

MELONNAN OHJAAJAN PEDAGOGINEN OPAS

Anna-Leena Vänskä

Liikuntapedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Kevät 2002
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Anna-Leena Vänskä. 2002. Melonnan ohjaajan pedagoginen opas.

Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma. 115 sivua.

Tutkielman tavoitteena oli edistää melonnan opetusta laatimalla opas melonnan ohjaajia varten. Oppaan tarkoituksena on tukea melonnan opetuksen suunnittelua, toteuttamista ja arviointia. Se on suunnattu ensisijaisesti melonnan alkeita opettaville henkilöille, joilla on vähän kokemusta opettamisesta. Toivottavasti opas herättää uusia ideoita opetuksen toteuttamiseen myös kauemmin melonnan parissa ohjaustyötä tehneille.

Tutkielma koostuu kahdesta osasta: kirjallisuuskatsauksesta ja varsinaisesta oppaasta. Kirjallisuuskatsaus muodostaa oppaan teoreettisen taustan. Tässä osassa perustellaan ja pohditaan niitä ajatuksia, jotka on kirjattu oppaaseen. Perustelujen taustaksi kirjallisuuskatsauksessa on perehdytty erityisesti opetukseen, oppimiseen ja melontaan liittyvään kirjallisuuteen. Näiden ajatusten pohjalta tapahtui varsinaisen oppaan laadinta. Oppaassa käydään läpi melonnan ohjaajan näkökulmasta niitä olennaisia asioita, joita hänen tulee ottaa huomioon melonnan opetuksen suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Oppaassa käytetty opetusmalli pohjautuu Mosstonin ja Ashworthin (1994) ajatuksiin, joissa opetus jaetaan kolmeen eri vaiheeseen. Nämä vaiheet ovat suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi. Oppaassa opetuksen tavoitteena on tietoinen oppiminen ja sen vuoksi oppaassa kiinnitetään huomiota niihin ohjaajan toimiin, joilla hän voi edistää oppilaan tietoista oppimista. Tietoisen oppimisen mahdollistamiseksi opetus jaetaan Engeströmin (1984) ajatusten mukaisesti sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin. Ohjaajalle annetaan myös ohjeita, kuinka hän voi kehittää ja tehostaa omaa opetuskäyttäytymistään. Kirjallisuuskatsauksessa ja oppaassa käsitellään myös pelkoja ja niiden vaikutusta oppimiseen sekä pyritään antamaan joitakin vinkkejä ohjaajalle kuinka oppilaiden pelkoja voitaisiin poistaa.

Avainsanat: kasvatustieteet, melonta, opetus, oppiminen

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO	5
2. PEDAGOGINEN OPAS	7
2.1 Kasvatuksen ja opetuksen määrittelyä	7
2.2 Melonnan ohjaajan pedagogisen oppaan opetusmallin valinta	8
2.2.1 Lahdeksen opetusmalli	9
2.2.2 Mosstonin ja Ashworthin opetusmalli	9
2.2.3 Engeströmin opetusmalli	10
2.2.4 Oppaassa käytettävä opetusmalli	12
3. MELONNAN OPETUKSEN SUUNNITTELU	14
3.1 Opetustavoitteiden asettaminen	15
3.2 Kohderyhmän huomioiminen	17
3.3 Opetussisällön valinta ja jäsentäminen	19
3.4 Opetusmenetelmien valinta	21
3.5 Harjoituspaikan valinta	25
3.6 Kaluston valinta	27
3.7 Turvallisuudesta huolehtiminen	28
3.7.1 Turvallisen toiminnan suunnittelu	29
3.7.2 Turvallinen melonta-asette	30
3.7.3 Sään huomioiminen	31
3.7.4 Pelkojen huomioiminen	32
3.7.4.1 Pelon olemus	32
3.7.4.2 Pelon kohteet ja syyt	33
3.7.4.3 Pelon tunnistaminen	34
3.7.4.4 Pelon poistaminen	35
3.8 Positiiviset melontakokemukset	36
3.8.1 Opetuksen ilmapiiriin vaikuttaminen	37
3.8.2 Melontaleikit	38

4. MELONNAN OPETUKSEN TOTEUTTAMINEN	39
4.1 Ohjaajan toiminta opetustilanteessa	39
4.2 Opetuksen kulku	41
4.3 Tehtävän esittäminen	43
4.3.1 Ohjeiden antaminen	43
4.3.2 Mallisuorituksen näyttäminen	45
4.4 Palautteen antaminen	46
4.4.1 Palautteen jaottelu	47
4.4.2 Ohjeita palautteen antamiseen	48
5. OPETUKSEN ARVIOINTI	51
5.1 Arvioinnin tehtävät	51
5.2 Arvioinnin eri muodot	51
6. POHDINTA	53
LÄHTEET	56
LIITTEET	

1. JOHDANTO

Tuhansien järvien maassa on mitä parhaimmat mahdollisuudet melonnan harrastamiseen. Melonnasta kiinnostunut löytää varmasti itselleen sopivan melontaharrastuksen muodon monipuolisesta lajikirjosta. Melontaa voidaan jakaa virkistysmelontaan, kuntomelontaan, retkimelontaan, ratamelontaan, maratonmelontaan, koskimelontaan, kanoottipooloon ja kanoottipurjehdukseen (Kuha 2001, 5-6). Melontaympäristöt ovat vaihtelevia, sillä melontaa voi harrastaa järvissä, joissa, koskissa, merellä ja talviaikaan uimahallissa.

Melonnasta on kirjoitettu suhteellisen paljon kirjoja ja oppaita. Tämän kirjallisuuden avulla lukija saa hyvää ja hyödyllistä tietoa melontakalustosta, vaatetuksesta, melonnan perustekniikoista, melomisesta erilaisissa vesistöissä, suunnituksesta, jokamiehenoikeuksista ym. Apumateriaalia melonnan opettamista varten on sitä vastoin hyvin niukasti. Jyrki Ahon (1990) toimittama ”Melontatiimin ohjaajan opas” on lähes ainoa, jossa melontaa käsitellään opetuksen ja ohjaajan kannalta.

Tämän työn tarkoituksena on laatia opas melontaa ohjaaville opetuksen suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin apumateriaaliksi. Oppaassa keskitytään melonnan perustaitojen opettamiseen liittyvien opetuksellisten asioiden huomioimiseen aloittelevien melojien näkökulmasta. Oppaan käsittelemät asiat kuuluvat lähinnä virkistys- ja retkimelontaan. Opetusympäristönä ovat järvet ja opetustilanteissa huomioidaan järvien opetukselle asettamia vaatimuksia. Oppaassa ei käsitellä virtaavassa vedessä tai merellä melottaessa huomioon otettavia asioita, vaikka opasta voidaan soveltaen käyttää myös muiden melontamuotojen opettamisen apumateriaalina. Työssä keskitytään vain opetustapahtumaan vaikuttaviin tekijöihin ennen opetusta, opetuksen aikana ja opetuksen jälkeen. Varsinaisia melontaharjoitteita ei tässä yhteydessä käsitellä.

Oppaassa käsitellään opetustilanteihin kuuluvan opettajan ja oppilaan välisen välittömän vuorovaikutuksen lisäksi muita ohjaajan opetustehtäviin kuuluvia vaiheita. Näitä ovat opetuksen suunnittelu ja arviointi. Suunnitteluun sisältyy monia huomionarvoisia seikkoja, kuten opetukselle sopivien oppimistavoitteiden asettaminen, kohderyhmän huomioiminen, sopivan opetussisällön valitseminen ja sen jäsentäminen,

kohderyhmän huomioiminen, sopivan opetussisällön valitseminen ja sen jäsentäminen, opetusmenetelmien valitseminen, opetuksen organisoiminen ja hyvän oppimisilmapiirin luominen. Opetuksen arvioinnin perusteella opetusta voidaan edelleen pyrkiä kehittämään ja muuttamaan.

Melonnan ohjaajan pedagogisen oppaan lähtökohtana on Mosstonin ja Ashworthin (1994) esittämä opetusmalli, jonka mukaan oppaan sisältö etenee opetuksen suunnittelusta, opetuksen toteuttamiseen ja opetuksen arvioimiseen. Tähän malliin on yhdistetty Engeströmin (1984) ajatuksia opetuksen sisäisistä ja ulkoisista tekijöistä sekä tietoisien oppimisen edellytyksistä. Näitä teorioita on tarkasteltu teoriaosassa ja sovellettu oppaassa melonnan opetukseen.

2. PEDAGOGINEN OPAS

2.1 Kasvatuksen ja opetuksen määrittelyä

Tässä kappaleessa tarkastelen miten kirjallisuudessa on määritelty sanaa pedagogiikka. Esitän myös niitä ajatuksia, joiden pohjalta olen koonnut melonnan ohjaajan pedagogisen oppaan kasvatuksen ja opetuksen määrittelyä käsittelevän kappaleen.

Sanalla pedagogiikka tarkoitetaan sekä kasvatusta että kasvatustiedettä. Tärkeimpiä pedagogiikkaan kuuluvia käsitteitä ovat kasvatusta ja opetus. Kasvatuksen tavoitteena on ohjata yksilön persoonallista kehittymistä kasvattajan ja kasvatettavan välisessä vuorovaikutuksessa. Sen tärkeimpänä muotona pidetään opetusta, joka koostuu opettamisesta ja oppimisesta. Opetuksen tavoitteeksi on asetettu opiskelun ohjaaminen siten, että tietoinen oppiminen olisi mahdollista. (Toiskallio 1984, 9-10, 26-27.) Engeström (1984, 15) katsoo tietoisesta oppimisesta pohjautuvan oppilaan aktiiviseen toimintaan, jonka avulla hän pyrkii ymmärtämään opetettavana olevaa asiaa.

Hirsjärvi ja Huttunen (1991) ovat tarkentaneet edellä annettua kasvatuksen määritelmää. He määrittelevät kasvatuksen opetusta laajemmaksi käsitteeksi ja näkevät sen vaikutuksen kohdistuvan yksilöön yleensä kokonaisvaltaisesti. Kasvatuksella pyritään ohjaamaan ihmistä kohti ihmisyyden ihannetta ja tulemaan toimeen ympäröivässä yhteisössä. Toiskallion tapaan he kuvaavat kasvatusta käytännölliseksi, tavoitteelliseksi ja vuorovaikutteiseksi toiminnaksi, mutta he korostavat sekä kasvattajan että kasvatettavan toisiaan kasvattavaa vaikutusta. Opetus kohdistuu kasvatusta suppeammalle alueelle ja on kasvatuksen keino. Opetukseen kuuluu tavoitteellisuus ja vuorovaikutus, joiden tarkoituksena on ohjata oppilaan oppimista. (Hirsjärvi & Huttunen 1991, 19-29.)

Myös Turunen (1999) painottaa opetuksen tavoitteellista luonnetta. Hänen mukaansa opetus on tietoista toimintaa, jota ohjaa jokaisen yksilön (kasvattajan) henkilökohtaiset pedagogiset käsitykset. Nämä pedagogiset käsitykset muodostuvat yksilön muun muassa ihmiseen, oppimiseen, kehittymiseen ja yhteiskuntaan liittyvistä ajatuksista. Koska opetus on käytännön toimintaa, voidaan ihmistuntemusta pitää pedagogiikan ytimenä. (Turunen 1999, 22-24.)

Turunen (1999, 22) määrittelee pedagogiikan väljästi ”harjoitetun opetus- ja kasvatuskäytännön perusteluksi tai lähtökohdaksi”. Opetuksen lähtökohtien tai opetustoiminnan perusteleva ei aina ole tietoista, vaan opetus perustuu usein käytännön opetustyöstä saatuihin kokemuksiin ja malleihin sekä persoonallisiin tottumuksiin ja tapoihin. Hän toteaa, että oman opetustoiminnan pedagoginen perusteleva ei ole aina helppoa, mutta se kuitenkin lisää opettajan tietoisuutta omasta tekemisestään: mitä hän tekee ja miksi. Oppilaiden yksilöllisyys asettaa omat ehtonsa kasvattamiselle ja opettamiselle, sillä jokainen oppii omalla tavallaan. (Turunen 1999, 22-24, 109-113.)

Kapeammin ajateltuna pedagogiikka pohtii miten opetukselle asetetut tieto- ja taitotavoitteet voidaan parhaiten saavuttaa. Tällöin suoritetaan valintaa erilaisten keinojen välillä. Valinta perustuu yksilön pedagogisiin käsityksiin ja erilaisista opetusmenetelmistä saatuihin kokemuksiin. (Turunen 1999, 23, 107.)

Siedentopin (1991) mukaan pedagogiikka yhdistää opettajan toimintaa ja oppilaiden oppimista. Pedagogiikan hän määrittelee ympäristön taidokkaaksi järjestämiseksi siten, että oppilaat oppivat tavoitteena olevat asiat. (Siedentop 1991, 7.)

”Opettaja on aina kasvattaja!”, toteaa Lahdes (1986, 18). Melonnan ohjaajakin on siis oppimisen auttajan lisäksi kasvattaja. Melonnan opetus tarjoaa hedelmällisiä ja luonnollisia kasvatustilanteita, joiden avulla ohjaaja voi kiinnittää omien kasvatuskäsityksensä perusteella huomiota tärkeisiin asioihin. Tämän vuoksi oppaassa sivutaan myös kasvatusta, vaikka pääpaino on melonnan opetukseen liittyvissä asioissa.

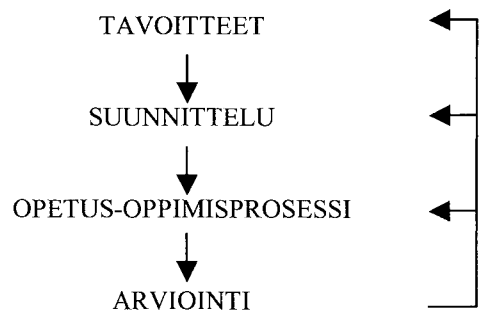
2.2 Melonnan ohjaajan pedagogisen oppaan opetusmallin valinta

Tässä kappaleessa esittelen erilaisia opetusmalleja. Näiden opetusmallien pohjalta ja niitä yhdistellen muotoutui melonnan pedagogisen oppaan opetusmalli.

2.2.1 Lahdeksen opetusmalli

Lahdes (1997) esittää opetuksen perusmallin, jossa on neljä eri vaihetta. Opetus on sen mukaan jaettu tavoitteisiin, suunnitteluun, opetus-oppimisprosessiin ja arviointiin (ks. kuvio 1). Kaikki opetuksen vaiheet ovat kytkeytyneinä toisiinsa. Mallissa lähdetään liikkeelle opetustavoitteiden määrittelystä, jotka opetuksella pyritään saavuttamaan. Tavoitteiden valinnan jälkeen opetus suunnitellaan, jotta mielekäs oppiminen olisi mahdollista ja voitaisiin ennaltaehkäistä odottamattomat ja haitalliset tekijät. Opettaja pystyy muuntamaan opetuksessa vallitsevia olosuhteita suunnitteluvaiheessa. Opetusolosuhteisiin voidaan vaikuttaa muun muassa valituilla opetusmenetelmillä, oppimateriaaleilla, välineillä sekä kiinnittämällä huomioita vallitseviin fyysisiin ominaisuuksiin (mm. rakennuksen tiloihin ja kalustoon). (Lahdes 1986, 20, Lahdes 1997, 14.)

Kolmas vaihe mallissa on opetus-oppimisprosessi. Tämä on monisäikeinen vuorovaikutustilanne, jonka tärkeimpänä tavoitteena on saada aikaan oppimista. Viimeisenä vaiheena on opetusmallin peruspilariksi kutsuttu opetuksen arviointi. Arvioinnista saadun tiedon perusteella voidaan tarkistaa saavutettiinkö opetustavoitteet ja pohtia kuinka tarkoituksenmukaisia olivat opetuksen suunnittelu ja opetus-oppimisprosessin toteuttaminen. (Lahdes 1997, 14-15.)



Kuvio 1. Opetuksen nelivaiheinen perusmalli Lahdeksen (1997, 14) mukaan.

2.2.2 Mosstonin ja Ashworthin opetusmalli

Mosstonin ja Ashworthin (1994) esittämässä opetusmallissa, erotuksena Lahdeksen (1997) mallista, tavoitteet on sisällytetty suunnitteluvaiheeseen. Jokainen opetustilanne

on erilaisista päätöksistä koostuva päätöksentekoketju, jossa edellinen päätös vaikuttaa aina seuraavaan päätökseen. Malli perustuu päätösten ajalliseen jakaantumiseen, josta muodostuu mallin kolme vaihetta: suunnittelu-, toteutus- ja arviointivaihe (ks. kuvio 2). Tehdyt päätökset vaikuttavat sekä opettajan että oppilaan käyttäytymiseen opetustilanteessa.

Suunnitteluvaihe sisältää kaikki sellaiset päätökset, jotka tulee tehdä ennen varsinaista opetustilannetta. Niihin kuuluvat muun muassa opetuksen tavoitteiden määrittäminen, opetussisältöjen ja opetusmenetelmien valinta, kohderyhmään, opetuspaikkaan, aikaan, organisointiin, vaatetukseen, luokan ilmapiiriin ja opetuksen arviointikeinoihin liittyvät päätökset. Toteutusvaiheessa opetus suoritetaan suunnitteluvaiheessa tehtyjen päätösten mukaisesti ja tarpeen vaatiessa muutetaan aikaisemmin tehtyjä päätöksiä. Opetusmallille hyvin tunnusomaista on se, että sekä suunnittelu- että toteutusvaiheessa päätöksentekijänä voi toimia opettaja tai oppilas vaihtelevassa suhteessa. Tämän päätöksentekijän mukaan voidaan erottaa toisistaan erilaisia opetusmenetelmiä. Opetusmenetelmistä muodostuu eräänlainen jatkumo, jonka toisessa päässä opettaja tekee kaikki opetukseen liittyvät päätökset yksinään ja toisessa päässä päätöksentekijänä toimii oppilas itsenäisesti. Näiden välillä opettajan ja oppilaan tekemien päätösten määrä vaihtelee. Arviointivaiheessa arvioidaan toteutusvaiheessa tehtyjä suorituksia, annetaan oppilaille sopivaa palautetta sekä arvioidaan kuinka hyvin opetuksen suunnitteluvaihe ja toteutusvaihe vastasivat toisiaan eli saavutettiinkö opetukselle asetetut tavoitteet. Arvioinnin perusteella voidaan miettiä, miten opetusta tulisi muuttaa seuraavaa opetuskertaa varten. (Mosston & Ashworth 1994, 3-16.)



Kuvio 2. Opetuksen malli Mosstonin ja Ashworthin (1994) mukaan.

2.2.3 Engeströmin opetusmalli

Engeströmin (1984) opetusmallissa opetus on jaettu kuuteen vaiheeseen, joiden voidaan katsoa vastaavan edellä esitettyjen mallien tavoite- ja suunnitteluvaiheita (ks. kuvio 3).

En käsittele näitä opetusmallin vaihteita enempää, vaan keksityn tämän työn kannalta opetusmallin olennaisempaan asiaan eli opetuksen jakamiseen sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin. Opetuksen sisäisillä tekijöillä Engeström tarkoittaa niitä keinoja, joiden avulla opetuksessa pyritään ohjaamaan oppilaan aktiivista henkistä työskentelyä. Opetuksen ulkoiset tekijät kiinnittävät huomion oppilaiden havaittavissa olevaan käyttäytymiseen ja tilanteeseen. (Engeström 1984, 16.)

Engeströmin mallissa oppiminen katsotaan aktiiviseksi ja tietoiseksi toiminnaksi. Oppimisen tavoitteena on tietoinen, tuloksellinen oppiminen, jossa painotetaan oppilaan ymmärrystä opetettavana olevasta asiasta. Opetuksen laadun parantamisen taustalla on sisäisten ja ulkoisten tekijöiden erottelu. Molempien tekijöiden huomiointi on opetuksessa tärkeää, mutta tuloksellisen opetuksen suunnittelun ja toteutuksen pohjana ovat sisäiset tekijät. Mallissa tämä opetuksen suunnittelun ja toteutuksen lähteminen sisäisistä tekijöistä näkyy poikittaisten nuolien suuntana, jotka jokaisessa vaiheessa etenevät sisäisistä tekijöistä ulkoisiin tekijöihin. (Engeström 1984, 15-17.)



Kuvio 3. Opetusmalli Engeströmin (1984, 16) mukaan

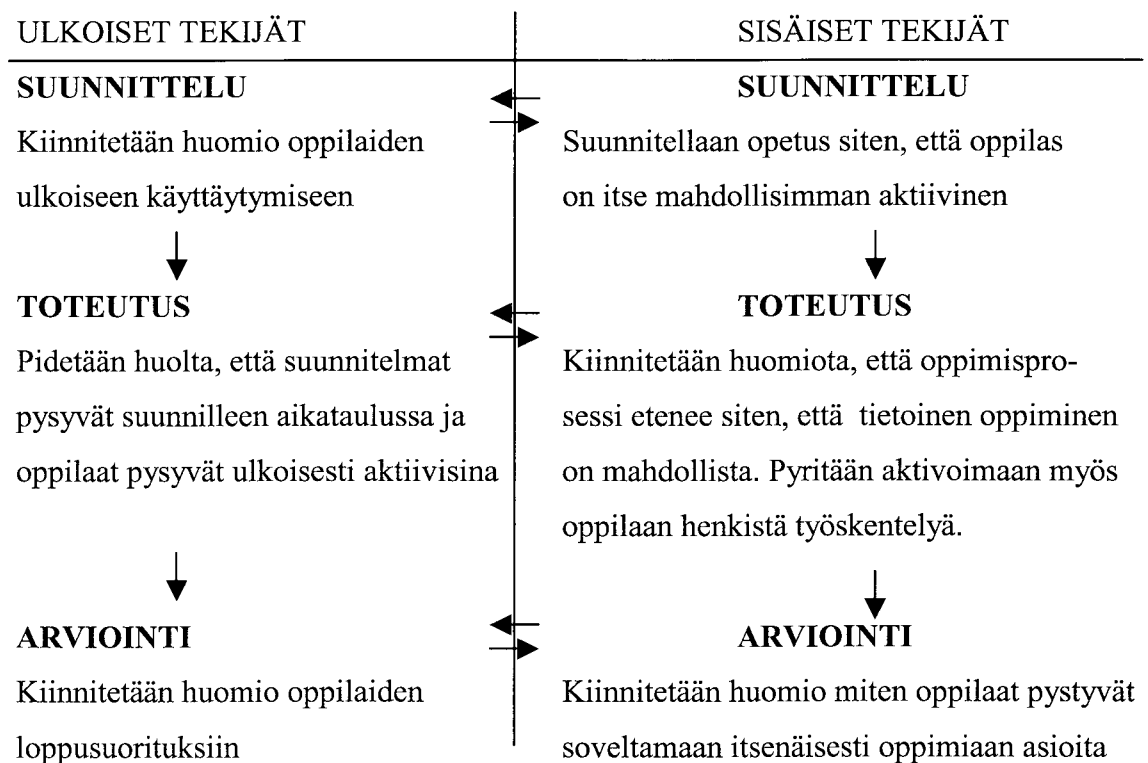
2.2.4 Oppaan opetusmalli

Valitsin oppaan lähtökohdaksi Mosstonin ja Ashworthin (1994) esittämän opetusmallin. Päädyin tähän valintaan melonnan opetuksessa, koska malli on tehty liikunnanopetusta varten ja sitä käytetään myös Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatuksen laitoksella. Mallin selkeys ja opetuksen suunnitteluvaiheessa tehtävien päätösten erittely ovat etuja, sillä varsinkin aloitteleva ohjaaja saa mallista hyvin tukea opetukseen. Mosstonin ja

Ashworthin opetusmallista puuttui kuitenkin etenkin melonnan opetuksessa erittäin olennaisessa asemassa oleva turvallisuuden huomiointiin liittyvät päätökset sekä suunnittelu-, toteutus- että arviointivaiheessa. Olen huomionut tämän puutteen lisäämällä jokaiseen mallin vaiheeseen turvallisuuteen liittyvien päätösten huomioimisen. En ole ottanut oppaaseen mukaan kaikkia mallin suunnitteluvaiheessa esiintyviä päätöksiä, vaan olen valikoinut mukaan mielestäni tärkeimmät.

Otin oppaassa huomioon myös Engeströmin tietoiseen oppimiseen liittyvät ajatukset, johon pohjautuvat opetusmallin sisäiset ja ulkoiset tekijät. Tämä näkyy oppaassa siinä, että opetuksen suunnitteluvaiheessa painotetaan oppilaan aktiivisen osallistumisen huomioimista ja opitun asian ymmärrystä. Myös opetustilanteessa on kiinnitetty huomiota tietoisesta oppimisesta edellytyksinä oleviin tekijöihin sekä oppilaan että ohjaajan toiminnan kannalta.

Melonnan pedagogisen oppaan noudattama opetusmalli muodostui edellä esitettyjen ajatusten perusteella seuraavanlaiseksi (Kuvio 4).



Kuvio 4. Melonnan pedagogisen oppaan opetusmalli

3. MELONNAN OPETUKSEN SUUNNITTELU

Kappaleessa kolme pohditaan opetuksen suunnittelun merkitystä yleisesti liikunnanopetuksessa ja erityisesti melonnan opetuksen kannalta sekä käsitellään suunnitteluvaiheessa tehtäviä päätöksiä. Oppaassa käydään läpi opetuksen suunnittelua, koska suunnittelulla on monta erilaista ja merkittävää tehtävää opetuksessa. Seuraavassa tarkastellaan suunnittelun merkityksiä.

Suunnittelu on osa ohjaajan työtä. Ohjaajan suunnittelutaitoa korostavat sekä Griffey ja Housner (1991, 196) että Byra ja Coulon (1994, 123), jotka toteavat suunnittelutaidon olevan opettajan pedagogisen pätevyyden välttämätön edellytys. Heidän mielestään suunnittelu kuuluu opettajan rooliin. Suunnittelu vaikuttaa myös ohjaajan opetuskäyttäytymiseen. Tähän tulokseen tulivat Byra ja Coulon (1994), jotka tutkimuksessaan havaitsivat suunnittelun vaikuttavan positiivisesti opettajan tehtävänannon laatuun. Suunnitellulla tunnilla opettajat näyttivät mallisuorituksen useammin, korostivat enemmän suorituksen ydinkohtia sekä antoivat enemmän erityistä, tehtävään liittyvää palautetta. Suunnittelu vähensi myös oppilaiden vuoron odottamista ja tehtävään kuulumattomaan toimintaan kulumaa aikaa. (Byra & Coulon 1994, 136.) Suunnittelu antaa opettajalle turvallisen ja luottavaisen olon opettamiseen ja auttaa opettajaa pysymään paremmin opettamassaan aiheessa (Stroot & Morton 1989, 213).

Kasvatuksen ja opetuksen intentionaalisuus eli tavoitteellisuus edellyttää opetuksen suunnittelua opetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Stroot ja Morton (1989, 213) toteavat hyvän suunnittelun auttavan ohjaajaa asteittain etenevän ja hyvin organisoidun opetuksen toteuttamisessa, jolloin oppilailla on mahdollisuus saavuttaa opetukselle asetettuja tavoitteita.

Suunnittelulla voidaan ehkäistä odottamattomien ja haitallisten tekijöiden vaikutuksia jo etukäteen (Lahdes 1997, 14). Melonnan opetuksessa erityisesti sääolosuhteiden muuttumiseen varautuminen, oppilaiden turvallisuuden ylläpitäminen ja pelkojen minimoiminen on tärkeää.

Opetuksen suunnittelulla voidaan vaikuttaa oppilaiden oppimismotivaatioon ja itsetuntoon. Tällöin harjoituskerrat tulisi suunnitella loogisesti eteneviksi yksinkertaisista taidoista monimutkaisempiin taitoihin. (Weiss 1991, 341-342.) Oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin voidaan kiinnittää huomiota joustavien ja monipuolisten suunnitelmien avulla. Tämä onnistuu, kun opetuksessa käytetään erilaisia lähestymistapoja ja harjoituksia. (Solmon & Lee 1991, 125-126.) Suunnittelu monipuolistaa opetusta, helpottaa opetuksen muuttamista ja eriyttämistä sekä tehostaa opetusajan käyttöä. Suunnittelu auttaa myös positiivisen opetusilmapiirin luomisessa. (Heikinaro-Johansson, French, Greenwood, Silliman-French 1999, 23.) Opettaja voi kiinnittää huomiota oppilaiden erityistarpeisiin tekemällä itselleen myös mahdollisia varasuunnitelmia, jotka hän voi ottaa käyttöön tilanteen niin vaatiessa.

3.1 Opetustavoitteiden asettaminen

Melonnan ohjaajan pedagogisessa oppaassa suunnitteluvaiheessa tehtävistä päätöksistä käsitellään ensimmäisenä opetustavoitteiden asettamista Mosstonin ja Ashworthin (1994, 11) opetusmallin mukaan. Opetukselle asetetut tavoitteet muodostavat ne kriteerit, joiden mukaan kasvatuksen ja opetuksen toteuttaminen suunnitellaan. Tavoitteet toimivat myös vertailukohtana kasvatuksen ja opetuksen tuloksia arvioitaessa. (Kari 1994, 75.) Toiskallio (1984, 118) korostaa, että opettajalla tulee olla tietoa opetuksen päämääristä ennen kuin hän voi suunnitella opetustaan.

Oppaassa käydään läpi opetukselle asetettavista tavoitteista kognitiiviset, psykomotoriset ja affektiiviset tavoitteet. Liikunnanopetusta pidetään perinteisesti aineena, jossa voidaan vaikuttaa näihin kaikkiin alueisiin (Siedentop 1991, 187). Otin nämä kolme tavoitealuetta mukaan oppaaseen, koska mielestäni melonnan opetuksessa voidaan hyvin asettaa mielekkäitä tavoitteita kaikille kolmelle osa-alueelle. Ohjaajan on mielestäni hyvä tietää, että hän voi asettaa opetukselleen tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden lisäksi oppilaan affektiiviseen alueeseen vaikuttavia tavoitteita ja ottaa ne huomioon jo opetuksen suunnittelussa.

Nämä kolme tavoitealuetta pohjautuvat ihmisen persoonallisuuden kognitiiviseen, psykomotoriseen ja affektiiviseen alueeseen, jotka ovat toisistaan riippuvaisia. Eri alueiden kehittäminen auttaa yksilön persoonallisuuden eheytyemisessä.

Psykomotoriseen alueeseen sisältyy ihmisen motoriset taidot sekä kasvu ja terveys. Kognitiivinen alue koostuu tietojen ja taitojen sekä hankkimisesta että käyttämisestä. Affektiivisella alueella sijaitsevat muun muassa ihmisen tunne-elämykset, arvot, maailmankäsitykset ja itsearvostus. (Lahdes 1997, 96-98.) Jääskeläinen, Korpilauri ja Tikkanen (1979) sekä Siedentop (1991) ovat pohtineet näitä tavoitealueita liikunnanopetuksen kannalta. Jääskeläisen ym. (1979, 33) mukaan liikunnan psykomotorisiin tavoitteisiin kuuluvat liikuntatarpeen tyydyttäminen, liikeominaisuuksien kehittäminen, liikevalmiuksien harjoittaminen, liikuntataitojen hallinta sekä harjoittelumenetelmien ja harjoittelemisen oppiminen. Siedentopin (1991) mukaan kognitiivisilla tavoitteilla kiinnitetään huomio toimintojen tiedolliseen puoleen, johon sisältyy tietoa yksilöstä oppijana, liikkujana ja suorittajana. Affektiivisilla tavoitteilla pyritään vaikuttamaan oppilaan asenteisiin ja arvoihin. (Siedentop 1991, 187.)

Melonnan opetuksessa voidaan asettaa tavoitteita kaikille liikunnan psykomotorisen alueen tavoitteille. Kognitiivisella alueella etenkin aloittelevilla melojilla painottuu opittavana olevan asian tiedollinen puoli. Uuden taidon opettelu alkuvaiheessa korostuu ajattelemisen ja ymmärtämisen, sillä oppilas pyrkii selvittämään itselleen mitä hänen tulisi tehdä (Schmidt & Lee 1999, 360). Turvallisen melonnan yksi edellytys on omien taitojen tiedostaminen vallitseviin olosuhteisiin nähden (Paakkinen 1999, 9). Oppilaan olisi hyvä saada tietoa itsestään suorittajana, jotta hän osaisi realistisesti suhtautua omaan tieto-taitotasoonsa. Affektiivisella tavoitealueella melonnassa voidaan korostaa turvallisen melonta-asenteen omaksumista ja positiivisten melontakokemusten saamista.

Oppaassa esitetään Engeströmin (1984) ajatusten mukaisesti, miten ohjaaja voi ottaa huomioon opetuksen sisäiset ja ulkoiset tekijät asettaessaan opetuksen tavoitteita. Oppilaan tietoisesta ja tuloksellisesta oppimisesta lähtökohdaksi on sisäisten tekijöiden huomioiminen (ks. Kappale 2.2.3). Jos suunnittelu aloitetaan ulkoisista tekijöistä, opetukselle asetetaan tavoitteeksi jokin selvästi havaittavissa oleva käyttäytyminen. Tavoitteen asettelussa sisäisten tekijöiden huomiointi auttaa oppilasta opiskelemaan tietoisesti. Opiskelu pyritään suuntaamaan opiskeltavan asian olennaisiin periaatteisiin ja kokonaisrakenteeseen, jolloin opittua voidaan soveltaa useampiin tilanteisiin eli opetuksella on suurempi siirtovaikutus. Sisäisiin tekijöihin pohjautuvassa tavoitteen

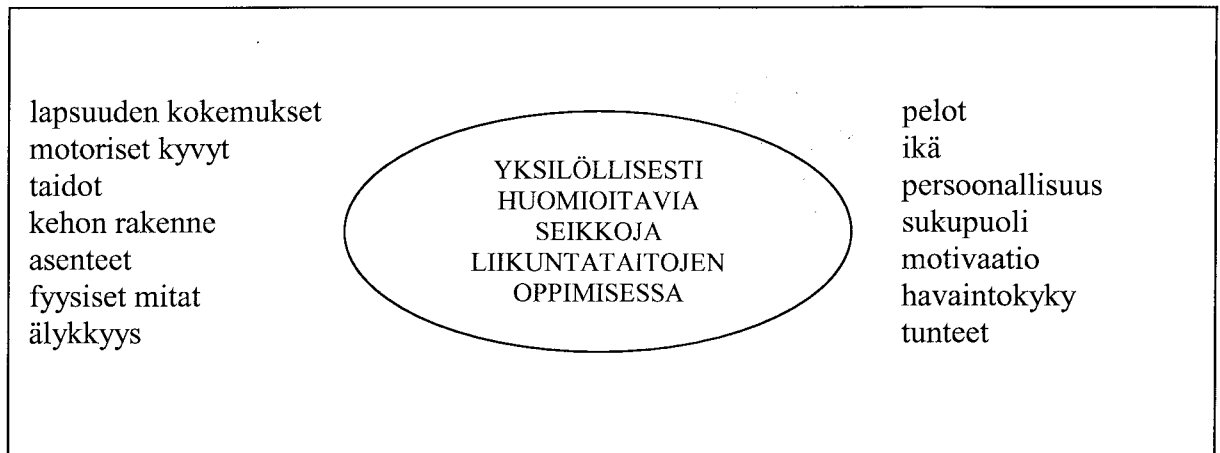
asettelussa kuvataan halutun loppusuorituksen taustalla olevat keskeiset periaatteet ja rakenteet. Tavoitteena on, että oppilaat ymmärtävät ne periaatteet, joihin ulkoiset suoritukset perustuvat. Tämä parantaa ulkoisesti havaittavissa olevaa suoritusta. Näitä keskeisiä periaatteita ja rakenteita etsittäessä mietitään miksi onnistunut suoritus on sellainen kuin on ja mikä on sen alkuperä. (Engeström 1984, 68-73.)

3.2 Kohderyhmän huomioiminen

Tässä kappaleessa selvitetään mitä vaikutuksia opetuksen kohderyhmällä on melonnan opetuksen suunnitteluun. Melontaa opetettaessa opetusryhmä saattaa olla hyvin heterogeeninen (Hippeläinen 1998, 63), mikä antaa haastetta kaikille mielekkään opetuksen suunnitteluun. Ohjaajan tulee kiinnittää suunnittelussa huomiota kohderyhmään, sillä onnistuneen oppimisen edellytyksenä ovat oppilaille sopivan tasoiset oppisisällöt ja tehtävät (Rink 1999, 149-150).

Oppiessaan oppilas pyrkii aktiivisesti muodostamaan kuvaa ympäröivästä maailmasta erilaisten selitysmallien avulla. Näitä oppilaan henkilökohtaisia selitysmalleja sanotaan oppilaan ”sisäisiksi malleiksi”, joiden avulla hän tulkitsee ja käsittää ympäröivää maailmaa. Oppiessaan oppilas valikoi opittavaa ainesta ja tulkitsee sitä oman ”sisäisen mallinsa” avulla. Oppilaan aikaisempi toiminta ja tietorakenne ohjaa siten oppilaan tarkkaavaisuutta opetustilanteessa. Oppilas valikoi ja tulkitsee uutta tietoa aikaisemman tietorakenteensa avulla. Uusi opittava aines suhteutetaan ja sulatetaan aikaisempaan toimintaan ja tietorakenteeseen. Oppiminen on mielekästä uuden tiedon muokatessa ja muuttaessa aikaisempaa tietorakennetta ja toimintaa. (Engeström 1984, 19.)

Opettajan tehtävänä on edistää ja auttaa oppilaan oppimista. Oppilaat oppivat eri tavoin ja heidän oppimiseen vaikuttaa oppilaan oma aktiivisuus, aikaisemmat tiedot ja motivaatio. (Aho 1998, 24.) Myös Rink (1985, 190) korostaa oppilaiden erilaisia oppimistapoja toteamalla: ”Ryhmät eivät opi; yksilöt oppivat.” Ohjaajalla tulee olla tietoa kohderyhmästään ja yksilön oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. Oppilaan aktiivisuuden ja aikaisemman tietorakenteen lisäksi oppimiseen vaikuttaa moni muu asia, kuten Singerin ja Dickin (1980, 53) laatima kuvio yksilön liikuntataitojen oppimisessa huomioonotettavista seikoista osoittaa (Kuvio 5).



Kuvio 5. Liikuntataitojen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä Singeriä ja Dickiä (1980, 53) soveltaen

Oppilaiden motoristen taitojen suorittamiseen vaikuttaa heidän fyysiset ominaisuutensa (voima, kestävyys, notkeus), koordinaationsa, reaktioaikansa ja havaintokykynsä. (Rink 1999, 149-150.) Bailie (1991) toteaa pelon olevan suurin melonnan oppimista ehkäisevä tekijä. Pelko voi olla luonteeltaan todellista, kuvitteellista tai voidaan jopa pelätä jotain sellaista mitä ei ole olemassa. Pelolla on kuitenkin sen laadusta huolimatta oppimista estävä vaikutus. Melonnassa oppilas voi pelätä muun muassa kaatumista, kajakkiin kiinnijäämistä, hukkumista tai nolatuksi tulemistä. (Bailie 1991, 11.) Weiss (1991, 347) toteaa, että näyttämällä miten oppilaiden turvallisuus on varmistettu voidaan vähentää oppilaiden pelkoja.

Oppilaiden ikä vaikuttaa opetuksen järjestämiseen. Nuoremmat oppilaat ovat kovin lyhytjännitteisiä. He tarvitsevat paljon harjoitusta sekä palautetta ja kannustusta harjoitustehtävistä suoriutumisestaan. Ikä vaikuttaa taitotason ohella käytettävien opetusmenetelmien valintaan. Vanhempien ja taitavampien oppilaiden kanssa itsenäistä työskentelyä vaativat opetusmenetelmät ovat hyviä. Aloittelijat oppivat paremmin hyvin ohjatussa opetuksessa, jossa heillä on mahdollisuus saada suorituksistaan palautetta. (Siedentop 1991, 29-30.)

Oppilaan oppimismotivaatiolla on tärkeä merkitys oppimisessa. Motivoituneet oppilaat sitoutuvat oppimisprosessiin tehokkaammin ja prosessoivat aktiivisesti omaa

tekemistään. Oppilaiden motivaatioon vaikuttaa monet tilannetekijät, joihin sisältyy oppilaiden aikaisemmat kokemukset ja oppimisympäristö. (Rink 1999, 150.)

Oppilaiden lukumäärä vaikuttaa opetustilanteen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Koska oppiminen on oppilaiden oman aktiivisuuden tulosta (mm. Engeström 1984, 15, Aho 1998, 24), tulisi opetus suunnitella mahdollisimman vähän passiivista vuoron odottelua sisältäväksi. Melontaretkien ryhmäkoko on rajoitettu Merenkulkuhallituksen antamilla ohjeilla, minkä mukaan ”melontaretken johtajalla saa olla korkeintaan 16 hengen tai 10 kanootin ryhmä valvonnassaan” (Paakkinen 1999, 142).

Oppilaiden yksilöllisyys voidaan huomioida ryhmäopetuksessa eriyttämisen avulla. Eriyttämisessä yksilöä tai ryhmää käsitellään opetustilanteessa tietoisesti eri tavalla (Jääskeläinen ym. 1979, 222). Opettajan on osattava tarpeen vaatiessa eriyttää opetustaan vastaamaan oppilaan edellytyksiä ja tarpeita. Eriyttämisen keinona voi olla muun muassa harjoitteiden ja välineiden soveltaminen oppilaille sopiviksi. (Heikinaro-Johansson 2001, 8.)

3.3 Opetussisällön valinta ja jäsentäminen

Tässä kappaleessa käsitellään opetussisällön valintaan ja sen jäsentämiseen liittyviä kysymyksiä, sillä opettajan tärkeänä tehtävänä on valita opetukselleen sopivat opetussisällöt ja jäsentää ne siten, että oppilaille on mahdollisuus niiden oppimiseen opetukselle varatussa ajassa (Rink 1994, 271-272). Oppaassa esitetyt ajatukset opetussisältöjen valinnassa ja jäsentämisessä pohjautuvat Shulmanin, Engeströmin, Siedentopin ja Rinkin ajatuksiin. Käyn tässä läpi heidän ajatuksiaan.

Shulman (1987) pitää opettamisen lähtökohtana opettajan ymmärrystä opettamaansa aihetta kohtaan. ”To teach is to understand” (Shulman 1987, 14). Laaja-alainen ymmärrys opettamaansa aihetta sekä sen avulla saavutettavia tavoitteita kohtaan on lähtökohta oppilaille sopivien oppisisältöjen muokkaamiselle. Oppisisältöjen sopivuus mahdollistaa opetustavoitteiden saavuttamisen. Shulman on esittänyt ”pedagogical reasoning” – mallissaan viisi vaihetta, jotka auttavat opettajaa aiheen muokkaamisessa oppilaille sopivaksi. Opettajan tulee ensin valmistella aihe oppilaita varten jäsentämällä ja jakamalla sitä osiin tarkoituksenmukaisesti. Tämän jälkeen opettajan tulee miettiä

kuinka hänen kannattaisi esittää asia oppilaille; mitkä ovat asioiden ydinkohdat ja mitä keinoja hänellä on käytössä niiden asioiden viestittämiseksi oppilaille. Tämän pohjalta opettaja valitsee käyttämänsä opetusmenetelmät. Mallin kaksi viimeistä vaihetta kuvaavat opettajan toimia, joiden avulla hän pyrkii sovittamaan opetussisältöjään jokaiselle oppilaalle sopivaksi. (Shulman 1987, 14-17.) Myös Rink (1994, 272) korostaa mm. oppisisältöjen jäsentämisessä niiden mielekkyyttä oppilaille sekä oppilaan huomion kiinnittämistä olennaisiin asioihin.

Engeström (1984) toteaa, että oppisisällöt tulee suhteuttaa sekä kohderyhmälle sopiviksi että vastaamaan opetus-oppimisprosessin asettamia vaatimuksia. Opettavana olevat tiedot tulisi jäsentää ja ryhmitellä mielekkäällä tavalla, jolloin oppilas voisi ymmärtää oppimansa asian yleisiä periaatteita ja osaisi soveltaa oppimaansa tietoa uusissa tilanteissa. Engeström kritisoi opetuksen oppisisältöjen perinteistä käsittelyjärjestystä, jossa edetään yksinkertaisesta monimutkaiseen, tutusta tuntemattomaan, havainnollisesta käsitteelliseen, yksityistapauksesta yleistäviin periaatteisiin. Hänen mukaansa opetuksen alkuvaiheissa oppilaalle tulisi selvittää opetettavan asian yleinen periaate eli orientaatioperusta. Tämän avulla oppilas voi kiinnittää huomionsa oppimiensa asioiden yksityiskohtiin ja täydentää niiden avulla saamaansa yleiskuvaa asiasta. (Engeström 1984, 108-115.)

Muun muassa Siedentop ja Rink puhuvat opetuksen perinteisen käsittelyjärjestyksen puolesta todeten, että suoritustehtävien kehittäminen yksinkertaisesta vaikeampaan ja tutusta tuntemattomaan on onnistuneen oppimisen edellytys. Siedentop ja Rink lähtevät liikkeelle siitä, että suorituksia tulisi aluksi yksinkertaistaa ja siirtyä asteittain vaikeampaan suoritukseen yksinkertaisemman suorituksen teknisten yksityiskohtien sujuessa tarpeeksi hyvin. Monimutkaisen taidon oppiminen edellyttää, että oppilas osaa yksinkertaisemman taidon ja että hänellä on monimutkaisemman taidon suorittamiseen tarvittavat edellytykset. (Siedentop 1991, 175-176, Rink et al. 1991, 140.) Oppaassa olen lähtenyt liikkeelle opetussisällön jäsentämisessä Siedentopin ja Rinkin ajatuksista.

Opettajan tulee myös pystyä tarpeen niin vaatiessa helpottamaan oppilaiden taidon oppimisessa tarvittavaa tiedon prosessointia. Ohjaaja voi muun muassa pyrkiä lisäämään oppilaiden motivaatiotasoa, muuttaa tehtäviä tai kiinnittää oppilaiden huomio saman tehtävän eri yksityiskohtiin. (Rink et al., 1991, 141.)

Siedentop (1991) esittää kohderyhmälle olennaisen sisällön valinnan keinoksi tehtäväänalyysin. Tehtäväänalyysissä opettaja analysoi lopullista tavoitesuoritusta ja pyrkii selvittämään mistä osista lopullinen suoritus koostuu. Tehtäväänalyysit voidaan jakaa kahteen luokkaan: menetelmällisiin tehtäväänalyyseihin (procedural task analysis) ja hierarkkisiin tehtäväänalyyseihin (hierarchical task analysis). Melonta kuuluu jälkimmäiseen tehtäväänalyysityyppiin, jossa taito koostuu osataidoista. Lopullinen suoritus edellyttää, että oppilas osaa edeltävät osataidot. Olennaisen sisällön valinnassa opettajan tulee myös miettiä, mitä keinoja hänellä on oppilaiden tekniikan parantamiseen ja kuinka paljon tehtäviä voi vaikeuttaa, jotta oppilailla on mahdollisuus oppia ne. (Siedentop 1991, 189-192.)

Oppisisältöjä valittaessa tulee huomioida opetukseen varattu aika ja suhteuttaa opetuksen sisältö käytettävissä olevaan aikaan. Siedentop (1991, 45) on todennut, että yleisesti liikuntatunneilla ei ole varattu riittävästi aikaa ja mahdollisuuksia taitojen harjoitteluun. Motorinen oppiminen vaatii kuitenkin paljon aikaa ja harjoittelua, jotta oppimisen tuloksena olisi suhteellisen pysyvät muutokset liikkeen suorittamisessa (Schmidt & Lee 1999, 265). Myös Rink (1999, 151) sekä Rink ja Werner (1989, 296) painottavat motoristen taitojen harjoittelussa oppimiseen varatun ajan tärkeyttä sekä harjoittelun laadun merkitystä. Opetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa tulee kiinnittää huomio myös harjoittelun etenemiseen, harjoitusolosuhteisiin ja harjoittelun painopisteeseen (Rink et al. 1991, 140). Oppaan liitteissä (Liite 4) on ehdotukset opetussisällöiksi kahdelle eripituiselle melontakurssille: melontaintrolle ja melonnan peruskurssille. Näiden kurssien sisällöissä on kiinnitetty huomiota siihen, että oppilaille pyritään turvaamaan riittävän paljon aikaa taitojen oppimiseen.

3.4 Opetusmenetelmien valinta

Tässä kappaleessa pohditaan miksi ohjaajan on hyvä tietää erilaisia tapoja opetuksen järjestämiseksi ja toteuttamiseksi sekä käsitellään Mosstonin ja Ashworthin (1994) opetusmenetelmiä. Oppaassa näitä opetusmenetelmiä on sovellettu melontaan. Valitsin lähtökohdaksi Mosstonin ja Ashworthin opetusmenetelmät (teaching styles), koska ne tarjoavat selkeät ohjeet opettajan ja oppilaan rooleista. Yhdessä opetusmenetelmässä opettaja tai oppilas voi olla päätöksentekijän roolissa yksinään, toisessa opetusmenetelmässä päätöksentekijän rooli on vaihtelevassa suhteessa kummallakin

opetusmenetelmässä päätöksentekijän rooli on vaihtelevassa suhteessa kummallakin osapuolella. Oppilaalla sekä opettajalla voi olla myös tarkkailijan ja palautteen antajan rooli. Opetusmenetelmissä on kerrottu myös selkeästi mihin tavoitteeseen milläkin menetelmällä pyritään. Opetusmenetelmien soveltuvuutta liikunnanopetukseen kuvaa se, että ne on suunniteltu liikunnanopetusta varten ja Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatuksen laitos käyttää niitä opetuksessaan.

Monipuolisella opetusmenetelmien käytöllä ohjaaja voi lisätä opetuksen vaihtelevuutta, painottaa tiettyjä opetukselle asetettuja tavoitteita ja antaa oppilaille erilaisia oppimismahdollisuuksia. Taitavassa opetuksessa ohjaaja osaa vaihtaa opetusmenetelmää tilanteen ja opetukselle asetettujen tavoitteiden mukaan (Mosston & Ashworth 1994, 3). Goldbergerin ja Gerneyn (1986, 219) mukaan yksi hyvän opettajan tuntomerkki on kyky hallita kahta tai useampaa opetustyyliä yhtä aikaa. Solmon ja Lee (1991, 125-126) toteavat opetuksessa erilaisten lähestymistapojen ja harjoitusten hyväksikäytön olevan hyvä tapa huomioida oppilaiden yksilöllisyyksiä.

Mosstonin ja Ashworthin (1994) opetusmenetelmät muodostavat 11 erilaisten opetusmenetelmän spektrin (tyylit A - K). Nämä opetustyyliet eroavat toisistaan sen perusteella kuka tekee opetustapahtumaan liittyvät päätökset ja milloin. Päätöksentekijänä voi olla opettaja tai oppilas. Päätöksenteko liikkuu spektrissä tasaisesti tyylistä A tyyliin K siten, että tyyliässä A opettaja tekee kaikki opetukseen liittyvät päätökset ja tyyliässä K oppilas päättää kaikesta itsenäisesti. Tyylit A – E tähtäävät vanhan tiedon tai taidon uudelleen tuottamiseen ja soveltuvat hyvin mm. perustietojen ja –taitojen oppimiseen, annetun mallin tai menetelmän toistamiseen. Nämä tyylit harjoittavat oppilaan kognitiivisia toimintoja kuten muistamista, mieleen palauttamista, tunnistamista ja asioiden järjestelyä. Tyyliin F – K tavoitteena on uuden tiedon tai taidon tuottaminen oppilaalle ja / tai opettajalle. Keksiminen, luovuus, ongelmanratkaisu ja järkeily kuvaavat näitä tyyliä. (Mosston & Ashworth, 1994, 4-5.)

Käsittelen oppaassa Mosstonin ja Ashworthin opetusmenetelmistä tyylit A – H. Opetusmenetelmät I – K jätin pois, koska ne vaativat oppilaan itsenäistä työskentelyä eivätkä ole ajankohtaisia aloittelevien melojien kanssa työskenteleville. Käyn tässä lyhyesti läpi opetusmenetelmien A – H periaatteet. Oppaaseen olen kirjoittanut jokaisen menetelmän alle melonnan opetukseen liittyvän esimerkin.

Komentomenetelmässä (menetelmä A) ohjaajan ja oppilaan välillä on selvä roolijako, jossa ohjaaja tekee kaikki päätökset ja oppilas noudattaa niitä ja seuraa ohjaajan näyttämää mallia. Ohjaaja päättää mm. tehtävän aloituksen ja lopetuksen, tahdin, rytmin, paikan, asennot. Komentomenetelmän avulla voidaan turvallisesti ja tehokkaasti opettaa esimerkiksi mallisuorituksen toistamista, voidaan harjoittaa suoritukseen tehokkuutta ja tarkkuutta. Yksilöllisyyttä ei oteta huomioon, sillä kaikki tekevät samaa tehtävää. (Mosston & Ashworth, 1994, 17-30.)

Harjoitusmenetelmän (menetelmä B) tavoitteena on antaa oppilaalle aikaa itsenäiseen harjoitteluun. Oppilas harjoittelee annettua tehtävää ja voi itse päättää mm. tehtävän harjoittelun aloittamis- ja lopettamisajan, harjoittelun tahdin, harjoittelupaikan. Ohjaaja tarkkailee toimintaa, antaa oppilaalle palautetta ja vastaa oppilaan mahdollisiin kysymyksiin. (Mosston & Ashworth, 1994, 31-64.) Goldbergerin ja Gerneyn (1986, 215) mukaan tämä on yleisin koulussa käytetty menetelmä.

Vuorovaikutusmenetelmässä (menetelmä C) työskennellään pareittain. Oppilaat valitsevat tekijän ja tarkkailijan roolit. Tekijä harjoittelee itsenäiseen tahtiin ja tarkkailija seuraa suoritusta antaen tekijälle välitöntä palautetta ohjaajan antamien kriteerien pohjalta. Ohjaajan tehtävänä on seurata tarkkailijaa, antaa hänelle palautetta sekä vastata tarkkailijan tekemiin kysymyksiin. Tämän tyylin tavoitteena on kehittää oppilaiden sosiaalisia suhteita ja antaa oppilaille mahdollisuus saada välitöntä palautetta. (Mosston & Ashworth, 1994, 65, 102.) Byra ja Marks (1993) ehdottavat vuorovaikutusmenetelmää käyttäville opettajille, että oppilaat saisivat itse valita parit. Heidän tutkimustulostensa perusteella tarkkailijat antoivat enemmän palautetta ystävillään kuin tuntemattomille oppilaille ja tekijöistä tuntui mukavammalta saada palautetta ystävältään. Vuorovaikutusmenetelmää käytettäessä oppilas saa heti positiivista tai korjaavaa palautetta taidon ydinkohdista, mutta harjoitusaika oppilasta kohden vähenee, oppilas voi saada virheellistä palautetta, oppilaiden välille saattaa syntyä konflikteja tai oppilaiden jutustelu lisääntyy. (Byra & Marks 1993, 287-297.)

Itsearviointimenetelmässä (menetelmä D) oppilas harjoittelee tehtävää itsenäisesti ja tarkkailee omaa suoritustaan. Ohjaaja antaa oppilaille tehtävät ja suorituksen kriteerit sekä vastaa oppilaan esittämiin kysymyksiin. Tyylin tavoitteena on opettaa oppilasta seuraamaan ja arvioimaan omaa suoritustaan. (Mosston & Ashworth 1994, 115.)

sekä vastaa oppilaan esittämiin kysymyksiin. Tyylin tavoitteena on opettaa oppilasta seuraamaan ja arvioimaan omaa suoritustaan. (Mosston & Ashworth 1994, 115.)

Eriytyvässä yksilöllisessä harjoittelumenetelmässä (menetelmä E) ohjaaja on suunnitellut saman tehtävän eri vaikeustasoille. Oppilaan tehtävänä on valita itselleen sopiva taso. Menetelmän tavoitteena on ottaa huomioon ryhmässä vallitsevat yksilölliset erot ja tarjota oppilaalle mahdollisuus osallistua toimintaan omalla tasollaan. Oppilas oppii valitsemaan itselleen sopivat tehtävät ja tiedostamaan omaa taitotasoa sekä tarkkailemaan omaa toimintaansa. (Mosston & Ahworth, 1994, 116-117, 157 .)

Ohjatun oivaltamisen menetelmässä (menetelmä F) ohjaaja johdattaa oppilasta keksimään tehtävän oikean ratkaisun vastaamalla ohjaajan esittämiin kysymyksiin. Ohjaaja suunnittelee asteittain eteneviä kysymyksiä ja antaa oppilaille palautetta jokaisen vastauksen jälkeen. Kysymykset tulisi suunnitella niin, että niihin on olemassa yksi oikea vastaus. Tavoitteena on, että oppilaat keksivät oikean vastauksen esitettyyn tehtävään. Menetelmä opettaa ongelman ratkaisussa tarvittavaa kärsivällisyyttä. Ohjaaja ei saa itse kertoa vastauksia, vaan hänen tulee odottaa oppilaiden vastauksia tai esittää lisäkysymyksiä, jos oppilaat eivät osaa vastata edelliseen kysymykseen. (Mosston & Ashworth 1994, 172-175, 192.)

Ongelmanratkaisumenetelmässä (menetelmä G) ohjaaja esittää ongelman. Oppilaat yrittävät itsenäisesti ratkaista ongelmaan olemassa olevan yhden oikean ratkaisun. Ohjaaja antaa tarvittaessa palautetta ja lisävihjeitä. Ongelmana voi olla jokin yleinen asia (esimerkiksi kajakin pohjan muodon yhteys kajakin kääntymiseen) ja tai henkilökohtaiseen suoriutumiseen liittyvä (esimerkiksi miten kääntynyt kajakilla nopeimmin 360 astetta ympäri). (Mosston & Ashworth 1994, 193-199.) Ongelmanratkaisutyö motivoi aloittelijoita ja maksimoi heidän aikaisemmin oppimiensa taitojen siirtymistä melontaan. Aloittelijoilla se saattaa vähentää myös turhautumisen tunnetta, joka syntyy ohjaajan näyttämää mallisuoritusta tavoiteltaessa. (Lyon & Collins 1997, 354.)

Luova ongelmanratkaisu menetelmä (menetelmä H) tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden keksiä annettuun ongelmaan erilaisia ratkaisuja. Menetelmä kehittää oppilaan ajattelutaitoja sekä kykyä muunnella ratkaisuvaihtoehtoja. Opettaja päättää ratkaistavan

ongelman, tarkistaa ratkaisujen oikeuden ja hyväksyy ratkaisut. (Mosston & Ashworth 1994, 200, 233.)

Goldberger ja Gerney (1986, 219) tutkivat Mosstonin opetusmenetelmien B, C ja E vaikutusta motoristen taitojen oppimiseen viidesluokkalaisilla oppilailla. He tulivat siihen tulokseen, että harjoitusmenetelmä (menetelmä B) tarjoaa hyvät oppimismahdollisuudet useimmalle keskiverto-oppilaalle. Eriytyvä yksilöllinen harjoittelumenetelmä (menetelmä E) puolestaan tarjoaa joustavine harjoitusmahdollisuuksineen hyvät oppimismahdollisuudet joko keskimääräisesti huonommille tai paremmille oppilaille. Menetelmä C ei tuonut esiin merkittäviä eroja keskiverto-oppilaiden ja keskimääräisesti parempien tai huonompien välillä. (Goldberger & Gerney 1986, 218-219.) Tämän tutkimuksen antamien tulosten perusteella melonnan ohjaajan olisi hyvä hallita myös tyyli E, sillä melontakurssilaiset saattavat poiketa taitotasoltaan ym. ominaisuuksiltaan toisistaan hyvinkin paljon.

3.5 Harjoituspaikan valinta

Tässä kappaleessa tarkastellaan opetuspaikan valintaan liittyviä kysymyksiä aloittelevia melojia opettaessa järviolosuhteissa.

Oppimisen tilannesidonnainen luonne asettaa vaatimuksia harjoituspaikan valinnalle, koska oppiminen on sidottu siihen toimintaan ja kontekstiin, jossa se tapahtuu. Opetuksen tavoitteena on, että opittuja tietoja ja taitoja pystytään siirtämään (transfer) ja soveltamaan oppimistilanteiden ulkopuolelle. Siirtovaikutuksen lisäämiseksi tietoja ja taitoja on tehokkainta harjoitella sellaisissa olosuhteissa, joissa niitä tullaan käyttämään sekä pyrkiä varioimaan näitä olosuhteita mahdollisimman paljon. Näin opituilla asioilla on laajempi siirtovaikutus. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 45-46.)

Opetustilat vaikuttavat oppilaiden oppimiseen. Opetuksen suunnittelussa tulisi huomioida käytettävissä olevat tilat ja valita sellainen opetuspaikka, että oppilailla olisi mahdollisuus kokea onnistumisia ja saada sopivasti haastetta. (Siedentop 1991, 193-194.) Uuden taidon opettelu alkaessa oppilaan tulisi voida kiinnittää kaikki huomionsa suorituksen olennaisiin peruseräisiin. Vasta taidon oppimisen myöhemmässä vaiheessa oppilas ei enää häiriinny muista samanaikaisista toiminnoista ja ympäristön

asettamista vaatimuksista. (Schmidt & Lee 1999, 360-361.) Tämän vuoksi aloittelevien melojien opetuksessa opetuspaikan tulisi olla niin helppo ja yksinkertainen, että oppilaan ei tarvitsisi kiinnittää huomiota ympäristön asettamiin vaatimuksiin, kuten esimerkiksi aaltoihin tai koko ajan ohikulkeviin veneisiin. Harjoituspaikan olisi hyvä olla mahdollisimman tuulensuojassa myös ohjeiden kuulumisen helpottamiseksi (ks. kappale 4.3). Monimutkaisempia tehtäviä harjoiteltaessa, tulee harjoittelu aloittaa ensin helpoissa olosuhteissa ennen kuin siirrytään vaativampiin olosuhteisiin. (Rink, 1999, 149-150.)

Siedentop (1991, 193-194) kuvaa opetustilan merkitystä esimerkiksi verkkopeleissä, joissa hyvin pieni kenttä ei mahdollista useita onnistumisia lyöntien kontrollointivaikeuden takia. Melontaa aloittelevilla taas liian pieni alue asettaa vaatimuksia kajakin kontrolloinnissa. Harjoituspaikan olisi hyvä olla riittävän iso, jotta oppilaat voisivat rauhassa opetella kajakin hallintaa pelkäämättä koko ajan esimerkiksi toiseen kajakkiin törmäämistä. Lyon ja Collins (1997) toteavat, että ohjaajan tulee rajata harjoitusalue, jonka sisällä toiminta tapahtuu. Alueen tulee olla sellainen, että ohjaaja voi nähdä koko ryhmän kerralla. (Lyon & Collins 1997, 358.) Tämä on yksi tärkeä turvallisuusseikka.

Melonnan voidaan katsoa lukeutuvan avoimiin taitoihin, joille on tunnusomaista suoritusolosuhteiden vaihtelevuus. Avoimen taidon oppimisessa korostuu muuttuvissa olosuhteissa toimiminen. Harjoitusolosuhteiden muuntelemismahdollisuudet ovat tärkeä osa taidon oppimista. (Siedentop 1991, 1980.) Säävaihtelut tuovat itsestään vaihtelua melonnan suoritusolosuhteisiin. Aloittelijoiden kanssa harjoituspaikan tulisi olla mahdollisimman suojassa sään vaikutuksilta. Varsinaisen harjoituspaikan lähellä olisi kuitenkin hyvä olla säälle hieman alttiimpia paikkoja, joissa oppilaat voisivat tutustua vaihtelevampiin olosuhteisiin. Weiss (1991, 341-342) toteaa hyvän harjoitusympäristön sallivan mahdollisuudet vaihteleviin harjoitusmetodeihin. Melonnan yhteydessä vaihtelevuutta voidaan lisätä opetusmenetelmien lisäksi harjoituspaikan lähetyvillä olevalla rakennuksella, venevajalla tai jollakin muulla sisätilalla, jossa voidaan pitää luentoa tai katsoa esimerkiksi videoita. Melontakurssin yhteydessä sisätilat ja saunamahdollisuus ovat omiaan lisäämään oppilaiden viihtyvyyttä.

3.6 Kaluston valinta

Oppaassa käsitellään kaluston valintaan liittyviä kysymyksiä, sillä välineillä on todettu olevan vaikutusta oppilaiden saavuttamiin oppimistuloksiin. Kun ohjaaja osaa valita oppilaan taitotasoa vastaavat välineet, hän voi helpottaa oppilaita tehtävien oppimisessa. Käytettävissä olevat välineet antavat ohjaajalle toisaalta myös mahdollisuuden opetustehtävien vaikeuttamiseen. (Siedentop 1991, 193.) Sopimattomilla välineillä liikkeitä ei pystytä suorittamaan tehokkaasti (Rink 1985, 102). Melonnassa välineiden sopivuus on ensinnäkin turvallisuusasia, mutta oikeiden välineiden valinta osoittaa myös ohjaajan ammattitaitoa (Lyon & Collis 1997, 342). Melonnan ohjaajan tulisi kiinnittää huomiota, että oppilailla on sopivan kokoiset välineet. Melonnassa tehokkailla liikkeillä on suuri merkitys etenkin, kun melotaan virtaavassa vedessä, mutta myös sileällä vedellä melottaessa tehokas ja puhdas melontaliikkeiden suorittaminen säästää melojan voimia ja tekee melonnasta miellyttävämpää. Melojan tarvitsemia varusteita ovat kajakki, mela, aukkopeite, melonta- tai pelastusliivi ja olosuhteiden niin vaatiessa kypärä. Melojalla tulee olla päällään olosuhteiden mukainen melonta-asu ja mukanaan varavaatekerta. (Ks. Liite 1) Melonnan ohjaajan tulee viime kädessä huolehtia, että hänen oppilaillaan on sopivat välineet ja varusteet.

Melonnan turvallisuusohjeet antavat myös ohjeita liittyen kaluston valintaan ja melojan varusteisiin (Ks. Liite 1). Ohjaajan tulee huolehtia, että hänen opetuksessaan käyttämänsä kalusto vastaa ohjeissa annettuja määräyksiä. Melontakalustoa valittaessa tulee kiinnittää huomio muun muassa opetuksen kohderyhmään, vallitseviin olosuhteisiin ja kaluston käyttötarkoitukseen, sillä kaikille yksiselitteisesti sopivaa kajakkimallia ei ole olemassa (Soikkeli 1994, 18-19).

Opas on suunnattu aloittelijoiden opetukseen, joten käsittelen tässä hieman aloittelijalle soveltuvan kajakin ominaisuuksia. Aloittelevalle melojalle annettavan kajakin tulisi olla tukeva. Kajakin tukevuus asettaa kuitenkin vaatimuksia melontaolosuhteisiin, sillä tukeva kajakki on tasapohjainen. Se on vakaa pienissä kallistuksissa, mutta suurissa kallistuksissa se kaatuu helposti. Peruskiikkerällä kajakilla (pohja U- tai V- mallinen) ei ole selvää kaatumiskynnystä. (Hippeläinen 1998, 12-13.) Ohjaajan tulee tilanne- ja oppilaskohtaisesti miettiä, minkälainen kajakki on paras kullekin oppilaalle. Aloittelevan melojan on helpompi meloa, jos kajakki on mahdollisimman suuntavakaa.

Suuntavakaata kajakkia, jossa on pitkä ja suora kölilinja on helpompi ohjata. (Hippeläinen 1998, 12-13.) Peruskajakki on aloittelevalla melojalla hyvä päiväretkeilykäyttöön hitautensa ja tukevuutensa vuoksi (Lamberg & Pitkälä 2000, 3). Ohjaajan kannattaa kiinnittää huomiota myös, että aloittelevilla melojilla kajakin aukko on riittävän iso, jolloin oppilaalla on helppo päästä siitä ulos kaatumisen yhteydessä (Lyon & Collins 1997, 357). Helpon ulospääsyn varmistaminen saattaa vähentää oppilaiden kaatumisenpelkoa.

Sopivan melan valinnassa tulee kiinnittää huomio sen oikeaan pituuteen ja melan ”kätisyyteen”. Melan pituus on oikea, kun oppilas asettaa melan pystysuoraan eteensä ja saa otettua kiinni melan ylemmän lavan yläreunasta. Melan kätisyydellä tarkoitetaan vasen- tai oikeakätiselle tehtyä melaa. Oikeakätisessä melassa oikean käden ote pysyy koko ajan kiinteänä ja vasemmankätisessä melassa vasen on kiinteä. Melan ”kätisyyden” pystyy tarkistamaan asettamalla melan eteensä siten, että maahan koskettava lavan kovera puoli osoittaa melojaan päin. Jos ylempi lapa osoittaa nyt oikealle, on mela tarkoitettu oikeakätiselle. (Hutchinson 1994, 39-40.)

3.7 Turvallisuudesta huolehtiminen

Opettajan tehtävänä on aina huolehtia turvallisen oppimisympäristön järjestämisestä (Rink 1985, 237, Siedentop 1991, 209). Melonnan yhteydessä turvallisuudesta huolehtiminen korostuu opetusympäristön asettamien vaatimusten vuoksi. Ympäröivä vesielementti ja sään aiheuttamat nopeatkin opetusolosuhteiden vaihtelut vaikuttavat opetuksen suunnitteluun korostaen erityisesti varasuunitelman tärkeyttä. Turvallisuus on kiinteä osa melontakulttuuria (Paakkinen 1999, 8). Turvallisuuden tärkeyttä kuvaa myös siitä kirjoitettujen kirjojen ja oppaiden lukumäärä. ”Turvallisuus on ykkösasia” (Karhu 1995, 4). Tässä kappaleessa käsitellään miten turvallisuutta ja turvallisen melonta-asenteen omaksumista voidaan huomioida jo melonnan opetusta suunniteltaessa. Samoin käsitellään pelkoa, pelon syitä sekä miten oppilaiden mahdollisia pelkoja voitaisiin poistaa.

3.7.1 Turvallisen toiminnan suunnittelu

Turvallisesta oppimisympäristöstä voidaan huolehtia jo etukäteen suunnittelemalla toiminta mahdollisimman turvalliseksi. Suunnitteluvaiheessa voidaan huomioida turvallisuuteen liittyviä ongelmia sekä pyrkiä järjestämään välineet ja opetustilat mahdollisimman turvalliseksi. Tehtävien ja harjoitusten valinnassa ja toteuttamisessa tulee myös ottaa huomioon turvallisuus. (Rink 1985, 237-238.) Turvalliseen oppimisympäristöön kuuluu sekä fyysinen että psyykinen puoli. Fyysistä turvallisuutta pyritään lisäämään erilaisilla käyttäytymistä koskevilla säännöillä ja rutiineilla. (Siedentop 1991, 209.)

Melonnan fyysisen turvallisuuden lisäämiseksi on laadittu joukko sääntöjä ja ohjeita. Merenkulkuhallitus on antanut melonnan turvallisuusohjeet, joiden tavoitteena on luoda mahdollisimman riskittömät puitteet järjestäytyneelle melonnalle (Laaksonen 1997, 19). Melojille on laadittu myös sekä turvallisuussäännöt että erityisesti melonnanohjaajia, -oppaita ja kouluttajia varten tehdyt eettiset ohjeet (Paakkinen 1994, 9, 14). (Ks. Liitteet 1, 2 ja 3). Nämä ovat hyviä ohjenuoria melonnan opetuksen turvalliseen suunniteluun.

Psyykkisestä turvallisuudesta huolehtiminen on aivan yhtä tärkeää. Turvallinen ja mukava olo, halu tehdä tehtävät kunnolla kuvaavat sellaista opetusta, jossa oppilaan psyykinen turvallisuus on otettu huomioon. Ohjaaja luo tunnilleen turvallisuuden tunnetta tukemalla ja kannustamalla oppilaita yrittämään sekä välttämällä sellaisia tilanteita, joissa oppilaat kokevat itsensä naurunalaiseksi. Tehtävien sopiva vaikeusaste ja niiden haasteellisuus edistävät turvallista toimintaa, sillä kun tehtävät koetaan haasteellisina ne halutaan tehdä myös turvallisesti. (Siedentop 1991, 209.)

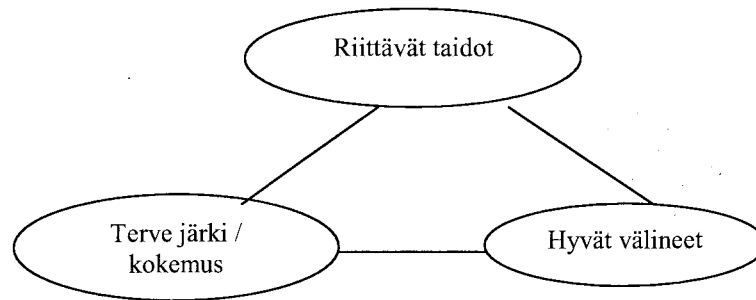
Melonnan opetuksen turvallisuuden lisäämiseksi suunnittelussa tulee ottaa huomioon mahdolliset vaaratilanteet ja miettiä miten niihin tulisi varautua. Tyllilä (1990, 1) toteaa, että melonnassa vaaratilanteet saattavat syntyä yhtäkkiä ja niistä selviytymiseksi niihin on osattava varautua oikein. Tämän vuoksi melonnan suunnittelussa on hyvä tehdä varsinaisen suunnitelman lisäksi varasuunnitelma säämuutoksien varalle sekä pelastussuunnitelma, josta ilmenee miten toimitaan mahdollisten kaatumisten, sairastumisien ja loukkaantumisien yhteydessä. (Hippeläinen 1998, 52.)

Melonnin opetuksen suunnittelussa tulee myös huomioida millä keinoilla voitaisiin ennaltaehkäistä hypotermian vaaraa, joka on yksi tavallisimmista veden varaan joutuneiden kuolinsyistä (Paakkinen 1999, 121). Oppilaiden asianmukaisesta vaatetuksesta sekä ruoasta ja juomasta huolehtiminen ovat kylmällä ilmalla ja pidemmällä retkellä tärkeitä turvallisuustekijöitä hypotermian ehkäisyssä (Flakstad & Ongstad 1987, 19). Opetuksen turvallisuuden lisäämiseksi ohjaajan on hyvä selvittää oppilaiden uimataito ja mahdolliset sairaudet etukäteen. Hippeläinen (1998, 63) edellyttää kaikilta melontakursseille osallistuneilta uimataitoa ja etenkin melontaan vaikuttavien sairauksien esiintymisen selvittämistä (epilepsia, sydänvika).

3.7.2 Turvallinen melonta-asenne

Opetustilanteella on aina sekä opetusaiheeseen että toivottuun käyttäytymiseen liittyviä tavoitteita (Mosston & Ashworth 1994, 9). Opetuksen suunnitteluvaiheessa ohjaajan tulisi miettiä kuinka hän voi omalla käyttäytymisellään ja opetuksensa suunnittelulla vaikuttaa oppilaiden asenteisiin melontaturvallisuutta kohtaan. Ohjaajan omalla asennoitumisella turvallisuusasioihin on suuri vaikutus oppilaiden omaksumaan turvallisuusasenteeseen. Gouldin ja Robertsin (1982, 214) mukaan asenteita ja arvoja opitaan jäljittelemällä tai mallin mukaan toimimalla. Turvallisen melonta-asenteen välittäminen oppilaille on tärkeää, sillä se on ehdoton edellytys taitavaksi retkimelobjaksi kehittymiselle (Karhu 1995, 4).

Oppilaille tulisi selvittää melontaturvallisuuteen keskeisesti vaikuttavat periaatteet, sillä opetuksella voidaan vaikuttaa oppilaan asenteisiin sitä enemmän, mitä paremmin oppilaat ymmärtävät asiaan liittyvät keskeiset periaatteet (Engeström 1984, 51). Melontaturvallisuuteen liittyvien asioiden käsittelyssä tulisi painottaa positiivista ja realistista asennoitumista (Rowe 1997, 87), jotta oppilaiden mahdollisia pelkoja melontaa kohtaan ei lisättäisi aiheetta. Hyvänä ohjenuorana tässä toimii Rowen (1997) määrittelemät turvallisen asenteen osatekijät. Turvallinen asenne koostuu terveen järjen, hyvien välineiden ja riittävien taitojen yhteisvaikutuksesta. (Rowe 1997, 87.)



Kuvio 6. Turvallisen melonta-asenteen osatekijät Rowen (1997, 87) mukaan.

3.7.3 Sään huomioiminen

Melonnassa sään huomioiminen vaikuttaa opetuksen ja melontaretkien suunnitteluun ja toteuttamiseen. Jokaiselle opetuskerralle ja retkelle tulee tehdä varasuunnitelma, jonka mukaan varsinaista suunnitelmaa voidaan muuttaa. Paakkinen (1999, 72) toteaa, että säätilaa ja sen muutoksia tulee seurata sekä tehdä niiden perusteella tarvittavia muutoksia aikaisemmin tehtyihin suunnitelmiin. Melojan turvallisuussäännöissä kiinnitetään huomiota luonnonvoimien kunnioittamiseen ja omien taitojen suhteuttamiseen vallitseviin olosuhteisiin (Paakkinen 1999, 9). Turvallisen ja miellyttävän melonnan opetuksen taustalla on olosuhteiden huomioiminen.

Sään vaikutus opetuksen suunnitteluun on hyvin tilannekohtainen. Ohjaajan tulee tiedostaa oppilaiden taidot ja tehdä päätökset ryhmän heikoimman jäsenen mukaan. (Rowe 1997, 88.) Melontaturvallisuudessa on kyse siitä, että melojan kykyjen ja tilanteen asettamien vaatimusten välillä on riittävän suuret marginaalit tilanteissa, joissa epäonnistumisella saattaa olla vakavat seuraukset (Flakstad & Ongstad 1987, 18). Melomaan tulee lähteä vain olosuhteisiin soveltuvalla kalustolla ja sellaisissa olosuhteissa, joista melojat tietävät selviytyvänsä (Taiviainen, Mäkinen, Koskinen & Kukkola 1977, 122).

Opetuksen suunnittelussa tulee erityisesti huomioida tuulen vaikutus (Hippeläinen 1998, 28). Tuulen huomioiminen on tärkeää etenkin aloittelijoiden kanssa, sillä lyhytkin tuulisen selän ylitys voi olla aloittelijoille kohtalokas. Vastatuuli uuvuttaa eikä tarjoa samanlaista melontanautintoa kuin myötätuulen melominen. Melontareitti kannattaa

suunnitella myötätuuleen ja suojaisten alueiden kautta sekä siten, että matkan varrella on mahdollisuus pitää taukoja suojaissa paikassa. (Paakkinen 1999, 72-74, Hippeläinen 1998, 28.) Taiviainen ym. (1977, 123) kehottaa melomaan harjoitusten alussa vastatuuleen, lopussa myötätuuleen ja lähellä rantaa melominen on hyvä turvaohje tyynelläkin säällä. Melontareitti kannattaa valita myös siten, että tuulen yllättäessä on mahdollisuus saada koko ryhmä nopeasti tuulensuojaan (Hippeläinen 1998, 62). Kohtalaisen tuulen vallitessa (4-7 m/s), jolloin vaahtopäitä on siellä täällä kokemattomien tulisi pysyä suojaisimmilla vesillä (Soikkeli 1994, 52). Aloittelijoiden kanssa tulee kiinnittää huomiota aallokkoon ja varoa erityisesti satamia ja kanavia ristiaallokon vuoksi (Hippeläinen 1998, 31). Sää ja lämpötila vaikuttavat myös pukeutumiseen. Suhteellisen kylmässä ilmastossa, jossa vedet ovat kylmiä, tulee pukeutua veden lämpötilan mukaan (Hutchinson 1994, 24). Suomessa melomaan lähdetessä pukeudutaan siten veden lämpötilan mukaan.

3.7.4 Pelkojen huomioiminen

Käsittelen oppaassa pelkoa turvallisuuden liittyvän tekstin yhteydessä. Syynä siihen, että olen nostanut pelon esille yksinään on pelon estävä ja haittaava vaikutus mm. melomaan ja uimaan oppimisessa (Workman & Shank 1981, 60; Bailie 1991, 11). Perehdyn kirjallisuuskatsauksessa laajemmin pelon olemukseen, pelon kohteisiin, pelon syihin ja pelon poistokeinoihin. Oppaassa keskityn enemmän siihen, mitä ohjaaja voi tehdä oppilaan pelkojen vähentämiseksi.

3.7.4.1 Pelon olemus

Pelko on yksi ihmisen luonnollisista tunteista. Pelon tunteen ensisijaisena tehtävänä on varoittaa ja suojata ihmisiä vaaroilta. (Toskala 1997, 16; Wetter-Parasie & Parasie 2000, 16-17.) Pelko voidaan kokea positiiviseksi juuri tämän vaaroilta suojaavan tehtävän vuoksi. Ihmiset, jotka eivät välitä tilanteen sisältämistä mahdollisista vaaroista altistuvat vaaroille (Sarafino 1986, 16). Melonnassa yhtenä turvallisuustekijänä voidaan pitää terveen pelon kokemista ja mahdollisten vaaratilanteiden tiedostamista.

Koettu pelko voi olla myös epämääräistä, jolloin pelon tunnistaminen voi olla vaikeaa ja mahdollista vaaraa on vaikea paeta. Ihminen kokee tällaisen pelon ahdistuneisuutena.

Pelko voi liittyä myös muihin kielteisiin tunteisiin. Ensisijainen kokemus ei ole pelko, vaan pelko ilmenee toisen kokemuksen taustalla. Pelko voi liittyä esimerkiksi häpeään, jolloin ihminen pelkää paljastaa muille omia puutteitaan. Tällaisen ns. välineellisen pelon avulla voidaan välttää jokin epämiellyttävä asia tai saavuttaa jokin tavoite. (Toskala 1997, 16-17.) Ihmisen pelko voi olla myös haitallista. Ihminen voi pelätä jotain sellaista, joka ei varsinaisesti ole vaarallinen esimerkiksi hämähäkkiä. Pelko voi pahimmassa tapauksessa rajoittaa ihmisen normaalia elämää. Pelko voidaan kokea myös jännittäväksi ja kiehtovaksi. Tällöin pelon kestäminen saa aikaan tyydytyksen tunteen. (Wetter-Parasie & Parasie 2000, 20.) Pelko voidaan kokea myös positiivisen haasteena, jonka avulla voidaan saavuttaa jotain henkilökohtaisesti merkittävää (Toskala 1997, 17).

3.7.4.2 Pelon kohteet ja syyt

Kokiessaan pelkoa ihminen tuntee oman psyykkisen tai fyysisen turvallisuuden olevan uhattuna. Koettu pelko voi johtua ulkoisista tilanteista ja ilmiöistä, kuten avoimista, suljetuista tai korkeista paikoista, rajuilmasta tai ukkosesta. Sosiaaliset tilanteet voivat myös aiheuttaa pelkoja. Tällöin henkilö pelkää esimerkiksi esiintymistä tai ihmissuhteita. Ihmisen kokema pelko voi kohdistua myös sisäisiin asioihin kuten kehoon, mielen hallintaan ja kontrollin menettämiseen. (Toskala 1997, 8, 26.)

Pelko johtuu usein jonkin uuden ja tuntemattoman kohtaamisesta. Huomio kohdistuu silloin vallitseviin vaaroihin ja sekä oma käyttäytyminen että tilanne joutuvat kriittisen tarkastelun alaiseksi (Wetter-Parasie & Parasie 2000, 16). Sama pelko voi johtua eri ihmisillä eri asioista (Toskala 1997, 44). Pelloilla on löydettävissä kuitenkin neljä perussyötä, joita Toskala (1997, 45) nimittää ”pelon perusjuuriksi”. Näitä ovat turvattomuus, yksilöitymisen ja itsearvostuksen puute, hylätyksi tulemisen pelko sekä ennustamattomuus ja kontrollin menettämisen pelko. Ihminen voi esimerkiksi pelätä, että ei selviydy jostain tilanteesta yksinään. Hän kokee tarvitsevansa lähelleen turvallisen ihmisen poistaakseen turvattomuudentunteensa. Joissain tapauksissa tosin saattaa olla, että henkilö ei luota sen paremmin itseensä kuin toisiin ihmisiin. (Toskala 1997, 45.)

Ihmisen itsearvostus saattaa laskea loukatuksi, nolatuksi tai häpeän kohteeksi joutumisen yhteydessä. Näillä tunteilla onkin todettu olevan yhteyksiä pelkoon. Ihmisen itsetunto saattaa olla uhattuna esiintymisen yhteydessä, jolloin ihminen pelkää tehdä omaa suoritustaan muiden ihmisten edessä tai pelkää olla huomion kohteena. Ihminen voi pelätä myös fyysistä olemustaan, jolloin pelko liittyy kehon arviointiin tai yleensä fyysisyyteen. (Toskala 1997, 48-49.)

Pelkääminen ja pelkotila voivat syntyä ehdollistumalla eli kokemuksen kautta opitaan pitämään jotain tiettyä asiaa pelottavana. Tähän yleensä liittyy joko omia negatiivisia kokemuksia tai pelko opitaan sijaiskokemuksena, jolloin tarkkaillaan ympäristön ja muiden ihmisten esimerkiksi vanhempien, opettajien ja ystävien kokemuksia. (Saraffino 1986, 45-53.) Vanhempien ja lasten pelot ovat usein samantapaisia. Tätä voidaan selittää perinnöllisillä tekijöillä (Toskala 1997, 32). Lähes kaikkia pelkoja voidaan pitää opittuina (Workman & Shank 1981).

3.7.4.3 Pelon tunnistaminen

Pelko aiheuttaa muutoksia aina ihmisen ruumiillisissa tuntemuksissa, ajattelussa ja toiminnassa. Ihmisen reaktiot pelkoihin ovat yksilöllisiä, sillä pelko on subjektiivinen kokemus. Sen voimakkuus riippuu siitä, kuinka suureksi henkilö kokee uhkaavan vaaran ja minkälaisiksi hän kokee omat selviytymismahdollisuutensa. (Wetter-Parasie & Parasie 2000, 21-22.)

Pelkotilassa ihmisen koko keho on stressissä. Verenkierron stressihormonit lisääntyvät, jotka saavat aikaan kehon ruumiillisia muutoksia. Sydämen lyöntitiheys kasvaa, hengitys tihentyy, lihakset jännittyvät ja alkavat täriseään. Suuta kuivaa, ruoansulatuselimistö ei toimi normaalisti, josta voi olla seurauksena pahoinvointi ja vatsakivut. Pelkopotilailla esiintyy usein liukahengitystä eli hyperventilaatiota, mikä vahvistaa henkilön ruumiillisia pelko-oireita entisestään. (Wetter-Parasie & Parasie 2000, 24-26). Oppaassa on esitetty kuvio ihmisen ruumiillisista oireista.

Pelko vaikuttaa myös ihmisen ajatuksiin. Eteen tullutta tilannetta verrataan aikaisemmin kohdattuihin tilanteisiin. Tämän perusteella tilanne todetaan joko enemmän tai vähemmän vaaralliseksi. Pelko on alkukantainen reaktiomme, joka valmistaa meitä

taistelemaan tai pakenemaan. Toimintatapoja pelon yhteydessä on useita. Näitä ovat pakeneminen, ongelman kohtaaminen, aggressiivinen ja äänekkäs käyttäytyminen, jähmettyminen, avun hakeminen, pelottavan tilanteen välttäminen, pelon tunteen puuduttaminen. (Wetter-Parasie & Parasie 2000, 28-29).

3.7.4.4 Pelon poistaminen

Pelosta muodostuu helposti noidankehä, jossa pelkotila vahvistuu. Tällöin pelkoon liittyvät ajatukset ja havaittavissa olevat ruumiilliset muutokset lisäävät koettua pelon tunnetta. (Wetter-Parasie & Parasie 2000, 22.) Pelon voittamiseksi jokaisen ihmisen tulisi selvittää mistä hänen kokemansa pelko johtuu. (Toskala 1997, 28.) Workman ja Shank (1981) ovat artikkelissaan ”Operation F.E.A.R. N.O.T.” esittäneet ongelmaratkaisumallin veden pelon poistamiseksi, jossa lähdetään liikkeelle juuri pelon syyn tunnistamisesta. Malli koostuu tämän ensimmäisen vaiheen eli pelon syyn tunnistamisen lisäksi viidestä muusta vaiheesta. Nämä ovat ongelmaan keskittyminen, vaihtoehtojen etsiminen, toimintasuunnitelman tekeminen, suunnitelman toteuttaminen ja tukitoimenpiteet. (Workman & Shank 1981.) Oppaassa käsittelen mallia tarkemmin. Mallia voi mielestäni soveltaa myös muiden pelkotiilojen ratkaisemiseen. Veden pelon poistamiseksi myös Fisher (1981) on listannut joukon asioita, joiden avulla pelkoa vettä kohtaan voidaan vähentää. Näihin kuuluvat positiivisen ilmapiirin luominen, vapaaehtoisuuden korostaminen, kannustaminen ja rohkaiseminen, oppilaan valmiustason huomioiminen, välitön reagointi oppilaan pelkoon, yksilöllisten ohjeiden antaminen, positiivisen palautteen antaminen ja luottamuksen synnyttäminen.

Aikaisemmin kokemamme tilanteet vaikuttavat kokemaamme pelkoon (Wetter-Parasie & Parasie 2000, 28). Pelon voittamisessa edesauttavat uudet, positiiviset kokemukset pelon kohteesta, jotka mahdollistavat uudenlaisen suhteen muodostumisen pelon kohteeseen (Toskala 1997, 38; Sarafino 1986, 109). Pelon kohtaaminen ja kestäminen on todettu yhdeksi tehokkaimmaksi pelon hoitomenetelmäksi (Wetter-Parasie & Parasie 2000, 16). Pelkäävän henkilön tulisi olla halukas kohtaamaan pelottava tilanne, jotta hän voisi saada siitä positiivisia kokemuksia. Pelolle ehdollistuminen tulisi tapahtua asteittain ja oppilaalla tulisi olla koko ajan miellyttävä ja rentoutunut olotila. Tähän asiaan auttaa muun muassa lähettyvillä oleva turvallinen henkilö, leikinomaisuus, tuttu ja turvallinen ympäristö. Pelkoa voidaan vähentää myös mielikuvituksen avulla ja

tarkkailemalla toisten toimintaa. Pelon poistamisessa tarkkailun avulla tulee huolehtia, että prosessi tapahtuu mahdollisimman miellyttävästi. Tilanteesta tulisi nousta esiin, että se ei ole vaarallinen. Apuna voidaan käyttää myös symboleja, kuten kuvia tai videofilmiä. Vaikean pelon kanssa voidaankin ongelmaa lähestyä ensin symbolien kautta ja sitten pikku hiljaa edetä todelliseen tilanteeseen. Tarkkailtavan henkilön olisi hyvä olla riittävän peloton ja taitava, jotta tilanne näyttäisi niin turvalliselta kuin se todellisuudessaakin on. Mallin olisi kuitenkin hyvä osoittaa hieman varovaisuutta, jotta pelokas henkilö voisi samaistua mallin suorittavaan henkilöön. Pelon kohteesta olisi hyvä myös esittää erilaisia versioita ja muotoja. (Sarafino 1986, 76, 109-123.) Myös tunne, että hallitsee omaa elämää ja pystyy säätelemään sitä luo turvallisuuden tunnetta (Toskala 1997, 21). Melonnassa tällaisen turvallisuuden tunteen syntymistä edistää se, että oppilas osaa ja tuntee pystyvänsä hallitsemaan kajakkinsa vallitsevissa olosuhteissa.

Pelon poistamisessa huonoiksi keinoksi on todettu erilaiset rankaisumenetelmät, ylihuolehtivaisuus ja pelon huomiotta jättäminen. Pelon kohde ja itse pelko tulisi aina ottaa vakavasti. Oppilasta tai pelkäävää ei saisi asettaa naurunalaiseksi tai nolostuttaa. (Sarafino 1986, 78.) Ohjaajan on tärkeä ymmärtää pelkäävää oppilasta ja yrittää asettaa pelkäävän oppilaan asemaan. Pelkojen poistamisessa avainasemassa on luottamuksen lisääminen. (Fisher 1981, 11.)

3.8 Positiiviset melontakokemukset

Tässä kappaleessa kiinnitetään huomiota niihin seikkoihin, joiden avulla melonnan ohjaajat voisivat auttaa oppilaita saamaan positiivisia melontakokemuksia. Käsittelen oppaassa positiivisia kokemuksia, koska niiden kautta voidaan parantaa oppilaan oppimista sekä herättää ja lisätä oppilaan mielenkiintoa melontaa kohtaan. Yksilön halu jatkuvaan liikunnan harrastukseen on todettu syntyvän oppilaan liikunnasta saamien myönteisten kokemusten ja elämysten synnyttämästä sisäisestä motivaatiosta (Jääskeläinen ym. 1979, 33, Telama 1999, 6-8). Fyysisestä aktiviteetista nauttiminen lisää oppilaiden yrittämistä, aktiivisuutta ja työssäoloaika (Stein, Keeler & Carpenter 1991, 17). Positiiviset kokemukset vaikuttavat muutoksiin yksilön niin psykomotorisella, kognitiivisella kuin affektiiviselläkin alueella (Jääskeläinen ym. 1979, 33). Tuntien positiivisuudella voidaan siis vaikuttaa ihmisen koko persoonallisuuteen.

3.8.1 Opetuksen ilmapiirin vaikuttaminen

Ohjaajat voivat vaikuttaa oppilaiden motivaatioon ja positiivisiin kokemuksiin luomalla opetukseensa myönteisen ja tehtäväsuuntautuneen ilmapiiriin. Reaalisten opetustavoitteiden asettaminen ja tuntien suunnittelu siten, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus onnistua auttaa luomaan opetukselle sopivan ilmapiirin. (Heikinaro-Johansson 2001, 8.) Tutkimukset ovat osoittaneet myös tehtäväsuuntautuneen ilmapiirin positiivisen vaikutuksen. Tunnin tehtäväsuuntautunutta ilmastoja kuvastaa pyrkimys omien taitojen kehittämiseen, jolloin oppimista ja henkilökohtaista kehittymistä pidetään tärkeänä, yrittämisestä palkitaan, virheet ovat kiinteä osa oppimista ja oppilaille tarjotaan valinnanmahdollisuuksia. (Biddle 1999, 117-119.)

Ames (1992) toteaa, että ohjaajan toiminta vaikuttaa siihen minkälainen ilmapiiri opetuksessa vallitsee. Tehtäväsuuntautuneessa ilmapiirissä ohjaajan tulee kiinnittää huomiota, että muun muassa hänen antamansa palaute, käyttämänsä opetusvihjeet, oppilaiden palkitseminen ja odotukset oppilaita kohtaan ovat samansuuntaisia tehtäväsuuntautuneen ilmapiirin ehtojen kanssa. Tehtäväsuuntautuneella ilmapiirillä ohjaaja voi auttaa oppilaita muodostamaan tehtävää kohtaan suuntautuneen motivaation. Tehtäväsuuntautuneella ilmapiirillä pyritään vaikuttamaan yksilön osallistumiseen, sitoutumiseen ja kiinnostumiseen. Tavoitteena on, että oppilas kokisi positiivisia tuntemuksia sekä itse aktiviteettia että omaa osallistumistaan kohtaan. Ames on antanut konkreettisia ohjeita, miten tunnille voidaan luoda tehtäväsuuntautunut ilmapiiri. Esittelen näitä oppaassa melonnan ohjaajien tunnin suunnittelun ja opetuksen toteuttamisen avuksi. (Ames 1992, 163-167, 173, 175.)

Melonnan ohjaaja voi lisätä oppilaan positiivisia kokemuksia ja lisätä oppilaiden osallistumismotivaatiota suunnittelemalla tunnit siten, että oppilaiden fyysinen pätevyys voi kehittyä (Weiss 1991, 341). Liikunnasta saataville positiivisille elämyksille ja liikuntamotivaation synnylle on tärkeää, että tehtävän vaikeus on lähellä sitä tasoa mihin yksilö katsoo pystyvänsä eli lähellä yksilön koettua pätevyyttä. Jos tehtävä on liian vaikea tai liian helppo oppilaan koettuun pätevyyteen nähden, oppilas saattaa ahdistua tai ikävystyä ja kyllästyä. (Telama 1999, 7.) Melonnan opetuksessa tulisi antaa oppilaille mahdollisuus myös luontoelämysten kokemiseen. Etenkin retkillä

luontoelämyksille tulisi varata aikaa. Luonto ja luonnossa tapahtuva liikunta on nimittäin yksi tärkeä elämysten lähde suomalaisille (Telama 1999, 8).

Positiivisen ilmapiiriin syntyminen ja ylläpysymiseen vaikuttaa opettajan joustavuus ja myönteinen asennoituminen sekä oppilaitaan että opettamaansa aihetta kohtaan (Siedentop 1991, 127-128, Heikinaro-Johansson ym. 1999, 25). Oppilaiden nimien muistaminen, käyttäminen ja oppilaiden tasapuolinen kannustaminen vaikuttavat myös opetuksen positiiviseksi kokemisessa (Heikiaro-Johansson ym. 1999, 25).

3.8.2 Melontaleikit

Melontaleikit ja -pelit voivat lisätä opetuksen hauskuutta ja tuoda siihen vaihtelua. Ne voivat olla myös yksi mahdollisuus vaikuttaa oppilaiden melonnasta saamiin positiivisiin kokemuksiin. Dave Ruse (2000) on kirjoittanut kirjan ”Canoe Games”, josta olen kerännyt oppaaseen esimerkkejä leikeistä ja peleistä. Ihmiset pitävät leikkimisestä ja peleistä. Niiden päätarkoitus on hauskuuttaa. Pelit ovat myös yksi melonnan osa-alue ja ne sopivat hyvin harjoittelun lomaan tai niiden avulla voidaan lisätä ympäristön mielenkiintoisuutta. Leikit ja pelit auttavat lisäämään aloittelijoiden luottamusta sekä kajakkia että mahdollista melontatoveriaan kohtaan. (Ruse 2000, 9.) Lyonin ja Collinsin (1997, 154) mukaan pelit ovat tärkeä osa oppilaiden ongelmanratkaisuprosessia. Leikeissä ja peleissä käytetään ja sovelletaan usein jo opittuja taitoja ja huomaamatta taidot harjaantuvat.

Melontaleikkejä voidaan leikkiä lähes kaikenlaisissa vesiolosuhteissa ja tilanteissa. Erityisesti uima-altaassa tapahtuvien leikkien avulla voidaan auttaa aloittelijoita kaatumispelon voittamisessa, sillä lämpöisessä vedessä oleminen ja leikkiminen ei sisällä hypotermian vaaraa. (Ruse 2000, 9, 18.) Oppaaseen olen kerännyt esimerkkejä sileälle vedelle soveltuvista leikeistä ja peleistä. Leikit ovat oppaan liitteenä (Liite 5).

Melontaleikeissä ja -peleissä turvallisuus menee aina hauskuuden edelle. Ohjaajalla on hyvä olla aina ensiapupakkaus lähellä mahdollisten tapaturmien varalta. Ruse on kirjoittanut ohjeita kuinka leikkien ja pelien yhteydessä voidaan huolehtia turvallisuudesta. (Ruse 2000, 15.) Olen poiminut näistä ohjeista oppaassa olevat turvallisuusohjeet.

4. MELONNAN OPETUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Ohjaajan toiminta opetustilanteessa

Oppaassa käsitellään ohjaajan toimintaa opetustilanteessa, koska opettajan käyttäytyminen vaikuttaa oppilaan käyttäytymiseen (Mosston & Ashworth 1994, 2). Opettajan tuntitilanteen toimintoihin kuuluu myös monia pedagogisesti tärkeitä asioita (Shulman 1987, 18). Oppaan opetusmallissa opetuksen toteuttamisvaihe seuraa opetuksen suunnittelua. Opetustilanteessa ohjaaja toteuttaa opetustaan suunnitteluvaiheessa tekemiensä päätösten mukaisesti ja tarpeen vaatiessa muuttaa suunnitelmiaan vastaamaan opetustilanteen tarpeita (Mosston & Ashworth 1994, 14-15).

Opetustilanteessa opettajan tärkeimpinä tehtävinä on huolehtia oppilaiden tavoitteiden mukaisesta toiminnasta sekä järjestää oppimisympäristö sopivaksi ja ylläpitää sitä opetuksen ajan (Rink 1985, 231). Opetustilanteessa korostuu myös ohjaajan taito hallita ryhmää, sillä se edistää oppilaiden oppimista ja turvallisuutta (Lyon & Collins 1997, 344). Shulman (1987) käsittää ohjaajan opetustilanteen tehtäviin kuuluvan opetustilanteen organisoimisen ja opetusryhmän hallinnan lisäksi tehtävien antamisen sekä oppilaiden suoritusten valvomisen ja kontrolloimisen. Ohjaajan tulee pyrkiä opetuksessaan selvään ja tehokkaaseen kommunikointiin. Ohjaajan tehokkaaseen vuorovaikutukseen kuuluu kysymysten esittäminen ja kysymyksiin vastaamisen sekä palautteen antaminen oppilaiden toiminnasta. (Shulman 1987, 17.) Opetustilanteessa opettajan tulee pyrkiä tehokkaaseen toimintaan, jolloin oppilaille jää enemmän aikaa oppisisältöjen harjoitteluun. Tehokas opetus on erityisen hyödyllinen aloittelijoita opettaessa (Siedentop 1991, 24).

Oppaassa annetaan muutamia esimerkkejä melonnan opetustilannetta mahdollisesti häiritsevistä tekijöistä. Ohjaaja voi nimittäin edistää oppilaiden tavoitteiden mukaista toimintaa puuttamalla opetusta häiritseviin tekijöihin. Tämä voi tapahtua epäsuorasti, jolloin opettaja puuttuu opetusta häiritseviin keskusteluihin ja järjestää opetuksen mahdolliset häiriöt mahdollisimman näkymättömiksi. Esimerkiksi loukkaantuneiden oppilaiden hoitaminen ja oppilaiden juomataukojen järjestäminen tulisi häiritä muita oppilaita mahdollisimman vähän. Opettaja voi vaikuttaa myös suoraan oppilaiden

toimintaan ylläpitämällä turvallista ilmapiiriä, selventämällä tehtävissä ilmeneviä epäselvyyksiä, antamalla oppilaille palautetta, muuttamalla tehtäviä yksilöille sopiviksi sekä tarkkailemalla ja analysoimalla oppilaiden suorituksia. (Rink 1985, 231.)

Opettajan tarkkailu- ja analysointitaidoilla on suuri merkitys, koska niihin pohjautuu lähes kaikki edellä esitetyt opettajan opetustilanteen tehtävät (Rink 1985, 251). Nämä taidot ovat erityisen tärkeitä annettaessa oppilaille palautetta heidän suorituksistaan ja tehtäessä mahdollisia muutoksia tehtäviin, jolloin ohjaaja auttaa yksittäistä oppilasta tehtävän suorittamisessa. Rink (1985) toteaa, että opettajan tulee oppilaita tarkkailemallaan kiinnittää huomiota omaan sijoittumiseensa. Hänen tulisi nähdä koko ryhmä kerralla ja vaihtaa tarkkailupaikaa, jotta hän pystyisi seuraamaan oppilaiden suorituksia oikeista suunnista. Tarkkailupaikan valinta vaikuttaa myös oppilaiden toimintaan. Opettajan tulee tietää mitä hän tarkkailee oppilaiden suorituksista. (Rink 1985, 251.)

Käsittelen oppaassa ohjaajan kommunikaatiotaitoja erikseen. Kiinnittämällä huomiota ohjeiden antamiseen, mallisuorituksen näyttämiseen sekä palautteen antamiseen ja kannustamiseen melonnan ohjaaja pystyy tehostamaan opetustaan ja edistämään näin oppilaiden oppimista. Ohjaajan kommunikaatiotaidoilla on nimittäin todettu olevan vaikutusta opetuksen tehokkuuteen (Rink 1994, 276, Rink 1999, 157). Hyvät kommunikointitaidot korostuvat erityisesti suorassa opetuksessa, jolloin oppilaan tavoitteena on toistaa opettajan esittämä ja näyttämä tehtävä (Rink 1999, 159-160). Suora opetus vaatii myös opettajan taitoja antaa palautetta, sillä tehtävän esityksen jälkeen ohjaaja tarkkailee oppilaan harjoittelua ja antaa suorituksista palautetta (Goldberger & Gerney 1986, 215). Palautteen merkitystä oppimisen edistäjänä korostetaan monessa yhteydessä. Opettajan palautteenantokyvyn katsotaan kuuluvan tärkeänä osana hyvään opettamiseen (Silverman et al. 1998, 420). Oppilaan taitojen oppimismahdollisuudet paranevat, kun ohjaaja osaa antaa tehokasta palautetta (Docheff 1990, 18; v. Holst & Anderson 1992, 24; Ashy, Lee & Landin 1988, 119). Palautteella voidaan myös vähentää epäsovivaa käyttäytymistä ja todennäköisesti parantaa työtyytyväisyyttä (v. Holst & Anderson 1992, 24). Palautteella voidaan myös kiinnittää huomiota oppilaan oikeaan tekniikkaan ja parantaa harjoittelun laatua. Harjoittelun laatu on harjoittelun määrää tärkeämpi. (Ashy, Lee ja Landin 1988, 119.)

4.2 Opetuksen kulku

Oppaassa käsitellään opetuskerran kulkua, koska oppilaan tietoinen oppiminen asettaa edellytyksiä opetuksen järjestämiselle. Myös melontataitojen oppimisen kannalta on hyvä, jos tunti etenee tarkoituksenmukaisesti. Tavoitteiden asettamisessa todettiin, että yhtenä liikunnan psykomotorisena tavoitteina on oppia liikunnan harjoittelun periaatteita. Melontaharjoituksissa on siten hyvä ottaa mukaan alku- ja loppuverryttely, sillä ne kuuluvat liikunnan harjoittelun peruseriaatteisiin. Melonnan opetuksen käytännön harjoittelun läpivieminen helpottuu, kun opetuksessa on tietty järjestys ja rutiinit, jotka myös oppilaat oppivat.

Oppilaan tietoinen oppiminen edellyttää, että oppilaan tulee käydä läpi tietyt vaiheet. Opettajan tehtävänä on antaa oppilaalle riittävästi aikaa näiden vaiheiden läpikäymiseen kiinnittämällä huomiota niihin opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Vaiheilla ei ole mitään ehdotonta oikeaa järjestystä. Ainoana vaatimuksena on, että opetus muodostaa kokonaisuuden. (Engeström 1984, 45, 127.) Tietoisen oppimisen edellytyksenä on, että oppilas on motivoitunut oppimaan. Opettajan tehtävänä on herättää oppilaiden mielenkiinto aihetta kohtaan. Ohjaajan tulee motivoida oppilaita kertomalla opittavan aineksen ja tehtävien merkitys, liittämään opetustaan oppilaan aikaisempiin tietoihin, taitoihin sekä aikaisemmin oppimiin asioihin (Engeström 1984, 45, 127-128; Siedentop 1991, 211). Yksi motivointikeino on herättää oppilaassa tiedollinen tai taidollinen ristiriita, jolloin hän huomaa ettei selviä tilanteesta vanhan tietämyksensä turvin. Ristiriidan tulee olla opiskeltavan asian kannalta olennainen. (Engeström 1984, 32.)

Opettajan tulee orientoida oppilaat tulevaan opetukseen eli kertoa mikä on opetuksen ja oppimisen tavoite. Oppilaan tulisi pyrkiä muodostamaan opetuksesta itselleen jonkinlainen selitys- tai toimintamalli, jonka avulla opetuksen olennaisten asioiden valikoiminen helpottuisi ja opetuksen yksityiskohdat saataisiin liitettyä opetuskokonaisuuteen. Sisäisistä opetustavoitteista puhuttaessa korostettiin opittavien asioiden keskeisten periaatteiden ymmärtämisestä. Opetustilanteessa tämä tarkoittaa juuri tätä oppilaan muodostamaa orientaatioperustaa eli selitys- tai toimintamallia. Orientaatioperustaa täydennetään opetuksen kuluessa uudella tiedolla. Oppilaan oppimisen edellytyksenä on, että oppilas pystyy suhteuttamaan, tulkitsemaan ja

sulattamaan eli sisäistämään uutta tietoa vanhaan tietoonsa. Opettajan tulee muistaa kerrata opettamaansa uutta asiaa ja kiinnittää huomio aiheen keskeisiin kohtiin. Oppilaalle tulee myös antaa aikaa jäsentää uutta tietoa ja mahdollisuus esittää kysymyksiä. (Engeström 1984, 45, 91-94, 128.)

Jotta uusi tieto tulisi osaksi oppilaan tietoa, tulee oppilaalle tarjota mahdollisuuksia käyttää ja soveltaa oppimaansa konkreettisissa tilanteissa. Tämä ns. ulkoistaminen on edellytys uuden asian sisäistämiseksi. Opettajan tulee antaa oppilaille mahdollisuuksia harjoitella oppimiansa tietoja ja taitoja sekä soveltaa opetuksen alussa muodostamaansa selitysmallia uusiin tilanteisiin. (Engeström 1984, 46, 128-129.)

Viimeisinä vaiheina ovat oppimisen arvioiminen ja kontrolloiminen. Oppilaan tulisi tarkastella sekä omaksumansa selitysmallin toimivuutta että opiskelunsa heikkouksia ja vahvuuksia. Näin oppilas voi kontrolloida omaa oppimistaan. (Engeström 1984, 46-47, 129.)

Melonnan käytännön harjoituksen toteuttamisessa olen soveltanut Ahon (1990) ja Lyonin ja Collinsin (1997) antamia ohjeita melontaharjoituksen sisällöstä. Oppaassa olen liittänyt ne tietoisuuden oppimisen edellytyksiin ja esittänyt yhden mahdollisen vaihtoehdon melonnan opetuskerran läpiviemiseksi. Ahon (1990) mukaan melontaharjoitus koostuu alkutoimista, alkuverryttelystä, harjoitusosasta, loppuverryttelystä ja lopputoimista. Alkutoimilla tarkoitetaan oppilaiden haltuunottoa, harjoituksen tavoitteen ja aiheen kertomista sekä kaluston ja varusteiden tarkistamista. Lopputoimien aikana välineet ja varusteet korjataan pois, kajakit huolletaan ja tiedotetaan seuraavasta kerrasta. (Aho 1990, 14.)

Lyonin ja Collinsin (1997) mukaan jokaisen opetuskerran perusrakenteeseen kuuluu opetustehtävän esittäminen, näyttäminen, selittäminen, harjoittelu ja yhteenveto. He korostavat Engeströmin tapaan keskeisten opittujen asioiden kertaamista harjoituskerran lopussa, jotta ne pysyisivät paremmin oppilaiden mielissä. (Lyon & Collins 1997, 345-347.)

4.3 Tehtävän esittäminen

Tässä kappaleessa käsitellään ohjeiden antoa, mallisuorituksen näyttämistä ja annetaan melonnan ohjaajalle käytännön ohjeita ohjeiden antamiseen. Hyvä ohjeiden anto vaatii nimittäin valmistelua ja harjoittelua (Rink 1993, 81).

4.3.1 Ohjeiden antaminen

Tutkimusten perusteella opettajan tehokasta tehtävänantoa kuvaa joukko yhteisiä piirteitä. Tehokas tehtävänanto on selkeä ja tehtävään liitetään sopivasti sanallisia vihjeitä (lukumäärä, tarkkuus, laatu) (Rink 1994, 273). Graham et al. (1993, A 87) löysivät tutkiessaan kolmen tehokkaan opettajan sanallisia esityksiä mm. seuraavia piirteitä kuvaamaan tehokasta tehtävänantoa: ohjeiden selkeys, sisällön merkityksen painottaminen, uuden sisällön jäsentäminen, oppilaiden huomion kiinnittäminen, tiedon yhteenvetäminen ja toistaminen sekä oppilaiden ymmärtämisen tarkistaminen. Siedentop (1991) korosti tehtävänannossa myös sekä oppilaiden ymmärryksen tarkistamista että kielen ymmärrettävyyttä. Teknisiä tai lajin erityissanastoon kuuluvia termejä tulisi käyttää vasta niiden opettelemisen jälkeen. (Siedentop 1991, 211.)

Yksinkertaisimmillaan tehtävänannossa kerrotaan oppilaalle mitä tehdään ja miten tehtävä tulisi suorittaa (Rink 1994, 270). Ennen kuin ohjaaja antaa oppilaille ohjeita tehtävän suorittamiseen, tulee hänen saada oppilaiden huomio osakseen. ”Maailman paraskin tehtävän anto on turha, mikäli opettajalla ei ole oppilaiden huomiota.” (Rink 1993, 82). Rink (1993, 82-83) on esittänyt kirjassaan keinoja oppilaiden huomion kiinnittämiseen. Olen soveltanut näitä oppaassa melontaan liittyviksi.

Oppaassa korostetaan lyhyttä ohjeiden antoa sen tehokkuuden vuoksi. Oppilaiden on todettu oppivan parhaiten, kun heillä on selvän idean lisäksi hyvä yleiskäsitys tulevasta tehtävästä (Siedentop 1991, 211; Rink 1999, 150.) Liian yksityiskohtainen tieto suorituksen mekaanisista periaatteista vähentää oppimista sitä todennäköisemmin mitä monimutkaisemmasta liikkeestä on kysymys (Wulf & Weigelt 1997, 366). Useiden opettajien on todettu antavan oppilaille enemmän tietoa kuin mitä he pystyvät käyttämään hyväksi itse oppimistilanteessa (Siedentop 1991, 211). Melonnan opetuksessa tulee kiinnittää tehtävää annettaessa huomio siihen, että oppilaille kerrotaan

myös mitä tehtävän suorittamisen jälkeen tapahtuu. Vesillä oltaessa oppilasryhmä usein hajaantuu ja nämä ennalta annetut ohjeet helpottavat ohjaajaa saamaan hajallaan olevan ryhmän takaisin yhtenäiseksi ryhmäksi. (Aho 1990,16.)

Ohjaajan tulisi osata kertoa suorituksen ydinkohdat selkeästi (Rink 1999, 158; Siedentop 211). Landin (1994) toteaa sanallisten vihjeiden käytön auttavan ohjaajaa suorituksen ydinkohtien korostamisessa, palautteen antamisessa tai oppilaiden oman toiminnan ohjaamisessa itsepuhelun avulla. Hän on määritellyt sanalliset vihjeet ”lyhyiksi lauseiksi, usein vain yksi tai kaksi sanaa, jotka kohdistavat oppilaan huomion tehtävän kannalta olennaisiin ärsykkeisiin tai edistävät motorisen taidon ydinkohtia”. (Landin 1994, 299.) Itsepuhelun avulla on todettu voitavan lisätä oppilaan aktiivisuutta (Landin 1994, 309; Rink 1999, 159). Sen avulla oppilaita voidaan todennäköisesti auttaa kiinnittämään huomion suorituksen ydinkohtiin ja prosessoimaan omaa tekemistään (Rink 1999, 159). Itsepuhelu antaa mahdollisuuden oppilaan yksilölliseen etenemisvauhtiin taidon opettelussa. Opettaja voi antaa esimerkiksi taitavammalle oppilaalle kehittyneempiä ohjeita tai monimutkaisemman tehtävän (Landin 1994, 309.)

Sanallisten vihjeiden käyttö sopii melonnan opetukseen, sillä ne sopivat liikkeisiin, joissa liikkeen laatuun ja oikeaan tekniseen suorittamiseen kiinnitetään huomiota (Landin 1994, 309). Melonnan opetuksessa tulee pyrkiä heti alusta alkaen oikeaan tekniseen suorittamiseen, koska se tekee melonnasta mm. turvallisempaa, taloudellisempaa ja mukavampaa. Oikean tekniikan oppiminen heti alusta alkaen on tärkeää, sillä virheellisesti opittua tekniikkaa on myöhemmin vaikeampi muuttaa (Rink 1993, 92).

Sanallisten vihjeiden käytölle motoristen taitojen opettelussa löytyy perusteluja. Niiden avulla voidaan kohdistaa oppilaan huomio ja auttaa informaation prosessoimisessa. Tiedon prosessointi auttaa oleellisen tiedon tunnistamisessa ja muistamisessa. Taitava suorittaja osaa automaattisesti kiinnittää huomion tehtävän suorittamisen kannalta olennaiseen tietoon. Aloittelija puolestaan tarvitsee apua suorituksen ydinkohtien havainnoimisessa. Ohjaaja voi sanallisten vihjeiden avulla auttaa oppilaita ymmärtämään mitä heidän tulisi tehdä. Oppilaan suoritustaso vaikuttaa sanallisiin vihjeisiin siten, että aloittelijoille suunnattujen vihjeiden tulisi olla yksinkertaisia ja selvästi liikkeeseen yhdistettävissä. (Landin 1994, 300-301, 305-307.) Rink (1993)

toteaa, että aloittelijoille suunnattujen vihjeiden tulisi olla sellaisia, jotka antavat oppilaalle kokonaiskuvan suorituksesta tai edistävät liikkeen karkeaa suorittamista. Hänen mukaansa oppilaalle tulisi antaa lisävihteitä liikkeen yksityiskohtien parantamiseksi vasta, kun oppilas hallitsee perusliikkeen. (Rink 1993, 90.)

4.3.2 Mallisuorituksen näyttäminen

Mallisuorituksella on liikuntataitojen oppimisessa tärkeä merkitys (Weiss & Klint 1987, 234). Tehtävän visuaalinen kommunikointi tapahtuu usein juuri näytön avulla (Rink 1993, 86). Useat tutkimukset tukevat näytön käyttöä, sillä hyvän ohjeidenannon on todettu koostuvan näytöstä ja sopivista sanallisista vihjeistä (Landin 1994, 308). Jääskeläinen (1996, 33) toteaa oppimisen kannalta tehokkaimman tehtävänannon koostuvan tehtävän sanalliseen selitykseen liitetystä konkreettisesta mallisuorituksesta, jota oppilaalla on mahdollisuus itse kokeilla välittömästi. Näytöllä on tiedon välittämisen lisäksi tärkeä motivointitehtävä ja sen avulla voidaan vähentää uusien taitojen opettelemisen yhteydessä ilmenevää pelon tunnetta (Gould & Roberts 1982, 226-228).

Näytön tulisi olla täsmällinen. Oppilaiden on todettu pyrkivän jäljittelemään mallisuoritusta, vaikka ohjaaja olisi painottanut suorituksen ydinkohtia sanallisesti. (Rink 1993, 86.) Oppilaat, jotka tietävät ja ymmärtävät selvästi mitä taidon suorittaminen vaatii voivat oppia myös epätarkan näytön avulla. Oppilaat, jotka eivät tiedä mitä heidän tulisi tehdä eivät kuitenkaan todennäköisesti hyödy huonosta demonstraatiosta. (Rink 1999, 159.) Näytön vaikutukset ovat spesifejä tehtävään nähden. Ohjaajan tulisi pyrkiä siihen, että näyttö vastaisi taidon ominaispiirteitä. (Gould & Roberts 1982, 228.)

Suoritus tulisi näyttää kokonaisuudessaan (Rink 1994, 273; Siedentop 1991, 211). Jo valmiiksi osissa oleva taito saatetaan kuitenkin oppia tehokkaammin, jos mallisuorituksessa näytetään jokainen osataito erikseen ja annetaan oppilaalle mahdollisuus harjoittaa jokaista osataitoa erikseen ennen seuraavaan osataitoon siirtymistä. (Gould & Roberts 1982, 228.) Mallisuoritus tulisi näyttää mahdollisimman luonnollisessa yhteydessä ja useammasta näkökulmasta (Siedentop 1991, 211-212).

Hyvästä näytöstä selviää myös tehtävän harjoitusmuoto. Näyttö kannattaa tehdä siinä muodostelmassa kuin missä sitä harjoitellaan. (Rink 1993, 87.)

Aivot voivat vastaanottaa vain silmän rekisteröimän tiedon ja ihminen voi yleensä säilyttää muistissaan 5-7 erillistä yksikköä (kuvaa, sanaa, käsitettä) kerrallaan. Mallisuorituksen sisältämästä suuresta tietomäärästä tulee visuaalisten prosessien avulla valita suorituksen kannalta olennainen tieto. Oppilaan katse saattaa kiinnittyä suorituksen kannalta epäolennaisiin asioihin. Oppimista voidaan auttaa huomion kiinnittämällä suorituksen ydinkohtiin sanallisten ja kuvallisten vihjeiden avulla. Sanallisten vihjeiden tulisi painottaa erityisesti niitä kohtia, jossa oppilaalla on vaikeuksia tai jotka ovat virheellisiä. (Blischke, Marschall, Müller & Dausgs 1999, 266-267, 277-278.) Ohjaaja voi korostaa suoritusten ydinkohtia visuaalisesti mm. jäädyttämällä liikkeen tärkeään kohtaan tai ylikorostamalla niitä. Oppilaiden huomion kiinnittämistä mallisuorituksen olennaisiin kohtiin voidaan lisätä valitsemalla näyttäjäksi joku muu kuin ohjaaja. Ohjaaja voi näyttää mallisuorituksen myös videolta. Videoiden haittapuolena on, että niissä annetaan enemmän tietoa kuin taidon suorittaminen vaatii. (Rink 1993, 86-88.) Näytön avulla oppiminen on tiedollista oppimista. Jonkun tulisi näyttää tai kertoa mitä oppilaan tulee tehdä. (Blischke et al. 1999, 271-272.)

Mallisuoritus tulisi toistaa useamman kerran etenkin uuden ja monimutkaisen taidon yhteydessä. Näin pystytään helpottamaan oppilaan tiedonsaantia antaen oppilaalle enemmän aikaa suorituksen tarkkailemiseen (Blischke et al. 1999, 264-266; Rink 1993, 86; Gould & Roberts 1982, 224-228). Näyttö tulisi toistaa 3-5 kertaa normaalilla vauhdilla tai sitten kerran nelinkertaisesti hidastettuna (Blischke et al. 1999, 264-266). Mallisuorituksen näyttämisen jälkeen ohjaajan tulee tarkistaa, että oppilaat ovat ymmärtäneet asian (Rink 1993, 87).

4.4 Palautteen antaminen

Palaute on oppilaan suorituksesta saamaa tietoa (Rink 1993, 152). Sen avulla voidaan kertoa kuinka tehty suoritus eroaa tavoitteena olevasta suorituksesta (Blischke et al. 1999, 263). Ohjaajan tehtävänä on antaa oppilaalle hänen tarvitsemaansa palautetta, mikäli oppilas ei saa palautetta oman suorituksensa perusteella. Oppilas tarvitsee

palautetta ohjaajalta myös sellaisissa tapauksissa, joissa hänellä ei ole selvää tietoa siitä, mitä hänen pitäisi tehdä. Useimmat aloittelijat tarvitsevat ohjaajan tai jonkun muun ulkopuolisen lähteen antamaa palautetta. Kokemuksen myötä oppilaat oppivat käyttämään suorituksen kannalta olennaista palautetta hyväkseen suorituksensa parantamisessa. Opetuksen tavoitteena on tehdä oppilaista mahdollisimman itsenäisiä palautteen suhteen. (Rink 1999, 162.)

Palautteen tehtävänä on vahvistaa oppilaan suorittamista, välittää tietoa suorituksen ydinkohdista ja motivoida oppilasta yrittämään (Docheff 1990, 17). Rink (1993, 152) toteaa ryhmäopetuksessa palautteen sopivan oppilaiden motivoimiseen, keskittymiskyvyn säilyttämiseen ja tehtäväsuuntautuneen oppimisympäristön luomiseen. Kannustamisen tehtävänä on lisätä suorituksen tai osasuorituksen toistuvuutta ja ohjata kohti asetettuja tavoitteita. Sen avulla voidaan myös motivoida, palkita tai osoittaa käyttäytymisen hyväksymistä. (Singer & Dick 1980, 236-239.)

4.4.1 Palautteen jaottelu

Ihminen voi saada palautetta suorituksestaan sekä omien tuntemustensa että suorituksen tuloksen välittämän tiedon avulla (response-produced feedback) tai hän voi saada suoritustaan koskevaa palautetta ulkoisesta lähteestä (augmented feedback), kuten opettajalta, oppilaalta, videolta ym. (Singer 1982, 76, 165). Ulkoisesta lähteestä saatava palaute voidaan jakaa eri tavoin kategorioihin, joista jokaisella kategoriolla on oma tehtävänsä. Esimerkiksi Rinkin (1993, 153) määrittämät palautekategoriat ovat arvioiva ja korjaava palaute, kun taas esimerkiksi Holst ja Anderson (1992, 19) ovat jakaneet palautteen arvioivaan, kuvailevaan, korjaavaan, selventävään ja refleктоivaan palautteeseen.

Palautetta voidaan jakaa ryhmiin ja luokitella vielä näiden kategorioidenkin sisällä eri tavoin. Rink (1993) on esimerkiksi jakanut arvioivan ja korjaavan palautteen neljään eri ryhmään ja luokitellut ne 1) tehtävän ydinkohtiin liittyvään ja liittymättömään, 2) positiiviseen ja negatiiviseen, 3) ryhmälle, pienryhmälle tai yksilölle suunnattavaan sekä 4) yleiseen ja erityiseen palautteeseen. (Rink 1993, 153.) Olen ottanut opasta tehdessäni lähtökohdakseni Rinkin tekemän palautejaottelun sen selvyuden ja

yksinkertaisuuden vuoksi. Olen etsinyt tämän lisäksi myös muita ajatuksia palautteen annosta ja kannustamisesta.

4.4.2 Ohjeita palautteen antamiseen

Tehtävän ydinkohtiin liittyvä palaute tehostaa oppilaan yrittämistä. Ohjaajan tulisi palautetta antaessaan korostaa niitä sanallisia vihjeitä, joita hän on käyttänyt tehtävän annossa suorituksen ydinkohtien korostamisessa. (Rink 1993, 154.) Ohjaajan kannattaa tunnin suunnittelun yhteydessä miettiä sellaisia suorituksen ydinkohtiin liittyviä vihjeitä, joita hän voi käyttää hyväksi myös antaessaan oppilaille palautetta. Palaute koetaan myös merkityksellisempänä, jos se liittyy suoritukseen tai aikaisempaan opetukseen (Docheff 1990, 18). Rink (1993, 155) huomauttaa vielä, että palaute tulee antaa suorittamisesta, ei henkilöstä. Ohjaajan tulee välttää oppilaan nolaamista, sillä nolatuksi tulemisen pelko voi estää oppilaan oppimista (Bailie 1991, 11).

Docheff (1990, 18) korostaa positiivisen palautteen merkitystä. Tieto suorituksen hyvistä asioista on aivan yhtä tärkeää kuin tieto virheistä (Rink 1993, 155). Oppilaan tulisi saada positiivista palautetta ja kannustusta sekä yrittämisestä että oikeasta tekniikasta suorituksen tuloksesta huolimatta (Weinberg & Gould 1995, 462-463). Ohjaajan tulee kannustaa oppilaita yrittämään parhaansa (Aho 1990, 18).

Palautteen voi suunnata ryhmälle, pienryhmälle tai yksilölle. Palautteen antotapa riippuu tilanteesta, käytössä olevasta ajasta tai käytetystä opetusmenetelmästä (Rink 1993, 156; Holst & Anderson 1992, 22). Koko ryhmälle suunnattu palaute on hyvä keino aloittelijoiden kanssa, sillä he hyötyvät usein samasta viestistä ja tällaisella ryhmäpalautteella voidaan säästää aikaa (Rink 1993, 156). Oppilaalle tulee antaa myös henkilökohtaista palautetta. Mason (1995, 6) toteaa, että melomaan oppii nopeimmin henkilökohtaisessa ohjauksessa.

Yleinen palaute huomioi suorituksen, mutta ei anna erityistä tietoa suorituksesta. Erityinen palaute antaa oppilaille tarkkaa tietoa hänen suorituksestaan. (Rink 1993, 321-323.) Erityinen palaute vaikuttaa oppimiseen enemmän kuin yleinen palaute, jonka tehtävänä on motivoida oppilasta (Docheff 1990, 17). Aloittelijoille annettavan palautteen tulisi selvittää suorituksen tavoitetta eikä painottaa suorituksen

yksityiskohtia. Erityisellä palautteella pystytään säilyttämään oppilaan huomio tehtävässä ja parantamaan suorituksen luotettavuutta. (Rink 1993, 154.) Tehokkain palaute koostuu sekä yleisestä että erityisestä palautteesta. Palautteen hyödyt pystytään maksimoimaan ns. hampurilaispalautteen avulla (Docheff 1990, 17-18.) Tämä hampurilaispalaute (“sandwich“ approach) rakentuu kolmesta kerroksesta. Virheen korjaaminen aloitetaan positiivisella toteamuksella. Oppilas ottaa viestin paremmin vastaan, kun se aloitetaan positiivisesti. Toinen kerros muodostaa viestin ytimen, jossa annetaan ohjeita virheen korjaamiseksi positiivisella tavalla. Palautteenanto päätetään positiiviseen kannustukseen, jolloin oppilas muistaa ohjaajan antamat ohjeet paremmin. (Weinberg & Gould 1995, 234-235, 463.)

Palautteen voi antaa heti suorituksen jälkeen tai sitä voi hieman viivyttää. Mitä nopeammin oppilas saa palautteen, sitä enemmän hänelle on siitä hyötyä. Aloittelijoiden kanssa viivytetty palaute saattaa kuitenkin lisätä suorituksen laatua. (Rink 1993, 157.) Lyon ja Collins (1997) tukevat viivytetyn palautteen antamista ja suosittelevat, että virheelliseen suoritukseen ei puututtaisi liian nopeasti, vaan oppilaalle annettaisiin mahdollisuus saada palautetta omien tunteuksiansa ja havaintojensa perusteella. Virheellisen suorittamisen ei saa kuitenkaan antaa jatkua liian kauan. (Lyon & Collins 1997, 350.) Jos palautteen annossa viivytellään liikaa, oppilas ei koe palautetta niin merkitykselliseksi (Docheff 1990, 18). Palautteen saamisen jälkeen oppilaalla tulee olla mahdollisuus harjoitella ja korjata virheellistä suoritustaan (Rink 1993, 157).

Virhettä korjattaessa ohjaajan ei tarvitse aina kertoa oppilaalle suoraan oikeaa ratkaisua, vaan oppilaalle voidaan antaa mahdollisuus löytää oikea suoritus itsekseen. Ohjaaja voi kehottaa oppilasta kokeilemaan liikettä uudella tavalla antamiensa vihjeiden avulla, vertaamaan uutta suoritusta aikaisempaan ja tekemään omat johtopäätelmänsä uuden suorituksen paremmuudesta tai huonommuudesta. Esimerkiksi oikean melakulman löytämisessä ohjaaja voi kehottaa oppilasta kokeilemaan uutta kulmaa ja vertaamaan tunteuksia aikaisempaan suoritukseen. (Lyon & Collins 1997, 350.)

Korjaavaa palautetta voidaan prosessoida suhteellisen vähän yhdellä kerralla. Ohjaajan tulisikin osata erottaa suorituksen kannalta suoritusta eniten haittaavat, karkeat virheet ja korjata ne ensin. Vasta sen jälkeen voidaan kiinnittää huomiota suorituksessa esiintyviin pienempiin ja yksityiskohtaisempiin virheisiin. (Holst & Anderson 1992, 20-

21.) Ohjaajan tulisi korjata vain yksi virhe kerrallaan, sillä liian monen virheen korjaaminen kerralla turhauttaa oppilasta (Docheff 1990, 18) ja liiallinen tietomäärä saattaa häiritä oppimista (Lee, Keh & Magill 1993, 235). Opettaja voi lisätä antamansa palautteen selkeyttä auttamalla oppilasta ymmärtämään mikä ero hänen tekemänsä suorituksen ja tavoitteena olevan suorituksen välillä on näyttämällä oppilaan tekemän virheen ja korjatun suorituksen. Palaute tehostuu, jos opettajalla on mahdollisuus seurata oppilasta hänen käyttäessään saamaansa tietoa. (Rink 1993, 155.) Virheellisesti opitun, mutta tehokkaan tekniikan korjaamiseksi tulee palautteeseen liittää selitys, miksi kyseistä tekniikkaa tulisi korjata. Oppilaan suoritus voi huonontua hetkellisesti uutta tekniikkaa opeteltaessa. (Holst & Anderson 1992, 21.)

Oppilaiden yksilölliset erot vaikuttavat palautteen vastaanottotapaan. Opettajan tulee olla herkkä näille yksilöllisille eroille. (Singer & Dick 1980, 236 -239.) Esimerkiksi heikommalle ja huonon itsetunnon omaavalle oppilaalle kannattaa antaa positiivista ja yleistä palautetta, joka parantaa hänen motivaatiotaan (Rink 1993, 154). Oppilaiden välillä on myös eroja siinä, kuinka he ymmärtävät ja pystyvät hyödyntämään saamaansa palautetta. Syitä oppilaiden välisiin eroihin ovat muun muassa vaihtelut kiinnostuneisuudessa, motivaatiossa, koetussa pätevytydessä ja taitotasossa. (Lee, Keh & Magill 1993, 237.)

5. OPETUKSEN ARVIOINTI

Tässä kappaleessa perehdytään Mosstonin ja Ashworthin (1994) opetusmallin arviointivaiheeseen. Opetuksen tavoitteellisuus tuo mukanaan opetuksen arvioinnin. Opetuksen kautta saavutettavista tavoitteista halutaan saada tietoa ja se onnistuu opetuksen arvioinnin avulla. (Kari 1994, 204.) Arvioinnista saatujen tietojen perusteella voidaan tarkistaa opetukselle asetettujen tavoitteiden sopivuus ja pohtia vastasiko opetus-oppimisprosessin suunnittelu ja toteuttaminen tarkoitustaan. Opetuksen suunnittelua ja toteutusta voidaan pyrkiä parantamaan arvioinnista tehtyjen päätelmien perusteella. (Lahdes 1997, 14-15.) Arvioinnin yhteyteen liittyy usein lainsäädännöllinen termi arvostelu, jolla tarkoitetaan koulun antamaa numeroarvostelua oppilaan suorituksista (Kari 1994, 204). Melonnan ohjauksen yhteydessä ei suoriteta oppilaiden arvostelua, joten en puutu kirjallisuuskatsauksessa enkä oppaassa arvosteluun.

5.1 Arvioinnin tehtävät

Arvioinnilla on toteava, motivoiva, ohjaava ja ennustava tehtävä. Toteavalla arvioinnilla pyritään toteamaan oppilaiden sen hetkinen tietojen ja taitojen taso sekä heidän psykofyysiset ominaisuutensa. Opetuksesta saatavan arviointipalautteen avulla pyritään motivoimaan ja suuntaamaan oppilaiden ja opettajan toimia. Arvioinnin avulla pyritään ohjaamaan oppilaita järkevien ratkaisujen tekoon opiskelussaan ja kehittämään opettajan opetusta. Arvioinnin ennustavan tehtävän tarkoituksena on auttaa oppilasta tekemään järkeviä ratkaisuja tulevaisuuden suhteen sekä auttaa kouluja tai työnantajia valitsemaan sopivia opiskelijoita tai työntekijöitä. (Kari 1994, 206.)

5.2 Arvioinnin eri muodot

Evaluaatiosta eli arvioinnista on erotettavissa eri muotoja. Diagnostinen evaluaatio suoritetaan ennen opetuksen alkamista ja arvioinnin perusteella tehtyjen havaintojen avulla opettaja voi muun muassa eriyttää opetustaan. Formatiiivinen evaluaatio tarkoittaa opetuksen aikana tapahtuvaa oppilaiden oppimisen tarkkailua. (Åhlberg 1992, 7.) Opettaja voi opetus-oppimisprosessin aikana tekemiensä havaintojen perusteella tehdä päätöksiä siitä, kuinka opetuksen tulisi tai olisi parasta edetä (Lahdes 1997, 14).

Summatiivisella evaluaatiolla tarkoitetaan opetusjakson lopussa tapahtuvaa arviointia (Åhlberg 1992, 7).

Arvioinnin avulla sekä opettaja että oppilas saavat tietoa opetus-oppimisprosessin onnistumisesta. Oppilas saa palautetta oppimisestaan ja ohjeita kuinka hän voisi tehostaa oppimistaan. Opettaja saa hyödyllistä tietoa opetuksensa onnistumisesta arvioimalla oppilaiden oppimista tai hän voi tehdä päätelmiä opetuksestaan arvioimalla itse opetuksensa onnistumista. Opetuksestaan saamien tietojen perusteella opettaja voi pohtia kuinka hän voisi kehittää ja parantaa omaa opetustaan. (Åhlberg 1992, 10-11.) Itsearviointi edellyttää säännöllistä ja jatkuvaa arviointia, jonka avulla opettaja oppii tunnistamaan ja hyväksymään sekä hyvät että huonot puolensa ja olemaan kriittinen itseään ja omia toimintojaan kohtaan. Tämä on tie ihmisenä ja opettajana kehittymiseen. (Kari 1994, 213.) Oppilailta saatava palaute on hyödyllistä opettajan suorittamassa itsearviointissa (Lahdes 1997, 219).

Itsearviointissa yksilöllä on mahdollisuus esittää käsityksiä omasta edistymisestään. Siinä korostuu yksilön itsemääräämisoikeus, mikä saattaa edistää yksilön vastuunottoa omasta oppimisestaan. Itsearviointin kautta yksilö voi sitoutua paremmin tavoitteisiin. Arviota suorittava yksilö ei välttämättä ole kovin itsenäinen, jos hän ei saa asettaa arviointiperusteita itse, vaan ne ovat muiden asettamia. (Turunen 1999, 72.)

Opetuksen kehittämisen perustana on opettajan omasta työstään tekemä arviointi sekä yhdessä oppilaiden kanssa suoritettava opetuksen arviointi (Opetushallitus 1994, 23). Jotta opettaja tietäisi auttaako hänen opetustoimintansa oppilaan kasvua ja oppimista, tulisi hänen reflektoida omien uskomusten ja aikomusten toteutumista käytännössä. (Ojanen 1993, 35.)

6. POHDINTA

Tutkielmani tarkoituksena oli laatia opas melonnan ohjaajien apumateriaaliksi melonnan opetuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Tavoitteenani oli välittää melonnan ohjaajille monipuolinen kuva opetuksessa huomioonotettavista seikoista silmällä pitäen etenkin niitä melonnan ohjaajia, joilla ei ole kovin paljon opetuskokemusta. Koin tehtävän haasteelliseksi. Olin ottanut tutkielmani lähtökohdaksi erilaisen näkökulman kuin useimmissa eri lajien ohjaajia varten tehdyissä oppaissa on. Lähes kaikissa näissä oppaissa ohjaajille välitetään tietoa miten taitojen opettamisessa tulisi edetä. Oppaissa käydään läpi taidon kehittelyjä ja esitetään valmiita tuntimalleja. Otin melonnan ohjaajan pedagogisen oppaan lähtökohdaksi ohjaajan oman toiminnan ja pyrin käsittelemään niitä tekijöitä, joihin ohjaajan tulisi kiinnittää huomio opetuksen eri vaiheissa.

Koin onnistuvani tässä haasteellisessa tehtävässä kohtalaisesti. Sain mielestäni kerättyä melonnan ohjaajia varten kokoon sellaisen oppaan, josta heillä on mahdollisuus saada sekä tietoa että konkreettisia ohjeita opetuksensa tueksi. Erityisesti opetusmenetelmien valinnasta, ohjeiden antamisesta, mallisuorituksen näyttämisestä ja palautteen antamisesta uskon olevan hyötyä aloittelevalle ohjaajalle ja toivottavasti ne antavat eväitä myös enemmän ohjaustyötä tehneiden opetuksen kehittämiseen ja monipuolistamiseen. Jos oppaasta ei ole ohjaajille konkreettista hyötyä, niin toivottavasti se herättää ohjaajia miettimään omaa opetustaan, siinä tekemiään päätöksiä ja ratkaisuja sekä niiden vaikutuksia opetukseensa.

Opasta olisi tarkoituksenmukaisinta käyttää esimerkiksi melonnan ohjaajien koulutuksen oheismateriaalina. Parasta olisi jos melonnanohjaajiksi kouluttautuvilla olisi mahdollisuus koulutuksen yhteydessä harjoitella oppaassa käsiteltyjä asioita ja saada omasta suoriutumisestaan palautetta. Siten pystyttäisiin varmistamaan paremmin, että asiat tulisivat oikein ymmärretyksi ja helpottaisi oppaassa esitettyjen ideoiden käyttöön ottamista. Samalla ohjaajiksi opiskelevat voisivat vaihtaa mielipiteitä oppaassa esitettyjen asioiden toimivuudesta ja käyttökelpoisuudesta melonnan opetuksen parissa.

Melonnan ohjaajille uutta tietoa ovat luultavasti Mosstonin ja Ashworthin (1994) opetusmenetelmät. Ohjaajat ovat saattaneet käyttää samanlaisia ratkaisuja opetuksensa

järjestämisessä ehkä tietämättään niiden yleisiä periaatteita ja tavoitteita. Oppaassa ohjaajalle selitetään niiden yleiset periaatteet ja näin autetaan ohjaajia käyttämään niitä tietoisesti opetustavoitteiden saavuttamisessa. Tämä vastaa Engeströmin (1984) esittämiä ajatuksia tietoisesta ja täydellisestä oppimisesta.

Tutkielmassa pyrittiin antamaan suhteellisen kattava kokonaisnäkemys niistä ratkaisuksista ja päätöksistä, jotka kuuluvat jokaisen opettajan ja näin myös melonnan ohjaajan työnkuvaan. Tämän vuoksi oppaassa ei pystytty paneutumaan kovin syvälle yhteen asiaan, vaan pikemminkin antamaan asioista jonkinlainen yleiskäsitys. Yksityiskohtaisemmin oppaassa on paneuduttu esimerkiksi mahdollisiin kurssisisältöihin ja melontaleikkeihin. Kahden eri pituisen melontakurssin sisältöehdotelmat ja ohjeet melontaleikkeihin on esitetty liitteissä. Liitteissä on myös erityisiä ohjeita ja määräyksiä melontaan liittyen. Oppaan laaja-alaisuus voidaan kokea sekä hyödyksi että haitaksi. Hyödyksi voidaan katsoa, että ohjaaja voi saada samasta oppaasta paljon tietoa. Haittana puolestaan voi olla, että ohjaaja saattaa kadottaa kaikkein tärkeimmän tiedon tietotulvan alle. Toivottavasti näin ei ole, vaan ohjaaja pystyy valitsemaan itselleen oppaasta tarvitsemansa tiedon.

Tein tutkielmani perehtymällä yleiseen pedagogiseen kirjallisuuteen ja erityisesti liikuntapedagogiikasta kirjoitettuun tietoon. Tämän perusteella valitsin oppaassa käyttämäni opetuksen perusmallin ja etsin lukemistani tiedoista tärkeimpiä asioita tukemaan mallissa esitettyjä vaiheita. Oppaassa sovelsin näitä tietoja melontaan liittyviksi. Tutkimuksen luonteeseen kuuluu pyrkimys objektiivisuuteen. Käyttämäni menetelmän rajoitus oli siihen liittyvä subjektiivinen tietojen valikointi. Vaikka pyrkimyksenäni oli lähestyä opetusta ja oppimista mahdollisimman neutraalisti, näkyy oppaassa myös omia henkilökohtaisia käsityksiäni opetukseen vaikuttavista tärkeistä asioista, ainakin rivien välistä. Näitä oppaan muotoutumisen taustalla tekemiäni valintoja olen pohtinut ja perustellut jo kirjallisuuskatsauksessa.

Oppaan muotoutumisen mahdollisena rajoituksena on myös minun oma melontataustani. Olen opiskellut Norjassa vuoden luontoliikuntaa, johon kuului avokanootilla melontaa sekä sileällä vedellä että virtaavassa vedessä. Kajakilla olen melonut hieman vähemmän, mutta olen osallistunut kahdelle kajakkimelontaan liittyvälle kurssille. Kokemusta melonnan ohjaamisesta minulle ei ole. Olen kuitenkin

juuri valmistuvassa oleva liikuntapedagogiikan maisteri, joten uskon, että minulla on riittävästi tietoa yleisesti liikunnanopetukseen liittyvistä tekijöistä. Se, miten näiden tietojen sovellus melontaan on onnistunut, näkyy oppaassa. Ja lukija voi itse päättää sovelluksen onnistumisesta. Kaikkia asioita ei saa millään mahdutettua yhteen oppaaseen, tuskin se on tarkoituksaan. Koska opas pohjautuu yleiseen tietoon opettamisesta, voivat sitä käyttää apuna myös muiden lajien ohjaajat. Ohjaajien tulee vain soveltaa opasta vastaamaan oman lajinsa edellyttämiä erityisvaatimuksia.

Tutkielman lähtökohta ja tavoite oli sellainen, että kvantitatiiviseen tai kvalitatiiviseen tutkimusmenetelmään liittyvät aineiston analyysit eivät tulleet ajankohtaisiksi. Työtä tehdessä mieleeni nousi monia aiheita, joita voisi jatkossa tutkia käyttäen määrällistä tai laadullista tutkimusmenetelmää hyväksi. Esimerkiksi kvalitatiivisen tutkimusperinteen puolelta voitaisiin tutkia teemahaastattelun avulla miten melonnan ohjaajat pyrkivät ehkäisemään ja poistamaan oppilaiden melontaa kohtaan kokemia pelkotiloja sekä minkälaisia pelkoja he itse ovat kohdanneet opetustyössään. Selonteon tai toimintatutkimuksen menetelmällä saataisiin myös kerättyä tärkeitä tietoa melonnan opetuksen toteuttamisesta ja näin ollen edelleen kehittää sitä. Määrällisten tutkimuksen avulla voitaisiin selvittää muun muassa mitä asioita melonnan ohjaaja on kokenut ongelmallisiksi ohjaustyötä tehdessään. Melontaa on tutkittu ohjaajan näkökulmasta vähän jos ollenkaan, joten tällä alueella löytyy työsarkaa.

LÄHDELUETTELO

Aho, J. 1990. Melontatiimin ohjaajaopas. Lahti: Ecapaino.

Aho, L. 1998. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa M-L Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Juva: WSOY, 14-34.

Ames, C. 1992. Achievement goals, motivational climate and motivational processes. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) Motivation in sport and exercise. Champaign, Ill: Human Kinetics, 161-176.

Ashy, M., Lee, A. & Landin, D. 1988. Relationship of practice using correct technique to achievement in a motor skill. Journal of Teaching in Physical Education 7, 115-120.

Bailie, M. 1991. Canoeing & Kayaking. Wiltshire: The Crowood Press.

Blischke, K., Marschall, F., Müller, H. & Reinhard, D. 1999. Augmented information in motor skill acquisition. Teoksessa Y. Vanden Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand ja R. Seiler (toim.) Psychology for physical educators. Champaign, Ill : Human Kinetics, 257-287.

Byra, M. & Marks, M. C. 1993. The effect of two pairing techniques on specific feedback and comfort levels of learners in the reciprocal style of teaching. Journal of Teaching in Physical Education 12, 286-300.

Byra, M. & Coulon, S. C. 1994. The effect of planning on the instructional behaviors of preservice teachers. Journal of Teaching in Physical Education 13, 123-139.

Docheff, D. M. 1990. The feedback sandwich. Journal of Physical Education, Recreation & Dance 61(9) 17-18.

Engeström, Y. 1984. Perustietoa opetuksesta. 2. painos. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Fisher, J. C. 1981. Reduce young children's fear of water. *Journal of Physical Education and Recreation*, 55 (4), 11.

Flakstad, N. & Ongstad, L. 1987. *Elvepadling*. Oslo: Norges kajakk- og kanoforbund.

Gold, D. R. & Roberts, G. C. 1982. Modelig and motor skill acquisition. *Quest* 33 (2), 214-230.

Goldberger, M. & Gerney, P. 1986. The effects of direct teaching styles on motor skill acquisition of fifth grade children. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 57 (3), 215-219.

Graham, K. C., Hussey, K. G., Taylor, J. K. & Werner, P. H. 1993. A study of verbal presentations of three effective teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*.

Griffey, D. C. & Housner, L. D. 1991. Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 62 (2), 196-204.

Heikinaro-Johansson, P. 2001. Liikuntakasvatus 2000-luvun koulussa: Enemmän vapautta, vastuuta ja haasteita. *Liikunta & Tiede* (1), 4-9.

Heikinaro-Johansson, P., French, R., Greenwood, M. & Silliman-French, L. 1999. Otollinen ilmapiiri syntyy viestinnällä ja vuorovaikutuksella. *Liikunta & Tiede* (3), 22-26.

Hippeläinen, L. (toim.). 1998. *Melonnanohjaajien turvallisuusopas*. Helsinki: Suomen Kanoottiliitto ry.

Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1991. *Johdatus kasvatustieteeseen*. Juva: WSOY.

Hutchinson, D. 1994. *The complete book of sea kayaking*. (4th ed.). London: A & C Black (Publishers) Limited.

- Jääskeläinen, L. 1996. Oppiminen ja opettamisen perustaidot. 4. painos. Helsinki: Nuori Suomi ry.
- Jääskeläinen, L., Korpilauri, A., Tikkanen, J. 1979. Liikunnan didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Kari, J. (toim.) 1994. Didaktiikka ja opetussuunnittelu. 3. uusittu painos. Juva: WSOY.
- Karhu, S. 1995. Retkeile meloen. Suomen Ladun julkaisu, 4.
- Kuha, P. 1998. Opi melomaan kajakkimelonta. Helsinki: Suomen Kanoottiliitto.
- Laaksonen, S. 1997. Turvamelontaa. *Meloja* (3), 18-19.
- Lamberg, H. & Pitkälä, R. 2000. Kajakkimelonnin perusteet. Espoo: Melonta Instituutti B & W.
- Landin, D. 1994. The role of verbal cues in skill learning. *Quest* 46, 299 – 313.
- Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Lee, A. M., Keh, N. C. & Magill, R. A. 1993. Instructional effects of teacher feedback in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 12, 228-243.
- Lyon, G. & Collins, D. 1997. Teaching techniques and group leadership. Teoksessa R. Rowe (toim.) *Canoeing handbook*. (2nd ed., re-print). Great Britain: Biddles Limited, 341-366.
- Mason, B. 1995. *Path of the paddle*. Minnesota: Cowles Creative Publishing.
- Mosston, M. & Ashworth, S. 1994. *Teaching physical education*. 4.painos. New York: Macmillan.

Ojanen, S. 1993. Tieteen ja tutkimuksen merkitys opettajan ammatillisessa kehittämisessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 27-39.

Opetushallitus. 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet.

Paakkinen, E. 1999. Melo turvallisesti. Jyväskylä: Gummerus.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.

Rink, J.E. 1985. Teaching physical education for learning. Missouri: Mosby.

Rink, J. E. 1993. Teaching physical education for learning. (2nd ed.). USA: Mosby.

Rink, J. E. 1994. Task presentation in pedagogy. Quest 46, 270 – 280.

Rink, J. E. 1999. Instruction from a learning perspective. Teoksessa C. A. Hardy & M. Mawer (toim.) Learning and teaching in physical education. UK: Falmer Press, 149-167.

Rink, J. E., French, K. E., Werner, P. H., Lynn, S. & Mays, A. 1991. The influence of content development on the effectiveness of instruction. Journal of Teaching in Physical Education 11, 139-149.

Rowe, R. 1997. The basic strokes of kayaking. Teoksessa R. Rowe (toim.) Canoeing handbook. (2nd ed., re-print). Great Britain: Biddles Limited, 135-175.

Ruse, D. 2000. Canoe Games. 3.painos. UK: Rivers Publishing.

Sarafino, E. P. 1986. The fears of childhood. New York: Human Sciences Press.

Schmidt, R. A. & Lee, T. D. 1999. Motor control and learning: a behavioral emphasis. (3rd ed.). Champaign, Ill: Human Kinetics.

Shulman, L. S. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57 (1), 1 – 22.

Siedentop, D. 1991. *Developing teaching skills in physical education*. 3. painos. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.

Silverman, S., Woods, A. M. & Subramaniam, P. R. 1998. Task structures, feedback to individual students, and student skill level in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 69, 420-424.

Singer, R. N. 1982. *The learning of motor skills*. New York: Macmillan Publishing.

Singer, R. N. & Dick, W. 1980. *Teaching physical education*. (2nd ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.

Soikkeli, M. 1994. *Retkimelonta*. Jyväskylä: Gummerus.

Solmon, M. A. & Lee, A. M. 1991. *Adapted Physical Activity Quarterly* 8, 115-127.

Stein, G. L., Keeler, B. & Carpenter, P. J. 1991. Helping children enjoy physical activity experiences. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 62 (8), 17-19.

Stroot, S. A. & Morton, P. J. 1989. Blueprints for learning. *Journal of Teaching in Physical Education* 8, 213-222.

Taiviainen, M., Mäkinen, J., Koskinen, H. & Kukkola, H. 1977. *Melontaopas*. Kangasala: Offset.

Telama, R. 1999. Koululiikunnalla elämysten lähteille. *Liikunta & Tiede* (3), 4-9.

Toiskallio, J. 1984. *Pedagogiikka 1*. Juva: WSOY.

Toskala, A. 1997. *Pelot ja niiden voittaminen*. Juva: WSOY.

Turunen, K. E. 1999. Opetustyön perusteet. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

Tyllilä, P. 1990. Melontaretkeilystä. Sata-Hämeen Karhut ry.

v. Holst, A. & Anderson, A. 1992. Feedback: an important teaching function. *International Journal of Physical Education* 29 (1), 18-25.

Weinberg, R. S. & Gould, D. 1995. *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. USA: Human Kinetics.

Weiss, M. R. 1991. Psychological skill development in children and adolescents. *The Sport Psychologist* 5, 335-354.

Weiss, M. R. & Klint, K. A. 1987. "Show and tell" in the gymnasium: An investigation of developmental differences in modeling and verbal rehearsal of motor skills. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 58 (2), 234-241.

Werner, P. & Rink, J. 1989. Case studies of teacher effectiveness in second grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 8, 280-297.

Wetter-Parasie, J. & Parasie, L. 2000. *Pelkojeni voittajaksi*. Hämeenlinna: Karisto

Workman, C. L. & Shank, C. B. 1981. Operation F.E.A.R N.O.T. Fun Enrichment Activities to Reduce Negative Overpowering Tension. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 52 (6), 60-63.

Wulf, G. & Weigelt, C. 1997. Instruction about physical principles in learning a complex motor skill: To tell or not to tell... *Research Quarterly for Exercise and Sport* 68 (4), 362 – 367.

Åhlberg, M. 1992. *Oppimisen, opetuksen ja opetussuunnitelman evaluaatio*. Loimaa: Oy Finn Lectura Ab.

Melonnin turvallisuusohjeet

Merenkulkuhallitus on Suomen Kanoottiliitto ry:n esityksestä antanut seuraavan ohjeen melonnin turvallisuudesta:

Soveltaminen

1.1 Tätä ohjetta sovelletaan ansiotarkoituksessa ja järjestötoiminnassa tai muutoin järjestetystä tapahtuvaan melontaan kanoottin- vuokraustoiminnan, vesistöretkeilyn, koulutustoiminnan, ohjelmapalvelutoiminnan tai muussa vastaavassa muodossa. Muuhun melontaan tätä ohjetta sovelletaan jäljempänä kohtien 2, 3 ja 4.1 osalta.

1.2 Kilpailutoiminnassa ja siihen liittyvässä harjoittelussa noudetaan erikseen vahvistettuja eri melontalajien turvallisuusohjeita.

2. Kanootin rakenne

2.1 Kanootilla tarkoitetaan tässä ohjeessa kajakkia, avointa kanoottia tai muuta vastaavaa.

2.2 Omistajan on pidettävä kanootti melontakelpoisena ja muutenkin asianmukaisessa kunnossa. Kanootin rakenteen, varusteiden, lujuuden ja vakavuuden on oltava sellaiset, että se on turvallinen niillä kulkuvesillä ja niissä olosuhteissa, missä sitä käytetään.

2.3 Kanootissa tulee olla kellukkeet tai vedenpitävät laipiot ja sen tulee olla niin rakennettu ja varustettu, että se vedellä täytettynä ja kutakin henkilöä kohti 10 kilon kuormalla kuormitettuna vaakatasossa pysyy pinnalla.

2.4 Koskenlaskussa saa käyttää ainoastaan sellaisia kanootteja ja varusteita, jotka valmistajan ilmoituksen mukaan ovat koskenlaskuun soveltuvia.

3. Kanootin varusteet

3.1 Kanootin perusvarustukseen kuuluvat:

- mela(t)
- olosuhteisiin ja melojalle sopiva melonta- tai pelastusliivi tai kelluntapukine kullekin melojalle
- kajakissa aukkoite
- avoimessa kanootissa siihen kiinnitettyt ilmapussit tai vastaavat III luokan ja sitä vaikeimmissa koskissa
- tartuntakahvat tai vastaavat keulassa ja perässä ja/tai kansinarut
- tyhjennyspumppu, äyskäri tai muu tyhjennyslaite

3.2 Kanootissa tulee olla kiinnitettynä turvaohje: "Kanootin varomaton käyttö voi aiheuttaa käyttäjälle vaaran. Käytä meloessasi aina melontaliiviä."

4. Melojan varusteet

4.1 Melojan varusteisiin kuuluvat melontaretken tai -tapahtuman johtajan harkinnan mukaan:

- melonta- tai pelastusliivi tai kelluntapukine päällepuettuna
- melonta-asu ja varavaatetus olosuhteiden mukaiset;
- kuiva- tai märkäpuku, jos veden lämpötila ja kaatumistilanteessa arvioitu vedessäoloaika huomioon ottaen hypotermian vaara on todennäköinen
- riittävästi suojaava kypärä erityisesti koskenlaskussa ja muissakin tilanteissa, joissa olosuhteet sitä edellyttävät
- kompassi- ja kartta
- melojan on heijastimin, valaisimin, viirein tms. huolehdittava näkyvyydestään kaikissa sää- ja valaistusolosuhteissa

4.2 Retkenjohtajan ja kouluttajan varusteet 4.1 kohdassa mainittujen lisäksi:

- koskenlaskussa ohjaajanliivi, muutoin tehtävään sopiva melonta- tai pelastusliivi tai kelluntapukine
- hinausvyö tai -köysi
- koskenlaskussa liivissä oleva heittoliina
- pilli

- hätäraketit, sumutorvi ja tutkaheijastin, kun liikutaan merellä tai suurilla sisävesillä
- hypotermiapaketti
- ensiapupakkaus
- kanoottin paikkaustarvikkeet ja korjausvälineet
- puukko tai katkaisuveitsi
- radio- tai matkapuhelin
- radio (säätiedotukset)

4.3 Retkenjohtajan tai kouluttajan on huolehdittava siitä, että ryhmällä on mukana riittävä määrä varameloja ja muita 4.2 kohdassa mainittuja varusteita.

5. Melontaretken osallistuvien henkilömäärä

5.1 Melontaretken johtajalla saa olla enintään 16 hengen tai 10 kanoottin ryhmä valvonnassaan. Jos olosuhteet osanottajien lukumäärä huomioon ottaen sitä edellyttävät, retkelle tulee lisäksi valita yksi tai useampi eri kanootissa tai turvaveneessä oleva pätevä apuohjaaja.

6. Koskiluokitus

6.1 Kosket jaetaan luokkiin I-VI, X Suomen Kanoottiliitto ry: vahvistaman koskiluokituksen mukaisesti (liite). Vedenkorkeuden vaihtelu voi muuttaa koskiluokitusta. Koskiluokituksen määrittelyn eri koskissa suorittaa Suomen Kanoottiliitto ry:n hyväksymä koskiluokittelija.

7. Turvasuunnitelma

7.1 Melontaretken tai -tapahtuman järjestäjällä tulee olla pelastautumissuunnitelma, josta ennalta on tehty selkoa tapahtuman osallistujille.

7.2 Vaativaa melontaretkeä varten on varmistettava osallistujien kokemus, taito ja kestävyys sekä harkittava turvaveneen tarve. Tällöin on myös pelastautumista ennalta harjoitettava osanottajien kesken.

7.3 Kohdassa 1.1 tarkoitetun toiminnan järjestäjän tulee pitää kirjaa vaara- ja onnettomuustilanteista sekä toimenpiteistä, joihin tapahtuneen johdosta on vastaisen varalta ryhdytty.

8. Toiminnan toteuttajat

8.1 Kohdassa 1.1 tarkoitetun toiminnan järjestäjän turvapäälliköllä tai muulla vastuuhenkilöllä on oltava tehtävän luonteen edellyttämät henkilökohtaiset ominaisuudet, sekä riittävä taito, kokemus ja tieto, mitkä osoitetaan Suomen Kanoottiliitto ry:n myöntämällä melontaoppaan pätevyystodistuksella. Henkilön tulee olla vähintään 18 vuoden ikäinen.

8.2 Melontatoiminnan järjestäjä voi hakemuksesta saada Suomen Kanoottiliitto ry:n todistuksen siitä, että toiminta kaikin puolin täyttää turvallisuudelle asetetut vaatimukset.

8.3 Vuokrakanoottia ei tule luovuttaa henkilölle, jolla ilmeisesti ei ole sen käyttöön tarvittavaa kykyä ja taitoa tai jonka varusteet olosuhteisiin nähden ovat puutteelliset. Kanootin vuokraajille on tiedotettava melonnin turvallisuusvaatimuksista.

8.4 Toiminnan laadusta ja laajuudesta riippuen pidetään suositeltavana järjestäjän vastuuvakuutuksen ottamista.

9. Poikkeukset

9.1 Helppoissa olosuhteissa tai muuten erityisistä syistä voidaan tapahtuman vastuuhenkilön harkinnan mukaan poiketa tämän ohjeen vaatimuksista.

10. Voimaantulo

10.1 Tämä ohje astuu voimaan 1.4.1997

LIITE 2: Melojan turvallisuussäännöt

- Älä melo yksin
- Käytä aina melonta-/pelastusliivejä tai kelluntapukineita
- Käytä koskessa aina kypärää
- Varustaudu pahimman varalta
- Näy ja tule nähdyksi
- Älä yliarvioi omia taitojasi
- Älä aliarvioi luonnonvoimia
- Ilmoita matkareittisi kotivällesi ja ilmoita muutoksista
- Muista pelastautumissuunnitelma
- Ylläpidä melontataitoja
- Ota mukaan pelastusvälineet ja harjoittele niiden käyttöä
- Noudata turvallisuusohjeita

Lähde: Paakkinen, E. 1999. Melo turvallisesti. Jyväskylä: Gummerus

LIITE 3: Melojan eettiset ohjeet

- Toimin vastuullisesti ja turvallisesti kaikissa tehtävissä
- Osallistun vain toimintaan, jonka aikataulu ja resurssit ovat realistisia
- Puutun vaaratilanteisiin ja pyrin estämään ne
- Ymmärrän pidättäytyä tehtävistä, joihin minulla ei ole riittäviä tietoja, taitoja ja voimia
- Toimin oikeudenmukaisesti rehellisesti lakia ja asetuksia kunnioittaen
- Kohtelen kaikkia tasapuolisesti toimiessani tehtävissäni
- Noudatan Merenkulkuhallituksen ohjetta melonnasta ja muita yhteisesti sovittuja turvallisuussääntöjä
- Arvioin rehellisesti omaa toimintaani
- Toimiessa tehtävissäni kunnioitan luontoa ja noudatan jokamiehen oikeuksia ja velvollisuuksia
- Pidän arvossa paikallisten kulttuurien korvaamatonta ja arvokasta perintöä
- Kehitän kykyjäni, taitojani ja tietojani sekä pidän huolta itsestäni

Lähde: Paakkinen, E. 1999. Melo turvallisesti. Jyväskylä: Gummerus

LIITE 4: Ehdotuksia opetussisällöiksi

Melontaintro eli lyhyt esittely melonnasta:

Melontaintro on lyhyt vain muutaman tunnin tai yhden iltapäivän kestävä esittely melonnasta. Näin lyhyenä aikana ei ehditä paneutumaan asioihin kovin syvällisesti. Tärkeintä on, että osallistujat saavat kokeilla melontaa turvallisessa ympäristössä, turvallisessa seurassa. Melontaesittelyn loppuun tehdään pieni melontalenkki.

Taidot:

- Oppilas osaa ottaa hyvän melonta-asennon ja ylläpitää sitä
- Oppilas osaa mennä ja poistua kajakista
- Oppilas osaa meloa eteenpäin (tekniikkaa ei varsinaisesti ehditä kovin paljon hiomaan)
- Oppilas osaa pysähtyä
- Oppilas osaa meloa taaksepäin
- Oppilas osaa ohjata kajakkia peräsimellä (ja melanvedoilla, jos aikaa on)

Tiedot ja asenne:

- Oppilas tietää pinnallisesti kokeiltavasta kajakista, liiveistä, aukkopeitteestä, melasta, muusta varustuksesta
- Oppilas tiedostaa turva-alueen merkityksen (melominen tapahtuu selvästi rajattavissa olevalla alueella)
- Oppilas tietää mitä tehdään, jos kajakki kaatuu, miten kannattaa meloa, jotta kajakki ei kaatuisi
- Oppilas tietää annettujen sääntöjen noudattamisen merkityksen – sääntöjen vastainen melonta loppuu!

Melonnan peruskurssi:

Suosittelava pituus noin 15 tuntia. Kurssi voidaan järjestää joko viikonloppukurssina tai vaikkapa viitenä iltana aina kolme tuntia kerrallaan. Peruskurssin tavoitteena on perehtyä melonnan alkeisiin siten, että kurssin loputtua oppilailla olisi riittävät tiedot ja taidot ja valmiudet lähteä itsekseen melomaan. Peruskurssilla on aikaa yrittää hioa ja parantaa osallistujien melontatekniikkaa. Tarvittaessa apuna voidaan käyttää kuivaharjoittelua kuivalla maalla joko varsinaisen melontapenkin tai tavallisen penkin avulla.

Taidot:

- Oppilas osaa säätää kajakin itselleen sopivaksi, osaa valita sopivan melan ja muut varusteet
- Oppilas osaa tehdä kajakin turvatarkastuksen
- Oppilas tietää ja osaa huoltaa kajakin ennen melontaa ja sen jälkeen
- Oppilas tietää ja osaa kajakin kantotapoja
- Oppilas osaa seuraavia melontatekniikkaan liittyviä asioita:
 - kajakkiin meno / poistuminen (luonnonranta / laiturin)
 - aukkoiteen kiinnittäminen ja aukaiseminen
 - hyvä melonta-asento
 - eteenpäin melonta
 - taaksepäin melonta
 - pysäyttäminen
 - sivuttain melonta
 - tietää tasapainon ylläpysymiseen vaikuttavat tekijät (mitä meloja voi tehdä edistääkseen tasapainoa) ja osaa tehdä perustuennan
 - kajakin ohjaaminen ja kääntäminen (ainakin melanvedoilla, peräsimmellä, mela peräsimenä, jos aikaa niin harjoitellaan kääntymistä painonsiirroilla)
 - kajakilla kaatuminen, siitä poistuminen, rantaan uiminen tai pelastautuminen
 - lauttaan meno vesillä ja siitä irrottautuminen

Tiedot:

- Oppilas tietää perusasioita kajakeista (keskitytään lähinnä kohderyhmälle ajankohtaisiin kajakkeihin), meloista, aukkopeitteistä, liiveistä, kypäristä, sopivien varusteiden valinnan kriteereitä ja valintaa olosuhteiden mukaan
- Oppilas tietää miten hänen tulee pukeutua melomaan lähdettäessä (veden lämpö määrää vaatetuksen), varavaatteista, suojautumisesta kylmää / aurinkoa vastaan
- Oppilas tietää mitä hypotermia on ja miten hän voi omalla käyttäytymisellään ennaltaehkäistä hypotermiaa
- Oppilas tietää jokamiehenoikeuksien vaikutuksen melontaan (perusteellisemmin melonnan jatkokurssilla tai retkimelonnan kurssilla)
- Oppilas tietää, mitä tulee ottaa huomioon itsenäisesti melomaan lähtiessä (kajakin turvatarkastus, lähtöilmoitus, mitä tulee ottaa mukaan lyhyellekin melontamatkalle jne.)
- Oppilas tietää lähialueen melontamahdollisuuksista ja melontaseurasta/melontaseuroista

Asenne turvallisuutta kohtaan:

- Oppilas tietää turvallisen melonnan perusedellytykset (melojan turvallisuussäännöt)
- Oppilas tiedostaa omien kykyjen ja voimien arvioinnin merkityksen vallitseviin olosuhteisiin nähden
(jonkin verran sää vaikutuksesta melontaan, enemmän perehdytään aiheeseen jatkokursseilla)
- Oppilas tietää tiedotusrutiinit melomaan lähdettäessä (vajakirjan käyttö)
- Oppilas osaa huolehtia omasta näkyvyydestään
- Oppilas tiedostaa ryhmässä melomisen merkityksen turvallisuuden kannalta (melontaetäisyys rannasta ja toisista, pillin ja melamerkkien merkitys)
- Oppilas osaa ottaa huomioon myös muun vesiliikenteen

LIITE 5: Leikit

Leikki: Erilaisilla melontaotteilla melominen

Tavoite: Parantaa koordinaatiota, tuo vaihtelua, rasittaa eri lihaksia

- Mahdollisimman leveä ote: ote aivan melan varren päistä, lapojen juuresta. Tällä otteella pystyy tuntemaan vartalon kierron. tosin kädet saattavat hankautua kajakin reunoihin.
- Mahdollisimman kapea ote: kädet ovat aivan yhdessä.
- Ristiote: kädet ovat ristikkäin ja käsien välissä on pieni rako. Ote on aika hankala. Oppilaita voi ohjata tekemään kaarivetoja, jos eteneminen suoraan eteenpäin tuntuu hankalalta.
- Ote melasta selän takana: tavallinen ote, rystyset osoittavat eteenpäin.
- Ristiote selän takana: sama kuin ristiote edellä, rystyset eteenpäin.
- Tavallinen ote, mela sivuttain: normaali veto sivulla, siirtää kajakkia sivuttain.
- Mela sivuttain ristiotteella: sama kuin edellä, kädet ovat vain ristissä.

Leikki: Pallohippa

Tavoite: Kajakilla liikkuminen ja kajakin ohjailu

Leikkijöistä valitaan yksi hippa. Hippa saa pehmeän pallon ja yrittää osua pallolla muihin leikkijöihin. Osuman saaneesta leikkijästä tulee uusi hippa. Leikkijöiden kanssa voidaan yhdessä sopia saako pallon kanssa liikkua vai ei ja vaihtuuko hippa aina osuman jälkeen vai tuleeko kaikista kiinnijääneistä hippoja. Tätä hippaa voidaan leikkiä myös pareittain, jolloin parit pitävät toisella kädellä kiinni kaverin kajakista.

Leikki: Kapteeni käskee

Tavoite: Erilaisten melontataitojen harjoittelu

Yksi leikkijöistä tai ohjaaja toimii kapteenina, joka käskee oppilaiden tehdä erilaisia tehtäviä. Kapteeni voi keksiä mitä mieleen juolahtaa. Esimerkiksi kapteeni voi käskeä kääntymään paikalla ympäri 360 astetta käyttäen apuna kaarivetoja eteen- tai taaksepäin.

Leikki: Katamaraani

Tavoite: Yhteistyö, hauskuus

Leikissä on kaksi henkilöä ja kaksi kajakkia. Leikkijät voivat olla vaihtoehtoisesti joko kasvot vastakkain, jolloin heillä on yksi jalka kummassakin kajakissa ja he istuvat kajakkien välissä tai heillä on kasvot samaan suuntaan, jolloin he istuvat istuinaukon takareunalla ja toinen jalka pitää kiinni kaverin kajakista. Leikkijöiden tavoitteena on meloa eteenpäin yhteistuumin. Leikki voidaan tehdä parikilpailuna, jolloin yritetään päästä mahdollisimman nopeasti sovittuun paikkaan. Ensimmäisenä perille päässyt pari on voittaja.

Leikki: Pallon metsästys

Tavoite: Kääntymisen ja pysähtymisen harjoittelu, hauskuus

Jokaisella on kajakin takaosaan kiinnitettynä puhallettu ilmapallo. Tarkoituksena on puhkaista kavereiden ilmapalloja ja samalla suojella omaa palloa. Leikin voittaa se, jolla ilmapallo pysyy pisimpään ehjänä. Leikkijöiden kanssa voidaan päättää saako sellainen leikkijä, jolta on jo puhkaistu pallo osallistua vielä muiden pallojen puhkaisuun vai joutuuko hän leikistä sivuun.

Leikki: Pujottelu / Spurtti

Tavoite: Eteenpäin liikkuminen, kajakin hallinta

Leikkijät muodostavat yhden pitkän jonon (tai kaksi jonoa, jos osallistujia on monta). Kajakkien välissä tulee olla tilaa noin 1,5 kajakin verran, jotta jonon viimeisenä oleva pystyy pujottelemaan ja liikkumaan jonon ensimmäiseksi. Harjoituksen voi tehdä myös niin, että jonon viimeisenä oleva ottaa spurtin ja kiihdyttää jonon vierestä jonon etummaiseksi. Muut jonossa olijat melovat hiljalleen eteenpäin.

Leikki: Lautan muodostus eri tavoin

Tavoite: Harjoitellaan lautan tekemistä ja perusmelontataitoja

- Ohjaaja tai joku oppilas voi toimia huutajana, joka huutaa erilaisia vaihtoehtoja lautan muodostamiseen. Esimerkiksi ”5 henkeä muodostaa yhden lautan” tai ”3 henkeä muodostaa lautan, jossa kahdella on kasvot samaan suuntaan”.
- Oppilaat muodostavat lautan, jossa jokaisen lautan välissä on tilaa n. 30 – 50 cm. Jokaisella oppilaalla on oma numero. Ohjaaja tai joku oppilas huutaa kaksi numeroa, joiden tehtävänä on lähetä kiertämään lautta sovittuun suuntaan kaksi kierrosta ja yrittää sinä aikana saada kiinni toinen koskettamalla häntä. Voittajasta tulee uusi huutaja.
- Oppilaat muodostavat lautan. Reunimmaisena olevat oppilaat tekevät ”skullausta” ja yrittävät lähestyä toisiaan, muodostaen lautasta ympyrän.

Lähde: Ruse, D. 2000. Canoe Games. 3.painos. UK: Rivers Publishing.

MELONNAN OHJAAJAN PEDAGOGINEN OPAS

Sisältö

1. JOHDANTO	3
2. PEDAGOGIIKKA KÄSITTEENÄ JA OPPAAN OPETUSMALLIN ESITTELY	5
2.1 Kasvatuksen ja opetuksen määrittelyä	5
2.2 Oppaan opetusmalli	6
3. MELONNAN OPETUKSEN SUUNNITTELU	8
3.1 Opetustavoitteiden asettaminen	9
3.2 Kohderyhmän huomioiminen	10
3.3 Opetussisällön valinta ja jäsentäminen	13
3.4 Opetusmenetelmien valinta	15
3.5 Harjoituspaikan valinta	19
3.6 Kaluston valinta	20
3.7 Turvallisuudesta huolehtiminen	21
3.7.1 Turvallisen toiminnan suunnittelu	21
3.7.2 Turvallinen melonta-asette	22
3.7.3 Sään huomioiminen	23
3.7.4 Pelkojen poistaminen	24
3.8 Positiiviset melontakokemukset	28
4. MELONNAN OPETUKSEN TOTEUTTAMINEN	32
4.1 Ohjaajan toiminta opetustilanteessa	32
4.2 Opetuksen kulku	33
4.3 Tehtävän esittäminen ja näyttäminen	36
4.4 Palautteen antaminen	40
5. MELONNAN OPETUKSEN ARVIOINTI	46
5.1 Opetusta edeltävä arviointi	46
5.2 Opetuksen aikana tapahtuva arviointi	46
5.3 Opetuksen jälkeinen arviointi	47
6. LOPPUSANAT	48
LÄHTEET	49
LIITTEET	

1. JOHDANTO

Tämä opas on laadittu melonnan ohjaajille tai melonnan opetuksesta muuten kiinnostuneille. Oppaassa lähestytään melontaa melonnan ohjaajan näkökulmasta ja valotetaan niitä useita eri tekijöitä, jotka ovat onnistuneen melonnan opetuksen taustalla. Opas on suunnattu erityisesti melonnan alkeita opettaville henkilöille, joilla on vähän kokemusta opettamisesta. Toivon mukaan opas antaa kuitenkin vinkkejä myös jo pidemmän aikaa melonnan opetuksen parissa työtä tehneille. Oppaassa kiinnitetään huomio suojaisilla järviolueilla (sileällä vedellä) tapahtuvaan melontaan.

Ohjaaja pystyy vaikuttamaan opetuksen laatuun jo ennen varsinaista opetustilannetta suunnittelemalla opetuksensa huolellisesti. Opetuksen katsotaan onnistuneen, kun sille asetetut tavoitteet on saavutettu. Opetustavoitteita laadittaessa tulee ottaa huomioon opetuksen kohteena olevat oppilaat ja opetukseen varattu aika. Suunnittelussa valitaan opetukselle sopivat sisällöt, opetuspaikka, otetaan huomioon käytettävissä olevat välineet ja huomioidaan opetuksen turvallisuuteen vaikuttavia tekijöitä. Oppilaiden positiiviset melontakokemukset ovat arvokkaita sekä oppimisen että melontaharrastuksen jatkumisen kannalta.

Ohjaaja voi edistää oppilaiden oppimista omalla käyttäytymisellään ja toiminnallaan. Opetus on tehokkaampaa silloin, kun ohjaaja antaa selkeitä ohjeita, näyttää mallisuorituksia, varaa oppilaille riittävästi aikaa sopivan tasoisten tehtävien harjoitteluun sekä antaa oppilaille palautetta heidän suorituksistaan. Opetuksen jälkeen ohjaajan tulee katsoa taaksepäin ja miettiä kuinka opetus onnistui. Tämä opetuksen arvioiminen opetuksen jälkeen on apuväline oman itsensä ja toimintansa kehittämisessä.

Oppaassa pyritään antamaan melonnan ohjaajalle vinkkejä ja taustatietoa näiden edellä esitettyjen asioiden huomioimisessa opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Opas on rakennettu Muska Mosstonin ja Sara Ashworthin kirjassa (1994) esitetyn mallin pohjalta, jossa opetus etenee opetuksen suunnittelun kautta opetuksen toteuttamiseen ja lopuksi opetuksen arviointiin. Lisäksi oppaassa kiinnitetään huomiota siihen, kuinka ohjaaja voisi edistää oppilaiden ymmärrystä oppimiansa asioita kohtaan sekä kuinka he osaisivat soveltaa uusia tietojaan ja taitojaan uusiin tilanteisiin.

Tämä opas on osa liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielmaa. Jos lukija haluaa perehtyä oppaassa esille tulleisiin asioihin enemmän ja haluaa tietää mistä oppaan tiedot ovat lähtöisin, hän voi tutustua samannimiseen pro gradu –tutkielmaan. Oppaan loppuosassa on lista lähteistä, joita tämän oppaan laatimisessa on käytetty.

Antoisia lukuhetkiä!

2. PEDAGOGIIKKA KÄSITTEENÄ JA OPPAAN OPETUSMALLIN ESITTELY

2.1 Kasvatuksen ja opetuksen määrittelyä

Tämä pedagoginen opas käsittelee melonnan opetukseen ja melonnan avulla kasvattamiseen liittyviä asioita melonnan ohjaajan näkökulmasta. Sana pedagogiikka nimittäin tarkoittaa sekä opettamista että kasvattamista. **Kasvatus** on kokonaisvaltaista ihmiseen vaikuttamista, jonka avulla ihmistä pyritään ohjaamaan selviytymään ympäröivän yhteisön vaatimuksista ja edistämään yksilön kasvamista kohti ihmisyyden ihannetta.

Opetus on kasvatuksen keino ja kuuluu kasvatuksen ohella pedagogiikan tärkeimpiin käsitteisiin. Sen vaikutusalue on kasvatusta pienempi. Opetus koostuu opettamisesta ja oppimisesta. Opetuksen tavoitteena on ohjata ja auttaa yksilön tietoista oppimista. Tietoinen oppiminen edellyttää oppilaan aktiivista pyrkimystä ymmärtää opettavana oleva asia. Tämä asettaa opetuksen suunnittelulle ja toteuttamiselle vaatimuksia. Niistä kerrotaan myöhemmin.

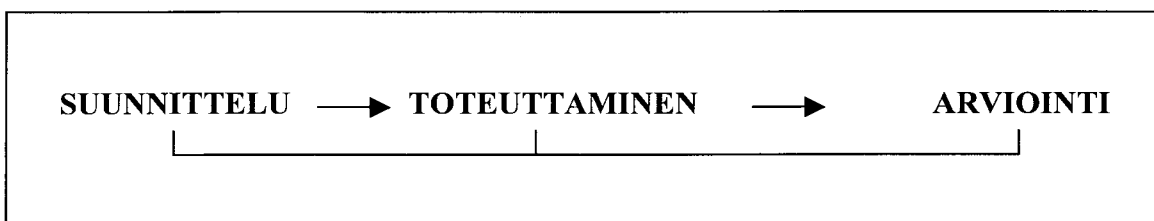
Pedagogiikka tarkoittaa myös niitä ohjaajan ajatuksia, joihin hän perustaa oman opetus- ja kasvatuskäytäntönsä. Kasvatukselle ja opetukselle asetetaan tavoitteita. Ohjaajan omat käsitykset opettamisesta ja kasvattamisesta ohjaavat näiden opetustavoitteiden muodostumista ja ohjaa hänen toimintaansa opetustilanteessa. Molempiin kuuluu myös oppilaan ja ohjaajan välinen vuorovaikutus. Tätä puolestaan ohjaa ohjaajan käsitykset siitä miten oppimista tapahtuu. Oppiiko oppilas passiivisesti kuuntelemalla vai aktiivisesti osallistumalla?

Ohjaajan käsitykset ihmisyyden ihanteesta, jota kohti hän pyrkii yksilöä kasvattamaan vaikuttaa ohjaajan opetuksessaan painottamiin kasvatusasioihin. Jokainen opetustilanne on aina myös kasvatustilanne ja näin ollen jokainen ohjaaja on myös kasvattaja. Opetustilanteessa kaikilla siihen osallistuneilla on mahdollisuus kasvuun ja oppimiseen, siis myös ohjaajalla itsellään. Ryhmässä toimiminen antaa mahdollisuuden oppia mm. toisen ihmisen huomioonottamista, auttamista ja yhteistyötä. Opetus voidaan toteuttaa myös siten, että oppilaita kasvatetaan mm. vastuulliseen toimintaan ja itsenäisyyteen.

Opetustyön parissa työskentelevän on aina hyvä miettiä mitä hän haluaa opetuksellaan saavuttaa ja mihin hänen toimintansa perustuu.

2.2 Oppaan opetusmalli

Opetus on hyvin monisäikeinen tapahtuma. Opettaessaan ohjaajan täytyy ottaa huomioon useita eri asioita ja tehdä monia opetusta koskevia päätöksiä. Opetustilanteen päätöksille on ominaista, että edellä tehty päätös vaikuttaa aina seuraavaan päätökseen. Tässä oppaassa esitellään opetusmalli, jossa opetusta koskevat päätökset on jaettu kolmeen eri vaiheeseen: suunnitteluvaiheeseen, toteuttamisvaiheeseen ja arviointivaiheeseen (Kuvio 1). Vaikka vaiheet on eritelty toisistaan, ne vaikuttavat toinen toisiinsa.



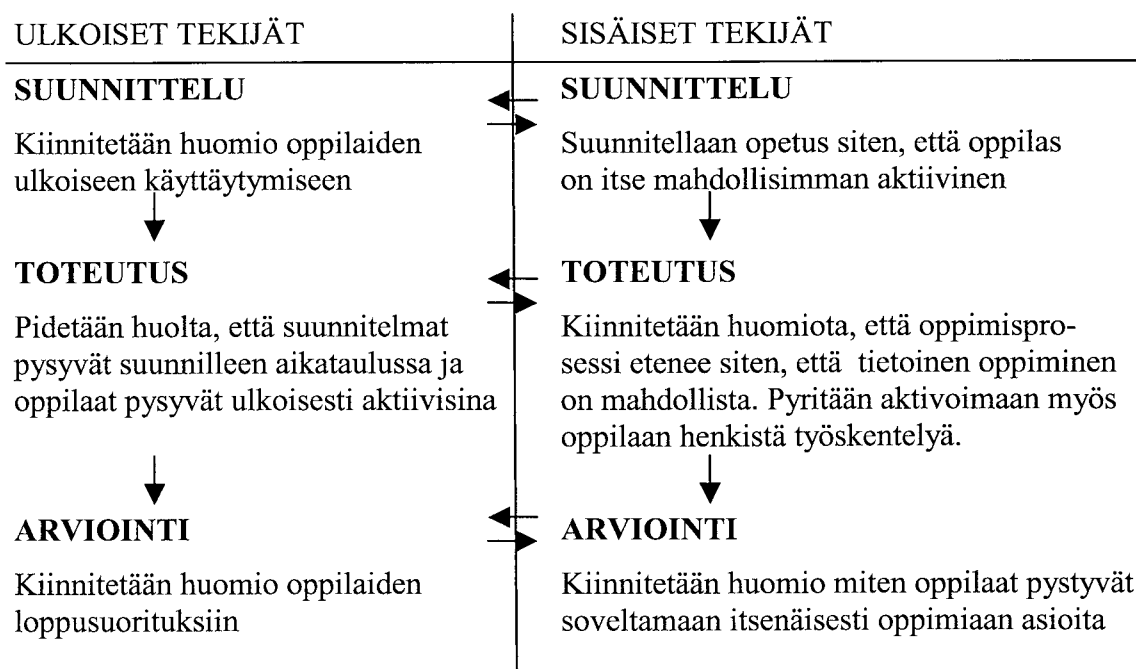
Kuvio 1. Tämän oppaan opetusmalli.

Ennen opetusta on **suunnitteluvaihe**, jossa tehdään valmistelevia päätöksiä varsinaista opetustilannetta varten. Ohjaajan tulee muun muassa valita opetukselle sopivat tavoitteet, opetussisällöt, opetuspaikat ja huomioida turvallisuus. Suunnitteluvaiheen päätöksistä kerrotaan tarkemmin kappaleessa 3. Melonnan opetuksen suunnittelu.

Suunnitteluvaihetta seuraa varsinainen opetustilanne, jossa opetus toteutetaan suunnitelmien mukaan. Varsinaista opetustilannetta kutsutaan mallin mukaan **toteuttamisvaiheeksi**. Suunnitteluvaiheessa tehtyjä suunnitelmia voidaan tarpeen mukaan muuttaa opetuksen toteuttamisvaiheessa opetuksen edistyessä. Esimerkiksi melontalenkillä voidaan pitää useampi tauko ja lyhentää melottavaa matkaa kuin suunnitelmissa oli ajateltu, jos melojat vaikuttavat väsyneiltä. Rankkasateen yllättäessä voidaan toteuttaa varasuunnitelmaa ja pitää esimerkiksi luentoa sisätiloissa. Toteuttamisvaiheesta kerrotaan kappaleessa 4. Opetuksen toteuttaminen.

Varsinaisen opetustilanteen jälkeen on vuorossa opetuksen **arviointivaihe**. Arvioinnin avulla voidaan muun muassa tarkastella olivatko suunnittelu- ja toteuttamisvaiheessa tehdyt päätökset tarkoituksenmukaisia ja onnistuneita. Arvioinnilla voidaan myös tarkistaa saavutettiinkö opetukselle asetetut tavoitteet ja siten ohjaajalla on mahdollisuus opetuksen parantamiseen ja kehittämiseen. Arvioinnista kerrotaan kappaleessa 5. Opetuksen arviointi.

Edellä esitettyä opetusmallia on täydennetty jakamalla se opetuksen **ulkoisiin tekijöihin** ja **sisäisiin tekijöihin**. Opetuksen ulkoisilla tekijöillä tarkoitetaan oppilaan opetustilanteessa havaittavissa olevaa käyttäytymistä ja opetuksen sisäisillä tekijöillä tarkoitetaan oppilaan henkistä työskentelyä, kuten ajattelua, tiedon käsittelyä ja analysointia. Henkisen työskentelyn avulla pyritään ymmärtämään opetettavana olevaa asiaa. Oppaassa pyritään kaikissa opetuksen vaiheissa huomioimaan miten ohjaaja voisi edistää oppilaiden tietoista oppimista eli oppimiensa asioiden keskeisten periaatteiden ymmärtämistä. Tämän edellytyksenä on, että opetuksessa kiinnitetään huomiota oppilaan ajatteluun ja tiedon käsittelyyn. Opetuksen jokaisen vaiheen (suunnittelu, toteutus ja arviointi) tulisi lähteä liikkeelle sisäisten tekijöiden huomioimisesta (Kuvio 2).



Kuvio 2. Tämän oppaan opetusmalli sekä jako opetuksen ulkoisiin ja sisäisiin tekijöihin

3. MELONNAN OPETUKSEN SUUNNITTELU

”Hyvin suunniteltu on puoliksi tehty”

Melonnan opetukseen valmistautuminen alkaa opetuksen suunnitteluvaiheella. Opetuksen suunnittelu kuuluu yhtenä osana ohjaajan tehtäviin ja opetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttaminen edellyttää opetuksen suunnittelua.

Suunnittelun avulla ohjaaja voi saada myös luottavaisen mielen ja turvallisen olon opetustaan kohtaan. Tämä auttaa opetuksen läpivientiä hyvillä mielin, hyvin valmistautuneena. Suunnittelulla ohjaaja voi vaikuttaa myös omaan opetuskäyttäytymiseensä. Suunnitellessaan opetusta ohjaaja voi miettiä miten hän voi esittää asiat selkeästi, mitkä ovat ne suoritusten tai asioiden tärkeät kohdat, joita hän haluaa korostaa oppilaille ja mistä hän haluaa antaa oppilaille palautetta. Suunnittelu auttaa ohjaaja järjestämään opetuksen siten, että oppilaiden ei tarvitse odottaa omaa suoritusvuoroaan sivusta seuraten. Ohjaajan on myös helpompi pysyä opettamassaan aiheessa, kun hän tietää mitä seuraavaksi tapahtuu ja mikä on tunnin tehtävien tavoitteena.

Hyvällä suunnittelulla ohjaaja voi myös ennaltaehkäistä opetusta haittaavia ja odottamattomia tekijöitä. Näitä voivat olla vaarallisten tilanteiden ennakoiminen ja niihin varautuminen, oppilaiden aktiivisuuden lisääminen, sääolosuhteiden muuttumisen huomioiminen, miten toimitaan kajakin rikkoutuessa tai kaatuessa, opetuksen selkeyden lisääminen yms.

Ohjaaja voi myös huomioida oppilaiden yksilöllisyyden paremmin, kun hän suunnittelee monipuolisia opetustuokioita ja käyttää erilaisia opetusmenetelmiä ja vaihtelevia harjoituksia. Suunnitelmiin tulee kuitenkin aina jättää joustovaraa, jolloin opetusta voidaan muokata kunkin opetustilanteen mukaisesti. Näin pystytään vastaamaan oppilaiden tarpeisiin tai mahdollisiin muuttuneisiin olosuhteisiin paremmin. Melonnassa on erittäin tärkeää huomioida sääolosuhteiden muutokset ja niihin kannattaa kiinnittää huomiota myös suunnittelun yhteydessä. Entä jos sää ei salli melomista, mitä voimme silloin tehdä? Varasuunnitelmat ovat kiinteä osa melonnan opetuksen suunnittelua.

Kohdissa 3.1- 3.8 käydään läpi tärkeimpiä melonnan opetuksen suunnittelussa huomioon otettavia asioita.

3.1 Opetustavoitteiden asettaminen

Opetuksen suunnittelu aloitetaan opetustavoitteiden laatimisella. Ohjaajan tulee tässä vaiheessa päättää mitä hän haluaa opetuksellaan saavuttaa, koska opetustavoitteet ohjaavat hänen muita suunnitteluvaiheessa tekemiään päätöksiä. Opetustavoitteita asetettaessa on tärkeää huomioida, että oppilaille on realistiset mahdollisuudet saavuttaa tavoitteet opetukselle varatussa ajassa.

Melonnan ohjaaja voi asettaa opetukselleen tiedollisia, taidollisia ja sekä tunteisiin että asenteisiin liittyviä tavoitteita. Ihmisen persoonallisuus nimittäin jakaantuu kolmeen toisistaan riippuvaan alueeseen, jotka ovat juuri kognitiivinen eli tiedollinen alue, psykomotorinen eli taidollinen alue ja affektiivinen eli tunteet ja asenteet sisältävä alue. Seuraavassa annetaan esimerkkejä mahdollisista melontaan liittyvistä tavoitteista eri persoonallisuuden alueilta.

1. **Tiedolliset eli kognitiiviset tavoitteet** = tavoitteita, jotka koskevat opetuksen tiedollista ja taidollista puolta. Tiedollisiin tavoitteisiin sisältyy myös oppilaan käsitykset itsestä oppijana, liikkujana ja suorittajana.

Esimerkkejä tiedollisista tavoitteista: oppilas tietää kuinka toimitaan kajakin kaatuessa, oppilas osaa tehdä kajakin turvatarkastuksen, oppilas tietää miten hypotermiaa voidaan ennaltaehkäistä, oppilas tietää jokamiehenoikeudet ja osaa toimia niiden mukaisesti, oppilas tiedostaa oman tieto-taitotasonsa melojana.

2. **Taidolliset eli psykomotoriset tavoitteet** = tavoitteita, jotka liittyvät oppilaan motorisiin taitoihin sekä fyysiseen kasvuun ja terveyteen.

Esimerkkejä melontaan liittyvistä motorisista taidoista ovat muun muassa eteenpäin melonta, perustuenta, kajakin kääntäminen, pysäyttäminen. Melonnan fyysiseen kasvuun ja terveyteen liittyviin tavoitteisiin kuuluvat esimerkiksi melontalihaksiston kehittymiseen liittyvät tavoitteet ja säännöllisen melonnan mukanaan tuomat terveysvaikutukset.

3. **Tunteisiin ja asenteisiin liittyvät eli affektiiviset tavoitteet** = tavoitteita, joilla pyritään vaikuttamaan mm. oppilaan tunne-elämyksiin, asenteisiin, arvoihin, itsearvostukseen, yhteisön jäseneksi kasvamiseen.

Esimerkkejä affektiivisen alueen melontatavoitteista: oppilas omaksuu turvallisen melonta-asenteen, oppilas saa melonnasta positiivisia kokemuksia, oppilas osaa toimia ryhmässä, oppilas on valmis auttamaan toisia oppilaita.

Ohjaaja voi huomioida opetustavoitteita asettaessaan opetuksen **ulkoiset ja sisäiset tekijät** (ks. Kuvio 2). Opetustavoitteiden laatimisessa opetuksen ulkoisten tekijöiden huomioiminen tarkoittaa näkyvän käyttäytymisen ja halutun lopputuloksen kuvaamista opetustavoitteissa. Esimerkiksi melonnan peruskurssin tavoite, jossa oppilaan odotetaan pystyvän jatkamaan turvallisesti itsenäistä melontaharjoittelua kuvaa ulkoisten tekijöiden mukaista haluttua lopputulosta. Tietoisesta oppimisen edellytyksenä on kuitenkin opetuksen sisäisten tekijöiden huomiointi eli aikaansaada oppilaan omaa ajattelua ja ymmärtämistä. Opetustavoitteiden laatimisessa tämä tarkoittaa, että niissä kuvataan tehtävän suorittamisen taustalla olevat keskeiset periaatteet. Edellisessä esimerkissä tämä tarkoittaisi turvallisen ja itsenäisen melonnan edellytyksenä olevien keskeisten periaatteiden kuvaamista, jotka oppilaiden halutaan oppivan ja ymmärtävän. Kun oppilas ymmärtää oppimiensa melontatietojen ja -taitojen taustalla olevat keskeiset periaatteet ja ymmärtää miten ne vaikuttavat toisiinsa, hän pystyy soveltamaan oppimaansa tietoa myös itsenäisesti oppimistilanteen ulkopuolella. Ymmärrys auttaa oppilasta myös parantamaan melontataitojaan. Esimerkiksi kun oppilas ymmärtää vartalon kierron merkityksen ja sen suoritusperiaatteet, hän osaa kiinnittää siihen huomiota meloessaan ja voi pyrkiä parantamaan omaa suoritustaan myös itsenäisesti.

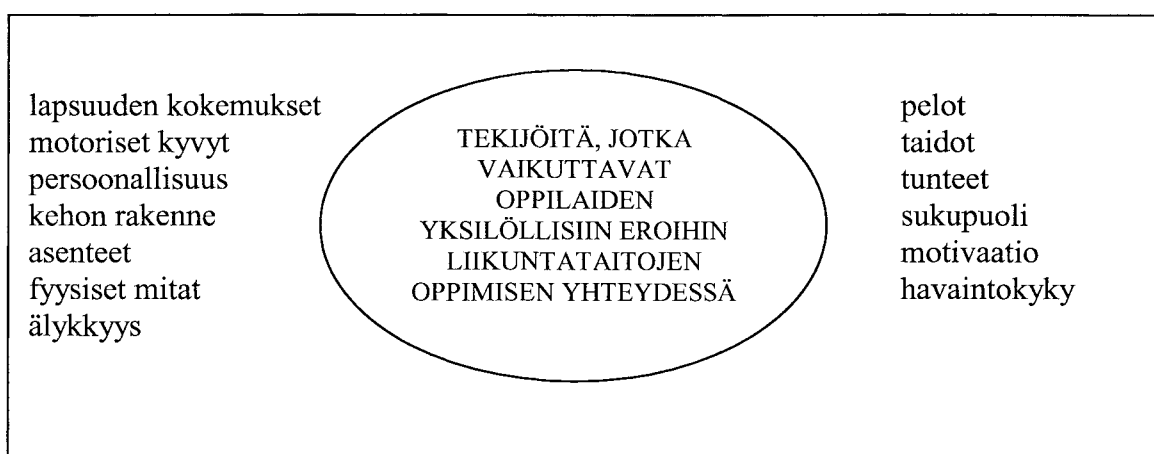
3.2 Kohderyhmän huomioiminen

Opetustavoitteita ja muuta opetuksen suunnittelua koskevia päätöksiä tehdessään ohjaajan tulee ottaa huomioon opetuksen kohteena olevat oppilaat eli opetuksen kohderyhmä. Opetus tulisi suunnitella oppilaille sopivaksi, sillä onnistuneen oppimisen edellytys on sopivan tasoinen opetus ja sopivat tehtävät. Oppiessaan ihminen nimittäin havainnoi ja tarkastelee ympäristöään jo omaksumiensa tietojen ja taitojen avulla. Uusi tieto ja taito muokkaa ja muuttaa vanhaa tietoa ja taitoa. Ohjaajan olisi tärkeä tämän

vuoksi tietää, mitä oppilaat tietävät ja osaavat ennestään ja mitkä ovat heidän aikaisemmat melontakokemuksensa, jotta opetus pystyttäisiin liittämään oppilaiden vanhaan tietoon ja siten opetus voitaisiin suunnitella sopivan tasoiseksi.

Opetusryhmä voi koostua hyvinkin eritasoisista oppilaista. He voivat olla eri ikäisiä, fyysisiltä ominaisuuksiltaan erilaisia, omata vaihtelevan melonta- ja liikuntataustan sekä osallistua melonnan opetukseen eri syistä. Ohjaajan tehtävänä on pyrkiä suunnittelemaan opetuksensa periaatteella ”jokaiselle jotakin” eli että jokaisella olisi mahdollisuus oppia tai kokea jotain uutta. Ohjaaja voi huomioida oppilaiden yksilöllisyyttä ja oppilaiden välillä olevia eroja eriyttämällä opetustaan eli käsittelemällä yksilöä tai osaa oppilaista eri tavalla. Ohjaaja voi esimerkiksi muuttaa jotain tiettyä harjoitetta tietylle yksilölle sopivaksi sekä helpottaa tai vaikeuttaa tehtävää käytettävissä olevien välineiden avulla.

Kuviossa 3 on lueteltu tekijöitä, jotka vaikuttavat yleensä liikuntataitojen oppimiseen ja näin ollen niillä on myös vaikutusta melonnan oppimiseen. Ohjaajan kannattaa miettiä miten hän voisi jo opetuksen suunnitteluvaiheessa huomioida näitä oppilaiden välillä vallitsevia eroja. Etenkin opetustilanteessa ohjaajan tulee pyrkiä muuttamaan opetustaan, jos hän huomaa siihen olevan tarvetta.



Kuvio 3. Liikuntataitojen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä

Oppilaan fyysiset ominaisuudet, kuten voimakkuus ja kestävyys, vaikuttavat esimerkiksi siihen miten kauan ja millaisissa olosuhteissa oppilas jaksaa meloa. Ohjaajan kannattaa huomioida lyhyttäkin melontalenkkiä suunnitellessaan ryhmässä vallitsevat erot. Jos erot ovat kovin suuria ja ohjaajia on riittävästi, ryhmän jakaminen kahtia voi olla tarkoituksenmukaista. Oppilaan koordinaatiokyky vaikuttaa paljon oppilaan nopeuteen hahmottaa esimerkiksi eteenpäin melonnan tekniikkaa. Tämän vuoksi toinen oppilas saattaa oppia eteenpäin melonnan hetkessä ja toinen oppilas ei taas millään saa kiinni liikkeen oikeasta rytmistä.

Oppilaiden pelot ovat yksi hyvin huomionarvoinen asia, sillä ne ovat suurin melonnan oppimista ehkäisevä tekijä. Oppilas voi muun muassa pelätä kaatumista, kajakkiin kiinnijäämistä, hukkumista tai nolatuksi tulemista. Ohjaajan tehtävänä on ottaa huomioon oppilaiden mahdolliset pelot ja yrittää poistaa ja vähentää niitä. Pelkojen poistamista käsitellään enemmän kappaleessa 3.7.4.

Nuorempia oppilaita opettaessa kannattaa muistaa, että he ovat kovin lyhytjännitteisiä eivätkä jaksaa tehdä samaa asiaa kovin kauaa. He tarvitsevat myös paljon harjoitusta sekä palautetta ja kannustusta omasta suoriutumisestaan. Oppilaan oppiminen perustuu ajatteluun ja ymmärrykseen sitä enemmän, mitä vanhempi oppilas on. Aikuisia opettaessa voidaan painottaa enemmän tiedollista ja omaa ajattelua vaativaa toimintaa. Vanhempien ja taitavampien oppilaiden kanssa ohjaaja voi hyvin käyttää itsenäisempää työskentelyä vaativia opetusmenetelmiä, kun taas aloittelijoiden kanssa toimii parhaiten ohjattu opetus, jossa heillä on mahdollisuus saada palautetta suorituksistaan.

Oppilaan oppimismotivaatiolla on suuri merkitys oppimiseen. Jos oppilas on motivoitunut oppimaan hän pyrkii aktiivisesti analysoimaan omaa tekemistään ja on opetuksessa paremmin mukana. Oppilaiden motivaatioon vaikuttaa monet tekijät, esimerkiksi hänen aikaisemmat melontakokemuksensa. Ohjaaja voi lisätä oppilaan motivaatiota usealla eri tavalla. Hän voi kannustaa oppilasta, antaa oppilaalle palautetta hänen suoriutumisestaan tai luoda opetustilanteet mukaviksi ja haasteellisiksi.

Oppilaiden lukumäärä vaikuttaa opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Koska oppiminen edellyttää oppilaiden aktiivista osallistumista, tekemistä tai ajattelua, tulee opetus suunnitella niin, että oppilaiden ei tarvitse kauaa odotella vuoroaan. Jos oppilaita

on paljon ja ohjaajia tai apuohjaajia on riittävästi, kannattaa harkita esimerkiksi ryhmän jakamista kahteen osaan. Jos sopivaa kalustoa ei ole tarpeeksi niin, että kaikki voisivat vaikkapa meloa yhtä aikaa, voidaan toiselle ryhmälle pitää samaan aikaan esimerkiksi teoriaa. Vuoroaan odottaville oppilaille voidaan antaa myös tehtäviä, joita heidän tulee suorittaa omaa melontavuoroaan odottaessaan, kuten esimerkiksi tarkkailla toisen oppilaan tekniikkaa ja antaa siitä palautetta.

3.3 Opetussisällön valinta ja jäsentäminen

Opetussisällön valintaan liittyviin päätöksiin vaikuttaa opetukselle asetetut tavoitteet, opetuksen kohteena oleva ryhmä ja opetukseen varattu aika. Ohjaajan tehtävänä on valita opetukselle mahdollisimman sopiva sisältö, joiden avulla oppilaat voivat saavuttaa opetustavoitteet.

Ohjaajan oma mahdollisimman hyvä tietämys ja ymmärrys opettamansa aiheen tärkeistä seikoista auttaa opetukselle sopivien sisältöjen valinnassa. Ohjaajan tulee ennen sisällön valintaa selvittää ensin itselleen mikä on tärkeää esimerkiksi retkimelonnassa. Kun ohjaaja on valinnut ne tärkeät asiat, jotka hän haluaa ja pystyy välittämään oppilaille opetukseen varatussa ajassa, tulee hänen muokata asiat oppilaille sopiviksi.

Opetuksen sisällön muuttamisessa oppilaille sopiviksi ohjaajan tulee ensin jäsentää ja jakaa sitä osiin. Sisällön jäsentämisessä tulee huomioida, että oppilailla olisi mahdollisuus ymmärtää opittavana olevien asioiden keskeisiä periaatteita. Keskeisten periaatteiden ymmärtäminen auttaa oppilasta suuntaamaan huomion opetuksen tärkeisiin asioihin.

Opetussisällön valinnan ja sisällön jäsentämisen ja osiin jakamisen jälkeen ohjaajan tulee miettiä, mitkä ovat näiden tietojen ja taitojen tärkeimmät ja olennaisimmat asiat. Tämän lisäksi ohjaajan tulisi miettiä, mitä keinoja hänellä on kertoa oppilaille näiden asioiden ydinkohdat. Tässä ohjaaja voi käyttää apunaan seuraavassa kappaleessa esiteltäviä opetusmenetelmiä.

Melontataitojen harjoittelua suunnitellessa ohjaajan kannattaa pitää mielessä seuraavat muistisäännöt:

”yksinkertaisesta monimutkaiseen”

”tutusta tuntemattomaan”

Melonnan alkeita opettaessa ohjaajan kannattaa pyrkiä aluksi yksinkertaistamaan ja pelkistämään melontasuoritusten tekniikkaa siten, että siinä on mukana vain oppilaalle kaikkein olennaisin tieto eli suorituksen ydinkohdat. Aluksi ei kannata kiinnittää huomiota suorituksen yksityiskohtiin ja hienouksiin. Kun oppilas on oppinut yksinkertaisemman liikkeen tekniikan riittävän hyvin ohjaaja voi vähitellen lisätä suorituksen vaikeutta kiinnittämällä huomiota yhä pienempiin ja pienempiin yksityiskohtiin tai siirtymällä monimutkaisempaan tehtävään. Ohjaaja voi myös kehittää melontataitojen harjoittelua jakamalla lopullisen suorituksen, esimerkiksi eteenpäin melonnan, osasuorituksiin. Tällöin ohjaaja analysoi eteenpäin melonnan tekniikkaa ja miettii mistä osataidoista se koostuu. Tämän avulla ohjaaja voi harjoituttaa edeltäviä osataitoja ennen kuin siirtyy seuraavaan osataitoon ja lopulta tavoitteena olevaan kokonaissuoritukseen.

Opetuksessa ohjaajan kannattaa lähteä liikkeelle oppilaille mahdollisimman tutuista asioista ja pyrkiä sitomaan ja liittämään uutta tietoa mahdollisuuksien mukaan oppilaalle jo entuudestaan tuttuun asiaan. Esimerkiksi tuentoja opettaessa ohjaaja voi sitoa oppilaan mielikuvan tavallisen horjumisen tai kaatumisen yhteydessä ilmenevään refleksin omaiseen liikkeeseen. Tuennassa toimii nimittäin sama periaate.

Melontataitojen oppiminen vaatii paljon harjoittelua ja aikaa. Melontakurssien sisältöjä valitessaan ohjaajan kannattaa miettiä tarkkaan mitä hän ottaa mukaan opetukseen, sillä suhteellisen pysyvien muutosten aikaansaaminen esimerkiksi melontatekniikassa ei tapahdu hetkessä. Yhdelle kurssille tai yhdelle tunnille ei tule ottaa mukaan liikaa uutta asiaa, sillä oppilaan vastaanottokyky on rajallinen. Harjoitteluun varatun ajan lisäksi oppimiseen vaikuttaa harjoittelun laatu, harjoitusolosuhteet, harjoituksen painopiste sekä se miten ohjaaja on kehitellyt taidon oppimisen harjoitteluun tähtäävät tehtävät. Oppaan liitteenä on ehdotus mahdollisista opetussisällöistä kahdelle eri pituiselle kurssille (ks. Liite 4).

3.4 Opetusmenetelmien valinta

Opetuksen suunnitteluvaiheessa ohjaajan tulee miettiä mitä mahdollisuuksia hänellä on opetuksensa järjestämiseksi, jotta opetukselle asetetut tavoitteet voitaisiin saavuttaa. Osallistujat saattavat muodostaa hyvinkin heterogeenisen ryhmän, kuten aikaisemmin todettiin. Ohjaajan tehtävänä on pyrkiä järjestämään opetus siten, että jokaisella oppilaalla olisi mahdollisuus oppia. Opetuksella voi melontatietojen ja -taitojen lisäksi olla erilaisia tavoitteita kuten esimerkiksi yhteistyökykyisyyden lisääminen, oman työskentelyn arvioiminen, luovuuden ja ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen. Näiden tavoitteiden saavuttaminen vaatii opetustilanteen erilaista järjestämistä, jossa ohjaajan apuna ovat erilaiset opetusmenetelmät. Jokaiselle ohjaajalle kehittyy ajan myötä ominainen opetustapa. Ohjaajan on kuitenkin hyvä hallita useampi kuin yksi opetusmenetelmä, jolloin hän pystyy mukauttamaan opetustaan paremmin oppilaiden tarpeiden mukaiseksi ja opetustavoitteita vastaaviksi. Erilaisten opetusmenetelmien käyttö tuo myös vaihtelua opettamiseen. Seuraavassa käydään läpi erilaisia opetusmenetelmiä ja esimerkkejä kuinka menetelmiä voidaan käyttää melonnan opetuksessa.

Komentomenetelmä

Komentomenetelmän avulla saadaan kaikki oppilaat suorittamaan samaa tehtävää yhtäaikaan turvallisesti ja tehokkaasti. Menetelmä on hyvä, kun tarkoituksena on toistaa esimerkiksi ohjaajan näyttämää mallisuoritusta samanaikaisesti. Ohjaajan ja oppilaan välillä on selvä roolijako - ohjaaja kertoo ja näyttää tehtävän ja oppilaat suorittavat tehtävää ohjaajan ohjeiden mukaisesti yhtä aikaa. Ohjaaja antaa merkin milloin tehtävän suorittaminen aloitetaan ja lopetetaan.

Esimerkki: Voidaan käyttää esimerkiksi alkulämmittelynä / taukojumppana / loppuvenyttelynä. Ohjaaja voi pitää alkulämmittelyksi mm. jumppaa melan avulla, jolloin kaikki tekevät ohjaajan näyttämää liikettä yhtä aikaa ja samassa tahdissa. Ohjaaja voi myös opettaa tällä menetelmällä esimerkiksi melan liikerataa kuivaharjoitteluna.

Harjoitusmenetelmä

Opetusmenetelmän tavoitteena on antaa oppilaalle aikaa itsenäiseen harjoitteluun. Ohjaaja antaa tehtävän suorittamista koskevat ohjeet ja mahdollisesti näyttää mallisuorituksen, jonka jälkeen oppilas harjoittelee annettua tehtävää itsenäisesti. Ohjaajan tehtävänä on seurata oppilaiden harjoittelua, antaa oppilaille palautetta ja vastata mahdollisiin oppilaiden esittämiin kysymyksiin.

Esimerkki: Ohjaaja kertoo kaarivedon käyttötarkoituksen, ydinkohdat ja näyttää mallisuorituksen. Tämän jälkeen oppilaat ottavat itselleen tilaa sovittuun alueeseen sisäpuolelta ja alkavat harjoitella tehtävää omaan tahtiin annettujen ohjeiden mukaisesti. Ohjaaja kiertelee oppilaiden joukossa ja antaa oppilaille heidän suoriutumistaan palautetta ja vastaa kysymyksiin.

Vuorovaikutusmenetelmä

Oppilaat työskentelevät pareittain (tai pienryhmissä). Toinen oppilaista on ensin tehtävän suorittaja ja toinen tarkkailee hänen suoritustaan. Ohjaaja antaa oppilaille tehtävän ja tietyt tehtävän suorittamiseen liittyvät kriteerit, joiden avulla tarkkailija voi antaa parille palautetta hänen suorituksestaan. Ohjaaja seuraa tarkkailijan toimintaa, vastaa hänen esittämiinsä kysymyksiin ja antaa palautetta tarkkailijan toiminnasta. Tarkkailija siis ohjaa pariaan oikeaan suorittamiseen ja ohjaaja kommunikoi lähinnä tarkkailijan kanssa. Tekijä ja tarkkailija vaihtavat osia, kun tehtävä on suoritettu tai ohjaaja antaa merkin vaihdon suorittamiseksi. Vuorovaikutusmenetelmän avulla oppilailla on mahdollisuus saada välitöntä palautetta suorituksen ydinkohdista. Oppilaat oppivat samalla myös sosiaalisia taitoja. Ohjaajan kannattaa harkita käyttäessään tätä opetusmenetelmää antaako oppilaiden valita itse parinsa, sillä oppilaiden on todettu antavan palautetta enemmän tutulle henkilölle ja palautteen saaminen tutulta henkilöltä on mukavampaa.

Esimerkki: Eteenpäin melontaa harjoiteltaessa tarkkailija seuraa parinsa melontaa sivusuunnasta. Ohjaaja on antanut tarkkailijan tehtäväksi seurata parin vartalon kiertoa ja vetoa. Kriteerien mukaan tarkkailijan tulisi vetojen aikana nähdä vuorotellen parin rinta ja selkä, vedon tulisi alkaa varpaiden kohdalta (kajakkiin voidaan laittaa teippi merkiksi, jotta tarkkailija pystyy tarkkailemaan vedon oikeaa aloituskohtaa) ja vetävän käden tulisi pysyä (lähes) suorana koko vedon ajan. Tarkkailija vertaa parin suoritusta näihin kriteereihin ja antaa parilleen niiden mukaan palautetta sekä oikein tehdyistä asioista että korjattavissa olevista asioista. Palautteen saatuaan tehtävän

suorittaja jatkaa harjoitteluaan ja pyrkii kiinnittämään huomiota tarkkailijan korjaamiin kohtiin.

Itsearviointimenetelmä

Oppilas harjoittelee annettua tehtävää itsenäisesti sekä tarkkailee ja arvioi omaa suoritustaan ohjaajan antamien kriteereiden mukaan. Ohjaaja kiertelee oppilaiden joukossa ja vastaa oppilaiden kysymyksiin. Itsearviointimenetelmän tavoitteena on ohjata oppilasta tarkkailemaan ja arvioimaan omaa suoritustaan.

Esimerkki: Oppilas voi itse arvioida vartalon kiertoaan annettujen ohjeiden mukaan. Ohjeena voi olla esimerkiksi, että ”oppilaan tulee tuntea eteenpäin meloessaan vasemman jalan painautuvan jalkatukea vasten, kun veto tehdään vasemmalla kädellä.”

Eriytyvä yksilöllinen harjoittelumenetelmä

Ohjaaja suunnittelee saman tehtävän useammalle eri vaikeustasolle. Oppilas voi valita itselleen sopivan tason. Tämän opetustyylin avulla opettaja voi antaa jokaiselle ryhmän jäsenelle hänen tasonsa mukaisia tehtäviä. Tämä tyyli edistää erityisesti keskiverto oppilasta parempien ja huonompien oppilaiden oppimista. Tämän tyylin avulla oppilas oppii valitsemaan omaa taitotasoaan vastaavia tehtäviä sekä tarkkailemaan omaa toimintaansa.

Esimerkki: Ohjaaja antaa tehtäväksi siirtyä sivuttain melomalla jonkun tietyn matkan. Ohjaaja antaa kolme eri vaihtoehtoa, joista oppilas voi valita itselleen sopivimman. Vaihtoehtoina voivat olla esim. sivuttain melominen yksittäisillä vedoilla, yhtäjaksoisilla vedoilla vai kahdeksikkoja tehden.

Ohjatun oivaltamisen menetelmä

Ohjaaja yrittää johdattaa oppilasta keksimään tehtävän oikean ratkaisun vastaamalla hänen esittämiin kysymyksiin. Ohjaajan tehtävänä on suunnitella asteittain eteneviä kysymyksiä, joihin oppilaat keksivät vastauksia. Ohjaaja antaa oppilaille palautetta jokaisen vastauksen jälkeen. Kysymykset tulisi suunnitella siten, että niihin on olemassa yksi oikea vastaus. Ohjaaja ei saa itse vastata kysymyksiin, vaan hänen tulee esittää lisäkysymyksiä, jos oppilaat eivät osaa vastata edelliseen kysymykseen. Menetelmässä oppilaat oppivat ongelman ratkaisussa tarvittavaa kärsivällisyyttä ja opettaja pystyy virittämään oppilaiden ajattelua.

Esimerkki: Ohjaajan tarkoituksena on johdattaa oppilaat keksimään miten oppilaat voivat siirtyä sivuttain nostamatta melaa välillä ylös vedestä niin kuin he ovat tähän mennessä tehneet. ”Haluaisin siirtyä sivuttain, mutta en saa nostaa melaa väillä vedestä ylös niin kuin nyt olen tehnyt. Mitä minun pitäisi tehdä?” Ohjaaja voi jatkaa kyselyä, jos oppilaat eivät keksi vastausta. ”Mitä minun tulisi tehdä ranteellani?” Ohjaaja jatkaa kyselyä ja ohjaa oppilaiden ajattelua niin kauan, kunnes he keksivät oikean ratkaisun.

Ongelmanratkaisumenetelmä

Ohjaaja esittää oppilaille ongelman, jonka oppilaat yrittävät ratkaista itsenäisesti. Ongelman tulee olla sellainen, että siihen on olemassa vain yksi oikea ratkaisu. Ohjaaja antaa tarvittaessa palautetta ja lisävihjeitä. Tämä tyyli motivoi aloittelevia oppilaita ja maksimoi heidän aikaisemmin oppimiensa taitojen siirtymistä melontaan sekä saattaa vähentää oppilaiden turhautumista heidän yrittäessään matkia ohjaajan näyttämiä mallisuorituksia.

Esimerkki: Ohjaaja voi asettaa ratkaistavaksi ongelmaksi esimerkiksi jonkin yleisen asian kuten; ”Mitä retken suunnittelussa tulee ottaa huomioon? Mikä yhteys on kajakin pohjan muodolla ja kajakin kääntymisellä?”. Viimeisen ongelman oppilaat voivat yrittää esimerkiksi ratkaista kokeilemalla erilaisia kajakkeja.

Luova ongelmanratkaisumenetelmä

Ohjaaja esittää oppilaille ongelman, johon oppilailla on mahdollisuus keksiä erilaisia ratkaisuja. Ohjaajan tehtävänä on tarkistaa, että oppilaan keksimät ratkaisut vastaavat ongelmaan ja hyväksyä tehtävänantoa vastaavat ratkaisut. Menetelmän tavoitteena on kehittää oppilaan ajattelutaitoja sekä taitoja muuttaa ratkaisuvaihtoehtoja.

Esimerkki: Ohjaaja voi pyytää oppilaita keksimään erilaisia tapoja liikkua kajakilla eteenpäin siten, että kaksi kajakkia on koko ajan jotenkin kiinni toisissaan. Ohjaaja voi antaa oppilaalle tehtäväksi yrittää nousta kajakkiin mahdollisimman monella eri tavalla.

3.5 Harjoituspaikan valinta

Harjoituspaikka vaikuttaa oppilaiden oppimiseen. Tämän vuoksi opetuksen suunnittelussa ohjaajan tulee miettiä huolella, missä paikassa opetus olisi parasta toteuttaa. Harjoituspaikan olosuhteiden tulisi olla oppilaiden taitotasoon nähden sen verran yksinkertaiset ja helpot, että oppilaille olisi mahdollisuus onnistua ohjaajan antamissa tehtävissä. Samalla harjoituspaikan tulisi tarjota oppilaalle mahdollisuus haasteisiin. Tämä lisää oppilaan mielenkiintoa.

Melontaa aloittelevilla on usein vaikeuksia hallita kajakkiaan ja oppilaat saattavat pelätä törmäävänsä toiseen kajakkiin, koska kajakin ohjaaminen ei vielä ole hallussa. Harjoituspaikan tulisi olla tarpeeksi tilava, jotta aloittelevat oppilaat saisivat rauhassa keskittyä tehtävän suorittamiseen eivätkä joutuisi koko ajan pelkäämään toiseen kajakkiin törmäämistä ja kaatumista. Taitotason lisääntyessä ja kajakin tullessa tutummaksi opetusaluetta voidaan pienentää, jolloin myös toisten kajakkien väistely antaa oppilaille luonnollisia tilanteita kajakin ohjailun harjoittamiseen. Jos harjoituspaikan käyttökelpoinen rantaviiva on hyvin pieni tai sopivan korkuista laituria ei ole, kajakkiin menemiseen ja sieltä poistumiseen menee runsaasti aikaa.

Opetuspaikka kannattaa valita mahdollisimman suojaisesta paikasta. Oppilaat voivat silloin kiinnittää kaiken huomionsa tehtävien suorittamiseen ja erityisesti niiden ydinkohtiin. Tärkeää on, että melontaa aloittelevien oppilaiden ei tarvitse ensimmäisiä kertoja kajakissa ollessaan kiinnittää huomiota suorituksen ulkopuolisiin tekijöihin kuten esimerkiksi aaltoihin tai ohi ajaviin veneisiin.

Hyvä harjoituspaikka on monipuolinen, jossa oppilaille on mahdollista harjoitella kaikkia opittavina olevia taitoja mahdollisimman luonnollisissa yhteyksissä. Hyvässä harjoituspaikassa voidaan muun muassa harjoitella kajakkiin menoa sekä siitä poistumista sekä laiturilta että luonnonrannasta. Mahdollisen melontalenkin aikana kannattaa pyrkiä rantautumaan mahdollisimman erilaisissa paikoissa, jotta oppilaat saisivat luonnollista harjoitusta kajakista poistumisessa ja siihen astumisessa mahdollisimman monipuolisissa olosuhteissa.

Hyvä harjoituspaikka antaa myös mahdollisuuden opetuksen muuttamiseen. Harjoituspaikan läheisyydessä olisi hyvä olla ainakin joku suoja tai katos, jossa voisi huonon sään yllättäessä toteuttaa varasuunnitelmaa. Melontakurssilla tulisi olla mahdollisuus sisätiloihin. Hyvästä harjoituspaikasta on myös mahdollisuus tehdä monia vaihtoehtoisia melontareittejä, jolloin ohjaaja voi aina valita tilanteeseen sopivimman reitin huomioiden muun muassa kohderyhmän, sään ja ajan.

3.6 Kaluston valinta

Ohjaajan tulee suunnitelmia tehdessään ottaa huomioon käytettävissä oleva kalusto ja tehdä sen mukaan päätöksiä, minkälainen kalusto on opetuksen kohderyhmälle, opetuksen tarkoitukselle ja vallitseviin olosuhteisiin nähden paras vaihtoehto. Kaluston valinnassa ja oppilaiden varusteissa ohjaajan tulee ottaa huomioon Merenkulkuhallituksen antamat melonnan turvallisuusohjeet, jotka on liitetty oppaan takaosaan (Liite 1).

Oppilaille sopivan kaluston valintaan tulee kiinnittää huomiota, koska taitojen oppiminen helpottuu, kun oppilaat saavat meloa koolleen ja taidoilleen sopivalla kajakilla. Sopivat välineet antavat oppilaalle mahdollisuuden suorittaa tehokkaita liikkeitä. Tehokkaat liikkeet ovat tärkeitä hyvässä melontatekniikassa. Ohjaaja voi käytettävissä olevien kajakkien avulla joko helpottaa tai vaikeuttaa opetustehtäviä. Aloitteijan melomista helpottaa, kun hän saa alleen tukevan ja suuntavakaan kajakin. Tukevassa, tasapohjaisessa kajakissa oppilaan jännittäminen vähenee, kun hänen ei tarvitse pelätä kajakin kaatuvan. Suuntavakaa kajakki puolestaan helpottaa oppilaan kajakin ohjaamista ja antaa oppilaalle mahdollisuuden keskittyä esimerkiksi eteenpäin melonnassa vain tekniikkaan. Peruskajakki on hyvä vaihtoehto aloittelevalle melojalle ainakin päiväretkeilykäyttöön. Tasapohjainen kajakki tosin asettaa vaatimuksia melottaville olosuhteille. Se nimittäin kaatuu helposti suuremmissa kallistuksissa eli tasapohjaisella kajakilla pysytään suojaisilla vesillä.

Ohjaajan tulee myös huolehtia, että oppilaalla on sopivan kokoinen ja oikean kätinen mela. Melan pituus on sopiva, kun oppilas ylettyy toisella kädellä ottamaan kiinni pystysuorassa olevan melan ylemmästä lavan yläreunasta. Meloja on tehty sekä oikea-että vasenkätisille. Melan ”kätisyydellä” tarkoitetaan sitä kumman käden ote melasta on

kiinteä. Oikeakätisille tarkoitettussa melassa oikean käden ote on kiinteä ja vasenkätisille tarkoitettussa vasen käsi pysyy paikallaan koko ajan. Ohjaajan tulee tarkistaa myös pelastus- tai kelluntaliivien sopivuus. Melojien tulee varustautua olosuhteisiin sopivilla vaatteilla, pukeutua veden lämpötilan mukaan ja ottaa varavaatekerta mukaan.

Jos oppilas tarvitsee lisää haastetta melonnan perustaitojen harjoittamiseen, hänelle voidaan antaa vaikeammin melottavissa oleva kajakki. Oppilas voi kokeilla melomista kiihkerämmällä ja ketterämmällä kajakilla. Ohjaajan tehtävänä on vähentää oppilaiden mahdollisia pelkoja (ks. kappale 3.7.4).

Ohjaajan kannatta pyrkiä antamaan oppilaille mahdollisimman monipuolisia melontakokemuksia. Yhtenä keinona monipuolisten kokemusten saamiseen on antaa oppilaiden kokeilla melontaa erilaisilla kajakeilla. Melonnan opetuksessa monipuolisten kokemusten merkitys on suuri, sillä ne auttavat oppilasta soveltamaan oppimiaan taitoja uusiin tilanteisiin. Melontaolosuhteet saattavat vaihdella hyvinkin nopeasti. Oppilas hyötyy tällöin mahdollisimman monipuolisista kokemuksista.

3.7 Turvallisuudesta huolehtiminen

3.7.1 Turvallisen toiminnan suunnittelu

Ohjaajan tehtävänä on aina huolehtia turvallisen oppimisympäristön järjestämisestä. Ohjaaja voi ratkaista turvallisuuteen liittyviä ongelmia jo opetuksen suunnitteluvaiheessa, kuten esimerkiksi valitsemalla opetukselleen turvallisen opetuspaikan. Ohjaajan tulee huolehtia myös käytettävissä olevien välineiden turvallisuudesta. Suunnitellessaan opetusta ohjaaja voi jo valmiiksi miettiä ovatko hänen teettämänsä harjoitteet turvallisia ja miten hän voisi organisoida ja järjestää tehtävien harjoittamisen siten, että niiden suorittaminen sujuisi mahdollisimman turvallisesti.

Ohjaajan tehtävänä on huolehtia oppilaiden sekä fyysisestä että psyykkisestä turvallisuudesta. Fyysisen turvallisuuden lisäämiseksi on olemassa erilaisia sääntöjä ja ohjaaja voi luoda toiminnalleen tiettyjä rutiineja, joita haluaa tunneillaan noudatettavan. Esimerkiksi kajakkien turvatarkastus voi kuulua jokaisen tunnin alkurutiineihin.

Melontaturvallisuuden lisäämiseksi on laadittu joukko sääntöjä, joita melonnan ohjaajan tulisi toiminnassaan noudattaa. Tässä oppaassa on liitteenä melonnan turvallisuusohjeet, melojan turvallisuussäännöt sekä melonnan eettiset ohjeet (Liitteet 1, 2 ja 3).

Oppilaiden psyykkisestä turvallisuudesta huolehtiminen on aivan yhtä tärkeää kuin turvallisuutta edistävien sääntöjen ja rutiinien noudattaminen. Ohjaaja voi huolehtia oppilaan psyykkisestä turvallisuudesta luomalla sellainen opetusilmapiirin, jossa oppilas tuntee olonsa turvalliseksi ja miellyttäväksi. Sopivan tasoiset tehtävät lisäävät oppilaiden turvallista toimintaa. Ohjaaja lisää oppilaiden turvallisuuden tunnetta tukemalla ja kannustamalla oppilaita sekä välttämällä oppilaan nolaamista ja naurunalaiseksi tekemistä.

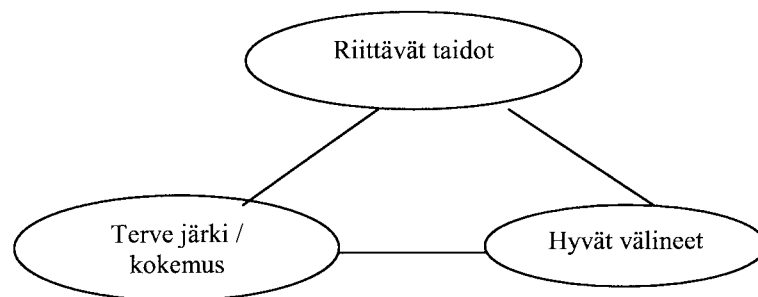
Melonnan opetuksen suunnitteluun kuuluu kiinteänä osana varasuunnitelman tekeminen, sillä sääolosuhteet saattavat muuttua nopeasti. Mahdollisten vaaratilanteiden varalle tulee tehdä pelastussuunnitelma, josta selviää miten toimitaan mahdollisten kaatumisten, sairastumisten ja loukkaantumisten yhteydessä.

Ohjaajan tulee myös huomioida niitä keinoja, joita hänellä on käytössään hypotermian ennaltaehkäisemiseksi. Näitä ovat esimerkiksi oppilaiden asianmukaisesta vaatetuksesta huolehtiminen sekä ruoan ja juoman merkityksen korostaminen hypotermian ehkäisyssä. Ohjaajan tulee myös olla varustautunut mahdollisten kaatumisten ja hypotermiatapausten varalle. Ohjaajan tulee myös selvittää oppilaiden uimataito ja mahdolliset sairaudet, etenkin melontaan liittyvät sairaudet kuten epilepsia ja sydänvika. Näiden tietojen perusteella ohjaaja voi varautua mahdollisiin toimenpiteisiin.

3.7.2 Turvallinen melonta-asenne

Melonnan opetuksen yhtenä tavoitteena on turvallisen melonta-asenteen välittäminen. Ohjaajan tulisi ottaa tämä huomioon jo opetustaan suunnitellessaan. Ohjaajan omalla käyttäytymisellä opetustilanteessa ja hänen omalla suhtautumisella melonnan turvallisuusasioihin on suuri vaikutus siihen, minkälaisen asenteen oppilaat omaksuvat turvallisuutta kohtaan.

Ohjaaja voi auttaa oppilaita omaksumaan oikean turvallisuusasenteen selvittämällä oppilaille mistä melontaturvallisuudessa on oikein kyse, mitkä ovat ne keskeiset tekijät, jotka vaikuttavat turvallisuuteen sekä miten nämä tekijät vaikuttavat toisiinsa. Ohjaajan tulisi kiinnittää huomiota siihen tapaan, jolla hän puhuu melontaturvallisuudesta. Turvallisuudesta puhumisen ei ole tarkoitus saada oppilaita pelkäämään ja jännittämään, vaan oppimaan suhtautumaan turvallisuuteen positiivisesti ja realistisesti. Turvallisuudesta puhuttaessa tulisi muistaa positiivisuus! Turvallisen melonta-asenteen voidaan katsoa koostuvan seuraavassa esitetyn kuvion osien yhteisvaikutuksesta.



Kuvio 4. Turvallisen melonta-asenteen osatekijät

3.7.3 Sään huomioiminen

Turvallinen ja miellyttävä melonta vaatii sääolosuhteiden huomioimista. Ohjaajan tulee kiinnittää huomiota säätilaan ja sen muutoksiin ja tehdä niiden perusteella tarvittavia muutoksia alkuperäisiin suunnitelmiin. Säätilojen nopeiden muutosten takia ohjaajan on hyvä tehdä aina tunnilleen varasuunnitelma. Esimerkiksi kovemalla tuulella ohjaaja voi valita suojaisamman melontareittivaihtoehdon tai toteuttaa melontakerran suojaisessa paikassa ilman erityistä melontalenkkiä tai kovalla rankkasateella ohjaaja voi pitää sisätiloissa luentoa jostain melontakurssiin liittyvästä aiheesta. Hyvän ohjaajan luonteenpiirre on joustavuus ja yllättäviinkin tilanteisiin sopeutuminen.

Ohjaajan tekemät päätökset ovat aina tilannekohtaisia, joihin vaikuttaa ryhmän heikoimman oppilaan taidot. Ohjaajan tulee tehdä päätökset ryhmän heikoimman jäsenen mukaan. Melomaan lähdetään vain olosuhteisiin soveltuvalla kalustolla ja sellaisissa olosuhteissa, joihin melojan taidot riittävät.

Aloittelijoiden yhteydessä erityisesti tuulen voimakkuudella on suuri merkitys. Lyhytkin tuulisen selän ylitys voi olla aloittelijoille kohtalokas. Ohjaajan kannattaa suunnitella melontareitti myötätuuleen ja mahdollisimman suojaisten alueiden kautta, sillä vastatuuleen melominen uuvuttaa eikä tarjoa samanlaista melontanautintoa kuin myötätuuleen melominen. Reitillä tulisi olla myös mahdollisuus pitää lepotaukoja suojaisessa paikassa. Ohjaajan kannattaa aina pitää melontaryhmä rantojen läheisyydessä. Kohtalaisen tuulen vallitessa (4-7- m/s) vaahtopäitä on siellä täällä ja ohjaajan tulisi silloin pitää aloittelevat melojat suojaisemmilla vesillä. Aloittelijoiden kanssa tulisi myös kiinnittää huomio aallokkoihin ja varoa erityisesti satamia ja kanavia. Satamissa ja kanavissa syntyvä ristiaallokko on aloitteleville melojille hankala melottava. Sää vaikuttaa myös melojan pukeutumiseen. Ohjaajan tulee painottaa, että melojan tulee pukeutua veden lämpötilan mukaan!

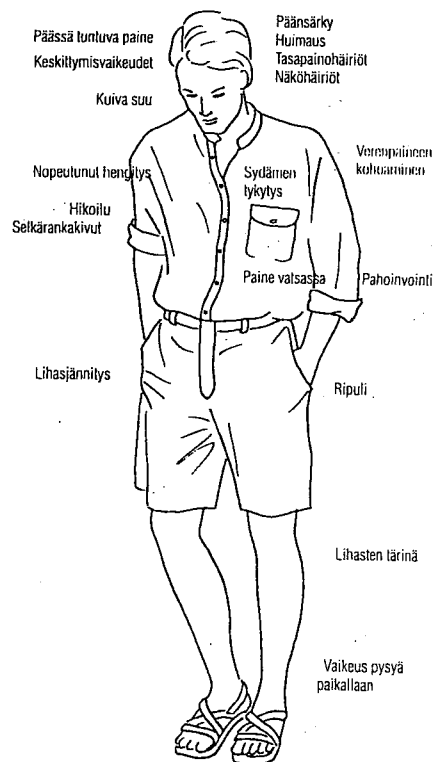
3.7.4 Pelkojen poistaminen

Pelko on yksi ihmisen luonnollisesti kokemista tunteista. Pelolla on sekä positiivinen että negatiivinen puoli. Positiivinen pelko suojaa meitä vaaroilta. Jos emme kokisi pelon tunnetta, emme osaisi varoa mahdollisia vaaratilanteita. Melonnassa pelon puuttuminen saattaisi esimerkiksi edistää melojaa melomaan säässä kuin säässä, vaikka taidot eivät vallitseviin olosuhteisiin nähden olisikaan riittäviä. Toiseksi pelon positiiviseksi puoleksi voisi ajatella pelon sietämisen mukanaan tuoman jännityksen ja itsensä voittamisen tunteen.

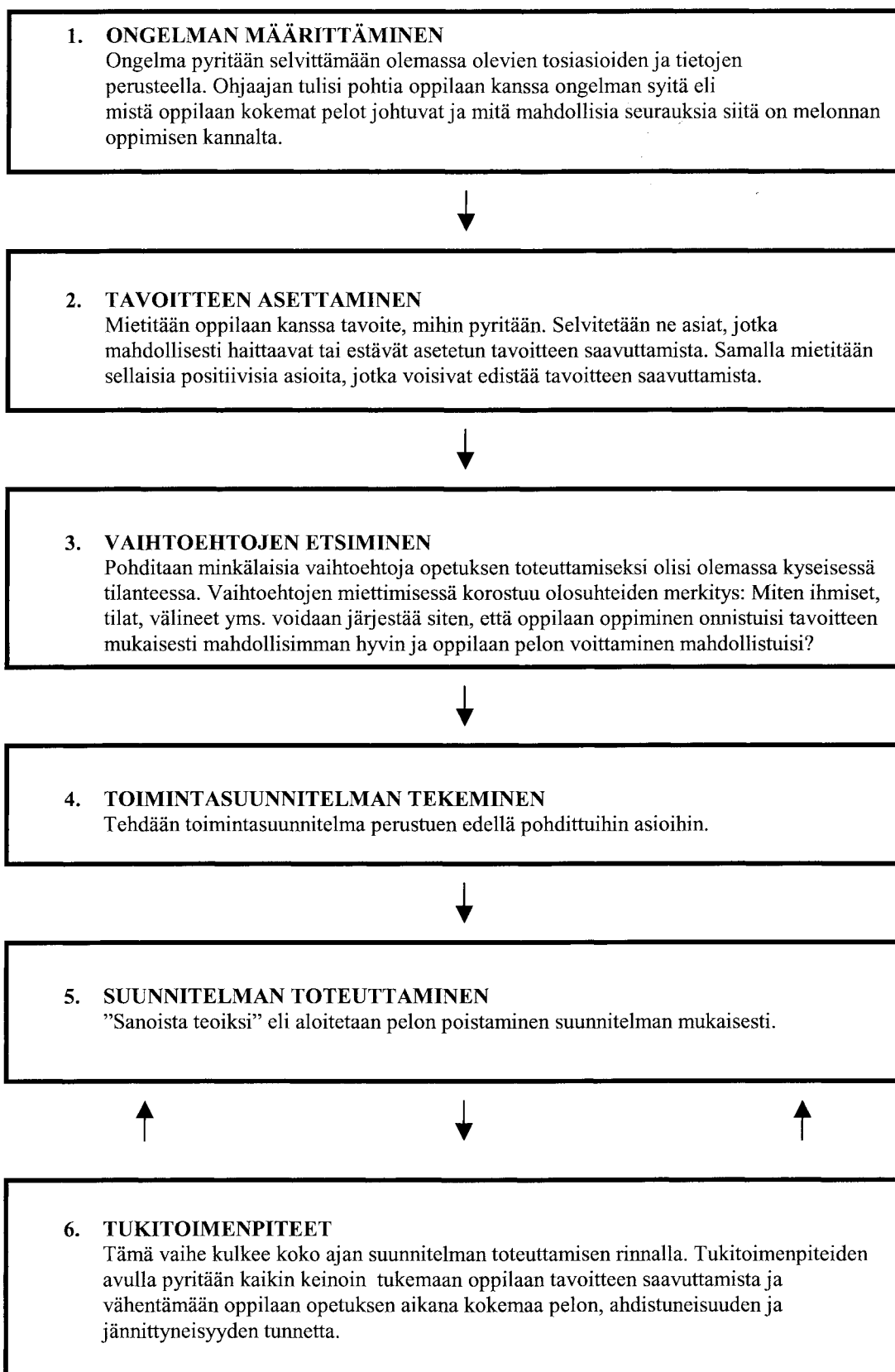
Pelon negatiivinen puoli on sen oppimista estävä ja haittaava vaikutus. Kun ihminen pelkää, hän kokee oman fyysisen tai psyykkisen turvallisuuden olevan uhattuna. Pelon tunne voi johtua ulkoisista tilanteista tai ilmiöistä. Esimerkiksi kovan tuulen aiheuttamat aallot, ukkosilma tai ahdas tila saattavat aiheuttaa pelkotilan. Ihmiset saattavat pelätä myös sosiaalisia tilanteita tai omaan kehoon ja mielen hallintaan liittyviä asioita. Melonnan opetuksessa joku oppilas saattaa pelätä esiintymistä ryhmän edessä, ahdistua itseensä kohdistuvasta tarkkailusta ja arvostelusta tai pelätä esimerkiksi menettävänsä itsekontrollin. Oppilas haluaa välttää näitä mahdollisia tilanteita. Itsearvostuksen loukkaaminen vaikuttaa siten, että oppilas kokee pelkoa sellaisia tilanteita kohtaan, jossa hänen itsearvostuksensa saattaa laskea. Oppilasta ei saisi koskaan loukata, häväistä tai asettaa naurunalaiseksi.

Oppilaan auttaminen pelkonsa voittamisessa lähtee liikkeelle siitä, että ohjaaja tiedostaa olemassa olevan ongelman. Ohjaajan tulisi miettiä etukäteen, mitä mahdollisia pelonkohteita melonnassa ja itse opetustilanteessa saattaa esiintyä. Se auttaa ohjaajaa ymmärtämään oppilaiden mahdolliset reaktiot opetustilanteissa. Kuviossa 7 esitetään yksi vaihtoehtoinen lähestymistapa oppilaan kokeman pelon poistamiseen.

Ohjaajan on hyvä tietää pelkotilan tunnistamiseksi, miten pelko ja jännittyneisyys näkyvät oppilaassa. Pelko-oireet ovat hyvin yksilöllisiä, sillä ihmiset saattavat kokea samankin pelon eri tavalla. Pelko aiheuttaa muutoksia ihmisen ruumiillisissa tuntemuksissa, ajatuksissa ja toimintatavoissa. Kuviossa 6 on esitetty muutoksia ihmisen kokemissa ruumiillisissa tuntemuksissa. Tämän lisäksi merkkejä jännittyneisyydestä ovat myös suljetut silmät, yhteen puristetut kädet (kädet puristavat tiukasti melaa, laituria tms.). Pelkoa kuvastavat myös avoin suu, avoimet silmät, kohollaan olevat kulmakarvat ja rypyt keskellä otsaa. Yksi huomioonotettava seikka pelkäävien oppilaiden yhteydessä on se, että heillä esiintyy usein hyperventilaatiota eli liikahengitystä. Ihmiset toimivat pelon esiintyessä jollakin tavalla. Tilanteesta pakeneminen tai tilanteen välttäminen, aggressiivinen ja äänekäs käyttäytyminen, jähmettyminen, pelon tunteen puuduttaminen tai ongelman kohtaaminen ovat joitakin reagoititapoja pelkoon.



Kuvio 6. Pelon aiheuttamia ruumiillisia tuntemuksia.



Kuvio 7. Toimenpiteitä pelon voittamiseksi.

Kuvion 7 viimeisenä kohtana olevia tukitoimenpiteitä voi olla esimerkiksi uimalasien käyttäminen, jos oppilas ei uskalla avata silmiään vedessä. Uimalasien avulla oppilas voi pitää silmänsä auki ja nähdä, mitä veden alla tapahtuu. Melonnassa uimalasien käytöstä voi olla hyötyä esimerkiksi kaatumisharjoituksissa, pelastusharjoituksissa, eskimokäännöksissä. Jos oppilas pelkää esimerkiksi kajakilla kaatumista ja siihen kiinnijäämistä, oppilaalle voidaan antaa mahdollisimman suuriaukkoisen kajakki, josta on helppo päästä ulos. Oppilas voi myös harjoitella kaatumista ensin ilman aukkoitettua tai kajakkiin voidaan laittaa löysä aukkoite, joka irtoaa helposti. Ohjaaja voi alkuvaiheessa myös avata aukkoitteen oppilaan puolesta ja vähentää näin oppilaan pelkoa aukkoitettua ja kajakkiin kiinnijäämistä kohtaan. Oppilaan tasapainon menettämisen tai kaatumisen pelkoja voidaan vähentää asettamalla hänet esimerkiksi kaksikkoon taitavamman melojan, apuohjaajan tai muun henkilön kanssa, jonka pelkäävä tuntee turvalliseksi ja luotettavaksi. Tällaiselle oppilaalle voidaan antaa myös käytössä olevista kajakeista kaikista tukevin kajakki. Tukitoimenpiteenä on myös oppilaalle puhuminen. Tuntemusten kyseleminen ja jutteleminen antaa tärkeää tietoa siitä, kuinka oppilaalla menee ja se lisää oppilaan turvallisuuden tunnetta.

Oppilaan pelkojen poistamisessa tulisi kiinnittää huomio myös seuraaviin asioihin:

1. Opetuksessa vallitsee positiivinen ilmapiiri.

Pelon voittamista edesauttaa pelon kohteesta saadut uudet, positiiviset kokemukset. Oppilas voi näiden uusien kokemusten perusteella luoda uuden, vähemmän pelokkaan suhteen pelkokohteeseensa. Melonnan yhteydessä esimerkiksi positiivisempaan suhtautumiseen vettä kohtaan auttaa riittävän lämpöiset vaatteet ja melontaharjoittelun tapahtuminen suhteellisen lämpöisessä vedessä. Jääkylmä vesi ja sopimattomat vaatteet saattavat aiheuttaa päinvastaisen reaktion, jolloin suhdetta veteen korostaa epämiellyttävät tuntemukset.

2. Korostetaan vapaaehtoista osallistumista. Ketään ei tulisi pakottaa tekemään asioita vasten omaa tahtoaan. Pelkäävän oppilaan tulisi olla halukas kohtaamaan pelkonsa, jotta hän voisi saada positiivisia kokemuksia, jotka auttavat häntä pelkonsa voittamisessa.

3. Kannustetaan ja rohkaistaan oppilasta.

Pelon kohdetta tulisi lähestyä asteittain. Oppilas määrää etenemistahdin, mutta ohjaaja voi kannustamalla ja rohkaisemalla nopeuttaa oppilaan pelon kohteen voittamista.

4. Kiinnitetään huomiota oppilaan valmiuksiin tehtävien suorittamisessa.
5. Reagoidaan oppilaan pelkoon välittömästi.

Ohjaajan tulee ottaa tosissaan oppilaan kokemat pelot. Pyrkimys asettua pelkäävän oppilaan asemaan saattaa auttaa ohjaajan toimintaa oppilaan käyttäytyessä pelokkaasti. Oppilaan kokemat pelot voivat pahentua ja niiden vähentäminen vaikeutuu, jos niihin ei reagoita.

6. Annetaan oppilaalle positiivista palautetta.
7. Pyritään synnyttämään luottamus ja turvallinen olotila.

Pelko saattaa johtua oppilaan kokemasta turvattomuuden tunteesta. Ohjaajan tulisi yrittää saavuttaa oppilaan luottamus. Luottamuksen saavuttamista auttaa muun muassa tilanteen turvallisuuden varmistaminen. Oppilaalle voidaan kertoa ja näyttää kuinka hänen turvallisuudestaan on huolehdittu ja todistaa tilanteen vaarattomuus. Oppilasta saattaa helpottaa, jos hän saa tarkkailla jonkun toisen henkilön suorittamista. Suorittavan henkilön olisi hyvä olla riittävän peloton ja taitava, jotta tilanne näyttäisi turvalliselta. Samalla suorittavan henkilön tulisi osoittaa varovaisuutta, jotta pelkäävä henkilö pystyisi asettumaan tarkkailemansa henkilön asemaan. Pelottavaa tilannetta voidaan lähestyä myös symbolien avulla. Esimerkiksi kuvien tai videon kautta voidaan tutustua tilanteeseen jo etukäteen.

Pelon vähentämisessä ja poistamisessa ei kannata rankaista oppilasta. Samoin ylihuolehtivaisuus tai pelon huomiotta jättäminen on koettu huonoiksi tavoiksi pelon voittamisessa.

3.8 Positiiviset melontakokemukset

Melonnasta saatavat positiiviset kokemukset ja elämykset ovat merkittäviä tekijöitä ”melontaharrastuskipinän syttymisessä ja palamisessa”. Positiivisuus vaikuttaa ihmisen kaikkiin persoonallisuuden alueisiin. Ohjaaja voi parantaa oppilaiden oppimista kiinnittämällä huomiota oppilaan positiivisiin tuntemuksiin, koska se lisää oppilaiden yrittämistä ja aktiivisuutta. Oppilaiden mahdollisuus positiivisiin oppimiskokemuksiin voidaan huomioida jo opetuksen suunnitteluvaiheessa. Seuraavassa esitetään kaksi mahdollista keinoa kuinka ohjaaja voi lisätä opetuksensa positiivisuutta.

1. Opetuksen ilmapiiriin vaikuttaminen

Ohjaaja voi vaikuttaa tuntiensa positiivisuuteen luomalla opetukselleen myönteisen ja tehtäväsuuntautuneen ilmapiirin. Myönteisessä ilmapiirissä oppilailla on realistiset mahdollisuudet saavuttaa opetukselle asetetut tavoitteet. Myönteisessä ilmapiirissä jokaisella oppilaalla tulisi olla mahdollisuus kokea onnistumisia. Ohjaaja voi lisätä oppilaiden aktiivisuutta ja positiivista mieltä suunnittelemalla tunnin sisällöt siten, että oppilas tuntee oppivansa ja kehittyvänsä. Tehtävien tulisi vastata oppilaan taitotasoa. Jos tehtävä on liian vaikea oppilas saattaa ahdistua ja jos tehtävä on liian helppo oppilas saattaa menettää mielenkiintonsa tehtävää kohtaan.

Luonto ja luonnossa liikkuminen tarjoavat monelle elämyksiä. Meloessa ihminen pääsee lähelle luontoa eri tavalla kuin vaikka metsässä vaeltaessaan. Melonnan lomaan on oiva tilaisuus ottaa pieniä taukoja ja antaa oppilaille mahdollisuus kokea luonnon tarjoamia elämyksiä...luonnon kauneutta, lintujen viserrystä, veden liplatusta...

Tehtäväsuuntautuneessa opetusilmapiirissä vallitsee täysillä yrittämisen meininki ja kuten nimestä voi päätellä tavoitteena on, että jokainen oppilas pyrkii kehittämään omia taitojaan kyseessä olevissa tehtävissä. Sekä oppilaiden että opettajan huomio kiinnittyy suoritettavina oleviin tehtäviin ja niissä kehittymiseen. Oppilaiden tekemistä virheistä ei rankaista, vaan oppilasta kannustetaan yrittämään uudelleen ja uudelleen. Virheet ovat osa oppimista. Tehtäväsuuntautuneessa ilmapiirissä oppilailla tulisi myös olla mahdollisuuksia tehdä valintoja omien taitojensa perusteella. Seuraavassa käydään läpi mitä tekijöitä ohjaajan tulee huomioida luodessaan opetukselle tehtäväsuuntautunutta ilmapiiriä.

Tehtäväsuuntautuneessa ilmapiirissä:

- Opetustehtävien tulisi olla vaihtelevia ja sisältää oppilaalle henkilökohtaisia haasteita. Oppilaiden aktiivinen osallistuminen on tärkeää!
- Oppilaat voivat ottaa osaa päätösten tekemiseen ja saavat kokeilla ohjaajan roolia.
- Tunneilla huomioidaan oppilaiden henkilökohtainen ja yksilöllinen kehittyminen. Jokaisella oppilaalla tulisi olla mahdollisuus saada tunnustusta

tekemisestään. Oppilaalle merkitsee paljon, jos opettaja muistaa hänen nimensä. Ohjaajan kannattaa opetella oppilaiden nimet ja käyttää niitä.

- Oppimisen arvioinnissa kiinnitetään huomio henkilökohtaiseen kehittymiseen ja annetaan oppilaiden arvioida itse itseään.
- Oppilaille annetaan riittävästi aikaa tehtävien suorittamiseen ja riittävästi mahdollisuuksia kehittymiseen.

Ohjaajan oma toiminta opetustilanteessa vaikuttaa tehtäväsuuntautuneen ilmapiirin ylläpysymiseen. Ohjaajan antaman palautteen tulisi kohdistua tehtävän suorittamiseen ja oppilaiden henkilökohtaiseen kehittymiseen. Ohjaajan tulee karsia pois oppilaiden toisten suorituksiin tekemiä vertailuja.

2. Melontaleikit

Ohjaaja voi lisätä opetuksen hauskuutta ottamalla välillä jonkun leikin tai pelin harjoitusten lomaan. Leikkimällä ja pelaamalla voidaan lisätä melonnan opetuksen vaihtelua, harjoitella huomaamatta melontataitoja ja vapauttaa vallitsevaa ilmapiiriä. Ne soveltuvat hyvin harjoittelun lomaan ”lepotauoiksi” tai niiden avulla voidaan lisätä tietyn alueen kiinnostavuutta. Esimerkiksi pitkällä suoralla melontapätkällä matka saadaan mielenkiintoisemmaksi tilanteeseen sopivalla leikillä. Leikit voivat olla myös yksi keino aloittelijoiden luottamuksen lisäämiseen sekä kajakkia että melontakumppaniaan kohtaan.

Leikkien ja pelien yhteydessä tulee erityisesti kiinnittää huomiota niiden turvallisuuteen. Seuraavassa muutamia ohjeita turvallisen toiminnan ylläpitämiseksi sileällä vedellä leikittäessä.

- Pelipaikan tulee olla turvallinen ja pelialue tulee sopia ennen pelin alkua. Pelialueen tulee olla sellainen, että ohjaaja näkee oppilaat koko ajan.
- Yhden henkilön tulisi seurata leikkiä rannalta tai leikin ulkopuolelta (ohjaaja / aikuinen). Ohjaaja ei pysty pitämään silmällä leikkijöitä kunnolla, jos hän on itse mukana pelissä.
- Vesillä tulee aina olla yksi pelastaja.

- Melontaliivejä tulee käyttää aina ja kypärää, jos leikin yhteydessä on vaara pään loukkaamiseen.
- Peleissä tulee olla ”herrasmiessäännöt”, jolloin pelikaverit otetaan huomioon (esim. ikäerot, kokoerot).
- Jalkojen välissä ei saa kuljettaa mitään esineitä, sillä ne voivat estää ulospääsyn kajakista.
- Pelit ja leikit tulee valita sään mukaan. Kylmässä vedessä tulee välttää leikkejä, joissa on suuri kaatumisvaara.

Pelejä ja leikkejä on olemassa lukematon määrä. Vain mielikuvitus ja turvallisuus asettavat rajat melontaan soveltuville leikeille. Oppaan takaosassa liitteenä on esitetty joitakin leikkejä (Liite 5). Lisää erityisesti melontaan soveltuvia leikkejä löydät Dave Rusen (2000) ”Canoe Games” – kirjasta.

4. MELONNAN OPETUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Ohjaajan toiminta opetustilanteessa

Varsinaisessa opetustilanteessa ohjaaja toimii suunnitteluvaiheessa tekemiensä suunnitelmien mukaisesti. Hyvä ja huolellinen suunnittelu helpottaa opettajan opetustilanteen toimintaa. Opetustilanteessa ohjaajan tärkeimpänä tehtävänä on huolehtia, että oppilaiden toiminta on opetukselle asetettujen tavoitteiden mukaista. Tästä ohjaaja voi huolehtia pyrkimällä minimoimaan kaikki tuntea mahdollisesti häiritsevät tekijät. Ohjaajan tulee esimerkiksi lopettaa oppilaiden oppimista ja opetusta häiritsevä juttelu, vaihtaa opetuspaikkaa, jos rannalta kantautuu opetusta ja oppilaiden keskittymistä häiritsevä jatkuva meteli. Ohjaajan tulee myös miettiä miten hän hoitaa esimerkiksi mahdolliset kajakkien rikkoontumiset, oppilaiden loukkaantumiset tai kajakin kaatumiset siten, että muu opetus häiriintyy siitä mahdollisimman vähän. Ohjaaja voi myös yrittää sitoa tällaiset tapahtumat opetukseen mukaan. Esimerkiksi kajakin kaatumisen ja oppilaan pelastamisen jälkeen voidaan yhdessä miettiä, mitkä olisivat voineet olla muita hyviä tapoja oppilaan pelastamiseen juuri siinä tilanteessa. Ohjaaja voi pelastustilanteessa antaa myös oppilaiden vastuulle sellaisia tehtäviä, joista hän tietää oppilaiden selviytyvän.

Ohjaajan tulee myös huolehtia, että opetus etenee sujuvasti. Hyvin mietityt oppilaiden ja kajakkien paikat kussakin harjoituksessa ja tehtävässä helpottavat tehtävän suorittamista. Ohjaajien kannattaa myös miettiä miten siirrytään paikasta toiseen ja harjoitusmuodosta toiseen (esim. yksilöharjoittelusta ryhmäharjoitukseen) siten, että siihen kuluu mahdollisimman vähän aikaa.

Ohjaajan tehtävänä on turvallisen ja oppimista edistävän ilmapiirin ylläpitäminen. Näiden asioiden huomioimisesta puhuttiin jo opetuksen suunnittelun yhteydessä. Tuntitilanteessa ohjaajan tulee toimia siten, että ilmapiiri pysyy turvallisena ja oppimista edistävänä. Turvallisuuden varmistamiseksi ohjaajan tulee tarkkailla oppilaiden toimintaa ja tehdä heti loppu sääntöjen vastaisesta tai vaarallisesta toiminnasta. Oppilaille tulee kertoa miksi kyseinen toiminta on vaarallista tai kiellettyä. Ohjaajan tulee esimerkiksi huolehtia, että jokaisella kajakiin menevällä on aina päällään pelastus- tai melontaliivit ja sopivat välineet. Ohjaajan tulee puuttua heti

toimintaan, jos oppilaat poistuvat opetukselle määritellyltä turva-alueelta tai vaarantavat omalla käyttäytymisellä muiden oppilaiden toimintaa. Ohjaajan tulee kiinnittää huomiota omaan käyttäytymiseensä opetustilanteessa, koska se vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen. Yhtenä esimerkkinä tästä on tehtäväsuuntautuneen ilmapiirin ylläpitäminen (ks. kpl 3.8.1).

Opetustilanteessa korostuu siis ohjaajan ryhmän hallinta- ja kontrollointitaidot. Tämän lisäksi opetustilanteessa korostuu ohjaajan vuorovaikutustaidot. Ohjaajan tulee pyrkiä mahdollisimman tehokkaaseen kommunikointiin oppilaiden kanssa. Ohjaaja voi pitää oppilaita aktiivisina esittämällä heille kysymyksiä. Ohjaajan tulee myös olla valmiina vastaamaan oppilaiden esittämiin kysymyksiin ja selventämään asioita, jos oppilaat eivät ymmärtäneet mitä ohjaaja tarkoitti. Ohjaajan tehtävänä on antaa oppilaille tehtäviä ja esittää ne oppilaille mahdollisimman selkeästi. Kappaleessa 4.3 käsitellään ohjeiden antoa ja mallisuorituksen näyttämistä erikseen. Ohjaajan tehtävänä on myös tarkkailla ja analysoida oppilaiden toimintaa ja tehtävien suorittamista. Tämän perusteella ohjaaja antaa oppilaille palautetta siitä, kuinka he ovat suoriutuneet tehtävistä. Ohjaajan palautteen annosta ja oppilaiden kannustamisesta kerrotaan enemmän kappaleessa 4.4.

Ohjaajan opetustilanteen tarkkailu- ja analysointitaitoja tarvitaan palautteen antamisen lisäksi opetuksen sovittamisessa kohderyhmän oppilaiden tasoa vastaavaksi. Aikaisemmin ollaan jo kerrottu, että ohjaaja voi helpottaa tai vaikeuttaa tehtäviä vastaamaan oppilaiden taitotasoa. Opetustilanteessa ohjaajan tulee tarkkailla onko hänellä tarvetta muuttaa opetustaan tai antaa yksittäiselle oppilaalle erilaiset ohjeet tai toisenlainen tehtävä. Ohjaajan kannatta sijoittua opetusryhmän reunoille, josta hän pystyy seuraamaan koko ryhmää kerrallaan. Ohjaajan kannatta myös vaihtaa tarkkailupaikkaa, jotta hän pystyy seuraamaan oppilaiden suorittamista oikeista kulmista. Ohjaajan tulee myös itse opetustilanteessa tehdä päätös mahdollisen varasuunnitelman käyttöönottamisesta tilanteen niin vaatiessa.

4.2 Opetuksen kulku

Jokaiselle ohjaajalle muodostuu omat opetusrutiininsa ja oma tapansa järjestää opetuskerrat. Jokaisessa opetustilanteessa on kuitenkin sellaisia tekijöistä, jotka ohjaajan tulisi ottaa aina huomioon.

Jokaiseen opetustilanteeseen kuuluu oppilaiden mielenkiinnon herättäminen opetettavaa asiaa kohtaan eli oppilaiden motivointi. Kuten aikaisemmin on todettu, motivaatiolla on suuri merkitys oppilaan oppimiseen. Oppilaita voidaan motivoida opetukseen kertomalla mikä merkitys opittavalla asialla on oppilaalle. Miksi oppilaan tulisi tietää, mitä turvalliseen melontaan kuuluu? Miksi tekniikkaharjoittelussa ohjaaja kiinnittää huomiota oppilaiden tekniikkaan? Oppilaat motivoituvat opetukseen paremmin, jos uusi opetettava asia liittyy oppilaan jo ennestään osaamaan asiaan. Ohjaajan tulisikin pyrkiä löytämään yhteneväisyydet vanhan ja uuden asian väliltä. Oppilaiden motivoimiseksi voidaan käyttää myös keinoa, jossa oppilaille herää ns. ”tietoinen ristiriita”. Oppilaat huomaavat silloin, että heidän vanhat tietonsa ja taitonsa eivät riitä ratkaisemaan opetettavana olevaa uutta asiaa. Tärkeintä on, että oppilaat saataisiin kiinnostumaan opittavana olevasta asiasta!

Oppilaan oppimista helpottaa, kun hän osaa orientoitua opetukseen eli tietää opetuksen tavoitteen ja pystyy muodostamaan itselleen opittavasta asiasta selitysmallin. Oppilaan selitysmallin muodostaminen edellyttää, että oppilas tietää opittavana olevaan asiaan kuuluvat yleiset periaatteet. Ohjaaja voi auttaa oppilasta selitysmallin muodostamisessa kertomalla opetuksen alussa opetuksen sisällön ja tavoitteen. Mitä esimerkiksi melonnan retkikurssilla käsitellään ja miksi? Ohjaaja voi myös antaa oppilaille mahdollisuuden selvittää opetuksen selitysmallia itse. Ohjaaja voi antaa oppilaille tehtäväksi miettiä kurssin alussa, mitä heidän mielestään esimerkiksi melonnan peruskurssin tulisi sisältää? Oppilaan muodostama selitysmalli auttaa häntä kiinnittämään huomion opetuksen tavoitteen kannalta olennaisiin asioihin.

Kun oppilas on motivoinut ja orientoitunut tulevaan opetukseen, on hän valmis ottamaan vastaan uutta tietoa. Opetuksen edetessä oppilas pystyy täydentämään alussa muodostamaansa selitysmallia yksityiskohtaisemmilla tiedoilla. Ohjaaja tulee järjestää oppilaille mahdollisuuksia käyttää oppimaansa uutta tietoa ja soveltaa sitä uusiin tilanteisiin.

Näiden ajatusten pohjalta melonnan opetuskerta voisi näyttää seuraavalta. Opetuksen kulun järjestämiseksi on olemassa lukuisia muitakin tapoja. Ohjaaja voi järjestää opetuksen kuhunkin tilanteeseen ja opetusaiheeseen omasta mielestään parhaiten sopivalla tavalla.

1. Opetuksen alkutoimet
 - oppilaiden vastaanottaminen
 - oppilaiden motivointi ja orientointi
 - käytännön melontaharjoituksessa sopivan kaluston valinta ja niiden kunnan tarkastus
2. Alkuverryttely (lihasten lämmittelyä / vanhan taidon kertausta)
3. Varsinainen harjoitusosa (uuden taidon opettelu)
 - tehtävän esittäminen (ohjeiden antaminen + mallisuorituksen näyttäminen)
 - oppilaiden harjoittelu + ohjaaja antaa palautetta ja kannustaa
4. Loppuverryttely
5. Harjoituksen yhteenveto ja lopputoimet
 - ydinkohtien kertaus
 - oppilaiden arvioita oppimisen onnistumisesta (miten opetuksen alussa muodostettu selitysmalli vastasi opittuja asioita) – hyvät ja huonot puolet
 - välineiden pois korjaaminen ja huoltaminen
 - seuraavasta kerrasta tiedottaminen

Opetuskerran harjoitusosassa tehtävän esittäminen, oppilaiden harjoittelu ja palautteen antaminen voi toistua useampaan kertaan. Ohjaajan tulee kuitenkin muistaa antaa oppilaille aikaa taukoihin, joiden aikana oppilaat voivat käydä jaloittelemassa, juoda, jäsentää omia ajatuksiaan ja esittää kysymyksiä. Ohjaajan tulee myös muistaa kerrata opetuksen olennaisia ja tärkeitä kohtia harjoituksen aikana, mutta erityisesti harjoituksen loputtua.

Seuraavassa käydään läpi ohjaajan toimintaa varsinaisen harjoitusosan aikana. Huomiota kiinnitetään ohjaajan selkeään tehtävän esittämiseen ja palautteen antamiseen ja kannustamiseen.

4.3 Tehtävän esittäminen ja näyttäminen

Oppilaiden huomion saaminen

” Maailman paraskin tehtävänanto on turha, mikäli ohjaajalla ei ole oppilaiden huomiota.”

Ennen ohjeiden antamista tai mallisuorituksen näyttämistä ohjaajan tulee huolehtia, että oppilaat kuulevat ja näkevät ohjaajan. Seuraavassa on joitakin keinoja, jotka auttavat ohjaajaa kiinnittämään oppilaiden huomion.

1. Mahdollisimman rauhallisen opetusympäristön valinta.

Jos esimerkiksi moottorivene häiritsee puheen kuuluvuutta, tulee puhuminen aloittaa vasta melun heikennyttyä.

Jos häiritsevä melu lähtee oppilaista, pyydetään huomiota ja odotetaan hiljaisuutta.

Opetusta ei tule jatkaa ennen kuin ohjaaja on saanut kiinnitettyä oppilaiden huomion.

Huomion saamiseksi ja ryhmän kokoamiseksi voi kehittää jonkin merkin ja sopia merkin käytöstä oppilaiden kanssa. Merkinä voi olla esimerkiksi vihellys pilliin.

2. Oppilaiden näkemisen ja kuulemisen varmistaminen.

Auringon paistaessa oppilaat tulee asettaa siten, että aurinko paistaa heidän selkäänsä takaa. Ohjeiden antoon ja näyttämiseen tulee valita mahdollisimman tuulensuojainen paikka, jossa oppilaiden on helpompi kuulla mitä sanottavaa ohjaajalla on. Samoin myös kajakeilla paikallaan pysyminen helpottuu eikä häiritse ohjeiden kuuntelua. Kajakin paikallaan pysymistä helpottaa, jos kajakissa istuva voi pitää kiinni jostain kiinteästä esimerkiksi kivistä, oksasta, laiturista tai oppilaat voivat muodostaa kajakeistaan lautan.

3. Lyhyt ohjeiden anto.

Pitkää selitystä tulee välttää, sillä ihmisten tiedon vastaanottokyky on rajallinen. Tietoa kannattaa antaa mieluummin useammassa osassa ja vähemmän kerrallaan. Lapsia opetettaessa lyhyet ohjeet ovat erittäin tärkeitä, sillä heidän keskittymiskykynsä on rajallinen.

4. Äänen kovuutta ja sävyä vaihtelemalla oppilaiden huomion ylläpitäminen helpottuu.

Ohjeiden antaminen

Oppaassa ollaan jo muutamaan kertaan todettu, että oppilaiden aktiivinen toiminta on oppimisen edellytys. Tehokkaiden ja selkeiden ohjeiden antaminen vaatii harjoittelua ja valmistelua. Ohjaajan kannattaa kiinnittää huomiota ohjeiden antamiseen, sillä se antaa oppilaille enemmän aikaa taitojen harjoitteluun. Seuraavassa käydään läpi hyvään ja selkeään ohjeiden antoon liittyviä tekijöitä.

Ohjaajan tulee kiinnittää huomiota, että hänen antamansa ohjeet ovat mahdollisimman selkeitä, johdonmukaisia ja että oppilaat ymmärtävät mitä ohjeet tarkoittavat. Erityisesti lajiin liittyvän erityissanaston käyttöä tulee välttää niin kauan kunnes oppilaat tietävät, mitä sanoilla tarkoitetaan. Jos oppilaat näyttävät hölmistyneiltä tai eivät toimi, kuten oli tarkoitus, kannattaa toistaa ohjeet ”selkokielellä” ja selittää mahdollisesti käytetyt lajitermit. Ohjeissa tulee kertoa mitä tehdään, missä tehdään, miten tehdään ja mikä on tehtävän tavoite.

Ohjeet kannattaa kertoa mahdollisimman lyhyesti. Sellaiset ohjeet, joissa kerrotaan vain suorituksen olennaisimmat asiat eli suorituksen ydinkohdat ovat tehokkaimmat. Oppilaat oppivat parhaiten, kun heillä on tehtävän tavoite ja suorituksen ydinkohdat selvillä. Ohjaajan tulisi miettiä, miten hän voisi kertoa suorituksen ydinkohdat mahdollisimman selkeästi. Apuna ydinkohtien kertomisessa ja niiden kertaamisessa ohjaaja voi käyttää muutaman sanan pituisia sanallisia vihjeitä, jotka kuvastavat näitä suorituksen ydinkohtia. Esimerkiksi eteenpäin melontaan liittyvien sanallisten vihjeiden tulisi ohjata oppilaita suorittamaan vedon kolmea peruselementtiä: vartalon kiertoa, käden ojennusta ja koordinaatiota. Ohjaaja voi itse miettiä ja kokeilla minkälaiset vihjeet auttavat oppilaiden oppimista parhaiten. Eteenpäin melonnan sanalliset vihjeet voisivat olla esimerkiksi: ”kierrä vartalo”, ”ojenna käsi”, ”laita mela veteen”, ”vedä käsi suorana”, ”kierrä vartalo” jne. Etenkin melontaa aloittavien kanssa ydinkohtien kertomiseen kannattaa kiinnittää huomiota, sillä he tarvitsevat apua suorituksen olennaisten asioiden havaitsemisessa. Ohjaajan kannattaa kiinnittää heti alusta alkaen huomiota oikeaan tekniikkaan. Virheellistä tekniikkaa on myöhemmin vaikea muuttaa.

Harjoittelun edetessä suorituksen ydinkohtia ja vaikeita asioita on hyvä kerrata. Ydinkohtien kertaaminen juuri ennen harjoittelua ja niiden toistaminen harjoittelun

lomassa on hyväksi havaittu keino. Oppilaita kannattaa myös kannustaa toistamaan suorituksen ydinkohtia itsekseen joko ääneen tai hiljaa omissa ajatuksissaan. Näin oppilas pystyy itse ohjaamaan suoritustaan ja ydinkohdat jäävät todennäköisesti paremmin mieleen. Ohjaaja voi myös antaa eri oppilaille erilaisia vihjeitä. Taitavalle oppilaalle voidaan antaa vähemmän vihjeitä ja heikommalle oppilaalle voidaan vihjeiden avulla korostaa suorituksen ongelmakohtia.

Ohjaajan kannattaa miettiä ohjeita antaessaan, miten hän voisi hyödyntää oppilaan aikaisempia tietoja ja taitoja ja siten yhdistää opettamaansa asia oppilaan aikaisempiin tietoihin. Uuden tiedon ja taidon oppiminen pohjautuu aikaisemmin opittuihin asioihin. Uuden asian yhdistäminen vanhaan myös motivoi oppilaita.

Ohjaajan kannattaa aina tarkistaa ymmärsivätkö oppilaat hänen antamansa ohjeet ennen kuin antaa ryhmän hajaantua harjoittelemaan annettua tehtävää. Ymmärryksen tarkistamisen voi tehdä esittämällä kysymyksiä tehtävän ohjeisiin liittyen tai pyytämällä oppilaita näyttämään, mitä oli tarkoitus tehdä. Jos tehtävää harjoiteltaessa on todennäköistä, että ryhmä hajaantuu, on hyvä kertoa myös seuraava kokoontumispaikka.

Pääkohdat hyvistä ohjeista:

- ohjeet ovat selkeitä, johdonmukaisia ja ymmärrettäviä
- ohjeet ovat lyhyitä ja niistä selviää tehtävän ydinkohdat
- ohjeessa kerrotaan mitä tehdään, missä tehdään, miten tehdään ja mikä on tehtävän tavoite
- ohjeissa korostetaan ja kerrataan ydinkohtia
- ohjeita yhdistetään oppilaan aikaisempiin tietoihin

Tehtävän ohjeiden antamiseksi saattaa riittää sanallinen selitys, jos tehtävä tai taito on tuttu ja käytettävät termit ovat selvillä. Usein melontataitoja harjoiteltaessa ohjeiden antoon tulee liittää mallisuorituksen näyttö, etenkin aloittelijoita opetettaessa. Oppilaan oppiminen tehostuu, kun hän tehtävän sanallisten ohjeiden lisäksi näkee selvän ja konkreettisen mallin. Seuraavassa joitakin asioita, joita tulisi huomioida mallisuorituksen näyttämisessä.

Näyttäminen

Tehtävän näyttämällä pystytään oppilaille välittämään tietoa tehtävän suorittamisesta ja sen ydinkohdista visuaalisesti. Oppilas saa tehtävästä konkreettisemmän käsityksen, kun hän sanallisen selityksen lisäksi näkee suoritustavan mallin, johon hänen tulisi pyrkiä. Mallisuoritus saattaa lisätä oppilaan motivaatiota tehtävän suorittamista kohtaan ja näytöllä voidaan vähentää tai poistaa uusien taitojen yhteydessä mahdollisesti esiintyviä pelon tunteita.

Minkälainen sitten on hyvä näyttö? Hyvän näytön tulisi olla täsmällinen, sillä sen tarkoituksena on antaa oppilaille jäljiteltävä malli. Mallisuorituksen näyttämisen tarkkuuteen kannattaa kiinnittää huomiota, sillä ydinkohtien sanallinen painottaminen ei välttämättä riitä ohjaamaan oikeaan suoritukseen, jos mallisuoritus on ollut epätarkka tai virheellinen.

Suoritus kannattaa näyttää ensin kokonaisuudessaan, vaikka taitoa ehkä alettaisiinkin harjoittelemaan osissa. Oppilaille voi sitten osaharjoitusten aikana näyttää mallisuorituksen jokaisesta osaharjoituksesta erikseen. Kokonaissuoritus antaa oppilaalle hyvän yleiskäsityksen tehtävästä ja suorituksesta. Suoritus tulisi näyttää mahdollisimman luonnollisessa yhteydessään. Esimerkiksi jos tarkoituksena on opettaa kuinka kajakkiin nouseaan kivikkoisesta rannasta, kannattaa näyttö suorittaa kivikkoisessa rannassa. Mallisuoritus tulisi näyttää useammasta näkökulmasta. Suorituksen näyttökulmat tulee valita niin, että oppilaalla on mahdollisuus nähdä suorituksen olennaisimmat asiat. Esimerkiksi eteenpäin melonta on hyvä näyttää sekä sivusuunnasta että suoraan edestä.

Useinkaan yksi näyttö ei ole riittävä, etenkin uuden ja monimutkaisen taidon yhteydessä. Näyttöä kannattaakin toistaa. Näin oppilaalla on enemmän aikaa suorituksen tarkkailuun ja hän pystyy kiinnittämään huomionsa suorituksen olennaisimpiin kohtiin. Näyttö kannattaa toistaa myös, jos oppilaat eivät saa kiinni suorituksen ideasta.

Ohjaajan tehtävänä on ohjata oppilasta kiinnittämään huomio suoritusten ydinkohtiin. Ohjaaja voi käyttää mallisuorituksen näyttäjänä esimerkiksi apuohjaajaa tai oppilasta.

Varsinainen ohjaaja voi silloin keskittyä auttamaan oppilaita kiinnittämään huomion suorituksen ydinkohtiin. Etenkin aloitteleva oppilas saattaa kiinnittää huomionsa suorituksen kannalta epäolennaisiin asioihin. Ydinkohtia voidaan korostaa joko sanallisesti tai visuaalisesti jäädyttämällä liike suorituksen kannalta olennaiseen kohtaan tai ylikorostamalla suorituksen olennaista kohtaa. Mallisuoritus on hyvä näyttää siinä muodostelmassa kuin itse tehtävää sitten harjoitellaan. Esimerkiksi sivuttaissiirtymisen harjoittelu pareittain näytetään parin kanssa.

Myös näytön jälkeen ohjaajan tulee tarkistaa ovatko oppilaat ymmärtäneet tehtävän. Mallisuorituksen voi näyttää myös videolta. Opetuskäyttöön tehdyissä videoissa mallisuoritus on täsmällinen. Haittana videoissa on, että niissä annetaan usein paljon enemmän tietoa kuin tehtävän suorittaminen vaatii. Ohjaajan tulee silloin kiinnittää oppilaiden huomio tärkeimpiin ydinkohtiin.

Hyvän näytön ominaisuudet tiivistetysti:

- Hyvä näyttö on täsmällinen
- Näytössä painotetaan ydinkohtia
- Näyttöä toistetaan riittävän monta kertaa ja sellaisista kulmista, että oppilaalla on mahdollisuudet nähdä suorituksen olennaiset asiat
- Näyttö viestittää samalla myös harjoitusmuodostelman

4.4 Palautteen antaminen

Oppiminen edellyttää, että oppilas saa omasta suorituksestaan tietoa. Tämän tiedon avulla hän pystyy muuttamaan ja parantamaan omaa suoritustaan. Suoritusta koskevaa tietoa eli palautetta oppilas voi saada omien tuntemustensa ja havaintojensa avulla (oppilas esimerkiksi huomaa ja tuntee kajakin liikkuvan oikealla tavalla sivusuunnassa), suorituksen tuloksen perusteella (oppilas onnistuu pysäyttämään kajakin tietyn merkin kohdalle) tai ulkopuoliselta taholta kuten opettajan, toisen oppilaan tai videon ym. välityksellä.

Varsinaisen opetustilanteen aikana ohjaajan tehtävänä on tarkkailla oppilaiden toimintaa ja antaa oppilaille tietoa heidän tekemistään suorituksista. Ohjaaja pystyy antamansa palautteen avulla ohjaamaan ja auttamaan oppilaiden taidon kehittymistä kohti

tavoitteena olevaa suoritusta. Ohjaajan tehtävänä on myös kannustaa ja rohkaista oppilaita yrittämään tehtävän suorittamista yhä uudelleen ja uudelleen, sillä taitoja opitaan vain harjoittelemalla ja toistamalla oikeaa suoritusta. Oppilaan kannustaminen lisää oppilaan tarkoituksenmukaista toimintaa ja ohjaa oppilaan suorittamista kohti opetukselle asetettuja tavoitteita sekä motivoi oppilasta yrittämään yhä enemmän.

Jos oppilaita on paljon ja ohjaajia vähän, oppilaiden mahdollisuus saada palautetta on vähäisempi. Ohjaaja voi lisätä oppilaan palautteen saantimahdollisuuksia antamalla oppilaille tehtäväksi tarkkailla toistensa suorituksia. Tämä onnistuu esimerkiksi käyttämällä vuorovaikutusmenetelmää opetusmenetelmänä (ks. kappale 3.4). Palautteen avulla ohjaaja pystyy lisäämään oppilaiden motivaatiota ja auttamaan oppilaita säilyttämään tehtävään keskittymisen. Kun ohjaaja antaa oppilaille palautetta parhaansa yrittämisestä ja oppilaan henkilökohtaisesta kehitymisestä, hän pystyy samalla ylläpitämään opetukselleen luomaansa tehtäväsuuntautunutta ilmapiiriä (ks. Kappale 3.8).

Seuraavaksi kerrotaan kannustamisessa ja palautteen antamisessa yleisesti huomioon otettavista seikoista. Se, miten palautetta kannattaa antaa vaihtelee mm. tilanteen, valitun opetusmenetelmän ja käytettävissä olevan ajan mukaan. Seuraavasta ohjaaja voi poimia kyseessä olevaan tilanteeseen sopivia ohjeita.

Tehtävän ja suorituksen ydinkohtiin liittyvän palautteen antaminen

Ohjaajan kannattaa antaa oppilaalle mahdollisimman paljon palautetta liittyen tehtävän suorittamiseen tai suorituksen ydinkohtiin. Oppilas kokee palautteen silloin merkityksellisemmäksi ja hän jaksaa yrittää paremmin. Ydinkohtiin liittyvä palaute edistää taitojen oppimista. Kun ohjaajan antama palaute liittyy tehtävään, hän edistää omalla toiminnallaan opetuksen tehtäväsuuntautuneen ilmapiirin ylläpysymistä. Kun oppilaat saavat palautetta suorittamistaan tehtävistä ja omien taitojen kehitymisestä, he huomaavat ohjaajan painottavan yksilöiden henkilökohtaista kehitymistä eikä yksilöiden välillä vallitsevilla taitoeroilla koeta olevan merkitystä. Tämä on hyvä, sillä harrastemelonassa tai melontakursseilla ei ole tarkoitus kisailla taitojen paremmuudesta, vaan kehittää henkilökohtaisia melontataitoja!

Tehtävän esittämisessä (ks. kappale 4.3) puhuttiin tehtävän ydinkohtien korostamisen tärkeydestä. Palautetta antaessaan ohjaajan tulisi pyrkiä vahvistamaan näitä ohjeiden annossa ja mallisuorituksen näyttämässä painottamia ydinkohtia. Jos esimerkiksi taaksepäin melonnassa ohjaaja on korostanut vartalon kiertoa, tulisi hänen kiinnittää huomiota oppilaiden vartalon kiertoon heidän meloessaan taaksepäin ja antaa palautetta siitä, kuinka vartalon kierto onnistui. Ohjaaja voi jo opetuksen suunnittelun yhteydessä miettiä, mitkä ovat ne suorituksen ydinkohdat, joita hän haluaa opetuksessaan painottaa ja mitkä ovat ne sanalliset vihjeet, joiden avulla hän ohjaa oppilaiden tehtävän suorittamista. Ohjaajan tulisi antaa oppilaille palautetta näihin liittyen.

Ohjaajan tulee muotoilla antamansa palaute siten, että se ei kohdistu tehtävää suorittavaan henkilöön. Kun ohjaaja haluaa korjata oppilaan eteenpäin melonnan tekniikkaa tulee hänen antaa palaute itse suorituksesta ("Ville - Yritä pitää alakätesi koko ajan suorana") eikä kohdistaa palautetta henkilöön ("Nyt melot väärin Ville"). Ohjaajan tulee kaikissa tilanteissa välttää oppilaan nolaamista, sillä nolatuksi tuleminen pelko saattaa ehkäistä oppilaan yrittämistä ja oppimista.

Positiivinen palaute ja kannustaminen

Positiivinen palaute ja oppilaan kannustaminen ovat oppimisen kannalta tärkeitä! Oppilas tarvitsee yhtä paljon tietoa oikein tekemistään asioista kuin suorituksissa olevista virheistä. Kukapa ei saisi hieman ylimääräistä intoa huomattessaan onnistuvansa! Oppilaalle tulisi antaa positiivista palautetta ja kannustusta oikeasta tekniikasta ja täysillä yrittämisestä suorituksen lopputuloksesta huolimatta. Ohjaajan tulee kannustaa oppilaita yrittämään parhaansa.

Palautteen kohde

Palautteen voi kohdistaa kerrallaan koko ryhmälle tai vain pienryhmälle tai yksittäiselle oppilaalle. Palautteen kohdistaminen koko ryhmälle on hyvä keino silloin kun ohjaaja haluaa kaikkien kuulevan saman viestin. Etenkin aloittelijoiden kanssa koko ryhmälle suunnattu palaute on hyvä, sillä he hyötyvät usein samanlaisesta tiedosta. Ryhmäpalautteen avulla voidaan myös säästää aikaa, sillä kaikille saadaan kerrottua sama asia yhdellä kertaa. Koko ryhmälle tai pienryhmälle suunnattavalla palautteella ohjaaja pystyy huomaamattomasti korjaamaan tiettyjen oppilaiden virheitä ilman, että palaute kohdistuu erityisesti kenellekään. Tämä voi olla hyvä keino etenkin sellaisten

henkilöiden kanssa, joille henkilökohtaisen palautteen antaminen on syystä tai toisesta hankalaa. Oppilaille tulee myös antaa henkilökohtaista palautetta, sillä se edistää tehokkaasti yksilön melontataitojen oppimista.

Yleinen ja erityinen palaute

Oppilaiden motivoimiseksi voidaan antaa yleistä palautetta. Yleisellä palautteella ei anneta oppilaalle tietoa suorituksen yksityiskohdista tai miksi suoritus oli hyvä tai huono, vaan sillä todetaan suorituksesta tai käyttäytymisestä jotain yleistä. Esimerkiksi kaarivedon voidaan todeta olleen hyvä, mutta ei kerrota mikä siinä oli hyvää. Oppilaalle voidaan antaa myös suoritukseen liittyvää erityistä palautetta. Silloin oppilaalle annetaan yksityiskohtaista tietoa siitä, mikä suorituksessa oli oikein tai mitä siinä tulisi muuttaa. Erityinen palaute auttaa oppilasta parantamaan suoritustaan ja auttaa oppilasta pitämään huomion tehtävässä.

Ohjaaja voi käyttää apunaan hienotunteista ja tehokasta tapaa suorituksissa olevien virheiden korjaamiseksi. Tässä ns. **hampurilaispalautteessa** yhdistetään sekä yleinen että erityinen palaute. Virheen korjaaminen aloitetaan ja lopetetaan positiivisesti. Oppilas ottaa viestin paremmin vastaan ja muistaa sen myös paremmin, kun ohjaaja antaa sen positiiviseen sävyyn. Hampurilaispalaute koostuu tavallisen hampurilaisen tapaan kolmesta kerroksesta: sämpylä, pihvi, sämpylä. Virheen korjaaminen tulisi aloittaa positiivisella toteamuksella (sämpylä). Seuraavaksi ohjaajan tulee antaa oppilaalle ohje kuinka hän voi korjata suorituksessaan olevan virheen (pihvi). Palaute loppuu positiiviseen kannustukseen (sämpylä). Seuraavassa esimerkki: *”Mari - eteenpäin melontatekniikkasi kehittyy hurjaa vauhtia! Kiinnitä vielä huomiota alempaan käteesi ja yritä pitää sitä koko vedon ajan hieman suurempana. Jatka harjoittelua samaan malliin”*.

Palautteen ajoittaminen

Palautteen voi antaa heti suorituksen jälkeen tai sitä voi hieman viivyttää. Mitä nopeammin suorituksen jälkeen oppilas saa palautetta, sitä enemmän hänelle on siitä hyötyä. Aloittelijoilla viivytetty palaute saattaa kuitenkin lisätä suorituksen laatua. Silloin oppilaalle annetaan mahdollisuus saada palautetta suorituksesta ensin omien tunteuksien ja havaintojen perusteella. Ohjaajan tulee tilanteen mukaan harkita

palautteen antamiselle sopiva ajankohta. Erittäin tärkeää palautteen ajoittamisessa on se, että oppilaalla on sen jälkeen aikaa harjoitella taitoa saamiensa ohjeiden mukaisesti.

Virheiden korjaaminen

Suorituksessa olevia virheitä korjatessa ohjaajan tulee aloittaa niistä virheistä, jotka ovat suorituksen kannalta olennaisimmat. Vasta sen jälkeen kiinnitetään huomiota suorituksen yksityiskohtiin. Aloittelevalle oppilaalle on hyvä antaa esimerkiksi ensin yleistä palautetta, jotta oppilaalle selviää ensin tehtävän tavoite. Kun oppilaan perussuoritus on kunnossa hänelle voidaan antaa erityistä palautetta. Virheet kannattaa korjata yksi asia kerrallaan, sillä liian suuri tietomäärä yhdellä kerralla saattaa häiritä oppilaan oppimista.

Edellä käsiteltiin jo hampurilaispalautetta, joka on hyvä ja tehokas keino virheiden korjaamiseksi. Ohjaaja voi antaa oppilaalle myös mahdollisuuden korjata suorituksessa olevan virheen itse. Oppilasta ohjataan oikeaan suoritukseen antamalla hänelle vihjeitä ja kehottamalla häntä vertaamaan uutta suoritusta aikaisempaan suoritukseen. Esimerkiksi oikean melakulman löytämisessä ohjaaja voi kehottaa oppilasta kokeilemaan melomista oikealla melakulmalla ja vertaamaan tuntemuksiaan aikaisempaan suoritukseen. Oppilas saa itse päätellä onko uusi kulma parempi vai huonompi. Jos oppilas on aikaisemmin oppinut virheellisen tekniikan, kannattaa ohjaajan virhettä korjattaessaan perustella, miksi oppilaan olisi hyvä muuttaa kyseistä tekniikkaansa. Oppilaalle on hyvä kertoa, että suoritus saattaa huonontua hetkeksi uutta tekniikkaa opeteltaessa. Se on normaali vaihe uuden tekniikan opettelussa ja siitä ei kannata lannistua!

Oppilaiden yksilöllisyys

Oppilaat ottavat palautteen vastaan yksilöllisesti. Ohjaajan on hyvä kiinnittää huomiota oppilaiden reaktioihin palautetta antaessaan. Oppilaiden välillä on eroja siinä, kuinka he ymmärtävät annetun palautteen tai kuinka he pystyvät hyödyntämään sitä. Nämä erot saattavat johtua muun muassa oppilaan kiinnostuksesta, motivaatiosta ja taitotasosta. Huonommalle ja heikomman itsetunnon omaavalle oppilaalle kannattaa antaa motivaation parantamiseksi positiivista ja yleistä palautetta sekä kannustaa häntä yrittämään. Ohjaaja voi auttaa oppilasta palautteen ymmärtämisessä näyttämällä oppilaalle sekä hänen tekemänsä virheellisen suorituksen että tavoitteena olevan

suorituksen. Oppilasta olisi hyvä jäädä seuraamaan niin pitkäksi aikaa, että ohjaaja näkee hänen käyttävän suorituksestaan saamaa tietoa. Jos ohjaajalla on apuopettaja, hän voi käyttää tätä apuna suoritusten tarkkailussa.

Palautteen antaminen pähkinänkuoressa:

- Palautteen tulisi liittyä tehtävän tai suorituksen ydinkohtiin
- Palaute tulee antaa tehtävästä, ei tehtävää suorittavasta henkilöstä
- Positiivinen palaute ja oppilaan kannustaminen lisäävät yrittämistä
- Palaute tulee aloittaa ja lopettaa positiivisesti (hampurilaispalaute)
- Oppilaan tulisi saada palaute mahdollisimman nopeasti suorituksen jälkeen
- Palautteen saamisen jälkeen oppilaalla tulee olla aikaa harjoitteluun
- Virheistä korjataan yksi asia kerrallaan
- Perussuoritukseen liittyvät virheet korjataan ensin
- Yleinen palaute motivoi, erityinen palaute parantaa oppimista
- Oppilaat ottavat palautteen vastaan yksilöllisesti

5. MELONNAN OPETUKSEN ARVIOINTI

Arviointi on tärkeä osa opetusta ja on oppaan alussa esitetyn opetuksen perusmallin viimeinen kohta. Sen avulla pyritään selvittämään onko opetus onnistunut tavoitteessaan eli ovatko oppilaat oppineet ne asiat, jotka oli asetettu opetuksen tavoitteiksi. Esimerkiksi melontakurssin lopussa tehtävällä arvioinnilla pyritään selvittämään, oppivatko oppilaat kurssin alussa esitetyt tavoitteet. Sekä oppilas että ohjaaja saavat hyödyllistä tietoa arvioinnista. Oppilas saa palautetta omasta oppimisestaan ja mahdollisesti vinkkejä, kuinka hän voisi parantaa omaa oppimistaan. Ohjaaja saa hyödyllistä tietoa arvioimalla oppilaiden oppimista tai arvioimalla itse oman opetuksensa onnistumista. Tämän perusteella ohjaaja voi kehittää ja parantaa omaa opetustaan. Tässä oppaassa lähestytään arviointia ohjaajan kannalta. Ohjaaja voi suorittaa opetuksen arviointia joko ennen opetuksen alkua, opetuksen aikana tai opetuksen loputtua.

5.1 Opetusta edeltävä arviointi

Ennen opetusta suoritettavalla arvioinnilla voidaan esimerkiksi selvittää onko kaikilla kurssilaisilla edellytykset osallistua kyseessä olevalle kurssille (esim. uimataito, osallistumiseen vaadittavat edelliset kurssit suoritettu) tai mahdollisesti suoritettavalle yhteisretkelle (esim. retki liian vaativa oppilaan taitotasoon nähden, puutteellinen varustus). Arvioinnilla voidaan myös selvittää onko kyseisellä tunnilla tai kurssilla tarvetta eriyttää opetusta.

5.2 Opetuksen aikana tapahtuva arviointi

Opetuksen aikana tapahtuvalla arvioinnilla ohjaaja voi tarkkailla oppilaiden reaktioita ja käyttäytymistä sekä pyrkiä tekemiensä havaintojen perusteella muuttamaan opetustaan tarvittavaan suuntaan. Jos harjoitukset ovat esimerkiksi oppilaille liian helppoja, ohjaaja voi vaikeuttaa tehtäviä. Jos oppilas / oppilaat vaikuttavat väsyneiltä, ohjaaja voi pitää ylimääräisiä taukoja tai jos oppilaat vaikuttavat pitkästyneiltä, väliin voidaan aina ottaa vaikka peli tai leikki pieneksi piristykseksi. Opetuksen aikana tapahtuvaan arviointiin kuuluu myös kappaleessa 4.4 käsitelty palautteen antaminen.

5.3 Opetuksen jälkeinen arviointi

Erityisesti opetuksen jälkeisen arvioinnin tarkoituksena on selvittää ovatko oppilaat oppineet tavoitteena olleet asiat. Arvioinnin perusteena voi olla oppilaiden saavuttamat tiedot tai taidot opetuksen aikana.

Ohjaaja voi pyytää oppilaita antamaan saamastaan opetuksesta palautetta. Tämä on hyödyllistä tietoa seuraavan kurssin tai opetuksen toteuttamista varten. Ohjaaja voi suorittaa opetuksestaan myös itsearviointia. Myös oppilaat voivat tehdä opetuksen loputtua itsearvioinnin. Ohjaaja voi esimerkiksi tehdä oppilaille valmiin kyselylomakkeen, jossa oppilaita pyydetään arvioimaan, miten hyvin he ovat oppineet kurssilla läpikäytyjä asioita. Kyselylomakkeessa kannattaa keskittyä tavoitteen kannalta tärkeisiin ja keskeisiin asioihin. Opetuksesta saatavan arviointipalautteen avulla pyritään motivoimaan ja suuntaamaan sekä ohjaajan että oppilaan toimia.

Opetuksen jälkeen suoritetun arvioinnin perusteella ohjaaja voi

- tarkistaa olivatko opetukselle asetetut tavoitteet sopivia ja tarpeen niin vaatiessa tarkentaa tai muuttaa tavoitteita
- pohtia oliko opetusta edeltävä suunnittelu ja itse opetuksen toteuttaminen tarkoituksenmukaisia
- pyrkiä parantamaan opetuksen suunnittelemista ja toteuttamista

6. LOPPUSANAT

Kädessäsi oleva opas käsittelee niitä monia asioita, joita opetuksessa tulisi ottaa huomioon. Tässä esityksessä on pyritty kuvaamaan niitä seikkoja melonnan opetuksen näkökulmasta. Opas on tarkoitettu nimenomaan melontaa ohjaavien ja opettavien henkilöiden apuvälineeksi. Siten opas soveltuu hyvin käytettäväksi esimerkiksi melonnan ohjaajien kouluttamiseksi järjestettävillä kursseilla oheismateriaalina. Erityisen toivottavaa on, että näitä taitoja voitaisiin myös harjoitella konkreettisesti. Harjoittelusta olisi hyvä saada myös palautetta. Ohjaajakursseilla oppaan sisältämiä asioita voitaisiin yhdessä käydä läpi - kokeilla ja harjoitella. Ohjaajakurssien kouluttajina toimivat vankan melontataustan omaavat henkilöt voivat yhdessä ohjaajakurssilaisten kanssa pohtia, kuinka oppaan sisältämiä asioita voitaisiin konkreettisesti käyttää hyväksi tulevissa opetustilanteissa ja miten oppaassa esitetyjä asioita voitaisiin vielä paremmin soveltaa käytettäväksi juuri melonnan opetuksessa.

”Oikea harjoitus tekee mestarin!”

Joten eipä muuta kuin harjoittelemaan! Monipuolisia ja mukavia opetushetkiä melonnan parissa!

LÄHDELUETTELO

Aho, J. 1990. Melontatiimin ohjaajaopas. Lahti: Ecapaino.

Aho, L. 1998. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa M-L Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Juva: WSOY, 14-34.

Ames, C. 1992. Achievement goals, motivational climate and motivational processes. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) Motivation in sport and exercise. Champaign, Ill: Human Kinetics, 161-176.

Ashy, M., Lee, A. & Landin, D. 1988. Relationship of practice using correct technique to achievement in a motor skill. Journal of Teaching in Physical Education 7, 115-120.

Bailie, M. 1991. Canoeing & Kayaking. Wiltshire: The Crowood Press.

Blischke, K., Marschall, F., Müller, H. & Reinhard, D. 1999. Augmented information in motor skill acquisition. Teoksessa Y. Vanden Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand ja R. Seiler (toim.) Psychology for physical educators. Champaign, Ill : Human Kinetics, 257-287.

Byra, M. & Marks, M. C. 1993. The effect of two pairing techniques on specific feedback and comfort levels of learners in the reciprocal style of teaching. Journal of Teaching in Physical Education 12, 286-300.

Byra, M. & Coulon, S. C. 1994. The effect of planning on the instructional behaviors of preservice teachers. Journal of Teaching in Physical Education 13, 123-139.

Docheff, D. M. 1990. The feedback sandwich. Journal of Physical Education, Recreation & Dance 61(9) 17-18.

Engeström, Y. 1984. Perustietoa opetuksesta. 2. painos. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Fisher, J. C. 1981. Reduce young children's fear of water. *Journal of Physical Education and Recreation*, 55 (4), 11.

Flakstad, N. & Ongstad, L. 1987. *Elvepadling*. Oslo: Norges kajakk- og kanoforbund.

Gold, D. R. & Roberts, G. C. 1982. Modelig and motor skill acquisition. *Quest* 33 (2), 214-230.

Goldberger, M. & Gerney, P. 1986. The effects of direct teaching styles on motor skill acquisition of fifth grade children. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 57 (3), 215-219.

Graham, K. C., Hussey, K. G., Taylor, J. K. & Werner, P. H. 1993. A study of verbal presentations of three effective teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*.

Griffey, D. C. & Housner, L. D. 1991. Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 62 (2), 196-204.

Heikinaro-Johansson, P. 2001. Liikuntakasvatus 2000-luvun koulussa: Enemmän vapautta, vastuuta ja haasteita. *Liikunta & Tiede* (1), 4-9.

Heikinaro-Johansson, P., French, R., Greenwood, M. & Silliman-French, L. 1999. Otollinen ilmapiiri syntyy viestinnällä ja vuorovaikutuksella. *Liikunta & Tiede* (3), 22-26.

Hippeläinen, L. (toim.). 1998. *Melonnanohjaajien turvallisuusopas*. Helsinki: Suomen Kanoottiliitto ry.

Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1991. *Johdatus kasvatustieteeseen*. Juva: WSOY.

Hutchinson, D. 1994. *The complete book of sea kayaking*. (4th ed.). London: A & C Black (Publishers) Limited.

- Jääskeläinen, L. 1996. Oppiminen ja opettamisen perustaidot. 4. painos. Helsinki: Nuori Suomi ry.
- Jääskeläinen, L., Korpilauri, A., Tikkanen, J. 1979. Liikunnan didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Kari, J. (toim.) 1994. Didaktiikka ja opetussuunnittelu. 3. uusittu painos. Juva: WSOY.
- Karhu, S. 1995. Retkeile meloen. Suomen Ladun julkaisu, 4.
- Kuha, P. 1998. Opi melomaan kajakkimelonta. Helsinki: Suomen Kanoottiliitto.
- Laaksonen, S. 1997. Turvamelontaa. *Meloja* (3), 18-19.
- Lamberg, H. & Pitkälä, R. 2000. Kajakkimelonnan perusteet. Espoo: Melonta Instituutti B & W.
- Landin, D. 1994. The role of verbal cues in skill learning. *Quest* 46, 299 – 313.
- Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Lee, A. M., Keh, N. C. & Magill, R. A. 1993. Instructional effects of teacher feedback in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 12, 228-243.
- Lyon, G. & Collins, D. 1997. Teaching techniques and group leadership. Teoksessa R. Rowe (toim.) *Canoeing handbook*. (2nd ed., re-print). Great Britain: Biddles Limited, 341-366.
- Mason, B. 1995. *Path of the paddle*. Minnesota: Cowles Creative Publishing.
- Mosston, M. & Ashworth, S. 1994. *Teaching physical education*. 4.painos. New York: Macmillan.

Ojanen, S. 1993. Tieteen ja tutkimuksen merkitys opettajan ammatillisessa kehitymisessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 27-39.

Opetushallitus. 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet.

Paakkinen, E. 1999. Melo turvallisesti. Jyväskylä: Gummerus.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.

Rink, J.E. 1985. Teaching physical education for learning. Missouri: Mosby.

Rink, J. E. 1993. Teaching physical education for learning. (2nd ed.). USA: Mosby.

Rink, J. E. 1994. Task presentation in pedagogy. Quest 46, 270 – 280.

Rink, J. E. 1999. Instruction from a learning perspective. Teoksessa C. A. Hardy & M. Mawer (toim.) Learning and teaching in physical education. UK: Falmer Press, 149-167.

Rink, J. E., French, K. E., Werner, P. H., Lynn, S. & Mays, A. 1991. The influence of content development on the effectiveness of instruction. Journal of Teaching in Physical Education 11, 139-149.

Rowe, R. 1997. The basic strokes of kayaking. Teoksessa R. Rowe (toim.) Canoeing handbook. (2nd ed., re-print). Great Britain: Biddles Limited, 135-175.

Ruse, D. 2000. Canoe Games. 3.painos. UK: Rivers Publishing.

Sarafino, E. P. 1986. The fears of childhood. New York: Human Sciences Press.

Schmidt, R. A. & Lee, T. D. 1999. Motor control and learning: a behavioral emphasis. (3rd ed.). Champaign, Ill: Human Kinetics.

Shulman, L. S. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review 57 (1), 1 – 22.

Siedentop, D. 1991. Developing teaching skills in physical education. 3. painos. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.

Silverman, S., Woods, A. M. & Subramaniam, P. R. 1998. Task structures, feedback to individual students, and student skill level in physical education. Research Quarterly for Exercise and Sport 69, 420-424.

Singer, R. N. 1982. The learning of motor skills. New York: Macmillan Publishing.

Singer, R. N. & Dick, W. 1980. Teaching physical education.(2nd ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.

Soikkeli, M. 1994. Retkimelonta. Jyväskylä: Gummerus.

Solmon, M. A. & Lee, A. M. 1991. Adapted Physical Activity Quarterly 8, 115-127.

Stein, G. L., Keeler, B. & Carpenter, P. J. 1991. Helping children enjoy physical activity experiences. Journal of Physical Education, Recreation & Dance 62 (8), 17-19.

Stroot, S. A. & Morton, P. J. 1989. Blueprints for learning. Journal of Teaching in Physical Education 8, 213-222.

Taiviainen, M., Mäkinen, J., Koskinen, H. & Kukkola, H. 1977. Melontaopas. Kangasala: Offset.

Telama, R. 1999. Koululiikunnalla elämysten lähteille. Liikunta & Tiede (3), 4-9.

Toiskallio, J. 1984. Pedagogiikka 1. Juva: WSOY.

Toskala, A. 1997. Pelot ja niiden voittaminen. Juva: WSOY.

Turunen, K. E. 1999. Opetustyön perusteet. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

Tyllilä, P. 1990. Melontaretkeilystä. Sata-Hämeen Karhut ry.

v. Holst, A. & Anderson, A. 1992. Feedback: an important teaching function. *International Journal of Physical Education* 29 (1), 18-25.

Weinberg, R. S. & Gould, D. 1995. *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. USA: Human Kinetics.

Weiss, M. R. 1991. Psychological skill development in children and adolescents. *The Sport Psychologist* 5, 335-354.

Weiss, M. R. & Klint, K. A. 1987. "Show and tell" in the gymnasium: An investigation of developmental differences in modeling and verbal rehearsal of motor skills. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 58 (2), 234-241.

Werner, P. & Rink, J. 1989. Case studies of teacher effectiveness in second grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 8, 280-297.

Wetter-Parasie, J. & Parasie, L. 2000. *Pelkojeni voittajaksi*. Hämeenlinna: Karisto

Workman, C. L. & Shank, C. B. 1981. Operation F.E.A.R N.O.T. Fun Enrichment Activities to Reduce Negative Overpowering Tension. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 52 (6), 60-63.

Wulf, G. & Weigelt, C. 1997. Instruction about physical principles in learning a complex motor skill: To tell or not to tell... *Research Quarterly for Exercise and Sport* 68 (4), 362 – 367.

Åhlberg, M. 1992. *Oppimisen, opetuksen ja opetussuunnitelman evaluaatio*. Loimaa: Oy Finn Lectura Ab.

Melonnin turvallisuusohjeet

Merenkulkuhallitus on Suomen Kanoottiliitto ry:n esityksestä antanut seuraavan ohjeen melonnan turvallisuudesta:

Soveltaminen

1.1 Tätä ohjetta sovelletaan ansiotarkoituksessa ja järjestötoiminnassa tai muutoin järjestetysti tapahtuvaan melontaan kanoottin- vuokraustoiminnan, vesistöretkeilyn, koulutustoiminnan, ohjelmapalvelutoiminnan tai muussa vastaavassa muodossa. Muuhun melontaan tätä ohjetta sovelletaan jäljempänä kohtien 2, 3 ja 4.1 osalta.

1.2 Kilpailutoiminnassa ja siihen liittyvässä harjoittelussa noudetaan erikseen vahvistettuja eri melontalajien turvallisuusohjeita.

2. Kanootin rakenne

2.1 Kanootilla tarkoitetaan tässä ohjeessa kajakkia, avointa kanoottia tai muuta vastaavaa.

2.2 Omistajan on pidettävä kanootti melontakelpoisena ja muutenkin asianmukaisessa kunnossa. Kanootin rakenteen, varusteiden, lujouden ja vakavuuden on oltava sellaiset, että se on turvallinen niillä kulkuvesillä ja niissä olosuhteissa, missä sitä käytetään.

2.3 Kanootissa tulee olla kellukkeet tai vedenpitävät laipiot ja sen tulee olla niin rakennettu ja varustettu, että se vedellä täytettynä ja kutakin henkilöä kohti 10 kilon kuormalla kuormitettuna vaakatasossa pysyy pinnalla.

2.4 Koskenlaskussa saa käyttää ainoastaan sellaisia kanootteja ja varusteita, jotka valmistajan ilmoituksen mukaan ovat koskenlaskuun soveltuvia.

3. Kanootin varusteet

3.1 Kanootin perusvarustukseen kuuluvat:

- mela(t)
- olosuhteisiin ja melojalle sopiva melonta- tai pelastusliivi tai kelluntapukine kullekin melojalle
- kajakissa aukkopeite
- avoimessa kanootissa siihen kiinnitetyt ilmapussit tai vastaavat III luokan ja sitä vaikeimmissa koskissa
- tartuntakahvat tai vastaavat keulassa ja perässä ja/tai kansinarut
- tyhjennyspumppu, äyskäri tai muu tyhjennyslaite

3.2 Kanootissa tulee olla kiinnitettynä turvaohje: "Kanootin varomaton käyttö voi aiheuttaa käyttäjälle vaaran. Käytä meloessasi aina melontaliiviä."

4. Melojan varusteet

4.1 Melojan varusteisiin kuuluvat melontaretken tai -tapahtuman johtajan harkinnan mukaan:

- melonta- tai pelastusliivi tai kelluntapukine päällepuettuna
- melonta-asu ja varavaatetus olosuhteiden mukaiset;
- kuiva- tai märkäpuku, jos veden lämpötila ja kaatumistilanteessa arvioitu vedessäoloaika huomioon ottaen hypotermian vaara on todennäköinen
- riittävästi suojaava kypärä erityisesti koskenlaskussa ja muissakin tilanteissa, joissa olosuhteet sitä edellyttävät
- kompassi- ja kartta
- melojan on heijastimin, valaisimin, viirein tms. huolehdittava näkyvyydestään kaikissa sää- ja valaistusolosuhteissa

4.2 Retkenjohtajan ja kouluttajan varusteet 4.1 kohdassa mainittujen lisäksi:

- koskenlaskussa ohjaajanliivi, muutoin tehtävään sopiva melonta- tai pelastusliivi tai kelluntapukine
- hinausvyö tai -köysi
- koskenlaskussa liivissä oleva heittoliina
- pilli

- hätäraketit, sumutorvi ja tutkaheijastin, kun liikutaan merellä tai suurilla sisävesillä
- hypotermiapaketti
- ensiapupakkaus
- kanoottin paikkaustarvikkeet ja korjausvälineet
- puukko tai katkaisuveitsi
- radio- tai matkapuhelin
- radio (säätiedotukset)

4.3 Retkenjohtajan tai kouluttajan on huolehdittava siitä, että ryhmällä on mukana riittävä määrä varameloja ja muita 4.2 kohdassa mainittuja varusteita.

5. Melontaretkeen osallistuvien henkilömäärä

5.1 Melontaretken johtajalla saa olla enintään 16 hengen tai 10 kanoottin ryhmä valvonnassaan. Jos olosuhteet osanottajien lukumäärä huomioon ottaen sitä edellyttävät, retkelle tulee lisäksi valita yksi tai useampi eri kanootissa tai turvaveneessä oleva pätevä apuohjaaja.

6. Koskiluokitus

6.1 Kosket jaetaan luokkiin I-VI, X Suomen Kanoottiliitto ry: vahvistaman koskiluokituksen mukaisesti (liite). Vedenkorkeuden vaihtelu voi muuttaa koskiluokitusta. Koskiluokituksen määrittelyn eri koskissa suorittaa Suomen Kanoottiliitto ry:n hyväksymä koskiluokittelija.

7. Turvasuunnitelma

7.1 Melontaretken tai -tapahtuman järjestäjällä tulee olla pelastautumissuunnitelma, josta ennalta on tehty selkoa tapahtuman osallistujille.

7.2 Vaativaa melontaretkeä varten on varmistettava osallistujien kokemus, taito ja kestävyys sekä harkittava turvaveneen tarve. Tällöin on myös pelastautumista ennalta harjoitettava osanottajien kesken.

7.3 Kohdassa 1.1 tarkoitettujen toiminnan järjestäjän tulee pitää kirjaa vaara- ja onnettomuustilanteista sekä toimenpiteistä, joihin tapahtuneen johdosta on vastaisen varalta ryhdytty.

8. Toiminnan toteuttajat

8.1 Kohdassa 1.1 tarkoitettujen toiminnan järjestäjän turvapäälliköllä tai muulla vastuuhenkilöllä on oltava tehtävän luonteen edellyttämät henkilökohtaiset ominaisuudet, sekä riittävä taito, kokemus ja tieto, mitkä osoitetaan Suomen Kanoottiliitto ry:n myöntämällä melontaoppaan pätevyystodistuksella. Henkilön tulee olla vähintään 18 vuoden ikäinen.

8.2 Melontatoiminnan järjestäjä voi hakemuksesta saada Suomen Kanoottiliitto ry:n todistuksen siitä, että toiminta kaikin puolin täyttää turvallisuudelle asetetut vaatimukset.

8.3 Vuokrakanoottia ei tule luovuttaa henkilölle, jolla ilmeisesti ei ole sen käyttöön tarvittavaa kykyä ja taitoa tai jonka varusteet olosuhteisiin nähden ovat puutteelliset. Kanootin vuokraajille on tiedotettava melonnan turvallisuusvaatimuksista.

8.4 Toiminnan laadusta ja laajuudesta riippuen pidetään suosittelavana järjestäjän vastuuvakuutuksen ottamista.

9. Poikkeukset

9.1 Helpoissa olosuhteissa tai muuten erityisistä syistä voidaan tapahtuman vastuuhenkilön harkinnan mukaan poiketa tämän ohjeen vaatimuksista.

10. Voimaantulo

10.1 Tämä ohje astuu voimaan 1.4.1997

LIITE 2: Melojan turvallisuussäännöt

- Älä melo yksin
- Käytä aina melonta-/pelastusliivejä tai kelluntapukineita
- Käytä koskessa aina kypärää
- Varustaudu pahimman varalta
- Näy ja tule nähdyksi
- Älä yliarvioi omia taitojasi
- Älä aliarvioi luonnonvoimia
- Ilmoita matkareittisi kotivällesi ja ilmoita muutoksista
- Muista pelastautumissuunnitelma
- Ylläpidä melontataitoja
- Ota mukaan pelastusvälineet ja harjoittele niiden käyttöä
- Noudata turvallisuusohjeita

Lähde: Paakkinen, E. 1999. Melo turvallisesti. Jyväskylä: Gummerus

LIITE 3: Melojan eettiset ohjeet

- Toimin vastuullisesti ja turvallisesti kaikissa tehtävissä
- Osallistun vain toimintaan, jonka aikataulu ja resurssit ovat realistisia
- Puutun vaaratilanteisiin ja pyrin estämään ne
- Ymmärrän pidättäytyä tehtävistä, joihin minulla ei ole riittäviä tietoja, taitoja ja voimia
- Toimin oikeudenmukaisesti rehellisesti lakia ja asetuksia kunnioittaen
- Kohtelen kaikkia tasapuolisesti toimiessani tehtävissäni
- Noudatan Merenkulkuhallituksen ohjetta melonnasta ja muita yhteisesti sovittuja turvallisuussääntöjä
- Arvioin rehellisesti omaa toimintaani
- Toimiessa tehtävissäni kunnioitan luontoa ja noudatan jokamiehen oikeuksia ja velvollisuuksia
- Pidän arvossa paikallisten kulttuurien korvaamatonta ja arvokasta perintöä
- Kehitän kykyjäni, taitojani ja tietojani sekä pidän huolta itsestäni

Lähde: Paakkinen, E. 1999. Melo turvallisesti. Jyväskylä: Gummerus

LIITE 4: Ehdotuksia opetussisällöiksi

Melontaintro eli lyhyt esittely melonnasta:

Melontaintro on lyhyt vain muutaman tunnin tai yhden iltapäivän kestävä esittely melonnasta. Näin lyhyenä aikana ei ehditä paneutumaan asioihin kovin syvällisesti. Tärkeintä on, että osallistujat saavat kokeilla melontaa turvallisessa ympäristössä, turvallisessa seurassa. Melontaesittelyn loppuun tehdään pieni melontalenkki.

Taidot:

- Oppilas osaa ottaa hyvän melonta-asennon ja ylläpitää sitä
- Oppilas osaa mennä ja poistua kajakista
- Oppilas osaa meloa eteenpäin (tekniikkaa ei varsinaisesti ehditä kovin paljon hiomaan)
- Oppilas osaa pysähtyä
- Oppilas osaa meloa taaksepäin
- Oppilas osaa ohjata kajakkia peräsimellä (ja melanvedoilla, jos aikaa on)

Tiedot ja asenne:

- Oppilas tietää pinnallisesti kokeiltavasta kajakista, liiveistä, aukkopeitteestä, melasta, muusta varustuksesta
- Oppilas tiedostaa turva-alueen merkityksen (melominen tapahtuu selvästi rajattavissa olevalla alueella)
- Oppilas tietää mitä tehdään, jos kajakki kaatuu, miten kannattaa meloa, jotta kajakki ei kaatuisi
- Oppilas tietää annettujen sääntöjen noudattamisen merkityksen – sääntöjen vastainen melonta loppuu!

Melonnan peruskurssi:

Suosittelava pituus noin 15 tuntia. Kurssi voidaan järjestää joko viikonloppukurssina tai vaikkapa viitenä iltana aina kolme tuntia kerrallaan. Peruskurssin tavoitteena on perehtyä melonnan alkeisiin siten, että kurssin loputtua oppilailla olisi riittävät tiedot ja taidot ja valmiudet lähteä itsekseen melomaan. Peruskurssilla on aikaa yrittää hioa ja parantaa osallistujien melontatekniikkaa. Tarvittaessa apuna voidaan käyttää kuivaharjoittelua kuivalla maalla joko varsinaisen melontapenkin tai tavallisen penkin avulla.

Taidot:

- Oppilas osaa säätää kajakin itselleen sopivaksi, osaa valita sopivan melan ja muut varusteet
- Oppilas osaa tehdä kajakin turvatarkastuksen
- Oppilas tietää ja osaa huoltaa kajakin ennen melontaa ja sen jälkeen
- Oppilas tietää ja osaa kajakin kantotapoja
- Oppilas osaa seuraavia melontatekniikkaan liittyviä asioita:
 - kajakkiin meno / poistuminen (luonnonranta / laitur)
 - aukkopeitteen kiinnittäminen ja aukkaiseminen
 - hyvä melonta-asento
 - eteenpäin melonta
 - taaksepäin melonta
 - pysäyttäminen
 - sivuttain melonta
 - tietää tasapainon ylläpysymiseen vaikuttavat tekijät (mitä meloja voi tehdä edistääkseen tasapainoa) ja osaa tehdä perustuennan
 - kajakin ohjaaminen ja kääntäminen (ainakin melanvedoilla, peräsimmellä, mela peräsimmellä, jos aikaa niin harjoitellaan kääntymistä painonsiirroilla)
 - kajakilla kaatuminen, siitä poistuminen, rantaan uiminen tai pelastautuminen
 - lauttaan meno vesillä ja siitä irrottautuminen

Tiedot:

- Oppilas tietää perusasioita kajakeista (keskitytään lähinnä kohderyhmälle ajankohtaisiin kajakkeihin), meloista, aukkoitteista, liiveistä, kypäristä, sopivien varusteiden valinnan kriteereitä ja valintaa olosuhteiden mukaan
- Oppilas tietää miten hänen tulee pukeutua melomaan lähdettäessä (veden lämpö määrää vaatetuksen), varavaatteista, suojautumisesta kylmää / aurinkoa vastaan
- Oppilas tietää mitä hypotermia on ja miten hän voi omalla käyttäytymisellään ennaltaehkäistä hypotermiaa
- Oppilas tietää jokamiehenoikeuksien vaikutuksen melontaan (perusteellisemmin melonnan jatkokurssilla tai retkimelonnan kurssilla)
- Oppilas tietää, mitä tulee ottaa huomioon itsenäisesti melomaan lähtiessä (kajakin turvatarkastus, lähtöilmoitus, mitä tulee ottaa mukaan lyhyellekin melontamatkalle jne.)
- Oppilas tietää lähialueen melontamahdollisuuksista ja melontaseurasta/melontaseuroista

Asenne turvallisuutta kohtaan:

- Oppilas tietää turvallisen melonnan perusedellytykset (melojan turvallisuussäännöt)
- Oppilas tiedostaa omien kykyjen ja voimien arvioinnin merkityksen vallitseviin olosuhteisiin nähden (jonkin verran sää vaikutuksesta melontaan, enemmän perehdytään aiheeseen jatkokursseilla)
- Oppilas tietää tiedotusrutiinit melomaan lähdettäessä (vajakirjan käyttö)
- Oppilas osaa huolehtia omasta näkyvyydestään
- Oppilas tiedostaa ryhmässä melomisen merkityksen turvallisuuden kannalta (melontaetäisyys rannasta ja toisista, pillin ja melamerkkien merkitys)
- Oppilas osaa ottaa huomioon myös muun vesiliikenteen

LIITE 5: Leikit

Leikki: Erilaisilla melontaotteilla melominen

Tavoite: Parantaa koordinaatiota, tuo vaihtelua, rasittaa eri lihaksia

- Mahdollisimman leveä ote: ote aivan melan varren päistä, lapojen juuresta. Tällä oteella pystyy tuntemaan vartalon kierron. tosin kädet saattavat hankautua kajakin reunoihin.
- Mahdollisimman kapea ote: kädet ovat aivan yhdessä.
- Ristiote: kädet ovat ristikkäin ja käsien välissä on pieni rako. Ote on aika hankala. Oppilaita voi ohjata tekemään kaarivetoja, jos eteneminen suoraan eteenpäin tuntuu hankalalta.
- Ote melasta selän takana: tavallinen ote, rystyset osoittavat eteenpäin.
- Ristiote selän takana: sama kuin ristiote edellä, rystyset eteenpäin.
- Tavallinen ote, mela sivuttain: normaali veto sivulla, siirtää kajakkia sivuttain.
- Mela sivuttain ristiotteella: sama kuin edellä, kädet ovat vain ristissä.

Leikki: Pallohippa

Tavoite: Kajakilla liikkuminen ja kajakin ohjailu

Leikkijöistä valitaan yksi hippa. Hippa saa pehmeän pallon ja yrittää osua pallolla muihin leikkijöihin. Osuman saaneesta leikkijästä tulee uusi hippa. Leikkijöiden kanssa voidaan yhdessä sopia saako pallon kanssa liikkua vai ei ja vaihtuuko hippa aina osuman jälkeen vai tuleeko kaikista kiinnijääneistä hippoja. Tätä hippaa voidaan leikkiä myös pareittain, jolloin parit pitävät toisella kädellä kiinni kaverin kajakista.

Leikki: Kapteeni käskee

Tavoite: Erilaisten melontataitojen harjoittelu

Yksi leikkijöistä tai ohjaaja toimii kapteenina, joka käskee oppilaiden tehdä erilaisia tehtäviä. Kapteeni voi keksiä mitä mieleen juolahtaa. Esimerkiksi kapteeni voi käskeä kääntymään paikalla ympäri 360 astetta käyttäen apuna kaarivetoja eteen- tai taaksepäin.

Leikki: Katamaraani

Tavoite: Yhteistyö, hauskuus

Leikissä on kaksi henkilöä ja kaksi kajakkia. Leikkijät voivat olla vaihtoehtoisesti joko kasvot vastakkain, jolloin heillä on yksi jalka kummassakin kajakissa ja he istuvat kajakkien välissä tai heillä on kasvot samaan suuntaan, jolloin he istuvat istuinaukon takareunalla ja toinen jalka pitää kiinni kaverin kajakista. Leikkijöiden tavoitteena on meloa eteenpäin yhteistuumin. Leikki voidaan tehdä parikilpailuna, jolloin yritetään päästä mahdollisimman nopeasti sovittuun paikkaan. Ensimmäisenä perille päässyt pari on voittaja.

Leikki: Pallon metsästys

Tavoite: Kääntymisen ja pysähtymisen harjoittelu, hauskuus

Jokaisella on kajakin takaosaan kiinnitettynä puhallettu ilmapallo. Tarkoituksena on puhkaista kavereiden ilmapalloja ja samalla suojella omaa palloa. Leikin voittaa se, jolla ilmapallo pysyy pisimpään ehjänä. Leikkijöiden kanssa voidaan päättää saako sellainen leikkijä, jolta on jo puhkaistu pallo osallistua vielä muiden pallojen puhkaisuun vai joutuuko hän leikistä sivuun.

Leikki: Pujottelu / Spurtti

Tavoite: Eteenpäin liikkuminen, kajakin hallinta

Leikkijät muodostavat yhden pitkän jonon (tai kaksi jonoa, jos osallistujia on monta). Kajakkien välissä tulee olla tilaa noin 1,5 kajakin verran, jotta jonon viimeisenä oleva pystyy pujottelemaan ja liikkumaan jonon ensimmäiseksi. Harjoituksen voi tehdä myös niin, että jonon viimeisenä oleva ottaa spurtin ja kiihdyttää jonon vierestä jonon etummaiseksi. Muut jonossa olijat melovat hiljalleen eteenpäin.

Leikki: Lautan muodostus eri tavoin

Tavoite: Harjoitellaan lautan tekemistä ja perusmelontataitoja

- Ohjaaja tai joku oppilas voi toimia huutajana, joka huutaa erilaisia vaihtoehtoja lautan muodostamiseen. Esimerkiksi ”5 henkeä muodostaa yhden lautan” tai ”3 henkeä muodostaa lautan, jossa kahdella on kasvot samaan suuntaan”.
- Oppilaat muodostavat lautan, jossa jokaisen lautan välissä on tilaa n. 30 – 50 cm. Jokaisella oppilaalla on oma numero. Ohjaaja tai joku oppilas huutaa kaksi numeroa, joiden tehtävänä on lähetä kiertämään lautaa sovittuun suuntaan kaksi kierrosta ja yrittää sinä aikana saada kiinni toinen koskettamalla häntä. Voittajasta tulee uusi huutaja.
- Oppilaat muodostavat lautan. Reunimmaisena olevat oppilaat tekevät ”skullausta” ja yrittävät lähestyä toisiaan, muodostaen lautasta ympyrän.

Lähde: Ruse, D. 2000. Canoe Games. 3.painos. UK: Rivers Publishing.