

Videovalmentaminen jääkiekon pelaajien oppimiskeinona ja palautteenannon välineenä

Sami Ylönen

Tekijä(t) Sami Ylönen	
Koulutusohjelma Liikunnan ja vapaa- ajan koulutusohjelma	
Opinnäytetyön otsikko Videovalmentaminen jääkiekon pelaajien oppimiskeinona ja palautteenannon välineenä	Sivu- ja liitesivumäärä 52 + 11
Opinnäytetyön otsikko englanniksi Video coaching as an enabler in a learning process of players in ice hockey	
<p>Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli yhteistyössä Kansainvälisen Jääkiekon Kehityskeskuksen kanssa tutkia, kuinka videovalmennusta käytetään oppimiskeinona ja palautteenannon välineenä, sekä miten pelaajat kokevat oppimis - ja palautteenantotilanteet. Tutkimuksen kohteena olivat Liiga ja Mestis tasolla pelaavat miehet sekä A-, B-, ja C- sm-sarjatasoilla pelaavat juniorit. Tutkimuksen tavoitteena on, että pystymme kehittämään videovalmennusta osana oppimis - ja palautteenanto prosessia Suomalaisessa jääkiekossa.</p> <p>Kysely luotiin ja toteutettiin lokakuussa 2015 Webropol – ohjelmalla. Aineistoa kerättiin sähköpostilla lähetetyn saatekirjeen ja kyselyyn johtavan linkin avulla 8.10.2015. - 21.10.2015. Sähköpostiosoitteet, joihin kysely lähetettiin, olivat saatu Suomen Jääkiekkoliitolta 6.10. Kyselyyn vastasi 143 pelaajaa, jotka olivat pääasiassa 15-19 vuotiaita.</p> <p>Tässä opinnäytetyössä tuloksia on tarkasteltu kolmessa eri osa-alueessa. Osa alueet olivat oppiminen, palaute ja valmennusosaaminen. Nämä osa alueet jakautuvat kyselylomakkeissa vielä pienempiin osa-alueisiin. Osa-alueiden myötä pyritään vastaamaan tutkimusongelmiin.</p> <p>Tutkimuksen päälöydöksiä ovat, että uuden oppiminen koetaan erittäin positiiviseksi ja oppimisprosessi on hyvin paljon pelaajan omasta tiedonkäsittelystä riippuvaista. Palautetta koetaan saatavan riittävästi, mutta pelaajat toivovat että se olisi enemmän yksilöllistä, joka auttaisi pelaajia kohti heidän asettamia tavoitteita. Videovalmennuksella puututaan pääasiassa koko joukkueen pelillisiin ja taktisiin asioihin, sen sijaan että sillä keskityttäisi yksilöiden kehittämiseen. Pelaajat kokevat omaavansa hyvät itsensä kehittämisen taidot, jolloin heillä on valmius kehittää myös itse itseään.</p> <p>Tutkimuksen tuloksena syntyi kartoitus pelaajien käsityksestä oppimis - ja palautteenanto prosessista. Tutkimustulosten perusteella videovalmennusta ja – palautetta voisi suunnata enemmän myös yksilöiden kehittämiseen.</p>	
Asiasanat videovalmennus, oppiminen, palautteenanto, jääkiekko, valmennusosaaminen	

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Oppiminen	2
2.1	Oppimisen piirteet	3
2.2	Oppimisympäristön vaikuttavuus.....	3
2.3	Oppimisteoria	5
2.3.1	Behavioristinen oppimiskäsitys	5
2.3.2	Kognitiivinen oppimiskäsitys.....	6
2.3.3	Konstrukttiivinen oppimiskäsitys	7
2.3.4	Humanistinen oppimiskäsitys	9
2.3.5	Sosiaalinen oppiminen	10
2.4	Oppimistyylit.....	10
2.4.1	Kinesteettinen oppija	11
2.4.2	Visuaalinen oppija	12
2.4.3	Auditiivinen oppija.....	13
2.5	Motivaatio ja oppiminen	13
3	Palautteen antaminen	16
3.1	Mitä palaute on?	17
3.2	Millaista palautetta tulisi antaa?.....	17
3.3	Palautteen antamisen peruselementit	18
3.3.1	Video palaute.....	20
3.4	Palautteen vastaanottaminen peruselementit	22
4	Suomalainen valmennusosaaminen	24
4.1	Suomalaisen valmennusosaamisen kehittäminen	24
4.2	Valmentajana kehittyminen ja urheilijan itsensä kehittämisen taidot.....	25
4.3	Tärkeäksi koetut asiat valmennuksessa valmennettavien iän mukaan.....	26
5	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat.....	27
6	Tutkimusmenetelmät	28
6.1	Kohderyhmä.....	28
6.2	Kyselyn järjestäminen.....	30
6.3	Kyselylomakkeen sisältö.....	30
6.4	Tilastolliset menetelmät	31
7	Tutkimustulokset	32
7.1	Tutkimustulokset oppiminen	32
7.2	Tutkimustulokset palaute	37
7.3	Tutkimustulokset valmennusosaaminen	39
8	Pohdinta.....	42
8.1	Pelaajien kokemukset oppimisesta	44
8.2	Pelaajien kokemukset palautteenanto tilanteista	46

8.3	Videovalmennus osana oppimista ja palautteenantoa	48
8.4	Urheilijan itsensä kehittämisen taidot ja valmennusosaaminen	49
8.5	Tutkimuksen onnistuminen ja luotettavuuden arviointi	51
8.6	Jatkotutkimusehdotukset	52
Lähteet	53
Liite 1.	Saatekirje kyselyyn	56
Liite 2.	Kysely	58
Liite 3.	Avoimet vastaukset kyselyn kohdassa 10.	64
Liite 4.	Avoimet vastaukset kyselyn kohdassa 15.	66

1 Johdanto

Videovalmennuksesta on tullut valmennuksen apuväline, josta pystyy katsomaan joukkueen tai yhden pelaajan yksittäisiä tai useampia suorituksia. Videon antama info on todella voimakasta ja se tarjoaa suorituksesta sellaista tietoa, mitä muuten ei ole välttämättä saatavilla. (Peltier 2011, 248). Videovalmennuksella pystytään perehtymään niin oman joukkueen pelillisiin suorituksiin, kuin vastustajan aiempiin otteluihin. Videovalmennuksen pää tavoitteena voi olla yksittäisen pelaajan kehittäminen tai joukkueen eteenpäinvieminen. Videovalmennuksen tavoitteena on myös auttaa valmennusta korjamaan mahdollisia epäkohtia oman joukkueen suorituksissa ottelun aikana tai sen jälkeisessä harjoittelussa. Pelaajat saavat konkreettisesti nähdä omia suorituksiaan ja videovalmennuksella heitä pyritään opettamaan toimimaan kentällä tilanteeseen sopivalla tavalla, jonka he itse kokevat oikeaksi.

Videovalmennusta pystytään käyttämään uusien asioiden opetteluun ja oppimiseen, sekä sitä pystytään käyttämään välineenä palautteen annossa. Työn tarkoituksena onkin tutkia oppimista ja palautteen antoa jääkiekon pelaajilla, että miten he kokevat sen omassa lajiympäristössään. Ovatko pelaajat kokeneet videovalmennuksesta olevan hyötyä oppimiseen ja palautteen antamiseen, sekä -saamiseen. Työssä tarkastellaan myös suomalaisesta valmennusosaamista, että miten valmennusosaamisella tuetaan pelaajien itsensä kehittämisen taitoja. Mitkä ovat valmentajien keinot, joilla pelaaja saadaan itse kiinnostuneeksi itsensä kehittämisestä ja omasta oppimisesta.

Työn toimeksiantajana toimii Suomen Urheiluopistossa sijaitseva Kansainvälinen Jääkiekon Kehityskeskus. Kansainvälinen Jääkiekon Kehityskeskus on Suomen Jääkiekkoliiton ja Kansainvälisen Jääkiekkoliiton yhteistyönä toteuttama hanke. Kansainvälisen Jääkiekon Kehityskeskuksen tavoitteina on edistää suomalaisen jääkiekon kehitystä koulutusten ja tutkimusten avulla ja vahvistaa jääkiekon asemaa johtavana urheilumuotona Suomessa, sekä parantaa suomalaisen jääkiekon kansainvälistä kilpailukykyä. Tehtävinä on ennakoida lajin kehitysnäkymiä ja luoda suunnitelmia niitä koskien, tukea Suomen Jääkiekkoliiton toimialoja sekä toimia kansainvälisen jääkiekon koulutuksen ja kehitystyön keskuksena Vierumäellä (Kansainvälinen Jääkiekon Kehityskeskus).

Opinnäytetyön tavoitteena on auttaa valmentajia sekä pelaajia käyttämään videovalmennuksessa saatua materiaalia ja tietoa oikein. Milloin palautetta tulisi antaa? Miten palautetta tulisi antaa? Kenelle palautetta annetaan? Tapahtuiko oppimista? Miten pelaajat oppivat parhaiten? Kyselyn tuloksien tarkastelun jälkeen pohditaan, onko nykyisiä toimintatapoja tarpeellista muuttaa.

2 Oppiminen

Oppimisen käsitettä voidaan tarkastella useammasta eri näkökulmasta. Oppimisella käsitteenä on erilaisia merkityksiä esimerkiksi tarkasteltaessa oppimista didaktiikassa, psykologisessa oppimisessa tai perinteisessä koulumaailmassa. Didaktiikassa tarkastellaan kuinka opetus tuottaa oppimista eli tuottaako opetus parempaa osaamista, jolloin tapahtuu oppimista. Toisin sanoen didaktiikassa ollaan kiinnostuneita opetuksen ja oppimisen keskinäistoiminnasta. Psykologisessa oppimisessa kuvataan enemmän lopputulosta, sekä toimintaa joka tuottaa oppimistuloksen. Perinteisessä koulumaailmassa oppiminen yhdistetään erilaisiin tuloksiin, kuten kokeisiin, joilla oppimista voidaan todeta. Tämä ei kuitenkaan kata kaikkea oppimista, mitä koulussa tapahtuu. (Hellström, 2008, 272.)

Oppiminen nähdään ihmiselle pakollisena edellytyksenä sopeutuakseen ympäristöön sekä sisältääkseen että siirtyäkseen kulttuuriin. Oppimisen avulla ihminen pystyy luomaan jotakin uutta. Oppiminen voi olla tiedostettua, jolloin vaaditaan tietoista vaivannäköä oppimiseksi eli opiskelua. Oppiminen voi olla tiedostomatonta ja tahatonta, kuten lapsella puhumaan oppiminen. (Pruukki 2008, 8.) Oppimista tarkasteltaessa huomataan sille yhteisiä piirteitä: oppiminen on suhteellisen pysyvää, kokemuksen tuoma muutos yksilön tietoihin, taitoihin, valmiuksiin ja toimintaan (Ahonen, Cantell, Nissinen & Rintala 2005, 25).

Oppiminen on oppijan aktiivista prosessointia, josta oppija on itse vastuussa. Tyypillistä oppimisessa on se, ettei se ole ainoastaan tiedon passiivista vastaanottamista, vaan tietoa käsitellään ja järjestellään yhä uudelleen ja uudelleen. (Ahonen, Cantell, Nissinen & Rintala 2005, 25.) Oppimisen myötä hermostossa ja aivoissa tapahtuu muutoksia, joita ovat muun muassa uusien hermosoluyhteyksien syntyminen, vanhojen eli jo olemassa olevien hermosoluyhteyksien vahvistaminen, jopa uusien aivosolujen syntyminen ja käyttämättömien hermosolujen kuihtuminen (Valmennustaito.info. 2012-2015).

Oppiminen on moniulotteinen ilmiö ja sitä voidaan tarkastella useammasta eri näkökulmasta. Oppimisen tuloksena ihmisen hermosto saa oppimisärsykeitä, jotka muokkaavat hermostoa jatkuvasti. Kognitiiviset eli tiedolliset tekijät, joita ovat muun muassa tarkkaavaisuus, muisti, havainnot ja mielikuvat, toimivat oppimisen apuvälineinä. Oppimiseen liittyvät vahvasti myös tunteet, joita voi olla positiivisia tai negatiivisia. Positiiviset tunteet ja kokemukset auttavat oppimisen alkamiseen ja jatkuvuuteen, kun taas negatiiviset tunteet voivat saada aikaan luovuttamisen heti oppimisen alkutaipaleella. (Jaakola 2010, 16.)

Yhteistä kaikille oppimisen eri muodoille on, että oppiminen kytkeytyy jollain tavalla ihmisen toimintaan, orientoitumiseen, sopeutumiseen, keskittymiseen, ongelmienratkaisemiseen ja haasteisiin vastaamiseen (Rauste-von Wright & von Wright 1997, 19). Oppiminen halutaan kokea mielekkäänä toimintana. Siksi oppiminen onkin yksilöllistä ja sen tehokkuus riippuu ihmisen kehitysvaiheesta ja elämäntilanteesta. Ihminen oppii vain sen, mitä itse haluaa oppia, ei sitä mitä muut haluavat hänen oppivan. (Ahonen, Cantell, Nissinen & Rintala 2005, 26.)

2.1 Oppimisen piirteet

Oppiminen pystytään määrittelemään neljän erilaisen piirteen mukaan. Ensimmäisen piirteen mukaan oppiminen on sisäinen prosessi, jossa tapahtuu monta rinnakkaista kehon sisäistä tapahtumaa. Oppiminen ei aina ole lineaarista, vaan oppiminen on saattanut alkaa jo paljon aiemmin kuin sinä hetkenä jolloin tuntuu, että omaksumme asian ja oppimista tapahtuu. Usein oppimista tapahtuu prosessinomaisesti ja yhdessä harjoituksen tuottaman tuloksen yhteydessä. Toisessa erotettavissa olevassa oppimisen piirteessä on selkeä syy-seuraus suhde, eli oppimista tapahtuu harjoittelun seurauksena. Kolmannessa oppimisen piirteessä pystytään toteamaan, että oppiminen ei ole suoraan havaittavissa olevaa, vaan se on huomattavasti vaikeammin selitteinen ilmiö. Kyse ei ole ainoastaan käyttäytymisestä ja sen muutoksesta, vaan pystymme ainoastaan epäsuorasti päättelemään ihmisen näkyvän suorituksen perusteella. mutta emme näe kehon sisällä tapahtuvia muutoksia. Viimeisen piirteen mukaan oppiminen on melko pysyvää, koska se aiheuttaa keskushermostossamme pysyviä muutoksia. Opiteut asiat ovat yleisesti melko helposti toistettavissa, sillä unohtaessamme opitun asian jo pienen harjoittelun avulla pystymme aktivoimaan unohdetut hermoyhteydet ja näin ollen käyttämään jo aiemmin osamaamme taitoa. (Jaakola 2010, 17-18.)

2.2 Oppimisympäristön vaikuttavuus

Yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksella on keskeinen rooli oppimiseen, sillä oppiminen on sidoksissa ympäristöön, jossa itse oppiminen tapahtuu. Oppimisympäristö voidaan jakaa neljään erilaiseen oppimisympäristöön: psyykkiseen, sosiaaliseen, fyysiseen ja kognitiiviseen oppimisympäristöön. Psykkisellä oppimisympäristöllä tarkoitetaan kokemuksellista tilaa, onko yhteenkuuluvuuden tunnetta, kuinka voidaan henkisesti ja miten käsitellä erilaisuutta. Sosiaalisessa oppimisympäristössä takastellaan vuorovaikutuksen laatua. Millaisin toimenpitein opettaja pystyy parantamaan luokan sosiaalista vuorovaikutusta? Käytettävissä olevat tilat ja välineet luovat raamit fyysiselle oppimisympäristölle. Tar-

kasteltaessa fyysistä oppimisympäristöä on huomioitava, mitkä ovat oppilaiden tarpeet. Kognitiivisessa oppimisympäristössä tarkastellaan keinoja ja menetelmiä, joilla yksilön kehittäminen ja oppimistavoitteisiin pääsy olisi mahdollista. Kognitiivisessa oppimisympäristössä pyritään käyttämään eriyttämistä, koska ryhmässä on aina hyvin paljon eritasoisia ihmisiä. (Ikonen & Virtanen 2007, 243.) Herääkin kysymys että, millainen oppimisympäristö olisi pyrittävä luomaan, jotta oppijan olisi helppo harjoittaa hänelle mieluista konstruktivistista toimintaa, jos oppimisprosessia tarkastellaan konstruktivisesta näkökulmasta. Tässä on hyvä huomauttaa, että konstruktivistinen näkökulma ei rajaa muita oppimisteorioita pois. Yleisellä tasolla on helppo antaa muutamia esimerkkejä, joita oppimisympäristössä olisi hyvä olla. Esimerkiksi oppimisympäristön tulisi olla turvallinen, hyväntahtoinen ja jännittävä, jolloin tarkkaavaisuus- ja aktivaatiotaso olisi parhaimmillaan. Oppimisympäristön pitäisi myös herättää oppimismotivaatioita ja omakohtaisia kysymyksiä itse oppijassa. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 62.)

Oppimisympäristöä voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista ja käsitteistä. Millaisia ulkoisia ja sisäisiä säätelijöitä ja onko oppimisympäristä avoin vai suljettu? Oppimisympäristöä arvioidessa nähdään helposti vain ulkoisia ja fyysisiä säätelijöitä, jolloin pohditaan tilojen ja välineiden merkitystä oppimiseen, esimerkiksi millainen on ympröivä luonto, koulun tilat ja välineet. Tarkasteltaessa ainoastaan oppimisympäristön ulkoisia säätelijöitä, jää käsitys oppimisenlaadusta liian kapeakatseiseksi. Avoimuudella tarkoitetaan konstruktivisessa oppimiskäsityksessä, että oppiminen prosessinomaista, jatkuvaa, eikä sille ole ennalta määrättyä loppua. Kognitiivisesti ajatellen tarjotaanko riittävästi haasteita, tehtäviä ja ongelmia mielen sisäiselle oppimisympäristölle. Vastakohtana on suljettu oppimisympäristö, jossa on etukäteen määrätty oppimisen etenemisen vaiheet ja mihin tulokseen oppimisella pyritään. Tällöin ei ole keskustelua oppijan ja opettajan välillä koskien opetuksen sisältöä. Oppimistuloksen arviointi kohdistuu ainoastaan suorituksiin, eikä oppimisprosessiin. Sosiaalisesta näkökulmasta voidaan tarkastella, millainen on koulun kulttuuri, mitkä ovat koulun arvot ja millainen ilmapiiri sekä yhteisöllisyys vallitsevat. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 63–64; Hellström 2008, 281.)

Oppimismahdollisuuteen vaikuttaa oppimisympäristön yleinen ilmapiiri ja toimintakulttuuri, joka on varsin keskeinen säätelijä oppimisen kannalta. Esimerkiksi turvallisen tuntuudessa oppimisympäristössä on mahdollisuus ottaa enemmän riskejä, sekä kyseenalaistaa sekä omaa, että muiden toimintaa. Toimintakulttuurin säätelynä toimii esimerkiksi se, että kenen kanssa puhuminen on suositeltavaa, mistä ja miten saa puhua ja mitkä asiat ovat oppimisen kannalta tärkeämpiä kuin toiset. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 65.)

2.3 Oppimisteoria

Oppimisteoriaa on lähes mahdotonta selittää yksiselitteisesti, sillä se on erittäin moniselitteinen ilmiö. Oppimisteorioita on muun muassa behavioristinen, sosiaalinen, humanistinen ja konstruktivistinen, joista osa täydentää toisiaan ja osa on kummonnut aikaisempia teorioita ja käsityksiä. Teorioiden pohjalta ja niitä yhdistelemällä pystytään suunnittelemaan ja toteuttamaan laadukasta opetusta. Oppimisteorioilla pystytään avaamaan moniselitteisiä oppimisprosesseja omilta näkökulmiltaan. (Pruukki 2008, 9.)

Erilaisten oppimiskäsitysten tarkoituksena on määritellä ja luokitella oppimista niiden, luonteen, oppimisprosessinäkemysten, oppimisen erityispiirteiden ja oppimiseen vaikuttavien tekijöiden mukaan. Kaikki oppimiskäsitykset perustuvat ihmiskuvaan eli käsitykseen ihmisestä, millainen on ihmisen perusolemus ja mitkä tekijät määrittävät hänen toimintaansa. (Jaakola 2010, 23.) 1990-luvulla oppimiskäsitykset ovat vahvistuneet kouluissa ja niiden opetussuunnitelmissa. Oppimiskäsityksellä ja – teorialla on keskeinen merkitys siihen, millaiseksi järjestämme esimerkiksi koulutuksen, luennot ja muut opetukselliset tilanteet. (Hellström 2008, 274.)

Oppimisteoriasta erotetaan yleensä kaksi pääsuuntaa: behavioristinen- ja kognitiivinen oppimiskäsitys, joiden poikkeavuuksia toisistaan ovat muun muassa lähtökohdat, tutkimuskohteet, tavoitteet ja tutkimusmenetelmät (Ikonen 2000, 14). 1950-luvulla on tapahtunut tutkimusparadigma tutkittaessa yleistä psykologiaa. Tästä johtuen behavioristinen tutkimus ja oppiminen, joka on keskittynyt ihmisen käyttäytymiseen, on korvautunut pääasiassa kognitiivisilla ja sosiaalisilla tutkimuksilla, jotka keskittyvät ihmisen psykisiin prosesseihin ja toimintaan. Näiden kahden suuntauksen taustalla on myös tiedon hankinnan taustan ero, onko teidon hankinta ”ulkoista” eli kokemusperäistä ja aistihavaintoihin liittyvää vai ”sisäistä” eli oppimista tapahtuu ymmärtämisen kautta, jolloin pystytään täydentämään ja olemassa olevaa tietoa. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 140.)

2.3.1 Behavioristinen oppimiskäsitys

Behavioristisella oppimisella tarkoitetaan yksilön tiedon määrällistä kasvua. Oppiminen ymmärretään ulkoa ohjautuvana toiminta korostetusti. Behaviorismi ei kiinnitä huomiota siihen, mitä yksilön päänsisällä tapahtuu oppimisen aikana, vaan huomio kiinnitetään siihen, miten tieto tulee ihmiselle ja miten opittu asia havaitaan ulkoisesti. Behavioristit tekivät kokeitansa eläimille laboratorioissaan ja he mieltivät oppimisen ihmisellä ja eläimellä samankaltaiseksi. Behaviorismi hallitsi oppimisen tutkimusta ensimmäisen maailmanso-

dan jälkeen aina 1960-luvulle asti ja sen suurimpia puolestapuhujia olivat muun muassa I. Pavlov, B.F. Skinner, E.L. Thorndike ja J.B. Watson. (Pruukki 2008, 9-12.)

Behaviorismin mukaan ihmistä pidetään passiivisena oppijana ja opettaja toimii aktiivisesti. Behavioristisen näkemyksen oletuksena on, että reaktio (R) vakiintuu pysyväksi käyttäytymiseksi tai muutokseksi kun siihen liitetään ympäristöstä tuleva ärsyke (stimulus, S). Ihminen reagoi ulkoisiin ärsykkeisiin ja käyttäytymistä pystytään muuttamaan palkintojen ja rangaistusten avulla. (Ikonen 2000, 15.) Opettaja on yleisesti tiedon lähde, mutta behavioristisen käsityksen mukaan myös oppimateriaalit tai opetusohjelmat voivat toimia opettajina. Oppiminen liitetään vahvasti opettamiseen ja tuntiosallistumiseen. (Hellström 2008, 274.)

Behavioristiseen oppimisen perustana on, että opettaja siirtää hänellä olevan tiedon oppijalle ehdostamisella, mallioppimisella tai vahvistaa jo olemassa olevaa tietoa positiivisella palautteella. Oppimisprosessiin ehdostallistamiseen kuuluu että motorisia taitoja harjoitellaan runsain toistomäärin kohti kokonaista suoritusta. Mallioppiminen perustuu opettajan mallin antamiseen, jonka jälkeen oppija pyrkii harjoittelemaan saman taidon mahdollisimman tarkasti samalla tavalla. Vahvistamisella tarkoitetaan onnistuneen suorituksen seurauksena annettua positiivista palautetta ja ei haluttuja ominaisuuksia pyritään karsimaan negatiivisella palautteella. (Jaakola 2010, 24.)

Behavioristista oppimista on pidetty liian kapeakatseisena, kun on tutkittu oppimista. Kun oppilas on passiivinen ja opettaja on aktiivinen, tapahtuu oppiminen vain ulkoaopettelemalla ja mahdollisimman tarkasti toistettavana asiana, kuten erilaiset sanakokeet. Näin ollen behavioristinen näkökulma jää liian vajaavaiseksi ja yksipuoleiseksi tarkasteltaessa koko oppimisprosessia. (Pruukki 2008, 10-12.)

2.3.2 Kognitiivinen oppimiskäsitys

Kognitiivinen oppimiskäsitys alkoi syntyä 1960-luvulla, kun kognitiivisen psykologian edustajat alkoivat tutkia ihmisen kognitiivisia toimintoja, kuten ajattelua, havainnointia ja muistamista. Oppimisen tutkimisessa siirryttiin ulkoisista tekijöistä ihmismielen sisäisiin tekijöihin. Aluksi oppimista tarkasteltiin vain kognitiivisen toiminnan sivutuotteena ja vasta hie- man myöhemmin kognitiivisen psykologian piirissä alettiin tutkia oppimisen tavoitteellisuutta ja intentionaalista säätelyä. Ajatus opettajalähtöisestä oppimisesta siirrytään opiskelijälähtöiseen oppimiseen, jolloin oppilas on aktiivinen tiedonkäsittelijä eli prosessoija.

Yhtenä kognitiivisen oppimiskäsityksen eteenpäinviejänä on toiminut Jerome Bruner (1915 -), joka keskittyi tutkimuksissaan tiedon- ja käsitteenmuodostuksen tutkimiseen. (Pruukki 2008, 16-17; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 160-161.)

Kognitiivisen oppimiskäsityksen pohjana toimii se alue, jota behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan ei voida tutkia, eli ihmisen sisäisen tajunnan tapahtumiin. Tieto on yksilön muokkaamaa ja käsittelemää, joka muodostuu ja muovautuu yksilön, ympäristön ja vuorovaikutuksen kautta (skeemat). Oppiminen nähdään kehämäisenä prosessina, jossa vanhaa tietoa ja opittuja asioita käytetään uusien kokonaisuuksien omaksumiseen. (Ikonen 2000, 15-16.)

Oppiminen kognitiivisessa oppimiskäsityksessä perustuu oppijan omaan teidonkäsittelyyn ja hänen aktiiviseen toimintaansa. Skeemat syntyvät oppilaan saaduista tiedoista, joita hän pystyy luomaan ja järjestelemään. Oppilaan tiedonkäsittelyssä tunnistetaan kolme vaihetta: Ensin havainnoidaan jotakin, joka tulee aistimuistiin. Sieltä tieto siirretään lyhytkestoiseen muistiin muistiin käsittelyä varten, jolloin voi muodostua uusi skeema tai vanhaa voidaan muokata. Lopuksi tieto siirretään pitkäkestoiseen muistiin. Kognitiivisessa oppimiskäsityksessä opettajan rooli on päättää oppimistavoitteet ja johtaa itse opetustapahtumaa. Oppimistuloksia tarkastellaan erilaisiin kokeiden ja testien avulla. Oppilaan apukeinoina oppimiseen liitetään usein käsittekartat ja muistiinpanot joko omaa tiedonkäsittelyä varten tai tiedon viemiseksi eteenpäin muille. (Hellström 2008, 275.)

Liikuntataitoja opeteltaessa kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen menee vaiheittain teoriasta käytäntöön ja ylhäältä alaspäin. Ohjaajan rooli tärkeä, sillä hän laatii oppijalle suunnitelman oppimisen etenemisestä ja miettii opetusstrategioita, joilla saadaan oppija ajattelemaan, pohtimaan ja prosessoimaan tietoa. Ohjaaja voi rakentaa tehtävien ja erilaisten oppimistilanteiden sisään ongelmanratkaisutilanteita, joihin pyritään löytämään ohjaajan toivottuja ratkaisuja. Oppijan ollessa suuremmassa roolissa tiedonkäsittelijänä, kuin behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan, on silti huomioitavaa, että oppija on silti ohjaajan ohjailtavissa. (Jaakola 2010, 25.)

2.3.3 Konstruktiivinen oppimiskäsitys

Konstruktivistinen ajattelu pohjautuu muistitaidon perinteeseen, joka esiintyi jo antiikin Kreikassa. Muistitaidon keskeinen periaate on, että oppimista ja muistamista pystytään tehostamaan, kun organisoidaan ja järjestellään muistettavaa aineistoa systemaattisesti oman pään sisällä. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 114.)

Konstruktivisen teorian mukaan oppija on aktiivisessa roolissa ja ihminen pyrkii rakentamaan sekä laajentamaan omaa tietokantaansa. Oppimisprosessin aikana ihminen jatkuvasti rakentaa sekä muokkaa ajattelua ja toimintansa malleja. Ihminen asettaa oppimiselleen myös tavoitteita ja motivoivia päämääriä. Oppimisteorian mukaan oppimisen tehokkuus ja laatu ovat riippuvaisia siitä, miten ihminen pystyy käsittelemään tietoutta oppimisprosessin aikana. Opettajan tehtävä konstruktivisessa suuntauksessa on toimia neuvottelijana, tukijana, tutorina ja neuvonantajana tarvittaessa. (Pruukki 2008, 16-18; Hellström 2008, 276.)

Oppijan rooli on keskeisemmässä roolissa konstruktivisessa oppimiskäsityksessä, kuin behavioristisessa- ja kognitiivisessa oppimiskäsityksessä. Konstruktivisen näkemyksen mukaan oppija tulkitsee ja antaa merkityksen tiedolle yksilöllisesti, joka pohjautuu oppijan aikaisempiin kokemuksiin. Tieto ei ole objektiivista konstruktivisen suuntauksen mukaan. Keskeisiä asioita konstruktivisessa oppimisprosessissa ovat kokeileminen, ongelmienratkaiseminen ja opeteltavan asian ymmärtäminen. Konstruktivinen oppimiskäsitys sopii liikunnan opettamiseen, sillä liikunnan oppiminen on toiminnallista, tulosorientoitunutta ja konkreettista, jolloin ohjaajan on helppo painottaa oppilaiden oma-aloitteisuutta. Opetuksessa konstruktivinen oppimiskäsitys poikkeaa behavioristisesta- ja kognitiivisesta oppimiskäsityksestä sillä, että opeteltavien taitojen harjoittelu on erittäin yksilöllistä perinteisen ylhäältä alaspäin tai teoriasta käytäntöön – sijaan. (Jaakola 2010, 26-27.)

Konstruktivinen oppiminen on jaettavissa kahteen pääsuuntaukseen, yksilökonstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin. Yksilösuuntautuneessa konstruktivisessa oppimisteoriassa korostuu yksilön oma rooli tiedonmuodostuksessa ja tiedon rakentamisessa. Näin ollen muodostuu skeemoja sekä sulautumisen kautta (assimilaation kautta), että eriytymisen kautta (akkomodaation kautta) ja yksilön havaintojen perusteella. Sulautumisella tarkoitetaan, että havainto tai uusi opittu asia liitetään jo olemassa olevaan skeemaan, jolloin skeemaa voidaan muokata, täydentää tai korjata. Eriytymisellä tarkoitetaan uuden skeeman muotoutumista, jollei havainto tai kokemukset sovellu mihinkään jo muodostuneeseen skeemaan. Yksilösuuntautuneessa konstruktivismissa opitun asian kanssa tapahtuu yleistämistä, joka mahdollistaa transferin, jolloin on mahdollista siirtää jo aikaisemmin opittu asia toisiin asiayhteyksiin ja tilanteisiin. (Pruukki 2008, 17-19; Tynjälä 1999, 41-42.)

Lev Vygotskyn (1896-1935) ajatukset sosiaalisesta konstruktivismista olivat tämän teorian taustalla ja näkyvät sekä vaikuttavat yhä edelleen. Sosiaalisessa konstruktivismissa korostuu oppimisen vuorovaikutuksellisuus ja yhteistoiminnallinen ulottuvuus, sekä kielen

keskeinen merkitys oppimisprosessin aikana. Keskeisinä käsitteinä tässä oppimisteorias-
sa ovat lähikehityksen vyöhyke ja tilannekohtaisuus. Ensimmäisen käsitteen takana ovat
tilanteet, jossa opiskelija pystyy selvitymään tehtävistä opettajan tukemana, mutta ei itse-
näisesti. Tilannekohtaisuudella tarkoitetaan oppimisen olevan kiinteästi siihen kontekstiin
tai paikkaan, jossa oppimistilanne tapahtuu. Esimerkiksi oppilaan opitut asiat koulussa
ovat vaikeasti siirrettävissä itse käytäntöön. Perusideana on opitun asian sisäistäminen
yhteisöllisen vuorovaikutuksen johdosta. (Pruukki 2008, 17-20.)

2.3.4 Humanistinen oppimiskäsitys

Humanistisen psykologian ja oppimiskäsityksen valtakausi oli 1950-1960-luvuilla. Huma-
nistisen oppimiskäsityksen mukaan ihminen on aktiivinen ja itseohjautuva oppija, joka
pyrkii oppimaan kokemuksiansa kautta. Opettajan rooli on tukea ja auttaa oppilasta tarvit-
taessa, mutta pääosin oppilas on itse vastuussa oppimisestaan. Humanistisessa näke-
myksessä annetaan tilaa myös yksilön ja ryhmän vuorovaikutukselle, mutta näkemys pai-
nottuu yksilön omaehtoiseen kehitysprosessiin. Ihminen nähdään hyvänä ja vastuullisena
perusluonnoltaan. Abraham Maslow (1908-1970) ja Carl Rogers (1902-1987) olivat suun-
tauksen keskeisiä tutkijoita ja teoreetikkoja. (Pruukki 2008, 12)

Maslowin (1908-1970) mukaan ihmisen perustarpeet muodostavat hierarkian. Kun alem-
mat perustarpeet eli biologiset perustarpeet ovat tulleet tyydytetyksi, voidaan hierarkiassa
siirtyä seuraavalle tasolle. Hierarkian huipulla ovat itsensä toteuttamisen motiivi eli aidoin
inhimillisen toiminnan tarve. (Karjalainen 2006, 13.)

Humanistisen käsityksen mukaan oppijan tulisi olla itsenäinen, luova ja oppimisen tulisi
perustua oppijan yksilöllisiin kokemuksiin. Oppimisen pitäisi tukea oppijan kasvua ja itse-
ohjautuvuutta ihmisenä, jolloin oppiminen kumpuaa omista kiinnostuksen kohteista ja ta-
pahtuu aidossa oppimisympäristössä. Oppilas reflektoi aktiivisesti omaa tietouttaan, eli
tarkastelee ja käsittelee jo opittuja asioita. (Jaakola 2010, 27-28.)

David A. Kolb (1939 -) on kehittänyt kokemuksellisen oppimisen mallin, jossa keskeinen
rooli annetaan opiskelijan kokemuksille ja elämyksille. Opiskelijan tulee olla toiminnastaan
riittävän tietoinen, jotta hän pystyy arvioimaan toimintaansa sekä hänen pitää olla riittävän
motivoitunut. Tässä mallissa oppiminen etenee neljässä syklissä, joka alkaa opiskelijan
omista kokemuksista. Kokemuksia seuraa reflektoiva havainnointi, jossa opiskelija miettii
ja pohtii, mitä hän kokemuksissaan on tuntenut ja oppinut. Tästä seuraa kokemusten kä-
sitteellistäminen ja aktiivinen käytännön kokeilu. Tämä Kolbin nelivaiheinen sykli on hyvin
käyttökelpoinen opetuksessa, mutta sykli edellyttää, että opiskelijalle on jo aiemmin kerty-

nyt työ- tai toimintakokemusta. Opiskelijan tulee olla halukas ja motivoitunut kehittämään itseään. Kolbi malli jää kuitenkin yksipuoliseksi sillä se ei ota huomioon oppimisprosessiin liittyviä virikkeitä ja oppimisprosessin ulkopuolelta tulevia asioita kuten opettajan tai oppimateriaalin osuutta. (Pruukki 2008, 13-14.)

2.3.5 Sosiaalinen oppiminen

Sosiaalisen oppimisen teoria pohjautuu mallien ja esimerkkien merkitykseen oppimisprosessissa. Yksilön ja yhteisön välinen vuorovaikutus toimii pohjana yksilön käyttäytymisen muotoutumisessa. Yksilö toimii tarkkailijana, joka seuraa muiden ihmisten käyttäytymistä, josta hän muodostaa sisäisen mallin. Näin yksilö jäljittelee omassa toiminnassaan muiden näyttämiä malleja. Kuten behavioristisessa mallissa, tapahtuu tässäkin palkitsemista oikeasta käyttäytymisestä tai rangaistamista vääränlaisesta käytöksestä. Puhutaan sijaisvahvistamisesta, jossa yksilö joko haluaa käyttäytyä samalla tavalla kuin ympäristöstä tuleva malli. Rangaistuksen avulla yritetään ehkäistä tietyn tyyppistä käyttäytymistä. Sosiaalisen oppimisen teoriaa tukevia yhtäläisyyksiä on helppo löytää arkielämästä. Erilaisiin ryhmiin kuuluvat ihmiset omaksuvat tietynlaisia käyttäytymismalleja ryhmiltä joihin he kuuluvat. Teoria ei kuitenkaan kata kaikkea oppimista ja on todettu, ettei se ota huomioon riittävästi yksilön ajatusprosessointia, sekä tunteiden ja tarpeiden osuutta toiminnassaan. Sosiaalisen oppimisen teorian oppi-isänä pidetään Albert Banduraa (1925 -), joka toimi myös behavioristisen oppimisen parissa, mutta irtaantui siitä selittäessään oppimista myös aktiivisen tietoisuuden pohjalta. (Pruukki 2008, 12.)

2.4 Oppimistyyli

Oppimistyyliä on yleisesti kolme erilaista: kinesteettinen- visuaalinen- ja audittiivinen oppija ja nämä perustuvat näkö-, kuulo-, kosketus- ja liike-aisteihin. Jokaista oppijaa tulisi opettaa heidän omalla oppimistyyllillään, jolloin pystytään nopeammin havaitsemaan käyttäytymisen muutoksia. Jos oppija tietää oman oppimistyylinsä, vaikutukset oppimiseen ja suoritukseen ovat yleensä nopeampia. Yleisesti elämänkaaren mukaan lapsi oppii ensin kinesteettisesti eli kokemalla ja tekemällä koko keholla. Taktiilinen vaihe voidaan laskea myös osaksi kinesteettistä vaihetta, mutta taktiilisessa vaiheessa tulee tarve koskea. Tämä vaihe tulee kinesteettisen vaiheen jälkeen, jolloin lapsi koskee kaikkeen mikä häntä kiinnostaa. Koulumaailmaan siirryttäessä noin 8-vuotiaana lapsille kehittyy visuaalisia oppimistaipumuksia, jolloin omaksutaan tietoa havainnoidessa ja tarkkailemalla tapahtuvia asioita. Noin 11-vuoden ikäisenä lapsille kehittyvät audittiivinen oppimistyyli, jolloin osa lapsista pystyy oppimaan ja omaksumaan tietoa kuulon avulla. (Prashing 2000, 191-193.)

Opettamisen ja oppimisen ollessa tehokkaimmillaan on tärkeää tunnistaa jokaisen ominaisimmat tavat oppia. Mitä enemmän aistikanavia saadaan käyttöön opetustilanteessa, sen paremmin oppilas pystyy käsittelemään saatua viestiä. Oppimistyyliin johtuvat ihmisen biologiasta ja yksilöllisesti opittujen ominaisuuksien järjestelmästä. Nämä tekevät tietyt olosuhteet ja menetelmät helpommaksi oppia asioita kuin toisille. (Ahonen, Cantell, Nissinen & Rintala 2005, 37.)

Yksi oppimistyylien osa-alue on vastaanottokanavien vahvuuksien tarkastelu, eli oppimistyylin tarkastelu perustuu siihen, että mitä aistikanavaa pitkin saatu tieto on oppijalle helppoin ymmärtää ja muistaa. Vastaanotettua tietoa voidaan käsitellä joko kokonaisuudesta yksityiskohtiin tai päinvastoin. (Ahonen, Cantell, Nissinen & Rintala 2005, 41.)

Yleisen käsityksen mukaan pääosa ihmisen oppimasta ja hankkimasta tiedosta tulee ainoastaan näköaistin välityksellä. Oppimisen näkökulmasta on lähes välttämätöntä, että ihminen saa käyttää useita tai kaikkia aistejaan. Oppimisen tehokkuus lisääntyy Peltosen (1985, 38.) mukaan havainnollisuuden kasvaessa. Mitä enemmän ihminen käyttää aistejaan oppimistilanteessa, sitä yleisemmin opetus on konkreettisempaa ja sen paremmin opetettu asia pysyy muistissa. Peltonen (1985) on luonut taulukon opitun asian omaksumisesta ja havainnoinnin keskinäisestä riippuvuudesta, jonka mukaan 100% tarkoittaa opitun asian täydellistä omaksumista. Pelkällä kuuloaistilla ihminen omaksuu 20% ja näköaistilla 30%. Kun näitä käytetään samanaikaisesti, asian omaksuminen nousee 50%:iin. Kun tähän lisätään puhetta havainnollistamiseksi, haluttu oppimistulos nousee 70%:iin. Ihmisen päästäessä vielä samaan aikaan tekemään ja kokemaan on oppiminen lähellä maksimitulosta ollessaan 90% oppimisen maksimituloksesta. (Vuorinen 2009, 47.)

2.4.1 Kinesteettinen oppija

Kinesteettinen oppiminen korostuu varsinkin nuoremmilla oppijoilla. Kinesteettinen oppiminen pohjautuu kehon liikkeeseen ja kosketukseen. Tällaiset oppijat ovat hyviä fyysisissä asioissa. Heillä on hyvä kehonmuisti, joka palauttaa asioita mieleen. Kinesteettiset oppijat oppivat tekemällä ja kokeilemalla. Oppija aistii helposti ympärillä vallitsevan ilmapiirin ja huono ilmapiiri vaikuttaa negatiivisesti oppimiseen. (Erialaisten oppijoiden liitto)

Kinesteettinen oppiminen pohjautuu siihen, miltä asiat tuntuvat tai miltä pitäisi tuntua. Tällaiset vertailukohtat toimivat esimerkiksi liikunnassa, kun saadaan tietoon millaiselta oikean suorituksen pitäisi tuntua. Kinesteettistä oppijaa auttaa liikkeen oikeanlaisen suorituksen löytämiseksi simulointi, opastus ja avustettu harjoittelu. Kinesteettisen oppijan strate-

gioina toimii vertaileminen, erehtyminen, liikkuminen, koskeminen, opastaminen, simuloiminen ja yrittäminen. (Ahonen, Cantell, Nissinen & Rintala 2005, 41-42.)

Lihaksilla ja raajoilla suoritettavassa liikuntataidoissa kehosta tulevan palautteen hyödyttäminen ja analysointi ovat keskeisessä roolissa. Tästä johtuen kokemukset ja kokeileminen ovat kinesteettisen oppijan parhaita muotoja opetella uutta asiaa. Oppimisessa ja motivaatiossa tärkeää roolia määrittelee, onko asian opettelu ja harjoittelu hänestä mukavaa ja mielenkiintoista vai ei. (Jaakola 2010, 19.)

2.4.2 Visuaalinen oppija

Visuaalinen oppiminen kytketään yleisesti ulkoa sisään tulevaan ärykkeeseen, jolloin ärsyke siirtyy aistikanavien välityksellä aivoihin ja tietoisuuteen. Aivoissa syntyy ärsykettä vastaava mielikuva tai käsitys. Konstruktiivisen käsityksen mukaan haivaitsemisessa itse havaittajan aktiivinen osuus korostuu havaintoprosessin aikana. Valikointi ja tulkinta ovat havainnoinnin ominaispiirteitä konstruktiivisessa havainnoinnissa. Ihmisellä on rajalliset tiedonkäsittelykapasiteetit, joten tarkkaavaisuuskenttä on suppea. Mitä enemmän keskitymme tarkkailemaan jotain tiettyä tapahtumaa, sitä vähemmän voimme havainnoida muita ympärillä tapahtuvia asioita. Havainnointi saa merkityksen, kun se osataan kytkeä jo aikasemmin tapahtuneeseen tai opittuun yhteyteen. Havaintokanavien kautta tulevassa tiedossa on hyvä ottaa huomioon, että käsitykset, odotukset ja tavoitteet säätelevät tiedon valikointia ja tulkintaa. Havainnointi tilannetta ohjaa tilanteen aktivoimat skeemat eli odotukset ja käsitykset siitä mitä on tapahtumassa. Skeemat, jotka aktivoituvat vaikuttavat havaintoinformaation kautta syntyvään tiedon tulkintaan. Tämä taas vaikuttaa tarkkavai-
suuten ja sen suuntautumiseen. Skeema joko vahvistuu tai sitä muokataan havaintoinfor-
maation kautta. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 98-100.)

Visuaalinen oppija suosii näköaistia, eli hän oppii parhaiten näkemällä muiden tai omia suorituksia. Visuaaliseen oppimiseen kuuluu myös kirjojen lukeminen, videoiden katsominen ja muiden kuvallisten materiaalien selaaminen. Visuaalinen oppija käyttää oppimisstrategianaan muun muassa demonstraatioita, diagrammeja, malleja ja filmejä. Oppija havainnoi mieluummin kun puhuu tai kokeilee itse. Hän synnyttää päässään asioita mielikuvia eli käyttää niin sanottua valokuvamuistia. Usein verbaalisesti annetut ohjeet koetaan hankaliksi tai vaikeasti ymmärrettäväksi. (Ahonen, Cantell, Nissinen & Rintala 2005, 41; Jaakola 2010, 18-19.)

Videodokumentit ovat hyvä keino erilaisten ilmiöiden havainnollistamisessa. Jotta opiskelija suuntaa tarkkavaisuutensa oikeisiin asioihin, voidaan hänelle antaa etukäteen kysymyksiä, jotta tarkkaavaisuus suuntautuu oikeisiin asioihin. Videointia käytetään hyödyksi muun muassa taitoharjoittelussa. Kun videointi on tehty, voidaan videoklippejä käsitellä muiden opiskelijoiden ja opettajan kanssa. Videoinnista tulisi etsiä opiskelijan vahvuuksia ja kehittämiskohteita. (Pruukki 2008, 121-122.)

2.4.3 Auditiivinen oppija

Auditiivinen oppija oppii pääosin kuuloaistin avulla. Tätä taitoa pystytään harjoittelemaan, edellyttäen kuuloaistin hyvää kehittymistä. Auditiivinen oppija muistaa helposti puheen, keskustelut, sekä keskustelijan äänensävyt. Oppimistilanteissa tehokeinona toimii sanallinen ohjaaminen ja oppimisstrategiana toimii musiikki, rytmitys, ääniala ja puheen painottaminen. (Ahonen, Cantell, Nissinen & Rintala 2005, 41; Erilaisten oppijoiden liitto.)

Auditiivinen oppija kiinnittää huomiota oppimistilanteissa ympärillä kuuluviin ääniin, sekä keskusteluihin. Oppija pitää opeteltavan asian synnyttämistä vuoropuheluista ja keskusteluista. Liikutaitoja opeteltaessa kiinnitetään huomiotan suorituksen rytmikkaan, joka voi kuulua kehosta tai jaloista. Auditiiviseen oppimiseen kuuluu, että asiat selitetään perusteellisesti. (Jaakola 2010, 19.)

2.5 Motivaatio ja oppiminen

Pruukki (2008, 21.) luonnehtii oppimismotivaation seuraavasti: ”Motivaatiolla tarkoitetaan voimaa, joka ohjaa, suuntaa ja ylläpitää yksilön toimintaa”. Oppimismotivaatin kannalta erittäin olennaista on, että oppilas on kiinnostunut aidosti opiskeltavasta asiasta sekä hän pitää opittua asiaa tärkeänä ja kiinnostavana. Opetustilanteen alkaessa on hyvä käydä läpi, mihin opiskeltavaa tietoa tai taitoa tarvitaan ja minkälaisissa tilanteissa sitä voidaan käyttää. Opettajan tulisi antaa oppilaille tehtäviä, jotka suosivat opiskelijan itsenäisyyttä ja omatoimisuutta. Tällöin opiskelijan täytyy olla itse kiinnostunut aiheesta, mikä saattaa johdattaa sisäisen motivaation kasvamiseen.

Oppiminen rinnastetaan hyvin usein tavoitteisiin puhuttaessa motivaation roolista oppimisessä. Tavoitteet säätelevät oppilaan tekemistä ja tekemiseen liitetään motivaatio ja sen taso. Yksilön teot ja hänen saama palaute puolestaan säätelevät yksilöä sen mukaan, miten hän tulkitsee saamansa palautteen. Näin ollen oppimisen kannalta pelkästään toi-

minnan tavoitteet eivät ole oleellisia vaan keinot, joita motivaatio ohjaa ja joilla pyritään pääsemään asetettuihin tavoitteisiin. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 57.)

Motivaatio on ihmisen sisäinen prosessi, joka aktivoi ihmisen energiat ohjaamaan toimintaa. Näin ollen motivoitunut käyttäytyminen on johonkin päämäärään tähtäävää eli tavoitteellista. Opiskeluun ja oppimiseen liittyvä motivaatio voidaan jakaa viiteen eri tasoon. Estyneellä motivaatiolla tarkoitetaan kun on alitajuisia tai tietoisia esteitä, jotka estävät tehokasta opiskelua. Hajaantuneella motivaatiolla tarkoitetaan riittämätöntä aikaa itse opiskeluun, jolloin muut mielenkiinnot ja projektit ovat itse opiskelun edellä. Selviytymismotivaatiolla tarkoitetaan tehtävistä selviytymistä. Tällöin ulkomuistiin liittynyt opiskelutapa johtaa asioiden oppimiseen sellaisenaan. Saavutusmotivaatiolla tarkoitetaan sellaista, joka tähtää mahdollisimman hyviin tuloksiin niin koulutehtävissä kuin kilpailuissakin. Saavutusmotivaatiossa uusien asioiden oppiminen koetaan haasteena, johon opiskelulla pyritään vastaamaan. Viimeisenä tasona on sisäinen motivaatio, joka on motivaatiotasosta parhain. Tällöin pyritään itsensä kehittämiseen ja opiskelijalla on sisältöä kohtaan aitoa kiinnostusta. Tyypillistä sisäisen motivaation tasolla on asioiden syväprosessointi. Tämä on merkki siitä, että opiskelijalla on itseohjautuvuutta, johon tulisi pyrkiä. (Kauppila 2003, 43-45.)

Käsitys motivaatiosta on sellainen, ettei sitä tai sen tasoa pystytä mittaamaan suoraan. Aktivaatiotason on kuitenkin todettu liittyvän läheisesti motivaatioon, mutta ei kuitenkaan ilmaise sitä suoranaisesti. Aktivaatiotasolla tarkoitetaan elimistön fysiologista ja psyykkistä vireystilaa. Aktivaatiotaso siis kertoo intensiteetistä, jolla ihminen paneutuu tehtäviinsä. Opiskelijan energiatason noustessa korkeaksi, tarvitaan latauksen purkautumista esimerkiksi toimintaan tai oppimiseen. Aktivaatiotasoa voidaan mitata fysiologisin mittauksin, mutta helpoin tapa on havainnoida kehon asentoja, ilmeitä, opetuksen aiheuttamia reaktioita, sekä yleinen halukkuus osallistua. Nämä antavat opettajalle kuvan oppilaan vireystilasta, jolla opiskelija osallistuu toimintaan tai opetukseen. Vahva motivaatio rinnastetaan yleensä korkeaan vireystilaan. Kuitenkaan oppimistulosten ja vireystilan riippuvuus ei ole täysin suoraviivaista, vaan vireystilan noustesta hyvin korkealle, tulokset alkavat heikkenemään. Mahdollisimman optimaalinen aktivaatiotaso on se, joka tuottaa parhaan saavutettavissa olevan tuloksen. Jokaisella suorituksella on oma optimaalinen aktivaatiotaso, joka sijaitsee ihmisestä riippuen vireystilan vaihtelualueen keskivaiheilla. Esimerkiksi yksinkertainen fyysinen suoritus, kuten juoksu, edellyttää suurta vireystilaa. Juostessa vireystila harvoin nousee niin korkeaksi, että se haittaisi itse suoritusta. Monimutkaisemmissa ja vaativammassa suorituksissa aktivaatiotaso puolestaan asettuu hieman matalammalle jossa suorituspainet ja stressitekijät eivät ole vielä alkaneet heikentämään tulokisa. Erittäin korkea vireystila voi olla jossain määrin jopa haitallinen aiheuttaessaan muun mu-

assa hikoilua, ahdistuneisuutta, unettomuutta tai tunnealueen häiriöitä. (Vuorinen 2009, 16-18.)

3 Palautteen antaminen

Palautteen kaksi keskeisintä tehtävää on kertoa, missä oppija ja mitä kohti hänen on mentävä, jotta hän pääsee tavoitteeseen. Mitä enemmän palautetta jaetaan vertaisillemme tai alaisillemme, sitä suurempi voima sillä on. Palautteen teho perustuu haluun ja tahtoon auttaa toisiamme onnistumaan mahdollisimman hyvin. Palautetta voidaan antaa jatkuvasti varsinkin onnistuneista suorituksista, jolloin palautteen voima kasvaa. (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2011, 13.)

Ihmisen on välttämätöntä saada palautetta tehokkuuden kannalta. Jos onnistumisiin tai epäonnistumisiin vaikuttavia tekijöitä ei käsitellä, tekemisen tehokkuus kärsii. Palaute saa helposti unohtamaan itse ihmisen, jos palaute ei kosketa tai vaikuta mihinkään. Taitava palautteen antaja ei puhu ainoastaan tuloksista, vaan osaa mennä tulosten taakse, sekä saa ihmiset mukaan kehittymään tuloksetekijöinä. Toistaiseksi valmennuksissa tai kouluksissa tavatuista työntekijöistä kukaan ei ole kokenut saavansa kannustavaa palautetta tai ylipäättään palautetta liikaa. (Kupias, Peltola & Saloranta 2011, 13.)

Palautteen antaminen on olennainen osa opettamista. Jotta palaute olisi mahdollisimman tehokasta, siinä tulisi olla opettavainen osa, johon palaute on suunnattu. Palautteen tehtävänä on vahvistaa, täydentää, korvata tai uudistaa tietoa tai taitoa. (Hattie & Timperley 2007, 81.) Palautteella vaikutetaan motivaatioilmastoon. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa annetaan palautetta liittyen itse suoritukseen eli informatiivista palautetta. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa keskitytään yksilöiden kehittämiseen ja näin ollen palautetta pitäisi pyrkiä antamaan yksityisesti. Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa palaute jaetaan julkisesti, jolloin sosiaalinen vertailu palautteen saaneiden kesken korostuu. Tällainen palautteenanto tapa ei kuitenkaan tue oppilaiden autonomiaa ja pätevyyden tunnetta, sillä palautteensaaneiden mielestä opettaja jo lähtökohtaisesti vertailee oppilaiden tuloksia keskenään. (Heikinaro-Johansson & Huovinen 2007, 165-166.)

Palautteen avulla opimme itsestämme jotain uutta, jota emme välttämättä ole aiemmin huomanneet. Palautteella pyritään kasvattamaan itsetuntemusta omasta tekemisestä. Palaute auttaa tunnistamaan omat vahvuudet ja heikkoudet, joita opitaan käyttämään hyväksemme. Vahvuudet ja heikkoudet tuntemalla, ihminen pystyy työskentelemään helpommin omalla mukavuusalueellaan. Palautteen antaminen on välittämistä, sekä helpoin ja nopein tapa korjata muun muassa käytöksessä ja/tai toiminnassa olevia virheitä, sekä antaa mahdollisuuden onnistua. (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2011, 14,27.)

3.1 Mitä palaute on?

Ihmisten käsitykset palautteesta ja palautteen annosta saattavat olla hyvinkin erilaiset. Palautteen antamiseen ja saamiseen sekoittuvat ihmisten omat kokemukset ja käsitykset siitä, millaista palautteen tulisi olla. Ihmisten käsityksenä palautteen tehtävästä on, että se ohjaa ajatuksia, aikomuksia ja toimintaa jopa ennen palautteenantoa. Palautekäsitys voi olla tiedostettua tai tiedostamatonta, selkeästi jäsenneiltyä tai epämääräistä, josta ei saa mitään lisäarvoa. (Kupias, Peltola & Saloranta 2011, 26-27.)

Palaute liittyy voimakkaasti omasta tai ympäristöstä tulevaan reaktiosta, joka johtuu toiminnasta. Palaute on käsitteenä todella laaja, ja siihen mahtuu kaikki suullisen palautteen ja luonnon antaman palautteen väliltä. Palaute liitetään usein käyttäytymiseen, toimintatapoihin tai persoonaan. Palauteen tulisi olla myönteistä tai korjaavaa. Myönteinen palaute kohdistetaan ihmisen kykyihin, ominaisuuksiin, lahjoihin, persoonallisuuteen, luonteeseen tai hänen tekemisiinsä, joissa hän on onnistunut. Korjaavalla palautteella keskitytään pääsääntöisesti ihmisen tekemisiin. (Aalto 2002, 7,13; Toivanen 2012.)

Palautteen tehtävänä on reaktion saaminen tekoon. Palaute voi olla sanallista tai sanaton-ta viestintää yhden tai useamman ihmisen välillä. Sanallinen palaute, jota yleensä huomioidaan eniten, on vain pieni osa palautteenantoa. Sanaton palaute näkyy ilmeinä, eleinä, asentoina, tekoina, tekemättä jättämisellä, huomioimisella ja huomiotta jättämisellä. Ihmiset saavat jatkuvasti paautetta ympäröiviltä ihmisiltä jokapäiväisessä tekemisessä. Palautteeseen ragoidaan usein yksilöllisesti ja palaute sanana koetaan usein jopa negatiiviseksi. Palautteella kuvataan usein syy-seuraussuhdetta. Teoista seuraa palautetta ja sen avulla pystytään päättämään, kannattaako toimintaa jollakin tavalla muuttaa vai ollaanko nykyiseen tilanteeseen tyytyväisiä. (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2011, 63; Ranne 2014, 14.)

3.2 Millaista palautetta tulisi antaa?

Palautteen saamisella, toiminnan tuloksena tai seurauksena, on keskeinen merkitys myös oppimisprosessissa. Palaute tulee kohdistaa oikein ja antaa välittömästi. Tällöin sillä on enemmän relevanttia (merkityksellistä) informaatioita ja palautetta pystytään käyttämään hyväksi helpommin. (Rauste von-Wright & ym. 2003, 57.)

Palautteenantajan tulisi tietää, mitä varten hän antaa palautetta. Millaista oppimista palautteen avulla toivotaan ja miten saatu palaute näkyy uutena oppimisena? Jaottelumallisessa, jossa erilaiset palautteenantotyylit ovat jaoteltu johtamis- ja ihmiskäsitysten mukaan,

otetaan huomioon motivoitumistaso ja millaiseen oppimistulokseen palautteella pyritään. Kun ihminen on motivoitunut, halukas oppimaan ja ymmärtämään ovat oivalluttava- ja dialoginen palaute hyviä tyylejä. Oivalluttavan palautteen tarkoituksena ei ole antaa suoraa vastausta, vaan auttaa ihmistä ymmärtämään työtään ja mahdollisuudesta kehittyä työssään. Dialogisella palautteella pyritään luovaan oppimiseen, jossa työntekijä innostuu tutkimaan työtään, sekä itseään työntekijänä. Motivaatiotason ollessa hieman matalampi ja halu tulla ainoastaan johdetuksi, käytetään usein kontrolloivaa ja neuvovaa palautetta. Kontrolloivalla palautteella kerrotaan, miten sovitut tavoitteet on saavutettu ja asiat hoidettu. Tarkoituksena ei ole niinkään edistää uutta oppimista, vaan toimii pääasiassa seurantavälineenä. Neuvovalla palautteella pyritään kehittämään työntekijää. Sillä ohjeistetaan ja neuvotaan työntekijää saavuttamaan oikeanlaisia ja haluttuja tuloksia. (Kupias, Peltola & Saloranta 2011, 27-29.)

Palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen liittyy palautekehä, palauteprosessi. Palauteprosessi muodostuu palautteen hankinnasta/antamisesta, vastaanottamisesta, käsittelystä ja vaikuttavuudesta. Nämä kaikki alueet liittyvät oleellisesti palautteeseen riippumatta palautteen käyttöalueesta tai – kohteesta. Palautekehän vaiheet eivät ainoastaan kulje peräkkäin vaan myös rinnakkain ja edestakaisin. (Ranne 2014, 17.)

3.3 Palautteen antamisen peruselementit

Mitkä ovat taitavan palautteenannon peruselementit ja miten korjaavaa palautetta tulisi antaa? Näihin kysymyksiin voidaan tiivistää palautteen antotaidon keskeisimmät kysymykset. Palauteenannon perustus luo raamit sekä ohjaa, että sävyttää palautteenantoa. Perustukseen kuuluvat palautteen tavoitteellisuus, asiakeskeisyys, rakentuvuus, ajoittuvuus, yksilöllisyys, kunnioitus ja vuorovaikutuksen havainnointi ja säätely. Tavoitteellisuus ohjaa palautteen suuntaa ja antaa palautteelle oikeutuksen. Asiakeskeisyys kertoo mistä, miksi ja miten palautetta anetaan. Taitava palautteen antaja ei anna yksilöllisyyden nousta asiakeskeisyyttä tärkeämmäksi, mutta erilaisissa tapauksissa vastaanottajasta johtuen, voi palautteenantaja mietä tarkemmin palautteen sisältöä ja antotapaa. Palautteenanto tilanteessa on oltava kunnioittava toista sapuolta kohtaan, jotta palautetilanteen sävy pysyy positiivisena. Näin ollen palautteen antajan tulee havainnoida ja lukea palautteen vastaanottajaa. Havainnointi liittyy myös siihen, että meneekö viesti vastaanottajan ymmärrykseen. (Ranne 2014, 19.)

Palautteen anto jakautuu kontaktiin, antotapoihin ja keskustelun jatkuvuuteen. Nämä kolme vaihetta jakautuvat vielä alavaiheisiin ja ovat sidoksissa vahvasti palautteen perustuk-

siin. Kontakti liitetään palautetilanteessa, joko olemassa olevan kontaktin vahvistamiseen uuden luontiin, joka voi tapahtua jo ensimmäisten minuuttien aikana. Kontaktinluontikeinot voidaan luokitella sen mukaan, kuinka samalla tasolla henkilöt ovat, kun kontakti tapahtuu. Onko henkilö, johon kontaktia otetaan ylemmällä, alemmalla vai samalla tasolla. Palautteen antovaihe sisältää monia erilaisia tapoja, menetelmiä sekä vaihteita ja se voi olla lyhyt tai pidempi prosessi. (Ranne 2014, 20-26.)

Korjaava palaute yhdistetään usein epäonnistumiseen tai virheeseen. Usein tämäkään ei riitä, sillä usein etsitään jopa syyllistä, joka voidaan laittaa huonoon valoon muiden silmissä. Korjaavan palautteen tarkoituksena onkin saada virheen tai epäonnistumisen tekijä itse kiinnostumaan, kuinka toimia tilanteessa tai tapauksessa entistä paremmin. Tällöin palautteen tavoitteena onkin uuden oppiminen, jonka seuraksena virhe korjaantuu. Palautetilanne toimii molemminpuolisena oppimisprosessina sekä palautteen antajalle, että vastaanottajalle. Korjaavan palautteen antaminen koetaan vaikeaksi ja pelätään palautteesta johtuvaa kuujien reaktiota. Palautteenanto tilanteessa palautteenantaja oppii itsestään palautteenantajana, oppii tuntemaan toisten reaktioita, kasvaa itsekkin ihmisenä ja oppii välittämään työtovereistaan sekä kehittää omia palautteen antamisen taitoja. (Aalto 2002, 102-105.)

Palautteen antaminen on jokaiselle hyvin erilaista. Palautekulttuuri syntyy, kun työpaikalla annetaan paljon palautetta ja hyvässä palautekulttuurissa opitaan tuntemaan toisiamme, millaista palautetta kenellekin voidaan antaa. Palautetta antaessa on hyvä olla toisesta välittävä, jonka pitäisi olla ihmissuhteen perustana. Korjaavan palautteen tulisi olla itsetuntoa vahvistavaa ja helposti ymmärrettävää. Jos ei ymmärrä palautteen vastaanottaja ei ymmärrä palautteen arvoa, on vaikea motivoitua ja hyödyntää saamaansa palautetta. Palautteen antaminen liitetään yleensä heti suorituksen jälkeiseen hetkeen. Ihmiset ovat yksilöitä ja osa heistä tarvitsevat aikaa tunteiden jäähdyttelyyn suorituksen jälkeen. Vastaanottajan tilan huomioon jälkeen, mitä nopeammin palaute saadaan menemään perille, sen tehokkaampaa ja vaikuttavampaa palaute on. Palautetta voi antaa ryhmä palautteena, mutta turvallisin vaihtoehto on kahdenkeskeinen palautteenvaihto. Palaute on aina pyrittävä antamaan suoraan toiselle henkilölle välttäen välikäsiä ja sen on oltava rehellistä sekä avointa. (Aalto 2002, 110-115.)

Korjaavasta palautteesta myönteisen palautteen kanssa Aalto (2002, 114-115.) mainitsee viisi erilaista tyyliä antaa palautetta. Ensimmäinen tapa on niin sanottu ”mutta” tapa, jossa myönteinen palaute kerrotaan ensin, jonka jälkeen annetaan korjaava palaute. ”Mutta” tavan heikkoutena on, että kuuntelija jää myönteisen palautteen jälkeen odottamaan korjaavaa palautetta ja helposti unohtaa jo annetun myönteisen palautteen. ”Hyvä maku suu-

hun” – palaute puolestaan toimii päinvastoin eli annetaan ensin korjaava palaute, jonka jälkeen annetaan myönteinen palaute. Kolmantena Aalto mainitsee hampurilaismallin, joka on suosituimpia palautteen malleja. Ensimmäinen annetaan myönteistä palautetta, sen jälkeen korjaavaa palautetta ja lopuksi vielä uudestaan myönteistä palautetta. Neljäs malli on vahva myönteisen palautteen malli, jossa annetaan erittäin paljon myönteistä palautetta ja väliin upotetaan korjaavaa palautetta. Tämän palautemallin tarkoituksena on kasvattaa palautteen kuulijan itsetuntoa. Viimeisen mallin mukaan sekä myönteinen, että korjaava palaute pidetään kokonaan erillään toisistaan ja palautetta annetaan vaan joko myönteisesti tai korjaavasti. Tärkeintä on osata valita oikea palautteenanto keino henkilön ja hänen tarpeensa mukaan, jolle palautetta annetaan. (Ranne 2014, 26.)

Suomalaisen kulttuuriperinnön mukaan myönteistä palautetta ei tulisi jakaa, koska se ylipistää ihmisiä liikaa. Myönteisen palautteen kuitenkin tunnetaan vaikuttavan myönteisesti sekä yksittäiseen ihmiseen, että koko yhteisöön. Myönteisen palautteen antaminen on helpoin tapa vaikuttaa työn mielekkyyteen ja työn tekijän tehokkuuteen. Myönteisen palautteen vaikutuksia ovat muun muassa hyvän olon tunteen luominen palautteen saajalla, palautteen saajan itsetunnon vahvistaminen, uskallus kehittää ominaisuutta, josta palautetta annetaan, uskalletaan ottaa helpommin myös korjaavaa palautetta vastaan sekä työmotivaation ja suorituskyvyn paraneminen. Työyhteisössä tunnistettavia myönteisiä vaikutuksia ovat ilmapiirin paraneminen, luovuuden lisääntyminen, itsensä ilmaistavuuden uskallus, työyhteisön työtehon paraneminen ja viihtyvyyden lisääntyminen. (Aalto 2002, 144-146.)

Myönteinen palaute on usein hyvin yksinkertaista ja selkeää, mutta ei niin rakentavaa ja tarkkaa. Myönteistä palautetta antaessa voi esiintyä analysoijana ja asiantuntijana. Myönteistä palautetta voidaan antaa tunnepalautteena, miltä jokin asia/teko tuntui palautteen antajasta. Usein myönteinen palaute jää vahaaksi, ja palaute kohdistuu vain sanoilla hyvä, kiva tai mukana. Palautteen tulisi olla eritellympää, johon voidaan käyttää asiaan/tekoon kohdistuvia adjektiiveja kuten nopea, rehellinen ja niin edelleen. Symbolisessa palautteessa kuvataan henkilöä symbolisesti johonki verraten. Symbolisen palautteen merkitys perustuu siihen, että symboleilla, joita palautteessa käytetään, on jotain merkitystä palautteen saajalle. (Aalto 2002, 147-149.)

3.3.1 Video palaute

Palaute on pääasiassa aina verbaalista. On vain muutamia ei verbaalisia tyylejä antaa palautetta, jotka pääasiassa ovat näköaistiin perustuvia palautekeinoja. Yksi suosituim-

mista palautekeinoista videopalaute, joka tuli 1960-luvulla suosituksi voimistelun parissa, heti videonauhurin keksimisen jälkeen. Videopalautteen hyödyt perustuivat palautteen nopeaan saamiseen, kokonaisten liikesarjojen näkemiseen, hidastuksiin, yksityiskohtaisuuteen, väriin ja ääniin. (Schmidt & Wrisberg 2008, 299.) Video palaute perustuu erilaiseen palautteen antamiseen, sillä se esitetään henkilölle hänen suorituksen jälkeen. Se eroaa muista palautteen antotavoista siten, ettei videopalaute edellytä niin paljon aikaa kasvotusten. Videopalautteen hyötynä on myös erilaisten tulkintojen välttäminen, koska video on kaikkien nähtävänä. (Benne 2003, 9.)

Video palaute tehostaa oppimista sekä auttaa harjoituksen onnistumisessa ja antaa suoraa palautetta suorituksesta. Palautteen antamisen yksi tehokkain tapa, joka voidaan antaa välittömästi suorituksen jälkeen. Palautella, joka annetaan vain sekunteja myöhemmin suorituksen jälkeen, on tieteellisesti todistettu olevan positiivisia vaikutuksia oppimisen prosessiin. Varsinkin suorituksissa, jotka tehdään omalla keholla ja perustuu oman kehon tuntemuksiin, pystytään korjaamaan ulkoisella palautteella esimerkiksi video palautteella. (Simi Reality Motion Systems 2014; Schmidt & Wrisberg 2008, 299.)

Modernissa urheilussa videoanalyysit ovat osa tekijänä harjoittelussa. Videoita käytetään sekä kisasuorituksissa, että harjoituksissa. Huolellisen videon analysoinnin jälkeen voidaan antaa hyödyllistä palautetta urheilijalle hänen suorituksestaan. Videoiden avulla pystytään löytämään suoritusvirheitä, jotka pystytään korjaamaan urheilijan loukkaantumisten välttämiseksi. Otteluista ja peleistä voidaan löytää heikkouksia, joihin pystytään puuttamaan katsomalla videoita ja korjaamalla suoritusta. Video palautetta voidaan käyttää myös opettamiseen näyttämällä parhaita suorituksia, josta pystytään ottamaan esimerkiksi tekniikkavinkkejä omaan pelaamiseen. (McCarron 2015.)

Videointi, videoanalyysi ja – palaute tarjoavat valmentajalle ja urheilijalle ylimääräisiä työkaluja. Video tarjoaa erilaisia kulmia tarkastella suoritusta, kuin mikä normaalisti on valmentajalle mahdollista. Urheilijalla ja valmentajalla tulisi olla videon tarkastelun jälkeen sama käsitys suorituksesta. Videokamera pystytään asettamaan paikkoihin, joihin valmentaja ei kilpailutilanteessa pääse olleessaan joukkueensa seurassa. Esimerkiksi valmentaja, joka on penkillä joukkueensa kanssa, saa erilaista kuvakulmaa korkeammalta kuvatulta videolta. Video tallenteella pystytään erottelemaan erilaisia palasia kokonaisesta ottelusta. Esimerkiksi jääkiekko-ottelussa pystytään laskemaan taklauksia ja jakamaan ne onnistuneisiin ja epäonnistuneisiin. Samalla tavalla pystytään laskemaan ja jaottelemaan myös muita tärkeitä peliin liittyviä asioita kuten lentopallossa syötöt, torjunnat, hyökkäykset ja niin edelleen. Tilastot, joita videoinnin avulla saadaan voivat kertoa pelaajan vahvuuksista tai heikkouksista. (Wilson 2008.)

3.4 Palautteen vastaanottaminen peruselementit

Palauteprosessin ollessa onnistunut, myös palautteen vastaanottajan on osattava ottaa palautetta vastaan. Vastaanottotaitoa ei koeta yhtä helpoksi kuin palautteen antotaitoa, vaikka vastaanotto on vähintään yhtä merkityksellistä. Vastaanotto taitoja opeteltaessa on hyvä tutustua omaan ihmiskäsitykseen, reagointitapoihin, tunteiden hallintaan ja itse asian käsittelyyn erilaisista näkökulmista. Taitavilla palautteen vastaanottajilla on havaittu monenlaisia erilaisia taitoja, joista erinomainen palautteen vastaanottaminen koostuu. Taitava palautteen vastaanottaja osaa pyytää palautetta ja ovat aktiivisia hankkimaan palautetta suorituksistaan. Vastaanottaja osaa myös säädellä palautetta, että missä määrin ja minkälaista tietoa otetaan vastaan. Taitamattomilla palautteen vastaanottajilla säätely voi olla liian heikkoa, jolloin palaute voi aiheuttaa voimakkaita tunteita ja reaktioita tai liian vahvaa, jolloin palaute ei tavoita sille annettua tehtävää. Kun palaute on säädely sopivaksi voi palautteen antajalle esittää tarkentavia kysymyksiä palautteesta. Tarkentavilla kysymyksillä ehkäistään esimerkiksi virhetulkintoja, joita palautteen vastaanottajalle saattaa palautteesta tulla. Seuraavana vaiheena on arviointi ja päätöksenteko, eli palautteen vastaanottaja on itse vastuussa, miten palautteeseen suhtautuu, reagoi ja hyödyntää sitä. Palautteen ollessa iso ja merkittävää voi palautteen vastaanottaja avartaa käsitystä palautteen kohteena olleesta asiasta. Tällöin voi kysyä esimerkiksi muidenkin mielipiteitä, jos epäilee, ettei palautteen antajana näkökulma ole paras mahdollinen. Viimeinen vaihe on keskustelun jatkuvuus varsinkin jos korjaava palaute on ollut suurta ja merkityksellistä. Jatkuvuudella pyritään siihen, että keskustelua jatketaan ja palaute olisi näin hyödyllisempää ja tukisi enemmän kehittymistä. (Ranne 2014, 32-37.)

Palautteen vastaanottajat saattavat suhtautua korjaavaan palautteeseen monella eri tavalla. Korjaava palaute herättää helposti vastaanottajassa negatiivisia tunteita, jos palautetta ei osata antaa ja ei tunneta palautteen vastaanottajaa. Negatiivisia tunteita syntyy myös, koska korjaavalla palautteella puhutellaan usein heikkouksia, virheitä, tai kyvyttömyyttä johonkin asiaan. Vastaanottaja saattaa tuntea avuttomuutta, nöyryytetyksi tulemista, turhautumista, riittämättömyyttä, pelkoa, pettymystä, syyllisyyttä tai ahdistusta. Näin ollen palautteen vastaanottajalta vaaditaan sekä malttia, että tervettä itsetuntoa. (Aalto 2002, 132.)

Korjaava palaute voi synnyttää vastaanottajassa erilaisia reaktioita. Reaktioit johtuvat palautteen aiheuttamista tunnetiloista, joita vastaanottajilla palautteen seurauksena tulee. Palautteeseen reagoidessa vastaanottaja käyttää psyykkistä energiaansa oman itsensä puolustautumiseen, eikä ime palautteesta saatavaa tärkeää tietoa ja oppiminen voi jäädä

saavuttamatta. Ennen kuin täysin ymmärretään korjaavan palautteen merkitys voi vastaanottajalla ilmetä seuraavat neljä vaihetta. Vastaanottaja saattaa torjua palautteen, jos kokee sen virheellisenä, epäoikeudenmukaisena tai ei koe saavansa palautteesta mitään hyötyä. Torjunta vaiheen jälkeen voi seurata puolustautumista palautetta kohtaan. Puolustautuminen voi tapahtua hyökkäyksenä palautteen antajaa kohtaan, sulkeutumisella tai syiden siirtämisenä toisille henkilöille. Seuraavana vaiheena voidaan tunnistaa selittely, jolloin vastaanottaja ymmärtää jo korjaavan palautteen merkityksen, mutta hän haluaa tulla mahdollisimman oikein ymmärretyksi palautteen antajan silmissä. Viimeisenä vaiheena palautteen vastaanottaja ymmärtää ja hyväksyy omat teot, jotka ovat johtaneet palautteen saamiseen. Tähän vaiheeseen voidaan tarvita erilaisia näkökulmia vastaanottajalta ja aikaa voi kulua hyvin vaihtelevasti. (Aalto 2002, 106-108; Toivanen 2012.)

4 Suomalainen valmennusosaaminen

Mitä valmentajan pitäisi tänä päivänä pystyä hallitsemaan? Valmentajalla tulisi olla hyvät ihmissuhdetaidot, voimavarat työhön, itsensä kehittämisen taidot ja urheiluosaamisen taidot. Mihin valmentaja voi vaikuttaa itse urheilijassa? Valmentaja vaikuttaa urheilijan kehittymiseen ja lajitaitojen osaamiseen, urheilijan itsensä kehittämisen taitoihin, kuulumi- sen tunteeseen ja ihmisenä kasvuun. (Hämäläinen 2014, 1.)

Pekonen (2014, teoksessa Moen & Federici 2013, 36-37.) luettelee kansainvälisen val- mennusjärjestön, International Coaching Federation (ICF), asettamia keskeisimpiä val- mennusosaamisen ulottuvuuksia, joita ovat suhteen luominen, kommunikaatio, läsnäolo- taidot, vaikuttamisen taidot, vastuullisuuden jakaminen ja oppimisen ja tulosten saavutta- misen helpottaminen.

4.1 Suomalaisen valmennusosaamisen kehittäminen

Suomalainen valmennusosaaminen on kuvioitu kehikkoon, jossa on tärkeitä osa-alueita valmentajalle. Valmennusosaaminen on jatkuvaa itsensä kehittämistä ja reflektointia, sekä ympäriltä saatavan tiedon hakemista. Kehittyminen on läpi valmentajan uran jatkuvaa. Valmennusosaamisen kehikon ydin koostuu keskusteluista, urheilijasta sekä valmentajas- ta ja reflektoinnista. Oppiminen ja kehittyminen voi tapahtua kolmea eri kanavaa pitkin eli formaalin koulutuksen kautta, nonformaalin koulutuksen kautta ja informaalin materiaalin kautta. Formaaleihin koulutuksiin kuuluvat tutkinnot ja pätevyudet, jotka tähtäävät valmen- nusosaamiseen. Formaalin koulutuksen tavoitte on lisätä itsensä kehittämisen taitoja niin, että informaalin oppiminen olisi mahdollisimman tehokasta. Informaalista oppimista edistävät erilaiset nettisivut, kirjat, tietopankit, dvd:t ja niin edelleen. Nämä ovat tietolähtei- tä, joista omaan valmennusosaamiseen saadaan lisä hyötyä. Nonformaalit koulutukset ovat erilaisia kursseja, jotka eivät johda varsinaiseen pätevyyteen vaan antavat lisäkoulu- tusta. Näitä ovat muun muassa seminaarit, kongressit ja täydennyskoulutukset. (Hämäläi- nen 2014, 5-6.)

Valmentajien näkemyksen mukaan yksi isoin oppimisen osa on toiminnassa oppiminen. Tämä vaatii hyvää itsearviontia sekä toimintaympäristön muuiden henkilöiden ja valmen- tajien toimimisesta tutoreina ja mentoreina. Valmentajien osaamistarpeet määräytyvät yhteydessä toimintaympäristöön ja sen asettamiin tarpeisiin. Kun valmentaja tunnistaa osaamistarpeensa toimintaympäristössään voi valmentajan kehittyminen alkaa. (Hämäläi- nen 2014, 28.)

Blomqvistin ja Hämäläisen (2015) tekemässä valmentajien seurantakyselyssä selviää koettu taso valmennusosaamisesta nykyhetkellä. Keskimäärin hyvällä tasolla valmentajat kokivat olevansa sekä suunnittelussa ja organisoinnissa, valmennustietojen ja – taitojen, että vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitojen osalta. Näistä parhaiten arvioitiin olevan perillä kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitojen osalta. Kehitettävää itsearvioinnin perusteella on suunnittelun ja organisointiin liittyvien asioiden kanssa. Eroja kuitenkin syntyi valmennusosaamisessa koulutustasojen mukaan. Käytännön valmennuksen viideksi tärkeimmäksi kehityskohteiksi nousivat motivointi, innostaminen, tilanneherkkyyden/mukautumisen tilanteen tai henkilön mukaan ja palautteen antaminen. Nuoruusvaiheen valmentajilla koettiin tärkeäksi Tekniset ja taktiset taidot, harjoittelun ohjelmointi sekä urheilijan kehittymisen ymmärtäminen. Lapsuusvaiheen valmentajilla korostui harjoittelun suunnittelu, motivointi ja innostaminen. (Blomqvist & Hämäläinen 2015, 42-43.)

4.2 Valmentajana kehittyminen ja urheilijan itsensä kehittämisen taidot

Blomqvistin ja Hämäläisen (2015) tekemän tutkimuksen tuloksista selviää, että suomalaiset valmentajat pitävät koulutusta tärkeänä osana valmentajan kehittymisen kannalta. Kuitenkaan kouluttautuminen ei ole kovinkaan suunnitelmallista ja järjestelmällistä johtuen koulutuksen saavutettavuudesta, kalleudesta ja siihen vaadittavasta ajasta. Valmennuksen mentorointi ja tutorointi ovat tukimudoista yleisimpiä, mutta ne jäävät liian alhaiselle tasolle. Vastaajista (N=2476) vain 14% oli kokenut tutorointia tai mentorointia viimeisen 12 kuukauden aikana. Kuitenkin lähes puolet (48,3%) olisi jossain vaiheessa koennut tukimuotojen tarvetta. Oppimiskokemuksista tärkeimpinä nousivat myös arkivalmennuksessa tulleet käytännön kokemuksiin perustuvat oppimistapahtumat. Oppimiskokemukset kehittivät muun muassa urheiluosaamista, ihmissuhdetaitoja sekä itsensä kehittämisen taitoja. (Blomqvist & Hämäläinen 2015, 43-45.)

Urheilijan itsensä kehittämisen taidot voidaan jakaa urheiluosaamisen taitoihin, joka on tietämystä lajista, kilpailuista, tekniikoista ja säännöistä. Toisen osan osat ovat yleisiä taitoja, kuten itsearviointitaidot, ajattelun taidot, ongelman ratkaisun taidot, tiedonhankinta - ja arviointitaidot. Lajistaan innostunut lapsi tai nuori seuraa lajiaan, idoileitaan ja perehtyy usein hyvinkin tarkkaan lajiinsa. Pelkällä lajin seuraamisella pystytään olla perillä lajin tekniikoista ja taktiikoista. Urheilijan itsensä kehittämisen taitoja ei myöskään tue valmentaja-johtoinen toiminta, vaan urheilijalle pitäisi antaa tilaa ja aikaa, jolloin hän saa itse kertoa, pohtia ja esittää ratkaisuja. Urheilijan itsensä kehittämisen taitoihin pitäisi saada tukea valmentajalta, joka on valmis keskustelemaan, kannustamaan urheilijaa itse hakemaan

tietoa, vaati urheilijalta perusteluja sekä antaa urheilijan kyseenalaistaa. (Hämäläinen 2014, 19.)

4.3 Tärkeäksi koetut asiat valmennuksessa valmennettavien iän mukaan

Blomqvistin ja Hämäläisen (2015) tekemässä tutkimuksessa tarkasteltiin asioita, jotka koettiin tärkeäksi valmennuksessa valmennettavien iän mukaan. Lapsille eli alle 12-vuotiaille valmennuksessa koetaan erittäin tärkeäksi ilon ja nautinnon tuottaminen urheilun mukana (69,6%), urheilijan kasvattaminen (48,1%) lajirakkauden synnyttäminen (49,4%) ja sosiaalisten taitojen kehittäminen(41,8%). Vähiten tärkeäksi koetaan vastustajan voittaminen(0%) ja fyysisten ominaisuuksien kehittäminen (29,1%). Teknisten ja taktisten taitojen kehittämisen ajaksi valmentajat kokevat 12-19-vuotiaille merkitykselliseksi (n. 47%). Fyysisten ominaisuuksien kehittäminen valmennuksessa koetaan 16-vuodesta eteenpäin tärkeäksi (n. 42%). Vastustajan voittaminen koetaan selkesti tärkeämpänä vasta yli 19- vuotiaiden valmennuksessa (23,3%). Urheilijan kasvattaminen on isossa roolissa 16-19-vuotiaiden valmennuksessa (54,7%). Kaikkien ikäluokkien valmennuksessa ilon ja nautinnon tuottaminen ja urheilijan kasvattaminen nousevat erittäin tärkeiksi asioiksi. Vähiten arvoa sai kaiken ikäisten valmennuksessa vastustajan voittaminen. (Blomqvist & Hämäläinen 2015, 18.)

5 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli saada selville, kuinka videovalmennusta käytetään oppimis- ja palautteenannon välineenä jääkiekon pelaajilla ja kuinka pelaajat haluaisivat sitä käytettävän. Tutkimuksella pyritään selvittämään pelaajien käsityksiä oppimis- ja palautteenanto prosessista. Ohessa pyritään selvittämään, ohjaako suomalainen valmennusosaaminen pelaajia itse kiinnostuneeksi omasta itsestään ja kehityskohteistaan. Videovalmennus on tullut osaksi jääkiekon valmennusta ja tutkimuksen avulla pyritään kehittämään toimintaa videovalmennuksen parissa. Tuloksien tarkastelun jälkeen katsotaan, kohtaavatko pelaajien kokemukset oppimisesta ja palautteenannosta siihen, miten videovalmennusta käytetään ja olisiko toimintatapoja muutettava. Tutkimuksen tarkoituksena on, että pystymme kehittämään videovalmennusta osana oppimis - ja palautteenanto prosessia suomalaisessa jääkiekossa.

Tutkimusongelmat:

1. Miten pelaajat kokevat oppimis - ja palautteenanto tilanteet?
2. Mihin asioihin videovalmennuksella puututaan?
3. Auttaako suomalainen valmennusosaaminen pelaajien itsensä kehittämisen taidoissa?

6 Tutkimusmenetelmät

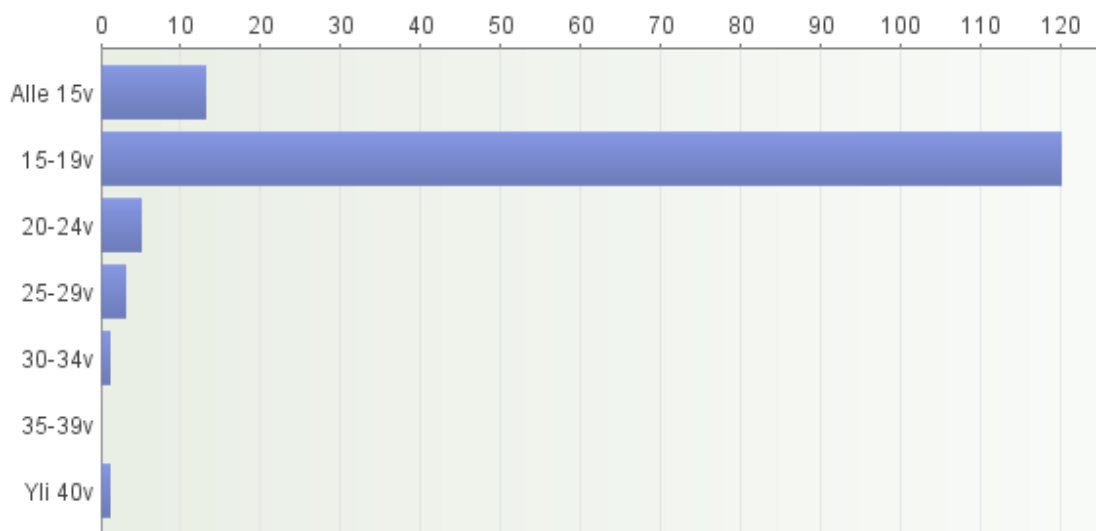
Tutkimus toteutettiin sähköisesti Webropol ohjelman avulla. Webropol on kyselytutkimusohjelma, jolla pystytään internetissä rakentamaan sähköinen kyselytutkimus (Webropol). Webropol ohjelmalla luotiin kysely sekä avoin linkki kyselyyn, joka lähetettiin sähköpostissa saatekirjeen yhteydessä. Sähköinen kysely oli ainoa järkevin ja helpoin tapa suorittaa tutkimus, koska tutkimuksessa otettiin yhteyttä niin suureen pelaaja määrään. Kyselytutkimuksen etuna muihin tutkimuksiin on, että sillä voidaan kerätä suuri tutkimusaineisto ja sillä pystytään säästämään tutkijan aikaa sekä vaivannäköä. (Hirsjärvi, Remens & Sajavaara 2006, 184). Tutkimus toteutettiin survey-tutkimuksena, jonka tyypillisenä piirteenä kerätään tietoa kyselylomakkeella ja kohteena on tietty ihmisjoukko, joille kysely tarkoitettu. (Hirsjärvi, Remens & Sajavaara 2006, 123).

6.1 Kohderyhmä

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat Liigan ja Mestiksen sekä A-juniori -, B-juniori ja C-juniori ikäiset jääkiekon pelaajat. Kysely lähetettiin 77 joukkueen eri pelaajille, jotka koostuivat eri-ikäisistä ja eri sarjatasoilla pelaavista pelaajista. Joukkueet, joille kysely lähetettiin olivat Mestis -, A- juniori -, B-juniori – ja C-juniori joukkueita. Kysely lähetettiin sähköpostin kautta 1866:n eri sähköposti osoitteeseen. Kohderyhmän sähköpostiosoitteet olivat saatu Suomen Jääkiekkoliitolta (6.10.2015), Kansainvälisen Jääkiekon Kehityskeskuksesta kautta.

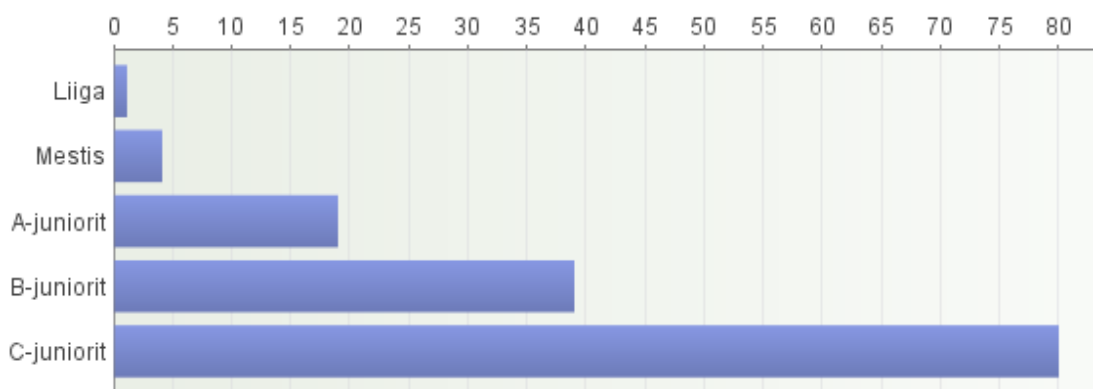
Kyselyyn vastaajista selkeästi suurin osa 84% oli 15-19 vuotiaita (kuviot1).. Alle 15 vuotiaita oli 9%. 4% vastaajista oli 20-24 vuotiaita. 25-29 vuotiaita vastaajia oli 2%. 30-34 - ja yli 40 vuotiaita vastaajista oli 1%. 35-39 vuotiaita vastaajia ei ollut.

Otantatutkimukseen sisältyy virhemahdollisuus, joka on riippuvainen otannan koosta. Mitä pienempi vastaajamäärä otannassa on, sen suurempi riski on tehdä väärempiä johtopäätöksiä. Otannan esteinä voivat olla muun muassa hallinta, aika tai kustannukset. Myöskään otoksen kasvattaminen liian suureksi ei lisää merkittävästi tuloksien tarkkuutta. (Holopainen & Pulkkinen 2013, 37-38.)



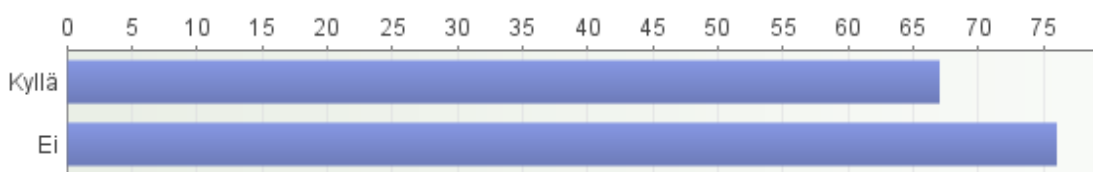
Kuvio 1. Vastaajien ikäjakauma (n=143).

Vastaajista 56% pelasi C-junioreissa (kuvio 2). B-junioreissa vastaajista ilmoitti pelaavansa 22%. A-juniori ikäisiä pelaajia vastaajista oli 13%. Kyselyyn vastasi huomattavasti vähemmän aikuissarjojen pelaajat. Mestis sarjan pelaajia vastaajista oli 3% ja Liigassa pelaavia pelaajia vastaajista oli 1%.



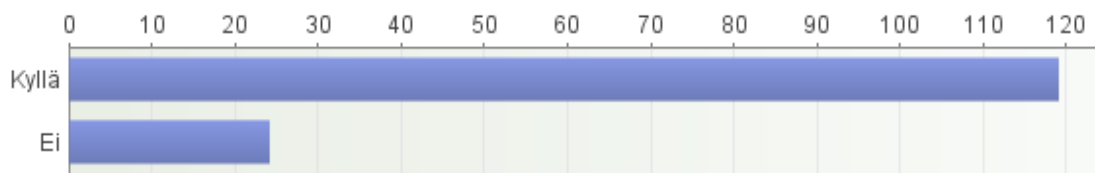
Kuvio 2. Sarjatasot, joissa kyselyyn vastanneet pelaajat pelaavat (n=143).

Vastaajista lähes puolet eli 47% ilmoitti, että on ollut mukana maajoukkutoiminnassa, tarkoittaen erilaisia leirejä ja/tai pelejä (kuvio 3). 53% puolestaan ei ole ollut mukana maajoukkue toiminnassa.



Kuvio 3. Maajoukkue toiminnassa mukana olevien pelaajien lukumäärä (n=143).

Kyselyyn vastanneiden pelaajien joukkueessa oli käytössä videovalmennusta 83%:lla (kuvio 4). 17%:lla vastaajista ei vastaavasti ollut joukkueen käytössä videovalmennusta.



Kuvio 4. Pelaajien määrä, joiden joukkueessa käytetään videovalmennusta (n=143).

6.2 Kyselyn järjestäminen

Kysely toteutettiin 9.10.2015 – 21.10.2015 välisellä ajalla Webrropol ohjelman avulla tehdyllä sähköisellä kyselyllä. Kysely suunniteltiin ja toteutettiin yhdessä Kansainvälisen Jääkiekon Kehityskeskuksen kanssa. Viesti sisältäen saatekirjeen ja linkin kyselyyn lähetettiin 1866:n sähköpostiin, joiden osoitteet saatiin Suomen Jääkiekkoliitolta 6.10.2015. Osoitteisto koostui pääosin Mestis -, A-junioreiden sm-sarjan -, B-junioreiden sm-sarjan - ja C-junioreiden sm-sarjan pelaajista, mutta osoitteistossa oli myös paljon pelaajien vanhempien sähköpostiosoitteita ja muita erilaisia pelaajien rekisteröinti osoitteita.

Ensimmäinen sähköposti, jossa oli linkki kyselyyn, lähetettiin 9.10.2015. Toisena sähköpostiviestinä lähetettiin sama viesti, mutta muistutuksena vähäisen vastaajamäärän johdosta. Toinen viesti lähetettiin 15.10.2015. Kyselyyn johtanut linkki suljettiin 21.10.2015. Vastauksia kyselyyn saatiin 143 pelaajalta. Näin ollen vastausprosentiksi muodostui 7,7%.

6.3 Kyselylomakkeen sisältö

Tutkimuksen kyselylomake (Liite 2) muodostuu 15 kysymyksestä sisältäen 14 monivalinta kysymystä ja yhden avoimen palaute kohdan kyselystä. Kyselylomake on laadittu tutkimisongelmien ja teoriaosuuden pohjalta. Kyselylomaketta suunniteltiin ja muokattiin yhteistyössä työn toimeksiantajan Kansainvälisen Jääkiekon Kehityskeskuksen kanssa. Kysymyksillä selvitettiin vastaajan perustietoja ja käsityksiä sekä omia kokemuksia oppimisesta, palautteenannosta ja videovalmennuksesta.

Kyselylomakkeen ensimmäinen sivu (kohdat 1-4) muodostui vastaajan perustiedoista, jossa kysyttiin vastaajan ikää, sarjatasoa, jolla vastaaja pelaa, onko ollut mukana maajoukkue toiminnassa ja onko joukkueessa, jossa hän pelaa, käytössä videovalmennusta.

Kyselylomakkeen toinen sivu (kohdat 5-14) koostui asteikkoihin pohjautuvista kysymyksistä jotka käsittelivät oppimista, palautteenantoa ja – saamista, videovalmennusta, pelaajan itsensä kehittämisen taitoja ja tärkeäksi koettuja asioita urheilun parissa. Asteikot perustuivat samaa mieltä tai eri mieltä oleviin väittämiin pois lukien kohta 14, jossa oli numeraalinen asteikko yhdestä viiteen. Kyselyssä kohdassa 10, joka koski palautteenantoa, oli myös monivalinnan lisäksi kaksi avointa kohtaa, jossa pystyi vastaamaan kysymykseen tarkemmin. Kysymyksen avoimella vaihtoehdolla voidaan selvittää sellaisia näkökulmia, joita tutkija ei etukäteen pysty ennakoimaan. (Hirsjärvi, Remens & Sajavaara 2006, 188). Kyselylomakkeen lopussa (kohta 15) oli avoimen palautteen osio kyselystä, joka oli vastaajalle vapaaehtoinen.

6.4 Tilastolliset menetelmät

Määrälliselle tutkimukselle tyypillisesti, tutkimustuloksia on havainnollistettu taulukoina ja kuvioina. Taulukoiden ja kuvioiden avulla pystytään esittämään visuaalisesti asiasisältöä. Paljon yksityiskohtaista informaatioita sisältävä asia on helpompi esittää taulukkona. Taulukoiden avulla lisätään ymmärrettävyyttä ja luotettavuutta. (Vilka 2007, 107.)

Tutkimustuloksissa on käytetty likert-asteikkoa. Likert-asteikon johdosta on mahdollisuus kartoittaa mielipiteitä tutkimuksessa. Vastaajan tulee valita vaihtoehdoista, onko hän täysin samaa mieltä, samaa mieltä ja niin edelleen. (Aaltola & Valli 2007, 185.) Vastausvaihtoehto en osaa sanoa on sijoitettu vastausvaihtoehdoissa viimeiseksi ja tällä pyrittiin vähentämään sen käyttöä, sillä kyselyssä haluttiin saada voimakkaammin mielipiteitä. Arvoasteikolla vastausvaihtoehdot painoutuivat seuraavasti: täysin eri mieltä = 1, eri mieltä = 2, en osaa sanoa = 3, samaa mieltä = 4 ja täysin samaa mieltä = 5. Näin ollen vastauksista on laskettu vastausten painoarvojen perusteella keskiarvot. Vastaajille vastausvaihtoehto en osaa sanoa useimmiten tarkoittaa, että vastaaja ei osaa päättää kumman näkemyksen puoleen kääntyä tai hänellä ei ole asiasta selkeää mielipidettä (Aaltola & Valli 2007, 186). Prosenttiosuudet tuloksissa on pyöristetty kokonaisluvuiksi. Avoimien kohtien vastaukset ovat kokonaisuudessaan esitetty liitteissä (liite 3. ja liite 4.).

Tutkimustuloksissa on laskettu keskilukuja, jotka osoittavat jakauman keskikohdan. Keskiluku voi kertoa havaintoarvojen sijainnista eli missä suurin osa havaintoarvoista sijaitsee. (Holopainen & Pulkkinen 2013, 79.)

7 Tutkimustulokset

Tulokset taulukoissa ovat esitetty absoluuttisina lukumäärinä. Tutkimustuloksia tarkasteltaessa on syytä ottaa huomioon, miten keskiarvot vastauksissa on laskettu. Painokertoimet kyselyssä ovat asetettu seuraavasta: Täysin eri mieltä=1, Eri mieltä=2, En osaa sanoa =3, Samaa mieltä =4 ja Täysin samaa mieltä =5. Numerot taulukoissa kertovat vastaajien määristä, joista selitteisiin on laskettu myös prosenttimääriä. Prosenttimäärät ovat pyöristetty lähimmäiseen kokonaislukuun.

7.1 Tutkimustulokset oppiminen

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa	Yhteensä	Keskiarvo
Oppimisen alkaessa, oppimisen tuomat positiiviset tunteet sekä kokemukset lisäävät haluani oppia	0	1	69	67	6	143	4,41
Oppiessani jotain uutta, käyn mielessäni läpi oppimaani asiaa yhä uudelleen ja uudelleen	0	8	87	38	10	143	4,08
Uusien asioiden oppiminen on minulle mielekästä	0	0	61	80	2	143	4,55
Koen oppineeni jotain uutta vasta sen jälkeen, kun harjoittelun seurauksena suoritukseni/tulokseni paranevat	2	17	63	49	12	143	3,98
Yhteensä	2	26	280	234	30	572	4,26

Kuvio 5. Oppimisen piirteet (n=143).

Samaa mieltä tai täysin samaa mieltä vastaajista on 95%, että oppimisen alkaessa oppimisen tuomat positiiviset tunteet ja kokemukset lisäävät halua oppia enemmän (kuvio 5). Oppimisen reflektointia eli oppimisen uudelleen käymistä mielessä vastaajista 87 on samaa mieltä, että reflektoi oppimaansa ja 38 vastaajaa on täysin samaa mieltä. Puolestaan 6% vastaajista on eri mieltä eli ei käy oppimaansa asiaa uudelleen mielessään läpi. Täysin samaa mieltä tai samaa mieltä vastaajista on 99%, että uusien asioiden oppiminen koetaan mielekkääksi. Täysin samaa mieltä vastaajista on 34%, että koetaan oppineensa

jotain uutta vasta kun suoritus tai tulos paranee harjoittelun seuraksena. 44% ovat samaa mieltä ja 12 prosenttia eri mieltä. Kaksi vastaajaa ovat täysin eri mieltä.

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa	Yhteensä	Keskiarvo
Oppimisympäristössäni on yhteenkuuluvuuden tunnetta, jossa hyväksytään myös toisten erilaisuus	0	4	77	53	9	143	4,25
Koen pystyväni kertomaan valmentajilleni, jos minua vaivaa jokin	0	19	61	54	9	143	4,05
Koen pystyväni kertomaan joukkuekavereilleni, jos minua vaivaa jokin	0	5	73	58	7	143	4,29
Oppimiseen tarvittavat tilat sekä välineet ovat kunnossa ja oppimistarpeideni mukaiset	0	8	67	65	3	143	4,32
Valmentajani ja oppimisympäristöni tarjoaa erilaisia keinoja sekä menetelmiä oppimiseen: Videot, palautekeskustelut, mahdollisuuden kokeilla	1	6	81	51	4	143	4,22
Yhteensä	1	42	359	281	32	715	4,23

Kuvio 6. Oppimisympäristö (n=143).

91% vastaajista on samaa mieltä tai täysin samaa mieltä, että oppimisympäristössä on yhteenkuuluvuuden tunnetta, jossa hyväksytään toisten erilaisuus (kuviokuva 6). Neljä vastaajaa on eri mieltä yhteenkuuluvuuden tunteesta. 13% vastaajista kokee, että ei pysty kertomaan valmentajilleen, jos heitä vaivaa jokin. 80% on samaa mieltä tai täysin samaa mieltä, että pystyy kertomaan valmentajilleen, jos häntä vaivaa jokin asia. Samaa mieltä tai täysin samaa mieltä on 91%, että joukkuekavereille pystyy kertomaan, jos jokin asia vaivaa. 4% ovat eri mieltä. 92% ovat samaa mieltä tai täysin samaa mieltä, että oppimisympäristöstä löytyvät tilat sekä välineet ovat kunnossa ja oppimistarpeiden mukaisia. Kahdeksan vastaajaa ovat eri mieltä tilojen ja välineiden kunnosta. Täysin samaa mieltä vastaajista on 36%, että valmentaja ja oppimisympäristö tarjoavat erilaisia keinoja ja menetelmiä oppimiseen. Samaa mieltä on 57%, että keinoja ja menetelmiä on riittävästi. Vastaajista 5% mielestä valmentaja ja oppimisympäristö ei tarjoa erilaisia keinoja ja menetelmiä riittävästi.

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa	Yhteensä	Keskiarvo
Oppimistilanteissa valmentajalla on keskeinen rooli opettamisessa ja asian opettelu tapahtuu runsailla toistomäärillä -Valmentajan sanoilla ja käskyillä suuri merkitys, ei tarvita omaa ajattelua	7	53	56	8	19	143	3,03
Oppimistilanteissa oppimiseni perustuu omaan tiedonkäsitteelyyni ja aktiiviseen toimintaan -Perustuu asioiden tajuamiseen, opettaja/valmentaja ohjaa oikeaan suuntaan	0	1	80	53	9	143	4,29
Oppimistilanteissa olen oma-aloitteinen ja asetan oppimiselleni tavoitteita sekä päämääriä -Opettajan/valmentajan rooli pieni, neuvoo/ohjaa tarvittaessa	1	19	88	27	8	143	3,85
Oppimistilanteissa olen itsenäinen ja motivoitunut oppija. Oppimiseni on omaehtoista ja perustuu kiinnostuksieni kohteisiin	0	2	79	51	11	143	4,25
Oppimistilanteissa toimin tarkkailijana ja otan muiden suorituksesta mallia omaan tekemiseeni	6	18	83	28	8	143	3,76
Yhteensä	14	93	386	167	55	715	3,84

Kuvio 7. Oppimiskäsitykset (n=143).

Samaa mieltä tai täysin samaa mieltä on 45%, että valmentajalla on keskeinen rooli asioiden opettamisessa ja opettelu tapahtuu runsain toistomäärin ilman omaa asioiden reflektointia (kuvio 7). Eri mieltä vastaajista on 37% ja täysin eri mieltä 5%. 19 vastaajaa ei osaa sanoa, onko valmentajan rooli keskeinen. 93% on samaa mieltä tai täysin samaa mieltä, että oppiminen oppimistilanteissa perustuu asioiden aktiiviseen reflektointiin eli opitun asian uudelleen käymiseen omassa mielessä. 6% vastaajista ei osaa sanoa. 62% vastaajista on samaa mieltä, että on itse oma-aloitteinen oppimisen suhteen ja asettaa itselleen oppimiseen ja tavoitteisiin liittyviä päämääriä. 19% on täysin samaa mieltä ja 13% on eri mieltä. 91% vastaajista on samaa mieltä tai täysin samaa mieltä, että he ovat itsenäisiä ja motivoituneita oppijoita ja he haluavat oppia asioita, joista ovat itse kiinnostuneet. 8% vastaajista ei osaa sanoa mielipidettään. 78% vastaajista on samaa mieltä tai täysin samaa mieltä, että toimii oppimistilanteissa tarkkailijana ja ottaa muiden suorituksista mallia omaan suoritukseen. 13% vastaajista on eri mieltä ja 4% täysin eri mieltä.

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa	Yhteensä	Keskiarvo
Opin parhaiten tekemällä ja kokeilemalla omalla keholla -Tiedän miltä suorituksen pitäisi tuntua	0	4	78	52	9	143	4,24
Opin parhaiten näköaistin avulla -Mallisuoritukset, videot ja demonstroinnit auttavat oppimisessa	0	15	81	40	7	143	4,02
Opin parhaiten kuuloaistin avulla -Palaute - ja keskustelu tilanteet ovat tärkeä osa oppimista	2	31	73	23	14	143	3,59
Tunnistan itselleni parhaiten sopivan oppimistyylin	0	6	87	34	16	143	4,04
Yhteensä	2	56	319	149	46	572	3,97

Kuvio 8. Oppimistyylit (n=143).

36% vastaajista on täysin samaa mieltä, että he oppivat parhaiten tekemällä ja kokeilemalla eli kinesteettisesti (kuvio 8). 55% vastaajista on samaa mieltä ja 3% on eri mieltä. 57% vastaajista on samaa mieltä, että oppii parhaiten näköaistin avulla eli visuaalisesti ja 28% vastaajista on siitä täysin samaa mieltä. 10% vastaajista on eri mieltä, että oppisi parhaiten näköaistin avulla. 67% vastaajista on samaa mieltä tai täysin samaa mieltä, että he oppivat parhaiten kuuloaistin avulla eli auditiivisesti. 22% vastaajista on eri mieltä ja kaksi vastaajaa täysin eri mieltä. 84% vastaajista tunnistaa itselleen parhaiten sopivan oppimistyylin. 4% vastaajista on eri mieltä eli ei tunnista itselleen parhaiten sopivaa oppimistyyliä ja 11% ei osaa sanoa, että tunnistaako itselleen parhaiten sopivan oppimistyylin.

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa	Yhteensä	Keskiarvo
Olen asettanut tavoitteita, joita kohti pyrin määrätietoisesti menemään -Kehittymiseen ja pelaajauraan liittyviä tavoitteita	1	2	62	74	4	143	4,44
Koen, että tavoitteet ovat oppimisen kannalta tärkeitä asettaa	1	2	70	63	7	143	4,34
Haluan vastata haasteisiin mahdollisimman hyvin ja saada aikaan hyviä tuloksia	0	0	60	81	2	143	4,55
Pyrin itseni kehittämiseen kiinnittämättä huomiota saavutettuihin tuloksiin - Ei vertailua muiden tuloksiin tai saavutuksiin	1	26	75	26	15	143	3,69
Yhteensä	3	30	267	244	28	572	4,26

Kuvio 9. Motivaatio ja oppiminen (n=143).

Kyselyyn vastanneista pelaajista 95% on täysin samaa mieltä tai samaa mieltä, että he ovat asettaneet itselleen kehittymiseen ja pelaajauraansa liittyviä tavoitteita (kuviokuva 9). Kolme vastaajaa on eri mieltä tai täysin eri mieltä eli ei ole asettanut mitään tavoitteita. 44% vastaajista on täysin samaa mieltä, että asetetut tavoitteet ovat oppimisen kannalta tärkeitä ja 49% vastaajista ovat samaa mieltä. Seitsemän vastaajaa ei osaa sanoa ovatko tavoitteet oppimisen kannalta tärkeitä asettaa. 99% vastaajista ovat täysin samaa mieltä tai samaamieltä, että he haluavat vastata haasteisiin mahdollisimman hyvin ja haluavat saada aikaan mahdollisimman hyviä tuloksia. 52% vastaajista on samaa mieltä, että pyrkii kehittämään vain itseään kiinnittämättä huomiota muiden tuloksiin tai saavutuksiin. 18% vastaajista on täysin samaa mieltä ja 18% on tästä eri mieltä. 10% vastaajista ei osaa sanoa.

7.2 Tutkimustulokset palaute

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa	Yhteensä	Keskiarvo
Saan riittävästi palautetta suorituksistani, jotta oppiminen olisi tehokasta	1	23	71	32	16	143	3,77
Saan palautetta vahvuuksistani, joiden avulla pääsen kohti asetettuja tavoitteita	2	17	78	34	12	143	3,87
Saan palautetta heikkouksistani, joita pyritän myöhemmin kehittämään	2	19	73	40	9	143	3,91
Saamani palaute on merkityksellistä ja opettavaista	3	6	76	48	10	143	4,12
Saan palautetta välittömästi suorituksen jälkeen -Jos en, milloin toivoisin saavani palautetta?	3	11	92	28	9	143	3,92
Saan palautetta ryhmissä -Jos saan niin miten (koko joukkueen kanssa, puolustajat yhdessä, hyökkääjät yhdessä?)	4	17	83	21	18	143	3,7
Myönteinen palaute lisää mielekkyyttä, oppimista ja parantaa ilmapiiriä	0	0	60	78	5	143	4,51
Saan yksilöllistä palautetta yksityisesti palautteenantajan kanssa	4	23	79	27	10	143	3,71
Yhteensä	19	116	612	308	89	1144	3,94

Kuvio 10. Palautteen antaminen (n=143).

72% kyselyyn vastanneista pelaajista on samaa mieltä tai täysin samaa mieltä, että saa riittävästi palautetta suorituksista, jotta oppiminen olisi tehokasta (kuviota 10). 17% mielestä palautetta voisi tulla suorituksista enemmän ja 10% ei osaa sanoa saako palautetta riittävästi. 78% kokee saavansa palautetta omista vahvuuksista. 13% ei koe saavansa palautetta omista vahvuuksistaan. 79% vastaajista on samaa mieltä tai täysin samaa mieltä, että palautetta saadaan heikkouksista, joita myöhemmin pyritään kehittämään. 15% on eri mieltä tai täysin eri mieltä eli ei koe saavansa palautetta heikkouksistaan. 53% on samaa mieltä, että palaute on merkityksellistä ja opettavaista. 34% on täysin samaa mieltä palautteen merkityksellisyydestä. Yhdeksän vastaajaa ei koe saavansa merkityksellistä ja opettavaista palautetta. 20% vastaajista on täysin samaa mieltä, että saa palautetta välittömästi suorituksen jälkeen. 64% on samaa mieltä ja 10% en eri mieltä tai täysin eri mieltä. Toivotuimmaksi ajankohdaksi palautteelle avoimissa vastauksissa nousi heti suorituk-

sen jälkeen tai harjoitusten jälkeen. 73% vastaajista on samaa mieltä tai täysin samaa mieltä, että saa palautetta ryhmissä. Palautetta saatiin yhdessä puolustajien kanssa, yhdessä hyökkääjien kanssa, koko joukkueena, maalivahtien kesken ja kentällisittäin. 12% vastaajista on eri mieltä ja 3% täysin eri mieltä. 55% vastaajista on täysin samaa mieltä ja 42% samaa mieltä, että myönteinen palaute lisää mielekkyyttä, parantaa oppimista sekä ilmapiiriä. 74% vastaajista on saa palautetta yksityisesti palautteen antajan kanssa. 16% on eri mieltä ja 3% täysin eri mieltä eli ei saa palautetta yksityisesti.

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa	Yhteensä	Keskiarvo
Osaan suhtautua ja reagoida oikein sekä korjaavaan – että myönteiseen palautteeseen	1	3	92	43	4	143	4,21
Pyydän palautetta aktiivisesti suorituksistani	6	57	49	14	17	143	3,06
Korjaava palaute koetaan nöyryyttämisenä, joka aiheuttaa riittämättömyyden, syyllisyyden tai pelon tunnetta	47	64	20	5	7	143	2,1
Korjaava palaute aiheuttaa minussa suojaumisreaktioita kuten puolustelua tai selittelyä	40	67	20	3	13	143	2,15
Yhteensä	94	191	181	65	41	572	2,88

Kuvio 11. Palautteen vastaanottaminen (n=143).

Vastaajista 94% on samaa mieltä tai täysin samaa mieltä, että he osaavat suhtautua ja reagoida korjaavaan – sekä myönteiseen palautteeseen (kuvio 11). Kolme vastaajaa on eri mieltä ja yksi vastaaja täysin eri mieltä. 44% vastaajista on samaa mieltä tai täysin samaa mieltä, että he pyytävät aktiivisesti palautetta suorituksistaan. 40% vastaajista on eri mieltä ja 4% täysin eri mieltä, että pyytäisivät aktiivisesti palautetta suorituksistaan. 12% vastaajista ei osaa sanoa, pyytävätkö aktiivisesti palautetta suorituksistaan. 78% vastaajista ei koe, että korjaava palaute on nöyryyttävää, joka aiheuttaa erilaisia tunnetiloja. 17% vastaajista on samaa mieltä tai täysin samaa mieltä, että korjaava palaute aiheuttaa riittämättömyyden –, syyllisyyden – tai pelon tunnetta. 16% on samaa mieltä tai täysin samaa mieltä, että korjaava palaute aiheuttaa suojaumisreaktioita, kuten puolustelua tai selittelyä palautteen antajaa vastaan. 47% on eri mieltä ja 28% vastaajista on täysin eri mieltä eli korjaava palaute ei aiheuta heissä erilaisia suojaumis – tai puolustautumisreaktioita.

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa	Yhteensä	Keskiarvo
Videopalaute on/olisi tärkeä osa valmennusta ja oppimista	0	2	69	66	6	143	4,39
Videopalauteella puututaan minun vahvuuksiin tavoitteisiin peilaten	5	30	61	16	17	129	3,41
Videopalauteella puututaan minun heikkouksiin tavoitteisiin peilaten	3	28	64	17	16	128	3,5
Videopalauteella käsitellään joukkueen vahvuuksia	2	7	77	41	2	129	4,15
Videopalauteella käsitellään joukkueen heikkouksia	2	3	75	45	4	129	4,22
Videopalauteella vaikutetaan joukkueeni taktisiin asioihin	2	2	70	51	3	128	4,3
Yhteensä	14	72	416	236	48	786	4

Kuvio 12. Videopalaute (n=143).

Videopalauteen kohdan ensimmäinen kysymys on tarkoitettu kaikille vastaajille ja loput niille, joilla videovalmennusta/- palautetta käytetään (kuvio 12). Videopalauteen tärkeäksi osaksi valmennusta ja oppimista kokivat 94% vastaajista. Heistä täysin samaa mieltä olevien osuuden määrä on 46%. Samaa mieltä vastaajista on 47% ja täysin sama mieltä on 12%, että videopalauteella puututaan henkilökohtaisiin vahvuuksiin. 23% vastaajista on eri mieltä ja 4% täysin eri mieltä. Samaa mieltä olevia on 50% ja täysin samaa mieltä olevia on 13%, että videopalauteella puututaan pelaajan henkilökohtaisiin heikkouksiin. 22% on eri mieltä ja 2% täysin eri mieltä, että videopalauteella puututaan heikkouksiin. Vastaajista 91% oli samaa mieltä tai täysin samaa mieltä, että videopalauteella puututaan joukkueen vahvuuksiin. 7% vastaajista olivat eri mieltä tai täysin erimieltä. Vastaajista 93% videopalauteella käsitellään joukkueen heikkouksia. 3% vastaajista on eri mieltä tai täysin eri mieltä. 40% vastaajista on täysin samaa mieltä ja 55% on samaa mieltä, että videopalauteella vaikutetaan joukkueen taktisiin asioihin. Kaksi vastaajista on eri mieltä ja kaksi täysin eri mieltä.

7.3 Tutkimustulokset valmennusosaaminen

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa	Yhteensä	Keskiarvo
Koen, että minulla on hyvät itsearviointitaidot -Osaan arvioida omaa toimintaani, tunnistaa vahvuuksia ja heikkouksia	0	5	87	48	3	143	4,24
Koen, että minulla on hyvät ongelmanratkaisutaidot -Osaan ratkaista ja tunnistaa erilaisia tilanteita	0	6	91	38	8	143	4,13
Koen, että minulla on hyvät tiedonhankinta- ja arviointitaidot	1	6	89	34	13	143	4,04
Koen, että minulla on hyvät ajattelun- taidot	0	6	81	46	10	143	4,17
Yhteensä	1	23	348	166	34	572	4,15

Kuvio 13. Urheilijan itsensä kehittämisen taidot (n=143).

94% vastaajista kokevat, että heillä on hyvät itsearviointitaidot arvioidessaan omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan (kuviot 13). Vastaajista 4% kokevat, että he ovat eri mieltä ja 2% vastaajista ei osaa sanoa. 27% vastaajista on täysin samaa mieltä ja 64% on samaa mieltä, että heillä ovat hyvät ongelmanratkaisutaidot. 4% vastaajista ei koe, että heillä ovat hyvät ongelmanratkaisutaidot ja 6% ei osaa sanoa. 86% vastaajista kokevat omaavansa hyvät tiedonhankinta- ja arviointitaidot. 4% vastaajista on eri mieltä ja 9% ei osaa sanoa. Kukaan vastaajista ei koe omaavansa huonoja ajattelun- taitoja. 57% vastaajista on samaa mieltä ja 32% täysin samaa mieltä, että heillä on hyvät ajattelun- taidot. 7% vastaajista ei osaa sanoa.

	1	2	3	4	5	Yhteensä	Keskiarvo
Ilo ja nautinto	9	2	7	37	88	143	4,35
Urheilijaksi kasvaminen	5	3	16	62	57	143	4,14
Lajirakkaus	8	2	12	29	92	143	4,36
Sosiaalisten taitojen kehittyminen	1	7	39	56	40	143	3,89
Voittaminen	5	3	18	42	75	143	4,25
Fyysisten ominaisuuksien kehittäminen	4	3	18	50	68	143	4,22
Teknisten ja taktisten taitojen kehittäminen	2	4	21	51	65	143	4,21
Uuden oppiminen	4	3	14	45	77	143	4,31
Yhteensä	38	27	145	372	562	1144	4,22

Kuvio 14. Tärkeäksi koetut asiat urheilun parissa urheilijan mukaan (n=143).

Tärkeimmäksi asiaksi urheilun parissa urheilijoiden mukaan nousi lajirakkaus keskiarvolla 4.36 (kuvio 14). Lajirakkaus saa eniten parhaita arvosanoja. Lähes yhtä tärkeäksi on koettu ilo ja nautinto keskiarvolla 4.35 ja uuden oppiminen 4.31. Vastaavasti vähiten tärkeäksi on koettu sosiaalisten taitojen kehittyminen keskiarvolla 3.89. Keskikastiin ovat jääneet voittaminen (4.25), fyysisten ominaisuuksien kehittäminen (4.22), teknisten ja taktisten taitojen kehittäminen (4.21) ja urheilijaksi kasvaminen (4.14).

8 Pohdinta

Tutkimustuloksista selvisi, että oppiminen ja oppimisprosessi koetaan erittäin positiiviseksi vastaajien keskuudessa. Opittua asiaa käsitellään mielessä oppimisen jälkeen yhä uudelleen ja uudelleen. Oppimisympäristössä vallitsee pääasiassa positiivinen ilmapiiri ja pelaajilla on joko valmentaja tai joukkuekaverit, joille he voivat kertoa, jos heitä jokin asia vaijaa. Oppimisympäristön tilat ja välineet sekä sen tajoamat keinot ja menetelmät ovat oppimistarpeiden mukaisia suurimman osan mielestä. Valmentajan rooli uuden opettamisessa ei ole niin suuri, kuin ajattelin vaan pelaajat ottavat vastuuta paljon omasta oppimisestaan. Kaikki pelaajat eivät ole kuitenkaan oma-aloitteellisia vaan he odottavat jonkun muun antavan heille automaattisesti neuvoja tai ohjeita suorituksistaan. Oppiminen tapahtuu parhaiten kun se liittyy omiin kiinnostuksen kohteisiin. Jääkiekkoilijoiden keskuudessa eniten tunnistettiin sellaisia oppijoita, jotka oppivat kokeilemalla ja tekemällä. Näin ollen suurimman oppimisen pitäisi tapahtua jääharjoittelun aikana, kun konkreettisesti pääsee tekemään ja kokeilemaan. Vastaajat ovat asettaneet itselleen tavoitteita, joita kohti pystyy määrätietoisesti menemään, osittain välittämättä muiden tuloksista tai suorituksista

Palautetta koetaan saatavan riittävästi ja palaute on myös ohjaavaa. Palaute kohdistuu yhtä vahvasti niin heikkouksiin kuin vahvuuksiin. Pelaajat saavat palautetta pääasiassa heti suoritusten jälkeen, mutta palautetta saadaan myös vasta harjoitusten loputtua, jolloin asiaa ei päästä heti kokeilemaan tai korjaamaan. Saatu palaute koetaan usein merkityksellisesti ja opettavaiseksi, jolloin palautteesta on usein miten myös hyötyä palautteen vastaanottajalle, jos hän osaa käyttää saatua palautetta oikein. Myönteinen palaute koetaan ilmapiiriä parantavaksi ja sillä koetaan olevan myös myönteisiä vaikutuksia oppimiseen. Palautetta saadaan lähes yhtä paljon ryhmissä, kuin yksityisesti yhdessä palautteen antajan kanssa. Molemmat muodot ovat tärkeitä ja jopa tärkeämmäksi nostaisin yksityisen palautteen yhdessä palautteen antajan kanssa, sillä siinä saa enemmän yksilön kehitystä eteenpäin ajavaa palautetta. Palautetta koetaan osaavan ottaa hyvin vastaan, jonka pitäisi näkyä pelaajan kehityksenä. Alle puolet pelaajista ei kuitenkaan pyydä tai hae aktiivisesti palautetta valmentajilta. Koen, että joukkuelajeissa palautteen hakeminen valmentajalta koetaan vaikeammaksi, kuin esimerkiksi yksilölajeissa, joissa ollaan enemmän henkilökohtaisessa tekemisessä valmentajan kanssa. Pelaajan ja valmentajan välinen luottamussuhteen olisi erittäin tärkeä olla kunnossa, jotta molemmin puolinen vuorovaikutus olisi mahdollisimman tehokasta.

Videovalmennuksella ja videopalautteella puututaan voimakkaammin koko joukkueen pelilliseen ja taktiseen tekemiseen, eikä niinkään yksilön kehittämiseen. Videovalmennus koetaan erittäin tärkeäksi osaksi valmennusta, oppimista ja palautteenantoa ja hyvin var-

haisessa vaiheessa urheilu-uraa. Videovalmennuksella jollain tasolla puututaan myös yksilöiden vahvuuksiin ja heikkouksiin ja puuttumista näihin asioihin toivottaisi enemmän.

Kyselyyn vastanneet jääkiekon pelaajat kokevat omat itsensä kehittämisen taidot hyväksi. Arvioitessa kaikkia itsensä kehittämisen taitoja noin 90% kokivat itselleen hyvät taidot niin itsearvioinnissa, ongelmanratkaisussa, tiedonahankinta- ja arviointitaidossa sekä ajattelutaidoissa. Onko näin hyvään tulokseen päästy valmennusosaamisella, että pelaajat ovat kehittäneet itselleen itselleen hyvät itsensä kehittämisen taidot? Luulen, että valmentajilla on suuri rooli antaessaan vastuuta ja tilaa myös pelaajille rakentaa ja kehittää itseään ja toimintatapojaan.

Kohderyhmän vertailussa katsoin, onko pelaajien vastauksissa ollut eroja, jos pelaaja on ollut mukana maajoukkue toiminnassa. Oppimisessa eroja ei juurikaan tunnu löytyvän sillä erotuksella, onko pelaaja ollut mukana maajoukkue toiminnassa vai ei. Sen sijaan pelaajat, jotka eivät ole olleet mukana maajoukkue toiminnassa, ovat asettaneet itselleen paljon tavoitteita uralleen ja pyrkivät menemään kohti tavoitteitaan. Maajoukkueen mukana olleet pelaajat eivät koe saavansa suorituksistaan niin paljoa palautetta kuin haluaisivat, verrattuna ei maajoukkue toiminnassa mukana olleisiin pelaajiin. Videopalautteen tärkeyttä korostavat jopa enemmän ei maajoukkue toiminnassa mukana olleet pelaajat kuin maajoukkue toiminnassa mukana olleet. Maajoukkueissa kuitenkin videopalautetta käytetään jokaisessa ikäluokassa. Itsensä kehittämisen taidoissa pelaajilla ei ilmennyt eroja maajoukkue taustasta riippumatta. Maajoukkue toiminnassa olleiden pelaajien kokemat tärkeät asiat urheilun parissa erosivat muutamalla tavalla ei maajoukkueen mukana olleiden pelaajien kokemuksista. Maajoukkue toiminnassa mukana olleet pelaajat kokivat ilon ja nautinnon, voittamisen, lajirakkauden ja uuden oppimisen merkityksellisemmäksi kuin ei maajoukkue toiminnassa mukana olleet pelaajat. Vastauksia tulkitessa on vaikea sanoa, erotavatko jotkin tietyt asiat maajoukkue toiminnassa mukana olleet pelaajat muista. Toki kaikki vastaajat pelaavat korkealla tasolla omassa ikäluokassaan, joten näin ollen voi olla, että otoksen pienestä koosta johtuen suuria eroja ei syntynyt vastaajien kesken.

Ikäjakauman perusteella tulevaa vertailua en nähnyt tarpeelliseksi, sillä vastaajat olivat niin suurella prosentilla (84% kaikista vastaajista) 15-19 vuotiaita, että muiden vastaajien iän perusteella tuloksissa ei ole mielestäni riittävän suurta otantaa vertailukelpoisten tulosten saamiseksi.

8.1 Pelaajien kokemukset oppimisesta

Jaakolan (2010) mukaan oppimisen tuomat tunteet ja kokemukset edesauttavat oppimista. Kyselyn vastausten perusteella 95% vastaajista on samaa mieltä, että positiiviset tunteet oppimiskokemuksen yhteydessä lisäävät halua oppia. Oppimisen kannalta on tärkeää saada aikaan onnistumisia, jotta pelaaja saa positiivisia tunteita ja kokemuksia uusien asioiden opettelussa. Oppimistilanteiden reflektointia pelaajilla on myös paljon. 87% vastaajista kertoo käyvänsä oppimaansa asiaa yhä uudelleen ja uudelleen mielessään läpi. Oppimisen kannalta onkin tärkeää, ettei oppimistilanne ole vastaanottajan passiivista vastaanottamista, vaan oppija on itse vastuussa tiedon käyttötavasta (Ahonen, Cantell, Nissinen & Rintala 2005, 25). Pelaajat ovat varmasti kiinnostuneita omasta lajistaan sekä oppimisesta ja näin ollen he ajattelevat varmasti erilaisia oppimistilanteita, esimerkiksi kuinka olisi voinut toimia toisin erilaisissa tilanteissa. Uusien asioiden oppiminen halutaan kokea mielekkäänä ja suurimmalle osalle vastaajista se on mielekästä. Jopa 99% vastaajista on sitä mieltä, että uusien asioiden oppiminen on mielekästä. Tähän vaikuttaa varmasti opetustavat ja mitä asiaa opetetaan. Suurin osa vastaajista oli samaa mieltä, että koetaan oppineensa vasta jotain uutta kun tulos tai suoritus konkreettisesti paranee. Jaakolan (2010) mukaan syy-seuraus suhde on selkeästi erotettavissa oleva oppimisen piirre. Oppiminen ei kuitenkaan ole niin yksiselitteistä, mutta se on helpointa todeta, kun näkee konkreettisia tuloksia. Oppiminen koetaan positiiviseksi tapahtumaksi, joka saa aikaan yleensä positiivisia tunteita ja kokemuksia, mutta kuinka valmentaja pystyy tekemään toiminnan sellaiseksi, että oppimisesta syntyisi yhä enemmän positiivisia kokemuksia. Jos valmentajan keinot opettaa asioita ovat sellaiset, jotka eivät tuota positiivisia kokemuksia, oppivatko pelaajat silloin riittävän tehokkaasti.

Oppimisympäristöllä on keskeinen rooli oppimiseen, koska oppiminen rinnastetaan ympäristöön, jossa oppiminen tapahtuu (Ikonen & Virtanen 2007, 243). Pelaajien vastausten perusteella joukkueissa pääasiassa vallitsee hyvä psyykinen oppimisympäristö, jossa on yhteenkuuluvuuden tunnetta. Kyselyyn vastanneiden pelaajien joukkueet kokoontuvat useita kertoja viikossa ja tapahtumissa on varmasti paljon ryhmäytymistä vaativia harjoituksia. Se ei kuitenkaan poissulje, ettei ryhmässä voisi olla henkilöitä, joiden mielestä yhteenkuuluvuutta ei ole. Valmentaja koetaan yleensä joukkueessa tärkeäksi ja johtohahmoksi. Kuitenkin 13% vastaajista on sitä mieltä, että ei välttämättä pystyisi kertomaan valmentajalle, jos häntä jokin asia vaivaisi. Tämä voi johtua uskalluksesta tai korkeasta kynnyksestä mennä puhumaan ”eriarvoiselle” henkilölle. Valmentajan ja pelaajan välille olisi saatava kahdensuuntainen luottamus eli pelaaja pystyy menemään valmentajan puolelle halutessaan ja päinvastoin. Tätä ohjaa merkittävästi valmentajan toiminta, kuinka

hän käsittelee pelaajia. Pelaajat kokevat helpommaksi jutella joukkuekavereilleen asioista kuin valmentajilleen. Joukkueen sisällä varmasti helpommin syntyy luottamus -, kaveri - ja ystävä suhteita. Fyysistä oppimisympäristöä tarkasteltaessa on huomioitava myös tarpeet (Ikonen & Virtanen 2007, 243). Toimintaympäristön liittyessä vahvasti tässä tutkimuksessa jäähalleihin ja muihin harjoittelu tiloihin, ei välttämättä ole mietitty kaikkia toimintaympäristöjä, jotka oppimisessa voivat olla käytössä. Esimerkiksi, onko kotona mahdollisuus harjoittaa joitain ominaisuuksia tai katsoa edellisestä pelistä videoita oppimiskäyttöön. Toimintaympäristö koetaan kuitenkin vastaajien keskuudessa hyväksi, joka tarjoaa erilaisia menetelmiä oppimiseen ja itsensä kehittämiseen. Pääpiirteittäin vastaajat ovat oppimisympäristöönsä tyytyväisiä.

Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan ihminen on passiivinen oppija, joka toimii ulkoisen ärsykkeen avulla ja reagoi siihen (Ikonen 2000, 15). Pelaajat eivät kokeneet niin voimakkaasti, että valmentajalla olisi niin keskeinen rooli oppimisessa, vaan että heidän oma uusien opittujen asioiden päänsisäinen käsittely, aktiivinen toiminta sekä oma motivaatio ovat vahvemmassa roolissa. Johtuuko tämä sitten valmennuksen kulttuurin muutoksesta, jossa valmentaja antaa pelaajille enemmän tilaa ja aikaa omaan ajatteluun. Kun on syntynyt luottamus valmentajan ja pelaajien välillä, valmentajan ei tarvitse huolehtia koko ajan pelaajien tekemisistä. Pelaajien ollessa motivoituneita ja oma-aloitteisia, valmentajan jatkuva tekemisen vahtiminen voi jopa tukahduttaa pelaajien intoa. Tuloksien mukaan pelaajat ovat enemmistöllä sitä mieltä, että valmentajan rooli ei ole niin tärkeäksi koettu. Ristiriitaa tuloksissa antaa se, että 14% vastaajista ei kuitenkaan koe olevansa oma-aloitteisia oppimistilanteissa, vaan todennäköisesti tarvitsee valmentajilta ohjausta tai neuvoja. Suurin osa vastaajista kuitenkin kokee olevansa oma-aloitteisia. Toisten antamat mallit ovat myös merkityksellisiä, sillä 78% ottaa mallia muiden suorituksista myös omaan tekemiseen. Pelaajat näyttävät suosivan paljon kognitiivisen, konstruktivisen ja humanisen oppimiskäsitysten malleja. Oppimiskäsitykset varmasti menevät hyvin paljon päällekkäin oppimistilanteissa. Kuitenkin eniten vastaajia näyttää saavan perinteinen behavioristinen oppimiskäsityksen malli, jossa opettajalla on keskeinen rooli.

Oppimistyylejä on yleisesti kolme erilaista, kinesteettinen, visuaalinen ja auditiivinen. Jotta oppiminen ja opettaminen olisivat mahdollisimman tehokasta, olisi tärkeä tunnistaa jokaiselle ominaisin oppimistyyli (Ahonen, Cantell, Nissinen & Rintala 2005, 37). Vastausten perusteella 84% vastaajista tunnistaa itselleen jollain tasolla ominaisimman oppimistyylin. 11% vastaajista ei osaa sanoa tunnistako itselleen parhaiten sopivan oppimistyylin. Oppimistyyleistä eniten sopivaksi pelaajille nousi kinesteettinen oppimistyyli, jossa halutaan itse päästä tekemään ja kokemaan. Näin ollen esimerkiksi harjoituksissa olisi tärkeää saada pelaajille paljon tilanteista erilaisia kokemuksia, että he löytävät itselleen parhaan

tyylin ratkaista erilaisia tilanteita. Toiseksi korkeimmaksi oppimistyyliksi nousi visuaalinen oppimistyyli, joka pohjautuu näköaistiin. näille pelaajille on tärkeää näyttää mallisuorituksia, demonstrointeja ja videoita. Nämä pelaajat luultavasti ottavat mallia myös muiden suorituksista. Vastaajista vähiten tunnisti itsensä olevan auditiivinen oppija. Onko oppimistilanteissa olennaista, että kaikille pelaajille näytetään samaa videota vai oppisiko osa pelaajista paremmin pelkän keskustelun avulla. Pystytäänkö harjoittelussa ottamaan huomioon riittävästi eri oppimistyylin omaavia pelaajia. Peltosen (1985) luomassa taulukossa oppiminen on yhteydessä aistien määrään, eli mitä enemmän aisteja pystymme oppimistilanteissa käyttämään, sen tehokkaampaa oppiminen on (Vuorinen 2009, 47).

Motivaation rooli oppimisessa rinnastetaan usein tavoitteisiin, koska tavoitteet säätelevät oppilaan tekemistä ja tekemiseen liitetään motivaatin taso (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 57). 95% vastaajista on asettanut itselleen tavoitteita, joita kohti pyrkii määrätietoisesti menemään. Näin ollen motivaation taso ohjaa tekemistä suurimmalla osalla pelaajista. Tavoitteet koetaan myös tärkeäksi osaksi oppimisprosessissa. Jos pelaajalla ei ole mitään tavoitteita, onko hänellä motivaatiota toimia koko aikaa parhaalla mahdollisella tasolla. Tulokset pystytään rinnastamaan myös tavoitteisiin ja motivaation. Pelaajat vastauksissaan haluaavat vastata haasteisiin mahdollisimman hyvin ja saada aikaan hyviä tuloksia. Jokainen pelaaja kuitenkin pääasiassa vastaa itsensä kehittymisestä, mutta vertailua muiden tuloksiin tapahtuu jossain määrin. 19% vastaajista ei ollut samaa mieltä, että pyrkii vain ja ainoastaan itsensä kehittämiseen ilman vertailua muihin. Vertailulla muihin pelaajiin, voi osa pelaajista saada motivaatioita myös omaan tekemiseen, mutta on hyvä muistaa, että kaikki pelaajat kehittyvät omaa tahtia. Huomattavan suuren osan mielestä on tärkeitä asettaa itselleen tavoitteita, joita kohti pyritään pääsemään.

8.2 Pelaajien kokemukset palautteenanto tilanteista

Palautteella on kaksi keskeistä roolia, missä tilanteessa olen ja mitä kohti minun on mentävä, jotta pääsen tavoitteeseen (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2011, 13). Palautetta tuskin koskaan saa liikaa, ainakaan positiivista palautetta. Palautteen teho perustuu siihen, miten palautteen antaja osaa sen antaa ja mitä palaute sisältää. 72% vastaajista kokee saavansa palautetta riittävästi, jotta oppiminen olisi tehokasta. 17% mielestä palautetta voisi tulla enemmän. Jääkiekossa yleensä on tapana pitää pelaajan ja valmentajien kesken palautteenanto tilanteita, jossa voidaan käydä läpi pelaajan tilannetta, vahvuuksia ja kehityskohteita. Näitä saisi ja pitäisi olla enemmän, mutta pelaajan pitää myös osata pyytää palautetta sitä tarvittaessa. Pelaajien vastausten perusteella palautetta näytetään saavan melko tasaisesti niin vahvuuksista kuin heikkouksista. Oman käsitykseni mukaan palautet-

ta annetaan herkemmin liittyen heikkouksiin tai virheisiin, mutta kyselystä saatu tulos on jopa parempi, että palaute jakautuu tasaisesti korjaavaan ja myönteiseen palautteeseen. Saatu palaute koetaan myös merkitykselliseksi ja opettavaiseksi pelaajien keskuudessa.

Palaute tulisi kohdistaa oikeaan asiaan ja antaa välittömästi suorituksen jälkeen, jotta palaute olisi relevanttia (Rauste von-Wright & ym. 2003, 57). 84% vastaajista koki saavansa palautetta välittömästi suorituksen jälkeen, joka on hyväksi oppimiselle. Näin asia pystytään käsittelemään heti. Aina kuitenkin ei ole hyvä saada palautetta heti suorituksen jälkeen, sillä suorituksen tekijä voi olla sellaisessa tunnetilassa, että hän ei vastaanota mitään palautetta. Vastaajat saivat palautetta myös harjoitusten tai pelien jälkeen, jos ei heti suorituksen jälkeen. Palautetta on kuitenkin saatu melko tuoreeltaan suorituksen jälkeen, jolloin asiat ovat vielä muistissa. Palautetta saatiin lähes yhä paljon niin ryhmissä kuin yksityisesti palautteen antajan kanssa. Ryhmillä tarkoitetaan koko joukkuetta, hyökkääjät keskenään, puolustajat keskenään, kentällisittäin, pakit keskenään, maalivahdit keskenään ja niin edelleen. Kaikki vastaajat kokevat, että myönteinen palaute lisää mielekkyyttä oppimiseen ja parantaa yleistä ilmapiiriä. Usein kuitenkin pelitapahtumissa, varsinkin häviöllä olevalle joukkueelle annetaan, negatiivista palautetta, joka tuskin parantaa ilmapiiriä, mutta saattaa silti herätellä joukkuetta. Myönteistä palautetta pitäisi antaa, jos siihen on mahdollisuus, sillä myönteisellä palautteella on harvemmin haittavaikutuksia. Tuloksia tulkittaessa, pelaajat toivovat yhä enemmän, että palautetta annettaisiin yksityisesti valmentajan ja pelaajan kesken. Palautetta toivotaan saatavan yksilön kehityksen kannalta koettuihin tärkeisiin asioihin eli jo hyväksi koettuihin ominaisuuksiin tai kehityskohteisiin liittyen.

Kyselyyn vastanneet pelaajat kokevat osaavansa suhtautua ja reagoida korjaavaan sekä myönteiseen palautteeseen. Palautteen vastaanottotaitoa ei koeta niin helpoksi kuin palautteen antamisen taitoa (Ranne 2014, 32-33). Vastaanottotaito on tärkeä osa palautteprosessia, sillä saatua palautetta pitää osata myös käyttää. Vastaajat eivät kuitenkaan olleet aktiivisia pyytämään palautetta suorituksistaan, vaan odottivat saavansa palautetta kun siihen on aihetta. Vain 44% vastaajista pyytää aktiivisesti palautetta suorituksistaan. Kulttuuri ei mielestäni riittävästi ohjaa siihen, että palautetta mennään aktiivisesti myös pyytämään, vaan tapana on, että joku tulee antamaan palautetta sitä erikseen pyytämättä. Kehityksen ja oppimisen kannalta olisi kuitenkin tärkeää, että saamme palautetta ja osaamme kehittää itseämme oikein. Korjaava palaute saattaa herättää palautteen vastaanottajassa monia erilaisia tunteita (Aalto 2002, 132). Kyselyyn vastanneet pelaajat olivat kuitenkin eri mieltä, että korjaava palaute aiheuttaisi nöyryyttämistä, jonka johdosta voidaan tuntea riittämättömyyttä, syyllisyyttä tai pelkoa. Tähän voi olla syynä, että pelaajat itse tietävät ja tunnistavat tekemänsä virheen, jolloin palaute tuntuu oikeutetulta ja jopa

auttavalta. Pelaajat ovat myös eri mieltä, että korjaava palaute aiheuttaisi palautteen vastaanottajassa puolustelua tai suojatumisreaktioita palautteen antajaa vastaan. Palautetta osataan ottaa vastaan ja sitä halutaan, mutta sitä ei osata kuitenkaan aktiivisesti pyytää.

8.3 Videovalmennus osana oppimista ja palautteenantoa

Lähes kaikkien vastanneiden mielestä videovalmennus koetaan tärkeäksi osaksi valmennusta. Videopalautteen tarkoituksena on tehostaa oppimista ja auttaa antamaan palautetta suorituksista (Simi Reality Motion Systems 2014). Kyselyyn vastanneiden 143 pelaajan otoksessa 83% pelaajien joukkueissa käytetään videovalmennusta oppimistilanteissa, kuten teknisissä ja taktisissa asioissa tai palautteenannon välineenä. Vastaukset suurimmaksi osaksi koostuivat juniori joukkueista, jotka pelaavat A-, B- tai C-nuorten sm-sarjaa. Videovalmennusta käytetään jo hyvin varhaisessa vaiheessa osana oppimis- ja palautteenanto prosessia.

94% vastaajista oli sitä mieltä, että videopalaute on tärkeä osa oppimisessa ja valmennuksessa. Videovalmennus liittyy voimakkaasti visuaaliseen oppimiseen. 85% vastaajista oli samaa mieltä tai täysin samaa mieltä että heille parhaiten sopiva oppimistyyli on visuaalinen oppimistyyli. Näin ollen videovalmennuksen ja – palautteen käyttö on täysin perusteltua. Videovalmennusta käytetään monenlaiseen tarkoitukseen. Muutamia käyttötarkoituksia mainitseni, sitä käytetään muun muassa oman joukkueen pelin tiettyjen osalueiden seuraamiseen, yksittäisten pelaajien yksittäisten vaihtojen seuraamiseen, palautteenannon välineenä joko yksittäiselle pelaajalle tai koko joukkueelle.

Videovalmennuksella ja palautteella puututaan lähes yhtä vahvasti niin pelaajien vahvuuksiin kuin heikkouksiin pelaajan omiin tavoitteisiin peilaten. Pelaajat eivät koe riittävästi, että videopalautteella puututtaisiin yksittäisen pelaajan tekemiseen. Pääpaino tuloksia tarkasteltaessa on, että videopalautteella puututaan joukkueen vahvuuksiin ja heikkouksiin. Tällöin painopiste todennäköisesti videopalautteen käytössä on pelillisissä ja taktisissa asioissa. Pystyttäisiinkö pelaajien motivaatiota suhteessa tavoitteisiin nostamaan, jos he näkisivät enemmän omia yksilöllisiä suorituksia. Toki tämä vie valmennukselta enemmän aikaa, jotta pelistä löydetään jokaisen pelaajan jokainen vaihto ja videot lähetettäisiin pelin jälkeen pelaajan tarkasteltavaksi. Tämä kuitenkin tukisi sitä, että pelaajat ovat itse kiinnostuneita oppimaan, tekemään ja näkemään. Videovalmennusta ja palautetta voisi käyttää enemmän myös yksilöllisesti pelaajien kanssa ja näyttää heille enemmän heidän omaa pelaamista verraten heidän omiin näkemyksiin pelistä ja omasta osaamisen tasosta.

Kun videovalmennusta käytetään ja lähes jokaisen joukkueen oma peli kuvataan, olisiko mahdollista pelaajille lähettää sähköpostin kautta videoita heidän tarkasteltavakseen. Esimerkiksi vieraspeleimatkoilla useilla pelaajilla on joko älypuhelin, tabletti tai tietokone mukanaan, josta näkee omia suorituksiaan edellisistä peleistä. Pelaajille pystytään antamaan tarkastelun kohteita, joita he voivat omalla ajallaan etsiä joko omasta pelistä tai muiden pelistä ja kasvattaa näin omaa oppimistasoaan. Näin saataisiin myös keskittyminen alkamaan seuraavaan peliin ja omaan tekemiseen. Tosin on hyvä huomioida, että kaikille pelaajille tämä ei ole mieluisin tapa valmistautua peliin ja kaikille on löydettävä toimivin malli. Videoista pelaajille pystytään antamaan erilaisia tarkastelu pisteitä ja oppimistehtäviä. Oppimistehtävät voivat liittyä esimerkiksi oman suorituksen peilaamiseen omiin vahvuuksiin ja heikkouksiin, jotka suurin osa pelaajista tunnistaa. Oman pelin tarkastelun sivutavoitteena on esimerkiksi saada pelaaja entistä kiinnostuneemmaksi omasta tekemisestään ja oppimisestaan, jolla pyritään lisäämään pelaajan itsensä kehittämisen taitoja. Pelaaja voi purkaa videoiden sisältöä ja omia tarkasteluiden tuloksia yhdessä valmentajan kanssa, jolloin saataisiin enemmän myös pelaajan ja valmentajan välisiä vuorovaikutus tilanteita ja heidän välistä luottamussuhdetta paremmaksi.

Tulevaisuudessa luulen, että videovalmennuksen merkitys tulee kasvamaan ja sen käyttö-tarkoitusta tullaan laajentamaan, mutta samalla myös kohdistamaan oikeisiin asioihin. Videovalmentajia ei vielä hirvittävän monella seuralla ole, jotka ainoastaan tekevät videovalmentamista. Videovalmennus vie kuitenkin valmentajilta paljon muuta aikaa, joka aiheuttaa sen käytölle tiettyjä haasteita. Videovalmennus on yleisesti käytössä vain korkeimmilla sarjatasoilla per ikäluokka.

8.4 Urheilijan itsensä kehittämisen taidot ja valmennusosaaminen

Urheilijan itsensä kehittämisen taidot voidaan jakaa urheiluosaamisen taitoihin ja yleisiin taitoihin, kuten itsearviointitaidot ajatteluntaidot, ongelmanratkaisutaidot sekä tiedonhankinta- ja arviointitaidot (Hämäläinen 2014, 19). Vastauksissaan pelaajat kokevat, että he omaavat hyvät itsearviointitaidot. Näin ollen he tunnistavat omia kehityskohteita ja vahvuuksia. Pelaajat kokevat myös vahvasti, että heillä on hyvät ajatteluntaidot, mikä edesauttaa suorituksia reflektoidessa ja oppimisprosessissa. Edellytykset sujuvaan oppimiseen on kunhan tunnistaa itselleen parhaiten sopivimmat keinot. Ongelmanratkaisutaidot ja tiedonhankinta- ja arviointitaidot koetaan lähes yhtä hyviksi. Ongelmanratkaisutaitoja voidaan tarvita erilaisten vapaa-ajan kuin peli tilanteiden selvittämisessä. Tiedonhankinta- ja arviointitaitoja pystytään käyttämään esimerkiksi valmentajan antamissa oppimistehtävis-

sä, joissa pitää ottaa selvää erilaisista tilanteista tai ratkaisumalleista. Esimerkiksi etsiä internetistä videoita, joissa pelataan ylivoimaa erilaisin pelitavoin. Kyselyyn vastanneet pelaajat kokevat melko selkeästi, että heillä on hyvät itsensä kehittämisen taidot. Käytännössä jää nähtäväksi, kuinka hyvin taitoja osataan käyttää, jotta itsensä kehittäminen ja oppiminen olisivat mahdollisimman tehokasta. Auttaako suomalainen valmennusosaaminen, että pelaajat olisivat enemmän itse kiinnostuneita omasta oppimisestaan? Tuloksien perusteella oppiminen on yhä enemmän riippumatonta opettajan tai tässä tapauksessa valmentajan toiminnasta. Enemmän merkitystä saa omat ajattelunaidot käsitellä opittuja asioita.

Blomqvistin ja Hämäläisen (2015) tekemässä tutkimuksessa on tarkasteltu, mitä valmentajat kokevat tärkeäksi valmennuksessa valmennettavien iän mukaan. Tähän tutkimukseen peilaten, kyselyssä on eri-ikäisten jääkiekkoilijoiden tärkeäksi koettuja asioita urheilun parissa. Hieman Blomqvistin ja Hämäläisen tutkimusta poiketen esiin jääkiekkoilijoiden parissa nousi ennenkaikkea lajirakkaus (ka. 4.36), joka koettiin jopa hieman tärkeämmäksi kuin ilon ja nautinnon tunne (4.35) lajista. Kohderyhmänä kyselyn vastauksissa on huomattava ero, sillä Blomqvistin ja Hämäläisen tutkimuksessa on suuri joukko suomalaisia valmentajia eri lajeista, kun tässä tutkimuksessa tutkimusjoukkona otanta jääkiekkopelaajia. Uutena kohtana tässä tutkimuksessa on nostettu uuden oppiminen (ka. 4.31) joka oli kolmanneksi tärkein asia jääkiekkoilijoiden mielestä urheilun parissa. Tämä kuvastaa sitä, että aina halutaan oppia jotain uutta kehittyäkseen yhä paremmaksi. Urheilijaksi kasvaminen (ka. 4.14) jäi yllättävän pieneen rooliin jääkiekkoilijoiden parissa kun taas valmentajat kokevat sen tärkeäksi erityisesti 16-19- vuotiaiden valmennuksessa Blomqvistin ja Hämäläisen tutkimuksessa. Ehkä urheilijat kokevat jo olevansa urheilijoita ja osaavansa hoitaa jo asiat paremmin kuin valmentajat luulevat. Vähiten tärkeäksi urheilijat kokevat sosiaalisten taitojen kehittymisen (3.89) urheilun parissa. Valmentajat pitivät kuitenkin tätä melko tärkeänä osana valmentajuudessaan. Pelaajat voivat kokea, että sosiaaliset taidot kehittyvät muuallakin kuin ainoastaan urheilun parissa. Lähes yhtä tärkeiksi asioiksi urheilijoiden parissa koetaan voittaminen (4.25), fyysisten ominaisuuksien kehittäminen (4.22) ja teknisten ja taktisten taitojen kehittäminen (4.21). Näistä suurin poikkeavuus on selvästi voittamisessa. Valmentajat kokevat voittamisen vähiten tärkeäksi, kun jääkiekkoilijoiden parissa voittaminen on keskitason yläpuolella. Pelaajien keskuudessa tärkeäksi koettuja asioita urheilussa oli monia, urheilun tuoma ilo ja nautinto sekä lajirakkaus, voittaminen ja uuden oppiminen.

8.5 Tutkimuksen onnistuminen ja luotettavuuden arviointi

Kaikissa tutkimuksissa pyritään välttämään virheitä, mutta pätevyys ja luotettavuus vaihtelevat silti tutkimuksittain. Tutkimuksen validius eli pätevyys, joka tarkoittaa mittaria tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata tutkimuksessa haluttua asiaa. Validiudella tarkoitetaan esimerkiksi esimerkiksi, että kyselylomakkeen kysymykset käsitetään vastaajan toimesta eri tavalla kuin tutkija oli alun perin ajatellut. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 216-217.) Tutkimustuloksiin voivat vaikuttaa validiuden ja reliabiliteetin lisäksi tutkimustulosten käsittelyvirheet, mittausvirheet, peitto- ja katovirheet, jolloin tutkimuksen kohderyhmää käsittelevä rekisteri ei ole ajantasalla ja otantavirheet (Tuomi 2007, 149-150). Tutkimuksessa kohdassa 14 on syytä huomioda validiuden kannalta kysymyksen oikein ymmärtäminen. Avoimessa kohdassa (kysymys 15) tuli palautetta kysymyksen epäselvyydestä. Asteikko on tarkoitettu, että 1 = ei niin tärkeää ja 5 = tärkeää. Ainakin osa vastaajista oli ymmärtänyt asteikon väärinpäin, joka johtaa kysymyksessä päinvastaisiin tuloksiin. Näin ollen kysymystä ei voida pitää absoluuttisena vastaajien mielipiteinä.

Kyselyyn tavoitettiin ainoastaan 143 vastaajaa sähköpostitse (8% kaikista vastaajista, keille kysely lähetetty). Hyvin suppeaksi osaksi jäi yli 20 vuotiaiden pelaajien vastaukset, joita ei juuri tavoitettu vastaamaan. Vastaamiseen on voinut vaikuttaa, ettei kyseilyihin vastaamista ole koettu riittävän mielekkääksi. Ihanteellisessä tilanteessa olisi ollut tutkimuksen kannalta parempi, jos tutkimus olisi tavoittanut myös yli 20 vuotiaita vastaajia ja tutkimukseen olisi saatu heidän kokemuksiaan videovalmentamisesta. Vastaajista ainoastaan 7% koostui yli 20 vuotiaista pelaajista. Vastaajista suurin osa koostui nuorista pelaajista 15–19 vuotiaista, jotka pelaavat C-, B- tai A-junioreissa. C-junioreissa pelaavien vastaajien osuus on 56%, B-junioreissa pelaavien osuus on 27% ja A-junioreissa pelaavien kyselyyn vastanneiden osuus on 13%.

Kyselytutkimukseen liittyviä heikkouksia on vaikea hallita. Heikkouksia kysely muotoisessa tutkimuksessa ovat muun muassa: vastaajien suhtautumista kyselyyn tai kysymyksiin ei voida hallita tai määrittää, vastaajien mielipidettä kysymysten selkeyteen ei tiedetä, hallitsevatko tai ymmärtävätkö vastaajat alueita, joita kyselyllä tarkoitus selvittää ja vastaajien vastaamattomuus voi nousta joissakin tapauksissa liian suureksi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 184.)

8.6 Jatkotutkimusehdotukset

Jatkotutkimus videovalmentamisesta voitaisiin toteuttaa erilaisille kohderyhmille samalla kyselyllä. Olisi mielenkiintoista tietää poikkeavatko nyt jo saadut tutkimustulokset merkittävästi, jos tuloksiin olisi saatu enemmän pääasjarjatasolla pelaavia pelaajia, jotka pelaavat ammatikseen. Tällöin kyselykseen saataisi myös enemmän luotettavuutta, että pelaajat ymmärtävät kysymykset paremmin. Jatkotutkimuksen kannalta olisi tärkeää saada pelaajilta henkilökohtaiset sähköpostiosoitteet, jotta kyselyn saavuttavuus olisi suurempia ja silloin se voisi tuottaa enemmän vastauksia.

Tutkimuksen oppimisesta ja palautteenannosta voisi tehdä seuranta tutkimuksella jääkiekkjoukkueeseen, mutta kohderyhmän olisi oltava huomattavasti pidempi. Tällöin tutkimustyyppi muuttuisi enemmän kvalitatiiviseksi. Pelaajilta voisi ottaa haastatteluja ja tehdä yleistä seurantaa, kuinka esimerkiksi uusien opetettavien asioiden opettelu tapahtuu sekä miten ja millaista palautetta annetaan.. Onko uusien asioiden opettelu enemmän valmentaja johtoista, kuin jo nyt tulleet vastaukset antoivat ymmärtää. Tällä tutkimuksella on annettu pelaajilta saadut suuntaviivat, miten oppiminen sekä palautteen antaminen ja saaminen koetaan. Uudella kenttätutkimuksella pystyttäisiin vahvistamaan jo olemassa olevaa tietoa ja nykyisten tulosten pätevyyttä.

Lähteet

Aalto, M. 2002. Parjaavasta kolautteesta korjaavaan palautteeseen. My Generation Oy.

Aaltola, J. & Valli, R. 2007. Ikkunoita tutkimus metodeihin. Ps-kustannus.

Ahonen, R. & Lohtaja-Ahonen, S. 2011. Palaute kuuluu kaikille. Infor Oy.

Ahonen, T., Cantell, M., Nissinen, A. & Rintala, P. 2005. Liiku ja opi. Ps-kustannus.

Beltier, B. 2011. The Psychology of Executive Coaching. Theory and Application. Luettavissa:

<http://books.google.fi/books?id=wRn2Ob2V8gQC&pg=PA248&lpg=PA248&dq=video+feedback+coaching&source=bl&ots=zofJgFtPNN&sig=7AzsjK-ld-Cyxl-wMdoriWcJ0AwM&hl=fi&sa=X&ei=nsWCVPWtMoiAywPzr4HQDg&ved=0CEYQ6AEwBQ#v=onepage&q=video%20feedback%20coaching&f=false> Luettu 12.12.2014.

Cyxl-

wMdoriWcJ0AwM&hl=fi&sa=X&ei=nsWCVPWtMoiAywPzr4HQDg&ved=0CEYQ6AEwBQ#v=onepage&q=video%20feedback%20coaching&f=false Luettu 12.12.2014.

Jennifer, A. & Benne, B.S. 2003. Video performance feedback: improving teacher treatment integrity of behavioral plans. Bradleyyn yliopisto Luettavissa:

<https://books.google.fi/books?id=V3mVynuExcEC&printsec=frontcover&dq=video+feedback&hl=fi&sa=X&ei=w8WCVm2dI4u5Ubu3hNAP&ved=0CCYQ6AEwAQ#v=onepage&q=video%20feedback&f=false> Luettu: 15.9.2015.

Blomqvist, M. & Hämäläinen, K. 2015. Valmentajien seurantakysely 2013. KIHUn julkaisusarja, nro 49. Luettavissa:

http://www.kihu.fi/tuotostiedostot/julkinen/2015_blo_valmentaji_sel74_71298.pdf Luettu 14.9.2015.

Erilaisten oppijoiden liitto ry. Mikä on omin tapasi oppia? Luettavissa:

http://www.erilaistenoppijoidenliitto.fi/?page_id=158 Luettu 9.9.2015.

Hattie, J. & Timperley, H. 2007. The Power of Feedback. Luettavissa

<http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/power-feedback.pdf> Luettu 23.2..2015.

Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. 2007. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan.

WSOY.

Hellström, M 2008. Sata sanaa opetuksesta. PS-kustannus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2006. Tutki ja kirjoita. 12. painos. Kustannusosa-
keyhtiö Tammi.

Holopainen, M. & Pulkkinen, P. 2013. Tilastolliset menetelmät. 5.-8. painos. Sanoma Pro
Oy.

Hyvejohtajuus. 2012. Teuvo Toivanen. Palautteen antamisen ja vastaanottamisen opas.
Luettavissa: [http://www.hyvejohtajuus.fi/7839/palautteen-antamisen-ja-vastaanottamisen-
opas/](http://www.hyvejohtajuus.fi/7839/palautteen-antamisen-ja-vastaanottamisen-opas/) Luettu 8.9.2015.

Hämäläinen, K. 2014. Valmennusosaamisen käsikirja 2013. Suomen Olympiakomitea.
2014. Luettavissa: [http://valmentajakoulutus-fi-
bin.directo.fi/@Bin/0aeb724157620f226ef6edcb2cb4ebfb/1441879854/application/pdf/235
577/Valmennusosaamisen%20k%C3%A4sikirja2013Lopullinen.pdf](http://valmentajakoulutus-fi-bin.directo.fi/@Bin/0aeb724157620f226ef6edcb2cb4ebfb/1441879854/application/pdf/235577/Valmennusosaamisen%20k%C3%A4sikirja2013Lopullinen.pdf) Luettu 10.9.2015

Ikonen, O. 2000. Oppimisvalmiudet ja opetus. PS-kustannus.

Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. Erilainen oppija. PS-kustannus.

Jaakkola, T. 2010. Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu. PS-kustannus.

Kansainvälinen Jääkiekon Kehityskeskus. Luettavissa:
<http://www.iihce.fi/suomeksi/Info/tabid/96/Default.aspx>. Luettu 11.12.2014.

Kasvatustieteiden tiedekunta ja Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampe-
reen Yliopisto 2006. Hilikka Karjalainen. Oppimiskäsityksistä opettamiseen. Luettavissa:
<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/93460/gradu01115.pdf?sequence=1> Luettu
15.1.2015.

Kauppila, R. 2003. Opi ja opeta tehokkaasti. PS-kustannus.

Kupias, P., Peltola, R. & Saloranta, P. 2011. Onnistu palautteessa. WSOY.

- McCarron, J. 2015. What are the Benefits of Video Analysis in Sports? Luettavissa: <http://www.livestrong.com/article/525371-what-are-the-benefits-of-video-analysis-in-sports/> Luettu 16.9.2015.
- Prashning, B. 2000. Eri-laisuuden voima. PS-kustannus.
- Pruukki, L. 2008. Ilo opettaa. Tietoa, taitoa ja työkaluja. Edita Publishing Oy.
- Ranne, J. 2014. Anna vaikuttaa. ai-ai Kustannus.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1997. Oppiminen ja koulutus. 1.-4. painos. WSOY.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J., & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. 9. uudistettu painos. WSOY.
- Schmidt, R. & Wrisberg, G. 2008. Motor Learning and Performance. 4.painos. Human Kinetics.
- Simi Reality Motion Systems. 2014. Video feedback. Luettavissa: <http://www.simi.com/en/applications/sport/video-feedback.html> Luettu: 15.9.2014.
- Tuomi, J. 2007. Tutki ja lue. 1.-2. painos. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Kirjayhtymä Oy.
- Vuorinen, I. 2009. Tuhat tapaa opettaa. 8. painos. Vammalan Kirjapaino Oy.
- Valmennustaito.info 2012-2015, Ylläpitäjänä KiHu. Luettavissa: <http://www.valmennustaito.info/taito/teoriaosuus/#oppiminen> Luettu 8.1.2015.
- Webropol Oy. Luettavissa: <http://webropol.fi/> Luettu 25.11.2015.
- Wilson, B. 2008. Development in video technology for coaching. 3. Why we use video in coaching. Luettavissa: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jst.9/full> Luettu 16.9.2015.

Liitteet

Liite 1. Saatekirje kyselyyn

Videovalmentaminen pelaajien oppimiskeinona ja palautteenannon välineenä

Tervehdys Vierumäeltä,

Tavoittelemme Liiga ja Mestis pelaajia sekä A-, B-, ja C-junioreita. Viestiä voi lähettää eteenpäin, jotta kysely saavuttaisi mahdollisimmat monet pelaajat.

Osoitelähde: Suomen Jääkiekkoliitto (6.10.2015)

Tämän kyselyn tarkoituksena on selvittää jääkiekkoilijoiden käsityksiä oppimisesta, palautteen antamisesta sekä videovalmennuksesta. Kysely tehdään yhteistyönä Haaga-Helian AMK:n Liikunnan ja vapaa- ajan opiskelijan ja Kansainvälisen Jääkiekon Kehityskeskusten kanssa. Kysely toimii osana opinnäytetyötä. Kyselyn tuloksien tarkastelun jälkeen pohditaan, onko nykyisiä toimintatapoja tarpeellista muuttaa.

Teidän vastauksenne on meille tärkeä, jotta pystymme kehittämään videovalmennusta osana oppimis - ja palautteenanto prosessia Suomalaisessa jääkiekossa. Kyselyyn vastaaminen vie aikaa muutaman minuutin.

Linkki kyselyyn: <https://www.webropolsurveys.com/S/58F58551DBA5598A.par>

Ongelmatilanteissa ota yhteys sähköpostitse: sami.ylonen92@gmail.com

Kyselyyn vastataan nimettömänä ja vastaukset käsitellään luottamuksellisesti.

Vastaathan kyselyyn viimeistään keskiviikkoon 21.10.2015 mennessä.

Kiitos jo etukäteen yhteistyöstänne ja vastauksistanne!

Terveisin

Kansainvälinen Jääkiekon Kehityskeskus / International Ice-hockey Centre Of Excellence

osoite / address Urheiluopistontie 373, 19120 Vierumäki, Finland

internet <http://www.vierumaki.fi> / <http://www.iihce.fi>

facebook [facebook.com/vierumaensivu](https://www.facebook.com/vierumaensivu)

twitter @Vierumaki #vierumäki @kehityskeskus

Liite 2. Kysely

Sivu 1.



Videovalmentaminen pelaajien oppimiskeinona ja palautteenannon välineenä

1. Ikä? *

Alle 15v 15-19v 20-24v 25-29v 30-34v 35-39v Yli 40v

2. Sarja, jossa pelaat *

Liiga Mestis A-juniorit B-juniorit C-juniorit

3. Olen ollut mukana maajoukkue toiminnassa? *

Kyllä Ei

4. Joukkueessani käytetään videovalmennusta? *

Käytetään videoita oppimistilanteisiin, kuten teknisiin tai taktisiin asioihin

Kyllä Ei

Sivu 2.



Videovalmentaminen pelaajien oppimiskeinona ja palautteenannon välineenä

5. Oppimisen piirteet *

Täysin Eri Samaa Täysin En
eri miel- mieltä mieltä samaa osaa

	tä			mieltä	sanoa
Oppimisen alkaessa, oppimisen tuomat positiiviset tunteet sekä kokemukset lisäävät haluani oppia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppiessani jotain uutta, käyn mielessäni läpi oppimaani asiaa yhä uudelleen ja uudelleen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uusien asioiden oppiminen on minulle mielekästä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen oppineeni jotain uutta vasta sen jälkeen, kun harjoittelun seurauksena suoritukseni/tulokseni paranevat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Oppimisympäristö *

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa
Oppimisympäristössäni on yhteenkuuluvuuden tunnetta, jossa hyväksytään myös toisten erilaisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen pystyväni kertomaan valmentajilleni, jos minua vaivaa jokin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen pystyväni kertomaan joukkuekavereilleni, jos minua vaivaa jokin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppimiseen tarvittavat tilat sekä välineet ovat kunnossa ja oppimistarpeideni mukaiset	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valmentajani ja oppimisympäristöni tarjoaa erilaisia keinoja sekä menetelmiä oppimiseen: Videot, palautekeskustelut, mahdollisuuden kokeilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Oppimiskäsitykset *

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa
Oppimistilanteissa valmentajalla on keskeinen rooli opettamisessa ja asian opettelu tapahtuu runsailla toistomäärillä -Valmentajan sanoilla ja käskyillä suuri merkitys, ei tarvita omaa ajattelua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Oppimistilanteissa oppimiseni perustuu omaan tiedonkäsittelyyni ja aktiiviseen toimintaani -Perustuu asioiden tajuamiseen, opettaja/valmentaja ohjaa oikeaan suuntaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppimistilanteissa olen oma-aloitteinen ja asetan oppimiselleni tavoitteita sekä päämääriä -Opettajan/valmentajan rooli pieni, neuvoo/ohjaa tarvittaessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppimistilanteissa olen itsenäinen ja motivoitunut oppija. Oppimiseni on omaehtoista ja perustuu kiinnostuksieni kohteisiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppimistilanteissa toimin tarkkailijana ja otan muiden suorituksesta mallia omaan tekemiseeni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Oppimistyyli *

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa
Opin parhaiten tekemällä ja kokeilemalla omalla keholla -Tiedän miltä suorituksen pitäisi tuntua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opin parhaiten näköaistin avulla -Mallisuoritukset, videot ja demonstroinnit auttavat oppimisessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opin parhaiten kuuloaistin avulla -Palaute - ja keskustelu tilanteet ovat tärkeä osa oppimista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tunnistan itselleni parhaiten sopivan oppimistyylin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Motivaatio ja oppiminen *

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa
Olen asettanut tavoitteita, joita kohti pyrin määrätietoisesti menemään -Kehittymiseen ja pelaajauraan liittyviä tavoitteita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Koen, että tavoitteet ovat oppimisen kannalta tärkeitä asettaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haluan vastata haasteisiin mahdollisimman hyvin ja saada aikaan hyviä tuloksia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pyrin itseni kehittämiseen kiinnittämättä huomiota saavutettuihin tuloksiin - Ei vertailua muiden tuloksiin tai saavutuksiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Palautteen antaminen *

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa
Saan riittävästi palautetta suorituksistani, jotta oppiminen olisi tehokasta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saan palautetta vahvuuksistani, joiden avulla pääsen kohti asetettuja tavoitteita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saan palautetta heikkouksistani, joita pyritän myöhemmin kehittämään	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saamani palaute on merkityksellistä ja opettavaisista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saan palautetta välittömästi suorituksen jälkeen _____ -Jos en, milloin toivoisin saavani palautetta?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saan palautetta ryhmissä _____ -Jos saan niin miten (koko joukkueen kanssa, puolustajat yhdessä,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

hyökkäjät
yhdessä?)

Myönteinen palaute lisää mielekkyyttä, oppimista ja parantaa ilmapiiriä

Saan yksilöllistä palautetta yksityisesti palautteenantajan kanssa

11. Palautteen vastaanottaminen *

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa
Osaan suhtautua ja reagoida oikein sekä korjaavaan – että myönteiseen palautteeseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pyydän palautetta aktiivisesti suorituksistani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Korjaava palaute koetaan nöyryyttämisenä, joka aiheuttaa riittämättömyyden, syyllisyyden tai pelon tunnetta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Korjaava palaute aiheuttaa minussa suojautumisreaktioita kuten puolustelua tai selittelyä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Videopalaute

Ensimmäinen kohta kaikille vastaajille, loput kohdat niille vastaajille joiden joukkueessa videovalmennusta/-palautetta käytössä

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa
Videopalaute on/olisi tärkeä osa valmennusta ja oppimista *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Videopalautteella puututaan minun vahvuuksiin tavoitteisiin peilaten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Videopalautteella puututaan minun heikkouksiin tavoitteisiin peilaten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Videopalautteella käsitellään joukkueen vahvuuksia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Videopalautteella käsitellään joukkueen heikkouksia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Videopalautteella vaikutetaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

joukkueeni taktisiin asioihin

13. Urheilijan itsensä kehittämisen taidot *

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa
Koen, että minulla on hyvät itsearviointitaidot -Osaan arvioida omaa toimintaani, tunnistan vahvuuksia ja heikkouksia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen, että minulla on hyvät ongelmanratkaisutaidot -Osaan ratkaista ja tunnistaa erilaisia tilanteita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen, että minulla on hyvät tiedonhankinta- ja arviointitaidot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen, että minulla on hyvät ajattelutaidot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Tärkeäksi koetut asiat urheilun parissa urheilijan mukaan *

	1	2	3	4	5
Ilo ja nautinto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Urheilijaksi kasvaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lajirakkaus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sosiaalisten taitojen kehittyminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voittaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fyysisten ominaisuuksien kehittäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teknisten ja taktisten taitojen kehittäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uuden oppiminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Avoin palaute kyselystä tai kommentteja, jos jokin kohta ei ollut riittävän selkeä

Liite 3. Avoimet vastaukset kyselyn kohdassa 10.

Kysymys:

Saan palautetta välittömästi suorituksen jälkeen-Jos en, milloin toivoisin saavani palautetta?

Vastaukset:

Avoimet vastaukset: Täysin eri mieltä

- heti esim pelin jälkeen

Avoimet vastaukset: Eri mieltä

- Sillon ku en saa peliaikaa
- Viimeistään jakson loputtua
- Hyvän suorituksen jälkeen
- Esi. treeniviikon ja pelien jälkee
- heti suorituksen jälkeen
- Pelin jälkeen, seuraavissa treeneissä
- Reenien jälkeen

Avoimet vastaukset: Samaa mieltä

- reenin jälkeen osaavalta valmentajalta
- heti suorituksen jälkeen
- saan palautetta
- Heti
- Treenien jälkeen.
- seuraavissa harjoituksissa
- harjoitusten jälkeen
- Harjoituksen jälkeen

Avoimet vastaukset: Täysin samaa mieltä

- Z
- ennen sarjapelejä
- heti suorituksen jälkeen

Avoimet vastaukset: En osaa sanoa

- Lähiaikoina
- Haluaisin lisää virheistäni palautetta että oppisin
- joskus tulee palautetta, mutta ei aina. toivoisin että tulisi palautetta joka virheen jälkeen, vaikka en itse sitä huomaisi!

Kysymys:

Saan palautetta ryhmissä-Jos saan niin miten (koko joukkueen kanssa, puolustajat yhdessä, hyökkääjät yhdessä?)

Vastaukset:

Avoimet vastaukset: Täysin eri mieltä

Avoimet vastaukset: Eri mieltä

- Ketjut olisi riittävä
- Maalivahtivalmentaja antaa tarkemman analyysin seuraavissa harkoissa
- koko joukkueen kanssa
- saan palautetta vain tietyiltä ihmisiltä, en ryhmästä.

Avoimet vastaukset: Samaa mieltä

- Palautetta yhteisesti puolustajille ja hyökkääjille
- Maalivahtien kesken

- Puolustajat
- Puolustajat yhdessä
- puolustajat yhdessä
- koko joukkueen sekä hyökkääjien kesken
- Koko joukkue, kenttä, av-yv kentät
- Pakit yhdessä
- toisinaan koko joukkue ja toisinaan pienemmissä ryhmissä
- kyllä
- Pakkiparin kanssa
- koko joukkueen kanssa, puolustajat omaansa
- Koko joukkueen kanssa.
- .
- joukkueen kanssa
- Puolustajat yhdessä
- Puolustajat yhdessä
- kentittäin
- vaihtelevasti
- Koko joukkueen kanssa/ puolustajat yhdessä
- Ryhmät vaihtelevat
- puolustajat yhdessä
- Joukkueenkanssa
- puolustajat yhdessä
- Hyökkääjät yhdessä
- hyökkääjät yhdessä
- koko ryhmä, puolustajat
- välillä kentällisittäin
- puolustajat yhdessä
- Ketjun kanssa tai ryhmissä
- hyökkääjät yhdessä
- Puolustajat yhdessä
- Joukkueen kanssa
- Koko joukkueen kanssa
- Yleensä puolustajat yhdessä joskus myös koko joukkueella

Avoimet vastaukset: Täysin samaa mieltä

- Koko joukkueelle kerrotaan palaute ja valmentaja voi kertoa jonkun esimerkin tilanteesta.
- Koko joukkueen edessä
- kaikissa
- hyökkääjien kanssa
- hyökkääjät yhdessä
- Koko jengi ja hyök. Ja pakit erikseen.
- puolustajat yhdessä
- Hyökkääjät

Avoimet vastaukset: En osaa sanoa

- hyökkääjät yhdessä.
- Joukkueen kanssa

Liite 4. Avoimet vastaukset kyselyn kohdassa 15.

15. Avoin palaute kyselystä tai kommentteja, jos jokin kohta ei ollut riittävän selkeä

Vastaajien määrä: 10

vaikeita kysykyksiä

ihan hyvä.

joojoo

Palautetta yksilön taitojen kehittämiseen ei tule tarpeeksi

-

.

Kaipaam joukkueeseeni enemmän video ja henkilökohtaista palautetta,arviointia

Viimeinen kohta epäselkeä

-

Onko kohdassa 14 1 vai 5 parempi laitoin 1 veikkasin että se on niinkuin *tärkeää*