

KOHTI KASVATTAVAA VALMENNUSTA – MITTARIN KEHITTÄMINEN
JUNIOREIDEN JOUKKUEURHEILUVALMENNUKSEEN

Pasi Harjunen

Arttu Pihlainen

Liikuntapedagogiikan
pro gradu-tutkielma
Kevät 2008
Liikuntatieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Harjunen, P. & Pihlainen, A. 2008. Jyväskylän yliopisto. Kohti kasvattavaa valmennusta – mittarin kehittäminen junioreiden joukkueurheiluvalmennukseen. Liikuntatieteiden laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu-tutkielma, 90 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kehittää mittaria valmentajan kasvattajaroolin arvioimiseksi joukkueurheilussa. Kasvattavan valmennuksen sisältöalueet saatiin eri teorioista sekä omien kokemusten pohjalta. Eri osatekijöitä mittaavat kysymykset analysoitiin eksploratiivisen faktorianalyysin avulla. Tutkimuksessa selvitettiin kehitetyllä mittarilla mitattujen ominaisuuksien yhtäläisyyksiä ja eroja valmentajien itsearviointien sekä pelaajien tekemien arviointien välillä.

Tutkimuksessa käytetty aineisto kerättiin kevään 2007 aikana Keski-Suomessa. Tutkimukseen osallistui D- ja C-juniorijoukkueita eri puolilta Suomea, joista kyselyn täytti yhteensä 8 valmentajaa sekä 106 pelaajaa. Päättökäytännönä oli mittarin kehittäminen.

Faktorianalyysin perusteella kasvattava valmennus koostuu neljästä osa-alueesta. Näitä ovat: kannustava ja ymmärtävä valmentaja, negatiivinen valmentaja, sosiaalinen kasvattaja ja roolimalli sekä pelaajan yksilöllinen ohjaaja. Lopullisen mittarin antama kokonaiselitysarvo tutkimuksemme tavoittamasta kasvattavan valmennuksen ilmiöstä on 47,46 %.

Tuloksista kävi ilmi, että valmentajien itsearvioinnissa ja pelaajien kokemuksissa oli hieman eroja. Valmentajat kokivat itsensä kaikkien faktoreiden osalta pääosin positiivisemmaksi kuin pelaajat.

Tutkimuksessa kehiteltyä kasvattavan valmennuksen - mittaria tulisi kehittää väitteiden sisällön osalta. Sisältöä olisi tärkeä tarkastella jatkotutkimuksien avulla eri joukkuelajien parissa.

Avainsanat: kasvattava valmennus, mallioppiminen, juniorivalmennus

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	5
2 KASVATUS JA LIKUNTAKASVATUS.....	7
2.1 Kasvattajan määritelmiä.....	8
2.2 Urheilu kasvatusympäristönä.....	8
2.3 Jääkiekkovalmentaja kasvattajana	10
3 SOSIAALISEN OPPIMISEN TEORIA	13
3.1 Banduran sosiaalisen oppimisen teoria	13
3.1.1 Teorian ihmiskuva.....	14
3.1.2 Sosiaalisen oppimisen teorioiden vahvuudet ja kritiikki.....	15
3.2 Oppiminen seuraamuksista (learning by response consequences)	16
3.3 Mallioppiminen.....	18
3.3.1 Tarkkaavaisuusprosessit	19
3.3.2 Mieleenpainamisprosessit.....	20
3.3.3 Motorisen suorittamisen prosessit.....	21
3.3.4 Motivaatioprosessit.....	21
3.4 Käyttäytymistä säätelevät tekijät	22
3.4.1 Ympäristövihjeet (antecedent determinants)	22
3.4.2 Seuraamukset (consequent determinants).....	23
3.4.3 Kognitiivinen kontrolli (cognitive control).....	25
3.4.4 Vuorovaikutuksellisuus (reciprocal determinism)	26
4 KASVATTAVAN VALMENNUKSEN OSA-ALUEITA	27
4.1 Motivaatio.....	27
4.1.1 Motivaatioilmasto.....	28
4.1.2 Motivointi	30
4.1.3 Harjoitustyylien ja – menetelmien valitseminen.....	31
4.2 Vuorovaikutustaidot.....	32
4.2.1 Vuorovaikutuksen perusmuodot	34
4.2.2 Yhteistyö vanhempien kanssa.....	35
4.3 Valmentajan oma esimerkki	36
4.3.1 Tasapuolisuus.....	36

4.3.2 Empaattisuus	37
4.4 Ohjeistus ja palaute	38
4.4.1 Palautteenanto	39
4.4.2 Positiivinen kannustaminen	39
4.5 Itseohjautuvuuden tukeminen	41
4.5.1 Valmentajakeskeinen valmennus	42
4.5.2 Pelaajakeskeinen valmennus.....	43
5 TUTKIMUSONGELMAT	44
6 TUTKIMUSMENETELMÄT	45
6.1 Tutkimuksen suorittaminen	45
6.2 Aineiston käsittely.....	47
6.3 Tutkimuksen luotettavuus	48
6.3.1 Validiteetti.....	48
6.3.2 Reliabiliteetti	48
7 TULOKSET	50
7.1 Valmentajan toimintatapa-mittarin rakenne	50
7.2 Valmentajien ja pelaajien vastausten kohtaaminen	54
8 POHDINTA.....	60
8.1 Tutkimuksen analysointi	61
8.2 Miksi kasvattavaa valmennusta?.....	67
8.3 Jatkotutkimusehdotukset	71
LÄHTEET.....	72
LIITTEET	79
Liite1: Alkuperäinen kyselylomake pelaajille.....	79
Liite 2: Alkuperäinen kyselylomake valmentajille.....	82
Liite 3: Valmis kyselylomake pelaajille.....	85
Liite 4: Valmis kyselylomake valmentajille.....	86
Liite 5: Kysymyskohtaiset erot valmentajien ja pelaajien keskiarvon välillä.....	87
Liite 6: Valmiiden lomakkeiden käyttöohje.....	89

1 JOHDANTO

Kuisman (1999) mukaan Suomessa urheiluseurojen juniorityöllä on suuri merkitys lasten ja nuorten kasvatuksessa. Yli 70 prosenttia lapsista ja nuorista osallistuu jossain ikävaiheessa seurojen toimintaan. Tällä hetkellä kasvatuksen rooli juniorityössä on jäämässä kilpailullisten ja välineellisten arvojen varjoon. (Honkonen & Suoranta 1999, 103–105.) Entisen Länsi-Saksan kuuluisan jalkapallovalmentajan Dietmar Cramerin mukaan ”moni valmentajista yliarvostaa voittamista!” Kuitenkin lasten ja nuorten valmentajien on ymmärrettävä, että pojat ja tytöt haluavat ensisijaisesti pitää hauskaa harrastuksensa parissa. Lasten ja nuorten ilon tunteet ovat tärkeämpiä asioita kuin voittaminen.” (Backström, Grip, Friedlund, Karlsson & Westerberg 1988, 5-6)

Jääkiekkoileva nuori viettää suuren osan vapaa-ajastaan joukkueen tapahtumissa. Talvella viikot vietetään harjoituksissa ja viikonloput pelimatkoilla, mutta myös kesäharjoittelun määrä on kasvussa. Seuran ja joukkueen toimintatavat vaikuttavat nuoren psyykkiseen kehitykseen. Juniorivuodet ovat psyykkisen kasvun kannalta erittäin herkkää ikäkautta, ja tämän takia nuorelle olisi luotava hyvä kasvualusta siinä ympäristössä, missä he viettävät suurimman osan kodin ja koulun ulkopuolisesta ajasta. Toiminnan päätarkoituksena tulisi olla jokaisen lapsen yksilöllisen ja kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen. Urheilu palvelee kasvamista elämää varten, eikä tarkoituksena ole pelkästään liikunnallisen kehityksen tukeminen. (Honkonen & Suoranta 1999, 105–108.)

Kasvatuspsykologisen tiedon kenttä ja sen tarve on laaja. Ei ole olemassa yhtä yhtenevää kasvatuspsykologisen tiedon teoriaa, vaan sitä on aina sovellettava tilanteen mukaan. Samat lainalaisuudet kuin pikkulasten hoidossa eivät päde enää juniorijääkiekkoilijoita valmennettaessa. Ihmisen kehityksen tunteminen on välttämätöntä jokaiselle valmentajalle, jolla on kasvattaminen tavoitteenaan. Nuorten kasvattajan tulee tuntea nuorten motorisen, kognitiivisen ja sosiaalisen kehityksen vaiheet, jotta kasvatuksellisten ilmiöiden käsittelystä voidaan oppia. (Kuusinen 1991, 11–12).

Psykologian soveltaminen käytäntöön on kuitenkin usein vaikeaa. Jokaisen valmentajan on luotava itselleen rutiinit joiden avulla hän voi auttaa pelaajiansa oppimaan prososiaalista käyttäytymistä. Prososiaalinen käyttäytyminen pitää sisällään sellaisia

käyttäytymismuotoja, kuten yhteistoiminta, jakaminen, auttaminen, myötätunto, empatia ja sympatia. (Kahila 1993, 11-18.)

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää mitkä käytännön toimenpiteet kuvaavat parhaiten kasvattavaa valmennusta tässä tutkimuksessa. Tarkoituksenamme on myös tutkia, onko valmentajan omaan valmennukseensa liittyvällä itsearviointilla ja pelaajien valmennuksesta saaduilla kokemuksilla eroja. Tutkimuksen perusteella pyrimme kehittämään valmentajille käytännön työhön sopivaa itsearviointityökalua, jonka avulla he voivat arvioida oman valmennuksensa kasvatuksellista aspektia. Mittarin avulla valmentaja voi kiinnittää huomiota kasvatuksellisen valmennuksen eri osa-alueiden toteutumiseen omassa valmennustyössään ja keskittyä sellaisiin asioihin, jotka eivät vielä valmennuksessa riittävästi toteudu.

Banduran (1977) teorian valitsimme työmme taustateoriaksi sen vuoksi, että se määrittelee muiden sosiaalisen oppimisen teorioiden tavoin ympäristön, olosuhteet ja mallit tärkeiksi kehityksen ja oppimisen välineiksi. Koska tavoitteenamme opettajina ja valmentajina on kasvattaa pelaajista vastuuntuntoisia, sosiaalisia ja positiivisia ihmisiä, on luonnollista, että teoreettisesti perustamme ajattelumme uskoon siitä, että käyttäytymiseen voidaan vaikuttaa merkittävästi esimerkiksi valmennuksen avulla. Banduran teoria ottaa kuitenkin huomioon myös yksilön kognitiivisen kapasiteetin, eikä yksinkertaista oppimista liikaa. Tällä tavoin se tarjoaa mielekkään viitekehyksen valmentamisen analyyttiselle tarkastelulle. Teorian valossa voimme purkaa valmennuksen osatekijöitä pienemmiksi palasiksi, ja muuttaa teorian tarjoamaa tietoa käytännön ohjeiksi valmentajille.

2 KASVATUS JA LIIKUNTAKASVATUS

Kasvatus on aina sekä sosiaalista että yksilöllistä toimintaa. Siihen tarvitaan vähintään kahden yksilön muodostama yhteisö. Yksilö hankkii eväitä omien inhimillisten edellytystensä toteuttamiseen kasvatuksen avulla. Kun aikaisemmin kasvatuksesta huolehtivat perhe, suku ja heimo, osallistuu lapsen kasvatukseen tänä päivänä päiväkodit, koulut, järjestöt ja esimerkiksi jääkiekkjoukkue. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2002, 6.)

Kasvatus on tavoitteellista toimintaa, sillä sen kulun määräävät tietoiset subjektit. Kasvatuksen erottaa muusta tavoitteellisesta toiminnasta sen jokin spesifi kasvatuksellinen tehtävä. (Antikainen & Nuutinen 1986, 152.) Kun puhutaan kasvatuksesta, se nähdään usein toimintana, jonka kohteena on lapsi. Kasvatus on kuitenkin prosessi, joka elää yksilössä ainutkertaisena tapahtumana. Tällöin lapsen omat tavoitteet ja mieltymykset vaikuttavat kehittymiseen, ja prosessi voidaan nähdä kokonaisvaltaisena ihmiseksi kehittymisenä. Tällöin lapsi ei ole pelkkä kasvatuksen kohde eli objekti, vaan subjekti, joka aktiivisesti vaikuttaa kasvamisensa. (Telama 1989, 77–78.)

Liikuntakasvatus on osa yleistä kasvatusta. Sen piiriin voidaan ymmärtää kaikki sellainen toiminta, joka tarkastelee liikuntaan liittyviä ilmiöitä kasvatuksen näkökulmasta. Liikuntakasvatuksella on yhteiskunnasta riippuen erilaisia tavoitteita. Yhteiskunnissa, joissa urheilu on arvostettua, liikuntakasvatus on voitu nähdä jopa urheilijoiden tuottamisena isänmaallisiin ja taloudellisiin yhteiskunnan tarpeisiin. 1900-luvun loppupuolella yleistynyt suomalainen tarkastelutapa näkee liikuntakasvatuksessa kaksi tavoitetta: kasvattaa liikuntaan ja kasvattaa liikunnan avulla. Liikunnalla nähdään siis olevan joko itseisarvoa tai välinearvoa. Itse liikunnan ja sen lajien sisällä on olemassa lukuisia eri tavoitteita. Toinen tavoitteista, kasvatus liikunnan avulla, tarkoittaa yleisten kasvatuksellisten asioiden opettamista liikunnan yhteydessä. (Laakso 2003.)

2.1 Kasvattajan määritelmiä

Kasvatuksessa on aina kyse kasvattajan ja kasvatettavan välisestä suhteesta ja vuorovaikutuksesta. Kasvattajan aktiivisuudesta, näkyvyydestä ja yksilöitävyydestä on olemassa erilaisia käsityksiä. Kasvattaja ymmärretään usein konkreettiseksi ihmiseksi, mutta se voidaan nähdä myös ”tahona”, jolloin ei ajatella ketään yksittäistä henkilöä tai edes henkilöiden joukkoa. Esimerkiksi ympäristö tai koulu voidaan mieltää kasvattajaksi. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 45.) Tässä mielessä urheiluseurakin voidaan määritellä kasvattajaksi.

Heinosen (1989, 67) mukaan ”kasvattaja on jokainen sellainen ihminen, joka tarkoituksellisesti pyrkii edistämään toisen ihmisen kehitystä”. Tässä määritelmässä kasvattajan rooli nähdään hyvin aktiivisena henkilönä, jolla on merkittävä rooli kasvatustapahtumassa.

Kasvattajalla on erityinen, vanhemman kaltainen suhde kasvatettavaan ja heidän mukaansa hyvä kasvatussuhde ei synny nopeasti. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 46). Tämän määritelmän mukaan valmentaja ei mielestämme automaattisesti olisi pelaajan kasvattaja. Etenkin, jos suhde jää lyhyeksi, ei valmentajan ja valmennettavan välille ehdi syntyä minkäänlaista kasvatussuhdetta.

Hyvä kasvatussuhde perustuu molemminpuoliseen luottamukseen ja kunnioitukseen. Kestävä ja toimiva kasvatussuhde syntyy vain kahdenkeskeisestä vuorovaikutuksesta. Hyväksi kasvattajaksi ei tulla pelkästään hyvien ominaisuuksien avulla. Kasvattajan on ansaittava asemansa jokaisen kasvatettavan kanssa erikseen. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 46–47.)

2.2 Urheilu kasvatusympäristönä

Urheilu ei sinällään kasvata hyvään eikä pahaan. Urheilulla on kuitenkin esimerkiksi koulukasvatukseen verrattuna tiettyjä ominaispiirteitä, joiden vuoksi se on erittäin hyvä kasvatusympäristö. Urheilu on motivoivaa toimintaa, johon lapset suurimmaksi osaksi osallistuvat vapaaehtoisesti. Heillä on toimintaan vahva sisäinen motivaatio. Koska

innostus toimintaan on suuri, on mahdollisuudet muiden kuin urheilutaitojenkin oppimiseen hyvät. Voimakas kiinnostus liittyy nuorilla myös moneen muuhunkin toimintaan. Urheilu on kuitenkin aktiivista toimintaa, ja juuri aktiiviset toimintatilanteet ovat kasvatustavoitteiden oppimisen kannalta kaikkein tärkeimpiä. Urheilussa valmentajan ja valmennettavan välillä vallitsee kiinteä vuorovaikutussuhde ja valmentajasta tulee valmennettavalle auktoriteetti, jonka antamalla palautteella ja käyttäytymismalleilla on suuri vaikutus hänen käyttäytymiseensä. Urheilu on pitkäjännitteistä ja tavoitteellista toimintaa ja saattaa opettaa tavoitteelliseen käyttäytymiseen, jos lapsia ja nuoria ohjataan myös itse asettamaan tavoitteita, sekä neuvotaan tavoitteiden saavuttamisessa. (Telama 1989, 80–81.)

Suuri osa nuorista on motivoituneita harjoitteluun. Koska innostus harjoittelua kohtaan on usein hyvin suuri, sen yhteydessä on hyvät mahdollisuudet opettaa muutakin kuin lajitaitoja. Esimerkiksi jääkiekkoharjoitukselle ominaiset aktiiviset ja vaihtelevat toimintatilanteet ovat tärkeitä, sillä useimmat kasvatustavoitteet opitaan nimenomaan toiminnassa. Harjoitukset myös luovat kasvatustilanteita. Harjoituksissa pelaajat joutuvat usein muun muassa hillitsemään aggressioita väsyneenäkin. He joutuvat myös noudattamaan sovittuja sääntöjä, vaikka niistä lipsuminen olisikin mahdollista. Kasvatuksen kannalta keskeistä on, miten näitä tilanteita voidaan hyödyntää. (Telama 1989.)

Laakso ja Telama (1995) toivovat lasten ja nuorten valmentajien käyttävän harjoitteita, joissa keskinäinen vuorovaikutus ja yhdessä toimiminen, sekä omatoimisuus korostuvat. Tällä tavoin voidaan saada aikaan myönteistä sosiaalista kehitystä. Tammisen (2000, 145.) mukaan ”Joukkueurheilu on parhaimmillaan hieno kasvattaja, kun lapsi opettelee ottamaan muut ihmiset huomioon. Tämän asian opettamisessa on valmentajalla suuri vastuu.”

Telaman (1992) mukaan liikuntaa on perinteisesti pidetty merkittävänä sosiaalistumisympäristönä, ja sen merkitystä pitäisi nykyisin korostaa. Vaikka liikunnan merkityksestä itseisarvoisena kasvatustavotuksena ei olekaan selvää näyttöä, voidaan sen piiristä kuitenkin löytää kasvatuksellisesti merkittäviä ominaisuuksia. Liikuntatilanteissa syntyy spontaanisti vuorovaikutustilanteita, jotka toimivat pohjana sosiaaliselle kasvatukselle ja prososiaalisten taitojen kehittämiseksi. (Kahila 1993.)

Delinen (1991) mukaan vuorovaikutukseen perustuva valmennuksen suunnittelu ja toteuttaminen auttaa pelaajia ymmärtämään ja sisäistämään prososiaalista käyttäytymistä, sekä mahdollistaa tällaiseen käyttäytymiseen tarvittavien taitojen ja toimintamallien harjoittamisen. (Kahila 1993, 25). Telaman (1992) mukaan harjoituksissa syntyvät ongelmatilanteet ovat yleensä pelaajien itsensä ratkaistavissa, mikä mahdollistaa sosiaalisesti ja eettisesti kehittävän mielipiteiden vaihdon ja perustelun. Sääntöjen noudattamisen oppiminen onkin tärkeää, varsinkin jos niiden noudattaminen nähdään yhteisen hyvän eteen toimimisena ja toisten ihmisten huomioonottamisena. Tämän uskotaan kehittävän vastuun ottamista omasta toiminnasta. (Kahila 1993, 26–27.)

Urheilun kasvatustavoitteet ovat riippuvaisia opetusmenetelmistä ja psykologisista oppimisen periaatteiden soveltamisesta. Periaatteena on, että sitä opitaan, mitä opetetaan. Jos valmentajan kaikki huomio on lajiteknisissä asioissa, ei urheilulta voida odottaa kasvatustavoitteiden toteutumista sen enempää kuin muultakaan toiminnalta. Oleellista on, että kasvatustavoitteiden mukaista käyttäytymistä voidaan oppia samojen periaatteiden mukaan kuin urheilullisiakin taitoja. Valmennusmenetelmät ovat viime kädessä niitä toimenpiteitä, joilla kasvatuksellisia pedagogisia ja psykologisia tavoitteita sovelletaan käytäntöön. Erilaiset kasvatustavoitteet edellyttävät erilaisia toimintatilanteita, joten valmentajalta vaaditaan joustavaa valmennus- ja ohjauskäyttäytymistä. (Telama 1989, 81–83.)

2.3 Jääkiekkovalmentaja kasvattajana

Valmentaja ei toimi yksinomaan lajitaitojen opettajana, vaan hän on aina ensisijaisesti kasvattaja. Tällöin hänen tehtävänä on toimia fyysisen ja emotionaalisen turvallisuuden takaajana, joka osoittaa hyväksyvänsä lapsen tai nuoren niin onnistumisten kuin epäonnistumisienkin yhteydessä. (Hakala 1999, 107.)

Kasvattaja-asenteen sisäistänyt valmentaja näkee pelaajansa kokonaisuutena, joka tuo oman historiansa kasvatustilanteeseen. Valmentajan on ymmärrettävä pelaajiensa erilaisuus niin motorisella, sosiaalisella, emotionaalisella kuin kognitiivisellakin tasolla.

Hänen on hyväksyttävä pelaajien yksilöllisyys ja annettava sille tilaa, mutta vaadittava myös yhteisöllisyyttä ja tukea kasvua siihen jatkuvasti. Valmentaja, joka on sisäistänyt kasvattajan roolinsa, reagoi havaitsemiinsa ongelmiin ja häiriökäyttäytymiseen. Hän osaa soveltaa tilanteisiin pedagogisia ratkaisuja sekä muita käytettävissä olevia tukikeinoja, kuten keskustelua pelaajan vanhempien kanssa. (Hakala 1999, 107–108.)

Hyvä valmentaja huomaa pelaajiensa edistymisen liikunnallisten ponnistelujen ohella myös toisen kohtaamisen taidoissa, sääntöjen noudattamisessa sekä pettymysten ja onnistumisien käsittelyssä. Hän ohjaa pelaajia ymmärtämään tiettyjen pelisääntöjen olevan luonnollinen osa harjoitustoimintaa. Valmentajan tulisi vahvistaa ja tukea pelaajaa aina kun se on mahdollista. Se voi näkyä esimerkiksi välittämisenä, hyväksynnän osoittamisena, kannustamisena tai kehujen antamisena. Pelaajan kasvun kannalta olisi tärkeää, että valmentaja toimisi turvallisena, luotettavana ja oikeudenmukaisena rajojen asettajana sekä oppimisen ja onnistumisen mahdollistajana. (Hakala 1999, 108.)

Juniorijoukkueessa valmentajan rooli kasvattajana pitää sisällään monia asioita. Lapsia ja nuoria pitäisi kasvattaa hyvälle tavoille ja tavoitteena tulisi olla heidän kasvattaminen yhteiskuntakelpoisiksi kansalaisiksi. Tällöin jokaiseen joukkueen yhteiseen tapahtumaan kuuluu tervehtiminen, kiittäminen, rehti peli, anteeksi pyytäminen ja antaminen sekä toisen huomioon ottaminen. Junioreita tulisi kasvattaa myös psyykkisiltä ominaisuuksiltaan, joita ovat esimerkiksi pitkäjänteisyys, itsekuri, itseluottamus, peräänantamattomuus, pettymysten sietokyky, luovuus sekä rentoutumis- ja keskittymiskyky. (Mero, Nummela, Keskinen & Häkkinen 2007, 418.)

Jääkiekkoliitto tiedostaa sen, että keskimäärin ainoastaan alle 1 % jokaisen ikäluokan harrastajasta pääsee jossain vaiheessa kansalliselle huipulle jääkiekossa. Tämän vuoksi valmennukseen on hyvä ottaa myös kasvatuksellinen lähtökohta. Jääkiekon nuorisotoimen olisi oltava lasten ja nuorten tarpeista lähtevää. Tavoitteina tulisi olla onnistumisen elämyksien tuottaminen kaikille sekä mahdollisimman monipuolinen toiminta. Juniorijääkiekkoilun tarkoituksena on tukea lapsen tai nuoren psyykkistä ja fyysistä kasvua kohti yhteiskuntakelpoista yksilöä. Huipulle tähtäävä valmennus alkaa vasta myöhemmässä vaiheessa. (Suomen jääkiekkoliitto ry. 2003, 8-9.)

Kasvatuksellisuus näkyy jääkiekkoliiton toiminnassa siis siten, että se painottuu ”lasten ehdoilla” harrastamiseen. Tällöin harrastuksen on oltava hauskaa ja haasteellista terveellisessä ilmapiirissä. (Suomen jääkiekkoliitto 2003 ry., 1.) Lisäksi liitto toteuttaa ohjaaja- ja valmentajakoulutuksessaan Nuori Suomi – ohjelmaa. Westerlundin (1997) mukaan Nuori Suomi – ohjelmalla on kolme perustavoitetta lasten harrastamisessa: liikunnallisen elämäntavan oppiminen, kasvun ohjaus – terve itsetunto liikunnan avulla sekä sosiaalisuuteen kasvaminen. (Westerlund 1997.)

Nuori Suomi on tehnyt paljon työtä kasvatuksellisen ja oikeudenmukaisen jääkiekon eteen. Järjestön jääkiekkovalmentajille suunnatussa ohjaajan oppaassa listataan paljon tärkeitä asioita, joita kasvatuksellinen valmennus pitää sisällään. Hyvä ohjaaja on johtaja, jonka tärkeimpänä tehtävänä on auttaa pelaajiaan kehittymään niin ihmisinä kuin urheilijoinakin. Hän toimii myös pelaajilleen esimerkkinä, jonka arvoilla, erilaisiin ihmisiin suhtautumisella ja toiminnalla on erittäin suuri vaikutus joukkueen ilmapiiriin. Ohjaajan opas painottaa kysymisen ja kuuntelun tärkeää roolia. Opettaminen ja kasvattaminen ovat kovaa, mutta antoisaa henkistä työtä. Menestyksekkääseen toimintaan tarvitaan pitkäjänteisyyttä ja lähes rajattomasti kärsivällisyyttä. (Suomen jääkiekkoliitto ry. 1993.)

3 SOSIAALISEN OPPIMISEN TEORIA

Monissa oppimisteorioissa ihmisten ja eläinten käyttäytymistä pidetään samansuuntaisina. Esimerkiksi Skinnerin (1953) operantin oppimisen teorian mukaan ihmiset ja eläimet toistavat toimintaa, joka johtaa suotuisiin lopputuloksiin ja jättävät pois sellaisen toiminnan, josta hyötyä ei ole. Eli, kun rotta häkissään painaa nappia ja saa makoisan ruokapalan, niin tämä toiminta alkaa toistua. Napin painamista kutsutaan Skinnerin teoriassa operantiksi ja ruokapalaa vahvistajaksi. Samalla lailla voi koulutyttyö alkaa osoittamaan myötätuntoa kiusatuille luokan oppilaille, jos hän saa vanhemmiltaan tai opettajaltaan vahvistusta tälle kiltille toiminnalleen. Rangaistukset ovat taas teorian mukaan seuraamuksia, jotka vähentävät rangaistuksia edeltävän käyttäytymisen toistumista jatkossa. Jos rotalle olisikin annettu sähköisku aina napin painalluksen jälkeen, olisi napin painallus-tapa alkanut häviämään käyttäytymisestä. Skinner uskoi, että tavat ja tottumukset, jotka meille kehittyvät, ovat seuraamusta meidän operanteista oppimiskokemuksistamme. Teorian mukaan piirteet, jotka tekevät meistä ainutlaatuisia, ovat siis kaikki peräisin vain ulkoisista ärsykkeistä (vahvistajista ja rangaistuksista) eikä yksilön vaistot, halut ja biologinen kypsyminen vaikuta niihin mitenkään. Näihin teorioihin tukeutuen on saatu paljon tietoa myös ihmisen käyttäytymisestä, mutta ne eivät tarjoa selitystä kaikelle ihmisen käyttäytymiselle. Teorioiden puutteena on nähty se, että ne hylkäävät kognitiivisen ajattelun sosiaalisen oppimisen tukena. (Shaffer 1999, 44–45.)

3.1 Banduran sosiaalisen oppimisen teoria

Banduran näkemyksen mukaan ihminen on kognitiivinen, aktiivinen tiedon prosessoija, joka ajattelee käyttäytymisen ja seuraamusten välisiä suhteita toisin kuin eläin. Ihminen toimii enemmänkin sen perusteella, mitä uskoo toiminnastaan seuraavan, kun taas eläimen toiminta on suoraan yhteydessä siihen mitä tapahtumia toiminnasta on aikaisemmin seurannut. Esimerkiksi opiskelija voi elää köyhää opiskelijaelämää monta vuotta ja kohdata matkallaan paljon vastoinkäymisiä. Kaikki tämä kuitenkin kestetään, koska tutkinnon loppuun saattaminen antaa mahdollisuuden tyytyväisyyteen ja mielekkääseen ammattiin. Käyttäytymistä eivät tällöin muokkaa välittömät seuraamukset, muutoin vain harva opiskelija suorittaisi tutkinnon loppuun. Sen sijaan

käyttäytymistä määrittää pitkän tähtäimen päätös, jossa tulevaisuuden palkkion eteen on kestettävä vähän aikaa kurjuutta. (Bandura 1977.)

Banduran (1977) kehittämä sosiaalisen oppimisen teoria on noussut yhdeksi tärkeimmäksi behaviorismiin perustuvaksi persoonallisuuden kehittymisen teoriaksi nykyaikana. Se tarjoaa näkökannan, jonka mukaan henkilö on enemmän kuin tahdoton, ulkoisiin olosuhteisiin reagoiva robotti, kuten monissa aikaisemmissa behavioristisissa teorioissa on esitetty. Teorian tarkoituksena on antaa mahdollisia ratkaisuja arkielämän sosiaalisiin huolenaiheisiin. Se muutti aikoinaan käsitystä ihmisen persoonallisuuden kehittymisestä, ja se on johtanut ihmisen käyttäytymisen realistisempaan ja monimutkaisempaan tarkasteluun. Esimerkiksi mallioppimista tutkinut Bandura on tehnyt paljon tutkimustyötä ihmisen erilaisen käyttäytymisen oppimisesta mallien avulla. Näitä malleja voivat olla oikeat ihmiset, elokuvasankarit, sarjakuvat ja vaikkapa jääkiekkovalmentajat. He ovat tutkineet erilaisia käyttäytymisen muotoja, kuten esimerkiksi aggressiivisuutta, moraalista arviointia, mielihyvän viivettä ja auttamiskäyttäytymistä. (Pervin 1984, 434–435.)

3.1.1 Teorian ihmiskuva

Sosiaalisen oppimisen näkökulmasta ihmisen luonne muuttuu suorien tai eläytyvien kokemusten kautta. Psykologinen ja fysiologinen kehitys kuitenkin määräävät sen, mitä voidaan missäkin kehityksen vaiheessa omaksua. (Bandura 1977, 13.)

Persoonallisuuden rakenne perustuu sosiaalisen oppimisen teorian mukaan kognitiivisiin ja itsesäätelyn prosesseihin. Yksilö voi päämääristään ja suunnitelmistaan riippuen käyttäytyä eri tilanteissa eri tavalla omien tarpeidensa mukaisesti. Nämä tavoitteet ja päämäärät auttavat yksilöä siirtymään ajattelussaan uusille tasoille. Niiden avulla käyttäytymistä voidaan suunnitella ja organisoida pidemmällä aikavälillä, eivätkä ainoastaan senhetkiset olosuhteet ja vaikutteet ohjaa käyttäytymistämme. (Pervin 1984, 409–410.)

Teoria painottaa kahta toimintatapaa; havainnoitua oppimista ja itsesäätelyä. Havainnoimalla muiden käyttäytymistä ennen omaa toimintaamme, säästymme turhilta

erehdyksiltä. Itsesäätelyyn taas kuuluu kyky toimia omien vaikutteiden pohjalta, eikä pelkästään reagoida ulkoisiin ärsykkeisiin. Molemmat näistä toimintatavoista pitävät sisällään kognitiivisten prosessien käyttöä. Molempiin vaikuttavat palkkiot ja rangaistukset, mutta pelkästään ne eivät määrittele niitä. (Pervin 1984, 411–412.) Tärkeimmäksi käyttäytymisen muutoksen keinoksi Bandura määrittelee ohjatun osallistumisen. Sen avulla saadaan tehokkaimmin aikaan tuloksia esimerkiksi pelkojen ehkäisemisessä. (Pervin 1984, 427–428.)

Teoria painottaa ihmiskuvassaan yksilön aktiivista roolia. Ihminen käyttää kognitiivisia prosesseja kokiessaan tapahtumia ja kommunikoidessaan toisten kanssa, sekä pystyy valintaan ja itsesäätelyyn. Teoria hylkää ajatuksen, jonka mukaan yksilö on vain menneisyytensä ja tiedostamattomien kokemustensa uhri, sekä passiivinen vastaaja ympäristön tapahtumille. Teoria myös kieltää ihmisen olevan pelkästään sisäisten tai ulkoisten olosuhteiden vanki. Sen mukaan käyttäytymistä voidaan selittää näiden kahden olosuhteen yhteisvaikutuksella. Ihmisiin vaikuttavat ulkoiset olosuhteet, mutta toisaalta myös yksilö voi valita miten käyttäytyy eri tilanteissa. Ihminen saa yhtä aikaa vaikutteita tilanteista, mutta myös itse aktiivisesti vaikuttaa ja rakentaa tilannetta. Oikein toimiessaan yksilö on organismi, joka pyrkii ratkomaan ongelmia ja sopeutumaan ympäristön muutoksiin niin, että toiminnasta hyötyy sekä ympäristö, että myös yksilö itse. (Shaffer 1999, 43–45.)

3.1.2 Sosiaalisen oppimisen teorioiden vahvuudet ja kritiikki

Sosiaalisen oppimisen teorit tarjoavat merkittävästi tietoa lapsen ja nuoren kehityksestä, ja se on ehkä teorioiden tärkein vahvuus. Horowitzin (1992) mukaan, teorit ovat tarkkoja ja helposti testattavia. Järjestämällä tarkasti valvottuja olosuhteita, voidaan helposti seurata, millä tavoin osallistujat reagoivat ympäristön vaikutuksiin. Tämän avulla teoretikot ovat alkaneet ymmärtää miten ja miksi kehittyvät henkilöt alkavat muodostaa kiintymyssuhteita, omaksua sukupuolirooleja, ystäväystyä, oppia moraalisia sääntöjä ja muuttua lukemattomilla muilla tavoin lapsuuden aikana. (Shaffer 1999, 49–50.)

Sosiaalisen oppimisen teoreetikoiden painotus käyttäytymiseen ja sen välittömiin seurauksiin on luonut monia käytännöllisiä sovelluksia. Esimerkiksi monia käyttäytymishäiriöitä voidaan nykyisin korjata käyttäytymisen muuntamistekniikoilla. Niissä terapeutti tunnistaa vahvistajan, joka pitää yllä ei-toivottavaa käyttäytymistä eliminoiden sen, sekä vahvistaa käyttäytymistä, joka on sosiaalisesti suotavaa. (Shaffer 1999, 49–50.)

Vahvuuksistaan huolimatta teoriaa on kritisoitu sosiaalisen ja persoonan kehityksen liiallisesta yksinkertaistamisesta. Teoria painottaa jopa liikaa ympäristön vaikutusta kehittymiselle. Kaksi yksilöä ei voi kasvaa samanlaiseksi, koska he kulkevat erilaisia kehityksellisiä polkuja eri olosuhteissa. Teorian kritisoijat nostavat esille kuitenkin biologiset tekijät. Jokainen yksilö syntyy maailmaan ainutlaatuisen geeniperimän kanssa. Kritisoijien mielestä sosiaalisen oppimisen teoreetikot ovat liiaksi yksinkertaistaneet yksilöiden välisiä eroja kehityksessä, kun he eivät ole antaneet painoarvoa tarpeeksi biologisille tekijöille. (Shaffer 1999, 49–50.)

3.2 Oppiminen seuraamuksista (learning by response consequences)

Seuraamuksista oppiminen on oppimisen alkukantainen muoto, joka perustuu suoraan kokemukseen. Se on tuloksena niistä positiivisista ja negatiivisista vaikutuksista, joita yksilön toiminta tuottaa. Kun ihminen toimii arjessaan, jotkut heidän tavoistaan osoittautuvat hyödyllisiksi, ja jotkut eivät. Vähitellen eniten hyötyä tuottavat toimintatavat omaksutaan ja muut hylätään. Yksinkertaisimmillaan tämä esitetään Skinnerin (1953) operantin oppimisen teoriassa, mutta Bandura (1977) näkee saman teorian moniulotteisemmin. (Shaffer 1999, 44-49.)

Vahvistamalla oppiminen mielletään usein mekanistiseksi prosessiksi, jossa toiminta muuttuu tiedostamatta ja automaattisesti välittömistä seuraamuksista. Ihmisen kognitiivinen kapasiteetti mahdollistaa kuitenkin laajemman hyötymisen näistä kokemuksista. Seuraamuksilla on useita tarkoituksia. Ensinnäkin ne antavat tietoa. Toiseksi ne toimivat motivaattoreina niiden kannustavan sisällön vuoksi. Kolmanneksi niillä on mahdollista voimistaa yksilön toimintaa automaattisesti. (Bandura 1977, 16–17.)

Oppimisessa yksilö ei vain reagoi ärsykkeisiin, vaan myös huomaa vaikutuksia, joita ne tuottavat. Tarkkailemalla erilaisia toimintansa seuraamuksia, ihminen tekee hypoteeseja, minkälainen toiminta on sopivinta mihinkin tilanteeseen. Hankittu tieto toimii ohjeena tulevaisuuden toiminnalle. Käyttäytymisen muuttuminen johtuu paljolti ajattelun vaikutuksesta, toisin kuin mekanistinen malli on opettanut. Koska oppiminen on kognitiivinen prosessi, seuraamukset eivät vaikuta käyttäytymiseen mikäli yksilö ei tiedä mitä toimintaa niillä yritetään vahvistaa. Positiivisella vahvistamisella ei siis ole vaikutusta yksilön käyttäytymiseen, jos hän aikaisemman tietonsa perusteella arvioi, että tulevaisuudessa toimintaa ei tulla palkitsemaan. (Bandura 1977, 17–18.)

Ennakoiva ajattelu mahdollistaa ihmisten olevan motivoituneita tulevaisuuden tapahtumista. Aikaisemmat kokemukset luovat odotuksia, joiden mukaan tietynlainen toiminta tuo hyötyä jatkossa. Kun ihminen luo mielikuvia tulevaisuuden tapahtumista, hän samalla antaa itselleen voimia jaksaa senhetkistä räsitystä. Tällaisella potentiaalilla on todella suurta käyttöarvoa yksilön eri elämänvaiheissa. (Bandura 1977, 18.)

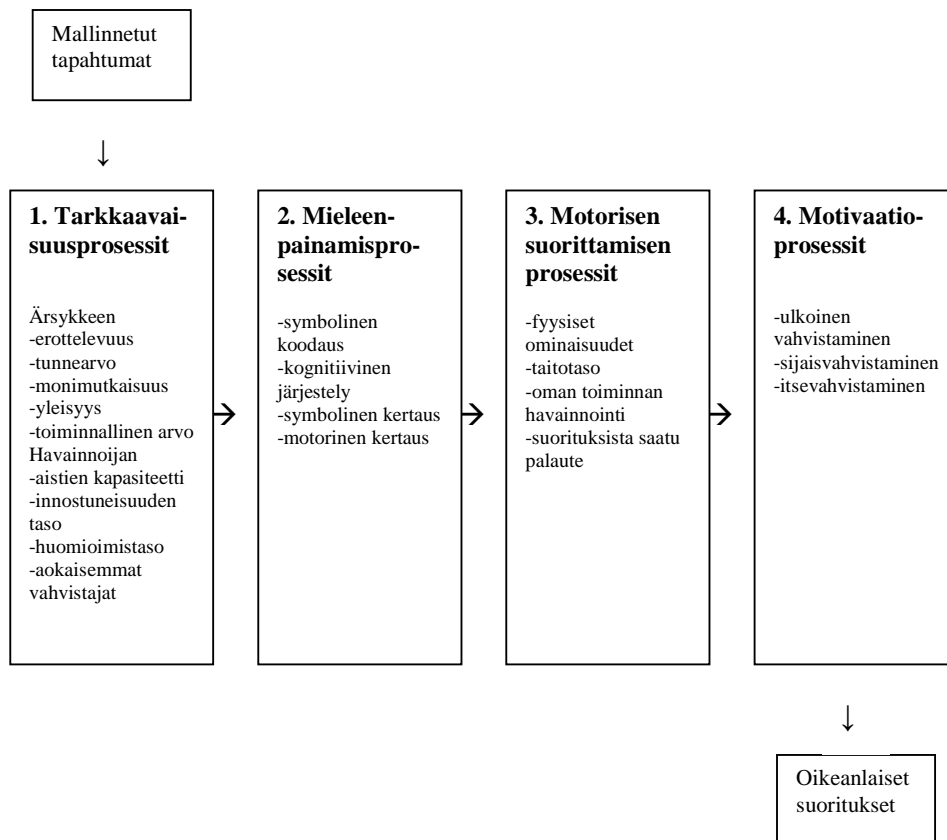
Vahvistamisen oletettiin aikaisemmin itsessään olevan käyttäytymisen muutoksen voima. Banduran mukaan useat tutkimukset (Spielberger & De Nike, 1966 ja Dulany 1968) ovat kuitenkin osoittaneet, että toiminnan tiedostamisella on kuitenkin suuri merkitys oppimisessa. Tiedostaminen ei kuitenkaan tapahdu kaikki tai ei mitään – periaatteella. Aina emme voi olla täysin selvillä siitä mitä halutaan oppia, emmekä hyödy tällöin vahvistajista, joilla oppimista yritetään saada aikaan. Silloin oppimisemme laatukaan ei ole parhaimmillaan. Ihmiset eivät siis automaattisesti opi tapahtumien seuraamuksista. Elämässämme tapahtuu päivittäin niin paljon asioita, että hukkuisimme informaatioon, jos joutuisimme käsittelemään kaiken tämän tiedon. Oppimisen rajoittaminen pelkästään niihin tapahtumiin, joilla on merkitystä yksilölle, auttaa selviämään tästä valtavasta tietomäärästä. Vahvistaminen on käytännöllinen keino säädellä käyttäytymistä, joka on jo opittu, mutta melko tehoton keino oppia uutta. Koska vahvistamisen vaikutukset tapahtuvat järjestelmällisesti useiden käyttäytymismallien kanssa yhtä aikaa, on vaikea määrittellä, luoko vahvistaminen uutta käyttäytymistä, vai aktivoiko se vain toiminnan, joka on jo opittu havainnoimalla ympäristöä. (Bandura 1977, 19–22.)

3.3 Mallioppiminen

Banduran painotus kognitiiviseen oppimiseen näkyy selvimmin hänen korostaessaan mallioppimista keskeisenä kehitysprosessin muotona. Mallioppiminen on toisten ihmisten käyttäytymisestä oppimista. 2-vuotias voi oppia silittämään perheen lemmikkiä tarkkailemalla vain perheen vanhemman sisaren toimintaa. 8-vuotias voi oppia hyvinkin negatiivisen asenteen jotain ihmisryhmää kohtaan kuuntelemalla vain vanhempiensa puhetta tästä aiheesta. Mallioppimista ei voisi tapahtua, jos kognitiiviset prosessit eivät vaikuttaisi taustalla. Näissä tilanteissa yksilön täytyy tarkkailla huolella mallin käyttäytymistä ja aktiivisesti sulattaa ja järjestää havaittu tieto uudelleen ja tallentaa se muistiin, jotta sen imitointi myöhemmin olisi mahdollista. Lapset eivät tarvitse edes vahvistusta oppiakseen tällä tavalla. (Shaffer 1999, 45–47.)

Bandura painottaa tätä tapaa, koska tämä aktiivinen, kognitiivinen oppimisen muoto mahdollistaa lapsille monien uusien tapojen oppimisen vain tarkkailemalla heidän malliensa toimintaa, vaikka he eivät yrittäisi edes lapsille mitään opettaa. Itse asiassa monet niistä asioista, jotka lapset muistavat ja joita he imitoivat, ovat niitä tapoja, joita mallit tekevät, mutta pyrkivät lasten käytöksestä kitkemään, kuten esimerkiksi kiroilu ja tupakointi. Banduran mukaan lapset oppivat siis koko ajan toivottuja ja ei-toivottuja asioita pitämällä vain silmänsä ja korvansa auki. (Shaffer 1999, 45–47.)

Banduran mukaan havainnoimalla yksilö voi muodostaa kuvia tai muita symbolisia merkityksiä mallin käyttäytymisestä, ja näiden avulla myöhemmin palauttaa mieleen sen, mitä aikaisemmin on todistanut. Tämä taito kehittyy yksilönkehityksen myötä ja mahdollistaa sen, että yksilö voi käyttää havainnoimalla opittuja taitoja vasta sitten, kun taidolle sopiva tilanne elämässä tulee eteen. (Shaffer 1999, 47.)



KUVIO 1. Mallioppimisen osatekijät. (Bandura 1977, 23.)

3.3.1 Tarkkaavaisuusprosessit

Ihmiset eivät voi oppia havainnoimalla paljon, jos he eivät jollain tapaa osallistu ja mallinna tarkasti merkittäviä piirteitä seurattavasta toiminnasta. Tarkkaavaisuusprosessit määrittävät mitkä asiat havaitusta toiminnasta on valittu ja mitkä asiat jätetty huomioimatta. (kuvio 1.) Mielleyhtymät ovat tärkeitä. Ne ihmiset, joiden kanssa ollaan tekemisissä omasta halusta tai pakon sanelemana, suorittavat sitä toimintaa, jota eniten havainnoidaan ja josta opitaan. Esimerkiksi aggressiivisen käyttäytymisen oppiminen eroaa ratkaisevasti esimerkiksi jengien jäsenten ja rauhanaktivistien parissa elävien välillä. Yksilöiden välillä on kuitenkin eroja oppimisen suhteen. Sisäiset kiintymyksen kohteet vaikuttavat mallien huomiointiin, ja kaksi eri yksilöä huomioi samassa tilanteessa eri asioita. Se, minkälaisia ominaisuuksia havainnoidaan ja mitkä jätetään

huomioimatta, riippuu paljon eri mallien käyttäytymisen toiminnallisesta arvosta. (Bandura 1977, 24–25.)

3.3.2 Mieleenpainamisprosessit

Ihmiset eivät voi oppia havainnoimalla erilaisten mallien käyttäytymistä, jos he eivät muista näkemäänsä. Jotta tarkkailijat voivat hyötyä mallien käyttäytymisestä, kun mallit eivät ole enää läsnä, on tapahtumien kulku voitava palauttaa muistista symbolisessa muodossa. (kuviokuva 1.) Tämän symbolien muodostamisen avulla, menneet kokemukset voidaan säilyttää pysyvässä muistissa ja juuri tämän kyvyn kehittyneisyyden vuoksi ihminen voi oppia havaitsemastaan niin paljon. Havainnoiva oppiminen nojaa pääasiassa kahteen mieleenpainamismuotoon: kuvalliseen ja sanalliseen. (Bandura 1977, 25–27.)

Toiset asiat tallennetaan kuvakielelle. Jatkuva altistuminen tietylle mallille tuottaa lopulta voimakkaan kuvan tästä tapahtumasta. Näitä kuvia voidaan myöhemmin käyttää hyväksi tilanteissa, joissa itse malli ei ole läsnä. Toinen mieleenpainamismuoto on sanallinen, jonka ansiosta havainnoiva oppiminen kenties on niin nopeaa ja tehokasta. Siinä havaittu informaatio koodataan sanallisesti muistiin. Monet niistä kognitiivisista prosesseista, jotka säätelevät käyttäytymistä ovatkin sanallisia, eivätkä kuvallisia. Sanallisiksi koodeiksi muutetut asiat sisältävät paljon informaatiota helposti varastoidussa muodossa (Bandura 1977, 25–27.)

Kun havaitut asiat ovat tallennettu kuvakielelle tai verbaaliseksi informaatioksi, nämä muistikoodit palvelevat toimintaa ohjaavina tekijöinä. Banduran mukaan tutkimuksissa on havaittu niin lasten (Bandura, Grusec & Menlove, 1966 ja Coates & Hartup, 1969) kuin aikuistenkin (Bandura & Jeffery, 1973 ja Bandura, Jeffery & Bachicha, 1974) parissa, että ne henkilöt, jotka tallensivat havainnoidun informaation kuvakielelle tai verbaaliseksi muistisäännöiksi, oppivat paremmin, kuin ne, jotka pelkästään seurasivat toimintaa tai olivat kuormitettuja muilla tehtävillä seuraamisen aikana. Kertaaminen edistää mieleenpainamista, tapahtui se sitten käytännössä tai mielessä. (Bandura 1977, 25–27.)

3.3.3 Motorisen suorittamisen prosessit

Havainnoivan oppimisen kolmas osatekijä pitää sisällään symbolisten merkityksien muuntamisen sopiviksi teoiksi. (kuvio 1.) Ensimmäisessä vaiheessa havaitut asiat valitaan ja järjestetään kognitiivisella tasolla. Se määrä, joka oppimisesta näkyy toiminnan muutoksena, riippuu myös oppijan erilaisista taidoista. Toisilla on nämä osatekijät valmiimpana kuin toisilla, ja he pystyvät toteuttamaan uuden toiminnan helpommin. Toisilla taas ei ole vielä kaikkia uuden oppimiseen tarvittavia valmiuksia ja he joutuvat kehittymään näissä perusvalmiuksissa oppiakseen uuden toiminnan. Ideat kuitenkin harvoin siirtyvät suoraan oikeanlaiseksi toiminnaksi ensimmäisellä kerralla. Tarkat onnistumiset vaativat usein aikaisempien yritysten hienosäätöä. Yleinen ongelma monimutkaisten taitojen, kuten esimerkiksi jääkiekon, oppimisessa on se, että oppijat eivät voi kuin osin havainnoida toimintaansa. Heidän pitää luottaa kinesteettisiin tunteuksiin ja muiden avustajien, kuten valmentajien ohjeisiin. Taitoja ei opita pelkästään havainnoimalla, eikä pelkästään yrityksen ja erehdyksen kautta. Jokapäiväisessä oppimisessa ihmiset mallintavat uutta käyttäytymistä ja pikkuhiljaa saadun palautteen perusteella säätävät käyttäytymistään oikeanlaiseksi. (Bandura 1977, 27–28.)

3.3.4 Motivaatioprosessit

Neljäs mallioppimisen osatekijä on motivaatioprosessi. (kuvio 1.) Ihmiset eivät ala matkimaan kaikkea mitä näkevät. He matkivat yleisimmin vain käyttäytymistä, joka johtaa positiivisiin reaktioihin ja välttelevät käyttäytymistä, josta ei ole hyötyä. Ihmiset havainnoivat lukemattomia tilanteita ja arvioivat näiden tilanteiden perusteella, minkälainen käyttäytyminen vaikuttaa sopivimmalta ja muuttavat sitten omaa käyttäytymistään tähän suuntaan. (Bandura 1977, 28–29.)

3.4 Käyttäytymistä säätelevät tekijät

3.4.1 Ympäristövihjeet (antecedent determinants)

Ympäristön tekijöissä on olemassa tiettyjä säännönmukaisuuksia. Näitä tarkkailemalla opimme tietämään, mikä johtaa mihinkin. Näin voimme ennustaa tulevia tapahtumia vaihtelevalla tarkkuudella. Jotta ihmiset voisivat toimia tehokkaasti, heidän pitää pystyä ennakoimaan toiminnan mahdollisia seurauksia tulevaisuudessa, ja säätelemään omaa käyttäytymistään sen perusteella. Tietyn toiminnan oletettuja seuraamuksia välittävät ympäristön vihjeet. Paikkojen, ihmisten ja sosiaalisten signaalien, kuten ilmeiden ja eleiden avulla meitä informoidaan, mitä odottaa tulevaisuudessa. (Bandura 1977, 58–59.)

Lapsen kehityksen ja oppimiskokemusten myötä erilaiset ärsykkeet alkavat ohjata käyttäytymistä. Ympäristön vihjeistä voimme arvioida mitä tulee tapahtumaan ja miten meidän olisi viisainta toimia kussakin tilanteessa. Havainnoimalla jatkuvasti tilanteita, lapsi pystyy ennen pitkää arvioimaan, mihin esimerkiksi aikaisemmin merkityksetön tilanne johtaa, ja tämän myötä osaa odottaa jatkossa sen seuraamuksia ja muuttaa käyttäytymistään tarkoituksenmukaisella tavalla. Lapsi alkaa pelätä ja vältellä tilanteita, joista on rangaistu ja etsimään tilanteita, joista se on saanut palkinnon. (Bandura 1977, 59–60.)

Ihmiset eivät kuitenkaan vain reagoi ärsykkeisiin, vaan he ennustavat niitä. Tietty ärsyke muuttaa käyttäytymistä sen takia, että yksilö osaa odottaa seuraamuksia, eikä sen takia että seuraamukset olisi suoraan liitetty toimintaan. Sosiaalisen oppimisen teorian mukaan aikaisemmat kokemukset luovat siis odotuksia, eikä niinkään ärsyke-reaktiosuhteita. (Bandura 1977, 58–61.)

Odotukset rakentuvat erilaisista asioista. Kaikkein tehokkaimpana odotusten rakentajina toimivat henkilön omat toimimalla hankitut kokemukset. Kun vahva usko omiin kykyihin on rakennettu useiden onnistuneiden toistojen kautta, eivät satunnaiset epäonnistumiset vaikuta odotuksiin enää kovin paljon. Monia odotuksia saadaan myös sijaiskokemusten kautta. Kun näemme muiden suorittavan ja yrittävän uusia asioita ja huomaamme, että he onnistuvat niissä, odotamme itse pystyvämme samaan tai ainakin

parantamaan suorituksiamme. Tunteet voivat vaikuttaa myös odotuksiin uhkaavissa tilanteissa. Ihmiset luottavat osittain fysiologisiin tuntemuksiinsa arvioidessaan erilaisissa tilanteissa huolestuneisuuttaan ja stressiään. Kun henkilö ei koe mitään epämiellyttäviä oireita, on hänen paljon helpompi odottaa selviytyvänsä hyvin, kun taas pelokkaana ja tärisevänä on helppo uskoa kaiken menevän vikaan. Pelkoreaktiot siis lisäävät pelkoja. (Bandura 1977, 80–82.)

3.4.2 Seuraamukset (consequent determinants)

Seuraamukset säätelevät käyttäytymistä. Palkitut käyttäytymismallit pyritään säilyttämään ja palkitsemattomat pyritään hylkäämään. Yksilöllä on kuitenkin ratkaiseva rooli informaation prosessoinnissa. Hän ei reagoi jokaiseen seuraamukseen erillisenä tapahtumana, vaan vertailee mielessään ratkaisumalleja aiemmin opittuihin. Enimmäkseen seuraamukset vaikuttavat käyttäytymiseen ennakoivasti luoden odotuksia samanlaisiin tilanteisiin tulevaisuudessa. Ulkoisten olosuhteiden lisäksi myös havaitut seuraamukset sekä omat seuraamuskokemukset ohjaavat käyttäytymistä. (Bandura 1977, 96–97.)

Ulkoisen vahvistaminen voi toimia myös motivoivana ja informatiivisena kannustimena, vaikka sen roolista on paljon kiisteltykin. Itse asiassa sisäisen motivaation ja omatoimisuuden kehittyminen tarvitsee avukseen joitain perustoimintoja, jotka kehittyvät ulkoisen vahvistamisen avulla. Moni toiminta, joka vaatii kyvykkyyttä, on alkujaan pitkästyttävää ja tylsää. Mutta kun taidon oppii hallitsemaan, muuttuu se heti mielenkiintoiseksi. Näin voidaan ajatella esimerkiksi lukemisesta. Ilman positiivista kannustamista taidon hankkimisen alkuvaiheessa, potentiaali jäisi hyödyntämättä. Lapsia on kannustettava siihen vaiheeseen asti, kun itse toiminta alkaa toimia kannustimena. Kun lapsi oppii lukemaan, saa hän kannustusta mielenkiintoisista kirjojen sisällöistä ja lukemisen ilosta, eikä tarvitse enää ulkoista kannustinta. (Bandura 1977, 104–105.)

Ulkoiset ja sisäiset vahvistimet määrittävät käyttäytymistämme. Ulkoisessa vahvistamisessa seuraukset ovat tuotettuja ja niiden suhde käyttäytymiseen sattumanvarainen. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi se, että työstä saadaan palkkaa ja hyvästä käytöksestä kiitosta. Hyväksyntä, raha, edut ja rangaistukset ovat sosiaalisesti

järjestettyjä, eivätkä käyttäytymisen luonnollisia seuraamuksia. (Bandura 1977, 105–106.)

Sisäisen vahvistamisen ensimmäisessä muodossa seuraukset ovat ulkoisia, mutta ne ovat luonnollisesti liitettävissä käyttäytymiseen. Esimerkiksi sateesta katokseen astuminen vähentää kastumista ja pianon koskettimien painaminen saa aikaan sointuja. Tällöin käyttäytymistämme säätelevät aisteihin perustuvat tekijät. Aisteihin perustuva itsesäätely on hyvin yleistä lapsilla ja aikuisilla. Lapset ja aikuiset esimerkiksi voivat tunteja painella pianon koskettimia saaden aikaan heitä miellyttäviä ääniä. Vaikka toiminta ja aistein saatu havainto on suhteessa toisiinsa, on toiminnasta saatu palautteen arvo kuitenkin opittu monissa tilanteissa. Atonaalinen musiikki tai ooppera ei välttämättä ole suoraan palkitsevaa. Jatkuvan altistumisen avulla, ihminen oppii tunnistamaan toistuvia jaksoja ja kehittää kyvyn nauttia näistä tutuista elementeistä. (Bandura 1977, 106–107.)

Toisessa sisäisen vahvistamisen muodossa, käyttäytyminen saa aikaan luonnollisia seuraamuksia, jotka yksilö itse sisällään kokee. Tyypillistä tällaiselle vahvistamiselle ovat fysiologiset seuraukset. Pitkä saman asian toistaminen saa aikaan väsymystä ja toisaalta taas rentoutumisharjoitus helpottaa lihaskireyttä. (Bandura 1977, 106–107.)

Monet niistä asioista, joista ihmiset nauttivat, eivät sisällä mitään vahvistamisen syytä. Palkitsevaa ei ole käyttäytyminen, eikä siitä saatu palaute. Tärkeää on se, minkälaisia palkitsevia tuntemuksia itse toiminta yksilössä itsessään saa aikaan. Esimerkkinä voi olla vaikkapa kitarasoolo, jossa ei sinänsä ole mitään palkitsevaa. Innokkaalle kitaristille onnistunut soolo voi kuitenkin tarjota suuren tyytyväisyyden tunteen ja motivoida taas harjoittelemaan lisää. Tämä itsevahvistamisen prosessi on kolmas sisäisen vahvistamisen muoto. Mikä tahansa toiminta, joka saa aikaan positiivisia kokemuksia itsessään, voi muodostua ihmiselle tärkeäksi motivaattoriksi. Toiset saavat mahtavia kokemuksia maalaamisesta, kun se ei toiselle merkitse yhtään mitään. (Bandura 1977, 107.)

3.4.3 Kognitiivinen kontrolli (cognitive control)

Jos ihmisen käyttäytyminen voitaisiin selittää vain aikaisempien määräävien tekijöiden ja seuraamusten avulla, ei olisi tarvetta löytää muita säätelymekanismeja. Kuitenkin useimmat ulkoiset tekijät vaikuttavat käyttäytymiseemme vasta kognitiivisten prosessien jälkeen. Kognitiiviset tekijät määrittävät tarkkailumme kohteet, suoritustavat, muistamisen sekä tilanteiden merkityksellisyyden ja hyödyn. Kun kokemuksista saatua tietoa muunnellaan symbolisesti, tapahtumia voidaan ymmärtää ja niistä voidaan muodostaa uutta tietoa. (Bandura 1977, 160.)

Motivaatiolla tarkoitetaan sitä, mikä saa toiminnan aktivoitumaan ja miten sitä pidetään yllä. Jotkut asiat saavat virikkeensä ulkoisista olosuhteista ja ruumiillisista kokemuksista kuten nälästä, janosta, seksuaalisesta kiihottumisesta, kivusta ja muista ulkoisista ärsykeistä. Kuitenkin suuri osa ihmisen käyttäytymisestä tapahtuu ilman ulkoista ärsykettä. Näissä tapauksissa virikkeet löytyvät kognitiivisista prosesseista. Kognitiiviseen toimintaan perustuva motivaatio pohjautuu ihmisen kykyyn kuvitella tulevaisuuden tapahtumat mielessään. Nämä kognitiiviset representaatiot tulevaisuudesta toimivat motivaation lähteinä. Me teemme asioita ennakoiden tulevaisuudessa toimintamme ansiosta saavutettuja hyötyjä, kuten esimerkiksi opiskelemme, jotta saamme jatkossa haluamamme työpaikan. (Bandura 1977, 160–165.)

Toinen kognitiivisiin prosesseihin perustuva motivaation lähde toimii päämäärän asettelun ja itsesäädellyn vahvistamisen kautta. Omatoiminen motivoituminen vaatii standardeja, joihin toimintaa verrataan. Kun yksilöt asettavat itselleen tavoitteita, muodostuu ristiriita tämänhetkisten kykyjen ja haluttujen kykyjen välille. Tämän ristiriidan ratkaiseminen muodostuu motivoivaksi tekijäksi toiminnalle. Toiminnan oppimisen tehokkuuteen vaikuttaa kolme seikkaa. Ensimmäinen on tehtävien spesifisyys. Tarkkaan määritellyt tavoitteet tulevat tärkeämmiksi, kuin pelkästään yleisellä tasolla mainitut tavoitteet. Tehtävien taso vaikuttaa motivoitumiseen. Liian vaikeat tehtävät aiheuttavat toistuvia epäonnistumisia ja laskevat motivaatiota. Vaikean taidon oppimiseen tarvitaankin pienempiä välitavoitteita, jotka tuovat onnistumisen tunteita. Nämä välitavoitteet ovat riittävän läheisiä ja niistä pystytään motivoitumaan paremmin kuin kaukana olevasta tavoitteesta, jonka toteuttamisen voi aina siirtää huomiseksi. (Bandura 1977, 160–165.)

Omista suorituksista saatu palaute vaikuttaa myös motivaatioon. Tieto siitä, että toiminnassa tehdään oikeita tai vääriä asioita voi parantaa ja laskea motivaatiota pitkäksi aikaa. Palautteen avulla saadaan tietoa mitä tehdään oikein ja mitä väärin, mutta se voi antaa myös tietoa pelkästään tuloksista, ja silti vaikuttaa toimintaan motivoivasti. Palaute ei itsessään ole kuitenkaan palkitsevaa. Se on suhteessa yksilön aikaisemmin oppimaan. Korjaava palaute, joka keskittyy asioihin, joita yksilö ei arvosta, saattaa jopa vähentää niiden opettelemiseen käytettävää panosta. Toisaalta taas positiivinen palaute, joka kohdistuu yksilön arvostamiin asioihin, pitää yllä harjoittelumotivaatiota ja voi saada aikaan tavoitteiden asettamisen entistä korkeammalle. (Bandura 1977, 160–165.)

3.4.4 Vuorovaikutuksellisuus (reciprocal determinism)

Sosiaalisen oppimisen näkökulmasta psykologinen toiminta on jatkuvaa vuorovaikutusta persoonallisten, käyttäytymiseen liittyvien ja ympäristöön liittyvien tekijöiden välillä. Henkilön sisäisten tekijöiden ja käyttäytymisen välillä vallitsee molemminpuolinen vaikutussuhde. Ihmisen odotukset esimerkiksi vaikuttavat siihen, miten hän käyttäytyy tietyssä tilanteessa, ja heidän käyttäytymisensä seuraamukset muuttavat heidän odotuksiaan. Ympäristö ja käyttäytymistavat eivät ole siis itsenäisiä, erillisiä kokonaisuuksia, vaan molemmat määrittävät toinen toistaan. Enimmäkseen ympäristö on vain potentiaalia, kunnes se valjastetaan toiminnalla käyttöön. Esimerkiksi luennoitsija ei vaikuta suoraan opiskelijoihin, jos he eivät kuuntele luentoa ja kirjat eivät vaikuta ihmisiin, jos niitä ei ensin valita ja lueta. Samalla tavalla henkilöä ohjaavat asiat ovat vain toimekkomana olevaa potentiaalia, jos niitä ei aktivoida. Ihmiset, jotka tietävät jostain asiasta paljon, voivat puheellaan vaikuttaa toisiin ihmisiin. Vaikka heillä olisi tarkoitus vaikuttaa, niin hiljaiseksi jäädessään tätä vaikutusta ei synny. Käyttäytyminen siis osin vaikuttaa, minkälaiseksi ympäristötekijät muodostuvat ja toisaalta ympäristötekijät vaikuttavat käyttäytymistapoihin. Tässä kaksisuuntaisessa prosessissa ympäristöön voidaan vaikuttaa, aivan kuten sitä säätelevään käyttäytymiseenkin. (Bandura 1977, 194–195.)

4 KASVATTAVAN VALMENNUKSEN OSA-ALUEITA

Kasvattava valmennus koostuu monesta eri osa-alueesta. Teorian pohjalta valitsimme mielestämme kasvattavan valmennuksen kannalta tärkeimmät tekijät tähän tutkimukseen. Kasvattavan valmentajan tulisi luoda valmennettavilleen motivoiva ympäristö sekä panostaa vuorovaikutukseen valmennettaviensa kanssa. Lisäksi valmentajan tulisi toimia hyvänä esimerkkinä, positiivisena kannustajana sekä valmennettaviensa itsenäisen kasvun tukijana.

4.1 Motivaatio

Motivaatio vaikuttaa ihmisen käyttäytymiseen. Se toimii käyttäytymisen energianlähteenä ja vaikuttaa siihen miten ihmiset toimivat erilaisissa tilanteissa. Motivaatio voi myös suunnata ihmisen toimintaa johonkin haluttuun suuntaan. Jos esimerkiksi jääkiekkoilija haluaa kehittää kiekonkäsittelytaitojaan, hän järjestää itselleen aikaa kyseisten taitojen harjoitteluun. Lisäksi motivaatio säätelee ihmisten käyttäytymistä laittaen heidät arvioimaan omaa kyvykkyyttään tietyissä asioissa ja samalla arvioimaan näiden asioiden merkityksellisyyttä heille. (Soini 2006, 21.)

Motivaatiolla on kaksi muotoa, henkilön sisältä ja ulkoa tuleva motivaatio. Jääkiekossa pelaajat, jotka pelaavat lajia sen tuomasta ilosta, ovat sisäisesti motivoituneita. Jos taas lajia harrastetaan, jotta saataisiin vanhempien hyväksyntä, valmentajan kehuja tai mainetta ja kunniaa, on kyseessä ulkoinen motivaatiotekijä. Tärkeää olisi saada valmennustilanteisiin paljon sisäistä motivaatiota. Ulkoisten motivointikeinojen käyttäminen ei luo vahvaa pohjaa pelaajien kasvattamiselle. Jos pelaajia rangaistaan huonoista suorituksista esimerkiksi punnerruksilla, ei valmentaja välttämättä ole pitkään pelaajien suosiossa ja hänen auktoriteettinsa pienenee. Myös mitalit, kehut ja muut ulkoiset palkkiot menettävät ennen pitkää merkityksensä, ja eivät enää motivoi urheilijoita kehittymään. Valmentajat voivat usein luulla olevansa ainoita ulkoisen motivaation lähteitä. Kuitenkin oikeanlaisen ilmapiirin ja ohjeistuksen avulla, myös pelaajia voi rohkaista kannustamaan toisiaan. Kanssapelaajalta saatujen kannustusten on todettu olevan jopa tehokkaampia kuin valmentajalta saatujen. (Martens 1987, 18–20.)

Motivaatio vaikuttaa lasten ja nuorten toimintaan ja oppimistilanteista suoriutumiseen. Heidän omat kokemukset, käsitykset ja uskomukset vaikuttavat motivaation muodostumiseen. Myönteiset aiemmat kokemukset rakentavat positiivista minäkuvausta itsestä oppijana, kun taas epäonnistuneet kokemukset oppimisesta muokkaavat käsityksiä kielteiseen suuntaan. Motivaatiossa tapahtuvat muutokset eivät kuitenkaan ole pelkästään lapsesta ja nuoresta itsestään riippuvaisia. Valmentajan ja juniorin välillä tapahtuva vuorovaikutus sekä joukkueen ilmapiiri muovaavat motivaatiota. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen & Ruoppila 2007, 104.) Nykänen (1996, 73) kuvaa osuvasti motivaatiota: ”Motivaatio ihmisessä on kuin vesi kaivossa, sitä on turha kaataa ämpärillä ulkoapäin, koska se on jo olemassa. Sinun täytyy vaan nostaa se esiin.”

4.1.1 Motivaatioilmasto

Valmentajan on vaikea vaikuttaa suoranaisesti valmennettaviensa motivaatioon. Tämän takia valmentajan olisi hyvä panostaa motivaatioilmastoon. Motivaatioilmasto voidaan jakaa kahteen pääulottuvuuteen, joita ovat: tehtäväsuuntautuneisuus ja minä- eli kilpailusuuntautuneisuus. Newton ja Duda (1993) ovat jakaneet molemmat edellä mainituista kolmeen alalottuvuuteen. Tehtäväsuuntautuneisuuden alalottuvuudet ovat: urheilijan oma kehittyminen, jokaisen urheilijan tärkeä rooli sekä yhteistoiminnallinen oppiminen. Kilpailuilmaston ulottuvuuksia ovat: virheistä rankaiseminen, epäoikeudenmukainen huomioiminen sekä ryhmän sisäinen kilpailu. (Soini 2006, 29.)

Kasvattavan valmennuksen kannalta motivaatioilmastosta tulisi luoda tehtäväsuuntautunut. Tällöin opetusmenetelmät ovat monipuolisia sekä vaihtelevia ja ne tarjoavat valmennettaville omalle taitotasolle sopivia henkilökohtaisia haasteita. Minäsuuntautuneessa ilmastossa harjoitteet ovat kaikille samanlaisia. (Soini 2006, 30.) Tällöin kehittyminen ei välttämättä ole kaikille edes mahdollista joko liian vaikeiden tai helppojen tehtävien takia. Jaakkolan (2002a, 34-39) mukaan useat tutkijat ovat todenneet tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston lisäävän sisäistä motivaatiota, kiinnostusta toimintaan sekä uskoa omiin kykyihin. Myös Soinin (2006) tutkimus tuki tehtäväsuuntautuneen ilmaston positiivista vaikutusta viihtyvyyteen ja aktiivisuuteen.

Jokaisen lapsen tulisi saada liikunnasta myönteisiä kokemuksia. Parhaiten se onnistuu antamalla päärooli tehtäväsuuntautuneelle motivaatioilmastolle, itsevertailulle, yhdessä oppimiselle ja itsenäiselle tavoitteen asettelulle. Liikuntaympäristön perusluonne on vertaileva. Omien taitojen ja kykyjen osoittaminen sekä niiden vertaileminen ryhmän jäsenten välillä korostuu. Kasvuikässä oman ruumiillisuuden kokeminen ja osoittaminen eivät ole helppoa vertaisryhmän edessä. Jos liikuntaympäristössä korostuu kilpaileva ilmapiiri ja sosiaalinen vertailu, riski saada kielteisiä liikuntakokemuksia kasvaa. Kilpailua voi, ja tuleekin käyttää opetuksessa, mutta motivaatioilmaston pääpaino tulisi olla tehtäväsuuntautuneisuudessa. (Jaakkola 2002b ja Weiss 1995).

Valmentajalla on tärkeä rooli tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston luomisessa. Valmentajan pedagogiset ja didaktiset valinnat, esimerkiksi palautteenanto ja vuorovaikutus, ovat tärkeässä roolissa motivaatioilmaston muodostumisessa. Tehtäväsuuntautuneisuuden ja sisäisen motivaation lisäämiseksi valmentajan tulisi lisätä valmennettavien autonomiaa harjoituksissa ja tarjota mahdollisuus jokaiselle harjoitella omalla tasollaan. (Jaakkola & Digelidis 2007.) Psykologisesti turvallisessa ilmastossa pelaajia myös kohdellaan arvostavasti ja huolehtivasti sekä heidän tarpeet otetaan huomioon ja heitä kuunnellaan. Ilmapiiristä pyritään tekemään lämmin, positiivinen ja yhteistyöskentelyyn pyrkivä. (Mohnsen 1997, 47–48.)

Lapsella ja nuorella on monia oppimisympäristöjä. Merkittävimmät näistä ovat yleensä koulu, koti, ystävät sekä harrastukset. Siihen, kuinka lasten ja nuorten oppiminen etenee, vaikuttavat useat eri tekijät. Lasten ja nuorten kognitiiviset ja sosiaaliset taidot, oma käsitys itsestään oppijana sekä motivaatio ovat keskeisessä roolissa heidän oppimisessaan. Myös lasten ja nuorten kyky selviytyä vaikeiksi koetuista tilanteista sekä kyky ohjata omaa toimintaansa oppimistilanteissa ovat merkittäviä oppimisen tuloksellisuuteen vaikuttavia tekijöitä. (Nurmi ym. 2007, 90.)

Vanhempien suhtautumisella on suuri vaikutus lapsen motivaatio-suuntautuneisuuteen. Lapset joiden vanhemmat kannustavat lapsia minäsuuntautuneella tavalla, painottaen voittamista ja muita parempana olemista ovat minäsuuntautuneempia kuin lapset, joiden vanhemmat kannustavat lapsiaan tehtäväsuuntautuneesti (Jowett & Lavalley 2007, 132–137.)

4.1.2 Motivointi

Motivointi kuuluu kaikenlaiseen opettamiseen, myös valmentamiseen. Pelaajat voivat kehittyä ainoastaan, jos heillä on palava halu oppia asioita. Valmentajan on pohdittava minkälaista motivointia pelaajat tarvitsevat. Osalla on jo luonnostaan kova motivaatio oppia uusia asioita, toiset taas vaativat jatkuvaa kannustusta ja ohjausta. (Miettinen 1992, 42.)

Oman esimerkin lisäksi valmentaja voi käyttää esimerkkeinä myös rohkaisevia ja kannustavia tarinoita, esimerkiksi toisten onnistumisista tai ”sankariteoista”. Näiden kertomusten teho perustuu siihen, että ne vetoavat tunteisiin järjen sijasta. Tämän takia niiden avulla voidaan muuttaa asenteita ja motivoida tehokkaasti. (Nykänen 1996, 30.)

Jotta motivaatio saataisiin lapsista esille, valmentajan on oltava rohkaiseva, kannustava, suvaitseva sekä luovuutta arvostava. Motivoiva valmentaja ei etsi epäonnistumisia vaan pyrkii löytämään suorituksista onnistumisia tai asioita, jotka valmentaja itse haluaa ja osaa korjata rakentavalla palautteella. (Nykänen 1996, 73.)

Myönteisesti motivaatioon vaikuttavia tekijöitä ovat lasten itsenäisyyttä ja pätevyyttä tukeva opettajan asenne ja suorituksen korostamisen välttäminen. Lasten motivoitumisen taustalla on usein myös opettajan oppilaille suuntaama emotionaalinen tuki, vuorovaikutuksen lämminhenkisyys ja opettajan herkkyys yksittäisten oppilaiden erilaisille yksilöllisille piirteille ja tarpeille. Sen sijaan luokkaympäristön kilpailuhenkisyys, oppilaiden kykyihin perustuva erilainen kohtelu, suoriutumisesta annettavat palkkiot ja julkinen arvostelu ja arviointi heikentävät motivoitunutta toimintaa, kykyuskomuksia ja arvostuksia. (Nurmi ym. 2007, 104.) Myös Jaakkolan (2002a) tutkimuksen mukaan valmennettavan motivaatioon voidaan vaikuttaa positiivisesti järjestämällä motivaatioilmasto tehtäväsuuntautuneeksi ja antamalla valmennettaville mahdollisuus vaikuttaa tekemiseen.

4.1.3 Harjoitustyylien ja – menetelmien valitseminen

Yksi suurimmista haasteista juniorivalmentajalla on oikeanlaisten harjoitusten ja harjoitustyylien valitseminen, jotta jokainen pelaaja joukkueessa saisi riittävästi haasteita. Harjoitusten on myös pidettävä pelaajien mielenkiinto ja valppaustaso korkealla, jotta heidän motivaationsa harjoitteluun säilyisivät. Motivaatiota ruokkivat myös onnistumisen elämykset, joita olisi hyvä tulla jokaisessa harjoituksessa. (Miettinen 1992, 42.) Junioreiden valmentajan täytyy myös muistaa, että valmentaja on joukkueessa pelaajia varten eikä toisinpäin. Toiminta on siis rakennettava niin, että pelaajat oppivat. Valmentajan on osattava huomioida jokainen yksilö joukkueessa ja valita oikea opetustyyli jokaiseen tilanteeseen. Tämä on todella haasteellista, koska jokainen lapsi ja nuori ajattelee eri tavalla ja oppiminen ja sen nopeus on erilaista. (Connell 1993.)

Kuten jo aiemmin mainittiin, keskittymällä liikaa jonkin tietyn ominaisuuden tai osa-alueen kehittämiseen ja harjoitteluun voidaan helposti laiminlyödä muita alueita. Tämän takia valmentajan onkin syytä miettiä, minkälainen harjoittelu edesauttaa mahdollisimman monen ominaisuuden kehittymistä sekä pelaajien mielenkiinnon säilymistä. (Westerlund 1997.)

Tutkimuksissa (Harter, 1990; Brustad, 1996 ja Weiss, Smith & Theeboom, 1996) on todettu, että sekä aikuisilla (vanhemmat, opettajat ja valmentajat) että lapsen omilla kavereilla on suuri rooli lapsen kehityksessä ja käyttäytymisessä läpi lapsuuden ja nuoruusiän. Valmentajalla voi olla erittäin suuri vaikutus valmennettavan tunteisiin, motivaatioon, osallistumiskäyttäytymiseen sekä käsityksiin omasta fyysisestä pätevyydestä. Valmennettavan käsitys muodostuu harjoitusten ja tapahtumien organisoinnista sekä valmentajan tavasta reagoida pelaajien suorituksiin. (Weiss 2003. 109–114.)

Kahilan (1993) mukaan poikien opettajasidonnaisuus on tyttöjä suurempaa. Sidonnaisuudella tarkoitetaan tässä yhteydessä sitä, että tovereita autetaan vain jos opettaja erikseen kääsee ja määrää. Tämä voi johtua poikien tyttöjä heikommista auttamiseen liittyvistä kyvyistä ja taidoista. Varstalan (1996) mukaan opettajasidonnaisuus pojilla voi johtua myös siitä, että opetuksessa käytetään paljon komentotyyliä. Erilaisten opetusmenetelmien käyttö, esimerkiksi vastavuoroisen

yhteistyöskentelyyn, voisi siis saada aikaan pienempää opettajasidonnaisuutta auttamiskäyttäytymisessäkin (Kahila 1993). Opetustyylin muuttamisella oppilaskeskeisemmäksi, voidaan saada aikaan tilanteita, joissa sosiaalisten taitojen kehittyminen on mahdollista. (Liimatainen 2002).

4.2 Vuorovaikutustaidot

Hyvät vuorovaikutustaidot ovat tärkeä osa kasvattavaa valmennusta, ja niiden käyttämisellä ja opettelulla luodaan pelaajille työkaluja toimia ihmisten kanssa myös harrastusten ulkopuolella. Marcoenin (1999) mukaan sosiaalisten taitojen kehittäminen on tärkeä osa liikuntakasvatusta, koska nykyinen elämä vaatii yksilöltä taitoja toimia ryhmässä ja yhteistyössä erilaisten ihmisten kanssa myös ongelmatilanteissa. Garnin ja Cothranin tutkimuksen (2006) mukaan lapset ja nuoret kokevat osallistumisen yhteiseen toimintaan, pelaamisen, vuorovaikutuksen kavereiden kanssa sekä joukkoon kuulumisen myös liikunnan iloa lisäävänä tekijänä.

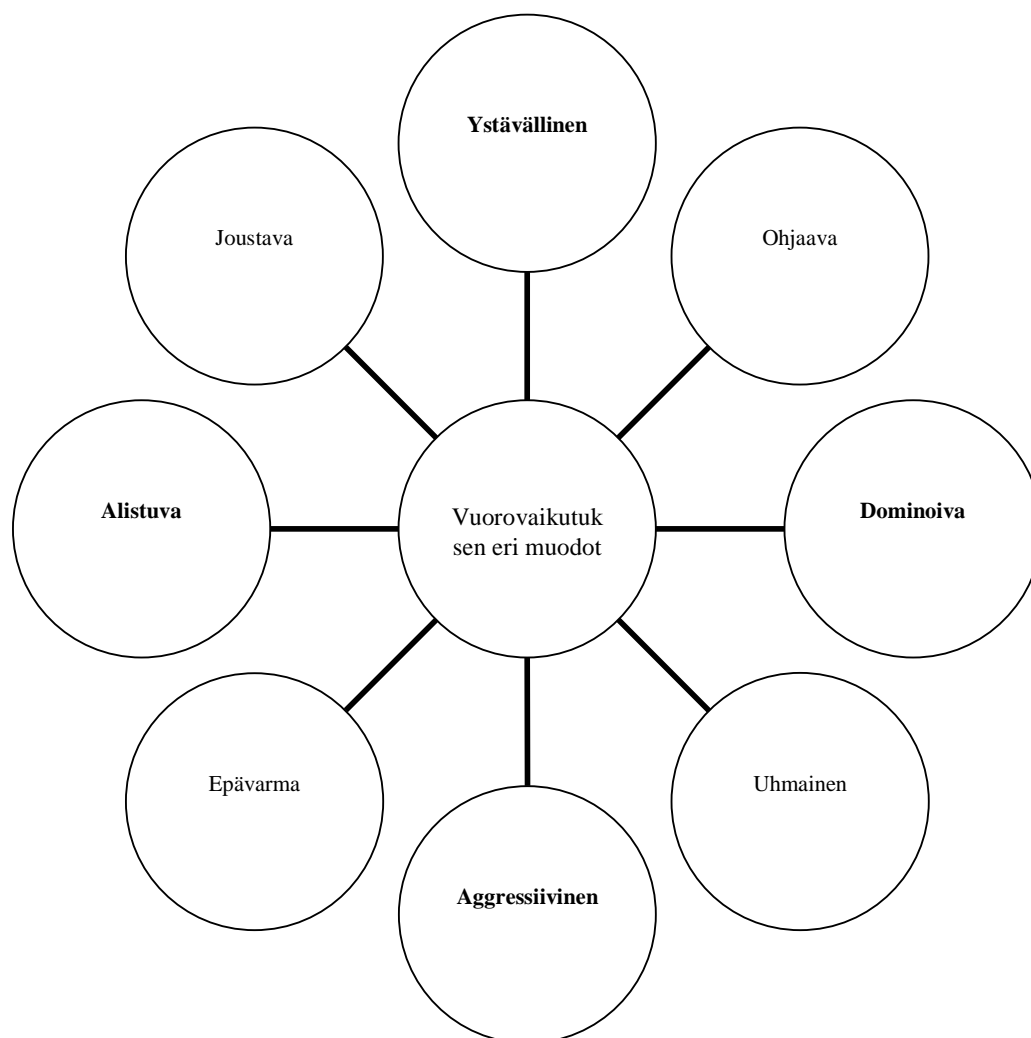
Jansson (1988) esittää, että lasten ja nuorten psyykkisessä valmennuksessa on tärkeintä urheilijan persoonallisuuden myönteinen kehittäminen ja henkisen kasvun tukeminen. Painopiste olisi hyvä asettaa valmennettavan sosiaalisen ja tunne-elämän ohjaamiseen. Valmentajan tehtäviin kuuluu myös valmennettavien sosiaalisen elämän kehittäminen. Tämän ikäluokan lapset ja nuoret opettelevat vielä yhteistyön sääntöjä sekä ihmisten kunnioitusta. Valmentaja pystyy omalla esimerkillään opettamaan yhteistyötä sekä omien kavereiden, vastustajien ja tuomareiden kunnioitusta. Valmentaja on itse malli valmennettaville, joten heitä pitää kohdella tasapuolisesti. (Kantola 1988, 284–288.)

Tjeerdsman (1999) mukaan tunnetaitojen eli itsetuntemus-, viestintä-, vastuunottamis-, yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaitojen kehittymisen on ymmärretty olevan luonnollinen seuraus liikuntaan osallistumisesta. Tutkimusten mukaan (Ebbeck & Gibbons 1998 ja Romance, Weiss & Bockoven 1986) normaaliin liikuntaan tai liikunnanopetukseen osallistuminen ei kuitenkaan takaa kehitystä näissä taidoissa eikä arvoissa ja moraalissa. Liikuntaohjelmat, jotka ovat erityisesti suunniteltu näiden asioiden kehittämiseksi, ovat vaikuttaneet myönteisesti lasten emotionaaliseen ja sosiaaliseen kehittymiseen. Tunnetaitoja ei siis opita muun opetuksen sivutuotteena, vaan myös niiden opetuksen

tulisi olla suunnitelmallista. (Kuusela, Lintunen & Heikinaro-Johansson 2002.) Myös eritasoisille oppilaille tehdyssä tutkimuksessa havaittiin, että opettajan merkitys positiiviselle sosiaaliselle ilmapiirille liikuntatunnilla on hyvin tärkeä. Tutkimuksen mukaan sosiaalisten taitojen oppimiseen tarvitaan kuitenkin suoraa ohjeistusta ja yksilöllistä auttamista. (Suomi, Collier & Brown 2003.)

Janssonin (1988) mukaan yksilön kehitys ja sosiaalinen kehitys nivoutuvat tiukasti toisiinsa. Muiden ihmisten sosiaalisuus esimerkiksi positiivisena palautteena ja arvostuksena, on tarpeen terveen itsetunnon ja minäkäsityksen kehittymisessä. Sosiaalisen kasvatuksen tavoitteet tarkoittavat esimerkiksi kykyä havainnoida toisten ihmisen tunteita ja reaktioita, kykyä ymmärtää oman toiminnan vaikutuksia toiseen osapuoleen, kykyä empaattisuuteen ja kykyä kommunikoida ja tehdä yhteistyötä. Nämä kyvyt ilmenevät sosiaalisena käyttäytymisenä kuten sujuvana kommunikointina, toisen auttamisena ja kunnioittamisena yksilönä. Sosiaalinen käyttäytyminen perustuu sosiaaliseen kypsymiseen, jolloin yksilö itse osaa arvioida, mikä on oikein ja mikä väärin. (Kantola 1988, 79–80.)

4.2.1 Vuorovaikutuksen perusmuodot



KUVIO 2. Vuorovaikutuksen eri muodot. (Kauppila 2006)

Ihmisen sosiaalinen vuorovaikutus voidaan jakaa neljään erilaiseen perusmuotoon, joita ovat ystävällinen, dominoiva, aggressiivinen ja alistuva muoto. (kuvio 2.) Lisäksi nelikenttään laitettaessa näille perusmuodoille voidaan muodostaa myös ns. väliilmansuunnat, joiden avulla vuorovaikutusta voidaan paremmin luokitella. Väliilmansuuntia ovat ohjaava, uhmainen, epävarma ja joustava. (Kauppila 2006, 48–51.)

Kuten kappaleen 4.2 pohjalta voidaan todeta, kasvattavan valmentajan tulisi käyttää näistä vuorovaikutuksen perusmuodoista pääasiassa ystävällistä tapaa. Siinä vuorovaikutus on kohteliasta ja ymmärtävää. Tyylin edustaja on hyvä kuuntelija ja vuorovaikutukseen kuuluu luottamuksen osoittamista, avoimuutta sekä toisen lähelle tulemistä. Myös tyylin väli-ilmansuuntien on hyvä näkyä valmennuksessa. Ohjaavassa tyyliässä vuorovaikutukseen kuuluu luonnollisesti ohjaamista ja opettamista, mutta vuorovaikutus ei ole dominoivaa. Tyyliin kuuluu ehdotuksien tekeminen ja kehottaminen sekä parannusehdotuksien antaminen. Vuorovaikutus on toisesta huolehtivaa. Joustavassa tyyliässä myönnyttään myös toisten tekemiin ehdotuksiin ja luotetaan heihin, eikä pidetä liian tiukasti kiinni omista näkemyksistä. Tyyliässä osataan miellyttää toisia ja antaa periksi tarvittaessa. (Kauppila 2006, 52–60.)

4.2.2 Yhteistyö vanhempien kanssa

Yksi juniorivalmentajan olennaisimmista valmiuksista on vuorovaikutus vanhempien kanssa. Vanhemmat tekevät lastensa harrastamisen mahdolliseksi kustantamalla ja kuljettamalla lasta yhteisiin tapahtumiin. (Nykänen 1996, 42). Koska vanhemmat vastaavat ensisijaisesti lastensa kasvatuksesta, heitä myös kiinnostaa, mitä heidän lapsensa tekevät harjoituksissa ja otteluissa sekä miten he menestyvät ja kehittyvät. Valmentaja voi siis kunnioittaa vanhempien suurta panosta olemalla heidän kanssaan vuorovaikutuksessa lasten kehittymisestä. (Nykänen 1996, 42).

Vanhemmat ovat innokkaasti mukana lastensa harrastuksissa ja erimielisyyksiltä heidän kanssaan on vaikea välttyä. Erimielisyyksiä on kuitenkin helppo ehkäistä jo ennen kauden alkua pidettävällä vanhempainillalla. Tällöin kannattaa sopia yhdessä ”pelisäännöt” joiden mukaan sitten yhdessä edetään. Luottamus vanhempien ja valmentajan välillä on erittäin tärkeää, joten pelaajien lisäksi on tutustuttava myös heidän vanhempiinsa. (Vasarainen & Hara 2005, 56.)

4.3 Valmentajan oma esimerkki

Valmentajalla on suuri vaikutus nuoriin. Hän vaikuttaa junioreiden kasvatukseen jokaisen joukkueen tapahtuman yhteydessä, vaikka ei välttämättä sitä itse edes tiedosta. Nuorten kasvattaminen voi olla myös määrätietoista toimintaa, jolloin erilaisista asioista on sovittu yhdessä vanhempien ja joukkueen toimihenkilöiden kanssa. Tällöin kaikki aikuiset, jotka vaikuttavat joukkueessa, ovat tietoisia yhteisistä tavoitteista. Valmentajan tulee huomioida lapsia ja nuoria valmentaessaan myös kasvatukselliset periaatteet. Ensisijaisesti valmentajan roolia nuorten valmennuksessa voisikin luonnehtia opettajaksi ja kasvattajaksi, jonka opetustehtävät ovat hyvin moninaiset. Valmentajan täytyy kasvattaa ja opettaa junioreita joko yksin tai yhdessä vanhempien ja joukkueen toimihenkilöiden kanssa. (Mero, Nummela, Keskinen & Häkkinen 2007, 417.)

Mitä nuorempi juniori on kyseessä, sitä enemmän hän oppii esimerkin kautta. Tämän takia valmentajan oma käyttäytyminen eri tilanteissa vaikuttaa myös valmennettavien lasten ja nuorten psyykkisiin piirteisiin ja käyttäytymiseen. ”Älä tee niin kuin minä teen, vaan niin kuin minä sanon”, ei välttämättä toimi junioreita valmennettaessa. (Mero ym. 2007, 418.) Myös Shafferin (1999, 389) mukaan sanallinen lapsien ohjeistaminen ei tuo heidän käyttäytymiseen suuria muutoksia, jos ohjaaja on itsekäs ja näin ollen ristiriidassa sanomansa kanssa. Tästä voidaankin vetää johtopäätös, jonka mukaan oma esimerkki on tärkeässä roolissa kasvatustilanteissa. Lapset toimivat ensisijaisesti toimintamallin eivätkä sanallisen ohjeistuksen perusteella.

4.3.1 Tasapuolisuus

Juniorivalmentajan tulisi kohdella pelaajia mahdollisimman tasapuolisesti. Aikuisille mitättömältä vaikuttavat erot saattavat tuntua lapsesta todella pahalta. Esimerkiksi, joku voi kärsiä pisamaisesta naamastaan tai toinen tuntee itsensä mitättömäksi, koska on niin pienikokoinen. Nämä erot kärjistyvät entisestään, jos toiset lapset vielä pilkkaavat siitä. Valmentajan on siis tärkeää käydä keskustelua erilaisuuden hyväksymisestä joukkueen sisällä, varsinkin silloin, jos joku pelaajista on jäämässä ulkopuoliseksi. Valmentajan on siis toimittava esimerkkinä ja kohdeltava kaikkia pelaajia samalla tavalla heidän perhetaustastaan tai mahdollisesta etnisestä erilaisuudestaan huolimatta. Valmentaja voi

suvaitsevaisuutta lisäämällä ja samanarvoisuutta korostamalla luoda sellaisen ilmapiirin joukkueeseen, jossa lapset saavat mahdollisuuden kasvaa toisia ihmisiä kunnioittaviksi aikuisiksi. (Nykänen 1996, 33–34.)

Juniorivalmentajan tulisi ymmärtää oman persoonansa ja oman asioiden ilmaisutapansa merkityksen valmennettavilleen. Valmennuksessa pärjää pitkälle rehdillä ja reippaalla asenteella. Ymmärrys ja tieto siitä, mitä lapsen mielessä tapahtuu, on kuitenkin tärkeää. On olemassa tiettyjä kehitysvaiheita, joissa lapset ovat erityisen haavoittuvia. Vaatimisen lapsi ymmärtää, mutta nöyryyttämistä ja nolaamista hän ei siedä. (Hannula 2001.)

4.3.2 Empaattisuus

Marcoenin (1999) mukaan liikunnan avulla voidaan tukea sosiaalista kasvua. Hänen mukaan altruismi on yksi tärkeä arvostettu piirre aikuisessa, mutta se ominaisuus pitää oppia. Altruistisessa käyttäytymisessä on tärkeää osata asettua toisen asemaan ja samaistua hänen tuntemuksiin. Se lieventää pahaa oloa ja toisaalta taas hyvä olo tunnetaan vieläkin voimakkaampana jaettuna. Marcoen näkee opettajan esimerkin tärkeänä prososiaalisen käyttäytymisen vahvistajana. (Marcoen 1999.)

Sosiaaliset roolin omaksumisen taidot, prososiaalisen moraalisen arviointikyvyn kehitys ja altruististen toimintatapojen omaksuminen minäkäsityksessä, lisäävät mahdollisuutta positiiviseen käyttäytymiseen. Aggressio nähdään usein prososiaalisen käyttäytymisen vastakohtana. Se voidaan määritellä toiminnaksi, jonka tarkoituksena on loukata tai vahingoittaa toista elävää olentoa, joka itse haluaa välttää sellaisen kohtelun. Aggressio voidaan jakaa väkivaltaiseen aggressioon ja välineelliseen aggressioon. Väkivaltaisen aggression tarkoituksena on vahingoittaa toista. Välineellisen aggression tarkoituksena on hyötyä jollain tapaa tällaisesta käyttäytymisestä. Esimerkiksi jääkiekossa voimakas taklauspeli voi auttaa joukkuetta voittamaan. Näiden välisen eron tekeminen voi joskus esimerkiksi jääkiekkopelissä olla vaikeaa. (Marcoen 1999.)

Banduran sosiaalisen oppimisen teorian (1977) mukaan lapset ja nuoret oppivat näitä toimintatapoja havainnoimalla ympäristöä ja kokiessaan vahvistusta aggressiiviselle

käyttäytymiselleen. Jos aikuiset vahvistavat lapsen aggressiivista käyttäytymistä, on todennäköistä että lapsen aggressiivinen käyttäytyminen lisääntyy. Aggressiivisesta käyttäytymisestä voi tulla tapa, jos lapsi oppii, että voimankäytöllä saavutetaan tavoite. Lasten ja nuorten olisi opittava rakentava tapa käsitellä heidän negatiivisia tunteita, kuten turhautumista ja vihaa, jotta aggressiivisen käyttäytymisen riski pienenesi. (Marcoen 1999.)

Lapsilla on idoleita omissa harrastuksissaan. He seuraavat näiden idoleiden kaikkia tekemisiä ja yrittävät samaistua näihin. Tämän takia näillä idoleilla on suuri vastuu omista tekemisistään. Tämä sama asia koskee myös junioreiden valmentajaa. Hänen tulee olla esimerkillinen kaikissa tilanteissa, koska lapset seuraavat valmentajan puhetta, käytöstä, tekemisiä ja olemusta hyvin tarkasti. Urheilullisen käytöksen opettaminen tarkoittaa sitä, että valmentajan on myös itse toimittava ja pukeuduttava urheilullisesti. Pelaajilta on huomattavasti helpompi vaatia urheilullista pukeutumista esimerkiksi harjoituksissa, mikäli itse on pukeutunut samalla tavalla. (Nykänen 1996, 29.) Lapsille esimerkit ovat siis todella tärkeitä. Joukkueessa vallitseva ilmapiiri riippuu siis hyvin paljon valmentajan käytöksestä. Valmentajan oma tekeminen ja esimerkki heijastuvat helposti myös pelaajiin.

4.4 Ohjeistus ja palaute

Puheviestintä on osa valmennustaitoa. Kannustava ja tehokas puheviestintä valmennuksessa parantaa valmennettavan sitoutumista harjoitteluun. Puheviestinnällä muokataan myös yleistä suhtautumista urheiluvalmennukseen. Puhuessaan ihminen viestii sanoin, mutta lisäksi myös koko puhujan olemus ja äänensävyt vaikuttavat siihen, miten kuulijat vastaanottavat viestin. Kansasen (1988) mukaan lähes 90 % länsimaisesta kanssakäymisestä on ruumin kieltä. Valmentajakaan ei voi olla koko aikaa äänessä, silti harjoituksissa ja otteluissa tapahtuu koko ajan viestintää. Valmennettavat voivat tehdä valmentajan elekielestä ja käytöksestä omia johtopäätöksiään. Halutessaan valmentaja voi viestiä pelkästään omalla kehonkielellään, esimerkiksi: katseella, liikkeillä, eleillä, asennoilla, kosketuksilla tai etäisyyksillä. Samalla kun valmentaja puhuu valmennettavilleen, hänen tulisi miettiä, miten valmennettava ottaa viestin vastaan. Jokainen kuulija näyttää suhtautumisensa tahtomattaankin omalla kehonkielellä – joko

ilmein tai elein. Tätä suhtautumista valmentajankin olisi hyvä tarkkailla ja mahdollisesti muuttaa omaa käyttäytymistä tarvittaessa. (Kansanen 1988, 265–268.)

4.4.1 Palautteenanto

Telaman (1989) mukaan urheilu saattaa vaikuttaa myös kielteisesti lapsen minäkäsitykseen ja itsetuntoon. Esimerkiksi suuri negatiivisen palautteen määrä ja vilttiketjussa istuttaminen, yhdistettynä vähäiseen vanhempien, valmentajien ja joukkueovereiden arvostukseen saattavat heikentää lapsen ja nuoren itseluottamusta. (Kantola 1988, 78–79.) Kannustus ja palautteenanto ovatkin erittäin tärkeitä asioita juniorivalmennuksessa. Myönteinen palaute taas parantaa lapsen ja nuoren motivaatiota. (Westergård & Itkonen 1990, 69.) Myös jääkiekkoliitto kannustaa koulutusmateriaalissaan oikeanlaiseen palautteenantoon. Palautteella pyritään joko vahvistamaan toivottua käyttäytymistä tai saamaan aikaan haluttuja muutoksia, esimerkiksi pelaajan suorituksissa. Tällöin palautteen pitäisi olla rakentavaa eikä negatiivista. (Suomen jääkiekkoliitto 2003, 19–21.)

Miettisen (1992) mukaan juniorijääkiekossa, kuten myös myöhemmällä iällä, oppiminen tapahtuu monesti virheiden kautta. Näissä tilanteissa hyvä valmentaja antaa palautteen rakentavasti, ei negatiivisesti. Tällöin lapsi tai nuori ei koe suorituspainetta eikä ala pelkäämään epäonnistumisia. Juniorin kehittymisen kannalta tämä on tärkeä asia. Pelaajia pitäisi kannustaa nuorella iällä luoviin ratkaisuihin, eikä rangaista heidän virheistään. (Miettinen 1992, 35.) Palaute tulisi antaa siis kannustavana lapsille. Palautetta voi antaa myös aikomuksista tai hyvistä ideoista ja yrityksistä, jotka eivät kuitenkaan sillä kertaa onnistuneet. Usein ponnistuksista ja yrityksistä annettu kannustava ja myönteinen palaute on tehokkaampaa kuin suorituksista saatu positiivinen palaute (Nykänen 1996, 61.)

4.4.2 Positiivinen kannustaminen

Kannustamalla saa huomattavasti parempia tuloksia aikaan, kuin rankaisemalla. Jotkut valmentajat kuvittelevat, että selkeistä hyvistä suorituksista ei tarvitse antaa palautetta,

koska pelaajat tietävät suoriutuneensa hyvin. Pelaajilla ei hyvästä suorituksesta huolimatta saata olla mitään käsitystä, mitä valmentaja miettii. He ovat varautuneita ainoastaan valmentajan kritiikkiin. Jos valmentaja antaa jatkuvasti negatiivista palautetta, pelaajien on vaikea muodostaa positiivista kuvaa itsestään ja omista taidoistaan. Palautteenannon olisi hyvä noudattaa selkeää periaatetta, joka auttaa pelaajaa muodostamaan positiivisen kuvan itsestään ja omista taidoistaan: Aloita kehumalla. Mainitse tilanne, missä pelaaja suoriutui hyvin (ole rehellinen). Tämä auttaa pelaajia vastaanottamaan korjaavaa palautetta tilanteista, joissa olisi parannettavaa. Selvitä pelaajalle, miten suorituksesta saa paremman. Rohkaise pelaajia, että harjoittelemalla voi parantaa heikkouksiaan, koska he ovat hyviä valmennettavia. (Backström, Grip, Fridlund, Karlsson, Westerberg 1988, 5-6.)

Palaute voi toimia myös motivaatiota kohottavana tekijänä, kun valmennettava saa kehittymisestään tai suorituksistaan henkilökohtaista kannustavaa palautetta. Valmentajan palautteenanto on myös tiiviisti yhteydessä motivaatioilmastoon. Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto pitää sisällään nimenomaan kannustavaa ja rakentavaa palautetta. (Jaakkola & Digelidis 2007.)

Tutkimuksissa (Barnett, Smoll, & Smith 1992 ja Smith, Smoll & Barnett 1995) on todettu että valmentajan positiivisella lähestymistavalla saadaan parempia tuloksia aikaan. Tutkimuksessa tutkittiin baseball-joukkueita, joiden valmentajat oli koulutettu CET (Coach Effectiveness Training) koulutuksessa ”positiiviseen lähestymiseen”. Tämä tarkoitti, että pelaajia kannustetaan kohti haluttua käyttäytymistä (tekniikka, yritys ja urheiluhenki). Virheiden tapahduttua pelaajia rohkaistiin ja kannustettiin ”haukkumisen” sijaan sekä suoritusten jälkeen annettiin ohjeita miten suoritusta voi vielä parantaa tulevaisuudessa. Kun näissä joukkueissa pelanneita pelaajia verrattiin pelaajiin, joilla ei ollut CET-koulutusohjelman käyntyä valmentajaa, tulokset olivat paremmat ensin mainituilla pelaajilla. Tulos ei sisällä pelkästään pelaajien taitojen kehittymistä, vaan myös kiinnostuksen kohoamista ja halua jatkaa lajin harrastamista. Pelaajien ahdistuneisuus ja kyllästyminen taas päinvastoin laskivat positiivisen lähestymistavan ansiosta. (Weiss 2003, 115.) Liikunnassa positiivinen ilmapiiri koetaan siis tärkeänä. Myös Garnin ja Cothranin (2006) tekemän tutkimuksen mukaan liikunnan ilo on yksi tärkeimmistä tekijöistä, jonka vuoksi lapset harrastavat liikuntaa.

Hellisonin (1973, 9) mukaan fyysisellä harjoittelulla ja pystyvyydellä on selkeitä yhteyksiä itsearvostukseen. Tärkeää on yksilön pystyvyys muihin vertaisryhmän edustajiin nähden. Erityisesti pojat saavat pätevyyden kokemuksia tätä kautta. (Nicaise, Cogérino, Bois & Amorose 2006). Itsearvostus voi muuttua vielä aikuisiässäkin, jos yksilö saa onnistumisen ja pätemisen kokemuksia jostain arvostamastaan asiasta. Oman arvostuksen tunne jossain tietyssä taidossa nousee helpommin kuin yleinen itsearvostus, mutta jonkun tärkeän viiteryhmän tai henkilön osoittama arvostus yksilön tekemiselle voi saada aikaan myös yleisen itsearvostuksen nousua. Valmentaja voi kehuillaan tai moitteillaan saada aikaan muutoksia yksilön itsearvostuksessa ja käytöksessä, varsinkin jos yksilö pitää pelaamistaan erittäin tärkeänä asiana elämässään. (Hellison 1973, 9-10.)

4.5 Itseohjautuvuuden tukeminen

Joukkuelajien valmennus perustuu juniorijoukkueiden valmennusta tutkineen Rovion (2002) mukaan liiaksi autoritääriseen käskyjen jakamiseen, jossa urheilijoiden yksilöllisiä tarpeita ja ominaisuuksia ei oteta riittävästi huomioon. Hänen mukaan joukkuevalmennus tahtoo edelleen keskittyä pitkälti koko joukkueen fyysisten ominaisuuksien kehittämiseen, vaikka parempi lähtökohta olisi käydä yksilöllisesti jokaisen pelaajan kanssa läpi tämän omat tavoitteet ja vahvuudet, niveltää ne yhteen joukkueen tavoitteiden kanssa ja hakea jokaiselle pelaajalle oikea rooli. (Virkkunen 2002.) Tärkeää on, että tavoitteita asetetaan sekä yksilöille että joukkueelle. Tavoitteet eivät saa olla kuitenkaan liian täsmällisiä ja tiukkoja, koska tämä saattaa lisätä ahdistuneisuutta. (Rovio 2000).

Telaman (1989) ja Loevingerin (1997) mukaan myöhäislapsuuteen ja murrosikään kuuluu yksilön itsenäistyminen ja oman identiteetin löytäminen. Urheilu voi tarjota tavoitteellisenä ja sosiaalisena toimintana tukea tälle prosessille. Yhtäläillä se voi myös hidastaa itsenäistymistä, jos valmentaja ohjelmoi pelaajiaan liikaa ulkoapäin, eikä anna tilaa pelaajien omille tavoitteille ja pyrkimyksille. Itsenäistymisen kannalta on tärkeää, että lapsi oppii itse arvioimaan omia suorituksiaan, eikä jää riippuvaiseksi auktoriteettien antamasta palautteesta. (Telama 1988 ja Loevinger 1997.)

Siedentop (1994) on kehittänyt urheilukasvatuksen mallin, joka on testattu useiden opettajien toimesta kenttätöissä ja todettu käyttökelpoiseksi. Hänen mukaan urheilukasvatuksen tärkein päämäärä on kehittää hyviä urheilupersoonia, joiden on siis opittava arvostamaan reilua peliä ja tasaväkistä kilpailua. Monet urheilutoiminnan ongelmista johtuvat siitä, että vastuussa olevat henkilöt, esimerkiksi joukkueenjohtajat ja valmentajat, eivät arvosta näitä asioita. Siedentop korostaa mallissaan reilua peliä ja pitää tärkeänä, että esimerkiksi pienpeleissä pisteitä saadaan myös reilun pelin mukaisesta käyttäytymisestä. Mallista saadut empiiriset kokemukset osoittavat, että vastuun jakaminen oppilaille antaa merkittävästi erilaisen ilmapiirin harjoitteluun ja motivoi oppilaita oppimaan uusia asioita. (Siedentop 1994.)

Lapsen ja nuoren omalla toiminnalla on siis olennainen rooli uuden asian oppimisessa. Aktiivisesti toimimalla lapset ja nuoret käyttävät hyväkseen jo aiemmin oppimaansa selviytyäkseen uusista haasteista. Näin ollen aiemmin opitut tiedot ja taidot saavat uusia ja kehittyneempiä muotoja. Kun oppija käyttää oppimisessaan apuna aiemmin oppimiaan tietoja ja taitoja, puhutaan itseohjautuvasta oppimisesta. (Nurmi ym. 2007, 102–103.)

4.5.1 Valmentajakeskeinen valmennus

Perinteistä johtamistyyliä vaaliva valmentaja käyttää omaa asemaansa hyväksi ja ottaa kaiken vallan itselleen. Kun valmentajalla on päätöksenteossa kaikki valta, eikä pelaajilla ole mitään sanomista, puhutaan valmentajakeskeisestä (coach-centred) valmennuksesta. Joskus tämä virheellisesti mielletään tärkeäksi osaksi menestystä. Valmentajakeskeiset valmentajat kohtelevat pelaajiaan kuten liukuhihnatuotteita. Tällaisilla valmentajilla on rajoittunut näkemys valmennuksesta, joka kannustaa mieluummin opettelemaan asioita ulkoa, kuin ymmärtämään niitä tai ratkaisemaan ongelmia. Tämä ohjaa myös pelaajia toimimaan kuin robotit, sekä teoissaan että ajattelussaan. Jos valmentajakeskeinen valmentaja huomaa suorituksessa virheen, hän ilmoittaa virheestä pelaajalle ja kertoo miten asia tulisi hänen mukaansa tehdä. Joissain tapauksissa valmentajat pitävät virheisiin puuttumista välttämättömänä sen vuoksi, että he kuvittelevat laiminlyövänsä työtään, jos eivät sitä tee. (Kidman 2005, 13–15.)

Valmentajakeskeiset valmentajat uskovat, että menestyneet valmentajat ovat tiukkoja ja joukkueessa vallitsee kova kuri. Heidän mielestään tämä on ainoa keino saavuttaa se mitä heiltä heidän mielestään odotetaan – voittoja. Koska valmentajakeskeinen valmentaja ei tunne valmennettaviaan henkilökohtaisesti, he voivat tehdä olettamuksia pelaajista. Esimerkiksi, koska he ovat mukana joukkueen toiminnassa, he haluavat olla mestareita ja ovat valmiita maksamaan siihen vaadittavan hinnan. (Kidman 2005, 13–15.)

4.5.2 Pelaajakeskeinen valmennus

Muuttuvassa urheilumaailmassa perinteinen johtamistyyli on saanut haastajan. Valmentajakeskeisen valmennuksen vastakohta on pelaajakeskeinen (athlete-centred) valmennus. Pelaajakeskeiset valmentajat näkevät oman roolinsa eri tavalla kuin valmentajakeskeiset kollegansa. He näkevät jokaisen joukkueensa pelaajan myös yksilönä ja pyrkivät kehittämään myös heidän henkilökohtaisia ominaisuuksiaan. Pelaajakeskeiset valmentajat ovat kannustavia ja he edistävät liikunnasta nauttimista. Pelaajien tekemistä virheistä ei rangaista, vaan niistä kannustetaan oppimaan. Pelaajakeskeiselle valmennukselle on ominaista, että pelaajilla on oma roolinsa joukkueen toiminnassa. Valmentaja antaa pelaajille päätöksentekovaltaa joukkueen yhteisissä asioissa. (Kidman 2005, 15.)

Janssonin (1988) mukaan lasten ja nuorten käyttäytymistä ohjaavat vielä erittäin vahvasti ikätovereiden mielipiteet sekä ryhmäsidonnaisuus. Valmennettavien kannalta on hyvä, että tunteiden ailahtellessa pystyy tukeutumaan johonkin. Tällöin myös valmentajan tulee auttaa pelaajia. Valmentajan tulee auttaa valmennettaviaan ohjaamaan ja kehittämään omaa kykyään käsitellä tunteita eri tilanteissa. Heidän on opittava kokemaan kaikenlaisia tunteita – iloa ja pettymystä. Jos valmentaja osaa kiinnittää näihin asioihin huomiota ja auttaa pelaajia tunteiden käsittelyssä, ne voivat kulkea harjoittelussa mukana. Kun valmennettavat oppivat käsittelemään tunteitaan paremmin, heidän itsetuntonsa kasvaa ja pettymykset ja ilot opitaan käsittelemään oikealla tavalla. Valmentajan tulee ohjata molempien tunteiden hallintaa omalla asenteellaan ja vuorovaikutuksellaan. (Jansson 1988, 284–288.)

5 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen päätarkoituksena oli kehittää mittaria valmennuskäyttämisen arviointiin. Tämän kehitystyön tarkoituksena oli luoda itsearviointiin perustuva työkalu kasvattavan valmennuksen tueksi. Tutkimuksessa pyrittiin myös selvittämään, missä määrin valmentajien itsearviointi vastaa pelaajien suorittamaan arviointia valmentajasta.

Tutkimusongelmia ovat:

1. Kehittää valmentajien valmennuksen kasvattavaa puolta mittaava kysely sekä arvioida kyselyn sisältö.
2. Vastaako valmentajan itsearviointi pelaajien näkemystä valmentajasta kasvattajana?

6 TUTKIMUSMENETELMÄT

6.1 Tutkimuksen suorittaminen

Keräsimme aineiston strukturoiduilla kolmesivuisilla kyselylomakkeilla. Sekä pelaajille (liite 1.) että valmentajille (liite 2.) oli omat versionsa. Tutkimukseen käytetyn aineiston keräsimme kevään 2007 aikana. Yhteydenotto seurojen valmentajiin tapahtui sähköpostin ja puhelimen kautta. Osan aineistosta saimme kerättyä Keski-Suomesta omien kontaktien kautta. Teimme myös aineistonkeruumatkan keskisuomalaiseen leirikeskukseen. Siellä pelattiin C-juniori-ikäisten, pääosin 14–15-vuotiaiden pelaajien jääkiekkoturnaus, josta saimme kolme joukkuetta eri puolilta Suomea mukaan tutkimukseemme. Ennen tätä turnausta olimme yhteydessä joukkueiden valmentajiin ja pelaajiin, jotka lupautuivat turnauksen yhteydessä osallistumaan tutkimukseemme. Ilmoitimme puhelimesta, että tutkimukseen osallistumiseen olisi tutkimuseettisistä syistä saatava pelaajien vanhempien suostumus. Valmentajat hoitivat nämä suostumuskyselyt kukin oman joukkueensa pelaajien vanhemmilta jo valmiiksi etukäteen.

Leirikeskuksessa keräsimme aineiston joukkueilta otteluiden jälkeen. Joukkueet kokoontuivat yhdessä heille varattuun tilaan jäähallin kahvioon, jossa annoimme ohjeet lomakkeiden täytöstä. Joukkueet olivat saaneet jo etukäteen tietoa kyselystä valmentajan kautta ja osasivat valmistautua kyselyn suorittamiseen. Ohjeet annoimme kaikille yhteisesti suullisena ja ohjeistimme pelaajia kysymään, jos joku kohta kyselyssä on vaikea ymmärtää. Lomakkeen täyttäminen vei pelaajilta ja valmentajilta 7-16 minuuttia.

Muun aineiston keräsimme keskisuomalaisilta joukkueilta heidän omien harjoitustensa jälkeen. Myös näitä joukkueita informoimme etukäteen tutkimuksen suorittamisesta ja pelaajat saivat huoltajiensa luvan tutkimukseen osallistumisesta. Molemmat keskisuomalaiset joukkueet olivat D-juniori-ikäisiä eli pääosin pelaajat olivat 12–13-vuotiaita.

Tutkimuksen aineisto on kerätty kvantitatiivisena eli määrällisenä kyselynä itse tekemämme kyselylomakkeen perusteella. Tutkimuksessa käyttämämme kyselylomake muodostui 40 kysymyksestä, joiden valintaprosessiin käytimme paljon aikaa. Koska

tavoitteenamme oli kehittää mittari, jonka avulla valmentaja pystyy analysoimaan omaa valmennustaan kasvatuksen näkökulmasta, laadimme kyselylomakkeen, johon pyrimme sisällyttämään kasvattavalle juniorivalmentajalle tärkeitä ominaisuuksia. Osa kysymyksistä on hieman muotoillen lainattu Liukkosen (1993) kyselylomakkeesta, ja osa kysymyksistä on muodostettu oman kokemuksen perusteella. Osa kysymyksistä taas pohjautuu erilaisiin valmennusopin, psykologian ja kasvatustieteen erilaisiin teorioihin, joita olemme esitelleet tutkimuksemme teoriaosuudessa.

Valmentajilta ja pelaajilta kysyimme seuraavia taustamuuttujia: syntymävuosi, seura, ikäluokka sekä nykyisen valmennussuhteen kesto. Pelaajilta kysyimme lisäksi jääkiekkoharrastuksen kesto. Vastaavasti valmentajilta kysyimme oman valmennusuran kesto, koulutusta, ammattia, mahdollista valmentajakoulutusta sekä omaa valmennusroolia nykyisessä joukkueessaan. Joukkueet valitsimme mukaan melko satunnaisesti, kuitenkin niin, että joukkueet edustivat jossain määrin Suomen eri alueita. Myös aikuisten edustusjoukkueen sarjataso vaikutti valintaan niin, että pyrimme saamaan junioriseuroja mukaan eri sarjatasoilta. Aineisto oli kuitenkin materiaaliltaan niin suppea, että päätarkoituksenamme oli vain mittarin kehittäminen. Alueelliseen vertailuun tai sarjatason vaikutuksen mittaamiseen tarvittaisiin uusi laajempi aineisto.

Tutkimukseen osallistui yhteensä kuusi joukkuetta. Joukkueista kolme oli Keski-Suomesta, kaksi Etelä-Suomesta sekä yksi Pohjois-Suomesta. Joukkueista neljä oli C-juniori-ikäisiä ja kaksi D-juniori-ikäisiä. Pelaajia tutkimukseen osallistui yhteensä 106, kun taas tutkimukseen osallistuneita valmentajia oli kahdeksan. Kahdesta joukkueesta siis osallistuivat sekä vastuu- että apuvalmentajat. (taulukko 1.) Pelaajat olivat iältään 12–16-vuotiaita kyselyyn vastatessaan.

TAULUKKO 1. Kyselyyn vastanneet pelaajamäärät eroteltuna joukkueen ja valmentajan suhteen

Seura	Vastuuvalmentajasta	Apuvalmentajasta	Yhteensä
A. C-92 D	14		14
B. C-92 F	14		14
C. D-94 H	10		10
D. D-94 J	16	13	29
E. C-92 Ro	11	10	21
F. C-92 Ru	18		18
Yhteensä	83	23	106

6.2 Aineiston käsittely

Käytimme valmentajan toimintaa mittaavassa lomakkeessa kuusiportaista likertasteikkaa. Analysointivaiheessa käännsimme osan mittarin kysymyksistä, jolloin tulokset saatiin johdonmukaisiksi. Analysointivaiheessa tämä tarkoitti sitä, että mitä suurempi numeerinen arvo kunkin väittämän kohdalla on, sitä kasvatuksellisempi on valmentajan tapa toimia.

Laskimme jokaisen kysymyksen keskiarvon erikseen sekä valmentajien että pelaajien osalta. Pelaajien vastauksista laskimme myös keskiarvot joukkueittain ja jokaiselle valmentajalle tehdyt vastaukset erikseen. Näin pystyimme vertaamaan kohtaavtko valmentajien ja pelaajien vastaukset keskenään. Tämä mahdollisti myös valmentajien vertailun pelaajien kokemuksen perusteella. Myös lopulliseen kyselylomakkeeseen tulleiden kysymysten ja faktoreiden osalta laskimme pelaajien ja valmentajien vastausten keskiarvot faktoreittain. Tällä tavoin pystyimme vertailemaan pelaajien ja valmentajien vastauksia tietyn aihealueen sisällä, eikä pelkästään kysymyskohtaisesti.

Analysoimme kvantitatiivisen tutkimuksen tulokset tilastollisilla analyysimenetelmillä. Tutkimustulosten tarkasteluun käytimme SPSS-ohjelmaa. Analysoinnissa käytimme faktorianalyysiä, jolla pystyimme tarkastelemaan mittarin faktorirakenteita. Faktorien sisäistä johdonmukaisuutta arvioimme Cronbachin alfa-kertoimen avulla.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus

6.3.1 Validiteetti

Validiteetti tarkoittaa, sitä kuinka pätevä kyseinen tutkimusmenetelmä on. Validiteetti voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin. Ulkoinen validiteetti tarkoittaa sitä, kuinka hyvin tutkimus voidaan yleistää. (Metsämuuronen 2005, 109.) Sisäinen validiteetti kertoo, mittaako tässä tutkimuksessa kehitelty mittarimme sitä, mitä sen pitäisikin mitata. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2003, 213 ja Coolican 1994, 50). Sisäistä validiteettia pystytään arvioimaan tarkastelemalla mittarin muodostamista ja mittauksen virhelähteitä sekä teorian sopivuutta.

Tutkimuksen ja käytettävän mittarin luotettavuus ovat suoraan verrannollisia keskenään. Validiteettia tarkasteltaessa on erityisen tärkeää miettiä erilaisia tekijöitä, jotka saattavat vaikuttaa mittauksen luotettavuuteen heikentävästi. (Metsämuuronen 2005, 109.)

Omassa tutkimuksessamme pyrimme varmistamaan tutkimuksen validiteettia valitsemalla kysymykset teorian sekä oman, muutaman vuoden, valmennuskokemuksen pohjalta tärkeiksi kokemistamme alueista. Vahvistimme omaa näkemystämme myös perehtymällä aiheesta tehtyihin aiempiin tutkimuksiin ja keskustelemalla muiden kokeneempien valmentajien kanssa.

6.3.2 Reliabiliteetti

Reliabiliteetti merkitsee tutkimuksen mittaustulosten toistettavuutta. Se tarkoittaa siis mittauksen tai tutkimuksen kykyä antaa sellaisia tuloksia, jotka eivät ole sattumanvaraisia. (Hirsjärvi ym. 2003, 213) Reliabiliteetti voidaan laskea määrällisessä tutkimuksessa kolmella eri tavalla. Näitä ovat rinnakkaismittaus, toistomittaus ja sisäinen konsistenssi. Rinnakkais- ja toistomittauksen ongelmana varsinkin tässä tutkimuksessa on se, että tutkittava ilmiö saattaa muuttua mittausten välissä.

Sisäinen yhtenevyys eli konsistenssi perustuu yleensä mittarin satunnaiseen tai useaan yhtäaikaiseen puolittamiseen kahteen osaan. Näiden puoliskojen välinen korrelaatio on

reliabeliuden mitta. Yleisesti käytetty mittarin luotettavuuden mittaamistapa on Cronbachin alfa-kerroin. (Metsämuuronen 2002, 51.) Laskimme tutkimuksessamme mittarille Cronbachin alfa-kertoimet, jotka olivat neljän ensimmäisen faktorin osalta tutkimuksemme kannalta luotettavia.

Tutkimuksemme reliabiliteettia pyrimme parantamaan esitestaamalla kyselylomakkeemme. Ennen varsinaisen aineiston keräämistä testasimme lomakkeet meidän omilla valmennettavillamme. Tosin emme itse täyttäneet lomakkeita vaan kaksi valmentajaa täytti lomakkeet ja pelaajat jaettiin puoliksi näiden valmentajien kesken. Näin saimme tietoa, siitä kauan lomakkeen täyttäminen kestää. Pyysimme myös sekä pelaajia että valmentajia kommentoimaan lomaketta, jos siinä ilmenee jotain, mitä on esimerkiksi vaikea ymmärtää. Kyselyjä täytettäessä pyysimme pelaajia ja valmentajia kommentoimaan lomakkeen toimivuutta, mutta mitään ongelmia ei ilmennyt. Kun analysoimme vastauksia, huomasimme muutaman väitteen kohdalla väärinkäsityksiä, joten muokkasimme ne helpommin ymmärrettäviksi.

7 TULOKSET

7.1 Valmentajan toimintatapa-mittarin rakenne

Aluksi tarkastelimme väittämiä eksploratiivisen eli aineistolähtöisen faktorianalyysin avulla. Promax-rotatoidun faktorianalyysin teimme ainoastaan pelaajien vastausten perusteella ($n=106$), koska valmentajien vastauksia oli vähän ($n=8$) ja halusimme keskittyä nimenomaan pelaajien kokemuksiin omista valmentajistaan. Kyseinen menetelmä muodosti aineistosta aluksi kymmenen erilaista faktoria, joista viiden viimeisen faktorin merkitsevyys oli alhainen. Kahden väittämän kohdalla kommunaliteetti oli alhainen eli alle $.30$, joten poistimme ne ennen uuden faktorianalyysin tekemistä.

Väittämien poistamisen jälkeen teimme uuden faktorianalyysin. Kokeilimme myös faktorianalyysijä määräten muodostuvien faktoreiden määrän jo etukäteen. Faktorianalyysit olivat joka kerta lähes samankaltaisia. Samat väittämät nousivat merkittävinä esille sekä samat väittämät olivat merkitykseltään alhaisia, tosin merkitsevyysarvot vaihtelivat analyysistä riippuen. Teimme faktorianalyysin yhteensä 13 kertaa, joiden perusteella poistimme alkuperäisestä kyselylomakkeesta kuusi väittämää, koska niiden kommunaliteetti oli alle arvon $.30$. Poistetut kysymykset olivat 4, 7, 10, 13, 18 ja 36.

Lopullisen faktorianalyysin tuloksena tuli 6 faktoria ja yhteensä 34 väittämää. Tässä analyysimallissa faktoreiden sisällöllinen yhdenmukaisuus oli kaikkein selkein. Teimme jokaisesta muodostuneesta faktorista reliabiliteettianalyysin, jolla selvitimme faktoreiden Cronbachin alfa-kertoimet. Taulukossa 2 on esitetty muodostuneiden faktoreiden nimetyt sisällöt, väittämien lukumäärä sekä Cronbachin alfa-kertoimet. Kuten siitä ilmenee, viidettä ja kuudetta faktoria ei nimetty, koska niiden sisältämät väittämät olivat sisällöltään epäloogisia. Tämän vuoksi poistimme viidennen ja kuudennen faktorin väittämät lopullisesta kyselylomakkeesta. Viidennen faktorin väittämät olivat: 3, 17 ja 39 sekä kuudennen faktorin: 14 ja 16. (taulukko 2.) Myös Cronbachin alfa-kertoimet olivat alhaisemmat kuin muissa faktoreissa, vaikkakin faktorissa 5 hyväksyttävissä.

TAULUKKO 2. Reliabiliteettianalyysin tuloksena saadut Cronbachin alfa-kertoimet sekä faktoreiden väittämien määrät ja nimetyt sisällöt.

Faktori	Kysymysten määrä	Cronbachin alfa-kerroin
Kannustava ja ymmärtävä valmentaja	12	.900
Negatiivinen valmentaja	7	.842
Sosiaalinen kasvattaja ja roolimalli	6	.851
Pelaajien yksilöllinen ohjaaminen	4	.728
5. faktori	3	.689
6. faktori	2	.548

Jäljelle jääneet neljä nimettyä faktoria ylittävät ominaisarvoltaan 1.0 ja ne selittävät 47,46 % kokonaisvaihtelusta. Näistä ensimmäinen faktori (kannustava ja ymmärtävä valmentaja) kattaa 34,61 %. Toisen faktorin (negatiivinen valmentaja) antama lisäarvo on 5,87 %, jolloin kaksi ensimmäistä faktoria yhdessä selittävät 40,47 %. Kolmas faktori (sosiaalinen kasvattaja ja roolimalli) antavat 3,66 % lisäarvoa, jolloin kolme ensimmäistä faktoria selittävät mallistamme 44,13 %. Neljäs faktori tuo vielä 3,33 prosentin lisäarvon, jolloin saadaan siis neljän faktorin kokonaisselitysarvoksi 47,46 %.

Ensimmäiseen faktoriin tuli 12 väittämää. Nimesimme kyseisen faktorin nimellä: kannustava ja ymmärtävä valmentaja. Mielestämme suurin osa tämän faktorin väittämistä kuvasi valmentajan kannustavaa ja pelaajia ymmärtävää lähestymistapaa. Väittämät 15 ja 30 olivat keskenään samansisältöisiä, joten poistimme niistä väittämän 15, koska se oli negatiivisessa muodossa ja Cronbachin alfa-kerroin säilyi tällöin parempana (.899). Myös väittämä 8 oli negatiivinen, eikä mielestämme sopinut tämän faktorin sisältöön, joten poistimme myös sen. Lisäksi poistimme tästä faktorista vielä väittämät 26 ja 31, koska ne eivät mielestämme kuuluneet tähän faktoriin sisällöltään.

Toisesta faktorista poistimme väittämän 23, koska huomasimme sen olevan kaksiosainen (Valmentajani on lannistava ja vähentää halua oppi uutta puuttumalla liiallisesti virheisiin) ja samankaltainen väittämä positiivisessa muodossa on kolmannessa faktorissa. Kolmannesta faktorista poistimme väittämän 6, koska mielestämme sen sisältö ei täsmää faktorin muiden kysymyksien kanssa. Neljäs faktori oli mielestämme hyvä sellaisenaan. Lopullisiin kyselylomakkeisiin (pelaajat: liite 3. ja valmentajat: liite 4.) jäi neljä faktoria ja yhteensä 23 väittämää. (taulukko 3.)

Tavoitteenamme oli käytännöllinen kyselylomake, jota on helppo käyttää apuna oman valmennustyönsä arvioinnissa. Lopullinen väittämien määrä (23) mahdollisti koko kyselyn mahtumisen yhdelle A4-kokoiselle arkille.

TAULUKKO 3. Lopullisen kyselylomakkeen eri faktoreiden Cronbachin alfa-kertoimet sekä faktoreiden kysymysten määrät ja nimetyt sisällöt.

Faktori	Kysymysten määrä	Cronbachin alfa-kerroin
Kannustava ja ymmärtävä valmentaja	8	.867
Negatiivinen valmentaja	6	.815
Sosiaalinen kasvattaja ja roolimalli	5	.819
Pelaajien yksilöllinen ohjaaminen	4	.728

Lopullisten kyselylomakkeiden kysymykset faktoreittain ovat seuraavat:

1. faktorin (kannustava ja ymmärtävä valmentaja) kysymykset pelaajien lomakkeessa:

- Valmentajani ymmärtää, jos pelaajilla on muitakin kiireitä, esimerkiksi koulussa tai muissa harrastuksissa.
- Valmentajani ymmärtää erittäin hyvin ihmisten erilaisia tarpeita ja ominaisuuksia.
- Valmentajani antaa palautetta hyvistä suorituksista.

- Valmentajani onnittelee pelaajia onnistuneesta suorituksesta kaikkien kuullen.
- Valmentajani antamat ohjeet ja palautteet ovat selkeitä ja helposti ymmärrettäviä.
- Valmentajani kuuntelee pelaajien mielipiteitä harjoitteluun tai pelaamiseen liittyvistä asioista.
- Valmentajani on tyytyväinen, kunhan vain yritämme kovasti.
- Valmentajani kohtelee pelaajia tasapuolisesti.

2. faktorin (negatiivinen valmentaja)kysymykset pelaajien lomakkeessa:

- Valmentajani ei huomaa pelaajien hyviä suorituksia, vaan puuttuu ainoastaan virheisiin.
- Valmentajani löytää suorituksista vain virheet ja antaa niistä negatiivista palautetta.
- Valmentajani päättää joukkueemme tavoitteet kuulematta pelaajia.
- Pelaajien ei tulisi ottaa mallia valmentajani käyttäytymisestä.
- Jos asiani eivät liity jääkiekkoon, en voi mennä puhumaan niistä valmentajalleni.
- Valmentajani ei hyväksy poissaoloja yhteisistä tapahtumista, jos syynä on joku muu kuin sairaus.

3. faktorin (sosiaalinen kasvattaja ja roolimalli)kysymykset pelaajien lomakkeessa:

- Valmentajani on innostava ja kannustaa oppimaan uutta.
- Valmentajani tulee hyvin toimeen kaikenlaisten ihmisten kanssa.
- Valmentajani on hyvä roolimalli jokaiselle pelaajalle.
- Valmentajani auttaa pelaajia sovittamaan keskinäisiä ristiriitojaan.
- Valmentajani auttaa pelaajia kehittymään ihmisten kanssa toimimisessa.

4. faktorin (pelaajien yksilöllinen ohjaaja) kysymykset pelaajien lomakkeessa:

- Valmentajani keskustelee kaikkien pelaajiemme kanssa kahden kesken.
- Valmentajani huolehtii, että harjoittelumme on hyvin suunniteltu.
- Valmentajani opettaa pelaajia toimimaan omatoimisesti omia tavoitteitaan kohti.
- Valmentajani on ohjannut jokaista pelaajaa yksilöllisesti.

7.2 Valmentajien ja pelaajien vastausten kohtaaminen

Toinen tutkimusongelmamme oli, että vastaako valmentajan itsearviointi pelaajien arviointia valmentajasta. Ennen faktoreiden muodostumista keräsimme kaikkien kysymysten vastaukset samaan taulukkoon. (liite 5.) Taulukossa on valmentajien vastaukset kysymyksittäin sekä pelaajien vastausten keskiarvo joukkueittain. Taulukosta pystyimme tarkastelemaan kysymyskohtaisia eroja valmentajan ja pelaajien välillä. Vastauksista oli havaittavissa, että valmentajat kokevat oman valmennuksensa positiivisempina kuin pelaajat. Kaikkien muiden paitsi valmentaja A:n vastauksista suurin osa oli pelaajien vastauksia positiivisempia. (taulukko 4.) Valmentajat kokivat tämän tutkimuksen mukaan huomioivansa kasvatuksen paremmin valmennuksessaan kuin mitä pelaajien valmennuksesta saadut kokemukset osoittivat.

TAULUKKO 4. Valmentajien antamat pelaajien keskiarvoa positiivisemmat vastaukset/vastattujen kysymysten määrä.

valmentaja	A	B	C	D	E	F	G	H
Pelaajia positiivisemmat vastaukset	14/40	25/40	22/30	23/40	28/40	28/40	32/40	36/40

Seuraavista taulukoista (taulukot 5-8) näkee sekä valmentajien omien vastausten, että pelaajien vastausten keskiarvot faktoreittain. Koska taulukon 6 väittämät ovat käännetty jo analysointivaiheessa tarkoittaa se sitä, että mitä suurempi numeerinen arvo kunkin faktorin kohdalla on, sitä kasvatuksellisempi on valmentajan tapa toimia kaikissa taulukoissa. Numeeriset arvot sijoittuvat välillä 1 (täysin eri mieltä) ja 6 (täysin samaa mieltä). Taulukoiden ohessa on myös jokaisen faktorin sisällön tiivistetty kuvaus, jotka teimme faktoreiden sisälle valikoituneiden väittämien pohjalta. Pelaajien vastausten keskiarvo on saatu laskemalla faktorinalyysissä saatujen faktoreiden arvot kutakin valmentajaa kohti.

TAULUKKO 5. Kannustava ja ymmärtävä valmentaja

Faktorin kuvaus: Valmentaja ymmärtää pelaajien erilaisia lähtökohtia pelaamiseen sekä kunnioittaa ja kuuntelee lasten ja nuorten mielipiteitä. Hän on toimissaan sekä johdonmukainen, että tasapuolinen ja hänen kannustava valmennustyylinsä motivoi pelaajia.

Joukkue	Valmentajan vastausten keskiarvo	Pelaajien vastausten keskiarvo
A	4,38	5,38
B	4,63	4,86
C	4,75	3,45
D	4,50	4,80
E	4,88	5,09
F	4,75	4,32
G	4,75	4,71
H	5,00	4,49

Ensimmäisessä faktorissa kaikkien valmentajien omat kokemukset erosivat toisistaan todella vähän. Valmentajien sekä pelaajien vastausten keskiarvot kohtasivat kuitenkin melko hyvin. Poikkeuksia olivat valmentaja A ja C. Valmentaja A:n omien vastausten keskiarvo oli pelaajien vastaavaa negatiivisempi (erotus: -1,00), mikä oli melko harvinaista tässä kyselyssä. Lisäksi valmentaja A sai pelaajiltaan suurimman keskiarvon (5,38) tämän faktorin kysymyksistä.

Valmentaja C:n vastausten keskiarvo oli selvästi positiivisempi (erotus: +1,30) kuin pelaajien antama keskiarvo. Tämä ero valmentaja C:n ja pelaajien vastausten välillä johti siihen, että tästä faktorista saatu numeerinen keskiarvo oli valmentaja C:llä selkeästi heikoin.

TAULUKKO 6. Negatiivinen valmentaja

Faktorin kuvaus: Valmentaja ei kuuntele pelaajien mielipiteitä ja päättää asioista yksin. Lasten kaukalon ulkopuolinen elämä ei kiinnosta valmentajaa, eikä se saa haitata harrastusta. Valmentajan tapa toimia on lannistava, koska hän keskittyy virheisiin ja niistä rankaisemiseen.

Tässä taulukossa on käännetty väittämät eli mitä lähempänä numeeriset arvot ovat arvoa 1, sitä enemmän valmentajien toiminta vastaa faktorin kuvausta.

Joukkue	Valmentajan vastausten keskiarvo	Pelaajien vastausten keskiarvo
A	5,00	5,00
B	4,33	4,46
C	2,83	3,22
D	4,17	4,36
E	5,50	4,87
F	4,17	4,23
G	4,83	4,40
H	5,00	4,54

Toisen faktorin osalta valmentajien ja pelaajien vastausten keskiarvot olivat lähimpänä toisiaan. Suurin ero oli valmentaja E:llä, joka sai pelaajiltaan hieman negatiivisemmän keskiarvon (erotus: -0,63) kuin oli itselleen antanut. Valmentaja A:n oma käsitys tämän faktorin suhteen täsmäsi pelaajien kokemusten kanssa täysin. Lisäksi hän sai tästäkin faktorista pelaajilta suurimman keskiarvon.

Suurin poikkeus tämän faktorin kohdalla oli, että valmentaja C koki itsensä huomattavasti negatiivisempänä valmentajana kuin muut. Pelaajat kokivat hänet hieman positiivisemmin kuin valmentaja itse näki, mutta siitä huolimatta valmentaja C sai pelaajiltaan heikoimman keskiarvon (3,22) tässä faktorissa.

TAULUKKO 7. Sosiaalinen kasvattaja ja roolimalli

Faktorin kuvaus: Valmentaja pitää tärkeänä pelaajien sosiaalisten taitojen kehittämistä ja toimii tässä itse hyvänä esimerkkinä. Hän tulee toimeen erilaisten ihmisten kanssa ja omalla positiivisella suhtautumisellaan innostaa myös pelaajia oppimaan uutta.

Joukkue	Valmentajan vastausten keskiarvo	Pelaajien vastausten keskiarvo
A	4,40	5,04
B	4,60	4,01
C	4,80	2,86
D	4,80	4,04
E	5,40	4,72
F	4,60	3,45
G	4,80	4,54
H	5,00	4,37

Kolmannen faktorin suhteen valmentajien ja pelaajien vastausten keskiarvoissa oli jonkin verran poikkeamaa. Kaikki muut valmentajat, paitsi valmentaja A, antoivat itselleen pelaajia korkeamman keskiarvon. Valmentaja A antoi tässä faktorissa itselleen pienimmän keskiarvon (4,40), mutta sai pelaajiltaan suurimman keskiarvon eli 5,04 (erotus: +0,64). Valmentaja A koettiin siis tämän tutkimuksen mukaan parhaimpana roolimallina ja sosiaalisena kasvattajana.

Suurin poikkeama oli valmentaja C:llä (erotus: -1,94), joka antoi itselleen melko hyvän keskiarvon (4,80), mutta sai pelaajiltaan kaikkein alhaisimman keskiarvon (2,86). Myös valmentaja F näki itsensä selvästi parempana tässä faktorissa, kuin mitä pelaajat kokivat (erotus: -1,15).

TAULUKKO 8. Pelaajien yksilöllinen ohjaaja

Faktorin kuvaus: Valmentaja tuntee hyvin jokaisen pelaajansa. Hän keskustelee pelaajien kanssa kahden kesken ja auttaa pelaajia toimimaan omatoimisesti omia tavoitteitaan kohti. Valmentaja pyrkii harjoituksia suunnitellessaan ottamaan huomioon pelaajien erilaiset tarpeet.

Joukkue	Valmentajan vastausten keskiarvo	Pelaajien vastausten keskiarvo
A	4,75	5,23
B	5,75	4,21
C	4,75	2,90
D	4,75	4,16
E	5,50	4,17
F	5,75	4,20
G	5,25	4,53
H	5,50	4,24

Tässä tutkimuksessa valmentajat kokivat itsensä kaikkein pätevimpänä kasvattajana juuri tämän faktorin osalta. Pelaajat eivät kuitenkaan ole kokeneet tätä faktoria valmentajiensa osalta mitenkään erityisen vahvana osa-alueena, vaan keskiarvot ovat hyvin samankaltaisia kuin muissakin faktoreissa. Tästä johtuen valmentajien sekä pelaajien vastausten keskiarvot poikkesivat kaikkein eniten toisistaan tässä faktorissa. Jälleen kaikkien valmentajien vastausten keskiarvo, valmentaja A:ta lukuun ottamatta, oli korkeampi kuin pelaajien.

Suurin poikkeama (erotus: -1,85) oli valmentaja C:llä. Kuten kaikissa muissakin faktoreissa, valmentaja C sai jälleen pelaajiltaan heikoimman keskiarvon (2,90) ja vastaavasti valmentaja A sai jälleen korkeimman keskiarvon (5,23) tässä faktorissa.

Pelaajien vastausten välillä oli jokaisen faktorin kohdalla hieman hajontaa. Suurimmat hajonnat olivat joukkueen C kohdalla ja pienimmät joukkueella G. (taulukko 9.)

TAULUKKO 9. Pelaajien vastausten keskihajonta faktoreittain

Joukkue	1. faktori	2. faktori	3. faktori	4. faktori
A	.67	.70	.91	.62
B	.50	.85	.85	.65
C	1.01	.77	1.18	1.00
D	.79	.84	.94	.62
E	.49	.62	.84	.74
F	.84	.55	.90	.85
G	.59	.57	.82	.53
H	.68	.61	.60	.66

8 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoituksena oli kehittää valmentajille itsearviointityökalua, jolla he voivat arvioida omaa valmennustaan nimenomaan kasvattamisen näkökulmasta. Omat, muutaman vuoden, kokemuksemme lasten ja nuorten valmentamisesta saivat meidät kiinnostumaan tästä aiheesta. Koemme, että nykyään juniori-ikäisten pelaajien valmennuksessa pyritään liikaa menestymään joukkueena – yksilön kehityksen ehdoilla. Kasvatukselliset asiat jätetään monesti valmennuksessa huomioimatta, vaikka ne esimerkiksi seuran virallisissa arvoissa mainitaankin. Kaikki lapset ja nuoret lyödään samaan muottiin ja järjestelmään, jota jokainen pelaaja orjallisesti noudattaa, mikäli haluaa pelata. Tällöin pelaamisesta tulee rutiininomaista puurtamista ja pelistä loppuu luovuus. Tämän lisäksi lapset ja nuoret oppivat siihen, että kaikki on päätetty valmiiksi heidän puolestaan, eikä omia ratkaisuja tarvitse tehdä.

Suomessa lasten ja nuorten harrastuksista urheilu on osallistujamääriltään suurin harrastusmuoto. Moni suomalaisnuori onkin joskus elämässään pelannut seurassa jääkiekkoa tai jotain muuta joukkueurheilulajia kuten esimerkiksi jalkapalloa tai salibandyä. Seuravalmennusta toteutetaan kaikilla tasoilla kuitenkin hyvin erilaisin metodein. Perinteinen valmennustyyli on kuulunut tiiviisti suomalaiseen jääkiekkovalmennukseen. Tässä valmennustyyliä keskeistä on totisuus ja pelkästään harrastettavassa lajissa kehittyminen. Tämä valmennustyyli ei tunne ajattelevaa, kokevaa ja tuntevaa yksilöä, vaan ainoastaan subjektin, joka tekee töitä yhteisen päämäärän eteen. Tälle subjektille ei tarvitse opettaa empaattisuutta, sosiaalisia taitoja, yhteistyökykyä eikä kertoa altruismista ja solidaarisuudesta. Tämän subjektin tehtävänä on oppia luistelemaan, oppia käsittelemään kiekkoa, oppia pelisysteemi ja oppia lukemaan peliä. Mielestämme tällä tavalla toteutettu valmennus ei palvele yksilön etua, eikä myöskään joukkueen etua. Hyödyllisempänä juniori-ikäisten (alle 15-vuotiaiden) valmennuksessa näemme juuri kasvatuksellisten asioiden suuremman painottamisen, koska niin harva näistä pelaajista jatkaa harrastustaan huipputasolle asti. Ja vaikka osa jatkaakin lajeissaan kansainväliselle huipulle asti, ei kasvattavasta valmennuksesta juniori-ikäisessä ole haittaa heillekään.

Kasvattavan valmentamisen on mielestämme aika nousta voimakkaammin esiin nykyisestä kilpailullisen ja tulostavoitteellisen valmentamisen loputtomasta suosta.

Perinteinen valmennustyyli yhdistettynä huippu-urheilun tutkimisen kautta tapahtuvaan ihmisen koneellistamiseen ja mekanisoimiseen, ei voi pitkään kantaa hedelmää. Valmentajien on syytä pohtia valmentamista eri näkökulmista ja ymmärtää ihmisenä olemisen erilaisten muotojen, kuten pelaajana ja valmentajana olemisen, inhimillisiä lähtökohtia.

Näemme kasvatuksellisuuden tärkeänä osana juniorijääkiekkovalmennusta – tai mitä tahansa juniorivalmennusta. Tämän alkulähtökohdan pohjalta meille heräsi mielenkiinto tutkia kasvatuksellisuutta juniorijääkiekossa. Halusimme selvittää kohtaavatko valmentajan käsitys omasta valmentamisesta sekä joukkueen pelaajien valmennuksesta saadut kokemukset toistensa kanssa. Huomasimme jo aineistonkeruuvaiheessa, että tällaisella työkalulla olisi käyttöä junioreiden valmentajien keskuudessa, koska suuri osa lomakkeen täyttäneistä valmentajista pyysi kyselyn tuloksia itselleen.

8.1 Tutkimuksen analysointi

Tutkimuksessamme oli omat kyselylomakkeet sekä pelaajille, että valmentajille. (liitteet 1 ja 2.) Samasta väittämästä muodostimme kaksi versiota, joissa pyrimme pitämään sisällön samanlaisena. Tämä toi kuitenkin mukanaan riskin, että valmentaja ja pelaajat voisivat ymmärtää periaatteessa saman väittämän eri tavalla. Tämän vuoksi halusimme tarkastella aineistoa ensin kysymys kerrallaan mahdollisten poikkeamien vuoksi.

Huomionarvoisia olivat muutamat väittämät, joissa pelaajien ja valmentajien vastausten välillä oli suuria eroja jokaisessa joukkueessa. Kaiken kaikkiaan oli havaittavissa, että valmentajat vastasivat alkuperäisessä kyselyssä useimmiten positiivisemmin omasta valmennuksestaan kuin pelaajat. (liite 5 ja taulukko 8.) Myös valmentajien välillä oli kasvatuksellisuuden osalta suuria eroja.

Tuloksista käy ilmi, että valmentajien oma näkemys ja pelaajien kokemukset valmentajan valmennuksesta vaihtelevat joukkueittain melko paljon. Suurimmat poikkeukset ovat valmentaja C:llä ja hänen pelaajillaan. Kyseinen valmentaja vastasi vain 30 väittämään ja niistä 14:ssä oli hänen oman ja pelaajien vastauksien välillä eroa yli 2 numeroa. Kymmeneen näistä pelaajat olivat vastanneet negatiivisemmin ja neljään

positiivisemmin kuin valmentaja itse. Muutenkin lähes kaikkiin hänen vastauksiinsa pelaajat ovat antaneet negatiivisemman vastauksen. Suuri poikkeama pelaajien ja valmentajan vastausten välillä voi kertoa siitä, että valmentaja ei osaa arvioida omaa toimintaansa kasvattavana valmentajana realistisesti. Voi myös olla, että valmentaja C ei ole keskittynyt kyselyyn huolella, koska kymmenen kohtaa on jätetty tyhjäksi. Toisaalta kymmenen tyhjää kohtaa voivat olla sellaisia, mihin valmentaja ei ole halunnut ottaa jostain syystä kantaa. Joka tapauksessa joukkueen C pelaajat kokivat valmentajansa kasvatuksellisuuden selvästi alhaisempana kuin muissa joukkueissa.

Väitteistä nousee esiin muutamia poikkeuksia. Väitteessä 39 (Valmentajani auttaa pelaajia myös jääkiekon ulkopuolisissa asioissa) kaikki valmentajat ovat vastanneet tähän positiivisemmin kuin pelaajat. Tosin valmentaja A ei juuri eroa omien pelaajiensa vastauksista. Kuudella valmentajista tässä kysymyksessä pelaajat ovat vastanneet vähintään kaksi numeroa valmentajaa negatiivisemmin. Tämän perusteella voisi päätellä, että valmentajat kokevat auttavansa pelaajia harrastuksen ulkopuolisissa asioissa todellisuutta enemmän. Ero voi tulla myös ajattelueroista, kun pelaajat ymmärtävät väittämän konkreettisenä auttamisena, esimerkiksi koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. Valmentaja voi taas nähdä auttavansa pelaajia esimerkiksi erilaisissa tilanteissa vastaantulevien käytöstopojen opettamisessa, jota pelaajat eivät välttämättä yhdistä harrastuksen ulkopuoliseksi asiaksi.

Väitteessä 14 (Valmentajani tähtää vain joukkueen tavoitteiden saavuttamiseen) ainoastaan joukkueessa A pelaajat olivat vastanneet valmentajaa positiivisemmin. Neljällä joukkueella oli tämän väitteen ero yli kaksi numeroa valmentajan kasvatuksellisuuden kannalta negatiiviseen suuntaan. Johtopäätöksenä tästä voisi olla, että valmentajat kokevat huomioivansa hyvin pelaajien yksilöllisiä tavoitteita, kun taas pelaajat kokevat valmentajien keskittyvän enemmän vain joukkueen yhteisiin tavoitteisiin. Syynä voi olla, että valmentajat näkevät joukkueen yhteiset tavoitteet myös jokaisen pelaajan henkilökohtaisina tavoitteina. Toisaalta valmentajat eivät välttämättä edes tiedä pelaajien henkilökohtaisia tavoitteita, jolloin valmennus keskittyy helposti vain joukkueen tavoitteiden saavuttamiseen. Tämän vuoksi olisi tärkeää käydä pelaajien kanssa myös kahdenkeskeisiä palaverieita, joissa heidän henkilökohtaisia tavoitteita harrastuksen suhteen selvitettäisiin. (Telama 1989 ja Rovio 2000).

Tässä vaiheessa tutkimusta olimme käsitelleet aineistostamme yksittäisiä kysymyksiä, sekä analysoineet pelaajien ja valmentajien vastausten välisiä eroja joukkueittain. Seuraavaksi siirryimme käsittelemään aineistoa laajempänä kokonaisuutena. Jotta saimme karsittua kyselymme käytettävämpään muotoon, teimme aineistostamme faktorianalyysin. Lähdimme tutkimukseen avoimesta asetelmasta muodostaen kyselyn kysymykset osaltaan aiemmista kyselylomakkeiden kysymyksistä, osaltaan teorioiden pohjalta ja osaltaan omien valmennuksesta saatujen kokemusten ja niistä tehtyjen johtopäätösten pohjalta. Aineistomme sai siis toimia tutkimusta ohjaavana tekijänä ja pyrimme faktorianalyysin avulla selvittämään, mitkä kasvattavan valmennuksen osatekijät selittävät malliamme parhaiten.

Riski tällaisen tutkimuksen tekemisessä on, osataanko kyselylomakkeiden väittämät muodostaa oikeista asioista ymmärrettäviksi. Lomakkeen testausvaiheessa huomasimme kysymysten olevan selkeitä ja ymmärrettävissä muodossa. Koska suunnittelimme mittaria arvioimaan kasvattavaa valmennusta, väittämien keskinäinen korrelaatio oli faktorianalyyseissä melko suuri. Tämän huomattuamme, muodostimme faktorit mielivaltaisesti SPSS-ohjelmalla. Jokaisessa tapauksessa faktoreiden Cronbachin alfa-kertoimet olivat erittäin hyviä, vaikka faktorin sisällä olleet väittämät olivat sisällöltään erilaisia.

Väittämien voimakas keskinäinen korrelaatio voi johtua siitä, että kyselyn aiheena on nimenomaan kasvattava valmennus, eli tältä osin tulos tukee mittarin validiteettia. Mielestämme kasvattava valmennus on paketti, jonka eri osa-alueet ovat hyvin voimakkaasti sidoksissa toisiinsa. Käytännössä tämä tarkoittaisi sitä, että kannustava ja ymmärtävä valmentaja on myös hyvin todennäköisesti hyvä roolimalli ja ohjaa pelaajiaan yksilöllisesti. Tämän lisäksi hänen toisesta faktorista saadut vastausten arvot ovat todennäköisesti alhaisia. Tätä puoltavat myös tämän tutkimuksen tulokset. Eri faktoreista saadut keskiarvot (taulukot 5-8.) ovat jokaisella valmentajalla hyvin lähellä toisiaan käännettyssä aineistossa. Normaalitilanteessa toisen faktorin keskiarvot ovat päinvastaisia kuin muissa faktoreissa, koska väittämät ovat negatiivisessa muodossa esitettyjä. Mittarin kehittämisen lisäksi halusimme tutkia kohtaavatko valmentajan oma käsitys omasta kasvattavasta valmennuksesta omien pelaajien kokemusten kanssa. Saatuamme lopulliset kyselylomakkeet valmiiksi vertasimme kyseistä ilmiötä faktoreittain keräämästämme aineistosta.

Yleinen linja tuloksissa (taulukot 5-8.) oli, että valmentajat kokivat oman kasvattavan valmennuksensa hieman positiivisempänä kuin pelaajat. Erot olivat kuitenkin yleensä melko pieniä. Suurimmat erot tulivat neljännen faktorin kohdalla, joka mittaa pelaajien yksilöllistä huomioimista. Suuret erot tässä faktorissa voivat johtua siitä, että pelaajat eivät osaa ajatella yksilöllistä ohjausta muiden kuin itsensä kokemana. Vaikka valmentaja keskittyisi koko ajan yksilölliseen ohjaamiseen, ei aika välttämättä riitä joka harjoituksissa tai pelissä jokaisen pelaajan ohjaamiseen. Tätä ei yksittäinen pelaaja ehkä osaa huomioida vastauksissaan. Tuloksista on kuitenkin ilahduttavaa huomata, että yksilöllistä ohjausta tapahtuu joukkueen yhteisissä tapahtumissa eikä aina mennä ainoastaan joukkueen ehdoilla. Tosin yksilöllinen ohjaaminen voi liittyä myös joukkueen yhteisen pelisysteemin toteuttamiseen. Myös Janssonin (1988, 284–288.) ja Kidmanin (2005, 15.) mukaan yksilöllinen ohjaaminen valmennuksessa on yksilön kehittymisen kannalta tärkeää.

Mielenkiintoista tuloksissa oli, että valmentaja A sai pelaajiltaan parhaan numeerisen keskiarvon jokaisessa faktorissa. Päinvastaisesti valmentaja C sai jokaisesta faktorista heikoimman keskiarvon pelaajiltaan. Tämä ilmiö tukee käsitystämme siitä, että kasvattava valmennus on omalla tavallaan paketti, koska kaikki osa-alueet liittyvät oleellisesti toisiinsa. Joukkueen C pelaajiston vastauksissa oli havaittavissa myös eniten hajontaa (taulukko 9.), josta voisi päätellä, että kyseinen valmentaja jakaa joukkueen sisällä hieman mielipiteitä. Tässä tapauksessa vastaajien eli pelaajien määrä oli myös osallistuneista joukkueista pienin (n=10), mikä osaltaan voi selittää suurinta keskihajontaa. Tällaisissa tutkimuksissa on aina myös mahdollisuus virheeseen vastatessa ja pienen joukkueen kohdalla yksittäinen virhe voi näkyä herkemmin tuloksissa. Tässä tutkimuksessa virhe saattaisi johtua esimerkiksi väittämien eri muodoista, joista osa oli positiivisessa ja osa negatiivisessa muodossa esitettyjä. Jos keskittyminen herpaantuu jossain vaiheessa, voi vastaus mennä vahingossa väärään päähän likert-asteikkoa.

Kyselylomakkeessa oli siis sekaisin sekä positiivisessa ja negatiivisessa muodossa esitettyjä väittämiä. Tällä pyrimme varmistamaan, että kyselyyn vastatessaan sekä pelaajat että valmentajat eivät totu vastaamaan samalla tavalla, vaan joutuvat pysähtymään jokaisen väittämän kohdalla erikseen. Osa negatiivisista väitteistä oli

sisällöltään vastakohtia joillekin positiivisille väittämille, jolla pyrittiin varmentamaan osaltaan tutkimuksen luotettavuutta. Mikäli vastauksista olisi ilmennyt vastakohtaväittämien kohdalla samoja arvoja, olisi se mielestämme kertonut vastaajien huonosta keskittymisestä kyselyn täyttämiseen. Näin ei tutkimuksessamme kuitenkaan käynyt ja tämä osaltaan kertoo tutkimuksen hyvästä luotettavuudesta.

Tutkimuksemme luotettavuutta on vaikea mitata rinnakkais- tai toistomittauksilla. Toistomittauksien ongelmaksi muodostuu se, että valmentajan tapa valmentaa ja myös pelaajan kokemukset valmentajasta saattavat vaihdella mittausten välillä. Rinnakkaismittaus ei taas mielestämme sovellu tutkimuksemme mittarin kehittämiseen. Tutkimuksemme luotettavuutta arvioidessa täytyy perehtyä väitteiden valitsemisperusteisiin, kysymysten asetteluun sekä väittämien sisällölliseen yhteneväisyyteen eli Cronbachin alfa-kertoimiin faktoreittain.

Tutkimuksemme validiteetti Cronbachin alfa-kertoimien osalta on vahva. (taulukko 3.) Ei ole kuitenkaan varmuutta siitä, kuinka hyvin tutkimukseemme valikoituneet väitteet kuvaavat koko kasvatuksellisuuden ilmiötä. Omasta mielestämme olemme onnistuneet teorian, muiden valmentajien mielipiteiden ja omien empiiristen kokemusten myötä tavoittamaan väitteillä suuren osan kasvattavan valmennuksen tärkeistä sisällöistä. Lopullinen neljän faktorin kysely selittää tulostemme mukaan melkein puolet (47,5 %) kaikkien alkuperäisten kysymysten tavoittamasta ilmiöstä.

Luotettavuuteen vaikuttavat myös muut tekijät. Joidenkin pelaajien kohdalla ajankohta, joka oli ottelun tai harjoitusten jälkeen, saattoi vaikuttaa kyselyn täyttämiseen ja he eivät välttämättä jaksaneet keskittyä kyselyyn kunnolla. Kyselyn olisi voinut pyrkiä järjestämään hiljaisemmassa ja rauhallisemmassa paikassa, jolloin pelaajien keskittyminen olisi voinut olla parempaa. Hyvän ohjeistuksen avulla saimme kuitenkin kaikki ymmärtämään tutkimuksen merkityksen ja huolimattomasti täytettyjä, tyhjiä ja tarkoituksellisesti huonosti täytettyjä lomakkeita ei juuri aineistossamme esiintynyt.

Kun kyselyyn vastaa ryhmä, joka on tiiviisti vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, muodostuu myös tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttava ryhmäilmiö. On tieteellisesti todistettu, että yksilön tunteet, ajatukset ja käyttäytyminen muuttuvat toisten ihmisten

vaikutuksesta. Ihmiset muodostavat esimerkiksi toisesta ihmisestä skeemoja, joihin vaikuttavat muiden ihmisten mielipiteet ja käyttäytyminen. (Pietiläinen 2008.)

Ihmisten arvioidessa jotain toimintaa liittyy arvioimiseen aina vaihteleva tarkkuus. Tarkkuuteen vaikuttavat ihmisten motivaatio ja kyky arvioida ilmiötä. (London 2001, 6-8.) Tutkimukseen osallistuneilla pelaajilla oli erilaiset lähtökohdat lomakkeen täyttämiseen. Pelaajien ikä vaihteli välillä 12-16 vuotta sekä jääkiekkoharrastuksen kesto välillä 2-11 vuotta. Osa pelaajista on kuitenkin ollut ainoastaan yhden kauden oman valmentajansa valmennuksessa. Tämän seurauksena pelaajilla voi olla hyvinkin erilaiset valmiudet arvioinnin toteuttamiseen. Myös joukkuekavereiden mielipiteet voivat vaikuttaa oman käsityksen muodostumiseen omasta uudesta valmentajasta. Londonin mukaan (2001) ihmisillä on tapana säilyttää myös toisten ihmisten käyttäytymistä ja luonteenpiirteitä koskevat omat uskomukset ja oletukset. Nämä oletukset toimivat suodattimina ja vähentävät aivojen tarvetta käsitellä toisista ihmisistä saatua suurta informaatiomäärää. Ihmiset siis unohtavat helposti asian, joka ei sovi hänen aikaisempaan malliin henkilöstä. (London 2001, 1-3.) Ihmisten, tässä tapauksessa lasten, vastauksissa esiintyy siis luonnollista hajontaa erilaisten lähtökohtien vuoksi.

Vaikka mittarin luotettavuutta on vaikea todeta muuten kuin Cronbachin alfa-kertoimilla ja kyselyn sisällön osalta, uskomme sen toimivan hyvänä valmentajien apuvälineenä. Mielestämme tämän kyselyn avulla valmentaja pystyy halutessaan vertailemaan oman näkemyksensä ja pelaajien kokemusten eroja erilaisista asioista ja sitä kautta kehittämään itseään kasvattavana valmentajana. Tätä kyselyä voidaan mielestämme käyttää missä tahansa juniorivalmennuksessa. Kysely on vaivaton toteuttaa ja sen tuloksia on helppo arvioida. Teimme kyselyä varten yksinkertaisen käyttöohjeen, joka helpottaa tuloksien purkua. (liite 6.)

Mittarin helppokäyttöisyyttä lisäsi väittämien jakautuminen faktoreihin mielenkiintoisella tavalla. Lähes jokainen negatiivisessa muodossa esitetty väite latautui faktoriin kaksi, jolle annoimme nimen: negatiivinen valmentaja. Tämän faktorin kysymykset olisi voinut sisältönsä puolesta jakaa myös muihin faktoreihin, mutta halusimme pitää tämän faktorin mukana kyselylomakkeessa, koska negatiiviset väittämät monipuolistavat lomaketta. Lisäksi tämä negatiivinen faktori on erittäin mielenkiintoinen osa, kun valmentaja analysoi omien pelaajiensa vastauksia.

Valmiissa lomakkeessa olevat negatiiviset väittämät kuuluvat kaikki faktoriin kaksi. Tämä helpottaa arviointia, koska vastausten arvoja ei tarvitse kääntää, vaan niitä voidaan vertailla sellaisenaan. On myös kyselyn sisällön kannalta parempi, että negatiiviset väitteet ovat samassa faktorissa. Tällöin on helppo huomata kyselystä saadut kasvatuksellisuuden kannalta epäsuotuisan suuret numeeriset arvot. Jos negatiiviset väittämät olisivat hajaantuneet useampaan faktoriin, niiden arvioiminen olisi hankalampaa. Myös epäsuotuisat vastausten arvot olisivat tällöin vaikeammin havaittavissa. Oli mielenkiintoista, että negatiivisilla väitteillä oli positiivinen vastinpari, mutta silti ensin mainitut latautuivat lähes kaikki samaan faktoriin. Tämä voi johtua yksinkertaisesti siitä, että pelaajat vastaavat negatiivisiin väitteisiin samansuuntaisesti. Pelaajat eivät tällöin välttämättä ajattele väittämän sisältöä, vaan tulkitsevat sen ainoastaan negatiivisena tekijänä valmennuksessa, jota ei sisällön mukaan eritellä sen tarkemmin mihinkään kategoriaan.

8.2 Miksi kasvattavaa valmennusta?

Omasta mielestämme nykyisessä jääkiekkovalmennuksessa on hallitsevana perinteisen valmennuksen menetelmä, vaikkakin muunlaiset suuntaukset ovat saaneet uusien nuorempien ohjaajien myötä enemmän painoarvoa viime aikoina. Jostain syystä esimerkiksi varhaiskasvatuksessa ja alkuopetuksessa jo pitkään mukana ollut lapsikeskeisyys, konstruktivismi ja yksilön ainutkertaisuuden ymmärtäminen ja tukeminen eivät ole siirtyneet juniorijääkiekkovalmennukseen. Laakson ja Telaman (1995) mukaan vallalla on varsin autoritääriininen ja valmentajakeskeinen asioiden toteuttamistapa, jossa lasten keskinäinen vuorovaikutus jää kovin vähälle.

Mielestämme perinteisen menetelmän vaarana voi olla yksilön luovuuden ja omaperäisyyden sekä peli-ilon sammuminen. Varsinkin järjestelmällinen, taipumaton ja ankara valmentajan valmennustyyli, jonka päätavoitteena on joukkueen voittamisen maksimointi, voi viedä helposti lapsen luontaisen kiinnostuksen harrastettavaan lajiin ja siten vaikuttaa myös lajin kehitykseen. Olisikin mielestämme tärkeää tuoda lasten ja nuorten valmennukseen kasvatuksellista ja pedagogista tietoa, jotta harrastus muuttuisi mielekkäämmäksi niin yhteiskunnan, kuin harrastajien kannalta. Mielestämme

kasvattavaa valmennusta voidaan toteuttaa tehokkaasti tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa, jossa valmennettavilla on mahdollisuus toteuttaa itseään omalla tasollaan. Tällä tavoin voitaisiin paremmin päästä kiinni tärkeisiin kasvatustavoitteisiin kuten sosiaalisuuden kehittämiseen, yhteistyöhön, mielipiteiden ilmaisuun ja esittämiseen, sekä kaikkiin niihin päämääriin, joilla tätä harrastustoimintaa oikeutetaan yhteiskunnassamme.

Vaikka tänä päivänä konstruktivismi nähdään johtavana tapana kasvattaa ihmisiä, ei sen liiallinen korostaminen juuri lasten valmennuksessa ole kuitenkaan välttämättä tarpeellista. Behavioristinen opetus on monesti tehokkain tapa saada aikaan oppimista lapsilla, kun se toteutetaan oikealla tavalla. Vuorovaikutustyyleistä täytyy siis nuorten pelaajien ja lasten kohdalla käyttää myös välillä dominoivaa tyyliä, mutta pitäytyä kuitenkin ohjaavassa roolissa. Erityisesti kannustamisen ja palautteenannon oikeanlainen käyttö lisää pelaajien positiivisia kokemuksia valmennuksesta. Voi olla, että liian nuorena yksilö ei varsinkaan urheiluympäristössä ole valmis ottamaan vastuuta oman harjoittelunsa suunnittelusta ja omasta kehittymisestään, vaan tarvitsee tiukkaa ja järjestelmällistä ohjausta. Jossain ikävaiheessa olisi kuitenkin tärkeää lisätä pelaajien vastuuta itsestään myös urheiluympäristössä. Tämä on myös psykologisen kehityksen kannalta suotavaa. (Weiss 1995 ja Loevinger 1997). Toisaalta joukkueurheilussa on mahdollista, että joukkue toiminta on kasvatusympäristönä luonteeltaan passivoiva. Koko valmennusjärjestelmä totuttaa pelaajat vain kulkemaan virran mukana ja välttelemään vastuun ottamista itsestään, koska kaikki toiminta perinteisesti suunnitellaan valmiiksi pelaajien puolesta. Tämä voi mielestämme johtaa siihen, että vastuunotto omista asioista myös siviilielämässä peliuran jälkeen voi olla vaikeaa.

Myös tutkimuksemme tulos asettaa tärkeimmäksi kasvatuksellisuutta selittäväksi tekijäksi faktorin yksi: kannustava ja ymmärtävä valmentaja. D- ja C-juniori-ikäisiin pelaajiin kohdistuvassa tutkimuksessamme itseohjautuvuutta mittaava faktori oli vasta neljänneksi tärkein valmennuksen kasvatuksellisuutta mittaava ja malliamme selittävä faktori kyselyssämme. Sen sijaan vanhemmissa ikäluokissa voidaan olettaa, että yksilön tarve määrätä omasta harjoittelustaan ja taitojen kehittämisestään voisi kasvaa.

Kasvatuksen kannalta näyttäisi olevan tärkeää, että harjoittelusta saadaan ymmärtävää ja positiivista palautetta silloin kun suorituksissa onnistutaan. (Westergård & Itkonen 1990

ja Nykänen 1996). Korjaavan palautteen suhteen valmentajan tulee kuitenkin olla erityisen herkkä ja varovainen, jotta palautteesta saadaan hyöty irti. Aineistomme perusteella näyttää siltä, että nuoret niputtavat helposti kaikki korjaavat palautteet ja kritiikin niin sanottuun negatiiviseen dimensioon, riippumatta siitä mitä aihepiiriä kritiikki tai palaute koskee. Olisi siis erityisen tärkeää kertoa pelaajille korjaava palaute oikealla tavalla, jotta pelaajat osaisivat keskittyä itse palautteen sisältämään informaation. Muutoin on vaarana, että pelaajat kokevat valmentajan toiminnan vain negatiivisena, eivätkä kiinnitä huomiotaan asioihin, joita valmentaja haluaa viestittää.

Yhdeksi tämän tutkimuksen kasvattavan valmennuksen osa-alueeksi muodostui valmentaja roolimallina sekä sosiaalisena kasvattajana. Tähän liittyy erittäin oleellisena valmentajan oma esimerkki. On erittäin tärkeää miten valmentaja toimii kaikissa tilanteissa. Mielestämme oleellisinta on, että näyttämällä urheilullista ja hyvin käyttäytyvää esimerkkiä, valmentaja voi odottaa sellaista myös valmennettaviltaan. Innostuneen valmentajan on huomattavasti helpompi luoda joukkueeseen hyvä joukkuehenki ja innostunut tekemisen meininki, kuin väsyneen ja passiivisen, puoliväkisin hallille raahautuneen valmentajan. Myös Bandura (1977) korostaa mallin vaikutusta oppimiseen. Mitä enemmän mallia arvostetaan, sitä enemmän sitä myös tarkkaillaan ja sen kautta opitaan.

Mielestämme juniorivalmentajan on tärkeää pitää valmennuksessaan mukana kasvattava ote. Tällä tavalla valmentaja tukee lasten ja nuorten kasvua tasapainoiseksi ja sosiaaliseksi ihmiseksi, joka kantaa hedelmää myös harrastuksen ulkopuolella ja peliuran jälkeen. Kasvattavaa valmennusta ei mielestämme tarvitse väheksyä edes silloin kun tavoitteena on kehittää huippulahjakkaita pelaajia. Valmentajien tarvitsisi ymmärtää mitä huippulahjakuuden kehittyminen vaatii. Lapset ja nuoret tarvitsevat lajissa huipuiksi kehittyäkseen vahvaa sisäistä motivaatiota. (Martens 1987 ja Miettinen 1992). Ennen tämä vahva sisäinen motivaatiotekijä löytyi pihapeliin kautta koetusta hauskanpidosta harrastuksen parissa. Huippuvalmennuksessa tämä luovuuden kannalta ratkaisevan tärkeä pelaajan persoonan osa-alue on sivuutettu täysin totisen harjoittelukulttuurin edessä. Nykyisin lapset alkavat harrastamaan lajia seurassa jo nuorena, ja väärällä valmennuksen johtamistavalla voidaan yksilön taitojen kehittämisen tärkein inspiraationlähde, hauskuus, viedä harrastuksesta pois jo nuorella iällä. Tämän

lisäksi valmentaja voi omalla toiminnallaan vaikeuttaa myös pelaajien henkilökohtaisten taitojen kehittymistä.

Viime vuosina on ollut jonkin verran puhetta, että Suomesta ei tule enää lahjakkaita ja taitavia jääkiekkoilijoita. Esimerkiksi Kiekkolehdestä (Laine 2008) ruotsalainen kykyjenetsijä ihmetteli nuorten (18-vuotiaat) MM-kisojen yhteydessä miksi Suomesta ei enää tule taitavia pelaajia, vaan kaikki ovat kuin yhdestä muotista. Vaikka kasvattava valmennus korostuukin nuoremmassa ikäluokissa, mielestämme on kuitenkin mahdollista, että sen laiminlyönti jo siinä vaiheessa voi olla yksi osatekijä ruotsalaisen kykyjenetsijän ongelmaan. Kuten jo aiemmin olemme maininneet, mielestämme nykyään keskitytään entistä enemmän joukkueen menestykseen yksilön kehityksen sijaan. Orjallisesti noudatettava pelisysteemi tappaa pelistä luovuuden. Omia taitojaan kentällä kokeilevia pelaajia saatetaan rangaista, mikäli he tekevät virheen. Virheitä kohtaan voi syntyä pelko, sekä itseluottamus laskee. Jos pelaaja ei pääse edes juniori-iässä toteuttamaan omaa luovuuttaan kentällä, voiko sitä odottaa heiltä myöhemmässäkään vaiheessa?

Emme väitä, että suomalaisten pelaajien liukuhihnatuotanto johtuu juuri kasvattavan valmennuksen, tai jonkun sen osa-alueen, laiminlyönnistä jossain vaiheessa, mutta mielestämme sitä ei voi myöskään sulkea pois syitä etsittäessä. Valmentajat ovat monesti selkeästi lajiorientoituneita ja monilla on menestystavoitteita. Pelaajat, jotka käyttäytyvät joukkueessa hyvin, mutta joilla on pelitaidoissa puutteita, ovat valmentajalle hyvää materiaalia toteuttaa omaa pelisysteemiään. Valmentaja saa tällöin toteuttaa valmennuksessaan pelkästään joukkuetaktista ajattelua huomioimatta lainkaan pelaajien henkilökohtaisia kehittymistavoitteita. Ne pelaajat, jotka ovat taidoiltaan lahjakkaita, mutta joiden toiminta joukkueessa ei ole pelisysteemin mukaista, jäävät vähäiselle peliajalle. Osa pelaajista myös saattaa lopettaa harrastuksen, koska kentällä ei pääse enää toteuttamaan itseään vaan valmentajan toiveita. Pelaajan tiettyyn kehitysvaiheeseen kuuluu luovuuden ilmaiseminen, hauskan pitäminen ja oman sisäisen kiekkosankarin kehittäminen. Jos nämä persoonan sisäiset vahvat tunteet tukahdutetaan pelisysteemiajattelun ja joukkueen edun nimissä, johtaa se siihen, että herkkiä, taitavia sekä peliä hyvin lukevia ja kokevia huippuyksilöitä ei pääse syntymään.

8.3 Jatkotutkimusehdotukset

Vaikka keräsimmekin alkuperäisillä kyselylomakkeilla myös joitain taustatietoja vastaajilta, emme voineet tehdä sen suurempaa vertailua näiden tekijöiden suhteen, koska aineistomme oli siihen tarkoitukseen mielestämme liian suppea. Tämän vuoksi mittarimme perusteella olisi mahdollista tehdä moniakin mielenkiintoisia jatkotutkimuksia. Eroja voisi vertailla suuremmissa mittakaavoissa, esimerkiksi alueellisesti, seurojen koon tai sarjatason, valmentajan koulutuksen tai valmennuskokemuksen, pelaajien iän tai sukupuolen mukaan. Olisi myös mielenkiintoista perehtyä kasvatusteorioihin entistä syvällisemmin ja jatkaa mittarin kehittämistä edelleen pyrkien löytämään teoriasta vielä joitain asioita, joiden avulla koko kasvatuksellisen valmennuksen ilmiöstä voidaan tavoittaa suurempi osuus. Tutkimuksemme on tehty jääkiekkovalmennuksesta, mutta se ei estä kyselyn käyttämistä myös muissa lajeissa. Yksi jatkotutkimusmahdollisuus olisikin tutkia lajien välisiä eroja.

LÄHTEET

- Antikainen, A. & Nuutinen, P. 1986. Näkökulmia kasvatuksen ongelmiin ja tutkimukseen. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.
- Backström, L-Å., Grip, T., Fridlund, R., Karlsson, K. & Westerberg, B. 1988. Organizing Your Youth Soccer Team. Champaign, Illinois: Leisure Press.
- Bandura, A., Grusec, J. E. & Menlove, F. L. 1966. Observational Learning as a Function of Symbolization and Incentive Set. *Child Development*, 37, 499-506.
- Bandura, A., Jeffery, R. W. 1973. Role of Symbolic Coding and Rehearsal Processes in Observational Learning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26, 122-130.
- Bandura, A., Jeffery, R. & Bachicha, D. L. 1974. Analysis of Memory Codes and Cumulative Rehearsal in Observational Learning. *Journal of Research in Personality*, 7, 295-305.
- Bandura, A. 1977. *Social Learning Theory*. Eaglewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Barnett, N. P., Smoll, F. L. & Smith, R. E. 1992. Effects of enhancing coach-athlete relationships on youth sport attrition. *The Sport Psychologist*, 6, 111-127.
- Brustad, R. J. 1996. Parental and peer influence on children's psychological development through sport. Teoksessa Smoll, F. L. & Smith, R. E. (Eds.) *Children and Youth in Sport. A Biopsychosocial Perspective*. Madison, WI: Brown & Benchmark, 112-124.
- Coates, B. & Hartup, W. W. 1969. Age and Verbalization Observational Learning. *Developmental Psychology*, 1, 556-562.
- Coolican, H. 1994. *Research methods and statistics in psychology*. London: Hodder & Stoughton.
- Connell, R. 1993. Understanding the learner: guidelines for the coach. Teoksessa M. Lee (edit.) *Coaching children in sport*. London: E & FN Spon, 78-90.
- Deline, J. 1991. Why...Can't they get along? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 1, 21-16.
- Dulany, D. E. 1968. Awareness, Rules and Propositional Control: A Confrontation with S-R Behaviour Theory. Teoksessa T. R. Dixon & D. L. Horton (Eds.) *Verbal Behaviour and General Behaviour*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

- Ebbeck, V. & Gibbons, S. L. 1998. The effect of a team building program on the self conceptions of grade 6 and 7 physical education students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 300-310.
- Garn, A. C. & Cothran D. J. 2006. The fun factor in physical education. *Journal of teaching physical education*, 25, 281-297.
- Gottman, J., Gonso, J & Rasmussen, B. 1975. Social interaction, social competence and friendship in children. *Child development* 46, 709-718.
- Gould, D. 1983. Developing psychological skills in young athletes. *Coaching Science Update*, 4-10.
- Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen: Mitä merkitystä on kuperkeikalla? Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hall, E. 1987. Moral development levels of athletes in sport specific and general social situations. Michigan: University Microfilms International.
- Hannula, M. 2001. Oikeanlaisen ohjaamisen oppitunti. *Latu ja polku: Kunto- ja virkistysliikunnan erikoislehti*, 4. Helsinki: Suomen latu. 44.
- Harter, S. 1990. Causes, correlates and the functional role of global self-worth: a life-soon perspective. Teoksessa Sternberg, R. J. & Kolligan, J. Jr. (Eds.) *Competence Considered*. New Haven: CT: Yale University Press, 67-97.
- Heinonen, V. 1989. Kasvatustieteen perusteet. Jyväskylä: Gummerus.
- Hellison, D. 1973. *Humanistic physical education*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Hellison, D. 1995. *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, Illinois: Human Kinetics
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. *Johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. *Tutki ja kirjoita*. Vantaa: Dark Oy.
- Honkonen, R. & Suoranta, J. 1999 (toim.) *Höntsyä vai tehovalmennusta? Kirjoituksia joukkueurheilun junioritoiminnasta*. Tampere: Tampereen Yliopisto.
- Horowitz, F. D. 1992. John B. Watson's legacy: Learning and environment. *Developmental Psychology*, 28, 360-367.
- Hotti, P. 1998. Juniorivalmentajien kasvatuserätykset Suomen palloliiton Kaakkois-Suomen piirissä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.

- Jaakkola, T. 2002a. Changes in students' exercise motivation, goal orientation, and sport competence as a result of modifications in school physical education teaching practices. Jyväskylä: Likes Research Center for Sport and Health Sciences.
- Jaakkola, T. 2002b. Osaava ohjaus antaa onnistumisen kokemuksia. *Liikunta ja tiede*. 3, 13–15. Helsinki. Liikuntatieteellinen seura.
- Jaakkola, T. & Digelidis 2007. Establishing a Positive Motivational Climate in Physical Education. Teoksessa Liukkonen, J., Vanden Auweele, Y., Vereijken, B., Alfermann, D. & Theodorakis, Y. *Psychology for physical educators. Student in focus*. Leeds: Human Kinetics, 3-20.
- Jansson, L. 1988. Urheilijan psyykkisten tekijöiden painopisteet valmennuksessa. Teoksessa H. Kantola (toim.) *Suomalainen valmennusoppi osa 1*. Jyväskylä: Gummerus, 284-288.
- Jowett, S. & Lavalley, D. (edit.) 2007. *Social Psychology in Sport*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Kahila, S. 1993. Opetusmenetelmän merkitys prososiaalisessa oppimisessä: Auttamiskäyttäytymisen edistäminen yhteistyöskentelyn avulla koululiikunnassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kansanen, A. 1988. Valmentajan viestintä. Teoksessa H. Kantola (toim.) *Suomalainen valmennusoppi osa 1*. Jyväskylä: Gummerus, 265-271.
- Kantola, H.(toim.) 1988. *Suomalainen valmennusoppi osa 1*. Jyväskylä: Urheilusyke, Gummerus Kirjapaino oy.
- Kauppila, R. 2006. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Juva: PS-kustannus.
- Kidman, L. 2005. *Athlete-centred Coaching: Developing inspired and inspiring people*. Christchurch, New Zealand: Innovative Print Communications.
- Koivuniemi, J. & Tikka, T. 2001. Liikunnanopettaja edistämässä oppilaan moraalien ja prososiaalisuuden kehittymistä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.
- Kuisma J. 1999. Juniorikiekkoilu kasvun kenttänä. Teoksessa R. Honkonen & J. Suoranta 1999 (toim.) *Höntsyä vai tehovalmennusta? Kirjoituksia joukkueurheilun junioritoiminnasta*. Tampere: Tampereen yliopisto. 103–130.
- Kuusela, M., Lintunen, T. & Heikinaro-Johansson P. 2002. Tunnetaitoja liikunnanopettamiseen. *Liikunta ja tiede*, 3. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura, 10–12.

- Kuusinen, J. (toim.) 1991. Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY.
- Laine, H. 2008. Paikka pudotuspeleissä harvinaista. Kiekkolehti 30.4.2008, 18.
- Laakso, L. 2003. Liikuntakasvatuksen ja liikuntapedagogiikan perusteet. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Helsinki: WSOY, 14-23.
- Laakso, L. & Telama, R. 1995. Liikunta ja urheilu lasten ja nuorten sosiaalis-ettisen kehityksen ympäristönä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan, kehitys kontekstissään. 1.-2. painos. Porvoo: WSOY, 275-288.
- Liimatainen, E. 2000. Prososiaalinen käyttäytyminen, minäkäsitys ja liikuntaharrastus 11- ja 17-vuotiailla nuorilla. Jyväskylä: Likes.
- Liukkonen J. 1993. Nuorisovalmentaja kasvattajana ja opettajana: Valmennustoiminnan pedagoginen analyysi. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus.
- Loevinger, J. 1997. Stages of Personality Development. Teoksessa Hogan, R., Johnson, J. & Briggs, S. (edit.) Handbook of Personality Psychology. San Diego, California: Academic Press. 199-207.
- London, M. 2001. How people evaluate others in organizations. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, publishers.
- Marcoen, A. 1999. Social development. Teoksessa Vanden Auweele, Y., Bakker F., Biddle S., Durand M., Seiler R. 1999. Psychology for physical educators. Champaign, Illinois: Human Kinetics. 293-320.
- Martens, R. 1987. Coaches guide to sport psychology. Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers Inc.
- McIntosh, P. 1980. Fair Play: Ethics in Sport and Education. London: Heinemann educational books.
- Meaney, K., Griffin, K. & Hart, M. 2005. The effect of model similarity on girls` motor performance. Journal of teaching physical education, 24, 165-175.
- Mero, A., Nummela, A., Keskinen, K. & Häkkinen, K. 2007. Urheiluvalmennus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen, J. 2002. Mittarin rakentaminen ja testiteorian perusteet, Metodologia – sarja 6. Helsinki: International Methelp KY.

- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Miettinen, P. 1992. Valmentaminen ja johtaminen. Jyväskylä: Gummerus.
- Mohnsen, B. S. 1997. Teaching middle school physical education. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Newton, M. L. & Duda, J. L. 1993. The perceived motivational climate in sport questionnaire-2: Construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 59.
- Nicaise, V., Cogérino, G, Bois, J. & Amorose, A. J. 2006. Students' Perceptions of Teacher Feedback and Physical Competence in Physical Education Classes: Gender Effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 36 – 57.
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2007. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Nykänen, H. 1996. Lapsikeskeinen urheilu ja liikunta. Lappeenranta: Kirjapaino Oy.
- Pervin, L. 1984. Personality: Theory and research. New York: Wiley
- Pietiläinen, R. 2008. Luentomateriaali. Psychological approach to social sciences.
- Puhakainen J. 1997. Kesytetyt kehot. Tampere: Tampere University Press
- Puhakainen J. 2001. Lapsen aika. Puheenvuoro lasten liikunnasta ja urheilusta. Helsinki: Like
- Rinne, R, Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2002. Johdatus kasvatustieteisiin. Helsinki: WSOY.
- Romance, T. J., Weiss, M. R. & Bockoven, J. 1986. A program to promote moral development through elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 126-136.
- Rovio, E. 2000. Tavoitteenasetteluohjelman suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi joukkuelajissa – toimintatutkimus tapauksena jääkiekkjoukkue. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Lisensiaatintyö.
- Rovio, E. 2002. Joukkueellinen yksilöitä. Toimintatutkimus psyykkisen valmennuksen ohjelman suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista poikien jääkiekkjoukkueessa. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 133. Jyväskylä: LIKES
- Shaffer, D. R. 1999. Social & Personality development. Belmont, California: Wadsworth.

- Siedentop, D. 1994. Sport education. Quality PE through positive sport experiences. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Sihvonen O. 1999. Kasvatuksellisuus ja kilpailullisuus 9-11 –vuotiaiden lasten jääkiekko- ja jalkapallovalmennuksessa. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Sinclair, G. 1983. Planning for improvement: Profile of a practise analysis. Coaching Science Update, 44-51.
- Skinner, B. F. 1953. Science and human behaviour. New York: Macmillan.
- Smith, R. E., Barnett, N. P., Smoll, F. L. 1995. Reduction of children's sport performance anxiety through social support and stress-reduction training for coaches. Journal of Applied Developmental Psychology, 16, 125-142.
- Soini, M. 2006. Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Spielberger, C. D. & De Nike, L. D. 1966. Descriptive Behaviorism versus Cognitive Theory in Verbal Operant Conditioning. Psychological Review, 73, 306-326.
- Suomen jääkiekkoliitto ry. 1993. Ohjaajan opas: taso 2, 10–12-vuotiaat.
- Suomen jääkiekkoliitto ry. 2003. LOK-1 lastenohjaajan kurssi –koulutusmateriaali.
- Suomi, J., Collier, D., & Brown, L. 2003. Factors affecting the social experiences of students in elementary physical education classes. Journal of teaching in physical education, 22, 186-202.
- Tamminen, J. 2000. Aurinkokuningas. Hämeenlinna: Karisto.
- Telama, R. 1989. Urheilu kasvatusympäristönä. Teoksessa T. Pyykkönen, R. Telama & J. Juppi (toim.) Liikkuvat lapset. Helsinki: Liikuntatieteellisen seuran julkaisu no. 114, 87-98.
- Telama, R. 1992. Children's sport as an educational environment. Paper presented at the Olympic Scientific Congress in Malaga 14-19.7.
- Telama, R. & Kahila, S. 1994. Liikuntakasvatus koulussa ja nuorisourheilussa. Teoksessa Tieteellinen katsaus. Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu. Jyväskylä: LIKES. 149–177.
- Tjeerdsma, B. L. 1999. Physical Education as a Social and Emotional Development Laboratory. Teaching Elementary Physical Education, 10, 12-16.

- Varstala, V. 1996. Opettajan toiminta ja oppilaiden liikunta-aktiivisuus liikuntatunnilla. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 45, Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vasarainen, J. & Hara, A. 2005. Nuorten valmentaminen joukkuelajeissa. Helsinki: Edita.
- Vestergaard, E., Löfstedt, J. & Ödman, P. 1987. Johdatus kasvatuksen filosofiaan. Suomenkielen laitos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Vienola P. 2000. Kasvatuksellinen toiminta juniorijääkiekossa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma.
- Virkkunen, H. 2002. Puhetta peliin – joukkuevalmennuksesta puuttuu keskustelu. *Liikunta ja tiede*, 3, 16. Helsinki. Liikuntatieteellinen seura.
- Vuolle, P. 1986. Osallistuminen organisoituun liikuntaan. Teoksessa Vuolle, P., Telama, R. & Laakso, L. (toim.) Näin suomalaiset liikkuvat. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 50. Helsinki: Valtion painatuskeskus. 135-147.
- Wahlsten, J. & Tamminen, J. 2002. Peli – mitä harrastus voi opettaa lapselle? Jyväskylä: Gummerus.
- Weiss, M. R. 1995. Children in Sport: An Educational Model. Teoksessa Murphy, S. M. (edit.) *Sport Psychology Interventions*. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 39-67.
- Weiss, M. R. 2003. Social Influences on Children's Psychosocial Development in Youth Sports. Teoksessa R. M. Malina & M. A. Clark (toim.) *Youth Sports, Perspectives for a New Century*. Monterey: Coaches Choice, 109-126.
- Weiss, M. R., Smith, A. L. & Theeboom, M. 1996. That's what friends are for: Children's and teenagers' perceptions of peer relationship in the sport domain. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 444-451.
- Westergård, J. & Itkonen, H. 1990. Lapsi ja nuori urheiluseurassa. Turku: Sport-Offset.
- Westerlund, E. 1997. Jääkiekko. Teoksessa A. Mero, A. Nummela & K. Keskinen (toim.) *Nykyaikainen urheiluvalmennus*. Jyväskylä: Gummerus, 527-544.

LIITTEET

Liite1: Alkuperäinen kyselylomake pelaajille

VALMENTAJAN VALMENNUSTOIMINNAN ITSEARVIOINTITYÖKALUN
KEHITTÄMISHANKE

ETUSIVU

PELAAJAVERSIO

Tervehdys! Olemme liikuntapedagogiikan opiskelijoita, entisiä pelaajia ja nykyisiä valmentajia. Teemme lopputyötämme juniorivalmennukseen liittyen ja tavoitteenamme on löytää valmennukseen toimivia apuvälineitä. Tämän kyselyn pohjalta tarkoituksenamme on kehittää valmentajille itsearviointityökalua, jonka avulla he voivat arvioida valmennuksensa tapaa ja laatua. Kysely sisältää 40 kysymystä ja sen täyttämiseen menee aikaa noin 10 minuuttia. Vastauksesi ovat luottamuksellisia, ja ne päätyvät ainoastaan tutkimuksen tekijöiden käyttöön.

TAUSTATIETOKYSELY

Kirjoita omat taustatietosi niille varatulle tyhjälle tilalle!

Syntymävuosi?

Seura ja ikäluokka?

Kuinka kauan olet harrastanut jääkiekkoa?

Kuinka kauan nykyinen valmentajasi on valmentanut sinua?

KYSELYYLOMAKE

Ohjeet: Alla on lista väittämiä, jotka koskevat erilaisia valmentamisen osa-alueita. Lue jokainen väittämä huolellisesti ja päätä, missä määrin tämä väittämää luonnehtii valmentajasi ominaisuuksia ja työtapoja. Jos olet täysin samaa mieltä väittämän kanssa, ympyröi 6; jos olet täysin eri mieltä, ympyröi 1; jos tunnet että mielipiteesi on näiden kahden välissä, ympyröi 2,3,4 tai 5.

1	2	3	4	5	6
Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Osittain eri mieltä	Osittain samaa mieltä	Melkein samaa mieltä	Täysin samaa mieltä

1. Valmentajani keskustelee kaikkien pelaajiemme kanssa kahden kesken.	1	2	3	4	5	6
2. Valmentajani huolehtii, että harjoittelumme on hyvin suunniteltu.	1	2	3	4	5	6
3. Valmentajani kanssa voi keskustella myös jääkiekon ulkopuolisista asioista.	1	2	3	4	5	6
4. Valmentajani on tyytyväinen vain silloin, kun olemme voittaneet ottelun.	1	2	3	4	5	6
5. Valmentajani tulee hyvin toimeen kaikenlaisten ihmisten kanssa.	1	2	3	4	5	6
6. Valmentajani antama palaute on rakentavaa ja myönteisessä mielessä annettua.	1	2	3	4	5	6
7. Valmentajani ei opeta meitä toimimaan ihmisten parissa, vaan pyrkii kehittämään ainoastaan pelaajien lajitaitoja ja fyysisiä ominaisuuksia.	1	2	3	4	5	6
8. Valmentajani ei ota huomioon pelaajien mielipidettä harjoituksia ja/tai peliä koskevissa asioissa.	1	2	3	4	5	6
9. Valmentajani on hyvä roolimalli jokaiselle pelaajalle.	1	2	3	4	5	6
10. Valmentajani ei ohjaa yksilöitä erikseen, vaan keskittyy ainoastaan joukkueen kehittämiseen.	1	2	3	4	5	6
11. Valmentajani päättää joukkueemme tavoitteet kuulematta pelaajia.	1	2	3	4	5	6
12. Valmentajani on innostava ja kannustaa oppimaan uutta.	1	2	3	4	5	6
13. Valmentajani opastaa meitä ajankäytössä ja sen suunnittelussa (koulu, läksyt, kaverit, harrastukset, harjoitukset...)	1	2	3	4	5	6
14. Valmentajani tähtää vain joukkueen tavoitteiden saavuttamiseen.	1	2	3	4	5	6
15. Valmentajani antamat ohjeet ja palautteet ovat epäselviä ja vaikeita ymmärtää.	1	2	3	4	5	6

16. Joukkueen yhteisissä harjoituksissa ja tapahtumissa pelaajat toteuttavat valmentajan suunnitelmia, joihin pelaajat eivät voi vaikuttaa.	1	2	3	4	5	6
17. Valmentajani antaa pelaajien olla mukana päätöksenteossa.	1	2	3	4	5	6
18. Valmentajallani on suosikkipelaajia.	1	2	3	4	5	6
19. Valmentajani ymmärtää, jos pelaajilla on muitakin kiireitä, esimerkiksi koulussa tai muissa harrastuksissa.	1	2	3	4	5	6
20. Valmentajani kuuntelee pelaajien mielipiteitä harjoitteluun tai pelaamiseen liittyvistä asioista.	1	2	3	4	5	6
21. Valmentajani antaa palautetta hyvistä suorituksista.	1	2	3	4	5	6
22. Valmentajani auttaa pelaajia kehittymään ihmisten kanssa toimimisessa.	1	2	3	4	5	6
23. Valmentajani on lannistava ja vähentää halua oppia uutta puuttumalla liiallisesti vain virheisiin.	1	2	3	4	5	6
24. Valmentajani on ohjannut jokaista pelaajaa yksilöllisesti.	1	2	3	4	5	6
25. Valmentajani opettaa pelaajia toimimaan omatoimisesti omia tavoitteitaan kohti.	1	2	3	4	5	6
26. Harjoittelumme on mielenkiintoista ja hauskaa.	1	2	3	4	5	6
27. Valmentajani ymmärtää erittäin hyvin ihmisten erilaisia tarpeita ja ominaisuuksia.	1	2	3	4	5	6
28. Valmentajani onnittelee pelaajia onnistuneesta suorituksesta kaikkien kuullen.	1	2	3	4	5	6
29. Jos asiani eivät liity jääkiekkoon, en voi mennä puhumaan niistä valmentajalleni.	1	2	3	4	5	6
30. Valmentajani antamat ohjeet ja palautteet ovat selkeitä ja helposti ymmärrettäviä.	1	2	3	4	5	6
31. Valmentajani antaa pelaajien osallistua yhteisten tavoitteiden asettamiseen.	1	2	3	4	5	6
32. Valmentajani ei huomaa pelaajien hyviä suorituksia, vaan puuttuu ainoastaan virheisiin.	1	2	3	4	5	6
33. Valmentajani auttaa pelaajia sovittamaan keskinäisiä ristiriitojaan.	1	2	3	4	5	6
34. Pelaajien ei tulisi ottaa mallia valmentajani käyttäytymisestä.	1	2	3	4	5	6
35. Valmentajani on tyytyväinen, kunhan vain yritämme kovasti.	1	2	3	4	5	6
36. Valmentajani käyttää harjoittelussa ja oheistoiminnassa usein pienryhmätoimintaa, jolloin pelaajilla on mahdollisuus sopia erilaisista asioista keskenään.	1	2	3	4	5	6
37. Valmentajani ei hyväksy poissaoloja yhteisistä tapahtumista, jos syynä on joku muu kuin sairaus.	1	2	3	4	5	6
38. Valmentajani kohtelee pelaajia tasapuolisesti.	1	2	3	4	5	6
39. Valmentajani auttaa pelaajia myös jääkiekon ulkopuolisissa asioissa.	1	2	3	4	5	6
40. Valmentajani löytää suorituksista vain virheet ja antaa niistä negatiivista palautetta.	1	2	3	4	5	6

Liite 2: Alkuperäinen kyselylomake valmentajille

VALMENTAJAN VALMENNUSTOIMINNAN ITSEARVIOINTITYÖKALUN KEHITTÄMISHANKE

ETUSIVU

VALMENTAJAVERSIO

Tervehdys! Olemme liikuntapedagogiikan opiskelijoita, entisiä pelaajia ja nykyisiä valmentajia. Teemme loppuyötämme juniorivalmennukseen liittyen, ja tavoitteenamme on löytää valmennukseen toimivia apuvälineitä. Tämän kyselyn pohjalta tarkoituksenamme on kehittää valmentajille itsearviointityökalua, jonka avulla he voivat arvioida valmennuksensa tapaa ja laatua, sekä omaa itsetuntemustaan. Kysely sisältää 40 kysymystä ja sen täyttämiseen menee aikaa noin 10 minuuttia. Sama kysely tehdään pelaajille ja valmentajille, jolloin saatuja tuloksia voidaan verrata keskenään. Vastauksesi ovat luottamuksellisia, ja ne päätyvät ainoastaan tutkimuksen tekijöiden käyttöön.

TAUSTATIETOKYSELY

Seura ja ikäluokka?

Syntymävuosi?

Koulutus ja ammatti?

Kuinka kauan olet valmentanut jääkiekkoa?

Kuinka kauan olet valmentanut nykyisiä pelaajiasi?

Onko sinulla valmentajakoulutusta (jos on, minkälainen)?

Oma roolisi joukkueessa? (rastita)

Vastuuvalmentaja ____ Apuvalmentaja ____ Mv-valmentaja ____

KYSELYLOMAKE

Ohjeet: Alla on lista väittämiä, jotka koskevat erilaisia valmentamisen osa-alueita. Lue jokainen väittämä huolellisesti ja päätä, missä määrin tämä väittämää luonnehtii sinun ominaisuuksiiasi ja työtapojasi valmentajana. Jos olet täysin samaa mieltä väittämän kanssa, ympyröi 6; jos olet täysin eri mieltä, ympyröi 1; jos tunnet että mielipiteesi on näiden kahden välissä, ympyröi 2,3,4 tai 5.

1	2	3	4	5	6
Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Osittain eri mieltä	Osittain samaa mieltä	Melkein samaa mieltä	Täysin samaa mieltä

1. Minulla on tapana keskustella pelaajieni kanssa kahden kesken.	1	2	3	4	5	6
2. Huolehdin siitä, että pelaajien harjoittelu on hyvin suunniteltua.	1	2	3	4	5	6
3. Minun kanssani voi keskustella myös jääkiekon ulkopuolisista asioista.	1	2	3	4	5	6
4. Olen tyytyväinen vain silloin, kun olemme voittaneet ottelun.	1	2	3	4	5	6
5. Tulen hyvin toimeen kaikenlaisten ihmisten kanssa.	1	2	3	4	5	6
6. Pyrin antamaan palautteet rakentavasti ja myönteisessä mielessä	1	2	3	4	5	6
7. Minun tehtäväni valmentajana on kehittää ainoastaan pelaajien lajitaitoja ja fyysisiä ominaisuuksia.	1	2	3	4	5	6
8. Mielestäni minun tehtäväni valmentajana ei ole kuunnella pelaajien mielipiteitä harjoituksia ja peliä koskevissa asioissa.	1	2	3	4	5	6
9. Katson olevani hyvä roolimalli jokaiselle pelaajalle.	1	2	3	4	5	6
10. En keskity yksilöiden erilliseen ohjaamiseen, vaan ainoastaan joukkueen kehittämiseen.	1	2	3	4	5	6
11. Valmentajana päätän joukkueemme tavoitteet, eikä minun tarvitse huomioida pelaajien näkemyksiä.	1	2	3	4	5	6
12. Olen valmentajana innostava ja kannustan oppimaan uutta.	1	2	3	4	5	6
13. Pyrin opastamaan pelaajia heidän ajankäyttönsä suunnittelussa (koulu, läksyt, kaverit, harrastukset, harjoitukset...).	1	2	3	4	5	6
14. Tähtään ainoastaan joukkueen tavoitteiden toteutumiseen.	1	2	3	4	5	6
15. Olen huomannut, että usein antamani ohjeet ja palautteet ovat epäselviä ja vaikeasti ymmärrettävissä.	1	2	3	4	5	6

16. Vetämissäni harjoituksissa sekä joukkueen yhteisissä tapahtumissa pelaajien rooli on valmiiden suunnitelmien toteuttaminen.	1	2	3	4	5	6
17. Pelaajani saavat olla mukana päätöksenteossa.	1	2	3	4	5	6
18. Täytyy myöntää, että minulla on suosikkipelaajia.	1	2	3	4	5	6
19. Ymmärrän, että pelaajilla voi olla myös muita kiireitä, esimerkiksi koulussa tai muissa harrastuksissa.	1	2	3	4	5	6
20. Kuuntelen pelaajien mielipiteitä harjoitteluun tai pelaamiseen liittyvistä asioista.	1	2	3	4	5	6
21. Annan palautetta hyvistä suorituksista.	1	2	3	4	5	6
22. Pysin auttamaan pelaajia kehittymään ihmisten parissa toimimisessa.	1	2	3	4	5	6
23. Olen mielestäni valmentajana liian lannistava ja virheisiin puuttuminen vähentää pelaajien halua oppia uutta.	1	2	3	4	5	6
24. Pidän tärkeänä jokaisen pelaajan yksilöllistä ohjausta.	1	2	3	4	5	6
25. Opetan pelaajia toimimaan omatoimisesti kohti heidän asettamia tavoitteita.	1	2	3	4	5	6
26. Harjoittelumme on mielenkiintoista ja hauskaa.	1	2	3	4	5	6
27. Minun on vaikea ymmärtää ihmisten erilaisia tarpeita ja ominaisuuksia.	1	2	3	4	5	6
28. Onnittelen yleensä pelaajia onnistuneista suorituksista kaikkien kuullen.	1	2	3	4	5	6
29. En pidä tärkeänä, että pelaajani tulevat keskustelemaan kanssani jääkiekon ulkopuolisista asioista.	1	2	3	4	5	6
30. Mielestäni antamani ohjeet ja palautteet ovat selkeitä ja helposti ymmärrettäviä.	1	2	3	4	5	6
31. Annan pelaajien osallistua yhteisten tavoitteiden asettamiseen.	1	2	3	4	5	6
32. Minulta jää monia pelaajien hyviä suorituksia huomaamatta, koska pyrin keskittymään heidän virheiden korjaamiseen.	1	2	3	4	5	6
33. Autan joukkueeni pelaajia sopimaan keskinäiset ristiriitansa.	1	2	3	4	5	6
34. Myönnän, että en ole aina paras käyttäytymismalli pelaajilleni.	1	2	3	4	5	6
35. Olen tyytyväinen, kunhan pelaajani ovat vain yrittäneet kovasti.	1	2	3	4	5	6
36. Käytän harjoittelussa ja oheistoiminnassa usein pienryhmätoimintaa, jotta pelaajilla on mahdollisuus sopia erilaisista asioista keskenään.	1	2	3	4	5	6
37. En hyväksy poissaoloja yhteisistä tapahtumista, jos syynä on joku muu kuin sairaus.	1	2	3	4	5	6
38. Pysin kohtelevan pelaajia tasapuolisesti.	1	2	3	4	5	6
39. Pidän tärkeänä auttaa pelaajia myös jääkiekon ulkopuolisissa asioissa.	1	2	3	4	5	6
40. Tärkeintä on mielestäni löytää suorituksista virheet ja antaa niistä korjaavaa palautetta.	1	2	3	4	5	6

Liite 3: Valmis kyselylomake pelaajille

KYSELYLOMAKE PELAAJALLE

Ohjeet: Alla on lista väittämiä, jotka koskevat erilaisia valmentamisen osa-alueita. Lue jokainen väittäjä huolellisesti ja päätä, missä määrin tämä väittämää luonnehtii valmentajasi ominaisuuksia ja työtapoja. Jos olet täysin samaa mieltä väittämän kanssa, ympyröi 6; jos olet täysin eri mieltä, ympyröi 1; jos tunnet että mielipiteesi on näiden kahden välissä, ympyröi 2,3,4 tai 5.

1	2	3	4	5	6
Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Osittain eri mieltä	Osittain samaa mieltä	Melkein samaa mieltä	Täysin samaa mieltä

1. Valmentajani antaa palautetta hyvistä suorituksista.	1	2	3	4	5	6
2. Valmentajani huolehtii, että harjoittelumme on hyvin suunniteltu.	1	2	3	4	5	6
3. Valmentajani tulee hyvin toimeen kaikenlaisten ihmisten kanssa.	1	2	3	4	5	6
4. Valmentajani on tyytyväinen, kunhan vain yritämme kovasti.	1	2	3	4	5	6
5. Valmentajani opettaa pelaajia toimimaan omatoimisesti omia tavoitteitaan kohti.	1	2	3	4	5	6
6. Valmentajani on innostava ja kannustaa oppimaan uutta.	1	2	3	4	5	6
7. Valmentajani ymmärtää, jos pelaajilla on muitakin kiireitä, esimerkiksi koulussa tai muissa harrastuksissa.	1	2	3	4	5	6
8. Jos asiani eivät liity jääkiekkoon, en voi mennä puhumaan niistä valmentajalleni.	1	2	3	4	5	6
9. Valmentajani keskustelee kaikkien pelaajiemme kanssa kahden kesken.	1	2	3	4	5	6
10. Valmentajani auttaa pelaajia kehittymään ihmisten kanssa toimimisessa.	1	2	3	4	5	6
11. Pelaajien ei tulisi ottaa mallia valmentajani käyttäytymisestä.	1	2	3	4	5	6
12. Valmentajani on hyvä roolimalli jokaiselle pelaajalle.	1	2	3	4	5	6
13. Valmentajani ymmärtää erittäin hyvin ihmisten erilaisia tarpeita ja ominaisuuksia.	1	2	3	4	5	6
14. Valmentajani onnittelee pelaajia onnistuneesta suorituksesta kaikkien kuullen.	1	2	3	4	5	6
15. Valmentajani on ohjannut jokaista pelaajaa yksilöllisesti.	1	2	3	4	5	6
16. Valmentajani antamat ohjeet ja palautteet ovat selkeitä ja helposti ymmärrettäviä.	1	2	3	4	5	6
17. Valmentajani löytää suorituksista vain virheet ja antaa niistä negatiivista palautetta.	1	2	3	4	5	6
18. Valmentajani auttaa pelaajia sovittamaan keskinäisiä ristiriitojaan.	1	2	3	4	5	6
19. Valmentajani ei hyväksy poissaoloja yhteisistä tapahtumista, jos syynä on joku muu kuin sairaus.	1	2	3	4	5	6
20. Valmentajani päättää joukkueemme tavoitteet kuulematta pelaajia.	1	2	3	4	5	6
21. Valmentajani kuuntelee pelaajien mielipiteitä harjoitteluun tai pelaamiseen liittyvistä asioista.	1	2	3	4	5	6
22. Valmentajani kohtelee pelaajia tasapuolisesti.	1	2	3	4	5	6
23. Valmentajani ei huomaa pelaajien hyviä suorituksia, vaan puuttuu ainoastaan virheisiin.	1	2	3	4	5	6

Liite 4: Valmis kyselylomake valmentajille

KYSELYLOMAKE VALMENTAJALLE

Ohjeet: Alla on lista väittämiä, jotka koskevat erilaisia valmentamisen osa-alueita. Lue jokainen väittämä huolellisesti ja päätä, missä määrin tämä väittämää luonnehtii sinun ominaisuuksiasi ja työtapojasi valmentajana. Jos olet täysin samaa mieltä väittämän kanssa, ympyröi 6; jos olet täysin eri mieltä, ympyröi 1; jos tunnet että mielipiteesi on näiden kahden välissä, ympyröi 2,3,4 tai 5.

1	2	3	4	5	6
Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Osittain eri mieltä	Osittain samaa mieltä	Melkein samaa mieltä	Täysin samaa mieltä

1. Annan palautetta hyvistä suorituksista.	1	2	3	4	5	6
2. Huolehdin siitä, että pelaajien harjoittelu on hyvin suunniteltua.	1	2	3	4	5	6
3. Tulen hyvin toimeen kaikenlaisten ihmisten kanssa.	1	2	3	4	5	6
4. Olen tyytyväinen, kunhan pelaajani ovat vain yrittäneet kovasti.	1	2	3	4	5	6
5. Opetan pelaajia toimimaan omatoimisesti kohti heidän asettamia tavoitteita.	1	2	3	4	5	6
6. Olen valmentajana innostava ja kannustan oppimaan uutta.	1	2	3	4	5	6
7. Ymmärrän, että pelaajilla voi olla myös muita kiireitä, esimerkiksi koulussa tai muissa harrastuksissa.	1	2	3	4	5	6
8. En pidä tärkeänä, että pelaajani tulevat keskustelemaan kanssani jääkiekon ulkopuolisista asioista.	1	2	3	4	5	6
9. Minulla on tapana keskustella pelaajieni kanssa kahden kesken.	1	2	3	4	5	6
10. Pyrin auttamaan pelaajia kehittymään ihmisten parissa toimimisessa.	1	2	3	4	5	6
11. Myönnän, että en ole aina paras käyttäytymismalli pelaajilleni.	1	2	3	4	5	6
12. Katson olevani hyvä roolimalli jokaiselle pelaajalle.	1	2	3	4	5	6
13. Minun on vaikea ymmärtää ihmisten erilaisia tarpeita ja ominaisuuksia.	1	2	3	4	5	6
14. Onnittelen yleensä pelaajia onnistuneista suorituksista kaikkien kuullen.	1	2	3	4	5	6
15. Pidän tärkeänä jokaisen pelaajan yksilöllistä ohjausta.	1	2	3	4	5	6
16. Mielestäni antamani ohjeet ja palautteet ovat selkeitä ja helposti ymmärrettäviä.	1	2	3	4	5	6
17. Tärkeintä on mielestäni löytää suorituksista virheet ja antaa niistä korjaavaa palautetta.	1	2	3	4	5	6
18. Autan joukkueeni pelaajia sopimaan keskinäiset ristiriitansa.	1	2	3	4	5	6
19. En hyväksy poissaoloja yhteisistä tapahtumista, jos syynä on joku muu kuin sairaus.	1	2	3	4	5	6
20. Valmentajana päätän joukkueemme tavoitteet, eikä minun tarvitse huomioida pelaajien näkemyksiä.	1	2	3	4	5	6
21. Kuuntelen pelaajien mielipiteitä harjoitteluun tai pelaamiseen liittyvistä asioista.	1	2	3	4	5	6
22. Pyrin kohtelevaan pelaajia tasapuolisesti.	1	2	3	4	5	6
23. Minulta jää monia pelaajien hyviä suorituksia huomaamatta, koska pyrin keskittymään heidän virheiden korjaamiseen.	1	2	3	4	5	6

Liite 5: Kysymyskohtaiset erot valmentajien ja pelaajien keskiarvon välillä

Taulukosta ilmenee kysymyskohtaisesti erot valmentajien ja pelaajien vastauksissa. Taulukon vastauksia ei ole käännetty. Tämä tarkoittaa, että mitä lähempänä arvoa kuusi vastaukset ovat, sen kasvatuksellisempaa on valmennus – paitsi lihavoiduissa, negatiivisessa muodossa esitetyissä väitteissä, joissa vastaukset lähempänä arvoa yksi tarkoittavat kasvatuksellisempaa valmennusta.

Vasemmalta luettuna on ensin kysymyksen numero, valmentajan omat vastaukset (oma) ja viereisessä sarakkeessa saman joukkueen pelaajien vastausten keskiarvo (ka.)

Kys.	A oma	A ka.	B oma	B ka.	C oma	C ka.	D oma	D ka.
1	4	5,21	6	3,71	5	2,50	3	4,00
2	6	5,5	6	4,93	5	3,60	6	5,12
3	6	5,21	6	3,57	6	3,10	6	3,81
4	2	2,36	2	3,43	3	3,30	1	3,00
5	5	5,21	5	4,21	6	2,80	5	4,50
6	5	5,57	6	4,50	5	3,10	5	4,56
7	3	3,07	5	3,29	6	3,40	3	3,20
8	3	1,93	4	2,43	6	3,40	1	2,81
9	4	5,43	4	3,43		2,70	4	4,06
10	2	3,85	2	4,07		4,40	2	3,75
11	2	1,79	4	2,50	5	3,60	2	3,19
12	4	5,29	4	4,36	6	3,00	5	4,44
13	4	3,85	5	2,85	6	2,30	4	4,63
14	4	3,21	1	3,57		4,00	2	3,69
15	2	2,28	3	2,43	5	3,90	4	2,44
16	4	3,50	5	3,29	4	3,70	5	4,13
17	4	4,57	4	4,14	4	2,70	4	3,56
18	3	2,36	2	2,93		3,30	4	3,81
19	6	5,43	6	5,64	4	3,50	5	5,44
20	4	5,29	5	4,36	5	2,90	4	4,06
21	5	5,64	4	5,43		4,30	6	5,31
22	4	4,64	5	4,15	3	2,90	5	3,47
23	1	1,46	3	2,21	4	3,50	4	2,75
24	5	5,00	6	3,64	4	2,70	5	3,27
25	4	5,21	5	4,61		2,80	5	4,20
26	4	5,43	4	4,92	4	3,56	5	4,80
27	1	5,43	2	4,50	2	3,00	2	4,56
28	5	5,36	5	4,92	6	3,80	6	5,12
29	1	1,64	2	3,00	2	4,30	1	2,69
30	4	5,54	4	4,50	5	2,70	4	4,62
31	5	5,50	5	4,21	5	3,10	4	4,53
32	2	1,71	2	2,00		3,60	3	2,50
33	5	4,64	5	3,92	5	2,90	5	3,69
34	2	2,64	4	3,00		4,78	5	2,69
35	5	5,21	5	5,00		3,70	5	4,94
36	4	3,86	5	3,64	5	3,20	5	4,13
37	2	1,64	1	2,36	6	3,00	3	2,44
38	5	5,21	6	4,57		3,70	4	4,40
39	5	4,86	5	2,86	6	2,50	6	2,94
40	3	2,57	3	2,36	6	3,60	3	2,31

Kys.	E oma	E ka.	F oma	F ka.	G oma	G ka.	H oma	H ka.
1	5	3,38	6	4,09	4	3,89	5	3,83
2	5	5,15	6	5,09	6	5,30	6	5,47
3	6	4,42	6	4,00	6	4,20	6	3,94
4	1	2,08	1	2,60	1	3,40	1	2,94
5	5	5,15	4	4,00	6	5,40	5	4,94
6	5	5,00	5	4,27	6	5,10	5	4,71
7	1	2,91	1	2,73	1	2,70	1	2,94
8	1	2,38	1	2,64	1	2,80	1	2,22
9	5	4,84	3	2,18	2	4,40	5	4,00
10	2	3,78	1	3,36	1	4,50	1	3,50
11	1	2,33	2	2,45	1	3,40	1	2,44
12	5	4,84	5	4,27	6	5,10	5	4,59
13	5	4,69	2	3,36	1	3,22	4	3,61
14	1	3,33	3	3,36	1	3,20	1	3,22
15	2	1,69	3	3,00	4	2,30	2	2,00
16	4	3,92	1	2,91	3	3,50	2	3,11
17	5	4,15	2	3,27	6	3,40	5	3,94
18	4	3,08	5	4,73	1	3,60	1	3,89
19	6	5,46	4	4,00	6	4,90	6	5,22
20	6	4,46	5	3,91	6	4,50	5	4,28
21	6	5,54	6	5,45	6	5,50	6	4,89
22	6	4,31	6	3,36	6	4,10	5	3,94
23	1	2,23	1	2,73	1	1,20	1	2,12
24	6	3,38	6	3,45	6	4,20	5	3,56
25	6	4,83	5	4,18	5	4,70	6	4,11
26	5	5,23	4	4,36	5	4,80	5	5,06
27	1	4,85	2	3,91	1	4,10	1	3,94
28	5	5,00	6	4,36	6	5,30	5	4,28
29	1	2,46	1	2,64	3	2,70	2	3,12
30	4	5,08	4	4,36	3	4,56	5	4,72
31	6	5,00	4	4,18	5	4,40	5	4,28
32	2	1,77	1	2,18	1	1,90	2	2,33
33	6	4,46	5	3,40	4	3,67	5	4,33
34	2	2,15	6	3,73	6	3,00	2	2,72
35	5	5,15	6	4,55	4	4,40	6	4,61
36	4	4,15	6	3,36	5	3,40	3	3,39
37	1	2,15	5	3,45	1	2,80	1	2,17
38	6	5,15	5	4,00	6	4,40	6	4,00
39	6	3,85	5	2,55	6	3,30	4	3,22
40	2	1,85	2	2,18	1	1,80	4	2,00

Liite 6: Valmiiden lomakkeiden käyttöohje

LOMAKKEIDEN KÄYTTÖ VALMENNUKSEN ITSEARVIOINNISSA

Valmentajat voivat halutessaan kerätä näillä kyselylomakkeilla tietoa pelaajien kokemuksista omasta valmennuksestaan. Kysely tarjoaa juniorivalmentajille mahdollisuuden arvioida, miten kasvatuksellisuus näkyy omassa valmennuksessa.

OHJEET VALMENTAJILLE:

Täytä valmentajan lomake (liite 4.) ensin itse. Ohjeista pelaajiasi etukäteen kyselystä ja varaa heille aikaa noin 15 minuuttia pelaajien lomakkeen (liite 3.) täyttämiseen. Lomakkeet täytetään nimettömänä. Älä kerää itse lomakkeita, vaan pyydä pelaajia jättämään lomakkeet ennalta sovittuun paikkaan, josta voit ne myöhemmin hakea.

Kyselylomakkeiden purkaminen:

Materiaalin kerättyäsi voit vertailla omia vastauksiasi pelaajien vastauksiin tai vastausten keskiarvoon. Lomakkeita voi tutkia yleisesti, faktoreittain tai jokainen väite erikseen.

Kyselyn väitteissä vastausvaihtoehto 6 koetaan positiivisimmaksi. Arvioinnissa täytyy kuitenkin muistaa tarkastella toisen faktorin väittämiä käännetysti eli tällöin vastausvaihtoehto 1 on positiivisempi kasvatuksellisesti ja 6 on taas negatiivisin vaihtoehto. Negatiivisia väittämiä ovat: 8, 11, 17, 19, 20 ja 23. Näitä väitteitä tarkasteltaessa pelaajat siis kokevat valmentajan toimintatavan positiivisimmaksi vastatessaan 1.

Faktoreittain väitteet jakautuvat seuraavasti:

1. faktori, Kannustava ja ymmärtävä valmentaja: 1, 4, 7, 13, 14, 16, 21 ja 22

Valmentaja ymmärtää pelaajien erilaisia lähtökohtia pelaamiseen sekä kunnioittaa ja kuuntelee lasten ja nuorten mielipiteitä. Hän on toimissaan sekä johdonmukainen, että tasapuolinen ja hänen kannustava valmennustyyliinsä motivoi pelaajia.

2. faktori, Negatiivinen valmentaja: 8, 11, 17, 19, 20 ja 23

Valmentaja ei kuuntele pelaajien mielipiteitä ja päättää asioista yksin. Lasten kaukalon ulkopuolinen elämä ei kiinnosta valmentajaa, eikä se saa haitata harrastusta. Valmentajan tapa toimia on lannistava, koska hän keskittyy virheisiin ja niistä rankaisemiseen.

3. faktori, Sosiaalinen kasvattaja ja roolimalli: 3, 6, 10, 12 ja 18

Valmentaja pitää tärkeänä pelaajien sosiaalisten taitojen kehittämistä ja toimii tässä itse hyvänä esimerkkinä. Hän tulee toimeen erilaisten ihmisten kanssa ja omalla positiivisella suhtautumisellaan innostaa myös pelaajia oppimaan uutta.

4. faktori, Pelaajien yksilöllinen ohjaaminen: 2, 5, 9 ja 15

Valmentaja tuntee hyvin jokaisen pelaajansa. Hän keskustelee pelaajien kanssa kahden kesken ja auttaa pelaajia toimimaan omatoimisesti omia tavoitteitaan kohti. Valmentaja pyrkii harjoituksia suunnitellessaan ottamaan huomioon pelaajien erilaiset tarpeet.