

TUTKIVA VALMENTAJA – Tietokonepohjaisen liikunnanopetuksen tarkkailu- ja analysointisysteemin (LOTAS 2.0) soveltuvuus valmennustapahtuman analysointiin

Tuukka Hytönen

Sami Joru

Liikuntapedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Liikuntatieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto
Kesä 2010

TIIVISTELMÄ

Hytönen, T. & Joru, S. 2010. TUTKIVA VALMENTAJA – Tietokonepohjaisen liikunnanopetuksen tarkkailu- ja analysointisysteemin (LOTAS 2.0) soveltuvuus valmennustapahtuman analysointiin. Liikuntapedagogiikan pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto.81s.

Tutkimuksemme tarkoituksena oli tarkastella tietokonepohjaisen liikunnanopetuksen tarkkailu- ja analysointisysteemin (LOTAS 2.0) toimivuutta urheiluvalmennuksessa sekä sen vaikutusmahdollisuuksia valmennuskäyttäytymisen muuttamiseen. Erityisesti pyrimme tutkimuksellamme kuvaamaan, millaista valmentajan toiminta oli ensimmäisellä valmennuskerralla ja LOTAS 2.0 -tietokoneohjelmaan perustuvaa palautetta seuranneella toisella valmennuskerralla, ja selvittämään valmentajan kokemuksia ohjelman käytöstä, sekä muutostavoitteiden toteutumista. LOTAS 2.0 -tietokoneohjelma on alun perin opettajakoulutuksen tarpeisiin suunniteltu liikunnanopetuksen tarkkailu- ja analysointijärjestelmä, joka soveltuu videonauhalle tallennetun liikuntatunnin havainnointiin. Menetelmä perustuu tapahtumien keston rekisteröintiin.

Tutkimusta voidaan luonnehtia tapaustutkimukseksi, jossa tutkittavana oli Helsingissä toimiva ammattitennisvalmentaja ja hänen neljän 10–14-vuotiaan pelaajan valmennusryhmänsä. Tutkimusaineisto kerättiin kahdesti elokuussa 2009. Tutkimusmenetelminä käytettiin tietokonepohjaisen LOTAS 2.0 – tietokoneohjelman avulla tehtyjä havainnointeja videolta sekä valmentajan välittömiä valmennuskokemuksia selvitteleviä kyselylomakkeita. Aineiston käsittelyssä hyödynnettiin sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä.

Tulokset osoittivat videopalautteen ja havainnoinnin lisänneen valmentajan tietoisuutta omasta valmennuskäyttäytymisestään. Molemmilla valmennuskerroilla valmentaja käytti eniten aikaa valmennettavien tarkkailuun (43 % ja 23 %) ja palautteen antoon (21 % ja 20 %). Valmentajan itsensä asettamat muutostavoitteet toiselle valmennuskerroille olivat palautteenanto, yksittäiseen pelaajaan keskittyminen aiempaa enemmän ja pelaajien toiminnan intensiteetin lisääminen. Toinen valmennuskerta osoitti, että valmentaja pystyi kehittämään valmennustaan useimmissa asettamissaan muutostavoitteissaan. Valmentaja keskittyi toisella valmennuskerralla yksittäiseen pelaajaan pelaamalla vuorotellen jokaisen pelaajan kanssa. Valmentajan antama myönteinen palaute lisääntyi toisella valmennuskerralla. Yksityiskohtainen palaute väheni toisella valmennuskerralla. Valmentaja antoi myönteisen arvion LOTAS 2.0 -tietokoneohjelman soveltuvuudesta valmennuksen havainnointiin. Hän tarkasteli ohjelman avulla omaa valmennustaan kriittisesti eri näkökulmista ja piti videon ja erilaisten havainnointimenetelmien kautta saatua palautemateriaalia kattavana. Valmentajan mielestä LOTAS 2.0 -tietokoneohjelman käyttöönotto valmentajakoulutuksessa voisi kehittää valmentajien pedagogisia taitoja.

Avainsanat: urheiluvalmennus, pedagogiikka, havainnointi, vuorovaikutus, tennis

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	5
2 URHEILUVALMENNUS	7
2.1 Valmennustapahtuma ja urheiluvalmennuksen periaatteet	7
2.2 Hyvä valmentaja.....	10
2.2.1 Valmennuksen filosofia	11
2.2.2 Valmennustyyli	12
2.3 Valmentajakoulutus ja suomalainen valmennusjärjestelmä.....	14
3 VUOROVAIKUTUS URHEILUVALMENNUSTILANTEESSA.....	17
3.1 Oppiminen ja opettaminen urheiluvalmennuksessa.....	17
3.2 Valmentaja vuorovaikuttajana	18
3.2.1 Sosiaalinen vuorovaikutus	19
3.2.2 Sanallinen ja sanaton vuorovaikutus	20
4 HAVAINNOINTI	22
4.1 Havainnointi opettamisen ja valmentamisen tutkimusmenetelmänä	22
4.2 Valmennustapahtuman havainnointimenetelmät	25
5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT.....	28

6 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	29
6.1 Tutkimuksen kohde ja kulku	29
6.2 Mittarit	30
6.2.1 LOTAS 2.0 -tietokoneohjelma.....	30
6.2.2 Kyselylomakkeet.....	32
6.2.3 Aineiston analyysimenetelmät	33
6.3 Havainnointitutkimuksen luotettavuus.....	34
6.3.1 Reliabiliteetti	34
6.3.2 Validiteetti.....	36
6.4 Esiymmärrys	37
7 TULOKSET	39
7.1 Ensimmäisen valmennuskerran rakenne ja toiminta.....	39
7.1.1 Valmentajan antama palaute	41
7.1.2 Valmentajan toiminnan arviointi ja muutostavoitteet.....	44
7.2 Toisen valmennuskerran rakenne ja toiminta	47
7.2.1 Valmentajan antama palaute	49
7.2.2 Valmentajan toiminnan arviointi ja muutostavoitteiden toteutuminen.....	53
7.3 Valmentajan kokemukset LOTAS 2.0 -tietokoneohjelmasta.....	58
8 POHDINTA	60
8.1 Valmentajan toiminta valmennuskerroilla	60
8.2 Metodologinen ja eettinen tarkastelu	64
LÄHTEET.....	69
LIITTEET	78

1 JOHDANTO

Kansallisen liikuntatutkimuksen mukaan 91 % suomalaisista lapsista ja nuorista harrastaa liikuntaa. Lasten ja nuorten urheilu tapahtuu pääosin 9000 urheiluseurassa. Seurojen toimintaan osallistuu lähes puolet 3–18-vuotiaista eli eri urheilulajeja harrastaa 420 000 lasta ja nuorta. (Kansallinen liikuntatutkimus Lapset ja nuoret -raportti 2005–2006, 7–20.) Liikunnan vapaaehtois- tai kansalaistoiminnassa vuosina 2001–2002 ja 2005–2006 varsinaisia valmentajia oli yli 100 000 ja erilaisia ohjaajia, kouluttajia tai apuohjaajia runsaasti enemmän, 173 000. (Kansallinen liikuntatutkimus Vapaaehtoistyö-raportti 2005–2006, 11.) On kaikkien etujen mukaista, että näiden nuorten kanssa työskentelevät valmentajat hallitsevat pedagogisia taitoja. Tässä opinnäytetyössämme käsittelemme valmentajan pedagogisten taitojen merkityksiä kahteen urheiluvalmennustapahtumaan liittyen.

Hämäläinen (2008, 134) kiteyttää väitöskirjassaan urheilijoiden suurimmat odotukset ja asiat, joita he arvostavat valmentajissaan: ”Ihannevalmentaja olisi sellainen, josta urheilija voisi olla ylpeä. Olemukseltaan valmentaja olisi urheilullinen eli reipas, hoikka, siisti ja raitis. Hän ottaisi urheilijan siipiensä suojaan ja urheilija kokisi, että valmentaja hyväksyy hänet ja hänen tavoitteensa. Valmentaja olisi suuri asiantuntija. Hän tietäisi kaiken tietämisen arvoisen urheilusta ja harjoittelusta. Hänellä olisi myös elämäkokemusta ja siten hän osaisi neuvoa elämän ongelmatilanteissa. Hän olisi haaveiden toteuttaja ja ihmeiden tekijä. Hänen avulla urheilija yltäisi päiväuniensa urheilusaavutuksiin. Valmentaja omistautuisi urheilulle. Hän suunnittelisi harjoitukset huolella, olisi aina paikalla, käyttäisi paljon aikaa urheilijan kanssa ja olisi aina saavuttavissa. Hänelle voisi soittaa milloin tahansa ja hänellä olisi aina aikaa keskustella. Hän tekisi paljon töitä, muttei olisi koskaan kiireinen. Hyvä valmentaja olisi vaativa, mutta samalla herkkä aistimaan urheilijan mielentiloja. Valmentajalla ja urheilijalla olisi läheinen ihmissuhde. Valmentaja tuntisi urheilijansa ja olisi kiinnostunut tämän asioista. He keskustelisivat paljon kaikenlaisista asioista ja valmentajalle olisi helppo puhua. Hän olisi viisas kasvattaja. Hän osaisi kannustaa ja antaa palautetta urheilijan toivomalla tavalla.” Näiden valmentajiin kohdistuvien ominaisuuksien toteutuminen edellyttää valmentajalta hyvin paljon ammattitaitoa.

Valmentajan on hyvä ymmärtää lapsen kehitystarpeita sekä asennoitua heihin oikein. Tämä herättää lapsessa kiinnostuksen liikuntaympäristön tarjoamiin mahdollisuuksiin. Avoimuus ja lasten kuunteleminen sekä aito kiinnostus lapsesta tukevat lapsen kognitiivista kehitystä ja luovat myönteisen ilmapiirin valmennustapahtumaan. (Forsman & Lampinen 2008, 40; Telama 1988, 83.) Valmentajan kannattaa sen vuoksi tutkia omaa opetuskäyttäytymistään ja pyrkiä siten kehittämään omaa valmennustoimintaansa. Kehittämällä valmentajien vuorovaikutustaitoja voidaan lisätä mahdollisuuksia vaikuttaa lasten ja nuorten elinikäisen liikuntaharrastuksen syntymiseen ja sitä kautta terveyden edistämiseen. (Lintunen, Rovio & Salmi 2008, 180.)

Opinnäytetyömme on laadullinen tutkimus, jossa on tapaus- ja toimintatutkimuksen piirteitä. Tapaus tutkimus (case study) on empiirinen tutkimus, jossa tutkitaan tapahtumaa tai toimivaa ihmistä tietyssä ympäristössä käyttäen apuna monipuolisia ja eri tavoin hankittuja tietoja (Yin 2003, 13). Toimintatutkimuksessa (action research) on kyse pienimuotoisesta interventiosta ja sen vaikutusten lähemmästä tutkimisesta. Toimintatutkimus pyrkii ratkaisemaan erilaisia käytännön ongelmia, parantamaan sosiaalisia ulottuvuuksia ja ymmärtämään niitä entistä paremmin. (Norton 2009, 52-54.) Työmme tarkoituksena oli kokeilla tietokonepohjaisen liikunnanopetuksen tarkkailu- ja analysointisysteemin (LOTAS 2.0) toimivuutta urheiluvalmennuksessa. LOTAS 2.0 -tietokoneohjelman käyttöönotto voisi olla hyvä menetelmä valmennuksen pedagogisen toiminnan kehittämisessä. Valmentajalla kehittyisi pedagogisen koulutuksen avulla työkaluja erilaisten vuorovaikutustilanteiden kohtaamiseen sekä ymmärrystä ryhmän toiminnan kehittämisestä. Suomen valmentajat ry (2009) esittää huolensa suomalaisen valmennuksen jo pitkään jatkuneesta huonosta ja sekavasta tilasta. Tämä oli yksi tekijä, joka sai meidät pohtimaan urheiluvalmennuksen opetuspuolen kehittämiseen liittyviä mahdollisuuksia.

2 URHEILUVALMENNUS

2.1 Valmennustapahtuma ja urheiluvalmennuksen periaatteet

Valmennustapahtuma on oppimis- ja harjoitustapahtuma, jossa valmentaja käyttää ammattitaitojaan ja urheilija oppii uusia asioita ja tottuu tekemään suoritukset taitavammin, tehokkaammin ja pitempään (Kantola 1988, 241). Valmennustapahtumassa on kysymys valmentajan ja urheilijan välisestä vuorovaikuttamisesta, jossa pyritään hyödyntämään olemassa olevaa ympäristöä toiminnan käynnistämiseksi. Valmentaja hyödyntää fyysistä ympäristöä käyttäen apunaan erilaisia apuvälineitä, joita valmennuksellisesti vaaditaan urheilijan tavoitteellisen toiminnan kehittämiseksi. Valmennustapahtumassa valmentajan ja valmentajan tulisi toimia tasa-arvoisessa asemassa. Näin ollen sekä yksilö- että joukkuelajeissa valmentajan ja urheilijan välillä täytyy olla suhde, joka perustuu keskinäiseen luottamukseen, kunnioitukseen ja arvostukseen. (Keskinen, Mero & Nummela 1997, 344.)

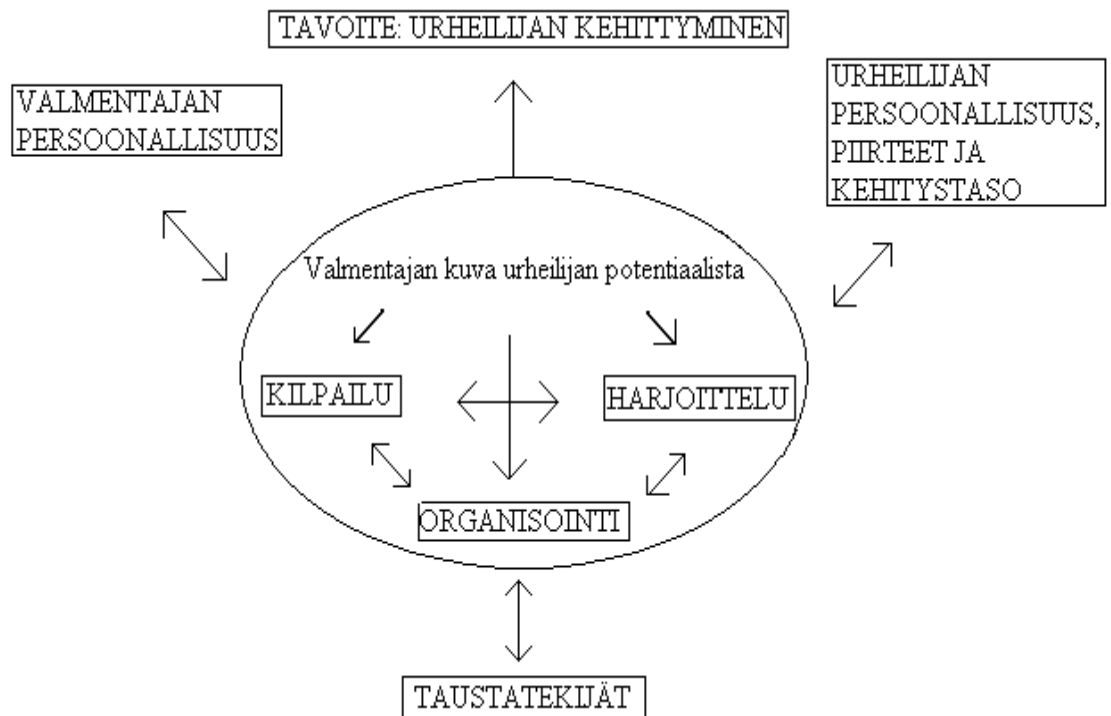
Valmentajan vastuuna on urheilijan fyysisten ja psyykkisten ominaisuuksien kehittäminen lajin vaatimusten ja yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Valmentajan pitää siis hallita urheiluvalmennuksen yleiset perusteet. Näitä ovat ihmisruumiin rakenteen ja fysiologian, valmennuksen psykologian, ravitsemuksen, urheilulääketieteen ja fysioterapian, erilaisiin ja poikkeaviin olosuhteisiin sopeutumisen, opettamisen ja valmentamisen pedagogiikan, liikkumisen ja liikkeiden biomekaniikan tuntemus. (Kantola 1988, 220–225.) Laadukkaassa valmennuksessa on tiedostettu harjoituksen fysiologiset vaikutukset urheilijaan lajista riippumatta. Oikeat suoritusten liikeradat ja suoritukseen vaikuttavat voimat suhteessa urheilijan valmiuksiin ovat myös tiedossa. Näiden varaan on pystytty jo laatimaan kehittäviä harjoitusohjelmia. (Forsman & Lampinen 2008, 21.)

Cox (1999) luettelee kattavasti erinomaisen valmennustapahtuman piirteitä. Ensinnäkin kaikki valmennustapahtumat pitäisi suunnitella hyvissä ajoin ja mieluiten jonkin valmennuskokonaisuuden osana kuin yksittäisenä valmennustapahtumana. Pelaajien on

myös hyvä tietää etukäteen valmennustapahtuman aihe, jotta he voivat asettaa henkilökohtaisia tavoitteita harjoitukseen ja samalla säännöstellä omia fyysisiä ja henkisiä voimavarojaan. Valmennustapahtuman pitää alkaa ja loppua ajallaan. Käytännön etukäteisvalmistelujen kannalta on tärkeää, että valmentaja saapuu harjoituspaikalle ajoissa. Tämä myös lisää pelaajien arvostusta valmentajaa kohtaan. Pelaajille välittyy valmentajan aito kiinnostus alkavasta valmennustapahtumasta. Valmennustapahtumassa pitää olla jatkuvaa toimintaa alusta loppuun asti. Hyvä valmentaja ei odotuta pelaajia suorittaessaan käytännön järjestelyjä kesken valmennustapahtuman. Järjestelytehtävissä voi hyödyntää esimerkiksi loukkaantuneita pelaajia tai vaikkapa ystäviä ja perheenjäseniä. Yhdessä piirteeksi Cox (1999) nostaa joukkuekavereiden välisen kilpailemisen. Sen tarkoituksena on lisätä ryhmän yhteishenkeä, eli kilpailemisen luonne ei saa muodostua liian totiseksi, mutta kuitenkin fyysisesti sopivan haastavaksi. Tämän tyyppinen kilpailutoiminta mahdollistaa irtioton normaalista harjoitteluohjelmasta. Myös harjoitteiden monipuolisuus, jokaisen urheilijan henkilökohtaisten tavoitteiden asettelu ja palautteen määrän maksimointi kuuluvat Coxin (1999) mielestä hyvän valmennustapahtuman piirteisiin.

Urheiluvalmennus perustuu monitahoiseen pedagogiseen prosessiin. On kehitettävä systemaattisesti kaikkia niitä osatekijöitä ja elementtejä, jotka kokonaisuutena, mutta samalla tarkasti määritellyissä keskinäisissä suhteissa määräävät urheilusuorituksen. Fyysisten suoritusedellytysten sekä koordinaatiivis-tekniisten, psyykkisten ja taktisten edellytysten luomisen sekä kasvattamisen tehtävät muodostavat tämän prosessin tärkeimmät osuudet. Näihin tehtäviin keskitytään painopistealueittain, sillä sisällöt vaihtelevat lajien erityispiirteiden mukaisesti. Lähestymisen on kuitenkin oltava aina kokonaisvaltaista. Urheiluvalmennuksen periaatteet toimivat valmennuksen suunnittelun perustana, sillä ne määräävät valmennusprosessin perussuunnan. (Bauersfeld & Schröter 1989, 32–33.)

Edellä mainitun valmennusprosessin perussuunnan löytämiseksi Barian, Coten, Rusellin, Salmelan ja Trudelin (1995) tavoitteena oli selvittää valmennusprosessin tapahtumia ja niiden tulosten perusteella luoda valmennusmalli. He onnistuivat selvittämään minkälaista tietoa ja asiantuntemusta valmentaja tarvitsee valmentessaan ja sen pohjalta syntyi teoreettinen valmennusmalli valmennusprosessista. (Kuvio 1).



KUVIO 1. Valmennusprosessin malli (mukailtu Baria ym. 1995,10)

Valmentajan ja urheilijan henkilökohtaiset ominaisuudet sekä urheilijan kehitystaso ja taustat vaikuttavat tähän valmennusprosessiin. Valmentajan käsitys urheilijasta ja valmennuksen tavoitteet täydentävät mallin. Urheilijan kehittyminen määrittellään valmentajan työn tärkeimmäksi tavoitteeksi. Valmentajan toiminta valmennusprosessin aikana vaikuttaa tavoitteen saavuttamiseen. Mallissa olevalla organisoinnilla tarkoitetaan valmentajan kykyä luoda ihanteelliset olosuhteet tavoitteiden toteuttamiseksi. Opinnäytetyössämme esiin nousseet valmentajan organisoititaidot ja harjoitteiden toteutus loivat mielestämme hyvät edellytykset urheilijan kehittymiselle. Mallissa harjoittelu tarkoittaa valmentajan tuomaa asiantuntijuutta urheilijan taitojen kehittämisessä. Valmennusprosessiin vaikuttaa myös valmentajan käsitys urheilijan kyvyistä, joita valmentajan tulee arvioida valmennusprosessin aikana, jotta tavoitteeseen päästäisiin.

2.2 Hyvä valmentaja

Valmentaja ymmärretään nykyään urheiluun liittyvänä ammattinimikkeenä. Valmentajan työ on vaativaa, sillä hän vastaa yleensä urheilijan tai joukkueen harjoittelusta. Summanen (2005, 9) kirjoittaa: ”Valmentaa voi huipulla, harrastemielessä, amatikseen, lapsia, harrastelijoita, naisia, miehiä, tulosvastuussa, ilman tulosvastuuta, hirvitävässä paineessa, ilman paineita, yksilö- ja joukkuelajeissa, fyysisissä lajeissa, ei fyysisissä lajeissa, kontaktilajeissa, ei-kontaktilajeissa, seuratasolla, kansainvälisellä huipulla. Valmentaa voi missä vain, ja jokaisessa tilanteessa valmentamisella on yhtäläisyytensä ja eronsa.” On myös erikoisvalmentajia, jotka keskittyvät yhden alueen kehittämiseen, kuten fysiikkavalmentajat. Becker ja Solomon (2009) määrittelee huippuvalmentajan kriteereiksi kyvyn kehittää urheilijan fyysisiä, psyykkisiä, teknisiä ja taktisia ominaisuuksia. Näiden lisäksi he korostavat yhteiskunnan kapeaa näkemystä huippuvalmentajan määrittelyssä, joka perustuu voittojen, tappioiden ja median huomion määrään. Tämän mukaan menestys määriteltäisiin ainoastaan hyvän valmentajan mittariksi. Tästä hyvänä esimerkkinä Curt Lindström, joka valmensi Suomen jääkiekkomaajoukkueen vuonna 1995 maailmanmestaruuteen.

Hyvän valmentajan valmentamisessa korostuvat eettiset periaatteet sekä arvovalinnat. Hyvältä valmentajalta vaaditaan pedagogista uteliaisuutta, tiedonhalua ja teorioiden ymmärrystä. Näiden käsitteiden käsitteleminen vaatii keskeistä ymmärtämistä sekä taitoa antaa jokaisen toimia ja kehittyä yksilönä. (Forsman & Lampinen 2008, 18–27.) Jos valmentaja kykenee luomaan urheilijalleen inspiroivan ympäristön, joka korostaa väivännäköä ja kehittymistä, on todennäköistä, että urheilija toimii paremmassa yhteistyössä valmentajansa kanssa. Tämä luo vankan taustan huippusuorituksiin pyrittäessä. (Bognár, Gécz, Révész & Trzaskoma-Bicsérdy 2007.) Valmentajilla on todettu olevan syvällinen vaikutusmahdollisuus urheilijan elämään. Vaikutukset ulottuvat niin suoritus-tasoon ja käyttäytymiseen kuin yleiseen psyykkiseen hyvinvointiin, riippumatta tasosta jolla urheilija urheilee. (Baker, Cote, & Yardley 2003; Chelladurai, 1990; 1993, Andrew 2009 mukaan.) Jackson, Martin, Richardson ja Weiller (1999) toivat esiin tutkimukses-saan nuorilta urheilijoilta saamiaan toiveita hyvästä valmentajasta. Urheilijat toivoivat valmentajalta enemmän vastuuta urheilijalle päätöksentekoprosessissa valmennuksen ta-

voitteiden, harjoitusmuotojen ja pelin taktiikan suunnitteluun liittyen. Samalla he suosivat valmentajaa, joka kykenisi luomaan hyvät ihmissuhteet ja ilmapiirin joukkueen sisällä.

Hämäläisen (2008) mielestä jokainen valmentaja haluaa olla hyvä valmentaja. Valmentajan omat kokemukset opettajista, vanhemmista, edeltäneistä valmentajista, valmentajakoulutuksesta, keskustelut muiden valmentajien kanssa, valmentajan saama palaute urheilijoiltaan sekä kokemukset omasta valmentajan työstä vaikuttavat valmentajuuteen. (Hämäläinen 2008, 76.) Hyvän valmentajan mielikuvaa rakentavat myös julkisuudessa esiintyvät valmentajat. Nykyajan valmentajalta vaaditaan samoja piirteitä kuin urheilijoiltakin, eli hänellä täytyy olla rohkeutta tehdä omia ratkaisuja ja 100 %:n luottamus omiin kykyihinsä. (Häkkinen, Keskinen, Mero & Nummela 2004, 422.) Valmentajan ammattitaito koostuu useista erilaisista taidoista, kuten valmennuksellisista perustaidoista, lajiasiantuntemuksesta, taitojen kehittämisestä, fyysisten ominaisuuksien harjoittamisesta, innostamis- ja kehittämiskyvystä, sitoutumisesta sekä johtamisesta. Valmentajalla tulee olla myös esiintymisen taito. (Vasarainen & Hara 2005, 46.)

2.2.1 Valmennuksen filosofia

Puhakaisen (1995, 18) mukaan valmentamista ei voida aloittaa, ellei valmentajalla ole ihmiskäsitystä. Kaikki oletukset ja tietämät ihmisestä ovat yhtä kuin ihmiskäsitys. Valmentamisen lähtökohtana ei ole laji vaan ihminen. Siksi pitää muistaa, että valmennus on ihmistyötä ja että ihmiskäsitys ohjaa valmentamista. Oma ihmiskäsitys ratkaisee sen, miten ja mihin valmennus suuntautuu. (Kalliopuska, Miettinen & Nykänen 1996, 142-144.)

Jokaisen valmentajan toiminnan takana on ajattelua siitä, miten ja miksi hän työtänsä tekee. Tätä toimintamallia voidaan kutsua valmennuksen filosofiaksi. Valmennusfilosofian synnyttäminen edellyttää kuitenkin pohjaksi jonkinlaisen filosofian elämästä ja ihmisistä yleensä. Jotta valmentaja pystyy toimimaan suunnannäyttäjänä urheilijalle myös tavallisten elämäntaitojen luomisessa, omien periaatteiden tiedostamisen on oltava selke-

ää. Se edellyttää valmentajalta itsetuntemuksen lisäämistä ja laadukasta valmentamista. Valmennuksen filosofia perustuu uskomuksiin ja arvoihin, jotka ovat muovautuneet niin valmentajana kuin urheilijana toimimisesta ja perustuvat myös koulutuksellisiin ja elämäkokemuksellisiin taustoihin. (Chung, Collins, Gould & Lauer 2009; Frantsi & Närhi 1998, 33; Horton, Nash & Sproule 2008; Lyle 2002, 165.) Valmentajan tulee löytää itsetuntemuksen lisäämisen kautta oma persoonallinen tapansa olla hyvä valmentaja ja kehittää omaa erikoislaatusuuttaan (Frantsi & Närhi 1998, 73).

2.2.2 Valmennustyyli

Valmennustyyli on perinteisesti jaettu johtamistyylin perusteella autoritääriseen ja demokraattiseen valmennustyyliin (Jenkins 2005, 47). Autoritäärinen valmennustyyli on määrätietoista, suorituskeskeistä ja järjestelmällistä valmennusta (Weinberg & Gould 2003, 215). Autoritäärinen valmentaja hallitsee ylhäältä käsin, korjaa ja antaa palautetta. Demokraattinen valmennustyyli on ihmisläheisempää, joka lisää urheilijoiden viihtyvyyttä, vastuuta, ajattelua sekä motivaatiota harjoittelussa. (Forsman & Lampinen 2008, 417.) Aikaisemmin enemmän käytetyssä tiukkaan kuriin ja autoritaarisuuteen perustavassa autoritäärisessä valmennusmenetelmässä on havaittu ongelmia, joita ovat muun muassa ilon ja innostuksen puute, kyllästyminen ja loppuun palaminen (Frantsi & Närhi 1998, 33). Horn (2002, 343) mainitsee samantyyppisiä autoritäärisen tyylin heikkouksia, joita ovat urheilijoiden jännittyneisyyden lisääntyminen, sisäisen motivaation aleneminen ja heikko pätevyyden tunne. Keshtan ja Nezhad (2010) tutkivat ammattilaisjalkapalloseurojen valmentajien johtamistyylien vaikutuksia joukkueiden sisäiseen yhteenkuuluvuuden tunteeseen. He havaitsivat demokraattisen valmennustyylin, sosiaalisen tuen ja myönteisen palautteenannon olevan suoraan verrannollinen pelaajien suoritustason nousuun ja yhteenkuuluvuuden tunteen lisääntymiseen. Autoritäärisellä valmennustyyllillä oli vuorostaan päinvastainen vaikutus suoritustasoon ja yhteenkuuluvuuden tunteeseen.

Valmentajan tapa hoitaa valmennustyötä syntyy hänen mieltymystensä ja hyväksi havaittujen kokemusten pohjalta. Valmentajan persoona näkyy myös tavassa, jolla hän käsittelee urheilijaa. Kukaan valmentaja ei varmasti ole vain yhden valmennustyylin käyt-

täjä, vaan jokaisessa valmentajassa on piirteitä useammasta johtamistyylistä. (Forsman & Lampinen 2008, 417.) Johtamistyylien tutkimiseen Chelladurai ja Saleh (1980) kehittivät urheiluun sopivan johtajuusmittarin (Leadership Scale of Sport; LSS), jolla arvioidaan viittä valmennuskäyttäytymisen ulottuvuutta. Nämä ulottuvuudet ovat demokraattisuus, johtajavaltaisuus, harjoitus ja ohjaus, sosiaalinen kannustavuus ja palkitseminen. Demokraattisuuden ja johtajavaltaisuuden he määrittivät erikseen valmennustyyleiksi. Hoigaard, Jones ja Peters (2008) käyttivät tätä valmentajan johtajuusmittaria tutkiessaan korkealla sarjatasolla pelaavien menestyvien ja vähemmän menestyvien norjalaisten jalkapalloilijoiden suhtautumista valmennustyyliin. Tutkijat keskittyivät tutkimuksessaan myönteisen palautteen, harjoittelun ja niiden ohjeistuksen, sekä demokraattisen valmennustyylin vaikutuksiin. Vähemmän menestyneet pelaajat korostivat näiden osa-alueiden merkitystä enemmän kuin menestyneet pelaajat. Tämä tulos osoitti valmennustyylien tilannesidonnaisen lähestymistavan, jossa urheilijoiden kehitysaste määrittelee valmentajalta erilaisten valmennustyylien käyttöönoton. (Hoigaard ym. 2008.) Valmentajat ja urheilijat toimivat oman maailmankuvansa ja elämäntilanteensa pohjalta (Hämäläinen 2003, 3; Frantsi & Närhi 1998, 38–41; Puhakainen 2001, 67). Tämä on yksi syy, miksi kaikki valmennussuhteet ovat erilaisia ja toimivat eri tavoin (Frantsi & Närhi 1998, 38–39).

Arvioidessaan ihmisen käyttäytymistä humanistinen psykologia näkee ihmisen yhtenä toimivana kokonaisuutena eikä niinkään erillisesti toimivina osa-alueina. Keskeisenä humanismin ihanteena on autonomia ja vapaus. (Lombardo 1987, 16–17.) Nykyaikainen valmennustutkimus korostaa humanistista (Lombardo 1987; Lyle 1999, Akela 2007 mukaan; Mudra 1980; Puhakainen 1995; Saunders 2005; Stober 2006) ja kokonaisvaltaista valmennusta (Frantsi & Närhi 1998; Puhakainen 1995), jossa valmennusprosessin keskipisteenä on itse urheilija. Tässä valmennustyyllissä ihminen nähdään fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena yksilönä. Humanistinen valmennustyyli koostuu ohjeista ja arvoista, jotka ohjaavat urheilijan kasvua ja kehitystä aktiivisen valmennusprosessin tuloksena (Lyle 1999, Akela 2007, 19 mukaan). Akela (2007, 19) jatkaakin toteamalla humanistisen valmennussuhteen perustuvan valmentajan ja urheilijan avoimuuteen ja molemminpuoliseen luottamukseen. Rauhala (1990, 50) näkee humanistisen valmennustyylin ihmiskäsityksen holistisena eli kokonaisvaltaisena.

2.3 Valmentajakoulutus ja suomalainen valmennusjärjestelmä

Valmentajakoulutus on kiinteä ja hyvin keskeinen osa valmennusjärjestelmää. Huipputulokset saavutetaan aina yksilöllisen ja pitkäjänteisen työn seurauksena, joten jatkuva tietotaidon kartuttaminen on valmentajalle tärkeää. Parhaimmat valmentajat eivät ainoastaan sovelta valmennustietoutta, he myös luovat sitä. Laadukas valmentajakoulutus rakentuu oikeaksi osoitetun perustiedon ja hyväksi todetun valmennuskulttuurin siirtämisestä uusille valmentajille sekä jatkuvan oman kehittämistyön ja uusien ajatusten ja toimintatapojen kokeilemisesta. (Niemi-Nikkola 1997, 40.) Kanadassa tehdyssä tutkimuksessa 21 ammattivalmentajaa korosti juuri edellä mainitun valmennustiedon siirtämisen tärkeyttä, jopa kilpailevien valmentajien kesken (Culver, Trudel & Wright 2007).

Tutkimustyöllä on merkittävä tehtävä tehokkaiden valmentajakoulutusohjelmien ja laadukkaan valmennustyön kehittäjänä. Tutkijat ovat entistä kiinnostuneempia, eivät ainoastaan valmentajan tärkeästä roolista valmennettavan huippusuorituksessa, vaan myös itse valmennuskokemukseen liittyvistä asioista. (Bales 2006.) Valmentajien ammatillinen kehittyminen edellyttää useiden virallisten ja epävirallisten valmennusmenetelmien käyttöä, ja tämä onkin johtanut maailmanlaajuisesti uusien valmentajakoulutusohjelmien syntymiseen ja vanhojen mallien jatkuvaan uudistamiseen (Lyle, Mallet, Rynne & Trudel 2009).

Virallisia valmentajakoulutusohjelmia on ollut tarjolla jo ainakin 50 vuoden ajan ja koulutusohjelmia tarjotaan nykyään ympäri maailman. Siitä huolimatta, että valmentajakoulutus on lisääntynyt, jäljellä on edelleen kaksi merkittävää ongelmakohtaa. Valmentajakoulutuksen tutkimustyön tiedottamiseen liittyvät valmentajakoulutuksen sekä valmennustieteen julkaisut ovat hajautuneet useiden eri lähteiden julkaistaviksi, kuten artikkelit, kirjat ja opinnäytetyöt. Tämä aiheuttaa tutkijoille hankaluuksia pysyä ajan tasalla tuoreimmista tietolähteistä. (Gilbert & Trudel 2004.) Viimeisen vuosikymmenen aikana tehdyt tutkimukset osoittavat, että toisten valmentajien kokemus ja heidän toimintansa tarkkaileminen toimii pääasiallisena tiedonlähteenä valmentajille. Tästä huolimatta valmentajakoulutuksessa ja jatkuvaan ammattimaiseen kehittymiseen pyrittäessä eivät valmentajat käytä tarpeeksi tuota tiedonlähdettä. (Armour, Cushion & Rohyn 2003.)

Monissa urheilun huippumaissa valmennusjärjestelmien resurssit ovat huomattavasti suuremmat kuin Suomessa. Omien huippu-urheilukontaktiensa ja kansainvälisen kilpailu-uransa valossa keihäänheittäjä-legendamme Tapio Korjuskin (2002, 115) toteaa, että ”monissa maissa on vallalla huomattavasti ammattimaisempi suhtautuminen huippu-urheiluun kuin meillä”. Valmentajan työ on monissa Euroopan maissa luvanvaraista. Suomelta puuttuu kyseinen lisenssijärjestelmä, joten valmentajan ammatin harjoittaminen on Suomessa vapaampaa.

Suomalainen valmennustoiminta perustuu urheiluseuroissa tapahtuvaan, pääasiassa vapaaehtoisuuteen perustuvaan ohjaus- ja valmennustoimintaan. Myös seuratoiminta ja vapaaehtoistyö ovat tulevaisuudessa tärkeä tekijä suomalaisessa urheilussa. Kansainvälisessä vertailussa suomalaisen urheilujärjestelmän heikoin kohta on ammattivalmentajien vähäinen määrä. Kilpa- ja huippu-urheilun kehittämisen kannalta on kuitenkin erittäin tärkeää, että kilpaurheilijoilla on käytössään sitoutuneita, päätoimisia valmentajia, jotka ovat alansa asiantuntijoita. Kilpa- ja huippu-urheilun lisäksi myös lasten ja nuorten urheilu tarvitsee ammattilaisten panosta, jotta urheilijoiden valmennus on laadukasta ja kokonaisvaltaista jatkumoa koko urheilu-uran ajan. (Huippu-urheilutyöryhmän muistio 2004.) Kokonaisvaltaista valmennusta ja itseohjautuvuutta painotetaan voimakkaasti kotimaisessa valmennuksessa. Hyvä valmennus tuo mukanaan sopivia kehityshaasteita ihmisenä kasvuun elämän eri tilanteisiin. (Forsman & Lampinen 2008, 18.) Valmennuskoulutuksissa valmentajille korostetaan usein vuorovaikutuksen ja vuorovaikutustaitojen tärkeyttä (Autio & Kaski 2005, 77–84; Korjus 2002, 128).

Suomessa Valmentaja- ja ohjaajakoulutuksen (VOK) arvopohjana toimivat Reilun Pelin periaatteet. Reilu Peli on eri liikuntajärjestöjen yhteinen kuvaus liikunnan ja urheilun hyvästä toiminnasta. Se sisältää 13 eettistä periaatetta, jotka on hyväksytty Suomen Liikunta ja Urheilu ry:n (SLU) syyskokouksessa vuonna 2004. *Yleisperiaatteiksi* määriteltiin toisen ihmisen ja elämän kunnioitus, terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen, vastuu kasvatuksesta, avoimuus, demokraattisuus, rehellisyys ja oikeudenmukaisuus, kaikkien tasavertainen oikeus liikuntaan ja urheiluun ja kestävä kehitys ja luonnon kunnioittaminen. Tämän lisäksi on listattu *täydentäviä periaatteita*, joita ovat monikulttuurisuus ja suvaitsevaisuus, dopingin vastaisuus, päihteiden ja lääkkeiden vastuukäyttö, väkivallat-

tomuus, sukupuolisen häirinnän ehkäiseminen, yleisön turvallisuus ja viihtyvyys ja vastuullinen taloudenpito. Valmentajilla ja ohjaajilla on erittäin tärkeä rooli näiden yhteiskunnallisesti merkittävien arvojen välittäjinä. (Valmentaja- ja ohjaajakoulutuksen perusteet 2007, 7–9; Härkönen 2009, 53.) Valmentajakoulutuksella on Suomessa useiden vuosikymmenten perinteet. Koulutus on elänyt monenlaisia vaiheita, pyrkien vastaamaan kulloisenkin ajan tarpeisiin. (Härkönen 2004)

Suomalaisella huippu-urheilulla on ollut ja on edelleen vahva asema maamme liikuntakulttuurissa ja yhteiskunnassa. Vuonna 2002 tehty laaja liikuntatutkimus (Liikuntagallup 2002) osoitti, että 78 % suomalaisista piti tärkeänä suomalaisten urheilijoiden hyvää menestystä kansainvälisellä tasolla. Huippu-urheilutuloksen saavuttaminen on useiden eri tekijöiden summa, oli kyse sitten yhden yksilön, lajin, tai kansakunnan menestyksestä. Jatkuvan ja hyvän arvokisamenestyksen saavuttaminen missä tahansa lajissa on mahdollista vain, jos on pystytty tunnistamaan, vakioimaan, systematisoimaan ja siitä edelleen kehittämään tärkeimpiä menestyksen edellytyksiä ja elementtejä. Tätä tavoitetta palvelevaa toimintaa voidaan nimittää valmennusjärjestelmäksi. Päävastuun suomalaisen huippu-urheilun valmennusjärjestelmän kehittämisessä kantavat kansalliset lajiliitot, Olympiakomitea, valmennuskeskukset ja Kilpa- ja huippu-urheilun tutkimuskeskus (KIHU) sekä Jyväskylän yliopiston liikuntabiologian laitos. (Niemi-Nikkola 2004, 387.)

Tällä hetkellä valmentajakoulutus jakaantuu 5-portaiseen järjestelmään. Alimmista tasoista 1–3 vastaavat lajiliitot, 4-taso on ammatillinen tutkinto, valmentajien erikoisammattitutkinto, jota tarjoavat urheiluopistoistamme Kuortaneen, Lapin, Pajulahden, Suomen ja Varalan urheiluopistot. Ylimmän tason valmentajakoulutustutkinto on korkeakoulutasoinen, ja sen voi suorittaa ainoastaan Jyväskylän yliopiston Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan liikuntabiologian laitoksella. (Järvinen 2004.) Suomalainen valmentajakoulutus on Härkösen (2004) mukaan sirpaloitunutta. Koulutuksen järjestäjiä on, mutta yhtenäisyys ja selkeys puuttuvat. Hajanaisuutta kuvaa hyvin ammatillisen 4-tason, valmentajan erikoisammattitutkintojen huono keskinäinen vastaavuus. Koulutuksiin osallistujat tulevat erilaisista lähtökohdista. Tavoitteena on yksi yhteinen toimija, joka koordinoisi ja kehittäisi koko suomalaista valmentajakoulutusta. (Härkönen 2004)

3 VUOROVAIKUTUS URHEILUVALMENNUSTILANTEESSA

3.1 Oppiminen ja opettaminen urheiluvalmennuksessa

Valmentaminen on vaativaa ihmissuhdetyötä. Urheilijan kokonaiskehittymisen kannalta vuorovaikutus on keskeistä valmentamisessa. Oppimaan saattaminen sekä urheilijan näkeminen yksilönä on valmentajalle todella tärkeä taito. Heinon (2000, 115) mukaan valmennussuhde on hyvin herkkä ja luottamuksellinen. Se on vuorovaikutusta urheilijan ja valmentajan välillä. Vuorovaikutustaitojen katsotaan olevan tärkeä osa valmentajan ominaisuuksia pyrittäessä yhä urheilijakeskeisempään valmennukseen (Frantsi & Närhi 1998, 54). Vuorovaikutuksella on merkitys muun muassa lasten ja nuorten moraaliseettiselle kehitykselle ja itsetunnolle (Laakso & Telama 2000, 275–285).

Urheiluvalmennus on prosessi, johon kuuluu valmentaja, valmentajan ja urheilijan välinen suhde, valmentaminen ja valmennuskäyttäytyminen sekä harjoitteluun ja kilpailuun liittyvät tavoitteet (Cross & Lyle 1999, 6). Henkilökohtaiset ja oppimisympäristöön liittyvät taustatekijät vaikuttavat oppijan oppimisprosessiin. Ne välittyvät havaintojen ja tulkintojen kautta. (Tynjälä 1999, 18.) Urheiluvalmennuksessa teorian ja menetelmien kohteena on harjoitusprosessi. Harjoitusprosessi määrää kokonaisuudessaan ne periaatteet, keinot ja menetelmät, joita käytetään urheilijan kehittämiseen. (Bauersfeld & Schröter 1989, 29.) Valmentajien tavoitteena on kasvattaa urheilevia nuoria, jotka kantavat kokonaisvastuun omasta kehittämisestään urheilussa ja elämässä. Itsevarmuus ja selkeät ajatukset auttavat urheilijaa löytämään suunnan elämälleen ja urheilu-uralleen. Tämä on seurausta hyvästä valmennusprosessista. Tällöin myös nuori urheilija pyrkii määrätietoisesti valitsemaansa suuntaan ja ryhtyy päämäärien vaatimiin toimenpiteisiin. Valmennuksen suurimpia tavoitteita on antaa urheilijalle eväitä ja malleja itsensä johtamiseen. (Forsman & Lampinen 2008, 24.) Valmennuksessa käytetään sellaisia keinoja ja menetelmiä, joiden avulla pyritään optimoimaan yksilön kehitys huippusuorituksiin. Tutkijat tuovat esiin valmennuksen prosessiluonteen ja painottavat monipuolisen valmennuksen ja kasvatuksen osuutta valmennustapahtumassa. (Bauersfeld & Schröter

1989, 29–32; Harre 1977, 15; Krawanski 2009; Light & Robert 2010; Schmolinsky 1979, 20–21.)

Oppimisen tulokset voivat olla monenlaisia. Oppimisprosessin tuloksena voi esiintyä pinnallista, ulkoa opittua tietoa tai syvällistä asian ymmärtämistä. Oppimistulosten arviointi voidaan jakaa kahteen lähestymistapaan: määrälliseen ja laadulliseen. Määrällinen oppimistulosten arviointi keskittyy siihen, kuinka paljon oppija on oppinut. Laadullinen oppimistulosten arviointi pitää tärkeänä sitä, millä tavalla ja miten syvällisesti on opittu ja mitä laadullisia muutoksia oppijan tiedoissa ja taidoissa on tapahtunut. Keskeisiä oppimisen tuloksia ovat oppijan itsensä asettamien tavoitteiden saavuttaminen sekä hänen käsityksensä oppijana. (Tynjälä 1999, 18–19.) Valmentaja on tärkein yksittäinen tekijä urheilijan kehittämisessä ja lajitaitojen oppimisessa (Baric 2007, Papic ym. 2009, 18 mukaan). Balaguerin, Crespon ja Dudan (1999) tutkimukseen osallistuneet tennispelaajat, jotka huomasivat valmentajansa luoneen enemmän tehtävä- kuin kilpailuorientoituneen harjoitteluympäristön, kokivat myös kehittyneensä tenniksen taktisilla, teknisillä ja psykologisilla osa-alueilla. Myös tyytyväisyys omaan valmentajaan vaikutti pelin tasoon ja ottelutuloksiin. Valmentaminen on parhaimmillaan pedagoginen prosessi, jonka tarkoituksena on kasvattaa ja opettaa urheilijaa.

3.2 Valmentaja vuorovaikuttajana

Himbergin ja Jauhiaisen (1998) mukaan vuorovaikutus tarkoittaa ihmisten välistä jatkuvaa ja tilannesidonnaista tulkintaprosessia, jonka kuluessa viestitetään tärkeäksi koettuja asioita muille, yritetään vaikuttaa heihin, luodaan yhteyttä toisiin sekä saadaan palautetta omasta toiminnasta. Vuorovaikutukseen liittyy olennaisesti sanaton viestintä, katseet, ilmeet, eleet ja etäisyys. (Himberg & Jauhainen 1998, 83–85.) Vuorovaikutus on enemmän kuin vain keskustelu. Sanominen tai sanomatta jättäminen voidaan nähdä yhtä lailla vuorovaikutustekona. Hyvään vuorovaikutukseen ja viestintään liittyy monia tekijöitä kuten luottamus, avoimuus, hyväksyminen, rehellisyys, tunneyhteys, havaitseminen, kiinnostus, aktiivisuus ja ymmärtäminen. (Gordon 2006, 47; Kauppila 2005, 72.)

Kauppila (2005, 19) listaa keskeisiksi vuorovaikutustaidoiksi keskustelutaidot, neuvottelutaidot, esiintymistaidon, yhteistyö- ja yhteistoimintataidot, viestintätaidot, ryhmä- ja tiimityötaidot sekä empatian.

Urheilijan kehittäminen yksilö- ja joukkuelajeissa on pitkä prosessi. Taitavan valmentajan luodessa valmennettaviensa kanssa hyvän suhteen, se voi parhaimmillaan muokkata molemminpuoliseksi vuorovaikutukseksi urheilun yhteydessä. (Papic, Trninic & Trninic 2009.) Greenwald (2009) toteaa monien tutkimusten osoittaneen valmentajan ja tennispelaajien välisen hyvän vuorovaikutuksen lisänneen pelaajien autonomian tunnetta ja sitä kautta kohottaneen pelaajien itseluottamusta. Motivaatio tenniksen pelaamiseen ja siihen liittyvät käsitteet, kuten ilo, hauskuus, intohimo ja rakkaus lajia kohtaan ovat lajissa menestymisen kannalta korkealle arvostettuja piirteitä tennisvalmentajien ja -pelaajien keskuudessa (Crespo & Reid 2007). Valmentaja voi omalla työpanoksellaan ja vuorovaikutustaidoillaan tuoda näitä käsitteitä harjoitteluun ja sitä kautta pyrkiä vaikuttamaan pelaajiensa motivaation säilyttämiseen ja parantamiseen.

Hämäläisen (2003, 107-123) lisensiaattitutkimuksessa oli useita kuvauksia urheilijan ja valmentajan välisestä vuorovaikutuksesta. Parhaimmillaan valmentajan kuvattiin olevan urheilijaa varten ja urheilijan apuna. Hymy tai silmänisku koettiin merkittäväksi urheilijalle. Urheilijat kokivat valmentajan antaman kannustuksen tärkeänä ja totesivat sen vaikuttavan ratkaisevasti urheilusuoritukseen. Myönteisen vuorovaikutuksen todettiin vaikuttavan myös urheilijan muuhun elämään. Keskustelun aloittamisessa valmentaja kuvattiin useimmiten olevan aktiivisempi osapuoli. Kuulumisien kyseleminen, tervehtiminen ja jokaisen huomioiminen kuvattiin tärkeiksi toimivan vuorovaikutuksen piirteiksi.

3.2.1 Sosiaalinen vuorovaikutus

Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa on kyse vaikuttamisesta. Ympärillä olevat ihmiset vaikuttavat meihin, ja ryhmässä käyttäytyminen on siten erilaista kuin yksin ollessa. Muiden reaktiot yksilön käyttäytymiseen eli palaute on tärkeä toimintaa ohjaava tekijä. Vuorovaikutus on sosiaalista, joten vuorovaikutustapahtumassa osallisena on aina vähintään

kaksi ihmistä. Vuorovaikutustilanne on haastava, sillä jo pelkästään toisen keskittyneen kuunteleminen ja tarkka kuuleminen vaatii paljon. (Lintunen ym. 2008, 22–23.) Käsitteenä sosiaalinen vuorovaikutus kuvaa ihmisten keskinäisiä suhteita ajallisesti asteittain kasvavana prosessina. Sosiaalinen vuorovaikutus -termiä harvemmin kuulee käytettävän arkisessa elämässä. Sosiaalista vuorovaikutusta esiintyy monilla eri tasoilla. Välittömässä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ollaan silloin kun ihmiset ovat kasvotusten toistensa kanssa. Välillinen sosiaalinen vuorovaikutus syntyy, kun osapuolten välillä on fyysistä etäisyyttä. (Lahikainen & Pirttilä-Backman 2001, 11–13.)

Kauppila (2005, 19) pitää sosiaalista vuorovaikutusta yläkäsitteenä, johon kuuluvat muun muassa käsitteet sosiaaliset taidot ja sosiaaliset suhteet. Sosiaaliset suhteet tarkoittavat sosiaaliseen vuorovaikutukseen kuuluvaa luonnetta ja sen erilaisia laadullisia piirteitä. Sosiaaliset taidot kuuluvat osana sosiaalisen kompetenssin alueeseen, joka sisältää myös ihmisen sopeutumiseen liittyviä taitoja.

Sosiaalinen vuorovaikutustilanne on viestintätilanne. Se sisältää vaihtelevia kielellisiä ja sanattomia koodeja sekä vihjeitä, jotka perustuvat yksilön tietoihin sosiaalisista ja kulttuurisista yhteyksistä. Sosiaalisissa tilanteissa muiden ihmisten tunteiden ja mielialojen havaitseminen tapahtuu samalla tavalla kuin esimerkiksi esineiden ja tapahtumien havaitseminen. Havaitseminen edellyttää, että havaintojen kohteena olevat ihmiset viestittävät tunteistaan sekä ajatuksistaan ja havaittajalla on tarvittavia sosiaalisia kykyjä näiden tietojen vastaanottamiseen. Tämän sosiaalisen tiedon hankinta perustuu vuorovaikutustilanteissa saatuun kielelliseen (verbaalinen) ja sanattomaan (non-verbaalinen) viestintään, jotka voidaan yhdistää kommunikaation käsitteeksi. Pätevä viestijä tarvitsee taitoja näistä molemmista. (Burgoon & Baccus 2003; Kauppila 2005, 19; Lahikainen & Pirttilä-Backman 2001, 21; Laine 2005, 82.)

3.2.2 Sanallinen ja sanaton vuorovaikutus

Kielellinen viestintä on esittämistä ja puhumista sosiaalisissa tilanteissa. Puheella on iso merkitys kulttuurien kehityksessä. Sen avulla ihminen on onnistunut kehittämään käsit-

teellistä maailmaa sekä siirtämään tietoa sukupolvelta toiselle. (Kauppila 2005, 19.) Tarkoituksellinen viestintä koostuu pääasiassa kielellisestä viestinnästä. Kielellinen kommunikointi muodostaa ihmisten välisen kanssakäymisen ytimen. Ihmiset havaitsevat ja valikoivat muiden puheesta tietoa ja muodostavat niistä omat käsityksensä tulkintojen ja prosessoinnin päätteeksi. Selkeä kielellinen kommunikointi jättää vain vähän tulkinnanvaraa kuulijalle. (Laine 2005, 82–83.) Puhe on hyvin keskeinen osa vuorovaikutusta, ja sillä voi vahvistaa tai heikentää ihmissuhteita. Puheen laatu ja asiayhteyteen parhaiten soveltuva puhetapa ovat yhteydessä puheen aikaansaamaan vaikutukseen. (Gordon 2006, 23–24.)

Sanaton viestintä on oleellinen osa sosiaalisia taitoja. Tämän viestintämuodon taito on tyypillisesti määritelty yksilön eroihin kykyjen lähettämisessä ja vastaanottamisessa. (Burgoon & Bacue 2003.) Sanattoman viestinnän merkitys on usein suurempi kuin kielellisellä viestinnällä. Eräät tutkijat arvioivat sosiaalisessa kanssakäymisessä käytettävän sanattoman viestinnän osuudeksi 60 % kokonaisviestinnän määrästä. Se paljastaa ihmisestä enemmän kuin hänen sanansa, ja sen on havaittu olevan myös kriittisissä tilanteissa luotettavampaa kuin sanallisen. Kyseessä on pääasiassa tiedostamatonta oheisviestintää, tosin joskus tarkoituksellista. Siihen kuuluu muutamia keskeisiä muotoja, joita ovat muun muassa katseet, ilmeet ja elekieli, kehon kieli, puheeseen liittyvät ei-lingvistiset piirteet (esimerkiksi voimakkuus, tempo, äänenpaino) ja tilankäyttö. (Kauppila 2005, 33–34; Laine 2005, 83–86.)

4 HAVAINNOINTI

4.1 Havainnointi opettamisen ja valmentamisen tutkimusmenetelmänä

Opetuskäyttäytymiseen liittyvä tutkimus nousi esille ensimmäistä kertaa liikunnanopetuksessa 1960-luvulla, jolloin otettiin käyttöön laajemmin uudenlaisia opetusstrategioita ja -tyylejä, muun muassa Mosstonin ja Ashworthin (1996, 17-31) opetustyylien spektri. Opettamisen taitoja on mahdollista kehittää, jos opettaja saa mahdollisuuksia harjoitteluun ja luotettavaa palautetta kehittymisestään. Opettajakoulutuksesta tehdyt tutkimukset eivät anna näyttöä siitä, että pelkkä harjoittelu käytännön tilanteissa riittäisi. Opettajaharjoittelija tarvitsee myös ohjausta, jonka tueksi havainnointi sopii hyvin. Sen avulla oppilaat saavat palautetietoa opetustapahtumasta. Hyödyllinen ohjaus ja palautteenanto toteutuu vain, jos tukena on systemaattisesti kerättyä aineistoa opetustapahtumasta. Jos palautteenanto jää intuitiiviseksi, ei pystytä tavoittelemaan opetustapahtuman oleellisimpia piirteitä ja voidaan olettaa, etteivät opettajaksi opiskelevan taidotkaan kehity toivotulla tavalla. (Siedentop 1991, 292.)

Havainnointi tutkimusprosessina on ainutlaatuinen, sillä se mahdollistaa aineistonkeruun aidoista, ”elävistä” tilanteista. Tutkija voi kerätä tietoa esimerkiksi yksilön ominaisuuksista (sukupuoli, luokka-aste) ja vuorovaikutuksesta (sanaton/sanallinen, virallinen/epävirallinen). Näin ollen tutkija pääsee tarkkailemaan välittömästi tapahtumia niiden oikeissa ympäristöissä eikä tarvetta välikäden tiedolle synny. Havainnointi voi myös keskittyä vaikkapa luokan tapahtumiin: opettajan ja oppilaiden puheen määrään, oppiaineeseen kuulumattoman keskustelun määrään, ryhmätyöskentelyn määrään. Pidemmälle vietyinä havainnoimalla voidaan tutkia käyttäytymistä ja ominaisuuksia, esimerkiksi opettajan ystävällisyyttä, oppilaiden häiriökäyttäytymistä tunnilla tai vaikkapa epäsosiaalisen käytöksen laajuutta oppilasryhmässä. Liikunnanopetuksessa tapahtuva havainnointi voidaan määritellä kyvyksi havaita oppijan liikkuminen ja ympäristö, jossa oppija liikkuu. (Behets 1993.)

Graham (2008) esittää neljä avainkysymystä liikunnanopetuksen havainnointiin opettajille pohdittavaksi. Ensinäkin, työskentelevätkö lapset turvallisesti? Opettajan täytyy jatkuvasti tarkkailla oppitunnin turvallisuuskäytäntöjä, varsinkin kun tunneilla on paikalla yleensä useita oppilaita. Toiseksi, onko tunneilla toimintaa? Kolmannella kysymyksellä selvitetään vastaako tunnin toiminnan taso oppilaiden taitotasoa. Kun kaikki edellä mainitut kohdat toteutuvat, opettaja voi keskittyä selvittämään, käyttävätkö oppilaat ydin-kohtia suorittaessaan lajitaitoja. (Graham 2008, 125–126.)

Viimeisen 20 vuoden aikana tutkimukset ovat keskittyneet valmentajien opetuskäyttäytymiseen seuratasolla, tarkoituksena selvittää ja ymmärtää, miten valmentajat luovat puitteet oppimisprosessille. Erilaisia valmennustoiminnan havainnointijärjestelmiä on kehitetty pääasiassa käyttäytymisprofiilien tutkimiseksi. Havainnointityökaluja ovat muun muassa Coach Behavior Assessment System ja Arizona State University Observation Instrument (ASUOI). (Cushion & Jones 2001; Mesquita, Milstedt, Pereira, Rosado & Sobrinho 2008; Metzler 2005, 12.) Vaikka kokemus ja toisten valmentajien havainnointi on viimeisen vuosikymmenen aikana nostettu tärkeimmiksi valmentajien ammattitaidon kehittämisen takaajaksi, valmentajakoulutus ja siihen liittyvä jatkuva ammatillinen kehittyminen ei ole onnistunut tehokkaasti tarttumaan tähän kokemukseen (Armour ym. 2003). Reade, Rodgers ja Spriggs (2008) nostavat esiin tiedeyhteisön ja ammatti-valmentajien välisen yhteistyöhön liittyvän vähäisen tutkimuksen määrän. Tämä viittaisi siihen, ettei vuorovaikutusta näiden osapuolten välillä ole riittävästi olemassa. Heidän tutkimuksessaan haastatellut valmentajat totesivat tälle yhteistyölle olevan kysyntää. Valmentajat uskoivat liikuntatieteiden hyödyntävän valmennusta ja he olisivat valmiita ottamaan asiantuntijan avuksi valmennusohjelmiansa kehittämiseen.

Ensimmäisiä tutkimuksia, joissa systemaattisesti analysoitiin valmentajien käyttäytymistä, oli Tharpin ja Gallimoren vuonna 1976 tekemä tutkimus. He tarkkailivat John Wooden-nimisen yliopistosarjatasoisen koripallovalmentajan toimintaa kauden aikana. Tätä varten Tharp ja Gallimore kehittivät Coaching Behaviour Recording Form (CBRF)-nimisen ohjelman. Ohjelma koostui havainnointiluokista, joita olivat ohjeistus, kehuminen, moittiminen, sanaton palkitseminen, sanaton rankaiseminen, sekä kielteinen ja myönteinen mallintaminen. Erilaisten luokkien avulla he havaitsivat Wooden käyttävän

yli 50 % valmennusajastaan ohjeistukseen. Samalla kun näiden luokkien tietoja yhdisteltiin uuden lisäluokan kanssa (uudelleen ohjeistus), ilmeni, että vähintään 75 % Wooden valmennuskäyttäytymisestä sisälsi valmennukseen liittyvän tiedon antamista pelaajille. (Horton, Baker & Deakin 2005.) Darst ja Lacy (1985) huomasivat jalkapallovalmentajia koskevassa havainnointitutkimuksessaan samantyyppisen ilmiön: ohjeistusluokka esiintyi hallitsevana osa-alueena. Sen osuus kaikista käyttäytymislukista oli 42.5 %. Myös Claxton (1988) sai tutkimuksessaan samansuuntaisia tuloksia. Kaikki hänen tutkimukseensa osallistuneet valmentajat käyttivät eniten aikaa ohjeistamiseen. (Claxton 1988.) Cushion ja Jones (2001) käyttivät tutkimuksessaan myös ASUOI-menetelmää. He seurasivat kahdeksaa englantilaista ammattijuniorivalmentajaa kahdelta eri sarjatasolta. Tulokset osoittivat, että korkeamman sarjatasoisen valmentajat mainitsivat selkeästi useammin pelaajiaan etunimeltä kuin alemman sarjatasoisen valmentajat. Ennen suoritusta tapahtuvaan tehtävien selittämiseen alemman sarjatasoisen valmentajat käyttivät vuorostaan enemmän aikaa kuin ylemmän sarjatasoisen valmentajat. Cushion ja Jones (2001) havaitsivat tutkimuksessaan myös aikaisempien tutkimusten korostamat tietoiset valmennusmenetelmät, joita olivat tunnustuksen myöntäminen, esiohjeistuksenannot ja hiljaisuus.

Horton ym.(2005) käyttivät omassa tutkimuksessaan muokattua versiota Tharpin ja Galimoren kehittämästä Coaching Behaviour Recording Formista, joka tunnetaan nimellä Revised Coaching Behaviour Recording Form (RCBRF). He tutkivat viiden kanadalaisen joukkuelajien parissa työskentelevän ammattivalmentajan valmennuskäyttäytymistä. Jokaista valmentajaa seurattiin useampaan otteeseen omassa valmennusympäristössään ennen kansainväliseen kilpailuun osallistumista. RCBRF-havainnointiohjelman avulla he rekisteröivät esiintyvyyksiä ja kestoja valmennuskäyttäytymisestä, ja tukena käytettiin urheilijoiden ja valmentajien haastatteluja. Tulokset osoittivat, että suurin osa valmennustapahtumasta koostui ohjeiden annosta. Esimerkiksi kestoja mitattaessa taktinen ohjeistus vei ajallisesti 47 % tunnin keskusteluista. (Horton ym. 2005.) Myös Palomäki (2003, 57) teki lisensiaatintutkimuksessaan samantyyppisen havainnon, kun kaikki hänen tutkimukseensa osallistuneet liikunnanopettajaopiskelijat (n=58) käyttivät eniten aikaa tehtävien selittämiseen (12–57 %).

Lockwood ja Perlman (2008) eivät pidä itsestään selvänä, että valmentajien palautteenanto kohdentuisi aina tärkeimpään asiaan eli harjoiteltavan harjoitteen yksityiskohtiin. Heidän mukaan erityisesti nuorilla valmentajilla on vaikeuksia löytää oikeanlaisia palautteenantokeinoja. Palautteenannon asianmukainen käyttö helpottaa tasapainon saavuttamisessa oikeanlaisten suoritusten vahvistamisen sekä virheiden korjaamisen välillä. (Lockwood & Perlman 2008.) Valmentajan palautteenantoon ja käyttäytymiseen liittyvässä tutkimuksessa Cayanus, Martin, Rocca ja Weber (2009) tutkivat valmentajan valmennuskäyttäytymismenetelmien vaihtelun ja sanallisen aggression vaikutuksia pelaajien motivaatioon ja heidän tuntemuksiin omaa valmentajaa kohtaan. Tutkimus suoritettiin yliopisto-opiskelijoiden (n=294) keskuudessa. Tulosten mukaan myönteiset menetelmät, kuten välitön palkitseminen käyttäytymisestä, itsetunnon tukeminen ja yleisesti valmentajan palautteenanto vaikuttivat myönteisesti pelaajien motivaatioon ja heidän tuntemuksiin valmentajaansa kohtaan. Vuorostaan kielteiset menetelmät, kuten käyttäytymiseen liittyvä rankaisu ja syyllisyyden korostaminen vaikuttivat päinvastaisella tavalla. Sanallisesti aggressiivinen valmentaja arvioitiin epäuskottavaksi, epäpäteväksi ja muutenkin epäystävälliseksi. (Cayanus ym. 2009.) Säännöllisen kehumisen hyvän suorituksen jälkeen ja kannustavan sekä korjaavan palautteen anto virheellisen suorituksen jälkeen on todettu olevan yhteydessä yksilöurheilijan pätevyys tunteisiin ja tyytyväisyyteen valmentajan ja joukkueen keskuudessa (Allen & Howe 1998). Andrew (2009) tuo esiin samanlaisia piirteitä joukkueen pelaajien ja valmentajien välisissä toiminnoissa viitaten MML (Multidimensional Model of Leadership) – nimiseen moniulotteiseen johtamisen malliin. Sen käyttö maksimoi juuri muun muassa joukkueen suorituskykyä ja pelaajien tyytyväisyyttä.

4.2 Valmennustapahtuman havainnointimenetelmät

Opetuksen ja oppimisen arvioinnissa käytetyt havainnointitekniikat jaetaan yleensä kahteen eri luokkaan, perinteisiin menetelmiin sekä systemaattisiin havainnointimenetelmiin (Heikinaro-Johansson 2008, 14). Perinteisiä havainnointimenetelmiä ovat tarkkailu ja havainnointi, tapahtumien muistiin kirjaaminen, etnografinen raportointi, visuaaliset kartat sekä arviointiasteikot. Nämä menetelmät ovat pitkään olleet hylättyjä opetuksen tie-

teellisessä tutkimuksessa epäluotettavuuskysymyksien takia. Siitä huolimatta perinteisiä menetelmiä kuitenkin käytetään tiedonhankintaan opetuksen valvonnan nimissä. (Heikinaro-Johansson 2008, 14–15; Siedentop 1991, 294.)

Tarkkailu ja havainnointi edellyttävät kokeneen ja opetuksesta paljon tietävän tarkkailijan suorittamaa huolellista, yleistä arviointia näkemästään. Menetelmän käyttäjältä edellytetään laajaa tietämystä opetuksen tutkimuksesta ja kouluelämän realiteeteista. Näin voidaan saavuttaa opetustilanteen hyödyllinen ja sensitiivinen arviointi. Yksinään tarkkailu ja havainnointi on riittämätön, ainoastaan käytettäessä muiden menetelmien kanssa se osoittautuu hyödylliseksi. (Heikinaro-Johansson 2008, 14; Siedentop 1991, 294.)

Tapahtumien muistiin kirjaamisessa on kyse systemaattisemmasta menetelmästä kuin tarkkailussa. Tarkkailija kirjaa tapahtumat laatimiinsa luokkiin, mikä takaa sen, ettei arvokasta tietoa pääse hukkumaan havainnointijakson aikana. Menetelmää käytetään kuvaamaan eri tapahtumia liikuntatunnilla, esimerkiksi mitä oppilaat ja opettaja tekevät tai minkälainen on heidän välinen vuorovaikutuksensa. Parhaiten tapahtumien muistiin kirjaaminen toimii systemaattisten havainnointimenetelmien lisänä. (Heikinaro-Johansson 2008, 14; Siedentop 1991, 295.)

Etnografisessa raportoinnissa tarkkailija rekisteröi jatkuvasti kaiken näkemänsä. Kirjaaminen alkaa heti tunnin alussa ja lakkaa vasta tunnin loppuessa. Tätä menetelmää käytettäessä on muistettava, että tarkkailija ei sisällytä kirjaamiseensa tulkintaa, ainoastaan havainnot. Erona muistiin kirjaamisessa on se, että tämä paljastaa, missä järjestyksessä tapahtumat esiintyvät oppitunnilla. Menetelmä on työläs ja vaikea, jollei oppituntia ole videoitu. Ongelmakohtia ovat tarkkailijan uupuminen sekä vaikeus havainnoida samaan aikaan useampia yhtä tärkeitä asioita. (Heikinaro-Johansson 2008, 15.) Etnografisessa tutkimuksessa tutkitaan pientä määrää tapauksia, ehkä vain yhtä (Metsämuuronen 2005, 21).

Systemaattisessa havainnoinnissa siihen perehtynyt tutkija voi määrättyjen ohjeiden ja toimintatapojen mukaisesti havainnoida, nauhoittaa ja analysoida vuorovaikutusta niin, että samaa tilannetta havainnoiva toinen henkilö voi saada saman tuloksen (Darst, Man-

cini & Zakrajsek 1983, 6). Systemaattinen havainnointi on perusta, jolle opettajatutkimus on rakentunut ja sitä kautta on saatu tietoa tehokkaan opetuksen luonteesta. Systemaattinen havainnointi on helppo toteuttaa jo pienen harjoittelun jälkeen. Palomäki (2003) toteaaakin lisensiaatintutkimuksessaan systemaattisten menetelmien yhdeksi eduksi tarkkailijan vähäisen tulkinnan määrän koodaustilanteessa. (Metzler 1990; Palomäki 2003, 16 mukaan.) Menetelmät ovat laajasti käytettyjä eri ihmisen käyttäytymistä tutkivien tieteenalojen parissa. Systemaattisten menetelmien tuottamaa tietoa käytetään opettajien ammattitaidon kehittämiseen. Tässä tutkimuksessa LOTAS 2.0- tietokoneohjelma kuuluu systemaattisiin havainnointimenetelmiin. Esittelemme ohjelman yksityiskohtaisemmin luvussa 6.2.

Tapahtumarekisteröinti kuvaa jonkin tietyn ilmiön esiintymistä tai puuttumista opetuksesta. Kun toimintaluokka määritellään tarpeeksi tarkasti, havainnointi voidaan helpoiten toteuttaa tekemällä merkintä aina kun kyseessä olevaa toimintaa tapahtuu. Tapahtumarekisteröintiä voidaan käyttää jatkuvasti ja rekisteröidä useita toimintoja samanaikaisesti. Lopputuloksena saadaan havainnoidun tapahtuman esiintymistiheys, joka usein ilmaistaan suhteutettuna aikaan, eli voidaan laskea esiintymiskertojen määrä minuutissa. Tapahtumarekisteröinnillä voidaan mitata esimerkiksi opettajan palautteenantoa, oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta, sitä kuinka usein oppilas koskee palloon pelin aikana tai kuinka monesti opettaja mainitsee oppilaan nimen. (Darst & Pangrazi 2009, 207; Heikinaro-Johansson 2008, 16–17; Siedentop 1991, 297.)

Keston rekisteröinti soveltuu hyvin tilanteisiin, joissa toiminta kestää jonkin tietyn ajan. Tätä menetelmää käytetään tietojen keräämiseen tilanteista, joissa esimerkiksi halutaan tietää oppilaan liikkumiseen käyttämää aikaa, valmentajan teknisten ohjeiden antoon käyttämää aikaa tai vaikkapa aikaa, jonka valmentaja viettää tietyssä kohtaa liikuntasalia. Kuten tapahtumarekisteröinnissä, keston rekisteröintiä ei tarvitse tutkia kokonaisen tunnin osalta vaan yleistettävyyteen riittää kolmesta neljään kolmen minuutin havainnointijaksoa. (Darst & Pangrazi 2009, 207; van der Mars 1989, 24.)

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksemme tarkoituksena oli urheiluvalmennustapahtuman laadun, ensisijaisesti pedagogisen toiminnan havainnointi LOTAS 2.0 -tietokoneohjelman avulla. Urheilevien nuorten menestyksettömyys ei pelkästään johdu lahjakkaiden lasten ja nuorten puutteesta. Valmennuksen parissa toimii nykyisin useita tuhansia ihmisiä, joten on todella tärkeää, että eri toimijoiden ammattikuvaa ja toimintaa pyritään kehittämään. Tämä edellyttää urheilun parissa toimivilta valmentajilta kriittistä reflektiivistä asennetta oman toiminnan ja vuorovaikutuksen tarkasteluun. Tarkoituksena olisi oppia tarkastelemaan omaa toimintaa ja vuorovaikutusta kriittisesti reflektoiden urheilun opetus-oppimistilanteessa (Heikinaro-Johansson 2008, 4).

Tutkimuksemme tarkoituksena oli kokeilla tietokonepohjaisen liikunnanopetuksen tarkkailu- ja analysointiohjelman toimivuutta tennisvalmennuksessa. Halusimme tutkimuksemme antavan kuvailevaa tietoa tennisvalmentajan toiminnasta sekä valottavan valmentajan kokemuksia LOTAS 2.0 - ohjelman käytöstä. Erityisesti pyrimme tutkimukselamme vastaamaan seuraaviin yksityiskohtaisempiin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaista valmentajan toiminta oli ensimmäisellä valmennuskerralla ja LOTAS 2.0 -tietokoneohjelmaan perustuvan palautteen saamista seuranneella toisella valmennuskerralla? Kuinka valmennuskerrat erosivat toisistaan?
2. Millaiseksi valmentaja koki LOTAS 2.0 -tietokoneohjelman käytön?
3. Miten valmentajan asettamat muutostavoitteet toteutuivat?

6 TUTKIMUSMENETELMÄT

6.1 Tutkimuksen kohde ja kulku

Tutkimuksemme on laadullinen toiminta- ja tapaustutkimus. Toimintatutkimus on yleisnimitys sellaisille lähestymistavoille, joissa tutkimuskohteeseen pyritään tavalla tai toisella vaikuttamaan, tekemään tutkimuksellisin keinoin käytäntöön kohdistuva interventio. Toimintatutkimuksessa voi olla kysymys esimerkiksi tilanteesta, jossa tutkija auttaa toimijoita kehittämään itsessään taitoja arvioida ja reflektoida omaa toimintaansa. (Eskola & Suoranta 2008, 126–130.) Tapaustutkimus on empiirinen tutkimus, jolla tutkitaan tapahtumaa tai toimivaa ihmistä tietyssä ympäristössä käyttäen apuna monipuolisia ja eri tavoin hankittuja tietoja. Tapaustutkimuksessa tutkitaan yksittäisiä tapauksia, joita voivat olla esimerkiksi yksilö, ryhmä, potilas tai asiakas. (Metsämuuronen 2005, 205; Yin 2003, 13.)

Tapaustutkimuksemme kohdetta valitessamme lähestyimme sähköpostitse kesäkuussa 2009 neljää eri ammattivalmentajaa eri puolilta Suomea. Vain yksi miesvalmentaja ilmaisi kiinnostuksensa osallistua tutkimukseen. Kyseinen valmentaja oli kokenut 47-vuotias ammattitennisvalmentaja, joka on valmentanut nuoria pelaajia jo 15 vuotta. Tutkimuksemme osallistunut valmentaja on koulutukseltaan liikunnanohjaaja sekä liikuntatieteiden kandidaatti Jyväskylän yliopiston liikuntabiologian laitokselta. Hän on suorittanut myös lajiliiton kilpavalmentajakoulutuksen, joka on suomalaisessa 5-portaisessa valmentajakoulutusjärjestelmässä tasoa viisi (Suomen Valmentajat ry. 2004). Tästä poiketen Suomen Tennisliiton laatimassa tenniksen valmentajakoulutusjärjestelmässä tutkimuksemme valmentaja sijoittuu tasolle 5. Tutkimuksessamme osallisena oli myös hänen kansallisen tason kilpavalmennusryhmänsä, joka koostui neljästä valmennettavasta (Tyttö A, Tyttö B ja Poika A, Poika B). He olivat iältään 10–14-vuotiaita. Tarkoituksenamme oli havainnoida tennisvalmentajan käyttäytymistä kuvaamalla kaksi valmentajan noin 60 minuuttia kestänyttä valmennuskertaa, joiden aiheena oli tenniksen perus-

lyöntien kehittäminen. Ensimmäisen valmennuskerran kuvasimme 12.8.2009 Laajasalon tenniskeskuksessa Helsingissä ja toisen 20.8.2009 Finland tennisklubilla Helsingissä.

Ensimmäisen valmennuskerran analysoimme LOTAS 2.0 -tietokoneohjelmalla viikkojen 33 ja 34 aikana, jonka jälkeen sovimme tapaamisen valmentajan kanssa 19.8.2009 Pajamäkeen, Helsinkiin. Käsittelimme saamamme tulokset, ja samalla hän täytti havainnointiin liittyviä lomakkeita: valmentajan omia valmennuskertaan liittyviä kokemuksia kartoittavan lomakkeen (liite 1), valmentajan vuorovaikutuskäyttäytymisen tarkkailulomakkeen (liite 2) ja valmentajan omat kommentit -lomakkeen (liite 3). Saatuaan palautteen ja nähtyään videon valmentaja täytti myös oman valmennuksen itsearviointilomakkeen (liite 4) sekä antoi oman mielipiteensä LOTAS 2.0 – tietokoneohjelman käytöstä kirjallisesti (liite 5). Ensimmäisestä valmennuskerrasta saatujen tietojen jälkeen valmentaja määritteli itselleen toiseksi valmennuskerraksi muutostavoitteita, jotka hän palautti meille kirjallisena ennen toisen valmennustunnin kuvaamista. Tulosten antamiseen sekä lomakkeiden täyttöön kului kuusi tuntia, minkä jälkeen hänellä oli vuorokausi aikaa valmistella toista valmennuskertaansa.

Toinen valmennuskerta analysoitiin viikkojen 35 ja 36 aikana LOTAS 2.0 -tietokoneohjelmalla. Kävimme valmentajan kanssa läpi toisen valmennuskerran tulokset 4.9.2009 Helsingin Pajamäessä. Valmentajalle suunnattujen lomakkeiden täyttö, LOTAS 2.0 -tietokoneohjelman avulla saatujen tulosten läpikäyminen sekä palautteenantokäyttäytymisen analyysin purku toteutettiin samalla tavalla kuin ensimmäisellä kerralla. Tähän kului kaksi päivää.

6.2 Mittarit

6.2.1 LOTAS 2.0 -tietokoneohjelma

Tietokonepohjainen LOTAS V. 1.0 -havainnointiohjelma eli liikunnanopetuksen tarkkailu- ja analysointisysteemi on kehitetty vuonna 1998. Järjestelmä on helppokäyttöinen ja soveltuu havainnointimenetelmänä niin elävään tilanteeseen kuin jälkikäteen videolta

havainnoitavaan tuntiin. Menetelmä perustuu tapahtumien ja niiden keston rekisteröintiin. LOTAS- ohjelma on alun perin suunniteltu erityisesti opettajakoulutuksen tarpeisiin ja opettajan toiminnan tarkkailua ajatellen, mutta halutessaan tutkija voi muuttaa havainnoitavia luokkia oman tutkimusnäkökulmansa suunnassa. Uudempi versio, LOTAS 2.0, on ollut käytössä syksystä 2004 asti. (Heikinaro-Johansson 2008, 19.) LOTAS- havainnointiohjelman kehittälyssä ovat olleet mukana Pilvikki Heikinaro-Johansson, Sanna Palomäki, Petteri Hannila ja Sinikka Hänninen. Jyväskylän yliopiston liikuntatieteiden laitoksen didaktisen observoinnin projekti omistaa ohjelman oikeudet. (Heikinaro-Johansson & Palomäki 1998, 1.)

Valmentajan toiminnan laatua havainnoimme opetustapahtuman tarkkailuun ja analysointiin soveltuvalla LOTAS 2.0 -tietokoneohjelmalla. Tämän systemaattisen havainnointimenetelmän avulla tutkimme valmentajan tunnilla käyttämän ajan jakautumista järjestelyjen, tehtävien selityksen, ohjauksen, palautteenannon, tarkkailun ja valmentaja liikkuu/pelaa mukana osalta. Määrittelimme itse valmentajan toiminnan eri tilanteissa vastaamaan aina jotakin havainnointiluokkaa.

Aktivoimme *valmentaja järjestele* - luokan aina, kun valmentaja valmisteli kentällä seuraavaa harjoitusta esimerkiksi siirtelemällä kartioita sekä muita pelivälineitä tai keräämällä palloja. Useimmiten pelaajat suorittivat valmentajan antamaa tehtävää valmentajan järjestellessä harjoitustilannetta. Valmentaja *selittää tehtävää* - luokkaa käytimme aina ennen pelaajien suoritusten alkamista, jolloin valmentaja kertoi pelaajilleen tulevan harjoitteen sisällön. Suoritusten käynnistyttyä valmentaja ohjeisti pelaajia keskeyttämättä heidän suorittamistaan sen ajaksi. Tämän tyyppistä toimintaa oli siis muun muassa tekniikkaan liittyvät ohjeistukset ja valmentajan osallistuessa itse esimerkiksi pallotelluun valitsemansa pelaajan kanssa. Näissä tilanteissa suoritusten ohjaamista esiintyi erityisen paljon. Tällaisen toiminnan luokittelimme valmentaja *ohjaa suoritusta* - luokaksi. Tulkitsimme tilanteet *palautte*-luokkaan, kun valmentajan otti kantaa pelaajiensa käyttäytymiseen, taitoon tai suoritukseen antaessaan kielteisiä, korjaavia tai myönteisiä palautteita. Näissä tilanteissa harjoitukset saattoivat olla joko käynnissä tai pysähdyksissä. Valmentajan seurattessa pelaajiensa toimintaa puuttumatta harjoitustilanteisiin, kyseessä oli mielestämme *valmentaja tarkkailee* - luokkaan kuuluva käyttäytyminen. Valmentajan

osallistuttua harjoitteisiin pelaamalla tai liikkumalla aktivoimme *valmentaja liikkuu/pelaa mukana* - luokan. Tekemällä valmennustuntiinsa rakennemuutoksia valmentaja sai mahdollisuuden keskittyä yhden pelaajan tekniikan kehittämiseen muiden pelaajien harjoittellessa samaan aikaan omatoimisesti. Samalla pelaajille tuli mahdollisuus ottaa vastuuta omasta sekä muiden ryhmäläisten harjoittelusta. Edellä mainitut luokat pitivät sisällään ainoastaan valmentajan toiminnan luokittelua. Samanaikaisesti valmennustunnilla havainnoimme pelaaja suorittaa tehtävää - luokkaa, jossa vähintään yksi valmennusryhmän pelaajista oli aina liikkeessä. Vain tämä toiminto sai olla aktivoituna muiden luokkien kanssa päällekkäin. LOTAS 2.0-tietokoneohjelmassa koodaus aloitetaan sekä lopetetaan aina painamalla haluttua havainnointiluokan näppäintä (Heikinaro-Johansson & Palomäki 1998, 5). Tämä ominaisuus aiheuttaa lisätöitä, mutta mahdollistaa kahden havainnointiluokan samanaikaisen koodaamisen, esimerkiksi seurattaessa samanaikaisesti opettajan toimintaa (esim. järjestelee/pelaa mukana) sekä oppilaiden tunnilla liikkumiseen käyttämää aikaa.

Videoimme kaksi noin 60 minuutin valmennuskertaa yhdellä tenniskentän kulmaan sijoittamallamme videokameralla. Havainnoinnin kannalta oleellinen apuväline videokuvan lisäksi oli valmentajien puheen taltioinut langaton mikrofoni. Kuvaaja keskittyi pääasiassa valmentajan toiminnan taltiointiin, mutta tenniskentän koon vuoksi myös tunnilla olleet neljä pelaajaa ovat näkyvissä käytännöllisesti katsoen koko videon ajan. Lisäksi langaton mikrofoni taltioi valmentajan pienienkin äännähdysten lisäksi myös pelaajien vastaukset valmentajan kysymyksiin, mikä oli havainnoinnin kannalta tärkeää.

6.2.2 Kyselylomakkeet

Valmennuksen itsearviointi. Oman valmennuksen itsearviointilomakkeen (liite 4) avulla valmentaja kirjasi asioita, joihin hän oli tyytyväinen valmennuksessaan. Lisäksi valmentaja arvioi omaa suoriutumistansa valmennuksen eri osatekijöissä asteikolla: 1= en kovin hyvin, 2= tyydyttävästi, 3= keskinkertaisesti, 4= hyvin ja 5= erinomaisesti. Arvioinnin kohteena olivat puheen selkeys, aloitus- ja lopetuskomennot, järjestely ja organisointi, tehtävien selitykset, työtavat, sisällön hallinta, liikkuminen ja sijoittuminen, palaute, pe-

laajien tarkkailu, motivointikeinot, vuorovaikutus sekä ajankäyttö.(Heikinaro-Johansson 2008.) Valmentaja kirjasi myös muutostavoitteet, joihin hän pyrki toisella valmennuskerralla.

Valmentajan vuorovaikutuskäyttäytyminen. Havainnoimme valmentajan vuorovaikutuskäyttäytymistä tarkkailulomakkeella, joka sisälsi systemaattisia ja perinteisiä havainnointiosioita. (liite 2). Analysoimme tapahtumarekisteröinnin avulla muun muassa pelaajien nimien käyttöä valmennustunneilla ja kuvailimme esimerkiksi puheen selkeyttä ja tempoa. (Heikinaro-Johansson 2008.) Arvioimme myös valmentajan subjektiivisten kokemusten perusteella, mitkä asiat tukivat ja estivät vuorovaikutusta tunnilla.

Valmentajan palautteenanto. Kirjoitimme valmentajan antaman palautteen videolta sanasta sanaan Microsoft Excel – taulukkoon. Valmentaja antoi palautteensa joko yksilölle tai ryhmälle ja se kohdistui joko taitoon tai käyttäytymiseen. Laadultaan palaute oli myönteistä, korjaavaa tai kielteistä. Palautteen taso luokiteltiin joko yleiseksi tai yksityiskohtaiseksi. Lopuksi laskimme kuhunkin luokkaan kertyneet merkinnät.

Valmentajan mielipide LOTAS 2.0-tietokoneohjelman käytöstä Valmentaja kirjasi mielipiteensä LOTAS 2.0 – tietokoneohjelman soveltuvuudesta valmennustapahtuman analysoimiseen (liite 5).

6.2.3 Aineiston analyysimenetelmät

Valmentajan toiminnan analysoinnissa käytettiin LOTAS 2.0- tietokoneohjelmaa molempien valmennuskertojen jälkeen. Saamiemme tulosten tueksi litteroimme molemmat valmennustapahtumat sanatarkasti saadaksemme yksityiskohtaisempaa tietoa valmentajan palautteenannon laadusta ja palautteen jakautumisesta pelaajien kesken. Käytimme aineiston analysoinnissa sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä. Näiden kahden analyysitavan käyttöä tutkimuksessamme voidaan perustella aineiston luonteella. Tutkimuksemme aineisto sisältää sekä systemaattisella havainnoinnilla hankittua numeerista tietoa sekä tekstimuodossa olevaa valmentajan raportointia ja kommentointia. Määrällis-

tä analyysiä käytettiin valmentajan valmennuskäyttäytymistä kuvattaessa, jonka perustana oli LOTAS 2.0- tietokoneohjelmalla saatu jakaumatieto. Aineistomme analyysi oli pääosin kuvailevaa ja vertailevaa.

6.3 Havainnointitutkimuksen luotettavuus

6.3.1 Reliabiliteetti

Tutkimuksen toistettavuutta kutsutaan tutkimuksen reliabiliteetiksi, ja sen tarkoituksena on vastustaa sattuman aiheuttamia vaikutuksia ja tuoda esiin samansuuntaisia tuloksia eri mittauskerroilta. Tutkimuksen luotettavuus on suoraan verrannollinen tutkimuksessa esiintyvien mittareiden luotettavuuteen. (Metsämuuronen 2005, 64–65.) Reliabiliteetti-termi viittaa havainnointitutkimuksissa kahden itsenäisen tarkkailijan välisen näkemän ja tallentaman tiedon yhdenmukaisuuteen (Siedentop 1991, 309). Yhdenmukaisuutta kutsutaan siis tarkkailijoiden väliseksi luotettavuudeksi, jota voidaan tutkia yksimielisyyskerroimen avulla. Havainnointitutkimuksissa hyvän luotettavuuden rajana pidetään vähintään 80 %:n yksimielisyyttä (Siedentop 1991, 310). Yksimielisyyskerroin saadaan jakamalla havainnoidun tapahtuman pienempi kesto (sekuntia) suuremmalla kestolla (sekuntia) ja kertomalla saatu lukema sadalla (Siedentop 1983, 265). Lisätäksemme lopullisen havainnoinnin luotettavuutta, teimme aluksi molemmat useita LOTAS -analysointeja valmentajan pitämästä ensimmäisestä valmennustunnista. Laskimme molempien tarkkailijoiden välistä yksimielisyyttä useampaan otteeseen, jotta saimme selville kuinka yhtäläisiä havaintomme samasta valmennuskerrasta olivat. Taulukossa 1 on kuvattu tarkkailijoiden välinen lopullinen yksimielisyys molemmista valmennuskerroista analysointiharjoitteluiden jälkeen.

TAULUKKO 1. Tietokoneohjelma LOTAS 2.0 yksimielisyyskertoimet

	Ensimmäinen valmennuskerta	Yksimielisyyskerroin prosentteina
1	Järjestele	97
2	Selittää tehtävää	97
3	Ohjaa suoritusta	91
4	Antaa palautetta	98
5	Tarkkailee	95
6	Pelaaja suorittaa tehtävää	99
7	Valmentaja liikkuu/pelaa mukana	95

	Toinen valmennuskerta	Yksimielisyyskerroin prosentteina
1	Järjestele	98
2	Selittää tehtävää	95
3	Ohjaa suoritusta	98
4	Antaa palautetta	99
5	Tarkkailee	98
6	Pelaaja suorittaa tehtävää	98
7	Valmentaja liikkuu/pelaa mukana	100

Yhdenmukaisuus on helpompi saada korkeaksi esimerkiksi 5-luokkaisella mittarilla kuin 24-luokkaisella mittarilla (Siedentop & Tannehill 2000, 331, 338). Mittariin kuuluvien luokkien määrä on siis yhteydessä tutkimuksen reliabiliteettiin.

Havainnointitutkimuksen reliabiliteettia voidaan parantaa mittareiden huolellisella laadinnalla ja tarkkailijoiden koulutuksella (Siedentop 1991, 307). Siedentop (1991, 308–309) luettelee useita syitä, miksi on tärkeää, että havainnoinnit ovat luotettavia. Ensinnäkin luotettavasta havainnoinnista käy ilmi havainnoinnissa käytettyjen toimintaluokkien selkeys ja tarkoituksenmukaisuus. Epäselvyydet toimintaluokkien määrittelyssä aiheuttavat väistämättä epäluotettavia tuloksia. Aineiston alkuvaiheen analysoinnin harjoittelussa huomasimme juuri tämän ongelman. Meillä oli näkemyseroja toimintaluokkien määrittelyssä ja jouduimme keskustelemaan kyseisten luokkien sisällöistä tarkkaan ennen kuin saavutimme hyvän yksimielisyyden. Toiseksi on tärkeä tiedostaa opettajassa tai oppilaassa havainnointien aikana tapahtuvien toiminnan muutosten taustat, eli onko kyseessä opettajan tai oppilaan ansioista syntynyt muutos vai kenties havainnoijan silmissä tapahtuva muutos. Koimme valmentajan pääsääntöisesti toimineen omana itsenään, tosin

jonkin verran ”skarppausta” saattoi ilmetä molempien valmennustuntien aikana. Mielestämme tämä ei kuitenkaan ollut merkittävä asia tutkimuksemme luotettavuuden kannalta, sillä keskityimme kuitenkin ainoastaan kahden valmennustunnin väliseen muutokseen emmekä tulosten yleistettävyyteen. Viimeisenä kohtana luotettavuuden tarkastelussa tulee varmistaa, että havainnointi todellakin heijastaa tunnin tapahtumia, jotta tarkkailtavana oleva saa asianmukaisen palautteen, josta peilata omaa havainnoitua toimintaansa.

Kolmiomittaus (triangulaatio) tarkoittaa erilaisten aineistojen, teorioiden ja/tai menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 215). Samaa kohdetta voi myös olla tutkimassa useampi tutkija. Tutkimuksissa triangulaation käyttöä perustellaan sillä, että yksittäinen tutkimusmenetelmä ei takaa kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta ja että useammalla menetelmällä on mahdollista korjata luotettavuusvirheitä. Eskolan ja Suorannan (1998, 69) mukaan Denzyl (1978) erottaa neljä eri tapaa trianguloida tutkimuksissa. Aineistotriangulaatio on menetelmä, jossa yhdistellään yhdessä tutkimuksessa useammanlaisia aineistoja keskenään, kuten haastatteluja, tilastotietoja ja kuvanauhoituksia. Yhdistimme LOTAS 2.0- tietokoneohjelmalla saatuja tuloksia valmentajan omiin kokemuksiin toiminnastaan valmennustuntien aikana.

Tutkijatriangulaatio on menetelmä, jossa saman ilmiön tutkimisessa käytetään useampaa tutkijaa, eli heidän tulee neuvotella havainnoistaan ja näkemyksistään sekä päästä yksimielisyyteen tutkimukseen liittyvissä ratkaisuisissa. Tämän tutkimuksen tekijöitä oli kaksi, joten jouduimme usein käymään neuvotteluja havainnoistamme ja näkemyseroistamme päästäksemme yksimielisyyteen.

6.3.2 Validiteetti

Validiteetti eli mittarin pätevyys vastaa kysymykseen ”mittaako mittari sitä, mitä sen pitääkin mitata?” Mittarit ja menetelmät eivät aina vastaa sitä todellisuutta, jota tutkija luulee tutkivansa. Esimerkiksi vastaaja voi käsittää kyselylomakkeen kysymykset täysin eri

tavalla kuin mitä tutkija on ajatellut. (Hirsjärvi ym. 2004, 216–217, Metsämuuronen 2005, 109.)

Tässä tutkimuksessa systemaattiseen havainnointiin liittyvä validiteetin muoto on käsitevaliditeetti. Käsitevaliditeetti tarkoittaa mittarin tai menetelmän sisällöllistä luotettavuutta eli sitä, kattavatko menetelmän luokat ilmiön olennaisimmat piirteet (Metsämuuronen 2005, 110). Systemaattinen havainnointi takaa korkean käsitevaliditeetin, koska sen aineiston analyysi vaatii vain vähän tulkintaa ja se antaa suoraan palautteen opetustapahtumasta (Heikinaro-Johansson 2008; McKenzie 2003). LOTAS 2.0- havainnointiohjelman valmentajan toiminnan seuraamiseen laatimamme luokittelu perustuu aikaisemmin käytettyihin toimintaluokkiin, joita muokkasimme hieman havainnointimenetelmän käytön harjoittelun aikana.

6.4 Esiymmärrys

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan subjektiviteetti ja ymmärrys siitä, että tutkija rooli on keskeisessä asemassa tutkimuksen toteutuksen kannalta (Eskola & Suoranta 1998, 210-211). Aluksi tutkijoilla herää kysymyksiä tulkinnan kohteesta. Tutkijan täytyy tiedostaa oma esiymmärryksensä ennen kannanottoa syntyneisiin tulkintakysymyksiin. Tulkintakysymykset pohjautuvat aina jonkinlaiseen esiymmärrykseen. On luonnollista, että erilaiset mielenkiinnon kohteet ja oletukset saavat tutkijat suhteuttamaan tutkimansa asiat eri tavoin. (Moilanen & Rähä 2007, 50-53.)

Tämän tutkimuksen tekijöiden tausta vaikuttaa selkeästi molempien esiymmärrykseen. Tuukalla ei ole taustalla minkäänlaista valmentajakokemusta. Pelaajataustana hänellä on noin viidentoista vuoden kokemus jääkiekosta, jonka ohessa monet muut palloilulajit ovat käyneet tutuiksi. Liikuntapedagogiikan opintojen aikana hän on työskennellyt useaan otteeseen eri liikunnanopettajien sijaisena, josta on kertynyt pedagogista kokemusta tulevaan liikunnanopettajan ammattiin. Tuukka tarkastelee valmentamista opettamisen ja opettajan näkökulmasta, joka eroaa ammattivalmentajan toiminnasta. Liikuntapedagogiikan opinnoissa läpikäytyt erilaiset opetusmenetelmät ja tyylit ovat hallitsevassa ase-

massa hänen tarkastellessaan tutkimuksemme valmentajan toimintaa. Tuukka määrittelee hyvän valmentajan toimintaa ensisijaisesti toimivan pedagogisen prosessin kautta, ei niinkään valmennuksen sisällön tai valmentajan ammattitaitoon liittyvien yksityiskohtien kautta.

Samin esiymmärrys pohjautuu opettajana toimimisen lisäksi enemmän urheiluvalmennukseen. Hän on valmentanut tenniksessä eritasoisia ryhmiä vuodesta 1994 alkaen. Sami on entinen tenniksen harrastaja ja on toiminut tennisvalmentajana Iisalmessa, Vantaalla, Helsingissä, Turussa ja Jyväskylässä. Suomen lisäksi Sami on valmentanut myös Kreikassa. Oman työnsä ohella Sami toimi myös 14-vuotiaiden tyttöjen ja poikien maajoukkuevalmentajana Suomen tennisliitossa. Tällä hetkellä Sami valmentaa jyväskyläläisiä tennislupauksia sekä toimii tennisliiton Keski-Suomen alueen puheenjohtajana. Ennen liikuntatieteiden opintojen aloittamista Sami kouluttautui liikunnanohjaajaksi ja suoritti myöhemmin V-tason valmentajakoulutuksen.

7 TULOKSET

7.1 Ensimmäisen valmennuskerran rakenne ja toiminta

Ensimmäistä valmennuskertaa analysoidessamme keskityimme valmennustoiminnan ajalliseen jakautumiseen, valmentajan palautteenantoon, valmentajan oman toiminnan arviointiin sekä muutostavoitteiden asettamiseen. Valmennuskerta jakaantui kolmeen vaiheeseen: alkulämmittelyyn (4min, 25s), varsinaiseen lajiharjoitteluun (52min, 20sek) sekä loppuharjoitteluun (3min, 57sek). Valmennuskerran kokonaiskesto oli 1 tunti ja 42 sekuntia.

Alkulämmittely alkoi kevyellä juoksulla kentän ympäri, jonka jälkeen pelaajat tekivät kehonhallintaliikkeitä lattiatasossa. Kehonhallintaliikkeissä jokainen pelaajaa näytti vuorollaan jonkun liikkeen, jonka koko ryhmä teki. Alkulämmittelyn jälkeen pelaajat siirtyivät *lajiharjoitteluosuuteen*. Pelaajat suorittivat valmentajan johdolla taitoharjoitteen pallokopasta. Valmentaja antoi jokaiselle pelaajalle syöttöruutua kohti neljä linjapalloa, jotka pelaajien oli lyötävä vuorotellen krossiin eli ristiin syöttöruudun sekä kaksinpelin alueen sivurajan kulmaukseen. Pallokopan tyhjennyttyä pelaajat siirtyivät tekemään saman harjoituksen harjoituskaverin kanssa kahdestaan. Tytöt pallottelivat keskenään, samoin pojat. Tässä harjoituksessa käytiin läpi peruslyönnit yläkierteisenä: kämmen- sekä rystylyönti krossina. Parina toimivat keskenään poika A sekä tyttö A, poika B sekä tyttö B. Tämän jälkeen siirryttiin harjoittelemaan pelillistä harjoitetta, jossa pojat pelasivat samalla puolella, samoin tytöt. Tässä harjoituksessa pelattiin kaksi vastaan yksi - periaatteella. Pelialueena olivat kaksinpelirajat. Pojat aloittivat pelaamisen yhdessä tyttöjä vastaan, jotka pelasivat yksitellen yhden pallon kerrallaan. Peli pelattiin 21 pisteeseen, jonka jälkeen vaihdettiin pelaajien roolit toisinpäin. Molempien parien pelattua kahdestaan yksittäistä pelaajaa vastaan, valmentaja piti pelaajille koppaharjoituksen. Tässä harjoituksessa valmentaja antoi palloja kopasta pitkänä takarajalle, josta pelaajat pakotettiin pelaamaan lähellä kaksinpelitakarajaa puolustaen sekä tekemään vastahyökkäys mahdollisuuden tullen. Jokainen pelaaja sai neljä palloa peräkkäin vuorotellen linjaa pitkin. Pal-

lokoppa lyötiin loppuun asti, jonka jälkeen pelaajat keräsivät pallot ylös seuraavaa kop-paharjoitusta varten. Tässä harjoituksessa valmentaja antoi pallot randomina, eli ilman määrättyä paikkaa. Neljä palloa jokaiselle, niin pitkään kuin palloja oli kopassa. Pallojen loputtua kopasta siirryttiin loppuharjoitteluun. *Loppuharjoittelussa* pelaajat haluttiin saada lyömään peruslyöntejä rennosti omaa paria kohden. Tytöt toimivat tässä osiossa pareina keskenään, samoin pojat.

Taulukosta 2 ilmenee valmentajan tunnilla käyttämän ajan jakautuminen järjestelyjen, tehtävien selityksen, ohjauksen, palautteenannon, tarkkailun ja valmentaja liikkuu/pelaa mukana - toimintaluokan mukaan.

TAULUKKO 2. Valmentajan toiminta ensimmäisen valmennuskerran aikana

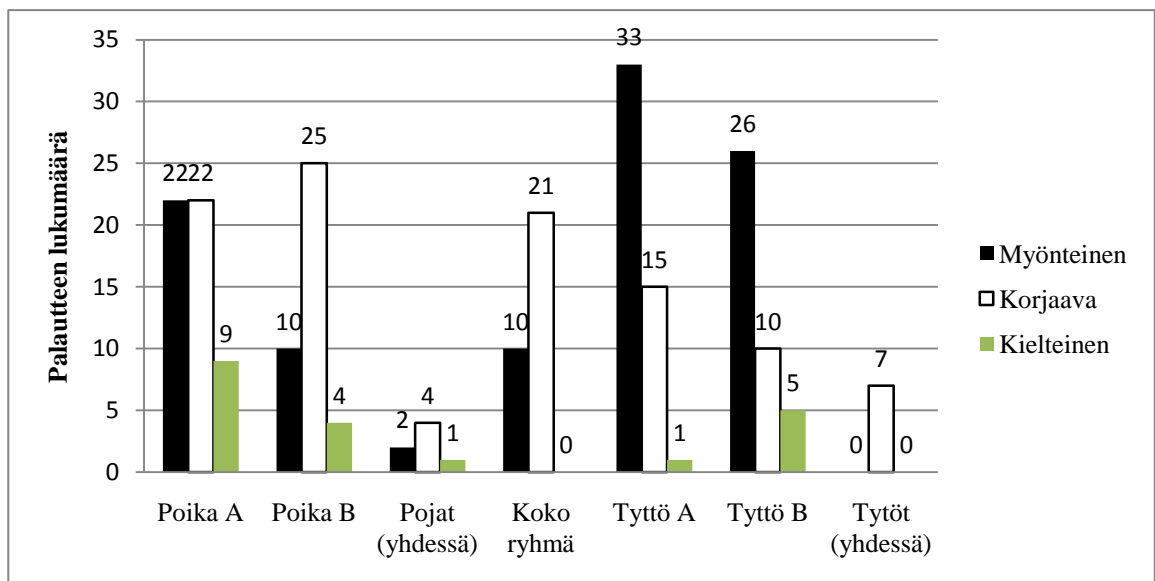
Valmentajan toiminta	Kesto (min/sek)	Kesto(%)
Järjestele	00:06:34	11
Selittää tehtävää	00:05:50	10
Ohjaa suoritusta	00:08:28	14
Antaa palautetta	00:13:01	21
Tarkkailee	00:26:14	43
Liikkuu/pelaa mukana	00:00:35	1
Kokonaiskesto	01:00:42	100

Valmentaja käytti ensimmäisellä valmennuskerralla eniten aikaa tarkkailuun (43 %) sekä vähiten omaan liikkumiseen/pelaamiseen (1 %). Pelaajat suorittivat tehtävää 66 % valmennuskerran kokonaiskestosta.

7.1.1 Valmentajan antama palaute

Valmentaja antoi palautetta ensimmäisellä valmennuskerralla 243 kertaa, joka on keskimäärin neljä palautetta minuutissa. Valmentaja antama palaute analysoitiin laadun, tason sekä kohteen mukaan. Valmentaja antoi palautetta joko yksittäisille pelaajille, erikseen pojille ja tytöille, tai yhdessä koko ryhmälle.

Valmentaja antamasta palautteesta 46 % (n=111) oli myönteistä ja 46 % (n=112) korjaavaa palautetta. Valmentaja antoi myös jonkin verran kielteistä palautetta (8 %), (n=20). Kuviossa 2 on esitetty kuinka monta kertaa valmentaja antoi edellä mainittuihin luokkiin kuuluvaa palautetta ensimmäisellä valmennuskerralla.



KUVIO 2. Valmentajan antaman palautteen jakautuminen laadun mukaan (n=243)

Tyttö A sai eniten myönteistä palautetta (30 %) ja vähiten myönteistä palautetta sai poika B (16 %). Valmentajan antama myönteinen palaute pelaajille oli esimerkiksi seuraavanlainen:

”Erittäin hyvä. Lyö aina noin” (tyttö B)

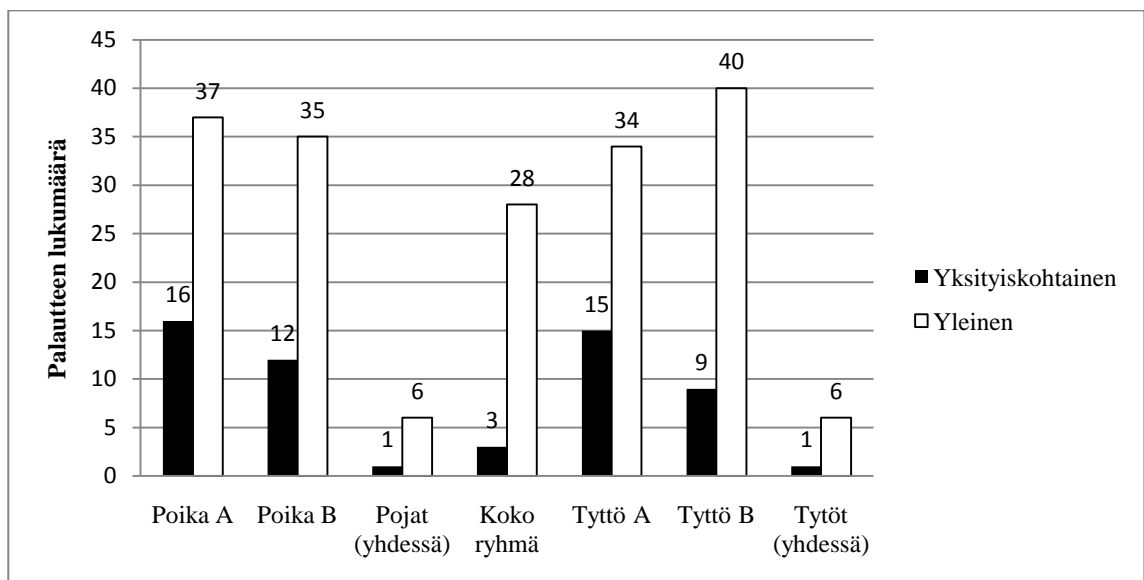
Korjaavaa palautetta sai eniten poika B (23 %) ja vähiten korjaavaa palautetta sai tyttö A (14%). Valmentajan antama korjaava palaute pelaajille oli esimerkiksi seuraavanlainen:

”Hei, no niin. Jos mä hyökkään vähän pitemmän, sä et voi pelata siit viivan päällä, koska käy noin. Mulla on hyökkäyks, sul vähän on vähän niin ku puolustus siellä. No niin” (poika A)

Kielteistä palautetta valmentaja antoi 8 % tunnin kokonaispalautteesta. Poika A sai eniten kielteistä palautetta (45 %) ja tyttö A vähiten (5 %). Valmentajan antama kielteinen palaute pelaajille oli esimerkiksi seuraavanlainen:

”Et sä ollut missään, sun pitää olla messissä siellä” (tyttö B)

Valmentaja antamasta palautteesta 23 % (n=57) oli yksityiskohtaista sekä 77 % (n=186) yleistä. Kuviossa 3 on esitetty kuinka monta kertaa valmentaja antoi yksityiskohtaista ja yleistä palautetta ensimmäisellä valmennuskerralla.



KUVIO 3. Valmentajan antaman palautteen jakautuminen yksityiskohtaiseen ja yleiseen

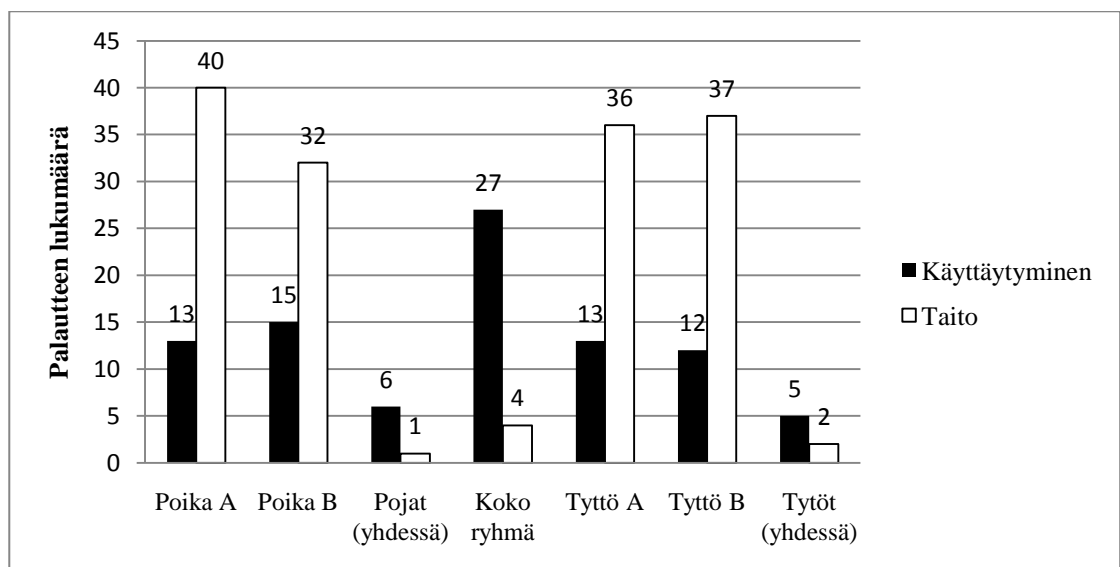
Poika A (28 %) ja tyttö A (26 %) saivat eniten yksityiskohtaista palautetta. Koko ryhmälle annettua yksityiskohtaista palautetta oli 5 % palautteesta. Valmentajan antama yksityiskohtainen palaute pelaajille oli esimerkiksi seuraavanlainen:

”Noin menee, hyvä harjaus” (poika B)

Tyttö B (22 %) ja poika A (20 %) saivat eniten yleistä palautetta. Pojat (yhdessä)että tytöt (yhdessä) saivat molemmat 3 % yleistä palautetta. Valmentajan antama yleinen palaute pelaajille oli esimerkiksi seuraavanlainen:

”Erittäin hyvä. Lyö aina niin” (tyttö A)

Valmentaja antamasta palautteesta 37 % (n=91) kohdistui käyttäytymiseen sekä 63 % (n=152) taitoon. Kuviossa 4 on esitetty valmentajan antaman palautteen kohde ensimmäisellä valmennuskerralla.



KUVIO 4. Valmentajan antaman palautteen kohde ja sen jakautuminen

Koko ryhmä yhdessä sai eniten palautetta (30 %) käyttäytymiseen. Tytöt (yhdessä) saivat vähiten palautetta käyttäytymiseen (5 %) Valmentajan antama palaute käyttäytymisestä pelaajille oli esimerkiksi seuraavanlainen:

”Älä lyö, joudutaan kerää uudellee. Ei noi oo sun palvelijoita” (poika A)

Taitoon kohdistuvaa palautetta pelaajat saivat lähes saman verran. Pojat (2 %) sekä tytöt (1%) saivat vähiten taitoon kohdistuvaa palautetta. Valmentajan antama palaute taidosta pelaajille oli esimerkiksi seuraavanlainen:

”...jos sun volley on tän näkönen. Ei oikein näytä silt, et sä oot menossa palloon ja hoitamaan sen pois...” (poika A)

7.1.2 Valmentajan toiminnan arviointi ja muutostavoitteet

Nimien käyttöä tarkkailemalla halusimme selvittää, ketkä pelaajista valmentaja mainitsi tunnin aikana nimeltä. Valmentaja kutsui pelaajia ensimmäisen valmennuskerran aikana yhteensä 85 kertaa etunimeltä. Jokaisen pelaajan nimi mainittiin yli 15 kertaa. Valmentajan mainitsemien pelaajien nimet jakaantuivat siten, että poika A sai 25 mainintaa, poika B 20 mainintaa, tyttö A 24 mainintaa ja tyttö B 16 mainintaa nimien käytön kokonaisuudesta.

Valmentaja arvioi omaa toimintaansa kahteen otteeseen – heti valmennuskerran jälkeen ja katsottuaan oman valmennuskertansa videolta. Valmentaja arvioi kutakin käyttäytymispiirrettään 5-luokkaisella asteikolla (1=ei kovin hyvin, 5=erinomaisesti) Taulukossa 3 on esitetty keskiarvot valmentajan kahdesta oman toiminnan arvioinnista.

TAULUKKO 3. Valmennuksen itsearviointi (asteikolla 1-5)

Käyttäytymispiirre	Itsearviointi
Puheen selkeys (ääni, artikulaatio)	4
Aloitus- ja lopetuskomennot	5
Äänen sävyjen ja eleiden käyttö (myönteisyys)	3
Järjestelyt, organisointi	5
Tehtävän selitys	5
Työtapojen monipuolinen käyttö	5
Opetettavan sisällön hallinta	4
Liikkuminen ja sijoittuminen	5
Palautteen määrä	5
Palautteen laatu	4
Pelaajien tarkkailu ja suoritusten havainnointi	5
Motivointi	4
Vuorovaikutuksen määrä pelaajien kanssa	4
Vuorovaikutuksen tasapuolisuus ryhmässä	4
Ajankäyttö	3

Valmentaja arvioi erinomaiseksi omat aloitus- ja lopetuskomennot, järjestelyt ja organisoinnin, tehtävien selityksen, työtapojen monipuolisen käytön, liikkumisen ja sijoittumisen, palautteen määrän sekä pelaajien tarkkailun ja suoritusten havainnoinnin. Ajan sekä äänen sävyjen ja eleiden käyttöön valmentaja ei ollut tyytyväinen, verrattuna valmentajan muihin antamiin arviointiin omasta toiminnasta. Valmentaja antoi itsearviointilomakkeen avoimessa kysymyksessä itselleen yleisarvosanan hyvä. Hyvästä omasta arvioinnistaan huolimatta valmentaja kommentoi toimintaansa kriittisesti:

”Haluaisinko olla omassa treenissäni mukana? Tätä kysymystä pitää koko ajan miettiä”

Havaintoja itsestäni:

”Lähes tyly äänenkäyttö, selkeä tehtävänanto kautta linjan, välillä pallo liikkeelle pomppusta välillä suoraan, turhia yleisohjeita kesken treenin – ei välttämättä mene perille.

Jonkin verran turhaa puhetta ja kyseenalaista huumoria. Älä tuo itseäsi esille – pelaajat ovat tärkeitä.”

Valmentajan mukaan pelaajat harjoittelivat suhteellisen keskittyneesti. Valmentaja koki itse olevansa läsnä tilanteissa koko ajan. Harjoitteet olivat pelaajien taitotason mukaisia ja keskimääräisesti auttoivat kaikkia. Valmentajan mielestä yksilölliseen harjoittamiseen ei ryhmässä pääse, vaikka jokainen pelaaja olisi kuitenkin sen tarpeessa. Kentällä oli hyvä tunnelma. Valmentaja oli tyytyväinen harjoituksissa siihen, että hän sai pelaajat toimimaan harjoituksen tavoitteiden mukaisesti ja yrittämään parhaansa:

”Saan pelaajat toimimaan harjoituksen tavoitteiden mukaan ja yrittämään parhaansa. Mielestäni pystyn puuttumaan jokaisen pelaajan kohdalla hänen sekä teknisiin että taktisiin puutteisiinsa ja huomaan myös heidän vahvuutensa. Osaan valita harjoitteet pelaajien tason mukaan.”

Valmentajan vuorovaikutuskäyttäytymisen tarkkailulomakkeen (liite 2) antama tieto osoitti valmentajan arvioivan oman puheensa käskeväksi, ajoittain innostavaksi ja kannustavaksi. Ääni kuului hyvin koko tennishallissa. Valmentaja oletti, että Pohjois-Karjalan murre olisi kuulunut enemmän, mutta hänen omasta mielestään näin ei kuitenkaan ollut.

Havainnoimme myös valmentajan täytesanojen käyttöä. Valmentajan puheessa oli joitakin useasti toistuvia sanoja, kuten *noin* (n=31), *okei* (n=21), *hyvä* (n=20), *no niin* (n=15) ja *oho* (n=8). Valmentaja aloitti ensimmäisen tunnin sanoilla: *”No niin, nyt lähettiin. Homma lähtee tästä käyntiin. Tunnin treeni pidetään.”* Tunti loppui sanoihin: *”Ja tota, tää oli tässä tältä päivältä. Aika hyvä rupeama tulikin kaiken kaikkiaan. Tää, tää viimeinen pätkä myöskin. Katotaan, katotaan torstaina, torstaina uudestaan. Huomenna, huomenna jatkuu taas vähän vailla ysi. Hyvä, hyvä homma. Katotaan sitten.”*

Ennen toista valmennuskertaa valmentaja sai tehtäväkseen pohtia ja kirjata ylös, minkälaisia asioita hän haluaisi muuttaa tai parantaa toiselle valmennuskerralle. Valmentaja sai valita muutostavoitteet itse. Hän valitsi muutostavoitteet ensimmäisen opetuksen ha-

vainnointitulosten, itsearviointien ja videolta tehtyjen muiden huomioiden perusteella. Valmentaja halusi puheeseensa enemmän myönteistä sävyä ja palautetta. Harjoitteiden valinnasta huolimatta valmentaja halusi myös lisätä yksityiskohtaista sekä teknistä ohjausta pelaajille. Hän halusi keskittyä yksittäiseen pelaajaan huomattavasti enemmän ja valikoida harjoitteet sen mukaisesti. Toimimalla kahdestaan pelaajan kanssa valmentajalla on mahdollisuus keskittyä pelaajan tekniikan kehittämiseen muiden pelaajien harjoittellessa samaan aikaan omatoimisesti. Näin pelaajille tulee samanaikaisesti mahdollisuus ottaa vastuusta omasta sekä muiden ryhmäläisten harjoittelusta. Valmentajan henkilökohtaisena tavoitteena oli palautteen laadun parantaminen. Pelaajien osalta valmentaja asetti tavoitteeksi intensiteetin nostamisen ajoittaiseen väsymykseen asti.

7.2 Toisen valmennuskerran rakenne ja toiminta

Toinen valmennuskerta koostui myös kolmesta osasta, eli alkulämmittelystä, varsinaisesta lajiharjoittelusta sekä loppuharjoittelusta. Valmennustunti kesti 73 minuuttia ja 29 sekuntia.

Alkulämmittely alkoi kevyellä juoksulla kentän ympäri. Valmentaja antoi pelaajille tehtäviä. Pelaajat juoksivat sivuloikkaa, polvennostujuoksua, pakarajuoksua, takaperinjuoksua sekä lopuksi pieniä pyrähdyksiä kentällä.

Alkulämmittelyn jälkeen pelaajat siirtyivät suorittamaan *lajiharjoittelua* valmentajan ohjeiden mukaisesti. Taito- sekä liikkumisharjoitteessa pelaajat pelasivat syöttöruudussa omaa harjoituskaveria vastaan. Harjoituskaverit, jotka tässä harjoituksessa pelasivat toisia vastaan, olivat poika B vastaan tyttö A, sekä poika A vastaan tyttö B. Pelivälineenä toimi pallo, jota heitettiin käsin. Pelaajan oli kierrettävä oman heiton jälkeen kentällä oleva kartio, ennen harjoituskaverin heittämän pallon kiinniottamista. Tämän jälkeen pelaajat löivät valmentajan pitkin linjaa antamia palloja krossina poikki kentän. Jokainen pelaaja löi neljä palloa, jonka jälkeen pelaaja vaihtui. Omaa lyöntivuoria odottava harjoituskaveri liikkui edellä olevan harjoituskaverin takana, harjoitellen näin lyöntejä varjona (ilman palloa).

Lajiharjoitteluosuuden peliosion aikana valmentaja toteutti kaksi erillistä harjoitetta samanaikaisesti, peliosiota sekä harjoitusosiota. Peliosiossa pelaajat pelasivat puolikkaalla tenniskentällä kolmestaan peliä, jossa pyrittiin lyömään palloa 20 kertaa yhtäjaksoisesti. Tässä harjoituksessa jokainen oli vuorollaan yksin, ja toisella puolella pelaaja vaihtui jokaisen lyönnin jälkeen. Pelaajat itse vaihtoivat yksin olijaa yksittäisen pelaajan saatua 20 lyöntiä yhtäjaksoisesti verkon yli. Harjoitusosiossa valmentaja pelasi henkilökohtaisesti itse jokaisen pelaajan kanssa lyöden lentolyöntejä (ilmasta) takana olevalle pelaajalle. Pelaajan tehtävä oli lyödä vapautuneesti peruslyöntejä valmentajaa kohti. Tässä harjoituksessa valmentaja paneutui kunkin pelaajan tekniikkaan. Valmentaja määräsi harjoituksen aloittamisjärjestyksen pelaajien pituuden mukaan, joka oli uudenlainen menettely aikaisempiin harjoituksiin verrattuna. Seuraavaksi valmentaja toteutti pelillisen harjoituksen, johon osallistuivat kaikki samanaikaisesti. Pelin nimi oli running forehand. Harjoitteessa valmentaja antoi linjaa pitkin pallon, jonka vastaanottaja löi krossina poikki kentän. Valmentajan aloituspuolen pelaajat eivät saaneet lähteä linjan puolelta liikkeelle, ennen kuin valmentaja lähetti pallon linjaan pitkin toiselle puolelle. Vastaanottava puoli lähti liikkeelle kaksinpelikentän sivurajan takaa samanaikaisesti, kuin pallo irtosi valmentajan kädestä. Näin valmentaja muodosti pakotetun pelitilanteen. Harjoituksessa kaikki pelasivat vuorotellen kaikkia vastaan.

Harjoitusten lopuksi valmentaja piti *loppuharjoituksen* pelaajille, jossa kaksi pelaaja lähtivät keskeltä kenttää samanaikaisesti liikkeelle. Kauimpana oleva pelaaja väistyy pois palloa lähempänä olevan pelaajan alta, molempien pysyessä kuitenkin kaksinpelirajalla. Molemmat pelaajat saivat kolme pallollista lyöntiä, liikkuen kuitenkin kuuden lyönnin edestä. Tämä harjoitus oli fyysisesti rankka. Juoksua kaksinpelitakarajan viivaa pitkin edestakaisin pois toisen lyönnin alta ja kiirehtiä seuraavaksi omaan lyöntiin.

Taulukosta 4 ilmenee, kuinka valmentaja käytti aikansa eri toimintoihin valmennuskerran aikana. Taulukosta selviää myös, missä määrin valmentaja liikkui valmennuskerran aikana.

TAULUKKO 4. Valmentajan toiminta toisen valmennuskerran aikana

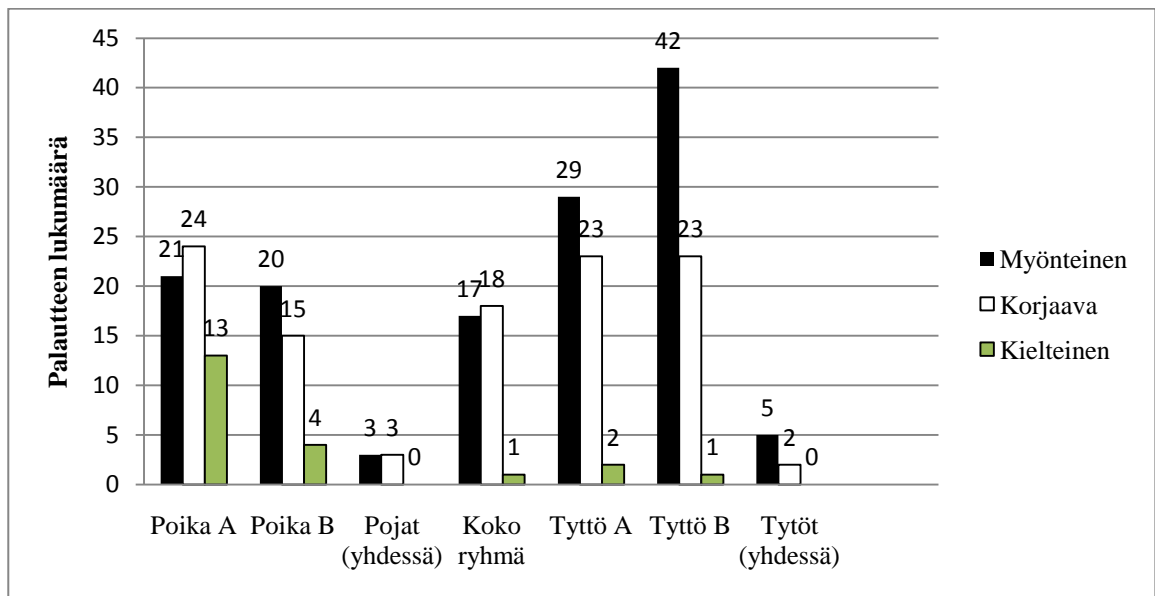
Valmentajan toiminta	Kesto (min/sek)	Kesto(%)
Järjestelee	00:10:18	14
Selittää tehtävää	00:09:50	13
Ohjaa suoritusta	00:08:16	11
Antaa palautetta	00:14:22	20
Tarkkailee	00:17:05	23
Liikkuu/pelaa mukana	00:13:38	19
Kokonaiskesto	01:00:42	100

Valmentaja käytti eniten aikaa tarkkailuun (23 %) sekä vähiten suorituksen ohjaamiseen (11 %). Valmentaja liikkui toisella valmennuskerralla 19 % tunnin kokonaisajasta. Pelaajat suorittivat tehtävää 66 % tunnin kokonaiskestosta.

7.2.1 Valmentajan antama palaute

Valmentaja antoi palautetta toisella valmennuskerralla yhteensä 266 kertaa, joka on keskimäärin neljä palautetta minuutissa.

Toisella valmennuskerralla valmentajan antamasta palautteesta 52 % (n=137) oli myönteistä, korjaavaa 46 % (n=108) sekä kielteistä 8 % (n=21). Kuviossa 5 on esitetty kuinka monta kertaa valmentaja antoi edellä mainittuihin luokkiin kuuluvaa palautetta toisella valmennuskerralla.



KUVIO 5. Valmentajan antaman palautteen jakautuminen laadun mukaan (n=266)

Tyttö B sai eniten myönteistä palautetta (31 %), kun taas pojat (yhdessä) saivat vähiten myönteistä palautetta. Valmentajan antama myönteinen palaute pelaajille oli esimerkiksi seuraavanlainen:

”Hyvä, hyvä. Mä tykkään tosta et sul tulee toi hyvä yläkierre tuolta.” (tyttö B)

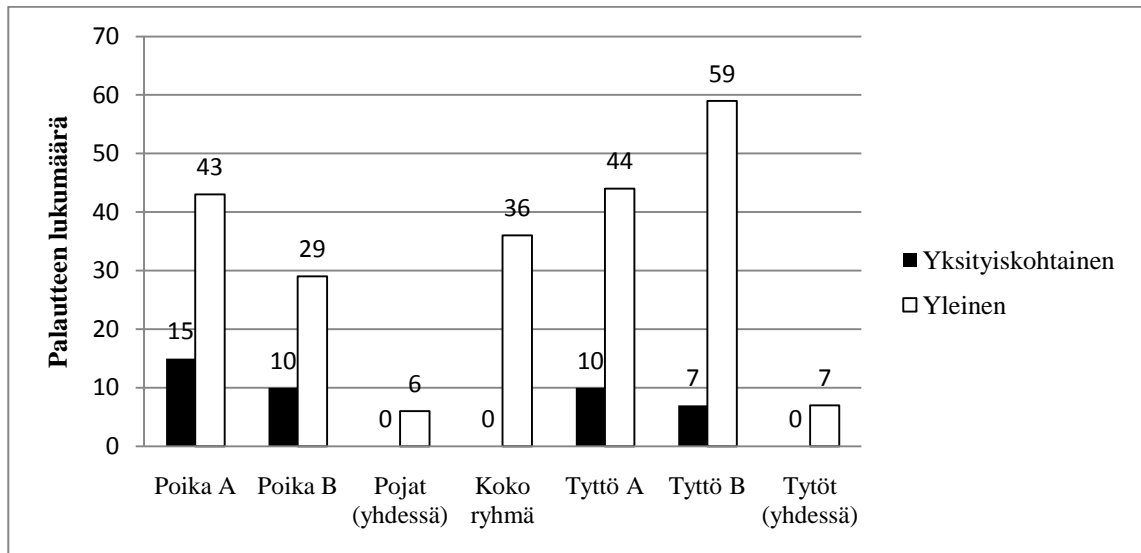
Poika A sai eniten korjaavaa palautetta (24 %), kun taas tytöt (yhdessä) saivat vähiten myönteistä palautetta (2 %). Valmentajan antama korjaava palaute pelaajille oli esimerkiksi seuraavanlainen:

”Tän mä sanoisin, et tää on lähes kielletty. Sä astut ristiin. Astu mielummin näin päin. Okei” (poika A)

Poika A sai huomattavasti eniten kielteistä palautetta (62%). Pojat tai tytöt (yhdessä) eivät saaneet lainkaan kielteistä palautetta. Valmentajan antama kielteinen palaute pelaajille oli esimerkiksi seuraavanlainen:

”...nyt kun sä oot lyönyt oman lyönnin tonne sen jälkeen tääl ikään kuin valot sammuu ja kaveri nukahtaa...” (poika A)

Valmentajan antamasta palautteesta 16 % (n=42) oli yksityiskohtaista sekä 84 % (n=224)yleistä palautetta. Kuviossa 6 on esitetty kuinka monta kertaa valmentaja antoi yksityiskohtaista ja yleistä palautetta toisella valmennuskerralla.



KUVIO 6. Valmentajan antaman palautteen jakautuminen yksityiskohtaiseen ja yleiseen

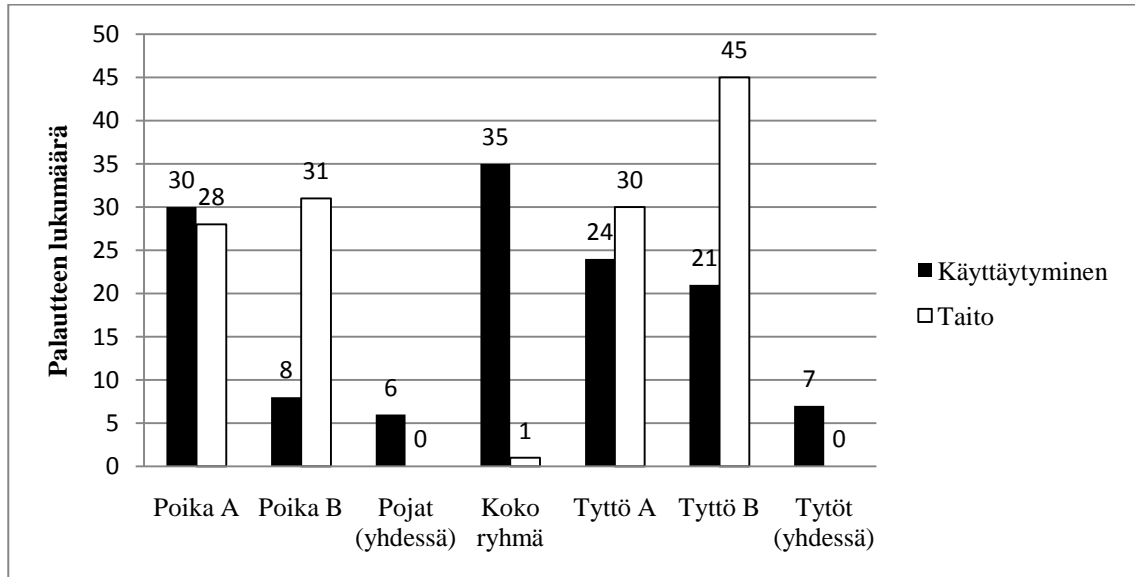
Poika A (36 %) sai eniten yksityiskohtaista palautetta. Valmentaja ei antanut kertaakaan yksityiskohtaista palautetta, joka olisi suunnattu kaikille pelaajille samanaikaisesti. Valmentajan antama yksityiskohtainen palaute pelaajille oli esimerkiksi seuraavanlainen:

”Tää on loistava, et se paino on täällä jalalla. Sieltä lähtee, mut se ei jää sinne, eiks niin? Se tulee tähän toiselle jallalle mukaan. Joo-o, voi olla tuolla, voi olla ihan täällä sivussa, voi olla ihan avovainen. Se tulee tältä jalalta, tälle jalalle, okei?”(tyttö A)

Eniten yleistä palautetta sai tyttö B (26 %). Pojat sekä tytöt (yhdessä) saivat vähiten yleistä palautetta, molemmat 3 %. Valmentajan antama yleinen palaute pelaajille oli esimerkiksi seuraavanlainen:

”No niin...okei, vähän toisen näkönen”(tyttö B)

Valmentajan antamasta palautteesta 49 % (n=131) kohdistui käyttäytymiseen sekä 51 % (n=135) taitoon liittyvää. Kuviossa 7 on esitetty valmentajan antaman palautteen kohde ja sen jakautuminen toisella valmennuskerralla.



KUVIO 7. Valmentajan antaman palautteen kohde ja sen jakautuminen

Koko ryhmä yhdessä sai eniten palautetta (27 %) käyttäytymiseen, kun taas vähiten käyttäytymiseen kohdistuvaa palautetta tuli pojille (5 %) sekä tytöille (5 %) yhdessä. Valmentajan antama palaute käyttäytymisestä pelaajille oli esimerkiksi seuraavanlainen:

”Kuuntele!” (poika A)

Tyttö B (33 %) sai eniten taitoon kohdistuvaa palautetta, kun taas pojat ja tytöt yhdessä eivät saaneet lainkaan taitoon kohdistuvaa palautetta. Valmentajan antama palaute taidosta pelaajille oli esimerkiksi seuraavanlainen:

”Noin, ja pidä sillä kierteellä. Just noin” (poika B)

7.2.2 Valmentajan toiminnan arviointi ja muutostavoitteiden toteutuminen

Valmentaja arvioi oman toimintansa kahtena eri ajankohtana – heti valmennuskerran jälkeen ja katsottuaan oman valmennuskertansa videolta. Valmentaja kutsui pelaajia toisen valmennuskerran aikana yhteensä 154 kertaa etunimeltä. Kunkin pelaajan nimi mainittiin yli 30 kertaa. Valmentaja sanoi tyttö A:n nimen 47 kertaa, poika B:n 45 kertaa, sekä poika A:n ja tyttö B:n nimet 31 kertaa.

Valmentaja arvioi kutakin käyttäytymispiirrettään 5-luokkaisella asteikolla (1=ei kovin hyvin, 5=erinomaisesti) Valmentaja arvioi erinomaiseksi kaiken muun paitsi puheen selkeyden, äänen sävyn ja eleiden käytön, järjestelyt ja organisoinnin sekä tehtävien selityksen, joille hän antoi arvosanan hyvä. Verrattuna muihin arviointiin omasta toiminnasta valmentaja ei selvästikään ollut tyytyväinen ajankäyttöön antaessaan itselleen arvosanan 3. Valmentaja antoi itsearviointilomakkeen avoimessa kysymyksessä itselleen yleisarvosanan hyvä. Taulukossa 5 on esitetty keskiarvot valmentajan kahdesta oman toiminnan arvioinnista.

TAULUKKO 5. Valmennuksen itsearviointi (asteikolla 1-5)

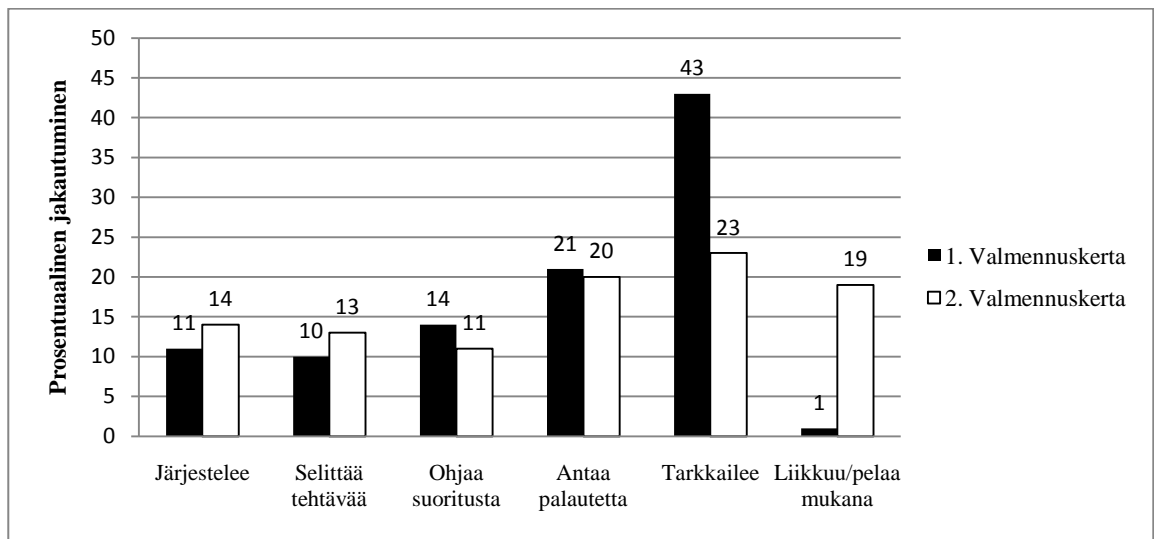
Käyttäytymispiirre	Itsearviointi
Puheen selkeys (ääni, artikulaatio)	4
Aloitus- ja lopetuskomennot	5
Äänen sävyjen ja eleiden käyttö (myönteisyys)	4
Järjestelyt, organisointi	4
Tehtävän selitys	4
Työtapojen monipuolinen käyttö	5
Opetettavan sisällön hallinta	5
Liikkuminen ja sijoittuminen	5
Palautteen määrä	5
Palautteen laatu	5
Pelaajien tarkkailu ja suoritusten havainnointi	5
Motivointi	5
Vuorovaikutuksen määrä pelaajien kanssa	5
Vuorovaikutuksen tasapuolisuus ryhmässä	5
Ajankäyttö	3

Toisella valmennuskerralla valmentaja puhui ystävällisemmin ja innostavammin kuin ensimmäisellä valmennuskerralla. Äänen voimakkuus ja kuuluvuus oli myös riittävää kenttäolosuhteissa. Puheen tempo ja artikulaation selkeys oli valmentajan mielestä hyvää. Valmentajan puheessa oli mielestämme myös toisella valmennuskerralla joitakin useasti toistuvia sanoja, kuten *okei* (n=31), *no niin* (n=23), *hyvä* (n=21), *noin* (n=14) ja *oho* (n=9). Valmentajan tuntien aloitukset ja lopetukset olivat toisella valmennuskerralla tarkkailijoiden mielestä harkitumpia kuin ensimmäisellä valmennuskerralla. Valmentaja aloitti toisen valmennustunnin sanoilla: ”*All right! Terve. Olettekos valmiita aloittamaan*”. Tunti loppui sanoihin: ”*Jokainen onnistuu enemmin tai myöhemmin. All right! No niin, hei, kiitos tästä treenistä. Lähdetään koteihin.*”

Toisen valmennuskerran jälkeen tehtävämme oli havainnoida ja analysoida valmentajan asettamien muutostavoitteiden toteutumista. Käytimme edellä mainittuja havainnointi-

menetelmiä muutostavoitteiden selvittämiseksi. Valmentajan muutostavoitteiden onnistumista vertailtiin valmentajan itsensä täyttämien lomakkeiden sekä LOTAS 2.0 - tietokoneohjelman avulla.

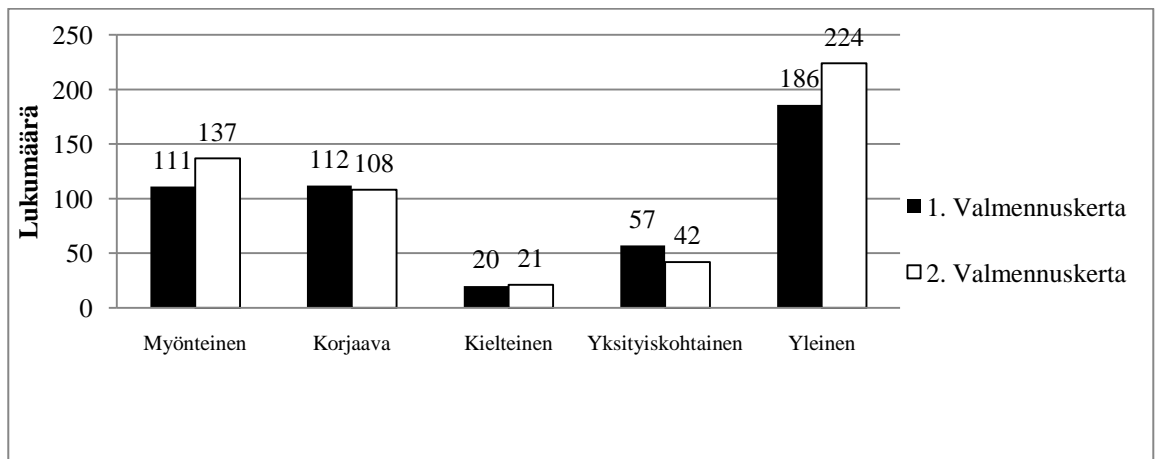
Havainnoimme valmentajan tunnilla käyttämän ajan jakautumista järjestelyjen, tehtävien selityksen, ohjauksen, palautteenannon, tarkkailun ja valmentaja liikkuu/pelaa - tehtäväluokituksen mukaan. Kuviossa 8 on kuvattu edellä mainittujen tehtävien prosentuaalinen jakautuminen molemmilla valmennuskertoilla.



KUVIO 8. Valmentajan toiminta ensimmäisellä ja toisella valmennuskerralla

Valmentajan toiminnassa tapahtui muutoksia. Toisella valmennuskerralla valmentaja liikkui ja pelasi itse huomattavasti enemmän (13min 38sek) kuin ensimmäisellä valmennuskerralla (35 sekuntia). Tämä vaikutti tarkkailun määrään, joka väheni ensimmäisen valmennuskerran 26 minuutista toisen valmennuskerran 17:ään minuuttiin. Pelaaja suorittaa tehtävää -luokassa ei tapahtunut muutosta, sillä molemmilla valmennuskertoilla pelaajat suorittivat tehtävää 66 % tunnin kokonaisajasta.

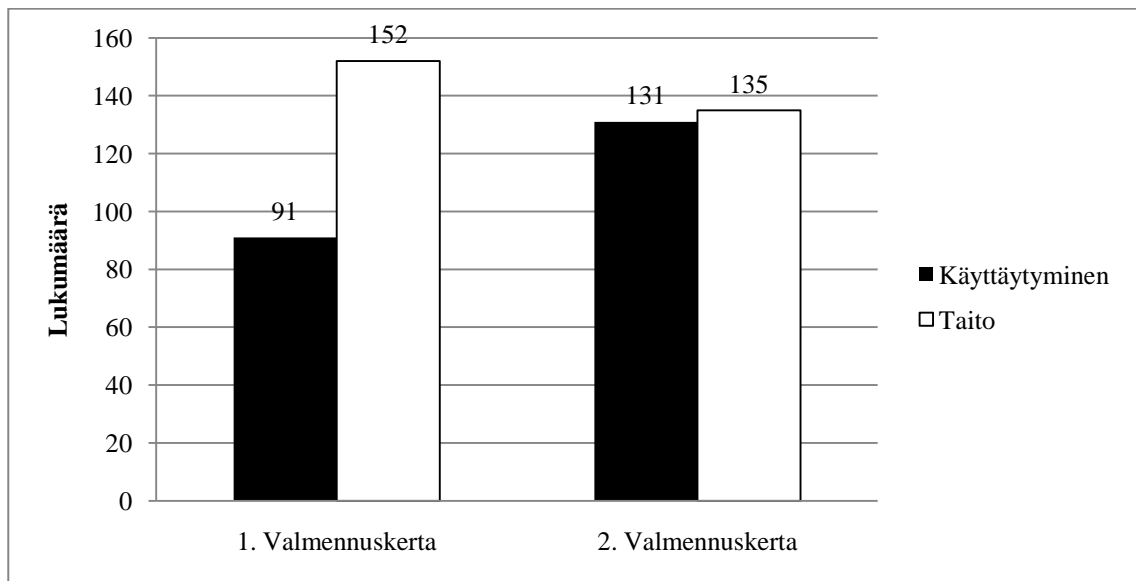
Havainnoimme valmentajan valmennuskertoilla antaman palautteen jakautumista laadun ja tason mukaan. Kuvioissa 9 on esitetty valmentajan antaman palautteen laatu ja taso ensimmäisellä ja toisella valmennuskerralla.



KUVIO 9. Valmentajan antaman palautteen laatu ja taso ensimmäisellä ja toisella valmennuskerralla

Valmentaja antoi toisella valmennuskerralla enemmän myönteistä palautetta (52 %) kuin ensimmäisellä valmennuskerralla (46 %). Ensimmäisellä valmennuskerralla valmentaja antoi jonkin verran enemmän yksityiskohtaista palautetta (23 %) kuin toisella (16 %). Korjaavan ja kielteisen palautteen osuuksissa ei nähty merkittäviä muutoksia ensimmäisen ja toisen valmennuskerran välillä.

Havainnoimme valmentajan valmennuskerroilla antaman palautteen jakautumista käyttäytymisen ja taidon mukaan. Kuvioissa 10 on esitetty valmentajan antaman palautteen kohde molemmilla valmennuskerroilla.

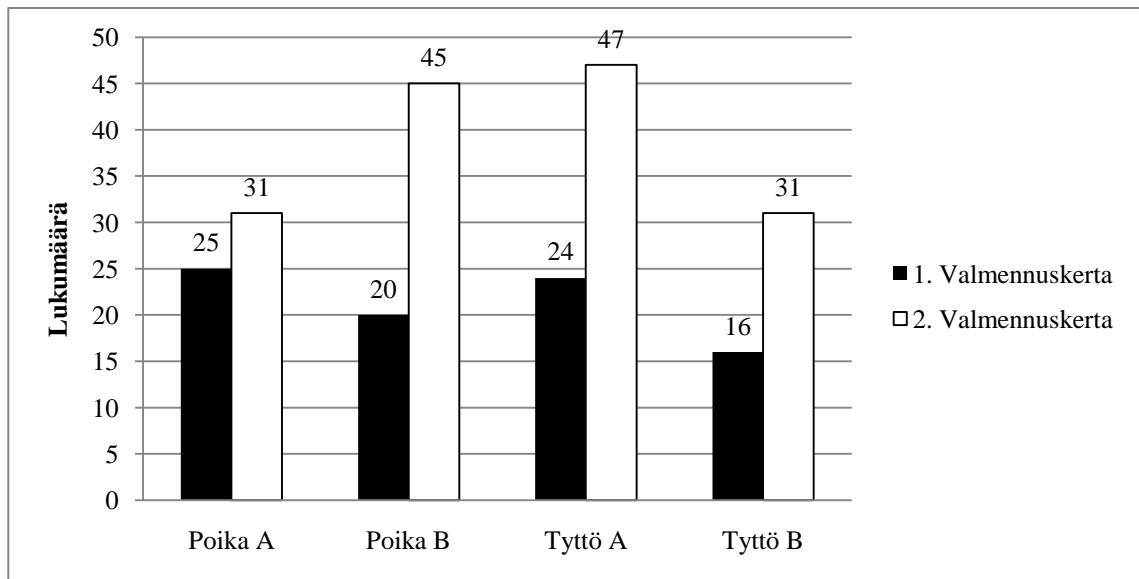


KUVIO 10. valmentajan antama käyttäytymiseen ja taitoon liittyvä palaute ensimmäisellä ja toisella valmennuskerralla

Valmentaja antoi yllättävän paljon käyttäytymiseen liittyvää palautetta. Ensimmäisellä valmennuskerralla 37 % kohdistui käyttäytymiseen ja toisella kerralla lähes puolet (49 %). Taitoon kohdistuvaa palautetta pelaajat saivat ensimmäisellä valmennuskerralla 63 % ja toisella kerralla taitoon kohdistuva palaute laski 51 %:een.

Valmentajan toisen valmennuskerran jälkeen kirjaamat kokemukset osoittivat uusia parannusehdotuksia tuleviin harjoituksiin järjestelyjen osalta. Yksi niistä oli pelaajien jakaminen kahteen ryhmään. Tämä tarkoittaisi sitä, että kaksi pelaajaa harjoittelisi valmentajan kanssa enemmän tekniikkaa ja kaksi pelaajaa keskenään ohjeiden mukaisesti esimerkiksi peliä. Näin keskittyminen sekä harjoittelemisen laatu paranisivat. Syyksi kielteisen palautteen lisääntymiseen valmentaja koki, että hän tuli liian usein kääntäneeksi onnistuneenkin pelin jotenkin kielteiseksi, eli hänen mielestään pelaaja olisi voinut tehdä suorituksen paremmin tai eri tavalla. Valmentajan sanojen takia pelaajalle saattoi jäädä hyvästä suorituksesta huolimatta tunne, että se ei ollutkaan hyvä. Yhdeksi pelaajia koskevaksi muutostavoitteeksi valmentaja mainitsi intensiteetin nostamisen ajoittaiseen väsymykseen asti. Harjoituksen intensiteetti ei helposti kohoja pelaajien pelatessa keskenään, koska pallo ei ole pelissä kovin pitkään. Tästä syystä tunnin lopuksi valmentaja piti harjoituksen, jossa pelaajat löivät palloa vuorotellen antaen tilaa toisen lyönnille. Tämä lisäsi pelaajien liikkumista ajoittaiseen väsymykseen asti.

Havainnoimme myös valmentajan käyttämien pelaajien etunimien määrää ja jakautumista molemmilla valmennuskertoilla. Seuraamalla nimien käytön jakautumista, pystyimme havainnoimaan kuinka tasapuolisesti valmentaja suhtautui valmennettaviinsa. Kuviossa 11 on esitetty valmentajan etunimien mainintojen lukumäärä ja niiden jakautuminen valmennuskertoilla.



KUVIO 11. Pelaajien nimien käytön jakautuminen valmennuskertoilla

Pelaajien nimien maininta valmennustunneilla kasvoi ensimmäisen valmennuskerran 85:stä nimen maininnasta 154:ään nimen mainintaan. Valmentaja kutsui kaikkia pelaajiaan nimeltä useammin toisella kuin ensimmäisellä valmennuskerralla.

7.3 Valmentajan kokemukset LOTAS 2.0 -tietokoneohjelmasta

Valmentajan mielestä LOTAS 2.0 -tietokoneohjelma vaikutti hyvältä keinolta tulkita omaa valmennustoimintaa. Valmentaja oli hyvin vakuuttunut siitä, että tällaisella ohjelmalla olisi tarvetta valmentajakoulutuksissa, ainakin oman lajinsa osalta. Valmentaja uskoi tietokoneohjelman mahdollisuuksiin vaikuttaa valmentajan työn kehittämiseen tulevaisuudessa. Valmentajan mielestä LOTAS 2.0 -tietokoneohjelma soveltuu erinomaisesti valmennustapahtuman analysoimiseen. Mielestämme valmentajasta tuli pohdiskeleva

LOTAS 2.0- tietokoneohjelmalla ja kyselylomakkeilla saatujen tulosten myötä. Valmentajasta puhkui suuri halu kehittää itseään ja saada lisää tietoa omasta toiminnastaan:

”Valmentaminen ei ole erilaisten drillien osaamista tai valmentajan oman pelitaidon hehkuttamista. Valmentamisessa ollaan tekemisessä ihmisten kanssa ja ihmisen erottaa eläimestä kyky monipuoliseen kommunikointiin, puhumiseen ja kuuntelemiseen, antamiseen ja vastaanottamiseen.”

Valmentaja tuli erittäin tietoiseksi omasta valmennuskäyttäytymisestään ja oli hyvin tyytyväinen saamastaan palautteesta, vaikka se ei välttämättä aina ollut miellyttävää kuultavaa.

”Oman äänen kuuleminen ei ollut miellyttävää, äänenkäyttöä ei ole missään opetettu tai erikseen kommentoitu. Näytin suhteellisen energiseltä ja liikuin aktiivisesti alueella. Palautetta omasta valmennustyöstä ei ole juurikaan tullut ennen tätä projektia. Pelaajat saavat palautetta joka tunti ja kaikesta tekemisestään, mutta koko valmennusprosessin kehityksen kannalta olisi ehdottoman välttämätöntä kiinnittää huomiota myös valmentajan toimintaan.”

Valmentajan mielestä oli vaikea sanoa, helpottiko LOTAS 2.0 -tietokoneohjelma omaa valmennusta, mutta antoi ainakin aihetta sen ajattelemiseen. Myönteisenä asiana hän koki LOTAS 2.0 -tietokoneohjelman avulla saadut erittäin tarkat tiedot valmennustapah- tumasta ja niin sanotun mutu- tiedon osuuden supistumisen olemattomiin. Kielteisenä asiana valmentaja piti sitä, miten paljon LOTAS 2.0 -tietokoneohjelma vaatii harjoitte- lua, ennen kuin sitä voi lähteä käyttämään. Valmentajasta tietokoneohjelma olisi hyvä saada näkyviin videon kanssa samalle koneelle, jolloin analysointi nopeutuisi.

8 POHDINTA

8.1 Valmentajan toiminta valmennuskerroilla

Tämän tapaustutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaista valmentajan toiminta oli ensimmäisellä valmennuskerralla ja LOTAS 2.0 -tietokoneohjelmaan perustuvan palautteen saamista seuranneella toisella valmennuskerralla sekä millaiseksi valmentaja koki LOTAS 2.0 -tietokoneohjelman käytön. Tutkimuksemme tulokset osoittivat, että valmennustuntien videointi ja niiden analysointi erilaisten havaintomenetelmien avulla edisti valmentajan tietoisuutta omasta valmennuskäyttäytymisestään monella tavalla. Samansuuntaisia kokemuksia oli havaittavissa Palomäen (2003, 2) lisensiaatintutkimuksen tuloksissa liikunnanopettajiksi opiskelevien keskuudessa. Valmentaja koki tutkimuksemme aukaissleen hänen silmänsä ja hän koki saaneensa tutkimuksemme kautta valmennukseensa uutta ”potkua”. Valmentajan toiminta oli jo ensimmäisellä valmennuskerralla laadukasta ja parani useilla osa-alueilla siirtyessämme toiselle valmennuskerralle. Hän suhtautui myönteisesti arvioidessaan LOTAS 2.0- tietokoneohjelman soveltuvuutta ja käyttöä urheiluvalmennuksessa.

Molempien valmennuskertojen toiminnan ajallinen jakautuminen osoitti valmentajan käyttäneen tunnin kokonaisajasta eniten aikaa tarkkailuun (43 % ja 23 %) ja palautteenantoon (21 % ja 20 %). Palomäki (2003, 57) sai samansuuntaisia tuloksia tarkkailun osalta tutkiessaan liikunnanopettajiksi opiskelevien opetuskäyttäytymistä. Tutkimuksemme esiin nousutta suurta tarkkailun osuutta pidämme suoraan verrannollisena pelaajien laadukkaaseen keskittymisen tasoon, harjoitteiden selkeään ymmärtämiseen ja yleisesti tunnin toimivuuteen. Mielestämme kameran ja tarkkailijoiden läsnäolo vaikutti hieman valmentajan toimintaan. Valmennuskerrat olivat hyvin suunniteltuja ja valmentaja toimi koko ajan harkitusti ja määrätietoisesti. Pelaajien käyttäytymisestä aistimme totuttujen harjoitteiden tekemisen.

Kirjasimme molemmilta valmennuskerroilta kaikki valmentajan antamat palautteet. Samalla huomasimme valmentajan antavan paljon erityyppistä palautetta, mikä on hyvä asia. Molempien valmennuskertojen kokonaiskestosta viidesosa kului palautteenantoon,

jonka koimme kattavaksi osuudeksi. Tämä palautteenannon osuus sopii Varstalan (1996, 36) väitöskirjatutkimuksessaan esittämään arvioon, jonka mukaan eri tutkimukset ovat osoittaneet liikunnanopettajien käyttävän palautteenantoon 5-25 % tunnin kokonaiskestosta. Tutkimamme valmentaja antoi palautetta keskimäärin neljä kertaa minuutissa, josta heijastuu valmentajan kokemus ja lajitietous sekä aito halu kehittää pelaajiaan. Valmentaja itsekin yllättyi suuresta palautteen lukumäärästä (n=243 ja n=266). Nämä osuudet koostuivat pääasiassa myönteisestä ja korjaavasta palautteesta. Myönteistä palautetta valmentaja antoi 46 % ensimmäisen valmennuskerran kokonaispalautteen lukumäärästä. Toisella valmennuskerralla osuus kasvoi 52 %:iin. Erinomaisena asiana koimme jäljelle jääneen kielteisen palautteen vähäisen määrän. Tutkimuksemme valmentajan ja valmennusryhmän välisen hyvän ilmapiirin taustalle sopii Allenin ja Howen (1998) sekä Andrewin (2009) tutkimuksissa esiin nousseet tulokset. Niissä todettiin säännöllisen kehumi- sen hyvän suorituksen jälkeen ja kannustavan sekä korjaavan palautteen anto virheellisen suorituksen jälkeen olevan yhteydessä yksilöurheilijan pätevyyden tunteisiin ja tyytyväisyyteen valmentajan ja joukkueen keskuudessa. Kaikkia näitä palautteenannon piirteitä oli havaittavissa tutkimuksemme valmentajasta.

Valmentajan antaman palautteen taso oli molemmilla kerroilla pääasiassa yleistä (77 % ja 84 %). Linden (2008, 56) sai pro gradu -tutkimuksessaan samansuuntaisia tuloksia tutkiessaan liikunnanopettajien palautteenantoa. Aikaisemmat tutkimukset osoittavat myös yleisen palautteen olevan yleisempää kuin yksityiskohtaisen palautteen. Korkean yleisen palautteen määrän huomasimme vasta kun kirjasimme valmentajan jokaisen palautteenannon tunnin ajalta. Havaitimme hänen käyttävän usein merkityksettömiä täytesanoja antaessaan palautetta, jolla voidaan selittää pitkälti molempien valmennustuntien yleisen palautteen suurta osuutta. Nämä täytesanat kuitenkin pehmensivät monesti valmentajan puhetta, mikä oli mielestämme hyvä asia.

Ottaen huomioon tenniksen lajinomaisia piirteitä, kuten tekniikkaan liittyvät monet yksityiskohdat, oletimme yksityiskohtaisen palautteen määrän olevan suurempi kuin miksi se tulosten kautta osoittautui. Vaikka tutkimuksemme oli kyse pienryhmän valmentamisesta, yksityiskohtainen palaute jäi vähäiseksi. Mielestämme pelaajat olisivat tarvinneet selvästi enemmän yksityiskohtaista palautetta. Liikunnanopettajat antavat useimmiten

palautetta yksittäiselle oppilaalle (50-75 %) (Varstala 1996, 37). Saavuttaakseen tämän prosenttilukeman valmentajan pitäisi järjestää henkilökohtaisia tunteja pelaajille, jolloin valmentaja voisi keskittyä enemmän yksittäisen pelaajan kehittämiseen niin pelillisesti kuin teknillisesti. Tällaisessa tilanteessa yksityiskohtaisen palautteen kokonaislukumäärä olisi aivan toisenlainen kuin ryhmätunneilla.

Tarkasteltuamme palautteen jakautumista käyttäytymisen ja taidon välillä, taidon osuus oli selvästi suurempi ensimmäisellä valmennuskerralla kuin toisella. Toisella valmennuskerralla käyttäytymisen osuus lisääntyi huomattavasti, joka on mielestämme selitettävissä tunnin sisältöön tulleilla rakennemuutoksilla. Valmennettavat työskentelivät enemmän itsenäisesti, ja valmentaja joutui näin ollen aika ajoin puuttumaan yksittäisten pelaajien toimintaan. Tästä yhtenä esimerkkinä lausahdus: ”Koitetaans taas pistää vähän itteään likoon tähän hommaan!”

Tarkastellessamme pelaajien nimien käytön jakautumista valmennustuntien aikana, oli helppoa ja yksiselitteistä todeta hänen ottaneen hyvin tasapuolisesti huomioon valmennettavansa. Ensimmäisen valmennustunnin aikana jokainen pelaaja mainittiin nimeltä yli 15 kertaa ja toisella yli 30 kertaa. Tämä oli mielestämme hyvin korkea lukema. Lukemat kertovat valmentajan korkeasta ammattitaidosta ja aidosta kiinnostuksestaan jokaista valmennettavaansa kohtaan. Cushionin ja Jonesin (2001) tutkimuksessa korkeamman sarjatason valmentajien suurempi nimien käytön määrä verrattuna alemman sarjatason valmentajiin osoittaa nimien käytön merkityksen urheiluvalmennuksessa ja mielestämme tutkimuksemme valmentaja edustaakin korkealaatuista tennisvalmennusta ottaen huomioon saamamme tulokset hänen nimien käytöstä.

Valmennuksen itsearviointilomakkeessa valmentaja antoi itselleen yleisarvosanan hyvä (4) arvioidessaan omaa toimintaansa valmennuskerroilla. Pohdittuamme (tutkijat keskenään) videon pohjalta valmentajan toimintaa, koimme yleisarvosanan ansaituksi. Tosin muutaman kohdan osalta oma näkemyksemme erosi selkeästi valmentajan itselleen antamasta arvosanasta. Näitä kohtia olivat muun muassa *työtapojen monipuolinen käyttö* sekä *aloitus- ja lopetuskomentojen* arviointi. Valmentaja antoi itselleen arvosanaksi erinomainen (5) arvioidessaan työtapojensa monipuolista käyttöä. Valmentaja käytti har-

joitusten aikana mielestämme kuitenkin vain kahta työtapaa, harjoitustyyliä sekä valmentajajohtoista komentotyyliä (kts. Mosston & Ashworth 1996, 17, 31). Koimme että työtapojen monipuolinen käyttö ei ollut kovinkaan tuttua valmentajalle tai hän jätti ne huomioimatta valmennuskertoilla. Aloitus- ja lopetuskomennot koimme harkitsemattomiksi, siksi emme osanneet odottaa niistä arvosanaa erinomainen (5). Artikuloinnin osalta valmentaja selviytyi hyvin. Ääni kuului selkeästi koko tennishallissa. Ensimmäisen valmennustunnin osalta valmentaja kirjasi vuorovaikutuksen tarkkailulomakkeeseen puheensa kuulostaneen käskävältä, tosin ajoittain innostavalta ja kannustavalta. Teimme myös samansuuntaisen huomion. Tarkastellessamme tuntia videolta huomasimme muutamaa otteeseen valmentajan käyttäneen jopa tyyliä kieltä vuorovaikutustilanteissa, kuten: *”Taasko sä paat yhen verkkoon!”* tai *”Et sä ollut missään, sun pitää olla messissä siellä!”*.

Kaikin puolin molemmat valmennuskerrat sujuivat yleisellä tasolla hyvin. Huomasimme kuitenkin toisen valmennustunnin olleen ilmapiiriltään erilainen kuin ensimmäinen valmennuskerta. Pelaajat olivat vapautuneimpia sekä hyvin odottavaisia harjoituksia kohtaan. Toisen valmennuskerran alkuun valmentaja oli paneutunut etukäteen. Meille tutkijoillekin tuli aivan yllätyksenä valmentajan rento tapa aloittaa toinen valmennuskerta: *”All right! Terve. Olettekos valmiita aloittamaan”*. Valmentajan äänen sävy oli iloinen ja hän hymyili lempeästi. Emme osanneet odottaa tällaista aloitusta, koska mielessämme pyöri ensimmäisen valmennuskerran epäkohdat. Pelaajat hymyilivät ja naureskelivat itsekin hyväntuulisena valmentajalle. Olimme itsekin kameran takana odottavissa tunnelmissa, koska valmentajan aloituskommentit itsessään viittasivat mahdollisiin tuleviin muutoksiin ensimmäiseen valmennuskertaan nähden.

Kehittämistavoitteisiin valmentaja paneutui tosissaan. Hän valitsi kehittämistavoitteeseen myönteisen sävyn lisäämisen opetukseensa, johon hän kiinnittikin jo huomiota saatuaan ensimmäisen valmennuskerran tulokset. Hän halusi lisätä yksityiskohtaista ja teknistä ohjausta pelaajille, johon häntä johdattelivat saamamme tulokset yleisen palautteen määrästä. Muutostavoitteet vaikuttivat juuri sellaisilta, joita itsekkin olisimme valinneet toiselle valmennuskerralle.

Valmentaja toteutti määrätietoisesti omat muutostavoitteensa toisen tunnin aikana. Valmentajan antaman palautteen kokonaismäärä lisääntyikin ensimmäisestä valmennuskerrasta. Myönteisen palautteen lukumäärä myös lisääntyi verrattuna ensimmäiseen valmennuskertaan. Tulosten perusteella valmentaja onnistui toteuttamaan ison osan muutoksista hyvin. Tämä näkyi myös tunnin aikana pelaajien myönteisenä asennoitumisena tehtäviä kohtaan. Valitettavaa oli, että myönteisen palautteen lisääntymisestä huolimatta myös kielteinen palaute lisääntyi toisella valmennuskerralla samoin kuin yleinen palaute. Nimien käytön osalta valmentaja huomioi toisella valmennuskerralla pelaajiaan lähes kaksi kertaa useammin kuin ensimmäisellä valmennuskerralla.

Valmentaja halusi keskittyä yksittäiseen pelaajaan huomattavasti enemmän ja valikoida harjoitteet sen mukaisesti. Näin myös tapahtui. Tästä osoituksena LOTAS 2.0 - tietokoneohjelmalla saadut tulokset valmentaja liikkuu/pelaa mukana - luokassa, joka lisääntyi merkittävästi toisella valmennuskerralla. Mielestämme valmennustunnin rakennemuutokset selittävät suurimmaksi osaksi tämän voimakkaan kasvun valmentajan omassa liikkumisessa. Pelaajien osalta valmentaja asetti tavoitteeksi intensiteetin nostamisen ajoittaiseen väsymykseen asti. Tätä emme mitanneet erikseen, mutta huomasimme pelaajien näyttäneen ajoittain väsyneiltä harjoitellessaan kahden kesken valmentajan kanssa. Lopuksi valmentaja piti kaikille yhteisen harjoituksen, jossa fyysinen rasittavuus toteutui kaikkien pelaajien osalta vielä kertaalleen. Mielestämme toinen valmennuskerta oli erinomainen kokonaisuus.

8.2 Metodologinen ja eettinen tarkastelu

Pro gradu-työmme lähdekirjallisuutena käytimme kotimaista ja ulkomaista kirjallisuutta. Viime vuosikymmenen ja tuoreiden 2000-luvun kirjallisten teosten lisäksi saimme työmme tueksi tuoreita kansainvälisiä tiedeartikkeleita. Päädyimme työssämme käsittelemään valmentajuutta yleisellä tasolla, joka ei johdattele lukijaa mihinkään tietyn lajin suuntaan. Emme ole tästä syystä käyttäneet työssämme kirjallisuutta, joka sitoisi lukijan pelkästään tennikseen. Halusimme herättää kiinnostusta myös niiden henkilöiden keskuudessa, joita ei tennis lajina kiinnosta ollenkaan. Työssämme käytettyä tietokoneoh-

jelmaa voisi käyttää yhtenä keinona yksittäisen valmentajan toiminnan arvioinnissa ja kehittämisessä.

Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan sitä, millä tavalla tutkimusaineiston avulla saadut tulokset ovat yleistettävissä. Linden (2008, 60) huomauttaa pro gradu- työssään eri liikuntalajien vaikutuksista palautteenannon ulottuvuuksiin. Tutkimuksemme kohteena oli tennisvalmentaja ja neljän hengen valmennusryhmä. Kyseessä ei siis ollut suuri opetusryhmä eikä joukkuelaji. Luonnollisesti valmentaja toimii eri tavoin joukkuelajien parissa kuin yksilölajissa. Arvioidessamme valmentajan toimintaa tulosten yleistettävyyden kannalta, otimme urheilulajin huomioon muissakin yhteyksissä kuin palautteenannon osalta. Suoritusten tarkkailu kohdistuu yksilölajeissa pienempään kohderyhmään joka antaa valmentajalle hyvät lähtökohdat esimerkiksi yksityiskohtaisempaan ohjaukseen kuin joukkuelajeissa. Tutkimuksessamme huomasimme juuri näitä lajisidonnaisia piirteitä valmentajan toiminnassa. Valtava palautteen määrä ja jokaisen valmentettavan saama huomio ei välttämättä olisi tullut ilmi, jos olisimme valinneet tutkittavaksemme vaikkapa jääkiekkovalmentajan pitämät kaksi jääharjoitusta. Haluamme muistuttaa että tutkimuksessamme tehdyt havainnot valmentajan toiminnasta ovat meidän näkemyksiämme.

Halusimme ensimmäisestä valmennuskerrasta mahdollisimman luonnollisen valmennustapahtuman, joten emme maininneet etukäteen valmentajalle mitä asioita hänen toiminnastaan tulisimme havainnoimaan. Tämä ratkaisu jossain määrin vaikutti siihen, ettei valmentaja liikaa ”skarpannut” millään tietyllä havainnoinnin osa-alueella vaan pyrki työskentelemään lähes normaalien tottumustensa mukaisesti. On kuitenkin luonnollista, että kuvaustilanteissa kuvattavat henkilöt eivät täysin pysty sivuuttamaan tilannetta jossa he ovat seurattavana. Kysyimme pelaajilta mielipidettä tästä asiasta ja he totesivat yksitellen, valmentajan toimineen aivan kuten ennenkin. Uskomme että valmentaja toimi lähes pelaajien kertomalla tavalla.

Tässä tapaustutkimuksessa saamamme havainnointitulokset olivat mielestämme luotettavia, koska teimme yhteistyötä ainoastaan yhden valmentajan kanssa ja saimme keskittyä vain hänen toimintaansa. Valmentaja piti tutkimusta tärkeänä ja oli todella innokas

olemaan mukana ja käyttämään omaa vapaa-aikaansa itsensä kehittämiseen. Yhtenä merkittävänä luotettavuuden tekijänä koimme saavuttamamme hyvän yksimielisyyden tehdessämme LOTAS 2.0–tietokoneohjelmalla valmennuskertojen analysointia. Tähän päästäksemme harjoittelimme LOTAS 2.0 – tietokoneohjelman käyttöä yhden viikon ajan. Tehdessämme ensimmäisiä harjoitusanalyysseja, määrittelimme ja luokittelimme valmentajan toimintoja ensimmäisen valmennuskerran osalta ohjelmaan syöttämiemme luokkien mukaisesti. Johtuen selkeistä mielipide-eroista luokittelussa, kävimme kiivasta keskustelua siitä mitä valmentaja minäkin hetkenä tekee. Tämän seurauksena jouduimme yhdessä käymään tarkasti läpi valmentajan toiminta koko ensimmäisen valmennustunnin ajalta ja sitä kautta päätyä yksimielisiin näkemyksiin. Saavutettuamme yksimielisyyden valmentajan toiminnasta, teimme ensimmäisen virallisen analyysin LOTAS 2.0 – tietokoneohjelmalla. Tietokoneohjelman käyttö ja siihen liittyvät tekniset ohjeet eivät kuitenkaan olleet meille täysin selviä, joten jouduimme luotettavuuden säilymisen kannalta uusimaan ensimmäisen mittauksen. Ensimmäisen valmennuskerran analysointia edeltänyt pitkä harjoitteluvaihe helpotti huomattavasti molempien valmennuskertojen lopullisia analysointeja.

Tutkimuksemme käsitevaliditeettia voidaan pitää osittain puutteellisina, mikä johtui mielestämme siitä, että kyselylomakkeiden osioissa esiintyvät käsitteet eivät olleet välttämättä selkeitä valmentajalle. Hyvänä esimerkkinä tästä oli aikaisemmin mainitsemamme valmentajan tekemä arvio monipuolisten työtapojensa käytöstä, jonka hän arvio erinomaiseksi (5). Valmentajalla ei välttämättä ollut tiedossaan eri opetukseen soveltuvia menetelmiä, toisin kuin meillä. Tällä voidaan selittää meidän ja valmentajan väliset käsite-erot valmentajan arvioinnin suhteen.

Valmentajalta sähköpostitse saatu myöntävä vastaus tutkimukseemme osallistumisesta sisälsi myös luvan saada videoita valmennusryhmän lapsia opinnäytetyöhömmöme liittyen. Analysoidessamme videomateriaalia LOTAS 2.0- tietokoneohjelmalla, harjoittelimme ensin yhdessä ohjelman käyttöä ensimmäisen valmennustunnin videolla. Se, että käytimme tutkimusaineistoa harjoitteluun, on voinut vaikuttaa lopullisiin ja hyviin yksimielisyyskertoimiin. Kuitenkin teimme lopulliset analysoinnit itsenäisesti, toisistamme erillään ja pidämme sitä luotettavuuden kannalta merkittävänä asiana.

LOTAS 2.0- tietokoneohjelma kaipaa mielestämme uudistuksia. Tämän päivän tietotekniikan osaamisella voitaisiin ohjelmaa kehittää edelleen. LOTAS 2.0-versiossa halutun havainnointiluokan koodaus ei lopu automaattisesti toisen alkaessa, vaan havainnoitsijan täytyy se itse poistaa manuaalisesti ennen siirtymistä toiseen havainnointiluokkaan. Koimme tämän hidastavan ohjelman käyttöä. Jouduimme jatkuvasti varmistamaan, että vain yksi valmentajan toimintaa kuvaava havainnointiluokka oli päällä. Mielestämme tämä hidaste on poistettavissa nykytietotekniikan avulla. Vaihdaessa esimerkiksi valmentajan toimintaa kuvaavaa luokkaa toiseen, vaihto tapahtuisi ohjelmassa automaattisesti ilman ylimääräisiä manuaalisia toimenpiteitä. Olemme valmentajan kanssa yhtä mieltä siitä, että videomateriaali olisi hyvä saada näkyviin samalle tietokoneruudulle yhdessä ohjelman kanssa. Kaikkein haastavimpana yksityiskohtana koimme sen, että LOTAS 2.0- tietokoneohjelmaa ei voinut pysäyttää kesken havainnointiprosessin, eikä taaksepäin palaaminen myöskään onnistunut. Oli monesti turhauttavaa keskeyttää havainnointi ja aloittaa alusta juuri näiden toimintojen puuttumisen vuoksi. Näiden kehittämiskohtien parantelu voisi edistää ohjelman käyttöönottoa muuallakin kuin liikunnanopettajakoulutuksessa.

8.3 Käytännön sovellukset ja jatkotutkimusehdotukset

LOTAS 2.0- tietokoneohjelma soveltuu hyvin erilaisten valmennustilanteiden sekä pelin analysoimiseen. Tätä ohjelmaa tulisi soveltaa valmentajakoulutuksissa valmentajan oman toiminnan ymmärtämiseksi, sekä siihen että valmentaja tiedostaisi kuinka paljon erilaisia tapahtumia valmennuskerran aikana ilmenee. Valmentajalle olisi hyödyllistä nähdä, kuinka paljon urheilija suorittaa tehtävää ja miten hän huomioi pelaajiaan valmennustilanteissa. Pelejä analysoitaessa tätä ohjelmaa voitaisiin käyttää erilaisten pelitilanteiden toimintojen sekä keston selvittämisessä. Esimerkiksi kuinka paljon tapahtuu voittolyöntejä tenniksessä tai kuinka pitkään ajallisesti pallo on pelissä valmennustilanteissa sekä otteluiden aikana.

Jatkotutkimuksissa olisi mielenkiintoista selvittää, mitä eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä eri lajien valmentajien toiminnasta löytyy. Lisäksi olisi kiinnostavaa tutkia erilaisten

opetusmenetelmien sekä työtapojen käyttöä valmennuksessa. Myös sukupuolten välisiä eroja voitaisiin tutkia tarkemmin LOTAS 2.0 -tietokoneohjelman avulla. Näin voitaisiin ehkä löytää erilaisia syitä, joilla miehet ja naiset perustelevat toimintatapojaan niin urheilijana kuin valmentajana.

LÄHTEET

- Akela, T. 2007. Suomalaisten ammattivalmentajien työhyvinvointi, työn kuormittavuus ja niiden yhteys valmennusfilosofiaan. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu-tutkielma.
- Allen, J.B. & Howe B.L. 1998. Player ability, coach feedback, and female adolescent athletes' perceived competence and satisfaction. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 20, 280-299.
- Andrew, D.P.S. 2009. The impact of leadership behavior on satisfaction of college tennis players: A test of the leadership behavior congruency hypothesis of the Multidimensional Model of Leadership. *Journal of Sport Behavior*, 32, 261-277.
- Armour, K., Cushion, C. & Rohyn, J. 2003. Coach Education and Continuing Professional Development: Experience and Learning to Coach. *QUEST*, 55, 215–230.
- Autio, T. & Kaski, S. 2005. Ohjaamisen taito: Liikunta tukemassa lapsen ja nuoren kasvua. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Baker, J., Cote, J. & Yardley, J. 2003. Coach Behaviors and Athlete Satisfaction in Team and Individual Sports. *International Journal of Sport Psychology*, 34, 226-239.
- Balaguer, I., Crespo, M. & Duda, J.L. 1999. Motivational climate and goal orientations as predictors of perceptions of improvement, satisfaction and coach ratings among tennis players. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 38-388.
- Bales, J. 2006. Introduction: Coach Education. *The Sport Psychologist*, 20, 126–127.
- Baria, A., Cote, J., Russel, S., Salmela, J. & Trudel, P. 1995. The coaching model: A grounded assessment of expert gymnastic coaches' knowledge. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 1-17.
- Baric, R. 2007. The relationship of coach's leadership behavior and his motivational structure with athletes' motivational tendencies. (Dissertation) Ljubljana: University of Ljubljana.
- Bauersfeld, K. & Schröter, G. 1989. Yleisurheiluvalmennuksen perusteet. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Becker, A. J & Solomon, G. 2009. It's not what they do, it's how they do it: Athlete experiences of great coaching. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 1, 93-119
- Behets, D. 1993. Systematic observation training for preservice physical education teachers. *The Physical Educator*, 50, 87-94.
- Bognár, J., Géczi, G., Révész, L. & Trzaskoma-Bicsérdy, G. 2007. The coach-athlete relationship in successful Hungarian individual sports. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 2, 485-495.
- Burgoon, J. & Bacue, A. 2003. Nonverbal communication skills. Teoksessa J. Green & B. Burleson (toim.) *Handbook of communication and social interaction skills*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates, 179–219.
- Cayanus, J.L., Martin, M.M., Rocca, K.A & Weber, K. 2009. Relationship between coaches' use of behavior alteration techniques and verbal aggression on athletes' motivation and affect. *Journal of Sport Behavior*, 32, 227-241.
- Chelladurai, P. & Saleh, S. 1980. Dimensions of leader behavior in sports; development of a leadership scale. *Journal of Sport Psychology*, 2, 34-45.
- Chung, Y., Collins, K., Gould, D. & Lauer, L. 2009. Coaching life skills through football: philosophical beliefs of outstanding high school football coaches. *International Journal of Coaching Science*, 3, 29–54.
- Claxton, D. 1988. A systematic observation of more and less successful high school tennis coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 302–310.
- Cox, R. 1999. Teoksessa N. Cross & J. Lyle. *The coaching process: principles and practice for sport*. Woburn, MA: Butterworth Heinemann, 72-80.
- Crespo, M & Reid, M.M. 2007. Motivation in tennis. *British Journal of Sports Medicine*, 41, 769-772.
- Cross, N. & Lyle, J. 1999. *The coaching process: principles and practice for sport*. Woburn, MA: Butterworth Heinemann.
- Culver, D., Trudel, P. & Wright, T. 2007. Learning how to coach: the different learning situations reported by youth ice hockey coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12, 127–144.

- Cushion, C. J. & Jones, R.L., 2001. A systematic observation of professional top-level youth soccer coaches. *Journal of Sport Behavior*, 4, 354-376.
- Darst, P.W., Mancini, V.H & Zakrajsek, D.B. 1983. Systematic observation instrumentation for physical education. Champaign, IL: Leisure Press.
- Darst P.W & Lacy A.C. 1985. Systematic observation of behaviors of winning high school head football coaches. *Journal of teaching in Physical Education*, 4, 256–270.
- Darst, P.W. & Pangrazi, R.P. 2009. Improving instruction systematically. Dynamic physical education for secondary school students. CA: Pearson Education Inc.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Forsman, H. & Lampinen, K. 2008. Laatu käytännön valmentamiseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Frantsi, P. & Närhi, A. 1998. Psykkinen valmennus: järkeä ja sydäntä. Helsinki: Otava.
- Gilbert, W. D. & Trudel, P. 2004. Analysis of coaching science research published from 1970–2001. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75, 388–399.
- Gordon, T. 2006. Toimiva koulu. Suom. M. Savolainen. Helsinki: LK-kirjat.
- Graham, G. 2008. Observing and analyzing. Teaching children physical education. Becoming a master teacher. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Greenwald, J.H. 2009. Mental skills training for tennis players: An added skill set for the strength and conditioning coach. *Strength and Conditioning Journal*, 31, 94-97.
- Harre, D. 1977. Valmennusoppi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Heikinaro-Johansson, P. 2008. Opetuksen ja oppimisen arviointiin soveltuvia menetelmiä. Tutkiva opettaja–kurssin kurssimateriaali. Jyväskylän yliopisto.
- Heikinaro-Johansson, P. & Palomäki, S. 1998. Liikunnanopetuksen tarkkailu- ja analysointisysteemi. Käyttäjän ohjekirja. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos.
- Heino, S. 2000. Valmentautumisen psykologia. Iloisemmin, rohkeammin, keskittyneemmin! Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. Suhteita. Minä, me ja muut. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, A., Remes, P., Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Hoigaard, R., Jones, G.W. & Peters, D.M. 2008. Preferred coach leadership behaviour in elite soccer in relation to success and failure. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 3, 241-250.
- Horn, T.S. 2002. Coaching effectiveness in the sport domain. *Advances in sport psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Horton, S., Baker, J. & Deakin, J. 2005. Experts in action: A systematic observation of 5 national team coaches. *International Journal of Sport Psychology*, 4, 299–319.
- Horton, P., Nash, C. & Sproule, J. 2008. Sport coaches' perceived role frames and philosophies. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 3, 539–554.
- Häkkinen, K., Keskinen, K., Mero, A. & Nummela, A. 2004. (toim.) *Urheiluvalmennus*. Jyväskylä: Mero Oy.
- Hämäläinen, K. 2003. Enemmän kuin valmentaja? Valmentaja urheilijoiden kirjoituksissa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntapedagogiikan lisensiaattitutkimus.
- Hämäläinen, K. 2008. Urheilija ja valmentaja urheilun maailmassa. Eetokset, ihanteet ja kasvatus urheilijoiden tarinoissa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntapedagogiikan väitöskirja.
- Härkönen, A. 2004. Valmentajakoulutus etsii kotipesää. *Liikunta ja Tiede*, 3, 36-37.
- Härkönen, A. 2009 Lasten ja nuorten urheiluvalmennuksen organisointi Suomessa. Teoksessa H. Hakkarainen, T. Jaakkola, S. Kalaja, J. Lämsä, A. Nikander & J. Riski. (toim.) *Lasten ja nuorten urheiluvalmennuksen perusteet*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Härkönen, J. 2004. Valmentajakoulutuksen kehittäminen. *Valmentaja*, 1, 14-15.
- Ilmanen, K. 2004. Kilpaurheilun etiikka ja moraalit. Teoksessa K. Häkkinen, K. Keskinen, A. Mero & A. Nummela (toim.) *Urheiluvalmennus*. Jyväskylä: Mero Oy.
- Jackson, A.W., Martin, S.B., Richardson, P.A. & Weiller, K.H. 1999. Coaching preferences of adolescent youths and their parents. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 247-262.
- Jenkins, S.P.R. 2005. *Sport Science Handbook 2*. Great Britain: Multi-Science Publishing. Co. Ltd.

- Järvinen, H. 2004. Suomen Valmentajat ry on ottanut aktiivisen roolin valmennuksen kehitystyössä. Valmentaja, 1, 12-13.
- Kalliopuska, M., Miettinen, P. & Nykänen, H. 1996. Voittoon huipulle! Forssa: Normanin Kirjapaino.
- Kansallinen liikuntatutkimus. 2005-2006. Kansallinen liikuntatutkimus viestii: Seurojen elämysmaailma kiinnostaa lapsia ja nuoria. Liikunnan ja Urheilun maailma 8/06. Tulostettu 24.06.2009.
- Kantola, H. 1988. Teoksessa Suomalainen valmennusoppi. Jyväskylä: Suomen Olympiakomitea.
- Kauppila, R. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Keuruu: PS-kustannus.
- Keshtan, M.H. & Nezhad, R.R. 2010. The coach's leadership styles team cohesion and team success in Iran football clubs professional league. International Journal of Fitness, 6, 53-61.
- Keskinen, K., Mero, A. & Nummela, A. (toim.) 1997. Nykyaikainen urheiluvalmennus. Jyväskylä: Gummerus.
- Keskinen, K. 1997. Eurooppalainen valmentajakoulutus. Teoksessa K. Keskinen, A. Mero & A. Nummela (toim.) Nykyaikainen urheiluvalmennus. Jyväskylä: Mero Oy.
- Korjus, T. 2002. Teoksessa A. Suvanto (toim.) Mitalijahti. Urheilijan tie huipulle. Helsinki: Dialogi Oy.
- Krawanski, A. 2009. Pedagogical challenges of physical education. Studies in Physical Culture & Tourism, 16, 401-412.
- Laakso, L. & Telema R. 2000. Liikunta ja urheilu lasten ja nuorten sosiaalis-eettisen kehityksen ympäristönä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Helsinki: WSOY, 275–285.
- Lahikainen, A.R. & Pirttilä-Backman, A-M. 2001. Sosiaalipsykologian perusteet. Keuruu: Otava
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Light, R.L & Robert, J.E. 2010. The impact of game sense pedagogy on Australian rugby coaches' practice: a question of pedagogy. Physical Education and Sport Pedagogy, 15, 103-115.

- Lindén, K. 2008. Opettajan liikuntatunneilla antaman palautteen ulottuvuudet. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu-tutkielma.
- Lintunen, T., Rovio, E., & Salmi, O. 2008. Ryhmäilmiöt liikunnassa. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu 163.
- Lockwood, P. & Perlman, D.J. 2008. Enhancing the youth sport experience: A re-examination of methods, coaching style, and motivational climate. *Journal of Youth Sports*, 4, 30-34.
- Lombardo, B.J. 1987. *The humanistic coach. From theory to practice.* Springfield, IL: Thomas Publisher.
- Lyle, J. 1999. Teoksessa Cross, N. & Lyle, J. *The coaching process: Principles and practice for sport.* Woburn, MA: Butterworth Heinemann.
- Lyle, J. 2002. *Sports coaching concepts: A framework for coaches' behaviour.* New York: Routledge.
- Lyle, J., Mallett, C.J., Rynne, S.B & Trudel, P. 2009. Formal vs. informal coach education. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 3, 325.
- McKenzie, T. L. 2003. Use of direct observation to assess physical activity. Teoksessa P. G. Schempp (toim.) *Teaching Sport and Physical Activity. Insights on the Road to Excellence.* Champaign, IL: Human Kinetics, 179–195.
- Mesquita, I., Milistedt, M., Pereira, F., Rosado, A. & Sobrinho, A. 2008. A systematic observation of youth amateur volleyball coaches behaviours. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 2, 37–58.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Metzler, M.W. 2005. *Instructional models for physical education.* Scottsdale: Holcomb Hathaway.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* Juva: WS Bookwell, 46-49.
- Mosston, M. & Ashworth, S. 1996. *Teaching Physical Education.* Fourth Edition. New York: Macmillan College Publishing Company.

- Mudra, D. 1980. A humanistic look at coaching. *Journal of Physical Education and Recreation*, 8, 22–25.
- Niemi-Nikkola, K. 1997. Valmentajakoulutus. Teoksessa K. Keskinen, A. Mero & A. Nummela (toim.) *Nykyaikainen urheiluvalmennus*. Jyväskylä: Mero Oy.
- Niemi-Nikkola, K. 2004. Suomalainen valmennusjärjestelmä. Teoksessa K. Häkkinen, K. Keskinen, A. Mero & A. Nummela (toim.) *Urheiluvalmennus*. Jyväskylä: Mero Oy.
- Norton, L.S. 2009. *Action Research in Teaching & Learning. A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. London: Routledge.
- Palomäki, S. 2003. Liikunnanopettajiksi opiskelevat oman opetuskäyttämisen tutkijoina ja kehittäjinä. Opetuksen reflektointi Didaktisen observoinnin -kurssilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus.
- Papic, V., Trninic, M & Trninic, V. 2009. Influence of coach's leadership behavior and process of training on performance and competition efficacy in elite sport. *Acta Kinesiologica*, 3, 18-25.
- Puhakainen, J. 1995. Kohti ihmisen valmentamista. Holistinen ihmiskäsitys ja sen heuristiikka urheiluvalmennuksen kannalta. Tampereen yliopiston julkaisuja. Väitöskirjatutkimus. Tampere: Jäljennepalvelu.
- Rauhala, L. 1990. *Humanistinen psykologia*. Helsinki: Yliopistopaino
- Reade, I., Rodgers, W. & Spriggs, K. 2008. New ideas for high performance coaches: A case study of knowledge transfer in sport science. *International Journal of Sport Science & Coaching*, 3, 335-354.
- Saunders, R. 2005. A humanistic coaching perspective. *Modern Athlete & Coach*, 43, 14–15.
- Schmolinsky, G. 1979. *Valmennusoppi DDR. Yleisurheilu*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Siedentop, D. 1983. *Developing teaching skills in physical education*. 2. painos. Mountain View, CA: Mayfield Publishing.
- Siedentop, D. 1991. *Developing teaching skills in physical education*. 3. painos. Mountain View, CA: Mayfield Publishing.

- Siedentop, D. & Tannehill, D. 2000. Developing teaching skills in physical education. 4. painos. Mountain View, CA: Mayfield Publishing.
- Stober, D.R. 2006. Teoksessa D.R. Stober & M. Grant (toim.) Evidence Based Coaching Handbook. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc. 17-51.
- Summanen, R. 2005. Meidän päivä. Valmentamisen vaikea taito. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Teos.
- Telema, R. 1988. teoksessa H. Kantola (toim.) Suomalainen Valmennusoppi 1, Valmentaminen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Tynjälä, P. 1999. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY
- Van der Mars, H. 1989. Basic recording tactics. Teoksessa: P.W. Darst, V.H. Mancini & D.B. Zakrajsek (toim.) Analyzing physical education and sport instruction. Champaign, IL. Human Kinetics. 19–51.
- Varstala, V. 1996. Opettajan toiminta ja oppilaiden liikunta-aktiivisuus koulun liikuntatunnilla. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 45.
- Vasarainen, J. & Hara, A. 2005. Valmentajana toimiminen. Nuorten valmentaminen joukkuelajeissa. Helsinki: Edita.
- Weinberg, R. S. & Gould, D. 2003. Foundations of sport & exercise psychology. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Yin, R.K. 2003. Case study research. Design and methods. Third Edition. CA: Sage Publications.

SÄHKÖISET LÄHTEET

Suomen valmentajat ry (2009)

http://www.suomenvalmentajat.fi/suomen_valmentajat_ry/ Viitattu 9.12.2009

Valmentaja- ja ohjaajakoulutuksen perusteet (2007).

(http://www.valmentajakoulutus.fi/mp/db/file_library/x/IMG/12939/file/071231VOK_perusteet.pdf) Viitattu 9.12.2009

LIITTEET

LIITE 1

VALMENTAJAN KOKEMUKSET

Nimi: Pvm:

Vapaa sana valmennuskerrasta ennen videon näkemistä.

Ja videon katsomisen jälkeen.

Havaintoja treenistä muuten:

Verrattuna ensimmäiseen arvioon videon katsottuani, vastasiko omat odotukseni todellisuutta havainnoinnin jälkeen:

LIITE 2

VALMENTAJAN VUOROVAIKUTUSKÄYTTÄYTYMISEN TARKKAILU

Nimi: Pvm:

Tarkkaile seuraavia asioita videolta ja kirjaa ne ylös.

Puhe ja äänenkäyttö

Miltä puheesi kuulostaa? (esimerkiksi rauhallista, innostunutta, ystävällistä, käskevää)

Äänen voimakkuus ja kuuluvuus?

Puheen tempo ja artikulaation selvyys?

Puheessa esiintyvät toistuvat sanat tai sanonnat? (esimerkiksi eli, elikkä, sitten, no-niin, tota, hmm, niinku, joo, okei, homma, homman nimi, naama, otetaan jalka, ”hyvät”...)

Tehtävien selitysten selkeys ja johdonmukaisuus? Turhat toistot?

Vuorovaikutus

Millä sanoilla tunti alkoi?

Millä sanoilla tunti loppui?

Pelaajien nimien käyttö. Montako mainintaa kukin pelaaja saa? Onko pelaajien huomiointi tasapuolista? (Ensimmäisenä pelaajan nimi, jonka olettaa saavan eniten mainintoja valmennustunnin aikana.)

Kysymykset ja vastaukset. Kirjaa ylös kysymykset, jotka esitit pelaajille? Odotitko vastausta? Saitko vastauksen ja miten reagoit pelaajan vastaukseen? Kyselivätkö pelaajat mitään?

Käytitkö pelaajia esimerkkinä tai näyttämässä suorituksia? Ketkä näyttivät? Miten valitsit näyttäjät?

Minkälaiset asiat tukivat vuorovaikutusta tunnilla?

Minkälaiset asiat estivät vuorovaikutuksen?

LIITE 3

VALMENTAJAN OMAT KOMMENTIT HETI PALAUTTEEN JÄLKEEN

Nimi:

Pvm:

Vapaa sana:

LIITE 4

OMAN VALMENNUKSEN ITSEARVIOINTI

Nimi:

Pvm:

Katsottuasi videon vastaa seuraaviin kysymyksiin:

1. Mikä on yleisarvio omasta valmentamisesta? Arvio asteikolla 1-5 ja perustele.

2. Mihin olet tyytyväinen omassa valmennuksessa?

3. Arvio asteikolla 1-5, miten suoriudut seuraavista asioista valmennuksessasi.

1= en kovin hyvin

2= tyydyttävästi

3= keksinkertaisesti

4= hyvin

5= erinomaisesti

Puheen selkeys (ääni, artikulaatio)

Aloitus- ja lopetuskomennot

Äänen sävyjen ja eleiden käyttö(myönteisyys)

Järjestelyt, organisointi

Tehtävän selitys

Työtapojen monipuolinen käyttö

Opetettavan sisällön hallinta

Liikkuminen ja sijoittuminen

Palautteen määrä

Palautteen laatu

Pelaajien tarkkailu ja suoritusten havainnointi

Motivointi

Vuorovaikutuksen määrä pelaajien kanssa

Vuorovaikutuksen tasapuolisuus ryhmässä

Ajankäyttö

4. Mikä tai mitkä asiat ovat keskeisiä muutostavoitteita toiselle valmennuskerralle? Kirjaa muutostavoitteet myös tuntisuunnitelmaasi.

LIITE 5

VALMENTAJAN MIELIPIDE LOTAS 2.0-TIETOKONEOHJELMASTA

Nimi:

Pvm:

Mitä mieltä olet LOTAS 2.0 -tietokoneohjelmasta?

Soveltuuko LOTAS 2.0-tietokoneohjelma mielestäsi valmennustapahtuman analysoimiseen?

Uskotko LOTAS 2.0-tietokoneohjelman mahdollisuuksiin vaikuttaa valmentajan työn kehittämiseen tulevaisuudessa?

Tulitko tietoiseksi omasta valmennuskäyttäytymisestääsi LOTAS 2.0-tietokoneohjelman avulla?

Koitko omassa toiminnassasi muutosta ensimmäisen ja toisen valmennuskerran välillä?

Helpottiko LOTAS 2.0 -tietokoneohjelma omaa valmennusta?

Myönteiset kokemukset LOTAS 2.0-tietokoneohjelmasta?

Kielteiset kokemukset LOTAS 2.0-tietokoneohjelmasta?

Onko sinulla aikaisempaa kokemusta vastaavanlaisesta valmennustapahtuman analysoimisesta? Jos on, niin mitä? Missä? Milloin?