

**VALMENTAJIEN OPETUSTYYLEIEN KÄYTTÖ NUORTEN
JALKAPALLOHARJOITUKSISSA**

Risto Kahelin

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Syksy 2021

TIIVISTELMÄ

Kahelin, R. 2021. Valmentajien opetustyylien käyttö nuorten jalkapalloharjoituksissa. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 51 sivua, 2 liitettä.

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on ollut tutkia jalkapallovalmentajien käyttämiä opetustyyliä nuorten jalkapalloilijoiden harjoituksissa. Tavoitteena oli selvittää mitä opetustyyliä valmentajat käyttävät ja mitkä tekijät vaikuttavat harjoitteisiin valittujen opetustyylien käyttöön. Tutkimuksen aineisto koostui kuudesta 14–17-vuotiaiden poikien tai tyttöjen joukkueharjoituksesta, joissa havainnointiin laadullisin menetelmin neljän eri valmentajan ja heidän apuvalmentajiensa toimintaa. Lisäksi syitä tyylien käytölle selvitettiin valmentajille harjoitusten jälkeen tehtyjen puolistrukturoitujen haastattelujen avulla. Sisällönanalyysi toteutettiin aineistolähtöisesti sekä teoriaohjaavasti, jolloin teoreettisena pohjana toimi Mosstonin ja Ashworthin (2008) opetustyylien jaottelu ja siitä johdettu Palloliiton (2021a) jalkapallovalmentajan opetustyylien jaottelu.

Tutkimustulokset osoittavat, että valmentajat käyttävät opetustyyliä varsin laajasti. Niin sanottujen opettajajohtoisten ja oppijakeskeisten tyylien käyttö oli varsin tasaista, mutta oppijakeskeisiä tyyliä käytettiin harjoituksissa ajallisesti hieman enemmän. Opettajajohtoista tyyleistä ilmeni eniten komentotyyliä ja tehtäväopetusta, kun taas oppijakeskeisistä tyyleistä käytettiin eniten ongelmanratkaisua, erilaisten ratkaisujen tuottamista ja yhteistoiminnallista oppimista. Tyylien käyttö jakautui vahvasti siten, että lajiharjoitteissa käytettiin usein oppijakeskeisiä tyyliä ja fyysisissä harjoitteissa opettajajohtoisia menetelmiä. Valmentajat käyttivät myös yhdistelmiä eri tyyleistä ja niiden palautteenannosta. Syinä opetustyylien käyttöön olivat esimerkiksi valmentajien tottumukset, pelaajien ajatusprosessin kehittäminen, peleihin valmistautuminen ja pelaajien suorituskyvyn kehittäminen pelinomaisessa muuttuvassa ympäristössä.

Johtopäätöksenä valmentajien voidaan nähdä käyttävän erilaisia opetustyyliä nuorten jalkapalloharjoituksissa, jolloin he myös huomioivat erilaiset oppimisärsykkeet. Tyylien käyttö jakautui erilaisten harjoitteiden ja harjoitteiden tavoitteiden mukaan, mutta myös valmentajan tyyppillisen valmennustyylin ja harjoitustapahtumaan käytössä olevan valmentajien määrän mukaan. Jatkotutkimusaiheena voisi selvittää miten tyylien käyttö vaihtelee talven harjoituskaudelta kesän pelikaudelle, tai miten tyylit eroavat tyttöjen ja poikien joukkueiden tai eri palloilulajien välillä.

Asiasanat: opetustyylit, jalkapallovalmennus, jalkapalloharjoitukset

ABSTRACT

Kahelin, R. 2021. Application of teaching styles in youth football trainings. Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis, 51 pages, 2 appendices.

The purpose of this thesis has been to examine the different teaching styles that football coaches employ in youth training. The objective was to find out what teaching styles coaches tend to use, and which factors affect the use of teaching styles that coaches have chosen. Research material consisted of six football trainings of 14 to 17 years old boys or girls, where four different coaches and their assistant coaches were observed by qualitative methods. In addition, semi-structured interviews were arranged with the coaches after the trainings to determine the underlying reasons for using specific teaching styles. Content analysis was performed by data-driven and theory-driven method, in which theoretical basis consisted of Mosston & Ashworth (2008) teaching styles along with Finnish FA's (2021a) teaching styles of football coach.

The research results show that coaches use teaching styles rather widely. The usage of so-called teacher-led styles and learner-centered styles was divided quite evenly but slightly more amount of time was allocated to learner-centered styles. The most used teacher-led styles were command and practise style whereas the most used learner-centered styles were convergent discovery, divergent discovery, and collaborative learning. Application of different styles was divided strongly, in a way that football-specific exercises were mostly directed with learner-centered styles, while physical exercises were directed with teacher-led methods. Coaches also used combinations of these styles and their feedback. The reasons for application of specific styles were found out to be for example coach's personal habits, development of thinking process of the players, preparation for games and enhancing the performance of the players in changing environment.

In conclusion, it can be noticed that coaches use different teaching methods in youth football trainings when, they also pay attention to different learning stimuli. Different teaching styles were chosen based on different exercises and their objectives, but also based on the typical coaching style and number of coaches available for training event. Topics for further research could examine, for example, how teaching styles vary between winter off-season and summer in-season, between boys' and girls' or between different ballgames.

Key words: teaching styles, football coaching, football trainings

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	1
2 MOSSTONIN OPETUSTYYLIT	3
2.1 Opetustyylien jaottelu.....	3
2.2 Mosstonin opetustyylien rakentuminen ja käyttö	8
3 VALMENTAJIEN OPETUSTYYLIT JALKAPALLOSSA	10
3.1 Palloliiton opetustyylien jaottelu	10
3.2 Urheilun johtajuusmittaristo	12
4 VALMENTAJAN TOIMINTA JALKAPALLOHARJOITUKSISSA.....	15
5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT	19
6 TUTKIMUSMENETELMÄT	20
6.1 Aineiston keruu ja tutkimuksen toteutus	20
6.2 Aineiston analyysi	24
7 TULOKSET	29
8 POHDINTA.....	39
LÄHTEET	46
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Nuorille joukkueurheilijoille valmentaja on suuri auktoriteetti ja toisaalta aikuisiän kynnykselle siirryttäessä yhä enemmän yhteistyössä toimiva neuvonantaja (Vasarainen & Hara 2005, 47). Uudet nuorten sukupolvet kasvavat yhä erilaisempaan ympäristöön ja oppivat arvostamaan erilaisia asioita, jolloin myös valmentajien tulee mukauttaa toimintaansa tähän (Hämäläinen 2014a). Tämä tekeekin mielenkiintoiseksi selvittää millaisia menetelmiä jalkapallovalmentajat nykyisin käyttävät nuorten kanssa.

Täällä pro gradu -tutkielmalla pyrittiin tutkimaan jalkapallovalmentajien käyttämiä opetustyyliä nuorten jalkapallojoukkueiden harjoituksissa. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kvalitatiivisin menetelmin millaisia opetustyyliä valmentajat käyttävät ja mikä saa heidät käyttämään valitsemaansa tyyliä.

Tässä tutkimuksessa on käytetty Mosstonin ja Ashworthin (2008) opetustyylien spektriä, joka on tutumpi opettajien koululiikunnassa käyttämien opetustyylien tutkimuksista (Jaakkola & Watt 2011; Kulinna & Conthran 2003; Syrmpas ym. 2016). Spektristä on saanut vaikutteensa myös jalkapallon valmennustoiminta. Tämä näkyy Palloliiton (2021a) jalkapallovalmennukseen määrittelemissä opetustyyliissä, jotka on rakennettu liikunnanopetukselle luotujen Mosstonin opetustyylien pohjalta. Yhteyttä voi hakea myös aikaisemmin luokanopettajana toimineesta Suomen miesten jalkapallomaajoukkueen päävalmentajasta Markku Kanervasta. Kanerva on verrannut maajoukkuetta luokakseen, jossa tavoitteena olevaa voittamista ei tapahdu ilman luokkahuoneessakin normaalisti tavoiteltavaa oppimista (Vainikka 2019).

Kirjallisuuskatsauksessa esitellään aluksi Mosstonin opetustyylien jaottelu. Tämän jälkeen syvennyttään Palloliiton (2021a) jalkapallovalmennuksen opetustyylien jaotteluun sekä tarkastellaan urheilun johtajuusmittariston kautta aiemmin tehtyjä valmennustyylien tutkimuksia. Lopuksi katsauksessa käydään läpi valmentajan toimintaa jalkapalloharjoituksissa.

Tutkimusmenetelmien kohdalla käydään läpi aineiston keruu ja tutkimuksen toteutus sekä käytetty sisällönanalyysimenetelmä yksityiskohtaisesti. Tuloksissa esitellään tutkimuksessa havaitut opetustyyliä ja niiden käyttöön vaikuttaneet tekijät, joiden pohjalta voidaan luoda kuvaa siitä, millaisia opetustyyliä nuorten jalkapallovalmennuksessa käytetään ja mitkä tekijät vaikuttavat niiden käyttöön. Pohdinnassa tuodaan esille tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät tekijät ja luodaan yhteenveto tutkimuksesta.

2 MOSSTONIN OPETUSTYYLIT

2.1 Opetustyylien jaottelu

Muska Mosston esitteli liikunnan opetuksen opetustyylien spektrin vuonna 1966, jonka jälkeen spektriä on käytetty useissa liikunnan opetuksen menetelmäteoksissa (Mosston & Ashworth 2008, 1). Mosstonin opetustyylien spektriä on yleisesti käytetty myös opetustyylien tutkimuksiin (Jaakkola & Watt 2011; Kulinna & Conthran 2003). Spektri tarjoaa tietoa tavoitteita vastaavien oppimisympäristöjen luomiseksi, toimien viitekehystenä ja apuvälineenä liikunnan opetukseen (Jaakkola & Sääkslahti 2013).

Mosstonin ja Ashworthin (2008) esittelemät 11 eri opetustyyliä on jaettu aakkosin (A-K) järjestykseen. Opetustyyliä ovat järjestyksessään komentotyyli (A), tehtäväopetus (B), pariohjaus (C), itsearviointi (D), eriytyvän opetus (E), ohjattu oivaltaminen (F), ongelmanratkaisu (G), erilaisten ratkaisun tuottaminen (H), yksilöllinen ohjelman (I), yksilöllinen opetussuunnitelma (J) ja itseopetus (K) (Mosston & Ashworth 2008).

Opetustyyliä on jaettu kahteen osaan, joista ensimmäistä viittä (A-E) kuvaillaan jäljentämiseksi (*”reproduction”*) ja jälkimmäistä kuutta (F-K) kuvataan tuottamiseksi (*”production”*). (Mosston & Ashworth 2008, 75.) Kulinna ja Cothran (2003, 598) puolestaan näkevät jaottelun siirtyvän opettajan ohjeistuksesta ja päätöksistä (A-E) kohti oppijan tekemiä päätöksiä ja vahvempaa oppijan osallisuutta tiedon hankinnassa (F-K). Jaakkola ja Sääkslahti (2013) käyttävät näistä ilmauksia opettajajohtoiset (A-E) ja oppijakeskeiset (F-K) tyyliä, joita käytetään myös tähän tutkimuksen termeinä.

Komentotyyliä (A) opettaja jakaa opeteltavat taidot osiin ja näyttää oikeaoppiset tavat suoritukseen. Oppijat toimivat opettajan kertomien ohjeiden mukaisesti. Opettaja antaa palautetta ja oppijat pyrkivät suoriutumaan opettajan antaman mallin mukaisesti. (Kulinna & Cothran 2003, 601.) Komentotyyliä ominaista on, että opettajalla on kaikki valta päätöksistä, joita oppijat noudattavat (Mosston & Ashworth 2008, 76). Opettajan päätösvallan lisäksi keskeistä on, että kaikki oppijat kykenevät suoriutumaan annetusta tehtävästä (Varstala 2007,

134). Komentotyyli soveltuu tilanteisiin, joissa liikkujia on paljon, liikkumistila on pieni, toiminnassa on turvallisuusriskejä tai opettaja ei tunne oppijoita (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 317). Lisäksi komentotyylin käyttö toimii, jos opetusaihe on kaikille sama ja opetetaan oppijoille uutta asiaa (Numminen & Laakso 2012, 109). Esimerkkinä tästä voidaan pitää liikuntatunnin tai harjoituksen alkulämmittelyä, jossa oppijat tekevät samat suoritteet samassa tahdissa (Varstala 2007, 134).

Tehtäväopetuksessa (B) opettaja suunnittelee useita suorituspaikkoja liikuntasaliin, joita oppijat kiertävät ja harjoittelevat niissä eri liikkumistaitoja tai -taidon osia omaan tahtiin. Opettaja antaa myös palautetta sitä tarvitseville oppijoille. (Kulinna & Cothran 2003, 601.) Palautteen tulee olla täsmällistä ja toimintaa kuvaavaa. Opettajan tulisi kuvailla tehtävä yksityiskohtaisesti ja ilmaista luottamusta oppijoita kohtaan. (Numminen & Laakso 2012, 109.) Opettaja voi myös käyttää tehtäväkortteja, joista oppijat näkevät oikeat suoritustekniikat, jolloin opettaja voi keskittyä ohjaamaan esimerkiksi avustusta vaativaa suorituspaikkaa (Varstala 2007, 134).

Mosston ja Ashworth (2008, 96) toteavat, että tehtäväopetus on opetustyyleistä ensimmäinen, jossa myös oppija tekee päätöksiä tehtävän aikana, sillä oppija vastaa opettajan antamia harjoitteita tehdessä yhdeksästä päätöksestä. Nämä yhdeksän opettajalta oppilaille siirtyvää päätöstä ovat: tehtävien järjestys, suorituspaikka, aloitusaika, suoritustahti, lopetusaika ja aikaväli, selventävät kysymykset sekä suorituksen ulkomuoto ja suoritusasennot (Mosston & Ashworth 2008, 95).

Tehtäväopetus on käytetyin opetustyyli liikunnassa (Jaakkola & Watt 2011, 254–255). Tehtäväopetus toimii lähes kaikissa liikunnanopetustilanteissa, kun opettaja tuntee oppijansa hyvin (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 317). Sitä käytetään erityisesti taidoissa, jotka vaativat paljon toistoja, joissa harjoitellaan yksin annettua tehtävää tai opetetaan harjoitustapaa tiettyyn liikesuoritteeseen (Numminen & Laakso 2012, 109).

Parihjouksessa (C) opettaja suunnittelee tehtävän, jota oppijat suorittavat pareittain. Toinen parista suorittaa tehtävää, samalla kun toinen antaa hänelle palautetta opettajan antamien ohjeiden mukaan. (Kulinna & Cothran 2003, 601.) Opettaja antaa tehtävän ja kriteerit sen

suorittamiseen, ohjeistaa parien valinnan sekä valitsee suorituspaikat. Lisäksi opettaja on palautteenantajien apuna vastaamalla heidän kysymyksiinsä, sekä huolehtimalla että ohjaus ja palauteenanto toimivat asianmukaisesti. Opettaja ei siis anna palautetta suoritusta tekeväälle oppijalle, jolloin oppijat harjoittavat myös ohjeiden antamista ja vastaanottamista. (Numminen & Laakso 2012, 110; Varstala 2007, 136.)

Pariohjauksen ajatuksena on, että mitä aikaisemmin oppija tietää miten hän on tehtävästä suoriutunut, sitä parempi mahdollisuus hänelle on onnistua tehtävässä. Tämä toteutuu parhaiten, kun jokaista oppijaa kohti on yksi opettaja, kuten pariohjauksessa. (Mosston & Ashworth 2008, 117.) Pariohjausta voidaan käyttää erityisesti taitoharjoitteluun tai vuorovaikutustaitojen harjoittamiseen (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 317–318). Pariohjauksella harjoitetaan myös harjoitteen vaiheiden tai yksityiskohtien ymmärtämistä (Mosston & Ashworth 2008, 116).

Itsearviointissa (D) opettaja suunnittelee, esittelee opetustyylin, jakaa tehtävät ja niihin kuuluvat kriteerit sekä huolehtii, että oppijat arvioivat omaa suoritustaan (Numminen & Laakso 2012, 111). Opettaja ei siis arvioi itse oppijoiden suoritusta (Varstala 2007, 136). Oppijat tekevät annettua tehtävää omassa tahdissa arvioiden suoritusta itsenäisesti. Oppijat voivat käyttää opettajan antamaa muistilistaa, jonka pohjalta oman suorituksen arviointia tehdään. (Kulinna & Cothran 2003, 601.)

Itsearviointi näkyy liikunnallisissa suorituksissa, joissa määrävänä tekijänä on se, onnistuuko suoritus vai ei. Mitä parempi oppijan tietotaito tehtävän kriteereistä on, sitä tarkemmin hän pystyy arvioimaan suoritustaan, mikä vaikuttaa suoraan seuraavaan suoritukseen. (Mosston & Ashworth 2008, 142.) Pallopeleissä esimerkkinä tästä voisi olla, että pystyykö oppilas syöttämään pallon suoraan toiselle jalkaan vai ei.

Itsearviointi on soveltuva tyyli, kun tavoitteena on lisätä oppijan omaa vastuuta, opetella kehonhahmotusta tai korostaa sisäisen palautteen hyödyntämistä (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 318). Itsearviointi tyyli opettaa myös itsenäistä työskentelyä, sekä kehittää opettajan ja oppijan välistä luottamusta (Numminen & Laakso 2012, 112).

Eriytyvässä opetuksessa (E) opettaja suunnittelee eri tasoisia tehtäviä, joista oppijat valitsevat itselleen sopivan tasoisen tehtävän. (Mosston & Ashworth 2008, 156). Oppijat voivat myös vaihtaa tehtävää helpompaan tai vaikeampaan heidän tasonsa ja taitojensa mukaan (Kulinna & Cothran 2003, 601). Opettaja esittelee tyylin ja tehtävän kriteerit, sekä korostaa jokaisen omaa päätäntävaltaa aloitustasossa (Numminen & Laakso 2012, 112). Eriytyvää opetusta voidaan käyttää myös niin, että kartoitettuaan oppijoiden lähtötason, opettaja ohjaa itse oppijat sopivan tasoiseen tehtävään. Tällöin opettajan palaute suhteutetaan tehtävään ja oppijan edellytyksiin siirtyä vaativampaan tasoon. (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 318.) Arvioidessa opettaja antaa palautetta eri rooleista ja oppijan suoriutumisesta oppijan oman arvioinnin jälkeen (Numminen & Laakso 2012, 112). Eriytyvän opetuksen käyttö on hyödyllistä tilanteissa, joissa oppijoiden ikä, kehitystaso ja taitotaso ovat erilaisia tai liikuntavälineitä on käytettävissä vähän (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 318) tai jos halutaan varmistaa jokaisen oppijan onnistunut suorittaminen (Numminen & Laakso 2012, 112).

Ohjatussa oivaltamisessa (F) opettaja antaa liikkumistehtävän, johon oppijat yrittävät löytää ratkaisun toimia (Kulinna & Cothran 2003, 601). Opettaja esittää kohdennettuja kysymyksiä, joihin oppijat hakevat ratkaisua, kunnes he löytävät haetun vastauksen tai toimintatavan (Mosston & Ashworth 2008, 212). Opettaja hoitaa suunnittelun jakamalla tehtävän vaiheisiin, toteutuksen kysymysten lisäksi antamalla palautetta toiminnasta ja arvioinnin ilmoittamalla milloin oppija on saavuttanut tehtävän tavoitteen (Numminen & Laakso 2012, 113). Tehtävien tulee olla sellaisia, että niihin on löydettävissä oikea ratkaisu, kun taas kysymysten sisältö ja sanallinen muoto tulee olla huolella mietittyjä (Varstala 2007, 137).

Ohjattua oivaltamista käytetään tilanteissa ja tehtävissä, joilla pyritään vahvistamaan oppijan pätevyyden kokemuksia (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 319). Lisäksi sillä harjoitetaan yhteyksien löytämistä annetun tehtävän eri vaiheiden väliltä (Mosston & Ashworth 2008, 212). Kaikki urheilulajit, jotka pohjautuvat suorituksen vaiheisiin, strategioihin tai tekniikkoihin, kuten jalkapallo, perustuvat ohjatun oivaltamisen lähestymistapaan. Näin ollen ohjatun oivaltamisen kautta voidaan opettaa palloilupeleissä vaadittavia ominaisuuksia, kuten havainnointia, pelaajien sijoittumista ja erilaisten syöttövalikoimien tai taktiikoiden tarvetta. (Mosston & Ashworth 2008, 235–236.)

Ongelman ratkaisussa (G) opettaja suunnittelee ja esittelee tehtävän, johon on ainoastaan yksi oikea ratkaisu (Numminen & Laakso 2012, 114). Vaikka oppijat voivat käyttää erilaisia menetelmiä ongelman ratkaisemiseen, niin loppujen lopuksi pyritään pääsemään opettajan odottamaan samaan vastaukseen (Mosston & Ashworth 2008, 237–238). Opettajan esittämiä kysymyksiä pohtimalla ja eri ratkaisuja kokeilemalla oppijat pyrkivät itsenäisesti löytämään tämän yhden oikean ratkaisun (Kulinna & Cothran 2003, 601; Varstala 2007, 137). Ongelman ratkaisu toimii tehtäviin, joilla vahvistetaan luovuutta, rohkeutta ja ennakkoluulottomuutta (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 319). Se vahvistaa myös oppijan vastuunottamista ja aktiivisuutta (Numminen & Laakso 2012, 114).

Erilaisten ratkaisujen tuottamisessa (H) opettaja antaa tehtävän, johon oppijat pyrkivät etsimään oikeita ratkaisuja, joita on useita (Kulinna & Cothran 2003, 601). Kun opettaja antaa tehtävän, johon on useita ratkaisuja, joutuu oppija pohtimaan eri ratkaisumallien toimivuutta (Numminen & Laakso 2012, 114–115). Erilaisten ratkaisujen tuottamisen tyyli vahvistaa oppijoiden luovuutta ja kokeilumieltä sekä liikuntatilanteissa erityisesti ryhmän yhteishenkeä ja yhteistyötaitoja (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 319). Esimerkkinä palloilupelissä tulevaan ristiriitaan halutaan etsiä ratkaisu useista eri vaihtoehdoista (Numminen & Laakso 2012, 115). Erilaisten ratkaisujen tuottamisella voidaan myös vaikuttaa pelin rakenteeseen esimerkiksi siten, että ennen maalin tekemistä pallon tulee käydä kaikilla kanssapelaajilla (Varstala 2007, 137).

Yksilöllisessä ohjelmassa (I) opettaja valitsee aiheen, mutta oppijat tekevät itse useimmat päätökset oppimisestaan. Oppija siis valitsee mitä hän opiskelee opettajan antamasta aiheesta ja suunnittelee opettajan avustuksella henkilökohtaisen suunnitelman oppimiselle. (Kulinna & Cothran 2003, 601). Opettaja tarkkailee tehtävän edistymistä ja vertaa lopullista suoritusta antamiinsa kriteereihin (Numminen & Laakso 2012, 115–116). Yksilöllisessä ohjelmassa huomio kiinnittyy yksilölliseen edistymiseen, joten se on usein motivoiva työmuoto oppijoille. Vastuukysymysten takia tyyli soveltuu opetuksessa lähinnä opettajan erittäin hyvin tuntemille oppijoille ja aikuisille (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 319).

Yksilöllinen opetussuunnitelma (J) antaa vastuun oppijalle siinä mitä opetellaan ja miten. Opettaja ja oppija asettavat yhdessä muutamia kriteerejä oppimiselle, mutta oppijalla on kaikki vastuu päätöksistä. Opettaja luo edellytykset toteuttaa toimintaa, sekä voi auttaa tiedollaan, jos oppija tarvitsee apua. (Kulinna & Cothran 2003, 601; Numminen & Laakso 2012, 116.) Vastuukysymysten vuoksi tyyli sopii opettajan erittäin hyvin tuntemille oppijoille tai aikuisikäisille (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 320).

Itseopetuksessa (K) oppija tekee kaikki päätökset oppimisestaan, eli suunnittelee, toteuttaa ja arvioi oppimisensa. Oppija päättää myös osallistuuko opettaja prosessiin, samalla kun opettaja hyväksyy oppijoiden ratkaisut oppimistavoistaan. (Kulinna & Cothran 2003, 601; Numminen & Laakso 2012, 117.) Myös itse opetus soveltuu liikunnanopetuksessa ainoastaan aikuisille tai lisäksi hyvin motivoituneille ja vastuullisille urheilun harrastajille (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 320).

2.2 Mosstonin opetustyylien rakentuminen ja käyttö

Koko opetustyylien spektri rakentuu kuudesta Mosstonin ja Ashworthin (2008, 9–11) taustaoletuksesta. Ensimmäisenä aksiomi eli perusoletus tarkoittaa spektrin perustuvan käsitykseen, että opettajan toiminta rakentuu päätöstenketjusta, jossa jokainen tarkoituksellinen päätös perustuu aikaisempien päätösten tulosten pohjalle. Toisekseen kaikki opetustyyliä rakentuvat päätöksentekoa määrittävistä vaiheista, joita ovat suunnittelu-, toteutus- ja arviointivaihe. Kolmantena puhutaan päätöksentekijöistä, joita voivat olla sekä opettaja että oppija. Sen kumpi tekee päätökset määrittää opetustyylien rakenne, sillä vastuu päätöksistä siirtyy systemaattisesti opettajalta oppijalle siirryttäessä tyylistä A eteenpäin kohti tyyliä K. Jaottelun ajatuksena on, että tyylit A-E perustuvat jokaisen oppilaan kykyyn jäljentää vanhaa tietoa, toistaa suoritussalleja ja harjoitella taitoja. Tyylit F-K taas perustuvat kykyyn tuottaa oppijalle, opettajalle tai jopa yhteiskunnalle uusia ideoita ja toistaiseksi tiedostamattomia tietotaitoja. Jaottelun välissä E-F ajatellaan olevan löytökynnys (*"discovery threshold"*). Viimeisenä taustaoletuksena puhutaan kehityksen vaikutuksista. Eri opetustyyliä korostavat erilaisia tavoitteita, joita voidaan kehittää opetuksessa fyysisesti, kognitiivisesti, sosiaalisesti, eettisesti tai emotionaalisesti. (Mosston & Ashworth 2008, 9–11.)

Mosstonin ja Ashworthin (2008) mukaan jokaista opetustyyliä käytettäessä on tehtävä päätökset sen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista, mitä kutsutaan kolmivaiheiseksi päätökseksi. Suunnitteluvaiheessa luodaan tavoitteet, päätetään mitä opetustyyliä käytetään ja tehdään valmistelut opetusta varten huomioiden esimerkiksi ryhmän koko, käytettävissä oleva aika ja opetustila. Toteutusvaiheessa keskitytään suunniteltujen opetustehtävien suorittamiseen opetuskontaktin aikana, sekä sovelletaan opetusta tarvittaessa ryhmän vaatimusten mukaisesti. Arviointivaiheessa tarkastellaan oppijan suoriutumista oppimistehtävistä ja annetaan siihen sopivaa palautetta suorituksen aikana, sekä arvioidaan suunnittelu- ja toteutusvaiheen yhteyttä toisiinsa. (Mosston & Ashworth 2008, 19–25.)

Vaikka opetustyylit ovat luokiteltuja, niistä voidaan muokata myös erilaisia vaihtoehtoja. Mosstonin & Ashworthin (2008, 13) mukaan opetustyilien välillä on mahdollista toteuttaa useita erilaisia opetustapoja, vaikeivat ne olisi selvän opetustyyli-ryhmittelyn mukaisia. Näin ollen opetustyilien spektri ei kiellä tyylien sisällä tai välillä olevia variaatioita, jotka mahdollistavat monipuoliset oppimiskokemukset. (Mosston & Ashworth 2008, 13.) Jaakkolan & Sääkslahden (2013, 316) mukaan Mosstonin & Ashworthin (2008) spektri kuvaa, miten jokaista opetustyyliä voidaan soveltaa erilaisiin liikunnallisiin opetustilanteisiin.

Liikunnassa opettajalta vaaditaan moninaisien opetusmenetelmien hallintaa erilaisten oppijoiden oppimistavoitteiden saavuttamiseksi (Kulinna & Cothran 2003, 597). Oppijoiden oppimistyyli, motivaatio ja taipumukset ovat erilaisia, joten opettajan tulee käyttää eri opetusmenetelmiä vaihtelevasti (Jaakkola & Sääkslahti 2013). Lisäksi liikunnan opetuksessa korostuu luontainen mahdollisuus käyttää erilaisia oppimisärsykeitä, joita ei pystytä tarkoituksellisesti hyödyntämään yhtä hyvin minkään muun aineen jokapäiväisessä opetuksessa (Mosston & Ashworth 2008, 47).

3 VALMENTAJIEN OPETUSTYYLIT JALKAPALLOSSA

Jalkapallovalmennuksessa voidaan käyttää useita erilaisia opetus- tai valmennustyyliä. Myös luokitteluja erilaisille tyyliille on useita (Mosston & Ashworth 2008; Chelladurai & Saleh 1980; Palloliitto 2021a). Toisaalta myös toimintaa valmennuksessa määrittelee tilannesidonnaisuus, jolloin valitun tyylin käyttäminen voi joutua pohtimaan. Seuraavaksi esittelen Palloliiton (2021a) jalkapallovalmennukselle luodun opetustyylien jaottelun ja tarkastelen urheilun johtajuusmittariston (Chelladurai & Saleh 1980) kautta aikaisempia tutkimuksia jalkapallon opetus- ja valmennustyylien käytöstä.

3.1 Palloliiton opetustyylien jaottelu

Suomen Palloliitto (2021a) jaottelee jalkapallovalmentajan opetustyyliä kymmeneen eri tyyliin, joita ovat komentotyyli, tehtäväopetus, pariohjaukset, itsearviointi, eriytyvä opetus, ohjattu oivaltaminen, ongelmanratkaisu, erilaisten ratkaisujen tuottaminen, yksilöllinen ohjelma ja yhteistoiminnallinen oppiminen. Huomion arvoista on, että jalkapallovalmentajan opetustyyliä mukailevat yhteistoiminnallista oppimista lukuun ottamatta Mosstonin ja Ashworthin (2008) esittelemää opetustyylien spektriä.

Mosstonin opetustyyliin verrattaessa opettajajohtoisia tyyliä vastaavat viisi ensimmäistä jalkapallovalmentajan opetustyyliä. Komentotyyliä valmentaja tekee kaikki valinnat pelaajien suorittaessa annettuja tehtäviä, jolloin suurikin pelaajamäärä on hallittavissa. Tehtäväopetuksessa valmentaja puolestaan suunnittelee ja organisoii erilaisia suorituspisteitä, joissa pelaajat harjoittelevat omaan tahtiinsa ja saavat samalla vastuuta päätöksistä. Pariohjauksessa valmentaja suunnittelee ja käynnistää toiminnan samalla, kun pelaajista toinen suorittaa harjoitetta ja toinen arvioi eli antaa palautetta kyseiselle pelaajalle valmentajan ohjeiden mukaisesti. Tällöin sosiaalinen vuorovaikutus korostuu, eikä valmentajan jatkuva läsnäolo ole välttämätöntä. Itsearvioinnissa valmentaja antaa kriteerit harjoitteen arviointiin, jota pelaajat suorittavat itsenäisesti ja arvioivat suoritustaan. Eriytyvässä opetuksessa valmentaja taas antaa vaatavuudeltaan eritasoisia tehtäviä, joista pelaaja valitsee omalle vaatimustasolleen sopivan. (Palloliitto 2021a.)

Mosstonin ja Ashworthin (2008) oppijakeskeisiä tyyliä kuvaavat viisi seuraavaa jalkapallovalmentajan opetustyyliä. Ohjattu oivaltaminen perustuu valmentajan antamaan tehtävään, johon pelaajat etsivät oikeaa ratkaisua kokeilemalla erilaisia ratkaisumalleja. Valmentaja voi myös esittää palautteena toimivia kysymyksiä, joilla johdatellaan pelaajia ratkaisun oivaltamiseen. Ongelmanratkaisussa pelaajille annetaan erilaisia ongelmia ratkaistavaksi. Näitä he ratkaisevat tarvittaessa kokeilemalla, valmentajan antaessa palautetta ongelman ratkaisemisesta. Näin pelaajat pääsevät itse ajattelemaan, vahvistamaan luovuuttaan ja testaamaan kognitiivisia taitojaan. Erilaisten ratkaisujen tuottaminen eroaa ongelman ratkaisusta siinä, että valmentajan antamaa tehtävää pyritään ratkaisemaan mahdollisimman monella eri tavalla. Yksilöllistä ohjelmaa varten valmentaja puolestaan antaa harjoiteltavan teeman, jonka harjoittelua varten pelaaja tekee oman suunnitelman toiminnan toteutuksesta. (Palloliitto 2021a.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen on valmennustyyleistä ainut, joka ei ole suoraan verrattavissa Mosstonin ja Ashworthin (2008) opetustyylien spektriin. Yhteistoiminnallista oppimista varten valmentaja päättää harjoiteltavan teeman ja tarvittaessa määrittää pelaajien roolit sekä antaa palautetta ryhmälle. Pelaajat harjoittelevat yhdessä määritellyn tavoitteen saavuttamiseksi ja etenevät ryhmänä helpommista osatavoitteista vaikeampiin. Pelaajien rooleja voidaan vaihtaa harjoitteen tehostamiseksi, ja keskeistä on oppia yhteistyöhön ryhmän kanssa. Yhteistoiminnallinen oppiminen voidaan myös yhdistää muihin valmennustyyliin. (Palloliitto 2021a.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmä on, kuten Mosstonin opetustyyli, luotu alun perin koulutusta varten, sen laadun ja tehokkuuden parantamiseksi (Johnson & Johnson 1995). Yhteistoiminnallinen oppiminen tarkoittaa pitkälti yhdessä oppimista, sillä työskentely tapahtuu ryhmänä yhteisten tavoitteiden eteen, jolloin oppijoiden oma aktiivinen toiminta korostuu opettajajohtoisuuden edelle (Sahlberg & Leppilampi 1994, 6). Menetelmää voidaan käyttää myös kilpailussa, esimerkiksi ryhmänä toinen toista vastaan, kun yhteistoiminnallisuuden edellytykset eli käytännön tietojen ja taitojen jakaminen sekä luovuuden käyttö yhdistyvät selkeästi määriteltyihin kilpailusääntöihin (Johnson & Johnson 1987, 86 & 91). Jalkapallossa tätä vastaavaksi kilpailumiseksi voidaan nähdä esimerkiksi joukkueina vastakkain pelaaminen tai yksilöiden väliset kilpailut erilaisten tavoitteiden eteen.

3.2 Urheilun johtajuusmittaristo

Valmennustyyeille löytyy myös muita kansainvälisiä luokitteluja. Näistä yksi yleisimmistä on Chelladurain ja Salehin (1980) urheilijoille tehtyjen kyselyiden kautta kehittämä ja urheilun johtamismallien tutkimiseen tarkoitettu johtajuusmittaristo (Leadership Scale of Sport), joka mahdollistaa johtamistyylien tutkimisen urheilussa. Johtajuusmittarissa tarkastellaan viittä valmennuskäyttäytymisen ulottuvuutta, jotka ovat harjoitus ja ohjaus, demokraattinen käytös, johtajavaltainen käytös, sosiaalinen tuki ja palaute. Ulottuvuuksista jokainen sisältää mittaristossa omia alakysymyksiä. Harjoitus ja ohjaus määrittelevät sitä, miten valmentaja vaikuttaa pelaajien suorituskyykyyn sekä taidollisiin ja teknisiin ominaisuuksiin. Demokraattinen valmentaja pitää pelaajat mukana päätöksenteossa, kun taas johtajakeskeinen valmentaja käyttää omaa valtaansa päätöksissä. Sosiaalisen tuen kautta valmentaja pystyy luomaan ilmapiirin, jolla täytetään pelaajien tarpeita ja korostetaan viihtyvyyttä, kun taas positiivisella palautteella joukkueurheilussa korostetaan pelaajien onnistuneita suorituksia ja yrittämistä tuloksesta huolimatta. Näin ollen harjoitus ja ohjaus liittyy tehtävälottuvuuteen, demokraattinen ja johtajavaltainen käytös päätöksentekoon sekä sosiaalinen tuki ja palaute taas motivaatiotekijöihin. (Chelladurai & Saleh 1980, 34, 41–43.) Johtajuusmittaristoa on myös päivitetty Zhangin, Jensenin ja Mannin (1997) toimesta heidän määrittäessä tarkistettuun johtajuusmittaristoon kuudentena ulottuvuutena tilanteen huomioon ottamisen. Tämä tarkoittaa sitä, että valmentaja pystyy tarpeen mukaan muuttamaan tai muokkaamaan toimintaa, mikäli urheilijat eivät esimerkiksi suoriudu hyvin tai tehtävät ovat liian haastavia (Zhang, Jensen & Mann 1997).

Johtajuusmittariston käytettävyyttä on tutkittu valmentajille sekä urheilijoille tehtyjen tutkimuksien kautta erilaisissa urheilijaryhmissä ja ympäristöissä. Hernandezin (2012) brasilialaisille urheilijoille, muun muassa jalkapalloilijoille, tehdyssä tutkimuksessa tulokset vahvistivat mittariston rakennetta, joskin johtajavaltaiseen käytökseen käytettyjä alakysymyksiä ei nähty täysin hyväksyttävänä. Salmisen ja Liukkosen (1994) suomalaisvalmentajille tehdyssä tutkimuksessa todettiin, että mittaristo on toimiva väline valmennustyylien tutkimiseen, jos johtajavaltaisen käytöksen tuloksiin suhtaudutaan varoen. Myös Fletcherin ja Robertsin (2013) tutkimus puolsi johtajuusmittariston käyttöä joukkueurheilussa. Chelladurain ja Carronin (1981) tutkimuksessa johtajuusmittaristo nähtiin

toimivaksi nuorille lukioikäisille urheilijoille ja Wałach-Biśtan (2013) mukaan mittariston viiden ulottuvuuden kautta voidaan mitata urheilijoiden mieltymyksiä valmennustyyleistä sekä arvioida niitä tarkkailemalla urheilijoiden toimintaa.

Johtajuusmittaristoa on käytetty valmentajien johtajuus- ja valmennustyylien analysointiin sekä urheilijoiden suosimien valmennustyylien selvittämiseen hyvin vaihtelevin tuloksin. Fletcher ja Roberts (2013) havaitsivat valmentajien käyttämien tyylien vaihtuvan kilpailukauden aikana siten, että harjoitus- ja ohjaustyyli sekä palautteen määrä nousivat, kun taas demokraattinen käytös laski kauden aikana. Karimin, Ghafarin ja Nadzalanin (2018) tutkimuksessa jalkapallovalmentajien havaittiin käyttävän enemmän johtajavaltaista käytöstä ja tekevän päätökset itse. Acetin, Gumusgulin ja Isikin (2017) tutkimuksessa korkeakoulutuksen saaneiden jalkapallovalmentajien todettiin käyttävän muita valmentajia enemmän harjoitus ja ohjaus -tyyliä, mutta valmennustutkinnolla tai valmentajan iällä ei ollut merkitystä tyylien käyttöön.

Gardnerin ym. (1996) mukaan urheilijoiden tyytyväisyys edellytti, että valmentajan johtajavaltaisen käytös on vähäistä ja koheesio on korkea käytettäessä neljää muuta tyyliä. Esimerkiksi demokraattisella käytöksellä ja sosiaalisella tuella on nähty olevan korkea yhteys nuorten jalkapalloilijoiden motivaatioon (Nasrullah Nasiruddin 2021). Kuitenkin Keshock ja Bradford (2011, 119) näkivät, että mitä vanhempia urheilijat ovat, sitä enemmän he kykenevät ottamaan vastaan valmentajan johtajavaltaista käytöstä. Yusoffin ja Muhamadin (2018) tutkimuksessa jalkapalloilijat taas näkivät demokraattisen käytöksen parhaana valmennustyylinä.

On huomioitava, ettei joukkueurheilussa ole yksiselitteistä millaista valmennus- tai johtamistyyliä tulisi käyttää. Keshock ja Bradford (2011, 117) toteavat, että joukkueurheilijoiden mieltymykset valmentajien johtamistyyleistä ovat yksilöllisiä ja tilanteellisia meneillään olevan ajanjakson mukaan. Pankowin, Mosewichin ja Holtin (2018) tutkimuksessa valmentajien havaittiinkin käyttävän tilanteen mukaan erilaisia johtamistyyliä nuorten urheilijoiden kanssa. Gardner ym. (1996) taas näkivät, että hyvät suoritukset, pelaajien

tyytyväisyys ja ryhmän koheesio toteutuvat, kun valmentajan johtamistyyli ja ryhmän toivoma johtamiskäyttäytyminen sopivat jouhevasti yhteen harjoitus- ja pelitilanteissa.

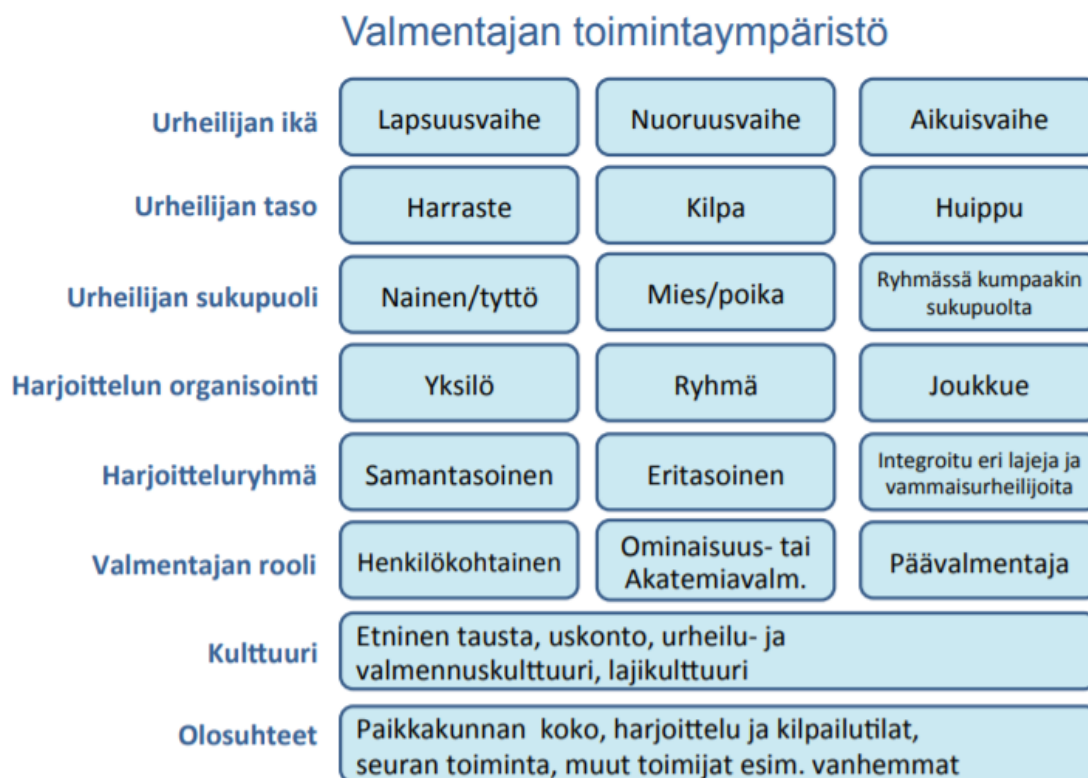
4 VALMENTAJAN TOIMINTA JALKAPALLOHARJOITUKSISSA

Suomalainen valmennusosaamisen malli, jota on kehitetty Côtén ja Gilbertin (2009) artikkelin pohjalta, määrittelee valmentajan osaamistarpeita niin yksilö kuin joukkuelajeissa, joten se voidaan nähdä myös yhtenä pohjana jalkapallovalmentamisen osaamistarpeille. Valmennusosaamisen mallin mukaisia osaamistarpeita ovat Hämäläisen (2012) mukaan urheiluosaaminen, ihmissuhdetaidot, itsensä kehittämisen taidot ja näihin liittyvät voimavarat. Urheiluosaaminen voidaan nähdä lajiosaamiseksi, jonka kautta suorituskykyä pyritään kehittämään opettamalla teknisiä ja taktisia lajin vaatimuksia urheilijalle. Ihmissuhdetaidoista keskeisiä ovat tunnetaidot ja vuorovaikuttaminen, sekä ihmistuntemus ja kyky organisoida toimintaa. Itsensä kehittämisen taidot, kuten itsearviointi, taas antavat pohjan valmentajan osaamiselle. Näitä kaikkia tukeviksi voimavaroiksi voidaan nähdä valmentajan fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset tekijät, kuten itsetuntemus, luovuus, arvot ja asenteet, terveys. (Hämäläinen 2012.)

Valmennustoiminnan kannalta on myös keskeistä tiedostaa ne asiat, mihin valmentaja voi jalkapalloilijoissa vaikuttaa. Hämäläisen (2012) mukaan näitä elementtejä ovat ihmisenä kasvu, urheilijana kehittyminen, kuuluvuuden tunne ja itsensä kehittämisen taidot. Ihmisenä kasvu on kehittymistä kokonaisvaltaisesti esimerkiksi arvojen, kunnioituksen ja toisten huomioimisen osalta, kun taas urheilijana kehittyminen käsittää pelaajan teknistaktisia taitoja ja välineenhallintaa sekä urheilullisen elämäntavan oppimista. Samalla lajiosaamisesta voidaan opetella lajiin erityisesti vaadittavia fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia ominaisuuksia. Kuuluvuuden tunteen valmentaja huomioi sillä, että kaikki kokevat olevansa osa joukkuetta ja sen yhteisöä positiivisten kokemusten ja ihmissuhteiden kautta. Itsensä kehittämisen taitojen, kuten tavoitteenasettelun ja itsearvioinnin, opettelu taas on edellytyksenä kaikelle kehittymiselle. (Hämäläinen 2012.)

Valmentajan toimintaan vaikuttaa huomattavasti myös hänen toimintaympäristönsä, jossa hän valmentaa. Hämäläisen (2014a) mukaan toimintaympäristö määrittääkin pitkälti valmentajan osaamistarpeita. Toimintaympäristöön vaikuttavia tekijöitä voivat olla esimerkiksi

valmennettavien ikä, taso, sukupuoli, harjoitteluryhmän organisointitapa tai valmentajan rooli valmennettavia kohtaan (KUVIO 1).



KUVIO 1. Valmentajan toimintaympäristöön vaikuttavat tekijät (Hämäläinen 2014a).

Nuoruu- tai valintavaihe eli ikäväli 13-vuotiaasta 17-vuotiaaksi on valmentajan osaamistarpeiden suhteen ehkä haastavin urheilijanpolun vaihe, jolloin harjoittelu tapahtuu erityisesti joukkuelajeissa ryhmänä. Joukkueet jaotellaan kalenteri-ään ja sukupuolen mukaan, jolloin samanikäisten kasvun ja kehityksen suuret erot, taitoerot, tavoite-erot ja harjoitustaustan erot muodostavat joukkueista hyvin heterogeenisiä. Joukkueiden ryhmäkoot ovat usein suuria, jolloin eriyttäminen, organisointitaidot ja kaikkien pelaajien huomioiminen ovat valmentajalle haaste. Seuroissa voi olla useampiakin valmentajia samaa joukkuetta kohden, joten valmentajien yhteistyö, viestintä ja yhteinen ymmärrys ovat avainasioita valmennusosaamisen kannalta. Vastuvalmentajan tehtäviin kuuluu johtaa valmennustiimiä ja koko tiimin vuorovaikutusta. Nuorien valmentajilta vaaditaan myös sukupolviosaamista eli ymmärrystä

valmennettavien sukupolven ajattelusta ja kykyä luoda yhteistä elämismaailmaa valmennettavien sukupolvelle merkityksellisistä asioista. (Hämäläinen 2014a.)

Palloliiton (2021a) määrittelemät valmennuslinjat eri ikäisten jalkapallojoukkueiden valmentamiselle on jaettu lapsuusvaiheeseen (7–11-vuotiaat), nuoruusvaiheeseen (12–15-vuotiaat) ja huippuvaiheeseen (16–21 vuotiaat). Lapsuusvaiheessa valmentajan toiminnalta korostetaan liikkumisen ilon, hauskuuden ja leikinomaisuuden organisointia ja positiivista heittäytymistä valmentamiseen. Nuoruusvaiheessa valmentajan tulee kyetä kehittää pelaajien yksilöllisiä ominaisuuksia ja taktista osaamista koko joukkueen osalta. Harjoitteiden tulee olla pelinomaisia, joihin on luotu valinta mahdollisuuksia toiminnalle. Valmentajan tulee myös tunnistaa pelaajiensa ominaisuudet pelipaikkoja ja niistä johdettuja pelipaikkakohtaisia harjoitteita varten. (Palloliitto 2021b; Palloliitto 2021c.) Jalkapallossa pelipaikat voidaan jakaa karkeasti maalivahtiin, puolustajiin, keskikenttäpelaajiin ja hyökkääjiin, joihin pelaajat erikoistuvat valmentajan määrittelemän pelityylin mukaan (Viitanen & Ukkonen 2009). Viimeisen vaiheen eli huippuvaiheen alku käsittää viimeiset juniori-ikävuodet, jolloin seuran, valmentajien, kodin ja koulun yhteistyöllä luodaan nuorelle menestystä tukeva toimintaympäristö. Huippuvaiheessa valmentaminen koostuu lajitaitojen, teknistaktisen osaamisen, fyysismotoristen ja psyykkisten ominaisuuksien kehittämisestä sekä pelaajan yleisen elämäntilanteen tukemisesta. (Palloliitto 2021d.)

Rantalan (2014) mukaan valmentajan tärkein tehtävä on auttaa urheilijaa kehittymään, jonka kannalta on merkityksellistä opettaa urheilijaa ottamaan vastuuta omasta kehityksestään. Valmentajan tulee oppia tuntemaan valmennettavansa ja antaa jokaiselle sopivia tapoja ottaa vastuuta esimerkiksi arvioimalla omaa toimintaansa tai osallistumalla joukkueen alkulämmittelyn ohjaamiseen. Opetustyylien osalta oppijakeskeiset työskentelytavat, kuten pariohjaus, itsearviointi ja ongelmanratkaisu ovat toimivia tukemaan urheilijan vastuun kehittymistä. (Rantala 2014.) Nuoret toivovatkin nykyisin yhä enemmän yhteisymmärrystä hakevaa kuin pelkästään käskevää valmentajaa, jolloin valmennuskulttuuri ja opetustyyli tulisi olla myös enemmän keskusteleva ja näkemyksiä jakava (Hämäläinen 2014b).

Nuorten jalkapalloilijoiden harjoittelussa korostuu yksilöiden huomioiminen joukkueen sisällä. Jalkapallovalmentaja Martti Kuuselan mukaan yksilön taitojen ja ominaisuuksien kehittäminen tulisi olla näkyvästi esillä nuorten harjoittelussa (Vasarainen & Hara 2005, 130). Nuoruusvaiheessa harjoittelu siirtyy lapsuusvaiheen peleistä ja leikeistä enemmän tekniseen ja taktiseen osaamiseen sekä välineenkäsittelyn harjoitteluun (Viitanen & Ukkonen 2009). Nasrullah Nasiruddinin ym. (2021) mukaan jalkapallovalmentaja on myös tärkein henkilö pitämään nuorten pelaajien yksilöllistä motivaatiota yllä, jonka eteen tulee käyttää kaikkea osaamistaan vaikeinakin hetkinä peleissä tai harjoituksissa.

Jalkapalloharjoituksissa valmentajan toiminnalta vaaditaan laajaa osaamista ja reagointia erilaisiin tilanteisiin, joissa valitusta opetustyylistä voi joutua poikkeamaan. Jalkapalloharjoitukset koostuvat harjoitteista, jotka esimerkiksi Palloliitto (2021e) jakaa yksi vastaan yksi -harjoitteisiin, tekniikkaharjoitteisiin, maalintekoharjoitteisiin, pien- ja teemapeleihin, nopeus- ja ketteryysharjoitteisiin ja futisleikkeihin. Vasaraisen ja Haran (2005, 45) mukaan valmentajan on havaittava yksittäisessä pelaajassa tai koko joukkueessa tapahtuvat muutokset ja kyettävä reagoimaan niihin välittömästi. Giske ym. (2013) totesivat huippujalkapallovalmentajien käyttävän muita valmentajia herkemmin ja useammin intuitiivisia ja järkiperusteisia päätöksiä valmennuksessaan niin harjoituksissa kuin otteluissa. Viitanen ja Ukkonen (2009) näkevät, että asiantunteva suunnittelu, valmentajan osaaminen ja jatkuva arviointi ovat tärkeä osa jalkapallon pelaajakoulutuksen kokonaisuutta.

Rocan ja Fordin (2020) tutkimuksen mukaan huipputaso juniorivalmennuksen jalkapalloharjoituksissa keskimäärin 62 prosenttia ajasta kuluu harjoitteissa, jotka vaativat pelaajalta aktiivista päätöksentekoa. Jalkapallovalmentaja Keith Armstrongin mukaan kaikessa harjoittelussa nuoresta lähtien tulisi näkyä toimiminen pallon kanssa, jolloin pelaajan tulee keskittyä ja miettiä yhtä aikaa useampaa asiaa pelinomaisesti (Vasarainen & Hara 2005, 135). Näin olleen oppijakeskeiset opetustyylit voidaan nähdä merkityksellisinä yksilön kehittymiselle. Jalkapallovalmentamiseen vaaditaan kuitenkin myös johtajuutta niin harjoituksissa kuin otteluissa (Giske ym. 2013).

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää jalkapallovalmentajien nuorten joukkueharjoituksissa käyttämiä opetus- ja valmennustyyliä, sekä syitä näiden tyylien käytölle. Tarkastelun lähtökohtana ja viitekehystenä on Mosstonin ja Ashworthin (2008) opetustyylien spektri, sekä siitä johdettu Palloliiton (2021a) luokittelu jalkapallovalmentajan opetustyylielle.

Tutkimuskysymyksiä työlle ovat:

1. Mitä opetustyyliä valmentajat käyttävät jalkapalloseuran junioreiden harjoituksissa?
2. Mikä saa valmentajat käyttämään valitsemiaan opetustyyliä?

6 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimuksessa käytettiin laadullista tutkimusmenetelmää havainnoimalla valmentajia heidän pitämässään jalkapalloharjoituksissa ja haastattelemalla heitä lyhyesti harjoitusten jälkeen. Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus tarkoittaa joukkoa erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytänteitä, jotka sopivat käytettäväksi esimerkiksi silloin, kun halutaan tutkia luonnollisia tilanteita, joita ei voida tutkia kokeellisesti tai joissa ei voida kontrolloida kaikkia vaikuttavia tekijöitä (Metsämuuronen 2011, 215 & 220). Laadullista tutkimusta käytetään tilanteissa, joissa halutaan saada ymmärrys ilmiöstä, jota ei tunneta (Kananen 2017, 32). Tutkimuksessani tuo selvitettävä ilmiö on opetustyyli jalkapallovalmennuksessa.

6.1 Aineiston keruu ja tutkimuksen toteutus

Laadullisen tutkimuksen aineiston keruu tapahtuu keräämällä tutkimusongelmaan liittyvää aineistoa erilaisilla aineistonkeruumenetelmillä, kuten havainnoimalla ja haastattelemalla (Kananen 2017, 131). Tutkimus toteutettiin havainnoimalla valmentajien toimintaa jalkapallojunioreiden harjoituksia. Havainnoitujen harjoitusten jälkeen valmentajille pidettiin haastattelu, jossa selvitettiin heidän valmennuskoulutustansa ja valmennuskokemusta sekä syitä käytetyille opetustyyliille (LIITE 2). Opetus- ja valmennustyyliin tutustuttiin teoreettisesti etukäteen, sekä niiden havainnointia testattiin etukäteen ennen varsinaista tutkimusta yhden kerran seuraamalla jalkapallojunioreiden harjoituksia tutkimukseen suunnitellun lomakepohjan kanssa (LIITE 1).

Tuomen ja Sarajärven (2018, 93–94) mukaan havainnointi on laadullisen tutkimuksen perusteltu tiedonhankintamenetelmä, kun tutkittavasta ilmiöstä on muilla tavoin vaikeaa saada tietoa. Lisäksi havainnointi tuo selkeämmin tutkittavasta asiasta esille siihen liittyvät normit kuin näihin normeihin liittyvän käyttäytymisen, sekä havainnoimalla voidaan monipuolistaa tutkittavasta ilmiöstä haluttua tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 93–94.) Metsämuuronen (2011, 220) mukaan havainnointi on laadullisen tutkimuksen perustavaa laatua oleva tekniikka ymmärtää toista kulttuuria tai käytänteitä. Kananen (2017, 83) lisää, että havainnoinnin käyttö on perusteltua, kun ilmiöstä ei ole tietoa tai tieto on vähäistä. Oletuksena oli, etteivät

valmentajat pysty välttämättä kyselyn keinoin yksilöimään harjoituksissa käyttämiään opetustyyplejä. Lisäksi, vaikka heillä olisi tietotausta ja oletus käyttämistään opetustyyleistä, niin todellisuudessa niiden käyttö voisi poiketa tästä oletuksesta. Näin ollen havainnointi oli toimiva keino tutkimuksen toteutukseen.

Tutkimusmuotona havainnoinnissa on kyse siitä, että tutkija pyrkii tarkkailemaan objektiivisesti tutkittavaa kohdetta tekemällä havainnoinnin aikana muistiinpanoja. Havainnointi on vahvasti visuaalisuuteen, mutta myös kuuloon perustuvaa. Havainnoijan objektiivisuuden taso määräytyy sen mukaan, kuinka vahva on hänen osallistumisensa aste. Havainnointi voidaan jakaa neljään eri asteeseen havainnoimalla ilman osallistumista, havainnoimalla osallistujana, osallistuvana havainnoijana tai olemalla täydellinen osallistuja. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija voi olla enemmän tutkijan roolissa tai toimijan roolissa. (Metsämuuronen 2011, 248–249.) Kananen (2017, 84) puhuu kyseisestä tavasta myös suorana havainnointina, jolloin havainnoitavat tiedostavat havainnoijan paikallaolon. Havainnointini tutkimuksessa tapahtui osallistuvana havainnoijana, jossa roolini oli enemmän tutkijana toimiminen.

Havainnoinnin dokumentointiin käytetään päiväkirjaa tai vastaavaa lomaketta todisteena aineistonkeruusta, johon kirjataan tutkittavaan ilmiöön liittyvät tapahtumat. Ennalta suunniteltu havainnointilomake helpottaa havaintojen tekemistä, mitkä tulisi kirjata heti ylös, jotta niihin olisi mahdollista palata myöhemmin. Kun havainnoinnin kohteet ovat tiedossa, voidaan havainnoinnissa kiinnittää huomiota juuri näihin kohteisiin. (Kananen 2017, 85–87.) Osallistuin harjoituksiin seuraamalla niitä kentän sivulla ja tekemällä niistä havaintoja tutkimuslomakkeelle (LIITE 1). Lomakkeelle merkitsin taustatiedoiksi päivämäärän, harjoituksen alkamis- ja loppumisajan, pelaajien ja apuvalmentajien määrän ja pääpiirteisen harjoituksen aiheen. Harjoitteiden havainnoinnissa kiinnitin huomiota valmentajien toiminnassa ohjeistuksiin, palautteenantoon ja niissä käytettyihin vuorovaikutustyyliin. Seurasin myös sitä, onko palaute yksilöllistä vai koko ryhmään kohdistettua. Mikäli joukkue jaettiin joissain harjoitteista ryhmiin, jotka suorittivat harjoitetta toisistaan erillään, niin tällöin havainnoin sitä ryhmää, jonka kanssa joukkueen päävalmentaja toimi. Havainnoinnin kohteena ollut opetustyylien käyttö ja niiden jaottelu olivat itselleni tiedossa. Havainnoinnin tukena käytin lisäksi Palloliiton (2021a) tiivistettyä jaottelua jalkapallovalmentajan opetustyyleistä.

Harjoitusten jälkeen kävin havainnoimani harjoitteet ja niistä merkitsemäni opetustyyliä läpi valmentajien kanssa varmistaakseni, että heillä oli yhteneväinen kuva harjoituksen kulusta.

Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija toimii aktiivisesti vuorovaikutuksessa tutkimuksen tiedonantajien kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 94). Olemalla paikalla tutkimustilanteessa tutkija on tutkimuskohteena olevien havainnoitavien henkilöiden tiedostettavissa, millä voi olla vaikutusta tutkittavien toimintaan ja sitä kautta tilanne voi vääristää tuloksia (Kananen 2017, 84). Siitä minkä verran tutkijan tulisi vaikuttaa tai olla vaikuttamatta tapahtumien kulkuun voidaan Tuomen ja Sarajärven (2018, 95) mukaan olla montaa mieltä. Tässä tutkimuksessa en vaikuttanut harjoitusten tai tuntien kulkuun, vaan toimin tarkkailijan roolissa. Ennen harjoitukseen saapumista sovin valmentajien kanssa etukäteen osallistumisestani harjoitukseen havainnoijana, jotta pystyin varmistamaan, olisiko heidän toimintaansa mahdollista videoida harjoituksien yhteydessä. Kananen (2017, 86) mukaan videointi mahdollistaa paluun alkuperäiseen tilanteeseen, jolloin tehtyjä havaintoja voidaan tarkistaa. Videointi onnistui kahta kertaa lukuun ottamatta kaikissa harjoituksissa. Paikan päällä sovin valmentajan kanssa paikan kentän reunalta tai katsomosta, josta pystyin havainnoimaan, kirjaamaan havainnot tietokoneelle ja videoimaan valmentajan toimintaa harjoitusten aikana parhaiten vaikuttamatta harjoitusten kulkuun kentällä.

Havainnoitu aineisto harjoituksista kerättiin 17.3.2021 – 6.7.2021. Havainnointiin käytettiin lomakepohjaa (KUVIO 2), johon merkittiin jokainen tunneilla tai harjoituksissa tehty harjoite ja siinä käytetty opetustyyli valmentajien toiminnan mukaan. Niissä harjoitteissa, joissa käytettyjä opetustyyliä oli useampia, merkittiin lomakkeeseen kaikki harjoitteessa käytetyt opetustyyliä.

HAVAINNOINTILOMAKE

Pvm. & klo:	Valmentajien ja pelaajien määrä:	Harjoituksen aihe/teema/tavoite:
-------------	----------------------------------	----------------------------------

Harjoitteen kuvaus:	Käytetty tyyli tai toteutus:	Valmentajan toiminnan kuvaus harjoitteessa:	Aika (min):

KUVIO 2. Pienoismalli harjoitusten havainnointiin käytetystä lomakepohjasta.

Tutkimukseen havainnoitiin neljän eri valmentajan ja heidän apunaan toimineiden seitsemän apuvalmentajan toimintaa. Seurattuja harjoituksia oli kaikkiaan kuusi harjoituskertaa. Valmentajista yhden valmentajakoulutuksen taso oli Uefa A, kahden Uefa B ja yhden Uefa C. Valmentajilla oli valmennuskokemusta vuosina neljä vuotta, 12 vuotta, 14 vuotta ja 17 vuotta. Havainnoituissa harjoituksissa valmennettun joukkueen kanssa oli toimittu aikaisemmin yhdestä vuodesta kolmeen vuoteen. Kaikki harjoitukset pidettiin ikäluokkajoukkueille, joista nuorimmat olivat 14-vuotiaita ja vanhimmat 17-vuotiaita. Yhtä tyttöjoukkueen harjoituskertaa lukuun ottamatta kaikki harjoitukset olivat poikajoukkueiden harjoituksia (TAULUKKO 1).

TAULUKKO 1. Harjoituksissa havainnoitujen joukkueiden ikäryhmät ja valmentajien määrät.

Seurattu ikäryhmä	Pojat	Tytöt	Seuratut kerrat	Valmentajien kokonaismäärä
P17	x		1	3
T17		x	1	4
P15	x		2	2 & 1
P14	x		2	2 & 2
Yhteensä			6	11

Havainnoinnin ongelmana voi olla tutkijan tulkinnoista syntyneet virheet, joita voidaan pienentää jälkikäteen tarkentavilla haastatteluilla (Kananen 2017, 84). Harjoitusten jälkeen valmentajille pidettyjen haastatteluiden aikana pystyinkin sekä tarkentamaan opetustyyleistä tekemiäni havaintoja, että selvittämään syitä valmentajien käyttämille opetustyyleille. Tutkimuksessa valmentajille tehdyt haastattelut toteutettiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla (LIITE 2). Tuomen ja Sarajärven (2018, 87–88) mukaan puolistrukturoitu haastattelu etenee tietyn etukäteen määritellyn ja tutkimuksen viitekehykseen liittyvän teeman mukaisesti, mutta kysymyksiä tai niiden järjestystä on mahdollista tarkentaa tai muotoilla haastattelutilanteen tai haastateltavan vastausten mukaan. Tutkimukseeni tämä toimi hyvänä haastattelumenetelmänä, sillä harjoituksista tehtyjen havaintojen perustella pystyin kohdentamaan haastattelukysymyksiä juuri kyseisen valmentajan käyttämiin tyyliin. Tällöin oletusarvo oli, että valmentajat pystyvät vastaamaan omakohtaisesti tarkemmin tutkimuskysymykseen.

Äänitin haastattelut puhelimelle ja litteroin haastattelut äänitteen kautta tekstimuotoiseksi Microsoft Word -pohjaan. Haastatteluista lyhin kesti 4 minuuttia ja 59 sekuntia, sekä pisin 9 minuuttia ja 36 sekuntia. Litteroitua aineistoa haastatteluista kertyi yhteensä kuuden A4 -sivun verran Times New Roman fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5. Tutkimukseen havainnot valmentajat toimivat kansallisen tai alueellisen kilpatason joukkueissa Itä-Suomen alueella.

6.2 Aineiston analyysi

Sisällönanalyysi on analyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa. Sisällönanalyysi toimii sekä yksittäisenä metodina että väljempänä teoreettisena kehyksenä. Kun laadullisen tutkimuksen analyysi perustuu nähtyyn, kuultuun tai kirjoitettuun sisältöön, niin sen voidaan nähdä perustuvan sisällönanalyysiin sen eri nimityksistä huolimatta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103.) Eskola (2015, 162) jakaa sisällönanalyysin aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen analyysiin. Aineistolähtöisessä analyysissä luodaan kokonaisuus teoreettisesta aineistosta, jolloin aineistosta valitut analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja. Analyysi tapahtuu ensin pelkistämällä aineistoa tiiviimmäksi, sitten klusteroimalla eli etsimällä samankaltaisuutta tai eroja, ja lopuksi abstrahoimalla eli

muodostamalla valitusta tiedosta käsitteitä. Teoriasidonnaisessa analyysissä teoria voi toimia analyysin apuna niin, että aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa aineistosta valittavia analyysiyksiköitä. Aikaisempi tieto ei kuitenkaan testaa teoriaa, vaikka sen vaikutus tulee tunnistaan analyysia tehdessä. Teorialähtöinen analyysi taas nojaa selvästi johonkin tiettyyn teoriaan tai malliin, joka ohjaa aineistonanalyysia. Tutkimuksessa kuvaillaan tämä teoria tai malli ja määritellään sen mukaan tutkimuksessa kohteena olevat käsitteet. (Eskola 2015, 163–164.)

Tutkimukseni sisällönanalyysi eteni aineistolähtöisen ja toisaalta myös teoriaohjaavan analyysin kautta. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee kuten aineistolähtöinen analyysi, mutta abstrahoinnissa käsitteet tuodaan valmiista teoriasta aineiston sijaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133). Tutkimuksessani teoriana toimii Mosstonin ja Ashworthin (2008) opetustyylien spektri ja siitä johdetut Palloliiton (2021) jalkapallovalmennuksen opetustyyli, jotka on esitelty teoriaosuudessa. Näistä analyttisinä käsitteinä toimi opetustyylien jaottelu.

Tuomen ja Sarajärven (2018, 127–128) mukaan teoriaohjaavaan kuten teorialähtöiseenkin sisällönanalyysiin tulee luoda alkuun analyysirunko, jonka sisälle tehdään luokituksia ja kategorioita. Tämän jälkeen aineistosta poimitaan analyysirungon luokitukseen kuuluvat asiat ja jätetään muut ulkopuolelle. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127–128.) Analyysirunkona käytin havainnointilomaketta, johon kuvailin kirjallisesti tehtyä harjoitetta ja valmentajan toimintaa harjoitteen aikana sekä niistä johdettua toteutustapaa. Havainnointilomakkeesta näkyi myös harjoitteiden kesto, pelaajien ikä, pelaajien ja valmentajien määrä sekä harjoituksen aihe tai tavoite (LIITE 1). Tiedostin, että kaikki valmentajien harjoituksissa käyttämät menetelmät eivät välttämättä vastaisi täysin opetustyylien jaottelua, jolloin jätin ne analyysirungon ulkopuolelle.

Havainnoidessa kirjasin alkuun harjoitteiden kulkua ja valmentajan niissä käyttämää toiminta- ja vuorovaikutusketjua pelaajiin. Osassa harjoituksissa valmentajan kanssa harjoitusten jälkeen käyty koontikeskustelu tehdyistä havainnoista tarkensi opetustyylien jaottelua, mikäli jotkin pelaajille annetuista ohjeistuksista eivät kuuluneet kentän laidalle tai erottuneet videotallenteen äänen kautta.

Laadullisen tutkimusaineiston analyysi vuorottelee aineistonkeruun kanssa niin, että aineistoa analysoidaan, kerätään uutta tietoa, ja uudestaan analysoidaan. Analyysin vaiheina voidaan erottaa aineiston yhteismitallistaminen, koodaaminen ja luokittelu. Aineisto siis saatetaan samaan tekstimuotoon, jota tarkastellaan tutkimuskysymyksen näkökulmasta etsimällä niitä kokonaisuuksia, jotka liittyvät tutkittuun ilmiöön. Tekstiä tiivistetään antamalla tekstiosille sen sisältöä kuvaava ilmaisu tai koodi. Luokittelussa taas annetuista koodeista muodostetaan ryhmiä. (Kananen 2017, 131–132.)

Koodasin harjoituksissa havainnoidut valmentajat, niin että V tarkoittaa harjoituksen valmentanutta päävalmentajaa ja aV samassa harjoituksessa toiminutta apuvalmentajaa, mikäli apuvalmentaja oli päävastuussa jossain harjoituksen harjoitteista. Näiden perään lisäsin järjestysnumerot, esimerkiksi V1, sen mukaan monesko havainnointi oli kyseessä. Kahta valmentajista seurasin kahtena eri harjoituskertana, joten näiden kohdalla merkkasin koodin perään ensimmäiseksi kerraksi 1/2 ja toiseksi kerraksi 2/2. Liitin kaikista harjoituksista kirjatut havainnot samaan Microsoft Word -pohjaan, josta loin pelkistyksiä alkuperäisistä havainnoista (TAULUKKO 2) ja etsin tämän jälkeen samankaltaisuuksia.

TAULUKKO 2. Esimerkki alkuperäishavainnosta luodusta pelkistyksestä.

Alkuperäinen havainnointi	Pelkistys havainnosta
Valmentaja antaa ohjeet tehtävästä pareille ja seuraa toimintaa. Syöttely pareittain vapaamuotoisesti: pelaajien päätöksen mukaan erilaisia syöttöjä yhdelle, kahdella kosketuksella ja erilaisilla etäisyyksillä. aV1 2/2.	Toiminta pareittain tehtävänmukaisesti.
Valmentaja ohjeistaa toistosuoritteena tehtävän harjoitteen ja eri variaatiot siitä, kuinka tehdä suoritteita. Antaa lyhyitä palautteita suoritteista ja ohjeita vartalon asennosta. V3.	Valmentajan ohjeet ja malli, miten suorittaa harjoitetta.

Pelkistykset tein suoraan pääluokkien alle, joita olivat Mosstonin ja Ashworthin (2008) luokittelemat 11 opetustyyliä. Näiden lisäksi yhtenä pääluokkana oli Palloliiton (2021a) opetustyylien jaottelussa edellä mainitusta luokittelusta erillisenä ollut yhteistoiminnallinen oppiminen. Pääluokkien alle sijoitin alkuperäisistä havainnoista tekemäni pelkistykset (TAULUKKO 3).

TAULUKKO 3. Esimerkki pelkistysten sijoittamisesta pääluokkien alle.

Pääluokka: Komentotyyli

Pelkistetyt havainnot:

valmentajan ohjeet ja malli, miten suorittaa harjoitetta

kaikki toteuttavat samaa suoritustekniikkaa

suoritus valmentajan mallin ja kellotuksen mukaan

Esimerkkinä jo taulukossa 2 esittämäni alkuperäinen havainto oli:

” Valmentaja ohjeistaa toistosuoritteena tehtävän harjoitteen ja eri variaatiot siitä, kuinka tehdä suoritteita. Antaa lyhyitä palautteita suoritteista ja ohjeita vartalon asennosta.”

Kyseisessä tapauksessa tekemäni pelkistys havainnosta oli: ” valmentajan ohjeet ja malli, miten suorittaa harjoitetta”. Tämä pelkistys taas kuului teoreettisten käsitteiden luonnin vaiheessa Mosstonin ja Ashworthin (2008) teoriasta ohjaamaani pääluokkaan: komentotyyli, jolloin se määräytyi harjoitteessa käytetyksi opetustyyliksi. Mikäli valmentajan toiminta muuttui saman harjoitteen aikana selvästi toisen opetustyylin mukaisesti, niin merkkasin molemmat tyyliä harjoitteessa käytetyiksi opetustyyliksi. Esimerkiksi harjoite saattoi alkaa komentotyyliisesti siten, että valmentaja käski pelaajia syöttämään palloa paikasta A pelaajalta pelaajalle paikkaan

B määrätyn kaavan mukaisesti ja jatkuu siten, että pelaajat saivat itse tuottaa erilaisia ratkaisuja samassa siirtymässä A:sta B:hen.

Osassa harjoitteista opetustyyli oli selkeästi nähtävissä heti harjoitteen käynnistyessä. Osassa taas seurasin harjoitetta pidemmän aikaa ja merkkasin lomakkeelle valmentajan toiminnan piirteitä, jotta tyyli olisi tarkemmin määriteltävissä myöhemmässä tarkastelussa. Tulosten selkeyttämistä varten yksittäisiä opetustyyliä tarkasteltiin myös sisällönerittelyn keinoin tilastollisia työkaluja, kuten opetustyylien frekvenssiä, hyödyntämällä. Nämä esitellään seuraavassa tulokset -osiossa.

7 TULOKSET

Kaikkiaan kuudessa havainnoidussa harjoituksessa ilmeni 40 eri harjoitetta, joiden aikana havaittiin 43 kertaa erilaisten opetustyylien käyttöä harjoitteiden valmennuksessa (TAULUKKO 4). Havaittuja opetustyyliä olivat Mosstonin ja Ashworthin (2008) opetustyyleistä komentotyyli (A), tehtäväopetus (B), pariohjaus (C), eriytyvä opetus (E), ohjattu oivaltaminen (F), ongelmanratkaisu (G) ja erilaisten ratkaisujen tuottaminen (H) sekä Palloliiton (2021) opetustyylien luokittelun yhteistoiminnallinen oppiminen. Lisäksi harjoituksissa ilmeni kaksi kertaa toimintaa, joka ei vastannut suoraan mitään opetustyyleistä. Molemmat olivat ryhmänä toteutettuja palautekeskusteluja, joissa käytiin läpi joukkueen edellistä peliä. Tässä tutkimuksessa ei ilmennyt tyyleistä itsearviointia, yksilöllistä harjoitusohjelmaa, yksilöllistä opetussuunnitelmaa tai itseopetusta.

TAULUKKO 4. Harjoituksissa havaittujen opetustyylien käyttö joukkueiden ikäluokkien mukaan (P14= 14-vuotiaat pojat, T17= 17-vuotiaat tytöt jne.).

Opetustyyli	P14	P15	P17	T17	Yht.
Komentotyyli	5	5	4	1	15
Tehtäväopetus	3	3	2	2	10
Pariohjaus			1		1
Eriytyvä opetus				1	1
Ohjattu oivaltaminen		2	1		3
Ongelmanratkaisu	2		2	1	5
Erilaisten ratkaisujen tuottaminen	3	1	1		5
Yhteistoiminnallinen oppiminen	1	1		1	3
Yhteensä	14	12	11	6	43
Yhteistoiminnallinen oppiminen yhdistettynä toiseen opetustyyliin	4	2	3	1	10

Yhdeksi harjoitteeksi laskettiin tässä tutkimuksessa samaan tilaan organisoitu suorite, jossa pelaajien tehtävätavoite säilyi samanlaisena. Näiden muuttuessa käytetty opetustyyli kirjattiin uuden harjoitteen alle. Harjoitteiden kesto vaihteli 4 minuutista 30 minuuttiin. Havainnoidut harjoitteet olivat teemaltaan harjoitusten alussa tai lopussa tehtäviä fysiikkaharjoituksia, harjoitusten alussa pallon kanssa tai ilman palloa tehtäviä alkulämmittelyjä ja yksilöllisiin taitoihin keskittyviä teknisiä harjoitteita, kuten pallon laukomista, haltuunottoa, syöttämistä tai harhauttamista. Lisäksi harjoitteiden teemoja olivat erilaiset taktiseen osaaminen liittyvät harjoitteet, kuten joukkueen pelitavat mukaan puolustaminen tai hyökkääminen erilaisissa pelitilanteissa.

Havaitut opetustyylit esitellään aakkosjärjestyksessä. Jokaisen tyylin kohdalla käydään läpi, millaisissa harjoitteissa tyyliä on käytetty ja miten valmentajat ovat perustelleet tyylin käyttöä havainnoitujen harjoitusten jälkeen tehdyissä haastatteluissa. Haastatteluista nostetuista sitaateissa esiintyvät nimet on muutettu. Tuloksissa tuodaan myös esille, mikäli valmentajien toiminnassa opetustyylin kohdalla oli merkittäviä eroja tai yhtäläisyyksiä.

KOMENTOTYYLI:

Komentotyyliä käytettiin harjoitteissa 15 kertaa ja se oli määrällisesti käytetyin opetustyyli havainnoitujen harjoitusten aikana. Komentotyyliä käytettiin usein osana harjoitusten alussa tehtävää alkulämmittelyä ja harjoitteissa, joiden tavoitteena oli puhtaasti parantaa teknistä suorituskykyä pallon kanssa. Kertaalleen komentotyyliä käytettiin joukkueen pelitavan mukaisessa maalipaikkojen luontiin liittyvässä harjoitteessa, jossa harjoiteltiin valmentajan määrittelemien syöttöketjujen muodostamista joukkueena. Komentotyyllillä saatiinkin toistojen määrä suureksi valmentajien haluamissa yksittäisissä pallollisissa suorituksissa. Ilman palloa tehdyistä kahdeksasta fysiikkaharjoituksesta yhtä lukuun ottamatta kaikki olivat komentotyyllillä toteutettuja. Näitä olivat lihaskuntopiirit, voimaharjoitteet ja maksimikestävyysjuoksut.

Komentotyylisten harjoitteiden kesto oli 5 minuutista 15 minuuttiin. Kaikki komentotyylin harjoitteet olivat siis kestoiltaan varsin lyhyitä. Komentotyyllisiä harjoitteita varten annettiin

ohjeet, käynnistettiin toiminta ja annettiin ajoittain lyhyitä palautteita suorituksista. Kaikki komentotyyliset harjoitteet tehtiin joko valmentajien määrittämän suoritusmäärän tai kellottaman suoritusajan mukaan. Pallojen kanssa tehtyjä komentotyylisiä harjoitteita varten pelaajat jaettiin joko pareittain tai pienryhmiin. Yksilöllisesti komentotyylisiä harjoitteita tehtiin vain fysiikkaharjoitteissa tai alkulämmittelyissä.

Komentotyylin käyttö soveltuu ison pelaajamäärän kanssa suurten toistomäärien takaamiseen ja suoritustekniikoiden pysyvyyteen (Palloliitto 2021a). Valmentajat perustelivatkin komentotyylin käyttöä vaatimustason ylläpitämisenä toistosuoritteissa, mutta myös pelitaktisten harjoitteiden tukena.

“Mulla on persoonassa selvästi myös sitä komentavaa, mutta se on muotoutunut ajansaatossa ja iän myötä semmonen vaatiminen on tullut vahvemmaksi, joka tulee vähän myös sen komentotyylin kautta. Sillä päästään siihen vaatimiseen harjoitteissa.” V2

“Nää B-tyttöjen pelit menee jo aika taktisiksi ja sitä mukaa pitää käydä niitä taktiikoita reeneissäkin läpi. Osa pelaajista pystyy sisäistämään asioita aika helpolla, mutta osalle pitää opettaa vielä kädestä pitäen.” V4

”Tykkään käyttää erilaisia tyylejä, mutta pelitaktisissa asioissa pitää välillä olla tiukat rajat.” V1

Yhteistä valmentajien komentotyylin käytölle oli äänen käyttö. Lähes poikkeuksetta komentotyylinen opetus toteutettiin muuta valmennusta korkeammalla äänen voimakkuudella, antaen nopeita ja lyhyitä komennuksia, palautteita tai kehuja niin yksilöllisistä kuin koko joukkueen yleisistä suorituksista. Esimerkiksi: ”Pidä liike päällä!”, ”Enemmän puhetta!” tai ”Mahtava suoritus!”.

TEHTÄVÄOPETUS:

Tehtäväopetusta käytettiin harjoitteissa kymmenen kertaa. Näistä kymmenestä harjoitteesta ainoastaan kolmessa harjoiteltiin pallon kanssa, jolloin aiheena oli joko syöttäminen tai maalintekoharjoitus. Kaikki muut tehtäväopetukseen liittyvät harjoitteet olivat ilman palloa tehtyjä. Näistä viisi harjoitetta liittyi suoraan harjoitusten alkulämmittelyihin ja kaksi muuta nopeus- ja ketteryysharjoitteluun.

Tehtäväopetusta sisältäneet harjoitteet kestivät neljästä minuutista 18 minuuttiin. Tehtävätyylin mukaiset alkulämmittelyt koostuivat juosten tehdyistä lämmittelyliikkeistä ja vastuskuminauhojen kanssa tehdyistä aktivoinneista. Näissä pelaajat saivat valmentajilta tehtävän, jota he suorittavat joko itsenäisesti tai yhdessä ryhmänä, esimerkiksi liikkuen jonoissa. Tehtäväopetus antaa pelaajille mahdollisuuden esimerkiksi vastuunottamiseen ja yksilölliseen harjoitteluun (Palloliitto 2021a). Kun pelaajat ottivat vastuuta omasta toiminnastaan, niin valmentajat pystyivät valmistelevaan tulevia harjoitteita esimerkiksi laittamalla harjoituspisteitä valmiiksi. Yhtenä kerroista valmentaja antoi pelaajille tehtävän lämmittelystä ja pelaajien suorittaessa tehtävää jatkoi edellisen joukkueen harjoitusten valmentamista loppuun asti. Näissä tapauksissa tehtäväopetuksen käyttöä puolsi siis pelaajien vastuuttaminen ja harjoitusten nopeampi organisointi harjoitusvuoron käynnistyessä.

Jalkapallon tehtäväopetuksessa valmentaja voi esimerkiksi organisoida erilaisia suorituspisteitä ja antaa pelaajien harjoittaa tehtävää omaan tahtiinsa. Palautteenanto taas on useimmin henkilökohtaista kuin yleistä. (Palloliitto 2021a). Nopeus- ja ketteryysharjoitteista toinen toteutettiin rastipisteharjoitteluna ja toinen yhteisellä alueella, johon muiden pelaajien läsnäolo loi muuttuvan ympäristön. Rastipisteillä pelaajat saivat korkean määrän toistoja omakohtaisesta suoritustasostaan ja muuttuvassa ympäristössä he myös itse määrittivät suoritustahtiaan. Pallon kanssa tehdyt tehtäväopetuksen mukaiset harjoitteet taas toteutettiin pareittain, niin että parit saivat itse määritellä toimintaansa haastetta.

Palautetta alkulämmittelyiden omaisissa tehtäväopetuksen harjoitteissa valmentajat eivät tehtävän aikana juurikaan antaneet muutamia yksilöllisiä ja yleisiä palautteita lukuun ottamatta. Nopeusharjoitteissa palaute oli pelkästään yksilöllistä, kun taas pallon kanssa tehdyissä

harjoitteissa palautteenanto oli suurimmaksi osaksi yleistä, jolloin palaute kohdistui enemmänkin koko joukkueesta tehtyihin valmentajan päätelmiin.

PARIOHJAUS:

Pariohjausta ilmeni harjoitusten aikana yhdessä harjoitteessa, jossa tehtiin pareittain lihaskunto- ja räjähtävyysliikkeitä. Tämä harjoite kesti 11 minuuttia. Harjoitteessa valmentaja määrittä pareille tehtävän ja siihen käytettävät välineet. Parit tekivät harjoitetta toisen suorittaessa ja toisen avustaessa ja ohjatesa suoritusta. Suoritusten aikana valmentaja ohjasi muutamien parien toimintaa antamalla neuvoja sekä suorittavan että ohjaavan parin toimintaan. Palloliiton (2021a) mukaan jalkapallon pariohjauksessa palautteenanto parin työskentelystä ja yhteistyöstä on tyypillistä, vaikkakin perinteisesti Mosstonin opetustyyli jaottelun pariohjauksessa palautetta annetaan vain ohjaavalle parille, eikä suorittavalle parille (Varstala 2007, 136).

Kyseisen harjoitteen liikkeissä oli paljon yksityiskohtia, mikä selvästi ohjasi valmentajaa antamaan vastuuta pareille suorituksistaan, sillä jokaisen pelaajan suorittamiseen ei ollut mahdollista jatkuvasti puuttua itse. Pariohjauksessa pelaajat ovat aktiivisesti oppimisprosessissa mukana tehden päätöksiä ja toimien vuorovaikutuksessa, jolloin valmentajan jatkuva läsnäolo jokaisen pelaajan kanssa ei ole välttämätöntä (Palloliitto 2021a). Pelaajista osa ohjasikin toisiaan aktiivisesti ja osa taas vähemmän, jolloin valmentaja puuttui näiden parien toimintaa tarvittaessa enemmän.

ERITYTYVÄ OPETUS:

Eriytyvää opetusta käytettiin harjoituksissa yhden kerran. Kuten pariohjauksen kohdalla, kyseessä oli ilman palloa tehty lihasvoimaharjoite. Kyseinen harjoite kesti 29 minuuttia, mutta on huomion arvoista, että harjoitteen aikana valmentajan tehtäväksi antamista liikkeistä osa tehtiin selvästi komentotyyllisesti ja osa eriytyvän opetuksen periaattein.

Eriytyvässä opetuksessa pelaaja saa kokea pätevyyttä omalla tasollaan valitessaan vaativuudeltaan eritasoisista tehtävistä itselleen sopivan. Tällöin pelaajien tasoerot eivät haittaa

ja tehtävään sitoutuminen on helpompaa. Valmentajan tehtävänä on arvioida osaavatko pelaajat valita omalle tasolleen sopivan tehtävän. (Palloliitto 2021a.) Harjoitteen eriytyvän opetuksen mukaisissa liikkeissä valmentaja antoi fyysiseltä haastavuudeltaan eri tasoisia tehtäviä, joista pelaajat saivat valita tekemänsä liikkeen.

”Meillä on kuitenkin puolet joukkueesta tähän ikäluokkaan vuoden nuorempia, joten onhan niitä tasoeroja fyysisesti.” V4

Edellä mainitun valmentajan kommentin mukaisesti kyseisessä joukkueessa fyysiset kasvun erot olivat silmännähtäviä ja sikäli puolsivat joidenkin harjoitteiden eriyttämistä juuri yksilöllisesti tehdyissä voimaharjoitteissa. Jaakkolan ja Sääkslahden (2013, 318) mukaan eriytyvän opetuksen käyttö toimiikin juuri tilanteissa, joissa oppijoiden kehitystasot ovat hyvin erilaisia.

OHJATTU OIVALTAMINEN:

Ohjattua oivaltamista käytettiin harjoituksissa kolmessa harjoitteessa, joista kaikki olivat pallon kanssa tehtyjä harjoitteita. Näiden harjoitteiden kesto oli 12 minuutista 22 minuuttiin. Kahdessa näistä harjoitteista joukkue oli jaettu kahteen ryhmään, joista toinen suoritti kyseistä harjoitetta ja toinen muuta harjoitetta. Yhdellä kerralla koko joukkue suoritti samaa harjoitetta.

Jokaista harjoitetta yhdisti valmentajan toiminta käynnistää harjoite antamalla tehtävä ja keskeyttää suorittaminen palautteenantoa varten. Palaute tapahtui sekä kysymällä pelaajilta, miten harjoitteen eri vaiheita voisi kehittää sekä myös antamalla vinkkejä, miten suoritusta voisi tehdä eri tavalla. Jokaisessa harjoitteista toiminnan tavoite tehtiin pelaajille selväksi harjoitteen alussa. Ohjatun oivaltamisen käytön tulisi saada pelaajat ajattelemaan ratkaisujaan ja sitä kautta vahvistaa oppimista ja ymmärrystä pelistä (Palloliitto 2021a). Ohjattu oivaltaminen siis tuki näissä tapauksissa harjoitteissa tavoiteltua pelaajien oman ajatusprosessin kehittymistä.

”Näen että vaikuttaa paljon se ikä, että nuoremmille voi antaa muutamia vaihtoehtoja niinku vaikka kaksi vaihtoehtoa tilanteeseen, mutta vanhemmille voi antaa henkilökohtaisissa ja taktisissa asioissa enemmän vastuuta.” V1

Harjoitteissa näkyi, että pelaajille annettiin aikaa oivaltaa tavoitteenmukainen ratkaisu useiden toistojen kautta. Valmentajien äänen käyttö oli näissä harjoitteissa huomattavasti rauhallisempaa ja tavoitteeseen ohjaavaa. Valmentajien toiminta korostikin sitä, että pelaajien omalle ajattelulle annettiin tilaa suorien käskyjen sijaan.

ONGELMANRATKAISU:

Ongelmanratkaisun tyyliä valmentajat käyttivät harjoitusten aikana viisi kertaa. Harjoitteista lyhin kesti 13 minuuttia ja pisin 28 minuuttia. Kaikki ongelmanratkaisuna toteutetut harjoitteet olivat pallon kanssa tehtyjä harjoitteita, joissa koko joukkue suoritti samaa harjoitetta yhdessä. Kaikissa näistä harjoitteista käytettiin myös yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmää, yhdessä harjoittamalla pelin erikoistilanteiden vaiheita ja muissa neljässä avoimen pelin toimintaa. Jokaisessa harjoitteessa pelaajille määriteltiin roolit jakamalla ryhmä pallon kanssa hyökkääviin ja ilman palloa puolustaviin pelaajiin. Harjoitteen tavoitteen mukaan ongelma luotiin joko hyökkääville pelaajille puolustavien pelaajien toiminnalla tai puolustaville hyökkäävien toiminnalla.

Valmentajat antoivat pelaajille palautetta siitä, kuinka ongelmanratkaisu onnistui. Palautteissa ratkaistava ongelma linkitettiin yhtä kertaa lukuun ottamatta jokaisella kerralla joukkueen peleissä tapahtuneisiin tilanteisiin tai oletetusti seuraavassa pelissä tapahtuviin tilanteisiin. Tätä valmentajat käyttivät selvästi myös motivointikeinoja pelaajien suoritusten tehostamiseksi.

“Erikoistilanteet oli niin kun harjoitus siihen seuraavaan peliin. Mitä meillä on aikaisemmin tullut niitä probleemia niin niitä myö yritetään luoda.” V3

”Minun tapa valmentaa tälleen pelikaudella on, että mitä peleissä näkee ongelmia, niin niihin myö sitten tartutaan reeneissä ja käydään niitä läpi harjoitteina.” V4

Ongelmaratkaisun käyttöön vaikutti pelinomaisten tilanteiden luominen harjoitteiksi. Yksi erittäin havainnollinen esimerkki ongelmanratkaisun luomisesta pelin eri vaiheisiin oli valmentajan V3 harjoite, johon osallistui aktiivisesti myös kaksi apuvalmentajaa. Jokaiselle valmentajista oli jaettu oma rooli ja ongelmatilanne, jota he pyrkivät vuorollaan luomaan pelilliseen harjoitteeseen heittämällä tai potkaisemalla pallon peliin sillä tavalla, että kyseinen ongelmatilanne muodostuisi.

“Tuossa just Juusolta (maalivahtivalmentaja) kysyin että mihin haluat maalivahdille kriisiä, että muokataan sitä sen mukaan. Matti kun vastas peliavaamisesta niin hän katoo sitä ja anto sit niitä palloja mitä hän haluaa ja mie niitä palloja mitä mie haluan. Että katotaan reenin aikana, että mitä probleemia tulee ja mitä pitää tulla.” V3

ERILAISTEN RATKAISUJEN TUOTTAMINEN:

Erilaisten ratkaisujen tuottamista havaittiin harjoituksissa myös viisi kertaa. Sitä käytti yhtä lukuun ottamatta kaikki muut valmentajista, harjoitteiden kestäessä 12 minuutista 25 minuuttiin. Mosstonin ja Ashworthin (2008) opetustyyli jaottelun oppijakeskeisistä tyyleistä se olikin käytetyin tyyli tutkimuksessa yhdessä ongelmanratkaisun kanssa. Harjoitteista kaikki tehtiin pallon kanssa, yhdessä niistä joukkue oli jaettu kahteen ryhmään ja lopuissa neljässä koko joukkue suoritti harjoitetta samaan aikaan. Kaikissa harjoitteista ilmeni myös piirteitä ryhmän toiminnan haastamisesta yhteistoiminnallisen oppimisen keinoilla.

Erilaisten ratkaisujen tuottamisessa valmentajan harjoitteesta antamassa ohjeistuksessa tulisi käydä ilmi tehtävän suorittamisen mahdollisuus monella eri tavalla, jolloin harjoitteesta pelaajille annetussa palautteessakin tulisi korostaa sitä, miten erilaisia ja luovia ratkaisuja pelaajat ovat löytäneet (Palloliitto 2021a). Harjoitteen rakenteella ja säännöillä voidaan myös vaikuttaa siihen, että erilaisia ratkaisuja syntyisi (Varstala 2007, 137).

Kaikissa harjoitteet muodostuivat tehtävänannosta, suorituksesta ja suoritusten välissä pidetyistä palautteenannoista. Suoritukset olivat joko tietyn pelitilanteen, esimerkiksi yhden hyökkäyksen kestoisia tai ajalla kelloitettuina. Valmentajat antoivat pelaajille vaihtoehtoja

suoritusmalleista, mutta hyväksyivät muutkin tehtävänannon mukaiset ratkaisut. Harjoitteiden rakenteessa erilaisten ratkaisujen tuottamista oli huomioitu esimerkiksi valmentajan V3 harjoitteessa laittamalla yhden maalin sijasta kolme maalia pelialueen päätyrajalle, jolloin erilaisia ratkaisuja muodostui helpommin, kun maalin sai tehdä mihin tahansa näistä kolmesta maalista. Erilaisten ratkaisujen tuottamisella pyrittiinkin vahvistamaan jalkapallon pelinomaista toimintaa muuttuvassa ympäristössä.

”On tää myös ihmisjohtamista, että myö käydään yhdessä läpi ja kysellään ja mietitään että mitkä vois olla ratkaisuita tai malleja. Pojat kasvaa, niin heillä pitää olla myös se oma niinku itsenäinen ajatustoiminta mukana peleissä.” V2

Palautteenannossa näkyi myös selkeästi kannustaminen erilaisten ratkaisujen tuottamiseen siten, että vaikkei suoritus olisi onnistunut niin valmentajat saattoivat antaa positiivisen palautteen ratkaisujen yrittämisestä. Yhtä lukuun ottamatta kaikissa muissa harjoitteissa valmentajien kehittämiskohteita varten annettu palautteenanto tapahtui keskustelemaan sävyyn pohtimalla ja kysymällä ratkaisujen toteutusta. Esimerkkinä:

”Näitkö Ville tuolla maalin takatolpalla olevan tilan? Oisko voinu hakee syötön sinnekin?” aV1

YHTEISTOIMINNALLINEN OPPIMINEN:

Palloliiton (2021a) mukaan yhteistoiminnallista oppimista on mahdollista käyttää omana tyylinään tai yhdistää sitä valmennuksessa muiden tyylien kanssa. Näin myös tapahtui, sillä havainnoiduissa harjoitteissa ilmeni yhteistoiminnallista oppimista erillisenä tyylinä kolme kertaa ja yhdessä jonkun toisen opetustyylin kanssa 10 kertaa, joita on käyty läpi aikaisempien tyylien tuloksissa. Yhteistoiminnallista oppimista yhdistettiin ohjattuun oivaltamiseen, ongelmanratkaisuun ja erilaisten ratkaisujen tuottamiseen.

Yhteistoiminnalliseen oppimiseen valmentaja määrittelee harjoitteelle aiheen tai teeman ja tarvittaessa roolit pelaajille, jonka jälkeen pelaajat työskentelevät ryhmänä yhteisen tavoitteen

saavuttamiseksi. Valmentaja antaa palautetta ryhmälle sen toiminnasta ja vaihtaa tarvittaessa annettuja rooleja harjoitteen aikana. (Palloliitto 2021a). Erillisenä tyylinä valmenneet yhteistoiminnallisen oppimisen tyylin mukaiset harjoitteet olivat tässä tutkimuksessa kaikki pelaamista, johon koko joukkue osallistui. Tavoite oli pelinmukaisesti joukkueena maalintekeminen pallon kanssa ja puolustaminen ilman palloa. Kaikissa näistä harjoitteista valmentaja jakoi joukkueet ja pelipaikat pelaajille sekä käynnisti toiminnan. Nämä harjoitteet kestivät 11 minuutista 30 minuuttiin.

”Normaalisti meillä on aina harjoitusten lopussa jonkun näkönen peliharjoite.” V2

Yhteistoiminnallinen oppiminen toikin harjoitteisiin joukkueena toimimisen osaksi yksilöiden toimintaa, mikä näkyi myös valmentajien palautteenannossa. Jokaisessa harjoitteesta palaute kohdistui enemmän joukkueiden toimintaan kuin yksilöiden suorituksiin. Muutoin valmentajien toiminta harjoitteiden aikana vaihteli hyvin paljon. Yksi valmentaja ohjeisti aktiivisesti kovaan ääneen lähellä pelaajia, toinen taas seurasi passiivisemmin harjoitusta reunalta ja kolmas osallistui peliin toisena maalivahtina. Pelaamiselle määritelty teema oli kahdessa harjoitteesta johdettu aikaisemmin saman harjoituksen aikana tehdyistä harjoitteista. Pelaamalla siis haettiin harjoiteltuja asioita, jonka mukaista oli myös harjoitteen aikainen palautteenanto. Yhdessä harjoitteista vastaavaa yhteyttä aikaisempiin harjoitteisiin ei havaittu, vaan pelaaminen oli muista erillinen harjoite. Valmentajien mukaan puhtaan pelaamisenkin tavoitteet voivat olla jalkapalloharjoituksissa erilaisia ja siten myös niissä käytetty opetustyyli erilainen.

”Pelaamisessakin tavoitteet on erilaiset ja sitä kautta myös se valmentajan toiminta tietoisesti erilaista. Esimerkiksi joku pienpeli, mikä ois enemmän fyysinen harjoite, kun taktinen ja niin sitten komennetaan ja käsketään ja pusketaan enemmän niitä pelaajia, kuin normaalisti pelatessa.” V1 2/2

8 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin jalkapallovalmentajien opetustyylien käyttöä 14–17-vuotiaiden jalkapalloharjoituksissa. Taustateorianä tutkimukselle toimi Mosstonin ja Ashworthin (2008) liikunnan opetuksen opetustyylien jaottelu ja siitä johdettu Palloliiton (2021a) jalkapallovalmennuksen opetustyylien jaottelu. Tutkimuksessa havainnoin valmentajien toimintaa kuuden harjoituskerran aikana, joista kaksi oli 14-vuotiaiden poikien, kaksi 15-vuotiaiden poikien, yksi 17-vuotiaiden tyttöjen ja yksi 17-vuotiaiden poikien joukkueharjoitus. Tutkimuskysymyksenä oli selvittää mitä opetustyyliä valmentajat käyttävät jalkapalloseuran junioreiden harjoituksissa ja mikä saa valmentajat käyttämään valitsemiaan opetustyyliä.

Tulosten perusteella valmennuksessa käytettiin määrällisesti eniten komentotyyliä, tehtäväopetusta ja yhteistoiminnallista oppimista, jota varioitiin usein muiden tyylien kanssa. Näitä tyyliä käyttivät kaikki tutkimukseen havainnoidut valmentajat. Usein käytettyjä tyyliä olivat myös ongelmaratkaisu ja erilaisten ratkaisujen tuottaminen. Tulokset ovat samankaltaisia kuin Kuukasjärven ja Ainasjärven (2020) tutkimuksessa, jossa jalkapallovalmentajien havaittiin käyttävän komentotyylin lisäksi ohjattua oivaltamista, ongelmanratkaisua, eriytyvää opetusta ja itseopetusta.

Harjoituksista lyhin kesti kokonaisuudessaan 80 minuuttia ja pisin 113 minuuttia. Harjoitukset koostuivat keskimäärin 6–7 harjoitteesta ja keskiarvo koko harjoitusten pituudelle oli 99 minuuttia, josta keskiarvollisesti 62 minuuttia käytettiin pallon kanssa tehtäviin harjoitteisiin. Määrällisesti eniten esiintyneistä tyyleistä komentotyylin ja tehtäväopetuksen harjoitteet olivat ajallisesti lyhyempiä harjoitteita muihin tyyliin verrattuna. Näin ollen kokonaisuudessa ongelmanratkaisuun, erilaisten ratkaisujen tuottamiseen, yhteistoiminnallisen oppimiseen ja ohjattuun oivaltamiseen käytettiin hieman enemmän aikaa kuin komentotyyliin ja tehtäväopetukseen. Oppijakeskeisiä tyyliä siis käytettiin harjoituksissa ajallisesti hieman valmentajajohtoisia tyyliä enemmän.

Opetustyylien käytössä näkyi selvä jako harjoituksissa pidettyjen eri harjoitteiden välillä. Ilman palloa tehdyt harjoitteet, kuten erilaiset alkulämmittelyt, nopeusharjoitteet ja lihaskuntoharjoitteet, valmennettiin komentotyyliä tai tehtäväopetusta käyttämällä, kun taas pallon kanssa tehdyissä harjoitteissa käytetyimmät tyyli olivat ongelmanratkaisu, erilaisten ratkaisujen tuottaminen ja yhteistoiminnallinen oppiminen. Käytettyjen tyylien skaala olikin varsin laaja, mutta jakautunut erilaisten harjoitteiden kesken. Lyhyet harjoitteet toteutettiin valmentajajohtoisilla tyyliillä, kun taas pidempikestoissa harjoitteissa käytettiin enemmän oppijakeskeisiä tyyliä. Ilman palloa tehdyissä fyysisissä harjoitteissa, jotka olivat myös lyhyitä harjoitteita kestoaltaan, käytettiin tyylijohtelun valmentajajohtoisia tyyliä. Pallollisissa harjoitteissa, joihin käytettiin harjoituksissa enemmän aikaa, taas käytettiin oppijakeskeisiä tyyliä, joissa pelaajilla oli toiminnasta ja päätöksistä enemmän vastuuta.

Syitä tyylien käytölle esitellään tuloksissa omien harjoitusten aikana tehtyjen havaintojen ja haastatteluissa valmentajilta saatujen kommenttien kautta. Tyylien käyttöön vaikuttavia tekijöitä olivat valmentajan omakohtainen valmennustyyli, taktisten asioiden yhtenäistäminen joukkueelle, pelaajien vastuuttaminen, harjoitusten organisointi, pelaajien ajatusprosessin kehittäminen, peleihin valmistautuminen ja niissä suoriutuminen sekä pelaajien toiminnan kehittäminen pelinomaisessa muuttuvassa ympäristössä.

Itselle tyypilliseen valmennustyyliin vedottiin komentotyylisten palautteenantojen kohdalla. Joukkueen yhteisen pelitaktiikan harjoittelussa nähtiin myös toimivana keinona valmentajajohtoinen harjoitemuoto. Pelaajille haluttiin antaa vastuuta tehtäväopetuksen mukaisesti harjoitusten alkulämmittelyissä, mikä mahdollisti osittain ajankäytön myöhempien harjoitteiden samanaikaiseen organisointiin. Ohjatun oivaltamisen, ongelmanratkaisun ja erilaisten ratkaisujen tuottamisen keinoja taas käytettiin harjoitteissa pelinomaisten tilanteiden luomiseen ja niiden ratkaisemiseen, sekä kehittämään ja opettamaan pelaajille erilaisia ratkaisumalleja mitä muuttuvassa peliympäristössä syntyy. Yhteistoiminnallinen oppiminen omana tyylinään tai yhdistettynä muihin tyyliin taas toi harjoitteisiin joukkueena toimimisen osaksi yksilöiden toimintaa.

Valmennustyylien käyttöön vaikutti myös valmennusryhmien koko joko mahdollistamalla tai rajoittamalla tyylien käyttöä. Tämä kävi useasti ilmi myös valmentajien haastatteluissa:

“Saatiin enemmän toistoja, kun kaksi ryhmää. Yksi valmentaja pystyi keskittymään yhteen asiaan ja pystyttiin eriyttämään asioita, niin koin että pelaajat sai siitä enemmän irti.” V1 1/2

“Roolitus on ehdottomasti sovittu etukäteen. Että kuka pommittaa mitäkin ja millasia palloja laittaa, kuka valmentaa mitäkin asiaa ja kuka ohjaa reenin eli selvät täsmäalueet.” V3

”Kun oon ollut välillä yksin valmentamassa, niin on se ollut vaikeaa, koska jos esimerkiksi pitäis selustan puolustamista harjotella, niin pitää suunnitella treeni niin että saa kaikki siihen samaan treeniin mukaan, enkä pysty pilkkomaan sitä treeniä silleen, kun haluaisi. Apukoutsin kanssa pystyy aina jakamaan ryhmiä.” V4

Tutkimukseen seuratuissa harjoituksissa valmentajia oli paikalla yksi, kaksi, kolme tai enimmillään neljä yhden harjoituskerran aikana. Kun valmentajia oli useampia, niin apuvalmentajat toimivat tyypillisesti vastuussa alkulämmittelyiden ohjaamisessa joko yksin tai yhdessä varsinaisen päävalmentajan kanssa. Apuvalmentajat mahdollistivat myös pelaajien jakamisen ryhmiin, jolloin pelaajia pystyttiin valmentamaan pelipaikkakohtaisissa harjoitteissa samaan aikaan eri valmentajien johdolla ja saamaan pelaajille lisäksi enemmän toistoja harjoitteiden aikana. Kun valmentajia oli useampi kuin yksi, niin siirtymät harjoitteesta toiseen olivat myös huomattavasti nopeampia, eikä organisointiin kulunut harjoituksien aikana niin paljoa aikaa.

Johtopäätöksenä valmentajien voidaan todeta käyttävän erilaisia opetustyyliä nuorten jalkapalloharjoituksissa. Tämä tukee Jaakkolan ja Sääkslahden (2013) näkemystä siitä, että opetusmenetelmiä tulisi käyttää vaihtelevasti, sillä oppijoiden motivaatio, taipumukset ja oppimistyyli ovat erilaisia. Kun jokainen harjoituksista sisälsi sekä opetustyylijaottelun opettajajohtoisia että oppijakeskeisiä tyyliä, niin erilaiset oppimistyyli ja ärsykkeet voidaan nähdä tulleen huomioiduksi. Tyylien käyttö jakautui erilaisten harjoitteiden ja harjoitusten

tavoitteiden mukaan, mutta myös valmentajan tyypillisen valmennustyylin ja käytössä olevan valmentajien määrän mukaisesti.

Tutkimukseen käytetyt teoriapohjat Mosstonin ja Ashworthin (2008) opetustyyli sekä Palloliiton (2021a) jalkapallovalmennuksen opetustyyli erottuivat kahta harjoitetta lukuun ottamatta kaikista harjoitteista ja toimivat täten hyvin tutkimuksen teoreettisena pohjana. Tyylien käytössä näkyi kuitenkin eroja valmentajien kesken. Erityisesti palautteenanto pelaajille oli erilaista ja palautetta annettiin myös toisen kuin käytetyn tyylin mukaisesti. Tämä näkyi erityisesti oppijakeskeisissä tyyliissä, joissa palautetta annettiin ajoittain opettajajohtoisten tyylien mukaan. Mosstonin & Ashworthin (2008, 13) mukaan opetustyyleistä onkin mahdollista poiketa ja toteuttaa erilaisia opetustapoja, jotka mahdollistavat monipuoliset oppimiskokemukset. Opetustyylien jaottelu oli osalle valmentajista tutumpi ja osalle vieraampi, mikä saattoi myös vaikuttaa tyylien käyttöön.

Tutkimuksen luotettavuuden arviointiin käytettiin erityisesti Tuomen ja Sarajärven (2018) näkemyksiä laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavista tekijöistä. Vaikka tutkimuksissa pyritään välttämään virheet, niin tulosten paikkansa pitävyys ja sitä kautta luotettavuus voi vaihdella, jonka takia tutkimus tulosten luotettavuutta on syytä arvioida (Hirsjärvi ym. 2009, 226). Laadullisen tutkimukseen löytyy luotettavuuden kannalta erilaisia käsityksiä ja siten myös tarkasteluissa on usein hyvin erilaisia painotuksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158).

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on keskeistä tuoda esille tutkimuksen kohde ja tarkoitus, tutkijan omat sitoumukset tutkimukseen, aineistonkeruu, tutkimuksen tiedonantajat ja tutkijan suhde tiedonantajiin sekä tutkimuksen kesto ja raportointi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163–164). Oma sitoumukseni tutkimukseen on syntynyt 20 vuoden taustasta jalkapalloon pelaamalla, valmentamalla ja seuraamalla lajia aktiivisesti. Olen nähnyt hyvin erilaisia opetustyyliä valmennuksessa ja koin tärkeänä sekä mielenkiintoisena selvittää millaisia opetustyyliä nuorten jalkapallovalmennuksessa käytetään tällä hetkellä. Muut edellä mainituista luotettavuutta lisäävistä tekijöistä olen esitellyt luvussa 6.

Lajitustani oli hyötyä tutkimuksen luotettavuuden kannalta sikäli, että useat harjoitteista olivat itselleni tuttuja ja siten myös niissä tavoitellut asiat oli helpompi havaita. Lajinomaisen termistön tuntemus ja käyttö helpottivat myös havaintojen tarkastelua valmentajien kanssa sekä haastattelujen tekemistä. Toisaalta tutkijana havaintoja tehdessä ja erityisesti valmentajia haastatellessa pyrin toimimaan objektiivisesti tuomatta omia tehtyjen havaintojen ulkopuolisia näkemyksiä esille.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä triangulaation avulla, joka tarkoittaa yksinkertaisten erilaisten metodien, tutkijoiden tiedonlähteiden ja teorioiden yhdistämistä tutkimukseen. Triangulaatio voi kohdistua neljään päätyyppiin, joita ovat tutkimusaineisto, tutkija, teoria ja metodiin kohdistuva triangulaatio. Tutkimusaineistoon liittyvä triangulaatio tapahtuu keräämällä tietoa monelta eri tiedonantajaryhmältä, tutkijaan liittyen se tapahtuu käyttämällä useampaa havainnoijaa, teoriaan liittyen huomioimalla monia teoreettisia näkökulmia ja metodiin liittyen käyttämällä useampaa metodologiaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 166–168.)

Tutkimusaineistoon liittyen keräsin tietoa eri ikäisten joukkueiden valmentajilta ja sekä tyttöjä että poikia valmentaneilta. Valmentajien valmennuskokemus ja -koulutustausta olivat myöskin eri asteisia. Kaikki tutkimukseen havainnoituista valmentajista olivat miesvalmentajia, joten tämä kavensi hieman tiedonantajaryhmän laajuutta. Kaikki tutkimuksen havainnointit tein yksin, joten luotettavuutta olisi lisännyt tutkijaparin käyttäminen. Tätä ongelmaa pyrin lieventämään videoimalla harjoituksia ja käymällä tehdyt havainnot valmentajien kanssa läpi harjoitusten jälkeen mahdollisten väärinymmärrysten välttämiseksi. Teoreettisina näkökulmina käytin kahta luokittelua opetustyyleistä ja lisäksi perehdyin aikaisempiin eri luokituksilla tehtyihin valmennustyylien tutkimuksiin. Metodeina käytin tutkimuksessa havainnointia ja haastattelua. Lisäksi analysointiin yhdistin osittain teoriaohjaavaa ja aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Käytin tulosten läpikäynnissä myös sitaatteja valmentajille tehdyistä haastatteluista. Eskolan ja Suorannan (1996, 140) mukaan sitaattien käyttö antaakin lukijalle mahdollisuuden muodostaa oman näkemyksensä tehtyjen tulkintojen oikeellisuudesta.

Tutkimuksen luotettavuutta paransivat harjoitusten videointi ja havainnointilomakkeelle kirjatut tarkat kuvaukset valmentajien toiminnasta ja harjoitteiden kulusta. Kuitenkin kaksi seuratuista harjoituksista jäi videoimatta, kun kuvauslupaa ei saatu selvitettyä ennen harjoitukseen osallistumista. Lisäksi havaintojen läpikäynti kaikkien valmentajien kanssa paransi havaintojen oikeellisuutta. Yksi valmentajista korjasi tämän läpikäynnin aikana yhdestä harjoitteesta tehtyä havaintoa.

Luotettavuuden kannalta tutkimukseen tulee kuitenkin suhtautua kriittisesti. On huomioitava, että alkuperäiset havainnot ja niistä johdettu analyysi ovat tapahtuneet tutkijan oman näkemyksen mukaisesti. Eskola ja Suoranta (1996, 120) näkevätkin, että tutkijaa ohjaa aina tutkimuksen tarkoituksen lisäksi oma lukeneisuus ja käsitykset aikaisemmista teorioista.

Seurasin harjoituksia aina kentän reunalta joko kentän tasalta tai mahdollisuuksien mukaan katsomosta, jotten vaikuttaisi harjoitusten toimintaan, minkä voidaan kuitenkin nähdä vaikuttaneen tutkimuksen luotettavuuteen. Kentänreunalta havainnoiminen hankaloitti välillä valmentajien ja pelaajien välisen keskustelun ja palautteenannon kuulemista, sillä etäisyys kentälle saattoi kasvaa suureksi. Videoinnin kannalta taas kentäntasolta kuvaaminen oli katsomoa huomattavasti haastavampaa, sillä katsomosta korkeammalta saatu videokuva antoi paremman kokonaiskuvan harjoitteiden sisällöstä jälkitarkastelua varten. Videointiin harjoitusten alku ja ajoittain myös loppu olivat haastavia, sillä harjoitusvuorojen vaihtuessa kentänreunalla oli usein muutaman minuutin ajan useita edellisen tai tulevan harjoitusvuoron pelaajia, mikä heikensi äänen kuuluvuutta. Osa havainnoituista harjoituksista tapahtui ylipainehallissa ja osa ulkokentällä. Ylipainehallissa ääni kaikui huomattavasti enemmän kuin ulkokentillä pidetyissä harjoituksissa, mikä on saattanut vaikuttaa valmentajien toimintaan. On myös huomioitava, että osa havainnoituista harjoituksista tapahtui talven harjoituskauden aikana ja osa kesän pelikauden aikana, millä on voinut olla vaikutusta harjoituksissa tehtyihin harjoitteisiin.

Pohdintaa tuloksista voi aiheuttaa se, miten oppijakeskeisten opetustyylien, kuten ongelmanratkaisun ja erilaisten ratkaisujen tuottamisen, jaottelu on tapahtunut ja miten ne on erottelu samankaltaisissa pelillisissä harjoitteissa. Tässä tutkimuksessa opetustyylijä

tarkasteltiin valmentajan toiminnan ja harjoitteille asetettujen tavoitteiden perusteella. Näin ollen harjoitteen tavoite ja valmentajan pelaajille antama palaute määrittivät luokitellun opetustyylin sen mukaan, haluttiinko pelillisissä harjoitteissa ensisijaisesti esimerkiksi löytää monia erilaisia ratkaisumalleja hyökkäysvaiheessa, yhtenäistää joukkueen pelinavaamisvaihetta tai löytää ratkaisu yksittäisen pelitilanteen ongelmaan, kuten kulmapotkujen aluepuolustamiseen. Näiden harjoitteiden aikana pelaajien suoritteissa saattoi näkyä samankaltaisia valintatilanteita eri ratkaisuvaihtoehtojen väliltä, jolloin opetustyylin määrittävänä tekijänä nähtiin valmentajan harjoitteesta hakema tavoite ja siihen kohdistettu palaute.

Tämän tutkimuksen vaikuttavuus näkyy tietona jalkapallovalmentajien toiminnasta juniori-ikäisten jalkapalloilijoiden harjoituksissa. Jalkapallovalmentajien toimintaa Suomessa ovat tutkineet myös muun muassa Rantanen (2021) opetustapojen kautta sekä Suominen ja Veijanen (2020) havainnointi- ja päätöksentekotaitojen opettamisen kautta. Ainut tätä tutkimusta vastaavalla viitekehyksellä tehty tutkimus Suomessa on ollut Kuukasjärven ja Ainasjärven (2020) opinnäytetyö, jossa opetustyyliä on tutkittu yksittäisen seuran valmennuslinjan näkökulmasta. Palloliiton (2021a) määrittelemät jalkapallovalmentajien opetustyyliä ovat osa Palloliiton koulutusmateriaalia, joten kyseisiä tutkimustuloksia voisi käyttää esimerkiksi kuvaamaan tyylien ilmaantuvuutta valmentajien toiminnassa ja harjoituksissa.

Jatkotutkimusaiheena voisi selvittää miten opetustyylien käyttö vaihtelee talven harjoituskaudelta kesän pelikaudelle. Lisäksi tyylien käyttöä voisi vertailla tyttö- ja poikajoukkueiden valmentajien kesken tai eri palloilulajien valmentajien kesken. Mielenkiintoista olisi myös tietää, miten opetustyylien käyttö valmennuksessa eroaa koululiikunnan opetukseen käytetyistä opetustyyleistä.

LÄHTEET

- Acet, M. Gumusgul, O. & Isik, U. 2017. Leadership characteristics of football coaches. Viitattu 20.2.2020. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED593441.pdf>
- Chelladurai, P. & Saleh, S. D. 1980. Dimensions of leader behavior in sports: Development of a leadership scale. *Journal of Sport Psychology* 2 (1), 34-45. Viitattu 20.2.2020. <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=23dd2b69-0efd-449c-a42f-2b891c05408a%40pdc-v-sessmgr04>.
- Chelladurai, P. & Carron A. V. 1981. Applicability to youth sports of the leadership scale for sports. *Perceptual and Motor Skills* 53 (2), 361. Viitattu 20.2.2020. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.jyu.fi/doi/10.2466/pms.1981.53.2.361>.
- Côte, J. & Gilbert, W. 2009. An Integrative Definition of Coaching Effectiveness and Expertise. *International Journal of Sport Science & Coaching* 4, 307–323.
- Eskola, J. 2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa: R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. uud p. edition.* Jyväskylä: PS-kustannus, 185–206.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Rovaniemi: Lapin yliopisto. Lapin Yliopiston Kasvatustieteellisiä Julkaisuja.
- Fletcher, R. B. & Roberts, M. H. 2013. Longitudinal stability of the leadership scale for sports. *Measurement in Physical Education and Exercise Science* 17 (2), 89-104. Viitattu 6.5.2020. <https://www-tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1080/1091367X.2013.761021?needAccess=true>.
- Gardner, D. E. Shields, D. L. L. Bredemeier, B. J. L. & Bostrom, A. 1996. The relationship between perceived coaching behaviors and team cohesion among baseball and softball players. *The Sport Psychologist* 10 (4), 367-381. Viitattu 6.5.2020. <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=5f43f286-22e8-4135-94c2-928fe65d641f%40sdc-v-sessmgr02>.

- Giske, R. Benestad, B. Haraldstad, K. & Høigaard, R. 2013. Decision-making styles among norwegian soccer coaches: An analysis of decision-making style in relation to elite and non-elite coaching and level of playing history. *International Journal of Sports Science & Coaching* 8 (4), 689-701. Viitattu 3.5.2021. <https://web-a-ebsohost-com.ezproxy.jyu.fi/ehost/detail/detail?vid=0&sid=0eee7c61-da4f-4418-bff8-e2a39ff73e64%40sessionmgr4007&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=93340535&db=s3h>.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. Sajavaara, P. & Sinivuori, E. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hernandez, J. A. E. 2012. Validation of the leadership scale for sport: Version of preference of athletes. *Psicologia : Ciencia E Profissao* 32 (1), 142-157. Viitattu 3.5.2020. <https://search-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/docview/2054181589?pq-origsite=primo>.
- Hämäläinen, K. 2012. Valmennusosaaminen urheilijanpolun tukena. Teoksessa: K. Hämäläinen. M, Blomqvist. S, Laitinen-Väänänen. A, Parviainen. & P, Potinkara. Valmennusosaamisen käsikirja 2012. Helsinki: Suomen olympiakomitea. 22 – 31. Viitattu 2.2.2021. https://storage.googleapis.com/valo-production/2017/08/valmennusosaaminen_2012_net.pdf.
- Hämäläinen, K. 2014a. Sukupolviosaaminen. Teoksessa: K. Hämäläinen (toim.) Valmennusosaamisen käsikirja 2013. Suomen Olympiakomitea, 20. Viitattu 22.6.2021. https://www.suunnistusliitto.fi/system/wp-content/uploads/2016/01/2013_ValmennusosaamisenKasikirja_SuomenOlympiakomitea.pdf
- Hämäläinen, K. 2014b. Valmennusosaamisen malli urheilijan polulla. Teoksessa: K. Hämäläinen (toim.) Valmennusosaamisen käsikirja 2013. Suomen Olympiakomitea, 11-19. Viitattu 22.6.2021. https://www.suunnistusliitto.fi/system/wp-content/uploads/2016/01/2013_ValmennusosaamisenKasikirja_SuomenOlympiakomitea.pdf.
- Jaakkola, T. & Sääkslahti, A. 2013. Liikunnanopetuksen opetustyyli. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-Kustannus, 314-329.

- Jaakkola, T. & Watt, A. 2011. Finnish physical education teachers' self-reported use and perceptions of mosston and ashworth's teaching styles. *Journal of Teaching in Physical Education* 30 (3), 248. Viitattu 13.1.2020. <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=5b8a9260-5e90-4d12-941f-651688bccb82%40sdc-v-sessmgr02>.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 1995. *Creative controversy: Intellectual challenge in the classroom*. Edina: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. & Johnson, F. P. 1987. *Joining together: Group theory and group skills*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kananen, J. 2017. *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Jyväskylän Ammattikorkeakoulun Julkaisuja.
- Karim, Z. A. Ghafar, N. A. A. & Nadzalan, A. M. 2018. The leadership style among football coaches leadership style among teachers in hulu langat district: The implications on national football development program (NFDPP) in malaysia. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences* 8 (3). Viitattu 1.5.2020. http://hrmars.com/hrmars_papers/the-leadership-style-among-football-coaches-leadership-style-among-teachers-in-hulu-langat-district-the-implications-on-national-football-development-program-nfdp-in-malaysia.pdf.
- Keshock, C. M. & Bradford, S. 2011. *Coaching behavior: Leadership preferences of rookie and veteran college athletes*. Teoksessa J. A. Morelli & O. D. Velez (toim.) *Coaching and management techniques in athletics*. New York: Nova Science Publishers. Viitattu 4.5.2020. <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzM4NDM1M19fQU41?sid=a5874bad-7902-4963-8576-38007b597441@pdc-v-sessmgr06&vid=0&format=EB&rid=1>.
- Kulinna, P. H. & Cothran, D. J. 2003. Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction* 13 (6), 597-609. Viitattu 14.1.2020. <https://www-sciencedirect-com.ezproxy.jyu.fi/science/article/pii/S0959475202000440?via%3Dihub>.

- Kuukasjärvi, T. & Ainasjärvi, L. 2020. Rovaniemen palloseuran juniorivalmennuksen opetustyyli. Opinnäytetyö. Rovaniemen ammattikorkeakoulu. Viitattu 6.8.2021. https://finna.fi/Record/theseus_lapinamk.10024_341604.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä : E-kirja opiskelijalaitos. Helsinki: International Methelp, Booky.fi.
- Nasrullah Nasiruddin, M. 2021. 21st century coach leadership style towards football players' motivation in malaysian sports schools. Sport Mont 19 (1), 97-101. Viitattu 10.5.2021. http://www.sportmont.ucg.ac.me/clanci/SM_February_2021_Nasiruddin.pdf.
- Mosston, M. & Ashworth, S. 2008. Teaching physical education. Viitattu 16.2.2020. https://spectrumofteachingstyles.org/assets/files/book/Teaching_Physical_Edu_1st_Online.pdf.
- Numminen, P. & Laakso, L. 2012. Liikunnan opetusprosessin A, B, C. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntakasvatuksen Julkaisuja.
- Palloliitto. 2021a. Valmentajien tietopankki – Kehittyminen ja oppiminen. Viitattu 3.5.2020. <https://www.palloliitto.fi/palvelut/valmentajien-tietopankki/kehittyminen-ja-oppiminen#oppiminen>.
- Palloliitto. 2021b. Lapsuusvaihe U7-U11. Viitattu 5.7.2021. <https://www.palloliitto.fi/lapsuusvaihe-u7-u11>.
- Palloliitto. 2021c. Nuoruusvaihe U12-U15. Viitattu 5.7.2021. <https://www.palloliitto.fi/nuoruusvaihe-u12-u15>.
- Palloliitto. 2021d. Huippuvaihe U16-U21. Viitattu 5.7.2021. <https://www.palloliitto.fi/huippuvaihe-u16-u21>.
- Palloliitto. 2021e. Harjoitepankki. Viitattu 9.2.2021. <https://www.palloliitto.fi/harjoitepankki>.
- Pankow, K. Mosewich, A. & Holt, N. 2018. The development of leadership in model youth football coaches. The Sport Psychologist. 32 (4), 253-262. Viitattu 20.5.2021. <https://journals-humankinetics-com.ezproxy.jyu.fi/view/journals/tsp/32/4/article-p253.xml>.

- Rantanen, J. 2021. Jalkapallovalmentajien tunne- ja vuorovaikutustaidot sekä opetustavat. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Viitattu 6.8.2021. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/326574/Rantanen_Joonas_Progradu_2021.pdf?sequence=2&isAllowed=y.
- Rantala, T. 2014. Junioriurheilijan vastuuseen kasvamisesta. Teoksessa: K. Hämäläinen (toim.) Valmennusosaamisen käsikirja 2013. Suomen Olympiakomitea, 21-23. Viitattu 22.6.2021. https://www.suunnistusliitto.fi/system/wp-content/uploads/2016/01/2013_ValmennusosaamisenKasikirja_SuomenOlympiakomitea.pdf.
- Roca, A. & Ford, P. 2020. Decision-making practice during coaching sessions in elite youth football across european countries. *Science and Medicine in Football* 4 (4), 263-268. Viitattu 21.5.2021. <https://web-b-ebsohost-com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=7b09b858-489f-47e9-9ab0-1394073bb89c%40pdc-v-sessmgr01>.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A.1994. Yksinään vai yhteisvoimin? : Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Vantaa: Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Salminen, S. & Liukkonen, J. 1994. The convergent and discriminant validity of the coaches version of the leadership scale for sports. *International Journal of Sport Psychology* 25 (1), 119-127.
- Suominen, J. & Veijanen, V. 2020. Non-lineaarisen pedagogiikan soveltaminen jalkapallon havainto- ja päätöksentekotaitojen opettamisessa. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. Viitattu 2.3.2021. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/149566/opinn%c3%83%c2%a4ytety%c3%83%c2%b6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Syrmpas, I. Digelidis, N. & Watt, A. 2016. An examination of greek physical educators' implementation and perceptions of spectrum teaching styles. *European Physical Education Review* 22 (2), 201-214. Viitattu 22.5.2021. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.jyu.fi/doi/full/10.1177/1356336X15598789>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

- Vainikka, J. 2019. Huuhkajien sensaatiomainen tempu onnistui lopulta yksinkertaisella reseptillä – Markku Kanervan salaisuuden avain suoraan luokanopettajan työkalupakista. Viitattu 5.8.2021. <https://yle.fi/urheilu/3-11057866>.
- Varstala, V. 2007. Liikunnanopettajan toiminta eri työtavoissa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 125-139.
- Vasarainen, J. & Hara, A. 2005. Nuorten valmentaminen joukkuelajeissa : Jalkapallo, jääkiekko, salibandy. Helsinki: Edita.
- Viitanen, M. & Ukkonen, K. 2009. Jalkapallo. Teoksessa H. Hakkarainen, T. Jaakkola, S. Kalaja, J. Lämsä, A. Nikander & J. Riski, J. (toim.) Lasten ja nuorten urheiluvalmennuksen perusteet. Lahti: VK-Kustannus, 383–390.
- Wałach-Biśta, Z. 2013. A polish adaptation of leadership scale for sports – A questionnaire examining coaching behavior. *Human Movement* 14 (3), 265–274. Viitattu 12.12.2020. <https://www.termedia.pl/A-Polish-adaptation-of-Leadership-Scale-for-Sports-a-questionnaire-examining-coaching-behavior,129,32621,1,1.html>.
- Yusoff, M. R. F. & Muhamad, T. A. 2018. The leadership approaches by football coaches that are favored by the profesional football players in malaysia. *Creative Education* 09 (14), 2341-2349. Viitattu 7.5.2020. https://www.scirp.org/pdf/CE_2018103014255194.pdf.
- Zhang, J. Jensen, B. E. & Mann, B. L. 1997. Modification and revision of the leadership scale for sport. *Journal of Sport Behavior* 20 (1), 105-122. Viitattu 6.5.2021. <https://www-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/docview/215886231?pq-origsite=primo>.

LIITTEET

LIITE 1

Havainnointilomake

Pvm. & klo:	Valmentajien ja pelaajien määrä:	Harjoituksen aihe/teema/tavoite:	
Harjoitteen kuvaus:	Käytetty tyyli tai toteutus:	Valmentajan toiminnan kuvaus harjoitteessa:	Aika (min):

Valmentajahaastattelu

Pvm.: _____

Haastattelun kesto: _____

Kysymykset:

1. Valmentajakoulutuksen taso (UEFA A, UEFA B, UEFA C jne.)?

2. Valmennuskokemus vuosina yhteensä?

3. Valmennuskokemus kyseisen joukkueen kanssa vuosina?

4. Vastasiko tämä harjoitus yleisesti käyttämiäsi valmennustyyliä?

5. Mitkä asiat vaikuttivat tässä harjoituksessa käytettyjen tyylien valintaan?

6. Millaisia tyyliä yleisesti suosit eniten valmennuksessasi?
