



Linden Nea

Eriyttämisen vaikutus liikunnallisesti lahjakkaan oppilaan sisäiseen motivaatioon
liikuntatunneilla

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Laaja-alainen luokanopettajakoulutus
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Eriyttämisen vaikutus liikunnallisesti lahjakkaan oppilaan sisäiseen motivaatioon liikuntatunneilla (Nea Linden)

Kasvatustieteen kandidaatintyö, 30 sivua

Huhtikuu 2019

Tutkielman tarkoituksena oli selvittää miten eriyttäminen vaikuttaa liikunnallisesti lahjakkaan lapsen sisäiseen motivaatioon koululiikunnassa. Tutkielmassa on tarkasteltu erilaisia lahjakkaan oppilaan eriyttämisen keinoja ja sen vaikutusta oppilaan motivaatioon. Aihe on ajankohtainen, sillä nykypäivänä oppimisvaikeuksia esiintyy yhä enemmän, jonka vuoksi eriyttämisessä keskitytään yleensä oppimisvaikeuksista kärsivien lasten ohjaamiseen ja näin ollen lahjakkaat lapset eivät saa haasteita tarjoavaa opetusta. Liikunnallista eli motorista lahjakkuutta esiintyy jo nuorena iässä, jonka takia sitä tulee tukea koululiikunnassa. Ensimmäinen tutkimuskysymys tässä tutkielmassa oli: Miten eriyttämisellä voidaan vaikuttaa liikunnallisesti lahjakkaan oppilaan sisäiseen motivaatioon? Toinen tutkimuskysymys, johon tutkielma vastaa on: Kuinka lahjakkaiden eriyttämistä voidaan toteuttaa? Tutkielma on toteutettu kirjallisuuskatsauksena, joka nojaa aiempiin tutkimustuloksiin.

Lahjakkuutta käsiteltiin tutkielmassa niin yleisestä kuin liikunnallisestakin näkökulmasta. Tutkielma osoittaa lahjakkuuden eri käytöspiirteitä sekä perustelee lahjakkaiden oppilaiden eriyttämisen ja lahjakkuuden tunnistamisen tarpeen. Motivaatioilmasto voi joko edistää tai ehkäistä psykologisia perustarpeita eli niitä tarpeita, joita motivaation syntyminen vaatii. Eriyttäminen tukee lahjakkaan lapsen motivaatiota ja kykyjen maksimaalista kehittämistä. Oppijan sisäinen motivaatio kehittyy, kun hän saa itselleen sopivia haasteita liikunnallisissa tehtävissä, joka osoittaa eriyttämisen vaikutuksen motivaatioon. Eriyttämisellä, motivaatiolla sekä lahjakkuudella todetaan olevan yhteyksiä ja näitä tutkimustuloksia voidaan käyttää koulun liikuntakasvatuksessa.

Tutkielman johtopäätöksenä oli, että oikein eriyttämistä toteuttamalla sillä on positiivisia vaikutuksia liikunnallisesti lahjakkaan lapsen motivaatioon ja kykyjen kehittämiseen. Kun lapsi saa motorisia taitoja kehittäviä, mutta itselleen sopivia haasteita, hänen sisäinen motivaationsa kasvaa, jolloin hän suurella todennäköisyydellä kokee liikunnallisen elämäntavan osaksi minäkuvaansa. Liikunnallisen elämäntavan tukeminen on yksi koulun tärkeimmistä tehtävistä.

Avainsanat: eriyttäminen, lahjakkuus, liikunnallinen lahjakkuus, motivaatio

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	LAHJAKKUUS	7
2.1	LIIKUNNALLINEN LAHJAKKUUS	10
2.2	LAHJAKKUUDEN TUKEMINEN KASVATUKSESSA	11
3	MOTIVAATIO	15
3.1	ITSEMÄÄRÄÄMISTEORIA	16
3.1.1	<i>Sisäinen motivaatio</i>	17
3.1.2	<i>Autonomian tukeminen</i>	18
3.2	TAVOITEORIENTAATIO	18
4	OPETUKSELLINEN ERIYTTÄMINEN	20
4.1	LAHJAKKAIDEN ERIYTTÄMINEN	22
4.2	LIIKUNNAN OPETUKSEN ERIYTTÄMINEN	25
5	OPETUKSELLINEN ERIYTTÄMINEN LIIKUNNALLISESTI LAHJAKKAAN OPPILAAN MOTIVAATION TUKENA	28
6	POHDINTA	31
6.1	LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI	31
6.2	JOHTOPÄÄTÖKSET	32
	LÄHTEET	35

1 Johdanto

Kaikkien lapsien kyvykkyys tulee tunnistaa ja näitä kykyjä tulee olla mahdollista kehittää (Uusikylä 1992a, 145). Suomalaiselle huippu-urheilulle on elintärkeää, että lahjakkaita yksilöitä kehitetään jatkuvasti ja että puitteet tällaiselle kehittämiselle on olemassa, jotta voimme pärjätä kansainvälisissä kilpailuissa. Suomen kokoisessa maassa on järkevää toteuttaa lahjakkaiden yksilöiden tunnistamista yli lajirajojen. (Kangaspunta 2009, 4.) On tärkeää, että jokainen oppilas saa mahdollisuuden kehittää liikunnallisia taitojaan haastavien tehtävien parissa myös koululiikunnassa.

Eriyttäminen ja liikunnallinen lahjakkuus kiinnostavat minua erityisesti oman kilpaurheilutaustani vuoksi. Haluan tutkia aihetta nimenomaan liikunnallisen lahjakkuuden näkökulmasta ja sen tukemisesta eriyttämisen keinoin. Usein eriyttämisestä puhuttaessa keskitytään vain oppimisvaikeuksiin, mutta yhtä tärkeää on osata eriyttää lahjakkaita lapsia ja tarjota heille kaipaamiaan haasteita motivaation tueksi. Tutkielman tarkoituksena on lisätä tietoa aiheesta ja hyödyntää sitä tulevaisuuden työssäni. Tarkoituksena on myös jakaa tietoa muille liikuntaa opettaville tai aiheesta kiinnostuneille opettajille ja antaa apuvälineitä sekä teoriapohjaa lahjakkaiden lasten eriyttämiselle.

Koululiikunnan tehtävänä on harjaannuttaa nopeutta, liikkuvuutta, kestävyyttä sekä voimaa ja sitä toteutetaan erilaisin peleillä ja leikeillä, jotka mahdollistavat osallisuuden, pätevyyden sekä itsenäisyyden kokemuksia lapselle (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 274). Tämän tavoitteen toteutumisen vuoksi eriyttämistä on tärkeä tutkia liikuntapedagogiikassa, sillä liikunnallisesti lahjakkait lapset eivät helposti saa itselleen tarpeeksi haasteellisia liikuntatehtäviä koulussa. Myös oman kokemukseni mukaan lahjakkaiden oppilaiden eriyttämistä liikuntatunneilla toteutetaan valitettavan vähän. Ajatellaan, että tällaiset oppilaat harrastavat liikuntaa vapaa-ajallaan, jolloin he saavat kehittää erityistaitojaan. Jos liikunta ei ole haasteita tarjoavaa, ei motivaatiota koululiikuntaa kohtaan välttämättä synny, vaikka lapsi olisikin muutoin liikunnallisesti aktiivinen. Koululiikunnalla on mahdollisuus tukea lapsen motoristen taitojen kehittymistä ja motivaatiota liikunnallista elämäntapaa kohtaan, jos liikunnanopetus on toteutettu yksilön kykyjä vastaavaksi. Onnistumisen kokemuksilla voidaan myös vaikuttaa lapsen minäkuvaan, sillä onnistumisen kokemukset luovat uskoa omaan pystyvyyteen, innostavat yrittämään jatkossakin ja kannustavat kokeilemaan yhä

haastavimpiakin tehtäviä (Vauras, Salo & Kajamies 2018, 77). Kun koululiikunnasta saadaan tukea motoristen taitojen kehitykselle, on lapsella yhä suurempi mahdollisuus kehittyä huippu-urheilijaksi.

Tutkielman tarkoituksena on selvittää eriyttämisen vaikutusta liikunnallisesti lahjakkaan lapsen sisäiseen motivaatioon liikuntatunnilla. Tutkielma pyrkii vastaamaan kahteen asetettuun tutkimuskysymykseen:

1. Miten eriyttämällä voidaan vaikuttaa liikunnallisesti lahjakkaan oppilaan sisäiseen motivaatioon?
2. Kuinka lahjakkaiden oppilaiden eriyttämistä voidaan toteuttaa?

Tutkielmassa on käytetty englannin-, suomen- ja ruotsinkielisiä lähteitä. Aiheesta löytyy paljon lähdetietoa niin ulkomaisista kuin kotimaisistakin lähteistä – osa kirjallisuudesta on hieman vanhempaa lähdemateriaalia, kun taas osa on ajankohtaista tutkimustietoa. Kirjallisuutta käytetään tutkielmassa monipuolisesti tutkielman luotettavuuden turvaamiseksi. Tutkielman aiheesta ei ole suoranaisesti aiempaa tutkimustietoa, vaikkakin aiheesta on tehty kirjallisuuskatsauksia. Eriyttämistä, lahjakkuutta ja motivaatiota on kuitenkin tutkittu todella paljon ja kaikkien näiden kolmen aiheen välillä on löydetty yhteyksiä.

Lahjakkuutta on tutkielmassa määritelty käyttäytymispiirteiden, älyn ja motorisuuden avulla. Tutkielma kuitenkin keskittyy liikunnalliseen eli motoriseen lahjakkuuteen ja sen tukemiseen kasvatuksessa. Lahjakkuuden tukemisen yhteyttä motivaatioon on käsitelty erikseen omassa luvussaan, jossa motivaatio on jaettu vielä pienempiin osiin: itsemääräämisteoriaan ja tavoiteorientaatioteoriaan. Tutkielman lopussa eriyttämistä pohditaan yleisesti, lahjakkaiden näkökulmasta sekä liikunnan opetuksessa. Lahjakkaiden tukemista pohditaan myös eettisyyden näkökulmasta.

2 Lahjakkuus

On sanottu, että maan lahjakkaat lapset ovat sen arvokkain voimavara. Mikäli lahjakkaat lapset saavat kehittää kykyjensä maksimaalisesti, he ovat niitä ihmisiä tulevaisuudessa, jotka kehittävät maan kulttuuria, tiedettä, taloutta ja tuotantoa. (Gross & Howard 1997, 120.) Vuosien aikana monet teoreetikot, psykologit, tutkijat ja ammatinharjoittajat ovat tutkineet niin lahjakkuuden konseptia kuin monia erilaisia määritelmiä sille (McCollin 2011, 296). Yleisesti on ajateltu, että lapset, jotka pärjäävät erilaisissa älykkyyttä mittaavissa kokeissa ovat lahjakkaita lapsia. Tällä tavoin on voitu huomata sellaisten lasten älykkyys, joka muuten olisi jäänyt huomaamatta. Testien avulla vanhempia ja muita kasvattajia on ohjattu auttamaan lasta löytämään hänen kykynsä ja hyödyntämään niitä. Kuitenkin monet psykologit ovat kumonnet tämän ajattelutavan ja kohdistaneet siihen kriittistä ajattelua etiikan ja tehottomuuden nimissä. (Young & Tyre 1992, 7.) Uusikylä (2009) jakaa lahjakkuuden käsitteen kahteen osaan: synnynnäinen lahjakkuus sekä hankittu erityislahjakkuus. Lahjakkuustutkijatkin ovat yhtä mieltä siitä, että lahjakkuus on niin perittyä kuin hankittuakin (Uusikylä 2009, 5).

Älykkyys on aina jollakin tavoin mukana lahjakkuuden määritelmissä (Uusikylä 1992a, 40). Ramos-Ford ja Gardner (1997) esittävät ajatuksen moniälykkyysteorian seitsemästä eri osa-alueesta: kielellinen älykkyys, loogis-matemaattinen älykkyys, avaruudellinen älykkyys, kinesteettinen älykkyys, musiikillinen älykkyys, interpersoonallinen älykkyys sekä intrapersoonallinen älykkyys. Kielellinen älykkyys on yksi tutkituimpia ihmisen taitoja. Lapsilla kielellinen älykkyys näkyy kykynä kertoa äidinkielellisesti rikkaita satuja ja kertomuksia sekä kykynä reflektoida tarkasti omia kokemuksiaan. Loogis-matemaattinen älykkyys näkyy laskemisen ja lukumäärien hallintana, jotka yhdessä kielellisen älykkyuden kanssa ovat yksiä arvostetuimmista taidoista kouluissa. Avaruudellinen älykkyys näkyy spatiaalisenä hahmottamiskykynä eli esimerkiksi lapsilla lahjakkaana palapelien osaamisena. Kinesteettinen älykkyys on hyvän kehollisen tekniikan hallitsemista esimerkiksi urheilussa. Musiikillisessa älykkyudessa yksilö on taitava rytmillisesti ja äänellisesti sekä esiintymään musiikin parissa. Interpersoonallisesti älykäs yksilö ymmärtää muita ihmisiä ja heidän tekoja sekä motiivejaan, kun taas intrapersoonallisesti älykäs osaa ymmärtää itseään parhaiten. (Ramos-Ford & Gardner 1997, 55-56.)

Vasta 1970-1980 luvuilla käsitettiin, että lahjakkuuskäsite laajenee älykkyystestein mitatun älykkyuden ulkopuolelle, sillä monet lahjakkuuden eri muodot jäivät näiden testien

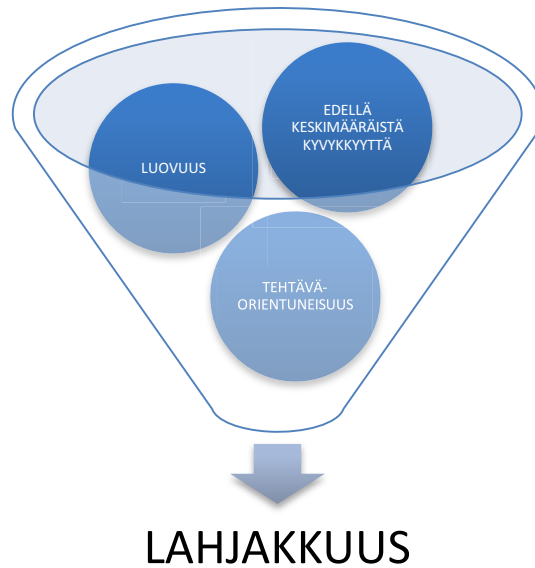
ulottumattomiin. Älykkyyttä ei kuitenkaan jätetty kokonaan pois lahjakkuuden määrittelystä, sillä se on edelleen lahjakkuuden yksi osatekijä. Lahjakkuus on suhteellista ja se nähdään maantieteellisistä, ajallisista sekä kulttuuriin liittyvistä tekijöistä riippuvaisena. Jokainen yhteiskunta kuitenkin arvostaa erilaisia lahjakkuuden tyyppisiä. (Lehtonen 1994, 13.)

Betts ja Neihart (1988, 248) jakoivat lahjakkuuden kuuteen erilaiseen tyyppiin, jotta lahjakkuudet voitaisiin erottaa käytökseen, tunteisiin ja tarpeisiin pohjautuen ja niitä vertaillen. Lahjakkuustyyppit ovat: menestyjät (The Successful), uhmaajat (The Challenging), lahjakkuuden kätäjät (The Underground), putoajat (The Dropouts), kaksoisleimatut (The Double Labeled) sekä autonomiset oppijat (The Autonomous Learner). Valtaosa tunnistetuista lahjakkuuksista ovat menestyjiä, sillä he tiedostavat oman lahjakkuutensa ja käyttäytyvät sen mukaisesti koulussa sekä kotona. He oppivat asioita nopeasti ja pärjäävät hyvin testeissä mutta se voi aiheuttaa heille tylsistymistä kouluun ja oppimiseen. Heille on tyypillistä riskien kaihtaminen ja samaistuminen vertaisryhmiinsä, jonka vuoksi he saattavat menettää itsenäisyytensä. Uhmaajat ovat melkein poikkeuksetta sopeutumattomia. He usein haastavat ja kyseenalaistavat opettajan toimintaa eivätkä he myötäile koulun toimintakulttuuria. Nämä lahjakkuudet saattavat jäädä helposti huomiotta, vaikkakin uhmaajat ovat poikkeuksellisen luovia ja lahjakkaita. Lahjakkuuden kätäjät piilottavat ja jopa kieltävät lahjakkuutensa, jotta he eivät erottuisi joukosta ja näin ollen pääsisivät osaksi ryhmää. Useimmat lahjakkuuden kätäjät ovat naisia. Lahjakkuustyypeistä putoajat ovat vihaisia aikuisille ja itselleen siitä, että koulujärjestelmä ei kohtaa heidän tarpeitaan. Kaksoisleimatut-lahjakkuustyyppiin kuuluvat fyysisesti ja emotionaalisesti häiriintyneet, joilla voidaan todeta myös oppimisvaikeuksia, jonka vuoksi myös tämä lahjakkuustyyppi voi olla vaikea tunnistaa. Tällaisia lahjakkaita lapsia ei usein huomata siksi, että he eivät osoita lahjakkuuttaan koulun odotusten mukaisesti ja siksi heitä ei osata huomioda. Viimeinen lahjakkuustyyppi on autonomiset oppijat - heidät usein huomataan koulussa itseohjautuvan ja tehokkaan työskentelytapansa vuoksi. Autonomiset oppijat eroavat menestyjistä siten, että he tekevät kaiken työn itsensä vuoksi, sisäisesti motivoituneesti, oppiakseen yhä enemmän. (Betts & Neihart 1988, 249-252.)

Freemanin (1985) mukaan lahjakkuuden käyttäytymispiirteet voidaan jakaa neljään eri pääryhmään, joita ovat vireä mieli, valppaus, oppimiskyky sekä itsenäisyys. Eloisuus ja virkeys ovat lahjakkaan lapsen tyypillisiä ominaisuuksia ja se ilmenee monin eri tavoin. Jo nuorena lahjakkaat lapset pitävät sanoista ja heitä voidaan pitää ”puheliaina” vauvoina. Heillä on myös hyvä muisti ja keskittymiskyky jo lapsena. Jotkut lahjakkaat lapset pystyvät sisäistämään

informaatiota tarkkaavaisuutensa johdosta – he pystyvät esimerkiksi vastaanottamaan tietoa kahdesta eri lähteestä samanaikaisesti. Lahjakkailla lapsilla on suuri mielenkiinto oppia uutta ja he eivät jätä välistä tilaisuutta oppiakseen jotakin mitä he eivät vielä tiedä. Tästä johtuen heidän tietotasonsa on laajempi ja syvempi kuin muiden saman ikäisten. Lahjakkuus ilmenee myös itsevarmuutena, sillä lahjakkaat lapset ylpeilevät saavutuksillaan ja luottavat omaan tekemiseensä. (Freeman 1985, 16-19.)

Stenberg (1997) jakaa lahjakkuuden kolmeen eri päälajiin: analyyttisesti lahjakas, synteettisesti lahjakas sekä käytännöllisesti lahjakas. Analyyttisesti lahjakas omaa taidon paneutua ongelman analysointiin ja sen ratkaisuun. Ihmiset, joilla on tällainen taito, pärjäävät hyvin tavanomaisissa älykkyystesteissä analyyttisen päättelykykynsä ansiosta. Analyyttistä lahjakkuutta pystytään mittaamaan parhaiten nykyisten testien avulla. Synteettistä lahjakkuutta ilmenee niillä ihmisillä, jotka ovat nokkelia, intuitiivisia, luovia tai pystyvät pärjäämään uusissa tilanteissa taitavasti. Synteettisesti lahjakkaat ihmiset eivät usein pärjää perinteisissä älykkyystesteissä, koska he näkevät muita, erilaisia, ongelmia testikysymyksessä kuin mitä vaadittuun vastaukseen tarvitaan – he eivät siis näe asioita samalla tavalla kuin muut. Tieteessä ja taiteessa tarvitaan juuri synteettistä lahjakkuutta. Kolmas lahjakkuuden päälaji on käytännöllinen lahjakkuus, jossa analyyttinen sekä synteettinen lahjakkuus saatetaan käytäntöön. Käytännöllisesti lahjakas ihminen voi toimia erilaisissa ympäristöissä laskelmoiden tilanteen ja sen jälkeen toimia siinä pätevästi. Monilla ihmisillä on vahvoja analyyttisiä ja synteettisiä kykyjä mutta he eivät osaa käyttää niitä. Käytännöllisesti lahjakas ihminen taas osaa käyttää kykyjään juuri oikeassa paikassa oikealla tavalla. Ihmisiä ei voi kategorisoida vain yhteen lahjakkuuden päälajiin vaan pikemminkin heillä on jokaisesta kategoriasta kykyjä – ajan saatossa kuitenkin nämä kyvyt saattavat muuttua. Lahjakkuuden osoittamisessa tärkeintä on osata erottaa ne hetket, kun lahjakkuuden eri osa-alueita tulee käyttää. (Stenberg 1997, 43-44.)



KUVIO 1. Lahjakkuuden kolmijako (mukailtu Renzulli 2016, 67).

Renzulli kehitti jo vuonna 1978 version lahjakkuuden kolmijaosta (kuvio 1), joka on yksi kuuluisimmista lahjakkuuden määrittelyistä (Gagné 1985, 82). Lahjakkuuden kolmijako on viitekehys lahjakkuuden määrittelylle ja se pitää sisällään kolme toisiinsa vaikuttavaa luonteenpiirrettä: edellä keskimääräistä kyvykkyyttä, luovuus sekä tehtäväorientuneisuus. Näihin kolmeen luonteenpiirteeseen vaikuttavat persoonallisuus- sekä ympäristötekijät. (Renzulli 2016, 67.) Gagné (1985) arvostelee Renzullin jakoa, sillä siinä kaikkien kolmen luonteenpiirteen tulisi tulla yhtäaikaaisesti esille, jotta lahjakkuus huomattaisiin – näin ollen alisuoriutujien joukosta lahjakkuutta ei tunnisteta (Gagné 1985, 82). Lahjakkaiden tunnistamisessa alisuoriutujien huomioiminen on yksi tärkeimmistä asioista (Lehtonen 1994, 16).

2.1 Liikunnallinen lahjakkuus

Gray & Plucker (2010) toteavat liikunnallisen lahjakkuuden olevan poikkeavaa yksilön luonnollista kykyä suoriutua urheilullisista suorituksista ja aktiviteeteista. Lasten ja nuorten kohdalla liikunnallisen lahjakkuuden määrittely on haastavaa, sillä yksilön psyykinen ja fyysinen kehitystaso vaikuttavat niin fyysisten kuin psyykkistenkin ominaisuuksien kehittymiseen – vaikka lapset olisivat saman ikäisiä, voivat heidän väliset erot olla biologisesti mitattuna useita vuosia. Lahjakkuutta paremmin urheilumenestystä lasten ja nuorten keskuudessa kuvastaa termit harjoitettavuus sekä kyvykkyys. (Uusitalo 2009, 9.)

Motorinen lahjakkuus ilmenee usein liikunnallisena lahjakkuutena. Liikunnallisesti lahjakas lapsi erottuu muista liikuntatunneilla motoristen taitojensa avulla. (Holopainen & Laakso 1982, 162.) Kalaja (2009) määrittelee motorisen lahjakkuuden taitavuuden ja suoritustekniikan yhteyteen. Motorisesti lahjakas urheilija oppii helposti uusia tekniikoita sekä lajinsa suoritustekniikan – lahjakkuuden puutteen huomaa suorituksista, jotka ovat liian heikkoja tai liian vahvoja, liian hitaita tai liian nopeita sekä liian säästeliäitä tai liioiteltuja. Kun tarkastellaan motorista lahjakkuutta, on osattava erottaa toisistaan kyvyt ja taidot – kyvyt ovat perittyjä ja taidot ovat opittuja. Keskeisimmät kyvyt, joita motorisesti lahjakkaalla henkilöllä on, ovat: avaruudellinen suuntautumiskyky, kinesteettinen erottelukyky, reaktiokyky, rytmikyky ja tasapainokyky. (Kalaja 2009, 14-15.)

Lahjakkaan yksilön ominaisuuksista on motivaatio tärkein – jos yksilöllä ei ole halua harjoitella ei hänen kyvykkyytensä pääse oikeuksiinsa ja näin ollen kehitystä ei tapahdu (Uusitalo 2009, 7). Lahjakkuus pitää sisällään monia sosiaalisia ja psykologisia elementtejä, kuten sisäisen motivaation, jonka merkitys on kiistaton kehittymisen kannalta (Jaakkola 2010, 89). Itseluottamus, itsearvostus ja tunne-elämän kypsyys edistävät kehittymistä kohti erityislahjakasta yksilöä. Pelkkä synnynnäinen lahjakkuus ei siis riitä, vaan taitoja sekä kykyjä täytyy kehittää. Lahjakkuuden kehittyminen voi helpottua tai vaikeutua ympäristötekijöiden toimesta – koti ja valmentajat ovat tässä kehittymisen vaiheessa pääroolissa. (Uusitalo 2009, 7.) Motivaatio puolestaan syntyy sellaisessa ympäristössä, joka mahdollistaa haastavien tehtävien parissa harjoittelun (Jaakkola 2010, 89). Opettajan täytyy olla pätevä, jotta hän osaa kiinnittää huomiota lahjakkaan lapsen kasvatukseen ja näin ollen lahjakkaan oppilaan koko potentiaali voidaan käyttää (Holm & Belin 2017, 12). Taitojen oppimisen herkkyyskausia tutkittaessa ei ole löydetty suoraa yhteyttä perinnöllisiin tekijöihin. Tämä osoittaa ympäristön ja sen tarjoamien kokemusten olevan keskeisiä vaikutuksia liikunnallisten taitojen oppimiselle. (Jaakkola 2010, 75-76.)

2.2 Lahjakkuuden tukeminen kasvatuksessa

Tarpeellisuus jo valmiiksi muita lahjakkaampien oppilaiden kasvattamisesta vielä paremmaksi on kyseenalaistettu. Nykypäivän ohjeistusten mukaisesti jokaisen lapsen kyvykkyyttä ja lahjakkuutta tulee edistää, mutta kuitenkin valmiiksi kyvykkäiden lasten kasvattamista koulussa ei ole huomioitu tarpeeksi. (Hallahan, Kauffman & Pullen 2012, 429.) Hyvin

lahjakasta oppilasta voidaan jossain määrin kutsua erityisoppilaaksi; kiireinen opettaja ei aina pysty eriyttämään opetustaan lahjakkaan lapsen tarpeisiin nähden, joka johtaa helposti lapsen käytösongelmiin (Viljamaa 2013, 57). Joskus ne ihmiset joilla on erityislahjoja tai muuten potentiaalia lahjakkuuteen, voivat jäädä huomaamatta kokonaan, koska heitä ei lähiympäristössään arvosteta tai he eivät saa mahdollisuutta harjoitella tarvitsemallaan tavalla. Toisin kuin kyvyttömyyttä, lahjakkuutta tulee edistää tarkoituksenmukaisesti. (Hallahan ym. 2012, 428.)

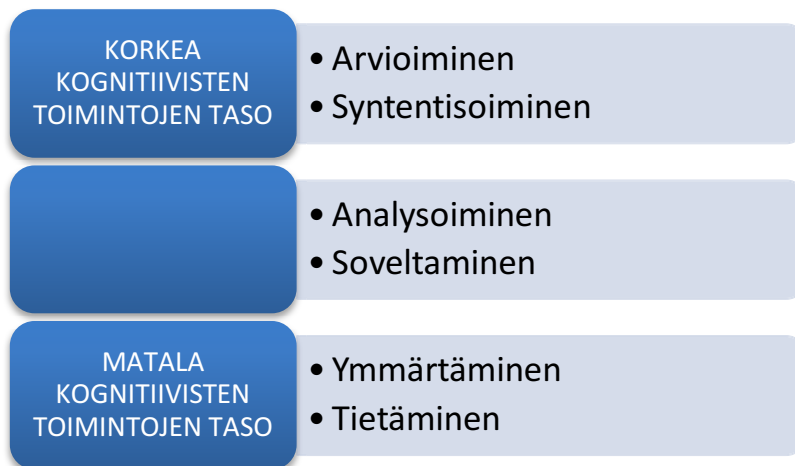
Suomessa kaikilla lapsilla on oikeus kykyjensä vastaavaan koulutukseen. Lahjakkaan lapsen huomiotta jättäminen tarkoittaa heidän opetuksensa laiminlyömistään, mikäli kykyjä vastaavaa koulutusta ei pystytä tarjoamaan. Lahjakkaan lapsen kykyjä on vaikea kehittää ilman aikuisen apua, sillä heidän tulee ymmärtää miksi jotakin asiaa opetellaan ja miten siihen käydään käsiksi. Jos kyvykäs lapsi ei pääse käyttämään tehokkaasti omaa kyvykkyyttään, hänen identiteettinsä vääristyy ja pahimmillaan lapsi voi tulevaisuudessa menettää hyvät ammatilliset mahdollisuutensa. Opetus on kouluissa suunniteltu keskivertolapselle, jonka vuoksi lahjakasta lasta voi olla hankala käsitellä. Usein keskitason alapuolella oleville lapsille on hankala pysytellä muiden oppimistahdissa, on lahjakkaille lapsille yhtä vaikeaa hidastella muiden mukana. Lahjakkaat oppilaat kuitenkin menestyvät koulusta huolimatta – ei vain koulunsa ansiosta. (Freeman 1985, 119-121.)

Lasten varhaiset kokemukset vaikuttavat paljon kykyjen kehittymiseen myös vanhemmalla iällä. Nuorena kyvyt kehittyvät nopeasti ja mielekkäästi sekä nuori on altis jatkuvalle muutokselle. Lapset tietävät koko ajan enemmän asioita ja oppivat tiedostamaan oman oppimistyyhinsä. Lahjakkaat lapset kuitenkin tiedostavat osaamisensa muita paremmin ja tietävät milloin, miten ja miksi tietoa tulee käyttää – tämä näkyy erityisesti silloin, kun nuori työskentelee lahjakkuutensa parissa. (Kanevsky 1992, 204-205.)

Opettajat, jotka työskentelevät lahjakkaiden lasten parissa, tarvitsevat erityisiä taitoja ja ymmärtämistä. Jotkut opettajat osaavat suhtautua lahjakkaisiin oppilaisiin oikealla tavalla jo pelkästään omien käytännön kokemustensa perusteella. Kuitenkin päivittäinen vaivannäkö lahjakkaiden lasten huomioon ottamiseen opetuksessa, erilaisten opetusmetodeiden käyttö sekä motivaation ylläpitäminen ei aina opettajien keskuudessa toteudu. Useimmat opettajat kuitenkin osaavat hoitaa lahjakkaiden lasten oppimisen mallikkaasti, huolimatta kokemuksesta tai tilanteesta. Vaikka nykypäivänä teknologian ansiosta on helpompaa ottaa opetuksessa

lahjakkaat huomioon, on silti valitettavaa, kuinka suuri osa kyvykkäistä nuorista ei saa vastaavaa opetusta: heille sen sijaan opetetaan asioita, joita he jo tietävät, he eivät saa mieltä haastavia tehtäviä eivätkä pääse etenemään opinnoissa nopeammin. (Feldhusen 1997, 547, 551.) Kouluympäristöt, joissa alisuoriutumiseen ei kiinnitetä huomiota, ei joko arvosteta hyvin suoriutumista tai jatkuvasti suorituksen oletetaan olevan korkeampitasoinen kuin tarpeen (Rimm 1997, 416).

Lahjakkaita koskevat opetusohjelmat tulisi rakentaa siten, että ne laajentavat ja syventävät oppilaan tietämystä ja taitoja. Näissä opetusohjelmissa tulee yhdistää kaikki kognitiivisten toimintojen tasot ja erityisen tärkeitä ovat kognitiivisen prosessin ylimmät tasot (kuvio 2). (Holopainen & Laakso 1982, 171.)



KUVIO 2. Kognitiivisten toimintojen tasot (mukailtu Holopainen & Laakso 1982, 171).

Lahjakkaalla yksilöllä on neljä erilaista mahdollisuutta reagoida odotuksiin, jotka ympäristö asettaa: hän voi hyväksyä tai hylätä ne, hän voi ylittää odotukset tai vetäytyä kokonaan pois tilanteesta. Jos lahjakas yksilö joutuu sopeutumaan muiden asettamiin odotuksiin, hänen koko potentiaalinsa ei pääse käytettäviin, sillä hän ei pääse käyttämään koko persoonallisuuttaan – tämä johtaa vieraantumiseen, vetäytymiseen, psyykkisen energian vähenemiseen ja luovuuden katoamiseen. Lahjakas lapsi ahkeroi usein muita miellyttääkseen ja siksi, että koulu ja vanhemmat niin vaativat. Ahkeruus ja jatkuva ponnistelu eivät siis tuota lapselle itselleen mielihyvää, vaan osoittaa epävarmuutta – on todettu, että tällainen käytös johtaa aikuisiällä työholismiin. Lahjakkaille ympäristöön sopeutuminen edellyttää oman persoonallisuuden kieltämistä. Paras tapa maksimoida lahjakkuus on antaa lahjakkaalle yksilölle vapaus suhteuttaa muiden odotukset omiin arvoihinsa. (Uusikylä 1992a, 128-131.)

Lahjakkaan lapsen emotionaaliset tarpeet ja tunne-elämän tasapaino toimivat kykyjen maksimoinnin lähtökohdaksi. Jos lapsi ei hyväksy itseään ja minäkuva ei ole myönteinen, on hän alisuoriutuja – olipa hän kuinka menestynyt tai arvostettu tahansa. Lahjakkaan oppilaan myönteistä minäkuva tulee vahvistaa, eikä halventavaa arviointia tule esittää. Lapsen vahvoja puolia tulee korostaa totuudenmukaisesti – ei ole kenenkään etu, että suorituksia ylistetään, jos siihen ei oikeasti ole aihetta. Lahjakkaiden lasten tulisi saada suunnitella opiskeluaan enemmän kuin normaalisti. Tavoitteena on, että lapsi oppii arvioimaan itseään ja vapautumaan muiden mielipiteiden ja odotusten kahleista. (Uusikylä 1992a, 132-134.)

3 Motivaatio

Käsitteenä motivaatio on johdettu latinankielisestä sanasta ”movere”, joka tarkoittaa liikkumista. Myöhemmin termiin liitettiin myös käyttäytymistä ohjaavat ja virittävät tekijät. Motiiveilla tarkoitetaan käyttäytymisen suuntaa virittäviä ja ylläpitäviä tekijöitä, jotka ovat tiedostettuja tai tiedostamattomia. Motivaatio on motiivien aikaansaama tila, jossa erotetaan vireys ja suunta. Vireys ajaa ihmistä käyttäytymään tietyllä tavalla, kun taas suunta viittaa päämääräsuuntautuneisuuteen eli siihen, mitä kohti käyttäytyminen suunnataan. Systeemiorientoitumisen avulla yksilön tarpeen intensiteetti vahvistuu tai saa hänet luopumaan toimintansa suunnasta. (Ruohotie 1998, 36-37.)

Motivaatio vaikuttaa toiminnan intensiteettiin, pysyvyyteen, tehtävien valintaan sekä suoritukseen: on siis kyse siitä, kuinka lujasti yrittää, kuinka sitoutunut tehtävään yksilö on, kuinka haasteellisen tehtävän yksilö valitsee sekä suorituksen laatuun (Liukkonen, Jaakkola & Kataja 2006, 12). Motivaatio on yksi keskeisimmistä aiheista, joita nykypäivänä psykologiassa tutkitaan eniten. Havainnoissa jotakin tiettyä tapahtumaa, usein ajatellaan *miksi* se tapahtuu. Pohtivan mielen perusajatuksena on tarkastella käyttäytymistä ja löytää sille syitä ja selityksiä. (Evans 1975, 9.) Käsitteenä motivaatio on moninainen ja sitä voidaankin selventää kolmen kysymyksen helpottamana: miksi, mitä ja miten. Miksi-kysymys viittaa motivaation syihin – esimerkiksi yksilön arvot, hallinnan tunne ja psykologiset perustarpeet ovat tällaisia eli tietoisuuden ulkopuolisia asioita. Mitä-kysymyksessä viitataan motivaation kohteisiin: tavoitteet, pyrkimykset, tavoiteorientaatiot ja intohimot eli tietoisuuden piirissä olevia asioita. Miten-kysymyksen avulla voidaan selvittää, millä intresseillä ihminen toteuttaa tavoitteitaan, kuten itsesäätely, toiminnan suunnittelu ja oppimisstrategiat. Vaikka suunnittelu ja oppimisstrategiat ovat tietoista toimintaa, esimerkiksi itsesäätely on tiedostamatonta, jonka vuoksi tässä kysymyksessä nähdään tiedostettua ja tiedostamatonta toimintaa. (Nurmi, Salmela-Aro 2017, 10.)

Motivaatioteoriat voidaan jakaa mekanistisiin ja organistisiin. Näiden kahden lähestymistavan ero on siinä, että motivaation lähteen nähdään olevan eri paikoissa. Organistisen lähestymistavan mukaan ihmisellä todetaan olevan psykologisia perustarpeita, joita hän tyydyttää vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristönsä kanssa, kun taas mekanistisen käsityksen mukaan ihminen ei voi juurikaan vaikuttaa motivaatioonsa, vaan siihen vaikuttavat fysiologiset tarpeet sekä ympäristön ärsykkeet. Organistisen lähtökohdan mukaan motivaatio

syntyy ihmisen omasta tahdosta käsin, sillä hän osallistuu toimintaan omasta halukkuudesta. (Liukkonen ym. 2006, 13; Deci & Ryan 1985, 3-4.)

3.1 Itsemääräämisteoria

Itsemääräämisoikeus on yksi tutkituimmista motivaatiota selittävistä teorioista. Siinä ihmisen koetaan olevan luonnostaan aktiivinen, motivoitunut ja itseohjautuva – ihmisellä on taipumus asettaa tavoitteita, suoriutua ympäristön asettamista haasteista ja liittyy uudet kokemukset minäkuvaansa. (Vasalampi 2017, 54.) Psykologisesti itsemääräämisoikeus kuvailaan teoksi, joka kertoo ihmisen toiminnan laadusta ja tehdään sen itsensä vuoksi: sitä ei tehdä pakon tai velvollisuuden takia (Deci & Ryan 1985, 38). Itsemääräytyminen on tarve, johon ihminen pyrkii toiminnoissa, jotka hän aloittaa (Liukkonen ym. 2006, 89). Teoria koostuu koetusta autonomiasta, sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta sekä koetusta pätevydestä eli kolmesta psykologisesta perustarpeesta. (Jaakkola & Liukkonen 2013, 147).

Itsemääräämisteoria on aiemmin koostunut pienemmistä teorioista, jotka kaikki käsittelevät psykologisia perustarpeita. Nämä pienemmät teoriat koostavat koko itsemääräämisteorian. Näistä teorioista neljä ovat tärkeimpiä: kognitiivisen arvioinnin teoria, organisminen integraatioteoria, syy-seuraussuhdeteoria sekä perustarveteoria. (Deci & Ryan 2002, 9-10.) Jokainen näistä neljästä teoriasta käsittelee tutkittua tietoa niin laboratoriosta kuin kentältäkin ja keskittyy keskenään eri ongelmiin. Itsemääräämisteoria keskittyy ihmisen aktiiviseen ja orientoituneeseen toimintaan sekä sosiaalisiin konteksteihin, jotka joko tukevat tai heikentävät koettua kyvykkyyttä ja minäkuvaa. (Deci & Ryan 1985, 27.)

Vasalammen (2017) mukaan itsemääräämisteoriassa yksilön terveyden ja hyvinvoinnin, hyvän suorituksen tai oppimisen näkökulmasta motivaation lähde tai sen laatu ovat paljon olennaisempia kuin motivaation määrä: tästä johtuu lajittelu sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Alun perin sisäinen ja ulkoinen motivaatio nähtiin kaksinapaisena määrittelyinä, joka tarkoitti niin sanottua joko-tai-ominaisuutta, jossa ihminen oli joko ulkoisesti tai sisäisesti motivoitunut. Nykyisen käsityksen mukaan motivaatio nähdään eräänlaisena jatkumona, joka alkaa amotivaatiosta eli motivaation täydellisestä puuttumisesta ulottuen aina sisäiseen motivaatioon asti. Nämä jatkumon eri osat erottuvat toisistaan autonomian eli itsemääräämisen määrän perusteella. Amotivaatiossa itsemäärääminen on vähäisintä, kun taas korkeimmillaan se on sisäisesti motivoituneessa toiminnassa. (Liukkonen ym. 2006, 82-83.)

3.1.1 Sisäinen motivaatio

Sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan kokonaan autonomista motivaatiota. Siinä toimintaan osallistutaan toiminnan itsensä vuoksi eikä ulkoisten pakotteiden vuoksi. Motiiveina sisäiseen motivaatioon toimii ilo sekä ne positiiviset tunnekokemukset, joita toiminta saa tuntemaan. Sisäisessä motivaatiossa itsemääräämisoikeus on huipussaan, jolloin yksilö ei koe, että jokin kontrolloi hänen toimintaansa. (Jaakkola & Liukkonen 2013, 152.)

Ulkoisen motivaatio sisäistyy, kun yksilö havaitsee ja hyväksyy toiminnan arvon eli hän kiinnittyy ympäristön tavoitteisiin – tällöin puhutaan kiinnittyneestä säätelystä. Yksilö ottaa ympäristön tavoitteet osaksi omia tavoitteitaan, arvojaan ja normejaan, jonka jälkeen yksilö alkaa itse toimia sen mukaisesti. Motivaatio muuttuu ulkoisesta sisäiseksi, kun yksilö muuttaa alun perin ulkoisen vaatimuksen omaksi motiivikseen. (Vasalampi 2017, 57.) Kun koettu autonomia, sosiaalinen yhteenkuuluvuus sekä koettu pätevyys eli kolme psykologista perustarvetta tyydyttyvät, motivaatio sisäistyy (Liukkonen 2009, 39).

Sisäinen motivaatio perustuu luontaiselle kompetenssin tarpeelle sekä itsemääräämisoikeudelle. Ensisijaisesti sisäinen motivaatio ei toteudu sykleittäin niin, että sisäinen motivaatio syntyy aina tiettyjen tapahtumien seurauksena. Nämä tapahtumat voivat kuitenkin vaikuttaa siihen vahvistuuko vai heikentyykö sisäinen motivaatio. Tärkeintä sisäisen motivaation vahvistamiselle on löytää ja toteuttaa yksilölle haastavia tehtäviä. (Deci & Ryan 1985, 32.) Toisin sanoen sisäinen motivaatio syntyy, kun yksilön ominaisuudet, esimerkiksi vahvuudet, pystyvät vastaamaan niihin odotuksiin, mitä tehtävä työ pystyy hänelle tarjoamaan (Martela, Mäkikallio & Virkkunen 2017, 107).

Lapsi oppii tekemisen ja ajattelemisen kautta paljon asioita, kun hän on sisäisesti motivoitunut. Sisäisen motivaation kasvuun vaikuttaa eniten oppimisympäristö. Oppimisympäristön tulee luoda optimaalisia haasteita, pätevyyttä tukevaa palautetta sekä autonomista aktiivisuutta kehittäviä harjoitteita, jotta motivaatio voi muuttua sisäiseksi ja lahjakkuutta voidaan kehittää. Optimaaliset haasteet sisältävät vaikeita, mutta omaksuttavia, tehtäviä, jotka kuitenkin etenevät johdonmukaisesti. Sisäinen motivaatio kasvaa parhaiten niissä tilanteissa, joissa jo olemassa olevaa kyvykkyyttä voidaan parantaa entisestään. (Deci & Ryan 1985, 121-123.)

3.1.2 Autonomian tukeminen

Yksilöllä tulee olla mahdollisuus tehdä valintoja. Mikäli yksilöllä ei ole mahdollisuutta valita, voi se vaikuttaa minäkuvaan ja synnyttää turhautumista. Valinnanvapaus antaa tunteen siitä, että on itse voinut vaikuttaa asioihinsa, jolloin autonomian tunne lisääntyy. Henkilökohtaisesti koettu autonomia on motivaatioilmaston yksi tärkeimmistä palasista, se on eräänlainen hyvinvoinnin kulmakivi. (Liukkonen ym. 2006, 108-110.) Sisäisen motivaation ollessa autonomista, voidaan sitä vahvistaa erilaisin keinoin. On tärkeää tarjota sellaisia haasteita, joihin yksilö tarttuu ilman, että muiden tarvitsee jatkuvasti kannustaa häntä siihen. Yksilön tulee ajatella, että haaste on itsessään palkitseva, joka sitouttaa hänet tehtävän pariin helpommin. (Martela ym. 2017, 109.)

Työ tuottaa parhaimmillaan hyvää oloa sekä nautinnollisuuden tunnetta. Jotta näitä tunteita voidaan ruokkia, on käytettävä sisäisiä palkitsemismalleja. Sisäiset palkkiot ovat lähtöisin positiivisista tuntemuksista eli sellaisista tapahtumista, jotka tuottavat hyvää oloa. Näiden palkkioiden käyttö energisoi työn tekoa ja saa pyrkimään yhä parempiin suorituksiin. Sisäinen palkkio voi olla esimerkiksi tunne siitä, että on toiminut eettisesti oikein, vaikka siitä olisi koitunut itselle haittaa. (Liukkonen ym. 2006, 101.) Motivaatiota kannustavat strategiat viittaavat henkilöiden väliseen viestintään ja sen tyyliin sekä sisältöön. Yksilön itseohjautuvuutta tulee tukea ja mahdollisuus yhden tai useamman perustarpeen tyydyttymiselle tulee olla olemassa – esimerkiksi valinnanvapaus tukee omaehtoisuuden tarpeita. (Hancox, Ntoumanis, Thogersen-Ntoumani & Quested 2018, 72.)

3.2 Tavoiteorientaatio

Liikuntatutkimuksissa käytetään usein tavoiteorientaatioteoriaa, jonka perusajatus on koetun pätevyyden tunteminen (Jaakkola & Liukkonen 2013). Tällaisen tavoiteorientaatioluokittelun perustana on suoriutumista ja saavuttamista painottavien tavoitteiden erottelu (Tuominen, Pulkka, Tapola & Niemivirta 2017, 80). Koululiikunnassa monet oppilaat vertailevat keskenään fyysisiä kykyjään sekä liikuntataitojaan, jonka vuoksi koettu pätevyys voi kolhiintua varsinkin, jos oppilaalla on huono itsetunto. Vertailun vaarana on se, että oppilaan motivaatio toimintaa kohtaan voi vähentyä ja näin ollen oppilas ei koe liikuntatunteja tai liikuntaa ylipäättänsä mukavaksi kokemukseksi. (Jaakkola & Liukkonen 2013, 153.)

Teorian mukaan suoritustilanteessa on kaksi tapaa osoittaa koettua pätevyyttä, joita ovat tehtäväorientuneisuus sekä minäsuuntautuneisuus. Tehtäväorientuneisuudessa koettu pätevyys syntyy oman suorituksen ja kehittymisen kautta. Tällaisessa tilanteessa oppilas keskittää huomionsa oman suorituksen parantamiseen ja kehittämiseen mieluummin kuin vertaa itseään muihin ryhmän jäseniin. Tehtäväorientuneisuudessa yksilöllä on suoritustavoitteisto, johon kuuluu uusien taitojen oppiminen ja omien suoritusten parantaminen entisestään. Yksilö valitsee haastavia tehtäviä ja on sisukas kohdatessaan hankaluuksia – virheet ovat tällaiselle yksilölle hyödyllisiä oppimiskokemuksia. (Jaakkola & Liukkonen 2013, 153.)

Minäsuuntautunut oppilas kokee pätevyytensä verrattaessa itseään muihin vertaisryhmän jäseniin ja vasta sen jälkeen kilpailulliseen lopputulokseen. Oppilas on kilpailuhenkinen ja on tyytyväinen suoritukseensa vain, mikäli hän pärjää paremmin kuin muut. Minäsuuntautuneisuus ja koettu heikko pätevyys voivat yhdessä aiheuttaa omia kykyjään heikommin suoriutumisen, joka vaikuttaa negatiivisella tavalla yrittämisen haluun sekä mielenkiintoon. Minäsuuntautunut oppilas saattaa valita itselleen liian helppoja tehtäviä, jotta hän voi suoriutua niistä mallikkaasti tai liian vaikeita tehtäviä, jolloin hän voi jo etukäteen selittää oman epäonnistumisensa. Tehtävä- ja minäsuuntautuneisuus eivät sulje toisiaan pois vaan kaikista yksilöistä löytyy piirteitä kummastakin suuntautuneisuudesta ja liikuntamotivaation kannalta on tärkeää ymmärtää näiden kahden suhde toisiinsa. Ongelmien välttämiseksi ja motivaation säilyttämiseksi on tärkeää, että tehtäväsuuntautuneisuus on yksilöllä suurempi kuin minäsuuntautuneisuus. (Jaakkola & Liukkonen 2013, 154.)

Tuominen ym. (2017) jakaa tavoiteorientaatiota tutkittaessa yksilöt viiteen eri ryhmään: oppimishakuiset, menestyshakuiset, suoritushakuiset, sitoutumattomat sekä välttämishakuiset. Oppimishakuiset oppijat korostavat uusien asioiden oppimista ja niiden ymmärtämistä. Menestyshakuiset oppijat pyrkivät oppimisen ohella menestymään saavutuksin sekä hyvin suorituksin. Suoritushakuiset oppijat haluavat pelkästään suorittaa, joko absoluuttista ja suhteellista menestystä tai sen välttämistä koskevin suorituksin. Sitoutumattomat oppijat tietävät ja tunnistavat oppimistavoitteet mutta eivät halua tehdä sen eteen paljon töitä. Välttämishakuinen oppija taas pyrkii myös pääsemään mahdollisimman vähällä, mutta välttää oppimista vielä enemmän kuin sitoutumaton oppija. Välttämishakuisten oppijoiden profiili on kaikista kielteisissä, sillä heidän oppimisorientaatio on alhaisin. (Tuominen ym. 2017, 85.)

4 Opetuksellinen eriyttäminen

Sana eriyttäminen johtaa juurensa englannin kielestä, jossa eriyttämisestä puhutaan termillä *differentiated instruction*, tai vaihtoehtoisesti lyhyemmin termillä *differentiation* (Roiha & Polso 2018, 16). Opetuksen eriyttäminen eli differointi on nimensä mukaisesti opetuksen muuttamista normaalista poikkeavaksi. Oppilaat ominaisuuksistaan riippuen osallistuvat erilaisiin opetusjärjestelyihin ja toimenpiteisiin – tarkoituksena on suunnata heille erilaisia ja uusia opetusärsykeitä. (Viljanen 1975, 9.) Lähtökohtaisesti eriyttäminen on oppilaiden henkilökohtaisten ominaisuuksien ja kehitysmahdollisuuksien tiedostamista sekä niiden huomioon ottamista opetustilanteessa (Linnakylä 1980, 23). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 30) mukaan työtapojen valintaa ohjaa eriyttäminen, sillä se on kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta. Eriyttäminen pitää sisällään opiskelun laajuuden sekä syvyyden, työskentelytahdin ja oppijoiden erilaiset tavat sisäistää tietoa – se siis perustuu oppilaan mahdollisuuksille edetä yksilöllisesti ottaen huomioon oppilaiden väliset yksilölliset erot (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 30).

Eriyttäminen on asetettujen tavoitteiden saavuttamista jokaisen oppijan tarpeita kunnioittaen sekä jokaisen oppijan oppimiskapasiteetin maksimointia. Sen tulisi pohjautua oppilaiden valmiuksiin (*readiness*) eli sen hetkiseen tietoon ja ymmärrykseen sekä kiinnostuksen kohteisiin (*interest*) eli mitä oppilas tykkää oppia, ajatella tai tehdä. Eriyttämisen pohjana on myös kolmas osa, joka on oppimisprofiili (*learning profile*) eli oppilaan ensisijainen tapa oppia. Eriyttämässä on viisi ulottuvuutta, joita opettaja voi hyödyntää luokkahuoneessa oppimisen maksimoinniksi: sisältö (*content*), prosessi (*process*), tuotos (*products*), vaikutteet (*affect*) sekä oppimisympäristö (*learning environment*). Sisällössä viitataan niihin asioihin, mitä oppilaille opetetaan ja mitä heille halutaan opettaa. Prosessissa on kyse tietojen sisäistämisestä ja niistä tavoista, joilla oppijat ymmärtävät opetetun asian. Tuotos viittaa niihin tapoihin, joilla oppilas osoittaa oppineensa opittavat asiat. Vaikutteet ovat niitä asioita, joilla oppilaat yhdistävät ajatukset ja tunteet luokkahuoneessa, kun taas oppimisympäristöillä tarkoitetaan eriyttämisen mahdollistavaa eli toimivaa luokkahuonetta. (Tomlinson 2005, 6.)

Roiha ja Polso (2018, 28-31) toteavat eriyttämisellä olevan monenlaisia hyötyjä niin yksilöön kuin koko luokkayhteisöönkin. Eriyttämisellä ehkäistään oppilaiden oppimisvaikeuksia, sillä siinä muokataan oppimisympäristöä ja muita koulunkäynnin osa-alueita yksilölle sopiviksi niin, etteivät yksilön tietyt ominaispiirteet haittaa menestymistä opinnoissa. Tutkimusten

mukaan eriyttäminen parantaa niin heikkojen kuin lahjakkaidenkin oppilaiden oppimistuloksia. Kouluviihtyvyys lisääntyy ja tehtäväorientuneisuus paranee, kun tehtävät ja tekeminen ovat oppilaan taitotasoon nähden sopivia. Kaikki opetus ei sovi kaikille oppijoille, joten eriyttäminen mahdollistaa oppilaan yksilöllisen kohtaamisen. Näin ollen onnistumisen kokemuksia voidaan tarjota jokaiselle erilaiselle oppijalle, joka on yksi koulun tärkeimmistä tehtävistä. Eriyttäminen tekee työstä lapselle mielekkäämpää, jolla on positiivinen vaikutus oppimiseen. Tästä johtuen myös luokan työrauha paranee, koska sitä pystytään hallitsemaan helpommin opetusta eriyttäessä. Kun oppilas saa oman tasoisiaan tehtäviä, hän keskittyy niihin paremmin ja näin ollen käytöshäiriöt vähenevät. (Roiha & Polso 2018, 28-31.)

Eriyttäminen voidaan jakaa kahteen erilaiseen tapaan: reaktiiviseen ja proaktiiviseen. Reaktiivisessa eriyttämisessä opetusta yksilöllisestään vasta silloin, kun oppija kokee haasteita oppimisessaan. Tämä on varmasti tyypillisin eriyttämisen muoto kouluissa – tämä on hyödyllistä ja tärkeää mutta ei suinkaan ideaalisin tapa toteuttaa eriyttämistä. Ihanteellisin tapa eriyttää on proaktiivinen, jossa oppilaan tarpeet ja yksilöllisyys otetaan huomioon jo alusta alkaen. Sen tarkoituksena on ennakoida oppijan tarpeita ja ottaa ne huomioon jo opetuksen suunnitteluvaiheessa – opettajalla on oltava hyvä oppilaantuntemus tämän eriyttämistavan toteuttamiseksi. (Roiha & Polso 2018, 17.) Oppilaan oppimistyylin tunnistaminen on tärkeää, jotta voidaan saavuttaa parempia oppimistuloksia: vahvuuteen perustuva oppimistilanne tukee keskittymistä ja tarkkaavaisuutta, jonka johdosta oppimistulos paranee (Huisman & Nissinen 2005, 38).

Eriyttäminen ei ole oma teoriansa, vaan siinä on vaikutteita monista erilaisista teorioista ja käsitteistä. Sen taustalla voidaan ajatella olevan konstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan oppijan tuntema innokkuus ja motivaatio ovat merkityksellisiä oppimisen prosessissa. Eriyttämisessä sovelletaan konstruktivistista oppimiskäsitystä käytännössä, sillä eriyttämisessä perusideana on juuri oppilaan oma kiinnostus ja aiemmat tiedot. Opettajan tulee olla selvillä oppilaan lähikehityksen vyöhykkeestä (*zone of proximal development*) eli siitä vyöhykkeestä, joka on opettajan tarjoaman kehitystason ja oppilaan nykyisen kehitystason välillä. Tämän vuoksi oppilaantuntemus on eriyttämisessä kaiken perusta – ideaali tilanne on sellainen, jossa oppilas työskentelee sellaisten tietojen parissa, jotka vastaavat hänen henkilökohtaista lähikehityksen vyöhykettä. Eriyttämiseen liittyy olennaisesti myös motivaation vaikutus, sillä opettajan tulee lähestyä opeteltavaa asiaa oppilaiden mielenkiinnon kautta, jotta sitoutuneisuus

ja osallisuus oppimisprosessissa on huipussaan. Oppilaan pystyvyyden tunne kasvaa, kun opiskeltava asia on mielenkiintoinen. (Roiha & Polso 2018, 18-19.)

Salmela-Aro (2018, 32) jakaa oppilaat kolmeen eri ryhmään oppimisympäristön vaikutuksen perusteella: voikukkiin, joiden hyvinvointiin oppimisympäristöllä ei ole suurta merkitystä, tulppaaneihin, jotka ovat herkkiä oppimisympäristön suhteen ja orkideoihin, jotka ovat kaikista herkimpiä kouluympäristönsä suhteen. Jokaisella on oikeus osallistua ja kuulua osalliseksi opetusta, jonka vuoksi eriyttämistä tulee toteuttaa. Kaikilla lapsilla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta kyvyistään huolimatta ja osallistua siihen omalla tavallaan. Jokaisen opettajan velvollisuus on toteuttaa opetussuunnitelmaa niin, että kaikki oppilaat kokevat olonsa huomioon otetuksi, luottavaiseksi ja motivoituneiksi. (McNamara, Moreton & Newton 1996, 2.)

4.1 Lahjakkaiden eriyttäminen

Lahjakkuutta ilmenee kaiken ikäisillä oppilailla, jonka vuoksi koulujen tulisi auttaa oppilaita huomaamaan ja ymmärtämään heidän omat parhaat kykynsä. Erityislahjakkaat lapset kärsivät tylsistymisestä heterogeenisissä ryhmissä. Ajatus siitä, että lahjakkaat oppilaat eivät tarvitse eriyttävää opetusta, on haitallinen, sillä se ei tue lahjakkuuden kehittämistä. Kaikilla oppilailla on oikeus kykyjä vastaavaan koulutukseen, jotta lahjakkuutta voidaan kehittää huippuunsa. (Hallahan ym. 2012, 441-442.)

Lahjakkaiden oppilaiden opetuksessa opetusta eriytetään vastaamaan heidän kykyjä ja tarpeita (Uusikylä 1992a, 147). Tällaisille oppijoille suunnattujen opetusohjelmien tulee tarjota mahdollisuuksia oppia luovia ongelmanratkaisutaitoja, laajaa tietojen hankintaa, kriittistä arviointia ja monipuolista kommunikointia (Holopainen & Laakso 1982, 171). Lahjakkaiden opetuksessa kuitenkin törmätään melko nopeasti kysymykseen koulutuksen tasa-arvosta (Uusikylä 1992b, 82). Holopaisen ja Laakson (1982) mukaan lahjakkaiden lasten kyvyt menevät hukkaan normaalissa luokassa, mutta monet myös pitävät lahjakkaiden lasten opetusta normaaliluokassa tärkeänä korostaen erilaisten oppilaiden tasa-arvoista yhteiselämää. Koulutusjärjestelmien tulee olla sellaisia, joissa jokaisella on mahdollisuus opiskella edellytystensä mukaisesti mahdollisimman hyvissä puitteissa – lahjakkailta oppilailla voi tässä ilmetä syytöstä elitismistä, sillä heillä on lähtökohtaisesti paremmat mahdollisuudet päästä parempiin opiskelupaikkoihin kuin muilla opiskelijoilla. Elitismikeskustelua on käyty kaikissa

maissa, joissa lahjakkaiden erityisopetuksen tarvetta on puitu. Pelkona on, että lahjakkaiden erityisopetus tarjoaa perusteettomia etuoikeuksia niille oppijoille, jotka pystyvät omilla kyvyillään muutenkin kehittymään muita paremmiksi. Kuitenkin psykomotorisesti lahjakkaille, eli toisin sanoen liikunnassa lahjakkaille oppilaille, erityisopetusta pidetään moraalisesti oikeampana kuin muuta lahjakkaiden erityisopetusta. (Uusikylä 1992b, 82.)

Opetuksen nopeuttamisella (*acceleration*) voidaan rikastaa lahjakkaiden oppilaiden opetusta. Opetuksen nopeuttamisella eli akseleraatiolla pyritään kehittämään lahjakkaan yksilön kykyjä nopeammalla opetustahdilla, sillä nämä oppilaat oppivat nopeammin kuin muut. Oppilaille tulee antaa mahdollisuus todelliseen edistymiseen eikä heitä pidä pakottaa viettämään aikaansa tavanomaisten rutiinitehtävien parissa traditionaalisessa opiskeluympäristössä. Lahjakkaita oppilaita tulee rohkaista etenemään itselleen sopivassa tahdissa. Akseleraation hyödyt tulevat esiin silloin, kun yksilö on opetuksen nopeuttamiseen biologisesti parhaimmillaan. Tämän kaltainen opetuksen nopeuttaminen antaa oppijalle mahdollisuuden löytää itsessään uusia kykyjä. (Uusikylä 1992b, 88-89.) Vaikka opetuksen nopeuttaminen on mahdollista, opiskelussa vaaditaan kuitenkin aina asioihin pitkäaikaista ja perusteellista paneutumista niin syvyys- kuin laajuussuunnassa – opetuksen nopeuttamisessa ei siis voida oikaista liikaa. Oppijalla ei saa olla tunne jatkuvasta paineesta ja vaatimuksesta ylläpitää nopeaa kehitystä, sillä muuten hänen luovuutensa ei kehity: älyllinen kyvykkyys ei näin ollen tarkoita monipuolista kehittyneisyyttä. Akseleraatio korostaa kyvykkyyseroja, jonka takia lahjakkailta oppilailta saattaa ilmetä epäsuotuisia käyttäytymismalleja. Harkitusta opetuksen nopeuttamisesta ei tutkimusten mukaan synny oppilasta vahingoittavia seuraamuksia. (Uusikylä 1992a, 150.)

Opetuksen nopeuttamisessa voidaan käyttää opintojen aikaistamista, luokkatason ohittamista tai luokatonta koulua. Monien maiden koulutusjärjestelmissä on mahdollista aloittaa opinnot jo omaa ikäluokkaa aiemmin. Koulunkäynnin aloittaminen vaatii oppilaan henkistä ja fyysisistä koulukypsyyttä, joka täytyy erikseen todeta. (Holopainen & Laakso 1982, 173.) Opiskelun aloittaminen aikaisemmin ei kuitenkaan tarkoita lapsen olevan fyysisesti yhtä kypsä kuin muut luokan oppilaat, jonka vuoksi lahjakas oppilas voi kokea turhautumista ja väsymistä opiskeluissaan (Schiever & Maker 1997, 155). Luokkatason yli hyppääminen on lahjakkaille oppilaille varsin hyvä keino nopeuttaa opintoja. On kuitenkin olennaista, että luokkatason ylittävä oppilas hallitsee ylitettävän luokkatason opintokokonaisuudet. Eriyttämisen pääperiaatteena on edellytysten mukainen eteneminen opinnoissa, joka onnistuu luokattomassa

koulussa, sillä oppilaan ei tarvitse odottaa luokka-asteen vaihtumista, vaan hän voi omassa tahdissa opiskella uusia asioita. (Holopainen & Laakso 1982, 173.)

Opetuksen nopeuttamista on kritisoitu viime vuosina jonkin verran. Kritiikki kohdistuu akseleraation toteuttamisen malleihin, sillä joidenkin tutkijoiden mukaan oppilas ei saisi hypätä luokka-asteita ylitse vaan lahjakkaan oppilaan täytyy noudattaa oman iän mukaista opetussuunnitelmaa mutta tietoja voidaan syventää enemmän kuin normaaliopetuksessa. Jotkin tutkijat ovat taas sitä mieltä, että ainoa tapa, jolla lahjakkaita oppilaita saadaan motivoitua oppimaan, on antaa heidän työskennellä itseään vanhempien oppilaiden kanssa. Lahjakas oppilas joka tapauksessa hyötyy mahdollisuuksista oppia muiden samankaltaisten ja samanlaisia ongelmia kohtaavien yksilöiden kanssa. (Hallahan ym. 2012, 448-449.)

Ryhmittely (*grouping*) on yksi opetuksen rikastamisen keinoista. Siinä opettajat voivat suunnitella opetuksensa helpommin, koska koko ryhmän kykytaso on homogeeninen – näin ollen kaikkien oppilaiden kyvyt voidaan ottaa huomioon ja lahjakkaat oppilaat saavat toisistaan tukea. Ryhmittelyssä oppilaat voivat työskennellä kykyjensä mukaisesti, sillä tällaisen ryhmän motivaatiotaso on tavallista korkeampi. On parempi ryhmitellä oppilaat samaan kykytasoon kuin siirtää lahjakkaita oppilaita vanhempien oppilaiden ryhmiin, sillä heidän kypsyystaso on eri kuin nuoren mutta lahjakkaan oppilaan. Luokilla, joilla on jokin tietty painotus, voidaan mahdollistaa nopea edistyminen, haasteellisemmat tehtävät sekä syvempi ja laaja-alaisempi opiskelu. (Uusikylä 1992a, 149, 151.) Erityisryhmittely kuitenkin johtaa erityiskohteluun, josta voi seurata itserakkautta sekä elitismia. Lahjakkaiden ryhmän valitseminen aiheuttaa turhaa kilpailua ja paineita, jonka vuoksi tällaiset kovat ulkoiset vaatimukset voivat vaurioittaa lahjakkaiden omaa vaatimustasoa alhaisemmaksi. Normaaliopetusta voi latistaa se, että lahjakkaan oppilaat työskentelevät omassa ryhmässään. (Uusikylä 1992b 90-91.) Monissa koulutusjärjestelmissä on perustettu erityislahjakkaille oppilaille omia luokkia, jotka painottuvat esimerkiksi taiteellisesti, liikunnallisesti tai musiikillisesti lahjakkaisiin oppilaisiin ja oppilaita voidaan jakaa näiden luokkien sisällä keskenäänkin vielä pienempiin erikoistumisryhmiin. Erityisluokissa oppilaalla katsotaan olevan parhaat lähtökohdat omien tietojen syventämiseen ja laajentamiseen tai esimerkiksi liikuntataitojen kehittämiseen. (Holopainen & Laakso 1982, 172.)

Gallagher (1997, 18) kehitti neljän toiminnan mallin, jolla opetussuunnitelmaa voidaan rikastaa vastaamaan lahjakkaiden oppilaiden tarpeita: opetuksen nopeuttaminen, rikastaminen,

kehittyneisyys sekä uutuudenviehätys. Opetuksen nopeuttamisessa jo yläkoulun asioita voidaan opetella alakoulussa ja opetuksen rikastamisessa opetussuunnitelmaa laajennetaan ja opittavia asioita yhdistellään toisiinsa kokonaisuuden hallitsemiseksi. Kehittyneisyydessä jo opittuja asioita käydään teoriapohjaisesti läpi ja uutuudenviehätyksellä pyritään kehittämään opetussuunnitelmaa yksilön näköiseksi omilla ideoilla. (Gallagher 1997, 18.)

4.2 Liikunnan opetuksen eriyttäminen

Liikunnassa opetetaan usein ryhmiä, jotka koostuvat eritasoisista yksilöistä. Osa oppilaista ovat fyysisesti lahjakkaita ja aktiivisia, kun taas osalla päivittäinen liikuntasuositus ei täyty. Jokaisella ryhmän jäsenellä on kuitenkin oikeus kokea liikunnan iloa ja onnistumista sekä harjoittaa omia fyysisiä kykyjä ja taitojaan yhä paremmiksi. Opettajan tehtävänä on tarjota kaikille oppilaille sopivan haasteellisia tehtäviä, kuitenkin liikunnan yhteisöllistä luonnetta unohtamatta. (Huovinen & Rintala 2017, 410.) Liikuntaryhmät ovat muuttuneet entistä heterogeenisemmiksi, sillä oppilasryhmät kasvavat yhä suuremmiksi (Huovinen & Heikinaro-Johansson 2003, 130). Tärkeintä on luoda jokaiselle oppijalle oppimista tukevia harjoitteita ja oppimisympäristöjä, sillä liikuntataitoja opitaan haasteellisia tehtäviä sisältävissä ympäristöissä samalla tukien myös motivaatiota (Jaakkola 2010, 136). Liikunnassa eriyttäminen ei aina koske vain oppimisvaikeuksista kärsiviä tai lahjakkaita oppilaita, vaan joillakin lapsilla saattaa olla esimerkiksi sydänsairaus, astma tai jokin vamma, jonka vuoksi opetusta tulee eriyttää (Huovinen & Heikinaro-Johansson 2003, 131).

Soveltavalla liikunnanopetuksella tarkoitetaan yksilöllisten valmiuksien, tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden huomioon ottamista opetustilanteessa. Liikunnanopetusta tulisi soveltaa kaikkien liikunnanopetukseen osallistuvien yksilöiden tarpeisiin soveltuviksi – niin varhaiskasvatuksessa, kouluissa kuin urheiluseuroissakin. Soveltamiseen vaikuttaa yksilön kykyjen lisäksi myös resurssit, joita liikunnanopetus vaatii: tilat, välineet ja ryhmän koko. Erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat hyötyvät eniten strukturoidusta, eli selkeästä suunnitellusta opetuksesta. Soveltavan liikunnanopetuksen tavoitteet noudattavat pitkälti samaa kaavaa kuin yleiset liikunnanopetuksen tavoitteet, mutta tässä opetusmallissa yksilölliset tavoitteet korostuvat. (Huovinen & Rintala 2007, 197, 199.)

Erilaisten liikuntataitojen huomioiminen vaatii hyvää oppilaantuntemusta ja opettajan ammattitaitoa, jossa oppilaiden liikkumista osataan havainnoida oikealla tavalla. Jo

liikuntatuntia suunnitellessa erilaiset liikuntataidot tulee ottaa huomioon ja jokaiselle tunnille on tarjottava eri tasoisia tehtäviä jokaisen taitotason haasteeksi. Liikuntaympäristön muokkaaminen on yksi hyvistä keinoista ottaa yksilöiden erilaiset taitotasot ja toimintakyvyt huomioon. Välineiden valinnalla voidaan vaikuttaa tehtävän helpottamiseen tai vaikeuttamiseen eli eriyttämiseen. Oppilaita on hyvä ryhmitellä taitotasojen mukaisiin ryhmiin, jotta liikuntataitojen oppiminen olisi maksimaalista. Erilaisten opetustyylien käyttö liikuntatunnilla antaa jokaiselle erilaiselle oppijalle mahdollisuuden oppia erilaisia liikuntataitoja. (Huovinen & Rintala 2017, 414-415.)

Sukupuolten väliset erot näkyvät edelleen liikunnanopetuksessa. Tutkimukset osoittavat, että feminiinisyys vaatii erilaista liikunnan opetusta verrattuna maskuliinisuuteen. Vaikka sukupuolten välisiä oppimiseroja on tutkittu, on liikunnanopettajan oltava tarkka käyttäessään eriyttämistä sukupuoleen liittyvissä tilanteissa. Liikunnassa sukupuolten välistä eriyttämistä tulisi käyttää esimerkiksi sellaisissa tilanteissa, jotka liittyvät tunteisiin tai tyttöjen ja poikien välisiin kehityseroihin. Eriyttämistä tulisi siis tehdä joissakin tilanteissa sukupuolten välillä, mutta yhtä tärkeää sitä on toteuttaa myös kulttuurien välillä. (Colquitt, Pritchard, Johnson & McCollum 2017, 46-47.)

Sosiaalinen ympäristö liikuntatunnilla voi luoda motivaatiota parantavan tai huonontavan ilmapiirin tukemalla sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta tai estämällä sen toteutumista (Liukkonen & Jaakkola 2017, 193). Liikunnanopetuksessa ryhmittely taitotason perusteella antaa mahdollisuuden eriyttää liikuntaharjoitteita. Oppilaat voidaan jakaa ryhmiin kykyjen, heterogeenisyyden, valmiuksien, mielenkiinnon kohteiden tai oppimisprofiilien perusteella. Ryhmiin jako vaatii opettajalta oppilaantuntemusta, jotta hän osaa tehdä ryhmistä samankaltaisia. Tämän kaltaisiin ryhmiin jako luo potentiaalia parempien oppimistulosten saavuttamiseksi yhteenkuuluvuuden tunteen vuoksi. (Colquitt ym. 2017.) Itsemääräämisteorian mukaan kolmen perustarpeen tyydyttyminen on yhteydessä yksilön hyvinvointiin, suoritusten kehitykseen ja sisäiseen motivaatioon - yhteenkuuluvuuden tunne on yksi näistä perustarpeista (Lintunen 2017, 178). Lintusen (2017) mukaan yhteenkuuluvuuden tunnetta ja siitä johtuvaa vuorovaikutuksellista ilmapiiriä tulee näin ollen toteuttaa opetuksessa. Oppimisympäristöjen valintaan vaikuttaa opettajan näkemys koulutuksesta ja harjoittelusta yhdessä – opettaja toimii helposti liikuntatunnilla oman näkemyksensä mukaisesti myös eriytettävien oppilaiden kanssa, vaikka se ei aina palvelisi heidän oppimistaan. Luomalla harjoitteita, jotka ovat haasteellisia mutta saavutettavissa, voidaan oppilaiden koettua kompetenssia parantaa, sillä mitä enemmän

oppilas kokee koettua kompetenssia koululiikunnan parissa, sitä todennäköisemmin hän harrastaa liikuntaa myös vapaa-ajallaan. Liikuntaa eriyttäessä on hyvä integroida oppimiseen myös muita oppiaineita. (Colquitt ym. 2017, 48.)

Eriyttämisen onnistuessa oppilaan psykomotoriset, kognitiiviset ja affektiiviset taidot kehittyvät. Liikuntatuntien harjoitteiden tulee palvella kaikkia näitä kolmea osa-aluetta, jotka eriyttämisellä kehittyvät. Luomalla turvallisen oppimisympäristön, joka kannustaa osallistumaan niin uusiin kuin perinteisiin aktiviteetteihin voidaan parantaa oppilaan halukkuutta osallistumiseen sekä sitoutumiseen ja näin ollen muuttaa motivaatiota ulkoisesta sisäiseksi. (Colquitt ym. 2017, 49.)

5 Opetuksellinen eriyttäminen liikunnallisesti lahjakkaan oppilaan motivaation tukena

Ihanteellisessa tilanteessa opiskelun vaatimukset ovat kohtuullisia ja opiskelija selviää niistä ilman suurempia ponnisteluja, jolloin opiskelija kokee energisyyttä ja innostusta koulunkäyntiä kohtaan – voidaan ikään kuin puhua motivaatio- ja vaatimuspolkujen kohtaamisesta. Tällainen kouluinto syntyy siitä, kun opiskelija kohtaa opiskelussaan haasteita ja saa siinä mahdollisuuden käyttää taitojaan. Opiskelija, joka saa tarpeeksi haasteita oppimiselleen ja taitojen kehittämislleen, kokee myös optimaalisia oppimiskokemuksia. (Salmela-Aro 2018, 28.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppilaille on oikeus osallistua liikuntatuntien suunnitteluun ja oppimisympäristöjen luomiseen. Keskeisintä liikunnanopetuksessa on motivoiva ilmapiiri ja oppilaiden yksilöllisyyden huomioon ottaminen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 273, 275.) Koulun liikuntakasvatuksen tavoitteena on kuitenkin usein kasvattaa lasten päivittäistä liikuntamäärää eikä keskitytä niinkään siihen, miten liikunnallista elämäntapaa ja liikunnan ilon syyttämistä tulisi vahvistaa (Hankonen 2017, 214). Liikunnan oppimisympäristöillä voidaan vaikuttaa nuoren itsemääräämisoikeuden tunteen kokemiseen ja motivaatioon: tutkimustulosten mukaan motivaatiota esiintyy enemmän niillä yksilöillä, jotka pärjäävät annetuissa tehtävissä, kuten kilpailuissa, liikuntatunneilla. Vaikka kilpaileminen liikuntatunnilla voi olla haitallista sisäiselle motivaatiolle, voidaan sitä myös tukea, mikäli heikommin pärjäävä yksilö saa tukea koetulle kompetenssilleen heti suorituksen jälkeen. (Standage, Gillison & Treasure 2007, 74-75.)

Tehokkaan oppimisen tärkein asia on motivaatio. Motivaatiota syntyy silloin, kun lahjakas yksilö osaa odottaa tuloksia suorituksistaan. Yksilölle tarpeeksi haasteellisten tehtävien voittaminen motivoi yrittämään uudelleen ja mahdollisesti yhä haasteellisempaa tehtävää. Mikäli uusi haasteellisempi tehtävä epäonnistuu, voi minäkuva saada pienen kolahduksen. Onnistumisten ja epäonnistumisten kautta lapsi saa kuvan omasta osaamisestaan ja kyvyistään – nämä johtavat aina eteenpäin kohti sisäistä motivaatiota ja itsenäistä ajattelua, kun lapsella on turvallinen tunne omasta osaamisestaan. Mikäli lapsi ei saa tarpeeksi haastavia tehtäviä eikä näin ollen koskaan epäonnistu, voi hänen minäkuvansa omasta pystyvyydestä vääristyä.

Lahjakkaat lapset joutuvat muita useammin tilanteisiin, jossa opiskelu on liian helppoa. (Freeman 1985, 103-105.)

Oppimisympäristöjä tulee kehittää niin, että ne kehittävät jatkuvasti yksilön kykyjä. Toimintakulttuurin tulisi rakentua jatkuvasti yhä enemmän erilaisten opetusryhmien, esimerkiksi taitotasojen, ympärille. Ryhmään kuuluvien oppilaiden kykyjen ja tehtävien vaativuuden tasapaino saa oppilaat kiinnostumaan tehtävästä ja kokemaan tekemisen sekä oppimisen iloa eli sisäistä motivaatiota. (Lehtonen 2006, 25, 27.) Motivaation ja viihtymisen kannalta paras tulos on saavutettavissa, kun oppimisympäristö korostaa omaan kehittymiseen panostamista (Liukkonen & Jaakkola 2017a, 197).

Jos lapsi kokee olevansa liikunnallisesti lahjakas, hänen usko omaan kykyihinsä ja pätevyyteensä on hyvä. Liikunnassa harjoitteiden tulee olla omalle taitotasolle sopivia ja niissä onnistuminen sekä kannustava palaute lisäävät koettua pätevyyttä, joka on liikunnassa ja urheilussa menestymisen kulmakivi. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus lisää liikkujan sisäistä motivaatiota ja saa palaamaan takaisin urheilun pariin kerta toisensa jälkeen. (Jaakkola 2010, 119-120.) Ryhmässä koetun turvallisuuden tunteen on todettu olevan yhteydessä voimakkaaseen urheilumotivaatioon (Liukkonen 2009, 39). Sosiaalisesta oppimistilanteesta huolimatta liikunnanopetuksessa tulisi käyttää yksilöllisiä tehtäviä, jotta eriyttämistä voidaan toteuttaa ja oppilaat saavat harjoitettua omaa pätevyyttään ja motivaatiotaan (Liukkonen & Jaakkola 2017b, 295).

Ulkoiset ja sisäiset ärsykkeet motivoivat lahjakasta lasta. Sisäisillä ärsykkeillä tarkoitetaan tiedonhalua sekä suoriutumisen ja itsensä toteuttamisen tarvetta. Lahjakkaita lapsia ohjaa eteenpäin tarve tietämisestä ja itsensä toteuttamisesta. Motivaatio perustuu täysin siihen, millaisena yksilö näkee itsensä eli millainen hänen minäkuvansa on. Lahjakkaila lapsilla on muita useammin korkea tavoitetaso eli heillä on halu ja tarve suoriutua tehtävästä hyvin. Ulkoiset ärsykkeet motivoivat lasta kuitenkin yhtä lailla: motivaatio vaikuttaa siihen, yrittääkö lapsi kaikkensa vai jättääkö hän tehtävän kesken. Jopa perheen tai ryhmän odotukset vaikuttavat lahjakkaan lapsen menestymiseen. Toinen ulkoinen motivaatiotekijä on kilpaileminen, jolloin puhutaan kilpailumotivaatiosta. Lahjakkaat oppilaat pyrkivät toimimaan vakiintunein menetelmin liikunnallisessa kilpailutilanteessa eivätkä itselle tyypillisesti, kuten esimerkiksi luovuutta käyttäen. Tämän vuoksi kilpailua ulkoisena motivaatiotekijänä ei suositella

käyttämään lahjakkaiden lasten kanssa eikä se osaltaan tue sisäistä motivaatiota. (Thomas & Crescimbeni 1970, 24-27.)

Liikunnallisesti lahjakkaat oppilaat tulisivat sijoittaa samaan ryhmään muiden liikunnallisesti lahjakkaiden lasten kanssa oppimistulosten ja asenteiden parantamiseksi (Gross & Howard 1997, 124). Lapset ja nuoret, jotka ovat motorisesti eli liikunnallisesti lahjakkaita ja kilpailuhenkisiä, ajautuvat muita helpommin juuri tällaisiin lahjakkaiden erikoisryhmiin, kuten urheiluseuroihin (Liukkonen & Jaakkola 2017, 197). Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa ryhmät tulisi muodostaa kykyjen perusteella eli ryhmästä tulisi tehdä homogeeninen, mutta tätä ei kuitenkaan pidä sekoittaa taitotasojen perusteella eriyttämiseen (Liukkonen 2009). Ryhmässä toteutuvan mallioppimisen kautta syntyneeseen motivaatioon pohjautuva toiminta voidaan kokea sisäisenä motivaationa, mutta todellisuudessa kyse on ulkoisesta motivaatiosta, sillä toimintaa voi ohjata esimerkiksi kilpailutilanne eikä toiminta itse (Lehtonen 2006, 23).

6 Pohdinta

Tutkielman tarkoituksena oli selvittää, kuinka eriyttäminen vaikuttaa liikunnallisen lapsen motivaatioon liikuntatunneilla ja kuinka lahjakkuutta voidaan tukea kasvatuksessa. Näiden tutkimuskysymysten lisäksi halusin ottaa huomioon motivaation vaikutukset ja sen tukemisen liikuntakasvatuksessa, kun lahjakas lapsi saa itselleen haasteellisia tehtäviä suoritettavakseen. Tutkielman aihe on mielestäni tärkeä ja ajankohtainen, sillä lahjakkaiden eriyttämisestä puhutaan nykypäivänä vähemmän oppimisvaikeuksien kasvaessa entistä enemmän. On tärkeää muistaa eriyttämisen olevan kaksisuuntaista, eli opittavaa asiaa voidaan joillakin keinoin helpottaa tai vaikeuttaa. Lahjakkaiden eriyttämisen mahdollisuuksista löytyi monia käytännöllisiä esimerkkejä, joita on mahdollista hyödyntää myös liikuntatunneilla, kuten opetuksen nopeuttaminen ja ryhmittely. Myös motivaation ja eriyttämisen välillä löytyi paljon yhteyksiä, joita voidaan hyödyntää lahjakkaiden lasten liikunnanopetuksessa.

Vanhemmat huomaavat oman lapsensa lahjakkuuden kaikista parhaiten, mutta eivät välttämättä uskalla ilmoittaa asiasta opettajalle (Freeman 1985, 22). Opettajalla ei yksin ole vastuu lahjakkaan lapsen tunnistamisesta, vaan opettajan ja vanhempien on vedettävä yhtä köyttä, jotta lahjakas lapsi saa tasoistaan opetusta. On opettajan vastuulla antaa lapselle haasteita tarjoavaa oppimista, mutta lahjakkuuden kehittyminen täyteen potentiaaliinsa ei ole yksinään opettajan vastuulla – vanhempien on tehtävä töitä lahjakkuuden kehittämiseen myös vapaa-ajalla tai ohjattava lapsi sellaisten aktiviteettien pariin, jossa lapsen kyvyt kehittyvät. Lahjakkuuden aliarvioimisesta ja sen vähättelystä kärsii eniten lapsi itse (Freeman 1985, 22).

6.1 Luotettavuuden arviointi

Tutkielman luotettavuutta voidaan arvioida niiden lähteiden perusteella, joita käytin tutkimuksessani. Lähteet olivat pääosin todella tuoreita ja ajankohtaisia, joka on tiedon luotettavuutta arvioidessa positiivinen asia. Kaikki konkreettiset esimerkit ovat sovellettavissa nykypäivän koulussa ja esimerkiksi eriyttämisen toteuttamista käytännössä tutkitaan koko ajan yhä enemmän. Aiheesta ei kuitenkaan löytynyt montaa lähdeä, jossa asioita, kuten eriyttämistä ja motivaatiota tai lahjakkuutta ja eriyttämistä, olisi yhdistetysti käsitelty, joka hieman hankaloitti lähteiden löytämistä. Tutkiessani jokaista kokonaisuutta yksitellen tarkemmin, löytyi kuitenkin näiden kokonaisuuksien väliltä paljonkin yhteyksiä.

Osa lähteistä on peräisin englannin- ja ruotsinkielisistä kirjoista, joka tukee tutkielman luotettavuutta. Tutkielman aiheita on kaikkia pohdittu eri puolilla maailmaa ja lähteet tukevat sekä täydentävät toisiaan, joka tekee tutkielmastani luotettavan. Motivaatiossa pääsin käyttämään lähteenäni esimerkiksi Deci ja Ryanin kirjoittamia kirjoja, jotka ovat yksiä motivaatiota eniten tutkineista tutkijoista. Lahjakkuutta ovat tutkineet eniten esimerkiksi Gagné sekä Renzulli ja sain kummaltakin tutkijalta paljon tietoa heidän omista kirjoistaan tähän tutkielmaan. Gagné sekä Renzulli ovat myös kritisoineet toistensa teorioita ja toin näitä näkökulmia sekä ristiriitoja tutkielmassani esille. Pystyin siis käyttämään tutkielmassani myös kriittistä näkökulmaa ja arvioin tiedon luotettavuutta koko tutkielman ajan.

Hakusanoja on etsitty suomen-, ruotsin- ja englanninkielellä. Tutkielmassani on käytetty vertaisarvioituja lähteitä, tutkimuksia, tieteellisiä artikkeleita ja kirjoja, joiden pohjalta tutkimuskysymyksiin on pystytty vastaamaan kattavasti. Tutkielmasta on pyritty saamaan eheä ja johdonmukainen kokonaisuus aikaiseksi käytettyjen lähteiden avulla, jotta lukijan on helppo seurata ja ymmärtää tekstiä. Pidin tutkielmassani tärkeänä konkreettisia toimia sekä esimerkkejä ja mielestäni onnistuin tuomaan niitä hyvin esille.

Käyttämäni lähteitä voidaan tarkastella myös kriittisestä näkökulmasta. Esimerkiksi Jaakkola ja Liukkonen ovat suurimmaksi osaksi tarkastelleet motivaatiota ja sen tukemista koulussa, kun taas Uusikylä on tutkinut paljon lahjakkuutta. Näiltä kaikilta tutkijoilta löytyi kuitenkin monta eri tutkimusta ja tieteellistä artikkelia, joita tutkielmassani käytin. Perustelen näiden tutkijoiden lähteiden laajaa käyttämistä sillä, että he ovat tutkineet motivaatiota sekä lahjakkuutta nimenomaan Suomen kontekstissa, joka on tutkielmani kannalta tärkeää. Osa lähteistä oli peräisin muutamien vuosikymmenien takaa, mutta kaikki tieto, jota niistä lähteistä on käytetty, pätee myös nykypäivänä. Esimerkiksi joidenkin käsitteiden määrittämiseen voi käyttää vanhempia lähteitä, sillä käsitteiden määrittelyt eivät muutu vuosien saatossa. Tämän takia myös vanhempien lähteiden käyttäminen on perusteltua.

6.2 Johtopäätökset

Keskeisin havaintoni oli eriyttämisen positiiviset vaikutukset lahjakkaiden lasten motivaatioon: jos lahjakkaita lapsia eriytetään, esimerkiksi liikunnassa, heidän motivaationsa sisäistyy entisestään, joka voi parhaimmillaan johtaa liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen osaksi lapsen minäkuva. Tämä johtaa liikkumisen iloon, koska liikuntaa harrastetaan sen itsensä eikä

esimerkiksi palkintojen vuoksi. Kun lapsi on motivoitunut liikkuja, hän todennäköisesti tekee sitä myös vapaa-ajallaan, jolloin hänen taidot kehittyvät ja hänestä voi parhaimmillaan tulla tulevaisuuden huippu-urheilija. Koulun roolia liikunnallisen elämäntavan tukemisessa ei siis pidä väheksyä.

Lahjakkaiden lasten eriyttämisessä on tärkeää, että eriytettäviä lapsia ei millään tavalla pidetä muita parempina. Tutkielmassa esiin tullut ajattelutapa elitismistä on vaarallinen, sillä se nostaa joitain oppilaita muiden yläpuolelle. Tällaista ajattelua todennäköisesti voisi tapahtua vain lasten keskuudessa, jonka vuoksi eriyttämisen perusteleva lapsille on tärkeää. Eriyttämistä tulee tehdä sensitiivisesti, korostaen oppilaan kykyjä ja taitoja eikä paremmuutta. Kaikista lapsista löytyy jonkinlaista lahjakkuutta ja opettajan sekä vanhempien tulee tukea sitä (Freeman 1985, 22). Oppimisympäristöillä eli esimerkiksi eriyttävällä opetuksella, voidaan vaikuttaa lahjakkuuden tukemiseen kaikkein eniten, sillä silloin oppilas kokee yhteenkuuluvuuden tunnetta ja arvostaa itseään, joka kannustaa yhä parempiin suorituksiin (Lehtonen 2006, 25). Eriyttävää liikunnanopetusta on esimerkiksi lahjakkaiden ryhmittely omaksi ryhmäkseen, vaikka se ei aina ole perusteltua juuri elitismi-ajattelun takia. Näissä ryhmissä motivaatiotason on kuitenkin todettu olevan korkea, joka edistää oppimista. (Uusikylä 1992a, 149, 151.) Lahjakkaiden oma ryhmittely liikunnanopetuksessa tarkoittaa usein esimerkiksi liikuntaluokkia, joihin on usein pääsykokeet tai jokin muu hakumenettely. Liikuntaluokilla ryhmät ovat motivoituneempia liikuntaa kohtaan, joka auttaa yksilöä löytämään liikunnasta haasteita esimerkiksi kilpailutilanteissa. Motivaatio kuitenkin muuttuu helposti sisäisestä ulkoiseksi, jos kilpailu on ainoa asia, joka motivoi liikkuja.

Olen kiinnostunut jatkamaan tutkielmaani pro gradu-tutkimukseen, jossa haluaisin haastatella liikunnanopettajia sekä liikunnallisesti lahjakkaita lapsia. Haasteellista on kuitenkin määritellä se, millainen oppilas on liikunnallisesti lahjakas ja millä perusteilla. Olisi mielenkiintoista nähdä lapsen kehitys aktiivisesta liikkujasta huippu-urheilijaksi koulun liikuntapedagogiikan näkökulmasta eli tutkia niitä asioita, jotka koululiikunnassa tukevat lapsen kehittymistä urheilijaksi. Tämän tutkiminen on kuitenkin haasteellista rajallisen ajan vuoksi. Tutkimuksessa voisi kuitenkin haastatella jo valmiita huippu-urheilijoita ja heidän kokemuksiaan koululiikunnasta ja sen mahdollisesta tuesta kohti huippu-urheilijaksi kehittymistä.

LÄHTEET

- Betts, G. & Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. In R.J. Sternberg. (2004). (Eds) Definitions and conceptions of giftedness. Thousand Oaks (Calif.): Corwin Press. 248-253.
- 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. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). Handbook of self-determination research. Rochester (N.Y.): University of Rochester Press.
- Evans, P. (1975). Motivation. London: Methuen.
- Feldhusen, J. (1997). Educating Teachers for Work with Talented Youth. In N. Colangelo & G. A. Davis (eds) Handbook of Gifted Education (2. ed.). Boston: Allyn and Bacon. 547-552.
- Freeman, J. (1985). Lahjakas lapsi. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and Talent: Reexamining and Reexamination of the Definitions. In *Gifted Child Quarterly* 29(3). 103-112.

Gallagher, J. (1997). Issues in the Education of Gifted Students. In N. Colangelo & G. A. Davis (eds) Handbook of Gifted Education (2. ed.). Boston: Allyn and Bacon. 10-23.

Gray, H. & Plucker, J. (2010). "She's a natural": Identifying and Developing Athletic Talent. Journal for the Education of the Gifted. Thousand Oaks, Vol. 33. Haettu 18.02.2019: <https://doi.org/10.1177/0162235321003300304>

Gross, M. & Howard, J. (1997). Extending options for gifted and talented pupils. In L. Logan & J. Sachs (eds) Meeting the challenges of primary schooling. London; New York: Routledge. 119-131.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. & Pullen, P. C. (2012). Exceptional learners: an introduction to special education (11. ed.). Boston: Pearson Education.

Hancox, J., Ntoumanis, N., Thogersen-Ntoumani C. & Quested, E. (2018). Itseohjautuvuusteoria. Suomentanut Heidi Jouttijärvi. Teoksessa J. Middelkamp, (toim.) Motivointi ja käyttäytymisen muutos. Oulu: Fitra Oy.

Hankonen, N. (2017). Miten motivoida kohti hyvinvointia? Käyttäytymismuutosinterventiot terveyden edistämiseksi. Teoksessa K. Salmela-Aro, J-E. Nurmi. & T. Feldt, (toim.) Mikä meitä liikuttaa: motivaatiopsykologian perusteet (3. täysin uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus. 202-221.

Holm, E. & Belin, K. (2016). I den mån man kan försöker man individanpassa undervisningen – en studie om särskild begåvning i ämnet idrott och hälsa. Stockholm: Gymnastik- och idrottshögskolan. Haettu 11.03.2019: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1084215/FULLTEXT01.pdf>

Holopainen, E. & Laakso, K. (1982). Lahjakkaiden opetus. Teoksessa S. Moberg, (toim.) Erilaiset oppilaat: johdatus erityisopetukseen. Jyväskylä: Gummerus. 154-177.

Huisman, T. & Nissinen, A. (2005). Oppiminen, oppimistyyli ja liikunta. Teoksessa T. Ahonen, M. Cantell, A. Nissinen, & P. Rintala, (toim.) Liiku ja opi: liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Huovinen, T. & Heikinaro-Johansson, P. (2003). Henkilökohtainen opetussuunnitelma liikuntaan. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen, L. Kytökorpi, O. Baranova, V. Eloranta, . . . M. Ylönen, (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY.

Huovinen, T. & Rintala, P. (2007). Liikunnanopetuksen yksilöllinen toteuttaminen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen, L. Laakso, T. Lintunen, A. Sääkslahti, . . . A. Laine, (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan (2. uud. p. ed.). Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

Huovinen, T. & Rintala, P. (2017). Yksilön huomioiminen liikuntapedagogiikassa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen, A. Sääkslahti & P. Koski, (toim.) Liikuntapedagogiikka (2. uudistettu painos ed.). Jyväskylä: PS-kustannus. 410-421

Jaakkola, T. (2010). Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jaakkola, T. & Liukkonen, J. (2013). Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti, (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: Ps-kustannus.

- Kalaja, S. (2009). Motorinen lahjakkuus. Teoksessa M. Kangaspunta, (toim.) Lahjakkuus lasten ja nuorten urheilussa. Helsinki: Nuori Suomi: Suomen olympiakomitea. 14-15.
- Kanevsky, L. (1992). The Learning Game. In P.S. Klein & A.J. Tannebaum (eds) To be young and gifted. Norwood (N.J.): Ablex. 204-241.
- Kangaspunta, M. (2009). Saatteeksi. Teoksessa M. Kangaspunta, (toim.) Lahjakkuus lasten ja nuorten urheilussa. Helsinki: Nuori Suomi: Suomen olympiakomitea. 4.
- Lehtonen, H. (1994). Lahjakas oppilas koulussa. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lehtonen, H. (2006). Oppimisympäristö oppijan tukena. Teoksessa H. Lehtonen, (toim.) Oppijan kasvun tukeminen. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto.
- Linnakylä, P. (1980). Oppilaantuntemus on eriyttämisen perusta. Teoksessa M. Koppinen & L. Blom, (toim.) Opetuksen eriyttäminen. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 22-37.
- Lintunen, T. (2017). Tunne- ja vuorovaikutusoppiminen yhteenkuuluvuudentunteen ja motivaation edistäjänä. Teoksessa K. Salmela-Aro, J-E. Nurmi. & T. Feldt, (toim.) Mikä meitä liikuttaa: motivaatiopsykologian perusteet (3. täysin uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Liukkonen, J. (2009). Lahjakkaan yksilön tukeminen. Teoksessa M. Kangaspunta, (toim.) Lahjakkuus lasten ja nuorten urheilussa. Helsinki: Nuori Suomi: Suomen olympiakomitea. 38-44.

- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2017a). Suoritusmotivaatio urheilussa. Teoksessa K. Salmela-Aro, J-E. Nurmi & T. Feldt, (toim.) Mikä meitä liikuttaa: motivaatiopsykologian perusteet (3. täysin uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Liukkonen, J. & Jaakkola T. (2017b). Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa K. Salmela-Aro, J-E. Nurmi & T. Feldt, (toim.) Mikä meitä liikuttaa: motivaatiopsykologian perusteet (3. täysin uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus. 290-303.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Kataja, J. (2006). Taitolajina työ: johtaminen ja sisäinen motivaatio. Helsinki: Edita.
- Martela, F., Mäkikallio, I. & Virkkunen, V. (2017). Itsemääräämisteoria ja psykologiset perustarpeet työssä. Teoksessa K. Salmela-Aro, J-E. Nurmi & T. Feldt, (toim.) Mikä meitä liikuttaa: motivaatiopsykologian perusteet (3. täysin uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- McCollin, M. (2011). The history of giftedness and talent development. In F.E Obiakor, J.P. Bakken & A. F. Rotatori (eds) History of special education. Bingley: Emerald. 289-313.
- McNamara, S., Moreton, G. & Newton, H. (1996). Differentiation. Cambridge: Pearson.
- Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. (2017). Johdanto. Teoksessa K. Salmela-Aro, J-E. Nurmi & T. Feldt, (toim.) Mikä meitä liikuttaa: motivaatiopsykologian perusteet (3. täysin uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (2015). Opetushallitus. Viitattu 04.03.2019. 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 (2. ed.). Boston: Allyn and Bacon. 54-66.

Renzulli, J. S. (2016). The three-ring conception of giftedness. In S.M. Reis (eds) Reflections On Gifted Education. Waco, TX: Prufrock Press.

Rimm, S. (1997). Underachievement Syndrome: A National Epidemic. In N. Colangelo & G.A. Davis (eds) Handbook of gifted education (2. ed.). Boston: Allyn and Bacon. 416-434.

Roiha, A. & Polso, J. (2018). Onnistu eriyttämisessä: toimivan opetuksen opas. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ruohotie, P. (1998). Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.

Salmela-Aro, K. (2018). Kouluinto ja koulu-uupumus. Teoksessa K. Salmela-Aro & K. Aunola, (toim.) Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus. 25-45.

Schiever, S. & Maker, C. (1997). Enrichment and Acceleration: An Overview and New Directions. In N. Colangelo & G.A. Davis (eds) Handbook of gifted education (2. ed.). Boston: Allyn and Bacon. 113-125.

- Standage, M., Gillison, F. & Treasure, D. (2007). Self-Determination and Motivation in Physical Education. In M.S. Hagger & N.L.D. Chatzisarantis (eds) *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Champaign (Ill.): Human Kinestics.
- Stenberg, R. (1997). A triarchic View of Giftedness: Theory and Practice. In N. Colangelo & G.A. Davis (eds) *Handbook of gifted education* (2. ed.). Boston: Allyn and Bacon. 43-53.
- Thomas, G. I. & Crescimbeni, J. (1970). *Lahjakkaan lapsen ohjaaminen*. Helsinki: Otava.
- Tomlinson, C. A. (2005). *Differentiation in Practice: A Resource Guide for Differentiating Curriculum, Grades 9-12*. Alexandria: ASCD.
- Tuominen, H., Pulkka, A-T., Tapola, A. & Niemivirta, M. (2017). Tavoiteorientaatiot, oppiminen ja hyvinvointi. Teoksessa K. Salmela-Aro, J-E. Nurmi & T. Feldt, (toim.) *Mikä meitä liikuttaa: motivaatiopsykologian perusteet* (3. täysin uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus. 80-98.
- Uusikylä, K. (1992a). *Lahjakkuus ja kasvatus*. Tampere: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Uusikylä, K. (1992b). *Lahjakkaiden kasvatus*. S.I: [K. Uusikylä].
- Uusikylä, K. (2009). Mitä on lahjakkuus? Teoksessa M. Kangaspunta, (toim.) *Lahjakkuus lasten ja nuorten urheilussa*. Helsinki: Nuori Suomi: Suomen olympiakomitea. 5-8.

- Vasalampi, K. (2017). Itsemääräämisteoria. Teoksessa Teoksessa K. Salmela-Aro, J-E. Nurmi & T. Feldt, (toim.) Mikä meitä liikuttaa: motivaatiopsykologian perusteet (3. täysin uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus. 54-65.
- Vauras, M., Salo, A-E. & Kajamies, A. (2018). Motivationaalisesti haavoittuvat lapset kasvun eri poluilla. Teoksessa K. Salmela-Aro & K. Aunola, (toim.) Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus. 77-100.
- Viljamaa, J. (2013). Tue lapsesi lahjakkuutta. Helsinki: WSOY.
- Viljanen, E. (1975). Opetuksen eriyttäminen. Tampere: Tampereen Kirjapaino-Oy Tamprint.
- Young, P. & Tyre, C. (1992). Gifted or able?: realizing children's potential. Buckingham: Open University Press.