



Kettunen Atte & Lohi Johanna

Eriyttämisen vaikutus liikunnallisesti lahjakkaiden oppilaiden motivaatioon liikuntatunneilla

Kasvatustieteen kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutus
2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Eriyttämisen vaikutus liikunnallisesti lahjakkaiden oppilaiden motivaatioon liikuntatunneilla
(Atte Kettunen & Johanna Lohi)

Kasvatustieteen kandidaatintyö, 34 sivua

Huhtikuu 2018

Tutkielman tarkoitus oli selvittää, kuinka eriyttäminen vaikuttaa liikunnallisesti lahjakkaan oppilaan motivaatioon liikuntatunneilla ja kuinka eriyttämistä voitaisiin liikuntatunneilla toteuttaa. Työn tavoitteena oli koota yhteen tietoa lahjakkaan oppilaan eriyttämisestä ja erilaisista eriyttämisen keinoista liikuntatunneilla, joita liikuntaa opettavat opettajat voisivat hyödyntää työssään. Työ on toteutettu systemaattisena kirjallisuuskatsauksena. Sen aihe on ajankohtainen, sillä eriyttäminen on ollut aiheena paljon esillä ja uuden perusopetuksen opetussuunnitelman (2016) käyttöönoton myötä yksilöllinen oppiminen on korostunut entisestään.

Lahjakkuustutkijat ovat melko yksimielisiä siitä, että lahjakkuus on joko perittyä tai hankittua. Lahjakkuuden määritelmä on kuitenkin moninainen ja sen ilmenemiseen vaikuttaa useat tekijät. Yksi lahjakkuuden osa-alueista on motorinen lahjakkuus, joka ilmenee usein liikunnallisena lahjakkuutena. Liikunnallisesti lahjakkaiden oppilaiden uskotaan tarvitsevan vertaisiaan vähemmän opetusta, mutta näin ei kuitenkaan ole, vaan he tarvitsevat opetusta, joka ottaa huomioon heidän yksilölliset tarpeensa ja tarjoaa heille riittävän haastavia tehtäviä. Motivaatio on toiminnan ärsyke, joka saa ihmisen tavoittelemaan omaa tai edustamansa yhteisön tavoitetta. Siihen liittyy aina yksilön osallistuminen tavoitteelliseen toimintaan. Eriyttämällä tarkoitetaan opetuksen muokkaamista, vastaamaan yksilön tarpeita. Näin opettaja pyrkii tarjoamaan jokaiselle oppilaalle parhaat mahdollisuudet oppia. Liikunnanopetusta yksilöidään menetelmillä ja toimenpiteillä, jotka mahdollistavat oppilaan edellytysten mukaisen etenemisen liikuntatunneilla. Tällä tarkoitetaan oppilaiden yksilöllisten erojen tunnistamista, huomioimista ja hyväksymistä opetustilanteissa. Liikunnallisesti lahjakkaiden opetuksessa on kysymys siitä, että opetusta eriytetään vastaamaan myös lahjakkaiden kykyihin ja tarpeisiin.

Liikunnallisesti lahjakkaan oppilaan motivaatioon liittyviä tekijöitä liikuntatunneilla ovat sisäiset, ulkoiset ja sosiaaliset ärsykkeet. Hyvin suunniteltu tunti ja selkeä, johdonmukainen ohjaus mahdollistavat sen, että oppilas kiinnostuu ja innostuu sekä hyödyntää kaiken potentiaalinsa tehtävän suoritukseen. Sisäistä motivaatiota tukeva opetus on sellaista, jossa tehtävät ovat sekä monipuolisia että vaihtelevia ja niissä on mukana jokaisen oppilaan taitotason mukaisia haasteita. Liikunnallisesti lahjakkaan oppilaan opettaminen ja opetuksen suunnittelu vaativat opettajalta enemmän työtä, mutta eriyttäminen liikuntatunnilla tekee oppimisilmapiiriin myönteisemmäksi ja motivoi oppilaita toimimaan liikuntatunneilla aktiivisemmin.

Avainsanat: eriyttäminen, lahjakkuus, motivaatio

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
2	LAHJAKKUUS	3
2.1	Liikunnallisesti lahjakas oppilas	5
2.2	Lahjakkuuden huomioimisen merkitys	7
3	MOTIVAATIO	10
4	ERIYTTÄMINEN	14
4.1	Lahjakkaan oppilaan eriyttäminen	15
4.2	Eriyttäminen liikuntatunneilla.....	18
5	MOTIVAATION JA ERIYTTÄMISEN VAIKUTUS LAHJAKKAAN OPPILAAN OPPIMISEEN LIIKUNTATUNNILLA	23
6	POHDINTAA.....	27
	LÄHTEET	30

1 JOHDANTO

Liikuntakasvatuksen avulla pystytään tukemaan lapsen minäkäsityksen kehittymistä erityisesti silloin, jos opetuksessa korostetaan itsevertailua, uudelleen yrittämistä ja uuden asian oppimista. Tällöin oppilas saa onnistumisen ja edistymisen kokemuksen omissa tavoitteissaan. (Liukkonen 2009, 35.) Jokaisen oppilaan tulisi näin ollen saada itselleen sopivia haasteita ja päästä ylittämään itsensä, kokemaan onnistumisen ja oppimisen kokemuksia ja nauttia liikuntatunneista. Olemme valinneet sivuaineeksemme liikunnan ja myös kandidaatintutkielmamme aihe liittyy vahvasti liikuntakasvatukseen. Näin ollen tutkielman tarkoitus on auttaa meitä tulevassa työssämme ymmärtämään käytännön taustalla toimivaa teoriaa paremmin.

Opetuksen eriyttäminen ajatellaan usein toimeksi, jonka kautta opettaja pyrkii huomioimaan vain erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita. Kuitenkin opetuksen eriyttämistä voidaan pitää erittäin toimivana keinona kaikkien oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen, myös esimerkiksi sellaisten oppilaiden, joilla on lahjakkuutta tai erityisvahvuuksia. (Laine 2010, 2.) Eriyttäminen on paljon esillä opetuksesta puhuttaessa, mutta omien kokemustemme ja havaintojemme perusteella olemme huomanneet, että eriyttäminen liikunnallisesti lahjakkaiden oppilaiden kohdalla jää monesti huomioimatta. Tämän johdosta halusimme perehtyä erityisesti siihen ja sen yhteyteen motivaation kanssa. Tutkielman tarkoitus on myös tarjota tietoa sekä meille että muille liikuntaa opettaville opettajille lahjakkaan oppilaan eriyttämisen hyödyistä sekä tarjota erilaisia keinoja eriyttää opetusta liikuntatunneilla.

Joskus liikunnallisesti lahjakkaat saattavat turhautua liikuntatunneilla, kun oppimisessa edetään heidän mielestään liian hitaasti, eivätkä he koe saavansa tarpeeksi haasteita. Opettajan tulisi tämän vuoksi muistaa, että myös lahjakkaampia oppilaita voi eriyttää tavoittelemaan heille sopivia taitoja. (Numminen & Laakso 2008, 89-90.) Tämän pohjalta muodostimme seuraavat tutkimuskysymykset: Miten eriyttäminen vaikuttaa liikunnallisesti lahjakkaan oppilaan motivaatioon liikuntatunneilla? Miten lahjakkaan oppilaan eriyttämistä voidaan liikuntatunneilla toteuttaa?

Olemme käyttäneet tutkielmassa sekä suomenkielisiä että englanninkielisiä lähteitä. Lähdimme määrittelemään tutkimuskysymyksiimme läheisesti liittyviä käsitteitä, joita ovat lahjakkuus, motivaatio ja eriyttäminen. Aineistoa kerätessämme halusimme varmistaa sen luotettavuuden ja haimme tietoa monipuolisesti erilaisia lähteitä hyödyntäen. Lahjakkuutta lähdimme tutki-

maan yleisen lahjakkuuden määritelmän kautta, josta syvennyimme liikunnalliseen lahjakkuuteen. Suomeksi lahjakkuutta on tutkinut paljon muun muassa Kari Uusikylä, jonka tutkimuksia hyödynsimme tässä tutkimuksessa. Ulkomaisia tutkimuksia lahjakkuudesta löytyi runsaammin kansainvälisestikin arvostetuilta tutkijoilta, kuten Gagné, Colangelo ja Davis. Motivaatiota avaamme käsitteenä ja selitämme motivaatioon liittyviä teorioita lyhyesti ja yleisesti. Eriyttämistä olemme tutkineet aluksi yleisesti, jonka jälkeen lähdimme tarkentamaan tutkimusta liikuntatuntien eriyttämiseen ja lopulta tarkemmin vielä lahjakkaiden oppilaiden eriyttämiseen. Teoreettisen viitekehyksen jälkeen vastaamme tutkielman tutkimuskysymyksiin, minkä jälkeen pohdimme tutkimuksen toteutumista ja sen luotettavuutta, sekä yleisesti siihen liittyviä eettisiä kysymyksiä ja tutkimuksen jatkumahdollisuuksia.

2 LAHJAKKUUS

Historian aikana lahjakkuutta on määritelty monin tavoin, mutta pääsääntöisesti älykkyysosamäärän kautta. Myöhemmin määritelmään on liitetty muitakin ominaisuuksia, kuten luova ajattelu, tiettyyn aiheeseen rajattu akateeminen taito sekä psykomotoriset taidot. Lahjakkuus määritellään myös yksinkertaisesti epätavallisen korkeana kyvykkyytenä millä tahansa osa-alueella. Kyvykkyys voi siis liittyä niin korkeaan älykkyysosamäärään kuin johonkin tiettyyn omaan taitoon. (Chan 2015, 158.) Lähtökohtana lahjakkuuden määrittämiseen onkin laajalti käytetty standardoituja älykkyystestejä. Moniälykkyysteoria haastaa käsityksen yleisestä älykkyydestä, jonka pohjalle useat nykyisistä älykkyystesteistä perustuvat. Moniälykkyysteorian mukaan yksilön älykkyyden kapasiteettia ei voi rajata vain yhteen älykkyyden muotoon, vaan sen sijaan yksilöllä on käytössään useita toisistaan riippumattomia älykkyksiä. (Ramos-Ford & Gardner 1997, 54-55.)

Ramos-Ford ja Gardner (1997) jakavat moniälykkyysteorian seitsemään älykkyyden osaan. Nämä osat ovat kielellinen älykkyys, loogis-matemaattinen älykkyys, visuaalis-avaruudellinen älykkyys, kinesteettinen älykkyys, musiikillinen älykkyys, interpersoonallinen älykkyys sekä intrapersoonallinen älykkyys. Kielellinen älykkyys on taitoa sekä tuottaa että ymmärtää kieltä kirjallisesti ja suullisesti. Loogis-matemaattinen älykkyys näkyy hyvänä laskutaitona, päättelykykynä sekä loogisena ajatteluna. Visuaalis-avaruudellinen älykkyys näyttäytyy kykynä hahmottaa ja muokata tiloja. Ruumiillis-kinesteettinen älykkyys näkyy kykynä hallita omaa kehoaan poikkeuksellisen hyvin. Musiikillisesti älykkäillä on kyky tunnistaa musiikista eri rakenteita, rytmejä ja sointuja. Interpersoonallinen älykkyys edellyttää sosiaalista lahjakkuutta, eli taitoa ymmärtää muita yksilöitä, heidän toimiaan ja motivaatiotaan. Intrapersonallinen älykkyys on yksilön kykyä ymmärtää itseään. Siihen liittyy tieto ja ymmärrys omista kognitiivisista vahvuuksista ja älykkyydestä sekä eri tunneskaaloista. (Ramos-Ford & Gardner 1997, 55-56.)

Sternbergin (1991) teoria avaa mielenkiintoisia näkökulmia lahjakkuuteen. Hänen mukaansa lahjakkuutta ei voida kuvata ainoastaan älykkyysosamäärällä, vaan lahjakkuuden päälajeja on kolme: analyyttinen, syntetisoiva ja praktinen. Analyyttinen lahjakkuus vaatii yksilöltä kykyä jakaa ongelma osiin ja ymmärtää näiden osien merkitys. Usein henkilöt, jotka ovat analyyttisesti lahjakkaita, menestyvät hyvin älykkyystesteissä, koska testit korostavat analyyttistä päättelykykyä. Yksilöt, joilla on oivalluskykyä, luovuutta ja intuitiivisuutta omaavat syntetisoivaa lahjakkuutta. He pystyvät selviytymään uusissa tilanteissa, mutta eivät välttämättä pärjää hyvin perinteisissä älykkyystesteissä, sillä he usein löytävät tehtävistä enemmän ongelmia, kuin testin

laatija on tarkoittanut. Kolmas Sternbergin määrittelemä lahjakkuuden laji on praktinen, eli käytännöllinen lahjakkuus. Praktisesti lahjakkailta yksilöillä on taito käyttää kyvykkyyttä joka-päiväisissä käytännön tilanteissa. (Sternberg 1991, 45-54; Uusikylä 1992, 56-57.)

Joan Freeman (1983) kuvailee lahjakasta oppilasta neljällä käsitteellä, joita ovat vireä mieli, valppaus, oppimiskyky ja itsenäisyys. Virkeys ja eloisuus ovat tyypillistä lahjakkaalle oppilaalle. He oppivat usein puhumaan aikaisin, mikä heijastuu puheliaisuutena ja nopeana lukemaan oppimisena. Lahjakkailta oppilailla on usein hyvä muisti ja he pystyvät keskittymään itseään kiinnostaviin asioihin pitkäksi aikaa jo vauvaikäisenä. Myös kilpailuhenkisyys herää usein lahjakkaisissa oppilaissa jo varhaislapsuudessa. Valppaus ja tarkkaavaisuus ovat myös lahjakkaan oppilaan tyypillisiä ominaispiirteitä: he pystyvät keskittymään useaan asiaan yhtä aikaa ja ottamaan vastaan informaatiota monesta eri lähteestä samanaikaisesti. Lahjakas oppilas saattaa olla myös herkkä ja ottaa huonosti vastaan arvostelua. Tällaiset oppilaat osaavat kuitenkin myös herkästi asettua toisen ihmisen asemaan ja oppia toisten kokemuksista. Lahjakkaat oppilaat oppivat helposti ja nopeasti ja heillä on halu oppia sekä ammentaa tietoa kaikkialta. He ovat usein myös melko itsevarmoja ja itsenäisiä lapsia, luottaen paljon itseensä ja omiin valintoihinsa ja saattavat jopa ylpeillä saavutuksillaan. (Freeman 1983, 16-19.)

Lahjakuustutkijoiden keskuudessa vallitsee melko suuri yksimielisyys siitä, että lahjakkuus on sekä perittyä että hankittua. Gagné (1991) jakaa lahjakkuuden kahteen päätyyppiin, joita ovat synnynnäinen lahjakkuus sekä erityislahjakkuus. Synnynnäinen lahjakkuus tarkoittaa sitä potentiaalia, joka on jollain kykyalueella keskitason yläpuolella. Erityislahjakkuus puolestaan ilmenee suorituksina toiminnan alueella. Ilman synnynnäistä lahjakkuutta ei voi kehittyä erityislahjakkuudeksi, mutta pelkkä synnynnäinen lahjakkuus ei riitä, vaan erityislahjakkuudeksi kehittyminen vie vuosia ja se vaatii aina opiskelua ja harjoittelua. Kukaan ei synny urheilijaksi, insinööriksi tai pianistiksi, mutta perimä antaa kuitenkin lähtökohdat erityislahjakkuuksille. Esimerkiksi hyvän koripalloilijan ja hyvän painijan geeniperimä on erilainen. Jotkut harrastukset tuntuvat lapsista mukavilta ja helpoilta, sillä heidän luontaiset ominaisuutensa sopivat niihin. Yleensä syntymälahjakkuus kapenee harjoituksen myötä yhden tai muutaman alan erityislahjakkuudeksi, eikä kukaan ole lahjakas kaikessa. (Uusikylä 2009, 5-6; Gagné 1991, 65-66.)

Elitismi sisältää idean siitä, että yksi henkilö tai ryhmä olisi muiden yläpuolella tai arvokkaampi kuin muut. Elitismien pelko voi joskus johtaa väärin johtopäätöksiin eroavaisuuksia tunnistettaessa, esimerkiksi pianovirtuoosin tunnistaminen ei tarkoita sitä, että hän olisi ihmisenä pa-

rempi kuin muut. (Colangelo & Davis 1997, 4.) Lahjakkaista lapsista on paljon väärää käsityksiä. Joskus on saattanut jopa kuulla sanottavan, että mitä lahjakkaampi lapsi on, sitä kummallimpi hän on. Tämä on kuitenkin pelkkä myytti, sillä lahjakkaat lapset eivät pohjimmiltaan eroa muista lapsista muuten, kuin juuri kyseisen ominaisuuden lahjakkuuden suhteen. Koska lahjakkaiden oletetaan olevan hiukan poikkeavia, he saattavat myös käyttäytyä epätavallisesti. Lahjakkaat lapset saatetaan kokea myös helposti nenäkkäinä tai näsäviisaina, erityisesti jos he ovat verbaalisesti lahjakkaita. Useimmat lahjakkaat lapset tarvitsevat apua aikuiselta, pystyäkseen toteuttamaan lahjojaan. Koulut saattavat kuitenkin jarruttaa heidän kehitystään, koska ne eivät esimerkiksi anna mahdollisuutta lahjakkaalle oppilaalle tyydyttää uteliaisuuttaan opetusohjelman ulkopuolelle jäävien moraalisten ja eettisten kysymysten suhteen. Koulutuksessa on monta ensisijaisen tärkeää huomioitavaa asiaa, ja lahjakkailla lapsilla on oikeus olla yksi näistä asioista. (Freeman 1983, 115-118.)

2.1 Liikunnallisesti lahjakas oppilas

Lahjakkuusteorioihin kuuluva kinesteettinen, eli motorinen lahjakkuus ilmenee usein liikunnallisena lahjakkuutena tai hienomotorisena taitavuutena. Liikunnallisesti lahjakas oppilas erottuu usein liikuntatunneilla esimerkiksi erinomaisena pallonkäsittelijänä, nopeana juoksijana, tai erityisen notkeana voimistelijana. (Moberg 1982, 162.) Kehollis-kinesteettinen lahjakkuus, eli liikunnallinen lahjakkuus, kuvaa kykyä tai ominaisuuksia hallita asentoja, liikkeitä ja kehoa mahdollisimman hyvin erilaisissa ympäristöissä. Liikunnallisen lahjakkuuden keskeinen kysymys on se, missä määrin se on geenien määrittämää ja missä määrin lapsen elämänsä aikana hankkimat ympäristöt ja kokemukset synnyttävät sen. Hapenottokyky, nopeiden ja hitaiden lihassolujen suhde, kehon raajojen suhteet sekä paino ja pituus ovat esimerkkejä geenien määrittämistä fysiologisista lahjakkuusominaisuuksista. Nämä ovat kuitenkin vain liikunnallisuuden taustatekijöitä, eivätkä yksin määritä lasta aktiiviliikkujaksi tai liikunnan harrastajaksi. Liikuntataidot eivät kuitenkaan ole synnynnäisiä ominaisuuksia, vaan taidot kehittyvät riittävän, määrällisen ja laadullisen harjoittelun tuloksena. Näin ollen mahdollisuus oppia liikuntataitoja ei määräydy pelkästään geenien mukaan, sillä myös ympäristöllä on keskeinen rooli taidon oppimisessa. Tämän lisäksi myös lapsen omalla sisäisellä motivaatiolla on paljon merkitystä lahjakkuuden ilmenemiseen. (Jaakkola, Sääkslahti & Liukkonen 2009, 3.)

Lyhyesti kuvailtuna liikunnallinen lahjakkuus on sitä, että lapsen todetaan olevan jossain urheilulajissa hyvin taitava, hänen fyysiset ominaisuutensa ovat ikäisiään paremmat tai hän kehittyy samalla harjoittelumäärällä ikäisiään nopeammin, vaikkei olekaan biologisesti muita edellä (Mero & Vuorimaa 1990, 192). Liikunnallisesti lahjakkaat oppilaat käyttävät luontevasti kehittyneempiä taitoja ja tekniikoita liikuntatunneilla. He kehittävät taitojaan jatkuvasti ja itsenäisesti, niin omien kuin muidenkin oppilaiden suoritusten kautta. Liikunnallisesti lahjakas oppilas voi olla hämmentynyt omaa lahjakkuuttaan kohtaan ja jopa peitellä sitä, koska ei halua erottua joukosta. Taitojen peittely on tutkimusten mukaan yleisempää tytöillä, koska lahjakkuus liikunnassa on perinteisesti nähty miesten ominaisuutena. (Macfadyen & Bailey 2002, 128,132.) Lahjakas oppilas saattaa alisuoriutua oppitunneilla, sillä hän vierastaa tai ei hyväksy termiä lahjakas. On mahdollista, että tällaiset oppilaat ovat kehitelleet itselleen sellaisen toimintarutiinin, ettei heidän alisuorittamistaan huomata. (Gallagher 1997, 15.)

Liikunnallisesti lahjakkaat oppilaat ovat ennen kaikkea ihan tavallisia nuoria, joilla on yksilöllisiä luonteenpiirteitä, omanlainen persoonallisuus sekä heikkouksia ja vahvuuksia, kuten kennellä tahansa muullakin oppilaalla. Heitä tulisi kohdella yksilöllisinä henkilöinä, eikä ryhminä lahjakkaita lapsia, koska lahjakkuus esiintyy eri tavalla eri oppilaalla. Lahjakkaat oppilaat sopeutuvat ryhmään helposti, mutta toisaalta oppilaiden keskuudessa saattaa joskus syntyä konflikteja, sillä lahjakkaammat oppilaat saattavat olla muita ylivoimaisempia heidän pelaamissaan peleissä. Liikunnallisesti lahjakkaille oppilaille tyypillisiä piirteitä ovat muun muassa energisyys, innostuneisuus, sisukkuus, hyvä havaintokyky, uteliaisuus sekä kyky järkeistää liikuntatunnin sisältöjä ikäistään paremmalla tasolla. Tällaiset oppilaat ovat hyvin innokkaita oppimaan, mutta myös kyseenalaistamaan johtajuutta, esimerkiksi liikuntatunneilla pelattavissa peleissä. (Macfadyen & Bailey 2002, 129-130.) Liikunnallisesti lahjakas oppilas omaksuu erilaisia tietoja ja taitoja helpoiten toiminnan kautta, koska silloin hän saa hyödyntää tehokkaasti kinesteettistä aistiaan. Tämän vuoksi kinesteettisesti lahjakkaille oppilaille pitäisi valita toiminnallisia opetusmenetelmiä sen sijaan, että oppilas joutuisi istumaan teoreettisessa opetuksessa pitkään paikallaan. (Jaakkola ym. 2009, 6.) Lahjakas oppilas osaa yhdistää oppitunnilla annetun ongelman muihin kohtaamiinsa ongelmiin toisia oppilaita tehokkaammin ja käyttämään omien kokemustensa kautta oppimaansa tietoa ratkaisemaan ongelman. Lahjakkaalla oppilaalla on yleensä myös enemmän itseluottamusta siihen, että oma ratkaisu on oikea. (Gallagher 1997, 11.)

2.2 Lahjakkuuden huomioimisen merkitys

Lahjakkaiden oppilaiden tunnistaminen on tärkeää, jotta he saavat sopivan tasoisia haasteita. Helposti uskotaan, että lahjakkaat oppilaat tarvitsevat vähemmän opetusta, kuin heidän vertaisensa, koska he pystyvät huolehtimaan itsestään ja oppimisestaan. Usein opettajat tuntevat, että heidän tulisi käyttää enemmän aikaa vähemmän lahjakkaiden oppilaiden ohjaamiseen. Tämä on nähty kuitenkin ongelmallisena, sillä se mahdollisesti vähentää oppilaiden motivaatiota ja voi johtaa kielteiseen asenteeseen oppimista kohtaan. Jotkut tutkijat ovat jopa todenneet, että hyvin lahjakkailta oppilailla on erityistarpeita ja he ovat niitä, jotka tarvitsevat eriyttämistä heidän opetuksessaan. (Macfadyen & Bailey 2002, 124-125.)

Koulut, jotka arvostavat oppilaiden saavutuksia, mutta tarjoavat vain sellaisia tehtäviä, jotka ovat liian helppoja, eivätkä rohkaise oppilasta haastamaan itseään, edistävät hänen alisuoriutumistaan. Koulut arvostavat hyviä arvosanoja sekä suorituksia ja lopulta arvosanat heijastavat erinomaista suoritusta. Yleisesti lahjakkaiden oppilaiden ajatukset koulusta ovat positiivisia, mutta he eivät saa tarpeeksi haasteita, sillä tehtävät ovat heille usein liian helppoja. Tämän myötä lapset oppivat, että oppiminen ja opiskelu ovat vaivatonta ja menestys on helposti saavutettavissa. Kun opetussuunnitelma vaikeutuu tai kun oppilaat etenevät ylemmälle asteelle, missä vertaiset opiskelijat ovat älyllisesti kilpailullisempia, lahjakkaat oppilaat eivät enää tunne olevansa niin etevä, kuin mitä tunsivat olleensa aiemmin. Tällöin osa oppilaista sopeutuu tilanteeseen ja kehittää itselleen uusia ja sopivampia oppimismenetelmiä, mutta jotkut oppilaat tuntevat olonsa uhatuksi ja saattavat esimerkiksi keksiä tekosyitä, joiden varjolla he lakkaavat yrittämästä tosissaan. (Rimm 1997, 418.)

Alisuoriutumista tapahtuu, kun oppilaiden tavat, yritykset ja taidot saavat heidät tuntemaan, että he ovat menettäneet kontrollin omasta koulumenestyksestään. Opettaja tunnistaa tällaisten lasten lahjakkuuden paljon epätodennäköisemmin, koska heidän älykkyytensä tai luovuutensa ei välttämättä tule luokassa niin selkeästi esille. Myös vanhemmat saattavat kyseenalaistaa lastensa kykyjä ja muistella, että heidän lapsensa oli aiemmin kyvykkäämpi, mutta nyt he ovat valmiita tyytymään keskivertoihin tai jopa alle keskivertoihin suorituksiin. Tehtävien lykkääminen myöhempään tai niiden kesken jättäminen, epäjärjestelmällisyys ja huoleton työskentely ovat yleisiä oireita, jotka kertovat alisuoriutumisen syndroomasta. Nämä oireet katoavat vain, kun oppilaita rohkaistaan jälleen yrittämään ja näkemään vaivaa koulutyönsä eteen. Vain siten he saavat selville, että he todellakin ovat erittäin kyvykkäitä. (Rimm 1997, 418.)

Ympäristön odotukset muokkaavat lahjakkaan minäkuva ja yksilöllä on neljä mahdollisuutta reagoida näihin odotuksiin. Hän voi reagoida ulkoisiin vaatimuksiin ja paineisiin sopeutumalla muiden odotuksiin, vetäytymällä odotusten paineesta, hylkäämällä odotukset tai ylittämällä odotukset. Välttääkseen ongelmat, joita normien rikkomisesta seuraa, useimmat yksilöt sopeutuvat ympäristön normeihin ja odotuksiin. Monet lahjakkaat ahkeroivat siten, miten vanhemmat ja koulu heiltä vaativat ja he oppivat miellyttämään vanhempiaan, opettajiaan ja ystäviään sekä myöhemmin myös työnantajiaan. Sokea sopeutuminen voi johtaa sekä eettiseen, että emotionaaliseen alisuoriutumiseen. Osa lapsista voi hyväksyä ulkopuoliset vaatimukset, mutta suojella itseään vetäytymällä kilpailusta. He vetäytyvät, koska haluavat ehkäistä suorituspainetta, jotka heihin kohdistuvat ja suojella itseään odotettavissa olevilta pettymyksiltä ja muiden hylkäämiseltä. Luovuudeltaan lahjakkaat oppilaat keksivät usein myös luovimman ratkaisun ja he hylkäävät muiden odotukset täysin. Tällainen kapinoinnin luoma näennäinen itsenäisyys on ensisijaisesti kuitenkin osoitus riippuvuudesta. Usein voidaan virheellisesti tulkita, että oppilaiden vastustelu ja koulutehtävien laiminlyönti osoittavat heidän itseluottamustaan tai itsenäisyyttään. Todellisuudessa kysymys on siitä, että oppilaat varmuuden vuoksi hylkäävät muut, koska eivät usko suorituksiensa vastaavan vanhempien tai opettajien odotuksiin ja sen myötä pelkäävät tulevansa itse hylätyksi. Tervein tapa vastata paineisiin on pystyä suhteuttamaan muiden odotukset omiin arvoihin osaksi itsenäistä ja tervettä minäkuva. Tällöin työskentely on mielekästä ja tuottaa tyydytystä, eikä yksilön tarvitse ansaita arvosanaa, hyväksyntää tai arvostusta itseluottamuksensa pönkittämiseen. (Uusikylä 1992, 128-130.)

Yleensä yksilö valitsee yhden näistä neljästä ratkaisumallista. Jokaisella ratkaisulla on omat seuraamuksensa ja lahjakas oppilas maksaa käyttäytymisestään yleensä henkilökohtaisesti ja sosiaalisesti muita oppilastovereitaan kovemman hinnan. Mikäli oppilas sopeutuu sokeasti vain muiden odotuksiin, joutuu hän kieltämään tärkeät alueet persoonallisesta tyydytyksestään ja siitä saattaa usein seurata psyykkisen energian vähenemistä, vetäytymistä ja luovuuden katoamista. (Uusikylä 1992, 128.) Nykyinen oppimiskäsitys painottaa oppimisympäristön ja oppimistilanteiden oppilasta aktivoivaa sekä yksilöllisyyden huomioivaa luonnetta. Yksilöllisyyden huomioiminen kasvattaa suoritusmotivaatiota ja samalla se myös tarjoaa oppilaille mahdollisuuden osallistua, kehittyä ja kokea onnistumisia liikuntatunneilla. (Hakala 1995, 12-13.)

Jokaisella lapsella on maassamme oikeus kykyjensä mukaiseen koulutukseen. Näin ollen, lahjakkaiden oppilaiden jättäminen oman onnensa nojaan tarkoittaisi heidän oikeuksien laiminlyömistään. Joskus lahjakkaat lapset kehittyvät myöhään, koska he pitkästyvät koulussa tai koska heidän harrastuksensa poikkeavat koulun opetusohjelmasta. Toinen tärkeä syy lahjakkuuksien

huomioimiseen on se, että heidän on usein vaikea kehittää lahjojaan ilman aikuisen apua. Heille tulee opettaa, miten johonkin aiheeseen käydään käsiksi ja heidän tulee harjoitella muun muassa kielellistä kykyään, kehittää vieraan kielen rakenteiden ja sen kirjallisuuden ymmärtämistä sekä oppia työskentelemään parhaalla mahdollisella tavalla. Oppilaat, joiden henkinen kapasiteetti on vajaakäytössä, löytävät usein keinot ikävystymistä vastaan. Näistä keinoista voi tulla huo- noja tapoja tai haitta koko elämälle. Lahjakkaat oppilaat tarvitsevat koulukasvatusta, joka ottaa huomioon heidän kykynsä ja tarjoaa heille vaativampia haasteita. Tämän myötä opettajilla pi- täisi olla keinot löytää joukosta lahjakkaat oppilaat sekä taitoa selvitä heidän kanssaan pitämällä heille kiinnostavia ja stimuloivia oppitunteja, jotka sopivat yhteen myös heidän yksilöllisten harrastustensa ja kykyjensä kanssa. Tehtävä on vaativa, mutta oleellisen tärkeä. (Freeman 1983, 119-120.)

3 MOTIVAATIO

Motivaatiolla tarkoitetaan toiminnan ärsykettä, joka saa ihmisen tavoittelemaan joko omaa tai edustamansa yhteisön tavoitetta. Motivaation käsite kuvaa monimutkaista ja muuttuvaa prosessia, jossa yhdistyy ihmisen persoonallisuustekijät, kognitiiviset tekijät sekä sosiaaliset muuttujat. Motivaatiolla on käyttäytymiseen nähden kaksi tavoitetta: se suuntaa käyttäytymistä ja antaa sille energiaa. Motivaatio ohjaa käyttäytymistä ja harjoittelua oppimisprosessissa. (Jaakkola 2010, 117-118.) Kirjallisuudessa on esitelty lukuisia teoreettisia käsitteitä, joilla lasten suoriutumiskäyttäytymisessä ilmeneviä eroja on selitetty. Tällaisia käsitteitä on esimerkiksi sisä- ja ulkosen motivaatio, minäpystyvyys, itsearvostus ja kykyuskomukset, tehtäväravostukset, päämäärät sekä tavoitteet. Vaikka viitekehukset näiden käsitteiden taustalla poikkeavat toisistaan painopisteiltään, yhteistä niille on se, että lasten itseensä ja suoriutumiseensa liittämien uskomusten, arvojen ja päämäärien ajatellaan vaikuttavan ja motivoivan heidän toimintaansa oppimis- ja suoritustilanteissa keskeisellä tavalla. (Aunola 2005, 105.)

Motivaatioon liittyy aina yksilön osallistuminen tavoitteelliseen toimintaan, jonka aikana häntä arvioidaan ja jossa hän pyrkii saavuttamaan tietyn suoritusstandardin tai normin. Motivaatiota voidaan tarkastella myös hierarkkisen rakenteena, jossa on kolme tasoa. Nämä tasot ovat persoonallisuuden taso, kontekstuaalinen taso ja tilanteellinen taso. Persoonallisuuden tasolla yksilö on kiinnostunut erilaisista asioista, jolloin motivaationa toimii innokkuus liikuntaa kohtaan yleensä ja se saattaa heijastua eri tavoin eri elämäntilanteilla, eli kontekstuaalisella tasolla. Tilanteellisella tasolla kiinnostus on suuntautunut yksittäisiä tilanteita kohtaan, jonkin tietyn kontekstin sisällä. (Liukkonen & Jaakkola 2017, 131.)

Odotusarvoteorian mukaan tehtävien valitsemisen, suoriutumisen ja sitkeyden taustalla vaikuttaa kaksi motivationaalisten konstruktioiden osa-aluetta: yksilön suoriutumiseen ja omaan itseensä liittämät uskomukset ja ennakoinnit (odotus) sekä yksilön toimintaan tai tehtävään liittämät arvostukset (arvo). Näiden konstruktioiden ajatellaan olevan tehtäväluekohtaisia, eli toisin sanoen odotusarvoteorian mukaan yksilön sinnikkyys, suoriutuminen tietystä tehtävästä sekä tehtävävalinnat pohjaavat siihen, kuinka hyvin hän uskoo suoriutuvansa tehtävästä ja kuinka hän sitä arvostaa. (Aunola 2005, 106.)

Odotuksilla tarkoitetaan kaikkia niitä ennakoitteja ja uskomuksia, joita ihmisillä on sekä tehtävästä että itsestään suoriutumistilanteessa. Tämän kategorian alle kuuluu muun muassa eri-

laisiin tehtäviin liittyvät kykyuskomukset, pystyvyyden ja pätevyyden tunteet sekä onnistumisodotukset ja tehtävässä menestymisen ennakoinnit. Teorian mukaan yksilön tehtävässä onnistumisen odotukset vaikuttavat keskeisellä tavalla hänen motivaatioonsa. Lapsi, joka luottaa omiin kykyihinsä, yrittää vaikeuksia tai epäonnistumisia kohdatessaan sitkeästi ja tulkitsee epäonnistumisen siten, ettei hän ole yrittänyt tarpeeksi ja yrittää sen myötä entistä enemmän. Lapset, jotka epäilevät kykyjään ja ennakoivat epäonnistumisia onnistumisien sijaan puolestaan luovuttavat helpommin vaikeuksia kohdatessaan, jotta välttäisivät epäonnistumisen. Motivaationaalisten orientaatioiden taustalla vaikuttaa kaksi erilaista päämäärää, päämäärä oppia ja päämäärä suoriutua. Oppilaat, jotka pitävät oppimistilanteita mahdollisuutena kehittää itseään toimivat tehtäväkeskeisellä tavalla ja valitsevat todennäköisemmin haastavampia tehtäviä. He eivät lannistu pienistä vastoinkäymisistä, ovat sitkeitä pyrkimässään päämääräänsä ja pitävät vaikeita koulutehtäviä myönteisinä. Sen sijaan oppilaat, joilla on oppimisen sijaan päämääränä suoriutuminen ja myönteisen arvion saaminen valitsevat mieluummin sellaisia tehtäviä, joissa he ovat hyviä ja jotka ovat heille helppoja. Tällaiset oppilaat kokevat itsensä arvioinnin kohteeksi ja pelkäävät kritiikkiä tai virheitä, lisäksi vastoinkäymiset saavat heidät välttämään haastetilanteita. (Aunola 2005, 106-107.)

Odotusten lisäksi toinen keskeinen motivoituneen toiminnan ja suorituskäyttäytymisen taustalla vaikuttava tekijä on yksilön antama arvo toiminnalle tai tehtävälle. Tehtävän arvolla tarkoitetaan sitä, missä määrin tehtävä kiinnostaa yksilöä ja johtaa sitoutumaan siihen. Vaikuttaa siltä, että ihmiset tekevät tehtäviä, joita he arvostavat ja välttävät niitä tehtäviä, joita he eivät arvosta. Vaikka oppilaiden kykyuskomukset ja ennakoinnit ovatkin keskeisiä tekijöitä toiminnan motivoimisessa, niin vielä olennaisempaa on tehtävän tai toiminnan subjektiivinen arvo. Jos oppilas ei arvosta tehtävää tai se ei häntä kiinnosta, ei hän sitoudu sen suorittamiseen, vaikka luottaisikin omiin kykyihinsä selviytyä tehtävästä. Tehtävän arvon merkitys korostuu erityisesti silloin, kun on kyse pitkän tähtäimen sitoutumisesta. (Aunola 2005, 108.)

Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että tehtävälakohtaisissa kykyuskomuksissa ja arvostuksissa on eroa tyttöjen ja poikien välillä. Tutkimusten mukaan tytöillä on poikia myönteisempi kokemus kyvyistään esimerkiksi lukemisessa ja musiikissa. He myös arvostavat näitä kouluaineita poikia enemmän. Sen sijaan poikien on havaittu arvostavan liikuntaa tyttöjä enemmän. Tämän lisäksi on huomattu, että pojilla on myös tyttöjä myönteisempi näkemys kyvyistään liikunnassa. Vaikka on stereotyyppisesti ajateltu, että pojat ovat esimerkiksi matematiikassa tyttöjä parempia ja tytöt puolestaan ovat poikia parempia lukemisessa, ei todellisen suoriutumisen

välillä ole havaittu eroja. Kuitenkin erot motivaatiossa vahvistuvat iän myötä. (Aunola 2005, 114.)

Itsemääräämisteoria edustaa uusimpia motivaatiotutkimuksen viitekehyksiä ja sen ytimessä on koettu autonomia, koettu pätevyys ja koettu sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Näitä tarpeita voidaan pitää myös psykologisina perustarpeina ja ihmiset pyrkivät tyydyttämään niitä jokapäiväisessä elämässä. Koululiikunta voi joko ehkäistä tai tyydyttää näitä tarpeita. Tyydyttyäkseen nämä tarpeet vaativat oppilaan motivaation positiivista muodostumista ja hänen tulisi kokea koululiikunta sisäisesti motivoivaksi. Sisäinen motivaatio ilmenee muun muassa oppilaan viihtymisenä opetuksessa, yrittämisenä sekä sitoutumisena harjoitteluun ja kaiken kaikkiaan se tuottaa oppilaalle kokonaisvaltaista hyvinvointia. Koululiikunnassa syntyy myös tilanteita, jolloin nämä psykologiset perustarpeet eivät tyydyty ja sen seurauksena motivaatio toimintaa kohtaan joko muodostuu ulkoiseksi tai motivaatio katoaa kokonaan. Tämä voi johtaa siihen, että oppilas ahdistuu eikä halua kokeilla opettajan tarjoamia liikuntatehtäviä. (Liukkonen & Jaakkola 2017, 132; Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 159.)

Itsemääräämisteoriassa autonomian katsotaan olevan avainasemassa ja sen mukaan koetun autonomian määrä ratkaisee, kehittykö motivaatio sisäiseksi vai ulkoiseksi. Koettu autonomia tarkoittaa yksilön mahdollisuutta säädellä ja vaikuttaa itse omaan toimintaansa. (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 159; Deci & Ryan 2000, 236.) Koulun liikuntatunneilla tämä voi näkyä muun muassa oppilaan mahdollisuuksina osallistua liikuntatuntien suunnitteluun ja toteutusta koskeviin päätöksiin ja ratkaisuihin. Liikuntamotivaation kehittymisen kannalta tällaiset autonomian kokemukset ovat erittäin tärkeitä, koska ne vaikuttavat vahvasti siihen kehittykö motivaatio sisäiseksi vai ulkoiseksi. (Liukkonen & Jaakkola 2017, 133.) Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemukset ovat merkittäviä motivaation lähteitä ja on tutkittu, että yhteenkuuluvuuden tunteen kokeminen liikuntatunnilla on yhteydessä oppilaan liikuntamotivaatioon (Liukkonen & Jaakkola 2017, 134; Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 160). Koetulla pätevyydellä tarkoitetaan oppilaan kokemusta omista kyvyistään silloin, kun hän on vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa. Koettu pätevyys muodostuu persoonallisuuteen sidotun minäkäsityksen useista alapätevyysalueista, joita ovat muun muassa fyysinen, sosiaalinen ja tiedollinen pätevyys. Fyysinen pätevyys muodostuu fyysisistä ominaisuuksista kuten kehosta, kunnosta ja liikuntataidoista. Sosiaalisella pätevyydellä tarkoitetaan kykyä tulla toimeen toisten kanssa ja saada ystäviä. Tiedollinen, tai toisin sanoen, älyllinen pätevyys nähdään muun muassa kykyinä

menestyä opinnoissa sekä ymmärtää ja tietää elämässä tarvittavia asioita. Se kuinka tärkeä kukin pätevyysalue on, vaihtelee oppilaiden välillä. (Liukkonen & Jaakkola 2017, 134-135; Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 160-161.)

Itsemääräämisteorian mukaan motivaatio ilmenee jatkumona, joka luokitellaan kuuteen motivaatioluokkaan. Amotivaatio on motivaatiojatkumossa alhaisinta autonomiaa edustava luokka, mikä tarkoittaa motivaation täydellistä puuttumista. Ulkoinen motivaatio on toimintaa, johon osallistutaan palkkioiden tai rangaistuksen pelon vuoksi. Pakotettu säätely on toimintaa johon ei osallistuta puhtaasta tekemisen ilosta, vaan osallistumatta jättämisestä koetaan syyllisyyttä. Tunnistetussa säätelyssä toiminta ymmärretään itselle hyväksi ja tärkeäksi, mutta osallistuminen ei välttämättä ole mieluisaa, vaan se ei kuitenkaan aiheuta paineita. Integroitu säätely on toimintaa, johon oppilas osallistuu ja joka on tärkeä osa hänen persoonallisuuttaan ja tämä on yhteydessä vahvaan toimintaan sitoutumiseen. Sisäinen motivaatio on korkein ja täysin autonominen motivaation muoto. Siinä toimintaan osallistutaan sen itsensä vuoksi, ilman ulkoisia pakotteita. (Liukkonen & Jaakkola 2017, 136-137; Ryan & Deci 2017, 14-16.)

Eräs liikuntatutkimuksissa usein käytetty motivaatioteoria on tavoiteorientaatioteoria. Sen peruslähtökohtana on, että kaikessa toiminnassa, kuten liikunnassa, toiminnan pääasiallinen motiivi on pätevyyden osoittaminen. Koululiikunnassa erityisesti koetulla pätevyydellä on suuri merkitys, sillä oppilaat vertailevat helposti itseään toisiin oppilaisiin liikuntataitojen, fyysisen kunnon ja ulkoisen olemuksensa suhteen. Tavoiteorientaatioteorian mukaan on kaksi erilaista tapaa osoittaa pätevyyttä ja tuntee onnistumista eri suoritustilanteissa. Näitä ovat tehtävä- ja minä-orientaatio. Tehtäväorientoitunut oppilas keskittyy enemmän yrittämiseen, oppimisprosessiin ja kehittymiseen, kuin siihen millainen suoritus on suhteessa muiden suorituksiin. Minäorientoituneen oppilaan kyvykkyyden tunteen kokeminen määräytyy vertaamalla itseään muihin vertaisiin. Tehtävä- ja minä-orientaatio eivät sulje toisiaan pois, vaan jokaisella voi olla piirteitä molemmista orientaatioista. Kummassakin voi korostua joko onnistumisen saavuttaminen tai epäonnistumisen välttäminen. Jotta oppilaat saisivat suotuisia liikuntakokemuksia, on tärkeää, että liikuntatunneilla korostetaan itsevertailua, yrittämistä ja uuden oppimista. Jokainen voi kokea olevansa taitava, kun vertaa suorituksiaan omiin aiempiin suorituksiinsa. (Liukkonen & Jaakkola 2017, 138-141; Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 161-162.)

4 ERIYTTÄMINEN

Eriyttämällä tarkoitetaan opettajan ennakoivaa opetussuunnitelman, opetusmenetelmien, resurssien ja oppimistoiminnan muokkaamista vastatakseen oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin tai pienen ryhmän tarpeisiin. Tätä kautta opettaja pyrkii antamaan jokaiselle oppilaalle parhaat mahdolliset oppimismahdollisuudet. (Laine 2010, 3.) Eriyttämässä hyväksytään kaikki oppijat, tuetaan heitä ja pyritään mahdollistamaan maksimaalinen potentiaali oppimiseen sellaisessa kontekstissa, missä oppijat ovat arvokkaita ja heidän yksilöllisiä oikeuksiaan ja vapauttaan arvostetaan. Koska kaikki oppilaat ovat erilaisia eivätkä opi täsmälleen samalla tavalla, voidaan olla yhtä mieltä siitä, että eriyttäminen on tarpeellista, jotta jokainen oppilas saisi tarpeeksi itselleen sopivia haasteita. (Grouth & Long 2009, 105-106; Dymoke 2008, 74.)

Ensisijaisesti eriyttäminen on oppilaiden yksilöllisten ominaisuuksien ja kehittymismahdollisuuksien tiedostamista, sekä huomioonottamista opetuksessa (Linnankylä 1980, 23). Jotta opettaja pystyisi onnistuneesti eriyttämään koko luokan toimintaa, on hänen hyvä tuntea oppilaidensa erilaiset taidot ja kiinnostuksen kohteet. Eriyttäminen tarkoittaa oppilaiden valinnanvapauden lisäämistä oppisisältöjen ja oppimistapojen sekä suoritusten ja niiden arvioinnin suhteen. Eriyttämiseen kuuluu myös erilaisten ryhmäjakojen käyttöä koko luokan yhteisopetuksesta vaihteleviin ryhmiin ja yksilölliseen työskentelyyn. (Saloviita 2013, 115.) Silloin, kun opetuksessa tuetaan ainoastaan oppilaan kehitystä hänen omien edellytystensä pohjalta, saattaa opetus lisätä oppilaiden välisiä eroja. Kun eriyttämällä pyritään siihen, että kaikki oppilaat saavuttavat saman tavoitteen, on kyse yhtenäistävästä eriyttämisestä. Jos oppilaalle laaditaan omia tavoitteita, on kyseessä erilaistava eriyttäminen. Yhtenäistävän eriyttämisen tarkoituksena on vähentää heikkoja suorituksia ja yksilöllistävän eriyttämisen tuloksena on yksilöiden välisten erojen lisääntyminen heidän luontaisen kehittymisensä rinnalla. (Hellström 2008, 63.)

Eriyttäminen auttaa opettajia saavuttamaan yleisen ymmärryksen, joka on johdettu useista määrittelmistä, tulkinnoista ja lähestymistavoista. Termi eriyttäminen tarkoittaa arkipäiväistä keskustelua opettamisesta ja oppimisesta. Sitä käytetään usein opetuksen ja oppimisen laadun määrittelyyn. Vaikka opettajille ja muille opetuksen ja kasvatuksen parissa työskenteleville eriyttäminen on suhteellisen yksinkertaista, ei sen käyttäminen silti varsinaisessa opetustilanteessa ole kovin arkipäiväistä. Tästä huolimatta jokaisella oppilaalla on oikeus olla osallisena eriytettyä opetusta ja saada siten mahdollisuus omien kykyjensä mukaiseen oppimiseen. Jokaisella opettajalla on velvollisuus jakaa opetussuunnitelmaa siten, että kaikki oppilaat tuntevat olevansa osallisia, luottavaisia ja motivoituneita. (McNamara, Moreton & Newton 1996, 1-2.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2016) painottaa, että alakoulun liikuntatuntien tulee ilmentää kannustavaa ja hyväksyvää ilmapiiriä ja toiminnan tulee antaa kaikille oppilaille onnistumisen ja osallisuuden kokemuksia. Opetuksessa yhtenä keskeisenä asiana on oppilaiden yksilöllisyyden huomioon ottaminen ja yksilöllisten tarpeiden huomioiminen sekä toimintakyvyn tukeminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [POPS] 2016, 275.) Jokaiselle oppilaalle on tarjottava mahdollisuus optimaaliseen kasvuun ja oppimiseen hänen yksilöllisistä edellytyksistä lähtien. Eri oppimistilanteissa on näin ollen toteutettava joustavaa toimintaa, eli opetuksellisia eriyttämistoimenpiteitä, jotta oppilas saa henkilökohtaisen ja yksilöllisen oppimisen kokemuksen. Oppilaan oppimista ja kehitystä tulee tukea ja parantaa hänelle sopivilla tavoilla, hänen toimintansa tasosta lähtien ja hänen oppimisvalmiutensa huomioiden. (Huisman & Nissinen 2005, 27-28; Ikonen 2000, 20.)

4.1 Lahjakkaan oppilaan eriyttäminen

Lahjakkaiden oppilaiden opetuksen taustalla on pohdituttanut kysymys: mitä on koulutuksellinen tasa-arvo? Suomessa koulutukselliselle tasa-arvolle on esitetty kolme päämäärää. Ensimmäinen päämäärä on koulutukseen pääsyn tasa-arvoisuus, mikä tarkoittaa sitä, että jokaisella on mahdollisuus päästä toivomansa alan koulutukseen. Toinen päämäärä on koulutusjärjestelyiden tasa-arvoisuus, joka sallii jokaisen opiskella omien edellytystensä mukaisesti. Kolmas päämäärä on koulutustulosten tasa-arvoisuus, minkä mukaan jokaisen tiedot, taidot ja asenteet tulee kehittää eheäksi ja korkeatasoiseksi kokonaisuudeksi. Lahjakkaiden erityisopetusta kannattavat hyväksyvät toisena esitetyn päämäärän ja sen johdosta heitä syytetään elitismistä. Tämä johtuu siitä, että lahjakkaiden erityisopetuksen ajatellaan tarjoavan etuoikeuksia niille, jotka pystyisivät itsenäisestikin kehittymään muiden yläpuolelle. (Uusikylä 1992, 143-144.)

Lahjakkaiden opetuksessa on yksinkertaisesti kysymys siitä, että opetusta eriytetään vastaamaan myös lahjakkaiden kykyihin ja tarpeisiin. Lahjakkaiden erityisopetus voidaan erään teorian mukaan jakaa kolmeen osaan. Nämä osat ovat luokassa tapahtuva opetuksen rikastuttaminen, esimerkiksi ryhmitysten tai lisämateriaalien avulla, täysiaikainen erityisluokkaopetus ja opetus erityiskoulussa, erityistarpeet huomioiden. Ryhmittelyn lisäksi opetusta voidaan myös nopeuttaa, aikaistamalla kouluun tuloa, opiskelemalla omalla tahdilla tai hyppäämällä luokan yli. Nämä mallit tähtäävät opetuksen monipuolistamiseen ja niissä on omat etunsa, mutta myös rajoituksensa. (Uusikylä 1992, 147-149.)

Kaikille oppilaille tulisi tarjota opetusta, joka mahdollistaa optimaalisen oppimäärän saavuttamisen. Lahjakkaat oppilaat oppivat eri tavoilla kuin muut. Tämän vuoksi tuntisuunnitelmaa täytyy muokata vastaamaan myös heidän tarpeitaan. Parhaiten lahjakkaita oppilaita voi eriyttää opetuksella, jossa on monipuolisesti huomioutu sekä opetussisällön rikastuttaminen että opetuksen etenemisen nopeuttaminen. Lahjakkaiden oppilaiden opetuksen tulee olla tarkoin suunniteltu, toteutettu ja arvioitu, jotta heidän maksimaalinen potentiaalinsa tulee esiin. (VanTassel-Baska 1997, 126.) Lahjakkaan oppilaan eriyttämistä voidaan esimerkiksi toteuttaa muokkaamalla opetusta hänelle sopivaksi. Yksi tapa nopeuttaa oppilaan opetusta on antaa haastavampia tehtäviä, esimerkiksi ylemmän luokan tavoitteisiin liittyviä harjoituksia. Toinen tapa on rikastuttaa tuntien sisältöjä, eli lisätä oppilaan yksilölliseen opetukseen erilaisia harjoituksia ja tehtäviä, jotka ovat monimutkaisempia verrattuna tavalliseen opetukseen. Se, miten opettajan kannattaa opetussuunnitelman muokkaamisessa toimia, riippuu opetettavasta oppilaasta ja hänen mahdollisuuksistaan ja toiveistaan. (Gallagher 1997, 18.)

Oppilaan nopeuttaminen opetuksessa tarkoittaa sitä, että oppilas joko siirretään ylemmälle luokkatasolle jossain tietyssä oppiaineessa, jotta hän saa enemmän haasteita oppimiseensa tai sitä, että oppilas siirtyy kokonaan ylemmälle luokka-asteelle. Tämä voidaan toteuttaa siten, että oppilas toteuttaa kahden tai useamman kouluvuoden työn yhden vuoden aikana. Toinen vaihtoehto on, että oppilas tekee tehtävät itsenäisesti omalla tahdillaan. Yleisimmin on käytetty ylemmälle luokalle siirtämistä, mutta tämä saattaa asettaa lahjakkaan oppilaan epätasa-arvoiseen asemaan kehityksen näkökulmasta. On myös tutkittu, että tällainen järjestely ei kuitenkaan vastaa opetuksellisesti lahjakkaan oppilaan tarpeisiin, sillä oppilas yleensä on lahjakas vain yhdellä tai muutamalla osa-alueella, ei kaikissa oppiaineissa. (Schiver & Maker 1997, 115-116.) Osa vanhemmista saattaa ajatella, että etevien oppilaiden tulisi kyvykkyytensä ansiosta siirtyä ylemmälle luokalle aikaisemmin. Tällainen käsite luokan yli hyppäämisestä on kuitenkin vanhanaikainen ja sen pohjana on perinteinen käsitys luokka-asteesta, jossa opetusalue ja aineet ovat ahtaasti rajattu, eikä oppilaita saisi päästää opettelemaan uusia taitoja tai aineita, sillä ne kuuluvat vasta seuraavalle luokka-asteelle. Tutkimukset osoittavat, ettei luokkien yli hyppääminen vahingoita lahjakkaita oppilaita, mutta tutkimukset eivät kuitenkaan keskity nykyaikaisiin kouluihin, jossa lapset saavat osallistua laajempiin ja rikastavampiin toimintakokonaisuuksiin. Nykypäivänä luokkien ylitse ei ole välttämätöntä hypätä, sillä opettajilla on mahdollisuus eriyttää opetusta ja mahdollistaa sen avulla oppilaille uusien tietojen ja taitojen oppiminen. (Thomas & Crescimbeni 1970, 100-101.)

Oppituntien rikastuttaminen tarkoittaa sitä, että oppituntien sisältöön lisätään vaihtelevampia harjoitteita ja kokemuksia. Näitä muokkauksia ja lisäyksiä voidaan tehdä myös opettajan opetustyyliin, vastaamaan oppilaan tarpeita. Rikastuttamisen tarkoituksena on tarjota lahjakkaalle oppilaalle hänen kannaltaan parempaa sisältöä oppitunneille. Tärkeää on, että rikastuttamisohjelma on systemaattisesti suunniteltu laajentamaan oppilaan oppimista. Oppimista voidaan rikastuttaa muokkaamalla opetuksen etenemistä, sisältöä sekä käyttämällä vaihtelevia oppimistapoja. Opetuksen etenemistä voidaan muokata antamalla oppilaalle useita eri vaihtoehtoja edetä tehtävässä. Näin oppilas voi valita niistä itselleen sopivimman tai yhdistellä niitä. Opettaja voi muokata oppitunnin sisältöä antamalla haastavia ja vaihtelevia tehtäviä lahjakkaalle oppilaalle. Oppitunneilla voidaan käyttää erilaisia opetustapoja ja -välineitä, vaihtelevissa oppimisympäristöissä. Paras tapa rikastuttaa oppimista on käyttää näitä kaikkia keinoja sekaisin. (Schiver & Maker 1997, 113-115.)

Lahjakkaan oppilaan opettamisen eri tasoja voidaan jäsenellä kognitiivisten toimintojen avulla kuuteen eri tasoon. Ensimmäinen taso on tietämisen taso, jolloin opettaja yleensä siirtää tiedon oppilaalle, joka ilmaisee kykyä omaksua ja muistaa tietoa pysytellessään muuten passiivisena. Toinen taso, ymmärtämisen taso, edustaa opetettavan asian käsittämisen alinta astetta. Tällä tasolla oppilas oivaltaa, kuinka merkityksellistä tieto on, pystyen käyttämään sitä hyväkseen. Kolmas taso on nimeltään soveltaminen. Tällä tasolla oppilas ymmärtää jonkin tiedon periaatteen ja soveltaa sitä käytäntöön konkreettisissa tilanteissa. Analysointi on neljäs taso ja tällöin oppilas osoittaa kykyä löytää ongelmanratkaisussa sen osien väliset suhteet. Viidennellä, eli systemaattisella tasolla oppilaalla on kyky muodostaa osista kokonaisuuksia. Tämä kyky liittyy luovaan toimintaan. Viimeinen taso on arvioiminen, mikä tarkoittaa tiedon merkityksen ja arvon arviointia. Lahjakkaan oppilaan opetuksessa tulisi pyrkiä yhdistämään nämä tasot toisiinsa. (Moberg 1982, 171.)

Monet lahjakkaiden oppilaiden omien opetusryhmien puolestapuhujat uskovat, että lahjakkaan oppilaan kyvyt menevät hukkaan tavallisella luokalla ja haluavat heidät omiin ryhmiinsä. Toinen näkökulma kuitenkin on, että lahjakkaiden oppilaiden pitäminen normaaleissa ryhmissä ja luokissa on tärkeää, jotta oppilaiden tasa-arvoisuus ja yhteiselämä pysyvät hyvinä. On ajateltu, että tavallinen luokka muistuttaa paremmin yhteiskuntaa, kuin erityisluokka. Lahjakkaiden oppilaiden opetuksen tulisi syventää ja laajentaa oppilaan tietoa ja taitoa ja tarjota mahdollisuus luovaan ongelmanratkaisuun, kriittiseen arviointiin, sekä monipuoliseen kommunikointiin. (Moberg 1982, 171.) Sellaiset lahjakkaalle tarkoitettut ohjelmat, jotka eristävät akateemisesti

lahjakkaat oppilaat luovista tai alisuorittavista oppilaista, ruokkii heidän keskinäistä epävarmuutta ja riippuvuutta arvosanoista. Tämä voi tukahduttaa luovuutta ja estää yrittämästä sellaisia uusia asioita, johon sisältyy riski epäonnistumisesta. On hyvä, että oppilaat ovat erilaisia, sillä he voivat oppia toisiltaan jotain sellaista, mikä puuttuu heiltä itseltään. Tärkeintä on, ettei lahjakkaille oppilaille tarjota kaikkiin kysymyksiin valmiita vastauksia tai standardeja, joiden mukaan heidän pitäisi elää. Kasvattajan tulee tarjota lapsille ja nuorille mahdollisuudet etsiä ja löytää itse ratkaisut ongelmiin. Siitä huolimatta on tärkeää, että lapsi tai nuori tietää aikuisen olevan aina käytettävissä, kun tarvetta on. (Uusikylä 1992, 134-135, 142.)

4.2 Eriyttäminen liikuntatunneilla

Liikuntataitojen oppiminen poikkeaa paljon perinteisestä luokkahuoneoppimisesta, koska oppimisen välineenä toimii oppijan oma keho, joka pitää saada toimimaan koordinoitusti liikuntatehtävän tavoitteiden mukaan. Liikuntataidon kehittymistä kuvastaa se, että suoritus paranee, yhdenmukaistuu ja onnistuu erilaisissa ympäristöissä. Normaalisti oppijan suoritus on parempi harjoittelun jälkeen, kuin ennen sitä ja mitä enemmän taitoa opitaan, sitä lähempänä yksittäiset suoritukset ovat toisiaan. Liikuntatunneilla motivaatio vaikuttaa toiminnan intensiteettiin ja tehtävien hallintaan sekä itse suoritukseen. Hyvin motivoitunut oppija yrittää enemmän, valitsee haastavampia tehtäviä ja suoriutuu paremmin, kuin oppija, jonka motivaatio toimintaa kohtaan on vähäinen. (Jaakkola 2010, 30-31, 118.)

Tieto, joka koskee oppilasta ja opetusta, on oltava reaaliaikaista ja opetuksen sekä oppimisen tavoitteiden hyvin määriteltyjä. Vain näin kokonaisuutena ne voivat antaa riittävän ja tarpeellisen tuen liikuntatunnin rakentamiseen, muokkaamiseen ja eriyttämiseen. Liikuntaohjelmaa voidaan lähes aina muokata soveltavaan suuntaan, mutta joskus muokkaus ei riitä ja silloin voidaan tarvita myös eriyttämistä. Lähtökohtana on oppilaiden tarpeista lähtevän liikuntaohjelman rakentaminen. (Korhonen 2009, 44.) Liikunnanopetusta yksilöidään tietoisilla menetelmillä ja toimenpiteillä, jotka mahdollistavat oppilaan omien edellytysten mukaisen tavoitteenasettelun sekä motorisella alueella etenemisen liikuntatunneilla. Yksilöinnillä tarkoitetaan oppilaiden yksilöllisten erojen tunnistamista, huomioimista ja hyväksymistä opetustilanteissa. Liikuntatunten yksilöinti on enemmän kuin yksittäistä eriyttämistä. Avoimella yksilöinnillä opettaja tekee näkyviä ratkaisuja oppilaan omien edellytysten mukaiseen opetukseen, kun taas piiloyksilöinnissä ratkaisut on piilotettu toimintaan siten, että tehtävä on periaatteessa kaikille sama, mutta suoriutumistaso on sovellettu oppilaan tarpeita vastaavaksi. (Hakala 1995, 10.)

Liikunnan opetusryhmät ovat heterogeenisiä usealla tavalla. Opetuksen yksilöllisyyteen on tärkeää kiinnittää huomiota ja jokaiselle osallistujalle tulisi tarjota mahdollisuus kokea onnistumisia ja oppia uusia taitoja. Psykomotorisessa yksilöllistämässä huomio on oppilaiden erilaisissa liikuntataidoissa ja toimintakyvyssä. Näiden oppilaiden erilaisten taitojen ja toimintakykyjen huomiointi perustuu hyvään oppilastuntemukseen sekä opettajan taitoon havainnoida oppilaiden liikkumista. Tämän myötä opettaja voi huomioida oppilaiden erilaiset taidot jo liikuntatun-tia suunnitellessaan. Kognitiivisen yksilöllistämisen tavoite on kiinnittää huomio muun muassa oppilaiden erilaiseen kykyyn suunnata ja ylläpitää tarkkaavaisuutta sekä oppilaiden erilaisiin ajattelun ja muistamisen valmiuksiin. Tällöin opettajan tulee miettiä, kuinka antaa oppilaille selkeä ja oikeanlainen viesti sekä aktivoita heidän omaa ajatteluaan. Sosioemotionaalisen yksilöllistämisen tavoite on huomioida opetuksessa oppilaiden tunnetaidot sekä ryhmässä toimi-misen taidot ja tukea heidän itsetuntoaan. (Huovinen & Rintala 2017, 414-418.)

Kaksi yksinkertaisinta tapaa eriyttää liikuntatunnilla ovat tehtävän eriyttäminen ja tavoitteen eriyttäminen. Tehtävää eriyttäessä opettaja voi suunnitella erilaisia tehtäviä, joiden vaikeusaste vaihtelee ja jolloin oppilas voi valita omantasoisensa tehtävän. (Macfadyen & Bailey 2002, 112.) Perinteisesti on myös eriytetty tekemällä erilaisia tasoryhmiä, joissa jokainen ryhmä saa erilaisen tehtävän. Tehtävän eriyttämiseen sisältyy paljon ongelmia, jotka lähinnä liittyvät motivaatioon ja huonoon itsetuntoon. Käytännössä oppilaat, jotka kokevat olevansa huonoja, myös suoriutuvat huonosti. Oppilaat arvioivat ja tuomitsevat itseään koko ajan. Jos he kuulevat väheksyviä kommentteja, on todennäköisempää, että he alkavat arvostaa itseään vähemmän ja suoriutuvat todennäköisesti myös kouluarjesta aiempaa heikommin. Oppilaat haluavat yleensä ennemmin sulautua joukkoon kuin erottua joukosta. Jos oppilas tuntee olevansa erilainen, se saattaa johtaa siihen, ettei hän ole motivoitunut yrittämään tehtävää, joka on huolellisesti laa-dittu ja suunniteltu hänen tasolleen. (McNamara ym. 1996, 3.)

Tavoitteen eriyttäminen tarkoittaa sitä, kun opettaja asettaa eritasoisia tavoitteita ja oppilas voi itse valita, mihin tavoitteeseen pyrkii (Macfadyen & Bailey 2002, 113). Opettaja voi myös asettaa erilaisia tehtäviä oppitunneille eräänlaisina työpajoina, jolloin oppilaat valitsevat sellaisia tehtäviä, jotka heitä miellyttävät ja tekevät niitä niin paljon kuin ehtivät. Monet opettajat kuitenkin epäröivät käyttää tavoitteen eriyttämistä, koska heitä huolestaa, että tällöin oppilaat valitsisivat vain itselleen helppoja tehtäviä. Näin ei kuitenkaan ole, vaan yleensä oppilaat motivoituvat saadessaan itse vaikuttaa oppimistavoitteisiinsa ja tekemiensä harjoitusten vaikeus-asteeseen. (McNamara ym. 1996, 5.)

Nämä kaksi edellä mainittua keinoa ovat kuitenkin hieman liian yksipuolisia laadukkaana liikunnanopetuksen näkökulmasta ja siksi opettajan onkin hyvä käyttää monipuolisesti erilaisia eriyttämisen keinoja. Kolme monipuolisempaa keinoa eriyttää liikuntatunteja ovat liikuntatun-
nin organisoiminen, opetustyylin sekä sisällön eriyttäminen. Oppitunnin organisoimisen voi toteuttaa neljällä eri keinolla: ryhmien muodostamisella, tilan muokkaamisella, vaihtamalla ryhmän sisäisiä rooleja sekä luomalla vaihtelevia vuorovaikutustilanteita. Liikuntatun-
nin aikana oppilaat voidaan jakaa pienempiin ryhmiin, sillä yleensä pienemmässä ryhmässä oppi-
laat kokevat vähemmän painetta suoriutumisestaan. Muokkaamalla tilaa, jossa oppilaat työ-
skentelevät, voi joko vaikeuttaa tai helpottaa suoritusta. Jotkut oppilaat tarvitsevat enemmän ti-
laa harjoitteluun, kun taas toiset oppilaat motivoituvat pienemmän tilan tuomasta haasteesta.
Liikuntatunneilla pelatessa oppilaille voidaan jakaa erilaiset roolit joukkueen sisällä. Näitä roo-
leja voi olla esimerkiksi eri pelipaikkojen pelaajat, valmentaja ja pisteiden laskija. Ideaalitalan-
teessa oppilaat voivat kokeilla erilaisia rooleja, sillä näin he ymmärtävät sekä pelin aktiivisten,
että vähemmän aktiivisten roolien merkityksen. Liikuntatuntien tehtävät voivat olla yhteistoi-
minnallisia, kilpailullisia tai yksilöllisiä. Kun oppilaat alkavat harjoitella jotain uutta taitoa,
saattaa kulua aikaa, ennen kuin he voivat harjoitella sitä esimerkiksi kilpailutilanteessa ilman
ylimääräistä painetta. Vuorovaikutustilanteita liikuntatunnille suunniteltaessa opettajan on otet-
tava huomioon monia oleellisia tekijöitä, kuten oppilaiden ikä, heidän kyvykkyytensä ja tem-
peramenttinsa sekä tunnin tavoitteet. (Macfadyen & Bailey 2002, 114-116.)

Mosston ja Ashworth (2008) esittelevät kirjon opetustyyliä, jotka tarjoavat monipuolisesti tie-
toa erilaisten oppimisympäristöjen luomiseen. Opetustyylikirjo sisältää erilaisia tavoitteita ja
toimii täten sekä viitekehysenä että apuvälineenä liikunnan opettamisessa. Kirjon tarkoitus on
muun muassa kuvata opetustyyliä, osoittaa tavoite jokaiselle opetustyyliä, kuvata miten jo-
kaista opetustyyliä voidaan soveltaa eri tilanteissa, tarjota vaihtoehtoja harjoittelulle ja oppimi-
selle, helpottaa opetustavoitteiden asettamista sekä luoda yhtenäinen malli liikunnan opettami-
sesta. Opetustyylien kirjoon kuuluu 11 opetustyyliä, joita ovat: komentotyyli, tehtäväopetus,
pariohjaus, itsearviointi, eriyttävä opetus, ohjattu oivaltaminen, ongelmanratkaisu, erilaisten
ratkaisujen tuottaminen, yksilöllinen ohjelma, yksilöllinen opetusohjelma sekä itseopetus.
(Jaakkola & Sääkslahti 2017, 306; Mosston & Ashworth 2008.)

Oppilaita voidaan eriyttää liikuntatunneilla muokkaamalla tuntien sisältöä. Yleisin tapa tähän
on suunnitella eritasoisia tehtäviä oppilaiden kyvyt ja tarpeet huomioiden. Oppilaiden erilaiset
vahvuudet, heikkoudet, motivaatio ja kokemukset todennäköisesti tarkoittavat, että he etenevät
tehtävissä eri tahtia. Tällöin opettaja voi eriyttää esimerkiksi jakamalla tunnilla toteutettavat

tehtävät osiin siten, että oppilaat voivat suorittaa niitä omaan tahtiinsa. Toisaalta opettaja voi myös esitellä samaan tehtävään eritasoisia harjoituksia, jolloin oppilas saa valita itselleen sopivan tason ja kehittää taitoaan omien kykyjensä rajoissa. Tunnin toimintaa voidaan eriyttää myös jakamalla tietty harjoitus pienempiin osiin, jolloin taito opetellaan askel askeleelta. (Macfadyen & Bailey 2002, 118-119.)

Eriytetty ohjeiden anto tarjoaa mallin, joka keskittyy systemaattisten prosessien avulla oppilaan yksilölliseen oppimiseen. Se voidaan myös nähdä opetusfilosofiana, joka vaatii opettajia hyödyntämään pedagogista tietoaan, pystyäkseen johtamaan moninaista oppilasryhmää. Eriytetty ohjeiden antaminen on jäänyt liikunnan opetuksessa melko vähälle huomiolle, sillä liikunnan opetuksen eriyttämisessä suurin huomio on kiinnitetty liikuntatunnin tehtävien ja harjoitusten eriyttämiseen. Eriytetty ohjeiden anto on opetusfilosofia, joka keskittyy oppimisen yksilölliseen luonteeseen. Tälle opetusfilosofialle on olemassa tiettyjä ydinperiaatteita, jotka tulee ottaa huomioon sitä toteuttaessa. Ensinnäkin, oppilaille on lukuisia yksilöllisiä eroja ja näiden erojen vuorovaikutus tekee jokaisesta oppijasta ainutlaatuisen. Toiseksi, nämä erot eivät vaikuta pelkästään siihen, kuinka oppilaat oppivat, vaan myös tukeen, jota he tarvitsevat onnistuakseen. Kolmanneksi, opettajien tulee varmistaa, että jokainen oppilas saavuttaa tunnille asetetut taitotavoitteet. Viimeiseksi, opettajilla tulee olla tunnilla joustava lähestymistapa, joka huomioi oppilaiden yksilölliset eroavaisuudet. (Colquitt, Pritchard, Johnson & McCollum 2017, 44-45.)

Liikuntatuntien opetus ja oppiminen ajatellaan usein olevan pelkästään fyysistä, mikä saattaa joissain tapauksissa eriarvoistaa sukupuolirooleja. Fyysisyys yhdistetään usein maskuliinisuuteen ja onkin tutkittu, että feminiinisyys vaatii erilaista liikunnanopetusta. Opettajan tulisi liikunnan tunneilla huomioida, että sukupuolet oppivat eri tavoilla. Kuitenkin, vaikka tutkimustietoa näistä oppimiseröistä on, opettajan on hyvä olla varovainen sukupuolesta johtuvan eriyttämisen kanssa. Liikunnassa erityisesti tyttöjen ja poikien erilaisen kasvun ja kehityksen tulisi olla eriyttämistä ohjaavana tekijänä ja samalla ohjata opettajaa tuomaan esille mies- ja naissukupuolen erilaisuutta, mutta tasa-arvoisuutta, jotta tytöt ja pojat oppisivat arvostamaan omaa itseään ja muita. (Colquitt ym. 2017, 46-47.)

Liikunnanopettajat työskentelevät ympäristössä, joka poikkeaa hyvin paljon perinteisestä luokkahuoneesta. Opetusympäristönsä takia liikunnanopettajat suunnittelevat ja hallitsevat ajankäyttöä, oppilaita, tilaa sekä välineitä oppitunneilla tehokkaasti. Eriytetyn luokkahuoneen tulisi kuitenkin keskittyä vähemmän fyysiseen ympäristöön ja enemmän emotionaaliseen ilmastoon oppitunnilla. Näiden muuttujien hallinnointi oikealla tavalla tulisi toteuttaa siten, että oppilaille

tarjotaan sellaisia tehtäviä, jotka ovat sopivan haastavia, edistävät oppimista ja lisäävät oppilaiden vastuuta tehtävien suorittamisessa. Oppitunnin sisältö, oppimisprosessi, oppimistulos sekä oppimisympäristö ovat kaikki sellaisia tekijöitä, jotka osaltaan vaikuttavat ohjeiden eriyttämiseen. Ymmärtämällä oppilaan oppimisprofiilin voi opettaja tarjota lukuisia tapoja oppilaalle oppitunnin sisältöjen ymmärtämiseen. Oppitunnin tulisi sisältää sellaista oppimista, joka tapahtuu sekä psykomotorisella, kognitiivisella että affektiivisellä alueella. Eriytetty ohjeiden anto tulisi nähdä sellaisena opetusfilosofiana, joka voi parantaa oppilaiden oppimiskokemuksia ja joka tarjoaa uudenlaisen käsityksen siitä, kuinka opettajat voivat lisätä oppilaiden onnistumisia liikuntatunneilla. (Colquitt ym. 2017, 47-49.)

5 MOTIVAATION JA ERIYTTÄMISEN VAIKUTUS LAHJAKKAAN OPPILAAN OPPIMISEEN LIIKUNTATUNNILLA

Motivaation ajatellaan olevan tärkeä osa lahjakkuutta, mutta lahjakkaiden keskuudessa ilmenee myös motivaation puutetta. Korkea kyvykkyys ei takaa korkeita tuloksia, eli myöskään lahjakkuus ei takaa lahjakasta käyttäytymistä. Joskus erinomaiseen suorittamiseen ei rohkaista tai koulu ei tarjoa tarpeeksi haastavia oppimistilanteita, jolloin lahjakas oppilas osoittaa tylsyyttään huonolla käyttäytymisellä tai jättämällä osallistumatta oppitunnin tehtäviin. (McNabb 1997, 408-409.) Motivaation lähikäsitteitä ovat merkitys sekä asenne ja esimerkiksi asennoitumisen taustalla ajatteluamme ohjaa monet omaksumamme merkitykset, jotka ovat tiedostamattomia. Motivaatio kuuluu psykologiseen käsiteperheeseen ja viittaa ilmiöön, joka kumpuaa ihmisen tarveperustasta sekä persoonasta. On hyvä huomata, että tarpeet rakentuvat myös merkityksestä. Merkityksellistymisen prosessissa konteksti, jossa merkitysärsyke kohdataan, on oleellisessa osassa. Merkitykselle on ominaista, että se yleensä vetoaa sekä järkeen että tunteisiin. Mitä enemmän ja voimakkaampia liikunnan merkityksiä ihminen sisäistää ja havaitsee, sitä todennäköisemmin hänen suhteensa liikuntaa ilmenee myös liikunta-aktiivisuutena. (Koski 2017, 95, 97.)

Tiedonhalua ja uteliaisuutta on yleisesti pidetty motivaation perusvoimina. Nämä eivät kuitenkaan ole yhtä voimakkaita kuin hyväksymisen ja arvostuksen tarve. Jos niitä ei ole tyydytetty, lahjakas oppilas etenee tietämisen ja ymmärtämisen tarpeen kautta. Toisaalta, jos oppilas huomaa, että näiden avulla hän saa arvostusta ja hyväksyntää, tulee niistä vain väline pakottavampien tarpeiden tyydyttämiseksi. Toinen motivaation perusvoima lahjakkaalla oppilaalla on itsensä toteuttamisen tarve. Minäkäsitys on tärkeä osa kaikkea, mitä oppilas tekee, joten käyttäytymismallin valinta eli motivaatio perustuu siihen, millaisena hän näkee maailman ja itsensä. Kolmas perusvoima on suoriutumisen tarve, eli halu onnistua ja menestyä. Se auttaa oppilasta ponnistelemaan kaikessa, mitä hän yrittää ja voimakkaana se ohjaa korkeaan tavoitetasoon. Samoin kuin tiedonhalun, myös suoriutumistarpeen taustalla voi olla hyväksynnän ja arvostuksen tarve, jolloin motivaatio ei sinänsä johda oppimiseen. Nämä kolme perusvoimaa ovat lahjakasta oppilasta motivoivia sisäisiä ärsykeitä. (Thomas & Crescimbeni 1970, 24-25.)

Uskotaan, että ulkoiset ärsykkeet ovat yhtä tärkeitä kuin sisäiset ärsykkeet. Yksi näistä ulkoisista ärsykeistä on sosiaalinen motivaatio. Jokaisen oppilaan sosiaalisesta ympäristöstä löytyy tahoja, jotka joko saavat häntä yrittämään parhaansa tai estävät häntä siinä. Näitä tahoja ovat esimerkiksi opettajat, luokkatoverit tai perheenjäsenet. Lahjakas oppilas oppii tavoitteensa ja

muovaa ne kiinteämmin perheensä mukaisesti kuin vähemmän lahjakkaat oppilaat. Kilpailu on toinen ulkoisista motivaatiotekijöistä. Menestys ja palkitseminen perustuvat toisen voittamiseen ja kilpailu korostaa aina toisen ohittamista. Ajatellaan, että oppilaita tulisi valmistaa tulevaisuuden työelämään kilpailuyhteiskunnassa, jossa menestyminen vaatii kilpailua. Jotkut lahjakkaat lapset eivät tunne kilpailemisen tarvetta ja pyrkivät eteenpäin ainoastaan henkilökohtaisesta tahdostaan. On myös niitä oppilaita, jotka eivät toimi kykyjensä mukaan, koska pelkäävät toisiin vertaamista ja kilpailua. (Thomas & Crescimbeni 1970, 24-27.)

Koulun opetussuunnitelman laatu ja muoto ovat olennainen osa lasten positiivisten oppitulos-ten muodostumisessa. Lahjakkailla lapsilla, kuten muillakin oppilailla, on oikeus jatkuvaan oppimiseen ja oppimiskokemuksiin, jotka kohtaavat heidän nykyiset tarpeensa ja tulevaisuuden mahdollisuutensa. Kun toteutetaan hyvin suunniteltua tuntia, jota tukee selkeä ja johdonmukainen ohjaus, on mahdollista saada oppilas kiinnostumaan ja innostumaan sekä lopulta hyödyntämään kaiken potentiaalinsa tehtävää suorittaessa. Näin ollen eriyttäminen on avainasemassa sen suhteen, että lahjakas oppilas tuo luontaisen kapasiteettinsa ja taitonsa esiin toiminnassaan. (VanTassel-Baska 1997, 126.) Lahjakkaat oppilaat ovat muita useammin tilanteessa, jossa opiskelu on heidän mielestään liian helppoa ja heidän on edettävä omalla tahdillaan tai ylitettävä joitakin opintojaksoja. Näin ollen oppilas ei ole motivoitunut oppimaan ajatellessaan, ettei edisty edellytyksiään vastaavasti. Motivaatio syntyy, kun lapsi odottaa jonkinlaista suoriutumista itseltään. Odotukset eivät saisi olla liian suuria tai liian pieniä, jotta oppilaan oppimishalu ja menestymishalu säilyvät. Motivaatio ja itsenäinen ajattelu syntyvät tuen ja turvallisuuden tunteista, joita oppilas saa tuntiessaan ylpeyttä omasta suoriutumisestaan saatuaan esimerkiksi kehuja ja kiitosta opettajaltaan. Oppimisen tulee olla mielekästä ja vastata lahjakkaan oppilaan oppimisen kykyä. (Freeman 1983, 103-108.)

Lahjakkaiden oppilaiden tavassa nauttia oppimisesta on jotakin, joka voi antaa vanhemmille sellaisen vaikutelman, että leikkiminen on heidän kohdallaan ajanhukkaa. He voivat näyttää pieniltä aikuisilta, joiden kohdalla leikki ei näytä arvokkaalta osalta heidän elämäänsä. Tällöin saatetaan luulla, ettei lahjakkaan oppilaan tarvitse leikkiä, mutta lapsen kehitykselle leikkiminen on kuitenkin luontaista ja jopa tarpeellista. Leikin arvo ei ole pelkästään sen tarjoamassa huvissa ja rentoutuksessa, vaan myös oppimisessa, sillä oppiminen on sekä emotionaalista että älyllistä. Emotionaalisesti lapsi voi leikissä tuoda esiin elämänsä puolia, joita hän ei täysin itse ymmärrä ja leikin kautta hänen on helpompi kokea nämä asiat. Älyllisesti lapsi ottaa leikkies-sään vastaan uutta informaatiota ja sovittaa sitä yhteen jo aiemmin tietämänsä kanssa. Leikin avulla oppilas sekä harjoittaa että kehittää ajatteluaan ja luovuuttaan. Muiden oppilaiden kanssa

leikkiminen on myös hyvä tapa oppia sosiaalisia taitoja, erityisesti niille oppilaille, joilla on taipumusta vetäytyä yksinäisyyteen. Näin ollen joustavat opetusmenetelmät ovat avainasemassa, kun yritetään tarjota sopivaa koulutusta lahjakkaille lapsille. (Freeman 1983, 130-131.)

Motorisesti lahjakkaan oppilaan opettaminen ja eritasoisten toimintojen suunnittelu vaativat opettajalta enemmän työtä kuin opetus, jossa kaikki oppilaat suorittavat saman tehtävän. Kuitenkin, eriyttäminen liikuntatunnilla tekee oppimisilmapiirin myönteisemmäksi ja motivoi oppilaita toimimaan tehtävääorientoituneemmin. Tämä antaa mahdollisuuden hyödyntää oppilaiden vahvuuksia ja peittää heikkouksia. Ei-yksilöivä liikunnanopetus saattaa aiheuttaa turhautumista ja käyttäytymishäiriöitä, kun taas tunnin eriyttäminen motivoi oppimiseen ja itsensä kehittämiseen. Tällaisella onnistuneella liikuntakokemuksella on tärkeä merkitys oppilaan minäkäsityksen kehittymiseen. Liikunnanopetuksen tavoitteena onkin kaikkien oppilaiden sosiaalisen, emotionaalisen ja fyysisen minäkäsityksen vahvistaminen positiivisten liikuntakokemusten avulla, taitotasosta huolimatta. Tilanteet, jotka koetaan merkityksellisiksi itselle, vaikuttavat suoriutumispätevyyteen ja itsearvostukseen. Fyysinen pätevyys on nähty olevan yhteydessä itsearvostukseen, erityisesti poikien keskuudessa. Tutkimusten mukaan oletetulla suoriutumisella on paljon vaikutusta motivaatioon, sillä oppilaan oletama suoriutuminen nostaa motivaatiota. Motivaatio on korkeimmillaan silloin, kun tehtävä on sopivan haastava ja siihen liittyy onnistumisia. Suoriutuminen johtaa ylpeyteen ja iloon silloin, kun tehtävä on koettu merkitykselliseksi. Onnistumisen kokemus, positiivinen itsearvostus ja jatkuva osallistuminen johtavat korkeaan motivaatioon liikuntatunneilla. (Hakala 1995, 18-23.)

Oppimisilmapiiri, joka tukee sisäistä motivaatiota, on sellainen, jossa tehtävät ovat sekä monipuolisia että vaihtelevia ja niissä on mukana haasteita jokaisen oppilaan taitotasoon nähden. Opettaja eriyttää tehtäviä oppilaiden taitotason mukaan ja antaa heille mahdollisuuden itse asettaa tavoitteitaan oman tasonsa ja toiveidensa mukaisesti, mikä kasvattaa motivaatiota omaa toimintaa kohtaan. Tämä tarjoaa oppilaille autonomian kokemuksia, sillä tehtävät eivät ole pelkästään ulkoapäin kontrolloituja. Taitotason mukaan eriyttäminen tukee oppilaiden pätevyyden kokemusta, koska se antaa jokaiselle mahdollisuuden harjoitella omalla tasollaan. Kun oppilaille annetaan mahdollisuus itse valita tehtävänsä ja tavoitteensa, on opettajan kuitenkin huomioitava, etteivät heidän käsityksensä omista kyvyistään aina ole täysin realistisia. Jos lapset valitsevat liian vaikeita tehtäviä, tulee opettajan ohjata häntä realistisempaan suuntaan. Oppilaille on myös tärkeää tarjota mahdollisuuksia omien tavoitteiden ja niiden toteutumisten arviointiin. (Jaakkola ym. 2009, 5.)

Oppilaiden valmius oppia on helposti havaittavissa ja mitattavissa erilaisten tehtävien avulla, mutta oppilaiden mielenkiinto oppia on puolestaan paljon vaikeampaa mitata. Oppilaiden mielenkiinto oppimiseen vaihtelee jatkuvasti ja siihen voivat vaikuttaa muun muassa opetustyyli, mahdollisuudet harjoitella tunnin aiheena olevaa taitoa sekä oivaltamisen ja pätevyyden kokemukset. Mielenkiinto on monitahoinen asia, joka koostuu neljästä tasosta: syttynyt tilanteellinen mielenkiinto, ylläpidetty mielenkiinto, kasvava henkilökohtainen mielenkiinto sekä hyvin kehittynyt henkilökohtainen mielenkiinto. Näiden tasojen läpi eteneminen on riippuvainen lukuisista henkilökohtaisista ja luonteenomaisista piirteistä. Opettajan tehtävä on järjestää oppitunnin sisältö sellaiseksi prosessiksi tai aiheeksi, joka motivoi oppilasta oppimaan ja lisäksi suunnitella opetus siten, että se helpottaa uusien kiinnostuksen kohteiden löytämistä. Avainasia oppilaiden mielenkiinnon kasvattamisessa liikuntatunnilla on ymmärryksen kasvattaminen oppilaiden kokemuksia, vahvuuksia, arvoja sekä kulttuuria kohtaan ja samalla yhdistää nämä oppituntien sisältöihin. (Colquitt ym. 2017, 45-46.)

6 POHDINTAA

Tutkielman tavoitteena oli ymmärtää eriyttämisen merkitys liikunnallisesti lahjakkaan oppilaan motivaatioon liikuntatunneilla. Toinen tavoite oli löytää tietoa erilaisista eriyttämisen keinoista liikuntatunneilla, joista olisi hyötyä niin itsellemme kuin muillekin liikuntaa opettaville opettajille. Monipuolisen lähteisiin tutustumisen johdosta koemme tietämyksemme ja ymmärryksemme liikunnallisesti lahjakkaan oppilaan eriyttämisestä vahvistuneen. Tavoite löytää erilaisia keinoja eriyttää liikuntatunteja onnistui, sillä useat tutkielmassamme käytetyt lähteet osoittivat monipuolisia eriyttämisen keinoja lahjakkaille oppilaille ja myös liikuntatunneille. Motivaation merkitys lahjakkaiden oppilaiden toimintaan korostui useassa aikaisemmassa tutkimuksessa ja löysimme jonkin verran yhteyksiä myös eriyttämisen ja motivaation välillä. Tutkimuksia eriyttämisen vaikutuksesta motivaatioon erityisesti liikunnallisesti lahjakkailta oppilailta ei oltu tehty aikaisemmin kovinkaan paljoa, mikä vaikeutti tutkimuskysymykseemme vastaamista. Yhteyttä motivaation ja lahjakkuuden, motivaation ja eriyttämisen sekä eriyttämisen ja lahjakkuuden välillä löytyi ja tutkielmassa hyödynsimmekin näitä tuloksia.

Tutkielman aikana pyrimme löytämään mahdollisimman paljon monipuolisia ja luotettavia lähteitä niin kotimaisilta, kuin ulkomaisiltakin tutkijoilta. Löysimme paljon melko tuoreita lähteitä, mikä on tutkielman ajankohtaisuuden vuoksi todella hyvä. Luotimme myös paljon aikaisempina vuosina ja vuosikymmeninä tehtyihin tutkimuksiin, sillä koimme, ettei kaikkien käsitteidemme teoria ole vanhentunut vuosien aikana. Lisäksi, useat tuoreemmat tutkimukset perustuvat vanhempien lähteiden pohjalle ja tämän vuoksi vanhempiin teoksiin palaaminen oli mielestämme välttämätöntä. Tarkastelimme lähteitä kriittisesti ja luotettavuutta arvioidessamme kiinnitimme huomiota esimerkiksi siihen, kuinka paljon kyseisiin lähteisiin on aiemmin viitattu. Tietoa kerätessämme samat teoriat löytyivät useasta lähteestä, mikä myöskin osaltaan vahvistaa tutkielman luotettavuutta. Työn edetessä pohdimme myös omaa luotettavuuttamme tutkijoina muun muassa siten, olemmeko osanneet löytää oikeita asioita ja tarkastella lähdeaineistoa tarpeeksi kriittisesti ja puolueettomasti. Vaikka taustaoletuksemme aiheesta motivoivatkin meitä tutkielman aiheen valinnassa, täytyi meidän pitää omat kokemuksemme ja uskomuksemme liikunnallisesti lahjakkaan oppilaan motivoituneisuudesta liikuntatunneilla takalalla tutkielman teon luotettavuuden ja puolueettomuuden kannalta.

Tutkielmaa tehdessämme esiin nousi myös muutama eettinen kysymys, jotka pyrimme huomioidaan koko prosessin ajan. Eettiset kysymykset liittyvät lähinnä siihen, miten nimitämme tut-

kimuksen kohteena olevia henkilöitä verrattuna muihin oppilaisiin ja miten tuomme esille liikunnallisesti lahjakkaan oppilaan muihin nähden. Emme esimerkiksi halua tutkielmassa nostaa liikunnallisesti lahjakasta oppilasta muiden yläpuolelle siten, että hän olisi lahjakkuudellaan vertaisia oppilaitaan parempi tai tärkeämpi. Jokainen oppilas on samanarvoinen ja ansaitsee tasavertaista ja omaan taitotasoonsa nähden riittävän haastavaa aktiivitoimintaa liikuntatunneilla. Eriyttämistä voi toteuttaa niin, ettei se erotu tunneilla, vaan jokainen voi suorittaa oman tasoisia tehtäviä, sillä tarkoituksena on maksimoida jokaisen oppilaan yksilöllinen liikunnallinen potentiaali erilaisissa tehtävissä liikuntatunneilla. Koulutukselliseen tasa-arvoon Suomessa sisältyy jokaisen oppilaan oikeus opiskella omien edellytystensä mukaisesti ja näin ollen myös lahjakkaille oppilaille tulee tarjota sellaista opetusta, joka mahdollistaa heille optimaalisen oppimismäärän saavuttamisen. Tämän myötä on perusteltua todeta, ettei lahjakkaiden eriyttämisessä ole kyse etuoikeuksien tarjoamisesta, vaan tasapuolisen oppimisen mahdollistamisesta.

Työssä tulee ilmi opettajan keskeinen rooli oppilaiden motivoijana ja yksilöllisen oppimisen mahdollistajana. Riittävät haasteet ja onnistumisen kokemukset ovat tärkeitä tekijöitä oppilaan motivaation kannalta. Liian helpot tai liian vaikeat tehtävät eivät motivoi ja siksi eriyttäminen on ensiarvoisen tärkeää. Näin ollen opettajan työ on vastuullista ja työtä myös on paljon, mutta jokaisella oppilaalla on yhtäläinen oikeus oppimiseen, oman taitonsa ja tarpeensa vaatimalla tasolla. Vaikka yksilöllinen opettaminen vaatiikin opettajalta enemmän suunnittelutyötä, koemme sen kuitenkin olevan jokaisen opettajan velvollisuus. Tärkeintä on mahdollistaa jokaiselle oppilaalle tasapuoliset mahdollisuudet oppia ja edistyä opinnoissaan, tarjota heille tukea sekä sellaisia tehtäviä, jotka mahdollistavat oppimisen.

Eriyttämistä toteuttaessa opettajan on tärkeää olla sensitiivinen, eikä tuoda eriyttämistä liian näkyvästi esille, nostamalla joitain oppilaita muiden yläpuolelle tai pitämällä toisia oppilaita vähemmän tärkeinä. Opettajan rooli kasvavien luokkakokojen myötä ei ole helppo ja teoriassa esiteltyjen asioiden siirtäminen käytäntöön ei aina ole yksinkertaista. Koemme, ettei koulutuksemme myöskään tarjoa hirveästi keinoja lahjakkuuksien tunnistamiseen, joka myös osaltaan vaikeuttaa eriyttämisen suunnittelua ja toteuttamista. Koulutuksessamme on kuitenkin korostettu yhteistyön merkitystä ja yhteisopettajuus on lisääntynyt. Haasteita kohdatessa ei tule jäädä murehtimaan niitä yksin, vaan kääntyä kollegoiden, rehtorin tai muiden alan asiantuntijoiden puoleen. Uskomme, että esimerkiksi yhteisopettajuus ja avoimet oppimisympäristöt, joissa toimii useita aikuisia samassa tilassa, voisivat mahdollistaa eriyttämisen tarpeen ja lahjakkuuden tunnistamisen paremmin.

Tämä tutkielma tarjoaa tietoa liikunnallisesti lahjakkaan oppilaan eriyttämisestä ja sen yhteydestä hänen motivaatioonsa liikuntatunneilla. Olisi mielenkiintoista jatkaa kandidaatintutkielmaamme pro graduksi ja päästä haastattelemaan opettajia ja oppilaita esimerkiksi heidän kokemuksistaan lahjakkuudesta liikunnassa ja eriyttämisestä liikuntatunneilla. Tutkimusta voisi laajentaa käsittelemään opettajien kokemuksia liikunnallisesti lahjakkaan oppilaan määritelmästä ja heidän näkemyksestään lahjakkaan oppilaan eriyttämisen tarpeellisuudesta ja eriyttämisen toteutumisesta liikuntatunneilla.

LÄHTEET

- Aunola, K. (2005). Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 105-126.
- Chan, D.W. (2015). Education For the Gifted and Talented. In J.D. Wright (Eds.) International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences. Burlington: Elsevier, 158-164.
- Colangelo, N. & Davis, A.D. (1997). Introduction and Overview. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.) Handbook of Gifted Education. Boston: Allyn and Bacon, 3-9.
- Colquitt, G., Pritchard, T., Johnson, C. & McCollum, S. (2017). Differentiating Instruction in Physical Education: Personalization of Learning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 88 (7), 44-50. doi: 10.1080/07303084.2017.1340205
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry* Vol. 11, No. 4, 227-268.
- Dymoke, S. (2008). Learning and Teaching Contexts. In S. Dymoke & J. Harrison (Eds.) Reflective Teaching and Learning. Los Angeles CA: Sage Publications, 69-108.
- Freeman, J. (1983). Lahjakas lapsi. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Gagné, F. (1991). Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talent. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.) Handbook of Gifted Education. Boston: Allyn and Bacon, 65-80.
- Gallagher, J. (1997). Issues in the Education of Gifted Students. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.) Handbook of Gifted Education. Boston: Allyn and Bacon, 10-23.
- Growth, H. & Long, G. (2009). Improving Teaching and Learning in Physical Education. Berkshire: Open University Press.

- Hakala, L. (1995). Liikunnanopetuksen yksilöinti ala-asteen liikuntakasvatuksessa. Teoksessa L. Hakala, R. Ilmavirta, J. Muuronen & A. Suonperä (toim.) Opetuksen yksilöinti 2. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 4. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu, 3-32.
- Hellström, M. (2008). Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. Opetus 2000. Juva: WS Bookwell Oy.
- Huisman, T. & Nissinen, A. (2005). Oppiminen, oppimistyylit ja liikunta. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 25-46.
- Huovinen, T. & Rintala, P. (2017). Yksilön huomioiminen liikuntapedagogiikassa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 410-421.
- Ikonen, O. (2000). Oppimisvaikeudet ja opetus. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jaakkola, T. (2010). Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu. Opetus 2000. Juva: Bookwell Oy.
- Jaakkola, T. & Sääkslahti, A. (2017). Liikunnanopetuksen opetustyylit. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 304-319.
- Jaakkola, T., Sääkslahti, A. & Liukkonen, J. (2009). Liikunnallinen lahjakkuus koulun näkökulmasta. Opetushallitus. Tulostettu 30.3.2018 http://www.edu.fi/download/139289_Liikunnallinen_lahjakkuus.pdf
- Korhonen, K. (2009). Osallistava liikunnanopetus lähtee oppilaan tarpeista. *Liikunta & Tiede* 46 (4), 43-45.
- Koski, P. (2017). Liikuntasuhde ja liikuntakasvatus. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 87-113.

- Laine, S. (2010). Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukeminen. Opetushallitus. Tulostettu 21.1.2018 http://www.edukustannus.fi/site/assets/files/1/lahjakkuuden_ja_erytyisvahvuuksien_tukeminen.pdf
- Linnankylä, P. (1980). Oppilaantuntemus on eriyttämisen perusta. Teoksessa M.-L. Koppinen (toim.) Opetuksen eriyttäminen. Äidinkielen Opettajain Liiton Vuosikirja XXVII 1980. Helsinki: Kirjapaino Oy Merkur, 22-37.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2017). Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 130-146.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. (2007). Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 157-170.
- Liukkonen, J. (2009). Liikuntakasvatuksen haasteena: Kasvaminen liikuntaan ja kasvaminen liikunnan avulla. *Liikunta & Tiede* 46 (4), 34-35.
- Macfadyen, T. & Bailey, R. (2002). Teaching Physical Education 11-18. London: MPG Books Ltd, Bodmin, Cornwall.
- McNabb, T. (1997). From Potential to Performance: Motivational Issues for Gifted Students. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.) Handbook of Gifted Education. Boston: Allyn and Bacon, 408-415.
- McNamara, S., Moreton, G. & Newton, H. (1996). Differentiation. Cambridge: Pearson Publishing.
- Mero, A. & Vuorimaa, T. (1990). Urheilulahjakkuuksien etsintä ja harjoittaminen. Teoksessa A. Mero, T. Vuorimaa & K. Häkkinen (toim.) Lasten ja nuorten harjoittelu. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 191-204.

- Moberg, S. (1982). *Erlaiset oppilaat*. Jyväskylä: K. J. Gummerus Osakeyhtiön kirjapaino.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. First online edition. New York, NY: Benjamin Cummings. Viitattu 21.1.2018 http://www.spectrumof-teachingstyles.org/pdfs/ebook/Teaching_Physical_Edu_1st_Online_old.pdf
- Numminen, P. & Laakso, L. (2008). *Liikunnan opetusprosessin A, B, C*. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 5. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (2016). Opetushallitus. Viitattu 5.11.2017 http://oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Ramos-Ford, V. & Gardner, H. (1997). Giftedness from a Multiple Intelligences Perspective. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.) *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon, 54-66.
- Rimm, S.B. (1997). Underachievement Syndrome: A National Epidemic. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.) *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon, 416-437.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: The Guilford Press.
- Saloviita, T. (2013). *Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. Opetus 2000. Juva: Bookwell Oy.
- Schiver, S.W. & Maker, C.J. (1997). Enrichment and Acceleration: An Overview and New Directions. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.) *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon, 113-125.
- Sternberg, R.J. (1991). Giftedness According to the Triarchic Theory of Human Intelligence. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.) *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon, 45-54.

- Thomas, G.I. & Crescimbeni, J. (1970). Lahjakkaan lapsen ohjaaminen. Suom. S. Kauppinen. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan kirjapaino.
- Uusikylä, K. (1992). Lahjakkuus ja kasvatus. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajan-
koulutuslaitos. Opetusmoniste no 2. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Uusikylä, K. (2009). Mitä on lahjakkuus? Teoksessa Nuori Suomi & Suomen Olympiakomitea
(toim.) Lahjakkuus lasten ja nuorten urheilussa, 5-8. Tulostettu 14.10.2017 https://storage.googleapis.com/valo-production/2016/12/lahjakkuus_lasten_ja_nuorten_urheilussa.pdf
- VanTassel-Baska, J. (1997). What Matters in Curriculum for Gifted Learners: Reflections on
Theory, Research, and Practice. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.) Handbook of Gifted
Education. Boston: Allyn and Bacon, 126-135.