

Sofia Salmijärvi

OPPILAIKEN NÄKEMYKSIÄ LIITTYEN LAHJAKKUUTEEN LIKUNNASSA

Tapauktukimus viidesluokkalaisten oppilaiden
ajattelutapojen vaikutuksista liikuntatunnilla toimimiseen

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2023

TIIVISTELMÄ

Sofia Salmijärvi: Oppilaiden näkemyksiä liittyen lahjakkuuteen liikunnassa: tapaustutkimus viidesluokkalaisten oppilaiden ajattelutapojen vaikutuksista liikuntatunnilla toimimiseen
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Huhtikuu 2023

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia ajattelutapoja viidesluokkalaisilla oppilailla on liittyen lahjakkuuteen liikunnassa sekä miten oppilaiden ajattelutavat vaikuttavat heidän toimintaansa liikunnantunneilla. Lisäksi selvitettiin, millaisena oppilaat ymmärtävät lahjakkuuden käsitteen liikunnan kontekstissa. Tutkimuksen teoriapohjana toimii Carol Dweckin lahjakkuuden ajattelutapojen teoria. Lahjakkuuteen liittyviä ajattelutapoja on tutkittu verrattain paljon kansainvälisellä tutkimuskentällä, mutta kotimainen tutkimus on keskittynyt lähinnä opettajien ajattelutapojen tutkimiseen. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä tietoa siitä, millaisilla pedagogisilla ratkaisuilla voimme kasvattajina lisätä oppilaiden innostusta koululiikuntaa sekä oppimista kohtaan.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, jossa tutkimuskohteena oli eräs viidesluokka Pirkkalan kunnan alakoulussa. Tutkimusotteena on käytetty monimenetelmällistä lähestymistapaa, ja aineistonkeruu tapahtui kolmiportaisesti maaliskuun 2023 aikana. Aineistonkeruumetodeina on käytetty kyselylomakkeita, ryhmähaastatteluja sekä liikuntatuntien havainnointia havaintopäiväkirjaa sekä videotallenteita hyödyntäen.

Tutkimustulosten mukaan luokan keskiarvoa tarkastellessa oppilaiden ajattelutavat kallistuivat vahvasti kasvun ajattelutavan suuntaan liikuntataitojen oppimisen suhteen. Tämä tarkoittaa sitä, että suurin osa oppilaista uskoo liikuntataitojen olevan harjoiteltavissa. Ryhmähaastatteluiden perusteella luotiin viisi käsitteellistä pääluokkaa, jotka selittävät lahjakkaan oppilaan taitoja liikuntatunnilla. Kyseiset käsitteelliset pääluokat ovat toiminnallinen ulottuvuus, sosiaalinen ulottuvuus, fyysinen ulottuvuus, emotionaalinen ulottuvuus sekä asenteellinen ulottuvuus. Oppilaiden näkemykset lahjakkuudesta liikunnassa painottuivat eniten toiminnalliseen sekä sosiaaliseen ulottuvuuteen; mainintojen mukaan lahjakas oppilas toimii liikuntatunneilla aktiivisesti, ottaa muut huomioon ja tekee parhaansa. Liikuntatunneilta kerätyt havainnot antavat viitteitä sille, että kasvun ajattelutavan oppilas osallistuu liikuntatunneilla sinnikkäästi eikä lannistu vastoinkäymisistä, kun taas muuttumattomuuden ajattelutapa saattaa ennustaa välttelevää käytöstä haasteita kohdatessa. Ajattelutapojen vaikutuksia on tarpeellista tutkia, mutta emme saa unohtaa, että oppilaan toimintaan vaikuttaa myös muut tekijät.

Avainsanat: liikunta, lahjakkuus, ajattelutavat, kasvun ajattelutapa, muuttumattomuuden ajattelutapa, kasvun ajattelutavan pedagogiikka

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Sofia Salmijärvi: Pupils' views of giftedness in Physical Education: a case study of how students' mindsets affect their performance in PE classes

Master's thesis

Tampere University

Faculty of Education and Culture

April 2023

The aim of this study was to find out what kind of mindsets the students' have in connection with giftedness in Physical Education and how one's mindset might affect their performance in PE classes. In addition, the students' conceptions of giftedness related to PE were studied. The theory for this study is from Carol Dweck, who is known for her mindset theory. Globally, there is a large number of studies focusing on the effects of mindsets. In Finnish research context the studies concentrate mostly on understanding teachers' mindsets. However, we need to gather more knowledge about pedagogical approaches which could help the educators to improve pupils' interest towards PE class.

This study is a qualitative case study, and the research subject was a fifth grade in a Finnish elementary school located in Pirkkala. The data was collected in March 2023 by using mixed methods. Questionnaires, group interviews, and observations in PE classes were conducted during the research. The data was analysed by using content analysis.

The results showed that students' mindsets were leaning strongly towards growth mindset. This implies that most of the students of this study believe their skills in PE are malleable. In addition, based on the group interviews the students' views about giftedness in PE were mainly focused on performance and social domains. According to the data, a talented student in PE is someone who is an active participant, takes others into consideration and tries their best. The observations made during the PE classes suggest that a student with growth mindset participates actively with perseverance and does not give up when facing difficulties. However, fixed mindset might predict avoidance in student's behaviour when facing obstacles in PE. While it is important to gain more knowledge about students' mindsets, we need to keep in mind that the mindsets are not the only factor affecting individual's behaviour.

Keywords: Physical Education (PE), giftedness, talent, mindsets, growth mindset, fixed mindset, growth mindset pedagogy

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	LAHJAKKUUS JA SIIHEN LIITTYVÄT AJATTELUTAVAT	8
2.1	Lahjakuuteen liittyvät ajattelutavat	9
2.2	Kasvun ajattelutapa alakoulussa	11
2.3	Kasvun ajattelutavan pedagogiikka	13
3	LIIKUNNAN OPETUS ALAKOULUSSA	17
3.1	Liikuntataitojen oppiminen	18
3.2	Lahjakuus liikuntatunnilla	20
3.3	Liikunnan merkitys oppimisen kannalta	22
3.4	Aikaisemmat tutkimukset liittyen ajattelutapoihin sekä lahjakuuteen liikunnassa	23
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	25
4.1	Tutkimustehtävä ja -kysymykset	25
4.2	Metodologiset valinnat	26
4.3	Aineistonkeruu	27
4.3.1	<i>Kyselylomake</i>	27
4.3.2	<i>Ryhmähaastattelut</i>	29
4.3.3	<i>Liikuntatuntien havainnointi ja havaintopäiväkirjan käyttö</i>	30
4.4	Aineiston kuvaus ja analyysi	32
5	TULOKSET	36
5.1	Oppilaiden omaavat ajattelutavat liittyen lahjakuuteen liikunnassa	36
5.2	Tutkimusluokan näkemykset lahjakuudesta liikuntatunnilla	37
5.2.1	<i>Toiminnallinen ulottuvuus</i>	39
5.2.2	<i>Sosiaalinen ulottuvuus</i>	40
5.2.3	<i>Fyysinen ulottuvuus</i>	41
5.2.4	<i>Emotionaalinen ulottuvuus</i>	42
5.2.5	<i>Asenteellinen ulottuvuus</i>	43
5.3	Kasvun ajattelutavan oppilaiden toiminta liikuntatunneilla.....	44
5.4	Muuttumattomuuden ajattelutavan oppilaiden toiminta liikuntatunneilla.....	45
6	POHDINTA	47
6.1	Tulosten pohdinta	47
6.2	Johtopäätökset.....	49
6.3	Luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu	50
6.4	Jatkotutkimusmahdollisuudet.....	52
7	LÄHTEET	54
LIITTEET		62
	Liite 1: Tutkimuksen kyselylomake	62

1 JOHDANTO

Tutkija Carol Dweckin (2006) teoria kahdesta ajattelutavasta antoi lähtöinnoituksen tähän pro gradu -tutkielmaan. Dweckin (2006) ajattelutapojen teorian mukaan yksilöllä on joko kasvun ajattelutapa tai muuttumattomuuden ajattelutapa. Tämä ajattelutapa vaikuttaa suoraan siihen, miten yksilö toimii esimerkiksi haasteita kohdatessa (Dweck, 2006). Ajattelutapojen syvällisempi ymmärrys opettajan näkökulmasta on tärkeää, sillä ajattelutavat vaikuttavat kiistattomasti oppilaan toimintaan sekä motivaatioon (esim. Dweck & Yeager, 2019). Jotta opettaja voisi toimia luokassa mahdollisimman hyvin ja motivoida oppilasta oppimisesta innostumiseen, on hänellä itsellään oltava ymmärrys siitä, millaisia pitkäkestoisia vaikutuksia on erilaisilla ajattelutavoilla. Ajattelutapojen tutkimus on alkanut jo 1980-luvulla. Dweck ja Leggett (1988) huomasivat, että saman luokan oppilailla, joilla periaatteessa oli samankaltainen taitotaso, toimivat erilailla kohdatessaan haasteita. Toiset oppilaat nauttivat ongelmanratkaisusta, kun taas toiset ahdistuivat tai välttelivät sitä (Dweck & Leggett, 1988). Koulumaailmassa oppilaiden suhtautuminen haasteisiin on esillä joka päivä, ja oppilaiden motivointi opittavaan asiaan on usein opettajalle hankalaa. Ajattelutapojen tutkiminen kiinnostaa itseäni erityisesti liikuntatuntien kontekstissa, sillä taito- ja taideaineeksi luokiteltu oppiaine jakaa oppilaita sen suhteen, miten innokkaasti liikuntatunneilla toimitaan sekä osallistutaan. Taito- ja taideaineiden erityinen luonne vaatii kartoitusta sen suhteen, miten oppiaineen opetuksesta saisi mahdollisimman motivoivaa jokaiselle oppilaalle.

Tämän pro gradu -tutkimuksen tarkoituksena on kerätä lisää tietoa siitä, millaisia ajattelutapoja oppilailla on liittyen lahjakkuuteen liikunnassa sekä miten oppilaiden ajattelutavat vaikuttavat heidän toimimiseen liikuntatunneilla. Lisäksi selvitetään, millaisena lahjakkuus liikunnassa näyttäytyy oppilaiden näkökulmasta. Oppilaiden ajattelutapojen tutkimus on tarpeellista, sillä ymmärrettyämme ajattelutapojen taustatekijöitä voimme hyödyntää niitä opetuksessa ja sen suunnittelussa. Kasvatustieteen saralla oppimiseen

kietoutuneiden taustatekijöiden ymmärtäminen on elintärkeää myös opetuksen kehittämisen kannalta. Varsinkin kotimaista tutkimuspohjaista tietoa Dweckin ajattelutavoista on kohtalaisen vähän ja se keskittyy suurelta osin vain tiettyihin kouluaineisiin (matematiikka, musiikki, kuvataide) tai yksittäisten opettajien ajattelutapojen kuvaamiseen. Itse oppilaiden ajattelutapojen tutkiminen on edelleen vähäistä, vaikka tarvetta tälle olisi paljon. Ajattelutapojen tutkimus on paljolti painottunut opettajilta saatuihin tutkimustuloksiin, joten aikaisempien tutkimustulosten oikeellisuutta on hyvä peilata uudella tutkimuksella sekä uudella kohderyhmällä. Tämän tutkimuksen konkreettinen hyöty itselleni on Dweckin ajattelutapojen laajempi ymmärrys ja sitä kautta oman opetukseni kehittäminen sekä ajattelutapani refleктоiminen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) tulisi ohjata jokaisen suomalaisen opettajan pedagogisia päämääriä. Opetussuunnitelman (2014) oppimiskäsityksen kappaleessa mainitaan, että oppilaan tulee olla aktiivinen toimija oppimisprosessissa (OPS, 2014, s. 17). Erityisesti liikunnantunneilla oppilaan oma rooli oppimisprosessissa on tärkeää. Kasvun ajattelutavan mahdollisuudet esimerkiksi liikuntatunneilla koetun tyytyväisyydentunteen lisäämiseksi luovat positiivista kuvaa siitä, miksi ajattelutapoihin pitäisi kiinnittää enemmän huomiota (mm. Anderson & Glover, 2017). Lisäksi liikunnan positiivista roolia oppimisessa on tutkittu paljon (mm. Erickson ym., 2011; Kramer & Erickson, 2007; Syväoja ym., 2013). Jotta voimme ymmärtää oppimiseen vaikuttavia taustatekijöitä paremmin, tarvitsemme lisää laadullista tutkimusta oppilaiden ajattelutavoista. Tämä pro gradu -tutkielma yhdistää liikunnan sekä ajattelutapojen tutkimuksen tapaustutkimuksen menetelmällä. Tutkimus lähti liikkeelle teorialähtöisesti, mutta analyysivaiheessa tuloksia etsittiin aineistolähtöisesti. Monimenetelmällinen tutkimusote mahdollistaa syväluotaavan kuvauksen tutkittavasta kohteesta.

Dweckin alkuperäiset kaksi ajattelutapaa on saanut osakseen myös kritiikkiä. Tätä kritiikkiä käsittelen tarkemmin tutkimuksen teoriaosassa. Dweck ja Yeager (2019) myöntävät vastineessaan, että ajattelutapojen vaikutusta tulee ehdottomasti tutkia enemmän, jotta aikaisemmin toteutettujen tutkimusten tulokset saisivat tuekseen lisää tieteellistä näyttöä. Tässä tutkimuksessa käytetty monimenetelmällinen tutkimusote tuo lisää tieteellistä näyttöä oppilaiden ajattelutavoista sekä sen vaikutuksista heidän toimintaansa suomalaisen

koulumaailman kontekstissa. Baileyn ja Morleyn (2006) mukaan oppilaiden toimintaan liikuntatunneilla vaikuttaa moninaiset asiat, kuten sosiaaliset sekä psykologiset taustatekijät. Liikunnan ymmärtäminen kompleksisena käsitteenä on tärkeää, sillä siihen kuuluu fyysisten osa-alueiden lisäksi monia muita aspekteja. Tutkimukseni tarkoituksena ei siis ole pitää ajattelutapoja ainoana vaikuttajana oppilaan toiminnassa, vaan luoda laajempaa käsitystä siitä, miten ajattelutapoja tutkimalla voimme ymmärtää oppilaiden toimintaa paremmin.

2 LAHJAKKUUS JA SIIHEN LIITTYVÄT AJATTELUTAVAT

Lahjakkuuden määrittelyyn on monia tapoja, joista tutkijatkaan eivät ole päässeet yhteisymmärrykseen (mm. Mayer, 2005; Thompson & Oehlert, 2010). Lahjakkuuden käsite on psykologinen sekä yhteiskunnallinen, mutta sitä voidaan lähestyä sen käytännöllisestä näkökulmasta perustaen ymmärrystä tutkimustietoon. Yksilön lahjakkuus määritellään usein korkeatasoisina suorituksina sekä massasta erottuvana kyvykkyytenä (Uusikylä, 2020). Mayer (2005) selittää lahjakkuuden olevan ikäsidonnaista potentiaalia, joka näyttäytyy eri lailla eri elämänvaiheissa. Elämän alkuvaiheessa lahjakkuus esiintyy mahdollisena potentiaalina (lapsi osoittaa erityistä kiinnostusta joltain aihealueelta kohtaan), keskivaiheessa saavutuksina (lapsi pärjää hyvin jossain aineessa/ on ikätasoonsa nähden erityisen taitava jossain asiassa) ja kehittyneessä vaiheessa erityisenä taidokkuutena (lapsi omaa harvinaisen korkean taitotason jossain asiassa). Mayer (2005) referoi lahjakkuuden olevan luontaisen kyvyn sekä harjoittelun yhteistulosta. Jos lapsi kasvaa ympäristössä, jossa kykyjen harjoittelua tuetaan, on lahjakkuudella paremmat mahdollisuudet hioutua huippuunsa.

Silvermanin (2013) mukaan lahjakkuuden määritelmässä taas keskeistä on nopeampi oppimistahti muihin vertaisiin nähden sekä yleinen varhaiskypsyys. Nopeutuneen oppimisen lisäksi lahjakkaat lapset ovat erilaisia luonteenpiirteiltään, tunteiltaan sekä kokemuksiltaan verraten muihin ikätovereihin (Silverman, 2013). Thompson ja Oehlert (2010) uskovat lahjakkuuden olevan dynaaminen prosessi, joka on olemassa eri ulottuvuuksissa; käytännöllisessä, ajallisessa sekä kehityksellisessä ulottuvuudessa. Simontonin (2005) lähestymistapa lahjakkuuden määrittelyyn on se, tulisiko lahjakkuus nähdä absoluuttisena vai tilannesidonnaisena ominaisuutena. Simontonin (2005) mukaan tutkimustulosten valossa lahjakkuus tulisi nähdä tilannesidonnaisena

ominaisuutena erityisesti koulumaailmassa, sillä lahjakkuutta määriteltessä kasvattajan tulee huomioida oppilaan lähtökohdat sekä miten ne mahdollisesti vaikuttavat jonkin taidon oppimiseen.

Mayerin (2005) mukaan lahjakkuus näyttäisi olevan muovautuvissa oleva ominaisuus, joka voi esiintyä eri tavoilla. Tätä mieltä on myös Stanley (1995), joka näkee lahjakkuuden olevan lisäksi sidoksissa yksilön älykkyyteen. Vaikka älykkyys ei ole tämän tutkimuksen aiheena, ei sitä voi erottaa kokonaan lahjakkuuden käsitteestä. Sauce ja Matzel (2018) selittävät älykkyyden olevan ominaisuus, joka muodostuu yksilön geeniperimän sekä ympäristön yhteisvaikutuksesta. Tutkimusten perusteella älykkyys näyttäisi olevan muokattavissa oleva ominaisuus, kuten myös lahjakkuus (mm. Stanley, 1995; Thompson & Oehlert, 2010; Sauce & Matzel, 2018; Uusikylä, 2020). Koska älykkyys on monien kognitiivisten kykyjen kokonaissumma, pelkän älykkyyden perusteella ei kannata ryhmitellä oppilaita (Stanley, 1995). Stanley (1995) mainitsee Gardnerin moniälykkyysteorian, joka jaottelee älykkyyden kahdeksaan eri osioon (ks. Gardner, 1983). Tässä tutkimuksessa käsittelen lahjakkuutta liikunnassa (alakappale 3.2), joka Gardnerin jaottelulla sopii kehollis-kinesteettisen älykkyyden otsikon alle. Koulumaailman kontekstissa lahjakkuutta voidaan selittää erityistaitona jollain yksittäisellä alueella, esimerkiksi lahjakkuutena matemaattisilla osa-alueilla.

2.1 Lahjakkuuteen liittyvät ajattelutavat

Tutkija Carol S. Dweckin mukaan lahjakkuuteen liittyvät ajattelutavat voidaan jakaa kahteen toisistaan eroavaan malliin; kasvun ajattelutapaan (growth mindset) sekä muuttumattomuuden ajattelutapaan (fixed mindset) (Dweck, 2006). Growth mindsetillä on myös muita suomennoksia, kuten kasvun ajattelumalli tai kasvun asenne. Tässä tutkimuksessa käsitteenä toimii suomenkielinen versio *kasvun ajattelutapa*. Yksilön omaksuma ajattelutapa ohjaa hänen käytöstään ja elämänvalintojaan, sekä vaikuttaa suuresti siihen, kuinka hän toimii tai reagoi erilaisissa tilanteissa (Dweck, 2006). Yksilön ajattelutapa muovautuu jo nuorella iällä, ja sen on todettu olevan kohtalaisen pysyvä ominaisuus. Ajattelutapojen ymmärrys on tärkeää, sillä niiden vaikutus oppimiseen on tutkimuksilla todistettua (mm. Dweck & Leggett, 1988; Tirri,

Kuusisto & Laine, 2018; Tirri & Kuusisto, 2019). Dweckin ja Leggettin implisiittinen teoria lahjakkuudesta (implicit theory of intelligence) selittää sen, miksi samankaltaisilla valmiuksilla varustetuilla henkilöillä on erilaisia lähestymistapoja sekä tavoitteita samanlaisessa oppimistilanteessa ja siten teoria perustelee eroavaisuudet oppilaiden oppimisprosessissa sekä -tuloksissa (Dweck & Leggett, 1988).

Kasvun ajattelutavan omaava ihminen uskoo, että sinnikkyydellä sekä harjoittelemalla lähes kuka tahansa voi oppia melkein mitä tahansa. Lahjakkuus nähdään harjoittelun tuloksena, eikä valmiiksi syntymässä annettuna ominaisuutena. Yksilön tämänhetkinen taitotaso on vain lähtökohta, josta ponnistetaan eteenpäin näkemällä vaivaa (Dweck, 2006). Kasvun ajattelutapa näkyy ihmisessä erityisesti silloin, kun kohtaamme haasteita. Kasvun ajattelutavan omaava ihminen ei lannistu, vaan hän yrittää ratkaista ongelman parhaansa mukaan käyden läpi erilaisia strategioita. Kun yksi strategia ei toimi, kokeillaan seuraavaa. Jos esimerkiksi kokeesta tulee huono numero, se nähdään mahdollisuutena harjoitella lisää, ei kyvyn puutteena (Dweck, 2006). Kasvun ajattelutavassa oppiminen nähdään prosessina, johon kuuluvat virheet ja epäonnistumiset; oppimisen päämääränä on asian syvempi ymmärtäminen ja hallinta, ei ulkoa opettelu tai fiksulta näyttäminen (mm. Dweck, 2006; Tirri, Kuusisto & Laine, 2018).

Muuttumattomuuden ajattelutapa on vastakohtana kasvun ajattelutavalle. Muuttumattoman ajattelutavan mukaan yksilön ominaisuudet ovat jo syntymässä annettuja pysyviä ominaisuuksia, jolloin harjoittelulla ei voi lisätä osaamista (Dweck, 2006). Lahjakkuus näyttäytyy helposti saavutettavissa olevalta taidolta, joten vaivannäköä ei tarvita. Jos jokin asia tuntuu vaikealta, sitä ei kannata harjoitella, sillä taidot ovat synnynnäisiä ja pysyviä ominaisuuksia. Jos muuttumattomuuden ajattelutavan omaava henkilö kokee epäonnistumisen, se tuntuu uhkaavalta, sillä epäonnistumisen nähdään kohdistuvan johonkin omaan pysyvään ominaisuuteen ("en ole tarpeeksi älykäs, sillä sain huonon numeron kokeesta"). Muuttumattomuuden ajattelutavan omaava yksilö välttelee haastavia tilanteita, jotta ei joutuisi nolatuksi. Ahkerointi tai ponnistelu jonkin asian äärellä on epäonnistumista, sillä lahjakkuus nähdään valmiina ja pysyvänä taitona. (Dweck, 2006)

Dweckin teoria oppimiseen liittyvistä ajattelutavoista on saanut kritiikkiä siitä, että kaksi ajattelutapaa nähdään kovin mustavalkoisena. Todellisuudessa ajattelutavoissa on kyseessä taipumus painottaa jompaakumpaa suuntaa enemmän (Tirri, Kuusisto & Laine, 2018). Tämän kritiikin myötä Laine, Kuusisto ja Tirri (2016) lisäävät ajattelutapoihin vielä kolmannen, *mixed mindsetin* eli ajattelutapojen sekamuodon. Ajattelutapojen sekamuoto on kyseessä silloin, kun yksilön ajattelutapa ei ole johdonmukaisesti kasvun tai muuttumattomuuden ajattelutapa, vaan nähtävissä on molempia ajattelutapoja (Laine, Kuusisto & Tirri, 2016). Vaikka Dweckin teoriaa kritisoidaan sen mustavalkoisuudesta, on hän tehnyt huomion siitä, että ajatustapa voi olla myös joustava erilaisten taitoalueiden välillä; yksittäinen henkilö voi uskoa yleisesti ottaen kasvun ajattelutapaan, mutta kokee esimerkiksi matematiikan osaamisen olevan sidoksissa pysyvään kykyyn, jota ei voi harjoittelulla parantaa (Dweck, 2006).

2.2 Kasvun ajattelutapa alakoulussa

Kasvun ajattelutavalla on suuri merkitys koulumaailmassa, sillä ajattelutapa vaikuttaa suoraan yksilön toimintaan. Vaikka Dweckin teoria kahdesta ajattelutavasta asettuu kasvatustieteiden kentällä erityispedagogiikan alalle, on sillä silti suuri vaikutus jokaisen oppilaan näkökulmasta. Dweck (2006) on huomannut, että menestyminen sekä koulussa että elämässä on yhteydessä kasvun ajattelutapaan. Koulumaailmaan peilaten on siis tärkeää, että oppilaiden ajattelutapaa luotsattaisiin kasvun ajattelutavan suuntaan (Dweck, 2006). Jos oppilas omaa kasvun ajattelutavan, on oppimisprosessi silloin hyvin erilainen kuin muuttumattoman ajattelutavan oppilaalla; oppimista tapahtuu kasvun ajattelutavan kanssa enemmän (Dweck, 2006). Lisäksi kasvun ajattelutavan omaavilla oppilailla on paremmat valmiudet ylläpitää koulumenestystään myös haastavien siirtymien aikana, kuten siirryttäessä alakoulusta yläkouluun (Blackwell, Trzesniewski & Dweck, 2007; Yeager & Dweck, 2012).

Kasvun ajattelutavan oppimisprosessissa korostuvat haasteet. Oppilaan tulisi saada tehdä sellaisia tehtäviä, jotka ovat ponnisteluiden kanssa mahdollisia suorittaa. Jos oppilas saa tehtävät tehtyä liian helposti, pitäisi vaatimustasoa hieman nostaa. Haasteiden pitää siis olla sellaisia, joiden läpi opettaja auttaa oppilastaan. Ilman opettajan tarjoamaa tavoitteellista ohjausta

oppimistavoitteeseen voi olla hankalaa päästä (Dweck, 2016). Kasvun ajattelutapa näkyy myös opettajan puhetavassa. Jos opettaja kehuu oppilasta tämän ominaisuuksiin liittyen, oppilas saattaa tulkita nämä kehut absoluuttisina totuuksina (Oletpa taitava suunnistuksessa!) Jos oppilaalle kerrotaan, että hän on taitava suunnistuksessa kolmannella luokalla, saattaa olla mahdollista, että vaivannäköä ei enää sen jälkeen tapahdu; onhan hänelle jo sanottu, että suunnistus onnistuu. Sen sijaan kehujen antamisen pitäisi keskittyä oppimisprosessiin tai hienoon oivallukseen (Ihana, miten pitkäjänteisesti harjoittelit tätä!). Tämä kasvun ajattelutavan puhetyyli keskittää oppilaan huomion oppimisen prosessiin sekä harjoittelun tärkeyteen (Dweck, 2006). Ronkainen, Kuusisto ja Tirri (2019) huomasivat tapaustutkimuksessaan, että opettajan systemaattinen kasvun ajattelutavan puhetyylin käyttäminen arkipäiväisissä oppimistilanteissa tarttui helposti myös oppilaisiin ja muokkasi heidän käyttämäänsä puhetapaa. Oppilaan sisäistämä ajattelutapa vaikuttaa tutkitusti motivaatioon sekä nähtyyn vaivannäköön, joten opettajan puhetyylin vaikutus on kiistatonta (Rissanen, Kuusisto, Hanhimäki & Tirri, 2018).

Rissanen ja kollegat (2018) ovat tehneet tutkimusta siitä, miten opettajan ajattelutapa näkyy hänen opetuksessaan sekä ohjaa hänen käsitystään oppilaiden kyvyistä. Rissanen ja kollegat (2018) huomasivat, että opettajien ajattelutavan lisäksi opettajien ajatuksia oppilaiden koulumenestyksestä muokkasivat myös kulttuuriin tai sukupuoleen liittyvät stereotyyppit (Rissanen, Kuusisto, Hanhimäki & Tirri, 2018). Erään aasialaistaustaisen oppilaan keho menestys matematiikan kokeessa laitettiin jännityksen piikkiin, vaikka opettajalla ei ollut aikaisempaa todistetta siitä, että oppilaan olisi kuulunut saada parempi koenumero taitotasoonsa nähden. Tutkimukseen osallistunut opettaja, jolla oli kasvun ajattelutapa pedagogian lähtökohtana, tunsikin taas olevansa vastuussa oppilaan menestyksestä. Kasvun ajattelutavan omaava opettaja tuntee vastuuntuntoa oppilaan menestyksestä, sillä se on muokattavissa oleva ominaisuus, jota opettajan tulisi osata kultivoida. Vastavuoroisesti taas muuttumattomuuden ajattelutavan omaava opettaja ei tunne olevansa suuressa vastuussa oppilaan onnistumisista, sillä näkee jokaisella oppilaalla olevan tietyt valmiit edellytykset pärjätä, joita ei harjoittelemalla paranneta (Rissanen, Kuusisto, Hanhimäki & Tirri, 2018).

Ronkaisen, Kuusiston ja Tirrin (2019) tutkimuksen mukaan kasvun ajattelutavan omaava opettaja yrittää tutustua jokaiseen oppilaaseen henkilökohtaisella tasolla, tarjota emotionaalista tukea oppimiseen sekä auttaa oppilasta löytämään hänelle sopivia oppimisstrategioita ja auttaa niiden käyttämisessä. Vaikka suurella osalla suomalaisista opettajista on kasvun ajattelutapa (mm. Laine, Kuusisto & Tirri, 2016; Rissanen yms., 2019), sen realisoituminen erilaisissa tilanteissa saattaa vaihdella suuresti. Kärkkäinen ja Rätty (2010) huomasivat tutkimuksessaan, että yleisesti ottaen suomalaiset opettajat uskovat heikosti suoriutuvien oppilaiden potentiaalin olevan muokattavissa oleva ominaisuus, eli jokaisella heikosti koulussa pärjävällä on mahdollisuus tulla harjoittelemalla paremmaksi. Sen sijaan jo valmiiksi erittäin hyvin pärjävien tai lahjakkaiden oppilaiden taito nähdään pysyvänä ominaisuutena, jota ei tarvitse harjoitella (Kärkkäinen & Rätty, 2010). Kuusisto, Laine ja Rissanen (2021) ovat tutkineet lahjakkaiden oppilaiden opetusta suomalaisessa peruskoulussa. Kuusisto kollegoineen tekivät huomion, että lahjakkaat oppilaat hyötyisivät kasvun ajattelutavan pedagogiikasta, sillä peruskoulun aikana koetut haasteet vahvistavat oppilaan minäpystyvyyttä. Jos oppilas oppii jo varhain vaivannäön merkityksen oppimistilanteessa, voi hän hyödyntää sitä myös myöhemmällä iällä oman taitotason parantamisessa (Kuusisto, Laine & Rissanen, 2021). Lahjakkaiden oppilaiden tukemisen tulisi toteutua peruskoulussa automaattisesti, sillä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) velvoittaa, että kaikille oppilaille tulee antaa samanlaiset mahdollisuudet kehittää itseään.

2.3 Kasvun ajattelutavan pedagogiikka

Suomalaisen tutkimusperusteen mittapuulla Dweckin lahjakkuuteen liittyviä ajattelutapoja on tutkittu laadullisin tutkimusmenetelmin perusopetuksen kentällä. Kasvun ajattelutavan pedagogiikka (growth mindset pedagogy) perustuukin Dweckin lahjakkuuteen liittyvien ajattelutapojen periaatteisiin (Rissanen, Kuusisto, Tuominen & Tirri, 2019). Kasvun ajattelutavan pedagogiikan avulla opettaja kultivoi oppilaiden omaavaa ajattelutapaa kasvun ajattelutavan suuntaan, jotta oppilas ymmärtäisi oppimisen tapahtuvan prosessinomaisesti harjoittelun ja erehdyksen kautta kohti haluttua oppimistavoitetta. Opettajalla

itsellään tulisi olla sisäistettynä kasvun ajattelutapa, jotta kasvun ajattelutavan pedagogiikan periaatteet eivät juurtuisi oppilaisiin vain näennäisesti (false growth mindset) (Rissanen ym., 2019). Aikaisemman tutkimuksen mukaan opettajan omaavalla ajattelutavalla on merkittävä vaikutus hänen pedagogiseen näkemykseensä sekä opetuksen toteutukseen (Ronkainen, Kuusisto & Tirri, 2019). Lisäksi opettajan kasvun ajattelutapa vahvistaa opettajan näkemystä siitä, kuinka paljon hänen on mahdollista muokata oppilaiden oppimisprosessia sekä heidän käyttäytymistään (Rissanen, Kuusisto, Hanhimäki & Tirri, 2018). Vaikka kasvun ajattelutavan pedagogiikka muistuttaa jossain määrin positiivisen pedagogiikan perusteita, on näillä kahdella silti merkitseviä eroja lähestymistavoissa (Rissanen ym., 2021).

Rissanen, Kuusisto, Tuominen ja Tirri (2019) määrittelevät kasvun ajattelutavan pedagogiikalle neljä keskeistä päämäärää; 1) **oppilaan henkilökohtaisen oppimisprosessin tukeminen** (supporting student's individual learning processes), 2) **oppilaan taidonhallinnan orientaation edistäminen** (promoting mastery orientation), 3) **sinnikkyys** (persistence) sekä 4) **oppilaan prosessikeskeisen ajattelun tukeminen** (fostering student's process-focused thinking). Oppilaan henkilökohtaisen oppimisprosessin tukeminen vaatii opettajalta hyvää oppilastuntemusta, kahdenkeskistä vuorovaikutusta oppilaan kanssa sekä eriyttämistä pedagogiikan lähtökohtana. Myös yksittäisen oppilaan haasteiden tunnistaminen ja niihin puuttuminen sekä oppimisprosessissa eteenpäin auttaminen lukeutuvat oppimisprosessin tukemisen käsitteeseen (Rissanen ym., 2019; Ronkainen, Kuusisto & Tirri, 2019). Toinen kasvun ajattelutavan pedagogiikan päämäärä, oppilaan taidonhallinnan orientaation edistäminen, keskittyy oppimisen itseisarvoon oppimissaavutusten sijasta. Oppilas ymmärtää, että esimerkiksi matematiikan tunnilla jakolaskujen harjoittelun lisäksi oppimistavoitteena on erilaisten oppimisstrategioiden käyttäminen, eikä hyvän koetuloksen saaminen. Oppilaiden välillä käyty kilpailu hyvistä arvosanoista jää toissijaiseksi, kun jokaista oppilasta kannustetaan yrittämisen ja pitkäjänteisen opiskelun perusteella (Rissanen ym., 2019; Ronkainen ym., 2019).

Oppimisprosessissa sinnikkyteen kannustaminen on opettajan vastuulla (Rissanen yms., 2019). Tämä näyttäytyy esimerkiksi niin, että opettaja ei luovuta yhdenkään oppilaan kohdalla, sillä jokaisella on potentiaalia onnistua

tavoitteissaan. Opettajan ei tulisi antaa tilaa oppilaiden toivottomuudelle haasteiden edessä, vaan auttaa oppilasta konkreettisin ohjein. Usein suomalaisilla opettajilla on taipumusta suojella oppilaitaan epäonnistumisilta, mikä voi haitata oppimista (Rissanen yms., 2019). Jos epäonnistumisia tapahtuu harvoin, oppilas ei saa mahdollisuutta harjoitella niistä selviytymistä (Dweck, 2006). Sinnikkyuden käsitteeseen kuuluu myös rehellinen palaute oppilaan osaamistasosta sekä fraasin ”ei vielä” käyttäminen (Rissanen ym., 2019; Ronkainen ym., 2019). ”Ei vielä” -sanonta kuuluu Dweckin (2006) luoman kasvun ajattelutavan puhetapaan, jolla painotetaan sitä, että jotain taitoa ei vielä tässä hetkessä osata – harjoittelun avulla taito kuitenkin tullaan mitä todennäköisimmin saavuttamaan. Oppilaille tulisikin opettaa tällainen puhetapa, jolloin yleiselle toivottomuuden käyttäytymismallille ei jäisi tilaa hänen kohdatessaan haasteita (mm. Dweck, 2006; Virolainen & Virolainen, 2018; Ronkainen, Kuusisto & Tirri, 2019). Neljäntenä päämääränä kasvun ajattelutavan pedagogiikassa on oppilaan prosessikeskeisen ajattelun tukeminen. Oppilaan tulee ymmärtää, että oppiminen tapahtuu prosessinomaisesti ja hetkittäin jopa hitaasti. Opettajan kuuluu kehua oppilaan rohkeaa yrittämistä, oppimisstrategioiden käyttöä sekä vaivannäköä. Opettajan tulisi ohjata oppilasta ymmärtämään, että virheet kuuluvat tärkeänä osana oppimisprosessiin, eikä niiden tekeminen tarkoita kykyjen puuttumista. Oppilaiden tulisi ymmärtää, että oppimaan oppiminen sekä oikeanlaisten ja toimivien oppimisstrategioiden löytäminen vaatii harjoitusta sekä pitkäjänteisyyttä, mutta on itselle kannattavaa (Rissanen ym., 2019; Ronkainen ym., 2019).

Kasvun ajattelutavan pedagogiikan yhtenä periaatteena tulisi olla opettajan omaksuma kasvun ajattelutapa, jota hän toisintaa edelleen oppilailleen (Rissanen yms., 2019; Ronkainen yms., 2019). Omien sisäistettyjen ajattelutapojen puolustaminen jopa tieteellistä tutkimusta vastaan on haaste, johon tulisi puuttua kasvatustieteiden kentällä; jos opettaja on omaksunut valmiiksi vahvan muuttumattomuuden ajattelutavan, hän voi tuntea ristiriitaisuutta omaksua kasvun ajattelutapa. Tällöin edes tutkimustietoon perustuva interventio tai lisäkoulutus ei välttämättä tuo muutosta ajattelutapaan, vaikka opettaja näennäisesti olisi sille avoimin mielin (Rissanen yms., 2019). Muuttumattomuuden ajattelutavan omaksunut opettaja räätälöikin usein opetuksen sisällön sekä tavoitteet oppilaiden senhetkisen osaamistason

mukaiseksi, jolloin oppilas ei saa tarvitsemaansa haastetta, jotta oppimista tapahtuisi syväsuuntautuneesti sekä enemmän (Rissanen yms., 2019). Jos opettajan ajattelutapa on muuttumattomuuden käsityksiin perustuva, myös opettajan roolin merkitys muuttuu opettamisesta arvioivampaan suuntaan; hän ei enää keskity opettamiseen vaan oppimistulosten arvioimiseen mahdollisimman reilusti (Rissanen yms., 2019). Kasvun ajattelutavan pedagogiikan tehokkuus riippuu siis paljolti siitä, kumpaan suuntaan opettajan oma ajattelutapa on painottunut (Rissanen yms.; Ronkainen yms., 2019). Kasvun ajattelutavan pedagogiikka antaa opettajille työkaluja oppilaan emotionaalisen oppimisprosessin tukemiseen sekä sinnikkyteen kasvattamiseen; kaikenlaiset oppilaat tarvitsevat näitä taitoja menestyäkseen (Kuusisto, Laine & Rissanen, 2021).

Kasvun ajattelutavan pedagogiikkaa on kritisoitu siitä, että se keskittää vastuun oppimisesta itse oppilaalle, jolloin oppilas saattaa tuntea paineita "itsensä parantamisesta" (Rissanen, Laine, Puusepp, Kuusisto & Tirri, 2021). Rissanen kollegoineen (2021) taas näkevät kasvun ajattelutavan pedagogiikan idean olevan helpottava, sillä yksilön usko omien kykyjen muovautuvuuteen antaa myös mahdollisuuden oman potentiaalin hiomiseen. Oikein toteutettuna kasvun ajattelutavan pedagogiikka luo oppilaille rauhaa, sillä jokaisella on mahdollisuus sinnikkyiden ja erilaisten oppimisstrategioiden avulla päästä haluttuun lopputulokseen; oli se sitten matematiikan osa-alueiden hallinta tai vaikka kaveritaitojen hiominen (Rissanen yms., 2021).

3 LIIKUNNAN OPETUS ALAKOULUSSA

Liikuntatunneilla harjoiteltavat asiat ovat Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan moninaisia; mainittuina ovat esimerkiksi fyysisesti aktiiviseen toimintaan osallistuminen, motoristen perustaitojen opettelu ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu. Tärkeinä päämäärinä on pitkäjänteinen itsensä kehittäminen sekä myönteisen minäkäsityksen muodostaminen (OPS 2014, s.148). Opetuksen tavoitteet on jaoteltu opetussuunnitelmassa kolmeen pääotsikkoon; fyysinen toimintakyky, sosiaalinen toimintakyky sekä psyykinen toimintakyky (OPS, 2014). Kokonaisvaltaiseen toimintakykyyn keskittyminen koulun liikuntatunneilla lisää oppilaan hyvinvointia. Lisäksi oppilaan tulisi päästä kokeilemaan turvallisesti liikuntatunneilla oman taitotasonsa mukaisia harjoitteita, joiden tekeminen olisi mielekästä sekä lisäisi oppilaan kiinnostusta liikunnan harrastamiseen myös vapaa-ajalla (OPS, 2014). Liikuntataitojen oppiminen tapahtuu oppilaan taitotason mukaisten harjoitteiden sekä monipuolisten oppimisympäristöjen avulla. Erilaiset oppimisympäristöt tukevat oppilaan motivaatiota sekä kognitiivisten ominaisuuksien harjaantumista (Jaakkola, 2010). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2014) ei ole määritelty sitä, kuinka paljon liikuntaa tulisi opettaa kouluissa. Päätöksen perusopetuksen vuosiluokkien tuntijaoista tekee kaupungit ja kunnat. Esimerkiksi Pirkkalan kunta on määritellyt, että viidesluokkalaisilla on liikuntaa kolme oppituntia viikossa (Hyvinvointilautakunta, 2020).

Liikunnan opetuksessa on tärkeää, että oppilas saa onnistumisen kokemuksia (Jaakkola, 2010). Erilaisten liikuntataitojen harjoittelu vaatii oppilaalta pitkäjänteisyyttä ja joskus jopa epäonnistumisia. Liikunnan opetuksen suunnittelussa on otettava huomioon se, että liikuntataitojen oppiminen on jokaisella oppilaalla hyvin yksilöllinen prosessi (Jaakkola, 2010). Tämän prosessin tukeminen vaatii opettajalta eriyttämistä oppilaiden taitotason mukaan.

Peruskoulun liikuntatunnilla huomionarvoista on liikunnan sosiaalinen ulottuvuus; opetussuunnitelman perusteisiin (2014) pohjautuva liikuntatunti tarjoaa oppilaille valmiuksia liikkua ryhmässä toisia auttaen sekä huomioiden. Lisäksi oppilaita kannustetaan omien tunteiden tunnistamiseen sekä -sääteilyyn liikuntatunnilla (OPS, 2014). Liikunnan harrastuksella on merkitystä kouluikäisten elämässä niin fyysisen, psyykkisen sekä sosiaalisen kasvun näkökulmasta (Laakso, Nupponen & Telama, 2007, s. 42).

3.1 Liikuntataitojen oppiminen

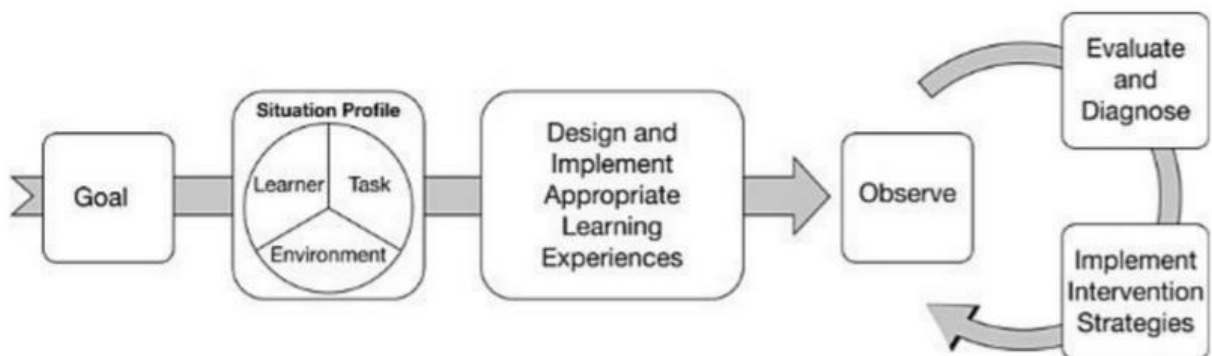
Liikuntataitojen määrittely on haastavaa, sillä liikuntataitojen oppimista ohjaavat monet taustatekijät, kuten yksilön fyysiset ominaisuudet, psyykkinen ulottuvuus tai emotionaaliset vaikuttajat (mm. Freeman, 2020; Jaakkola, 2010; Janelle, Fawver & Beatty, 2020). Liikuntataitojen oppimisessa keskeistä on ymmärtää oppimisprosessin erityisyys verrattuna formaaliin ”luokkahuoneoppimiseen” (Jaakkola, 2010). Liikuntataitojen oppimisprosessin taustalla vaikuttavat oppimistyylien lisäksi oppijan kokemat tunteet sekä itsetunto (Huisman & Nissinen, 2005, s. 25). Oppilaan motorinen kehittyminen voidaan nähdä kehityksellisenä prosessina, joka on ikäsidonnaista ja tapahtuu automaattisesti normaalin kehityksen puitteissa (Jaakkola, 2010). Käsitteitä *liikuntataidon oppiminen* sekä *liikuntasuoritus* käytetään usein keskenään sekaisin, vaikka ne pitäisi erotella toisistaan (Magill & Anderson, 2014). Liikuntataidon oppimista tapahtuu silloin, kun yksilö oppii jonkin uuden taidon. Opittu taito osataan toistaa myös muussa ympäristössä, kuin missä se alun perin opittiin (Jaakkola, 2010). Liikuntasuoritus taas tarkoittaa yksittäistä suoritusta, jonka taustalla vaikuttaa monet asiat (esim. yksilön vireystila, motivaatiotaso tai sen hetkinen fyysinen kunto). Liikuntasuoritus on hetkellinen asia, joka ei välttämättä kerro yksilön syvällisemmästä osaamisesta paljoa (Jaakkola, 2010).

Liikuntataitojen oppiminen on suhteellisen pysyvää, joten kertaalleen opittu asia pysyy mielessä pitkään. Tämä pysyvyys liittyy opittuun liikuntataitoon, ei niinkään fyysiseen suorituskyykyyn (Jaakkola, 2010). Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaan kunto voi heikentyä tai kohentua riippuen harjoittelun määrästä. Liikuntataidon oppimisessa ei voi jättää huomiotta oppilaan geneettistä perimää tai hänen kasvuympäristöstänsä aiheutuneita vaikutuksia siihen (Ben-Zaken,

2020). Koulun liikuntatunnilla opetuksen tulee kuitenkin keskittyä oppilaan minäpystyvyyden kokemuksen vahvistamiseen, eikä hänen henkilökohtaisiin ominaisuuksiinsa (OPS, 2014). Ben-Zakenin (2020) mukaan yksilöiden väliset erot motorisissa liikuntasuorituksissa perustuvat heidän fyysisiin, psykologisiin sekä sosiokulttuurisiin ominaisuuksiin. Geeniperimän vaikutuksella on suuri merkitys motoriseen suorituskäyttöön, mutta psykologisia taustavaikutuksia suoriutumiseen ei pidä unohtaa (Ben-Zaken, 2020). Liikuntataitojen oppimisessa oppilaan kokema tunnetila on myös merkittävässä roolissa (Janelle, Fawver & Beatty, 2020). Esimerkiksi oppilaan kokema sosiaalinen yhteenkuuluvuus muiden ryhmäläisten kanssa lisää halua osallistua liikuntatuntien toimintaan (Liukkonen & Jaakkola, 2017).

Cokerin (2009) mukaan motorisen taidon oppimisprosessi (ks. kuvio 1) käynnistyy oppimistavoitteesta, jota oppilas yrittää saavuttaa. Opettajan tehtävänä on kehittää oppilaan taitotason mukaisia oppimistilanteita, joissa taitoa voi harjoitella. Opettaja seuraa oppilaan suorituksia sekä arvioi niitä antaen rakentavaa palautetta. Oppilas jatkaa suoriutumista opettajan ohjeiden mukaisesti, kunnes saavuttaa oppimistavoitteen. Coker (2009) näkee oppilaan, oppimistavoitteen sekä ympäristön keskinäisten vaikutussuhteiden ymmärtämisen olevan tärkeässä roolissa, jotta opettaja voi tukea oppilasta motorisen taidon oppimisprosessissa. Cokerin (2009) mukaan motoristen taitojen oppimisprosessi jaotellaan kolmeen vaiheeseen; alkuvaiheeseen, välivaiheeseen sekä lopulliseen vaiheeseen. Alkuvaiheessa perusliikemalli on vasta kehittymässä, välivaiheessa liikemalli tarkentuu ja lopullisessa vaiheessa liikkeet ovat jo automatisoituneita (Coker, 2009). Vaikka oppimisprosessi jaotellaan kolmeen vaiheeseen, on kyseessä silti eräänlainen taitojen jatkumo, jossa oppimista tapahtuu asteittain (Magill & Anderson, 2014).

KUVIO 1. Integroiva malli motorisen taidon oppimisesta sekä suorituksesta (Coker, 2009).



3.2 Lahjakkuus liikuntatunnilla

Lahjakkuuden määrittely liikunnan konseptissa on haasteellista, sillä tutkijoilla on eriäviä näkemyksiä siitä, mitä asioita tulisi painottaa. Suurin haaste lahjakkuuden määrittelyssä on se, että lahjakkuuden käsitettä käytetään kahdella keskenään poikkeavalla tavalla; viittaamalla oppilaan mahdolliseen potentiaaliin oppia jokin taito erinomaisesti tai hänen jo valmiiksi omaksuttuun korkeaan taitotasoon (Tranckle & Cushion, 2006). Lahjakas oppilas voi siis olla sellainen, jolla on valmiudet oppia jokin tietty liikuntataito erityisen hyvin (potentiaali) tai joka jo valmiiksi osaa jonkin taidon erityisen hyvin (taitonhallinta). Trancklen ja Cushionin (2006) mukaan oppilaan korkea osaamistaso eli lahjakkuus voi näyttäytyä liikuntatunneilla eri suoritustasoilla sekä osallistumisen tasoilla. Tämä tarkoittaa sitä, että lahjakkaan oppilaan ei aina tarvitse loistaa, vaan lahjakkuus voi näyttäytyä tilannekohtaisesti (Tranckle & Cushion, 2006).

Jaakkolan (2010) mukaan lahjakkuus liikunnassa voidaan jaotella kahteen osaan; fysiologiseen tai fyysiseen lahjakkuuteen sekä motoriseen lahjakkuuteen. Fysiologinen lahjakkuus tarkoittaa sitä, että yksilöllä on suotuisia fysiologisia ominaisuuksia, jotka edesauttavat hänen suorituskyykyään (esimerkiksi hyvä hapenottokyky auttaa kestävyysurheilussa). Motorista lahjakkuutta voi kutsua myös potentiaaliksi; oppilas oppii vaivattomasti ja nopeasti uusia liikuntataitoja ilman suurempaa vaivannäköä (Jaakkola, 2010, s. 73). Liikuntapedagogiikan kannalta on lohdullista, että yksilön geeneillä on yllättävän pieni vaikutus siihen,

kuinka hän oppii jonkin liikuntataidon. Lahjakkuus liikunnassa on monien taustatekijöiden summa, johon vaikuttaa geenien ja ympäristövaikutuksien lisäksi oppilaan motivaatio, harjoittelu sekä aiemmat liikuntakokemukset (Jaakkola, 2010, s. 74). Abbottin ja Collinsin (2004) huomiot tukevat Jaakkolan näkemystä lahjakkuuden monipuolisuudesta; heidän mukaan esimerkiksi oppilaan psykologiset ominaisuudet ovat merkittävässä roolissa liikuntasuoritusten aikana ja oppilaan asenteella on suuri vaikutus liikuntatunnille osallistumiseen. Morris (2000) taas on tutkinut lahjakkuuteen mahdollisesti vaikuttavia psykologisia ominaisuuksia jalkapallon parissa. Hänen mukaansa lahjakkuuteen kietoutuvat psykologiset taustatekijät vaativat enemmän tutkimusperusteista tietoa, jotta lahjakkuuden muotoutumista voitaisiin tukea liikuntataidoissa (Morris, 2000).

Vaikka lahjakkuus liikunnassa -käsitteen ymmärtäminen on monitulkintaista, on sen määritelmä muuttunut monipuolisempaan suuntaan viimeaikoina. Useat tutkijat määrittelevätkin lahjakkuuden käsitteen osa-alueidonnaisena (domain-specific) ja moniulotteisena ilmiönä, jossa painottuu yksilön käyttäytymisen potentiaalinen kehittyminen ja sen vuorovaikutus yksilöllisten ominaisuuksien kesken (Bailey & Morley, 2006). Bailey ja Morleyn (2006) tutkimuksen mukaan lahjakkuus liikuntatunnin kontekstissa voidaan jakaa viiteen osa-alueeseen; motoriseen kyvykkyyteen (motoric ability), sosiaalsiin taitoihin (interpersonal ability), itsetuntemukseen (intrapersonal ability), kognitiivisiin kykyihin (cognitive ability) ja luovuuteen (creative ability). Näitä taitoja liikunnanopettajien tulisi opettaa tunneillaan, jotta oppilaiden kyvyt kehittyisivät (Bailey & Morley, 2006, s. 215). Tutkimusten mukaan lahjakkuus liikunnassa vaatii lisäksi sitoutunutta harjoittelua (mm. Erickson ym., 1993; Côté, 1999). Côtén (1999) mukaan yksilön sitoutumisen taso valittuun toimintaan on tärkeää erityisesti liikuntataitojen kehittymisvaiheessa. Lahjakkuus liikuntatunneilla on siis erilaisten taustatekijöiden yhteentulosta.

Kansainvälisesti on olemassa paljon tutkimuksia siitä, miten lahjakkuuden tunnistamisen (talent detection tai talent identification) tulisi keskittyä oppilaiden mahdollisen potentiaalinn tunnistamiseksi ennen kuin hän on saanut tavoitteellista ohjausta taidon oppimiseen (mm. Hohmann & Seidel, 2003; Williams & Reilly, 2000). Bailey ja kollegat (2009) tutkivat Iso-Britannian koulujen strategioita tunnistaa lahjakkuutta liikuntatunneilla. Heidän tutkimuksen perusteella suurin haaste on se, että lahjakkuutta arvioitiin suurelta osin oppilaan senhetkisen

taitotason, eikä mahdollisen potentiaalin perusteella. Bailey'n ja kollegoiden mukaan on tärkeää, että lahjakkuuden ymmärtämiseksi luodaan malleja, joiden mukaan lahjakkuuden tunnistaminen olisi selkeämpää ja systemaattisempaa (Bailey, Morley & Dismore, 2009, s. 70–71). Lahjakkuuden tunnistaminen liikuntatunneilla on tärkeää, jotta opettaja osaisi suunnitella tunnit sellaisiksi, että ne tukevat lahjakkaiden oppilaiden oppimista tarjoamalla heille haastavuustasoltaan sopivia harjoitteita. Suomalaisessa kulttuurissa lahjakkuuden tunnistaminen koulun liikuntatunneilla perustuu eniten siihen, että opettaja osaa eriyttää opetustaan kaikille oppijoille sopivaksi (OPS, 2014, s. 148–150, 273–275).

3.3 Liikunnan merkitys oppimisen kannalta

Liikunnallisen elämäntavan vaikutuksia yksilön oppimiseen on tutkittu verrattain paljon. Liikunnan harrastaminen näyttää tutkimustulosten perusteella vaikuttavan suotuisasti ihmisen hermoston toimintaan, mikä puolestaan on keskeisessä roolissa kognitiivisten taitojen ylläpitämisessä (Kramer & Erickson, 2007). Liikunta vaikuttaa positiivisella tavalla erityisesti keskittymiskykyyn sekä lyhytaikaiseen muistiin (mm. Erickson, ym., 2011; Kramer & Erickson, 2007). Liikunnan harjoittaminen isontaa aivojen hippokampusta fysiologisella tasolla (Erickson ym., 2011). Hippokampus on vastuussa oppimisen prosessoinnista sekä muistista (Arday ym., 2014). Liikuntasuorituksen kestolla sekä sen intensiivisyydellä on merkitystä; aerobisella harjoittelulla on tutkitusti suurempi positiivinen vaikutus kognitiivisiin taitoihin sekä aivojen toimintaan kuin ei-aerobisella liikunnalla. Liikuntasuoritusten määrien tulisi olla noin tunti päivässä vähintään kolme kertaa viikossa (kohtuullisella kuormituksella), jotta vaikutukset ovat mitattavissa (Kramer & Erickson, 2007).

Arday kollegoineen (2014) tutkivat tapaustutkimuksessaan kasvuikäisten oppilaiden koulumenestystä sekä kognitiivista suoriutumista, kun liikuntatuntien määrää lisättiin oppilaiden kouluviikkoon. Kognitiivista suoriutumista mitattiin verbaalin ja ei-verbaalin kyvykkyyden, abstraktin päättelykyvyn, avaruudellisen hahmotuskyvyn sekä matemaattisen päättelykyvyn osa-alueilla. Ardayn ja kollegoiden (2014) huomioiden mukaan liikunnan tuntimäärän lisääminen koulussa sekä tunneilla tehtävien harjoitusten intensiteetin nostaminen

vaikuttavat positiivisesti sekä oppilaiden kognitiiviseen että akateemiseen suoriutumiseen. Ardoyn ja kollegoiden (2014) tutkimuksessa on huomionarvoista, että pelkästään liikunnan tuntimäärien lisääminen ei riittänyt vaikutusten saamiseksi, vaan lisäksi liikunnan kuormittavuutta piti nostaa. Syväoja kollegoineen (2013) on taas tutkinut liikunnan positiivista vaikutusta oppimiseen suomalaisessa kontekstissa. Oppilaan itseraportoitu fyysinen aktiivisuus oli suoraan sidoksissa hänen akateemiseen suoriutumiseensa; vapaa-ajalla enemmän liikkuvien oppilaiden akateeminen suoriutuminen oli parempaa kuin vähemmän liikkuneiden oppilaiden (Syväoja ym., 2013). Säännöllisellä liikunnan harrastamisella on huomattu olevan positiivisia vaikutuksia oppilaan akateemiseen suoriutumiseen moninaisten suorien ja epäsuorien fysiologisten, kognitiivisten sekä emotionaalisten mekanismien kautta (Raspberry ym., 2011).

3.4 Aikaisemmat tutkimukset liittyen ajattelutapoihin sekä lahjakkuuteen liikunnassa

Kansainvälisellä tutkimuskentällä on tehty kohtalaisen paljon tutkimusta liittyen ajattelutapojen vaikutukseen liikuntataitojen oppimisessa. Ommundsen (2001) tutki norjalaisten yhdeksäsluokkalaisten ajattelutapojen vaikutusta heidän toimintaansa liikuntatunneilla. Ommundsen (2001) huomasi, että kasvun ajattelutapa ennusti oppilaan tehtäväorientoitunutta käyttäytymistä liikuntatunnilla sekä lisäsi yleistä tyytyväisyyden tunnetta liikuntatuntia kohtaan. Samankaltaisiin tuloksiin päätyivät Biddle kollegoineen (2003) tutkiessaan brittiläisten 11–19-vuotiaiden oppilaiden ja opiskelijoiden kokemuksia koululiikunnasta; kasvun ajattelutapa lisäsi oppilaiden kokemaa motivaatiota sekä oppituntien mielekkyyttä, kun taas muuttumattomuuden ajattelutapa ennusti itseraportoitua motivaation puutetta liikunnantunneilla. Lahjakkuuden käsitteen ymmärtämistä liikunnan konseptissa on tutkittu verrattain vähän. Graham kollegoineen (2012) selvittivät kahden eri brittiläisen koulun 11–12-vuotiaiden oppilaiden näkemyksiä lahjakkuudesta liikunnassa. Oppilaiden maininnat keskittyivät suurelta osin lahjakkaan oppilaan fyysisiin ominaisuuksiin, kuten voimakkuuteen tai liikunnallisuuteen. Myös Crostonin (2013) tutkimus brittiläisten liikunnanopettajien näkemyksistä lahjakkuudesta liikunnassa painottui oppilaan

fyysisiin ominaisuuksiin. Crostonin (2013) mukaan suurella osalla liikunnanopettajista on edelleen yksipuolinen kuva siitä, millaisena lahjakkuus pitäisi ymmärtää juuri liikuntapedagogiikan näkökulmasta; lahjakkuus liikuntatunnilla tulisi nähdä moninaisena, yksilöllisenä ilmiönä, johon kuuluvat muutkin kuin oppilaan fyysiset ominaisuudet (Croston, 2013, s. 71). Myös Chapman (2021) tuo esille, että pedagogisesti onnistunut liikuntatunti luo oppilaille turvallisen tilan, jossa taidokkuus näyttäytyy moninaisena ilmiönä; ei pelkästään fyysisinä suorituksina, vaan luovuutena, yksilöllisten ratkaisujen ja sosiaalisten tilanteiden ymmärtämisenä. Kasvun ajattelutavan toteuttaminen liikunnantunneilla lisää oppilaiden suoriutumista, sinnikkyyttä sekä motivaatiota (Chapman, 2021, s. 47).

Lintunen ja muut (1999) tutkivat suomalaisten 12–16-vuotiaiden oppilaiden ajattelutapojen vaikutuksia liikuntatunnilla toimimiseen. Kyseinen tutkimus on ainoa suomalainen tutkimus tästä aiheesta. Lintunen ja kollegat (1999) huomasivat, että kasvun ajattelutavalla oli vaikutusta oppilaan sisäiseen motivaatioon, osallistumishalukkuuteen sekä tehtäväorientoituneisuuden kanssa. Erityisesti tehtäväorientoituminen nähtiin tärkeänä tekijänä kasvun ajattelutavan kanssa (Lintunen ym., 1999). Yhteenvetona voitaisiin siis sanoa, että kasvun ajattelutavalla saattaa olla positiivisia vaikutuksia oppilaan osallistumiseen liikuntatunnilla. Vaikka oppilaiden ajattelutapoja liikunnan konseptissa ei ole vielä paljoa tutkittu suomalaisen tutkimuksen kentällä, esimerkiksi Valtion liikuntaneuvoston sivuilta löytyy paljon ajankohtaista tutkimustietoa liittyen koululiikuntaan. Lyyra kollegoineen (2019) raportoivat tutkimuksessaan, millaisena suomalaiset lapset ja nuoret kokevat liikunnanopetuksen. Heidän tutkimuksensa koostui viidesluokkalaisten, seitsemäsluokkalaisten sekä yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden vastauksista. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitkä osa-alueet näyttäytyivät oppilaille tärkeimpinä. Vastauskategorioita oli neljä; fyysinen aktiivisuus, liikuntataitojen oppiminen, hyvinvoinnin edistäminen sekä sosioemotionaaliset taidot. Tulosten perustella tärkeimpänä koululiikunnan osa-alueena oli sosioemotionaaliset taidot sekä niihin liittyvät asiat; koululiikunnan tuli olla hauskaa ja tunnilla vallita hyvä ilmapiiri. Fyysisen aktiivisuuden osa-alue jäi viimeiseksi. (Lyyra ym., 2019.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on saada lisätietoa siitä, millaisena lahjakkuus liikuntatunnilla näyttäytyy suomalaisten oppilaiden näkökulmasta, sekä selvittää, miten oppilaan ajattelutapa vaikuttaa hänen toimimiseen liikuntatunnilla. Lahjakkuuteen liittyvät ajattelutavat muovaavat oppilaan käyttäytymistä sekä ovat sidoksissa motivaatioon (mm. Dweck, 2006; Dweck & Leggett, 1988; Tirri, Kuusisto & Laine, 2018; Tirri & Kuusisto, 2019), joten luotettavia tutkimuksia tästä aiheesta tarvitaan lisää. Kansallisella tasolla lahjakkuuteen liittyviä ajattelutapoja ei ole vielä tutkittu liikunnan näkökulmasta, joten tämän tutkimuksen yhtenä päämääränä on täydentää jo olemassa olevaa tutkimustietoa. Lisäksi suomalaisissa tutkimuksissa lahjakkuuden ajattelutavoista on keskitytty pääosin opettajien ajattelutapojen tutkimiseen yksittäisillä tapaustutkimuksilla. Oppilaiden näkemysten tutkiminen sekä ymmärtäminen valaisee oppimisen taustalla piileviä tärkeitä vaikuttimia, ja lisää opettajien ymmärrystä oppimisen taustatekijöistä.

Tutkimuskysymykset muotoutuivat prosessinomaisesti tutkimuksen edetessä ja niiden lähtöinnoitus pohjautuu Dweckin (2006) teoriaan lahjakkuuden ajattelutavoista. Tässä tutkimuksessa etsitään vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin;

1. Millaisia ajattelutapoja oppilailla on liittyen lahjakkuuteen liikunnassa?
2. Miten oppilaat ymmärtävät käsitteen *lahjakkuus liikuntatunnilla*?
3. Miten oppilaan oma ajattelutapa vaikuttaa oppilaan osallistumiseen sekä käytökseen liikuntatunnilla?

4.2 Metodologiset valinnat

Tutkimukseni on metodologialtaan laadullinen tapaustutkimus, jossa on käytetty monimenetelmällisiä (mixed methods) lähestymistapoja. Laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimusotteen periaatteena on pyrkimys ymmärtää tarkasteltavaa ilmiötä tutkimuksen kohteena olevien ihmisten näkökulmasta (Juuti & Puusa, 2020). Tapaustutkimuksen juuret taas ovat lähtöisin sosiologiasta, mutta tapaustutkimuksen käyttö tieteellisenä tutkimusstrategiana on perusteltua myös kasvatustieteen kentällä (Piekkari & Welch, 2020). Swanbornin (2010) mukaan tapaustutkimuksen nimitys (*a case study*) tulee sen tutkimuskohteesta; tutkija keskittyy seuraamaan intensiivisesti jotakin tiettyä ryhmää tai tapausta saadakseen siitä mahdollisimman syväluotaavan kuvan. Tutkittavaa ilmiötä seurataan yksityiskohtaisesti sen omassa kontekstissa ja aineistonkeruuta suoritetaan yleensä monien kanavien sekä menetelmien avulla (Swanborn, 2010). Nämä tapaustutkimuksen ominaispiirteet toteutuivat myös tässä tutkimuksessa; löytääkseni tutkimuskysymyksiini vastauksia käytin erilaisia tutkimuksellisia lähestymistapoja sekä aineistonkeruutapoja. Tämä tutkimus asettuu laajaan tapaustutkimusten verkostoon Dweckin lahjakkuuden ajattelutavoista, jotta pystyisimme luomaan jonkinlaista käsitystä siitä, mihin suuntaan pedagogiikkaa tulisi kehittää oppimisen lisäämiseksi koulumaailmassa.

Suomenkielinen menetelmäkirjallisuus on vielä kovin vähäistä monimenetelmällisen tutkimusperustan osalta, ja osittain siksi käsitteen määrittely on haastavaa (Hurmerinta & Nummela, 2020). Hurmerinta ja Nummela (2020) toteavat monimenetelmällisen tutkimusotteen käsitteen pohjautuvan siihen, että tutkimuksessa on käytetty sekä laadullista että määrällistä tutkimusotetta. Monimenetelmällisen tutkimusotteen etuna on sen lähtökohta tutkimuksen toteutukseen. Monimenetelmällisessä lähestymistavassa päämääränä on vahvistaa sekä lujittaa tutkimustulosten paikkansapitävyyttä käyttämällä useita erillisiä tiedonkeruumenetelmiä (Creamer, 2018). Monimenetelmä tutkimus voidaan jaotella kolmeen eri ryhmään, joissa laadullisen ja määrällisen tutkimusotteen keskinäinen vuorovaikutus on keskiössä; ensimmäisessä ryhmässä laadullinen ja määrällinen tutkimusosa ovat itsenäisiä osia omine tavoitteineen, mutta molemmat osiot vastaavat lopulta samaan

tutkimuskysymykseen. Toisessa ryhmässä tutkimusotteet ovat yhdistettynä, jolloin niiden käyttö täydentää toisiaan. Kolmannessa ryhmässä laadullinen tutkimusote sekä määrällinen tutkimusote ovat kokonaan integroituina, jolloin tutkimuskysymykseen ei saataisi vastausta ilman molempien otteiden panosta (Hurmerinta & Nummela, 2020). Tässä tutkimuksessa on käytetty laadullista sekä määrällistä tutkimusotetta yhdistettynä, jotta kaikkiin tutkimuskysymyksiin saatiin mahdollisimman kattavat vastaukset.

4.3 Aineistonkeruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin erään Pirkkalan kunnan alakoulun viidennellä luokka-asteella maaliskuussa 2023. Luokassa on 24 oppilasta, joista ensimmäisenä aineistonkeruupäivänä paikalla oli 20 oppilasta. Yhden oppilaan huoltaja ei antanut lupaa osallistua tutkimukseen sekä yhdellä oppilaalla ei ollut lupalappua mukana. Tutkimuksen aineistonkeruuseen osallistui siis yhteensä 18 oppilasta ($n= 18$). Tutkimuksen aineistonkeruu tapahtui kolmiportaisesti. Ensimmäisenä vaiheena oli kyselylomakkeeseen vastaaminen, seuraavana ryhmähaastatteluiden toteuttaminen sekä viimeisenä tutkijan suorittama havainnointi kyseisen luokan liikunnantunneilla. Kyselylomakkeisiin vastaaminen sekä ryhmähaastattelut toteutettiin saman päivän aikana ja liikuntatuntien havainnointi kahtena peräkkäisenä viikkona.

4.3.1 Kyselylomake

Kyselylomakkeen käyttö tutkimuksessa on helppoa ja tehokasta, sillä sen avulla tutkija voi kerätä nopeasti tietoa laajalta kohderyhmältä (mm. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007; Valli, 2018). Tutkimukseni ensimmäisessä vaiheessa jokainen huoltajiltaan luvan saanut oppilas vastasi kyselylomakkeeseen, jossa oli viisi väittämää liittyen näkemyksiin lahjakkuudesta liikunnassa. Vallin (2018) mukaan kyselylomakkeita käytettäessä kysymysten muotoiluun tulee kiinnittää erityistä huomiota, sillä niiden muotoilu vaikuttaa suoraan siihen, millaisia vastauksia saadaan. Tässä tutkimuksessa käytetty kyselylomake oli sovellus Dweckin mittarin (Tirri & Kuusisto, 2019) neljästä lahjakkuuteen liittyvästä väittämästä. Dweckin (2000) alkuperäisen mittarin luotettavuutta on testattu useissa

tutkimuksissa, ja sen kohderyhmänä tulee käyttää 10-vuotiaita tai sitä vanhempia lapsia. Tämä ikärajaus on tehty sen takia, että lahjakkuuden ilmiöiden ymmärtäminen voi olla nuoremmille vastaajille liian haastavaa (Dweck, 2000). Käytössäni ollut mittari poikkeaa Dweckin (2000) mittarista niin, että olen käyttänyt väitteissä lahjakkuus-käsitteen sijasta lahjakkuus liikunnassa -käsitettä. Tämänkaltainen soveltaminen on tieteellisesti hyväksytty toimintatapa, jotta lahjakkuuden näkemyksiä eri osa-alueilla voitaisiin tutkia tarkemmin (Dweck, 2000). Koska käytössä oli jo aikaisemmin käytössä ollut mittari, en lähtenyt muuttamaan kysymysten muotoilua. Dweckin (2000) mittarin kaikki väittämät ovat negatiivisessa muodossa, sillä myönteisten väittämien käyttäminen saattaisi antaa liian positiivisen kuvan vastaajan ajattelutavasta (Tirri & Kuusisto, 2019). Kyselylomakkeen vastausvaihtoehdot ovat Likertin numeroasteikolla yhdestä kuuteen (1= täysin samaa mieltä, 6= täysin eri mieltä). Päädyin lisäämään lomakkeeseen yhden oman väittämän, *lahjakkuus liikunnassa ei vaadi harjoittelua*, sillä halusin ensimmäisen väittämän olevan hyvin yksinkertainen oppilaiden hahmottamisen helpottamiseksi. Tämän väittämän muotoutuminen vastasi kyselylomakkeen kysymysmuotoilun periaatteita; siinä oli kiinnitetty huomiota kysymyksen yksiselitteisyyteen sekä selkeyteen (Valli, 2018).

Ennen kyselylomakkeiden jakamista oppilaille painotin vielä, että jokainen oppilas luki väittämät huolella ja vastasi niihin oman näkemyksensä mukaan. Oppilaat kirjoittivat etunimensä kyselylomakkeeseen, sillä myöhemmässä analyysivaiheessa yksittäisten oppilaiden tunnistaminen oli tutkimuksen kannalta tärkeää. Kyselylomakkeen käytössä voi esiintyä myös haasteita. Yhtenä yleisenä haasteena on se, kuinka huolellisesti tai rehellisesti kyselyyn vastataan (Hirsjärvi ym., 2007). Tutkimuksessa käytetty kyselylomake oli hyvin lyhyt, ja oppilaille annettiin selkeät ohjeet kyselyn täyttämiseen. Vastausten relevanssia lisää se, että luokan opettajan mukaan luokassa vallitsee yleisesti ottaen positiivinen ilmapiiri ja oppilaat työskentelevät huolellisesti. Tämä tuli esille myös silloin, kun oppilaat täyttivät lomakkeita; luokassa oli keskittymisrauha ja osa oppilaista käytti viiteen väittämään hyvin paljon aikaa. Kyselylomakkeen keruu oli niin kutsuttu informoitu kysely (Hirsjärvi ym., 2007), sillä olin henkilökohtaisesti paikan päällä toteuttamassa keruuta. Kyselylomakkeiden täyttämisen jälkeen laskin jokaisen oppilaan vastausten keskiarvon, jolla sain selville oppilaiden suuntaa antavat ajattelutavat. Vastausten keskiarvot 1.0–2.9 viittaavat vastaajan

muuttumattomuuden ajattelutapaan, keskiarvo 3.0 ajattelutavan sekamuotoon, kun taas keskiarvot 3.1–6.0 kasvun ajattelutapaan (Tirri & Kuusisto, 2019). Kyselylomakkeiden tulokset vastasivat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen (Millaisia ajattelutapoja oppilailla on liittyen lahjakkuuteen liikunnassa?).

4.3.2 Ryhmähaastattelut

Aineistonkeruun toisessa vaiheessa toteutettiin ryhmähaastattelut, joiden tarkoituksena oli vastata toiseen tutkimuskysymykseen (Miten oppilaat ymmärtävät käsitteen *lahjakkuus liikuntatunnilla*?). Halusin selvittää oppilaiden näkemyksiä, joten ajattelin ryhmäkeskustelun antavan hedelmällisempiä vastauksia kuin yksilöhaastatteluiden. Tässä tutkimuksessa ryhmähaastattelun etuna oli se, että oppilailla oli toisistaan tukea ja haastattelutilanne ei jännittänyt heitä liiaksi. Ryhmähaastattelut olivat teemahaastatteluja, sillä haastateltaville oli annettu valmiiksi aihe, josta tuli keskustella. Teemahaastattelun toinen nimitys on puolistrukturoitu haastattelu ja se etenee etukäteen määritellyn teeman johdolla (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Koska yhtenä tutkimuskysymyksenä oli juuri oppilaiden näkemysten selvittäminen, oli teemahaastattelun käyttö perusteltua. Haastattelu sopii erityisen hyvin abstraktin ilmiön tutkimiseen (Puusa, 2020), mikä tuki kyseisen keruumenetelmän käyttöä tämän tutkimuksen viitekehyksessä. Lisäksi haastattelutilanteen joustavuus oli toinen syy siihen, miksi se valikoitui yhdeksi aineistonkeruumenetelmäksi; haastattelussa tutkijalla on mahdollisuus johdatella keskustelua haluamaansa suuntaan sekä varmistaa tutkittavan vastauksista yksityiskohtia (Puusa, 2020). Itse haastattelutilanteissa toistin usein oppilaiden antamia vastauksia ja kysyin varmistavia kysymyksiä, jos heidän antamansa vastaus vaikutti itselleni yhtään epäselvältä.

Haastatteluryhmiä oli neljä, joista kahdessa oli neljä oppilasta ja kahdessa viisi oppilasta. Ryhmäjaon toteutti luokan oma opettaja, jolla oli tietoa siitä, ketkä oppilaat pystyisivät toimimaan keskenään parhaiten missäkin ryhmässä. Jokaisessa ryhmässä keskustelu soljui hyvin ja jokainen oppilas osallistui keskusteluun jollakin tasolla. Ryhmähaastatteluiden runkona oli A4-paperi, jonka keskellä oli valmiiksi kirjoitettu otsikko *lahjakkuus liikuntatunnilla*. Yksi ryhmän jäsen toimi kirjurina ja kirjoitti esille nousseita asioita paperille. Alustin jokaisen haastattelutilanteen kertomalla ryhmälle, että tarkoituksenani on tutkia oppilaiden

näkemyksiä kyseisestä aiheesta, joten vääriä vastauksia ei olisi. Tällä huomiolla pyrin rauhoittamaan osallistujia, jottei haastattelutilanne olisi kenellekään liian jännittävä. Haastattelutilanteissa tutkijan tulisikin saada luotua luottamuksen ilmapiiri, jotta jokaisella osallistujalla olisi turvallinen tila tuoda esille omia ajatuksiaan (Puusa, 2020). Tämän tutkimuksen haastattelutilanteiden etuna oli se, että olin aiempaan lukuvuotena toiminut kyseisen luokan resurssiopettajana yhtenä tuntina viikossa, joten en ollut heille kokonaan tuntematon henkilö. Kaikki haastattelut nauhoitettiin, jotta pystyin palaamaan käytyihin keskusteluihin tutkimuksen analyysivaiheessa. Oppilaat kertoivat omia ajatuksiaan ja tuin heitä kysymällä täsmentäviä lisäkysymyksiä. Jokaiselta ryhmältä on kysytty samat lisäkysymykset, jotta tutkimuksen analyysivaihe olisi mahdollisimman johdonmukainen. Jokaisen ryhmän valmis tuotos oli ajatuskartta, johon oli koottu heidän yhteisiä näkemyksiä aiheesta.

4.3.3 Liikuntatuntien havainnointi ja havaintopäiväkirjan käyttö

Aineistonkeruun kolmannessa vaiheessa menin tutkimukseen osallistuneen luokan liikuntatunneille seuraamaan yksittäisiä oppilaita. Ennen ensimmäistä havainnointikertaa olin analysoinut jokaisen oppilaan liikunnalliseen lahjakkuuteen liittyvän ajattelutavan hänen kyselylomakkeen vastausten keskiarvon avulla. Tarkoitukseni oli seurata tunnilla kolmea muuttumattomuuden ajattelutavan oppilasta (kyselylomakkeen vastausten perusteella) sekä kolmea kasvun ajattelutavan oppilasta. Kyseiset kuusi oppilasta olivat koko luokan vastausten perusteella toistensa ääripäitä. Alkuperäisen suunnitelman mukaan havainnointikertoja piti olla yksi liikunnan tuplatunti (2x45 min.), mutta useamman oppilaan seuraaminen yhden kerran perusteella osoittautui liian hankalaksi. Tämän takia seurattuja liikuntatunteja oli lopulta kaksi tuplatuntia, yhteensä siis neljä kertaa 45 minuuttia. Tieteellinen havainnointi on systemaattista tiedonkeruuta, joka on tarkempaa kuin arkipäiväinen huomioiden tekeminen (Paalumäki & Vähämäki, 2020). Tieteellisen havainnoinnin määritelmän mukaisesti käytössäni oli havaintopäiväkirjan lisäksi videokamera, jonka asetin kentänlaidalle kuvaamaan. Tällä tavalla pystyin palaamaan liikuntatuntien tapahtumiin myöhemmin tutkimuksen analyysivaiheessa.

Tieteellinen havainnointi ymmärretään usein lähestymistapana, jonka tarkoituksena on ymmärtää ihmisten toiminnan taustalla vaikuttavia arvoja tai opittuja normeja (Guest, Namey & Mitchell, 2013). Tieteellisen havainnoinnin menetelmässä tutkijan osallistumisen taso voi olla kolmenlaista; tutkija voi olla osallinen tutkittavaan ilmiöön, osallistuva havainnoija tai ulkopuolinen havainnoija (Paalumäki & Vähämäki, 2020). Itse toimin molemmilla havainnointikerroilla täysin ulkopuolisena havainnoijana, enkä osallistunut tuntien kulkuun. Ensimmäinen havainnointikerta oli jäähallilla, ja oppilailla oli vuorossa luistelua. Liikuntatunnista meni paljon aikaa siirtymisiin sekä välineiden vaihtamisiin, joten itse liikkumista oli vajaa tunti. Ennen tunnin alkua kysyin opettajalta tarvittavien oppilaiden nimet, jotta seuraisin oikeita oppilaita ja merkitsin tuntomerkit ylös päiväkirjaan. Oppilaat olivat tietoisia siitä, että olin seuraamassa heidän tuntiaan, mutta eivät tienneet havainnointini keskittyvän yksittäisiin oppilaisiin. Halusin, että jokaisen oppilaan toiminta olisi mahdollisimman tavanomaista sekä autenttista. Havainnointitilanteen autenttisuus perustuu siihen, että tutkija pääsee seuraamaan ilmiötä reaaliaikaisesti ja ilman häiriötekijöitä (Paalumäki & Vähämäki, 2020). Oma läsnäolonni liikuntatunnilla ei näyttänyt vaikuttavan oppilaisiin, sillä he olivat hyvin keskittyneitä tunnin opetukseen sekä yleisesti otten aktiivisesti mukana.

Tutkijan tekemät huomiot havainnointitilanteen aikana sekä mieleen nousseitten ajatusten merkitseminen muistiin tapahtuu havaintopäiväkirjan avulla. Havaintopäiväkirjan käytössä on tärkeää, että tutkija kirjaa ylös kaikki sellaiset huomiot, jotka ovat olennaisia tutkimustehtävän kannalta (Paalumäki & Vähämäki, 2020). Kirjoitin pitämäni havaintopäiväkirjaan asioita liittyen mm. oppilaan aktiivisuuteen, taitotasoon sekä muiden huomioimiseen tunnilla. Havaintopäiväkirjassani on yksittäisiä huomioita, kysymyksiä, tunnilla kuulemia puheenvuoroja sekä pohdintaa siitä, millaisia ajatuksia oppilaiden toiminnan taustalta löytyy. Jäähallissa pidetyllä liikuntatunnilla seurasin ensin kentän toisella laidalla pelaavia oppilaita, minkä jälkeen siirryin kentän toiselle puolelle tekemään havaintoja toisista oppilaista. Videoiminen jäähallilla oli haasteellista kentän ison koon vuoksi, ja ensimmäisen havainnointikerran videomateriaali onkin vain yhdestä kuvakulmasta otettua. Tämä tarkoittaa sitä, että monia oleellisia asioita saattoi jäädä videotaltioinnin ulkopuolelle. Toisella havainnointikerralla liikuntatunnit pidettiin sisätiloissa liikuntasalissa, jossa

pääsin seuraamaan oppilaita helpommin yhdellä kerralla, sillä he pelasivat kaikki salibandyä yhdessä, ja videoiminen onnistui paremmin.

4.4 Aineiston kuvaus ja analyysi

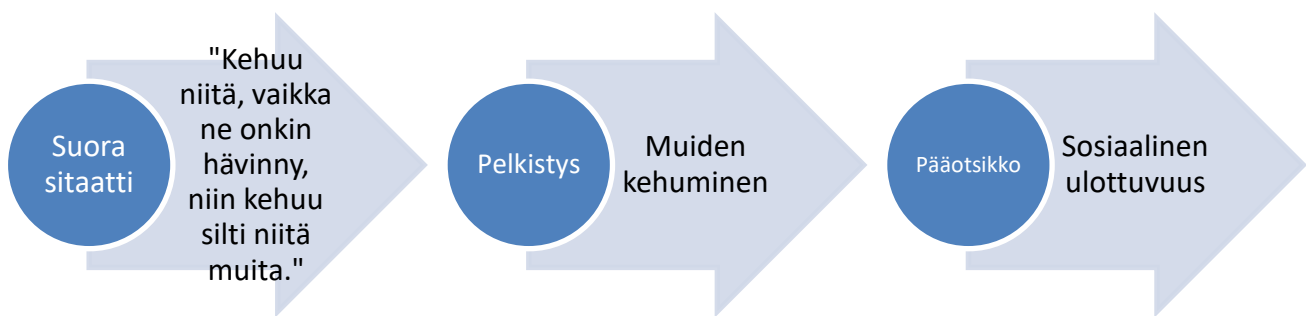
Lopullinen aineistoni koostuu kyselylomakkeista, ryhmähaastatteluista sekä niiden litteroinneista, havaintopäiväkirjan merkinnöistä ja videotaltioinneista. Kyselylomakkeita on 18 kappaletta, joista laskin jokaisen vastaajan keskiarvon saadakseni tietää oppilaiden omaavan ajattelutavan. Kyselylomakkeiden perusteella koko luokan keskiarvoksi tuli pyöristettynä 3.72, eli luokan yleinen näkemys lahjakkuudesta liikunnassa kallistuu huomattavasti kasvun ajattelutavan puolelle. Ryhmähaastatteluja oli neljä, joista jokainen litteroitiin. Jokainen ryhmä kirjasi yhteiselle A4-kokoiselle paperille oman ryhmänsä ajatuskartan otsikolla *lahjakkuus liikuntatunnilla*. Ryhmähaastatteluiden päämääränä oli selvittää, miten oppilaat ymmärtävät kyseisen käsitteen. Haastattelut kestivät noin 6–8 minuuttia, ja niiden litteroitu käsikirjoitus on noin 2–4 sivua pitkä. Litteroinnit kirjoitettiin puhtaaksi Arial-fontilla, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5. Taulukossa 1 on jokaisen haastattelun tarkemmat tiedot.

TAULUKKO 1. Ryhmähaastatteluiden yhteenveto

	Haastatteluun osallistuneiden oppilaiden lukumäärä	Haastattelun kesto (min.)	Litteroidun tekstin pituus (A4-paperiliuskaa)
Ryhmä 1 = R1	4 oppilasta	6.49	n. 3 sivua
Ryhmä 2 =R2	5 oppilasta	6.57	n. 3,5 sivua
Ryhmä 3 =R3	5 oppilasta	6.50	n. 3 sivua
Ryhmä 4 =R4	4 oppilasta	7.04	n. 2,5 sivua

Lähdin analysoimaan ryhmähaastatteluista saamaani aineistoa sisällönanalyysin periaatteita hyödyntäen. Sisällönanalyysissa aineistoa käydään läpi systemaattisesti sekä syväluotaavasti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysin päämääränä on tiivistetty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä ja sen vaiheet riippuvat siitä, miten analyysia toteutetaan. Tässä tutkimuksessa käytin aineistolähtöistä lähestymistapaa, jossa analyysiprosessi on kolmiportainen. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto redusoidaan eli pelkistetään, toisessa vaiheessa tapahtuu klusterointi eli ryhmittely ja lopuksi luodaan teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kuviossa 2 on esimerkki tämän tutkimuksen analyysivaiheen etenemisestä.

KUVIO 2. Esimerkki analyysivaiheen etenemisestä



Ryhmähaastattelujen litterointien analysointi lähti siis liikkeelle siitä, että luin ne rauhassa läpi ja jäsentelin niissä esille nousseita huomioita. Olin tulostanut litteroidut käsikirjoitukset, jotta pystyin tekemään niihin käsin merkintöjä. Toisella lukukerralla aloin alleviivata sieltä keskeisiä asioita, joita vertailin myös ryhmän tekemän ajatuskartan kanssa. Toisen lukukerran jälkeen luin kaikkien ryhmien alleviivatut maininnat sekä aloin ryhmitellä niitä omiksi alaryhmiksi. Samankaltaisuuksien koonnin aikana pohdin mahdollisia käsitteellisiä pääluokkia yksittäisille ryhmille. Koska tutkimuskysymyksenä oli selvittää, miten oppilaat ymmärtävät *lahjakkuus liikuntatunnilla* -käsitteen, analyysivaiheessa pyrin luomaan pääluokkia, joiden alle haastatteluiden samankaltaisuudet sopisivat. Lopulta käsitteellisiä pääluokkia muodostui viisi; toiminnallinen ulottuvuus, sosiaalinen ulottuvuus, fyysinen ulottuvuus, emotionaalinen ulottuvuus sekä asenteellinen ulottuvuus. Nämä viisi ulottuvuutta selittävät siis lahjakkaan

oppilaan omaamia taitoja, jotka näkyvät hänen käytöksessään liikuntatuntien aikana. Ulottuvuuksien lopullinen muotoilu tapahtui täysin aineistolähtöisesti, enkä käyttänyt siinä esimerkiksi aikaisempaa valmista teoriaa pohjana.

Toiminnallinen ulottuvuus pitää sisällään ominaisuuksia, jotka liittyvät suoraan oppilaan käytökseen sekä toimimiseen liikunnantunnilla. Sosiaalinen ulottuvuus puolestaan kertoo ominaisuuksista, jotka ovat selkeästi yhdistettävissä oppilaan väliseen vuorovaikutukseen muiden oppilaiden kanssa. Fyysisellä ulottuvuudella tarkoitan oppilaan omaavia fyysisiä ominaisuuksia sekä taitoja. Emotionaalinen ulottuvuus taas pitää sisällään oppilaan tunteiden hallintaa sekä niiden vaikutusta liikuntatunnin kulkuun. Asenteellinen ulottuvuus liittyy oppilaan omaavaan asenteeseen tuntien aikana. Analyysivaiheen haasteena oli toiminnallisen sekä asenteellisen ulottuvuuden osittainen päällekkäisyys. Vastauksista oli hankala tehdä jakoa sen suhteen, oliko maininta toiminnallista vai asenteellista ulottuvuutta, sillä oppilaan toimintaan vaikuttaa hänen asenteensa. Päädyin kuitenkin ottamaan myös asenteellisen ulottuvuuden omaksi pääluokaksi, koska kahden ryhmän vastauksissa oli mainintoja, jotka linkittyivät todella vahvasti oppilaan asenteeseen eikä käytökseen.

Ennen liikuntatuntien havainnoimista olin määritellyt oppilaiden ajattelutavat heidän kyselylomakkeiden vastausten perusteella. Näiden vastausten mukaisesti seurasin kolmea muuttumattomuuden ajattelutavan oppilasta, joiden vastusten keskiarvot olivat 1.2, 2.4 ja 2.6. Toisesta ääripäästä valikoitui toiset kolme oppilasta, joilla oli kasvun ajattelutapa. Heidän vastausten keskiarvot olivat 5.2, 5.0 ja 5.0. Nimesin seurattavat kuusi oppilasta lyhenteillä FM tai GM, jotka tulevat ajattelutapojen englanninkielisistä nimistä (FM = fixed mindset ja GM = growth mindset). Nimettyjen oppilaiden keskiarvot sekä tunnisteet ovat seuraavat; FM1 = 1.2, FM2 = 2.4, FM3 = 2.6, GM1 = 5.2, GM2 = 5.0, GM3 = 5.0. Esimerkiksi FM1 -tunnisteella tarkoitan oppilasta, jonka kyselylomakkeen keskiarvo oli 1.2 ja joka omasi muuttumattomuuden ajattelutavan. Käytän näitä lyhennettyjä tunnisteita tutkimuksen tulostulosvaiheessa.

Havaintopäiväkirjan merkintöjä tuli kahdelta havainnointikerralta puhtaaksikirjoittamisen jälkeen noin 5 sivua (fontti Arial, fonttikoko 12 ja riviväli 1,5). Havaintopäiväkirjan tukena olleita videotallenteita oli yhteensä kolme kappaletta; kaksi videotallennetta ensimmäiseltä liikuntakerralta ja yksi tallenne toiselta kerralta. Ensimmäisen kerran tallenteet olivat yhteensä noin 35 minuuttia,

ja toisen kerran tallenne oli noin 50 minuuttia pitkä. Havaintopäiväkirjan puhtaaksikirjoittamisen jälkeen lähdin katsomaan tallenteita läpi. Tallenteita katsoessani keskityin tarkkailemaan valitsemiani kuutta oppilasta, sekä tein täsmennyksiä aikaisempiin havaintopäiväkirjan huomioihin. Tallenteiden katsomisen jälkeen aloin käsitellä kirjoittamiani huomioita. Tavoitteenani oli löytää samankaltaisuuksia saman ajattelutavan omaavan oppilaan toiminnoissa liikuntatuntien aikana. Jäsentelin siis kaikki kolme kasvun ajattelutavan oppilasta samalle paperille ja muuttumattomuuden ajattelutavan kolme oppilasta omalle paperille. Hyvin nopeasti huomioni kiinnittyi siihen, miten kyseiset kuusi oppilasta asennoituivat haasteita tai onnistumisia kohdatessa; jos oma joukkue oli esimerkiksi tappioasemassa, miten hän reagoi? Molemmilla tunneilla oli pelattavana joukkuelajeja, joten havainnointitilanteet olivat erittäin hedelmällisiä tämän tutkimuksen näkökulmasta.

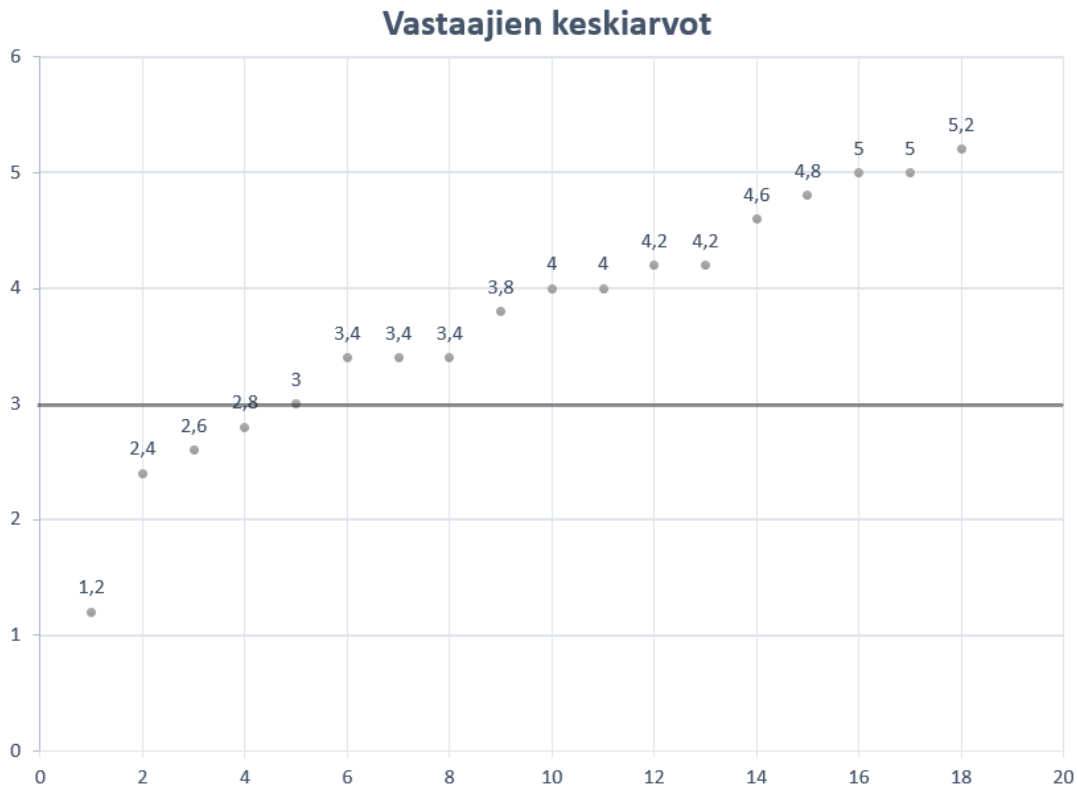
5 TULOKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia ajattelutapoja tutkimuskohteena olevilla viidennen luokan oppilailla on liittyen lahjakkuuteen liikunnassa. Ajattelutapojen teoriapohja on Dweckin (2006) lahjakkuuden ajattelutapojen teoriassa. Tarkastelen ajattelutapojen yhteyttä oppilaiden käsityksiin liikunnallisesta lahjakkuudesta sekä miten oppilaan ajattelutapa saattaa vaikuttaa hänen toimintaansa liikuntatunneilla. Käsittelen tulokset tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä.

5.1 Oppilaiden omaavat ajattelutavat liittyen lahjakkuuteen liikunnassa

Tutkimuskohteena olleen luokan ajattelutavat liittyen lahjakkuuteen liikunnassa kallistuivat selkeästi kasvun ajattelutavan suuntaan, ja koko luokan keskiarvo oli pyöristettynä 3.72. Alla oleva kuvio 3 kertoo jokaisen oppilaan keskiarvon liittyen ajattelutapaan lahjakkuudesta liikunnassa. Kuviosta näemme, että neljä oppilasta omaa muuttumattomuuden ajattelutavan ($ka \leq 2.9$), yksi oppilas ajattelutapojen sekamuodon ($ka = 3.0$) ja loput kolmesta oppilasta kasvun ajattelutavan ($ka \geq 3.1$). Neljästä muuttumattomuuden ajattelutavan oppilaasta yhden keskiarvo oli 1.2, mikä viittaa hyvin vahvaan muuttumattomuuden ajattelutapaan. Muiden kolmen keskiarvot olivat välillä 2.4–2.8. Nämä arvot lähestyvät jo ajattelutapojen sekamuotoa, vaikka mittarin mukaan ne luokitellaankin vielä muuttumattomuuden ajattelutavoiksi.

KUVIO 3. Jokaisen oppilaan kyselylomakkeen vastausten keskiarvo



Kuviosta näemme, että oppilaiden vastausten hajonta on hyvin laajaa. Tämä tarkoittaa sitä, että vastausten hajonta voi vaikuttaa oppilaiden näkemyksiin sen suhteen, kuinka hän suhtautuu omaan mahdolliseen oppimiseen liikuntatunnilla. Esimerkiksi näkemykset liikuntataitojen oppimisesta saattavat vaihdella suurestikin kasvun ajattelutapojen oppilaiden kesken, vaikka heidät keskiarvojen perusteella ryhmiteltäisiin samaan ryhmään. Lisäksi neljän muuttumattomuuden ajattelutavan oppilaiden keskiarvojen mukaan voidaan olettaa, että näkemykset liikuntataitojen muovautuneisuudesta vaihtelevat oppilaiden välillä suuresti.

5.2 Tutkimusluokan näkemykset lahjakkuudesta liikuntatunnilla

Ryhmähaastatteluiden tarkoituksena oli vastata toiseen tutkimuskysymykseen, miten oppilaat ymmärtävät käsitteen *lahjakkuus liikuntatunnilla*. Haastatteluiden

analyysivaiheessa vastausten käsitteellisiksi pääluokiksi muodostuivat liikuntatunnilla lahjakkaan oppilaan taitojen toiminnallinen ulottuvuus, sosiaalinen ulottuvuus, fyysinen ulottuvuus, emotionaalinen ulottuvuus sekä asenteellinen ulottuvuus. Näihin viiteen ulottuvuuteen liittyvien mainintojen esiintyminen aineistossa on merkattu taulukkoon 2. Tässä luvussa käytän määritettä ”lahjakas oppilas” tarkoittaen oppilasta, joka on taitava liikunnassa (erityisesti liikuntatunnilla) haastateltavien mainitsemien ominaisuuksien mukaan. Koska liikuntaan liittyviä ajattelutapoja ei ole vielä tutkittu suomalaisen tutkimusperusteen kentällä, käsittelen tutkimustulosteni havaintoja teoriaosassa esiteltyjen kansainvälisten tutkimustulosten sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) avulla.

TAULUKKO 2. Pääluokkien maininnat ryhmien haastattelutilanteissa

Pääluokka	Mainintoja (kpl)	Mainittu ryhmässä
Toiminnallinen ulottuvuus	21	1, 2, 3, 4
Sosiaalinen ulottuvuus	15	1, 2, 3, 4
Fyysinen ulottuvuus	7	1, 2, 3
Emotionaalinen ulottuvuus	6	1, 2, 3
Asenteellinen ulottuvuus	2	2, 4
	yhteensä 52	

5.2.1 Toiminnallinen ulottuvuus

Haastateltujen puheenvuoroissa korostui eniten lahjakkuuden toiminnallinen ulottuvuus. Toiminnallisessa ulottuvuudessa on keskiössä lahjakkaan oppilaan käytös sekä toimiminen erilaisissa liikuntatilanteissa. Haastateltavien mukaan lahjakas oppilas osallistuu aktiivisesti liikuntatunnilla huolimatta siitä, onko kyseisen liikuntatunnin sisältö mieleinen vai ei, hänellä on tarvittavat varusteet mukana ja hän yrittää aina parhaansa. Toiminnallisen ulottuvuuden analyysissa oli haastavaa erottaa maininnoista toimintaan ja asenteeseen liittyvät maininnat. Pohdin kauan sitä, onko parhaansa yrittäminen toiminnallista vai asenteellista ulottuvuutta. Päädyin lopulta toiminnalliseen ulottuvuuteen, koska parhaansa yrittäminen tunnilla näyttäytyy ulospäin toimintana.

”Osallistuu kaikkiin juttuihin --- ja yrittää parhaansa.” (R1)

” --- on kaikki liikuntavaatteet tai että on asianmukaiset varusteet päällä.” (R2)

”Keskittyy eikä pelleile --- kuuntelee ohjeet. ” (R2)

”Jos se ei osaa jotain lajia kunnolla niin sit se niinkun jaksaa silti yrittää.” (R3)

”[keskustellaan epäonnistumisesta] Että se ei sit lannistuis --- ja seuraavalla kerralla yrittää uudestaan.” (R4)

Lahjakkaan oppilaan käyttäytymisessä parhaansa yrittäminen oli mainittuna jokaisessa ryhmässä. Toiminnallisen ulottuvuuden näkökulmasta mitattuna itse liikuntataidon osaaminen oli toissijaista, sillä toimintaan osallistuminen sekä parhaansa yrittäminen riitti lahjakkaan oppilaan määritelmäksi haastateltavien vastausten mukaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on mainittu seuraavaa;

”Opetuksen yhteydessä korostetaan --- yhteistoiminnallisuutta ylläpitäviä työtapoja, kannustavaa vuorovaikutusta ja toisten auttamista sekä henkisesti ja fyysisesti turvallista toimintaa.” (OPS, 2014, s. 149)

Haastateltavien vastausten perusteella lahjakkaan oppilaan taitojen toiminnallisen ulottuvuuden merkitys on tärkeässä roolissa. Kuten aiemmasta

sitaatista käy esille, on liikunnan toiminnallinen ulottuvuus myös yksi keskisimmistä opetussuunnitelman tavoitteista. Vaikka haastateltavien vastauksissa puhuttiinkin lahjakkaan oppilaan toiminnasta, eikä opetuksen toteutuksesta, on silti huomionarvoista ymmärtää, miten lahjakkaan oppilaan määritelmä kietoutuu opetussuunnitelman periaatteisiin.

5.2.2 Sosiaalinen ulottuvuus

Haastateltavien mukaan lahjakkuus liikuntatunnilla näyttäytyy kyseisen oppilaan sosiaalisissa taidoissa; lahjakas oppilas osaa ottaa muut oppilaat huomioon, pelata kaikkien oppilaiden kanssa ja suhtautuu positiivisella tavalla muihin myös häviötilanteessa. Jokainen haastatteluryhmä mainitsi useita sosiaaliseen ulottuvuuteen liittyviä mainintoja. Yhteensä sosiaaliseen ulottuvuuteen liittyviä mainintoja oli 15 kappaletta.

”Osaa pelata kaikkien kaa, että ei pelaa vaan yksin vaan niinkun kaikkien kaa.” (R1)

”Kunnioittaa muita liikkujia myös.” (R2)

”No se lahjakas oppilas kannustaa muita.” (R3)

”Ei oo ylimielinen muita kohtaan.” (R4)

Kaikkien ryhmien kesken lahjakkaan oppilaan taitojen sosiaalinen ulottuvuus sai toiseksi eniten mainintoja. Lahjakkuuden identifiointi liikuntatunneilla voi olla haastavaa, sillä identifioinnille ei ole olemassa yleisiä kriteereitä (Bailey, Morley & Dismore, 2009). Viimeaikoina koulumaailmassa on kuitenkin yleistynyt näkemys siitä, että liikunnallisella lahjakkuudella on erilaisia ulottuvuuksia (Bailey & Morley, 2006). Bailey ja Morley (2006) mainitsevat tutkimuksessaan liikunnallisen lahjakkuuden sosiaalisen ulottuvuuden, joka nousi yhdeksi pääluokaksi omasta aineistostani. Koska suomalaista tutkimusta ei vielä ole liittyen oppilaiden näkemyksiin lahjakkuudesta liikunnassa, ei sosiaalisen ulottuvuuden tuloksia voi niihin suoraan peilata. Lyyra kollegoineen sen sijaan (2019) tutki oppilaiden kokemuksia liikunnanopetuksesta, ja oppilaiden vastausten perusteella koululiikunnassa tärkeimpänä osa-alueena näyttäytyi

sosioemotionaalisten taitojen oppiminen. Laajemmassa mittakaavassa valtioiden peruskoulujen opetussuunnitelmat ovatkin vaihtaneet fokustaan lahjakkuuden ymmärtämiseksi monialaisena ilmiönä, johon kuuluu myös sosiaalinen ulottuvuus.

5.2.3 Fyysinen ulottuvuus

Haastatteluiden perusteella kolmanneksi ulottuvuudeksi muodostui lahjakkaan oppilaan fyysinen ulottuvuus. Fyysiseen ulottuvuuteen lukeutuu kaikki sellaiset taidot, joihin liittyy oppilaan fyysisyys; oppilas osaa esimerkiksi pelata monipuolisesti kaikkia liikuntalajeja tai hänellä on hyvä fyysinen kunto. Lahjakkaan oppilaan fyysinen ulottuvuus sai mainintoja kolmessa ryhmässä, ja mainintoja oli yhteensä seitsemän.

” --- on vaan niin hyvä kaikessa, että osaa niinkun vaikka pelata montaa eri lajia hyvin.” (R1)

”Se niinkun osaa tehdä aika paljon kaikkia juttuja, mitä liikuntatunneilla tehdään.” (R2)

”Hyvä kunto.” (R2)

”No niinkun esim. pallopeleissä osaa hyvin pelata --- ja se on taitava.” (R3)

Lahjakkaan oppilaan taitojen fyysinen puoli on liikunnassa tärkeää, ja siihen kiinnitetäänkin usein eniten huomiota. Croston (2013) tutki liikunnanopettajien näkemyksiä lahjakkuudesta liikuntatunneilla. Hänen tutkimuksensa mukaan opettajien vastaukset keskittyivät vahvasti juuri liikuntataitojen fyysiseen ulottuvuuteen. Graham ja kollegat (2012) puolestaan tutkivat oppilaiden näkemyksiä lahjakkuudesta liikunnassa, ja heidän tuloksissaan oppilaat mainitsivat eniten fyysisiin ominaisuuksiin liittyviä asioita. Tämän tutkimuksen tuloksissa on huomionarvoista se, että haastateltavien maininnat fyysisestä ulottuvuudesta olivat verrattain vähäisiä ja jäivät mainintojen lukumäärissä sekä toiminnallisen että sosiaalisen ulottuvuuden taakse. Lyyra ja kollegat (2019) huomasivat koululiikunnan merkityksiä tutkiessa, että suomalaiset oppilaat vastasivat fyysisen aktiivisuuden olevan heille liikuntatuntien vähiten tärkeä osa-

alue (mukana oli fyysinen aktiivisuus, liikuntataitojen oppiminen, hyvinvoinnin edistäminen sekä sosioemotionaaliset taidot).

5.2.4 Emotionaalinen ulottuvuus

Haastateltavien vastauksissa esille nousi lahjakkaan oppilaan emotionaaliseen ulottuvuuteen liittyviä mainintoja kolmessa ryhmässä. Emotionaalisessa ulottuvuudessa keskiössä on oppilaan tunnetaidot, tunteidensäätely- sekä pettymyksensietokyky. Liikuntatunneilla harrastetaan usein joukkuelajeja, jolloin yksittäisen lahjakkaan oppilaan voi olla haastavaa olla mukana saavuttamassa voittoa, vaikka oma taitotaso siihen riittäisi. Erilaisten tunteiden kokeminen liikuntatunneilla on tavallista, mutta emotionaalisen ulottuvuuden määritelmässä tutkimuksessa liittyy siihen, kuinka koettuihin tunteisiin reagoidaan.

”Et se niinkun voi suuttuu, mutta yrittää olla sillei ettei haittaa.” (R1)

”No sitä voi harmittaa, jos se on tottunu voittoon --- mutta että ens kerralla muistaa sit yrittää taas täysillä.” (R2)

”Vaikka sitä harmittaa niin se ei silti oikeesti suutu.” (R3)

Osa emotionaaliseen ulottuvuuteen liittyvistä maininnoista oli yhteydessä myös sosiaaliseen ulottuvuuteen;

”No jos se voittaa niin se on iloinen, mutta ei ala niinkun haukkuu sitä häviäjajoukkuetta.” (R1)

”Ja jos on niinkun häviöllä niin tsemppaa nii ei tuu kaverille paha mieli.” (R2)

”Vaikka ei aina voittais, niin silti se ei niinkun suutu kaikille.” (R3)

Oppilaan emotionaalisen ulottuvuuden vaikutuksia lahjakkuuteen liikunnassa ei ole vielä tutkittu. Liikuntakasvatuksen kentällä on kuitenkin 2000-luvun alusta lähtien yritetty laajentaa ymmärrystä siitä, millaisia taustatekijöitä liikunnalliseen lahjakkuuteen vaikuttaa. Abbott ja Collins (2004) mainitsevat, että liikunnan kontekstissa lahjakkuuden käsite on moniulotteinen, ja esimerkiksi psykologiset

taustatekijät tarvitsevat vielä laajempaa tutkimusta ymmärtääksemme oppilaan toimintaa monipuolisemmin.

5.2.5 Asenteellinen ulottuvuus

Haastatteluissa asenteelliseen ulottuvuuteen liittyviä mainintoja oli vain kaksi, mutta päätin silti pitää sen omana pääluokkana. Tähän tulokseen päädyin siksi, että näitä kahta mainintaa ei voinut selkeästi sidostaa mihinkään muuhun ulottuvuuteen, mutten myöskään halunnut jättää mainintoja kokonaan tutkimuksen ulkopuolelle. Haastateltavien mukaan asenteellisen ulottuvuuden keskiössä on lahjakkaan oppilaan asenne liikuntatunnin tapahtumia kohtaan. Koska liikuntatunnilla ollaan tekemisissä muiden oppilaiden kanssa moninaisissa tehtävissä, on liikuntatunnilla vallitseva asenne mielestäni tärkeää huomioida. Haastateltavien vastauksissa lahjakas oppilas luo omalla asenteellaan hyvää ilmapiiriä myös muille liikkujille.

”No se on hyvä häviöjä.” (R2)

”Ja suhtautuu kaikkeen niinkun esimerkiksi hyvin ja positiivisesti.” (R4)

Vaikka asenteelliseen ulottuvuuteen tuli vain kaksi mainintaa, on niillä silti laaja-alaista vaikutusta lahjakkaan oppilaan toimintaan. Lisäksi toiminnallisessa ulottuvuudessa mainittu parhaansa yrittäminen voisi mennä asenteellisen ulottuvuuden alle, jolloin mainintojen jakautuminen olisi ollut tasaisempaa. Morris (2000) raportoi tutkimuksessaan, että psykologiset tekijät, kuten oppilaan asenne, ovat suuressa roolissa oppilaan potentiaalin muuttuessa taidoksi. Jos oppilaalla ei ole kiinnostusta harjoitella potentiaaliaan, se menee hukkaan. Lahjakkaan oppilaan käytöksen taustalla on siis päätös siitä, että toiminta on itselle suotuisaa ja asenne pysyy siksi positiivisena. Lisäksi kahdessa ryhmässä mainittiin se, että lahjakas oppilas yleisesti ottaen tykkää liikunnasta ja liikkumisesta. Kun oppilas pitää liikunnasta, on siihen osallistuminen mielekästä itselle ja asenne pysyy hyvänä.

5.3 Kasvun ajattelutavan oppilaiden toiminta liikuntatunneilla

Seurattuani kolmea kasvun ajattelutavan oppilasta huomasin nopeasti, että kaikilla kolmella oli molemmilla tunneilla mukana tarvittavat liikuntavarusteet, jokainen heistä osallistui tunneille parhaan kykynsä mukaan ja asenne vaikutti olevan kohtalaisen hyvä. Oppilas GM2 sai eräässä vaiheessa kovan osuman sählypallosta naamaan, mutta hetken levättyään oli taas mukana pelissä. Samalla hetkellä hänen joukkueensa oli tappioasemassa, mutta silti yritystä pelitilanteen kääntämiseksi oli nähtävissä. Luistelukerralla oppilas GM3 vaikutti olevan vielä hieman haparoiva luistelutaitonsa kanssa, mutta halusi vapaaehtoisesti mennä ringetteä pelatessa maaliin. Vaikka taitotaso oli vielä aluillaan, osallistui hän silti aktiivisesti ja sinnikkäästi yhteiseen peliin sekä kannusti omaa joukkuettaan maalista huutamalla.

Oppilas GM1 taas näytti osaavan erityisen hyvin jääkiekkoa. Hän otti oman joukkueen pelaajia huomioon, syötteli muille ja välillä yritti myös itse tehdä maaleja. Tappiotilanteessa GM1 näytti hetkellisesti suuttuvansa, kun vastustajajoukkueen pelaaja tuli huutelemaan viereen, mutta tilanne päättyi siihen, että GM1 luisteli toiseen suuntaan huutelijasta. Tämän jälkeen GM1 kävi tsemppaamassa omia joukkueovereitaan sekä oli erityisen tarkkana puolustamassa. Sählykerralla taas GM1 oli heti tunnin alusta innokkaasti mukana, kuunteli opettajan ohjeita ja viittasi, kun opettaja kysyi luokalta kysymyksiä. Kun sählypeli alkoi, oli GM1 yksi aktiivisimmista pelaajista. Hän yritti rohkeasti mennä kentän läpi pallon kanssa välillä siinä onnistuen, tsemppasi muita joukkuelaisia sekä keskusteli tauon aikana oman joukkueen kanssa hyvästä pelitaktikasta, joka perustui hänen pelin aikana tehtyihin huomioihin: ”Jos Kalle (nimi muutettu) tulee yhtä usein kauemmas maalista kun äsken, niin kierretään silloin sieltä takaa ja yritetään kulmalta maalia.” Oppilas GM2 oli samassa joukkueessa, ja nyökytteli mukana. Pelissä nähtiin monta maalia, ja oppilaiden GM1 sekä GM2 joukkue oli kokoajan häviöllä monella maalilla. Silti kumpikaan heistä ei luovuttanut; GM1 oli hanakasti tekemässä maaleja vaikka yksin, kun taas GM2 puolusti omaa kenttöpäätä parhaansa mukaan. Oppilaan GM1 peli-into oli hyvin selvästi esillä läpi liikuntatunnin; hän oli kokoajan aktiivisesti mukana, vaikka ei olisi ollut edes hänen vuoro olla kentällä. Tappioasema ei näyttänyt pilaavan hänen positiivista asennetta. Oppilas GM3 oli

kokonaan poissa koulusta tänä kyseisenä koulupäivänä, enkä voinut häntä seurata.

5.4 Muuttumattomuuden ajattelutavan oppilaiden toiminta liikuntatunneilla

Muuttumattomuuden ajattelutavan oppilaista yhdellä oli kyselylomakkeen perusteella vahva näkemys siitä, ettei liikuntataitoja voi kauheasti opettelemalla parantaa. Kyseinen oppilas (FM1) osoittautui lopulta kaikkein kiinnostavimmaksi seurattavaksi. Oppilas FM2 erottui luistelutunneilla muista, sillä hän oli selkeästi taitava kyseisessä lajissa. Ennen pelien alkua FM2 luisteli pitkin kenttää ja näytti kavereille osaamistaan temppujaan. Kun ringettepeli pääsi käyntiin, FM2:n osallistumisen taso kuitenkin hiipui. Hän kyllä luisteli taidokkaasti edestakaisin pelikenttää, muttei kovin innokkaasti osallistunut itse pelaamiseen. Kun hän myöhemmässä vaiheessa sitten tarttui ringetterinkulaan, oli hänen peliin osallistuminen vaivatonta ja tarkkaa, ja hän sai tehtyä myös muutaman maalin. Kiinnostus peliä kohtaan oli kuitenkin hyvin vähäistä verrattuna muiden osallistumiseen. Sählytunnilla taas FM2 osallistui kohtalaisen hyvin (ja osasikin käsitellä palloa ja tehdä maaleja), mutta vaihdossa oleminen kiinnosti lopulta peliä enemmän. Oppilas FM3 oli luistelutunnilla mukana ringettepelissä kohtalaisen hyvin, noudatti sääntöjä ja ajoittain yritti tehdä maaleja. Kiinnostuksen taso kuitenkin näytti laskevan nopeasti jo yhden maalin tappioasemassa. Kun vastustajajoukkueelle tuli maaleja vielä kaksi lisää, oli FM3 jo täysin poissa pelistä; hän luisteli kokonaan kentän toiselle laidalle, vaikka omat joukkuekaverit huusivat häntä takaisin pelaamaan. Lopputunti meni omilla oloilla istuskellen jäähallin penkillä luistimet jalassa, mutta jääkiekkoa pelaavia luokkakavereita kannustaen. Oppilas FM3 oli poissa koulusta seuraavalla havainnointikerralla, joten en saanut hänestä tämän enempää havaintoja.

Oppilas FM1 oli luistelukerralla pelaamassa jääkiekkoa, jossa hän osallistui peliin aktiivisesti ja etsi itselleen mahdollisia hyviä laukaisupaikkoja. Hän oli ns. hiljainen suorittaja, sillä ei pitänyt omasta pelistään meteliä, vaikka muilla oppilailla olikin hetkittäin kova meno päällä. Hyökkäyspäässä ei ehkä antanut kaikkein parastaan, mutta puolusti todella vahvasti omassa päässä. Tappioasema ei näyttänyt vaikuttavat mitenkään, vaan jatkoi omaa tasaista

suoritustaan tunnin loppuun asti. Sen sijaan toisella havainnointikerralla innostus tuntia kohtaan oli selvästi nähtävissä; oppilas viittasi aktiivisesti jo ohjeiden annossa ja vastaili opettajan kysymyksiin. Hän kuunteli ohjeita ja kun sählypeli oli alkamassa, hänellä oli maalivahdin varusteet jo valmiiksi puettuna päälle. Kun peli alkoi, hän huuteli maalista tsempejä omille joukkueovereilleen, sekä kuunteli oman joukkueen sählyä harrastavan oppilaan antamia vinkkejä, miten palloa kannattaa heittää takaisin peliin torjunnan jälkeen.

Pelin alussa oppilaan itseluottamus vaikutti olevan todella hyvällä mallilla; kun pallo oli kentän toisessa päässä, hän makaili omalla maalilla ja otti rennosti. Heti kun pallo oli taas tulossa kohti, hän valpastui ja oli valmiina torjumiseen. Oppilas FM1 vaikutti olevan kohtalaisen taitava maalivahti; hän sai monet laukaukset torjuttua ja vieläpä helponnäköisesti. Kun hänen joukkueensa oli johtotilanteessa 6–0, hän vitsaili vaihdossa olevien joukkuelaisten kanssa ja selkeästi näytti nauttivan pelistä. Käännekohta tapahtui, kun hän päästi yhden maalin sisään. Tässä vaiheessa hänen joukkueensa johti edelleen 7–1, ja muutenkin heidän joukkue oli selkeästi vahvempi. Päästetyn maalin jälkeen hän huusi heti opettajalle, että joko voitaisiin vaihtaa maalivahteja. Opettaja ei tähän vielä suostunut, vaan sanoi vaihdon tapahtuvan hieman myöhemmin. FM1 vaikutti heti enemmän hermostuneelta, ja näytti siltä, että alkutunnilla nähty rentous oman tekemisen suhteen katosi kokonaan. Ensimmäisen päästetyn maalin jälkeen alkoi mennä useampia laukauksia sisään, ja lopulta myös helpomman näköiset vedot (joita hän oli aikaisemmin saanut oikein hyvin kiinni) menivät maaliin. Hieman myöhemmin tapahtui maalivahtien vaihto, jonka jälkeen oppilas siirtyi kentälle pelaamaan. Kenttäpelaajana hän puolusti hanakasti, muttei oikein viitsinyt lähteä hyökkäämään. Oppilas osallistui hyvin tasaiseen tahtiin koko lopputunnin, mutta into pelaamista kohtaan oli kadonnut.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten pohdinta

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tehtävänä oli selvittää oppilaiden ajattelutapoja liittyen lahjakkuuteen liikunnassa. Suurin osa oppilaista omasi kasvun ajattelutavan, mikä ei tullut suurena yllätyksenä. Koska oppilaat ovat käyneet koulua melkein viisi vuotta, on ajattelutapa mahdollisesti ottanut vaikutteita esimerkiksi koulun yleisestä ilmapiiristä. Aikaisempien tutkimusten mukaan (mm. Kärkkäinen & Rätty, 2010; Rissanen ym., 2019; Ronkainen ym. 2019) suomalaiset opettajat kallistuvat yleisesti ottaen kasvun ajattelutavan suuntaan, joten vaikuttaa loogiselta, että suuri osa oppilaista omaa saman ajattelutavan. Vaikka kyselylomakkeet tehtiin sovellettuna Dweckin (2000) käyttämästä mittarista, ei vastausten luotettavuutta voida silti pitää itsestäänselvyytenä. Moninaisia ihmislähtöisiä ilmiöitä tutkittaessa on tehtävä varovaisia johtopäätöksiä; ensimmäisen tutkimuskysymyksen vastauksia voidaan ymmärtää enemmän suuntaa-antavina vastauksina oppilaiden ajattelutavoista kuin absoluuttisina totuuksina. Koska luokan yleiskuvaus kyselylomakkeiden perusteella oli kallistunut selkeästi kasvun ajattelutavan puolelle, uskon näiden tutkimustulosten olevan silti merkillepantavia ja antavan lisävahvistusta sille, millaisia ajattelutapoja oppilailla voi olla liittyen lahjakkuuteen liikunnassa.

Oppilaiden näkemykset lahjakkuudesta liikunnassa antoivat lisäymmärrystä sen suhteen, millaisia liikuntaan liittyviä taitoja he pitivät arvossa. Ennen aineistonkeruuta pohdin pitkään, käytäntö käsitettä lahjakkuus vai taitavuus. Lopulliseksi käsitteeksi valikoitui lahjakkuus liikunnassa, sillä Dweckin (2006) ajattelutapojen teoriassa puhutaan nimenomaan lahjakkuudesta. Ryhmähaastatteluissa esille nousseet asiat saattaisivat olla toisenlaisia, jos olisin käyttänyt neutraalimpaa käsitettä taitavuus. Englanninkielisiä lähteitä lukiessani huomasin, että lahjakkuuden käsite (giftedness) yhdistetään yleensä

akateemisiin taitoihin, kun taas taitavuuden käsite (talent) taito- ja taideaineissa esiintyviin taitoihin. Olen kuitenkin sitä mieltä, että lahjakkuuden käsitteen käyttäminen liikuntaan yhdisteltynä on perusteltua tämän tutkimuksen yhteydessä, sillä englanninkielisten käsitteiden kääntäminen suomen kielelle ei ole yksiselitteistä.

Toiseen tutkimuskysymykseen liittyvät viisi käsitteellistä pääluokkaa ovat pitkän pohdinnan tulos. Tein tietoisesti erittelyn sosiaalisen ja emotionaalisen ulottuvuuden välillä, sillä liikunnan tutkimuksissa erityisesti emotionaalinen puoli on jäänyt vähemmälle huomiolle (mm. Abbott & Collins, 2004; Bailey & Morley, 2006). Jos puhumme lahjakkuudesta liikunnassa, on ymmärrettävä paremmin myös yksilön psykologisia ominaisuuksia ja niiden vaikutuksia hänen toimintaansa. Tuloksissa oli mielestäni mielenkiintoista, miten oppilaiden mainitsema fyysinen ulottuvuus jäi toiminnallisen sekä sosiaalisen ulottuvuuden taakse maininnoissa. Ennen aineistonkeruuta olin varma, että oppilaat olisivat luetelleet eniten fyysisiä ominaisuuksia haastattelutilanteessa. Koska kyseessä on laadullinen tapaustutkimus, ei yksittäisiä tutkimustuloksia voi suoraan yleistää. Toisen tutkimuskysymyksen tulokset antavat meille yhden luokan vastauksen siitä, millaisena lahjakkuus liikuntatunnilla heille näyttäytyy. Tarvitsemme lisää tutkimusta siitä, onko samankaltainen näkemys yleisempää suomalaisten oppilaiden kesken.

Tämän tutkimuksen suurimpana haasteena oli kolmanteen tutkimuskysymykseen vastaaminen. Koska kyseessä on pro gradu -tutkielma, aiheen rajausta olisi voinut olla pelkästään oppilaiden näkemysten tutkiminen liittyen lahjakkuuteen liikunnassa. Sen sijaan oman mielenkiintoni takia halusin haastaa itseäni ja tutkia aihetta hieman laajemmin. Koska tieteellinen havainnointi laadullisen tutkimuksen menetelmänä on aina joltain osin tutkijan subjektiivinen kokemus (Paalumäki & Vähämäki, 2020), pitää havaintojen yleistettävyyttä tarkastella erityisen kriittisesti. Tulosten perusteella näyttää siltä, että kolme kasvun ajattelutavan oppilasta osallistuivat liikuntatunneilla aktiivisesti huolimatta siitä, oliko heidän joukkueensa johtotilanteessa vai ei. Sen sijaan muuttumattomuuden oppilailla näyttäytyi kiinnostuksen katoamista siinä vaiheessa, kun oma joukkue oli häviöllä. Uskallan sanoa, että tutkimukseni havainnoinnin kohteena olevien kuuden oppilaan perusteella ei voi vetää suoraa johtopäätöksiä siitä, miten oppilaan ajattelutapa ohjaa hänen toimintaansa

liikuntatunneilla. Sen sijaan se voi antaa meille yhden mahdollisen tekijän, joka vaikuttaa oppilaan toimintaan. Havainnoinnin aikana vedettyjen johtopäätösten ”oikeellisuutta” emme kuitenkaan voi todistaa. Pitää muistaa, että oppilaan liikuntatunnilla osallistumiseen vaikuttaa ajattelutavan lisäksi monet asiat, esimerkiksi mielenkiinto kyseistä lajia kohtaan, sen päivän energiataso, oppilaan kokemat tunteet ja muut mahdolliset taustatekijät. Jotta näitä tuloksia voisi yleistää, tarvitsemme lisää laajamittaista tutkimusta aiheesta.

Viimeisenä mainintana haluan tuoda esille, että tutkimuskohteena ollut viidesluokka vaikutti olevan tavanomaista innokkaampi koulunkäynnin suhteen. Luokanopettajan mukaan heillä vallitsee luokassa hyvä ilmapiiri, toisia kunnioitetaan sekä koulutyöt tehdään huolella. Liikuntaa opetti toinen opettaja, joka mainitsi luokan panostuksen liikuntatunneilla. Hänen mukaansa kyseinen luokka oli yksi parhaista luokista, joille hän oli pitänyt liikuntatunteja opettajauransa aikana; oppilaat osallistuivat liikuntatunneilla, heillä oli positiivinen suhtautuminen kaikkeen sekä kunnioitusta muita kohtaan, myös opettajaa. Näin positiivinen suhtautuminen koulua kohtaan on kohtalaisen harvinaista, varsinkin koko luokan kesken. Voi siis olla, että saman tutkimuksen toteuttaminen jossain toisessa luokassa saattaisi antaa erisuuntaisia tuloksia.

6.2 Johtopäätökset

Vaikka ajattelutapoihin liittyviä tutkimuksia on paljon, on lahjakkuuden käsitysten sekä siihen liittyvien ajattelutapojen tutkiminen tärkeää. Koska lahjakkuus liikunnassa on haastava käsite ymmärtää, tarvitsemme lisää tutkimuksia siitä, millaisia ilmiöitä liikuntatunnilla toimimisen taustalla vaikuttaa. Oma tutkimukseni nivoutuu suomalaiseen, ajattelutapoja tutkivien tapaustutkimusten verkostoon, jossa liikunnan osuutta ei ole vielä tutkittu. Yksilöiden ajattelutapoja tutkittaessa on tärkeää muistaa, että toimintaan vaikuttaa muutkin taustatekijät. Lisääntyvä tutkimustieto auttaa kuitenkin meitä ymmärtämään, millaisia vaikutuksia ajattelutavoilla voi olla esimerkiksi koulumaailman kentällä. Tämän tutkimuksen yhtenä vahvuutena näen tulokset, jotka kertovat lahjakkuuden sosioemotionaalista ulottuvuudesta. Samansuuntaisia tuloksia saivat Lyyra kollegoineen (2019), ja se kertoo kaunista kieltä suomalaisen liikuntapedagogiikan merkityksestä; suomalaisten lasten ja nuorten mielestä

koululiikunnan tärkeimpänä tehtävänä on mm. oppia huomioimaan muita sekä harjoitella tunnetaitoja. Liikunnan oppiaineen tavoite on keskittynyt oppilaan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, johon kiistattomasti kuuluu myös sosioemotionaalinen puoli. Kansainvälisellä tasolla tämä liikunnan osa-alue on jäänyt melkein huomiotta.

Vaikka perusopetuksen perusteissa (2014) ei mainita kasvun ajattelutavan opettamista oppilaille, on siellä silti mainintoja, joita voidaan suoraan linkittää kasvun ajattelutavan pedagogiikan periaatteisiin. Esimerkiksi OPS:n (2014) oppimiskäsitystä käsittelevässä kappaleessa mainitaan oppilasta rohkaiseva ohjaus ja monipuolisen myönteisen sekä realistisen palautteen antaminen. Näillä tavoin opettaja voi tukea oppilaan itseohjautuvuutta sekä oppimisprosessin ymmärtämistä. Erityisesti liikunnantunneilla kasvun ajattelutavan pedagogiikan soveltaminen voisi tarjota työkaluja liikuntainnon lisäämiseksi. Andersonin ja Gloverin (2017) mukaan oppilaan kasvun ajattelutavan tukeminen auttaa häntä ymmärtämään, miten vastoinkäymiset sekä hetkittäiset hankaluudet ovat normaali osa oppimisprosessia liikunnassa (Anderson & Glover, 2017, s. 10). Heidän mukaansa juuri liikuntatunneilla kasvun ajattelutavan ansiosta opittu sinnikkyys sekä vaivannäön arvostaminen voisi siirtyä myös muihin oppiaineisiin sekä sitä kautta lisätä oppilaiden tyytyväisyydentunnetta koulua kohtaan (Anderson & Glover, 2017). Yhteenvetona voisi sanoa, että jokaisen oppilaan potentiaali on muokattavissa oleva ominaisuus, jota oikeaan suuntaan ohjaamalla voimme kasvattajina tukea oppilaan kasvua osaksi yhteiskuntaa. Kasvun ajattelutapa ja ymmärrys oppimisen prosessimaisuudesta sekä siihen kuuluvista hetkittäisistä takaiskuista antavat oppilaille eväät, joiden kanssa henkilökohtainen kasvu jatkuu läpi elämän.

6.3 Luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu

Vilkan (2021) mukaan laadullisen tutkimusmenetelmän luotettavuutta tulee tarkastella läpi tutkimusprosessin, eikä pelkästään työn valmistuessa. Jo tutkimussuunnitelmaa tehdessä pohdin haasteita, joita saattaisin tulevan tutkimusprosessin aikana kohdata. Tutkimussuunnitelman valmistuttua pyysin tutkimuslupaa Pirkkalan kunnalta. Tutkimusluvan saatuni otin yhteyttä tutkimuskoulun rehtoriin. Kun olin saanut rehtorilta luvan tehdä tutkimusta, kävin

koulussa kysymässä viidennen luokan opettajilta halukkuutta osallistua tutkimukseen. Tutkimuskohteeni valikoitui siis sattumanvaraisesti. Graham kollegoineen (2015) mainitsevat, että tutkimuksen eettisyyttä tulee tarkastella erityisesti silloin, kun tutkimuskohteena ovat lapset tai nuoret. Tutkimuksen aihe ei ollut sensitiivinen, joten tutkimuskohde oli perustelu. Koska tutkimuskohteena olivat alaikäiset oppilaat, tarvitsin huoltajilta luvan oppilaiden tutkimukseen osallistumiseen. Luokanopettaja jakoi oppilaille tulostetut lupalaput, jotka piti palauttaa huoltajan allekirjoituksella varusteltuna. Ensimmäisenä aineistonkeruupäivänä keräsin ja tarkistin jokaisen huoltajan suostumuksen, minkä jälkeen selitin oppilaille, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista, vaikka huoltaja olisi jo antanut luvan. Aineistonkeruu tapahtui samaan aikaan kuvataiteen tunnin kanssa, joten jos oppilas ei halunnut osallistua tutkimukseen, ei hänen tarvinnut odotella tekemättä mitään. Tutkimuseettisestä näkökulmasta on tärkeää, että oppilas ymmärtää tutkimuksen vapaaehtoisen luonteen (Graham ym., 2015).

Tutkimuksen aineistoon kuuluivat kyselylomakkeet, ryhmähaastattelulitteroinnit, ajatuskartat, videotallenteet sekä havainnointipäiväkirjan puhtaaksikirjoitettu versio. Olen ollut ainoa henkilö, joka on käsitellyt aineistoa tai kenellä on ollut pääsy kyseiseen aineistoon. Kyselylomakkeissa oli oppilaiden etunimet, sillä minun piti pystyä yhdistää yksittäisiä oppilaita heidän vastauksiin. En ole käyttänyt oppilaiden etunimiä missään sähköisissä muodoissa, vaan muutin nimet heti tunnisteiksi. Näin ollen oppilaiden anonymiteetti on säilynyt. Lisäksi aineistosta on riisuttu kaikki sellaiset asiat, jotka saattaisivat vaarantaa tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetin. Tutkimuskohteen anonymiteetin tarkoituksena on suojella tutkimukseen osallistunutta henkilöä tutkimukseen osallistumisen mahdollisilta negatiivisilta vaikutuksilta (Kuula, 2011). Koska tähän tutkimukseen osallistuneet olivat kaikki alaikäisiä, on hyvä kiinnittää huomiota anonymiteetin säilymiseen. Lisäksi Kuulan (2011) mukaan aineiston säilytyksessä on pidettävä huolta sen tietoturvallisuudesta. Tähän tutkimukseen käytetty aineisto poistetaan käytöstä heti, eikä sitä varastoida jatkokäyttöön.

Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää syvällisemmin tutkimuskohteena ollutta ilmiötä (Puusa & Julkunen, 2020). Tämän tutkimuksen kohdalla tavoite onnistui; monimenetelmällisen tutkimusotteen avulla pääsin

tutkimaan oppilaiden näkemyksiä sekä ajattelutapojen vaikutuksia liikunnantunneilla toimimiseen syväluotaavasti. Koska kyseessä on tapaustutkimus, tarkoituksena ei ollut löytää yleistettävyyksiä. Tuloksena on aikaan ja paikkaan sidonnainen kuvaus erään viidennen luokan näkemyksistä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu on moninaista, sillä lähestymistapoja on useita. Puusan ja Julkusen mukaan (2020) tutkimuksen uskottavuus perustuu siihen, että tutkija osaa erottaa itsensä tutkittavasta aiheesta. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt selittämään tekemiäni valintoja mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta lukijalle aukeaisi päätösteni taustalla vaikuttaneet tekijät. Tulokset muotoutuivat laskemalla vastausten keskiarvoja, ja toisen tutkimuskysymyksen pääluokat luotiin sisällönanalyysimenetelmän avulla aineistolähtöisesti. Havainnoinnin osuudessa taas johtopäätökset ovat pakoltakin tutkijan subjektiivisia huomioita, joita analysoitiin aikaisempien ajattelutapoihin liittyvien tutkimusten valossa. Jokaisessa analyysivaiheessa on siis käytetty tukena teoriaa tai keskitytty aineistolähtöisyyteen. Aaltio ja Puusa (2020) mainitsevat, että ihmistieteisiin liittyvä laadullinen tutkimus vaatii aina tutkijalta kriittistä tarkastelua, sillä subjektiivisuuden vaatimus ei välttämättä täyty. Tutkimusprosessin aikana tekemiäni valinnat olen perustellut pohjaten sekä teoriaan että aikaisempaan tutkimustietoon, joten tutkimusta voidaan pitää uskottavana.

6.4 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Oppilaiden ajattelutapoja on tutkittu suomalaisella tutkimuskentällä kohtalaisen vähän. Aikaisemmat tutkimukset ovat keskittyneet suurelta osin opettajien tai vanhempien ajattelutapojen tutkimiseen (mm. Kärkkäinen & Rätty, 2010; Rissanen ym., 2018; Ronkainen ym., 2019). Tarvitsemme lisää tutkimuksia siitä, millaisia ajattelutapoja suomalaisilla oppilailla on liittyen lahjakkuuteen liikunnassa. Kun ymmärrämme enemmän oppilaiden ajattelutapoja sekä niiden vaikutusta oppitunnilla toimimiseen, voimme kasvattajina tukea heidän oppimistaan paremmin. Yksi mahdollinen jatkotutkimusidea olisi tutkia laajemmin suomalaisten oppilaiden liikuntaan liittyviä ajattelutapoja esimerkiksi määrällisellä tutkimusotteella. Blackwellin ja kollegoiden (2007) tutkimuksen mukaan oppilaan kasvun ajattelutapa ennustaa oppilaan koulumenestystä. Kun kasvattajat

ymmärtävät oppilaiden ajattelutapoja, he saavat tukea omille pedagogisille valinnoille. Tutkimusten lisääntyminen oppilaiden ajattelutapojen ymmärtämiseksi voi avata uusia näkökulmia siihen, mihin suuntaan suomalaista peruskoulun opetusta tulisi kehittää. Oppilaan kasvun ajattelutavan tukeminen voisi tarjota yhden pedagogisen työvälineen, jolla voisimme lisätä oppilaiden innostusta oppimista kohtaan.

Jotta ymmärtäisimme paremmin, miten oppilaat ymmärtävät lahjakkuuden liikuntatunnin kontekstissa, tarvitsemme aiheesta lisää laadullista tutkimusta. Tämän tutkimuksen tuloksissa korostui lahjakkaan oppilaan sosioemotionaaliset taidot. Olisi mielenkiintoista selvittää, onko samankaltainen näkemys yleisempää suomalaisten oppilaiden keskuudessa. Oppilaiden näkemysten tutkiminen on tarpeellista, jotta voimme ymmärtää, millaisia arvostuksia heillä on liikunnasta. Liikunnan oppiaineen erityisyys ei saa unohtua, vaan tutkimustulosten avulla saamme lisää tietoa, jolla voimme parantaa käytössä olevia liikuntapedagogisia lähestymistapoja. Anderson ja Glover (2017) toteavat, että koululiikuntatunnit luovat erinomaisen mahdollisuuden opettaa oppilaille kasvun ajattelutapaa. Lahjakkuuden käsitys liikunnassa kietoutuu tiiviisti Dweckin (2006) ajattelutapojen teoriaan, sillä vaivannäön arvostus sekä pitkäjänteisyys liikuntataitoja opetellessa auttaa oppilaan potentiaalin saavuttamista huippuunsa.

Tämän tutkimuksen kolmatta tutkimuskysymystä voisi tutkia laajemmalla tutkimusotteella. Koska tein tutkimusta yksin, havainnointi jäi melko suppeaksi. Havainnoitsijoiden lisääminen olisi voinut tuoda tarkempaa kuvaa siitä, miten oppilaan ajattelutapa saattaa vaikuttaa liikuntatunnilla toimimiseen. Voisi olla mielenkiintoista keskittyä pelkästään siihen, miten oppilaan ajattelutapa vaikuttaa liikuntatunnin osallistumiseen. Yhtenä jatkotutkimuksena voisi toimia monimenetelmällinen tutkimus, jossa tutkijat selvittäisivät kyselylomakkeilla oppilaiden ajattelutapoja ja sen jälkeen havainnoisivat heitä liikuntatunneilla. Tällainen tutkimus vaatisi kuitenkin useita tutkijoita ja useita tutkimuskohteita, jotta tuloksia voitaisiin alkaa yleistämään. Havainnointivaiheessa tutkijat voisivat erityisesti keskittyä siihen, miten oppilaat toimivat kohdatessaan haasteita (esimerkiksi ollessaan häviöllä). Dweckin (2006) ajattelutapojen teoriassa keskeistä on se, miten yksilö näkee vastoinkäymiset. Liikunnan suhteen tarvitsemme lisää laadullista tutkimusta, jotta ajattelutapojen vaikutuksia oppilaiden toimintaan voidaan ymmärtää paremmin.

7 LÄHTEET

- Aaltio, I., & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Abbott, A., & Collins, D. (2004). Eliminating the dichotomy between theory and practice in talent identification and development: considering the role of psychology. *Journal of Sports Sciences*, 22(5), 395-408.
<https://doi.org/10.1080/02640410410001675324>
- Anderson, L., & Glover, D. (2017). Building character, community, and a growth mindset in Physical Education: activities that promote learning and emotional and social development. *Human Kinetics*.
- Arday, D., Fernández-Rodríguez, J., Jiménez-Pavón, D., Castillo, R., Ruiz, J., & Ortega, F. (2014). A physical education trial improves adolescents' cognitive performance and academic achievement: The EDUFIT study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24(1), e52–e61.
<https://doi.org/10.1111/sms.12093>
- Bailey, R., & Morley, D. (2006). Towards a model of talent development in physical education. *Sport, Education and Society*, 11(3), 211–230.
<https://doi.org/10.1080/13573320600813366>
- Bailey, R., Morley, D., & Dismore, H. (2009). Talent development in physical education: a national survey of policy and practice in England. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(1), 59–72.
<https://doi.org/10.1080/17408980701712007>
- Ben-Zaken, S. (2020). Genetics and motor performance. Teoksessa G. Tenenbaum & R. Eklund (toim.), *Handbook of Sport Psychology* (s. 81-100). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119568124.ch5>
- Biddle, S., Wang, C., Chatzisarantis, N., & Spray, C. (2003). Motivation for physical activity in young people: entity and incremental beliefs about

- athletic ability. *Journal of Sports Sciences*, 21(12), 973–989.
<https://doi.org/10.1080/02640410310001641377>
- Blackwell, L., Trzesniewski, K., & Dweck, C. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: a longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246–263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>
- Chapman, S. (2021). Analysing mindset theory and strategies supporting the implementation of real PE to develop a growth mindset culture. *Polish Journal of Educational Studies*, 73(1), 39–62.
<https://doi.org/10.2478/poljes-2021-0004>
- Coker, C. (2009). *Motor learning and control for practitioners*. (2. painos). Holcomb Hathaway, Publishers.
- Côté, J. (1999). The influence of the family in the development of talent in sport. *The Sport Psychologist*, 13(4), 395–417.
<https://doi.org/10.1123/tsp.13.4.395>
- Cremer, E. (2018). An introduction to fully integrated mixed methods research. SAGE Publications, Inc.
- Croston, A. (2013). “A clear and obvious ability to perform physical activity”: revisiting physical education teachers’ perceptions of talent in PE and sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(1), 60–74.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2011.631001>
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315783048>
- Dweck, C. (2006). *Mindset: how you can fulfil your potential*. Constable & Robinson.
- Dweck, C. (2016). *Mindset: menestymisen psykologia* (J-M. Mustavuori, käänt.). Viisas elämä. (Alkuperäinen teos julkaistu 2006).
- Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Dweck, C., & Yeager, D. (2019). Mindsets: a view from two eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481–496.
<https://doi.org/10.1177/1745691618804166>

- Erickson, K., Voss, M., Prakash, R., Basak, C., Szabo, A., Chaddock, L., Kim, J., Heo, S., Alves, H., White, S., Wojcicki, T., Mailey, E., Vieira, V., Martin, S., Pence, B., Woods, J., McAuley, E., & Kramer, A. (2011). Exercise training increases size of hippocampus and improves memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences - PNAS*, *108*(7), 3017–3022. <https://doi.org/10.1073/pnas.1015950108>
- Ericsson, K., Krampe, R., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, *100*(3), 363–406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>
- Freeman, P. (2020). Social support in sport. Teoksessa G. Tenenbaum & R. Eklund (toim.), *Handbook of Sport Psychology* (s. 447–463). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119568124.ch21>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Basic.
- Graham, A., Powell, M., & Taylor, N. (2015). Ethical research involving children: putting the evidence into practice. *Family Matters (Melbourne, Vic.)*, *96*, 23–28.
- Graham, S., MacFadyen, T., & Richards, B. (2012). Learners' perceptions of being identified as very able: insights from modern foreign languages and Physical Education. *Journal of Curriculum Studies*, *44*(3), 323–348. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.662525>
- Guest, G., Namey, E., & Mitchell, M. (2013). Participant observation. Teoksessa G. Guest, E. Namey, & M. Mitchell (toim.), *Collecting qualitative data: a field manual for applied research* (s. 75-111). SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.4135/9781506374680.n3>
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita* (13. osin uud. painos). Tammi.
- Hohmann, A., & Seidel, I. (2003). Scientific aspects of talent development. *International journal of Physical Education*, *40*(1), 9-20. https://www.researchgate.net/publication/242226791_Scientific_Aspects_of_Talent_Development
- Huisman, T., & Nissinen, A. (2005). Oppiminen, oppimistyylit ja liikunta. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.), *Liiku ja opi: liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin* (s. 25–46). PS-kustannus.

- Hurmerinta, L., & Nummela, N. (2020). Monimenetelmätutkimus. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Hyvinvointilautakunta, (2020). Perusopetuksen tuntijako.
https://www.pirkkala.fi/library/files/5ef2f23d475a6c713415b157/Perusopetuksen_tuntijako_muutos_1.8.2020.pdf
- Jaakkola, T. (2010). Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu. PS-kustannus.
- Janelle, C., Fawver, B., & Beatty, G. (2020). Emotion and sport performance. Teoksessa G. Tenenbaum & R. Eklund (toim.), *Handbook of Sport Psychology* (s. 254–298). John Wiley & Sons, Inc.
<https://doi.org/10.1002/9781119568124.ch13>
- Juuti, P., & Puusa, A. (2020). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Kramer, A., & Erickson, K. I. (2007). Effects of physical activity on cognition, well-being, and brain: human interventions. *Alzheimer's & Dementia*, 3(2), S45–S51. <https://doi.org/10.1016/j.jalz.2007.01.008>
- Kuula, A. (2011). *Tutkimuseetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2. uud. painos). Vastapaino.
- Kuusisto, E., Laine, S., & Rissanen, I. (2021). Education of the gifted and talented in Finland. Teoksessa E. Kuusisto, M. Ubani, P. Nokelainen, & A. Toom (toim.), *Good teachers for tomorrow's schools: purpose, values, and talents in education* (s. 195-216). Brill Sense.
https://doi.org/10.1163/9789004465008_011
- Kärkkäinen, R., & Rätty, H. (2010). Parents' and teachers' views of the child's academic potential. *Educational Studies*, 36(2), 229–232.
<https://doi.org/10.1080/03055690903162424>
- Laakso, L., Nupponen, H., & Telama, R. (2007). Kouluikäisten liikuntaaktiivisuus. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.), *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (2. uud. painos, s. 42-63). WSOY Oppimateriaalit.
- Laine, S., Kuusisto, E., & Tirri, K. (2016). Finnish teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(2), 151–167.
<https://doi.org/10.1177/0162353216640936>

- Lintunen, T., Valkonen, A., Leskinen, E., & Biddle, S. (1999). Predicting physical activity intentions using a goal perspectives approach: a study of Finnish youth. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9(6), 344–352. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.1999.tb00255.x>
- Liukkonen, J., & Jaakkola, T. (2017). Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen, & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka* (2. uud. painos, s. 130–146). PS-kustannus.
- Lyyra, N., Heikinaro-Johansson, P., & Palomäki, S. (2019). Lasten ja nuorten kokemuksia liikunnanopetuksesta. Raportissa S. Kokko, & L. Martin (toim.), *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa: LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018* (s. 89–93). https://www.jyu.fi/sport/vln_liitu-raportti_web_28012019-1.pdf
- Magill, R., & Anderson, D. (2014). The roles and uses of augmented feedback in motor skill acquisition. Teoksessa M. Williams, & N. Hodges (toim.), *Skill Acquisition in Sport* (s. 29–47). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203133712-10>
- Mayer, R. (2005). The scientific study of giftedness. Teoksessa R. Sternberg, & J. Davidson (toim.), *Conceptions of Giftedness* (s. 437–448). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.025>
- Morris, T. (2000). Psychological characteristics and talent identification in soccer. *Journal of Sports Sciences*, 18(9), 715–726. <https://doi.org/10.1080/02640410050120096>
- Ommundsen, Y. (2001). Pupils' affective responses in physical education classes: the association of implicit theories of the nature of ability and achievement goals. *European Physical Education Review*, 7(3), 219–242. <https://doi.org/10.1177/1356336X010073001>
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Paalumäki, A., & Vähämäki, M. (2020). Havainnointi organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

- Piekkari, R., & Welch, C. (2020). Oodi yksittäistapaustutkimukselle ja vertailun moninaiset mahdollisuudet. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Puusa, A., & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Raspberry, C., Lee, S., Robin, L., Laris, B., Russell, L., Coyle, K., & Nihiser, A. (2011). The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: a systematic review of the literature. *Preventive Medicine*, 52(2011), S10–S20.
<https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.027>
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Hanhikäki, E., & Tirri, K. (2018). Teachers' implicit meaning systems and their implications for pedagogical thinking and practice: a case study from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 487–500.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258667>
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Tuominen, M., & Tirri, K. (2019). In search of a growth mindset pedagogy: a case study of one teacher's classroom practices in a Finnish elementary school. *Teaching and Teacher Education*, 77(2019), 204-213. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.002>
- Rissanen, I., Laine, S., Puusepp, I., Kuusisto, E., & Tirri, K. (2021). Implementing and evaluating growth mindset pedagogy: a study of Finnish elementary school teachers. *Frontiers in Education, section Teacher Education*, 6(2021). <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.753698>
- Ronkainen, R., Kuusisto, E., & Tirri, K. (2019). Growth mindset in teaching: a case study of a Finnish elementary school teacher. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(8), 141-154.
<https://doi.org/10.26803/ijlter.18.8.9>
- Sauce, B., & Matzel, L. (2018). The paradox of intelligence: heritability and malleability coexist in hidden gene-environment interplay. *Psychological Bulletin*, 144(1), 26–47. <https://doi.org/10.1037/bul0000131>

- Silverman, L. K. (2013). *Giftedness 101*. Springer Publishing Company.
- Simonton, D. (2005). Teoksessa R. Sternberg, & J. Davidson (toim.), *Conceptions of Giftedness* (312-326). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.018>
- Stanley, J. (1995). *Varieties of Giftedness*. <https://eric.ed.gov/?id=ED392825>
- Swanborn, P. (2010). *Case study research: what, why and how?* (1. painos). SAGE Publications, Inc.
- Syväoja, H., Kantomaa, M., Ahonen, T., Hakonen, H., Kankaanpää, A., & Tammelin, T. (2013). Physical activity, sedentary behavior, and academic performance in Finnish children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 45(11), 2098–2104.
<https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e318296d7b8>
- Thompson, L., & Oehlert, J. (2010). The etiology of giftedness. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 298–307.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.11.004>
- Tirri, K., & Kuusisto, E. (2019). *Opettajan ammattietiikkaa oppimassa*. Gaudeamus.
- Tirri, K., Kuusisto, E., & Laine, S. (2018). Kasvun ajattelutapa motivoi oppimaan. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (s. 65–76). PS-kustannus.
- Tranckle, P., & Cushion, C. (2006). Rethinking giftedness and talent in sport. *Quest, National Association for Kinesiology in Higher Education*, 58(2), 265–282. <https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491883>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (2. painos). Tammi.
- Uusikylä, K. (2020). *Lahjakkuus*. PS-kustannus.
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (5. painos, s. 92–116). PS-kustannus.
- Vilkkä, H. (2021). *Tutki ja kehitä* (5., päivitetty painos.). PS-kustannus.
- Virolainen, I., & Virolainen, H. (2018). *Mielen voima oppimisessa*. Viisas Elämä.
- Williams, A., & Reilly, T. (2000). Talent identification and development in soccer. *Journal of Sports Sciences*, 18(9), 657–667.
<https://doi.org/10.1080/02640410050120041>

Yeager, D., & Dweck, C. (2012). Mindsets that promote resilience: when students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302–314.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuksen kyselylomake

Etunimi: _____

1 = täysin samaa mieltä

2 = samaa mieltä

3 = jonkin verran samaa mieltä

4 = jonkin verran eri mieltä

5 = eri mieltä

6 = täysin eri mieltä

		1	2	3	4	5	6
A)	Lahjakuus liikunnassa ei vaadi harjoittelua.						
B)	Ihmisellä on tietty määrä lahjakuutta liikunnassa, eikä sen muuttamiseksi voi tehdä mitään.						
C)	Ihminen voi oppia uusia asioita, mutta hän ei voi muuttaa lahjakuuttaan liikunnassa.						
D)	Lahjakuus on jotain sellaista ihmisessä, jota ei voi muuttaa kovin paljoa.						
E)	Rehellisesti sanoen et voi muuttaa sitä, kuinka lahjakas olet liikunnassa.						