



HUMANISTINEN  
AMMATTIKORKEAKOULU

OPINNÄYTETYÖ

## **Mitä minä tällä tiedolla teen?**

Tarkkuuslajien I-tason valmentajakoulutuksen oppi-  
misympäristöjen kehittäminen

*Sanna Laine*

Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelma (210 op)  
Marraskuu 2014

[www.humak.fi](http://www.humak.fi)

# HUMANISTINEN AMMATTIKORKEAKOULU

## Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelma

### TIIVISTELMÄ

<b>Työn tekijä</b> Sanna Laine	<b>Sivumäärä</b> 54 ja 9 liitesivua
<b>Työn nimi</b> Mitä minä tällä tiedolla teen? Tarkkuuslajien I-tason valmentajakoulutuksen oppimisympäristöjen kehittäminen	
<b>Ohjaava(t) opettaja(t)</b> Reijo Viitanen	
<b>Työn tilaaja ja/tai työelämäohjaaja</b> Suomen Olympiakomitea / Kirsi Hämäläinen	
<b>Tiivistelmä</b> <p>Työn tilaaja on Suomen Olympiakomitea. Suomen Olympiakomitea johtaa ja kehittää eettisesti kestäväää ja kansainväliseen menestykseen tähtäävää suomalaista huippu-urheilua. Olympiakomitean Osaamisohjelma kehittää ja toteuttaa huippu-urheilun tutkimus-, kehittämis- ja valmennusosaamista. Työelämäohjaajana toimi Osaamisohjelman valmentajakoulutuksen asiantuntija Kirsi Hämäläinen.</p> <p>Opinnäytetyön tavoitteena oli I-tason valmentajakoulutuksen oppimisympäristöjen kehittäminen. Työ toteutettiin toimintatutkimuksena, jonka aikana tarkkuuslajien I-tason valmentajakoulutus toteutettiin ensimmäisen kerran. Toimintatutkimuksen tavoitteena oli luoda I-tason valmentajakoulutus, jossa opitaan pelkän teoretiedon lisäksi soveltamaan tietoa käytännön valmennustyöhön. Työssä kuvataan prosessinomaista kehitystyötä koulutuksen suunnittelu- ja toteuttamisvaiheissa. Työ on ensisijaisesti merkityksellinen tilaajalle sekä urheilun lajiliitoille.</p> <p>Pääaineisto kerättiin tarkkuuslajien I-tason valmentajakoulutukseen vuonna 2014 osallistuneiden valmentajien oppimisen arvioinnin lomakkeista ja oppimistehtävistä. Muu toimintatutkimuksen analyysissä käytetty aineisto koostuu suunnitteluvaiheen muistioista, työn tekijän päiväkirjamerkinnöistä, henkilökohtaisista tiedonannoista sekä prosessiin osallistuneiden palautteista ja kommentteista.</p> <p>Työstä on hyötyä urheilun lajiliitoille, jotka haluavat kehittää koulutuksiaan kohti osaamisperustaista ajattelutapaa. Tämä tarkoittaa ajattelun suuntaamista siihen, mitä koulutuksessa opitaan sen sijaan, että pohdittaisiin koulutuksen sisältöjä. Työstä on hyötyä myös niille, jotka haluavat syventää tietämystään oppimista tukevista oppimisympäristöistä ja koulutuksista. Toimintatutkimuksessa kuvataan kehitystyön prosessi ja yhden yhteisöpedagogin ammatillinen kasvu sekä lopuksi esitellään malli I-tason valmentajakoulutuksen toteuttamiseen lajista riippumatta. Lajien yhteisen koulutuksen onnistuminen toivottavasti kannustaa muita lajeja yhteistyöhön koulutusten järjestämisessä.</p>	
<b>Asiasanat</b> ongelmalähtöinen oppiminen, valmentajat, koulutus, konstruktivismi, toimintatutkimus	

**HUMAK UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES**  
**Degree programme in Youth Work and Civic Activities**

**ABSTRACT**

<b>Author</b> Sanna Laine	<b>Number of Pages</b> 54 and 9 appendices
<b>Title</b> What do I do with this knowledge? How to develop learning environments on coach level one education	
<b>Supervisor(s)</b> Reijo Viitanen	
<b>Subscriber and/or Mentor</b> Finnish National Olympic Committee, Kirsi Hämäläinen	
<b>Abstract</b> <p>The Thesis was ordered by Finnish National Olympic Committee. Olympic Committee leads and develop the Finnish world-class sport considering ethical aspects. Expertice program is one part of Olympic Committee. Kirsi Hämäläinen is expert of the Finnish coaching education system. Also she was the working life mentor.</p> <p>Sport needs new coaches all the time. Nowadays it is common to co-operate instead of doing everything by itself. Four accuracy sport (bowling, curling, biathlon and archery) have level one coach education together at the first time. This survey was made as an Activity analysis. The aim was that those coaches who attend the course can really learn something that they need when they are coaching. It was important to get coaches existing knowledge shared. The main data was coaches learning evaluation.</p> <p>Level one coaching course consist of two weekend seminars together and one weekend within sports by themselves. Coaches write how they use the knowledge from the course on their daily coaching. Significant part of this survey was discussing between student, the instructors and education managers. This final thesis can also help other sports to co-operate. The main result is a model how to build a level one coaching course. All materials are available to use anytime.</p>	
<b>Keywords</b> activity analysis, coach education, co-operate, learning environment	

## SISÄLLYS

1 KEHITTÄMÄSSÄ SUOMALAISTA VALMENTAJAKOULUTUSTA	5
1.1 Suomalainen valmentajakoulutusjärjestelmä ennen ja nyt	8
1.2 Kehittämistyön kuvaus	11
1.3 Oppimisenäkemys	15
2 CASE TARKKUUSLAJIT	18
2.1 Oppimistehtävät	23
2.2 Kouluttajat	25
2.3 Tarkkuuslajien I-tason valmentajakoulutus	28
3 TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET	40
3.1 I-tason valmentajakoulutuksen toteuttamismalli	46
3.2 Kehitysideoita	50
3.3 Arviointi	52
LÄHTEET	56
LIITTEET	59

## 1 KEHITTÄMÄSSÄ SUOMALAISTA VALMENTAJAKOULUTUSTA

Tässä opinnäytetyössä kuvaan Tarkkuuslajien yhteisen I-tason valmentajakoulutuksen kehittämishanketta, joka toteutettiin toimintatutkimuksena. Toimintatutkimus tähtää asioiden muuttamiseen tai kehittämiseen (Aaltola & Syrjälä 1999, 18). Työn tilasi Suomen Olympiakomitea. Opinnäytetyön tekeminen oli lähes vuoden kestävä prosessi, joka koostui ensimmäistä kertaa toteutettavan tarkkuuslajien I-tason koulutuksen suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Kehittämishankkeen tavoitteena oli luoda koulutus, joka antaa valmentajille valmiuksia soveltaa koulutuksessa oppimiansa asioita käytännön valmennustyössään. Kehittämishanke muodostui useammasta kehittämistehtävästä, joista muodostui toimintatutkimuksen kehittämistavoitteet. Tärkeimpiä tehtäviä oli selvittää, mitä I-tason valmentajakoulutukselta vaaditaan, jotta valmentajat osaavat käyttää koulutuksessa opittuja tietoja arkivalmennuksessa sekä luoda tulosten perusteella malli I-tason koulutuksesta kaikkien lajiliittojen käyttöön.

Kehittämistyön valintaan vaikutti oma motivaationi kehittyä kouluttajana ja pedagogina. Mielestäni toimintatutkimus oli paras tutkimusmuoto tähän kehitystyöhön. Carr ja Kemmis (1986) toteavat toimintatutkimuksen olevan itsereflektion muoto sosiaalisessa tilanteessa, jonka päämääränä on saavuttaa parempi ymmärrys käytäntöjen järjestyksestä ja niiden olosuhteista (Huttunen & Heikkinen 1999, 167). Oman osaamisen kehittämisen lisäksi aiheen valintaan vaikutti intohimoinen suhtautumiseni oppimiseen. Olen työskennellyt peruskoulun opettajana ja lajiliiton kouluttajana yhteensä yli kymmenen vuotta. Samaan aikaan olen valmentanut eritasoisia harrastajia ja urheilijoita nyrkkeilyssä ja potkunyrkkeilyssä. Kaikissa näissä kolmessa toimintaani on ohjannut halu tuottaa onnistumisia oppimistilanteissa. Kokemuspohjani ja ajattelumaailmani vaikuttavat siihen, miten olen tulkinnut kehittämistyön aikaisia tapahtumia ja tuloksia.

Minulla on aikaisempaa kokemusta usean lajin yhteistyöstä. Olen vastannut kamppailulajien yhteisistä 1-3 – tason koulutuksista usean vuoden ajan. Teemme edelleen jatkuvasti yhteistyötä kamppailulajien kanssa koulutus- ja nuorisotoiminnassa ja olen valmis jakamaan toimintaperiaatteitamme ja kokemuksen kautta syntyneitä osaamis-

tani muiden käyttöön. Minulla on aikaisempaa kokemusta I-tason koulutuksen uudistamisesta nimenomaan oppimisen näkökulmasta, sillä uudistin Nyrkkeilyliiton I-tason koulutuksen Valmentajakouluttajan Erikoistumisopinnojen yhteydessä vuonna 2010. Työni koulutussuunnittelija ja kouluttajana vaatii jatkuvaa kehittymistä. Olin vakuuttunut, että kehittämistyö tarkkuuslajien parissa tarjoaisi minulle uudenlaisen mahdollisuuden kehittää osaamistani.

Ammattikorkeakoulujen kehittämistoiminnan erityisluonne on tehdä sellaista tutkimus- ja kehittämistoimintaa, joka palvelee käytännön työelämää parhaalla mahdollisella tavalla. Humanistisessa ammattikorkeakoulussa (Humak) opinnäytetyö on tilaustyönä suoritettava työelämän kehittämistehtävä. Valtaosa toimintatutkimuksen raporteista kirjoitetaan perinteiseen tutkimusraportin muotoon, vaikka raportoinnissa suositellaan käytettävän vapaampia muotoja. Tyyliseikkoihin keskittymisen sijaan tärkeämpiä ovat prosessin kuvaus, aineiston keruutavat sekä analysointiin vaikuttaneet seikat. (Kiviniemi 1999, 78–79; Opinnäytetyöopas 2013, 4; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, Saari 1994, 49.) Tämä työ on tehty kiinteässä yhteistyössä työn tilaajan kanssa ja sen kirjoitusasu poikkeaa perinteisestä tutkielman rakenteesta työn tilaajan suosituksesta. En kuvaa työssäni tietoperustaa ja tutkimusmenetelmiä omana lukuna vaan kuvaan lähes vuoden kestänyttä prosessia niin kuin se on tapahtunut.

Tämän opinnäytetyön tavoitteena on ensisijaisesti jakaa tietoa urheilun lajiliittojen koulutusvastaaville ja valmentajien kouluttajille. He voivat itseni lisäksi hyödyntää kehittämistehtävän tuloksia työelämässä. Kehittämisprosessin kokonaiskuvauksesta on hyötyä niille, jotka suunnittelevat samanlaista kehittämistyötä. Opinnäytetyöni sovellusarvo on tilaajalle keskeinen, koska sen avulla lajiliittojen on mahdollisuus kehittää koulutuksiaan ja lisätä yhteistyötä muiden lajien kanssa. Työn avulla myös Humakin opiskelijat ja henkilökunta voivat saada uusia näkökulmia oppimisen ja tiedon soveltamisen merkityksestä. Olen tehnyt kirjoitustyön yksin, mutta kehittämistyö ei olisi ikinä valmistunut ilman kollegiaalisen verkoston, työn tilaajan, ohjaavan opettajan sekä opiskelutovereiden tukea. Toimintatutkimus on vaatinut itseltäni aivan uudenlaista osaamista ja olen kiitollinen siitä laajasta verkostosta, jonka kautta olen voinut reflektoida ajatteluani ja toimintaani.

Toimintatutkimuksen lähestymistapa on tarkastella, miten asioiden tulisi olla sen sijaan kuin tarkastella miten ne nyt ovat. Se saa alkunsa tietyistä käytännön ongelmista. (Aaltola & Syrjälä 1999, 21; Syrjälä ym. 1994, 31). Tämän toimintatutkimuksen käynnisti tarve luoda tarkkuuslajien yhteinen I-tason valmentajakoulutus, jossa huomioidaan koulutuksessa opittujen asioiden siirtyminen käytännön valmennustyöhön. Lähes vuoden kestäneen tarkastelujakson aikana keräsin aineistoa monista eri lähteistä: kokousmuistioista, päiväkirjamerkinnöistä, asiantuntijahaastatteluista sekä henkilökohtaisista tiedonannoista. Pääaineisto muodostuu tarkkuuslajien I-tason valmentajakoulutukseen osallistuvien valmentajien itsearvioinneista, oman osaamisen arvioinneista sekä oppimistehtävistä. Laineen (2007) mukaan merkityksen rakentumisessa tulee huomioida se, että kaikki merkitsee meille jotain. Kokemus muovautuu ihmiselle merkityksellisten havaintojen pohjalta, joihin vaikuttaa ihmisen pyrkimys, kiinnostus ja uskomus. (Laine 2007, 27.) Tutkimusta tarkasteltaessa osallisuuteni täytyy huomioida - kokemusten tarkastelu täysin ulkopuolisesta näkökulmasta ei ole ollut mahdollista.

Kiviniemi (1999) määrittelee tutkimuksen kehittyvän useiden vaiheiden kautta ja se muodostaa spiraalisen kehän, jossa suunnitellaan, toimitaan, havainnoidaan ja reflektoidaan koko ajan prosessinomaisesti. Kuvattuja toimintoja tehdään useaan kertaan, jotta kehittämistyötä oikeasti tapahtuu. (Kiviniemi 1999, 66-67.) Työssäni pyrin jäsentämään ja pelkistämään monimuotoista käytäntöä ymmärrettävään ja myös arvioitavaan muotoon. Ensimmäisessä luvussa kuvaan toimintaympäristöä eli suomalaista valmentajakoulutusjärjestelmää sekä siinä tapahtuneita muutoksia. Kerron kehittämistyön tarpeen, määrittelen kehittämistavoitteet sekä valitsemani tietoperustan oppimisympäristöjen tarkastelulle. Toisessa luvussa kuvaan koulutuksen suunnitteluvaihetta ohjausryhmän ja kouluttajien kanssa. Ohjausryhmään kuuluvat mukana olevien lajien koulutussuunnittelijat. Suunnitteluvaiheen jälkeen käsittelen I-tason koulutukseen kuuluvan kahden kontaktiopetusjakson ennakkovalmisteluja, toteutusta, niihin liittyviä oppimistehtäviä sekä arvioin koulutuksen onnistumista suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Viimeisessä luvussa teen yhteenvedon tutkimukseni tuloksista, esittelen kehitysehdotukseni ja suosituksia koulutusten toteuttamistavoista tulevaisuudessa sekä arvioin itseäni ja työn tuloksia. Esitän pelkistetyn mallin sellaisesta I-tason koulutuksesta, joka antaa valmentajille valmiuksia siirtää koulutuksessa opittua tietoa osaamiseksi käytännön valmennustyöhön.

## 1.1 Suomalainen valmentajakoulutusjärjestelmä ennen ja nyt

Yhteiskunta ja koulutusjärjestelmä ovat kokeneet muutoksia vuosien saatossa. Aiemmin didaktiikassa oltiin kiinnostuneita vain oppimisen ulkoisista tekijöistä eikä siitä, millaisia muutoksia tapahtuu ajattelussa ja toiminnassa. Kuosan (2008) mukaan suomalaisen koulutusjärjestelmän ensimmäinen paradigma oli auktoritatiivinen malli, jossa korostettiin opettajan auktoriteettia, kuriin opettamista ja ulkoa opiskelua. Teollistumisen myötä uudet osaamishaasteet johtivat koulutusjärjestelmän murrokseen. Koulutuksen uusiksi kantaviksi tavoitteiksi nousivat tekniset taidot, tiedon soveltaminen, asioiden välisten yhteyksien ja kokonaisuuksien hahmottaminen, keskustelu ja kriittinen ajattelu. Postmodernissa tietoyhteiskunnassa korostuvat relativismi, tiimien yhteinen tietäminen, oppimaan oppiminen sekä ymmärrykseen perustuva osaamisen hallinta. Salakarin (2009) mukaan koulutuksen oppimistavoitteet ovat aikaisemmin painottuneet tiedonhallintaan eikä toiminnassa oppiminen ollut arvostettua verrattuna tiedolliseen opetukseen. Oppimisprosessin yhteydessä opitaan kuitenkin myös muita taitoja tiedon ja osaamisen lisäksi, kuten tiimityötaitoja. (Engeström 1995, 13; Hämäläinen 2012, 14, 16; Salakari 2009, 14–15; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 51-52)

Viime vuosisadalla valmentamista lähestyttiin luonnontieteellisestä paradigmasta. Valmentaminen nähtiin pääasiassa fysiologisena toimintana ja tärkeää oli osata kehon kuormittamisen sekä palautumisen ohjelmointi mahdollisimman hyvin. Valmennusosaamista on pitkään kuvattu huipulle tähtäävien, yksilö- ja/tai miesurheilijoiden toimintaympäristöistä käsin. Tästä toimintaympäristöstä on muodostunut normi, johon poikkeamia verrataan. Valmennusosaamista on jäsennetty eroavuuksien kautta – miten tilanne poikkeaa normista jos valmennetaan vaikkapa naisia tai joukkuetta. Valmennuksen kirjallisuus on kirjoitettu pääosin tästä näkökulmasta. Oikeastaan vasta 1980 – luvulta eteenpäin valmentamiseen liittyviä näkökulmia laajennettiin. Keskustelun aiheiksi nousivat valmentajan asema ja ohjaustapa, lasten ja aikuisten valmentamisen erot sekä urheilijakeskeisyys. (Hämäläinen 2012, 6–7, 27.)



Suomessa on viisiportainen valmentajakoulutusjärjestelmä ja niistä kolmen ensimmäisen tason järjestäminen on urheilun lajiliittojen vastuulla. Suomalaisessa valmentajakoulutuksessa tehtiin suuria muutoksia vuosina 2005 – 2010, jolloin luotiin uudet Valmentaja- ja ohjaajakoulutuksen perusteet (VOK – perusteet). Ne julkaistiin ensimmäisen kerran vuonna 2008 ja niitä oli ollut valmistelemissa yli 50 hengen asiantuntijaryhmä. Perusteisiin on koottu valmentajakoulutuksien toimintamalli, arvoperusta, oppimiskäsitys, koulutusten toteuttaminen sekä arvioinnin perusteet. Valmentaja- ja ohjaajakoulutuksen perusteet on työkalu lajiliittojen valmentaja- ja ohjaajakoulutuksen rakentamiseen ja kehittämiseen antaen lajien koulutuksiin suositukset I-III-tason valmentajakoulutusten rakenteesta, oppimiskäsityksestä ja toimintatavoista. (Aarresola 2010, 4, 28, 56; Osaamisohjelma 2014; VOK – perusteet 2010, 2, 5.)

Muutostyön aikana edettiin ulkoa opettelemisesta, oppimateriaali- ja sisältökeskeisestä sekä opettajalähtöisestä ajattelusta osaamisen ja oppimisen pohtimiseen oppijakeskeisesti. Suorituskykyä korostava, lajilähtöinen valmennusosaaminen muuttui kokonaisvaltaisempaan ja ihmislähtöisempään suuntaan. Nykyään osaamisen kehittäminen on koulutusta laajempaa toimintaa ja valmentajan osaamisen tulee olla suhteutettuna urheilijan ikään, tasoon ja tavoitteisiin. Oppimistilanteissa pyritään yhteisöllisyyteen, jolloin osaamisen jakaminen ja tiedon rakentaminen yhdessä mahdollistuu. Myös valmentajien tutkimustoiminta on lisääntynyt ja se on painottunut erityisesti valmentamisen määrittelyyn, valmentajan osaamiseen ja valmentajakoulutukseen. (Hämäläinen 2012, 22, 47; Poikela & Nummenmaa 2002, 41.) Olin itse ollut mukana valmentajakoulutuksen kehittämistyössä vuodesta 2008 alkaen, jolloin aloitin työt Suomen Nyrkkeilyliitossa. Minulla ei ollut aikaisempaa kokemusta valmentajakoulutuksien järjestämisestä, jonka vuoksi minua helpotti valmis opetussuunnitelma VOK – perusteiden muodossa. Niiden oppimisenäkemyksensä ja arvoperustansa tukivat omia näkemyksiäni ja minun oli helppo ottaa työkalu käyttöön. Opettajakokemukseni auttoi nopeasti sisäistämään perusteiden pedagogiset ratkaisut.

VOK – perusteiden tavoite on luoda yhtenäinen koulutusjärjestelmä, jotta eri lajiliittojen koulutukset olisivat vaatimustasoltaan ja osaamistavoitteiltaan samoja. Tavoitteena on uutta luova oppimiskulttuuri, missä oppiminen kohtaa arjen haasteet. Keskeistä on oppimiskäsitys, jossa korostetaan yksilön ja yhteisön roolia sekä oppimaan oppimisen ja itsearviointitaitojen jatkuvaa kehittämistä. Koulutusjärjestelmä perustuu kol-

meen isompaan sisältöalueeseen: valmentajana ja ohjaajana toimimiseen, urheilun ja liikkumisen valmiuksiin ja ominaisuuksiin sekä eettistä ja terveyttä edistävään valmennukseen ja ohjaukseen (kuva 1). I-tason suorittamisen jälkeen valmentajan tavoitteena on osata yksittäisen harjoituksen suunnittelu ja toteuttaminen. II-tasolla valmentajan tulisi hallita harjoitusvuoden ja III-tasolla koko urheilijan uran suunnittelu ja toteutus. Koulutuksissa edistetään toiminnassa oppimista, jotta se siirtyisi käytännön valmennustoimintaan. (Aarresola 2010, 11; Hämäläinen 2012, 22; Hämäläinen 2013, 7; VOK-perusteet 2010, 5, 10, 12.)



Kuva 1. Valmentajakoulutuksen rakenne ja osaamistavoitteet tasoilla I-III. (Osaamisohjelma 2014)

VOK – perusteiden valmistumisen jälkeen oppimisenäkemyistä on vielä syvennetty. Valmentajan tavoiteltu osaaminen on jaettu neljään eri osa-alueeseen. Urheiluosaa- minen on lajiosaamista ja se tarkoittaa suorituskyvyn kehittämisen taitoja, joka edel- lyttää tietoa muun muassa ihmisen kasvusta ja kehityksestä sekä kuormituksesta ja palautumisesta. Valmentajan ihmissuhdeosaamiseen kuuluvat tunne- ja vuorovaiku- tustaidot, organisointitaidot ja ihmistuntemus. Näiden taustalla vaikuttavat valmenta- jan itsensä kehittämisen taidot kuten itsensä tunteminen, itsearviointitaidot, oppimaan oppimisen taidot, verkostoitumistaidot sekä tiedonhankinta- ja arviointitaidot. Neljän- tenä osa-alueena ovat fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset voimavarat. Valmentajakou-

lutuksessa oppimiskäsitys perustuu oppijan aikaisempien kokemusten, osaamisen ja toimintaympäristön huomioimiseen. Koulutuksen sijaan puhutaan osaamisesta, jonka kehittäminen on kokonaisvaltainen prosessi, joka tapahtuu pääosin toiminnassa oppien. Tieto on havainnoinnin, ei muistamisen kohde. Urheilussa on kyse edellä olemisesta ja parempaan pyrkimisestä, jonka vuoksi myös osaamisen kehittämisessä täytyy aina olla läsnä uudistamisen ajatus. (Hämäläinen 2012, 25–26, 32; Poikela & Nummenmaa 2002, 41.)

## 1.2 Kehittämistyön kuvaus

Vuoteen 2010 mennessä lajiliitoista kaksi kolmasosaa otti VOK – perusteet käyttöönsä. Outi Aarresolan tekemän vaikuttavuustutkimuksen mukaan osaamisen ja oppimisen tunnistamiseen perustuva koulutus oli joillekin vaikea hahmottaa. Se ei tukenut aikaisempaa käsitystä sisältöihin perustuvista koulutuksista. Koulutusten järjestäjät olisivat kaivanneet sisältöjä ja tarkkoja materiaaleja. Osalla lajeista ei ollut koulutuksesta vastaavaa henkilöä, vaan koulutuksien järjestäminen hoidettiin jonkun toisen tehtävän ohessa. Näistä lajeista ei myöskään ollut osallistujia yhteisiin verkostotaapaamiin, joissa koulutuksia kehitettiin yhdessä. (Aarresola 2010, 27, 30, 34, 38, 45–46.) Lajit, jotka ottivat VOK – perusteet käyttöönsä jatkoivat koulutuksien kehittämistä ja syvensivät osaamistaan vahvassa asiantuntijaverkostossa. Osa lajeista jatkoi sisältökeskeisiä koulutuksia. Syntyi kaksi koulukuntaa: osaamiseen keskittyvät ja sisältöihin keskittyvät. Nämä kaksi eri ajattelutapaa ovat edelleen olemassa, vaikka sisältökeskeisyys on vähentynytkin vuosi vuodelta. (Puonti 2014.)

Etsiessäni opinnäytetyön aihetta ja tilaajaa otin yhteyttä Olympiakomitean valmentajakoulutuksen asiantuntija Kirsi Hämäläiseen. Kuulin, että tarkkuuslajit olivat suunnittelemassa yhteistä valmentajakoulutusta. Totesimme, että minulle tarjoutuisi hyvä mahdollisuus olla mukana kehittämässä koulutusta VOK – perusteiden mukaiseksi. Tarkkuuslajien koulutussuunnittelijat olivat tyytyväisiä siihen, että saivat lisäapuja koulutuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Suomen Olympiakomitean tarkkuuslajien ryhmään kuuluvat ampumaurheilu, curling, golf, jousiammunta ja keilailu. Lajiryhmävastaavana toimii Kimmo Yli-Jaskari. Yhteisen valmentajakoulutukseen osallis-

tuivat kaikki tarkkuuslajit golfia lukuun ottamatta. (Hämäläinen 2014; Yli-Jaskari 2014.)

Tarkkuuslajit eivät olleet aikaisemmin tehneet koulutusta yhdessä. Yhteisen koulutuksen runko oli suunniteltu jo ennen kehittämistyön aloittamista. Koulutus oli sovittu koostuvan kahdesta yhteisestä kontaktiopetusjaksosta ja kunkin lajin omasta lajikoulutusjaksosta. Keskustelujen myötä päätettiin, että kehittämistyö koskisi vain yhteisiä koulutusjaksoja. Koulutussuunnittelijat toivoivat, että kehittämistyön avulla varmistettaisiin koulutuksen toteutuvan uusimuotoisena nykyisten oppimiskäsitysten mukaisesti. Valmentajakoulutuksen pitäisi toimintatavoissaan ilmentää sitä, millaista haluamme toiminnan käytännön kentällä olevan. Jos urheilijoiden valmennuksen halutaan olevan yksilöllistä, lajinomaista, tilanteen huomioivaa, asiantuntevaa ja perustuvan urheilijan tuntemiseen, tähän pitäisi pyrkiä valmentajien osaamisen kehittämissäkin. Koulutuksen tavoitteena on se, että oppija osaa yhdistää teoreettista ja käytännöllistä tietoa siten, että syntyy pysyvää, kokemuksellista tietoa. (Hämäläinen 2012, 32; Poikela ym. 2002, 58; Yli-Jaskari 2014.)

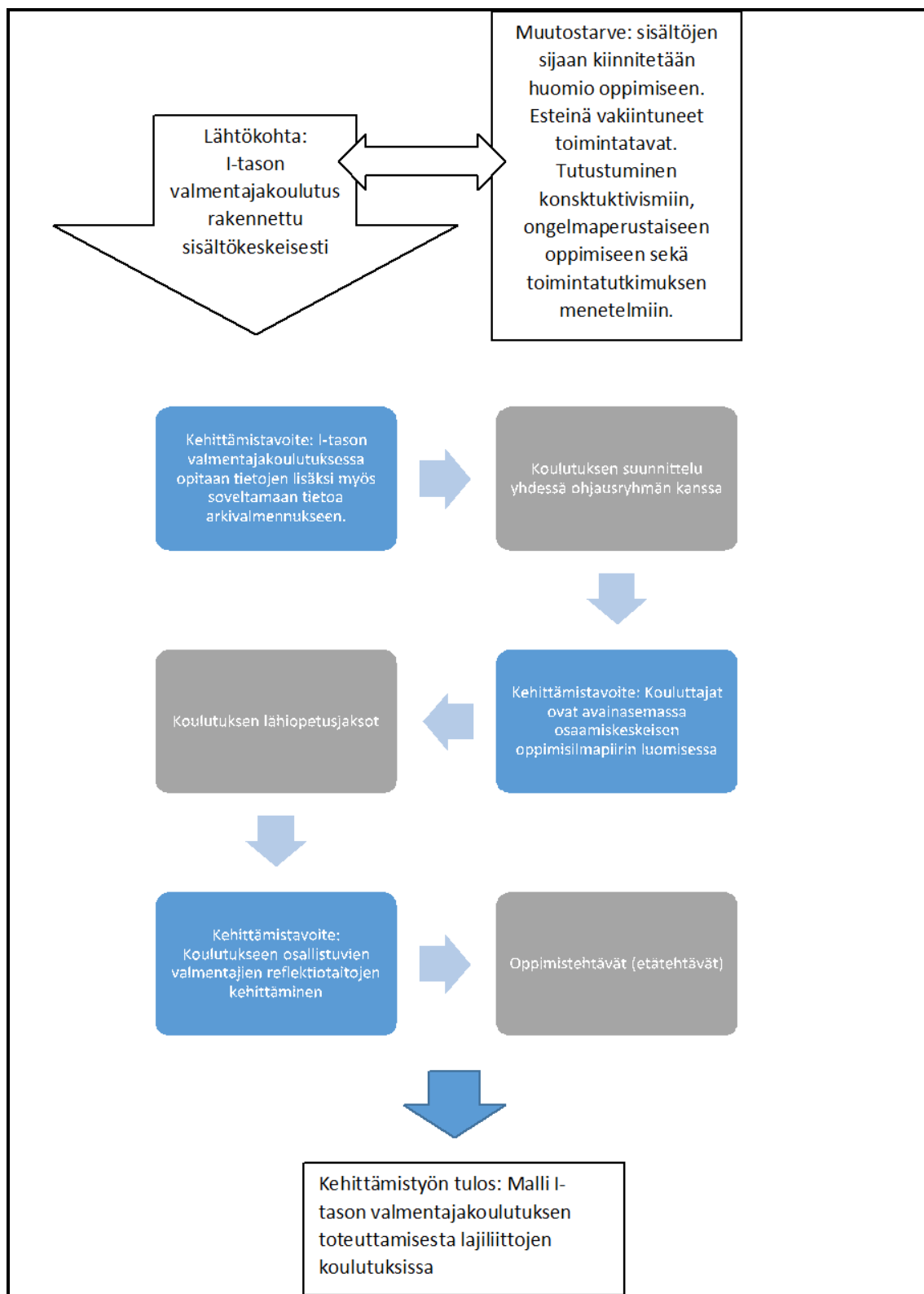
Kehittämistyön tavoitteena oli luoda koulutus, joka antaa valmentajille valmiuksia soveltaa koulutuksessa oppimiansa asioita käytännön valmennustyössään. Tärkein kehittämistehtävä oli selvittää, mitä I-tason valmentajakoulutukselta vaaditaan, jotta valmentajat osaavat käyttää opittuja tietoja arkivalmennuksessa. Kehittämistyö muodostui kokonaisuudessaan useammasta kehittämistehtävästä.

- 1) prosessiin osallistuvien koulutussuunnittelijoiden ja kouluttajien oppimiskäsitysten tarkastelu
- 2) osaamisperustaisten oppimisympäristöjen kehittäminen
- 3) koulutukseen osallistuvien valmentajien metakognitiivisten taitojen kehittäminen eritseearviointin menetelmillä
- 4) I-tason koulutuksen mallin luominen myös muiden lajiliittojen koulutussuunnittelijoiden käyttöön
- 5) opinnäytetyön tekijän ammatillinen identiteetin vahvistuminen sekä omassa työympäristössään hyödynnettävien taitojen syventäminen

Kehittämistehtävät muodostivat rungon toimintatutkimukselle ja niistä muodostui kehittämistavoitteita. Kurt Lewinin (1948) kehittelemälle toimintatutkimukselle ei ole

olemassa yksiselitteistä kaikkien hyväksymää määritelmää, vaikka sitä on tehty 1920 – luvulta asti. Toimintatutkimus on enemmän maailman muuttamista kuin vain sen kuvaamista. Käytännössä pyritään käytännön toiminnan ja teoreettisen tutkimuksen vuorovaikutukseen, jonka tunnuspiirteitä ovat demokraattisuus ja osallisuus. Toimintatutkimuksessa oleellisena tekijänä on sosiaalinen todellisuus ja sen tuomat merkitysyhteydet. Tutkimuksen kohteena ovat toimintatilanteen lisäksi osallistujien toimintatavat sekä ymmärrys omasta toiminnasta. Tarkoin määritellyn tutkimusmenetelmän sijaan on kyse siitä, miten tutkimuskohdetta lähestytään. Kohosen (1994) mukaan toimintatutkimus avaa uusia mahdollisuuksia oppia ja saada yhdessä aikaan muutosta. (Aaltola & Syrjälä 1999, 13–14; Kuula 1999, 29, 218; Syrjälä ym. 1994, 25-27.)

Olen kuvannut tarkkuuslajien I-tason valmentajakoulutuksen kehittämistyön vaiheet toimintatutkimuksen näkökulmasta kuvaan 2. Toimintatutkimus muodostuu kolmesta kokonaisuudesta. Ensimmäisenä vaiheena on lähtökohta ja muutostarve, toisena tutkimuksen kolme sykliä ja kolmantena kehittämistyön tulos. Lähtökohtana on ristiriita vanhan ja uuden ajattelutavan välillä. Kehittämistavoitteena on kehittää koulutus, jossa huomio kiinnitetään oppimiseen. Ensimmäinen sykli on kehittämisprosessi lajien koulutussuunnittelijoiden kanssa. Toinen sykli on suunnitteluvaihe kouluttajien kanssa. Kolmas sykli on valmentajakoulutuksen toteuttaminen, josta muodostuu tutkimukseni pääaineisto. Viimeisenä esittelen mallin I-tason valmentajakoulutuksesta. Lopuksi teen muutaman kehitysehdotuksen sekä arvioin prosessia sekä omaa kehittymistäni.



Kuva 2. Toimintatutkimuksen vaiheet tarkkuuslajien I-tason valmentajakoulutuksen kehittämistyössä. (Mukaeltu Carr & Kemmis 1986, ks. Kiviniemi 1999, 67; Syrjälä 1994, 40.)

### 1.3 Oppimisenäkemys

Toimintatutkimuksen edetessä ajatteluani ohjasivat konstruktiiivinen oppimiskäsitys, tutkiva oppiminen ja ongelmaperustainen oppiminen. Kaikissa niissä on hyvin samankaltainen näkemys oppimisesta ja ne tukevat hyvin toisiaan. Mielestäni oppiminen on niin moniulotteinen prosessi, että on perusteltua katsoa sitä useammasta näkökulmasta käsin. Ihmiset oppivat erilailla ja oppimistilanteet ovat erilaisia, jonka vuoksi on hyvä tuntee useampia oppimisen teorioita ja peilata kokemuksiaan niihin. Näin monen eri näkökulman valitsemiseen vaikutti myös se, että käytössäni ei ollut aikaisempia tutkimuksia, jotka olisivat käsitelleet täysin samaa aihetta kuin mitä minulla oli kehitystyönä.

Tutkivalla oppimisella tarkoitetaan sellaista oppimista, jossa tietoja ei omaksuta valmiina opettajalta tai oppikirjasta, vaan oppija ohjaa omaa oppimistaan asettamalla ongelmia, muodostamalla omia käsityksiään ja selityksiään sekä hakemalla tietoa itsenäisesti ja rakentamalla näin syntyneestä tiedosta laajempia kokonaisuuksia. Tiedon muodostus ja oppiminen ovat sosiaalisia ilmiöitä. Yksilökeskeisen tarkastelun sijaan keskitytään tilanteen ja asiayhteyden sekä erityisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen tarkasteluun. Kallin (2009) mukaan tutkiva oppiminen on yksi kontekstuaalisen oppimisen muoto. Jonkun asian tai ilmiön ymmärtäminen kontekstuaalisesti tarkoittaa sitä, että se kuuluu tiettyyn asiayhteyteen tai johtuu tietystä tapahtumakulusta ja että tämä yhteys on asian tarkastelussa otettava huomioon. (Engeström 1995, 77; Hakkarainen ym. 2004, 10; Heikkilä 2006, 73 – 74.)

Konstruktiiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ja opettaminen ovat yhteistoiminnallista oppimista. Ryhmä on enemmän kuin yksilöiden summa – jokainen opiskelija tuo oman panoksensa yhteiseen käyttöön. Konstruktiiivinen oppimiskäsitys tarkastelee oppimisen sosiaalisia prosesseja korostaen oppimista sosiaalisena ilmiönä. Opiskelija on aktiivinen tiedon hankkija ja oppimista tapahtuu erilaisissa vuorovaikutus- ja ryhmätilanteissa opiskelijan oman tietoisien ajatteluprosessin sekä tiedon ja taidon konstruktiiivisen prosessin kautta. Opettaja ohjaa ja tukee toimintaa huomioiden sopivan oppimisympäristön ja opetusmenetelmän oppimisen mahdollistumiseksi.

(Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 114–115; Sahlberg & Leppilampi 1994, 25–27.)

Pragmatistisessa konstruktivismissa oppija rakentaa tietoa aikaisemman tiedon päälle. Oppiminen tapahtuu itse oppijan tekemän aktiivisen tiedon rakentamisen tuloksena. Tiedolle saadaan merkitys aina jossain asiayhteydessä ja oppimisen kannalta havainnointi ja tarkkailu on tärkeämpää kuin muistaminen. Ihmisillä on usein automatisoituneita toimintoja ja oppiminen onkin usein näiden toimintatapojen muuttamista. Oppimaan oppimisessa tulisi kyetä arvioimaan omaa osaamista ja ymmärtämistä eli harjoitella itsereflektiivisiä taitoja. (Heikkilä 2006, 64–65; Rauste-von Wright ym.2003, 53-54.)

Ongelmaperustainen oppimisen, PBL, keskeisenä ajatuksena on oppimisen käynnistyminen todellisuudesta nousevista ongelmista. Tavoitteena on syvällisempi ymmärrys, itseohjautuvuuden kehittyminen sekä parempi opitun muistaminen. Ongelmanratkaisuprosessi jäsentää ja määrittelee tarvittavan tiedon. Opetuksen tavoitteena on käsitellä tietoa siten, että oppija kykenee integroimaan sitä oppimisen prosesseissa. Tämän integroinnin avulla syntyy pysyvää kokemustietoa käytännöstä irrotetun muistitiedon tai teoreettista ymmärrystä vaille olevien elämyksien sijaan. (Poikela & Poikela 2005, 27,31; Portimojärvi & Donnelly 2006, 26–27.)

Halusin kehittää oppimisympäristöjä pääosin ongelmaperustaisen oppimisen näkökulmasta yhtyen Esa Poikelan (2001) näkemyksiin siitä, että koulutuksen tehtävä ei ole vain jakaa tietoa tai harjoitella teknisiä taitoja vaan ohjata sisältöjen käsittelyä siten, että oppija osaa yhdistää teoria- ja käytäntötietoa oppimisen prosesseissa. Tällöin oppimisen tulokset ovat pysyvämpiä verrattuna käytännöstä irrotettuun muistitietoon tai teoreettista ymmärrystä vaille oleviin elämyksiin. Ongelmaperustaisen oppimisen näkökulmaa tukee konstruktivistinen oppimiskäsitys, joka edellyttää oppijoiden aktiivista tiedon prosessointia ja ymmärtämistä (Kupias 2007, 100; Poikela & Poikela 2005, 31.)

Päätavoitteeni oppimisympäristöjen suhteen oli se, että koulutus tarjoaisi tietoa, jota valmentajat tarvitsevat päivittäisessä valmennustyössään. Tieto tulisi olla sellaisessa muodossa, että valmentaja pystyy soveltamaan sitä omaan toimintaympäristöönsä.



Tiedollisten tavoitteiden sijaan halusin asettaa osaamistavoitteita: mitä valmentajan tulee osata kunkin kontaktiopetusjakson ja koko koulutuksen jälkeen? Salakarin (2009) mukaan näyttäisi siltä, että tietopuolinen opetus jääkin tulevaisuudessa taka-alalle. Tiedon hankkiminen on entistä helpompaa, joten sen sijaan hankitun tiedon kriittinen arviointi on tärkeää. Tiedon hyödyntäminen ja johtopäätösten tekeminen ovat tärkeässä roolissa. Opetusta tiedoista tulee saada taito, jotta sitä voi käyttää käytännön työssä. Tämä tarkoittaa sitä, että hankittua tietoa tulee osata soveltaa käytännössä. Koulutuksessa on opittava ratkaisemaan ongelmia siinä muodossa kuin niitä tulee käytännön työssä eteen. (Poikela & Nummenmaa 2002, 37-38; Salakari 2009, 29-30.)

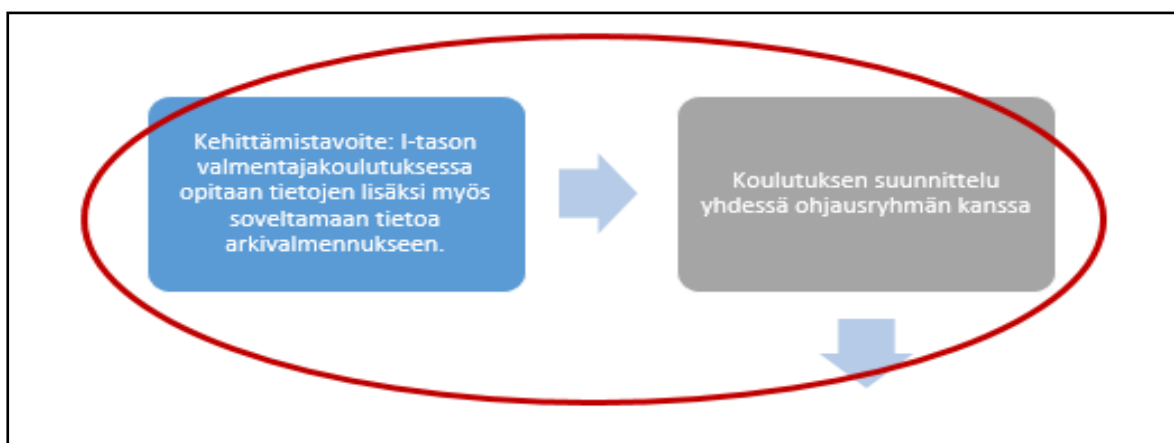
Käsityksiäni tekemällä oppimisesta tukivat aikaisemmat tutkimukset valmentajien oppimisesta. Suomen Valmentajien vuonna 2009 tekemän laajan valmentajakyselyn tutkimusraportin perustella valmentajan osaaminen kehittyy monien erilaisten kokemukseen ja koulutukseen liittyvien oppimistilanteiden kautta ja monista erilaisista tiedon lähteistä. Valmentajat hyödyntävät arjen valmennustoimintaan sidoksissa olevat oppimistilanteet, joissa oppiminen tapahtuu pääosin kokemuksen kautta. Valmentajat kehittävät osaamistaan myös hakemalla aktiivisesti valmennukseen liittyvää tietoa, arvioimalla omaa toimintaansa tai tekemällä yhteistyötä valmentajakollegoidensa kanssa. Tulokset todentavat arkivalmennuksen kautta saatavan kokemuksen ja tiedon, oman lajin valmentajilta oppimisen, omien urheilukokemusten ja valmentajakoulutusten olevan valmentajien tärkeimpinä pitämiä oppimistilanteita omalla valmentajaurallaan. Kokemusta on pidetty itsestään selvänä ilmiönä, joka ei vaadi teoreettista erittelyä. Nykyään kokemuksen karttumista ja työstämistä kutsutaan oppimiseksi ja sitä kuvataan erilaisilla mekanismeilla. (Blomqvist 2012, 9–10; Engeström 1995, 75.)

Kesällä 2013 toteutetun Suomen Valmentajien tekemän valmentajien seurantakyselyn tavoitteena oli kartoittaa 2009 valmentajakyselyyn vastanneiden valmentajien nykyhetken tilannetta. Tärkeimmistä oppimiskokemuksista valtaosa (76 %) liittyi kokemuksiin valmentajana toimimisesta ja jonkin koulutukseen tai opiskeluun liittyvän oppimistilanteen nimesi tärkeimmäksi oppimiskokemuksekseen 24 % vastaajista. Kokemukseen liittyvistä oppimistilanteista noin puolet (49 %) liittyi arkivalmennukseen ja noin viidennes (21 %) vuorovaikutustilanteisiin muiden valmentajien tai valmennustiimin kanssa. Noin joka kymmenennen vastaajan tärkein oppimiskokemus

liittyi oman valmennustoiminnan arviointiin ja reflektointiin ja lähes yhtä monen toisilta valmentajilta oppimiseen heidän toimintaansa seuraamalla ja tarkkailemalla. Brown (1989) ja Lave (1988) ovat todenneet tutkimuksissaan, ettei tietoa voida erottaa niistä tilanteista, joissa se on opittu, sillä ajattelu on aina tilannesidonnaista. (Blomqvist 2013, 30, 32; Hakkarainen ym. 2004, 118.)

## 2 CASE TARKKUUSLAJIT

I-tason koulutuksen suunnittelutyöhön osallistuivat itseni lisäksi tarkkuuslajien lajiliittojen koulutusvastaavat sekä tarkkuuslajien lajiryhmävastaava. Kutsun tätä ryhmää ohjausryhmäksi. Suunnitteluvaiheesta muodostui toimintatutkimukseni ensimmäinen sykli (kuva 3). Ohjausryhmä kokoontui kolme kertaa kasvotusten ja kaksi kertaa puhelinkokouksena. Kuvaan tämän luvun alussa ohjausryhmän kanssa käymääni prosessia.



Kuva 3. Toimintatutkimuksen ensimmäinen sykli.

Ensimmäisessä ohjausryhmän kokouksessa esitin, että kehittämistyö tehtäisiin toimintatutkimuksena. Lajiliittojen rooli ja koulutussuunnittelijoiden lajiosaaminen olisi merkittävässä roolissa prosessin aikana. Lewinin (1948) mukaan toimintatutkimuksen kolme keskeistä piirrettä ovat yhteistoiminnallisuus, demokraattisuus sekä teoriaa ja käytäntöä muuttava luonne. Tutkimuksesta muodostuu spiraalimainen suunnittelun, toteutuksen, arvioinnin ja uudelleen suunnittelun kokonaisuus. Ryhmän toimintaan osallistuminen demokraattisesti lisää sitoutumista, toisen työn ymmärtämistä ja saa muutosta asenteissa sekä toiminnassa. Toimintatutkimuksessa ratkaisuja yritetään

löytää yhteisen pohdiskelun ja keskustelun kautta. Kemmis ja Wilkinson (1998) ovat osuvasti kiteyttäneet toimintatutkimuksen muutokseen tähtäävän luonteen: ”Todellisuutta muutetaan, jotta sitä voitaisiin tutkia. Toisaalta todellisuutta tutkitaan, jotta sitä voitaisiin muuttaa”. Parhaimmillaan toimintatutkimus on osallistujien yhteinen oppimisprosessi, jossa toiminta, sen tutkimus ja arviointi ovat koko ajan läsnä. Tärkeää on ihmisten aktiivinen osallistuminen, tutkimuksen käytännönläheisyys, muutosinterventio sekä reflektiivisyys. Tutkimuksen tulos on aina jollain uudella tavalla ymmärretty prosessi, eli tutkimus tähtää asioiden muuttamiseen tai kehittämiseen. Tavoitteena on asettua erilaiseen suhteeseen kokemukseen nähden ja reflektoida kokemuksia ja oppia niiden perusteella toimimaan paremmin. Tutkimuksen avulla tuodaan esille sellaisia toiminnallisia tekijöitä, jotka estävät muutoksen ja joita ei muilla keinoin välttämättä saataisi esille. (Aaltola & Syrjälä 1999, 15, 18–21; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 33, 44; Kuula 1999, 219-220; Syrjälä ym. 1994, 26–27, 34).

Tarve kehittämistyölle oli lähtenyt siitä, että tarkkuuslajien koulutussuunnittelijat toivoivat yhteisen koulutuksen toteutuvan VOK – perusteiden oppimisenäkemyksen mukaisesti. Minun tehtävänäni oli tukea tätä tavoitetta. En aloittanut kehittämistehtävää ihan tyhjästä, sillä tarkkuuslajien yhteisen koulutuksen ohjelma ja sisällöt oli suunniteltu jo aikaisemmin huomioiden VOK – perusteiden sisältöalueet. Kehittämistavoitteen huomioiden halusin ensimmäiseksi selvittää, minkälainen oppimisenäkemysohjausryhmällä oli. Ajattelin, että kysymällä heidän näkemyksiään koulutuksen sisältöjen tuottamasta osaamisesta pääsisimme hyvin liikkeelle. Keskustelin ohjausryhmän kanssa seuraavista kysymyksistä

- Mikä tavoite I-tason valmentajakoulutuksella on?
- Mitä tulisi olla opittu koulutuksen jälkeen?
- Mitä osaamista valmentajalla tulisi olla koulutuksen jälkeen?
- Mitä osaamista urheilijalla tulee olla valmennustekojen jälkeen?
- Miten tavoitteeseen päästään?

Kaikille lajeille oli melko selvää, mikä tavoite koulutuksella on. Koulutus nähtiin mahdollisuudeksi saada seuroihin lisää valmentajia. Muut kysymykset osoittautuivat hiukan hankalammiksi. Ohjausryhmä osasi hyvin kuvata koulutuksen sisältöjä ja niitä tietoja, mitä valmentajalla tulee olla koulutuksen jälkeen, mutta osaamisen pukemi-

nen sanoiksi oli haasteellisempaa. Tähän voi olla useita eri syitä. Hakkaraisen ym. (2004) mukaan ihmisillä on aina ennakkokäsitys asioista ja ne vaikuttavat siihen, kuinka asioita omaksutaan. Tieto ja ajatustavat muuttuvat helpommin, mutta sisäiset ajattelumallit kuten ennakkoluulo ja tottumukset voivat olla hyvin pysyviä. Käsitteet ovat niin vahvoja, että uutta tietoa sovelletaan omiin käsitteisiin sopiviksi ja aikaisempi käsitys vaikuttaa siihen, miten uutta tietoa tulkitaan. Kaupin (2001) mukaan ei-oppiminen on prosessi, jossa vastustetaan oppimista, koska se voi uhata heidän identiteettiään tai sosiaalisia oikeuksiaan. Toisaalta rutiinit ovat saattaneet automatisoitua, jolloin ei pysty havaitsemaan muutosvaatimuksia tai oppimisen mahdollisuuksia. On myös mahdollista, että omalle ajattelulle ja toiminnalle haetaan perusteluita, jolloin tietoisesti vastustaa oppimista. (Engeström 1995, 103; Hakkarainen, Lonka, Lipponen 2004, 86–89; Hämäläinen 2012, 33; Rauste-von Wright ym. 2003, 91-92, 109.)

Seuraavaan kokoukseen oli aikaa muutama kuukausi, joten minulla oli aikaa pohtia, miten lähestyisin asiaa uudelleen. Kemminsin (1985) määritelmän mukaan toimintatutkimuksessa pyritään parantamaan ja ymmärtämään sosiaalisia tai kasvatuksellisia käytäntöjä sekä toimintaolosuhteita. Se on vaiheittainen prosessi pohdintaan, keskusteluihin ja neuvotteluihin perustuen. Suunnitelmasta edetään toimintaan ja sitä muutetaan kokemusten perusteella. Toimintatutkimuksessa edetään käytännön toiminnan ja teoreettisen pohdinnan vuorottelussa ja se on myös ammatillista oppimista sekä arkielämän tieteellistä toimintaa. (Syrjälä ym. 1994, 30–31, 40.)

Keräsin seuraavaan kokoukseen tietoperustaa nykypäivän valmennusosaamisen tavoitteista, kuten pyrkimistä sisältökeskeisyydestä toiminnallisuuteen ja materiaali-keskeisyydestä oppimisen tukemiseen sekä yhteisöllisen oppimisen mahdollistamista oppimistilanteissa (Hämäläinen 2012, 32). Lisäksi kuvasin ihmisten tilannesidonnaisista oppimiskykyä. Monen työkalun, kuten vasaran, käytön oppii vain siinä tilanteessa, missä sitä käytetään. Oppiminen on aina sidoksissa siihen toimintaan, tilanteeseen ja kulttuuriin, jossa sitä käytetään. Jotakin opitaan aina jossakin, mitään ei opita ”yleensä”. (Heikkilä 2006, 66–67; Rauste-von Wright ym. 2003, 54-56.) Teoriakatsauksen jälkeen esitin ohjausryhmälle täsmennettyjä kysymyksiä, joiden tavoite oli kuvata lajeissa tarvittavaa osaamista:

- Ketä I-tason valmentajat valmentavat?

- Ketä I-tason valmentajat itse ovat? Mikä heidän motivaationsa valmentamiseen on?
- Mitä osaamista valmentajilla tulee olla koulutukseen tullessa?
- Mitä tapahtuu yksittäisessä harjoituskerrassa?
- Mitä osaamista valmentajalla tulee olla yksittäisessä harjoituskerrassa?

Keskustelun myötä totesimme, että asiaan tulee perehtyä tarkemmin ja ehdotin, että tekisin asiantuntijahaastattelun pohjautuen lajin analyysin kysymyksiin. Kysymysten avulla ajattelua suunnattaisiin kohti valmentajakoulutuksen kohderyhmää ja samalla saisin lisää tietoa lajeista. Lajin analyysiä käytetään apuna koulutuksen suunnittelussa ja sen avulla tunnistetaan lajien ominaispiirteet, osaamis pohja ja kulttuuri. Analyysin avulla määritellään valmentajakoulutuksen perustehtävät sekä kehittämismahdollisuudet. Sen peruskysymykset ovat

- Millaiset ihmiset lajia harrastavat? Miten he sitä harrastavat?
- Miten laji rekrytoi valmentajat ja ohjaajat sekä miten heidän toimintaansa lajin parissa tuetaan?
- Millaista osaamista lajin valmentaminen tai ohjaaminen vaatii ja miten sitä osaamista voidaan kehittää?
- Millaisia vakiintuneita käytäntöjä, tapoja sekä julkilausuttuja tavoitteita lajilla on ja miten niitä hyödynnetään lajin valmentaja- ja ohjaajakoulutuksessa? (VOK – perusteet 2010, 11, 48–49.)

Lajien analyysien perusteella koulutuksessa mukana olevista lajeista curling on ainoa laji, jossa ei ole säännöllistä junioritoimintaa ja lajin harrastajat ovat aikuisia. Ammunnan ja jousiammunnan harrastajien joukkoa voi pitää laajimpana paraurheilijoiden kuuluessa harrastajien joukkoon. Muihin lajeihin verrattuna keilailu näyttäisi olevan ainoa laji, jossa harrastamaan tullaan koko perheen voimin. Kaikille lajeille oli yhteistä se, että sitoutumisen lajin harrastamiseen voi valita itse. Ainakaan haastattelujen perusteella ei näyttäisi siltä, että seurat arvostaisivat enemmän kilpaurheiluun tähtääviä harrastajia, vaan kaikki lajin pariin tulevat ovat tervetulleita. Tarkkuuslajeille on yhteistä tarve kehittää valmentajien taidon opettamista. Varsinkin eri-ikäisten opettaminen koetaan haasteellisena. Toinen yhteinen haaste on lajiharjoittelua tukeva monipuolinen harjoittelu. Seuran harjoituksissa keskitytään lajitekniisiin asioihin.

Seurat tukevat koulutukseen osallistumista rahallisesti, mutta arvostus ja kiittämisen kulttuuri on melko vähäistä. Haastattelujen perusteella lajeissa oli yhteistä se, että lajin valmentajat ja ohjaajat ovat itse lajin harrastajia. Curling poikkeaa muista lajeista valmennuskulttuurin puuttumisen myötä. Ampumaurheilussa näyttäisi olevan vahvasti mukana lasten vanhempia ja valmennusta toteutetaan hyvinkin yksilöllisesti. (liite 1)

Nuoret tulevat mukaan ammunталajeihin vanhempiensa mukana. Potentiaalinen osallistujakunta valmentajakoulutuksiin syntyy lasten vanhemmista, jotka haluavat opettaa lastaan. Valmentaminen on siis hyvin yksilökeskeistä, lajitaitoihin perustuvaa ja vanhemman siviilielämän koulutustaustalla ja omalla lajokokemuksella on suuri merkitys. Keilauksessa valmennustoiminta keskittyy suurilta osin asiakkuus - ajatteluun ja innostavan ilmapiirin luominen on tärkeää. Curlingissa harrastamisen keski-ikä on melko korkea. Lajin toimintakulttuurista puuttuvat nuorten ryhmät ja tietotaito heidän valmentamisestaan. (liite 1)

Lajin analyysi auttoi minua ymmärtämään lajien toimintakulttuureja sekä lajeissa tarvittavaa osaamista. Vastausten perusteella selvisi, ketä I-tason valmentajat valmentavat, ketä he itse ovat ja mikä heidän motivaationsa valmentamiseen on. Vastauksista ei suoraan selvinnyt, mitä osaamista valmentajalla tulee olla yksittäisessä harjoituskerrassa ja mitä sen aikana tapahtuu. Niistä ei myöskään saatu vastausta siihen, mitä osaamista valmentajilla tulee olla koulutukseen tullessa. Palasin jälkimmäisiin avoimeksi jääneisiin kysymyksiin seuraavassa kokouksessa ja pyysin ohjausryhmää kuvaamaan yksittäisessä harjoituksessa tarvittavaa osaamista valmentajan näkökulmasta. Suurin osa ohjausryhmästä oli sitä mieltä, että I-tasolla riittää kun tiedostaa asioita. Harjoituskulttuuri on perustunut pitkälti vain lajiharjoitteluun ja koettiin edistykseksi, jos valmentajat edes tietävät, mitä esimerkiksi herkkyykskaudet ovat.

Kehitystyö ohjausryhmän kanssa pääsi hyvin alkuun ja sitä voidaan jatkaa tulevaisuudessa. Uskon, että tämän kehitysvaiheen kuvaaminen auttaa ja rohkaisee muita samassa tilanteessa olevia. Engeström kuvaa, että kun sosiaalisen kanssakäymisen muotoja, ajattelutapoja ja tottumuksia alkaa muodostua uuden toimintatavan ympärille, tulee toiminnasta systemaattista (Engeström 1995, 91.) Lajiliittojen koulutussuunnittelijoiden verkosto on jo nyt osaksi tätä sosiaalista yhteisöä, jonka jäsenet voivat tukea toisiaan kehittämistyössä. Verkostotyö on nykyisessä yhteiskunnassa hyvin

vakiintunut työskentelytapa monissa yhteyksissä (Aarresola 2010, 11; Valkama & Järvensivu 2008, 165). Tarkkuuslajien koulutussuunnittelijoiden kannattaa jatkossa tulla mukaan lajiliittojen koulutussuunnittelijoiden verkostoon.

Ohjausryhmän kanssa käymäni prosessi muodosti ekspansiivisen syklin. Engeströmin ekspansiivinen sykli tarkoittaa spiraalimaista toimintajärjestelmän laadullista muuttamista. Sykli lähtee liikkeelle muutokseen tähtäävästä tarvetilasta. Jossain vaiheessa toimijoiden välille tulee ristiriita uuden ja vanhan toimintatavan välillä. Yhtä lailla kun uusi toimintatapa koetaan vieraaksi, ymmärretään, ettei vanhaan voida palata. Jotta ristiriita voidaan ratkaista, tulee se ottaa käsitteelliseen hallintaan analyysin avulla. Analyysi tarkoittaa työkaluja ja menetelmiä, joiden kautta uudenlaiset ratkaisut mahdollistuvat. Uuden toimintamallin muodostumisessa uusi ratkaisu sovelletaan nykyvaiheen ristiriitoihin ja sen ottaminen arkikäyttöön vaatii koko toimintajärjestelmän muuttamista. (Engeström 1995, 88–91.)

## 2.1 Oppimistehtävät

Valmentajakoulutukseen kuuluu perinteisesti kontaktiopetusjaksojen lisäksi itsenäistä opiskelua oppimistehtävien muodossa. Niiden tarkoitus on ohjata eri oppimisympäristöissä tapahtuvaa oppimista. Oppimistehtävät auttavat osaamistavoitteiden saavuttamista ja ohjaavat analysoimaan, refleктоimaan ja soveltamaan kontaktiopetuksessa tai arjen valmennustyössä opittuja asioita. Tehtäviä laadittaessa tulee huomioida, että vaikuttava oppiminen näkyy toiminnassa ja sen kehittämisessä. Aikuiset pitävät mielekkäänä oppimista, jolla on välitöntä sovellusarvoa. (VOK-perusteet 2010, 11, 13; Rauste-von Wright 2003, 78.) Ohjausryhmässä käydyn keskustelun myötä totesimme, että oppimistehtävien palauttamiseen tulisi luoda jokin sähköinen oppimisympäristö. Ehdotin, että perinteisesti käytettyjen alustojen sijaan kokeiltaisiin jotain muuta ratkaisua.

Useimmiten sähköisiä oppimisalustoja käytetään oppimateriaalien ja dokumenttien säilömiseen sekä tehtävien antamiseen ja palautukseen. Vuorovaikutus on järjestelmissä kankeaa ja pelkistyy opettajan ja oppilaan väliseksi kommunikoinniksi. Tämä ohjaa kohti perinteistä opettajakeskeistä ja yksilösuoritusta korostavaa oppimista.

Keskeinen ongelma Moodlen kaltaisissa oppimisalustoissa on, että ne ovat instituuti-  
on ylhäältä säätelmiä suljettuja järjestelmiä, jotka eivät tue käyttäjien yksilöllisyyttä,  
omistajuutta tai osallisuutta, mikä puolestaan syö opiskelumotivaatiota. (Olander  
2014.) Olen itse käyttänyt Moodlea kouluttajan roolissa sekä omissa opiskeluissani  
vuodesta 2010 asti. Kokemukseni mukaan ainoassakaan koulutuksessa oppimisympä-  
ristöt eivät ole saaneet aikaan vuorovaikutusta opiskelijoiden välillä vaan ne ovat  
olleet vain tehtävien palauttamista ja arviointia varten. Perinteiset oppimisalustat ovat  
käyttökokemukseni perusteella vain yksipuolisia tiedon jakamiseen soveltuvia tekni-  
siä sovelluksia, jotka eivät edistä oppimista. Minna Rimpiläinen totesi Kaukametsän  
opiston Moodlen ominaisuuksia ja käyttöä tutkiessaan sen olevan vain sähköinen  
tiedotuskanava. Sosiaalisen median asiantuntija Arto Pönkä on todennut Moodlen  
olleen moderni 2000-luvun vaihteessa ja sitä ei kannattaisi enää missään nimessä  
käyttää nykyään. (Pönkä 2011; Rimpiläinen 2013, 23).

Halusin kokeilla sosiaalisen median käyttöä sähköisen oppimisympäristön luomises-  
sa. Franklin & Van Harmelen (2007) määrittelevät sosiaalisen median olevan verkko-  
palveluja ja yhteisöllistä toimintakulttuuria, joissa rakennetaan ja tuetaan vuorovaiku-  
tusta ja verkostoitumista, käyttäjien aktiivista osallistumista sekä tiedon ja sisällön  
yhteistä tuottamista ja jakamista. Sosiaalinen media kehittyy ja yleistyy Web2.0-  
sovellusten kuten blogien, wikien ja verkkoyhteisöjen kautta. Kane, Robinson-  
Combre & Berge (2010) ovat sitä mieltä, että aikuinen oppija haluaa vaikuttaa ja  
osallistua itse oman oppimisprosessinsa suunnitteluun ja toteutukseen. Omien ko-  
kemusten reflektiivinen tarkastelu ja niiden konkreettinen hyödyntäminen uuden op-  
pimisessa koetaan tärkeäksi. Verkon yhteisölliset työvälineet tarjoavat mahdollisuuksia  
ajasta ja paikasta riippumattomaan opiskeluun, hiljaisen tiedon ja osaamisen ja-  
kamiseen sekä oppijoiden keskinäiseen vuorovaikutukseen ja yhteisen sisällön tuot-  
tamiseen. (Häkkinen, Juntunen Laakkonen, Leino, Sommers-Piiroinen, Tanhua-  
Piiroinen & Viteli 2014, 6-7.)

Nykyajan nopea muuttuminen ja sen teknologian hyödyntäminen oppimisessa sekä  
kehittymisessä vaativat jatkuvasti tarkastelua. Kriittinen ajattelu ja älykkyys sekä luo-  
vat ongelmanratkaisukeinot kehittyvät vuorovaikutuksessa muiden ihmisten sekä  
älykkään toiminnan apuvälineiden kanssa. (Hakkarainen ym. 2004, 9 -10.) Koin oh-  
jausryhmän suostumisen uudenlaiseen sähköiseen oppimisympäristöön luottamuk-

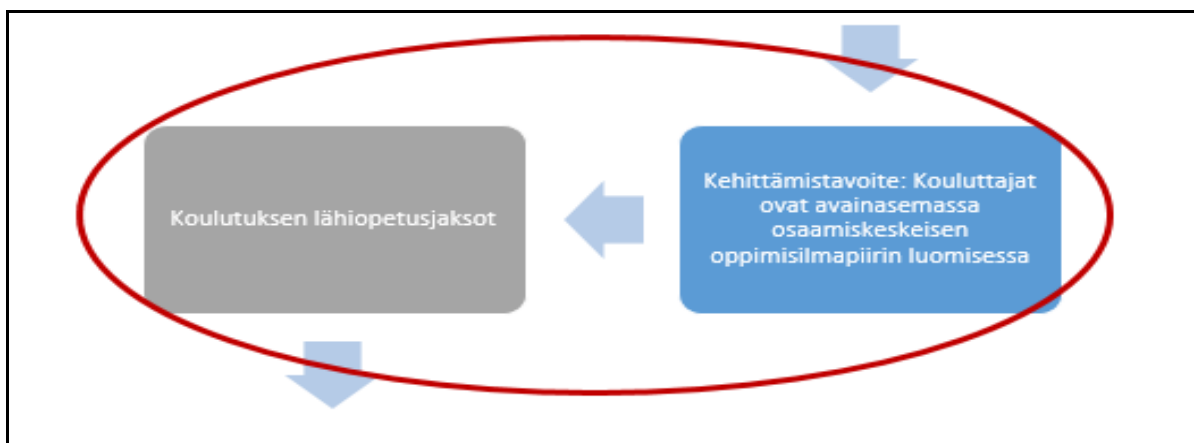


sen osoitukseksi minua kohtaan ja se kertoi myös ryhmän halusta olla mukana kehittämässä 2010-luvun mukaista koulutusta.

Loin oppimisalustan käyttäen WordPress – sivustoa. Se on moderni, henkilökohtainen julkaisualusta, jota voi käyttää blogina tai julkaisujärjestelmänä. Valitsin alustan sillä perusteella, että sinne pystyi luomaan suljetun sivuston. WordPress on ylivoimaisesti suosituin verkkojulkaisualusta. Se pyörittää jo 20.1 % verkkosivuista ja sitä käyttävät monet isot tuotemerkit ja yhtiöt kuten CNN. WordPressillä on tällä hetkellä kymmeniä tuhansia kehittäjiä ja alusta houkuttelee jatkuvasti uusia lahjakkaita tekijöitä puoleensa. Sivustoon tutustumisen myötä tiesin, että tunnusten luominen ja kirjautuminen voi olla hankalaa. Tämän vuoksi en halunnut lähettää tunnuksia etukäteen vaan ne tehtiisiin yhdessä ensimmäisellä tapaamiskerralla. Sommers – Piironen ym. (2014) suosittelivatkin, että koulutusta suunniteltaessa tulee ottaa huomioon, että osallistuvilla voi olla hyvin erilaiset taidot ja kokemukset sosiaalisesta mediasta. Välineiden käytön opastukseen tulee varata oma aikansa koulutuksessa, sillä puutteelliset taidot voivat vaikuttaa monella tavalla sekä yksittäisten ihmisten oppimiseen ja motivaatioon että koko koulutuksen onnistumiseen. (Olander 2014; Sommers – Piironen ym. 2014, 19–20; WordPress 2014.)

## 2.2 Kouluttajat

Seuraava vaihe tutkimuksessa oli olla yhteydessä niiden kouluttajien kanssa, jotka olivat vastuussa kontaktiopetusjaksojen koulutustyöstä. Tästä muodostui toimintatutkimuksen toinen sykli (kuva 4). Kehittämistavoitteena oli välittää kouluttajille tieto koulutuksen osaamistavoitteista ja suunnitella yhdessä koulutuksen kontaktiopetusjaksoja ja ennakkomateriaaleja.



Kuva 4. Toimintatutkimuksen toinen sykli.

Osa kouluttajista työskenteli niissä urheiluopistoissa, joissa koulutuksen kontaktiope- tus pidettiin ja osa pyydettiin paikalle koulutusta varten. Ohjausryhmän kanssa käy- mäni prosessin jälkeen olin yhteydessä kouluttajiin ja välitin tilaajan roolissa toi- veemme koulutuksen suhteen. Välittämäni viesti kouluttajille oli

- opetuksen aikana valmentajille tulisi syntyä ajatus siitä, miten toteuttaa oppi- maansa asiaa käytännön valmennustyössä
- opetusmenetelmien tulisi perustua vuorovaikutukseen ja tiedon soveltamiseen

Kaikki kouluttajat olivat oman alansa asiantuntijoita ja halusin luottaa heidän osaami- seensa. Ranne (2009) määrittelee, että asiantuntijuus rakentuu ihmisen minän, elä- mänhistorian sekä tiettyä substanssialaa koskevan tietämyksen ja kulloisenkin toi- mintaympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Osaamisen ja tietämisen lisäksi asi- antuntijuus sisältää myös yksilön arvomaailmaan ja ihmiskäsityksiin liittyviä element- tejä. Asiantuntijuus rakentuu teoreettisesta ja käytännöllisestä tiedosta sekä itsesää- telytaidosta ja -tiedosta. Asiantuntijuuden takana on usein kokemuksia samankaltai- sista tilanteista, joiden pohjalta voi tehdä ennakkointia ja suunnitelmia. (Engeström 1995, 76; Hakkarainen ym. 2004, 46.)

Koulutusta koskevien toiveiden lisäksi keskustelin kouluttajien kanssa ennakkomate- riaalista. Kupias (2008) toteaa, että ennen koulutusta annettava ennakkomateriaali auttaa hahmottamaan teemoihin liittyviä keskeisiä asioita sekä pohtimaan asiaan liit- tyvää omaa osaamistaan. Parhaimmillaan lukutehtävä innostaa ja herättää mielen- kiinnon saada tietää lisää asiasta. Ennakkomateriaalin tulee liittyä käsiteltäviin aihe- siin ja siihen tutustumiseen tulee olla riittävästi aikaa. (Kupias 2008, 56–57.) Ennak-

komateriaali lähetettiin ennen kumpaakin kontaktiopetusjaksoa sähköpostilla. Materiaali oli sähköisessä muodossa kaikkien saatavilla. Osa kouluttajista teki tai antoi ennakkomateriaalin. Kokosin itse ennakkoon lähetettävän materiaalin niistä aihealueista, joista kouluttajat eivät toimittaneet materiaalia.

Osa kouluttajista oli minulle entuudestaan tuttuja ja koulutuksesta keskusteleminen oli huomattavasti helpompaa heidän kanssaan. Tiesin, että he ovat osallistuneet samoihin työpajoihin ja seminaareihin ja ajattelivat asioista lähtökohtaisesti samalla tavalla kuin minä itse. Toimiminen itselleni tuttujen ihmisten kanssa oli paljon helpompaa ja pystyin luontevasti esittämään toiveeni oppimisympäristöjen suhteen. Jatkossa tulisi miettiä, miten olisi helpointa lähestyä sellaisia kouluttajia, joiden oppimisenäkemyksiä ei tunne. VOK-perusteet ovat hyvä työkalu avaamaan oppimisenäkemyksiä ja mahdollisesti sitä voisi käyttää vielä enemmän keskustelun avaajana. Iso haaste on kuitenkin se, että kouluttajat ovat kiireisiä ja yksittäiseen koulutukseen perehtymiseen ei ole rajattomasti aikaa.

Dreyfud & Dreyfus (1986) ovat määritelleet asiantuntijuuden kehittymisen vaiheet. Aloitteleva opettaja toimii sääntöjen mukaan kaavamaisesti ja hämmentyy helposti, mikäli opetustilanteessa joutuu muuttamaan suunnitelmia. Kehittynyt aloittelija osaa erilaisia ratkaisumalleja ongelmien hallitsemiseksi. Tästä seuraava on pätevä kehitysvaihe, jolloin päätöksenteon ratkaisumallit ovat hierarkisia malleja. Neljäs taso on taitajan taso, jossa osaa yhdistää aikaisemmat kokemukset ongelmanratkaisutilanteeseen. Viidentenä tasona on asiantuntijan taso, jossa oikeat ratkaisut löytyvät vaitonvaraisesti ilman ponnisteluja. Bereiter ja Scardamalia (1993) ovat myös tutkineet asiantuntijan kehityksen prosesseja. He ovat päätyneet jakamaan asiantuntijat rutiiniasiantuntijoihin ja adaptiiviisiin asiantuntijoihin. Rutiiniasiantuntijat ratkaisevat hankitun tietämyksen varassa tuttuja ongelmia. Adaptiiviset asiantuntijat nauttivat uusista ongelmista ja tuovat paljon tietoa sen ratkaisemiseen. (Engeström 1995, 76; Hakkarainen ym. 2004, 77-79.)

Olen tarkastellut oman asiantuntijuuden kehittymistäni viimeisen kuuden vuoden aikana. Aloittaessani kouluttajana opetustyöni perustui siihen, että välitin osaamani tiedon koulutukseen tuleville. Ryhmätyöt ja keskustelut perustuivat enemmän siihen, että halusin tauottaa yksipuolista tiedon jakamista ja saada osallistujat keskustele-

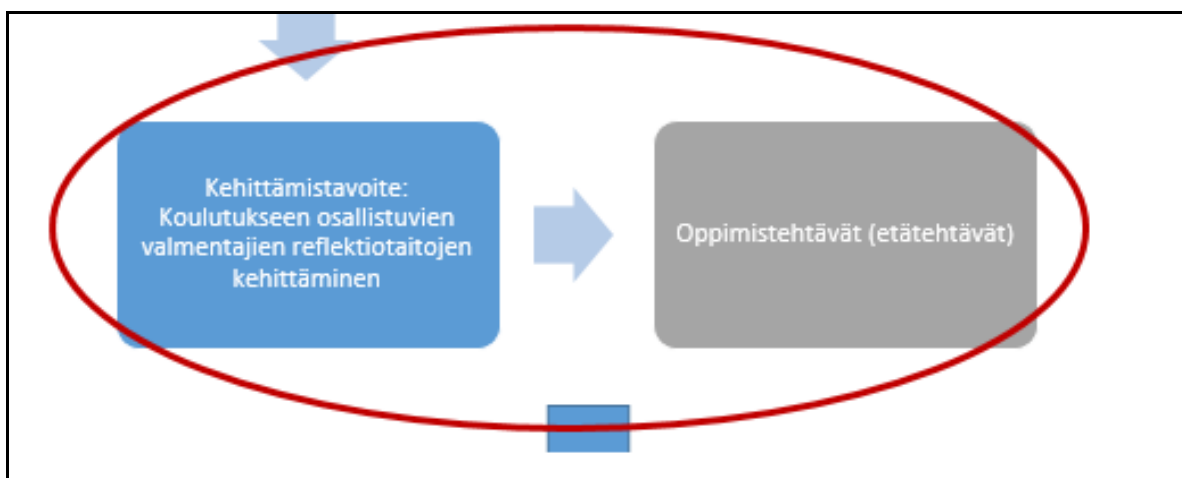
maan. Minulla oli käsitys siitä, mitä konstruktivismi on, mutta taitoni eivät ihan riittäneet sen toteuttamiseen käytännössä. Vuosien saatossa kokemusten myötä substanssiosaamiseni on kasvanut, jolloin olen voinut pitää koulutuksia ns. ulkomuistista ja keskittyä enemmän opetusmenetelmiin. Reflektoidessa omia kokemuksiani keskustelin kouluttajan roolista ja osaamisesta kollegiaalisessa verkostossa toimivien asiantuntijoiden kanssa. Pohdintojen perusteella koin, että kouluttajan oppimiskäsitksellä on yhtä merkittävä tai jopa merkittävämpi rooli kuin substanssiosaamisella. Suomen Valmentajien toiminnanjohtaja Kristiina Danskanen kuvasi oman ajattelutapansa muuttumista seuraavasti:

Aikaisemmin pidin teorit luentoina, jossa käytin paljon taulukoita ja statistiikkaa. Koin, että onnistumiseni kouluttajana riippui jakamastani tiedosta. Sain näyttää, mitä osasin ja jakaa tiedon koulutukseen osallistuville. Käytännön harjoituksissa opetusmenetelminä oli näyttö, pilkkominen osiin ja harjoittelu. Valmentaja- ja ohjaajakoulutuksen kehittämistyön myötä ajattelutapani muuttui oikeastaan täysin. Ennakkotehtävän perusteella sain tietoa lähtötilanteesta, motiiveista tulla kurssille ja erityisesti valmennushistoriasta. Panostin ensimmäisessä tapaamisessa ryhmäytämiseen ja siihen, ettei kukaan jää tuppisuuksi vaan pääsee mukaan prosessiin. Arviointia valmennustoiminnasta tehtiin sanallisesti, kirjallisesti tai jollain muulla tavalla ja siihen osallistuivat kaikki yhdessä. Tavoitteeni oli saada aikaan uudistavaa oppimista ilman, että olisin itse äänessä. Jokaisesta etsittiin vahvuusalue, josta hän lähtee kehittymään ja nousee muiden ryhmäläisten silmissä asiantuntijaksi. (Danskanen 2014.)

Tiesin, että kouluttajien osaaminen on merkittävässä roolissa koulutuksessa. Olin rajannut toimintatutkimukseni koskemaan oppimisympäristöjä ja mietin, kuinka paljon voin lähteä tutkimaan kouluttajan osaamista. Totesin, että otan kouluttajien osaamisen ja sen kehittymisen huomioon kehittämistehtävässäni, mutta en lähde tutkimaan sitä syvällisemmin. Tutkimussuunnan vaihtaminen olisi ollut periaatteessa mahdollista, mutta uskoin saavani oleellista tietoa myös tarkastelemalla koulutusta niistä aselelmista, jota olin jo luonut. Suunnitteluvaiheessa jäin kouluttajien kanssa melko samanlaiseen tilanteeseen kuin ohjausryhmän kanssa. Olin tuonut näkökulmani esille ja jäin odottamaan koulutusta sekä sen antia.

### 2.3 Tarkkuuslajien I-tason valmentajakoulutus

Tässä luvussa kuvaan I-tason valmentajakoulutuksen kahta kontaktiopetusjaksoa sekä niihin liittyviä oppimistehtäviä (kuva 5), joista muodostuu toimintatutkimuksen pääaineisto.



Kuva 5. Toimintatutkimuksen kolmas sykli.

Laadukas koulutus lähtee oppimistavoitteiden laadinnasta ja arvioinnin suunnittelusta etukäteen. Suunnitteluvaiheessa on otettava huomioon oppijoiden taustat ja kokemus - mitä varten opitaan ja millaisiin olosuhteisiin valmennetaan. Ennakkokysymysten tavoitteena on saada koulutukseen tulevat pohtimaan tulevaa koulutusta ja siihen liittyviä teemoja. Yhteenvedon tekeminen vastauksista ja niiden hyödyntäminen koulutuksessa osoittaa koulutuksen järjestäjän arvostusta osallistujien ajatuksia ja osaamista kohtaan. (Kupias 2007, 53; Salakari 2009, 102, 106-107.) Mielestäni oli tärkeää, että lähettäisimme valmentajille etukäteen kyselyn, jonka perusteella tietäisimme, ketä koulutukseen tulevat valmentajat ovat. Tiedoista olisi hyötyä myös kouluttajille, jotta he voivat huomioida valmentajien taustat ja odotukset omassa osuudessaan.

Ennakkokyselyllä on myös oppimista syventävä vaikutus. Kun vastauksista tehdään yhteenvedo ja se esitellään kaikille osallistujille avoimesti, voi jokainen suhteuttaa omia ajatuksiaan muuhun ryhmään. Ensimmäiset oppimisen kokemukset voivat syntyä refleктоimalla omia ajatuksiaan suhteessa muiden ajatuksiin. Reflektointi tarkoittaa ”peiliin katsomista” eli omien tuntemusten ja ajatusten tunnistamista ja tiedostamista, niiden analysointia ja pohdintaa jatkuvana, aktiivisena itsearviointina. Reflektion kohteena ovat omat ajatukset, käsitykset, uskomukset ja tietämisen muodot, toiminnan sisällöt, itse toimintaprosessi sekä toiminnan taustalla vaikuttavat arvot ja

merkitykset. Reflektion avulla voi tuoda tietoisiksi sellaista tietoisuutta, joka ei ole ollut läsnä. (Kupias 2007, 53; Moilanen 1999, 102; Sarala & Sarala 1999, 139.)

Valmentajakoulutukseen osallistui yhteensä 25 valmentajaa. Tekemäni ennakkokyselyn mukaan valmentajakoulutukseen tulevista puolella oli kilpaurheilutausta ja puolet olivat lajin aktiiviharrastajia. Joukossa ei ollut ketään, kenellä ei ollut lajitaustaa ollenkaan. Valmentajista 31 % ei ollut yhtään valmentajakokemusta, 19 % oli alle yksi vuosi kokemusta ja 12 % oli 1–2 vuotta kokemusta. 3–4 vuotta sekä 5–10 vuotta valmentaneita oli kumpiakin 15 % ja yli 10 vuotta valmentajakokemusta oli 7 %. Valmentajista noin puolet (52 %) ei valmenna tällä hetkellä ollenkaan ja 20 % valmentaa yksittäistä urheilijaa. Loput valmentajista jakautuivat melko tasan muihin valmennuksen ikä- ja kohderyhmiin. Noin puolella (54 %) valmentajista oli kokemusta jonkun muun lajin harrastamisesta tai valmentamisesta. Valmentajista 15 % odotti koulutuksen tuovan lisää oman lajin osaamista ja muilta lajeilta oppimista odotti 12 %. Suurin vastausryhmä, 35 %, odotti valmennustaitojensa kehittymistä. Reilusti yli puolet (65 %) valmentajista kertoi oppivansa itse tekemällä. Oman motivaation ja aiheen kiinnostavuuden vaikutus oppimiseen mainitsi 15 % valmentajista ja vuorovaikutuksellisessa opetuksessa koki oppivansa 12 %.

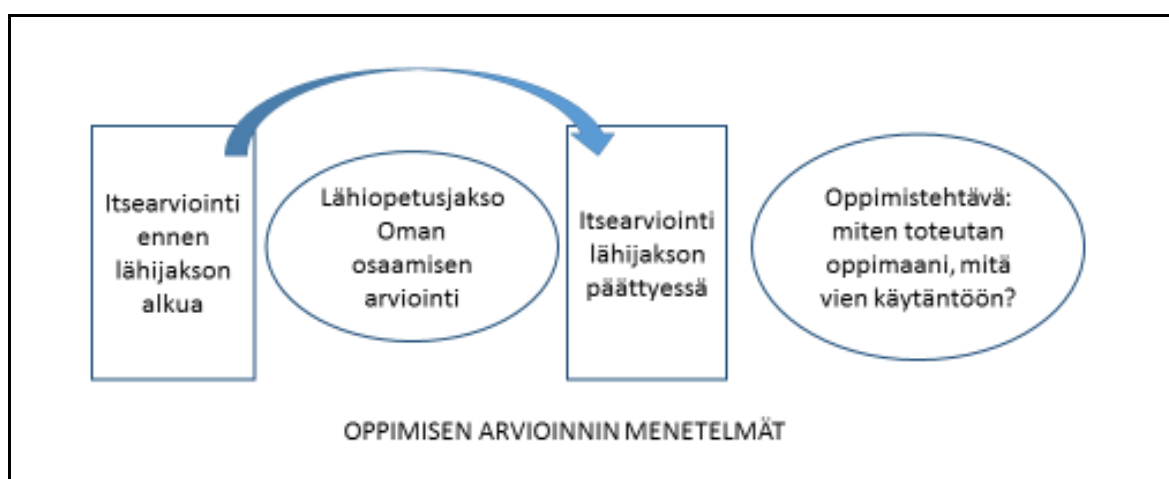
Käytin ennakkokyselystä saamiani tietoja koulutuksen alussa osana ryhmäyttämistä. Ryhmäyttämällä tuetaan vuorovaikutusta ja luottamusta sekä edistetään turvallisuuden tunnetta toimia ryhmässä (Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2014). Sovelsin ennakkoon kerättyjä tietoja draamatehtävänä osana tutustumista. Valmentajat jaettiin kolmeen ryhmään ja heidän tuli kuvata toimintaympäristöään sekä itseään valmentajina. Tämän lisäksi heidän tuli kirjoittaa, mitä he sillä hetkellä ajattelevat - mitä ajatuksia valmentamisesta ja valmentajana toimisesta heillä on. Ryhmät oli jaettu valmentajakokemuksen mukaan. Valmentajat saivat vertaistukea toisiltaan sekä tietoa toisten toimintaympäristöistä ja niiden erityispiirteistä. Draamatehtävän avulla luodut valmentajat esiteltiin koko ryhmälle ja kaikki saivat nähdä, millaisia ajatuksia valmentamisesta heillä on.

Hiljaisella tiedolla tarkoitetaan yksilöllistä ja yhteisöllistä osaamiseen liittyvää sanantonta muotoa vailla olevaa osaamista. Hiljaisella tiedolla on toiminnallinen (kehollinen) ja käsitteellinen (ajattelutyö) ulottuvuus. Koulutuksen haasteena on tavoittaa

kokemuksen kautta syntyvää hiljaista tietoa. (Heikkinen, 2014, 30; Poikela & Nummenmaa 2002, 36.) Draamatehtävän avulla valmentajat tutustuivat toistensa osaamiseen ja ajatuksiin. Kuvaukset kolmesta erilaisesta valmentajasta kuvasivat valmentamisen arvopohjaa, valmentajana toimimisen motiiveja sekä kehittymistarpeita. Näiden kolmen valmentajan kautta oli helpompi kannustaa hiljaisen tiedon jakamiseen valmentajien kesken. Draamatehtävä yhdisti ryhmää ja se loi vuorovaikutuksellisen ilmapiirin.

Ryhmäyttämisen jälkeen aloitin kehittämistehtäväni pääaineiston keräämisen osana koulutusta. Kiviniemi (1999) suosittelee aineiston keruussa menetelmiä, joilla pääsee mahdollisimman lähelle tutkimuskohdetta. Menetelmät vaikuttavat siihen, mitä tutkimuksen kohteilta voi oppia. (Kiviniemi 1999, 74-75.) Aineisto koostui neljästä osasta.

- 1) Valmentajat tekivät itsearviointin omasta osaamisesta kontaktiopetusjakson alussa. Arvioitavana olivat vain kontaktiopetusjaksolla läpikäytävät asiat. (liite 2)
- 2) Koulutusviikonlopun edetessä valmentajat arvioivat oppimistaan sekä tiedon soveltavuutta käytäntöön käytössä olevan osaamisen arviointi -lomakkeen avulla (liite 3).
- 3) Kontaktiopetusjakson päättyessä arvioitiin uudestaan oma osaaminen suhteessa jakson aiheisiin käyttäen samaa itsearviointilomaketta kuin kontaktiopetusjakson alussa (liite 2).
- 4) Oppimistehtävänä oli kuvata, miten on toteuttanut oppimaansa asiaa käytännön valmennustyössä. Oppimistehtävä palautettiin oppimisympäristönä käytettyyn Wordpress – sivustolle. Aineiston keruutavat ovat koottu kuvaan 6.



Kuva 6. Neljä aineiston keräämistapaa.

Halusin, että itsearviointin avulla valmentajien huomio kiinnitettäisiin omaan oppimiseen koulutuksen arvioinnin sijaan. Miia Heikkinen tutki Kymenlaakson ammattikor-

keakoulun sosiaalialan koulutusohjelman ongelmaperustaisen opetussuunnitelman siirtymävaihetta. Heikkinen selvitti, miten arviointi muuttuu, kun opetussuunnitelmauudistuksen lähtökohtana on ongelmaperustainen oppiminen ja pedagogiikka. Ongelmaperustainen oppiminen, problem-based learning (PBL), edustaa opiskelijakeskeisiä oppimisympäristöjä, joissa pyritään kyseenalaistamaan perinteiset opettaja- ja sisältöpainotteiset opetus- ja arviointimenetelmät sekä opettajien ja opiskelijoiden tutut roolimallit. Opiskelijan aktiivinen rooli näyttäytyy myös arvioinnissa itsearviointin ja vertaisarviointin kautta. Heikkisen tutkimustulokset osoittivat, että tietopainotteisuuden sijaan arviointia kohdistettiin oppimisen ja osaamisen prosesseihin. Arviointia oli tehty itsearviointina valmiin lomakkeen avulla, jonka täyttäminen vaati oppilailta itsereflektiotaitoja. (Heikkinen 2014, 13, 158.) Heikkisen tutkimustulokset vahvistivat näkemystäni, että itsearviointin kautta saisin kuvattua valmentajien oppimista ja osaamista.

Valmentajat tekivät itsearviointin ensimmäisen kontaktiopetusjakson alussa ennen varsinaisen koulutuksen alkamista. Itsearviointin kohteena oli oma osaaminen suhteessa ensimmäisellä jaksolla käsiteltäviin asioihin. Ne olivat ihmisen elinjärjestelmät ja harjoittelu, liikunnallinen elämäntapa, kasvua ja kehitystä tukeva harjoittelu, herkkyyskausien huomiointi harjoittelussa ja fyysinen harjoittelu. Arvioinnin tavoitteena oli saada tietoa valmentajien lähtötasosta kouluttajien käyttöön sekä saada valmentajat pohtimaan omia aikaisempia käsityksiä ja tietojaan aiheista. Taulukossa 1 on arvioinnissa käytetyt kriteerit ja niiden selitteet.

Taulukko 1. Valmentajien itsearviointi. (Mukaeltu Keskitalo 2014.)

<b>Kriteeri</b>	<b>Selite</b>
<b>Osaan hyvin</b>	Otan asian huomioon jokapäiväisessä valmennustyössä. Kirjoita jokin esimerkki, miten toteutat asiaa.
<b>Osaan</b>	Tiedän, mikä asia on, mutta en osaa soveltaa tietoa käytäntöön.
<b>Osaan jonkin verran</b>	Olen kuullut asiasta.
<b>En osaa</b>	Kuulen asiasta ensimmäisen kerran.



Ensimmäisen kontaktiopetusjakson alussa 21 % valmentajista arvioi osaavansa hyvin koulutuksessa käsiteltävät asiat eli toteuttavansa asiaa jokapäiväisessä valmennustyössä. Ensimmäisen jakson päättyessä valmentajat tekivät uudelleen itsearviointin osaamisestaan. Koulutuksen tavoitteena oli käsitellä asioita niin konkreettisesti, että valmentajat pystyvät hyödyntämään tietoja käytännön valmennustyössä. Valmentajista 37,5 % valitsi osaan hyvin eli osaavansa soveltaa tietoa käytännön valmennukseen. Muutos ensimmäiseen itsearviointiin oli 16,5 %, eli vain vajaa viides valmentajista oli oppinut asettamani tavoitteen mukaisesti. Tulos yllätti minut ja pohdin, miksi suurin osa valmentajista arvioi vain osaavansa asiat. Yksi vaihtoehto on se, että tietoa tuli paljon ja ei jäänyt aikaa miettiä, mitä se käytännössä tarkoittaa. Toiseksi on mahdollista, että asteikko oli harhaanjohtava. Tässä arvioinnissa osaan hyvin tarkoitti sitä, että osaa soveltaa oppimaansa tietoa käytäntöön ja se luki selkeästi ohjeissa. On silti mahdollista, että osa valmentajista ajatteli sen tarkoittavan osaamisen hallintaa perinteisesti sisällön suhteen.

Sen lisäksi, että osaamista arvioitiin ennen ja jälkeen kontaktiopetusta, oppimista todennettiin koulutuksen aikana erillisellä osaamisen arviointi – lomakkeella (liite 3). Siinä pyydettiin kirjaamaan sellaisia koulutuksessa opittuja asioita, joita voi käyttää käytännön valmennustyössä koulutuksen jälkeen. Kirjallisen ohjeen lisäksi suullisissa ohjeissa korostettiin, että lomakkeeseen tulisi kirjata, miten toteuttaa opittua asiaa käytännössä. Lomakkeeseen kirjattiin myös, mikä sai ajattelemaan toisin eli mikä sai aikaan oppimisen. Hieman yli puolet (56 %) valmentajista pystyi kuvaamaan jonkun konkreettisen esimerkin, mitä tulee toteuttamaan arkivalmennuksessa. Näitä olivat esimerkiksi

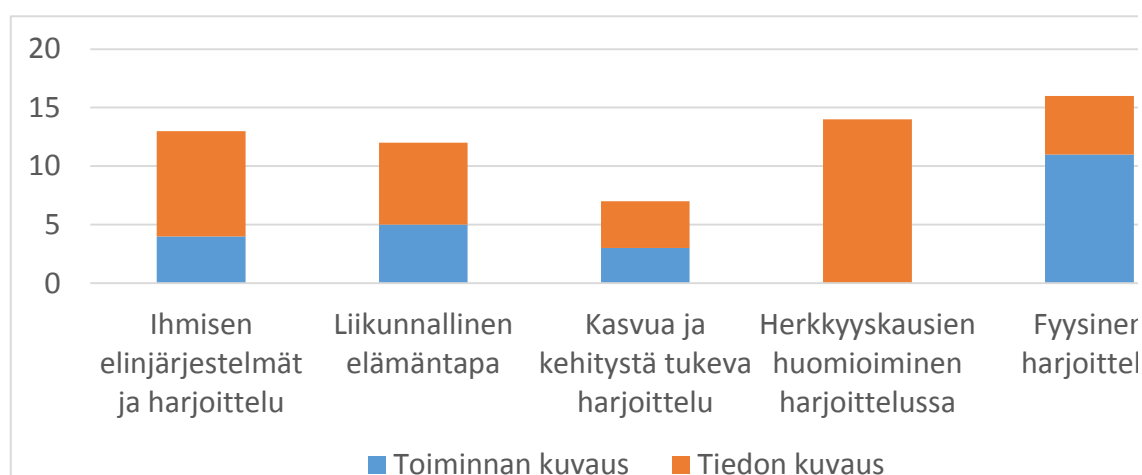
Harjoittelen lasten kanssa leikin avulla lihaskuntoa, monipuolistan alkuverryttelyn jotta saadaan elinjärjestelmät herätettyä harjoitteluun, aikais-tan lajiharjoittelua tekniikan ja motoriikan osalta, teetän lajinomaiset harjoitteet kummaltakin puolelta.

Alle puolella (44 %) valmentajista oppiminen ei konkretisoitunut. He olivat oppineet koulutuksen aikana, mutta kuvaukset jäivät yleiselle tasolle, kuten

Keskivartalon lihakset tärkeimmät, luuston muutokset murrosiässä, moti-voin valmennettavia liikkumaan enemmän, palautumisen merkitys fyysi-sen rasituksen jälkeen, herkkyykskausien huomioiminen”.

Olin itse mukana koulutuksessa ja pystyin tarkkailemaan ilmapiiriä, koulutuksen etenemistä sekä keskustelemaan valmentajien kanssa myös opetuksen ulkopuolella. Havaintojeni perusteella ensimmäisellä jaksolla oli melko kiireinen aikataulu ja monet valmentajat täyttivät arviointikaavaketta vasta sunnuntaina, vaikka siitä muistutettiin koulutuksen aikana. Itsearviointin tekeminen sunnuntaina koulutuksen päätteeksi ei ollut otollisin ajankohta, sillä useilla oli jo kiire kotiin. Toisaalta oman osaamisen arviointiin ei ole aikaisemmin kiinnitetty huomiota valmentajakoulutuksissa, vaan arviointi on kohdistunut koulutukseen (Hämäläinen 2013, 46). Yksi valmentaja antoi minulle suoraan palautetta siitä, että useampi valmentaja koki arviointilomakkeen sekavaksi, sillä ei tiennyt, mitä pitää arvioida – omaa osaamistaan vai koulutusta.

Neljäntenä keinona ensimmäisen kontaktiopetuksen aiheista konkretiaa haettiin oppimistehtävän muodossa. Valmentajien tuli kertoa, miten he olivat toteuttaneet oppimaansa asiaa käytännössä ja kirjoittaa se sähköiseen oppimisympäristöön blogin muodossa. Palautettujen kirjoitusten perusteella valmentajista 40 % oli osannut kuvata osaamistaan käytännön toimintana. Kaaviossa 1 näkyy, kuinka valmentajat kuvasivat oppimistaan tietona ja vain osa kertoi miten toteuttaa oppimaansa asiaa käytännössä.



Kaavio 1. Oppimistehtävä ensimmäisen kontaktiopetusjakson jälkeen.

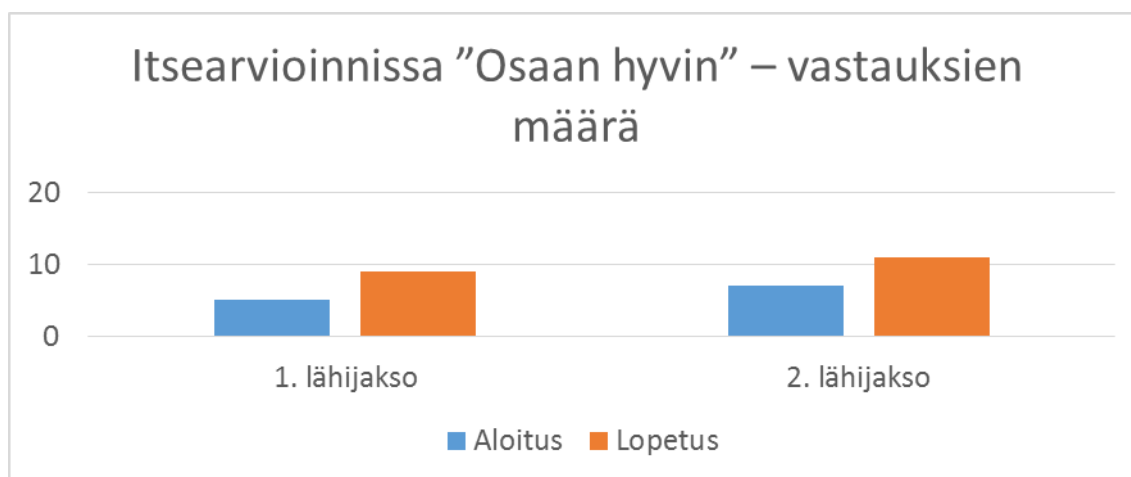
Tuloksien perusteella muodostin kolme olettamusta. Yksi selitys voi olla se, että valmentajat eivät osanneet ottaa koulutuksessa oppimaansa tietoa käyttöön omassa valmennusympäristössä. Hakkarainen ym. (2004) toteavat, että tieto on lokeroitunut

sen mukaan, missä tieto on omaksuttu ja missä sitä käytetään. Voi olla vaikeaa ottaa käyttöön jossain tietyssä tilanteessa opittua tietoa jossain aivan toisenlaisessa tilanteessa. Muistisuorituksen parantaminen vaatii merkityksellistä analyysia sekä asian liittämistä mielekkään yhteyteen. (Hakkarainen ym. 2004, 29 – 30.) Toisaalta oli mahdollista, että valmentajat eivät osanneet sanoittaa arjessa tapahtuvaa toimintaansa. Schön (1988) on todennut, että ihmisillä on paljon rutiineita ohjaavaa piilevää tietoa, jota ei pysty kuvaamaan. Emme ole tietoisia siitä, miten olemme oppineet jonkin käytännön taidon, jonka vuoksi emme tiedä, mikä ohjaa toimintaamme. (Moilanen 1999, 89–90.) Mahdollisesti tämän vuoksi valmentajat eivät osanneet yhdistää aiemmin tekemiään rutiineja saamaansa teorian tietoon. Kolmanneksi on myös täysin mahdollista, etteivät valmentajat ymmärtäneet, mitä heiltä kysyttiin.

Tutkimuksen edetessä kokemukset muokkaavat alkuperäistä johtoaajatusta ja sen muoto voi muuttua. Prosessissa havaittujen ongelmien kautta syntyy uusi tutkimus- sykli. Toimintatutkimuksessa ei ole kyse tietyn teorian testauksesta vaan tutkittavan ilmiön käsitteellistämisestä. Tutkimusaineisto muodostuu havainnoista, joita voidaan analysoida erilaisilla olemassa olevilla teorioilla. Tämän jälkeen toimintoja tutkitaan uudestaan näiden teorioiden valossa. Aineiston analyysi on suuntaa antava ja sen tavoitteena on täsmentää tutkimustehtävää sekä löytää linjaa myöhemmin tapahtuvaa aineistonkeruuta varten. Analyysissä pyritään löytämään keskeiset käsitteet, joiden valossa aineiston kokonaisuutta voidaan tarkastella ja toisaalta karsia pois epäolennaista aineistoa. (Kiviniemi 1999, 69-77.) Päätin muuttaa toimintaani sekä arviointilomakkeita seuraavalle jaksolle. Pidin itsearviointilomakkeen (liite 4) muuten samana kuin ensimmäisellä jaksolla, mutta muutin hieman sen ulkoasua. Muutin oman osaamisen – lomakkeeseen kysymyksiksi Mitä opin? ja Mitä vien käytäntöön? (liite 5). Näihin kysymyksiin tuli vastata jokaisesta aihealueesta koulutuksen aikana. Uusien lomakkeiden lisäksi päätin, että arviointiin käytetään enemmän aikaa koulutuksen kuluessa, ettei se jää viimeiseen hetkeen nopeasti suoritettavaksi pakolliseksi toiminnaksi.

Toisella kontaktiopetusjaksolla valmentajat tekivät itsearvioinnin samalla tavoin kuin ensimmäisellä kerralla kontaktiopetuksen alkaessa ja päättyessä. Toisella jaksolla aihealueita oli hieman enemmän: valmentajana ja ohjaajana kehittyminen, paraurheilijoiden valmentaminen, taitoharjoittelun perusteet, oppiminen ja opettaminen harjoi-

tustilanteessa, kannustava valmentaja ja ohjaaja, tunne- ja vuorovaikutustaidot valmennuksessa, psyykkiset ja sosiaaliset ominaisuudet harjoittelussa sekä harjoittelun suunnittelu ja arviointi. Toisella jaksolla koulutuksen alkaessa 29 % valmentajista arvioi osaavansa hyvin jakson asiat ja koulutusosion päättyessä 46 %. Luvut olivat hieman suuremmat kuin ensimmäisellä jaksolla, mutta suhteessa muutos oli yhtä huono kuin ensimmäisellä jaksolla. Kaaviossa 2 on vielä yhteenveto kummankin kontaktiopetusjakson ”osaan hyvin” arvioinneista.



Kaavio 2. Kahden kontaktiopetusjakson itsearviointit.

Jälkeenpäin totesin, ettei minulla ollut tietoa, millaisia itsearviointin taitoja valmentajilla edes oli koulutukseen tullessaan. Hakkarainen ym. (2004) kuvaavat itsearviointin taitoja metakognitiivisiksi taidoiksi, joiden avulla tiedostetaan, ohjataan ja säädellään omaa älyllistä toimintaa. Ajatteluprosesseja säädellään sosiaalisen vuorovaikutuksen pohjalta, sillä muiden tiedon käsittelytapojen ja näkökulmien tarkastelu auttaa paremmin tiedostamaan omia ajattelun päättelyprosesseja. Opetustilanteessa metakognitiivisia taitoja voi harjoitella vuorovaikutuskulttuurin avulla, jossa opiskelijat vertailevat ja kommentoivat erilaisia käsityksiä, selityksiä, johtopäätöksiä ja argumentteja. Vertaispalautteen saaminen auttaa tarkastelemaan omaa työskentelyä toisen näkökulmasta käsin. Metakognitiivisen oppimisympäristön tavoitteena ovat ymmärtämiin liittyvät ongelmat. (Hakkarainen ym. 233–234, 237–239; Rauste-von Wright 2003, 66.)

Ensimmäisestä koulutusjaksosta saadun kokemuksen perusteella toisella jaksolla aikana käytettiin enemmän aikaa oppimiskokemuksien kirjaamiseen. Valmentajilla oli aikaa kirjoittaa oppimaansa ylös sekä keskustella oppimisestaan. Osa valmentajista

kertoi, että heidän on vaikea pukea sanoiksi ajatuksiaan ja he kokivat, että keskustelun avulla on helpompi kertoa, mitä on oppinut. Useat tutkijat ovat havainneet, että tiedon rakentamisessa ja oppimisessa yhteisöllä on merkittävä rooli. Vuorovaikutuksen kautta voi pohtia eri näkökulmia ja keskustelut tuovat esiin oppijoiden ajatusprosesseja. Suoran havaitsemisen lisäksi tietoa saadaan siis myös toisia kuuntelemalla, kirjoittamalla, kuvien tai eleiden kautta. (Heikkilä 67–68: Manninen ym. 2007, 39, 69; Sahlberg & Leppilampi 1994, 67–69; Rauste-von Wright ym. 2003, 170-171.)

Sen lisäksi, että valmentajilla oli enemmän aikaa reflektoida kokemuksiaan, muistutin useamman kerran tavoitteestamme koulutuksen suhteen. Kuvasin mahdollisimman konkreettisin esimerkein sitä, että haluamme vilpittömästi tuottaa lisää osaamista valmennustyöhön – ei pelkkää teoretietoa. Toimenpiteet tuottivat tuloksia, sillä oman osaamisen lomakkeiden (Liite 5) perusteella 61 % valmentajista pystyi kirjoittamaan konkreettisia harjoitteita käytettäväksi valmennuksessaan ja 29 % kuvasi ainakin jotain toimenpiteitä. Kymmenen prosenttia valmentajista oli kuvannut konkreettisia toteuttamistapoja kaikkiin sisältöalueisiin. Yleisesti ottaen tietojen soveltaminen käytäntöön oli onnistunut huomattavasti paremmin kuin ensimmäisellä kerralla. Ensimmäisellä kerralla 56 % valmentajista oli kuvannut konkreettisia esimerkkejä joihinkin sisältöalueisiin. Nyt kaikki valmentajat olivat kuvanneet ainakin jotain konkreettisia, toteutettavia asioita.

Oppiminen on prosessi ja on mahdollista, että uudenlainen osaamiseen perustuva ajattelutapa oli hieman avautunut ensimmäisen jakson jälkeen. Ensimmäisen kontaktiopetuksen etätehtävät eivät olleet tuoneet sen tasoista konkretiaa, mitä olin toivonut. Pidin toisen jakson lauantai-iltana oppimiskahvilan, jossa yhdessä pohdittiin oppimisen tukemista. Oppimiskahvilan tukee dialogia ja mahdollisimman monien näkökulmien sekä ideoiden pohtimista ja tuottamista yhdessä (Kupias 2008, 93). Tulokseksi päädyimme siihen, että toisen jakson aiheista tehdään yksi suunnitelma, miten kontaktiopetuksen teemoja aikoo viedä käytäntöön omassa harjoittelussaan, valmennuksessaan tai toimintaympäristössään. Mielestäni asian avoin käsittely auttoi valmentajia hieman paremmin ymmärtämään sitä, että koulutus ja etätehtävät ovat heitä varten – ei kouluttajia varten. Puhuin avoimesti myös siitä, että ei haittaa jos ei oppimista synny tai ei osaa soveltaa oppimiaan asioita käytäntöön - se on myös ar-

vokas tieto kehittämistehtävää ajatellen. Rohkaisin siihen, että on rehellinen ja kertoo avoimesti mitä on oppinut ja osaako soveltaa sitä käytäntöön vai ei.

Myös toisen jakson jälkeen neljäntenä keinona osaamisen todentaminen tapahtui oppimistehtävänä blogikirjoituksen muodossa. Toisella jaksolla annettu tehtävä antoi ihan erilaisen tuloksen kuin ensimmäisellä kerralla. Melkein kaikki olivat osanneet kuvata konkreettisia asioita, miten olivat soveltaneet oppimaansa tietoa käytäntöön. Vain 14 % vastanneista kuvasi osaamista yleisellä tasolla. Kuvaukset olivat kokonaisuudessaan ihan eri tasolla kuin aiemmin, yksittäisten sanojen tai lauseiden sijaan valmentajat kirjoittivat kuvauksia tekemistään harjoitteista. Näitä olivat mm.

Sovelsin muutaman juniorin ryhmälle taidon oppimisen teesejä, vaihdimme harjoitetta 15 minuutin välein ja teimme normaalista poikkeavia harjoitteita. Esimerkiksi keila numero yksi piti olla pystyssä kahden heiton jälkeen, tämä harjoite sai suosiota junnuilta.

Ennen harjoituksia pitää kysyä mikä fiilis kun se valmiiksi tehty harjoitus suunnitelma ei välttämättä toimi siinä kohtaa.

Harjoitteiden vaihtelua lisään tekemällä harjoitteista valittavat kortit, joihin ideoidaan variaatioita.

Tähän mennessä olemme pitäneet neljä valmennusiltaa erilaisilla teemoilla, joita ovat olleet mm. tasapainon hallinta, tukeva keskikroppa ja ammutatekniikka. Jokaiselle harjoituskerralle on tehty suunnitelma tehtävistä lämmittelyistä ja harjoituskerran sisällöstä.

Opitun siirtovaikutusta voidaan arvioida toimintatavan välineinä tai malleina (Engeström 2002, 24). Ensimmäisen jakson jälkeen valmentajien tuli arvioida ja viedä käytäntöön oppimiansa asioita aihealue kerrallaan. Toisella kerralla koulutuksesta muodostettiin kokonaisuus, josta valmentaja sai poimia itselleen merkitykselliset asiat vietäväksi toimintaympäristöönsä. Jälkimmäinen toimintatapa antoi valmentajille mahdollisuuden itse määritellä oppimisensa ja soveltaa tiedot itselleen sopivalla tavalla. Tuloksia arvioitaessa on muistettava, että koulutus oli prosessi ja ensimmäisen kontaktiopetuksen aikana syntyneet ajatukset vaikuttivat toiseen jaksoon. Ihminen oppii kokoajan myös arjen toiminnoista, joten ensimmäisellä ja toisella jaksolla valmentajien tietoja ei voi suoraan verrata toisiinsa.

Tulosten perusteella näyttää siltä, että jos halutaan mitata osaamista, tulee kiinnittää huomiota siihen, miten sitä arvioidaan. Arviointi määrittelee paljon sitä, mihin kiinnitetään huomiota ja mitä opitaan. Arviointiin ja oman oppimisen tunnistamiseen täytyy antaa riittävästi aikaa. Osaamisperustainen ajattelu vaatii kokonaisvaltaista ajattelutavan muuttamista niin koulutussuunnittelijoilta kuin koulutukseen osallistuvilta ja yhtä lailla kouluttajilta. Koulutuksen ja sen arvioinnin prosessissa on tärkeää, että jollakin on vastuullaan huomion kiinnittäminen oppimisprosessiin. Vastuu voi olla kouluttajilla tai koulutuksen järjestäjällä, mutta se tulee olla systemaattista, suunniteltua ja ohjattua.

Saamistani tutkimustuloksista on joitakin vastaavia tutkimustuloksia muilta koulutusaloilta. Teija Nuutisen opettajan pedagogista osaamista vahvistavassa kehittämissankkeessa kokeiltiin tutkivan oppimisen ajattelu- ja prosessimallia sekä yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien käyttöä. Hankkeessa onnistui hyvin jaettu asiantuntemus, jossa osallistujat toivat keskusteluun kokemuksiansa kautta syntyneitä ymmärryksiä käsiteltävästä asiasta. Opettajan tehtäväksi jäi tuoda keskusteluihin omia kokemuksia ja teoreettisia jäsennyksiä. Nuutinen toteaa tutkivan ja yhteistoiminnallisen opetustyön vaativan rohkeutta heittäytyä yhteiseen prosessiin oppijaksi toisten oppijoiden rinnalle. Tutkivan oppimisen prosessissa pysyttelemine oli vaativaa ja aikaa vievää. Suunnittelu vei enemmän aikaa verrattuna opettajakeskeisesti suunniteltuihin oppitunteihin. Ryhmän opetussuunnitelmaan sisältyneiden asioiden tärkeysjärjestystä tuli pohtia ja opetus- ja oppimistoimintaa täytyi kohdentaa kaikkein keskeisiin käsitteisiin ja ajatuksiin. (Nuutinen 2010, 32, 47-49.)

Minulla oli samanlaisia ajatusprosesseja kuin Nuutisella. Hän pohti, mikä tai millaiset ongelmat ovat keskeisimpiä, tärkeimpiä tai opiskelijoiden kannalta merkityksellisimpiä opintojen eri vaiheissa. Nuutinen kirjoittaa pohtineensa, miten ohjaa opiskelijoita ”oikeiden” kysymysten äärelle ilman, että itse määrittelee heille oikeat kysymykset tai miten esille tulevista ongelmista muotoillaan ratkaistavissa olevia kysymyksiä. Lisäksi hän pohti, miten haastetaan arkitietoa ja itsestäänselvyyksiä siten, että opiskelijat oppivat arvostamaan omia ja myös toistensa kokemuksia? (Nuutinen 2010, 32.) Yksi tässä työssä ratkaisematta jäänyt asia oli se, kuinka motivoidaan valmentajat tekemään tehtäviä itseään ja omaa kehittymistään varten. Uskon, että yksi ratkaisu olisi se, että valmentajat itse määrittelisivät oppimistavoitteensa sekä arviointimenetelmät.

Toisen jakson päättyessä valmentajat palasivat takaisin samoihin kolmeen ryhmään kuin ihan koulutuksen alussa. Koulutuksen alussa valmentajat tekivät piirroksena kuvauksen heidän näkemyksestään siitä, millaisia valmentajia he ovat ja mitä he ajattelevat. Ajatukset oli kirjoitettu post-it -lappuihin ja ne oli kiinnitetty piirroksiin. Koulutuksen lopussa valmentajat saivat pohtia uudestaan samoja kysymyksiä. Tehtävänä oli ruksia yli ajatukset, jotka olivat muuttuneet tai hävinneet. Kokemattomien valmentajan ajatukset kokivat eniten muutoksia. Koulutuksen alussa lapuissa oli paljon epävarmuutta kuvaavia ajatuksia, mutta niitä ei enää ollut koulutuksen päättyessä. Pitkän valmentajakokemuksen valmentajilla ei ollut tapahtunut juuri mitään muutoksia. Mielestäni tehtävä kuvaa sitä, kuinka käsitys valmentajuudesta kehittyy vuosien mitaan. Valmentajakokemus muokkaa omaa käsitystä valmentajana toimimisesta ja mitä pidempään kokemusta on kertynyt, sitä vähemmän yksittäisillä koulutuksilla on siihen vaikutusta.

### 3 TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Valmentajakoulutuksen tavoite on lähteä liikkeelle oppijan lähtökohdista ja oppimistarpeista. Kun oppiminen viedään käytäntöön, se siirtyy helpommin valmentajan arkeen. Tiedon soveltaminen vaatii sitä, että oppimistilanteet vastaavat niitä tilanteita, joissa eteen tulevia ongelmia joutuu ratkaisemaan. Tilannetta voi verrata mihin tahansa oppimiseen. Jos tavoitteena olisi oppia kopiokoneen käyttö, niin kummin arvellet oppivasi parhaiten – lukemalla käyttöohjeita luokkahuoneessa vai asiantuntijan johdolla kopiokoneen ääressä itse kokeillen sen toimintoja? (Hakkarainen ym. 2004, 119–120; Hämäläinen 2013, 8.) Itselleni on selvää, että oppisin jälkimmäisessä toimintatavassa enemmän ja haluan toteuttaa koulutukset sen mukaisesti. Edelleen pohdin asiaa, että miten tämä itselleni selvä asia on niin kovin vaikea monelle muulle? Mikä estää asioiden muuttamisen?

Lähikehityksen vyöhyke tarkoittaa jännitettä uuden ja vanhan välillä. Sitä voisi kutsua muutosmahdollisuuksien alueeksi. Vyöhyke muodostuu toimintajärjestelmän omasta historiasta, kehitettävistä asioista, vallalla olevista toimintatavoista sekä toimintaan kohdistuvista säännöksistä. Uuden toimintatavan voi hahmotella etukäteen, mutta



sitä ei voi määrittellä ennakolta. Tiedon rakentamisessa tulee ottaa huomioon se, että se palvelee useimmiten yksilön lisäksi jonkun yhteisön tavoitteita ja päämääriä. Ihminen vastaanottaa paljon informaatiota, mutta voi ottaa tietoisesti tarkkaavaisuuden ja yksityiskohtaisen prosessoinnin kohteeksi yhden kohteen kerrallaan. Havaitseminen on odotuksiin perustuvaa informaation poimintaa ja kiinnitämme huomion asioihin, joihin olemme liittäneet odotuksia tai joihin olemme aktivoituneet. Valintoihin ja käyttäytymiseen vaikuttaa paljon myös se, mihin olemme päättäneet uskoa sekä arkiteoria asiasta. (Engeström 1995, 93–95; Hakkarainen ym. 2004, 27, 35, 88–92, 255–256; Rauste-von Wright ym. 2003, 107-108.)

Kehittämisprojektin alkuvaiheessa loin koulutuksen kokonaiskuvaa yhdessä koulutussuunnittelijoiden kanssa. Tavoitteena oli tarkastella ohjausryhmän oppimiskäsitystä ja tehdä I-tason valmentajakoulutuksesta VOK – perusteiden oppimiskäsityksen mukainen. Itselleni suunnitteluvaihe oli hyvin opettavainen, sillä jouduin useamman kerran pohtimaan, miten saan puettua ajatukseni sanoiksi. Uskon, että ohjausryhmäläisillä oli ihan samankaltaisia ajatuksia oppimisprosessista. Deweyn (1938) mukaan oppimisprosesseista saadut kokemukset muodostavat pohjan tulevaisuuden kokemuksista oppimiselle. Tätä kutsutaan kokemukselliseksi jatkumoksi, jossa kokemukset karttavat ja rakentuvat aina aiempien kokemusten varaan. Oppimisen strategiat muodostuvat kyselemisestä ja ongelmanratkaisusta. Tiedon muodostus syntyy kokemuksen kautta, joita syntyy uusissa tilanteissa toimimisen ja johtopäätösten tekemisen kautta. Salakarin (2009) mukaan oppimiselle tulee luoda käytännön tarve. Tekeminen itse sekä kokeileminen yrityksen ja erehdyksen kautta edistävät oppimista. Oppimistuloksia voidaan parantaa jos etsitään yhteyksiä annettujen oppimistehtävien ja aidon työympäristön välillä sekä etsitään sääntöjä ja periaatteita opittavien taitojen välillä. Oppimista edistää, jos tietoa organisoidaan sen tulevaa käyttöä silmällä pitäen sekä runsaan harjoittelun kautta saadaan kokemusta. (Poikela & Nummenmaa 2002, 38; Ruohomäki 2012, 7, 10.)

Kontaktiopetusjaksojen toteuttamisessa tein yhteistyötä kouluttajien kanssa, jota kautta halusin vaikuttaa oppimisympäristöihin. Kouluttajat pitivät hyödyllisenä valmentajille lähetettyä ennakkokyselyä ja sen tuomia tietoja odotuksista koulutuksen suhteen. Kouluttajat olivat saaneet yhteenvedon ennakkokyselystä sähköpostilla etukäteen. Useimmille kouluttajille oli uutta, että he saivat ennen omaa osuuttaan yh-

teenvedon valmentajien itsearvioinneista aihealueen suhteen. Kouluttajat olivat valmistelleet osuutensa etukäteen ja mahdollisesti juuri ennen oman osien aloittamista saatu tieto tuli liian myöhään ja oli vaikea soveltaa opetusta juuri saadun tiedon mukaan. En tässä työssäni ota kantaa kouluttajien osaamiseen tai heidän kokemuksiinsa koulutuksesta. Kouluttajilla on merkittävä rooli asiantuntijoina ja he toimivat itsenäisesti kantaen vastuun omasta osuudestaan.

Osa kouluttajista piti osuutensa luokassa tukeutuen tietokoneelta esitettäviin materiaaleihin ja osa kouluttajista piti osuutensa keskustellen, videoita näyttäen ja/tai käytännön harjoituksina. Valmentajien välittömissä oppimisen arvioinneissa ei ollut nähtävissä eroa eri opetusmenetelmien suhteen. Itsearvioinneissa kirjattu oppiminen näkyi samankaltaisena riippumatta siitä, millainen aiheen käsittely oli ollut. On todettu, että opetusmenetelmä ei vaikuta siihen, miten oppija konstruoi tietoa (Rauste-von Wright 2003, 62). Kuitenkin käytännössä toteutetuista harjoituksista oli opittu eniten ja ne tuottivat konkreettisia muutoksia arjen valmennustyössä – mahdollisesti siksi, että niissä koulutustilanne vastasi eniten valmennusympäristöä. Tietoja ja taitoja on tehokkainta opetella oloissa, joissa niitä tullaan käyttämään (Rauste-von Wright ym. 2003, 127).

Kaikki kouluttajat olivat oman alansa asiantuntijoita ja heidän osaamisensa asiasisältöjen suhteen oli kiistatonta. Ohjausryhmä, minä itse sekä valmentajat kokivat kouluttajien tiedollisen osaamisen erityisen hyväksi. Näyttää siltä, että kouluttajien rooli asiantuntijoina on vahva ja ei oleteta, että heillä on vastuuta oppimisen tuloksista. Tämä on ihan ymmärrettävää, sillä tässäkin koulutuksessa jokainen asiantuntija piti huolen vain omasta osuudestaan. Tämän kokemuksen myötä olen vakuuttunut, että koulutuksissa tarvitaan henkilöä, joka pitää koulutuksen kokonaisuutta hallussaan ja huolehtii siitä, että reflektointiin jää aikaa jokaisen koulutusosion aikana.

Tarkastelin ja kehitin koulutukseen osallistuvien valmentajien metakognitiivisia taitoja eri arvioinnin menetelmillä. Olen koonnut taulukkoon 2 yhteenvedon toimintatutkimuksen pääaineistosta eli valmentajilta kerätystä arviointiaineistosta. Taulukosta käy hyvin ilmi, että itsearvioinnin perusteella oppimisessa ei tapahtunut suuria muutoksia. Sen sijaan oman osaamisen arvioinnissa sekä oppimistehtävissä tapahtui suuri muutos ensimmäisen ja toisen kontaktiopetusjakson välillä. Muutos johtui tutkimukseni

perusteella siitä, että oppimiselle annettiin aikaa toisella jaksolla paljon enemmän. Toisella jaksolla annettiin mahdollisuus pysähtyä, pohtia ja reflektoida omaa oppimistaan. Yksi parhaista keinosta oppia oli keskustelu muiden kanssa tai muiden opettaminen. Näin kaikki pääsivät osallistumaan ja jakamaan ajatuksiaan, eikä keskustelu jäänyt vain kouluttajan ja muutaman aktiivisen valmentajan välille.

Taulukko 2. Yhteenveto arviointimenetelmistä.

Arviointimenetelmä	1. jakso	2. jakso
<b>Itsearviointi</b>	16,5 % muutos	17 % muutos
<b>Oman osaamisen arviointi</b>	56 % kuvasi käytännön harjoitteen	100 % kuvasi vähintään jotain harjoitteita
<b>Oppimistehtävät</b>	40 % kuvasi käytännön toimintaa	86 % kuvasi käytännön toimintaa

Jonkin tapahtuman yksiselitteisiä välittömiä seurauksia on vaikea tai mahdoton erottaa. Syy-seuraussuhteet eivät ole välttämättä ymmärrettävissä lineaarisina ja yksiselitteisinä tekijöinä vaan tapahtumat kytkeytyvät toisiinsa kokonaisuuden kautta. (Engeström 1995, 51–52.) Välittömästi tehtävät arvioinnit tuottavat päänsäryä ja suorituspainetta, kun varsinainen oppiminen tapahtuu kuitenkin useimmiten valmennustilanteessa ja tiedon soveltaminen vie oman aikansa. Tämän vuoksi kontaktiopetusjaksojen välissä kannattaa olla reilusti väliä ja oppimistehtävien tekemisen tulee palvella arjen toimintoja. Valmentajat tulevat hyvin erilaisista lähtökohdista ja ympäristöistä sekä ovat eri vaiheessa valmentajana kehittymistään. Kehittämisen prosessin aikana käsitykseni opetuksen ja oppimisen henkilökohtaisuudesta vahvistuivat. Uskon yhä vahvemmin valmentajakoulutusjärjestelmän muutokseen (kuva 7). Sen mukaan koulutusjärjestelmä ei määrittele oppimista. Oppimisessa tulee ottaa huomioon käytännön toiminnassa tapahtuvan teoretiedon ja käytännön kokemuksen yhdistyminen.

Oletus koulutuksesta ”Old school”	Toteuma
Kontaktiopetus on tehokasta opetusta. Vaikka asiaa tulee liikaa, se sisäistetään joskus myöhemmin muistiinpanojen ja materiaalin avulla.	Nykyajattelun mukaan on tärkeää, että opitaan käytännössä, jolloin opittu siirtyy arkeen. Tärkeää, että asiaa on sen verran, että se on mahdollista oppia.
Valmentaja osaa suodattaa tietotulvas-ta itselleen ja urheilijoilleen sopivan aineksen.	Teoriatiedon soveltaminen omin avuin on usein liian haastavaa. Valmennusta ei kehitä pintatieto, joka ei koskaan mene käytäntöön.
Vain koulutuksessa voi oppia/ on tärkeää että oppimista säädellään.	Koulutuksen on tarkoitus antaa oppimisen eväitä. Oppimista ei pidä rajoittaa.

Kuva 7. Uuden ja vanhan ajattelutavan kuvaus. (Hämäläinen 2013, 8.)

Perinteinen objektiivinen arviointi on perustunut tietyn tason saavuttamiseen ja oppiminen nähdään havainnoitavana asiana, jota arvioija voi mitata. Boud (1995) näkee, että oppijan tulee olla itse oman oppimisensa asiantuntija. Oppimista arvioidaan itsearviointina esimerkiksi seuraavien kysymysten avulla: Miten onnistuin? Onko tämä oikein? Riittääkö tämä? Itsearviointia voi harjoitella ensin ryhmässä, jossa pohditaan omaa oppimista suhteessa toisten oppimiskokemuksiin. Koulutussuunnittelijoiden on tärkeää miettiä, auttaako arviointi oppijoita tarkastelemaan asiaa toisesta näkökulmasta. Tämä tarkoittaa myös opettajien sekä kouluttajien ammatillisen identiteetin muuttumista tiedon jakajista oppimisen ohjaajiksi. Koulutuksen vaikuttavuuden arvioimiseksi itsearviointi tulee tehdä vasta riittävän ajan kuluttua koulutuksen päättymisestä. (Aarresola 2010, 32; Nummenmaa & Perä-Rouhu 2002, 115–117, 126; Poikela & Poikela 2005, 32.)

Anna Arvola tutki Rovaniemen ammattikorkeakoulussa ongelmaperustaisissa piloteissa (PBL -piloteissa) sovellettuja arviointikäytäntöjä. Arvola pohti, millaisia arviointiin liittyviä haasteita ongelmaperustaisen pedagogiikan soveltaminen tuottaa kontekstiperustaisen arvioinnin näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena oli ottaa huomi-

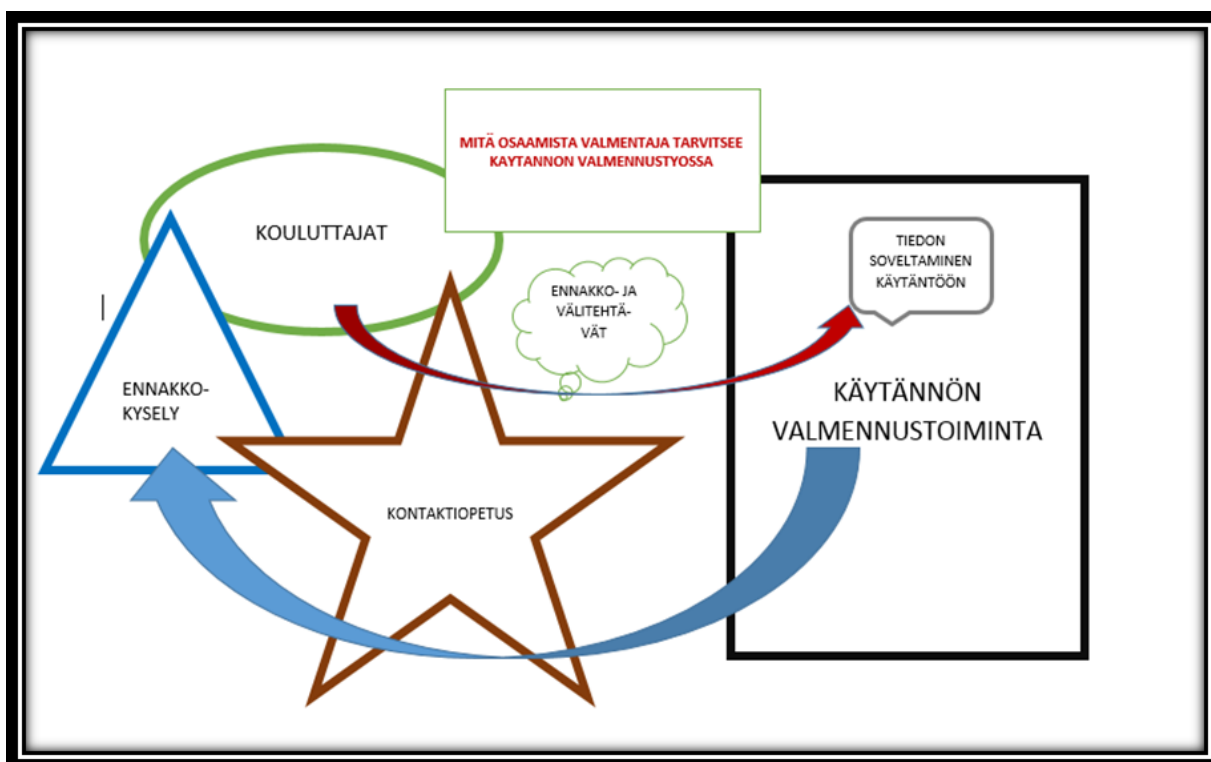
oon eri kontekstit ja niiden muotoilemat prosessit välttämättä pelkkien staattisten johtopäätösten tekemisestä. Arvola määrittelee kontekstuaalisen tutkimuksen Pettigrewn (1985, 1997) sekä Poikelan (1999) näkemysten mukaan sitovan ja peilaavan tutkimustulokset tiiviisti vallitsevaan aikaan ja tilanteeseen, jossa ne toteutuvat. Maailma ja tutkimuskohteet nähdään dynaamisina ja muuttuvina. Tapahtumista ei voida tehdä johtopäätöksiä ilman, että ne on sijoitettu vallitsevaan aikakauteen, konkreettiseen tilanteeseen ja tapahtumapaikkaan, joilla on oma vaikutuksensa itse tapahtumaan ja osatekijöiden muodostamaan prosessiin. (Arvola 2013, 43–44.)

Arvola kuvaa tutkimuskohteena olevan organisaation pedagogista muutostilannetta sekä havainnoi opettajien omaan arviointityöhönsä ja pedagogiseen työhönsä liittyvää oppimisprosessia. Hän toteaa opiskelijoiden osaamisen arvioinnin tapahtuneen pääosin opettajien toimesta. Arvola suosittelee johtopäätöksissään, että osaamisen arvioinnissa voisi paremmin hyödyntää ja huomioida työharjoittelua osaamisen osoittamisessa. Työharjoittelun ja koulun konkreettisemmän yhteistyön avulla opiskelijoille muodostuisi realistisempi käsitys sekä odotuksista että omasta osaamisestaan suhteessa näihin odotuksiin. (Arvola 2014, 44, 88, 90.) Työharjoittelua voi verrata valmennustyön tekemiseen, jota tehdään valmentajakoulutuksen kontaktiopetusjaksojen välissä.

Päädyin omassa työssäni hiukan samankaltaisiin tuloksiin kuin Arvola. Oppimistehtävien tarkoituksena oli palvella valmentajia kuvaamaan omaa osaamistaan käytännön tekoina. Tavoitteessa onnistuttiin osittain. Valmentajat oppivat kuvaamaan toimintaansa ja oppimiansa asioita, mutta osaamista kuvattiin koulutuksen järjestäjän pyynnöstä. Jatkossa kannattaa yhä enemmän kiinnittää huomiota valmentajien toimintaympäristöön ja sieltä lähteviin kehitystarpeisiin. Ensimmäinen oppimistehtävä voisi olla kuvata valmennusympäristöään ja omaa toimimistaan valmentajana. Koulutuksen lopussa kuvauksesta poimittaisiin ne asiat, jotka ovat muuttuneet. Tässä kehittämistyössä olleiden prosessien perusteella uskon, että tehtäviä on helppo keksiä, mutta paljon isompi työ on siinä, että ne oikeasti innostaisivat ja palvelisivat valmentajia. Ajattelutavan muuttaminen oman osaamisen tarkasteluun vie uskoakseni vielä paljon aikaa. Toivottavasti tämän työn lukeminen veisi ajatuksia askeleen verran eteenpäin.

### 3.1 I-tason valmentajakoulutuksen toteuttamismalli

Toimintatutkimuksen yksi kehittämistehtävä oli luoda malli I-tason valmentajakoulutuksesta, joka mahdollistaisi opitun siirtymisen valmentajien arkeen. Kehittämistyön tuloksena syntyi malli I-tason valmentajakoulutuksen toteuttamiseksi lajista riippumatta (kuva 8). Malli vastaa kysymykseen, millainen I-tason koulutuksen tulisi olla, jotta se mahdollistaisi koulutuksessa opitun tiedon siirtymisen arjen valmennustoimintaan.



Kuva 8. I-tason valmentajakoulutuksen malli.

Mallin lukeminen aloitetaan ylhäältä keskeltä. Koulutussuunnittelijoilla tulee olla selkeä kuva siitä, mitä osaamista valmentajat tarvitsevat. Osaaminen tulee määritellä siitä näkökulmasta, mitä taitoja valmentaja tarvitsee käytännön valmennustyössään. Koulutussuunnittelijat kertovat kouluttajille, mitä I-tasolla tarvittava osaaminen on ja kouluttajat suunnittelevat osuutensa sen mukaisesti. Kuvan alhaalla kulkeva nuoli kuvaa ennakokyselyn merkitystä. Kouluttajat saavat tietoa osaamisen tarpeista ennakokyselyn avulla. Sen avulla koulutuksen oppimisympäristöissä voidaan ottaa huomioon mm. osallistujien aikaisempi kokemus, nykyinen toimintaympäristö sekä oppimiskäsitykset. Ennakko- ja oppimistehtävät on kuvattu kuvion keskelle nuolessa

kiinni olevaan ajatuskuplaan. Ennen koulutusta kouluttajat antavat osallistujille enakkotehtävänä materiaalin, jonka avulla valmentajat saavat perustiedot käsiteltävistä asioista. Kontaktiopetuksen tehtävänä on käsitteiden sisäistäminen ja merkityksien rakentaminen. Informaatio muuttuu tiedoksi silloin, kun se saa merkityksen (Heikkilä 2006, 34). Oppimiskokemusten myötä pohditaan, miten tietoa sovelletaan käytäntöön. Kontaktiopetuksen aikana valmentajalle tulee syntyä selkeä käsitys, miten aikoo toteuttaa oppimaansa asiaa käytännön valmennustyössä.

Liikuntafysiologian oppien mukaan se ominaisuus kehittyi, mitä harjoitetaan. Yhtä lailla ne asiat opitaan, joihin toiminta kohdistuu. Oppiminen taas riippuu siitä, mikä on toiminnan kohteena. Onnistumisen kannalta tekemisen täytyy palvella jonkin syvemmän ongelman tai periaatteen ymmärtämistä tai muutoksen aikaansaamista. Teoreettinen ajattelu yhdistettynä konkreettisiin kokemuksiin ja esimerkkeihin on tehokas oppimisen menetelmä. (Ahtikainen, Mero & Häkkinen 2007, 290; Hakkarainen ym. 138, 309.) Tiedon sisäistämiseen ja soveltamiseen tulee varata runsaasti aikaa koulutuksen aikana. Oman oppimisen arviointia kannattaa tehdä aktiivisesti jokaisen aihealueen ohessa pienryhmäkeskusteluna ja muita opettamalla. Aikaisemman osaamisen ja kokemuksen tiedostaminen on tärkeää, jotta uutta tietoa voidaan rakentaa sen tiedon päälle.

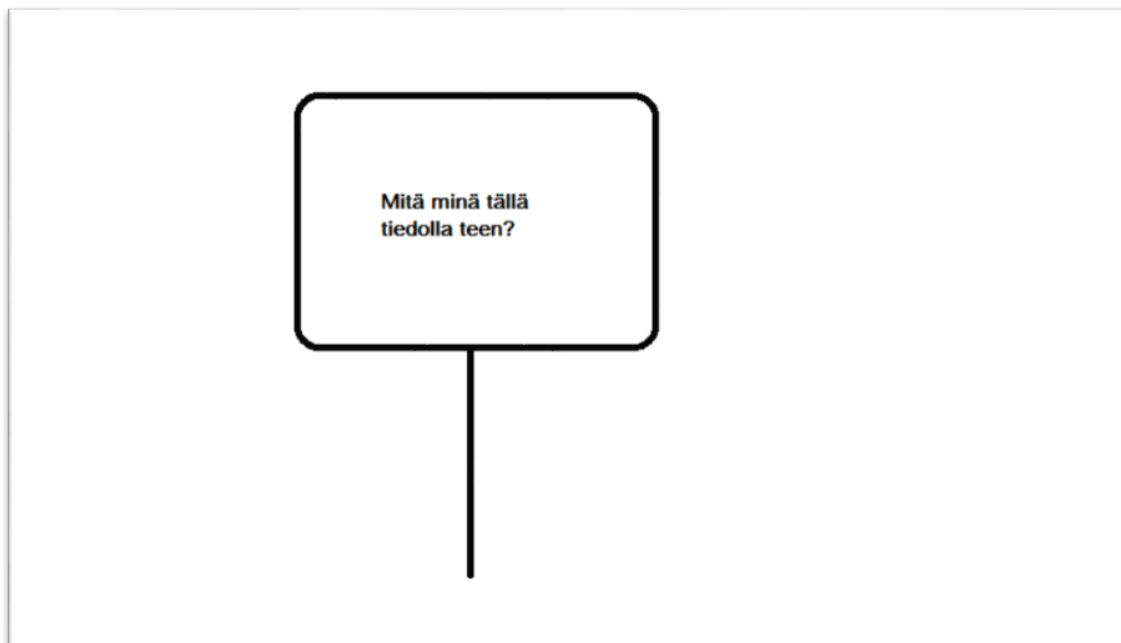
Muuttuvia tilanteita on vaikea ymmärtää ilman teoreettisen ajattelun välineitä. Siirto-vaikutus eli transfer tarkoittaa oppimisen siirtymisen prosessia ja se jaetaan kahteen osaan. Ensimmäiseksi tulee ymmärtää, miten muodostamme yleistäviä käsityksiä. Toiseksi tulee pohtia, miten opittu siirtyy käytettäväksi tiedoksi. Usein oletetaan, että opittu asia tallentuu muistiin ja se otetaan käyttöön jossain muussa tilanteessa. Tämä ei pidä paikkaansa, sillä tiedon soveltamiseen vaikuttaa vahvasti toimintakonteksti. Kehittävä siirtovaikutus vaatii organisoidun prosessin, jossa kehityshankkeen lailla viedään opittua käytäntöön uuden toimintatavan välineinä tai malleina. (Engeström 2002, 19–24; Rauste-von Wright ym. 2003, 129-132.) Oppimistehtävien tavoitteena on vahvistaa uusia toimintatapoja ja niissä tulee huomioida valmentajien toimintaympäristö. Valmentajia tulee kannustaa jakamaan kokeiluja ja oppimaan toisiltaan. Arviointi ei perustu onnistumiseen vaan siihen, kuinka osaa analysoida ja tulkita tapahtumia. Oppimistehtävät suunnitellaan yhdessä koulutukseen osallistuvien valmentajien kanssa, jotta ne varmasti tukevat oppimista ja auttavat valmentajia kehittymään.

Valmentajien tulisi löytää ydinilmiöt, eli asiat, joita ei voi ottaa pois kokonaisuudesta muuttamatta sitä joksikin toiseksi ja kokonaisuudesta tulisi löytää oleellisimmat asiat, jotta opittu siirtyy käytäntöön (Hämäläinen 2013, 11; Rauste-von Wright ym. 2003, 135). Kuviossa tätä on kuvattu sillä, että kouluttajilta lähtee nuoli kontaktiopetuksen läpi ja oppimistehtävien avulla tietoa sovelletaan käytännön valmennustyössä.

Mallin toteuttaminen vaatii koulutussuunnittelijoilta asettumista valmentajien asemaan ja huomioimaan heidän kehitys- ja oppimistarpeensa. Koulutuksella voi olla tavoitteita muuttaa seurojen toimintatapoja tai valmentajien osaamista, mutta muutos tulee tehdä huomioiden valmentajien sen hetkinen osaaminen. Koulutuksen toteuttaminen tulee tehdä tiiviissä yhteistyössä kouluttajien kanssa, jotta kaikki ovat samojen tavoitteiden takana. Koulutuksen onnistumista ei mitata määrällä vaan laadulla. Valmentajilta vaaditaan rohkeutta olla avoimia kertomaan omista oppimistavoitteistaan sekä kokemuksistaan. Malli vaatii sen, että valmentajat haluavat oppia ja tulevat vapaaehtoisesti koulutukseen. Heikkilä toteaa, että oppimisen ehtona ovat kiinnostus, tarpeet ja motivaatio. Tunteet motivoivat oppimaan, sillä ne vaikuttavat havaitsemiseen sekä teoreettiseen mielikuvitukseen. (Heikkilä 2006, 41, 51.)

Jyväskylän Yliopiston opettajakoulutuksen laitoksella toimii Tulevaisuuden koulu – ryhmä, jonka tavoitteena on nähdä koulu uudenlaisena, yhteisöönensä kiinnittyvänä oppimisympäristönä. Matti Rautiainen ja Emma Kostainen olivat Valmennusosaamisen seminaarissa kertomassa ryhmän toiminnasta. He olivat tehneet ”Mikä estää” – kylttejä. Niitä käytettiin Jyväskylän yliopiston opettajien kokouksissa. Käsiteltäessä jotain uutta ideaa kyltti tuli nostaa esiin sen merkiksi, että ideaa kannattaa kokeilla. (Tulevaisuuden koulu 2014; Luentomuistiinpanot 2014.) Haluaisin, että valmentajakoulutuksissa olisi tästä lähin käytössä ”Mitä minä tällä tiedolla teen?” – kyltit (kuva 9). Jos koulutuksen aikana käsitellään asioita, mitä ei koe osaavansa soveltaa käytäntöön, saisi nostaa pöydällä olevan kyltin ylös. Tällöin pysähdyttäisiin keskustelemaan, miten käsiteltävää aihetta voisi toteuttaa arjen toimintaympäristössä.





Kuva 9. Valmentajien työkalu koulutuksissa.

Edellä kuvattu malli vaatii kykyä hahmottaa kokonaisuuksia. Jotta malli toimii, on lajiliittojen otettava vastuuta oppimisen tukemisesta yksittäisten koulutustapahtumien suunnittelemisen sijaan. Huttunen ym. (1999) muistuttavat, että toimintatutkimuksessa tulokset ovat aina tosia vain tietyn ajan ja paikan määrittämässä tilanteessa. Tieto on pätevää siinä ajan ja paikan määrittämässä hetkessä, jossa se saavutettiin. Tieto riippuu ajallisesti ja paikallisesta yhteydestä ja tutkijan sekä tutkimuskohteen välisestä suhteesta. (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 114.) On siis mahdollista, että jostain toisesta koulutuksesta olisi saatu erilaisia tuloksia eikä tätä tutkimusta voi toistaa täysin samanlaisena. Olen kuitenkin vakuuttunut, että siitä saadut tulokset ovat käyttökelpoisia ja sovellettavissa muihin vastaaviin koulutuksiin. Tutkimuksen tulos onkin täydellisesti arvioitavissa vasta sen jälkeen, kun sen konkreettiset tulokset ja työkalut on otettu käyttöön.

Koulutusmalli antaa työkaluja valmentajien osaamisen arviointiin, joiden avulla on helpompi toteuttaa uudenlaista arviointikulttuuria ja luopua vanhoista koulutusta koskevista arvioinneista. Valmennusosaamisen käsikirjassa on todettu, että lajiliittojen koulutuksen kehitystyöhön kaivataan malleja arvioinnista, joka keskittyy oppimisen ja vaikuttavuuden arvioimiseen välittömien kurssipalautteiden analysoimisen sijaan (Blomqvist, Hämäläinen 2012, 12, 38). Toivottavasti malli madaltaisi kynnystä muut-

taa toimintatapoja. Kaupin (2001) mukaan uudistava oppiminen kuvaa prosessia, jossa oppimisessa korostuu uuden tiedon luominen ja uusien käytäntöjen kehittäminen - opitaan ajattelemaan ja tekemään eri tavoin kuin aiemmin on ajateltu ja tehty. (Hämäläinen 2012, 33–34.)

### 3.2 Kehitysideoita

Manner (2013) on todennut, että on järjetöntä yrittää arvioida toisia objektiivisesti. Pekka Peura on innovatiivinen matematiikan lehtori, joka on antanut vastuun arvioinnista oppilaille. Oppilaat arvioivat osaamistaan sähköisen kyselykaavakkeen kautta. (Peura 2013.) Uskon, että samanlainen kyselykaavake toimisi jatkossa myös valmentajakoulutuksessa. Valmentajat arvioisivat omaa osaamistaan suhteessa koulutuksen aiheisiin. Valmiina oleva kriteeristö helpottaisi arviointia paremmin kuin avoimet kysymykset. Toinen vaihtoehto ohjata oppimista ja ajattelua voisi olla valmiiksi aloitettujen lauseiden jatkaminen. Tällöin olisi mahdollista ohjata valmentajia kuvaamaan osaamistaan, ei oppimiaan asioita. (Suomen sosiaali ja terveys ry 2014.)

Verkostopohjaiset oppimisympäristöt muistuttavat enemmän tiedonrakentamista kuin perinteistä oppimista ja ne tarjoavat opiskelijoille yhteisöllisen tiedonrakentamisen välineitä. Uudenlainen toimintakulttuuri vaatii tietoista rakentamista ja harjoittelua. Oppimistehtävien tulee olla oppijoille merkityksellinen ja mielenkiintoinen kokonaisuus. Verkkoympäristön työskentely koetaan innostavaksi, kun keskusteluja kommentoidaan ja verkossa syntyy vuorovaikutusta. Opettajien tulee tukea verkkotyöskentelyä ohjaavilla ja kannustavilla viesteillä, muistutuksilla ja palautteella. Kärnä (2011) on todennut blogi -keskustelujen olevan keino tiedonkulkuun ja opiskelijoiden välilliseen toistensa reflektointiin. (Arvola 2013, 83, 91; Hakkarainen ym. 2004, 275; Juntunen & Laakkonen, 2014, 61; Sommers-Piironen ym. 2014, 17–20.)

Tässä koulutuksessa sähköinen oppimisympäristö ei ollut pääroolissa. Oppimistehtävät palautettiin WordPress – sivustoon ja tavoitteeni oli, että blogialusta kannustaisi avoimeen vuorovaikutukseen ja viestintään. Tavoite ei onnistunut, mutta sillä ei ollut merkittävää vaikutusta tuloksiin tai prosessiin. Uskon, että keskustelujen myötä oppimista olisi voitu syventää ja sen vuoksi jatkossa asiaan kannattaa kiinnittää hu-

miota. WordPress – sivuston käyttäminen oli itselleni kouluttajan roolissa helppoa ja suosittelen vastaavanlaisten oppimisympäristöjen käyttöä jatkossa. Otin vastuun valmentajien oppimistehtävien kommentoinnista. On mahdollista, että lajilittojen yhteyshenkilöiden kommentit ja kannustukset olisivat voineet lisätä sähköistä vuorovai-  
kutusta.

Koulutuksen aikana keskityin innolla oppimisen mittaamiseen. Olisin voinut paremmin keskittyä oppimista tukeviin metodeihin. Orientaatioperusta tarkoittaa sisäistettyä ajatuksellista mallia eli siinä on opittavan asian oleelliset piirteet (Engeström 1995, 105). Oppimista olisi voinut tukea enemmän se, että kontaktiopetuksen alussa olisi keskitetty kunnolla valmentajien tavoitteisiin sekä mietitty yhdessä keinot niiden saavuttamiseen. Nyt tekemäni itsearviointi kohdistui valmentajien arviointiin omasta osaamisestaan. Kun arviointi tehtiin kontaktiopetusjakson lopussa uudestaan, ei osaamisessa ollut tapahtunut merkittäviä muutoksia. Seuraavissa koulutuksissa kannattaa itsearvioinnin sijaan luoda orientaatioperusta käsiteltävistä asioista. Näin valmentajat kuvaavat ajatteluansa ja käsityksiänsä, joiden päälle on helpompi rakentaa oppimista.

Aikaisemmat positiiviset kokemukseni kamppailulajien yhteistyöstä ja nyt toteutettu tarkkuuslajien yhteinen koulutus osoittavat, että lajien välinen yhteistyö on mahdollista ja se tuo lisäarvoa koulutukselle. Tässä koulutuksessa kävi ilmi, että pidempään valmentaneet kokivat oppineensa eniten juuri toisilta lajeilta ja he saivat omaan harjoitteluunsa sekä valmentamiseensa eniten uusia ideoita soveltamalla muiden lajien harjoitteita omaan lajiin sopivaksi. Koulutussuunnittelu helpottuu, kun siinä on mukana muita ja jokaisen ei tarvitse tehdä esimerkiksi omia markkinointimateriaaleja. Kehitysprosessin myötä kävi ilmi, että valmennuksen peruslainalaisuudet ovat samoja lajista riippumatta. Tässä työssäni ja toimintatutkimuksen aikana en juurikaan edes kiinnittänyt huomiota siihen, etteikö useamman lajin yhteinen koulutus olisi toteutettavissa.

Toivottavasti tulevaisuudessa löytyisi resursseja yhteisen kouluttajakoulutuksen järjestämiseen. Sitä ennen on tärkeää, että koulutuksen järjestäjät pitävät kiinni koulutuksen osaamistavoitteista ja järjestävät koulutuksissa aikaa oppimisen reflektointiin. Mielestäni tulevaisuudessa tulisi selvästi erottaa tiedon jakamiseen perustuvat semi-

naarit omanlaisiksi tilaisuuksiksi, joissa asiantuntijat voisivat seminaarityyliin esittää osaamistaan. Seminaarimainen tiedon jakaminen ei saisi olla osa valmentajakoulusta. Kokemukseni mukaan valmentaessa tehdään, kokeillaan, oivalletaan ja onnistutaan – vähintäänkin epäonnistumisten kautta. Olen vahvasti sitä mieltä, että valmentajakoulutuksen tulisi peilata vahvasti tähän käytännön tekemiseen ja jäljitellä sen oppimista. Hakala (1999) kuvaa hyvin, että oppimistilanteissa tulee olla mahdollisuus itse kokeilla, pohtia ja kysellä. Jos opetus keskittyy yksittäisten taitojen siirtoon, oppiminen jää ulkokohtaiseksi ja irralliseksi. Tilannetta voi verrata autolla ajamiseen. Auttaako, jos osaa ajaa autoa, jos ei ymmärrä liikenteestä mitään? (Hakala 1999, 67.)

### 3.3 Arviointi

Tutkimus on aina oppimistapahtuma, sillä se perustuu jatkuvaan arviointiin ja valmiuteen muuttaa itseään sekä toimintaa. Oppiminen vaatii yksittäisen oppimistilanteen sijaan prosessin, jonka aikana kokemukset, ajatukset, konkretisoinnit ja kokeilut kiertävät kehää. Kokemuksesta syntyy ajatuksia sekä uutta tietoa joka on mallinnettavissa ja sovellettavissa uudestaan. Ekspansiivinen oppimisen prosessissa on tärkeää, että sen aikana syntyneet eri näkökulmat kuvataan. Sen avulla hahmotetaan, mihin toiminnalla pyritään, mitä tuotetaan ja miksi. (Engeström 1995, 98–99; Kiviniemi 1999, 64–65, 67–68.) Tämä oli ensimmäinen toimintatutkimukseni ja sen tekeminen vaati jatkuvaa kehittymistä. Tutustuin toimintatutkimuksen menetelmiin ennen prosessia ja sen aikana sekä kävin useita keskusteluja työn tilaajan kanssa siitä, kuinka paljon voin puuttua tapahtumien kulkuun ja muuttaa asioita kesken prosessin. Mielestäni haasteellisinta prosessissa oli löytää keinoja sanoittaa omaa ajatteluaan ja osaamistaan. Heti alkuvaiheessa kävi ilmi, että vaikka ohjausryhmällä oli halua muuttua, minulla oli vaikeaa löytää oikeita keinoja prosessin edistymiseksi. Sain vahvistusta omille ajatuksilleni lukemastani kirjallisuudesta. Toisaalta se vain laajensi kuilua – itse ymmärsin asioita kokoajan syvällisemmin ja koin entistä hankalammaksi ymmärtää toisten ajattelua.

Tein ohjausryhmälle nimettömän palautekyselyn, jossa heillä oli mahdollisuus arvioida koulutuksen onnistumisia, opinnäytetyön hyötyä sekä työn tekijän roolia ja osaa-

mista. Arviointipalautteen myötä tarkkuuslajien valmentajakoulutuksessa onnistui erityisesti lajien välinen yhteistyö, koulutuksen laadun parantaminen, oppimisympäristöjen kehittäminen sekä kouluttajien asiantuntijuus. Olympiakomitean mukana olo koulutuksessa nähtiin positiivisena asiana varsinkin niissä lajeissa, joissa ei ole ollut vahvaa koulutuskulttuuria. Työn tekijän koettiin onnistuneen työssä erinomaisesti / hyvin kaikkien vastaajien mielestä. Onnistumisia olivat uusien näkökulmien tuominen koulutuksen suunnitteluun, lajien välisen yhteistyön parantaminen sekä apu kokonaisuuden hahmottamisessa. Vapaassa palautteessa oli mm. seuraavia kommentteja työn tekijästä: ”Asenne oli innostunut ja toiminta energistä, jaksoi kaivaa asioita pintaan syvemmältä”, ”Toi uusia ratkaisuja ja näkemyksiä konkreettisesti esiin kaikille”, Aiempi kokemus lajiliittojen välisestä yhteistyöstä valmentajakoulutuksessa oli suuri etu koulutusta suunniteltaessa”. Näiden kommenttien perusteella työskentelyni on tuottanut tulosta ja olin pystynyt tuomaan ajatuksiani esille ymmärrettävässä muodossa.

Mielestäni onnistuin työssäni tutkimusmenetelmän suhteen. Syrjälän ym. (1994) mukaan toimintatutkimuksessa aineistoa tarkastellaan käytännön kokemusten, kirjallisuuden ja oman ajattelun pohjalta. Luotettavuuden arvioinnista ei löydy yhtenäistä kriteeriä, joten uskottavuutta voi mitata tavoitteiden saavuttamisella tai tulosten käytökelpoisuudella. Raportin tulisi välittää tunnelma heille, jotka eivät ole olleet läsnä, mutta se ei saa jäädä elävän kuvauksen tasolle. Toimintatutkimuksen pätevyyttä voidaan tarkastella sen tuloksilla kehittämisen suhteen. Jos toimintatutkimuksen tavoitteena on kehittää toimintaa, onnistunut tutkimus tarkoittaa järkevämpää uutta toimintaa. Humakin opinnäytetyön tavoitteena on tuottaa tilaajalle jotain konkreettista. Konkreettinen tuotos voi olla käyttökelpoinen toimintamalli, tuote, opas tai palvelu ja se kuvataan opinnäytetyössä. Hyvä opinnäytetyö on tulevaisuusorientoitunut eli opinnäytetyö on tilaajalle tärkeä toiminnan kehittämisen kannalta. Kehittämistyön tuloksena syntyi uusi toimintamalli, jonka avulla on helpompi toteuttaa VOK – perusteiden oppimisen näkemysten mukaisia koulutuksia. (Huttunen ym. 1999, 118–119; Syrjälä ym. 1994, 46–49; Hämäläinen 2014; Opinnäytetyöopas 2013, 4.)

Toimintatutkimuksessa esitettyihin kysymyksiin löytyy vastaus, sillä tutkimus paljastaa jotain, mitä voi kysyä. Emme kyseenalaista maailman olemassaoloa, joten ei ole syytä kyseenalaistaa siinä toteutettua tutkimusta ja sen totuutta, koska se on yhtälail-

la olemassa kuin sitä ympäröivä maailmakin. (Huttunen ym. 1999, 124–125.) Opin- näytetyön tavoite oli vastata kysymykseen, millainen I-tason valmentajakoulutus tuot- taa osaamista, jota valmentajat tarvitsevat käytännön valmennustyössään. Kehittä- mistyön perusteella voidaan todeta, että osaaminen mahdollistuu, jos seuraavat asiat otetaan huomioon

- koko koulutus ja koulutusprosessi suunnitellaan etukäteen hyvin ottaen huomioon valmentajien lähtökohdat ja tarpeet
- ennakkomateriaali, koulutuksen kontaktiopetusjaksot ja oppimistehtävät tukevat valmentajan arjessa tapahtuvaa oppimista
- koulutuksella tulee olla yksi koordinaattori, joka huolehtii valmentajien mahdol- lisuuksista oppia koko prosessin ajan
- kouluttajien tulee sitoutua tukemaan valmentajien oppimista pelkän tiedon välittämisen sijaan

Tässä arvioinnissa tulee ottaa huomioon se, että tätä toimintatutkimusta tehdessäni olen intohimoisesti perehtynyt oppimiseen ja halunnut saada aikaan tuloksia. Kollegi- aalisen verkoston tapaamisissa olen havainnut, että koulutusten suunnittelulle ei vält- tämättä jää paljon aikaa ja on helpompi kiireisessä arjessa tehdä niin kuin aiemmin- kin. Uskon, että useamman lajin yhteistyö koulutusten suunnittelussa ja toteuttami- sessa vähentää yksittäisen työntekijän työtaakkaa ja kaikki hyötyvät yhteistyöstä. Kamppailulajien kanssa toteutetut valmentajakoulutukset ovat tuoneet lisäarvoa nii- hin osallistuville valmentajille sekä lisänneet koulutussuunnittelijoiden osaamista yh- teisten suunnitteluprosessien myötä (Pyykönen 2014). Tarkkuuslajit aikovat toteuttaa yhteisen I-tason myös tulevana vuonna sekä lisäksi aloitetaan yhteisen II-tason kou- lutuksen suunnittelu. Yksi ohjausryhmän jäsen kysyi juuri, miten varmistetaan se, että seuraavalla kerralla koulutus sujuu vähintäänkin samalla lailla kuin nyt. Mielestäni tämä on todiste siitä, että tämä kehittämistyö sai aikaan pysyviä muutoksia.

Muuntautumis- ja sopeutumiskyky sekä valmius oppia uutta ovat nousseet organi- saatioiden keskeisiksi menestystekijöiksi ja jopa elinehdoiksi. Yhtä lailla tärkeää ovat työntekijöiden mahdollisuudet osaamisen jatkuvaan kehittämiseen alati muuttuvissa työtehtävissä ja toimintaympäristöissä. (Häkkinen ym. 2014, 5.) Yksi kehittämistehtä- vistä oli oman ammatillisen identiteettini kasvu sekä osaamisen vahvistaminen omis- sa työtehtävissä. Kehityin omassa työssäni tämän projektin myötä ja pystyn käyttä-

mään ja kehittämään asiantuntijuuttani uudella tavalla. Tämä tutkimus vahvisti käsityksiäni siitä, kuinka tärkeää oman osaaminen kehittäminen on. Toivottavasti oman oppimisprosessini avaaminen toimii esimerkkinä ja kannustaisi muitakin omien ajattelu- ja toimintatapojen tarkasteluun. Tarkkuuslajit toimivat rohkeasti esimerkkinä ja antoivat minulle mahdollisuuden kuvata myös heidän oppimisprosessiaan. Toivottavasti näiden prosessien kuvaaminen auttaa muita samassa tilanteessa olevia toimijoita.

Ennen työn palauttamista sen ovat lukeneet työn tilaajan lisäksi ohjausryhmä sekä koulutuksessa mukana olleet valmentajat sekä kouluttajat. Kaikille on annettu mahdollisuus kommentoida työn sisältöä ja tarkistaa, olenko kuvannut ja tulkinut tapahtumia oikein. Haluan kiittää kaikkia palautteen antaneita, siitä oli apua työn viimeistelyssä ja kommentit vahvistivat uskoani siihen, että olen osannut kuvata prosessin totuudenmukaisesti. Opinnäytetyö kannattaisi vielä tiivistää oppaan muotoon, jolloin tekemäni malli olisi helposti käytettävissä. Uskon, että työn tilaaja ja urheilun lajiliittojen koulutussuunnittelijat hyötyvät näistä tuloksista. Toivon, että tarkkuuslajien I-tason valmentajakoulutukseen osallistuneet valmentajat ovat hyötäneet läsnäolostani ja panostuksestani koulutuksen kehittämiseen.

## LÄHTEET

- Aarresola, Outi 2010. VOK –hankkeen vaikuttavuus. Valmentaja –ja ohjaajakoulutuksen kehittämishankkeen arviointi 2010. Kilpa- ja huippu-urheilun kehittämiskeskus Kihu. Jyväskylä.
- Arvola, Anna 2012. Haasteena arviointi – oppimisen ja osaamisen arviointi ongelmaperustaisissa piloteissa. Rovaniemen Ammattikorkeakoulun julkaisusarja D nro 9.
- Engeström, Yrjö 1995. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Engeström, Yrjö. Teoksessa Tuomi – Gröhn, Terttu & Engeström, Yrjö (toim.) 2002. Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia. Helsinki: Yliopistopaino.19 - 26.
- Hakala, Liisa 1999. Liikunta ja oppiminen. Mitä merkitystä on kuperkeikalla? Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Heikkilä, Kirsi 2006. Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Heikkinen, Hannu L.T. & Huttunen, Rauno & Moilanen, Pentti (toim.)1999. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: AWSOY-kirjapainoyksikkö.
- Hyttinen, Petteri 2012. Luottamushenkilökoulutuksessa käytettävien oppimisympäristöjen kehittäminen: Case Ammattiliitto Pro. Lahden ammattikorkeakoulu.
- Hämäläinen, Kirsi (toim.) 2012. Valmennusosaamisen käsikirja 2012. Osaamisohjelma. Valmentaja- ja ohjaajakoulutus. Viitattu 13.5.2014.  
<http://www.valmentajakoulutus.fi/materiaalisalkku/>
- Hämäläinen, Kirsi (toim.) 2013. Valmennusosaamisen käsikirja 2013. Osaamisohjelma. Valmentaja- ja ohjaajakoulutus. Viitattu 20.8.2014.  
<http://www.valmentajakoulutus.fi/?x43=234917>
- Häkkinen, Päivi & Viteli, Jarmo (toim.) 2014. Pilvilinnoja ja palomuureja – tulevaisuuden oppimisen ja työnteon tilat. F- shape projektin satoa. Jyväskylän Yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.
- Jyväskylän Yliopisto. Tulevaisuuden koulu – ryhmä. Viitattu 1.11.2014.  
<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/hankkeet/tulevaisuuden-koulu>
- Keskitalo, Rita 2014. Oppimisen palapelissä on isoja paloja. Viitattu 14.8.2014.  
<http://openbiomi.com/2014/08/06/oppimisen-palapelissa-on-isoja-paloja/>
- Kupias, Päivi 2008. Kouluttajana kehittyminen. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kuula, Arja 1999. Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Tammer – Paino Oy.
- Laine, Timo 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Juhani Aaltola, Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. Painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.



- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Ryhmäyttäminen. Viitattu 23.11.2014.  
[http://www.koulurauha.fi/index.php?option=com\\_content&view=article&id=85&Itemid=90](http://www.koulurauha.fi/index.php?option=com_content&view=article&id=85&Itemid=90)
- Manninen, Jyri & Burman Anne & Koivunen Annukka & Kuittinen Esko & Luukannel Saara & Passi Sanna & Särkkä Hanna 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Mero, Antti & Nummela, Ari & Keskinen, Kari & Häkkinen, Keijo 2007. Urheiluvallmennus. Kuormitusfysiologiset, ravintofysiologiset, biomekaaniset ja valmennusopilliset perusteet. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Nummenmaa, Anna Raija & Virtanen, Reijo 2002. Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma. Tampere: Yliopistopaino Oy.
- Nuutinen, Teija 2010. Tutkivan oppimisen malli opetustyön viitekehystenä. Opettajan pedagogisen toiminnan kehittämishanke ammattikorkeakoulun sosiaalialan aikuis-koulutusryhmässä. Kehittämishankeraportti. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Olander, Ilkka. Sometek. WordPress valloitti verkon – 20% nettisivuista WordPress -alustalla. Viitattu 13.11.2014. <http://sometek.fi/wordpress-valloitti-verkon-suosituin-alusta-nettisivuille/>
- Olander, Ilkka. Sometek. Wordpress – paras web-ohjelmistoalusta oppilaitoskäyttöön. Viitattu 13.11.2014. <http://sometek.fi/wordpress-paras-web-ohjelmistoalusta-oppilaitoskayttoon/>
- Poikela, Esa (toim.) 2002. Ongelmaperustainen pedagogiikka. Teoriaa ja käytäntöä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Juvenes Print Oy.
- Poikela, Esa & Poikela, Sari (toim.) 2005. Ongelmista oppimisen iloa. Tampere: Vammalan Kirjapaino Oy. 25 – 32.
- Portimojärvi, Timo & Donnelly Roisin. Teoksessa Portimojärvi, Timo (toim.) 2006. Ongelmaperustaisen oppimisen verkko. Tampere: Yliopistopaino Oy. 25 – 26.
- Peura, Pekka 2014. Matematiikan opetuksen tulevaisuus. Muutetaan arviointi oppimista ja ihmisyyttä tukevaksi ja luodaan ahdistusvapaa koulu. Viitattu 1.11.2014. <http://maot.fi/2013/10/muutetaan-arviointi-oppimista-ja-ihmisyytta-tukevaksi-ja-luodaan-ahdistusvapaa-koulu/>
- Pönkä, Arto 2011. Lehmätkin Lentäis. Koulujen tietotekniikka, edelläkävijyys ja uudet oppimistaidot. Luettu 13.11.2014. <http://harto.wordpress.com/2011/10/14/koulujen-tietotekniikka-edellakavijyys-ja-uudet-oppimistaidot/>
- Rauste-von Wright, Maijaliisa & von Wright, Johan & Soini, Tiina 2003. Oppiminen ja koulutus. 9., uudistettu painos. Juva: WS Bookwell Oy.
- Rimpiläinen, Anna 2013. Kaukametsän opiston Moodle –oppimisympäristön kehittäminen. Opinnäytetyö. Kajaanin Ammattikorkeakoulu. Yhteiskuntatieteet, liiketalous ja hallinto.
- Ruohomäki, Susanna 2012. Taidelainaamo Taidekehä kuvataiteen oppijoiden oppimisympäristönä - tekemällä oppimisen näkökulma. Tampereen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Opettajankoulutuksen kehittämishanke

- Sahlberg, Pasi & Leppilampi, Asko 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Salakari, Hannu 2009. Toiminta ja oppiminen - koulutuksen kehittämisen tulevaisuuden suuntaviivoja ja menetelmiä. Eduskills Consulting. Helsinki: Hakapaino oy.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1999. Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-paino Oy.
- SOSTE. Suomen Sosiaali ja Terveys. Arviointityökaluja.  
<http://www.soste.fi/elinvoimaiset-jarjestot/arviointitoiminta/arviointitietoa/arviointityokaluja.html>. Luettu 10.11.2014.
- Syrjälä, Leena & Ahonen, Sirkka & Syrjäläinen, Eija & Saari, Seppo 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy.
- Valkama, Päivi & Järvensivu, Anu. Teoksessa Heiskanen, Tuula & Leinonen, Minna & Järvensivu Anu & Aho Simo (toim.) 2008. Kohti uutta työelämää. Tutkimuksen näköala työelämän kehitykseen. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy. 165 - 166.
- Valmentaja- ja ohjaajakoulutuksen perusteet. 2010. [www.valmentajakoulutus.fi](http://www.valmentajakoulutus.fi). Luettu 15.10.2014

#### Henkilökohtaiset tiedonannot

Danskanen, Kristiina 20.10.2014

Hämäläinen, Kirsi 4.2.2014, 15.4.2014 ja 14.11.2014

Puonti, Pulmu 5.11.2014.

Pyykönen, Sanna 18.3.2014

Yli-Jaskari, Kimmo 15.1.2014

#### Suulliset lähteet

Kostiainen, Emma & Rautiainen, Matti. Tulevaisuuden koulu – luento 23.1.2014. Viipurumäki: Valmennusosaamisen seminaari.

## LIITTEET

### Liite 1

#### Lajin analyysi - Lajien odotukset valmentajakoulutukselle

Koulutuksen suunnitteluvaiheessa tein asiantuntijahaastatteluja lajiliittojen koulutusvastaaville. Käytin haastattelukysymyksinä Lajin analyysiä (VOK-perusteet 2010, 48 – 49). Haastattelun tavoitteena oli kartoittaa toimintaympäristöjä, lajien toimintakulttuuria sekä etsiä perusteluja ja tarpeita yhteiselle valmentajakoulutukselle. Haastattelemani henkilöt olivat Per – Ole Lindell (Ampumaurheiluliitto), Tero Tähtinen (Curling), Sami Järvilä (Keilailu) ja Juha Viitaoja (Jousiampujainliitto). Alla on haastattelujen tulokset lajeittain.

#### Ampumaurheilu

Ampumaurheilua harrastavien joukko on laaja nuorista ikäihmisiin koostuen kummankin sukupuolen edustajista sekä hyvin erilaisista sosiaaliluokista ja ammattiryhmistä. Lajia voivat harrastaa myös vaikeasti liikuntarajoitteiset. Lajin harrastajat voi jakaa karkeasti kolmeen eri luokkaan. Osa harrastajista on hyvin kilpailuhenkisiä. He haluavat kokea onnistumisia harjoituksissa, tyydytystä kilpailujännityksen voittamisesta sekä iloita omasta edistymisestä tai omien ennätysten rikkomisesta. Tärkeää on tulosten parantaminen ja voittaminen. Osa harrastajista kilpailee hyvin vähän tai ei ollenkaan. Heille viikoittainen harjoitustuokio on meditatiivinen kokemus, jolloin on lupa keskittyä yhteen asiaan ja jättää ulkopuolelle kiireet ja muut ajatukset. Tulokset ja niiden parantaminen voivat olla sivuseikka ja harjoituksiin tullaan vain hovin vuoksi. Kolmas joukko on huippu-urheilijat. (Lindell 2014)

Ampumaurheilun harrastaminen tapahtuu ampumaseuroissa ja niiden isännöimillä radoilla. Muutamilla harvoilla on mahdollisuus tehdä ampumarata kotiin optoelektronisten laitteiden avulla. Yhtenä haasteena on ampumaratojen vähyys muun muassa pääkaupunkiseudulla. (Lindell 2014)

Ammunnassa vain muutamalla seuralla on palkattu valmentaja. Seurat kannustavat innokkaimpia ohjaajiaan koulutuksiin ja joskus maksavat koulutuksen. Lisäksi Ampumaurheiluliitto on osallistunut joidenkin henkilöiden valmentajakoulutuksen maksamiseen. Valtaosalla ohjaajista on oma ampujatausta. Useimmiten valmentaminen alkaa kiinnostamaan silloin, kun oma lapsi alkaa harrastamaan tai jos haluaa itse ke-

hittyä ja oppia lajista lisää. Monet ohjaajista ja valmentajista harrastavat ja/tai kilpailevat itsekin aktiivisesti. Heitä on usein helpompi houkutella ohjaus- ja valmennustehtäviin. Lajin ulkopuolelta aktiivista rekrytointia on hyvin vähän. Seuravalmentajien taloudellinen tai henkinen tukeminen on mitätöntä. Ohjaajia ja valmentajia muistetaan lähinnä juhlapuheissa. Seuravalmennus onkin tekijälleen parhaassa tapauksessa antoisa harrastus. (Lindell 2014.)

Ammunnan valmentamiseen tarvitsee tietoa ja osaamista fyysisestä harjoittelusta ja sen yhdistämisestä lajiharjoitteluun sekä monipuolisen harjoittelun ymmärtämistä. Osaaminen kehittyy valmentajakoulutuksen ja muiden koulutustapahtumien avulla sekä keskustelemalla muiden lajivalmentajien kanssa. Kansainvälisyys ja huippuvalmentajien välinen kanssakäyminen niin oman- kuin muiden lajien valmentajien kanssa kehittäisi valmentajien osaamista. Valmentajan on osattava luoda positiivinen ja luottamuksellinen vuorovaikutus urheilijoiden kanssa. Valmentajan vankkakin teoria-tieto jää helposti välittymättä, jos vuorovaikutus ei toimi. (Lindell 2014.)

Ammunnan perustekniikan opettamisessa on otettava huomioon, että kaikki eivät opi samalla tavalla. Valmentajan on osattava soveltaa eri opetusmenetelmiä urheilijakohtaisesti. Huippu-ampujien lajiosaaminen on korkealla tasolla, mutta valitettavan usein lajitekniikan osa-alueita opetetaan urheilijalle tasan yhdellä tavalla. Valmentajan osaamista ja valmiuksia on mahdollisuutta parantaa valmentajakoulutuksella, vuorovaikutuksella oman ja eri lajien valmentajien kanssa. Innostava toimintaympäristö edesauttaa valmentajana kehittymistä. (Lindell 2014.)

Ammunnassa panostetaan liikaa pelkkään lajiharjoitteluun ja välillä lajiharjoittelun määrässä ja laadussa on tarkastelemisen varaa. Huippu-urheilukulttuurin kehittymisen lajissa on yksi lajin haasteista nyt ja tulevaisuudessa. Monipuolisuus ja fyysinen harjoittelu on vielä lähtökuopissa. Toimintakulttuurin perusta on turvallinen asekäsitely, joka on kaiken perusopetuksen tärkein asia. Valmentajakoulutuksessa avataan jokaisen tason oppisisällöt ja korostetaan valmentajan itsensä kehittämisen tärkeyttä. Ampumaurheiluliiton valmentajakoulutuksen visio on, että ”suomalainen ampumaurheilvalmentaja on tulevaisuudessa osaava ammattilainen, joka ottaa kokonaisvastuun itsensä kehittämisestä ja osaa valmentaa ja kasvattaa itsenäisiä ja laadukkaasti valmentautuvia urheilijoita”. Vision tavoite on huikea - harva pääsee tai tulee pääsemään riman yli. (Lindell, 2012.)

## Keilailu

Keilailua harrastaa koko kansa vauvasta vaariin. Perheet käyvät paljon yhdessä keilaamassa ja lapsille ja aikuisille on ohjattuja harjoitusvuoroja tarjolla. Lisäksi rekisteröidyille kilpakeilaajille on omat kilpailut maanlaajuisesti joka viikko. Valmentajia ohjaajia rekrytoidaan seuroista suoraan lajiliiton järjestämille kursseille. Yleensä kursien maksajina ovat seurat tai paikalliset jäsenliitot, joten he tukevat toimintaa maksamalla kurssimaksut. Vapaaehtoiset ohjaajat ja valmentajat saavat sitten korvauksen panoksestaan seuran tai liiton hyväksi mm. ilmaisella rataharjoittelulla tai muulla verottomalla toiminnalla. (Järvilä 2014).

Keilailun valmentaminen ja ohjaaminen vaatii asiakaspalvelulähtöisyyttä, jotta saadaan uusia asiakkaita lajin pariin. Oikealla tekniikan opettamisella on toki merkitys, mutta innostamisella on suuri merkitys asiakkaan jatkon kannalta. (Järvilä 2014.)

## Curling

Curlingin harrastajien keski-ikä on aika korkea ja junioreita on vähän huolimatta siitä, että juniori-ikä on 21 – vuotta. Curlingia harrastaa Suomessa arviolta n. 1000 henkilöä kuntoilumielessä ja omaksi ilokseen. Vakavasti kilpailumielessä harjoittelevia pelaajia on tällä hetkellä Suomessa n. 20 henkilöä mukaan laskien mies- ja naispelaajat. Curlingliitolla on oma viisiportainen koulutusjärjestelmä, mutta koulutuksia on tähän mennessä järjestetty tasolle kaksi saakka. Viimeiseen 3 - 4 vuoteen ei ole järjestetty yhtään koulutusta. Lajilla ei ole Suomessa kunnollista valmentajakulttuuria ja seuroissa valmentajina toimivat lajin harrastajat. Kaikki joukkueet valmentavat itse itseään. Keskustelu valmennuksesta vihdoinkin herännyt, kun menestystä ei ole enää kansainvälisesti tullut. (Tähtinen 2014.)

Toivottavasti Curlingiin luotaisiin valmennuskulttuuri lajin sisälle ja oikeanlainen valmennustaito vietäisiin seuroihin. Curlingissa lajitaito on isossa osassa ohjaamista ja valmentamista. Lajitaidot kehittyvät kokemuksen kautta, mutta suurimmat puutteet ovat opettamisen taidoissa ja valmiudessa toimia eri-ikäisten ja tasoisten ihmisten kanssa. Monet curlingseuroissa toimivat henkilöt ovat hieman ”insinöörimäisiä opettajia”, joten erityisesti nuorten ohjaaminen on monessa seurassa haastavaa. Samoin nuorten on hankalaa samaistua selkeästi vanhempaan ohjaajaan ja nuorten ohjaimiseen koko lajin sisällä kaivataan osaamista. Yleisesti ottaen valmennuskulttuurin

luominen lajin sisälle ja oikeanlaisen valmennustaidon vieminen seuroihin olisivat isoja askelia eteenpäin. (Tähtinen 2014.)

### Jousiammunta

Jousiammunnan harrastajia on junioreista veteraaneihin ja lajin parissa on myös parajousiampujia. Laji on monipuolinen ja kiinnostava, sillä huipputasollakin, esimerkiksi Olympialaisissa, samalla viivalla saattaa kilpailla 17- ja 40-vuotias. Tauluammunnan kansainvälisissä arvokisoissa on myös pyörätuolista ampuvia kilpailemassa tasavertaisesti vammattomien kanssa samassa luokassa. Seurat tarjoavat lajin harrastamiseen eri muotoja. Harjoituksissa voi käydä muutaman kerran viikossa omaksi huvikseen tai useasti kansainvälistä tasoa tavoitellen. Lajin pariin myös saatetaan palata jopa kymmenen vuoden tauon jälkeen harrastamaan tai ihan huipputasolle. Osa harrastajista harjoittelee hyvin itsenäisesti ilman valmennusta tai jopa omissa tiloissa, osa viihtyy paremmin ohjatummassa toiminnassa. (Viitaoja 2014.)

Jousiammuntaseurojen aktiiviset ohjaajat käyvät koulutuksissa. Pitkäaikaisia aktiivisia ampujia pyydetään ohjaamaan ja valmentamaan sekä junioreiden vanhempia pyydetään avustamaan alkeisopetuksessa ja ammuntaesittelyissä. Valmentajia tuetaan järjestämällä valmentajakoulutuksia ja seminaareja ja yleensä seura korvaa kurssimaksut ja matkakulut. Osassa seuroissa myös valmentaja saattaa saada korvauksen ammuntaesittelyistä, alkeiskurssin tai valmennusryhmän vetämisestä. Valmentajien ja ohjaajien rekrytoiminen on välillä haasteellista, koska pääsääntö on, että toiminta pyörii vapaaehtois pohjalta eikä korvauksia valmentamisesta makseta. Jousiammuntaseuroilla ei ole yhtä halliyhtiöön liittyvää erityistapausta lukuun ottamatta koko- tai puolipäiväisiä valmentajia. Jousiammuntavalmentajien kiinnostus valmentajan ammattitutkinnon suorittamiseen on hyvin vähäistä. (Viitaoja 2014.)

Jousiammuntatekniikan tuntemus lähtee omasta ammuntakokemuksesta, jonka jälkeen seminaarien ja koulutusten kautta teknistä osaamista kehitetään. Laji vaatii myös tuntemusta aseiden toiminnasta ja sen säätämisestä ampujalle sekä osaamista ja kädentaitoja jousen huoltamiseen ja nuolien kokoamiseen (nuolien katkaisu, sulmien ja kärkien kiinnitys). Lajin harjoittelu vaatii fyysisiä ominaisuuksia ja kilpailuissa psyykinen puoli nousee tärkeäksi. Kaikki lisäosaaminen niin fysiikkavalmennuksessa kuin ymmärrys psyykkisestä valmennuksesta nousevat tärkeään osaan mitä korkeammalla tasolla kilpaillaan. Kehittyneemmällä tasolla ravitsemuksen pe-

rusasioiden hallinta on oleellista etenkin pitkäkestoisia kilpailupäiviä ajatellen. (Viitaoja 2014.)

Jousiampujavalmentajien osaamisen kehittämisessä tärkeää on monipuolisuus, jotta lajiosaamisen varjoon eivät jää tärkeät yleiset asiat fyysisestä harjoittelusta, valmennustilanteesta, valmennuksen kokonaissuunnittelusta, psyykkisestä puolesta ja ravitsemuksesta. Mentoritoiminta olisi kiinnostava mahdollisuus, jossa kokeneet valmentajat voisivat toimia nuorempien tukena. (Viitaoja 2014.)

Osa jousiammuntaseurojen toimintakulttuuria on se, että seurat muodostavat oman toimintatapansa alkeiskurssien ja valmennus- ja ohjaustoiminnan osalta hyvin pitkälti itsenäisesti. Liiton tuottamaa valmista materiaalia on ollut toistaiseksi vähän tukemaan seurojen valmennustyötä. Osaavia ohjaajia ja valmentajia tarvitaan lisää, jotta seuroihin saadaan lisää jäseniä. Junioreita tarvitaan lisää ja junioreiden opastamiseen oikeaan ammuntatekniikkaan tarvitaan osaavia valmentajia. Huippu-urheilun julkilausuttuina tavoitteina on huippu-urheilun osalta nostaa lajia ja ampujia maailman kärkeen taistelemaan mitaleista jokaisessa kilpailussa. Visio 2020: Jousiammunta on kasvava yhteisöllinen taitolaji. Suomessa on vuonna 2020 5500 rekisteröityä jousiampujaa, joista puolet on alle 30-vuotiaita. Lajin tunnettuus taitolajina on kasvanut merkittävästi. Ohjattu valmennustoiminta ja kehittyneet harjoitusolosuhteet ovat luoneet seuroihin yhteisöllisyyttä ja aktiivista toimintaa. Liiton jäsenseuroissa on myös palkattua henkilöstöä. Suomalaiset huippuampujat kilpailevat säännöllisesti arvokisamitaleista. (Viitaoja 2012.)

## Liite 2

Tarkkuuslajien valmentajakoulutus, 1.jakson itsearviointi.

LAJI:

NIMI:

Osaan hyvin = otan asian huomioon jokapäiväisessä valmennustyössä. Kirjoita jokin esimerkki, miten toteutat asiaa.

Osaan = tiedän, mikä asia on, mutta en osaa soveltaa tietoa käytäntöön

Osaan jonkin verran = olen kuullut asiasta

En osaa = kuulen asiasta ensimmäisen kerran

Opeteltava asia	Osaan hyvin	Osaan	Osaan jonkin verran	En osaa
Ihmisen elinjärjestelmät ja harjoittelu				
Liikunnallinen elämäntapa				
Kasvua ja kehitystä tukeva harjoittelu				
Herkkyykskausien huomiointi harjoittelussa				
Fyysinen harjoittelu: voima, nopeus, kestävyys ja liikkuvuus				



## Liite 3

Tarkkuuslajien valmentajakoulutus, 1.jakson oman osaamisen arviointi koulutuksen aikana.

LAJI:

NIMI:

Ensimmäiseen sarakkeeseen kirjataan koulutuksessa opitut asiat, joita voi käyttää käytännön valmennustyössä. Toiseen sarakkeeseen kirjataan tapahtuma/ tieto / esimerkki, jonka avulla ”oivallus” syntyi.

Opeteltava asia	Oppimani asiat, joita käytän valmentamistyössä	Mikä sai minut ajattelemaan toisin?
Ihmisen elinjärjestelmä ja harjoittelu		
Liikunnallinen elämäntapa		
Kasvua ja kehitystä tukeva harjoittelu		
Herkkyyskausien huomioiminen harjoittelussa		
Fyysinen harjoittelu: voima, nopeus, kestävyys ja liikkuvuus		

## Tarkkuuslajien I-tason valmentajakoulutus, 2.jakson itsearviointi

Nimi

Laji

1= En osaa = kuulen asiasta ensimmäisen kerran

2 = Osaan jonkin verran = olen kuullut asiasta

3 = Osaan = tiedän, mikä asia on, mutta en osaa soveltaa tietoa käytäntöön

4 = Osaan hyvin = otan asian huomioon jokapäiväisessä valmennustyössä. Kirjoita jokin esimerkki, miten toteutat asiaa

Ennen jaksoa = ympyröi, jakson jälkeen = ruksi

Valmentajana ja ohjaajana kehittyminen	4	3	2	1
Paraurheilijoiden valmentaminen	4	3	2	1
Taitoharjoittelun perusteet	4	3	2	1
Oppiminen ja opettaminen harjoitustilanteessa	4	3	2	1
Kannustava valmentaja ja ohjaaja	4	3	2	1
Tunne ja vuorovaikutustaidot valmennuksessa	4	3	2	1
Psyykkiset ja sosiaaliset ominaisuudet harjoittelussa	4	3	2	1
Harjoittelun suunnittelu ja arviointi	4	3	2	1

## Liite 5

## Tarkkuuslajien I-tason valmentajakoulutus, 2.jakson oppimisen arviointi

Nimi

Laji

Valmentajana ja ohjaajana kehittyminen

a) mitä opin?

b) mitä vien käytäntöön?

Paraurheilijoiden valmentaminen

a) mitä opin?

b) mitä vien käytäntöön?

Taitoharjoittelun perusteet

a) mitä opin?

b) mitä vien käytäntöön?

Oppiminen ja opettaminen harjoitustilanteessa

a) mitä opin?

b) mitä vien käytäntöön?

Kannustava valmentaja ja ohjaaja

a) mitä opin?

b) mitä vien käytäntöön?

Tunne ja vuorovaikutustaidot valmennuksessa

a) mitä opin?

b) mitä vien käytäntöön?

Psyykkiset ja sosiaaliset ominaisuudet harjoittelussa

a) mitä opin?

b) mitä vien käytäntöön?

Harjoittelun suunnittelu ja arviointi

a) mitä opin?

b) mitä vien käytäntöön?

Alkuperäisessä kaavakkeessa vastauksille oli jätetty kysymysten väliin tyhjää tilaa.