

PERINTEINEN LENKKI VAI VAPAA LEIKKI?

Miten kouluissa hiihdetään?

Ulla Puoskari

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2003

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä

Ulla Puoskari: Perinteinen lenkki vai vapaa leikki? Miten kouluissa hiihdetään? Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma: Kevät 2003. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 66s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa hiihdon opetuksen tilaa Suomen kouluissa, perusopetuksen 1.-6. luokilla. Selvitettäviä asioita olivat hiihdon opetuksen määrä ja siihen vaikuttavat tekijät, oppimisympäristön tarjoamat mahdollisuudet, käytettävät opetusmenetelmät, opetussuunnitelman osuus ja hiihtomaatietämys.

Tutkimusaineisto kerättiin eri puolilla Suomea toimivilta opettajilta avoimia ja monivalintakysymyksiä sisältävällä kyselylomakkeella. Kysely lähetettiin 15 opettajalle, vastauksia tuli 12. Opettajilta kysyttiin hiihdon määrään, käytettävissä olevaan hiihtoympäristöön, opetuksen toteuttamiseen, opetussuunnitelman osuuteen ja hiihtomaahan liittyviä kysymyksiä. Aineiston analysointi tapahtui laadullisia ja määrällisiä menetelmiä yhdistellen.

Aineiston perusteella nähtiin, että opettajilla oli tietoa ja taitoa hiihdon opetuksen toteuttamiseen, mutta sitä ei välttämättä täysin hyödynnetty todellisissa opetustilanteissa. Hiihtotunnit olivat monipuolisia ja kirjallisuudessakin esiintyviä malleja noudattelevia. Opetustyylit mukailivat enimmäkseen perinteisiä, behavioristista oppimiskäsitystä edustavia tapoja, joissa opettajajohtoisuus ja mallioppiminen korostuivat. Kuitenkin opetuksessa näkyi myös merkkejä siirtymisestä vähitellen kohti uudempaa, hiihtomaa-ajattelussa korostuvaa konstruktivistista oppimiskäsitystä, jossa tärkeää on oppilaskeskeisyys, oppijan oma aktiivisuus ja omatoiminen työskentely. Vapaa suksilla liikkuminen, pelit ja leikit kuuluivat olennaisena osana hiihtotuntien ohjelmaan. Hiihtomaa oli käsitteenä tuttu, mutta opetuksessa sen tarjoamia mahdollisuuksia ei juurikaan hyödynnetty. Tunneilla tyydyttiin käyttämään olemassa olevia suorituspaikkoja. Vaikka hiihdon määrä, ympäristön tarjoamat mahdollisuudet ja opetussuunnitelmien osuudet vaihtelivat suurestikin, oli vastauksista havaittavissa tietotaidon lisäksi yhteinen ajatus hauskaasta ja monipuolisesta harjoittelusta, jolla pyrittiin ylläpitämään liikunnan iloa ja mahdollistamaan onnistumisen kokemuksia.

Avainsanat: hiihdon opetus, hiihtomaa, leikki, oppimisympäristö

Sisällys

1	Johdanto	5
2	Liikunnan oppimisen perusteita	7
2.1	Lasten liikunnallisten taitojen ja kykyjen kehittyminen	7
2.1.1	Motorinen oppiminen	8
2.1.2	Liikehallinta- ja kuntokvyt	9
2.1.3	Perus- ja liiketaidot	10
2.2	Motivaatio	11
2.3	Leikin merkitys	12
2.4	Kaksi erilaista oppimiskäsitystä	14
3	Liikunnan opetuksen perusteita	15
3.1	Suunnittelu	16
3.2	Toteuttaminen	19
3.3	Palaute ja arviointi	21
4	Hiihdon opetus	22
4.1	Tavoitteet	22
4.2	Leikki hiihdon opetuksessa	25
4.3	Ympäristön merkitys	28
4.4	Hiihtomaa	30
4.4.1	Perustietoa hiihtomaasta	30
4.4.2	Hiihtomaan luokittelu ja osa-alueet	31
4.5	Muita opetustapoja	32
4.6	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusongelmat	36
5	Tutkimuksen suorittaminen	37
5.1	Aineiston hankinta	37
5.2	Aineiston laatu ja analyysi	39
6	Tutkimustulokset	42

6.1	Vastanneet opettajat	42
6.2	Hiihdon määrä ja siihen vaikuttavat tekijät	42
6.3	Hiihtoympäristö	43
6.4	Hiihdon opetuksen laatu	45
6.5	Opetussuunnitelman osuus	48
6.6	Tietämys hiihtomaasta	50
7	Pohdinta	52
7.1	Miten siis kouluissa hiihdetään?	52
7.2	Oppimisympäristöt ja hiihtomaa	56
7.3	Tutkimuksen arviointia	57
7.4	Johtopäätökset	58
7.5	Hiihdon tulevaisuus	59
8	Lähteet	60
 Liitteet		
	Liite 1: Kyselylomake.....	63
	Liite 2: Vastanneet opettajat	66

1 Johdanto

Suomalaisten sanotaan syntyneen hiihtäjiksi. Suomalaiset lapset ovat vuosikymmenien ajan toimineet yhdessä suksilla, harjoitelleet omaehtoisesti kotipihalla ja kulkeneet koulumatkat järven tai peltojen poikki hiihtäen. Hiihtotaitoa on pidetty yhtenä kansalaisten perustaidoista. Viime vuosina hiihto on varsinkin kilpailutasolla kokenut kovia ja koko lajia mustamaalanneista dopingsotkuista tulee lähes joka viikko uutta tietoa ja uusia paljastuksia. Sen lisäksi, että hiihto on kilpailutasolla elänyt vaikeita aikoja, on hiihdon merkitys myös kotipihojen leikeissä, koulumatkojen kulkuvälineenä ja koko kehoa virkistävänä perheen yhteisenä ulkoilumuotona vähentynyt viime vuosikymmeninä. Pihapiiri ei ole enää ehdoton hiihtopaikka, jossa perustaidot hankitaan. Omaehtoinen suksileikki kotipihassa on vähentynyt ja leikkiin sopivat ympäristötkään eivät ole enää joka pihan vakiovarustusta. Hiihtopaikat ovat rakennettuja ja sijaitsevat usein kaukana kotoa. Vanhempien aktiivisuus ja välineiden hankintamahdollisuudet ovat siis ratkaisevassa osassa lapsen hiihtoharrastuksen aloittamisessa ja kehittämisessä. (Seppänen, Jylhä, Lindfors & Backman 1999, 15.)

Hiihto on tärkeä kansallislaji, jolla on pitkät perinteet myös koulujen liikunnan opetuksessa. Kuitenkaan kouluissa toteutettavaa hiihdon opetusta ei ole juurikaan tutkittu. Koska hiihtäminen kotipihalla tai koulumatkoilla ei ole enää itsestäänselvyys, pikemminkin harvinaisuus, on koulun tärkeää vaalia tuon monipuolisen ja parhaimmillaan elämyksellisen lajin olemassa oloa. Miten koulut tähän haasteeseen vastaavat? Kuinka paljon lapsille opetetaan hiihtoa? Mikä on oppimisympäristön merkitys? Minkälaisia opetusmenetelmiä on tarjolla ja kuinka paljon tätä saatavilla olevaa tietoa hyödynnetään koulujen hiihdon opetuksessa? Näihin kysymyksiin pyrin tämän tutkimuksen avulla vastaamaan. Perehdyn hiihtomaahan ja siihen olennaisesti liittyviin leikin ja hiihtoleikin käsitteisiin. Lisäksi esittelen muita hiihdon opetuksen tapoja, lapsen liikunnallisten taitojen oppimisen kannalta keskeisiä kehitysvaiheita sekä yleisiä liikunnan opetuksen tarkoituksia ja tavoitteita. Eri puolilla Suomea toimivien opettajien avulla pyrin selvittämään, kuinka hiihdon opetusta käytännössä toteutetaan, miten erilaiset opetusmenetelmät näkyvät koulujen arjessa.

Miksi hiihtoa pitäisi ja kannattaisi opettaa ja harrastaa? Hiihto on perinteinen ulkoilumuoto, joka kuuluu olennaisena osana suomalaisten liikuntakulttuuriin. Se antaa mahdollisuuden nauttia luonnon tarjoamista elämyksistä ja liikunnan tuottamasta ilosta. Jokainen voi valita itselleen sopivan reitin ja rasiituksen luonnostaan pitkäaikaisen ja vaihtelevan harjoituksen puitteissa. Hyppänen, Karhu, Sollo, Wennström ja Vuorinen (2001, 9) pitävät luonnossa liikkumisen elämysten lisäksi hiihtoa hyvin tärkeänä ja monipuolisena terveyttä ja fyysistä kuntoa ylläpitävänä lajina. Hiihdetessä lähes kaikki lihasryhmät työskentelevät tehokkaasti. Potku- ja liukuosuus kehittävät jalkojen ja vatsan lihaksia, sauvoilla työntäminen työllistää tehokkaasti käsivarsia, hartioita ja selkää. Tarvittavan nopeamman ja syvemmän hengityksen edellytyksenä on rinnan, hartioiden ja vatsalihasten tehokas työskentely. Näin ollen myös hengitys- ja verenkiertoelimistön kestävyys paranee. Lihaksiston ja hengityselimistön kehittymisen lisäksi hiihto harjaannuttaa tasapainoa ja kehittää tehokkaasti kuntoa, kestävyttä ja lajitaitoja. Hiihtämisen avulla voidaan lisätä myös luonnontuntemusta ja itsenäisen selviytymisen tunnetta. Marjo Matikainen (Opettajan hiihto-opas 1987, etukansi) näkee hiihdon mielen virkistäjänä ja korostaa raikkaassa luonnossa tehdyn hiihtolenkin merkitystä esimerkiksi koulupäivän piristäjänä. (Hyppänen ym. 2001, 9; Nordic Ski Lessons 1997, 10; Juurtola 1988b, 13; Kantola & Rusko 1985, 90.)

Hiihtotunnit eivät kaikkia lapsia miellytä, mikä saattaa hyvinkin johtua opettajan tietojen ja taitojen puutteesta, pelkästään sen koulua kiertävän kolmen kilometrin lenkin hiihtämisestä tai perinteisistä virheiden korjaamiseen tähtäävistä opetusmenetelmistä. Näiden perinteisten metodien lisäksi opettajille on tarjolla useita vaihtoehtoisia menetelmiä hiihdon opetuksen toteuttamisessa. Yksi näistä on Norjasta lähtöisin oleva, Suomeen 1980-luvun lopulla rantautunut hiihtomaaopetus, jolla on tähdätty hiihtoympäristön kehittämiseen ja lasten talviliikuntamahdollisuuksien rikastuttamiseen. Tämä norjalaisen hiihtopedagogi Asbjörn Flemmenin tuoma ajattelutapa on tähän päivään saakka säilynyt tärkeänä elementtinä esimerkiksi Suomen Hiihtoliiton ja Suomen Ladun hiihdon opetusta käsittelevissä julkaisuissa. (Seppänen ym. 1999, Johdanto; Jylhä 1999, 293.) On mielenkiintoista nähdä, miten esimerkiksi Flemmenin hiihtomaa-ajatukset näkyvät koulujen hiihdon opetuksessa.

2 Liikunnan oppimisen perusteita

Lasten täytyy saavuttaa tietty kypsyystaso, jotta heitä voidaan opettaa. Tämän takia esimerkiksi koulukypsyysikä on määritelty vastaamaan ikää, jolloin lapsi pystyy ymmärtämään mitä opettaja sanoo ja oppimaan siitä. Flemmen kuitenkin muistuttaa, että lapsi on kehittynyt riittävästi oppimaan esimerkiksi hiihdossa tarvittavia motorisia taitoja jo paljon ennen koulukypsyytään. (Flemmen 1983, 22.) Ihmisen aistimotorinen oppimiskyky on suurimmillaan lapsen syntyessä. Tämän jälkeen kyky vähenee jatkuvasti. 4–13-vuotiaana lapsi elää merkittävää uusien taitojen oppimisen aikaa. Tällöin opitut taidot automatisoituvat ja säilyvät. (Flemmen 1992, 31.)

Ihminen oppii jatkuvasti. Oppiminen on sisäinen tapahtuma, jonka seurauksena ihmisen tietoisuus tai toiminta muuttuu. (Hirsjärvi & Huttunen 1997, 43.) Oppiminen on oppijan omaa aktiivista toimintaa, johon vaikuttavat joko myönteisesti tai kielteisesti omat aikaisemmat kokemukset. Ne voivat edistää, mutta myös ehkäistä oppimista. Aikaisempien kokemustemme perusteella aivojemme pitkäkestoiseen muistiin ovat tallentuneet tunteemme ja asenteemme kyseistä asiaa kohtaan. Näihin olemassa oleviin malleihin ja tunteisiin vertaamme ja yhdisteemme uusia aistien avulla hankittuja tietoja. Kun lapsi harjoittelee uutta taitoa, yhdistää hän sen jo olemassa oleviin osataitojen malleihin. Yhdistämällä ja vertaamalla vanhaa ja uutta tietoa hän luo uusia sisäisiä malleja, joiden avulla rakentuu uusi, ehjä kokonaisuus, jäsentynyt malli, kyseisestä taidosta. (Hakala 1999, 64–65.)

2.1 Lasten liikunnallisten taitojen ja kykyjen kehittyminen

Normaalisti jokainen lapsi kehittyy ja kasvaa tietyn, yhtenäisen mallin mukaisesti, mutta omalla ainutlaatuisella tavallaan. Toiset lapset vastaavat fyysisiltä kyvyiltään kronologisen ikänsä kehitystä, kun taas toiset kypsyvät hieman nopeammin tai hitaammin. Pangrazi ja Dauer (1995, 18, 35) sanovat, että vanhempien ja muiden kasvattajien on hyvin tärkeää tuntea lapsen yleisiä kehitysvaiheita. Liikunnan opetuksen yhteydessä korostuvat erityisesti lapsen motoriseen oppimiseen, liikehallinta- ja kuntokyyihin, sekä perus- ja liiketaitoihin liittyvät kehitysvaiheet. Pangrazi ja Dauer (1995, 35) sanovatkin, että opettajan monipuolinen tietoisuus ja

tuntemus lapsen liikunnallisten ja motoristen taitojen kehittymisestä mahdollistaa tehokkaamman ja pätevämmän liikunnan opettamisen.

2.1.1 Motorinen oppiminen

Yksi tärkeä liikunnallista kehittymistä ohjaavista tekijöistä on motorinen oppiminen. Se on harjoitteluun ja kokemukseen yhteydessä oleva suhteellisen pysyvä motorinen suoritusmalli, joka käsittää myös taidon soveltaa opittua käytännössä ja yhdistellä uutta tietoa vanhoihin malleihin. (Holopainen 1990, 16.) Varhaisessa vaiheessa motorinen oppiminen on kognitiivista, mutta myöhemmin siitä tulee tapahtumaketju, jossa kognitiiviset ja motoriset taidot yhdistyvät hermoston tasolla sosiaalisessa ympäristössä. (Hakala 1999, 65-66.) Motorinen taitavuus on kyky suorittaa monimutkaisia motorisia toimintoja mahdollisimman tarkasti, paras hyöty saavuttaen. Koulussa motorista taitavuutta harjoitetaan opettamalla liikuntataitoja, joihin kuuluvat muun muassa hiihdon perus- ja lajitaidot. (Holopainen 1990, 16.) Kunkin lajin harjoitteissa kiinnitetään huomiota motorisiin perustaitoihin, joita ovat tasapainotaito, liikkumisliikkeet ja käsittelyliikkeet. Nämä perustaidot luovat edellytykset lajitaitojen oppimiselle. (Numminen 1996, 24.)

Holopainen (1990, 16) esittelee neljä vaihetta, jotka useat tutkijat ovat erottaneet motorisessa oppimisprosessissa:

1. Informaatiovaiheessa aikaisemmat tiedot ja kokemukset sekä uudet havainnot otetaan käsittelyyn. Uutta tietoa vastaanotetaan eri aistien avulla: kuunnellen, katsoen, tunnustellen ja sitä verrataan muistiin tallentuneeseen ainekseen (Hakala 1999, 65).
2. Perehtymisvaiheessa aikaisempien tietojen varassa tehdään tavoitteen onnistumismahdollisuuksien arviointi. Vanhojen kokemusten perusteella tehdään suoritusmalli ja korjataan sitä tavoitteen suuntaisesti.
3. Käynnistysvaiheessa omat odotukset ja valmiudet vaikuttavat suorituspäätökseen.
4. Toteutusvaihe sisältää suorituksen, jota ohjataan jatkuvalla sisäisellä ja ulkoisella palautteella. Sisäinen palaute auttaa vertaamaan suorituksesta saatuja kokemuksia ennakkokäsityksiin, kuten aikaisempiin mielikuviin lähtötilanteesta

ja lopputuloksesta. Ulkoinen palaute taas auttaa lopputuloksen tietoisessa arvioinnissa. (Holopainen 1990, 16.)

2.1.2 Liikehallinta- ja kuntokyvyt

Motorista toimintaa säätelevät liikehallinta- ja kuntokyvyt. Liikehallintakyvyt jaetaan seitsemään eri osa-alueeseen, joiden kehittyminen on voimakkainta 7–12 vuoden iässä. *Suuntautumis-, eli orientoitumiskyky* tarkoittaa kykyä määrittää kehon asentoa ja sen muutoksia tilan ja ajan suhteen. Nopeinta tämän kyvyn kehittyminen on 7–9-vuotiailla. Kinesteettinen *erottelukyky* edellyttää tilan, ajan ja voiman säätelyä liikkeeseen sopiviksi. Nopeinta sen kehittyminen on 7–10-vuotiailla. Reaktiokyky on ihmisen kykyä reagoida erilaisiin, esimerkiksi kuulo- tai näköärsykkeisiin mahdollisimman nopeasti. *Reaktiokyvyn* kehittymisen huippuaikaa elävät 7–12-vuotiaat lapset. *Rytmikyky* edellyttää lihaksiston säätelyä ajan suhteen. Se tarkoittaa kykyä ajoittaa liike tempon, rytmien ja aksentoinnin mukaisesti. Tytöt kehittyvät tällä alueella aikaisemmin, mutta yleisesti parasta rytmikyvyn kehittymisen aikaa on 7–13 vuoden ikä. *Tasapainokyky* sisältää liike-, asento- ja esinetasapainon. Liikehallintakyvyistä tasapainokyky on ainoa, joka kehittyy voimakkaimmin ennen kouluikää. *Yhdistelykyky* on taitoa yhdistellä liikkeen eri osia sujuvaksi kokonaisuudeksi. Nopeinta sen kehittyminen on 7–12-vuotiailla. Viimeisenä osana liikehallintakykyihin kuuluu *muuntelu- ja sopeutumiskyky*. Tämä pitää sisällään kyvyn sopeutua nopeasti uusiin ja yllättäviin tilanteisiin ja olosuhteisiin. Nopeinta kyvyn kehittyminen on 7–10 vuoden iässä, jonka jälkeen kehitys on vähäistä. Koska perusopetuksen 1.-6. luokat ovat kaikkien liikehallintakykyjen kehittymisen kannalta merkittävintä aikaa, on näillä luokilla toimivien opettajien erityisen tärkeää tuntea eri osa-alueet ja niiden kehittymisen tärkeimmät vuodet. (Holopainen 1990, 26-31.)

Fyysinen kuntokyky jaetaan kahteen osaan: terveyteen liittyvään ja suoritukseen liittyvään kuntoon (Hakala 1999, 129). Fyysisen kuntokyvyn osa-alueita ovat liikehallintakestävyys, lihasvoima ja notkeus. Liikehallintakestävyteen kuuluvat aerobinen ja anaerobinen kestävyys. Aerobinen, eli pitkäaikainen kestävyys on yhteydessä elimistön kokoon ja painoon ja sen kehittyminen on parhaiten mahdollista lapsilla ja nuorilla. Anaerobinen kestävyys, eli kyky vastustaa

väsymystä pitkissäkin rasituksissa on parempi aikuisilla ja sen kehittäminen on mahdollista vasta murrosiän jälkeen.

Lihassoima jaetaan kestovoimaan ja nopeusvoimaan. Varsinkin kestovoiman kehittämisessä on tytöillä ja pojilla suuria eroja. Lisäksi eri lihasryhmien kestovoima kehittyy eri aikoina. Nopeusvoiman ja liikenoisuuden huippukausi on lapsilla 10–13 vuoden iässä. Notkeus on kunto-ominaisuuksista ainoa, jossa tytöt ovat poikia parempia. Sukupuolen lisäksi notkeuteen vaikuttavat perimä, vartalon mittasuhteet ja harjoittelu. Joissain lajeissa, esimerkiksi voimistelussa, synnynnäiset ominaisuudet vaikuttavat ratkaisevasti henkilön mahdollisuuksiin kehittyä ja pärjätä. (Holopainen 1990, 29–31, 37.)

2.1.3 Perus- ja liiketaidot

Perusliikkeet ovat ihmisille luonnollisia liikkumismuotoja ja liikkeitä. Niiden harjaannuttaminen johtaa siihen, että ihminen pystyy käyttämään taitoaan sujuvasti ja soveltaen erilaisissa olosuhteissa. Perustaidot jaetaan kolmeen osaan:

1. Liikkumisliikkeillä siirrytään paikasta toiseen esimerkiksi kontaten tai hyppien.
2. Liikuntaliikkeissä kehon osia tai vartaloa liikutellaan yleensä paikallaan pysyen.
3. Käsitteilyliikkeissä käsitellään esinettä esimerkiksi tarttuen tai heittäen.

Taitojen kehittyminen alkaa jo 0–2 vuoden iässä refleksiön ja alkeistaitojen kehittyessä. Perustaidot kehittyvät 2–7 vuoden iässä ja yleiset liikevalmiudet 8–10 vuoden iässä. Lajitaidot, joita koululiikunnassa edustavat esimerkiksi perinteinen ja vapaa hiihto, kehittyvät parhaiten 11–13-vuotiailla. Kuitenkin jo 7–9 vuoden iässä lapsi kykenee harjoittelun seurauksena hallitsemaan helppoja lajitaitoja karkeina. Lisäksi hän jo tuolloin pystyy yhdistelemään kolmen tai neljän liikkeen osioita kokonaisuudeksi, peräkkäiseksi suorituksiksi. Siksi jo perusopetuksen alimmilla luokilla voidaan tutustua hiihdon eri tyyleihin ja harjoitella esimerkiksi potkun ja työnnön yhdistämistä. Varsinaista rytmistä lajisuoritusta kannattaa kuitenkin harjoitella vasta 10 ikävuodesta ylöspäin, jolloin kyky omaksua hiihtotyylin edellyttämiä liikkeitä ja liikeyhdistelmiä on parhaimmillaan. (Holopainen 1990, 31–34.)

2.2 Motivaatio

Jokainen ihminen voinee omasta kokemuksesta sanoa, että uuden asian opetteleminen ilman motivaatiota on tuskallista, usein jopa mahdotonta. Motivaatio on oppimisen ehdoton edellytys. Minkäänlaista oppimista ei voi tapahtua, ellei oppija päätä oppia. (Novak 1998, 224.) Koska oppiminen edellyttää motivaatiota, on tärkeää ymmärtää, mitä motivaatiolla tarkoitetaan ja miksi se on niin merkittävä tekijä oppimisprosessissa.

Jorma Kuusinen (1995, 11) sanoo, että motivaatio on päämäärään suuntautunutta käyttäytymistä, joka on peräisin oppijasta lähtöisin olevasta tyydyttämättömästä tarpeesta tai halusta. Motivaation tärkein tutkimuskohde on suoriutumismotivaatio, jonka tarkoituksena on selvittää yksilöiden välisiä eroja heidän pyrkiessään kohti päämäärää, hyvää suoritusta. Tärkeimmiksi lopputulokseen vaikuttaviksi tekijöiksi ovat nousseet kyvyt, ponnistelu, tehtävän vaikeus ja sattuma. Korkeaa suoriutumismotivaatiota ilmentää se, että hyvien suoritusten syyt nähdään omassa itsessä, kun taas epäonnistumisen syyt pidetään tilapäisinä. Oppijan oma tavoite määrää sen, onko tekeminen sisäisesti vai ulkoisesti motivoitunutta. Toisin sanoen toimintastrategia ja motivaation laatu määräytyvät sen mukaan, onko oppijalla kyseisessä oppimistilanteessa oppimis- vai suoritustavoite. (Kuusinen K.-L. 1995, 203-210.)

Motivaatio on ihmisen omista sisäisistä malleista ja tunteista lähtevää. Siihen vaikuttavat asenne, ennakkokäsitykset ja emotionaaliset tuntemukset. Tehtävän tavoitetta määriteltäessä syntyy omien ja toisten asettamien vaatimusten perusteella innokkuus tai innottomuus tehtävän suorittamiseen. Yksilö miettii tehtävän onnistumisen ja epäonnistumisen vaikutuksia ja käyttöarvoa. Myös omat tiedolliset ja taidolliset edellytykset sekä mahdolliset aikaisemmat kokemukset vaikuttavat suoriutumismotivaation syntymiseen. Yksittäisen taidon oppiminen voi toimia aluksi suoritukseen ja harjoitteluun motivoijana. Tilanne on uusi ja tuntematon ja tämä saa ihmisen innostumaan kyseisestä taidosta. Kun taito opitaan, motivoinnista vastaa opitun taidon soveltaminen uusiin tilanteisiin.

Suorituksen jälkeisellä arvioinnilla on tärkeä merkitys motivaation säilymisen kannalta. Epäonnistuneen suorituksen jälkeen tehty huolellinen kognitiivinen arviointiprosessi voi auttaa yksilön omien käsitysten muuttumisessa.

Näin epäonnistunutkin suoritus voidaan kääntää motivaatiota lisääväksi. (Holopainen 1990, 39–42.)

2.3 Leikin merkitys

Lapset rakastavat leikkimistä. Erilaisten leikkimielisten pelien kautta lapsen kyky oppia uusia taitoja on mittaamaton. Lapset ovat kiinnostuneita ja innostuneita, mutta ennen kaikkea valmiita kokeilemaan mitä tahansa epäonnistumisenkin uhalla. Juuri tämä edesauttaa nopeaa ja tehokasta oppimista. (Gullion 1990, ix.)

Leikkiminen on olennainen osa jokaisen lapsen arkipäivää. Vaikka leikki täyttää lapsen päivää, se ei ole ainoastaan ajanvietettä, vaan tarjoaa valtavasti mahdollisuuksia oppia ja kehittyä elämän eri osa-alueilla. Myös liikunnallisten taitojen oppimisessa leikillä on suuri merkitys. Karl Groos (Helenius 1993, 11) sanoo leikin olevan itseopetusmuoto. Leikkiessään lapsi toistaa opittuja malleja, mutta luo toistaessaan jatkuvasti myös uusia malleja ja antaa toiminnalle oman panoksensa. Helenius (1993, 12) sanookin, että ”leikki on lapsen toimintaa, jossa hän itse kokee olevansa oman elämänsä vaikuttaja---”.

Leikki on lapsen elämää, iloitsemista. Vaikka leikki on mielikuvitusta, ovat operaatiot ja kehittyvät ihmissuhteet aitoja. Leikin avulla lapsi oppii sääntöjä ja omaksuu tiettyjä rooleja. Hän oppii hallitsemaan omaa toimintaansa ja ympäristöönsä. Yksi selitys lapsen leikkimisen tarpeelle ovat ristiriidat, joita halut ja konkreettinen ympäristö asettavat. Lapsi haluaisi olla kuin aikuinen, ajaa autoa, hoitaa vauvaa jne. Leikki ratkaisee tämän ristiriidan todellisuuden ja mielikuvituksen välillä. (Helenius 1993, 22-24.) Leikissä lapsi ratkaisee ristiriitoja sellaisten asioiden suhteen, joihin kokee pyrkimyksiä, mutta ei voi vielä toteuttaa. Kuvitteellisessa maailmassa suurimmatkin toiveet voivat muuttua todeksi.

Hännikäinen ja Rasku-Puttonen (2001, 168-169) esittelevät Vygotskin ajatuksen siitä, että leikki luo lapselle lähikehityksen vyöhykkeen. Lähikehityksen vyöhykkeellä Vygotski tarkoittaa laajasti kasvatuksen ja kehityksen välistä yleistä problematiikkaa, jota voidaan verrata leikin ja kehityksen suhteeseen. Lapsi luo leikkiessään tarkoituksellisia aikomuksia, todellisen elämän suunnitelmia ja tahdonalaisia motiiveja. Leikit pitävät usein sisällään myös paljon itse tehtyjä ja päätettyjä sisäisiä sääntöjä, joihin lapsi alistuu ja joita hän pyrkii noudattamaan.

Leikki luo lähikehityksen vyöhykkeen myös siten, että lapsi kykenee leikkiessään ylittämään omat rajansa ja arkipäivän osaamisensa.

Lindqvistin (1998, 68) mukaan leikki on tapahtuma, jossa lapsen sisin ja ulkoinen maailma kohtaavat dynaamisella tavalla. Leikkiessään lapsi tulkitsee kokemuksiaan käänteisessä prosessissa. Tällöin hän luo uusia merkityksiä niin esineille kuin asioillekin. Näin ollen leikki kuvastaa todellisuutta hyvin syvällisesti. Leikin mahdollisuudet ottaa etäisyyttä ja eläytyä toimintaan luovat mahdollisuuksia lisätä tietoisuutta maailmasta ja sen ilmiöistä. Leikki on tärkein keino lapsen tietoisuuden kehittymiselle. Ajatukset, tunteet ja tahto kehittyvät, ja lapsi alkaa luoda tietoista muotoa toiminnoilleen. (Lindqvist 1998, 68-69, 79.) Uskotaan, että terve lapsi pystyy leikin avulla organisoimaan ja hallitsemaan niitä elämänsä tärkeitä asioita, jotka muuten kuormittaisivat ja rasittaisivat häntä. Lapsen leikki antaa kuvan hänen persoonallisuudestaan, unelmistaan, fantasioistaan, toiveistaan, traumaistaan, tunteistaan ja siitä, kuinka hän tulkitsee ja jäsentää maailmaa. Siksi leikki on väylä lapsen sisäisen maailman tarkasteluun ja ymmärtämiseen. (Reifel 1998, 101-102.)

Englantilaisessa leikin ja koulun yhteyksien tutkimuksessa puolustetaan kehityspsykologista näkökulmaa, jonka mukaan leikki valmentaa elämää varten ja auttaa luomaan ja ymmärtämään asioiden merkityksiä ja suhteita. Siksi leikkiä myös koulumaailmassa pidetään tärkeänä. Leikin avulla voidaan opettaa monia kouluaineita ja hyödyllisiä taitoja. On kuitenkin tärkeää, että aikuinen on läsnä luomassa leikille puitteita, virikkeitä ja sisältöjä. Näin aikuiset voivat auttaa lasta oppimaan. (Lindqvist 1998, 58-61.) Aikuisen ohjaus ei saa kadottaa leikkijän omaa osuutta keksimisessä ja toiminnassa, mutta on hyvin tärkeää, että aikuinen tukee aiheen kehittelyä. Lapsen spontaanista leikistä voi aikuinen saada hyvän lähtökohdan oppimisen etenemiseen. Hän voi lisätä toimintaan kiinnostuksen kohteena olevaa aihetta syventäviä aineksia. Tukemalla lapsen mielenkiinnon kohdetta ja ohjaamalla toimintaa tarkoituksen mukaisesti, voi lapsi ikään kuin itsestään oppia uusia asioita leikin varjolla. (Helenius 1993, 55.)

Leikillä on suuri merkitys myös lasten sosiaalisten taitojen kehittymisessä. Leikissä samaistutaan roolihahmoihin ja toimitaan yhdessä toisten lasten kanssa. Jo ensimmäisinä ikävuosina lasten sosiaalinen toiminta alkaa kehittyä leikkien kautta, kun he vaihtavat esineitä ja kiinnostuvat toistensa leikeistä. Myöhemmin erottuvat selkeämmin tyttöjen ja poikien leikit sekä valikointi siitä, ketä leikkiin otetaan. Sen

lisäksi, että leikki kehittää sosiaalisia taitoja, se myös edellyttää niitä. (Helenius 1993, 60-64.)

Sosiaalisten taitojen ja uusien asioiden oppimisen lisäksi leikillä on tärkeä tehtävä lapsen motoristen ja fyysisten taitojen kehittämisessä. Motorisia perusvalmiuksia ja fyysistä kuntoa voidaan kehittää leikkien avulla siten, että jokainen pääsee mukaan toimintaan ja tuntee onnistuvansa. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 149.) Erilainen rakentelu ja muu pikkutarkka touhuilu kehittävät automaattisesti motorisia valmiuksia, kun taas esimerkiksi hippaleikit ovat omiaan rakentamaan fyysisiä tekijöitä. Aikuinen voi ohjata lapsia näitä valmiuksia tukeviin rakentelu- ja liikuntaleikkeihin. (Helenius 1993, 65-66.)

Leikki on liikuntatunneilla arvokas työväline. Sen lisäksi, että se kuin huomaamatta kehittää fyysisiä ja motorisia ominaisuuksia, poistaa se turhaa jännitystä ja rentouttaa oppilaita. Leikki on myös tärkeä väline lajitaitojen oppimisessa ja liikkeiden automatisoimisessa. Yhteisten pelisääntöjen noudattaminen vahvistaa ryhmähenkeä, keskinäistä luottamusta ja toisen huomioimista, onnistumiset kohottavat itsetuntoa ja yhdessä toimiminen helpottaa tutustumista. Ohjaajan on tärkeää muistaa, että liikuntatunneilla käytettävien liikuntaleikkien tulee aina olla päämäärähakuisia, kaikille sopivia ja mielihyvää tuottavia. Silloin leikki on yhä leikkiä ja takaa parhaat mahdollisuudet toivotun päämäärän saavuttamiseksi. (Heikinaro-Johansson & kolkka 1998, 149; Hyppänen ym. 2001, 22-23.)

2.4 Kaksi erilaista oppimiskäsitystä

Ihmisen tiedonkäsitys vaikuttaa hänen käsitykseensä oppimisesta. Oppimiskäsitykset jaetaan usein kahteen pääryhmään, staattiseen ja dynaamiseen (esim. Hakala 1999, 45, 48; Kuusinen & Korhonen 1995, 25). Staattista oppimiskäsitystä edustava behaviorismi oli valloillaan opetuksessa 1900-luvun alkupuolelta pitkälle 1980-luvulle. Myös liikunnan opetuksen yhteydessä perinteiset opetusmenetelmät edustavat behaviorismia. Tässä oppimiskäsityksessä oppilas toimii opettajan jakaman ja siirtämän tiedon passiivisena vastaanottajana. Behavioristinen oppimiskäsitys korostaa välittömän palautteen merkitystä, ulkoisen aktiivisuuden palkitsemista ja virheiden nopeaa sivuuttamista. (Hakala 1999, 45, 48; Numminen 1996, 96.)

Viime aikoina yhä enemmän jalansijaa on saanut dynaamista oppimiskäsitystä edustava humanistis-konstruktiiivinen oppimiskäsitys. Se korostaa oppilaan valmiuksia ja tapaa tarkastella todellisuutta, ja opetuksen lähtökohtana onkin oppijan tapa hahmottaa maailmaa ja sen tulkintaan käytettyjä käsitteitä. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 121.) Oppilaan aikaisemmat tiedot ja oppimismotivaatio vaikuttavat suuresti tietojen tulkintaan ja käsittelyyn. Humanistis-konstruktiiivinen oppimiskäsitys koulussa kannustaa lasta oma-aloitteisuuteen ja aktiivisuuteen. Jokaiselle oppilaalle pyritään luomaan tilanteita, jotka tukevat lapsen kasvua kohti entistä suurempaa vastuun ottamista omasta oppimisestaan. (Hakala 1999, 58, 75–76.) Hiihdon opetuksessa tämä jaottelu on havaittavissa pyrkimyksenä siirtyä perinteisistä virheiden korjaamiseen tähtäävistä opetusmenetelmistä kohti oppilaan omaa aktiivisuutta ja kokeilunhalua korostavaa ajattelua.

Mallioppiminen on yleensä enemmän behavioristiseen oppimiskäsitykseen liitettävä tapahtuma, jossa esimerkkiyksilöltä saadut mallit, sosiaaliset vaikutteet tai niiden palkitsevuus muuttavat ihmisen käyttäytymistä. Lapsi omaksuu niin vanhempien, kuin muidenkin läsnä olevien ihmisten käyttäytymismalleja ja oppii sekä näkyviä fyysisiä suorituksia, että sisäisiä toimintavalmiuksia. Mallien ei kuitenkaan tarvitse välttämättä olla eläviä, vaan ne voivat olla esimerkiksi kuvallisia tai kielellisiä. Mallioppiminen ilmenee fyysisten suoritusten lisäksi sisäisinä toimintavalmiuksina tai tietona ryhmän roolikäyttäytymisestä ja normeista. (Kuusinen & Korkiakangas 1995, 41-42; Numminen 1996, 97.)

3 Liikunnan opetuksen perusteita

Kaikelle opetus- ja kasvatustyölle on asetettu yhteinen tavoite lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemisesta. Liikunnan opetuksen yhteydessä tällainen kasvun ja kehityksen kokonaisvaltainen tukeminen vaatii opettajalta tai ohjaajalta kykyä tarjota jokaiselle lapselle sellaiset tiedot ja taidot, jotka antavat hyvät edellytykset koko elämän kestävän iloisen ja terveellisen liikunnan harrastamiseen (Zeigler 2002, 115).

Kanadalaisen Western Ontarion Yliopiston emeritusprofessori Earle F. Zeigler esittelee *Physical Educator* -lehden artikkelissaan (2002, 119-120) kahdeksan kohtaa, jotka on suositeltu huomioitavaksi maailmanlaajuisesti liikunnan ja urheilun opettajien ja kouluttajien keskuudessa:

1. Kaikille nuorille (16 ikävuoteen saakka) tulisi vaatia säännöllistä liikunnan opetusta.
2. Tanssin ja muiden ilmaisullisten lajien avulla tuetaan liikkumisen perustaa.
3. Fyysinen voima ja kestävyys ovat tärkeitä kaiken ikäisille.
4. Perinnölliset ja opitut fyysiset ongelmat tulisi mahdollisuuksien mukaan korjata kouluaikana.
5. Kaikille lapsille pitäisi opettaa positiivinen asenne omaa terveyttään ja yleistä hygieenisyyttä kohtaan.
6. Lasten tulisi oppia ymmärtämään säännöllinen liikunta ja urheilu olennaisena osana vapaa-aikaa koko elämän ajan.
7. Kouluaikana lasten tulisi saada perusteellisia kokemuksia monipuolisesta urheilusta.
8. Koska luonteen ja persoonallisuuden kehitys on hyvin tärkeää lapsen kokonaisvaltaisessa kehityksessä, tulee kaikilla liikunnan osa-alueita opettavilla henkilöillä olla korkea ammatillinen etiikka.

Mikäli opettaja on ammatillisesti pätevä, on liikunnan avulla mahdollista tukea lapsen kokonaisvaltaista kehitystä, luonnetta ja persoonallisuutta. Liikuntatunneilla opitaan toimimaan yhdessä, noudattamaan sovittuja sääntöjä ja ottamaan huomioon myös muut oppilaat. Myös tunne-elämän ja ajattelun osa-alueiden tukemisessa liikunnalla on tärkeä osuus. Leikeissä ja peleissä lapsi oppii voittamaan ja häviämään, saa onnistumisen kokemuksia, mutta joutuu käsittelemään myös pettymisen tunteita. Kaikki vuorovaikutus aikuisen ja lasten välillä luo liikuntatunneista kasvatustilanteita. (Puonti 1999, 113-114.)

3.1 Suunnittelu

Leena Jääskeläinen (1991, 14) vertaa opetussuunnitelmaa suunnistuksen karttaan. Suunnittelu on siis välttämätön työväline opetuksessa. Suunnitelman avulla opettaja

lähtee toteuttamaan tehtävänsä kasvattajana ja fyysisen ja emotionaalisen turvallisuuden takaajana. (Hakala 1999, 107.)

Zeigler (2002, 118-119) esittelee seitsemän erilaista pätevyiden osa-aluetta, joiden kehittämiseen tavoitteisiin tähtäävässä liikunnan opetuksessa tulisi kiinnittää huomiota:

1. *Henkilökohtaisen, monipuolisen liikkumisen suunnittelu ja toteutus* pitää sisällään kestävyiden, joustavuuden, voiman, ryhdin ja tasapainon käsitteet.
2. *Maailmanlaajuisiin liikuntataitoihin* kuuluu kinesteettinen tietoisuus, jota harjoitetaan rytmien ja muiden ilmaisullisten keinojen avulla.
3. *Uinti* on, samoin kuin Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994), ainoa mainittu yksittäinen laji. Uintitaidon lisäksi tärkeää on myös kyky pelastaa itsensä tai joku toinen veden varaan joutunut.
4. *Itsepuolustuksen* alueeseen kuuluu taito suojella itseään ja muita mahdollisessa hätätilanteessa.
5. *Joukkuelajit*
6. *Perinteiset urheilulajit ja vapaa-ajan liikuntamahdollisuudet*
7. *Terveystietouden näkökulmat*

Vaikka tämä seitsemän kohdan lista ei Zeiglerin mielestä olekaan riittävä, on se hyvä lähtökohta opettajan päämäärätietoiselle toiminnalle. (Zeigler 2002, 118-119.)

Opettajan päämäärätietoinen toiminta ja suunnittelu on monikerroksinen prosessi, jonka ylin vaikuttaja on valtakunnallinen opetussuunnitelma. Vuonna 1994 ilmestynyt Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ei ole liikunnan osalta suuresti muuttunut edeltäjistään. Kuitenkin jokaisen yksittäisen oppiaineen tarve elää jatkuvassa muutosten maailmassa näkyy uusimmassa opetussuunnitelman perusteissa. Edeltäjistään poiketen vuoden 1994 painos ei erittele lajeja ja niiden oppisisältöjä, vaan yksittäisistä lajitaidoista mainitaan vain uinti. Kansalliseen liikuntakulttuuriin tutustumisen yhteydessä mainitaan myös perinteiset liikuntaleikit, kansantanssit ja luonnossa liikkuminen. Vaikka varsinaisia lajeja ei olekaan eritelty, on liikunnan opetuksen pystyttävä turvaamaan lasten perusmotoriikan, liikehallinnan, kunnon ja sekä sisä- että ulkoliikunnan lajitaitojen kehittyminen ja ylläpitäminen. (Hakala 1999, 123-124; POPS 1994, 107-108.) Kansallinen

liikuntakulttuuri pitää tietenkin sisällään myös suomalaisen perinteeseen kuuluvat lajit, kuten pesäpallo ja hiihto.

Koko liikunnan opetuksen päätavoitteena pidetään kasvattamista liikkumaan ja liikunnan avulla. Tärkeimpiä asioita ovat liikkumisen ilo ja siitä saadut elämykset sekä oman itsetunnon ja -arvostuksen vahvistaminen. Oppilaskeskeisyyttä ja yksilöllisyyttä, oppilaan aktiivista roolia ja osallistumista painotetaan uuden, humanistis-konstruktiiivisen oppimiskäsityksen myötä enemmän kuin ennen. Muutokset opetussuunnitelmassa ja oppimiskäsityksissä edellyttävät myös opettajalta uusia ulottuvuuksia. Tällainen uusi opettajuus rakentuu eettisistä pohdinnoista, valinnoista ja teoreettisesta tietämyksestä, sekä tämän kaiken soveltamisesta käytännön työssä.

Koulut ja yksittäiset opettajat ovat Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden väljyydestä johtuen entistä suuremmassa asemassa opetuksen suunnittelussa, sisältöjen ja työtapojen valinnassa. Siksi toivonkin tutkimukseni selventävän tutkittavien opettajien kohdalla myös sitä, kuinka paljon opettaja itse päättää esimerkiksi hiihdon määrästä, ja kuinka paljon kunnan tai koulun opetussuunnitelma antaa ohjeita opetuksen toteuttamisessa. Opetussisällöt määräytyvät koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa pohjautuen Peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin (1994) ja kuntakohtaisiin koululiikunnan tavoitteisiin. Vaikka opetussuunnitelman perusteissa ei hiihtoa yksittäisenä lajina mainita lainkaan, ovat sen yleiset liikunnan opetuksen tavoitteet kuitenkin perimmäisenä lähtökohtana myös hiihdon opetuksen suunnittelussa. Näiden tavoitteiden pohjalta lähdetään tekemään kunnan ja koulun omaa opetussuunnitelmaa, jonka avulla yleiset tavoitteet ja hiihdon lajitavoitteet voidaan parhaiten saavuttaa.

Yleensä opetussuunnitelman tekeminen aloitetaan arvokeskustelulla, josta nousevat esiin erityispiirteet ja toiminta-ajatukset. Lähtökohtana liikunnanopetuksen suunnittelussa ovat myös yhteisesti hyväksytyt koko koulun kehittämisen periaatteet. Sisältöjen valintaan vaikuttavat liikunnan opetuksen päätavoitteiden saavuttaminen, koulun ominaispiirteet ja työskentely kokonaisuudessaan sekä ympäristön tarjoamat mahdollisuudet. Sisältöjen ohella keskeisessä roolissa ovat myös työtavat, joiden vaikutus esimerkiksi sosiaalisten tavoitteiden saavuttamisessa on varsinaisia lajisisältöjä merkittävämpi. (Hakala, 117-118, 124-125; POPS, 107-109; Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 36; Jääskeläinen, 38,45.)

Koulukohtainen opetussuunnitelma voidaan jakaa pienempiin osiin. Näitä osia ovat vuosisuunnitelma, lukukausi- tai ajankäyttösuunnitelma, jaksosuunnitelma ja tunti- tai tuokiosuunnitelma. Vuosisuunnitelman laatiminen voidaan aloittaa, kun lasten taitojen kehitystaso on selvillä. Siihen sisällytetään kaikki pääteemat, joita vuoden aikana tullaan käsittelemään. Lukukausisuunnitelma voi olla oppilaille jaettava ohjelma, josta ilmenee tuntien aihe, suorituspaikka ja mahdolliset erityissopimukset. Jaksosuunnitelma erittelee tarkemmin esimerkiksi hiihtojakson osa-alueet ja tavoitteet. Tällainen myös oppilaiden tiedossa oleva jaksosuunnittelu helpottaa tavoitteiden asettamista ja arviointia. Suunnittelua voidaan myös tehdä yhdessä lasten kanssa, heidän mielipiteensä huomioiden. Tuntisuunnitelmasta ilmenee esimerkiksi tunnin aihe, suoritustavat, järjestäytyminen, ajankäyttö ja tavoitteet. Suunnitelma tulee tehdä siten, että lasten fyysinen ja henkinen aktiivisuus on mahdollisimman korkealla mahdollisimman kauan. Tunnin aikana ja sen jälkeen tehdyt huomiot auttavat opettajaa kehittämään suunnitelmaansa ja kehittymään lasten ohjaajana. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 36-42; Numminen 1996, 112.)

3.2 Toteuttaminen

Erilaiset työtavat antavat monenlaisia mahdollisuuksia liikuntatuntien toteutukselle. Heikinaro-Johansson ja Kolkka (1998, 47) jakavat työtavat kahdeksaan erilaiseen tyyliin:

1. *Komentotyyli* on esimerkiksi aerobicissä käytettävä työtapa, jossa opettaja tekee ratkaisut ja antaa ohjeet.
2. *Harjoitustyyliissä* oppilaat harjoittelevat itsenäisesti opettajan antamaa tehtävää. Tämä tapa mahdollistaa henkilökohtaisen palautteen antamisen.
3. *Vuorovaikutustyyliissä* oppilaat antavat paripalautetta toisilleen opettajan suunnitteleman tehtävän ja kriteerien avulla.
4. *Itsearviointityyli* on muuten harjoitustyylin kaltainen, mutta toiminnan arvioijana on oppilas itse.
5. *Yksilöllinen eriytyvä harjoittelu* antaa oppilaalle mahdollisuuden valita itselleen sopivan taitotason opettajan suunnittelemissa tehtävissä. Tämä mahdollistaa kaikkien osallistumisen ja itsearvioinnin kehittämisen.

6. *Yhteistoiminnallisessa oppimisessa* opettaja antaa oppilaille tehtävän, minkä jälkeen oppilaat tekevät itse työnjaot ja opettavat oman osansa muille.
7. *Ohjattu oivaltaminen* on työtapa, jossa opettaja ohjaa oppilaita löytämään itse ennalta asettamansa, oppilaille uuden tavoitteen tai ratkaisun.
8. *Erilaisten ratkaisujen tuottaminen* mahdollistaa useiden erilaisten ratkaisujen löytämisen opettajan asettamaan tehtävään.

Opetustyylin tai työtavan käyttäminen riippuu tunnin tarkoituksesta ja tavoitteista. Osa tyyleistä palvelee itsearvioinnin tai yksilötyöskentelyn, osa taas yhteistyökyvyn ja toisista vastuun ottamisen tarkoitusta. Erilaiset opetustyylit sopivat vastaanottokyvyiltään erilaisille oppilaille. Useita opetustyyliä käyttämällä on mahdollisuus löytää jokaiselle oppilaalle sopivin tyyli ja näin auttaa hänen kasvuaan itseohjautuvaksi. (Hakala 1999, 131-132.) Mitään mainituista kahdeksasta tyylistä ei kannata sulkea pois hiihdonkaan opetuksessa. Riippuu täysin ryhmästä, ympäristöstä ja tunnin aiheesta, mikä opetustyyli sopii parhaiten.

Numminen (1996, 118-122) jakaa liikuntatunnin neljään osaan: alkuverryttely, uuden asian esittäminen ja motivointi, harjoittelu ja yhteenveto. Alkuverryttely on yleensä lyhytkestoinen ja tehokas tuokio, jonka tarkoituksena on purkaa ylimääräinen energia, tutustuttaa tilaan, esitellä hieman tulevaa asiaa sekä aktivoida ja lämmittää elimistö tulevia suorituksia varten. Hiihtotunneilla hyvä alkuverryttely voisi olla esimerkiksi edellisellä tunnilla opitulla tyyllillä etenevä viesti tai senkertaisessa hiihtomaastossa toteutettava hippaleikki.

Uuden asian esittäminen aloitetaan usein vanhan pohjalta, mikäli edellisen tunnin aihe liittyy luontevasti uuteen. Oppilaiden on hyvä heti nähdä oikea kokonaissuoritus, keskustella sen ydinkohdista ja päästä halutessaan ”kuivaharjoittelemaan”. Esimerkiksi hiihdon tasatyöntöä opeteltaessa voidaan saavat jättää aluksi kokonaan pois. Näin saadaan kokemuksia uudesta liikeradasta ilman ylimääräisiä välineitä. Kun käytetään hyväksi tuntemuksia oikeista liikeradoista ja suoritusasunnoista, saa oppilas välitöntä palautetta omien aistiensa välityksellä. Tämä herättää kiinnostuksen vanhan ja uuden tiedon välillä ja motivoi lasta oppimaan.

Harjoittelu voidaan aloittaa mielikuvaharjoittelulla. Suorituspaikan tulee olla rauhallinen, jotta lapset voivat vaikkapa istua, sulkea silmänsä ja eläytyä suoritukseen. Tässä mielikuvaharjoittelussa herätettyjä aisteja voidaan käyttää

seuraavaksi fyysisessä, varsinaisen suorituksen harjoittelussa. Visuaalisten ohjeiden lisäksi opettaja voi käyttää yksinkertaisia ja selkeitä sanallisia ohjeita. Myös tuntoaistia kannattaa käyttää hyödyksi suorituskohdan kevyellä koskettamisella ja fyysisesti ohjaamalla. Motorisen taidon oppimisen edistyminen mahdollistuu vain, jos harjoittelu on tiivistä ja jokaisella on mahdollisuus toistaa suoritusta useita kertoja.

Yhteenvedo on kestoaltaan lyhyt, mutta hyvin tärkeä osa liikuntatuntia. Se antaa mahdollisuuden oppilaiden omien kokemusten kertomiselle, yhteiselle pohdinnalle ja opitun asian syventämiselle. Voidaan esimerkiksi miettiä, missä taitoa tarvitaan ja keksiä paikkoja, joissa taitoa voi harjoitella. Yhteinen lopetus antaa myös mahdollisuuden herättää mielenkiintoa seuraavaa liikuntatuntia kohtaan. (Numminen 1996, 118-122.)

3.3 Palaute ja arviointi

Palaute käsittää kaiken sen tiedon, jota yksilö käyttää hyväkseen suorituksen korjaamisessa ja ohjaamisessa kohti tavoitetta. Se toimii myös hyvänä oman toiminnan arvioijana ja tavoitteiden asettajana. Palaute voi olla sisäistä tai ulkoista. Sisäistä palautetta oppilas saa esimerkiksi heittosuorituksessa tuntemustensa ja aistiensa välityksellä. Ulkoista palautetta hän saa verratessaan omaa suoritustaan opettajan antamaan malliin tai esimerkiksi sanallisesti muilta tilanteessa läsnä olevilta ihmisiltä, kuten opettajalta tai oppilastovereiltaan.

Opettajan tulee jatkuvasti tarkkailla suorituksia ja käyttää myös muita mahdollisuuksia, kuten paripalautetta. Myös lasta itseään tulee rohkaista arvioimaan ja tarkkailemaan omaa suoritustaan. Palautteen merkitys on suurin heti suorituksen jälkeen. Lapsille on tärkeää saada ymmärrettävää, selkeää ja laadultaan oikeaa palautetta itse suorituksesta. Positiivinen ja rakentava palaute ja kannustaminen ovat hyvän oppimisen perusedellytyksiä. (Keskinen 1995, 78-79; Numminen 1996, 123-124.) Rehellisen palautteen avulla oppilas voi itse arvioida omien tavoitteidensa saavuttamista ja oman toimintansa tasoa. Arviointi yleisesti sisältää kaiken sen toiminnan, joka tähtää kasvatuksen tavoitteiden arviointiin. Se voi kohdistua koulutukseen, opetukseen tai oppimiseen. (Numminen 1996, 131.)

Arvioinnin kannalta olennaista on se, kuka arvioi, mitä, miten ja miksi. Liikuntatunneilla arviointi tapahtuu yleensä välittömästi suorituksen jälkeen.

Reflektointi, eli oman toiminnan arviointi on keino, jolla suoritus palautetaan mieleen ja sitä analysoidaan. Tätä arviointikeinoa voivat oppilaiden lisäksi käyttää myös opettajat arvioidessaan oman työnsä onnistumista. Reflektoinnin tavoitteena on ”tietoisuus omista kokemuksista, oppimistoiminnoista ja tuloksista, tunteista, arvostuksesta ja asenteista” (Vuohiniemi & Miettinen 1999, 182). Tunnin lopuksi toteutettava yhteenveto on myös loistava hetki arvioida tunnin tekemisiä ja onnistumisia.

4 Hiihdon opetus

4.1 Tavoitteet

Hiihdon opetuksen päätavoitteena on oikea oppiminen, oikeiden tekniikoiden omaksuminen. Kaikki toiminta tähtää oikeiden liikeratojen löytämiseen ja lajitaitojen kehittämiseen. Välineiden kehittyessä myös taitovaatimukset ovat lisääntyneet. Suksilla pääsee etenemään entistä nopeammin, mikä edellyttää tekniikan entistä parempaa hallitsemista. Jotta lapsi voi omaksua oikean tekniikan, tarvitaan oikeaa mallia, asiantuntevaa, rakentavaa palautetta ja opettajan innostavaa ja kannustavaa otetta. (Jylhä 1999, 294; Repo & Lepola 1994, 8.)

Uuden lajin oppiminen on usein uusien motoristen taitojen oppimista ja yhdistelemistä. Esimerkiksi perinteisen hiihdon tekniikka koostuu useasta motorisesta liikkeestä. Vasta, kun hallitaan potku, liuku ja työntö, voidaan nämä taidot yhdistää kokonaisuudeksi, uudeksi tekniikaksi. Uuden motorisen taidon oppimisprosessi koostuu kolmesta osasta. Ensimmäisessä, alkuvaiheessa oppilas saa käsityksen uudesta liikkeestä, esimerkiksi hiihdon tasatyönnöstä. Opettajan tehtävänä on näyttää oikeaoppinen suoritus ja tarvittaessa selittää tehtävää niin, että oppilas pystyy seuraamaan liikemallia. Toista vaihetta kutsutaan harjoitus- tai motoriseksi vaiheeksi. Tässä vaiheessa oppilas saa koko harjoittelun ajan palautetta suorituksistaan. Hän pyrkii pääsemään eroon virheistä ja alkaa tehdä tarvittavia korjauksia ja säätöjä. Opettajan tehtävänä on koko ajan tarkkailla ja tehdä tarvittavia korjauksia, sillä kaikkein tärkeintä on, että jo harjoitteluvaiheessa suoritus opitaan

oikein. Vielä opettajan tarkkailua tärkeämpää on se, että oppilas oppii itse arvioimaan ja korjaamaan omaa suoritustaan. Tämä vaihe korostuu ala-asteen opetuksessa. Oppilailla on jo paljon tietoa erilaisista suorituksista, heitoista, kiinniotoista, hiihtopotkuista, tasatyönöstä, mutta varsinaista harjoittelua ei välttämättä ole vielä tehty. Kolmannessa, viimeistely- tai autonomisessa vaiheessa oppilas on silloin, kun hiihdon tasatyöntö sujuu jo helposti, ilman suuria ongelmia. Vaikka taito tässä vaiheessa on jo opittu, tarvitaan yhä harjoitusta. (Pangrazi & Dauer 1995, 38-39.)

Aluksi hiihdon opetuksessa ei kuitenkaan ole tärkeintä hiihdetty matka tai hiottu tekniikka, vaan suksilla vietetty aika ja liikemuunnelmien monipuolisuus. Näiden ensimmäisten hetkien perusteella lapsi muodostaa käsityksensä hiihtämisestä. Siksi on tärkeää saada alusta alkaen positiivisia kokemuksia. Opettajan on opittava näkemään oppilaan taitotaso ja sen mukaan luotava monipuolisia harjoitteita, jotka mahdollistavat jokaiselle helppojen ja haasteellisten tehtävien suorittamisen. Vaikealle tehtävälle on aina oltava myös helpompi vaihtoehto. Opetustuokioiden aikana on pyrittävä käyttämään aktiivisesti koko kehoa sekä laajoja ja monipuolisia liikeratoja. Tätä tarkoitusta palvelevat esimerkiksi tutut hippaleikit ja monipuoliset harjoitteet. Lasta tulee kannustaa ja ohjata liikkumaan taitojensa ääri rajoilla. Kaatumiset eivät ole pahitteeksi, vaan pikemminkin opastavat oikean tekniikan löytymisessä. Mitä monipuolisempi harjoittelumaasto on, sitä paremmin tasapaino kehittyy. Monipuolinen maasto ja erilaiset leikit ja kisailut ohjaavat kuin itsestään oppilasta kohti oikeita liikemalleja. (Seppänen ym. 1999, 19-20; Repo & Lepola 1994, 8-9.)

Reijo Jylhä (1999, 297-301) jakaa lasten ja nuorten hiihdon opetuksen kolmeen ikäryhmään: 7-9 -vuotiaat, 10-12 -vuotiaat ja 13-15 -vuotiaat. Jylhän kirjoitus on suunnattu lähinnä hiihtokouluja varten, mutta sitä voidaan soveltaa monilta osin myös koulun hiihdon opetuksessa. Siksi on syytä esitellä tarkemmin kahden ensimmäisen ikäryhmän, eli perusopetuksen 1.-6. luokkien hiihtoharjoittelun perusteita.

Flemmen (1992, 61) esittelee hiihtotaidon oppimisen rakenteen puun avulla. Juuret kuvaavat tasapainoa, eli hiihtotaidon oppimisen ehdotonta edellytystä. Runko ja latvusto kuvaavat liikeratkaisuja. Näistä elementeistä syntyy oikea hiihtotekniikka. Jylhä esittelee 7-9 -vuotiaiden harjoittelun päätehtävänä juurten, eli tasapainon kehittämisen. Suoritukset pohjautuvat suurimmaksi osaksi liikeaistin

kehittämiseen ja tukimotoriikan harjoittamiseen. Runsaat ja monipuoliset ärsykkeet ja harjoitteet monipuolisessa maastossa kehittävät hiihtotaidon perustaa kaikkein parhaiten.

Seuraavassa ikäryhmässä, lasten ollessa 10-12 -vuotiaita, harjoittelun tärkein osuus on oikeiden liikeratkaisujen löytäminen ja lajitekniikoiden oppiminen. Kehittyneen tasapainon päälle ryhdytään rakentamaan lajitaitojen perusteita. Lapsi pystyy jo hahmottamaan ja tiedostamaan omaa suoritustaan. Tekniikan oppiminen koostuukin tiedostamisen ja osaamisen neljästä eri vaiheesta: tiedostamaton osaamattomuus, tiedostettu osaamattomuus, tiedostettu osaaminen ja tiedostamaton osaaminen. Harjoitukset tähtäävät aikaisempia vuosia enemmän tekniikoiden omaksumiseen, mutta suurelta osin harjoitteet ovat vielä hyvin samankaltaisia kuin nuorempien ryhmässä. Hiihtomaa on molemmille ikäryhmille paras ja tärkein suorituspaikka. Siellä monipuolisessa maastossa voidaan harjoitella tasapainoa ja tekniikoita erilaisten pelien, leikkien ja harjoitteiden avulla.

Monipuolisen harjoittelun seurannan ja opetuksen avuksi on laadittu taitomerkkijärjestelmä, joka kattaa kaikki tärkeät taidon ja tekniikan osa-alueet: tasamaa, oikolasku, käännökset ja jarrutukset, aaltolatu, hyppyrit, suksitaituruus ja nousut. Taulukossa 1 esitellään taitomerkkijärjestelmän osa-alueiden viisi ensimmäistä vaihetta:

TAULUKKO 1. Osa hiihdon taitomerkkijärjestelmästä (mallina Jylhä 1999, 302.)

	Tasamaa	Oikolasku	Käännös	Aaltolatu	Hyppyri
1	Lumikukka	Kaatuminen hitaasta vauhdista	Aurapysäytys	Läpilasku	Hyppääminen
2	Lapinkäännös	Kyykky	Aurakäännös	Lasku porttien alta	Ylämäkilasku-asento/ selvä ponnistus
3	Hyppykäännös	Vuorottaiset jalannostot	Aurakäännös radalla	Porttirata oikolinjasta poiketen	Vartalo pakettiin
4	Tasatyöntö	Hypyt oikolinjassa	Aurakäännös takaperin	Lumeen kosketus kummulla	Telemark – alastulo
5	Vuorohiihto	Hypyt puron yli	Hockeystop	Jalannosto kummulla	Kyykkyhyppy

Jokaisella osa-alueella edetään numeron 1 osoittamasta helpoimmasta harjoituksesta koko ajan vaikeampiin suorituksiin. Tämä taitomerkkijärjestelmä on luotu hiihtokouluja ja koulujen hiihdon opetusta varten ja sitä voidaan käyttää sellaisenaan hiihtotuntien sisältöpaketteina. (Jylhä 1999, 297-301.)

4.2 Leikki hiihdon opetuksessa

”Leikki vaatii sekä aikaa, että energiaa, sillä luonto ei salli pienemmin kustannuksin sellaista ylellisyyttä, jolla pidemmällä tähtäimellä tulee olemaan hyödyllisiä vaikutuksia.”

Ralph Vollstedt

(Flemmen 1992, 33.)

Lumi on lapsille haasteellinen leikkipaikka, jossa lapset oppivat nopeasti ja huomaamattaan (Flemmen 1983, 13). Lapsilla on tarve hauskanpitoon, jatkuvaan aktiivisuuteen ja uuden aihepiirin tutkimiseen ja he ovat haltioissaan erilaisista ja mitä epätavallisimmista haasteista. Leikkimieliset hiihtopelit ovat omiaan näiden tarpeiden tyydyttämiseen. Erilaisten luontaista uteliaisuutta ja luovuutta herättävien pelien ja leikkien avulla saavutettavassa fyysisesti ja emotionaalisesti rennossa ilmapiirissä hiihtäjä oppii nopeasti ja tehokkaasti uusia perustaitoja. Pelien avulla lapsi motivoituu yhdistelemään eri taitoja kokonaisuudeksi, spesifiksi tekniikaksi. (Gullion 1990, 1, 3.) Hiihtoleikit myös tutustuttavat välineisiin ja opettavat käyttämään niitä erilaisissa maastoissa. Lisäksi leikeillä on tärkeä merkitys yhteistoiminnan sekä oman mielikuvituksen ja ideointikyvyn kehittämisessä. (Varstala 1988, 38.)

Peliorientoitunut lähestymistapa opetuksessa sopii jokaiselle kykyihin tai ikään katsomatta. Pelaaminen vaatii keskittymistä, jolloin hiihtäjä kiinnittää huomionsa itsensä sijasta tehtävään. Harjoituksissa jokainen joutuu käyttämään tiettyjä taitoja ja oikea tekniikka kehittyy aivan huomaamatta. Pelatessaan ihminen joutuu käyttämään aistejaan yhtäaikaisesti, mikä vahvistaa ja tehostaa oppimista. (Gullion 1990, 6–9.) Monipuoliset hiihtoleikit harjaannuttavat lapsen aisteja ja niiden välistä yhteistyötä (Flemmen 1992, 24). Hollen (1981, 203) mukaan lapsi saa

leikissään ärsykeitä jokaiselle aistilleen, ja leikin avulla lapsi kehittyy niin motorisesti kuin henkisesti. Leikkien kautta lapset oppivat tuntemaan omaa kehoaan ja tunnistamaan sen eri liikkeitä. Peleissä ja leikeissä aktiivisuus kohtaa lasten emotionaaliset tarpeet, mikä auttaa heitä kasvamaan terveellä tavalla. (Gullion 1990, 6–9.)

Pelien avulla oppiminen tuntuu lapsista mukavalta. He voivat harjoitella täysipainoisesti, pitää hauskaa ja samalla oppia menestyksellisesti uusia taitoja. (Gullion 1990, 9.) Leikkien käyttö liikunnan opetuksessa kehittää monipuolisesti lapsen fyysisiä ominaisuuksia, kasvattaa peruskuntoa ja kehittää liikehallintatekijöitä. Myös hiihdon perustaitojen harjoittelemisessa leikinomaiset harjoitteet takaavat parhaan tuloksen. Leikki ei kuitenkaan voi olla ihan mikä tahansa, vaan jokaisella hiihdon opetukseen tähtäävällä pelillä tai leikillä täytyy olla selkeät tavoitteet. (Hopeasompa-koulu 1990, 8.) Vain huolellisesti suunniteltu leikki vastaa oppilaiden tarpeisiin, pitää yllä heidän innostustaan ja kehittää heidän taitojaan. Gullionin (1990, 9-11) mukaan hyvä hiihtoleikki pitää lapsen lämpimänä ja aktiivisena. Aktiivinen tunti vaatii opettajalta monipuolista ja usein hyvin spontaania toteutusta. Leikki houkuttelee aktiiviseen toimintaan, ja peleihin usein liittyvät lepo hetketkin (esimerkiksi pelastajan odottelu hipassa) ovat aktiivisia tilanteita (Varstala 1988, 38).

Fyysisen hyvinvoinnin lisäksi on hyvin tärkeää, että oppilas voi hiihtotunneilla hyvin myös emotionaalisesti. Leikki laukaisee jännitystiloja, ja pelien avulla oppimistilanteet eivät muodostu pelottaviksi ja näytöstyylisiksi. (Varstala 1988, 39.) Jokainen osallistuu peliin, missä yksittäisiin suorituksiin ei kiinnitetä jatkuvasti huomiota, eivätkä lapset ehdi vertailla omia suorituksiaan toisten taitoihin. Kunnan kilpailut ovat joskus hyviä motivointikeinoja, mutta parasta kilpailua on kilpailu itsensä kanssa. Yksilölle parhaita harjoituksia ovat sellaiset, joissa hän voi lyödä oman ennätyksensä ja havaita edistyneensä. (Gullion 1990, 11.)

Monipuoliset leikit tarjoavat usein mahdollisuuksia myös motivoivalle jännitykselle ja aggressioiden purkamiselle (Varstala 1988, 39). Jännitys on oppimisen edellytys ja toimii kaikkien leikkien vaikuttimena ja voimana. Flemmen pitääkin jännitystä yhtenä hiihdon oppimisteorian peruselementtinä. Kun leikin tai pelin lopputulosta ei tiedetä, on siinä aina mukana jännityksen tuomaa epävarmuutta. Jännitys myös ohjaa oikeisiin liikeratoihin esimerkiksi alamäessä, jossa lapsi jännittäessään hakeutuu automaattisesti turvallisempaan,

oikeaoppisempaan laskuasentoon. Kun jännitys mäen alla laukeaa, asento palautuu entiselleen. Jännittämisen ilmenemismuotoja ovat ihmiselle luontainen uteliaisuus, ristiriidat fyysisessä tai sosiaalisessa tilanteessa, kilpaileminen ja voitontahto, riskien ottaminen ja omien rajojen rikkominen. Jos jännitys kasvaa liian suureksi, voi tuloksena olla pelko, joka oppimisen edellytyksen sijasta estää oppimista. Liian pieni jännitys taas voi tehdä aiheesta tylsän ja siten olla esteenä oppimiselle. On siis tärkeää, että hiihtoleikit ja -tilanteet luodaan sellaisiksi, että jokainen voi ja uskaltaa osallistua toimintaan tuntien myös sopivasti jännitystä. (Flemmen 1992, 40-43, 54.)

Leikillä on tärkeä merkitys lapsen sosiaalistumisprosessissa (Holle 1981, 203). Lapset kasvavat ja tottuvat leikkimään yhdessä (Flemmen 1992, 34). Pelit ovat oivallinen tapa työskennellä yhdessä ja jakaa kokemuksia. Gullion sanookin: ”Hauska on tarttuvaa!” (Gullion 1990, 13.) Kun lapsi ei jännitä itseään eikä omia taitojaan, on hän paljon avoimempi jakamaan kokemuksiaan muiden kanssa. Moleminpuolinen tuki ja kannustus on lapselle hyvin tärkeää. Pelatessa lapsi oppii tärkeitä sosiaalisia taitoja, esimerkiksi tehtävän jakamista ja ongelmanratkaisua. Pelit antavat myös mahdollisuuden erilaisiin rooleihin. Jokainen on hyvä jossain roolissa ja näin jokaisella on mahdollisuus toteuttaa omia kykyjään ja onnistua.

Sosiaalisen osa-alueen kehittymisen kannalta on tärkeää, että jokainen pääsee mukaan toimintaan. Jokaisen oppilaan osallistuminen mahdollistuu parhaiten pelien avulla, sillä ne houkuttelevat kaikki mukaan tekemään parhaansa. Kunnan joukkuepeli innostaa lasta osallistumaan ilman, että hänen täytyy pelätä ulkopuolelle jäämistä. Pystyäkseen osallistumaan täysipainoisesti peliin on lapsen ymmärrettävä säännöt ja harjoituksen tavoitteet. Siksi hyvät koulupelit välttävät vaikeita sääntöjä ja tarjoavat selkeän kuvan tavoitteista ja siitä, kuinka niihin päästään. Tällainen yksinkertaistettu malli lisää huomattavasti pienten hiihtäjien onnistumisen mahdollisuuksia. (Gullion 1990, 13.) Yhteisten sääntöjen ymmärtäminen ja noudattaminen myös kasvattaa lasta rehellisyyteen ja vastuullisuuteen (Varstala 1988, 39).

Useissa 1980-luvun lopulla ja sen jälkeen ilmestyneissä hiihto-oppaissa leikkien merkitys korostuu hyvin keskeisenä opetusmetodina lasten hiihdonopetuksessa (esim. Varstala 1988; Flemmen 1992). Juurtola (1988a, 40) erottelee kolme tapaa käyttää hiihtoleikkiä hiihdon opetuksessa. Harjoituksen verryttelyosana käytetty leikki vireyttää henkisesti, vapauttaa jännitteistä ja verryttää kehoa tulevaan harjoitukseen. Hiihtoleikki voi myös olla oma suorituksensa, joka

auttaa tekniikan oppimisessa ja parantaa yleistä liikuntanäppäryyttä. Sosiaalisena tapahtumana leikki opettaa sääntöjen noudattamista, muiden arvostamista ja ryhmään sopeutumista.

Flemmen (1992, 33) jakaa leikin aitoon leikkiin ja ohjattuun leikkiin. Aito leikki syntyy lapsen kehitysvaiheen mukaisten kykyjen, taipumusten ja edellytysten perusteella. Se tapahtuu lasten ehdoilla ja säännöillä, ”luonnon omassa koulussa”. Lapsi itse löytää omalle kehitykselleen parhaat virikkeet edellyttäen, että hän saa toimia tarkoitukseen sopivassa, motivoivassa ja huolletussa ympäristössä. (Flemmen 1992, 33.) Vaikka nykyisin leikin edellytyksien luominen on paljon myös vanhempien vastuulla, ei aikuinen saa kuitenkaan järjestää leikkejä lapsen puolesta. Aikuisen tehtävänä on luoda edellytykset, jossa lapsi voi toteuttaa itseään aidossa leikissä. (Helenius 1993, 28.)

4.3 Ympäristön merkitys

Lapsella on luontainen tarve liikkumiseen (Flemmen 1982, 23). Tämä tarve ilmenee lapsen jatkuvana uusien aistimotoristen ärsykkeiden etsimisenä. On hyvin tärkeää tarjota lapselle jo aivan pienenä mahdollisimman runsaasti aistimotorisia virikkeitä ja täten tukea hänen kokonaisvaltaista kasvuaan. Tärkein tekijä lapsen motorisessa kehittämisessä on virikkeinen ympäristö, joka innostaa ja houkuttelee lasta etsimään yhä uusia haasteita ja samalla oppimaan kuin huomaamatta uusia taitoja ja tekniikoita. (Flemmen 1992, 32.)

Flemmen (1992, 36) toteaa, että ”kaikki kasvu riippuu innostavasta ympäristöstä”. Ympäristön tulee olla sellainen, että se tyydyttää lasten toimintatarmaa, etsimis-, tutkimis- ja kokeilemishalua sekä antaa mahdollisuuksia kokea riemua omien rajojen rikkomisesta. Lapsen luontainen oppimishalu edellyttää sitä palvelevaa, virikkeellistä oppimisympäristöä. Kasvattajan tulee luoda sellainen ympäristö, joka ei aiheuta fyysistä tai psyykkistä vahinkoa ja tarjoaa lapsille niin paljon erilaisia myönteistä kehitystä tukevia virikkeitä kuin mahdollista (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 107). Paras hiihtoympäristö tarjoaa mahdollisuuksia hiihtää, leikkiä ja laskea mäkeä. Se sisältää sekä helppoja, että haasteellisia tehtäviä ja muotoja. (Hyppänen ym. 2001, 15-16.) Haasteellisuuden lisäksi ympäristön tulee tarjota vaihtelua, ongelmia ja jännitystä. Tällaisen maaston aikaansaaminen on suuri pedagoginen haaste.

Lastenkulttuurin vaaliminen ja sille virikkeisen ympäristön luominen on aikuisen vastuulla. Olemassa olevan tiedon perusteella tulee pystyä luomaan lapsille sellainen virikkeinen ja luovuutta kehittävä ympäristö, joka ohjaa lasta itseohjautuvuuteen ja monipuoliseen omaehtoiseen toimintaan ja kokeilemiseen. (Flemmen 1992, 21, 36–37.) Oppimisympäristön pedagogisten puitteiden tulee mahdollistaa oppilaiden kokonaisvaltainen turvallisuus sekä oman tasoinen oppiminen, kehittyminen ja onnistuminen (Hakala 1999, 73).

Liikuntatunneilla opettaja on vastuussa turvallisen oppimisympäristön luomisesta. On tärkeää käydä uudessa ympäristössä, esimerkiksi tuntemattomassa hiihtomaastossa läpi yhteiset säännöt ja käyttäytyminen, jotka takaavat jokaiselle oppilaalle mahdollisimman turvallisen oppimisympäristön. Opettajan ei kuitenkaan pidä välttää kaikkia sellaisia tehtäviä, joissa on loukkaantumisen riski, sillä yksi liikuntatuntien tärkeimmistä tehtävistä on tarjota oppilaille mahdollisuus ottaa riskejä ja voittaa pelkonsa. (Pangrazi & Dauer 1995, 115.)

Leikkiympäristön täytyy olla sekä fyysinen että sosiaalinen. Lapsen edellytyksistä riippuen ympäristön tulee tarjota monipuolisia vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia valita mitä tekee ja kenen kanssa toimii. Lapsen aikaisemmat kokemukset ja kehitysvaihe on myös otettava ympäristön suunnittelussa huomioon. Ammattitaidolla rakennettu ympäristö luo jokaiselle lapselle mahdollisuuden aktiiviseen toimintaan sekä yksin, että yhdessä. Lisäksi se pystyy luomaan etsimis- ja tutkimushalua tyydyttäviä tilanteita, innostaa kokeilemaan uutta ja ylittämään itsensä, rikkomaan vanhoja taitorajoja. Hyvällä ympäristöllä on mahdollisuudet vaikuttaa lapsen kokonaisvaltaiseen kasvuun. Eri aistien yhteispelivaatimukset kasvavat systemaattisesti. Tasapaino- ja liikeaisti, suuntavaisto ja reaktiokyky kehittyvät jatkuvasti luoden lapselle yhä uusia mahdollisuuksia kokea onnistumisen elämyksiä ja huomata kehittyneensä. Oikein luodulla ympäristöllä ”voi olla suuri vaikutus juuri kehittymässä oleviin ominaisuuksiin ja reaktiotapoihin”. (Flemmen 1992, 36–39.)

Hiihtoleikki on Flemmenin ilmaisu hiihdon opetukselle, joka tapahtuu lasten ehdoilla sellaisessa luodussa ympäristössä, jossa lasten omaehtoinen toiminta ja itseoppiminen ovat mahdollisia. Ammattitaidolla rakennetussa ympäristössä tekniikka opitaan elämysten kautta. Lapsi etsii elämyksiä ja aistimuksia ja kehittyy samalla fyysisesti. Opettajina hiihtoleikissä toimivat tilanteet, ja luokan oman opettajan rooli onkin toimia tilanteiden järjestäjänä. Flemmen sanoo, että

”hiihtoleikki on parasta hiihdonopetusta, mitä lapset voivat saada”. Suomessa hiihtoleikkipaikkaa kutsutaan hiihtomaaksi. (Flemmen 1992, Esipuhe, 14, 24-39)

4.4 Hiihtomaa

4.4.1 Perustietoa hiihtomaasta

Jo kirjassaan *Teaching children to ski* (1983, 26) Flemmen kirjoittaa, että kun lapsi on oppinut uuden taidon oppimisympäristössään, saattaa hän heti haluta etsiä uusia mahdollisuuksia uudesta ympäristöstä. Uutta oppimisaluetta ei kuitenkaan tarvitse etsiä, vaan vanhan paikan muotoa voi muuttaa ja näin saadaan uusi, kiinnostava oppimisympäristö uusine haasteineen. Flemmen (1992, 24) esittelee hiihtomaan järjestettynä hiihtoleikkiympäristönä, joka tarjoaa useita tilannekokonaisuuksia, jotka kehittävät aistien yhteistoimintaa ja ohjaavat lapsia omatoimiseen työskentelyyn. Perusideana on alue, jonne on sijoiteltu monenlaisia hiihtotaidon osa-alueita ja perustaitoja kehittäviä harjoituksia. Harjoituspaikat ohjaavat oikeaan suoritukseen, ja taidon oppiminen ja kehittyminen tapahtuvat huomaamatta kokeilujen ja leikinomaisen toiminnan avulla. (Hiihtomaa, 3.)

Lapset ja vanhemmat ovat rakennelleet luonnonmukaisia hiihtomaita kotipihoille ja lähimaastoihin. Myös erilaiset luonnon muodostelmat ovat aina houkutelleet lapsia omaehtoiseen toimintaan. Perheiden yhteinen aika, luonnossa liikkuminen ja luonnolliset harjoittelupaikat ovat kuitenkin ajan kuluessa vähentyneet. Siksi Suomen Hiihtoliitto on ottanut hiihtomaa-idean kehitettäväkseen. (Jääskeläinen, Lindfors, Backman, Jylhä & Seppänen 1992, 2.) Hiihtomaa voidaan rakentaa olemassa olevien resurssien ja yhteistyötahojen ehdoilla. Jo tasainen koulun piha riittää, jos sinne saadaan riittävästi lunta pinnan muotojen vaihteluiden aikaansaamiseksi. Kaikkein ihanteellisin paikka on sellainen, josta löytyy jo valmiina tasamaata ja mäkeä. Tärkeää on saada alueelle monipuolisia ja vaihtelevia tehtäviä, jotka sisältävät haasteita ja mahdollisuuksia onnistua. (Seppänen ym. 1999, 14.) Hiihtomaan rakentamiseen voi osallistua kaikkien kouluyhteisön jäsenien lisäksi myös lähiympäristö. Kotien ja koulujen yhteistyö vahvistuu yhteisen hankkeen ansiosta ja kunnan eri elimet, kylätoimikunnat ym. ovat myös potentiaalisia yhteistyötahoja. Maaston tarjoamien mahdollisuuksien ja rakentamiseen osallistuvien henkilöiden mielikuvituksen rajoissa voidaan rakentaa

monipuolinen ja kaikkia osapuolia houkutteleva liikuntapaikka. (Hiihtomaa 3–4; Jääskeläinen ym. 1992, 7.)

4.4.2 Hiihtomaan luokittelu ja osa-alueet

Hiihtomaat luokitellaan koon, käyttäjäryhmän ja sijainnin mukaan kolmeen eri tasoon:

I tason hiihtomaa soveltuu lasten ja perheiden käyttöön. Se sisältää muutamia eritasoisia suorituspaikkoja ja on helppo rakentaa ilman koneiden apua koulun tai päiväkodin lähimaastoon.

II tason hiihtomaa tarvitsee käyttöönsä isomman tilan. Se rakennetaan usein puistoihin ja käyttäjien läheisyyteen. Se vaatii koneiden apua mm. maansiirtotöissä ja kunnostuksessa. Suorituspaikkoja on hieman enemmän kuin I tason hiihtomaassa, ja vaikeusasteita harjoituspaikoilla on 1–3. Tämä hiihtomaa vaatii jo kustannuksia ja soveltuu lasten omaehtoisesta puuhailusta seurataso toimintaan.

III tason hiihtomaa rakennetaan usein mm. hiihtokeskusten yhteyteen. Suorituspaikkoja siellä on 7–8 ja vaikeusasteita vähintään kaksi jokaisessa. Se vaatii ison tilan ja kustannukset ovat alempiin tasoihin verrattuna suuret. Kunnostus on säännöllistä ja suorituspaikat pysyviä. (Jääskeläinen ym. 1992, 13–15; Seppänen ym. 1999, 15.)

Yksinkertainen hiihtomaa voidaan rakentaa vaikka koulun hiihtoladun yhteyteen. Tärkeintä on, että lapset saavat laittaa hiihtotaitonsa koetukselle leikkien ja kokeillen. Hiihtomaan tarkoituksena on innostaa lasta omaehtoiseen kokeiluun ja toimintaan. Koulun tai päiväkodin läheisyyteen rakennettu hiihtoleikkipaikka antaa lapsille mahdollisuuden toimia yhdessä, vapaasti kokeillen ja leikkien. (Flemmen 1992, 87; Jääskeläinen ym. 1992, 28.)

Hiihtomaan perusharjoittelupaikkoja ovat latu, luisteluhiihtotasanne, oikolaskupaikka, notkot ja kumpareet, aalto- tai urkulatu, sianselkä, hyppyri ja porttilaskualue. Aluetta ei pidä rakentaa liian ahtaaksi, eikä kaikkia harjoittelupaikkoja tarvitse jokaisessa hiihtomaassa olla. Tärkeää on, että lapsi voi

kehittää taitojaan monipuolisesti niin tasamaalla, kuin mäissä ja kumpareissakin. (Jääskeläinen ym. 1992, 27.)

4.5 Muita opetustapoja

Flemmen (1992, 44-49) jakaa organisoidun hiihdon opetuksen viiteen osaan:

1. Tilanneohjattu opetus
2. Tehtäväopetus
3. Leikit/kisailut
4. Opastus/ohjaus
5. Perinteinen opettaminen virheitä korjaten

Näissä aito leikki on enemmän tai vähemmän osana oppimista. (Flemmen 1992, 44–49.) Aidossa leikissä lapset luovat itse leikkinsä ja sääntönsä. Opettajan tulee luoda turvallinen ja miellyttävä ilmapiiri ja ympäristö, jossa lapset saavat leikkiä vapaasti.

Tilanneohjatussa opetuksessa opettaja luo haasteellisia tilanteita, jotka opettavat lasta käyttämään juuri oikeaa liikerataa ja joilla päästään toivottuihin tuloksiin. Opetustilanteiden tulee suuntautua tarkoituksellisesti tavoitteisiin ja niiden tärkeänä tehtävänä on tarjota oppilaille haasteita ja jännitystä. Virheiden korjaamisen sijaan on tärkeämpää herättää lapsen oma halukkuus uusiin haasteisiin. Kun lapsi esimerkiksi opettelee laskemaan mäkeä, jossa on kumpu, voi laskeminen olla jäykkää ja tekniikka virheellinen. Kun vähän ennen kumpua sijaitsee hieman oppilasta matalampi portti, ohjaa se kyyristymään oikea-aikaisesti. Oppilaan huomio kiinnittyy pelottavasta kummusta jännittävämpään ja haasteelliseen porttiin, ja tilanne ohjaa oppilasta oikeaan suoritustekniikkaan

Tehtäväopetuksessa leikki, kisailut ja opastus ovat keskeisellä sijalla. Opettaja ohjaa ja organisoii leikit, mikä edellyttää häneltä tietoa leikkien vaikutuksesta halutun tekniikan oppimisessa. Myös selkeiden ohjeiden antaminen ja tehtävien tavoitesuuntautuneisuus vaikuttavat suuresti oppimistuloksiin ja oikeiden suoritusten löytymiseen. Erilaiset leikit ovat oivallisia apukeinoja tylsän ympäristön ja materiaalin puutteen korvaamiseen. Opastus on opettajan työskentelyä hänen ohjatessaan oppilaita tilanteisiin, jotka ovat halutun taidon oppimisen kannalta merkityksellisiä. Mielleyhtymät ja kuvitelmat auttavat opettajaa luomaan ikään kuin

salaa oivallisia oppimistilanteita. (Seppänen ym. 1999, 9, 20; Flemmen 1992, 44–45.)

Perinteinen tapa virheitä korjaten on hiihdon opetustapa, jota useissa ennen 1990-lukua ilmestyneissä hiihdon opetusoppaissa on korostettu (esim. Juurtola 1988b; Opettajan hiihto-opas 1987). Aikaisemmin esitellystä tilanneohjatuista, toimintokeskeisestä opetuksesta poiketen tämä perinteinen malli on hyvin liikekeskeinen. Tässä opetustulos on riippuvainen opettajan taidoista ja tiedoista. Oikea suoritus on tietty liikemalli, josta poikkeaminen on virhe. Lapselle luonnollinen motorinen oppiminen muuttuu vakavaksi, kun tilanteet ovat ennalta määrättyjä, ja harjoitusten ainoana tavoitteena on oppia oikea liikerata. (Seppänen ym. 1999, 9; Flemmen 1992, 44–49.)

Yksi tärkeimmistä opettajan tehtävistä tekniikan opettamisessa on virheiden korjaaminen. Tämä edellyttää opettajalta laajaa asiantuntemusta kyseisestä tekniikasta, kykyä tunnistaa suorituksen osa, jossa virheitä tapahtuu ja taitoa löytää oikeat harjoitteet virheiden poistamiseksi. Aloittelevan hiihtäjän osalta on tunnistettava tosiasiallinen virhe puutteellisesta liikevalmiudesta syntyneestä virheestä. Sama virhe ei välttämättä ole yhtä merkityksellinen aloittelevalla urheilijalle kuin ammattilaiselle. Juurtola (1988b, 25-27) jakaa virheiden syyt kolmeen osaan:

1. Oppilaasta itsestään lähtöisin oleviin syihin kuuluvat muun muassa oppilaan riittämätön kehittyminen esimerkiksi motoriikan tai liiketajun alueella, omat virheelliset kuvitelmat suorituksesta ja omista taidoista tai alhainen motivaatio- ja vireystila. Myös loukkaantumiset voivat aiheuttaa virheellisiä suorituksia.
2. Metodiset syyt ovat täysin riippuvaisia opettajan ammattitaidosta. Heikko vuorovaikutus, väärä metodinen kehittäminen, huonot näytöt ym. saavat helposti aikaan virheitä.
3. Ulkoiset syyt sisältävät ympäristön ja sääolosuhteiden aiheuttamat ongelmat sekä virheellisen varustuksen ja pukeutumisen. Myös ulkopuolinen yleisö ja jo omat oppilastoverit voivat lisätä jännitystä ja näin ollen vaikeuttaa oikean suorituksen löytämistä.

Virheiden korjaaminen vaatii opettajalta laajaa ammattitaitoa. (Juurtola 1988b, 25–27). Oikein ohjattuna lapsi pystyy nopeasti korjaamaan suoritusvirheensä ja riittävällä harjoituksella satunnaisetkin virheet karsiutuvat (Opettajan hiihto-opas 1987, 12). Oppilaan täytyy voida tuntea olevansa hyvissä käsissä ja siksi korjaamisprosessissa vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä on tärkeää. Myös oppilaan psyyke on otettava huomioon ja häntä on tuettava yrityksissään. Yhtenä suurena apukeinona opettajalle toimivat maaston muodot, sillä harjoitus oikeanlaisessa maastossa toimii usein parhaana korjausapuna. (Juurtola 1988b, 27–28.) Opettajan täytyy muistaa kannustaa oppilasta myös virhesuoritusten korjaamisessa (Opettajan hiihto-opas 1987, 12). Korjaamisprosessin täytyy olla positiivinen tapahtuma, jossa lohduttavat ja rohkaisevat sanat auttavat virheiden korjaantumisessa. Opettajan tehtäviin kuuluu myös tarvittaessa toistaa oikean suorituksen näyttö. Turhaa selittämistä on vältettävä. ”Uusi näyttö ja sopivan tehtävän antaminen korvaavat pitkät puheet.” Opettajan näyttämä esimerkki on hyvin tärkeä oikean oppimisen tukemisessa. Opettajalta vaaditaan siis jatkuvaa omien taitojen kehittämistä ja ylläpitoa. (Juurtola 1988b, 27.)

Vaikka joitakin tekniikan perusasioita täytyykin hallita, oppii Hiihto-oppaan (1970, 11) mukaan jokainen hiihtämään parhaiten hiihtämällä. Myös Issukan ym. (1984, 18–19) mukaan oppimista tapahtuu tehokkaimmin tekemisen ja harjoittelemisen kautta. Opetusprosessi jakautuu neljään osaan:

- 1) Selittäminen
- 2) Näyttäminen
- 3) Tekeminen = suoritus
- 4) Korjaaminen

Ennen taidon näyttämistä voidaan tulevia harjoitteita esitellä selittämällä. Liiallista selittämistä tulisi kuitenkin välttää. Kannattaa keskittyä näyttämiseen ja tekemiseen. On erittäin tärkeää, että lapselle näytetään ensin oikea suoritus, jonka jälkeen hän saa harjoitella niin kauan, että haluttu suoritus löytyy myös omassa toiminnassa. Isommilla lapsilla korostuu matkimisella oppimisen lisäksi myös suorituksen ymmärtäminen. Opettajan tehtävänä on näyttää suoritus niin hyvin kuin pystyy ja taata näin hyvät mahdollisuudet oppimiselle. Suoritusten korjaaminen

harjoitteluvaiheessa kuuluu myös opettajan tehtäviin. Lisäksi opettajan tulee rohkaista, kannustaa ja kiittää jokaista oppilasta harjoituksen aikana. Itseluottamuksen ja varmuuden lisääntyminen lisää myös harjoituksen tehokkuutta ja edesauttaa oppimista. (Issukka ym. 1984, 18-19; Kantola & Rusko 1985, 64.)

Hiihdonopetuksen yleiset tavoitteet on Sujuvasti suksilla -kirjassa jaettu kolmeen päätavoitteeseen:

1. Psykomotoriset tavoitteet sisältävät mm. tekniikan ja kilpailunomaisen suorituksen oppimisen.
2. Tiedollisiin tavoitteisiin kuuluvat mm. eri hiihtolajien tuntemus ja niiden fyysiset ja terveydelliset vaikutukset.
3. Affektiiviset tavoitteet pitävät sisällään luonnossa liikkumisen elämyksien lisäksi mm. ryhmä- ja yksilösuoritusten tuottamat elämykset.

Hiihdon opetuksen päämääränä kaikessa hiihdon opetustyössä on kehittää oppilaille hiihdon perustaito, joka auttaa heitä nauttimaan lajin tuottamasta liikunnan ilosta. Lisäksi johdonmukaisella tavoitteisella opetuksella pyritään herättämään oppilaiden kiinnostus jatkuvaan hiihdon harrastamiseen. Hyvin johdetut harjoitukset lisäävät myös lajin turvallisuutta ja nautittavuutta. Tämän vuoksi hallittu tekniikka ja hyvä yleiskunto ovat tärkeitä. Jokaiselle oppilaalle tulee myös antaa mahdollisuus omien taitojensa mukaiseen kehittymiseen jopa kilpaurheilijaksi asti. (Juurtola 1988b, 34.)

Vaikka leikin merkitystä opetuksessa korostetaan jo 1970- ja 1980-luvun oppaissa, on pääpaino taitojen ja tekniikan oppimisessa. Leikit kuuluvat yleensä alku- ja loppuverryttelyihin, mutta muu tunti käytetään uuden taidon selittämiseen, näyttämiseen, harjoitteluun ja oppimiseen. Myös taito-osuus pyritään toteuttamaan leikinomaisesti, monipuolisesti ja innostavasti, kuitenkin muistaen, että vain riittävä määrä toistoja tuottaa tulosta. Yhtenä tuntien iskulauseena voidaankin pitää seuraavaa: ”Muista: harjoittele, harjoittele ja taas harjoittele, mutta aina leikinomaisesti.” (Issukka ym. 1984, 18, 53.)

4.7 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusongelmat

Tutkimuksessani pyrin kartoittamaan esittelemieni hiihdon opetusmallien kautta sitä, miten hiihdon opetus tänä päivänä kouluissa toteutetaan. Kuten kirjallisuuden perusteella on nähtävissä, on asiasta innostuneella opettajalla mahdollisuus käyttää hyvin monenlaisia tapoja hiihdon opetuksen toteuttamisessa. Muutosprosessien hitaus ja opettajien passiivisuus voivat olla esteenä esimerkiksi Flemmenin hiihtomaa-ajatuksien käytäntöön ottamisessa.

Tavoitteenani oli tutkimuksen avulla selvittää eri puolilla Suomea toimivien opettajien ajatuksia ja kokemuksia hiihdon opettamisesta. Tärkeimpiä kysymyksiä olivat:

1. Kuinka paljon talvessa hiihdetään, ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat?
2. Minkälaisen oppimisympäristön koulu tarjoaa hiihdon opetukselle?
3. Mitä opetusmenetelmiä hiihdon opetuksessa käytetään?
4. Mikä on hiihdon osuus koulun ja kunnan opetussuunnitelmassa?
5. Mitä opettajat tietävät hiihtomaasta?

Teoriaosan tietoihin pohjautuen tarkastelin opettajien käsityksiä ja tietoja hiihdon opetuksen suunnittelusta, toteuttamisesta, hiihtoympäristöstä ja hiihtomaasta. Lisäksi pyrin selvittämään, kuinka opetusta käytännössä toteutetaan. Miten kouluissa hiihdetään?

5 Tutkimuksen suorittaminen

5.1 Aineiston hankinta

Otantamenetelmänä käytin monivaiheista ryväotantaa (Valli 2001a, 105). Valitsin jokaisesta Suomen viidestä läänistä satunnaisesti kolme paikkakuntaa ja jokaiselta paikkakunnalta yhden koulun. Näin otoksen kooksi tuli 15 koulua, kolme jokaisesta läänistä. Tämä takasi sen, että otoksen opettajat tulivat tasaisesti eri puolilta Suomea. Vaikka varsinaista alueellisten erojen vertailua ei ollut tarkoitus, eikä edes mahdollista tässä tutkimuksessa tehdä, oli joidenkin selvienkin eroavaisuuksien esiintyminen mahdollista. Koululle lähetetyn kyselylomakkeen (liite 1) täyttäjän opettajat saivat itse päättää keskuudestaan. Tämä saattoi johtaa siihen, että vastanneet opettajat olivat enemmän aiheeseen perehtyneitä. Saatekirjeessä kuitenkin mainitsin, että ainoa vastaajalle asetettu kriteeri on, että hän opettaa tänä vuonna hiihtoa jollekin vuosiluokista 1.-6. Tällä pyrin siihen, että kaikki vastaavat opettajat eivät välttämättä ole mitenkään erityisesti hiihdon opetuksen asiantuntijoita.

Vaikka kvalitatiivista tutkimusta pidetään usein tutkimustyyppinä, jossa tutkittava on läheisessä kontaktissa tutkittavan kanssa (esim. haastattelu), ei näin tarvitse kuitenkaan aina olla. Kvalitatiivisen tutkimuksenkin voi toteuttaa matkan päästä, esimerkiksi kyselylomakkeella. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 181.) Päädyin lähinnä avoimia kysymyksiä sisältävällä kyselylomakkeella tehtävään kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta yhdistelevään tapaan, koska halusin saada tietoja eri puolilla Suomea toimivilta opettajilta. Pyrkimyksenäni oli saada erilaisia kuvauksia hiihdon opettamisesta, määrästä, syistä ja ympäristöistä. Myös joitain alueellisia eroja oli mahdollista havaita, esimerkiksi lumen puute. Kysymysten ja koko lomakkeen tarkalla suunnittelulla voidaan tehostaa tutkimuksen onnistumista. Kolmesta kysymysten päätyypistä käytin lomakkeessani kahta, avoimia kysymyksiä ja monivalintakysymyksiä. Asteikkoihin perustuvaa kysymystyyppiä en päätenyt minkään kysymyksen kohdalla käyttämään. (Hirsjärvi ym. 2000, 185-187.) Varsinkin monivalintakysymysten vastauksia voidaan hyvin vertailla keskenään, mutta myös avoimet kysymykset mahdollistavat vertailun. Polkinghornen mukaan (Heikkinen 2001b, 121) tutkimusaineistoa voidaan

kyselylomakkeen avulla tuottaa kolmella eri tavalla: numeerisesti, lyhyiden sanallisten vastausten muodossa ja kerrontana eli narratiivisena aineistona. Kaikki nämä kysymystyypit voivat esiintyä jopa samassa lomakkeessa. Omassa kyselyssäni numeerista tutkimusaineistoa saatiin esimerkiksi kysymyksestä ”Kuinka usein hiihdätte koulussa yhden talven aikana?” Lyhyitä sanallisia vastauksia edusti kysymys: ”Missä pidät hiihtotunnit?” Narratiivista aineistoa saatiin esimerkiksi kohdasta ”Kuvaile yhden pitämäsi hiihtotunnin kulku...”. Kun puhutaan narratiivisuudesta tutkimusaineiston yhteydessä, aineiston laatua kuvailtaessa, tarkoitetaan kertomusmuotoista kielenkäyttöä, kerrontaa tekstilajina. (Heikkinen 2001, 121.)

Haastattelu olisi mahdollistanut syvempien, selvempien ja yksityiskohtaisempien tietojen ja kuvausten saannin (Hirsjärvi ym. 2000, 192), mutta otoskoko olisi ollut paljon pienempi ja tutkimus luonteeltaan erilainen, kuin haluan. Kuitenkaan tavoitteenani ei myöskään ollut saada tuloksia, jotka voisi yleistää koskemaan kaikkia opettajia. Siksi suurempi otoskoko ja tutkimuksen määrällisyys eivät olleet tarkoitukseen sopivia vaihtoehtoja. Hiihto ei aiheena ole ehkä kovin paljon tunteita herättävä, joten ajattelin lomakkeen avoimilla kysymyksillä saavani tarvitsemäni tiedon, joka sisältää kuvauksia, esimerkkejä ja syitä.

Kyselylomakkeen pilotointi, esitestaus, on tärkeä osa lomakkeen laadintaa. Pilotoinnin avulla saadaan arvokasta tietoa vastausten laadusta ja mahdollisista lomakkeen epäkohdista (Hirsjärvi ym. 2000, 191). Esitestauksen jälkeen voidaan tehdä tarvittavia muutoksia. Oman tutkimukseni kyselylomaketta kokeilin neljän opettajan avulla. Pilotoinnin jälkeen tein vielä aivan pieniä muutoksia, mutta yleisesti ottaen sain haluamani kaltaisia vastauksia. Hyvin toteutetulla kyselylomakkeella voidaan saada monipuolista tietoa tosiasioista, käyttäytymisestä ja toiminnasta, tiedoista, arvoista, asenteista, uskomuksista, käsityksistä ja mielipiteistä. Lomake mahdollistaa myös perustelujen pyytämisen: miksi juuri näin? Kyselylomaketta käytettäessä tutkija ei kuitenkaan itse läsnäolollaan vaikuta vastauksiin. Kyselylomakkeen yksi etu on myös kysymysten yhtenäisyys. Jokainen kysymys on taatusti samanlainen jokaiselle vastaajalle. Postitse toteutettava kysely säästää myös aikaa ja mahdollistaa vaivattoman aineiston keruun. (Valli 2001a, 100-102; Hirsjärvi ym. 2000, 183.)

Kyselylomakkeen suurimpia ongelmakohtia ovat sen aikaa vievä laatiminen ja vastaajan kyselyyn suhtautumisen vakavuus. Vastaajalla ei myöskään ole mahdollisuutta haastattelun tavoin saada tarkentavaa tietoa kysymyksistä. Myös vastaajan aiheeseen perehtyneisyyden taso ja mahdollisesti suureksikin nouseva vastaamattomuus, kato ovat kyselylomakkeen negatiivisia puolia. Postikyselyssä kato nousee yleensä kaikista aineistonkeruumenetelmistä suurimmaksi, mutta toivoin, että rohkaisevalla saatekirjeellä, kysymysten asettelulla ja miellyttävällä ulkoasulla saisin vastauksen mahdollisimman monesta koulusta. (Hirsjärvi ym. 2000, 182; Valli 2001a, 100-102.)

Osoitin kyselylomakkeet koulujen rehtoreille ja toivoin heidän välittävän ne edelleen yhdelle vastaamaan innostuneelle koulunsa opettajalle. Saatekirjeessä mainitsin lisäksi kuka olen ja mitä varten tutkimustani teen. Rohkaisin vastaamaan mahdollisimman tarkasti ja kerroin, että jokainen yksityiskohta on tutkimuksen kannalta tärkeä. Kirjeestä ilmeni myös viimeinen palautuspäivä, sekä se, että palautuksen postimaksu on valmiiksi maksettu. Itse kyselylomakkeessa toistui vielä tärkeimmät asiat luottamuksellisuudesta ja palautuspäivästä. Kyselyn lopussa kiittelin vastauksista ja toivotin asiaan kuuluvasti hyviä hiihtokelejä. Pysin järkevän järjestyksen ja huolella suunniteltujen kysymysten lisäksi selkeään ja miellyttävään ulkoasuun. Siksi laitoin postittamiini lomakkeisiin myös kaksi aiheeseen sopivaa kuvaa.

5.2 Aineiston laatu ja analyysi

Strukturoimattomilla ja avoimilla kysymyksillä saadaan laadulliseen tutkimukseen käytettävää avointa, mielipiteitä ja ajatuksia sisältävää aineistoa. Laadullisen aineiston tunnuspiirteitä ovat yksityiskohtaiset ja tarkat kuvaukset, sekä suorat lainaukset henkilöiden omista kokemuksista ja näkökulmista. (Patton 1990, 40.) Tavoitteena kvalitatiivisessa tutkimuksessa onkin kuvata todellista elämää ja saada aiheesta kokonaisvaltaista tietoa (Hirsjärvi ym. 2000, 154-155).

Kun tutkimus suoritetaan lähinnä avoimia kysymyksiä sisältävällä kyselylomakkeella, voidaan aineistoa tarkastella laadullisin tai määrällisin menetelmin. Patton (1990, 78) muistuttaakin, että laadullista aineistoa voidaan analysoida määrällisin menetelmin ja saada aineistosta numeerisia tuloksia, mutta toisinpäin tällainen ei ole mahdollista. Päädyin laadullista ja määrällistä tutkimusta

yhdistelevään lähestymistapaan, sillä haluan saada vastauksista esimerkkejä ja kuvauksia, mutta myös numeerista tietoa.

Hyvin kerätty kvalitatiivinen aineisto keskittyy tavallisiin, luonnollisiin tapahtumiin, joiden ansiosta saadaan hyvä käsitys siitä, mitä todellisuus tutkittavalla alueella on (Miles & Huberman 1994, 10). Kvalitatiivinen analyysi etenee aineiston kuvailusta ja luokittelusta yhdistelyyn ja tulkintaan. Kuvailuvaiheessa tärkeää on asiayhteyttä kuvaava kontekstietä. Tämän vaiheen merkittävimpiä kysymyksiä ovat kuka, mikä, milloin ja kuinka usein. Seuraavaksi tehtävässä aineiston luokittelussa on kyse tutkijan päättelystä, jonka avulla luodaan pohjaa myöhemmälle tulkinnalle ja tiivistämiselle. Yhdistelyvaiheessa vastauksista pyritään löytämään säännönmukaisuuksia ja samankaltaisuuksia tai vastaavasti poikkeuksia ja epäsäännönmukaisuuksia. Neljäs vaihe koostuu aineiston tulkinnasta, jota laadullisen tutkimuksen yhteydessä tehdään yleensä koko tutkimusprosessin ajan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 145-150.)

Laadullisen analysoinnin lisäksi käsittelin osaa aineistosta myös määrällisesti. Kyselylomakkeeni sisälsi joitain kysymyksiä, jotka antoivat suoraan numeerista tietoa. Tällaisia kysymyksiä olivat esimerkiksi hiihdon määrää kartoittavat monivalintakysymykset. Näiden lisäksi myös avoimia kysymyksiä on mahdollista muuttaa numeeriseen muotoon. Miles ja Huberman (1994, 40) puoltavat sekä numeerisen, että sanallisen informaation käyttöä tutkimustuloksissa. He sanovat, että maailman ymmärtämiseen tarvitaan sekä numeroita, että sanoja. Jos aineistoa lähdetään käsittelemään teemoittelun avulla, voidaan saada sekä kerronnallista, että numeerista tietoa. (Valli 2001b, 158-159.)

Teemoittelu on lähinnä haastattelujen yhteydessä käytettävä menetelmä, jossa saatu aineisto pyritään ryhmittelemään teemoittain. Tärkeää on löytää aineistosta teemoja, jotka vastaavat tutkimusongelmiin. Lähtökohtateemojen lisäksi aineistosta löytyy lisäksi paljon muita teemoja. Olennaista on etsiä tekstistä ongelmien kannalta tärkeät aiheet. Ryhmittelyn jälkeen ongelmien vastaavista kohdista nostetaan sitaatteja. Aineistosta poimitaan tärkeimmät kohdat sen perusteella, halutaanko mahdollisimman tasapuolista vai mielenkiintoista tietoa. Teemoittelulle tyypillistä on, että analyysivaiheessa tarkastellaan aineiston piirteitä, jotka ovat yhteisiä usealle haastatellulle. Kun teemoittelun jälkeen tärkeimmiksi nousseet asiat on kirjoitettu auki, kytetään tuotettua tekstiä muihin tutkimuksiin ja teorioihin. Teorian ja empirian vuorovaikutus näkyy lopullisessa tekstissä sujuvana

kokonaisuutena. Teemoittelu mahdollistaa tarpeen vaatiessa myös numeerisen esittämisen. Kun vastauksista on löydetty yhteisiä teemoja, ne numeroidaan ja esitetään sopivassa muodossa. Myös sama tulos tai tulkinta voidaan tarvittaessa esittää samassa tutkimuksessa usealla eri tavalla. (Eskola 2001, 143-152; Hirsjärvi & Hurme 2000, 169, 173; Eskola & Suoranta 1998, 175-176.)

Omasta tutkimusaineistostani nousi esille kolme pääteemaa: hiihdon määrä, hiihdon laatu ja hiihtomaan tuntemus. Näistä kahta jälkimmäistä osiota käsitteelin laadullisesti. Käytin teemoittelu analyysimenetelmänä esimerkiksi hiihtoympäristöstä ja hiihtomaasta kertovien vastausten yhteydessä. Ympäristöä kuvailevista vastauksista nousivat teemoiksi usein toistuneet perussuorituspaikat ja niiden lisäksi muutamat erikoisemmat, yksittäisissä vastauksissa esiintyneet harjoittelualueet. Hiihtomaata kuvailevat vastaukset ryhmittelin sen mukaan, mitkä taustakirjallisuuden perusteella tärkeimmiksi nousseet teemat niissä esiintyivät.

Hiihdon määrää käsittelevistä vastauksista sain suoraan lähinnä numeerista tietoa. Numeerisen tiedon esittämismuodossa tärkeintä on huomioida aiheen tarkoitus ja lukijan intressit. Mikäli aineiston jakautumisesta halutaan antaa hyvä visuaalinen yleiskuva, palvelevat erilaiset kuviot parhaiten tätä tarkoitusta. Hiihdon määrä ja tunneilla korostuvat asiat oli mielekästä esittää havainnollisesti pylvädiagrammin avulla. Niistä nähdään selkeästi, kuinka vastaukset ovat jakautuneet. Taulukoista saa tarvittaessa tarkkaakin numerotietoa. (Patton 1990; Valli 2001b, 161-162.)

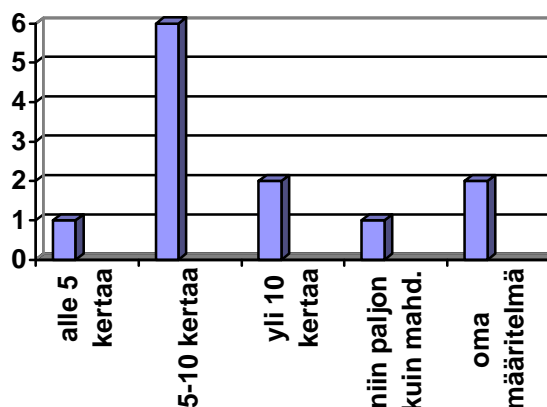
6 Tutkimustulokset

6.1 Vastanneet opettajat

Lähetin kyselylomakkeen 15 koululle ja vastauksia tuli 12. Vastausprosentti oli siis 80. Vastanneista 25 % oli miehiä ja 75 % naisia. Annetuista ikäryhmistä (alle 25, 25-30, 31-40, 41-50 ja yli 50) alle 25-vuotiaita lukuun ottamatta kaikki olivat edustettuina otoksessa. Eniten vastanneita sijoittui ikäryhmään 31-40 vuotta. Myös opettajakokemus vaihteli 0-5 vuodesta yli 20 vuoteen. Iän ja sukupuolen lisäksi myös opetettavissa luokkatasoissa oli eroja. Joukossa oli kaikkien perusopetuksen 1.-6. luokkien opetukseen perustuvia vastauksia. Liitteessä 2 näkyvät taulukoituna jokaisen opettajan numero, ikä, sukupuoli, työkokemusvuodet ja opetettava luokkataso.

6.2 Hiihdon määrä ja siihen vaikuttavat tekijät

Hiihtokertojen määrä vaihteli paljonkin eri opettajien välillä. Oma määritelmä oli kahdessa paperissa, muut olivat rastittaneet jonkin valmiista vaihtoehdoista. Kaksi valmiin vaihtoehdon rastittaneista kirjoitti lisäksi myös oman määritelmän.



KUVIO 1. Hiihdon määrän jakautuminen vastanneiden opettajien kesken

Kuviosta 1 käy ilmi, että yleisin vastaus oli 5-10 kertaa talvessa. Vain yksi opettaja vastasi hiihtävänsä oppilaiden kanssa alle viisi kertaa talvessa, mutta hän lisäsi vastaukseensa oman määritelmän, jossa kertoi koko koulun tekevän joskus yhdessä hiihtoretkeä läheisen järven jäälle. Niitä hän ei laskenut mukaan varsinaisiin hiihtotunteihin. Toinen lisäksi oman määritelmän kirjoittanut opettaja kertoi hiihtävänsä tänä talvena oppilaidensa kanssa 5-10 kertaa. Hän työskentelee Etelä-Suomen läänissä, ja aikaisempina talvina hiihto on olosuhteista johtuen ollut hyvin vähäistä ja satunnaista. Tänä vuonna lumitilanne ja sääolosuhteet suosivat poikkeuksellisen hyvin.

Pelkästään oman määritelmän kirjoittaneista toinen kertoi hiihtävänsä oppilaidensa kanssa hiihtolomasta eteenpäin niin kauan kuin mahdollista. Yleensä hiihtokausi loppuu vapun aikoihin. Myös toinen omin sanoin vastannut opettaja kertoi, että koulussa hiihdetään paljon: kaksi kertaa viikossa koko helmi-, maalisi- ja huhtikuun. Molemmat näistä opettajista työskentelivät Lapin läänissä, jossa lumen määrä oli hiihtokertoihin vaikuttava tekijä vasta myöhään keväällä.

Hiihdon määrään vaikuttavista asioista mainittiin jokaisessa vastauksessa sääolosuhteet, joihin kuului pakkanen, lumi- tai räntäsade ja kova tuuli. Neljä opettajaa ilmoitti sään ainoaksi hiihtokertoihin vaikuttavaksi tekijäksi. Toiseksi yleisin vastaus oli lumen määrä. Näiden syiden lisäksi hiihtokertojen määrään vaikuttivat latuverkoston kunto ja opetussuunnitelma. Yksi opettaja mainitsi, että koulussa tehdään aina tarkat jaksosuunnitelmat, jotka toimitetaan myös kotiin. Silloin vanhemmat ja oppilaat osaavat varautua hyvissä ajoin hiihtotunteihin. Tämä tarkka jaksosuunnitelma kuitenkin myös sitoo opetusta tiettyihin ajankohtiin ja silloin hiihdetään melkein säällä kuin säällä. Yksi vastaajista kertoi, että koululta on hiihtomaastoon matkaa 5-6 kilometriä, joten hiihtotunnit vaativat aina linja-autokuljetuksen. Täten myös kuljetuskustannukset vaikuttivat hiihtokertojen määrään.

6.3 Hiihtoympäristö

Puolet vastaajista ilmoitti koulun piha-alueen olevan yksi hiihtotuntien pitopaikoista. Pihalla harjoiteltiin yleensä tekniikoita tai pelattiin ja leikittiin. Hiihtoharjoittelua varten pihan kerrottiin yleensä olevan hiekoittamaton ja hyvin aurattu. Koulun piha-alue oli yleensä tasainen, mutta muutamista pihista löytyi myös loivaa mäkeä tai

pieniä kumpareita. Kahden koulun pihaan oli tehty perinteisen hiihtotyylin harjoittelua varten halsterit, eli useita rinnakkaisia latuja. Usein koulun pihan yhteydessä oli myös oppilaita varten tehty latu. Esimerkiksi yhdellä koululla oli pihalle tehty noin 400 metrin mittainen lenkki, jossa oli koko matkan kolme latua vierekkäin. Eräällä koululla 1.-2. luokkalaiset hiihtivät joskus myös koulun ympäristöön itse tehdyillä laduilla. Seuraavassa on näkyvissä kahden opettajan kuvaus koulunsa pihan soveltuvuudesta hiihtotunneille:

Pihan maasto on suhteellisen tasaista, joskin muutama hyvä mäkinen löytyy. Koulun ympäristöön on tehty sopiva latu 1-2 luokkalaisille ja pihasta lähtee myös latu, joka vie vaativampaankin maastoon. Koulun pihasta löytyy myös hyvää tasaista harjoittelumaastoakin. (opettaja 1.)

Piha: n. 400 metriä pitkä lenkki, jossa kolme rinnakkaista latua + halsteri, sekä avara piha (hiekoittamaton) pelejä ja leikkejä varten. (opettaja 9.)

Jokaisella koululla oli mahdollisuus hiihtää laduilla. Lähimmillään ladut alkoivat koulun pihasta, pisimmillään matkaa laduille kertyi n. 5-6 kilometriä. Kävelymatkan päässä sijaitseville laduille päästiin yleensä turvallisesti esimerkiksi kävelytietä pitkin. Kaksi opettajaa kertoi ladulle pääsyn edellyttävän teiden ylityksiä. Käytössä olevien latujen pituudet vaihtelivat 400 metrissä 10 kilometriin. Suurin osa opettajista kertoi laduilta löytyvän vaihtelevasti tasaista ja mäkiä maastoa ja usein lähiladut olivatkin paikkoja, joissa mäen nousu- ja laskutekniikoita harjoiteltiin. Näin yksi opettajista kuvaili käytössä olevaa latumaastoa:

Maaston muodot ja reitit ovat mielestäni oikein sopivia ala-asteen oppilaille. Hiihtolenkkien pituudet vaihtelevat 0,8 km:stä 10 km:iin. Ladut ovat yleensä hyvässä kunnossa. Reiteillä on sekä ala- että ylämäkiä. Vierekkäisiä latuja ei ole kuin kaksi. Mahdollisuus on hiihtää myös vapaalla tyylillä, joten tilaa leveys suunnassa on tarpeeksi. (opettaja 6.)

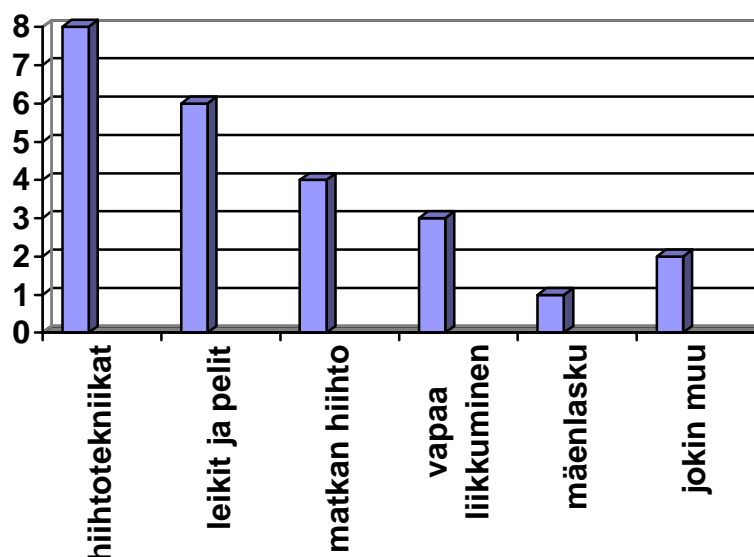
Koulun pihan ja latujen lisäksi hiihtopaikoiksi mainittiin pelto, sora- ja jõesorapöytä, joissa oppilaiden on hyvä harjoitella mäenlaskua ja suksien käsittelyä. Järven

jäällä ja keväthankien aikaan metsissä ja pelloilla hiihtivät neljän vastanneen opettajan oppilaat.

Opettajista seitsemän kommentoi vastauksissaan maaston ja hiihtomahdollisuuksien kuntoa tai sopivuutta oppilaille. Heistä viisi oli ainakin osittain tyytyväisiä hiihtomahdollisuuksiin. ”Ladut ovat erinomaisessa kunnossa ja tarpeeksi vaihtelevat (opettaja 12.)” ”Koulun lähiympäristöön on tehty kunnan toimesta komea latu n. 2km + meillä on upeat maastot vaellushiihtoon (opettaja 8.)”. Kielteistä palautetta latujen kunnosta tai profiilista antoi kaksi opettajaa. ”Ladut on huonosti hoidettu (opettaja 2.)”. ”Varsinainen maasto on niin jyrkkäpiirteistä ... että lasten hiihtotaito huomioiden sinne on suorastaan vaarallista mennä (opettaja 11.)”

6.4 Hiihdon opetuksen laatu

Kyselylomakkeessa opettajia pyydettiin valitsemaan kaksi asiaa, jotka hiihtotunneilla korostuvat eniten. Annetuista vaihtoehdoista jokainen esiintyi vastauksissa vähintään yhden kerran. Kuviossa 2 ei ole eritelty tärkeintä tai toiseksi tärkeintä, vaan siihen on merkitty, kuinka monen opettajan vastauksessa kukin asia mainittiin.



KUVIO 2. Hiihtotunneilla korostuvat asiat

Kaikki vastaukset huomioiden hiihtotekniikat katsottiin tärkeimmäksi asiaksi hiihtotunneilla. Tämä kuitenkin vaihteli hieman eri luokkatasojen välillä. Luokkien 5-6 opettajista suurin osa piti tekniikoiden harjoittelemista kaikkein tärkeimpänä, kun taas 1.-2. luokkien opettajat olivat suurimmaksi osaksi sitä mieltä, että pelit ja leikit ovat tuntien tärkein asia. Taulukosta 2 nähdään, kuinka yksittäisten opettajien vastaukset jakautuivat. Ensimmäisessä sarakkeessa on opettajan numero ja toisessa hänen opettamansa luokka/luokat. Opettajan tärkeimmäksi katsoma asia on merkitty numerolla 1 ja toiseksi tärkein numerolla 2.

TAULUKKO 2. Opettajien hiihtotunneilla eniten korostuvat asiat

Opettaja	Lk.	Tekniikat	Leikit ja pelit	Matkan hiihtäminen	Vapaa liikuminen	Mäen lasku	Jokin muu
1.	1.-2.	2	1				
2.	1.-2.	2		1			
3.	2.	2	1				
4.	3.	2	1				
5.	5.	1		2			
6.	3.-6.	2		1			
7.	3.-6.	1			2		
8.	3.-6.	1	2				
9.	5.-6.		1			2	
10.	5.-6.			1	2		
11.	5.-6.	1	2				
12.	6.						1 & 2

Hiihtotekniikat tai leikit ja pelit olivat tärkein asia kahdeksan opettajan tunneilla. Kuten huomataan, myös alkuopetusluokkien opettajat olivat sitä mieltä, että tekniikoiden harjoittelu kuuluu kahden tärkeimmän asian joukkoon. Vastaavasti taas useat ylempien luokkien opettajat näkivät myös leikit ja pelit tärkeänä osana opetusta. Kolme vastaajaa kertoi matkan hiihtämisen korostuvan tunneilla eniten. Yksi opettaja kirjoitti sekä tärkeimmän, että toiseksi tärkeimmän omin sanoin. Hän koki tärkeimmäksi asiaksi suksilla liikkumisen hengästyen. Toiseksi tärkeimmäksi nousivat leikkimieliset pujottelu- ja viestikisat, joissa suksien käsittelytaito harjaantuu.

Kuvailluista kahdestatoista erilaisesta hiihtotunnista kuusi alkoi koko ryhmän osalta verryttelylenkillä. Lenkin tyyli vaihteli opettajajohtoisesta vapaaseen hiihtämiseen. Opettajajohtoisesta verryttelylenkistä yhtenä esimerkkinä oli tapa, jossa opettaja johti porukkaa koko lenkin ajan, ohittaa ei saanut. Vapailla verryttelylenkeillä jokainen oppilas sai hiihtää omaa vauhtiaan tietyn matkan tai tietyn ajan. Pituudeltaan lenkit vaihtelivat n. 300 metristä 20 minuuttiin. Yhden opettajan tunti toteutettiin kokonaisuudessaan pienryhmissä. Toinen puoli luokasta aloitti tunnin verryttelylenkillä, ja toinen puoli jäi heti koulun pihaan verryttelemään ja harjoittelemaan luistelutekniikkaa. Puolessa välissä tuntia osat vaihtuivat. Loput viisi opettajaa aloittivat tuntinsa leikillä (esim. ”kuka pelkää mustaa miestä?” ilman sauvoja), suoraan uuden taidon kuivaharjoittelulla, tasapainoiluharjoituksilla tai juoksulenkillä. Juoksulenkillä tuntinsa aloittanut opettaja ei kertonut, tehdäänkö lenkki monot jalassa, vai kuuluvatko lenkkikengät myös hiihtotuntien varustukseen. Ennen alkulämmittelyä 1. ja 2. luokan tuntien alussa aikaa meni myös välineiden laittamiseen ja oikean sauvojen asennon tarkistamiseen. Tämä saattoi viedä tunnin alusta jopa 10 minuuttia. Yksi opettaja kertoi tunnin alkajaisiksi tarkistavansa myös oppilaiden suksien voitelon.

Alkuverryttelyn jälkeen 11 opettajan tunti jatkui opetustuokiolla. Opetettava aihe vaihteli mäenlaskuasennosta luistelutekniikkaan ja pujotteluharjoituksesta tasatyöntöön. Kuudessa tapauksessa opettaja näytti ensin itse oikean suorituksen, minkä jälkeen oli oppilaiden vuoro kokeilla. Yhdessä vastauksessa kerrottiin, että joku halukas oppilas näyttää ensin suorituksen. Opettaja korjaa suoritusta tarvittaessa, minkä jälkeen kaikki kokeilevat samaa. Neljässä kuvauksessa ei kerrottu, miten opetustuokio etenee. Ainoa tunti, joka ei jatkunut verryttelyn jälkeen opetustuokiolla, jatkui hippaleikillä ja viestillä. Tällä 1.-2. luokan tunnilla ei harjoiteltu mitään uutta asiaa, vaan koko tunti koostui lenkin hiihtämisestä ja erilaisista leikeistä ja kisailuista.

Suurin osa tunneista rakentui neljästä osasta: alkuverryttelystä, uuden asian esittämisestä, harjoitusosioista ja loppuverryttelystä. Harjoitteluosio vei suurimmassa osassa vastauksista eniten aikaa. Alkuopetusluokkien tunneilla harjoitteluun käytettiin kuitenkin yleensä vähemmän aikaa, ja kuten taulukosta 2 nähdään, leikkien ja pelien osuus korostui enemmän. Yleensä harjoiteltavia asioita oli tunnin aikana vain yksi. Näytön ja harjoittelun jälkeen kolme opettajaa kertoi oppilaiden hiihtäneen matkaa, minkä aikana opettaja pyrki mahdollisuuksien mukaan antamaan

palautetta ja korjaamaan suorituksia. Uuden taidon harjoittelun jälkeen tunnit jatkuivat kisailien, leikkien, mäkeä laskien tai vapaasti hiihtäen. Yksi opettaja mainitsi, että tunnin lopussa huolletaan vielä välineet kuntoon seuraavaa kertaa varten. Seuraavaksi on esitelty yhden opettajan kuvaus hiihtotunnin kulusta:

Kävelemme 500 m matkan sukset kainalossa ladun varteen. Tarkistan, että kaikki saavat sukset jalkaansa. Hiihdämme vapaata hiihtoa (omalla tyyllillä) 20 min. (tietty lenkki), jotta saamme itsemme lämpimäksi. Teemme laskettelurinteen alaosaan pujotteluradan omista sauvoistamme. Laskemme auraamalla painoa siirtäen alemmalle sukselle kaikki muutaman kerran. Lopuksi kaikki haluavat laskea pujotteluradan siten, että otan heille ajan, jota he sitten yrittävät parantaa. Aika loppuu kesken. ... (opettaja 12., 6.lk pojat)

6.5 Opetussuunnitelman osuus

Valtakunnallinen Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 ei erittele liikunnan opetuksen kohdalla yksittäisiä lajeja. Niinpä lajit ja lajisisällöt ovat kunnan ja koulun oman opetussuunnitelman määrättävissä. Pyysin tutkimukseen osallistuneita opettajia liittämään vastauksiensa mukaan kunnan ja/tai koulun opetussuunnitelman hiihdon osuuden tai kirjoittamaan siitä omin sanoin. Neljältä opettajalta en saanut tähän kohtaan minkäänlaista tietoa. Kahdeksan muun opettajan esittelemät opetussuunnitelman hiihdon osuudet vaihtelivat muutamasta sanasta hyvinkin tarkkoihin ohjeisiin. Yksi opettaja ilmoitti, ettei kunnan suunnitelma eritellyt yksittäisiä lajeja, vaan esitteli yleiset liikunnan opetuksen tavoitteet. Samanlaisia tavoitteita esiintyi myös monen muun opettajan vastauksissa varsinaisesti hiihtoon liittyvien tavoitteiden lisäksi. Yleisiä tavoitteita olivat esimerkiksi liikkumisen ilo, yhteistyökyky, terveen elämäntavan edistäminen ja motoriset perustaidot ja -tiedot. Päättävöitteenä oli kasvattaa oppilas liikuntaan ja liikunnan avulla kohti tervettä elämäntapaa. Liikunnan opetuksen tavoitteisiin pyrittiin pääsemään monipuolisesti eri lajeja harrastaen. Oman koulunsa osalta opettaja, jonka esittelemä opetussuunnitelma sisälsi vain yleisiä liikunnan tavoitteita, kertoi, että hiihdon opetuksessa käydään läpi perinteisen ja vapaan hiihdon tekniikoita, lasketellaan, lasketaan mäkeä ja hiihdetään retkihiihtoa.

Kaikista varsinaisia hiihdon opetuksen tavoitteita sisältävistä vastauksista oli yleisesti nähtävissä, että hiihdon opetussuunnitelmat etenivät ensimmäisten luokkien leikkien, pelien ja tekniikoiden alkeisharjoittelun kautta ylempien luokkien vaativampaan tekniikkaharjoitteluun. Eräs opettaja kertoi, että alkuopetuksessa opetellaan välineiden ja varusteiden käsittelyä ja hiihdon alkeita, kuten sauvoitta hiihtoa, kaatumista, kaksivaiheista vuorohiihtoa ja erilaisia mäennousutapoja. Lisäksi tehdään lyhyitä hiihtoretkiä. 3.-4. luokilla harjoitellaan kaksivaiheista vuorohiihtoa, tasatyöntöä, askelkäännöstä, erilaisia nousu- ja laskutapoja, perustaitojen soveltavaa käyttöä maastossa ja suksien voitellun perusteita. 5.-6. luokilla opetellaan kaksivaiheista rytmistä vuorohiihtoa, potkutonta tasatyöntöä, vaativampia nousu- ja laskutapoja, luisteluhiihdon perustekniikkaa, mäkihypyn alkeita ja suksien perushuoltoa. Myös muutamissa muissa vastauksissa tekniikoiden vaiheita ja opetuksen etenemistä luokkatasoinn oli eritelty melko tarkasti. Yhdestä vastauksesta kävi ilmi koko peruskoulun ja lukion kestävä tavoitteinen toiminta, jonka päämääränä on lukiossa tehtävä, koko päivän kestävä hiihtoretki, jolle kertyy pituutta noin 30-40 kilometriä.

Monessa opetussuunnitelmassa painotettiin, että hiihdon opetuksen tulee olla leikinomaista ja hauskaa. ”Leikinomaisista harjoitteista siirrytään vuosittain enemmän kunto- ja tekniikkaharjoitteiden suuntaan, aina leikin ja mielihyvän (huumorin) keinoin” (opettaja 7.). Myös hiihdon merkitys kunnan kohottajana ja mielen virkistäjänä oli huomioitu. Yhtenä tavoitteena esiintyivät myös talvisessa luonnossa liikkumisen elämykset ja ulkoilu. Hauskuus, monipuolisuus ja liiallisen vakavuuden välttäminen näkyivät myös muutaman opettajan vastauksiinsa liittämässä ylimääräisissä kommentteissa:

Hiihdon pitää olla miellyttävä elämys ja oppimisen tulee säilyttää tämä asenne: tarkoitus ei ole tehdä hiihtäjiä, vaan liikkuvia ja liikunnan eri muodoista nauttivia ihmisiä. (opettaja 9.)

Hiihtotuntien tavoitteena on virkistyneen saanti ulkoilemalla. Opitaan myös sietämään fyysistä ponnistusta ja saamaan onnistumisen elämyksiä. Onneksi kaikilla koulumme 59 oppilaalla on omat sukset! (opettaja 1.)

6.6 Tietämys hiihtomaasta

Kyselylomakkeessa opettajia pyydettiin vapaasti kertomaan, mitä he tiesivät hiihtomaasta. Vastanneista 12 opettajasta vain yksi (opettaja 6.) vastasi, ettei tiennyt, mikä on hiihtomaa. Muiden vastaajien tiedot vaihtelivat hyvin lyhyistä vastauksista monipuolisiin ja tarkkoihin kuvauksiin.

Hiihtomaa on alue, joka on varattu ja valmistettu erityisesti hiihdon ”mukavaan” harjoitteluun. Siihen kuuluu niin tasaista latua harjoitteluun kuin erilaisia mäkiä ja pujotteluratojakin. Esimerkiksi kumparemäki on hyvä motivoitikeino ja harjoittaa hyvin tasapainoa ym. (opettaja 3.)

On hyvä rinne koulun lähellä, jossa olisi paljon erilaisia tasapainoastin ja suksien käsittelyyn liittyviä harjoituspaikkoja (mielellään välituntisin koululaisten käytössä). Hyvä välituntilatu olisi myös hyvä juttu hiihtomaan ympärillä. Olen nähnyt videon hiihtomaasta muutama vuosi sitten. (opettaja 12.)

Mäki, nyppylä, kumpare, jonne on rakennettu erilaisia leikinomaisia ”harjoituspaikkoja” (kumpareita, pujottelupaikkoja, porttien alituksia, hyppyreitä jne), jotka motivoivat hiihtämään ja mahdollistavat taitojen kehittymisen omaan tahtiin –harjoittelun kautta! (opettaja 9.)

Vaihtelevia pinnanmuotoja, erilaisia nousu- ja laskurinteitä, hyppyreitä, tasaista harjoitusmaastoa sisältävä motivoiva hiihdonopetuspaikka (opettaja 2.)

Yksi hiihtomaan tärkeä ominaisuus on, ettei sen rakentamiseen välttämättä tarvita suuria resursseja. Mahdollisuus rakentaa pieni hiihtomaa koulun pihalle vaikkapa yhteistyössä oppilaiden ja vanhempien kanssa ei tullut esille yhdessäkään vastauksessa. Vain yksi opettaja otti kantaa hiihtomaan rakentamiseen, mutta hänkin kirjoitti, että rakentaminen tapahtuu koneellisesti ja vaatii maansiirtotöitä. Suurempia ja pysyvämpiä hiihtomaita tehtäessä tällaisia töitä tarvitaankin, mutta myös tampaten, käsin ja lapioin rakenneltu muutamien suorituspaikkojen alue on

hiihtomaa. Muutamassa vastauksessa tuli kuitenkin esille, että hiihtomaa voisi olla koulun lähetyvillä, mahdollisesti jopa koulun pihassa.

Taulukkoon 3 on eritelty Flemmenin ym. hiihtomaakirjoitusten perusteella viisi tärkeintä hiihtomaahan liittyvää asiaa. Kunkin opettajan kohdalle on merkitty näistä viidestä kohdasta ne, jotka esiintyivät vastauksessa.

TAULUKKO 3. Opettajien hiihtomaata kuvailevien vastausten pääsisältö

Opettaja	Sisältää monipuolisia suorituspaikkoja	Motivoi ja ohjaa omatoimisuuteen	Kehittää tasapainoa	Hiihto- ja mäennousu- & laskutekniikoiden harj.	Mainittu väh. kolme erilais- ta suorituspaikkaa
1.	X			X	
2.	X	X		X	X
3.	X	X	X	X	X
4.	X				X
5.	X			X	
6.					
7.	X			X	X
8.	X				
9.	X	X		X	X
10.	X			X	X
11.	X			X	
12.	X	X	X	X	

Kuten huomataan, kaikki opettajat mainitsivat vastauksissaan hiihtomaahan kuuluvan monipuolisia, erilaisia suorituspaikkoja. Lisäksi mahdollisuus harjoitella hiihtotekniikoita, sekä erilaisia mäen nousu- ja laskutapoja oli mainittu lähes jokaisessa vastauksessa. Kuusi opettajaa nimesi hiihtomaahan mahdollisista suorituspaikoista (esimerkiksi halsterit, pujottelurata, kumpareet, hyppyri) vähintään kolme. Neljässä vastauksessa esiintyi tarkoitus motivoida ja kannustaa oppilaita omatoimiseen harjoitteluun. Vain kaksi opettajaa mainitsi hiihtomaahan merkittävän tehtävän tasapainon kehittäjänä.

7 Pohdinta

Tutkimuksessa mukana olleilla opettajilla oli tietoa ja taitoa hiihdon opetuksen toteuttamiseen, mutta sitä ei välttämättä täysin hyödynnetty todellisissa opetustilanteissa. Hiihtotunnit olivat monipuolisia ja kirjallisuudessakin esiintyviä malleja noudattelevia. Opetus oli enimmäkseen opettajajohtoista, mutta myös vapaalle liikkumiselle ja omatoimisuudelle jäi aikaa. Hiihtomaa oli käsitteenä tuttu, mutta opetuksessa sen tarjoamia mahdollisuuksia ei juurikaan hyödynnetty. Tunneilla tyydyttiin käyttämään olemassa olevia suorituspaikkoja. Vaikka hiihdon määrä, ympäristön tarjoamat mahdollisuudet ja opetussuunnitelmien osuudet vaihtelivat suurestikin, oli vastauksista havaittavissa tietotaidon lisäksi yhteinen ajatus hauskaista ja monipuolisesta harjoittelusta, jolla pyritään ylläpitämään liikunnan iloa ja mahdollistamaan onnistumisen kokemuksia.

7.1 Miten siis kouluissa hiihdetään?

Hiihdon määrään ja siihen vaikuttaviin syihin liittyneistä vastauksista kävi ilmi, että alueellisista eroista johtuvat syyt vaikuttivat ääripäiden hiihtoaktiivisuuteen. Etelä-Suomen läänissä työskentelevä opettaja kertoi, että tänä talvena olosuhteet ovat olleet hyvät ja mahdollistaneet säännöllisen hiihtämisen, mutta muutamana aikaisempana talvena kouluhiihto on ollut täysin satunnaista ja hyvin vähäistä. Suurimpana syynä tähän oli lumi, jota tänä vuonna oli aikaisemmista talvista poiketen riittänyt. Myös sääolosuhteet olivat suosineet. Kahdesta vastanneesta Lapin läänissä työskentelevästä opettajasta molemmat hiihtävät joka viikko useiden kuukausien ajan. Toinen opettaja ilmoitti hiihtojakson alkavan helmikuussa ja päättyvät yleensä vapun tienoilla. Tässäkin lumen määrä vaikutti hiihtokertoihin siten, että lumen sulaminen keväällä lopetti hiihtojakson. Mikäli lunta riittää yli vapun, myös hiihtojakso jatkuu. Luonnon määräämistä olosuhteista lumitilanteen jälkeen tärkeimmäksi mainittiin pakkasen. Pakkasraja oli yleisesti noin 15 astetta ja siitä pyrittiin pitämään kiinni. Liian kovan pakkasen lisäksi myös kova lumi- tai räntäsade ja voimakas tuuli mainittiin hiihtokertoja rajoittaviksi olosuhteiksi. Sääolosuhteiden lisäksi latujen kunnossapidon katsottiin olevan yhtenä syynä hiihdon määrään. Kuitenkin hiihtopaikkojen kunnostukseen oltiin yleensä

tyytyväisiä. Lisäksi muutama opettaja mainitsi myös opetussuunnitelman vaikuttavan hiihtokertojen määrään. Opettaja, jonka oppilaille jaettiin tarkat jaksosuunnitelmat, kertoi hiihdon määrän olevan melko tarkasti sidottu tähän suunnitelmaan. Vanhemmat ja lapset ovat tottuneet siihen, että jaksosuunnitelmaan voi luottaa ja sitä pyritään noudattamaan tarkasti. Tietenkin liian kovan pakkasen sattuessa voidaan hiihtotunteja siirtää mahdollisuuksien mukaan seuraavaan jaksoon.

Ajattelin, että tässä kohdassa olisi ehkä voinut tulla esille, mikäli opettajalla itsellään on hyvin voimakkaita tunteita, positiivisia tai negatiivisia, hiihtoa kohtaan. Mikäli opettaja ei pidä lainkaan hiihtämisestä tai vastaavasti hiihtelee lähes kaiken vapaa-aikansa, ei se luultavasti voi olla näkymättä opetuksen määrässä ja laadussa. Tällaisia asioita ei kuitenkaan vastauksista ilmennyt. Olisi ehkä pitänyt asetella kysymystä eri tavalla tai kysyä asiaa ihan erikseen. Voihan tietysti olla, ettei mitään tällaisia syitä edes ollut. Vastauksien perusteella voisi kuitenkin päätellä, että vastanneista opettajista kaikki pitivät hiihdon opetuksesta ja kokivat sen tärkeänä osana koulun liikunnan opetusta.

Hiihtotunneilla korostuvien asioiden kohdalla opettajien vastaukset vaihtelivat aika paljon sen mukaan, mitä luokkatasoa he opettivat. Alkuopetuksessa tärkeimmäksi koettiin yleensä pelit ja leikit, kun taas ylimmillä luokilla korostui tekniikoiden harjoittelu. Kun verrataan näitä tuloksia esimerkiksi Flemmenin tai Jylhän kirjoituksiin, huomataan, että yhtäläisyyksiä löytyy. Puumalli, jossa hiihtotekniikka on jaettu juuriin ja latvukseen, kuvastaa tätä eri ikäryhmien erilaista painotusta. 7-9 -vuotiaana on Jylhän mielestä juuri se aika, kun tasapainoa kehitetään ja silloin tärkeintä on liikeratojen ja -muunnelmien monipuolisuus. Aluksi tärkeintä ei ole tekniikka tai matkan hiihtäminen, vaan monipuoliset pelit ja leikit. 10-12 -vuotiaiden opetuksessa hiihtotekniikat saavat jo suurimman painoarvon. Kun tasapaino on tarpeeksi kehittynyt monipuolisen liikkumisen avulla, voidaan keskittyä yksittäisiin tekniikoihin. Harjoittelu on kuitenkin vielä samantapaista kuin alemmilla luokilla ja harjoitteiden tulisi olla leikinomaisia, monipuolisessa maastossa toteutettavia. (esim. Flemmen 1992, 61; Jylhä 1999, 294-301.)

Myös noudatettavien opetussuunnitelmien etenemistahti sopii yhteen Flemmenin ja Jylhän ajatusten kanssa. Koska valtakunnallinen opetussuunnitelma (1994) ei erittele yksittäisiä lajeja, on hiihdon opetuksen toteuttaminen kunnan ja koulun päätettävissä. Tämän takia pyysin opettajilta tietoja opetussuunnitelmasta,

jonka mukaan he hiihdon opetustaan toteuttavat. Vastaus, jossa kunnan opetussuunnitelma ei myöskään eritellyt yksittäisiä lajeja, vaan asetti yleisiä liikunnan opetuksen tavoitteita, myötäili enimmäkseen Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden tavoitteita (1994, 107-109). Myös Zeiglerin (2002, 119-120) kaikille liikunnan opettajille tarkoittamasta kahdeksan kohdan listasta löytyy samoja aatteita: liikunnan monipuolisuus ja positiivinen asenne liikuntaa ja omaa terveyttä kohtaan. Näitä tavoitteita ja aatteita sisälsivät myös muiden opettajien vastaukset. Yleisten tavoitteiden lisäksi myös varsinaisia hiihdon opetuksen tavoitteita eriteltiin muutamissa vastauksissa tarkastikin. Yleisesti vastauksiin liitetyt opetussuunnitelmien osuudet erittelivät luokkatasoittain opettavat aiheet ja tekniikoiden osa-alueet. Alkuopetuksen välineisiin totuttelevista ja tekniikan perusteita sisältävistä harjoitteista edettiin kohti ylempien luokkien hiotumpia tekniikoita. Opetussuunnitelmissa painotettiin myös leikkien ja leikinomaisuuden merkitystä hiihdon opetuksessa. Tässä suhteessa opetus tuntuu myötäilevän mm. Flemmenin (esim. 1992, 24) ja Gullionin (esim. 1990, 6-11) ajatuksia siitä, kuinka suuri merkitys leikeillä ja peleillä on hiihdon opetuksen tavoitteiden, tekniikoiden oppimisen ja sosiaalisten taitojen kehittymisen saavuttamisessa.

Numminen (1996, 118-122) sanoo liikuntatunnin rakentuvan yleensä neljästä osasta: alkuverryttely, uuden asian esittäminen ja motivointi, harjoittelu ja yhteenveto. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien hiihtotuntien kuvaukset noudattivat yleensä lähes samanlaista kaavaa. Lähes kaikki tunnit alkoivat alkuverryttelyllä, jonka jälkeen siirryttiin harjoittelemaan uutta asiaa. Esittelyosuudesta vastasi yleensä opettaja Heikinaro-Johanssonin ja Kolkan (1998, 47) esittelemää komentotyyliä käyttäen. Tämän jälkeen siirryttiin kuitenkin usein käyttämään harjoitustyyliä, jossa oppilaat harjoittelevat itsenäisesti annettua tehtävää. Tällainen työtapa mahdollistaa henkilökohtaisen palautteen annon, jota useat opettajista kertoivatkin käyttävänsä. Välitön suorituksen jälkeinen palaute edesauttaa oppimista ja oman toiminnan arviointia.

Numminen pitää tärkeänä, että esittelyn ja harjoittelun jälkeen tunti lopetetaan yhteenvetoon, jossa oppilaalla on mahdollisuus kertoa ajatuksiaan. Tällaista osiota ei kukaan vastanneista opettajista kertonut käyttävänsä. Koska yhteenvetoa ei tuntien yhteydessä käytetty, voidaan tuntien katsoa noudatelleen myös Suomalaisen hiihtokoulun (1978, 4-8) tuntirakennetta, joka etenee verryttelyn

kautta uuden taidon harjoitteluun ja soveltamiseen. Muutama opettaja mainitsi, että harjoittelun jälkeen oppilaat hiihtivät yrittäen soveltaa opittua taitoa käytäntöön. Samalla opettaja mahdollisuuksien mukaan pyrki ohjaamaan ja antamaan henkilökohtaista palautetta. Kaikilla tunneilla oli vielä harjoittelun jälkeen aikaa myös vapaalle liikkumiselle, hiihtämislle, mäenlaskulle tai yhteiselle leikille.

Vain yksi opettajista kuvaili tuntinsa niin, että kävi ilmi hänen tyyliensä keskustella oppilaiden kanssa ja antaa heille mahdollisuus keksiä ja näyttää. Muuten tunnit etenivät opettajajohtoisesti vapaan liikkumisen osiota lukuun ottamatta. Vain yhden opettajan tunti koostui pelkästään uuden taidon esittelystä, harjoittelusta ja virheiden korjaamisesta. Tämä perinteinen tapa virheitä korjaten (Flemmen 1992, 44-49) muuttaa lapsen kannalta tilanteen vakavaksi, kun tavoitteena on vain oppia oikea, tietty liikerata. Lähes kaikki vastanneet opettajat käyttivät tätä tapaa uuden taidon opettamisessa, mutta tunteihin mahtui kuitenkin harjoittelun lisäksi myös vapaata hiihtoa, leikkiä tai pientä kisailua. Yksi opettaja kertoi poikia motivoivan aina todella hyvin kaikenlaiset ajanotot ja kisat. Esimerkkinä hän kertoi omista sauvoista tehdyn pujotteluradan, jota laskettaessa jokaiselta otettiin aika, jota sitten yritettiin parantaa. Tällaiset työskentelytavat, joissa jokainen voi lyödä omat ennätyksensä ja havaita edistyneensä, ovat Gullionin (1990, 11) mielestä yksilölle parhaita harjoituksia. Ajanottojen lisäksi leikkejä ja kisailuja tunteihin toivat erilaiset viestivariaatiot, hippaleikit ja suksilla tempuilut. Kokonaisuutena tunnit olivat hyvin monipuolisia, tasapainoilun, suksien käsittelyn, matkan hiihtämisen ja tekniikoiden yhdistelyä.

Vastauksia lukiessani tulin ajatelleeksi välineiden merkitystä hiihdon harrastamisessa. Usein kuulee opettajien tuskailevan, ettei kaikilla oppilailla ole suksia ja ihmettelevän, miten vanhemmat saadaan ostamaan lapselleen sukset, vaikei hiihtäminen kuulu perheen kiinnostuksen kohteisiin. Tämä näkökulma tuli mieleeni vasta siinä vaiheessa, kun luin yhden opettajan vastauksen, jossa hän iloitsi siitä, että kaikilla koulun oppilailla on omat sukset. Hiihtovälineet ovat aika iso investointi, eikä ehkä voida olettaa, että kaikilla lapsilla olisi sukset kouluun tullessaan. Sen lisäksi välineet käyvät vähän väliä pieniksi ja uusia tarvitaan. Tästä aiheesta olisi ollut mielenkiintoista tietää enemmän. Onko kouluilla lainasuksia vai onko kaikilla oppilailla oltava omat välineet? Miten ratkaistaan tilanne, jos omia suksia ei ole?

7.2 Oppimisympäristöt ja hiihtomaa

Flemmen (esim. 1992, 36) korostaa virikkeellisen, monipuolisen ja innostavan ympäristön merkitystä hiihdon opetuksessa. Tällaisen ympäristön mahdollistaminen ja aikaansaaminen on hänen mielestään suuri pedagoginen haaste. Aikuisen vastuulla on luoda sellainen ympäristö, joka monipuolisuuden ja virikkellisyyden lisäksi tarjoaa myös haasteita ja ongelmia ja ohjaa lasta itsenäiseen toimintaan ja kokeilemiseen. Kyselyyn vastanneiden opettajien koulujen ympäristöt tarjosivat monenlaisia puitteita hiihdon opetukselle. Kaikilla opettajilla oli käytössään latuja ja jonkinlainen mäki hiihdon opetusta varten. Puolet opettajista käytti myös koulun pihaa tuntien pitopaikkana. Hyppäsen ym. (2001, 15-16) mukaan paras hiihtoympäristö on sellainen, joka tarjoaa mahdollisuuksia hiihtää, leikkiä ja laskea mäkeä sisältäen sekä helppoja, että haasteellisia tehtäviä ja muotoja. Tällaisia hiihtämisen, leikkimisen ja mäenlaskun mahdollisuuksia tuntui löytyvän jokaisen koulun hiihtoympäristöstä.

Varsinaista hiihtomaata ei minkään koulun lähistöltä löytynyt, mutta hiihtomaan kaltaisia elementtejä oli lähes jokaisen opettajan ulottuvilla. Kahden koulun pihassa oli halsterit ja loivaa mäkeä tai pieniä jyrkkiä mäkiä. Muut pihat olivat tasaisuutensa vuoksi hyviä peli- ja leikkialueita. Pihalla harjoiteltiin usein myös uusia tekniikoita. ”Hiihtomaamaisuutta” opetukseen toi eräällä koululla käytössä oleva läheinen soramonttu ja toisella koululla joen töyräs. Luonnon alkuperäisversiota hiihtomaasta käyttivät hiihtotunneilla neljän opettajan oppilaat. He hiihtivät keväthankien aikaan metsissä, pelloilla ja järven jäällä, joissa luonnon omat pinnan muodot tuovat maastoon monipuolista vaihtelua. Alunperin hiihtomaan tarkoituksena olikin juuri hiihtoleikkiympäristö, joka mahdollistaa luonnon tarjoamien maaston muotojen tuomisen lasten lähelle.

Yhtä lukuun ottamatta kaikki opettajat tiesivät, mikä on hiihtomaa. Kuvauksien perusteella jotkut opettajista olivat perehtyneet asiaan enemmänkin, toisten tiedot olivat hyvinkin suppeita. Kyselylomakkeen yksi ongelma on se, ettei vastauksen jälkeen voi pyytää tarkentavaa tietoa. Voikin olla, että joku opettajista on kirjoittanut hiihtomaasta vain pääasiat, vaikka tietäisikin useita yksityiskohtia. Johtopäätökset on kuitenkin tehtävä saadun aineiston perusteella.

Vaikka hyvin monet vastaajista kertoivat hiihtomaahan kuuluvan kumpareita, halstereita, mäkiä, porttien alituksia, hyppyreitää ja pujotteluratoja, vain

muutama kuvaili ympäristöstä tai hiihtotunneilta löytyvän mäen, latujen ja tasaisen maan lisäksi muita suorituspaikkoja. Seppänen ym. (1999, 14) sanovat, että hiihtomaan rakentamiseen riittää pelkkä tasainen koulun piha, jos sinne saadaan riittävästi lunta. Hiihtomaata käsittelevässä kirjallisuudessa todetaan, että pieni hiihtomaa voidaan rakentaa koulun pihalle tai lähiladun varteen ilman koneita, yhteistyössä esimerkiksi vanhempien kanssa. Vastanneista opettajista yksi kertoi tekevänsä oppilaiden kanssa sauvoista mäkeen pujotteluradan. Pieni hiihtomaa on jo syntynyt. Muutoin opettajat eivät ilmoittaneet itse, oppilaiden kanssa tai muussakaan yhteistyössä rakentavansa ylimääräisiä suorituspaikkoja. Kuten aikaisemmin todetusta huomataan, jokaisella koululla olisi kuitenkin ympäristön puolesta mahdollisuudet ainakin muutaman suorituspaikan rakentamiseen. Vastausten perusteella vaikuttaa siltä, että opettajat käyttivät opetuksessaan ympäristön valmiiksi tarjoamia paikkoja, pihaa, latuja ja mäkiä, mutta ainakaan pysyviä ylimääräisiä suorituspaikkoja ei rakennettu.

7.3 Tutkimuksen arviointia

Olin erittäin tyytyväinen saamiini vastauksiin. Kahdestatoista palautetusta lomakkeesta vain yhdessä vastaukset olivat hyvin suppeita. Kokonaisuutena vastanneet opettajat olivat paneutuneet kyselyyn ja kirjoittaneet hyvin monipuolisia vastauksia. Olin jopa hieman yllättynyt vastausten tasosta, ja se saikin minut miettimään, olisivatko vastaajiksi kuitenkin valikoituneet koulujen eniten asiasta tietävät ja kiinnostuneimmat. Koska otoskoko oli vain 12, on hyvin mahdollista, että suurin osa vastaajista oli tavallista enemmän hiihtoon perehtyneitä tai lajista kiinnostuneita. Siksi tuloksia ei voi välttämättä luotettavasti yleistää koskemaan tavallisten luokanopettajien hiihdon opetusta. Suurempi otoskoko olisi opettajien kirjon lisäksi mahdollistanut myös suuremman aineiston ja paremman yleistettävyyden. Olisin myös voinut itse valita koulun opettajista sen, joka kyselyyn vastaa, mutta luulen, että vastausprosentti olisi tuolloin ollut paljon pienempi. Epäilyksistä huolimatta uskon kuitenkin, että otos sisälsi myös ”tavallisia” opettajia. Ainakin se varmuudella sisälsi sellaisia opettajia, jotka tämän päivän kouluissa opettavat, ja siksi uskallan vastausten perusteella tehdä johtopäätöksiä koulujen hiihdon opetuksesta.

Tutkimusta tehdessä nousi esiin muutamia kiinnostavia asioita, joissa voisi olla aihetta jatkotutkimukseen. Olisi mielenkiintoista kartoittaa, kuinka paljon Suomen kouluilla on tällä hetkellä käytössä hiihtomaita ja minkälaisia resursseja sellaisia olisi rakentaa. Kiinnostavaa olisi myös seurata hiihtomaan toimivuutta yksittäisen koulun hiihdon opetuksessa tai kokeilla sitä itse omassa käytännön työssä. Tutkia voisi myös sitä, miten käytännössä onnistuisi pienen hiihtomaan rakentaminen koulun pihapiiriin, vaikkapa yhdessä oppilaiden kanssa, tai sitä, minkälaisia ovat opettajien omat kouluaikaiset hiihtokokemukset ja asenteet lajia kohtaan sekä niiden vaikutukset omaan toimimiseen hiihdon opettajana.

7.4 Johtopäätökset

Saamieni vastausten perusteella tuntuu siltä, ettei hiihdon opetus ole jämähtänyt paikoilleen tai hiipunut. Opettajat panostavat opetukseen ja toteuttavat sitä monipuolisessa ympäristössä. Kouluilla on käytettävissä piha-alueen lisäksi eripituisia ja –tasoisia latuja. Joidenkin koulujen lähistöltä löytyy myös erikoisempia harjoittelupaikkoja, kuten soramonttu tai joen töyräs. Myös keväisiä hankikelejä hyödynnetään hiihdon opetuksessa. Kunnan ja koulun opetussuunnitelmissa hiihdon opetus nähdään osana kaikkea kasvatustyötä, jolla pyritään yhteisiin tavoitteisiin. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) jättämä väljyys näkyy toisilla kouluilla vain yleisten liikunnan opetuksen tavoitteiden määrittelynä. Toisilla kouluilla hiihdon opetuksen aihesisällöt ja perinteisen ja vapaan hiihdon lajitaitojen opettaminen on eritelty hyvinkin tarkasti.

Opetustyyliä mukailevat enimmäkseen perinteisiä, behavioristisia malleja, joissa opettajajohtoisuus ja mallioppiminen korostuvat. Kuitenkin opetuksessa näkyy myös merkkejä siirtymisestä vähitellen kohti uudempaa, hiihtomaa-ajattelussa korostuvaa konstruktivistista oppimiskäsitystä, jossa tärkeää on oppilaskeskeisyys, oppijan oma aktiivisuus ja omatoiminen työskentely. Vapaa suksilla liikkuminen, pelit ja leikit kuuluvat olennaisena osana hiihtotuntien ohjelmaan. Vaikka hiihtomaata ei opetuksessa juurikaan käytetä, on se ilmiönä tuttu. Myös koulujen ympäristöjen kuvaukset osoittivat, että mahdollisuuksia oman hiihtomaan rakentamiseen olisi. Kaikki opettajat eivät ehkä edes tiedosta, ettei yksinkertainen hiihtomaa vaadi kuin muutaman erilaisen suorituspaikan, jotka voitaisiin helposti rakentaa itse esimerkiksi koulun pihaan. Jos kouluille olisi mahdollista toimittaa

materiaalia, jossa kerrotaan koulujen mahdollisuuksista rakentaa, ylläpitää ja käyttää monipuolisesti yksinkertaisiakin hiihtomaita, voisivat useat opettajat kiinnostua asiasta enemmänkin. Kenties tulevaisuudessa hiihtomaan rakentaminen ja käyttö omaksutaan yhä enemmän myös koulujen hiihdon opetuksen mahdollisuudeksi.

7.5 Hiihdon tulevaisuus

Huippu-urheilun tasolla hiihto sai uuden naulan arkkunsa Val di Fiemmen MM-kisojen jälkipyykissä. Kahden vuoden takaiset Lahden tapahtumat ja uusin käry vaikeuttavat suomalaisen kilpahiihdon asemaa ja etenemismahdollisuuksia, mutta lisäksi sillä on vaikutusta myös tavallisen sunnuntaihiihtäjän arkeen. Kiinnostus hiihtoa kohtaan horjuu ja usko puhtaaseen urheiluun karisee. Muistan Lahden MM-kisojen aikaan uhanneeni pistää suksemi palasiksi, jos Isometsän vanavedessä Kirvesniemikin käryää. Vieläkään en ole sitä tehnyt, vaikka jatkuvat uudet hiihtourheilua mustamaalanneet uutiset ovatkin täyttäneet tiedotusvälineitä viimeiset kaksi vuotta.

Suurin vaikutus kohdallani on kuitenkin näkynyt tämän työn kirjoittamisprosessissa. Vieläkö Hiihtoliiton materiaali on luotettavaa ja uskottavaa lähdeaineistoa? Voinko vielä tituleerata kirjoittajaa päävalmentajana? Kannattaako ylipäättään tehdä enää mitään, edes tällaista tutkimusta, suomalaisen hiihdon eteen? Urheiluruudun haastattelemat ihmiset toteavat, ettei hiihto tästä eteenpäin kiinnosta enää senkään vertaa sen enempää lapsia kuin aikuisiakaan. Tulin kuitenkin siihen tulokseen, että nyt, jos koskaan, täytyy tehdä töitä tämän upean ja monipuolisen urheilulajin eteen. Tässä työssä kouluilla ja jokaisella opettajalla on tärkeä osuus. Hiihtoliitto on julkaissut paljon hyvää materiaalia lasten hiihdon opetukseen ja tällainen lapsille ja nuorille suunnattu hiihdon opetus –toiminta on puhdasta, iloista ja varsinkin näinä aikoina erityisen tärkeää. Täytyy myös muistaa se, että erään opettajan vastausta mukailleen koulun hiihdon opetuksen tavoitteena ei ole kasvattaa kilpahiihtäjiä, vaan monipuolisesta liikunnasta nauttivia, terveitä elämäntapoja arvostavia, tasapainoisia ihmisiä. Saamieni tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että opettajilla on tietoa ja taitoa saavuttaa näitä tavoitteita ja tehdä hyvää työtä suomalaisen hiihdon puolesta.

8 Lähteet

- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: Gummerus, 133-157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Flemmen, A. 1992. Leikiten suksilla. Suom. M. Seppänen. Helsinki: Suomen Latu. Alkuperäisjulkaisu 1987.
- Flemmen, A. & Grosvold, O. 1983. Teaching children to ski. Käänt. M. Brady. New York: Leisure press.
- Gullion, L. 1990. Ski Games. A Fun-Filled Approach to Teaching Nordic and Alpine Skills. Champaign, Il: Leisure Press.
- Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen. Mitä merkitystä on kuperkeikalla? Jyväskylä: Gummerus.
- Heikinaro-Johansson, P. & Kolkka, T. 1998. Koululiikuntaa kaikille. Soveltavan liikunnan opetuksen opas. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus.
- Heikkinen, Hannu L. T. 2001. Narratiivinen tutkimus –todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: Gummerus, 116-132.
- Helenius, A. 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Tampere: Kirjayhtymä. Hiihtomaa. Helsinki: Suomen Hiihtoliitto.
- Hiihto-opas. 1970. Hiihtäjä 3. Helsinki: Suomen Hiihtoliitto.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1997. Johdatus kasvatustieteeseen. 4.–5. painos. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. 6., uudistettu laitos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Holle, B. 1981. Lapsen motorinen kehitys. Normaali ja kehityksessään viivästynyt lapsi. Suom. E. Laaksonen. 3. tarkistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Holopainen, S. 1990. Koululaisten liikuntataidot. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 26.

- Hopeasompa-koulu. Hopeasompa-koulun ohjaajan opas. 1990. Nuori Suomi.
Helsinki: Suomen Hiihtoliitto.
- Hyppänen, T., Karhu, S., Sollo, E., Wennström, K. & Vuorinen, R. 2001. Muumin hiihto-opit. Helsinki: Edita.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2001. Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS-kustannus, 158-183.
- Issukka, M-S., Sarparanta, V-P. & Martin, L. 1984. Lasten hiihtokoulu.
Hiihdonohjaajan käsikirja. 2. tarkistettu painos. Helsinki: Suomen Latu.
- Juurtola, T. 1988a. Erilaisia hiihtoleikkejä. Teoksessa T. Juurtola (toim.) Sujuvasti suksilla. Suomen hiihdonopettajien liitto. Helsinki: Suomen Latu, 40-49.
- Juurtola, T. 1988b. Hiihdon opetuksen perusteita. Teoksessa T. Juurtola (toim.) Sujuvasti suksilla. Suomen hiihdonopettajien liitto. Helsinki: Suomen Latu, 13-37.
- Jylhä, R. 1999. Hiihto. Teoksessa P. Miettinen (toim.) Liikkuva lapsi ja nuori. Jyväskylä: Gummerus, 293-312.
- Jääskeläinen, L. 1991. Paperilta kentille. Liikunnan opettajan suunnittelu- ja arviointikirja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Jääskeläinen, L., Lindfors, K., Backman, M., Jylhä, R. & Seppänen, M. 1992. Hiihtomaan rakentamisopas. Helsinki: Suomen Hiihtoliitto.
- Kantola, H. & Rusko, H. 1985. Sykettä ladulle. Jyväskylä: Valmennuskirjat Oy.
- Keskinen, E. 1995. Taitojen oppiminen. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. 4., uudistettu painos. Porvoo: WSOY, 69-94.
- Kuusinen, J. 1995. Johdanto. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. 4., uudistettu painos. Porvoo: WSOY, 10-21.
- Kuusinen, J. & Korkiakangas, M. 1995. Oppiminen. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. 4., uudistettu painos. Porvoo: WSOY, 23-68.
- Kuusinen, K.-L. 1995. Motivaatio. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. 4., uudistettu painos. Porvoo: WSOY, 191-222.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. 3., uusittu painos. Porvoo: WSOY.
- Lindqvist, G. 1998. Leikin mahdollisuudet. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. Qualitative Data Analysis. An Expanded

- Sourcebook. Toinen painos. London: Sage.
- Nordic ski lessons. 1997. *Consumer Reports on Health* 9, 10.
- Novak, J.D. 1998. *Learning, creating and using knowledge*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Numminen, P. 1996. *Kuperkeikka varhaiskasvatuksen liikunnan didaktiikkaan*. Nuori Suomi. Jyväskylä: Gummerus.
- Opettajan hiihto-opas. 1987. Helsinki: Suomen Hiihtoliitto, Työväen Urheiluliitto & Kouluhallitus.
- Pangrazi, R. P. & Dauer, V. P. 1995. *Dynamic Physical Education for Elementary School Children*. Boston: Allyn and Bacon.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Toinen painos. London: Sage.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Puonti, P. 1999. Kasvatus liikunnan avulla. Teoksessa P. Miettinen (toim.) *Liikkuva lapsi ja nuori*. Jyväskylä: Gummerus, 113-122.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY.
- Reifel, S. 1998. *Play & Culture Studies*. Volume 1. London: JAI Press Ltd.
- Repo, M. & Lepola, J. 1994. *LETE-hiihtokoulu*. Helsinki: TUL.
- Seppänen, M., Jylhä, R., Lindfors, K. & Backman, M. 1999. *Opeta lapsi hiihtämään*. Helsinki: Suomen hiihtoliiton hiihtomaatyöryhmä.
- Suomalainen hiihtokoulu. 1978. Helsinki: Suomen Ladun julkaisusarja 13.
- Valli, R. 2001a. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: Gummerus, 100-112.
- Valli, R. 2001b. Mitä numerot kertovat? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: Gummerus, 158-171.
- Varstala, A. 1988. Hiihtoleikit. Teoksessa T. Juurtola. *Sujuvasti suksilla*. Suomen hiihdonopettajien liitto. Helsinki: Suomen Latu, 38-39.
- Vuohiniemi, M. & Miettinen, P. 1999. Taidon oppiminen. Teoksessa P. Miettinen (toim.) *Liikkuva lapsi ja nuori*. Jyväskylä: Gummerus, 151-194.
- Zeigler, E. F. 2002. The Physical Education and Sport Curriculum in the 21st Century: Proposed Common Denominators. *Physical Educator* 59, 114-120.

Liite 1: Kyselylomake

Kysely Pro-gradu –tutkielmaa varten

Ulla Puoskari/ Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos/ kevät 2003

Kyselyyn vastanneiden henkilöllisyys ei tule ilmi missään vaiheessa tutkimusta raportoitaessa. Kysely sisältää sekä rästustehtäviä, että avoimia kysymyksiä. Toivoisin avoimiin kysymyksiin mahdollisimman tarkkoja kuvauksia. Jokainen yksityiskohta on tutkimuksen kannalta merkittävä. Tarvittaessa voit jatkaa vastauksiasi paperien kääntöpuolille. **Postita vastauksesi viimeistään 7.3.2003.** Mikäli et siihen mennessä ole ehtinyt aloittaa tämän talven hiihdon opetusta, vastaa niin paljon kuin mahdollista aikaisempien vuosien perusteella.

Vastaukset pohjautuvat _____täysin tämän talven kokemuksiin.
 _____enimmäkseen tämän talven kokemuksiin.
 _____enimmäkseen aikaisempien talvien kokemuksiin.
 _____täysin aikaisempien talvien kokemuksiin.

Sukupuolesi _____mies
 _____nainen

Ikäsi	_____alle 25 vuotta	Opettajakokemuksesi	_____0-5 vuotta
	_____25-30 vuotta		_____6-10 vuotta
	_____31-40 vuotta		_____11-20 vuotta
	_____41-50 vuotta		_____yli 20 vuotta
	_____yli 50 vuotta		

Koulu, jossa tällä hetkellä työskentelet _____

Luokkataso/-tasot (1.-6.), jolle opetat hiihtoa _____

Mikäli opetat **erikseen** useampia luokkatasoja, ympyröi se, jonka perusteella vastaat kysymyksiin.

1. Kuinka usein hiihdätte koulussa yhden talven aikana? _____alle 5 kertaa
 _____5-10 kertaa
 _____yli 10 kertaa
 _____niin usein kuin mahdollista
 _____oma määritelmä _____

jatkuu

2. Mitkä asiat vaikuttavat hiihtokertojen määrään?

3. Hiihtotunneilla korostuvat seuraavat asiat
(Valitse kaksi tärkeintä siten, että tärkein=1
ja toiseksi tärkein=2.)

__hiihtotekniikoiden harjoittelu

__leikit ja pelit

__matkan hiihtäminen

__vapaa suksilla liikkuminen

__mäen lasku

__jokin muu, mikä? _____

4. Missä pidät hiihtotunnit? (pihalla, lähiladulla...)

5. Kuvaile edellisen kysymyksen paikkaa/ paikkoja. (maaston muodot, etäisyys, käytössä olevat ladut, suorituspaikat jne. Halutessasi voit myös piirtää paperin kääntöpuolelle.)

6. Tiedätkö, mikä on hiihtomaa?

__kyllä

__en

jatkuu

7. Mikäli vastasit edelliseen ”kyllä”, kerro tarkemmin, mitä tiedät hiihtomaasta.

8. Kuvaile yhden pitämäsi hiihtotunnin kulku mahdollisimman tarkkaan (menetelmät, välineet, paikka, eteneminen, työtavat...)

9. Mikäli mahdollista, liitä kyselyn mukaan kopio koulun ja/tai kunnan opetussuunnitelman hiihdon osuudesta. Vaihtoehtoisesti voit myös kirjoittaa tärkeimmän sisällön omin sanoin tähän.

10. Jos haluat vielä kertoa jotain koulusi hiihdon opetuksesta, kirjoita vapaasti kääntöpuolelle.

Paljon kiitoksia vastauksistasi ja hyviä hiihtokelejä!

Liite 2: Kyselyyn vastanneet opettajat

Opettaja	Sukupuoli	Ikä	Opettajakokemus	opetettavat luokat
1.	Nainen	Yli 50 vuotta	Yli 20 vuotta	1.-2.
2.	Nainen	25-30 vuotta	0-5 vuotta	1.-2.
3.	Nainen	25-30 vuotta	0-5 vuotta	2.
4.	Nainen	31-40 vuotta	6-10 vuotta	3.
5.	Mies	41-50 vuotta	11-20 vuotta	5.
6.	Nainen	25-30 vuotta	6-10 vuotta	3.-6.
7.	Nainen	Yli 50 vuotta	yli 20 vuotta	3.-6.
8.	Nainen	31-40 vuotta		3.-6.
9.	Nainen	31-40 vuotta	6-10 vuotta	5.-6.
10.	Mies	31-40 vuotta	11-20 vuotta	5.-6.
11.	Nainen	41-50 vuotta	yli 20 vuotta	5.-6.
12.	Mies	41-50 vuotta	yli 20 vuotta	6.