

PELIKESKEISESTI SALIBANDYA 7-12-VUOTIAILLE

Tommy Koponen

Liikuntapedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Jyväskylän Yliopisto
Kevät 2000

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
JOHDANTO	5
2 PELIKESKEINEN PELIEN OPETTAMINEN	7
2.1 Ymmärtävä opettaminen (Teaching for understanding)	7
2.2 Pelikeskeinen pelien opettaminen (Teaching games for understanding)	8
2.2.1 Pelikeskeinen pelien opettamisen historiaa	9
2.2.2 Mitä on pelikeskeinen pelien opettaminen?	10
2.2.3 Pelikeskeinen pelien opettaminen käytännössä	14
2.2.4 Pelikeskeisen pelien opettamisen ongelmia	15
2.3 Pelien luokittelu	17
3 7-12 -VUOTIAAN FYYSIS-MOTORINEN KEHITYS	20
3.1 Fyysinen kasvu	22
3.2 Fyysis-motoriset kyvyt	23
3.3 Liikuntataidot	27
3.3.1 Motoriset perustaidot	27
3.3.1.1 Tasapainotaidot	28
3.3.1.2 Liikkumistaidot	29
3.3.1.3 Käsittelytaidot	30
3.3.2 Liikunnan lajitaidot	30
3.3.3 Motorinen oppiminen	31
3.3.3.1 Motorisen oppimisen vaiheet	32
3.3.3.1.1 Varhainen eli kognitiivinen vaihe	32
3.3.3.1.2 Väli- eli assosiatiivinen vaihe	33
3.3.3.1.3 Lopullinen eli autonominen vaihe	35
3.3.3.2 Transfer eli siirtovaikutus	36
3.3.4 Motoristen taitojen kehitys 7-12-vuotiailla	38
3.3.5 Motorisen kehityksen nopeat kaudet	39

TIIVISTELMÄ

Tommy Koponen. Pelikeskeisesti salibandya 7-12 vuotiaille. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 2000, 110 s.

Tämän työn tarkoituksen oli tarkastella kolmea isompaa kokonaisuutta: pelikeskeistä opetuksen lähestymistapaa, 7-12-vuotiaan fyysis-motorista, kognitiivista ja sosiaalista kehitystä sekä salibandya lajina taktisine ja teknisine ominaisuuksineen sekä muodostaa näistä malli 7-12-vuotiaiden salibandyn opettamiseen koulussa. Työ tapahtui aihealueiden kirjallisuuteen ja muuhun aineistoon (artikkeleihin, videoihin ja valmennusmateriaaleihin) perehtymällä. Loogisen päättelyn avulla aihealueista muodostettiin synteesi, jonka lopputuloksena oli pelikeskeinen malli salibandyn opettamiseksi koulussa 7-12-vuotiaille.

Pelikeskeisen opetustavan keskeinen piirre on opetuksen tapahtuminen pelaamisen kautta. Pelin ominaisuuteen ymmärtäminen on opetuksen keskeinen tiedollinen tavoite, jonka kautta oppilaan valmiuksia tehdä tarkoituksenmukaisia ratkaisuja pelitilanteissa pyritään parantamaan ja tukemaan.

7-12-vuotiaan kehitys jaetaan yleisesti kolmeen osaan: fyysis-motoriseen, kognitiiviseen ja sosiaalis-emotionaaliseen kehitykseen. Liikuntataitojen kehittymiselle ikäjakso on hyvä, sillä ikäjakson alussa motoriset perustaidot ovat yleensä jo kehittyneet ja lajitaidot kehittyvät harjoittamisen vaikutuksesta hyväksi ikäjakson loppuun mennessä. Fyysisen kasvun tasainen ja vakaa kehitys yhdessä harjoituksen kanssa luovat perustan liikuntataitojen kehitykselle.

Salibandy on kouluissa suosittu laji, jossa välineen keveys vaatii esineenkäsittelytaitojen ja nopeasti vaihtuvat tilanteet räjähtävien nopeusominaisuuksien korostunutta hallintaa. Vain vähäisen fyysisen kontaktin sallimisen myötä salibandy sopii erinomaisesti myös tytöille, ja sääntöjen tiukka kanta protestoimiseen ja sopimattomaan kielenkäyttöön antavat mahdollisuuden käyttää lajia kasvatuksellisesti hyödyksi kouluopetuksessa.

Pelikeskeinen tuntimalliksi muodostui rakenne, jossa oppitunnit aloitetaan ja päätetään pelaamalla. Kaksoistunnilla tunnin keskiosuuteen lisätään vielä yksi peliosuus. Oppitunnit sisältävät muutoinkin mahdollisimman paljon pelinomaista harjoittelua. Pelin ymmärtämisen parantamiseen pyritään erilaisten sovelluspelien avulla, joissa haluttua taktista ongelmaa pyritään havainnollistamaan ja sen soveltamista pelissä parantamaan erilaisten sääntö-, aika-, tila- ja välinesovellusten kautta. Oppitunneilla tärkeässä asemassa ovat peli- ja harjoiteosuuksien väliin sijoittuvat keskustelutuokioidet, joissa pelin ymmärtämistä pyritään parantamaan keskustelemalla juuri kyseisen tunnin ja siinä esiintyvien (sovellus)pelien sisältämistä ongelmista. Peleissä esiintulleita teknisiä puutteita pyritään parantamaan peliosuuksien välissä olevissa harjoiteosioissa. Kaikessa harjoittelussa pyritään huomioimaan oppilaan iän mukainen kehitysvaihe.

Avainsanat: pelikeskeinen pelien opettaminen, 7-12-vuotiaan kehitys, liikuntataidot motorinen oppiminen, salibandy, pelikäsitys, taktiikka.

	3
4 7-12 -VUOTIAAN KOGNITIIVINEN KEHITYS	40
4.1 7-12-vuotiaan kognitiivinen kehitys ja kognitiiviset yleispiirteet	40
4.1.1 Havaitseminen	40
4.1.1.1 Aistien kehitys	42
4.1.2 Ajattelun kehitys	43
4.1.2.1 Sisäisten mallien muodostuminen	43
4.1.2.2 Ajattelun kehitys Piaget'n mukaan	44
5 SOSIO-EMOTIONAALINEN KEHITYS	47
5.1 Minä ja sen kehitys	47
5.2 Tunteet ja niiden kehitys	49
5.3 Liikuntamotiivit	50
5.4 Leikki ja sen kehitys	51
5.5 Sosio-emotionaalisen kehityksen yleispiirteet 7-12-vuotiailla	52
6 SALIBANDYN LAJIKUVAUS	55
6.1 Salibandyn historiaa	55
6.2 Salibandyn erityispiirteet	55
7 SALIBANDYN TAKTIikka	57
7.1 Pelikäsitys	58
7.1.1 Salibandyn perustilanteet	60
7.1.2 Hyökkäystaktiikka	60
7.1.3 Puolustustaktiikka	61
7.2 Salibandyn yksilötaidot	63
7.2.1 Salibandyn motoriset taidot	63
7.2.1.1 Perusasento	63
7.2.1.2 Pallokosketus	63
7.2.1.3 Syöttäminen	63
7.2.1.4 Laukaiseminen	64
7.3 Salibandyn joukkuepelitaidot	65
7.3.1 Peruspelaaminen	65
7.3.2 Sijoittuminen	67
7.3.3 Paikan etsiminen	67
7.3.4 Syöttöveli	67

	4
8 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS	68
9 PELIKESKEISESTI TOTEUTETTU MALLI PERUSKOULUN SALIBANDYOPETUKSEEN 7-12 -VUOTIAILLE	69
9.1 Peruskoulun opetussuunnitelma ja liikunta	69
9.2 Salibandyopetus kouluissa	69
9.2.1 Salibandyopetuksen aloittaminen	70
9.2.2 Salibandyopetuksen ongelmakohdat ja niiden ratkaisumalleja	71
9.2.3 Salibandyn erityispiirteiden huomioiminen	71
9.2.4 Salibandyn vaikutukset fyysisiin ominaisuuksiin	72
9.3 Tuntijakomalli ja salibandytuntien määrä	73
9.4 Tuntien sisällöt	76
9.4.1 1.-2. luokan sisällöt	78
9.4.2 2.-3. luokan sisällöt	78
9.4.3 5.-6. luokan sisällöt	79
9.5 Pelikeskeisen tunnin peruseriaatteen	79
9.6 Pelikeskeisen tunnin rakennemalli	80
9.6.1 1.-2. luokan esimerkkitunti	84
9.6.2 2.-3. luokan esimerkkitunti	87
9.6.3 3.-4. luokan esimerkkitunti	90
10 KOKEMUKSIA PELIKESKEISESTÄ OPETUSTAVASTA	93
11 POHDINTA	94
LÄHTEET	97
LIITTEET	104

1 JOHDANTO

Liikunnanopettaja joutuu jokaista tuntia suunnitellessaan miettimään, mitä opetusmenetelmiä hän käyttää saadakseen opetettua aiheen mahdollisimman hyvin - nimenomaan niin, että oppi menee perille. Varsinkin palloilun opetuksessa käytettävät menetelmät on harkittava tarkkaan, koska palloilussa yksilötaitojen lisäksi erittäin keskeinen taito on joukkuepelaaminen.

Pelikeskeinen pelien opettaminen on yksi laaja opetusmenetelmällinen kokonaisuus. Siinä pelaaminen on pääasiallinen menetelmä oppia taitoja. Tässä työssä pelikeskeistä opetustapaa tarkastellaan ymmärtävän oppimisen näkökulmasta, joka englanninkielisessä kirjallisuudessa tunnetaan "Teaching games for understanding" -nimekkeellä.

Ikävuodet 7-12 ovat uusien lajitaitojen motorisen oppimisen kannalta parasta aikaa (Tiitinen & Varstala 1983, 12). Suomessa liikunnanopettajat ovat kuitenkin sijoittuneet peruskoulun yläasteelle ja lukioihin, jolloin tämän ikäryhmän liikunnanopetus on luokanopettajien vastuulla. Liikunnanopetusta koskeva uusin tieto ja tutkimukset eri opetustavoista ja opetettavista lajeista suuntautuvat liikunnanopettajien oman tulevan työkentän mukaisesti, ja näin ala-asteen opettajat ovat vailla asianmukaista ja ajankohtaista tietoa. Tällä työllä olen halunnut paikata tätä aukkoa, ja toivon, että siitä olisi hyötyä niin peruskoulun liikunnanopetukselle kuin myös salibandyille juniorikoulutuksen tueksi.

Salibandy on tällä hetkellä yksi suosituimmista koululiikuntalajeista. Sen suosion kehitys on ollut huimaa, sillä laji on kouluissa noin kymmenen vuotta vanha. 3-18 -vuotiaista nuorista sählyä ja salibandya harrastaa 127000 suomalaista (Liikuntagallup 1997-98). Salibandyn kantamuoto, sähly, on ollut kouluissa jo pitempään, mutta vasta salibandyn tulon jälkeen on lajin tulo koulun liikuntatunneille saanut valtakunnallisen laajuuden (Huusko & Voutilainen 1994). Lajin nuoruuden myötä lajitietomateriaalia on ollut niukasti saatavilla, ja varsinkaan koulun ala-asteelle sopivaa materiaalia ei ole olemassa. Yksi tämän työn tarkoituksista on vastata tähän haasteeseen.

Henkilökohtainen kiinnostukseni sekä opetusmenetelmiä että salibandya kohtaan tulee omasta laajasta salibandyharrastuksesta: olen ollut perustamassa salibandyseuraa, toiminut seuran puheenjohtajana neljä vuotta, toiminut erotuomarina viisi vuotta, valmentanut - lähinnä aikuisia - kuusi vuotta sekä pelannut aktiivisesti seitsemän vuotta.

Tutkimuksella pyrin löytämään vastaukset seuraaviin kysymyksiin: Mikä on pelikeskeinen pelien opettamisen lähestymistapa? Mitä ovat salibandyn taktiset ja näitä edellyttävät yksilötaidot? Millainen on 7-12 -vuotiaan fyysis-motorinen, kognitiivinen ja sosio-emotionaalinen kehitys? Miten toteutetaan koulussa salibandyn opetus 7-12 -vuotiaille?

Tutkimus tapahtuu aihealueen kirjallisuuteen ja muuhun aineistoon perehtymällä. Pelikeskeisen opetustavan aineisto on huomattavalta osaltaan englanninkielisestä lähdeaineistosta koottua, koska aihealueesta on niukasti suomenkielistä aineistoa. Salibandysisältöjen pääasiallisena lähteenä käytän Suomen Salibandyliiton koulutus- ja valmennusmateriaalia, koska salibandysta ei ole tehty tieteellistä lajiansalyysia.

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen ja teoreettinen. Aineiston ja oman tietämykseni pohjalta laadin peruskouluun 7-12 -vuotiaille salibandyn opetusohjelman, jossa toteutetaan pelikeskeistä pallopelien opettamisen lähestymistapaa.

2 PELIKESKEINEN PELIEN OPETTAMINEN

Viimeisen vuosikymmenen aikana opettajat ovat ryhtyneet uudelleenarvioimaan opetuksensa lähestymistapoja yhä enemmän. Uudelleenarviointi on luonut tyytymättömyyttä monia opetusmenetelmiä kohtaan liikunnanopetuksessa, eikä vähiten palloilunopetuksessa. (Waring & Almond 1995.)

2.1. Ymmärtävä opettaminen (Teaching for understanding)

Koulutuksen uudistajien tavoitteena on oppimisympäristö, jossa opettaja ja oppilaat hankkivat tietoa yhteistyössä, jossa perinteinen pedagogiikka ja "faktat" punnitaan jatkuvasti luokkahuoneen keskusteluissa, ja jossa käsitteiden ymmärtävä oppiminen (vs ulkoaoppiminen) aiheesta on päämäärä. Tällaisesta opetustavasta käytetään englanninkielisessä kirjallisuudessa nimitystä Teaching for understanding (TFU). (Cohen, McLaughlin & Talbert 1993, 1.) Käytän tässä työssä tästä opetuksen lähestymistavasta nimikettä ymmärtävä opettaminen.

Ymmärtävässä opettamisessa pyritään parantamaan oppilaiden korkeamman asteen ajattelua: ongelmanratkaisutaitoja, kriittistä analysointia, ja joustavaa aineiston ymmärtämistä. Siinä oppilaista pyritään aktivoimaan yksilöitä, jotka eivät ainoastaan sisäistä asioita, vaan myös tuottavat, kuvailevat, perustelevat, muokkaavat ja ratkaisevat ongelmia. Mikä aikaansaa jonkun "totuuden" matematiikassa? Mikä on todiste historiassa? Millä tavoin voidaan hahmottaa valon käsitettä? (Cohen ym. 1993, 1-2.)

Ymmärtävä opettaminen muuttaa myös opettajan perinteistä roolia. Opettajan on kyettävä muuttamaan ei ainoastaan sitä mitä aikoo opettaa (opetuksen sisältö), vaan myös miten aikoo opettaa (opetustyyli). Ymmärtävä opettaminen vaatii opettajalta aiheen sisällön perusteellista ja syvälle luotaavaa tuntemusta, pätevyyttä aiheen kuvailussa/esittelyssä, kykyä käsitellä aineistoa tarkoituksenmukaisesti oppimistilanteissa ja kykyä käsitellä oppimistilanteeseen liittyviä tekijöitä tavalla, joka aktivoi oppilaita oppimaan. Tämän kaiken peruslähtökohta on hyvä aineiston hallinta. Kun opettaja hallitsee aineiston, hän voi suunnata huomionsa siihen, kuinka hän valitsee, esittää ja käsittelee opetettavaa tietoa, käsitteitä ja menettelytapoja siten, että aineiston hallinta voidaan muuttaa kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen tähtääväksi opetuksesi. Ymmärtävässä opettamisessa tieto ja tuntemus siitä, kuinka kutakin aineistoa tulee opettaa sekä aineiston erityinen

osaaminen ovat keskeisimpiä elementtejä. (Cohen ym. 1993, 1.)

Oppilaiden tuntemus on myös tämän opetustavan keskeisiä elementtejä, samoin oppimisympäristöön liittyvien perinteisten opettajan ja oppilaiden roolien murtaminen. Opettajalla on oltava mahdollisimman perusteellinen tieto oppilaista ja heidän tietotasostaan. Opettajan on kyettävä vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa, sillä tarkoitus on, että oppilaat kommentoivat, kyselevät ja kertovat omia kokemuksiaan aiheesta. Oppimistilanteessa, jossa ymmärtävän opettamisen idea on sisäistetty, oppilaat ja opettaja vaihtavat tasa-arvoisesti ja luontevasti mielipiteitään ja ajatuksiaan, ja luokkaan syntynyt sosiaalinen tuki kannustaa oppilaita etsimään uusia ideoita. Tämä vaatii opettajalta tietämystä luokan "kulttuurista", osallistumisinnostuksesta, luottamuksen ja hyväksymisen tasosta sekä oppilaiden auktoriteetista ja arvoasemasta luokassa. Opettajan rooli on luoda "järjestäytynyt oppimisympäristö", jossa kaikki oppilaat osallistuvat ja älyllinen riskinotto on enemmän sääntö kuin poikkeus. (Cohen ym. 1993, 1.)

Ymmärtävässä opettamisessa opettajan on opittava arvioimaan, milloin interaktiiviset, konstruktiiiviset opettamisen ja oppimisen muodot toimivat, ja milloin taas vähemmän osallistumista vaativat, luennoimistyyppiset strategiat ovat suositeltavampia. TFU -menetelmässä ei ole kyse siitä, että perinteinen "tiedonsiirto" -menetelmä, eli opettaja antaa valmista tietoa luennoimistyyllillä, olisi automaattisesti poissuljettu vaihtoehto. Avain oppilaiden oppimiseen on opettajan kyky käyttää eri opetusmenetelmiä tarkoituksenmukaisesti vaihdellen kaikissa oppimistilanteissa. Opettajan olisi kyettävä vaihtelevaan opetusjärjestelyjä joustavasti tavoitteiden ja luokan dynaamisen tason mukaisesti. (Cohen ym. 1993, 1.)

Ymmärtävä opettaminen vaatii ajattelua arvioinnin suhteen. Uusi menetelmä korvaa perinteisen "opeta ja testaa" -arvioinnin analyttisellä reflektoinnilla oppimistilanteissa. Jatkuva arviointi ja oppilaiden ajatteluprosessit informoivat opettajaa enemmän kuin testit, tavoitteessaan kohti ymmärtämiseen tähtäävää opettamista. (Cohen ym. 1993, 1.)

2.2 Pelikeskeinen pelien opettaminen (Teaching games for understanding)

Perinteinen palloilun opettamisen lähestymistapa tähtää taidon opettamiseen ajatuksella "kuinka se tehdään?". Bunkerin ja Thorpen (1982) mukaan tämä johtaa tuntirakenteeseen, joka nojaa tekniikkojen opettamiseen. Vaikka tämä muoto saattaa olla tehokas, sitä on

kritisoitu siitä, että oppilaille opetetaan vaativia tekniikoita, vaikka heillä ei ole käsitystä siitä, miten näitä taitoja hyödynnetään pelissä. Tuloksena on, että tilanteeseen sidonnainen luonne taidosta menetetään ja pelien opettamisesta tulee yhdenmukaisia, idealisoituja ”oppikirja” -tekniikoista koostuvia drillisarjoja. (Pigott 1982.)

Palloilunopetuksen historiaan perehtynyt Werner (1989) kuvailee perinteisen palloilunopetuksen ongelmia seuraavasti:

Perinteisesti pelejä opetettiin liikunnanopetuksessa taito- tai tekniikkaperusteisesti. Esim. tenniksessä opetettiin syöttöä, kämmenlyöntiä, rystylyöntiä ja ehkä stopparia, lentolyöntiä ja/tai iskulyöntiä omilla erityisillä, mekaanisilla harjoitteilla. Jokaisen harjoituksen loppupuolella oppilaita pyydettiin pelaamaan virallista peliä, opettajan otaksuessa, että kaikki yksittäiset palapelin palaset liittyisivät yhteen ja seuraava peli tekisi kaikki edeltävät yksittäiset taitoharjoitteet tarkoituksenmukaisiksi. Todellisuudessa peli ei toiminut; vain harvat oppilaat onnistuivat, ja yhä harvempi ymmärsi pelin luonnetta toimien mekaanisesti pelitilanteissa. Monet oppilaat epäonnistuivat ja menettivät kiinnostuksensa peleihin. Tällainen opetuksen lähestymistapa turhautti sekä oppilaat että opettajat.

French ja Thomas (1987, 17) toteavat, että ”yleisesti todetut virheet nuorilla lapsilla eri urheilulajeissa saattavat johtua tiedon puutteesta, mitä tehdä kyseisen lajin vaatimassa juuri senhetkisessä tilanteessa”. Lisäksi Bunker ja Thorpe (1986) toteavat, että pelien ainutlaatuisuuden huomiotta jättäminen johtaa päätöksentekoprosesseihin, joissa tilanteeseen sopivan tekniikan käyttö jää toisarvoiseksi ja pelin idea hämäräksi. Jos oppilaat eivät ymmärrä peliä, heidän kykynsä valita oikea taktiikka annettuun tilanteeseen on puutteellinen. Bunker ja Thorpe (1986) toteavatkin, että lisääntynyt pelin ymmärtämys on omiaan vahvistamaan nuorten halukkuutta ratkaista ongelmia jokaisessa pelin tilanteessa mahdollisimman taidokkaasti.

2.2.1 Pelikeskeisen pelien opettamisen historiaa

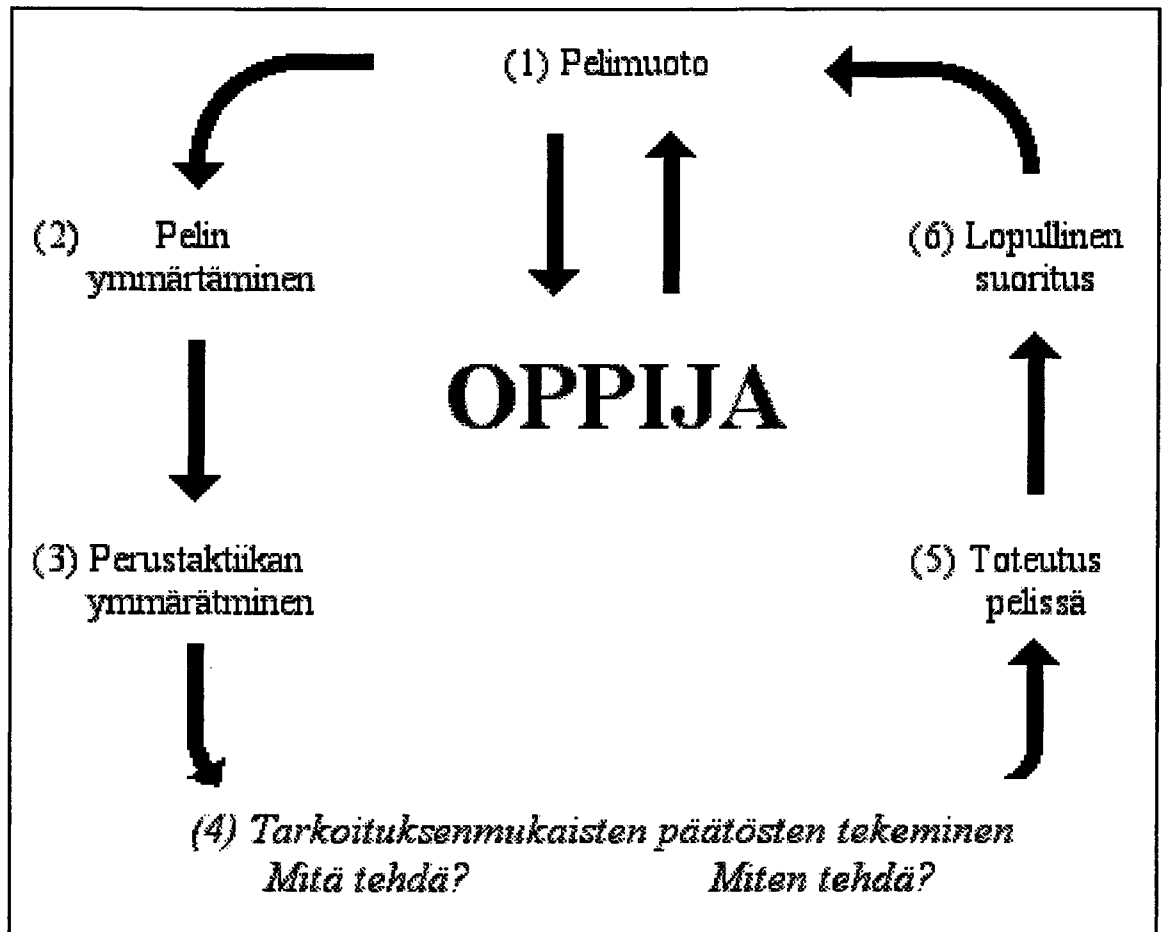
Pelikeskeisen pelien opettamisen historian juuret ovat 1960-luvun lopulla ja 1970-luvulla, jolloin menetelmä esiteltiin Loughboroughin yliopistossa, Englannissa (Werner & Almond, 1990). Toisaalta jo 1933 Syllabus (1933, 38) esitti teoksessaan Board of Education, että ”ensisijaisesti joukkuesyöttelyn taktiikan opettelussa, koskien paikanhakemista ja erikoistumista hyökkäyksen ja puolustuksen välillä, pelaaminen pitäisi järjestää aktiivisen ’vapaan harjoituksen’ mukaisesti”. Vapaalla harjoituksella Syllabus tarkoitti, että lasten

pitäisi saada pelata vapaasti, tutustuen välineeseen pelitilanteessa; esimerkiksi pallon potkimiseen, lyömiseen, kiinniottamiseen, heittämiseen jne. pelin ollessa käynnissä. Syllabus (1933, 137) jatkaa vielä ” ’juniorikouluissa’ on erityisen tärkeää vaalia tätä toiminnan riippumattomuutta ja itseluottamusta, koska sen on havaittu olevan tärkeä tekijä persoonallisuuden ja johtajuusominaisuuksien kehittymisen kannalta”. Tämä riippumattomuus ja kokemuksellisuus on sisällytettyä myös pelikeskeiseen pelien opettamisen lähestymistapaan (Thorpe & Bunker 1989; Thorpe 1992; Waring & Almond 1995).

2.2.2 Mitä on pelikeskeinen pelien opettaminen?

Teaching games for understanding -metodi (TGFU) on innovaatio pelien opettamiseen, ja se esiteltiin ensimmäisen kerran Bunkerin ja Thorpen toimesta Loughboroughin teknologian yliopistossa 1982. Pää tavoite tässä opetuksen lähestymistavassa on pelien ymmärtäminen ja kognitiivisten kokemusten ja mallien kehittäminen taktisen tietoisuuden opettamisen kautta. Se eroaa selkeästi taitospesifistä opetuksen lähestymistavasta, jossa korostetaan taitoja ja tekniikoita. Kuluneiden kymmenen vuoden ajan tämä metodi on levittäytynyt vähitellen USA:han, Australiaan ja Uuteen Seelantiin. Tutkimukset metodin vaikutuksista, joita on yleisesti raportoitu (Booth 1983; Stoddart 1985; Lawton 1989), kertovat TGFU -metodin olevan uuden menestyksellisen suunnan pelien opettamiseen. (Yuk-kwong Liu 1997.)

Lähestymistavasta on käytetty myös nimitystä ”game-centered games” (Waring & Almond 1995). Suomessa nimikkeistä on käytetty lähinnä jälkimmäistä eli ”pelikeskeinen pelien opettaminen”. Bunkerin ja Thorpen (1986, 7) mukaan parhaiten lähestymistavan perusajatusta selvittää seuraava kuvio (kuvio 1):



KUVIO 1 Pelikeskeisen pelien opettamisen malli (Bunker ja Thorpe 1982, 5).

Pelikeskeisen pelien opettamisen mallissa käsitellään pelien oppimista kuudella eri tasolla. Keskeisiä periaatteita mallissa ovat oppilaan keskeinen osuus oppimisprosessissa sekä oppitunnin aloittaminen pelaamalla. Pitkän tähtäimen tavoitteena on pelien aikuisversion oppiminen; kuvion tasolla 1 oppilaille annetaan *KOKONAISKUVA PELISTÄ*. Kun oppilaalla on käsitys siitä, mitä opetettava peli vaatii, tulee myös harjoittelusta mielekkäämpää. Tässä vaiheessa oppilaan ikä ja kokemus otetaan huomioon ja väline, tila ja pelaajien lukumäärä sovitetaan tasolle, jonka oppilas hallitsee. (Waring & Almond 1995.) Esimerkiksi pelialuetta suurentamalla tai pelaajien määrää vähentämällä oppilaan aikaa pelitilanteessa saadaan pidennettyä, jolloin hänen on helpompi tehdä ratkaisu, jossa väline saadaan pidettyä omalla joukkueella tai esimerkiksi maalintekotilanteessa oppilaalle syntyy riittävästi aikaa ja tilaa hyvään laukaisu yritykseen. (Werner, Thorpe & Bunker 1996.) Oppilaan tason huomioivan pelin tai sovelluspelin valitseminen (esimerkiksi pienempi pelialue, pienjoukkueet, sovelletut pelivälineet jne.) mahdollistaa sen, että pelien pelaamiseen liittyvät ”ongelmat” voidaan tuoda esiin oppilaiden ymmärryksen ja kykyjen

mukaisesti (Waring & Almond 1995.) Jokainen pelitilanne sisältää erilaisen ongelman ja sen ratkaisu sisältyy oppimisen kognitiiviseen puoleen (Werner & Bunker 1996). Konkreettisia esimerkkejä tällaisista ongelmista ovat tilan luominen hyökkäyksessä ja sen eliminoiminen puolustuksessa, pallon hallinnan säilyttäminen omalla joukkueella, kommunikointi ja yhteistyö oman joukkueen kesken. (Berkowitz 1996; Mitchell 1996; Werner ym. 1996.)

Tasolla kaksi korostetaan *PELIN YMMÄRTÄMISTÄ*. Tässä vaiheessa pyritään siihen, että oppilas oppisi arvostamaan peleissä ilmenevien ongelmien ratkaisemista. Oppilaan tulee ymmärtää pelattavan pelin säännöt, koska säännöt määrittelevät taidot, joita peli vaatii. Säännöt antavat pelille sille ominaisen luonteen. Lisäksi niistä käy ilmi peliaika ja peliin käytettävä tila (kenttä) sekä pisteiden tai maalien hyväksyttävät tekotavat. Muuttamalla pelin sääntöjä oppilaan ymmärryksen taso huomioonottaen voidaan muuttaa ongelmien luonnetta, kuten myös pelin luonnetta. Muutokset säännöissä vaativat usein miten muutoksia taktiikassakin. (Bunker & Thorpe 1982; Waring & Almond 1995.)

Tasolla kolme pyritään kehittämään oppilaiden *TAKTISTA TIETOISUUTTA*. Tässä vaiheessa kaikille peleille yhteiset pelaamisen pääperiaatteet luovat perustan taktiselle pelien lähestymistavalle. Tämä taktisen tietoisuuden eli pelin idean ymmärtämisen kehitys johtaa varhaiseen pelaamisen roolien ja vastuun ymmärtämiseen; esimerkiksi mitä tehdä hyökkäyksessä ja puolustuksessa tai kuinka luoda vapaata tilaa. Taktisen valppauden ja kyvykkyyden pohjalta pyritään siihen, että opitaan tunnistamaan vastustajan heikkoudet ja niitä hyväksikäyttämällä vastustajan voittaminen tulisi mahdolliseksi. (Bunker & Thorpe 1982; Waring & Almond 1995.)

Tasolla neljä pyritään opettamaan oppilaita pelitilanteisiin *SOPIVAAN PÄÄTÖKSENTEKOON*. Tässä vaiheessa tuodaan esiin erot päätöksissä mitä tehdä ja miten tehdä. Oppilas alkaa ymmärtää, mitä hänen tulee tehdä. Pelissä olosuhteet ja tilanteet muuttuvat jatkuvasti. "Mitä tehdä" liittyy tilanteesta saatujen vihjeiden tunnistamiseen. Kun vihjeet on tunnistettu, tehdään päätös siitä *mitä* seuraavaksi *tehdään*. Esimerkiksi hyökkäyksessä liikkeessaan lähellä maalia oppilas päättää yrittää maalintekoa, koska on mielestään paikassa, josta voi maalin tehdä. Tätä seuraa vielä kysymys "miten tehdä" eli mainitussa tilanteessa oppilaan täytyy vielä päättää, mikä on paras keino tehdä maali. Jotta päätöksiä voidaan tehdä, tarvitaan taitava vaihtelevien tekniikoiden käyttötaito. Sen saavuttamiseksi opettajan on pyrittävä luomaan oppitunneista sellaisia, että ne sisältävät mahdollisimman paljon ja mahdollisimman monipuolisesti tilanteita, joita syntyy pelissä.

Näin pelissä tehtävässä valintatilanteessa oppilaalla on mahdollisimman laaja erilaisten ratkaisumallien valikoima, josta hän voi valintansa suorittaa. (Bunker & Thorpe 1982; Waring & Almond 1995.) Tehokkaan ratkaisun opettaminen vaihtelevissa pelitilanteissa ei ole helppoa, ja ehkä osittain tästä johtuen opetus on keskittynyt enemmän tekniikkapainotteisiin opetusmetodeihin (Turner & Martinek 1995).

Viides taso sisältää toteutuksen pelissä, *TAIDON SUORITTAMISEN*; siinä ilmenee tarkoituksenmukainen vaste ja tekninen tehokkuus. Opettaja on muodostanut mielikuvan pelin vaatimasta suorituksesta ja sen toteuttamisesta käytännössä. Oppilas pyrkii soveltamaan taitojaan taktista tietouttaan hyödyntäen mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti pelissä. Opettaja arvioi oman mielikuvansa ja oppilaan käytännössä osoittaman taidon vastaavuutta. (Bunker & Thorpe 1982; Waring & Almond 1995.) Arviointi pohjautuu lähestymistavan päätavoitteeseen eli siihen, että oppilaat ymmärtäisivät paremmin peliä ja osaisivat näin paremmin soveltaa taitojaan pelissä. Pääasiallisena arviointikohteena on se, miten oppilaat osaavat hyödyntää tietojaan ja taitojaan pelissä, eli millaisia pelaajia he ovat (Turner & Martinek 1992). Pelikeskeisessä lähestymistavassa arviointi on jatkuvaa tarkkailua, jota opettaja suorittaa seuratessaan ja ohjatessaan peliä. Opettaja pyrkii arvioimaan sitä oppilaiden tasoa, jolla he ovat taktisten ongelmien ratkomisessaan sekä heidän osaamistaan yhdistää tarkoituksenmukaisesti tekniset taidot vaadittuun taktiseen ongelmaan. Esimerkiksi, jos oppilaat pystyvät antamaan viisi peräkkäistä syöttöä omalle joukkueelleen ilman puolustajan katkoa, he ovat menestyksellisesti ratkaisseet yhden taktisen ongelman: säilyttää pallon hallinta omalla joukkueella. Arvioinnin apuna voidaan käyttää myös pelin tilastoja; oppilaat tai opettaja voivat kirjata niitä ylös. Käytännön tunnilla tapahtuvan arvioinnin lisäksi ja täydennykseksi oppilailta voidaan kirjallisesti kysellä tai tehdä heille testejä, joilla selvitetään taktisten ongelmien ratkaisukykyä ja näiden taktisten ongelmien ratkaisuun vaadittavien teknisten taitojen soveltamiskykyä. (Berkowitz 1996.)

Viimeisessä vaiheessa, kuvion tasolla kuusi on lopullinen suoritus. Tällöin tiedetään oppilaan *SUORITUSTASO*, joka on saatu selville tarkastelemalla oppilaita kriteeristöä vasten oppilaskohtaisesti. Arvioitu suoritus kertoo oppilaiden tason pelaajina ja toimii myös reaktioiden sopivuuden ja teknisen tehokkuuden mittarina. Menestyksenkäs tasojen loppuunsaattaminen vaatii yleisten pelin lainalaisuuksien ja uuden pelin vaatimusten harkitsevaa yhteensulauttamista ja ymmärtämistä. Näin ollen ympyrä pyörii jatkuvasti, eli opettaja suunnittelee ja tekee aina uudelleen tavoitteet ja sisällöt lähtien siitä, mihin on

päästy todellisessa pelitapahtumassa eli pelissä. (Bunker & Thorpe 1982; Waring & Almond 1995.)

Perinteisessä tekniikkapainotteisessa palloilunopetuksessa ajatuksena on, että tarvitaan vähintään kohtalaiset yksittäiset taidot ennenkuin voidaan opettaa pelin taktiikkaa tai strategiaa. Pelikeskeisessä pelien opettamisessa tällaista ajatusta ei hyväksytä. Bunker ja Thorpe (1982) esittävätkin, että jos näin olisi, osa lapsista ei voisi oppia pelaamaan, koska he eivät saavuta heiltä vaadittavaa tasoa yksilötaidoissa. Bunkerin ja Thorpen keskeisenä ajatuksena onkin, että opettajan tulisi luoda tunneille pelejä (nk. pienpelejä), joissa lapset voivat soveltaa jo osaamiansa taitoja. Sääntöjen ja taktiikan opettamisen kautta lapset ymmärtävät myös, mistä pelissä on kyse, ja voivat näin pelata ja kohdistaa huomiokykynsä peliin, jota kulloinkin pelaavat:

”Me uskomme, että jos huomio pelissä kohdistetaan taktisiin seikkoihin, lapset huomaavat, että pelit voivat olla kiinnostavia ja nautittavia ja rohkaistuvat näin tekemään taktiseen tietoisuuteen perustuvia päätöksiä.” (Bunker & Thorpe 1986, 7.)

2.2.3 Pelikeskeinen pelien opettaminen käytännössä

Werner ym. (1996) korostavat, että minkä tahansa pelin opettaminen perustuu kuviossa 1 esitettyyn malliin. Opetuksessa ensimmäiseksi tavoitteena on, että oppilaat ovat kykeneviä ymmärtämään seikkaperäisesti pelimuodon, ja että oppilaat johdatellaan ymmärtämään ongelmat, jotka täytyy ratkaista. Tässä vaiheessa opettajan on erityisen huolellisesti ajateltava pelialueen koko ja muoto, pelaajien lukumäärä joukkueissa (esim. pienellä tasasivuisella alueella 2 vs 2, vapaammalla alueella 3 vs 1) ja välinesovellukset, tarkoituksena saada pelistä korostetusti esiin pelaamiseen liittyvät ongelmat (esim. tilan luominen hyökkäyksessä/ tilan minimoiminen puolustuksessa). (Werner ym. 1996.)

Vähitellen oppilaita tulisi ohjata arvostamaan ensisijaisia ja toissijaisia ongelmia, joista jokainen peli muotoutuu. Heille olisi kyettävä havainnollistamaan, että verkon korkeus vaikuttaa pelin kulkuun, pelaajien määrän muutos samoin kuin maalin tai kohteen koon muutos helpottaa tai vaikeuttaa pisteiden tekemistä. Muuntelemalla aikasääntöjä (10 sekunnin raja, pallon pitäminen ainoastaan kolmesta viiteen sekuntiin), tilasääntöjä (neljä yritystä/10 metriä) ja muita sääntöjä (pallon kanssa ei saa liikkua) voidaan säädellä pelin vaatimaa taito- ja taktista tasoa. (Werner ym. 1996.)

Pelikeskeisessä pelien opettamisessa oppilaita ohjataan taktiseen ajatteluun asteittaisella liikkumisen pääperiaatteiden esittelyllä, perustuen yksinkertaiseen ajatukseen tilasta ja ajasta. Kun näitä ajatuksia esitellään alkeispelissä, autetaan oppilasta selviytymään vaativammissa pelitilanteissa. Esimerkiksi lentopallo tarjoaa mahdollisuuksia hahmottaa pelaajien sijaintikulmia, hyökkäyksessä suhteessa verkkoon kun päätetään hyökkäystilannetta iskulyönneillä ja puolustuksessa silloin kun peitetään kenttää suhteessa muihin pelaajiin. Mallin luojat ovat sitä mieltä, että kuten taito voi siirtyä pelistä toiseen, voi siirtyä taktinen tietoisuuskin. (Werner, Thorpe & Bunker 1996.)

Pelikeskeinen pelien opettamisen malli korostaa myös taitojen täytöntöönpanoa ja harjaannuttamista sekä pelin lopullista muotoa. Tämä tapahtuu kuitenkin vasta sen jälkeen, kun oppilas tiedostaa taidon erityisen luonteen. Oppilaat, jotka tajuavat sulkapallossa syvälle kenttään lyömisen tai verkkoa hipovan pudotuksen merkityksen ovat todennäköisemmin halukkaampia harjoittelemaan ja kuluttamaan aikaansa clearin, lobin ja droppilyönnein oppimiseksi. Kun oppilaat tuntevat koripallon ajatuksen, he alkavat viettää aikaansa oppiakseen variaatioita rytmivaihdoksista ja rannesyötöistä käyttäen apuna pään ja jalkojen harhautuksia. Oleellista on, että oppilas ensin ymmärtää pelin ongelmat. Tämän jälkeen hän alkaa itsenäisesti harjoitella myös tekniikoita, joita pelissä vaaditaan. Tässä vaiheessa opettaja voi ryhtyä antamaan tekniikkaohjeita, jotka liittyvät kulloiseenkin pelitilanteeseen. Oppilaat ovat tällöin lopullisen suorituksen tasolla eli kuvion tasolla kuusi. Esimerkiksi sulkapallossa taitavat oppilaat voivat käyttää tilaa hyödyksi, koska he ovat omaksuneet ennakoinnin lyönneissään. Vähemmän taitavat oppilaat pystyvät tilan hyödyntämiseen opettajan täsmällisellä opastuksella. Vanhemmat oppilaat, jotka jo ymmärtävät pelin luonteen, voivat jo hyvinkin tietää mitä taitoa he tarvitsevat parantaakseen peliään, mutta opettajien kokemusten mukaan nuoremmat oppilaat reagoivat erittäin harvoin näin. Oppilaat saattavat tarvita apua jo siinä, että onko lopullinen suoritus oikein/väärin. Yleensä opettajan palautetta tarvitaan kuitenkin enimmäkseen lopullisen suorituksen parantamiseen liittyvissä sopivien päätösten tekemisessä. (Werner ym. 1996.)

2.2.4 Pelikeskeisen pelien opettamisen ongelmia

Pelikeskeinen pelien opettaminen ei ole kuitenkaan ongelmaton opetustapa, etenkin opettajille. Ensinnäkin se vaatii opettajilta itseltään pelien syvempienkin rakenteiden hyvää tuntemusta, toiminnan tasojen tuntemusta sekä näiden keskinäisten suhteiden tuntemusta.

Opettajien tulisi kyetä valitsemaan kehityksellisesti oikeat pelimuodot auttaakseen oppilaita kehittymään toiminnan ymmärtämisessä. Huolimatta lähestymistavan alkuunpanijoiden yrityksistä tarjota käytännön ehdotuksia spesifeihin tilanteisiin, lähestymistapa tuo vain pientä helpotusta opettajien tietoihin ja taitoihin sopivien pelimuotojen kehittämisessä. Siinä kun jalkapallon eksperteille sopivan 3 vs. 3 pelin kehittäminen lacrosseen ei ole temppu eikä mikään, niille opettajille, joilla on heikompi tietämys näistä nk. maalipeleistä, tällainen soveltaminen voi olla äärimmäisen vaikeaa. (Chandler 1996.)

Toinen vaikeus pelikeskeisessä pelien opettamisessa on sen painottuminen käytäntöön (tehdään se, mikä toimii) ja tilanteeseen sidonnaisiin tai pelistä riippuviin taitoihin. Kun taidot nähdään pelistä riippuvina, oppilailla tulee taipumus omaksua taitoja tai pelistrategioita, jotka toimivat juuri kyseisessä pelissä. Samalla kun pelikeskeisen pelien opettamisen tavoite on sellaisen pelimuodon löytäminen, joka peilaa peliä, mutta sovelletussa tai helpotetussa muodossa, on erittäin epätodennäköistä, että opettajat pystyvät aina tuottamaan pelimuotoja, jotka ovat täysin yhteneviä pelin kanssa. Soveltavat/johdattelevat pienpelit ovat todennäköisesti hyvin yhteneviä lopullisen pelimuodon kanssa ja tuottavat sellaisia taitoja, joita peleissä tarvitaan. Näiden pelien taidot eivät kuitenkaan siirry kovin helposti pelistä toiseen. Erilaisten pelisovellusten ja varsinaisen pelien välillä ei automaattisesti ole selvää yhteyttä. Opettajilta vaaditaan tietoa ja käytännön kokemusta soveltavien/ johdattelevien pienpelien luomiseen, jotka eivät koskaan ole erkanevia kyseisessä pelissä korostettujen pääperiaatteiden kanssa. (Chandler 1996.) Miten sitten opettaja voi opettaa tällä opetuksen lähestymistavalla, kun se vaatii niin paljon opettajalta? Mistä opettaja saa niin paljon tietoa, että tuntee pelit riittävän hyvin pystyäkseen luomaan tarkoituksenmukaisia sovelluspelejä?

2.3 Pelien luokittelu

Paljolti näiden kysymysten seurauksena tätä opetuksen lähestymistapaa on kehitetty jatkuvasti eteenpäin. Muun muassa Ellis (1986) sekä Werner ja Almond (1990) ovat esitelleet opetuksen tueksi pelien luokittelun helpottaakseen opettajien työtä valittaessa pelejä, joissa selvästi voidaan nähdä samankaltaisia pääperiaatteita (Werner, Thorpe & Bunker, 1996). Tämä luokittelu on esitetty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Pelien luokittelu (Ellis, 1986; Werner & Almond, 1990).

PELIEN LUOKITTELU			
I. Maalipelit	II. Verkko-/ Seinäpelit	III. Lyönti-/ kenttäpelit	IV. Tarkkuuspelit
<i>A. Kiinteä maali</i>	<i>A. Verkko</i>		
Käsipallo	Sulkapallo (V)	Pesäpallo	Golf
Koripallo	Tennis (V)	Kriketti	Kroketti
Maahockey	Pöytätennis (V)	Baseball	Keilaus
Jalkapallo	Lentopallo (K)		Curling
Lacrosse			Biljardi
Katukiekko	<i>B. Seinä</i>		Snooker
Jääkiekko	Squash (V)		Poolo
Vesipoolo	Racketball (V)		Tikanh.
Ringette			
Salibandy			
<i>B. Avoin maalialue</i>			
Amer.jalkapallo			
Liitokiekko (ultimate)		<i>V=väline</i>	
Rugby		<i>K=käsi</i>	
Lippupallo			
Salamapallo			

Maalipelien taktiikassa on kolme pääajatusta: hyökkäys, hyökkäysten päättäminen ja puolustaminen. Näiden lisäksi tärkeitä ovat mahdollisimman nopea siirtyminen puolustuksesta hyökkäykseen ja päinvastoin. Hyökkäyksen aikana pyritään luomaan omalle joukkueelle ratkaisupaikka (maalintekotilanne tai korintekomahdollisuus). Hyökkäyksen aikana keskeistä on pallottoman ja pallollisen pelaajan oikea-aikainen ja -suuntainen liike, joilla pyritään saamaan hyökkääjälle etulyöntiasema (esimerkiksi harhautukset, give and go -periaate, screenit, kommunikointi jne.) Tämän lisäksi tärkeää on toiminta erikoistilanteissa (vapaapotkut/ -lyönnit, sivu- ja päätyrajaheitot/sisään- ja kulmalyönnit). Hyökkäysten päättämisessä olennaisimpia asioita ovat ratkaisun ajankohdan ja ratkaisutavan valinta, heitto/laukausharhautusten käyttö sekä ratkaisupaikan valinta. Onnistuneessa hyökkäyksessä ratkaisut tapahtuvat viivyttelämättä ja kylmämieheisesti. Puolustustaktiikassa olennaista on vastustajan hyökkäystyöskentelyn vaikeuttaminen ja estäminen. Puolustustehtäviin kuuluu syöttöjen ja syöttölinjojen

katkaiseminen, kuljetuksen vaikeuttaminen ja ratkaisun haittaminen. (Tiitinen & Varstala 1989; Werner 1989.)

Seinä- ja verkkopelien hyökkäystaktiikassa pyrkimyksenä on löytää heikkouksia vastustajan pelissä (hidas jalkatyöskentely, rystypuoli), liikuttaa häntä sekä syvyys- että leveysuunnassa mahdollisimman paljon ja pyrkiä aktiivisesti verkkolle. Näillä pyritään saamaan vastustaja tekemään virhe. Esimerkiksi sulkapallossa se voi tarkoittaa liian lyhyeksi jäänyttä palautusta takakentältä, jolloin saadaan mahdollisuus ratkaista pallo hyvästä lyöntiasennosta ja -asemasta. Verkko- ja seinäpeleissä oma hyökkäyssuunta on kohti verkkoa. Puolustustaktiikassa pelikeskukseen palaaminen jokaisen lyönnin jälkeen on olennaisinta. Pelikeskuksella tarkoitetaan paikkaa, josta peliä voi hallita parhaiten. Puolustaessa palautuslyönnit vastustajalle pyritään lyömään siten, että aikaa pelikeskukseen palaamiseen jää riittävästi. Esimerkiksi sulkapallossa korkea, pitkä lyönti vastustajan kentän takaosaan antaa aikaa palata pelikeskukseen. (Werner 1989.)

Lyönti- ja kenttäpelit jaetaan sisä- ja ulkopeliin. Sisäpelaajien pyrkimyksenä on tehdä mahdollisimman paljon juoksuja, sillä pelin voittaa enemmän juoksuja tehnyt joukkue. Sisäpelissä olennaista on pelaajien yhteistyö ja sekä pelaajien lyönti- ja etenemistaito. Sisäpelitaktiikkaan kuuluu pyrkimys sijoittaa pallo avoimiin paikkoihin kentällä. Siihen kuuluu myös pyrkimys käsittää, milloin kannatta lyödä pitkä, milloin lyhyt lyönti. Ulkopelissä toiminta on luonteeltaan puolustavaa, sillä sen tärkein tehtävä on estää juoksujen syntyminen. Tähän pyritään oikealla sijoittumisella, liikkumisella, pelin lukemisella ja polttamisella. (Tiitinen & Varstala 1989; Werner 1989.)

Tarkkuuspelien kategoriaan ei perehdytä tässä työssä ollenkaan, koska niiden opettaminen ala-asteella on vähäistä. Jos tarkkuuspelejä halutaan opettaa, se lienee perustelluinta tehdä vaihtoehtoisena sellaisten lajien yhteydessä, joissa joukkuepelaamisen sijasta korostuu oppilaan omien ratkaisujen merkitys (esimerkiksi sulkapallo ja tennis).

Jos opettajat valitsevat tai esittelevät erilaisia pelejä samasta luokituskategoriasta, lapset voidaan johdatella ymmärtämään samankaltaisuudet pelien välillä (niin kutsuttu siirtovaikutus; esitellään tarkemmin motorisen oppimisen yhteydessä), jotka ensisilmäyksellä näyttävät hyvinkin erilaisilta. Esimerkiksi maalipeleissä, kuten koripallossa ja jalkapallossa, voidaan selvittää hyökkäyksen ja puolustuksen yleisiä ja yhtäläisiä pääperiaatteita. Samoin voidaan verrata eroja samankaltaisten pelin välillä, kuten

tenniksen ja sulkapallon erot verkkopelien kategoriassa. Oppilaat voivat havainnoida, kuinka verkon korkeus ja käytetty väline vaikuttavat syöttölinjan asemaan ja käytettävään syöttöön. Useimmilla 11 - 12 -vuotiailla lapsilla jotkut aikuisten pelimuodot ovat vielä käsityskyvyn ulkopuolella. Pelikeskeisessä lähestymistavassa tämä on otettu huomioon siten, että pelien opettaminen aloitetaan hyvin perusteellisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että pelit esitellään pien-, sovellus- tai johdattelupeleinä, jotka sisältävät samat pääasialliset taktiset rakenteet kuin virallinen peli, mutta sovitettuna lapsen ikään, kokoon ja kykyihin. (Werner, Thorpe & Bunker, 1996.)

Saadakseen oppilaat itse keksimään pelin olennaisia periaatteita, opettaja voi muokata pelejä siten, että tiettyjä taktisia näkökohtia liioitellaan. Esimerkiksi, jos oppilaat pelaavat sulkapalloa pitkällä, kapealla kentällä, he tajuavat, että vastustaja on pakotettava syvälle takakentälle, mikäli mieliä saada tilaa hyökätä ja lyödä palloa kenttään. Pelattaessa pelejä kategoriasta 'maalipelit', maalin kokoa voidaan liioitellusti suurentaa, jolloin 1 vs 1 -tilanne ja puolustusalueen puolustaminen ovat haastavampia. (Werner, Thorpe & Bunker, 1996.)

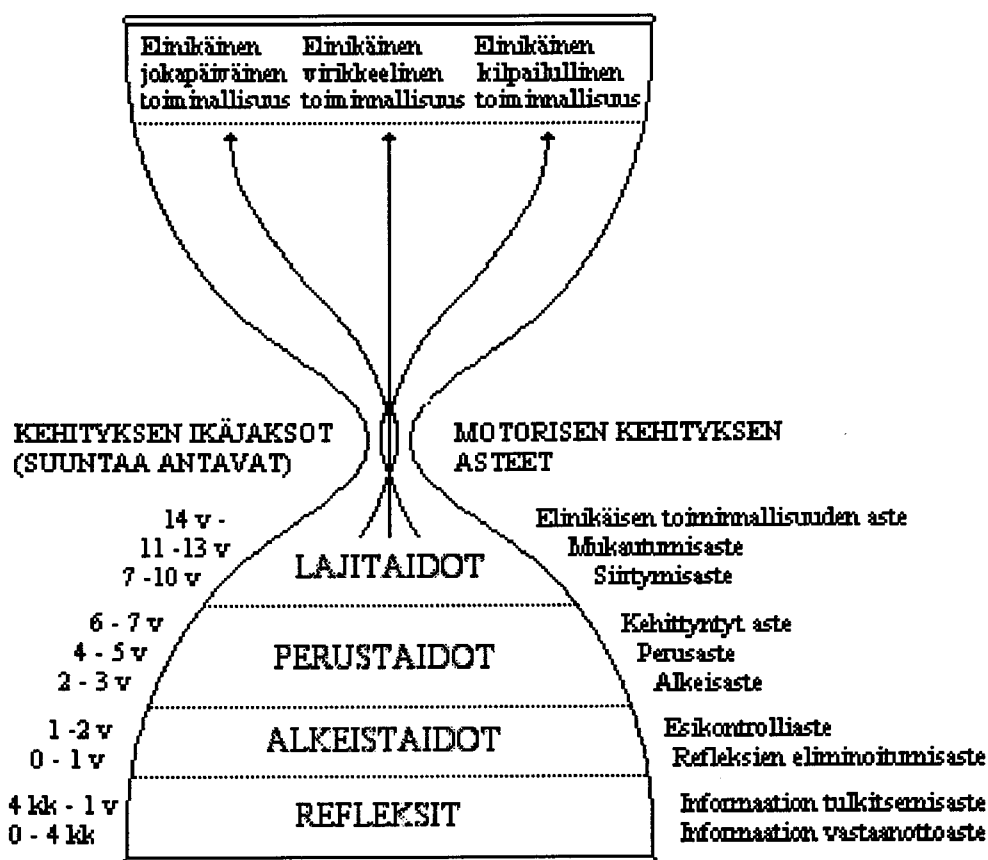
Idea, joka on taktisen monimutkaisuuden taustalla, on, että pelien esittelyssä oppilaille voi olla tietty järjestys. Maalipelit ovat yksinkertaisimpia ja voidaan näin esitellä ensin. Pelikeskeisen mallin luoja on sitä mieltä, että nuoret lapset, jotka ovat luonnostaan uteliaita heittämään ja lyömään omasta halustaan, nauttivat tämän tyyppisistä peleistä. Yksinkertaiset, yhteistoiminnalliset syöttely- ja yhteistoiminnalliset pelit sopivat oppilaille iän lisääntyessä. Avaintekijä on, että molemmissa tapauksissa lapset kaipaavat mieluummin toimintaa kuin opettajan ohjaamia taitoharjoituksia, jotka estävät heitä saamasta pelata pelejä. Näiden jälkeen opettaja voi esitellä verkko-/seinäpelit - kuten sulkapallon ja tenniksen - joissa pelataan rajatulla kentällä ja yhdellä tai kahdella pelaajalla, ja joissa on vähemmän oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja kontakteja. On esitetty myös, että samalla yksinkertaistetut kenttäpelit (ja tarkkuuspelit) sopivat tällä tasolla. Monimutkaisimmat joukkuepelit, jotka sisältävät paljon pelaajia/joukkue ja haasteellisia hyökkäys- ja puolustustaktiikoita, esitellään viimeisenä. (Thorpe, Bunker & Almond 1984; Thorpe & Bunker 1989; Werner, Thorpe & Bunker 1996.)

Jotta opettaja pystyisi suunnittelemaan ja toteuttamaan TGFU -mallia menestyksellisesti, hänen tulisi kyetä ottaa huomioon oppilaan keskeiset kehitysperusteet. Seuraavassa kuvataan 7-12-vuotiaan kehitystä fyysis-motoriselta, kognitiiviselta ja sosio-emotionaaliselta kannalta.

3 7-12 -VUOTIAAN FYYSIS-MOTORINEN KEHITYS

Fyysis-motorisella kehityksellä tarkoitetaan motorisen käyttäytymisen kokonaiskuvassa tapahtuvaa muutosta sekä muutosta fyysis-motorisissa kyvyissä, motorisissa perustaidoissa ja liikunnan lajitaidoissa. Motoriseen kehitykseen vaikuttavat genetiikka, rakenteelliset muutokset sekä harjoitus ja oppiminen. (Tiitinen 1983, 31; Harinen & Karkela 1988, 7-8.)

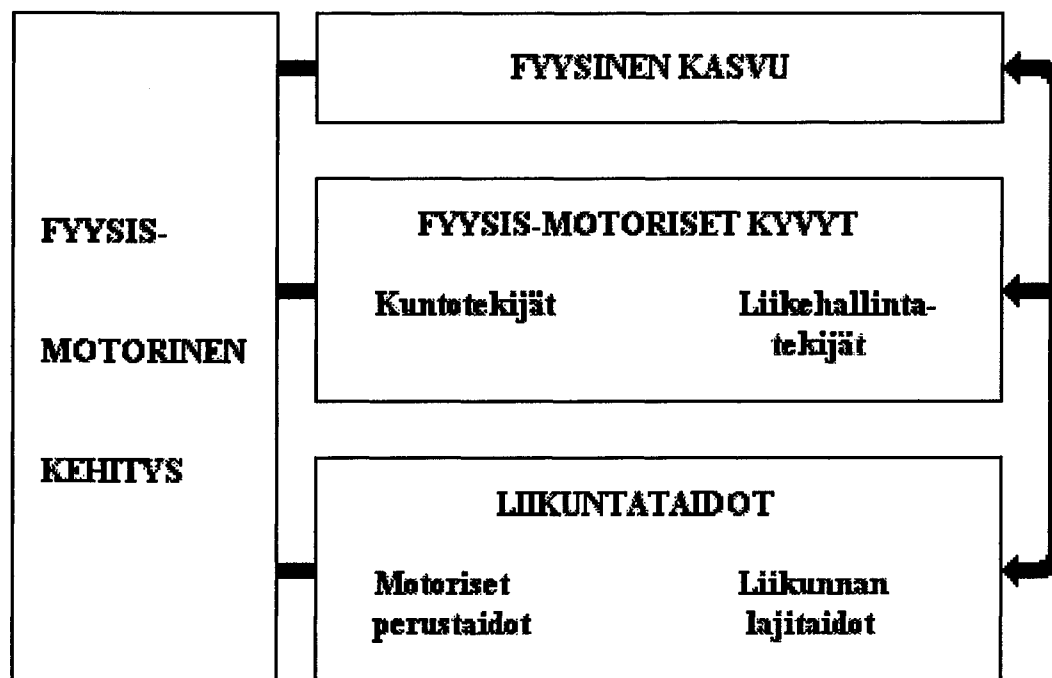
Numminen (1999) tiivistää motorisen kehityksen tarkoittavan vartalon ja sen osien toiminnallista muutosta. Tähän kehitykseen vaikuttaa suuresti hermo-lihasjärjestelmän, luuston ja lihaksiston kehitys, samoin kuin ympäristöstä tulevat ärsykkeet. Motorinen kehitys on syklistä ja etenee tietyssä järjestyksessä kehitysvaiheesta toiseen. Se noudattaa hermostollista kehitystä. (Numminen 1999, 24.) Gallahue ja Ozmun ovat käyttäneet yksilön motorisen kehityksen kuvauksessa ns. tiimalasi -mallia (kuvio 2). Tässä työssä keskitytään ikäluokkien 7-12 kehityksen tarkasteluun.



KUVIO 2. Motorisen kehityksen vaiheet (Gallahue & Ozmun 1997, 81)

Gallahuen ja Ozmunin (1997, 80-87) mallissa lapsen motorinen kehitys jaetaan neljään kehitysvaiheeseen. Ensimmäinen vaihe on refleksiliikkeet, jotka ovat kaiken pohjalla ensimmäisen elinvuoden aikana. Tämä vaihe on informaation tulkintavaihetta, jossa yksilö reagoi tietyllä tavalla annettuihin ärsykkeisiin. Esimerkkejä kehitysvaiheen reflekseistä ovat mm. imemis- ja asentorefleksit. Toinen kehitysvaihe, rutiiniliikkeiden vaihe, sijoittuu toiseen ikävuoteen. Tällöin opitaan alkeistaitoja, kuten kävely, juoksu jne. Kolmannessa vaiheessa ovat perustaitojen oppimisjaksot, joiden aikana taitojen oppimisessa edetään alkeis-, perus- ja kehittyneeseen vaiheeseen. Tämä vaihe ulottuu kuudenteen ikävuoteen asti. Neljännessä kehitysvaiheessa, erikoisliikkeiden (lajitaitojen) oppimisvaiheessa, erotetaan siirtymävaihe (7-10 vuotta), soveltamisvaihe (11-13 vuotta) ja elinikäinen taitojen hyötykäytön vaihe (14 vuotta ja siitä eteenpäin). Tässä vaiheessa perustaitoja opitaan soveltamaan ja käyttämään esimerkiksi urheiluharrastuksissa.

Tiitinen (1983, 30-31) ja Ruoppila (1989, 45) jakavat fyysis-motorisen alueen kehityksen kolmeen osaan, jotka ovat fyysinen kasvu, fyysis-motoriset kyvyt sekä liikuntataidot. Heidän mukaansa lapsen motorinen kehitys on pitkälinen ja monimutkainen prosessi, joka on yhteydessä lapsen kokonaiskehitykseen ja kasvuun. Fyysis-motoriset kyvyt, motoriset perustaidot ja liikunnan lajitaidot ovat vuorovaikutussuhteessa keskenään. Tässä työssä käytän fyysis-motorisen alueen kehityksen kuvauksessa Tiitisen (1983, 30) malliin perustuvaa jaottelua, joka ilmenee kuviosta 3.



KUVIO 3. Fyysis-motorisen alueen viitekehys (mukaeltu, Tiitinen 1983, 30)

3.1 Fyysinen kasvu

Fyysisellä kasvulla tarkoitetaan yksilön fyysisen olemuksen muutosta eli vartalon ja sen osien kasvua. Fyysinen kasvu johtuu solujen koon ja määrän sekä näiden välisten välittäjäaineiden määrän muuttumisesta. (Numminen 1996, 11) Kasvu on perintötekijöiden määräämää kehitystä, ja siihen vaikuttavat sekä hormonaaliset tekijät että ravitsemus (Harinen & Karkela 1988, 7; Österback 1991, 7.) Österbackin mukaan näistä perintötekijät ovat kaikkein tärkeimmät lapsen kasvun ja aikuispituuden kannalta. Normaalin kasvun edellytyksiä ovat asianmukainen ravinnonsaanti ja ravinteiden hyväksikäyttö sekä hormonitoiminnan tasapainoisuus.

Kasvaessaan yksilö myös kypsyä. Käsitteitä kasvu ja kypsyminen käytetään usein yhdessä, joskus jopa synonyymeina. Kumpikin viittaa kuitenkin omiin, spesifeihin biologisiin toimintoihin. (Nupponen 1997, 14.) Kypsymisellä tarkoitetaan elimistössä tapahtuvia orgaanisia, neurofysiologisia ja biokemiallisia muutoksia, jotka ovat suhteellisen riippumattomia ympäristö-olosuhteista, kokemuksista ja harjoituksesta (Mussen 1981, 26). Tiivistäen voidaan todeta, että kasvu kuvaa kokoa ja kypsyminen taas etenemistä tai astetta kohti saavutettavaa kokoa (Malina & Bouchard 1991, 4).

Fyysisen kasvun tuntemisella on pedagogista merkitystä ennen kaikkea kasvuerojen ja kasvun vaihtelun eron kannalta (Nupponen 1997, 65). Nupponen (1997, 239) tutkimuksen mukaan pituuskasvun merkitys liikuntakykyjen kehitykselle on vähäinen, mutta kehon painoindexillä (BMI:llä) sen sijaan on merkittävä vaikutus. Lyhydestä ala-asteiässä näyttäisi olevan hyötyä sekä tytöillä että pojilla lihaskunnan kehityksessä ja pojilla myös lihashallinnan kehityksessä. Molemmilla sukupuolilla painavuudesta on ala-asteiässä haittaa lihashallinnalle ja lihaskunnolle. Erityisesti nopea painonlisäys hidastaa lihaskunnan kehittymistä. Nopea pituuden ja painon lisäys aiheuttaa haittaa myös muille liikuntakyvyille. Tyttöjen liikkuvuuden kehityksen suhteen nopea pituuskasvu kuitenkin edistää kehitystä. (Nupponen 1997, 230-231.)

Gallahue ja Ozmun (1997, 199) tiivistävät 7-12-vuotiaiden fyysisen kasvun ominaispiirteet seuraavasti:

1. Poikien ja tyttöjen pituus vaihtelee 112 cm:stä 153 cm:iin ja paino 20 kg:sta 41 kg:aan.
2. Kasvu on hidasta, erityisesti 8-vuotiaasta ikäjakson loppupuolelle asti. Lisäykset ovat hitaita, mutta tasaisen vakaasti eteneviä, toisin kuin esikouluiässä, jolloin painon ja pituuden kehitys sisältää enemmän nopeita lisäyksiä.
3. Vartalo alkaa pidentyä, vuotuinen lisäys pituudessa on ainoastaan 5 - 8 cm ja painossa 1,5 - 3 kg.
4. Kefalokaudaaliset (päästä varpaisiin) ja proksimaaliset (keskeltä ääreisosiin) kehityksen periaatteet, joissa vartalon suuret lihakset ovat keskimäärin paremmin kehittyneet kuin pienet lihakset, ovat melko ilmeisiä.
5. Tytöt ovat fyysisessä kehityksessä poikia noin 1-2 vuotta edellä, ja erilaiset kiinnostuksen kohteet alkavat voimistua ikäjakson loppua kohden.
6. Kätsiäisyys alkaa lopullisesti varmistua, tosin suurimmalla osalla tämä tapahtuu jo kuusivuotiaana. Ikäluokasta 85 % on oikeakätisiä ja 15 % vasenkätisiä.

3.2 Fyysis-motoriset kyvyt

Nupponen (1997, 16-17) on päätenyt käyttämään fyysis-motoristen kyvyt -käsitteen sijasta käsitettä liikuntakykyisyys. Tässä työssä käytän liikuntakyvyistä Tiitisen (1983, 30-31) ja Ruoppilan (1989, 45) tavoin käsitettä fyysis-motoriset kyvyt.

Fyysis-motoriset kyvyt jaetaan kahteen osaan: kuntoon ja liikehallintaan. Kunnon ja liikehallinnan tarkkaa rajaa on vaikea vetää. Jokaisessa tehtävässä vaaditaan niin kunto-

kuin liikehallintatekijöitä. Kunto koostuu useista eri tekijöistä; se on joukko kykyjä, jotka ovat suhteellisen riippumattomia toisistaan. Nupponen (1997, 17) tiivistää useista eri määritelmistä, että "kunto kuvaa elimistön energiantuotto- ja siirtojärjestelmän, hengityksen ja verenkierron, lihaksiston ja muun pehmytkudoksen toiminta- ja sopeutumiskykyä fyysisessä rasituksessa". (Nupponen 1997, 17.)

Liikehallinnalla tarkoitetaan niitä liike- ja liikuntatehtävissä ilmeneviä yksilöllisiä piirteitä, joissa liikettä ohjaavan järjestelmän toimivuus on keskeistä (Nupponen 1997, 17). Holopainen (1991, 155) jakaa liikehallinnan kahdeksaan eri kykyyn, jotka ovat suuntautumiskyky, kinesteettinen erottelukyky, reaktiokyky ja liikenopeus, rytmikyky, tasapainokyky, yhdistelykyky sekä muuntelu- ja sopeutumiskyky. Nupponen (1997, 17-19) on täydentänyt Pitkäsen ja muiden (1979, 121) luomaa mallia fyysisestä toimintakyvystä, jossa fyysis-motoristen kyvyissä ei tehdä tarkkaa jakoa kunto- ja liikehallintatekijöiden välille, vaan ne esitetään osittain toisiinsa lomittuvina 16:n eri tekijän yläkäsitteinä. Tämä ryhmittely on esitetty tiivistetysti kuviossa 4.

suoritetussa tahdonalaisessa kertaponnistuksessa. Räjähävä voima kuvaa sitä mahdollisimman suurta tehoa, joka aikaansaadaan reaktioajan jälkeisessä kertasuorituksessa. Kimmoisuus tarkoittaa lihas- ja sidekudoksen elastisen komponentin hyväksikäytön tehokkuutta toistosuorituksissa. Notkeus eli liikkuvuus kuvaa nivelistön, sidekudoksen ja lihaksiston venymiskykyä. (Nupponen 1997, 19.)

Tasapaino kuvaa oman kehon tai ulkopuolisen esineen pitämistä paikallaan tai liikauttamista siten, että asento tai liike on hallittu. Voimaerottelu tarkoittaa lihaksiston voimankäytön ja rentouden vaihtelua tilanteeseen sopivalla tavalla. Nopeuserottelu kuvaa sopeutumista käyttäen tilanteenmukaista liikenopeutta. (Nupponen 1997, 19.)

Ajoitustarkkuus kuvaa liikkeen osien tai liikkeen oikea-aikaisuutta ja liikkeelle ominaisen rytmisen vaihtelun ymmärtämistä ja toteuttamista. Suuntatarkkuus tarkoittaa havainto- ja hermolihasjärjestelmän kykyä toimia yhdessä hienosäätöisesti tilaan ja painovoimaan nähden. (Nupponen 1997, 19.)

Yhdistely tarkoittaa hermoston ja lihasten hallintaa siten, että liikkeet tai niiden osat muodostavat sujuvan kokonaisuuden. Muuntelu on kykyä toimia motorisesti tavalla, joka sopii odottamatta muuttuviin olosuhteisiin tai tulevaan tilanteen muutokseen. Siihen kuuluu myös kyky kontrolloida motorista toteutusta ja tarvittaessa korjata ja muuttaa sitä. Reagointi kuvaa vastauksen nopeutta ja motorista tarkoituksenmukaisuutta annettuun ärsykkeeseen. (Nupponen 1997, 19-20.)

Salibandyn kannalta olennaisimpia fyysisiä kykytekijöitä ovat räjähtävä voima sekä teho- ja nopeuskestävyys. Myöskin kestävyys on tärkeä tekijä, sillä se on perusominaisuus, jonka avulla voidaan hyödyntää muita ominaisuuksia. Salibandyharjoittelussa tulisikin pyrkiä kehittämään ensisijaisesti nopeusominaisuuksia, unohtamatta kuitenkaan kestävyyttä. (Hokka 2000.)

Hokan (2000) tutkimuksen mukaan salibandypelin fyysistä kuormittavuutta vastaavan salibandyharjoittelun tulisi sisältää seuraavia harjoitteita:

- Alle 10 sekunnin tapahtuvia nopeussuorituksia,
- lajinomaisia lyhyitä maksimaalisia juoksuharjoitteita,
- räjähtäviä lisäpainoilla suoritettavia liikkeitä sekä loikka- ja hyppelyharjoitteita,
- kestoaltaan 20-120 sekuntia ja teholtaan 80-95% maksimista suoritettavia

- maitohapollisia nopeuskestävyysharjoitteita,
- pitkiä kestävyyttä kehittäviä lajiharjoitteita sekä
 - ympärivuotisesti nopeusvoimaharjoittelua.

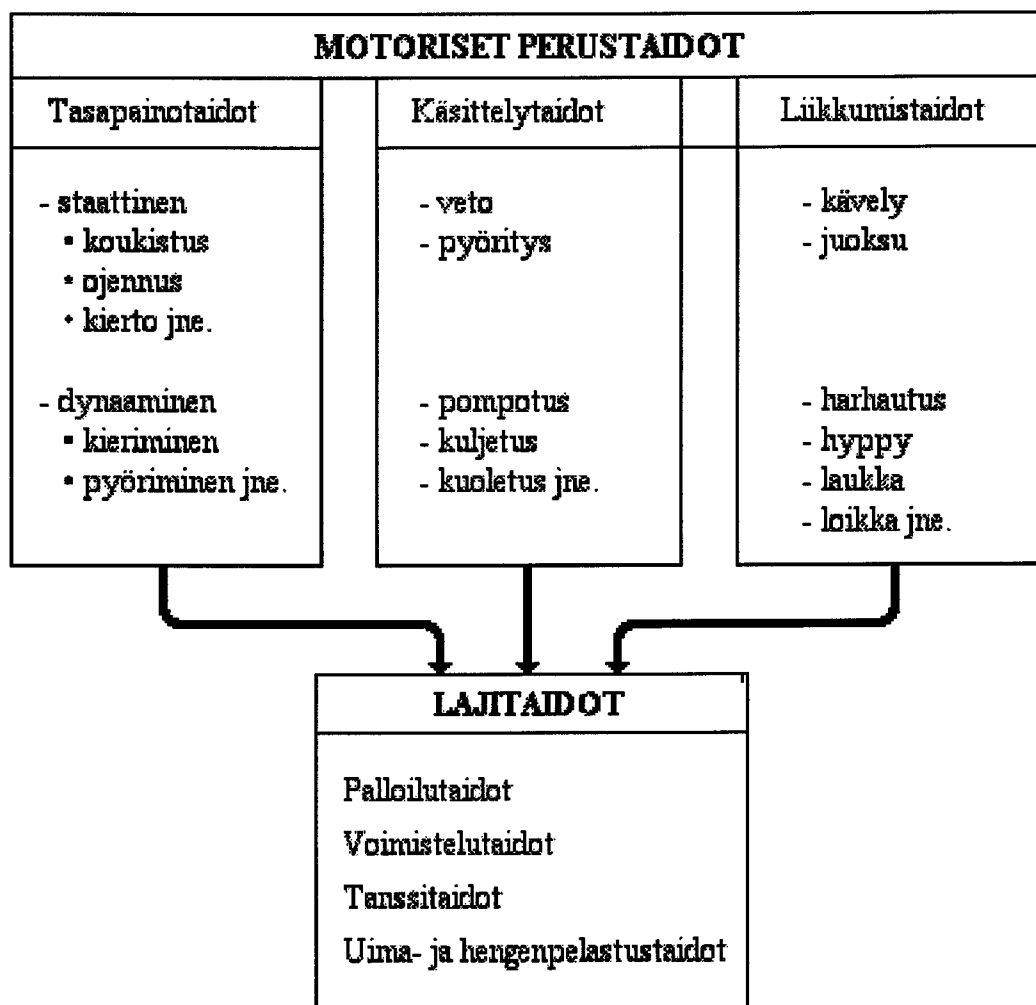
3.3 Liikuntataidot

3.3.1 Motoriset perustaidot

Motorinen taito on koordinaatiivisten ja kuntokkyjen yhdistelmä, jolla motorinen toiminta saadaan suoritetuksi tehokkaasti ja edullisesti. Motorinen taito perustuu kehonhahmotukseen niin, että keho toimii kokonaisena yksikkönä (Holopainen 1986, 6; Ayres 1983, 76-79). Magill (1997, 7) toteaa, että taito sisältää kolme osaa: päämäärän, joka halutaan saavuttaa, tahdonalaisen spesifin toteutuksen ja vartalon tai/ja lihaksen liikkeen toteutuakseen. Se saavutetaan oppimisen kautta. Holopainen (1991, 10) tiivistää motorisen taitavuuden suhteellisen pysyväksi kyvyksi suorittaa monimutkaisia motorisia toimintoja mahdollisimman tarkasti, tehokkaasti ja taloudellisesti. Numminen ja Laakso (2000, 19) painottavat, että motoriseen taidon perusta on ihmisen tietorakenteissa ja niiden käytössä, unohtamatta motiiveja, tunteita ja arvoja.

Motoriset taidot jaetaan yleensä perus- ja lajitaitoihin. Motorisista perustaidoista puhuttaessa tarkoitetaan ihmiselle luonnollisissa oloissa tyypillisiä liikkeitä ja liikkumistapoja. (Holopainen 1991, 14-15.) Numminen (1996, 24) tarkentaa vielä, että motoriset perustaidot ovat kahden tai useamman segmentin (vartalon ja raajojen osien) järjestynyt liikkeiden ryhmä.

Perustaidot tulisi oppia mahdollisimman oikein ja taloudellisesti, jotta niitä pystytään käyttämään hyväksi jokapäiväisissä toiminnoissa ja lajitaitojen oppimisessa. Motoriset perustaidot voivat toimia myös kognitiivisen ja sosio-emotionaalisen oppimisen välineinä. Motoristen perustaitojen perustana ovat tasapaino-, käsittely- ja liikkumistaidot. (Kuvio 5) (Numminen (1996, 24.)



KUVIO 5. Motoriset perustaidot luovat perustan lajitaidoille (Gallahue 1993, 9; Numminen 1996, 25).

3.3.1.1 Tasapainotaidot

Tasapainotaidoiksi kutsutaan pituus- ja poikittaisakselin ympäri tapahtuvia liikkeitä, joissa vartalo pysyy paikallaan ja joissa pyritään tasapainon ylläpitämiseen siirryttäessä paikasta toiseen. Lapsen motorisessa kehityksessä tasapainotaitojen tukeminen on tärkeää, koska tasapaino kehittyy suhteessa ikään progressiivisesti, ja erityisesti se kehittyy 5.-7. ikävuoden välillä. Antamalla mahdollisuus harjoittaa näitä taitoja ensin paikallaan (staattinen tasapaino) ja myöhemmin liikkuen paikasta toiseen (dynaaminen tasapaino) tuetaan lapsen motorista kehitystä. Tasapainon ylläpitäminen edellyttää lihastoimintaa, joka taas edellyttää asianmukaisesti toimiakseen hermostolta tiettyä johtumisnopeutta. Lapsella johtumisnopeus on parhaimmillaan hidastuen iän myötä. (Numminen 1996, 24)

Tasapainotaidot jaetaan staattisiin ja dynaamisiin taitoihin. Staattisesta eli paikallaan olevasta tasapainosta puhutaan silloin, kun tasapainon mukauttaminen tapahtuu paikallaan olevaan tukeen nähden. Koukistus, ojennus, kierto, kääntyminen ja heiluminen ovat pituus- ja poikittaisakselin ympäri tapahtuvia staattisia tasapainotaitoja. Dynaamisesta tasapainosta puhutaan silloin, kun staattiseen tasapainoon liittyy liike paikasta toiseen, eli painopisteen mukauttaminen tapahtuu itse liikkuen tai liikkuvaan tukeen nähden. Esimerkiksi pienellä lapsella staattiset tasapainotaidot muuttuvat dynaamisiksi muun muassa silloin, kun lapsi suuntaa konttaamisen ja myöhemmin kävelemisen tiettyyn suuntaan tapahtuvaksi. (Numminen 1996, 24-26, 37.)

Tasapainon säätely paranee lapsella iän lisääntyessä. Liikkumisen myötä kehittyvä dynaamisen tasapainon säätely. Pään asennolla on vaikutusta dynaamisen tasapainon säätelyyn silmien ja sisäkorvan tasapainoelimen yhteyden kautta. Tasapainon säätelyssä tasapainoreaktioilla on tärkeä asema läpi elämän. Tasapainoreaktiot ovat automaatioita ja mahdollistavat tasapainon säilyttämisen ja saavuttamisen erilaisissa tilanteissa. (Numminen 1996, 23, 37.)

7-9 -vuotiailla dynaaminen tasapaino on kehittynyt ja sovellettavissa lajitaitoihin. Tässä iässä pystytään jo dynaamisesti yhdistelemään 3 - 4 eri liikettä peräkkäiseksi suoritukseksi. (Holopainen 1991, 17.) Tyttöjen ja poikien tasapainotaitojen kehityksessä on eroja siten, että lapsuudessa tyttöjen tasapaino on parempi kuin poikien (Numminen 1996, 37,40), kun taas nuoruusiässä (12-18 vuotta) pojilla näyttäisi olevan parempi tasapaino. Nuoruusiässä kuuluva kehityksen kasvukiri ja siihen liittyvä kömpelyys aiheuttavat tasapainotaitojen kehitykseen tasannevaiheen. Koska pojilla ja tytöillä nopeat kehityskaudet on todettu (Tiitinen 1984, 22-26; Holopainen 1990, 98-102) rytmittyvän eri tavoin, nämä vaihtelut selittävät ainakin osittain sukupuolten välisiä kehityseroja tasapainossa. (Nupponen 1997, 46-47.) Numminen (1996, 37) toteaa, että erot saattavat johtua tyttöjen poikia paremmasta keskittymisestä tasapainoa vaativissa tehtävissä.

3.3.1.2 Käsittelytaidot

Käsittelytaitojen kehittyminen edellyttää havaitsemis- ja motoristen toimintojen yhteistyötä. Käsittelytaidot jaetaan kahteen ryhmään, karkeamotorisiin ja hienomotorisiin. Karkeamotoristen taitojen avulla pystytään käsittelemään esineitä, välineitä ja telineitä.

Karkeamotorinen käsittelytaito voi olla suorittajasta poispäin suuntautuvaa kuten työntö, heitto, lyönti, pukkaus, potku, pompotus, vieritys, pyöritys ja kuljetus, tai suorittajaan päin kuten veto, kiinniotto ja kuoletus. Toistojen myötä karkeamotoristen käsittelytaitojen paraneminen on nopeaa seitsemän ensimmäisen ikävuoden aikana. (Gallahue & Ozmun 1997, 80-81; Numminen 1996, 26-31.)

Hienomotorisia käsittelytaitoja ovat kengännauhojen solmiminen, piirtäminen, saksilla leikkaaminen, tietokonepelit ja soittaminen. Liikuntakasvatuksessa päähuomio suuntautuukin karkeamotoristen käsittelytaitojen kehittymiseen. (Gallahue & Ozmun 1997, 80-81; Numminen 1996, 31.)

3.3.1.3 Liikkumistaidot

Liikkumistaidot ovat taitoja, joiden avulla yksilö siirtyy paikasta toiseen. Näihin kuuluvat kiipeäminen, kävely, juoksu, hyppy, hyppely, harhautus, laukka ja loikka. Normaaliin kehitykseen kuuluu, että jokainen lapsi omaksuu nämä taidot ennen seitsemättä ikävuotta. (Gallahue & Ozmun 1997, 80-81; Numminen 1996, 26.)

3.3.2 Liikunnan lajitaidot

Motorisilla (=liikunnan) lajitaidoilla tarkoitetaan taitavuutta, jossa yksilö pystyy soveltamaan perustaitoa erilaisiin olosuhteisiin (Holopainen 1991, 14-15.) Lajitaidot muodostuvat motoristen perustaitojen pohjalta: ne ovat kahden tai useamman perustaidon yhdistelmiä (Gallahue & Ozmun 1997, 80; Numminen 1996, 24). Esimerkiksi jalkapallon pelaamisessa yhdistetään kaikkia perustaidon osa-alueita: liikkumistaidoista juoksua ja hyppyä, käsittelytaidoista kuljetusta, syöttöä, potkua ja puskua ja tasapainotaidoista koukistusta, ojennusta, kiertoa ja kääntymistä (Gallahue & Ozmun 1997, 80).

Toisin kuin perustaidot, lajitaidot ovat tiettyyn tehtävään erikoistuneita. Suurin osa lapsista on kuusivuotiaana omaksunut perustaidoissa tason, jolta voidaan aloittaa lajitaitojen opettelu. Neurologinen perusta, anatomiset ja fyysiset ominaisuudet ja näköaistiin perustuvat havainnointikyvyt ovat kehittyneet kypsälle tasolle useimmissa motorisissa perustaidoissa. (Gallahue & Ozmun 1997, 80.)

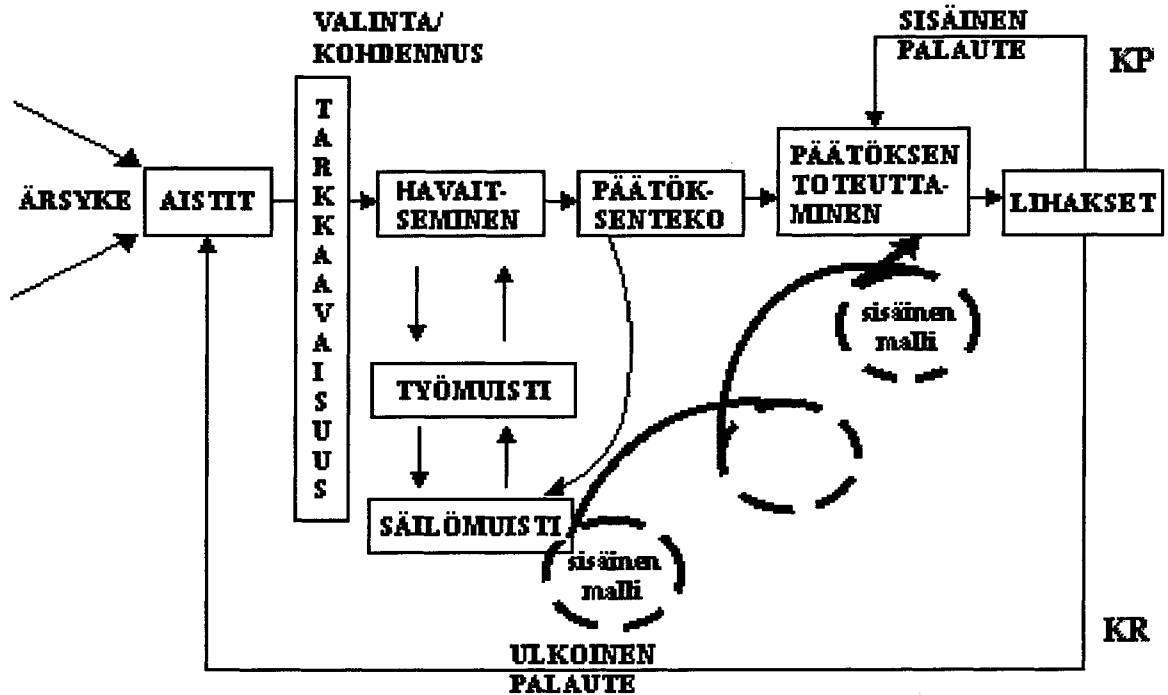
Salibandyn kannalta olennaiset motoriset taidot on esitelty jäljempänä salibandyn

lajikuvaus -osiossa.

3.3.3 Motorinen oppiminen

Motorinen oppiminen on suhteellisen pysyvää muutosta yksilön motorisessa käyttäytymisessä harjoituksen tai kokemuksen vaikutuksesta. Motorisen kontrollin, ohjailun ja liikkumiskyvyn ylläpitäminen edellyttää liikuntakyvyn jatkuvaa sopeutumista muutoksiin eli motoristen toimintojen harjoitusvasteeseen. (Gallahue & Ozmun 1997, 89; Schmidt 1988, 358-359) Siihen kuuluu myös kyky käyttää ja soveltaa taitoja uudessa yhteydessä. Motorinen oppiminen on prosessi, joka suotuisissakin olosuhteissa kestää vuosia. (Holopainen 1991, 11). Numminen ja Laakso (2000, 19) tähdentävät, että tässä prosessissa korostuu ymmärtämisen keskeinen merkitys, koska suorituksen tarkoituksenmukainen ohjaaminen edellyttää suoritukseen läheisessä yhteydessä olevien keskeisten tekijöiden merkityksen (esim. voiman, tilan, ajan jne.) ymmärtämistä.

Motorisen oppimisen selvityksen lähtökohdaksi sopii hyvin käsitys ihmisestä aktiivisena oppijana eli ns konstruktivistinen oppimiskäsitys. Siinä huomioidaan se, että motoristen taitojen oppimisen alkuvaiheessa oppiminen on kognitiivinen prosessi, jossa informaatiota vastaanotetaan havainnointia ja tarkkaavaisuutta hyväksikäyttäen (kuvio 6). Informaation vastaanottamista seuraa sen vertaaminen ja yhdistäminen vanhaan jo olemassa olevaan tietoon uuden sisäisen mallin muodostamiseksi. Ajattelun kautta syntyneitä uusia malleja kokeillaan käytännössä fyysisessä harjoittelun avulla. Arvioimalla mallia suhteessa annettuun (visuaaliseen/verbaaliseen) malliin ja korvaamalla sitä ulkoisen tai sisäisen palautteen kautta tarpeen niin vaatiessa pyritään lopputulokseen, jossa suoritusta voidaan ohjata tietoisesti ja tarkoituksenmukaisesti. Lukuisten toistojen kautta malli muuttuu autonomiseksi, jolloin suoritus ja mallin palauttaminen uudelleen käyttöön nopeutuvat. (Numminen & Laakso 2000, 18.)



KUVIO 6. Informaatioprosessi havaintomotorisen oppimisen perustana (Numminen ja Laakso 2000, 18).

3.3.3.1 Motorisen oppimisen vaiheet

Motorisessa oppimisessa voidaan erottaa kolme kehityksellistä vaihetta (Schmidt & Lee 1999, 360). Seuraavassa ne esitellään toisaalta lyhyesti: toisaalta A) pelikeskeisen pelien opettamisen sovellutuksena ja toisaalta B) taitojen opettamisen näkökulmasta.

3.3.3.1.1 Varhainen eli kognitiivinen vaihe

A) Pelikeskeisen pelien opettamisen sovellutuksena

Pelikeskeisessä mallissa varhaiseen eli kognitiiviseen vaiheeseen kuuluvat pelikeskeisen pelien opettamisen mallin tasot 1 ja 2 (kuvio 1). Oppiminen lähtee liikkeelle kokonaiskuvan luomisella opeteltavasta pelistä. Opeteltavan pelin vaatimusten tiedostaminen helpottaa harjoittelun suuntaamista ja tekee harjoittelusta mielekkäämpää. Opettajan tehtävänä on huolehtia siitä, että vaatimustaso vastaa oppilaan tasoa, eli opettajan on tehtävä tarvittavat sovellukset välineen, tilan ja pelaajien lukumäärän suhteen. Koska jokainen pelitilanne sisältää oman, erityislaatuisen ongelman, jonka ratkaisu tapahtuu (ainakin alkuun) tiedollisesti, oppilasta on johdateltava suuntaamaan mielenkiintoaan ajattelun tasolla

tapahtuvaan ongelmien ratkaisuun (kognitiiviseen ajatteluun). Pelin sisäinen ymmärtäminen tulee olla jokaisen tavoitteena. Tässä tärkeä rooli on pelin sääntöjen tiedostamisella ja ymmärtämisellä, sillä säännöt määrittelevät taidot, joita peli vaatii. Samalla ne määrittävät kullekin pelille ominaisen luonteen, johon sisältyy peliaika, pelikentän koko sekä pisteiden tai maalien hyväksyttävä tekotapa. Oppilaita on ohjattava tiedostamaan, että sääntöjä muuttamalla ongelmien luonne ja sitä kautta pelin luonne muuttuu, ja näin sääntöjen muuttaminen vaatii useimmiten muutoksia taktiikassakin. (Bunker & Thorpe 1982; Waring & Almond 1995; Berkowitz 1996; Mitchell 1996, Werner ym. 1996.)

B) Taitojen opettamisen näkökulma

Ensimmäisessä vaiheessa toiminta perustuu ajatteluun. Tässä vaiheessa luodaan "kuva" opetettavasta taidosta ja sen oppimiseen liittyvistä menettelytavoista (esim. mihin keskeisiin tekijöihin tulisi kiinnittää huomiota). Tavoitteena on esittää "kuva" sellaisessa muodossa (visuaalisessa, verbaalisessa, kinesteettisessä jne.), jonka oppilaat pystyvät parhaiten vastaanottamaan. Tässä vaiheessa myös oppilaiden ajattelun johdattelu aiemmin opittuun vastaavanlaiseen taitoon on tärkeää. Aistien käytön kautta muodostuneita sisäisiä malleja voidaan käyttää tehostetusti hyväksi kehottamalla oppilaita miettimään, miltä jokin liike näyttää, tuntuu ja niin edelleen. Joillekin oppilaille tyypillistä toiminnan ohjailua ulkoisen tai sisäisen puheen avulla tulisi rohkaista, sillä he tavallaan rakentavat ja korjaavat sisäistä malliaan puheen avulla. Tämä ominaisuus kuitenkin lakkaa vähitellen siirryttäessä kohti väli- eli assosiatiivista vaihetta. (Schmidt & Lee 1999, 360; Numminen & Laakso 2000, 20.)

3.3.3.1.2 Väli- eli assosiatiivinen vaihe

A) Pelikeskeisen pelien opettamisen sovellutuksena

Tässä vaiheessa oppiminen liikkuu pelikeskeisen mallin tasoilla 3 ja 4. Taktinen tietoisuus perustuu kaikille peleille yhteisten pääperiaatteiden tiedostamiseen. Pelin idean ymmärtämisen kautta peleissä esiintyvät roolit ja vastuu selkiytyvät. Taktisen valppauden ja kyvykkyyden kehittymisen avulla vastustajan heikkoudet tunnistetaan ja niitä osataan hyödyntää pelin voittamiseksi. Tällä tasolla opitaan myös erot päätöksissä mitä tehdä ja miten tehdä. Oppilas oppii tunnistamaan tilanteista saatuja vihjeitä ja tekemään niiden pohjalta päätöksen, *mitä* hänen kannattaa seuraavaksi *tehdä*. Tätä seuraa välittömästi ajatus

siitä, *miten* valittu ratkaisu *tehdään* käytännössä. (Bunker & Thorpe 1982; Waring & Almond 1995.)

Päätösten toteuttamiseksi tarvitaan laaja erilaisten tekniikoiden käyttötaito. Tällä oppimisen tasolla oppilas alkaa sisäisen motivaationsa pohjalta harjoittaa taitojaan monipuolisemmaksi niin peleissä kuin myös pelien ulkopuolella. Opettajan haasteena on, että oppitunnit sisältäisivät mahdollisimman paljon pelinomaisia tai suoraan pelissä ilmeneviä tilanteita. Näin oppilaat saavat mahdollisuuden harjaannuttaa taitoja, joiden soveltaminen pelissä on tuttua ja luontevaa, ja samalla oppilaat oppivat uusia ratkaisumahdollisuuksia. Toisaalta opettajan on kyettävä ohjaamaan oppilaita myös niiden taitojen harjoittamisessa, jotka heikentävät oppilaan kokonaistaitavuutta pelissä. Tällöin taitojen irrallinen harjoittaminen voi tulla perustelluksi, ja myös sitä on sisällytettävä tarvittaessa oppitunteihin. Laaja tekniikoiden variaatio takaa mahdollisuudet luovalle pelitavalle, jossa luovuus syntyy nimenomaan siitä, että osataan yllättää vastustaja hyvällä vihjeiden tunnistamisella ja yllätyksellisen ratkaisumallin valinnalla ja toteuttamisella. (Bunker & Thorpe 1982; Waring & Almond 1995.)

B) Taitojen opettamisen näkökulma

Opettaja voi erilaisin kysymyksin tarkistaa tiedon perillemenoja ja oppilaiden motivoitumisen astetta. Välivaiheessa keskeisintä on itse toiminta. Se voi olla mentaalista (ajatustoimintaa) tai fyysistä (lihaksilla suoritettua). Mentaalisen harjoittelun tulee edeltää fyysistä harjoittelua, koska se aktivoi ne neuraaliset toiminnat, jotka ovat edellytyksiä taidon fyysiselle suorittamiselle. Mentaaliharjoittelun avulla fyysisen harjoituksen keskeiset elementit voidaan vielä palauttaa mieleen suorituksen kognitiivista "kuva" vahvistamaan. (Schmidt & Lee 1999, 360; Numminen & Laakso 2000, 20.)

Fyysisen harjoittelun alkuvaiheessa oppilaalla saattaa esiintyä suorituksessaan katkoksia, jotka ovat merkkejä siitä, että oppilas vielä ohjaa suoritustaan ajattelun - joku oppilas ehkä vielä puheen - avulla. Opettaja tukee parhaiten harjoittelua antamalla oppilaan rauhassa mieltä suorituksen kulkuun liittyviä asioita sekä vastaamalla mahdollisiin kysymyksiin selventävästi ja tarkasti. Yleensäkin oppilaiden ohjaaminen oman sisäisen, kinesteettisen palautteen hyväksikäyttöön on tärkeää. Tällöin oppilaat oppivat itse tarkkailemaan ja omaa suoritustaan, mikä taas auttaa opittavan taidon ja siihen yhteydessä olevien keskeisten tekijöiden merkityksen ymmärtämistä. (Schmidt & Lee 1999, 360; Numminen &

Laakso 2000, 20.)

Taito kehittyy tästä eteenpäin erityisesti toistojen kautta. Niiden kautta taidon edellyttämät hermostolliset yhteydet jäsentyvät hermostollisesti oikein tai niissä tapahtuu tilamuutoksia, jolloin itse suoritus alkaa tuntua oppilaasta helpolta ja hauskalta sekä näyttää ulkopuolisesta katsojasta sujuvalta. Näiden tekijöiden myötävaikutuksella oppilaat alkavat luonnostaan haluta toistaa suoritusta ja nauttia suorituksen onnistumisesta. Oppiminen onkin oikein ohjattuna itsepalkitsevaa. (Schmidt & Lee 1999, 360; Numminen & Laakso 2000, 20-21.)

3.3.3.1.3 Lopullinen eli autonominen vaihe

A) Pelikeskeisen pelien opettamisen sovellutuksena

Pelikeskeisen mallin viimeisillä tasoilla (5 ja 6) korostuu taidon suorittaminen tarkoituksenmukaisesti ja teknisesti tehokkaasti pelissä. Oppilas hallitsee laajan ratkaisumallien varaston, jota hän hyödyntää pelin voittamisen kannalta tarkoituksenmukaisesti. Opettajan tehtävänä on ohjata oppilaan ratkaisuja sovitun taktiikan suuntaan ja positiivisen palautteen kautta vahvistaa taktiikan kannalta edullisten ratkaisujen valintaa. Säännöllisen pelaamisen kautta ratkaisut muuttuvat yhä enemmän automaation pohjalta tapahuviksi: puhutaan intuitiosta (esitetty tarkemmin salibandyn pelikäsitteiden yhteydessä). Automatisoitumisenkin kannalta on erittäin tärkeää, että opettaja ohjaa oppilasta suuntaan, jossa valitut edesauttavat pelin voittamista. Erityisesti joukkuelajeissa oppilaan ratkaisujen ohjaaminen joukkueen pelitaktiikan suuntaan on erityisen tärkeää, koska joukkueen tasaisten joukkueiden pelatessa vastakkain joukkueen yhteenpelaaminen on yleensä voiton kannalta ratkaiseva asia. (Bunker & Thorpe 1982; Waring & Almond 1995; Berkowitz 1996.)

Kun opetellussa pelissä on päästy pelitaitojen tarkoituksenmukaiseen soveltamiseen eli tälle kyseiselle tasolle, voidaan aloittaa uuden pelin opettelu. Näin koko prosessi käynnistyy uudelleen alusta, tosin kaikille peleille yhteisten lainalaisuuksien ja yleisen motoriikan kehityksen kautta prosessi etenee nyt nopeammin. (Bunker & Thorpe 1982; Waring & Almond 1995.)

B) Taitojen opettamisen näkökulma

Monien kuukausien, ehkäpä vuosien harjoittelun tuloksena oppilaan taitosuoritus on saavuttanut vaiheen, jossa taidon keskeiset osat seuraavat saumattomasti ja oikea-aikaisesti toisiaan. Suoritukseen liittyvä voiman ja nopeuden säätely onnistuu ilman että itse suoritusmalli muuttuu. Oppilas kykenee nyt samanaikaisesti suorittamaan taidon sekä suuntaamaan tarkkaavaisuutensa tietoisesti uusiin asioihin: hän pystyy kuljettamaan palloa ja samalla seuraamaan katseellaan toisten liikkumista. Opettajan on hyvä muistaa, että vasta taidon autonomisen vaiheen jälkeen taitoon voidaan yhdistää uusia tekijöitä (esim. välineitä). (Schmidt & Lee 1999, 360-362; Numminen & Laakso 2000, 21.)

Taidon oppiminen autonomiselle tasolle edellyttää ennakointia. Ennakoinnissa on kyse kyvystä, jonka avulla oppilas selviytyy esimerkiksi liikuntaleikki- ja pelitilanteissa, koska hänen hermostonsa on esiviritetty tulevien tapahtumien varalta. Myös ennakoinnissa sisäisen mallin on vastattava ulkoista, opittavaksi asetettua mallia. Esimerkiksi peleissä sisäisten mallien määrä auttaa oppilasta "lukemaan" toisten pelistrategioita eli pelitilanteita oikein, jolloin hän voi esimerkiksi sijoittua paremmin sekä hyökkäys- että puolustustilanteissa. Tämä taas saattaa johtaa onnistuneeseen tilannesuoritukseen (maalin tekemiseen tai blokkaukseen). Moninaisten mallien omaksuminen auttaa myös omien, uusien pelistrategioiden luomista eli luovuutta. (Numminen & Laakso 2000, 21.)

Autonomisessa vaiheessa itsekseen tai ääneen puhuminen saattaa jopa häiritä itse suoritusta. Suorituksen mieleen palauttamisessa puheen sijasta voidaan käyttää mielikuvaharjoittelua. Ajatustoimintojen ohjailusta on nyt siirrytty autonomiseen ohjailuun. (Numminen ja Laakso 2000, 21.)

3.3.3.2 Transfer eli siirtovaikutus

Oppimisessa ratkaiseva osuus oppimisen onnistumisen kannalta on transferilla eli siirtovaikutuksella. Sillä tarkoitetaan opitun motorisen taidon siirtämistä joko toiseen samanlaiseen tilanteeseen tai sen soveltamista toisessa, erilaisessa tilanteessa (esim. pelitilanteessa). Siirtovaikutuksen perusteet ovat hermostolliset; siirtovaikutusta kutsutaan myös assosiativiseksi oppimiseksi, jossa kahden hermojärjestelmän toiminnan yhdistymisen sekä lyhyellä aikavälillä tulleiden ärsykkeiden vaikutuksesta lopulta syntyy hermoverkko, jossa on perusteet tietyille liikemalleille. Motorisessa oppimisessa tämä tarkoittaa tiettyjen ns. taidon keskeisten tekijöiden hyväksikäyttöä siten, että oppilaat

ymmärtävät voiman, tilan, ajan ja suhteen merkityksen opittavalle taidolle. Sisäinen malli muodostuu siitä, kun hermoverkko on tallentunut esimerkiksi opittavan taidon voimankäytön synapsien verkkoon. Tällöin sitä voidaan "lukea" eli käyttää myöhemmin. Jos jonkun muun taidon aikaansaamat ärsykkeet kulkevat läheltä kyseistä mallia, ne muokkaavat (assosioituvat) hermoverkkoa ja aikaansaavat uuden taitosuorituksen. Opetuksessa tätä prosessia voidaan hyödyntää taidon opetuksessa jakamalla taito ensin yksinkertaisempiin osiin, joita harjoitetaan erikseen. Tunnin kuluessa eri vaiheita vähitellen yhdistetään kokonaisuuksiksi, jotka alkavat vastata itse opetettavaa taitoa. (Numminen ja Laakso 2000, 22-23.)

Transfer voi olla yhtä hyvin niin positiivista (suoritus paranee) kuin negatiivistakin (suoritus huononee; ulkopuoliset seikat, väsymys). Transfer voi tähdätä lähitavoitteeseen, jolloin esimerkiksi harjoituksissa pyritään seuraavan pelin voittamisstrategian oppimiseen tai kaukaiseen tavoitteeseen, jolloin voidaan opettaa esimerkiksi perusluistelutaitoja tarkoituksena myöhemmin näiden taitojen soveltaminen taitoluisteluun, jääpeleihin, rullaluisteluun tai pikaluisteluun. Siirtovaikutuksen aikaansaamaa motorista oppimista kehitetään harjoittelun (mentaalisen ja fyysisen) sekä kokemusten kautta. Siirtovaikutuksen olennainen merkitys oppimisen onnistumiselle tulisi ottaa huomioon opetusta suunniteltaessa, toteuttaessa ja arvioitaessa. (Schmidt 1991, 165-168; Numminen ja Laakso 2000, 23.)

Pelikeskeisessä pelien opettamisessa transferin vaikutusta pyritään hyödyntämään erityisesti eri lajien välisten samankaltaisten pääperiaatteiden esittelyn kautta. Ohjaamalla oppilaita havainnoimaan eri lajien välisiä samankaltaisuuksia pyritään vahvistamaan oppilaan mahdollisuutta hyödyntää jo oppimiaan taitoja eri peleissä. Toisaalta lajien erilaisuuksien havainnoiminen kuuluu yhtäläillä pelikeskeiseen opetustapaan. Sillä taas pyritään laajentamaan oppilaiden kykyä ymmärtää pelien ominaisluonteita. Positiivisen transferin merkitys luovien ratkaisujen ja luovan pelitavan syntymisessä on huomattava. Kun joukkueen peli kulkee, onnistumien lisää onnistumista, ja pelissä nähdään mitä yllätyksellisempiä ja "nautiskeltavampia" suorituksia. Yhtäläillä negatiivisen transferin suoritusta heikentävät vaikutukset ovat helposti havaittavissa erityisesti teknisesti äärimmäistä taitoa vaativissa lajeissa (muun muassa pöytätennis). (Bunker & Thorpe 1982; Waring & Almond 1995.)

3.3.4 Motoristen taitojen kehitys 7-12-vuotiailla

6-10 -vuotiaiden ikäjaksossa reaktioajat ovat hitaita, johtuen vaikeuksista silmä -käsi ja silmä-jalka -koordinaatiossa. Ikäjaksossa loppupuolella reaktiot ovat yleensä jo hyvin kehittyneet. Sekä pojat että tytöt ovat täynnä energiaa, mutta omaavat vielä matalan kestävyystason ja väsyvät helposti. Ikäjaksossa alkupuolella valmiudet motoristen perustaitojen kehittymiseen ovat hyvät. Pelaamiseen liittyvät välttämättömät perustaidot kehittyvät hyvälle tasolle. Liikkeet, jotka sisältävät näköaistin ja jäsenten yhteistyötä kehittyvät hitaasti. Ilmassa olevaan palloon osuminen tai sen lyöminen sekä heittäminen vaativat keskittynyttä harjoittelua onnistuakseen. Tämä ikäjakso merkitsee siirtymistä perustaitojen opettelusta peleissä ja eri urheilulajeissa vaadittavien lajitaitojen opetteluun. (Holopainen 1991, 17; Gallahue & Ozmun 1997, 199.)

Liiketasapaino on 7-9 -vuotiailla kehittynyt ja sovellettavissa lajitaitoihin. He pystyvät dynaamisesti yhdistelemään 3-4 eri liikevaihetta peräkkäiseksi suoritukseksi. He osaavat joitakin raajojen tarkkuutta vaativia suorituksia, erottavat raajojen samanaikaisen ja eriaikaisen työskentelyn ja osaavat yhdistää raajojen samanaikaisen työskentelyn useampivaiheiseen liikesuoritukseen. (Martin 1977, 216-217; Ungerer 1977.) Holopainen (1983) havaitsi kuitenkin joka kolmannella keskisuomalaisilla 9 -vuotiaalla puutteita edellä kuvatussa erottelukyvyyssä sekä liikemuodon yleistyneessä mallissa (Holopainen 1991, 17)

9-11 -vuotiaat osaavat soveltaa perustaitoja erilaisiin tilanteisiin ja omaavat valmiuden yhdistellä useita taitojen liikeosia dynaamisesti liikkeen suoritussuunnassa. Pojat suosivat voimaa vaativia, tytöt rytmillisiä suorituksia. Valikoiva tarkkaavaisuus kehittyy tässä iässä. (Martin 1977, 216-217; Ungerer 1977.)

11-13 -vuotiaat ovat taitojen parhaassa oppimisiässä, pojilla tämä vaihe jatkuu 16 vuoden ikään asti. Fyysinen kehitys ja nopea kasvu aiheuttavat sen, että ilman säännöllistä harjoitusta liikkeiden toimeenpano-ohjelma on uusittava ja taidot opeteltava uudelleen. Liikkeiden hienosäätö on karkeaa ja pojat eivät hallitse nopeita perifeerisiä liikkeitä tyttöjen lailla. Tässä iässä kyetään yhdistelemään useita peräkkäisiä liikesarjoja yhtenäisiksi suorituksiksi. (Martin 1977, 216-217; Ungerer 1977.)

3.3.5 Motorisen kehityksen nopeat kaudet

Kehitys on kokonaisuus, joka harvoin on suoraviivaista. Siihen kuuluu kiihtymiä ja hidastumia, joiden tunteminen on tärkeää niin koulukasvatuksessa kuin nuorten urheilussa. Esimerkiksi kouluopetuksen oppilaiden ikään nojaavan opetuksen tilalle esitetyt ajatukset luokattomuudesta peruskoulussa johtavat lisätiedon tarpeeseen lasten ja nuorten kehityksestä ja siihen sisältyvistä kehityksen kiihtymistä ja hidastumista. (Nupponen 1997, 11-12.)

Ayresin mukaan ihmisen motorisessa kehityksessä on todettu olevan kaksi herkkyyskautta, joiden aikana lapsen oppimisvalmius on erityisen hyvä. Ensimmäisen herkkyyskauden aikana lapsi oppii parhaiten leikkien. Tämä kausi ajoittuu 5-8 -ikävuoden välille, jolloin lapsen liikkuminen on kokonaisvaltaista. Toinen motorinen herkkyyskausi sijoittuu ikävuosien 9-12 välille. Tämän ikäjakson aikana liikkeiden yhdistelykyky on yleensä jo kehittynyt hyväksi. (Ayres 1983, 27.)

Myös Holopainen (1991, 109-110) on havainnut, että tiettyjä herkkyyskausia motoriseen oppimiseen on olemassa. Hänen mukaansa koordinaatiiviset ominaisuudet kehittyvät parhaiten 7-9 vuotiaana. Winnickin (1995, 267) mukaan normaali kehitys saattaa myöhemmässä vaiheessa estyä, mikäli lapsi ei saa riittävää liikunnallista stimulointia kriittisen ikäkauden aikana. Useat tutkijat painottavat lasten liikuntataitojen paranevan ja kehittyvän usein toistettujen ja säännöllisten harjoitteiden, leikkien vaikutuksesta. Näin erityisesti silloin, kun niihin liitetään kannustusta ja motivointia (Gallahue 1993, 23-25; Gallahue & Ozmun 1997, 77-95). Yhteenvetäen Gibson ja Schmuckler (1989) toteavatkin, että kehityksen aikataulut muototutuvat pikemminkin tutkivien toimintojen välityksellä kuin geneettisten tai neuraalisten aikataulujen mukaan.

Herkkyyskausien olemassaoloa on kuitenkin myös epäilty. Nupposen (1997, 40) mukaan niin kauan kuin kokeellisin tutkimuksin ei ole pystytty osoittamaan näiden olemassaoloa ja ikärajoja, onkin parempi kuvata kehityksen normaaleja, nopeita ja hitaita vaiheita. Nupponen jatkaa edelleen, että myöhäislapsuudessa (ikävuodet 7-11) ja nuoruudessa (12-18) suoritukset paranevat useimmissa liikuntakyvyissä ja niitä vastaavissa liiketehtävissä. Ikävuosi 12 näyttää olevan selkeä kehityksen kannalta joko tilapäisesti tai kokonaan hidastava taitekohta useimmissa liiketehtävissä. Seitsemästä 12:teen ikävuoteen kehitys on jokseenkin tasaisesti nousevaa sekä tytöillä että pojilla. (Nupponen 1997, 39-41.)

4 7-12-VUOTIAAN KOGNITIIVINEN KEHITYS

4.1 7-12-vuotiaan kognitiivinen kehitys ja kognitiiviset yleispiirteet

Kognitiivisilla eli tiedollisella kehityksellä tarkoitetaan ajattelutoiminnan ja siihen kytkeytyvien havaitsemisen, ajattelun, kielen ja muistin kehitystä. Kognitiivinen kehitys on vaiheittaista ja etenee siten, että seuraavaan vaiheeseen siirtyminen edellyttää edellisen vaiheen sisäistämistä. Yksilöiden välillä on eroja vaiheiden omaksumisnopeudessa ja lopullisen hallinnan tasolla. Erot johtuvat usein erilaisista kasvuympäristöistä. (Numminen 1996, 12, 64.)

Tässä työssä kognitiivista kehitystä tarkastellaan havaitsemisen, aistitoimintojen, sisäisten mallien ja ajattelun kehityksen kautta.

4.1.1 Havaitseminen

Yksilö omaksuu liikkeiden ohjaamiseen tarvittavan taidolle ominaisen (taitospesifin) tiedon havaitsemalla. Havaitseminen muodostuu valppaudesta eli yleisestä vireydestä ja valikoivuudesta. Onnistuneessa havainnossa vaaditaan siten sekä tiettyä vireystilaa että tarkoituksenmukaista informaation käsittelyä, jotta pystytään tunnistamaan ja tulkitsemaan erilaisia ärsykeitä aikaisempien kokemusten perusteella. Valppaudessa on kyse aistitoimintojen tietystä herkkyydestä, jolla yksilö vastaanottaa ja järjestää ympäristöstä tulevia ärsykeitä. Valikoivan tarkkaavuuden kautta yksilö puolestaan kykenee suuntaamaan havaitsemistaan senhetkisen toiminnan tai tehtävän kannalta tarkoituksenmukaiseen suuntaan. Suuntautumiseen vaikuttavat kuitenkin aiemmista kokemuksista muodostuneiden tiedollisten (kognitiivisten) rakenteiden lisäksi myös elämyksistä muodostuneet tunne- (emotionaaliset-) rakenteet. (Numminen 1996, 64.)

Havaitsemisen kehittyminen edellyttää motorisen toiminnan ja taidon edellyttämän aistimuksen hermostollista yhdentymistä ja järjestymistä käyttöä varten eli sensorista integraatiota. Tämän kehityksen avulla yksilö tulee sensitiiviseksi taitospesifeille ärsykeille. Hän oppii valitsemaan eri tilanteissa oikeat ärsykkeet, tulkitsemaan niitä oikein, järjestämään ne tarkoituksenmukaisesti sisäiseksi malliksi, jonka avulla hän pystyy ohjaamaan liikkeitään. Havaitsemisen ja kokemusten perusteella aistimukselle tulee tietty merkitys. Merkityksen syntymisen edellytyksenä on aistitiedon käsittely kaikkien aistien

avulla. (Numminen 1996, 65.)

Tarkoituksenmukainen liikkeiden toteuttaminen edellyttää aktiivista havaitsemistoimintaa, jossa havaitsemisen ohjaamisella on keskeinen merkitys. Havaitsemista ohjaavat yksilön käsitykset siitä, mitä on tapahtumassa ja mitä pitäisi tehdä, eli kyseisen tehtävän (motorisen taidon) aktivoimat sisäiset mallit ja niiden virittämät skeemat (neuraaliset yhteydet ja niiden sisältämä aktiopotentiaalin muodossa oleva informaatio). Valintaprosessi edellyttää aina valikoivaa tarkkavaisuutta. Tarkkaavuuden suuntaamista säätelevät sisäiset mallit ja niiden virittämät skeemat. Suuntautumiseen vaikuttavat sekä yksilön kokemuksista muodostuneet tiedolliset (kognitiiviset) rakenteet että elämyksistä muodostuneet tunne- (emotionaaliset) rakenteet. Mielipahan ja mielihyvän elämykset vaikuttavat aivojen yleisen aktivaation kautta havaitsemis- ja ajattelukykyyn. Esimerkiksi pelkotilanteissa yksilön havaintokenttä supistuu, ja hän tuntee, kuulee ja näkee huonommin. Tällöin hän ei pysty ajattelemaan järkevästi, vaan juoksee pakoon, jähmettyy paikalleen tai alkaa itkeä ja huutaa. Varsinkin pienellä lapsella emotionaalinen puoli on hallitsevassa asemassa, ja lapsi valitseekin sellaista tietoa, jonka hän tietää tuottavan itselleen positiivisia kokemuksia ja elämyksiä. (Numminen 1996, 65-67.)

Havaitsemisen kautta muodostunut sisäinen malli on jatkuvan muokkaamisen kohteena. Yksilön sisä- tai ulkopuolelta tulevan tiedon avulla alkuperäistä mallia täydennetään ja järjestetään uudelleen niin kauan kuin yksilö saa taitoa koskevaa tietoa ja palautetta tai kunnes tarkkavaisuus siirretään muihin asioihin. Suuntaaminen, valikointi ja muokkaaminen muodostavatkin syklisen tiedonhakuprosessin, jota kutsutaan havaintosykliksi. (Numminen 1996, 67.)

Havaitsemisen avulla yksilö kykenee suuntaamaan tarkkavaisuuttaan ympäristöstä (ohjaajalta/opettajalta/kasvattajalta) saatavaan tietoon, valitsemaan siitä jo valmiina olevan sisäisen mallin avulla suorituksen kannalta olennaisen tiedon sekä yhdistämään uuden tiedon valmiiseen malliin tai muokkaamaan (järjestämään) valmista mallia uuden tiedon avulla. Motoristen taitojen osalta muokkaaminen tapahtuu joko mentaalisen tai fyysisen harjoituksen avulla. Sisäisten mallien avulla lapsi jäsentää myös kuvaa itsestään ja ympäristöstään. Pystyäkseen tukemaan lapsen sisäisten mallien muodostumista opettajan tulee tuntea aistien kehitys. (Numminen 1996, 67.)

4.1.1.1 Aistien kehitys

Aistien kehittyminen tapahtuu rinnan hermoston muun kypsymisen kanssa. Motoriseen kehitykseen aistien kehittyminen vaikuttaa seuraavasti: Viiden vuoden iässä lapsi oppii käyttämään taktiilisia ja 7-8 -vuoden iässä kuulovihjeitä hyväkseen motoriikassa. Näkövihjeiden käyttö kasvaa 9-10 vuoden iässä ja paranee erilaisten näköaistimusten kehittymisen myötä 12-13 vuoden ikään asti. Katseen kiinnittämisen paikallaan olevaan esineeseen lapsi oppii noin 7 vuoden iässä ja harjaantuu sen jälkeen seuraamaan katseellaan liikkuvaa kohdetta ja kaarevarataista liikettä, samoin kuin arvioimaan liikkuvan kohteen liikkumisnopeutta ja -suuntaa. Tässä iässä myös kyky havaita ja tulkita näkemäänsä ja kyky tehdä päätös kohteen yksityiskohdan perusteella, eli dynaaminen näöntarkkuus, paranee edelleen. Motoriikassa dynaamisen näöntarkkuuden kehittyminen ilmenee muun muassa parantuneena kiinniotto- ja lyöntitaitona. Näköaistin osalta myös perifeerinen näkö eli kyky nähdä näkökentän sivuosat katseen ollessa kiinnittyneenä kehittyä 6-12 vuoden iässä. (Holopainen 1991, 29.)

Lapsen motoristen taitojen perustana on rytmi, joka aistitaan kuulo-, lihas-, kosketus ja näköaistin perusteella. Rytmii muodostuu yhdessä aistimusten säännöllisyydestä sekä aistimusten järjestämisestä ja ryhmittelystä tietyiksi sisäisiksi malleiksi. Musiikissa, puheessa ja liikunnassa mallien sisäinen järjestys tekee rytmien rytmikkääksi, ja rytmi onkin perustana lähes kaikille jokapäiväisille toiminnoille. Lapsi reagoi erityisesti kuuloaistin kautta tuleviin rytmeihin, kuten musiikkiin, liikkeellä. Rytmittäjässä on kyse liike- ja lihastunnon kyvystä aistia liikkeiden nopeus- ja voimavaihtelu. Rytmittäjän kehittyminen parantaa lapsen lihastoiminnan säätelyn oikea-aikaisuutta, kestoa ja nopeuden muutoksia. Liikerytmittäjä liittyy läheisesti koordinaatiokykyyn, jossa on kyse ajan, tilan ja voimankäytön kannalta tarkoituksenmukaisesta liikkeen tuottamisesta ja näiden tekijöiden yhdistämisestä mielekkääksi kokonaisuudeksi. Lapselle tällaiset liikkeet tuottavat mielihyvää ja hän leikkiikin mielellään leikkejä, joissa voi erottaa selkeän rytmien ja tempon. Kymmenvuotiaana lapsi pystyy erottamaan ääniä aikuisten tavoin, ja kuuloaistimusten hienosäätö kehittyä murrosikään saakka. (Numminen 1996, 69-70.)

Aistien kehittymisen kannalta monipuolinen niin motorinen toiminta kuin sen tarkkailu on tärkeää. Esimerkiksi painavamman esineen putoamisen lattiaan aikaisemmin kuin kevyen lapsi oppii kokeilemalla, samoin kuin sen, että voimankäytön määrä vaikuttaa pallon lentomatkan pituuteen. Motorisen toiminnan ja toisten suoritusten tarkkailun avulla lapsi

oppii tekemään erilaisia päätelmiä. Päätelmien tekemistä lapsi tarvitsee apunaan muun muassa loogisessa ajattelussa ja matematiikassa. (Numminen 1996, 71)

4.1.2 Ajattelun kehitys

Ajattelu on mielessä suoritettua tiedon käsittelyä, jonka avulla yksilö säätelee omia psyykkisiä toimintoja ja ohjaa ulkoista käyttäytymistään. Ajattelun avulla muokataan vastaanotettua ja muistista palautettua tietoa. (Numminen 1996, 75.)

Ajattelu tapahtuu joko mielikuvien (aistimusvoimainen) tai käsitteiden (matemaattinen ajattelu) kautta. Käytännössä ajattelu sisältää aina molempia, sillä useimpiin mielikuviiin liittyy aina käsitteitä ja päinvastoin. Mielikuvat tai sisäiset mallit voidaan nähdä aivoissa olevina ehdollistuneina hermoston vastauksina tiettyihin ärsykkeisiin. Ehdollistuminen taas voidaan nähdä toimintana, joka yhdistää aistialueiden hermostollisen toiminnan. Lapsi rakentaa psyykkisen maalimansa mielikuvien eli sisäisten mallien ja kielen avulla. (Numminen 1996, 75.)

Kolmevuotiaalla ja sitä vanhemmalla lapsella mielikuvien käyttö opetuksen apuna onnistuu erityisen hyvin. Tämänikäisillä on jo konkreettisia fyysisiä kokemuksia, joihin he pohjaavat mielikuvansa, joten he voivat oppia rakentamaan eli konstruoimaan uusia mielikuvia edellisten pohjalta. Liikunnanopetus luo erinomaiset puitteet mielikuvien uudelleen konstruoimiselle, joten sitä tulisi suosia esimerkiksi lasten oman ilmaisu ja leikkien muodossa. Mielikuvien käyttö opetuksessa vähenee jyrkästi koulun alkaessa, mikä ei suinkaan ole suotava kehitys. Mielikuvien käyttö jokapäiväisten ongelmien ratkaisuvälineenä tulisi jatkua läpi elämän! Yleensäkin lapsen ajattelun kehityksen huomiointi ja havainnointi on tärkeää, sillä opettaja voi omilla toiminnoillaan joko edistää tai ehkäistä ajattelun kehitystä. Lapsen oman ongelmaratkaisuprosessin tukeminen antaa lapselle mahdollisuuden omaksua tapoja eli strategioita tehtävien tai ongelmien lähestymiseen ja ratkaisemiseen. (Numminen 1996, 75-76.)

4.1.2.1 Sisäisten mallien muodostuminen

Ajattelun kehittyminen muuttaa sisäisiä malleja olennaisesti. Pienellä lapsella maailma jäsentyy toiminnallisten ja kuvallisten mallien kautta, mutta kuusi-seitsemänvuotiaalla sanat alkavat tulla näiden mallien tilalle. Lapsen egosentrinen (itselleen ääneen keskittynyt

puhe ongelmaa ratkaistaessa tai toimintaa suunnitellessa) alkaa muuttua sisäiseksi, kuulumattomaksi. Lapsi tajuaa, että kielellä voi ilmaista sellaistaikin, mistä ei ole varsinaista konkreettista sisäistä mallia. Ajattelu alkaa etäännyä konkreettisesta symbolisten (käsite-) mallien tullessa tilalle. Symbolisten mallien kautta lapsi kykenee omaksumaan asioiden ja esineiden keskinäisiä suhteita ja yleiskäsitteitä. (Numminen 1996, 76.)

Liikunnassa lapsi muodostaa käsitteitä yhdistämällä esimerkiksi käsitteen (käsi) ja kyseisen vartalon osan (käden) näkö- ja tuntoaistin avulla. Vähitellen lapsi huomaa, että hänellä ja muilla lapsilla ja aikuisilla on myös käsi ja osaa luokitella samalaisuuden johdosta sen samaan luokkaan. Lapsen oman olemuksen tuntemisesta ympäristön ja sen hallitsemiseen suuntautuva toiminta antaa opettajalle erinomaisen mahdollisuuden ajattelun kehittämiseen konkreettisen fyysisen toiminnan kautta. (Numminen 1996, 75.)

4.1.2.2 Ajattelun kehitys Piaget'n mukaan

Sisäisten mallien muodostuminen on samansuuntainen sveitsiläisen psykologin Jean Piagetin teorian kanssa.

Piaget jakaa kognitiivisen kehityksen neljään päävaiheeseen: sensomotorinen kausi (noin kahteen ikävuoteen asti), esioperationaalinen kausi (2-7/8 vuotta), konkreettisten operaatioiden kausi (7/8-11/12 vuotta), formaalisten operaatioiden kausi (noin 12 vuodesta alkaen). Näiden kehityskausien järjestys on vakio, mutta vaiheen alkamisajankohtaa ei kuitenkaan voida ehdottomasti määrittää, sillä se riippuu aina ympäristön suotuisasta, viivästävästä tai jopa estävästä vaikutuksesta. Oleellista on, että kussakin vaiheessa on omat selvät tunnuspiirteensä, jolloin lapsi noudattaa tietynlaisia ajattelun ja toiminnan muotoja, jotka muuttuvat laadullisesti toisenlaisiksi seuraavassa kehitysvaiheessa. (Piaget 1988, 27-86.)

Peruskoulun ala-asteen ikävaihe, vuodet 7-12, ovat Piaget'n jaottelussa konkreettisten operaatioiden kautta. Tämä vaihe alkaa, kun lapsi kykenee muodostamaan luokkia ja sarjoja, ja kun fyysisiä toimintoja aletaan sisäistää henkiseksi toiminnoiksi. Tämän kauden aikana lapsi oppii pysyvyyden käsitteen eli määrän samana pysymisen ja käännettävyyden käsitteen. Käännettävyyden käsitteen perusteella lapsi osaa keskeyttää aloittamansa ajatusmallin ongelmanratkaisutilanteessa ja palaamaan tehtävän ratkaisussa takasin aloittaakseen uuden ajatustoimintojen ketjun päästäkseen haluttuun ratkaisuun.

(Piaget 1988, 62-80.)

Tässä vaiheessa lapsi ajattelee abstraktien avulla ja hän kykenee ryhmittelemään esineitä esimerkiksi muodon mukaan. Hän oppii myös tajuamaan suhteita: sekä esineen sijainnin toiseen esineeseen nähden että esineen koon toiseen esineeseen nähden. Kuitenkin suuri osa tämänkin kauden ajattelusta tapahtuu intuitiivisesti, välittömästi tajuten. Lapsi on ongelmanratkaisussaan sidoksissa siihen, mistä hänellä on konkreettisia kokemuksia ja havainnollisia mielikuvia. (Piaget 1988, 65-80.)

Konkreettisten operaatioiden kaudella lapsen kuvitteluleikit loppuvat lähes kokonaan tai vaihtuvat roolileikkeihin, joissa lapsi eläytyy aikuisten rooleihin. Lapset ovat kiinnostuneita sellaisista peleistä ja leikeistä, joissa pitää noudattaa tiettyjä sääntöjä. Aluksi sääntöjä noudatetaan kirjaimellisesti, mutta myöhemmin niitä aletaan tarkastella sopimuksina, eikä niitä nähdä enää yksipuolisesti jonkin auktoriteetin, esim. opettajan sanelemana. Noin 10 vuoden iässä lapset alkavat ymmärtää, että sääntöjä voidaan muuttaa ja ne voidaan laatia yhdessä eri tilanteisiin sopiviksi. (Piaget 1988, 80-86.)

Formaalisten operaatioiden kausi alkaa peruskoulun ala-asteen loppupuolella, noin 11-12 vuoden iässä. Tällöin lapsi on vapautunut selkeämmin välittömän tilanteen vaikutuksesta ajattelukykynsä ja on vähemmän riippuvainen konkreettisten esineiden havaitsemisesta. Hän pystyy esimerkiksi tekemään sellaisia päätelmiä, joissa lopputulos eroaa hänen omasta mielipiteestään. (Piaget 1988, 87-91.)

Lapsi oppii enimmäkseen aistitoimintojen ja motoristen toimintojen välityksellä. Liikuntakasvatuksessa tämä tulisi huomioida kiinnittämällä erityistä huomiota lapsen havaintomotorisen oppimisen eli aistielinten vastaanottokyvyn kehittämisen tukemiseen. Ajattelun kehitystä voidaan tukea liikunnan avulla antamalla lapselle mahdollisuus oppia havaitsemaan, nimeämään ja luokittelemaan tietyn liikkeen tai taidon suorittamisen ydinkohdat eri suoritusvaiheissa, sekä havaitsemaan näiden välisiä suhteita kokonaisuuden hahmottamiseksi. Myös kysymällä voidaan kehittää lapsen ajattelua: miten, miksi, kuinka, mitä muita tapoja on... -kysymyksiin lapsi voi antaa vastauksensa liikkeen tai liikkeiden muodossa ratkaistuaan itse asian ensin ajattelemalla. (Gallahue 1993, 10; Numminen 1996, 12-13.)

Pihan (1996) mukaan pelisilmä tai pelikäsitys liittyy hyvin tiiviisti kognitiiviseen

oppimisen ja kehitykseen. Pelisilmä ja pelikäsitys -käsitteillä on kansanomaisesti viitattu kahteen erilaiseen pelaamiseen liittyvään käsitteeseen, pallosilmään ja intuitiiviseen kykyyn tulkita peliä. Molemmissa käsitteissä korostuvat yksilön kyky ymmärtää peliä ajattelun tasolla, kuten kyky ymmärtää pallon ja toisten pelaajien liikkeiden, etäisyyksien ja nopeuksien avaruudellisia suhteita sekä käsitellä tätä tietoa esitietoisesti, nopeasti ja yhtäaikaisesti pelitilanteissa. (Piha 1996.)

Hähn (1979) on tutkinut luovuuden osuutta urheilunopetuksessa. Hän liittyy luovuuden osaksi kognitiivisia toimintoja. Hänen mukaansa luovuus perustuu suurimmaksi osaksi ajatustoiminnalle, kykyyn ajatella eri suuntiin ja etsiä erilaisia ratkaisumalleja. Motorinen luovuus merkitsee hänen mukaansa uusien liikemallien rakenteiden muodostumista liikunnallisissa olosuhteissa. Mallien perustana voivat olla jo tutut mielikuvat tai valmiita malleja sovelletaan uusiin tilanteisiin.

Urheilututkimuksessa uutena tavoitteena on kognitiivisen psykologian tutkimustulosten soveltaminen taitojen kehittymisen ymmärtämiseen (Paillard 1991). Ajankohtaiseksi kysymykseksi on noussut miten kognitiiviset tekijät vaikuttavat erilaisissa urheilusuorituksissa (Brad, Fleury & Goulet 1994.)

Gallahue ja Ozmun (1997, 199-200) tiivistävät Piaget'n teoriaan pohjautuen ikävaiheen 7-12 kognitiivisen kehityksen ominaispiirteitä seuraavasti :

1. Ikäjakson alkupuolella keskittyminen on lyhytjännitteistä kasvaen kuitenkin tasaisesti ikäjakson aikana. Tästä huolimatta tämän ikäiset lapset usein viettävät tuntikausia aktiviteeteissa, joista he ovat erityisesti kiinnostuneita.
2. Lapset ovat aiempaa halukkaampia oppimaan ja auttamaan aikuisia, mutta tarvitsevat avustamista ja ohjaamista päätöksenteossaan.
3. Lapset omaavat hyvän mielikuvituksen ja osoittavat äärimmäistä luovuutta mielessään, kuitenkin ikäjakson loppua kohden itsetietoisuus nousee tärkeään rooliin.
4. Ikäjakson alkupuolella lapset eivät kykene abstraktiin ajatteluun ja toimivat parhaiten konkreettisten esimerkkien ja tilanteiden välityksellä. Ikäjakson loppupuolella ajattelu kehittyy abstraktin ajattelun suuntaan.
5. Lapset ovat älyllisesti uteliaita ja hyvin halukkaita tietämään "miksi".

5 SOSIO-EMOTIONAALINEN KEHITYS

Motorisen taitavuuden kehittäminen vaatii fyysisten ja kognitiivisten ominaisuuksien lisäksi henkisiä ominaisuuksia. Liikunnan avulla voidaan vahvistaa joitakin henkisiä ominaisuuksia. Opetustilanteissa on syytä muistaa, että niissä on aina kysymys ihmisestä kokonaisuutena. Taitavuudella on pedagogista arvoa vain silloin, kun se edistää psyykkistä hyvinvointia esimerkiksi lisäämällä oppilaan itsetuntemusta ja -arvostusta. (Holopainen 1991, 40.)

Liikunnan yhteydessä henkisten ominaisuuksien kehittämisessä puhutaan yleensä sosio-emotionaalista alueesta. Sosio-emotionaalista aluetta kutsutaan myös affektiiviseksi (tunnepitoiseksi) alueeksi. Alue on hyvin moniulotteinen ja sille löytyy lukuisia määritelmiä eri tutkijoilta. Margelin (1996) kuvaa kasvatustieteen sanastossaan siihen kuuluviksi alueiksi tunne-elämykset, arvot ja elämäkatsomukset sekä tahtoelämä. Affektiiviseen alueeseen kuuluvat myös itsearvostus ja yhteisön jäseneksi kasvaminen. (Tiitinen 1982, 119.) Holopainen (1991, 40-53) käyttää alueesta nimitystä sosiaalis-affektiivinen alue ja liittää siihen kuuluviksi minäkäsityksen, liikuntakokemukset ja motivaatioprosessin sekä näihin kaikkiin liittyvät tunteet. Steinberg ja Borghäll (1979, 17-21) ilmaisevat affektiivisen alueen pelkistetyksi kolmella sanalla: tietoisuus, positiivinen minäkuva ja kommunikointi. Tietoisuudella he tarkoittavat omien päämäärien, mielenkiintojen asenteiden, arvojen ja uskomusten tuntemista ja tietämistä. Positiivinen minäkuva on positiivista omien kykyjen ja mahdollisuuksien tuntemista. Kommunikointi on kykyä ilmaista mielipiteensä ja tunteensa sekä kykyä toimia yhteistyössä toisten kanssa. Numminen (1996, 81-94) kuvaa sosio-emotionaalista kehitystä neljällä osa-alueella: minä ja sen kehitys, tunteet ja niiden säätely, motivaatio sekä leikki. Tässä työssä käytän tiivistetyksi sosio-emotionaalisen kehityksen kuvauksessa tätä Nummisen jaottelua, joka on yhteneväinen useiden muiden tutkijoiden käyttämien kuvausten kanssa (mm. Holopainen 1991; Lintunen 1995; Liukkonen 1995; Duda 1998).

5.1 Minä ja sen kehitys

Psykologisen minän määrittelemineen yksiselitteisesti on vaikeaa. Yleensä minän avulla kuvataan yksilön kokemuksia ja selitetään hänen toimintaansa, päätöksentekojaan ja tulkintojaan. Minällä tarkoitetaan kaikkea sitä, mitä yksilö voi kokea "minuna", eli hänen omaa kokemustaan persoonallisuudestaan. "Minä" voidaan nähdä myös kykynä

organisoida kokemuksia niin, että niihin tulee joku mielekkyys. (Numminen 1996, 82.)

Minäkuva koostuu erilaisista ominaisuuksista, toiminnoista ja päämääristä muodostaen kokonaisuuden, jolla yksilö kuvaa itseään. Yksilön psykologinen minäkuva kehittyy ympäristöstä tulevien kokemusten ja ajatustoimintojen myötä. Yksilön fyysinen minäkuva kertoo siitä, millaiseksi yksilö kokee itsensä fyysisesti: miten hän hyväksyy oman vartalonsa, sen toimintamahdollisuudet ja toiminnat. Sosiaalinen minäkuva kertoo yksilön suhteesta ympäristöön ja siinä olevien läheisten ihmisten hyväksymisestä: saako hän lämpöä, turvallisuutta ja rakkautta, hyväksytäänkö hänet omana itsenään, luotetaanko häneen, kannustetaanko hänen yrityksiään, onko hänellä ystäviä jne. Lapselle kasvattajan/opettajan oikeaoppinen ohjausprosessi merkitsee tulevista tietoisiksi omasta tavastaan lähestyä hänelle asetettuja tehtäviä ("ongelmia"), samoin kuin tavastaan ratkaista näitä niillä elämän alueilla, joilla hän aktiivisesti toimii. (Numminen 1996, 82.)

Lapsen minän kehitys alkaa heti syntymästä vuorovaikutuksessa vanhemman/vanhempien kanssa. Lapsen psykologinen minä kehittyy kolmen ensimmäisen ikävuoden aikana omaan kehon tutustumisen ja kielen kehityksen kautta. Tästä eteenpäin kehitystä edesauttavat erilaiset leikit, joiden avulla lapsi rakentaa sisäisiä mallejaan, sekä arkiset askareet ja rutiinit. Viisi-seitsemänvuotiaana lapsi huomaa kuuluvansa sosiaaliseen yhteisöön (perhe/päiväkoti) ja omaavansa leikkikavereita. Opettaja voi hyödyntää lapsen leikkimishalun opetuksessaan: lapselle leikin kautta oppiminen on mielekästä ja motivoivaa toimintaa. (Numminen 1996, 82.)

Lapsen fyysisen minän kehitys perustuu psykologisen minän kehitykselle. 3-7-vuotiaalla toiminta ja persoonallisuuspiirteet eivät ole vielä eriytyneet, ja lapsi voikin sanoa: "Olin hyvä poika" vaikka hän tarkoittaa toimineensa hyvin jossakin tehtävässä. 4-7-vuotiaalla kokemukset ja tunteet ympäristöstä ja ihmisistä tehdyt päätelmät perustuvat lapsen omaan havaitsemiseen ja koskettavat vain häntä itseään. Vähitellen tästä eteenpäin lapsen oman sisäisen ja ulkoisen maailman (ympäristön) tapahtumat eriytyvät. (Numminen 1996, 82.)

Lapsen fyysisen minän kehitykseen liittyy oleellisesti lapsen samastuminen toiseen henkilöön, mikä on usein tiedostamatonta. Samastumisessa lapsi voi omaksua mielipiteitä, ihanteita sekä käyttäytymismalleja sekä ottaa itselleen toisten psykologisia ominaisuuksia. Samastumisen ja matkimisen kautta lapsi saavuttaa oman minän pysyvyyden ja

varmuuden: kuka olen, mitä osaan ja miksi aion tulla. Puhutaan identiteetistä, kokonaisuudesta, joka muodostuu mielikuvasta itsestä ja minäkäsityksestä. (Numminen 1996, 82-83.)

Kasvattajan ja opettajan oikealla ohjauksella lapsen fyysisen minän kehitystä voidaan edistää. Lapsen oman vartalon ja sen osien tunteminen, niissä kasvun kehityksen myötä tapahtuvat muutokset sekä mitä kaikkea niillä pystyy tekemään ovat asioita, joissa kasvattaja/opettaja voi liikunnan avulla edistää lapsen fyysisen minän kehitystä. Oman itsensä arvioimiseen ohjaamalla opettaja edesauttaa lasta hyväksymään hänessä itsessään ja hänen toiminnoissaan tapahtuvat muutokset positiivisina asioina ja näin luo perustan fyysisen minän kehitykselle. (Numminen 1996, 83.)

5.2 Tunteet ja niiden kehitys

Tunteet ovat jokaiselle yksilölle ominaisia joko synnynnäisiä tai opittuja reaktioita ympäristön ärsykkeisiin. Yksilöiden välillä on eroja tunteiden esiintuloajassa, -suunnassa, -kestossa ja -intensiteetissä, samoin kuin niiden pysyvyydessä ja muuttumisessa. Yksityinen tunne voi toimia emotionaalisenä vastauksena johonkin ärsykkeeseen, mutta tunteiden säätelyprosessi määrää tunnekokemuksen lopullisen muodon, eli tunteen laadun, intensiteetin ja ajoituksen. Tunteiden säätelyprosessi on toimintasarja, joka koostuu sisäisistä ja ulkoisista prosesseista, joilla pyritään säätämään, muuntamaan ja arvioimaan tunnereaktioita päämäärän saavuttamiseksi. (Numminen 1996, 83.)

Tunteet ja niiden rakenne voivat muuttua, ja tässä prosessissa vanhemmilla, kasvattajilla ja opettajilla on keskeinen rooli. Muutosprosessin onnistumisen kannalta kasvattajan/opettajan käytännön ohjausmenetelmien (suoran/epäsuoran) tulee noudattaa lapsen senhetkistä kehitysvaihetta. Tunteiden aktivointi eli niiden esilletuonin hyväksyminen - sekä positiivisten että negatiivisten - turvallisessa ilmapiirissä on tunteiden säätelyprosessin keskeisimpiä tekijöitä. Lapsen kohtelu epäreilusti aiheuttaa häpeän tai pettymyksen tunnetta. Tällaiset kokemukset johtavat tunteen tukahtumiseen tai lisääntymiseen, tunteen esilletulon hidastumiseen tai nopeutumiseen, sen pysyvyyden lisääntymiseen tai rajoittumiseen tai vaikuttavat tunteen muihin laadullisiin piirteisiin. Tunteiden säätelyprosessin kehitykselle on olennaista se, että tunteita voi oppia säätämään, ja että tasapainoiselle tunteiden kehittymiselle luodaan perusta jo varhaislapsuudessa vanhempien ja lapsen välisessä kanssakäymisessä. (Numminen 1996,

83.)

Viisi-kuusivuotias lapsi ilmaisee tunteitaan jo enemmän sanojen kuin toiminnan avulla, mikä ilmenee vähentyneinä voimakkaina toiminnallisina tunnereaktioina. Lapsi ilmaisee tunteensa kielellisesti, eikä pienemmälle lapselle tyypillistä jalan polkemista tai lyömistä enää esiinny niin usein. Epävarma tai väsynyt lapsi saattaa kuitenkin vielä helposti tällöinkin ilmaista tunteitaan tällaisella aggressiivisella toiminnalla. (Numminen 1996, 90.)

Uusissa ja epävarmoissa tilanteissa lapsi tukeutuu vanhempien apuun: miten selviytyä? tai onko tämä sallittua? Näin lapsi oppii yhteiskunnassa hyväksytyt tunteiden ilmaisutavat melko nuorena. Ajattelun ja puheen kehityksen sekä fyysisen toiminnan kautta tunteiden hallinta kehittyy, joskin aluksi kehitys tukeutuu visuaalisiin sisäisiin malleihin siitä, miten toiset käyttäytyvät ja onko heidän käyttäytymisensä hyväksyttävää. Myöhemmin ajattelun ja puheen edelleen kehittyessä malleja kyetään varastoimaan muistiin, jolloin ne antavat lapselle mahdollisuuden hallita tunteita ajattelun puheen avulla. Ajattelun kehitys mahdollistaa myös lapsen itsenäisen tunteiden, käyttäytymisen ja ja ajattelun arvioinnin. Kasvattajan ja opettajan on syytä muistaa se, että lapsi hallitsee negatiivisia tunteita paremmin, jos hän on kokenut juuri aikaisemmin positiivisia tunteita. (Numminen 1996, 90-91.)

5.3 Liikuntamotiivit

Liikunnan harrastamisen taustalta löytyy aina tietyt motiivit, jotka saavat aikaan halun liikkua ja toimia. Tällaisia motiiveja voivat olla esimerkiksi toimintamotiivit, sosiaaliset motiivit tai suoritusmotiivit. Toimintamotivaation pääperiaatteena on toiminnan motivoivuus sinällään. Pienellä lapsella liikkumisen halu ja tarve ovat hyvin keskeisiä motivoiden häntä liikuntaan. Lapsella tähän liittyy myös voimakkaasti halu koordinoituneeseen suoritukseen eli taloudelliseen, tarkoituksenmukaiseen ja tehokkaaseen liikkumiseen. Sosiaalisissa motiiveissa on kyse ihmissuhteiden aiheuttamista motivoivista ärsykkeistä. Nämä motiivit edesauttavat lasta etsimään pienestä pitäen yhteyttä toiseen ihmiseen ja ympäristöön. Suoritusmotiivissa on kyse pätemisen tarpeen tyydyttämisestä. Lapsi oppii hyvin varhain huomaamaan, että tietyt suoritukset tuovat mukanaan muiden arvostusta. (Numminen 1996, 91.)

Organistinen motivaatiomalli erottaa sisäisen ja ulkoisen motivaation ja ottaa näin

huomioon lapsen persoonallisuuden tarpeen ja motivaation kehittymisen. Lapsen motiiveissa peruslähtökohta on kehittyä paremmaksi ja itsenäiseksi. Sisäisesti motivoitunut lapsi liikkuu omista tarpeistaan ja haluistaan lähtien ja kokee onnistumista ja mielihyvää. Opettaja voi lisätä lapsen sisäistä motivaatiota tehtäviä antaessaan ja toiminnan aikana keskittymällä lapsen kanssa itse toimintaan eikä lapsen minään. Näin vältetään siltä, että keskityttäisiin toiminnan seurauksiin ja lapsen onnistumisiin/epäonnistumisiin itse toiminnan sijasta. Sisäisesti erittäin motivoitunut lapsi unohtaa kaiken ympärillä olevan ja kokee sisäistä riemua eli huippukokemuksen. Näille kokemuksille on luonteenomaista täysin omaehtoinen, kestävä ja esteet voittava tekeminen. Ulkoinen motivaatio voi olla esimerkiksi aikuisen pakottaminen. Se aiheuttaa lapselle jännitteen ja pakon tunteen, ja toiminta loppukin yleensä heti ulkoisen kontrollin, palkkioiden tai rangaistuksen puuttuessa, koska tällöin toiminta menettää merkityksensä. (Numminen 1996, 91-92.)

Lapsen varttuessa ystävien merkitys alkaa lisääntyä, sillä lapsi haluaa kuulua ryhmään ja noudattaa siinä hyväksytyjä käyttäytymisnormeja. Yhteiset kokemukset, ilot ja surut yhdistävät lapsia omalla, tärkeällä tavallaan, ja harrastuksissa hankitut ystävyysuhteet ovatkin pitkäaikaisia, joskus eliniän kestäviä suhteita. Kouluikäisillä paras ystävä on usein samaa sukupuolta. Suoritusmotivaation kannalta aikuisten tulisi muistaa toimia lasten ehdoilla. Lapsille aikuisista mitäänsanomaton toiminta voi olla erittäin kiinnostavaa, ja siksi on tärkeää tuntea lapsen kehitys ja hänen motiivinsa liikuntaa kohtaan. Yksi tärkeä lapsen tapa ilmaista itseään ja motiiveitaan on leikki. (Numminen 1996, 92.)

5.4 Leikki ja lapsen kehitys

Leikki on toimintaa, jolla on sisäinen säätelyjärjestelmä, sisäinen todellisuus ja sisäinen motivaatio. Sisäinen säätelyjärjestelmä nähdään tässä tekijänä, jossa lapsi itse osallistuu leikkiä, joukkueita, sääntöjä ja pistelaskua koskevaan päätöksentekoprosessiin. Aikuisen tulisi maltaa olla sivussa ja antaa lasten itse keksiä omat leikkinsä; aikuinen voi kuitenkin auttaa kysymyksillään toiminnan kehitystä.

Leikeissä lapsella tulee olla mahdollisuus käyttää mielikuviaan ja mielikuvitustaan. Leikkien tulee olla sellaisia, että ne lähtevät lapsen senhetkisestä kokemusmaailmasta. Tällaiset leikit syntyvät myös lapsen sisäisestä motivaatiosta, jolloin niiden aistiärsykkeet ja hermostollinen aktivaatiotaso on tarkoituksenmukaista. Näissä leikeissä lapset käyttävät enemmän tuntemattomia ja yllätyksellisiä ratkaisuja valmiiksi ajateltujen ratkaisumallien

sijasta, mikä lisää leikin viehättävyyttä. Tämä näkyy lasten leikkimisen pitkäjänteisyytenä - lapset saattavat viihtyä leikeissään tuntikausia. (Numminen 1996, 93.)

Seitsemänvuotiaasta lähtien lasten leikkeihin tulee mukaan kilpailullisuutta. Pojilla tämä keskinäisen kilpailun tarve on erityisesti huomattavissa: kuka ehtii tuonne ensiksi? Lasten maailmassa leikin merkitys on kuitenkin toisenlainen kuin aikuisilla. Lasten keskuudessa huono juoksija voi olla hyvä kaveri tai päinvastoin. (Numminen 1996, 94.) Kuten jo aiemmin todettiin, kouluopetuksessa mielikuvien käyttö opetuksen apuna vähenee jyrkästi. Näin voi käydä helposti myös leikin kanssa. Pelikeskeisessä opetustavassa leikin ja toiminnan kautta oppimiselle on hyvät mahdollisuudet; opettajan ratkaistavaksi jää se, kuinka hän kykenee tämän mahdollisuuden hyödyntämään.

5.5 Sosio-emotionaalisen kehityksen yleispiirteet 7-12-vuotiailla

Piaget'n mukaan affektiivista ja kognitiivista puolta ei voi liittää yhdeksi, mutta ne ovat toisistaan erottamattomia ja toisiaan täydentäviä. Kaikkiin käyttäytymismuotoihin sisältyy joitakin affektiivisia motiiveja ja toisaalta affektiivisiin tiloihin liittyy aina havaintoja ja ymmärtämistä. Affektiivinen ja sosiaalinen kehitys noudattavat saman yleisen prosessin lakeja kuin kognitiivinen kehitys, eli se on jaettavissa neljään päävaiheeseen: sensomotorinen kausi, esioperationaalinen kausi, konkreettisten operaatioiden kausi ja formaalisten operaatioiden kausi. (Piaget & Inhelder 1977, 28, 111, 124.)

Piaget'n jaottelussa peruskoulun ala-asteen ikävaihe sijoittuu konkreettisten operaatioiden kauteen. Tällöin lapsi siirtyy subjektiivisesta minäkeskeisyydestä yhtä aikaa kognitiiviseen, sosiaaliseen ja moraaliseen desentralisaatioon (eriytyneisyyteen). Sosiaalisten suhteiden monipuolistumisen ja moraalisten tunteiden kehittymisen keskinäisen kunnioituksen ja vastavuoroisuuden suuntaan laajentaa lapsen affektiivisuuden asteikkoa. Lopulta sosiaaliset vuorovaikutukset saavat aikaan asteittaisen jäsentymis- ja sosiaalistumisprosessin. Tällöin lapsi kykenee vähitellen ottamaan toisenkin näkökulman huomioon ja erottamaan sen omastaan. Lapsi kykenee jo niin toiminnan kuin kommunikaation tasolla yhteistoimintaan. (Piaget & Inhelder 1977, 124-125.)

Yhteenvetäen Gallahue ja Ozmun (1997, 200) kuvaavat 7-12 -vuotiaiden sosio-emotionaalisen kehityksen yleispiirteitä seuraavasti:

1. Ikävaiheen alussa poikien ja tyttöjen kiinnostuksen kohteet ovat samanlaisia, mutta

alkavat pian eriytyä.

2. Lapsi on itsekeskeinen ja leikkii heikosti suurissa ryhmissä ikäjakson alkuvuosien aikana, vaikka pienryhmätilanteet onnistuvat hyvin.
3. Lapsi on usein aggressiivinen, kerskaileva, itsekriittinen, yliaktiivinen, ja hyväksyy tappion ja voiton huonosti.
4. Kypsyyden taso on epäjohdonmukainen; lapsi osoittaa usein vähemmän kypsyyttä kotona kuin koulussa.
5. Lapsi on kuuliainen auktoriteeteille, "reilulle" rangaistukselle ja kurille.
6. Lapset ovat uhkarohkeita, seikkailunhaluisia ja innokkaita keksimään kaverin tai ryhmän kanssa "vaarallisia" ja "salaisia" aktiviteetteja.
7. Lapsen tulee itsetietoisemmaksi ja saavuttaa identiteettinsä.

7-12 -vuotiaan kehityksen olennaiset yleispiirteet on esitelty aina kyseisten kappaleiden lopuksi. Käytännön opetustyötä varten koko alue eli 7-12 -vuotiaan fyysis-motorinen, kognitiivinen ja sosiaalis-emotionaalinen kehityksen voidaan tiivistää Gallahuen ja Ozmunin (1997, 200-201) opettajalle ja kasvattajalle suosittamien seuraavien toimenpiteiden muodossa:

Fyysis-motorinen kehitys:

1. Lapsille tulee luoda mahdollisuuksia perustaitojen määrittämiseen liikkumis-, tasapaino- ja esineenkäsittelytaidoissa niissä liikkeissä, joissa he ovat sujuvia ja suorituskykyisiä.
2. Lapset tarvitsevat apua ja ohjausta siirtymisessä perustaitojen tasolta lajitaitojen tasolle.
3. Mahdollisuudet ja rohkaisu toimintaan sekä liikunnan aikaansaamat kokemukset omassa kehossa ja ympäristössä vahvistavat motorista hahmotuskykyä.
4. Mahdollisuuksia haasteellisempien ryhmä- ja tiimileikkien ja -pelien harrastamiseen pitäisi järjestää sopivina ajankohtina.
5. Toiminnot, joissa yhdistetään musiikkia ja liikettä ovat mielekkäitä tällä ikätasolla ja ovat arvokkaita motoristen perustaitojen ja luovuuden vahvistamisessa sekä musiikin ja rytmin perusosien ymmärtämisessä.
6. *Lapset oppivat parhaiten aktiivisen toiminnan ja osallistumisen kautta*
7. Toiminnot, jotka sisältävät kiipeämistä ja riippumista kehittävät ylävartaloa, ja niitä pitäisi liittää mukaan toimintaan.
7. Aloita liiketaitojen opettaminen korostamalla tarkkuutta, muotoa ja suoritustaitoa
8. Asento on tärkeä. Liikkeissä on syytä korostaa sopivaa vartalon hallintaa.

9. Käytä rytmiä apuna liikkeissä vaadittavan koordinaation määrittämiseksi.
10. Lajitaidot kehittyvät ja määrittyvät ikäjakson loppua kohden. Runsaiden harjoitusmahdollisuuksien, rohkaisun ja selkeiden ohjeiden tarjoaminen on tärkeää.

Kognitiivinen kehitys:

1. Mielikuvia ja matkimisleikkejä pitäisi yhdistää kokonaisuuteen ikäjakson ensimmäisten vuosien aikana, koska lasten mielikuvitus on yhä vilkas.
- 2.. *Liikuntatoimintojen integroiminen tiedolliseen puoleen tuottaa tehokkaan ja laajan itsearviointitaitojen valikoiman.*
3. Keskustelut pelitilanteissa esiintyvistä aiheista, kuten fair playsta (reilu peli), "koiruuksien" ja vilpin tekemisestä, luovuttamisesta ja muista yleisistä arvoista parantavat lasten käsitystä oikeasta ja väärästä.
4. Rohkaise lasta ajattelemaan ennen suorituksen tekemistä.

Sosio-emotionaalinen kehitys:

1. Hyväksyvyys ja myönteisyys kertovat lapsille, että he ovat vakaissa ja turvallisissa paikoissa heidän koulussaan ja kotonaan.
2. Positiivisen minäkuvan, terveen itsetunnon ja identiteetin muodostumiseksi lapsi tarvitsee aikuisten taholta paljon rohkaisua ja positiivista vahvistusta toiminnoissaan.
3. Lapselle tulee järjestää tilanteita, joissa hän saa asteittain lisääntyvästi vastuuta; tämä lisää hänen itseluottamustaan.
4. Lapset oppivat käsittelemään raaemmin leikkikenttiään ja lähiseutujaan tulematta kuitenkaan itse raaoksi tai "kovakouraisemmiksi". Aikuisen tulee ohjata lasta näissä tilanteissa määrätietoisesti, sillä lapset hakevat tällä tavoin rajojaan.
5. Auta lasta tunnistamaan suorituksiin liittyvät merkittävät virheet, jolloin piittaamaton käyttäytyminen vähenee.
6. Rohkaise pienryhmätoiminnoista suurempien ryhmien toimintoihin ja joukkueurheilukokemuksiin.
7. Osallistuminen lasten urheiluharrastuksiin on suositeltavaa ja lasten ohjaamista omien tarpeiden ja kiinnostusten pariin on tuettava.

Näitä periaatteita pyritään noudattamaan myös salibandyn pelikeskeisessä opettamisessa 7-12 vuotiaille.

6 SALIBANDYN LAJIKUVAUS

Salibandy on sisätiloissa pelattava palloilulaji. Sitä pelataan 20 x 40 metriä suuruisella alueella muovisella pallolla ja synteettisistä materiaaleista valmistetuilla mailoilla. Joukkueessa saa olla enintään 20 pelaajaa, joista kuusi yhtä aikaa kentällä. Yksi näistä kuudesta voi olla maalivahti, jonka on käytettävä kasvusojusta ja pitkiä housuja. Pelialuetta ympäröi 50 cm korkea reunus, jossa on pyöristetyt kulmat. Maalit ovat 160 x 115 x 40/65 cm suuriset. Peliä tuomaroit kaks samanarvoista tuomaria ja peliaika voi olla 3 x 20 minuutin lisäksi myös 3 x 15 minuuttia tai 2 x 15 minuuttia. Peli on suoraa peliaikaa, paitsi viimeisen erän kolme viimeistä minuuttia, jotka ovat tehokasta peliaikaa. (SSBL:n sääntökirja 1995, 3.)

6.1 Salibandyn historiaa

Salibandy on lajihistoriallisesti erittäin nuori laji. Sen kantamuoto on sähly, jota on alettu pelata 1970-luvun alussa Ruotsissa. Salibandy syntyi sählyn rinnalle sen kilpaurheilumuodoksi 1980-luvun alussa. (Oksanen & Rinkinen 1996.) Suomessa salibandya alettiin pelata kilpailumuotona 1985, jolloin sarjatoiminta käynnistyi.

6.2 Salibandyn erityispiirteet

Salibandy omaa sosiaalisen luonteen ja saa liikkeelle liikunnallisen harrastuksen pariin sellaisia liikkujia, jotka muuten vierastavat liikuntaa (Kinnunen 1997). Salibandya opetettaessa on tärkeää ymmärtää ensikosketuksen merkitys ja laatu oppilaan kannalta. Lajin viehätystä suuri osa tulee pallon keveydestä. Taitavammankin pelaajan on vaikea hallita palloa täydellisesti, mikä tasoittaa taitoeroja ja tekee pelistä helpon aloittaa. Laji menettää kuitenkin suuren osan viehätystään ja taidon merkitys katoaa, ellei sääntöjä opeteta ja valvota tarkasti. (Saari 1995, 9). Ainoana joukkuepelilajina salibandyjoukkueen pelaajan ja toimihenkilön nuuskan käyttö ottelutapahtumassa on kiellettyä (Salomaa & Huoponen 1998). Säännöt kieltävät myös protestoimisen tuomaria kohtaan sekä kaikenlaisen muun sopimattoman käytöksen kanssapelaajia, katsojia, tuomaria, toimihenkilöitä tai toimitsijoita kohtaan (SSBL:n sääntökirja 1995, 16). Käytännössä tämä tarkoittaa junioripeleissä sitä, että kiroiluakaan ei sallita - seurauksena jatkuvasta kiroilusta on 2 + 10 minuutin jäähy.

Useat tutkimukset osoittavat, että vamma-alttiudeltaan salibandy ei ole lajina vaarallinen (Löfgren, Andersson, Björnstig & Lorentzon 1994; Wikström & Andersson 1997; Snellman 1999). Kuitenkin tapa, jolla kilpasalibandya pelataan, tekee siitä vamma-alttiin (Snellman 1999). Kilpasalibandyssa traumavammoja ilmenee eniten kauden alussa syksyllä sekä tammikuussa, jolloin harjoituksissa ja peleissä on ollut taukoa. Lisäksi ns. hyödyn katsova tuomarilinja tuo kyllä pelille jatkuvuutta, mutta altistaa varsinkin alemmilla sarjatasoilla vammoille läpi kauden. (Snellman 1999.)

Salibandy on joukkuepeli, johon on muotoutunut sille ominainen taktiikkansa. Seuraavassa kappaleessa esitellään salibandyn taktiikkaa sekä sen edellytyksenä olevista tekijöistä pelikäsitys, yksilö- ja joukkuepelitaidot, huomioiden kohderyhmä, 7-12 vuotiaat lapset. Taktisessa osuudessa ei siis puututa peruspelaamista vaativampiin taktisiin tekijöihin, kuten esimerkiksi erikoistilannepelaamiseen.

7 SALIBANDYN TAKTIikka

Käsitteitä taktiikka ja strategia käytetään usein päällekkäin. Yleisesti taktiikan ajatellaan kuitenkin olevan osa strategiaa. Strategialla tarkoitetaan kokonaisvaltaista suunnitelmaa, joka ottaa huomioon kaikki peliin liittyvät tekijät ja luo edellytykset taktiikan toteutukselle. Taktiikka taas on suunnitelma, joka tähtää pelitilanteen, pelin, sarjan tai turnauksen voittoon tai muuhun tavoitteeseen. (Luhtanen 1993, 68.)

Pelikeskeisessä pelien opettamisessa taktiikalla on erittäin keskeinen asema. Oppilaan oppimisprosessissa taktiikan opetus sijoittuu pelikeskeisen mallin tasoille 3 ja 4, eli oppimisprosessin väli- eli assosiatiiviseen vaiheeseen. Taktisen tietoisuuden ja sen hyväksikäytön kautta oppilas voi kehittyä hyväksi pelaajaksi, joka kykenee luoviin ja joukkueen taktiikan sekä pelin voittamisen kannalta tarkoituksenmukaisiin ratkaisuihin. Pelikeskeisen mallin mukaisesti hyvä taktikko on myös hyvä pelaaja ja päinvastoin. (Bunker & Thorpe 1982; Waring & Almond 1995)

Taktikoinnin mahdollisuudet pelissä ovat sidoksissa lajin sisältöön. Esimerkiksi pitempi peliaika ja useampien erilaisten pelaajatyyppeiden tarve lisäävät taktikoinnin mahdollisuuksia. Taktikoinnin perusteet löytyvät pelaajien perusominaisuuksien vertailusta, lajin sisällöstä ja kehitysvaatimuksista. Taktiikan toteutus tapahtuu pelaajan ratkaisujen pohjalta alati vaihtelevissa tilanteissa. Taktiikan luominen perustuu vahvuuksien ja heikkouksien tuntemiseen, joita haetaan tavallisesti seuraavista ominaisuuksista:

- pelaajan koko (ulottuvuus)
- voima
- nopeus
- kestävyys
- taito
- pelikäsitys ja
- psyyke. (Luhtanen 1993, 68.)

Saavutettu tulos muotoutuu ratkaisevalta osin pelin vaatiman vauhdin tai tempon tason ja vaihtelun suhteesta pelaajan energian tuoton tasoon ja kuntotason. Suorituksen kuormitukseen vaikuttavat lisäksi pelin aikana liikuttu ylimääräinen matka tai muuten ylimääräinen kuormitus. Taktikointiin kuuluu usein riskinotto. Palloilussa monesti toistettu

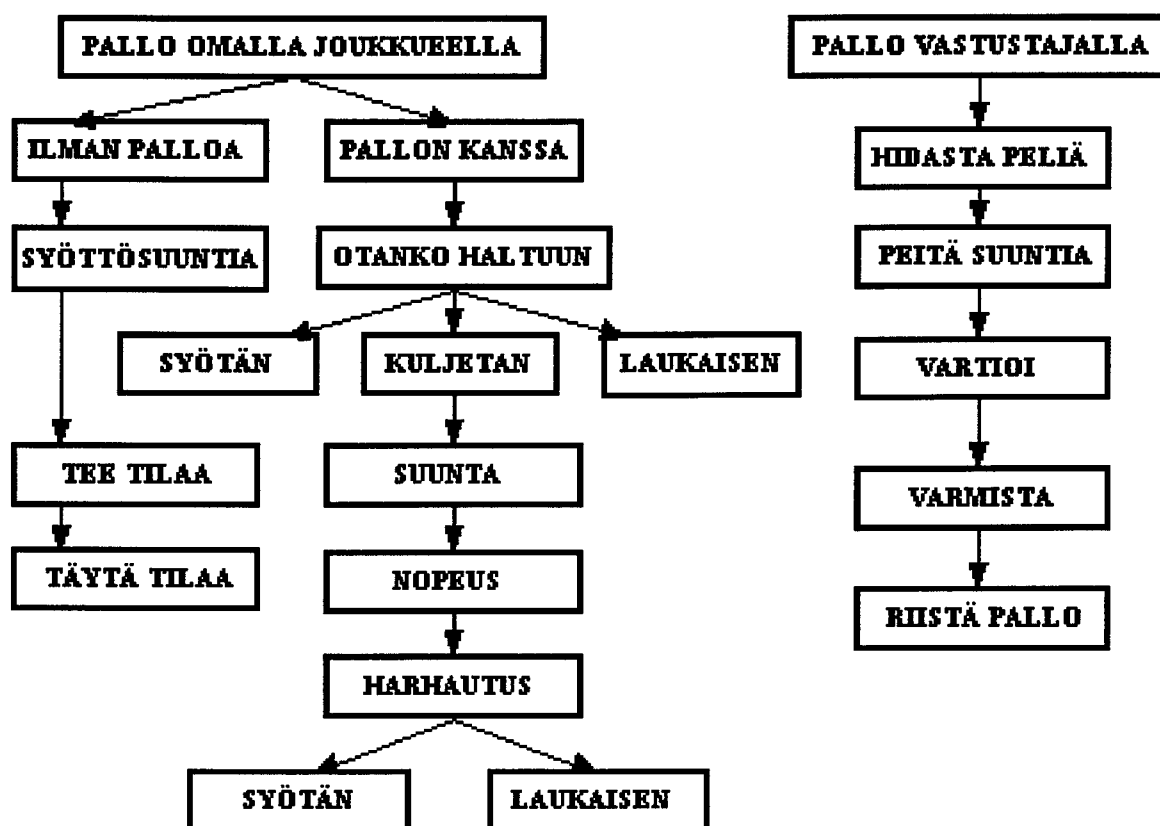
"totuus" on, että pelaaja on yhtä huono kuin hänen huonoin pelaajaominaisuutensa on. Tällä tarkoitetaan sitä, että tietyn pelaajan hyvin tunteva vastustaja tai vastustavan joukkueen valmentaja voivat käyttää taktisesti hyväkseen juuri tätä pelaajan heikointa ominaisuutta. (Luhtanen 1993, 68.)

Ominaisuuksien perusteella joukkueet saavat usein tietyn maineen. Taitojoukkuetta vastaan pyritään usein pelaamaan fyysisemmällä ja aggressiivisemmalla pelitavalla. Kuntojoukkueen heikkoudet ovat yleensä taitopuolella, ja hyvän pelikäsityksen ja taidon omaava joukkue pystyy usein voittamaan tällaisen joukkueen sen tekemien virheiden avulla tai pakottamalla heidät liikkumaan kuntonsa ylärajoilla. (Luhtanen 1993, 68.)

Taktiikkaan kuuluu, että myös joukkueesta pyritään löytämään sen heikoin lenkki. Tämän seikan taustalla piilee se tosiasia, että taidollisesti ja pelikäsityksellisesti hyvä joukkue pystyy löytämään vastustajan heikoimman osa-alueen ja käyttämään sitä hyväkseen oman joukkueensa pelin toteuttamiseksi tavoitteen mukaisella tavalla. (Luhtanen 1993, 68.)

7.1 Pelikäsitys

Kognitiivisen kehityskuvauksen yhteydessä todettiin jo, että pelikäsityksellä on vahva yhteys yksilön kognitiiviseen puoleen (Piha 1996). Pelikäsitys on taktiikan perusta, joka tarkoittaa pelaajan kykyä tuntea pelin säännöt ja taitoja osata ratkaista pelin perustilanteita pallon kanssa ja pallottomana tarkoituksenmukaisella tavalla omaa joukkuetta hyödyntäen. Pelikäsityksen perustana on kyky nähdä peliä ja lukea sitä ennakoiden: hyvällä pelaajalla pää pyörii pelissä lähes kaiken aikaa hänen tehdessään havaintoja pelistä. Pallollisen pelaajan on pidettävä hyvä kontakti palloon, jotta hän voi suunnata katsettaan kenttätapahtumiin. Pelaajalle on opetettava katseen irrottamista pallosta kuljetuksissa ja katseen suuntaamista tarkoituksenmukaisesti havaintojen ja omakohtaisten ratkaisujen tekemiseen, jolloin hän voi toimia näkemänsä mukaan joukkueen eduksi. Katseen suuntaaminen kenttätapahtumiin kuljetuksessa myös nopeuttaa pelin havainnointia ja mahdollistaa samalla nopeamman pelin. Pelikäsitystä voidaan havainnollistaa avaintekijöiden osalta seuraavan kaavion avulla (kuvio 7). (Luhtanen 1993, 68.)



KUVIO 7. Pelikäsityksen avaintekijät pelin perustilanteissa (Luhtanen 1993, 42).

Hyvä pelikäsitys edellyttää jatkuvaa pelin havainnointia. Hyvän pelikäsityksen omaava pelaaja pystyy koko ajan näkemään

- kentän tapahtumat
- pallon
- omat pelaajat ja
- vastustajat.

Lisäksi hyvä pelaaja kykenee

- lukemaan peliä:
- ennakoimaan tulevan tilanteen ollessaan saamassa palloa. (Luhtanen 1993, 42-43.)

Kehittymättömälle pelaajalle tulee usein pelissä vastaan tilanne, jossa hänellä on vain yksi mahdollisuus ratkaista tilanne: hän yrittää ratkaisua yksin. Tilanne syntyy, kun omat pelaajat eivät osaa auttaa pallollista pelaajaa ratkaisuille, jotka antaisivat pallolliselle erilaisia joukkuetta hyödyntäviä ratkaisumahdollisuuksia. Pelikäsityksen opetuksessa yleinen malli on se, että *pallolliselle luodaan kaksi ratkaisumahdollisuutta, joista hän systemaattisesti pyrkii toteuttamaan parempaa.* (Luhtanen 1993, 43.)

Hyvän pelaajan ominaisuuksiin kuuluu, että hän omaa useita erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja ja kykenee hyödyntämään taidoillaan sitä vaikeintakin. Pelin luovuus muodostuu pelaajien tekemistä vaikeista ja yllättävistä ratkaisuksista. Niiden perusteet ovat opituissa malleissa, mutta luovuuden muodostaa niiden soveltaminen yllättävään aikaan ja yllättävällä tavalla. (Luhtanen 1993, 43.)

7.1.1 Salibandyn perustilanteet

Salibandyn perustilanteita voivat olla 1 vs 0, 1 vs 1, 2 vs 1, 3 vs 2 jne sekä näiden tilanteiden ratkaisut hyökkääjien ja puolustajien kannalta (SSBL 2000). Perustilanteiden hallinta ja niissä oikein toimiminen sekä pallottomana että pallollisena ovat pelaajan välttämättömiä perustaitoja. Näissä tilanteissa on tärkeää jo aiemmin mainittu katseen suuntaaminen pallollisenakin muihin pelaajiin ja kenttätapahtumiin, ratkaisuvaihtoehtoista edullisimman valinta jo vaiheessa, kun palloa ollaan saamassa haltuun sekä tämän ratkaisun toteutuskeino: mihin tai miten syötetään, kuljetetaan tai laukaistaan sekä millä nopeudella, voimalla jne. kaikki tehdään. (Luhtanen 1993, 43.)

Hyökkäyksen perustilannepelillä joukkueen on pystyttävä hetkellisesti pelaamaan aikaa ja tilaa tarkoituksenmukaisten ratkaisujen tekemistä varten. Pelaajan on hallittava sekä nopean että hitaan hyökkäyksen perusteet. Puolustuksen perustilannepelissä joukkueen tavoitteena on voittaa pallo omalle joukkueelle. Puolustustaitojen perusteisiin kuuluu pallon hankkiminen omalle joukkueelle sekä vahvennettu viivytävä puolustaminen. (Luhtanen 1993, 44.)

7.1.2 Hyökkäystaktiikka

Hyökkäyspelin ehkä suurin haaste on ala-astelaisille pallottomana pelaaminen ja siihen liittyvä vapaan paikan hakeminen ja kenttätasapainon säilyttäminen. Hyökkäyspelin harjoittelussa näihin kiinnitetään erityistä huomiota, ja vaativuutensa vuoksi hyökkäyspelaamisen harjoittelun painopiste on 5.-6. luokalla.

Pelin voittamisen ja häviämisen kannalta olennaisimpia ovat luonnollisesti maalit: niiden syntyvät ja syntymisen edellytykset. Joukkuetaktiikan keskeisiä, laajempia periaatteita hyökkäyspelissä ovat *viisikon liikkuvuus, sijoittuminen syvyys suunnassa (pidä joukkue*

Hyvän pelaajan ominaisuuksiin kuuluu, että hän omaa useita erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja ja kykenee hyödyntämään taidoillaan sitä vaikeintakin. Pelin luovuus muodostuu pelaajien tekemistä vaikeista ja yllättävistä ratkaisuksista. Niiden perusteet ovat opituissa malleissa, mutta luovuuden muodostaa niiden soveltaminen yllättävään aikaan ja yllättävällä tavalla. (Luhtanen 1993, 43.)

7.1.1 Salibandyn perustilanteet

Salibandyn perustilanteita voivat olla 1 vs 0, 1 vs 1, 2 vs 1, 3 vs 2 jne sekä näiden tilanteiden ratkaisut hyökkääjien ja puolustajien kannalta (SSBL 2000). Perustilanteiden hallinta ja niissä oikein toimiminen sekä pallottomana että pallollisena ovat pelaajan välttämättömiä perustaitoja. Näissä tilanteissa on tärkeää jo aiemmin mainittu katseen suuntaaminen pallollisenakin muihin pelaajiin ja kenttätapahtumiin, ratkaisuvaihtoehtoista edullisimman valinta jo vaiheessa, kun palloa ollaan saamassa haltuun sekä tämän ratkaisun toteutuskeino: mihin tai miten syötetään, kuljetetaan tai laukaistaan sekä millä nopeudella, voimalla jne. kaikki tehdään. (Luhtanen 1993, 43.)

Hyökkäyksen perustilannepelillä joukkueen on pystyttävä hetkellisesti pelaamaan aikaa ja tilaa tarkoituksenmukaisten ratkaisujen tekemistä varten. Pelaajan on hallittava sekä nopean että hitaan hyökkäyksen perusteet. Puolustuksen perustilannepelissä joukkueen tavoitteena on voittaa pallo omalle joukkueelle. Puolustustaitojen perusteisiin kuuluu pallon hankkiminen omalle joukkueelle sekä vahvennettu viivytävä puolustaminen. (Luhtanen 1993, 44.)

7.1.2 Hyökkäystaktiikka

Hyökkäyspelin ehkä suurin haaste on ala-astelaisille pallottomana pelaaminen ja siihen liittyvä vapaan paikan hakeminen ja kenttätasapainon säilyttäminen. Hyökkäyspelin harjoittelussa näihin kiinnitetään erityistä huomiota, ja vaativuutensa vuoksi hyökkäyspelaamisen harjoittelun painopiste on 5.-6. luokalla.

Pelin voittamisen ja häviämisen kannalta olennaisimpia ovat luonnollisesti maalit: niiden syntyvät ja syntymisen edellytykset. Joukkuetaktiikan keskeisiä, laajempia periaatteita hyökkäyspelissä ovat *viisikon liikkuvuus, sijoittuminen syvyys suunnassa (pidä joukkue*

koossa) ja leveyssuunnassa (etäisyydet) sekä läpimurtoihin pyrkiminen. (Luhtanen 1993, 44.)

Koska hyökkäyspelin tavoitteena on tehdä maaleja, esitetyillä periaatteilla on pystyttävä pääsemään maalintekosektorille. Pelaajan pääsemiseksi hyödyntämään mainittuja periaatteita käytännön ohjeita hänelle ovat:

- näe koko kenttä
- liiku auttaen ja tukien
- tee aloitteita
- pelaa vaihtelevasti laidoilta ja keskeltä
- pelaa vaihtelevasti lyhyttä ja pitkää syöttöä ja kuljetusta
- käytä toista "aaltoa" (jättösyötöt)
- vie puolustajaa sivuun
- vedä puolustajaa ylös
- pyri läpimurtoihin
- pyri maalintekoon
- pyri maskintekoon
- pyri kimmopalloihin ja
- etsi vastustajan heikkoudet ja hyödynnä ne. (Luhtanen 1993, 44.)

Pelin avaukseen, keskialueen ylityksiin, maalitilanteiden luontiin ja maaliedustapeliin joukkueen kannattaa luoda muutama harjoiteltu ja toimiva malli. Nämä yhdistettynä viisikon ja pelaajien omiin luoviin ratkaisuihin lisäävät onnistuneen maalintekoyrityksen mahdollisuutta. Hyökkäystaktiikan osa-alueita ja joukkuetaktiikkaa on pyrittävä kehittämään asteittain vaikeutuen. Tässä keinoina ovat perustilanneharjoitukset, sovelletut pelit ja ottelut. (Luhtanen 1993, 44-45.)

7.1.3 Puolustustaktiikka

Ala-asteella puolustuspelaaminen on erittäin suuri haaste jo pelkän fyysisyyden vaatimuksen vuoksi. Toisaalta tämä antaa mahdollisuuden kehittää ala-asteen aikana monipuolista hyökkäystyöskentelyä, ja puolustustyöskentelyn hiominen kannattaa ehkä jättää odottamaan kehon yleisen voimatason nousua, eli nuoruusikään. Puolustuksen keskeiset periaatteet käydään kuitenkin huolellisesti lävitse jo 3.-4. luokalla.

Puolustustaktiikassa keskeisiä joukkuetaktisia periaatteita ovat *viivyty*s (aika on puolustajan puolella), *tasapaino* (ei aukkoja sivusuunnassa), *syvyys* (pallollisen ja maalin välissä vahva puolustus) ja *voimien keskittäminen läpimurron ja laukauksen eteen*. Puolustuspelellin tärkein tavoite on estää maalien syntyminen ja maalintekosektorille pääsy pallon kanssa. Puolustaminen on yleensä helpompaa kuin hyökkääminen, joskin se on fyysisesti vaativampaa. Hyökkäyksessä vaaditaan vastaavasti enemmän taitoa, oivallusta ja nopeutta. Puolustajaa helpottavia käytännön ohjeita ovat:

- siirry heti pallonmenetyksen jälkeen puolustamaan
- sijoitu vastustajan ja maalin väliin
- estä pallollisen vapaa kuljetus
- peitä syöttösuuntia
- häiritse haltuunotossa
- ole ensimmäisenä pallossa
- ahdistu vastustajaa laitaa päin
- vartioi
- estä läpimurto
- varmista
- peitä laukaus
- siivoa irtopallot ruuhkasta ylös tai laitoihin. (Luhtanen 1993, 45.)

Puolustustaktiikka voidaan erotella alueittain hyökkäys-, keski-, ja puolustusalueen puolustukseen sekä maalialueen puolustukseen, joskin paitsiosäännön puuttuessa aluerajojen puolustamisella on vähäisempi merkitys kuin pelitilanteen mukaisella puolustamisella. Puolustustaktiikassa on tärkeä huomioida nopea reagointi pallon menettämistä aiheutuvaan vastahyökkäykseen. Tässä tilanteessa seuraavalle siirtymävaiheelle hyökkäyksestä puolustukseen on syytä luoda omat perusmallit alimpien pelaajien toiminnalle, joissa huomioidaan toiminta välittömästi pallon menetystä seuraavalla hetkellä kentän eri osissa ja puolustaminen nopeaa hyökkäystä vastaan. (Luhtanen 1993, 46)

Salibandyille ominainen taktiikka muotoutuu salibandytaidoista ja salibandyn säännöistä. Seuraavassa esitellään salibandyn yksilö- ja joukkuepelitaidot sekä niihin keskeisesti vaikuttavat säännöt. Tarkemmat salibandyn koululaissäännöt löytyvät liitteet -osiosta.

7.2 Salibandyn yksilötaidot

7.2.1 Salibandyn motoriset taidot

Salibandyssä keskeisiä motorisia taitoja ovat pelaajan perusasento, oikea kosketus palloon ja lattiaan, kuljettaminen, syöttäminen, syötön vastaanotto sekä laukaiseminen. (SSBL 1998.)

7.2.1.1 Perusasento

Perusasennossa pelaajalla on mailaotteena kahden käden ote, jossa yläkäsi peittää kokonaan mailan tupen ja alakäsi on vähintään 20 cm etäisyydellä yläkädestä. Jalat ovat hieman joustettuna polvista ja kevyesti haara-asennossa toinen jalka hieman edessä, mailan lavan ollessa lattiassa.

7.2.1.2 Pallokosketus

Oikealla kosketuksella palloon ja lattiaan pyritään välttämään pallon karkaamista ja syötön epätarkkuutta sekä mailan kolinaa lattiaan. Kosketus palloon on pehmeä ja lattiakosketus olematon. Kuljettamisessa pallo pysyy lähellä lapa ja mailaotteena on kahden käden ote. Katse pidetään pallossa, taidon kehittyessä katsetta voidaan nostaa pelikentälle. Kuljettamisessa pallo pidetään kiinni koko ajan kämmenpuolella eli lavan sylissä, sitä ei tarvitse leipoa. (SSBL 1998.)

7.2.1.3 Syöttäminen

Syöttämisessä oikea syöttöasento on kylkiasento, jossa left-pelaajilla oikea kylki osoittaa kohti syöttösuuntaa ja right-pelaajilla päinvastoin. Jalat ovat luontevasti rinnakkain kevyessä haara-asennossa ja katse aluksi kohti palloa. Taidon kehittyessä katsetta suunnataan syöttökohteeseen. (SSBL 1998.)

Syöttö jaetaan vetosyöttöön, lyhyeen rannesyöttöön, rystysyöttöön, kaaripallosyöttöön ja kovaan maasyöttöön. Vetosyöttö on näistä helpoin tapa oppia syöttämään hyvin. Vedossa pallo viedään vartalolinjan taakse, josta veto lähtee. Lapa vedetään takaa kohti syöttökohdetta kiihtyvällä vauhdilla, pallon ollessa koko vedon ajan lavan sylissä kiinni.

Pallo irrotetaan lavasta, kun lapa on ylittänyt etummaisen jalan linjan. Lapa ei vedon loppuvaiheessa kallisteta eikä vipata, jolloin pallo ei lähde nousemaan tai pomppimaan. Lyhyt rannesyöttö on vetosyöttöä pelinomaisempi nopeutensa vuoksi. Lyhyessä rannesyötössä kosketus palloon on hyvin nopea ja kosketuksessa on pieni jousto. Kosketus palloon tapahtuu etummaisen jalan kohdalla ja pallo irtaana lavasta nopeasti pomppimattomana. Peliasennon tasapainoisuudella rannesyöttöön saadaan riittävä voima. (SSBL 1998.)

Rystisyöttö aikaansaadaan nopealla näpäytyksellä. Lapa ei rystisyötössä kosketa lattiaan, vaan ainoastaan palloon. Lapaan saadaan riittävä vauhti pienellä takaheilahduksella, ja pallo-osuma tulee lapaan tyviosaan varren jatkeelle. Rystisyöttö suoritetaan kahden käden mailaotteella. (SSBL 1998.)

Kaaripallosyötössä oikea osuma palloon on ratkaiseva. Pallo asetetaan hieman etummaisen jalan eteen ja vauhti lyöntiin otetaan takaa liu'uttaen mailaa lattian pintaa pitkin. Takaheilahduksesta maila tuodaan suorassa linjassa kohti palloa, osumahetkellä lapa on hieman kallistettuna pallon alle. Pelaajan asento on sama kuin muissakin syöttötavoissa, kylki edellä, ja mailaotteena on normaali peliote. Yleisiä virheitä kaaripallosyötön antamisessa ovat käsien liian lyhyt etäisyys toisistaan ja mailan lavan liikkuminen lattiassa kaarenmuotoisesti, eikä suorassa linjassa. (SSBL 1998.)

Kova maasyöttö voidaan antaa useilla eri tavoilla. Rannesyöttönä se vaatii hyvän tekniikan ja voimaa, joten nuoremmille junioreille paras tapa syöttää kovaa on iskulyönti. Kaaripallosyötön tekniikka sopii kovaan syöttöön hyvin. Erotuksena kaaripallosyöttöön maasyötössä lapa ei kallisteta osumahetkellä pallon alle. Kova maasyöttö voidaan antaa myös lämärisyöttönä, jolloin mailan vauhti otetaan takaa ilmasta - maila ei saa kuitenkaan nousta yli lantiotason. Lämärisyötössä mailaote on hieman perusotetta leveämpi. Pallo asetetaan hieman pelaajan keskilinjan etupuolelle. Mailan taakseviennissä kädet ovat kyynärtaipeista lukittuina. Syöttöliike alkaa vartalon ja hartialinjan liikkeenä pallon päälle hieman ennen mailan liikettä. Maila osuu lattiaan noin 10-20 cm ennen palloa, jolloin mailan varsi saa pienen taipuman ennen kuin lapa osuu palloon. (SSBL 1998.)

7.2.1.4 Laukaiseminen

Laukaisemisessa tärkeintä on muistaa, että maila ei saa nousta yli lantiotason.

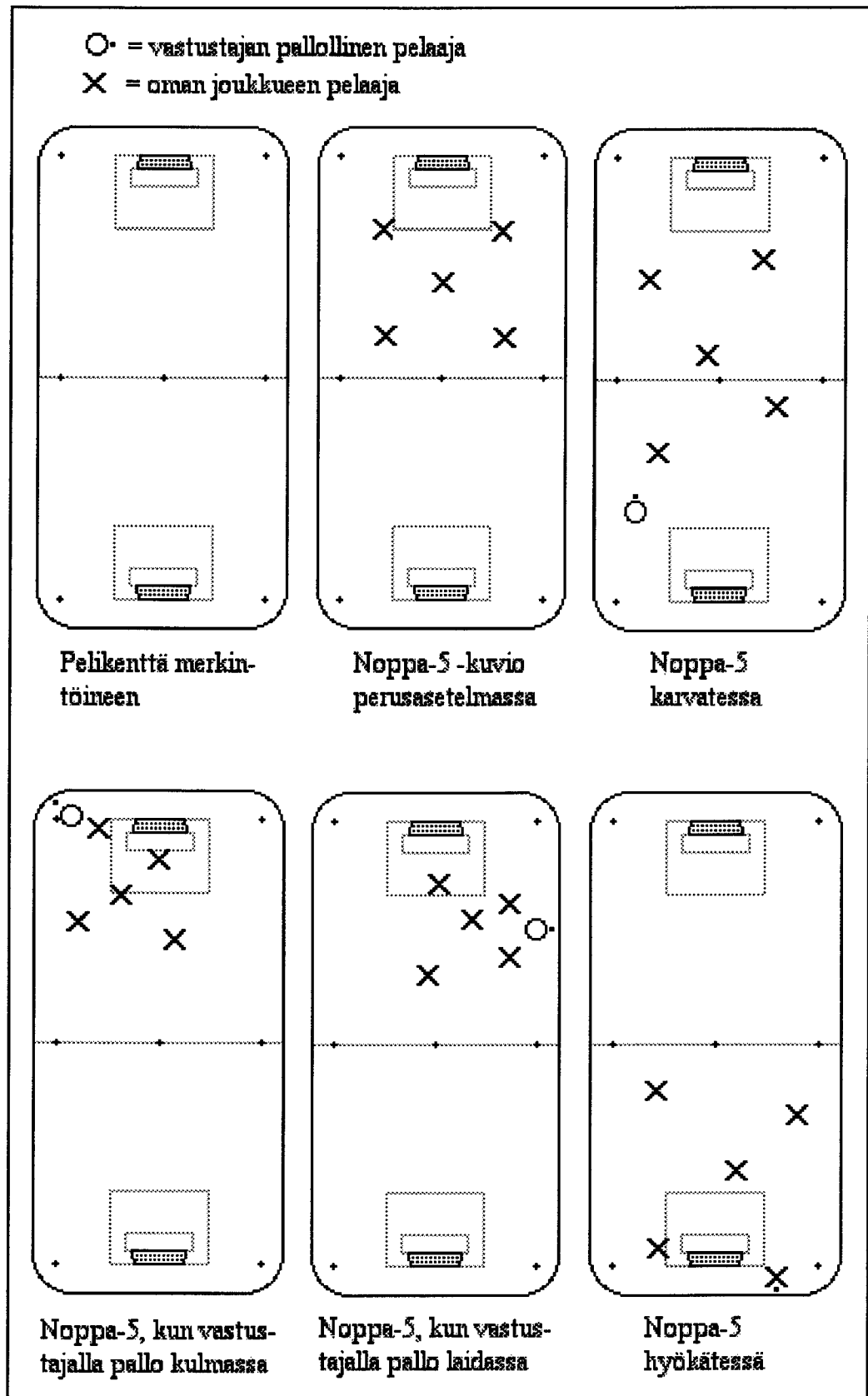
Salibandypelaajalla ei ole suojuksia, joten on turvallista rajata mailan liikeradat (SSBL 1998). Myös salibandysäännöt kieltävät mailan nousemisen laukaisutilanteessa takana ja edessä yli lantiotason; poikkeuksena on tilanne, jolloin ketään pelaajia ei ole lähietäisyydellä tai mitään loukkaantumisvaaraa ei ole, jolloin maila saa nousta edessä hartiatasolle (SSBL:n sääntökirja 1995, 10).

Salibandyssa laukaisutapoja on monenlaisia. Päätapoja on kaksi: iskulyönti ja vetolaukaus, joista iskulyöntitavat jaetaan vielä lakaisuun, lämäriin ja rannelaukaukseen. Iskulyönneissä mailan vauhti otetaan takaa ja pallo on pelaajan etummaisen jalan kohdalla, kun taas vetolaukauksessa pallo on kiinni lavassa jo takana. Vetolaukaus onkin teknisesti iskulyöntiä vaikeampi suorittaa. Nopeutensa ja arvaamattomuutensa vuoksi vetolaukaus ei paljastu etukäteen kuten esimerkiksi lämäri. Teknisesti eri laukaisutavat ovat samanlaisia kuin vastaavat syöttötavat. Laukaus eroaa syötöstä voimankäytössä - laukauksissa voimaa käytetään enemmän. (SSBL 1995.)

7.3 Salibandyn joukkuepelitaidot

7.3.1 Peruspelaaminen

Peruspelaamisessa käytetään kahta puolustajaa, yhtä keskushyökkääjää ja kahta laitahyökkääjää, jolloin pelaajat ovat noppa-viitosen asetelmassa. Peruspelissä tämä perusryhmitys säilytetään liikuttuina sitten hyökkäys- tai puolustuspuolella. Taitotason edetessä hyökkäysryhmitys voi muuttua monenkin muotoiseksi, mutta puolustusryhmityksessä kannattaa pitkään sijoittua noppa-viitosen mukaisesti. Kun pelaajat oppivat sijoittumaan noppa-5 -kuvion mukaisesti, seuraava tavoite on pyrkiä pelaamaan kuvion mukaisesti. Yleinen virhe on puolustajien jääminen liian kauas omalle kenttäpuoliskolle, vaikka peliä pelattaisiinkin toisessa kenttäpäädyssä. Puolustajien tehtävä on mennä hyökkäykseen mukaan, mutta noppa-viitosen opetteluvaiheessa pysyä kuitenkin vielä omien hyökkääjien takana. Pelin ja noppa-viitosessa liikkumisen alkaessa sujua, voidaan pelipaikkoja vaihtaa "lennossakin", eli puolustaja voi nousta hyökkääjien yläpuolelle ja vastaavasti hyökkääjä voi laskea puolustajien alapuolelle. (SSBL 1998.) Noppa-5 -kuvion muuttumista eri puolustustilanteissa on kuvattu yksinkertaistetusti (vastustajan pelaajista mukaan on piirretty ainoastaan pallollinen pelaaja) kuviossa 8.



KUVIO 8. Noppa-5 -kuvio pelkistetyesti eri puolustustilanteissa ja hyökätessä (SSBL 1999A; SSBL 2000). Kuvissa oman joukkueen hyökkäyssuunta on alaspäin.

7.3.2 Sijoittuminen

Sijoittumisen helpottamiseksi voidaan käyttää nk. tonttiharjoitusta. Siinä pelikenttä jaetaan neljään samansuuruiseen lohkoon: vasempaan ja oikeaan hyökkäysalueeseen sekä vastaaviin puolustusalueisiin. Pelaaja sijoittuu liikkueensa siten, että esimerkiksi vasen puolustaja liikkuu vain joko omalla puolustustontillaan tai haluttaessa vasemmalla kenttäpuoliskolla, jolloin hän voi liikkua myös vasemmalle hyökkäysalueelle. Keskushyökkääjä voi sijoittua melko vapaasti (kuitenkin perusryhmitys noppa-viitosen mukaisesti) tai siten, että hänen liikkumisalueitaan eivät ole maalien tausta-alueet. (SSBL 1998.)

7.3.3 Paikan etsiminen

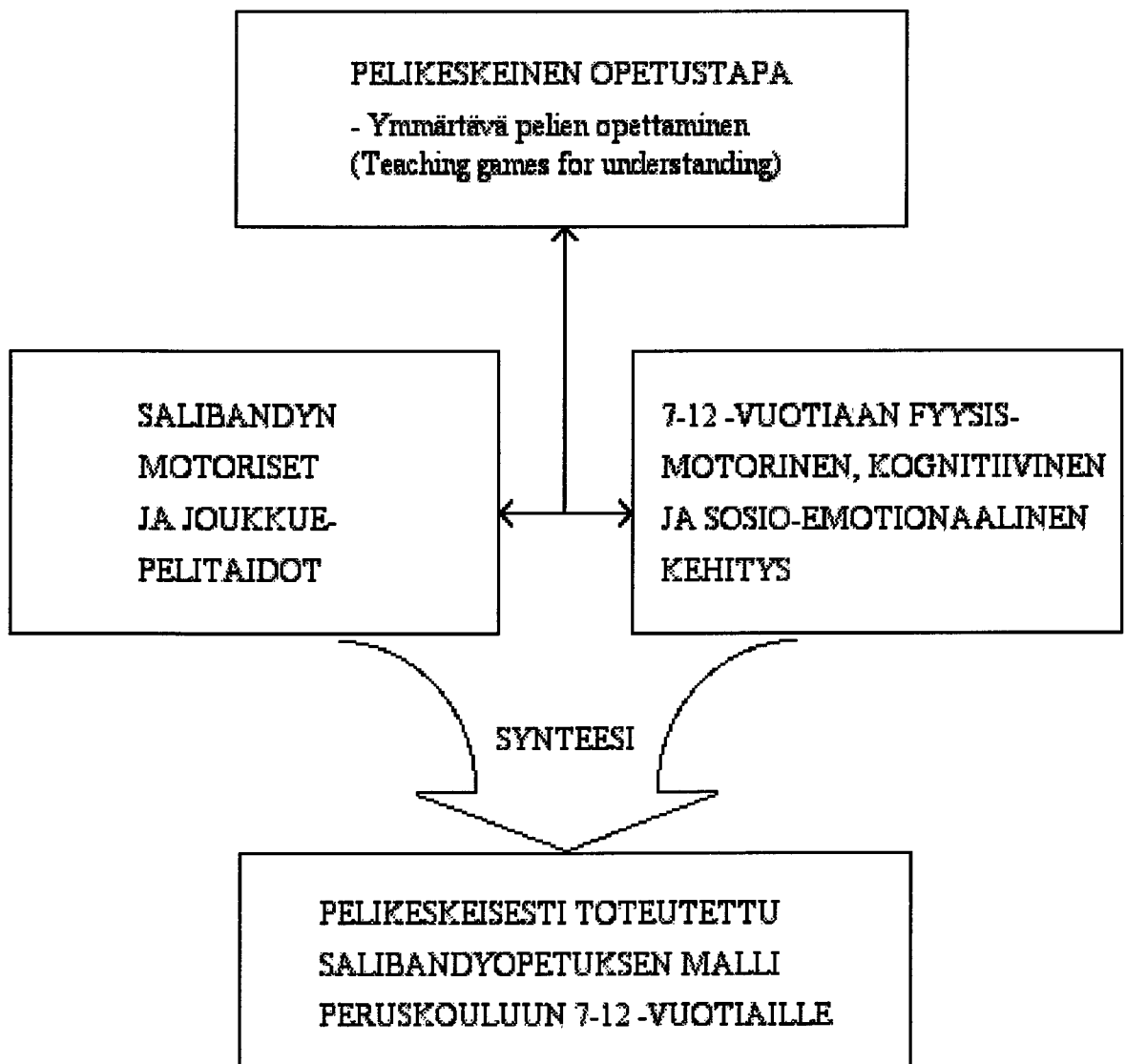
Paikan etsimisellä pyritään välttämään aloittelijalle tyypillistä virhettä, pelin kasautumista. Kun pelaajat oppivat hahmottamaan oman sijaintinsa suhteessa kanssapelaajiin, tulee pelistä järjestäytyneempää. Tavoitteena paikan etsimisessä on etsiä vapaata tilaa omalta pelialueelta eli kunkin pelaajan omalta tontilta. (SSBL 1998.)

7.3.4 Syöttöpelit

Joukkuepelinä salibandynkin ideana on pelata syöttöpeleitä. Varsinkin aloittelijoilla tulee vähän tarkoituksellisia syöttöjä, koska kaikki energia suuntautuu pallon hallitsemiseen. Syöttöpeleihin kannustamisessa voidaan käyttää erilaisia sääntösovelluksia, joilla järjestetään aikaa useammankin helpon syötön antamiseen. (SSBL 1998.)

8 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS

Tämä teoreettinen työ rakentuu kolmesta kokonaisuudesta: pelikeskeisestä opetusmenetelmästä, 7-12 -vuotiaiden fyysis-motorisen, kognitiivisen ja sosio-emotionaalisen kehityksen kuvauksesta sekä salibandyn motoristen ja joukkuepelitaitojen kuvauksesta. Työssä käytetään loogista päättelyä valittaessa 7-12 -vuotiaille sopivat painotukset salibandysta ja yhdistettäessä ne pelikeskeiseen opetustapaan. Näin muodostuu malli salibandyn opettamisesta pelikeskeisesti ala-asteelle. Tätä voidaan havainnollistaa vielä seuraavan kuvion avulla (kuvio 9).



KUVIO 9. Tutkimuksen viitekehys.

9 PELIKESKEISESTI TOTEUTETTU MALLI PERUSKOULUN SALIBANDYOPETUKSEEN 7-12-VUOTIAILLE

9.1 Peruskoulun opetussuunnitelma ja liikunta

Peruskoulun opetussuunnitelmassa määrätään ala-astella liikunnan viikkotuntimääräksi 3 tuntia viikossa (Peruskoulun ops:n perusteet 1994, 1). Oppilaalle keskeistä liikunnassa on liikuntatarpeen tyydyttäminen, liikunnasta saatu ilo ja muut elämykset, mahdollisuus itsetuntemuksen kehittämiseen ja omanarvontunnon vahvistus. Rentoutumisen taito ja kyky vähentää ahdistuneisuutta ovat myös tärkeitä, samaten terveellisten elämäntapojen omaksuminen. Liikunnassa oppilaalla on mahdollisuus luovaan itsensä ilmaisuun ja esteettisiin kokemuksiin sekä yhteistoimintaan ja toisten huomioonottamiseen. Näiden sosiaalisten ja eettisten lähtökohtien ohella korostuu kansallisen liikuntakulttuurin ja kansalaistaitojen kehittämisen tarve. Liikunta voi olla kouluyhteisössä aktiivisena ja suosittuna toimintana kouluyhteisöä integroiva tekijä ja avainasemassa kehitettäessä koulua ympäristönsä toimintakeskukseksi. (Peruskoulun ops:n perusteet 1994, 107.)

Liikunnan tavoitteet peruskoulussa pohjautuvat näihin periaatteisiin, mutta lisäksi liikunnan opiskelun tavoitteisiin kuuluu, että oppilas oppii tarkkailemaan, kehittämään ja ylläpitämään omaa fyysistä ja psyykkistä toimintakykyään ja hyvinvointiaan, jolloin keskeisiä ovat liikehallinnan, kunnon, motoristen perustaitojen ja liikunnan lajitaitojen kehittyminen ja harjaantuminen. (Peruskoulun ops:n perusteet 1994, 107.)

9.2 Salibandyopetuksesta kouluissa

Yleisesti ottaen opettajien suhtautuminen salibandyyn koululajina on myönteinen. Niissä kouluissa, joissa salibandyopetus ei vielä ole alkanut, opettajan kielteiseen asennoitumiseen löytyy useitakin syitä. Yleisimpiä näistä ovat asenteisiin liittyvät syyt. (Huusko & Voutilainen 1994.)

Monet perinteisesti ajattelevat opettajat eivät arvosta salibandya urheilulajina. Joillakin opettajilla lajitietämyksen puute aiheuttaa sen, ettei salibandy kuulu koulun lajivalikoimaan. Tämä taas johtaa usein ennakkokäsityksiin välineiden kalleudesta, lattian kulumisesta ja ylipäätään lajin huonosta soveltuvuudesta koulupeliksi. Valvomaton iltakäyttö ja selvien pelisääntöjen puuttuminen sen osalta on paikoin antanut salibandysta

niin kielteisen kuva, että opettaja on suosioista jättänyt lajin pois liikuntatunneilta. (Ruokonen 1995.)

Jotkut opettajat eivät halua lisää uusia lajeja koulujen laajaan lajivalikoimaan (salibandy ei ainakaan saa syrjäyttää mitään muita lajeja), toisille taas pienet sisäliikuntatilat ovat suurin este. Koulun pienet liikuntatuntimäärät saavat joitakin opettajia ajattelemaan, että salibandya voitaisiin mieluummin opettaa koulun liikuntakerhoissa. Myös koulun opetussuunnitelman antamat mahdollisuudet opettaa koululle parhaiten soveltuvaa lajia tarkoittavat joillakin kouluilla salibandyyn syrjäyttämistä lajivalikoimasta. (Huusko & Voutilainen 1994.)

Kokonaisuudessaan salibandyyn suhtaudutaan kouluissa kuitenkin myönteisesti. Kaikkein myönteisemmin siihen suhtautuvat 33-41-vuotiaat miesopettajat. Yleisesti ottaen nuoret liikuntaa opettavat opettajat suhtautuvat lajiin myönteisemmin kuin vanhemmat, miesopettajat myönteisemmin kuin naiset. Erot ovat kuitenkin aika pieniä. (emt. 1994.)

9.2.1 Salibandyopetuksen aloittaminen

Salibandyopetuksen aloittaminen alkaa välttämättömien välineiden hankinnalla, joita ovat pallot, mailat ja maalit. Sisäpelikengät on myös syytä vaatia salibandytunneille varpaiden suojaamiseksi mailaniskuilta, ja toisaalta pelin lukuisten käännosten ja kiihdytysten jlkoihin aiheuttaman rasituksen lieventämiseksi. Maalit voidaan tarvittaessa tehdä itse koulun kästityötiloja hyväksi käyttäen. Toisaalta edullisia maaleja on nykyisin hyvin tarjolla, joten maalien hankinnan ei pitäisi muodostua ylitsepääsemättömäksi ongelmaksi.

Mailojen osto koululle on pohdittava tarkkaan. Missä mailassa on paras hinta/laatu -suhde? Mailan tulisi kestää ja olla silti oppilaille mieluinen (paino, ulkonäkö jne) sekä sopia liikuntaan varatuille määrärahoille. Mailat kannattaa teipata alaosastaan noin 25 cm:n matkalta, koska teippi suojaa varren pintaan helposti tulevilta vahingollisilta mailaniskuilta. Tyttöjen mailat kannattaa pitää erillään poikien mailoista erilaisten käyttötottumusten vuoksi. Kalliit mailat ovat yleensä kestävämpiä kuin aivan halvat. Hintoja kannattaa vertailla, ostaa suoraan valmistajalta tai kilpailuttaa eri liikkeillä. Mailojen valvonnalla, vain tuntikäytöllä ja sääntöjen opettelulla/opettamisella saa mailat kestämaan pitkään. (Ruokonen 1995.) Lisäksi oppilailla on nykyään omia palloja ja mailoja jo melko monella, joten kertainvestoinneilla saattaa saada välineet vuosiksi eteenpäin.

9.2.2 Salibandyopetuksen ongelmakohdat ja niiden ratkaisumalleja

Salibandy yhtenä muiden lajien joukossa kuluttaa lattian pinnoitusta. Sääntöjen mukaisessa pelaamisessa vauriot ovat kuitenkin vähäisempiä kuin esimerkiksi hiekkasten kenkien tai yleisötilaisuuksien pöytien ja tuolien liikuttelun aikaansaama kuluminen. Lattiapinnan normaali uusimisväli riittää asianmukaisen käytön myötä salibandyharrastuksen aloittamisen jälkeenkin. (Ruokonen 1995.) Äijälän (1999) tutkimuksessa salibandy-mailasta lattiaan tulevia vaurioita ovat kolot, lakkapinnan halkeilu, värijäljet ja naarmut. Näistä ongelmallisimpia ovat kolot ja naarmut, joita esiintyy lakatuissa parketti- eli puulattioissa. Vaurioiden syntymiseen vaikuttavat puun laatu (koivu/mänty). Syvimmät kolot syntyvä mailan pystysuorasta iskusta kantaosa edellä lattiaan. Naarmut aiheutuvat yleensä lattian likaisuudesta, jonka seurauksena lähinnä jalkineet hankaavat naarmuja. Tutkimuksen mukaan salibandy ei vaurioita koivupintaista lattiaa sen enempää kuin muukaan käyttö. Mäntylattia sen sijaan on tutkimuksen mukaan riskialtis salibandysta aiheutuville vaurioille. (SSBL 1999B.) Tällaisilla lattioilla pelikeskeiselle opetustavalle ominaisilla välinesovelluksilla, esimerkiksi teippaamalla lavan kantaosa kangasteipillä, voidaan kuitenkin huoletta pelata salibandya.

Edellä todettiin jo, ettei salibandy ole erityisen vamma-altis laji. Vammoja ja tapaturmia salibandyyssä ei satu sen enempää kuin urheilussa keskimäärin, ja kun niitä sattuu, ne ovat usein lieviä, kuten nilkan nyrjähdyksiä (Löfgren, Andersson, Björnstig & Lorentzon 1994; Snellman 1999). Opettajan on kuitenkin syytä pitää ensiaputaitoa vireillä ja varata tunneille jääpussi lähettyville. Sääntöjen valvomisella ehkäistään turhia tapaturmia, kuten myös korkeavartisilla jalkineilla, huolellisesti laadituilla harjoitteilla ja maalivahdin varustamisella ainakin kypärällä.

Lajin vauhdikkuus ei myöskään muodostu ongelmaksi, jos sääntöjä noudatetaan. Lisäksi taidon karttuessa ja kokemuksen lisääntyessä vauhdin säätely kehittyy ja tilanteiden ennakoitavuus paranee, jolloin tapaturmat pystytään välttämään lisääntyneestä vauhdista huolimatta. (Huusko & Voutilainen 1994.)

9.2.3 Salibandyn erityispiirteiden huomioiminen

Koululajina salibandy avaa uudenlaisia mahdollisuuksia erityispiirteidensä vuoksi. Laji omaa sosiaalisen luonteen ja saa helpon aloitustasovaatimuksen myötä liikkeelle

harrastuksen pariin sellaisia liikkujia, jotka muuten vierastavat liikuntaa (Kinnunen 1997). Liikunnanopetuksen tavoitteisiin kuulu virkkeiden anto ja tukeminen pysyvän liikuntaharrastuksen muodostamiseksi (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 107). Kun koulun liikuntatunneilla tarjotaan salibandya, annetaan oppilaalle mahdollisuus hyödyntää taitojaan pysyvän liikuntaharrastuksen muodossa lajista, jossa harrastusmahdollisuudet ovat laajat.

Sääntöjen noudattaminen tarkasti on salibandyn ominaisuutensa kannalta ensiarvoisen tärkeää. Sääntöjen löysä tulkinta johtaa taidon merkityksen vähenemiseen ja pelin viehätysten katoamiseen. Pallon keveys vaatii taitavimmaltakin pelaajalta paljon, mikä tasoittaa taitoeroja ja tekee pelistä helpon aloittaa. (Saari 1995, 9) Myös pelikeskeisen opetustavan kannalta sääntöjen noudattaminen on ensiarvoisen tärkeää; nimenomaan sääntösovelluksilla luodaan kullekin pelille ominainen luonne, ja niillä siis voidaan vaikuttaa keskeisesti siihen, mitä halutaan opettaa ja painottaa.

Salibandy on erittäin suosittu vammaisliikuntamuotonakin. Se on erityiskouluissa ja -luokilla opiskelevien liikuntavammaisten ykköslaji. Lajin vauhdikkuus, kaverit ja sovellettavuus ovat suosion syyt tällä rintamalla. Vammainen pelaaja voidaan helposti integroida mukaan nk. normaaliryhmän peliin liikuntatunneilla. (Saari 1995, 10.)

9.2.4 Salibandyn vaikutukset fyysisiin ominaisuuksiin

Salibandy kehittää anaerobista kestävyttä, koska pelaajan on juostava kentällä ollessaan täydellä teholla. Lajin nopeatempoisuus vaatii harrastajalta kykyä pelata ja juosta aerobisen kynnyksen yläpuolella, jolloin liikutaan anaerobisella hapettomalla alueella. Toisaalta salibandypeli kestää noin tunnin, joten lajissa tarvitaan jonkin verran myös aerobista peruskestävyyttä. Pelaajan on jaksettava juosta koko pelin ajan ja palauduttava taukojen ja lyhyiden vaihtojen aikana pelin rasituksista. (Huusko & Voutilainen 1994; Hokka 2000.)

Nopeusominaisuuksista salibandysa tärkein on räjähtävä nopeus. Nopeita kiihdytyksiä tehdään kaiken aikaa ja kiihdytettävä matka on useinmiten vain joitakin metrejä, jolloin nimenomaan kiihdytyksen alun räjähtävyys nousee pääosaan (Tiitinen & Varstala 1989, 231; Hokka 2000).

Liikehallintatekijöistä varsinkin tasapainon säilyttäminen liikkeen aikana eli dynaaminen

tasapaino on keskeinen ominaisuus salibandyssä. Myös muilla motorisen taitavuuden kyvyillä, kuten reaktiokyvyillä, on vaikutus salibandyssä pelaamisen kokonaissuoritukseen. Salibandyn avulla voidaan kehittää oppilaan motorisia perustaitoja monella tavalla. Liikkumis- ja liikuntaliikkeisiin sekä esineen käsittelyliikkeisiin kuuluvat muun muassa juokseminen, pysähtyminen vauhdista sekä pallon kuljettaminen ja käsitteleminen mailalla. Myös pelissä olennaiset ominaisuudet, kuten syöttäminen, syötön vastaanotto ja maalilaukaus, ovat motorisia perustaitoja vaativia ja kehittäviä ominaisuuksia kenttäpelaajilla. Salibandymaalivahtien toiminnasta kiinniottaminen ja pallon heittäminen ovat motorista taitavuutta vaativia toimintoja. (Tiitinen & Varstala 1989 , 229.)

9.3 Tuntijakomalli ja salibandytuntien määrä

Connahin Quay High School'sissa kehiteltiin palloilun opettamisen tuntijakomalli 11-16 -vuotiaille pelikeskeisen pelien opettamisen kannalta (Jackson 1986). Tässä työssä käytän tuosta mallista sovellettua palloilun opettamisen tuntijakomallia. Kuviosta 10 käy ilmi pelien keskinäiset suhteet tuntijaossa:

1. LUOKKA	<i>MAALIPELIT</i>	2/5 palloilutunneista
(sekaryhmät)	<i>VERKKOPELIT</i>	2/5 palloilutunneista
	<i>LYÖNTI-/KENTTÄPELIT</i>	1/5 palloilutunneista

2. LUOKKA	<i>MAALIPELIT</i>	2/5 palloilutunneista
(sekaryhmät)	<i>VERKKOPELIT</i>	2/5 palloilutunneista
	<i>LYÖNTI-/KENTTÄPELIT</i>	1/5 palloilutunneista

3.-4. LUOKKA	<i>MAALIPELIT</i>	Pojat	Salibandy	1/7 palloilusta
			Jalkapallo	1/7 ”
			Koripallo	1/7 ”
			Kaukalopallo	1/7 ”
		Tytöt	Salibandy	1/7 palloilusta
			Jalkapallo	1/7 ”
			Koripallo	1/7 ”
			Kaukalopallo	1/7 ”
	<i>VERKKOPELIT</i>	Sekaryhmät	Sulkapallo, tennis & lentopallo	2/7 palloilusta
	<i>LYÖNTI-/KENTTÄP.</i>	Pojat	Pesäpallo	1/7 palloilusta
		Tytöt	Pesäpallo	1/7 ”

jatkuu...

5.-6. LUOKKA	<i>MAALIPELIT</i>	Pojat	2/5 palloilusta, valitaan seuraavista lajeista: Salibandy Jalkapallo Koripallo Kaukalopallo Lippupallo
		Tytöt	2/5 palloilusta, valitaan: Salibandy Koripallo Ringette Kaukalopallo
	<i>VERKKOPELIT</i>	Sekaryhmät	2/5 palloilusta, valitaan: Tennis Sulkapallo Lentopallo
	<i>LYÖNTI-/KENTTÄP.</i>	Pojat	1/5 palloilusta Pesäpallo
		Tytöt	1/5 palloilusta Pesäpallo

KUVIO 10. Palloilun opettamisen tuntijakomalli. (Sovellettu, Jackson 1986)

Tässä mallissa palloiluun on varattu noin puolet koulun liikunnanopetustunneista. Kun Peruskoulun ala-asteella liikuntaa on 12 tuntia kuukaudessa, merkitsee se koko lukuvuodessa vähän yli sataa liikuntatuntia. Kun tästä käytetään noin 50 tuntia palloiluun, edellisen taulukon mukaan saadaan salibandytunteja eri luokka-asteille seuraavasti:

1. luokka: 10 * 45 minuuttia
2. luokka: 10 * 45 minuuttia
3. luokka: 8 * 45 minuuttia
4. luokka: 8 * 45 minuuttia
5. luokka: 6 * 45 minuuttia
6. luokka: 6 * 45 minuuttia

9.4 Tuntien sisällöt

Pelikeskeisessä opetustavassa tärkein opetussisällöllinen lähtökohta on pelin tunteminen. Pelin ominaisuusluonne muodostuu säännöistä, välineistä ja käytetystä pelialueesta. Salibandytunneilla jokaiseen tuntiin liitetään taktinen teema, jota täydennetään sääntöjen opettamisella ja valvomisella sekä tekniikkaharjoitteilla.

Jokaisella luokka-asteella on omat teemat, jotka pohjautuvat pelikeskeiseen pelien oppimiseen, 7-12-vuotiaiden kehitykseen ja salibandyntaktiikkaan seuraavien taulukoiden mukaisesti (taulukko 2 ja 3):

TAULUKKO 2. Salibandyssä esiintyvät taktiset ongelmat (Sovellettu, Mittchell, Griffin & Oslin 1994, 22).

Taktiset ongelmat	Palloton	Pallollinen
Hyökkäys		
-pallon hallinnan säilyttäminen omalla joukkueella	-pois syöttövarjosta	-syöttäminen: lyhyt-pitkä
-maalialueen kohti hyökkääminen	-pallollisen pelaajan tukeminen	-haltuunotto: maila, vartalo
-vapaiden paikkojen luominen	-poikittaisjuoksut	-laukaisu, suojaus, käännökset
-tilan käyttö hyökkäyksessä	-syöttösuunnat:	-poikittaissyötöt
	leveys-syvyys	-leveys: harhautus
-kommunikointi/yhteistyö	-merkkaaminen	-syvyys: suojaus, päätyteli
-kenttätasapaino	-sijoittuminen	-merkkaaminen
		-liikkuminen, syöttäminen
Puolustus		
-alueen puolustaminen	-vartiointi, prässäys	-purkupelaaminen
-maalialueen puolustaminen	-maalivahtityöskentely:	-maalivahtityöskentely:
	-peittäminen	-pallon haltuunotto, torjuminen, avaaminen
-pallon voittaminen	-sijoittuminen	-riistäminen
-kommunikointi	-merkkaaminen	-merkkaaminen
-kenttätasapaino	-sijoittuminen	-liikkuminen, syöttäminen
Pelin uudelleen aloitus		
-kiistapallo: pelaajien sijoittuminen		
-sisäänlyönti: hyökkäys ja puolustus		
-sisäänlyönti kulmapisteeltä: hyökkäys ja puolustus		
-vapaalyönti: hyökkäys ja puolustus		

Hyökkäystaidot vaativat enemmän taitoa, puolustustaidot fysiikkaa. Hyökkäystaitojen opetteluun suunnataankin opetuksessa puolustustaitoja enemmän aikaa. Oppitunneilla pyritään siihen, että kaikki opettelevat niin hyökkäys- kuin puolustustaitoja, ja maalivahtia pyritään vaihtamaan kaksi-kolme kertaa tunnin aikana. 1.-2. luokalla maalivahtia ei välttämättä tarvita oppitunneilla vielä lainkaan. Pelinjatkamistavat opetellaan 3. luokalta lähtien. Seuraavassa taulukossa on eritelty hyökkäys- ja puolustustaktiikan sekä pelin uudelleen aloittamisen kannalta olennaiset ongelmat ja luokiteltu ne vaikeusasteidensa mukaisesti. Tämä luokitus toimii salibandysisältöjen pohjana myös luokka-aste kohtaisten opetussisältöjen laadinnassa. 7-12-vuotiaiden opetuksessa ei puututa ollenkaan erikoistilannepelaamisen liittyviin taktisiin kuvioihin, eli taulukon tasolle kuusi ja siitä eteenpäin. Tasojen suhteutus ala-asteen luokille on esitelty jäljempänä luokkien tuntisisältökuvausten yhteydessä.

TAULUKKO 3. Taktisen ymmärryksen tasot salibandyssä (vaikeusaste 1-6) (sovellettu, Mitchell, Griffin & Oslin 1994, 22).

TAKTISET ONGELMAT						
vaikeusaste	1	2	3	4	5	6
A) HYÖKKÄYS						
Pallon hallinta joukkueella	x	x		x		
Maalia kohti hyökk.	x	x		x		
Vapaan alueen luom.			x	x	x	
Alueen käyttö. hyökkyk.				x	x	
B) PUOLUSTUS						
Alueen puolustaminen		x	x	x		
Maalin puolustaminen		x			x	
Pallon voittaminen			x	x		
C) PELIN UUELLEEN ALOITUS						
Kiistapallo			x			
Sisäänlyönti		x		x	x	
Vapaalyönti			x		x	x

9.4.1 1.-2. luokan tuntisisällöt

1. ja 2. luokan tuntisisällöt koostuvat pääasiassa taulukon 3 mukaisessa jaottelussa vaikeusasteista 1-2 eli pallon hallinnan, maalia kohti hyökkäämisen sekä jonkin verran alueen ja maalin puolustamiseen liittyvistä asioista. Tärkeimpänä lähtökohtana ja teemana on mailaan ja palloon tutustuminen leikkien ja erilaisten sovelluspelien muodossa. Säännöistä opetetaan, kuten korkea mailan raja, mailan lyömisen, nostamisen ja painamisen, jalkasyötön sekä kädellä ja päällä pelaamisen kieltäminen. Salibandyn yksilötaidoista pyritään opettamaan oikea ote mailasta, oikea perusasento ja pallokosketus.

Kykytekijöistä pyritään harjoittamaan erityisesti räjähtävää nopeutta, yhdistelyä ja koordinaatiota eri muodoissaan (silmä-käsi-, silmä-jalka-, käsi-jalkakoordinaatio jne.) sekä kestävyysominaisuuksista nopeuskestävyyttä. Säännöllisen venyttelyn (alku- ja loppuvenyttelyt) kautta pyritään myös notkeuden eli liikkuvuusominaisuuksien kehittymiseen ja ylläpitoon.

9.4.2 3.-4. luokan tuntisisällöt

3. ja 4. luokalla tuntisisällöissä korostuu taktiikan eli pelikäsityksen ja joukkuepelitaitojen opettaminen. Taulukon 3 mukaisessa jaottelussa opetetaan asioita vaikeusastetasoilta 2 ja 3. Oppilaille opetetaan hyökkääjien ja puolustajien perusrhythmistä, liikkumista pallollisena ja pallottomana sekä edelleen korostetusti välineen hallintaa, ja nyt erityisesti syöttämistä. Säännöissä opetetaan lisää perussääntöjä, jotka liittyvät joukkuepelaamiseen, kuten peruspelinjatkamistavat, etäisyydet näissä tilanteissa eli aloituksissa, vapaa- ja sisäänlyönneissä, pallottoman pelaajan estäminen sekä sääntöjen mukainen pelaajien vaihtaminen lennosta. Yksilötaidoista pyritään opettamaan edelleen oikeaa pallokosketusta sekä erilaiset syöttötavat.

Kykytekijöistä uutena painopistealueina tulevat mukaan ajoitus- ja suuntatarkkuuden kehittäminen (sovelletusti, näiden hahmottaminenkin on vielä tämänikäisille melkoinen haaste) sekä kimmoisuusominaisuudet. Näiden rinnalla pyritään harjoittamaan räjähtävää voimaa ja nopeuskestävyyttä sekä notkeutta.

9.4.3 5.-6. luokan tuntisisällöt

5. ja 6. luokalla tuntisisällöissä korostuu lisääntyvä lajin erityispiirteiden opettaminen. Säännöt pyritään opettamaan jo kokonaisuudessaan, eli oppilaille selvitetään esimerkiksi mistä rikkeistä voidaan tuomita pelkkä vapaalyönti ja mitkä rikkeet taas ovat johtavat automaattisesti normaalipelissä jäähyihin. Tunneilla ei ole tarvetta toimeenpanna jäähyjä, mutta opettajan on hyvä mainita aina asiasta, kun kyseessä on jäähyn arvoinen rike. Erilaiset pelinjakamistavat pyritään saamaan oppilaille omaksutuksi niin, että katkoista huolimatta pelaaminen alkaa olla sujuvaa ja pelaamiseen keskittyvää. Joukkuepelitaidoissa edetään jo pieniin variaatioihin pelaajaryhmyksen osalta, ja vapaan paikan hakemista ja luomista korostetaan. Joukkuetaktiikan harjoittamisen painopiste on hyökkäyspelissä. Taulukon 3 mukaisessa luokittelussa liikutaan vaikeusasteilla 3, 4 ja 5. Yksilötaidoista uutena opetetaan laukaisutavat.

Kykytekijöistä uutena mukaan tulee maksimivoiman harjoittaminen. Edelleen pyritään harjoittamaan myös räjähtävää nopeutta, maksiminopeutta, nopeuskestävyyttä, kimmoisuutta ja notkeutta sekä hiomaan yhdistelyä, ajoitus- ja suuntatarkkuutta.

9.5 Pelikeskeisen tunnin peruseriaatteet

Pelikeskeisen opetustavan keskeiset periaatteet voidaan tiivistää seuraavasti:

- * Pelaaminen on pääasiallinen tapa oppia tietoja ja taitoja.
- * Pää tavoite on ymmärtää peliä ja kehittää kognitiivisia toimintamalleja taktiikan opettamisen kautta.
- * Opetuksen apuna käytetään sovelluspelejä, joilla korostetaan tiettyä tunnin teeman kannalta olennaista taktista näkökulmaa.
- * Motoriset yksilötaidot ovat pelaamisen perusta; harjoitettavat yksilötaidot määräytyvät pelistä ja niitä harjoitetaan alusta alkaen myös yksittäisten harjoitteiden kautta.
- * Opettajan rooli tunnilla on olla pääasiassa ohjailija, motivoija ja palautteen antaja.
- * TGFU ei tyrmää vaihtoehtoisiaakaan opetusmenetelmiä. Opettajalla on mahdollisuus käyttää kaikkia opetusmenetelmiä vaihdellen ja sekoittaen, mikäli se edistää tavoitteen toteutumista paremmin.

9.6 Pelikeskeisen tunnin rakennemalli

Pelikeskeinen tunti pyritään aloittamaan pelaamalla/leikkimällä. Tämä pyritään tekemään välineen kanssa ja viimeistään 3. luokalta lähtien mahdollisimman pelinomaisesti. Tarkoituksena on pyrkiä runsaan tekemisen kautta saada lihakset lämpimäksi ja samalla purkaa ylimääräistä energiaa jo pois. Varsinkin jo hieman vanhemmilla lapsilla alkupeli toimii samalla opettajalle palautteenantajana siitä, mitä taitoja erityisesti tulee painottaa kyseisen ryhmän kohdalla. Keskustelutuokioilla pyritään kognitiivisella tasolla selventää tunnin tavoitetta ja pelin keskeisiä taktisia ongelmia. Harjoitteet ja sovelluspelit pyritään valitsemaan siten, että ne tukevat mahdollisimman pitkälle tunnin tavoitetta ja pelin ymmärtämisen lisäämistä.

Pelikeskeisen tunnin perusrakenne voi näin noudatella kaksoistunnilla (2 x 45 minuuttia) seuraavaa kaavaa:

- Tunnin aloitus: kokoontuminen, tavoitteet ja aloituspelin joukkueiden muodostaminen
- Aloituspeli, opettajan ohjaus tärkeää
- Taktinen keskustelutuokio
- Aloituspelistä ja tunnin teemasta johdettu pelinomainen harjoite, jossa taktista ajatusta pyritään selventämään
- Palaute/taktinen keskustelutuokio
- 2. peliosio, pelinä sovellus/viitepeli, jossa edellisen harjoitteen asioita sovelletaan peliin, opettajan ohjaus erityisen tärkeää
- Palaute/taktinen keskustelutuokio
- 2. harjoiteosio
- Loppupeli (3. peliosio), jossa opettaja ohjaus erittäin tärkeää: opettaja korostaa joko sääntösovelluksin/-rajoituksin tai palautteen kautta tunnilla opeteltuja asioita ohjaamalla ja jopa katkomalla peliä tarpeen mukaan
- Lopputuokio: palaute ja tunnin aineksen kertaus

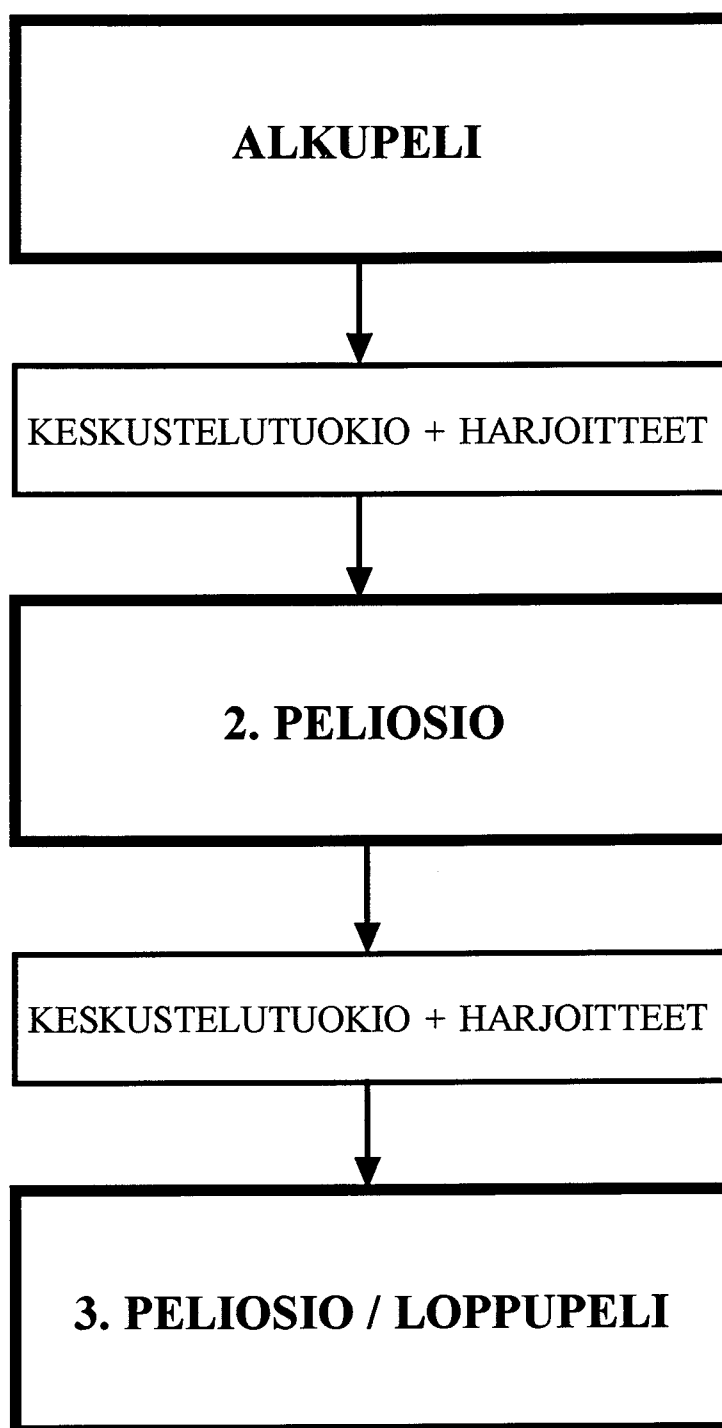
Yksöistunnilla (45 minuuttia) tunnista jätetään pois 2. keskustelu- ja harjoiteosio sekä kolmas peliosio palautteineen.

Pelikeskeisen tunnin rakennetta voidaan havainnollistaa myös sekä pelkistettynä että perusteellisena taulukkomallina (Taulukot 4 ja 5). Opettajalle nämä mallit antavat tunnin

kululle perusrakenteen, jossa on selkeät mahdollisuudet niin motorisen toiminnan kuin kognitiivisen havainnoinnin kautta opettamiseen.

Keskustelutuokioihin opettaja virittää keskustelua kysymyksin. Konkreettisia kysymysmalleja on esitetty perusteellisemmassa tuntimallissa 1. keskustelutuokion kohdalla (taulukko 5). Kysymyksissä ja niiden asettelussa on olennaista halutun taktisen ongelman esiintuominen sekä keskustelun kautta selvittäminen ja ymmärtäminen.

TAULUKKO 4. Pelikeskeisen tunnin pelkistetty malli.



Vahvemmin kehystetyt laatikot korostavat pelaamisen keskeistä asemaa tunnilla. Toisaalta pelin ymmärtämisen ja oppimisen kannalta taktiset keskustelutuokioiden ja pelin sujuvuuden parantamiseen pyrkivät harjoitteet kuuluvat myös pelikeskeisen tunnin perusrakenteeseen. Myös perusteellisemmassa mallissa (Taulukko 4) laatikoiden tummennuksella on kuvattu niiden asemaa pelikeskeisen tunnin tärkeysjärjestyksessä: painotus on pelaamisen kautta oppimisessa.

TAULUKKO 5. Pelikeskeisen tunnin perusteellinen malli.

TUNNIN ALOITUS

- Kokoon tuleminen: tunnin tavoitteiden ja taktisen teeman/teemojen kertominen
- Alkupelin joukkueiden muodostaminen

ALKUPELI/1. PELIOSIO

- Tunnin teemaan sovitettu peli, jossa ryhmän tason mukaan väline-, tila-, aika- tai sääntösovelluksia.
- Toimii oppilaille lihasten lämmittäjänä ja ylimääräisen energian purkajana.
- Toimii opettajalle palautteenantajana siitä, mihin erityisesti vaaditaan parannusta pelin sujumiseksi jouhevasti: taktiikka/motoriset, taidot/kuntotekijät.

TAKTINEN KESKUSTELUTUOKIO

- Kysymysten esittäminen:
 - 1) Mitä ongelmia pelissä ilmenee pisteiden/maalien tekemisessä, niiden estämisessä tai pelin uudelleen aloittamisessa?
 - 2) Mitä pallottomana tai pallollisena liikkumisessa vaadittavia välttämättömiä taitoja peli vaatii?
- Opettajan palaute pelistä ja seuraavan harjoitteen/pelin ajatuksen selvittäminen

HARJOITEOSIO

- Pelissä vaadittavien välttämättömien yksilötaitojen harjoittaminen mahdollisimman pelinomaisella harjoitteella
- Jos edeltävän peliosion toiminta on sujuvaa, tätä osiota ei välttämättä tarvita lainkaan

2. PELIOSIO

- Tunnin teemasta ja edellisestä keskustelutuokiosta johdettu peli, jossa edelleen väline-, tila-, aika- tai sääntösovelluksia.
- Mahdollisen harjoiteosion aikana harjoitettuja taitoja sovelletaan peliin.

2. TAKTINEN KESKUSTELUTUOKIO**2. HARJOITEOSIO****3. PELIOSIO/LOPPUPELI**

- Aikuisversiota vastaava peli, jossa tunnin aiemmat asiat painottuvat.

3. TAKTINEN KESKUSTELUTUOKIO / TUNNIN LOPETUS

- Taktiikkaa koskevat kysymykset kuten aiemmissa keskusteluosioissa.
- Opettajan palaute loppupelistä ja koko tunnista sekä taktisen teeman kertaus.

9.6.1 1.-2. luokan esimerkkitunti:

Lähtökohta: Lapset oppivat pääasiassa leikkien ja mielikuvien kautta. Varsinaista salibandyä aikuisversiota pelataan vielä hyvin vähän. Tunnin ilmapiiri pyritään luomaan hyvin avoimeksi, jolloin keskusteluosuuksissa saadaan oppilaat aidosti osallistumaan pelin ongelmien ja oman oppimisen arviointiin. Leikinomaisuus on mukana kaikessa tekemisessä, mutta myös lasten tasolta lähtevälle kilpailuhalulle annetaan tilaa ja mahdollisuuksia tunnin aikana eri muodoissa. Eriyttämistä voidaan suorittaa peliosuuksissa laittamalla enemmän pelanneet ja vähemmän pelanneet omiin peleihinsä, ja samantasoiset yhtäaikaisesti vastakkain. Opettajan rooli tunnilla on olla peleissä ohjailijana, tukijana, asiantuntijana sekä tuomarina; tuomaroinnissakin on syytä kuitenkin ohjata oppilaita itse tunnustamaan ja tunnistamaan virheensä.

Esimerkkitunti on rakennettu siten, että sen ajatellaan olevan koko salibandyopetuksen ensimmäinen tunti. Tunti on kaksoistunti, eli sen kesto on $2 * 45$ minuuttia = 1 tunti ja 30 minuuttia. Jos koulussa on vain yksöistunteja, tunti on rakennettu siten, että se voidaan ongelmitta katkaista 45 minuutin kohdalta, ja pitää kahdella yksöistunnilla. Esimerkkitunnit esitellään tietyillä tuntisuunnitelmakaavakkeilla, joissa tunnin kulku on kategorisoitu *tavoitteet, harjoitteet, opetusmuoto ja organisointi, arviointi ja palaute sekä aika-* kategorioihin. Tavoitteissa on sisällytettyä yleensä tavoitteita kaikista kolmesta kehityksen osa-alueesta eli fyysis-motorisesta, kognitiivisesta ja sosio-emotionaalisesta alueesta, mutta tilan säästämiseksi näitä ei ole erikseen merkitty suunnitelmiin, vaan ne on tiivistetty aina kokonaisuuksiksi.

Tuntisuunnitelmat on liitetty aina tällaisen teoriaosuuden jatkoksi.

PELIKESKEISEN SALIBANDYTUNNIN TUNTISSUUNNITELMA

LUOKKA-ASTE:

1.-2. luokka

TUNNIN AIHE, YLEISTAVOITTEET: Salibandyyn tutustuminen: sääntöihin, palloon ja mailaan tutustuminen sekä alkeispelin ymmärtäminen. Kevyeen pelivälineeseen totuttautuminen. Yhdessä viihtyminen ja kannustavan ilmapiirin luominen. Onnistumiselämyksen saavuttaminen ja jakaminen.

TAVOITTEET	HARJOITTEET	OPETUSMUOTO JA ORGANISOINTI	ARVIOINTI JA PALAUTE	AIKA
Salibandyyn tutustuminen, mailaan ja palloon tutustuminen: oikean mailaoiteen ja perussasennon tiedostaminen.	1. Keskustelutuokio.	Opettaja kyselee oppilaiden tietämystä salibandyä, oppilaat istuvat lattialla. Oikean mailaoiteen ja perussasennon läpikäyminen kokeilemalla.	Oppilaiden vireystila? Oppilaiden tietämys lajista? Löytyykö oikea ote ja perussasento?	0' - 5'
Sääntöjen oppiminen ja noudattaminen. Välineisiin ja pallon kuljettamiseen tutustuminen. Joukkueen yhteistyön merkityksen ymmärtäminen sekä viihtyminen.	2. "Munanryöstö": 2 joukkueen kisa: haetaan palloja keskiympyrästä joukkueiden omiin päätyihin eli 'kotipesiin'. Voittaja se, jolla enemmän/ nopeammin palloja.	Joukkueet vastakkaisissa päädyissä, palloja väh. 30 kpl keskiympyrässä. Esim. 4 opp./joukkue saa olla yhtä aikaa hakemassa, seuraavat lähtevät edellisen tultua kotipesään.	Onnistuuko pallon kuljettaminen? Hauskuus, yhteistyö, viihtyminen. Sääntöjen noudattaminen.	5' - 15'
Edellisen leikin ideasta keskus-teleminen: yhtymäkohdat salibandyyn. Opettaja-oppilas vuorovaikutus.	3. Keskustelu- ja palautetuokio.	Opettaja ja oppilaat piirissä istuen, keskustelun lomassa venyttelyä, opettaja ohjaa venyttelyä sekä virittää keskustelua kysymyksillä.	Mitä taitoja leikissä vaaditaan? Mikä leikissä on ongelmallista? Osallistuvatko oppilaat keskusteluun?	15' - 20'
Yhteistoiminnallinen opetus-tilanteen rakentaminen: opettajan ja oppilaiden välinen yhteistyö. Pallokontaktin parantaminen. Positiivisen yksilöpalautteen myötä itsetunnon vahvistaminen.	4. Tekniikkarata. Sisältää: • Pallon kuljetusta, • pallon nostamista esteen yli, • pujottelua, • seinäsyöttöjä ja • laukausun maaliin.	Opettaja rakentaa tekniikkaradan oppilaiden kanssa saliin. Opettaja näyttää/kertoo mallisuorituksen. Oppilaat kiertävät rataa ja yrittävät parantaa kiertos kiertokselta sujuvuutta ja sitä kautta nopeutta.	Kuinka oppilaat osallistuvat radan rakentamiseen? Lisääntyykö sujuvuus kierrosten myötä? Positiivisuus, onnistumiselämykset ja yleisfiilis.	20' - 30'
Alkeispelin kautta pelin ymmärtäminen ja pelitaitojen harjoittaminen. Yhteistyö pelissä.	5. Pienpeliä 2 vs 2 tai 3 vs 3 molemmissa päädyissä. Maaleina kartiot.	Ryhmä jaetaan kahteen päätyyn omiin peleihinsä. Maali tehdään osumalla kartioon. Opettaja huolehtii vaihdoista.	Osaatanko syötellä? Pelataanko sääntöjen mukaan? Pelin yleisfiilis.	30' - 40'

TAVOITTEET	HARJOITTEET	OPETUSMUOTO JA ORGANISOINTI	ARVIOINTI JA PALAUTE	AIKA
Opettaja-oppilas vuorovaikutus. Edeltävän pelin ymmärtämisen lisääminen kognitiivisen analysoinnin kautta.	6. Keskustelu- ja palautetuokio	Opettaja ja oppilaat piirissä istuen, edeltävän pelin ja harjoitteen läpikäyntiä. Opettaja virittää keskustelua kysymyksin.	Ymmärrettiinkö pelin idea? Mitä taitoja peili vaati? Syntykö avointa keskustelua? Vuorovaikutus.	40' - 45'
Räjähävän nopeuden kehittäminen ja pallokontaktin harjoittaminen juoksuvauhdissa. Ketteryyden sekä kilpailutilanteiden sietämisen kehittäminen.	7. Reaktio- ja pallonkujetusharjoite: reaktiolähtiöjä, joissa yhdistetty pallonhaku vastakaisesta päädystä.	Oppilaat viivalla saiin toisessa päädyssä, jokaisella pallo vastakkaisessa päädyssä. Opettajan läheyydestä reaktiolähtiö eri asemoista ja pallon hakeminen lähtöpaikkaan.	Asemne: sata vai vähemmän? Kilpailutilanteen sietäminen. Pallon kuljetuksen onnistuminen. Reagointi, ketteryys.	45' - 60'
Joukkueen yhteistyön merkityksen ymmärtäminen, jännityksestä nauttiminen ja kannustaminen. Pallokontaktin harjoittaminen.	8. Pallonkujetusviesti: 4-6 joukkueen välinen kisa. Sääntöjä noudattanut nopein joukkue voittaa.	Oppilaat jonoissa saiin toisessa päädyssä, opettajan merkistä liikkeelle, kierretään pallon kanssa kartiot ja vielä oma joukkue -> seuraava matkaan.	Sääntöjen noudattaminen. Kannustaminen. Joukkueen yhteistyö. Yleisfiilis.	60' - 70'
Salibandy ymmärtäminen: joukkuepelaaminen, sääntöjen omaksuminen ja omien pelitaitojen harjoittaminen. Pelaamisesta nauttiminen.	9. Pelinä 3 vs 3 tai 4 vs 4 koko kentällä. Pikkumaalit, maali tehdään suoraan syötöstä sen jälkeen, kun pallo on käynyt jokaisella omalla pelaajalla.	Opettaja jakaa oppilaat kahteen joukkueeseen. Opettaja ohjaa tuomaroiminnin ohella peliä ja kerta sääntöjä pelissä tulevien tilanteiden kautta. Opettaja vastaa vaihdosta.	Pelin sujuvuus: syötöt, haltuunotot...? Liikkuminen sekä pallollisena että pallottomana. Yhteistoiminta.	70' - 85'
Tuumin teeman ja tavoitteiden kertaus, kognitiivisen oppimisen vahvistaminen sekä positivisen lopputunneelman luominen.	10. Lopputuokio: keskustelua ja opettajan yleispalautte.	Opettaja ja oppilaat piirissä istuen, keskustelun lomassa venyttelyä.	Muistetaanko teema ja tavoitteet? Pelaamisen ongelmakohdat? Fiilikset.	85' - 90'

9.6.2 3.-4. luokan esimerkkitunti

Tällä ikäryhmällä oppituntien harjoitteisiin tulevat uutena mukaan drillit, joita sijoitetaan tarpeen mukaan harjoiteosioihin. Drilleissä korostetaan sitä, että odotteluvaiheessa on tärkeää miettiä seuraavaa suoritusta ja jos mahdollista, jutella siitä toisten suorittajien kanssa. Myös tämä esimerkkitunti on ajateltu olevan näiden luokka-asteiden ensimmäinen tunti, eli kyseessä on kolmannen luokan ensimmäinen salibandytunti.

PELIKESKEISEN SALIBANDYTUNNIN TUNTISUUNNITELMA

LUOKKA-ASTE:

3.-4. luokka

TUNNIN AIHE, YLEISTAVOITTEET: Salibandy perustatiikan tiedostaminen ja harjoittaminen pelissä, räjähtävän nopeuden ja pallon-käsittely- ja syöttötaitojen parantaminen. Onnistumiselämysten saavuttamisen kautta positiivisen minäkuvan vahvistaminen. Yhteistyön kehittyminen. Salibandy sääntöjen syventäminen.

TAVOITTEET	HARJOITTEET	OPETUSMUOTO JA ORGANISOINTI	ARVIOINTI JA PALAUTE	AIKA
Tunnin tavoitteiden kertominen. Uusien sääntöjen läpikäyminen ja avoimen ilmapiirin luominen Vireystilan selvittäminen.	1. Keskustelutuokio.	Opettaja kertoo tunnin tavoitteet, selvittää uutena mukaan tulevat säännöt sekä luo avointa asennetta. Oppilaat ja opettaja istuvat piirissä.	Oppilaiden vireystila? Ilmapiiri: avoin-sulkeutunut? Ymmärretäänkö uudet säännöt?	0'-5'
Sääntöjen oppiminen ja noudattaminen. Syöttöjen perättäinen onnistuminen oman joukkueen kesken ja yhteistyö. Lihasten lämmittäminen ja onnistumisten saavuttaminen.	2. Syöttöpelikisa: peliä rajatulla alueella: esim. 5 onnistuneesta omalle joukkueelle syötöstä 1 piste. Pisteiden jälkeen vaihtuu pallo pisteen hävinneelle joukkueelle.	2 eri peliä kahdessa päädyssä, joukkueessa pelaajia 3-6, tilasta riippuen. Opettajan tehtävänä on säädellä kisassa vaadittavien syöttöjen määrä oppilaiden taitotasoa vastaavaksi ja kannustaa opp.	Onnistuuko syötöt? Millainen on syöttötekniikka? Yhteistoiminta ja liikkuminen. Pelin kehittyminen. Sääntöjen noudattaminen.	6'-15'
Edeltävästä pelistä keskusteleminen, palautteen antaminen. Opettaja-oppilas vuorovaikutus. Lihasten venyttämisen	3. Keskustelu- ja palautetuokio.	Opettaja ja oppilaat piirissä istuen, keskustelun lomassa venyttelyä, opettaja ohjaa venyttelyä sekä virittää keskustelua kysymyksillä.	Mitä taitoja pelissä vaadittiin? Mikä pelissä oli ongelmallista? Osallistuvatko oppilaat keskusteluun?	15' - 20'
Oikean syöttöasennon ja -tekniikan tiedostaminen ja harjoittaminen. Onnistumisten saavuttaminen. Toisen kannustaminen	4. Syöttöharjoite: kämmen- ja rystyssyöttö.	Oppilaat ensin pareittain vastakkain keuhon poikkisuunnassa, paria kohti 1 pallo. Opettaja antaa tarkan mallin oikeasta syöttöasennosta ja -tekniikasta -> syötön harjoittamista.	Löytyykö oikea asento/ tekniikka? Osataanko kannustaa paria?	20' - 30'
Alkeispelin kautta pelin ymmärtäminen ja pelitaitojen harjoittaminen. Yhteistyö pelissä.	5. Pienpeliä 2 vs 2 tai 3 vs 3 molemmissa päädyissä. Maaleina kartiot.	Ryhmä jaetaan kahteen päättyyn omiin peleihinsä. Maali tehdään osumalla kartioon. Opettaja huolehtii vaihdoista.	Ovatko syötöt parantuneet? Pelataanko sääntöjen mukaan? Pelin yleisfiilis.	30' - 40'

TAVOITTEET	HARJOITTEET	OPETUSMUOTO JA ORGANISOINTI	ARVIOINTI JA PALAUTE	AIKA
Opettaja-oppilas vuorovaikutus. Edeltävän pelin ymmärtämisen lisääminen kognitiivisen analysoinnin kautta.	6. Keskustelu- ja palautetuokio	Opettaja ja oppilaat piirissä istuen, edeltävän pelin ja harjoitteen läpikäyntiä. Opettaja virittää keskustelua kysymyksin.	Ymmärrettiinkö pelin idea? Mitä taitoja peli vaati? Syntykö avointa keskustelua? Vuorovaikutus.	40' - 45'
Rajähtävän nopeuden kehittäminen ja pallokontaktin harjoittaminen juoksuvauhdissa. Ketteryyden sekä kilpailutilanteen sietämisen kehittäminen.	7. Reaktio- ja pallonsyöttöharjoite: reaktiolähtöjä, joissa yhdistetty pallonhaku vastakaisesta päädyistä, kuljetus omaan päättyyn, josta syöttö vastakkaiseen päättyyn.	Oppilaat viivalla salin toisessa päädyssä, jokaisella pallo vastakkaisessa päädyssä. Opettajan läheyydestä reaktiolähtö eri asennoista, pallon hakeminen lähtöpaikkaan ja syöttö vastakk. päädyssä olevaan maaliin.	Asenne: sata vai vähemmän? Kilpailutilanteen sietäminen. Pallon syötön omistuminen. Reagointi, ketteryys.	45' - 60'
Salibandyn 2 vs 1 perustilanteen tiedostaminen ja harjoittaminen. Drillharjoitteen sujuminen. Syötön harjoittaminen liikkeessä ja maalintekotilanteessa. Puolustavan pelaajan oikea liikkuminen ja sijoittuminen. Kannustaminen.	8. 2 vs 1 hyökkäysharjoite. Syöttämisen asemaa ja määrää korostetaan eli pyritään antamaan mahdollisimman monta ja hyvää syöttöä oman suoritusvuoron aikana.	Oppilaat kolmessa jonossa salin päädyssä. Keskimmaisesta jonosta annetaan syöttö ja liikutaan puolustajaksi. Reunajonoista liikutaan kohti keskikenttää, otetaan syöttö haltuun, liikutaan ristiin pallottoman kanssa ja hyökätään 2 vs 1 lähtöpäättyyn päin. Sama harjoite molemmissa päädyissä.	Syöttötarkkuus ja luovuus = yllätykselliset ratkaisut. Kannustaminen? Yleisfiilis? Syntykö hyviä maalintekotilanteeseen johtavia syöttöjä? Entäs puolustustaidot?	60' - 70'
Salibandyn ymmärtäminen: joukkuepelaaminen, sääntöjen omaksuminen ja omien pelitaitojen harjoittaminen. Pelaamisesta nauttaminen.	9. Pelia 3 vs 3, 4 vs 4 tai 5 vs 5 koko kentällä. Normaalimaalit maali tehdään suoraan syötöstä. Maaleissa maalivahdit tai esteet, jotka peittävät osan maalista.	Opettaja jakaa oppilaat kahteen joukkueeseen. Opettaja ohjaa tuomaroiminnin ohella peliä ja kertaa sääntöjä pelissä tulevien tilanteiden kautta. Opettaja vastaa vaihdoista.	Pelin sujuvuus: syötöt, haltuunotot...? Liikkuminen sekä pallollisena että pallottomana. Yhteistoiminta.	70' - 85'
Tunnin teeman ja tavoitteiden kertaus, kognitiivisen oppimisen vahvistaminen sekä positivistisen lopputunnelman luominen.	10. Lopputuokio: keskustelua ja opettajan yleispalautte.	Opettaja ja oppilaat piirissä istuen, keskustelun lomassa venyttelyä.	Muistetaanko teema ja tavoitteet? Pelaamisen ongelmakohdat? Fiilikset.	85' - 90'

9.6.3 5.-6. luokan esimerkkitunti

Esimerkkitunti on jälleen näiden luokkien ensimmäinen tunti, eli kyseessä on viidennen luokan ensimmäinen salibandytunti. Opettajan rooli monessa suhteessa on yhä enemmän olla tarkkailijana, asiantuntija-apuna, toiminnan hiojana ja taktisen ajattelun herättelijänä perinteisen opettajan roolin sijasta.

PELIKESKEISEN SALIBANDYTUNNIN TUNTISSUUNNITELMA

LUOKKA-ASTE:

5.-6. luokka

TUNNIN AIHE, YLEISTAVOITTEET: Salibandyn hyökkäystaktiikan syventäminen ja harjoittaminen pelissä, räjähtävän nopeuden ja syöttötaitojen parantaminen ja laukaisutapojen tiedostaminen ja harjoittaminen. Onnistumiselämysten saavuttamisen kautta positiivisen minäkuvan vahvistaminen. Salibandyn sääntöjen syventäminen. Yhteistyön kehittyminen.

TAVOITTEET	HARJOITTEET	OPETUSMUOTO JA ORGANISOINTI	ARVIOINTI JA PALAUTE	AIKA
Tunnin tavoitteiden kertominen. Uusien sääntöjen läpikäyminen ja avoimen ilmapiirin luominen. Seur. pelin joukk. muodostam.	1. Keskustelutukio.	Opettaja kertoo tunnin tavoitteet, selvittää uutena mukaan tulevat säännöt sekä muodostaa seur. pelin joukkueet. Oppilaat ja opettaja istuvat piirissä.	Oppilaiden vireyttä? Ilmapiiri: avoin-sulkeutunut? Ymmärretäänkö uudet säännöt?	0-5'
Vaihtojen oikea suorittaminen lennosta ilman opettajan apua. Tilan luominen ja hyväksikäyttö hyökkäyksessä. Lihasten lämmittäminen ja onnistumisten saavuttaminen.	2. Peliä 4 vs 4 tai 5 vs 5 + maalivahdit. Pelataan koko kentällä. Maalin saa tehdä vain mailan rystypuolella.	1 peli, jossa vaihtopelaajia ryhmän koon mukaisesti. Oppilaat huolehtivat itsenäisesti vaihtojen onnistumisen, vaihtoväli n. 1 minuutti. Opettaja ohjaa peliä aktiivisesti ja kannustaa luoviin ratkaisuihin.	Onnistuivatko rystylaukaukset? Millainen on syöttötekniikka? Yhteistoiminta ja liikkuminen: vapaan paikan etsiminen ja hyväksikäyttäminen. Sääntöjen noudattam.: vaihdot?	6-15'
Edeltävästä pelistä keskusteleminen, palautteen antaminen. Opettaja-oppilas vuorovaikutus. Lihasten venyttämisen.	3. Keskustelu- ja palautetukio.	Opettaja ja oppilaat piirissä istuen, keskustelun lomassa venyttelyä: opettaja ohjaa venyttelyä sekä virittelee keskustelua kysymyksillä.	Mitä taitoja pelissä vaadittiin? Mikä pelissä oli ongelmallista? Osallistuivatko oppilaat keskusteluun?	15' - 20'
Oikeiden laukaisutekniikoiden ja tiedostaminen ja harjoittaminen. Onnistumisten saavuttaminen. Toisten opastaminen/ kannustaminen.	4. Laukaisuharjoite: vetolaukaus- ja rannelaukaus.	Oppilaat kahdessa päädyssä n. 7 metrin päässä maalista puolikkaarena. Jokaisella oma pallo. Opettaja antaa tarkan mallin oikeasta suoritustekniikasta. Tekniikkaa harj. laukomalla maaliin.	Löytyykö oikea asento/ tekniikka? Osataanko kannustaa kaveria? Entä ohjata oikeaan suoritukseen?	20' - 30'
Vapaan tilan hyväksikäyttäminen hyökkäyksessä. Pallollisen vastuun tiedostam. Yht. työ pelissä.	5. Pienveliä 2 vs 2 tai 3 vs 3 molemmissa päädyissä. Maalit käännettynä päätvyn päin.	Ryhmä kahdessa päädyssä, omat pelit. Maali tehd. suor. syötöstä käännettyn maaliin. Vaihdam. vastuu oppilailla.	Osataanko syventää peliä? Pelataanko sääntöjen mukaan? Onnistuivatko vaihdot?	30' - 40'

TAVOITTEET	HARJOITTEET	OPETUSMUOTO JA ORGANISOINTI	ARVIOINTI JA PALAUTE	AIKA
<p>Opettaja-oppilas vuorovaikutus. Edeltävän pelin ymmärtämisen lisääminen kognitiivisen analysoinnin kautta.</p> <p>Räjähtävän nopeuden ja maksimivoiman kehittäminen.</p> <p>Laukaisutaidon parantaminen.</p> <p>Nopeuskestävyyden sekä kilpailutilanteen sietämisen kehittäminen.</p>	<p>6. Keskustelu- ja palauteuokio</p> <p>7. Reaktio-, maksimivoima ja laukaisuharjoite: reaktiolähtö, pallon kuljetus, oppilastoverin kantaminen reppuselässä ja pienen kuljetuksen jälkeen maalilaukaus.</p>	<p>Opettaja ja oppilaat piirissä istuen, edeltävän pelin ja harjoitteen läpikäyntiä. Opettaja virittää keskustelua kysymyksin.</p> <p>Oppilaat viivalla salin toisessa päädyssä, jokaisella pallo vastakkaisessa päädyssä. Opettajan lähetyksestä reaktiolähtö eri asennoista, pallon hakeminen lähtöpaikkaan, oppilastoverin kanatam. reppuselässä vastakk. päätyyn, josta pallon pieni kuljetus ja laukaus vastakk. päädyyn maaliin.</p> <p>Oppilaat viidessä jonossa salin päädyssä. Toisesta keskim. jonoista annetaan syöttö ja molemm. keskijonoista liikutaan puolustajiksi. Reunajonoista lähtee 3 oppilasta hyökkääjiksi, saaden syötön puolustajalta ja liikkuen ristiin keskikentällä. Hyökkäys suorit. takaisin omaan päätyyn päin (3 vs 2).</p>	<p>Ymmärrettiinkö pelin idea? Mitä taitoja peli vaatii? Syntykö avointa keskustelua? Vuorovaikutus.</p> <p>Aseme: sata vai vähemmän? Kilpailutilanteen sietäminen. Pallon kuljetuksen omistuminen. Reagointi, nopeuskestävyys. Syöttötarkkuus.</p>	<p>40' - 45'</p> <p>45' - 60'</p>
<p>Salibandyyn 3 vs 2 perustilanteen tiedostaminen ja harjoittaminen.</p> <p>Drilliharjoitteen sujuminen.</p> <p>Syötön harjoittaminen liikkeessä ja maalintekotilanteessa.</p> <p>Hyökkääjien tark. muk. liike: 1 maallille maskiin, 2 muuta raketavat maalintekotilanteen.</p>	<p>8. 3 vs 2 hyökkäysharjoite.</p> <p>Syöttämisen asemaa ja määrää korostetaan eli pyritään antamaan mahdollisimman monta ja hyvä syöttöä oman suoritusvuoron aikana.</p>	<p>Oppilaat viidessä jonossa salin päädyssä. Toisesta keskim. jonoista annetaan syöttö ja molemm. keskijonoista liikutaan puolustajiksi. Reunajonoista lähtee 3 oppilasta hyökkääjiksi, saaden syötön puolustajalta ja liikkuen ristiin keskikentällä. Hyökkäys suorit. takaisin omaan päätyyn päin (3 vs 2).</p>	<p>Syöttötarkkuus ja luovuus = yllätykselliset ratkaisut? Kannustaminen? Yleisfiilis? Syntykö hyviä maalintekotilanteeseen johtavia syöttöjä? Osataanko liikkua maskiin: roolit? Pelin sujuvuus: syötöt, haltuunotot, laukausur? Liikkuminen sekä pallollisena että pallottomana. Yhteistoiminta.</p>	<p>60' - 70'</p> <p>70' - 85'</p>
<p>Salibandyyn ymmärtäminen: joukkuepeläminen, sääntöjen omaksuminen ja omien pelitaitojen harjoittaminen.</p> <p>Pelaamisesta nauttaminen.</p>	<p>9. Pelinä 4 vs 4 tai 5 vs 5 + mv:t koko kentällä. Normaali maali tai vetolaukauksella. Jos ei mv:teja maaleihin esteitä esim. tuoleista.</p>	<p>Opettaja jakaa oppilaat kahteen joukkueeseen. Opettaja ohjaa tuomaroiminnin ohella peliä ja kertaa sääntöjä pelissä tulevien tilanteiden kautta. Oppilaat vastaavat vaihdoista.</p>	<p>Muistetaanko teema ja tavoitteet? Pelaamisen ongelmakohdat? Fiilikset.</p>	<p>70' - 85'</p> <p>85' - 90'</p>
<p>Tunnin teeman ja tavoitteiden kertaus, kognitiivisen oppimisen vahvistaminen sekä positiivisen lopputunelman luominen.</p>	<p>10. Lopputuokio: keskustelua ja opettajan yleispalautte.</p>	<p>Opettaja ja oppilaat piirissä istuen, keskustelun lomassa venyttyä.</p>		

10 KOKEMUKSIA PELIKESKEISESTÄ OPETUSTAVASTA

Opettajaharjoitteluvuoden (1998-99) aikana sain joitakin kokemuksia pelikeskeisen opetustavan soveltamisesta käytännössä. Syksyn toisessa harjoittelujaksossa pidin vapaavalintaista "Elämä on joukkuepelejä" -kurssia ammattikorkeakoulun (aikuis)opiskelijoille. Kurssin sisältö koostui erilaisista joukkuepeleistä, joten pelikeskeisen opetustavan käytöstä eri lajeissa kertyi kokemuksia. Vastaanotto tällaiselle lähestymistavalle opiskelijoiden puolelta oli poikkeuksetta myönteinen. Opiskelijat pitivät siitä, että asioita harjoiteltiin pelaamisen kautta. Pelaamisen kautta oppimisessa nähtiin erityisen hyvinä puolina mm. kunnon kehittyminen (pelatessa enemmän aktiivista liikettä tunnilla), sosiaalisten taitojen kehittyminen (syöttöpelejä korostettiin) ja sääntöjen oppiminen.

Kokemuksia pelikeskeisen opetustavan käytöstä on kertynyt myös eri pituisista sijaisuuksista sekä opettajaharjoittelusta kevään (1999) 1. jaksosta. Näissä oppilaat ovat olleet peruskoulun 7. - 9. luokkalaisia. Lajeina on ollut salibandya, kaukalopalloa, lentopalloa sekä jääkiekkoa. Näillä tunneilla käytin juuri tässä tutkimuksessa esittämäni tuntirakennemallia. Myös peruskoululaiset kokivat pelaamisen kautta oppimisen ehdottoman positiivisena. Varsinkin tunnin aloittamista pelaamalla pidettiin hyvänä asiana.

Pelikeskeinen opetustapa antaa opettajalle loistavat mahdollisuudet oppilaan kognitiivisen ajattelun ja sosiaalisten taitojen kehittämiseen. Kun oppilaalla on selvä kognitiivinen ja sosiaalinen tavoite mukana pelissä, on pelaaminen määrätietoisempaa ja motivoituneempaa. Samalla oppilas saa mahdollisuuden harjoitella näitä taitoja pelissä spontaanisti syntyvissä - välillä kiperissäkin - tilanteissa. Näin näiden taitojen vaikutus "normaalielämäänkin" on läheisempi ja varmasti myös pysyvämpi kuin vastaavien teoriatunneilla harjoitettujen taitojen. Juuri tällä sektorilla kokemukseni pelikeskeisyydestä ovat todella rohkaisevia. Tällaisia tavoitteita on jotenkin helpompi yhdistää peliin kuin yksittäisiin harjoitteisiin.

Olen itsekin vielä aloittelija pelikeskeisen opetustavan käytössä, mutta on varmaa, että se tulee kuulumaan opetusmenetelmälliseen varastooni myös tulevaisuudessa. Kokemukset siitä ovat olleet sekä haastavia että antoisia. Samalla toivon, että tämän työn kautta mahdollisimman moni liikuntaa opettava opettaja voisi tutustua metodiin ja sitä kautta rikastuttaa opetusmenetelmäkirjoaan palloilun opetuksessa. Erityisesti nuorempien oppilaiden opettajille uskon tällä työlläni olevan todellista annettavaa.

11 POHDINTA

Tämän työn tekeminen on ollut antoisaa ja mielekästä, mutta myös aika ajoitin uuvuttavaa. Työn perusasetelma koostui kolmesta toisistaan irrallisista kokonaisuuksista, jotka halusin yhdistää synteetiksi opetuskäyttöä varten. Aineiston keruu jakautui näin laajalle, toisistaan poikkeaville alueille. Pelikeskeinen opetustapa on iältään melko nuori, ja erityisesti Suomessa vielä aika uusi asia. Sen lähdeaineisto oli lähes täysin englanninkielistä. Salibandy taas on lajina niin nuori, että tieteellistä tietoa on vielä aika niukasti, mutta "mutu" -tietoa sitäkin enemmän.

Näinkin laajassa perusasetelmassa on vaarana, että työ jää helposti pinnalliseksi. Tämän työn tarkoitusta ajatellen uskon kuitenkin vältäneeni tämän ja onnistuneeni koostamaan käytännön kannalta tarkoituksenmukaisen kokonaisuuden, jota voidaan käyttää sellaisenaan tai myös osittain. Tutkimuksen koostuminen kolmesta erilaisesta alueesta mahdollistaakin tutkimuksen käytön hyvin erilaisiin käyttötarkoituksiin. Esimerkiksi pelikeskeisen pelien opetustavan osalta laatimani tuntirakennemalli toimii sellaisenaan lähes kaikkiin palloilulajeihin.

Tällaisen työn luonteelle sopii mielestäni parhaiten tulososa, jossa kaikkea ei anneta valmiina ja ehdottomana, koska kyseessä on laaja opetusmenetelmällinen kokonaisuus, joka elää ja hakee muotoaan, ja näin yhden henkilön loogiseen päättelyyn perustuvat johtopäätökset ovat myös osa mallin kehitystä. Näin ollen myös työn luotettavuuden arviointi on melko vaikeaa. Työn luotettavuutta lisää kuitenkin mielestäni omat käytännön kokemukseni mallin toimivuudesta sekä teoria-aineiston laaja-alaisuus ja perusteellisuus. Lisäksi pelikeskeisen opetustavan perusmallia on testattu ahkerasti ulkomailla hyvin tuloksin (Mittchell, Griffin and Oslin 1995; Turner 1996; Brooker ym. 2000).

Ehkä kaikkein antoisinta itselleni tässä työssä oli pelikeskeiseen opetustapaan tutustuminen. Opettajalla ei koskaan ole käytössään liian laajaa opetusmenetelmävalikoimaa. Itselleni pelikeskeisessä opetustavassa on "helmenä" ollut se, että se jättää tilaa opettajan luovuudelle. Jos jokin asia ei suju, opettajalla on täysi oikeus käyttää menetelmää, jonka parhaaksi katsoo. Pelikeskeinen opetustapa ei yritä olla ehdoton, yksi ainoa oikea opetuksen lähestymistapa. Myöskään laatimani mallin tarkoitus ei ole olla ainut ehdoton ja oikea. Esimerkiksi palloilun määräästä ala-asteella suhteessa muihin lajeihin on varmasti hyvin erilaisia malleja. Tässä työssä lähdin siitä, että noin

puolet opetuksesta käytetään palloiluun. Päädyin tähän kyselemällä ja kuulostelemalla käytäntöä joillakin kouluilla. Tämä, kuten myös palloilutuntien sisällä opettavien lajien jakaantuminen, onkin kysymys, jossa koulukohtainen linjaus on mielestäni hyvin suositeltavaa. Mallini antaa kuitenkin opetukseen tietyn raamin, josta jokainen liikunnanopettaja voi luoda koulun tiloihin ja paikkakunnan lajivalikoimaan parhaiten soveltuvan jaottelun niin liikunta- kuin eri palloilulajienkin välillä. Ultimaten puuttuminen kokonaan lopullisesta mallista johtuu siitä, että se sopii erinomaisesti seinäpallon, salamapallon ja lippupallon yhteyteen muun muassa lämmittelypeliksi, joten sitä ei ole mainittu erikseen. Sama tilanne on myös jääkiekon kohdalla; opettaja voi välineiden, tilojen, oppilaiden toiveiden ja omien voimavarojensa pohjalta ratkaista, mitä hän opettaa tai painottaa (jääpeli-) ringette- ja kaukalopallotunneilla.

Opettajan roolille pelikeskeinen opetustapa asettaa uudenlaisia haasteita. Pelin tarkkailukyky ja alku- ja välipelistä harjoitteisiin nostettavien asioiden havainnointikyky joutuvat opetustavassa koetukselle. Pelikeskeinen opetustapa vaatii erityisesti myös pelinohjaustaitoja. Kun pelin taktinen tavoite halutaan säilyttää, vaatii se opettajalta jatkuvaa ohjaavaa palautetta ja kannustusta, ja nimenomaan välittömästi pelitilanteisiin reagoimalla. Tämä vaatii huolellista etukäteisvalmistelua ja mahdollisten virheiden ennakoimista. Ja tietysti käytännössä harjoittelua. Vahva sisällön ja opeteltavan taktiikan hallinta helpottaa huomattavasti itse pelinohjauksen hallintaa.

Tunteihin sisältyvien keskustelutuokioiden pitäminen ei sekään ole ongelmaton asia. Opettajan on etenkin alkuun nähtävä paljon vaivaa, jotta keskusteluihin vaadittava työrauha ja tarvittava keskittyminen löytyisi. Samoin ilmapiirin luominen niin avoimeksi, että oppilaat uskaltavat kommentoida omia näkemyksiään on suuri haaste. Tähän opettaja voi saada helpotusta pyrkimällä varsinaisten oppituntienkin ulkopuolella oppilaiden kanssa keskusteluihin. Oman kokemukseni perusteella myös luokan kanssa jonkin lajin sarjapelin katsominen vapaa-ajalla ja siitä keskusteleminen voi avata ilmapiiriä uudella tavalla. Ehkä parhaiten keskustelutuokioiden rupeavat toimimaan kuitenkin niihin totuttamisen kautta. Kun oppilaat tiedostavat niiden olevan normaali osa tuntia, niiden järjestämiseen kuluva aika vähenee ja itse keskusteluun käytettävä aika lisääntyy. Rutiinin myötä häiriökäyttäytyminenkin vähenee sekä oppilaiden rauhoittumisen, että opettajan parantuneen tilanteen hallitsemisen myötä.

Heikon palloilutaustan omaavalle opettajalle pelikeskeinen malli tuntuu varmasti alkuun

vieraalta ja liian vaativalta. Tällaiselle opettajalle mallissa on kuitenkin helpottavaa se, että opettajan ei tarvitse ratkaista peleihin liittyviä ongelmia yksin, vaan oppilaat ovat yhtä tärkeässä asemassa niiden ratkomisessa. Useinmiten jokaisessa luokassa on kyseistä lajia harrastaneita, jotka tuntevat valmiiksi (pokkeus: ala-aste) säännöt ja pelin ominaisuutensa suhteellisen hyvin; pelikeskeisen opetustavan tuntien keskusteluosioiden luonteelle sopisi hyvin, että myös oppilaat voivat "opettaa" opettajaa. Ja toisaalta pelikeskeisyydessä vaadittu pelinohjaustaito kehittyy harjoittelun kautta. Kun opettaja haluaa olla auttamassa oppilaitaan, yleensä siihen löytyvät myös tarvittavat keinot. Tässä työssä olen pyrkinyt tuomaan esille opetustavan peruseriaatteita mahdollisimman käytännönläheisesti, jotta vähemmän palloilutaustaa omaavat opettajatkin halutessaan saisivat työstä apua pelien opettamiseen.

Ala-asteen palloiluopetukselle tämä työ uskoakseni tarjoaa paljon käyttökelpoisia työkaluja. Salibandyyn lajitaitoja käsittelevä kappale antaa mielestäni sellaisenaan riittävän perusteelliset tekniset kuvaukset, ja yhdistettynä 7-12 -vuotiaiden kehityksen painotuksiin, tuntirakennemalliin ja esimerkkitunteihin mahdollisuudet mielekkääseen ja monipuoliseen salibandyopetukseen ovat hyvät. Pelikeskeinen opetustapa taas on mielestäni oivaa jatkoa lapsen tavalle oppia leikkien ja mielikuvien kautta. Siinä korostuu myös lapsen oman ajattelun herättäminen ja ajatusprosessien tukeminen sekä niiden käyttäminen käytännössä eli pelissä.

Tämä työ tarjoaa mielestäni hyvät jatkotutkimusmahdollisuudet. Salibandyille kaikki tieteellinen tutkimustyö on tärkeää sen kasvun ollessa nykyistä luokkaa. Pelikeskeisen opetustavan laajempi levittäytyminen TGFU:n muodossa Suomeen on mielestäni vain ajan kysymys, ja näin sen 'testaajille' suomalaisessa kouluympäristössä tulee varmasti kysyntää. Ja hiljaisemman lasten motoristen taitojen tutkimisjakson jälkeen voisi olettaa, että myös se aihealue nousee uudelleen tutkimuskohteeksi. Toivonkin, että tämä työ voisi olla yksi sykäys jatkotutkimuksille, ainakin salibandyssä ja pelikeskeisessä opetustavassa. Toivon tästä työstä olevan hyötyä myös mahdollisimman monille salibandy ja palloilun opetuksessa toimiville opettajille, ohjaajille ja valmentajille sekä ennenkaikkea luokanopettajille, jotka ala-asteella liikuntaa opettavat.

LÄHTEET:

- Ayres, A.J. 1983. Kun lapsi ei opi leikkimään. Helsinki: Valtion painatuskeskus
- Berkowitz, R.J. 1996. From skill to tactics. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 67 (4) , 44-45.
- Booth, K. 1983. An introduction to netball - an alternative approach. *Bulletin of Physical Education* 19 (1), 27-31.
- Brad, C., Fleury M. & Goulet, C. 1994. Relationship between perceptual strategies and response adequacy in sport situations. *International Journal of Sport Psychology* 25, 266-281.
- Brooker, R., Kirk, D., Braiuka, S. & Aarjon, B. 2000. Implementing a game sense approach to teaching junior high school basketball in a naturalistic setting. *European Physical Education review* 6 (1), 7-26.
- Bunker, D. & Thorpe, R. 1982. A model for the teaching of games in secondary schools. *The Bulletin of Physical Education* 18 (1), 5-8.
- Bunker, D. & Thorpe, R. 1986. The Curriculum Model. Teoksessa R. Thorpe, D. Bunker & L. Almond (toim.) *Rethinking games teaching*. Loughborough: Loughborough University of Technology.
- Cohen, D.K., McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. 1993. *Teaching for understanding: challenges for policy and practice*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Chandler, T. 1996. Teaching games for understanding: Reflections and further questions. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67 (4), 49-51.
- Duda, J.L. 1998. *Advances in sport and psychology measurment*. Morgantown, WV: Fitness Information Techonology.
- Egidius, H. 1978a. *Psykologian nykytietoa*. Suomennos Raija Keränen. Helsinki: Otava.
- Ellis, M. 1986. Modification of games. Teoksessa R. Thorpe, D. Bunker & L. Almond (toim.) *Rethinking games teaching*. Loughborough: Loughborough University of Technology
- Elovainio, R. 1980. *Lääketiede, lääkärit ja urheilu: Hannes Kolehmainen - valmentajaseminaari*, Kuopio 24.-25.10.1980. Kuopion korkeakoulun julkaisuja. Kuopio: Kuopion korkeakoulu.
- French, K. & Thomas, J. 1987. The relation of knowledge development to children's basketball performance. *Journal of Sport Psychology* 9 (1), 15-32.

- Gallahue, D. L. 1982. Understanding motor development in children. New York, N. Y: Wiley & Sons.
- Gallahue, D. L. 1993. Developmental physical education for today's children. Dubuque, IO: Brown & Benchmark.
- Gallahue, D.L. & Ozmun, C.J. 1997. Understanding motor development. Infants, children, adolescents, adults (4.p.) Dubuque, IO: Brown & Benchmark.
- Gibson, E.J. & Schmuckler, M.A. 1989. Going somewhere: An ecological and experimental approach to developmental of mobility. Ecological Psychology 1, 3-25.
- Hahn, F. 1979. Kreativitet in Sportunterricht. Sportunterricht 28 (8), 292-297.
- Harinen, U. & Karkela, E. 1988. Minä kasvan: kasvuikäisen fyysinen kehitys ja sen tukeminen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hokka J. 2000. Salibandypelin fysiologinen kuormittavuus. Cum laude -työ. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Holopainen, S. 1983. 7-9 -vuotiaiden liikuntakykyisyyden kehittyminen ja yhteydet yksilö- ja kouluympäristötekijöihin Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja, no 40. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiön tutkimuslaitos.
- Holopainen, S. 1986. 7-9 -vuotiaiden liikuntakykyisyyden kehittyminen ja yhteydet yksilö- ja kouluympäristötekijöihin. 2. korj. painos. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 40.
- Holopainen, S. 1990. Koululaisten liikuntataidot: motorisen taitavuuden kehittyminen kehon rakenteen, kehitysiän ja liikuntaharrastusten selittämänä ja taitavuuden pedagoginen merkitys. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Holopainen, S. 1991. Taitavat ja kömpelöt koululiikunnassa: lajitaitojen tason yhteys yksilö- ja ympäristötekijöihin sekä niiden säätely. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö.
- Huusko, J. & Voutilainen, H. 1994. Liikunnanopettajien ja liikuntaa opettavien opettajien asennoituminen salibandyyn koulupelinä sekä salibandyn lajitietämys. Kasvatustieteiden tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Jackson, S. 1986. Teaching for understanding in games: A working curriculum 11-16. Bulletin of Physical Education 22 (2), 27-30
- Kinnunen, J. 1997. Pääkirjoitus. Salibandylehti 7 (2), 3.

- Lawton, J. 1989. Comparison of two teaching methods in games. *Bulletin of Physical Education* 25 (1), 35-38.
- Liikuntagallup 1997-98. Lasten ja nuorten liikuntatutkimus. Suomen Liikunta ja Urheilu, Nuori Suomi. SLU-julkaisusarja 2/98. Suomen Gallup.
- Lintunen, T. 1995. Self-perceptions, fitness and exercise in early adolescence: A four-year follow-up study. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 41. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Liukkonen, J 1995. Psykkisen valmennuksen uudet haasteet. Seminaariraportti. Jyväskylä: Suomen Urheilupsykologinen Yhdistys.
- Löfgren, O., Andersson, N., Björnstig, U. & Lorentzon, R. 1994. Incidence, nature and causes of floorball injuries. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 4 (3), 211-214.
- Luhtanen, P. 1993. Kaukalopallovalmennus. Jyväskylä: Gummerrus.
- Magill, R. A. 1997. *Motor learning : concepts and applications*. 5. p. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Margelin, M. 1996. *Kasvatustieteen sanasto*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Malina, R.M. & Bouchard, C. 1991. *Growth, maturation and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Martin, D. 1977. *Grundlagen der Trainingslehre*. Schordorf: Hofman.
- McClenaghan, B.A. & Gallahue, D.L. 1978. *Fundamental movement: developmental and remedial approach*. London: W.B. Saunders.
- Mitchell, S.A., Griffin, L.L. & Oslin, J.L. 1995. An analysis of two instructional approaches to teaching invasion games. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 6 (3), 5-6.
- Mitchell, S.A. 1996. Tactical approaches to teaching games: Improving invasion game performance. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 67 (2), 30-33.
- Mussen, P.H. 1981. *Lapsen psykologinen kehitys*. Jyväskylä: Gummerrus.
- Numminen, P. 1996. *Kuperkeikka: varhaiskasvatuksen liikunnan didaktiikkaan*. 3. p. Helsinki: Lasten keskus.
- Numminen, P & Laakso L. 1999. *Liikunnan opetusprosessin A, B ja C*. Opetusmoniste. Jyväskylän yliopisto: Liikuntakasvatuksen laitos

- Nupponen, H. 1981. Koululaisten fyysis-motorinen kunto. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 30. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö.
- Nupponen, H. 1997. 9-16-vuotiaiden liikunnallinen kehittyminen. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Research reports on sport and health 106. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö.
- Oksanen, R. & Rinkinen, P. 1996. Salibandyn joukkuepelianalyysi EM-kisoissa 1994. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Paillard, J. 1991. The cognitive penetrability of sensomotor mechanisms: A key problem in sport research. *International Journal of Sport Psychology* 22 (6), 244-250.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Painatuskeskus.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Suomennos Mirja Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana: kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Juva: WSOY.
- Pigott, B. 1982. A psychological basis for new trends in games teaching. *Bulletin of Physical Education* 18 (1), 17-22.
- Piha, H. 1996. Intuition merkitys. Esitys Suomen Psykoanalyttisen yhdistyksen konferenssissa. Tuusula.
- Pitkänen, P., Komi, P. V., Nupponen, H., Rusko, H., Telama, R. & Tiainen, J. 1979. Evaluating the product of physical education. Teoksessa T. Tammivuori (Toim.) Evaluation. *International Congress of Physical Education*, Jyväskylä, June 28 - July 3 1976. The Finnish Society for Research in Sport and Physical Education publication 64, 119-136.
- Ruokonen, A. 1995. Vastaa haasteeseen - pelaa salibandya! *Liikkis* 1 (3), 6.
- Ruoppila, I. 1989. Liikunta ja lapsen kehitys. Julkaisussa T. Pyykkönen, R. Telama & J. Juppi (toim.) *Liikkuvat lapset*. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu 114. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 45-53.
- Rusko, H. 1980. Suomalaisten huippu-urheilijoiden fyysinen suorituskyky. SVUL:n liikuntatieteellinen julkaisusarja. Helsinki: Suomen valtakunnan urheiluliitto.
- Saari, O. 1995. Opas junioritasolta huipulle. Porvoo: WSOY.
- Salomaa, T. & Huoponen, M. 1998. Nuuskaaminen kielletty. *Salibandylehti* 7 (5), 42

- Schmidt, R.A. 1988. Motor control and learning. Los Angeles, CA: Human Kinetics.
- Schmidt, R.A. 1991. Motor learning & performance: from principles to practise. Champaign, Ill: Human Kinetics.
- Schmidt, R.A. & Lee T.D. 1999. Motor control and learning: a behavioral emphasis. 3. p. Champaign, Ill: Human Kinetics.
- Slaughter, M. & Lohman, T. & Misher, J. 1977. Relationship of somatotype and body composition to physical performance in 7- to 12- year old boys. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 48 (1), 159-168.
- Snellman, K. 1999. Salibandyvammojen epidemiologia. Syventävien opintojen kirjallinen työ. Kliinisen lääketieteen laitos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Steinberg, J. M. & Borghäll, J. 1979. Personal and group development through movement and values exercises: Physical activity for social growth. Örebro: Örebro Höskolan.
- Stoddart, P. 1985. Teaching games for understanding - the practicalities of developing new courses in schools. *Bulletin of Physical Education*, 21 (2), 29-34.
- Suomen Salibandyliitto ry. 1995. Salibandyn sääntökirja. Helsinki: Business Print.
- Suomen Salibandyliitto ry. 1998. Salibandyn perusteet: Juniorit 7-14-v. SSBL:n koulutusmateriaalia.
- Suomen Salibandyliitto ry. 1999A. Joukkuetaktiikka, osa 1. SSBL:n koulutusmateriaalia.
- Suomen Salibandyliitto ry. 1999B. Salibandyn rasitus lattioihin luultua pienempi. *Salibandylehti* 7 (2), 45.
- Suomen Salibandyliitto ry. 2000. Salibandyn joukkuepelitaktiikka. Video.
- Syllabus. 1933. Great Britain: Board of education.
- Szmodis, I. 1980a. Ihmisen fyysinen kehitys. Teoksessa: Perttula, M. (toim.) *Lapsiliikunta kongressiraportti SVUL:n kansainvälisestä lapsiliikuntakongressista Espoossa 4. - 6. 6. 1980.* Helsinki: SVUL.
- Takala, A. & Takala, M. 1980. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. Sairaanhoidtajien koulutussäätiön julkaisu. Helsinki: WSOY.
- Thorpe, R., Bunker, D. & Almond, L. 1984. A change in focus for the teaching of games. Teoksessa M. Pieron & G Graham (toim.), *Sport Pedagogy: Olympic Scientific Congress Proceedings, Vol. 6.* Champaign, IL: Human Kinetics.

- Thorpe, R.D. & Bunker, D.J. 1989. A changing focus in games teaching. Teoksessa L. Almond (Toim.) The place of physical education in schools. London: Kogan/Page.
- Turner, A. 1996. Teachers perceptions of technical and tactical models of instruction. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 7 (3), 90.
- Tiitinen, S. & Varstala, A. 1989. *Palloilu: ala-aste*. Jyväskylä: Gummerrus.
- Tiitinen, S. 1983. Peruskoulun ala-asteen liikunnan keskeisimmät oppisisällöt johdettuna lapsen kehityksestä ja liikunnan sisäisestä rakenteesta. *Lisensiaattityö*. Liikuntakasvatuksen laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tiitinen, S. 1984. Peruskoulun ala-asteen liikunnan keskeisimmät oppisisällöt. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 44. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja.
- Turner, A.P. & Martinek, T.J. 1992. A comparative analysis of two models for teaching games. *International Journal of Physical Education* 29 (4), 15-31
- Turner, A.P. & Martinek, T.J. 1995. Teaching for understanding: A model for improving decision making during game play. *QUEST*, 47 (1), 44-63
- Ungerer, D. 1977. *Leistungs- und Belastungsfähigkeit im Kindes- und Jugendalter: Untersuchungen zur Sensomotorischen Entwicklung und Lernleistung, Gesamtdarstellung des Muskel*. (4. laaj. painos). Stuttgart: Schorndorf.
- Waring, M. & Almond, L. 1995. Game-centered games - a revolutionary or evolutionary alternative for games teaching? *European Physical Education Review* 1 (1), 55-66.
- Weinhold, F. 1970. *Untersuchungen zum Inhalt, Zur Struktur und funktion der Kenntnissvermittlung im Sportunterricht der Unterstufe*. Greiswald: Universität Greiswald.
- Werner, P. 1989. Teaching games: A tactical perspective. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 60 (3), 97-101
- Werner, P. & Almond, L. 1990. Models of games education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 61 (4), 23-27.
- Werner, P., Thorpe, T. & Bunker, D. 1996. Teaching games for understanding: Evolution of a model. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 67 (1), 28-33.
- Wikström, J. & Andersson, C. 1997. A prospective study of injuries in licensed floorball players. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports* 7 (3), 38-42.
- Winnick, J.P. 1995. *Adapted physical education and sport*. Champaign, Ill: Human

Kinetics.

Yuk-kwong Liu, R. 1997. Games teaching: changed or unchanged? Educational Research Journal 12 (1), 30-35.

Österback, L. 1991. Urheilevien lasten kasvu ja kehitys murrosiässä : viiden vuoden seurantatutkimus murrosikäisten urheilijoiden antropometriasta ja fyysisestä kehityksestä. Lastentautien klinikka. Kuopio: Kuopion yliopisto.

LIITTEET

Salibandymailat (lavan käyristäminen & irrotus, mailojen pituus)	105
Maalivahdin varusteet	106
Pelikengät	106
Salibandyharjoitteita kouluihin	107
Pallonhallinta ja liikkuminen	107
Syöttö ja laukaus	107
Peli ja pienpelit	108
Salibandyn koululaissäännöt	109

Salibandy mailat

Salibandy mailojen tarjonta on hyvin laaja. Mailan valinnassa on syytä kiinnittää huomiota varren jäykkyyteen ja muotoiluun sekä lavan materiaaliin ja muotoiluun. Varret on yleisimmin yhdistelmä materiaaleista valmistettuja komposiittivarsia jotka ovat keveitä ja kestäviä. Perusmateriaalina on lasikuitu, joissakin huippumalleissa on esim. hiilikuitua. Lavat on pääasiassa valmistettu polyamidista (kova) tai polyeteenistä (pehmeä). Lavan väri ei välttämättä kerro seoksen kovuudesta, pääsääntöisesti musta tai harmaa lapa on kuitenkin kovaa muoviseosta. Vastaavasti valkoinen tai keltainen lapa on yleensä pehmeämpää seosta. Pehmeämmällä lavalla on helpompi käsitellä palloa, jäykempi taas pysyy paremmin muodossa.

Salibandy mailojen valinnassa on huomioitava myös lapakätisyys. Nykyisin melkein kaikki lavat ovat jo valmiiksi joko right- tai left -lapoja. Se tarkoittaa, että lapoja voi käyristää vasemmalle tai oikealle puolelle pallotuntuman parantamiseksi. Right-lavan pelaaja valitsee, jos hänen oikea kätensä on peruspeliasennossa alempana. Left-kätisyys taas tarkoittaa, että vasen käsi on alempana.

Lavan käyristäminen

Lapojä käyristää pallotuntuman parantamiseksi. Käyristyksessä lapaa lämmitetään joko kuumailmapuhaltimella tai lämpölevyn päällä kunnes lapa selvästi pehmenee. Lapaa ei saa kuumentaa liikaa, ettei lapamuovi ala sulaa. Kun lapa on pehmeä, taivutetaan se haluttuun muotoon käsineen kanssa. (Lavan tulee olla niin kuuma, että käsine on tarpeen.) Lapa viedään heti kylmään veteen, jotta lapa jäähmettyy käyristettyyn muotoon. Lapaa voi käyristää enintään 30 mm. Käyristys mitataan niin, että lapa asetetaan lappelleen pöydälle, siten ettei grippi korota lapaa. Sen jälkeen mitataan etäisyys lavan käyrimmästä kohdasta (alareuna) pöydän pintaan.

Lavan irrotus

Jos mailan lapa rikkoontuu, kannattaa se vaihtaa uuteen. Lavat on usein kiinnitetty yhdellä tai kahdella pienellä ruuvilla sekä liimalla. Lavan irrotuksessa ruuvataan ensin ruuvit irti ja sitten lämmitetään tyviosaa esim. kuumailmapuhaltimella kunnes liima sulaa. Lavan yhteensopivuus varren kanssa on etukäteen syytä varmistaa. Yhdistelmä mailat, jossa varsi ja lapa ovat eri valmistajien, on kielletty. Huom. Rikkoontuneella mailalla ei saa pelata.

Mailojen pituus

Mailojen pituuksia voidaan lyhentää tarpeen mukaan. Varsinkin alle 10-vuotiaille tehdasvalmisteisen mailan varsi on liian pitkä (varsi on yleensä 95 cm, joka on maksimipituus). Vartta voi lyhentää esim. rautasahalla varren yläpäästä tai alapäästä, jos varsi on lyhennyksen jälkeen saman paksuinen lavan kiinnittimeen upotettavalta osalta. Jos mailassa on valmiiksi kädensijateippi (grippi), tulee se ensin irrottaa, kuten myös tuppi. Teipin voi lyhentämisen jälkeen kiinnittää takaisin. Tuppi irtoaa parhaiten lämmittämällä sitä ensin. Ohjeellinen mailan pituustaulukko (koko mailan pituus):

Pelaaja	100 cm	110	120	130	140	150	160
Maila	75 cm	80	85	90	100	105	110

Mailan pituutta mitattaessa, aseta maila pystyasentoon ja mittaa lattiasta mailan päähän.

Maalivahdin varusteet

Kasvosuojus on kaikkein tärkein maalivahdin varusteista. Paras kasvosuojus on varta vasten salibandyyn kehitetyt kypärämaskit. Ne suojaavat, mutta eivät estä maalivahtia näkemästä hyvin kentälle. Maskia valittaessa tulee huomioida sen muoto ja mahdollisuus asentaa lisäpehmusteita maskin sisälle. Näin saadaan maski juuri sopivan kokoiseksi ja sopivaksi käyttäjälleen. Junioripelaajille tulee hakea pienempikokoisia ja kevyempiä maskeja. Myös jääkiekkokypärät, joissa on ristikko, ovat käyttökelpoisia salibandymaalivahdin kasvosuojia.

Maalivahdeille on erikseen suunnitellut paita ja housut. Ne ovat topattuja asusteita. Saatavilla on myös erillisiä rinta- ja kaulasuojia paidan alle. Muiden lajien patjasuojukset polvien edessä eivät sovellu salibandyyn. Raskaat patjasuojat ovat painavia ja jäykkiä, eikä niillä pysty liikkumaan ketterästi. Usein patjasuojuksissa on myös metallisia osia, jotka voivat naarmuttaa lattioiden lakkapintaa. Maalivahdin housujen alla on syytä käyttää erillisiä polvipohjuksia. Valittavana on lyhyt malli, joka peittää polvet tai pitkä malli, joka suojaa lisäksi sääret.

Muita suojia, mitä kannattaa käyttää, ovat alapääsuoja, kyynärpääsuojat ja käsineet. Käsineinä ei kannata käyttää sellaisia käsineitä, joiden materiaali on muovipallolle liukas tai joissa on pehmennys myös kämmenpuolella. Maalivahdin on tärkeää saada palloon hyvä tuntuma, jolloin pallon kiinniotto ja heittäminen on helpompaa. Paras käsinemalli on tiukka nahkasormikas. Jenkkifutikseen suunnitellut mallit ovat yleisesti käytössä.

Pelikengät

Pelikengiksi soveltuvat tavalliset sisäliikuntaan tarkoitettut sisäpelikengät. Samoja kenkiä ei saa käyttää ulkoliikunnassa. Pohjamateriaalin tulee olla sellainen, ettei se jätä lattiaan tummia viiruja. Siinä perusvaatimukset. Kengän valintaan kannattaa kuitenkin panostaa, koska laji rasittaa jalkoja huomattavan paljon. Kengän tuki päkiän kohdalla ja jalkaterän paikoilla pysyminen ovat tärkeitä ominaisuuksia nopeissa käänöksissä ja spurteissa. Kengän tulee myös pitää hyvin erilaisilla alustoilla. Vammojen ja jalan virheasennon ehkäisemiseksi tulisi valita sopivan kokoinen ja laadukas pelikengä.

SALIBANDYHARJOITTEITA KOULUIHIN

PALLONHALLINTA JA LIIKKUMINEN

“LIIKKENEPOLIISI”

- Edetään eteen-taakse-sivuille ohjaajan näytön mukaan.
- Peliasennossa, maila kädessä.
- Aluksi ilman palloa, sitten pallon kanssa.

“MUSTA MIES”

- Perinteinen selviytymisleikki, nyt palloa kuljettaen.
- Pallonryöstö lakaisemalla, pallon menetyksestä jää keskelle.

“SUOJAA JA ISKE”

- Kaikki kuljettavat palloa rajatulla alueella, suojaten omaa palloa.
- Samalla pyritään ryöstämään muilta palloja ja lyömään ne ulos alueelta.

“TEMPPUILUT”

- Pallon “veivaaminen” lattialla, kasia jalkojen välistä ym.
- Pallon nosto lavalle, pomputtelu lavalla (paikalla, kävellen, juosten).
- Pallon heitto mailalla ilmaan ja vastaanotto suoraan lavalle.
- Pallo lavalla, mailan pyöräyttäminen ilmassa, pudottamatta palloa.

“PALLOHIPPA”

- Kaikilla mailat, pallollinen on hippa.
- Yritetään osua kevyellä laukauksella vartaloon (ei päähän).
- Ryhmän koon mukaan voidaan käyttää 1-4 palloa.

SYÖTTÖ JA LAUKAUS

- * Syötellään pareissa / kolmen ryhmässä: otetaan aika, lasketaan syötöt.
- * Pienryhmissä (3-5), muut syöttelee alueella, yksi keskellä pyrkii syötönkatkoon.
- * Syöttöjä tai laukauksia määrättyihin kohteisiin, maali peitetty pressulla, jossa aukkoja tai maaliin asetettu vaikkapa pahvinpaloja kohteiksi. Itsetehtyjä (pahvi, teippaus...) “maaleja”.

“PIDÄ PUOLESI PUHTAANA”

- Kahdessa ryhmässä omilla puoliskoilla salissa, keskellä “ei kenenkään maa”.
- Paljon palloja (yli 30), jotka jaettu tasan molemmille puolille.
- Vihellyksestä vihellykseen pyritään “siivoamaan oma puoli palloista”.
- Rajoitteina esim: laukauksia vain maata pitkin, yksi pallo kerrallaan, vain korkeita nostoja.

“MAALINTEKOKILPAILUT”

- Erilaiset kisailut kahden tai useamman ryhmän välillä.
- Esim. joukkueet yrittävät minuutin aikana tehdä niin monta maalia kuin ehtivät, laukaus määrätyn rajan takaa, paljon palloja. Maalituomari (=laskija) vastajoukkueesta.
 - palloja saa hakea päädyistä
 - rajoitteita: joku laukaustapa, suoraan syötöstä...

"SYÖTTÖMYLLY"

- Kaksi jonoa noin 20 m etäisyydellä toisistaan, keskellä aina yksi "syöttölinkki".
- Syötetään keskelle, jossa oleva ottaa pallon haltuun ja syöttää oman jononsa ensimmäiselle, tällä välin jonosta keskelle syöttänyt juoksee keskelle ottamaan vastaan toisesta suunnasta tulevaa syöttöä, pyörii koko ajan yhdellä pallolla.

"LAUKAISUMYLLY"

- Edellinen harjoite muutetaan siten, että keskelle merkitään kartioilla maali, johon pyritään laukaisemaan, jonot kisailevat toisiaan vastaan.
- Laukaisija juoksee aina laukauksensa jälkeen keskelle maaliin torjumaan.

PELI JA PIENPELIT

* Perusajatus: pienempi kenttä, paljon pelaajia, jolloin tulee paljon osallistumista peliin, useita kosketuksia palloon ja myös enemmän onnistumisia.

"NORMAALI PELI"

- Pelaajia kentän koon mukaan. Virallisesti viisi kenttäpelaajaa ja maalivahti.
- Kentän koon mukaan voidaan lisätä (6-7) tai vähentää (3-4) pelaajia.

"SYÖTTÖPELI"

- Tavoitteena pitää pallo oman joukkueen hallussa, ei yritetä maalia.
- Saa kuljettaa ja liikkua vapaasti, omalta omalle pelaajalle menevät syötöt lasketaan.
- Pyritään saamaan mahdollisimman iso syöttöputki = onnistuneet perättäissyötöt.

"MONIMAALI"

- Normaali peliä, molemmat joukkueet pelaavat kahteen maaliin, jotka on määrätty. Kentällä on neljä maalia, päädyissä ja sivuilla. Maalit voivat olla eri kokoisia.

"MONIJOUKKUE"

- Mikäli tila riittää pelataan normaalisti pitkittäin, esim viisi vastaan viisi joukkueilla.
- Samalla pelataan poikittain, esim. 3 vastaan 3, (HUOM! Eriväriset pallot).

"MAALIT TAKAPERIN"

- Normaali peliä, muutoin paitsi maalit on asetettu maaliaukko päätyihin päin.
- Maaleja kannattaa tuoda muutama metri keskelle, jolloin päätyalue suurenee.
- Voidaan pelata maalivahdeilla tai ilman.

"SOVELLETTU / RAJOITETTU PELI"

- Normaali peliä, kaksi palloa pelissä.
- Ilman maalivahtia pelattaessa tulisi aina rajata maalin edestä alue, minne ei saa mennä = pelaaja ei saa jalalla astua, mutta palloa voidaan mailalla pelata.
- Rajoitetaan maalintekoa:
 - vain suoralla laukauksella syötöstä
 - vain rystypuolen laukauksella
 - vain joltain rajatulta alueelta
 - esim. minuutin aikana yritys (vrt. koripallon hyökkäysaika)
 - pallon käytävä kaikkien kentällä olevien omien pelaajien kautta

SALIBANDYN KOULULAISSÄÄNNÖT

Suomen Salibandyliitto suosittelee käytettäväksi koulu- ja opiskelijasalibandyyn sekä harrastetoimintaan seuraavia sääntöjä:

1. Kentällä on samanaikaisesti maalivahti ja 3 - 5 kenttäpelaajaa, kentän koosta riippuen. Vaihto-oikeus on rajoittamaton (ns. lentävä vaihto).
2. Peliaika on turnauksissa 2 x 16 tai 2 x 20 minuuttia, josta ottelun kaksi viimeistä peliminuuttia on tehokasta peliaikaa.
3. Pelialue on käytettävissä oleva liikuntasali. Laidoilla, penkeillä tms. rajataan vaikeasti pelattavat alueet.
4. Maalin koko on vähintään 140 x 105 cm, virallinen koko on 160 x 115. Maalin edessä on maalialue, missä maalivahti saa ottaa pallon käteensä. Maalivahti voi ottaa pallon käteensä alueen ulkopuolellakin, mikäli jokin hänen ruumiinjäsenistään koskettaa maalialuetta. Maalialueen virallinen koko on 5x4 m, mutta käytännössä valitaan sopivat viivat. Lisäksi on maalivahdin alue, joka on 1x2,5 m. Maalivahdilla ei saa olla mailaa eikä räpylää. Maalivahdin varusteista pakollinen on kasv suojuus. Suositellaan polvisuojia, väljää paitaa ja housuja (mieluiten topattuja) ja hansikkaita.
5. Mailana tulee käyttää salibandymailaa, lapaa ei saa teipata. Rikkoontuneella mailalla tai pallolla ei saa pelata. Pallona käytetään salibandypalloa.
6. Pelijakso ja peli maalin jälkeen aloitetaan kiistapallolla keskipisteestä, kumpikin joukkue omalla puolellaan..
7. Maali syntyy, kun pallo ylittää kokonaan maalilinjan. Hyökkäävä pelaaja saa tehdä maalin vain mailalla.
8. Mikäli pallo katoaa pelialueelta, sisäänlyönnin suorittaa joukkue, joka ei pelannut palloa yli. Sisäänlyönti annetaan noin metri irti reunasta ylimenokohdasta. Jos pallo menee päädyistä yli, annetaan sisäänlyönti lähimmästä kulmakiistapallopisteestä. Sisäänlyönti ei saa mennä suoraan maaliin.
9. Jalalla saa ohjata pallon omaan mailaansa - ei kansapelaajalle. Pallon potkaiseminen itselle useammin kuin kerran on kielletty.
10. Vapaalyönti saa mennä suoraan maaliin, vastapelaajan on oltava vähintään kolmen metrin päässä.
11. Mikäli joukkuetta vastaan tehdään maali sen pelatessa alivoimalla, jäähy päättyy.
12. Tahallinen käsien tai pään käyttäminen palloa pelattaessa on kielletty.
13. Pelaaja ei saa nostaa mailaa lantiotason yläpuolelle. Palloa ei saa pelata mailalla tai jalalla yli polvitason (ei hyppäämälläkään).
14. Mailalla saa pelata vain palloa. Vastustajan mailan painaminen, sitominen ja nostaminen on kielletty. Myös vastapelaajan mailaan lyöminen tai pallon tavoittelu takaapäin jalkojen välistä on kielletty.
15. Taklaaminen, kiinnipitäminen, työntäminen ja estäminen on kielletty.
16. Kenttäpelaaja ei saa pelata ilman mailaa. Myös rikkoutunut maila on poimittava välittömästi kentältä.
17. Maastapelaaminen on kielletty (= molemmilla polvilla tai kädellä tuetaan lattiaan).
18. Pallollinen pelaaja ei saa edetä takaperin kohti vastustajaa.

19. Vapaalyönnin ja jäähyn (2 tai 5 min suoraa aikaa) aiheuttavia rikkomuksia ovat seuraavat:
(+plus-merkityt ovat niitä rikkomuksia, joista pitää tuomita jäähy niiden ollessa tahallisia tai toistuvia).

- + -vastustajan mailan nostaminen, painaminen tai sitominen
- + -tahallinen vastustajan mailaan lyöminen
- + -vastustajan taklaaminen, kiinnipitäminen, työntäminen ja estäminen
- pallon pelaaminen tai yritys pelata polvitason yläpuolella, kuitenkin lantiotason alapuolella
- mailan lavan nostaminen yli lantiotason
- kenttäpelaaja on maalivahdin alueella (mikäli sellainen on merkitty)
- pelaaja potkaisee palloa itselle useammin kuin kerran tai ottaa vastaan jalkasyötön kanssapelaajaltaan
- kenttäpelaaja hyppää ilmaan pelatessaan palloa
- maalivahti heittää tai potkaisee pallon yli keskiviivan sen osumatta lattiaan tai kenttäpelaajiin
- maalivahti pitää palloa hallussaan yli kolme sekuntia

Rikkeet, jotka aiheuttavat aina jäähyn:

- + mailan tai varusteen heittäminen pelin ollessa käynnissä (5 min)
- + liian monta pelaajaa kentällä
- + pelaaja ei siirry kolmen metrin päähän pallosta vapaalyönnissä tai sisäänlyönnissä
- + vaarallinen pelitapa
- + tahallinen kädellä, käsivarrella tai päällä pelaaminen
- + maassa pelaaminen
- + rikkinäisellä mailalla pelaaminen tai osallistuminen peliin ilman mailaa
- + epäurheilijamainen peli, kiroilu, huono käyttäytyminen

Rangaistuslaukauksen voi tuomita rikkeestä, joka tapahtuu selvässä maalintekotilanteessa, estäen maalin. Mikäli rangaistuslaukaus ei onnistu seuraa jäähy. Epäurheilijamaisesta käytöksestä voidaan tuomita 10 minuutin henkilökohtainen rangaistus, jonka lisäksi joukkue kärsii kahden minuutin joukkuerangaistuksen. HUOM! Rangaistuslaukaus aloitetaan kentän keskipisteestä, kentällä saa olla vain laukauksen suorittaja ja maalivahti. Pallon on oltava koko suorituksen ajan liikkeessä eteenpäin. Maalivahdin torjunnan tai maalikehikkoon osumisen jälkeen palloa ei saa enää pelata.

20. Ottelussa on oltava ainakin yksi nimetty erotuomari (esim. liikunnanopettaja)

21. Turnauksissa / sarjassa joukkueiden paremmuus määräytyy saavutettujen pisteiden perusteella. Voitosta saa kaksi ja tasapelistä yhden pisteen. Tasapisteissä joukkueiden paremmuuden määräävät järjestyksessä:

1. Keskinäisissä otteluissa saavutetut pisteet
2. Keskinäisten otteluiden maaliero (tehdyt maalit miinus päästetyt maalit)
3. Keskinäisissä otteluissa tehdyt maalit
4. Koko sarjan maaliero
5. Koko sarjassa tehdyt maalit
6. Uusintaottelu, mikäli näin on ko. kilpailun säännöissä määrätty
7. Arpa

