

Opettajaopiskelijoiden opetustyylit ja vuorovaikutus juniorivalmennuksessa

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatijat:
Severi Marttila
Malla Näkki

27.3.2024
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Rauman kampus

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijät: Severi Marttila ja Malla Näkki

Otsikko: Opettajaopiskelijoiden opetustyyli ja vuorovaikutus juniorivalmennuksessa

Ohjaaja: Professori Pasi Koski

Sivumäärä: 72 sivua, 6 liitesivua

Päivämäärä: 27.3.2024

TIIVISTELMÄ

Sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen rooli urheilussa valmentajien ja valmennettavien välillä. Valmentaminen lasten ja nuorten parissa on moniulotteista kasvattamista ja valmentajan rooli kasvattajana ulottuu myös urheilullisten intressien ulkopuolelle. Juniorivalmennuksessa on keskeistä, millä tavalla valmentaja tietojaan välittää, jotta valmennettavat pystyisivät sisäistämään parhaiten tavoitteiksi annettuja asioita. Erilaiset opetustyyli antavat valmentajalle mahdollisuuden hyödyntää vaihtoehtoisia tapoja välittää tietoa valmennettaville.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opettajaopiskelijoiden käyttämiä opetustyyliä sekä heidän vuorovaikutustaan valmennettavien kanssa junioriurheiluympäristöissä. Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, millaisia opetustyyliä juniorivalmentajat käyttävät sekä millaista heidän vuorovaikutuksensa laatu oli valmennuksessa. Tutkimuksen tavoitteena oli antaa lisätietoa opettajankoulutustaustaisten juniorivalmentajien toiminnasta, jotta tietoisuus valmentajien vuorovaikutuskeinoista ja opetustyyleistä lisääntyisi. Tutkimusaineisto kerättiin havainnoimalla ja haastattelemalla. Havainnointi suoritettiin hyödyntämällä CLASS-havainnointimenetelmää sekä Mosstonin ja Ashworthin opetustyylien kirjoa. Tutkimuksen kohteena olivat juniorivalmentajat, joilla oli taustallaan pedagogisia kasvatustieteen kandidaatin tai maisterin opintoja. Tutkimuksessa havainnoitiin kymmenen juniorivalmentajan harjoituksia ja lisäksi havainnoiteja täydennettiin haastatteluiden avulla. Havainnoiteja tehtiin yhteensä kymmenen ja haastatteluja tehtiin yhteensä kuusi. Tutkimuksessa havainnoitujen valmentajien valmennettavat olivat iältään 6–15-vuotiaita.

Opetustyyleistä juniorivalmentajat käyttivät eniten valmentajajohtoista komentotyyliä, jonka osuus käytetyistä opetustyyleistä oli 34 prosenttia. Vuorovaikutus oli pääosin myönteistä, mutta kielteisenkin ilmapiirin havaintoja tehtiin muutamia. Valmentajat käyttivät esimerkiksi jonkin verran rangaistuksia hallintakeinoina. Sensitiivinen, ongelmiin puuttuva vuorovaikutus näkyi etenkin nuorimpien valmennettavien harjoituksissa. Tuotteliaisuuden alaluokassa oppimisajan käyttäminen koettiin pääosin hyvin maksimoiduksi. Siirtymät koettiin kaikissa harjoituksissa sujuviksi ja valmentajat ennakoivat tulevia harjoitteita esimerkiksi valmistelemalla harjoitusalueita. Ohjauksen muodoista käytettiin eniten sanallisia ohjeita ja omaa esimerkkiä, mutta ohjausmuotojen määrä vaihteli paljon eri valmentajien välillä. Kun havainnoitiin palautteen laatua, valmentajat käyttivät monipuolisia keinoja saadakseen valmennettavat onnistumaan toiminnassaan. Uutta tietoa valmentajien koettiin antavan valmennettaville vähän. Kielen käyttämisen alaluokassa tutkittu keskustelujen yleisyys oli pääosin vähäistä, mutta valmentajat kuitenkin käyttivät puheessaan reilusti avoimia kysymyksiä. Haastattelut vastasivat pääosin havainnoinneista saatuja tuloksia. Lähes kaikki valmentajat kokivat, että opettajankoulutuksesta on ollut heille valmennuksellista hyötyä.

Tuloksia voidaan pitää luotettavina, sillä ne ovat pääosin linjassa aiempien tutkimusten kanssa. Valmentajien tulisi kiinnittää enemmän huomiota kielteisen ilmapiirin välttämiseen, tuotteliaisuuteen, uuden tiedon antamiseen ja keskustelujen yleisyyteen, jotta valmennus olisi mahdollisimman laadukasta ja monipuolista. Valmentajien tulisi saada tarvittaessa lisätietoa erilaisista opetusmenetelmistä ja vuorovaikutuksesta, jotta he voisivat kehittyä valmentajina. Näin voitaisiin varmistaa, että oppiminen olisi tehokasta ja jokaisella olisi mahdollisuus myönteisiin liikuntakokemuksiin. Tämän tutkimuksen tulosten avulla valmentajilla on mahdollisuus reflektoida omaa valmentamistaan ja keskittää huomiota käytettyihin opetustyyliin ja vuorovaikutuskeinoihin.

Avainsanat: juniorivalmennus, vuorovaikutus, opetustyyli, liikuntapedagogiikka

Sisällys

1	Johdanto	5
2	Teoreettiset lähtökohdat	7
2.1	Liikuntapedagogiikka.....	7
2.2	Liikuntataitojen oppiminen ja harjoittelu	8
2.3	Vuorovaikutus luokkahuoneessa ja urheilussa	10
2.4	CLASS-havainnointimenetelmä	13
2.5	Mosstonin ja Ashworthin opetustyylien kirjo.....	15
2.6	Erilaisia oppimistyyliä ja -käsityksiä.....	17
2.7	Urheiluvalmennus ja harrastaminen	19
3	Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat	22
4	Tutkimusaineisto ja -menetelmät	24
4.1	Aineistonkeruu havainnoimalla.....	24
4.2	Aineistonkeruu haastattelemalla.....	28
4.3	Tutkimukseen osallistujat.....	30
4.4	Aineiston analysointi	32
4.5	Luotettavuus ja eettisyys.....	34
5	Tulokset	38
5.1	Opetustyylit	38
5.2	Myönteinen ilmapiiri.....	43
5.3	Kielteinen ilmapiiri	44
5.4	Sensitiivisyys	46
5.5	Tuotteliaisuus.....	47
5.6	Ohjauksen muodot.....	48
5.7	Palautteen laatu.....	50
5.8	Kielen käyttäminen.....	51
5.9	Haastattelut havainnointien tukena	53
6	Pohdinta	60

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	60
6.2 Kehitys- ja jatkotutkimusehdotukset	62
Lähteet.....	66
Liitteet.....	73
Liite 1. Suomen Olympiakomitean valmennusosaamisen malli (Hämäläinen 2016) ..	73
Liite 2. CLASS-havainnointilomake (Pianta ym. 2008)	74
Liite 3. Opetustyylien havainnointilomake (Mosston & Ashworth 2008)	77
Liite 4. Haastattelukysymykset	78

1 Johdanto

Opettajien ja valmentajien tehtävänkuvat koulussa ja valmennusympäristössä ovat monipuolisia. Opettajan toimenkuvaan sisältyy monenlaista opettajan, oppilaiden tai opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta, kuten ryhmädynamiikan hallintaa, ohjausta ja kasvattamista (Maunu 2018). Myös valmentaminen voi toisinaan olla kokonaisvaltaista kasvattamista opettamisen tavoin, kun valmentaja pyrkii liikunnallisten tavoitteiden lisäksi kasvattamaan urheilijaa yhteiskunnan jäsenenä (Hämäläinen ym. 2015). Vuoropuhelulla, pohdinnalla ja tarkoituksenmukaisella sosiaalisella vuorovaikutuksella on oma keskeinen roolinsa urheilussa oppimisen helpottamisessa ja syvässä ymmärtämisessä (Light & Harvey 2017).

Kaikilla lapsilla ja nuorilla on oikeus liikuntaan ja urheilullisiin elämäntapoihin. Jotta opettaja tai valmentaja voi vastata näihin tarpeisiin, ei riitä, että opettaja tai valmentaja hallitsee urheilua vain tiedollisesti. Laadukas liikunnan opettaminen vaatii pedagogista ymmärrystä aiheesta. Kun opettajalla tai valmentajalla on hallussaan pedagogista tietoa ja opetusmenetelmiä, on hänellä myös mahdollisuuksia tarjota oppilaille tai valmennettaville laadukkaita sekä kehittäviä oppimiskokemuksia. (Armour 2013.) Opettajan on lisäksi hyvä ymmärtää liikunta osana oppilaiden merkityks maailmaa. Jotta opettaja voi lisätä liikuntaa ja sen merkityksiä oppilaidensa elämään, täytyy hänen linkittää niitä oppilaiden tärkeänä kokemaan sosiaaliseen maailmaan ja merkitysjärjestelmään. Mitä useampia merkityksiä yksilö liittyy tärkeäksi liikuntaan, sitä todennäköisemmin hän myös liikkuu aktiivisesti. (Koski 2017.)

Kun valmentaja ottaa kasvattajan roolin, valmentajan ja valmennettavan välistä suhdetta leimaa läheisyys ja lämpö. Keskustelut valmentajan ja valmennettavan lapsen välillä ovat hyödyllisiä vuorovaikutuksen näkökulmasta, sillä niiden kautta valmentaja jakaa lapselle omia arvojaan, ajatuksiaan, myötätuntoaan sekä luottamusta, joita jokainen lapsi ei välttämättä saa monelta aikuiselta koko elämänsä aikana. Valmentajalla voi myös olla jopa lapsen huoltajia tai muita läheisiä aikuisia suurempi rooli auktoriteettina lapsen elämässä. (Hämäläinen ym. 2015.) Ensisijaisesti valmentajan tehtäviin kuuluu tietyn urheilulajin erityistaitojen ohjaaminen ja opettaminen. Tämä auktoriteettiasema kuitenkin lisää valmentajan mahdollisuuksia toimia liikuntakasvatuksen lisäksi kasvattajana myös muilla liikunnallisen elämän osa-alueilla, kuten ravitsemuksen ja unen parissa. (Kokko 2017.)

Opetustyylien ja vuorovaikutuksen tutkiminen tarjoaa mahdollisuuksia tarkastella, mitä pedagogisia keinoja juniorivalmentajat käyttävät valmennuksessaan. Tämän tutkimuksen tarkastelussa olivat sellaiset juniorivalmentajat, jotka ovat opiskelleet opettajan pedagogisia opintoja opettajankoulutuslaitoksessa ja ovat näin kasvatusalan tulevia ammattilaisia. Tässä tutkimuksessa juniorivalmennuksella tarkoitetaan lasten tai nuorten sarjaan kuuluvien urheilijoiden valmennusta. (Kotimaisten kielten keskus 2022). Tutkimuksen kohteena olivat juniorivalmentajan ja valmennettavien keskinäinen vuorovaikutus ja sen tarkoituksena oli tutkia erilaisten opetustyylien esiintymistä harjoitusten aikana. Tavoitteena oli saada lisätietoa opettajankoulutustaustaisten valmentajien käyttämistä opetustyyleistä ja vuorovaikutuksesta, jotta esimerkiksi valmentajilla olisi enemmän mahdollisuuksia vertailla ja reflektoida omaa toimintaansa junioriurheilussa. Tutkimus suoritettiin havainnoimalla ja haastattelemalla juniorivalmentajia heidän pitämissään urheiluharjoituksissa. Havainnoinnissa hyödynnettiin koulukontekstissa yleisesti käytettyjä analyysimenetelmiä, jotka tutkimusten mukaan sopivat myös valmentajien havainnointiin (ks. Hewitt & Edwards 2013; Firek ym. 2020; Kohake ym. 2023).

2 Teoreettiset lähtökohdat

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen kannalta tärkeimmät teoreettiset aihealueet, niihin liittyvät olennaisimmat käsitteet sekä miten tämä tutkimus asemoituu olemassa oleviin tutkimuksiin nähden. Kun tutkitaan opettajaopiskelijoiden opetustyyliä ja vuorovaikutusta juniorivalmennuksen kontekstissa, perustavanlaatuisia aihealueita ovat muun muassa liikuntapedagogiikka, valmentaminen ja harjoittelu, oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus sekä opetustyyli. Vuorovaikutuksen ja opetustyylien osalta luvussa esitellään tutkimuksessa käytetyt Piantan ym. (2008) CLASS-havainnointimenetelmä sekä Mosstonin ja Ashworthin (2008) opetustyylien kirja.

2.1 Liikuntapedagogiikka

Liikuntapedagogiikalla tarkoitetaan tieteenalaa, joka on perehtynyt liikunnan oppimiseen ja liikunnanopetukseen. Liikuntapedagogiikka tutkii liikunnan oppimisen ja opettamisen perustaa ja sitä, kuinka lapsia ja nuoria kasvatetaan liikuntaan. (Kokkonen 2017.)

Liikuntapedagogiikka liikuntatieteiden alatieteenä voidaan jakaa kolmeen toisiinsa kytkeytyvään ulottuvuuteen, jotka ovat kontekstiin liittyvä tieto, oppijat ja oppiminen sekä opettaminen ja valmentaminen. Nämä kolme ulottuvuutta auttavat opettajia ja valmentajia ymmärtämään ja käsittelemään kriittisesti olemassa olevaa tietoa liikuntapedagogiikasta, ymmärtämään oppimista ja sen monimuotoisuutta sekä kehittämään jatkuvasti opettamisessa ja valmentamisessa. (Armour 2013.)

Liikuntapedagogiikassa tutkimus keskittyy liikunnan eri osa-alueisiin, kuten motoriseen, sosiaaliseen ja kognitiiviseen oppimiseen. Liikuntapedagogiikassa pidetään olennaisena liikuntataitojen oppimista sekä fyysisen toimintakyvyn kehittämistä. Liikunnan sosiaalinen toimintakyky painottuu esimerkiksi uusimmassa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2016) aiempia enemmän. Se painottaa vuorovaikutusta, sosiaalista aktiivisuutta, osallistumista ja osallisuutta. (Kokkonen 2017.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 huomioi myös psyykkisen hyvinvoinnin ja painottaa esimerkiksi positiivisten kokemusten merkitystä ja opettajan roolia liikunnalliseen elämäntapaan kasvattamisessa (Opetushallitus 2016). Näitä lapsuudessa ja nuoruudessa opittuja taitoja voidaan myöhemmin hyödyntää esimerkiksi liikuntaharrastuksissa. Lisäksi liikuntapedagogiikan tutkimus on kiinnostunut liikuntapedagogiikan teoreettisista perusteista sekä esimerkiksi

liikunnanopettajakoulutuksesta. Harrastusten, kunnon ja hyvinvoinnin lisäksi tärkeitä ovat opettamis-oppimisprosessit sekä arviointi. (Jaakkola ym. 2017.)

Liikunnan harrastaminen organisoidussa urheilutoiminnassa tukee lasten ja nuorten kasvattamista liikunnallisiin elämäntapoihin, ja se on keskeisimpiä tapoja pitää lapset ja nuoret fyysisesti aktiivisina (Kokko ym. 2017). Jos oppimiskokemukset ovat huonoja, nuorilla on taipumus vältellä urheilemista tai lopettaa se heti, kun heillä on siihen mahdollisuus. Tämän takia liikunta kannattaa pyrkiä kohdistamaan nuorten mielenkiinnon kohteiden mukaisesti. (Armour 2013.) Organisoitu urheilutoiminta on omalta osaltaan yksi liikuntakasvatuksen mahdollistaja ja se on samalla nuorten yleisin vapaa-ajan harrastusmuoto Suomessa. Monet kunnat edellyttävät urheiluseuroilta urheilutoiminnan järjestämisen lisäksi myös esimerkiksi kasvatuksellisten näkökulmien huomioimista, kuten elämäntapojen hallintaa. Laaja-alaisesti tarkasteltuna lajitoiminta nähdään kuitenkin liikuntakasvatusta tärkeämpänä perustehtävänä urheiluseuroissa. (Kokko 2017.)

Urheilu on kasvatusvälineenä hyvä alusta, sillä siihen kuuluu liikkumisen lisäksi kiinteä vuorovaikutussuhde urheilijan ja valmentajan välillä sekä toiminta sisältää paljon erilaisia kasvatustilanteita. Liikuntatoiminta lasten ja nuorten kasvun tukemisessa nähdään toimivana konseptina, sillä se ensinnäkin tavoittaa vapaa-ajan toimintamuodoista nuorison kattavasti, mutta myös kattaa harrastukselleen pääosin motivoituneita henkilöitä. (Koski 2007.) Kun seuratoimintaa tarkastellaan liikuntakasvatuksen näkökulmasta, voidaan huomata valmentajalla tai ohjaajalla olevan kasvatuksellinen auktoriteettiasema ja mahdollisuuksia vaikuttaa liikunnallisen elämäntavan osa-alueisiin nuorten elämässä. Valmentajalla saattaa olla läheisistä auktoriteeteista kaikkein suurin merkitys murrosikäiselle lapselle. (Kokko 2017.)

2.2 Liikuntataitojen oppiminen ja harjoittelu

Liikuntataitojen ja oppimisen perusta nähdään osittain neurologisena. Kun opitaan uutta taitoa, harjoittelun alkuvaiheessa syntyy uusia aivosoluja ja aivosolujen välille muodostuu uusia hermoyhteyksiä. Hermoverkoston tihentyessä oppija onnistuu tekemään entistä vaativampia suorituksia, joissa tarvitaan hienomotoriikkaa. (Jaakkola 2010.) Liikuntataitojen oppimisessa on usein mukana päätöksentekoa sekä tarkkaavaisuuden suuntaamista. Näiden lisäksi oppimiseen vaikuttavat muisti sekä oppijan vireystila. Vireystilalla on vaikutusta etenkin opitun siirtämisessä pitkäkestoiseen muistiin. Mahdollisimman virikkeelliset ja

todellisuutta vastaavat harjoitteet auttavat tekemään harjoittelusta mielekästä. Muistiin painamista helpottaa opitun kertaaminen ja toistaminen. (Jaakkola 2017.)

Liikkeiden oppimisprosessi on moniulotteinen ja -vaiheinen tapahtuma. Davidsin ym. (2008) kehittämässä ekologisessa teoriassa liikuntataitojen oppiminen nähdään kolmiosaisena kokonaisuutena. Tämän kokonaisuuden nähdään koostuvan havaitsemisesta, päätöksenteosta sekä toiminnasta. Oppimisketjun alussa tietoa kerätään eri aistikanavien kautta. Havaintoihin perustuen oppija etsii tilanteeseen sopivaa toimintatapaa. Vasta havaitsemisen, harkinnan ja päätöksenteon jälkeen toiminta voidaan nähdä ulospäin suorituksena. Esimerkiksi koripallopelissä pallollisen hyökkääjän tulee havainnoida tilannetta ja lukea pelin kulkua siten, että hän tietää, kannattaako hänen seuraavaksi syöttää pallo, kuljettaa sitä vai heittää koria kohti. Taitavat suorittajat toimivat aloittelijoita nopeammin tällaisissa tilanteissa, sillä heillä on kehittynyt taito löytää ennakoivia vihjeitä päätöksentekoprosessin nopeuttamiseksi. (Davids ym. 2008.)

Havainnot tapahtuvat ennen itse toimintaa ja havaintotoiminnot ovat sen vuoksi olennainen osa oppimisprosessia (Vickers 2007). Lisäksi havaintotoiminnot ja liikkeet ovat rinnakkaisia mekanismeja aivotoiminnassa (Jaakkola 2010). Pääsääntöisesti liikuntataitojen opettaminen kohdistuu juuri näkyvässä olevaan toimintaan ja näkyvien suoritusten parantamiseen (Jaakkola 2017). Olipa urheilija sitten nuori tai vanha, aloittelija tai kokenut ammattilainen, hänelle ovat yleensä hyödyksi selkeät ja lyhyet ohjeet. Näiden ohjeiden tulisi ohjata urheilijan huomio suorituksen lopputulokseen ja ulkopuolisiin vihjeisiin tavalla, joka on hänelle tuttu ja josta hän pystyy ymmärtämään vaatimukset. (Kokkonen & Holopainen 2022.)

Liikuntataitojen oppimisen tutkimuksessa on havaittu, että suuri osa taitojen oppimisesta on tiedostamatonta (Vickers 2007). Havaintoihin perustuvan, osaltaan tiedostamattomana tapahtuvan oppimisprosessin kannalta onkin tärkeää, että oppimisympäristö olisi mahdollisimman virikkeellinen ja harjoittelutilanne vastaisi aitoa tilannetta. Tämä voi näkyä urheiluharjoituksissa esimerkiksi osataitojen harjoitteluna pelinomaisissa tilanteissa. (Davids ym. 2008.) Aidoissa tilanteissa ja ympäristöissä tapahtuva riittävän virikkeellinen toiminta muodostaa myös pysyvämmän muistijäljen oppijalleen (Jaakkola 2017).

Yksipuolinen harjoittelu rajoittaa taitojen oppimista siten, että yksittäisen osataidon oppiminen tapahtuu melko nopeasti ja toistojen jatkaminen ei tuota enää uutta oppimista. Aivoihin kehittyvät moniulotteisia ja laajoja hermoverkkoja riittävän virikkeellisessä ympäristössä. Näiden taitojen kehittyminen edesauttaa myöhempää oppimista ja auttaa

saavuttamaan luovempia ratkaisuja tulevilla ongelmanratkaisutilanteissa. Yksipuolisessa harjoittelussa eivät myöskään kehity sellaiset taidot, joita tarvittaisiin monipuolisesti vaihtuvien tilanteiden ympäristössä, kuten oikeassa pelissä. (Jaakkola 2010.)

Satunnaisharjoittelu ja hajautettu harjoittelu on havaittu tehokkaimmiksi tavoiksi oppia uusia taitoja. Tämä tarkoittaa sitä, että uuden taidon oppiminen on tehokkainta silloin, kun yksittäisessä harjoitteessa harjoitellaan vaihtelevasti useampaa osataittoa ja ympäristöä sekä harjoitusvälineitä vaihdellaan lyhyellä aikavälillä. (Jaakkola 2017.) Satunnaiset ja hajautetut harjoitteet tuovat runsaammin vaatimuksia kognitiivisille prosesseille, kuten tarkkaavaisuuden suuntaamiselle (Schmidt & Lee 2014). Yksittäisen osataidon parantamisessa puolestaan tehokasta on toistaa samaa harjoitetta pitkäaikaisemmin samoissa, muuttumattomissa olosuhteissa (Jaakkola 2017).

Harjoitteluvaiheessa olisi hyvä sekoittaa osaharjoittelua ja kokonaisuuden harjoittelua, sillä sen avulla pystytään saavuttamaan eheä kokonaisuus. Harjoittelu voidaan aloittaa jostakin kokonaisuudesta ja siirtyä harjoittelun välissä tekemään pienempiä osaharjoitteita toistosarjoineen. Tämän jälkeen voidaan jälleen palata kokonaisuuden harjoitteluun, tavoitteena yhdistää äskettäin harjoiteltua suurempaan kokonaisuuteen. Näin osataidot on helpompi yhdistää kokonaissuoritukseen ja oppijat voivat helpommin ymmärtää pienempien osien merkityksen suuremmassa kokonaisuudessa. (Jaakkola 2010.)

2.3 Vuorovaikutus luokahuoneessa ja urheilussa

Vuorovaikutuksella tarkoitetaan kahden tai useamman henkilön välistä vastavuoroista toimintaa. Luokahuoneessa tapahtuva vuorovaikutus on erityislaatuista, sillä viestintäprosessissa vastaanottajia on yleensä samaan aikaan useita. (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann 2018.) Vuorovaikutus liittyy läheisesti oppimiseen, ymmärtämistaitojen kehittymiseen ja positiivisten onnistumiskokemusten muodostumiseen. Nämä onnistumiset puolestaan synnyttävät oppilaissa oppimismotivaatiota ja edistävät myönteisten oppimisprosessien syntymistä. (Jääskelä ym. 2016.) Kun opettaja ja oppilaat ovat keskenään menestyksekkäässä luokahuonevuorovaikutuksessa, opettajalta vaaditaan kykyä ylläpitää järjestystä ja samanaikaisesti taitoa luoda avoin ja kunnioittava ilmapiiri. Tällainen ympäristö luo pohjan myös oppilaiden väliselle vuorovaikutukselle. (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann 2018.)

Vuorovaikutussuhteissa korostuu vallanjako. Tätä vallanjakoa voidaan tarkastella jatkumona, jonka toisessa ääripäässä vahva auktoriteetti luo järjestyksen ilmapiiriin vuorovaikutukseen. Keskellä sijaitsee luottamuksen ja vastavuoroisen kuuntelemisen kulttuuri, jonka opettaja yhdessä oppilaiden kanssa synnyttää ja sitä voidaan pitää tavoitteellisena vuorovaikutuksena. Toisessa ääripäässä on oppilaiden valta, joka liiallisena vapautena saattaa johtaa kaaokseen luokassa. (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann 2018.) Vallankäytössä piilee myös riskejä. Esimerkiksi nuorille urheilijoille vahingollista on uhkaavasti ja kontrolloivasti annettu korjaava palaute. Junioripelaajille suunnattu äänenkorotus tai huutaminen huonosti sujuneiden harjoitusten tai otteluiden jälkeen saa heidät kokemaan itsensä negatiivisesti, tuntemaan tarpeettomuutta ja häpeämäänsä itseään. (Kokkonen & Holopainen 2022.)

Onnistunut oppimisprosessi luokassa edellyttää opettajalta pedagogista auktoriteettia. Koulussa opettajilla ei ole aina yksinomaista valtaa oppilaiden elämässä. Auktoriteetin on oltava ansaittua sen sijaan, että se tulisi ammattinimikkeen mukana. Se voidaan nähdä vastavuoroiseen luottamukseen perustuvana suhteena opettajan ja oppilaan välillä. Pedagogisen auktoriteetin saavuttaminen ei ole mahdollista yksin, vaan se vaatii vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Pedagogisen auktoriteetin rakentamiseksi oppilaat tarvitsevat opettajalta muun muassa kuuntelemista, kannustusta, yhteistyötä sekä turvallisen ja avoimen ilmapiirin luomista luokkaan. (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann 2018.) Samaa vuorovaikutteisuutta vaaditaan myös valmennuksessa, sillä valmentajalle haasteita asettaa keskittyminen samanaikaisesti urheilijaan ja urheilusuoritukseen sekä seurata omaa käyttäytymistään ja antamansa palautteen sisältöä ja tapaa. On suositeltavaa, että valmentajat pyytävät palautetta valmennettaviltaan ja muilta valmentajilta säännöllisesti tai vaihtoehtoisesti he voivat tallentaa ohjeitaan ja palautettaan videoille reflektoidakseen toimintaansa. (Kokkonen & Holopainen 2022.)

Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen on yksi opettajien keskeisimmistä tavoitteista luokahuoneessa ja liikuntatunneilla. Sillä tarkoitetaan yksilöllistä kokemusta ilmapiiristä oppimisen, viihtyvyyden, psyykkisen hyvinvoinnin ja sisäisen motivaation edistämisen näkökulmasta. (Liukkonen & Jaakkola 2017.) Vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa opettajan täytyy jatkuvasti pyrkiä motivoimaan oppilaita yrittämään enemmän ja innostaa heitä pyrkimään kohti parempia suorituksia (Kemppinen & Rouvinen-Kemppinen 1998). Oppimismotivaatio puolestaan pitää sisällään pystyvyyttä, toimijuutta, merkityksellisyyttä sekä hyödyllisiä taitoja vastuunotosta. Mahdollisista näkemyseroista ja haasteista huolimatta opettajan tulee pyrkiä löytämään keinoja yhteisten tavoitteiden

saavuttamiseksi. (Salmela-Aro 2018.) Motivaatiolla on myös merkitystä innostuksen ja itseluottamuksen synnyssä ja ylläpidossa, mutta se vaatii myös oppilailta myönteistä ja vastaanottavaista asennetta. (Kempainen & Rouvinen-Kempainen 1998.) Kokkonen ja Holopaisen (2022) tutkimuksen mukaan myönteinen palaute liittyy vahvemmin urheilijoiden sisäiseen motivaatioon, kokemukseen omasta pätevyydestä, osallistumisaktiivisuuteen ja parempaan viihtyvyyteen harjoituksissa.

Kun tutkitaan oppilaiden sisäisen motivaation vahvistumista, on huomattu, että se vahvistuu oppilaiden ollessa mukana prosessin kaikissa vaiheissa tavoitteiden suunnittelusta, ratkaisumahdollisuuksien keksimisestä ja yhteisestä toteutuksesta aina arviointiin saakka (Hellström 2015). Sisäisen motivaation osana on mahdollisuus täyttää psykologisia tarpeita, jotka vaikuttavat yksilön hyvinvointiin ja onnellisuuden tunteeseen. Saavutusten merkittävyys on yksilöllinen kokemus. (Järvilehto 2014.) Motivaatio on kuitenkin melko suhteellinen käsite, eikä sen avulla voida eri tilanteissa kuvata suoraan motivaation määrää. Sisäinen motivaatio kuvastaa enemmän toiminnan suorittamista sen aikaansaaman luontaisen mielihyvän eikä siitä irrallisen ulkopuolisen seurauksen vuoksi. Sisäisesti motivoitunut henkilö siis innostuu toimimaan haastaakseen tai viihdyttääkseen itseään, ei niinkään ulkoisten palkintojen tai kannustinten liikkeellepanemana. (Ryan & Deci 2000.) Oppimismotivaatiotutkimuksissa on korostunut myös sosiaalinen ulottuvuus, jossa oppimista sekä motivaatiota kuvataan aiempaa enemmän sosiaalisena vuorovaikutustapahtumana, joka on sidottu tilanteeseen (Salmela-Aro 2018).

Valmentamisen näkökulmasta vuorovaikutus puolestaan painottuu sisällöltään urheilijan motorisen oppimisen ja suorituksen laatuun. Valmennettavan motorisen oppimisen ja urheiluasuoritusten onnistumisen kannalta tärkeimpiä tekijöitä ovat valmentajan antamat ohjeet, suoritusohjeet pienellä sanamäärällä sekä suorituksen aikana tai sen jälkeen annettu palaute. Nämä vaikuttavat olennaisesti urheilijan kykyyn oppia uusia liikemalleja ja parantaa suoritustaan. (Bentz ym. 2016; Kokkonen & Holopainen 2022.) Urheilulajista tai sukupuolesta riippumatta urheilijat kaipaavat ennen kaikkea myönteistä palautetta valmentajiltaan, kuten kehuja, kannustusta tai tietoa siitä, mikä sujui hyvin suorituksessa (Soto ym. 2020; Kokkonen & Holopainen 2022). Myönteinen palaute on hyödyllistä etenkin heille, jotka opettelevat uusia motorisia taitoja tai siirtyvät vasta tavoitteellisen harjoittelun pariin liikunnan harrastajina tai urheilijoina. Myönteinen palaute parantaa suoritusta ja tukee pitkäaikaisesti urheilijan motivaatiota, sitoutumista ja sinnikkyyttä. Urheilijat, jotka saavat myönteistä palautetta ja joiden valmentajat perustelevat päätöksensä selkeästi ja ilmaisevat

odotuksensa, kokevat harjoitusten ilmapiirin tyypillisesti motivoivaksi. (Kokkonen & Holopainen 2022.)

2.4 CLASS-havainnointimenetelmä

Yksi keskeisimpiä asioita juniorivalmennuksessa on, millä tavalla valmentajan tulisi tietoa välittää, jotta valmennettavat pystyisivät sisäistämään parhaiten tavoitteiksi annettuja asioita (Jaakkola & Sääkslahti 2017). Juniorivalmennuksessa pyritään vaikuttamaan vuorovaikutuksen keinoin oppimisen ja suorituskyvyn optimaaliseen parantamiseen, motivaation tukemiseen sekä myönteisen sosiaalisen ja emotionaalisen kasvun edistämiseen. Näiden tavoitteiden yhteensovittamiseksi on tärkeää tutkia tehokkaita valmennuskäyttäytymismalleja ja siten tunnistaa ne ympäristöt, jotka ovat hyödyllisimpiä lasten ja nuorten sosiaalisen, emotionaalisen, urheilullisen ja kognitiivisen kehityksen kannalta. (Kohake ym. 2023.)

Tämän tutkimuksen havainnoinneissa käytetty Piantan ym. (2008) CLASS-havainnointimenetelmä (*Classroom Assessment Scoring System*) on suunniteltu opettajien havainnointiin luokkahuoneympäristössä. Sen suunnittelussa on hyödynnetty kasvatusympäristöjä ja opettajankoulutusta niin, että on saatu luotua toimiva menetelmä luokkahuoneen tasolla tapahtuvien ilmiöiden mittaamiseen. Menetelmän validiteetti perustuu siihen, että havainnointi kohdistuu sellaiseen opettajan ja oppilaan vuorovaikutukseen, jonka on katsottu olevan yhteydessä oppilaan kehitykseen. (Pöysä & Lerkkanen 2016.) Vaikka menetelmän pääpaino onkin opettajan vuorovaikutuksen laadun mittaamisessa, vuorovaikutus itsessään käsittää myös vastaanottavan osapuolen. Tästä syystä menetelmän käytön tavoitteena on edistää oppilaiden suotuisaa kehitystä. (Pianta ym. 2008; Pöysä & Lerkkanen 2016.)

Myönteinen opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on laadukkaan oppimiskokemuksen osatekijä, joka tukee oppilaiden koulumenestystä. Se, mitä oppimisympäristössä tapahtuu opettajan ja oppilaan välillä, on yksi ratkaiseva tekijä sen kannalta, miten hyvin oppilas oppii. (Pianta ym. 2008.) Piantan ym. (2008) CLASS-havainnointimenetelmä mittaa vuorovaikutuksen laatua, joka jaetaan tunnetueksi, toiminnan organisoinniksi ja ohjaukselliseksi tueksi. Tunnetuen osalta menetelmä mittaa myönteistä ja kielteistä ilmapiiriä, opettajan sensitiivisyyttä ja oppilaiden näkökulmien huomioon ottamista. Toiminnan organisointi mittaa käyttäytymisen säätelyä, tuotteliaisuutta ja opetuksen muotoja.

Ohjauksellinen tuki mittaa käsitteiden oppimista, kielellistä mallintamista ja palautteen laatua. (Pöysä & Lerkkanen 2016.)

Myönteinen ilmapiiri (*positive climate*) mittaa opettajan ja oppilaan välistä tunneyhteyttä. Sitä esiintyy kielellisissä ja ei-kielellisissä tilanteissa, joita värittää lämmin ilmapiiri, arvostus ja molemminpuolinen mielihyvä. Myönteiselle ilmapiirille ominaisia piirteitä ovat positiiviset tunnereaktiot ja kommunikointi sekä toisen osapuolen kunnioittaminen. Kielteinen ilmapiiri (*negative climate*) mittaa kielteisten tunteiden tasoa opetettavassa ryhmässä: kuinka usein kielteisiä ilmauksia käytetään ja millaisia ne ovat intensiteetiltään eli voimakkuusasteeltaan? Kielteinen ilmapiiri näkyy esimerkiksi kielteissävytteisinä tunneilmauksina, rangaistuksilla kontrollointina ja epäkunnioittavana käytöksenä. Opettajan sensitiivisyys (*teacher sensitivity*) tarkoittaa opettajan tietoisuutta oppilaiden tiedollisista ja tunteisiin liittyvistä tarpeista ja herkkyyttä vastata niihin. Se välittyy tarpeiden huomioimisena, ongelmatilanteisiin puuttumisena ja toisen osapuolen tunteisiin reagoimisena. Lasten näkökulmien huomioon ottaminen (*regard for student perspectives*) mittaa sitä, miten ryhmän toiminnot sekä opettajan vuorovaikutus kohtaavat lasten kiinnostuksen kohteiden, motivaation ja näkökulmien kanssa sekä miten ne tukevat lasten vastuunottamista ja autonomiaa. (Pianta ym. 2008.)

Toiminnan organisoinnista käyttäytymisen säätely (*behavior management*) mittaa opettajan kykyä asettaa selkeitä odotuksia oppilaiden käyttäytymiselle ja käyttää tehokkaita keinoja ennaltaehkäistä sääntöjen rikkomista ja ohjata toimintaa uudelleen tarkoituksenmukaiseen suuntaan. Tuotteliaisuus (*productivity*) mittaa opettajan kykyä organisoida opetusaikaansa ja rutiineja sekä hyödyntää toimintoja, joiden avulla oppilaat saavat olla aktiivisia oppimiseen osallistujia. Tuotteliaisuudessa opetusaika on käytetty tehokkaasti, siirtymät on suunniteltu toimiviksi ja toimintaan on valmistauduttu asianmukaisesti. Ohjauksen muodot (*instructional learning formats*) mittaavat sitä, kuinka opettaja pyrkii maksimoimaan oppilaiden kiinnostuksen ja osallisuuden oppitunneilla. (Pianta ym. 2008.)

Ohjauksellisesta tuesta käsitteiden oppiminen (*concept development*) keskittyy siihen, miten opettaja kohdentaa opetustaan oppilaiden ajattelutaitoihin ja asioiden ymmärtämiseen sen sijasta, että opetus painottuisi mekaaniseen, muistinvaraiseen oppimiseen. Opettaja integroi opetettavia asioita aiemmin opittuun sekä ohjaa oppilaita päättämään itse. Palautteen laatu (*quality of feedback*) tarkoittaa sitä, missä määrin opettaja antaa oppilailleen sellaista palautetta, joka laajentaa oppilaiden oppimista ja ymmärtämistä sekä kannustaa jatkuvaan

osallistumiseen. Palaute on kannustavaa ja vahvistaa toisen osapuolen itseluottamusta. Kielen käyttäminen (*language modeling*) tarkoittaa sitä, miten opettajan käyttämät opettamisen keinot kehittävät oppilaiden kielellistä kehitystä ja sanavarastoa. Opettaja keskustelee säännöllisesti ja käyttää puheessaan avoimia kysymyksiä, toistoa ja toiminnan sanoittamista. (Pianta ym. 2008.)

2.5 Mosstonin ja Ashworthin opetustyylien kirjo

Erilaiset opetustyylit antavat valmentajalle mahdollisuuden hyödyntää vaihtoehtoisia tapoja välittää tietoa valmennettaville, sillä niin joukkue- kuin yksilöurheilussakin löytyy monenlaisia oppijoita. Vaihtelevat opetustyylit palvelevat etenkin joukkueurheilua, sillä joukkueen sisällä voi olla lukuisia oppimisen eri tavalla kokevia yksilöitä. Oppimista tapahtuu eniten tiedostamatta, minkä vuoksi on tärkeää, että valmentaja luo valmennettavilleen monimuotoisia ja aitoja oppimistilanteita, joista yksilöt pystyvät keräämään implisiittisesti itselleen tarvitsemansa tiedot ja taidot. (Jaakkola & Sääkslahti 2017.)

Hyvä opetustyyli on sellainen, jossa opettaja saa oppijoilta palautetta harjoituksen toimivuudesta. Lisäksi parhaat opetustyylit ovat joustavia ja antavat opettajalle tilaa tulkita oppijoilta saamaansa palautetta harjoitteen tehokkuudesta jo harjoitteen aikana. Tämä vaatii opettajalta ammatillista taitoa ja valppautta lukea oppijoita sekä ohjeistaa heitä määrätietoisesti. Taidon opettajalla on oma käsityksensä siitä, millainen opetustyyli on toimivin. (Metzler 2011.) Oppimisen kannalta on olennaista, että oppijoille kerrotaan etukäteen, mitä kunkin harjoitteen avulla harjoitellaan. Selkeä ohjeistus tulevan harjoitteen sisällöistä ja tavoitteista sekä aika ajoitin tarkkaavaisuuden suuntaaminen harjoitteen tärkeisiin osiin auttavat oppimisessa. Tarkkaavaisuutta voi samalla suunnata esimerkiksi kysymysten avulla toistamatta kuitenkaan liikaa samoja asioita. Ohjaajat suosivat helposti sellaisia menetelmiä, jotka ovat heidän omille oppimiskäsityksilleen tyypillisiä. (Jaakkola 2010.)

Urheiluvalmennuksen opetustyyliin keskittyvissä tutkimuksissa on käytetty muun muassa Mosstonin ja Ashworthin (2008) määrittämiä opetustyylien kirjoja (ks. Hämäläinen ym. 2015; Jaakkola & Sääkslahti 2017). He nimeävät teoksessaan 11 erilaista opetustyyliä, joihin kuuluu niin valmentaja- kuin yksilökeskeisiäkin tyyliä. Taulukossa 1 opetustyylit on lueteltu valmentajakeskeisimmästä tyylistä yksilökeskeisimpään sekä ne on koodattu kirjaintunnein avulla luettavuuden parantamiseksi.

Taulukko 1. Opetustyyliä kirjainkoodattuina valmentajakeskeisestä yksilökeskeisimpään (Mosston & Ashworth 2008)

Kirjainkoodi	Opetustyyli
A	Komentotyyli
B	Tehtäväopetus
C	Pariohjaus
D	Itsearviointi
E	Eriytyvä opetus
F	Ohjattu oivaltaminen
G	Ongelman ratkaiseminen
H	Erialaisten ratkaisujen tuottaminen
I	Yksilöllinen tyyli
J	Yksilöllinen opetusohjelma
K	Itseopetus

Tyyliä (A–K) etenevät järjestyksessä valmentajakeskeisestä kohti yksilökeskeisempiä opetustyyliä niin, että menetelmä A:ssa valmentaja tekee itse kaikki ratkaisut ja K:ssa valmennettava on itse yksin vastuussa ongelman ratkaisemisesta. Jokaiseen tyyliin liittyy myös omat tavoitteensa, joiden mukaan valmentajan tulee toimia ennen opetustilannetta, sen aikana sekä sen jälkeen. Tyyliin liittyvien tavoitteiden on tarkoitus auttaa valmentajaa valitsemaan opetukseensa soveltuva tyyli sekä auttaa valmentajaa antamaan valmennettaville asiaankuuluvaa, kehittävää palautetta edistymisestään. (Hämäläinen ym. 2015.)

Komentotyyliä (A, *the command style*) valmentajan tehtävänä on johtaa ja ohjata tilannetta yksin. Valmentaja suunnittelee ja jakaa opetettavat asiat valmennettaville sekä näyttää niistä mallisuorituksen. Hän lisäksi määrää, kuinka kauan suoritukseen käytetään aikaa ja palautetta annetaan kaikille valmennettaville yhteisesti. Tehtäväopetus (B, *the practise style*) eroaa komentotyylistä siten, että valmennettavat voivat tehdä suorituksensa enemmän omaan tahtiinsa. He voivat esimerkiksi siirtyä pisteeltä toiselle, kun ovat saaneet edellisen suorituksen mielestään valmiiksi. (Mosston & Ashworth 2008; Jaakkola & Sääkslahti 2017.)

Pariohjauksessa (C, *the reciprocal style*) valmennettavat työskentelevät pareittain. Valmentaja käynnistää itse toiminnan ja suunnittelee sen rakenteen sekä antaa parille yhteisesti palautetta toiminnastaan. Myös parit arvioivat itse toistensa suoriutumista ja antavat toisilleen suorituksista palautetta. Itsearviointi (D, *the self-check style*) eroaa pariohjauksesta siten, että suoritukset tehdään yksin ja valmennettavat tekevät itsearviointia omasta toiminnastaan.

Valmentaja antaa taas arvionsa siitä, kuinka hyvin valmennettavan itsearviointi onnistuu. (Mosston & Ashworth 2008; Jaakkola & Sääkslahti 2017.)

Eriytyvässä opetuksessa (E, *The inclusion style*) valmentaja edelleen käynnistää toiminnan. Hän havainnoi ja arvioi valmennettavien toimintaa, mutta on myös luonut tunnille eritasoisia tehtäviä, joista valmennettavien on valittava omalle suoritustasolleen sopiva vaihtoehto. Arviointi keskittyy siihen, kuinka valmennettavat osaavat valita omalle suoritustasolleen sopivan vaihtoehdon. Ohjattu oivaltaminen (F, *the guided discovery style*) perustuu taas siihen, että valmentaja ohjaa valmennettavat etsimään itse ratkaisuja tehtäviin. Valmentaja määrittää tavoitteet ja asettaa valmennettaville kysymyksiä, joiden avulla heidän tulisi oivaltaa haluttu lopputulos. Arvioinnin pohjalta valmentaja antaa lisää johdattelevia kysymyksiä. Myös ongelman ratkaiseminen (G, *the convergent discovery style*) perustuu valmentajan asettamiin ongelmiin, mutta valmennettavat ratkaisevat tehtäviä vielä itsenäisemmin ja valmentaja antaa palautteen sen mukaan, kuinka valmennettavat keksivät vastauksia asetettuihin ongelmiin. Erilaisten ratkaisujen tuottamisessa (H, *the divergent production style*) valmentaja asettaa tehtäviä, jotka valmennettavien tulisi ratkaista mahdollisimman monella eri tavalla. Valmentaja antaa arvionsa oppilaille ratkaisun luovuuden ja erilaisuuden kannalta, jos tehtävä on suoritettu ohjeiden puitteissa. (Mosston & Ashworth 2008; Jaakkola & Sääkslahti 2017.)

Yksilöllinen tyyli (I, *the individual program*) on oppijälähtöinen opetustyyli, jossa valmentaja antaa vain opeteltavan aiheen tai teeman. Valmennettavien tehtävänä on tehdä loput päätökset liittyen harjoitteluunsa tai oppimiseensa. Valmentaja tukee valmennettavien valintoja, auttaa löytämään sopivat resurssit niiden toteutumiseen sekä antaa palautetta valmennettavan suunnitelmasta. Yksilöllinen opetusohjelma (J, *the learner-initiated style*) on edellistä itsenäisempi versio, jossa myös valmennettava arvioi oman toimintansa ja avuntarpeensa yksin. Itseopetus (K, *the self-teaching style*) on opetustyyleistä oppijälähtöisin ja -keskeisin, sillä siinä valmennettava tekee kaikki päätökset oppimisestaan itse sekä päättää, haluaako valmentajan osallistuvan ollenkaan oppimisprosessiin. Valmentajan tehtäväksi jää hyväksyä valitut ratkaisut oppimistavoista. (Mosston & Ashworth 2008; Jaakkola & Sääkslahti 2017.)

2.6 Erilaisia oppimistyyliä ja -käsitteitä

Oppimistyyllillä tarkoitetaan tapaa, jolla tietoa hankitaan ja käsitellään. Tyyliä on erilaisia ja usein ne liittyvät ympäristöön, tunteisiin, sosiaalisuuteen ja fysiologiaan. (Dunn & Dunn

1992.) Oppijat ovat erilaisia riippuen siitä, millaisia tekijöitä he yhdistelevät harjoittelussaan ja oppimisessaan. Tärkeässä osassa oppimista ovat kuitenkin aistit. (Jaakkola 2010.) Liikuntataitoja koskevassa oppimiskirjallisuudessa puhutaan yleensä visuaalisista, kinesteettisistä ja auditiiivisista oppijoista (Huisman & Nissinen 2005).

Visuaaliset oppijat oppivat näköaistin välityksellä. Heitä auttaa mallinäyttöjen ja kokonaisuuksien katselu ja opitut asiat he muistavat parhaiten mielikuvina. Sanallisten ohjeistusten ymmärtäminen voi tuntua heistä hankalalta. Auditiiivisesti parhaiten oppivilla puolestaan sanalliset ohjeet ja kuuloaistin merkitys korostuvat. Kun auditiiivinen oppija harjoittelee liikuntataitoja, hän saattaa esimerkiksi sisäistää parhaiten liikkeen rytmityksen ohjaajan malliesimerkistä. Auditiiivinen oppija kaipaa selkeitä sanallisia ohjeita ja liikunnassa hänen ohjaajansa voikin kannustaa nuorta oppijaa itsepuheluun ja sen kautta ongelmanratkaisuun. Kinesteettisesti parhaiten oppivalla oppimisessa korostuu kokemuksellisuus. Uusi asia opitaan kokeilemalla ja oman kehon palautetta kuuntelemalla. Kinesteettisille oppijoille on tärkeää, että harjoittelu on konkreettista. (Jaakkola 2010.) Näiden lisäksi liikuntataitojen harjoittelusta voidaan tunnistaa pohdiskelevia oppilaita sekä yleisoppijoita. Yleisoppijat suosivat kokonaisuuksista osaharjoitteita kohti siirtyvää harjoittelua, siinä missä pohdiskelevat oppijat nauttivat pienistä askeleista alkavaa, kokonaisuuksiin tähtäävää harjoittelua. (Coker 2009.) Suurin osa ohjeistuksesta annetaan oppijoille yleensä joko auditiiivisesti tai visuaalisesti (Metzler 2011).

Erilaiset oppimiskäsitykset voivat auttaa määrittelemään ja luokittelemaan oppimista. Näistä yleisesti käytössä ovat muun muassa behavioristinen, kognitiivinen, konstruktiiivinen sekä humanistinen käsitys. (Jaakkola 2010.) Mosstonin ja Ashworthin (2008) opetustyylien kirjoon kuuluu opettamista opettajajohtoisesta oppilaslähtöiseen tyyliin. Niiden pohjalla on erilaisia oppimiskäsityksiä, sillä oppijan ja ohjaajan roolit vaihtelevat suuresti niiden sisällä.

Behavioristisessa oppimiskäsityksessä oppija nähdään melko passiivisena. Parempaan lopputulokseen päästään sen mukaan, mitä parempi ja taitavampi ohjaaja on. Ohjaajan rooli on aktiivinen ja sallittu toiminta määräytyy ohjaajan asettamien rajojen mukaisesti. Kognitiivisen käsityksen mukaan taas oppija itse on tiedonkäsittelyssä toimiva osapuoli ja aktiivisempi osa oppimisprosessia kuin behavioristisen näkökulman mukaan. Tässä oppijan omilla havainnoilla on tärkeä merkitys. (Jaakkola 2010.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan uusi tieto joko sovelletaan tai yhdistetään jo opitun aikaisemman tiedon päälle. Tässäkin oppimiskäsityksessä oppiminen on

oppijalähtöistä ja ohjaaja toimii ikään kuin oppimisen ohjaajana, ei koko prosessin pääasiallisena johtajana. (Jaakkola 2010.) Sosiaalisen konstruktivismin mukaisesti vuoropuhelut, pohdinta ja tarkoituksenmukainen sosiaalinen vuorovaikutus ovat keskeisesti mukana syvässä ymmärtämisessä, ja ne tekevät oppimisesta autenttisempaa ja mielekkäämpää (Light ym. 2014; Light & Harvey 2017). Humanistisessa oppimiskäsityksessä oppiminen pohjautuu oppijan omiin kokemuksiin. Oppijat nähdään yksilöinä ja ohjaajan ja valmentajan rooliin kuuluu tarpeen tullen opastaa oppijaa. Liikuntataitojen opetuksessa tämä näkyy yksilöllistävänä ohjauksena, jossa ohjaaja auttaa oppijaa oman henkilökohtaisen päämääränsä saavuttamisessa. (Jaakkola 2010.)

Vaikka oppimistyyliä ja tapoja oppia ja opiskella on useita, on nykytiedon mukaan kyseenalaista sanoa, että ihmiset oppisivat paremmin toisen oppimistyylin mukaan kuin jonkin toisen. Oppimistyylien hyödyntäminen ei ole persoonallisuudesta tai periytyvistä ominaisuuksista johtuvaa, vaan liittyy enemmänkin ihmisten mieltymyksiin ja itsearviointiin. (Nancekivell ym. 2020.) Mieltymykset ja itsearviointi oppimistyylin valinnassa eivät kuitenkaan ole luotettavimpia tapoja löytää parasta oppimistyyliä, vaan oppimistyyli kannattaa valita objektiivisesti perustuen oppilaiden tai valmennettavien kognitiivisiin kykyihin (Kirshner 2017).

2.7 Urheiluvalmennus ja harrastaminen

Suomalainen urheiluvalmennus on kokenut paljon muutoksia järjestelmätasolla viime vuosikymmeninä, sillä valmennuksen tulee vastata aikansa käsityksiä niin koulutuksesta kuin kasvatuksestakin. Valmennuskäytänteitä on uudelleenorganisoitu ja sen myötä on pyritty luomaan uudenlaisia, nykypäivään paremmin soveltuvia toimintatapoja. Nykyajattelussa oppiminen nähdään yksilöllisenä prosessina, joka lähtee valmennettavan omista tarpeista. Tämän takia valmentamisen tulee olla monipuolista, pyrkiä vaikuttavuuteen sekä arvioinnissa tulee korostua itsearvioinnin merkitys. Järjestelmätason muutokset vaikuttavat myös yksilötasolla, kun puhutaan urheilun toimijoista eli tässä tapauksessa urheiluvalmentajista. Hyvä valmentaja on oman aikansa kuva, johon vaikuttaa monet yhteiskunnalliset tekijät, kuten käsitys hyvästä koulutuksesta, kasvatuksesta ja urheilusta. (Hämäläinen 2016.) Vapaaehtoisiksi seuratoimijoiksi hakeutuu usein henkilöitä, jotka ovat keskimääräistä paremmin kouluttautuneita ja hyvin työelämässä edenneitä. Seura-aktiivien arvomaailmaa

kuvaavat ahkeruus, yhteiskunnallinen toiminta, arvostettu asema ja itsensä kehittäminen. (Koski 2000; Koski 2007.)

Järjestelmätason muutoksiin on pyritty vastaamaan vuonna 2012 käyttöön otetulla Suomen Olympiakomitean laatimalla valmennusosaamisen mallilla (Liite 1). Se määrittää raamit valmentajan osaamisen tarpeille kokonaisvaltaisesti sekä antaa kuvan siitä, mihin kaikkiin asioihin valmentaja voi valmennettavassaan vaikuttaa. Mallin mukaan valmentajan osaamistarpeita ovat voimavarat, ihmissuhdetaidot, urheiluosaaminen ja itsensä kehittämisen taidot. Toiminnallaan valmentaja voi taas vaikuttaa valmennettavan ihmisenä kasvuun, itsensä kehittämisen taitoihin, urheilijana kehittymiseen, lajiosaamiseen sekä osallisuuden tunteeseen. (Hämäläinen 2016.)

Valmentajan osaamistarpeisiin vaikuttaa toimintaympäristö, sillä urheilussa valmennuskäytänteet vaihtelevat suurelta osin sen mukaan, onko valmennettava lapsi vai aikuinen, kilpa- vai harrasteurheilija, onko ryhmä tasoltaan sisäisesti saman- vai eritasoinen sekä missä päin Suomea valmennus tapahtuu. (Hämäläinen 2016.) Valmentajan osaamistarpeiden ja niiden asioiden välillä, joihin valmentaja voi vaikuttaa, on merkittävänä tekijänä vuorovaikutus ja opetustyyli, joilla valmentaja opettaa valmennettaville välittää. Opettavan osapuolen on osattava käyttää tarkoituksenmukaisia opetustyyliä tilanteen vaatimalla tavalla, sillä taitava opettaminen on kykyä siirtyä opetustyylistä toiseen tavoitteiden ja tilanteiden muuttuessa. (Mosston & Ashworth 1994.)

Suomalainen urheiluvalmentajien koulutus perustuu viisiportaiseen koulutusjärjestelmään, joka on otettu käyttöön vuonna 1994. Alimmilla portailla (1–3) puhutaan valmennuksesta, joka tapahtuu joko vapaaehtoisesti tai pieniä kulukorvauksia vastaan ja valmentaja ei ole käynyt koulutusta valmennukseen tai on käynyt omaan lajiinsa liittyviä valmennuskoulutuksia. Neljännellä portaalla puhutaan valmentajan ammattitutkinnosta tai erikoisammattitutkinnosta sekä viidennellä portaalla taustalla on liikuntatieteiden maisterin tutkinto. (Hakkarainen ym. 2009.)

Valmentajan merkitys lasten ja nuorten harrastuneisuuteen näkyy myös suomalaisen tutkimuksen valossa. Vuoden 2022 LIITU-tutkimuksen mukaan 58 prosenttia 9–15-vuotiaista kyselyyn osallistuneista lapsista ja nuorista osallistui urheiluseuratoimintaan. Yleisintä urheiluseurassa harrastaminen oli 11-vuotiaiden keskuudessa 69 prosentilla, mutta jo 13-vuotiaiden keskuudessa osuus putosi 54 prosenttiin ja 15-vuotiaissa harrastajia oli enää 42 prosenttia. Tutkimuksessa arvioitiin lisäksi valmentajien toimintaa eri näkökulmista. Tulosten

mukaan kolme neljästä lapsesta ja nuoresta koki valmentajan olevan ystävällinen, helposti lähestyttävä, rohkaiseva ja luovan kannustavan ilmapiirin yhteiseen toimintaan. Lisäksi kaksi kolmesta vastaajasta arvioi, että valmentaja osoitti kiinnostusta heidän hyvinvointiinsa, kävi säännöllisesti keskustelua heidän kanssaan ja huomioi heidän mielipiteitään ja ehdotuksiaan. (Blomqvist ym. 2023.)

Valmentajan merkitys näkyi myös toisessa Valtion liikuntaneuvoston teettämässä tutkimuksessa. Kyseisessä tutkimuksessa selvitettiin sitä, mitkä asiat johtivat murrosikäisten liikuntaharrastuksen lopettamiseen. Selvityksestä ilmeni, että niillä, jotka eivät kokeneet harrastuksessaan olevansa vapautuneesti omia itsejään, oli viisinkertainen todennäköisyys harkita harrastuksen lopettamista. Tästä syystä on tärkeää kiinnittää huomiota valmentajien sosiaalisiin taitoihin ja heidän kykyynsä huomioda lasten ja nuorten tarpeet.

Liikuntaharrastuksen jatkumista tukevat säännölliset keskustelut valmentajan kanssa, valmentajan kiinnostus nuoren asioihin sekä kokemus siitä, että valmentajaa on helppo lähestyä. Oleellista on lisäksi kiinnittää huomiota siihen, että nuorilla on halu ja mahdollisuus käsitellä hyvinvointiin ja terveyteen liittyviä asioita valmentajansa kanssa. (Aira ym. 2013.)

3 Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millaisia ovat juniorivalmentajien opetustyyliä sekä millaista on vuorovaikutuksen laatu valmennuksessa. Tutkimuksen kohteina ovat juniorivalmentajat, joilla on taustallaan pedagogisia kasvatustieteen kandidaatin tai maisterin opintoja. Tutkimuksen tavoitteena on antaa lisätietoa opettajankoulutustaustaisten juniorivalmentajien erilaisista opetuskäytännöistä, jotta tietoisuus valmentajien vuorovaikutuskeinoista ja opetustyyleistä lisääntyisi. Puolistrukturoidun havainnoinnin avulla on mahdollisuus saada myös havainnointikategorioiden ulkopuolista tietoa juniorivalmentajien käyttämistä opetustyyleistä ja vuorovaikutustilanteista, sillä tutkimuksessa kirjataan havainnointilomakkeeseen kaikki merkitykselliset vuorovaikutustilanteet ja valmennettaville annetut ohjeistukset.

Tutkimuksessa selvitetään mahdollisia eroja ja yhtäläisyyksiä valmentajien välillä, joten monenlaisia urheilulajeja ja juniorivalmentajia omine valmennustyylineen ja käytännöineen tarvittiin tutkimuksen toteutumiseksi. Tutkimuksessa hyvien ja huonojen juniorivalmentajien ominaisuuksia ei määritelty etukäteen, mutta Piantan ym. (2008) havainnointimenetelmän pohjalta luotu lomake (Liite 2) ottaa kuitenkin huomioon sekä valmentajan luoman myönteisen kuin kielteisenkin ilmapiirin. Kaikenlaisia valmennustyyliä tarvitaan, sillä oppijoita on myös monenlaisia. Yksi valmennustyyli ja pedagogiset keinot sopivat yhdelle ja toisenlaiset käytännöt jollekin toiselle urheilijalle, jonka takia on olemassa valmennettavia, joille hänen oman valmentajansa käytännöt eivät ole oppimisen kannalta ne kaikkein sopivimmat. Havainnoimalla juniorivalmentajien ja valmennettavien välistä vuorovaikutusta ja siinä käytettyjä opetustyyliä valmentajilla ja muilla aiheesta kiinnostuneilla on mahdollisuus nähdä itsensä näissä käytännöissä ja mahdollisesti lisätä, poistaa tai muokata niitä omassa valmennuksessaan.

Tutkimuksen näkökulma painottuu pedagogisten opintojen taustavaikuttamiselle juniorivalmennustyössä, minkä takia tutkittavat rajattiin juniorivalmentajiin, joilla on taustalla pedagogisia opintoja kasvatustieteiden kandidaatin tai maisterin tutkinto-ohjelmasta. Tutkimus ei pysty todentamaan, että juniorivalmentajien pedagogiset ratkaisut olisivat nimenomaan pedagogisten opintojen aiheuttamia, mutta sitä pidetään tämän tutkimuksen tekemisen kannalta tärkeänä taustatekijänä sekä kriteerinä tutkittavien rajaamiselle. Havainnoinnin lisäksi juniorivalmentajia haastateltiin harjoitusten jälkeen,

jolloin he ovat itse voineet arvioida sitä, ovatko heidän vuorovaikutus- ja opetustyyliinsä peräisin opettajankoulutuksesta vai jostain muualta.

Tutkimuskysymys on:

Millaisia opetustyyliä käyttävät opettajaksi opiskelevat juniorivalmentajat ja millaista on heidän vuorovaikutuksensa valmennusympäristössä?

4 Tutkimusaineisto ja -menetelmät

Tässä luvussa esitellään, millä menetelmällä tutkimus toteutettiin, miten käytetty menetelmä soveltui tutkimukseen, minkä lajien valmentajia tutkimukseen osallistui sekä miten havainnointiaineisto analysoitiin aineistonkeruun jälkeen. Luvussa esitellään myös tutkimuksen luotettavuutta ja miten eettisyys on otettu tutkimuksessa huomioon.

4.1 Aineistonkeruu havainnoimalla

Tutkimuksessa käytettiin laadullista menetelmää havainnoimalla ja haastattelemalla kymmentä juniorivalmentajaa, jotka samanaikaisesti opiskelivat kasvatustieteen kandidaatin tai kasvatustieteen maisterin pedagogisia opintoja. Jokaista valmentajaa havainnoitiin yhden kerran harjoituksissa, jotka kestivät tunnista puoleentoista tuntiin. Kutakin valmentajaa havainnoitiin samanaikaisesti kahden tutkijan toimesta. Tutkimuksessa havainnoitiin jalkapallon, tanssin, taitoluistelun, painin ja pesäpallon valmentajia. Havainnoinnit kirjattiin kategorioittain hyödyntäen soveltuvien osin Piantan ym. (2008) CLASS-havainnointimenetelmän ulottuvuuksia sekä Mosstonin ja Ashworthin (2008) luokittelemia opetustyyliä. CLASS-havainnointimenetelmä on suunniteltu käytettäväksi luokkahuoneessa opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen, joten kategorioita muokattiin vastaamaan juniorivalmennuksen ympäristöä. Tutkimusta varten luotiin CLASS-havainnointimenetelmää ja Mosstonin ja Ashworthin (2008) opetustyylien kirjoa hyödyntäen havainnointilomake (Liitteet 2 ja 3), joka toimi pohjana havaintomateriaalien tallentamiselle. Alkuperäisestä menetelmästä jätettiin pois juniorivalmennukseen soveltumattomia alakategorioita, kuitenkin yhtään kokonaista kategoriata poistamatta. Menetelmästä poistettiin lasten näkökulmien huomioon ottaminen (*regard for student perspectives*), käyttäytymisen säätely (*behavior management*) ja käsitteiden oppiminen (*concept development*). Ratkaisu koettiin perustelluksi, sillä kyseiset alakategoriat mittaavat enemmän luokkahuoneympäristössä tapahtuvien vuorovaikutustilanteiden laatua.

Havainnointilomake (Liitteet 2 ja 3) tehtiin vastaamaan havaintojen muistiin kirjaamisen menetelmää (*anecdotal notes, field notes*). Havaintojen muistiin kirjaaminen on vapaamuotoista havainnointia systemaattisempi menetelmä, sillä havainnointia suorittavalla on valmiiksi kirjattuna kategoriat, joista tuottaa laadullista analyysia (Heikinaro-Johansson & Lyyra 2018). Menetelmä soveltuu vuorovaikutuksen havainnointiin, minkä takia kyseinen

kirjausmenetelmä soveltui tähän tutkimuskohteeseen. Havainnointilomaketta testattiin ensin opettajaopiskelijoiden pitämien ja opetusharjoitteluun kuuluvien liikuntatuntien aikana yhteensä kolme kertaa 45 minuutin ajan. Lomakkeeseen tehtiin muutoksia lisäämällä kirjoitustilaa sekä määrällisiä tuloksia antavan numeroasteikon järjestys käännettiin toisin päin. Neljän ensimmäisen havainnoinnin jälkeen taulukosta lopulta poistettiin toiminnan määrittelyä koskeva numeroasteikko kokonaan, jota Pianta ym. (2008) käyttävät alun perin määrällisessä CLASS-menetelmässään. Näin päätettiin, jotta aineiston laadullinen tarkastelu ja tutkiminen olisi mahdollisimman selkeää.

Tutkimuksessa käytettiin havainnointia ilman osallistumista. Ennen havainnointia käytiin vielä kasvotusten valmentajan ja tutkijoiden välillä yleistä keskustelua tutkimuksen käytänteistä ja siinä käytettävistä menetelmistä, sillä aiemmat keskustelut tutkimuksesta oli käyty viestien välityksellä. Itse havainnointitilanne tapahtui tutkijoiden osallistumatta valmentajan toimintaan. Havainnoinnin yhteydessä ja havainnoinnin jälkeen kirjattiin merkintöjä havainnointilomakkeisiin (Liitteet 2 ja 3) sekä tehtiin laadullista analyysia valmentajien toteutuneesta toiminnasta. Muistiinpanojen tekeminen on olennainen osa havainnointia, sillä muistiinpanot luovat pohjan myöhemmin tehtävälle analyysille. Muistiinpanojen pohjalta kertyy aineistoa, johon voi palata aina uudelleen analyysin edistyessä. Kentällä huolellisesti laaditut muistiinpanot vahvistavat tutkimuksen validiteettia, sillä ne osoittavat tulkintojen ja havaintojen paikkansapitävyyttä ja selittävät niiden rakentumista. (Sanjek 1990.) Havainnoinneissa oli aina mukana kaksi tutkijaa, jotta pystyttiin varmistamaan havaintojen paikkansapitävyys, ja ettei merkitykselliseksi koettuja tilanteita jäisi huomioimatta.

Kymmenessä harjoituksessa tehtiin yhteensä 114 havaintoa opetustyyleistä, jotka kirjattiin havainnointilomakkeeseen (Liite 3). Sama tyyli kirjattiin ylös niin monta kertaa kuin tyyliä käytettiin harjoitteissa, eli esimerkiksi kahdesta peräkkäisestä komentotyylin harjoituksesta kirjattiin ylös kaksi merkintää. Pääosin havainnot kerättiin aina uuden harjoitteen alussa, jossa valmentaja antoi ohjeistuksen tulevaa harjoitetta varten. Toisinaan valmentaja saattoi kuitenkin muuttaa harjoitusta tai keskeyttää harjoitteen ja keskustella valmennettavien kanssa, jolloin opetustyyliä saatettiin havainnoida useampia yhden harjoitteen aikana. Opetustyyleistä sekä valmentajien vuorovaikutuksesta kirjattiin yhteensä 77 sivua muistiinpanoja havainnointilomakkeisiin (Liitteet 2 ja 3).

Ihmiset eivät pysty aina pukemaan sanoiksi johonkin ilmiöön liittyviä ajatuksiaan tai löytämään juuri oikeita sanoja kuvaamaan omia mielipiteitään tai toimintaa, joilla he oikeasti käytännön tilanteessa toimisivat. Havainnoinnin ansiosta yksittäiset käsitteet ja termit voidaan sijoitella paremmin kuvaamaan ihmisten toimintaa kuin mitä olisi mahdollista haastattelun avulla kuvata. Havainnoinnin avulla henkilöitä voidaan tarkastella yksittäin, mutta myös koko ryhmää voidaan havainnoida. Havainnointi on toimiva tapa saada tietoa erilaisista vuorovaikutustilanteista sekä ryhmässä tapahtuvista ilmiöistä. (Paalumäki & Vähämäki 2020.) Havainnoinnin avulla on mahdollisuus saada välitöntä tietoa yksilöiden, ryhmien ja organisaatioiden toiminnasta sekä käyttäytymisestä niiden luonnollisessa ympäristössä. Havainnointi välttää muiden menetelmien keinotekoisuuden, sillä havainnoinnissa tutkija tulee tutkittavan ympäristöön eikä toisin päin. Menetelmä soveltuu esimerkiksi vuorovaikutuksen tutkimiseen sekä muihin tilanteisiin, joissa toiminta on ennalta arvaamatonta. (Hirsjärvi ym. 2012.)

Havainnoinnissa ilman osallistumista havainnoitavat henkilöt tietävät osallistuvansa tutkimukseen sekä havainnoitavilta on pyydetty tutkimusta varten lupa. Havainnoitavien sekä tutkijan välinen vuorovaikutus ei ole oleellista tiedonhankinnan kannalta. Tutkija toimii tilanteiden ulkopuolella osallistumattomana tarkkailijana. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Havainnoinnissa haasteita havaintojen luotettavuudelle saattaa aiheuttaa se, että havainnoitavien käyttäytyminen voi muuttua havainnoitsijan tullessa heidän luonnolliseen ympäristöönsä. Havainnointitilannetta on mahdollista neutralisoida esimerkiksi niin, että havainnoitsija käy paikalla useammalla eri kerralla sekä pysyy hieman etäämmällä, jotta havainnoitavilla on tilaa toimia tavanomaiseen tapansa. Myös havainnoinnin yksi eettinen ongelma on siinä, kuinka paljon tutkittaville voidaan kertoa tutkimuksen luonteesta ennen havainnointia, ettei tieto vaikuttaisi ratkaisevasti tutkittavien käyttäytymiseen havainnointitilanteessa. (Hirsjärvi ym. 2012.) Haastattelutilanteen neutralisointi huomioitiin tässä tutkimuksessa tutkijoiden pysymisenä hieman etäämmällä tutkittavista havainnointitilanteissa, esimerkiksi seuraamalla harjoituksia kentän laidalta. Lisäksi kuten aiemmin mainittiin, tutkittaville valmentajille kerrottiin perustietoja tutkimuksen toteuttamisesta ennen havainnointitilannetta, ja vasta havainnointien ja haastattelujen jälkeen vastattiin heidän tarkempiin kysymyksiinsä tutkimusta koskien.

CLASS-havainnointimenetelmää pidetään luotettavana luokkahuoneen vuorovaikutuksen laadun mittarina. Nykyinen näyttö menetelmästä tukee sen käyttöä esimerkiksi interventioiden, opetuksen ja ammatillisen kehittämisen ohjaamisessa Suomen lisäksi niin

Yhdysvalloissa kuin muissakin kulttuuriympäristöissä (ks. Pakarinen ym. 2010; Sandilos ym. 2017; Stuck ym. 2016). CLASS-havainnointimenetelmä on luotu alun perin esikoululaisten ja alkuopetusikäisten lasten havainnointiin (Pianta ym. 2008). Muutoksia havainnointilomakkeeseen (Liite 2) tekemällä on kuitenkin ollut mahdollista hyödyntää CLASS-havainnointimenetelmän rakennetta esimerkiksi suomalaisissa alakouluissa (Pakarinen ym. 2010).

CLASS-havainnointimenetelmä valittiin tutkimukseen, koska havainnoidut ja haastatellut valmentajat opiskelevat kasvatustieteen kandidaateiksi ja maistereiksi, jolloin heidän koulutustaustansa vastaa kontekstia, johon CLASS-havainnointimenetelmä on alun perin luotu. Menetelmää on käytetty huomattavasti vähemmän urheilukontekstissa, sillä sitä ei ole siihen alun perin suunniteltu. Tutkimusta urheilukontekstissa on kuitenkin tuotettu. Esimerkiksi Kohake ym. (2023) testasi menetelmää 8–12-vuotiaiden urheiluharjoituksissa ja yhteensä 26:ta valmentajaa havainnointiin CLASS-havainnointimenetelmää hyödyntäen. Tulosten mukaan menetelmä on luotettava väline valmentajien vuorovaikutuksen laadun analysointiin. Piantan ym. (2008) CLASS-havainnointimenetelmää on tämän lisäksi sovellettu esimerkiksi erotuomarien ja pelaajien välisen vuorovaikutuksen laadun analysointiin soveltamalla havainnoitavia ulottuvuuksia kontekstiin sopiviksi. Heidän tutkimukseensa osallistui yhteensä 25 havainnoitavaa erotuomaria, joiden vuorovaikutuksen laatua havainnoitiin samaan tapaan kuin CLASS-havainnointimenetelmällä on havainnoitu opettajia luokkahuoneessa. (Firek ym. 2020.)

Mosstonin ja Ashworthin (2008) opetustyylien kirjo valittiin tutkimukseen, sillä sitä on käytetty laajasti liikuntatuntien ja valmennuksen havainnointiin ja arviointiin (ks. Morgan ym. 2005; Hewitt & Edwards 2013; Syrmpas & Digelidis 2014; Hämäläinen ym. 2015; Jaakkola & Sääkslahti 2017; Fernández & Espada 2021). Liikuntakasvatuksen opetustyyleistä on hyötyä opetuksen tavoitteiden saavuttamisen kannalta. Opetustyylien avulla voidaan jäsentää opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, kun tehdään päätöksiä opetus- ja oppimisprosessissa ja myös siinä, millaisia rooleja opettajalla ja oppilaalla on tässä prosessissa (Mosston 1978; Fernández & Espada 2021).

Mosston kehitti ensimmäisen version opetustyyleistä vuonna 1966 kirjassaan *Teaching Physical Education. From Command To Discovery*, johon hän sisällytti ensimmäistä kertaa teoriansa opetustyylien kirjosta. Opetustyylijä teoriassa oli alun perin seitsemän (Mosston, 1978; Fernández & Espada 2021), mutta vuonna 2008 julkaistussa uusimmassa painoksessa

opetustyylien kirjo on laajentunut 11 opetustyyliin (Mosston & Ashworth 2008). Tässä tutkimuksessa hyödynnetään Mosstonin ja Ashworthin vuoden 2008 mallin mukaisia 11 opetustyyliä, jotta havainnointi huomioisi mahdollisimman monipuolisesti niin valmentajajohtoiset kuin yksilökeskeisetkin opetustyylit.

Menetelmää on käytetty muun muassa suomalaisten ja ruotsalaisten liikunnanopettajien opetustyylien tutkimisessa. Jaakkolan ja Wattin (2011) tekemässä tutkimuksessa tutkittiin suomalaisten liikunnanopettajien käyttämiä opetustyyliä. Kyselytutkimukseen osallistui yhteensä 294 liikunnanopettajaa. Tuloksien mukaan käytetyimmät opetustyyli liikunnanopetuksessa ovat komentotyyli (A) ja tehtäväopetus (B). SueSeen ja Barkerin (2019) ruotsalaisessa tutkimuksessa taas käytetyimmät opetustyyli olivat tehtäväopetus (B), erilaisten ratkaisujen tuottaminen (H) ja yksilöllinen tyyli (I). Mainittavaa tuloksissa myös oli, että naisopettajien käyttämät tyyli vastasivat miesopettajia useammin ruotsalaisen koulujärjestelmän opetussuunnitelman sisältöjä. Työkokemuksella oli merkitystä opetustyylien käyttöön, sillä kokemuksen ollessa 0–4 vuotta tai 5–10 vuotta, suosituin opetustyyli oli tehtäväopetus (B), kun taas työkokemuksen ollessa yli 11 vuotta, suosituin opetustyyli oli yksilöllinen tyyli (I).

4.2 Aineistonkeruu haastattelemalla

Koska havainnointi ainoana aineistonkeruumenetelmänä saatetaan nähdä haasteellisena (Tuomi & Sarajarvi 2018), havainnoituja valmentajia haastateltiin lyhyesti, keskimäärin noin 15 minuutin ajan harjoitusten jälkeen havaintojen täsmentämiseksi. Laajentamalla menetelmien käyttöä on mahdollista saada esiin enemmän näkökulmia ja lisätä tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2022). Välittömästi havainnointitilanteen jälkeen tapahtuvassa haastattelussa täsmennettiin tehdyt huomiot virheellisten tulkintojen minimoimiseksi, esimerkiksi varmistamalla harjoituskohtaiset opetustyyli valmentajalta. Haastattelun tarkoitus oli lisäksi laajentaa havainnoinnista saatua materiaalia tuomalla siihen mukaan muun muassa valmentajien omia kokemuksia käyttämistään menetelmistä. Haastattelu otettiin käyttöön neljän ensimmäisen havainnointikerran jälkeen lisäämään tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimukseen haastateltiin jalkapallon, tanssin ja pesäpallon juniorivalmentajia. Haastattelut nauhoitettiin, litteroitiin ja tallennettiin salasanasuojattuun pilvipalveluun. Haastattelut toteutettiin heti havainnoitujen harjoitusten jälkeen rauhallisessa

paikassa, kuten pukuhuoneessa tai välinevarastossa. Tallenteet olivat hyvälaatuisia ja helposti litteroitavissa. Haastatteluista kirjattiin yhteensä 12 sivua litteroitua tekstiä.

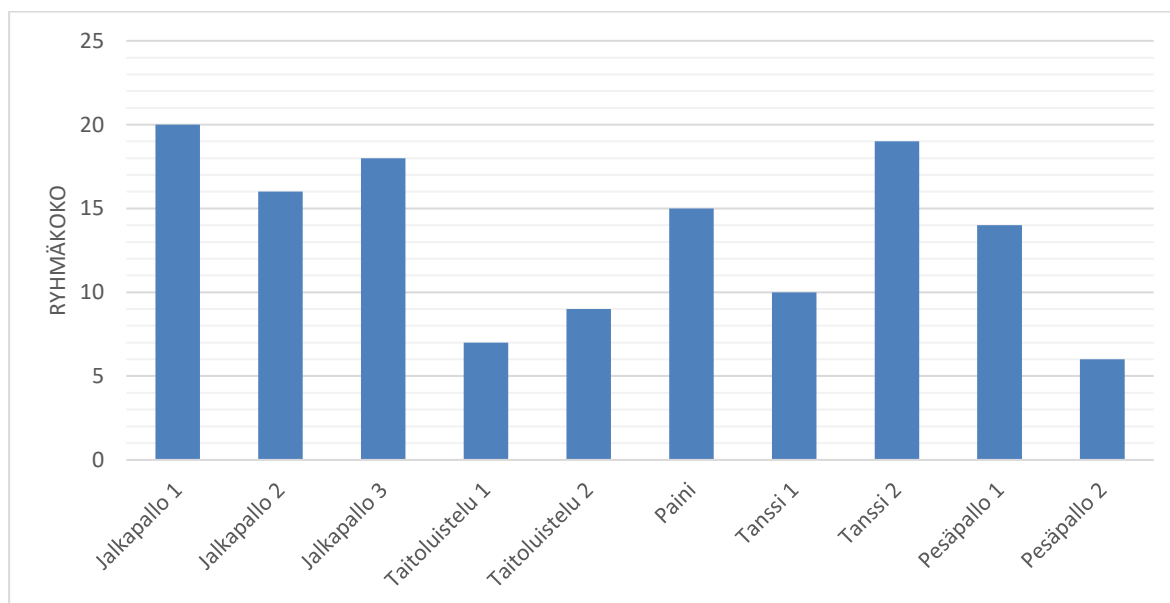
Tutkimuksen haastattelumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelutyylityyppi, jossa eteneminen tapahtuu tiettyjen keskeisten ja etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten mukaisesti.

Teemahaastattelussa voidaan tarkentaa ja syventää kysymyksiä haastateltavien vastauksiin perustuen. (Hirsjärvi & Hurme 2022.) Haastatteluissa kysymykset esitettiin samassa järjestyksessä sekä kysymysten sisältö oli kaikille haastateltaville sama. Haastateltavat saivat vastata kysymyksiin vapaasti, eikä niitä ole sidottu tiettyihin vastausvaihtoehtoihin. Tämä vastaa Eskolan ja Suorannan (2005) määritelmää puolistrukturoidusta haastattelusta, jossa haastateltava vastaa haastattelukysymyksiin (Liite 4) omin sanoin. Osalle haastateltavista esitettiin tarkentavia kysymyksiä liittyen käytettyihin opetustyyliin ja vuorovaikutukseen juniorivalmennuksessa. Haastattelujen lopuksi kysyttiin lisäkysymyksiä, kuten ryhmänhallintaa koskevia kysymyksiä. Haastattelukysymykset oli muotoiltu siten, että ne vastaisivat mahdollisimman hyvin havainnointilomakkeen kumpaankin osioon (Liitteet 2 ja 3). Haastattelukysymykset oli lisäksi järjestetty siten, että ensin valmentajilta kysyttiin enemmän valmennuksesta ja sen vuorovaikutuksesta. Tämän jälkeen he saivat kertoa käyttämistään opetustyyleistä. Seuraavat kaksi kysymystä sivusivat kahta aikaisempaa, jolloin valmentajat pystyivät lisäämään vielä muita mieleen tulleita yksityiskohtia aiemmistakin kysymyksistä.

Teemahaastattelun etuna on se, ettei se suoraan rajaa tutkimusta joko laadulliseen tai määrälliseen tutkimukseen, vaan keskittyy juuri siihen aiheeseen, joka on tutkimuksessa kaikkein olennaisin (Hirsjärvi & Hurme 2022). Lisäksi Tuomi ja Sarajärvi (2018) kirjoittavat, että ei ole tarkkaan rajattua, tuleeko kysymyksissä edetä juuri samassa järjestyksessä jokaisella haastattelukerralla. Teemahaastattelu ottaa huomioon sen, että ihmisten antamat merkitykset ja tulkinnat asioista ovat keskeisiä, ja että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2022). Tutkimukseen osallistui useiden eri urheilulajien valmentajia, joilla kaikilla oli omat tärkeäksi kokemansa merkitykset valmentamisessa. Yhdistävänä tekijänä kaikki valmentajat suorittivat tutkimuksen aikana kasvatustieteiden kandidaatin tai kasvatustieteiden maisterin tutkintoa, jolloin he jakoivat keskenään samankaltaiset opinnot ja niistä saatavat tiedot ja taidot.

4.3 Tutkimukseen osallistujat

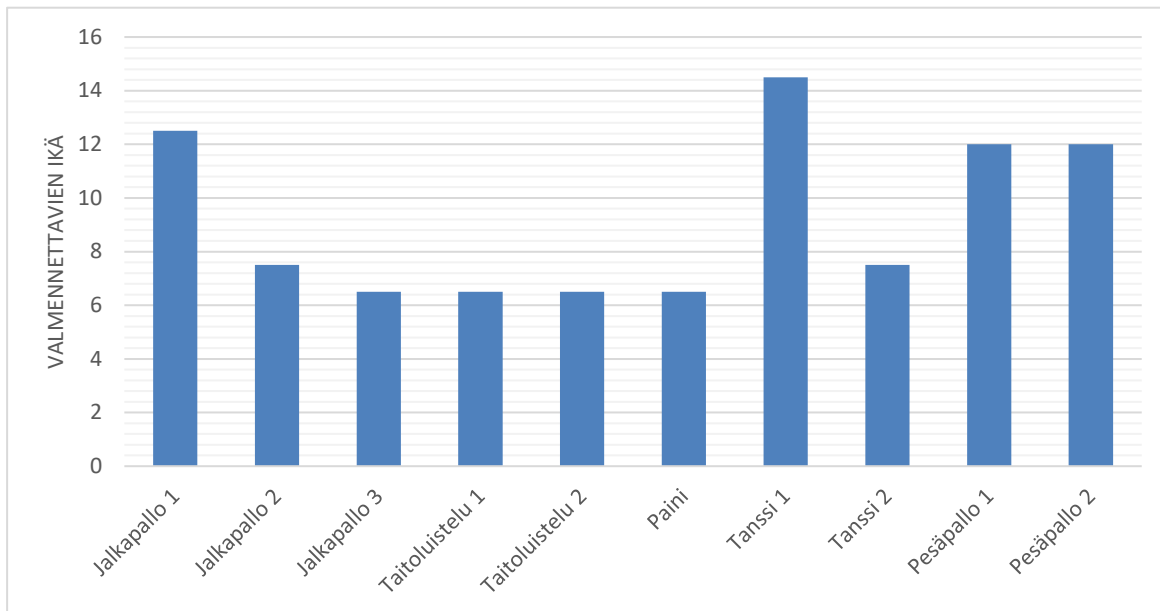
Juniorivalmentajat valikoituivat tutkimukseen käymällä läpi paikallisten urheiluseurojen listauksia valmentajista sekä selvittämällä opettajankoulutuslaitosten opiskelijoiden joukosta tutkimukseen mahdollisesti soveltuvia osallistujia. Tutkimukseen valittiin yhteensä viiden eri urheilulajin valmentajia, jotka valmensivat jalkapalloa, taitoluistelua, painia, tanssia ja pesäpalloa. Kuviossa 1 on esitetty harjoituksiin osallistuneiden valmennettavien määrät havainnoiduissa ryhmissä. Valmentajia pyrittiin valitsemaan mahdollisimman monipuolisesti eri urheilulajeista, joissa valmennettiin joko joukkuetta tai useamman yksilöurheilijan ryhmää (esim. taitoluistelu ja paini). Tutkimukseen osallistui valmentajia kolmen eri kaupungin alueelta. Tutkimuksessa havainnoitiin kolmea jalkapallovalmentajaa, joka oli määrällisesti eniten. Kahdesti havainnoitiin taitoluisteluharjoitusten, tanssiharjoitusten sekä pesäpallon valmentajia. Painista oli yksi havainnointikerta. Harjoitusten kestot vaihtelivat tunnista puoleentoista tuntiin.



Kuvio 1. Harjoituksiin osallistuneiden valmennettavien määrät havainnoiduissa ryhmissä

Ryhmäkoot olivat pienimmät taitoluisteluharjoituksissa sekä pesäpallon fysiikkaharjoituksissa. Suurimmat ryhmäkoot olivat jalkapalloharjoituksissa sekä toisissa tanssiharjoituksissa. Ensimmäinen jalkapalloharjoitusten havainnointi tapahtui ulkona nurmikentällä ja kaikki loput harjoitukset havainnoitiin sisätiloissa. Loput jalkapallo- ja pesäpalloharjoitukset olivat tekonurmellisessa harjoitteluhallissa, taitoluisteluharjoitukset jäähallissa sekä tanssiharjoitukset ja painiharjoitus niille soveltuvissa sisäliikuntatiloissa. Seurattujen harjoitusten joukkueista ja ryhmistä kolme koostui pojista ja seitsemän tytöistä.

Valmentajien valintaan vaikutti se, että tutkimukseen pyrittiin saamaan sellaisia joukkueita, joissa valmennettavat koostuivat pääosin peruskouluikäisistä lapsista ja nuorista. Kuviossa 2 esitellään valmennettavien keskimääräinen ikäjakauma havainnoituissa urheilulajeissa ja harjoituksissa.



Kuvio 2. Valmennettavien ikäjakauma havainnoituissa ryhmissä

Vanhimmat valmennettavat olivat 14–15-vuotiaita ja he kuuluivat ensimmäiseen tanssiryhmään. Toiseksi- ja kolmanneksi vanhimpia valmennettavat olivat ensimmäisissä jalkapalloharjoituksissa sekä pesäpalloharjoituksissa. Kaikki muut valmennettavat olivat alle 8-vuotiaita. Jalkapallojoukkueiden harjoituksissa oli mukana havainnoidun valmentajan lisäksi myös toinen valmentaja. Ensimmäisessä jalkapallovalmentajan ryhmässä valmennettavat harjoittelivat kaikki samanaikaisesti, eikä joukkuetta jaettu pienempiin ryhmiin. Toisen jalkapalloryhmän harjoitusten alussa koko joukkue harjoitteli yhdessä, mutta harjoitusten loppupuolelle joukkue jaettiin kahteen ryhmään, joista havainnoitava valmentaja valmensi seitsemää pelaajaa. Kolmannessa jalkapalloharjoituksessa valmentaja valmensi koko ajan kokonaista ryhmää.

Tanssiryhmissä valmentajat valmensivat koko ryhmää kerrallaan, mutta taitoluisteluryhmissä osa valmennettavista oli puolikkaan ryhmän kanssa toisen valmentajan valmennuksessa, minkä vuoksi havainnoitu ryhmä oli kooltaan pienempi. Tilanne oli vastaava pesäpalloharjoitusten kohdalla. Ensimmäisessä pesäpallon lajiharjoituksessa koko joukkue harjoitteli yhdessä. Toisessa pesäpalloharjoituksessa, joka painottui enemmän

fysiikkaharjoitteluun, pelaajia oli harjoituksissa hieman vaihdellen vain kuudesta kahdeksaan tekemässä kerrallaan, kun muu joukkue oli samaan aikaan ”lukkarikoulussa” eli harjoittelemassa toisen valmentajan kanssa syöttämistä tai loukkaantumisten takia sivussa. Lisäksi pesäpalloharjoitukset olivat havainnoiduista harjoituksista ainoat, joissa sama joukkue harjoitteli, mutta eri valmentajan kanssa. Tämä johtui siitä, että toinen valmentajista piti joukkueen lajiharjoitukset ja toinen taas fysiikkapainotteiset harjoitukset.

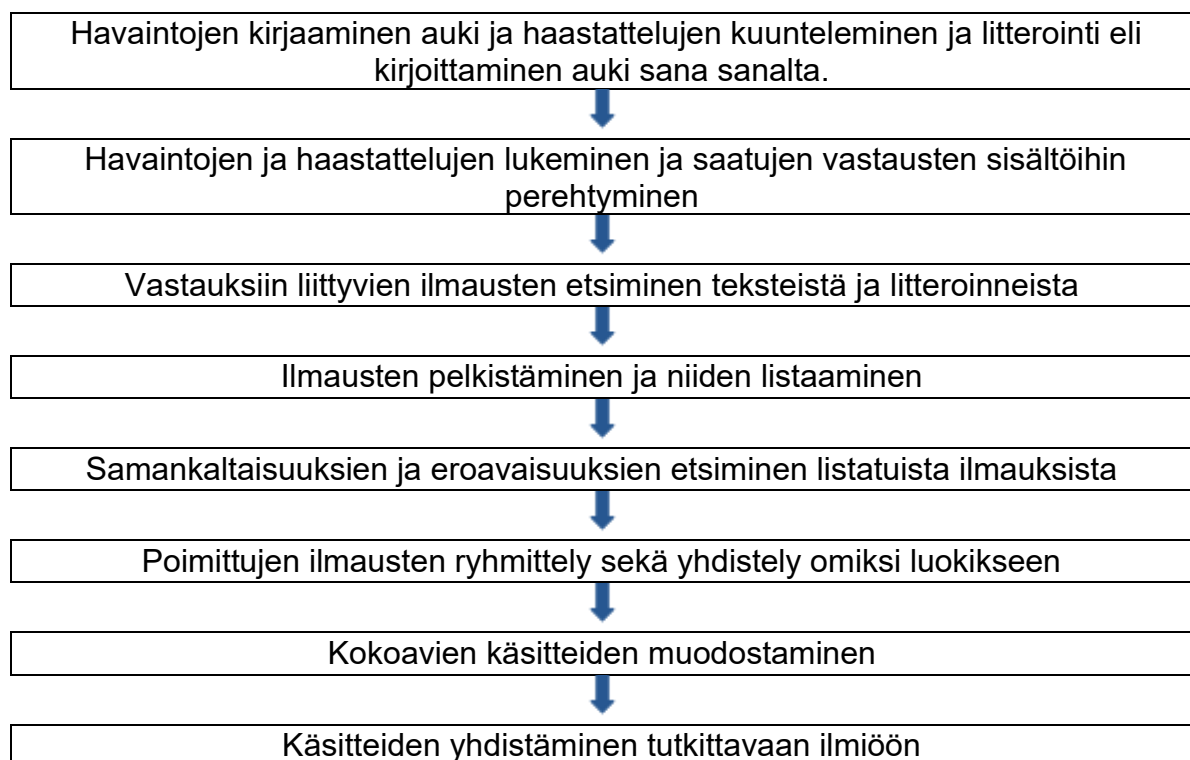
4.4 Aineiston analysointi

Perusanalyysimenetelmänä kaikissa laadullisissa tutkimuksissa voidaan pitää sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi on yksittäinen tutkimusmetodi, joka toimii teoreettisena kehyksenä erilaisissa analyysikokonaisuuksissa. Useimmat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät pohjautuvat aina jotenkin sisällönanalyysiin, kun sillä tarkoitetaan kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analysoimista. Sisällönanalyysia voidaan hyödyntää lisäksi määrällisissä tutkimuksissa. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Laadullista tutkimusmateriaalia on mahdollista esimerkiksi koodata muuttujittain, jolloin laadullista aineistoa on mahdollista tulkita määrällisesti (Alasuutari 2011).

Sisällönanalyysi voidaan jakaa aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen analyysiin. Aineistolähtöisessä analyysissa tutkimusaineistosta pyritään luomaan oma teoreettinen kokonaisuutensa. Sen ydinajatus perustuu siihen, etteivät analysoitavat yksiköt ole ennalta määriteltyjä, eivätkä aikaisemmat havainnot, tiedot ja teoriat tulkittavasta ilmiöstä vaikuta analyysin toteutukseen tai lopputulokseen, sillä analyysin oletetaan olevan aineistosta riippuvaista. Teoriaohjaavassa analyysissa teoria toimii tutkimusta ja sen analyysia auttavana, mutta itse analyysi ei perustu suoraan teoriaan. Analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta siitä on havaittavissa teorian tuoma vaikutus. Käytännössä tämä tarkoittaa, että analyysissa palataan teoriaosuudessa määriteltyihin käsitteisiin. Teorialähtöinen analyysi perustuu johonkin tiettyyn teoriaan, malliin tai auktoriteettiin ja tämän ajatuksiin aiheesta. Käytettävä malli kuvaillaan tutkimuksessa ja se määrittelee tutkimuksessa käytettävät käsitteet. Näin ollen tutkimuksen teoreettisessa taustassa hahmoteltuna ovat valmiiksi ne kategoriat, joihin saatava aineisto pyritään sijoittelemaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittelevät aineistonkeruusta saatujen sisältöjen analysointiin soveltuvan mallin (Kuvio 3). Tässä mallissa on kolme vaihetta, jotka ovat pelkistäminen (redusointi), ryhmittely (klusterointi) sekä teoreettisten käsitteiden luominen (abstrahointi).

Tällainen aineiston analysointi alkaa siis havaintojen kirjaamisella, jonka jälkeen aineistosta poistetaan tutkimuksen kannalta epäolennainen tieto joko tiivistämällä tai jakamalla aineistoa pienempiin osiin. Havainnointiaineistosta poimitut tutkimuksen kannalta tärkeät vastaukset kerätään omaan tiedostoonsa ryhmittelyä varten. Poimitut ilmaukset on tällöin helpompi yhdistellä omiksi ryhmikseen. Mallin kolmannessa vaiheessa pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään vielä tutkittavien teemojen mukaisesti. Tutkimuksen havainnoinnin teemoina ovat edellä mainitut, tutkimukseen soveltuvin osin valitut, Piantan ym. (2008) CLASS-havainnointimenetelmän osa-alueet sekä Mosstonin ja Ashworthin (2008) opetustyyli. Mallin mukaan samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet yhdistellään omiksi luokikseen. Näistä luokista luodaan lopulta teoreettisia käsitteitä olennaiseksi valikoituneen tiedon perusteella. Myös tutkimuksen haastatteluosaa käsitellään Tuomen ja Sarajärven (2018) esittämän sisällönanalyysin keinoin. Haastattelun osalta tarkastelussa ovat liitteestä 4 löytyvät haastattelukysymykset. Aineiston raportoinnissa valmentajista ja tutkijoista käytettiin lyhenteitä (esim. V4 = Valmentaja 4 ja T2 = Tutkija 2).



Kuvio 3. Tutkimusaineiston analyysin eteneminen vaiheittain (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123)

Aineistoa analysoitiin teorialähtöisesti, mutta tilaa jätettiin myös aineistolähtöiselle ja teoriaohjaavalle analyysille tekemällä vapaata havainnointia. Teorialähtöinen

sisällönanalyysin valinta perustuu siihen, että havainnointilomakkeeseen (Liitteet 2 ja 3) oli ennalta määritelty yläluokat hyödyntäen Piantan ym. (2008) CLASS-havainnointimenetelmän ulottuvuuksia sekä Mosstonin ja Ashworthin (2008) määrittelemiä opetustyyliä.

Sisällönanalyysin kritiikki kohdistuu siihen, että se painottaa yksittäisten käsitteiden merkitystä. Yhden sanan tai käsitteen mainitseminen tai mainitsematta jättäminen saattaa vaikuttaa ratkaisevasti tutkimuksen lopputulokseen. Tämän takia on suositeltavaa keskittyä myös havaintojen määrään sekä muihin määrällisiin yksityiskohtiin, jotta yksittäiset havainnot eivät määrittäisi tutkimuksen lopputulosta. (Riffe ym. 2019.)

4.5 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimusetiikalla tarkoitetaan tutkimukseen osallistuvien henkilöiden suojaamista ja heidän yksityisyytensä kunnioittamista koko tutkimuksen ajan (Alderson & Morrow 2020). Etiikassa pohditaan tavallisimmin kysymyksiä oikeasta ja väärästä sekä hyvästä ja pahasta. Hirsjärvi ym. (2012) sisällyttävät hyvään tieteelliseen käytäntöön muun muassa rehellisyyden sekä tarkkuuden tutkimusaineiston tallentamisessa ja tulosten arvioinnissa. Lisäksi he painottavat, että on tärkeää kunnioittaa toisten tutkijoiden työtä ja esimerkiksi käyttämässään viittauksissa antaa asianmukaista arvoa aikaisempien tutkijoiden työlle. Tämän tutkimuksen havainnoinnissa ja haastattelussa oli joka tutkimuskerralla mukana kaksi tutkijaa, jotta jokaisten harjoitusten jälkeen oli mahdollista läpikäydä merkityksellisiksi koetut havainnot. Näin varmistettiin, että havainnointi kohdistui niihin tutkimuksen kannalta oleellisiin hetkiin, jotka oli kirjattu tutkimuslomakkeeseen (Liitteet 2 ja 3). Lisäksi harjoitusten aikana tutkijoilla oli mahdollisuus keskustella keskenään tekemistään havainnoista ja esimerkiksi varmistaa havaintonsa toiselta ja ohjata toista havainnoimaan tutkimuksen kannalta olennaiseksi kokemaansa toimintaa.

Alderson ja Morrow (2020) kehottavat tutkijoita pohtimaan tutkimuksen tavoitteiden ja menetelmien oikeudenmukaisuutta, tutkittavien itsemääräämisoikeutta, tutkimuksen mahdollisia haittoja ja hyöty-haittasuhdetta sekä perehtymään siihen, kenen edut tutkimuksessa on asetettu etusijalle. Lisäksi he suosittelevat pohtimaan mahdollisia haittoja, joita voi ilmetä, jos lapsia ja nuoria ei oteta mukaan heitä koskevaan tutkimukseen. Alderson ja Morrow (2020) jakavat tutkimuksen eettisen viitekehyksen kolmeen osa-alueeseen, jotka ovat velvollisuudet (*duties*), oikeudenmukaisuus (*rights*) sekä hyöty-haittasuhde (*harm-benefit*). Velvollisuuksiin he lukevat muun muassa tutkimusmenetelmien

oikeudenmukaisuuden ja mahdolliset tutkimuksesta aiheutuvat haitat. Lisäksi on tärkeää, että tutkimuksen tekeminen on ylipäättään hyödyllistä. Oikeudenmukaisuuksiin Aldersonin ja Morrowin (2020) luokittelussa kuuluvat tutkittavien suojeleminen ja oikeudenmukainen kohtelu. Heidän mukaansa tutkittavien itsemääräämisoikeudesta on huolehdittava koko tutkimuksen ajan ja tutkittavilla on oikeus ilmaista näkemyksensä tutkittavaan asiaan. Hyötyhaittasuhteen viitekehyksessä tärkeäksi on luokiteltu huomion kiinnittäminen tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuviin haittoihin sekä se, kenen edut tutkimuksessa asetetaan etusijalle. Näitä ovat lapsen, vanhempien, tutkijan ja yhteiskunnan edut.

Tässä tutkimuksessa menetelmät nähtiin oikeudenmukaisina, sillä valmentajat saivat vapaaehtoisesti osallistua tutkimukseen mukaan ja perua osallistumisensa missä tahansa vaiheessa tutkimusta. Valmentajat ottivat tutkijat mielellään havainnoimaan harjoituksiaan. Valmentajat olivat erityisesti kiinnostuneita kuulemaan tutkijoiden tekemistä havainnoista harjoitusten aikana, minkä lisäksi he halusivat usein kuulla palautetta harjoitusten sujumisesta. Tämä osoittaa, että myös valmentajat kokivat hyötyvänsä jossain määrin harjoitustensa seuraamisesta ja se saattoi auttaa heitä suuntaamaan tarkkaavaisuuttaan omaan toimintaansa.

Mahdollista haittaa saattoi aiheuttaa ulkopuolisen seuraajan harjoituksiin tuoma jännitys. Valmentajat vaikuttivat keskittyneiltä ja kaksi heistä hieman jännittyneiltä ennen harjoitusten alkua. Valmennettaville kerrottiin, että heidän ei tarvinnut jännittää tai huomioida tutkijoita harjoituksissa, sillä tutkijat keskittyivät ainoastaan valmentajien havainnointiin. Näin pyrittiin luomaan valmennettaville lapsille ja nuorille turvallinen harjoitteluympäristö ja välttämään heidän kokemaansa jännitystä tuntemattomien ihmisten seurattessa heidän harjoituksiaan. Parhaassa tapauksessa tuntemattomien aikuisten läsnäolo saattoi vain lisätä heidän keskittymistään asianmukaiseen tekemiseen. Nuoremmat lapset etenkin tanssi- ja painiharjoituksissa olivat kiinnostuneita vieraista aikuisista, kun taas vanhemmat tanssijat saivat puolestaan valmentajaltaan palautetta hyvästä keskittymisestä harjoitusten aikana. On siis mahdollista, että tutkijoiden läsnäolo harjoituksissa saattoi vanhemmilla lapsilla vaikuttaa keskittymiseen sitä parantavasti.

Valmentajilta kerätyt tiedot, havainnointiaineistot sekä haastattelujen tallenteet tallennettiin salasanalla suojattuun pilvipalveluun. Havainnointien aikana tehdyt käsin kirjatut muistiinpanot tullaan hävittämään asianmukaisesti viiden vuoden kuluttua tutkimuksesta. Tutkittavista valmentajista ei kirjattu ylös tarkempia henkilötietoja, kuten nimeä, ikää,

sukupuolta eikä valmennuspaikkakuntaa, joten heidän yksityisyytensä on suojattu. Tutkijat pyrkivät tarkoituksenmukaisesti vaikuttamaan mahdollisimman vähän valmentajan toimintaan harjoitusten aikana. Tutkijat sijoittuivat kentän laidalla aina paikkoihin, joissa he olivat mahdollisimman vähän harjoitusten tiellä, mutta joista he kuitenkin pääsivät näkemään harjoitusten tapahtumat ja kuulemaan valmentajan puheen mahdollisimman tarkasti. Usein valmentajat kuitenkin ilmaisivat harjoitusten aikana, että ei haittaa, vaikka tulisi havainnoimaan harjoituksia lähempääkin, sillä harjoitusympäristöt olivat yleensä meluisia useiden joukkueiden harjoittelussa samalla alueella.

Luotettavuuden kannalta tutkimus tulee suunnitella, toteuttaa ja raportoida mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Suunnittelun, toteutuksen ja raportoinnin on täytettävä tieteelliselle tiedolle asetetut vaatimukset kuten esimerkiksi toistettavuus ja eettisyys. Tutkimusryhmän jäsenet, heidän asemansa ja oikeutensa, velvollisuutensa ja vastuunsa tulee siis huomioida tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tutkimuksen raportointia tehtäessä mahdolliset puutteet on myös tuotava esiin. (Hirsjärvi ym. 2012.) Tutkimusta varten laadittiin asianmukainen tutkimussuunnitelma sekä tutkimusprosessista kerättiin tiiviisti palautetta ja kehitysehdotuksia koko sen ajan. Tässä tutkimuksessa mahdolliseksi ongelmakohtiksi osoittautui havainnointien tulkinnanvaraisuus erityisesti opetustyylien kohdalla. Jotkin havainnoitujen valmentajien opetustyyliä urheiluharjoitteissa olivat hieman monitulkintaisia ja hankaluutta tuottivat toisinaan erot eriytyvän opetuksen, erilaisten ratkaisujen tuottamisen sekä yksilöllisen ohjelman välillä. Tällaisissa tilanteissa kahdesta havainnointia tekevästä tutkijasta oli hyötyä, sillä se mahdollisti keskustelun hankalissa tulkintatilanteissa, joiden kautta pyrittiin löytämään teoriataustan mukaisia ratkaisuja.

Joissain harjoituksissa, kuten esimerkiksi pesäpallon lajiharjoituksissa, tutkijat joutuivat seuraamaan valmentajaa välillä hieman etäämmältä, jolloin he eivät välttämättä pystyneet kuulemaan jokaista valmentajan sanomaa lausetta. Tämä pyrittiin kuitenkin korjaamaan harjoitusten aikana siirtymällä parempaan havainnointipaikkaan. Haastattelu havainnointia tukevana menetelmänä otettiin käyttöön vasta neljän havainnointikerran jälkeen, minkä takia neljästä ensimmäisestä harjoituksesta ei ole haastattelumateriaalia. Haastattelu otettiin käyttöön vasta tässä vaiheessa, sillä havainnointia tukeva lisämateriaali koettiin tarpeelliseksi luotettavuuden kannalta. Osa käytetyistä opetustyyleistä oli tulkinnanvaraisia, joten haastatteluiden avulla pyrittiin täsmentämään havaintoja loppuihin havainnointikertoihin. Haastatteluiden puuttuminen ensimmäisistä neljästä havainnointikerrasta ei vaikuta tuloksiin merkittäväällä tavalla, sillä myös näissä harjoituksissa tutkijat keskustelivat ja esittivät tarpeen

tullen kysymyksiä valmentajille. Juuri näiden neljän ensimmäisen valmentajan kohdalla esitettyjen kysymysten pohjalta syntyi tarve haastatella tutkittavia valmentajia vielä havainnointien jälkeenkin, sillä keskusteluissa syntyi paljon tutkimuksen kannalta mielenkiintoisia ja hyödyllisiä huomioita.

Lisäksi liitteessä 2 käytetty Piantan ym. (2008) CLASS-havainnointimenetelmä on, kuten alussa mainittiin, kehitetty alkujaan luokkahuoneympäristön tutkimiseen. Valmennukset tapahtuivat joka kerta luokkahuonetta suuremmassa ja muutenkin hyvin erilaisessa tilassa, kuten suurissa paini- ja tanssisaleissa tai kuplahalleissa ja ulkona nurmikentällä. Jo pelkkä fyysinen ympäristö poikkesi siis luokkahuoneen ympäristöstä, mutta opetustilanteet liikuntaharrastuksissa poikkeavat luokkahuoneen opetustilanteista. Valmentajat myös tiesivät, että tutkijat olivat tulossa havainnoimaan harjoituksia. Tämä saattoi vaikuttaa siihen, että valmentajat kenties suunnittelivat harjoituksista korostetun monipuoliset ja perusteelliset. CLASS-havainnointimenetelmää on kuitenkin testattu myös urheilukontekstissa (Firek ym. 2020; Kohake ym. 2023). Lisäksi havainnoidut valmentajat opiskelivat kasvatustieteen kandidaateiksi tai maistereiksi. Tämän vuoksi CLASS voidaan nähdä tutkimuksen kannalta sopivana havainnointimenetelmänä.

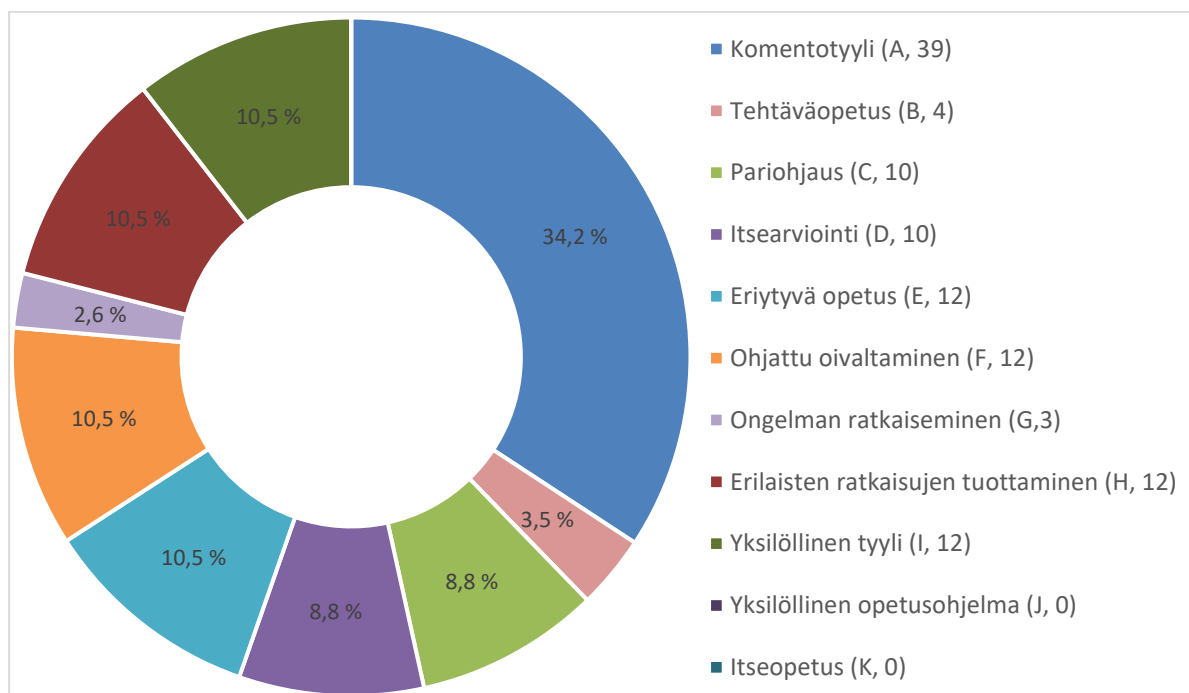
Tutkimus koettiin tarpeelliseksi tuottaa, jotta valmentajat voivat suunnata tarkkaavaisuuttaan entistä enemmän käyttämiinsä opetus- ja valmennustyyliihin ja niiden monipuolisuuteen valmentamisessa. Valmentajan kautta tästä hyötyvät myös valmennettavat, sillä parhaassa tapauksessa valmennuksen laatu paranee valmentajien monipuolistaessa valmennustaan. Jos monipuoliseen valmennukseen lisättäisiin vielä ulkopuolinen valmentajan tarkkailija, tuloksia oppimisen lisäämisestä voitaisiin saada tällaisen tutkimuksen toistamisesta kokonaisuudessaan urheiluseurassa. Ulkopuolisen tarkkailijan on mahdollista nähdä jotakin, mitä valmentaja ei itse näe ja valmentajan on puolestaan mahdollista huomata jotakin, mitä ulkopuolelta havainnoiva ei välttämättä huomaa.

5 Tulokset

Tässä luvussa esitellään analyysin avulla saadut tutkimustulokset. Ensimmäisessä aluvussa esitellään Mosstonin ja Ashworthin (2008) opetustyylien kirjon mukaan havainnoidut ja analysoidut opettajaopiskelijoiden valmennuksessaan käyttämät opetustyyli. Tätä seuraavissa aluvuissa käsitellään laajemmin sovelletun Piantan ym. (2008) CLASS-havainnointimenetelmän avulla havainnoituja ja analysoituja laadullisia tutkimustuloksia opettajaopiskelijoiden vuorovaikutuksesta juniorivalmennuksessa. Lopuksi vertaillaan haastatteluiden materiaaleja tehtyihin havainnoiteihin.

5.1 Opetustyyli

Kaikkien opetustyylien havaintojen jakautuminen eri opetustyylien kesken kuvataan seuraavassa diagrammissa (Kuvio 4). Kuviossa opetustyyli on listattuna valmentajakeskeisimmästä opetustyylistä yksilökeskeisimpään.



Kuvio 4. Kaikki havainnot (f=114) opetustyyleistä, joita valmentajat käyttivät harjoituksissaan

Opettajaopiskelijat käyttivät valmennuksessaan yleisimmin valmentajajohtoista komentotyyliä (A, 34,2 %). Komentotyyliksi opetustyyliksi laskettiin kaikki sellaiset tilanteet, joissa valmentaja antoi kaikille valmennettaville yhteiset ohjeet, joiden mukaisesti valmennettavien oli toimittava. Komentotyyliisessä valmennuksessa valmentaja ohjasi

yhteisesti valmennettavien toimintaa, päätti, milloin harjoitus alkoi ja milloin valmennettavien oli lopetettava toiminta ja siirryttävä seuraavaan tehtävään. Tyypillisiä komentotyyllisiä harjoitteita olivat yhteistoiminnallisesti suoritettut alkulämmöt, joissa valmentaja kertoi valmennettavilleen suoritettavat liikkeet. Kaikenlaiset yhteiset leikit, pienpeliharjoitteet sekä valmentajan johtamat koreografioiden läpikäymiset yhteistoiminnallisesti olivat tyypillisiä komentotyyllisiä opetustyyliä.

Toiseksi eniten havaittiin eriytyvää opetusta (E, 10,5 %), ohjattua oivaltamista (F, 10,5 %), erilaisten ratkaisujen tuottamista (H, 10,5 %) ja yksilöllistä ohjelmaa (I, 10,5 %). Eriytyvää opetusta käytettiin sellaisissa harjoitteissa, joissa valmentaja antoi valmennettaville yhden suoritustavan lisäksi vaihtoehdoisen suoritustyylin, jotta kaikki pystyisivät suorittamaan tehtävän oman taitotasonsa mukaisesti. Eriytyvää opetusta havaittiin esimerkiksi kuntopiireissä, joissa valmentaja antoi valmennettaville joidenkin liikkeiden kohdalla helpompia ja vaikeampia suoritusvaihtoehtoja, joista valmennettavat saivat itse valita, kumpaa mieluummin käyttivät. Eriytyvää opetusta käytettiin myös taitoluisteluharjoituksissa, joissa ryhmän sisällä oli tasoeroja. Valmennettavat olivat tottuneet siihen, että ryhmässä oli eri-ikäisiä ja -tasoisia harjoittelijoita, jolloin he yleensä tiesivät automaattisesti, milloin helpotettu tai vaikeutettu suoritustapa kuului heille.

Ohjattua oivaltamista oli etenkin jalkapallossa ja taitoluistelussa sellaisissa harjoitteissa, joissa valmentaja kysymysten kautta pyrki saamaan valmennettavat keksimään oikean suoritustavan. Tällaisia olivat esimerkiksi kuljetusharjoitukset, joissa valmentaja johdatteli kysymysten kautta valmennettavat liikkumaan pallon kanssa tietyllä tavalla. Ohjattua oivaltamista hyödynnettiin lisäksi keskusteluhetkissä, joissa toiminta keskeytettiin hetkeksi ja valmentaja kyseli parannusehdotuksia, joilla toiminta saataisiin sujumaan paremmin. Eroavaisuutena muihin lajeihin tanssiharjoituksissa käytettiin videoanalysointia yhdistettynä ohjattuun oivaltamiseen. Valmennettavat katsoivat yhdessä valmentajan kanssa omaa kisasuoritustaan videolta, josta valmentaja johti herätteleviä kysymyksiä valmennettaville. Videoanalysoinnin jälkeen pyrittiin suorittamaan koreografia paremmin niiltä osin, kun oli havaittu puutteita.

Opetustyyli, jossa pyrittiin erilaisten ratkaisujen tuottamiseen, oli havainnoidessa hyvin samankaltainen kuin ohjattu oivaltaminen ja ne osittain limittyivät päällekkäin. Näin ollen saman harjoitteen sisältä saattoi löytyä molempia opetustyyliä. Erilaisten ratkaisujen tuottamista sai kuitenkin jonkin verran eroteltua ohjatusta oivaltamisesta, sillä erilaisten ratkaisujen tuottamisessa ydinkohtana pidettiin sitä, että valmennettavat saivat käyttää omaa

luovuuttaan ongelman ratkaisemisessa, eikä valmentaja rajoittanut suoritustapoja, jos ne olivat edes lähelle oikeansuuntaisia. Vastaavia harjoitteita olivat esimerkiksi sellaiset, joissa valmentaja kysymysten kautta pyrki saamaan valmennettavat liikkumaan tietyllä tavalla, mutta ei kuitenkaan puuttunut sen enempää valmennettavien keksimiin ratkaisuihin, paitsi jos valmennettava ymmärsi ongelman täysin väärin. Tätä opetustyyliä käytettiin etenkin nuorimpien, iältään 6–8-vuotiaiden harjoituksissa, joissa harjoitteissa tärkeintä ei ollut välttämättä täysin oikea suoritustapa, vaan painoarvoa annettiin myös valmennettavien luoville ratkaisuille. Valmentaja saattoi esimerkiksi kuvailla jonkin eläimen liikkumistyyliä ja valmennettavat saivat liikkua oikeaksi kokemallaan tavalla.

Yksilöllinen tyyli opetustyylinä havaittiin sellaisissa harjoitteissa, joissa valmentaja antoi valmennettaville niin sanotusti vapaat kädet tehtävän suorittamiseen. Valmennettavat olivat rutinoituneita tekemään asioita itse, jolloin valmentajan ohjeistukseksi riitti pelkkä aihealue, josta valmennettavat jatkoivat itsenäisesti tekemistä. Tällaisia harjoitteita olivat esimerkiksi alkulämmittelyt, joita jokainen valmennettava suoritti itsenäisesti ja omaan tahtiinsa valiten sellaiset liikkeet, joita koki itse tarvitsevansa. Yksilöllistä ohjelmaa hyödynnettiin myös tanssiharjoituksissa oman koreografian harjoitteluun, mikäli valmennettavalla oli vaikeuksia jossain tietyssä kohdassa koreografiaa tai valmennettavalla oli oma soolovuoro harjoiteltavassa koreografiassa. Yksilöllistä ohjelmaa otettiin avuksi silloin, kun joku valmennettavista oli loukkaantumisen takia rajoittunut tekemään samalla tavalla kuin muut valmennettavat. Tällöin valmentaja saattoi antaa yksittäisille valmennettaville henkilökohtaiset ohjeistukset siksi aikaa, kun muut suorittivat yhteistä harjoitetta.

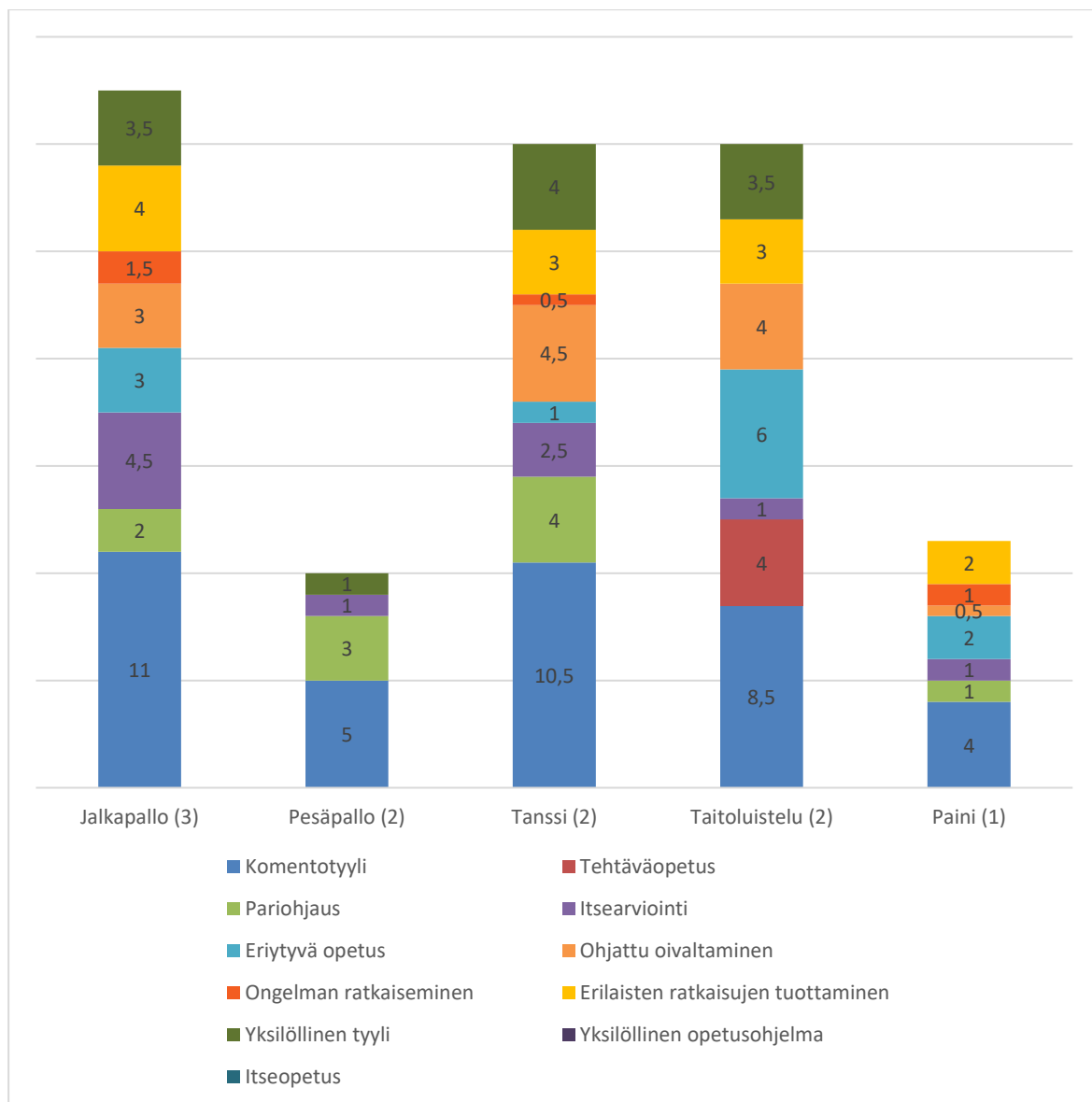
Seuraavaksi eniten harjoituksissa esiintyi pariohjausta (C, 8,8 %) ja itsearviointia (D, 8,8 %). Pariohjauksen alle laskettiin kaikki sellaiset harjoitteet, joissa valmentaja jakoi valmennettavat työskentelemään pareittain ja kierteli itse antamassa pareille ohjeita ja palautetta heidän suorituksistaan. Tämä oli olennainen osa esimerkiksi pesäpalloharjoituksia, joissa tehtiin paljon lyöntitoistoja. Näissä harjoitteissa valmennettavat oli jaettu lukkari-lyöjäpareihin, jotka vuorottelivat ja antoivat toisilleen palautetta suorituksistaan. Samalla valmentaja kierteli parilta toiselle antamassa palautetta lyöntitekniikoista. Tanssiharjoituksissa taas valmentaja jakoi valmennettavat pareihin, joista toinen suoritti annettua koreografiaa ja toisen tehtävänä oli tarkkailla ja antaa palautetta suorituksesta. Jalkapallossa pariohjausta hyödynnettiin kuntopiirissä ja painissa kamppailuharjoituksessa. Itsearviointi rajoittui sellaisiin tilanteisiin, joissa valmentaja pyysi valmennettavia arvioimaan omaa suoritustaan ja

miettimään omia tavoitteitaan, esimerkiksi harjoitusten loppukeskustelussa tai tanssin videoanalysoinnissa.

Vähiten opettajaopiskelijat käyttivät valmennuksessaan tehtäväopetusta (B, 3,5 %) ja ongelman ratkaisemista (G, 2,6 %) sekä yksilöllistä opetusohjelmaa ja itseopetusta, joita ei havaittu ollenkaan. Tehtäväopetusta hyödynnettiin taitoluistelussa, jossa valmennettavat saivat siirtyä pisteeltä seuraavalle vapaasti, kun olivat edellisen suorittaneet. Ongelman ratkaisemista hyödynnettiin muutamia kertoja keskustelutilanteissa, joissa valmentaja ei johdatellut keskustelua ja haki jotain tiettyä vastausta esimerkiksi pelitilanteessa havaittuun ongelmaan. Ongelman ratkaisemisen erottaminen ohjatun oivaltamisen opetustyylistä ei ollut selvärajaista, mutta muutamista selkeistä kysymyksenasetteluista sen pystyi havainnoimaan muistiin, jos esimerkiksi keskustelua ei jatkettu oikean vastauksen löydyttyä.

Yksilöllistä opetusohjelmaa sekä itseopetusta ei havaittu ollenkaan opettajaopiskelijoiden valmennuksissa. Yksilöllistä tyyliä kuitenkin havaittiin yhteensä 12 kertaa, mutta näissä kaikissa tilanteissa valmentaja oli mukana seuraamassa valmennettavien suorittamista ja tarpeen tullen puuttui toimintaan ja antoi kommentteja siitä. Yksilöllisessä opetusohjelmassa sekä itseopetuksessa valmennettava määrittelee sen, milloin hän tarvitsee apua ja haluaa palautetta omasta toiminnastaan (Mosston & Ashworth 2008). Lisäksi itseopetuksessa valmennettava määrittelee myös itse harjoittelunsa sisällön, jota ei tapahtunut yhdessäkään harjoituksessa, vaan aiheet antoi aina valmentaja.

Kuviossa 5 esitellään lajikohtainen opetustyylien jakautuminen. Opetustyyli jakautuvat kymmenen eri valmentajan kesken viiteen eri urheilulajiin. Suluissa oleva luku kertoo, kuinka monta kertaa kyseistä lajia käytiin havainnoimassa.



Kuvio 5. Kaikkien havaittujen opetustyylien (f=114) jakautuminen eri urheilulajien kesken

Kuviosta voidaan huomata, että opetustyylien määrä vaihteli jonkin verran eri lajien välillä. Esimerkiksi pesäpalloharjoitteet olivat pidempiä, yhteen ydinkohtaan keskittyviä toistoharjoituksia, kun taas samassa määrässä tanssiharjoituksia toimintaa vaihdettiin useammin saman mittaisissa harjoituksissa (1–1,5 h). Tästä syystä opetustyyliä havaittiin tanssi- ja taitoluisteluharjoituksissa enemmän kuin edellä mainituissa pesäpalloharjoituksissa. Kuvion puolikkaat havainnot opetustyyleistä (0,5) johtuvat siitä, että havainnot on jaettu kahdella, sillä havainnointia oli suorittamassa aina kaksi tutkijaa. Valmentajien eniten käyttämää komentotyyliä havaittiin myös eniten jokaisessa havainnoidussa urheilulajissa. Tehtäväopetusta puolestaan havaittiin ainoastaan taitoluisteluharjoituksissa.

5.2 Myönteinen ilmapiiri

Myönteisen ilmapiirin osalta havainnointilomakkeeseen (Liite 2) kerättiin havaintoja kaikista niistä hetkistä, joissa valmentaja antaa valmennettaville onnistumisen kokemuksia ja valmentajan kommunikointi on myönteistä. Valmentajat käyttivät valmennuksessaan paljon lyhyitä ja nopeita kannustuksia, joiden avulla valmentajat pyrkivät kannustamaan valmennettavia jaksamaan ja jatkamaan samalla tavalla hyvin onnistuvaa toimintaa. Runsas hyvä-sanan käyttö ja huudahdukset, joissa toimintaa kuvailtiin muun muassa ”loistavaksi”, ”ihanaksi” ja ”mahtavaksi”, loivat harjoitukseen myönteisen ilmapiirin, jonka pääasiallinen tehtävä oli saada valmennettavat onnistumaan myönteisen palautteen kautta.

Hyvä, hyvä, hyvä! Mene, mene! Aivan mahtavaa! (V1)

Tosi hyvä! Hienosti sujuu. (V3)

Jes! Nyt oli hieno taistelu tytöt! (V6)

Hyvä, että sait onnistumaan! (V9)

Valmentajat myös kohdensivat palautettaan ja pelkkien yksittäisten kannustussanojen lisäksi he kertoivat valmennettavilleen, missä asiassa he nimenomaan onnistuivat. Näin valmentajat saivat myönteisestä palautteesta paljon henkilökohtaisempaa sekä valmennettavat tiesivät, mikä kohta harjoituksessa heillä oli mennyt valmentajan mielestä erityisen hyvin. Tällaista palautteenantoa tapahtui yleensä silloin, kun valmentaja kierteli valmennettavien joukossa antaen kommentteja yksittäisistä suorituksista. Jos valmentaja näki tilanteessa korjattavaa, hän antoi suorituksesta välipalautetta, valmennettava yritti uudestaan ja valmentaja antoi rakentavan palautteen kohdistuen huomion onnistuneeseen kohtaan suorituksessa. Suorituksen lopputulokseen kohdistuva myönteinen palaute ei ollut suoraan mainittuna havainnointilomakkeessa (Liite 2), mutta tutkijat olivat kirjanneet sitä useimmissa havainnointikerroissa vapaan havainnoinnin muodossa.

Ny kun reenaat, (kylkilankutusta) ni kuukauden päästä se pysyy jo hyvin! (V1)

Onpa sulla tosi pieniä hyppyjä, menepä's tosi hyvin! (V4:n kommentti alkulämmittelyn aikana)

Vau, sä osaat, ihan mahtava selkäranka! (V5:n kommentti tanssiharjoitteessa)

Hyvä, oli jo paljon parempi painopiste! (V9)

Valmentajat käyttivät koko valmennusryhmälle kohdistettuja myönteistä ilmapiiriä välittäviä kommentteja, joilla pyrittiin motivoimaan ja luomaan yleistä kannustavaa tunnelmaa harjoituksiin. Tällaisissa tilanteissa valmentajan kommentointi ei välttämättä liittynyt suoranaisesti harjoitteeseen ja siinä onnistumiseen, vaan valmentajat muistivat kehua valmennettavia toisten huomioimisesta sekä pyrkivät kannustamaan valmennettaviakin välittämään myönteistä ilmapiiriä.

Alotetaan sillä, että kerrotaan yksi positiivinen asia tästä päivästä. (V5)

Tytöt, tää oli paras ohjelma, minkä oon nähny tänä syksynä! (V5)

Teiän ryhmä saa kyllä taas kannustuspisteet! Niin hienoa kannustusta oli. (V7)

Kaikki valmennettavat saavat nimenhuudossa näyttää halutessaan oman nimensä kohdalla tempun. Tempun tehtyään jokainen saa vuorollaan positiivista palautetta ja kannustusta rohkeasta esiintymisestä. (Kuvaus V8:n toiminnasta)

Kaikissa kymmenessä harjoituksessa myönteisen ilmapiirin havaintoja kertyi selvästi enemmän kuin kielteisen ilmapiirin havaintoja. Yleinen ilmapiiri oli kaikissa harjoituksissa lämmin ja välittävä. Vaikka etenkin vanhempien valmennettavien harjoituksissa valmentajat (V1, V5, V9 ja V10) osasivat vaatia täsmällisiä suorituksia ja sanoa tiukasti sopimattomasta käytöksestä, olivat he silti yleiseltä olemukseltaan hyväntuulisia ja iloisia. Vaativasta ilmapiiristä huolimatta valmentajat osasivat ottaa asioita huumorilla, jos jokin asia ei aina mennyt halutulla tavalla. Valmentajat saattoivat myös osallistua valmennettavien arkipäivän kuulumisten vaihtoon, jolloin valmentaja loi tunnelmasta rennon, mikä osaltaan vaikutti lähentävän valmentajan ja valmennettavien tunneyhteyttä.

5.3 Kielteinen ilmapiiri

Kielteisestä ilmapiiristä kerättiin havaintoja tarkkailemalla valmentajien rangaistuksilla kontrollointia ja epäkunnioittavaa käytöstä. Valmentajat käyttivät toisinaan rangaistuksia hallintakeinona, mikäli halusivat suoritusten näyttävän paremmilta, kaikki valmennettavat eivät kuunnelleet valmentajan ohjeita tai osa pyrki luistamaan annetusta tehtävästä. Tällaisia tilanteita syntyi, jos valmentaja havaitsi puutteita kierrellessään valmennettavien joukossa, eikä ollut tyytyväinen kaikkien antamaan panokseen.

Tulee lisää aikaa, alotan laskeen sitte, kun viimeinenki on alottanu! (V1)

Jos ei tuu kauniita laukkoja, joutuu palaamaan alkuun. (V2)

Muutamissa tilanteissa valmentaja ei uhannut suoraan rangaistuksella valmennettavia, mutta toi muille valmennettaville ilmi sen, etteivät kaikki heistä käyttäytyneet toivotulla tavalla. Tällaisia tilanteita syntyi silloin, kun valmentaja pyrki aloittamaan uuden harjoitteen, mutta osa valmennettavista ei joko kuunnellut ohjeita tai he eivät olleet vielä halutussa paikassa, jotta harjoitus pystyttäisiin aloittamaan.

Odotetaan kaikkia niitä, jotka ei ota alkuasentoa. (V5)

En kerro asiaa ennen, kun kaikki on täällä. (V8)

Epäkunnioittavaa käytöstä valmennettavia kohtaan oli hyvin vähän, vain muutamia kertoja havainnointien aikana. Valmentaja saattoi purkaa turhautumistaan, jos jokin asia ei ollut niin, kuin hän olisi toivonut sen olevan. Valmentaja saattoi käyttäytyä epäkunnioittavasti esimerkiksi sanomalla terävästi niin, että valmennettava huomasi valmentajan käytöksestä tämän asenteen tilannetta kohtaan. Seuraavassa lainauksessa valmentaja (V10) oli kokenut, ettei valmennettava ollut oikeasti niin pahasti loukkaantunut, etteikö pystyisi suorittamaan harjoitusten lopuksi tehtävää kestävyysharjoitetta. Haastattelussa valmentaja kuitenkin täsmensi tilanteen johtuvan siitä, että toisinaan osa valmennettavista luovuttaa helposti, jos oma ystävä ei ole mukana tekemässä, niin kuin tilanteessa oli käynyt.

Kun valmennettava tulee kertomaan valmentajalle, ettei pysty tekemään fyysiikkaosuutta jonkin loukkaantumisen tai säryn takia, valmentaja vastaa melko terävästi vain: "No jos ei pysty tekeen, ni sit meet sivuun." Valmennettava siirtyy sivuun muiden pelaajien joukkoon, joilla oli myös juoksemista estäviä urheiluvammoja. (Kuvaus V10:n toiminnasta)

Kielteisen ilmapiirin tilanteita oli yleisesti ottaen vähän ja kaikissa havainnoinneissa kyseessä oli yksittäisiä huudahduksia tai toteamuksia, eikä näin ollen yksiäkään harjoituksia voinut pitää yleiseltä ilmapiiriltään kielteisinä. Viidessä harjoituksessa ei havaittu ollenkaan kielteiseen ilmapiiriin liittyviä tilanteita. Viidessä harjoituksessa, joissa kielteistä ilmapiiriä havaittiin, havainnot jäivät kaikissa yksittäisiin tilanteisiin. Viidestä harjoituksesta kolmessa kumpikin tutkija kirjasi yhden havainnon harjoitusta kohden ja kahdessa harjoituksessa havaintoja tehtiin yhteensä neljä.

5.4 Sensitiivisyys

Valmentajien sensitiivisyyttä valmennettaviaan kohtaan havainnoitiin tarkkailemalla valmentajien puuttumista ongelmatilanteisiin. Sensitiivisyys korostui etenkin nuorimpien valmennettavien ryhmissä, 6–8-vuotiaissa. Näissä kaikissa harjoituksissa sattui paljon tilanteita, joissa valmennettaville syntyi johonkin tilanteeseen liittyvää harmitusta tai kiistaa, johon valmentajaa kaivattiin selvittelijäksi. Pääosin valmentajat puuttuivat näihin tilanteisiin, mutta saattoivat sivuuttaa myös sellaiset tilanteet, joista tiesivät valmennettavien huomion pian siirtyvän itsestään takaisin harjoitteeseen. Valmentajat osoittivat sensitiivisyyttä menemälle valmennettavan luokse, jos huomasi tällä olevan jokin hätänä, laskeutumalla valmennettavan tasolle keskustelemaan ongelmasta, harmittelemalla empaattisesti sattunutta kolhua, kannustamalla, halaamalla ja taputtamalla selkään sekä keskittämällä huomiota enemmän niihin, joilla on ollut harjoituksen aikana enemmän avun tarvetta.

Valmennettava tuli kertomaan valmentajalle, että tätä sattui jostain syystä jalkaan ja näytti valmentajalle kipeää kohtaa. Valmentaja vastasi empaattisesti lempeällä äänensävyllä ”voi ei” ymmärtäen valmennettavan harmitusta. Valmennettava unohti kipeän jalan, kun jatkoi harjoitetta. (Kuvaus V3:n toiminnasta)

Etenkin painiharjoituksissa oli paljon tilanteita, joissa valmennettavat kaipasivat valmentajaa auttamaan. Valmentaja (V4) puhui läpi harjoitusten rauhallisella ja lempeällä äänellä, mikä piti osaltaan harjoitusten vauhdikkuuden ja äänitason kohtuullisena. Muutamia kertoja valmennettavat olivat kolauttaneet itseään niin, että tilanne vaati valmentajan apua. Pienellä kannustuksella valmennettavat pääsivät kuitenkin harmituksesta yli ja palasivat mukaan harjoittelemaan. Yhdessä tilanteessa valmennettavat olivat tönineet toisiaan, johon valmentaja (V4) sanoi rauhallisesti artikuloiden: ”Minä en hyväksy sitä, että täällä tönitään, vaikka ei edes pitäisi painia.” Valmennettavat selvästi tiesivät, mistä säännöstä puhuttiin ja lopettivat tönimisen heti.

Valmentajat osoittivat sensitiivisyyttä myös niitä kohtaan, jotka eivät olleet tulleet mukaan harjoituksiin. Valmentajan (V7) harjoituksissa yksi valmennettavista ei ollut uskaltanut tulemaan harjoittelemaan, vaan seurasi harjoituksia huoltajansa kanssa kentän laidalta. Valmentaja kävi useita kertoja kannustamassa valmennettavaa tulemaan mukaan, sillä tämä oli uskaltanut edellisellä kerralla mukaan. Useista yrityksistä huolimatta valmennettava ei tullut mukaan harjoituksiin. Valmentajan (V4) harjoituksista yksi valmennettavista poistui huoltajansa viereen kesken harjoitusten, sillä oli kokenut leikin epäreiluksi. Valmentaja kävi

ensin yhden kerran kysymässä valmennettavaa takaisin harjoittelemaan ja toisella yrityksellä hän sai valmennettavan takaisin mukaan, kun valmentaja muistutti tämän pitävän seuraavasta harjoituksesta. Valmentaja (V6) taas huomasi antaa yhdelle valmennettavalleen henkilökohtaiset ohjeet loppuverryttelyyn, kun tämä oli aiemmin loukannut polvensa, eikä pystynyt tekemään kaikkia liikkeitä muiden valmennettavien mukana.

Muiden, iältään vanhempien valmennettavien harjoituksissa havainnoitua sensitiivisyyttä esiintyi eri tavalla kuin 6–8-vuotiaiden harjoituksissa. Sensitiivisyys näkyi esimerkiksi keskusteluna valmennettavien kanssa heidän arkipäiväisistä asioistaan sekä auttamisena esimerkiksi tekniikkaharjoituksissa, joissa valmennettava ei itse välttämättä apua ymmärtänyt pyytää. Vanhempien valmennettavien harjoituksissa ei ilmennyt samaan tapaan kiistojen selvittelyä tai lohduttamista kuin 6–8-vuotiaiden harjoituksissa.

5.5 Tuotteliaisuus

Tuotteliaisuutta havainnoitiin tarkkailemalla oppimisajan maksimointia, siirtymien sujuvuutta ja tulevien harjoitteiden ennakoitua. Oppimisaika koettiin harjoituksissa yleisesti melko hyvin maksimoiduksi. Kuudessa harjoituksessa oppimisaika koettiin hyvin maksimoiduksi: tekemistä oli koko harjoitusten ajan ja valmennettavat pääsivät osallistumaan jatkuvasti toimintaan. Oppimisajan maksimoiminen ja sujuvat siirtymät näkyivät valmentajien toiminnassa esimerkiksi pyytämällä kiirehtimään seuraavaan harjoitukseen, selkeänä ja yksinkertaisena ohjeenantona sekä selkeinä rutiineina ja ryhmänhallintakeinoina.

Nopeesti pallo keskelle! Hölkällä (nimi 1) ja (nimi 2) hopihopi! (V1)

Viisi sekuntia, ni mennään. (V1)

Valmentaja antoi valmennettaville yhden selkeän ja yksinkertaisen ohjeen kerrallaan, jonka jälkeen valmennettavat pääsivät kokeilemaan harjoitetta itse. Samalle harjoitteelle liu'ussa oli kaksi rataa, jolloin kaikki pääsivät samanaikaisesti harjoittelemaan. (Kuvaus V2:n toiminnasta)

Valmentaja maksimoi tauoille siirtymiseen käytetyn ajan pyytämällä valmennettavia siirtymään juomatauoille kyykkyloikkien tai rapukävellen. (Kuvaus V4:n toiminnasta)

Ohjeet olivat valmennettaville selvät jo ennen harjoitusten alkua, kaikilla oli parit ja he ryhtyivät suoraan parin kanssa kopittelemaan. (Kuvaus V9:n toiminnasta)

Etenkin nuorimpien, iältään 6–8-vuotiaiden harjoituksissa valmentajilla oli käytössään erilaisia ryhmänhallintakeinoja, joilla valmentajat pystyivät tehostamaan oppimisajan käyttöä, jos valmennettavilla oli vaikeuksia keskittyä toimintaan. Siirtymiä sujuvoitukseen valmentaja (V4) ohjeisti valmennettavansa joko menemään seinän eteen riviin odottamaan, kun he olivat palanneet juomatauolta, tai menemään mahdollisimman nopeasti käsilläseisonta-asentoon seinää vasten, jotta saisi kaikki nopeammin aloituspaikalle edellisestä harjoituksesta. Valmentaja (V8) käytti ryhmänhallintakeinona ”jäädymistä”, jolloin valmennettavien piti pysyä paikallaan kuin jäädytettyinä, jotta valmentaja saisi ryhmän rauhoitettua ja kuuntelemaan ohjeita.

Neljässä harjoituksessa oppimisaikaa ei ollut maksimoitu hyvin. Aikaa kului jonkin verran esimerkiksi välineiden etsimiseen, harjoitteiden valmisteluun valmennettavien odotellessa sekä oman vuoron jonottamiseen. Siirtymät olivat kuitenkin kaikissa harjoituksissa sujuvia, eikä niihin käytetty juurikaan ylimääräiseksi koettua aikaa harjoituksista.

Tulevaa harjoitetta valmentajat ennakoivat käyttämällä juomataukoja seuraavien harjoitteiden valmisteluun, valmistelemalla seuraavaa harjoitetta edellisen ollessa edelleen käynnissä sekä kertoen ohjeita samanaikaisesti, kuin tulevaa harjoitetta valmisteltiin toisen valmentajan toimesta. Muutamia kertoja ennakointi jäi kuitenkin tekemättä. Näissä tilanteissa valmentaja aloitti valmistelun vasta, kun edellinen harjoite oli saatu valmiiksi. Tästä syntyi ylimääräistä odottelua, jonka olisi toisin järjestämällä voinut käyttää tehokkaammin toimintaan.

5.6 Ohjauksen muodot

Ohjauksen muotoja havainnoitiin tarkkailemalla eri aistikanavien hyödyntämistä harjoittelussa sekä valmentajien antamien tavoitteiden selkeyttä. Aistikanavista kuuloa ja näköä käytettiin eniten ja ne olivat pääasialliset aistikanavat ohjeidenannossa. Niiden käytön monipuolisuus kuitenkin vaihteli paljon havainnoitavien kesken, osa valmennettavista turvautui yksinkertaisiin sanallisiin ohjeisiin ja omaan esimerkkiin, kun taas toiset käyttivät yksien harjoitusten aikana hyvin monipuolisesti eri aistikanavia valmennuksensa tukena. Yleisimmin valmentajat käyttivät harjoituksissa sanallisia ohjeita ja omaa esimerkkiä. Valmentajat keräsivät valmennettavat kokoon huutamalla kutsun, selittivät tulevan harjoitteen

puhumalla sekä keskeyttivät harjoitteen tarvittaessa sanallisesti. Muutamia kertoja harjoitusten aikana valmentaja saattoi hyödyntää omaa esimerkkiään ja näyttää valmennettaville lyhyesti, miten haluaisi heidän toimivan. Näin toimittiin etenkin jalkapallo-, pesäpallo- ja painiharjoituksissa sekä osassa taitoluistelu- ja tanssiharjoituksista.

Valmentajat V5 ja V9 hyödynsivät ohjauksen muodoissa videoiden katsomista valmennuksessaan. Videota hyödynnettiin niin, että valmennettavien tuli tarkkailla videolta omaa aiemmin suoritettua tanssikoreografiaansa, jotta he pystyisivät huomaamaan paremmin suorituksen ongelmakohdat ja näin parantamaan suoritustaan entisestään. Toisessa harjoituksessa videosta katsottiin yhteistä suoritusta ja valmennettavien tuli tarkkailla sekä yhteistä toimintaa että henkilökohtaisia suorituksia. Toisessa taas valmentaja näytti yksittäiselle valmennettavalle videolta tämän tekniikkaa, sillä valmennettava ei pystynyt sanallisin ohjein parantamaan suoritustaan.

Valmentajat V3 ja V7 hyödynsivät värejä puheensa tukena. Molemmissa harjoituksissa värien käyttäminen liittyi leikkeihin, joissa värien tarkoituksena oli toimia tarkkaavaisuuden suuntaajina niihin. Toisessa harjoituksessa tarkoituksena oli löytää mahdollisimman nopeasti tietyn värinen lattialle asetettava merkki, kun taas toisessa valmentaja ohjaili valmennettavien liikettä kehottamalla heitä liikkumaan tiettyä väriä kohti, jotta vältettiin kasaantuminen yhteen kohtaan kentästä. Molemmissa tanssiharjoituksissa sekä yhdessä taitoluisteluharjoituksessa käytettiin myös musiikkia harjoitteiden tukena.

Toisessa tanssiharjoituksessa valmentaja (V5) käytti erityisen monipuolisesti eri aistikanavia harjoitteiden tukena. Valmentaja ohjeisti valmennettavia puhumalla, taputtamalla, laskemalla ääneen rytmiä, näyttämällä itse esimerkkiä sekä hyödyntämällä musiikkia ja videoanalysointia harjoitteiden tukena. Harjoitukset erosivat aistien hyödyntämisen osalta selvästi muista harjoituksista, sillä kaikissa muissa harjoituksissa käytettiin enintään kolmen keinon yhdistelmää.

Tavoitteita ei pääosin kerrottu selkeästi valmennettaville, sillä vain kolmessa harjoituksessa valmennettaville kerrottiin harjoitusten aluksi päätavoite, jota harjoitusten aikana pyritään harjoittelemaan. Muissa harjoituksissa tavoitteet liittyivät satunnaisiin, yksittäisiin harjoitteisiin, joissa valmentaja neuvoi valmennettavia parempiin suorituksiin. Valmentajien V9 ja V10 harjoitukset olivat peräkkäin, jolloin heillä oli mahdollisuus puhua toisilleen harjoitusten aikana. Yhdessä harjoituksessa valmentajat V9 ja V10 puhuivat toisilleen tavoitteista, joihin valmennettavien tulisi pyrkiä, mutta eivät kuitenkaan puhuneet tavoitteista

selkeästi itse valmennettaville. On lisäksi mahdollista, että kyseessä on ollut pitkän linjan tavoite, joka on ollut valmennettaville selvillä jo pidemmän aikaa.

5.7 Palautteen laatu

Palautteen laatua havainnoitiin tarkkailemalla valmentajien kykyä ohjata valmennettavia onnistumaan (*scaffolding*). Palautteen laadusta havainnoitiin myös niitä hetkiä, joissa valmentaja pyrki antamaan valmennettaville sellaista tietoa, joka tuli valmennettaville uutena. Van De Polin ym. (2010) mukaan *scaffolding*-termillä tarkoitetaan väliaikaista tukea, jota tarjotaan sellaisen tehtävän suorittamiseksi, jota oppijat eivät muuten pystyisi vielä suorittamaan. Tukea voidaan antaa monin eri tavoin, esimerkiksi mallintamalla ja esittämällä kysymyksiä.

Valmentajat ohjasivat valmennettavia onnistumaan ohjaamalla heitä yksilöllisesti harjoitusten aikana, näyttämällä esimerkkisuorituksia, kiinnittämällä huomiota yksittäisiin parannuskohteisiin sekä lähestymällä epäonnistumisia positiivisella tavalla.

Esimerkkisuoritusten näyttäminen oli tavanomaista etenkin tanssi-, taitoluistelu- ja pesäpalloharjoituksissa. Tanssi- ja taitoluisteluharjoituksissa valmentaja näytti useissa harjoitteissa ensin esimerkkiä, miten liike tulisi suorittaa, minkä jälkeen valmennettavat kokeilivat perässä. Pesäpallossa esimerkkiä näytettiin lyöntiharjoitteissa ja fysiikkaharjoitteissa. Lyöntiharjoitteissa valmentaja (V9) antoi yksilöllistä palautetta valmennettavien suorituksista sekä tarvittaessa näytti itse, joko miltä valmennettavan suoritus näytti tai miten suoritus olisi voitu tehdä paremmin. Yksilöllinen ohjeistaminen näkyi toiminnassa niin, että ryhmän tehdessä harjoitetta valmentaja saattoi pysäyttää yksittäisen valmennettavan toiminnan ja antaa tälle yksilöllistä palautetta toiminnastaan, jonka jälkeen valmennettava pääsi kokeilemaan uudestaan kiinnittäen huomiota parannusehdotuksiin. Epäonnistumisia lähestyttiin positiivisen tarkastelun kautta etenkin nuorimpien valmennettavien harjoituksissa. Esimerkiksi taitoluisteluharjoituksissa tapahtui paljon kaatumisia, joihin valmentajalla oli eteenpäin kannustava ote.

Huomasitko, nyt meni just oikeeseen suuntaan! (V2 kommentoi valmennettavan suoritusta, kun tämä oli kaatunut maahan)

Muuten menee loistavasti, mut muista vielä olkapää. (V5:n kommentti tanssiharjoitteen aikana)

Kuljetusharjoitteessa valmentaja antoi yksilöllisempiä ohjeita siitä, miten palloa kannattaa kuljettaa ja koskettaa. Valmentaja pysäytti ja näytti valmennettaville uudestaan, jos joku ei ymmärtänyt. (Kuvaus V7:n toiminnasta)

Valmentaja näyttää useita kertoja, miten pelaajat voisivat parantaa lyöntiään sekä käy antamassa pieniä palautteita, jotta lyönnistä saisi vieläkin paremman. (Kuvaus V9:n toiminnasta)

Uutta tietoa valmentajien havainnoitiin antavan valmennettaville melko vähän. Usein uudenkaltainen tieto oli valmennettaville jo entuudestaan tuttua tietoa, mutta valmentaja pyrki muistuttamaan valmennettavia, miten jokin asia tehtiin oikein. Tämä johtui luultavasti siitä, että harjoitteet olivat pääosin vanhan kertaamista, eikä yksissäkään harjoituksissa harjoiteltu mitään asiaa täysin ensimmäistä kertaa. Uutta tietoa kuitenkin annettiin valmennettaville spontaaneissa tilanteissa, joissa valmennettava kysyi jotain tiettyä, yksittäistä asiaa, johon valmentaja vastasi kaikille yhteisesti.

Harjoitusten alun nurmiosuudessa valmentaja antoi vastauksen, kun valmennettavat olivat hetken pohtineet hänen kysymystään. Kun valmennettavat ilmaisivat, etteivät osaa vastata valmentajan kysymykseen, valmentaja vastasi ja perusteli heille perusteellisesti. (V1:n keskustelu valmennettaville juuri päättyneestä harjoituspelistä)

Valmentaja keskustelee valmennettavien kanssa penikoiden kipeytymisestä ja siitä, miten se liittyy heidän kasvuikänsä. (Kuvaus V10:n toiminnasta)

5.8 Kielen käyttäminen

Valmentajien kielen käyttämistä havainnoitiin tarkkailemalla keskustelujen yleisyyttä ja avointen kysymysten käyttämistä harjoituksissa. Keskusteluiksi kirjattiin sellaiset hetket, joissa ei tapahtunut samanaikaisesti muuta harjoittelua, vaan keskustelulle varattiin oma hetkensä. Keskusteluja ei koettu pääosin yleisiksi kuin kahdessa harjoituksessa, joissa keskusteluhetkiä oli useampia harjoitusten aikana. Näissä harjoituksissa keskustelut olivat alku- ja loppukeskusteluja sekä toiminta keskeytettiin harjoitusten aikana, jotta valmentaja pystyi keskustelemaan harjoiteltavasta asiasta enemmän valmennettavien kanssa.

Neljässä harjoituksessa pidettiin harjoitusten aluksi alkukeskustelu, jossa käytiin läpi kuulumiset, paikallaolijat ja harjoitusten sisältö. Keskustelut olivat yleensä muuta harjoitusta

rennompia hetkiä, joissa keskusteltiin enemmän harjoitukseen liittymättömistä asioista ennen kuin siirryttiin itse harjoitusten pariin. Kahdessa harjoituksessa pidettiin pidempi loppukeskustelu, joissa puhuttiin kokoavaan tyyliin harjoitusten sujumisesta ja tulevista tapahtumista. Toisessa harjoituksista valmentajan ja valmennettavien välille syntyi keskustelua omatoimiharjoittelun merkityksestä:

Valmentaja puhui valmennettaville omatoimiharjoittelusta kesäloman aikana.

Valmentaja pyrki kannustamaan käymään lenkillä ja tekemään harjoitusten kuntopiiriä loman aikana, jotta pelaajat olisivat ”kovassa” kunnossa loman jälkeen.

Osa pelaajista ei ollut vakuuttuneita siitä, että lähtisivät lenkille, mihin valmentaja pyrki vaikuttamaan. (Kuvaus V1:n toiminnasta)

Valmentajat V9 ja V10 keskustelivat paljon harjoitusten aikana keskenään, sillä he pitivät harjoituksensa peräkkäin. Harjoitusten lopuksi valmentajat puhuivat myös yhteisesti valmennettavien kanssa, mutta valmentajien välisiä keskusteluja ei sellaisinaan jaettu valmennettaville. Muissa harjoituksissa, joissa oli mukana apuvalmentajia, ei syntynyt juurikaan pidempiä keskusteluja valmentajien välille, vaan keskustelu oli lyhyttä ohjeidenantoa liittyen harjoitusten organisointiin.

Vaikka valmentajat eivät pääosin käyttäneet aikaa pidempiin keskusteluihin, myös sellaiset valmentajat, jotka keskustelivat vähän, herättelivät valmennettavien ajatuksia avointen kysymysten kautta. Viidessä harjoituksessa ei havaittu juurikaan avointen kysymysten käyttöä kuin vain muutamia kertoja, mutta muissa viidessä harjoituksessa avoimia kysymyksiä käytettiin runsaasti. Avoimet kysymykset olivat usein yksittäisiä huudahduksia, joilla pyrittiin suuntaamaan uudelleen valmennettavien toimintaa. Avoimet kysymykset ohjasivat valmennettavia muistamaan harjoitteiden ydinkohtia, joita valmentaja piti tärkeänä.

Muistatteko, mikä siinä asennossa on tärkeää? (V5)

Miten pystyisitte parantamaan liikkeiden sitomista? (V5)

Mitä voitais vielä parantaa? (V6)

Miten pystyisitte auttamaan enemmän? (V6)

5.9 Haastattelut havainnointien tukena

Haastattelut tehtiin ja nauhoitettiin kuudella viimeisellä havainnointikerralla havainnoinnin jälkeen. Niistä saaduista vastauksista etsittiin tekijät, jotka vastasivat haastattelukysymyksiin. Haastattelujen tarkoituksena oli varmistaa tutkijoiden kirjaamat havainnot mahdollisimman paikkansapitäviksi. Lisäksi niiden avulla olisi voinut käydä ilmi mahdolliset virhetulkinnat tai tulkintaerot valmentajan ja tutkijoiden välillä. Seuraavaksi esitetään huomioita koskien haastattelujen tuloksia ja niiden yhtenevyyttä tutkijoiden havaintoihin.

Kun verrataan haastattelemalla kerättyjä tietoja havainnointilomakkeeseen (Liite 2) kirjattuihin tietoihin, voidaan tarkastella, vastaavatko valmentajien antamat vastaukset tutkijoiden kirjauksia. Tuloksissa ei ollut kovin suuria eroavaisuuksia valmentajien vastausten ja tutkijoiden kirjausten välillä, mutta seuraavaksi esitetään muutama nosto kaikkien kuuden valmentajan kohdalta yhteneväisyyksistä ja eroista havaintojen ja haastattelujen välillä.

Valmentaja (V5) kertoi olevansa ”helposti lähestyttävä”, ”tuttavallinen” ja ”lämmin”. Hän kertoi myös saaneensa opetusharjoittelusta vinkkejä työrauhan ylläpitoon ja esitti toiveensa, että näitä taitoja harjoiteltaisiin opettajankoulutuksen aikana enemmän. Nämä vastaukset ovat yhteneväiset tutkijoiden kirjaamaan runsaaseen onnistumisen kokemuksen määrään sekä myönteiseen kommunikointiin harjoituksissa. Toinen tutkijoista kirjasi muistiinpanoihinsa seuraavan havainnon valmentajan (V5) kommunikoinnista:

Kommunikointi on pääosin myönteistä, vaikka lämmittelyn keskusteluissa oli pientä erimielisyyttä ja myöhemminkin, pystyy tarpeen tullen myöntämään olevansa väärässä. (Kuvaus V5:n toiminnasta)

Tästä voidaan tulkita valmentajan (V5) olevan sanojensa mukaisesti helposti lähestyttävä ja valmennettavat uskaltavat kertoa hänelle mielipiteensä ollessaan eri mieltä jostain. Lisäksi toinen tutkijoista kirjasi havainnointilomakkeen kohtaan (sensitiivisyys), seuraavasti:

Valmentaja puuttuu ongelmatilanteisiin hyvin. (Kuvaus V5:n toiminnasta)

Jos joku asia ei aiemmasta puuttumisesta huolimatta muutu, puuttuu uudelleen. (Kuvaus V5:n toiminnasta)

Puuttuu huumorilla. Jos joku hidasteli ja häntä odotettiin, valmentaja kehotti jokaista huolehtimaan, ettei ole se, jota odotetaan. (Kuvaus V5:n toiminnasta)

Valmentajan (V6) vastauksissa hän kertoi olevansa ”avoin” ja yrittävänsä olla ”positiivinen” vuorovaikuttaja. Positiivisuuden lisäksi hän painotti turvallisen ympäristön tärkeyttä juniorivalmennuksessa. Nämä vastaukset ovat niin ikään yhteneväisiä tutkijoiden kirjaamien havaintojen kanssa. Kumpikin tutkija kirjasi havainnoinneissaan runsaasti kehuja, onnistumisen kokemuksia sekä myönteistä kommunikointia. Valmentajan (V6) haastatteluvastaukset ovat siis samansuuntaisia havainnointiaineiston tulosten kanssa. Runsaasti kehuja ja kannustuksia käyttänyt valmentaja mainitsi haastattelussa positiiviseen ja myönteiseen toimintaan liittyen seuraavasti:

Just ehkä pyrkii siihen, että on niinku hauskaa ja ne viihtyy ja tulee tänne, niin se on nyt täs vaiheessa. Ei oo vielä niin totista touhua. (V6)

Valmentaja (V7) painotti palautteenannossa positiivisuutta sekä kehuja. Lisäksi hän toi esiin harjoitteiden yksinkertaisuuden ja valmennettavien henkilökohtaisen onnistumisen. Erityisesti nämä vastaukset täsmäävät tutkijoiden tekemien havaintojen kanssa. Valmentaja kuvaili positiivista palautteenantoon seuraavasti:

Ja sitten nimenomaan semmoista niinku positiivisesti rakentavaa, että se mitä tietää jostain muista seuroista, niin se on niinku lähinnä pelkästään semmosta korjaavaa, niin se on surullista kuulla. Että miksi sä nyt teit noin tai pitäis tehdä noin. Et yrittää löytää niinku jokaisen henkilökohtaisella tasolla semmosia onnistumisia. (V7)

Tutkijat eivät myöskään kirjanneet näissä harjoituksissa lainkaan kielteistä ilmapiiriä tai epäkunnioittavaa käytöstä tai rangaistuksilla kontrollointia. Edellinen lainaus viestii osaltaan valmentajan näkemystä siitä, millainen valmentajan toiminta on huonoa tai ”surullista”. Kahdeksannen valmentajan kohdalla tutkijat kirjasivat runsaammin havaintoja kehuista, harjoitusten ennakkoinnista sekä ongelmatilanteisiin puuttumisesta. Hänenkään kohdallaan haastattelun (V8) vastaukset eivät poikenneet tutkijoiden havainnoista. Valmentaja (V8) kuvaili itseään muun muassa seuraavasti:

No omasta mielestä mä oon sellanen kannustava ja sitten samalla rauhallinen, mutta sitten tarpeeksi jämäkkä. (V8)

Viidennessä haastattelussa valmentaja (V8) mainitsi kahdesti virheisiin puuttumisen ja perusteli sitä kilpailullisella tavoitteella. Kumpikin tutkija oli merkinnyt ongelmatilanteisiin puuttumiset havaintolomakkeeseensa (Liite 2), toinen kolmesti, toinen viidesti. Valmentaja kommentoi virheisiin puuttuvasta toiminnasta seuraavasti:

Sitten taas koska on kilpailullinen tavote, niin sitten pitää ja ain ehkä vähän niinku liikaa, niin huomauttaa virheistä, mikä ei sitten ehkä ole toisaalta kiva. (V9)

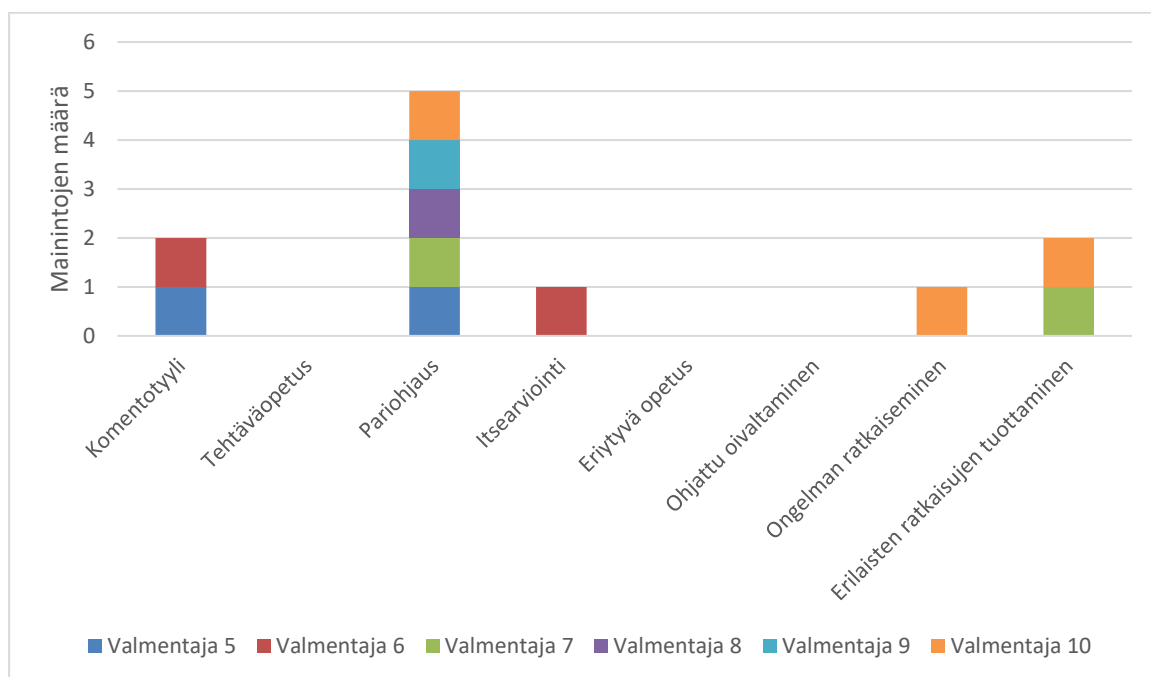
Valmentaja (V10) kertoi valmennettavien olevan hänelle hyvin tuttuja, jonka vuoksi hän uskaltaa olla ”tiukempi” ja ”vaativampi” valmennettavia kohtaan. Lisäksi hän kertoi olevansa myös ”aika kannustava”. Tutkijoiden harjoitusten aikana tekemistä havainnoista käy myös ilmi, että valmentaja vaatii valmennettavilta keskittymistä ja etenkin harjoitusten alkuvaiheessa valmentajan asettama vaatimustaso on korkealla. Haastattelussa valmentaja ei puhunut valmennuksen tavoitteista sen enempää. Hän sivusi aihetta kertomalla harjoittelun tavoitteellisuudesta ja mainitsee tässä yhteydessä, että ryhmässä on esimerkiksi ”muutamia semmosia, että ne luovuttavat hirveen helposti”. Seuraavaksi muutama lainaus tutkijoiden havaintomuistiinpanoista:

Hyvä hei hyvän näkönen! (V10)

Sä oot hei hirveesti kehittyny! (V10)

Tietäsit mitä tehään, jos oisit kuunnellu. (V10)

Kuviossa 6 on listattuna valmentajien haastatteluissa mainitsevat opetustyyli. Jokainen valmentaja mainitsi ainakin yhden opetustyylin haastattelunsa aikana. Haastatteluissa ei mainittu lainkaan tehtäväopetusta, eriytyvää opetusta eikä ohjattua oivaltamista.



Kuvio 6. Valmentajien haastatteluissa mainitsevat opetustyyli

Opetustyyliä tarkasteltaessa verrattiin haastattelun vastauksia tutkimushavainnoinneista kirjattuihin havaintoihin. Yleisesti vastauksissa nousi vähintään kerran joitain komentotyyliin, pariohjaukseen, itsearviointiin, ohjattuun oivaltamiseen, erilaisten ratkaisujen tuottamiseen sekä yksilölliseen ohjelmaan viittaavia ilmauksia. Mainintaa vaille jäivät kokonaan tehtäväopetus, eriytyvä opetus sekä ongelman ratkaiseminen. Havainnoinneista kävi kuitenkin ilmi, että kolme haastateltua valmentajaa oli käyttänyt harjoitustensa aikana eriytyvää opetusta vähintään kerran. Kaksissa haastateltujen valmentajien harjoituksissa toinen tutkija oli havainnut myös molemmissa kerran ongelman ratkaisemista. Kuuden viimeisen havainnointikerran aikana ei kirjattu lainkaan tehtäväopetusta. Ainoastaan kahdessa neljästä ensimmäisestä havainnointikerrasta kirjattiin ylös tehtäväopetusta. Kummatkin havainnoinnit koskivat taitoluistelun harjoituksia. Haastateltavat yhtä lukuun ottamatta mainitsivat parityöskentelyn vastauksissaan. Myös parityöskentelyn mainitsematta jättänyt valmentaja käytti valmennuksessaan parin kanssa vertaisarviointia ja parityöskentelyä hyödyksi heti harjoitusten alusta alkaen.

Joo, mutta kyllähän he varsinkin saa toisistaan tosi paljon energiaa, että silleen kaikki parijutut niinku on kyllä heidän vahvuus. (V5)

No joskus ehkä jotain pariharjoittelua, mut siis pienryhmässä todellakin. (V7)

Nyt ollaan alettu tekemään pari tota parihommia, mut just niin kun ehkä vähän isompien kanssa just niin kun semmoinen ryhmätyöskentely ja parityöskentely ja sitten tärkeitä osata myös tehdä yksin silleen, et ei häiritse muita. (V8)

Sitten kun mennään johonkin saliharjoitukseen, niin sitten, sitten kyllä käytetään aika paljon niinku pienryhmiä ja parijutui. (V10)

Parityöskentelyn lisäksi haastateltavista neljä kertoi käyttävänsä pienryhmätoimintaa tai kokevansa pienryhmissä harjoittelun toimivaksi valmennustyyliksi. Pienryhmätoiminta puuttuu Mosstonin ja Ashworthin (2008) alkuperäisestä opetustyylien luokittelusta kokonaan. Sitä voidaan kuitenkin tarkastella osana komentotyyliä, sillä pienryhmissä toimittaessa valmentaja on yleensä lähes koko ajan läsnä ohjaamassa pienryhmän toimintaa. Pienryhmätoiminnasta voidaan opetuksellisesti hyötyä myös paritoimintaa vastaavalla tavalla esimerkiksi vertaisten kanssa kisaillessa tai toisten toimintaa jäljittelemällä.

Ensimmäisten tanssiharjoitusten valmentajan (V5) havainnoinnissa toinen tutkijoista oli kirjannut seitsemän kertaa komentotyylin havaintoja ja toinen kuudesti. Myös haastattelun

vastausten perusteella valmentaja kertoi näyttävänsä esimerkkiä valmennettavilleen. Samoissa harjoituksissa oli havaittu toisen tutkijan toimesta neljästi ja toisen viidesti ohjattua oivaltamista eli kysymysten kautta ratkaisemista. Tästä valmentaja ei maininnut haastattelussa lainkaan. Sen sijaan ensimmäisten tanssiharjoitusten valmentaja mainitsi vastauksissaan pariohjauksen eli pareittain työskentelyn. Tämä oli harjoitusten aikana kummankin tutkijan kolmanneksi eniten kirjaama opetustyyli.

Valmentajan (V6) jalkapalloharjoituksissa toinen tutkijoista kirjasi komentotyylin havaintoja kuudesti ja toinen neljästi. Myös haastattelussa valmentaja kertoi komentotyylin kuuluvan juniorivalmennuksessa parhaiten toimiviin opetustyyliihin. Lisäksi hänen haastattelussaan nousivat esiin itsearviointi ja ohjattu oivaltaminen. Hänen valmennuksestaan kirjattiin ylös kummankin tutkijan toimesta kolmesti itsearviointia. Ainoastaan toinen tutkijoista oli merkinnyt havainneensa kerran ohjattua oivaltamista. Valmentaja ei maininnut haastattelussaan kertaakaan erilaisten ratkaisujen tuottamista eli valmennettavien mahdollisuutta tuottaa omia monenlaisia ratkaisuja. Tämä oli kuitenkin itsearvioinnin rinnalla tutkijoiden toiseksi eniten kirjattu opetustyyli tämän valmentajan harjoituksissa.

Valmentajan (V7) haastattelussa havaittiin kaikkein eniten komentotyyliä. Kumpikin tutkija kirjasi näissä jalkapalloharjoituksissa kolme havaintoa komentotyylistä. Valmentaja ei kuitenkaan itse maininnut haastattelussaan komentotyyliä eli harjoitusten johtamista ja esimerkin näyttämistä. Hän mainitsi opetustyyleistä yksilöllisen ohjelman ja yksilöllisen harjoittelun ylipäätään, sekä pariohjauksen eli erilaisten pariharjoitteiden toimivuuden. Lisäksi tutkijoista toinen oli kirjannut muistiinpanoihinsa ohjatun oivaltamisen kahdesti, toinen kerran. Ohjatussa oivaltamisessa valmennettavaa ohjataan kysymysten kautta oivaltamaan uusi asia. Valmentaja ei maininnut haastattelussa ohjaavista kysymyksistään mitään.

Valmentajan (V8) tanssiharjoituksissa tutkijat havaitsivat myös kaikkein eniten komentotyyliä. Kumpikin tutkija oli kirjannut komentotyyliä neljästi, mutta valmentaja ei itse haastattelussaan maininnut komentotyyliä lainkaan. Myöskään kummankin tutkijan kahdesti kirjaamista yksilöllisen ohjelman sekä erilaisten ratkaisujen tuottamisen havainnoista valmentaja ei itse maininnut mitään. Hän mainitsi opetustyyleistä ainoastaan pariohjauksen, jota käytti seuratuissa harjoituksissa ainoastaan kerran. Sama toistui kuudennessa haastattelussa kymmenennen valmentajan kohdalla. Lisäksi valmentaja (V10) mainitsi

haastatteluissa opetustyyleistä vain pariohjauksen ja vastauksissaan perustelee sen hyötyjä seuraavasti:

Mutta toi mä tykkään silleen parityöskentelystä, kun se usein tsemppaa niitä tekemään ja antamaan itestä stepin enemmän, ja se, että mä tykkään et ne parit päätetään etukäteen, koska tääl tulee varsinki semmosia klikkei hirveen helposti, että kun tuntee porukan ni on helppo tehdä vaihtoja, kun paril saa aina olla sanomas. Parityöskentely ehkä sillai, et kun tässäki oli muutamia semmosia, että ne luovuttaa hirveen helposti, mut kun on parin kans niin sitten tekee kyllä. (V10)

Valmentajan (V9) vastauksissa opetustyyleistä ilmenevät pariohjaus, erilaisten ratkaisujen tuottaminen sekä yksilöllinen ohjelma. Havainnoinnissa kirjatuissa muistiinpanoissa on kummassakin sekä kaksi merkintää komentotyylistä että pariohjauksesta. Tässäkään haastattelussa valmentaja ei erikseen kerro näyttävänsä malliansa tai erityisesti johtavansa valmennusryhmää, vaikka hän selvästi johtaa tai näyttää valmennettaville esimerkkiä esimerkiksi havainnollistamalla mailan liikerataa lyönnissä. Myös valmentajan (V10) kohdalla toistuu sama asia kuin kolmen aikaisemman valmentajan kohdalla. Hänkään ei maininnut haastatteluvastauksissaan esimerkin näyttämistä tai valmentajan antamia ohjeita erikseen, vaikka valmennuksesta havaittiin komentotyylistä opetusta kolmesti.

Haastatteluissa käytettiin muutamia kertoja haastattelukysymysten ulkopuolisia kysymyksiä. Näitä käytettiin sellaisissa tilanteissa, joissa jokin tilanne oli jäänyt havainnoinnin aikana epäselväksi, eikä siihen olisi tullut haastattelukysymysten kautta selvyyttä. Esimerkkinä haastattelukysymysten ulkopuolisesta kysymyksestä voidaan käyttää kahdeksannen valmentajan haastattelussa esitettyä lisäkysymystä:

Sitten mä lisäisin vielä, kun teillä on toi jäädy, että onko se niinku aina käytössä vai onko se nyt tälleen joulutauolle jäätäessä? (T2)

Ööö, no se on meillä saattaa olla vaik et jalat on liimaa ja niinku joo, se on liimaa, mut meillä on aika usein just tommoinen niinku selkee, et pysähdy on jäädy ja sit etenki ku Frozen on heille kova juttu, niin Elsa jäädyttää teidät. (V8)

Tämän avulla haastattelijan oli mahdollista tarkistaa ja verrata havainnointilomakkeen (Liite 2) neljänteen kohtaan tekemäänsä muistiinpanoa: ”Valmentaja pyytää valmennettavia ”jäätymään” kun haluaa, että kaikki on paikallaan ja kuuntelee.” Jos valmentaja olisi

kertonut esimerkiksi käyttävänsä ”jäädymenettelmaa” rangaistuksena, tutkija olisi huomannut virheellisen merkintänsä ja hän olisi voinut korjata sen.

Haastattelun kaksi viimeistä kysymystä käsittelivät valmentajien kokemuksia opettajankoulutuksen merkityksestä vuorovaikuttamiseen ja opetustyyliin juniorivalmennuksessa. Valmentaja (V5) kertoi saaneensa opettajankoulutuksen harjoittelun ohjaavalta opettajaltaan apua työrauhan ylläpitoon. Tanssin lajitaidon hän koki oppineensa jo oman harrastuksensa kautta nuoruudessa. Hän myös toivoi, että opettajankoulutuksessa opetettaisiin enemmän vuorovaikutustaitoja. Myös toinen tanssin valmentaja (V8) kertoi saaneensa opettajankoulutuksesta välineitä valmennukseensa, mutta kokemuspohja tanssin lajikohtaiselle osaamiselle oli luotu jo lapsuuden harrastuksen kautta omia valmentajia tarkkailemalla. Valmentaja (V6) koki, ettei hän ainakaan tietoisesti koe opettajankoulutuksen vaikuttaneen hänen vuorovaikutukseensa valmentajana. Sijaistaminen ja lasten kanssa toimiminen olivat haastattelun valmentajan (V7) mielestä vaikuttaneet hänen valmennukseensa. Lisäksi hän koki oppineensa ymmärtämään paremmin erilaisia lapsia. Valmentaja (V9) koki opettajankoulutuksen ja erityisesti sen sisältämien harjoittelujen vaikuttaneen hänen valmennukseensa sitä tukien. Hän oli kuitenkin aloittanut valmentamisen jo ennen opettajankoulutukseen pääsemistään. Hänestä tuntui siltä, että valmennustaustasta oli ollut hyötyä vastavuoroisesti opettajankoulutuksessa, ja valmennuksessa oivalletut uudet taidot olivat mahdollista valmentajan mielestä tuoda myöhemmin luokkahuoneympäristöön. Valmentaja (V10) uskoi opettajankoulutuksen ”jossain määrin” vaikuttaneen hänen valmennukseensa, mutta hän koki, että suurempi merkitys oli ollut hänen omien lastensa kasvattamisesta saaduista kokemuksista.

6 Pohdinta

Tässä luvussa tehdään yhteenvetoa ja johtopäätöksiä tutkimustuloksista. Luvussa pohditaan myös tutkimuksen kulkua kokonaisuudessaan, tehdään kehitysehdotuksia jatkotutkimuksia varten ja pohditaan saatuja tuloksia käyttäen hyväksi tutkimuksessa käytettyä teoriataustaa.

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Mosstonin ja Ashworthin (2008) opetustyyleistä juniorivalmentajat käyttivät eniten valmentajajohtoista komentotyyliä (A), jota havaittiin kymmenessä harjoituksessa yhteensä 39 kertaa kaikista 114:sta havainnoidusta opetustyylistä (34,2 %). Muita opetustyyliä havaittiin selvästi vähemmän. Seuraavaksi eniten havaittiin eriytyvää opetusta (E, 10,5 %), ohjattua oivaltamista (F, 10,5 %), erilaisten ratkaisujen tuottamista (H, 10,5 %) ja yksilöllistä tyyliä (I, 10,5 %), joita jokaista havaittiin 12 kertaa. Pariohjausta ja itsearviointia havaittiin kumpaakin kymmenen kertaa (C, 8,8 % ja D, 8,8 %), tehtäväopetusta neljästi (B, 3,5 %) ja ongelman ratkaisemista kolme kertaa (G, 2,6 %). Yksilöllistä opetusohjelmaa (J) ja itseopetusta (K) ei havaittu käytetyn lainkaan. Tästä voidaan päätellä, että juniorivalmentajat turvautuvat pääosin valmentajajohtoisiiin harjoitteisiin joukkueurheilussa ja ryhmäharjoituksissa, mutta luovat vaihtelua harjoitusten sisältöihin käyttämällä ja kokeilemalla niissä yksittäisiä yksilökeskeisiä harjoitteita. Hämäläinen ym. (2015) painottavatkin, että opetustyyliä vaihtelemalla valmentaja voi varmistaa, että työtavat sopivat mahdollisimman monen nuoren valmennettavan mieltymyksiin. Tutkimuksessa opetustyyleistä havaittiin eniten komentotyyliä, mikä on linjassa muiden opetustyyliä tutkineiden tutkimusten kanssa (ks. Jaakkola & Watt 2011; Hewitt & Edwards 2013; Fernández & Espada 2021).

Juniorivalmentajien vuorovaikutus oli pääosin myönteistä. Kommunikointi valmennettavia kohtaan oli myönteistä ja valmennettaville annettiin harjoitusten aikana onnistumisen kokemuksia. Valmentajat antoivat myös paljon kohdennettua myönteistä palautetta, mikä nähtiin esimerkiksi Kokkosen ja Holopaisen (2022) mukaan hyödyllisenä oppimisen kannalta. Heidän mukaansa myönteinen palaute liittyy vahvasti urheilijoiden sisäiseen motivaatioon, kokemukseen omasta pätevyydestä, osallistumisaktiivisuuteen ja parempaan viihtyvyyteen harjoituksissa. Kokkosen ja Holopaisen (2022) saamat tulokset viittaavat myös osaltaan Airan ym. (2013) tutkimukseen murrosiässä liikuntaharrastuksen lopettamisesta. Tutkimuksessa

todettiin, että sellaiset nuoret lopettivat muita todennäköisemmin, jotka eivät kokeneet mahdollisuutta olla harrastustoiminnassa omia itsejään (Aira ym. 2013). Myös Suomen Olympiakomitean valmennusosaamisen mallissa mainittiin ryhmään kuulumisen tunne, johon valmentaja voi toiminnallaan vaikuttaa (Hämäläinen 2016). Näiden osa-alueiden kannalta voidaan todeta, että opettajaksi opiskelevien juniorivalmentajien myönteisiä asioita painottava valmentaminen on eduksi esimerkiksi motivaation, minäpystyvyyden ja harrastuksessa pysymisen kannalta.

Tässä tutkimuksessa tutkitusta kielteisestä ilmapiiristä valmentajat käyttivät jonkin verran rangaistuksia hallintakeinoina, mutta epäkunnioittavaa käytöstä valmennettavia kohtaan havaittiin vain muutamia yksittäisiä kertoja havainnointijakson aikana. Sensitiivinen, ongelmiin puuttuva vuorovaikutus näkyi etenkin nuorimpien valmennettavien harjoituksissa. Tuotteliaisuutta havainnoidessa oppimisaika koettiin hyvin maksimoiduksi kuudessa harjoituksessa, kun taas neljässä harjoituksessa oppimisaika olisi voitu maksimoida paremmin. Siirtymät koettiin kaikissa harjoituksissa sujuviksi sekä valmentajat ennakoivat tulevia harjoitteita lähes aina tekemällä järjestelyitä niin, ettei siitä aiheutunut ylimääräistä odottelua.

Ohjauksen muodoista käytettiin eniten sanallisia ohjeita ja omaa esimerkkiä, mutta ohjausmuotojen määrä vaihteli paljon eri valmennettavien välillä. Kun havainnoitiin palautteen laatua, valmentajat käyttivät monipuolisia keinoja, jotta saivat ohjattua valmennettavat onnistumaan. Uutta tietoa valmentajien tulkittiin antavan valmennettaville vähän. Kielen käyttämisen havainnoinnista tässä tutkimuksessa keskustelujen yleisyys oli pääosin vähäistä, vain kahdessa harjoituksessa keskustelua oli useita harjoitusten aikana. Avoimia kysymyksiä käytettiin kuitenkin enemmän, sillä viidessä harjoituksessa avoimia kysymyksiä hyödynnettiin reilusti. Tuloksista löytyy samansuuntaisuutta Kohaken ym. (2023) tutkimuksen kanssa, vaikka se onkin toteutettu määrällisenä analyysinä. Tässä urheilukontekstissa toteutetussa määrällisessä CLASS-havainnointitutkimuksessa esimerkiksi positiivinen ilmapiiri koettiin olevan korkeaa tasoa, kielteisen ilmapiirin käänteisesti korkeaa tasoa, tuotteliaisuuden korkeaa tasoa ja palautteen laadun koettiin olevan keskitasoa.

Haastattelusta saadut valmentajien vastaukset tukivat pääosin havainnoinneista saatuja tuloksia. Suurimpana erona kommentoivista kirjattiin useita havaintoja harjoitusten aikana, mutta haastateltavista vain kaksi mainitsi näyttävänsä itse esimerkkiä tai ohjeistamalla harjoitteita. Haastattelut koettiin tutkimuksen validiteettia lisääväksi tekijäksi, sillä niiden

avulla pystyttiin minimoimaan väärät tulkinnat ja varmistamaan tutkijoiden havaintoja. Lisäksi ne toivat näkökulmaa opettajankoulutuksen tarkasteluun valmennuksen näkökulmasta. Valmentajat kokivat opettajankoulutuksen tukevan heidän toimintaansa junioriurheilussa. Hyötyä oli koettu myös toisin päin eli valmennusharrastuksen kerrottiin edistäneen opettajankoulutuksessa ja opettajana työskentelyssä vaadittavia taitoja. Esimerkiksi pesäpallon valmentaja (V9) kertoi valmennustaustan helpottaneen hänen opettajaopintojaan ja lasten kanssa työskentelyä koulussa.

Valmentajien tulisi kiinnittää enemmän huomiota kielteisen ilmapiirin välttämiseen, tuotteliaisuuteen, uuden tiedon antamiseen ja keskustelujen yleisyyteen, jotta valmennus olisi mahdollisimman laadukasta ja monipuolista Piantan ym. (2008) vuorovaikutuksen laadun sekä Mosstonin ja Ashworthin (2008) opetustyylien kirjon osalta. Valmentajien tulisi saada tarvittaessa lisätietoa erilaisista opetusmenetelmistä ja vuorovaikutuksesta, jotta he voisivat kehittyä valmentajina. Huomio kiinnittyy etenkin valmentajakoulutuksiin, joissa on mahdollisuus antaa valmentajille lisätietoa valmennuksen psyykkisestä ja sosiaalisesta puolesta. Näin voitaisiin varmistaa, että oppiminen olisi tehokasta ja jokaisella olisi mahdollisuus myönteisiin liikuntakokemuksiin. Tämän tutkimuksen tulosten avulla valmentajilla on mahdollisuus reflektoida omaa toimintaansa etenkin juniorivalmennuksessa ja keskittää huomiota käytettyihin opetustyyliin ja vuorovaikutuskeinoihin.

6.2 Kehitys- ja jatkotutkimusehdotukset

Valmentajat osoittivat selvää kiinnostuneisuutta harjoitustensa seuraamista kohtaan esittämällä tutkimukseen liittyviä lisäkysymyksiä ja keskustelemalla valmennuspedagogiikasta harjoitusten ja haastattelujen jälkeen. Lisäksi sopivien tutkittavien kartoitusvaiheessa eräs tutkimuksen ulkopuolinen aikuisvalmentaja vaikutti harmistuneelta, kun hän ei päässyt mukaan tutkimukseen, joka käsitteli juniorivalmennusta.

Valmentajien kiinnostus ja innostus tutkimusta kohtaan osoittaa sen, että tämän tutkimuksen kaltaiselle työlle on ainakin valmentajien suunnasta kiinnostusta mahdollisesti valmentajankoulutusten jälkeenkin.

Tutkimukseen päätyi kolme jalkapallovalmentajaa, kaksi tanssivalmentajaa, kaksi taitoluistelovalmentajaa sekä kaksi pesäpallovalmentajaa. Ainoastaan painista valmentajia oli yksi. Jotta kaikkia lajeja olisi havainnoitu tasaisemmin ja näin saatu enemmän näkökulmia opetustyylien ja vuorovaikutuksen havainnointiin, olisi toisen painivalmentajan löytäminen

ollut tutkimuksessa eduksi. Tutkimukseen ei kuitenkaan löytynyt toista opettajankoulutustaustaista painivalmentajaa, mutta tämän jättämistä pois ei myöskään harkittu, sillä valmentajan pitämä harjoitus antoi analysoitavaksi paljon tutkimuksen kannalta yleishyödyllistä tutkimusmateriaalia. Jatkotutkimusten kannalta edustavampi otanta antaisi mahdollisuuksia havainnoida joko monipuolisemmin suurempaa joukkoa eri urheilulajien valmentajia tai esimerkiksi useampia saman urheilulajin valmentajia. Tämä lisäisi yleistettävyyden näkökulmasta tutkimuksen luotettavuutta entisestään.

Äkilliset tilanteiden muutokset saattoivat myös vaikuttaa valmentajan käyttämiin opetustyyliin ja vuorovaikutukseen harjoitusten aikana. Esimerkiksi pesäpalloharjoituksissa kolme valmennettavaa istui loukkaantuneina kentän reunalla, mikä esti osan fysiikkaharjoitteiden tekemisestä. Tämä saattoi vaikuttaa valmentajan toimintaan ja mahdollisesti harjoitteisiin, joita hän oli voinut suunnitella isommalle ryhmälle. Vastaavasti kävi myös tanssiharjoituksessa, jossa valmentaja joutui suunnitelmien vastaisesti muuttamaan harjoitteiden sisältöä, sillä liikuntasalista ei löytynytäkään kaikkia harjoituksissa tarvittavia välineitä. Vastaavat äkilliset muutokset harjoitusohjelmiin voivat vaikuttaa esimerkiksi harjoitteiden ennakointiin ja käytettyihin opetustyyliin, mutta kielivät myös valmentajan joustavuudesta ja mukautumiskyvystä yllättäviin tilanteisiin. Näitä arvoja ei tutkimuksessa havainnointu, mutta ne voisivat toimia jatkotutkimuksissa, mikäli päädytään käyttämään Piantan ym. (2008) CLASS-havainnointimenetelmän sijaan jotakin toista tutkimusmenetelmää.

Tutkimukseen valikoitui kaksi yksilöurheilulajia, jotka olivat taitoluistelu ja paini sekä kolme joukkueurheilulajia, jotka olivat jalkapallo, pesäpallo ja tanssi. Tutkimuksessa havaittiin muita osa-alueita vähemmän tehtäväopetusta, ongelman ratkaisemista, yksilöllistä opetusohjelmaa sekä itseopetusta. Vähäisten havaintojen takia voidaan pohtia sitä, millaisia tuloksia alun perin luokkahuoneeseen suunniteltu Piantan ym. (2008) CLASS-havainnointimenetelmä antaisi vain yksilöurheilun osalta. Esimerkiksi tehtäväopetusta käytettiin ainoastaan kahdessa harjoituksessa, joista kummatkin koskivat taitoluistelun valmentamista. Hewittin ja Edwardsin (2013) tutkimuksessa komentotyylin ohella käytettiin myös tehtäväopetusta, mutta havainnoinnin kohteena ollut tennis mielletään taitoluistelun tavoin yksilöurheiluksi. Harjoituksissa ei havaittu opetustyyleistä lainkaan yksilöllistä opetusohjelmaa eikä itseopetusta. On mahdollista, että joidenkin opetustyylien käytön vähäisyys liittyy joukkue- ja yksilöurheilun valmennustyylien eroavaisuuksiin, joita olisi jatkotutkimuksissa mahdollista tutkia. Yksilöllinen ohjelma ja itseopetus voisivat esimerkiksi

toimia opetustyyleinä paremmin yksilöurheilussa kuin joukkueurheilussa. Lisäksi kuten jo aiemmin mainittiin, CLASS-havaintomenetelmässä havainnointi kohdistuu sellaiseen oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen, jonka on tarkoitus vaikuttaa oppilaan kehitykseen (Pöytä & Lerkkanen 2016). Valmennukseen voitaisiin kehittää vielä tarkemmin urheiluun suunnattu havainnointimenetelmä, joka olisi tarkoitettu juuri opetustilanteisiin urheilussa.

Valmentajat eivät haastattelujen vastauksissaan maininneet aina kaikkia käyttämiään opetustyyliä. Tämä on ymmärrettävää, sillä valmentajat eivät olleet perehtyneet tutkimuksessa käytettyihin opetustyyliin samalla tavalla kuin tutkijat, vaikka opetustyyliä valmentajille kerrottiinkin haastattelun yhteydessä. Esimerkiksi komentotyyli jäi valmentajilta usein mainitsematta, vaikka sitä käytettiin harjoituksissa selvästi eniten. Komentotyyli on todennäköisesti niin tyypillinen tapa valmentaa, etteivät valmentajat välttämättä tulleet ajatelleeksi mainita tätä haastattelujen aikana. Tutkimuksen kannalta tällä ei ole vaikutusta sen reliabiliteettiin, sillä haastattelua käytettiin havainnointia tukevana lisämenetelmänä, eikä yksittäisten mainintojen puuttuminen vaikuta tutkimuksen tuloksiin. Haastatteluissa pesäpalloa valmentanut valmentaja (V9) kertoi valmentaneensa jo pitkään ja aloittaneensa valmentamisen jo ennen pääsyään opettajankoulutukseen. Useita vuosia valmentaneita opettajaopiskelijoita voi olla melko vähän, mutta voisi olla otollista vertailla keskenään valmentajien kokemuksia opettajankoulutuksesta ja valmentamisesta siitä näkökulmasta, kumpi niistä on aloitettu varhaisemmassa vaiheessa. Tämän lisäksi valmentamisessa käytettäviä vuorovaikutustyyliä olisi mahdollista tutkia sellaisesta asetelmasta, jossa osa tutkittavista opiskelee opettajiksi tai työskentelee opettajina, ja osalla ei ole taustallaan ollenkaan opettajankoulutusta. Näin voitaisiin löytää esimerkiksi sellaisia tekijöitä tai menetelmiä, joita opettajankoulutuksessa käytetään, mutta jotka eivät valmentajankoulutuksissa ole vielä käytössä. Tästä voisi olla apua valmennuksen kehittämisessä.

Tässä tutkimuksessa haastattelua käytettiin havainnointia tukevana menetelmänä, jonka tarkoituksena oli täsmentää tehtyjä havaintoja. Tämän lisäksi haastatteluissa valmentajat pääsivät pohtimaan opettajankoulutuksen merkitystä valmennuksessa. Koska haastattelu ei ollut tutkimuksessa pääasiallisesti käytetty menetelmä, voisi opettajankoulutuksen merkityksestä valmennuksessa saada kattavampia vastauksia, mikäli haastattelut toteutettaisiin laajemmassa mittakaavassa. Pidemmät haastattelut yhdistettynä edustavampaan otantaan voisivat tuoda valmentajien mielipiteet ja pohdinnat opettajankoulutuksesta,

opettajuudesta ja pedagogisista näkemyksistä paremmin esille ja antaa näin enemmän hyödynnettävissä olevaa tietoa aiheesta.

Monenlaisille valmentajien opetustyyliä ja vuorovaikutusta käsitteleville tutkimuksille olisi tarvetta niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Myös muut valmentamisen pedagogiikkaa hyödyntävät tutkimukset voisivat edesauttaa valmentamista, sillä pedagogiikka on olennainen osa valmentamista sen ollessa yksi tapa järjestää opetusta (Jaakkola ym. 2017). Tästä syystä erilaisten valmentajankoulutusten antamien pedagogisten valmiuksien merkitys kasvaa, sillä tästä tutkimuksesta poiketen juniorivalmentajilla ei aina ole taustallaan opettajakoulutuksen antamia pedagogisia opintoja. Jokainen valmentaja on oma yksilönsä ja he opettavat valmennettaviaan oman persoonansa kautta, mikä tekeekin valmennuksen pedagogiikasta varsin mielenkiintoista. Koulutuksen antama teoria sekä oma persoonallisuus luovat jokaiselle valmentajalle oman tyyliensä valmentaa, jolla valmentaja pyrkii jakamaan osaamistaan parhaansa mukaan. Tämä tutkimus antaa uutta näkökulmaa urheiluvalmennuksen ja opettajakoulutuksen yhteiseen tutkimiseen. Se on hyödynnettävissä valmentajakoulutusten kehittämisessä ja antaa uutta näkökulmaa valmentamisen pedagogisesta puolesta.

Tutkimuksia opettajakoulutuksesta yhdistettynä valmennukseen on olemassa toistaiseksi niukasti, minkä takia aiheen tutkiminen lisää olisi tärkeää.

Lähteet

- Aira, T., Kannas, L., Tynjälä, J., Villberg, J., Kokko, S., Tiirikainen, M. & Konu, A. 2013. Miksi murrosikäinen luopuu liikunnasta. Liikunta-aktiivisuuden väheneminen murrosiässä. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja, 3.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0 (4. painos). Tampere: Vastapaino.
- Alderson, P. & Morrow, V. 2020. The ethics of research with children and young people. A Practical Handbook. (2. painos). Sage, 7–22.
- Armour, K. 2013. Sport pedagogy: An introduction for teaching and coaching. Routledge, 11–23.
- Blomqvist, M., Mononen, K., Koski, P. & Kokko, S. 2023. Urheilu ja seuraharrastaminen. Teoksessa S. Kokko & L. Martin. (toim.) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2022. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2023:1, 83–92.
- Coker, C. A. 2009. Motor learning and control for practitioners. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway Publishers.
- Davids, K., Button, C. & Bennett, S. 2008. Dynamics of skill acquisition. A Constraints-led Approach. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Dunn, R. & Dunn, K. 1992. Teaching secondary students through their individual learning styles. Boston: Allyn and Bacon.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fernández, M. & Espada, M. 2021. Knowledge, education and use of teaching styles in physical education. *International Journal of Instruction*, 14 (1), 379–394.

- Firek, W., Płoszaj, K. & Czechowski, M. 2020. Pedagogical function of referees in youth sport: Assessment of the quality of referee–player interactions in youth soccer. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17 (3), 905–919.
- Hakkarainen, H., Jaakkola, T., Kalaja, S., Lämsä, J., Nikander, A. & Riski, J. 2009. Lasten ja nuorten urheiluvalmennuksen perusteet. Lahti: VK-Kustannus Oy.
- Heikinaro-Johansson, P. & Lyyra, N. 2018. Liikunnanopetus ja opetuksen analysointi. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/80728/978-951-39-7592-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (luettu 23.10.2023).
- Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Sahlberg, P. 2015. Yhdessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet. Helsinki: Into Kustannus.
- Hewitt, M. & Edwards, K. 2013. Observed teaching styles of junior development and club professional tennis coaches in Australia. *ITF Coaching and Sport Science Review*, 59.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2022. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Huisman, T. & Nissinen, A. 2005. Oppiminen, oppimistyylit ja liikunta. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen. (toim.) *Liiku ja opi. Liikunnasta apu oppimisvaikeuksiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–46.
- Hämäläinen, K. 2016. Valmennusosaamisen käsikirja 2016. Suomen Olympiakomitea. <https://storage.googleapis.com/valo-production/2017/08/valmennusosaamisen-kasikirja2016.pdf> (luettu 23.2.2024).
- Hämäläinen, K., Danskanen, K., Hakkarainen, H., Lintunen, T., Forsblom, K., Pulkkinen, S., ... & Riski, J. 2015. Lasten ja nuorten hyvä harjoittelu. Lahti: VK-Kustannus Oy.

- Jaakkola, T. 2010. Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jaakkola, T. 2017. Liikuntataitojen oppiminen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti. (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 147–169.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2017. Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti. (toim.) Liikuntapedagogiikka (2. painos) PS-kustannus, 12–24.
- Jaakkola, T. & Sääkslahti, A. 2017. Liikunnanopetuksen opetustyyli. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti. (toim.) Liikuntapedagogiikka (2. painos). Jyväskylä: PS-kustannus, 304–319.
- Jaakkola, T. & Watt, A. 2011. Finnish physical education teachers' self-reported use and perceptions of Mosston and Ashworth's teaching styles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30 (3), 248–262.
- Järvilehto, L. 2014. Hauskan oppimisen vallankumous. Jyväskylä: PS-Kustannus, 24, 27–28.
- Jääskelä, P., Klemola, U., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. 2016. Yhdessä parempaa pedagogiikkaa: interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kemppinen, P. & Rouvinen-Kemppinen, K. 1998. Vuorovaikutuksen aarrearkku: vinkkejä kasvattajille. Vantaa: Kustannusvalmennus P. & K.
- Kirschner, P. A. 2017. Stop propagating the learning styles myth. *Computers and Education*, 106, 166–171.
- Kohake, K., Richartz, A. & Maier, J. 2023. Measuring pedagogical quality in children's sports: validity and reliability of the classroom assessment scoring system K–3 in extracurricular sports training. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 53 (1), 47–58.

- Kokko, S. 2017. Liikuntakasvatus organisoidussa urheilussa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti. (toim.) Liikuntapedagogiikka (2. painos) PS-kustannus, 114–129.
- Kokkonen, M. 2017. Liikunta sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä edistävien tunne- ja ihmissuhdetaitojen tukijana. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti. (toim.) Liikuntapedagogiikka (2. painos) PS-kustannus, 179–210.
- Kokkonen, M. & Holopainen, S. 2022. Viesteissä on voimaa valmennuksessa. Liikunta & tiede. Jyväskylän yliopisto, 59 (3), 38–41.
- Koski, P. 2007. Liikunnan ja urheilun seuratoiminta nuorisotyönä. T. Hoikkala & A. Sell. (toim.) Teoksessa Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perusteet, rajat ja mahdollisuudet. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura ry, 299–319.
- Koski, P. 2017. Liikuntasuhde ja liikuntakasvatus. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti. (toim.) Liikuntapedagogiikka (2. painos). Jyväskylä: PS-kustannus, 83–111.
- Kotimaisten kielten keskus 2022. Kielitoimiston sanakirja.
<https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/juniori> (luettu 2.3.2024).
- Lehtomäki, S. & Mikkilä-Erdmann, M. 2018. Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Prologi, 14 (1), 10–25.
- Light, R. L. & Harvey, S. 2017. Positive pedagogy for sport coaching. Sport, Education and Society, 22 (2), 271–287.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2017. Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti. (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 279–290.

- Maunu, A. 2018. Opettaja, kasvattaja ja jotain muuta. Ammatillisten opettajien ammatti-identiteetti arjen käytäntöjen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20 (4), 70–87. <https://journal.fi/akakk/article/view/84613> (luettu 22.10.2023).
- Metzler, M. W. 2011. *Instructional models for physical education* (3. painos). Yhdysvallat: Holcomb Hathaway.
- Morgan, K., Kingston, K. & Sproule, J. 2005. Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 11 (3), 257–285.
- Mosston, M. & Ashworth, S. 1994. *Teaching physical education* (4. painos). New York: Macmillan College.
- Mosston, M. & Ashworth, S. 2008. *Teaching physical education* (6. painos). New York: Benjamin Cummings.
- Nancekivell, S. E., Shah, P. & Gelman, S. A. 2020. Maybe they're born with it, or maybe it's experience: Toward a deeper understanding of the learning style myth. *Journal of Educational Psychology*, 112 (2), 221–235.
- Opetushallitus 2016. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paalumäki, A. & Vähämäki, M. 2020 Havainnointi organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 127–140.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H. & Nurmi, J. E. 2010. A validation of the classroom assessment scoring system in Finnish kindergartens. *Early Education and Development*, 21 (1), 95–124.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. 2008. *Classroom assessment scoring system (CLASS): manual. K-3*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Pub. Co.

- Pöysä, S. & Lerkkanen, M-K. 2016. Opettaja-oppilasvuorovaikutus ja sen havainnointi luokassa (CLASS). https://peda.net/jyu/okl/ryhmat/multilete-2018/multilete/ha/1:file/download/27dc3acdfc5093632b9da82877e6f04a104e46e7/EA_OP_CLASS_SanniP_070916%20Copy.pdf (luettu 6.3.2023).
- Riffe, D., Lacy, S., Watson, B. R. & Fico, F. 2019. Analyzing media messages: Using quantitative content analysis in research (4. painos). Routledge.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions, *contemporary educational psychology* 25 (1), 54–67. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910202> (luettu 23.10.2023).
- Salmela-Aro, K. 2018. *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Sandilos, L. E., Shervey, S. W., DiPerna, J. C., Lei, P. & Cheng, W. 2017. Structural validity of CLASS K–3 in primary grades: Testing alternative models. *School Psychology Quarterly*, 32 (2), 226–239.
- Sanjek, R. 1990. On ethnographic validity. *Fieldnotes: The Makings of Anthropology*, 385–418.
- Schmidt, R. A. & Lee, T. D. 2014. *Motor learning and performance: From principles to applications*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Stuck, A., Kammermeyer, G. & Roux, S. 2016. The reliability and structure of the Classroom Assessment Scoring System in German pre-schools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24 (6), 873–894.
- SueSee, B. & Barker, D. M. 2019. Self-reported and observed teaching styles of Swedish physical education teachers. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 10 (1), 34–50.

- Syrmpas, I. & Digelidis, N. 2014. Physical education student teachers' experiences with and perceptions of teaching styles. *Journal of Physical Education and Sport*, 14 (1), 52–59.
- Säljö, R., Grönholm, B. & Silvonen, J. 2004. *Oppimiskäytännöt: sosiokulttuurinen näkökulma* (2. painos). Helsinki: WSOY.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. 2010. Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review* 22, 271–296.
- Vickers, J. N. 2007. *Perception, cognition, and decision training. The Quiet Eye in Action*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Liitteet

Liite 1. Suomen Olympiakomitean valmennusosaamisen malli (Hämäläinen 2016)



Hämäläinen, K. 2016. Valmennusosaamisen käsikirja 2016. Suomen Olympiakomitea.
<https://storage.googleapis.com/valo-production/2017/08/valmennusosaamisen-kasikirja2016.pdf>.
Luettu 23.2.2024.

Liite 2. CLASS-havainnointilomake (Pianta ym. 2008)

TOIMINTA	muistiinpanot
EMOTIONAALINEN TUKI	
1. Myönteinen ilmapiiri	
a. Valmentaja antaa valmennettaville onnistumisen kokemuksia	
b. Valmentajan kommunikointi on pääosin myönteistä	
2. Kielteinen ilmapiiri	
a. Valmentaja kontrolloi harjoittelua rangaistuksilla	
b. Valmentaja sanoo tai käyttäytyy epäkunnioittavasti valmennettavaa kohtaan	
3. Sensitiivisyys	
a. Valmentaja puuttuu harjoitusten aikana ongelmatilanteisiin	
ORGANISOINTI	
4. Tuotteliaisuus	
a. Oppimisajan maksimoiminen	

b. Harjoitteiden siirtymät ovat sujuvia	
c. Valmentaja ennakoi tulevaa harjoitetta	
5. Ohjauksen muodot	
a. Eri aistikanavien käyttö valmennuksessa	
b. Tavoitteiden selkeys	
OHJAUKSELLINEN TUKE	
6. Palautteen laatu	
a. Valmentaja ohjaa valmennettavaa onnistumaan (scaffolding)	
b. Valmentaja tarjoaa valmennettaville uutta tietoa	
7. Kielen käyttäminen	
a. Keskustelujen yleisyys	

b. Valmentaja käyttää avoimia kysymyksiä	

Liite 3. Opetustyylien havainnointilomake (Mosston & Ashworth 2008)

Opetustyyli	muistiinpanot
Komentotyyli Opettaja johtaa ja näyttää	
Tehtäväopetus Oma suoritustahti (esim. pistetyöskentely)	
Pariohjaus Työskentely pareittain, opettaja ohjeistaa	
Itsearviointi Itsenäisesti, arvioidaan omaa toimintaa	
Eriytyvä opetus Oman suoritustason valinta	
Ohjattu oivaltaminen Kysymysten kautta ratkaiseminen	
Ongelman ratkaiseminen Ongelman kautta itsenäinen ratkaiseminen	
Erialaisten ratkaisujen tuottaminen Monenlaiset ratkaisumahdollisuudet	
Yksilöllinen tyyli Aihe ja teema opettajalta, itsenäinen toteutus	
Yksilöllinen opetusohjelma Arvioi oman avuntarpeensa	
Itseopetus Aihe ja avuntarpeen arviointi itsenäisesti	

Liite 4. Haastattelukysymykset

1. Millainen vuorovaikuttaja olet omasta mielestäsi valmentajana?

2. Millainen on hyvää vuorovaikutusta juniorivalmennuksessa?

3. Millaiset opetustyyli toimivat omasta mielestäsi parhaiten juniorivalmennuksessa?

(Komentotyyli, tehtäväopetus, pariohjaus, itsearviointi, eriytyvä opetus, ohjattu oivaltaminen, ongelman ratkaiseminen, erilaisten ratkaisujen tuottaminen, yksilöllinen tyyli, yksilöllinen opetusohjelma, itseopetus)

4. Onko opettajankoulutus vaikuttanut jotenkin vuorovaikutukseesi juniorivalmennuksessa?

5. Onko opettajankoulutus vaikuttanut jotenkin opetustyyleihisi juniorivalmennuksessa?