

OPETTAJAKOULUTUKSEN HYÖDYT URHEILUVALMENNUSSESSA

Arvi-Matti Lemettinen & Lauri Leskinen

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Syksy 2023

TIIVISTELMÄ

Lemettinen & Leskinen 2023. Opettajankoulutuksen hyödyt urheiluvalmennuksessa, liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu-tutkielma, 56 s.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettajankoulutus on hyödyttänyt kilpa- ja huippu-urheilun valmentajien valmennustyöskentelyä. Aikaisemmista tutkimuksista, esimerkiksi valmentajakyselystä (2019) on havaittavissa korkeamman koulutustason ja laadukkaan valmennuksen yhteys toisiinsa. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia mahdollisia hyötyjä ja työkaluja opettajankoulutus oli antanut opettajankoulutuksen käyneille valmentajille.

Tutkimus on laadullinen, ja siinä oli fenomenologisia piirteitä. Tutkimuksessa selvitettiin valmentajien omakohtaisia kokemuksia opettajankoulutuksesta saaduista hyödyistä heidän omaan valmennustyöhönsä. Aineisto hankittiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla haastattelemalla neljää valmentajaa, joista kaikki valmensivat kansallisella tasolla omassa lajissaan. Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Tutkittavat ilmaisivat opettajankoulutuksen hyödyttäneen heitä omassa valmennustyössään. Opettajankoulutus on antanut heille työkaluja urheilijoiden yksilölliseen kohtaamiseen, palautteen antamiseen, valmennuksen suunnitteluun, käytettyihin opetustyyliin ja kasvatustyöhön valmennuksessa. Valmentajat pitivät hyvänä sitä, että lajiliittojen koulutukseen vietäisiin opettajankoulutuksessa läpikäytyjä ja valmennuksessakin tarvittavia tietoja ja taitoja.

Avainsanat: opettajankoulutus, valmennustyö, tunne- ja vuorovaikutustaidot, suunnittelu ja organisointitaidot, opetustyyli, palautteenanto ja viestintä, kasvatus

ABSTRACT

Lemettinen & Leskinen 2023. Benefits of teacher training in sports coaching, Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, physical education, master's thesis 56 pp.

The purpose of this study was to find out how teacher training has benefited the coaching work of competitive and elite sports coaches. From previous studies, for example the coach survey (2019), a connection between a higher level of education and high-quality coaching can be observed. The aim of the study was to find out what kind of possible benefits and tools the teacher training had given the coaches who went through the teacher training.

The research is qualitative and had phenomenological features. The study investigated the coaches' personal experiences of the benefits gained from teacher training for their own coaching work. The data was acquired through a semi-structured thematic interview by interviewing four coaches, all of whom coached at the national level in their respective sports. The research method was a semi-structured thematic interview. Theory-guided content analysis was used as the data analysis method.

The subjects expressed that the teacher training benefited them in their own coaching work. Teacher training has given them tools for meeting athletes individually, giving feedback, planning coaching, used teaching styles and educational work in coaching. The coaches thought it was good that the knowledge and skills acquired in the teacher training and also needed in the coaching were brought to the training of the sports federations.

Keywords: teacher training, coaching, emotional and interaction skills, planning and organizing skills, teaching styles, feedback and communication, education

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1	JOHDANTO.....	1
2	PEDAGOGINEN OSAAMINEN VALMENNUKSESSA.....	3
2.1	Suunnittelu.....	3
2.2	Organisointi	4
2.3	Palautteenanto ja viestintä	5
2.4	Opetustyyli oppimistilanteissa	7
3	VUOROVAIKUTUSOSAAMINEN OPPIMISTILANTEISSA	11
3.1	Tunne- ja vuorovaikutustaidot.....	11
3.1.1	Oppimista edistävä vuorovaikutus	13
3.1.2	Oppimista heikentävä vuorovaikutus	15
3.2	Oppimistilanteissa tapahtuva kasvatus	16
3.2.1	Vastuullisuus	17
3.2.2	Sosiaalisuus	17
3.2.3	Liikuntataitojen oppiminen.....	18
4	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	20
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	21
5.1	Tutkimuksen osallistujat.....	21
5.2	Aineiston keruu	21
5.3	Tutkimuksen lähestymistapa ja tutkimusmenetelmät.....	22
5.4	Aineiston käsittely ja analyysi.....	23
6	TULOKSET	25
6.1	Suunnittelu- ja organisointitaidot	26
6.2	Palautteenanto ja viestintä	28
6.3	Tunne- ja vuorovaikutustaidot.....	30

6.4 Kasvatusnäkökulma.....	32
6.5 Opetustyyli	35
7 POHDINTA.....	38
7.1 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset	38
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	41
7.3 Jatkotutkimusaiheet	43
LÄHTEET	45
LIITTEET	
Liite 1: Aineiston analysointi	

1 JOHDANTO

Valmentajilta odotetaan nykyään paljon muutakin kuin pelkästään karkeaa ja korkeaa lajiosaamista. Valmentajat tarvitsevat erityisesti niitä taitoja, joita käsitellään opettajankoulutuksessa. Kärmeniemen (2012) tekemän tutkimuksen mukaan yli puolet (n=462) vastanneista valmentajista koki osaamistarpeikseen vuorovaikutustaidot, psyykkisen valmennuksen sekä oppimis- ja opetusmenetelmien hyödyntämisen (Kärmeniemi 2012, 18–19).

Suomessa aktiivisesti toimivia valmentajia, ohjaajia ja avustajia on yli 300 000. Suomessa urheilupalmentajan koulutustaustat vaihtelevat merkittävästi toisistaan. Kilpa- ja huippu-urheilun tutkimuskeskus (KIHU) teetti vuonna 2012 suuren valmentajakyselyn, jonka tarkoituksena oli selvittää muun muassa suomalaisten valmentajien koulutustaustoja. Vastauksia kyselyyn tuli 2476, joten otos oli merkittävä. Yli 70% vastanneista valmentajista oli jäänyt ykköstason valmentajakoulutukseen ja vain 3,4 % oli jatkanut kolmostasolle asti. Vastanneista valmentajista 4,8 % oli jatkanut koulutustaan korkeakoulututkintoon asti (yliopisto, amk). (Blomqvist ym. 2012.) Tuoreimman (2019) valmentajakyselyn mukaan 60% vastanneista valmentajista kokee suureksi tai erittäin suureksi kehittymisen tarpeekseen psykologian, pedagogiikan ja didaktiikan.

KIHUn valmentajakyselyn (2012) tulosten mukaan valmentajien koulutustaustat näyttävät vaikuttavan merkittävästi siihen, millä tasolla valmentajat valmentavat (harrastetaso-kansainvälinen). Harrastetasolla nähdään eniten ykköstason ja ei-koulutuksen saaneita valmentajia, kun taas kansainvälisellä tasolla nähdään eniten korkeakoulututkinnon saaneita.

Ennakkokäsityksenä tutkimukselle on, että opettajankoulutus on antanut valmentajille paljon erilaisia työkaluja ja hyötyjä, joita valmentajat pystyvät hyödyntämään. Opettajavalmentajilla on paremmat taidot kohdata nuoria urheilijoita yksilöllisesti, ja he ymmärtävät pedagogisen osaamisen tärkeyden valmennuksessa. Tämän ennakkokäsityksen muodostumiseen vaikutti etenkin se, että tutkijoilla on omaa taustaa ja kokemuspohjaa sekä valmentamisesta että opettamisesta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä pedagogisia taitoja valmentajat ovat saaneet opettajankoulutuksesta ja miten he hyödyntävät niitä valmennustyössään. Kaksi tutkimukseen osallistuneista valmentajista olivat suorittaneet luokanopettajakoulutuksen ja kaksi liikunnanopettajakoulutuksen. Pedagogiikan kehittymistarpeen ollessa valmentajilla suuri, koimme, että opettajankoulutuksen vaikutukset ja siitä saadut valmiudet voivat olla merkittäviä valmennuksessa.

2 PEDAGOGINEN OSAAMINEN VALMENNUKSESSA

Valmentajat tarvitsevat pedagogista osaamista osana heidän valmennustaan. Keskitymme tässä tutkimuksessa niihin valmennuksessa ilmeneviin pedagogisen osaamisen näkökulmiin, mitkä voidaan suoraan linjata yhteen myös opettamisessa. Rajaamme valmentajien pedagogisen osaamisen siihen, miten valmentajat käyttävät pedagogista osaamista osana harjoitusten ja tietyn jakson suunnittelua, millaisia organisointiin liittyviä taitoja he hyödyntävät, millaista palautetta he antavat ja millaisia opetustyyliä he käyttävät.

2.1 Suunnittelu

Suunnitteluvaihe on valmennuksessa tärkeää. Suunnittelussa on tärkeintä se, että se ohjaa toimintaa kohti asetettuja tavoitteita. Harjoituksen huolellisella suunnittelulla voidaan vaikuttaa useaan eri harjoituksen osa-alueeseen. Harjoitusta edeltävällä suunnittelulla voidaan vaikuttaa esimerkiksi toistomääriin, harjoitusta helpottavien apuvälineiden käyttöön, harjoitustilojen hyödyntämiseen ja harjoituksen yleiseen tehokkuuteen. Tällöin myös harjoituksesta toiseen siirtyminen ja jouheva eteneminen helpottuu. (Seppänen ym. 2010, 59.)

Urheiluvalmennuksessa on tärkeää jakaa suunnitelmat periodeihin. Valmentaja voi esimerkiksi luoda pitkän ajan suunnitelman kauden päätökseen asti, kuukausisuunnitelman, viikkosuunnitelman tai yksittäisen harjoituksen suunnitelman. Harjoittelun jakaminen periodeihin helpottaa kehittymisen seuraamista, harjoittelun loogista etenemistä kohti tavoitteita ja suunnittelun pilkkominen mahdollistaa harjoitussuunnitelmien muovaamisen paremmaksi ja urheilijalle tehokkaammaksi (Harvey 2019, 66)

Harjoituksia suunniteltaessa on tärkeää ymmärtää, mitä valmennettava tarvitsee. Mitä paremmin valmentaja tuntee valmennettavansa, sitä paremmin hän pystyy muokkaamaan harjoituksen vastaamaan pelaajan tarvetta ja tavoitetta. Mahdollinen harjoitusten eriyttäminen on huomioitava suunnitteluvaiheessa ja sen tulisi olla ensisijainen lähestymistapa huomioidessa yksilön suunnittelua (Huovinen & Rintala 2013, 383). Valmennuksen suunnittelussa on tärkeää hyödyntää myös muita käytettävissä olevia valmennusresursseja. Yhteinen suunnitelma auttaa valmentajia pääsemään kohti yhteistä valmennuslinjaa, jonka seurauksena valmennustiimistä tulee yhtenäisempi. Yhteistyö valmennuksessa tekee mahdolliseksi myös poissaolojen vaikutuksen pienentymisen. (Sääkslahti 2017, 276–278.)

Systemaattinen suunnitelmallisuus vahvistaa urheilijoiden itseluottamusta ja mielenkiinto harjoittelua kohtaan pysyy korkealla. Erityisesti nuoremmat urheilijat voivat helposti turhautua huonosti suunniteltuun harjoitukseen tai perustelemattomaan toimintaan. Tämä heikentää harjoituksen tehokkuutta. (Stafford 2011, 73–74.)

2.2 Organisointi

Organisointitaitoja tarvitaan, kun suunnitelmat ja yksilöllinen huomioiminen ovat linjassa toiminnan ja tavoitteiden kanssa (Rantalainen & Kaski 2013, 333). Lara-Bercial & Bales (2020) tekemän tutkimuksen mukaan organisointitaidot voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen; harjoitteluympäristön organisointiin, kilpailuympäristön organisointiin ja joukkueen yleiseen organisointiin (Lara-Bercial & Bales 2020, 83).

Harjoitteluympäristön organisoinnilla tarkoitetaan sitä, että valmentajien tulee miettiä tarkasti mitä tarvitaan, että harjoittelussa päästään kulloisiinkin tavoitteisiin. Harjoitusympäristön riskit täytyy minimoida, sillä valmentajilla on vastuu pelaajien hyvinvoinnista ja turvallisuudesta. Riskien arviointi on erittäin tärkeää myös siksi, että sillä varmistutaan koko kauden eheydestä. (Lara-Bercial & Bales 2020, 84.)

Harjoittelusuunnitelman ollessa valmis, valmentajien täytyy miettiä, mitä varusteita tarvitaan. Harjoituksissa tarvittavat materiaalit täytyy tarkistaa ja korjata tarvittaessa. Harjoitusympäristö tulee myös tarkistaa ja tyhjentää ennen harjoitusta ja sen jälkeen. Harjoitteluvälineitä käytettäessä valmentajilla on mahdollisuus osallistaa myös urheilijoita ja näin ollen kartuttaa heidän tietämystään välineistä ja vastuullisuudesta. (Lara-Bercial & Bales 2020, 84.)

Organisointitaitoihin liitetään myös harjoitusten läsnäolojen seuraaminen ja tarkkailu. Urheilijoiden on tärkeää ymmärtää harjoitusten merkitys osana urheilua, ja se myös auttaa valmentajia valmistautumaan harjoitukseen. Valmentajat suunnittelevat harjoitukset lähtökohtaisesti siltä pohjalta, montako pelaajaa on harjoituksessa läsnä. Vanhempien tulisi olla tarvittaessa kontakteissa valmentajiin, jos pelaaja ei jostain syystä pääse harjoituksiin paikalle. (Lara-Bercial & Bales 2020, 84.)

Yksi tärkeimmistä organisointiin liittyvistä tehtävistä valmentajilla on se, että heidän täytyy pitää organisointitaidoillaan harjoitus mahdollisimman tehokkaana. Tällä tarkoitetaan sitä, että esimerkiksi siirtymät harjoituksista toisiin ovat jouhevia: kun yksi harjoitus loppuu, on toinen harjoitusympäristö jo valmis. Yhteistyö muiden apuvalmentajien kanssa helpottaa harjoituksen organisointia.

Valmennuksessa täytyy myös korostaa täsmällisyyttä. Harjoitukset alkavat tietyssä aikana ja päättyvät tiettyyn aikaan. Kun aikaikkuna on harjoituksessa rajallinen, harjoituksen tehokkuus on maksimoitava ja "hukkaan" heitetty aika on minimoitava. Yksi tapa pitää huolta siitä, että urheilijat huolehtivat aikatauluista on se, että valmentaja aloittaa harjoittelun silloin, kun sen on määrä alkaa. Tällä tavoin urheilijan tullessa myöhässä harjoitukseen hänelle lähetetään voimakas viesti siitä, että harjoitus on jo alkanut. Valmentajien täytyy myös lopettaa harjoitus ajallaan, sillä monet urheilijat elävät vielä nuoruusiässä vanhempien ehdoilla, ja vanhemmilla on myös oma aikataulunsa, jota valmentajan täytyy ymmärtää kunnioittaa. (Lara-Bercial & Bales 2020, 84.)

Kilpailuympäristön samoin kuin joukkueen yleisessä organisoinnissa valmentajien vastuu on suuri. Kilpailutilanteet ovat niitä, mihin harjoituksissa on valmistauduttu, ja sen henkinen kuormittavuus kasvaa kilpailijoille. Tästä syystä on tärkeää, että kilpailutilanteet ja joukkueen yleinen toiminta on jouhevaa. Urheilijoiden on saatava keskittyä vain suorituksen tekemiseen ja kaikkensa antamiseen kilpailutilanteessa. Valmentajan on hyvä käyttää näissä tilanteissa apuna koko organisaation tukea. (Lara-Bercial & Bales, 2020, 84.)

2.3 Palautteenanto ja viestintä

Palautteenanto ja viestintä valmentajan ja urheilijan välillä on välttämätöntä, väistämätöntä ja oleellista. Valmentajan sanallisen viestimisen muodot urheilijalle voidaan jakaa karkeasti kolmeen eri osa-alueeseen. Sanallinen ohjeistaminen harjoituksissa tai kilpailuissa, suorituksen aikainen kannustus sekä psyykkaus ja palautteen antaminen suoritusten jälkeen muodostavat päälinjat valmentajan sanalliseen viestimiseen. Sanallisella ohjeistuksella valmentaja voi esimerkiksi kertoa mikä harjoitus seuraavaksi tehdään ja mitkä sen ydinkohdat ovat. Kannustus ja psyykkaus ovat usein suorituksen aikana tapahtuvia lyhyitä huudahduksia ja kommentteja, joilla valmentaja koettaa saada urheilijan suoriutumaan mahdollisimman hyvin. Palautteen

antamisen urheilijan suoriutumisesta valmentaja voi tehdä suorituksen aikana tauolla tai suorituksen jälkeen. (Bentz, ym. 2016.)

Muller ym. (2018) tutkimuksessa nousi esille myös valmentajan sanaton viestintä urheilijalle. Valmentajan kehon asennot, ilmeet ja eleet vaikuttivat urheilijoihin merkittävästi. Valmentaja voi esimerkiksi antaa emotionaalista rohkaisua urheilijalle omalla kehon kielellään. Kehollinen viestintä toimii myös erinomaisena sanallisen viestinnän vahvistuskeinona. (Muller ym. 2018.)

Urheilijat toivovat valmentajan antavan palautetta suorituksestaan. Erityisesti positiivinen palaute näyttäytyy toivottavana urheilijoiden keskuudessa. Urheilijat kokevat miellyttäväksi kuulla mikä suorituksessa onnistui toivotulla tavalla (Soto ym. 2020). Taitava palautteen antaja osaa pitää palautteen positiivisena, vaikka viestissä tulisi ilmi myös rakentavia ehdotuksia. Palautetta ei kannata aloittaa eikä lopettaa keskittyen negatiivisiin asioihin. Palaute tulisi aloittaa asioilla, mitkä sujuivat hyvin. Vasta esille nostettujen positiivisten asioiden jälkeen valmentaja voi tarjota urheilijalle rakentavia ja korjaavia ehdotuksia urheilijan suoriutumiseen. Lopuksi palaute tulisi päättää jälleen positiivis-sävytteisesti, jotta urheilija näkee suorituksestaan jälleen hyvin sujuneet asiat (Liukkonen & Jaakkola 2017, 294).

Rakentavan ja korjaavan palautteen antaminen kuuluu olennaisena osana palautteenantoon. Rakentavaa tai korjaavaa palautetta annetaan parantamaan suorituksen eri osa-alueita tai kokonaisuutta. Kuitenkin valmentajan tulisi muistaa pyrkiä olemaan loukkaamatta sekä välttämään urheilijan henkilökohtaista itsetunnon alentamista antaessaan palautetta. Valmentajan täytyy miettiä sekä mitä sanoo että miten sanoo. Jos valmentaja tarjoaa enemmän rakentavaa palautetta urheilijalle, valmentajan ja urheilijan välisestä suhteesta muodostuu kilpailutilanteeseen ammattimaisempi. (Carpentier & Mageau 2016, 53–54.)

Tehokas palautteenanto kasvattaa urheilijoiden tietoisuutta myös omasta suorituksestaan. Ne urheilijat, jotka pystyvät Lara-Bercial & Bales (2020) tekemän tutkimuksen mukaan arvioimaan ja analysoimaan omaa suoritustaan, saavat etua muihin urheilijoihin. Nämä urheilijat eivät tarvitse aina valmentajan näkemystä suorituksen jälkeen, vaan pystyvät itse hyödyntämään tietojaan ja taitojaan suorituksen kehittämisessä. Urheilijat turvautuvat omiin ratkaisuihin ja ovat itsenäisempiä kilpailutilanteissa, kun valmentajan analysointi hetkessä on rajallisempaa. (Lara-Bercial & Bales 2020,77.)

Rollnick ym. (2020) kokosivat hyvän palautteenannon neljään ydinkohtaan. Hyvän yhteyden luominen valmentajan ja urheilijan välille ennen palautteen antoa, valmentajan arvostus urheilijaa kohtaan, urheilijan kuunteleminen palautteen jälkeen ja viimeisenä kohtana kysytarjoa-kysy- malli. Luottamussuhde valmentajan ja urheilijan välillä helpottaa palautteenantoa. Kun urheilija havaitsee valmentajan arvostavan häntä, urheilija on tällöin huomattavasti avoimempi palautetta kohden. Urheilijan kuunteleminen palautteen jälkeen on avainasemassa urheilijan rohkaisuun haluttua muutosta kohti. Vastavuoroinen vuorovaikutus astuu esiin kysytarjoa-kysy -mallissa. Aluksi on hyvä tiedustella miltä urheilijasta tuntui, sitten korjausehdotukset ja lopuksi jälleen urheilijan omat mietteet tarjotuista muutoksista. (Rollnick ym. 2020, 128.)

2.4 Opetustyyli oppimistilanteissa

Alati muuttuvassa yhteiskunnassamme myös opetusmenetelmät muuttuvat jatkuvasti. Yhteiskuntamme digitalisoituminen ja opetus- ja oppimistilanteiden toimijoiden roolien uudet toteutustavat haastavat ratkaisemaan opetukseen liittyviä erilaisia kysymyksiä (Julkunen ym. 1998, 158). Esimerkiksi oikean opetusmenetelmän valintaan ei ole yksiselitteistä tai oikeaa vastausta, vaan opetussuhteessa olevan täytyy hallita ja ymmärtää niitä useampia ja linkittää niitä yhteen (Heikinaro-Johansson & Lyyra 2018, 14)

Hyvä ja etukäteen tehty suunnitelma helpottaa oppimistilanteen järjestäjää. Ennen jokaista oppimistilannetta on tärkeää tiedostaa se, että jokainen päätös tapahtuu tavoitteiden pohjalta (Heikinaro-Johansson & Lyyra 2018). Niitä konkreettisia toimenpiteitä, millä opetussuhteessa oleva organisoii ja edistää oppimista kutsutaan työtavoiksi (Heikinaro-Johansson & Lyyra 2018, 14).

Oppimissuhteen vuorovaikutuksen rakenne määräytyy erilaisten opetusmenetelmien hyödyntämisen mukaan, kognition ja vuorovaikutuksen katsotaan olevan sitoutuneena toisiinsa oppimistilanteissa (Kauppinen 2013, 18–19). Mosstonin ja Ashworthin (2008) mukaan opetustilanteet koostuvat jatkuvista päätöksistä mitä opetussuhteessa oleva tekee. Päätökset johtavat oppimistilanteissa olevien suhteiden muutoksiin ja siirtävät vastuuta (Mosston & Ashworth 2008). Seuraavaksi kuvaamme Mosstonin ja Ashworthin (2008) määrittelemät opetustyyliä.

Komentotyylissä päätöksenteko rakentuu opetussuhteessa olevan varaan. Päätökset perustuvat ratkaisuihin, mitkä hän kokee oikeiksi ja välttämättömiksi. Komentotyylille ominaista on se, että jokainen suorittaa saman tehtävän samojen instruktioiden mukaisesti ja sille on tyypillistä käyttää sekä auditiivista että visuaalista opettamista suoritusten parantamiseksi (Mosston & Ashworth 2008, 176–193). Komentotyyli soveltuu parhaiten riskialttiisiin opetustilanteisiin, missä oppimisympäristö luo vaaratekijöitä (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 317).

Tehtäväopetuksessa luodaan erilaisia suorituspaikkoja mitä lähdetään tekemään. Siinä suoritetaan annettu tehtävä tietyssä järjestyksessä ja siirrytään seuraavaan. Tarkoituksena on myös valvoa ja antaa palautetta suoritusten parantamiseksi (Kulinna & Cothran 2003, 600–602). Verrattaessa komentotyyliin, palautteen muoto on hieman erilainen. Tarkoituksena on pyrkiä antamaan oppijalle yksilöllistä ja persoonallisempaa palautetta hänen tekemistään suorituksista, koska hän ei ole samalla tavalla sidoksissa komentotyylin kurinalaisuuteen (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 317).

Vuorovaikutustyyliin (parityöskentely/pariohjaus) on tarkoituksena, että oppija on jatkuvassa ja laajassa vuorovaikutuksessa parin kanssa tehtävän suorituksen aikana. Pari antaa jatkuvaa palautetta samalla kun hän havainnoi toisen suoritusta. Suorituksen jälkeen vuorovaikutus ja keskustelu siitä, saavutettiinkö suorituksella se tavoite mihin pyrittiin, antaa suorituksen tekijälle ja sen observoijalle mahdollisuuden pohtia itse suoritusta mahdollisimman laajasti. Oppimistilanteen järjestäjän on tärkeää tuoda esille se, mihin kaikkeen observoijien on hyvä kiinnittää huomiota ja vastata heidän esittämiin kysymyksiin. (Mosston & Ashworth 2008, 137.)

Itsearviointia voidaan käyttää myös opetustyylinä. Tässä opetustavassa oppilas tutkii omia suorituksiaan opettajan jo ennalta esittelemillä ohjeilla. Näin opettaja vastaa oikeaoppisen suorituksen kriteereistä ja suunnittelee harjoitukset jo ennalta valmiiksi. Opettaja ei arvioi itsearviointityylissä oppijan varsinaisen suorituksen tasoa, vaan hän keskittyy oppijan kykyyn reflektoida omia suorituksiaan ja sanoittaa niitä. Itsearviointityylissä opetustilanteen suunnittelija ei varsinaisesti puutu tilanteisiin suoritusten aikana. Varsinainen opettajan tekemä arviointi tapahtuu vasta oppijan itsearvioinnin jälkeen. (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 318.)

Eriytyvässä opetuksessa oppijalle asetetaan erilaisia tehtäviä, jotka ovat mukautettuja heidän henkilökohtaista taitotasoaan vastaavaksi (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 318). Oppimistilanteen tekijän tarkoituksena on havainnoida suorituksen toteutumisen lisäksi myös sitä, pystyvätkö oppijat valitsemaan itselleen sopivia tehtäviä (Kulinna & Cothran 2003). Eriyttävän opetuksen tavoitteena ei silti ole se, että oppijat valitsevat täydellisellä autonomialla itselleen tehtäviä, vaan oppimistilanteen järjestäjän tulee pyrkiä ohjaamaan heitä kohti oikeantasoisia tehtäviä (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 318).

Ohjatussa oivaltamisessa opettajan vastuu harjoitusten suunnittelussa on suuri. Jokaisessa harjoituksessa on mietittävä selkeä maali, johon oppilaat voivat päätyä harjoituksen lopuksi. Harjoitukset tukeutuvat opettajan suunnittelemiin kysymyksiin ja vihjeisiin, joita hän voi tarvittaessa hyödyntää ohjatessaan oppijoita haluttua lopputulosta kohti (Varstala 2007, 137). Opettaja elää opetustilanteessa aktiivisesti mukana reagoiden oppilaan tekemiin ratkaisuihin ja kysymyksiin tilanteen vaatimalla tavalla (Mosston & Ashworth 2008, 221).

Ongelmanratkaisussa oppijaa on tarkoituksena ohjata tekemään itse ratkaisut. Oppimistilanteen järjestäjä pystyy tarvittaessa asettamaan tiettyjä reunaehtoja ja sääntöjä, minkä sisällä ratkaisun on tapahduttava (Heikinaro-Johansson & Lyyra 2018 17–18). Ongelmanratkaisussa on tärkeää se, että siinä oppijat pääsevät analysoimaan ja pohtimaan ongelmaa yhdessä ja he rajaavat pois ratkaisuja, kunnes päätyvät oikeaan (Mosston & Ashworth 2008, 245). Oppimistilanteen järjestäjä pystyy tarvittaessa antamaan heille suuntaviivoja ja vihjeitä helpottaakseen heidän työskentelyään, mutta vain, jos he tarvitsevat niitä (Mosston & Ashworth 2008, 245).

Erilaisten ratkaisujen tuottaminen tarjoaa opetustyylinä luovan pohjan opetustilanteelle. Kyseisessä opetusmenetelmässä harjoitusten ja tehtävien ratkaisut eivät ole yksiselitteisiä. Oikeita ratkaisuja sekä tapoja niihin pääsemiseksi on useita. Oppimistilanteen järjestäjän tehtävänä on havainnoida oppijoiden tekemiä erilaisia ratkaisuja harjoituksen sisällä, sekä pohtia niitä yhdessä oppijoiden kanssa. (Varstala 2007, 137). Erilaisten ratkaisujen tuottaminen antaa oppijoille mahdollisuuden kehittää omia taitojaan inspiraation ja luovuuden näkökulmista (Mosston & Ashworth, 2008, 266).

Yksilöllinen harjoitusohjelma on oppijalähtöinen opetustyyli, koska siinä oppijan vastuulle jää harjoitusten suorittaminen. Oppimistilanteen järjestäjä luo oppijalle yksilöllisen harjoitusohjelman, minkä avulla oppija menee kohti annettua tavoitetta. Oppijan vastatessa vain

itsestään vertailu muiden suorituksiin loppuu- Tällä tavalla kyseinen opetustyyli luo turvaa ja sisäistä motivaatiota tavoitteen suorittamista kohtaan. (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 319). Yksilöllisen harjoitusohjelman onnistuminen vaatii oppimistilanteen järjestäjältä suurta luottoa oppijoita kohtaan (Jaakkola & Sääkslahti 2018, 319.)

Yksilöllinen opetusohjelma eroaa harjoitusohjelmasta sillä tavalla, että siinä oppija päättää itse myös teeman (Heikinaro-Johansson & Lyyra 2018, 18). Jaakkolan & Sääkslahden (2013) tekemän tutkimuksen mukaan oppimistilanteen järjestäjän vastuulle jää oppijan opetusohjelman hyväksyminen ja sen mahdollinen muuttaminen. Järjestäjän vastuulla on myös avittaa oppijaa löytämään tarvittavat fasiliteetit, mitä oppija mahdollisesti tarvitsee (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 320). Mosstonin & Ashworthin (2008) tekemän tutkimuksen mukaan tässä opetustyyliässä on päätöksenteon jokainen vaihe siirtynyt oppimistilanteen järjestäjältä oppijalle (Mosston & Ashworth 2008, 291).

Itseopetuksessa oppijan vastuulla on kaikki oppimiseen liittyvä. Oppija itse vastaa sisällöstä, opetuksen intensiivisyydestä ja fasiliteeteista. Oppijalla on myös päätäntävalta siihen, haluaako hän käyttää oppimistilanteen järjestäjää apunaan vai ei. Järjestäjän tehtäväksi jää hyväksyä oppijan tekemät oppimiseen liittyvät valinnat. Suuri vastuunkantamisen taakka tarkoittaa lähinnä sitä, että kyseistä opetustyyliä käytetään pääasiassa hyvin motivoituneiden urheilijoiden tai jo aikuisiksi kasvaneiden oppijoiden kanssa. (Kulinna & Cothran 2003.)

3 VUOROVAIKUTUSOSAAMINEN OPPIMISTILANTEISSA

Vuorovaikutusosaaminen oppimistilanteissa tarkoittaa käytännössä sitä, millaisia vuorovaikutustaitoja ja osaamista opettajavalmentajat hyödyntävät omassa työssään. Tässä työssä olemme rajanneet vuorovaikutusosaamisen oppimistilanteissa tarkoittavan opittuja tunne- ja vuorovaikutustaitoja ja kasvattamiseen liittyviä аспекteja.

3.1 Tunne- ja vuorovaikutustaidot

Ihmiselämä koostuu jatkuvista erilaisista sosiaalisista kontakteista muiden ihmisten kanssa. Kontakteja voi syntyä vain kahden ihmisen välille, tai suurelle joukolle ihmisiä, mikä edellyttää ryhmässä toimimisen taitoja ihmisten välillä. Mitä paremmat sosiaaliset taidot henkilö omaa, sitä paremmin hän yleensä tulee toimeen muiden ihmisten kanssa. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot ovat hyvin laaja kokonaisuus, johon vaikuttaa lähes kaikki havaittavissa oleva ihmisen toiminta muiden ihmisten läheisyydessä. Vuorovaikutuksen kehään kuuluvat siis myös henkilön puheen lisäksi erilaiset ilmeet, eleet ja kaikki muut keholliset ilmaukset. Sanattomalla viestinnällä voi esimerkiksi halutessaan painottaa puheesta eri osuuksia tai osoittaa välittämisen, kunnioituksen sekä kiinnostuksen tunnetta toisia ihmisiä kohtaan. (Helenius ym 2017.)

Vuorovaikutuksesta puhuttaessa kyse on aina vastavuoroisuudesta. Vastavuoroisuuden periaatteena on, että molemmat osapuolet tuovat vuorovaikutustilanteeseen jotain, mitä siinä ei vielä ole (Talvio 2017, 12). Vuorovaikutuksen tavoitteena ei ole selvittää tilanteen voittajaa tai häviäjää, vaan tavoitteena on päästä yhteisymmärrykseen ja jakaa kyseinen tunne toisen/toisten osapuolien kanssa Talvio 2017, 12). Vuorovaikutustilanteissa koetut asiat kehittävät ihmistä kohti parempaa psykofyysistä kokonaisuutta (Talvio 2017, 12).

Vehviläinen (2004) pohtii artikkelissaan tunteiden vaikutuksia vuorovaikutuksessa. Emootioita eli tunteita on alettu tutkia enemmän myös viestinnän kentällä. Tunteet viestivät erilaisia mielen ja kehon tiloja, jotka antavat valtavasti informaatiota itsestämme muille. Näin tunnetaidot ovat yhteydessä olennaisesti sosiaalisiin tilanteisiin ja sitä kautta vuorovaikutukseen.

Vuorovaikutustilanteessa tunteiden tulkinnassa on otettava huomioon useita erilaisia tekijöitä. Esimerkiksi henkilön tunnetila voi johtua yleisesti päivän mielialasta, tai se voi syntyä jonkin tietyn toiminnan tai tapahtuman välittömänä seurauksena. Olisi siis tärkeää osata erotella tunteiden synnyn syyt toisistaan. Tunteiden tehtävänä on luoda erilaisia vasteita sekä tapahtumille että tapahtumaketjuille. Tunteiden säätelyä pidetään olennaisena osana elämän yleisiä taitoja ja se tuo elämään tasapainoa (Kokkonen 2017, 1).

Vuorovaikutustaitoja voidaan tarkastella erilaisten ulottuvuuksien avulla. Vuorovaikutusosaamisen eri ulottuvuuksia ovat kognitiivinen-, affektiivinen- ja behavioraalinen ulottuvuus. Näiden ulottuvuuksien tarkastelun avulla vuorovaikutustaitoja on helpompi tarkastella ja sitä kautta myös kehittää niitä (Rouhiainen-Neunhäuserer 2009, 31).

Rouhiainen-Neunhäuserer (2009) tekemän tutkimuksen mukaan vuorovaikutusosaamisen kognitiivisella ulottuvuudella tarkoitetaan vuorovaikutuksen tiedollista ja taidollista kompetenssia. Kognitiiviseen ulottuvuuteen kuuluu esimerkiksi sosiaalisten tilanteiden erilaisten sääntöjen ja normien hallitseminen. Itse puhuminen ja kommunikointi muiden kanssa kuuluu myös kognitiiviseen ulottuvuuteen. Kokonaisuudessaan vuorovaikutus pohjautuu yksilön tietoihin ja taitoihin, mutta taitava vuorovaikuttaja pystyy oman vuorovaikutuksen muokkaamiseen ja soveltamiseen tilanteen vaatimalla tavalla (Rouhiainen-Neunhäuserer 2009, 32).

Affektiivinen ulottuvuus tarkastelee yksilön asenteita ja halukkuutta suoriutua vuorovaikutustaitoja vaativista tilanteista ja halukkuudesta osallistua niihin (Rouhiainen-Neunhäuserer 2009, 33). Hetkelliset yksilön mielentilat saattavat myös vaikuttaa motivaation määrään. Heikko motivaatiotaso sosiaalista kanssakäymistä kohtaan voi ilmetä tilanteesta vetäytymisenä. Tällöin yksilö kokee olonsa epämiellyttäväksi, eikä halua osallistua vuorovaikutustilanteeseen aktiivisesti (Spitzberg & Cupach 2002, 575).

Behavioraalisella ulottuvuudella havainnoidaan viestijän viestimisen käytöksen ulottuvuuksia (Rouhiainen-Neunhäuserer 2009, 32). Spitzberg & Cupach (2002) tekemän tutkimuksen mukaan tämä ulottuvuus voidaan jakaa erilaisiin tasoihin ja oman vuorovaikutuskäyttäytymisen hallinta on taito, joka on rakennettu toisenlaisten taitojen pohjalta, esimerkiksi katsekontaktin ja kyvyn tehdä tarkentavia kysymyksiä. (Spitzberg & Cupach 2002, 586–591.)

3.1.1 Oppimista edistävä vuorovaikutus

Tunne- ja vuorovaikutustaidot antavat hyvän pohjan oppimiselle. Sosiaalisen tietoisuuden ja sosiaalisen pystyvyyden tunteen on todettu olevan yhteydessä koulumenestykseen. Kun oppija tunnistaa muiden henkilöiden taustat, osaa hän eläytyä paremmin heidän tunne- ja ajatusmaailmaansa. Näin erilaisten käyttäytymismallien käyttäminen ja ymmärtäminen on helpompaa ja oppimista tapahtuu Durlak ym. 2015, 6–7)

Opetusryhmän hallitseminen vaikuttaa olennaisesti opetustilanteessa vallitsevaan ilmapiiriin. Opettajan tulisi kyetä vuorovaikutuksellaan luomaan mahdollisimman hyväksyvä ja avoin ilmapiiri, jossa jokaisella oppilaalla on hyvä olla riippumatta yksilön taustoista tai muista tekijöistä. Luokassa tulisi vallita hyvä järjestys ja lisäksi toimijoiden keskinäinen kunnioitus on tärkeä elementti opetusryhmän hallitsemisessa (Harjunen 2011). Pöysä ym. (2019, 382–386) tukee Harjusen (2011) löydöksiä. Kannustavassa ja hyväksyvässä tunneilmapiirissä 7-luokkalaiset oppilaat kokivat, että kynnys avun pyytämiseen opettajalta ja häneen turvautumiseen on matala (Pöysä 2019, 382–383).

Vuorovaikutustilanteessa puhe on helppo ja yleinen työkalu. Mercer ym. (2008) mukaan oppimistilanteessa keskustelu on usein asymmetristä, missä keskustelun osapuolien valta-asetat eivät ole tasapainossa. Esimerkiksi opettaja usein johdattelee keskustelua oppilaan kanssa. Heidän mukaansa oppilaat kuitenkin tarvitsevat keskusteluja, joissa valta-asetat ovat tasapainossa. Näin keskustelu tukee oppimistilannetta monipuolisesti (Mercer ym. 2008, 56)

Harjunen (2011) tutki osassa pääkaupunkiseudun yläkouluista oppilaiden mielipiteitä opettajista. Kyselytutkimuksessa selvisi, millaisia piirteitä oppilaat arvostavat opettajassa sekä minkälaiset piirteet edistävät oppilaiden oppimistuloksia ja hyvinvointia luokassa. Oppilaat pitivät opettajan kuuntelemisen taitoa tärkeänä tekijänä oman oppimisensa kannalta. Opettajan osoittaessa aitoa kiinnostusta oppilaan ajatuksiin, oppilas tuntee opettajan arvostavan häntä. Kyselyn perusteella avoin ilmapiiri nousi tärkeäksi tekijäksi. Esimerkiksi vitsien kertominen ja opettajan oma rento olemus luokassa paransi oppilaiden mielestä työskentelyilmapiiriä. Avoin ilmapiiri osoitti muun muassa nostattavan oppilaiden itseluottamusta, lisäävän demokratiaa luokassa sekä lisäksi mahdollisti erilaisten opetusmenetelmien monipuolisemman käytön. (Harjunen 2011, 411–415.)

Oppilaat pitävät yhteistyötä itse opettajan kanssa tärkeänä. Tilanteessa jossa, opettaja ei kohdentanut huomiotaan oppilaisiin, oli itse oppiminen vaikeampaa. Yhteistyö opettajan kanssa helpotti oppimista oppilaiden mukaan. Yhteistyö oli helppoa silloin, kun oppilaalla oli opettajan kanssa hyvät välit, yhteinen kunnioitus sekä luottamus. Jokainen vastaaja nosti esiin myös opettajan rohkaisevan asenteen. Opettajan kannustus ja myötäeläminen nosti oppilaiden motivaatiota uuden oppimiseen. (Harjunen 2011 413–414.)

Motivaatioilmastolla on suuri merkitys oppilaiden oppimisen taustalla liikuntapedagogiikassa. Motivaatioilmasto syntyy oppijan henkilökohtaisesta tunteesta, kun opetustilanteen toimintaa tarkastellaan sosioemotionaalista näkökulmasta. Tähän näkökulmaan kuuluu viihtyvyyden tunne, sisäisen motivaation määrä toimintaa kohtaan sekä oppiminen ja psyykinen hyvinvointi opetuksessa. Motivaatioilmastoon vaikuttaa sekä oppilaiden että opettajan toiminta. (Liukkonen & Jaakkola, 2017, 290). Itse oppilaiden motivoinnin keinoiksi Jauhiainen (2006, 24) lisää opettajan innostuneisuuden. Hyvän motivaatiotason kannalta opetuksen tulisi herättää oppilaissa erilaisia tunteita.

Opettaja joutuu työssään antamaan paljon palautetta opiskelijoilleen. Kun palaute on rakentavaa, on sen todettu lisäävän oppilaan itsetuottamusta ja itsetuntoa. Palautetta voi antaa monella eri tavalla. Esimerkiksi palaute voi olla hyvin virallinen kirjallisesti tuotettu, vapaamuotoista jutustelua tai videopalautetta. Tämän lisäksi palautteen antamisen ajankohta voi vaihdella suuresti. Palautetta voi antaa suorituksen yhteydessä tai sen jälkeen. Rakentavan ja oppilaan itsetuntoa kohentavan palautteen tunnuspiirteitä ovat muun muassa riittävän syvät perustelut, konkreettiset esimerkit ja saavutettavissa olevat tavoitteet, johdonmukaisuus, riittävä aika palautteen ja perustelun tarjoamiselle sekä minäviestinnän käyttäminen. Kun oppilas kokee, että palautteen antaja oikeasti havainnoi omien aistikanaviensa kautta hänen suorituksiaan, on oppilaan saama palaute henkilökohtaisempaa. Henkilökohtainen palaute on motivoivampaa, kuin yleinen palaute suurelle ryhmälle. (Helsingin yliopisto 2017.)

Keholla ilmaisu ja sanaton viestintä voidaan nähdä jopa tärkeimpänä vuorovaikutuksen keinona. Kommunikointi kehonkielellä yhdistettynä sanalliseen viestintään voi parhaimmillaan syventää viestin merkitystä ja tehdä siitä vaikuttavampaa. Opettaja voi taitavalla sanattomalla viestinnällään vaikuttaa oppilaiden opiskelumotivaatioon ja se voi toimia tärkeänä työkaluna luokan työrauhan ylläpitämisessä (Pan 2014). Cantell (2010) teoksessaan haastatteli kouluissa

toimivia opettajia. Teoksessa nousee esille opettajien huoli vuorovaikutuksesta erilaisten oppilasryhmien kanssa. Näitä ryhmiä ovat esimerkiksi hiljaiset, nenäkkäät ja hitaat oppijat. Opettajien haastattelujen mukaan hiljaiset oppilaat jäävät hyvin helposti ulkopuolelle ja ilman huomiota. Vain aktiivisimmat ja kuuluvimmat oppilaat jäävät opettajien mieleen. Haastattelujen mukaan nenäkäs oppilas saattaa omalla käytöksellään saada opettajan hämmentymään ja kyseenalaistamaan omaa osaamistaan. Kömpelöt ja hitaat oppilaat voivat altistua kiusaamiselle ja heidän toimintansa tunnistetaan. Teoksen opettajahaastattelujen mukaan olisi hyvin tärkeää, että opettaja keskustelisi opetusryhmän kanssa erilaisista oppimismenetelmistä ja yksilöllisestä vauhdista oppia. Näin opetuksen eriyttäminen erilaisille oppijoille ei aiheuttaisi luokassa ylimääräistä ihmettelyä ja kiusaamistilanteilta voitaisiin välttyä. (Cantell 2010 ,97–98).

3.1.2 Oppimista heikentävä vuorovaikutus

Kuten on jo aiemmin todettu, vuorovaikutuksen kenttä on todella laaja. Tietyn asian voi ilmaista toiselle henkilölle lukuisilla eri keinoilla. Toiset arvostavat hyvin suoraa puhetta, kun taas toiset pitävät suoraa palautetta loukkaavana tai hyökkävänä. Asioita voi kertoa myös esimerkiksi huumorin välityksellä. Monipuolinen vuorovaikutus tuo väriä opetukseen, mutta se voi helposti kostautua, jos kohderyhmän analysointi on epäonnistunut (Talvio & Klemola 2017). Furrer & Skinner (2003) havaitsivat oppilaiden huomioimisen vuorovaikutustilanteessa vaikuttavan oppimistilanteeseen. Heidän tutkimuksessaan ilmeni, että oppilaat tylsistyivät ja kokivat negatiivisia tunteita silloin kun he tunsivat, että he eivät saaneet riittävästi huomiota opettajalta. Silloin oppilaan huomio ei kohdistunut opetukseen ja mielenkiinto opetukseen heikkeni.

Koemme, että koululuokissa oppilasaines on usein hyvin heterogeeninen. Samaan luokkaan mahtuu niin nopeasti oppivia, vähällä työllä opinnoista selviäviä, kuin hieman enemmän opintoihin aikaa ja panostusta vaativia oppilaita. Mielestämme opettajan vuorovaikutuksella on suuri merkitys sille, että jotkut oppilaat eivät jää jälkeen muista. Toisille pitää löytää mahdollisesti vaihtoehtoista tekemistä, jotta oppilaat saavat riittävästi virikkeitä opinnoissaan ja välttyttäisiin alisuorittamiselta. Cantell (2010) painottaakin positiivisen palautteen kautta lähestymistä negatiivisen sijaan. Tämä pätee erityisesti niiden oppilaiden kohdalla, jotka pystyisivät selviytymään tehtävistään pienellä työmäärän lisäämisellä. Alisuorittajan kohdalla negatiivinen palaute ei motivoi yhtä hyvin kuin myönteinen. Tyypillisesti koulumaailmassa

suurin osa palautteesta, joka on suunnattu alisuorittajille, onkin negatiivista laiskuudesta moittimista (Cantell 2010, 39–40). Hamre ym. (2013, 465) mukaan negatiivinen ilmasto luokkahuoneessa ilmenee muun muassa suuttumuksena, aggressiona ja ärsyyntyneisyytenä.

Porvoon kauppaoppilaitoksen täysi-ikäiset opiskelijat kuvasivat opettajan asenteen olevan tärkeä elementti vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Opiskelijat omaavat erilaisia akateemisia vahvuuksia. Opettajan tulee pystyä asennoitumaan ja auttamaan yksilöllisten tarpeiden mukaan opiskelijoita, jotta kaikki pysyisivät samalla viivalla ja mukana opetuksessa. Opetuksen laatu heikkenee, jos yksilöiden erilainen kohtaaminen ei onnistu kuin yleisellä tasolla. Toisena tärkeänä piirteenä opettajan vuorovaikutusosaamiselle kauppaoppilaitoksen opiskelijat listasivat opettajan roolin. Opettaja voi herkästi asettaa itsensä oppilaiden yläpuolelle ja tällöin opettajan vallankäyttö voi helposti kanavoitua väärin. Opettajan tulisi pystyä olemaan aidossa vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa, asettuen oppilaiden tasolle ja pohtia yhdessä oppilaiden kanssa ratkaisuja ongelmiin. Oppilaiden tulisi uskaltaa kertoa rehellisesti ajatuksiaan opinnoistaan tai opintojen ulkopuolisesta elämästä. Näin opettaja saa itselleen tärkeätä informaatiota opiskelijoiden tarpeista ja sitä kautta osaa suunnitella opetustaan oppilaiden tarpeiden mukaan, eikä vain seurata sokeana omia aiempia suunnitelmiaan (Åkerberg 2002, 22).

3.2 Oppimistilanteissa tapahtuva kasvatus

Kasvatus määritellään Metson (2004, 171) mukaan siten, että lasta valmistellaan sillä kohti aikuisuutta. Kiilakosken ym. (2005) mukaan kasvatuksen määritelmä perustuu pitkälti sille, mitä kohti kasvatettavia halutaan viedä, ja mitä heistä on tarkoituksena tehdä. Kasvatus ei kohdistu pelkästään yksilön kasvatukseen, vaan yksilön kasvatus johtaa yhteisöjen ja yhteiskunnan kasvatukseen (Kiilakoski ym. 2005, 7–8). Kasvatus ei aina ole samanlaista, vaan kasvattamisen valta on niillä ihmisillä, jotka pystyvät hallitsemaan sen päämäärää ja tavoitteita. Kasvatus on tiettyjen olosuhteiden luomaa ja tiettyyn muottiin johtavaa toimintaa (Kiilakoski ym. 2005, 10). Kasvatukseen liittyy myös monia erilaisia alakäsitteitä, ja pyrimme tässä työssä havainnollistamaan kasvatuksen tiettyjä elementtejä osana oppimistilanteita.

3.2.1 Vastuullisuus

Vastuullisuuteen kasvaminen on yksi kasvatuksen kulmakivistä lapsilla ja nuorilla. Vastuullisuus tarkoittaa Saukkosen & Moilasen (2018, 13) mukaan sitä, että lapset ja nuoret oppivat kantamaan vastuuta ennen muuta muistakin asioista, eikä vain itsestään. Siihen opitaan antamalla heille mahdollisuus tehdä niitä valintoja, mitkä viestittävät vastuun kantamisesta, tietenkin huomioiden heidän kulloinenkin ikänsä (Saukkonen ym. 2018, 13). Vastuullisuus voidaan Saukkosen ym. (2018, 45–47) mukaan ymmärtää lähtökohtaisesti filosofisessa mielessä ja se myös jaetaan useisiin eri näkökulmiin, mutta tässä työssä käytetään vastuullisuuskäsitettä laajasti spesifioimatta sen tarkemmin tiettyä näkökulmaa.

Vastuullisuus voidaan nähdä vahvasti yhtenä osana kasvatusta, koska molemmissa käsitteiden määrittelyissä esiintyy samankaltaisuuksia. Vastuullisella toiminnalla lapsi ja nuori huomioi omaa suhdettaan muihin ympäristön liikkuviin osiin, ja vaikuttaa siihen tekemällä omia päätöksiä (Saukkonen 2018, 27–28). Vastuulliseen toimintaan kuuluu myös se, että toiminta tapahtuu tiettyjen yhteisten sääntöjen sisällä (Saukkonen 2018, 27), ja tästä syystä on hyvin olennaista liittää vastuullisuuteen kasvattaminen osaksi valmennusympäristöä ja kouluympäristöä. Sekä kouluissa että urheilussa täytyy noudattaa tiettyä protokollaa, jonka raamit ovat yleensä samantyyllisiä, riippumatta koulusta tai esimerkiksi joukkueesta ja muun muassa valtakunnallinen opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014) osoittaa, että kasvatukseen eettiseen vastuullisuuteen kuuluu osaksi perusopetuksen laatimaa arvoperustaa.

Vastuullisuuteen kasvaminen tarkoittaa myös Saukkosen ym. (2018, 27) mukaan sitä, että kasvatettava hyväksyy kasvattajan auktoriteetin suhteessa häneen. Tämä merkitsee sitä, että vastuullisuuteen liittyy aina pedagoginen suhde ja Saukkonen ym. (2018, 45–46) esittää, että suhteen keskeisimmät tekijät ovat kasvattaja, kasvatettava ja kulttuuriset ja yhteiskunnalliset tekijät.

3.2.2 Sosiaalisuus

Kasvatusta tapahtuu myös lapsen ja nuoren sosiaalisella puolella. Sosiaalinen kanssakäyminen ja sosiaalinen yhteistoiminta liittyvät vahvasti lapsen ja nuoren kasvatukseen. Keltikangas-Järvinen (2010, 17) määrittelee sosiaalisuuden tarkoittavan sitä, että ihmiset kokevat toisten ihmisten kanssa kontaktissa ollessaan kyseisen tilanteen tärkeäksi. Sen yleisin piirre on

”kiinnostus muita ihmisiä kohtaan” ja lapsilla ja nuorilla se ilmenee muiden ihmisten kohtaamisissa heidän uteliaisuutenaan ja aitona kiinnostuksena kohdata uusi tuttavuus (Keltikangas-Järvinen 2010, 23–24). Sosiaalisuuteen liitetään usein myös emotionaalisia piirteitä, esimerkiksi henkilöiden kiintymissuhteita toisiin ihmisiin. Tämän lisäksi muiden ihmisten antama huomio ja muu positiivissävytteinen koheesio ja se, miten ihminen niihin reagoi ja miten hän muuttaa mahdollisesti käytöstään, ovat tärkeitä sosiaalisuuteen liittyviä kokonaisuuksia (Keltikangas-Järvinen 2010, 23–24).

On myös tärkeää erottaa se, että sosiaalisuus ei tarkoita samaa asiaa kuin sosiaaliset taidot. Keltikangas-Järvinen (2010, 17–18) määrittelee sosiaalisuuden siis yhdeksi temperamentin piirteeksi ja sosiaaliset taidot tarkoittavat hänen mukaansa sitä, että ihminen osaa toimia luontevasti erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Keltikangas-Järvinen (2010, 17–18) toteaa osuvasti ”sosiaalisuuden tarkoittavan halua olla ihmisten kanssa, ja sosiaalisten taitojen kykyä olla muiden kanssa”.

Kasvattajan käsissä on se, miten lapsi pystyy käyttämään omia sosiaalisia taitojaan. Tuleeko siitä hänelle miellyttävä vai epämiellyttävä kokemus. Ihminen ei siis suoraan ole automaattisesti sosiaalinen, mutta erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin voi oppia (Keltikangas-Järvinen 2010, 17–18). Lapsen ja nuoren kehityksen kannalta on tärkeää, että he oppisivat jonkinlaiseen sosiaaliseen kanssakäymiseen muiden ikätovereidensa kanssa (Keltikangas-Järvinen 2010, 23–24). Lapsi ohjataan leikkimään muiden kanssa pienenä, liikunnanopettajat ja valmentajat ohjaavat lapsia ja nuoria toimimaan muiden kanssa. Tästä syystä on tärkeää ottaa mukaan kasvatuksellista näkökulmaa tarkasteltaessa myös sosiaalisten taitojen analysointi ja niiden tukeminen opettajan ja valmentajan toimesta.

3.2.3 Liikuntataitojen oppiminen

Jaakkola (2017) määrittelee liikuntataitojen oppimisen yhdeksi keskeisimmäksi tavoitteeksi lapsilla ja nuorilla osana liikuntakasvatusta. Tietyt taidot, esimerkiksi heittäminen, juokseminen ja välineenkäsittelytaidot ovat oleellinen osa lapsen ja nuoren kasvua ja kehitystä kohti täydellistä autonomiaa. Hyvät liikuntataidot auttavat ihmisiä selviytymään arjesta. (Jaakkola 2017)

Lapset ja nuoret oppivat liikuntataitoja sekä tietoisesti että tiedostamatta. Jaakkolan (2017) mukaan esimerkiksi opettajalla on tunneillaan joku tietty tavoite, mihin ryhmä ja yksilöllinen oppilas pyrkivät. He luultavasti oppivat annetun taidon ja tavoitteen, mutta oppilaat oppivat myös paljon muuta, mikä ei ole ollut opettajan asettamassa tavoitteessa esillä, eli oppimista tapahtuu myös tiedostamatta (Jaakkola 2017). Perinteisempi opettaminen perustuu enemmän tietoiseen (opettajajohtoinen) oppimiseen, mutta nykyinen ja modernimpi versio keskittyy enemmän tiedostamattomaan oppimiseen. Sen perusteena ovat oppilaiden omat positiiviset kokemukset annetuista aiheista (Jaakkola 2017).

Kun puhutaan liikuntataitojen oppimisesta, on tärkeää myös tuoda esille motoristen perustaitojen oppiminen ja niiden kehittyminen. Niiden kehitys tapahtuu lineaarisesti ylöspäin tiettyyn pisteeseen asti, ja lapset ja nuoret omaksuvat uusia taitoja, jos heille annetaan siihen mahdollisuus ympäristöllisestä näkökulmasta katsottuna (Jaakkola 2017). Motorisiin perustaitoihin kuuluu Donnellyn ym. (2017) mukaan tasapainotaidot (kääntyminen, ojentuminen, liikkumistaidot (käveleminen, juokseminen...) sekä välineenkäsittelytaidot (heittäminen, kiinniottaminen). Jaakkola (2017) toteaa, että koululiikunnan lisäksi on tärkeää myös tukea vapaa-ajan harrastustoiminnassa motoristen taitojen opetusta ja harjoittelua. Tämän tueksi valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014) todetaan motoristen taitojen oppimisen olevan hyvin keskeinen osa liikuntakasvatusta. On siis tärkeää, että lapsen ja nuoren kasvatusta tarkasteltaessa panostetaan liikuntataitojen ja motoristen perustaitojen oppimiseen, sillä niiden avulla tulevat aikuiset pystyvät selviämään erilaisista arkielämään liittyvistä askareista.

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Opettajankoulutuksessa opitaan tiettyjä asioita, joista voi olla hyötyä kilpa- ja huippu-urheiluvalmennuksessa. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia hyötyjä opettajankoulutus on antanut kilpa- ja urheiluvalmennukseen.

Tutkimus pyrkii vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaista pedagogista osaamista valmentajat käyttävät työssään?
 - Millaisia suunnittelu ja organisointitaitoja he käyttävät?
 - Miten valmentajat antavat urheilijoille palautetta?
 - Millaisia opetustyyliä he käyttävät?

2. Miten valmentajat hyödyntävät opettajankoulutuksessa saamaansa vuorovaikutusosaamistaan työssään?
 - Millaisia tunne- ja vuorovaikutustaitoja heillä on?
 - Millainen kasvatusnäkökulma heillä on?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kuvaamme tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheet. Pyrimme luomaan tarkalla raportoinnilla luotettavan ja läpinäkyvän kuvan siitä, miten tutkimuksessa edettiin ja mitä tuloksia saatiin aikaiseksi. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 181)

5.1 Tutkimuksen osallistujat

Tutkimukseen osallistui neljä valmentajaa, joilla on opettajankoulutuksen pedagogiset perusopinnot suoritettuna. Kaikilla haastateltavilla on kokemusta sekä koulussa että urheiluseuroissa työskentelystä. Haastatteluhetkellä jokainen valmentaja valmentaa kansallisella tasolla omassa lajissaan. Kaksi haastateltavaa työskentelivät joukkuelajeissa, kaksi yksilölajeissa. Emme tässä tutkimuksessa avaa lajispesifimmin haastateltavia heidän anonymiteettinsa säilyttämiseksi. Osallistuminen haastatteluun oli vapaaehtoista.

Haastateltavista kolme oli hankkinut työ- ja valmennuskokemusta useamman vuoden ajan ja yhdellä kokemusta oli alle viisi vuotta. Ikäjakauma haastateltavilla oli 28–57 vuotta. Valmennuskokemusta haastateltavilta löytyi sekä nuorten urheilijoiden että aikuisurheilijoiden parissa.

Haastateltavat valittiin ja heihin otettiin yhteyttä puhelimitse ja sähköpostitse henkilökohtaisten kontaktien kautta.

5.2 Aineiston keruu

Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoitua teemahaastattelurunkoa hyödyntäen, ja ne tallennettiin Microsoft Teams -ääninauhuriin, jonka jälkeen haastattelut litteroitiin salasanalla suojatuille tietokoneille. Haastattelukysymykset jaettiin neljään eri teemaan, jossa jokaisesta teemasta oli tietty määrä kysymyksiä. Jokaiselta haastateltavalta kysyttiin samat kysymykset, mutta haastateltavien vastausten mukaan tutkijat esittivät lisäkysymyksiä kyseiseen teemaan liittyen. Haastattelun lopussa annoimme myös mahdollisuuden täydennyksille ja vapaalle sanalle, jos tutkittavat halusivat lisätä jotain. Tutkittaville kerrottiin tutkimuksen tavoitteet sekä tietosuojaukseen liittyvät tekijät.

Haastattelutapahtumat sovittiin tutkittavien kanssa ennalta puhelimitse ja itse haastattelut suoritettiin etänä tietokoneen välityksellä. Yhden haastateltavan kanssa toteutimme haastattelun kasvotusten. Haastatteluista ei kerätty tunnistetietoja anonymiteetin säilyttämiseksi ja haastateltavat saivat mahdollisuuden keskeyttää haastattelutilaisuuden halutessaan. Haastattelujen kesto vaihteli 30 ja 45 minuutin välillä (litteroitua haastatteluaineistoa 19 sivua, Times New Roman, fonttikoko 12).

Laadullinen tutkimus on herättänyt kritiikkiä, sillä siihen liittyy vahvasti yksilöllinen aineiston tulkitseminen. Joidenkin mielestä tutkimuksen luotettavuus voi olla kyseenalaista, sillä laadullista tutkimusta ei voida aina objektiivisesti todentaa. Aineiston laatua lisää aineiston koko, laatu ja keräämistapa. (Jokinen 2008, 244–245.) Arvioimme luotettavuutta lisää pohdinnassa.

5.3 Tutkimuksen lähestymistapa ja tutkimusmenetelmät

Tutkimus on toteutettu kvalitatiivista eli laadullista tutkimusmenetelmää käyttäen. Lähestymistapa sisälsi fenomenologisia piirteitä eli se tuo ilmi asioita kokemuspohjalta (Metsämuuronen 2006, 92). Valitsimme tämän lähestymistavan, koska halusimme saada tutkittavien ajatuksia opettajankoulutuksen vaikutuksista urheiluvalmentamiseen heidän oman kokemuksensa pohjalta.

Mukailimme tutkimuksen aikana Metsämuuronen (2006) fenomenologisen tutkimuksen kulun metodin vaiheita. Tutkimuksen kulku koostui neljästä eri vaiheesta:

- Tutkimusaineistoon huolellinen ja avoin tutustuminen kokonaiskuvan hahmottamiseen pyrkien
- Merkitysyksikköihin jakaminen
- Tutkimusaineistosta yksilökohtainen merkitysverkosto
- Yleisen merkitysrakenteen muodostaminen

Tutkimuksen tulokset saatiin hyödyntämällä teoriaohjaavaa analyysia.

Tutkimusmenetelmänä käytimme puolistrukturoitua teemahaastattelua. Teemahaastattelu valikoitui tutkimusmenetelmäksi, jotta saisimme mahdollisuuden syventää keskustelua haastateltavien kanssa. Tutkijat suunnittelivat etukäteen haastattelurungon, joka sisälsi viisi eri teemaa, joista jokaisessa teemassa oli tarkentavia lisäkysymyksiä. Käytimme puolistrukturoitua teemahaastattelutapaa, koska siinä haastateltavilla on mahdollisuus kertoa mahdollisimman vapaasti omista kokemuksistaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 84). Emme halunneet ohjailla heidän vastauksiaan tiettyyn suuntaan ja tartuimme myös suunnittelemamme kysymysrunгон ulkopuolisiin asioihin, jotka tulivat ilmi haastatteluissa.

5.4 Aineiston käsittely ja analyysi

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota käytetään erityisesti laadullisissa tutkimuksissa, mutta sitä on myös mahdollisuus hyödyntää määrällisessä tutkimuksessa. Sisällönanalyysi voidaan käsittää yksittäiseksi metodiksi tai metodologiaksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 102.)

Laadullisesta haastattelusta saadut aineistot litteroidaan, eli puhe kirjoitetaan sellaisenaan (Metsämuuronen 2006a, 88), jotta aineisto saadaan jäsenneltyä. Tällöin ne toimivat suuntaviivana haluttuihin aineiston sisällyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 105).

Aineiston sisällönanalyysi tapahtui kolmivaiheisesti seuraavalla tavalla; Ensimmäisenä haastatteluiden puhtaaksi kirjoituksen jälkeen, etsimme aineistosta tutkimuskysymyksille olennaisia osia ja redusoimme, eli karsimme ylimääräisen tutkimukselle merkityksettömät aineiston osat pois. Helpottaaksemme aineiston tulkintemista värikoodasimme merkityksellisen aineiston vastaamaan tiettyä osuutta teoriapohjasta. Redusoinnin jälkeen klusteroimme eli lokeroimme samalla värillä koodatut aineisto-osuudet omaksi teemaksi. Lopuksi abstrahoitimme eli käsitteellitimme teemat mahdollisimman tarkkoihin tulkintoihin teemojen sisällöistä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 123–127.)

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä sekä teoria että aineisto ohjaavat analyysia. Valitsimme teoriaohjaavan sisällönanalyysin, koska meitä tutkijoina kiinnosti opettajavalmentajien omat kokemukset ja halusimme myös tarkastella haastatteluista teoriapohjalta. Rakensimme

teoriaohjaavan sisällönanalyysin sillä tavalla, että aluksi suoritimme ja kuuntelimme haastattelut, jonka jälkeen litteroimme ne. Tämän jälkeen halusimme syvemmän ymmärryksen aineistosta ja sisällöstä. Etsimme materiaaleista haluttuja merkitysyksikköjä, jotka koimme merkitykselliseksi tutkimuskysymysten kannalta ja listasimme ne. Tämän jälkeen jaoin ne ala- ja yläluokkiin helpottaaksemme tulosten vertailua. Lopuksi yhdistimme alaluokat yläluokiksi ja yläluokat pääluokiksi. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 122.)

Teoreettinen viitekehysemme koostui tässä tutkimuksessa siitä, että hyödynsimme aikaisempaa teoriaa valmennuksesta ja opetuksesta (Hämäläinen, 2008; Mosston & Ashworth 2008; Jaakkola ym 2017) ja aikaisempi teoria täsmensi ja ohjasi tutkimuksen eri vaiheita. Teoriapohja, mihin tutkimuksemme nojasi, koostui koulu- ja urheilumaailmassa käytetyistä oppilaan ja harjoittelijan kohtaamisesta ja vuorovaikutuksesta keskenään.

6 TULOKSET

Tutkimuksessa haastateltiin neljää opettajankoulutuksen saanutta urheiluvalmentajaa. Jokaisella valmentajalla oli valmennuskokemusta sekä nuorista että täysi-ikäisistä urheilijoista. Koulutustaustat vaihtelivat hieman, mutta jokainen tutkimukseen osallistuneista haastateltavista oli käynyt vähintään opettajankoulutuksen pedagogiset perus- ja aineopinnot. Tässä tulososiossa kuvaamme vastanneita valmentajia tunnisteilla; V1, V2, V3 ja V4 anonymiteetin säilyttämiseksi.

Haastatteluissa haastateltavien vastauksista löytyi samankaltaisuuksia, mutta riippuen siitä, kuinka kauan opettajankoulutuksesta oli kulunut, olivat vastaukset myös erilaisia. Esittelemme tässä osiossa haastatteluissa saadut tulokset ja jaottelemme ne tutkimuskysymyksen mukaan teemoittain. Teemat liittyivät opettajankoulutuksesta saatuihin pedagogista osaamista vaadittaviin taitoihin, jotka olivat suunnittelu- ja organisointitaidot, palautteen antaminen, tunne- ja vuorovaikutustaidot, kasvatuksellinen näkökulma ja opetustyyli. Taulukossa 1 kuvaamme haastattelun teemat, sisällöt ja tutkimuskysymykset.

TAULUKKO 1. Teemat, sisällöt ja tutkimuskysymykset.

Teema pohjautuen kirjallisuuskatsaukseen	Haastattelukysymysten sisällöt	Mihin tutkimuskysymykseen saatiin vastaus?
Suunnittelu- ja organisointitaidot	Harjoitusohjelman suunnittelu, organisointi harjoituksissa ja joukkueen yleinen organisointi, tilankäyttö ja materiaalit	Millaisia suunnittelu- ja organisointitaitoja valmentajat käyttävät valmennuksessasi?
Palautteenanto ja viestintä	Positiivinen palaute, rakentava ja korjaava palaute, yksilölliset erot palautteenannossa, palautteen tyyli	Millaista palautteenantoa valmentajat käyttävät?
Tunne- ja vuorovaikutustaidot	Yksilöllinen kohtaaminen, kuuntelun taidot, keskustelut	Millaisia tunne- ja vuorovaikutustaitoja valmentajat käyttävät?
Kasvatusnäkökulma	Vastuullistaminen, kasvatuksen rooli valmennuksessa, ihmisenä kasvattaminen	Millainen kasvatusnäkökulma valmentajilla on?
Opetustyyli	Erilaiset opetustyyli ja niiden käyttäminen	Millaisia opetustyyliä valmentajat käyttävät?

6.1 Suunnittelu- ja organisointitaidot

Seppäsen ym. (2010) mukaan suunnitteluvaihe urheiluvalmennuksessa on hyvin tärkeää ja se ohjaa kohti asetettuja tavoitteita. Vastaukset olivat teemaan liittyen hyvin yhteneväisiä. Erityisesti opettajavalmentajat kokivat yksittäisten harjoitusten suunnittelun ja pidempien kausisuunnitelmien jakamisen tärkeäksi. Opettajankoulutus osoittautui osalle haastateltavista valmennuksen suunnittelussa merkittäväksi hyödyksi.

V1: ”ehottomasti on ollut apua, että OKL:ssa pidettiin harjoitustunteja, joihin piti tarkka tuntuksi tehdä, mut ne on kuitenkin sit siel selkärangassa ja sit jokaisen treenin tavoitetta ja aikatauluttamista tulee mietittyä”

V2: ”Kyl se koulutus on auttanut paljon, et vaikka joskus saattaa siel kouluopiskelun puolella ottaa päähän suunnitella liikaakin jotain juttuja, niin sit se on helpottanu jäsentelemään sitten valmennuksen puolella sitä suunnittelua”

V4: ”just ehkä semmonen mitä on oppinut koulutuksesta siihen suunnitteluun, on et lähtee ehkä jostain isosta tavoitteesta liikkeelle ja suunnitellaan tekeminen sen pohjalta”

Opettajavalmentajat kokivat myös merkityksellisiksi asioiksi valmennuksen suunnittelussa Sääkslahden (2017, 276–278) painottaman yhteistyön tärkeyden muiden valmentajien kanssa sekä kausisuunnitelman teon pienempiin periodeihin. Opettajankoulutuksen rooli ei noussut näkyviin kuitenkaan kyseisissä suunnittelun osa-alueissa.

Organisointitaitoja tarvitaan urheilussa kilpailuympäristön, harjoitteluympäristön sekä joukkueen yleiseen organisointiin (Lara-Bercial & Bales 2020, 83). Organisointitaidot näyttelevät suurta roolia esimerkiksi pyrittäessä loukkaantumisten ja muiden tapaturmien minimointiin (Lara-Bercial & Bales 2020, 84). Hyvällä organisoinnilla valmentajat pystyvät muokkaamaan harjoituksista tehokkaita vähentämällä ylimääräistä jonottelua ja harjoituksissa tapahtuvaa ”tyhjää aikaa” (Lara-Bercial & Bales 2020, 84).

V3: ”Täähän (valmennus) on koko ajan tietynlaista organisointia..., tuolla halleilla kun pyörii ja näkee sitä toimintaa mitä muut valmentajat tekee ja toimii, niin isoimpia ongelmia on mun mielestä organisointitaitojen puute”

V3: ”se että puhutaan tämmösestä jonotenniksestä, niin siitä on kyllä oppinut pois”

V2: ”opettajankoulutus on antanut työkaluja. opettajuudessa ja valmentajuudessa on aika paljon samaa, just se ryhmän toiminta ja ohjaaminen”

Sekä suunnittelu- että organisointitaitoihin liitetään usein erilaisten yksilöiden tarpeet ja eriyttäminen harjoituksissa. Pelaajien tarpeet ja tavoitteet tulisivat olla urheilijan yksilöllisen kehityksen suunnittelussa (Huovinen & Rintala 2013, 383).

V4: ”oppinu ehkä miettimään vähän sitä, että minkälaisissa ryhmissä tehdään ja minkälaista vuorovaikutusta siinä tulee olemaan”

V3: ”organisoinnin kannalta on just oppinu semmosta että miten se, miten oppii sitä, että kun on hyvin erilaisia oppijoita että miten sä pystyt organisoimaan siten että kaikki oppijat oppii kuitenkin”

V1: ”Mä uskon et mä pystyn just tän koulutuksen takia kohtaamaan pelaajat yksilöinä ja antaa heille yksilöinä palautetta sekä ohjaamaan heitä sillä tavalla mikä heille sopii parhaiten”

Kirjallisuuskatsauksessa suunnittelusta ja organisointitaidoista nousseita aiheita kuten esimerkiksi suunnittelun vaikutus motivaatioon (Stafford 2011, 73–74) ja loukkaantumisriskien ja turvallisuuden näkökulmat (Lara-Bercial & Bales 2020, 84) eivät nousseet haastatteluissa esille. Yksi haastateltavista nosti esille silti sen, että opettajankoulutus on antanut myös eväitä harjoitusten ulkopuoliselle suunnittelulle, minkä tarkoituksena on ollut joukkuehengen ja ryhmädynamiikan parantaminen.

V2: ”No toki, ihan niinku erikseen jotkut tämmöset hauskat yhteiset niinku kentän ulkopuolella tapahtuvat niinku jotkut esimerkiksi jonkunlaiset ryhmäytymispäivän pitäminen tai joku tämmönen nii tuntuu, että noihin on saanu paljon ideoita niinku opinnoista ja hauskoista leikeistä siel mitä voi tehdä yhdes”

6.2 Palautteenanto ja viestintä

Palautteenanto ja viestintä ovat valmentaja-urheilija -suhteessa kivijalka. Valmentajan on mahdollista antaa palautetta urheilijalle monessa eri muodossa. Palautetta voi antaa esimerkiksi sanallisesti suoritusten jälkeen tai lyhyempänä kannustimena/ohjeistuksena suorituksen aikana (Bentz ym. 2016). Muller ym. (2018) korostivat tutkimuksessaan sanallisen palautteenannon ja

viestinnän ohella sanatonta viestintää tehokeinona sanallisen palautteen tueksi. Urheilija voi hakea emotionaalista tukea valmentajan kehonkielestä (Muller ym. 2018). Palaute tulisi olla positiivispainotteista ja erityisesti palautteen antaminen pitäisi aloittaa asioilla, joihin valmentaja on tyytyväinen (Liukkonen & Jaakkola 2017, 294; Soto ym. 2020).

Rakentava ja korjaava palaute tulisi sisällyttää palautteenannossa keskivaiheille, jonka jälkeen päättää palaute positiivisesti (Liukkonen & Jaakkola 2017, 294). Rakentavassa palautteenannossa olisi myös hyvä huomioida ja vaalia urheilijan itsetuntoa ja itseluottamusta (Carpentier & Mageau 2016, 53–54). Positiivinen palautteenanto nousi myös esille haastateltavien vastauksissa.

V1: ”En kyllä anna negaa pelin aikana palautteessa kellekkään”

V2: ”oma positiivinen palautteenanto, mut myös ehkä se pelaajien välinen positiivisen palautteenannon opettaminen ja vaatiminen sekä siihen kannustaminen on aika iso asia sitä joukkueena toimimista”

V3: ”pitää yrittää niinku nostaa sieltä ylös ja sitä tavallaan sillä positiivisuudella yritän aika paljon korostaa”

V4: ”pyrin kannustamaan sen urheilijan jo hyviä olemassa olevia asioita ja rakentaa siihen päälle lisää hyvää..., se koulutuksestakin tuttu positiivinen pedagogia on mun filosofia tällä hetkellä”

Haastateltavat valmentajat kokivat heikompien suoritusten jälkeiset palautteenannot haastavammaksi kuin onnistuneen suorituksen jälkeen. Esimerkiksi hävityn pelin jälkeen palautteen antamisen aloittaminen koettiin vaikeaksi. Myös palautteen aloittamisen ajankohta on harkitumpaa.

V2: ”se palautteenanto sillonku on hävitty tai joku on epäonnistunu, niin ainakin tuntuu haastavammalta alottaa”

V1: ”Pelin jälkeen, jos on ollu huono tai hyväkin, tunteikas peli, niin turha siin on sit mitää heti pelin jälkeen antaa palautetta. Tykkään kattoo pelien jälkeen rauhassa videolta ja sit seuraavana päivänä tai seuraavissa treeneissä käydään palaute läpi”

Opettajankoulutuksessa näyttäisi korostuvan palautteenantamisen taito ja harjoittelu. Jokainen haastateltavista valmentajista oli harjoitellut palautteenantoa ja sen merkitys oli korostunut heidän koulutuksessaan.

V3: ”nyt kun puhutaan opekoulutuksesta, niin se miljöö, niin onhan sitä tullu harjoteltua. Siellä ollaan kuitenkin 20–30 samanhenkistä kaveria tiiviisti yhdessä joiden kanssa toimit”

V1: ”on siellä (opettajankoulutus) paljon harjoteltu palautteenantoo ja on aina pitänyt antaa palautetta, muuten palautteenanto ei ehkä olis niin luontevaa ja sit se vaatis enemmän vuosia taskuun”

V2: ”käytetään myös paljon semmosia opettajaopinnoissa käytettyjä opetusmenetelmiä palautteenannossa, tai vaikka käytetään esimerkiksi vertaispalautetta”

6.3 Tunne- ja vuorovaikutustaidot

Opettajankoulutuksessa on sisältöinä, etenkin nykyään, tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelua. Valmentajat kokivat nämä taidot erittäin tärkeiksi valmentamisessa.

V1: ”En usko, että insinöörikoulutuksella se olis niin helppoa olla ihmisten kanssa tekemisissä kuin mun koulutuksella”

Kirjallisuuskatsauksessa toimme ilmi sen, että tunne- ja vuorovaikutustaitoja voi syntyä vain kahdelle ihmiselle tai suurelle joukolle ihmisiä, mikä edellyttää ryhmässä toimimisen taitoja ihmisten välillä. Tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat laaja kokonaisuus, mihin liitetään ilmeet, eleet ja kehonkieli (Helenius ym 2017).

V1: ”no valmennushan on kokonaisvaltaista ja koko valmentaminen perustuu vuorovaikutukseen. Ja toimivaan vuorovaikutukseen”

V2: ”no tottakai pelaajien kanssa vuorovaikuttaminen on se kaikista isoin juttu ja sen vuorovaikutussuhteen vahvistaminen”

Vuorovaikutuksen tarkoituksena on, että ihmiset pyrkivät tuomaan sosiaalisiin tilanteisiin jotain uutta ja merkityksellistä (Talvio 2017,12). Tunnetaidot kuuluvat vuorovaikutustaitoihin ja ne toimivat edellytyksenä sujuvaan sosiaaliseen kanssakäymiseen muiden ihmisten kanssa (Kokkonen 2017,1).

V3: ”kyl mä paljon keskustelen valmennettavien kanssa..., toki riippuu siitä minkälaisen kemian sä oot löytäny niiden urheilijoiden kanssa”

V4: ”Mä käytän aika paljon semmosta kuuntelevaa ja keskustelevaa vuorovaikutusta”

Haastateltavat mielsivät Harjusen (2011) löydöksiä mukaillen valmentajien kuuntelemisen taitojen merkityksestä urheilijan oppimisen kannalta.

V4: ”pyrin sillee varovasti ohjaamaan, että tota niinku ensin kuuntelen et mitä urheilijalla on mielessä ja sitten tartun siihen”

V2: ”Näihin niinku ongelmiin puuttuminen on paljon helpompaa, kun sulla on työkaluja tai sun kuuntelun taidot on kehittänyt tai et sul on ymmärrys et et ala vaikka huutamaan heti”

Keskustelu tunne- ja vuorovaikutuksesta haastateltavien kanssa ja opettajankoulutuksen hyödyistä tässä teemassa oli monipuolista ja puheenvuorot olivat merkittävästi pidempiä kuin muissa teemoissa. Kokosimme huomattavan määrän lainauksia, joissa tuli esille esimerkiksi yhteisö, jossa on opittu vuorovaikutustaitoja. Alla olevissa tutkittavien omakohtaisissa kokemuksissa tuomme esille haastateltavien omaa ääntä, jotta lukija hahmottaa aiheen moninaiset kokemukset tunne- ja vuorovaikutustaidoista.

V1: ”Kylhän tää koulutus OKL:ssa on antanut, tai ylipäätään tällaseen vuorovaikutteisuuteen on kannustanut, ja kaikki kurssit ja muut on perustunut et on jatkuvaa vuorovaikutusta, tuutoroinita ja mentorointia”

V1: ”Kyl semmonen vahva itseluottamus on tullu koulun ansioista et tietää, tai luulen ainakin tietäväni, miten ihmisiä kohdellaan ja et mikä on järkevää vuorovaikutusta, ja mimmosta kieltä käytän ja mimmosis tilanteissa se sopii”

V2: ”ne on monipuolistunu ne mun vuorovaikutusmenetelmät sen suhteen, että se ei oo vaan sitä että mä puhun, vaan vähän monipuolisemmin pystyy osallistaa sitä pelaajaa siihen oppimiseen just näiden vuorovaikutusmenetelmien kautta..., ennen opettajankoulutusta se valmentaminen, sen näki ehkä jotenkin kapeempana osana sitä, että oli vähemmän osallistamisen menetelmiä”

V2: ”kyl ne opinnot on tuonu paljon semmosii työkalui siihen ihmisten kohtaamiseen, motivointiin ja muuhun, et se on kyl helpottanu tosi paljon sitä oman valmentajuuden kehittämistä”

V3: ”todellakin niinku se yhteisö, yhteisesti kaikkien opiskelijoiden kesken, se on mun mielestä tuonut kaikista eniten sitä ymmärrystä siihen, että miten toimia vuorovaikutukses urheilijoiden kanssa. Kaikki nää keskustelut kavereiden kanssa niin ne on hedelmällisintä ollu mulla ainakin”

V4: ”myöhemmin niinku kouluun on tullu vaikka asiantuntija pitää jotain tuntia opiskelijoille niin siinä on opetettu esim kuuntelun taitoo nii siitä on saanu vinkkejä”

V4 ”olihan siellä niitä harjoitteluita mut enemmän niitä niinku teorioita oli”

6.4 Kasvatusnäkökulma

Mitä vakavampaa urheileminen on sekä lapselle että valmentajalle, sen enemmän urheilussa haetaan tavoitteellisuutta. Tavoitteellisuus puolestaan tuo esiin erilaisia kasvatustilanteita tietoisella ja tiedostamattomalla puolella. Lapset ja nuoret oppivat tekemään omia valintoja, jotka hyödyttävät heidän tilannettaan urheilussa ja he pyrkivät sisäisen motivaation kautta tietoiseen itsensä kehittämiseen. Tämä kaikki on osa urheilijaksi kasvamisen pitkää prosessia.

(Hämäläinen 2015, 21–25.) Valmentajan erilaiset roolit (Hämäläinen 2008, 107–113) vaikuttavat siihen, miten ja millä tasoilla kasvatus tapahtuu.

V1: ”tietenkin vähän erilaisia suhteita tulee eri pelaajien kanssa, mut tota kyllähän se on ihmisenä kasvua koko ajan, myös se koko joukkueessa oleminen, harjoittelu ja unelmien tavoittelu”

V2: ”ei semmosta kasvattajuutta voi mitenkään poissulkea valmentajuudesta, että toisten ihmisten kanssa toimimista se on, nii ei sitä sit vaan voi nähdäkään sillee et ois vaan laji toisella puolella ja kasvattaminen toisella”

V3: ”kasvattajan rooli on mielettömän tärkeä varsinkin, kun nykymaailmassa vanhemmilla on monilla semmonen rooli, et niillä nuorilla on niin paljon tavallaan niitä vanhempia, jotka panostavat itteensä ja liikkuu some-maailmassa, et niitä ei ihan hirveesti kiinnosta lapsen toiminta”

V4: ”kyl mä koen, että oon vahvasti kasvattajana valmentajan roolissa ja otan sen kyllä huomioon tekemisessä, että näytän esimerkillistä mallia käytöksestä ja opetan myös hyviä tapoja”

Opettajankoulutuksen ja kasvatuksen välistä yhteyttä oli haastateltaville vaikeaa kuvailla konkreettisesti. Haastateltavat kuitenkin tiedostivat sen, että koulutuksessa tapahtuvat kasvatukselliset opit kulkivat opintojen mukana, mutta sen sanoittaminen oli suppeaa muutamaa esimerkkiä lukuun ottamatta.

V3: ”kyl sieltä on ammentanut paljon sieltä koulutuksen puolelta, mut enemmän ehkä koen kasvattajan roolin siten, et mä kasvatan lapset siihen, et niil on oikeet arvot, kun ne lähtevät”

V4: ”oon kyl saanu vaikka esimerkiksi lapsen kehitysvaiheista tietoa opekoulutuksesta ja siihen liittyen se, että just ihmiset niinku kehittyvät eri aikaan ja se on hyvä ottaa huomioon”

Valmentaja voi määrätä myös vastuullisia tehtäviä pelaajilleen. Useimmiten joukkueeseen valitaan kapteeni, joka toimii joukkueen sisäisenä johtajana. Kapteeni toimii usein pelaajien äänenä ja viestinviejänä pelaajien ja valmennuksen välillä. (Heino 2000, 149.)

V1: ”jos on hyvin johdettu joukkue ja sopivasti hyviä johtavia pelaajia keillä on oikeansuuntaiset arvot niin joukkueesta tulee silloin kasvattava, et kyl ne nuoret niiltäkin ne särmät hioutuu, et ne pystyy imemään johtavilta pelaajilta ja valmennukselta hyviä asioita huomaamattaan ja samalla kehittymään ihmisenä”

V2: ”ennen kaikkea junnupelaajien kanssa kun on toiminut ni ehkä esim semmonen vastuullisuus kulkee aika hyvin käsi kädessä, et jotenkin jos sä ohjaat ne ottaa vastuuta omasta toiminnastaan..., nii kyl se on mun mielestä aika hyvin linkitettävissä ihan sama minne sä meet elämässä”

Haastateltavat kokivat tärkeäksi oman roolinsa kasvattajana. Jotkut haastateltavat tiedostivat sen, että opettajankoulutus tekee heistä lähtökohtaisesti hyviä kasvattajia, ja erityisesti lasten ja nuorten valmennuksessa tulisi tämän roolin tärkeyteen kiinnittää huomiota, eikä sitä voi sivuuttaa.

V2: ”joo mun mielestä pitää keskittyä enemmän siihen koulutukseen et ketä siellä oikeesti niinku toimii noissa seuroissa..., eka kysymys fudistreeneissä oli et kuka teistä vanhemmista lähtee vetämään tätä treeniä, et jos me ollaan tollasella linjalla nii siellä on kaikenlaista kasvattajaa liikenteessä”

V3: ”Koulutuksen pitää tähdätä siihen, et meidän pitää saada ne pelaajat voimaan hyvin, jos niitä kasvatetaan siihen ja on tietyt arvot ja näin, selkeet siinä valmennuksessa, mä ehottomasti liputan sen puolesta”

Opettajankoulutuksen hyötyjä myös opettajavalmentajien itsensä kasvamisessa ja kypsymisessä nousi esille. Haastateltavat nostivat esille esimerkiksi opettajankoulutuksen arvomaailman filosofian edesauttavan heitä ymmärtämään kasvatusnäkökulmaa valmennuksessa.

V1: ”Didaktikot kertoi palautetta näissä omissa harjoitteluissa tunnista tai miten opetti. Ni kylhän se sit vaikutti et miten opetti ja miten ollaan. Niistä oli apuja et, miten ollaan oma persoona, et ei tarvi esittää mitään. Kyl OKL on edelleen itsetuntoa vahvistanu”

V4: ”Et just se kokonaisvaltaisuus ja ihmisenä kasvun korostaminen siellä jo nii se antaa kyllä hyvät eväät ja hyvän semmosen selkärangan ja itseluottamuksen”

6.5 Opetustyyli

Haastatteluissa tuli esille valmentajien hyödyntämät Mosstonin opetustyyli, joita oli opiskeltu erityisesti liikunnanopettajakoulutuksessa. Mosstonin opetustyyli koostuvat komentotyylistä, tehtäväopetuksesta, vuorovaikutustyylistä, itsearvioinnista, eriyttävästä opetuksesta, ohjatusta oivaltamisesta, ongelmanratkaisusta, ratkaisujen tuottamisesta, yksilöllisestä ohjelmasta, yksilöllisestä opetusohjelmasta ja itseopetuksesta (Mosston & Ashworth 2008).

V2: ”se mikä jäi paljon mielee se time on task ku oli aikoinaan ja Mosstonin opetustyyli”

Jotkut haastateltavista nimesivät opetustyylin suoraan Mosstonin & Ashworthin (2008) määritelmien mukaisesti, mutta enemmän nousi esille se, että valmentaminen perustuu vuorovaikutukselle ja eri opetustyyliä käytetään silloin kun tietty harjoitus sitä vaatii. Haastateltavat eivät siis olleet sidottuina tietyn opetustyylin käyttämiseen, vaan he varioivat tyyliä.

V1: ”Et meidän lajissa tietenkin komentotyyli on sit varmaan pelissä mut harvoin sitä harjoituksissa käytetään, harjoituksissa ehkä ohjataan tällä, mut kyl ne on usein semmosia pariharjoituksia tai tämmösiä”

V2: ”peli on itsessään jonkinlaista ongelmanratkaisua nii kyl me käytetään paljon ongelmanratkaisua opetustyylinä ku se peli ei oo iknä samanlaista ja sen pelin takia sitä asiaa opetellaan..., koitetaan laittaa ne pelaajat sinne keskiöön ja jotenki koittaa saada ne ongelmat ratkottuu ite siellä pelikentällä eikä niinkää että mä vaikka koko ajan ohjaan et tee näin tee näin koska se tilanne ei oo ikää samanlainen siellä pelissä kuitenkaa tismalleen”

V3: ”sitä joutuu koko ajan vähän pätkäilemään ja se on sit semmosta ongelmanratkaisua tavallaan”

V1: ”Kyl mielekkäitä pitää olla reenit. Et en tiä onkse niinku mitä koulutuksessakin harjotellaan et en tiä onks se se ryhmälle sopiva harjoite ja ryhmä tietää mikä on tavote ja sit opetustyyliä ohjaa sit sitä kohti”

Yksilölajien valmentajille oli erityisen tärkeää se, että harjoituksista saataisiin pelaajien näköistä. Toinen haastateltavista totesi, että yksilölajien harjoituksista pitäisi luoda enemmän joukkuelajien harjoitusten kaltaisia, jotta positiivisen ryhmädynamiikan ja joukkuehengen merkitys nousisi enemmän esille. Jaakkolaa & Sääkslahtea (2018, 319) mukaillen vastuuta harjoituksen suunnittelusta ei voi antaa jokaiselle ryhmälle.

V3: ”lajissa on paljon tiettenkin parityöskentelyä ku yleensä mulla on kaks tai kolme pelaajaa mut mä kyl tykkään ku mul on 8 pelaajaa ja sit mä yritän saada sillä ryhmäfiiliksellä sitä ryhmäkoheesioo ja ryhmädynamiikkaa niinku kehitetty sille et tavallaa tehtäis yksilölajista enemmän joukkuelaji ja sit ne treenaa keskenää”

V3: ”mä niinku ainakin pyrin siihen et kaikki on itellä hallussa, mut toki sitten annan palloa välillä pelaajille, että miten tota miltä tuntuu ja et mitä halutaan pelata, miten halutaan et pidetään treenit..., osalle pystyy sanoon ja antaa vastuuta mut osa ei pysty tekeen niinku mitää”

V4: ”se urheilija usein pitää siinä langat käsissä siinä valmennuksessa, mut siinä on sillo paljon wallblankeja valmentajia ympärillä. Me pidetään paljon keskusteluja ja jaetaan niitä, että miten jokainen ajattelee ja etenee ja missä vaiheessa mennään sillä omalla tasolla”

Yksilölajien valmentajat mainitsivat myös erilaisten ratkaisujen tuottamisen opetustyyliin peilaten sen, että on tärkeää antaa valmennettaville erilaisia ärsykeitä ja malleja. Erilaisiin virikkeisiin ja ärsykkeisiin tottuminen antaa heille valmiutta kilpailutilanteeseen (Mosston & Ashworth 2008).

V4: ”mää saatan olla vaikka tahalteen häiriötekijä, mää niinku esitän et mää oon vaikka kilpailujärjestäjä jossain niinku yleisörastilla..., niiden pitää tottua semmoseen et matkan varrella on jotain ihmisiä siellä erilaisissa rooleissa, nii niitten pitää pitää se fokus siinä

omassa tekemisessä..., tai sit on semmosia taukoja että niinku hetki keskustellaan siinä miten meni ja mitä seuraavaksi tehdään”

V3: ”virikkeitä pitää olla ja et tota kaikki apuvälineet mitä on mahdollista vaa käyttää nii mä kyllä puhun niinku positiivisesta siirtovaikutuksesta niinku muiden lajien kanssa”

Taulukossa 2 kuvaamme valmentajien kokemuksia ja mainintojen määrää opettajankoulutuksen merkityksestä pedagogisen osaamiseen valmennustyössä.

TAULUKKO 2. Valmentajien pedagogisen osaamisen maininnat koulutuksen ja valmennuksen välillä.

Teemat	Valmentajien maininnat opettajankoulutuksen vaikutuksesta				mainintoja yhteensä
	V1	V2	V3	V4	
Suunnittelu & Organisointi	x x	x x	x	x x	7
Palaute & Viestintä	x x x	x	x	x x	7
Tunne- ja vuorovaikutustaidot	x x x	x x x	x x	x x x x	12
Kasvatusnäkökulma	x x	x x x	x x x	x x	10
Opetustyylit	x x	x	x	x	5

7 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli selvittää opettajankoulutuksen hyötyjä kilpa- ja huippu-urheiluvalmennuksessa. Haastattelimme neljää valmentajaa, jolla oli opettajankoulutus. Haastateltavat kuvailivat omien kokemustensa pohjalta sitä, miten opettajankoulutus on hyödyttänyt heidän valmennustyötään. Tutkimus oli laadullinen ja käytimme teoriaohjaavaa sisällönanalyysejä tulosten tulkinnassa.

7.1 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Useimmin opettajankoulutus mainittiin vuorovaikutustaitojen yhteydessä toiseksi eniten mainintoja tuli kasvattajana toimimisen yhteydessä ja vähiten mainintoja esiintyi opetustyyliissä (Taulukko 2). Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa täytyy nostaa esille se, että tutkijoiden aiempi perehtyminen kohdistui syvemmin vuorovaikutustaitoihin sekä kasvatusnäkökulmaan. Puolistrukturoitua teemahaastattelua käyttäessä on mahdollista, että tutkijoiden aiemmat tiedot ja taidot vaikuttivat vuoropuheluun haastateltavien kanssa. Opetustyylien mainintojen pieneen määrään saattoi puolestaan vaikuttaa se, että valmentajien oli haastavaa kuvata teoriapohjaista termistöä.

Suunnittelu- ja organisointitaidoissa esille nousi opettajankoulutuksen antamat toistot teemaan liittyen. Opettajankoulutuksessa käydään erilaisissa työharjoitteluissa ja siellä tehtävät tuntisuunnitelmat harjaannuttavat tekemään valmennustyössä tarvittavia suunnitelmia. Opettajankoulutus on antanut tukea myös siihen, että se on lisännyt valmentajien osaamista vastata jokaisen urheilijan yksilölliseen tarpeeseen. Kilpa-urheilu on luonteeltaan tavoiteorientoitunutta toimintaa ja opettajankoulutus auttoi ymmärtämään tavoitteen asettelun merkitystä ja ohjaamaan toimintaa yksittäisestä harjoituskerrasta kohti isompia tavoitteita.

Organisointitaidot nousivat esille tutkittavien haastatteluissa suppeammin kuin suunnittelutaidot. Tutkittavat eivät eritelleet organisointiin liittyviä elementtejä, lukuun ottamatta yhden haastateltavan huomiota siitä, että harjoituksen pitäisi keskittyä tehokkuuteen ja toistomääriin. Tutkittavat eivät esimerkiksi maininneet sitä, miten jakavat harjoitusalueen tai joukkueet, eivätkä nostaneet esille opettajankoulutuksen merkityksiä näihin liittyen.

Palautteenannossa haastateltavat nostivat esille erityisesti positiivissävytteisen palautteen. Valmentajat pyrkivät lähtökohtaisesti aina kannustamaan, nostamaan itsetuntoa ja itseluottamusta ja motivoimaan urheilijoita positiivisuuden välityksellä. Esimerkiksi suorituksen aikaiset negatiiviset kommentit valmentajat jättivät tietoisesti minimaalisiksi.

Rakentavan ja ohjaavan palautteen antaminen koettiin haastavammaksi kuin positiivinen palaute. Valmentajat joutuivat miettimään palautteenannon ajoitusta ja sitä, että miten he tuovat asian esille loukkaamatta urheilijaa. Rakentavassa palautteessa valmentajille oli tärkeää se, että urheilijaa ja urheilijan suoritusta ei sidota toisiinsa.

Valmentajat kokivat palautteen antamisen luontevammaksi opettajankoulutuksen ansiosta. Opettajankoulutuksessa myös harjoiteltiin erilaisia palautteenannon muotoja ja esimerkiksi vertaispalaute nostettiin haastatteluisissa esille. Suunnittelu- ja organisointitaitoihin peilaten haastateltavien vastauksissa nousi esille se, että sitä on koulutuksen ansiosta harjoiteltu paljon ja se on antanut siihen itseluottamusta.

Haastateltaville hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat tärkeimpiä valmennukselle ja niiden päälle rakennetaan lähtökohtaisesti kaikki muu. Lajitekniset ja -taktiset asiat tulevat vasta näiden taitojen jälkeen tai ne käydään läpi vuorovaikutuksen kautta. Keskustelun ja kuuntelun merkitys valmennuksessa korostui. Jokainen valmentajista pyrki siihen, että heillä on joukkueessaan ja urheilijoiden keskuudessa toimiva vuorovaikutussuhde.

Opettajankoulutuksen hyödyt valmennustyön tunne- ja vuorovaikutukseen koettiin merkittäviksi. Opettajankoulutus oli kannustanut valmentajia vuorovaikutukseen. Koulutuksesta oli ammennettu paljon turvallisia tapoja kohdella muita ihmisiä. Työkaluina siihen, miten toimitaan vuorovaikutuksessa oppijoiden kanssa, valmentajat nostivat esille sekä teoriapohjan että konkreettiset taidot. Ennen opettajankoulutusta valmennus nähtiin kapeampana kokonaisuutena kuin opettajankoulutuksen jälkeen. Haastateltavilla oli myös vahva ymmärrys siitä, miten opettajankoulutus ja sen ympäristö painottaa ja kannustaa vuorovaikutukseen. Jatkuvat kontaktit opiskelijakavereiden kanssa on ajanut haastateltavia sitä kohti, että vuorovaikutukseen liittyvät asiat eivät unohdu, vaan ne pysyvät jatkuvasti esillä. Ongelmatilanteisiin puuttuminen oli haastateltavilla helpompaa, koska kaikki toiminta joukkueen sisällä ja yksittäisten pelaajien kanssa pohjautui hyvälle tunne- ja

vuorovaikutusosaamiselle. Haastateltavat ymmärtävät, mistä pelaajien tietynlainen reaktio johtuu ja he osaavat reagoida siihen heikentämättä urheilijan itsetuntoa tai motivaatiota.

Opettajankoulutuksen hyötyjä tunne- ja vuorovaikutukseen liittyen esiintyi laajasti. Konkreettisten esimerkkien lisäksi haastateltavien ulosanti aihealueella oli rikasta ja kattavaa. Keskustelut olisivat voineet jatkua pidempäänkin ja tässä teemassa haastateltavat nostivat esille kaikista eniten kytköksiä opettajan työhön.

Haasteltavien mukaan ei voi olla kasvattamatta valmentaja. Valmentajan oma toiminta ja arvot nähdään vahvasti osana kasvatusta ja urheilijat katsovat tietoisesti tai tiedostamattaan valmentajaa roolimallinaan. Tähän liittyy Hämäläisen (2008) tekemä tutkimus siitä, millaisia erilaisia rooleja valmentajalla voi olla. Haastateltavat suhtautuivat kasvatukseen vakavasti. He mielsivät olevansa osittain vastuussa etenkin lasten ja nuorten kasvattamisesta. Monelle haastateltavalle oli tärkeää se, että lapset ja nuoret oppivat heiltä tai heidän esimerkistään hyviä tapoja ja ”oikeita” arvoja. Haasteltaville oli siis tärkeää se, miten urheilijat kasvavat joukkueen sisällä ja itse urheilussa mutta myös se, miten he kasvavat urheilutoiminnan ulkopuolella. Yhtenä havaintona esiintyi myös, että aina valmentajan ei tarvitse olla ainut kasvattaja, vaan myös muu joukkue, joukkueessa toimivat johtavat pelaajat ja koko seuran toiminta pyrkii kasvattamaan.

Opettajankoulutuksen hyötyjä kasvatusnäkökulmaan liittyen oli vaikeaa havaita. Opettajankoulutus tähtää kasvattavuuteen, mutta yksittäiset opinnot tai opintokokonaisuudet eivät nosta sitä näkökulmaa jalustalle. Haastateltavien mukaan on kuitenkin todella tärkeää, että valmentajalla on oikea näkökulma kasvattamiseen. Heillä on jatkuva huoli siitä, että tähän kasvattajan rooliin otetaan ensimmäinen vastaantuleva henkilö. Opettajankoulutus nähdään silti voimavarana kasvatuksessa ja Suomessa opettajankoulutuksen arvomaailman filosofia antaa hyvän ja toimivan pohjan niin elämän arvoille kuin urheilumaailman arvoille.

Hyödynsimme tulosten tulkinnessa Mosstonin & Ashworthin (2008) opetustyyliä. Opetustyylien käyttämistä ja niiden vaihtelua esiintyi, mutta haastateltaville oli vaikeaa avata heidän käyttämiään opetustyyliä teoriapohjalta. Haastateltavat kuvailivatkin enemmän harjoituksissa hyväksi koettuja tapoja opettaa, jotka olivat enemmän ehkä pieniä nyansseja, eikä niinkään opetustyyliä. Jouduimme avaamaan opetustyyliä käsitteenä haastateltaville helpottaaksemme heidän ymmärrystään. Kuitenkin opetustyyleistä nousivat esille

komentotyyli, vuorovaikutustyyli ja ongelmanratkaisu. Opetustyylin valinta rakentui yksilölajien valmentajien kohdalla hyvin urheilijakeskeisesti, eri urheilijoille käytettiin erilaista tapaa. Yksilölajien valmentajat painottivat myös yhdessä tekemistä ja sen tärkeyttä lisätäkseen harjoituksen mielekkyyttä. Joukkuelajien valmentajilla nousi puolestaan se esille, että pelit ovat pitkälti komentotyyliä, mutta harjoituksissa tavat vaihtelevat lajiominaisuuden takia.

Opettajankoulutuksen hyötynä nähtiin se, että se on ohjannut valmentajia käyttämään erilaisia tyyliä, riippuen lajista ja pelaajien lukumäärästä. Opettajankoulutus antoi teoriapohjaa opetustyyleistä, mutta konkreettisia esimerkkejä siitä, että miten se on vaikuttanut valmentajien näkemyksiin, esiintyi niukasti ja niiden liittäminen teoriapohjaa vastaavaksi oli haastavaa.

Ennakkokäsityksenä tutkimukselle oli, että opettajankoulutus on antanut valmentajille paljon erilaisia hyötyjä ja työkaluja, mitä he pystyvät käyttämään valmennuksessaan. Kokonaisuudessaan haastateltavat tiedostivat opettajankoulutuksen hyödyt omassa valmennustyössään, mutta ajatukset eivät paikoitellen luoneet riittävästi tukea vastauksille.

Tutkijoilla on tuore kokemus opettajankoulutuksesta ja siinä esiintyvistä rakenteista teemoihin liittyen. Tämä vaikutti siihen, että odotimme haastateltavilta selkeämpiä syy-seuraussuhteita valmennuksen ja koulutuksen välillä. Haastateltavien oli helppo kuvailla omaa valmennustaan ja sen aspekteja, mutta teemojen linkitys suoraan opettajankoulutukseen paikoitellen aiheutti ongelmallisuuksia. Kokemus opettajankoulutuksesta oli erilainen haastateltavilla, koska koulutus oli käyty eri vuosikymmenillä ja koulutus itsessään on muuttunut haastattelujen perusteella paljon. Havaittavissa oli kuitenkin se, että jokainen haastateltavista oli kokenut opettajankoulutuksen hyödylliseksi valmennuksessa.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Haastateltavien lukumäärä liitetään usein tutkimuksen luotettavuuteen. Tässä tutkimuksessa haastateltavia opettajankoulutuksen käyneitä valmentajia oli neljä, joten tutkittavien määrä olisi voinut olla suurempi. Laadulliseen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa mainintojen ja näkökulmien määrä (Aira 2005, 1073–1077).

Haimme tutkimuksessa sitä, että haastattelut olisivat enemmän keskustelupohjaisia eivätkä niinkään strukturoituja, joten kysymysten asettelu ja ulosanti haastatteluissa vaihteli jonkin

verran haastateltavien välillä. Jotkut haastateltavat tarvitsivat enemmän ohjausta ja esimerkkejä kysymyksen ympärille kuin toiset, ja sillä voi olla vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen.

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä pyritään saamaan teorian ympärille haastateltavien omia kokemuksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Omat kokemukset eivät perustu tilastoihin tai tieteelle ja siinä on aina subjektiivinen näkökulma vastauksiin sekä niiden tulkintaan. Kuitenkin laadullinen tutkimus ja sen tekeminen on nostanut arvoaan hyväksyttynä tutkimusmenetelmänä tieteeseen liittyen (Aira 2005, 1073–1077).

Luotettavuuteen voi vaikuttaa myös se, että tutkijoiden oma koulutus pohja on sama kuin tutkittavilla. Tutkijat voivat käyttää haastattelujen yhteydessä ammattisanastoa ja tehdä siitä helpommin ymmärrettävää, mutta samalla se voi ohjalla tiedostetulla tai tiedostamattomalla tasolla keskustelua tiettyyn suuntaan ja painottaa tiettyjä keskustelun osia. Richards & Emslien (2000) tekemän tutkimuksen mukaan tutkijoiden sama koulutus pohja voidaan nähdä luotettavuutta vahvistavana tai heikentävänä tekijänä (Richards & Emslie 2000, 71–75).

Tutkimuksen haasteena oli se, että haastateltavien opettajankoulutuksen suorittamisesta oli voinut kulua useita vuosia. Tutkittavat olivat suorittaneet opettajankoulutuksen eri aikoina. Eri ajanjakso vaikutti siihen, miten haastateltavat muistivat, mitä kaikkea opettajankoulutuksessa oli käyty läpi ja miten niitä oli harjoiteltu. Toisaalta saimme tutkijoina tietoa siitä, millainen opettajankoulutus on ollut eri aikoina. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2016, 16–17) tekemä kartoitus painottaa sitä, että opettajankoulutusta on kehitettävä jatkuvasti. Esimerkiksi 1990-luvulla koulutus painotti tutkivan opettajan näkökulmaa, 2010-luvulla painotettiin yhteistyötä, moninaisten oppijoiden ja muutosten kohtaamista (OKM 2016, 16–17). Tämä vaikutti siihen, että haastateltavat olivat käyneet periaatteessa erilaisen koulutuksen. Näemme tutkimuksen heikkoutena sen, että haastateltavien opiskelutasoa ei kartoitettu. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa ei selvitetty tarkemmin sitä, ovatko opettajat esimerkiksi lisäkouluttaneet itseään varsinaisen opettajankoulutuksen jälkeen.

Tutkimuksen luotettavuutta vahvistavana tekijänä oli se, että aineistoa analysoi useampi kuin yksi tutkija. Tutkijatriangulaation käyttäminen on jatkuvasti yleisempää laadullisissa tutkimuksissa (Rhineberg ym. 2005, 56). Tutkijatriangulaatio mahdollistaa laajemman näkemyksen tutkimusaiheesta ja aineiston tulkinta monipuolistuu (Eskola & Suoranta 1998). Airan (2005) tekemän tutkimuksen mukaan, on tärkeää, että tutkimuksen analysointi ei perustu

vain yhden tutkijan tulkintoihin aineistosta. Koko tutkimus toteutettiin jatkuvassa yhteistyössä kahden tutkijan kesken.

Tutkimuksen luotettavuuteen liitetään usein myös reliabiliteetti ja validiteetti. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta ja validiteetilla tutkimuksen pätevyyttä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 136–137). Reliabiliteetin näkökulmasta tarkasteltaessa tutkimusta on vaikeaa toistaa täsmälleen samalla tavalla haastattelujen osalta. Haastatteluissa painotetaan eri asioita riippuen siitä, miten haastateltavat vastaavat. Kuitenkin teemojen osalta reliabiliteetti täyttyy tässä tutkimuksessa. Validiteetin osalta tutkimus vastasi tutkimuskysymyksiin. Eli tutkimuksessa mitattiin sitä, mitä oli tarkoitus mitata. Tutkittavien määrän ollessa pieni, yleistyksien ja johtopäätösten tekeminen on kuitenkin haastavaa. Toisaalta tutkimuksen siirrettävyys konkreettiseen valmennustyöhön on mahdollista. Valmentajat voivat saada ajatuksia ja kehitysideoita omaan työhönsä tämän tutkimuksen ansiosta.

Tutkimuksessa käytettiin yliopiston hyvän tutkimuseettisyyden pohjaa. Aineisto kerättiin salasanoilla suojatuille äylaitteille ja niitä säilytettiin niissä koko tutkimuksen ajan. Tutkimuksesta ei selviä myöskään haastateltavien henkilötietoja ja he eivät ole tunnistettavissa tutkimuksesta. Tutkimukseen osallistuminen perustui täyteen vapaaehtoisuuteen ja haastateltavilla oli oikeus keskeyttää halutessaan haastattelut. Tiedotus tutkimuksesta ja sen eri vaiheista lähetettiin tutkittaville erillisellä tutkimustietolomakkeella, jossa käytiin läpi tutkimuksen eettisyyteen liittyvät asiat.

Hyvän tutkimuseetiikan mukaan hävitimme tutkimuksessa käytetyt aineistot työn valmistuttua. Noudatimme tiedeyhteisön toimintatapoja ja pyrimme rehellisyyteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen (Kuula 2015, 26).

7.3 Jatkotutkimusaiheet

Jatkotutkimuksissa olisi hyvä huomioida tutkittavien erot koulutuksissa ja keskittyä esimerkiksi vain yhden opettajankoulutusalan vaikutukseen. Esimerkiksi tutkimus luokanopettajankoulutuksen vaikutuksesta valmennuksessa olisi helpommin rajattavissa ja tutkimuksen rakenne olisi siten selkeämpi. Tutkittavat tulisi myös liittää saman ajanjakson

opettajankoulutuksen käyneisiin, jolloin olisi mahdollista toteuttaa kyselytutkimus ja vertailla eri opettajakoulutusten yhteyttä valmennuksessa koettuun hyötyyn.

Opettajankoulutukseen tarkempi tutustuminen nostaisi esille konkreettisemmin urheiluvalmennukseen liittyviä asioita tutkimuksessa. Jatkotutkimuksissa tulisi selvittää, millaisia opettajankoulutuksen opinnot ovat ja miten niitä siellä opetetaan. Opettajankoulutuksen tarkempi analysointi mahdollistaisi sen, että siten voitaisiin tarttua tiettyjen opintojen vaikutukseen ja linkittää niitä suoraan urheiluvalmennuksessa koettuihin hyötyihin.

Määrällistä tutkimusta tulisi lisätä aiheeseen liittyen. Määrällinen tutkimus voisi antaa selkeämpiä raameja tutkimuksen tulosten analysointiin ja pohdintaan, sekä sillä pystyisi selkeämmin pilkkomaan opettajankoulutuksen opintoja ja niiden vaikutusta urheiluvalmennustyöhön. Määrällisen tutkimuksen avulla voisi tutkia haastattelututkimuksen löydösten yleisyyttä isommassa valmentajajoukossa.

Valmentajakyselyn (2019) mukaan psykologian, pedagogiikan ja didaktiikan tarve on edelleen suuri valmentajien keskuudessa. Tämä osoittaa, että lisätutkimusta ja tietoa tarvitaan aiheeseen liittyen. Tukeeko esimerkiksi lajiliittojen koulutus riittävästi esimerkiksi nyky maailman modernia valmennusta? Olisikin tärkeää, että lajiliitot ja pedagogiset koululaitokset tekisivät tiiviisti yhteistyötä urheiluvalmennuksen kehittämisen osa-alueilla. Tutkimukset siitä, miten yhteneväisiä valmentaminen ja opettaminen on, osoittautuisivat merkittäväksi lisäksi suomalaiseen harrastamiseen, kasvattamiseen ja kilpa- ja huippu-urheilun kehittämiseen.

LÄHTEET

- Aira, M. (2005). Laadullisen tutkimuksen arviointi. *Duodecim*, 121(10), 1073–1077.
- Benz, A., Winkelmann, N., Porter, J.M., & Nimphius, S. (2016). Coaching Instructions and Cues for Enhancing Sprint Performance. *Strength and Conditioning Journal*, 38, 1–11.
- Blomqvist, M. & Hämäläinen, K. (2016). Valmennusosaaminen urheilijapolun eri vaiheissa. Teoksessa A. Mero, A. Nummela, S. Kalaja & K. Häkkinen (toim.) *Huippu-urheiluvalmennus – Teoria ja käytäntö päivittäisvalmennuksessa*. 1.painos. Lahti: VK-Kustannus, 48–53.
- Blomqvist, M., Hämäläinen, K. & Suomen Olympiakomitea. (2012). Suomalainen valmentajakoulutus ja valmennusosaaminen. *Diaesitys*. <https://docplayer.fi/5243142-Suomalainenvalmentajakoulutus-ja-valmennusosaaminen.html>. Viitattu 10.10.2023.
- Blomqvist, M., Mononen, K. & Hämäläinen, K. (2020). Valmentajakysely (2019). *Kilpa- ja huippu-urheilun tutkimuskeskus*. KIHUn julkaisusarja 71.
- Cantell, H. (2010). *Ratkaiseva vuorovaikutus: Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Carpentier, J., & Mageau, G. A. (2016). Predicting Sport Experience During Training: The Role of Change-Oriented Feedback in Athletes' Motivation, Self-Confidence and Needs Satisfaction Fluctuations. *Journal of sport & exercise psychology*, 38(1), 45-58. <https://doi.org/10.1123/jsep.2015-0210>
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Donnelly, F. C., Mueller, S. S. & Gallahue, D. L. 2017. *Developmental physical education for all children: Theory into practice*. Fifth Edition. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Durlak, Joseph A. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. New York: The Guilford Press.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in childrens academic engagement and performance. *Haettu osoitteesta* https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2003_FurrerSkinner_JEP.pdf
- Hamre, B. (2013). *Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms* Bridget K. Hamre, Robert C. Pianta, Jason T. Downer, Jamie DeCoster, Andrew J. Mashburn, Stephanie M. Jones, Joshua L. Brown, Elise Cappella,

- Marc Atkins, Susan E. Rivers, Marc A. Brackett, and Aki Hamagami. *The Elementary School Journal*, Vol. 113, No. 4 (June 2013), pp. 461-487
- Harjunen, E. (2011). Students' consent to a teacher's pedagogical authority. 403–424. Haettu osoitteesta <https://www.tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1080/00313831.2011.587325?needAccess=true>
- Heino, S., 2000. Valmentautumisen psykologia. Iloisemmin, rohkeammin, keskittyneemmin! Lahti: VK-kustannus.
- Helenius, J., Korhonen, U., & Mäkelä, M. (2017). *Mun elämä: Ohjausmateriaalia erityisopetukseen*. Opetushallitus.
- Helsingin yliopisto (2017) Palaute puheviestinnän harjoittelussa. Haettu osoitteesta Palaute puheviestinnän harjoittelussa – Kielijelppi – Språkhjälpen (helsinki.fi)
- Heikinaro-Johansson, P., & Lyyra, N. (2018). *Liikunnanopetus ja opetuksen analysointi*.
- Husu, J. & Toom, A. (2016). Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 33. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-425-2>.
- Huovinen, T. Rintala, P. (2013). Yksilön huomioiminen liikuntapedagogiikassa. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 382–394.
- Hämäläinen, K. (2008). Urheilija ja valmentaja urheilun maailmassa. (Jyväskylän yliopisto). 84.
- Hämäläinen, K. & Olympiakomitea. (s.a.). *Suomalaisen valmennusosaamisen malli*. Diaesitys. Viitattu 2.3.2022.
https://www.stll.fi/wpcontent/uploads/sites/4/2018/01/SuomalaisenValmennusosaamisenMalli_HamalainenKirsi2016.pdf.
- Jaakkola, T. (2009). Valmennuksen pedagogiikka ja didaktiikka lapsilla ja nuorilla. Teoksessa H. Hakkarainen., T. Jaakkola., S. Kalaja., J. Lämsä., A. Nikander & J. Riski (toim.) *Lapsen ja nuoren urheiluvalmennuksen perusteet*. 1. painos. Lahti: VK-Kustannus, 331–348.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J., Sääkslahti, A., Ojanen, M., Lahti, J., Ilmanen, K., Huhtiniemi, M. (2013). *Liikuntapedagogiikka*. PS-kustannus.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti A. (2017). Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. 2.uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–21.

- Jauhiainen, M. (2006). Opettajan ja opiskelijan vuorovaikutus luokassa. (Kehittämishankeraportti. Jyväskylän ammattikorkeakoulu). Haettu osoitteesta <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/20230/TMP.objres.270.pdf?sequence=1>
- Jokinen, K. (2008). Miten laadullinen tutkimus vakuuttaa? Teoksessa K. Lempiäinen, O. Löytty & M. Kinnunen (toim.) Tutkijan kirja. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 234–250.
- Julkunen, M., & Sinivuori, E. (1998). Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. WSOY.
- Kaski, S. (2013). Urheilvalmentajien työhyvinvointi Suomessa. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntaja kulttuuritieteiden yksikkö. Väitöskirja. Viitattu 5.3.2022. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9309-6>.
- Kauppinen, A., Jakonen, T., Niemi, K., Viirret, T. L., Kauppinen, A., Suomensalo, A., Heikkinen, H. M. (2013). Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). Sosiaalisuus Ja Sosiaaliset Taidot. Helsinki: WSOY.
- Kiilakoski, Tomi, Tuukka Tomperi, Marjo Vuorikoski, Maija Lehtovaara, Nelli Piattoeva, ja Juha Varto. (2005). Kenen Kasvatus?: Kriittinen Pedagogiikka Ja Toisinkasvatuksen Mahdollisuus. Tampere: Vastapaino.
- Kokkonen, M. (2017). Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kulinna, P. H. & Cothran, D. J. (2003). Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction* 13 (6), 597-609. Viitattu 10.10. 2023. <https://www-sciencedirectcom.ezproxy.jyu.fi/science/article/pii/S0959475202000440?via%3Dihub>.
- Kuula, A. (2015). Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino.
- Kärmeniemi, M. (2012). Valmentaminen ammattina suomessa 2012. KIHU:n julkaisusarja, nro, 34.
- Lara-Bercial, S., & Bales, J. (2020). Core Coaching Skills. *Sport Coaches' Handbook*, 73.
- Louhimaa, R-M., Lyyra, N., & Kokkonen M. (2020). Valmentajan vuorovaikutustapojen yhteydet joukkuevoimistelijoitten harjoituskokemuksiin. *Liikunta & Tiede*, 57 (3), 83-90.
- Mercer, Neil, ja Steve Hodgkinson. (2008). *Exploring Talk in Schools: Inspired by the Work of Douglas Barnes*. Los Angeles: SAGE.
- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen käsikirja. International Methelp.
- Metso, T. (2004). *Koti, koulu ja kasvatus: Kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education (First online edition, 6th edition.)*. kustantaja tuntematon.

- Mueller, S., Ruiz, M. C., & Chroni, S. A. (2018). Coaches' Perceptions of Athletes' Psychobiosocial States: The Case of Three Tennis Coach-Athlete Dyads. *International sport coaching journal*, 5(2), 156–168. <https://doi.org/10.1123/iscj.2017-0045>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2016). Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. 2016:34
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki.
- Pöysä, S., Vasalampi, K., Muotka, J., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2019). Teacher-student interaction and lower secondary school students' situational engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 374–392
- Rantalainen, M. & Kaski, S. (2017). Organisointi ja järjestyksen ylläpito liikuntatunneilla. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 333–350.
- Rhineberger, G. M., Hartmann, D. J., & Van Valey, T. L. (2005). TRIANGULATED RESEARCH DESIGNS -- A JUSTIFICATION? *Sociological Practice*, 7(1), 56–66. <http://www.jstor.org/stable/43735904>
- Richards Helen & Emslie Carol. (2000). The 'doctor' or the 'girl from the University'? Considering the influence of professional roles on qualitative interviewing, *Family Practice*, Volume 17, Issue 1, 71–75, <https://doi.org/10.1093/fampra/17.1.71>
- Rollnick, S., Fader, J. S., Breckon, J., & Moyers, T. B. (2020). *Coaching athletes to be their best: Motivational interviewing in sports*. The Guilford Press.
- Rouhiainen-Neunhäuserer, M. (2009). *Johtajan Vuorovaikutusosaaminen Ja Sen Kehittyminen: Johtamisen Viestintähaasteet Tietoperustaisessa Organisaatiossa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Saukkonen, S., Moilanen, P., Alanen, R., Kukkola, J., Naukkarinen, A., Ukskoski, T., . . . Moilanen, P. (2018). *Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen*. [Turku]: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Seppänen, L., Aalto, R. & Tapio, H. (2010). *Nuoren urheilijan fyysinen harjoittelu*. 1. painos. Jyväskylä: WSOY.
- Soto, D., García-Herrero, J. A., & Carcedo, R. J. (2020). Well-Being and Throwing Speed of Women Handball Players Affected by Feedback. *International journal of environmental research and public health*, 17(17), 6064. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176064>
- Spitzberg, B.H., & Cupach, W.R. (2002). Interpersonal skills. Teoksessa Knapp, M. L., & Daly, J. A. (2002). *Handbook of interpersonal communication* (3rd ed.). Sage, 573–591.

- Stafford, I. S., Bailey, R., & Stafford, I. (2011). *Coaching children in sport*. Routledge.
- Sääkslahti, A. (2017). Liikunnan opetuksen suunnittelu. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. 2.uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 276–286.
- Talvio, Markus, ja Ulla Klemola. (2017). *Toimiva Vuorovaikutus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (6. uud. laitos.). Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi: Uudistettu laitos*. Tammi
- Varstala, V. (2007). Liikunnanopettajan toiminta eri työtavoissa. Teoksessa: P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 125–139.
- Vehviläinen, S. (2004). Tunteet ja vuorovaikutus. *Aikuiskasvatus*, 24(2), 141–153.
<https://doi.org/10.33336/aik.93554>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. Teoksessa J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (toim.) *Handbook of social and emotional learning: research and practice*. New York: Guilford press, 3–19.
- Åkerberg, C. (2002). Aikuisopiskelijoiden käsityksiä hyvistä ja huonoista opettajista. 4.
Haettu osoitteesta <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/93443/52121>

Liite 1: Aineiston analysointi

1. Esimerkki ote haastattelusta

”No kylhän mä koen olevani niinkun pedagogi ja se opettamisen ja ohjaamisen oppi mikä on okällässä tullut nii kyl mä koen että se on ollu tosi tärkee myös tällä valmentajapolulla. Et niinkun sanoinkin nii siä on paljon harjoteltu palautteen antoo ja tota pitänyt antaa aina palautetta + näitä’ vv taitoja aina tulee reenattua siä. Niin kyl se on tärkeessä osassa. Et en usko että insinööri koulutuksella se olis niin helppoa olla ihmisten kanssa tekemisissä ja tota se ei olis niin luentevaa ja sit se vaatis enemmän vuosia taskuun että alkais sujua. Kyl semmonen vahva itseluottamus on tullu koulun ansiosta et tietää luulen ainakin tietäväni et miten ihmisiä kohdellaan ja et mikä on järkevää vv ja mimmosta kieltä käytän ja mimmosis tilanteissa se sopii. Semmonen keskustelu ja palaute niin kyl se on niin kokonaisvaltanen asia et sitä ei ehkä oo aina huomannukkaa.”

2. Valitsimme jokaiselle teemalle oman värikoodin

KELTAINEN: Tunne- ja vuorovaikutustaidot

SININEN: Palautteenanto ja viestintä

PUNAINEN: Suunnittelu- ja organisointitaidot

VIOLETTI: Opetustyyli

VIHREÄ: Kasvatus

3. Jaoin saman teeman alla olevat virkkeet samaan lokeroon

V1 Ja sitten myös niinkun muuten vapaa-ajalla ja pelien välissä tottakai yritän olla jokaisen pelaajan kanssa niin että kaikki tuntee olonsa hyväksi ja tärkeiksi siinä joukkueessa.

V1 Mut kuunnella myös pelaajia tosi paljon.

4. Erottelimme opettajankoulutuksen maininnat lihavoimalla tekstin lokeroiduista haastatteluosista

V1 **Mutta kyllähän tää koulutus okällässä on antanu tai ylipäättään tääläseen vuorovaikutteisuuteen on kannustanut ja kaikki kurssit ja muut nii siihenhän se on perustunut et jatkuvaa vv ja palautteen antamista ja tuutorointia ja mentorointia. Sitähän se valmentaminenkin on**

5. Kokosimme tutkimukselle oleelliset lainaukset työhön näkyville