsereflektointia voidaan kuvata oman toiminnan tiedostamisena ja pohtimisena. Tehtäviä voi olla verrattain helppo hallita tai suorittaa, mutta usein unohdetaan analysoida omia toimintamalleja ja tietoja. Tietojen ja taitojen tietoinen pohdinta antaa tekemiselle syvän ulottuvuuden ja siitä tulee merkityksellistä niin itselle kuin ympärilläkin oleville. Lisäksi reflektointi antaa vaihtoehtoja toimintaan. Tiedostaessa oman toiminnan, pystyy näkemään myös useamman vaihtoehdon ja näin ollen on mahdollisuus pyrkiä valitsemaan niistä paras mahdollinen tapa toimia. Tapahtuu siis oman toiminnan parantamista ja itsensä kehittämistä. (Kakkuri-Knuutila 2014, 15.)

Joensuun yliopiston tutkimuksessa haastateltiin eri lehtoreita reflektointiin liittyen. Haastatteluissa nousi esille, että lehtorit kokivat tarvitsevansa ja haluavansa palautetta oppijoilta oman itsereflektointinsa tueksi. Palautetta kerättiin systemaattisesti oppijoilta joko kirjallisesti tai suullisesti, niin yksilöllisesti kuin ryhmissäkin. Itsereflektion tueksi mainittiin myös keskusteluiden äänittäminen tai videointi, vaikka nämä menetelmät eivät olleetkaan kovin yleisiä käytännön toteutuksessa. Lisäksi Itsereflektointia voi edistää oppituntien videointi. (Suhonen 2008, 90–91.)

Omaa reflektointitaitoa voi kehittää esimerkiksi päiväkirjaa kirjoittamalla. Kun kirjoittaa omista kokemuksista, on helpompi huomata ja oppia tiedostamaan omaan toiminnan perusteita. (Miettinen, Miettinen, Nousiainen & Kuokkanen 2000, 28.)

### 3 SUOMEN RATSASTAJAINLIITTO JA RATSASTUS

#### 3.1 SRL ja sen vaatimukset jäsentalleille

Suomen Ratsastajainliitosta käytetään yleisesti lyhennettä SRL. Se on perustettu vuonna 1920 ja toimii Suomen ratsastusurheilun keskusjärjestönä. SRL taas kuuluu kansainväliseen ratsastajainliittoon Fédération Equestre Internationale (FEI). Suomen Ratsastajainliitto on harrastajien etujärjestö, joka huolehtii niin huippu-urheilijoiden, harrastajien kuin hevosten eduista ja hyvinvoinnista. Sen tärkeimpiä tehtäviä on kehittää ratsastuksenopetusta, valmennusta, kilpaurheilua, harrastusta yleisesti sekä toimia turvallisuuden ja nuorisotyön hyväksi. (Suomen Ratsastajainliitto 2019a.)

Hevosalan yrittäjä voi hakea Suomen Ratsastajainliitolta jäsentällin statusta, joka viestii asiakkaille, että toiminta on varmasti laadukasta, ammattitaitoista ja turvallista. Jäsentälliksi pääsee, kun kriteerit täyttyvät liiton eettisten ja strategisten periaatteiden, hevosten hyvinvoinnin, asiakaspalvelun, ammattimaisuuden, turvallisuuden sekä yrittäjän ja henkilökunnan hyvinvoinnin osalta. Jäsentalleilla tehdään säännöllisesti tarkastuksia, jotta edellytyksissä pysytään. Jäsentallit hyötyvät liiton jäsenyydestä imagollisesti ja lisäksi saavat etuja, kuten muun muassa neuvontaa, konsultointiapua, toiminnan vastuuvakuutuksen ja satunnaisratsastajavakuutuksen. (Suomen Ratsastajainliitto 2019c; Suomen Ratsastajainliitto 2019e.)

Eettisiin ja strategiaan kriteereihin liittyvät muun muassa SRL:n arvojen ja strategian seuraaminen sekä Reilu Peli -periaatteen toteuttaminen toiminnassa. Jäsentallia veloitetaan myös noudattamaan lakia ja viranomaisten asettamia määräyksiä sekä SRL:n ohjeita ja sääntöjä. Esimerkiksi ratsastuskoulun vakioasiakkaiden tulee olla vakuutettuja. Asiakkaan on oltava SRL:n jäsen (eli kuulua johonkin SRL:n ratsastusseuraan) tai asiakkaalla on oltava Green Card tai Green Card Plus -vakuutus. Jäsentallien on myös tarjottava mahdollisuus asiakkaille suorittaa SRL:n hevostaito- ja ratsastusmerkkejä. (Suomen Ratsastajainliitto 2019d.)

Hevosten hyvinvoinnin kriteerinä on, että talli huolehtii hevosistaan yksilöllisesti. Hevosten on päästävä toteuttamaan lajinomaista käyttäytymistään ja niiden terveyttä sekä toimintakykyä on tarkkailtava huolellisesti. Myös asiakkaita ohjataan monipuolisesti hevosten hyvinvoinnista huolehtimiseen. Lisäksi hevosten on oltava tehtäviinsä sopivia, ja niillä täytyy olla omat toimintaan soveltuvat ehjät ja puhtaat varusteet. (Suomen Ratsastajainliitto 2019d.)

Tallin asiakaspalvelu täyttää kriteerit, kun asiakkailla on nähtävissä lista tallin henkilökunnasta, heidän työtehtävänsä ja heidän pätevyytensä asiaan. Lisäksi jokainen työntekijä on perehdytettävä asiakaspalvelutilanteissa toimimiseen. Tallilta on myös löydettävä asiakasrekisteri, jossa on nähtävissä ratsastajan yhteistiedot tai jos on kyse alaikäisestä, niin huoltajien yhteistiedot sekä asiakkaan SRL:n jäsenyys. SRL:n tärkeimpiä arvoja on asiakkaiden hyvinvointi ja tallin on tärkeää perehdyttää asiakkaat toimintatapoihin sekä tallin omiin arvoihin. Jäsen-talleilla on myös otettu huomioon esteetön kulku esimerkiksi pyörätuolia käyttäviä varten. Palvelut, joita tarjotaan, on tarkasti määritelty ja asiakkaan on helppo löytää informaatio hinnoista sekä varaus- ja peruutusehdoista esimerkiksi tallin nettisivuilta. Tarvittaessa asiakkaan kanssa tehdään kirjallinen sopimus myytävistä palveluista. Tallin on myös tarjottava asiakkaille mahdollisuus antaa kirjallista palautetta ja on velvollinen reagoimaan saatuun palautteeseen. (Suomen Ratsastajainliitto 2019d.)

SRL:n hyväksymillä talleilla toiminnasta ja hevosten hoidosta vastaa henkilö, jolta löytyy hevosalan koulutus. Muita koulutuksia, jotka täyttävät ammattimaisuuden kriteerin, ovat jokin muu soveltuva ammatillinen koulutus, aikuisten ammattitutkinto, SRL:n II-tason valmentajalisenssi tai hevosagrologin tutkinto. Tallilla tapahtuvan ratsastuksen ja muun toiminnan on oltava ammattilaisen ohjaamaa. Lisäksi tallin ja sen ympäristön on oltava hyvin hoidettuja. Tallin resursseihin kuuluu aidattu sekä valaistu kenttä ja/tai maneesi sekä toiminnan kannalta oikeanlainen kalusto. (Suomen Ratsastajainliitto 2019d.)

Jäsentallin toiminnan turvallisuuden varmistamiseksi on tallin opastettava asiakkaita turvallisuusasioissa. Heille on myös kerrottava vakuutusturvasta, jonka asiakas saa SRL:n jäsenyyden avulla. Kaikkien tallilla ratsastavien on käytettävä

ratsastuskypäriä. Tallilla on Tukesin mukainen ajankohtainen turvallisuusasiakirja. Lisäksi henkilökunnalla on oltava voimassa oleva SPR:n EA1- tai EA2 -koulutus. Myös ensiapupakkausten riittävää määrää toimintaan nähden tarkkaillaan. Tallille on suoritettu palotarkastus, palovaroittimien toimivuus on tarkistettu, palosammuttimet ovat huolletut sekä poistumisreitit on merkitty selkeästi. Jos tallilla on hevosten vuokraustoimintaa, se on tehtävä SRL:n vuokraustoiminnan ohjeistuksen mukaisesti. (Suomen Ratsastajainliitto 2019d.)

Viimeisenä kriteerinä on yrittäjän ja henkilökunnan hyvinvointi. Tässä kriteeristöissä kiinnitetään huomiota siihen, että yrittäjän ja henkilökunnan jaksamisesta sekä hyvinvoinnista huolehditaan ja sitä tarkkaillaan. Työntekijät saavat työhön saapuessaan perusteellisen perehdytyksen ja työturvallisuus sekä työergonomia on otettu huomioon työtehtäviä suunnitellessa. Lisäksi henkilökunnalla tulisi olla mahdollisuus kehittää osaamistaan esimerkiksi jatkokouluttautumalla. (Suomen Ratsastajainliitto 2019d.)

### 3.2 Ratsastus lajina

Ratsastus poikkeaa muista urheilulajeista siinä, että se vaatii ihmisen ja eläimen välistä yhteistyötä ja suorituksissa onnistuminen on kiinni ratsukon vuorovaikutuksesta. Oppimis- ja toimintaympäristön tulee aina olla turvallinen ja motivoiva, sillä hevonen on saaliseläin ja se määrittelee pitkälti sen käyttäytymistä. (Hyttinen 2009, 4.)

Hevosen taitotaso ja jopa mieliala vaikuttavat kokonaissuoritukseen joko nostavasti tai laskevasti. Ratsastajan menestymisen ei tulisi olla täysin riippuvainen hevosen tasosta, vaan ratsastajan tehtävä on tuoda kustakin hevosesta sen vahvimmat piirteet esille. Näin suorituskyvystä saadaan maksimaalinen. Jotta edellä mainittu saavutettaisiin, vaaditaan myös ratsastajalta hyviä fyysisiä ja henkisiä ominaisuuksia sekä vahva lajitaito. (Hyttinen 2009, 4.)

Ratsastus vaatii urheilijalta erityisesti kehonhallintaa, liikkuvuutta ja lihasten joustavuutta, aerobista kuntoa, riittävää voimatasoa, tasapainoa, koordinaatiota, ryt-



mitajua, herkkyyttä sekä nopeutta reagoida, liiketuntemusta ja oikeanaikaista liikkeiden ajoittamista. Mentaalipuolella vaaditaan kärsivällisyyttä, suunnitelmallisuutta ja kykyä havainnoida ja ennakoida hevosen mielentilaa ja käyttäytymistä. Tärkein ominaisuus ratsastuksessa on kuitenkin hevosen liikkeisiin mukautuminen. (Hyttinen 2009, 6; Hobbs ym. 2014, 113–114.)

Ratsastajan tavoite on saada hevonen toteuttamaan erinäisiä liikkeitä mahdollisimman pienillä avuilla. Avut ovat ratsastajan lihasjännitysten muutoksia. Muutoksia tehdään keskivartalossa, käsien lihaksissa, reisissä ja pohkeissa. Pohkeilla hallitaan hevosen sivuttaisliikkeitä ja ohjataan liikettä eteenpäin. Käsillä joko estetään (pidäte) tai vapautetaan hevosen liikettä. Niillä vaikuttamista hevoseen kutsutaan ohjasapujen käytöksi ja niillä pystytään myös kääntämään tai taivuttamaan hevosta. Ratsastusasennon ylläpitäminen vaatii pitkää staattista lihastyötä erityisesti keskivartalolta. Lisäksi keskivartalolla pyritään ensisijaisesti ohjaamaan hevosta painopistettä säätelemällä. Tällöin puhutaan istunnalla vaikuttamisesta. (Hyttinen 2009, 6.)

Ratsastajan tarvittava kunto määritellään seuraavasti: ratsastaja pystyy toteuttamaan suorituksen riittävän hallitusti, keskittyneesti ja joustavasti. Merkittävää väsymistä suorituksen aikana ei tulisi näkyä. Ratsastajan tulisi pystyä käyttämään fyysisiä ominaisuuksiaan, eli voimaa, nopeutta, kestävyyttä, notkeutta ja elastisuutta, koko suorituksen ajan monipuolisesti. Edellä mainitut ominaisuudet ovat ratsastajan kunnan kohottamisen perusta. (Hyttinen 2009, 6–7.)

Ratsastuksen taito-ominaisuuksiin kuuluu 12 eri kykyä. Reaktiokyvyllä ratsastaja pyrkii reagoimaan hevosesta tuleviin viesteihin mahdollisimman automaattisesti. Ohjauskyvyllä tarkoitetaan ratsastajan kykyä ohjata hevosta. Apujen tulisi olla mahdollisimman johdonmukaisia ja oikea-aikaisia. Ratsastajan taitoa käyttää raajojaan oikeaan tarkoitukseen oikeissa tilanteissa, kutsutaan orientoitumiskyvyksi. (Hyttinen 2009, 12.)

Tasapainokyky on ratsastuksen perusta. Hyvän tasapainon omaava ratsastaja pystyy maksimoimaan suorituksen, sillä tasapainoinen ratsastaja kykenee anta-

maan hevoselle vapauden liikkua. Ratsastuksessa täytyy suorittaa usein useampaa toimintoa samanaikaisesti ja se vaatii ratsastajalta yhdistelykykyä, jotta oikeita kehon osia osataan käyttää samanaikaisesti. Ketteryyttä tarvitaan hevosen liikkeisiin mukautuessa sitä häiritsemättä. Ratsastajan tulee kyetä mukauttamaan jalan ja käden liikkeet suhteessa informaatioon, mitä hevosesta ja ympäristöstään saa. Tätä kutsutaan käden ja jalan taitavuudeksi. (Hyttinen 2009, 12.)

Hyvin tärkeä ominaisuus ratsastajalle on kyky sopeutua eli mukautua eri hevosten liikkeisiin ja kyky havainnoida hevosen herkkyyttä ottaa apuja vastaan. Liiketunto ja erottelukyky ovat käytännössä ratsastajan taitavuutta saada hevonen reagoimaan mahdollisimman pieniin apuihin. Myös rytmitaju on monella tapaa hyvin tärkeä ominaisuus. Sen avulla ratsastaja muun muassa ajoittaa apujenannot. (Hyttinen 2009, 12.)

Ennakointikyvyn avulla pystytään määrittämään mitä apuja tulisi käyttää seuraavan askeleen aikana. Ratsastuksessa usein tulisi ajatella vähintään yksi vaihe eteenpäin. Lajitaitoihin lasketaan myös hevosenlukutaito, joka tarkoittaa sitä, että ratsastaja pystyy tunnistamaan hevosen mielentilan ja fyysisen olemuksen. (Hyttinen 2009, 12.)

### 3.3 Ratsastuksen opetus ja ohjaaminen

Kuten kaikessa opetustyössä, myös ratsastuksenopetuksessa on tärkeää opettaa ratsastajille taitoja ja tapoja johdonmukaisessa järjestyksessä (Morris 2014, 225). Kun ratsastajat jaetaan sopiviin tasoryhmiin, on edellä mainittu johdonmukaisuus huomattavasti helpompaa toteuttaa käytännössä. Tasoryhmä on onnistuneesti koottu, kun kaikki ratsastajat pystyvät suorittamaan yhteisiä tehtäviä. Opettajalle on kuitenkin tärkeä taito osata tarvittaessa eriyttää tehtäviä joko helpompaan tai vaativampaan. (Suomen Ratsastajainliitto 2015, 35.)

Ryhmät toimivat parhaiten silloin, kun sen jäsenillä on suurin piirtein samanlaiset tavoitteet. Tämä myös helpottaa opettajan työtä laadittaessa opetussuunnitelmaa ja oppimistavoitteita. (Suomen Ratsastajainliitto 2015, 35.) Laaditun opetussuunnitelman ja ryhmien tavoitteet, tulisi heijastua yksittäisiä tunteja suunnitellessa.

Opettajan on tärkeää miettiä tunnin rakenne ja tehtävät tarkasti etukäteen. Taitava opettaja pystyy kuitenkin jättämään tilaa myös mahdollisille muutoksille ja soveltamiselle. Opettajan on hyvä kysyä aina palautetta ratsastajilta, jotta hän voisi jatkossa tehdä suunnitelmista yhä enemmän ratsastajia palvelevia. (Huttunen 2013, 21.)

Ratsastajilla voi olla hyvin erilaisia oppimistyyylejä tai tottumuksia, joten opettajan tulisi löytää kullekin yksilölle sekä ryhmälle sopiva tapa oppia. Ratsastajan on mahdollista saada oppimisen kokemuksia, jos opetustoiminta on riittävän joustavaa, määrätietoista sekä suunnitelmallista. Kun oppimisen kokemus saavutetaan, on usein myös ratsastaja eli asiakas tyytyväinen opetukseen ja saamaansa palveluun. (Huttunen 2013, 15.)

Ratsastuksessa on paljon lajispesifiä termistöä, jotka tulee aina selittää selkeästi auki uusille ratsastajille. Terminologian tulisi olla aina samanlaista eikä liian laaja tai monimutkainen. (Morris 2014, 225.) Myös yleisen ohjeistuksen tulisi olla selkeää, hyvin artikuloitua ja helposti ymmärrettävää. Tämä edesauttaa sitä, että ratsastaja pystyy suorittamaan annetun tehtävän oikeaoppisesti. Ohjeiden selkeys edesauttaa myös tunnin turvallisuutta, sillä se ehkäisee muun muassa törmäyksien tai liian läheltä ratsastamisen riskejä. (Suomen Ratsastajainliitto 2015, 35.)

Ratsastuksenopettajalle on hyvin oleellista käyttää riittävän kuuluvaa ääntä tunnin aikana. Äänensävyyn tulisi olla lähtökohtaisesti ystävällinen ja äänenpainojen hyödyntäminen eri tilanteissa voi tuoda merkittävää apua oikean viestin antamiseen. Esimerkiksi kehuessa onnistunutta suoritusta on hyvä muuttaa äänenpaino innostuneeseen ja kun oppilas kaipaa rauhoittelua, tulisi opettajan käyttää matalaa ja rauhallista ääntä. (Suomen Ratsastajainliitto 2015, 35.) Kun opettajan äänenkäyttö ja ohjeiden antamisen tekniikat ovat hallussa, edesauttaa se myös ratsastajan kehittymistä huomattavasti. Opettajan tehtävä on saada ratsastajat ymmärtämään tunnilla käsiteltävät aiheet ja tehtävät puheellaan. Edellä mainitut asiat ovat ratkaisevassa roolissa, mutta niiden lisäksi on tärkeää puhua asioista ja aiheista oikeassa järjestyksessä, niin että kerrottu asia on johdonmukaista, selkeää ja ymmärrettävää. (Morris 2014, 230.)

Huttusen mukaan ratsastuksenopettajalla on viisi osa-aluetta, jotka hänen tulisi aina hallita. Ensimmäisenä on itse opetustilanteen hallinta. Tämä osa-alue pitää sisällään muun muassa taidon saada oppijat keskittymään samaan aikaan, kun he parhaansa mukaan hallitsevat isoa eläintä, jolla on oma tahto. Myös opettajan taito saada oppija kuuntelemaan silloinkin, kun pelko tai jännitys meinaa viedä vallan, lukeutuu opetustilanteen hallintaan. (Huttunen 2013, 21.)

Toisena osa-alueena tulee ryhmän hallinta. Ryhmän hallinnan kannalta opettajan on oleellista miettiä etukäteen esimerkiksi, miten muiden väistäminen tapahtuu ja miten tunnin aloitukset sekä lopetukset suoritetaan turvallisesti. Kun turvallisuusasiat on mietitty etukäteen, on opettajan tehtävä myös kertoa ne ratsastajille niin, että sovitut käytännöt ovat varmasti selkeitä kaikille. Kun ryhmän hallinta on opettajalla hyvällä tasolla, on tunnille osallistuvien ratsastajien helpompi keskittyä oppimiseen, eikä oppiminen esty turvallisuuden puutteen takia. (Huttunen 2013, 21.)

Oppiaineksen hallinta on kolmas osa-alue, joka opettajan on hallittava. Itse aiheen sisäistäminen ja ymmärtäminen on edellytys sille, että aihetta voi opettaa eteenpäin. Opettajan on vaikea kuvailla miltä suorituksen tulisi tuntua, jos hänellä ei ole asiasta omakohtaista kokemusta. Koska ratsastus on hyvin vahvasti tuntemuksen kautta opittu laji, on opettajan omien ratsastustaitojen ylläpitämisellä iso rooli. (Huttunen 2013, 21.) Toisinaan ratsastuksen opetuksessa on hyödyllistä näyttää itse esimerkkiä. Tämä kuitenkin vaatii sen, että opettaja ratsastaa vähintään samalla tasolla, kuin oppilaat. (Morris 2014, 230.)

Opetustavan hallinnassa on kaksi luokkaa, sisäiset piirteet ja ulkoiset piirteet. Sisäiset piirteet tarkoittavat sitä, miten opettaja vaikuttaa omilla asenteillaan ja toiminnallaan oppimiseen. Onkin tärkeää tarkkailla, että opettajan ja oppijan vuorovaikutus on sellaista, ettei se estä oppijan kehittymistä. Ulkoiset piirteet taas tarkoittavat opettajan käyttämiä opetusmenetelmiä. Käyttäessä eri opetusmenetelmiä, on kiinnitettävä huomiota valitun menetelmän turvallisuuteen ja soveltuvuuteen tilanteeseen, ryhmään ja yksilöön nähden. (Huttunen 2013, 21.)

Viimeinen hallinnan osa-alue on opintokokonaisuuden hallinta. Opettajalla on oltava opetuksen kokonaiskuva mielessä jatkuvasti. Siihen sisältyy muun muassa pitkän aikavälin tavoitteet, jotka ratsastaja on asettanut itselleen. Turhautumisen hetkellä kokonaiskuva saattaa sumentua ratsastajalta. On opettajan tehtävä kirkaistaa se jälleen ja motivoida jatkamaan silloinkin, kun ei pysytä mukavuusalueella. (Huttunen 2013, 22.)

Luottamussuhde opettajan ja oppilaan välillä on kaikessa opetustyössä tärkeää, mutta sen merkitys korostuu ratsastuksessa. Ratsastajan on pystyttävä luottamaan omiin kykyihinsä hallita hevosta, opettajan pätevyyteen sekä siihen, ettei opettaja koskaan vaadi häneltä sellaisia asioita, joita ei pystyisi suorittamaan turvallisesti. Luottamus luo turvallisuuden tunnetta ja ilman turvallisuuden tunnetta ei kehitys ole kovin tehokasta tai sitä ei tapahdu ollenkaan. (Morris 2014, 225–226.)

Opettajan tulisi aina miettiä ratsastajakohtaisesti, pystyykö ratsukko suoriutumaan pyydetyistä asioista sekä fyysisen että psyykkisen kapasiteetin huomioon ottaen. Jos asiasta herää pienikin epäily, ei suorittaminen välttämättä ole turvallista. Koska ratsastuksessa on suhteellisen suuri tapaturmariski, tulee opettajan miettiä tarkkaan millä tavalla oppijan haastaminen ja ääri rajoille vieminen on turvallista. Tämä on hyvin yksilöllistä, joten opettajan on erittäin tärkeää oppia tuntemaan ratsastajat ja soveltaa opetustapaansa yksilöitä ajatellen. (Morris 2014, 225–226.) Ratsastajien ja heidän taitojen hyvä tunteminen on turvallisen opetuksen perusta. Tämän lisäksi opettajan on tunnettava tunnilla käytettävät hevoset yhtä hyvin, jotta osaisi luoda optimaalisia ratsukoita. (Suomen Ratsastajainliitto 2015, 35.)

### 3.4 Kouluttautuminen hevosalalla

Hevosalan tutkintoja on tarjolla Suomessa usealla eri oppilaitoksella ja tutkinnoissa on monia erikoistumismahdollisuuksia. Hevosalan perustutkinnon suorittaneet valmistuvat hevostenhoitajiksi tai ratsastuksenohjaajiksi. Hevostenhoitajien työnkuvaan kuuluvat hevosten ruokkiminen, tarhaaminen, tallityöt ja joissain

tapauksissa hevosten varustaminen ja liikuttaminen. Ratsastuksenohjaaja voi toimia ratsastuksenopettajan apuna tai ohjata ratsastustunteja itsenäisesti. Lisäksi työnkuvaan kuuluu tallityöt ja tallitoiminnan organisointi. (Hevosopisto 2019b.)

Hevostalouden ammattitutkinnoista voi valmistua seuraaviin osaamisaloihin: hevoskasvatukseen, ravivalmennukseen, ratsuhevosten kouluttamiseen, kengittämiseen, hevosvarusteiden valmistamiseen, hevoshierontaan, ratsastuksen opettamiseen ja hevosavusteisiin palveluihin (Hevosopisto 2019a). Ratsastuksenohjaajan tutkinto vastaa kansainvälisen ratsastuksenopettajan I -tason koulutusta ja ratsastuksenopettajan ammattitutkinto II -tasoa (Hevosopisto 2019c).

Hevosalalla voi toimia joissain tehtävissä myös ilman koulutusta, niin sanotusti itseoppineena, mutta SRL:n hyväksymillä talleilla ja toiminnoilla on oltava tietty pätevyys ja vaadittujen kriteerien tulee täytyä (Suomen Ratsastajainliitto 2019c). Myös laki säätelee pätevyyksien täyttymistä, esimerkiksi ratsastusterapiatoiminnassa vaaditaan pätevöittävä koulutus, eikä terapiapalveluja saa tarjota ilman asianmukaista ja tunnustettua osaamista (Suomen Ratsastusterapeutit ry 2019). Myös esimerkiksi sosiaalipedagogiseen hevostoiminnan järjestämiseksi vaaditaan asianmukainen pätevyys, jotta toimintaa voi järjestää tällä nimikkeellä (Sosiaalipedagoginen hevostoimintayhdistys ry 2020; Hevosopisto 2020).

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 4.1 Tutkimusasetelma

Opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää Pohjois-Suomen alueen Suomen Ratsastajainliiton jäsentallien ratsastuskouluasiakkaiden kokemuksia palautteenannosta ratsastustunneilla. Tutkimusote oli teorialähtöinen eli deduktiivinen (Saaranen-Kauppinen ym. 2009, 5–6) ja tutkimusasetelmana käytettiin poikkileikkausaineistoa. Poikkileikkausaineisto rakentuu yhdestä mittauskerrasta, joka suoritetaan useampaan havaintoyksikköön (Yhteiskuntatieteellinen tietarkisto 2009). Tässä tutkimuksessa havaintoyksikköinä toimivat ihmiset, jotka vastasivat kyselyyn. Kyselyn (Liite 2) pohjalta oli tarkoituksena selvittää, millaisen palautteen ratsastuskouluasiakkaat kokevat edistävän ratsastustaitojaan parhaiten. Lisäksi halusimme selvittää, minkä tyyppisiä palautetapoja ratsastajien kokemusten perusteella voidaan todeta käytettävän ratsastustunneilla sekä miten saatu palaute koetaan.

Latomaan mukaan ihmisen mieli rakentuu subjektiivisista merkityksenannoista ja merkityssuhteista. Ihminen rakentaa mielen merkitysmaailmaansa kokemuksista, kuten havainnoista, tunne-elämyksistä, mielikuvista, kuvitelmista, uskomuksista, ajatuksista, mielipiteistä, käsityksistä ja arvostuksista. Mielen tapahtumia voidaan ymmärtää niiden ilmausten merkityssisällön tutkimisen kautta. (Perttula & Latomaa 2011, 17.) Kokemuksen tutkimisessa huomionarvoista on, että subjekti lisää havaittavaan objektiin oman merkityksensä. Objektista saadaan subjektin merkityksenanto ja merkityssuhde. Kokemuksen tutkimus tieteenalana on sidoksissa ihmistieteeseen ja seurausta tutkimustapojen ja ymmärtämisen tarpeen monipuolistumisesta. (Perttula & Latomaa 2011, 9.)

Palautteenantoa ratsastustunneilla ei ole varsinaisesti juuri Suomessa tutkittu. Asiakastytyväisyyttä ratsastustalleilla on tutkittu jonkin verran: esimerkiksi Arvonen (2013), Lappalainen (2013) ja Ikola (2009). Enimmäkseen palautteenannon konteksti liittyy asiakkailta saatavaan palautteeseen tallien toiminnasta. Suomen Ratsastajainliiton sivuilta löytyy ratsastajalle annettava ”Ratsastajan arviointilo-

make” sekä opettajan versio samasta lomakkeesta, joka on ohjeena arviointilomakkeen täyttämiseen. Tässä lomakkeessa selitetään myös lyhyesti, miten palaute olisi hyvä antaa. (Suomen Ratsastajainliitto 2020b; Suomen Ratsastajainliitto 2020c.)

#### 4.2 Tutkimusmenetelmä

Toteutimme tutkimuksen laadullisesti, joskin kyselymenetelmässä hyödynsimme määrällisen tutkimuksen piirteitä. Tällaisissa tutkimuksissa riskinä on, että kvantifioinnin seurauksena laadullista tutkimusta aletaan liiallisesti arvioida määrällisen tutkimuksen käsitteillä (Saaranen-Kauppinen ym. 2009, 98). Kyselyn kysymykset olivat suurimmaksi osaksi strukturoituja, mutta kyselyssä oli myös yksi avoin kysymys. Tutkimuskyselystä saimme numeerisia arvoja, joista oli mahdollista tehdä johtopäätöksiä tutkimuskysymyksiin nähden. Määrällinen tutkimus on usein teorialähtöinen, joten kyselyä varten oli kartoitettava riittävästi teoriaa aiheesta (Saaranen-Kauppinen ym. 2009, 15–16). Tämän opinnäytetyön teoreettinen viitekehys rakentui hyvin laajasti lähtien oppimisesta ilmiönä, mutta kaventui tutkimuksen kannalta oleellisimpaan osaan eli palautteenantoon ja erilaisten palautetyylien kartoittamiseen. Näitä tietoja hyödynsimme kysymysten suunnittelussa, operationalisoinnissa ja strukturoinnissa.

Tämän opinnäytetyön tutkimusongelmana oli Suomen Ratsastajainliiton ratsastuskouluasiakkaiden kokemukset ratsastustuntien palautteenannosta. Tästä muodostimme seuraavan tutkimuskysymyksen:

- Millaisen palautteen ratsastuskouluasiakkaat kokevat edistävän ratsastustaitojaan parhaiten?

Tutkimuskysymyksen lisäksi halusimme selvittää myös seuraavaa:

- Millaisia palautetyylejä ratsastajien kokemusten mukaan tunneilla käytetään?
- Miten palautteenanto koetaan?



Tutkimuksessa ei selvitetty, millaista palautetta ratsastuksenopettajat tosiasiasa antavat tai mikä palaute tosiasiasa kehittää ratsastustaitoja parhaiten. Tutkimuksessa selvitettiin ratsastuskouluasiakkaiden kokemusta saamastaan palautteesta kuin myös toivetta ratsastuskoulujen palautteenantoon. Teorian pohjalta voidaan ymmärtää, minkä tyyppinen palaute tutkitusti edistää parhaiten taitojen kehittymistä ja oletuksena oli, ettei se välttämättä vastaa ratsastajien kokemusta tai toivetta ratsastustaitoja kehittävästä palautteesta.

#### 4.3 Aineiston kerääminen

Keräsimme tutkimuksen aineiston sähköisellä Webropol -alustalla keväällä 2020. Suomen Ratsastajainliitto lähetti kyselyn Pohjois-Suomen jäsentälleille. Kysely (Liite 2) koostui neljästä osiosta ja siinä oli yhteensä 23 kysymystä. Ensimmäisessä osiossa 1–4 kysyimme vastaajien taustatietoja. Koska tutkimus oli rajattu nimenomaan SRL:n jäsentallien asiakkaille, rajasi ensimmäinen väittämä ”ratsastan SRL:n jäsentallilla” ei-jäsentallien asiakkaat pois. Muut taustatiedot olivat ikä, ratsastuskokemus vuosissa sekä ratsastustaso. Muotoilimme kysymykset väittämiksi, joista vastaaja valitsi itselleen osuvan vaihtoehdon.

Kyselyn toinen osio 5–7 oli yleinen kartoitus vastaajien kokemuksesta palautteesta tunneilla. Tässäkin osiossa muotoilimme kysymykset väittämiksi, joista vastaaja valitsi sopivimman. Tällaisesta kyselymenetelmästä käytetään nimitystä strukturoitu kysely (Saaranen-Kauppinen ym. 2009, 53). Vastausvaihtoehdot olivat ”täysin samaa mieltä”, ”melko samaa mieltä”, ”enemmän samaa mieltä kuin eri mieltä”, ”enemmän eri mieltä kuin samaa mieltä”, ”melko eri mieltä” ja ”täysin eri mieltä”. Laadimme vastausvaihtoehdot kuusiportaiselle Likertin asteikolle siten, että vastauksista oli mahdollista saada painotus skaalan johonkin suuntaan (Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto 2007).

Kolmas osio 8–19 koostui väittämistä. Tutkimuskyselyn tähän osioon tiivistimme teorian pohjalta väittämät eri palautetyypeistä, joihin vastaaja valitsi mielestään sopivimman vaihtoehdon koskien palautetyylin käytön yleisyyttä ratsastustunneilla. Vastausvaihtoehdot olivat ”aina”, ”usein”, ”melko usein”, ”joskus”, ”harvoin” ja ”ei koskaan”. Näissä vastausmuodoissa toistui sama ajatus kuin edeltävässä

osiossa, eli vastausvaihtoehdot muotoilimme kyselyyn niin, että saimme painoituksen skaalan johonkin suuntaan.

Viimeinen osio 20–23 kartoitti sitä, miten vastaaja kokee saamansa palautteen. Muotoilimme kysymykset tässäkin osiossa väittämiksi, joihin vastaajat valitsivat vastausvaihtoehdoista ”täysin samaa mieltä”, ”melko samaa mieltä”, ”enemmän samaa mieltä kuin eri mieltä”, ”enemmän eri mieltä kuin samaa mieltä”, ”melko eri mieltä” ja ”täysin eri mieltä”. Viimeisenä kysymyksenä oli avoin kysymys ”millaisen palautteen avulla kehityt parhaiten?”.

Rajasimme opinnäytetyön Pohjois-Suomen talleihin, jotka kuuluvat Suomen Ratsastajainliittoon. Osallistujat olivat näiden tallien asiakkaita 12 -vuodesta ylöspäin. Vastaaminen oli vapaaehtoista. Vapaaehtoisissa kyselylomakkeissa on olemassa riski, että vastausprosentti jää alhaiseksi (Vilka 2015, 94). Kyselyä laatiessa kiinnitimme huomiota vastaajaystävällisyyteen, ettei vastausprosentti kärsisi ainakaan siitä syystä. Pyrimme laatimaan kyselyn loogisesti ja ymmärrettävästi. Teimme myös erillisen tiedotteen, jossa mahdollisimman selkeästi ilmaissimme kyselyn tarkoituksen. Tiedotteeseen (Liite 1) liitimme myös SRL:n ja ammattikorkeakoulun logot sekä teimme QR-koodin kyselyn aloittamisen kynnyksen madaltamiseksi. Lisäksi pilotoimme kyselyn eri ihmisillä ymmärrettävyyden varmistamiseksi. Kyselyn lähetti ratsastuskouluille Suomen ratsastajainliiton tallitoiminnan kehittäjä.

## 5 TULOKSET

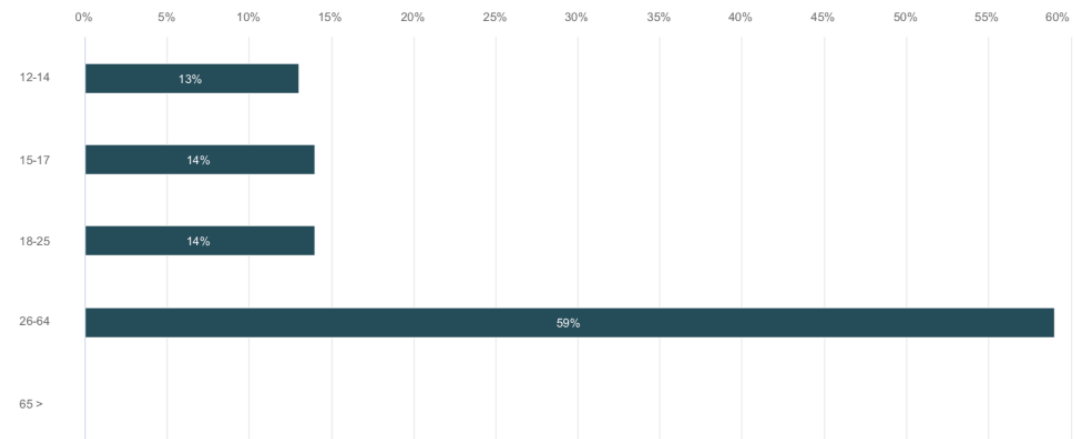
### 5.1 Taustatiedot

Kysely lähetettiin Pohjois-Suomen SRL:n jäsentalleille kevättalvella 2020 ja siihen oli varattu vastausaikaa noin kaksi viikkoa aikavälillä 18.2.–3.3.2020. Kyselyyn oli avannut 148 osallistujaa, 116 oli aloittanut vastaamisen ja kyselyyn vastanneita oli lopulta 22. Näiden numeroiden perusteella vastausprosentti oli 18 prosenttia. Tarkastellessa kaikkia potentiaalisia vastaajia kohderyhmästä, on vastausprosentti huomattavasti alhaisempi.

Kaikki vastaajat (n=22) olivat SRL:n jäsentäin asiakkaita. Ikäryhmät (Kuvio 1) oli kyselyssä jaoteltu 12–14-, 15–17-, 18–25-, 26–64- ja yli 65-vuotiaat. Vastaajista 59,1 prosenttia (n=13) oli valinnut ikäryhmän 26–64 vuotta. Loput vastaajista jakaantuivat tasaisesti ikäryhmiin 12–14-, 15–17- ja 18–25 -vuotiaat prosentilla 13,6 (n=3).

#### 2. Ikä

Vastaajien määrä: 22



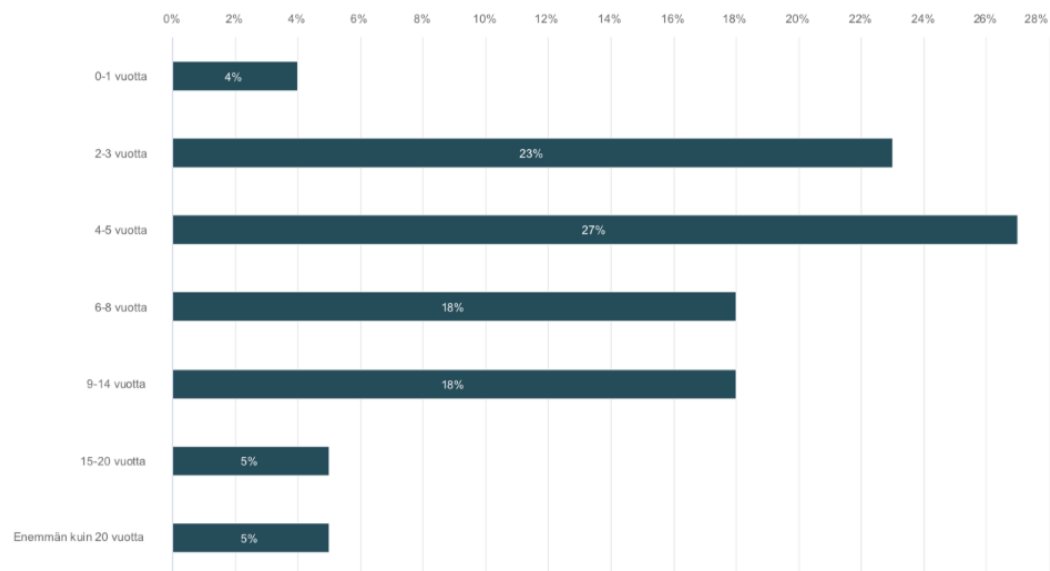
	n	Prosentti
12-14	3	13,63%
15-17	3	13,64%
18-25	3	13,64%
26-64	13	59,09%
65 >	0	0%

Kuvio 1. Ikäjakauma

Kolmas kysymys taustatiedoissa liittyi ratsastuskokemukseen (Kuvio 2). Vastajista 27,2 prosenttia (n=6) ilmoitti ratsastaneensa 4–5 vuotta, 22,7 prosenttia (n=5) 2–3 vuotta. Vastajista 6–8 ja 9–14 vuotta ratsastaneita oli molempia 18,8 prosenttia (n=4). Alle vuoden, 15–20 vuotta sekä yli 20 vuotta ratsastaneita oli 4,5 prosenttia (n=1) vastanneista.

### 3. Olen ratsastanut

Vastaajien määrä: 22



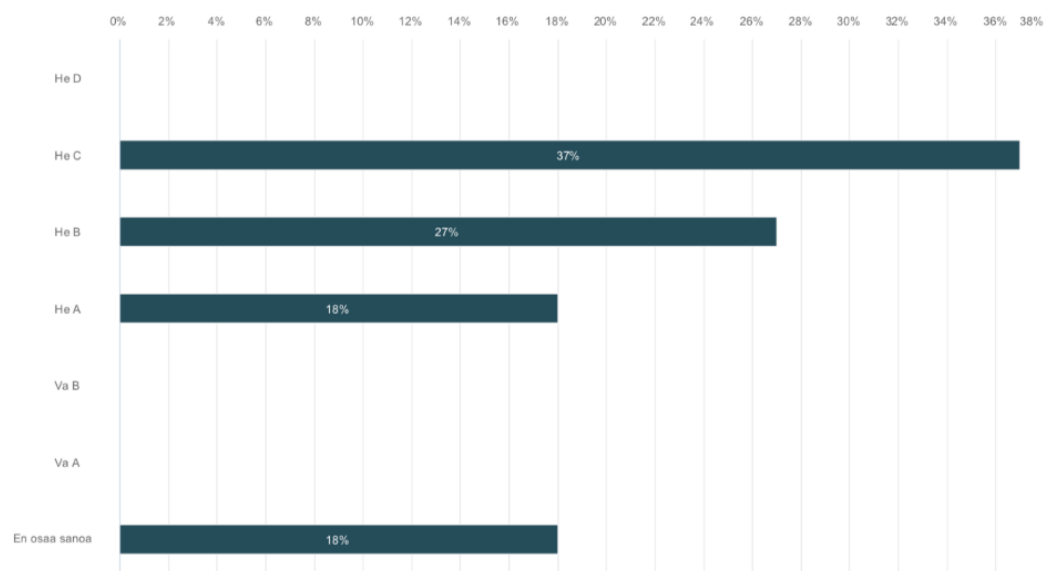
	n	Prosentti
0-1 vuotta	1	4,54%
2-3 vuotta	5	22,73%
4-5 vuotta	6	27,27%
6-8 vuotta	4	18,18%
9-14 vuotta	4	18,18%
15-20 vuotta	1	4,55%
Enemmän kuin 20 vuotta	1	4,55%

Kuvio 2. Ratsastusvuodet

Suurin osa vastaajista ilmoitti ratsastustasonsa (Kuvio 3) olevan helppo C (36,4 %) tai helppo B (27,3 %). Helppo A -tason ilmoitti 18,2 prosenttia vastaajista. Vastajista 18,2 prosenttia ei osannut sanoa millä tasolla ratsastaa.

#### 4. Millä tasolla koet olevasi

Vastaajien määrä: 22



	n	Prosentti
He D	0	0%
He C	8	36,37%
He B	6	27,27%
He A	4	18,18%
Va B	0	0%
Va A	0	0%
En osaa sanoa	4	18,18%

Kuvio 3. Koettu taitotaso

## 5.2 Yleinen kokemus saadusta palautteesta

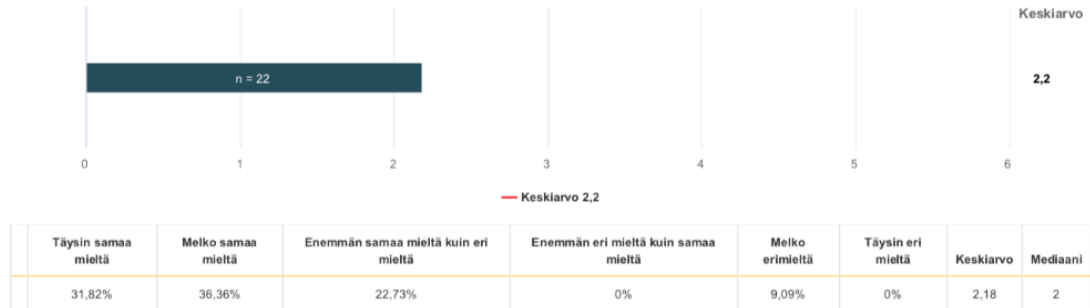
Kysymyksillä 5–7 kartoitimme asiakkaiden yleistä tyytyväisyyttä ja kokemusta saamastaan palautteesta sekä heidän kokemuksiansa oppimisesta ratsastustuntien aikana. Tässä osiossa käytimme kuusiasteista Likertin asteikkoa, jonka koostimme erilaisista mielipidettä mittaavista väittämistä. Vastausvaihtoehtoina olivat “täysin samaa mieltä”, “melko samaa mieltä”, ”enemmän samaa mieltä kuin eri mieltä”, “enemmän eri mieltä kuin samaa mieltä”, “melko eri mieltä” sekä “täysin eri mieltä”.

Väittämään “saan tarpeeksi palautetta ratsastustunneilla” (Kuvio 4) 31,8 prosenttia vastasi olevansa täysin samaa mieltä, 36,4 prosenttia melko samaa mieltä ja 22,7 prosenttia oli enemmän samaa mieltä kuin eri mieltä. Loput 9,1 prosenttia

vastaajista ilmoitti olevansa melko eri mieltä. Vastausten painotus oli siis myönteisellä kannalla, eli vastaajat kokivat saavansa palautetta pääosin tarpeeksi.

#### 5. Saan tarpeeksi palautetta ratsastustunneilla.

Vastaajien määrä: 22

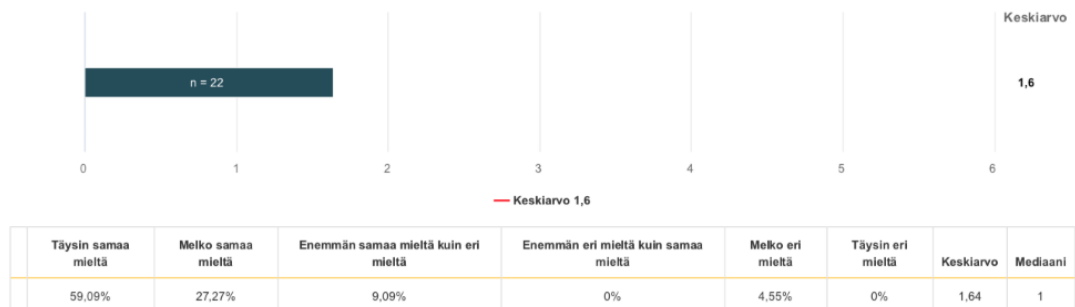


Kuvio 4. Palautteen koettu määrä

Osion toisen väittämän “koen saamani palautteen hyödylliseksi” (Kuvio 5) kanssa suurin osa vastaajista (59,1 %) oli täysin samaa mieltä. Melko samaa mieltä oli 27,3 prosenttia ja enemmän samaa mieltä kuin eri mieltä 9,1 prosenttia vastaajista. Melko eri mieltä oli 4,6 prosenttia vastaajista. Vastausten keskiarvo oli 1,6 eli vastaajat kokivat saadun palautteen hyödylliseksi.

#### 6. Koen saamani palautteen hyödylliseksi.

Vastaajien määrä: 22



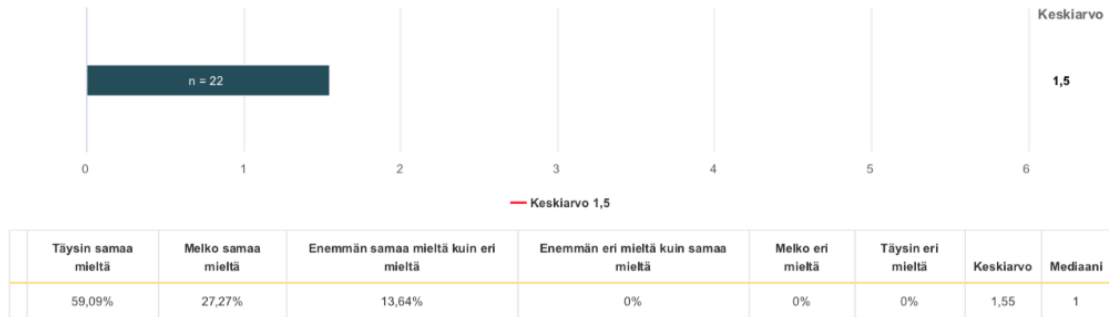
Kuvio 5. Palautteen koettu hyödyllisyys

Yleisen osion viimeisessä väittämässä pyrimme selvittämään asiakkaiden koettua oppimista. Kysyimme, olivatko asiakkaat kokeneet kehittyneensä tai oivalta-neensa jotakin uutta viimeisen kahden kuukauden aikana käymillään ratsastustunneilla (Kuvio 6). Vastaajista suurin osa (59,1 %) oli täysin samaa mieltä, että kehitystä on tapahtunut viimeisen kahden kuukauden aikana. Vastaajista 27,3

prosenttia oli melko samaa mieltä väittämän kanssa ja 13,6 prosenttia oli enemmän samaa mieltä kuin eri mieltä. Yksikään vastaajista ei ollut eri mieltä väittämän kanssa. Vastausten keskiarvo oli 1,5 eli tunneilla saatu palaute koettiin kehittäväksi. (Kuvio 6)

#### 7. Viimeisen kahden kuukauden aikana, olen kehittynyt tai oivaltanut tunneilla uutta.

Vastaajien määrä: 22



Kuvio 6. Palautteen koettu kehittävyys

### 5.3 Palautetyypit ratsastustunneilla

Teorian pohjalta valitsimme ja teimme kyselyyn väittämät erilaisista palautetyypeistä. Näitä palautetyylejä olivat seuraavat: arvottava, korjaava, neutraali, tulkinanvarainen, positiivinen, positiivinen spesifi, kontrolloiva, ohjattu oivallus, dialoginen, horisontaalinen, konkreettinen sekä mielikuvia hyödyntävä. Myös kyselyn tässä osiossa käytimme kuusiportaista Likertin asteikkoa, mutta mielipiteen sijaan kysyimme kunkin palautetyypin esiintyvyyden yleisyyttä. Vastausvaihtoehtoina olivat “aina”, “usein”, “melko usein”, “joskus”, “harvoin” ja “ei koskaan”. Tämän osion kysymyksillä 8–19 haimme vastauksia siihen, minkälaisia palautetyyppejä asiakkaiden kokemuksien mukaan voidaan tunneilla todeta käytettävän. Vastauksien prosentiosuuksista sekä keskiarvoista voimme päätellä vastausten painottumissuuntaa. Tässä kyselyssä keskiarvot ovat 1–6 välillä, missä pieni keskiarvo kertoo vastauksen myönteisestä painottumisesta ja suuri luku kielteisestä painottumisesta skaalalla.

Ensimmäisenä tiedustelimme minkä verran arvottavaa palautetta asiakkaat kokivat saavansa tunnin aikana (Kuvio 7). Vastaajista 50 prosenttia oli sitä mieltä, että palautteessa kävi aina ilmi ovatko he tehneet suorituksen oikein vai väärin.

Vastaajista 27,3 prosenttia koki palautteen olevan tällaista usein, 13,6 prosenttia melko usein ja 9,1 prosenttia joskus. Painotus (keskiarvo 1,8) myönteisiin vastausvaihtoehtoihin antaa siis viitettä siitä, että arvottava palaute on ratsastustunneilla usein käytetty tyyli. Arvottavassa palautteessa oppijalle ilmaistaan selvästi, oliko suoritus niin sanotusti oikein vai väärin. Arvottavassa palautteessa on riskinsä. Oppija saattaa jäädä tämän tyyppisestä palautteesta riippuvaiseksi, sillä sen kautta oppija saa huomiota sekä mahdollista hyväksyntää opettajalta. (Jaakkola ym. 2017, 335.)

#### 8. Palautteesta käy ilmi, teinkö suorituksen oikein vai väärin.

Vastaajien määrä: 22



Aina	Usein	Melko usein	Joskus	Harvoin	Ei koskaan	Keskiarvo	Mediaani
50%	27,27%	13,64%	9,09%	0%	0%	1,82	1,5

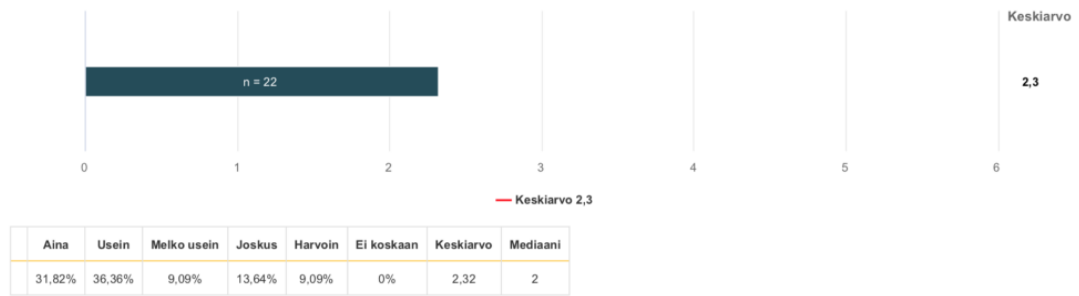
#### Kuvio 7. Arvottavan palautteen yleisyys

Korjaava palaute ilmaisee oppijalle, mikä suorituksessa ei onnistunut ja miten sitä voisi korjata (Schempp 2003, 269; Jaakkola ym. 2017, 335). Vastaajista 31,8 prosenttia koki palautteen olevan korjaavaa aina. Usein korjaavaa palautetta koki saavansa 36,4 prosenttia ja melko usein 9,1 prosenttia vastaajista. Loput 13,6 prosenttia koki saavansa korjaavaa palautetta vain joskus ja 9,1 prosenttia harvoin. Vastausten keskiarvo oli 2,3. Tämä viittaa korjaavan palautteen olevan vastausten perusteella melko usein tai usein käytettävä palautetyyli (Kuvio 8). Korjaava palaute on usein konkreettista ja motivoivaa oppijalle (Schempp 2003, 269; Jaakkola ym. 2017, 335).



## 9. Palaute kertoo mikä virhe suorituksessa oli sekä miten korjata se.

Vastaajien määrä: 22



Kuvio 8. Korjaavan palautteen yleisyys

Suurin osa (40,9 %) koki palautteen neutraaliksi vain harvoin. Vastaajista 9,1 prosenttia ilmoitti, ettei palaute koskaan ollut toteavaa. Kuitenkin toinen 9,1 prosenttia koki saavansa usein neutraalisti toteavaa palautetta. Vastaajista 4,5 prosenttia vastasi saavansa toteavaa palautetta melko usein ja 36,4 prosenttia joskus (Kuvio 9). Neutraalissa palautteessa oppijalle ei anneta esimerkiksi korjausehdotuksia, vaan oppijan vastuulle jää pohtia suoritustaan. Neutraalissa palautteessa tavoitteena on saada oppija ajattelemaan itse. Aktivointi on tärkeä osa opetusta, mutta tämän palautetyypin heikkoutena on mahdollinen oppijan turhautuminen konkreettisen palautteen puuttuessa. (Jaakkola ym. 2017, 335.) Neutraalin palautteen keskiarvo oli 4,4, mikä kertoo vastausten painotuksen olevan skaalalla kielteisissä vaihtoehdoissa. Neutraalia palautetta käytetään näiden vastausten perusteella ratsastustunneilla siis vähän.

## 10. Palaute on toteavaa, eikä anna korjausehdotuksia.

Vastaajien määrä: 22



Kuvio 9. Neutraalin palautteen yleisyys

Tulkinnanvaraisen palautteen vastauksissa (Kuvio 10) oli verrattain paljon hajontaa. Vastaajista 45,5 prosenttia vastasi saavansa tulkinnanvaraista palautetta

harvoin, mutta yhteensä 45,4 prosenttia vastasi väittämään myönteisesti ”aina” (9,1 %), ”usein” (22,7 %) tai ”melko usein” (13,6 %). Joskus tulkinnanvaraista palautetta koki saavansa 9,1 prosenttia vastaajista. Tulkinnanvaraisessa palautteessa oppijalle ei anneta paljon informaatiota. Tätä palautetyyppiä suositellaan käytettävän maltillisesti, sillä väärinymmärrykset opettajan ja oppijan välillä ovat mahdollisia. Tulkinnanvaraista palautetta ovat esimerkiksi ”ihan hyvä suoritus” tai ”tee tuo uudestaan”. (Jaakkola ym. 2017, 336.)

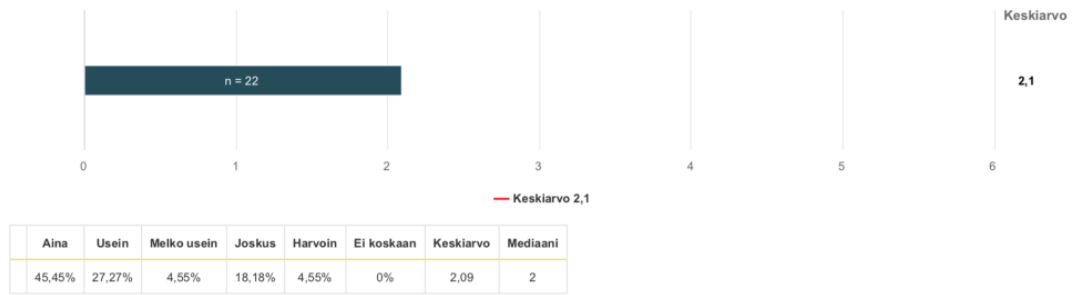


Kuvio 10. Tulkinnanvaraisen palautteen yleisyys

Positiivisen palautteen vastauksissa (Kuvio 11) painotus oli enemmän myönteiseen suuntaan (keskiarvo 2,1) eli vastaajat kokivat saavansa positiivista palautetta usein. Vastaajista enemmistö (45,5 %) ilmoitti palautteen edistävän tunnin ilmapiiriä aina ja 27,3 prosenttia vastasi ”usein”. ”Melko usein” ja ”harvoin” saivat yhtä paljon vastauksia (4,6 %). Vastaajista 18,2 prosenttia ilmoitti palautteen edistävän tunnin ilmapiiriä myönteiseen suuntaan joskus. Positiivisen palautetyylin tavoite on kohentaa oppimisilmapiiriä, motivoida ja rohkaista oppijaa. Positiivinen palaute kiinnittää huomion siihen, mitä tehtiin oikein ja se on oppijalle potentiaalisesti merkityksellistä ja motivoivaa. (Schempp 2003, 269.)

## 12. Palaute edistää tunnin ilmapiiriä myönteiseen suuntaan.

Vastaajien määrä: 22

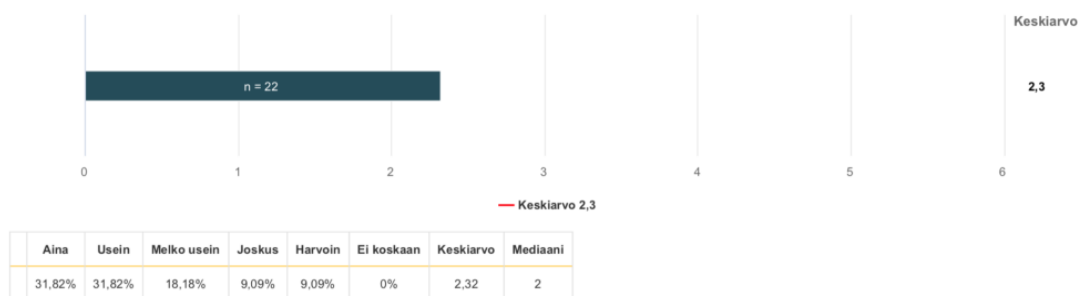


Kuvio 11. Positiivisen palautteen yleisyys

Positiivista spesifiä palautetyyppiä edusti kyselyssä lause “palaute syventää ymmärrystäni siitä, miksi onnistuin suorituksessa” (Kuvio 12). Suurin osa vastaajista vastasi “aina” (31,8 %) tai “usein” (31,2 %). “Melko usein” vastasi 18,2 prosenttia vastaajista. “Joskus” ja “harvoin” valitsi saman verran vastaajista, 9,1 prosenttia. Positiivisessa spesifissä palautteessa oppijalle ilmaistaan mikä onnistui hyvin sekä lisäksi, kuinka tämä onnistuminen vaikutti kokonaissuoritukseen. Tällainen palautetyyli on motivoivaa ja oppijan ymmärrystä lisäävä. (Schempp 2003, 269.) Vastausten painotuksen (keskiarvo 2,3) mukaan positiivista spesifiä palautetta annetaan ratsastustunneilla usein tai melko usein.

## 13. Palaute syventää ymmärrystäni siitä, miksi onnistuin suorituksessa.

Vastaajien määrä: 22



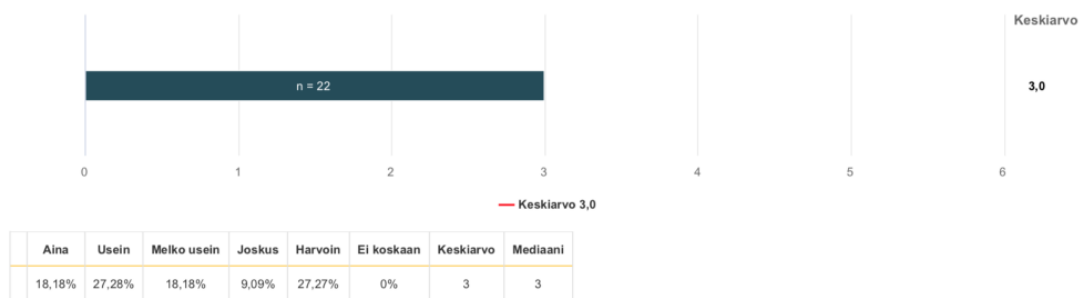
Kuvio 12. Positiivisen spesifin palautteen yleisyys

Kontrolloivan palautteen väittämäksi muodostimme lauseen “palautteenannossa opettaja kertoo suoriutumisesitani, enkä pohdi sitä itse” (Kuvio 13). Vastaukset painottuivat enemmän siihen suuntaan, että näin tapahtuu “aina” (18,2 %),

“usein” (27,3 %) tai “melko usein” (18,2 %). Vastauksissa oli toisaalta myös ha-jontaa toiseen suuntaan. Vastaajista 9,1 prosenttia ilmoitti, että tällaista pa-lautetta annetaan ”joskus” ja 27,3 prosenttia ilmoitti “harvoin”. Vastausten kes-kiarvo oli 3,0, mistä voidaan päätellä palautetyylin olevan kontrolloivaa melko usein. Kontrolloivassa palautteessa opettaja on subjekti ja oppija objekti. Tällai-sen palautetyylin tarkoituksena on toimia kontrolloinnin ja seurannan välineenä. (Kupias ym. 2011, 29–41.)

14. Palautteenannossa opettaja kertoo suoriutumisesitani enkä pohdi sitä itse.

Vastaajien määrä: 22

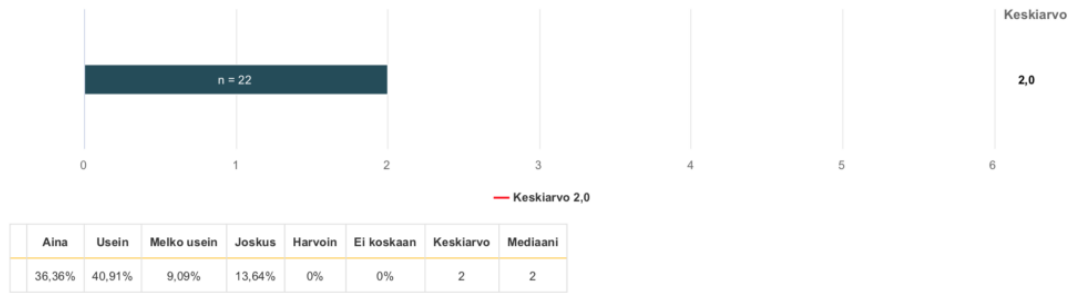


Kuvio 13. Kontrolloivan palautteen yleisyys

Ohjattu oivallus -palautetyylin muotoilimme väittämään “palautteen avulla alan pohtia omaa suoritustani” (Kuvio 14). Vastausten painotus (keskiarvo 2,0) oli myönteisissä vaihtoehdoissa. Vastaajista 36,4 prosenttia vastasi “aina”, 40,9 prosenttia “usein” ja 9,1 prosenttia ”melko usein”. Loput (13,6 %) vastaajista ilmoitti-vat tämän tyyppisen palautteen esiintyvän palautteenannossa joskus. Ohjattua oivaltamista hyödyntävä palautetyyli on loogisesti etenevää ja suunniteltua joh-dattelu vastaukseen tai asian ymmärtämiseen. Palaute on kysyvää ja oppijaa aktivoivaa. Ohjatulla oivaltamisella on huomattava vaikutus muistiin, sillä itse opi-tut tai oivalletut asiat jättävät paremman muistijäljen. Asioiden oivaltaminen itse on myös useimmille motivoivaa. (Mosston & Ashworth 2008, 212–220.)

## 15. Palautteen avulla alan pohtia omaa suoritustani.

Vastaajien määrä: 22

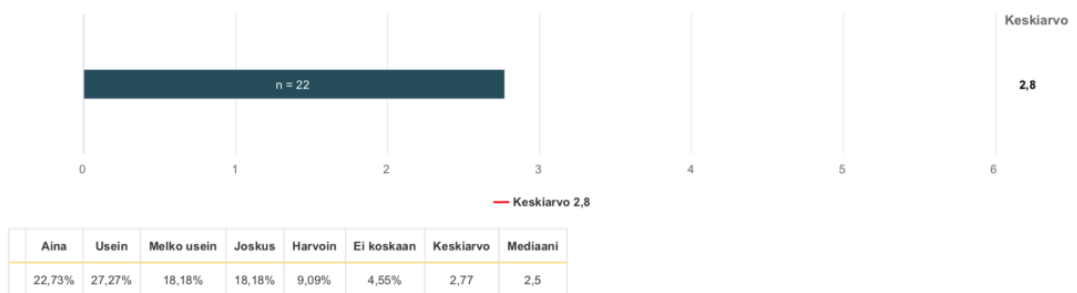


Kuvio 14. Ohjattu oivaltaminen -palautetyylin yleisyys

Vastanneista suuri osa koki saavansa dialogista palautetta tunneilla (Kuvio 15) ”aina” (22,7 %) tai ”usein” (27,3 %). Seuraavaksi eniten vastauksia kertyi vaihtoehtoilta ”melko usein” (18,2 %) ja ”joskus” (18,2 %). Alle 15 prosenttia koki, että palautetta käydään keskustellen opettajan kanssa läpi ”harvoin” (9,1 %) tai ”ei koskaan” (4,6 %). Vastausten keskiarvo oli 2,8, joten ratsastustunneilla dialogista palautetta hyödynnetään melko usein. Dialogisessa palautteessa tähdätään luovaan oppimiseen, jossa oppijaa innostetaan tutkimaan tehtävää asiaa ja itseään sekä innovoimaan toimintaa yhdessä palautteenantajan kanssa. (Kupias ym. 2011, 29–41.)

## 16. Palaute käydään keskustellen opettajan kanssa.

Vastaajien määrä: 22



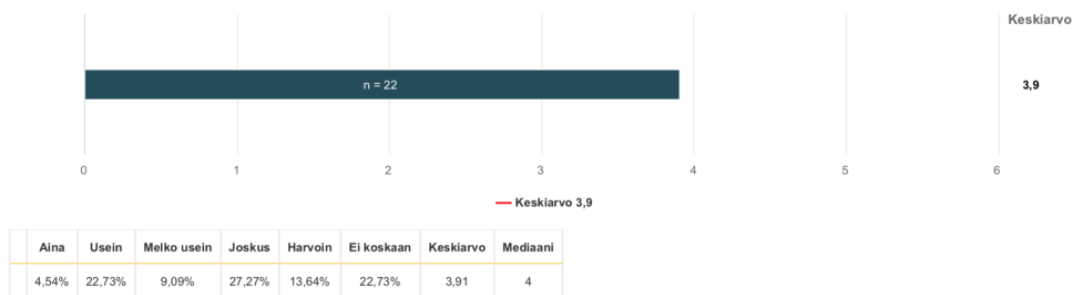
Kuvio 15. Dialogisen palautteen yleisyys

Horisontaalinen palaute on palautetyyppi, jota vertaiset antavat toisilleen (Kupias, ym. 2011, 18). Tutkimuskyselyssä tämän palautetyylin kohdalla oli verrattain paljon hajontaa (Kuvio 16). Vastaajista 22,7 prosenttia ilmoitti horisontaalista palautetta käytettävän ”usein” ja ”ei koskaan”. Vastaajista 27,3 prosenttia ilmoitti

horisontaalista palautetta käytettävän ”joskus”. ”Melko usein” ilmoitti 9,1 prosenttia vastaajista ja vain 4,5 prosenttia vastaajista valitsi vaihtoehdon ”aina”. Vertaispalautetta annetaan esimerkiksi pariohjausta hyödyntävässä opetusmenetelmässä. Tässä menetelmässä opettaja on laatinut kriteerit suoritukselle, jota esimerkiksi toinen ratsastaja toisen ratsukon suorituksesta seuraa ja antaa informatiivista palautetta. Opettaja on määritellyt ja ilmaissut selkeät raamit, mistä palautetta annetaan. (Mosston & Ashworth 2008, 216.)

17. Ratsastajat antavat palautetta toisilleen tunnin aikana.

Vastaajien määrä: 22

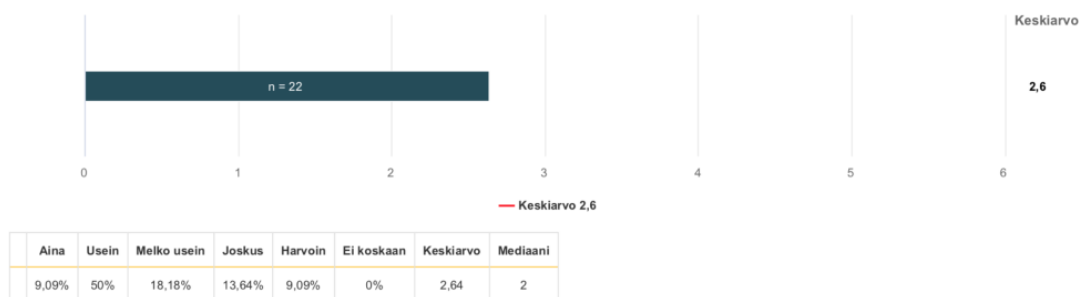


Kuvio 16. Horisontaalisen palautteen yleisyys

Suurin osa vastaajista koki palautteen konkreettiseksi (Kuvio 17) ”usein” (50 %) tai ”melko usein” (18,2 %). Vastaajista 13,6 prosenttia vastasi ”joskus” ja 9,1 prosenttia ilmoitti palautteen olevan konkreettista aina. Myös ”harvoin” oli vastattu 9,1 prosentin osuudella vastaajista. Konkreettinen palaute on tämän perusteella melko usein käytetty palautetyyppi (keskiarvo 2,6). Konkreettinen palaute koetaan usein motivoivaksi (Schempp 2003, 269; Jaakkola ym. 2017, 335).

18. Palaute on konkreettista.

Vastaajien määrä: 22

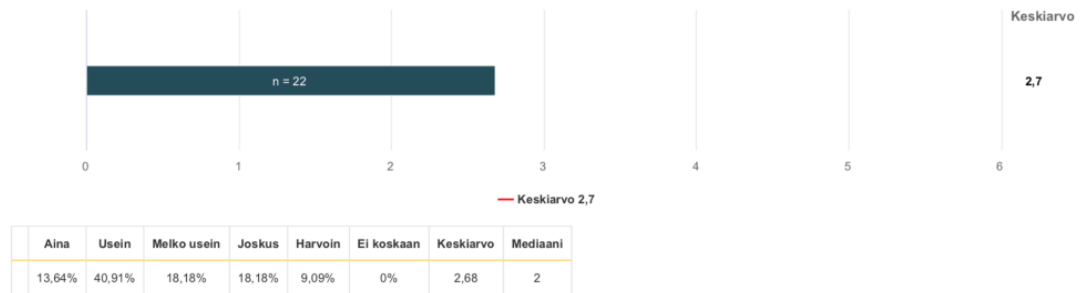


Kuvio 17. Konkreettisen palautteen yleisyys

Mielikuvia hyödynnettiin palautteenannossa vastausten mukaan melko usein (Kuvio 18). Suurin osa vastaajista (40,9 %) vastasi palautteen hyödyntävän mielikuvia “usein”, 18,2 prosenttia “melko usein” ja 13,6 prosenttia “aina”. Vastaukset painottuivat siis myönteiselle kannalle. Vastaajista 18,2 prosenttia vastasi, että mielikuvia hyödynnetään palautteessa joskus ja 9,1 prosenttia vastasi “harvoin”. Mielikuvia hyödyntämällä palautteesta saa oppijalle helpommin ymmärrettävän ja merkityksellisen (Anderson ym. 2012, 5–6).

19. Palaute hyödyntää mielikuvia.

Vastaajien määrä: 22



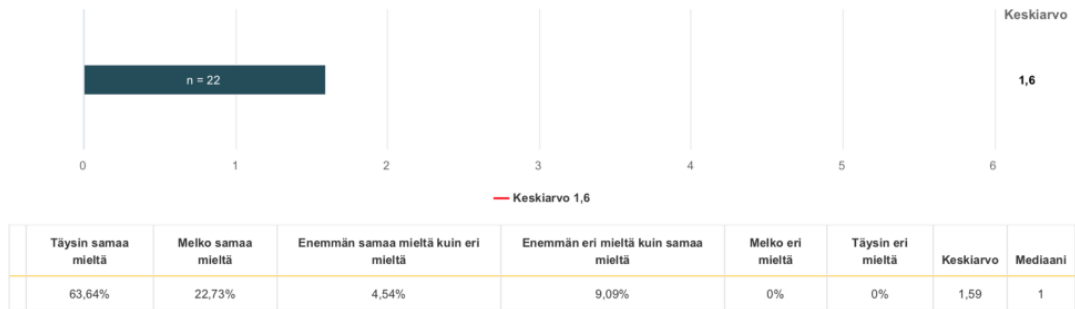
Kuvio 18. Mielikuvien käytön yleisyys

#### 5.4 Asiakkaiden arviot saadusta palautteesta

Viimeisessä osiossa kysymyksillä 20–22 haimme vastauksia varsinaiseen tutkimuskysymykseen. Tarkoituksenamme oli selvittää, millaisen palautteen ratsastuskouluasiakkaat kokevat edistävän ratsastustaitojaan parhaiten sekä miten saatu palaute koetaan. Vastaajista 63,6 prosenttia oli täysin samaa mieltä siitä, että saatu palaute kehittää ratsastustaitoja eteenpäin. Melko samaa mieltä oli 22,7 prosenttia vastaajista ja enemmän samaa mieltä kuin eri mieltä oli 4,5 prosenttia. Vastaajista 9,1 prosenttia vastasi olevansa enemmän eri mieltä kuin samaa mieltä. Vastausten keskiarvo oli 1,6 eli suurin osa vastaajista oli sitä mieltä, että ratsastustuntien palaute on taitoja kehittävä (Kuvio 19).

## 20. Koen saamani palautteen kehittävän taitojani eteenpäin.

Vastaajien määrä: 22

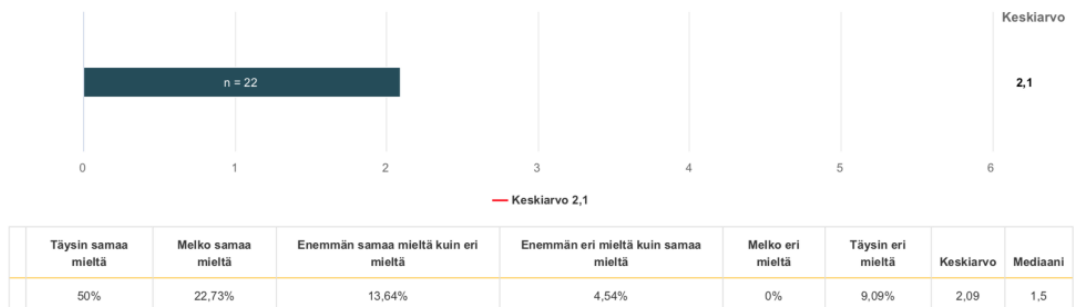


Kuvio 19. Palautteen koettu kehittävyys

Väitteen “tunneilla käytetyt palautteenantotavat vastaavat käsityksiäni hyvästä palautteesta” kanssa täysin samaa mieltä oli 50 prosenttia vastaajista ja melko samaa mieltä 22,7 prosenttia. Enemmän samaa mieltä kuin eri mieltä oli 13,6 prosenttia vastaajista. Pieni osa vastaajista oli enemmän eri mieltä kuin samaa mieltä väitteen kanssa (4,5 %) ja täysin eri mieltä oli 9,1 prosenttia vastaajista. Vastausten keskiarvo oli 2,1 eli vastauksissa painotus oli väitteen kanssa enemmän samaa mieltä kuin eri mieltä (Kuvio 20).

## 21. Tunneilla käytetyt palautteenantotavat vastaavat käsityksiäni hyvästä palautteesta.

Vastaajien määrä: 22



Kuvio 20. Palautteen vastaavuus käsityksiin

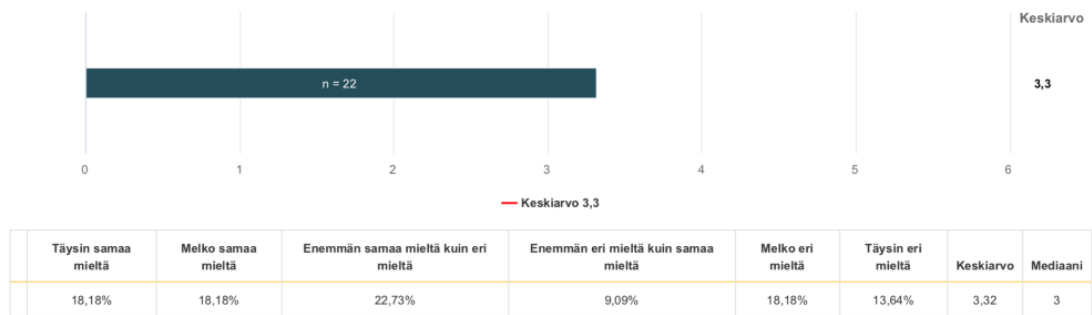
Vastaajista 18,2 prosenttia oli täysin samaa mieltä siitä, että haluaisi saada palautetta muillakin tavoilla kuin tällä hetkellä saa. Sama määrä vastaajista (18,2 %) oli melko samaa mieltä väitteestä ja enemmän samaa mieltä kuin eri mieltä oli 22,7 prosenttia vastaajista. Vaikka prosentuaalisesti suurin osa vastaajista kallistui olemaan enemmän samaa mieltä kuin eri mieltä, oli vastauksissa myös paljon hajontaa. Enemmän eri mieltä kuin samaa mieltä oli 9,1 prosenttia, melko eri



mieltä 18,2 prosenttia ja täysin eri mieltä 13,6 prosenttia. Vastausten perusteella huomattava osuus vastaajista oli tyytyväisiä saamaansa palautteeseen, mutta suuri osa vastaajista haluaisi saada ratsastustunneilla palautetta muillakin tavoilla, kuin nykyhetkellä saa. Vastausten keskiarvo oli 3,3 (Kuvio 21).

22. Haluaisin saada palautetta muillakin tavoilla kuin tällä hetkellä saan.

Vastaajien määrä: 22



Kuvio 21. Halukkuus monipuolisempaan palautteeseen

## 5.5 Kokemuksia ja toiveita taitoja kehittävstä palautteesta

Viimeisenä tutkimuskyselyssä kysimme millaisen palautteen avulla vastaajat kokevat kehittyvänsä parhaiten. Vastauksia tuli kokonaisvastaajamäärään nähden runsaasti. Kysymykseen ei ollut pakollista vastata ja vastausmuoto oli hyvin vapaa. Tarkoituksena oli saada myös hieman suuntaa siitä, tunnistavatko asiakkaat kehittävän palautteen sekä millainen käsitys heillä on taitoja edistävästä palautteesta.

Yksi vastaajista oli tallilla ratsastavan lapsen äiti, joka täytti kyselyn siitä näkökulmasta mitä on nähnyt ja kokenut seuratessaan lapsensa ratsastustunteja. Vastaaja koki, ettei palautteenannossa välttämättä oteta huomioon ratsastajan ikää ja näin ollen tiedonkäsittelytaitoja. Vastaaja kaipasi myös palautteen yhteyttä konkretiaan, mielikuvien käyttöön ja ratsastajan auttamiseen. Andersonin ym. mukaan oppijoiden on usein helpompi ymmärtää mitä heidän tulisi tehdä, jos ohjeisiin liitetään hyvin korjausta kuvaava mielikuva. Palautteen sanomalla olisi oltaava myös jokin merkitys oppijalle, jotta siitä olisi hyötyä suorituksen parantamiselle. (Anderson ym. 2012, 5–6.)

*“Miten sellainen palaute auttaa lasta, että kerrotaan esim. lapsen olevan vain "matkustaja"? Ei mitään yhteyttä konkretiaan. Havainnollistamista ei yleensä ole lainkaan, mikä on lapsille oppimisen edellytys. Usein käsketään tehdä jotain, kuten "nosta laukka", mutta kukaan ei kerro miten. Muutenkin ratsastaessaan lapsen kyky kuunnella abstrakteja ohjeita on hyvin rajallinen. Oletetaan, että pieni lapsi ymmärtää termejä, kuten "puolipidäte".”*

Vastaaja kertoi olevansa itse opetuslalla, joten voidaan olettaa pedagogisen viitekehityksen olevan tuttu ja näin ollen vastaajan omaavan hyvä kompetenssi ratsastuksenopetuksen arviointiin. Vastaaja toteaa myös, että tuntien palautteenantotavat vaihtelevat opettajakohtaisesti.

*“Olen itse opettaja ja usein murheellisena kuuntelen kentän reunalla, miten tehotonta opetus on. Täytyy silti todeta, että opettajissa on eroja.”*

Yksi vastaajista toi esille palautteenannon riittävyyden. Vaikka palautteenantotavat olisivatkin asiakkaan mielestä hyviä ja tehokkaita, on myös kriittistä, että sitä saa riittävän usein. Toisaalta, jos palautetta annetaan jatkuvasti, saattaa oppija jäädä riippuvaiseksi opettajalta saadusta palautteesta. Näin on varsinkin arvottavan palautteen kohdalla. (Jaakkola ym. 2017, 335.) Westerlundin mukaan valmentajan on tärkeää osallistuttaa oppija aktiiviseksi tekijäksi osana oppimisprosessiaan. Tämä mahdollistaa sen, että myös urheilijan oma vastuu urheilusta kasvaa, tässä yhteydessä oppijan vastuu omasta oppimisesta. (Westerlund 2019.) Lisäksi taitava palautteenantaja osaa antaa palautetta niin, että se käynnistää tai vahvistaa oppijan sisäistä palautetta, eli oman toiminnan tietoista pohittamista. (Kupias ym. 2011, 19.)

*“Kun opettaja hetkeksi keskittyy minuun ja seuraa suoritustani, saan palautteen avulla muutettua toimintaani oikeaan suuntaan. Tämä "seuranta" toisinaan puuttuu, varmaankin ajan puutteessa, ja jään yksin korjaamaan toimintaani.”*

Esille nostettiin myös oikea-aikainen palauteenanto ja opettajan kyky reagoida asiakkaan ongelmatilanteisiin. Lisäksi tuotiin esille mahdollisia apuvälineitä, jotka mahdollistaisivat sen, ettei asiakas olisi ainoastaan opettajan antaman palautteen varassa.

*“Myös kun opettaja näkee, että minulla on vaikeuksia toimia ohjeiden mukaan (esim nostaa laukka), toivoisin heti apua / ohjeita. Peilit auttaisivat myös, näkisin itse esim. asentoni tai hevosen asennon.”*

Suurin osa vastaajista oli sitä mieltä, että erityisesti korjaava palaute auttaa heitä kehittymään parhaiten. Myös mielikuvien hyödyntäminen nostettiin esille sekä onnistuneen suorituksen korostaminen.

*“Niin että opettaja kertoo selkeästi, mikä oli hyvää/huonoa ja mitä pitää korjata.”*

*“Kerrotaan, mikä vikana, miten korjata ja mielikuvaharjoitteet ko. asian korjaamisessa. Myös positiivinen palaute, jossa kuvataan, mikä meni erityisen hyvin kehittää paljon.”*

*“Ensin kerrotaan mitä teen väärin ja sitten, miten se korjataan.”*

*“Kerrotaan hyvin menneet asiat, sitten kehityskohteet ja parannusideat.”*

*“Rakentava kritiikki, josta käy selkeästi ilmi mitä tein väärin, ja miten voin konkreettisesti tehdä saavuttaakseni paremman lopputuloksen. Ei turhaa ”hyvähyvä jeejee”:tä, vaan mielummin neuvoja, kuinka voin tehdä oikein. Kehuja vain silloin, kun teen oikein/etenen haluttuun suuntaan.”*

Muutama oli myös sitä mieltä, että asioiden opettelu teoriassa olisi hyödyllistä. Aarnion ym. mukaan taidon oppimisen ensimmäisessä eli kognitiivisessa vaiheessa luodaan taidon tiedollinen puoli, jolloin teoria antaa karkeat raamit taidon sisäiselle mallille. (Aarnio ym. 1991, 142.) Toiset taas toivoivat enemmän kineettistä opetustapaa, jossa opettaja auttaisi ratsastajaa ymmärtämään opeteltavia asioita liikkeen ja tuntemusten avulla. Myös palautteen konkretiaa korostettiin useammassa vastauksessa.

*“Ensin teoriassa opetus ja sen jälkeen ratsastaen.”*

*“Rauhallisen ja keskittyneen sekä sellaisella kielellä annettun palautteen että ymmärrän sen. Olen niin alussa tässä harrastuksessa että osa ”slangista” jää ymmärtämättä. Perusasioita voisi enemmän käydä läpi ihan alusta asti miten hevonen varustetaan. Teoriaa voisi olla enemmän mukana ihan omina tunteina.”*

*“Opettajan esim. kosketuksella näyttäen millä intensiteetillä apujen käyttö pitäisi mennä läpi; toisinaan energiani ei riitä työstä väsyneenä.”*

*“Suora konkreettinen palaute. ”Kädestä pitäen”-palautekin välillä tarpeen. Mukavaa kun opettaja vaatii tietyn tason mihin tietää, että pystyn.”*

## 5.6 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkimuksen lähtökohtana oli tutkia asiakkaiden kokemuksia palautteenannosta ratsastustunneilla. Ratsastajan oikeaa kehittymistä tai palautteenannon tosiasiallisia antotapoja ei tässä opinnäytetyössä siis tutkittu. Osittain näkökulman valintaan vaikutti se, että tosiasiallisia asiakokonaisuuksia tutkittaessa seuranta-ajan olisi täytynyt olla pidempi, jotta esimerkiksi kehittymistä ehtisi tapahtua ja kehitystä olisi mahdollista sitä myöten havainnoida. Lisäksi tunneilla käytettävien palautetyylien havainnointi olisi vaatinut myös objektiivista seurantaa. Kokemuksen tutkimiseksi nähtiin riittäväksi yksi kyselykerta. Lisäksi kokemusta tutkimalla saimme työhön asiakaslähtöistä näkökulmaa, mikä oli toimeksiantajan toive työn näkökulmaksi. Tutkimuksen rajaamiseksi päädyimme ottamaan kyselyyn ainoastaan Pohjois-Suomen alueen tallit.

Suurin osa kysymyksistä oli strukturoituja. Kyselyn määrällisen luonteen vuoksi tuloksia tarkastellaan vastausten painotusten, prosenttiosuuksien ja keskiarvojen kautta. Laadullisena opinnäytetyönä tarkoituksena oli kuitenkin tuottaa myös syvällistä tietoa asiakkaiden kokemuksista tuntien palautteenannosta. Menetelmänä käytimme luokittelua, jotta pääsimme aihekokonaisuuksiin syvällisesti kiinni (Saaranen-Kauppinen ym. 2009, 57). Keskiarvoja tässä tutkimuksessa luetaan siten, että pieni luku kertoo skaalan myönteisestä päästä, eli väitteestä on oltu samaa mieltä ja suuri luku kertoo skaalan toisesta päästä, jossa ollaan väitteen kanssa eri mieltä. Koska käytimme kyselyssä kuusiportaista Likertin asteikkoa, ovat keskiarvot laskettu 1–6 välillä. Huomattavaa keskiarvoja tarkastellessa on, että mitä vähemmän vastaajia, sitä epäluotettavampi keskiarvo määreenä on (Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto 2004).

Tämän opinnäytetyön tuloksien perusteella SRL:n Pohjois-Suomen jäsentallien asiakkaat ovat pääosin tyytyväisiä saamaansa palautteeseen ratsastustunneilla. Palautteen kehittävyttä kysyimme kahdella eri kysymyksellä, ja vastausten keskiarvot olivat lähes samat. Vastauksista voi varmuudella siis sanoa, että vastaajat todella kokivat saamansa palautteen taitoja kehittäväksi. Palautteen koettu kehittävyys -väittämien vastausten keskiarvot olivat 1,5 ja 1,6. Palautteen koetun hyödyllisyyden keskiarvo oli myös samansuuntainen (1,6).

Palautetta koettiin myös saatavan riittävästi, joskin tästä aiheesta vastausten keskiarvo oli hieman suurempi (2,2). Vastaukset väitteeseen "saan tarpeeksi palautetta ratsastustunneilla" eivät olleet siis yhtä vahvasti samaa mieltä kuin palautteen hyödyllisyyteen ja kehittävyteen liittyen. Tämän perusteella vastauksissa on ollut enemmän hajontaa ja osa vastaajista toivoisi palautetta annettavan määrällisesti enemmän kuin nykyään. Myös saadun palautteen vastaavuudesta omiin käsityksiin hyvästä palautteesta tiedusteltaessa vastausten keskiarvo oli 2,1. Suurin osa vastaajista oli näiden väittämien kanssa siis enemmän samaa mieltä kuin eri mieltä, mutta hyödyllisyyteen ja kehittävyteen verrattaessa näissä vastauksissa oli kuitenkin enemmän hajontaa.

Selvittäessä eri palautetyylien käyttöä ratsastustunneilla asiakkaiden kokemuksesta käsin, voidaan tuloksien perusteella todeta, että Pohjois-Suomen SRL:n jäsentalleilla käytetään monipuolisesti eri palautteenantotapoja. Tämä oli nähtävissä vastausten keskiarvoista. Suurimmassa osassa eri palautetyylien yleisyyttä kartoitettavissa vastauksissa painotus oli asteikon myönteisellä puolella, eikä hajonta ollut kovin suurta. Vähiten vastausten perusteella ratsastustunneilla käytettiin neutraalia (keskiarvo 4,4), horisontaalista (keskiarvo 3,9) ja tulkinnanvaraista palautetta (keskiarvo 3,6). Vastausten mukaan eniten käytetyt palautetyylit ratsastustunneilla olivat arvottava (keskiarvo 1,8), ohjattu oivaltaminen (keskiarvo 2,0) ja positiivinen palaute (keskiarvo 2,1).

Kyselyn perusteella seuraavaksi käytetyimmät palautetyylit olivat korjaava (keskiarvo 2,3) ja positiivinen spesifi palaute (keskiarvo 2,3). Vastausten perusteella palaute tunneilla oli melko usein konkreettista (keskiarvo 2,6), mielikuvia hyödyntävää (keskiarvo 2,7), dialogista (keskiarvo 2,8) ja kontrolloivaa (keskiarvo 3,0).

Palautteenantotapojen käytön monipuolisuudesta huolimatta kyselyn perusteella osa asiakkaista toivoisi kuitenkin vieläkin monipuolisempia palautteenantotapoja tai palautteenannon olevan erilaista kuin nykyisin. Keskiarvo tätä kysymystä mitaavassa kysymyksessä oli 3,3. Hajontaa vastausten välillä siis oli, mutta prosentuaalisesti suurempi osa toivoisi saavansa palautetta muillakin tavoilla kuin nykyhetkellä saa.

Kyselystä kävi selvästi ilmi myös se, että asiakkaat kokivat korjaavan ja konkreettisen palautteen kehittävän ratsastustaitojaan parhaiten. Tähän kysymykseen vastaajat saivat vastata omin sanoin avoimen kysymyksen avulla. Lähes kaikissa vastauksissa oli jollain tavalla tuotu esille korjaava palaute ja/tai palautteen konkreettinen tarve. Vastauksissa oli havaittavissa myös tarve erilaisten oppijoiden huomioimiseen. Muutama toi esille halukkuuden opeteltavien asioiden läpikäymistä ensin teoriassa ja sitten vasta käytännössä. Joistakin vastauksista pystyi päättämään, että asiakas on mahdollisesti kinesteettinen oppija ja nämä vastaajat toivoivatkin asioiden läpikäymistä hyödyntämällä tuntemuksia. Myös mielikuvien käyttö tuli esille asioiden ymmärtämistä helpottavana tekijänä.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tulosten arviointi ja tavoitteiden täytyminen

Opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää, millaisen palautteen ratsastuskouluasiakkaat kokevat edistävän ratsastustaitojaan parhaiten. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää asiakkaiden kokemuksista käsin, millaisia palautetyylejä ratsastustunneilla mahdollisesti suositaan. Kolmanneksi halusimme selvittää, miten saatu palaute koetaan.

Vastauksia tarkastellessa vaikuttaa siltä, että palautteeseen ollaan lähtökohtaisesti varsin tyytyväisiä. Palaute koettiin kehittäväksi ja hyödylliseksi ja suuri osa vastaajista koki saavansa palautetta määrällisesti tarpeeksi. Tuloksista oli myös nähtävissä asiakkaiden kokemusten perusteella erilaisten palautetyylien käyttö ratsastustunneilla. Vastauksien mukaan tunneilla käytetään yllättävänkin monipuolisesti erilaisia palautetyylejä. Vastaajat toivoisivat silti tunneilla käytettävän muitakin palautteenantotapoja kuin nykyhetkellä käytetään. Kyselyn avulla saatiin myös hyviä vastauksia sekä kommentteja siitä, millainen palaute tarkalleen auttaa ratsastajia kehittymään parhaiten.

Tutkittaessa kokemusta, kertaluontoinen kysely oli riittävä. Tulosten keruun ollessa kertaluontoinen, tuo se painoarvoa kyselyn ymmärrettävyydelle sekä sille, että kysely luodaan vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Koimme hieman haastavaksi kyselyä luodessa sen pituuden ja vastaamisen keston. Saadaksemme vastaukset tutkimuskysymyksiimme, vaati se kuitenkin riittävästi erilaisia kysymyksiä palautteeseen liittyen. Tiedostimme sen, että vastausprosentti saattaa kärsiä mitä pidempi kysely on. Kyselyn laatiminen onnistui kuitenkin siinä mielessä hyvin, että saimme vastattua kaikkiin tutkimuskysymyksiin.

Myöhemmin tarkastellessa lukemia siitä, kuinka moni on aukaissut tai aloittanut kyselyn ja kuinka moni on lopulta lähettänyt kyselyn, herää kysymys oliko kysely kuitenkin liian pitkä. Toisaalta, jotta pystyimme vastaamaan tutkimuskysymyksiin, ei kysely olisi voinut olla juuri lyhyempi. Lisäksi jos olisimme halunneet saada

vielä syvällisempää ymmärrystä tutkimuskysymyksiin, olisi se vaatinut jopa useampaa kysymystä kyselyssä. Jäimmekin miettimään, olisiko esimerkiksi sillä ollut vaikutusta vastausprosenttiin, jos vastaajilla olisi ollut ennakkoon tiedossa kyselyn rakenne, esimerkiksi osioiden määrä, kysymysten määrä, millainen vastausasteikko on käytössä ja arvioitu vastaamisen kesto.

Kysely painottui lukumäärällisesti tarkasteltuna vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseen ”millaisia palautetyylejä ratsastajien kokemusten mukaan tunneilla käytetään?”. Jälkeenpäin ajateltuna eri tutkimuskysymyksiä painoarvoa kyselyssä olisi voinut miettiä tarkemmin. Tärkein tutkimuskysymyksemme oli ”millaisen palautteen ratsastuskouluasiakkaat kokevat edistävän ratsastustaitojaan parhaiten?” ja vaikka saimme siihen erinomaisia vastauksia ja pystyimme vastauksien avulla vastaamaan tutkimuskysymykseen, olisi kenties erilaisella painotamisella kysymykseen voinut saada vieläkin syvällisempiä vastauksia.

## 6.2 Eettisyys ja luotettavuus

Suomessa tutkimuseettinen neuvottelukunta on laatinut HTK 2012 –ohjeen selvittämään tavoiteltuja arvoja ja tavoitteita, joita tutkimusta tehdessä tulisi huomioida (Mustajoki 2018). Hyvää tieteellistä käytäntöä edustaa tiedeyhteisön tunnustamien toimintatapojen noudattaminen, joita ovat muun muassa rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkimuksessa käytetään eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Tutkimuksessa toteutuu tieteelliseen tietoon kuuluva avoimuus ja vastuullisuus. Muiden tutkimustöitä kunnioitetaan viittaamalla asianmukaisesti sekä tutkimuksen muut sidonnaisuudet ilmoitetaan asianosaisille ja tutkimukseen osallistujille. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.) Tässä opinnäytetyössä eettisyys huomioitiin keräämällä aineisto vapaaehtoisuuden pohjalta anonymisti, jolloin erillistä tutkimuslupaa ei tarvinnut hakea. Vastaajia ei pysty jäljittämään, eikä heistä kerätty arkaluonteista tai henkilötietoihin liittyviä tietoja. Ulkopuoliset lähteet on merkitty opinnäytetyöhön asianmukaisella tavalla. Tutkimuksen osallistujille ilmaistiin selkeästi tutkimukseen liittyvät sidosorganisaatiot, jotka olivat Lapin ammattikorkeakoulu ja Suomen Ratsastajainliitto.



Luotettavuuden arvioinnissa käytetään termejä reliabiliteetti ja validiteetti. Reliabiliteetti kertoo analyysin johdonmukaisuudesta ja tulosten toistettavuudesta. Validiteetti taas kertoo aineiston mitattavuuden pätevyydestä, eli tutkimuksessa käytetyt mittarit mittaavat juuri sitä, mitä niiden on tarkoituksena mitata. Laadullisessa tutkimuksessa näitä käsitteitä voidaan soveltaa joiltakin osin. Laadullisen tutkimuksen tuloksien ei tule olla sattumanvaraisia ja tutkimusmenetelmien on oltava tarkoituksenmukaisia. Yksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyvä näkökulma on yleistettävyys tai siirrettävyys. (Jyväskylän yliopisto, 2010.)

Validiteetti huomioitiin perehtymällä ensin lähdeaineistoon. Tämän pohjalta suunnittelimme kyselyn, jonka rakenteen mietimme huolella vastaajaystävällisyys huomioiden. Jaottelimme kyselyn neljään osioon, joita olivat taustatiedot, yleinen, palautetyypit sekä arviot saadusta palautteesta. Lähteiden perusteella loimme väittämät, jotka muotoilimme kokemuksen tutkimukselle tyypilliseen minä -muotoon. Harkitsimme huolella myös väittämien vastausvaihtoehdot. Valitsimme tietoisesti kuusiportaisen Likertin asteikon, jotta vastauksista kävisi selvästi ilmi mihin suuntaan vastaukset painottuvat. Lisäksi kysely pilotoitiin usealla eri vastaajalla.

Onnistuneesta pilotoinnista huolimatta varsinaisessa kyselyssä havaittiin sen julkaisemisen jälkeen tekninen virhe, joka käytännössä esti vastauksen lähettämisen. Saimme virheen pienellä viiveellä korjattua, mutta tällä saattoi olla vaikutusta vastaajamäärään. Statistiikan mukaan tuona aikana 80 vastaajaa oli aloittanut kyselyyn vastaamisen. Toisaalta teknisen virheen korjauksen jälkeen vastaamaan oli aloittanut 116 osallistujaa, mutta jostain syystä vastaaminen oli jäänyt kesken ja vain 22 osallistujaa lähetti vastauksen.

Opinnäytetyön toteutimme laadullisesti, mutta kyselyssä hyödynsimme myös määrällisen tutkimuksen piirteitä. Luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava molempien tutkimusmenetelmien tarpeet reliabiliteetille ja validiteetille. Strukturoiduissa kysymyksissä luotettavuutta lisäisi huomattavasti suurempi otanta. Tilastoarvoja (Taulukko 1) tarkasteltaessa huomataan, että keskiarvojen luottamusväli on verrattain suuri, mikä on yksi mittari saatujen tulosten keskiarvojen

luotettavuudelle. Pieni keskiarvojen luottamusväli kertoo tilastollisesti luotettavammista tuloksista. (Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto 2004.)

Taulukko 1. Tilastoarvot

Kysymys	Määrä	Keskiarvo	Keskiarvon luottamusväli	Mediaani	Keskihajonta
1	22	1	1 – 1	1	0
2	22	3,181818	2,71 – 3,66	4	1,139606
3	22	3,545455	2,92 – 4,17	3	1,503243
4	22	3,545455	2,79 – 4,31	3	1,818615
5	22	2,181818	1,69 – 2,68	2	1,180652
6	22	1,636364	1,22 – 2,06	1	1,002162
7	22	1,545455	1,24 – 1,85	1	0,738549
8	22	1,818182	1,4 – 2,24	1,5	1,006473
9	22	2,318182	1,77 – 2,87	2	1,323285
10	22	4,363636	3,93 – 4,8	4,5	1,048602
11	22	3,590909	2,96 – 4,22	4	1,501082
12	22	2,090909	1,55 – 2,64	2	1,305997
13	22	2,318182	1,78 – 2,86	2	1,286796
14	22	3	2,37 – 3,63	3	1,511858
15	22	2	1,57 – 2,43	2	1,023533
16	22	2,772727	2,16 – 3,39	2,5	1,47783
17	22	3,909091	3,24 – 4,58	4	1,600866
18	22	2,636364	2,16 – 3,11	2	1,135801
19	22	2,681818	2,18 – 3,19	2	1,210524
20	22	1,590909	1,19 – 1,99	1	0,959121
21	22	2,090909	1,45 – 2,73	1,5	1,540225
22	22	3,318182	2,6 – 4,04	3	1,728924

Tämän opinnäytetyön tuloksia pitäisimme lähinnä suuntaa antavina, sillä tutkimuksen laadullisuudesta huolimatta otanta (n=22) ei välttämättä edusta kattavasti Pohjois-Suomen SRL:n jäsentallien asiakaskuntaa. Toisaalta laadulliset vapaamuotoisten vastausten antamat tulokset olivat niin samansuuntaisia, että niitä voidaan pitää varsin luotettavina ja yleistettävänä.

### 6.3 Jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksen kohteeksi valittu ilmiö on aiheena mielenkiintoinen ja monessa yhteydessä vähällä huomiolla. Palautteella on paljon vaikuttavuutta asiakkaiden kokemuksiin ratsastustunneista ja tallin opetusosaamisesta. Lisäksi sillä on tietenkin vaikutusta ratsastajien oppimiskokemuksiin ja sitä myöten kehittymiseen.

Jatkotutkimusaiheina voisi olla mielenkiintoista tutkia mitä tosiasiallisia palaute-  
tapoja Pohjois-Suomen SRL:n jäsentallien opetuksessa käytetään ja miten ne  
eroavat ei-jäsentallien tai eri alueiden jäsentallien palautteenantotavoista – vai  
eroavatko lainkaan. Mielenkiintoinen näkökulma voisi olla myös tutkia erilaisten  
palautetapojen vaikutusta ratsastajan tosiasialliseen kehittymiseen. Entä ero-  
aako optimaalinen palautteenanto esimerkiksi ratsastuksen ja jonkin toisen lajin  
välillä?

Suomen Ratsastajainliiton sivuilta löytyy ratsastajalle annettava ”Ratsastajan ar-  
viointilomake” sekä opettajan versio samasta lomakkeesta, joka on ohjeena arvi-  
ointilomakkeen täyttämiseen. Tässä lomakkeessa selitetään myös lyhyesti, miten  
palaute olisi hyvä antaa. (Suomen Ratsastajainliitto 2020b; Suomen Ratsasta-  
jainliitto 2020c.) SRL on siis huomioinut materiaaleissaan tallien ja opettajien tu-  
kemisen palautteenannossa. Yksi jatkotutkimusaihe voisi olla kartoittaa näiden  
materiaalien käyttöä ja kokemuksia.

#### 6.4 Opinnäytetyöprosessi

Opinnäytetyön tekeminen on ollut kohdallamme prosessina pitkä. Ensimmäisen  
kerran opinnäytetyötä suunnittelimme keväällä 2018, jolloin teimme alustavan ai-  
hevalinnan sekä suunnitelman työn tekemiselle. Varsinaisesti aloimme tehdä  
työtä kuitenkin vasta syksyllä 2019. Tekeminen on tapahtunut sykähdyksittäin ja  
väleissä on tullut jonkin verran aina taukoa. Toisaalta opinnäytetyö on saanut  
muhia alitajunnassa tauoillakin ja uskoisimme, että tällä on ollut vaikutusta työn  
laatuun. Näkökulmat ovat hioutuneet hiljalleen ja harkitusti. Aiheen valinta onnis-  
tui alussa hienosti, ja siitä kertoo sekin, että aihe pysyi samana koko pitkän pro-  
sessin ajan. Ainoastaan näkökulmat ovat hieman muuttuneet tai tarkentuneet,  
uskoaksemme parempaan päin.

Prosessi on ollut kokemuksena varsin opettavainen ja jälkiviisaus on helppo vii-  
saus. Tällä kokemuksella tarkistaisimme esimerkiksi kyselyn toimivuuden pilo-  
toinnin jälkeenkin ja ehkä vielä kolmannenkin kerran. Lisäksi huomioisimme vas-  
tausprosenttiin panostamisen eri tavalla. Vastausprosentti jäi kyselyssä varsin  
heikoksi, ja syitä voi vain arvella. Vaikka lähetimme kyselyn saatteeksi tiedotteen,

olisi itse kyselyyn voinut laittaa selkeästi alkuun tiedon, montako kysymystä kysely sisältää ja kauan siihen suunnilleen menee vastata. Epäilemme, että moni vastaaja oli arvellut kyselyn olevan liian pitkä vastatakseen loppuun saakka. Emme myöskään tiedä, monellako tallilla kysely laitettiin asiakkaille asti. Voi olla, että talleilla ei haluttu ikään kuin arvosteluja tai arvioita toiminnastaan, luullen kenties, että ne näkyisivät jossain julkisesti. Tämän olisi voinut tiedotteessa ilmaista, että talleja ei vastausten perusteella yksilöidä eikä tallien nimiä näy missään. Lisäksi talleja olisi voinut kehottaa jakamaan linkkiä kyselyyn erilaisilla some -kanavilla. Ne todennäköisesti ovat nykyaikana postereita tehokkaampia tavoittamaan vastaajia.

Opinnäytetyön tekeminen on opettanut luonnollisesti myös tutkimuksen tekemisestä prosessina. Aiheen valitsemisen jälkeen saimme mielestämme rajattua aiheen hyvin. Ensin mietimme, että kysely kohdistettaisiin vain junioriratsastajille, mutta tästä luovuimme melko pian. Teoreettisen viitekehyksen koimme kenties haastavimpana osuutena. Mietimme tarkoin, millä keinoin saamme viitekehyksen pidettyä tarkoituksenmukaisena, ettei se mene liian laajaksi. Päädyimme tarkastelemaan tutkittavaa ilmiötä kokonaisuuksista osiin -tyylisesti, sillä palautteen saanti ja -anto liittyvät vahvasti oppimisen ja opettamisen konteksteihin. Laajoista aihepiireistä asian tiivistäminen oli yllättävänkin vaivatonta. Työläimmäksi ja aikaa vievimmäksi vaiheeksi koimme laadukkaan lähdeaineiston etsimisen ja seulomisen.

Teimme työtä varsin itsenäisesti. Kriittisiksi kokemissamme vaiheissa, kuten teoreettisen viitekehyksen suunnittelussa sekä tutkimuskyselyn suunnittelu- ja toteutusvaiheessa pyysimme työllemme ohjausta. Keskenään työskentelimme melko lailla puolet ajasta yhdessä ja puolet täysin itsenäisesti jakamalla vastuualueita. Työnjako on ollut tasaista ja olemme saaneet hyvin hyödynnettyä erilaisuutemme ja eri vahvuutemme työskentelijöinä.

## LÄHTEET

Aarnio, H., Helakorpi, S. & Luopajarvi, T. 1991. Ammattipedagogiikka. Juva: WSOY.

Ahokas, J. & Autio, A. 2012. Luokan- ja liikunnanopettajaksi opiskelevien yleiset arvot ja käsitykset liikunnanopetuksen arvoista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu. Viitattu 16.1.2020 <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/38482/1/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201209062336.pdf>.

Anderson, D., Magill, R., Mayo, A. & Steel, K. 2012. Enhancing motor skill acquisition with augmented feedback. Teoksessa "Skill acquisition in sport: Research, theory and practice". Hodges, N. & Williams, A. (toim.) Abingdon: Routledge. 3–19.

Armstrong, P. 2020. Bloom's taxonomy. Vanderbilt University. Viitattu 9.3.2020 <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>.

Bloom, B. 1979. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook 1, cognitive domain. London: Longman.

Carbo, M., Dunn, R. & Dunn, K. 1986. Teaching students to read through their individual learning styles. NJ: Prentice-Hall.

Hansen, A. 2017. Aivovoimaa. Atena.

Hannaford, C. 2004. Oppimisen palapeli. Hakapaino Oy.

Hasu, J. 2017. Kun siihen pystyy kuitenkin, ei oo mitään järkeä olla tekemättä. Oppimisen vaikeudet pianonsoiton opiskelussa – oppilaiden kokemuksia ja opetuksen keinoja. Jyväskylän yliopisto. Humanistis-yhteiskuntatieteellisen tiedekunta. Väitöskirja. Viitattu 14.1.2020 [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55574/978-951-39-7187-8\\_vaitos28102017%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55574/978-951-39-7187-8_vaitos28102017%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Hevosopisto 2019a. Hevostalouden ammattitutkinnot. Viitattu 21.10.2019 <http://www.hevosopisto.fi/koulutus/ammattitutkinto/>.

Hevosopisto 2019b. Hevostalouden perustutkinto. Viitattu 21.10.2019 <http://www.hevosopisto.fi/koulutus/perustutkinto/>.

Hevosopisto 2019c. Ratsastuksenohjaaja. Viitattu 21.10.2019 <http://www.hevosopisto.fi/ratsastuksenohjaaja-pt/>.

Hevosopisto 2020. Sosiaalipedagoginen hevostoiminta. Viitattu 1.2.2020 <http://www.hevosopisto.fi/sosiaalipedagoginen-hevostoiminta/>.

Hippolis, Suomen Hippos ry, Suomen Ratsastajainliitto ry & Luke Hevostalous 2018. Hevostalous lukuina. Viitattu 22.10.2019 [http://www.hippos.fi/files/24634/Hevostalous\\_lukuina\\_2018.pdf](http://www.hippos.fi/files/24634/Hevostalous_lukuina_2018.pdf).

- Huttunen, A. 2013. Toimintaympäristönä Ratsastuskoulu. Tampere: Horseforte Oy.
- Hobbs, S., Baxter, J., Broom, L., Rossell, L., Sinclair, J. & Clayton, H. 2014. Posture, Flexibility and Grip Strength in Horse Riders. *Journal of Human Kinetics* 42/2014, 113 -125.
- Hyttinen, A. 2009. Ratsastuksen lajiansalyysi. Viitattu 3.3.2020 [https://www.ratsastus.fi/site/assets/files/2457/ratsastuksen\\_lajiansalyysi.pdf](https://www.ratsastus.fi/site/assets/files/2457/ratsastuksen_lajiansalyysi.pdf).
- Hämäläinen, K. 2017. Suomalaisen valmennusosaamisen malli. Viitattu 30.1.2020 <https://www.youtube.com/watch?v=alwKOqP3ZNI>.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2017. Liikuntapedagogiikka. PS-kustannus. Juva: Bookwell Oy.
- Julkunen, M-L. 2002. Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. 2. painos. Vantaa: Tummuvuoren Kirjapaino Oy.
- Jyrhämä, R., Hellström, M. & Uusikylä, K. 2016. Opettajan didaktiikka. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Jyväskylän yliopisto 2010. Tutkimuksen toteuttaminen. Viitattu 8.3.2020 <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/tutkimusprosessi/tutkimuksen-toteuttaminen>.
- Kakkuri-Knuuttila, M-L. 2014. Teoksessa ”Palaute kuuluu kaikille”. Ahonen, R. & Lohtaja-Ahonen. 4. painos. Espoo: Human Interest. 15.
- Kauranen, K. 2011. Motoriikan säätely ja motorinen oppiminen. Tampere: Kirjapaino Tammerprint Oy.
- Kolb, D. A.1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Pearson Education: NJ.
- Konttinen, N. 2014. Motivaatio urheiluun. Kilpa- ja huippu-urheilun tutkimuskeskus. KIHU:n julkaisusarja, nro 46. Viitattu 30.1.2020 [https://www.urheilututkimukset.fi/media/urtu/julkaisut/Valintavaihe\\_www.pdf](https://www.urheilututkimukset.fi/media/urtu/julkaisut/Valintavaihe_www.pdf).
- Kupias, P., Peltola, R. & Saloranta, P. 2011. Onnistu palautteessa. Juva: Bookwell Oy.
- Majoinen, J. 2019. Toimintakulttuuri, resurssit ja pedagogia: oppilaan tukea edistävät ja vaikeuttavat tekijät fyysisessä, sosiaalis-pedagogisessa ja teknologisessä oppimisympäristössä. Viitattu 16.12.2019 [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-61-3132-0/urn\\_isbn\\_978-952-61-3132-0.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-3132-0/urn_isbn_978-952-61-3132-0.pdf).
- Marjamaa, M. 2018. Perusopetuksen opetussuunnitelmamuutoksen merkitys luokanopettajan ammatti-identiteetille ja opetustyölle. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Viitattu 14.1.2020

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57338/1/URN%3ANBN%3Afi%3Aaju-201803161743.pdf>.

Miettinen, S., Miettinen, M., Nousiainen, I. & Kuokkanen, L. 2000. Itsensä Johdaminen sosiaali- ja terveysalalla. Juva: Bookwell Oy.

Mononen, K., Aarresola, O., Sarkkinen, P., Finni, J., Kalaja, S., Härkönen, A. & Pirttimäki, M. 2014. Tavoitteena nuoren urheilijan hyvä päivä. Urheilijan polun valintavaiheen asiantuntijatyö. KIHUn julkaisusarja, nro 46. Kilpa- ja huippu-urheilun tutkimuskeskus KIHU. Jyväskylän yliopisto. Valo ry. Suomen Olympiakomitea. Viitattu 30.1.2020 [https://www.urheilututkimukset.fi/media/urtu/julkaisut/Valintavaihe\\_www.pdf](https://www.urheilututkimukset.fi/media/urtu/julkaisut/Valintavaihe_www.pdf).

Morris, G. 2014. Taitava ratsastaja. Helsinki: Readme.fi Oy.

Mosston, M. & Ashworth, S. 2008. Teaching Physical Education. First Online Edition. Toinen painos. Viitattu 31.3.2020 <https://pendor.unublitar.ac.id/wp-content/uploads/2019/08/Muska-Mosston-Teaching-Physical-Education.pdf.pdf>.

Mustajoki, H. 2018. Ennakoiva etiikka tutkimustyössä. Viitattu 8.3.2020 <https://vastuullinentiede.fi/fi/tutkimustyo/ennakoiva-etiikka-tutkimustyossa>.

Nisula, K. 2019. Bringing practice and integration to business education. Tampereen yliopisto. Tekniikan ja luonnontieteiden tiedekunta. Viitattu 14.1.2020 [https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/114459/TUNI\\_nisula.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/114459/TUNI_nisula.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Närhi, A. & Frantsi, P. 1998. Psykkinen valmennus. Helsinki: Otava.

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ 2020. Opettajan arvot ja eettiset periaatteet. Viitattu 1.2.2020 <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/>.

Opetushallitus 2014a. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 1.2.2020 [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf).

Opetushallitus 2014b. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Oppimisympäristöt. Viitattu 28.1.2020 <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tekstikappale/429104>.

Packalen, H. 2015. Harkitut sanat, parempi valmennus. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu nro 172. Tammerprint Oy.

Perttula, J. & Latomaa, T. 2011. Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. 4. painos. Tampere: Juvenes Print.

Polvi, M. 2015. Palautteen merkitys oppimisen edistäjänä yliopisto-opiskelijoiden näkemyksen valossa. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 14.1.2020 <file:///C:/Users/sarah/Downloads/Polvi.Marianna.pdf>.

Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitysten kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. 14.1.2020 <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/39883/978-951-39-4871-9.pdf?sequence=1>.

Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Purjo, T. 2014. Arvot ovat ihmisen toiminnan perusta. Suomen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print. Tampere Univeristy Press. Viitattu 16.1.2020 [https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/100703/Purjo\\_Arvot.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/100703/Purjo_Arvot.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Ranne, J. 2006. Anna palaa! Käytännön palautetaitokirja. Porvoo: ai-ai Oy.

Rovio, E., Lintunen, T., Salmi, O., Jaakkola, M., Juutti, P., Kuusela, M., Nikander, A., Nikkola, T. & Saaranen, A. 2009. Ryhmäilmiöt liikunnassa. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura ry.

Ryan, R. & Deci, E. 2017. Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness. New York: Guilford Press.

Saaranen-Kauppinen, A., Puusniekka, A., Kuula, A., Rissanen, R. & Karvinen, I. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkisto. Tampereen yliopisto. Viitattu 9.3.2020 [https://moodle.eoppimispalvelut.fi/pluginfile.php/300572/mod\\_resource/content/1/KvaliMOTV.pdf](https://moodle.eoppimispalvelut.fi/pluginfile.php/300572/mod_resource/content/1/KvaliMOTV.pdf).

Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. 2017. Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet. PS-kustannus. Juva: Bookwell Digital.

Schempp, P. 2003. Teaching sport and physical activity: Insights on the road to excellence. Champaign IL: Human Kinetics.

Sosiaalipedagoginen hevostoimintayhdistys ry 2020. Sosiaalipedagoginen hevos- toimintaohjaaja -nimike. Viitattu 1.2.2020 <https://www.hevostoiminta.net/seura/sosiaalipedagoginen-hevostoimintaoh/>.

Suhonen, L. 2008. Ammattikorkeakoulun lehtoreiden käsityksiä tutkivasta ja kehittävstä työotteesta. Joensuun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Viitattu 14.1.2020 [https://epublications.uaf.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-219-175-5/urn\\_isbn\\_978-952-219-175-5.pdf](https://epublications.uaf.fi/pub/urn_isbn_978-952-219-175-5/urn_isbn_978-952-219-175-5.pdf).

Suomen Mielenterveysseura, Vantaan Jalkapalloseura & Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015. Voimaa urheiluun hyvästä mielestä. Materiaalia lasten ja nuorten kanssa toimiville valmentajille. Viitattu 1.2.2020 [https://mieli.fi/sites/default/files/materials\\_files/voimaa\\_urheiluun\\_2015\\_.pdf](https://mieli.fi/sites/default/files/materials_files/voimaa_urheiluun_2015_.pdf).

Suomen Ratsastajainliitto 2015. Ratsastuksen Käsikirja. Helsinki: Sporttipaino Oy.



Suomen Ratsastajainliitto 2019a. Ratsastuksen tunnuslukuja. Viitattu 22.10.2019 <https://www.ratsastus.fi/srl/ratsastuksen-tunnuslukuja/>.

Suomen Ratsastajainliitto 2019b. Organisaatio. Viitattu 22.10.2019 <https://www.ratsastus.fi/srl/organisaatio/>.

Suomen Ratsastajainliitto 2019c. Talli liiton jäseneksi. Viitattu 22.10.2019 <https://www.ratsastus.fi/talliyrittajalle/talli-liiton-jaseneksi/>.

Suomen Ratsastajainliitto 2019d. Jäsentallikriteerit. Viitattu 22.10.2019 [https://www.ratsastus.fi/site/assets/files/22257/jasentallikriteerit\\_2020.pdf](https://www.ratsastus.fi/site/assets/files/22257/jasentallikriteerit_2020.pdf).

Suomen Ratsastajainliitto 2019e. SRL jäsentallien jäsenedut. Viitattu 22.10.2019 <https://www.ratsastus.fi/talliyrittajalle/tallien-jasenedut/>.

Suomen Ratsastajainliitto 2020a. Testaa taitosi – suorita merkkejä. Viitattu 4.3.2020 <https://www.ratsastus.fi/jasenelle/suorita-taitomerkkeja/>.

Suomen Ratsastajainliitto 2020b. Ratsastajan arviointilomake. Viitattu 4.3.2020 [https://www.ratsastus.fi/site/assets/files/2457/ratsastajan\\_arviointilomake.pdf](https://www.ratsastus.fi/site/assets/files/2457/ratsastajan_arviointilomake.pdf).

Suomen Ratsastajainliitto 2020c. Ratsastajan arviointilomake. Viitattu 4.3.2020 [https://www.ratsastus.fi/site/assets/files/2457/kirjallisen\\_arvioinnin\\_antamiseksi\\_tuntiratsastajille.pdf](https://www.ratsastus.fi/site/assets/files/2457/kirjallisen_arvioinnin_antamiseksi_tuntiratsastajille.pdf).

Suomen Ratsastusterapeutit ry 2019. Ratsastusterapiakoulutus. Viitattu 1.2.2020 <https://suomenratsastusterapeutit.fi/rtkoulutus/>.

Torre, D., Daley, B., Sebastian, J. & Elnicki, M. 2006. Overview of Current Learning Theories for Medical Educators. Viitattu 16.1.2020 [https://www.am-jmed.com/article/S0002-9343\(06\)00837-0/pdf](https://www.am-jmed.com/article/S0002-9343(06)00837-0/pdf).

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Viitattu 8.3.2020 [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf).

Törmälehto, M. 2018. Valmennuksella voittoon. EU: Fitra.

Vilkkä, H. 2015. Tutki ja kehitä. 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Westerlund, E. 2019. Westerlund: Uudella valmennuskulttuurilla arvostusta urheilulle. Viitattu 12.2.2020 <https://www.suomenvallmentajat.fi/uutiset/westerlund-uudella-valmennuskulttuurilla-arvostusta-urheilulle/>.

Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto 2004. Tilastollinen päättely. Viitattu 9.3.2020 <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/paattely/paattely.html>.

Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto 2007. Mittaaminen: muuttujien ominaisuudet. Viitattu 9.3.2020 <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/mittaaminen/ominaisuudet.html>.

Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto 2009. Tutkimusasetelma. Viitattu 9.3.2020  
<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/tutkimus/asetelma.html>.

## LIITTEET

Liite 1. Tiedote

Liite 2. Webropol-kysely

## Liite 1

HEI SINÄ RATSASTUSKOULUASIAKAS,  
MITEN SIE KOET PALAUTTEENANNON TALLISI TUNNEILLA?

Osallistu tutkimuskyselyyn ja auta samalla tallitoiminnan kehittämistyötä. Kyselyn tulokset tulevat Lapin ammattikorkeakoulun liikunnan ja vapaa-ajan opinnäytetyön tutkimusmateriaaliksi sekä Suomen Ratsastajainliiton käytettäväksi. Opinnäytetyössä käsittelemme oppimista ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimme, millaista palautetta jäsentalien asiakkaat kokevat tunneilla saavansa sekä sitä, millaista palautetta asiakkaat haluaisivat saada lajitaitojensa kehityksen tueksi. Tutkimus on rajattu Pohjois-Suomen alueen talleille, jotka kuuluvat Suomen Ratsastajainliittoon.

Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista ja anonyymiä.

Pääset vastaamaan kyselyyn QR -koodin tai linkin kautta:

<https://webropol.com/s/kyselypalautteenannosta>



Vastausaikaa on **3.3.2020** saakka.

Kiitos osallistumisesta ja antoisia hevosteluhetkiä!

Marjut Finska-Bezerra

Sara Hautamäki



**LAPIN AMK**<sup>7</sup>  
Lapland University of Applied Sciences

## Liite 2 1(4)

**Kokemuksia palautteenannosta ratsastustunneilla****1. Ratsastan SRL:n jäsentäillalla**

- Kyllä
- Ei

**2. Ikä**

- 12-14
- 15-17
- 18-25
- 26-64
- 65 >

**3. Olen ratsastanut**

- 0-1 vuotta
- 2-3 vuotta
- 4-5 vuotta
- 6-8 vuotta
- 9-14 vuotta
- 15-20 vuotta
- Enemmän kuin 20 vuotta

**4. Millä tasolla koet olevasi**

- He D
- He C
- He B
- He A
- Va B
- Va A
- En osaa sanoa









## Liite 2 4(4)

20. Koen saamani palautteen kehittävän taitojani eteenpäin.

Täysin samaa mieltä	Melko samaa mieltä	Enemmän samaa mieltä kuin eri mieltä	Enemmän eri mieltä kuin samaa mieltä	Melko eri mieltä	Täysin eri mieltä
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Tunneilla käytetyt palautteenantotavat vastaavat käsityksiäni hyvästä palautteesta.

Täysin samaa mieltä	Melko samaa mieltä	Enemmän samaa mieltä kuin eri mieltä	Enemmän eri mieltä kuin samaa mieltä	Melko eri mieltä	Täysin eri mieltä
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Haluaisin saada palautetta muillakin tavoilla kuin tällä hetkellä saan.

Täysin samaa mieltä	Melko samaa mieltä	Enemmän samaa mieltä kuin eri mieltä	Enemmän eri mieltä kuin samaa mieltä	Melko eri mieltä	Täysin eri mieltä
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Millaisen palautteen avulla mielestäsi kehityt parhaiten?