

1208/01

*MINÄ JO TIEDÄN NÄITÄ ASIOITA*

Lahjakkaan oppilaan motivaatio ja sen muutokset  
esi- ja alkuopetuksessa

Hannele Helin

Minna Suvilehto

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2001

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Helin, H. & Suvilehto, M. 2001. *MINÄ JO TIEDÄN NÄITÄ ASIOITA* Lahjakkaan oppilaan motivaatio ja sen muutokset esi- ja alkuopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma, 127 sivua + liitteet.

## TIIVISTELMÄ

---

Tutkimuksessa tarkasteltiin kolmen esi- ja alkuopetusikäisen oppilaan – yhden pojan ja kahden tytön – persoonallisuutta, lahjakkuutta sekä motivaatiota ja sen muutoksia. Tutkimuksen teoriaosa koottiin lahjakkuus- ja motivaatioteorioista, joista tärkeimmät olivat Renzullin (1986) kolmen ympyrän malli lahjakkuuden osa-alueista, Bettin ja Neihartin (1988) lahjakkuustyypit sekä motivationaalinen orientaatiomalli (Salonen & Lepola 1994). Tutkimusaineiston hankinta toteutettiin kaksivaiheisesti vuosina 1999–2000. Aineisto kerättiin haastattelujen, kirjoitelmien (projektiiviset tehtävät) sekä observoinnin avulla.

Tutkimuksessa oli kolme keskeistä pääongelmaa: millaisia persoonallisuudenpiirteitä tutkimuksen kohteena olevilla lapsilla oli, miten lahjakkuus ilmeni heissä sekä muuttuiko heidän koulumotivaationsa ja opiskeluasenteensa esi- ja alkuopetuksen aikana.

Tutkimusote oli kvalitatiivinen, ja siinä sovellettiin fenomenografisen tutkimuksen vaiheita sekä periaatteita. Tutkimustulokset syntyivät teorian ja aineiston muodostaman vuoropuhelun kautta. Tutkimuksessa pyrittiin pienen tapausmäärän pohjalta syvään analyysiin tulkitsemalla niitä ilmaisuja ja käsityksiä, jotka koskivat kolmen tutkimusoppilaan persoonaa, lahjakkuutta sekä motivaatiota ja sen muutoksia.

Tämän tutkimuksen perusteella esi- ja alkuopetus tarjosivat riittävästi haasteita lahjakkaalle oppilaalle. Tutkimustulosten mukaan tutkimuksen kohteena olevien oppilaiden koulumotivaatio säilyi hyvänä ja jopa vahvistui.

---

Avainsanat: esi- ja alkuopetus, lahjakkuus, motivaatio, persoonallisuudenpiirteet

## ALKUSANAT

Laadullisen tutkimuksen tekeminen on kuin ketun opetus pikku prinssille Antoine de Saint-Exupéryn kirjassa Pikku Prinssi: tärkeimmät asiat näkee vain sydämellään.

Tutkimuksemme sai alkunsa yhteisestä mielenkiinnostamme lahjakkaita esi- ja alkuopetusikäisiä lapsia kohtaan. Kannoimme huolta lahjakkaan lapsen osasta, koska hän useimmiten hallitsee jo kouluun tullessaan ne asiat, joilla on pääpaino esi- ja alkuopetuksessa. Tutkimuksen alkuvaiheessa perehdyimme teorioihin lahjakkuudesta ja motivaatiosta, ja kuin huomaamattamme moni asia jäi elämään meissä. Tutkimuksen edetessä saimme kunnian perehtyä kolmen esi- ja alkuopetusikäisen lapsen maailmaan ja heidän koulutiensä alkutaipaleeseen. Yhteistyössä lasten, heidän vanhempiansa ja opettajiensa kanssa tutustuimme näiden lasten persoonaan, lahjakkuuteen sekä oppimis- ja koulumotivaatioon. Tutkimustuloksia purkaessamme aloimme elää todeksi ketun sanoja: vain sydämellä saatoimme tulkita kaiken keräämämme tiedon varassa niitä salaisuuksia ja aarteita, joita nämä lapset itse ja heidän vanhempansa ja opettajansa meille avasivat. Näin ollen teoria ja tutkimusaineisto rakensivat meissä yhden ja elävän kuvan lahjakkaiden tutkimusoppilaidemme koulutyön arjesta esi- ja alkuopetuksessa.

Tutkimustulosten kirjoittamisvaihe oli toisinaan uuvuttava ja raskas: päivisin uppouduimme tutkimusoppilaidemme persoonallisuuteen, lahjakkuuteen ja motivaatioon niin syvästi, että ne tulivat mukaan uniimme. Elämää tuntui olevan vain tutkimusoppilaisiamme, meistä se oli kaukana. Silti koko prosessi oli antoisa ja rikas, ja voimme nyt huokaista helpotuksesta ja tyytyväisyydestä: tavoite on saavutettu, kirjoitamme pro gradu -tutkielmamme viimeisiä rivejä.

Kiitos ohjaajallemme yliassistentti Tuula Matikaiselle, joka jaksoi kärsivällisesti kannustaa meitä ponnistelemaan tavoitteiden saavuttamiseksi. Hänen avullaan tutkimusongelmiksemme muotoutuivat ajankohtaiset ja tärkeät kysymykset lahjakkaan lapsen motivaatiosta. Hänen huumorinsa ja innostuksensa antoivat meillekin uutta puhtia tarttua toimeen yhä uudestaan. Kiitos varhaiskasvatuksen opettaja Anna-Maija Erämaa-Lättille, joka antoi auliisti apuaan tutkimuksemme alkuvaiheessa ja opasti meidät yhteyteen tutkimusoppilaidemme kanssa. Lämmin kiitos myös

tutkimusoppilaillemme, heidän vanhemmilleen ja opettajilleen, jotka kaikki uhrasivat aikaansa ja voimiansa täydellä sydämellä tutkimuksemme toteutumiseksi. Lähimpänä meitä ovat eläneet aviopuolisomme Jukka ja Timo sekä lapsemme. Heitä tahdomme kiittää pitkämielisyydestä ja kärsivällisyydestä sekä rakkaudesta, jota he ovat meille osoittaneet tämän työn aikana. Kaikkein pienimpänä kiitoksen ansaitsee vielä syntymätön “Unelma”, joka on uskollisesti jaksanut odottaa maailmaan saapumistaan ainakin siihen asti, että hänen äitinsä on saattanut tutkimuksensa loppuun.

Jyväskylässä 19. päivänä maaliskuuta 2001

Hannele Helin

Minna Suvilehto



## SISÄLLYS

1	<i>KYLLÄHÄN HÄN NIINKU PALJO TAITAVAMPI ON KU NÄÄ IKÄISENSÄ YLEENSÄ</i> – lahjakas oppilas esi- ja alkuopetuksessa .....	7
2	LAHJAKKUUS .....	9
2.1	Lahjakuustutkimuksen historiaa .....	10
2.1.1	Älykyydestä lahjakkuuteen .....	10
2.1.2	Lahjakkuuden monimuotoisuus .....	13
2.2	Lahjakuus koulumaailmassa .....	16
2.2.1	Lahjakas lapsi koululaisena .....	17
2.2.2	Lahjakkaan oppilaan tunnistaminen .....	21
2.2.3	Lahjakkaan oppilaan ongelmia .....	24
2.3	Lahjakuustutkimuksen saavutukset ja haasteet .....	28
3	MOTIVAATIO .....	30
3.1	Mitä on motivaatio .....	30
3.1.1	Sisäiset ja ulkoiset motivaatiotekijät .....	33
3.1.2	Motivaation perustekijöitä .....	35
3.2	Maslow'n tarvehierarkia .....	36
3.3	Koulumotivaatiotutkimuksia .....	38
3.4	Motivaatio ja oppiminen .....	40
3.4.1	Motivaatio oppimisen edellytyksenä .....	40
3.4.2	Oppimiseen liittyvät motivationaaliset orientaatiot .....	43
3.5	Motivaatio ja lahjakuus .....	46
4	TUTKIMUKSEN KULKU .....	49
4.1	Tutkimusmenetelmä .....	49
4.2	Tutkimuksen vaiheet .....	50
4.2.1	Tutkimuksen käynnistyminen .....	50
4.2.2	Ongelmat löytyvät .....	52
4.2.3	Tutkimus etenee .....	53

4.2.4	Aineiston tulkinta .....	54
4.3	Tutkimuksen luotettavuus .....	56
5	TULOKSET .....	58
5.1	Tutkimuslasten kuvaukset .....	60
5.2	Tutkimuslasten lahjakkuus .....	75
5.3	Tutkimuslasten motivaatio ja sen muutokset .....	91
5.4	Tulosten tarkastelu .....	115
6	<i>NO, KUN MÄ HALUUN YRITTÄÄ SELLASIA VAIKEITA!</i> – ajatuksia ja pohdintaa tutkimuksen pohjalta .....	118
	LÄHTEET .....	123
	LIITTEET .....	128
	Liite 1: Haastattelukysymykset 1999 .....	128
	Liite 2: Kirje vanhemmille 1999 .....	129
	Liite 3: Haastattelukysymykset 2000 .....	130
	Liite 4: Kirje vanhemmille 2000 .....	131
	Liite 5: Oppilaan kirjoitelma .....	132

1 *KYLLÄHÄN HÄN NIINKU PALJO TAITAVAMPI ON KU NÄÄ IKÄISENSÄ  
YLEENSÄ* – lahjakas oppilas esi- ja alkuopetuksessa

Lahjakkaat oppilaat jäävät helposti huomiotta peruskoulussamme. Suurin osa heistä selvittää koulunsa ongelmitta; toisaalta on hyvin yleistä, että lahjakas oppilas ajautuu konfliktiin opettajien tai toisten oppilaiden kanssa. Opettaja saattaa kokea lahjakkaan oppilaan luokassaan vaikeaksi, mikä johtuu usein siitä, että kouluilla on liian vähän resursseja ottaa lahjakkaiden oppilaiden tarpeet huomioon opetuksessa.

Olemme molemmat toimineet kyläkoululla alkuopettajina. Molemmilla oli myös ilo ja kunnia saada yhdysluokkaansa muiden joukossa lahjakas oppilas. Nämä oppilaat rikastuttivat opetusta oivalluksillaan ja taidoillaan, toisaalta koimme heidät myös haasteellisina. Opettajina tunsimme riittämättömyyttä siinä, miten voisimme auttaa lahjakkaita oppilaitamme kehittymään edellytystensä mukaisesti parhaalla mahdollisella tavalla. Meille molemmille heräsi kipeä kysymys, miten alkuopetus vaikuttaa tällaiseen lapseen, joka oppii uudet asiat nopeasti ja toisaalta hallitsee jo suuren osan opetettavista asioista.

Lahjakkuus käsitteenä on muuttunut huomattavasti viimeisen sadan vuoden aikana. Anna-Maija Erämaa-Lätti toteaa, että käsitteenä lahjakkuus on sidoksissa ajan henkeen ja vallitseviin arvostuksiin (Wuolio 1999, 9). Tutkimuksemme teoriaosan tarkoituksena onkin antaa lukijalle mahdollisuus tutustua käsitteeseen ‘lahjakkuus’ sen historiallisessa ja nykyisessä merkityksessä. Pyrimme valottamaan lahjakkaan oppilaan asemaa koulussa sekä keinoja tunnistaa lahjakas oppilas luokassa. Koska yksi tutkimuksemme painopisteistä on ensimmäisten kouluvuosien vaikutus lahjakkaan oppilaan opiskeluasenteeseen ja koulumotivaatioon, olemme perehtyneet myös motivaatio-käsitteeseen. Esittelemme motivaatioteorioiden historiaa, motivaation perustekijöitä ja erilaisia koulumotivaatiotutkimuksia.

Oletuksemme oli, että lahjakas esi- ja alkuopetusikäinen lapsi turhautuu ensimmäisten kouluvuosiensa aikana. Mielessämme oli monenlaisia kysymyksiä, jotka liittyivät alkuopetusikäiseen lahjakkaaseen lapseen. Tutkimuksen edetessä ongelmiksi muotoutuivat:

- 1) Millainen on alkuopetusikäinen lahjakas lapsi?

2) Miten lahjakkuus ilmenee alkuopetusikäisellä oppilaalla?

3) Muuttuvatko lahjakkaan oppilaan koulumotivaatio ja opiskeluasenne esi- ja alkuopetuksen aikana?

Käytämme tutkimuksessamme vaihdellen käsitteitä lapsi ja oppilas. Kun on kyse lapsen koko persoonallisuudesta tai lapsen toiminnasta alle kouluikäisenä, käytämme käsitettä lahjakas lapsi. Kouluun tai koulunkäyntiin liittyvissä asioissa käytämme käsitettä lahjakas oppilas.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa sanotaan alkuopetusta, että alkuopetuksen perustana ovat lapsen omat edellytykset. Erityisopetusta käsiteltäessä opetussuunnitelmassa todetaan, että “erityisopetuksen tukitoimenpiteet suunnataan niin, että lapsi saa omien kykyjensä ja edellytystensä mukaista ohjausta”. (1994, 43.) Muiden muassa Lehtonen (1994) on todennut tutkimuksessaan, että opetuksen yksilöinti on tarpeellista haastavien ja motivoivien oppimismahdollisuuksien luomiseksi eri tavoin lahjakkaille oppilaille.

Kokemuksemme kyläkouluilla herättivät meissä tarpeen perehtyä lahjakkaita oppilaita koskeviin erityiskysymyksiin alkuopetuksessa. Uskomme, että moni muu on laillamme kohdannut samoja haasteita työssään opettajana. Koska myös nykyinen didaktinen suuntaus painottaa henkilökohtaisia oppimistavoitteita ja yksilöllisyyttä, pidämme aiheitamme ajankohtaisena. Oppimisen ja koulunkäynnin kokeminen mielekkäänä pitää yllä koulumotivaatiota. Oppimisen tehokkuuden ja omaehtoisen oppimisen kannalta oppijan kiinnostus pitäisi herättää jo alkuvaiheessa, ja oppijan tulisi saada positiivisia ensikokemuksia opittavasta asiasta (Metsämuuronen 1997, 19, 26, 30).

Uskomme, että lahjakkaiden oppilaiden tunnistaminen ja heidän tarpeidensa huomioon ottaminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa auttaisi ehkäisemään koulumotivaatiossa myöhemmin esiintyviä ongelmia. Olemme halunneet paneutua tutkimuksessamme esi- ja alkuopetusikäisten lahjakkaiden oppilaiden koulumotivaation kehitykseen kolmen oppilaan koulukokemusten valossa. Lahjakkaan lapsen ensiaskeleet opintiellä vaativat mielestämme erityishuomiota, sillä uskomme, että kokemukset jo ensimmäisinä kouluvuosina vaikuttavat motivaation kehittymiseen ja säilymiseen.

## 2 LAHJAKKUUS

*PROFESSOR*

*“Professor”’s what they call me  
 I’m known throughout the school  
 As some straight-laced goody-goody  
 Who never breaks a rule.  
 If I get in trouble  
 It makes the news headlines –  
 I guess it’s a conspiracy  
 To be among good minds.*

*I wish they knew  
 the real me,  
 the one that stays  
 inside,  
 the one known to my  
 “gifted” friends  
 But, to others, stays  
 inside.*

Girl, 13, Ohio  
 (Delisle 1987, 28)

Lahjakkuus on käsite, joka synnyttää monenlaisia ajatuksia ja ristiriitoja. Lahjakkuuden – tai jopa pelkästään siitä puhumisen – on väitetty asettavan ihmiset eriarvoiseen asemaan. Lahjakkuutta on tutkittu paljon. Sitä on määritelty monin eri tavoin ja monista eri lähtökohdista, lahjakkaiden ihmisten asemaa yhteiskunnassa sekä koululaitoksessa on pyritty selvittämään lukuisissa tutkimuksissa, ja lahjakkaista yksilöistä on kirjoitettu lukemattomia elämäkertoja ja tehty useita elokuvia. Ymmärtääksemme lahjakkuutta meidän täytyy perehtyä lahjakkuus-käsitteen muodostumiseen – lahjakkuustutkimuksen historiaan ja nykypäivään – ja päästä selville siitä, mitä nykytutkijat tarkoittavat lahjakkuudella. Näitä pyrimme valottamaan tässä luvussa.

## 2.1 Lahjakuustutkimuksen historiaa

Lahjakuus-käsitteellä on pitkä historia. Jo antiikin Kreikassa pohdittiin lahjakuuden olemassaoloa esimerkiksi retoriikan alalla. Keskiajan Euroopassakin tunnustettiin lahjakkaiden olemassaolo, mutta tällöin lahjakuuteen liitettiin useimmiten myös hulluus tai mielenvikaisuus. Tutkimuksen edetessä alettiin 1800-luvun loppupuolella kiinnittää yhä enemmän huomiota ihmisen älykkyyteen, jota pidettiin lähes ainoana lahjakuuden määritteenä. Nykyään lahjakuuden käsitetään sisältävän paljon muutakin kuin älykkyyttä. (Lehtonen 1994, 12–13.)

Olemme valinneet tutkimuksessamme esiteltävät tutkijat sillä perusteella, että he ovat vaikuttaneet lahjakuustutkimuksen historiassa laaja-alaisesti tai – kuten Kari Uusikylä – ovat omassa maassaan alan johtavia tutkijoita. Tutkimustulosten merkittävyys koulutyöskentelyn kannalta oli toinen seikka, jonka perusteella rajasimme aineistoamme. Tästä syystä esittelemme enimmäkseen kasvatuksellisia lahjakuusnäkemyksiä ja jätämme psykologiset – eli yksilöiden ominaisuuksia ja eroja selvittävät näkemykset – vähemmälle huomiolle. Samasta syystä emme myöskään esitele tarkemmin erilaisia lahjakuustestejä tai niiden käyttöä koskevia tutkimuksia.

### 2.1.1 Älykyydestä lahjakuuteen

Älykkyyttä on määritelty monin tavoin. Sir Francis Galtonin (1822–1911) mukaan älykkyys on yhteydessä aistien tarkkuuteen. Evoluutioteorian perusteella se olisi perinnöllistä: evoluutio suosii yksilöitä, joilla on tarkat aistit, joten heillä on suurempi todennäköisyys saattaa maailmaan suuri joukko jälkeläisiä, joille nämä ominaisuudet periytyisivät. (Galton 1952/1987, 5.) Albert Binet julkaisi ensimmäisen älykkyystestin 1905, jonka perusteella otettiin käyttöön älykkyysikä-käsite. Älykkyysikä määritettiin eri ikäkausille suunniteltujen tehtävien perusteella siten, että jos yksilö ratkaisi kaikki seuraavankin ikävuoden tehtävät, hän sai kustakin oikeasta tehtävästä

kaksi kuukautta lisää omaan elinikänsä. Kullekin ikäkaudelle oli kuusi eri tehtävää. Näiden testien pohjalta luotiin myös älykkyysosamäärä-käsite, joka saatiin jakamalla älykkyysikä eliniällä ja kertomalla osamäärä sadalla. Älykkyysosamäärä on testien perusteella sitä korkeampi, mitä suurempi älykkyysikä on elinikään nähden. Lewis M. Terman kehitti testistöä, ja 1916 julkaistiin Stanford-Binet'n ensimmäinen standardoitu versio. Termanin vaikutuksesta älykkyysosamäärästä myös tuli lahjakkuuden tärkein mittari. Vaikka nämä testit luotiin alun perin heikkolahjaisten oppilaiden löytämiseksi erityisopetukseen, ne ovat olleet käytössä laajalti erilaisissa älykkyystesteissä. Vielä nykyisinkin ne ovat useimmiten yhtenä osana monimuotoisissa tutkimuksissa, joissa pyritään määrittämään yksilön lahjakkuutta. (Uusikylä 1994, 18–19.)

1900-luvun alkupuolella sanoja 'lahjakkuus' ja 'älykkyys' käytettiin synonyymeina. Lahjakkuustutkimukset perustuivat vielä pitkän aikaa vain älykkyYTEEN, jota määritettiin Stanford-Binet'n testistön perusteella. Tällaisia tutkimuksia tekivät esimerkiksi Catherine M. Cox (1926) ja Leta S. Hollingworth (1942). Näistä tutkimuksista erityisesti Hollingworthin tutkimustuloksilla, jotka koskivat lahjakkaiden lasten koulussa kohtaamia ongelmia, on paljon annettavaa nykypäivänkin opetustyössä. (Uusikylä 1992, 10–24.)

Älykkyystutkimuksen varjopuolena voidaan pitää esimerkiksi rodunjalostusoppia, joka pohjautuu osittain Galtonin käsityksiin älykkyYDEN periytymisestä. Älykkyystestit korostivat lahjakkuutta vain älyllisinä suorituksina, ja Hollingworthkin valitsi tutkimushenkilönsä nimenomaan älykkyYsosamäärän perusteella. 1900-luvun alkupuolella ei kiinnitetty huomiota lasten sosioekonomiseen taustaan tai kasvatukseen, ja yleinen käsitys oli myös, että miehet ovat naisia lahjakkampia. Hollingworthkin joutui kamppailemaan oman aikansa tiedeyhteisössä miestutkijoiden käsityksiä vastaan jopa niin, että puoliso julkaisi hänen tunnetuimman kirjansa *Children above 180 IQ* vasta hänen kuolemansa jälkeen. (Uusikylä 1994, 16–34.)

Lahjakkuus-käsitteen muotoutuminen nykyiseksi on kaikesta huolimatta lähtenyt liikkeelle juuri noista 1800-luvun loppupuolen ja 1900-luvun alkupuolen älykkyystutkimuksista. Pitkään oli tutkittu vain älykkyYttä, esimerkiksi ihmisen taitoja sellaisilla aloilla kuin verbaalisuus ja järkeilykyky. Lahjakkuus-käsite laajeni älykkyystestien mitatun älykkyYden ulkopuolelle vasta 1970- ja 1980-luvuilla, kun ym-

märrettiin, että moni lahjakkuuden muoto jää testien ulkopuolelle. Älykkyys on kuitenkin edelleen mukana lähes kaikissa lahjakkuuden määritelmässä. 1950-luvulta alkaen huomiota on kiinnitetty ihmisen luovuuteen ja sen tutkimiseen. 1970-luvun jälkeen on lahjakkuus alettu käsittää yhä monipuolisemmaksi ilmiöksi mm. Howard Gardnerin (1983) ja Robert J. Sternbergin (1985) tutkimusten myötä. (Lehtonen 1994, 13.)

Kari Uusikylä on kirjassaan *Lahjakkaiden kasvatus* kuvannut tiivistäen lahjakkuus-käsitteen avartumista seuraavasti:

Lahjakkuuden ensimmäisenä modernina tutkijana pidetään Sir Francis Galtonia, joka vuonna 1869 julkaistussa teoksessaan *Hereditary Genius* esitti, että älykkyys on yhteydessä aistien tarkkuuteen ja että neurous periytyy. Galton ei huomannut ympäristön ja kasvatuksen ratkaisevaa merkitystä.

Spearman esitti puolestaan 1904 älykkyyden ns. kaksifaktoriteorian, jonka mukaan älykkyys perustuu yleistekijään ja erityistekijöihin.

Albert Binet laati älykkyystestin, jonka hän julkaisi 1905. Hänen testinsä tarkoituksena oli löytää heikkolahjaiset oppilaat erityisopetukseen. Binet loi pohjan älykkyysosamäärän käytölle. Se ilmaisee yksilön testiälykkyyden suhteessa muihin yksilöihin.

Lewis Madison Terman julkaisi ensimmäisen Stanford-Binet'n testiversion 1916. Se mittaa verbaalista kyvykkyyttä ja järkeilykykyä, mutta ei paljasta läheskään kaikkea lahjakkuutta.

L. L. Thurstone julkaisi 1938 älykkyyden monifaktoriteorian, jonka mukaan älykkyydessä on yhdeksän itsenäistä osa-aluetta eli faktoria, esimerkiksi induktiivinen päättelykyky, avaruudellinen hahmotuskyky ja sanasujuvuus. Teoria avasi uusia mahdollisuuksia lahjakkuuden ymmärtämiseen monipuolisemmin ja eriytyneemmin.

J. P. Guilfordin 1950 amerikkalaisille psykologeille pitämästä puheesta sai alkunsa luovuuden tutkimus. Se on kohdistunut enimmäkseen luovaan divergenttiin ajatteluun. Luovuustutkimuksen hankaluutena on käsitteen ja ilmiön vaikeaselkoisuus.

1970-luvulta alkaen on lahjakkuus-käsite alkanut laajentua älykkyys-käsitteen ulkopuolelle. Howard Gardner jaotteli lahjakkuuden seitsemään intelligenssiin, mikä merkitsi käsitteen laajentumista.



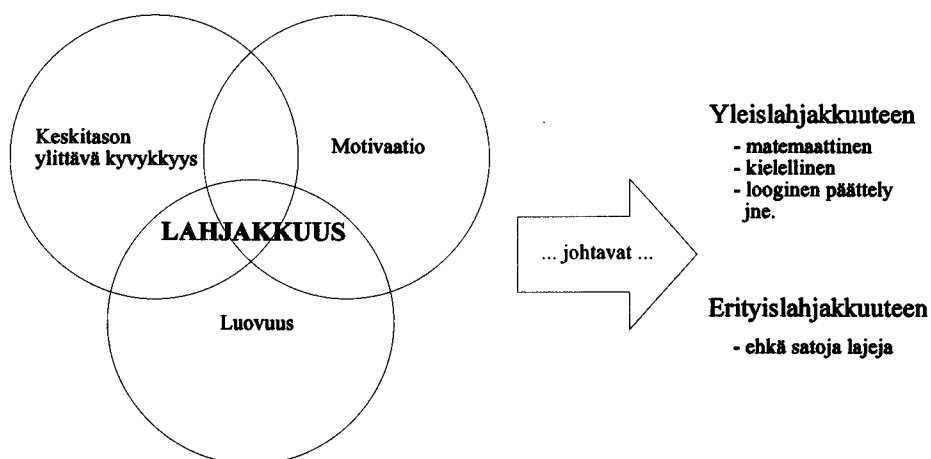
1980-luvulta alkaen on tutkimuksessa korostettu metakognitiivisten prosessien merkitystä. Tunnetuimpia tutkijoita on Robert J. Sternberg. Metakognitio merkitsee yksilön tietoisuutta omasta ajattelustaan ja kykyä säädellä ja arvioida omia ajatusprosessejaan.

(Tiivistetty Uusikylän tekstistä 1994, 14.)

### 2.1.2 Lahjakkuuden monimuotoisuus

1900-luvun puolivälin jälkeen alkoi termi 'lahjakkuus' saada yhä enemmän tilaa älykkyys-käsitteen rinnalla. Älykkyyttä alettiin pitää vain osana lahjakkuutta. (Uusikylä 1994.) Tähän vaikuttivat edellä mainittujen Gardnerin ja Sternbergin lisäksi monet tutkijat. Guilford esitti kuutiomallissaan peräti 120 älykkyiden osa-aluetta (Guilford 1975, 76–87). Cattell (1971, 74–80) puolestaan päätyi määritelmään, että älykkyyttä on kahta lajia: niin sanottua joustavaa älykkyyttä, joka on osoitus luontaisesta lahjakkuudesta, ja karttuvaa älykkyyttä, joka perustuu oppimiseen ja kokemuksiin.

Joseph Renzullin kolmen ympyrän malli on nykyään eräs keskeisimmistä teorioista lahjakkuuden rakenteesta. Renzullin mukaan lahjakkuuden kolme aluetta ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Nämä alueet ovat *keskitason selvästi ylittävä kyvykkyys, tehtävään sitoutuminen eli motivaatio ja luovuus*. Renzullin mielestä lahjakkaita ovat ne, jotka kykenevät soveltamaan näitä piirteitä elämän eri alueilla siten, että kaikki kolme piirrettä toimivat samanaikaisesti. Opetusohjelmissa tällaisille oppilaille pitäisi tarjota normaalin opetuksen lisäksi niin sanottuja rikastamistehtäviä, jotta oppilas pääsisi käyttämään kykyjään ja taitojaan parhaalla mahdollisella tavalla. (Renzulli & Delisle 1982, 727.) Renzulli (1986) on laatinut rikastamisohjelman, johon voi tutustua suomenkielellä esimerkiksi Lehtosen (1994) tutkimuksessa.



KUVIO 1. Renzullin malli (1986, 76, suomentanut Lehtonen 1994) lahjakkuuden osa-alueista

Howard Gardner esittää kirjassaan *Frames of mind* (1983) teoriansa älykkyyden monialaisuudesta. Gardner esittelee sellaisiakin lahjakkuuden aloja, joista voidaan kysyä, onko kyse lahjakkuudesta ollenkaan, jos käsitetään lahjakkuus pelkästään älyllisiksi suorituksiksi. Kuitenkin lehdistö ja ‘tavallinen kansa’ ovat aina puhuneet esimerkiksi lahjakkaista urheilijoista, muusikoista, näyttelijöistä ja mekaanikoista. Gardnerin johtoajatus onkin, että jokainen ihminen osoittaa lahjakkuutta jollakin seitsemästä osa-alueesta, joita ovat kielellinen, musikaalinen, loogis-matemaattinen, spatiaalinen (avaruudellinen hahmottaminen), kehollis-kinesteettinen, interpersoonallinen eli kyky tulla toimeen muiden kanssa (joskus nimetty sosiaalisesti lahjakkuudeksi) ja intrapersoonallinen eli kyky ymmärtää itseä. Gardner kutsui näitä eri aloja *intelligensseiksi*. (Gardner 1983.)

Uusikylä on kritisoinut Gardnerin teorioiden niin sanottua uutuusarvoa kysymällä, ”mitä uutta näissä näkemyksissä on, kun faktorianalyttinen tutkimus on vuosikymmeniä tuottanut informaatioita lahjakkuuden eri lajeista?” (1992, 72). Tällä hän viittaa muun muassa aiemmin mainittuun Guilfordin malliin älykkyyden rakenteesta. Toisaalta Uusikylä pitää käytännön kasvatustyön kannalta merkittävänä Gardnerin näkemystä, jonka mukaan jokaisen lapsen tulisi saada tuntee, että hän on hyvä jollakin alueella.

Robert J. Sternberg on tämän hetken tunnetuimpia lahjakkuuden tutkijoita. Hän on tutkinut erityisesti lahjakkuuteen liittyviä metakognitiivisia prosesseja, eli

niitä prosesseja, jotka säätelevät yksilön tietoisuutta omasta ajattelustaan ja yksilön kykyä ohjata ja arvioida omia ajatteluprosessejaan. Sternbergin teorian mukaan lahjakkuutta ei voi kuvailla pelkästään älykkyysosamäärällä. Hän erottaa lahjakkuudessa kolme pääalajia, jotka ovat *analyyttinen*, *syntetisoiva* ja *praktinen* lahjakkuus. Analyyttinen lahjakkuus on ongelmien jakamista osiin ja osien merkitysten ymmärtämistä. Syntetisoiva lahjakkuus näkyy erityisesti luovuutena ja intuitiivisuutena. Tämän alan lahjakkuus ei välttämättä näy älykkyystesteissä; silti juuri tältä alalta löytyvät ne, jotka tieteissä, taiteissa ja kirjallisuudessa saavat eniten aikaan. Praktinen lahjakkuus ilmenee käytännöllisyytenä, kykynä käyttää analyysoivaa ja syntetisoivaa lahjakkuutta käytännön tilanteissa. (Sternberg 1985, 41–66.)

Muita kansainvälisesti arvostettuja lahjakkuustutkijoita 1900-luvun loppupuolelta ovat esimerkiksi Gagne, joka tunnetaan erityisesti kritiikistään lahjakkuustutkimusta ja sen termistöä kohtaan. Tannenbaum on tutkinut yksilön kokonaispersoonan ja psyyken merkitystä yksilön lahjakkuuspotentiaaliin. Feldhusenin tutkimuksessa esitellään käytännön opetustyön kannalta merkittäviä asioita lahjakkuuden osatekijöinä. Haensley, Reynolds ja Nash ovat tutkineet älykkyuden ja lahjakkuuden suhdetta. (Uusikylä 1994, 54–56.)

Oma alansa lahjakkuustutkimuksen sisällä on luovuuden tutkiminen. Tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että luovuus on yhteydessä lahjakkuuteen. Tämän alan tutkimus ja termistö ovat kuitenkin vielä kovin hajanaisia, mikä johtuu siitä, että luovuutta on vaikea määrittää. Tutkijoista esimerkiksi Renzulli määrittää luovuuden oleelliseksi osaksi lahjakkuutta teoriassaan (ks. kuvio 1), ja uutta tutkimusta aiheesta ovat tehneet esimerkiksi Uusikylä ja Piirto (1999).

Lahjakkuus on käsitteenä laajentunut huomattavasti tämän vuosisadan puolivälin jälkeen. Nykytutkijat ovat tulleet siihen tulokseen, että älykkyys kuuluu lahjakkaan ihmisen persoonallisuuteen, muttei ole ainoa selittävä tekijä. Yhä enemmän on alettu kiinnittää huomiota lahjakkaiden ihmisten kokonaispersoonallisuuteen ja kasvuolosuhteisiin sekä kulttuuristaan ja lahjakkuuden erilaisiin ilmenemismuotoihin. Tämänkaltaisista tutkimuksista onkin hyötyä käytännön koulutyön kannalta, jos niiden avulla saadaan selville, miten koulu ja opettaja voisivat parhaiten auttaa lahjakkasta oppilasta. Tavoitteena voisi olla vaikkapa lahjakkaan oppilaan koulumotivaati-

on säilyminen mahdollisimman hyvänä ja lahjakkaan lapsen kasvaminen tasapainoiseksi aikuiseksi, jolle lahjakkuus on ilo ja voimavara omassa elämässään.

## 2.2 Lahjakkuus koulumaailmassa

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 9) mainitaan yhdeksi peruskoulun kasvatus- ja opetustyön päämääräksi terveen itsetunnon kehittyminen ja tasapainoisen persoonallisuuden rakentuminen. Tässä nousee esiin ristiriita tavoitteiden ja käytännön välillä erityisesti taiteellisesti lahjakkaiden osalta: jos lapsi saa vain keran viikossa mahdollisuuden tuntea olevansa taitava alalla, jonka hän kokee tärkeäksi, saako hän riittävästi tukea terveen itsetunnon ja tasapainoisen persoonallisuuden kehittymiselle? Varsinkin, kun samaan aikaan kielellisesti tai matemaattisesti lahjakkailta on mahdollisuus harjoitella omaa erityisalaansa päivittäin.

Opetussuunnitelman perusteissa painotetaan, että “kaikki inhimilliset ratkaisut ovat perimmältään arvosidonnaisia” (1994, 9). Yhteiskunnan arvomaailma näyttäisi kuitenkin jättäneen lahjakkaan oppilaan tarpeet unohtuiksi. Maassamme ei tällä hetkellä ole erityisluokkia tai -opetusta lahjakkaille oppilaille, joskin joitakin kokeiluja on tehty. Näitä ovat esimerkiksi Hämeenlinnan normaalikoulussa vuosina 1991–93 toteutettu osa-aikaisen erityisopetuksen tutkimus- ja kokeilutoiminta (Lehtonen 1994) sekä Helsingissä vuosina 1995–96 toteutettu kokeilu, jota Leila Pehkonen ja Patrik Scheinin (1997) esittelevät teoksessaan *Sillanrakentajat*. Keskusteluun lahjakkaiden oppilaiden asemasta peruskoulussamme on vaikuttanut osaltaan opetusministeri Olli-Pekka Heinosen (1998, 107–112) osallistuminen vuoropuheluun esimerkiksi Antero Malinin ja Kaisa Männikön toimittamassa teoksessa *Älykkyys – valoa ja varjoja*. Myös Uusikylä (1987, 61; 1989, 80) tuo esille koulutuspoliittisen tasa-arvon ja kritisoi sitä, ettei Suomessa käydä tarpeeksi arvokeskustelua lahjakkaiden opetuksen kehittämiseksi. Lisäksi suomalaisista tutkijoista mainittakoon Veikko Heinonen, joka on tehnyt jo 1950-luvulta alkaen myös lahjakkuuteen liittyviä tutkimuksia koulumaailmassa.

Olavi Martikainen mainitsee lyhyesti älykkäät alisuoriutajat ja vihamielisesti liian helppoon oppimateriaaliin suhtautuvat älykkäät oppilaat. Hän suosittelee heille eriyttävää lisämateriaalia sekä klinikkamuotoista erityisopetusta osana normaalia koulunkäyntiä. Muuten peruskoulumme tarjoaa erityisopetusta vain oppimisvaikeuksista kärsiville, eri tavoin vammaisille tai sairaille lapsille tai käytöshäiriöisille oppilaille. (Martikainen 1987, 11–12.)

Lukuisat tutkimukset eri puolilla maailmaa ovat osoittaneet, että pelkästään lahjakkaiden ryhmässä erillään muista tapahtuva opiskelu ei tue parhaalla mahdollisella tavalla lahjakkaan lapsen minäkuvaa ja opiskelua (Pehkonen & Scheinin 1997, 55–57). Freeman (1999) kritisoi artikkelissaan lahjakkaiden erityiskoulujen ja -luokkien hyödyllisyyttä. Lahjakkaat oppilaat kyllä kaipaavat erityishuomiota ja tukea oppimiseensa, mutta sen pitäisi tapahtua mieluummin osa-aikaisena erityisopetuksena sekä yleisopetuksen oppisisältöjä eri tavoin rikastamalla, syventämällä ja laajentamalla.

Lahjakkaiden koulunkäyntiä koskevissa tutkimuksissa nousevat esille lahjakkuuden tunnistamisen vaikeus ja lahjakkaiden oppilaiden ongelmat koulussa. Esimerkiksi kreikkalaisessa tutkimuksessa (Gari, Kalantzi-Azizi & Mylonas 2000) tulivat esille opettajien puutteelliset kyvyt tunnistaa lahjakas oppilas luokassa, minkä vuoksi lahjakkaiden asemasta ollaan huolissaan. Jos opettaja ei tunnista lahjakkaita oppilaita luokassaan, heidän tarpeisiinsa ei pystytä vastaamaan. Tämä saattaa johtaa muun muassa sopeutumisongelmiin ja muihin vaikeuksiin koulussa. Seuraavissa luvuissa esittelemme lahjakkaan oppilaan koulukokemuksia sekä tunnistamiseen ja ongelmiin liittyviä näkökohtia.

### 2.2.1 Lahjakas lapsi koululaisena

Fullertonin yliopistossa Kaliforniassa 1979 käynnistyneessä pitkittäistutkimuksessa pyrittiin selvittämään lahjakkaiden lasten varhaiskehitystä aina kahdeksaan ikävuoteen saakka. Tutkimuslapsia oli 130, ja heidät valittiin syntymäajan ja paikan perusteella. Myöhemmissä vaiheissa heidät jaettiin pääasiassa älykkyystestien perusteella

lahjakkaiden ja ei-lahjakkaiden ryhmiksi, joita vertailtiin keskenään. Tutkimuksessa selvitettiin sellaisia asioita kuin älyllinen ja kognitiivinen kehitys; koulutus, kou-lusaavutukset ja motivaatio; käyttäytyminen, sosiaalinen toiminta ja luonne sekä koti- ja perhetausta. Tutkimus nimettiin Fullertonin pitkittäistutkimukseksi. (Gottfried, Gottfried, Bathurst & Wright Guerin 1994, 5–23, 37.)

Fullertonin tutkimuksessa kävi kiistatta julki, että lahjakkaat 5–8-vuotiaat lapset eivät eronneet ei-lahjakkaista asennoitumisessa koulunkäyntiin. Heidän oppisaavutuksensa olivat merkittävästi ei-lahjakkaiden ryhmää korkeampia monilla eri mittareilla ja useissa eri oppiaineissa mitattuina. Lahjakas oppilas saavutti huomattavasti todennäköisemmin ainakin yhden – yleensä useampia – huipputuloksen testeissä kuin ei-lahjakas. Opettajien näkökulmasta lahjakkaat oppilaat olivat merkittävästi ahkerampia, oppivat enemmän ja käyttäytyivät paremmin kuin ei-lahjakkaat. Sen sijaan onnellisuudessa opettajat eivät havainneet eroja oppilaiden välillä. Seitsemän- ja kahdeksannen ikävuoden aikana lahjakkaissa oppilaissa alkoi esiintyä vahvempaa sisäistä opiskelumotivaatiota kuin ei-lahjakkailla. Lahjakkaat myös sopeutuivat koulun vaatimukseen paremmin kuin ei-lahjakkaat. Lahjakkaat oppilaat ilmaisivat suurempaa nautintoa oppimisesta, vahvempaa suuntautumista opittavan asian hallintaa kohtaan ja suurempaa uteliaisuutta, sisukkuutta sekä tehtävään sitoutumista. Lahjakkailla oppilailta oli myös positiivisempi asenne koulun asettamia vaatimuksia kohtaan ja vähemmän opiskelun aiheuttamaa ahdistusta kuin ei-lahjakkailla, ja he olivat tyytyväisempiä saavutuksiinsa kuin ei-lahjakkaat. (Gottfried ym. 1994, 105.)

Fullertonin tutkimuksessa ei ilmennyt merkittäviä eroja lahjakkaiden ja ei-lahjakkaiden oppilaiden käyttäytymisessä tai tunne-elämään liittyvien vaikeuksien määrässä kolmen ja kahdeksan ikävuoden välillä. Myöskään sosiaalisessa kanssakäymisessä tai ikätovereihin tai sisaruksiin suhtautumisessa ei ollut eroa ryhmien kesken. Sen sijaan lahjakkaat lapset löysivät opetuskeskusteluissa hypoteettisiin sosiaalisiin ongelmatilanteisiin ikätovereihinsa verrattuina huomattavasti enemmän ratkaisuja. Lahjakkaiden ja ei-lahjakkaiden ryhmien välillä ei tämän tutkimuksen mukaan ollut eroa luonteenpiirteitä tai temperamenttia koskevissa persoonallisuudenpiirteissä. (Gottfried ym. 1994, 133.)

Fullertonin tutkimuksessa ei löytynyt perusteluja väitteelle, että lahjakkuus aiheuttaisi ongelmia esi- ja alkuopetusikäisille lapsille käyttäytymisen, sosiaalisuuden tai temperamentin suhteen. Tutkimuksen mukaan älyllinen lahjakkuus (ÄO 130–145) ei ollut millään lailla vahingollista lapselle näillä elämän alueilla. (Gottfried ym. 1994, 133.) Tässäkin tutkimuksessa lahjakkuus määriteltiin kuitenkin nimenomaan älykkyyssosamäärän perusteella, joten esimerkiksi taiteellisesti lahjakkaita lapsia saattoi jäädä tutkimuksessa kokonaan huomiotta. On huomattava myös, että Yhdysvalloissa lapset aloittavat koulunkäyntinsä viisivuotiaina, joten lapset olisivat olleet Suomessa esi- ja alkuopetusikäisiä.

Kreikkalaisessa tutkimuksessa (Gari ym. 2000) selvitettiin 9–10-vuotiaiden lahjakkaiden oppilaiden viihtyvyyttä yleisopetuksessa. Lahjakkaita tunnistetut oppilaat olivat pääsääntöisesti kiinnostuneita opetuksen sisällöistä ja koulunkäynnistä yleensä, mutta eivät kuitenkaan olleet tyytyväisiä omaan koulusaavutuksiinsa ja sosiaalisiin suhteisiinsa koulussa. Lahjakkailta oppilailta, joita opettajat eivät tunnista- neet lahjakkaita, oli alhainen motivaatio opetuksen sisältöjen suhteen, mutta he uskoivat koulun valmistavan heitä riittävästi saavuttamaan ammatillista menestystä tulevaisuudessa. He olivat tyytyväisempiä koulusaavutuksiinsa ja sosiaalisiin suhteisiinsa koulussa kuin lahjakkaita tunnistetut oppilaat.

Suomessa lahjakkaiden koulukokemuksia on Uusikylän tutkimusten lisäksi selvitetty viime vuosina mm. Hämeenlinnan ja Helsingin opettajankoulutuslaitoksessa. Sekä Uusikylän (1987, 59; 1989, 75) että Lehtosen (1994, 100–101) tutkimuksissa lahjakkaita oppilaat kritisoivat koulua ja esittivät konkreettisia kehittämisehdotuksia kuten valinnaisuuden lisäämistä opetuksessa. Heidän ajatuksensa ovat syntyneet omien kokemusten kautta siitä, millaisena he kokevat koulun ja miten sitä tulisi kehittää. Uusikylän (1987, 58; 1989, 75) tutkimustulosten mukaan lahjakkaiden koulukokemukset olivat yleensä melko myönteisiä. Kuitenkin yksilöiden ja lahjakkuusryhmien välillä oli suurta eroa. Kouluviihtyvyyttä kartoitettaessa jopa 11 prosenttia tutkimukseen osallistuneista ilmoitti, että lopettaisi koulun mielellään heti (Uusikylä 1989, 45). Koulumenestys oli älykkäillä (älykkyyssosamäärä yli 148) ja kaikkein älykkäimmillä (älykkyyssosamäärä 170–186) yllättävän keskinertainen. Yleisestä tyytyväisyydestä huolimatta monet olivat kokeneet epäonnistuneensa, oli-

vat pettyneitä kouluun ja kärsivät itseluottamuksen puutteesta. (Uusikylä 1987, 58–59.)

Lehtosen (1994, 80–81) tutkimuksessa lahjakkaiden oppilaiden koulukokemuksista nousi voimakkaana opetuksen yksilöllistämisen tarve. Heidän kommenteeissaan kritiikin kohteina olivat muun muassa opiskeluvauhti, opintojen sisällön laajuus ja syvyys sekä liiallinen ja yksipuolinen ryhmätyön käyttö opetuksessa. Monet olivat esimerkiksi kyllästyneet toistuvasti vetämään heikompia ryhmäläisiä työn äärelle. Tutkimuksessa paljastui lahjakkaan oppilaan kouluopetuksen haasteettomuus yllättävän karuna, ja Lehtonen (1994, 82) hämmästeleekin lahjakkaiden sopeutumista turhauttavaksi kokemaansa työhön. Oppilaat tuntuivat tiedostavan koulunkäynnin merkityksen tulevaisuudelle, ja päämäärätietoisuus tuli esille sekä lyhennettä pitkántähtäimen tavoitteissa (Lehtonen 1994, 83).

Myös Sinikka Ojase ja Joan Freemanin (1994) tutkimus, jonka yhtenä osana olivat lahjakkaiden lasten asenteet lahjakkaiden opetusta kohtaan Suomessa, osoittaa, että suomalaiset lapset pitävät koulutusta tärkeänä. Tutkimustulosten perusteella koulu oli tärkeä tekijä paitsi suurena osana oppilaiden elämää ajankäytöllisesti myös hyödyllinen ja tarpeellinen sosiaalisilta aspekteiltaan, “although it did not always bring them much joy” (Ojanen & Freeman 1994, 34). Tulevaan ammattiin valmistautuminen koettiin tärkeäksi osaksi koulutusta (vrt. Lehtonen 1994 ja Gari ym. 2000). Tässäkin tutkimuksessa lahjakkaat oppilaat kuitenkin kritisoiivat sitä, että koulutuksella ei ollut kiinnekohtia heidän elämäänsä, koulussa oli liian paljon rutiiniopetusta ilman pyrkimystä asioiden syvällisempään ymmärtämiseen; jotkut käyttivät jopa adjektiivia ‘huono’ kouluopetuksesta. Silti noin puolet tutkimusryhmästä piti opetusta hyvänä tai tyydyttävänä. (Ojanen & Freeman 1994, 34.)



## 2.2.2 Lahjakkaan oppilaan tunnistaminen

*I think about  
happy thoughts  
And thoughts that make me cry,  
I think about  
angry thoughts  
And though I don't know why  
I think about mixed up thoughts  
Of sad, of glad, of fear  
And sometimes I think about  
the fact that I can think.*

Girl, 8, Florida  
(Delisle 1987, 3)

Lahjakas oppilas tarvitsee apua koulunkäynnissään siinä, missä niin sanottu normaallilahjainen tai heikosti menestyvä oppilaskin. Vanha myytti siitä, että lahjakas oppilas on selviytyjä kaikilla elämän aloilla, on kumottu jo lahjakkuustutkimuksen alkutaipaleella. Muun muassa Hollingworthin (1942) ja Gardnerin (1983) tutkimuksissa on päinvastoin todettu, että niiden normaalien ongelmien lisäksi, joita lapsilla ja nuorilla on, lahjakkailla on omat erityisongelmansa. Erämaa-Lätin tekeillä oleva tutkimus tukee tätä näkemystä jo päivähoitoikäisten keskuudessa (Wuolio 1999, 8–11). Näiden ongelmien ratkaisemiseksi ja niistä selviämiseksi olisi opettajan tunnistettava lahjakkaat oppilaat luokastaan, sillä myös lahjakas lapsi tarvitsee aikuisen apua.

Lahjakkaan lapsen tunnistamisessa auttaa yksi ominaisuus, joka tuntuu olevan lahjakkaille lapsille yhteinen: useat tutkijat ovat kiinnittäneet huomiota lahjakkaiden lasten puheen ja sanavaraston varhaiskypsään kehittyneisyyteen (Lehtonen 1994, 25–26; Wuolio 1999, 8–11.) Whitmore tarkentaa omissa tutkimuksissaan tätä seikkaa painottamalla, että sanaston käytön on oltava tarkoituksenmukaista. Sanavaraston laajuus on yhteydessä nimenomaan älylliseen lahjakkuuteen. (1980, 65–66.) On kuitenkin muistettava, ettei lahjakkaita oppilaita voi tunnistaa pelkästään normaalia kehittyneemmän puheen perusteella.

Uusikylä on löytänyt tutkimuksissaan joitakin lahjakkaille lapsille tyypillisiä piirteitä. Näitä olivat *harkitsevaisuus, itsenäisyys, optimismi, tunnollisuus, nopea innostuminen, voimakastahtoisuus, itseensä luottaminen, järkevä asioihin suhtautuminen, onnellisuus ja iloisuus* sekä *kunnianhimoisuus*. (Uusikylä 1987, 33–39.) Vaikka monet näistä ovat yleisesti ottaen positiivisia ominaisuuksia, joukossa on piirteitä, jotka saattavat koulumaailmassa muodostua ongelmaksi, ellei opettaja tunnista, mistä oppilaan käytös johtuu.

Betts ja Neihart jakavat lahjakkaat oppilaat kuuteen lahjakkuustyyppiin. He tarkastelevat lahjakkuutta persoonallisuuden rakenneosana. Lahjakkuustyyppit ja niiden erilaiset piirteet ovat Bettsin ja Neihartin (1988, 248–251) mukaan seuraavalaisia (käsitteiden suomennos Lehtosen 1994, 26–28 mukaan):

*Menestyjät*, jotka pyrkivät täydellisyyteen, oppivat uudet asiat nopeasti, pärjäävät älykkyytsteissä loistavasti, tiedostavat tunteensa ja tarpeensa ja pyrkivät saamaan aikuisten hyväksynnän toimilleen.

*Uhmaajat*, joiden tyypillisin piirre on sopeutumattomuus, mutta jotka ovat poikkeuksellisen lahjakkaita ja luovia oppilaita. He ovat itsenäisiä, turhautuvat koulussa ja käyttäytyvät aggressiivisesti sekä asettavat säännöt kyseenalaisiksi.

*Lahjakkuuden kätäjät* kieltävät lahjakkuutensa saadakseen luokkatoveriensä hyväksynnän ja pyrkivät olemaan samanlaisia kuin toiset. He kieltäytyvät haasteista ja ovat epävarmoja. Aikuisten on helppo pakottaa heidät omien toiveidensa mukaiseen toimintaan. Tähän ryhmään kuuluu enimmäkseen tyttöjä.

*Putoajat* jättävät tehtävänsä kesken ja vaikuttavat helposti korkeintaan keskitason oppilailta. He ovat tyypillisesti vihaisia ja masentuneita, heidän itseluottamuksensa on heikko ja he jäävät luokassa usein ulkopuolisiksi. He myös keskeyttävät koulunsa varhain.

*Kaksoisleimatut* ovat esimerkiksi aistivammaisia tai tunne-elämältään häiriintyneitä. Heidän lahjakkuutensa tunnistaminen on vaikeaa, koska heillä saattaa olla oppimisvaikeuksia ja he vaikuttavat helposti avuttomilta. He osoittavat harvoin lahjakkuuttaan koulun edellyttämällä tavalla ja jäävät siksi useimmiten lahjakkaitten opetusohjelmien ulkopuolelle.

*Autonomiset oppijat* tunnistetaan useimmiten tehokkaan työskentelynsä ansiosta. He ovat riippumattomia ja itseohjautuvia. He kehitle-

vät omia päämääriään ja työskentelevät niiden suuntaisesti. He ovat useimmiten sekä ikäistensä että aikuisten suosiossa.

Bettsin ja Neihartin luokittelu voi ehkä joissain tapauksissa auttaa opettajaa löytämään luokkansa lahjakkaat oppilaat. Valitettava tosiasia on silti, että opettajakaan eivät kykene täysin luotettavasti tunnistamaan lahjakkaita oppilaita. Kyseessä on niin laaja-alainen ja monimuotoinen ilmiö, että opettajat tarvitsevat lisäkoulutusta kyetäkseen löytämään luokastaan kaikki lahjakkaat oppilaat. (Lehtonen 1994, 24; vrt. Gari ym. 2000.) Tunnistaminen näyttäisi kirjallisuuden perusteella myös olevan sitä vaikeampaa, mitä nuoremasta oppilaasta on kysymys; tämäkö lienee syynä siihen, että lahjakkaista alkuopetusikäisistä on niin vähän tutkittua tietoa.

Heleena Lehtonen esittää, että älykkyystestejä ja koulumenestystä voidaan käyttää osana monimenetelmällistä tunnistamisprosessia. Keskeisenä osana tunnistamisessa on kuitenkin oppilaan potentiaalisen ja todellisen suoritustason sekä käyttäytymispiirteiden arviointi. Yhä useammin tunnistaminen perustuu opettajien tekemiin arvioihin, joiden tukena on vanhempien ja vertaisten arviointeja. Lahjakkuuden tunnistaminen on silti ongelmallista kaikille kasvattajille. (Lehtonen 1994, 22–25.)

Osa lahjakkaista oppilaista erottuu luokassa helposti ilman sen kummempia menetelmiä tai testejä. Ongelmana ovatkin ne lahjakkaat oppilaat, jotka syystä tai toisesta eivät osoita lahjakkuuttaan kouluaineissa tai joiden suoritustaso jää toistuvasti alle tavoitetason. Lahjakkaiden oppilaiden tunnistamisessa on lähes kokonaan luovuttu erilaisista testistöistä ainoana menetelminä. Nykyisin lahjakas oppilas pyritään tunnistamaan pikemminkin tarkkailemalla oppilasta normaaleissa luokka- ja opetustilanteissa. Nämä menetelmät pohjautuvat mm. Gardnerin ja Renzullin tutkimuksiin. (Uusikylä 1992, 72.) Renzulli on jopa esittänyt arvioinnin avuksi joukon määritelmiä, joiden avulla opettaja voi tunnistaa lahjakkuuksia luokastaan. Lahjakkaiden tunnistaminen on kuitenkin erittäin haastava tehtävä, johon opettaja tarvitsee avukseen paitsi koulutusta myös useampia arvioijia, jotka tuntevat oppilaan hyvin. (Lehtonen 1994, 24–28.)

### 2.2.3 Lahjakkaan oppilaan ongelmia

*Oh what a bore to sit and listen  
To stuff we already know  
Do everything we've done and done again,  
Over and over read one more page.  
Oh bore,  
Oh bore,  
Oh bore.  
Sometimes I feel if we do one more page  
My head will explode with boredom rage  
I wish I could get up right there  
And march right out the door.*

Girl, 9, New York  
(Delisle 1987, 55)

Edellisessä luvussa esittelimme erilaisia tapoja tunnistaa lahjakkaita oppilaita sekä tunnistamiseen liittyviä ongelmia. Tunnistaminen on tärkeää siis siksi, että lahjakkailla lapsilla on normaalien kasvuun ja kehitykseen liittyvien ongelmien lisäksi lahjakkuuteen liittyviä erityisongelmia. Näiden ratkaisemiseksi he tarvitsevat opettajien ja vanhempien apua.

#### *Hollingworthin esiin tuomat ongelmat*

Hollingworthin tutkimuksessa selvitettiin lahjakkaiden lasten koulumaailmassa kokemia ongelmia. Ongelmia alkoi esiintyä useimmiten jo koulun alkuvaiheessa (1942, 234). Tällaisia ongelmia olivat muun muassa *lapsen työhön liittyvät ongelmat, luokkatovereihin sopeutuminen, leikkiminen, eristäytymisongelma, johtajuusongelma, auktoriteettien vastustaminen, "typeryksien sietäminen", halu huijata, filosofiset ongelmat* sekä erikseen *tyttöjen erityisongelmat*. Ongelmat ilmenivät esimerkiksi levottomuutena ja kiinnostuksen puutteena. Hollingworth esitti niinkin radikaaleja ajatuksia, että lahjakas lapsi saa koulussa parasta opetusta päiväunelmointiin ja laiskuuteen. Hollingworthin mielestä lapset, joiden älykkyydosamäärä oli 130–150,

hukkasivat puolet kouluajastaan turhuuteen. Ne lapset, joilla älykkyysosamäärä oli 170 ja sen yli, kokivat koulussa vietetyn ajan sietämättömän ikävyyttäväksi. He arvioivat koulua sekavin tuntein tai myönteisesti inhoten, koska koulu ei tarjonnut heille mitään mielenkiintoista. Hollingworthin mukaan eräs tärkeimmistä asioista olisi opettaa lahjakkaita lapsia elämään niiden ympärillä olevien ihmisten kanssa, joiden kyvyt eivät ole samalla tasolla kuin heidän omansa. Tätä hän tarkoitti nimeksensä yhdeksi ongelma-alueeksi ‘typeryksien sietämisen’. (Hollingworth 1942, 255–264.)

Hollingworthin tutkimukset perustuivat vain älykkyysosamäärän perusteella arvioituun lahjakkuuteen, joten sellaiset lahjakkaat, jotka eivät löydy älykkyystesteissä, jäivät kokonaan huomiotta. Uskoaksemme kaikkien lahjakkaiden lasten koulukokemukset eivät ole aivan näin synkkiä, minkä esimerkiksi Uusikylän (1987, 1989) tekemät tutkimukset osoittavatkin. Silti Hollingworthin tutkimustulokset ja väitteet herättävät kysymyksiä: mitä tapahtuu lahjakkaan oppilaan koulumotivaatiolle ja miten hänen työtapansa kehittyvät, jos yli puolet hänen ajastaan kuluu pelkkään unelmointiin?

### *Ulkopuolisuuden tunne*

Paul Torrance kertoo tutkimuksestaan vuodelta 1961, kuinka tutkimusryhmä oli pyytänyt noin 5000:ta lahjakasta oppilasta kirjoittamaan tarinan eläimestä tai ihmisestä, jolla oli jokin divergentti luonteenpiirre. Tällä he tarkoittivat erilaista tai poikkeavaa luonteenpiirrettä. Kaksi kolmannesta oppilaista kirjoitti erilaisen sankarinsa yhdenmukaistumisesta muuhun yhteiskuntaan tai erilaisuuden tuhoutumisesta. Ne lahjakkaat oppilaat, jotka opiskelivat lahjakkaille suunnatuissa ryhmissä, kirjoittivat huomattavasti toiveikkaampia tarinoita kuin yleisopetuksessa opiskelevat. Monet muutkin tutkijat ovat pettymyksekseen todenneet, että läheskään kaikki lahjakkaat yksilöt eivät voi hyvin. (Torrance 1975, 214–215.) Yksi merkittävimmistä lahjakkaiden lasten ongelmista onkin edellä mainituista tarinoista heijastuva ulkopuolisuuden tunne ja se, että lahjakkaiden pitäisi mukauttaa persoonansa samanlaiseksi muiden oppilaiden kanssa.

### *Moraaliset ongelmat*

Lahjakkaat henkilöt törmäävät elämässään monenlaisiin moraalisiin ongelmiin. Esimerkkinä mainittakoon vaikkapa taistelu sen välillä, kumpi on yksilön kannalta oleellisempaa, oma etu vai ympäröivän yhteisön etu – eli taistelu sen välillä, kuka asettaa lahjakkaan yksilön elämälle tavoitteet. “Opettajat ovat aina oppilailleen vahvoja esimerkkejä, halusivatpa tai eivät”, sanoo Uusikylä (1994, 149). Feldhusen tuokin esiin aiheita, joita opettajien tulisi käsitellä kouluopetuksessa. Hänen mukaansa lahjakkaille oppilaille tulisi antaa mahdollisuus pohtia asioita yleisellä tasolla: etsiä kysymyksiä ja ongelma-kohtia päivän politiikasta, maailman luonnon tilasta, ihmisten välisistä suhteista ja arkielämään liittyvistä ongelmista. (Feldhusen 1989, 239–254.) Tällaisia mahdollisuuksia tarjoavat esimerkiksi sellaiset keskustelunaiheet kuin muutos, kehitys, hyvä ja paha, elämä ja kuolema, hyve ja pahe sekä viisaus, joista keskusteleminen johtaa aina moraalisten peruskysymysten äärelle (Uusikylä 1994, 149). Mielestämme moraalisten kysymysten pohjalta nousevat myös motivaatioon läheisesti liittyvät kysymykset: haluanko tehdä parhaani ja teenkö sen, mihin pystyn?

### *Alisuoriutuminen*

Lahjakkaan yksilön kannalta ehkä surullisin ongelma on alisuoriutuminen. Tutkijoiden mukaan alisuoriutumisessa on kyse ilmeisestä ristiriidasta oppilaan lahjakkuuden ja suoritustason välillä (Uusikylä 1989, 21). Alisuoriutumisen määrittelyssä on kuitenkin joitakin pulmia. On nimittäin eri asia määritellä alisuoriutuminen ulkoisten produktioiden tai yksilön subjektiivisen kokemuksen kannalta (Uusikylä 1994, 154): jos yksilö itse on sitä mieltä, että hän on onnistunut elämässään toteuttamaan itseään ja saavuttanut niin paljon kuin haluaa, vaikka ura tai palkka eivät yhteiskunnallisesti arvioiden olisikaan huippuluokkaa, niin onko hän alisuoriutuja?

Alisuoriutujan tunnistaminen on erittäin vaikeaa. Whitmore jakaa alisuorittajat kolmeen ryhmään: aggressiivisesti käyttäytyviin, vetäytyviin ja epävakaisesti käyttäytyviin (1980, 79). Näistä aggressiivisten ryhmään kuuluu tyypillisesti poikia ja vetäytyvien ryhmään tyttöjä. Epävakaisesti käyttäytyvissä oli myös enemmän poikia

kuin tyttöjä. Yleensäkin alisuoriutujiksi nimetään enemmän poikia kuin tyttöjä, mutta tässä voi olla kyse myös siitä, että tyttöjen alisuoriutuminen jää useammin huomiotta vähemmän silmiinpistävän käytöksen vuoksi. (Whitmore 1980, 84–85.) Alisuoriutujan kannalta ongelmallista on se, että yleensä opettajan huomio kiinnittyy oppilaan kannalta sekundaariseen ongelmaan: käytökseen. Opettajat eivät tunnista, että kyseessä on lahjakas oppilas, koska heidän huomionsa kiinnittyy aggressiivisuuteen, suoritusten epätasaisuuteen, haluttomuuteen tehdä annettuja tehtäviä, häiriökäyttäytymiseen tai vaikkapa vetäytymiseen. (Whitmore 1980, 85.)

Alisuoriutumisen taustalta ei ole löydetty Whitmoren mukaan mitään yhtenäisiä selittäviä tekijöitä. Whitmore kertoo opettajien usein leimaavan kodin ja vanhemmat syyllisiksi siihen, että lapsella on koulunkäyntiin liittyviä ongelmia (1980, 85). Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan pystytty osoittamaan yhtäkään sellaista tekijää, joka olisi ollut alisuoriuttajien kodeille yhteinen. Alisuoriutujia tuli kaikista yhteiskuntaluokista, kaikenlaisista perheistä ja kotien suhtautuminen koulunkäyntiin oli hyvin vaihtelevaa. (1980, 92.) Vaikka alisuoriutujat voitiin jakaa kolmeen ryhmään jokseenkin tyypillisten käyttäytymispiirteiden perusteella, heidän luonteenpiirteensä ja yksilölliset ominaisuutensa vaihtelivat runsaasti. Niinpä Whitmoren mukaan ei voidakaan laatia tyypillistä ”alisuoriutujan profilia”, jonka avulla alisuoriutujan voisi tunnistaa. (1980, 87–92.)

Alisuoriutuminen on lahjakkaan oppilaan kannalta vakava ongelma. Se johtaa matalaan itsearvostukseen, koska lahjakkuutensa avulla oppilas ymmärtää toistuvan epäonnistumisensa tehtävissään jo alaluokilla. Tästä rakentuva alhainen itseluottamus koulunkäyntiin liittyvissä asioissa taas muuttaa oppilaan alunperin positiivisen asenteen koulua kohtaan negatiiviseksi, ja vaikuttaa myös suhtautumiseen luokkatovereihin niin, että sekin muuttuu useimmiten kielteiseksi. Vähitellen nämä kielteiset tuntemukset johtavat toistuvaan häiriökäyttäytymiseen sekä kotona että koulussa: vihan purkauksiin, väkivaltaisuuksiin ikätovereita kohtaan ja itkuihin. Tästä syystä alisuoriutujan tunnistaminen olisi Whitmoren mukaan erittäin tärkeää jo aivan ensimmäisillä luokilla. (1980, 92.)

### *Tunnistamiseen liittyvät ongelmat*

Eräs lahjakkaisiin oppilaisiin liittyvä ongelma on, kuinka tunnistaa lahjakkaat oppilaat luokasta (ks. Hollingworth 1942; Lehtonen 1994; Renzulli & Delisle 1982; Whitmore 1980). Tämä ei varsinaisesti ole lahjakkaan oppilaan oma ongelma, mutta vaikuttaa oleellisesti hänen koulunkäyntiinsä. Opettajat tarvitsevat vielä apua ja koulutusta tällä alueella. Meidän tutkimuksemme kannalta oleellista on se, että voidakseen pitää yllä ja tukea lahjakkaan lapsen koulumotivaatiota, opettajan on tunnistettava lahjakas oppilas luokassaan. Lahjakkaiden lasten ongelmat johtavat usein alisuoriutumiseen, jota voidaan jopa pitää lahjakkaan keinona selviytyä erilaisista sosiaalisista ongelmatilanteista (ks. esim. Hollingworth 1942; Whitmore 1980; Uusikylän tutkimukset 1987, 1989, 1992, 1994). Tästä syystä koulumaailmassa olisi syytä paneutua huolellisesti siihen, kuinka opettaja oppisi tunnistamaan lahjakkaat oppilaat luokastaan; vasta silloin lahjakkaiden oppilaiden oikeuksilla omien kykyjensä ja edellytystensä mukaiseen opetukseen olisi mahdollisuus toteutua.

### 2.3 Lahjakuustutkimuksen saavutukset ja haasteet

Tässä pääluvussa olemme pyrkineet selvittämään lahjakuuteen ja lahjakkaiden koulunkäyntiin liittyviä keskeisiä kysymyksiä; miten lahjakuus nykyään määritellään, miten opettaja voisi tunnistaa lahjakkaan oppilaan luokassaan ja minkälaisia ongelmia lahjakkaan oppilaan koulunkäyntiin liittyy.

Tutkimuksiin perehtyessämme kävi ilmi, että lahjakuus käsitteenä on kokenut melkoisen mullistuksen 1970- ja 1980-luvuilla (ks. esim. Gardner 1983 ja Sternberg 1985). Tutkimus on jatkunut 1990-luvulla uuden käsitteenmäärittelyn pohjalta. Älykkyys on historiasta poiketen enää yksi osa lahjakuutta, ei sen ainoa määritelmä. Aivan uusimpana tutkimukseen on tullut mukaan luovuus, ja sen yhteydet lahjakuuteen.

Lahjakuuden uudet määritelmät tuovat lisää kysymyksiä jo aikaisemmin ongelmalliseen lahjakkaiden koulutukseen. Uusissa määritelmissä on mukana useita



sellaisia lahjakkuuden alueita, joita esimerkiksi suomalainen peruskoulu ei ole ottanut huomioon opetussuunnitelmissa – ei ainakaan lahjakkuuden tukemiseksi. Eri oppiaineisiin erikoistuneita kouluja ja luokkia on olemassa, mutta ne eivät ole läheskään kaikkien ulottuvilla. Oma erityinen ryhmänsä ovat älyllisesti lahjakkaat ja niin sanotut yleislahjakkaat, joille ei ole tarjolla minkäänlaista virallista erityisopetusta. (Ks. esim. Martikainen 1987; Uusikylä 1987, 1989, 1992, 1994.)

Tutkimuksemme kohteena ovat lahjakkaat oppilaat esi- ja alkuopetuksessa. Lahjakkaan oppilaan koulukokemuksia on selvitetty paljon, mutta esi- ja alkuopetusikäisten keskuudessa tutkimusta ja kokeiluja on tehty valitettavasti kovin vähän. Nykytutkijat ovat ottaneet tutkimuksiin mukaan koulun lisäksi lahjakkaiden oppilaiden kotitaustaan liittyvät seikat, kulttuurin ja ympäristön vaikutuksen sekä lahjakkaan lapsen kokonaispersoonallisuuden. Tätä kautta lahjakkuus on alettu käsittää yhä kokonaisvaltaisemmin, mistä syystä myös lahjakkaiden lasten tasapainoiseen kehitykseen on alettu kiinnittää enemmän huomiota nimenomaan kasvatuksellisesta näkökulmasta.

Lahjakkaiden yksilöiden ongelmia on myös tutkittu paljon. Monet tutkimukset ovat keskittyneet lahjakkaiden henkilöiden kotitaustan selvittämiseen. Kodilla on todettu olevan merkittävä osuus lahjakkaiden oppilaiden suoriutumisessa, mutta Uusikylä painottaa, että “kouluympäristölläkin on vaikutusta siihen, tuleeko lapsesta opinhaluinen, kykyjensä puitteissa menestyvä ‘saavuttaja’ vai alisuoriutuva luovuttaja” (1994, 160). Esimerkiksi lahjakkaiden oppilaiden ulkopuolisuuden kokemukset ovat asia, johon koululla on mahdollisuus vaikuttaa. Tutkimuksiin perehtyessämme meille on vahvistunut sellainen näkemys, että olisi erittäin tärkeää tutkia lahjakkaan oppilaan ensimmäisiä kouluvuosia ja sitä, mitä niiden aikana tapahtuu.

### 3 MOTIVAATIO

*“One cannot choose wisely for a life unless he dares to listen to himself,  
his own self, at each moment of life”*

Abraham H. Maslow  
(The farther reaches of human nature, 1971)

Motivaation merkitystä ihmisen käyttäytymiselle on alettu tutkia tarkemmin Abraham Maslow'n kehittämän tarvehierarkian myötä 1900-luvun puolen välin jälkeen. Maslow'n merkitys psykologiselle tutkimukselle ja tieteelle oli merkittävä, sillä hän toi behavioristisen ja psykoanalyttisen lähestymistavan rinnalle humanistisen vaihtoehdon. Motivaation merkitys oppimiselle on saanut yhä enemmän huomiota uusien oppimis- ja tiedonkäsitusten myötä. Behaviorismin painotettua vahvistamista ja rankaisemista oppimisen apuvälineinä konstruktivismi puolestaan korostaa oppijan omaa aktiivista roolia oppimisprosessissa. Opetussuunnitelmissa ja peruskoulun kasvatustavoitteissa on alettu yhä enemmän tuoda esiin yksilöllisyyttä ja oppilaan omaa tavoitteen asettelua opetuksen osana. Mitä tämä kaikki merkitsee pienen oppijan kannalta? Mitä on tuo *motivaatio*, jota pidetään eräänä oppimisen perustekijöistä? Pyrimme vastaamaan tähän niiltä osin kuin se tutkimuksemme kannalta on oleellista.

#### 3.1 Mitä on motivaatio

Motivaatio on johdettu alun perin latinalaisesta sanasta *movere*, joka merkitsee liikumista. Myöhemmin termin sisältöä on laajennettu tarkoittamaan käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmää. Motivaation kantasana motiivi viit-

taa usein tarpeisiin, haluihin, vietteihin ja sisäisiin yllykkeisiin sekä palkkioihin ja rangaistuksiin. Motiivit toimivat yksilön yleisen käyttäytymisen suunnan virittäjinä ja ylläpitäjinä, ja ne voivat olla joko tiedostettuja tai tiedostamattomia. (Ruohotie 1998, 36.) Heinosen ja Karin (1978, 70–71) mukaan motiivien tehtävät oppimisprosessissa ovat:

- 1) suunnata oppilas tavoitteeseen
- 2) varustaa oppilas annetun tehtävän edellyttämällä energialla
- 3) ohjata tarkemmin ärsykkeiden ja reaktioiden assosioitumista oikein oppimisprosessin aikana.

Tarkasteltaessa motiiveja ja motivaatiota pohditaan syitä ihmisen käyttäytymiseen: miksi ihminen käyttäytyy ja toimii tietyllä tavalla, mihin toimintaan ihminen ryhtyy, kuinka innokkaasti hän toimii ja mitkä seikat tuottavat hänelle tyydytystä. Erityisesti opettajien ja kasvattajien on ymmärrettävä lasten toimintojen vaikuttimia ohjatesaan heitä pyrkimään tiettyihin tavoitteisiin. (Kuusinen 1991, 177.)

Motivaatio on siis merkittävä osa ihmisen toimintaa ja käyttäytymistä. Sen väitetään olevan taustalla lähes kaikessa tietoisessa toiminnassa ja myös huomattavassa osassa tiedostamatonta toimintaa. Arkielämässä saatetaan puhua yksilön vaikuttimista, syistä, tarpeista tai vaikkapa tavoitteista toimintaa suuntaavina ja virittävinä tekijöinä. Koska motivaatio on läsnä lähes kaikessa inhimillisessä toiminnassa, kaikki käyttäytymistä koskeva tutkimus joutuu etsimään tietoa motiivien vaikutuksista käyttäytymiseen. Koulussa tämä korostuu esimerkiksi oppilaiden harrastuneisuuden herättämistä tai ahkeruuden ja mielenkiinnon ylläpitämistä koskevissa kysymyksissä. Motivaation käsite saattaa helposti sekaantua aktivaation käsitteeseen. Jälkimmäisessä on kuitenkin kysymys yksilön fysiologisesta tilasta, joka vaikuttaa kyllä motivaation vaihteluun, mutta ei suoranaisesti ilmaise motivaatiota. (Heinonen & Kari 1978, 62.) Näin ollen esimerkiksi matematiikassa hyvinkin motivoitunut oppilas saattaa olla kykenemätön suorittamaan tehtäviään pelkän fyysisen väsymyksen vuoksi: hän ei jaksa ryhtyä tekemään tehtäväänsä, vaikka motivaatio tehtävän suorittamista kohtaan sinänsä olisikin korkea.

Motivaatiota määriteltäessä esiintyy myös vastakkainen termi *amotivaatio*. Sillä tarkoitetaan tilaa, jossa motivoituneisuutta ei ole ollenkaan eikä oppija itse halua saada tietoa tai taitoja. Se voi liittyä pakonomaiseen oppimiseen tavallisessa

kouluopetuksessa tai äärimmillään pakkolaitoksessa, jolloin saattaa olla kyse jopa yksilön *dysmotivaatiosta* eli häiriintyneestä motivoituneisuudesta. Jos oppija pakotetaan luopumaan omista aiemmin oppimistaan asioista eikä hän halua oppia opetettavaa asiaa, oppimista saattaa tapahtua sillä seurauksella, että itse oppimistilanne jää oppijan mieleen epämiellyttävänä muistona. Amotivaatio on tilana muutosherkkä, sillä se saattaa muuttua helposti sisäiseksi tai ulkoiseksi motivoituneisuudeksi. Kouluopetuksen kannalta vaativimpia oppilaita lienevät ne, jotka kokevat oppivelvollisuuskoulun pakkolaitoksena. (Metsämuuronen 1997, 22, 34.)

Ojala ja Uutela (1993) määrittelevät kirjassaan motivaation *ihmisen toimintaa liikkeellepaneviksi sekä ohjaaviksi ja sääteleviksi voimiksi*. Motivaatiota on selitetty kognitiivisten teorioiden, mielihyväteorioiden, vaistoteorioiden ja viettiteorioiden avulla. Motivaation nähdään koostuvan ainakin kahdesta osatekijästä: liikkeellepanevasta voimasta ja tavoitteiden saavuttamisesta. Voimat, jotka saavat ihmisen toimimaan tavoitteiden suuntaisesti, voivat olla biologisia tarpeita (perustarpeet, vietit ja vaistot), psykologisia tarpeita (turvallisuuden, hyväksymisen, rakkauden ja kehittymisen tarve), tunteita (rakkaus, viha, pelko, sääli), persoonallisuudenpiirteitä (asenteet ja muut suhtautumistavat), motiiveja (vallanhalu, auttamishalu, menestymisenhalu) tai sosiaalisesta ympäristöstä johtuvia motivaatiotekijöitä. Nämä viimeksi mainitut ovat sidoksissa kulttuuriin, aikaan ja paikkaan. (Ojala & Uutela 1993, 47.)

Rationaalisen motivaatioteorian mukaan ihminen vertailee käytettävissä olevien vaihtoehtojen hyödyllisyyttä ja valitsee sen keinon, jonka avulla on hänen mielestään paras mahdollisuus onnistua ja joka maksimoi saavutettavissa olevan hyödyn. Tässä teoriassa johtavana ajatuksena on, että ihminen arvioi etukäteen käyttäytymisensä seuraukset. Tällöin käyttäytymistä ja toimintaa eivät ohjaa tiedostamattomat motiivit, vaan käyttäytymisen taustalla on aina jokin tavoite. Ihminen on siis määrätietoisesti toimiva ja tiettyyn tavoitteeseen pyrkivä eli rationaalisesti käyttäytyvä subjekti. (Ojala & Uutela 1993, 47.)

Rationaalisen teorian mukaan käyttäytymisen syy eli motiivi määräytyy sosiaalisen vaikutuksen ja persoonallisuuden mukaan. Persoonallisuus tulee esiin tietyn käyttäytymistavan hyödyllisyyden tai haitallisuuden arvioinnissa. Tätä arviointia voidaan nimittää myös asenteeksi käyttäytymistä kohtaan. Sosiaalinen vaikutus taas

tarkoittaa ihmisen omaa käsitystä siitä, miten muut ihmiset olettavat hänen asennoituvan kyseistä käyttäytymistä kohtaan. Tämän teorian mukaan ihminen siis toimii tietyllä tavalla, jos ympäristö odottaa hänen toimivan niin ja jos ihminen kokee tämän kyseisen tavan toimia itselleen tärkeäksi. Käyttäytymiseen voidaan tältä pohjalta vaikuttaa joko ihmisen oman, käyttäytymiseen kohdistuvan, asenteen kautta tai sosiaalisen vaikutuksen tietä. Vaikutuskanava tulisi valita sen mukaan, kummalla kanavalla on suurempi painoarvo käyttäytymistä ohjaavan tavoitteen kannalta. Annettava informaatio kohdistetaan sitten käyttäytymisen jompaankumpaan syyhyn. Menetelmää voidaan soveltaa hyvin erilaisissa terveystieteiden projekteissa esimerkiksi murrosikäisten nuorten alkoholi- ja tupakointivalistuksessa. (Ojala & Uutela 1993, 48.)

Rotter (1964, 57) tarkastelee yksilön psykologisia motiiveja, jotka ovat mieluummin kokemuksen tulosta kuin vaistotoimintaa. Hänen teoriansa mukaan ihmisen toimintaa ohjaavat pikemminkin hänen päämääränsä kuin hänen tarpeensa. Nämä päämäärät taas rakentuvat yksilön kokemusten myötä, oppimisen tuloksena. Oppimisen perusteella yksilö valitsee sen toimintatavan, joka hänen kokemuksensa mukaan auttaa saavuttamaan suurimman mahdollisen tyydytyksen kyseisessä tilanteessa.

### 3.1.1 Sisäiset ja ulkoiset motivaatiotekijät

Varsin käyttökelpoinen jako motivaatiotekijöissä on jako *sisäisiin* ja *ulkoisiin motivaatiotekijöihin* (Heinonen & Kari 1978, 63). Fanelli nimeää Rotterin ensimmäiseksi tutkijaksi, joka on tarkastellut yksilön toiminnan kontrollin sijaintia, “the locus of control” (1977, 46). Toiminnan kontrolli viittaa strategioihin, joihin yksilö turvautuu toteuttaakseen omia aikomuksiaan, ja on siten merkittävä osa yksilön motivaatiota (Ruohotie 1998, 144). Rotterin sosiaalisen oppimisen teorian mukaan (ks. myös Bandura 1986) ihmisen käyttäytyminen määräytyy hänen tavoitteidensa mukaisesti ja on aina suuntautunutta. Näiden lisäksi käyttäytymistä ohjaa toiminnan sisäinen tai ulkoinen kontrolli. (Rotter 1964, 56–59.)

Rotter osoitti tutkimuksissaan (mm. 1954, 215–216) koehenkilöiden täysin erilaisten selitysten toimintansa onnistumiselle ja epäonnistumiselle määräytyvän yleensä sen mukaan, oliko heidän toimintansa kontrolli ulkoista vai sisäistä. Tämä toiminnan kontrollointi liittyy vahvasti motivaatioon: ihminen, joka näkee syyt toimintansa onnistumiselle tai epäonnistumiselle omassa itsessään, näkee myös mahdolliseksi vaikuttaa toimintansa ja käyttäytymisensä kautta tavoitteidensa toteutumiseen. Tällainen yksilö on useimmiten motivoituneempi ja suhtautuu tehtäviinsä ja mahdollisuuksiin onnistua niissä myönteisemmin kuin ulkoisen kontrollin omaava ihminen. Ulkoinen kontrolli tarkoittaaakin usein sitä, että yksilö näkee syyt toimintansa onnistumiselle ja epäonnistumiselle muualla kuin itsessään; hän pitää itseään ikään kuin “olosuhteiden uhrina” tai “onnenpekkana”. Hänen motivaationsa tehtävien tekemistä kohtaan on usein lähinnä välinpitämätöntä, sillä hän ei näe mahdollisuuksia vaikuttaa lopputulokseen itse millään tavalla. Häneltä puuttuu tavoitteellisuus ja vastuuntunto, jotka katsotaan tärkeäksi osaksi motivaatiota. (Fanelli 1977, 46–54.)

Heinonen & Kari (1978, 63) luokittelevat sisäisiksi motiiveiksi tarpeet, asenteet, tavat, toiveet, sympatiat ja antipatiat sekä harrastukset. Ulkoisia taas ovat esimerkiksi sosiaalinen tunnustus, epäonnistuminen ja onnistuminen, palkkio ja rangaistus, arvosanat, jne. Motiivit voidaan jakaa myös opittuihin ja ei-opittuihin motiiveihin. Näistä ei-opitut johtuvat enimmäkseen biologisista syistä, organismin häiriintyneestä fysiologisesta tilasta, kuten nälkä tai jano, ja niitä on rajallinen määrä. Opittuja motiiveja eli sosiogeneettisiä motiiveja sen sijaan on käytännössä rajaton määrä, ja ne vaihtelevat ihmisen elämän mittaan.

Ihmisen toiminnan motiivit saattavat siis toisinaan perustua puhtaasti fysiologisiin tarpeisiin. Tällöin biogeneettiset järjestelmät ohjaavat ihmisen toimintaa tavoitteena palauttaa kehon tasapaino. Tätä järjestelmää kutsutaan homeostaasiksi, ja se pyrkii täyttämään lähinnä elimistön omassa piirissä ilmeneviä tarpeita. Homeostaattisten tarpeiden vaikutus ilmenee selväpiirteisimpänä alimpien fysiologisten systeemien piirissä. Näin esimerkiksi nälkä aiheuttaa yleisen toiminnan nousun, jonka tavoitteena on löytää ruokaa. (Heinonen & Kari 1978, 64.)

Jos kuitenkin halutaan tutkia esimerkiksi oppilaan halua oppia lukemaan tai hänen kiinnostustaan jotain erityisharrastusta kohtaan, edellä kuvattu selitysmalli on

jo liian ylimalkainen. Homeostaattisia tarpeita voidaankin kutsua primaaritarpeiksi niiden elämää ylläpitävän luonteen vuoksi. Siirryttäessä selvittämään muunlaisen toiminnan motiiveja on jouduttu kehittämään uusia käsitteitä näiden perustarpeiden lisäksi. Tässä siirtymässä on otettu käyttöön niin sanottu sekundaaristen tarpeiden käsite. Eräs näistä tarpeista on ärsykkeiden tarve. Ärsykkeet ovat liikkeelle-panevana voimana oppimisprosessissa ja huolehtivat toiminnan jatkumisesta. Nämä ärsykkeet voivat olla ulkoisia, mutta myös yksilön sisäisillä ärsykkeillä on merkitystä. (Heinonen & Kari 1978, 64.) Kuuluisat lahjakkaat oppilaat ovat tutkimusten mukaan yleensä pitäneet opiskelusta, mutta inhonneet koulua ja opettajia, jotka ovat pakottaneet heidät samaan muottiin muiden kanssa (Uusikylä 1987, 110). Lahjakkaiden oppilaiden motivaation tukemiseksi olisikin kiinnitettävä huomiota myös oppimisympäristöön ja sen ärsykkeisiin.

### 3.1.2 Motivaation perustekijöitä

Motivaatio syntyy yksilön omien motiivien pohjalta. Motivaatiokäsitettä kuvataan vektorisuureena, jonka keskeiset tekijät ovat *suunta* ja *vireys*. Suunta viittaa toiminnan päämäärään; yksilön käyttäytyminen ja toiminta on suunnattu jotakin tavoitetta kohti (vrt. luku 3.1.1, Rotterin teoria). Vireys viittaa yksilön energiavoimaan ja "ajaa" häntä käyttäytymään tietyllä tavalla. (Ruohotie 1998, 37.) Ensisijaisesti motivaatio ilmenee käyttäytymisessä; yksilön valinnoissa, tekemisissä ja tekemättä jättämisissä. Myös tekemisen kesto ja pysyvyys ilmaisee motivaation tason: kuinka kauan käyttäytyminen suuntautuu tiettyyn toimintaan ja mitä yksilö on valmis tekemään toiminnan jatkumiseksi. (Kuusinen 1991, 196.)

Ruohotie (1998, 41) toteaa motivaation olevan luonteeltaan dynaaminen ja tilannesidonnainen: se voi vaihdella tilanteesta toiseen. Tutkimusten perusteella voidaan erottaa toisistaan tilanne- ja yleismotivaatio. *Tilannemotivaatio* liittyy tiettyihin tilanteisiin, joissa sisäiset ja ulkoiset ärsykkeet virittävät joukon motiiveja ja aikaansaavat tavoitesuuntaista käyttäytymistä (vrt. luku 3.1.1, Heinonen & Kari). *Yleismotivaatio* kuvaa käyttäytymisen yleistä suuntaa ja vireyttä korostaen samalla

käyttäytymisen pysyvyyttä. Tilannemotivaatio on voimakkaasti yleismotivaation tasosta riippuvainen, mikä ilmenee esimerkiksi siinä, että työstään innostunut opettaja on helpompi saada innostumaan työnsä kehittämisestä kuin työhönsä väsynyt opettaja.

Kouluopetuksen kannalta olisi tärkeää tietää, miten saada oppilas innostumaan opetettavasta asiasta. Metsämuurosen mukaan lyhytkestoinen, tilannekohtainen mielenkiinto lienee kohtuullisen helppo virittää, mutta ongelmallisempaa on pitkäaikaisen, yksilöllisen mielenkiinnon herättäminen. Pitkäaikainen mielenkiinto voi syntyä kahdella tavalla:

- spontaanista mielenkiinnosta johonkin tietoisuuteen tulleeseen asiaan, mikä johtaa toimintaan
- viriämällä itse toiminnasta

Nämä syntymekanismit eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia. Toiminnasta saatavan mielihyvän ja tyydytyksen kautta saattaa syntyä pitkäkestoinen ja pysyvä mielenkiinto. Spontaani harrastus voi alkaa molempien mainittujen mekanismien kautta, mutta kouluopetuksessa esiintyy useimmiten jälkimmäinen reitti: toiminta johtaa mielenkiintoon. (Metsämuuronen 1997, 28–29.)

### 3.2 Maslow'n tarvehierarkia

Maslow korosti ihmisen sisäisten tekijöiden vaikutusta käyttäytymiseen ja oppimiseen siihen asti käytössä olleiden ärsyke–reaktio-mallin tai vietti- ja vaistoteorioiden sijaan (Frager 1987). Lähes kaikissa motivaatiota koskevissa tutkimuksissa historiallisena lähtökohtana pidetään Abraham Maslow'n kehittämään tarvehierarkiaa. Tässä, kuten myös muissa tarveteorioissa, on oletettu, että ihmisen tarpeet muodostavat hierarkkisen järjestelmän. Usein puhutaan alemmista ja ylemmistä tarpeista, joiden toteutumisjärjestys etenee alhaalta ylöspäin. Maslow esittää, että ylemmät tarpeet eivät esiinny ihmisessä ennen kuin alemmat tarpeet ovat täyttyneet. (Heinonen & Kari 1978, 64.)



Maslow asettaa tarpeet seuraavaan hierarkkiseen järjestykseen:

- 1) fysiologiset tarpeet
- 2) turvallisuuden tarpeet
- 3) rakkauden ja yhteenkuuluvuuden tarpeet
- 4) arvostuksen tarpeet
- 5) itsensä toteuttamisen tarpeet
- 6) tietämisen ja ymmärtämisen tarpeet

Näistä viimeisin on ihmisen kognitiivinen perustarve, ja Maslow oli ensimmäisiä tutkijoita, jotka kiinnittivät huomionsa nimenomaan tälle alueelle. Maslow kirjoittaa, että hänen tietämyksensä mukaan yksi ainoa psykoanalyttisen koulukunnan edustaja oli käsitellyt kirjoituksissaan ihmisen uteliaisuutta ja ymmärtämistä dynaamisena ilmiönä. Vaikka tietämisen ja ymmärtämisen tarve voidaan sen kognitiivisen luonteen vuoksi helposti luokitella eri sarjaan kuin muut viisi perustarvetta, Maslow varoittaa tekemästä tätä. Hän korostaa kaikkien edellä lueteltujen tarpeiden luonnetta ihmisen persoonallisina tarpeina, perustarpeina. Vaikka tarpeet voidaan jakaa kognitiivisiin (tietäminen ja ymmärtäminen) ja konatiivisiin (Maslow'n mukaan viisi alemmaa tarveluokkaa), on varottava jakamasta niitä kahteen jyrkästi erillään olevaan ryhmään, ja pikemminkin nähtävä ne vahvasti toisiinsa liittyvinä järjestelminä, jotka ohjaavat ihmisen toimintaa yhdessä. (Maslow 1987, 15–25.)

Tanskalainen Madsen on esittänyt oman motiiviluokituksensa, jonka perustana olivat hänen aikansa aivofysiologian tutkimustulokset (Metsämuuronen 1997, 11). Madsen myöntää Maslow'n ja oman luokittelujärjestelmänsä samankaltaisuuden, mutta osoittaa myös selvän eroavaisuuden humanistisen psykologian ja luonnontieteellisen suuntauksen välillä. Hän rakensi teoriansa yhdistämällä Maslow'n humanistisen psykologian pohjalta syntyneen mallin tiettyihin aivofysiologisiin ominaisuuksiin: eri aivojen osat säätelevät ja ovat vastuussa hierarkian eri tasoista motiiveista. (Madsen 1983, 243–244, 292.) Metsämuuronen (1997, 12) pitää sekä Maslow'n että Madsenin motiiviluokitusten heikkoutena pysyvyysongelmaa; teoriaan voidaan aina lisätä uusia motiiveja. Kritiikkiä on esittänyt myös Leontjev, joka epäili tarpeiden tai motiivien järjestykseen asettelun periaatteellista oikeutusta. Mo-

tiivien läheisyys biologisiin tarpeisiin tai niiden vaikutuskyky eivät vielä määrää niiden välisiä hierarkkisia suhteita. Leontjevin mukaan motiivien hierarkkiset suhteet määräytyvät yhteyksistä yksilön toimintaan. (Leontjev 1977, 166.) Metsämuuronen (1997, 12) olettaa kuitenkin, että Madsenin ajatus motiivien aivoperäisyydestä on pääpiirteissään looginen ja Maslow'n teorian hierarkkisuutta pitkälti tukeva.

### 3.3 Koulumotivaatiotutkimuksia

Koulumotivaation luomisessa korostuvat oppilaan omat havainnot ja tulkinnat opetusjärjestelyistä ja oppimisympäristöstä. Motivaation ja oppimistulosten kannalta on tärkeää, miten haasteelliseksi ja itsenäiseksi oppilas kokee koulutyöskentelyn. Myös opettajan toiminnan kannustavuus ja rohkaisevuus sekä palautteen määrä ja laatu ohjaavat koulutyöhön motivoitumista. (Ruohotie 1985, 31.)

Suomen ensimmäinen kasvatustieteen naisprofessori Inkeri Vikainen on tehnyt merkittävää työtä erityisesti äidinkielen opetustieteen sekä useiden peruskoulussa opettavien aineiden hyväksi. Kasvatustieteen korkeatasoisena tutkijana arvostetun Vikaisen muita laaja-alaisia teemoja ovat olleet asenne- ja motivaatiotutkimukset. (Sarmavuori 1984, 9; Lahdes 1984, 343, 346.) Vikaisen tutkimuksessa *Motivaation lajit ja koulumenestystaso* (1974) motivaatio on luokiteltu eri kategorioihin erilaisten näkökantojen ja tutkimustapojen mukaan. Tässä tutkimuksessa on luotu aivan omat kategoriat, jotka ovat palvelleet kyseisen tutkimuksen päämääriä. Kategoriat ovat kuitenkin mielenkiintoisia nimenomaan siltä kannalta, että ne on rakennettu koulu maailmassa tehdyn tutkimuksen yhteydessä. Vikaisen motivaatioluokat ovat *kiinnostuneisuusmotivaatio*, *arvomotivaatio* ja *sosiaalisen palkitsemiseen ja rankaisuun sidottu motivaatio* (sisältää *arvosanamotivaation*). Näistä kustakin on erotettu vielä erilaisia alaryhmiä, joita on käsitelty tarkemmin tutkimuksen analyysivaiheessa. (Vikainen 1974.)

Vikaisen tutkimuksessa pyrittiin selvittämään eri koulumenestysryhmien ja erilaisten asenteiden välistä yhteyttä yhteiskoulun kolmannen luokan oppilaille (vastaavat peruskoulun seitsemäsluokkalaisia). Tutkimuksessa todettiin, että edellytyk-

siltään heikoimmat oppilaat olivat vain osaksi niitä, jotka menestyivät heikoimmin. Tämä näkyi erityisen hyvin keskitason (todistuskeskiarvolla mitattuna) oppilailla: he näyttivät huomattavalta osalta olevan edellytyksiltään heikoimpia oppilaita, mutta keskiarvoltaan luokan keskitasoa tai hiukan sen alapuolella. Tällä perusteella syitä heikkoon koulumenestykseen täytyy hakea myös muualta kuin oppilaan omista edellytyksistä. Tämän voidaan olettaa pätevän myös niiden oppilaiden osalta, jotka menestyvät koulussa hyvin: kaikki kärkipään oppilaat eivät välttämättä ole edellytyksiltään parhaita, ja toisaalta taas kaikki edellytyksiltään parhaat oppilaat eivät välttämättä ole koulumenestyjien kärkipäässä. Niinpä Vikainen onkin lähtenyt etsimään syitä eri tasoiselle menestymiselle motivaation käsitteen pohjalta. (Vikainen 1974, 4.)

Vikainen arvioi tutkimuksensa merkityksen olleen nimenomaan motivaatiokategorioiden muodostamisessa. Hän toi esiin tutkimuksensa tarkasteluosassa sen, että eri motivaatiomuotoihin ja niiden yhteyksiin tulisi kiinnittää huomiota jo opettajan koulutuksessa. Vikaisen tutkimus oli pienimuotoinen ja suuntaa antava. Sen tarkoituksena oli päästä käsiksi vaikutussuhteisiin, jotka antaisivat viitteitä sille, miten opettajien tulisi menetellä motivaation ylläpitämiseksi oppilaissa. (Vikainen 1974, 38–40.)

Viteli on tutkimuksessaan tarkastellut oppilaan koulumotivaatioon keskeisesti yhteydessä olevia tekijöitä: kodin ja koulun kannusteita. Hän perustelee tutkimustaan sillä, että koulumotivaatiolla on keskeinen merkitys onnistuneelle koulutyölle. Tutkimustulokset korostavat oppilaiden erilaisuutta motivaatioon yhteydessä olevien tekijöiden osalta. Motivaatiosta huolehtiminen kuuluu keskeisesti opettajan tehtäviin, mutta myös kodeilla on tärkeä merkitys oppilaiden koulumotivaation luomisessa ja ylläpitämisessä. Opettajakunta ja opetustyöstä vastaavat ovat vaativan haasteen edessä pyrkiessään vastaamaan kunkin oppilaan yksilöllisiin odotuksiin ja toiveisiin. Opetuksen eriyttämisessä tulisi sekä ottaa huomioon hitaammin oppivat että tarjota haasteita nopeammin eteneville. (Viteli 1990, 2–3, 117.)

Oppilaiden tarpeiden tunteminen auttaa opettajaa järjestämään oppimistilanteet ja tehtävät, jotka virittävät suoritusmotivaatiota ja tavoitteisin suuntautuvaa toimintaa. Tällöin oppilailla on mahdollisuus saada pätemisen, suoriutumisen ja edistymisen kokemuksia. (Ruohotie 1985, 41.) Pysyvemmän koulumotivaation, työn

tekemisen ilon, kokee oppilas, joka saa koulussa suorittaakseen omaa tasoansa vastaavia sekä hyödyllisiksi ja haasteellisiksi kokemiaan tehtäviä. Viteli korostaa käsitystä tehtävähaasteiden tärkeästä merkityksestä. Sen mukaan hyvät oppilaat saavat palkkionsa omakohtaisesti koetusta opiskelun mielekkyydestä ja sisäisestä palautteesta. Palkkio voi olla esimerkiksi onnistuminen tehtävien suorituksessa tai oppituntien kokeminen mielekkäänä, monipuolisena ja haasteellisena. (Viteli 1990, 111–112, 117.)

Kansainvälisiä tutkimuksia, joissa oppimis- tai koulumotivaatio ja niihin liittyvät tekijät ovat olleet tutkimuksen kohteina tai alaongelmina, ovat esimerkiksi kreikkalainen lahjakkaisiin ala-asteikäisiin oppilaisiin kohdistunut tutkimus sekä niin sanottu Fullertonin pitkittäistutkimus (ks. luku 2.2.1). Näissä tutkimuksissa kävi ilmi, että lahjakkaiden alkuopetusikäisten oppilaiden asenne ja motivaatio koulutyötä sekä oppimista kohtaan eivät eroa merkittävästi ei-lahjakkaisiin verrattuna. Näissä tutkimuksissa ei kuitenkaan perehdytty lahjakkaan oppilaan oman motivaation muutoksiin, mikä taas on meidän tutkimuksemme kohteena.

### 3.4 Motivaatio ja oppiminen

#### 3.4.1 Motivaatio oppimisen edellytyksenä

Jokainen opettaja joutuu työssään kohtaamaan tilanteita, joissa oppilaiden motivaatio ei vastaa opettajan toivomaa tilaa. Näin voi olla joko sen suhteen, että oppilaat eivät kiinnostu opetettavasta asiasta – oppiaines ei motivoi heitä – tai sitten niin, että jokin toinen asia luokassa motivoi oppilaita aivan toisenlaiseen käyttäytymiseen kuin olisi oppimisen kannalta suotavaa. Näissä tilanteissa opettajan tulisikin ymmärtää perimmäinen syy oppilaiden käyttäytymiseen ja osata kääntää tilanne sellaiseksi, että oppiminen olisi taas mahdollista.

Motivaation merkitystä oppimiselle on alettu viime aikoina painottaa yhä enemmän, vaikkakin on tutkijoita, jotka puhuvat satunnaisesta oppimisesta. Heino-

nen ja Kari (1978, 66) esittävät kirjassaan Hullin oppimisteoriaan vedoten, että motivaatio on kaiken oppimisen välttämätön edellytys, vaikka kokein on voitu osoittaa, että satunnainenkin oppiminen on mahdollista. Tätä pidetään kuitenkin poikkeustapauksena. Sattumalta voidaan oppia jotain pieniä ja vähäpätöisiä asioita, mutta oppiminen on aina vankempaa, kun se tapahtuu motivoituna. Voimakkaat motiivit nostavatkin suoritustasoa yleensä, mutta joskus hyvin voimakas motivaatio muodostuu tuloksellisen oppimisen tai suorituksen esteeksi. Oppimista ja opiskelun mielekkyyttä sekä niiden edellytyksiä ja seuraamuksia ovat tutkineet Suomessa mm. Olkinuora (1979) ja Olkinuora & Lehtinen (1984). Lisäksi Annika ja Martti Takala ovat tutkineet 60- ja 70-luvuilla yleistä oppimisen psykologiaa sekä siihen liittyen asenteita ja motivaatiota.

Ruohotie määrittelee oppimismotivaation yksilön haluksi ponnistella oppimistai kehittämistavoitteen suunnassa (1998, 143). Oppimismotivaatioon liittyy joukko erilaisia tekijöitä:

- 1) yksilölliset ominaisuudet kuten lahjakkuus ja kyvyt, asenteet, tarpeet sekä harrastukset
- 2) fyysinen ympäristö (koulu, luokka, koti, elinympäristö)
- 3) sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät kannusteet; ilmapiiri fyysisessä ympäristössä
- 4) oppiaines / oppimistehtävä (opetuksen sisältö, sisäinen palaute, tavoitteet)

Oppimismotivaatiotutkimuksissa korostetaan opettajan roolia oppilaan kannustajana. Tutkimusten puutteena pidetään kodin vaikutuksen sivuuttamista, sillä vanhempien kasvatustaikutukset ja kodin kasvuympäristö näkyvät merkittävästi kouluopinnoissa. (Peltonen & Ruohotie 1992, 82–94.)

Koska motivaatio voidaan määritellä yksilön taipumukseksi ja halukkuudeksi toimia tietyllä tavalla, sitä pidetään eräänä oppimisen perusedellytyksistä. Nykyisten oppimiskäsitysten mukaan oppijan oma, aktiivinen ajattelutoiminta on oppimisprosessin keskeisin tekijä, eikä tehokas oppiminen voi tapahtua ulkoisten ärsykkeiden kautta. (Salovaara & Järvelä 1997.) Metsämuuronen (1997, 19) toteaa oppimisen olevan tehokasta, “kun oppijalla itsellään on halu oppia, halu tietää, halu taitaa ja halu omaksua”. Tällöin voidaan puhua omaehtoisesta oppimisesta, joka on siis pitkälti oppijan omaa aktiviteettia. Sen käyttövoimana onkin yksilön oma sisäinen

motivaatio ja sitoutuminen opittavaan asiaan. Omaehtoiseen oppimiseen voidaan vaikuttaa opetuksessa herättämällä oppijan kiinnostus jo heti alkuvaiheessa opittavaa asiaa kohtaan. Lisäksi oppijan tulisi saada positiivinen ensikokemus kyseisestä asiasta. (Metsämuuronen 1997, 19, 26, 30.)

Sisäisellä motivaatiolla on suuri merkitys mielekkään oppimisen kannalta nimenomaan yksilöllisessä oppimisessa ja kaikessa omatoimisessa työssä. Oppimiskokemuksia tutkineet Lauriala ja Kukkonen (1991, 95) toteavat sisäisen motivaation syntyvän työskentelyn sisällön, esimerkiksi sen haasteellisuuden, mielekkyyden ja itsenäisyyden mukaan. Kuusisen mukaan (1991, 198) vaatimusten ja taitojen tulee olla tasapainossa, jotta sisäinen motivaatio syntyy. Ulkoinen motivaatio rakentuu usein palkkioiden varaan sillä seurauksella, että oppimisen ilo katoaa ja oppija kadottaa itseluottamuksensa (Kuusinen 1991, 190). Oppimista edistävänä tekijänä sisäinen motivointi lähtee oppilaan omista tarpeista ja tavoitteista (Knubb-Manninen 1991, 136).

*Konaation* käsite tulee esiin jatkuvasti perehdyttäessä motivaatiotutkimuksiin. Konaatio viittaa Ruohotien mukaan niihin mentaalisiin prosesseihin, jotka auttavat yksilöä kehittymään. Kysymyksessä on ikään kuin sisäinen epätasapainotila tai tietoinen pyrkimys toimia ja tavoitella jotain. Epätasapaino voi olla esimerkiksi jännitystä, joka syntyy muutoksenhalusta, vaikkapa halusta oppia jotain uutta. Näin konaatio onkin oleellinen osa oppimista ja nimenomaan sen motivationaalista aluetta. Konatiivisia rakenteita luonnehtivia käsitteitä ovat esimerkiksi halu, tahto ja määrätietoinen pyrkimys, joita arkikielessä käytetään myös motivaation määritteinä. (Ruohotie 1998, 31.)

Csikszentmihalyi (1990, 4) on kehittänyt vuosikymmenien tutkimusten pohjalta optimaalisen kokemuksen teorian, joka perustuu *flow*-käsitteeseen. Se tarkoittaa yksilölle itselleen tärkeästä toiminnasta syntyvää onnellisen ja nautinnollisen kokemuksen tilaa. Uusikylän ja Piirron (1999, 66) mukaan *flow*-kokemus mahdollistuu, kun toiminta voidaan täydellisesti keskittyen suorittaa alusta loppuun. Silloin yksilö ei koe muilla asioilla olevan mitään merkitystä, ajan taju häviää ja tekeminen tuntuu hyvin helpolta (Uusikylä & Piirto 1999, 66, 87). Tutkimukset osoittavat, että *flow*-käsitteellä on yhteyksiä yksilön sisäiseen motivaatioon (Csikszentmihalyi 1990, 5). Jotta yksilö saavuttaisi *flow*-kokemuksen, hänellä tulisi olla toiminnalleen sopivan

vaativat tavoitteet. Mielekkäät haasteet ja realistinen päämäärä ylläpitävät yksilön sisäistä tasapainoa. (Csikszentmihalyi 1990, 6, 209.) Koulussa valitettavan usein liian vaikeat tehtävät aiheuttavat oppilaissa ahdistuneisuutta ja liian helpot taas ikävyytymistä. Haasteiden lisäämiseen tulee olla mahdollisuus taitojen ja tietojen kehityksessä siten, että tavoitteiden saavuttaminen edellyttää ponnistelua. Kun oppilas saa itse määrätä toimintansa suunnan ja nopeuden, hän kokee mahdollisuuden päästä yhä parempiin tuloksiin. (Uusikylä & Piirto 1999, 67.) Flow-kokemusten avulla ihminen voi oppia kontrolloimaan sisäistä elämäänsä. Tämä mahdollistaa elämänlaadun parantumisen ja onnellisuuden saavuttamisen. (Csikszentmihalyi 1990, 2, 6.)

### 3.4.2 Oppimiseen liittyvät motivationaaliset orientaatiot

Motivaation osalta on tunnistettu useita yksilöllisiä tekijöitä, jotka liittyvät tavoitteen asetteluun ja halukkuuteen oppia. Ensinnäkin näihin kuuluvat yksilölliset suoritus-tarpeet, epäonnistumisista johtuvat pelot, sisäiset ja ulkoiset tavoitteet sekä tavoitteiden toteuttamiseen liittyvät ajankäyttösuunnitelmat, joita yhteisesti kutsutaan *saavutusorientaatioksi*. Toiseksi minäkäsitys, omanarvontunto ja tehokkuususkomukset edustavat *itseen kohdistuvaa orientaatiota*. Kolmantena tavoitteiden valintaan ja motivaatioon liittyvänä tekijäryhmänä pidetään *arvoja, asenteita ja mielenkiinnon kohteita*, jotka suuntaavat mieltymystämme tiettyihin asiiasältöihin, tehtäviin ja menettelytapoihin. (Ruohotie 1998, 44.) Nämä ovat merkittäviä tekijöitä päivittäisessä koulutyöskentelyssä ja uusien asioiden oppimisessa. Opettajan tulisikin tuntea oppilaidensa erilaiset orientaatiomuodot ja käyttää niitä hyväkseen opetuksessaan esimerkiksi oppilaiden motivoimisessa.

Salonen ja Lepola (1994) esittelevät artikkelissaan aikaisemmista motivaatiotutkimuksista ja -teorioista kehittelemänsä kolmijakoisen orientaatiomallin. Se yhdistää eri motivaatioulottuvuuksia (kuten sisäinen vs. ulkoinen motivaatio tai minä- vs. tehtäväsuuntautuneisuus) toisiinsa sekä kytkee yksilön motivationaaliset taipumukset kognitiivisiin prosesseihin ja adaptiiviseen tilanteenhallintakäyttäytymiseen. Orientaatiomallin pääluokat *tehtäväorientaatio, sosiaalinen riippuvuusorien-*

*taatio ja minädefensiivinen eli minää puolustava orientaatio* kuvaavat oppimistilanteissa yleistyneitä motivationaalisia taipumuksia, jotka määräävät millaisiin tavoitteisiin oppilas yleensä pyrkii ja miten hän yrittää niitä toteuttaa. Orientaatioiden kehityksellisen vakiintumisen ja yleistymisen ohella kuitenkin “yksilö voi osoittaa erilaisia motivationaalisia orientaatioita eri oppimistilanteissa ja orientaatiotaipumukset saattavat muuttua uusien oppimiskokemusten myötä”. (Salonen & Lepola 1994, 78–79.) Esitetyt orientaatiot sisältävät siis lukemattomia käyttäytymistyyppisiä, joiden tulkinnassa on otettava huomioon tilanneyhteys, tilanteeseen johtaneet vuorovaikutusvaiheet sekä yksilön tulkinta- ja toimintataipumukset (Salonen, Lepola, Vauras, Rauhanummi, Lehtinen & Kinnunen 1994, 6). Oppilaan motivationaalisten orientaatioiden selvittämisen avulla voidaan ennustaa hänen koulumenestystään sekä ehkäistä ja diagnosoida mahdollisia oppimisvaikeuksia jo ennen kouluun menoa tai alkuopetuksen aikana (Salonen & Lepola 1994, 79). Myös Niemivirta (1998) on tutkinut motivaation ja tavoiteorientaatioiden vaikutuksia itseohjautuvaan oppimiseen.

<b>TAULUKKO 1. Motivationaalinen orientaatiomalli</b>			
<b>Orientaatioihin liittyvät tekijät</b>	<b>Tehtäväorientaatio</b>	<b>Sosiaalinen riippuvuusorientaatio</b>	<b>Minädefensiivinen orientaatio</b>
<b>Vallitseva motivaatio- ulottuvuus</b>	Sisäinen motivaatio	Ulkoinen motivaatio	Välttämismotivaatio
<b>Suhde tehtävään</b>	Voimakas lähestymistendenssi	Vähäinen lähestymistendenssi	Ristiriitainen lähestymisvälttämistendenssi
<b>Suhde tehtävän antajaan</b>	Riippumaton	Voimakas lähestymistendenssi	Ristiriitainen lähestymisvälttämistendenssi
<b>Toiminnalle tyypillisiä piirteitä</b>	Itseohjautuvuus, innostuneisuus, keskittyneisyys, sitkeys	Avuttomuus, epävarmuus, huomion tarve, matkiminen	Passiivisuus, haluttomuus, ahdistuneisuus, sijaistoiminnot

(Salonen & Lepola 1994, 78–79, 83–84, 96–97; Salonen ym. 1994, 6–7, 42–49)

Tehtäväorientoitunut oppilas pyrkii itsenäiseen tehtävän hallintaan. Vaikeuden tai ristiriidan kohdatessaan oppilas uskoo ennemmin tai myöhemmin voittavansa sen,



mitä vaikeuden tuottama mielenkiinto vielä vahvistaa. Hyvin menestyville oppilaille ominaisen tehtäväorientaation on havaittu ilmenevän sisäisenä motivaationa, korkeatasoisina ongelmanratkaisustrategioina ja syvällisenä oppimisena. (Salonen & Lepola 1994, 78–79, 83.) Esimerkiksi oppilas suorittaa tehtävän alusta loppuun keskittyneesti siten, että tehtävään kuulumattomat ulkopuoliset asiat eivät hidastuta tai keskeytä tehtävän suorittamista. Lisäksi hän pohtii erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja sekä pyrkii keksimään ja kokeilemaan eri tapoja toteuttaa tehtävä. (Salonen ym.1994, 44–45.)

Riippuvuusorientoituneen oppilaan keskeisenä päämääränä on sosiaalinen mukautuminen tai miellyttäminen. Oppilas etsii ja seuraa sosiaalisia käyttäytymisvihjeitä, joiden pohjalta hän pyrkii arvioimaan toimintojensa suotavuutta tai hyväksyttävyyttä. Sosiaalinen riippuvuusorientaatio johtaa usein pinnalliseen oppimiseen tai heikkotasoiseen suoritukseen, koska tehtävän suoritustilanteissa oppilas suuntautuu ulkoisen motivaation vuoksi voimakkaammin tehtävän antajaan kuin tehtävään. (Salonen & Lepola 1994, 78–79, 83–84.) Oppilas tavoittelee aikuisen tyytyväisyyttä ja hyväksyntää esimerkiksi matkimalla toisten lasten toimintaa tai muuttamalla toimintaansa muiden toiveiden ja odotusten mukaisesti pyrkimättä itsenäisiin ratkaisuihin. Riippuvuusorientoitunut oppilas suuntautuu tehtävän tekoon vain pyydettyä tai ohjatussa tilanteessa. (Salonen ym.1994, 48–49.)

Minädefensiivisen oppilaan toimintaa ohjaa samanaikaisesti kaksi vastakkaista päämäärää: voimakas välttämiskäyttäytyminen sekä tehtävän lähestyminen suoriutumisen halusta, sisäistettyjen normien tai ulkoisten vaatimusten velvoittamina. Oppilas pyrkii tehtävän hallinnan sijasta oman minänsä suojelemiseen, konfliktin kokemuksen lievittämiseen, epäonnistumisen uhan vähentämiseen ja epäonnistumisen seuraamusten kompensointiin. Minädefensiivinen orientaatio johtaa yleensä pinnalliseen oppimiseen ja tehottomiin ongelmaratkaisustrategioihin: tehtävän suhteen ristiriitaiset toiminnot (tehtävään ja tehtävästä pois päin suuntautuminen) ehkäisevät tehtävän tiedollista jäsentelyä sekä taitojen automatisoitumista. (Salonen & Lepola 1994, 78–79, 84.) Oppilas saattaa esimerkiksi valita helpoimmat tai erittäin vaikeat tehtävät ja pyrkii lieventämään ristiriitaista tilannetta huumorilla. Lisäksi minää puolustava käyttäytyminen ilmenee oppimis- ja suoritustilanteessa esimerkiksi vetäytymisenä, lukkiutumisenä, sijaistoimintoina tai negatiivisten tunteiden ilmaisuina

(pelokkaat, jännittyneet, uhmakkaat ja ärtymystä osoittavat ilmaisut). (Salonen ym. 1994, 42, 46–47.)

### 3.5 Motivaatio ja lahjakkuus

Renzullin näkemyksen (ks. luku 2.1.2) mukaan lahjakkuus on vahvasti sidoksissa motivaatioon: hän esittää, että lahjakkuutta määrittävät kolme osa-aluetta (keskitason selvästi ylittävä kyvykkyys, tehtävään sitoutuminen eli motivaatio ja luovuus), joita lahjakas ihminen osaa soveltaa samanaikaisesti ja useilla eri elämänalueilla. Motivaation osuus lahjakkuudesta on helposti havaittavissa esimerkiksi urheilu- ja musiikkisuorituksissa ja musikaalisen lahjakkuuden kohdalla: vain ankaraan harjoitteluun sitoutuminen tuottaa huipputuloksia. Uusikylä (1987, 125) esittää, että huippulahjakkuudeksi kehittyminen edellyttää yksilön hellittämätöntä motivaatiota, halua kehittyä yhä paremmaksi omassa lajissaan. Sisäisen ja ulkoisen motivaation ihanteellinen suhde on Uusikylän mukaan yksilöllistä, mutta tutkimukset osoittavat, että sisäinen motivaatio on tärkein tekijä kehittämisessä. Silti ulkoisillakin tekijöillä – kuten palkinnoilla, palkkioilla ja esiintymisillä – voi olla kehityksen kannalta tärkeä osuus.

Lahjakkailta oppilailta on Uusikylän (1989, 75) mukaan vahva oppimismotivaatio, mutta asenteet koulua kohtaan ovat kriittisiä. Lahjakkailta oppilailta on suuri mielenkiinto uusista asioista kohtaan ja motivaatio uuden tiedon saamiseksi on korkea (vrt. luku 2.2.1, Fullertonin pitkittäistutkimus). Tämä ilmenee esimerkiksi erilaisissa asioiden alkuperää koskevissa kysymyksissä, joita lahjakas lapsi voi esittää ympärillään oleville aikuisille jopa rasittavuuteen asti. Jos lapsi ei saa vastauksia kysymyksiinsä, hän turhautuu ja saattaa heittäytyä hankalaksi, tai hänen oppimismotivaationsa saattaa ajan myötä laskea. (Hollingworth 1942, 279–281.) Freemanin (1999) mukaan lahjakas oppilas – kuten kuka tahansa – kyllästyy ja vaipuu omiin ajatuksiinsa, jos opetus ei ole tarpeeksi haastavaa ja mielenkiintoista. Lahjakas oppilas kehittää myös omia selviytymiskeinoja ja -tekniikoita kyllästymisen ehkäisemiseksi, esimerkiksi nopea oppija vetäytyy opetuksesta opettajan toistaessa asioita useita kertoja ja “palaa takaisin”, kun opetuksessa siirrytään uuteen asiaan.

Motivaation erääksi tekijäksi on luokiteltu yksilölliset suoritustarpeet (Ruohotie 1998, 44), jotka vaihtelevat muun muassa ihmisen lahjakkuuden mukaan. Niinpä lahjakkaille oppilaille ei useinkaan riitä, että he tekevät tehtävänsä samalla tavalla ja samalla tasolla kuin ikätoverit keskimäärin. Eriyttämisen tarve lienee yksilöllistä: jollakin oppilaalla on voimakas tarve tehdä kaikki tehtävät kirjasta loppuun saakka, toiselle eriyttäminen tarkoittaa saman tehtävän tekemistä laajemmin tai syvällisemmällä tasolla. Saadakseen tyydytystä yksilölliselle suoritustarpeelleen lahjakas oppilas tarvitsee tehtäviä, jotka vastaavat hänen suoritustasoaan ja suoritustarpeitaan. Viteli (1990) on tutkimuksessaan osoittanut, että pysyvemmän koulumotivaation saavuttaa oppilas, joka saa koulussa suorittaakseen omaa tasoaan vastaavia tehtäviä, jotka hän kokee hyödyllisiksi ja haasteellisiksi (ks. luku 3.3). Lukemamme perusteella lahjakas oppilas on usein tietoinen omasta erityisestä ajattelukyvyvystään (mm. Delisle 1987; Hollingworth 1942; Sternberg 1985), mikä asettaa opettajalle haasteen: lahjakkaan oppilaan koulumotivaation ylläpitämiseen ei riitä, että hän tekee erinomaisesti samat tehtävät kuin muut ja saa siitä kiitosta, vaan hänellä on tarve saada suorittaa vaativampia tehtäviä. Tietoisuus oman ajattelukyvyvyn poikkeavuudesta lisää oppilaan tarvetta saada tehtäviä, jotka tyydyttäisivät hänen suoriutumistarpeitaan ja siten motivoisivat häntä yhä uusiin yrityksiin. Motivaatio ja lahjakkuus kulkevat käsi kädessä, ja koulun tulisikin tukea lahjakasta oppilasta niin, että hänen luontainen oppimismotivaationsa voisi säilyä, ja koulumotivaatio voisi kehittyä mahdollisimman hyväksi.

Lahjakuustutkijoista Renzulli siis esittää motivaation eli tehtävään sitoutumisen yhdeksi keskeiseksi osa-alueeksi lahjakuusmallissaan (Renzulli & Delisle 1982, 727). Myös Lehtonen (1994) pitää motivaatiota lahjakuuden menestystekijänä. Koska motivaatiolla on tärkeä merkitys lahjakkaan oppilaan potentiaalisten taitojen tehokkaassa käyttämisessä ja mielekkäässä oppimisessa, lienee syytä selvittää alkuopetuksenkin vaikutusta mahdollisiin motivaation muutoksiin. Yhtenä tutkimustehtävänä onkin selvittää, vaikuttaako alkuopetus lahjakkaan oppilaan koulumotivaatioon.

Thomasin ja Crescimbenin (1970, 24–25) mukaan motivaation kolme perusvoimaa, sisäistä ärsykettä, ovat tiedonhalu (uteliaisuus), itsensä toteuttaminen ja suoriutumisen tarve eli halu kokea onnistumista ja menestystä. Jos lapsi on vailla

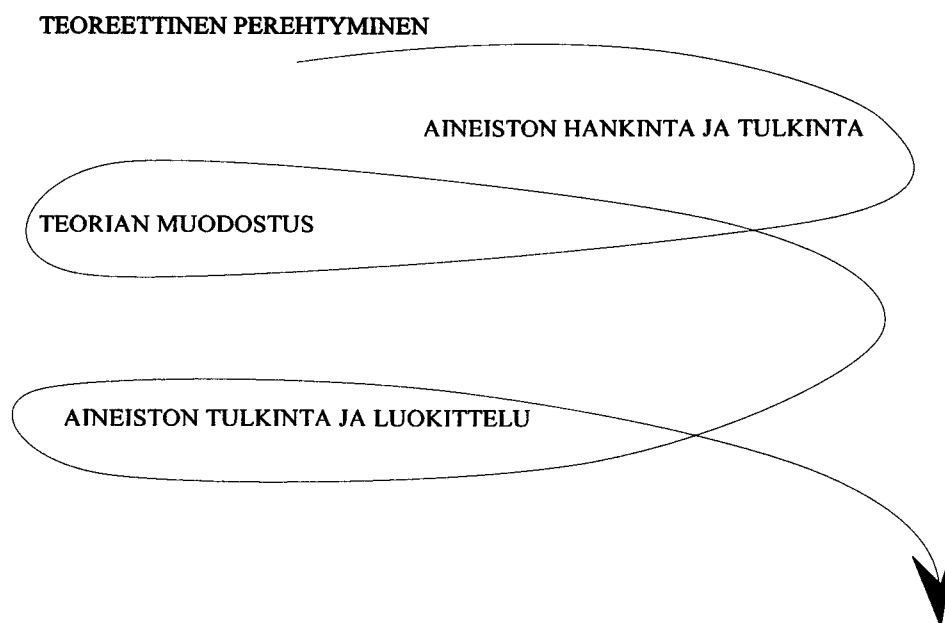
rakkautta ja arvostusta, hänen toimintansa ei viriä tietämisen tai sen tuottaman tyydytyksen takia, vaan tietämisestä tulee väline pakottavampien tarpeiden tyydyttämiseksi. Minäkäsitys – joka kertoo millaisena yksilö näkee maailman ja itsensä – vaikuttaa kaikkeen, mitä lapsi tekee. Lahjakasta oppilasta voi motivoida toteuttamaan itseään keskustelemalla hänen kanssaan hänen kyvyistään, harrastuksistaan ja ammatinvalinnastaan. Kasvattajan on varmistuttava siitä, että lahjakas lapsi hyötyy kykyjen ja heikkouksien selvittämisestä. Kaikki lapset eivät ole valmiita kuulemaan varsinkaan heikkouksistaan. Tavoitteena on selkeyttää lahjakkaan lapsen minäkuvaa, mikä lisää myös hänen motivaatiotaan. Lahjakkaan oppilaan itsensä toteuttamista voidaan tukea niveltämällä luokan opetukseen hänen mielenkiintonsa pääkohteita. Halu onnistua ja menestyä saa yksilön ponnistamaan voimiaan, mikä yleensä auttaa saavuttamaan korkean tavoitetason. Suoriutumistarpeen takana voi olla myös rakkauden ja arvostuksen tarve, jolloin motivaatio ei johda oppimiseen.

Thomas ja Crescimbeni (1970, 25–27) esittelevät myös oppilasta motivoivia ulkoisia ärsykeitä, jotka joko auttavat häntä yrittämään parhaansa koulussa tai ehkäisevät häntä siinä. Sosiaalinen motivaatio, jonka voimina voivat olla opettajat, toverit tai perheenjäsenet, saattaa aiheuttaa sosiaalista painetta menestymiseen. Toiseen ulkoiseen motivaatiotekijään, kilpailuun, liittyy ristiriitaisia käsityksiä sen hyödyllisyydestä; toisaalta oppilasta tulisi valmistaa elämään kilpailuyhteiskunnassa, mutta toisaalta kilpailun liikakorostus saattaa estää lapsen luontaisten taipumusten kehitystä. Monien haitallisten sivuvaikutusten kuten häviämisen pelon, toisiin vertaamisen ja tärkeiden aineiden laiminlyömisestä takia kilpailua ei yleensä suositella eikä se ole tehokas menetelmä omaa harkintaa vaativassa opiskelussa. Kaikilla lahjakkailta oppilailla ei kenties edes ole kilpailemisen tarvetta, vaan he pyrkivät eteenpäin pikemmin omaksi henkilökohtaiseksi kuin sosiaalisesti tyydytyksekseen.

## 4 TUTKIMUKSEN KULKU

### 4.1 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksemme oli kvalitatiivinen, lähinnä fenomenografinen tutkimus. Ahosen mukaan (1994, 122) fenomenografinen tutkimus pohjautuu humanistiseen tutkimustraditioon: empiirisestä aineistosta tehdään johtopäätökset ja kuvaus. Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston ja teorian vuoropuhelu muodostavat spiraalin (kuvio 2), ja tutkimuksen eteneminen perustuu tutkijan jatkuvaan seurusteluun aineistonsa kanssa. Aineistoa tulee peilata koko ajan teoriaa vasten ja tutkimuksen kokoava teoria syntyy varsinaisesti vasta aineiston käsittelyn myötä. Samalla teoria antaa puolestaan vaikutteita aineiston tulkintaan. (Ahonen 1994, 125.)



KUVIO 2. Fenomenografisen tutkimuksen spiraali (Ahonen 1994, 125)

Tutkimusongelmamme ei ollut perinteisesti fenomenografinen. Fenomenografia on ajattelussa ilmenevien maailmaa koskevien käsitysten laadullista tutkimista (Ahonen 1994, 113). Fenomenografiassa pyritään siis yleensä tutkimaan yksilön käsitystä eri ilmiöistä hänen omista lähtökohdistaan käsin (Ahonen 1994, 119; Häkkinen 1996, 10). Käsitys määritellään kokemuksen ja ajattelun avulla muodostetuksi kuvaksi jostain ilmiöstä (Ahonen 1994, 117). Tutkimuksemme kohteena olivat lahjakkaan oppilaan motivaation muutokset esi- ja alkuopetuksen aikana. Tulkitsimme tutkimuksessamme niitä käsityksiä, jotka koskivat kolmen tutkimusoppilaamme persoonaa, lahjakkuutta ja motivaatiota. Tutkimuksemme varsinaisena kohteena ei ollut määritellä tutkimuslastemme käsityksiä näistä kyseisistä asioista esimerkiksi kysymällä “mitä on motivaatio”. Silti heidän omat käsityksensä sekä opettajien ja vanhempien käsitykset tutkimusoppilaidemme persoonasta, lahjakkuudesta ja motivaatiosta olivat avain sen ymmärtämiseen, oliko näiden oppilaiden motivaatio muuttunut esi- ja alkuopetuksen aikana kahden vuoden kuluessa.

## 4.2 Tutkimuksen vaiheet

### 4.2.1 Tutkimuksen käynnistyminen

Fenomenografisen tutkimuksen taustalla on aina perehtyminen kognitiiviseen psykologiaan, jota edustavat esimerkiksi Piaget’n tutkimukset (Ahonen 1994, 132–133). Olemme molemmat lastentarhanopettajia, joten kognitiivinen psykologia oli meille tuttua jo aiemmasta opiskelustamme. Tutkimuksemme lähtökohtana oli toisen kirjoittajan proseminaaritutkielma, jossa perehdyttiin lahjakkuuteen ja lahjakkuuskäsitteen historiaan. Proseminaaritutkielmassa käytetystä kirjallisuudesta nousivat vahvasti esiin lahjakkaan oppilaan ongelmat koulumaailmassa. Tuon tutkimuksen tekeminen herätti paljon kysymyksiä, jotka omien opettajankokemustemme myötä suuntautuivat lahjakkaisiin esi- ja alkuopetusikäisiin oppilaisiin ja nimenomaan siihen, mitä heille tapahtuu ensimmäisten kouluvuosien aikana. Meille tarjoutui

mahdollisuus tutustua kolmeen tutkimuslapseemme Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatustieteiden laitoksen opettaja Anna-Maija Erämaa-Lätin avustuksella. Hän tekee opetustyönsä ohella lisensiaattityötä lahjakkaiden lasten kasvatuksesta, ja tutkimuslapseemme olivat päiväkotikäisinä mukana hänen tutkimuksessaan. Erämaa-Lätin tutkimuksessa lahjakkaiden lasten tunnistamisen kriteereinä olivat lastentarhanopettajien kehityspsykologiaan nojautuvat havainnot lapsista esimerkiksi sen mukaan, kuinka pitkällä lapsi oli kehityksessään ikätasoonsa nähden. Useat tutkimukset osoittavat, että lahjakkaat lapset ovat ikäisiään edellä esimerkiksi puheenkehityksessä ja monissa muissa taidoissa (ks. Whitmore 1980, 65–66). Lastentarhanopettajat saivat tehtäväkseen kirjoittaa aineen ”Tällainen on alle kouluikäinen lahjakas lapsi”. Heitä pyydettiin vastaamaan myös kysymyksiin, oliko heillä omasta mielestään lapsiryhmässään lahjakkaita, miten he kasvattivat lahjakkaita lapsia ja tiesivätkö vanhemmat lapsen lahjakkuudesta.

Aloitimme tutkimuslastemme ja heidän opettajiensa haastattelut keväällä 1999 ja pyysimme vanhempia kirjoittamaan meille kuvaukset lapsistaan. Näin olimme kulkeneet ikään kuin spiraalin ensimmäisen mutkan kautta: kognitiivinen psykologia oli meille tuttua ja olimme myös perehtyneet lahjakkuusteorioihin ja päätyneet niiden pohjalta kysymyksiin, mitä tapahtuu lahjakkaalle esi- ja alkuopetusikäiselle oppilaalle, ja millainen hän on, ja keräsimme ensimmäisen vaiheen aineistomme.

Tutkimuksemme kohteena oli pieniä oppilaita. Tämän vuoksi pyysimme suullisesti heidän vanhemmiltaan luvan tutkimuksen tekemiseen. He keskustelivat lastensa kanssa ja suostuivat esittämiimme luottamusehtoihin. Sovimme käyttävämme oppilaista tutkimusnimiä, ja vain rajatusti tarpeellisia henkilötietoja kuten sukupuoli ja ikä.

Fenomenografisessa tutkimuksessa ongelmanasettelu tapahtuu nimenomaan niiden teoreettisten lähtökohtien pohjalta, joihin tutkija on päätenyt perehtyessään tiedonalaan koskeviin kysymyksiin. Tutkija etsii ongelmat, jotka ovat tarpeeksi teoriaan sidottuja. Ongelmanasettelu myös ohjaa aineiston hankintaa ja käsittelyä. Teorian muodostumisen vaiheessa aineistoa käsiteltäessä voi esiin tulla uusia ongelmia, jotka vaativat uutta teorian muodostusta. (Ahonen 1994, 134.) Tässä vaiheessa tutkimuksemme tuli ajankohtaiseksi perehtyä tarkemmin motivaatio-käsitteeseen ja niihin tutkimuksiin ja teorioihin, joita siihen liittyy.

#### 4.2.2 Ongelmat löytyvät

Tutkimusta aloittaessamme oletuksemme oli, että lahjakas lapsi turhautuu aloittaessaan koulunkäyntinsä. Kokemuksemme perusteella nämä lapset osaavat jo kouluun tullessaan suurimman osan tärkeimmistä esi- ja alkuopetuksessa opetettavista asioista. Lahjakkuus- ja motivaatioteorioihin perehtyessämme tämä oletuksemme sai tukea. Esimerkiksi Hollingworth (1942) ja Uusikylä (mm. 1987, 1989, 1992, 1994) ovat osoittaneet, että lahjakkaat oppilaat turhautuvat koulussa. Myös motivaatiotutkimuksissa on osoitettu, että motivaation säilyminen edellyttää kyllin vaativia ja haasteellisia tehtäviä (mm. Viteli 1990; Lauriala & Kukkonen 1991).

Hankittuamme aineistoa ja luettuamme ja tulkittuamme sitä jonkin aikaa, korostui kysymys lahjakkaan oppilaan motivaatiosta: muuttuuko se esi- ja alkuopetuksen aikana ja jos muuttuu, niin miten. Tutkimuksemme oli vielä tähän saakka ollut täsmentymätön ja siitä puuttuivat selkeät tutkimusongelmat. Olimme olleet hiukan ymmällämme sen suhteen, mitä itse asiassa halusimme tutkia: lahjakkaan lapsen persoonaa, mitä lahjakas oppilas oppii esi- ja alkuopetuksessa, mitä lahjakkaalle oppilaalle ylipäänsä tapahtuu esi- ja alkuopetuksen aikana vai olisiko olemassa vielä jokin muu kiinnostava ja avoin kysymys aiheestamme. Tutkimuksemme ohjaaja Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen yliassistentti Tuula Matikainen neuvoi meitä paneutumaan lahjakkaan oppilaan motivaatioon liittyviin kysymyksiin. Motivaatioteema oli kulkenut tutkimuksessamme mukana koko ajan, ja olimme jo opettajina toimiessamme miettineet, miten motivoida lahjakasta oppilasta ensimmäisillä luokilla. Ja koska Renzullin lahjakkuusteoriassakin (ks. luku 2.1.2) lahjakkuuden kolmesta alueesta yksi on motivaatio, joka tuntuisi näistä kolmesta (keskitason ylittävä kyvykkyys, luovuus ja motivaatio) eniten vaihtelevalta ominaisuudelta, aihe tuntui mielenkiintoiselta. Niinpä tutkimusongelmiksemme tulivat myös motivaation muutokset esi- ja alkuopetuksessa, lahjakkaan lapsen persoona ja sen kuvaaminen sekä lahjakkuuden ilmeneminen tämän ikäisessä lapsessa.



## 4.2.3 Tutkimus etenee

<b>TAULUKKO 2. Tutkimusaineiston hankinta</b>		
<b>I Vaihe</b>	kesäkuu 1999	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jennin (esikoululainen), Sonjan (1. lk) ja Sakun (1. lk) haastattelut</li> <li>• lastentarhanopettajan ja luokanopettajien haastattelut</li> </ul>
	elo-syyskuu 1999	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vanhempien kirjoitelmat</li> </ul>
<b>II Vaihe</b>	huhti-toukokuu 2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oppilaiden observoinnit</li> </ul>
	touko-kesäkuu 2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jennin (1. lk), Sonjan (2. lk) ja Sakun (2. lk) haastattelut</li> <li>• luokanopettajien haastattelut</li> <li>• oppilaiden kirjoitelmat</li> </ul>
	kesä-syyskuu 2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vanhempien kirjoitelmat</li> </ul>

Ensimmäisessä vaiheessa keväällä 1999 haastattelimme tutkimuksemme kohteena olevia oppilaita, joista yksi (Jenni) oli silloin päiväkodin esikouluryhmässä ja kaksi (Sonja ja Saku) ensimmäisellä luokalla koulussa. Haastattelimme myös esikouluryhmän lastentarhanopettajan sekä koululaisten opettajat (Liite 1). Pyysimme lisäksi lasten vanhempia kirjoittamaan (projektiivinen tehtävä) lapsistaan vapaamuotoisesti tai vaihtoehtoisesti antamiemme kysymysten pohjalta (Liite 2).

Keväällä 2000 selvitimme lisää näiden kolmen oppilaan koulukokemuksia. Tutkimuksemme jatkui oppilaiden observoinnilla, mikä kohdistui lähinnä heidän motivaatioonsa ja asennoitumisensa opetustilanteissa. Mielestämme observointi oli tärkeää, koska siten hankimme omakohtaista näkemystä tutkimuksen kohteena olevien oppilaiden koulunkäynnistä. Lisäksi haastattelimme uudelleen (Liite 3) esikoulusta ensimmäiselle luokalle siirtyneen Jennin, toista luokkaa käyneet Sonjan ja Sakun sekä heidän opettajansa lähes samojen kysymysten pohjalta, joita käytimme edellisenä keväänä. Pyysimme vanhempien lisäksi myös tutkimusoppilaita kirjoittamaan pienen kertomuksen (projektiivinen tehtävä) omasta koulunkäynnistään (Liitteet 4 ja 5).

Tavallisin aineiston hankintamenetelmä fenomenografisessa tutkimuksessa on haastattelu. Tutkijan lähtökohtana on se, että jokaisella tutkittavalla – olipa hän sitten vaikka pieni lapsi – on maailmaa koskevia tietoisia käsityksiä, joita tutkija auttaa häntä ilmaisemaan kysymysten avulla. Intersubjektiivinen luottamus on oleellista haastattelussa, mikä edellyttää 1) että haastattelijä tiedostaa omat lähtökohtansa, 2) että haastattelijä on aktiivinen kuuntelija ja 3) että haastateltava luottaa tutkijaan. Haastattelun vuorovaikutuksen tulisikin olla keskustelunomaista. Haastattelu on luonteeltaan avoin tai puolistrukturoitu (teemahaastattelu), jolloin tutkijalle jää vapaus sovittaa kysymysten muoto ja osittain sisältökin. (Ahonen 1994, 136–138.)

Projektiiviset tehtävät tuovat tutkimukseen menetelmällistä moninaisuutta, jota kutsutaan triangulaatioksi. Tehtävät täydentävät monissa tapauksissa haastatteluja. Tehtävät voivat olla kirjoitus-, piirtämis- tai vaikka näyttelemistehtäviä, joissa tutkimushenkilö ilmaisee itseään ilman tutkijan läsnäoloa. Projektiiviseen tehtävään sisältyy tavallisesti jokin virike, jonka tarkoitus on vakioida tehtävän suoritusta. Tämä helpottaa aineiston tulkintaa sitomalla tehtävä tiettyyn kokemus- ja mielikuva-kontekstiin. Näin myös varmistetaan että tutkija ja tutkimushenkilö ymmärtävät toisiaan. (Ahonen 1994, 141.) Tutkimusoppilaidemme pienet kertomukset ja piirustukset heidän koulunkäynnistään täydensivät kukin omalta osaltaan kuvaa lapsen persoonasta ja lahjakkuudesta heille kullekin ominaisella tavalla.

#### 4.2.4 Aineiston tulkinta

Laadullisessa tutkimuksessa tulkinta kohdistuu ajatukselliseen kokonaisuuteen kuten ilmaisuun. Lukemalla ja tarkkailemalla ilmaisuja tutkija määrittelee tulkintayksiköt. Haastattelut litteroidaan sanatarkasti vivahteet säilyttäen. Tämä on tärkeää, jotta haastateltavan lausuntoihin voidaan palata toistuvasti tutkimuksen ja johtopäätösten teon aikana. Projektiivisten tehtävien tuotokset ja kyseisten henkilöiden haastatteluilmaukset tulkitaan yhdessä; näin ne antavat arvokasta tietoa siitä, missä määrin haastatteluissa ilmaistut käsitykset ovat niin pysyviä, että ne ilmenevät myös toiminnan sovellutuksina. (Ahonen 1994, 140, 142–143.)

Tutkimuksemme tulkintayksiköiksi muodostuivat *persoonallisuudenpiirteet, lahjakkuus ja motivaatio*. Teimme ensimmäisen vaiheen haastatteluaineistolle esiteemoituksen ja yhteenvedon. Jatkossa luimme rinnakkain haastatteluaineistoa ja vanhempien ja oppilaiden kirjoitelmia (projektiiviset tehtävät). Toisen vaiheen haastatteluaineiston ja projektiivisten tehtävien saamisen jälkeen luimme näitä kaikkia rinnakkain ja etsimme esiteemoitukseen sopivia ilmaisuja. Ennen tutkimustulosten analysointia laadimme taulukon (taulukko 3), johon kokosimme haastatteluissa ja vanhempien kirjeissä esiintyneet tutkimusoppilaiden persoonallisuudenpiirteet myös lahjakkuuden ja motivaation osalta. Merkitsimme taulukkoon (taulukko 3) kuinka monta kutakin persoonallisuudenpiirrettä kuvaavaa ilmaisua aineistossa oli. Kun olimme laatineet taulukon, vertasimme aineistosta löytämiämme persoonallisuudenpiirteitä lahjakkuusteorioihin. Oli mielenkiintoista havaita, että esimerkiksi lähes kaikki Uusikylän (1987, 33–39) nimeämät lahjakkaille lapsille tunnusomaiset piirteet olivat nousseet esiin myös meidän aineistostamme. Myös monet muut taulukkoon merkitsemämme piirteet löytyivät esittelemistämme tutkimuksista. Tutkimustuloksia analysoidessamme pidimme mielessämme, että laadullisessa tutkimuksessa ilmaisut on tulkittava aina kokonaistilanteen yhteydessä. Niinpä taulukot toimivat vain suuntaa antavina, eikä tutkimustuloksia voinut lukea suoraan niistä ilmaisujen lukumäärien perusteella.

Kun ilmaisuista ryhdytään etsimään merkitystä, on tutkijan pidettävä mielessään samalla kertaa omat teoreettiset lähtökohtansa ja aineiston ilmaukset omissa yhteyksissään. Tutkijan kannalta tärkeää on nimenomaan merkitysten laadullinen erilaisuus ja sisältö eikä niiden määrä tai edustavuus. (Ahonen 1994, 127, 144.) Tarkastelimme tutkimusaineistoamme lahjakkuus- ja motivaatioteorioiden valossa peilaten niitä tutkimusongelmiin. Erityisen tärkeää aineistomme analyysissa oli lahjakaiden lasten yksilöllisten piirteiden, merkitysten laadullisen erilaisuuden, esittäminen riittävän selkeästi.

### 4.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksemme noudatteli fenomenografisen tutkimuksen periaatteita ja vaiheita. Vaikka tarkoituksenamme ei ollut määrittellä, millaisia olivat tutkimusoppilaidemme käsitykset motivaatiosta ja sen muutoksista tai lahjakkuudesta ilmiönä, tulkitsimme etenkin lasten käsityksiä näistä asioista fenomenografisin keinoin. Alkuopetusikäinen lahjakaskaan oppilas ei kykene vastaamaan suoraan kysymykseen ‘millainen koulumotivaatio sinulla on’, vaan hänen käsityksensä asiasta tulee ilmi sellaisten kysymysten kautta kuin ‘mikä koulussa on tylsää’. Tässä jouduimme tukeutumaan fenomenografisen tutkimuksen periaatteeseen, jossa haastattelutilanne kokonaisuudessaan ratkaisee tulkinnan: ilmapiiri, oheisviestintä ja itse vastaus antavat oikean merkityksen tulkittavalle asialle. Niinpä – vaikka emme määritelleetkään itse käsitteitä lahjakkuus ja motivaatio tutkimushenkilöidemme arkiajattelun perusteella – käytimme fenomenografian keinoja selvittääksemme alkuopetuksen vaikutusta lahjakkaan oppilaan koulumotivaatioon. Jouduimme tekemään tulkintamme omien havaintojemme varassa meille vieraista lapsista, niinpä mahdollisuus virhetulkintoihinkin oli olemassa.

Tutkimuksemme luotettavuutta lisää monipuolinen aineiston kerääminen. Omien havaintojemme lisäksi tutkimuksen kohteena olevien lahjakkaiden oppilaiden koulukokemuksista kertoivat he itse sekä heidän vanhempansa ja opettajansa. Luotettavuutta lisäsivät myös oppilaiden kirjoittamat tarinat. Monipuolinen aineiston keruu vähensi virhetulkintojen mahdollisuutta: ristiriitaisten seikkojen ilmaantuessa meillä oli mahdollisuus etsiä oikeaa tulkintaa useasta lähteestä.

Vaikka meillä molemmilla on kokemusta lasten kanssa työskentelystä ja toimimisesta, oli lapsen haastattelemisen monin tavoin ongelmallista. Meidänkin tutkimusoppilaamme olivat jännittyneitä ja pidättyväisiä, ja vastauksia sai houkutella toisinaan toden teolla esiin. Luottamuksellisen ilmapiirin aikaan saaminen oli välillä vaikeaa. Laitoimme muistiin haastattelujen aikana haastateltaviemme oheisviestintän, josta saattoi monessa yhteydessä päätellä enemmän kuin itse sanoista, jotka kuuluivat nauhalta. Haastattelumme olivat nimenomaan puolistrukturoituja, koska lasten kanssa kysymyksiä piti aina hiukan selittää, täydentää ja etsiä kullekin lapselle

sopiva kielen taso. Pyrimme mahdollisimman luontevaan vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. Opettajien kanssa haastattelut olivat huomattavasti helpompia toteuttaa. Suhtauduimme oppilaiden haastatteluihin hyvin kriittisesti analysoidessamme tutkimusaineistoa. Vertasimme koko ajan, olivatko oppilaiden ja opettajien vastaukset keskenään ristiriitaisia vai saman suuntaisia, ja pohdimme, mistä yhtäläisyydet ja erot olisivat voineet johtua. Toisaalta lapsen persoonaa koskevissa kysymyksissä vanhempien kertomukset olivat tärkeitä vertailukohteita. Tarvittaessa meillä oli myös mahdollisuus esittää lisäkysymyksiä haastateltavillemme.

Tutkimuksemme luotettavuutta heikensi oma kokemattomuutemme paitsi haastattelijoina myös tutkijoina. Kykymme laatia kysymyksiä, jotka mittaavat oikeaa asiaa ja siten lisäävät tutkimuksen luotettavuutta, eivät olleet varsinkaan aineistonkeruun ensimmäisessä vaiheessa vielä kyllin vahvat. Toisessa vaiheessa osasimme jo paremmin tarkentaa ja kohdistaa kysymyksiämme motivaation suuntaan. Lahjakkuusteorioihin oli suhteellisen helppoa löytää uudet, ajan henkeä ja tämän hetkisiä tutkimussuuntauksia kuvaavat lähteet. Sen sijaan motivaatioteorioista oli hyvin vaikea löytää uudempaa tutkimusta, joka olisi millään lailla kohdistunut esi- ja alkuopetusikäisiin lapsiin. Niissäkin tutkimuksissa, jotka löysimme, motivaatio oli vain yksi tutkittavista alueista. Niinpä jouduimme kokoamaan teorioita pääasiassa aikuisopetukseen ja ammattikoulutukseen suunnatusta kirjallisuudesta, mikä ei kaikin osin sovellu esi- ja alkuopetusikäisten motivaation tutkimiseen.

Tutkimusoppilaiden vähäinen määrä ei antanut mahdollisuutta yleistykseen. Pyrimme kuitenkin mahdollisimman hyvään ja syvään tulkintaan tutkimusoppilaidemme persoonasta, lahjakkuudesta ja motivaatiosta. Tästä syystä keräsimme tietoa näistä lapsista mahdollisimman monen kanavan kautta.

## 5 TULOKSET

Tutkimusongelmiamme olivat millainen on alkuopetusikäinen lahjakas lapsi, miten lahjakkuus tämän ikäisessä lapsessa ilmenee ja muuttuvatko lahjakkaan lapsen koulumotivaatio ja opiskeluasenne esi- ja alkuopetuksen aikana. Tässä pääluvussa kuvaamme ensin kunkin tutkimuslapsemme persoonaa ja käyttäytymistä (luku 5.1), toiseksi kerromme, miten lahjakkuus näissä lapsissa ilmenee (luku 5.2) ja kolmanneksi kuvaamme tutkimuslastemme motivaatiota ja sen muutoksia esi- ja alkuopetuksen aikana.

Taulukkoon 3 on koottu tutkimusaineistostamme löytyneet 32 persoonallisuudenpiirrettä. Ne on jaoteltuna viiteen tulkintakategoriaan: *persoonallisuus, motivaatio, lahjakkuuden osa-alueet, lahjakkuuteen liittyvät piirteet* sekä *muut piirteet*. Lahjakuusteorioista löytyneet persoonallisuudenpiirteet on merkitty alaviitein. Sarakeissa on kunkin lapsen persoonallisuudenpiirteitä kuvaavien ilmaisujen lukumäärät vuosina 1999 ja 2000. Tutkimustulosten yhteydessä sulkeissa ilmoitetut lukumäärät – esimerkiksi (23 ilmaisua) – viittaavat aina taulukkoon 3. Toisinaan on ollut tarpeen käyttää viittaustapaa (12/23 ilmaisua), jolloin kyseessä on samasta ominaisuudesta ensimmäisen ja toisen kouluvuoden aikana esiintyneiden ilmausten erottaminen toisistaan. Viittaukset mahdollisiin muihin taulukoihin on erikseen ilmoitettu. Taulukossa 3 korostetut luvut osoittavat, mitkä viisi piirrettä ovat saaneet eniten ilmaisuja kullakin lapsella. Lukumäärän perusteella ei kuitenkaan voinut päätellä kaikkea: laadullisen tutkimuksen ollessa kyseessä asetimme enemmän painoa ilmausten voimakkuudelle eli sille tavalle, jolla jokin esimerkiksi lahjakkuutta kuvaava ilmaisu oli esitetty. Niinpä poimimme tekstiin mukaan esimerkkejä, jotka kertoivat ilmaisujen vähäisestä lukumäärästä huolimatta, että kyseinen persoonallisuudenpiirre kuvasi lasta hyvin.

TAULUKKO 3. Tutkimuslasten persoonallisuudenpiirteet		JENNI		SONJA		SAKU	
		99	00	99	00	99	00
Persoonallisuus	1. Herkkyys	-	12	5	-	21	2
	2. Arkuus	4	5	3	3	24	6
	3. Sosiaalisuus	31	22	12	8	12	38
	4. Avoimuus	1	3	2	1	10	5
	5. Sopeutuvaisuus	16	9	10	15	7	20
	6. Huumorintajuisuus	-	5	3	3	-	3
Motivaatio	7. Esikoulu- / koulumyönteisyys	12	13	2	18	7	16
	8. Motivoituneisuus (R)	27	33	02	61	12	21
	9. Kiinnostuneisuus uusista asioista (F)	8	7	4	4	1	4
	10. Innostuneisuus kaikesta (U)	14	8	5	6	2	6
Lahjakkuuden osa-alueet	11. Keskitason ylittävä kyvykkyys (R)	24	17	22	19	12	18
	12. Kädenaidot	13	20	11	5	5	18
	13. Liikunnallisuus	6	-	4	8	14	9
	14. Musikaalisuus	1	5	1	4	1	1
	15. Kielellinen taitavuus	23	17	9	12	6	6
	16. Matemaattinen taitavuus	2	5	3	5	8	12
	17. Luovuus (R)	10	10	6	8	-	3
Lahjakkuuden liittyvät persoonallisuuden- piirteet	18. Kunnianhimoisuus (U)	2	9	10	4	8	1
	19. Kriittisyys itseä ja omia tuotoksia kohtaan (H)	4	6	7	3	9	1
	20. Itsenäisyys (U)	5	7	9	8	3	4
	21. Voimakastahtoisuus (U)	6	9	10	1	13	1
	22. Tunnollisuus (U)	7	5	7	3	1	4
	23. Vastuuntuntoisuus (H)	2	2	-	4	-	9
	24. Itseensä luottaminen (U)	8	7	4	4	6	1
	25. Pyrkimys ymmärtää asioita (H)	8	3	11	-	2	2
	26. Harkitsevaisuus (U)	3	2	1	5	-	-
	27. Oikeudenmukaisuus	3	1	4	-	2	-
28. Järkevä asioihin suhtautuminen (U)	6	5	10	2	2	24	
Muut piirteet	29. Lapsenomaisuus	5	1	-	-	3	4
	30. Huomion kipeys	4	6	-	-	6	-
	31. Turhautuneisuus	2	2	-	1	7	5
	32. Vaatimattomuus	2	-	-	-	6	8

(F = Fullertonin pitkittäistutkimuksessa (Gottfried ym. 1994, 105) esiintyneitä lahjakkaiden lasten piirteitä  
(H = lahjakkaille lapsille tyypillisiä piirteitä Hollingworthin (1942, 275, 279, 291–292) mukaan  
(R = lahjakkuuden osa-alueet Renzullin (1986, 76) mallin mukaan  
(U = lahjakkaille lapsille tyypillisiä piirteitä Uusikylän (1987, 33–39) mukaan

## 5.1 Tutkimuslasten kuvaukset

*Pidän koulusta, koska siellä saa opiskella ja tehdä hauskoja juttuja ja muuta sellaista.  
Opettaja on hauska ja mukava.  
Liikunta tunneilla on aina tosi hauska.  
Ja olen saanut hyviä kavereita. Ja tosi hyviä.  
Ja luokalle on tullut uusia luokka tovereita.*

Saku 2000, 2. lk

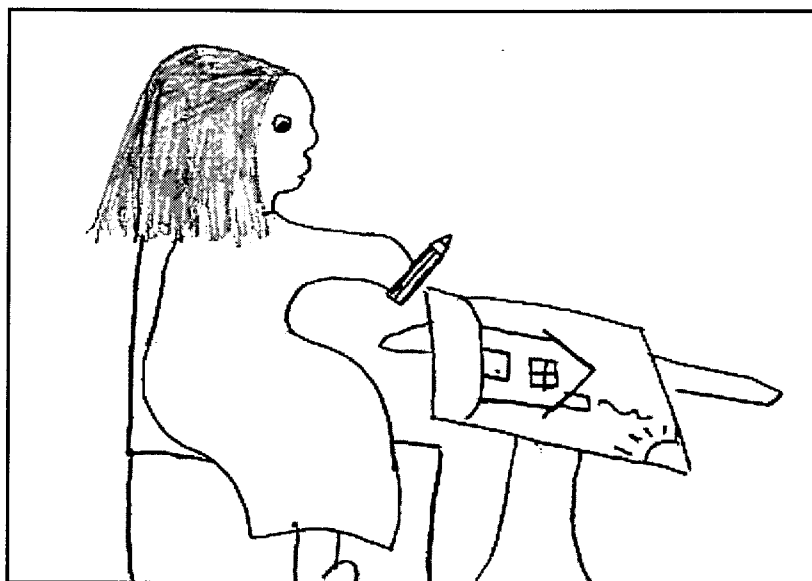
Olemme kirjoittaneet tutkimuslastemme persoonakuvaukset vanhempien kirjoitelmiin, opettajien haastattelujen sekä omien havaintojemme pohjalta. Kuvauksissa pyrimme kertomaan, millainen kukin lapsista on ja valottamaan itse kullekin tyypillisiä persoonallisuudenpiirteitä sekä käyttäytymistä. Persoonakuvauksissa olemme käyttäneet apunamme Bettsin ja Neihartin lahjakkuustyyppejä (ks. luku 2.2.2): *menestyjät, uhmaajat, lahjakkuuden kätäjät, putoajat, kaksoisleimatut ja autonomiset oppijat*. Olemme myös pyrkineet määrittämään, mitä tyyppiä kukin tutkimuslapsistamme edustaa. Perusteena tälle on se, että Betts ja Neihart käsittävät lahjakkuuden yhdeksi persoonallisuuden rakenneosaksi. He ovat myös rakentaneet lahjakkuustyyppinsä pääasiassa persoonallisuutta ja käyttäytymistä kuvaavien piirteiden varaan. Käsittelemme tutkimuslastemme lahjakkuutta syvemmin vasta seuraavassa luvussa 5.2.

### Lapsikuvauksissa esiintyvien merkintöjen selitykset:

...	ilmaisussa oleva tauko
--	ilmaisun poisjätö
( )	ilmaisutavan tarkennus esim. naurahtaan
[ ]	ilmaisun selvennys, lisätty sana tms.
<b>lihavoitu</b>	<b>painotettu ilmaisu</b>



*Jenni*



*“No, ainaki ... se, että ... mä oon oppinu piirtään näin hyvin.” (Jenni 1999)*

Jennin perusolemus on rauhallisen utelias ja ystävällinen. Vierastakin aikuista kohtaan hän oli kohtelias ja alkoi keskustella mielellään ja esitellä omia taitojaan, jos niistä kysyttiin. Jenni vaikutti järkevältä ja sanavalmiilta lapselta. Hän kertoi tekemisistään luontevasti ja avoimesti, osana omaa elämäänsä. Jenni on hyvin luova ja tuottelias sadunkirjoittaja, kirjantekijä ja kuvittaja. Hän on sosiaalinen ja vastuuntuntoinen ja auttoi mielellään aikuisia päiväkodissa “apuopettajana”. Lastentarhanopettajan (1999) mielestä Jenni oli “unelmalapsi”, mutta myös haasteellinen esikoululainen: “-- jos olis koko ryhmä tällasia lapsia täynnä ... ni sehä olis varmaa jokaisen opettajan unelma. -- sellanen haasteellinen ... mutta kyllä ... niinku ilman muuta rikkautena ... olen pitäny -- koko ajan --”.

Jennin persoonallisuudenpiirteistä korostuivat motivoituneisuus (70 ilmaisu), sosiaalisuus (53 ilmaisu), keskitason ylittävä kyvykkyys (51 ilmaisu), luovuus (50 ilmaisu) ja kielellinen taitavuus (40 ilmaisu). Muita Jenniä kuvaavia piirteitä, jotka nousivat esiin ilmaisuista määrällisesti, olivat sopeutuvaisuus, itsenäisyys, voimakahtaaisuus, tunnollisuus, itseensä luottaminen sekä kiinnostuneisuus ja innostuneisuus monenlaisista asioista. Vanhemmat (1999) kertoivat Jennistä seuraavaa:

*Jennin elämä on mielestäni ollut tasapainoista – – Jenni on luonteeltaan iloinen ja energinen (positiivisessa merkityksessä). – – arvostaa itseään – – Hän on luottavainen, seurallinen, oikeudenmukainen, empaattinen ja avulias. – – Jenni tutustuu helposti uusiin kavereihin esim. puistossa, retkillä ja synttäreillä. – – tulee toimeen eri ikäisten kanssa – – Jennillä on hyvä mielikuvitus, hän on utelias, kiinnostunut, pohdiskelee ja kyselee. – – Jenni oli 2 -vuotias, kun hän vaati perusteluita asioihin ja tapahtumiin: “Miksi?” oli hyvin yleinen kysymys ja hän tinkasi niin kauan kunnes sai vastauksen.*

Lastentarhanopettajan (1999) näkemyksen mukaan Jenni oli poikkeuksellinen lapsi ryhmässä:

*Mulla ei oo koskaan tällasta lasta ollu – – aikasemmin, ett mä oon melkein 17 vuotta tätä työtä tehny. – – [lapsi on opettanut] eniten sellasta – – ihmetystä ja hämmästyä, ett mitä kaikkee tän ikänen lapsi voi osata, ja, ja mitä hän haluaa oppia, mistä hän on kiinnostunut – – Jos yhdellä sanalla pitäis kuvata, niin ehdottomasti se olis luova – – nokkela – – ja hoksaava tyttö – – hyvin innostunut, innostuu helposti tekemään kaikkee ja – – vähän johtajatyyppeä – – Ett onneks Jenni on sen tyyppinen ollu koko – – ajan, että ... että vaikka ei niinkun aikuinen ole ollu ohjaamassa ... että hän on niinku löytänyt itse itselleen sellasia asioita, mitkä kiinnostaa – –.*

Päiväkodissa ollessaan Jennin sosiaalinen asema ryhmässä oli erittäin hyvä. Hänellä riitti kavereita, mutta hän osasi myös toimia yksin tarpeen vaatiessa:

*– – leikkii niinku kaikkien kanssa, mutt sieltä nousee – – neljä, viisi tyttöä, jotka on niinku mieluisimpia kavereita, mutt ... ei hän oo niinku ... jääny sitte ihmettelemään että, jos on joku leikkimässä toisen kanssa niin ... sä etit jonkun muun – –.* (Lastentarhanopettaja 1999)

Lastentarhanopettajan (1999) näkemyksen mukaan Jenni oli kehittynyt esikouluvuotensa aikana nimenomaan sosiaalisuudessa: “– – varmasti niinku sosiaalisella puolella on ollu se suurin anti – – Jenni on oppinu semmosta – – toisten huomioon ottamista – –.” Jenni nautti, kun hän sai toimia apuopettajana esimerkiksi “eskaritehtävän teossa tai vaikka kengännauhojen sitomisessa” (Vanhemmat 1999). Sosiaalisessa kanssakäymisessä auttoi Jennin oikeudenmukaisuus: “Ja Jenni on hirveen oikeudenmukainen ja vaatii niinku itseltään ihan samoja asioita kuin muilta – –.” (Lastentarhanopettaja 1999).

Päiväkodissa tehdyssä haastattelussa Jenni halusi ensin haastatella haastattelijaa. Hän kyseli hyvin luontevasti järkeviä kysymyksiä, jotka etenivät loogisesti. Hän eläytyi toimittajan rooliin ja oli erittäin selväsanaa ja vakuuttava. Kun osat vaihtuivat, Jenni alkoi selvästi jännittää; hän käveli ja liikkui koko haastattelun ajan vastaten kysymyksiin kuitenkin johdonmukaisesti. Ero oli selvä edelliseen tilanteeseen verrattuna: Jennille oli helppoa ikään kuin vetäytyä haastattelijan roolin suojiin, mutta omista asioista kertominen aiheutti suoriutumispaineita. Jenni on tasapainoinen tyttö, mutta hän haluaa tietää, mitä häneltä odotetaan. Lastentarhanopettajan (1999) kertoman mukaan Jenni olikin kotona pohtinut äidin kanssa, osaako hän olla haastattelutilanteessa, ja mitä hänen pitää tehdä siinä: *“Joo, elikkä nyt tää teidän haastattelu, niin hän oli kotona sitä mietiskelly – ja hän oli niinku sitä pohtinu, että hän sitte osaa ja selviää –.”* Jenni ei selvästikään tiennyt, mitä häneltä odotettiin, minkä vuoksi hän jännitti. Tämä näkyi myös ensimmäisen luokan keväällä tehdyssä haastattelussa, mutta silloinkin Jenni vastasi kysymyksiin loogisesti.

Syksyllä 1999 Jenni siirtyi päiväkodista kouluun. Ensimmäisen luokan opettajan kertoman mukaan Jennistä löytyi seuraavia piirteitä:

*Hän on hyvin semmonen ystävällinen – suhteessa muihin oppilaisiin – kriittinen suhteessa tietoon – tunnollinen suhteessa opettajaan, haluaa tehdä kaikki tehtävät, tehtävät niinku loppuun asti – hyvin tämmönen esiintymiskykyinen, ei pelkää esiintymisiä – hän on hirveen nopee oppimaan – ja oikeastaa siten myös laajentamaan sitä tietoa – kyllä mun mielestä se [motivaatio] kai on ihan hyvä –.* (Opettaja 2000)

Opettajan näkökulmasta Jenni oli haasteellinen oppilas. Toisaalta opettaja kertoi saaneensa paljon siitä, että he olivat voineet olla ja keskustella *“tietyllä tasolla”* Jennin kanssa, koska hän oli *“niikun nyt tästä toisesta ääripäästä tavallaan”*. Se oli myös antanut opettajalle *“aika paljon päivittäinki”*. (Opettaja 2000.)

Ensimmäisen luokan aikanakin sosiaalisuus oli Jennissä vahva piirre (22/53 ilmaisu). Opettaja (2000) kuvasi Jenniä kuitenkin myös dominoivaksi ja herkäksi loukkaantumaan, mutta molemmat piirteet olivat vähentyneet vuoden mittaan:

*– aika itsenäinen – välillä varsinkin alkusyksystä ... aika dominoiva ryhmässä – hän ei ole hirveen huumorintajuinen – että joskus sellaisissa tilan-*

*teissa hän ei ... kestä tällasta huumoria, ottaa varsin tosissaan – – herkkä ehkä loukkaantumaan sellasista asioista, jotka ... toinen ei ehkä tarkottanut ollenkaan semmosena – – minusta tuntuu, että se on se huumorintaju vähän lisääntynyt, hän ei ota niin tosissaan kaikkia asioita – –.*

Jennin sopeutuvaisuudesta (25 ilmaisua) kertoivat edellisen esimerkin lisäksi useat molempien opettajien ilmaisut:

*– – leikkii niinku kaikkien kanssa – – Ja onneks ei oo ollu niinku semmosta, että, äh, mä osaan nää kaikki [tehtävät] – –.* (Lastentarhanopettaja 1999). *Sosiaalisella puolella juuri tämmönen joustavuus on kasvanut – – juuri tämä tämmönen yhdessä kasvaminen on ollu ehkä se näkyvin juttu Jennin kohdalla.* (Opettaja 2000)

Jenni (2000) totesi itse koulumaailmaan sopeutumisestaan: *“– – mä oon ruvennu tottumaan siihen kouluun, ett ei se ookaan nii kamala asia, mitä tuntu siitä aluks. – – mua niinku jännitti.”*

Bettsin ja Neihartin luokittelussa (ks. luku 2.2.2) Jenniä kuvaa parhaiten menestyttyjen ryhmä. Tällaiset oppilaat pyrkivät täydellisyyteen: *“Ne [esikoulutehtävät] on hirveän huolellisesti tehtyjä – –.”* (Lastentarhanopettaja 1999). *“– – hän haluaa tehdä kaikki samat vihkot äärimmäisen tarkkaan loppuun – –.”* (Opettaja 2000). Menestyjät oppivat uudet asiat nopeasti, mikä näkyi Jennillä nopeana tiedon omaksumisena:

*– – hän on hyvin nopee tuolla tavalla – – niinku ottamaan sen tiedon – – että semmonenki tieto, mitä hän ehkä ei oo tienny – – niin on hyvin nopeesti hänelle menny (naurahtaen) ... menny, joten tota hän on hirveen nopea oppimaan, oppimaan asioita – –.* (Opettaja 2000)

Lisäksi menestyjät pyrkivät saamaan aikuisen hyväksynnän toimilleen, mikä tuli esiin Jennissä erityisen selvästi observointien yhteydessä (Observointi 4.4.2000 ja observointi 6.4.2000).

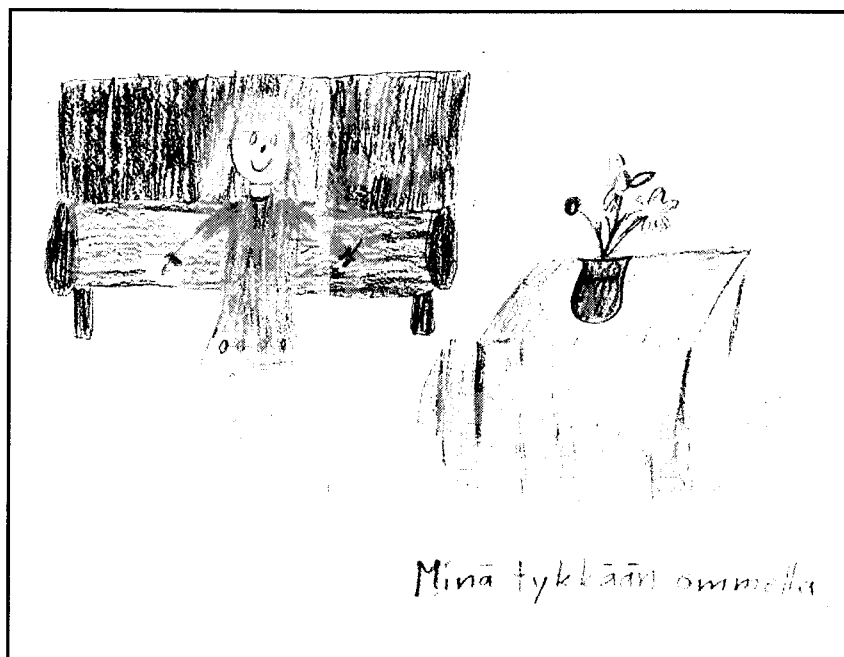
Jennin itseohjautuvuus, omien päämäärien kehittäminen ja esikoulussa sekä koulussa arvostettu “apuopetoiminta” viittaavat autonomisten oppijoiden -ryhmään. Esikoulussa hän toimi aikuisista riippumattomasti hankkien itse oppinsa ja löytäen *“itse*

*itselleen sellasia asioita, mitkä kiinnostaa*” (Lastentarhanopettaja 1999). Ensimmäisellä luokalla hän halusi haasteellisempia lukemis- ja kirjoittamistehtäviä *“sillä välin kun toiset harjoittelivat ko. tavuja”* sekä aloitti oman kiinnostuksensa pohjalta *“kevällä pianonsoiton opettelu”* (Vanhemmat 2000).

Jennistä löytyi myös lahjakkuuden kätkeytyneiden piirteitä, sillä hän ei halunnut erottua ryhmästä. Jenni on monipuolisesti lahjakas, sosiaalisesti suuntautunut lapsi. Vertaisryhmä oli Jennille tärkeä, niinpä hän välillä meni mieluummin ryhmän mukana kuin toimi *“omalla tasollaan”*. Silti hän oli ehtinyt saavuttaa ensimmäisen luokan aikana osan toisenkin luokan tavoitteista esimerkiksi kirjoittamisessa (tyyppikirjaimet). Hän pyrki kuitenkin olemaan samanlainen kuin muut ja saamaan luokkatovereidensa hyväksynnän esimerkiksi tekemällä samoja tehtäviä kuin muut oppilaat: *“Hän itse tavallaan joskus kieltäytyy semmosista lisätehtävistä – – hän niinkun haluaa tehdä samoja kuin muutkin – – että semmonen sosiaalinen yhteenkuuluvuus on hänelle kuitenkin tärkeää – –.”* (Opettaja 2000).

Tutkimustulosten perusteella Jennissä oli useiden eri lahjakkuustyyppien piirteitä. Tämä saattaisi johtua siitä, että Jenni oli tutkimuksen aikana vuoden nuorempi kuin toiset tutkimuslapsemme. Jenni oli myös ainoa, joka siirtyi tänä aikana esiopetuksesta kouluun. Toisaalta lahjakkaat yksilöt eivät välttämättä edusta yhtä ainoaa lahjakkuustyyppiä, vaan piirteitä saattaa olla useammasta eri ryhmästä. Jennissä vallitsevimmat piirteet kuuluivat kuitenkin menestyjien ryhmään vielä ensimmäisen luokan jälkeen.

Sonja



Sonja on erittäin myönteinen, monipuolisesti lahjakas, valoisa ja tasapainoinen sekä sosiaalinen tyttö. Hän tietää, mitä haluaa, ja toimii sen mukaan ottaen kuitenkin huomioon myös muut ihmiset. Hänellä on kavereita, ja hän on suosittu koko luokan keskuudessa. Opettajan (1999, 2000) kertoman mukaan Sonja oli *“erityisen positiivinen lapsi – – haasteellinen, mutta erittäin ihana oppilas – – äärimmäisen valoisa tyttö, ihanteellista hänen kanssaan tehtävä yhteistyö, helppoa työskennellä.”* Myös vanhempien näkökulmasta (1999) Sonja oli *“maailman ihanin tyttö”*. Sonja on lapsi, jolla on poikkeuksellisen vahva motivaatio uuden oppimiseen ja työn loppuun saattamiseen. Hänen olemuksensa on uteliaan ja kiinnostuneen oloinen, mutta vierasta kohtaan hän on hiukan pidättyväinen ja jopa ujo. Vanhemmat kirjoittivat tyttärestään:

*Hän on herkkä, oikeudenmukainen ja kiinnostunut uusista asioista. Hän tykkää hirveästi askartelusta (käsillä tekemisestä), musiikista ja liikunnasta. Hän haluaa selvittää asiat perusteellisesti ja tehdä työnsä kunnolla – – Hän ei halua tehdä “virheitä” ja hän on aika kriittinen itseään kohtaan – – Pienenä hän loukkaantui, jos joku meinasi kieltää jostakin – – tuntui, että hän halusi kertoa, että osaa itsekkin ajatella. (Vanhemmat 1999)*

Koululaisena Sonja oli erittäin innostunut ja kiinnostunut kaikista opetettavista asioista sekä hyvin sopeutuvainen ja motivoitunut:

*Sonja on äärimmäisen vastuuntuntoinen oppilas – – hän on kiinnostunu kaikesta, mitä tehdään – – ja tekee niinku kaikki, mitä alottaa ni – – äärimmäisen niin kun hyvin ja haluaa päästä hyviin tuloksiin – – Hän on hyvä – vai voisko sanoo jopa erinomainen yleensä kaikissa aineissa – – ett hänellä ei oo jotaki aluetta, jossa ois selvästi heikompi ... eikä hänelle tuota mikään vaikeuksia – – Hän työskentelee useiden eri niinku kavereitten kanssa – – mutt hän ei oo mitenkään semmonen dominoiva. (Opettaja 2000)*

Opettajan näkökulmasta Sonja oli ihanteellinen oppilas, joka eriytti itse tehtävänsä ja teki ne vastuullisesti loppuun saakka. Sonja on erinomainen kirjoittaja, mutta myös käsitöissä ja kuvaamataidossa hänen taitonsa ovat todella hyvät samoin kuin liikunnassa.

Haastattelutilanteessa Sonja oli ujo, mutta osasi ilmaista mielipiteensä selkeästi, ja nimenomaan nonverbaalista viestinnästä saattoi päätellä, että Sonja todella mietti vastauksensa poikkeuksellisen tarkkaan ikätasoonsa nähden. Hän ei vastannut harkitsemattomasti yhteenkään kysymykseen ja huomasi monissa kysymyksissä humoristisia piirteitä – kuin myös omissa vastauksissaan. Haastatteluissa korostuivat vahvasti Sonjan positiivinen asenne koulutyötä kohtaan sekä hänen sisäinen motivaationsa oppia uutta.

Sonjan vallitsevimmat piirteet olivat motivoituneisuus (110 ilmaisua), keskitason ylittävä kyvykkyys (39 ilmaisua), sosiaalisuus (27 ilmaisua), koulumyönteisyys (27 ilmaisua) ja sopeutuvaisuus (25 ilmaisua). Sonjassa korostuivat myös monipuolinen lahjakkuus ja luontainen vaatimattomuus, mikä näkyi siinä, että hän ei yleensä tuonut itse taitojaan esille tai vaatinut niille erityishuomiota.

Sonja on sosiaalinen lapsi (27 ilmaisua). Kuitenkin hänelläkin oli opettajan arvioiden mukaan ensimmäisen luokan aikana eniten oppimista juuri näissä asioissa:

*Eniten määhän ehkä sillon syksyllä – – en nyt ollut huolissani, mutta ajattelin kuitenkin näitä sosiaalisten taitojen merkitystä – – ett siinä määhän toivoisin Sonjalle lisää tukea. Ne eivät olleet huonot syksylläkään, mutta ajattelen lasta, mikä potentiaali siellä on – – se oli niinku semmonen tavote, mitä määhän itselleni asetin, että pystyisin sitä asiaa tukemaan. (Opettaja 1999)*

Keväällä tilanne näyttikin jo toisenlaiselta: ”– – tällä hetkellä niinkö Sonja on hyvin suosittu – – selvästi sekä tyttöjen että poikien keskuudessa – – tulee kyllä toimeen kaikkien kanssa – – Kyllä musta näyttää, että siinä on menty eteenpäin.” (Opettaja 1999). Ja toisen luokan keväällä tilanne oli vielä entisestään parantunut: “– – joko Sonja on muuttunu tai kaverit on muuttuneet – – se ... niitten yhteistyö, ett se on hyvin semmonen tasavertanen tällä hetkellä.” (Opettaja 2000).

Sonja on hyvin sopeutuvainen lapsi (25 ilmaisua). Vanhempien (1999) kuvauksen mukaan hän “suhtautuu asioihin luontevasti – – on ollut ‘helppo lapsi’ – – on suhtautunut ihan luontevasti [kouluun] – – .” Opettaja (1999, 2000) käytti toistuvasti Sonjasta ilmauksia “opettajan kannalta ihanteellinen”, “erittäin ihana oppilas” ja “[vaikeaa Sonjan kanssa] ehei mikään tänä vuonna – – ei yhtään mikään”. Nämä kertoivat omalta osaltaan, kuinka poikkeuksellisen sopeutuvainen ja ihanteellinen oppilas Sonja oli.

Fullertonin tutkimuksessa (ks. luku 2.2.1) lahjakkaiden oppilaiden todettiin sopeutuvan koulun vaatimukseen ei-lahjakkaita paremmin. Sonjan opettajan lausunnoista tuli esiin Sonjan sopeutumiskyky: “Sonjahan oli äärimmäisen pedantti silloin ensimmäisellä luokalla – – Mutta nyt on tullu semmosta, tietynlaista semmosta väljyyttä siihen itsensä kanssa olemiseen – – .” (Opettaja 2000). Sonjan sopeutumiskyky näkyi myös hänen sosiaalisissa suhteissaan, joita opettaja (2000) arvioi seuraavasti: “– – verrattuna eka luokkaan, hän, hänellä oli enemmän semmosia dominoivia piirteitä silloin, että hän halus vähän määrätä kaveripiirissä, mitä tehdään ja näin, mutta selvästi on jotenki – – muuttunu – – se ... niitten yhteistyö – – .” Opettajan (1999) kertoman mukaan Sonjasta “on ehkä tullu semmonen neuvottelija – – itsekkyyttä on vähentyny” ensimmäisen luokan syksyyn verrattuna, jolloin Sonja oli välillä hyvinkin itsekäs ja “halusi aina tehdä omalla tavallaan”. Sonjan sopeutuminen luokkaan ja koulunkäyntiin oli siis onnistunut erinomaisesti.

Bettsin ja Neihartin lahjakkuustyypeistä (ks. luku 2.2.2) autonomiset oppijat tunnustetaan tavoitteellisuuden, tehokkaan työskentelyn ja itseohjautuvuuden perusteella. He ovat myös toveripiirissä suosittuja ja aikuisten suosiossa niin ikään. Sonjan opettaja (1999) kertoi Sonjasta seuraavaa:



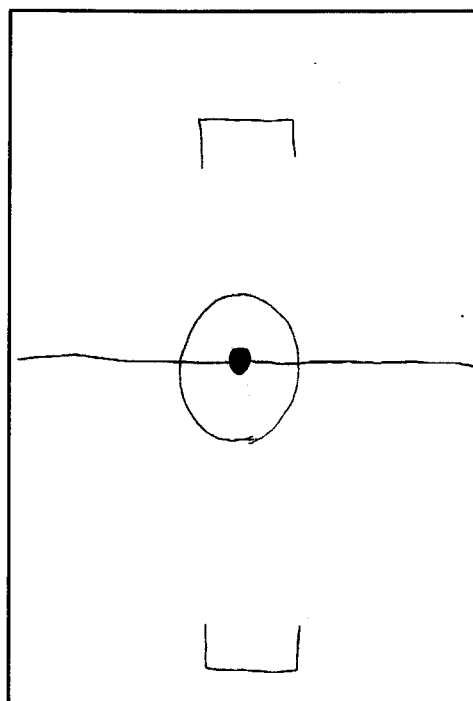
*Sonja on hyvin sellanen lapsi, joka tietää, mitä tahtoo – – Ja minkälainen sen lopputuloksen pitäisi olla. – – että hän on kauheen innostunu työskentelemään ja hänellä on niinku tosi paljon sellasta sisäistä motivaatiota. Eli semmonen hyvin tavoitteellinen persoona. – – mutta seki on niinku Sonjan kohdalla jännä juttu, että hän, hän itse niinku eriyttää sen itselleen, vaikka hän tekisi samaa tehtävää kuin muut, niin hän laittaa tavoitteet huomattavasti korkeammalle – – ja tietyllä tavalla se työ eriytyy sitä kautta. – – hyvin suosittu muitten lasten keskuudessa – – selvästi sekä tyttöjen että poikien keskuudessa, ett hän on hyvin suosittu – – tulee kyllä toimeen kaikkien kanssa.*

Sonjassa korostuivat hänen itsenäisyytensä ja riippumattomuutensa: observointitilanteessakin huomio kiinnittyi siihen, että hänen käyttäytymisensä ei ollut missään määrin sidoksissa luokkatovereiden yleiseen levottomuuteen. Sonja keskittyi työhönsä tehokkaasti ja määrätietoisesti. (Observointi 11.5.2000.) Toisaalta Sonjan itsenäisyys ja riippumattomuus sai aikaan myös sen, että hänellä oli tarve kokeilla rajoja:

*Alkusyksystä oli sellainen tilanne, ett Sonja kokeili rajoja. Selvästi. Hän myöhästeli ... systemaattisesti tunneilta parhaan kaverinsa kanssa. – – Ja selvästi niinku Sonja katto, ett missä raja kulkee – – Mutta rajojen kokeilu oli ihan selvästi ... ööö ... sellanen Sonjalle tyypillinen asia. Ja katso, ett voiks hän itse päättää tästä asiasta vai ei. (Opettaja 1999)*

Rajojen kokeilu voidaan tulkita uhmaajien tunnusomaiseksi piirteeksi. Koska kuitenkin Sonjan sopeutuvaisuus näyttäisi olleen sekä laadullisesti (ks. edellä) että määrällisesti (25 ilmaisua) tulkiten hyvin korkea, uhmaajille tyypillinen sopeutumattomuus ei päde hänen persoonaansa. Tutkimustulosten perusteella Sonja onkin tyypillinen autonomisten oppijoiden -ryhmän edustaja.

*Saku*



*“No, ku saa pelata ja ... saa juosta.” (Saku 2000)*

Saku on iloinen, reipas ja elämänmyönteinen poika. *“Saku on sellanen oikeen mukava poika, mukava koululainen ... ja tuota, hyvin rreipas.”* (Opettaja 1999). Toisen luokan opettaja (2000) kertoi, *“että aina hän on hyvällä tuulella ja tervehtii ja moikkaa”*. Vanhemmat (1999) kirjoittivat Sakun persoonasta:

*Poikamme on temperamenttinen, mutta samalla arka ja juro uusissa ja epävarmoissa tilanteissa. Toisessa päässä löytyy myös erittäin iloinen, reipas ja luottavainen poika. Kun hän päästää jonkun lähelleen, sen tuntee myös. – Ihania ovat ne hetket, jolloin kaikki on hyvin, naama kuin naantalin aurinko ja hellyyttä tulvii ja mieli avoin. Se on niin käsin kosketeltavissa olevaa lämpöä –.* (Vanhemmat 1999)

Vanhemmat (2000) vahvistivat toisen luokan opettajan kertomaa Sakusta: *“Koulussa kuulemma ‘hermot’ pitää hyvin tiukoissakin tilanteissa, esim. heikossa joukkueessa jaksaa yrittää loppuun saakka.”*

Sakun temperamentti tuli kotona esille tunteiden avoimena purkamisena – sekä hellyys että *“aggressiot tulvivat ulos”* (Vanhemmat 1999). Kotona Sakulle oli tyyppillistä voimakastahtoisuus: *“Mainittakoon, jotta kotona ei pinna juuri veny – vaan napsahtaa välittömästi poikki, oikea kuumakalle!”* (Vanhemmat 2000). Saku on opettanut vanhempiaan katsomaan ihmistä kokonaisvaltaisemmin: *“Meissä kaikissa on heikot ja vahvat puolet, mutta me yleensä jäämme tuijottamaan niitä näkyviä negatiivisia puolia.”* (Vanhemmat 1999).

Vanhempien (1999) mukaan koulussa oppiminen oli Sakulle helppoa: *“– – kun kaikki on hyvin sujuu mikä vaan hyvin omatoimisesti.”* Saku on monipuolisesti lahjakas oppilas, jolla oli hyvät oppimisen perusvalmiudet jo kouluun mennessään. Hän on erittäin liikunnallinen ja taitava sekä matematiikassa että kädentöissä. Lahjakkuutta tukevat myös Sakun motivoituneisuus (40 ilmaisu) ja koulumyönteisyys (23 ilmaisu). Opettajat kuvasivat Sakun lahjakkuutta seuraavasti:

*– – Saku on kautta linjan kauheen taitava – – kyllähän hän niinku paljo taitavampi on ku nää ikäisensä yleensä – – silleen monipuolisesti lahjakas – –. (Opettaja 1999). – – oppiaineissa selvästi ... näkee, että ne on hänelle helppoja – – selviää tehtävistä muita nopeemmin, niin – – hän on saanu koko ajan – – edetä omaa tahtiaan, ja tehä niitä lisätehtäviä – – ett ku hän on selvästi tämmönen lahjakas, monipuolisesti lahjakas – – hän on varmaan kaiken oppinu – – mitä tavoitteita on asetettu – –. (Opettaja 2000)*

Molemmat opettajat ihastelivat Sakun aitoa lapsenomaisuutta:

*– – se, mikä musta Sakussa on niinku ollu, on ihanaa, ett Sakulla on kuitenkin säilyny se lapsenomaisuus – – musta on niinku ihanaa, että Saku kuitenkin leikkii ja touhuu ja tykkää saduista ja kaikista ... tämmösistä pienistä asioista, että on niinku ihan, ihan lapsi kuitenkin sitte, vaikka on taitava. (Opettaja 1999)*

*– – että lapsi hän on kuitenkin – – ihanalla tavalla lapsi, että on sillain oikeella tavalla lapsellinen lapsi, että eiii – – pitkästyis tai kattois näitä toisia alta lipan, että on ... ihan laps näijen muitten lasten joukossa kuitenkin. (Opettaja 2000)*

Ensimmäisen luokan aikana Sakun persoonallisuudessa korostui arkuus (34/40 ilmaisu). Hän jännitti itselleen uusia vuorovaikutustilanteita: *“Vapaamuotoinen*

*esiintyminen esimerkiksi tanssi tms. on vierasta, pelottavaa ja kaikin puolin kangistuttavaa touhua. Yleensäkin uudet kuviot ja niistä selviytyminen tuo paineen onnistua → jännittää, on lukossa.” (Vanhemmat 1999). Myös opettaja (1999) piti Saku hitaasti lämpiävänä persoonana: ” – – ett meni tosi kauan ennen kun hän niinkun rupes mulle puhumaan esimerkiksi omia asioitaan – – silleen vähä niinku arastelee ... tutustua uusii ihmisii. – – ett se on kuitenkin semmone aika pidättyväinen – –.”*

Ryhmätilanteet koulussa olivat Sakulle aluksi vaikeita:

*– – jossain semmosissa niinku – – ryhmätöissä – – oli alkuun se – – ett Saku ei niinkun halunnu kaikkien kanssa olla, ett se se oli sitä semmosta ujoutta, ett se ei niinku noin vain pysty hyppäämään mihin tahansa ryhmään, että – – saatto niinku kieltäytyä tekemästä ihan kokonaan, ett se niinku jäi sitte vaa nököttään – – että hän ei koskaan kieltäydy tekemästä yksin ... mut sitt ryhmässä, ett hän menee niin kun **ihan lukkoon** – –. (Opettaja 1999)*

Opettajan (1999) mukaan Saku harjaantui selvästi ensimmäisen vuoden aikana sosiaalisissa taidoissaan: “ – – että voi hyväksyä siihen vierelle tekemään kenet tahansa – – jija sitte sitä semmosta itsensä voittamista, ett ei arastele niin kauheesti – –.” Vaikka ryhmätilanteet luokassa olivat Sakulle vaikeita ensimmäisellä luokalla, hänen sosiaalisuutensa (32/70 ilmaisua) näkyi kaveripiirissä ja joukkueessa pelaamisessa. Saku oli harrastanut jo useita vuosia jääkiekkoa ja jalkapalloa. Toisen luokan opettaja (2000) piti peliharrastusta tärkeänä sosiaalisen kasvun edistäjänä: “ – – oisko se monen asian summa, että tommonen, joka tuolla on jo pienestä pitäen ollu joukkueessa mukana, ni tietää – – miten siellä ... ärrin pirriäisiä sitten hoidetaan – –.” Vanhempien (1999) mukaan kaverit olivat Sakulle erittäin tärkeitä, “*ja tieto tulee välittömästi meille kotona, jos on vaikka uusi välituntikaveri*”. Sekä ensimmäisen että toisen luokan opettajan mukaan hän oli erittäin suosittu ja arvostettu kaveripiirissä. Opettaja (2000) kertoi, “*että aina mitä jakoja tai pareja tai ryhmiä muodostetaan, niin kyllä Saku kilvan vietäis ryhmään kun ryhmään*”.

Ennen Sakun ensimmäistä haastattelua keväällä 1999 sovimme äidin ja opettajan kanssa, että haastattelijä toimii luokassa avustajana muutaman oppitunnin ajan, jotta Saku ehtii tutustua uuteen ihmiseen. Haastattelun aluksi kokeilimme nauhoituslaitteen toimivuutta ja testasimme äänen kuuluvuutta, jotta Sakun ei tarvitsisi jännit-

tää uutta tilannetta. “Alkuverryttelystä” huolimatta kahdenkeskinen haastattelutilanne jännitti Sakua, ja hän käyttäytyi melko pidättyväisesti. Hän vastasi kysymyksiin hyvin nopeasti ja lyhyesti puhuen hiljaisella äänellä. Haastattelun etenemiseksi ja vastausten varmistamiseksi tarvittiin useita lisä- ja apukysymyksiä. Ennen toista haastattelua keväällä 2000 haastattelija kävi observoimassa Sakua kahdella oppitunnilla. Heti haastattelun aluksi Saku osoitti olevansa paljon rohkeampi kuin edellisenä vuonna. Nauhoituslaitteen toiminnassa oli ongelmia, ja Saku oli hyvin kiinnostunut laitteesta ja halusi auttaa. Haastattelun aikanakin hän oli kaikin tavoin olemukseltaan reippaampi, innostuneempi ja puheliaampi.

Sakulla vaihtui opettaja toisen kouluvuoden alusta alkaen. Opettaja kertoi Sakun huumorintajusta, järkevästä asioihin suhtautumisesta sekä hänen erityisestä elämänmyönteisyydestään seuraavasti:

*No, Saku on nytten lukuvuoden aikana mielestäni osottautunu semmoses erittäin elämänmyönteiseksi ... elikkä aina erittäin hyvällä tuulella täällä koulussa, ja ottaa toiset huomioon täällä – – hän on erittäin huumorintajuinen, että hänelle – – pystyy jo heittämään vähän – – sillai huumorillakin asioita – – että hän on sillai hirveen mutkaton ja helppo oppilas kyllä opettajan kannalta. – – kadehdittavan hyvä itsetunto ... ollakseen noin pieni ... ihminen – – yheksänvuotias – – hirveen tasasesti se suhtautuu kaikkeen – – elämään kaiken kaikkiaan – – se elämänmyönteisyys, mikä – – Sakusta huokuu nii, siinä ois varmaan oppimista. (Opettaja 2000)*

Verrattaessa Sakun persoonallisuudenpiirteitä Bettsin ja Neihartin lahjakkuustyyppeihin (ks. luku 2.2.2) hän kehittyi huomattavasti myönteisempään suuntaan alkuopetuksen aikana. Ensimmäisellä luokalla ilmenneet sopeutumisvaikeudet sosiaalisissa tilanteissa viittasivat osittain lahjakkuustyyppiin uhmaajat. Sakun voimakastahtoisuus (13/14 ilmaisua) korostui joissakin ryhmätilanteissa, kun hän kieltäytyi osallistumasta toimintaan opettajan (1999) suostutteluista huolimatta: “*Saku on niin sanotusti ollu kova vastus, että kun se on niinku päättäny, että hän ei tee jotaki ... ryhmässä – –*.” Hänen voimakastahtoisuutensa väheni selkeästi toisena kouluvuonna, ja tuli esille vain yhdessä vanhempien ilmaisussa.

Sakun koulukäyttäytymisessä oli ensimmäisellä luokalla myös putoajien ryhmän piirteitä; vihaisuutta ja jopa masentuneisuutta. Opettajan (1999) mukaan oli lyhyt

ajanjakso, jolloin Saku mietti *“tykätäänkö minusta”*. Opettaja (1999) kertoi tilanteesta seuraavasti: *”Se sitte purkautu täällä koulussa ja sitte, ku me servittiin niitä asioita, oli tämmösiä kovia otteita, nii se oli, että ku kukaa ei tykkää hänestä.”* Tämä saattoi johtua hankalien ryhmätilanteiden seurauksena syntyneestä ulkopuolisuuden tunteesta (vrt. luku 2.2.3, Torrance). Tilanne selvisi keskustelemalla: *“-- sitt käytiin läpi, ja kyllä ne sitten meni ohi, ett se oli jotai semmosta huomionhakua vaan sitten.”* (Opettaja 1999). Sakulla oli muutenkin ensimmäisen luokan aikana voimakkaita tunnereaktioita, joiden olemme tulkinneet liittyvän hänen herkkyyteensä (21/23 ilmaisua). Hänellä oli aluksi myös heikko itseluottamus, joka kuitenkin vahvistui vuoden mittaan: *“Saku on taitava, mutta mun mielestä ei luota niinku omiin kykyihinsä ... ett se on niinku vahvistunu -- ett hän uskoo, ett kyl mä niinku -- osaan nää hommat.”* (Opettaja 1999).

Ensimmäisen luokan jälkeen vanhemmat (1999) toivoivat alkavalta vuodelta *“lähinnä sosiaalisen puolen kehittymistä, ryhmässä työskentelytaitojen kohentumista, kavereiden huomioonottamista jne.”*. Koulukäyttäytymisessä tapahtuikin huomattava muutos toisen luokan aikana, mikä näkyi myös arkuuden vähenemisenä (6/40 ilmaisua) sekä sopeutuvaisuuden määrän lisääntymisenä (20/27 ilmaisua). *“Toppuvuosi sujui meidän mielestämme tasaisen mukavast. Ei enää ongelmia oman paikan löytymisessä, sosiaalisissa suhteissa, kouluaineissa ei vaikeuksia.”* (Vanhemmat 2000.) Toisen kouluvuoden aikana Saku kehittyikin autonomiseksi oppijaksi. Hän työskenteli tehokkaasti ja itseohjautuvasti sekä kehitteli omia päämääriään. Lisäksi Saku oli sekä ikäistensä että aikuisten suosiossa esimerkiksi toimiessaan ryhmissä välien selvittäjänä:

*-- hyvin sosiaalistava tyyppi tässä luokassa -- oon vähän käyttäny häntä ihan semmosena pienenä terapeuttinaki -- alkusyksystä niin oli -- tosi hankalia tilanteita, niin -- Saku otti ihan roolinsa ja meni -- ja sitte ne ryhmät saatiin toimimaan --.* (Opettaja 2000)

## 5.2 Tutkimuslasten lahjakkuus

*Eräänä päivänä koulussa tehtiin omat munat.  
Ensiksi saatiin muniin tukialustat,  
Ja sanomalehteä ja kupillinen liisteriä  
Ja kaiken lisäksi ilmapallo.  
Ja eikä saa unohtaa kasvisrasvaa.  
Ilmapallo siveltiin kasvisrasvalla.  
Sitten liisteröitiin pallo ja antoi sen kuivua  
ja sitten maalattiin.*

Jenni 2000, 1. lk

Tässä luvussa paneudumme tutkimuslastemme lahjakkuuteen syvemmin. Lähtökoh-  
tana pidämme Renzullin mallia (ks. luku 2.1.2) lahjakkuudesta ja kerromme, millä  
tavalla nämä lahjakkuuden kriteerit täyttyivät meidän tutkimuslastemme ollessa  
kyseessä. *Keskittason ylittävä kyvykkyys, motivaatio ja luovuus* muodostavat Renzul-  
lin näkemyksen mukaan perustan lahjakkuudelle. Renzulli edellyttää, että nämä  
kolme osa-aluetta toimivat tasapainossa keskenään ja samanaikaisesti. Tässä luvussa  
tarkastelemme pääasiassa tutkimuslastemme lahjakkuutta (keskittason ylittävää ky-  
vykkyyttä) ja luovuutta. Syvennämme kuvaa tutkimuslastemme lahjakkuudesta teo-  
riaosassa esiteltyjen tutkimusten valossa ja esittelemme tarkemmin, miten ja millä  
aloilla lahjakkuus ja luovuus näissä lapsissa ilmenivät. Tutkimuslasten motivaatioon  
emme perehdy tässä vaiheessa tarkemmin, sillä käsittelemme sitä ja sen muutoksia  
seuraavassa luvussa (5.3).

Tarkastelemme tässä luvussa lähemmin myös niitä piirteitä, jotka Renzullin  
esittämien lahjakkuuden määritelmien lisäksi ovat Uusikylän (1987) ja Holling-  
worthin (1942) mukaan lahjakkaille ominaisia ja nousivat esiin myös meidän tutki-  
muslapsissamme. Pelkästään lahjakkuuteen liittyvien persoonallisuudenpiirteiden  
perusteella ei voi kuitenkaan tunnistaa lahjakasta oppilasta, sillä monet näistä piir-  
teistä esiintyvät myös vähemmän lahjakkailta oppilailla. Mielestämme lahjakkuus-  
tutkimuksissa esiin tulevat ja meidänkin tutkimuslapsillemme ominaiset piirteet  
vahvistavat kuvaa tutkimuslastemme lahjakkuudesta pikemmin kuin valottavat hei-

dän persoonallisuuttaan. Siksi käsittelemme niitä tässä luvussa edellisen sijaan. Tarkasteltaessa tutkimuslastemme lahjakkuutta haastatteluissa ja kirjoitelmissa esiintyvien ilmaisujen valossa nämä piirteet nousivat vahvasti esiin. Persoonallisuudenpiirteitä kuvaavassa taulukossa (taulukko 3, luku 5) ne on nimetty *lahjakkuuteen liittyviksi piirteiksi*.

### *Jenni*

Jenni on lahjakas tyttö, jonka erityistaidot ja monipuolinen osaaminen hämmästyttivät jo esikouluaikoina. Keskitason ylittävä kyvykkyys tuli esille sekä vanhempien että lastentarhanopettajan kertomana:

*– – Jenni osasi jo monia asioita mennessään eskariin. – – Hänellä on hyvä muisti ja hän oppii asioita helposti. – – hallitsee koulukkaalle asetetut “vaatimukset” – eskariaika on ollut tukemassa ja lujittamassa näitä kriteerejä – – eskaritehtävät Jenni koki toisinaan “lällihelppoina”. Tällöin hän usein itse keksi itselleen / opeille / meille vanhemmille omia eskaritehtäviä, joita sitten ratkottiin kynän ja paperin kanssa (ihan hyviä tehtäviä!). (Vanhemmat 1999)*

*– – ihmetystä ja hämmästyä, ett mitä kaikkee tän ikänen lapsi voi osata – – ja mitä hän haluaa oppia, mistä hän on kiinnostunut. – – kyllähän niinku näkee, että täähän on ihan eri viivalla tää tyttö, kun nää muut. (Lastentarhanopettaja 1999)*

Jenni erottui selvästi ikäistensä joukosta tiedoillaan ja taidoillaan sekä nopealla oppimisellaan myös ensimmäisen kouluvuoden aikana. Hänen koulumenestyksensä oli erinomainen ja hän sai tunnustuksen osaamisestaan, mikä tuntui myös vanhemmista hienolta. Opettaja kertoi Jennin ensimmäisestä kouluvuodesta seuraavaa:

*– – saman ikäisten joukossa on niin erilaisia lapsia, ja hän on nyt niikun nyt tästä toisesta ääripäästä tavallaan tässä luokassa – – hänelle annettiin parhaasta – – koulumenestyksestä stipendi – – Taidoiltaan ja tiedoiltaan esimerkiksi äidinkielessä hän on varsin taitava kirjoittaja, sanavarasto on laaja – – antaa hyvin – – hienoja kommentteja, kun keskustellaan, ajattelee aika – – laajasti, tuo esiin niitä [ajatuksiaan] – – matematiikassa on myöskin hyvä – – matematiik-*



*ka varsinki ehkä ei oo ollu niin vahvaa sillon, kun on tullu -- vähä vaikee niinkun arvioidaki, että oliko sitä tietoo jo aikasemmi vai ei, että hän niinkun hirveen nopeesti nappaa tiedon. -- ett jos hän saa uuden tiedon ni hän sitten saattaa sitä niinku itse, itse laajentaa. (Opettaja 2000)*

Jennin mielestä koulussa ei ollut ollut mitään erityisen vaikeita asioita. Hän kuvaili omaa oppimistaan seuraavasti:

*No, vähän kaikenlaista. Joskus mä en tienny ihan, mitä tarkoittaa ykstoista plus yhöksän, mutta -- ni sitt mä rupesin tietämään, mikä se oli. -- [koulussa helpoia ovat] jotkut matematiikan laskut, semmoset kakskyt miinus kakskyt ja -- kirjojustehtävät ja lukemistehtävät ja ... maalaamisetki on joskus iha helppoja --. (Jenni 2000)*

Jennin toiminnalle tyypillisiä piirteitä olivat itsenäisyys (12 ilmaisua) ja tunnollisuus (12 ilmaisua). Jenni hankki tietoa itseohjautuvasti eri lähteistä jo päiväkodissa ollessaan:

*-- Jenni on niinku itse keränny sen oppinsa täältä. -- näissä olosuhteissa ... ku ryhmä on näinkin suuri, niin se eriyttäminen on ollu tosi vaikeeta. -- Ett onneks Jenni on sen tyyppinen ollu koko -- ajan, että ... että vaikka ei niinkun aikuinen ole ollu ohjaamassa ... että hän on niinku löytänyt itse itselleen sellasia asioita, mitkä kiinnostaa, ja hän saattaa sitte tulla jotain kysymään -- esmerkiks kirjojuksesta jotakin ... mutt hirveen pitkälle pärjäilee itsekin. -- Että kognitiivisella puolella niin ... rehellisesti sanottuna oikeestaan se, mitä me ollaan täällä tehty niin, mä luulen, ett Jenni aika pitkälle on ne ... asiat hallinnu jo ennestään. (Lastentarhanopettaja 1999)*

*-- ei tuu ny mieleen vielääkään, mikä olis oikeen ... vaikeaa -- mä oon oppinu sitä [kellonaikoja] vähän ... siellä sun täällä, kotonakin. -- ei oo montaa asiaa, joita mä en oo oppinu. -- itse asiassa mä opin aika moniakin asioita täällä -- Aakkosetkin osaan kaikki läpi. (Jenni 1999)*

Lahjakkuuteen liittyvä järkevä asioihin suhtautuminen (11 ilmaisua) näkyi Jennillä erityisesti siinä, että hän suhtautui osaamiseensa ja omiin taitoihinsa hyvin luonnollisesti. Esikoulussa Jennin ikätasoaan kehittyneemmät taidot eivät vaikuttaneet hänen suhtautumiseensa muihin lapsiin:

– – Jenni ei oo koskaan millään tavalla niinku korostanu sitä, että hän osaa monta asiaa ... paljon paremmin ku keskimäärin tän ikäset lapset, että esimerkis tää lukeminen ni on ollu semmonen, että ... ett hän on pitäny sitä nii itsestään selvänä, että ei oo ajatellukaan, että ei kaikki osaa ... tai joku ei tunnista kirjaimia tai ei laske. – – niistä [Jennin taidoista] ei kotona sen kummemmin ole puhuttu eikä oo suureen ääneen huudeltu – – että: ”Voi, ku sä oot taitava, ja voi, ku sä osaat ... sitä ja tätä.” Että se on Jennille yleensä semmonen luonnollinen asia, että hän kirjottaa ja ... ja lukee ja laskee. (Lastentarhanopettaja 1999)

Lahjakkuuteen liittyvistä piirteistä Jennillä korostuivat voimakastahtoisuus (15 ilmaisuja) ja itseensä luottaminen (15 ilmaisuja). Koulussa hän käytti näitä piirteitä hyväkseen esimerkiksi ryhmätyöskentelyssä, mikä osoittaa Jennillä olevan myös Gardnerin (1983) nimeämää intersoonallista eli sosiaalista lahjakkuutta (ks. luku 2.1.2). Jenni oli pidetty toveri ja hän kykeni toimimaan ryhmän ”moottorina” saaden kaikki ryhmän jäsenet tekemään töitä:

– – hän suhtautuu ihan mukavasti ryhmissä poikiinkin, että hän, hän pistää ne pojat sitten tekemäänkin joissakin tapauksissa, että toteamalla jos joku ei onnistu, että ... että tästä nyt ei tule mitään, jos et yritä kunnolla, että hänellä on hyvin tämmösiä päättäväisiä mielipiteitä ja saa kyllä – – ryhmän toimimaan. (Opettaja 2000)

Jennin lahjakkuutta tukevat runsas ilmaisujen lukumäärä motivoituneisuudesta (70 ilmaisuja), keskitason ylittävästä kyvykkyydestä (51 ilmaisuja) sekä luovuudesta (50 ilmaisuja). Lahjakkaan lapsen tunnistamisessa kiinnitetään huomiota lasten varhaiseen puheen ja sanavaraston kehittyneisyyteen, sanaston tarkoituksenmukaiseen käyttöön sekä sanavaraston laajuuteen (ks. luku 2.2.2, Lehtonen 1994; Whitmore 1980; Wuolio 1999). Jennin kielellinen taitavuus (40 ilmaisuja) edustaa vahvasti Gardnerin (1983) nimeämää kielellistä lahjakkuutta (ks. luku 2.1.2). Vanhemmat kertoivat Jennille tyypillisistä kielellisistä erityistaidoista: ”Kielellisesti hän on ikätovereitaan edellä; Jenni rupesi mm. lukemaan jo 4-vuotiaana ja 6-vuotiaana hän alkoi kirjoittaa omia juonellisia pikkukirjoja. Jennillä on hyvä riittelytaito – –.” (Vanhemmat 1999). Jenni vahvasti vanhempien kertomaa itse: “– – mä oon harrastanu niitä tosi paljon, lukemista jotain kaks vuotta ja piirtämistä nel- eiku viis vuotta.” (Jenni 2000).

Renzullin nimeämät lahjakkuuden kolme osa-aluetta näkyivät erityisesti Jennin valmistamissa saduissa ja teatteriesityksissä. Lahjakkuuden osalta niissä tulivat esiin hänen kielellinen taitavuutensa, looginen ajattelukykyensä (tarinoiden selkeästi etenevät juonet), kuvataiteellinen lahjakkuutensa (kuvitus, lavasteet) ja ilmaisukykyensä (esiintymistaito). Tehtävään sitoutuminen eli motivaatio nousi selvästi esiin keskittymisenä ja esitysten loppuun viemisenä. Luovuus ilmeni lukuisien uusien tarinoiden ja satujen syntymisenä sekä niiden kuvittamisena. Jennin luovuus ja aikaansaannokset liittyvät myös Sternbergin (1985) kuvailemaan syntetisoivaan lahjakkuuteen, joka ilmenee luovuutena ja intuitiivisuutena esimerkiksi kirjallisuuden alalla (ks. luku 2.1.2).

Jennin luovuus ja ongelmanratkaisukyky näkyivät arkipäivän tilanteissa, kun hän ratkaisi joskus ikävältä tuntuvat kotimatkakävelyt kuvittelemalla, *“että joku näkymätön ystävä on mun vierellä [hhhehe] ... ja se kertooo mulle vitsejä ja semmosii, ni mä voin aina vastata niihi-hin (naurahtaen)”* (Jenni 2000). Opettajien mukaan Jennin kielellinen taitavuus, luovuus ja hyvä mielikuvitus tulivat esiin selvästi sekä päiväkodin että koulun arjessa:

*— noita kirjoja on tullu ... isot niput ja — ne on joko runomitassa ... taikka sitte toisella tavalla, niissä on sitte selkeesti joku juoni ... ja kertoo jostakin. — hän nauttii hirveesti kaikista tällasista kielellä leikkimisestä, ja — Jenni lukee ihan sujuvasti, ja ... ja jo sillä tavalla ilmeikkäästi, ett toiset jaksaa sitä hyvin kuunnella. — mielikuvituksensa ansiosta, niin keksii ... kaikenlaisia upeita juttuja — Jenni tykkää hirveesti kaikista käsinukkejutuista, pöytäteattereista ja tämmösistä ... — Jennin ... itse rakentamat ja tekemät sadut ja teatteriesitykset ... ne on ... siis tosi upeita ... juoneltaan ja kaikin puolin, miten hän on niinku järjestäny sen, ja ... miten hän on siihen valinnu rekvisiitat ja — että onnn ... kaikki vuorosanat ja muut, ja — hän piti — ihan ... itse tällaisen näytelmän, siinä oli kaks, muuta tyttöä ... kenen kanssa sitte hän oli sen niinku, säveltäny, ja sitte yks äiti tuli kattomaan, ja ... se istu pitkään ja sano: “Onks toi tyttö ite tän keksiny?” (hämmästyneellä äänellä) —.* (Lastentarhanopettaja 1999)

*— tietenki hänen tämmöset kirjalliset taitonsa, ku hän kirjottaa tarinoita — samoin ku hän kuvallisesti kuvittaa niitä — ja sitte ollaa voitu niitäki kuunnella ja — niistä tietysti saatu nauttia.* (Opettaja 2000)

Jennin hyvä muisti, laaja sanavarasto sekä taito käyttää elävää ja värikästä kieltä tulivat esille myös hänen omissa ilmaisuissaan haastattelujen aikana. Näin hän muisteli tekemäänsä satukirjaa:

*— kyllä mä yhen muistan: Pai kylässä. — Siin on semmonen hieno kansi ... Mää oon tehny siihen perhosia, ampiaisia ... Pai potkulautansa kanssa viilettää ... kissankelloja. No niin, mites se alkokaan? Joo. "Pois tieltä", huutaa Pai, "minä menen tänään kylään." "Kenen luo?", eläimet kysyivät. "Ihmisten luo", vastasi Pai. "No, onnea matkaan", toivottivat eläimet. (Jenni 1999)*

Lisäksi Jennillä (2000) oli hyvin tarkkoja kielellisiä kuvauksia omasta työskentelystään ja ajatusprosesseistaan esimerkiksi tehdessään erilaisia kädentöitä ja tehtäviä koulussa:

*— kun me tehtiin semmosii perhosia, ku piti ... piti nin ku leikata semmosesta jännästä kankaasta ... nii mulla välillä meni siitä ohi, nii tuli semmonen perhonen, jolla oli niin kuh ... möykkyjä niissä siivissä ja, mutt mä leikkasin ne siitä huolellisesti irti, nii siitä tuli hieno. — Ja sitt niitte sarvienki hahmottelu oli vaikeeta, ku mä en oikeen osannu päättää minkä näköset niist oikeen tulis — kaikki sarvet kävis siihen perhoseen ... ihan just ja just.*

Jennin monipuolinen lahjakkuus tuli esille myös erilaisina ilmaisuina liikunnallisuudesta (kuusi ilmaisua), musikaalisuudesta (kuusi ilmaisua) sekä kädentaidoista (33 ilmaisua):

*Liikunnallisesti Jenni on taitava ja hänellä on hyvä rytmitaju. (Vanhemmat 1999). — hänhän on musikaalisesti nyt sitten — edistynyt pianonosoitossa esimerkiksi hän on menny eteenpäin, koska ottaa tuntejaki erikseen —. (Opettaja 2000)*

*— sellaset piirustusjutut [ovat olleet helppoja esikoulussa] — mä oon oppinu piirtään näin hyvin. (Jenni 1999). — Jenni pitää piirtämisestä ja maalaamisesta (hän käy 3:tta vuotta Jkl:n kuvataidekoulua). (Vanhemmat 1999). Jennihän käy kuvataidekoulussa ... että on niinku siltäki osin jo hyvin pitkällä. (Lastentarhanopettaja 1999). Käsitöissä on ollu helppoa se, kun ... pitää — värittää joku tai sitte hioa tai maalata tai — on hauska, ku tehtii paperimassasta niitä käsinukkeja ... tai niitä sorminukkeja —.*" (Jenni 2000)

Ensimmäisen luokan jälkeen näytti siltä, että Jenni saattoi jatkaa luottavaisin mielin toiselle luokalle. Jennin vanhemmat (2000) kertoivat Jennin kehityksestä:

*Jenni on kasvanut ensimmäisen kouluvuotensa aikana niin fyysisesti, psyykkisesti kuin sosiaalisestikin – reipas, reilu ja luotettava koululainen. – – Jenni on saanut uusia kavereita, itsenäistynyt ja odottaa taas koulun alkamista, että tapaa taas koulukavereitaan.*

### *Sonja*

Sonjasta kertoessaan vanhemmat ja opettaja kuvasivat toistuvasti erilaisin ilmauksin Sonjan kyvykkyyttä monella eri alueella ja hänen ikätason ylittävää taitavuuttaan. Vanhempien (1999) mukaan Sonja vaati jo hyvin varhain perusteluja kielloille, mikä kertoi hänen perusteellisuudestaan ja halustaan ymmärtää asiat: *“Pienenä hän loukkaantui, jos joku meinasi kieltää jostakin – – tuntui, että hän halusi kertoa, että osaa itsekin ajatella.”* Sonja on monin tavoin lahjakas oppilas, jolla ei opettajan mukaan ollut yhtä heikkoa aluetta: *“Hyvä, vai voisko sanoo jopa erinomainen, ja yleensä kaikissa aineissa – –.”* (Opettaja 2000). Opettaja kertoi, että Sonja erottui luokan muista oppilaista erityisesti kyvyissään eriyttää tehtävät itselleen sopiviksi, tuotosten ylivoimaisuudessa muiden samanikäisten töihin nähden sekä ajattelukyvyissään, jotka ilmenivät tarkoissa ja syventävissä kysymyksissä:

*– – hän itse niinku eriyttää sen itselleen, vaikka hän tekisi samaa tehtävää kuin muut – – nne niinkun hämmästyttää, kun hänen työnsä jälkeä katselee, että voiko tää olla ekaluokan oppilas – – jos hän ei ymmärrä jotaki asiaa, hän heti kysyy, ett hän ei kyllä jää yhtään miettimään sitä, että mistä on kysymys, ja juuri hänellä on hyvin paljon miksi-kysymyksiä.* (Opettaja 1999)

Koulumenestyksellä mitattuna hänen tuloksensa olivat hyviä – yleensä erinomaisia – opettajan kertoman mukaan (Opettaja 2000).

Sonja oli hyvin motivoitunut koululainen. Tämä nousi vahvasti esiin sekä vanhempien että opettajan ja Sonjan itsensä kertomasta. *“Nnnoo, ainaki ku on kässä, ni sillan tuntuu tylsältä, ku se loppuu jo – – kun sitä haluis vielä jatkaa sitä jotain*

*kivaa.*” (Sonja 2000). Ilmaisut kertoivat sekä laadun että määrän (110 ilmaisua) puolesta Sonjan vahvasta tehtävään sitoutumisesta, työn loppuun suorittamisesta sekä innostuneisuudesta ja kiinnostuneisuudesta (yhteensä 19 ilmaisua) kaikkea koulussa esiin tulevaa kohtaan: “– – hän on kauheen innostunu työskentelemään, ja hänellä on niinku tosi paljon sellasta sisäistä motivaatiota. Eli semmonen hyvin tavoitteellinen persoona – –.” (Opettaja 1999).

Sonja on myös hyvin luova persoona. Luovuus ei tullut esiin määrällisesti kovin selvästi (14 ilmaisua), mutta ilmaisujen laatu kertoi luovuuden vahvuudesta: “*Tällä hetkellä hän kirjottaa tosi – – loistavia tarinoita ja pitkiä – – hän on erittäin luova tyyppi – –.*” (Opettaja 1999). Huomiomme kiinnittyi erityisesti Sonjan luovasta ongelmanratkaisukyvyvystä kertoviin ilmauksiin: “– – eli hänellä on hyvin selvät näkemykset itsellään, että mitä hän haluaa tehdä ja miten hän tämän tekee – – että mitä siitä sitten seuraa, kun hän tekee tämän.” (Opettaja 1999). Tämä näkyi erityisesti hänen kirjoitelmissaan sekä kaikissa kädentaitoa vaativissa tehtävissä kuten kuvaamataidossa, käsitöissä ja askartelussa. Hänen luovuutensa tuli esiin myös liikuntaesityksissä ja hänen kyvyssään eriyttää tehtävät itselleen sopiviksi: hän löysi kaikkein tavanomaisimmastakin tehtävästä mahdollisuuden eriyttämiseen. “– – hän itse niinku eriyttää sen itselleen, vaikka hän tekisi samaa tehtävää kuin muut, niin hän laittaa tavoitteet huomattavasti korkeammalle – – ja tietyllä tavalla se työ eriytyy sitä kautta.” (Opettaja 1999).

Ensimmäisten kouluvuosien aikana Sonjassa näkyi erittäin vahvana Renzullin määrittelemien kolmen lahjakkuuden osa-alueen tasapaino: lahjakkuus, motivaatio ja luovuus toimivat arkipäivän koulutyössä luonnollisena osana Sonjan persoonaa. Sonjan töissä tämä tuli esiin esimerkiksi kuvaamataidossa: hänen taitonsa kuvata asioita visuaalisesti, värisilmänsä, sommittelukykynsä ja kädentaitonsa ylittävät ikätason keskiarvot (keskitason ylittävä kyvykkyys); hän eriytti työnsä vaativammaksi kuin ohje edellyttäisi sekä etsi omaperäisiä ja itsenäisiä ratkaisuja ideoidensa toteuttamiseksi (luovuus); hän teki työnsä innokkaasti ja halusi tehdä ne valmiiksi, vaikka ne olisivat vaatineet enemmän aikaa kuin muiden oppilaiden työt (motivaatio). Hänelle tyypillinen kysymys olikin ennen työn aloittamista: ”Saako tämän tehdä loppuun kotona?”

Sonjan opettaja (1999) kertoi Sonjan metakognitiivisista taidoista: “– – hänellä on tavallaan ne semmoset metakognitiiviset taidot kyllä yllättävän hyvät, että, ett hän niinku näkee, ett mitä osaa, mutta näkee myöskin sen, että missä hänellä ois vielä parannettavaa.” Sternberg (1985) on tutkinut juuri metakognitiivisia prosesseja, jotka liittyvät yksilön kykyyn eritellä ja ohjata omaa ajattelutoimintaansa (ks. luku 2.1.2). Sonjalla nämä kyvyt tulivat esiin jo ensimmäisen luokan aikana, mikä myös osaltaan kertoo hänen lahjakkuudestaan. Monet muutkin tutkijat korostavat sitä, että lahjakkaan lapsen ajattelukyky erottuu muista samanikäisistä (ks. mm. Hollingworth 1948; Uusikylä 1994; Whitmore 1980). Sonjan poikkeuksellinen ajattelukyky muihin samanikäisiin verrattuna ilmeni myös hänen esittämissään miksi-kysymyksissä ja yleisessä pyrkimyksessään ymmärtää esiin tulevat asiat: “– – jos hän ei ymmärrä jotaki asiaa, hän heti kysyy, että hän ei jää yhtään miettimään sitä, että mistä on kysymys – –.” (Opettaja 1999). Tämä tuli esiin myös haastattelujen aikana, jolloin Sonja tarkensi usein kysymystä, jota ei ollut ymmärtänyt täysin. Hän kysyi: “Mmm ... miten minkämoinen?”, kun halusi tietää tarkemmin, mitä haastatteliija tarkoitti kysymyksellä, millainen kouluvuotesi on ollut (Sonja 1999).

Sonjalla oli hyvin korkea itsekritiikki, mikä Uusikylän (1987, 33–39) mukaan on tyypillinen lahjakkaiden lasten persoonallisuudenpiirre: “Vaikeata on ollut se, että hän on niin kriittinen itseään kohtaan (ei hyväksy epäonnistumista).” (Vanhemmat 1999). Vanhemmat toivoivat ensimmäisen luokan päätteeksi, että Sonja oppisi “hyväksymään sen, että kaikkea ei voi heti osata tai tietää – – hyväksymään myös epäonnistumisia.” Opettajan (1999) kuvauksen mukaan Sonja oli “hyvin tämmönen perfektionisti kyllä luonteeltaan.” Tämä korostui nimenomaan ensimmäisen luokan alussa:

– – kyllä mä syksyllä olin pikkusen huolissaan siitä, ett kun hän halusi tehdä viimesen päälle ja hienosti ja jos se oli ... jos pikkusenki joku asia ei menny niinku hän oli ajatellu, niin sitt se piti korjata ja sitä piti korjata useaan kertaan. Ja vaikka kuinka mää sanoin, että tuo ei haittaa yhtään, niin ei se – – auttanu. Jjjaaa sitt – – siinä kävi usein niin, että kun tehtiin jotakin hommaa niin – – Sonja ei tietenkää saanut valmiiksi samassa ajassa kun muut, koska hän halusi tehdä niin täydellistä – –. (Opettaja 1999)

Lahjakkaille lapsille on kuitenkin tyypillistä myös järkevä suhtautuminen erilaisiin eteen tuleviin asioihin, mikä näkyi Sonjassakin (12 ilmaisua). Joko tästä syystä tai Sonjan persoonallisuuteen kuuluvan hyvän sopeutumiskyvyn (25 ilmaisua) ansiosta tilanne oli muuttunut toisen luokan kevääseen mennessä:

*Mutta se muutos, mitä en muuten sanonu, mikä niin kun nyt – – tulee mieleen, on se, että Sonjahan oli äärimmäisen pedantti sillon ensimmäisellä luokalla – – ja hermostu sitte aluksi varsinkin siitä, että hommat ei sujunu, niin kun hän oli ajatellut – – että – – hänellä oli tavote, ja hän ei omasta mielestään päässy siihen. Mutta nyt on tullu semmosta väljyyttä siihen – – itsensä kanssa olemiseen, että hän ei hermoile enää ollenkaan – – jija ei oo niin tarkka, semmonen ylitarkka niistä asioista, mikä minusta on niinko ihan, ihan hyvä piirre, että on tietyllä tavalla semmonen itseään kohtaankin aika suvaitsevainen. (Opettaja 2000)*

Myös vanhempien (2000) näkemyksen mukaan Sonjan suhtautuminen suorituksiinsa oli muuttunut suurpiirteisemmäksi: *“Ehkäpä Sonjasta on tullut rennompi toisen kouluvuoden aikana, enää hän ei ole niin pikkutarkka.”*

Muita Sonjalle tyypillisiä lahjakkuuteen liittyviä piirteitä olivat itsenäisyys (17 ilmaisua), kunnianhimoisuus (14 ilmaisua), järkevä asioihin suhtautuminen (12 ilmaisua), voimakastahtoisuus ja pyrkimys ymmärtää asioita (molemmista 11 ilmaisua) sekä tunnollisuus (10 ilmaisua). Vaikka Sonjan vastuuntuntoisuus oli lukumääräisesti (neljä ilmaisua) heikosti esiin tuleva ominaisuus, ilmaisujen laadun perusteella voidaan päätellä toisin: *“– – hän haluaa selvittää asiat perusteellisesti ja tehdä työnsä loppuun.”* (Vanhemmat 1999). *“– – äärimmäisen vastuuntuntonen oppilas – –.”* (Opettaja 2000). Harkitsevaisuus (kuusi ilmaisua) taas oli piirre, joka Sonjassa tuli esiin erinomaisesti haastattelujen yhteydessä, vaikka ei lukumäärän perusteella korostunutkaan: hän pohti jokaista kysymystä tarkkaan eikä selvästikään halunnut vastata, ennen kuin oli harkinnut perusteellisesti sekä kysymystä että vastaustaan. Tämä näkyi myös observointien yhteydessä, kun Sonja osallistuessaan opetuskeskusteluun mietti ensin tarkkaan, mitä sanoi tai mitä kysyi. (Observoinnit 11.5.2000.)

Opettajan (1999) näkemyksen mukaan Sonja oli monella alalla lahjakas oppilas: *“– – erittäin taitava hyvin monella alueella – – ett hänellä ei oo sellasta yhtä heikkoo aluetta – –.”* Haastatteluissa ja kirjoitelmissa korostui sekä laadullisesti että



määrällisesti (39 ilmaisua) Sonjan keskitason ylittävä kyvykkyys monella eri alueella. Kielellinen lahjakkuus nousi hyvin esiin tutkimusaineistosta (21 ilmaisua). Äidinkielen taidoista opettaja (2000) kertoikin: “– – hän oli hyvä kirjoittaja jo viime vuonna, mutta hän on *erinomanen* tänä vuonna – – Ja samoin lukeminen – – hän lukee nopeasti, hän ymmärtää hyvin ja harrastaa lukemista myöskin.”

Sonjan liikunnalliset taidot tulivat esiin paitsi opettajan lausunnoista myös vanhempien (2000) kirjeestä: “– – hän pääsi taitoluistelussa kilparyhmään – –.” Luistelu olikin Sonjalle rakas harrastus, mikä näkyi myös koulussa tanssiesityksinä ja hyppyjen “kuivaharjoitteina”. Opettaja (2000) kertoi Sonjan liikunnallisista ja musiikillisista valmiuksista:

*– – mitä mää oon niinku myöski keskustellu muitten opettajien kanssa, ketkä opettaa Sonjaa musiikissa tai liikunnassa ... niin ne viestit on ihan samansuuntasia myöskin siellä, ett erittäin hyvin menee – – on sillä tavalla ihan lahjakas myös monilla liikunnan alueilla.*

Kädentaidot (16 ilmaisua) olivat Sonjalla poikkeuksellisen hyvät: “– – kädentaidot aivan mahtavat – – nne niinku hämmästyttää – –”, kertoo opettaja (1999). Myöskään matematiikka ei tuottanut Sonjalle ongelmia:

*Ensimmäisenä vuonna matematiikan opiskelu oli tosi helppoo, jjjaa ne oli kaikki ne toimet niin automatisoituneita – – kaikki ongelmanratkasut ja muut – – tänä talvena – – kaikki tulokset ja muut mitä on, niin ne on hyvin ... niinku ... erinomasia – – kokonaisuutena ottaen niin tosi hyvin on menny. (Opettaja 2000)*

Sonja oli kasvanut ja kehittynyt ensimmäisten kouluvuosiensa aikana entistäkin positiivisempaan suuntaan lahjakkuuden eri alueilla. Toisen luokan tavoitteet oli saavutettu kaikilla muillakin kasvun ja kehityksen osa-alueilla. Toisen luokan päättyessä vanhemmat (2000) kirjoittivat:

*Sonja ei ole enää niin kriittinen ja vaativa itseään kohtaan, hän on oppinut hyväksymään sen, ettei välttämättä tiedä tai osaa kaikkea heti. Hän on oppinut selvittämään asioita itsenäisemmin ja hänestä on tullut entistä vastuuntuntoisempi.*

Opettaja (2000) kertoi Sonjan saavuttaneen kaikki toiselle luokalle asetetut tavoitteet *“erinomaisesti – – ja paljon enemmänkin – – on sillä lailla monilahjakkuus kyllä – – ett sitt on musta jo hiusten halkomista, jos mää jotakin yrittäsin keksiä tähän [mitä Sonjan olisi pitänyt vielä oppia] – –.”*

### *Saku*

Saku on monipuolisesti lahjakas lapsi, joka suhtautui ensimmäisinä kouluvuosina ikätasoaan parempiin taitoihinsa melko vaatimattomasti (12 ilmaisua). *“– – Saku ei sillai korosta sitä taitavuutta, ett se on hyvin vaatimaton luonteeltaan – – ett se ei niinku kehuskele sillä, että ku hän on nyt näin ja näin paljo tehny ... vaa, se vaan tekee sitten ne hommansa.”* (Opettaja 1999). Sakun lahjakkuus lienee ollut vanhemmillekin hyvin luonnollinen asia, sillä hekään eivät korostaneet kirjeissään hänen taitojaan. Sakun taitavuus saattoi peittyä ensimmäisenä kouluvuonna vaatimattomuuden, arkuuden, itsekriittisyyden ja voimakastahtoisuuden taakse (vrt. luku 2.2.1, Gari ym.; luku 2.2.3, tunnistamiseen liittyvät ongelmat). Opettajan (1999) lausunto kertoi lahjakkaan oppilaan tunnistamisen vaikeudesta luokassa:

*– – emmä oo koskaan ajatellu, niinku Sakua sillai, ett hän ois niinkun nii, mitenkää poikkeuksellisen lahjakas – – ett sitte hämmästy, ett aijjaa (naurahtaen), että tääkö luokitellaan nii lahjakkaaksi – – mutt kyllähän hän niinku paljo taitavampi on ku nää ikäisensä – –.*

Vaikka Saku ei varsinkaan ensimmäisellä luokalla tuonut taitojansa esille, hän osoitti keskitason ylittävän kyvykkyytensä nopean oppimisen, lisätehtävien tarpeen ja erinomaisten oppimistulosten avulla. Opettaja (1999) kiinnitti huomiota myös Sakun ajattelutaitoihin: *“– – että ku on älykäs lapsi, niin se mieltii semmosia asioita, mitä moni muu lapsi ei mieli, ku ... tämmösiä, että tykätäänkö minusta – –.”* Tämän voidaan katsoa liittyvän tutkimustuloksiin, joiden mukaan lahjakkailta lapsilla on normaalien kasvuun ja kehitykseen liittyvien ongelmien lisäksi myös lahjakkuuden mukanaan tuomia erityisongelmia (ks. luku 2.2.2, Gardner; Hollingworth). Myös ulkopuolisuuden tunne on lahjakkaille lapsille tyypillinen piirre (ks. luku 2.2.3, Tor-

rance). Opettajan näkemyksen mukaan Sakun taidot olivat ensimmäisen kouluvuoden lopussa seuraavanlaiset:

*— Saku on kautta linjan kauheen taitava — ett kuka tahansa aikuinen on, niin sanoo, ett ku se on niin taitava niin monessa asiassa ja näppärä — Saku on niinku matikassa ja äidinkielessä aika taitava ollu niinku eppuluokkalaiseksi, ett sillä oli kuitenkin niin hyvät perustiedot — silleen monipuolisesti lahjakas, ett on liikunta ja musiikki — ja käsitöissä, että niinku tää motoriikka — kyllähän ne [oppimistavoitteet] niinku silleen kirkaasti on — ylittyny kaikki —. (Opettaja 1999)*

Ensimmäisen luokan opettaja kertoi, että itsekriittisyys oli Sakulla koulun alkaessa melko hallitsevaa (9/10 ilmaisua): *“— sill’ on hyvin korkee semmonen itsekritiikki tai sellanen onnistumisen tarve, ett se — yrittää, taikka haluaa onnistua aina hirveen hyvin — tai se epäonnistumisen pelko on hirveen korkee.”* Myös vanhempien (1999) mukaan kotona ja koulussa tuli vaikeuksia uusissa tilanteissa, kun Saku jännitti, meneekö kaikki hyvin ja osaako hän vaadittavat asiat. Toisella luokalla Sakun koulukäyttäytyminen muuttui myönteisempään suuntaan, ja hän toi esille omia taitojaan luokkatilanteissa rohkeammin mm. ilmoittamalla etenemisestään tehtävissä ja hakemalla opettajalta vahvistusta osaamiseensa (Observoinnit 11.5.2000 ja 16.5.2000). Kriittisyys itseä ja omia tuotoksia kohtaan väheni huomattavasti toisen kouluvuoden aikana, sillä opettaja (2000) ilmaisi asian vain yhden kerran kertoessaan Sakun tuntiaktiivisuudesta: *“— onko hänellä sitte itellä niin kauhee kritiikki päällä, että, ett jos hän ei oo ihan täysin varma, niin hän ei nosta tassua ylös —.”* Järkevän asioihin suhtautumisen lisääntyessä toisena vuonna (24/29 ilmaisua) hänen voimakastahtoisuutensa oli samalla vähentynyt huomattavasti (1/14 ilmaisua).

Sakun koulumenestys oli myös toisena kouluvuonna erinomainen. Hän sai heti alkusyksystä lisätehtäväkirjoja ja -vihkoja, ja eteni eri oppiaineissa omaa tahtiaan. Opettajan mukaan itseohjautuva työskenteleminen oli ollut Sakulle hyvin palkitsevaa ja hän oli pitänyt lisätehtävien tekemisestä:

*— esmes matematiikassa, että hän saa edetä omaan tahtiaan, mennä niitä lisätehtäväkirjoja ... sitte iha vauhdikkaasti ja on ... kaikissa muissaki oppiaineissa ni, aina on ... on mahdollista tehdä äidinkielessä lisätehtäviä ja ... että kyllä sitä eriyttämistä sillain ... tuleeh (huokaisten), tulee tämmösen lahjakkaan lapsen,*

*että ... voi edetä, voi edetä omaa tahtiaan – – kyllä mun mielestä selvästi haluaa välillä toimia ihan rauhassa iteksiäänkin, ja vaatii ehkä semmosen – – rauhallisen työympäristön itelleen – –.* (Opettaja 2000)

Vanhempien mukaan toisella luokalla kouluaineissa ei ollut ollut vaikeuksia, mitä tuki myös opettajan (2000) ilmaisu: “– – oppiaineissa selvästi ... näkee, että ne on hänelle helppoja – –.” Vanhemmat (2000) kertoivat, että Saku on kehittynyt myös oman tiedon jakamisessa. Sakun monipuolinen lahjakkuus ja nopea oppiminen tulivat esille opettajan haastattelussa:

*Hän on kielellisesti ihan, ihan lahjakas, ja hänellä oli jo toppuluokalle tullessaan nää taidot hallinnassa, että kirjottaa lähes virheettömästi – – ja lukee ja ymmärtää lukemansa – – tänä vuonna tuli ihan uutena kaunokirjaimet, että ne hän oppi hel-helposti ja käsiala on tosi siistiä, oikein ... hyvää ja, ja virheetöntä – – kyllä mä väittäisin, että ne tavoitteet, mitkä tälle vuodelle ... on asetettu koko luokalleki, niin Saku on ne ... kirkkaasti yli keski ... riman saavuttanu – –.* (Opettaja 2000)

Saku on lahjakas monella alalla, mutta hän erityisosaamisensa tuli esille käden- taidoissa (27 ilmaisu), liikunnassa (23 ilmaisu) sekä matematiikassa (20 ilmaisu). Hänen mielestään kivointa koulussa olivat “*matikka ja liikka*” (Saku 1999). Matematiikka oli Sakulle helppoa, ja hän odotti molempina keväinä seuraavalta lukuvuodelta “*vaikeempia laskuja*”. Sakun matemaattinen taitavuus näkyi observoidulla matematiikan tunnilla (16.5.2000) nopeana tehtävien tekemisenä ja itseohjautuvana työskentelynä. Opettajat kertoivat Sakun matemaattisesta taitavuudesta:

*– – matematiikka on ihan selvä [Sakun erityistaito] – –.* (Opettaja 1999). *– – kun huomasin, että – – selviää tehtävistä muita nopeemmin, niin annoin sitten jo heti ylimääräisiä matematiikan lisätehtäväkirjoja – – hän oppi kertotaulut hirveen näppärästi ja nopeesti – – kun ne vaan tarjoili, niin kyllä hän ne seuraavalla kerralla osas ja hän selvis niistä mejän kertotaulutesteistä hirveen nopeesti ja sai diplomin varmaan ihan ensimmäisenä ja ... että se matematiikan puoli näyttää hänelle olevan hirveen ... helppoa – –.* (Opettaja 2000)

Pelaaminen oli Sakulle todella tärkeää ja vanhempien (1999) mukaan hänellä on lahjoja siihen: “*Jääkiekko ja jalkapallo ovat olleet hänen elämässään useita vuosia*

– – *Onkin upeaa nähdä hänet elementissään kentällä – –.* ” Opettajat kertoivat Sakun liikunnallisista erityistaidoista ja aktiivisesta liikuntaharrastuksesta seuraavasti:

*Sakuha on hirveen urheilullinen, ja meidän luokan pojat ainakin pelaa hirveen paljo pallopelejä – –.* (Opettaja 1999). *Tietenki liikunta on sitte yks hänen ihan erityisvahva alueensa. – – hän on niin taitava siinä, että hän saa tuolla ... seurassa pelatessaan jo – – niin paljon – –.* (Opettaja 2000)

Vanhempien (1999) mukaan Saku oli innostunut käsitöistä, ja hänellä oli todella tarkka ja siisti käsiala töissä. Toisen luokan opettaja kertoi Sakun kädentaidoista ja taiteellisesta luovuudesta:

– – *kuvaamataidossa ja käsitöissä erityisesti ... hän on erittäin taitava, ja tekee todella, ihan nyt kun me tehdään lähinnä tekstiilitöitä täällä, niin todella hän tekee ne niinkun paneutuen – – jos mulla ois nyt näyttää hänen tekemiään käsitöitä – – ne on kyllä melkein ku koneella tehtyjä, että ne on tosi hyviä ... ja siistejä. – – noissa käden taitoa vaativissa ... tehtävissä – – jälki on hirveen siistiä ja tyylikästä, mitä hän tekee. On se sitten kuvaamataidossa piirtämistä, maalaimista – – niin hänellä on jo siinäki hirveesti semmosta värisilmää, että hän osas jo värien sekottamiset – – paremmin ku oikeestaan kukaan muu – –.* (Opettaja 2000)

Sakun keskitason ylittävä kyvykkyys (37 ilmaisua), motivoituneisuus (40 ilmaisua) ja järkevä asioihin suhtautuminen (29 ilmaisua) kertoivat hänen monipuolisesta lahjakkuudestaan. Saku oli innokas koululainen ja kiinnostunut kaikista uusista asioista: “– – *kaikkeen – – lähtee sillai innokkaasti mukaan – – et semmonen perusmmmyönteinen asenne – – erittäin myönteinen asenne – – tähän koulunkäyntiin – –.*” (Opettaja 2000). Varsinaisia Sakun luovuudesta kertovia ilmauksia oli vähän (vain kolme ilmaisua), mutta hänen luovuutensa tuli esille monella tavalla. Toisella luokalla hänen koulukäyttäytymisensä ja toimintansa osoitti, että hänellä on erityistä sosiaalista luovuutta “*sosiaalistavana tyyppinä*” ja “*pienenä terapeutina*” ryhmätilanteissa (Opettaja 2000). Sakun sosiaaliset taidot kertoivat myös Gardnerin (1983) nimeämästä interpersoonallisesta eli sosiaalisesta lahjakkuudesta, kyvystä tulla toimeen muiden kanssa (ks. luku 2.1.2). Sakun taidot pelikentällä osoittivat, että hänellä on myös liikunnallista luovuutta; hän osasi toimia muuttuvissa pelitilanteissa luo-

vasti. Saku (2000) kertoi, että *“ku jalkapallossa meille tulee joskus aina riita, nii on puhuttu aina se asia. Keskenään.”* Opettajat ja vanhemmat kertoivat hänen sosiaalisesta ja liikunnallisesta luovuudestaan pelikentällä:

*— esikoulusta tuli sellasta viestiä viime vuonna, et se on hirveen oikeudenmukainen, et se järjestee niitä pelejä —. (Opettaja 1999). — hän on reilu pelikaveri ja ottaa upeasti huomioon muut. Ilmeisesti varmuus omasta pelitaidosta ja tietoisuus omasta paikasta on vaikuttamassa asiaan. (Vanhemmat 1999)*

*— kaikissa peleissä tuolla liikuntatunneilla, niin — hän osaa kyllä — tommosen häviönkin kantaa kyllä erittäin kypsästi — hänen joukkueensa hävis, mutta että hänen asenteensa oli se, että tuota niin: “Pojat, tärkeintä on pelaaminen, että mitä niistä pisteistä, että tärkeintä, että saahaan peliä ... aikaseksi.” — kyllä hän hirveen kypsällä tavalla osaa suhtautua (huokaisten) ... eikä mollaakaan sitten ... mmjoukkueensa heikoimpiakaan, että — osaa ottaa toiset kyllä huomioon. (Opettaja 2000)*

Sakun toinen kouluvuosi päättyi myönteisissä tunnelmissa. Vanhemmat (2000) kirjoittivat Sakun onnistuneesta kouluvuodesta: *“Toppuvuosi meni meidän mielestämme tasaisen mukavast. Ei enää ongelmia paikan löytymisessä, sosiaalisissa suhteissa, kouluaineissa ei vaikeuksia.”*

### 5.3 Tutkimuslasten motivaatio ja sen muutokset

*Koulussa tykkään kaikista aineista.  
Kirjoittamisessa saa kirjoittaa niin paljon Kun haluaa.  
Äidinkielessä saa lukea ja on kivoja tehtäviä.  
Kuvaamataidossa saa piirtää ja maalata.  
Käsityössä voi käyttää käsiä  
ja näpertää kaikkea kivaa ja pientä.  
Matematiikassa saa laskea  
ja tehdä kivoja ja vaikeita tehtäviä.  
Musiikissa soitetaan ja lauletaan kivoja lauluja  
ja leikitään joskus.  
Ympäristöopissa ja luonnontiedossa  
tutkitaan luontoa ja käydään tutkimusretkillä.  
Uskonnossa kerrotaan satuja.  
Liikunnassa on kivoja ratoja.  
Näiden asioiden takia kaikista aineista tulee kivoja.  
Koulussa myös kaverit ovat kivoja.*

Sonja 2000, 2. lk

Tässä luvussa perehdymme tutkimuslastemme motivaatioon ja sen mahdollisiin muutoksiin. Olemme käyttäneet apunamme teoriaosassa esiteltyjä tutkimuksia ja teorioita niiltä osin, kuin niitä voidaan soveltaa tämänikäisiin lapsiin.

Yleisten motivaation määritelmien mukaisesti olemme pyrkineet selvittämään tutkimuslastemme toiminnan kestoa ja pysyvyyttä, jotka ilmaisevat motivaation tasoa (Kuusinen 1991). Ruohotien (1998) mukaan myös tekemisen suunta ja vireys ovat tärkeitä motivaatiota määrittäviä tekijöitä. Motivaatio on luonteeltaan tilannesidonnainen ja erikseen voidaan puhua tilannemotivaatiosta ja yleismotivaatiosta, joita kuvaamme tutkimuslapsissamme. (Ks. luku 3.1.2.) Lapsen ollessa kyseessä motivaatio näkyy tekemisen määrässä, harrastuneisuudessa ja siinä, mistä lapsi ilmoittaa tykkävänsä.

Salovaara ja Järvelä (1997) esittävät, että motivaatio on yksilön taipumusta ja halukkuutta toimia tietyllä tavalla ja sitä voidaan pitää siten eräänä oppimisen perusedellytyksenä. Pyrimme kuvaamaan tutkimuslastemme taipumusta ja halukkuutta

oppimiseen. Metsämuurosen (1997, 19) mielestä oppiminen on tehokasta, “kun oppijalla itsellään on halu oppia, halu tietää, halu taitaa ja halu omaksua”. Tutkimmekin, oliko meidän tutkimuslapsissamme havaittavissa näitä konatiivisia rakenteita, jotka liittyvät oppimisen motivationaaliseen alueeseen. (Ks. luku 3.4.1.)

Orientaatiotyyppien ja oppimismotivaation on todettu olevan vahvasti toisiinsa sidottuja tekijöitä, siksi pidimme tärkeänä pohtia tutkimuslastemme erilaisia orientaatiota motivaation yhteydessä. Pyrimme määrittelemään, mitä orientaatiotyyppiä kukin tutkimuslapsistamme edustaa. Tässä käytimme apunamme taulukkoa 1 (ks. luku 3.4.2). Pohdimme tässä yhteydessä myös sitä, olivatko tutkimuslastemme orientaatiomallit sopusoinnussa persoonakuvausten yhteydessä esitettyihin lahjakkuustyyppeihin.

Motivaation kolme perusvoimaa (ks. luku 3.5, Thomas & Crescimbeni) *tiedonhalu, itsensä toteuttaminen ja suoriutumisen tarve* olivat myös tarkastelumme kohteena tässä luvussa (vrt. luku 3.2, Maslow). Nämäkin ovat sidoksissa persoonallisuudenpiirteisiin ja lahjakkuuteen, joihin on paneuduttu edellisissä luvuissa. Tutkimme, tukivatko tutkimuslastemme persoonallisuus, lahjakkuus ja motivaatio toisiaan vai esiintyikö joidenkin piirteiden välillä ristiriitaa.

Persoonallisuuden piirteitä kuvaavassa taulukossa (taulukko 3, ks. luku 5) on motivaatioon liittyviä piirteitä eritelty vain neljän piirteen osalta: *esikoulu- / koulumyönteisyys, motivoituneisuus, kiinnostuneisuus uusista asioista ja innostuneisuus kaikesta*. Nämä ovat piirteitä, jotka esiintyvät niissä teoriaosassa esittelemissämme tutkimuksissa, joissa lahjakkuus ja motivaatio on kytketty toisiinsa. Renzullin mukaan (ks. luku 2.1.2) motivaatio tarkoittaa tehtävään sitoutumista. Motivoituneisuus taulukossa 3 pitääkin sisällään sellaiset motivaation osa-alueet kuin tehtäväsidonnaisuus, sitkeys, oppimisen halu ja tahto, määrätietoisuus tavoitteeseen pyrkimisessä ja oma tavoitteen asettelu. Näitä erittelimme tarkemmin käyttäen apunamme niitä erilaisia ilmaisuja, joita kirjoitelmissa ja haastatteluissa esiintyi.



## Jenni

Jennillä oli voimakas halu ja tarve oppia uutta, ja motivoituneisuus (70 ilmaisu) korostui hänen persoonallisuudenpiirteissään. Hän oli kiinnostunut uusista asioista (15 ilmaisu) ja hyvin innostunut kaikesta (22 ilmaisu). Jenni oli omalla uteliaisuudellaan, kiinnostuneisuudellaan, pohdiskelullaan ja kyselemisellään opettanut vanhemmilleen (1999) *“ihmettelemistä, pienistä asioista ilostumista ja innostumista.”* Jennin tiedonhalua (uteliaisuutta) sekä tietämisen ja ymmärtämisen tarpeita (vrt. luku 3.2, Maslow ja luku 3.5, Thomas & Crescimbeni) kuvasi myös hänen sinnikkyytensä vaatia perusteluita asioihin tai tapahtumiin. Lisäksi hänellä oli tapana hankkia itseohjautuvasti tietoa asioista *“siellä sun täällä, kotonakin”* (Jenni 1999). Vanhempien (1999) kirjeessä tulivat esille Jennin monenlaiset mielenkiinnon kohteet:

*Lukeminen on mukavaa, samoin satujen ja tarinoiden kuunteleminen ja kertominen. Hän tekee mielellään omia satuja / tarinoita tietokoneella tai käsin kirjoittaen. Kaikenlainen liikkuminen kiinnostaa: uiminen, pyöräileminen, urheileminen. Jenni pitää eläimistä ja tykkää leikkiä kavereiden kanssa.*

Vanhempien mukaan Jenni oli ollut kiinnostunut esikoulutehtävistä jo 4-vuotiaasta lähtien. Hän oli odottanut kovasti esikouluryhmään pääsemistä oltuaan pienestä asti päiväkodissa:

*Joo, hän tuli niinku valtavalla innolla, alotti tämän niin sanotun virallisen viimeisen eskarivuotensa ... ja talossa on ihan selvä hierarkia, miten tänne vihdoin ja viimein päädytään (naurahtaen) – – hän oli siitä hyvin ylpeä syksyllä – –.* (Lastentarhanopettaja 1999)

Jenni suhtautui hyvin myönteisesti esikouluun (12 ilmaisu). Tehtäväorientoituneelle toiminnalle tyypilliset piirteet itseohjautuvuus, innostuneisuus, keskittyneisyys ja sitkeys (taulukko 1, ks. 3.4.2) tulivat esille monin tavoin Jennin toiminnassa ja käyttäytymisessä esikoulun aikana. Jennin aktiivisuuden ja itseohjautuvuuden voidaan todeta olleen omaehtoista oppimista (ks. luku 3.4.1, Metsämuuronen): *“Jenni on niinku itse keränny sen oppinsa täältä – – hän on niinku löytänyt itse, itselleen sellaisia asioita, mitkä kiinnostaa – –.”* (Lastentarhanopettaja 1999). Esikoulutehtävät

eivät aina antaneet hänelle riittävästi haasteita, sillä Jenni koki ne toisinaan “lälli-helppoina” (Vanhemmat 1999). Siitä huolimatta hän teki tehtäviä innokkaasti: “*Jenni on ollu valtavan innostunu niistäkin tehtävistä, mitkä näkee, että hän on kuitenkin hallinnu ne ihan ... suit-sait. – – Ja onneks ei oo ollu niinku semmosta, että äh, mä osaa nää kaikki ... jo, ett tää on ihan tyhmää.*” (Lastentarhanopettaja 1999). Lastentarhanopettaja (1999) kertoi Jennin vahvasta yleismotivaatiosta esikoulussa:

*Kaikessa muussakin, tosi innostunu, ... ett välttämättä siinä ei oo ehkä ... Jennin kohdalla, sillä tavalla semmosta haastetta ollu monessakaan ... hommassa, kun jonkun muun kohdalla, mutta ... mutta että se ei oo niinku riippunu siitä se Jennin innostuminen ollenkaan siitä, että hän on niinku hirveen innokas tekemään ... ja osallistumaan ihan kaikenlaisiin, yhteisiin leikkeihin tai käden töihin tai ihan mihin tahansa.*

Jennin (1999) yleismotivaatiota kuvasivat myös hänen omat ajatuksensa myönteisistä esikoulukokemuksista ja viihtymisestä:

*No, ihan kiva, on ollu piirustuksia ja ... kaikenlaisia tehtäviä ja ... ihan sun muuta. – – No, varsinkin se [on ollut kivaa], kun ollaan voitu ulkona olla ... ja sitten se, kun voidaan olla sisällä, leikkiä. – – No ... se kun saa niin kun saa leikkiä muitten kanssa.*

Ruohotien (1998) nimeämää tilannemotivaatiota (ks. luku 3.1.2) Jennillä lisäsi voimakas auttamisenhalu (vrt. luku 3.1, Ojala & Uutela), joka näkyi hänen innokkuuteen toimia “apuopena” esikoulussa: “– – *hän on ollut auttamassa jotain lasta eskaritehtävien teossa tai vaikka kengännauhojen sitomisessa.*” (Vanhemmat 1999). Myös lastentarhanopettaja (1999) kertoi Jennin auttamisenhalusta:

*– – apuopettajana kyllä, ja onnn niinku tosi innokas itse siihen. – – ett mä muutamman kerran tuolla nukkarissa sitte, ku on joutunu käväsemään puhelimesta, ni oon sitt sanonu Jennille, että jatkatko tästä ... ja Jenni lukee ihan sujuvasti, ja – – hän mielellään tekee sitä kyllä.*

Jennin yleis- ja tilannemotivaation suuntaa ja vireyttä (ks. luku 3.1.2, Ruohotie) kuvaa se, että hän keskittyi tiiviisti esikoulutehtävien tekoon. Lastentarhanopettaja

(1999) kertoi, että “ tarkkaan hän on niinku aina kuunnellu ohjeet, ja ruvennu sitte tekemään, ja jälki on ollu aina hirmusen siistiä ja hyvää.” Edellinen ilmaisu kertoo myös Jennin tehtäväorientoituneisuudesta (taulukko 1, luku 3.4.2), sillä hänellä oli voimakas lähestymistendenssi esikoulutehtäviin sekä muuhun toimintaan esikoulussa.

Jennin motivaation tasosta kertoivat vahva tekemisen kesto ja pysyvyys (ks. luku 3.1.2, Kuusinen). Jenni käytti paljon aikaansa ja energiaansa satujen sekä tarinoiden kirjoittamiseen sekä esitysten tekemiseen esikouluvuoden aikana: “*Jenni tykkää hirveesti kaikista käsimukkejutuista, pöytäteattereista ja tämmösistä ... että kehittelee sitte omia tarinoita ja satuja – – ett hän nauttii hirveesti kaikista tällasista kielellä leikkimisestä – –.*” (Lastentarhanopettaja 1999). Tuotteliaan tytön toimesta kuvitettuja kirjoja syntyi “*isot niput*” (Lastentarhanopettaja 1999). Jenni esitteli kirjojaan meille, mistä saatoimme päätellä, että yhden kirjan valmistaminen vaati häneltä usean päivän – joskus jopa viikkojen – pitkäjänteisen työn. Hänellä oli siis yksilöllinen, pitkäaikainen mielenkiinto kirjojen tekemiseen (vrt. 3.1.2, Metsämuuronen). Jennin kirjojen tekemisessä näkyivät ja sitä ylläpitivät itsensä toteuttaminen sekä suoriutumisen tarve eli halu kokea onnistumista ja menestystä (vrt. luku 3.4, Maslow ja luku 3.5, Thomas & Crescimbeni).

Jennin hyvästä esikoulumotivaatiosta huolimatta vanhemmat (1999) kirjoittivat, että “*päiväkodin tuttu ja sama rytmi on aika ajoin kyllästyttänyt*” Jenniä. Lastentarhanopettajan (1999) mukaan Jennin yleismotivaatio pysyi kuitenkin samanlaisena koko esikouluvuoden ajan:

*– – kyllä mää oon niinku ... omasta mielestäni ja samaten ... tämän ryhmän muitten aikuisten mielestä, niin ... huomaavivani, että ei se ole laantunut ... se into, että ... äidin kertoman mukaan hän on kyllä hyvin mielellään joka aamu lähtenyt [esikouluun]. Hyvin reippaana hän aina ovesta astuu, ja huutaa huomenet, ja siitä se päivä lähtee.*

Jennin motivaatio ja halu oppia uutta olivat vaikuttaneet myönteisesti myös lastentarhanopettajan työmotivaatioon:

*Ja just tää Jennin tämmönen ... into ... ja innostuminen, nii si-sitä on ollu niinku tosi ihana seurata ja ... ja se on niinku ittelle antanu semmosta ... voimaa ja ... e-eikä oo ollu ... kauhea murhe koko ajan päällä, ett apua, ett mitä mä (naurahaetaen) ... mä vielä ehkä ... osaisin tälle lapselle antaa. (Lastentarhanopettaja 1999)*

Jenni oli tyytyväinen esikouluvuoteensa ja totesi oppineensa monia asioita. Kouluun lähtöä odotellessaan hän asetti itselleen yhden oppimistavoitteen: *“Mää en oikeen rahoja osaa laskea vielä.”* (Jenni 1999). Jennille *“se [koulu] o tällä hetkellä joku tosi upea paikka, jonne on ihana mennä – –.”* (Lastentarhanopettaja 1999). Lastentarhanopettajan (1999) mukaan *“Jennillä on yhtä suuri ... into alottaa sitä koulua ... kun sillon vuosi sitten tätä eskaria”*, ja hän toivoi *“että se innostus säilyisi ... vielä siellä koulussaki.”* Vanhemmilla (1999) oli myös samansuuntaisia ajatuksia Jennin ensimmäistä kouluvuotta ajatellen: *“Kouluunmenoa Jenni on kovasti odottanut – – Toivomme, että Jennin innostuneisuus ja myönteisyys koulunkäyntiä kohtaan säilyy ja että opettaja ottaisi huomioon Jennin taidot ja hän saisi haasteellisia tehtäviä.”*

Ensimmäisellä luokalla Jennillä oli hyvin myönteinen asenne koulutyöhön (13/25 ilmaisua). Kiinnostuneisuutta uusista asioista (7/15 ilmaisua) ja innostuneisuutta kaikesta (8/22 ilmaisua) oli määrällisesti vähemmän, mutta ilmaisujen laatu kertoo niiden pysyneen korkealla tasolla kuten esikoulussakin. Vanhempien (2000) mukaan *“Jennin ensimmäinen kouluvuosi on sujunut hyvin, innostus on säilynyt”*. Tähän lienee vaikuttanut osaltaan se, että vanhemmat (2000) olivat kertoneet heti alussa opettajalle Jennin erityistaidoista: *“Halusimme, että Jennin mielenkiinto kouluun säilyy.”* Opettaja epäili, että Jennillä olisi ollut kouluun tullessaan ja välillä ensimmäisen kouluvuoden mittaankin turhautumiseen viittaava *“minä jo tiedän näitä asioita”* -asenne (Opettaja 2000). Jennillä olikin konaation käsitteeseen liittyvä sisäinen epätasapainotila, muutoksenhalu: hän halusi suorittaa hyödyllisiä ja haasteellisia tehtäviä, jotka olisivat vastanneet hänen omaa tasoaan (vrt. luku 3.3, Viteli ja luku 3.4.1, Ruohotie). Opettaja vastasi omalla toiminnallaan Jennin tarpeisiin:

*Kun alettiin opetella kirjaimia ja pikkutavuja, harmisteli Jenni kotona, miten on tylsää lukea vain ai, oi, ui jne. Juttelin opettajan kanssa tästä ja hän antoi Jennille haasteellisempia tehtäviä sillä välin kun toiset harjoittelivat ko. tavuja. –*

*– Myöhemmin opettaja antoi Jennille haasteellisempia äidinkielen tehtäviä/tehtäväkirjoja – hän kun sai muita nopeammin valmiiksi antikvaharjoittelut. (Vanhemmat 2000)*

Tiedonhalu, itsensä toteuttaminen ja suoriutumisen tarve olivat säilyneet Jennillä samanlaisina kuin esikoulussa ja näkyivät edelleen parhaiten tarinoiden kirjoittamisessa. Opettaja (2000) kuvaili Jennille tyypillistä tiedonhalua: “ – – hän on hirveen nopea oppimaan, oppimaan asioita, ja oikeastaa sitten myös niinku laajentamaa sitä tietoa, ett jos hän saa uuden tiedon, ni hän sitten saattaa sitä niinku itse, itse laajentaa.” Toiminnan pysyvyys ja yksilöllinen, pitkäaikainen mielenkiinto äidinkieleen sekä kädentaitoihin kertoivat Jennin vahvasta yleismotivaatiosta: “ – – mä oon harrastanu niitä tosi paljon, lukemista jotain kaks vuotta ja piirtämistä nel- eiku viis vuotta – – mut mä toivosin, ett vähä enemmän vois olla jotain käsitöitä.” (Jenni 2000). Opettaja (2000) kertoi Jennin motivoivan luokan muitakin oppilaita omalla toiminnallaan:

*– – hänen tämmöset kirjalliset taitonsa, ku hän kirjottaa tarinoita, nii me ollaan – – niistä tietysti saatu nauttia, samoin ku hän kuvallisesti kuvittaa niitä, niin hän on sitten aina aika reippaasti ne valmistanu ja sitte ollaa voitu niitäki kuunnella ja ... ne on aina sitte tietysti tämmösessä luokassa, missä kaikilla ei oo taidot vielä niin pitkällä, nii aina semmosia motivoiviaki hetkiä.*

Jenni teki esikoulussa tehtävät tarkasti ja tunnollisesti. Ensimmäisellä luokalla Jennillä oli selvästi voimakkaampia tehtäviin kohdistuvia yksilöllisiä suoritustarpeita, jotka ovat tyypillisiä lahjakkaille oppilaille (ks. luku 3.5, Ruohotie). Jennillä oli sisäinen tarve tehdä kaikki tehtävät loppuun saakka:

*– – haluaa tehdä kaikki tehtävät, tehtävät niinkun loppuun asti – – hän haluaa tehdä kaikki samat vihkot esimerkiks äärimmäisen tarkkaan loppuun (naurahdus), että – – hän jotenki saa itse siitä vissiin tyydytystä, että joka ikinen sivu on loppuun asti tehty. (Opettaja 2000)*

Jenni (2000) ilmaisi sisäisen motivaationsa kaipaamalla haasteellisuutta koulutyöhön: “*vaikeistaki kohdistu on joskus hauska päästä yksin ... nii osaa sen sitt aikuise- na.*” Myös vanhemmat (2000) kertoivat Jennin omista oppimiseen liittyvistä haluista

ja tavoitteista: *“Loppukevästä hän alkoi harjoitella tyyppikirjaimia omasta halustaan. – – Kiinnostus pianonsoittoon lähti Jennistä itsestään ja hän aloitti keväällä pianonsoiton opettelun.”* (Ks. luku 3.4.1, Knubb-Manninen; Lauriala & Kukkonen.)

Jennin persoonaa ja lahjakkuutta kuvaavat piirteet (ks. luku 2.2.2, Betts & Neihart) sekä motivationaaliset orientaatiot (taulukko 1, luku 3.4.2) vastaavat toisiaan. Jennin sitkeys, sisäinen motivaatio ja keskittynyt suuntautuminen tehtäviin (voimakas lähestymistendenssi tehtäviin) kuvasivat tehtäväorientoituneen ja autonomisen oppijan piirteitä. Toisaalta Jennillä oli myös tarve saada aikuisten hyväksyntä toimilleen, mikä liittyy sekä menestyjien ryhmään että sosiaaliseen riippuvuusorientaatioon. Jenni halusi tietää, mitä häneltä odotettiin (ks. luku 5.1), mikä viittasi voimakkaaseen lähestymistendenssiin suhteessa tehtävän antajaan. Lisäksi hänen käyttäytymistään ja toimintaansa ohjasi sosiaalinen vaikutus, motiivi miellyttää muita (ks. luku 3.1, Ojala & Uutela). Esimerkiksi observoinnin (4.4.2000) aikana hän haki luokkatovereiden hyväksyntää osaamiselleen ja tehtävään suuntautuminen heikkeni, koska sosiaalinen kanssakäyminen luokkakaverin kanssa oli tärkeämpää. Hänestä löytyy myös lahjakkuuden kätäjän piirteitä: *“Hän itse tavallaan joskus kieltäytyy semmosista lisätehtävistä, jotka on niinku tarkotettu hänelle – – että semmonen sosiaalinen yhteenkuuluvuus on hänelle kuitenkin tärkeää”* (Opettaja 2000).

Jennin motivaation tasoon vaikuttaa se, että päiväkodissa toiminta oli paljon omaehtoisempaa ja yksilöllisiä valinnan mahdollisuuksia toimintaan oli enemmän kuin koulussa. Motivaatio ei tullut ensimmäisellä luokalla samalla tavalla esille kuin päiväkodin esikouluryhmässä. Nämä tekijät osaltaan selittävät Jennin motivaatiosta kertovien ilmaisujen määrän vähenemisen verrattaessa esikouluvuotta (37 ilmaisua) ja ensimmäistä kouluvuotta (33 ilmaisua). Tutkimusaineiston perusteella kokonaisuudessaan (haastattelut, kirjoitelmat ja observoinnit) Jennin motivaatio ei ollut oleellisesti heikentynyt ensimmäisellä luokalla, sillä motivoituneisuudesta kertovat ilmaisut olivat laadullisesti korkeatasoisia. Opettajan (2000) mukaan Jennin motivaatio oli säilynyt myönteisenä koko ensimmäisen kouluvuoden, koska hän oli saanut toteuttaa tarpeitaan ja halujaan:

*– – hyvin myönteisesti suhtautuu kaikkiin tehtäviin – – tai toisaalta ei niinku niinkää, vaan hänhän on sillä tavalla kriittinenki, että hänhän osaa sanoa halu-*

*jaan, että siinä mielessä me on niinku menty niittenki mukaan. Että siinä mielessä mä uskon, että se on pysynyki sitt semmosena myönteisenä.*

Jenni (2000) ei osannut nimetä, mikä on kivointa koulussa, *“ku kaikki tuntuu niin hauskoilta.”* Hän oli tyytyväinen ensimmäiseen kouluvuoteensa: *“No, moon itse asiassa oppinu jo kaikkea sellasta, mitä mä oon toivonu. – – No, kun ollaan tehty kaikenlaista kivaa – – iha hauskaa on ollu.”* (Jenni 2000). Vanhempien (2000) mukaan Jenni *“odottaa taas koulun alkamista”*, ja *“luottavaisin mielin alkaa toinen kouluvuosi”*.

### *Sonja*

Kuten jo Sonjan persoonallisuutta ja lahjakkuutta kuvaavissa luvuissa käy ilmi, Sonja oli ensimmäisten kouluvuosien aikana hyvin motivoitunut koululainen. Tämä näkyi kautta linjan hänen vastauksissaan, jotka koskivat koulussa viihtymistä, kouluun lähtemistä tai koulunkäyntiä ylipäänsä. Sonjan motivoituneisuus (110 ilmaisua) ja koulumyönteisyys (27 ilmaisua) olivatkin huomattavan vahvoja myös määrällisesti.

Ensimmäisellä luokalla koulussa oli ollut *“kivaa – – käsityöt – – kun luetaan satua – – Saa kuunnella. Ja kuvitella, mitäää siinä tapahtuu.”* (Sonja 1999). Tylsää oli Sonjan (1999) mukaan ollut vain *“no, joskus kun ei jaksa lukee mitää ... aapista, nii sillen on tylsää, kun joutuu lukemaan yhen. [Miksi?] No, kun ei jaksa lukee.”* Opettajan (1999) mielestä Sonjan motivaatiosta ei juuri löytynyt parantamisen varaa: *“No ... e ...emmää voi opettajana kyllä sanoa, ett kyllä se o ... on niinku opettajan kannalta niin ... niin ihanteellinen.”* Vanhemmatkin (1999) kertoivat, että Sonja *“on koulussa kiinnostunut kaikista aineista – – ainakin käsitöistä hän tykkää kovasti – – menee mielellään kouluun ja tekee läksyt tunnollisesti.”*

Ruohotien (1998) mukaan motivaatiosta kertovat muun muassa toiminnan suunta ja vireys (ks. luku 3.2.1). Sonjassa nämä molemmat tulivat esiin hyvin jo ensimmäisen luokan aikana:

*Sonja on hyvin sellanen – – lapsi, joka ... tietää mitä tahtoo – – eli hänellä on hyvin selvät näkemykset itsellään, ett mitä hän haluaa tehdä ja miten hän tämän tekee – – Eli semmonen – – hyvin tavoitteellinen persoona. – – että hän on kauheen innostunu ja motivoitunu työskentelemää – – tekee kauheen mielellään itse työtä – –.* (Opettaja 1999)

Motivaation tasosta kertoivat myös tekemisen kesto ja pysyvyys (ks. luku 3.1.2, Kuusinen). Sonjan motivaation vahvuus näkyi esimerkiksi hänen määrätietoisuudessaan työn loppuun saattamiseksi riippumatta siitä, kuinka pitkän ajan työ vaati: ” – – hän halusi aina tehdä sen kotona loppuun – – että ei jää ... eikä jääkään kesken.” (Opettaja 1999). Sonjan opiskelumotivaatio oli säilynyt koko vuoden korkeana: ”*Eli mun ei tarvitse useinkaan miettiä, että miten minä motivoisin Sonjaa, ett miten saisin hänet kiinnostumaan jostakin asiasta, ett hän on kaikesta kiinnostunut.*” (Opettaja 1999). Voidaankin perustellusti sanoa, että niin Sonjan yleismotivaatio kaikessa koulutyössä kuin myös tilannemotivaatio yksittäisissä tehtävissä osoittautuivat ensimmäisellä luokalla erittäin vahvoiksi (vrt. luku 3.2.1, Ruohotie).

Sonja oli ensimmäisellä luokalla poikkeuksellisen omaehtoinen oppija, jonka käyttövoimana oli Metsämuurosen (1997) mukaisesti sisäinen motivaatio (ks. luku 3.4.1): ” – – hänellä on hyvin selvät näkemykset itsellään, ett mitä hän haluaa tehdä – – hänellä on ... on ... on ... niinku tosi paljo sellasta sisäistä motivaatiota – – ett se on niinku siinä, siellä hänen sisällään se oppimisen halu ja tahto.” (Opettaja 1999). Sonjassa tulivat näin ollen hyvin esiin myös konatiiviset rakenteet, jotka ovat osa oppimisen motivaationaalista aluetta (ks. luku 3.4.1, Ruohotie). Fullertonin tutkimuksessa (ks. luku 2.2.1) osoitettiin, että seitsemännen ja kahdeksannen ikävuoden aikana lahjakkaissa oppilaissa alkoi esiintyä vahvempaa sisäistä opiskelumotivaatiota kuin ei-lahjakkaissa. Tämä näyttäisi koskevan myös Sonjaa.

*Flow*-ilmiön katsotaan tukevan oppimismotivaatiota ja se liitetään useimmiten nimenomaan lahjakkaisiin yksilöihin. Käsitteen kehittänyt Csikszentmihalyi (1990) selittää sen tarkoittavan yksilölle itselleen tärkeästä toiminnasta syntyvää onnellisen ja nautinnollisen kokemuksen tilaa. (Ks. luku 3.4.1.) Opettaja (1999) kuvasi Sonjan oppimista ja työskentelyä: ” – – ehkä kaikkei antosinta on juuri tää, nähdä, ett miten se lapsi nauttii siitä oppimisesta. – – nauttii niitten [tarinoiden] kirjottamisesta – –.”



Motivaation kolme perusvoimaa (Thomas & Crescimbeni 1970), tiedonhalu, itsensä toteuttaminen ja suoriutumisen tarve (ks. luku 3.5), olivat kaikki Sonjalle tyypillisiä piirteitä ja hyvin nähtävissä jo ensimmäisellä luokalla. Haastatteluissa Sonja ei halunnut vastata, ellei hän ymmärtänyt kysymystä ja opettajan (1999) kertoman mukaan *“juuri hänellä on hyvin paljon miksi-kysymyksiä. – – selvästi niinku pohtii asioita paljon ja esittää kysymyksiä.”* Myös vanhempien (1999) kertomuksesta tuli esiin Sonjan tiedonhalu; pyrkimys ymmärtää asioita, saada perustelut kielloille ja kiinnostuneisuus uusista asioista.

Sonjan tarve toteuttaa itseään (vrt. luku 3.2, Maslow) ilmeni aluksi hiukan negatiivisessakin valossa, kun hän tahtoi välttämättä tehdä työt oman näkemyksensä mukaan (vrt. luku 5.2): *“ – – hän halusi aina tehdä omalla tavallaan – – ja jos se jostaki syystä ei sitte sopinukaa – – niin se oli hänelle vähän sellanen tiukka paikka.”* (Opettaja 1999). Kuvaamataidossa ja käsitöissä hän kuitenkin onnistui yleensä erinomaisesti: *“Hän on erittäin luova tyyppi ja käden taidot ovat aivan mahtavat – – hämmästyttää ... kun hänen työnsä jälkee katselee, ett voiko tää olla ekaluokan oppilas.”* (Opettaja 1999). Sonjan suoriutumisen tarve näkyi esimerkiksi tehtävien huolellisena loppuun suorittamisena: *“ – – haluaa tehdä vieläkin erittäin hyvää ja – – niinku siistiä ... ja semmosta ... kaunista ja taitavaa – – Ett hänellä on kuitenkin – – semmonen valtava loppuun suorittamisen tarve, mikä on tietysti hirveen hyvä – –.”* (Opettaja 1999). Toisaalta suoriutumisen tarve aiheutti vanhempien (1999) mukaan myös ongelmia vielä ensimmäisen luokan aikana, koska Sonja *“ei hyväksy epäonnistumista.”*

Ensimmäisen luokan aikana Sonja oli selvästi tehtäväorientointunut oppilas (taulukko 1, luku 3.4.2). Sonjan vallitseva motivaatioulottuvuus oli vahvaksi osoitautunut sisäinen motivaatio. Sonjan suhde annettuihin tehtäviin oli voimakas lähestymistendenssi. Kouluuntulosta opettaja (1999) kertoi:

*Hyvin inno ... innokkaasti [tuli], mutta kyllä hänellä oli sitä – – ett kun hän osaa jo tätä ja tätä ja tätä. – – mutta toisaalta sitte kuitenkin, ni ehkä hän huomasi, että ne on kivoja tehtäviä. Ja vaikka siellä joku oli varmasti semmonen tehtävä, joka oli hänelle – – tasoon nähden liian helppo ja näin, mutta hän kyllä kauheen innokkaasti teki siitä huolimatta.*

Eli huolimatta alun epäluuloisuudesta tehtäviä kohtaan ne kuitenkin kiinnostivat Sonjaa niin paljon, että opettajan annettua uuden tehtävän hän ryhtyi tekemään sitä uteliaana.

Jo ensimmäisellä luokalla Sonjan suhde tehtävän antajaan oli ikään nähden hyvin riippumaton. Opettaja (1999) kuvasi Sonjan itsenäisyyttä monin tavoin: “ – – eli hänellä on hyvin selvät näkemykset itsellään, ett mitä hän haluaa tehdä ja miten hän tämän tekee – – hyvin itsenäinen työskentelijä – – .” Sonjan toiminnalle tyypillisiä piirteitä olivat kaikki tehtäväorientoituneen oppilaan piirteet: itseohjautuvuus, innostuneisuus, keskittyneisyys ja sitkeys (taulukko 1, luku 3.4.2). Tämä on myös sopusoinnussa Sonjan persoonakuvauksen (luku 5.1) yhteydessä kerrotun autonomisen oppijan piirteiden kanssa. Ensimmäisen luokan jälkeen Sonjaa voitiin mielestämme perustellusti pitää vahvasti tehtäväorientoituneena autonomisena oppijana.

Ensimmäisen luokan päätteeksi opettaja (1999) kuvasi Sonjan motivaatiota vahvaksi ja toivoi, “*että se motivaatio säilyy, että se ei niin kun lähde – – heikkene- mään, mutta nyt ei ainakaan oo yhtään merkkiä siitä.*” Opettajan (1999) arvion mukaan motivaation säilymisessä oli auttanut moni tekijä (vrt. luku 3.4.1, Kuusinen; Lauriala & Kukkonen):

*– – tämä vuosi on kuitenkin antanu hänelle sellasia haasteita, että hän on niin kun joutunu tekemään tavallaan työtäki sen eteen ja harjottelemaan, että kaikki ei oo sujunu ihan vaan itsestään. – – ett se on niin kun yksi seikka siinä, että ... se innostus on säilynyt.*

Myös vanhempien (1999) toivomus oli samansuuntainen opettajan kanssa: “ – – että Sonja jatkaa samaan malliin: seuraa opetusta ja on ahkera koululainen. ”

Sonjalla säilyi sama opettaja myös toisen luokan ajan. Toisen kouluvuoden päättyessä opettaja (2000) kertoi, että Sonjan motivaatio oli vahvistunut entisestään:

*Sonja on äärimmäisen vastuuntuntonen oppilas – – ehkä se vastuullisuus on se vielä, vielä, mitä on tullut lisää viime vuodesta. Ja hänen kanssaan on kyllä tosi hedelmällistä työskennellä, koska hän on kiinnostunu kaikesta, mitä tehdään ... ja tekee niinku kaikki, mitä alottaa ni ... äärimmäisen hyvin ja haluaa päästä hyviin tuloksiin.*

Sonjan itsensä kertomasta opiskelumotivaatio tuli näkyviin laajempaan kuin ensimmäisellä luokalla. Ensimmäisen luokan haastattelussa Sonja kertoi lähinnä käsitöiden mielisyydestä ja hiukan satujen kuuntelemisesta, mutta toisen luokan keväällä kiinnostus kohdistui jo moneen muuhunkin aineeseen: *“[mikä on kivaa koulussa] Käsityö ainaki. – – [mistä muusta tykkäät] ympäristöopista jaaa ... matematiikasta – – kirjottamisesta – –.”* (Sonja 2000). Toisella luokalla koulussa tylsää oli ollut vain liikunnassa joskus, *“kun tehdään ihan semmosia lällyjä hommeleita. – – kun mä haluan yrittää sellasia vaiiikeita, päästä niitä.”* Kouluun lähteminen tuntui Sonjan (2000) mielestä aamuisin *“kivalta tai ihan kivalta”* ja kysyttäessä, eikö koskaan tylsältä, vastauksena oli tarmokas pään pudistaminen. Varsinkin käsityötuntien päättyminen koulupäivän lopuksi oli Sonjan (2000) mielestä ikävää: *“– – ainaki, ku on kässä, ni silloin tuntuu tylsältä, ku se loppuu jo – – ku siellä tehhään kaikkee kivaa – – kun sitä haluis vielä jatkaa sitä jotain kivaa.”* Käsityöt ja kuvaamataito olivat edelleen Sonjalle kaikkein mielisimpiä aineita, vaikka hän kertoikin pitävänsä myös *“laskemisesta”* (Sonja 2000).

Motivaatiosta kertovat suunta ja vireys näyttivät toisella luokalla säilyneen ennallaan; samoin opettaja (2000) arvioi Sonjan yleis- ja tilannemotivaatiota (ks. luku 3.2.1, Ruohotie):

*– – [antoisaa Sonjan kanssa työskentelyssä] tavallaan se semmonen innostuneisuus – – ja sellanen tavoitteellisuus – – hänellä on se oma tavote, ett hän ei niinku tyydy sellaseen lyhyeen, mitä nyt esimerkiks yhden oppitunnin aikana ehtis kirjottamaan. Ett hän ilman muuta, hän haluaa sen tehdä kotona – – hän tekee paljon semmosta niinku ihan ekstraä myöskin siellä – – on kiinnostunu kaikesta, mitä tehdään – –.*

Ruohotien (1998) määritelmässä oppimismotivaatio nähdään yksilön haluiksi ponnistella oppimistavoitteen suunnassa, mikä liittyy sisäiseen motivaatioon (ks. luku 3.4.1). Sonjan sisäinen motivaatio oli toisella luokalla ikätasoon nähden poikkeuksellisen voimakas:

*Ensinnäki – – Sonja niinku opiskelee itseään varten, joka ei musta ollenkaan oo niiku – – vielä välttämättä niin kauheen selvästi nähtävissä kaikilla – – hänellä on semmosta sisäistä motivaatioita – – Että aina ei tartte opettajana niinku ta-*

*vallaan ees asettaa sitä tavoitetta, vaan se tulee siitä lapsesta jo itsestään – – Sonja niinku opiskelee itseään varten – –.* (Opettaja 2000)

Opettaja (2000) kertoi Sonjan edelleen nauttivan oppimisesta ja koulutyöstä. Sonjan kanssa antoisaa oli ollut *“se semmonen innostuneisuus – – ja sellanen tavoitteellisuus – – ja näkee, ett lapsi nauttii siitä oppimisesta.”* Opettaja (2000) kertoi Sonjan motivoituneisuuden vaikuttavan myös muiden oppilaiden oppimiseen myönteisesti:

*– – tavallaan sitt se, minkä, mitä hän niin kun luo siihen ympäristöön, semmosta – – oppimista tukevaa ilmapiiriä muillekin – – niin siinä on sekä ihanteellista se hänen kanssaan tehtävä yhteistyö että se, mitä, miten hän vaikuttaa sitten vielä muihin.*

Jossain vaiheessa vuotta opettaja kuitenkin joutui pohtimaan, oliko Sonjan motivaatiossa mahdollisesti tapahtunut muutosta huonompaan:

*– – Sonja oli aika väsymyt, ja tuota sitten mietin sitä, että onko – hän harrastaa tosi, tosi intensiivisesti liikuntaa ja luistelua ja aika pitkiäki niinku rupeamia ikäisekseen – niin sitten mietin sitä, että johtuuko se väsymys myöski ihan siitä fyysisestä väsymyksestä. – – välillä tuntu, että tuleeko semmonen notkahdus opiskelussaki, ett ei oikein jaksu – – niin sillon ajattelin, että – – siinä motivaatiossaki saatto olla ... mutta toisaalta hän niinku halusi tehdä ja yritti, mutta tuntu vaan, ett ei jaksanu. Ett se oli ihan semmonen väsymys siinä, ett siinä ei niinkää ehkä motivaatiosta ollu kysymys.* (Opettaja 2000)

Myös vanhemmat (2000) olivat pohtineet Sonjan koulutyöskentelyä nimenomaan jaksamisen näkökulmasta: *“Toisen luokan syksyllä – – mietitytti Sonjan koulujaksaminen, koska hän pääsi taitoluistelussa kilparyhmään ja harjoitukset veivät noin kymmenen tuntia viikosta. – – Kevättä kohti reenit ja koulutehtävät sujuivat rennommin.”* Opettajan ja vanhempien yhteinen mielipide oli, että kyseessä oli nimenomaan jaksamiseen eikä motivaation heikkenemiseen liittyvä suoritustason hetkellinen aleneminen (vrt. luku 3.1, Heinonen & Kari).

Tiedonhalu, itsensä toteuttaminen ja suoriutumisen tarve olivat Sonjalla säilyneet lähes samanlaisina kuin ensimmäisellä luokalla (ks. luku 3.5, Thomas & Cres-

cimbeni). Vanhempien (2000) mukaan hän oli edelleen *“kiinnostunut uusista asioista, tunnollinen, luotettava ja kiltti koululainen.”* Opettaja (2000) kertoi puolestaan:

*Sonja on äärimmäisen vastuuntuntonen oppilas – ja tekee niinku kaikki, mitä alottaa ni ... äärimmäisen hyvin ja haluaa päästä hyviin tuloksiin. – Sonjalla on tosi – niinku voimakas motivaatio oppia uutta – ja motivaatio tehdä niin kun erittäin viimeistellysti.*

Suoriutumistarpeessa oli tapahtunut muutosta rennompaan ja väljempään suuntaan, mikä oli Sonjan ollessa kyseessä hyvä asia:

*– nyt on tullu semmosta tietynlaista väljyyttä siihen – itsensä kanssa oleminen – ei oo niin tarkka, semmonen ylitarkka, niistä asioista –.* (Opettaja 2000). *Ehkäpä Sonjasta on tullut rennompia toisen kouluvuoden aikana, enää hän ei ole niin pikkutarkka.* (Vanhemmat 2000)

Sonja oli myös toisella luokalla hyvin tyypillisesti tehtäväorientoinut oppilas (taulukko 1, ks. luku 3.4.1): *“ – se itse asiassa vaan hämmästyttää, että miten hän niinkun motivoituu kaikesta, ett hän löytää kaikenlaisista tehtävistä jotakin sellasta, mikä on hänelle erittäin kiinnostavaa –.”* (Opettaja 2000). Vain sitkeydessä, tehtävän suorittamisessa loppuun saakka, oli havaittavissa pieni notkahdus edellä kuvatun väsymysjakson aikana. Silloinkin Sonja kuitenkin opettajan (2000) sanojen mukaan *“halusi tehdä ja yritti”*, mutta fyysinen väsymys oli esteenä parhaalle mahdolliselle suoritustasolle. Sonjalle tyypillistä oli, että hän mietti itsekseen, kuinka tehtävän voisi tehdä. Hän saattoi varmistaa opettajalta, voiko tehtävän tehdä hänen ajattelemallaan tavalla, mutta tyypillisempi kysymys oli, voiko tehtävän tehdä loppuun kotonan. Sonja ei etsinyt aikuisen hyväksyntää työskentelylleen katseella tai kysymällä *“onko tää hyvä?”*, vaan yleensä hän teki tehtävänsä loppuun täysin keskittyneesti itsekseen. (Observoinnit 11.5. 2000.)

Ruohotie (1998) esittää, että yksilölliset suoritustarpeet ovat motivaation yksi tekijä. Lahjakkaille oppilaille ei useinkaan riitä, että he tekevät tehtävänsä samalla tavalla ja samalla tasolla kuin ikätoverit keskimäärin. (Ks. luku 3.5.) Sonjassa tämä näkyy erityisen vahvasti juuri hänen tavassaan eriyttää tehtävät laajemmiksi tai syvällisemmiksi kuin muut. Tämä piirre säilyi hänessä sekä ensimmäisen että toisen

luokan ajan. Myös tehtävään sitoutuminen oli Sonjalla vahvaa, ja hän oli valmis ponnistelemaan tehtävän loppuun saattamiseksi vielä kouluajan ulkopuolellakin tehden esimerkiksi kirjoitelmat valmiiksi kotona (vrt. luku 3.1.2, Kuusinen).

Opettaja (2000) kuvasi Sonjan motivaation eroja ensimmäisen ja toisen luokan välillä seuraavasti:

*— — [asenne koulua kohtaan ensimmäisen luokan alussa] Kyllä se oli myönteinen silloin, silloinkin, ja niin kuin se on edelleenkin. [Eroa ensimmäisen ja toisen kouluvuoden alussa] Mmm ... mun mielestä ei. — — lapset oli jo — — kasva-  
neet, käyden yhden lukuvuoden — — siis se ainakaan koulussa sitä ei ollu nähtävissä. Hän oli ihan innokas kyllä molempina syksyinä, mutta tietenkin ainahan se ensimmäiselle luokalle tulo on, on lapselle niinku semmonen, ett se on tosi kiinnostavaa — —. Mutta kyllä hän — — innoissaan oli [toisen luokan] syksylläkin kaikesta, mitä tehtiin.*

Opettajan (2000) mielestä Sonjan asenne koulua kohtaan ei ollut muuttunut toisen kouluvuoden aikana *“ainakaan missään tapauksessa huonompaan suuntaan”*. Motivaatiosta yleensä opettaja (2000) sanoi, *“ett se on voimakas se motivaatio — — se on varmaan — — mitä siitä kokonaisuudessaan voi kertoa.”*

Sonja itse suuntasi keväällä 2000 kohti kolmatta koululuokkaa seuraavin toivein: *“— — vaikka että ois liikkaa kolme kertaa viikossa. — — [englannin opetuksesta] No, ett se opettaja opettaa hyvin. — — [miksi] No, sitte jää epäselväks, jos se ei opeta hyvin.”* Opettajan (2000) toive oli, että hän olisi pystynyt vastaamaan Sonja opiskeluun ja omiin toiveisiin ja tavoitteisiin siten, että *“se myöski se innostus säilyy, ett se ... sitä ei ... jotenki tukahduttais opettajana.”*

Sonjan motivaatiossa ei näyttäisi tapahtuneen muutoksia huonompaan suuntaan ensimmäisen ja toisen kouluvuoden aikana. Opettajan kuvauksen mukaan motivaatio oli pikemminkin vahvistunut entisestään, mistä kertovat myös ilmaisujen lukumäärät (taulukko 3, luku 5): koulumyönteisyydestä oli ensimmäisen luokan aikana yhdeksän ilmaisua ja toisen luokan aikana 18; motivoituneisuudesta oli ensimmäiseltä luokalta 49 ilmaisua ja toiselta 61. Vaikka tämä osaltaan selittyikin sillä, että toisena tutkimusvuonna haastattelukysymykset (liite 3) olivat paremmin motivaatioon ja sen muutoksiin suunnattuja, ilmaisujen laatu riittänee vakuuttamaan siitä, että Sonjan motivaatio oli vahvistunut toisen kouluvuoden aikana.

*Saku*

Ensimmäisen luokan aikana Sakun motivaatio tuli esiin parhaiten harrastuneisuuden määrässä ja niissä asioissa, joita hän teki mielellään. Sakun lahjakkuus ei noussut ensimmäisellä luokalla opettajan mielestä esiin mitenkään vahvasti, vaikka opettaja kertoikin, ettei luokassa ollut ketään taitavampaakaan (vrt. luku 5.2). Ehkä juuri tästä syystä motivaatiokaan ei tule näkyviin erityisen selvästi opettajan lausunnoissa. Koska niin Sakulle kuin hänen vanhemmilleenkin Sakun lahjakkuus oli vain osa lapsen persoonaa, jota ei korostettu mitenkään, motivaatiota kuvaavia ilmaisuja esiintyi eniten urheiluharrastusten yhteydessä. Jouduimme siis käyttämään tulkintaa erityisen paljon apunamme etsiessämme viitteitä siitä, millainen Sakun motivaatio oli koulutyöskentelyssä. Toisaalta määrittelimme hänen motivaationsa tasoa urheilu- ja harrastuksen kautta.

Saku (1999) kertoi itse, että kouluvuosi oli ollut *”hyvä”* ja että oli ollut *”kivaa”*. Hyvää ja kivaa olivat olleet *”matikka ja liikka – – [matikka] ku siinä saa laskea laskuja, ja ne o niin helppoja.”* (Saku 1999). Opettajan (1999) kertoman mukaan Sakulla oli *”yllättävän hyvä [motivaatio] ... ett ei oo tullu semmoisa notkauksia – –.”*

Ruohotien (1998) määrittelemien toiminnan ja suunnan vireyden (luku 3.2.1) mukaan arvioituna Sakun motivaation vahvuus näkyi parhaiten liikunnan ja urheilun yhteydessä. Näissä Saku osoitti pitkäjänteisyyttä ja keskittyneisyyttä sekä pyrki määrittätietoisesti tavoitteeseen:

*Pelaaminen on todella tärkeää. Jääkiekko ja jalkapallo ovat olleet hänen elämässään useita vuosia, lahjoja on. Onkin upeaa nähdä hänet elementissään kentällä – –. (Vanhemmat 1999). – – Sakuha on hirveen urheilullinen ja meidän luokan pojat ainakin pelaa hirveen paljo – – ett se järjestelee niitä pelejä ... ett sillä on se voittamisen halu ihan hirvee – –. (Opettaja 1999)*

Samainen motivaation vahvuus tuli esiin välillisesti koulusuorituksissa: *”– – ett se ei niinku kehuskele sillä, että ku hän on nyt näin ja näin paljo tehny, vaa se vaan tekee sitten ne hommansa.”* (Opettaja 1999).

Urheiluharrastuksen pitkäkestoisuuden perusteella (useita vuosia jo ensimmäisen luokan aikana) voidaan katsoa, että Sakulla oli kestävä ja pysyvä yleismotivaatio hänelle mieluisissa asioissa (ks. luku 3.1.2, Ruohotie; Kuusinen). Kouluaineista matematiikka oli Sakulle erityisen mieluisaa, ja hän näyttäisikin suuntautuneen vahvasti matematiikkaan. Ensimmäisen luokan opettaja ei tuonut tätä esiin, mutta Saku itse (1999) odotti toiselta luokalta, että *“tulis vähä vaikeempia laskuja.”*

*Koulunkäynti on joko kivaa tai tylsää. Tylsää silloin, kun ei ole haasteita, vaan tasapaksua menoa – – Kivaa, kun on kokenut onnistuneensa – – Positiivinen palaute on ollut hyvin tärkeää sekä Sakulle että meille. (Vanhemmat 1999)*

Ruohotie (1985) vahvistaa, että motivaatio on sidoksissa koulutyöskentelyn haasteellisuuteen ja itsenäisyyteen (ks. luku 3.1.2). Myös opettajan toiminnan kannustavuus ja rohkaisevuus sekä palautteen määrä ja laatu ohjaavat koulutyöhön motivoitumista (ks. luku 3.3). Sakun tilannemotivaatiosta ensimmäisellä luokalla kertoi hänen itsenäinen suhtautumisensa lisätehtäviin ja halukkuutensa ryhtyä työhön, kun tehtävän saa: *“– – ett Saku on ollu siitä ihana, että – – ku sille antaa jonku lisätehtävän, niin se tekee sen, ett ei koskaan niinku sano, että ... että en mä viiti tai muuta, ett kyl se aina niinku löytää puuhaa.”* (Opettaja 1999). Vanhempien (1999) kertoman mukaan Sakun motivaation taso oli vaihdellut jonkin verran, mutta opettajan mukaan sekä Sakun tilannemotivaatio että yleismotivaatio näyttäisivät siis olleen hyvät.

Motivaation kolmesta perusvoimasta (ks. luku 3.5, Thomas ja Crescimbeni) Sakulla oli ensimmäisen kouluvuoden aikana hyvin vahva suoriutumisen tarve paitsi urheiluharrastuksessa myös koulutyössä. Opettaja (1999) kertoi, että Sakussa oli *“sellanen onnistumisen tarve, ett se – – niinku yrittää taikka haluaa onnistua aina hirveen hyvin – –. Ett se on niinku siinä ... sisäänrakennettuna – –.”* Vanhempien (1999) mukaan *“kun kaikki on hyvin, sujuu mikä vaan hyvin omatoimisesti. Vaikeuksia tulee sitten uusissa tilanteissa, kun jännittää meneekö hyvin, osaako, jne.”* Tämä näkyi myös haastattelutilanteessa, jossa Sakulta sai välillä suorastaan “lypsää” vastauksia.



Itsensä toteuttaminen tuli Sakussa selvimmin esiin pelitilanteissa: *“Onkin upeaa nähdä hänet elementissään kentällä – – ilmeisesti varmuus omista pelitaidoista ja tietoisuus omasta paikasta on vaikuttamassa asiaan [ristiriitaan pihapeleihin ja muuhun sosiaaliseen kanssakäymiseen nähden].”* (Vanhemmat 1999). Sakun tiedonhalusta ei ensimmäisen luokan aikana ollut varsinaisesti yhtään ilmausta. Sen sijaan Sakun jo olemassa olevista tiedoista ja taidoista kertoivat opettajan (1999) kommentit, joiden perusteella voi välillisesti päätellä, että tiedonhaluakin pojassa on:

*– – ett Saku on kautta linjan kauheen taitava – – ett syksyllä osas lukee – – ett kuka tahansa aikuinen [joka Sakua opettaa] on, niin sanoo, ett ku se on niin taitava niin monessa asiassa ja näppärä – – ett sillä kuitenkin oli niin hyvät perustiedot sieltä [matematiikasta ja äidinkielestä] – –.*

Tiedonhalua ei kuitenkaan voi pitää tämän tutkimuksen perusteella Sakulle tyypillisenä motivaatiota kuvaavana ominaisuutena ensimmäisen luokan aikana.

Ensimmäisellä luokalla Sakussa yhdistyivät tehtäväorientoituneen ja minädefensiivisesti orientoituneen oppilaan piirteet (taulukko 1, luku 3.4.2). Yksin tehdessään Saku oli selkeästi tehtäväorientoitunut oppilas: *“– – että hän ei koskaan kieltäydy tekemästä yksin – –.”* (Opettaja 1999). Sakussa näkyi voimakas lähestymistendenssi tehtäviä kohtaan: *“– – sai lisätehtäväkirjan, niin on, on niinku tehny, että ... ei oo ollu sellasta, että mä en viiti, ei ollenkaa – –.”* (Opettaja 1999). Ryhmään jouduttuaan Sakussa kuitenkin heräsi voimakas minädefensiivisesti suuntautunut oppija, jolla oli selkeä välttämismotivaatio toimintaan nähden: *“– – mutt sitt ryhmässä, ett hän menee ihan lukkoon – – se saatto niinku kieltäytyä tekemästä ihan kokonaan, ett se niinku jäi sitte vaan nököttään – –.”* (Opettaja 1999). Toisaalta itse tehtävä kuitenkin kiinnosti Sakua, sillä opettajan kertoman mukaan yksin tekeminen onnistui aina, ja vain ryhmässä työskentely muodosti ongelman. Suhde tehtävään oli siis ristiäinen lähestymis-välttämistendenssi. Sakun suhde tehtävän antajaan näytti sekä ryhmätöissä että itsenäisissä töissä olleen riippumaton:

*– – se vaan tekee sitten ne hommansa – – ett kyll se aina niinku löytää puuhaa. – – että siinä Saku on niin sanotusti ollut kova vastus, että kun se on niinku*

*päättänyt, että hän ei tee jotaki ryhmässä – – että Sakulle ei auta se, että sanoo – – “noni, istu siihen ja tee!” – – (Opettaja 1999)*

Ryhmätöissä Sakun riippumattomuus opettajaan nähden tuli ilmi siis jopa uhmana ja kapinana, kun taas itsenäisissä töissä hänen riippumattomuutensa kääntyi positiiviseksi voimavaraksi.

Sakun toiminnassa ensimmäisen luokan aikana oli enemmän tehtäväorientoituneen oppilaan kuin minädefensiivisesti orientoituneen oppilaan piirteitä. Itseohjautuvuus, innostuneisuus (erityisesti urheilussa, matematiikassa ja kädentöissä), keskittyneisyys ja sitkeys kuvasivat kaikki Sakua paremmin kuin passiivisuus, haluttomuus, ahdistuneisuus ja sijaistoiminnot. Vain ryhmätilanteissa nousi esiin minädefensiivisesti suuntautunut oppija. Tämä kaikki on sopusoinnussa Sakun persoonaa ja lahjakkuutta kuvaavissa luvuissa esiteltyihin persoonallisuudenpiirteisiin. (Vrt. luku 5.1, Sakussa autonomisen oppijan mutta myös putoajien ja uhmaajien piirteitä.)

Ensimmäisen luokan päättyessä opettaja (1999) kuvasi Sakun motivaatiota:

*Yllättävän hyvä – – että ku aattelee, ett syksyllä osas lukee – – [muuttunut] paremminki myönteiseen suuntaan, luulisin, koska Sakulla oli just se pidättyväisyys, semmone väärin vastaamisen pelko – – ett se on niinku vahvistunu, että täss vuoden mittaa ... ett hän uskoo, ett kyl mää niinku nää ... osaan nää hommat.*

Sakun korkeasta suoriutumisen tarpeesta johtuva epäonnistumisen pelko oli siis vähentynyt ensimmäisen kouluvuoden lopussa, ja motivaatio nimenomaan näiltä osin parantunut. Itseluottamuksen vahvistuminen lienee antanut Sakulle vielä paremman pohjan, jolta ponnistaa toiselle luokalle. Vanhemmat (1999) toivoivat, että Sakun koulumotivaatio voisi säilyä ennallaan: *“Toivottavasti myös käsityöt kiinnostavat edelleen sekä matematiikka.”*

Sakulla vaihtui opettaja toiselle luokalle. Toisen luokan opettaja kertoi: *“No, Saku on nytten lukuvuoden aikana osottautunu semmoses erittäin elämänmyönteiseksi – – että erittäin myönteinen, että ei oo missään vaiheessa tullu ... semmosia kielteisiä piirteitä eikä asenteita mun mielestä esiin.”* Sakun (2000) mukaan toinen kouluvuosi oli ollut *“erittäin hyvä”*. Sakua haastateltuamme vaikutelmaksi jäi, että

toinen kouluvuosi oli ollut jonkin verran myönteisempi kokemus kuin ensimmäinen. Myös vanhempien (2000) näkökulmasta tilanne oli sama: *“Toppuvuosi meni tasaisen mukavast.”* Sakun (2000) mielestä kivaa koulussa oli edelleen ollut liikunta, mutta myös muut oppiaineet tuntuivat nyt kiinnostavan: *“[Mikä on ollut tylsää] No, ei oikein mikään. [– – tykkäät kaikista kouluaineista?] Mmm. – – Ainaki tähän mennessä.”*

Motivaatiota määrittävät suunta ja vireys olivat Sakulla toisen luokan aikana opettajan (2000) mukaan selvästi nähtävillä (luku 3.2.1, Ruohotie): *“– – että selviää tehtävistä muita nopeemmin – – aina kun saa valmiiks, niin edetä omaa tahtiaan ja tehdä niitä lisätehtäviä – – kaikkeen se on, kuitenkin lähtee sillai innokkaasti mukaan.”* Yleismotivaatiosta kertoivat sekä Sakun oma ilmaus kaikkien kouluaineiden mieluisuudesta (ks. ed.) että opettajan (2000) näkemys:

*– – näkee, että ne [oppiaineet] on hänelle helppoja, mutta että – – hänen asenteessaan ei kuitenkaan oo mikään semmonen ylimielinen, että kyllä hän niinku ihan tunnollisesti tekee – – kaikissa muissakin kuin näissä tärkeissä välineaineissa – –.*

Tilannemotivaatiota toisella luokalla kuvasi esimerkiksi Sakun (2000) kertomus siitä, että liikunta oli kivaa, koska *“ollaan pelattu liikunnassa sählyä.”* Hän perusteli sählyn pelaamisen mukavuuden: *“No, ku saa pelata ja ... saa juosta.”* Sakulle mieleisen pelaamisen sisäisenä motiivina voidaan pitää Heinosen ja Karin (1978) mukaisesti tarpeita ja harrastusta (ks. luku 3.1.1): itsensä toteuttamisen tarve (vrt. luku 3.2, Maslow), joka täyttyy Sakulla ehkä parhaiten juuri joukkuepeleissä, ja vapaaajan peliharrastus toimivat koulussakin motivaation virittäjinä ja ylläpitäjinä.

Suoriutumisen tarve ei enää toisella luokalla aiheuttanut Sakulle ongelmia kuten ensimmäisellä luokalla. Hiukan miettimistä olivat aiheuttaneet luokan uudet oppilaat: *“– – [jännitti] sillee ... ku oli vähä ... silleen ku tuli uusia oppilaita, mutta ne on nyt nii iha tuttuja.”* (Saku 2000). Opettaja (2000) viittasi suoriutumisen tarpeiden aiheuttamiin ongelmiin vain yhden kerran: *“– – ett onko hänellä sitte itellä niin kauhee kritiikki päällä, että jos hän ei oo ihan täysin varma, niin hän ei nosta tassua ylös – –.”* Muissa yhteyksissä Sakun tarve suoriutua tehtävistään mahdollisimman hyvin osoittautui aina myönteiseksi seikaksi: *“– – hän on erittäin taitava ja tekee –*

*– todella hän tekee ne niinkun paneutuen – – ja se jälki on hirveen siistiä ja tyylikästä, mitä hän tekee.” (Opettaja 2000).*

Itsensä toteuttaminen näkyi toisella luokalla urheilusuoritusten ja pelaamisen lisäksi käsitöissä ja kuvaamataidossa sekä Sakun sosiaalisessa toiminnassa. Sakun korkea suoriutumisen tarve ja itsensä toteuttamien olivat sidoksissa toisiinsa, sillä suoriutumistarpeensa mukaisesti Saku halusi tehdä kaikenlaiset annetut tehtävät mahdollisimman hyvin:

*– – kuvaamataidossa ja käsitöissä erityisesti ... hän on hirveen taitava – – ja siltä se käsitöiden – – niin ne on tosi hyviä ... ja siistejä. – – ja käsiala on tosi siistiä. – – hänhän on kaiken kaikkiaan hirveen sosiaalinen – – hyvin sosiaalistava tyyppi tässä luokassa – – käytin Saku sellasena – – terapeutinakin – – “sua tarvitaan tuolla, meppäs sinne”, ja Saku otti ihan roolinsa ja meni – – ja sitten ne ryhmät saatiin toimimaan – –. (Opettaja 2000)*

Toisella luokalla myös Sakun tiedonhalu tuli esiin hänen omissa kommenteissaan esimerkiksi matematiikasta, joista kävi ilmi, että hän oli jo kotona opiskellut itseksensä uusia asioita: *“Pyöristämine [matematiikassa päivän uusi asia] ... mutta kyllä mä sen oon ennenki osannu – – L [sisar] on tehny niitä, niin mä oon siitä [ottanut oppia itselleni] – –.” (Saku 2000).* Toisaalta Saku odotti kolmannelta luokalta, että hän oppisi englantia. Hän sanoi osaavansa sitä hyvin vähän, *“sellasia ... kiitos ja niitä”,* jotka hän oli oppinut *“ yleensä uutisista ... tai jostain urheilusta.” (Saku 2000).* Tämä kertoi Sakun halusta selvittää uusien eteen tulevien sanojen merkitys: toisin kuin moni samanikäinen Saku oli ottanut merkityksistä selvän eikä ollut vain ohittanut sanoja, joita ei ollut ymmärtänyt. Tässä on kyse myös motivaatioon liittyvästä *konaation* käsitteestä (ks. luku 3.4.1, Ruohotie): sanojen ymmärtämättömyys oli ollut Sakulle sisäinen ärsyke, eräänlainen epätasapainotila, joka oli vaatinut selityksen sanoille tasapainon palautumiseksi.

Toisen luokan aikana Sakun työskentelystä olivat kokonaan hävinneet minädefensiivisesti orientoituneen oppilaan piirteet. Salosen ja Lepolan (1994, 78–79) mukaan *“orientaatiotaipumukset saattavat muuttua uusien oppimiskokemusten myötä”*(ks. luku 3.4.2). Sakusta olikin tullut nyt tyyppillisesti tehtäväorientoitunut oppilas:

– – *että selviää tehtävistä muita nopeemmin, niin annoin sitten jo heti ylimääräisiä matematiikan lisätehtäväkirjoja – – että hän on saanu koko ajan sitten – – edetä omaa tahtiaan – – että hän on niistä selvästi tykänny – – [käsityöt ja kuvaamataito] niin todella hän tekee ne niinkun paneutuen – – että on tehtävät tehny ja muut vielä tekee, niin kyllä hän aina keksii [tekemistä] – – lähtee sillai innokkaasti mukaan – –.* (Opettaja 2000)

Tehtäviin nähden Sakulla oli siis voimakas lähestymistendenssi, joka säilyi opettajan (2000) mukaan koko vuoden. Toisena vuonna observoinneissa Sakussa näkyi jonkinasteista riippuvuutta tehtävän antajaan, opettajaan. Saku ilmoitti äänekkäästi lukeneensa jo opettajan määräämän lukukappaleen samoin kuin tehneensä matematiikan tehtäviä etukäteen. Tässä oli havaittavissa hyväksynnän tai huomion tavoittelua opettajalta. Silti myös observoinneissa päällimmäinen huomio kiinnittyi Sakun keskittyneisyyteen ja päämäärätietoisuuteen tehtävien suorittamisessa, jotka kertoivat vahvasta motivaatiosta ja tehtäväorientaatiosta. (Observoinnit 11.5.2000 ja 16.5.2000.)

Sakun toimintaa kuvaavia tyypillisiä piirteitä toisella luokalla olivat innostuneisuus, itseohjautuvuus, keskittyneisyys ja sitkeys (taulukko 1, luku 3.4.2). Sitkeys tulee hyvin esiin pelitilanteissa. Esimerkiksi joukkueen hävittyä ottelun Saku kannusti muita: *”Pojat, tärkeintä on pelaaminen, mitä niistä pisteistä, että tärkeintä, että saahaan peliä ... aikaiseksi.”* (Opettaja 2000). Myös vanhempien (2000) mukaan *”tiukoissakin tilanteissa, esim. heikossa joukkueessa jaksaa yrittää loppuun saakka.”* Tämä kertoo myös Sakun motivaation vahvuudesta; siitä, mitä kaikkea hän on valmis tekemään toiminnan jatkumiseksi (vrt. luku 3.1.2, Kuusinen).

Toisen luokan aikana Sakun sosiaalisuus oli erittäin näkyvä piirre hänessä, eikä minkäänlaisia ongelmia esiintynyt ryhmätyöskentelyssäkään: *”– – osaa toimia tietenki ihan ryhmässä, mutta ... kyllä mun mielestä selvästi haluaa välillä toimia ihan rauhassa iteksiäänkin – –.”* (Opettaja 2000). Samoin kuin Sakun persoonakuvauksen yhteydessä (ks. luku 5.1) on kerrottu, että Sakusta kasvoi toisena kouluvuonna autonominen oppija, hän muuttui myös minädefensiivisiä piirteitä omaavasta oppilaasta selvästi tehtäväorientoituneeksi oppilaaksi.

Toisen luokan keväällä, toukokuussa, opettaja (2000) pohti Sakun motivaation muutoksia:

*— että vois olettaa, että — hän oli syksyllä tuntitilanteissa aktiivisempikin ... kuin nyt keväällä. Mutta se voi olla monen asian summa, ett tämmöstä kevätväsymystä jo — että selvästi näkee, että hän tietää, mutta — eiii välttämättä osota sitä viittaamalla — että ehkä on vähä sellasta, että — tommosia kysyy (naurahtaen) ja ihan päivänselviä asioita. — mutt ett siinä [tuntiosaamisessa] Sakulla olis vähän ... vähän petraamisen varaa näin opettajan näkökulmasta.*

Opettaja oli kuitenkin taipuvaisempi laittamaan Sakun lievän turhautuneisuuden kevätväsymyksen ja yleisen aktivaatiotason laskun syyksi mieluummin kuin syyttämään siitä motivaation heikkenemistä (ks. luku 3.1, Heinonen & Kari). Passiivisuus oppitunteilla saattoi olla myös Sakussa ensimmäisellä luokalla esiintynyttä arkuutta ja itsekriittisyyttä; pelkoa epäonnistumisesta. Niinpä varsinaista näyttöä Sakun motivaation tason laskusta ei ole.

Motivaatiota kuvaavien ilmaisujen lukumäärän valossa Sakun motivaatio olisi toisen luokan aikana vahvistunut kaikkien neljän piirteen osalta (ks. taulukko 3, luku 5). Eniten näyttäisi vahvistuneen koulumyönteisyys, josta ensimmäisellä luokalla oli vain seitsemän ilmaisua ja toisella 16. Tätä tukee myös ilmaisujen laatu. Opettaja (2000) kertoi Sakun yleisestä koulu- ja oppimismotivaatiosta toisen kouluvuoden päätteeksi:

*— kaikkeen se on, kuitenkin lähtee sillai innokkaasti mukaan — se lähtee niinkun mukaan, että — semmonen perusmyönteinen asenne — erittäin myönteinen asenne — tähän koulunkäyntiin ja musta tuntuu että elämään kaiken kaikkiaan — kauheen hyvältä näyttää tuo sen asennoituminen kaikkeen, on se sitten työn tekemistä tai vapaa-aikaa tai näitä ... railakkaampia ... tunteja kohtaan, ku on ... on musiikkia tai liikuntaa.*

Vanhemmat (2000) kertoivat, että Sakulla oli *“suhtautuminen koulunkäyntiin positiivinen — Kouluaineissa ei mitään erityisen vastenmielistä ja ongelmia tuskin missään.”* Saku itse oli tyytyväinen omaan oppimiseensa ja totesikin toisen kouluvuoden lopussa, kun kysyttiin, mitä vielä olisit halunnut oppia tämän vuoden aikana: *“No ei sellasia oo, ku en mää tarvi tietää enemmän, ku mää tiän.”* (Saku 2000).

#### 5.4 Tulosten tarkastelu

Tutkimuslastemme persoonissa oli selvästi tunnistettavissa eri lahjakkuustyyppisiä. Jenni oli päiväkodin esikouluryhmässä selvemmin autonominen oppija kuin ensimmäisellä luokalla koulussa, jolloin hänessä korostuivat menestyjien piirteet. Toisaalta Jennissä näkyi koulussa piirteitä lahjakkuuden kätäjöistä ja myös autonomisesta oppijasta; Jenni oli vuoden muita tutkimuslapsiamme nuorempi, joten hänen lahjakkuustyyppinsä saattaa olla vielä vähemmän vakiintunut kuin muilla tutkimuslapsillamme. On kuitenkin huomattava, että samassa yksilössä voi esiintyä piirteitä useammastakin lahjakkuustyyppistä. Nämä piirteet voivat korostua ja vaihdella tilanteiden, erilaisten ryhmien sekä vaatimusten mukaan. Sonja osoittautui ensimmäisestä luokasta alkaen tyypilliseksi autonomiseksi oppijaksi. Hänessä nämä piirteet olivat vielä entisestään vahvistuneet toisella luokalla. Myös Saku oli ensimmäisen luokan aluksi autonominen oppija, mutta ryhmätilanteissa hänestä nousi esiin uhmaaja, jolle ryhmätoiminta oli toisinaan vaikeaa. Toisen luokan aikana Sakusta kuitenkin kehittyi lähes täysin autonominen oppija, jossa ei enää ollut uhmaajien piirteitä lainkaan.

Kaikille tutkimuslapsillemme yhteistä oli lahjakkuuden esiintyminen usealla eri alalla. Kukaan heistä ei edustanut vain yhdellä erityisalalla lahjakkaiden ryhmää, vaikka kullakin oli omat erityisen vahvat alueensa. Myös kädentaitojen korkea taso oli yhteistä kaikille. Monissa tutkimuksissa (mm. Hollingworth 1942; Uusikylä 1997) lahjakkaille oppilaille tyypilliseksi osoittautunut huolettomuus siisteyttä ja huolellisuutta vaativissa tehtävissä ei tullut esiin meidän tutkimuslapsissamme. Jennin erityisen vahva alue oli hänen kielellinen ilmaisukykynsä, joka tuli esiin näytelmien ja kirjojen kirjoittamisena. Jennin toiveammatti olikin jo päiväkotiaikoina näytelmäkirjailija tai astronautti. Sonjan lahjakkuutta leimasivat itsenäisyys, poikkeuksellisen vahva sisäinen motivaatio ja erinomainen menestys kaikissa kouluaineissa. Sakulla korostuivat liikunnalliset taidot ja matemaattisuus sekä toisen luokan aikana lisäksi vahvat sosiaaliset taidot. Tämä oli erityisen huomionarvoinen seikka, sillä juuri Sakulla oli ensimmäisen luokan aikana ollut ongelmia ryhmätilanteissa.

Motivaation osalta kaikilla näytti olleen vahva yleis- ja tilannemotivaatio: kaikki suhtautuivat kouluaineisiin myönteisesti ja olivat kiinnostuneita uusista asioista. Jokainen tutkimuslapsistamme myös osoitti vahvaa tilannemotivaatiota tehtävässä kuin tehtävässä; kaikkien kerrottiin ryhtyvän toimeen innokkaasti ja halukkaasti sekä saattavan tehtävät loppuun saakka. Tilannemotivaatio on vahvasti sidoksissa yleismotivaatioon (ks. luku 3.1.2, Ruohotie), joten jo yleismotivaation vahvuuden perusteella näin saattoi olettaa olevankin.

Kaikille tutkimuslapsillemme yhteistä oli myös voimakas suoriutumisen tarve, joka on yksi motivaation kolmesta perusvoimasta (ks. luku 3.5; Thomas & Crescimbeni). Kaikilla se myös osoittautui toisinaan ongelmallisenkin voimakkaaksi. Jennin satukirjat, kirjoitelmat ja näytelmät kertovat tehtävään sitoutumisesta, tehtävien loppuun suorittamisesta ja itsensä toteuttamisesta. Työn jälki oli äärimmäisen huolellista ja tarkkaa viimeistä kirjainta ja kynänpiirtoa myöten. Tässä näkyivät suoriutumisen tarve ja itsensä toteuttaminen poikkeuksellisen korkealla tasolla tämän ikäiselle. Jennin kuvataideharrastus oli myös lukemisen ohella kestänyt ensimmäiseen luokkaan mennessä jo useita vuosia. Sonjan motivaatio lienee tutkimuslapsistamme selvimmin havaittavissa: opettaja kuvasi sitä monin sanoin ja kertoi useaan kertaan Sonjan sisäisen motivaation vahvuudesta. Sonjan työskentelyä leimasivat itsenäinen tavoitteen asettelu, pitkäjänteisyys sekä tehtävien suorittaminen loppuun huolimatta siitä, kuinka kauan aikaa ne vievät. Myös luisteluharrastus kertoi vahvasta motivaatiosta ja sinnikkydestä. Sakun motivaation voimakkuudesta kertoivat parhaiten hänen urheiluharrastuksensa ja kiinnostuneisuutensa matematiikasta. Sitkeys ja määrätietoisuus pelitilanteissa jo näin varhaisessa iässä kertoivat motivaation kestosta ja pysyvyydestä. Sakun myönteinen kouluasenne ja hänen yleinen elämänmyönteisyytensä tukivat käsitystämme hänen motivaationsa vahvuudesta myös koulutyötä kohtaan.

Motivaatiossa ei ollut tapahtunut suuria muutoksia kenelläkään. Jennin motivaation muutoksia oli kaikkein vaikeinta arvioida luotettavasti, koska esikoulu päiväkodissa poikkeaa toimintatavoiltaan hyvin paljon varsinaisesta koulutyöstä. Silti hänen motivaatiossaan ei näkynyt heikkenemisen merkkejä, vaan motivaation voitiin katsoa säilyneen ennallaan ilmaisujen määrän hienoisesta laskusta huolimatta. Sonjan opettaja arvioi Sonjan vastuullisuuden kasvaneen entisestään, mikä viittasi myös



motivaation vahvistumiseen. Toisaalta Sonjan koulu- ja oppimismotivaatio oli jo ensimmäisellä luokalla ollut hyvin voimakas. Opettaja arvioi, ettei se ollut ainakaan huonontunut, ja meidän tutkimuksemme tuki tätä näkemystä. Sonjan suoriutumistarpeen hiukan heikennyttyä – se oli ollut jopa ongelmallinen ensimmäisellä luokalla – motivaation voitiin katsoa perustellusti parantuneen. Sakulla toinen kouluvuosi oli ollut jonkin verran myönteisempi kuin ensimmäinen. Ongelmallisia tilanteita ei enää ollut ja ennen arasta pojasta oli kasvanut itseensä luottava sekä myönteisesti kaikkien koulutyöhön suhtautuva toisluokkalainen. Näin ollen myös hänen motivaatiossaan oli tapahtunut hienoista muutosta vahvempaan suuntaan.

Tutkimuksemme kannalta merkittävää oli, että persoonakuvausten yhteydessä esitetyt lahjakkuustyypit kullakin lapsella tukivat erinomaisesti motivaation yhteydessä esitettyjä orientaatiomalleja. Ristiriitaisuuksia ei ollut, sen sijaan esimerkiksi Jennillä näkyi molemmissa yhteyksissä piirteitä useammasta ryhmästä. Sonjalla piirteet säilyivät ennallaan ensimmäisen ja toisen luokan aikana. Sakun kasvu ja kehitys taas muuttuivat samansuuntaisesti sekä lahjakkuustyypin että orientaatiomallin osalta. Tämän tutkimuksen valossa näyttäisikin siltä, että esi- ja alkuopetus vahvistavat lahjakkaan oppilaan motivaatiota monin tavoin ja tukevat lahjakkaan lapsen kasvua ja kehitystä persoonallisuuden sekä lahjakkuuden eri osa-alueilla.

6 *NO, KUN MÄ HALUUN YRITTÄÄ SELLASIA VAIKEITA!* – ajatuksia ja pohdintaa tutkimuksen pohjalta

Tutkimuksemme tarkoituksena oli perehtyä kolmen lahjakkaan esi- ja alkuopetusikäisen oppilaan persoonaan, lahjakkuuteen ja heidän koulu- ja oppimismotivaatioonsa sekä motivaation muutoksiin. Suurimmalla osalla lahjakkaista oppilaista on jo esi- ja alkuopetukseen tullessaan hyvät perusvalmiudet luku- ja kirjoitustaidossa sekä matematiikassa, hyvät yleistiedot ympäristö- ja luonnontiedossa sekä muita erityistaitoja esimerkiksi liikunnassa, musiikissa tai kuvataiteissa. Esiopetuksen alkaminen ja kouluuntulo ovat lapselle suuria ja tärkeitä asioita, joita he odottavat innokkaasti ja motivoituneina. Meitä askarrutti, säilyykö tämä innostuneisuus ja motivoituneisuus tärkeiden ensimmäisten kouluvuosien aikana, kun suurin osa opettavista asioista onkin jo hallussa.

Oletuksemme oli, että esi- ja alkuopetus eivät tarjoa lahjakkaalle oppilaalle riittävästi haasteita motivaation säilymiseksi. Viteli (1990) on osoittanut, että pysyvemmän koulumotivaation saavuttaa oppilas, joka kokee saamansa tehtävät omaan tasoonsa vastaaviksi ja riittävän haasteellisiksi (vrt. Lauriala & Kukkonen 1991; Ruohotie 1998). Oletimme, että lahjakkaat oppilaat turhautuvat joutuessaan päivästä toiseen kuuntelemaan opetusta asioista, jotka he jo osaavat, ja tekemään tehtäviä, jotka eivät vaadi heiltä ponnisteluja. Tutkimustuloksemme osoittivat oletuksemme vääräksi: kolmen tutkimusoppilaamme koulumotivaatio näytti pysyneen ennallaan ja jopa vahvistuneen opintien alkutaipaleella.

Tutkimuslapsemme oli tunnistettu lahjakkaiksi jo päivähoitoikäisinä Erämaalätin tutkimuksen yhteydessä (ks. luku 4.2.1). Meidän tutkimuksemme vahvisti, että kaikki kolme olivat monin tavoin lahjakkaita. Opettajien näkemyksen mukaan heidän kykynsä ylittivät useissa oppiaineissa samanikäisten keskitason selvästi. Tutkimuslastemme persoonallisuudenpiirteissä korostuivat lahjakkuus- ja motivaatiotutkimuksissa esiin tulevat piirteet. Laadittuamme taulukon 3 vertasimme tutkimuslapsillemme tyypillisiä ominaisuuksia teoriaosassa esiin tuleviin lahjakkuuteen ja motivaatioon liittyviin piirteisiin; lähes kaikki tyypillisimmät lahjakkuutta ja motivaatioon liittyvät piirteet.

tiota eri tutkimuksissa kuvaavat piirteet olivat jo taulukossamme. Tämä tuki käsitystämme siitä, että olimme onnistuneet löytämään aineistostamme tutkimuksen kannalta oleellisia seikkoja.

Motivaatiota ja sen vahvuutta sekä pysyvyyttä tutkiessamme ongelmiksi muodostuivat opettajien ja oppimisympäristön vaihtuminen, eri henkilöiden erilaiset tavat määritellä ja ilmaista motivaatiota koskevia seikkoja sekä laatimamme haastattelukysymykset. Jenni siirtyi tutkimuksen aikana päiväkodissa toteutetusta esiopetuksesta kouluun, mikä muutti koko hänen oppimisympäristönsä; luonnollisesti myös opettaja vaihtui. Jenni oli vuoden nuorempi kuin toiset tutkimuslapsemme, mikä ehkä osaltaan vaikutti hänen motivaationsa ilmenemiseen. Sakun opettaja vaihtui ensimmäisen ja toisen luokan välillä, mistä syystä toisinaan oli vaikeaa erottaa, oliko kyse Sakun motivaation muutoksesta vai ilmaisutavan muuttumisesta opettajan vaihtumisen myötä. Sonjan motivaation vahvuutta ja muutoksia oli helpointa tutkia, koska hänen motivaationsa oli poikkeuksellisen vahva, ja myös opettaja säilyi samana. Haastattelukysymyksemme olivat toisena vuonna paremmin motivaatioon suunnatut kuin ensimmäisenä, mikä osaltaan vaikeutti ensimmäisen vuoden tulosten tulkintaa. Tarkoituksemme ei ollut missään vaiheessa verrata tutkimuslapsiamme toisiinsa, vaan pyrimme selvittämään motivaation muutoksia ensimmäisen ja toisen luokan aikana kunkin lapsen osalta erikseen. Tästä syystä olisi ollut parempi, että kysymykset olisivat olleet samat molempina vuosina.

Tutkimuksemme heikkoutena oli myös se, että persoonallisuudenpiirteitä kuvaavassa taulukossa (taulukko 3, luku 5) ei ollut motivaatiota kuvaavia piirteitä suhteessa yhtä paljon kuin lahjakkuutta kuvaavia. Olisi ehkä ollut paikallaan yhdistää joitakin lahjakkuuteen liittyviä piirteitä toisiinsa, jotta tilaa olisi jäänyt enemmän motivaatiota kuvaaville piirteille. Pyrimme korjaamaan tätä puutetta siten, että pureudimme luvussa 5.3 motivaation eri ulottuvuuksiin useamman piirteen osalta kuin taulukossa oli esitelty. Toteutimme tämän muun muassa erittelemällä, mitä erilaisia ominaisuuksia olimme luokitelleet kuuluviksi motivoituneisuuteen. Olimme muutoin tyytyväisiä laatimaamme taulukkoon ja sen mukanaan tuomaan helpotukseen tulosten tulkinnassa: vaikka kyse oli laadullisesta tutkimuksesta, määrälliset tulokset auttoivat vahvistamaan ja toisinaan myös tulkitsemaan tuloksia.

Uusikylä (1989) on osoittanut, että lahjakkaiden yläaste- ja lukioikäisten oppilaiden asenteet koulua kohtaan ovat hyvin kriittisiä, vaikka oppimismotivaatio on korkea. Lahjakkailta oppilailta on suuri mielenkiinto uusia asioita kohtaan ja motivaatio uuden tiedon saamiseksi on korkea, todettiin myös Fullertonin tutkimuksessa (ks. luku 2.2.1). Tämä mielenkiinto ja uusien asioiden oppimismotivaatio esiintyivät vahvasti myös meidän tutkimusoppilaisamme. Kun kuitenkin meidän tutkimuksemme kolme lahjakasta oppilasta suhtautuivat vielä hyvin myönteisesti kouluun – kaikilla oli määrällisestikin arvioiden korkea koulumyönteisyys –, on perusteltua kysyä, milloin ja miksi asenteet koulua kohtaan muuttuvat kriittisiksi.

Motivaatiotutkimuksissa on osoitettu, että pysyvä ja pitkäaikainen mielenkiinto vaatii haasteellisia ja oppilaan tasoa vastaavia tehtäviä. Tässä tutkimuksessa opettajat arvioivat lähes yksimielisesti, että tutkimusoppilaidemme motivaatio oli säilynyt hyvänä juuri tehtävien riittävän haasteellisuuden, eriyttämisen ja itsenäisen työskentelymahdollisuuden sekä oppilaiden omien tavoitteiden asettelun ansioista. Myös peruskoulun opetussuunnitelmassa sanotaan, että kullakin oppilaalla on oikeus kykensä ja edellytystensä mukaiseen opetukseen. Suomessa tämä on toistaiseksi toteutunut lähes pelkästään niiden oppilaiden kohdalla, jotka syystä tai toisesta saavuttavat ikätasolle asetetut tavoitteet vain eri tavoin tuettuina. Erityisopetuksen voimavarat hupenevat heikoimpien oppilaiden tukemiseen, jolloin lahjakkaat oppilaat omine erityisongelmineen jäävät tukitoimien ulkopuolelle. Koska yhteiskunta ei ole halunnut myöntää lisää resursseja lahjakkaiden oppilaiden erityisryhmän tukemiseksi, vastuu on jäänyt kouluille ja opettajille.

Renzulli (Renzulli & Delisle 1982; Renzulli 1986) tarjoaa ratkaisuksi motivaation ja koulumyönteisyyden säilyttämiseen, että lahjakkaille oppilaille tarjottaisiin erilaisia rikastamisohjelmia. Tällöin lahjakkaat oppilaat saisivat käydä koulua yleisopetuksessa oman ikäluokkansa keskuudessa, mutta heille olisi olemassa syventävää ja eriyttävää materiaalia opintojen haasteellisuuden lisäämiseksi. Renzulli (1986) on myös laatinut ja julkaissut tällaisen rikastamisohjelman (ks. luku 2.1.1, Lehtonen). Ärsykkeiden on todettu olevan liikkeellepanevana voimana oppimisprosessissa ja huolehtivan toiminnan jatkumisesta. Ärsykkeet voivat olla ulkoisia esimerkiksi oppimisympäristöön liittyviä esineitä tai materiaalia, mutta myös yksilön sisäisillä ärsykkeillä on merkitystä. (Ks. luku 3.1.1, Heinonen & Kari.) Onkin perusteltua

kysyä, onko koululuokissa tarjolla lahjakkaille oppilaille ärsykeitä, jotka vastaavat heidän kykyjään ja taitojaan.

Pohdimme tutkimuksen teon aikana opettajan mahdollisuuksia saada tukea lahjakkaiden oppilaiden opettamiseen, jotta hän pystyisi tarjoamaan heille riittävän haasteellisen oppimisympäristön. Tunnistaminen olisi ensimmäinen askel siihen, että lahjakkaat oppilaat saisivat mahdollisuuden omien kykyjensä ja edellytystensä mukaiseen opiskeluun. Asioiden ollessa nykyisellään parhaana apuna lahjakkaiden oppilaiden tunnistamiseen voisi olla opettajien koulutus ja sitä kautta parempi alan termistön ja tutkimustulosten tuntemus. Meidän näkemyksemme mukaan koulujen sisäinen luokkien välinen yhteistyö, joka tarjoaisi lahjakkaille oppilaille mahdollisuuden myös omiin erityisprojekteihin, voisi olla eräs keino tukea koulumotivaation säilymistä.

Tutkimusoppilaiden vähäinen lukumäärä – kaksi tyttöä ja yksi poika – ei tarjoa mahdollisuuksia laajoihin yleistyksiin tai yleisten lainalaisuuksien löytämiseen. Yleensä laadullisen tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä pikemmin mahdollisimman syvällisiin kuin laajoihin ja yleispäteviin tuloksiin, mikä puoltaa suhteellisen pientä tutkittavien määrää. Tapausmäärän pienuudesta huolimatta pidämme merkittävänä, että kenenkään tutkimusoppilaamme motivaatio ei osoittanut heikkenemisen merkkejä esi- ja alkuopetuksen aikana. Tutkimusoppilaamme olivat hyvin erilaisia persoonia, vaikka lahjakkuudessa ja motivaatiossa olikin runsaasti yhtäläisyyksiä. Persoonallisuuteen vedoten ei siis voida väittää motivaation säilyneen vahvana vain siitä syystä, että lapset olisivat olleet niin samantyyppisiä.

Tutkimuksemme perusteella – ja siis vastoin ennakko-odotuksiamme – lahjakkaan oppilaan koulumotivaatio säilyy vielä alkuopetuksen aikana vahvana ja koulu- asenne myönteisenä. Mielenkiintoisia uusia kysymyksiä ovatkin milloin lahjakkaan oppilaan kriittisyys koulua kohtaan alkaa rakentua, missä vaiheessa hänen koulumotivaationsa heikkenee, vaikka oppimismotivaatio säilyy vahvana, ja mistä tämä johdetaan. Motivaatiotutkimukset antavat osaltaan viitteitä seikoista, jotka pitävät yllä ja vahvistavat motivaatiota, mutta löytyykö suomalaisesta koulumaailmasta jokin erityinen asia, joka heikentää lahjakkaan oppilaan koulumotivaatiota. Tämä olisi eräs mielenkiintoinen tutkittava kysymys. Kaikkein tärkeimpänä pitäisimme kuitenkin laajempaa tutkimusta esi- ja alkuopetuksen vaikutuksesta lahjakkaan oppilaan kou-

luasenteisiin sekä koulu- ja oppimismotivaatioon. Näin meidän tutkimuksemme joko saisi vahvistusta tai osoittautuisi pienen tutkimusaineiston johdosta virheellisiin johtopäätöksiin johtaneeksi. Erityisesti pitäisi perehtyä sellaisiin asioihin kuin lahjakkaan lapsen minäkuva ja sen kehittyminen, sosiaalisuuteen kasvaminen, työtapojen ja koulumotivaation kehittyminen, opittavien asioiden suhde oppilaan taitoihin sekä lahjakkaan oppilaan mahdollisuudet eriyttävään työskentelyyn. Uskomme edelleen, että esi- ja alkuopetus ovat tärkeässä asemassa, kun koululaisen opiskeluasenteet, työtavat ja tottumukset rakentuvat.

## LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen, & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Betts, G. T. & Neihart, M. 1988. Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly* 32 (2), 248–253.
- Cattell, R. B. 1971. *Abilities: their structure growth and action*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Csikszentmihalyi, M. 1990. *Flow. The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Delisle, J. R. 1987. *Gifted kids speak out*. Korj. painos. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Fanelli, G. 1977. Locus of control. Teoksessa S. Ball (toim.) *Motivation in Education*. Lontoo: Academic Press, 45–66.
- Feldhusen, J. 1989. Thinking skills for the gifted. Teoksessa J. Feldhusen, J. Van Tassel-Baska & K. Seeley (toim.) *Excellence in educating the gifted*. Colorado, Denver: Love Publishing Company, 239–254.
- Frager, R. 1987. The influence of Abraham Maslow. (Esipuhe). Teoksessa A. Maslow, *Motivation and personality*. 3. korj. painos. New York: Harper Collins.
- Freeman, J. 1999. Teaching gifted pupils. *Journal of Biological Education* 33 (4). Saatavilla [www-muodossa: < URL: http://www.epnet.com/ehost/finland/login.html >](http://www.muodossa.com/URL:http://www.epnet.com/ehost/finland/login.html) 16.2.2000
- Galton, F. 1952/1987. *Hereditary genius: an inquiry into its laws and consequences*. Michigan: University Microfilms International. Alkuperäisjulkaisu 1892.
- Gardner, H. 1983. *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Gari A., Kalantzi-Azizi A. & Mylonas K. 2000. Adaptation and motivation of Greek gifted pupils: exploring some influences of primary schooling. *High Ability Studies* 11 (1). Saatavilla [www-muodossa: < URL: http://www.epnet.com/ehost/finland/login.html >](http://www.muodossa.com/URL:http://www.epnet.com/ehost/finland/login.html) 18.1.2001

- Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., Bathurst K. & Wright Guerin, D. 1994. Gifted IQ. Early developmental aspects. The Fullerton longitudinal study. New York: Plenum Press.
- Guilford, J. P. 1975. Three faces of intellect. Teoksessa W. B. Barbe & J. S. Renzulli (toim.) Psychology and education of the gifted. 2. painos. New York: Irvington Publishers, Inc., 75–90.
- Gröhn, T. 1992. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 1–32.
- Heinonen, O.-P. 1998. Järki ja nuppineulan kärki. Teoksessa A. Malin & K. Männikkö (toim.) Älykkyys – valoa ja varjoja. Porvoo: WSOY, 107–112.
- Heinonen, V. & Kari, J. 1978. Oppimisen psykologia opetus- ja kasvatustyötä varten. Helsinki: Otava.
- Hollingworth, L. S. 1942. Children above 180 IQ. New York: World book company.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Knubb-Manninen, G. 1991. Miten edistää oppimista? Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34, 131–138.
- Kuusinen, K.-L. 1991. Motivaatio. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. Porvoo: WSOY, 170–201.
- Lahdes, E. 1984. Juhlapuhe Inkeri Vikaisen muotokuvan paljastustilaisuudessa. Teoksessa K. Sarmavuori (toim.) Opetustiede ja opetuksen tutkimus. Juhlakirja Inkeri Vikaisen merkkipäivänä 11. lokakuuta 1984. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 103, 341–347.
- Lauriala, A. & Kukkonen, M. 1991. Oppilaiden oppimiskokemukset avoimen opetuksen periaatteille rakentuvissa Oulun läänin opetuskokeiluissa. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34, 89–110.



- Lehtonen, H. 1994. Lahjakas oppilas koulussa. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja 3.
- Leontjev, A. N. 1977. Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus. Suom. P. Hakkarainen. Helsinki: Kansankulttuuri Oy.
- Madsen, K. B. 1983. Yleinen psykologia. Suom. E. Pilvinen. Espoo: Weilin & Göös.
- Martikainen, O. (toim.) 1987. Peruskoulun erityisopetus. Jyväskylä: Gummerus.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.) Qualitative research in education: focus and methods. London: Falmer 141–161.
- Maslow, A. 1987. Motivation and personality. 3. korj. painos. New York: Harper Collins.
- Matilainen, V. 1998. Keski-suomalaisten peruskoululaisten koulumotivaatio oppilaiden itsensä ja heidän vanhempiansa arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Metsämuuronen, J. 1997. Omaehtoinen oppiminen ja motiivistruktuurit. Tutkimus 3. Helsinki: Opetushallitus.
- Ojala, T. & Uutela, A. 1993. Rakentava vuorovaikutus. Helsinki: WSOY.
- Ojanen, S. & Freeman, J. 1994. The attitudes and experiences of headteachers, class-teachers and highly-able pupils towards the education of the highly able in Finland and Britain. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 54.
- Olkinuora, E. 1979. Oppiminen ja opiskelun mielekkyys. Katsaus kirjallisuuteen ja lähtökohtiin sekä tutkimusprojektin esittely. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 121.
- Olkinuora E. & Lehtinen E. 1984. Koulutuksellinen tasa-arvo, kognitiiviset valmiudet ja motivaatio. Teoksessa K. Sarmavuori (toim.) Opetustiede ja opetuksen tutkimus. Juhlakirja Inkeri Vikaisen merkkipäivänä 11. lokakuuta 1984. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:103, 261–309.
- Pehkonen, L. & Scheinin, P. 1997. Sillanrakentajat. Helsingin yliopisto.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Otava.

- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Renzulli, J. S. & Delisle, J. R. 1982. Gifted persons. Teoksessa H. E. Mitzel (toim.) *Encyclopedia of educational research* 2. 5. painos. New York: The Free Press, 723–730.
- Renzulli, J. S. 1986. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. Teoksessa R. J. Sternberg & J. E. Davidson (toim.) *Conception of giftedness*. Cambridge: University Press, 53–92.
- Rotter, J. B. 1954. *Social learning and clinical psychology*. New York: Prentice-Hall, Inc.
- Rotter, J. B. 1964. *Clinical psychology*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- Ruohotie, P. 1985. Kehittyvä ja kannustava kouluyhteisö: tutkimustulosten avaama näkökulma koulun sisäiseen kehittämiseen. 2. muuttamaton painos. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 2.
- Ruohotie, P. 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.
- Salonen, P. & Lepola, J. 1994. Motivaation arviointi. Teoksessa M. Vauras, E. Poskiparta & P. Niemi (toim.) *Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla*. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus. Julkaisuja 3, 77–100.
- Salonen, P., Lepola, J., Vauras, M., Rauhanummi, T., Lehtinen, E. & Kinnunen R. 1994. Diagnostiset testit 3. Motivaatio, metakognitio ja matematiikka. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus. Käsikirja 3 Oppimistutkimuksen keskuksen julkaisuun Kognitiivisten taitojen ja motivaationarviointi koulutulokkaille ja 1. luokan oppilaille.
- Salovaara, H. & Järvelä S. 1997. Teorioita ja käsityksiä oppimisesta. Oulun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Saatavilla [www-muodossa: < URL: http://www.edu oulu.fi/ >](http://www.edu oulu.fi/) 2.4.2000
- Sarmavuori, K. 1984. Saatteeksi. Teoksessa K. Sarmavuori (toim.) *Opetustiede ja opetuksen tutkimus*. Juhlakirja Inkeri Vikaisen merkkipäivänä 11. lokakuuta 1984. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:103, 9–11.

- Sternberg, R. J. 1985. *Beyond IQ. A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: University Press.
- Thomas, G. I. & Crescimbeni, J. 1970. *Lahjakkaan lapsen ohjaaminen*. Suom. S. Kauppinen. Helsinki: Otava. Alkuperäisjulkaisu 1966.
- Torrance, E. P. 1975. Problems of highly creative children. Teoksessa W. B. Barbe & J. S. Renzulli (toim.) *Psychology and education of the gifted*. 2. painos. New York: Irvington Publishers, Inc., 214–219.
- Uljens, M. 1991. Phenomenography – A Qualitative Approach in Educational Research. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja*. Oulu: Oulun yliopisto, 80–107.
- Uusikylä, K. 1987. Älykkäiden nuorten koulukokemukset, persoonallisuudenpiirteet ja harrastuspreferenssit. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 16.
- Uusikylä, K. 1989. Lahjakkaiden nuorten koulukokemukset, persoonallisuudenpiirteet ja harrastuspreferenssit. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 22.
- Uusikylä, K. 1992. *Lahjakkuus ja kasvatus*. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Opetusmoniste 2.
- Uusikylä, K. 1994. *Lahjakkaiden kasvatus*. Porvoo: WSOY.
- Uusikylä, K. & Piirto, J. 1999. *Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa*. Juva: WSOY.
- Vikainen, I. 1974. Motivaation lajit ja koulumenestystaso. Turun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A:34.
- Viteli, J. 1990. Mikä koululaista kannustaa? – Vanhempien kasvatuskäytäntöjen ja oppilaan oppimiskokemusten yhteys koulumotivaatioon eräillä peruskoulun alasteen oppilailta. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu 24.
- Whitmore, J. R. 1980. *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Allyn & Bacon.
- Wuolio, T. 1999. Lahjakaskin lapsi kaipaa tukea ja kannustusta. *Lastentarha* 5, 8–11.

## LIITTEET

### Liite 1: Haastattelukysymykset 1999

#### 1. LUOKKALAISET / ESIKOULULAINEN

1. Kuvaile minkälainen ensimmäinen kouluvuotesi / esikouluvuotesi on ollut.
2. Mikä koulussa / esikoulussa on kivaa? Miksi?
3. Mikä koulussa / esikoulussa on tylsää? Miksi?
4. Mikä koulussa / esikoulussa on helppoa?
5. Mikä on vaikeaa?
6. Mitä uusia asioita olet oppinut ensimmäisellä luokalla / esikoulussa?
7. Mitä muuta olisit halunnut vielä lisäksi oppia?
8. Oletko saanut kavereita? Onko heitä mielestäsi paljon vai vähän?
9. Mitä odotat toiselta / ensimmäiseltä luokalta?
10. Haluatko kertoa vielä jotain muuta ensimmäisestä kouluvuodestasi / esikouluvuodesta?

#### LUOKANOPETTAJAT / LASTENTARHANOPETTAJA

1. Minkälainen persoona ko. lapsi on?
2. Minkälainen oppilas / esikoululainen hän on?
3. Mikä lapsen asema on toveripiirissä?
4. Mikä on ollut antoisaa lapsen kanssa?
5. Mikä on ollut vaikeaa hänen kanssaan?
6. Mitä uutta lapsi on mielestäsi oppinut tämän vuoden aikana?
7. Mitä hänen olisi pitänyt vielä oppia?
8. Onko lapsi oppinut sellaisia asioita, joita et olisi toivonut hänen oppivan?
9. Minkälainen on lapsen motivaatio koulutyötä / esikoulua kohtaan?
10. Mikä lapsen asenne oli kouluun / esikouluun tullessa? Onko se muuttunut kuluneen vuoden aikana?
11. Mitä lapsi on opettanut sinulle?
12. Mitä muuta haluaisit vielä kertoa?

## Liite 2: Kirje vanhemmille 1999

Hyvät vanhemmat!

Kiitos luottamuksestanne, kun saamme tutustua lapsenne ensimmäiseen kouluvuoteen / esikouluvuoteen ja siihen liittyviin asioihin. Toivoisimme, että kirjoittaisitte meille vapaamuotoisesti, tai aivan suoraan kysymyksiin vastaten, seuraavista asioista, jotka kiinnostavat meitä lapsenne ensimmäiseen kouluvuoteen / esikouluvuoteen liittyen.

- kuvaillaa lapsenne persoonaa; millainen hän on, mistä hän pitää / ei pidä
- mikä on ollut erityisen viehättävää lapsessanne
- mitkä asiat ovat olleet helppoja, mitkä taas vaikeita lapsenne kanssa
- miten lapsenne on suhtautunut kouluun / esikouluun
- onko lapsenne saanut (uusina) ystäviä
- mikä on ollut helppoa koulunkäynnissä /esikoulussa, mikä vaikeaa
- onko innostus koulua / esikoulua kohtaan säilynyt, onko lapsenne kyllästynyt koulunkäyntiin / esikouluun
- mitä uutta lapsenne on oppinut kuluneen vuoden aikana
- mitä olisitte toivoneet hänen oppivan
- onko hän oppinut jotain, mitä ette olisi toivoneet hänen oppivan
- mitä odotatte tulevalta kouluvuodelta /ensimmäiseltä kouluvuodelta
- mitä lapsenne on teille opettanut
- mitä muuta haluaisitte kertoa

Kiitos jo etukäteen vaivannäöstänne. Toivoisimme saavamme kirjoitelmanne elokuun loppuun mennessä, tai teille parhaiten sopivana aikana. Pyrimme saamaan pro gradu -tutkielmamme kirjoittamisen hyvään vauhtiin ensi talven aikana, missä kirjoitelmanne on suureksi avuksi.

Jyväskylässä 4. päivänä kesäkuuta 1999

Ystävällisin terveisin

Hannele Helin

Minna Piippo

## Liite 3: Haastattelukysymykset 2000

OPPILAAT

1. Millainen ensimmäinen / toinen kouluvuotesi on ollut?
2. Mikä koulussa on kivaa? Miksi?
3. Mikä koulussa on tylsää? Miksi?
4. Mikä koulussa on helppoa?
5. Mikä on vaikeaa?
6. Muistatko miltä tuntui ensimmäisenä aamuna lähteä kouluun? Tuntuuko nyt samanlaiselta vai erilaiselta? Mikä on samanlaista / erilaista?
7. Miltä tuntuu nyt aamuisin lähteä kouluun? Miksi?
8. Miltä tuntuu nyt iltapäivällä lähteä koulusta kotiin? Miksi?
9. Mitä uusia asioita olet oppinut ensimmäisellä / toisella luokalla?
10. Mitä muuta olisit halunnut vielä lisäksi oppia?
11. Oletko saanut tämän kouluvuoden aikana uusia kavereita?
12. Mitä odotat toiselta / kolmannelta luokalta?
13. Haluatko kertoa vielä jotain muuta tästä kouluvuodestasi?

OPETTAJAT

(Sonjan opettajalle kysymykset erityisesti toisen kouluvuoden näkökulmasta)

1. Minkälainen persoona Jenni / Saku on? (ei Sonjan opettajalle)
2. Minkälainen oppilas hän on?
3. Mikä on hänen asemansa toveripiirissä?
4. Mikä on ollut antoisaa oppilaan kanssa?
5. Mikä on ollut vaikeaa hänen kanssaan?
6. Mitä uutta oppilas on mielestäsi oppinut tämän kouluvuoden aikana?
7. Mitä hänen olisi pitänyt vielä oppia?
8. Onko oppilas oppinut sellaisia asioita, joita et olisi toivonut hänen oppivan?
9. Minkälainen on hänen motivaationsa koulutyötä kohtaan?
10. Mikä oppilaan asenne oli kouluun tullessa? Onko se muuttunut kuluneen vuoden aikana?
11. Mitä oppilas on opettanut sinulle kuluneen kouluvuoden aikana?

Liite 4: Kirje vanhemmille 2000

Hyvät vanhemmat!

Kiitos luottamuksestanne, kun saamme tutustua lapsenne ensimmäiseen / toiseen kouluvuoteen ja siihen liittyviin asioihin. Toivoisimme, että kirjoittaisitte meille vapaamuotoisen kirjoitelman, jossa kertoisitte mm. seuraavia asioita:

- Millainen lapsenne ensimmäinen / toinen kouluvuosi on ollut?
- Millainen hänen suhtautumisensa koulunkäyntiin on ollut? Onko suhtautuminen muuttunut kouluvuoden aikana? Jos, niin miten?
- Miten lapsi on muuttunut / kasvanut / kehittynyt ensimmäisen / toisen kouluvuoden aikana?

Kiitos jo etukäteen vaivannäöstänne. Toivoisimme saavamme kirjoitelmanne kesäkuun aikana oheisessa palautuskuoressa. Pyrimme saamaan pro gradu -tutkielmamme valmiiksi tulevan syksyn aikana, missä kirjoitelmanne on suureksi avuksi.

Jyväskylässä 15. päivänä toukokuuta 2000

Ystävällisin terveisin

Hannele Helin

Minna Suvilehto

