

**PERUSKOULUN LIIKUNNANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA LIIKUNNALLI-  
SESTI LAHJAKKAASTA OPPIJASTA INKLUSIIVISESSA LIIKUNNAN OPE-  
TUKSESSA**

Juha Ukkonen

Liikuntapedagogiikan  
pro gradu-tutkielma  
Kevät 2015  
Liikuntakasvatuksen laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Ukkonen, Juha. 2015. Opettajien kokemuksia liikunnallisesti lahjakkaasta oppijasta inklusiivisessa liikunnanopetuksessa. Liikuntakasvatuksen laitos, Jyväskylän yliopisto, 40 s., 1 liite.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka opettajat kokevat liikunnallisesti lahjakkaan oppijan inklusiivisessa liikunnanopetusryhmässä. Samalla selvitettiin, miten opettajat määrittelevät lahjakkuuden ja inklusion. Inklusiota liikunnan opetuksessa tarkasteltiin erilaisten oppijoiden näkökulmasta, sillä perustuslaissa ja perusopetuslaissa taataan oppijoille yhtäläiset oikeudet kykyjensä mukaiseen opetukseen.

Tutkimus tehtiin laadullisena, kvalitatiivisena, tutkimuksena, jonka tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Tutkimukseen haastateltiin neljää liikuntaa vuosiluokilla 4 – 9 opettavaa opettajaa, joiden opettajakokemukset vaihtelivat 5 ja 29 vuoden välillä.

Tutkimus osoitti, että haastatelluilla opettajilla oli kokemusta inklusiivisesta liikunnan opetusryhmistä. He määrittivät lahjakkuuden oppimisena ja inklusion integraationa. Inklusiivisessa opetusryhmässä tasoerot ovat suuria ja lahjakkaimmat jäävät usein vaille taitotasonsa mukaista liikunnanopetusta. Opettajat kokivat, että lahjakkaimpien oppijoiden toiminnan suunnittelu liikuntatunneilla jäi vähäisemmäksi, koska painopiste suunnittelussa oli heikompien oppijoiden tukemisessa. Eriyttäminen katsottiin tuovan tasoryhmät liikunnan opetukseen.

Tutkimus onnistui tuomaan esille, että lahjakkaitten oppijoiden opetuksessa on puutteita inklusiivisessa liikunnanopetuksessa. Jatkotutkimuksena tehtävä tutkimustyö tulee olemaan haastava, koska lahjakkuuden korostaminen suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ei ole yleistä. Jatkotutkimuksen teemaksi tutkimuksessa esitetään kysymys: Tukeeko suomalainen peruskoulu lahjakkuuksia?

Avainsanat: inklusio, lahjakkuus, liikunnallinen lahjakkuus,

## **ABSTRACT**

Ukkonen, Juha. 2015. Teachers' experiences about the pupils with an exceptional giftedness in sports in inclusive physical education in comprehensive school. Department of Sport Sciences, University of Jyväskylä, Master's Thesis of Sports Pedagogy. 40 pp. 1 appendices.

This thesis sets out how teachers experience the pupils with an exceptional giftedness in sports in inclusive physical education. At the same time was set out how teachers specify terms giftedness and inclusion. The specification of the giftedness presents the theories of giftedness of Renzulli, Gardner, Tannenbaum and Gagné. Inclusion in PE was introduced by the point of view of the pupils with special needs according to the Finnish Constitution and the Basic Education Act that guarantee the equal rights to every pupil to have education by his own abilities.

The research material to this qualitative thesis was collected by four half structured theme interviews. Four physical education (PE) teachers were interviewed for this thesis. Their PE teacher experiment varies from 5 to 29 years.

The results of this thesis showed that the all interviewed teachers had experiences of the inclusive classes in PE. The teachers specified giftedness as learning and inclusion as integration. It was shown that there were great differences of the abilities between the pupils in the inclusive classes and the pupils with the giftedness in PE didn't get the education on their own level. The teachers saw that there was less planning of the activities of the most talented pupils in the inclusive PE lessons because the main point there was to support the pupils with weaker skills. The ability grouping was seen to bring the level groups in PE lessons.

This thesis succeeded to carry out that there are some missing points in teaching the giftedness pupils in the inclusive PE lessons. The further research will be challenged because it is not common to highlight giftedness in Finnish education organization. The theme of the further research can be set by a question: Does Finnish comprehensive school support giftedness pupils?

Keywords: inclusion, giftedness, giftedness in sports

## SISÄLTÖ

|  |    |
|--|----|
| 1 JOHDANTO .....                                     | 1  |
| 2 LAHJAKKUUDEN MÄÄRITTELYÄ .....                     | 3  |
| 2.1 Talentti, taitava, kyvykäs, vai lahjakas? .....  | 3  |
| 2.2 Lahjakkuusteoriat .....                          | 4  |
| 2.2.1 Renzullin lahjakkuusteoria .....               | 4  |
| 2.2.2 Gagnén lahjakkuusteoria .....                  | 6  |
| 2.2.3 Tannenbaumin lahjakkuusteoria .....            | 7  |
| 2.2.4 Gardnerin lahjakkuusteoria .....               | 9  |
| 2.3. Teorioiden yhteenvetoa .....                    | 10 |
| 3 LIIKUNNALLINEN LAHJAKKUUS .....                    | 12 |
| 3.1 Liikunnallisen lahjakkuuden tunnistaminen .....  | 12 |
| 3.2 Liikunnallisen lahjakkuuden kehittäminen .....   | 13 |
| 4. INKLUUSIO KÄSITTEENÄ .....                        | 15 |
| 4.1 Integraatiosta inklusioon .....                  | 15 |
| 4.2. Kolmiportainen tuki .....                       | 16 |
| 4.3 Inklusio liikunnanopetuksessa .....              | 17 |
| 5. LIIKUNNALLISESTI LAHJAKAS OPPIJANA .....          | 19 |
| 5.1. Peruskoulu ja liikunnan opetussuunnitelma ..... | 19 |
| 5.2 Eriyttäminen liikunnanopetuksessa .....          | 20 |
| 5.3. Akseleraatio .....                              | 21 |
| 5.4 Opetuksen rikastuttaminen .....                  | 21 |
| 6. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....                   | 23 |
| 6.1 Tutkimuskysymykset .....                         | 23 |
| 6.2 Tutkimuksen eteneminen .....                     | 23 |
| 6.2.1. Teemahaastattelut .....                       | 24 |
| 6.2.2 Aineiston analyysi .....                       | 25 |
| 7. TUTKIMUSTULOKSET .....                            | 26 |
| 7.1 Lahjakkuus liikunnanopettajan mukaan .....       | 26 |
| 7.2 Inklusio liikunnanopetuksessa .....              | 27 |
| 7.3 Lahjakas oppija liikuntatunnilla .....           | 28 |
| 7.4 Muita esille tulleita teemoja .....              | 29 |
| 7.4.1 Eriyttäminen ja tasoryhmät .....               | 29 |

|   |    |
|---|----|
| 7.4.2 Suunnittelun vaikeus .....  | 31 |
| 8. POHDINTA.....  | 33 |
| 8.1 Tutkimus prosessina .....   | 33 |
| 8.2 Lahjakuus liikunnanopettajan mielestä .....                         | 34 |
| 8.3 Inklusio liikunnanopetuksessa.....                                  | 34 |
| 8.4 Liikunnallisesti lahjakas inklusiivisessa liikunnanopetuksessa..... | 35 |
| 8.5 Tuntien suunnittelu ja eriyttäminen.....                            | 35 |
| 8.6 Uusia kysymyksiä.....   | 36 |

LÄHTEET

LIITTEET

## 1 JOHDANTO

Lahjakkaitten lasten opetus on ollut muutaman viime vuoden aikana esillä julkisessa keskustelussa. Huoli lahjakkaiden oppijoiden oppimisesta käynnisti vuonna 2009 Opetushallituksessa kehityshankkeen lahjakkuutta ja erityislahjakkuuksia tukevasta opetuksesta. Silloisen Matti Vanhasen II hallituksen ohjelmassa oli sitouduttu luovuuden, erilaisen lahjakkuuden sekä innovatiivisuuden edistämiseen varhaiskasvatuksesta lähtien.

Suomalaisen perusopetuksen tulisi tukea oppijan kykyjen tasoista oppimista. Opetus tulisi järjestää sellaiseksi, että se olisi jokaiselle oppijalle haasteellista ja tukisi hänen vahvuuksiaan. Valitettavasti usein lahjakkaat ja erityislahjakkaat ovat väliinpuotoajia, joille opetus ei tarjoa erityisiä tiedollisia tai taidollisia haasteita. Erityisopetuksen resurssit suunnataan usein oppimisvaikeuksista kärsivien oppijoiden opetukseen ja lahjakkaiden erityisopetus jää kokonaan tai osittain suorittamatta. Erilaisilla painotuksilla voidaan opetusta suunnata tukemaan lahjakkaita oppijoita. Tällaisia painotuksia tarjoavat esimerkiksi liikunta- ja taidepainotteiset oppilaitokset.

Kaikilla lahjakkailta oppijoilta ei ole mahdollisuutta opiskella lahjakkuuttaan painottavassa oppilaitoksessa, vaan opiskelu tapahtuu yleisen perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti lähikoulussa. Samassa opetusryhmässä on eritasoisia oppijoita, joista osalla opetus tapahtuu henkilökohtaisen oppimissuunnitelman mukaisesti. Tällöin puhutaan inklusiivisesta opetusryhmästä, missä opetus on pääpiirteissään kaikille sama, mutta sisällöllinen painotus tapahtuu oppijan taitotason mukaisesti. Usein inklusiivisen opetuksen tukitoimet suunnataan heikommille oppijoille ja lahjakkaiden tukeminen on vähäistä.

Lahjakuustutkimukset osoittavat, että eriyttäminen tulisi ulottaa myös lahjakkaisiin oppijoihin. Lahjakkaiden kasvatuksen ytimen muodostavat yksilöllistäminen ja eriyttäminen. Opettajan opetussuunnitelma tulisi muokata ennakoivasti vastaamaan oppijan tai ryhmän yksilöllisiä tarpeita (Laine 2010). Peruskoulun lahjakkaat lapset kokevat itsekin tarvitsevänsä enemmän tukea itsensä haastamiseen ja oppimisen taitoihin (Laine 2012)

Aihe on henkilökohtainen, koska omassa työssäni kohtaan paljon liikunnallisesti lahjakkaita oppijoita, joiden oppimisen tukeminen nykyisillä opetusresursseilla on hankalaa. Opetuksen

eriyttäminen on usein haastavaa olosuhteiden vuoksi. Kiinnostus aiheeseen heräsi tekijälle julkisuudessa esiin tulleiden keskustelujen ja artikkeleiden kautta, jotka sisälsivät pelkistettyinä ajatuksen, että Suomen koululaitos ei tue riittävästi lahjakkuuksia. Inklusio on ajankohdainen siinäkin mielessä, että perusopetuslakia muutettiin vuonna 2010 erityisen tuen osalta inklusion suuntaan ja opetussuunnitelman uudistustyön myötä uudet opetussuunnitelmat otetaan käyttöön vuoden 2016 syksyllä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka peruskoulussa liikuntaa opettavat opettajat tuntevat termit inklusio ja lahjakas sekä kuinka he kokevat liikunnallisesti lahjakkaan oppijan inklusiivisessa liikunnanopetusryhmässä. Työssä tuodaan esille tutkimukseen olennaisesti liittyvää lahjakkuuden sekä inklusion käsitettä ja siihen liittyvää oppilaan saamaa tukea.

## 2 LAHJAKKUUDEN MÄÄRITTELYÄ

*Niin kauan lapsi epäonnistuu, kunnes osaa. Epäonnistuminen on harjoittelua. Kukin epäonnistuminen kartuttaa tietoa, taitoa ja tunnetta, kunnes tapahtuu oivallus. Yhtäkkiä motoriikka ja fysiikka riittävät, etäisyydet asettuvat, jalkojen ja käsien koordinaatio toimii. Hänellä on hallussaan tieto, taito ja tunne, hän ei enää astu pallon päälle vaan potkaisee sen kohti maalia.*

*Tuomas Kyrö*

Kyrön tekstissä lapsen kyky potkaista palloa perustuu hänen fyysisiin ja henkisiin valmiuksiin, mitkä yhdessä harjoittelun kanssa muodostavat tämän kyvyn. Lahjakkuutta tukevat into, halu ja tavoitteellinen harjoittelu ja lahjakkuutta on koordinatiivinen toiminta pallon potkaisemiseksi maaliin. Kyrön tekstissä tulee esiin lahjakkuuden synnynnäinen ilmeneminen, jota harjoittelemalla voi kehittää. Samoin tekstistä ilmenee, että lahjakkuus käsitteenä on moniselitteinen, sillä sen luoma mielikuva merkitsee eri asiaa eri henkilöille.

### 2.1 Talentti, taitava, kyvykäs, vai lahjakas?

Lahjakkuus puhutaan taitavuutena, nokkeluutena tai harjoituksen myötä tulleen suoritusvarmuutena taikka vanhaan taitoon pohjautuvana kykynä oppia uusi taito nopeammin. Bailey ym. (2004) tuovat esille kielellisen ongelman lahjakkuuden määrittelyssä, sillä he joutuivat tutkimuksessaan pohtimaan talentin ja lahjakkuuden yhteyttä ja päätyivät käyttämään kumpaakin termiä samoin kuin Gagné (2013) omassa teoriassaan. Toisaalta myös kielellinen ilmaisu ja sen merkityksen määrittely vaikuttaa käytettävään termiin, kuten Gagné (2013) teoriassaan totesi, että kyky ja lahjakkuus ovat synnynnäisiä, mutta talentti on harjoittelun tulos. Lisäksi taito ja suorittaminen ovat olennaisia lahjakkuus-termin ymmärtämisen kannalta (Gagné 2004, 88). Kulttuuri vaikuttaa lahjakkuudesta käytettyyn termiin, sillä kaikki, mikä toisessa kulttuurissa on sallittua, voi toisessa olla pahasta (Gardner 1999).

Lahjakkuustutkijat ovat pohtineet, mistä lahjakkuudessa on kysymys. Lahjakkuustermin moniulotteisuus on nähtävillä jo pelkästään tutkijoiden erilaisista lähestymistavoista. Renzulli (2014) lähti tutkimuksessaan liikkeelle kysymällä itseltään, mistä lahjakkuus tulee. Gagné (2013) mieltää lahjakkuuden jonkin elämän alueen synnynnäisenä, spontaanina ja luonnolli-



sena kykynä, josta kehittyi talentti harjoittelun ja erilaisten katalyyttien avulla. Gardner (1999) pohtii lahjakkuutta eri intelligenssien kautta, jotka eivät välttämättä ole keskinäisessä vuorovaikutuksessa.

Lahjakkuus on osaltaan geneeistä lähtöisin, osaltaan se on olosuhteiden ja elinikäisen harjoittelun tulosta, lisäksi lahjakkuuteen vaikuttavat yksilön motivaatio ja henkiset ominaisuudet (Uusikylä 2005). Eli jokainen meistä perimältään ja ympäröivien olosuhteiden sekä vallitsevan kulttuurisen taustan myötä on lahjakas jossakin elämän alalla (Gagné 2013; Renzulli 2014). Lahjakkuus on kehitysteoreetikkojen mukaan synnynnäistä ja kehittyi koko yksilön elinajan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa sekä se on yhteydessä erityisaloihin ja erityislahjakkuuksiin (Uusikylä 2012).

## **2.2 Lahjakkuusteoriat**

1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alkupuolella lahjakkuutta määriteltiin pääasiallisesti älykkyyden määritelmien mukaisesti. Sir Francis Galtonin kirjoitukset 1800-luvulla kertoivat erityisistä lahjakkuuksista (Sternberg ym. 2011) ja hänen tutkimuksensa todistivat nerouden periytyvän sukupolvesta toiseen (Uusikylä 2005). Termanin 25-vuotisen lahjakkaita koskevan seurantatutkimuksen merkittävin lahjakkuuden osoittaja oli älykkyysosamäärä (Terman ym. 1947), mitä pidettiin yleisesti 1900-luvulla lahjakkuuden mittarina (Uusikylä 2005). Kliinisen psykologian tutkija ja tapaustutkimuksen uranuurtaja Hollingworth toi esille lahjakkaiden lasten tarpeen erityisluokille, joissa tunne-elämän kasvatusta olisi huomioitu tasapainoisen kehityksen kannalta. Hollingworthin mukaan lahjakkaasta lapsesta kasvaa etevä aikuinen, jos hänet kasvatetaan oikein. (Uusikylä 2005.)

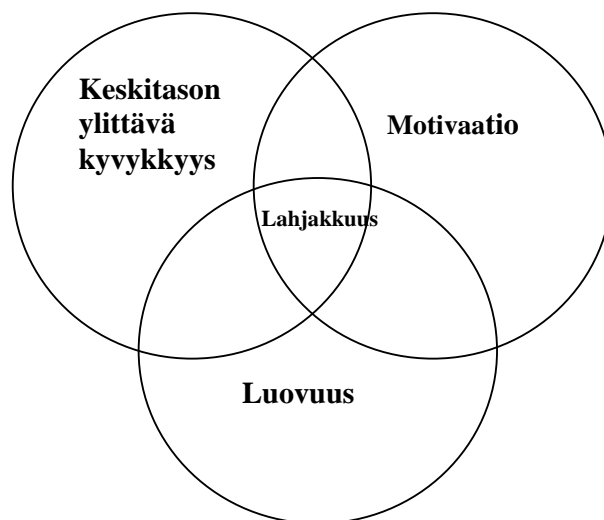
Älykkyydestä ja sen mittaamisesta siirryttiin 1900-luvun loppua kohden uusiin lahjakkuusteorioihin, jotka eivät olleet enää pelkästään älykkyyteen sidottuja (Laine 2012). Jäljempänä esitellään Renzullin kolmen ympyrän malli, Gagnén lahjakkuusmalli, Tannenbaumin lahjakkuustyypit sekä Gardnerin kahdeksan intelligenssiä.

### **2.2.1 Renzullin lahjakkuusteoria**

Renzulli lähtee teoriassaan liikkeelle koululahjakkuudesta sekä luovasta ja tuottavasta lahjakkuudesta, jotka ovat toisiaan tukevia. Kummankin lahjakkuustyypin välillä on jonkin verran vuorovaikutusta ja niitä voi kehittää yhdessä ja erikseen. Koululahjakkuudella Renzulli tar-

koittaa tiedon omaksumista sen itsensä vuoksi ja sitä voidaan mitata kokeilla ja testeillä. Luova ja tuottava lahjakkuus näkyy siinä, kuinka paljon uutta ja käytännöllistä tietoa tai taidetta, henkilö tuottaa. Lahjakkuuteen vaikuttavat useat eri tekijät, minkä vuoksi pelkkä älykkyyden mittaaminen ei näytä, kuka oikeasti on lahjakas. Jos lahjakkuustyypit eivät aktivoidu lapsuusiässä, saattaa lahjakkuus jäädä huomiotta, mutta aikuisiällä lahjakkuus saattaa puhjeta. (Renzulli 2014.)

Renzullin kolmen ympyrän mallissa ympyrät kuvaavat keskeisiä lahjakkuuden elementtejä: keskitason selvästi ylittävää kyvykkyyttä, opiskelumotivaatiota sekä luovuutta (Renzulli 2014) (Kuva 1). Lahjakkuutta on kolmen elementin vuorovaikutus eli lahjakas on se, joka pystyy soveltamaan kolmen tekijän yhdistelmää millä tahansa elämän alalla (Uusikylä 2005).



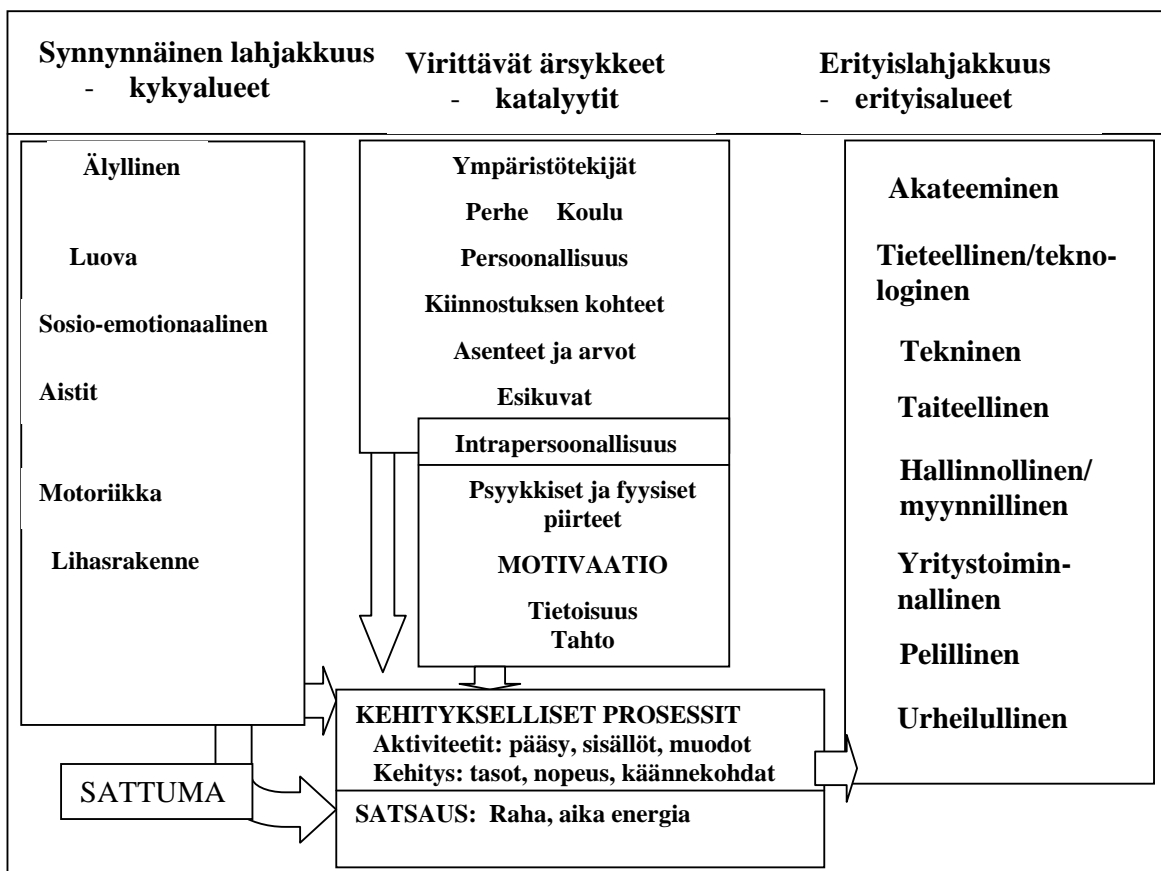
KUVA 1. Renzullin kolmen ympyrän malli mukailtuna (Renzulli 2014).

Renzulli korostaa, että lahjakkuutta ei ole pelkästään se, mitä mittaamalla voidaan todeta, sillä käytettävät mittajärjestelmät perustuisivat ennalta sovittuihin käytäntöihin, mitkä jättäisivät osan lahjakkuustasoista pois. Tämä puolestaan johtaa siihen, että tulisi olla laajempi malli, jossa eri lahjakkuuden tasot tulevat esille. (Renzulli 2014.) Uusikylä (2005) toteaaakin, että Renzullin mallin heikkoutena on sen laajuus, mutta toisaalta sitä on juuri kattavuutensa vuoksi pidetty lahjakkaiden opetuksen suunnittelun työkaluna. Lahjakkuuden eri muotoja tulee yhä

esille ja niiden sijoittaminen kolmen ympyrän malliin on helppoa, sillä mallin mukaan lahjakkuus tulee esille eri osa-alueiden vuorovaikutuksessa (Renzulli 2014).

### 2.2.2 Gagnén lahjakkuusteoria

Gagnén mallissa keskeisintä on lahjakkuuden jako neljään pääalueeseen: älylliseen, luovaan, emotionaaliseen ja sensomotoriseen (Gagné 2013) (kuva 2). Sternbergin ym. (2011) mukaan nämä neljä luonnollista taipumusta tuottavat lahjakkuutta. Mallissa lahjakkuus jaetaan kykyalueisiin ja erityisalueisiin, jotka ympäristön ja motivaation vaikutuksesta kehittävät lahjakkuutta (Uusikylä 2005). Yhden tai useamman synnynnäisen kyvyn kehittäminen saa tietyn erikoislahjakkuuden kehittymään (Gagné 2004).



KUVA 2. Gagnén lahjakkuusmalli mukailtuna (Gagné 2013)

Synnynnäinen lahjakkuus eri kykyalueilla tulee esille yksilön biologisen kehityksen kautta ja kehittyy katalyyttien, kuten ympäristötekijöiden, avulla erityislahjakkuudeksi (Kuva 2). Kehitykselliset prosessit vievät lahjakkuutta kohti erityislahjakkuutta. Toisilla prosessi on nopeampaa ja toisilla hitaampaa, mutta harjoittelu, kehitykselliset käännekohdat ja satsaukset vievät prosessia eteenpäin kohti erityislahjakkuutta. Lapsen synnynnäistä älyllistä lahjakkuutta tarvitaan puheen tai vieraan kielen oppimisessa, luovaa lahjakkuutta tarvitaan ratkaistaessa esimerkiksi vaikeaa teknistä ongelmaa, emotionaalista lahjakkuutta lapsi käyttää päivittäin vuorovaikutuksessa tovereidensa kanssa ja sensomotorinen lahjakkuus näkyy liikkumisessa ja kehollisissa suorituksissa. Lahjakkuuden neljän pääluokan määrä vaihtelee yksilöittäin. (Gagné 2013.)

Motivaation merkitys lahjakkuuden kehittymisessä erityislahjakkuudeksi on merkittävää joksiksi, että se säätelee erityislahjakkuuteen, talenttiin, tähtäävää harjoittelua (Gagné 2004). Motivaatio edustaa päämäärään suuntautuvaa tavoitteellista toimintaa, missä ratkaisevana tekijänä on tavoitteen saavuttamiseksi asetettu panostus, eli kuinka intohimoisesti tavoitteeseen tähdätään (Gagné 2013). Luovuuden merkitys on vähentynyt, mutta se vaikuttaa katalyysaattorina joidenkin lahjakkuuksien kehittymisessä (Gagné 2004).

Gagnén mallissa on myös sattuman mahdollisuus huomioitu lahjakkuuden tekijänä. Kaikkien muiden tekijöiden ollessa kohdallaan ei sattuman merkitystä voida pois sulkea, koska jokainen henkilö on ainutlaatuinen ja häneen lahjakkuustekijät kohdistuvat henkilökohtaisella tasolla. (Gagné 2013; Uusikylä 2005.) Sattuma oli aluksi yksi katalyyteistä, mutta myöhemmin sen huomattiin toimivan valikoivana tekijänä lahjakkuuden kehittymisessä (Gagné 2013).

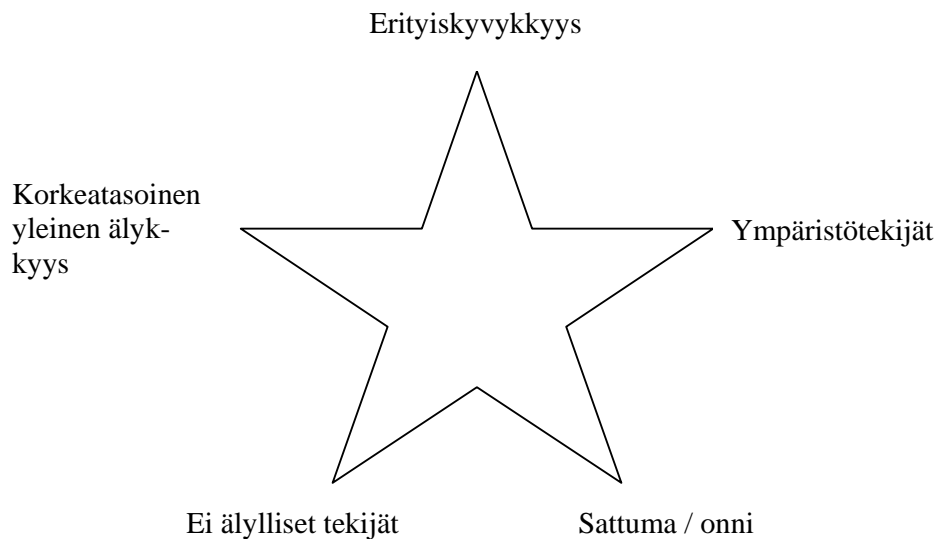
Mallia pidetään tärkeänä, koska se osoittaa luonnollisen lahjakkuuden dynaamisen kehittymismahdollisuuden (Sternberg ym. 2011). Lahjakkuuden kehittymistä erityislahjakkuudeksi voi seurata lapsen kehityksen myötä, eikä siinä ole yhteneviä polkuja, vaan jokainen kehityskulku on erilainen. Olennaista kuitenkin on, että erityislahjakkuutta ei kehity ellei lapsella ole synnynnäistä lahjakkuutta. (Gagné 2013.)

### **2.2.3 Tannenbaumin lahjakkuusteoria**

Tannenbaumin teorian neljä lahjakkuuden tyyppiä: harvinaiset, arvokkaat lahjakkuudet, iloa ja elämyksiä antavat lahjakkuudet, kiintiölahjakkuudet sekä erikoiset lahjakkuudet (Tannenbaum 1983). Harvinaiset lahjakkuudet ovat yhteiskunnalle hyödyksi tuottamalla merkittäviä ideoita tai elämää helpottavia asioita, iloa ja elämyksiä tuottavat lahjakkuudet ovat tyypillises-

ti taiteilijoita, kiintiölahjakkuudet tuovat jokapäiväiseen elämään liittyviä parannuksia ja erikoiset lahjakkuudet on listattu esimerkiksi Guinnessin ennätysten kirjaan (Sternberg ym. 2011).

Tannenbaumin teorian mukaisesti lapsen lahjakkuuteen tarvitaan viisi tekijää: korkeatasoinen yleinen älykkyys, jonkin alan erityiskyvykkyys, sopivasti nonintellektuaalisia piirteitä, haasteellinen ympäristö sekä hyvä onni tietyissä kriittisissä elämänvaiheissa (Uusikylä 2005).



KUVA 3. Tannenbaumin lahjakkuustekijöiden tähtimalli mukailtuna (Tannenbaum 1983)

Lahjakkuusmallissa testattavissa oleva korkeatasoinen yleinen älykkyys on läsnä jossakin määrin jokaisessa lahjakkuustekijässä. Erityiskyvykkyys on olemassa jokaisessa lahjakkaassa ja se on edellytyksenä lahjakkuuden kehittämisessä. Jotkut erityiskyvyt näkyvät jo hyvinkin nuorissa ja toiset tulevat esiin vasta myöhemmin lapsuudessa tai nuoruuden aikana. Ympäristötekijät sanelevat lahjakkuuden kehityssuunnan ja sen, onko se kulttuurisesti hyväksyttävää. Ei älylliset tekijät, kuten esimerkiksi motivaatio, itsevarmuus, tehtävään keskittymiskyky, tukevat lahjakkuuden kehittymistä. Sattuman vaikutus on kiistaton lahjakkuuden ilmenemisessä ja ne ovat yleensä henkilön jokapäiväiseen elämään vaikuttavia ennustamattomia tekijöitä. (Tannenbaum 1983.)

Laine (2012) tuo esille pro gradu työssään, että Tannenbaum korostaa yhteiskunnalla olevan merkitystä lahjakkuuden osoittamisessa ja että yhteiskunnassa toisia lahjakkuuden aloja pidetään tärkeämpinä kuin toisia, mikä samalla määrää yksilön lahjakkuuden suuntaamisen. Ren-

zullin teoriaan verrattuna Tannenbaumin teoria kuvaa enemmän luovaa ja tuottavaa lahjakkuutta kuin koululahjakkuutta (Sternberg ym. 2011).

#### **2.2.4 Gardnerin lahjakkuusteoria**

Lahjakkuusteorioista Gardnerin (1999) moniälykkyysteoria kuvaa lahjakkuutta seitsemän intelligenssin avulla, mutta hän tuo myös esille, että ne eivät kata kaikkia lahjakkuuden lajeja. Gardnerin seitsemän intelligenssiä ovat: lingvistinen eli kielellinen, loogis-matemaattinen, spatiaalinen, kehollis-kinesteettinen, musikaalinen, intrapersoonallinen eli kyky ymmärtää itseä ja intersoonallinen eli kyky ymmärtää muita. Tosin Gardner on lisännyt teoriaansa vielä kahdeksannen intelligenssin eli naturalistisen lahjakkuuden, luonnon ymmärtämisen kyvyn (MIOassis 2015). Uusikylän (2005) mukaan Gardnerin mallin ansiosta lahjakkuuden käsite laajeni kattamaan muutakin kuin pelkän älykkyydosamäärän ja vaikka intelligenssit ovat itsenäisiä, niin ne vaikuttavat toisiinsa ja niitä voi harjoituksella kehittää eikä ne ole toinen toistaan tärkeämpiä (Gardner 1999).

Lingvistinen eli kielellinen intelligenssi ilmenee jo lapsena johdonmukaisten tarinoiden kertomisessa. Sillä on merkittävä rooli joittenkin ammattien harjoittamisessa kuten esimerkiksi kirjailijat, opettajat, lakimiehet, joissa merkittävää on sanojen muodon, sopusoinnun ja merkitysten löytäminen puhuttuun tai kirjoitettuun kieleen. Loogis-matemaattinen intelligenssi määrittelee suhteemme ympäröivään maailmaan. Gardner tukeutuu Piagén näkemykseen, jonka mukaan loogis-matemaattinen intelligenssi ohjaa toimimaan ja tutustumaan ympäristön asioihin ja esineisiin ja järjestelemään niitä. Tämä on merkittävä intelligenssi älykkyyttä mittaavista testeistä suoriutumisessa. (ICELS 2015.)

Spatiaalinen intelligenssi tarkoittaa avaruudellista hahmottamiskykyä ja sillä on merkitystä sellaisissa ammateissa, joissa tarvitsee ymmärtää asioiden keskinäisiä suhteita, tilan muodon ja koon hahmottamista sekä asioiden syitä ja seurauksia. Kehollis-kinesteettinen intelligenssi liittyy vartalon ja sen osien käyttämiseen ilmaisussa, mikä perustuu karkean motoristen taitojen, kuten juoksu, kiipeily, hyppy, nostaminen, taikka hienomotoristen taitojen, kuten sormien käyttö tietokoneen näppäimillä, käyttämiseen ilmaisussa. (ICELS 2015.)

Musikaalinen intelligenssi näkyy usein jo nuorena. Siinä ilmenevät kyky tunnistaa rytmejä ja teemoja musiikista sekä kyky säveltää musiikkia. Henkilöt, joilla on voimakas musikaalinen

intelligenssi pystyvät aistimaan tunteen musiikista. Intrapersonallinen intelligenssi tarkoittaa kykyä ymmärtää itseään, omia tavoitteitaan ja tehdä itsenäisiä päätöksiä. Interpersoonallinen intelligenssi kykyä ymmärtää muita, tunnistaa tunteita, temperamenttia ja olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Naturalistisen lahjakkuuden intelligenssillä tarkoitetaan luonnon ymmärtämisen kykyä. (Gardner 1999.)

Jokaisessa yksilössä on useita lahjakkuuksia, joista toiset ovat enemmän esillä kuin toiset. Kehittämällä yksilön vahvuuksia ja samalla tukemalla hänen heikkouksiaan vahvistuu koko yksilö kokonaisvaltaisesti eikä vain hänen vahvuutensa. (Gardner 1999; Uusikylä 2005). Tätä voidaan soveltaa sekä lahjakkaiden että oppimisvaikeuksista kärsivien opettamisessa. Erityisopettajat ovat Gardnerin mielestä erityisasemassa siksi, että he ovat tiedostaneet oppijoiden erilaiset tavat oppia asioita, minkä he hyödyntävät eritasoisten oppijoiden opettamisessa. (Gardner 1987.)

Gardner vahvistaa, että hänen teoriansa eroaa muista lahjakkuusteorioista muun muassa siinä, että siihen on otettu mukaan kulttuurinen näkökanta. Lahjakkuutta korostetaan eri kulttuureissa eri tavoin eli se, mikä on toisessa hyväksyttävää voi toisessa kulttuurissa olla sopimatonta (Gardner 1999). Gardnerin teoriaa on myös kritisoitu siitä, että siinä intelligenssit ovat itsenäisiä lahjakkuuden alueita eivätkä kovin vahvasti tue toinen toisiaan (Sternberg ym. 2011).

### **2.3. Teorioiden yhteenvetoa**

Motivaatio on Renzullin lahjakkuusteorian yhtenä johtavana elementtinä (Renzulli 2014) ja sitä Gagné käyttää omassa teoriassaan lahjakkuuden kehittymiseen vaikuttavana tekijänä (Gagne 2004, 90). Tärkeimpänä lahjakkuuden tekijänä jokainen teoreetikko pitää jonkin elämän osa-alueen synnynnäistä kykyä, mikä erottuu selkeästi muusta väestöstä (Gardner 1999; Gagné 2013; Sternberg 2011; Tannenbaum 1983) .

Gardnerin teoria poikkeaa toisista esitellyistä lahjakkuusteorioista siinä, että se näkee selkeän yhteyden lahjakkuuden ja luovuuden välillä. Luovuus näkyy uusina innovaatioina tai taiteellisia tuotoksina ja lahjakkuus tukee tätä, sillä sekä lahjakkuus että luovuus ovat kykysidonnaisia. (Gardner 1987.)

Renzullin lahjakkuusteoria on yleisesti käytetty erilaisten koulutusohjelmien pohjana, koska se on helposti laajennettavissa (Uusikylä 2005). Gagnén lahjakkuusteoria puolestaan selittää lahjakkuuden kehittymistä erityislahjakkuudeksi, esimerkiksi millaisia lahjakkuuden pääaluei-

ta pitää hyvällä juristilla tai koripalloilijalla olla menestyäkseen työssään (Gagné 2013). Tan-  
nenbaumin (2014), Gardnerin (1999), Renzullin (2013) ja Gagnén (2013) lahjakkuusteorioi-  
den yhteinen tekijä on tukea lahjakasta kehittymään ja kehittämään lahjakkuuttaan tasapainoi-  
sesti.



### **3 LIIKUNNALLINEN LAHJAKKUUS**

Liikunnallinen lahjakkuus voidaan määritellä esimerkiksi perintötekijöiden, ympäristön, motivaation, luonteen ja oppimisen kautta saavutettujen kokemusten summaksi (Jaakkola ym. 2009). Arosuo (2012) mukailee Uusikylän määrittelyä, että liikunnallinen lahjakkuus on synnystä opiskelulla ja harjoittelulla kehitettävissä oleva ominaisuus. Hakola (2007) on kuvannut liikunnallista lahjakkuutta ja siihen vaikuttavia tekijöitä Gagnén lahjakkuusmallin pohjalta (kuva 2). Kuvan mukaan synnynnäinen lahjakkuus muovautuu erityislahjakkuudeksi virittävien ärsykkeiden eli katalyyttien avulla. Jaakkolan ym. (2009) tulkin mukaan liikunnallinen lahjakkuus muovautuu taitojen oppimisen ja riittävän harjoittelun myötä sekä sopivien ympäristötekijöiden vaikutuksella. Liikunnallinen lahjakkuus on erityislahjakkuus, joka perintötekijöiden, yksilön motivaation ja ympäristön asettamien vaatimusten pohjalta nousee esiin (Gagné 2013).

Liikunnallinen lahjakkuus voidaan määritellä myös taitavuutena ja suorituskykynä jollakin erityisellä liikunnan alueella (Jaakkola ym. 2009). Edellä mainitusta ilmenee, että liikunnallisen lahjakkuuden taso vaihtelee eri yksilöillä, mutta harjoittelun ja ympäristön vaikutuksesta lahjakkuus voi kehittyä ja jalostua. Liikunnallisen lahjakkuuden kehittymisessä on keskeisintä antaa riittävästi lahjakkuutta tukevia ärsykeitä liikunnalliselle taipumukselle, jotta se aktivoituisi ja kehittyisi erityislahjakkuudeksi (Kangaspunta ym. 2009).

Gardnerin kahdeksasta intelligenssistä kehollis-kinesteettinen intelligenssi määrittää kyvykkyyttä käyttää omaa kehoaan tai sen osia jonkin tehtävän suorittamisessa tai tuotteen valmistamisessa. Hän tähdentää henkisen ja ruumiillisen toiminnan rinnakkaisuutta, minkä tuloksena esimerkiksi kirurgi osaa tehdä juuri oikeanlaisen viillon tai jalkapalloilija saa teknisesti oikeanlaisen potkun pelitilanteessa aikaiseksi. (Gardner 1999). Liikunnallisesti lahjakkaalla kehollis-kinesteettinen intelligenssi ilmenee liikunta- ja lajitaitojen nopeana oppimisena ja niiden soveltamisena eri tilanteissa niin liikunnan kuin normaalielämän parissa (Uusikylä 2005).

#### **3.1 Liikunnallisen lahjakkuuden tunnistaminen**

Liikuntataitojen oppiminen ja lahjakkuus tukevat toisiaan, sillä perinnölliset ominaisuudet yhdistettynä sopivaan harjoitteluun muovaavat lahjakkuutta kohti erityislahjakkuutta. (Gagné 2013). Bailey ym. (2004) selvittivät, millä tavoin liikunnan opettajat tunnistavat liikunnalli-

sesti lahjakkaat oppilaat ryhmästä sekä kasvaako lahjakkaiden osuus pedagogisella liikunta-kasvatuksella, jolloin harjoituksen vaikutus olisi läsnä. Heidän tutkimuksensa tavoitteena oli selvittää, millaisilla testeillä liikunnallisesti lahjakkaat lajista riippumatta valitaan liikunta-luokille Iossa-Britanniassa. Tuloksista ilmeni, että suurin osa opettajista katsoo oppilaan sen hetkistä lajitaitavuustasoa eikä näe lahjakkuutta kokonaisvaltaisemmin suhteessa muihin la-jeihin tai lahjakkaan kehitysmahdollisuuksiin. (Bailey ym. 2004.) Liikunnanopettajilla on tär-keä rooli liikunnallisten lahjakkuuksien tunnistamisessa ja siksi olisi tärkeää laatia opettajille selkeä ohjelma ja kriteeristö tätä varten (Renzulli 2014).

Uusikylä (2005) ja Mäkelä (2009) toteavat, että lahjakkuuden tunnistaminen on hankalaa. Lahjakkuuksien tunnistaminen on prosessi, jossa tulisi huomioida useita seikkoja, kuten lah-jakkuuden moniulotteisuus, lahjakkuuden näkyvyys ja näkymättömyys, yhden tai useamman alan lahjakkuus, henkilön fyysinen ja psyykkinen ikä, henkilön sosioekonominen status sekä tunnistamiseen käytettävä menetelmä (Mäkelä 2009). Gardenerin (1999) ja Gagnén (2013) lahjakkuusteoriaa käytetään pohjana lahjakkuuksien tunnistamisessa niiden moniulotteisuu-den takia. Yleistestien ja lajispesifisten testien avulla mitattavat fyysiset ja lajitekniset ominai-suudet antavat suppean kuvan urheilijan lahjakkuudesta eikä liikunnallisen lahjakkuuden tun-nistaminen helpotu, minkä vuoksi harjoitteluympäristön muuttaminen lahjakkuutta tukevaksi olisi järkevää (Kangaspunta ym. 2009).

Liikunnallisen lahjakkuuden tunnistamisessa on käytettävissä erilaisia tunnistuslistoja, joita on saatavilla alan kirjallisuudesta tai verkosta, mutta pelkästään niihin tukeutumalla saattavat listaan kuulumattomat liikunnallisen lahjakkuuden jäädä vaille huomiota (Mäkelä. 2009). Pa-rempaan ennustettavuuteen päästään hyödyntämällä asiantuntijoita, jotka pystyvät pitkällä aikavälillä sekä testaamaan lasta että selvittämään tämän biologisen iän ja tarkemmat kas-vuennusteet (Kangaspunta ym. 2009). Renzulli (2014) toteaa, että olivatpa erityislahjakkuu-den tunnistamistestit kuinka kattavia tahansa, tarvitaan lisäksi lahjakkuutta tukevia ja kehittä-viä ohjelmia.

### **3.2 Liikunnallisen lahjakkuuden kehittäminen**

Riittävän suuri toistojen määrä tehovalmennuksessa vähentää perinnöllisten lahjakkuusteki-jöiden osuutta taitotasossa (Uusikylä 2012), mikä tarkoittaa, että liikuntataidot opitaan riittä-vien toistojen ja harjoittelun avulla (Jaakkola ym. 2009). Gagné (2013) toteaa lahjakkuusteo-

riaa selittäessään, että synnynnäistä liikunnallista lahjakkuutta saadaan harjoittelun avulla parannettua, mutta esimerkiksi motivaatio, ympäristö, kulttuuri, sattumanvaraiset tekijät vaikuttavat siihen, että puhkeako lahjakkuus kukoistukseen vai jääkö se kehittymättä.

Liikunnallisen lahjakkuuden kehittäminen on elinikäinen prosessi, joka muovautuu yksilön oman kehityskaaren myötä sen erilaisia painopisteitä mukaillen (Uusikylä 2005). Liikunnan opetuksen tulee olla samalla laadukasta ja vaihtelevaa, jotta oppija saisi mahdollisuuden omien lahjojensa löytämiseen (Mäkelä 2009). Laineen (2010) mukaan liikunnallisen lahjakkuuden tukemiseen ei ole yhtä oikeaa tapaa vaan tärkeintä on pohtia eri yksilöille sopivia toimintamalleja, jotka kohdentavat opetuksen oppijan lahjakkuusalueelle. Liikunnanopetuksessa tätä tulee tarkastella siitä näkökulmasta, että annetaanko liikunnallisesti lahjakkaille riittävästi heidän kykyjensä mukaisia haasteita (Laine 2010).

## **4. INKLUUSIO KÄSITTEENÄ**

Inkluusio ei ole tietty tila, joka on saavutettu, vaan kyseessä on jatkuva osallistumisen esteiden purkamisen tila niin koulussa kuin koko yhteiskunnassa (Mäkinen ym. 2009). Salamancan julistuksessa (1994) hyväksyttiin, että jokaisella lapsella, nuorella ja aikuisella on mahdollisuus opiskella tavallisessa koulussa ja saada omien kykyjensä mukaista opetusta. Inkluusio tarkoittaa julistuksen mukaan kaikille avointa koulua.

### **4.1 Integraatiosta inklusioon**

Eritasoisten oppijoiden integroiminen yhteiseksi opetusryhmäksi on nykyisin vallitseva käytäntö suomalaisissa peruskouluissa. Integroinnilla tarkoitetaan oppijan tai opetusryhmän yhdistämistä toisen opetusryhmän kanssa yhdeksi opetusryhmäksi (Louhela, 2012). Opetusryhmään sijoitetun oppijan tai ryhmän oppimista tuetaan tarvittaessa yleisellä, tehostetulla tai erityisellä tuella, mistä käytetään nimitystä kolmiportainen tuki (Perusopetuslaki 628/1998). Integroinnista ja kolmiportaisesta tuesta puhuttaessa liitetään keskusteluun termi inkluusio, joka joissakin suunnitelmissa rinnastetaan erityisopetukseen.

Oppilaiden sijoittaminen yleisopetukseen huolimatta heidän erityistarpeistaan tarkoitti integroimista. Integraatio ei aina suju vaivattomasti tai halutulla tavalla, sillä joskus ryhmän jäsenten erilaisuudesta aiheutuu ongelmia ja paineita sulkea erilainen oppija ryhmän ulkopuolelle (Emanuelsson 2001, 131). Integroimalla erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita yleisopetuksen ryhmiin siirrettiin erityisopetusta laitoksista yleisopetuksen suuntaan. Opettajien suhtautuminen integraatioon on ollut kielteistä ja kriittistä, eivätkä he nykyresursseilla usko inklusiivisen koulun mahdollisuuksiin (Louhela. 2012). Mikä nostaa esille haasteen, josta Emanuelsson (2001, 132) mainitsee, että integraatio merkitsee normaalin opetuksen haasteellista ja vaativaa tarvetta uudistua, minkä vuoksi integraatio nähdäänkin usein poikkeavan tuomista ns. normaaliopetuksen ryhmään eikä oppimisolosuhteiden muovaamisena kaikille oppijoille sopivaksi.

Integraatio tulisi nähdä prosessina, jossa ryhmään tulee uusi jäsen, joka on erilainen kuin muut ryhmän jäsenet. Erilaisuutta voi olla esimerkiksi vamma, etninen tausta ja käyttäytyminen. Prosessin mukaisesti ryhmä muovautuu uudeksi, joka pitää sisällään myös integroidun tulokkaan erityistarpeet. Myös inklusio -ajattelun mukaisesti oppijat pyritään ensisijaisesti

sijoittamaan yleisopetukseen, jossa he saavat tarvittaessa riittävät tukipalvelut. (Huovinen 2000.) Inklusio tarkoittaa Ylisen (2012) mukaan yleisopetusta, jossa erityistä tukea tarvitseva oppija saa oppiakseen kaiken tarvitsemansa tuen. Rikkonen & Vehmas (2007) selittävät, että inklusio -ajattelun mukaisesti jokaisella on oikeus lähikouluun, jossa opetusta annetaan oppijan edellytysten mukaisesti.

#### **4.2. Kolmiportainen tuki**

Perusopetuslain (628/1998) mukaisesti oppijalla on oikeus tarvittaessa tukiopetukseen ja osa-aikaiseen erityisopetukseen sekä tehostettuun ja erityiseen tukeen. Kolmiportainen tuki koostuu näistä tukitoimista, ja niillä taataan oppijalle kykyjensä mukainen opetus. Kolmiportainen tuki auttaa tukea tarvitsevia oppijoita selviytymään omalla tasollaan perusopetuksen opetusryhmässä.

Tukiopetukseen on tarvetta, mikäli oppija on tilapäisesti jostakin syystä jäänyt opinnoissaan jälkeen. Mikäli oppijan oppiminen tai koulunkäynti tuottaa vaikeuksia, on hänellä mahdollisuus osa-aikaiseen erityisopetukseen muun opetuksen ohessa. Jos oppija tarvitsee säännöllistä tukea oppimisessaan ja koulunkäynnissään, on hänellä mahdollisuus pedagogiseen arvioon perustuvaan tehostettuun tukeen. Pedagoginen arvio käsitellään moniammatillisessa oppilashuoltotyöryhmässä. Erityistä tukea vaativa oppija sijoitetaan kirjallisella päätöksellä kokonaan tai osittain erityisopetuksen piiriin, jossa hän opiskelee oman henkilökohtaisen opetussuunnitelmansa mukaisesti. Oppilaan tarve tukeen määritellään yhdessä huoltajien ja opetuksen järjestäjän kanssa ja oppijalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, joka tarkistetaan tarvittaessa vähintään kerran lukuvuodessa. (Perusopetuslaki 642/2010.)

Kolmiportainen tuki kattaa oppijan kaikki aineet, myös taito ja taideaineet. Tämä merkitsee sitä, että liikunnanopetuksessakin opettajan tulee ottaa huomioon kunkin oppijan taitotaso jo tuntien suunnitteluvaiheessa (Louhela 2012). Tunnistamalla ja keskittymällä oppijan vahvuuksiin ja tukemalla niitä annetaan oppijalle mahdollisuus loistaa siinä mitä hän osaa (Pirttimaa & Takala 2010).

Kolmiportaista mallia käydään läpi jokaisessa opettajankoulutuslaitoksessa, mutta systemaattisia kursseja aiheesta ei ole ollut. Opettajaksi opiskelevat tutustuvat harjoittelunsa aikana

kolmiportaiseen tukeen siinä määrin kuin se normaalikouluissa on mahdollista (Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki 2014)

### **4.3 Inklusio liikunnanopetuksessa**

Inklusio on muuttanut liikunnanopetuksen luonnetta. Liikuntatunnit ovat monesti oppilasryhmille yhteisiä ja opettaja huomioi suunnittelussaan ryhmän kokonaisuutena. Liikunnanopetuksen kannalta erityistarpeita aiheuttavat oppilaitten vammat ja sairaudet, oppilaitten sosiaaliset taidot ja käyttäytyminen sekä oppilaitten kunto ja liikunnalliset taidot. (Huovinen 2000, 14 – 17.) Penninkangas (2010) puolestaan tuo esille tutkimuksessaan opettajan näkökulman inklusiivisesta erilaisin tukitoimin toteutetusta liikunnanopetuksesta. Toimivassa inklusiivisessa liikunnanopetuksessa opettajan tulee kuunnella oppijoiden liikuntakokemuksia, etsiä opettamiseen, oppimiseen ja arvioimiseen uusia strategioita sekä tarvittaessa osallistua alan koulutukseen (Louhela 2012).

Suomen perustuslaissa (731/1999,18 §) taataan kaikille yhtäläiset oikeudet kykyjensä mukaiseen opetukseen. Perusopetuslain (628/1998) tavoitteena on koulu, josta tuen eri tasoilla annetaan jokaiselle oppijalle mahdollisuus selvitä omien edellytystensä mukaisesti. Opettajan tulisi tunnistaa oppilaittensa haasteet ja vahvuudet jo liikuntatuntien suunnitteluvaiheessa, jolloin hän voi ottaa huomioon liikkujien eri taitotasot (Jaakkola ym. 2009). Eriyttämällä liikkujat taitojensa mukaisiin suoritusryhmiin saavat oppijat opetuksesta omien taitojensa mukaisia haasteita ja samalla eriyttäminen toimii keinona huomioida jokaisen oppijan erityistarpeet inklusiivisessa opetuksessa (Laine 2010).

Opetussuunnitelman perusteissa (2004, 2014) peräänkuulutetaan oppijoiden fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn tukemista oppijalle turvallisen ja tarkoituksen mukaisen liikunnanopetuksen avulla. Toisaalta liikunnan opetukseen tuo haastetta lisää se, että oppijoiden oppiminen tapahtuu syystä eri tavalla ja eri tahdissa (Kivirauma 2001,177), minkä vuoksi liikunnanopetuksessa on yksilöllisyyden lisäksi otettava huomioon koulun kulttuuri ja fyysinen ympäristö (Louhela 2012).

Inklusion tarkoituksena on tarjota jokaiselle oppijalle turvallinen ympäristö onnistumisten kokemiselle ja liikuntataitojen oppimiseen omalla taitotasollaan. Tämä asettaa liikunnanopettajalle haasteen tuntiensa suunnitteluun. Inklusiivisessa koulussa liikunnanopettajan tulee osa-

ta muokata ja soveltaa sekä tuntisuunnitelmiaan että yksittäisiä harjoitteita ja käyttämiään välineitä oppijoilleen sopivaksi. (Louhela 2012.) Rikkinen & Vehmas (2007) pohtivat tutkimuksessaan, että inklusiivisen ja laadukkaan liikunnanopetuksen lähtökohtana on oppija, jonka vahvuudet, yksilölliset kyvyt ja kiinnostuksen kohteet tulisi huomioida jo liikuntatuntien suunnittelussa. Oppijoiden erilaisuus tarkoittaa usein vaihtelevaa avun ja tuen tarvetta liikuntatunneilla (Emanuelson 2001, 132)

## **5. LIIKUNNALLISESTI LAHJAKAS OPPIJANA**

Laine (2012) käsittelee Pro Gradu työssään älyllisesti lahjakkaiden lasten kokemuksia peruskoulussa annatusta tuesta. Tutkimuksensa tuloksena hän tuo esille, että lahjakkaat oppijat tarvitsevat oppimiseensa erityishuomiota ja että sen tarve on merkittävää. Liikunnallisesti lahjakas tarvitsee oppimisensa tueksi ja kykyjensä kehittämiseksi erityisjärjestelyjä, koska he oppivat nopeammin kuin muut oppijat, minkä vuoksi he viihtyvät usein huonosti normaaliopetuksessa, jos joutuvat toimimaan kykyjensä alapuolella.

### **5.1. Peruskoulu ja liikunnan opetussuunnitelma**

Suomen peruskoulun tehtävänä on antaa liikunnallisesti lahjakkaille oppijoille heidän kykyjensä ja taitojensa mukaista opetusta (Perusopetuslaki, 642/210). Voimassa oleva opetussuunnitelma määrää opetuksen sisällöt kunta ja koulukohtaisesti ja ne on laadittu Opetushallituksen julkaisemien opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Voimassa oleva opetussuunnitelman perusteet (2004) sanoo, että liikunta on toiminnallinen aine ja sen perimmäisenä tavoitteena on liikunnan omaehtoinen harrastaminen, mikä edellyttää yksilön kehitysmahdollisuuksien huomioon ottamista opetuksessa. Vuonna 2016 käyttöön tulevassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa opetussuunnitelman perusteissa (2014) liikunnan osalta mainitaan, että oppijaa kannustetaan kehittämään ja ylläpitämään fyysisiä ominaisuuksiaan ja lisäksi keskeistä on hänen yksilöllisten vahvuksiensa tukeminen.

Inklusiivisessa liikunnan opetusryhmässä jokaisen oppijan tulee saada onnistumisen kokemuksia (Louhela 2012). Opetussuunnitelman perusteissa (2014) tuodaan esille oppijoiden oikeus saada omien yksilöllisten kykyjensä mukaista opetusta opetuksen järjestäjän toimesta. Liikunnanopetuksessa tämä tarkoittaa, että liikunnanopettajan tulee osata soveltaen suunnitella opetusryhmänsä jokaiselle oppijalle tavoitteellista ja hänen kykyjensä mukaista toimintaa (Louhela 2012). Suomalaisessa peruskoulussa puhutaan opetuksen eriyttämisestä ja rikastuttamisesta edellä mainittujen taitojen oppimisessa, mutta pelkästään liikunnallisesti lahjakkaille suunnattuja luokkia tai kouluja vierastetaan (Laine 2010). Jäljempänä puhutaan liikunnanopetuksen eriyttämisestä ja rikastamisesta liikunnallisesti lahjakkaiden näkökulmasta.



## 5.2 Eriyttäminen liikunnanopetuksessa

Koulujen liikunnanopetuksella on merkittävä rooli liikunnallisesti lahjakkaiden oppijoiden tukemisessa motoristen, kognitiivisten sekä sosioemotionaalisten perustaitojen oppimisessa (Jaakkola ym. 2009). Vuonna 2016 käyttöön otettava perusopetuksen opetussuunnitelma ohjaa liikunnanopetusta oppijan omien henkisten ja fyysisten vahvuuksien tukemisen suuntaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014).

Eriyttämällä liikunnanopetuksessa ymmärretään helposti toimenpiteitä, joilla huomioidaan erityisen tuen tarpeessa olevia oppijoita, mutta myös liikunnallisesti lahjakkaitten oppijoiden kohdalla se on opetusta, jossa jokaisen erityislahjat tulisivat huomioiduiksi (Laine 2010). Tällä tavalla eriyttäminen vastaisi myös liikunnallisesti lahjakkaiden kykyjä ja tarpeita (Uusikylä 2005). Parhaimmillaan eriyttävä liikunnanopetus toimisi osana liikunnallisesti lahjakkaan oppijan tukiverkkoa, johon kuuluisivat oppijan perhe, valmentajat, urheiluseura ja lajiliitot (Kangaspunta ym. 2009).

Liikuntatunnilla eriyttäminen vaatii opettajalta erityistä suunnittelua, missä jokaisen oppijan taitotaso tulisi huomioida (Huovinen 2000). Liikunnan opetuksen eriyttämisen suunnittelussa tulisi pohtia, mitä opetetaan, miten opetetaan ja mikä saadaan tuotokseksi (Laine 2010). Samalla opettajan tulee myös muokata harjoitteita sellaisiksi, että ne tarjoavat oppijalle haasteita ja niissä on mahdollista onnistua ja kehittyä (Huovinen ym. 2007, 201). Eriyttämisessä tulee kiinnittää huomiota, millä tavoin opetuksen syvyys, laajuus ja etenemisnopeus vaihtelevat ja, että eriyttämisen suunnittelu vaatii oppijan edellytysten ja tehtävän vaatimusten arviointia (Huovinen ym. 2013, 384; Huovinen ym. 2007, 201). Eriyttämisen avulla jokaisella oppijalle saadaan mielekästä ja tavoitteellista tekemistä oppitunnille (Laine 2010).

Eriyttäminen voidaan tehdä ryhmittelyiden, opetuksen nopeuttamisen tai yksilöllisen ohjauksen avulla (Uusikylä 2005). Oppilaat voidaan jakaa taito- tai ikätason mukaisiin ryhmiin (Huovinen ym. 2013, 384), opetusta voidaan nopeuttaa oppijan oman edistymisensä tahtiin (Uusikylä 2005) ja yksilöllistetty opetus auttaa oppijan kehitystarpeiden huomioimisessa (Laine 2010). Pienryhmiä muodostamalla opettaja voi joustavasti vastata oppijoiden vaihteleviin tarpeisiin, mutta samalla opettajan täytyy muistaa, että ryhmiä tulee muodostaa vaihtelevin perustein, jotta jokainen oppija saa ryhmästä parhaimman hyödyn oppimiseensa. Pienryhmässä motivaatiotaso on tavallista korkeampi, mikä mahdollistaa kykyjen mukaisen liikunnan opiskelun. (Laine 2010.) Eriyttämisen voi tehdä myös toiminnan sisällä sääntöjä ja

välineitä muuttaen tai harjoitteiden sisällä rinnakkaisella helpommalla tai vaikeammalla harjoitteella (Louhela 2012).

### **5.3. Akseleraatio**

Akseleraation eli opiskelun nopeuttamisen avulla oppija voi opiskella tai harjoitella opetettavan asian nopeammin ja tehokkaammin lisäksi akseleraation kautta oppija saa mahdollisuuden löytää itsessään uusia kykyjä. (Uusikylä 2005). Akseleraation johtoajatukseksi on huomioida oppijoiden erilaiset tarpeet opetuksessa ja tarvittaessa opetuksessa voidaan joustaa, jos oppijan opinnoissa eteneminen on nopeampaa (Laine 2010). Erilaisia akseleraatiotekniikoita eri oppijoille tulisi käyttää vaihtelevasti olennaisten asioiden opettamisessa liikuntatunneilla (Renzulli 2013).

Liikunnallisesti lahjakkaat voivat esimerkiksi opiskella vanhempien oppijoiden mukana, jolloin vain liikunnan osalta oppijoilla olisi oma yksilöllistetty opetussuunnitelma ja akseleraatio toimisi vain liikunnan osalta ja muuten opinnot jatkuisivat normaalisti. Tämän tyyppisestä akseleraatiosta oppijan sosioemotionaaliset suhteet pysyisivät ikäluokkansa tasolla. (Laine 2010.)

### **5.4 Opetuksen rikastuttaminen**

Opetuksen rikastuttaminen tarkoittaa, että oppijalle annetaan haasteita opiskeluun hänen lahjakkuusalueellaan ja sillä pyritään syventämään opetettavaa asiaa (Laine 2010). Uusikylä (2005) pitää tärkeänä, että jokainen koulu luo oman mallinsa opetuksen rikastuttamisessa, jolloin jokaisella oppijaa opettavalla henkilöllä on oma vastuualueensa oppijan lahjakkuusalueella ja lisäksi rikastuttamisohjelma olisi suunnattu koulun kaikille oppijoille, jolloin jokaisella olisi mahdollisuus valita oma kiinnostuksen kohteensa ja perehtyä siihen syvällisemmin. Oli pa koulun rikastuttamisohjelma millainen tahansa, niin opettajien tulee olla valveutuneita toimimaan liikunnallisesti lahjakkaiden oppijoiden hyväksi.

Oppijoita voidaan ohjata erilaisiin oman lajinsa kilpailuihin, heille voidaan tarjota asiantuntija-apua omassa lajissaan tai heidät voidaan ohjata oman lajinsa urheiluseuran ohjattuihin harjoituksiin, missä he saavat ohjattua ja valvottua valmennusta oman liikunnallisen lahjakkuuden tueksi (Laine 2010). Uusikylän (2005) mukaan rikastuttaminen palvelee myös koulun muita oppijoita eikä pelkästään lahjakkaimpia, sillä rikastuttaminen tuo opiskeluun uusia elementtejä, joiden avulla opiskelusta tulee mielenkiintoista ja vaihtelevaa. Rikastuttaminen vaa-

tii opetuksen suunnitteluun muutoksia, tarvittavia resursseja sekä opettajien että oppijoiden sitoutumista ohjelmaan (Renzulli 2013).

## **6. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN**

Tämä tutkimus on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, jossa haetaan opettajien kokemuksia tutkittavaan ilmiöön (Hirsijärvi ym. 2006). Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että se pyrkii tietystä teoreettisesti määritellystä näkökulmasta ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä, mikä tarkoittaa kokonaisvaltaista käsitystä ilmiöstä teoriapohjassa (Alasuutari 1999).

Tutkimus pyrkii selittämään fenomenologisella lähestymistavalla opettajien kokemuksia ja pyrkii löytämään niistä yhteneviä teemoja. Fenomenologia tarkoittaa ihmisen kokemusperäisten ilmiöiden selittämistä (Tuomi & Sarajärvi 2009). Tässä tutkimuksessa keskeisenä ovat opettajien saamat kokemukset liikunnallisesti lahjakkaista oppijoista inklusiivisessa liikunnan opetusryhmässä.

Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla neljältä liikuntaa opettavalta opettajalta, jotka opettivat eri kouluissa perusopetuksen ja erityisopetuksen parissa. Heillä oli liikunnanopettajakokemusta 5 – 29 vuotta. Puolistrukturoidussa haastattelussa oli kysymysrunko, jonka avulla johdatettiin haastateltava aiheeseen (Ruusuvuori & Tiittula 2006). Joidenkin kohdalla haastattelukysymyksiä ei juurikaan tarvittu kun toisten kohdalla kysymyksistä oli apua haastattelun läpiviemiseksi.

### **6.1 Tutkimuskysymykset**

Tutkimuksessa haluttiin selvittää, millaisia kokemuksia liikunnan opettajilla oli liikunnallisesti lahjakkaista oppijoista inklusiivisessa liikunnanopetuksessa. Tutkimuksen kannalta olennaisten termien tuntemusta haluttiin myös selvittää. Tutkimusasetelma voidaan pelkistää seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- a. Miten liikunnanopettajat määrittelevät lahjakkuuden?
- b. Kuinka liikunnanopettajat ymmärtävät inklusio -termin?
- c. Millaiseksi liikunnanopettajat kokevat liikunnallisesti lahjakkaat oppijat inklusiivisilla liikuntatunneilla?

### **6.2 Tutkimuksen eteneminen**

Tutkimussuunnitelma laadittiin syksyllä 2013 ja samalla määriteltiin tutkimuksen viitekehys. Viitekehyksellä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan liikuntaa opettavien opettajien kokemuksia liikunnallisesti lahjakkaista oppijoista inklusiivisessa opetusryhmässä.

### **6.2.1. Teemahaastattelut**

Tutkimusmateriaali koottiin puolistrukturoidulla teemahaastatteluilla, joissa haastateltaville esitettiin tutkimuksen teemoihin ohjaavia kysymyksiä (Hirsijärvi ym. 2006). Haastattelun tarkoituksen oli vuorovaikutustilanteessa tuottaa verbaalista materiaalia tutkimuksen käyttöön (Ruusuvoori ym. 2006) ja teemahaastattelua ohjaavat kysymykset oli laadittu tutkimuskysymysten pohjalta ja niiden tehtävänä oli toimia haastattelun runkona. Puolistrukturoidussa teemahaastatteluissa olisi voinut haastattelukysymykset lähettää etukäteen haastateltaville, mutta tässä tutkimuksessa niin ei menetelty, vaan tutkimuksen kannalta riittävän paljon tietoa saatiin esittämällä kysymykset suoraan haastattelutilanteessa (Tuomi & Sarajärvi 2009).

Haastateltaviksi valittiin neljä liikuntaa opettavaa opettajaa, jotka opettavat ala- ja yläkoulussa sekä erityisoppilaitoksessa ja heillä oli opetusvuosia 5 ja 29 vuoden välillä. Haastateltavat olivat pieniltä paikkakunnilta Hartolasta, Hirvensalmelta, Pertunmaalta sekä Mikkelistä ja heidät valittiin sen mukaan, millaisia kokemuksia heillä oli tutkimusaiheen mukaisesta liikunnanopetuksesta. Kullakin haastatteluun osallistuneella oli myös vapaa-aikanaan liikuntaan liittyvä pitkäaikainen harrastus, mikä antoi lisäpainoa liikunnanopetukseen koulussa. Tarkoituksena oli saada harkittu otos opettajia mukaan (Hakala 2009). Haastateltaviin otettiin keväällä 2014 yhteyttä ja sovittiin haastattelujen ajankohdat kesän ja syksyn 2014 ajalle.

Teemahaastattelut aloitettiin esittelemällä, mihin tarkoitukseen haastattelun avulla saatua materiaalia käytetään. Tutkimuskysymysten pohjalta oli laadittu teemahaastattelun tueksi kysymysrunko, mikä toimi viitteellisenä ohjaajana haastatteluissa. Haastattelut nauhoitettiin ja nauhoitukseen käytettiin tutkijan älypuhelinia, jonne haastattelutiedosto tallentui myöhempää käyttöä varten. Haastattelutilanteet pyrittiin pitämään häiriöistä vapaina ja jokaisen haastateltavan kohdalla neutraalissa paikassa. Haastattelut suoritettiin haastateltavien kotona tai työpaikalla erillisessä huoneessa. Vaikka jokainen haastattelutilanne oli ainutlaatuinen, niin neutraaleilla olosuhteilla varmistettiin, että vuorovaikutustilanteesta saatiin luottamuksellinen (Hirsijärvi & Hurme, 2001).

## 6.2.2 Aineiston analyysi

Tutkimusaineistosta etsittiin vastauksia tutkimuskysymyksiin eli kuinka haastatellut opettajat määrittävät lahjakkuuden, miten he ymmärtävät termin inklusio ja kuinka he kokevat liikunnallisesti lahjakkaan oppijan inklusiivisilla liikuntatunneilla.

Kun haastattelut oli suoritettu, ne purettiin muotoon, jossa niitä voidaan tutkia. Tutkimusaineisto litteroitiin eli puolistrukturoidut teemahaastattelut kuunneltiin ja purettiin tekstiksi (Ruusuvuori & Tiittula 2005). Litterointi suoritettiin sanatarkasti ja kattavasti ottamalla mukaan myös täytesanat, jotta haastattelutapahtuman ilmapiiri tulisi myös tallennettua (Tutkimusaineistojen tiedonhallinnan käsikirja 2015).

Saadusta haastattelumateriaalista etsittiin yhteneväisyyksiä eli teemoja, jotka analyysivaiheessa korostettiin eri väreillä (Eskola & Vastamäki 2007). Teemoittelua käytettiin tutkimusanalyysissä, jotta puolistrukturoiduista haastatteluista saatiin yhtenevät asiat esille (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Teemoittelun pohjana käytettiin tutkimuskysymyksiä, mutta esiin nouseville muillekin teemoille annettiin tilaa ja ne otettiin tarkasteluun tutkimustuloksissa (Hirsijärvi & Hurme 2001).

Perehtymällä tutkimusaineistoon useita kertoja lukemalla ja erittelemällä teemoihin liittyviä asioita pyrittiin fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen mukaisesti ymmärtämään ja selittämään, miten haastateltavina olleet opettajat kokivat liikunnallisesti lahjakkaan oppijan inklusiivisessa liikuntaryhmässä ja kuinka opettajat määrittivät tutkimuksen keskeiset termit eli lahjakkuuden ja inklusion (Tuomi & Sarajärvi 2009). Fenomenologisen lähestymistavan mukaisesti tuli ottaa huomioon myös konteksti, missä haastattelun vastaukset oli annettu (Risänen 2006). Useita kertoja aineistoon perehtymällä saatiin aikaan tulkinnallinen vuoropuhelu aineiston kanssa ja tutkittavan asian ymmärtämiseksi (Anttila 1998; Ruusuvuori ym. 2006) ja siitä muodostuneen hermeneuttisen kehän avulla saatiin ymmärrys tutkittavista teemoista (Anttila 1998).

## 7. TUTKIMUSTULOKSET

### 7.1 Lahjakkuus liikunnanopettajan mukaan

Haastattelussa mukana olleiden liikuntaa opettavien opettajien käsitykset lahjakkuudesta olivat melko samansuuntaiset ja yhteneväiset verrattuna lahjakkuustutkijoiden käsityksiin: lahjakkuuteen vaikuttavat perimä ja ympäristö sekä motivaatio ja riittävä harrastus (Gagné 2013; Renzulli 2014). Opettajat yhdistivät lahjakkuuden oppimiseen, sillä he kokivat, että lahjakkaat oppivat ja sisäistävät uusia asioita nopeammin. Heidän mielestään lahjakkaiden oppiminen on nopeaa, helppoa ja heille luonnollista.

*'Lahjakkuus on synnynnäistä taitoa tai synnynnäistä kykyä oppia jotakin.'  
'Kyky oppia on lahjakkuuden perusmuoto'*

Nähtiin, että ympäristön tarjoamat mahdollisuudet harjoitella lahjakkuuteen liittyvää asiaa tukevat oppimista ja samalla kehittävät lahjakkuutta. Opettajien mielestä lahjakkuus kehittyy luontaisesti ilman harjoitusta tiettyyn tasoon asti, mutta harjoittelun kautta lahjakkuus kehittyy. Motivaatio lahjakkuuden kehittämiseen on opettajien mielestä tärkeässä osassa.

*...se (lahjakkuus) voi olla geeneistä johtuvaa osittain ja sitten tietysti myös ympäristötekijöistä johtuvaa, että miten paljon on päässyt harrastamaan sitä. Ja siihen lisättyä sitten lahjakkuuteen liittyy tietysti – pakko liittyä tuo motivaatio, että miten innokkaasti harjoittelee lajia. Ilman harjoittelua ei kauheen pitkälle pääse.'*

Lahjakkuutta pidettiin yleisesti perinnöllisenä ominaisuutena, kuten edellä oleva lainaus kertoo. Tämä näkyy oppijoissa opettajien mukaan siinä, että uusia asioita sisäistetään nopeammin ja liikunnassa uusien liikkeiden oppiminen ja hallinta tapahtuu nopeasti. Gardnerin (1999) teorian mukaan lahjakkuus on useiden intelligenssien summa ja sitä on harjoittelulla mahdollista kehittää. Gagné (2013) on samaa mieltä siinä, että lahjakkuus perinnöllisenä ominaisuutena harjoittelun ja muiden katalyyttisten tekijöiden myötä kehittyy erityislahjakkuudeksi tai – lahjakkuuksiksi (kuva 2).

## 7.2 Inklusio liikunnanopetuksessa

Opettajille oli inklusio terminä haastava, sillä sen määrittelyssä lähdettiin usein liikkeelle integraation käsitteestä. Yleisimmin lähdettiin siitä, että inklusiossa kyse on eritasoisista oppijoista koostuva ryhmä samassa liikunnanopetuksen ryhmässä. Eritasoisella tarkoitettiin oppijoiden kykyjen, taitojen tai muiden rajoitteiden vaikutusta oppijoiden osallistumiseen taikka huomioimiseen liikuntaryhmässä ( Louhela 2012).

*'se on juuri sitä, et erilaiset oppijat ovat samassa ryhmässä. Ja sitten tietyllä tavalla se, että heillä on oma antinsa siihen ryhmään.'*

*'Ei laiteta niitä erikseen, jotka tarvitsevat erityistä tukea, vaan samassa ryhmässä ja siinä yritetään tukea niitä sitte erityisillä apukeinoilla.'*

Opettajien vastauksista nousi esille, että inklusiota ei sellaisenaan liikunnan opetuksessa ajatella, vaan koetaan oppijat yleensä eritasoisina tai erilaisina oppijoina kykyjensä mukaan. Ryhmän opetuksessa keskitytään siihen, että oppitunneilla monipuolinen liikunta olisi turvallista ja oppijoille saataisiin onnistumisen kokemuksia.

*'Ja itse asiassa se ei oo ollenkaan huono juttu ollu se, että saada oppilaat liikumaan hyvällä mielellä hiki päässä, heikotkin oppilaat joukossa, niin itse asiassa se ollut tärkeempää ja vois olla koululiikunnan yks tärkeimpiä tehtäviä muidenkin ryhmien osalta.'*

Ryhmän yhdessä toimiminen koettiin tärkeänä inklusiivisessa liikunnanopetuksessa, sillä se lisää sosiaalista yhteenkuuluvuuden tunnetta ja oppijat osaavat tunnistaa toistensa rajallisuuden eri toiminnoissa. Vaikka liikuntatunnilla taidolliset tasoerot ovat joskus huomattavankin suuret, niin koettiin, että jokainen voi olla jossakin lajissa taitava ja toisessa lajissa tarvitsee huomattavasti ohjausta opettajalta tai muilta oppijoilta. Tämä auttaa oppijoita hahmottamaan ja hyväksymään, että ryhmässä on paljon erilaisuutta.

*'..joku antaa hyvin lahjakkaan ja taitavan kuvan itsestään perusliikuntamuodoissa esimerkiksi pallopeleissä. Mutta sitten tulee joku toisentyppinen, vaikkapa suunnistus, niin hänellä ei ole minkään näköistä hahmotuskykyä kartan suhteen.'*

*'mä aika paljon käytän ryhmätyöskentelyä sitten, että siinä aina välillä teen sillä lailla, en niille sitä mainosta, mutta laitan vähän sellasia harjoitteita, mitkä tarvii enemmän tiivistä ryhmää'*



### 7.3 Lahjakas oppija liikuntatunnilla

Koululiikunnassa joillakin lahjakkailla oppijoilla esiintyy alisuoriutumista, mikä näkyy siinä, että ei haluta tai ei voida tehdä asioita parhaalla mahdollisella tavalla. Syynä alisuoriutumiseen voi olla muun ryhmän taitotaso, joka voi olla niin heikko, että oppija turhautuu. Lahjakuustutkijoiden mukaan alisuoriutuminen voi johtua pelosta näyttää oma ylivertainen osaaminen (Gagné 2013) tai motivaatio taikka olosuhteet ovat oppijan kannalta epäedulliset (Renzulli 2014).

*'...tuntuu, et lahjakkaat joutuu tekemään niille liian helppoja juttuja.*

*'Ensi kokemus oli, että en millään pääse mihinkään tuon joukon kanssa, niin sitten se pieni lahjakas osa turhautui täysin siihen, kun se iso heikko osa ei pystynyt tekemään mitään järkevää sillä tavalla, että molemmat pääsisivät etenemään'*

Opettajilla oli myös päinvastaisia kokemuksia lahjakkaista oppijoista, jotka sopeutuivat ryhmän toimintaan ja osallistuivat oman lajinsa opetukseen apuohjaajina. Samalla heidän oma lajitaitonsa parani, koska he joutuivat ohjatessaan keskittymään omaan suoritukseensa tarkemmin.

*'...mä oon sit käyttäny myös hyväkseni sitä, että kun on ollu noita taitavia heittäjiä, kuulantyöntäjiä, kiekonheittäjiä, ne on voinu ihan opettaa niitä toisille ja näyttää vaikka sitä heiton tekniikkaa.'*

Lahjakas oppija inklusiivisessa opetusryhmässä on opettajalle haastava monella tapaa. Opettajilla oli kokemusta kilpailuorientoituneesta oppijasta, jolloin hänen tarpeensa olla paras joka lajissa häiritsi hänen omaa oppimistaan ja samalla myös hankaloitti muiden oppimista liikuntatunnilla. Opettajien mielestä koulujen liikuntatuntien tulee antaa oppijoille mieluisia liikuntakokemuksia oppijan liikunnallisesta tasosta riippumatta, jolloin valmennukseen tähtäävät liikuntakokemukset pitää hankkia muulla tavalla, kuten urheiluseurassa tai liikuntapainotteisessa luokassa. Lisäksi opettajat korostavat liikuntatuntien kasvattavan sosiaalisuuteen, joka kilpailuorientoituneelle oppijalle on hyväksi (Jaakkola ym. 2009).

*'Mutta jos on tällainen kilpailuorientoitunut oppilas, joka haluaa menestyä ja olla paras niin se voi olla jopa rasite tällaisessa oppimistilanteessa.'*

*'Mut toi on ollu hirveen hyvä asia, et ne (lahjakkaat) on ollu siel ryhmässä mukana.'*

*'... koululiikunnan oppitunnit, perus- normaalit oppitunnit, vois olla enempi semmosia, että se ryhmä ja lahjakkaat tukis heikkoja ja tehtäis yhdessä eikä se olis lahjakkaan oppilaan kehittämistä ja vaatimustason erilaisuutta.'*

Lahjakas oppija voi olla myös innostava, sopeutuva ja muita oppijoita tukeva kumppani tunnilla. Opettajat kertoivat, että oman lajinsa osaajana lahjakas oppija voi tukea esimerkillään ja joskus pelkällä mukanaolollaan toisten oppijoiden oppimista.

*'Jolla on sitte ollut sellanen vaikutus ollu et nää muutkin lähtee ainakin tekemään niitä asioita. ... Mut toi on ollu hirveen hyvä asia, et ne (lahjakkaat) on ollu siel ryhmässä mukana.'*

*'Mutta silloin se itse asiassa voisi olla iso hyöty ja etu koko ryhmän oppimistilanteelle, kun saadaan oikein lahjakkaat tekemään työtä koko ryhmän eteen siinä tilanteessa.'*

## **7.4 Muita esille tulleita teemoja**

Teemahaastattelussa tulee esille usein tutkijan kannalta yllättäviä teemoja, joita tutkija ei ole ennakoanut (Hirsijärvi & Hurme 2001). Tässä osassa käydään läpi haastatteluista nousseita teemoja, joita opettajat pitivät tärkeinä inklusiivisessa opetuksessa.

### **7.4.1 Eriyttäminen ja tasoryhmät**

*-En pitänyt lainkaan aggressiivisista joukkuelajeista, joita 1960-luvulla kovasti koulussa harrastettiin. Viisas liikunnanopettajani havaitsi, etten sovellu ollenkaan näihin lajeihin ja antoi minulle luvan lähteä kävelyille muiden pelatessa jääkiekkoa. Hankin myös hokkareiden sijaan pikaluistimet.*

*Jorma Uotisen haastattelu Opettaja lehdessä*

Opettajat kertoivat, että eriyttäminen on heillä ollut käytössä varsinkin taitojen opettamisessa. Eriyttäminen liikunnanopetuksessa tarkoittaa opettajien mielestä sitä, että oppitunnin aikana joudutaan johonkin asiaan paneutumaan oletettua pitemmäksi aikaa joittenkin oppijoiden kohdalla. Kysymyksessä voi olla lajitaito tai muu oppitunnin tai aihepiirin kannalta olennainen opittava asia. Opettajat kertoivat, että heikommille oppijoille järjestettiin helpottavia harjoitteita tai välineitä olennaisen taidon oppimiseen ja lahjakkaimmille vaativampia harjoitteita taidon kehittämiseen.

*'On niiku tavallaan vaihtoehtoja, eri tasosia vaihtoehtoja.'*

*'Käytännössä se oli iso ryhmä ja se oli jaettu kolmeen eritasoiseen, minun päässäni jaettu, kolmeen eri tasoon ja lähes kaikissa, silloin kun oli opetuksellinen tavoite tun-*

*nilla opetustilanteessa, niin tehtävät oli kolmella ryhmällä eritasoisia. Oli se pieni ehkä vähän lahjakkaampien tai kehittyneempien ryhmä ja sitten kaks muuta ryhmää eritasoisia. Eri tavalla käytiin sitä opetettavaa asiaa läpi. Toisilla oli tavoitteet erittäin matalalla, perus juttuja, ja kahdella ryhmällä piti jo päästä hyvin nopeasti eteenpäin ja tekemään oikeita asioita.'*

Eriyttäminen koettiin liikuntatunneilla hankalana, varsinkin jos tunnilla ei ole opettajan lisäksi muita aikuisia. Opettajat toivat esille, että opetusryhmien tasot vaihtelevat kovasti ryhmäkohtaisesti, jolloin toisilla ryhmillä eriyttämistä ei tarvita ja toisilla ryhmillä eriyttävä opetus aloitetaan heti tunnin alussa. Jotkut opettajat toteuttavat eriyttämisen siten, että antavat oppijoille mahdollisuuden valita, minkä tasoiseen harjoitusryhmään he haluavat ja lisäksi heillä on mahdollista siirtyä joko vaativampiin tai helpotettuihin harjoitteisiin tunnin aikana. Opettajat kokivat, että eriyttäminen tuo tasoryhmät liikuntatunneille, sillä motoristen perustaitojen ja lajitaitojen kirjo oppitunnilla saattaa olla suuri. Esimerkkinä tästä voi olla hiihto, jossa toisille opetetaan hiihdon tekniikkaa ja joillekin samalla, kuinka välineet laitetaan oikein, kun kyseisiä liikuntavälineitä oppija ei ole ennen nähnyt.

Opettajien mielestä liikuntatunnilla eriyttäminen vie opettajan aikaa pois toisilta oppijoilta. Kun lahjakkaimmat haluavat edetä nopeammin ja heikommat hitaammin niin silloin opettajan huomio keskittyy vain ohjattavan ryhmän toimintaan ja muut toimivat itsenäisesti.

*'... että ei ehkä välttämättä huomaakaan niitä tai pysty huomioimaan niitä, mitkä sitte ois niiku lahjakkaampia. Yrittää saada ne perushommat kaikille ja sitte huomioida se että pysyy siinä kärryillä ne vähän heikommat.'*

Opettajien mielestä eriyttämiseen tulisi antaa liikuntatunneille myös resursseja, koska koettiin, että perusliikuntataidoissa, kuten kävely, juoksu, heitto ja hyppääminen, on suuria eroja ikäluokkien sisällä. Eroista johtuen tuntityöskentely taitojen oppimisessa olisi hyvä eriyttää, varsinkin alemmilla luokilla, että oppiminen tulisi mielekkääksi. Syitä eroihin ei tässä tutkimuksessa selvitetty.

*'Ne (tasoerot) on ihan valtavat ja näyttää siltä, että ne vaan kasvaa Semmosten liikukumattomien lasten osalta tai vähän liikuntaa harrastavien osalta. Tämmösten, jotka harrastaa jotakin niillä on yleensä valmiudet huomattavasti paremmat mihin tahansa uuteen lajiin tai uuteen kokeiluunkin.'*

Joissakin kouluissa oli mahdollista koulupäivän aikana ottaa liikuntavälitunnilla lisää ohjattua liikuntaa, jonka vetäjänä toimi koulun opettaja. Puolen tunnin mittaisessa ekstrassa annettiin

perusliikuntamuotojen avulla liikunnasta kiinnostuneille oppilaille vaativampaa lisäharjoitusta. Ekstralalle osallistuminen oli vapaaehtoista ja ryhmässä oli maksimissaan 10 oppijaa. Tämä oli suosittua, motivoivaa lahjakkaille suunnattua erityisopetusta.

Opettajat toteuttavat usein eriyttämistä taitotasojen mukaisesti, mutta asenne ja terveystavoitteisella tavoiteasettelulla toteutettu inklusiivinen liikunnanopetus pystyi tavoittamaan sekä luokan heikoimmat että lahjakkaimmat oppijat ja tuomaan heille onnistumisen elämyksiä ja liikunnan riemua.

#### **7.4.2 Suunnittelun vaikeus**

Opettajat kokivat liikuntatuntien suunnittelun vaikeaksi, koska jokaiselle oppijalle halutaan onnistumisia ja liikunnan riemua, mutta erilaisista lähtökohdista tulevat oppijat asettavat suunnitteluun omat haasteensa. Opettajat pohtivat usein, onko jokin suunniteltu toiminta liian vaikea tai liian helppo taikka voiko jotakin harjoitusta toteuttaa turvallisesti ryhmän kanssa. Jokainen opettaja koki, että parasta oli ensin tutustua kunnolla ryhmään parin oppitunnin verran, minkä jälkeen pystyi tarkemmin suunnittelemaan sille oppimisen tavoitteet.

*'Ensin täytyy tuntee se ryhmä ja ne oppilaat, minkälaisia oppilaita siellä on ennen kuin pystytään lähtemään oikeesti suunnittelemaan, varsinkin tällaisissa erityisryhmissä, jossa on hyvin monen tasosta liikkujaa.'*

*'Mä aina mietin, et minkälainen ryhmä, ketä siellä on, mitä yritetään opetella. Ja sit, miten mä voin helpottaa, jos joku ei nyt näitä perusjuttuja pysty tekemään.'*

*'...että nyt lähetään tän porukan kanssa ja katotaan, minkä tyyppisiä kavereita tässä on ja suunnitellaan sitä opetusta sen mukaan.'*

Hankalinta oli opettajien mielestä suunnitella tunnit siten, että myös lahjakkaat kokisivat onnistumisia omissa vahvuuksissaan. Ryhmässä saattoi olla maksimissaan viisi taidoiltaan yliveraista oppijaa ja koettiin haastavaksi muokata oppitunti sellaiseksi, että se olisi heillekin motivoivaa ja toimisi osana muitten oppimista. Joillekin opettajille lahjakkaitten oppijoiden oppituntien suunnittelu jäi usein heikompien oppijoiden varjoon, sillä tuntisuunnitelmaa piti helpottaa, jotta lähes jokainen selviäisi oppitunnin liikunnallisista tavoitteista.

Jotkut opettajat muuttivat näkökulmaa opetuksellisista tavoitteista enemmän kohti terveydellisiä ja asenteellisia tavoitteita, mikä helpotti koko ryhmän työskentelyä siten, että vähemmän liikuntaa harrastaneet ja lahjakkaat pystyivät toimimaan yhdessä ja nauttimaan liikuntatun-

neista huolimatta liikunnallisista tasoeroista. Tämä antoi opettajalle mahdollisuuden rakentaa tunnit sellaisiksi, että jokainen oppija liikkui tunnilla reippaasti taitojensa mukaisesti ja iloisella mielellä. Lukuvuoden päätavoitteena oli antaa oppijoille liikunnallisia valmiuksia ja myönteinen kuva koululiikunnasta ja kannustaa heitä liikkumaan myös vapaa-aikanaan.

## 8. POHDINTA

Aiheena inkluusio liikunnallisesti lahjakkaiden liikunnanopetuksessa on sekä ajankohtainen että vaativa. Lahjakkuuden korostaminen inklusiivisessa opetusryhmässä saattaa kärjistää taasoeroja oppijoiden välillä, mikä asettaa liikunnan opettajalle vaatimuksia tuntien suunnittelussa ja lisäksi eriyttäminen ja soveltuvien opetusmenetelmien valinta korostuu (Louhela 2012). Liikunnanopetuksessa, varsinkin pienillä oppijoilla, taitotason mukainen eriyttäminen on normaalia, mikä johtuu motorisen kehityksen eri vaiheista ja toisaalta motorisesti taitavammat toimivat kannustavina esimerkkeinä toisille.

*'Et tietyllä tavalla se porukka, joka on innostunut, niin pitääkin sen homman hyvin kasassa. Ja siinä on ollu vielä se etu, et ne on tietynlailla sellasii esikuvii, mitä toiset ihannoii.'*

Tässä tutkimuksessa haettiin opettajien kokemuksia liikunnallisesti lahjakkaiden oppijoiden opetuksesta inklusiivisessa opetusryhmässä. Aihe on tutkijalle henkilökohtainen, sillä tämä tulee esiin päivittäisessä liikuntatuntien suunnittelussa. Oppijoiden joukko on nykyisin hyvin heterogeeninen, jolloin erot liikuntataidoissa sekä asenteissa tulevat esiin joskus melko räikeinä.

### 8.1 Tutkimus prosessina

Tutkimuksen tekeminen oli tutkijalle prosessi, jossa oma liikunnallinen ajatusmaailma, inklusiivinen työympäristö, liikunnallisuuden ääripäät ja asenteet liikuntaa kohtaan muodostivat ennako-odotusten ja kirjallisuuden kautta kuvan kaikille yhteisestä koululiikunnasta. Lähtökohta tutkimukselle oli tutkijan oma henkilökohtainen kiinnostus, millainen on liikunnallisesti lahjakkaitten oppijoiden suhde koululiikuntaan ja kuinka opettajat saavat inklusiivisen liikuntatunnin onnistumaan.

Opettajat valikoituivat sattumalta tutkijan kokemuspiirissä olevista liikuntaa opettavista opettajista. Otanta olisi voinut olla suurempi kuin neljä opettajaa, mutta opettajien kokemusmaailmaan pohjautuvassa laadullisessa tutkimuksessa tutkija katsoi lukumäärän riittäväksi. Tutkimuksessa ei pyritty yleistykseen, vaan ymmärtämään opettajien kokemuksia liikunnallisesti lahjakasta oppijasta inklusiivisessa liikunnan opetuksessa, missä myös onnistuttiin.

Tutkimusmenetelmäksi valittiin puolistrukturoitu teemahaastattelu, johon ohjaavat kysymykset oli laadittu etukäteen sovittujen teemojen ympärille. Teemat toimivat teemahaastattelussa johdattelevina, mutta eivät rajoittaneet muiden mahdollisten teemojen julkituloa. Haastattelua varten teemat olisi voitu avata yksityiskohtaisemmin, mikä olisi selkeyttänyt haastattelun seuraamista ja läpiviemistä.

Tutkimuksen luotettavuuteen pyrittiin sillä, että nauhoitetuista teemahaastatteluista litteroitiin sanatarkasti kaikki, aineistoa tulkittiin eli siitä poimittiin värikoodien avulla yhtenäiset teemat, joista hermeneuttisen kehän avulla saatiin ymmärrys ja lopuksi teemat kirjoitettiin auki. Aineiston keruusta päätettäessä pohdittiin mahdollisen täydentävän haastattelun tekemistä, mutta siitä luovuttiin aikaresurssin takia, vaikka sitä kautta tutkimukselle olisi saatu parempi luotettavuus.

## **8.2 Lahjakkuus liikunnanopettajan mielestä**

Tutkimuksessa mukana olleet opettajat olivat kokeneita liikunnan opettajia ja heillä oli selkeä käsitys, millainen on lahjakas oppija ja he pystyivät määrittelemään lahjakkuuden terminä. Ennakkokäsityksen mukaisesti opettajat olivat hyvin valveutuneita opettamistaan oppijoista ja he pystyivät kertomaan, millaisia liikunnallisia lahjakkuuksia heidän ryhmissään esiintyi.

Haastatteluissa olisi voinut tarkentaa, millä tavoin geeniperimä ja ympäristötekijät näkyvät liikunnallisesti lahjakkaitten oppijoiden liikuntatuntikäyttäytymisessä. Silloin olisi päästy hieman näkemään, millä tavoin liikunnallinen lahjakkuus oppijassa kehittyy. Tässä tutkimuksessa vain esitettiin yleisenä tietona, että lahjakkuus on perinnöllistä ja ympäristövirikkeineen tarjoaa harjoittelulle puitteet. Jokainen haastatteluun osallistunut opettaja rinnasti lahjakkuuden oppimiseen ja tätä näkökantaa olisi haastattelussa voitu painottaa enemmän, jotta olisi saatu selkeämmin esille, miten opettajat kokivat lahjakkuuden ja oppimisen vuorovaikutuksen liikuntatunneilla.

## **8.3 Inklusio liikunnanopetuksessa**

Tutkimuksessa käytiin melko pintapuolisesti läpi inklusio terminä, minkä jokainen opettaja myös tunsi hyvin. Liikunnan opetuksen ja inklusion yhdistäminen oli tutkijasta osittain eri-

tyisliikunnan opetuksen saralle siirtymistä, mutta opettajien kokemukset toivat esille koululiikunnan nykyisen tilan, jossa yhä enenevässä määrin toimitaan suurien opetusryhmien ja eritasoisten oppijoiden kanssa.

Inklusiivinen liikunnanopetus toimi tässä tutkimuksessa kantavana teemana ja tutkijan mielestä se pysyi sellaisena kautta linjan koko tutkimuksen läpi. Teeman mukaisesti tarkasteltiin opettajien kokemuksia inklusion kautta unohtamatta liikunnallisesti lahjakasta oppijaa, joka oli tutkimuksen keskiössä. Positiivista tutkimuksen kannalta oli, että jokaisella haastatteluun osallistuneella opettajalla oli erilainen kokemus inklusioon liikunnanopetuksessa joko eri luokkatasoilta tai erityisopetusryhmässä.

#### **8.4 Liikunnallisesti lahjakas inklusiivisessa liikunnanopetuksessa**

Tämä osa-alue oli tutkimuksen ydintä ja tutkimuksen tuloksissa päästiin yhteneviin tuloksiin teoriapohjana olevien lahjakkuustutkijoiden kanssa. Olettamuksena oli, että valtaosa liikunnallisesti lahjakkaista oppijoista jää vaille taitotasonsa mukaista liikunnanopetusta inklusiivisessa liikunnanopetuksessa. Tätä olettamusta tukivat haastatteluun osallistuneiden opettajien kokemukset.

Koska inklusiivinen opetusryhmä on taitotasoltaan melko erilainen ja harjoitteet liikuntatunneilla on suunniteltu siten, että jokainen oppija kokee onnistumisia omilla vahvuuksillaan, niin tämän vuoksi opettajilta olisi voinut tässä tutkimuksessa myös selvittää, kuinka liikunnallisesti lahjakas oppija pääsisi liikuntatunneilla haastavaan oppimiseen ja tätä kautta haastamaan lahjakkuuttaan. Laajuutensa vuoksi tämä osa piti rajata pois.

#### **8.5 Tuntien suunnittelu ja eriyttäminen**

Näitä teemoja, mitkä nousivat puolistrukturoidun haastattelun aineistosta, olisi tutkija voinut syventävillä kysymyksillä täsmentää haastattelutilanteessa. Siten tutkimukseen olisi saatu laajempaa aineistoa inklusiivisen liikuntatunnin sisällön tutkimiseen ja sitä kautta mahdollisesti päästy syvemmälle opetustuntien käytäntöön. Nyt tutkimuksessa jäätin yleisten käytäntöjen tasolle eikä opettajakohtaisia luovia ratkaisuja saatu riittävästi kirjattua ja tulkittua.



Kunkin haastateltavan kokemuksesta ilmeni, että liikuntatunnit suunnitellaan keskiverto oppijaa silmällä pitäen – ei liian vaativiksi muttei liian helpoiksi. Eriyttämistä tehdään liikuntatunneilla yleisesti lähinnä oppijoiden tason mukaisesti

## 8.6 Uusia kysymyksiä

Tämä tutkimus herätti tutkijalle useita kysymyksiä lahjakkaitten oppijoiden asemasta kouluissamme, missä oppiaineessa tahansa. Peruskoulumme tulisi tukea jokaista oppijaa hänen omien taitojensa ja kykyjensä mukaiseen oppimiseen niin oppimisvaikeuksista kärsivää oppijaa kuin erityisen lahjakkuuden omaavaa oppijaa. Mahdollisten jatkotutkimusten teemaksi voisi esittää kysymyksen: Kiinnitetäänkö suomalaisessa peruskoulussa riittävästi huomiota liikunnallisesti lahjakkaiden oppijoiden tukemiseen liikuntatunneilla? Tai vielä laajemmin: Tukeeko suomalainen peruskoulu lahjakkuuksia?

*'Suomen kouluissa ei perinteisesti hirveesti lahjakkaita oppilaita tueta tällä hetkellä. Isommille oppilaille on urheiluakatemiaita ja urheiluluokkia. Mutta alakoulun osalta se on melkein plus miinus nolla, et se (lahjakas oppija) menee siellä opettajan ilona oikeestaan'*

Kysymyksiä herättää myös, että keskitytäänkö peruskoulussamme liiaksi siihen, että kaikki oppivat liikuntatunnilla lähes samat asiat, kun vaihtoehtoisesti voitaisiin tukea jokaisen oppijan oppimista hänen vahvuuksiensa kautta. Renzullin (2014) kolmen tyyppin lahjakkaitten oppijoiden opetuksen rikastamisohjelma voisi olla oivana ohjenuorana liikunnanopetuksen suunnittelussa. Tyypissä yksi lahjakkaille oppijoille annetaan kehittävä ongelmanratkaisu, esimerkiksi harjoituksen tilan käytön suunnittelu. Tyypin kaksi 'opitaan oppimaan –kyvyn' kautta saadaan vuorovaikutusta ryhmätyöhön; esimerkiksi lahjakkaat oppijat toimivat ryhmänä heille vieraan lajin parissa ja pohtivat ja testaavat, kuinka sitä voisi opettaa liikuntatunneilla. Kolmas tyyppi on todellisen liikunnallisen ongelman ratkaisu pienryhmissä tai yksin. Ongelma voi liittyä jonkin lajin opetukseen, järjestelyihin, helpottamiseen tai vastaavaan, mikä auttaisi vähemmän liikkuvia nauttimaan liikunnanopiskelusta.

## LÄHTEET

- Anttila, P. 1998. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Viitattu 13.03.2015  
[http://www.metodix.com/fi/sisallys/01\\_menetelmat/01\\_tutkimusprosessi/02\\_tutkimisen\\_tai-  
to\\_ja\\_tiedon\\_hankinta/?tree:D=167768&tree:selres=167622&hrpDelimChar=%3B&parentCount=1](http://www.metodix.com/fi/sisallys/01_menetelmat/01_tutkimusprosessi/02_tutkimisen_tai-<br/>to_ja_tiedon_hankinta/?tree:D=167768&tree:selres=167622&hrpDelimChar=%3B&parentCount=1)
- Arosuo, M. 2012. Onko lahjakkaita lapsia olemassa? Liikkeelle 2/2012. Viitattu 10.4.2013.  
[http://www.liiku.fi/liikkeelle/numero-2-2012/tassa-numerossa/onko-lahjakkaita-lapsia-  
olemassa/](http://www.liiku.fi/liikkeelle/numero-2-2012/tassa-numerossa/onko-lahjakkaita-lapsia-<br/>olemassa/)
- Bailey, R., Tan, J.E.C., Morley, D. 2004. Talented pupils in physical education: secondary school teachers' experiences of identifying talent within the 'Excellence in Cities' scheme. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 2004, 9 (2), 133-148.
- Emanuelsson, I. 2001. Integraatio ja segregatio. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 125–132.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2007. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. 2007. *Metodin valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 2. korjattu ja täydennetty painos. Juva. PS-kustannus, 25 – 43.
- Gagné, F. 2004. Giftedness and Talent: Reexamining a Reexamination of the Definitions. Teoksessa Sternberg, R. J. *Definitions and Conceptions of Giftedness*. Corwin Press.
- Gagné, F. 2013. Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0 Viitattu 10.10.2014. Saatavana verkossa os.  
<http://dl.dropboxusercontent.com/u/17557857/Site%20Web/Site%20Web%20anglais/DMGT%202%20EN%202012%20Overview.pdf>
- Gardner, H. 1987. The theory of multiple intelligences. *Annals of dyslexia*. volume 37, 1. sivut 19 – 35.
- Gardner, H. 1999. *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21<sup>st</sup> century*. New York: Basic Books.
- Hakala, J.T. 2009. *Uusi Graduopas*. 2. painos. Helsinki. Gaudeamus.
- Hakola, L. 2007. Lahjakuus lasten ja nuorten liikunnassa. Viitattu 10.10.2014.

- Saatavana verkossa os. <http://makikoulu.files.wordpress.com/2007/10/lahjakuus-lasten-ja-nuorten-liikunnassa.pdf>
- Hirsijärvi, S & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki. Yliopistopaino.
- Hirsijärvi, S , Remes, P & Sajavaara, P. 2006. Tutki ja kirjoita. 12. painos. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Huovinen, T. 2000. Soveltuva liikunnanopetus muuttuvassa koulussa. Toimintatutkimus erityisliikunnanopettajan työstä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan lisensiaattitutkimus.
- Huovinen, T & Rintala, P. 2007. Liikunnanopetuksen yksilöllinen toteuttaminen. Teoksessa Heikinaro-Johansson,P & Huovinen,T. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki. Werner Söderström Osakeyhtiö. ss. 196-214
- Huovinen, T & Rintala, P. 2013. Yksiön huomioiminen liikuntapedagogiassa. Teoksessa Jaakkola, T, Liukkonen, J & Sääkslahti, A. Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä. PS-Kustannus. ss. 382-394.
- International Centre for Educators' Styles (ICELS). 2015. Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences. Viitattu 10.3.2015. [www.icels-educators-for-learning.ca/index.php?option=com\\_content&view=article&id=51&Itemid=66#5](http://www.icels-educators-for-learning.ca/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=66#5)
- Jaakkola, T., Sääkslahti, A. & Liukkonen, A. 2009. Liikunnallinen lahjakkuus koulun näkökulmasta. Opetushallitus. Helsinki
- Kangaspunta, M., työryhmä. 2009. Lahjakkuus lasten ja nuorten urheilussa. Nuori Suomi ry, Suomen Olympiakomitea ry. SLU-paino. Viitattu 2.4.2015. Saatavana verkossa os. <http://www.sport.fi/system/resources/W1siZiIsIjIwMTMvMTIvMDkvMTVfMjlfMTThfMjQzXzA5MTEwNF9MYWhqYWtrdXVzX2xhc3Rlbl9qYV9udW9ydGVuX3VyaGVpbHVzc2EucGRmIld/091104%20Lahjakuus%20lasten%20ja%20nuorten%20urheilussa.pdf>
- Kivirauma, J. 2001. Erityispedagogiikka, normaalisuus ja medikalisaatio. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle – oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus. 172-177.
- Komninou, I. 2010. New Pedagogical Theories in Practice: Multiple Intelligences and eTwinning Viitattu 10.10.2014. Saatavana verkossa os. [http://users.sch.gr/ikomninou/MI\\_eTwinning.pdf](http://users.sch.gr/ikomninou/MI_eTwinning.pdf)
- Kyrö, T. Urheilukirja. Teos. Nørhaven. 2012.
- Louhela, V. 2012. Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä

- koululiikunnassa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Väitöstutkimus. Oulu.
- Laine, M. 2012. Älyllisesti lahjakkaiden oppilaiden kokemukset peruskoulussa saadusta tuesta. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö. Pro gradu-tutkielma.
- Laine, S. 2010. Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukeminen. Opetushallitus.
- MIOassis. The Components of MI. Viitattu 20.2.2015. Saatavana verkossa os. <http://multipleintelligencesoasis.org/about/the-components-of-mi/>
- Makelä, S. 2009. Lahjakkuuksien ja erityislahjakkuuksien tunnistaminen. Opetushallitus. Viitattu 3.3.2015. Saatavana verkossa os. <http://lahjakkuus.fi/page10.php>
- Mäkinen, M., Nikander, E., Panzar, T. ja Saari, A. Inklusiivinen erilaisuus kasvatuksessa. Tampereen yliopistopaino Oy. 2009.
- Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa Ruusuvuori, J, Nikander, P & Hyvärinen, M (toim.) Haastattelun analyysi. Vastapaino. Tampere. Sivut 432–442.
- Ojala, U. 2013. Merkitystä mukana. Opettaja, 1-2, 45.
- Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki, Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. 2014. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2
- Penninkangas, T. 2010. Eriyttäminen inklusiivisessa liikunnanopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus. Viitattu 26.4.2015. Saatavana verkossa os. [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/p\\_erusopetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/p_erusopetus)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. Viitattu 26.4.2015. Saatavana verkossa os. [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/p\\_erusopetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/p_erusopetus)
- Perusopetuslaki 628/1998. Viitattu 10.10.2014. Saatavana verkossa os. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L8P48>
- Perusopetuslaki 642/2010. Viitattu 10.10.2014. Saatavana verkossa os. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Pirttimaa, R. & Takala, M. Kuinka erityistä on hyvä erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Gaudeamus Helsinki University Press. 180-188.
- Renzulli, J. Three-Ring Conception of Giftedness. Viitattu 10.10.2014. Saatavana verkossa os. <http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart13.html>

- Rikkonen, J. & Vehmas, M. 2007. Jokaisella on oikeus koululiikuntaan. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna. Pro gradu-tutkielma.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2006. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Vastapaino. Tampere. Sivut 22–56
- Rissanen, R. 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. Teoksessa Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tieto-varanto (pdf-verkkójulkaisu). Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. Viitattu 12.03.2015
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - menetelmä-opetuksen tietovaranto (pdf-verkkójulkaisu). Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. Viitattu 12.03.2015
- Salamancan julistus erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöstä & puiteohjelma erityisopetusta varten. 1994. Viitattu 10.10.2014. Saatavana verkossa os. <http://www.vane.to/salamanca.htm>
- Sternberg, R. J., Jarvin, L. & Grigorenko, E. L. 2011. Cambridge University Press. New York.
- Suomen perustuslaki 731/1999. Viitattu 10.10.2014. Saatavana verkossa os. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P16>
- Tannenbaum, A. J. 1983. Gifted children: psychological and educational perspectives. Macmillan Publishing Company.
- Terman, L.M. & Oden, M.H. 1947. The Gifted Child Grows Up: Twenty-five Years' Follow-up of a Superior Group. Stanford University Press.
- Tutkimusaineistojen tiedonhallinnan käsikirja. Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavana verkossa os. <http://www.fsd.uta.fi/tiedonhallinta/>. Viitattu 10.03.2015.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki. Tammi.
- Uusikylä, K. 2005. Lahjakkaiden kasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusikylä, K. 2012. Luovuus kuuluu kaikille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ylinen, S. 2012. Liikunnanopettajien kokemuksia liikuntavammaisten oppilaiden liikunnanopetuksesta yleisopetuksen ryhmässä. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu. Viitattu 10.10.2014. Saatavana verkossa os. <http://www.edu.utu.fi/laitokset/tokl/tutkimus/julkaisut/YlinenSuvi.pdf>

## LIITTEET

### Liite 1

Juha Ukkonen  
LPE-AKO2/Jyväskylän yliopisto/liikunta

Teen liikunnan opettajan opintoihini liittyvää pro gradu -tutkimustyötä.  
Aiheenani on: opettajien kokemuksia liikunnallisesti lahjakkaan oppijan opetuksesta inklusiivisessa liikunnanopetuksessa. Tutkimuksen aineisto kerätään avoimella haastattelulla opettajilta. Haastattelut nauhoitetaan.

Haastattelukysymykseni ovat:

1. Kuinka määrittelet lahjakkuuden yleisesti?
2. Kuinka määrittelet liikunnallisen lahjakkuuden?
3. Onko sinulla kokemuksia inklusiivisen ryhmän opetuksesta?
  - inklusion käsite?
4. Millaisia kokemuksia sinulla on liikunnallisesti lahjakkaiden liikunnan opetuksesta?
5. Millaisia kokemuksia sinulla on liikunnallisesti lahjakkaiden liikunnan opetuksessa inklusiivisessa ryhmässä?
  - Liittyikö erityisiä huomioita?
    - ryhmään
    - järjestelyihin
    - opetettavat asiat
    - suunnitteluun
6. Miten koet inklusiivisen ryhmän oppijoiden lähtökohtaiset erot opetuksessa? Millaisia? Miksi?