

Virpi Nikkola

**VALMISTUMASSA OLEVIEN LUOKANOPETTAJA-
OPISKELIJOIDEN VALMIUDET TUNNISTAA JA
TUKEA LAHJAKKUUTTA PERUSOPETUKSESSA**

**Kasvatustieteen
pro gradu- tutkielma
Syyslukukausi 2013
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Nikkola, Virpi. Valmistumassa olevien luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet tunnistaa ja tukea lahjakkuutta perusopetuksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2013. 92 sivua. Julkaisematon.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälaiset valmiudet valmistumassa olevilla luokanopettajaopiskelijoilla on vastata lahjakkaiden oppilaiden erityistarpeisiin. Tutkimus tarkastelee sitä, minkälaisilla menetelmillä valmistumassa olevat luokanopettajaopiskelijat tunnistavat lahjakkuutta oppilaissa ja millä metodeilla he toteuttavat lahjakkaiden oppilaiden opetusta perusopetuksessa. Tutkimusote on kvalitatiivinen. Tutkimusaineisto on kerätty puolistrukturoidulla teemahaastattelulla haastatteleamalla kahdeksaa valmistumassa olevaa luokanopettajaopiskelijaa. Haastattelut on toteutettu yksilöhaastatteluina. Tutkimusaineiston analysointi on tehty käyttäen teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Tutkimuksen teoriatausta käsittelee muun muassa luokanopettajakoulutusta, lahjakkuuden määritelmiä sekä lahjakkaiden oppilaiden opetuksen metodeja.

Haastatellut valmistumassa olevat luokanopettajaopiskelijat näkivät lahjakkuuden laajana käsitteenä. Haastatteluissa tuotiin vahvasti esiin se, että on olemassa monenlaista lahjakkuutta. Myös näkemystä, jonka mukaan jokaisella yksilöllä on vahvuuksia, tuotiin esiin. Yksittäisistä lahjakkuuden lajeista jokainen haastateltu mainitsi matemaattisen lahjakkuuden. Myös sosiaalinen, liikunnallinen ja kielellinen lahjakkuus tulivat haastatteluista voimakkaasti esiin. Tutkimustulosten mukaan yleisin keino tunnistaa lahjakkuutta oppilaissa oli havainnointi, kun taas esimerkiksi koetuloksiin luotti vain kolme haastateltua.

Tutkimustulosten perusteella opetuksen eriyttäminen haasteita lisäämällä oli tuttua kaikille haastatelluille, mutta taas esimerkiksi lahjakkaiden oppilaiden opetukseen liittyvät erilaiset ryhmittelyt, akseleraation eli opetuksen nopeuttamisen eri tavat ja erilaisille lahjakkuuksille suunnatut erityisluokat eivät olleet juurikaan tuttuja. Useimmat haastatelluista valmistumassa olevista luokanopettajaopiskelijoista kokivat luokanopettajakoulutuksen tarjoamat valmiudet liittyen lahjakkaiden opetukseen riittämättöminä; moni haastateltu koki myös oman erityispedagogisen osaamisensa huonona. Silti myös nämä haastatellut toivat puheessaan esiin vähintään yhtä paljon lahjakkuuden tunnistamiseen ja lahjakkaiden opetukseen liittyviä menetelmiä kuin ne haastatellut, jotka taas kokivat koulutukseltaan saamansa valmiudet riittävinä. Tulosten mukaan kaikki haastatellut valmistumassa olevat luokanopettajaopiskelijat kuitenkin omasivat valmiuksia lisätiedon etsimiseen tarvittaessa, mihin tutkimusperustainen luokanopettajakoulutuskin kannustaa.

Avainsanat: Luokanopettajakoulutus, lahjakkuus, lahjakkuuden tunnistaminen, opetuksen eriyttäminen, lahjakkaiden oppilaiden opetuksen metodit.

TAULUKOT

TAULUKKO 1. Tutkimusta varten haastatellut henkilöt

TAULUKKO 2. Haastateltujen valmistumassa luokanopettajaopiskelijoiden puheessa esiintyneet menetelmät lahjakkaiden oppilaiden opetuksen toteuttamiseen

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	7
2 PERUSKOULU JA OPETTAJAN TYÖ	8
2.1 Perusopetus Suomessa	8
2.2 Opettajan työ ja opettajuus perusopetuksessa.....	10
2.3 Työuraansa aloittelevan opettajan haasteet	11
3 LUOKANOPETTAJAKOULUTUS	12
3.1 Opettajankoulutuksen tavoitteet	13
3.2 Opettajankoulutuksen mahdollisuudet ja haasteet	14
4 LAHJAKKUUS JA LAHJAKKUUDEN TUNNISTAMINEN.....	17
4.1 Lahjakkuuskäsitteen määritelmiä.....	17
4.2 Kolme keskeistä lahjakkuuskäsitystä	19
4.2.1 Renzullin kolmen ympyrän malli	20
4.2.2 Gagnén synnynnäinen lahjakkuus ja erityislahjakkuus	21
4.2.3 Gardnerin moniälykkyysteoria	21
4.3 Lahjakkuuden tunnistaminen.....	22
5 LAHJAKKAIDEN OPPILAIDEN OPETUKSEN METODIT	25
5.1 Opetuksen eriyttäminen	25
5.1.1 Opetuksen nopeuttaminen	27
5.1.2 Opetuksen rikastuttaminen	29
5.1.3 Ryhmittely	30
5.2 Vuosiluokkiin sitomaton opetus	31
5.3 Koulutyön haasteettomuuden seurauksia.....	31
5.3.1 Turhautuminen ja tylsistyminen	31
5.3.2 Alisuoriutuminen	32
6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	34

7 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	36
7.1 Kvalitatiivinen tutkimus.....	36
7.2 Tiedonkeruumenetelmänä haastattelu	36
7.3 Harkinnanvarainen näyte kvalitatiivisessa tutkimuksessa.....	38
8 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	39
8.1 Teemahaastattelurungon ja -kysymysten suunnittelu	39
8.2 Tutkimuksen kohdejoukko ja haastateltavien valinta.....	40
8.3 Tutkimusaineiston kerääminen teemahaastattelun avulla	42
8.4 Tutkimusaineiston analysointi	43
8.4.1 Teoriaohjaava sisällönanalyysi	43
8.4.2 Analysointivaiheen eteneminen	44
9 TULOKSET.....	47
9.1 Lahjakkuuden määritelmät luokanopettajaopiskelijoiden puheessa	47
9.2 ”Ne taidot näkyy eri tavalla eri tunneilla” – lahjakkuuden tunnistaminen alakoulussa	50
9.3 ”Me ollaan tosi paljon puhuttu tietysti eriyttämisestä”.....	53
9.4 Haastateltujen kokemukset koulutuksen tarjoamista valmiuksista liittyen lahjakkaiden opetukseen.....	58
10 TULOSTEN TARKASTELO	64
10.1 Johtopäätökset tuloksista.....	64
10.1.1 ”Lahjakkuuttahan on niin monenlaista”	64
10.1.2 ”Havainnoimalla sitä, miten suoriutuu niistä tehtävistä”	66
10.1.3 Opetuksen eriyttäminen yleisimpänä metodina.....	66
10.1.4 ”Ei siitä nyt sinänsä hirveästi puhuta”	70
10.2 Tutkimustulosten merkitys ja käytettävyys	71
10.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	71
10.4 Jatkotutkimusehdotuksia.....	74

LÄHTEET	75
LIITTEET.....	84
LIITE 1. Teemahaastattelurunko ja kysymykset	84
LIITE 2. Haastattelun pääteemat haastateltaville	87
LIITE 3. Esimerkki alkuperäisten ilmausten pelkistämisestä.....	88
LIITE 4. Esimerkki pelkistettyjen ilmausten yhdistämisestä.....	91

1 JOHDANTO

Lahjakkuus on aiheena monenlaisia tunteita herättävä, mikä tekee siitä tutkimuskohteena mielenkiintoisen. Tutkimusaiheena lahjakkuus on myös ajankohtainen. Koulujen työrauha on yksi viime aikoina paljon puhuttanut teema Suomessa. Työrauhaan vaikuttavia tekijöitä on useita; esimerkiksi tarjoamalla mielekästä tekemistä kaikille oppilaille voidaan käyttäytymisongelmia vähentää (ks. Davis, Rimm & Siegle 2011). Lahjakkuuden tunnistaminen ja tarkoituksenmukaisten opetusmenetelmien löytäminen vaikuttavat lisäksi esimerkiksi oppilaan opiskelumotivaatioon ja edistävät oppilaan sopeutumista kouluun (ks. Wellisch & Brown 2012).

Luokanopettajakoulutus on edelleen nuoria kiinnostava koulutusala Suomessa (Räihä 2007, 122) ja alalle hakeutuvat varsinkin nuoret naiset (Räihä 2010a, 18). Opettajankoulutuksen yhtenä keskeisenä tavoitteena on taata tuleville opettajille mahdollisimman hyvät valmiudet ohjata eri tavoin oppivia oppilaita (Niemi, Hansen, Jakku-Sihvonen & Välijärvi 2007, 16). Tutkimusten (ks. esim. Hotulainen 2003; Laine 2010b) mukaan kuitenkin perusopetuksessa monet lahjakkuudet ja lahjakkaiden oppilaiden erityistarpeet jäävät huomaamatta. Esimerkiksi Uusikylä (2003a) peräänkuulutti jo kymmenen vuotta sitten sitä, että tulevaisuudessa opettajankoulutuksessa lahjakkuuden tunnistamiseen sekä lahjakkaiden erityistarpeisiin vastaamiseen tulisi kiinnittää enemmän huomiota. Onkin kiinnostavaa selvittää, miten tuttu aihe lahjakkuuden tunnistaminen ja lahjakkaiden oppilaiden huomioiminen on sellaisille luokanopettajaopiskelijoille, jotka ovat siirtymässä tai juuri siirtyneet työelämään.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kahdeksan teemahaastattelun avulla selvittää valmistumassa olevien luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä siitä, miten he tunnistavat lahjakkuutta oppilaissa ja minkälaisilla menetelmillä he toteuttavat lahjakkaiden oppilaiden opetusta perusopetuksessa. Kiinnostavaa oli selvittää myös se, miten valmistumassa olevat luokanopettajaopiskelijat määrittelevät lahjakkuuden.

2 PERUSKOULU JA OPETTAJAN TYÖ

Peruskoulu on kiinteä osa suomalaista yhteiskuntaa, joten se myös heijastelee yhteiskunnan tilaa. Yhteiskunnan kannalta katsottuna opettaja voidaan nähdä tärkeänä vaikuttajana paitsi luokassa ja koulussa, myös koko yhteiskunnassa. Peruskoulu ja opettajat kohtaavat kuitenkin yhtä enemmän haasteita ja kehittämisenpaikkoja yhteiskunnan muuttuessa. (Aaltola 2005, 19, 28, 34).

Opettajat kokevat sekä koulun, opetustyön että opettajankoulutuksen haasteiksi muun muassa opetuksen eriyttämisen, arvioinnin kehittämisen sekä syrjäytymisen ehkäisyn. Opettajuus on keskeisessä asemassa tätä muutosta kohdatessa. Koulun muutos ja kehitys mahdollistuvat nimenomaan opettajuuden kautta; koulu kehittyy opettajan ammatillisen kehittymisen myötä. (Aaltola 2005, 20; Linnilä 2011, 73.) Rähä (2010b, 223) puolestaan toteaa, että opettajan työn haasteet tulevat tänä päivänä yhä useammin koulun lisäksi myös kodeista.

Koulu ja koulunkäynti ovat merkittävässä asemassa yksilön lapsuutta ja nuoruutta tarkasteltaessa. Koulunkäynnin aloittaminen avaa lapsen elämään uuden elämänpiirin (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 2008, 168). Lapsen sosiaalisten suhteiden määrä lisääntyy selvästi ja suhde samanikäiseen vertaisryhmään korostuu (Korkiakangas 2008, 198). Lapsi kohtaa koulussa myös itseensä liittyvää arviointia (Kasanen 2003, 22).

2.1 Perusopetus Suomessa

Suomalainen peruskoulu on kokenut paljon muutoksia viimeisten vuosikymmenten aikana. Suuri muutos esimerkiksi 1990-luvulla oli se, että vanhemmat pystyivät nyt vapaasti valitsemaan koulun lapselleen. Valinnanvapaus taas on vaikuttanut koulujen sosioekonomisten taustojen erilaistumiseen. Nykyinen perusopetuslaki on ollut voimassa vuodesta 1998 saakka. (Ahonen 2003, 109, 145–146, 156, 197, 199.) Suomalaisen

peruskoulun laadukkuuden yhtenä perustana nähdään sen jatkuva kehittäminen (Pyhältö, Pietarinen, Soini & Huusko 2008, 218).

Suomalainen perusopetus voidaan laajasti katsottuna nähdä yhteiskunnan välineenä kehittää sivistyksellistä pääomaa. Koulun sivistystehtävä on kiinteästi yhteydessä myös koulun kasvatustehtävään. (Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala 2010, 79–80.) Linnilän (2006) mukaan opetuksen painopiste on tiedollisissa seikoissa ja kasvattamisella taas pyritään ohjaamaan yksilön koko persoonallisuutta. Kasvattamisesta ja opettamisesta muodostuu siis kokonaisuus, joka voidaan nähdä yksilön kokonaispersoonallisuuden tukemisena, jota myös opetussuunnitelmat edellyttävät (Linnilä 2006, 18). Perusopetuksessa opetus pohjautuu opetuksen järjestäjän vahvistamaan opetussuunnitelmaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 10). Opetussuunnitelman lähtökohtana on muun muassa se, että kaikille oppilaille tarjotaan tasapuolisia mahdollisuuksia oppimiseen ja itsensä kehittämiseen (Jussila 2006, 52). Kumpulaisen ym. (2010, 83) mukaan tällä hetkellä opetussuunnitelmassa korostuvat sisällölliset tavoitteet, eikä oppimisprosessien tavoitteita juurikaan kuvata.

Erilaisille luoville työtavoille on peruskoulussa tarvetta, sillä opettaja kohtaa normaaliopetuksen ryhmissä entistä enemmän eri tavoin oppivia oppilaita (Raehalme & Talib 2006, 69). Kouluopetus on Suomessa ollut perinteisesti opettajakeskeistä, josta ollaan kuitenkin siirtymässä kohti oppilaskeskeisyyttä. Oppilaskeskeisyydessä korostuu muun muassa vuorovaikutusta painottava opetus, jossa oppilaan vastuullinen toimijuus ja aloitteellisuus pääsevät esiin; tästä yhtenä esimerkkinä ovat yhteistoiminnalliset opiskelumenetelmät. (Kumpulainen ym. 2010, 50–51, 55, 57, 79.) Oppilaskeskeisessä opetuksessa opettajan tehtävinä korostuu tavoitteellisen ja aktiivisen opiskelun suunnittelu, toteutus sekä arviointi, jotka vaativat opettajalta muun muassa pedagogista ja psykologista asiantuntemusta (Krokfors & Partikainen 2006, 34–35).

Erityisopetus on osa perusopetusta. Suomessa erityisopetus on kuitenkin keskittynyt perinteisesti erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen sekä tukemiseen. Lahjakkaiden oppilaiden erityisopetusta on Uusikylän (2005, 166) mukaan pidetty Suomessa elitistisenä ja myös perusteettomana etuoikeutena; moraalisesti hyväksyttävämpää on ollut opetuksen eriyttäminen esimerkiksi liikunnallisten tai taiteellisten taipumusten mukaan kuin älykkyyden vuoksi.

2.2 Opettajan työ ja opettajuus perusopetuksessa

Niemi ym. (2007, 12) profiloivat opettajan ammatin muun muassa korkean pätevyyden ja elinikäisen oppimisen ammatiksi; opettajia tulisi tukea heidän ammatillisessa kehityksessään koko työuran ajan. Opettajan ammatti on myös työ, jota säätelevät monet lait, asetukset ja säädökset (Syrjäläinen 2009, 144; Yrjänäinen 2011, 73).

Opettajan työssä keskeisellä sijalla on suotuisten oppimismahdollisuuksien luominen oppijoille (Saari 2002, 180). Krokfors ja Patrikainen (2006, 40) näkevät opetuksen toimintana pohjautuvan opettajan teoreettiseen asiantuntijuuteen sekä opettajan taitoon hyödyntää omaa pedagogista ajatteluaan ja päätöksentekoaan opetustyössä. Yrjänäinen (2011, 214) toteaa oppisisältöjen ja mielekkäiden opetusmetodien hallinnan olevan edellytyksenä opetuksen onnistumiselle. Leivon (2011) mukaan opettajan työssä on kyse paljon muustakin kuin didaktiikkaan liittyvistä kysymyksistä. Opettajan työssä tulee huomioida yhä enemmän myös oppilaiden yksilöllisen tuen tarve, oppilaiden erilaiset psyykkiset ja sosiaaliset ongelmat sekä erilaisuuden problematiikkaa (Leivo 2011, 194).

Linnilä (2011, 72) summaa kasvatuksen ja opetuksen liittyvän kiinteästi arvovalintoihin. Yrjänäinen (2011) puolestaan näkee opettajuuden eräänlaisena kulttuurisidonnaisena roolina. Opettajuudessa on mukana myös opettajan henkilökohtainen persoona ja hänen pedagoginen osaamisensa. Ulkopuolelta opettajuutta ohjaava elementti on esimerkiksi opetussuunnitelma. (Yrjänäinen 2011, 73, 75.) Pyhältö ym. (2008, 219) tiivistävät opettajuuteen kuuluviksi myös työssä jaksamisen pohtimisen ja oppilaiden yksilöllisyyden huomioon ottamisen. Myös Syrjäläinen (2009, 146–147) tuo esiin työssä jaksamisen yhtenä keskeisenä opettajan työn haasteena.

Opettajan työ vaatii jatkuvaa vuorovaikutusta sekä oppilaiden, opettajakollegoiden että myös oppilaiden vanhempien kanssa (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009, 417). Yhteistyö opettajakollegoiden kanssa on erityisen tärkeää varsinkin esimerkiksi opettajan uran alkutaipaleella (Jones, Youngs & Frank 2013; Nyman 2009). Yrjänäinen puolestaan (2011, 76) tiivistää opettajana toimimisen perustuvan vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa; tärkeitä ovat myös tilannetajua ja joustavuus luokkatilanteissa. Opettajan työ

voidaankin nähdä vaativana yhteistyö- ja ihmissuhdeammattina, mikä pitäisi ottaa huomioon myös opettajankoulutuksessa (Lakkala 2008, 215; Nikkola 2007, 62).

2.3 Työuraansa aloittelevan opettajan haasteet

Valmistumassa olevalla opettajalla on usein paljon toiveita ja odotuksia, jotka eivät kuitenkaan aina todelliseen työelämään siirryttäessä toteudu (Blomberg 2008, 211). Leivon (2011, 194) mukaan opettajan työ näyttää usein opiskelijoiden silmissä mielekkäältä ja houkuttevalta. Työ saattaa ulkoapäin näyttää helpolta, mutta käytännössä opettajan työ on monimutkaista (Grossman, Hammernessin & McDonald 2009, 273) ja vasta käytännön työkokemus paljastaa työn haasteet ja sen ristiriitaisen puolen (Leivo 2011, 194). Räihä (2008, 154) toteaa, että opettajan ammatin todellisuus ei paljastu lyhyen työkokemuksen avulla, vaan lyhyt työkokemus alalta saattaa entisestään romantisoida kuvaa opettajan työstä.

Räihän (2008, 153–154) mukaan opettajan ammattiin haluavalle todellinen työnkuva saattaa tulla yllätyksenä. Ensimmäiset työvuodet voivat näyttäytyä uudelle opettajalle jopa todellisuushokkina (Ruohotie-Lyhty 2011, 54–55). Almiala (2008, 125) toteaa todellisen työnkuvan aiheuttavan pettymyksen kokemuksen joillekin uusille opettajille, mikä puolestaan alentaa työmotivaatiota. Opettamiseen koetaan liittyvän paljon haasteita, minkä Almiala (2008, 125) näkee johtuvan muun muassa uuden opettajan liiasta tunnollisuudesta. Moni uusi opettaja vaihtaa ammattiaan jo muutaman työvuoden jälkeen (Heikkinen, Jokinen, Tynjälä, & Välijärvi 2008, 108). Riittävä käytännön taitojen harjoittelu auttaa Grossmanin ym. (2009, 274, 277) mukaan ehkäisemään tätä koulutodellisuuden aiheuttamaa shokkia.

Blombergin (2008) mukaan työelämään siirtyminen edellyttää työuraansa aloittelevalta opettajalta erinomaista sopeutumiskykyä uusiin ja erilaisiin tilanteisiin; esimerkiksi pettymysten sietokyky, kompromissien tekeminen ja joustavuus joutuvat työuran alusta alkaen koetukselle. Siirtymisvaihe onnistuu parhaiten muun muassa opettajan odotusten ja työpaikan realiteettien kohdatessa riittävän hyvin (Blomberg 2008, 211–212).

3 LUOKANOPETTAJAKOULUTUS

Luokanopettajalla tarkoitetaan peruskoulun alakoulussa vuosiluokilla 1–6 työskentelevää opettajaa (Lahtinen 2011, 55). Luokanopettajat opettavat yleensä kaikkia peruskoulun opetussuunnitelmaan kuuluvia aineita (OAJ 2010, 4). Opettajankoulutus on ollut Suomessa 1970-luvulta saakka yliopistoissa tapahtuvaa koulutusta (Jussila 2009, 58). Luokanopettajat suorittavat kasvatustieteen maisterintutkinnon (OAJ 2010, 4). Tutkinto antaa kelpoisuuden toimia opettajan tehtävien lisäksi monissa muissa vaativissa ammateissa (Niemi ym. 2007, 14).

Opettajankoulutukseen kuuluu sekä teoreettisia että käytännöllisiä opintoja. Käytännön opintoja edustavat esimerkiksi ohjatut opetusharjoittelut. (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009, 417). Koulutuksessa opettajan pedagogiset opinnot on joko sisällytetty muihin opintoihin tai pedagogiset opinnot voi suorittaa erillisinä opintoina. Opettajan pedagogiset opinnot ovat yhteensä 60 opintopisteen laajuiset (OAJ 2010, 3). Kasvatustieteellisessä tiedekunnassa opiskelevan opiskelijan pääaine voi olla joko joku kasvatustieteellinen aine tai opiskelijan omaan erityisosaamiseen liittyvä aine, kuten esimerkiksi käsityötiede (Niemi ym. 2007, 15).

Opettajankoulutus on Rähän (2010b, 213) mukaan ollut Suomessa perinteisesti yksi vaikeimmin saavutettavista opiskelualoista. Koulutukseen pyrkii vuosittain tuhansia hakijoita; ala kiinnostaa varsinkin nuoria naisia (Räihä 2007, 122; Räihä 2010a, 18). Pienemmän mieshakijoiden määrän Saari (2002, 177) uskoo johtuvan esimerkiksi opettajan työn tarjoamista vähäisistä taloudellisista eduista. Joka tapauksessa luokanopettajan työ näyttää kiinnostavan Suomessa enemmän kuin muualla Euroopassa (Räihä 2007, 122). Luokanopettajakoulutus on Heikkisen, Syrjäläisen, Syrjäläisen ja Värriin (2008, 271) mukaan akateemisista koulutusaloista se, joka on joutunut eniten puolustamaan omaa paikkaansa yliopistollisena instituutiona.

3.1 Opettajankoulutuksen tavoitteet

Yliopistokoulutuksen lähtökohdiksi Heikkinen ym. (2008, 272) tiivistävät kansainvälisen vertailun kestävän tutkimuksen sekä tutkimukseen perustuvan opetuksen; tutkimusperustaisuus onkin opettajankoulutuksen keskeinen periaate. Kasvatustieteellisen koulutuksen yksi tärkeistä tavoitteista on myös Niemen ym. (2007, 13, 16) mukaan se, että opettajat omaksuisivat omaan opetustyöhönsä tutkimuksellisen otteen, jolloin he voivat hyödyntää esimerkiksi toimintatutkimustyyppisiä hankkeita kehittääkseen koulun ja opetuksen käytänteitä.

Tutkimusosaamisen kautta tuleva opettaja pystyy myös arvioimaan ja uudistamaan osaamistaan. Oman asiantuntijuuden kehittymisen voidaan nähdä edellyttävän alan uuden tutkimustiedon seuraamista sekä hyödyntämistä opettajan työssä. (Niemi ym. 2007, 36–37.) Lakkala (2008, 222) toteaa vielä, että omaa työtä tutkimalla monet tutut asiat kyetään näkemään aivan uudella tavalla. Käytännössä tutkivan opettajan kouluttamiseen vaaditaan opiskelijalta arkityön taitojen lisäksi myös ajattelullisia valmiuksia sekä kykyä itsenäiseen pedagogiseen päätöksentekoon (Krokkfors ym. 2009, 210–211, 217).

Heikkinen ym. (2008) peräänkuuluttavat tieteellistä, kyselevää ja problematisoivaa ajattelutapaa, jonka tulisi olla keskeinen osa akateemista opettajankoulutusta; tietoa ei siis tulisi ottaa annettuna, vaan opiskelijoiden tulisi pystyä näkemään erilaisten uskomusjärjestelmien taakse. Tavoitteena on opettaja, joka kykenee tieteelliseen pedagogiseen ajatteluun sekä kriittiseen argumentaatioon. Tätä kautta tulevat luokanopettajat osaavat myös paremmin ohjata oppilasta arvioimaan itse saamaansa informaatiota. (Heikkinen ym. 2008, 272.) Kallas, Nikkola ja Räihä (2006, 179) painottavat opettajankoulutuksessa myös oppimisprosessien ymmärtämistä, joka on vielä oppiaineiden hallitsemistakin tärkeämpää.

Opettajankoulutukseen opiskelijoita valittaessa perustavoitteena on löytää lapsille ja nuorille mahdollisimman hyviä opettajia (Räsänen 2005, 79). Niemi ym. (2007, 16) näkevätkin opettajankoulutuksen yhtenä tavoitteena nimenomaan sen, että tulevilla opettajilla olisi mahdollisimman hyvät valmiudet ohjata eri tavoin oppivia oppilaita. Saloviidan (2009a, 361–362) mukaan opettajankoulutus antaa hyvät valmiudet

erilaisuuden kohtaamiseen yleisopetuksessa, jopa paremmat valmiudet kuin erityisopettajien koulutus. Tämän johtuu Saloviidan mukaan siitä, että luokanopettajat päteväytyvät nimenomaan yleisopetuksen kontekstiin ja siihen, miten vastata erityistarpeisiin juuri tässä ympäristössä. Saloviita toteaa normaalin luokkaympäristön jäävän jopa vieraaksi erityisopettajakoulutuksessa opiskeleville.

Myös oppiaineen hallinta jää Saloviidan (2009a) mukaan monilla erityisopettajiksi opiskelevilla luokanopettajia heikommaksi, jollei koulutus sisällä perusopetuksessa opettavien aineiden opintoja. Erityisopettajakoulutuksessa opiskellaan lisäksi paljon esimerkiksi lääketieteellistä ja neurologista erikoistietoa, joka vie tilaa muilta, opetustyön kannalta merkityksellisimmiltä kasvatustieteen alueilta. Saloviita (2009a) toteaa, että luokanopettajat voivat saada koulutuksessaan erityisopettajia paremmat valmiudet jopa käytöshäiriöiden hallintaan, vaikka käytöshäiriöiden hallinnan voisi olettaa kuuluvan nimenomaan erityispedagogiikan osaajan vahvuuksiin. Saloviita (2009a, 362) pohtii myös sitä, että joskus valmistumassa oleva opiskelijat voivat kokea, etteivät he ole saaneet riittävästi tietoa oppilaiden erityistarpeisiin vastaamisesta; kysymys voi tällöin olla omaan osaamiseen liittyvästä epävarmuudesta eikä todellisesta osaamisen puutteesta. Saloviita (2009a, 362) lisää vielä, että opettajankoulutus ei tee opiskelijoista ”valmiita” opettajia, vaan vasta työkokemusta hankittuaan voi saavuttaa opettajan ammatin hyvän hallinnan.

3.2 Opettajankoulutuksen mahdollisuudet ja haasteet

Suomalainen akateeminen opettajankoulutus nähdään yleisesti korkeatasoisena (Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Välijärvi 2008, 108). Sekä suomalainen opettajankoulutus että perusopetus ovatkin saaneet kiitosta maailmalla. Opettajankoulutusmallia on kiitetty tutkimukseen pohjautuvana ja tutkivaa opettajuutta tavoittelevana. (Meri & Toom 2006, 57.)

Opettajankoulutuksessa tulisi esimerkiksi Niemen ym. (2007, 18–19) mukaan kiinnittää entistä enemmän huomiota kuitenkin myös muun muassa vanhempien kohtaamisessa tarvittaviin valmiuksiin sekä monikulttuurisuuden kohtaamiseen koulussa. Niemen ym.

(2007, 14) mukaan opettajankoulutuksessa tulisi huomioida paremmin myös se, että opettajat tarvitsevat työssään yhä enemmän tietoa koulutyöhön liittyvistä säädöksistä, jotta he voisivat taata oppilailleen mahdollisimman hyvät edellytykset oppimiseen.

Ohjatun opetusharjoittelun avulla opettajaopiskelijat saavat käsityksen opettajan työstä ja koulun arjesta (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009, 418). Niemi ym. (2007, 17) näkevät ohjatun opetusharjoittelun tärkeänä väylänä auttaa opettajaopiskelijaa kehittämään myös vuorovaikutustaan sekä sosiaalisia taitojaan. Räihä ja Rautiainen (2008, 383) tuovat esiin sen, että luokanopettajaopiskelijat kaipaavat koulutukseensa monipuolisempia harjoitteluympäristöjä, mutta muutokset koulutuksessa eivät tapahdu nopeasti. Myös Tynjälän, Heikkisen ja Kiviniemen (2011, 312) mukaan opetusharjoitteluissa opettajaopiskelijoiden olisi hyvä saada työstä laajempi kuva kuin mitä esimerkiksi yliopistojen harjoittelukoulut tarjoavat.

Räihä ja Rautiainen (2008, 385) tiivistävät yhdeksi opettajan ammatillisen kehittymisen tärkeimmäksi tavoitteeksi sen, että opettaja omaa kyvyn kohdata opettajan työhön kuuluvat asiat iloineen ja ongelmineen avoimesti sekä tutkimusorientoituneesti. Räihä ja Rautiainen (2008, 386) kritisoivat nykyisessä opiskelukulttuurissa esimerkiksi sitä, että sitä hallitsee omaan itseen kohdistuva vahva kontrolli, kun päinvastoin pitäisi avoimesti pohtia omaa itseään kaikkine epävarmuuksineen ja puutteineen. Nikkolan ja Räihän (2007, 17–18) mukaan yksi luokanopettajaksi opiskelevan ammattitaitoa lisäävä seikka olisikin nimenomaan se, että opiskelija tutustuisi itselleen uusiin ja outoihin asioihin eikä pitäytyisi vain tutulla ja turvallisella polulla.

Niemi ym. (2007, 18, 46) toteavat opettajankoulutusta arvioitaessa sekä koulutuksen kehittämisestä puhuttaessa erityisopetuksen kasvavan tarpeen nousevan voimakkaasti esiin. Niemi ym. (2007, 18–19) mukaan opettajaopiskelijoiden tulisikin saada koulutuksessaan hyvät valmiudet kohdata ja käsitellä oppilaiden erilaisia oppimiseen liittyviä haasteita; myös erityisopettajia tarvittaisiin nykyistä enemmän. Esimerkiksi Saloviita (2009a) kuitenkin muistuttaa, että opettajan osaamista ja suoritettuja erityispedagogiikan opintopistemääriä ei tulisi suoraviivaisesti rinnastaa toisiinsa. Opetustaidot ovat Saloviitan mukaan kokonaisuus, joten tärkeämpää on pohtia koko opettajankoulutuksen onnistumista eikä kiinnittää huomiota vain yksittäisiin opintojaksoihin. Saloviita tiivistää hyvien opetustaitojen ja oikeanlaisen suhtautumisen

jokaisen oppilaan opetukseen riittävän lasten erityistarpeisiin vastaamiseen. Luokanopettajaopiskelijoiden kokema erityispedagogiikan sivuaineopintojen hyödyllisyyden tunne tulee Saloviidan mukaan lähinnä siitä, että opiskelijan oma itsevarmuus kasvaa hänen huomattessaan, että erityispedagogiikka ei pidäkään sisällään tuntemattomia salaisuuksia. Esimerkiksi Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksessa erilliset erityispedagogiset opintojaksot purettiin vuoden 2005 uudistuksen yhteydessä ja tuolloin oppilaiden monenlaisuudesta tehtiin koko opettajankoulutusta yhdistävä periaate. (Saloviita 2009a, 359–361.)

Laine (2010b), Uusikylä (2003a) ja Hotulainen (2003) tuovat esiin opettajankoulutuksen tärkeyden liittyen lahjakkaiden oppilaiden huomioimiseen. Hotulaisen (2003) mukaan lahjakkaat oppilaat tulisi nähdä vakavasti otettavana oppijoiden ryhmänä, joiden erityistarpeet vaativat huomiota. Opettajankoulutus on keskeisessä asemassa siinä, että tulevaisuudessa näihin erityistarpeisiin tulisi koulussa vastattua paremmin. Tietoa lahjakkaiden oppilaiden erityistarpeista täytyisi lisätä opettajien koulutukseen esikoulu-, luokan-, aineen- ja erityisopettajatasoilla. (Hotulainen 2003, 210.) Laine (2010b, 74) puolestaan toteaa, että lahjakkaiden lasten koulutuksen kehittämiseksi tulisi pystyä määrittelemään käsitteet lahjakkuus sekä lahjakas oppilas ja tämä aihe tulisi ottaa paremmin huomioon myös opettajakoulutuksessa. Uusikylä (2003a, 64) näkee tärkeänä sen, että opettajankoulutukseen sisällytetään myös lahjakkuutta ja luovuutta käsitteleviä opintoja. Uusikylän (2003b, 223) mukaan jo valmistuneet opettajat tarvitsevat lisäkoulutusta tunnistaakseen ja tukeakseen erilaisia lahjakkuuksia koulussa.

4 LAHJAKKUUS JA LAHJAKKUUDEN TUNNISTAMINEN

4.1 Lahjakkuuskäsitteen määritelmiä

Käsitteet lahjakas ja lahjakkuus ovat yleisessä käytössä tieteellisessä kielessä sekä arkipuheessa, vaikkakin ne voivat saada eri merkityksiä eri konteksteissa (Laine 2010b, 63). Lahjakkuus nähdään käsitteenä samaan aikaan sekä kiehtovana että hankalana ja tähän käsitteeseen nähdään liittyvän myös selittämättömiä elementtejä. Muita vähintään yhtä hankalasti määriteltäviä käsitteitä ovat luovuus ja luova lahjakkuus. (Uusikylä 2005, 10.) Myös Ericsson, Roring ja Nandagopal (2007, 43) toteavat, että lahjakkuuden ja luovuuden lisäksi myös älykkyys ja motivaatio ovat käsitteitä, joita on vaikea mitata ja määritellä yleisesti hyväksyttävällä tavalla.

Uusikylän (2005, 10; 2003a, 59) mukaan lahjakkuuskäsitteen ymmärtämiseen vaikuttavat kulttuurilliset ja aikaan sidotut seikat; kulttuurin arvostusten ja yksilön kykyjen kohdatessa yksilö nähdään lahjakkaana. Laineen (2010b, 73) mukaan Suomessa lahjakkuus nähdään yleisesti laajana ja liberaalina käsitteenä. Lahjakkuuden kehittymiseen on Uusikylän (2005, 106) mukaan vaikuttamassa yksilön perimä, kykyrakenne ja motivaatio sekä hänen ympäristönsä ja kotinsa. Myös Laine (2010b, 73) toteaa lahjakkuuden kehittymiseen liittyvän tiiviisti muun muassa yksilön motivaation, ahkeran harjoittelun sekä ympäristön tuen. Ericsson ym. (2007) taas näkevät lahjakkuuden asiantuntijuutena ja erinomaisena suorituskynä. Ericssonin ym. (2007) huippusuorituksia tarkasteleva lähestymistapa (expert performance approach) voidaankin nähdä monella tapaa vastakohtana perinteisille käsityksille lahjakkuudesta ja synnynnäisistä kyvyistä. Ericsson ym. mukaan yksilö pystyy parantamaan suoritustaan nimenomaan peräänantamattoman harjoittelun (deliberate practice) avulla. Myös Hotulainen (2010) viittaa Ericssonin ym. (2007) näkemyksiin ja toteaa, että asiantuntijuuden ja huippusuoritusten taustalla on yksilön pitkäjänteinen ja kontrolloitu itsensä kehittäminen, jonka ansiosta yksilö nähdään yleensä lahjakkaana tai erityisenä.

Uusikylän (2005, 44) mukaan älykkyys on mukana useimmissa lahjakkuusmääritelmissä. Kuusela ja Hautamäki (2002, 322) puolestaan toteavat älykkyyttä pidettävän lahjakkuuden alakäsitteenä. Nykyään lahjakkuuden tunnistamisessa älykkyystestit eivät Wellischin ja Brownin (2012, 153) mukaan ole enää yhtä suosittuja kuin ennen. Kaufmanin ja Sternbergin (2007, 398–399) mukaan lahjakkaan oppilaan tai opiskelijan määrittelemiseksi turvaudutaan esimerkiksi Yhdysvalloissa edelleenkin usein älykkyystestaukseen. Älykkyystesteillä ei kuitenkaan voida mitata yksilön luovuutta tai temperamenttia (Uusikylä 2003b, 189). Uusikylän (2005, 37 – 41, 44) mukaan lahjakkuuden käsite laajeni 1980-luvulla uusien lahjakkuuskäsitysten myötä käsittämään muutakin kuin pelkästään älykkyystestein mitattavan älykkyuden ja näin lahjakkuuden moninaisuus pääsi paremmin esiin. Esimerkiksi Sternberg (1991, 45–46) jakaa kognitiivisessa teoriassaan lahjakkuuden kolmeen eri ilmenemismuotoon eli analyyttiseen, syntetisoivaan sekä praktiseen lahjakkuuteen; lahjakkuus siis pitää sisällään muun muassa analysointitaidot, luovuuden ja myös käytännön taidot, kuten esimerkiksi kyvyn käyttää ongelmanratkaisutaitoa arkielämässä.

Kasvatustieteen alalla esimerkiksi Uusikylä käyttää useassa teoksessaan muun muassa käsitteitä lahjakkuus ja lahjakkaiden kasvatus (ks. esim. 2005). Hotulainen (2003) puolestaan puhuu lahjakkuudesta ja akateemisesta lahjakkuudesta. Laine (2010b) käyttää käsitettä lahjakkaiden kasvatus puhuessaan lapsista ja nuorista, joiden lahjakkuus, taidot, potentiaali sekä erityisvahvuudet tulisi opetuksessa ottaa huomioon. Kuusela ja Hautamäki (2002) puhuvat lahjakkuudesta ja jakavat lahjakkuuden yleislahjakkuuteen, erityislahjakkuuteen sekä kapea-alaiseen lahjakkuuteen.

Englanninkielisissä teksteissä lahjakasta oppilasta, lasta ja nuorta kuvaillaan useammilla termeillä kuin suomenkielessä, mutta usein käsitteeseen liittyy kuitenkin sana lahjakas (gifted). Esimerkiksi Freeman (2005) käyttää käsitettä lahjakkuus puhuessaan lahjakkaille suunnatuista koulutusohjelmista. Davis ym. (2011) puolestaan käyttävät termiä 'education of gifted and talented' esitellessään erilaisia lahjakkaiden oppilaiden opetuksen metodeja. Tunnicliffe (2010) tarkentaa Iso-Britannian käytäntöjä ja toteaa sanaa 'gifted' käytettävän yleensä kuvaamaan oppijoita, joilla on kyky menestyä yhdessä tai useammassa akateemisessa oppiaineessa. Sanalla 'talented' taas viitataan oppijoihin, jotka menestyvät erittäin hyvin käytännön taidoissa, kuten esimerkiksi urheilussa, taiteissa tai johtamistaidossa. Reis ja Renzulli (2011) käyttävät puhuessaan lahjakkaista

oppilaista termiä 'high ability/gifted students', jossa termin 'high ability' voi nähdä tarkoittavan korkeaa etevyyttä tai kyvykkyyttä. Myös suomenkielisissä, lähinnä psykologian alaan liittyvissä teksteissä, esiintyy kyvykkyyttä kuvaavia termejä. Esimerkiksi Kasanen (2003) käyttää termejä kyvyt sekä koulukyvykkyys puhuessaan lasten kykykäsityksistä koulun kontekstissa. Temperamenttia tutkinut Keltikangas-Järvinen (2006) tuo puolestaan esiin muun muassa käsitteet älykkyys sekä kyvyt yksilön ominaisuuksista puhuessaan.

Lahjakkuus on käsitteenä hankalasti määriteltävissä, kuten jo aikaisemmin tuli ilmi (ks. esim. Ericsson ym. 2007). Käsitteinä lahjakas ja lahjakkuus esiintyvät kuitenkin jonkin verran suomalaisissa kasvatustieteellisissä teksteissä (ks. esim. Uusikylä 2005; Laine 2010a; 2010b). Käsitteet ovat laajemmin käytössä esimerkiksi yhdysvaltaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa (ks. esim. Freeman 2005; Kaufman & Sternberg 2007). Käsitteet lahjakas ja lahjakkuus ovat kuitenkin käytössä suomalaisessa opettajankoulutuksessa. Tämän vuoksi nämä käsitteet ovat käytössä myös tässä tutkimusraportissa; käsitteitä on käytetty selkeyden ja yhteneväisyyden vuoksi myös teemahaastattelurungossa.

4.2 Kolme keskeistä lahjakkuuskäsitystä

Tarkastelen tässä luvussa lahjakkuutta vielä kolmen keskeisen lahjakkuuskäsityksen pääpiirteiden kautta. Käsitteet kuuluvat Uusikylän (2005) mukaan uudempiin lahjakkuuskäsityksiin, ja ne on kehitetty alun perin 1980- ja 1990-luvuilla. Tässä tutkimuksessa käsitellään nimenomaan näitä malleja, koska uudemmat lahjakkuuskäsitykset laajensivat lahjakkuuskäsitettä kattamaan muutakin kuin älykkyystestien mitattavia ominaisuuksia (ks. Uusikylä 2005). Lahjakkuuskäsityksistä Renzullin ja Gardnerin mallit näkevät lahjakkuuden laajana käsitteenä ja mallit sisältävät paljon erilaisia lahjakkuuden lajeja. Gagnén malli taas jakaa lahjakkuuden syntymälahjakkuuteen ja erityislahjakkuuteen; erityislahjakkuuteen on vaikuttanut muun muassa pitkäjänteinen harjoittelu. Harjoittelun merkitystä painottaa myös viimeaikaisempi tutkimus (ks. esim. Ericsson ym. 2007). Tässä tutkimuksessa lahjakkuus

nähdään siis laajana käsitteenä, johon vaikuttavat yksilön synnynnäiset ominaisuudet; lahjakkuuden kehittymiseen taas vaikuttaa esimerkiksi harjoittelu.

4.2.1 Renzullin kolmen ympyrän malli

Joseph S. Renzullin (1986) lahjakkuuskäsitystä nimitetään kolmen ympyrän malliksi. Kolmen ympyrän malli on Uusikylän (2005, 45) mukaan yksi kaikkein tunnetuimmista lahjakkuusmalleista ja sitä käytetään laajasti varsinkin länsimaissa lahjakkaiden oppilaiden opetuksen perustana. Renzullin (1986) mallin kolme ympyrää käsittävät keskitasoa korkeamman kyvykkyyden, luovuuden sekä motivaation sitoutua tehtävän tekemiseen. Ympyröiden keskelle jäävä alue on lahjakkuusalue. Renzullin mallin kolme tekijää johtavat siis kohti sekä yleistä lahjakkuutta että erityislahjakkuutta (Renzulli 2005, 275).

Renzullin (2005) mukaan mallissa keskitasoa korkeammalla kyvykkyydellä (above average ability) tarkoitetaan yksilön yleistä kyvykkyyttä sekä erityiskykyjä. Yleiseen kyvykkyyteen liittyy esimerkiksi verbaalinen kyvykkyys ja erityiskyky taas voi olla esimerkiksi tietoa, taitoa tai kyvykkyyttä jollakin erityisalalla. Tehtäväorientuneisuus (task commitment) pitää sisällään motivaation, joka sisältää muun muassa kyvyn työskennellä pitkäjännitteisesti. Luovuuteen (creativity) voi kuulua esimerkiksi ajattelun omaperäisyys, uteliaisuus sekä halu ottaa riskejä. Lahjakkuus (gifted behaviour) muodostuu siis näiden kaikkien kolmen tekijän välisestä yhteydestä.

Alkuperäisen ajatuksen mukaan Renzullin (1986) kolmen ympyrän mallissa kaikkien kolmen ympyrän sisältämien ominaisuuksien oli esiinnyttävä ja oltava jollain tasolla vuorovaikutuksessa keskenään, jotta lahjakkuus toteutuisi. Kolmen ympyrän malli sai kuitenkin kritiikkiä osakseen. Esimerkiksi Uusikylä (2005, 47) toteaa Renzullin mallin olevan laaja, luettelomainen sekä epäteoreettinen, vaikkakin malli on kattava. Uusikylän (2005, 47) mukaan Renzulli on vastannut kritiikkiin ja todennut, että kaikkien kolmen elementin ei välttämättä tarvitse olla kaikissa lahjakkuutta vaativissa tapahtumissa läsnä.

4.2.2 Gagnén synnynnäinen lahjakkuus ja erityislahjakkuus

François Gagné on yksi lahjakkuustutkijoista, joka esitti kritiikkiä Renzullin lahjakkuusmallista ja erityisesti mallin motivaatiota korostavasta puolesta (Uusikylä 2005, 47). Gagnén (1985, 105, 109, 111) mukaan motivaatio ei ole olennainen lahjakkuuden osa, vaan motivaatio on tärkeä katalysaattori lahjakkuuden muuntumisessa erityislahjakkuudeksi; motivaatio vaikuttaa siis erityislahjakkuusalueen intensiteettiin.

Gagnén (1985; 2005) lahjakkuusmalli (Differentiated model of giftedness and talent, DMGT) jakaa lahjakkuuden määritelmän synnynnäiseen lahjakkuuteen (giftedness) ja hankittuun erityislahjakkuuteen (talent). Gagné näkee synnynnäisen lahjakkuuden liittyvän yksilön kyvykkyyteen ja erityislahjakkuuden yksilön suoritukseen, näistä molempien ollessa selvästi keskimääräistä kyvykkyyttä korkeammalla tasolla. Gagnén (1985) mukaan lahjakkuudella tarkoitetaan siis yksilön synnynnäisiä kykyjä tai taipumuksia, kun taas erityislahjakkuus on harjoittelun ja esimerkiksi ympäristön tuen avulla saavutettu taito. Gagné (2005) tarkentaa vielä lahjojen (gifts) tarkoittavan harjaantumattomia, luonnollisia kykyjä ja erityislahjakkuuden (talent) tarkoittavan systemaattisesti kehitettyjä taitoja.

Gagnén (1985, 109–110) mallissa synnynnäinen lahjakkuus jakautuu viiteen eri kykyalueeseen. Kykyalueet ovat älyllinen, luova, sosioaffektiivinen alue, sensomotorinen alue sekä viides, muut kyvykkyyteen liittyvät osa-alueet sisältävä alue. Nämä kykyalueet jakautuvat edelleen kapeampiin, erityisiin osa-alueisiin. Synnynnäisestä lahjakkuudesta taas jalostuu erityislahjakkuus, jonka kehittymiseen vaikuttavat muun muassa motivaatioon, ympäristöön sekä yksilön persoonallisuuteen liittyvät katalysaattorit. Katalysaattorit voivat kuitenkin vaikuttaa kehitysprosessiin myös negatiivisesti (Gagné 2005, 100). Mallin erityislahjakkuus sisältää myös erilaisia kykyalueita, kuten esimerkiksi akateemisen, taiteellisen, tekninen, kaupallisen ja urheilullisen alueen, jotka puolestaan jakautuu useampaan spesifiin alueeseen.

4.2.3 Gardnerin moniälykkyysteoria

Howard Gardner julkaisi moniälykkyysteoriansa (theory of multiple intelligences, MI theory) vuonna 1983 laajentaakseen lahjakkuuden käsitettä. Gardnerin teoria käsitti

aluksi seitsemän eri lahjakkuuden lajia, jotka ovat lingvistinen, loogis-matemaattinen, spatiaalinen, kehollis-kinesteettinen, musikaalinen, intrapersonallinen sekä interpersoonallinen lahjakkuus. Interpersoonallinen lahjakkuus pitää sisällään yksilön kyvyn ymmärtää muita ja olla vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Intrapersonallinen lahjakkuus taas tarkoittaa yksilön kykyä prosessoida informaatiota itsestään. (Gardner & Moran 2006, 229.) Gardner on myöhemmin lisännyt teoriaansa vielä kahdeksannen ja yhdeksännen lahjakkuuden lajin. Nämä lahjakkuuden lajit ovat luonnon ymmärtämisen kyky sekä eksistentiaalinen kyky (Moran, Kornhaber & Gardner 2006, 25).

Gardnerin (1993, 59) mukaan yhtä täydellistä listausta lahjakkuuden lajeista ei ole olemassa, eikä myöskään moniälykkyysteoria ole sellainen. Gardner (1993, 62) näkee moniälykkyysteorian kuitenkin sisältävän melko kattavasti eri kulttuureissa arvostettuja kykyjä. Moniälykkyysteoriassa lahjakkuuden eri lajit ovat myös melko autonomisia eli yksilö voi olla esimerkiksi musiikillisesti lahjakas riippumatta hänen muista kyvyistään (Gardner & Ramos-Ford 1991, 58). Kasvatuksellisesta näkökulmasta katsottuna Gardnerin teoria kannustaa Uusikylän (2005, 69) mukaan löytämään jokaisen yksilön vahvuudet ilman vertailua toisten ihmisten kykyihin.

4.3 Lahjakkuuden tunnistaminen

Lahjakkuuden tunnistaminen on tärkeää, koska lahjakkaiden oppilaiden opetusjärjestelyjen onnistuminen edellyttää lahjakkuuden tunnistamista (Kuusela & Hautamäki 2002, 320). Lahjakkuuden tunnistaminen ja tarkoituksenmukaisten opetusmenetelmien löytäminen vaikuttavat Wellischin ja Brownin (2012, 154) mukaan oppilaan opiskelumotivaatioon ja edistävät oppilaan sopeutumista kouluun. Tietoisuus lahjakkuuden eri lajeista auttaa opettajaa ottamaan koulussa paremmin huomioon eri tavoin lahjakkaat oppilaat (Tunnicliffe 2010, 20–21). Davisin ym. (2011, 54) mukaan lahjakkaiden oppilaiden tunnistamiseen on olemassa todella paljon erilaisia tapoja ja käytäntöjä; usein tunnistamiseen käytetään monen eri tunnistusmenetelmän yhdistelmää. Tunnicliffen (2010, 31) mukaan keskeistä on nimenomaan se, että tunnistaminen kohdistuu sekä menestyksekkäästi suoriutuviin että alisuoriutuviin oppilaisiin.

Lahjakkuuden tunnistamiseen liittyen eri tutkimukset kuvailevat lahjakkaita lapsia ja nuoria eri tavoin. Esimerkiksi Mooij (2008, 10) näkee lahjakkaiden oppilaiden eroavan muista oppilaista muun muassa lähtökehitystasonsa ja oppimiskompetenssinsa perusteella. Davisin ym. (2011, 33) mukaan lahjakkaiden oppilaiden tyypillisiä positiivisia piirteitä ovat muun muassa korkea motivaatio, kyky ongelmanratkaisuun sekä itsenäiseen työskentelyyn, hyvä huumorintaju ja keskittymiskyky, kiinnostus uusia asioita kohtaan sekä päämäärätietoisuus. Negatiivisiksi piirteiksi Davis ym. (2011, 33) luettelevat esimerkiksi perfektionismin, alisuoriutumisen epäkiinnostavissa kouluaineissa, sosiaaliset haasteet sekä vahvat tunteet omasta erilaisuudesta.

Lahjakkuus on perinteisesti kouluissa määritelty älyllisen kyvykkyyden perusteella (Crepeau-Hobson & Bianco 2011, 102) ja esimerkiksi kognitiiviset testit ovat yksi tapa selvittää lapsen akateemista lahjakkuutta (Hotulainen 2003, 11–12). Perinteiset lahjakkuuden tunnistusmenetelmät eivät kuitenkaan palvele kaikkia lapsia ja nuoria tasapuolisesti (Carman 2011, 414). Uusikylän (2005, 43) mukaan lahjakkuuden tunnistamisessa luotetaan nykyään älykkyystestien ohella myös epämuodollisempiin arviointikeinoihin, joita ovat esimerkiksi lapsen havainnointi ja lapsen vanhempien sekä opettajien haastatteleminen. Samaa viesti välittää Mooij (2008, 11), jonka mukaan opettaja voi tunnistaa lahjakkaan oppilaan esimerkiksi havainnoimalla oppilaan päivittäistä käyttäytymistä koulussa tai haastatteleamalla oppilaan vanhempia. Oppilaiden tuntityöskentelyä seuraamalla saadaan hyvä käsitys oppilaiden vahvuuksista sekä haasteista (Crepeau-Hobson & Bianco 2011, 106).

Robertson, Pfeiffer ja Taylor (2011, 796) näkevät, että koulupsykologit voivat auttaa opettajia tunnistamaan lahjakkaita lapsia ja nuoria sekä suunnittelemaan oppilaiden opetuksen eriyttämisestä. Arvokasta tietoa saa myös vertaisilta, jotka ovatkin yleensä hyviä nimeään lahjakkaina pitämänsä luokkatoverit (Davis ym. 2011, 70). Alle kouluikäisen lapsen kohdalla taas akateemista lahjakkuutta voidaan todentaa vertaamalla lapsen kielellisiä kykyjä, muistia sekä keskittymiskykyä muiden samanikäisten lasten kykyihin (Hotulainen 2003, 11–12).

Wellischin ja Brownin (2012, 155) mukaan lahjakkaat oppilaat kohtaavat koulussa myös haasteita, kuten esimerkiksi kiusaamista omassa vertaisryhmässään. Muut lapset voivat pitää lahjakasta lasta esimerkiksi outona. Lahjakkaat lapset voivat myös itse tuntea

ulkopuolisuuden tunteita omanikäisessä vertaisryhmässään. (Wellisch & Brown 2012, 148.) Näitä haasteita voitaisiin vähentää esimerkiksi opetusta nopeuttamalla luokan yli hyppäämällä, jolloin lahjakas lapsi pääsisi henkisesti samantasoisten oppilaiden seuraan (Smutny ym. 2007, 17). Uusikylä (2005, 174) puolestaan toteaa, että luokan yli hypättäessä oppilas joutuu eroon tutuista luokkatovereistaan, mikä taas voi olla negatiivinen asia.

Varsinkin arkipuheessa lahjakkuus ja koulumenestys yhdistetään usein toisiinsa. Koulumenestykseen ei kuitenkaan aina välttämättä liity lahjakkuutta, mutta esimerkiksi Uusikylä (2005, 10) näkee lahjakkuuden luovan hyvät edellytykset koulumenestykselle. Koulumenestys voi Rähän (2010, 16) ja Kautto-Knapen (2012, 72) mukaan kertoa enemmänkin yksilön sopeutumisesta koulujärjestelmään. Myös Kallas, Nikkola ja Rähä (2006, 179, 181) toteavat suomalaisen peruskoulun näyttävän palkitsevan nimenomaan oppilaan mukautumista koulun ja opettajan järjestelmään. Kautto-Knapen (2012, 123) mukaan opettajan käsitykseen oppilaan kognitiivisista kyvyistä saattaa vaikuttaa lisäksi oppilaan viestinnälliset taidot.

Temperamenttitutkimus on taas tuonut esiin sen, että koulumenestykseen vaikuttaa myös yksilön temperamentti. Keltikangas-Järvisen (2006, 90–91, 93; 2010, 183) mukaan koulussa menestyvät yleensä ne oppilaat, joiden temperamenttiin kuuluvat muun muassa joustavuus, sopeutuvuus, tehtäväorientoituneisuus sekä sinnikkyys. Keltikangas-Järvinen (2006, 96) toteaa temperamentin olevan riippumaton yksilön älykkyydestä, kyvyistä tai motivaatiosta. Poikkeus (2008, 128) puolestaan näkee, että lapsen koulumenestykseen voi vaikuttaa myös se, miten hyvin koulun vaatimukset kohtaavat ne vaatimukset, joihin lapsi on kotonaan tottunut. Koulumenestykseen on vaikuttamassa lisäksi oppilaan sosiaalinen tausta sekä sukupuoli (Freeman 2005, 83–84, 92–93; Uusikylä 2003b, 58, 126). Uusikylä (2005, 10, 151) ja Freeman (2005, 94) lisäävät aiheeseen liittyen vielä sen, että yksilön lahjakkuus aikuisiässä ei riipu lapsuuden ja nuoruuden koulumenestyksestä, joten sen perusteella ei voida ennustaa yksilön aikuisiän saavutuksia.

5 LAHJAKKAIDEN OPPILAIDEN OPETUKSEN METODIT

Uusikylä (2005, 164, 169) tiivistää lahjakkaiden oppilaiden opetuksessa olevan kyse siitä, että opetusta eriytettäisiin kouluissa vastaamaan lahjakkaiden oppilaiden kykyjä ja tarpeita. Lahjakkuuden tunnistaminen ja tukeminen koetaan kuitenkin usein elitistiseksi ja lahjakkaiden oppilaiden ajatellaan pärjäävän itsekseenkin. Silti samaan aikaan nähdään selvä tarve tukea tuen tarpeessa olevia oppilaita ja varmistaa heille parhaat mahdollisuudet menestyä. (Bates & Munday 2005, 2). Myös lahjakkaat oppilaat tarvitsevat mahdollisuuksia kehittää lahjakkuuttaan ja saada lisähaasteita opiskeluunsa (Colangelo, Assouline, Marron Castellano, Clinkenbeard, Rogers, Calver, Malek & Smith, 2010, 180). Lahjakkaille oppilaille tulisi Uusikylän (2005, 164, 169) mukaan tarjota mahdollisuutta laajempiin ja syvempiin opintosisältöihin kuin mitä normaaliopetuksessa on yleensä tarjolla.

Laine (2010a, 1) toteaa, että kouluihin tarvittaisiin avoimempaa ilmapiiriä ja uusia rakenteita, jotka mahdollistaisivat oppilaiden potentiaalinen kehittymisen ja kykyjen osoittamisen. Myös Davis ym. (2011, 132) kokevat koulusysteemin avoimen ja joustavan asenneilmapiirin tärkeänä. Schrothin ja Helferin (2009, 399–400) mukaan tietoa lahjakkaiden opetukseen liittyen tulisi tarjota lisää sekä koulujen henkilökunnalle että myös kouluhallinnon henkilöstölle. Myös Rakow (2012) näkee, että lahjakkaiden oppilaiden opetuksen yhtenä haasteena on se, että opettajilta puuttuu usein lahjakkaiden opetukseen liittyvä tietoa. Rakowin (2012, 35–36) mukaan lahjakkaiden opetuksessa välttämätön ensimmäinen askel on lahjakkuuden tunnistaminen ja seuraava askel on opetuksen eriyttäminen.

5.1 Opetuksen eriyttäminen

Uusikylän (2003a, 66) mukaan opetusta tulee perusopetuksessa eriyttää oppilaiden kehitysvaiheen, taitojen sekä kykyjen mukaan. Laine (2010a, 2–3) toteaa, että lahjakkaiden oppilaiden opetuksesta puhuttaessa eriyttämisellä tarkoitetaan opetuksen

haasteiden lisäämistä sekä sisällön rikastuttamista. Lahjakkaiden opetusta voidaan eriyttää esimerkiksi opetusta rikastuttamalla sekä erilaisilla ryhmittelyillä ja opetusta nopeuttamalla. Opetusta eriyttämällä opetus kohtaa oppilaiden tarpeet. (Laine 2010a.) Mielekkään tekemisen tarjoaminen kaikille oppilaille voi myös vähentää käyttäytymisongelmia luokassa (Davis ym. 2011, 154).

Rakowin (2012, 36) mukaan monet opettajat sanovat eriyttävänsä (differentiation) opetusta, mutta todellisuudessa opettajat tarkoittavat opetuksen mukauttamista (accommodation), jolloin he yksilöllistävät (individualize) opetusta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin. Davis ym. (2011, 154) taas käyttävät käsitettä eriyttäminen (differentiation) kuvaamaan opetustilannetta, jolloin oppilaat tekevät luokassa eri asioita samaan aikaan. Käsitettä eriyttäminen käytetään siis kuvaamaan oppisisältöjen muuntamista sekä haasteellisempaan että vähemmän haasteelliseen suuntaan.

Opetuksen eriyttämiseksi edistyneiden oppilaiden tarpeisiin opettajan tulee pystyä muun muassa syventämään oppiaineen sisältöjä oman luokkatason yläpuolelle ja pohtia vaihtoehtoisten opetusmenetelmien käyttöä (Rakow 2012, 36). Rakowin (2012, 37–38) mukaan eriyttämisessä on tärkeä se, että oppilaille ei ainoastaan anneta esimerkiksi lisätehtäviä samasta aiheesta, vaan että lahjakas oppilas saisi oppia jotakin uutta. Myös Uusikylä (2003b, 91) toteaa saman asian tankkaamisen ja suuren rutiinitehtävien määrän puuduttavan oppilasta.

Opetusta voi eriyttää monella tapaa tavallisen tuntityöskentelyn yhteydessä. Lakkalan (2008, 216) mukaan yksi hyvä tapa huomioida monenlaiset oppilaat on joustavan opetussuunnitelman käyttäminen, jolloin opettajalla on tarjota oppilailleen erilaisia tehtäviä ja erilaisia tapoja toteuttaa näitä tehtäviä. Opetuksen eriyttämisestä puhuttaessa Saloviita (2009b, 21) tuo esiin yhteistoiminnallisen oppimisen, jota voidaan toteuttaa esimerkiksi pari- tai ryhmätyöskentelynä. Pari- ja ryhmätöiden tekeminen hyödyttää Saloviidan (2009b, 25) mukaan kaikkia oppilaita; passiivisetkin oppilaat aktivoituvat ja parhaat oppilaat pystyvät syventämään omaa osaamistaan auttamalla heikompia oppilaita. Pari- ja ryhmätyöskentelyn onnistumisen kannalta esimerkiksi sosiaalisten taitojen opettaminen on tärkeää (Saloviita 2009b, 20).

Opetuksen haasteiden lisäämisen puolesta puhuu myös Vygotskyn (1931) teoria lähikehityksen vyöhykkeestä. Lähikehityksen vyöhykkeellä Vygotsky tarkoittaa sitä, että lapsi pystyy ratkaisemaan aikuisen ohjauksessa vaikeampia tehtäviä kuin itsenäisesti tekemällä. Teorian mukaan lapsen oppimiskyvyn kehitykseen pystytään näin vaikuttamaan opetuksen vähittäisen etenemisen avulla. Lähikehityksen vyöhyke on siis merkityksellisempi lapsen kehityksen ja koulusuoritusten kannalta kuin lapsen sen hetkinen kehitystaso. Haastavampia tehtäviä ratkoessa lähikehityksen vyöhyke toteutuu ja muuttuu lapsen todelliseksi kehitystasoksi. Teoria näkee vain sellaisen opetuksen hyvänä, joka kulkee lapsen kehitystason edellä. (Vygotsky 1982, 181, 184–185.)

Myös Lakkala (2008, 217) viittaa lähikehityksen vyöhykkeeseen ja toteaa, että opettajan tulisi tehtäviä suunnitellessa pohtia tehtävien sijoittumista eli että ovatko tehtävät oppilaan tämänhetkisellä osaamisalueella vai lähikehityksen vyöhykkeellä; ohjauksen tarve siis kasvaa, mitä etäämmälle oppijan sen hetkisistä taidoista siirrytään. Lakkala (2008, 224–225) painottaa myös oppimisen etenemisen sekä harkittujen oppimistavoitteiden yhdistämisen tärkeyttä kaikkien oppilaiden kohdalla; ilman tätä opettajan huomio saattaa kiinnittyä pelkästään niihin oppilaisiin, jotka tarvitsevat eniten tukea ja muut oppilaat voivat jäädä huomiotta.

5.1.1 Opetuksen nopeuttaminen

Akseleraatio (acceleration) eli opetuksen nopeuttaminen tarkoittaa erilaisia toimenpiteitä, jotka mahdollistavat lapsen tai nuoren etenemisen opinnoissaan totuttua nopeammin (Davis ym. 2011, 126; Laine 2010a, 11). Akseleraatio voidaan toteuttaa esimerkiksi koulunkäynnin aloitusta aikaistamalla, luokan yli hyppäämällä, omatahtisena opiskeluna tai yhdysluokissa opiskelemalla (Davis ym. 2011, 126; Smutny, Walker & Meckstroth 2007, 8–9).

Koulunkäynnin aloituksen aikaistamisella tarkoitetaan sitä, että lapsi menee esikouluun tai peruskouluun vuotta totuttua aikaisemmin (Davis ym. 2011, 127). Perusopetuslain (1998/628) mukaan lapsella on oikeus aloittaa koulunkäynti joustavasti 6–8 ikävuoden välillä. Koulunkäynnin aloittaminen sekä vuotta aikaisemmin että vuotta myöhemmin määritellään Suomessa koulunkäynnin poikkeukselliseksi aloittamiseksi (Linnilä 2011, 17). Perusopetuslaki (1998/628) määrittelee sen, että koulunaloituksen poikkeuksellinen

aloittaminen edellyttää lapselle tehtäviä psykologisia ja myös tarvittaessa lääketieteellisiä selvityksiä. Linnilä (2011, 17–18) kuitenkin kritisoi poikkeavan koulunkäynnin aloituksen käsitettä, koska se sisältää hänen mukaansa ajatukset erilaisuudesta sekä tavallisuudesta poikkeavuudesta. Linnilä pohtii myös sitä, että milloin koulunkäynnin aloittamisesta tuli niin poikkeavaa, että se vaatii lääkärin lausunnon.

Akseleraatio voidaan siis toteuttaa myös luokan yli hyppäämisinä, mikä tarkoittaa sitä, että oppilas suorittaa oppivelvollisuutensa vuotta totuttua lyhyemmässä ajassa. Akseleraatio voi tarkoittaa myös oppiainekohtaista akseleraatiota, jolloin oppilas etenee jossakin tietyssä oppiaineessa tai oppiaineissa totuttua nopeammin. Oppiainekohtaista akseleraatiota kutsutaan osittaiseksi akseleraatioksi. Siinä oppilas voi esimerkiksi edetä jossakin tai joissakin oppiaineissa ylemmän luokan mukana. Tämän tyyppinen akseleraatio sopii erityisesti niille oppilaille, joilla on erityiskykyjä jollakin tietyllä osa-alueella. (Davis ym. 2011, 127, 134).

Akseleraatioon liittyvillä toimenpiteillä voidaan esimerkiksi ehkäistä lapsen alisuoriutumista koulussa (Davis ym. 2011, 128; Smutny ym. 2007, 7–8). Riittävän varhaisessa vaiheessa toteutetun akseleraation avulla voidaan myös ehkäistä kiinnostuksen ja tekemisen ilon katoaminen, itsetunnon aleneminen ja käytösongelmat (Smutny ym. 2007, 7–8). Yhdeksi huolenaiheeksi opetuksen nopeuttamisen liittyen on esitetty huoli oppilaan sosio-emotionaalisen kehityksestä (Laine 2010b, 12; Smutny ym. 2007, 12). Lapsen koulukypsyyttä arvioitaessa tärkeässä asemassa onkin Davisin ym. (2011, 129) mukaan kouluvalmiusarvio, joka ottaa huomioon lapsen kognitiiviset, sosio-emotionaaliset sekä fyysiset valmiudet. Tutkimusten mukaan enemmistö koulunkäynnin aikaisemmin aloittaneista lapsista on sopeutunut kouluun hyvin, mikäli ennakoivat toimenpiteet on tehty (Davisin ym. 2011, 129). Akseleraation onnistumisen suhteen Laine (2010b) on samoilla linjoilla Davisin ym. (2011) kanssa. Laineen (2010b, 12) mukaan ryhmätasolla akseleraatiosta on saatu pelkästään positiivisia tutkimustuloksia; yksilötasolla kuitenkin joillakin akseleroituilla oppilaille on ilmennyt sopeutumisongelmia.

Akseleraatioon nähdäänkin liittyvän sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia. Davis ym. (2011, 127) korostavat opetuksen nopeuttamisen pitkän aikavälin positiivisia akateemisia sekä sosio-emotionaalisia vaikutuksia oppilaaseen. Uusikylä (2005) toteaa

yhtenä etuna olevan esimerkiksi sen, että näin mahdollistuu tehokas opiskelu oppilaan omaan mielekkääseen tahtiin. Haasteellisemmat tehtävät myös ehkäisevät heikkojen opiskeluasenteiden sekä työtapojen syntymistä (Uusikylä 2005, 174). Opetuksen nopeuttaminen nähdään myös taloudellisesti edullisena ratkaisuna (Uusikylä 2005, 174; Vanderkam & Whitmire 2009, 1). Akseleraation haittapuolina nähdään esimerkiksi lapsen mahdollinen kehityksen epätasaisuus eri alueilla (Uusikylä 2005, 174). Huolenaiheena on myös ajatus lapsuuden lyhentymisestä (Smutny 2007, 16).

5.1.2 Opetuksen rikastuttaminen

Opetukseen voidaan lisätä haasteita myös opetusta rikastuttamalla (enrichment). Laineen (2010a) mukaan opetuksen rikastuttamisella tarkoitetaan sekä opetussuunnitelmaan liittyviä toimia että oppilaille tarjottavia mahdollisuuksia, jotka voivat olla koulun sisäisiä tai koulun ulkopuolisia. Opetuksen rikastuttamistoimenpiteet voivat olla avoimia kaikille oppilaille tai vain tietyille oppilasjoukolle. (Laine 2010a, 6.)

Kuusela ja Hautamäki (2002) jakavat rikastuttamisen horisontaaliseen ja vertikaaliseen rikastuttamiseen. Horisontaalisen rikastuttamisen avulla lahjakkaat, nopeammin etenevät oppilaat saavat mahdollisuuden perehtyä opittavaan aiheeseen laajemmin, esimerkiksi erilaisten lisälukemistojen avulla, jolloin tehtäviä on määrällisesti enemmän. Vertikaalisella rikastuttamisella taas tarkoitetaan sitä, että lahjakkaille oppilaille tarjotaan haastavampia tehtäviä ja he perehtyvät aiheeseen syvemmin. (Kuusela & Hautamäki 2002, 326.)

Opetusta voi rikastuttaa koulussa myös esimerkiksi projektityöskentelyn avulla (Davis ym. 2011, 159–160; Kuusela & Hautamäki 2002, 326). Siekkisen (2007, 38–39) mukaan projektityöskentelyssä kaikkien oppilaiden tietoja ja taitoja voidaan huomioida ja sen avulla voidaan toteuttaa myös tutkivaa sekä lapsikeskeistä oppimista. Tutkivaa oppimista voidaan Kumpulaisen ym. (2010, 52) mukaan edistää myös monipuolistamalla oppilaiden mahdollisuuksia tiedon etsimiseen. Yksi hyvä opetusta täydentävä ratkaisu on tietokoneohjelmien käyttäminen koulutyössä (Kuusela & Hautamäki 2002, 327). Koulun ulkopuolisesta rikastuttamisesta yhtenä esimerkkinä taas on kerhotoiminta (Davis ym. 2011, 154; Kuusela & Hautamäki 2002, 327). Batesin ja Mundayn (2005, 32) mukaan opetuksen rikastuttamisella oppilaat pääsevät kehittämään monipuolisesti kykyjään.

Oppisisältöjä rikastuttamalla vaikutetaan positiivisesti kaikkien oppilaiden oppimiseen (Reis & Renzulli 2011, 48).

5.1.3 Ryhmittely

Yksi tapa eriyttää lahjakkaita oppilaita on ryhmittely (grouping) (Rakow 2012, 38). Myös ryhmittelyn avulla tähdätään opetuksen rikastuttamiseen (Uusikylä 2005, 171). Ryhmittely voi olla joko luokan tai koulun sisäistä. Ryhmittelyn avulla oppitunnit voidaan suunnata keskenään samantasoisille oppilaille (Bates & Munday 2005, 28).

Ryhmittely voidaan toteuttaa osa-aikaisena tai kokoaikaisena. Kokoaikaisella ryhmittelyllä tarkoitetaan lahjakkaille oppilaille suunnattuja erityisluokkia tai -kouluja. (Davis ym. 2011, 146.) Eri toimintaperiaatteilla toimivia lahjakkaille suunnattuja erityisluokkia sekä erityiskouluja on paljon esimerkiksi Yhdysvalloissa (ks. esim. Davis ym. 2011). Suomessa ne taas kohtaavat yleensä vastustusta (Laine 2010a, 2). Uusikylän (2005, 166) mukaan esimerkiksi Pohjoismaissa yleisesti hyväksyttävämpää on erityisopetuksen tarjoaminen liikunnallisesti tai taiteellisesti lahjakkaille kuin tieteellisen lahjakkuuden tai älykkyyden perusteella. Suomessa ei siis ole varsinaisesti erityisiä akateemisesti lahjakkaiden kouluja, mutta esimerkiksi joihinkin lukioihin päästäkseen täytyy peruskoulu olla suoritettuna kiitettävien ja erinomaisien arvosanojen. Esimerkiksi Helsingissä sijaitsevan Ressun lukion yleislinjan alin keskiarvoraja kevään 2012 yhteishaussa oli 9,42 ja vuoden 2013 keväällä 9,17.

Rakow (2012, 38) näkee osa-aikaisen koulun sisäisen ryhmittelyn haasteeksi sen, että lahjakas oppilas on lahjakas koko päivän, joten joissain tapauksissa myös laajemmat interventiot ovat paikallaan. Bates ja Munday (2005, 28) toteavat, että ryhmien sisällä voidaan käyttää vielä eriyttämistä. Uusikylän (2005) mukaan osa-aikaisesta ryhmittelystä on saatu hyviä kokemuksia myös Suomessa. Ryhmittelyn avulla voidaan mahdollistaa muun muassa nopeampi eteneminen sekä tuoda lisähaasteita opiskeluun. Ryhmittelyn negatiivisena puolena voidaan nähdä esimerkiksi erityisryhmän sisäinen kova kilpailu sekä se, että muiden oppilaiden oppiminen kärsii, jos lahjakkaimmat oppilaat siirretään omiin ryhmiinsä. (Uusikylä 2005, 170, 174.)

5.2 Vuosiluokkiin sitomaton opetus

Suomalaisessa perusopetuksessa samanikäiset oppilaat ovat perinteisesti olleet samalla luokka-asteella ja koko luokka on mukana samassa opetuksessa (Leppälä 2007, 29). Leppälän (2007, 29) mukaan näin toimittaessa esimerkiksi Vygotskyn teoriaa on kuitenkin vaikea toteuttaa. Yksi tapa toteuttaa yksilöllistä ja joustavaa oppimista on vuosiluokkiin sitomaton opiskelu (VSOP). Vuosiluokkiin sitomaton opetus tarkoittaa opetusjärjestelyä, jossa oppilaan eteneminen ei ole sidottu vuosiluokan mukaisiin tavoitteisiin tai oppisisältöihin. Vuosiluokkiin sitomatonta opetusta voidaan toteuttaa jossakin tietyssä aineessa, useammassa aineessa tai kaikissa aineissa. (Mehtäläinen 1998, 15.)

Mehtäläinen (1998, 20) näkee ajatuksen vuosiluokattomuudesta liittyvän myös peruskoulun arvo- ja tavoiteperustaan. Oppilaalla on siis mahdollisuus edetä sen mukaan, miten hänen vahvuutensa tai heikkoutensa edellyttävät. Suomessa vuosiluokkiin sitomatonta opiskelua on toteutettu esimerkiksi esi- ja alkuopetuksen yhdistetyissä opetusryhmissä. Vuosiluokkiin sitomatonta opiskelua on mahdollista toteuttaa myös yhdysluokilla, jolloin esimerkiksi samassa luokassa opiskelee ensimmäisen ja toisen luokan oppilaita. (Leppälä 2007, 40–41, 47.) Tämän opiskelutavan etuina pidetään muun muassa joustavuutta, joka toteutuessaan johtaa esimerkiksi opiskelumotivaation kasvuun. Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu hyödyttää opinnoissaan menestyviä oppilaita siten, että nämä pääsevät niin sanotusti toteuttamaan itseään. (Mehtäläinen 1998, 20–21, 216.) Opettajilta tämän opetusmenetelmän käyttäminen vaatii tiimityöskentelytaitoja sekä yhteistyökykyä (Leppälä 2007, 189; Mehtäläinen 1998, 103).

5.3 Koulutyön haasteettomuuden seurauksia

5.3.1 Turhautuminen ja tylsistyminen

Haasteettomat oppimisympäristöt ja oppimateriaalit voivat saada lahjakkaassa oppilaassa aikaan erilaisia sopeutumisongelmia, kuten esimerkiksi motivaation menetyksen (Hotulainen 2003, 197). Lakkalan (2008, 224) mukaan perusopetuksen

olosuhteet tulisi luoda jo ennen ongelmien ilmenemistä sellaisiksi, että ne ottavat oppilaiden erilaiset tarpeet huomioon.

Preckel, Götz ja Frenzel (2010) ovat tutkineet kokoaikaisen tasoryhmittelyn vaikutuksia oppilaiden akateemiseen itsetuntemukseen sekä tylsistymisen tunteisiin (boredom). Preckelin ym. (2010, 454–456) mukaan tylsistyminen on affektiivinen, epämiellyttävistä tunteista sekä stimulaation ja haasteellisuuden puutteesta aiheutuva kokemus. Lahjakkaiden oppilaiden tylsistymisen on havaittu liittyvän nimenomaan koulutyöhön. Tylsyyden tunteiden kokemisessa on huomattu eroavaisuuksia, kun lahjakkaiden (gifted) ja ei-lahjakkaiden (non-gifted) ryhmiä vertailtiin. Lahjakkaiden ryhmässä tylsyyden kokeminen johtui koulutyön haasteettomuudesta ja taas ei-lahjakkaiden ryhmässä syy oli ylihaasteelliset tehtävät; tylsyyden tunteiden tunteminen muuttui tasoryhmittelyn seurauksena nimenomaan lahjakkaiden ryhmässä. Lahjakkaiden oppilaiden aiemmin omassa perusryhmässään tuntema haasteettomuudesta johtuva tylsistyminen väheni tasoryhmittelyn ansiosta, mutta tylsyyden tunteminen ylihaasteellisista tehtävistä kasvoi. Ylihaasteellisuuden aiheuttaman tylsistymisen voidaan nähdä olevan vakavampaa tylsistymistä kuin haasteettomuuden aiheuttama. Lahjakkaiden sijoittamisesta omiin tasoryhmiinsä saattaa seurata positiivisia vaikutuksia, kuten kiinnostavampia haasteita, mutta myös negatiivisia vaikutuksia, kuten minäkäsityksen heikentyminen. (Preckel ym. 2010, 468.)

5.3.2 Alisuoriutuminen

Kontoniemen (2003) mukaan alisuoriutumisella tarkoitetaan koulun kontekstissa oppilaan kykyihin nähden huomattavasti heikompaa koulumenestystä. Akateemisesta alisuoriutumisesta puhuttaessa tarkoitetaan esimerkiksi sellaista käyttäytymistä ja asennoitumista, joita yksilön kokemukset ovat muovanneet. (Kontoniemi 2003, 15, 142, 146.) Ericsson ym. (2007, 33) taas toteavat lahjakkailta alisuoriutujilla tarkoitettavan niitä oppilaita, jotka on testeillä tunnustettu lahjakkaita, mutta jotka eivät kuitenkaan suoriudu odotusten mukaisesti. Keltikangas-Järvinen (2010, 11–12) näkee synnynnäisen temperamentin yhtenä tekijänä, joka joko tukee lapsen koulunkäyntiä ja lisää koulumenestystä tai sitten se voi tehdä lapsesta alisuoriutujan.

Lahjakasta alisuoriutujaa voi olla vaikea tunnistaa lapsiryhmästä. Alisuoriutumisen taustalla voi olla esimerkiksi motivaatio-ongelmia, oppimisvaikeuksia ja sosioemotionaalisia haasteita. (Wellisch & Brown 2012, 145–146, 153.) Uusikylä (2005) näkee lahjakkaan lapsen alisuoriutumisen aiheutuvan esimerkiksi sopeutumisesta yksitoikkoihin oloihin sekä omien toiveiden kieltämisestä. Alisuoriutuminen voi johtua myös siitä, että yksilö suojelee itseään pettymyksiltä. Tutkimuksissa on havaittu lisäksi alisuoriutumisen yhteys perheen tunneilmastoon. (Uusikylä 2005, 154–155, 159.) Davis ym. (2011, 294) määrittelevät lahjakkaiden alisuoriutuvien oppilaiden tyypillisiksi piirteiksi muun muassa alhaisen itsetunnon, heikon testimenestyksen sekä heikon suoriutumisen yhdessä tai kaikissa perustaidoissa, joita ovat lukeminen, kielet ja matematiikka.

Kautto-Knape (2012) tuo esiin koulun aikuisvuorovaikutussuhteiden vaikutuksen oppilaiden koulusuoriutumiseen. Kautto-Knape (2012, 121) mukaan oppilaan koulussa kokema negatiivinen aikuisvuorovaikutus lamaannuttaa oppilaan. Lamaantumisen voi johtua esimerkiksi oppilaan kokemasta tasapäistävästä opetustyylistä, vertailusta toisiin oppilaisiin, opettajan vähäisestä kannustuksesta tai epäoikeudenmukaisesta kohtelusta sekä torjutuksi tulemisen kokemuksesta. Lamaannuttavasta kouluvuorovaikutuksesta aiheutuu oppilaalle negatiivisia tunteita, kuten häpeää, pelkoa ja ärsyyntymistä, jotka vaikuttavat heikentävästi oppilaan koulusuoriutumiseen. (Kautto-Knape 2012, 97–98, 101, 106, 121.)

Morisanon ja Shoren (2010, 249) mukaan alisuoriutuva lapsi tai nuori voidaan nähdä hyödyntämättömänä voimavarana. Crepeau-Hobson ja Bianco (2011, 107) painottavat varhaista puuttumista haasteisiin, jolloin alisuoriutumista pystytään ehkäisemään. Yksi tapa tukea lahjakasta, alisuoriutuvaa lasta tai nuorta on tehdä henkilökohtainen, jäsennelty, tavoitteellinen suunnitelma. Opettajien ja vanhempien tulee kuitenkin huomioida tärkeä ero lapselle asetettujen tavoitteiden ja lapsen omien tavoitteiden välillä. (Morisano & Shore 2010, 252, 256.)

6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Vaikka lahjakkaiden opetus on yksi erityispedagogiikan osa-alue, varsinainen erityisopetus on Suomessa keskittynyt perinteisesti vain erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseen. Kuitenkin myös lahjakkaat oppilaat tarvitsevat mahdollisuuksia kehittyä ja saada lisähaasteita opiskeluunsa (Colangelo ym. 2010, 180), koska haasteeton oppimisympäristö voi saada lahjakkaassa oppilaassa aikaan erilaisia sopeutumisongelmia, kuten opiskelumotivaation menetyksen (Hotulainen 2003, 197). Mielekkään tekemisen puuttuminen voi aiheuttaa myös käyttäytymisongelmia luokassa (Davis ym. 2011, 154).

Opetusta tulisi eriyttää perusopetuksessa oppilaiden kehitysvaiheen, taitojen sekä kykyjen mukaan (Uusikylä 2003a, 66). Lahjakkaiden oppilaiden opetuksessa ensimmäinen askel on lahjakkuuden tunnistaminen (Rakow 2012, 35–36). Opetusta eriyttämällä opetus saadaan kohtaamaan kaikkien oppilaiden tarpeet. Lahjakkaiden opetusta voidaan eriyttää esimerkiksi opetusta rikastuttamalla sekä erilaisilla ryhmittelyillä ja opetusta nopeuttamalla. (Laine 2010a.) Opetuksen toteuttamisen yhtenä haasteena on kuitenkin se, että opettajilta puuttuu usein lahjakkaiden opetukseen liittyvä tietoa (Rakow 2012, 35–36). Opettajankoulutuksen asema onkin keskeinen, jotta tulevaisuudessa näihin erityistarpeisiin voitaisiin koulussa paremmin vastata (Hotulainen 2003; Laine 2010b).

Koen tärkeäksi ja kiinnostavaksi aiheeksi selvittää, minkälaisilla menetelmillä peruskoulun luokanopettajiksi valmistuvat opiskelijat tunnistavat erilaisia lahjakkuuksia ja minkälaisia erilaisia menetelmiä he omaavat lahjakkaiden oppilaiden opetuksen toteuttamiseen. Kiinnostuksen kohteenani on myös lahjakkaille oppilaille suunnatun opetuksen käsitteellistäminen. Haluan selvittää, miten luokanopettajiksi valmistumassa olevat opiskelijat käsitteellistävät lahjakkaille oppilaille suunnattua opetusta. Kiinnostavaa on myös kuulla, minkälaisena luokanopettajaopiskelijat kokevat opettajankoulutuksen tarjoamat valmiudet liittyen lahjakkaiden oppilaiden opetukseen.

Pro gradu- tutkielmani tutkimustehtävänä on selvittää minkälaisilla menetelmillä valmistumassa olevat luokanopettajaopiskelijat tunnistavat lahjakkuutta oppilaissa ja

millä metodeilla he vastaavat lahjakkaiden oppilaiden erityistarpeisiin perusopetuksessa. Tutkimustehtävääni tarkentavia kysymyksiä ovat:

- 1. Miten valmistumassa olevat luokanopettajaopiskelijat ymmärtävät käsitteen lahjakkuus?*
- 2. Minkälaisia menetelmiä valmistumassa olevilla luokanopettajaopiskelijoilla on käytössään lahjakkuuden tunnistamiseen perusopetuksessa?*
- 3. Minkälaisia metodeja valmistumassa olevat luokanopettajaopiskelijat omaavat lahjakkaiden oppilaiden tukemiseen?*
- 4. Minkälaisina valmistumassa olevat luokanopettajaopiskelijat kokevat koulutukseltaan saamansa valmiudet toteuttaa lahjakkaiden oppilaiden opetusta?*

7 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

7.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Yksi kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen tyypillinen piirre on se, että kvalitatiivinen tutkimusaineisto kerätään todellisissa ja luonnollisissa tilanteissa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 139, 164; Patton 2002, 39–40). Kvalitatiivisen tutkimuksen aineistonhankinnassa käytetään tyypillisesti metodeja, jotka mahdollistavat tutkittavien näkökulmien esiin pääsemisen (Hirsjärvi & Hurme 2009, 35, 59; Kiviniemi 2010, 70). Kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on tutkia ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä tai tapahtumaa syvällisesti, joten tilastolliset yleistykset eivät ole osa laadullista tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 28, 85; Patton 2002, 46).

Kvalitatiivisten menetelmien käyttö tuottaa siis laadullista tutkimusaineistoa, joka on yleensä tekstimuodossa. Yksi tyypillinen tunnusmerkki on myös hypoteesittomuus eli tutkija ei omaa lukkoon lyötyjä ennako-olettamuksia tutkittavasta ilmiöstä tai tapahtumasta eikä tutkimuksen tuloksista. Tutkijan tulee kuitenkin tiedostaa, että kaikki havainnot peilaavat aikaisempia kokemuksia; tästä esiyymmärryksestä huolimatta tutkimuskohteelle tulisi olla avoin. (Eskola & Suoranta 2008, 15, 19–20.) Kiviniemi (2010, 70) näkee laadullisen tutkimuksen tekemisen prosessina, jossa tutkimustoiminta voidaan nähdä myös eräänlaisena oppimistapahtumana.

7.2 Tiedonkeruumenetelmänä haastattelu

Hirsjärvi ja Hurme (2009, 34) toteavat haastattelun olevan yksi käytetyimmistä aineistonkeruumenetelmistä. Myös Metsämuuronen (2008, 39) näkee haastattelun yhtenä perusmenetelmistä, joka sopii käytettäväksi monenlaisiin tilanteisiin. Haastattelun etuina voidaan nähdä muun muassa joustavuus sekä se, että haastattelun avulla tutkittavasta ilmiöstä on mahdollista saada syvällistä tietoa (Hirsjärvi & Hurme 2009, 34–35).

Tiedonkeruumenetelmänä haastattelu korostaa informantin roolia subjektina; haastateltava on aktiivinen ja merkityksiä luova osapuoli, joka voi haastattelun välityksellä tuoda omia ajatuksiaan esiin mahdollisimman vapaasti (Hirsjärvi & Hurme. 2009, 35; Hirsjärvi ym. 2009, 205; Patton 2002, 341).

Haastattelutilanteisiin liittyen Patton (2002, 341) korostaa haastattelijan roolin tärkeyttä ja toteaa haastattelijan vaikuttavan haastatteluaineiston laatuun. Metsämuuronen (2008, 47) näkee ongelmalliseksi sen, jos tutkijalla on jo valmiiksi voimakas ennako-oletus tutkimuksen tuloksista; tutkijan tuleekin aina muistaa, etteivät subjektiiviset ennako-oletukset muuta analysoitavaa aineistoa. Hirsjärvi ja Hurme (2009, 35) muistuttavat, että haastattelijan tulee varata riittävästi aikaa haastattelun toteuttamiseen; haastateltavien löytäminen, haastattelujen tekeminen sekä aineiston litterointi voivat viedä yllättävän paljon aikaa. Tutkijan tulee ottaa huomioon myös se, että tutkimusaineiston analysointi, tulkinta sekä raportointi vievät aikaa; nämä vaiheet saattavat olla haastavia, koska yhtä ja oikeaa, valmista mallia ei ole olemassa (Eskola 2010, 179–180). Eskola (2010, 181) lisää vielä, että tutkimuksen tekemiseen liittyykin kiinteästi sekä isojen että pienten valintojen tekeminen.

Eskola ja Suoranta (2008, 86) toteavat haastattelun olevan keskustelunomainen vuorovaikutustilanne, jossa tutkija rooli on johdatella keskustelua eteenpäin. Haastattelun avulla tutkija pyrkii tuomaan esiin informantin ajatuksia, kokemuksia sekä käsityksiä tutkittavaan ilmiöön liittyen (Hirsjärvi & Hurme 2009, 41). Tutkimushaastattelut voidaan jakaa klassisen jaon mukaan kolmeen ryhmään, jotka ovat strukturoitu eli lomakehaastattelu, puolistrukturoitu haastattelu sekä avoin haastattelu (Metsämuuronen 2008, 40). Tässä pro gradu-tutkielmassani käytän tiedonkeruumenetelmänä teemahaastattelua. Teemahaastattelua voidaan pitää strukturoidun ja avoimen haastattelun välimuotona (Hirsjärvi & Hurme 2009, 48). Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit eli teemat ovat yleensä haastattelijan tiedossa haastattelun alkaessa, mutta teemoja tarkentavien kysymysten muoto sekä järjestys saattavat vaihdella eri haastattelukerroilla (Hirsjärvi ym. 2009, 208; Patton 2002, 342–343). Esimerkiksi juuri kasvatustieteellisissä tutkimuksissa teemahaastattelu on yksi yleisesti käytetty tiedonkeruumenetelmä (Hirsjärvi ym. 2009, 208).

7.3 Harkinnanvarainen näyte kvalitatiivisessa tutkimuksessa

Hirsjärvi ym. (2009, 164) ja Patton (2002, 46, 230) toteavat, että tutkimuksen kohdejoukko valitaan kvalitatiivista tutkimusta tehtäessä tarkoituksenmukaisesti eli satunnaisotoksia ei siis käytetä. Pattonin (2002, 230) mukaan otantamenetelmissä onkin yksi kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen eroavaisuus. Eskola ja Suoranta (2008, 18) näkevät kvalitatiivisen tutkimuksen tyypilliseksi piirteeksi myös sen, että tutkimuksessa keskitytään usein pienehköön määrään tapauksia, jolloin tutkimusaineiston tieteellinen kriteeri on nimenomaan aineiston laatu. Hirsjärven ym. (2009, 164) mukaan kvalitatiivisin menetelmin kerättyä tietoa käsitellään ainutlaatuisena ja sitä myös tulkitaan ainutlaatuisena.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa otantamenetelmästä käytetään yleensä termiä harkinnanvarainen näyte (Eskola & Suoranta 2008, 18; Patton 2002, 46, 230). Eskola ja Suoranta (2008, 62) kiteyttävät kerättävän tutkimusaineiston määrän riittävän silloin, kun uudet tapaukset eivät tuota enää lisää tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 85) arvioivat kuitenkin käytännössä tutkimuksen resurssien, kuten käytettävissä olevan ajan sekä rahan, vaikuttavan usein tiedonantajien lukumäärään.

8 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

8.1 Teemahaastattelurungon ja -kysymysten suunnittelu

Teemahaastattelurunkoa ja haastattelukysymyksiä ryhdyin suunnittelemaan tutkimukseni taustateoriasta nostamieni teemojen pohjalta. Tutkimuksen kohdejoukkona olivat valmistumassa olevat luokanopettajaopiskelijat, joten teemahaastattelurunkoa suunnitellessa suuntasin teemat ja kysymykset nimenomaan tällä kohdejoukolle.

Teemahaastattelurungon ja haastattelukysymysten suunnittelun aloitin Jyväskylän yliopiston haastattelukoulutuksessa, joka oli osa syventäviä tutkimusmenetelmäopintojani. Hioin teemahaastattelurunkoa useamman viikon, jonka jälkeen pyysin suunnitelmastani palautetta haastattelukoulutuksen opettajalta, tutkijatohtori Eija Sevónilta. Sevónin palautteen pohjalta muokkasin haastattelurungon sanavalintoja. Tutkiessani vielä lisää taustateoriaa, muokkasin haastattelurunkoa ja lisäsin vielä uusia teemoja. Haastattelurunkoa hiottuani versio numero kuusi oli valmis ja pyysin siitä palautetta pro gradu-tutkielmani ohjaajalta Tuire Paloselta. Palosen kommenttien jälkeen kiinnitin huomiota jälleen sanavalintoihini ja muokkasin niitä Palosen kommenttien pohjalta.

Tämän jälkeen haastattelurunko oli valmis testattavaksi. Tein kaksi ensimmäistä haastattelua, jotka osoittivat sen, että haastattelurunko toimi hyvin. Kysymykset olivat selkeitä, ja saamani aineisto oli mielestäni rikasta. Näiden kahden ensimmäisen haastattelun jälkeen siirsin muutaman haastattelukysymyksen paikkaa haastattelurungossa. Lisäsin haastattelurungon yhteen teemaan myös kysymyksen liittyen koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön, koska kaksi ensimmäistä informanttia toivat tähän liittyen itselleni yllättävää ja kiinnostavaa tietoa esiin. Haastateltavien luvalla päätin käyttää myös näitä kahta haastattelua aineistossani.

Tämä oli kolmas kerta, kun keräsin tutkimusaineistoa itse suunnittelemani teemahaastattelun avulla. Lopullisessa teemahaastattelurungossani (liite 1) on seitsemän

pääteemaa ja useita pääteemaa täydentäviä kysymyksiä. Teemahaastattelun lopussa oli vielä avoin kohta, jossa haastateltava pystyi vapaasti tuomaan esiin asioita, joista hän halusi kertoa.

8.1 Tutkimuksen kohdejoukko ja haastateltavien valinta

Tutkimukseni kohdejoukkoa, valmistumassa olevia luokanopettajaopiskelijoita, lähestyin kolmella eri tavalla. Ensinnäkin otin yhteyttä kolmeen eri yliopistoon, jossa luokanopettajiksi valmistuvia henkilöitä opiskelee. Lähetin yliopistoille sähköpostin, jossa esittelin lyhyesti itseni ja pro gradu-tutkielmani aiheen sekä lähetin teemaahaastatteluni pääteemat (liite 2). Pyysin yliopistoja välittämään viestini valmistumassa oleville tai pitkällä opinnoissaan edenneille luokanopettajaopiskelijoille. Toisena keinona löytää haastateltavia kerroin monille ystäväilleni ja tuttavilleni etsiväni luokanopettajaopiskelijoita tutkielmani informanteiksi ja pyysin heitä kertomaan minulle, jos tuntevat tutkimukseeni sopivia henkilöitä. Kolmantena keinona löytää informantteja lähestyin henkilökohtaisesti eri yhteyksissä luokanopettajaopiskelijoita ja pyysin heitä osallistumaan tutkimukseeni.

Tavoitteenani oli löytää haastateltaviksi yhteensä kahdeksasta kymmeneen luokanopettajaopiskelijaa. Tämä nimenomainen määrä liittyy siihen, että tämä on Jyväskylän yliopiston ohjarvo kvalitatiivisen pro gradu-tutkielman informanttien määräksi. Rajaus liittyi myös ajankäyttöön; tarkoitukseni oli, että jokainen haastattelu kestäisi noin tunnin, joten aikatauluni rajoissa en voisi suurempaa materiaalia litteroida ja analysoida. Haastateltavia etsin 1.2.2013–31.3.2013 välisen ajan. Kolmella edellä mainitsemaani tavalla löysin kymmenen informanttia. Kymmenestä sovitusta haastattelusta pystyin toteuttamaan kahdeksan kahden sovitun haastattelun peruuntuessa.

Toteutin kahdeksan haastattelu 11.2.2013–25.3.2013 välisenä aikana. Otin vielä maaliskuun loppupuolella yhteyttä uudestaan erääseen yliopistoon, josta en vielä ollut löytänyt yhtäkään informanttia sekä neljälteen yliopistoon, josko olisin vielä löytänyt kaksi informanttia lisää. Näin ei kuitenkaan tapahtunut, joten informanttieni määrä pysyi kahdeksassa.

Tutkimukseni kahdeksan informanttia opiskelevat neljässä eri yliopistossa. Kaikki informantit aikovat valmistua luokanopettajiksi joko tänä keväänä (2013) tai viimeistään syyslukukaudella 2013. Haastatelluista naisia on seitsemän ja miehiä yksi. Haastateltujen ikäjakauma on 24 vuodesta 46 vuoteen. Haastateltujen työkokemuksen laajuus luokanopettajan- tai erityisluokanopettajan työstä vaihtelee alle kuukaudesta yli kymmeneen vuoteen. Neljällä haastateltavalla on myös ennen luokanopettajakoulutusta hankittu muu yliopisto- tai ammattikorkeakoulutasoinen tutkinto sekä työkokemusta tältä aikaisemmalta alaltaan. (Ks. taulukko 1.)

Kuuden haastatellun luokanopettajaopiskelijan pääaine on kasvatustiede ja kahden erityispedagogiikka. Kaikki valmistuvat siis luokanopettajiksi. Erityispedagogiikkaa pääaineenaan opiskelevat valmistuvat myös erityisluokanopettajiksi sekä laaja-alaisiksi erityisopettajiksi. Kahdeksan haastatellun keskuudessa suosituimmat sivuainevalinnat ovat erityispedagogiikka sekä esi- ja alkuopetus; molemmat sivuaineet esiintyivät informanteillani neljä kertaa. Vain kahdella kahdeksasta haastatellusta ei ollut valittuna erityispedagogiikkaa sivu- tai pääaineeksi. (Ks. taulukko 1.)

Haastatelluista luokanopettajaopiskelijoista kolme kertoi haastatteluhetkellä olevansa ensimmäisessä pidemmässä työsuhteessaan luokanopettajana; jokainen heistä oli aloittanut työsuhteen vuoden 2012 puolella työsuhteen jatkuessa kesään saakka. Kaksi haastateltua taas oli haastattelujen tekemisen aikaan harjoittelussa. Kiinnostava ja itseäni yllättävä seikka oli myös se, että kolme haastateltua kertoi suorittaneensa koulutuksessaan lahjakkuuteen liittyviä opintoja; kuitenkin vain yhden heistä opintoihin oli kuulunut lähi- tai luento-opetusta aiheesta. Yksi haastateltu puolestaan kertoi lukeneensa kirjallisuutta lahjakkuuteen liittyen oman mielenkiintonsa vuoksi. (Ks. taulukko 1.)

TAULUKKO 1. Tutkimusta varten haastatellut henkilöt

Tutkimuksen informantit haastattelu-järjestyksessä	Yliopisto, jossa opiskelee	Aikaisempi tutkinto	Työkokemus luokanopettajan tai erityisluokanopettajan työstä	Erityispedagog. pää- tai sivuaine	Muuta *
1 Lukas, 28 v.	Yliopisto A	Ei	Noin 6 kk	Ei valittuna	x
2 Milja, 24 v.	Yliopisto A	Ei	Yli 1 vuosi	Sivuaine	x
3 Eevi, 46 v.	Yliopisto B	Kyllä	Yli 10 vuotta	Sivuaine	
4 Anu, 24 v.	Yliopisto C	Ei	Alle 1 kk	Pääaine	o +
5 Aino, 40 v.	Yliopisto B	Kyllä	Alle 3 vuotta	Sivuaine	+
6 Ninni, 26 v.	Yliopisto D	Ei	Noin 2 kk	Ei valittuna	x +
7 Sini, 27 v.	Yliopisto C	Kyllä	Alle 2 kk	Sivuaine	
8 Mira, 43 v.	Yliopisto C	Kyllä	Noin 1 kk	Pääaine	o +

* x = Ensimmäisessä pidemmässä työsuhteessa luokanopettajana.

o = Harjoittelussa haastattelun tekemisen aikaan.

+ = Lahjakkuuteen liittyviä opintoja tai itse hankittua tietoa aiheesta.

8.3 Tutkimusaineiston kerääminen temahaastattelun avulla

Tutkimusaineistonani olevat kahdeksan temahaastattelua tein kuudessa eri kaupungissa. Haastattelut toteutettiin kolmessa erilaisessa ympäristössä; haastatteluista neljä tehtiin kirjastoissa, kolme haastateltavien kotona ja yksi ruokaravintolassa. Yhteistä näille kaikille tiloille oli se, että ne kaikki olivat rauhallisia ja haastattelun tekemiseen hyvin sopivia paikkoja. Osa haastattelupaikoista oli haastateltavien ehdottamia tiloja ja osan tiloista päätimme haastateltavien kanssa yhdessä. Kaikki haastattelut toteutin yksilöhaastatteluina.

Koin, että kaikki haastattelut sujuivat mukavissa ja leppoisissa tunnelmissa. Kaikki haastateltavat olivat itse olleet halukkaita osallistumaan tutkimukseeni, mikä näkyi haastattelutilanteiden positiivisena tunnelmana. Pidän myös itse haastattelujen

tekemisestä eikä uusien ihmisten tapaaminen jännitä minua juurikaan. Haastateltavat olivat myös avoimia ja puheliaita, mikä auttoi monipuolisen aineiston saamisessa.

Haastatteluja tehdessäni pidin huolen siitä, että kaikki haastattelurungon teemat ja kysymykset tulevat käytyä läpi kaikkien haastateltavien kanssa. Teemahaastattelu on kuitenkin keskustelunomainen tilanne ja usein haastateltava toikin jo jonkun aikaisemman teeman yhteydessä itse esiin aiheen, joka omassa haastattelurungossani tuli esiin vasta myöhemmin. Annoin haastateltavan aina vapaasti kertoa kaiken, mitä hän kustakin aiheesta halusi. Haastattelun edetessä otin vielä teemahaastattelurungon mukaisesti aiheen uudelleen esiin ja kysyin, halusiko haastateltava vielä lisätä jotakin kyseiseen aiheeseen liittyen.

Äänitettyä haastattelumateriaalia kertyi yhteensä kahdeksan tuntia ja 20 minuuttia. Haastatteluista kolme kesti hieman alle tunnin ja viisi tunnin tai hieman yli. Haastattelut äänitin omalla matkapuhelimellani. Matkapuhelimella tehty äänitys oli hyvälaatuista ja sitä oli sen vuoksi helppo litteroida. Litterointien tekemisen aloitin heti ensimmäisen haastattelun tehtyäni ja litteroin tekstiä aina sen mukaan, kun olin haastatteluja tehnyt. Litteroin jokaisen haastattelun tarkasti kokonaan. Haastattelujen aikana ilmenneiden pienten hiljaisten hetkien kohdalle kirjoitin tekstiin ”tauko”. Kirjoitin ylös myös naurahdukset sekä naurut. Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 137 sivua. Käytin haastatteluja litteroidessani Wordin fonttia Times New Roman sekä kirjasinkokoa 12 rivinvälin ollessa yksi ja sivunasetusten ollessa Wordin perusasetuksilla. Omien ja haastattavan kommenttien väliin jätin aina yhden tyhjän rivinvälin. Koin, että näin tekstiä oli helpompi lukea.

8.4 Tutkimusaineiston analysointi

8.4.1 Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Kvalitatiivisen eli laadullisen aineiston analyysin avulla tutkimusaineistoon on tarkoitus luoda selkeyttä ja siten saada tutkittavasta ilmiöstä uutta tietoa. Aineistoa analysoimalla tutkimusaineisto pyritään tiivistämään ja tätä kautta luomaan tutkimusaineistosta

informatiivinen ja selkeä kokonaisuus. (Eskola & Suoranta 2008, 137.) Eskola ja Suoranta (2008, 225) korostavat myös sitä, että kerätty aineisto ei itsessään kerro mitään ilman, että tutkija aineistoa analysoidessaan rakentaa uusia merkityksiä.

Sisällönanalyysi on yksi laadullisen tutkimuksen perusanalysointimenetelmä ja sen avulla voidaan tehdä tekstianalyysiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91, 104). Tuomi ja Sarajärvi (2009, 95–96, 99) jaottelevat sisällönanalyysin aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan sekä teorialähtöiseen analyysimuotoon. Tässä pro gradu-tutkielmassani käytin tutkimusaineistoni analyysimenetelmänä teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä tutkimuksen taustateoria toimii aineiston hankinnan, aineiston analysoinnin sekä tutkimuksen raportoinnin tukena. Aineistoa analysoitaessa analyysiyksiköt on valittu kerätystä tutkimusaineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96, 98–99.) Teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä voidaan käyttää myös nimitystä teoriasidonnainen analyysi (ks. esim. Eskola 2010, 182).

Eskola ja Suoranta (2008, 148) painottavat myös tieteelliseen ajatteluun keskeisesti kuuluvaa reflektointia ja teoreettista ajattelua; tutkijan yhtenä tehtävänä on pyrkiä ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 92, 100) muistuttavat, että laadullista tutkimusta tehdessään tutkija voi löytää aineistostaan monia kiinnostavia aiheita, joita hän ei ole osannut odottaa ryhtyessään tekemään tutkimustaan. Näin kävi myös tässä omassa tutkimuksessani, mikä tekikin aineiston analysoinnista mielenkiintoista. Kiviniemen (2010, 73) mukaan tutkijan tulee kuitenkin päättää, mikä tutkimusaineistossa on erityisen kiinnostavaa ja rajata sekä määritellä tutkimusaineiston ydinsanoma, jota tutkija haluaa erityisesti tarkastella.

8.4.2 Analysointivaiheen eteneminen

Aineiston analysointivaihe lähti liikkeelle oikeastaan jo haastatteluaineistoa litteroidessa. Tutkimusaineisto tuli hyvin tutuksi haastatteluja kuunnellessa ja auki kirjoittaessa. Litterointivaiheen jälkeen tulostin haastatteluista paperiversiot. Teemahaastattelurungossa oli seitsemän pääteemaa, joiden otsikot olin kirjoittanut litterointeihin; näin haastattelujen lukuvaiheessa eri teemojen vaihtelut pystyi selkeästi hahmottamaan. Heti aineiston analyysivaiheen alussa muutin haastatelluille kuvitteelliset nimet, joita käytän taulukossa

1 sekä tulokset -luvussa olevissa sitaateissa. Haastateltujen kuvitteelliset nimet ovat Lukas, Milja, Eevi, Anu, Aino, Ninni, Sini ja Mira. Haastateltujen iät ovat todellisia.

Analysointia aloittaessani luin aineiston muutaman kerran läpi hahmottaakseni, mitä erityisen kiinnostavaa aineistosta löytyisi. Osa kiinnostavista aiheista oli jäänyt mieleeni jo haastatteluita tehdessäni ja äänityksiä litteroidessani. Tässä vaiheessa muotoilin alustavasti uudet tutkimuskysymykset. Haastatteluja tehdessäni olin jo huomannut, että aineisto tarjoaa paljon muutakin mielenkiintoista kuin mitä olin etukäteen edes kuvitellut löytäväni.

Uusien tutkimuskysymyksien pohjalta ryhdyin pelkistämään aineistoani. Käytin aineiston pelkistämisessä apunani erivärisiä yliviivaustusseja, joiden värit koodasin tarkoittamaan aina tiettyä aiheita. Tässä vaiheessa nostin aineistosta esiin seitsemän kiinnostavaa teemaa; osa teemoista toki limittyi toisiinsa. Teemat eivät siis olleet haastattelurunkoni seitsemän alkuperäistä teemaa, vaan nyt nostin esiin teemoja liittyen uusiin tutkimuskysymyksiini. Tätä aineiston pelkistämävaihetta voidaan kutsua myös teemoitteluksi tai teemoittamiseksi. Teemoittamisen (ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2009, 93) avulla tekstiaineistoa siis pelkistetään etsimällä tutkimuksen kannalta olennaiset asiat aineistosta; teemat liittyvät koko tekstiaineiston sisältöön, eivät vain tekstin yksittäisiin kohtiin (Moilanen & Räihä 2010, 55). Kävin jokaisen esiin nostamani teeman kohdalla koko aineiston useaan kertaan läpi, koska haastateltavat puhuivat monista aiheista useaan kertaan haastattelun aikana. Lisäsin litterointeja lukiessani teksteihin tarralapuilla myös muita aineiston sisällöstä tekemiäni huomioita.

Seuraavaksi ryhdyin nostamaan seitsemään teemaani liittyviä alkuperäisiä ilmauksia taulukoihin, jotka tein Word-ohjelmalla. Alkuperäiset ilmaukset muutin taulukoissa pelkistetyiksi ilmauksiksi (ks. liite 3). Toin taulukoihin mukaan myös haastateltujen taustatietoja ja muita kiinnostavia muuttujia, joita peilasin haastateltujen puheeseen. Tein tämän vaiheen todella tarkasti ja seitsemästä taulukosta kertyikin tekstiä 43 sivua. Seuraavaksi tiivistin vielä tutkimuskysymyksiäni ja ryhdyin viemään pelkistettyjä ilmauksia uusiin taulukoihin, joissa loin pelkistetyistä ilmauksista yhdistettyjä ilmauksia (ks. liite 4). Tässä vaiheessa tarkistin ja varmistin vielä monta asiaa litteroinneista, että olin varmasti ymmärtänyt kyseisen asian niin kuin koen haastateltavan sen tarkoittaneen. Myös näihin uusiin taulukoihin toin mukaan informanttien taustatietoja, jolloin pystyin

alustavasti ryhmittelemään tuloksia. Nostin taulukoissa lisäksi eri aiheita esiin erivärisillä fonteilla, mikä myös auttoi tulosten ryhmittelyssä.

Tämän perusteellisen analysointivaiheen jälkeen vein saadut tulokset tämän raportin Tulokset -lukuun, jossa neljän tutkimuskysymyksen vastaukset selviävät. Tulokset -luvussa olen tuonut esiin löytämiäni kiinnostavia teemoja, jotka vastaavat tutkimukseni tutkimustehtävään. Tutkimusaineistoani etsin pääasiassa aineistoa yhdistäviä tekijöitä. Nostin esiin myös joitakin kiinnostavia, poikkeavia löydöksiä. Jokaiseen tutkimuskysymykseeni liittyen olen poiminut haastatteluaineistosta autenttisia lainauksia eli sitaatteja. Sitaatit tukevat tehtyä tulkintaa kustakin aiheesta (Moilanen & Rähä 2010, 64).

9 TULOKSET

9.1 Lahjakkuuden määritelmät luokanopettajaopiskelijoiden puheessa

Valmistumassa olevat luokanopettajaopiskelijat toivat haastatteluissa lahjakkuudesta puhuessaan esiin monia erilaisia määritelmiä siitä, miten he ymmärtävät lahjakkuuden. Haastatellut pohtivat esimerkiksi lahjakkuuteen vaikuttavia asioita sekä toivat esiin erilaisia lahjakkuuden lajeja.

Yhteistä kaikille haastatteluille oli se, että jokainen haastateltu luokanopettajaopiskelija toi puheessaan esiin matemaattisen lahjakkuuden. Matemaattisen lahjakkuuden jälkeen seuraavaksi eniten mainintoja saivat sosiaalinen sekä liikunnallinen lahjakkuus, jotka molemmat tuotiin esiin seitsemässä haastattelussa. Kielelliseen lahjakkuuteen taas viitattiin kuudessa haastattelussa; kielellisestä lahjakkuudesta puhuessaan haastatellut toivat esiin esimerkiksi lahjakkuuden englannin kielessä, runonlausunnassa ja riittämissä. Haastatteluissa mainittiin erikseen myös akateeminen lahjakkuus, johon matemaattisen ja kielellisen lahjakkuuden voidaan nähdä kuuluvan. Kiinnostavaa on se, että viisi kahdeksasta haastatellusta toi esiin nämä kaikki neljä edellä mainittua lahjakkuuden lajeja.

”Tämmönen matemaattinen lahjakkuus, se niinku nousee heti esiin ja saa huomiota.” (Lukas, 28 v.)

”Matemaattisesti voi olla lahjakas, ongelmanratkaisukykyinen, kielellisesti lahjakas (tauko) mun mielestä sosiaalinen lahjakkuus on kans ihan tosi hyvä, et semmonen myös huomioidaan, koska se on tosi tärkeä.” (Anu, 24 v.)

”Voi olla vaikka niinku sosiaalisesti lahjakas tai sitte voi olla akateemisesti lahjakas jossaki yksittäisessä, vaikka matematiikassa tai englannissa tai kirjottamisessa.” (Sini, 27 v.)

”Joku oppilas saattaa olla vaikka liikunnassa älyttömän lahjakas, et se voi olla niinku ainesidonnainen tai sitten semmonen yleisempi käsite.” (Milja, 24 v.)

Kaksi haastateltavaa toi lahjakkuudesta puhuessaan esiin lisäksi lahjakkuusteorian tai -teorioita. Nämä luokanopettajaopiskelijat kertoivat haastatteluissa, että omiin opintoihin oli kuulunut lahjakkuuteen liittyviä opintoja; toisella haastatellulla kandidaatin tutkielman merkeissä ja toisella lahjakkuustutkija Uusikylän kursseilla.

”Siinähan on justiin nää Renzullin kolmen ympyrän malli ja Gardnerin teoria. Elikkä lahjakkuuttahan on monenlaista, on sosiaalista lahjakkuutta ja sitten on myös näitä eri aineisiin perustuvaa lahjakkuutta, voi olla liikunnallisesti lahjakas, musiikillisesti lahjakas tai voi olla tosiaan matemaattisesti lahjakas.” (Mira, 43 v.)

Osa haastatelluista (Aino, Eevi ja Ninni) pohti puheessaan myös lahjakkuuteen vaikuttavia asioita ja lahjakkuuden kehittymiseen liittyviä tekijöitä. Kaksi heistä toi puheessaan esiin sen, että lahjakkuus on osittain synnynnäistä, mutta lahjakkuuden kehittymiseen vaikuttaa myös harjoittelu. Yksi heistä toi esiin harjoittelun vaikuttavan erilaisten taitojen kehittymiseen sekä myös perheen vaikutuksen lahjakkuuteen liittyen.

”Voi olla lahjakas myös niinku sillä, et jos teet työtä, niin pystyt saavuttaan sen, et jos ei sulla oo ihan ehkä kaikkia annettu syntymälahjana, niin sä pystyt myös niinku saavuttaa ne tekemällä työtä.” (Aino, 40 v.)

”No, sit on taitolajeja ihan puhtaasti, et on lahjakas liikkuja, lahjakas ompelija, piirtämisen taidot, soittotaito, mut ne on semmosia, mitkä on tullu harjoituksen kautta niinku osittain. Sehän on totta kai muutakin voinu olla vaikutuksia siihen perheen ja muun tämmönen, et on ihan vauvasta asti nähny ja näin.” (Eevi, 46 v.)

Ninni pohti haastattelussa myös selvästi muita haastateltuja luokanopettajaopiskelijoita syvällisemmin lahjakkuuskäsitteen problematiikkaa ja sitä, mitä lahjakkuudella tarkoitetaan. Hän toi puheessaan eri kohdissa haastattelua neljä kertaa esiin aiheeseen liittyvän ilmauksen. Ilmauksissa oli kuitenkin keskenään jonkun verran ristiriitaa:

”Uskon myös, että niinkun tosi hyväksi voi kehittyä, joko sillä, et sä oot huippulahjakas siinä vaan ja sä vaan kehityt tosi hyväks ja sitte myös se, et sä et oo mikään huippulahjakas siinä, mut sä vaan treenaat paljon.” (Ninni, 26 v.)

”Se on nyt ihan se määrittely kysymys, et mä ehkä oon jotenki mieltänyt sen lahjakkuuden jonain sisäsyntysenä juttuna, jota on niinkun x määrä ja sitte taidot kyllä kehittyä ja osaaminen, mutta ehkä mä oon nähny sen enemmän jonain semmosena geneettisenä sen lahjakkuuden.” (Ninni, 26 v.)

Tästä voi päätellä kuitenkin sen, että Ninni näkee sekä synnynnäisten ominaisuuksien että harjoittelun vaikuttavan lahjakkuuteen. Näkemysten ristiriita voi johtua esimerkiksi siitä, että lahjakkuuden määritelmää ei ole helppo yksiselitteisesti jäsentää. Esimerkiksi Uusikylä (2005, 10) tuokin esiin sen, että lahjakkuus on käsite, jonka määrittäminen ei ole yksinkertaista.

Ninnin vastaukset poikkesivat muiden haastateltujen vastauksista myös näkemyksissä, mitä kaikkea lahjakkuuden käsite voi pitää sisällään. Ninni on haastatelluista ainoa, joka ei tuonut puheessaan esiin sanallisesti sitä, että yksilö voi olla lahjakas monessa eri asiassa. Hän ei myöskään tuo esiin sitä, että kokisi jokaisen yksilön olevan jollain tapaa lahjakas tai omaavan vahvuuksia, kuten viisi muuta haastateltua, muun muassa Lukas, Eevi ja Sini kertovat:

”Lahjakkuutta on niin monenlaista. Jokaisella on kuitenkin se hyvä alue, se pitäisi vaan koittaa kaivaa esiin jotenkin ja antaa sille oppilaille tunnustusta siitä.” (Lukas, 28 v.)

”Jokaiselta löytyy ne vahvuudet ja jokaisen vahvuudet on niinku yhtä hienoi juttui.” (Eevi, 46 v.)

”Ihminen voi olla mun mielestä lahjakas niinku niin monella eri tavalla. Mä haluaisin ajatella, et jokainen oppilas on lahjakas.” (Sini, 27 v.)

Pohdin, mikä erottaa Ninnin muista haastateltavista ja totesin, että hän on ainut, joka on opinnoissaan valinnut lahjakkuutta käsitteleviä, lähiopetusta/luentoja sisältäviä opintojaksoja sekä ollut lahjakkuustutkija Kari Uusikylän kursseilla. Myös siis Mira on tutustunut lahjakkuuteen kandidaatin tutkielmaa tehdessään, mutta lahjakkuusteemaan hän on kandidityön luonteeseen kuuluen tutustunut itsenäisesti. Myös Aino kertoo suorittaneensa opinnoissaan lahjakkuuteen liittyvän opintojakson, mutta opintojaksoon ei ole kuulunut lähiopetusta tai luentoja.

Haastatteluissa (Lukas ja Milja) tuotiin esiin lahjakkuuden määritelmästä puhuttaessa myös se, että lahjakas oppilas erottuu ikäluokastaan menestymällä selvästi keskimääräistä paremmin tai keskimääräistä paremmin:

”Lahjakas oppilas on semmonen, että se voi olla joku tietty aihe, missä se pärjää keskivertoa paremmin. Tai se voi olla vaikka kaikki aineet, onhan niitä semmosia lahjakkaita oppilaita, joista voi sanoa, et se on yleisesti tosi lahjakas.” (Milja, 24 v.)

Myös Eevi toi haastattelussaan esiin lahjakkuuden määritelmänä sen, että lahjakas oppilas on ikätasoaan edellä jossakin asiassa, mutta tarkensi tämän näkemyksensä niin, että oppilaan tulee olla ikätasoaan edellä ajattelun, ymmärryksen sekä käytännön tasolla jonkin asian suhteen. Tosin myöhemmin haastattelussa Eevi totesi, että lukemaan oppiminen muita oppilaita enemmän ei ole lahjakkuutta, joten tämä näkemys kumoutui osittain. Pohdin, että tarkoitettikohan Eevi määritelmällään sitä, että kaikkien hänen mainitsemiensa tasojen tulee olla edustettuna, jotta lahjakkuusmääritelmä toteutuu.

Lahjakkuutta määritellessään haastatellut luokanopettajaopiskelijat käyttivät haastatteluissa laajan skaalan erilaisia ilmauksia ja sanoja. Yli puolet haastatelluista käytti puheessaan ilmauksia kuten ”olla hyvä jossakin”, ”osata hyvin jotakin”, ” pärjätä hyvin jossakin” tai ”kehittyä tosi hyväksi jossakin”. Kaikki haastatellut toivat lahjakkuudesta puhuessaan esiin myös joko yhden tai useamman sanoista kyvyt, taidot, vahvuudet ja osaaminen. Haastateltujen käyttämistä sanavalinnoista voi huomata sen, että lahjakkuutta voidaan määritellä hyvin monella eri tavalla ja että lahjakkuus nähdään yleensä yksilön positiivisina ominaisuuksina.

9.2 ”Ne taidot näkyy eri tavalla eri tunneilla” – lahjakkuuden tunnistaminen alakoulussa

Haastatteluissa luokanopettajaopiskelijat toivat esiin useita erilaisia menetelmiä tunnistaa lahjakkuutta koulussa. Tulosten perusteella yleisin tapa tunnistaa lahjakkuutta alakoulussa on havainnointi. Jokainen vastaaja toi esiin joko sanan havainnointi tai kuvaili erilaisia toimia, jotka voidaan ymmärtää havainnointina. Tulosten mukaan opettaja voi havainnoida oppilaita sekä luokkatilanteissa että välitunneilla. Oppilaan lahjakkuuden voi havaita vastausten perusteella muun muassa oppilaan tuntityöskentelyä seuraamalla, oppilaan innokkuudesta ja aktiivisuudesta sekä siitä, että oppilas pyytää lisää tehtäviä. Neljä haastateltua luokanopettajaopiskelijaa kertoi tunnistavansa lahjakkuutta siitä, että oppilas suoriutuu annetuista tehtävistä nopeasti tai että oppilas näyttää ymmärtävän tai oppivan uuden asian nopeasti.

”Kyllähän sitä esimerkiksi sosiaalista lahjakkuutta, miten sä vuorovaikutustilanteissa pärjät, niin sehän tulee aika äkkiä esille kyllä ryhmätöissä ja muussa luokkatilanteissa. Totta kai havainnoimalla myös sitä, miten suoriutuu niistä tehtävistä ja miten osaa soveltaa sitä opittua asiaa.” (Aino, 40 v.)

”Esimerkiksi sillai, et toiset oikeesti oppii jonku asian hirveen paljo nopeemmin ku toiset. Toiset tarvii hirveesti sitä toistoa ja treeniä ja sitten on niitä, jotka niinkun sä demonstroit jonku asian yhen kerran niin sit ne osaa sen.” (Ninni, 26 v.)

Harrastuneisuuden havaitseminen lahjakkuuden tunnistamisen keinona mainittiin myös kerran; yksi haastateltu (Mira) toi esiin sen, että ihminen usein harrastaa asiaa, jossa on lahjakas. Opettaja voi tehdä havaintoja myös oppilaiden käytöksestä. Esimerkiksi haasteettomat tehtävät saattavat turhauttaa oppilasta, mikä taas voi näkyä oppilaan häiriökäyttäytymisenä oppitunneilla.

”Ne taidot näkyä eri tavalla eri tunneilla. Toisaalta joskus lahjakkuus voi näkyä turhautumisena, et jos koulu on liian helppoo ja kaikki, mitä tehdään on liian helppoa, tuntuu vaan siltä, et miks mä oo täällä, niin joskus oikeesti semmosten käyttöhäiriöiden takana voi olla se, että niinku ei oo riittävästi haastetta.” (Anu, 24 v.)

Lahjakkuuden tunnistamiseksi kolme haastateltua luokanopettajaopiskelijaa toi esiin koetulokset. Kiinnostavaa on se, että kukaan 40- tai yli 40-vuotiaista haastatelluista ei tuonut esiin koetuloksia; yksi heistä jopa mainitsi, että kokee koetulosten olevan suppea tapa todeta oppilaiden osaamista.

”Sitten jos haluaa tarkempaa tietoa vaikka näistä akateemisista taidoista, niin sittehän pystyy kattoo koetuloksia, niin siinä näkee sitten, että kuka on lahjakas missäkin aineessa.” (Milja, 24 v.)

”Se on nyt, kun miettii aikalaille suppee tapa, et sunhan pitää just onnistua siinä koetilanteessa, se pitää olla niinku absoluuttinen (naurahtaa) tai siis sillai kaikki muu sulkea pois, että en mä luottaisi, et kun mä oon opettajana niin mä en piä hirveesti kokeita, et mä kyllä katon sen niinku muulla tavalla, että en niinkään painota mitään koejuttuja, että on niin kuitenkin kapeaa, kapeaa se.” (Aino, 40 v.)

Yksi haastateltu (Milja) toi esiin tunnistamismenetelminä lisäksi oppilaantuntemuksen sekä oppilaan oman toiminnan ohjauksen arvioinnin, joka haastatellun mukaan korostuu erityisesti alkuopetuksessa. Milja koki myös, että työkokemuksen myötä opettajalle kehittyvä taito tunnistaa lahjakkaita oppilaita luokassa.

”Siinä tarvitaan oppilaan tuntemusta ja opettajan työtä siihen, taustatyötä siihen, että oikeesti kehittyi se taito tunnistaa nää.” (Milja, 24 v.)

”Alkuopetuksessa ainakin hirveesti arvioidaan sitä oman toiminnan ohjausta, että kuinka hyvin vaikka tulee kysymään neuvoa tai tällästä. Tai että kuinka hyvin itse pystyy keskittyyyn eikä puhu, esimerkiksi.” (Milja, 24 v.)

Haastatelluista Milja ja Ninni toivat määrällisesti eniten erilaisia keinoja ja menetelmiä esiin puheessaan. Kiinnostava huomio on se, että Milja ja Ninni toivat esiin enemmän erilaisia tunnistuskeinoja kuin esimerkiksi sellaiset haastatellut, joilla on aikaisempi tutkinto sekä myös sellaiset haastatellut, joilla on enemmän työkokemusta opettajan työstä kuin heillä. Milja ja Ninni olivat myös ainoita, jotka toivat esiin sosiometriset mittaukset, joilla oppilaan sosiaalista lahjakkuutta voidaan havainnoida. Yhdistäviä tekijöitä Miljalla ja Ninnillä on ikäluokan (24 v. ja 26 v.) lisäksi se, että heillä on sivuaineena esi- ja alkuopetus ja he molemmat ovat ensimmäisessä pidemmässä työsuhteessa luokanopettajina. Tosin vastaajissa on kaksi muutakin, joilla on esi- ja alkuopetuksen sivuaine valittuna, mutta he eivät tuoneet esiin sosiometrisia mittauksia. Vastauslinjasta poikkeava vastaus oli psykologin testit, jotka toi esiin Anu, jonka pääaineena on erityispedagogiikka. Anu kuitenkin totesi psykologin testeistä myös sen, että testeillä voidaan todeta vain tietynlaista osaamista. Ninni taas oli ainoa, joka mainitsi oppilaiden oman kyvyn arvioida omaa osaamistaan sekä sen, että oppilaat tietävät hyvin myös toistensa kyvyt. Ninni on vastaajista ainoa, joka on opintoihinsa valinnut lahjakkuutta käsitteleviä opintojaksoja, jotka ovat sisältäneet lähiopetusta.

”Kyl mä voisinkin nähdä hyvinkin, että et mä jotain pienimuotosta, vaikka jotain sosiometriä mittauksia hyvinkin tekisin jossain omassa luokassa. Ja kyllä ne tietää ne lapsetki tasan tarkkaan, kuka on missäkin aineessa kyvykäs. Kyllä ne niinku tietää sen, vaikka että mä oon hyvä matematiikassa ja englannissa, mut sitte taas mä en oo kovinkaan hyvä liikunnassa tai jotain niinku tällästä. Et silleen ne osaa aika hyvin ja ne tietää tosiaan toisistaanki.” (Ninni, 26 v.)

”On sitte tietysti mahdollista tehdä psykologin testejä, joissa mitataan sitä todellista osaamista. Tosin ne psykologin mittauksetkin on semmoset, et ne kohdistuu vaan tietynlaiseen osaamiseen, et ne on pääasias semmosta matemaattista ajattelua ja tämmöstä päättelykykyä ja sit lukemista ja kirjottamista.” (Anu, 24 v.)

Haastatteluissa tuli esiin myös kaksi vastakkaista näkemystä siitä, minkälaisia oppilaita luokkatilanteissa on helppo tunnistaa. Toinen haastateltu toi esiin sen, että luokassa on

yleensä helppo tunnistaa ne oppilaat, jotka jäävät jälkeen opetuksesta eivätkä selviydy koulutehtävistä. Toinen haastateltu taas kertoi, että hänen mielestään lahjakas oppilas on helpompi havaita kuin haasteita omaavaa oppilas, koska oppilas saattaa yrittää peittää haasteitaan. Esimerkiksi Crepeau-Hobson ja Bianco (2011, 106) toteavat, että yleensä oppilaan tuntityöskentelyä seuraamalla voi saada hyvän käsityksen sekä oppilaan vahvuuksista että haasteista.

9.3 ”Me ollaan tosi paljon puhuttu tietysti eriyttämisestä”

Lahjakkaiden oppilaiden opetuksen metodeista puhuttaessa haastatellut luokanopettajaopiskelijat toivat esiin monipuolisesti erilaisia menetelmiä. Kolme haastateltua näki erityisopetuksen tai erityispedagogiikan lahjakkaiden oppilaiden opetuksen lähtökohtana. Yhteistä kaikille haastatelluille oli se, että jokainen haastateltu mainitsi eriyttämisen lahjakkaiden oppilaiden opetuksen metodina. Kuusi haastateltua toi esiin myös käsitteen ylöspäin eriyttäminen. Viisi heistä kertoi, että kyseinen käsite on käytössä myös koulutuksessa puhuttaessa lahjakkaiden oppilaiden opetuksesta. Yksi haastateltu puolestaan kertoi, että käsite on käytössä vain työelämässä. Moni mainitsi ylöspäin eriyttämisen yhteydessä lisäksi termin alaspäin eriyttäminen, jota oli myös koulutuksessa käytetty.

”Mä oon varmaan vaan ajatellu, et myös lahjakkaat on erityisoppilaita siinä missä vaikka heikotkin ja myös niille tulee eriyttää.” (Ninni, 26 v.)

”Ylöspäin ja alaspäin eriyttäminen ja sitte eriyttäminen, vähä niinku missä yhteydessä on tarvetta mihinkin.” (Aino, 40 v.)

”On puhuttu aina eriyttämisestä, että eriytetään joko ylöspäin niille lahjakkaille oppilaille tai eriytetään alaspäin niille, jotka kaipaa sitä tukea.” (Lukas, 28 v.)

”Ja me ollaan tosi paljon puhuttu tietysti eriyttämisestä, sekä ylös- että alaspäin.” (Milja, 24 v.)

”Ainakin me, jotka työssä ollaan oltu niin meillä on ihan kyllä vakiokäsite toi ylös- ja alaspäin.” (Eevi, 46 v.)

Opetuksen ylöspäin eriyttäminen voi haastateltujen luokanopettajaopiskelijoiden mukaan sisältää muun muassa haastavampien tehtävien tarjoamista, lisätehtäviä ja tehtävien

tietojen syventämistä internetiä apuna käyttäen. Lisätehtävistä puhuttaessa tuotiin esiin myös se, että helpompia tehtäviä tulisi ensin karsia ja tilalle tarjota haastavampia tehtäviä. Kaksi haastateltua toi esiin myös sen, että on tärkeää kysyä oppilaalta itseltään, mitä hän haluaa tehdä, jos perustehtävät on saatu jo valmiiksi. Useassa haastattelussa tuotiin esiin lisäksi se, että on tärkeää tarjota oppilaille oikeantasoisista tekemistä.

”Haasteet, sopivat haasteet, siis se liittyy sisäiseen oppimismotivaatioon ja sitä tulee tarjota. Pikkusen pitää olla haastetta, ehdottomasti!” (Eevi, 46 v.)

”Että ne asiat, mitä opiskellaan niin ne on sellasia oikeantasosia, ettei oo liian helppoja eikä liian vaikeitakaan toisaalta, että pystyittäis eriyttämään niin, että jokaisella olis sitä omantasosta tekemistä.” (Aino, 40 v.)

”Se pitäis opettajan huomata, että jos ei niihin tarpeisiin vastaa tai vastaa liian innokkaasti eli antaa liikaa niinkun niitä lisätehtäviä, ettei karsi niitä muita tehtäviä, niin sit nää lahjakkaat alkaa alisuoriutumaan. Elikkä siinä pitäis justiin löytää se, että sitten niitä helppoja tehtäviä karsia pois ja laittaa niitten tilalle niitä haastavia tehtäviä, mutta määrällisesti suurin piirtein yhtä paljon.” (Mira, 43 v.)

”Mun mielestä pitäis niinku oppilaalta iteltä kysyä, et mitä sä haluaisit tehdä?” (Milja, 24 v.)

Kaikki haastatellut luokanopettajaopiskelijat puhuivat lahjakkaiden opetukseen liittyen lisähaasteiden tarjoamisesta erilaisilla keinoilla. Kaksi haastateltua luokanopettajaopiskelijaa toi esiin myös Vygotskyn teorian lähikehityksen vyöhykkeestä puhuessaan haasteiden tarjoamisen merkityksestä oppilaille. Kolmannenkin haastatellun näkemys viittaa Vygotskyn teoriaan, vaikka hän ei teorian nimeä tuokaan puheessaan esiin.

”Siinä omalla lähikehityksen vyöhykkeellä mennään eteenpäin ja tavoitteena se, että se lapsi koko ajan periaatteessa muuttuu itsenäisemmäksi, et se tarvit vähemmän tukea, mut et se pysyy kuitenkin siinä, et se on vähän kuitenkin oman tasonsa yläpuolella, et se pikkusen joutuu ponnistelemaan.” (Milja, 24 v.)

”Turhautumista ja alisuoriutumista syntyy siitä, et opetettavat aineet ei niinku kohtaa sen sitä lähikehityksen vyöhykettä.” (Eevi, 46 v.)

”Mä haen niinku sitä, että jos sä oot koko ajan siinä ääri rajoilla, sä kehityt pikkuhiljaa, että jos sä lasket semmosia iisejä, ethän sä opi ikinä mitään.” (Lukas, 28 v.)

Oppiainekohtaisen akseleraation toi esiin viisi haastateltua luokanopettajaopiskelijaa. Kiinnostavaa on se, että kaksi haastateltua (Lukas ja Milja) toi oppiainekohtaisen

akseleraation esiin muistelllessaan omaa alakouluaikaansa. Myös molemmat erityispedagogiikkaa pääaineenaan opiskelevat (Anu ja Mira) toivat oppiainekohtaisen akseleraation esiin. Viides asian maininnut oli Sini.

”Sillon kun mä olin ite koulussa viidennellä, niin nelosluokalla yks poika laski vitosluokan matikankirjaa, koska se oli siinä niin hyvä.” (Lukas, 28 v.)

”Harjoittelussa tuli vastaan englannin opetuksessa esimerkiksi kolmannella luokalla oli thaimaalainen poika, sillä oli kotikielenä englanti ja suomi niinkun kumpikin. Hänen ei tarvinnu ihan niitä kaikkia perustehtäviä tehdä, et laitettiin haastavampia. Sit oli tää tyttö, joka oli Afrikassa asunu muutaman vuoden ja sillä oli ollu ihan niinku englanti koulussa kielenä, niin sitten sillä oli kolmannella luokalla yheksannen luokan kirja.” (Mira, 40 v.)

Mira toi lahjakkaiden opetuksen metodeista puhuessaan esiin myös yhdysluokat ja muisteli entisaikoja, jolloin yhdysluokat olivat yleisiä. Miran mukaan yhdysluokissa akseleraation toteuttaminen eri oppiaineissa on helppoa, koska samassa luokkatilassa on kahden eri vuosiluokan oppilaita, jolloin opettaja voi luokassa tunnistaa, kuka oppilaista voisi tehdä ylemmän luokan tehtäviä ja kenelle alemman luokan tehtävät voisivat olla sopivampia.

”Ennenhän oli tämmösiä yhdysluokkia, niin välillä vitoset luki kutosen kirjoja ja kutoset vitosen kirjoja, et pitäs löytää ne, jotka niinku vois oikeesti jo astetta ylemmän luokan kirjoja tehdä ja vastaavasti sitten taas tekis alemman luokan kirjoja ne, jotka ei niistä tehtävistä suoriudu, että tavallaan semmosia haasteita, mitä on ollu ennen, mutta vois vanhoista ottaa vähä malliaki.” (Mira, 40 v.)

Sini tuo esiin opetuksen vertikaalisen ja horisontaalisen rikastuttamisen opetuksen eriyttämisestä puhuessaan. Muut haastatellut eivät tuo näitä käsitteitä esiin, mutta useat muutkin haastatellut luokanopettajaopiskelijat toivat esiin opetuksen ylöspäin eriyttämisen keinoista puhuessaan laajempien, syventävien sekä ajattelua ja pohdintaa vaativien tehtävien tarjoamisesta. Yksi haastateltu toi esiin lisäksi ilmiölähtöisen opetuksen, jonka avulla opetusta voi myös rikastuttaa. Haastatteluissa pohdittiin myös sitä, että opetuksen rikastuttaminen tulisi kuulua kaikille oppilaille.

”Ehkä on sitte mahdollista eriyttää niin, että antaa sen oppilaan edetä niinku omaa tahtii ehkä vähä edellä muita tai sitte teettää vaikeimpia tehtäviä eli jopa seuraavan luokkatason tehtäviä tai sit vaan jotenki vähä syventäviä tehtäviä. Semmosia päättelytehtäviä tai ajattelutaitoja kehittäviä tehtäviä pitäs antaa jokaikiselle oppilaille eli siihen on nyt vasta herätty, et kaikkien pitäis tehdä niit

samanlaisia, mutta usein se on niin, et vaan ne, jotka on oikeesti niin lahjakkaita, et ne tekee kaikki tehtävät siinä ajassa kun muut vasta alottelee.” (Anu, 24 v.)

”Meillä on ihan hirveesti tossa koulutuksessa tuotu esiin ilmiölähtöstä opettamista. Että kellä sitä taitoa ja lahjakkuutta, taitoa on enemmän niin voi tehdä sitten laajemman ja taas sitte, jolla ei niin paljon oo niin sitte vähä suppeemman (tehtävän). Että just se ilmiölähtöinen, mitä me kokeiltiin tuola pedagogisessa harjottelussa, se tuki just tähän, kaikille yhteinen tehtävämoniste ja jokainen teki omannäkönsä tuotoksen.” (Aino, 40 v.)

Myös pari- ja/tai ryhmätyöskentely mainittiin useassa haastattelussa lahjakkaiden oppilaiden opetuksen menetelmänä. Parityöskentelystä puhuttaessa haastatellut toivat esiin sen, että opettaja voi pareja muodostaessaan huomioida sen, että laittaa esimerkiksi osaavamman oppilaan hieman heikommin osaavan oppilaan pariin. Pari- ja ryhmätyöskentelyn nähtiin hyödyttävän ja kehittävän myös lahjakasta oppilasta; sosiaaliset taidot kehittyvät muiden kanssa toimiessa ja auttamalla toisia myös oma osaaminen voi syventyä.

”Voidaan tehdä sitä parityöskentelyä taikka ryhmätyöskentelyä. Et sittenhän opettaja voi sillä lailla tehdäkin, kun tietää ja tunnistaa jo etukäteen, ketkä on niinku nopeita niin sitten sanoa siinä, että te voisitte mennä vähän auttamaan, niin siinä oppii sitten myös sosiaalisia taitojakin tää lahjakas oppilas.” (Mira, 43 v.)

”Tarjoaa sitten jotain haastavampia tehtäviä tai sitten sitä, että tää voi olla sit semmosen parina, joka ei oo ihan niin lahjakas, et sit jos tää tarvii apua, niin sitte tää lahjakkaampi voi auttaa. Ja samalla se lahjakaskin oppii siinä lisää, kun hän auttaa niin hän joutuu siinä selittämään niitä asioita ehkä eri tavalla niinku silläi tavallaan ite kielellistää sitä, mitä on tehnyt. Se kehittää myös häntä.” (Sini, 27 v.)

Tasoryhmät toi esiin Ninni, joka oli opinnoissaan suorittanut lahjakkuuteen liittyviä kursseja sekä Eevi, jolla oli yli kymmenen vuoden kokemus luokanopettajan työstä. Tasoryhmistä puhuessaan Ninni toi esiin palkkitunnit, joiden avulla eritasoisia oppilaita voidaan ryhmitellä osa-aikaisesti. Ninnin lisäksi Mira mainitsi kerhotoiminnan, joka voi olla koulun järjestämää tai koulun ulkopuolista toimintaa. Yhtenä mahdollisuutena tuotiin esiin oppilaan mahdollisuus edetä omatahtisesti eteenpäin, oma opetussuunnitelma sekä myös se, että esimerkiksi musikaaliselle oppilaalle voi tarjota mahdollisuutta käyttää koulun musiikinluokkaa välitunneilla. Yksittäisiä mainintoja opetuksen metodeista saivat lisäksi projektityöskentely, oppilaan pyytämisen apuopettajaksi sekä oppilaan kannustaminen koulun ulkopuolella esimerkiksi urheilu- tai musiikkiharrastuksen pariin.

Yhteensä haastatellut valmistumassa olevat luokanopettajaopiskelijat toivat haastatteluissaan esiin kaikkiaan 16 erilaista menetelmää lahjakkaiden oppilaiden opetuksen toteuttamiseen. Erilaisista menetelmistä eriyttäminen/ylöspäin eriyttäminen, parityöskentely, oppiainekohtainen akseleraatio sekä opetuksen rikastuttaminen olivat haastatelluille kaikkein tutuimmat menetelmät. Kiinnostava havainto on se, että vaikka haastatteluissa tuli esiin laaja skaala lahjakkaiden oppilaiden opetuksen toteuttamisen keinoja, puolet eli kahdeksan menetelmää mainittiin vain yhden kerran. Näistä kahdeksasta vain kerran mainitusta menetelmästä kuusi tuli esiin erityispedagogiikkaa pääaineenaan opiskelevien Anun ja Miran haastatteluissa.

Eriyttäminen oli siis kaikille haastatelluille tuttu menetelmä ja se mainittiin sanoilla eriyttäminen ja ylöspäin eriyttäminen. Osa taulukossa 2 esiintyvistä menetelmistä limittyvät toistensa kanssa. Esimerkiksi juuri lahjakkaiden oppilaiden eriyttämistä ja ylöspäin eriyttämistä voidaan pitää samana menetelmänä; lisäksi taulukossa 2 on muitakin menetelmiä, jotka toimenpiteenä ovat eriyttämistä. Taulukossa 2 tuodaan kuitenkin esiin myös haastateltujen käyttämiä käsitteitä, jonka vuoksi menetelmät ovat näin spesifisti jaoteltu (taulukko 2). Näiden lahjakkaiden oppilaiden opetuksen metodien lisäksi kaikki haastatellut toivat puheessaan esiin myös erilaisia tapoja eriyttää, mukauttaa ja yksilöllistää erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta.

9.4 Haastateltujen kokemukset koulutuksen tarjoamista valmiuksista liittyen lahjakkaiden opetukseen

Haastateltujen luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset koulutuksensa tarjoamista lahjakkaiden opetukseen liittyvistä valmiuksista vaihtelivat selvästi eri haastatteluissa. Kokemuksiin koulutuksen tarjoamien valmiuksien riittävydestä näytti vaikuttavan esimerkiksi haastateltujen luokanopettajaopiskelijoiden opettajan työstä saatu työkokemuksen määrä.

Kahden haastatellun puheessa (Eevi ja Aino) tuli selkeästi esiin kokemus siitä, että koulutus oli tarjonnut riittävästi valmiuksia liittyen lahjakkaiden oppilaiden opetukseen. Yhteistä näille haastatelluille on se, että heillä molemmilla on aikaisempi tutkinto, he ovat

40- tai yli 40-vuotiaita ja heidän pääaineenaan on kasvatustiede sekä se, että he opiskelevat samassa yliopistosta. Molemmilla on myös useamman vuoden työkokemus opetustyöstä. Eevi kuitenkin pohtii omassa haastattelussaan sitä, että ehkä koulutuksen tarjoamat valmiudet eivät välttämättä ole riittäviä niille opiskelijoille, joilla ei ole paljon työkokemusta:

”Jos mä ajattelen, et ne jotka ei oo opettanut niin ne ei osaa, se ei oo varmaan niinku tarttunut niitten korviin. Mutta mulla kun on aikasemmin sitä kokemusta niin jotenkin koen, että kuhan sitä vähän siellä täällä avaa, niin se pysyy muistissa.” (Eevi, 46 v.)

”Mun mielestä meidän koulutuksessa on kyllä puhuttu tarpeeksi.” (Aino, 40 v.)

Tulosten mukaan Aino ja Eevi toivat puheessaan kuitenkin esiin vähemmän erilaisia lahjakkaiden oppilaiden opetuksen menetelmiä kuin esimerkiksi Anu ja Mira, jotka taas kokivat, että aiheesta ei ole puhuttu paljon. Lahjakkaiden opetus on kuitenkin osa erityispedagogiikkaa, joka Anulla ja Miralla on pääaineenaan. Molemmat kertoivat haastatteluissaan, että ovat itse syventäneet tietämystään aiheesta:

”Ei oo puhuttu yhtään. Siis todella todella vähän, ihan justiin käytännös maininnan tasolla. Oikeesti siis käytännös nää taidot.. tiedot on tullu siis harjoitteluissa ja sitten, kun mä oon luku lahjakuudesta niin kirjallisuutta ihan oman mielenkiinnon vuoksi.” (Anu, 24 v.)

”Se on kuitenkin aika suppea, mut sit itelle tuli niinkun syventävä, kun mä tein tän mun kandityön.” (Mira, 43 v.)

Myös kaksi muuta haastateltua (Milja ja Sini) toivat puheessaan esiin sen, että koulutuksessa ei oltu puhuttu kovin paljon lahjakkaiden opetuksesta. He myös lisäsivät, että koulutuksessa oli keskitytty enemmän heikompien oppilaiden tukemisesta puhumiseen. Milja mainitsi, kuten Anukin edellä, että hän oli saanut tietoa lahjakkaiden opetuksesta opetusharjoittelun kautta. Milja koki myös käytännön työn opettavan lisää.

”Totta kai olisin ottanut vastaan enemmänkin tietoa, mutta että tossakin käytäntö kyllä opettaa tosi paljon ja kyllä varmaan joku harjottelukoulun opettaja, joka on ohjannut mua, niin siltä on saanut justiin jotain käytännön vinkkejä, mutta että ehkä siitäkin olis voinu jonkun semmosen pienen keskustelukurssin ottaa vaikka.” (Milja, 24 v.)

”On tosiaan puhuttu eriyttämisestä, on mainittu, että on myös niinku ylöspäin, mutta enemmän me ollaan keskitytty niihin heikoimpiin ja niitten tukemiseen.” (Milja, 24 v.)

”No ei siitä nyt sinänsä hirveästi puhuta, et enemmän keskitytään siihen, että miten saadaan ne heikommatki sieltä mukaan.” (Sini, 27 v.)

Ninnin mukaan koulutuksessa on puhuttu tarpeeksi vain lahjakkuusteorioista ja lahjakkuuskäsitteen problematiikasta, mutta käytännön keinoista esimerkiksi opetuksen ylöspäin eriyttämiseen liittyen ei oltu puhuttu tarpeeksi. Ninni toi myös vahvasti esiin sen, että kokee oman erityispedagogisen osaamisensa huonoksi; silti eri teemoista puhuttaessa Ninni toi esiin enemmän tai vähintään saman verran menetelmiä kuin esimerkiksi Eevi ja Aino, joilla on takanaan useamman vuoden työkokemus opettajan työstä sekä myös aikaisempi tutkinto, josta myös vuosien työkokemus. Lukaksen kokemuksen mukaan aiheesta ei ole puhuttu koulutuksessa riittävästi, koska hän ei muistanut, että aiheesta olisi koulutuksessa juurikaan keskusteltu. Kuitenkin myös Lukas toi puheessaan esiin useita menetelmiä lahjakkuuteen liittyvistä teemoista keskusteltaessa.

”Kyl musta ainakin tuntuu, et erityispedagogiset taidot on ihan surkeet.” (Ninni, 26 v.)

”Musta tuntuu, että se, semmoset lahjakkuusteoriat on ainakin omalla kohalla, et mä nyt oon toki siis käyny myös jonku valinnaiskurssin siihen liittyen, että tota sitä kautta niitä teorioita on ihan riittävästi varmaan ja myllytetty sitä problematiikkaa ylipäätään sen lahjakkuuskäsitteen ympärillä. Mutta sitte sillai musta tuntuu, että siinä on paljo aukkoja, et miten mä sitä sitten käytännössä voisin tehdä sitä ylöspäin eriyttämistä.” (Ninni, 26 v.)

”Ei voi olla, että jos ei muista, niin ei sitä oo kovin hyvin käyty läpille sillon.” (Lukas, 28 v.)

Tutkimustulosten mukaan siis vain kaksi kahdeksasta haastatellusta valmistumassa olevavasta luokanopettajaopiskelijasta koki, että koulutuksessa oli puhuttu riittävästi lahjakkaiden oppilaiden opetuksesta. Toinen heistä toi lisäksi esiin sen, että koulutuksen tarjoamat valmiudet liittyen lahjakkuuden tunnistamiseen ja tukemiseen eivät olisi ehkä tuntunut riittävältä, jos takana ei olisi ollut pitkää työkokemusta opettajan työstä. Haastatteluissa tuotiin kuitenkin esiin myös monia muita opettajan työn kannalta tärkeitä aiheita, joista haastateltujen kokemuksen mukaan ei koulutuksessa oltu puhuttu riittävästi tai lainkaan. Tällaisia aiheita olivat esimerkiksi kouluun liittyvä lainsäädäntö, arviointi, kodin ja koulun välinen yhteistyö, työrauha luokassa, maahanmuuttajavanhemman

kohtaaminen sekä työssä jaksaminen. Erityispedagogiikkaa pääaineenaan opiskeleva haastateltu olisi toivonut koulutukseltaan opintosisältöjä myös lapsen niin sanotusta normaalista kehityksestä; haastateltu koki, että koulutuksessa keskitytään lähinnä siihen, mikä lapsen oppimisenpolulla voi mennä pieleen.

Haastatellut luokanopettajaopiskelijat pohtivat haastatteluissa avoimesti omaa osaamistaan liittyen lahjakkaiden oppilaiden opetukseen sekä myös sitä, minkä muun aiheen kokivat olevan itselleen se heikoin kohta, josta tunsivat tarvitsevansa lisää tietoa. Omaan osaamiseen pohtivat erityisen paljon kolme haastateltua (Ninni, Lukas ja Anu), joista kaksi oli haastattelujen tekemisen aikaan ensimmäisessä pidemmässä työsuhteessa luokanopettajana ja yksi opetusharjoittelussa. Yhteistä kaikille haastatelluille oli se, että kaikilla heillä oli vain vähän työkokemusta opettajan työstä (alle kuukaudesta kuuteen kuukauteen).

”Pienillä kouluilla ei oo erityisopettajaa joka päivä käytös, että meidänkin koululla käy kaks kertaa viikossa ja silloinkaan sillä ei oo aikaa kaikille. Itä pystyis paremmin, ku osais. Ja koska tällä koulutuksella ei välttämättä tuu ajateltua, huomattua kaikkia asioita, miinus se, että kun on aika vähän kokemusta kuitenkin sitte.” (Lukas, 28 v.)

”No, kyllähän meillä tosi paljon on ollu teoriaa, mutta sitte (tauko) se jää tavallaan vähän irralliseksi, että kun asioiden pitäis periaatteessa toimia näin, mutta sitten kun sä meet sinne luokkaan, jos sä huomaat, ei ne toimikaan näin, niin sitten on vähän niinkun öö aapisen laidassa, sit pitää ite opetella ne, mikä on ihan kasvattavaa sinänsä.” (Lukas, 28 v.)

”Oikeesti musta tuntuu, ku mä meen tonne kentälle, et mä oon ihan pihalla tästä hommasta, et enemmänkin mul on hyötyy siitä, et mä oon ollu lasten kans tekemisis, mä oon nähny erilaisia lapsia, erilaisia perheitä, niin siitä on paljo enemmän hyötyä, kun sitä, et mä oon lukenu jotain teoriaa tuol yliopistossa.” (Anu, 24 v.)

”Sit joutuu alottaan aivan nollasta siellä harjoittelussa, et se on ihan erilainen, opiskelupolku se, mitä niis harjoittelussa tulee, ku se mikä siel teorias menee, et ne on erilliset toisistaan aivan.” (Anu, 24 v.)

”Mä esimerkiks joudun arvioimaan ne tänä keväänä, niin kyl must tuntuu rehellisesti sanottuna siltä, että se saattaa olla vähän sellasta arpomista, että mä en niinku.. mun mielestä se on epäreilua, että niinkun (tauko) henkilö, jolla on tälläset näin alkutekijöissä ne kyyyt, niin sit mä arvioin..” (Ninni, 26 v.)

”Ehkä vähän ongelma on se, et huomaa kyllä, et okei, tolla on nyt tollaset haasteet ja tollaset vahvuudet, mutta sitte se, et miten sitä lähtis vaikka sitten yksilöllistämään sitä opetusta niin sit se on ehkä vähän hankalaa siinä työssä.”
(Ninni, 26 v.)

Samoja piirteitä ei voida löytää esimerkiksi Miljan puheesta, vaikka myös hän oli haastattelun tekemisen aikaan ensimmäisessä pidemmässä työsuhteessaan luokanopettajana. Miljan erottaa kolmesta edellä mainitusta haastattelusta se, että hänellä on lyhyemmistä työsuhteista kertynyt yli vuoden työkokemus opettajan työstä. Lukaksen, Ninnin ja Anun puheesta välittyy tilanne, jota voidaan kuvata todellisuushokiksi, joka voi kohdata uutta opettajaa työuran alussa. Oma osaaminen saattaa tuntua heikommalta kuin se todellisuudessa onkaan. Lukaksen, Ninnin ja Anun haastatteluista nousee esiin se, että opettajan työtä aloittaessa tai opetusharjoittelussa ollessa vähäisen opettajakokemuksen aiheuttama epävarmuus saa epäilemään omaa osaamista. Koska työkokemusta ei vielä ole tai sitä on hyvin vähän, koulutuksessa opittu teoria saattaa tuntua irralliselta tai jopa ristiriitaiselta verrattuna käytännön koulutyöhön. Kuitenkin hyvin kiinnostava havainto on se, että vaikka oma osaamisen taso mietityttää, puheessaan sekä Lukas, Ninni että Anu toivat esiin yhtä paljon tai enemmän lahjakkaiden tunnistamiseen ja opetukseen liittyviä menetelmiä kuin ne vastaajat, joilla oli selvästi enemmän työkokemusta ja jotka kokivat koulutuksen tarjonnan riittävästi valmiuksia lahjakkaiden opetukseen liittyen.

Tuloksista selvisi myös se, että vaikka haastatellut luokanopettajaopiskelijat kokivat koulutuksessaan jääneen käsittelemättä joitakin tärkeitä aiheita, tietoa osataan etsiä tarvittaessa. Haastateltujen puheessa tuli esiin se, että he osaavat tarpeen tullen etsiä lisää tietoa ja kehittää itseään. Myös sitä pohdittiin, että opettajan ammatissa ei voikaan olla koskaan valmis. Yliopiston opintojaksoilla ei myöskään kerrota kaikkia asioita, vaan materiaalilähteitä voi lukea oman kiinnostuksen mukaan lisää.

”Musta ainakin tuntuu, että eihän sitä voi ikinä valmistautua kaikkeen, mitä tapahtuu eikä tämmösessä ammatissa mun mielestä voikaan. Ei voi olla semmosia valmiita vastauksia kaikkiin tilanteisiin, että niitä sitten tulee.” (Sini, 27 v.)

”Kun opettaja ei oo koskaan valmis, niin mä tiedän saan lisätietoa, et se on niinku se tärkein juttu, et mä pystyn itte kehittää sitä omaa osaamista, omaa tietoa. Että mä tiien, mulla on työkalut sitä varten ja pohjatieto, että periaatteessa pystyn sitten löytää lisää tarvittaessa.” (Milja, 24 v.)

”Sehän riippuu aina omasta kiinnostuksesta, et sinnehän tarjotaan niitä materiaalilähteitä, et mitä vois lukea lisää ja että ei niillä kursseilla kaikkia kerrota tietenkään.” (Mira, 43 v.)

Myös Lukas, Ninni ja Anu, joiden puheesta välittyi uuden opettajan kokema todellisuushokki, toivat puheessaan esiin kyvyn hankkia tietoa, mutta aihe tuli esiin enemmänkin sivulausetasolla. Myös siis heillä on osaamista tiedonhankintaan, mutta uusi työ opettajana ja epävarmuus omasta osaamisesta on saattanut saada heidät näkemään useita aukkoja, jotka koulutuksessa ovat jääneet täyttymättä.

10 TULOSTEN TARKASTELU

10.1 Johtopäätökset tutkimustuloksista

Aivan ensiksi täytyy todeta, että haastatellut luokanopettajaopiskelijat olivat hyvin monipuolinen joukko, mikä teki haastattelujen tekemisestä ja tulosten analysoinnista erittäin kiinnostavaa. En tiennyt ryhtyessäni haastattelemaan tutkimukseni informanttejani, että puolella heistä oli joko lahjakkuuteen liittyviä opintoja takanaan tai itse hankittua tietoa aiheesta. Kiinnostavaksi tulosten analysoinnin teki sekin, että kolme haastateltua oli elämänsä ensimmäisessä pidemmässä työsuhteessa luokanopettajana. Vertailupohjaa analysointiin toi lisäksi se, että puolella haastatelluista oli aikaisempi ammattikorkeakoulutasoinen/yliopistotasoinen tutkinto sekä työkokemusta tältä aikaisemmalta alaltaan. (Ks. taulukko 1.)

10.1.1 ”Lahjakkuutta on niin monenlaista”

Tutkimustulosten perusteella selvisi, että yksittäisistä lahjakkuuden lajeista näkyvin on matemaattinen lahjakkuus, jonka toi esiin jokainen haastateltu luokanopettajaopiskelija. Muita näkyviä lahjakkuuden lajeja ovat sosiaalinen, liikunnallinen ja kielellinen lahjakkuus. Matematiikan näin voimakas näkyminen saattaa johtua esimerkiksi siitä, että matematiikka on perusopetuksessa oppiaine, jossa asiasisältöä on paljon ja lukuvuoden aikana tulee vastaan paljon uusia asioita, jotka täytyy hallita. Matematiikassa edetään myös melko nopeasti ja aikaisemmin opitut asiat vaikuttavat osaamiseen uusia asioita käsiteltäessä. Sosiaalinen lahjakkuus taas näkyy varmasti koulun arjessa sekä tuntityöskentelyssä että välitunneilla kaverisuhteissa. Liikunnallista osaamista voi havainnoida helposti liikuntatunneilla. Kielellinen osaaminen taas helpottaa monissa muissakin kouluaineissa menestymistä kuin vain äidinkielessä tai vieraisissa kielissä.

Muutama haastateltu luokanopettajaopiskelija toi puheessaan esiin myös lahjakkuuden kehittymiseen liittyviä asioita; lahjakkuus nähtiin osittain synnynnäisiin ominaisuuksiin liittyvänä (ks. esim. Uusikylä 2005) ja osittain harjoittelun tuloksena (ks. esim. Ericsson

ym. 2007). Lahjakkuuden määritelmästä puhuttaessa tuotiin esiin myös näkemys, jonka mukaan lahjakas oppilas erottuu vertaisryhmästään menestymällä keskimääräistä paremmin. Lahjakkuutta määriteltäessä haastatteluissa käytettiin myös monipuolisia ilmaisuja ja sanoja kuten esimerkiksi ”olla hyvä jossakin” sekä kyvyt, taidot, vahvuudet ja osaaminen, jotka kaikki ovat sävyiltään positiivisia. Kaiken kaikkiaan haastatellut luokanopettajaopiskelijat näkivät lahjakkuuden laajana käsitteenä, kuten esimerkiksi Laineen (2010b, 73) mukaan suomalaiset yleensä näkevätkin.

Mielenkiintoista oli se, että osalla haastatelluista oli ristiriitaa omassaan puheessaan; esimerkiksi haastattelun alussa pohdittiin asiaa toisin kuin haastattelun edetessä. Tämä saattaa johtua esimerkiksi siitä, että lahjakkuus on hankalasti määriteltävä käsite (ks. Ericsson ym. 2007; Uusikylä 2005, 10). Vain yhtä selkeää, tiukkarajaista määritelmää sille on vaikea antaa. Toisaalta lahjakkuuden määritelmässä saattoi näkyä myös kulttuuriin ja aikakauteen liittyvät arvostukset (vrt. Uusikylä 2005). Matemaattinen lahjakkuus tuli voimakkaasti esiin, kun taas esimerkiksi yksi haastateltu toi esiin sen, että lukemaan oppiminen vertaisryhmää aikaisemmin ei ole hänen näkemyksensä mukaan lahjakkuutta. Tämä näkemys saattaa johtua esimerkiksi siitä, että suomalaisilla on hyvä lukutaito, joten lukutaidon varhainen osaaminen ei Suomessa ole niin arvostettua tai erikoista kuin se saattaa olla esimerkiksi jossakin toisissa maassa.

Tämän tutkimuksen taustateoriassa esiin tuomistani lahjakkuuskäsityksistä haastateltujen luokanopettajaopiskelijoiden näkemykset vastaavat parhaiten Gardnerin moniälykkysteoriaa, joka kattaa melko laajasti eri kulttuureissa arvostettuja kykyjä (ks. Gardner 1993). Kiinnostava havainto on se, että kaikki muut haastatellut paitsi yksi, toivat puheessaan esiin sen, että lahjakkuuden lajeja on monenlaisia ja/tai että jokainen yksilö voi olla jollain tapaa lahjakas tai voi omata vahvuuksia. Ainut, joka näitä ilmauksia ei tuonut esiin oli luokanopettajaopiskelija, jolla oli muihin haastateltuihin verrattuna selkeästi eniten opintoihin valittuja lahjakkuuteen liittyviä opintoja. Hän on myös ainoa, jonka lahjakkuuteen liittyvät opinnot olivat sisältäneet lähiopetusta; hän oli myös ollut useammalla lahjakkuustutkija Uusikylän kurssilla. Tämä haastateltu pohti lahjakkuuden käsitettä selvästi syvemmin kuin muut haastatellut. Uskon, että osaltaan lahjakkuuteen liittyvät opinnot syvensivät pohdintaa. Haastateltu kertoikin, että lahjakkuuskäsitteen problematiikkaa oli käsitelty kursseilla paljon.

10.1.2 ”Havainnoimalla sitä, miten suoriutuu niistä tehtävistä”

Lahjakkuuden tunnistaminen on koulussa tärkeää, koska tunnistamisen jälkeen sopivia opetusjärjestelyjä pystytään tarjoamaan ja toteuttamaan (ks. esim. Kuusela & Hautamäki 2002). Haastatellut valmistumassa olevat luokanopettajaopiskelijat toivat esiin monia menetelmiä, miten tunnistaa lahjakkuutta koulussa. Tutkimustulosten mukaan yleisin tapa lahjakkuuden tunnistamiseen oli havainnointi, joka tuli esiin jokaisessa haastattelussa.

Toiseksi eniten mainintoja sai koetulokset, jonka toi kuitenkin esiin vain kolme haastateltua luokanopettajaopiskelijaa. Kiinnostava havainto on se, että kukaan haastatelluista 40- tai yli 40-vuotiaista luokanopettajaopiskelijoista ei tuonut puheessaan esiin koetuloksia lahjakkuuden tunnistamisen keinona. Yksi heistä jopa mainitsi kokevansa kokeiden olevan suppea tapa todentaa osaamista tai lahjakkuutta. Perusopetus on ainakin Suomessa vielä tällä hetkellä melko koepainotteista, ja kouluopetus on ollut opettajakeskeistä (ks. Kumpulainen ym. 2010). Nykyään ei kuitenkaan voida ajatella näiden perinteisten menetelmien palvelevan kaikkia oppilaita (Carman 2011, 414). Lahjakkuuden tunnistamisessa luotetaan nykyään myös epämuodollisempiin arviointikeinoihin, kuten juuri lapsen havainnointiin (Uusikylä 2005, 43). Koulumenestys, jota kokeillakin voidaan yrittää todentaa, ei välttämättä aina kerro yksilön lahjakkuudesta (ks. Uusikylä 2005), vaan koulumenestyksen taustalla voi olla esimerkiksi yksilön temperamentti- ja sopeutuvuus, tehtäväorientoituneisuus ja sinnikkyys (Keltikangas-Järvinen 2006; 2010).

10.1.3 Opetuksen eriyttäminen yleisimpänä metodina

Haastatellut valmistumassa olevat luokanopettajaopiskelijat toivat puheessaan esiin yhteensä 16 erilaista menetelmää, miten lahjakkaiden oppilaiden opetusta voidaan perusopetuksessa toteuttaa. Mainittuja menetelmiä oli siis useita, vaikkakin osa menetelmistä limittyi toistensa kanssa. Kiinnostava havainto on se, että esiin tuoduista menetelmistä puolet eli kahdeksan menetelmää sai kukin vain yhden maininnan. Kuusi haastateltua toi esiin neljästä viiteen lahjakkaiden oppilaiden opetuksen menetelmää, kun taas kaksi erityispedagogiikkaa pääaineenaan opiskelevaa haastateltua toi esiin kahdeksasta yhdeksään menetelmää. (Ks. taulukko 2.)

Tutkimustulosten mukaan selvästi yleisin lahjakkaiden oppilaiden opetuksen toteuttamisen metodi oli eriyttäminen, jonka jokainen haastateltu toi esiin. Kiinnostavaa on se, että kuusi kahdeksasta haastatellusta toi esiin myös käsitteen ylöspäin eriyttäminen, joka oli käsitteenä käytössä viidellä haastatellulla myös opettajankoulutuksessa. Moni haastateltu toi puheessaan esiin myös käsitteen alaspäin eriyttäminen puheessaan vaatimustason madaltamisesta; myös tätä käsitettä oli koulutuksessa käytetty. Kiinnostavaa on se, että myös tässä teemassa haastateltujen puheessa oli ristiriitaisuuksia; samassa yliopistossa opiskelevasta kahdesta haastatelluista toinen toi esiin sen, että koulutuksessa oli käytetty käsitteitä ylös- ja alaspäin eriyttäminen ja toinen taas kertoi, että käsitteitä ei oltu koulutuksessa käytetty. Pohdin, että mistä tämä ristiriitaisuus voi johtua. Ovatko haastatellut luokanopettajaopiskelijat voineet esimerkiksi olla eri kursseilla tai eri opettajien kursseilla, jonka vuoksi vain toinen haastateltu oli kuullut käsitteitä käytettävän.

Lahjakkaiden oppilaiden opetuksesta puhuttaessa eriyttämisellä tarkoitetaan opetuksen haasteiden lisäämistä sekä sisällön rikastuttamista (ks. esim. Laine 2010a). Opetuksen ylöspäin eriyttäminen voi haastateltujen luokanopettajaopiskelijoiden mukaan sisältää muun muassa lisätehtävien ja haastavampien tehtävien tarjoamista; haasteiden tarjoaminen tuotiin esiin jokaisessa haastattelussa. Myös opetuksen rikastuttamisen keinot olivat haastatelluille tuttuja. Haastatteluissa tuotiin esiin myös oikeantasosten tehtävien tarjoamisen tärkeys sekä se, että helpompia tehtäviä tulisi ensin karsia pois ja laittaa sitten tilalle haastavampia tehtäviä. Eriyttämisessä onkin tärkeää se, että lahjakas oppilas saisi oppia jotakin uutta, koska se, että oppilas tekee samasta aiheesta erilaisia tehtäviä, ei ole eriyttämistä (Rakow (2012, 37–38). Saman asian tankkaaminen ja suuri määrä rutiinitehtäviä lisäksi puuduttavat oppilasta (Uusikylä 2003b, 91). Haasteiden merkityksestä puhuttaessa myös Vygotskyn (1931) teoria lähikehityksen vyöhykkeestä tuotiin haastatteluissa esiin; teorian mukaan opetuksen tulisi kulkea lapsen kehitystason edellä, jotta se olisi merkityksellistä lapsen kehityksen kannalta.

Yli puolet haastatelluista toi puheessaan esiin oppiainekohtaisen akseleraation. Huomionarvoista on kuitenkin se, että akseleraatio voi sisältää erilaisia toimenpiteitä, mutta vain oppiainekohtainen akseleraatio mainittiin. Kuitenkaan kukaan haastatelluista ei käyttänyt termiä akseleraatio, vaan he kaikki kuvailivat toimenpiteitä, jotka voidaan ymmärtää oppiainekohtaisena akseleraationa. Kukaan haastatelluista ei tuonut esiin

esimerkiksi luokan yli hyppäämistä tai koulunkäynnin aloituksen aikaistamista. Nämä eivät ehkä ole haastatelluille tuttuja menetelmiä, koska ne eivät tulleet haastatteluissa esiin.

Useissa haastatteluissa lahjakkaiden oppilaiden opetuksen menetelmistä puhuttaessa tuotiin esiin myös pari- ja/tai ryhmätyöskentely. Haastatellut osasivat kuvailla puheessaan myös pari- ja ryhmätyöskentelyn etuja (vrt. Saloviita 2009b). Toisaalta taas tasoryhmät toi esiin vain kaksi vastaajaa; heistä toinen oli opinnoissaan suorittanut muita haastateltavia enemmän lahjakkuuteen liittyviä opintoja ja toisella oli huomattavasti pidempi työkokemus opettajan työstä kuin muilla haastatelluilla. Kiinnostava havainto on myös se, että kukaan haastatelluista ei tuonut esiin lahjakkaille suunnattuja erityisluokkia, kuten esimerkiksi musiikkiluokkia.

Tutkimustulosten mukaan opetuksen eriyttäminen tuntui siis olevan haastatelluille valmistumassa oleville luokanopettajaopiskelijoille tuttu lahjakkaiden oppilaiden opetuksen metodi. Kuitenkaan spesifimpien lahjakkaille oppilaille suunnattujen opetuksen toteuttamisen metodien tunnistaminen, esimerkiksi akseleraation ei keinot, erilaiset ryhmittelyt tai erilaisille lahjakkuuksille suunnatut erityisluokat, eivät olleet kovin tuttuja. Kiinnostava tutkimustulos on lisäksi se, että määrällisesti eniten ja selvästi muita haastateltuja enemmän lahjakkaiden opetuksen menetelmiä toivat esiin kaksi haastateltua, joiden pääaineena on erityispedagogiikka. Taustateoriassa Saloviita (2009) toi esiin sen, että luokanopettajakoulutus antaa usein monipuolisemmat keinot vastata oppilaiden erityistarpeisiin normaaliopetuksen luokissa kuin erityisopettajakoulutus. Sekä erityisluokanopettajiksi että luokanopettajiksi valmistuvilla haastatelluilla oli kuitenkin tässä tutkimuksessa eniten lahjakkaiden opetuksen keinoja hallussaan. Tämä saattaa johtua siitä, että kouluttautuminen sekä erityisluokanopettajaksi että luokanopettajaksi antaa enemmän tietoa aiheesta. Toisaalta taas haastatteluissa kävi ilmi, etteivät he kumpikaan kokeneet saaneensa koulutukseltaan riittävästi tietoa liittyen lahjakkaiden oppilaiden huomioimiseen. Molemmat toivat haastattelussa kuitenkin esiin myös oman kiinnostuksensa aiheita kohtaan, joten tällä seikalla saattaa olla myös vaikutusta asiaan.

10.1.4 “Ei siitä nyt sinänsä hirveästi puhuta”

Tutkimuksen taustateorian mukaan opettajankoulutus on keskeisessä asemassa siinä, että tulevaisuudessa lahjakkaiden oppilaiden erityistarpeisiin tulisi vastattua entistä paremmin (ks. esim. Hotulainen 2003; Laine 2010b). Esimerkiksi Uusikylän (2003a, 64) mukaan on tärkeää, että opettajankoulutukseen sisällytetään lahjakkuutta ja luovuutta käsitteleviä opintoja. Kuitenkin tämän tutkimuksen tulosten mukaan, nyt kymmenen vuotta Uusikylän esittämää toivetta myöhemmin, vain kaksi haastateltua kahdeksasta valmistumassa olevasta luokanopettajaopiskelijasta koki, että koulutuksen tarjoamat lahjakkaiden opetukseen liittyvät valmiudet ovat riittäviä. Toinen heistäkin toi esiin sen, että koki määrän riittäväksi lähinnä siksi, koska omasi yli kymmenen vuoden työkokemuksen luokanopettajan työstä. Molemmilla koulutuksen tarjoamat lahjakkaiden opetukseen liittyvät valmiudet riittäviksi kokevalla saattoi olla myös iän (40- tai yli 40-v.) ja työkokemuksen tuomaa varmuutta taustallaan.

Hyvin kiinnostava havainto on se, että kuitenkin ne haastatellut, jotka kokivat koulutuksen tarjoamat valmiudet riittämättömiksi tai vähäisiksi, toivat puheessaan esiin vähintään yhtä paljon tai enemmän keinoja tunnistaa lahjakkuutta ja vastata lahjakkaiden oppilaiden erityistarpeisiin kuin ne haastatellut, jotka kokivat määrän riittävänä. Kiinnostavaa on lisäksi se, että vaikka kaksi haastateltua koki koulutuksen tarjoamat lahjakkaiden opetukseen liittyvät valmiudet riittävinä, heiltä kuitenkin puuttui laajempi tietämys lahjakkaiden opetuksen metodeista.

Omaa osaamistaan pohtivassa puheessa varsinkin kolmen haastatellun esiin tuomat seikat erosivat muiden haastateltujen puheesta. Kolme vähäisen opettajan työkokemuksen omaavan ja haastatteluhetkellä opettajan työssä tai opetusharjoittelussa ollutta haastateltua (Lukas, Ninni ja Anu) koki oman erityispedagogisen osaamisensa heikoksi tai että osaaminen painottui vain tietylle osa-alueelle. Kuitenkin myös siis heidän puheessaan esiin tuoma lahjakkuuteen liittyvä osaaminen oli vähintään samaa tai parempaa tasoa kuin koulutuksen antamiin lahjakkaiden opetukseen liittyviin valmiuksiin tyytyväisten haastateltujen. Vertasin näiden kolmen (Lukas, Ninni ja Anu) luokanopettajaopiskelijan haastatteluja muiden haastatteluihin, mutta samanlaisia seikkoja en löytänyt muiden, esimerkiksi kahden muun nuoren (Milja 24 v. ja Sini 27 v.) puheesta. Kolmeen edellä mainitsemaani haastateltuun nähden erona näillä kahdella

(Milja ja Sini) on se, että toisella on opettajan työkokemusta yli vuosi ja toisella aikaisempi ammattikorkeakoulutasoinen tutkinto ja työkokemusta tästä työstä. Kokemus omasta heikosta erityispedagogisesta osaamisesta voi liittyä omaan epävarmuuteen, eikä ole merkki todellisesta tiedon tai osaamisen puutteesta (ks. Saloviita 2009a). Ylipäätään epävarmuus omasta osaamisen tasosta voi viitata myös esimerkiksi todellisuushokkiin, joka voi kohdata opettajaa työuran alussa (ks. esim. Ruohotie-Lyhty 2011).

Puolet haastatelluista valmistumassa olevista luokanopettajaopiskelijoista toi siis haastatteluissa esiin sen, että lahjakkuuteen liittyvää tietoa oli saatu joko valituista opinnoista tai itse tietoa etsimällä. Myös opetusharjoittelut tuotiin esiin tilanteina, josta lahjakkaiden opetuksen liittyvää tietoa oli saatu. Kiinnostavaa on myös se, että haastatellut toivat esiin monia muitakin opettajan työn kannalta keskeisiä aiheita, joista he kokivat, että koulutuksessa ei oltu puhuttu tai että tiedon määrä oli ollut liian vähäinen. Tällaisia tärkeitä aiheita olivat esimerkiksi kouluun liittyvä lainsäädäntö, arviointi, kodin ja koulun välinen yhteistyö, työrauha luokassa, maahanmuuttajavanhemman kohtaaminen sekä työssä jaksaminen. Tämän tiedon valossa on toisaalta jokseenkin ymmärrettävää, että lahjakkaiden oppilaiden opetuksesta ei juuri oltu puhuttu, koska haastatellut kokivat, että koulutuksessa on jäänyt monta muutakin tärkeää aihetta käsittelemättä.

Kaikki haastatellut toivat kuitenkin puheessaan esiin vähintään sivulausetasolla, että tietoa eri aiheista osataan tarvittaessa hakea itse lisää. Haastatteluissa pohdittiin myös sitä, että opettajan ammatti on ammatti, jossa ei voikaan olla koskaan valmis. Oppimista tapahtuu koko ajan työtä tekemällä. Yliopistossa tapahtuvan opettajankoulutuksen yksi keskeinen periaate on tutkimusperustaisuus (ks. Heikkinen ym. 2008, 272) ja tutkimusosaamisen tulisi olla tukemassa tulevaa opettajaa arvioimaan sekä uudistamaan tietotaitoaan (Niemi ym. 2007, 36–37). Tämä kävi mielestäni hyvin ilmi tutkimustuloksista. Haastatellut pohtivat ja arvioivat hyvin avoimesti ja rehellisesti omaa osaamistaan sekä kehittymisen paikkojaan. Koulutus oli myös antanut haastatelluille selvästi hyvät valmiudet tiedon etsimiseen.

10.2 Tutkimustulosten merkitys ja käytettävyys

Pro gradu- tutkielman luonteeseen liittyen olen tehnyt johtopäätöksiä tutkimustuloksista perustuen kahdeksaan tekemääni teemahaastatteluun sekä analyysihin haastattelujen pohjalta. Olen siis selvittänyt tutkimustehtävääni mikrotasolla. Hirsjärven ym. (2009, 181) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole etsiä tutkimusaineistosta keskimääräisiä yhteyksiä tai tilastollisia säännönmukaisuuksia, vaan tutkimuksen tavoitteena on muun muassa ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. Myös Eskola ja Suoranta (2008, 65) näkevät, että laadullisen tutkimuksen pohjalta empiirisesti yleistettäviä päätelmiä ei ole tarkoitus tehdä. Aineiston koolla ei ole välittömiä vaikutuksia tutkimuksen onnistumiseen (Eskola & Suoranta 2008, 61–62). Hirsjärvi ja Hurme (2009, 59) toteavatkin, että haastatteleamalla esimerkiksi muutamaa henkilöä, voidaan saada tutkimuskohteesta merkittävää tietoa.

Haastatellut valmistumassa olevat luokanopettajaopiskelijat toivat haastatteluissa näkemyksiään ja kokemuksiaan esiin hyvin perusteellisesti, joten koen, että jo kahdeksan haastattelua tuotti rikkaan ja monipuolisen aineiston, jonka avulla pystyin vastaamaan tutkimuskysymyksiini. Eskola ja Suoranta (2008, 67) määrittelevät laadullisessa tutkimuksessa tärkeiksi nimenomaan tulkinnat, joita aineistosta tehdään. Tarkoitukseni onkin tämän tutkimusaineiston avulla tuoda esiin luokanopettajiksi valmistuvien opiskelijoiden menetelmiä lahjakkuuden tunnistamiseen ja tukemiseen perusopetuksessa sekä heidän kokemuksiaan opettajankoulutuksen tarjoamista valmiuksista liittyen lahjakkuusteemaan.

10.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Kuulan (2011, 21) mukaan eettisellä ajattelulla tarkoitetaan henkilön kykyä pohtia oman ja yhteisön arvomaailman kautta eri tilanteissa, mikä on oikein ja mikä väärin. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 127) näkevät tutkimuksen eettisen kestävyuden tutkimuksen luotettavuuden toisena puolena; tutkijan tulee huolehtia muun muassa tutkimussuunnitelman laadukkuudesta, tutkimusasetelman sopivuudesta ja laadukkaasta raportoinnista.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 131) muistuttavat, että ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen perustana ovat ihmisoikeudet. Kuula (2011, 58, 60) näkee tutkimuseettisten normien velvoittavan tutkijaa ammatillisesti ja korostaa, että ihmistieteissä keskeistä ovat nimenomaan ihmisen kunnioittamiseen liittyvät arvot. Eskolan ja Suorannan (2008, 56–57) mukaan kaikkien tutkimukseen liittyvien tietojen käsittelyssä tärkeimpinä seikkoina ovat luottamuksellisuus ja anonymiteetti; tutkittujen henkilöllisyys ei saa paljastua tutkimusraportista. Tämän vuoksi esimerkiksi kutsun haastateltujen luokanopettajaopiskelijoiden opiskelupaikkoja nimillä Yliopisto A, B, C ja D. Tutkimuksen kannalta ei ole olennaista, mitkä yliopistot ovat kyseessä. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole vertailla eri yliopistoja keskenään, vaan selvittää luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia omasta osaamisestaan ja opiskelustaan. Miehet ovat vähemmistö opetuslalla ja tässäkin tutkimuksessa haastatelluista vain yksi on mies. Miehen anonymiteetti pysyy kuitenkin suojattuna, koska tutkimuksesta ei käy ilmi esimerkiksi sitä, missä kaupungeissa sijaitsevilla yliopistoissa haastatellut opiskelevat. Lisäksi kaikki haastatellut esiintyvät keksityillä nimillä.

Myös kaikkien tutkimukseen liittyvien tietojen säilyttäminen asianmukaisella tavalla on tärkeää; tietoja ei myöskään saa luovuttaa ulkopuolisille tahoille tai henkilöille (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Litteroinnit olen tutkimuksen ajan säilyttänyt paperiversioina kansiossa, joka on ollut vain minun saatavillani. Lisäksi litteroinneissa informantit esiintyivät keksityillä etunimillä heti alusta alkaen, joten tunnistaminen ei olisi ollut litteroinneista mahdollista. Olen poistanut litteroinneista myös kaikki kaupunkien, yliopistojen ja ihmisten nimet anonymiteetin säilymisen takaamiseksi.

Haastateltujen luokanopettajaopiskelijoiden osallistuminen tutkimukseeni perustui täyteen vapaaehtoisuuteen. Esimerkiksi Eskola ja Suoranta (2008, 56) sekä Kuula (2011, 61) muistuttavatkin tästä seikasta; tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta on tärkeä korostaa tutkittaville. Itsekin graduvaiheessa olevina opiskelijoina haastateltavat tuntuivat myös olevan hyvin tietoisia tutkimuksen tekemiseen liittyvistä seikoista.

Hirsjärvi ja Hurme (2009, 185) toteavat, että yksi keskeinen haastatteluihin perustuvan tutkimusaineiston luotettavuuteen vaikuttava tekijä on aineiston laatu. Hirsjärven ja Hurmeen (2009, 184–185) mukaan tutkimusaineiston luotettavuutta lisäävät muun muassa hyvä haastattelurunko, hyvälaatuiset haastattelutallenteet ja haastatteluaineiston

systemaattinen litterointi. Suunnittelin teemahaastattelurunkoani pitkään ja tarkastutin haastattelurungon ja sen kysymykset vielä ennen ensimmäisen haastattelun tekemistä graduohjaajallani Tuire Palosella. Haastatteluaineistoni äänitysten laatu oli hyvä ja panostin ajallisesti paljon litterointien tekemiseen. Tutkimusaineiston analysoinnin tein hyvin tarkasti ja pyrin tuomaan mahdollisimman totuudenmukaisesti informanttien näkemykset esiin tutkimustuloksia raportoidessani. Eskola ja Suoranta (2008, 20) korostavat myös sitä, että tarkasti raportoidut ratkaisut ovat keskeisiä tutkimuksen arvioitavuuden kannalta. Olenkin pyrkinyt raportoimaan kaikki tutkimuksen eri vaiheet tarkasti ja huolellisesti.

Hirsjärvi ym. (2009, 182, 207) tuovat esiin sen, että haastatteluaineistoa analysoidessa tulisi ottaa huomioon haastatteluaineiston konteksti- ja tilannesidonnaisuus eikä tutkimustuloksia tulkitessa tulisi sortua liikaan yleistämiseen. Itselleni tärkeintä onkin ollut haastateltujen luokanopettajaopiskelijoiden näkemysten ja kokemusten esiintuominen mahdollisimman totuudenmukaisesti. Hirsjärvi ym. (2009, 206) toteavat myös, että haastattelun luotettavuutta pohtiessa tulee ottaa huomioon se, että haastatteluissa haastateltavat saattavat joskus antaa niin sanotusti sosiaalisesti suotavia vastauksia. Haastattelijalla on tärkeä rooli tutkimushaastattelun onnistumisessa. Eskola ja Suoranta (2008, 93) näkevät haastateltavan luottamuksen saavuttamisen vaikuttavan haastattelun avulla saatavan aineiston laatuun; haastattelijalla on siis keskeinen rooli osana luontevaa sosiaalista vuorovaikutusprosessia.

Ennen haastattelujen tekemistä aloitin Jyväskylän yliopistossa haastattelukoulutuksen, jossa sain paljon opastusta haastattelujen tekemiseen. Tämä oli kolmas kerta, kun kerään tutkimusaineistoa teemahaastattelun avulla. Koen, että kehityin tätä tutkimusaineistoa kerätessäni haastattelijana selvästi. Kahdeksan peräkkäistä haastattelua toivat rutiinia haastattelujen tekemiseen. Loppua kohti myös kuuntelijan taitoni paranivat, minkä havaitsin litterointeja kirjoittaessani. Mielestäni jokaisessa haastattelussa oli hyvä ja positiivinen ilmapiiri. Toin kaikille haastateltavilleni ilmi sen, että haastattelun teemoihin ei ole olemassa oikeita tai väärinä vastauksia, vaan kyse on jokaisen omista näkemyksistä, kokemuksista ja ajatuksista. Mielestäni haastateltavat toivatkin omia näkemyksiään avoimesti ja rehellisesti esiin.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 159) muistuttavat, että tutkimuksen luotettavuuden pohdintaan kuuluu olennaisena osana myös tutkijan oma arvio tutkimuksessaan käyttämästään kirjallisuudesta; tutkijan tulee kiinnittää huomiota esimerkiksi lähteiden alkuperäisyyteen. Kaikki käyttämäni lähteet, lukuun ottamatta yhtä lähdetä, ovat alkuperäisiä. Vygotskin lähikehityksen vyöhyke-teoriasta puhuessani olen viitannut Ajattelu ja kieli-teoksen, joka on alkuperäisteoksesta suomennettu versio. Alkuperäinen teos on venäjänkielinen, joten en sitä venäjänkieltä osaamattomana henkilönä pysty lukemaan. Olen kiinnittänyt huomiota myös käyttämieni lähteiden julkaisijoihin.

Opettajankoulutuksesta puhuessani olen viitannut lähinnä suomalaiseseen kirjallisuuteen sekä artikkeleihin, koska kyse on nimenomaan suomalaisesta luokanopettajakoulutuksesta. Lahjakkuuteen liittyen olen käyttänyt myös esimerkiksi yhdysvaltalaisia julkaisuja, koska aihetta on käsitelty paljon Yhdysvalloissa. Yhdysvalloissa on myös kehitetty useita lahjakkuusteorioita, ja aiheesta on saatavilla myös paljon tuoreita artikkeleita. Yhdysvaltalainen koulujärjestelmä on kuitenkin hyvin erilainen kuin suomalainen vastineensa. Yhdysvaltalaisista teksteistä olenkin ottanut viittauksia lähinnä lahjakkuusteorioihin, lahjakkuusmääritelmiin sekä lahjakkuuden tunnistamiseen liittyviin seikkoihin; lahjakkaiden opetuksen metodeista olen tuonut esiin lähinnä yleispäteviä suomalaisissakin kouluissa toteutettavia metodeja. Suomalaisista lahjakkuustutkijoista olen viitannut eniten Uusikylään, koska hän on varmasti eniten aihetta tutkinut suomalainen tutkija. Tutkimustuloksia tarkastellessani olen parhaan kykyni mukaan pyrkinyt pohtimaan saamiani tuloksia suhteessa keräämäni taustateoriaan.

10.4 Jatkotutkimusehdotuksia

Lahjakkuuden tunnistaminen ja tukeminen perusopetuksessa on ollut itseäni kiinnostava aihe koko opintojeni ajan. Yksi aiheen tutkimisen kiinnostavimmista puolista on se, että aihe herättää paljon tunteita ja keskustelua. Useimmilla ihmisillä tuntuu olevan aiheesta myös mielipide ilman sen suurempaa taustatietoa lahjakkuudesta.

Ryhtyessäni tekemään haastatteluja en tiennyt, kuinka monipuolista ja mielenkiintoista tutkimusaineistoa tulisinkaan saamaan. Rikas aineisto teki analysointivaiheesta hyvin kiinnostavan ja innostus tutkia aihetta vielä lisää jäi elämään. Jatkotutkimuksen kannalta kiinnostavaa aineistossa oli esimerkiksi se, että vaikka lahjakkuus ja lahjakkaiden opetus ovat osa erityispedagogiikkaa, kumpikin erityispedagogiikkaa pääaineenaan opiskeleva haastateltu kertoi itse syventäneensä tietämystään aiheesta. Molemmat kokivat, että aiheesta ei heidän koulutuksessaan juurikaan puhuta. Itseäni yllätti hyvin paljon myös se, että kaikissa haastatteluissa tuli esiin lahjakkuuden lisäksi monia muitakin opettajan työn kannalta tärkeitä aiheita, joista haastatellut olisivat toivoneet koulutuksessaan puhuttavan. Jatkotutkimusaiheena olisikin kiinnostavaa selvittää laajemmin esimerkiksi sitä, minkälaisia sisältöjä luokanopettajan työnsä aloittaneet opettajat olisivat toivoneet koulutukseensa kuuluneen.

Tutkimusaiheena mielenkiintoista olisi selvittää myös luokanopettajiksi opiskelevien näkemyksiä liittyen lahjakkaiden oppilaiden huomioimisen ja tukemisen tarpeellisuuteen. Tämän tutkimukseni teemahaastattelussa yhtenä alateemana oli kysymys siitä, miten tarpeellisena tai tarpeettomana haastatellut kokevat lahjakkaiden oppilaiden erityistarpeisiin vastaamisen. Aiheesta tuli aineistoon paljon mielenkiintoista pohdintaa:

”Onhan sillä sitten tosi suuri merkitys, että ne oppilaiden kyvyt löytyis, koska kuitenkin tarvitaan erilaisia ihmisiä erilaisiin ammatteihin ja asioita hoitamaan.” (Sini, 27 v.)

”Jotenki tommonen lahjakkaiden kasvatus tai tommonen.. ehkä enemmän mua kiinnostaa sitten se.. tuntuu, et nykyään puhutaan melkein enemmän niinku luovuudesta ja luovuustutkimuksesta kuin lahjakkuudesta.” (Ninni, 26 v.)

”Totta kai pitää ihan samalla lailla vastata kuin heikkojen oppilaiden tarpeisiin ihan samalla lailla niitten lahjakkaitten. Et se vaan on valitettava tosiasia, itsekin tähän syyllistyn, että helpommin tulee huomioitua ne, jotka tarvii sua. Että okei, hän pärjää, hän on tosi hyvä, hän pärjää, mutta nyt mun pitää olla tässä, kun hän tarvii mua.” (Milja, 24 v.)

Aineistosta nousi esiin myös se, että opettajan täytyy ottaa työssään huomioon kaikkien oppilaiden tarpeet ja se, että enemmän tukea tarvitsevat oppilaat menevät usein etusijalle. Opetuksen eriyttäminen jokaisen oppilaan tarpeisiin tulee tulevaisuudessa olemaan perusopetuksessa sekä haaste että mahdollisuus ja aihetta olisikin tarpeellista tutkia vielä lisää.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 2005. Koulun haasteet ja opettajan työn ”mieli”. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 19–35.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V. & Räsänen, P. 2008. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Helsinki: WSOY, 168–187.
- Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Bates, J. & Munday, S. 2005. Able, gifted and talented. New York: Continuum International Publishing Group.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Carman, C. A. 2011. Adding personality to gifted identification: Relationships among traditional and personality-based constructs. *Journal of advanced academics*, 22 (3), 412–446.
- Colangelo, N., Assouline, S. G., Marron, M. A., Castellano, J. A., Clinkenbeard, P. R., Rogers, K., Calvert, E., Malek, R. & Smith, D. 2010. Guidelines for developing an academic acceleration policy. *Journal of advanced academics* vol. 21, 180–203.
- Crepeau-Hobson, F. & Bianco, M. 2011. Identification of gifted students with learning disabilities in a response-to-intervention era. *Psychology in the schools*, 48 (2), 102–109.
- Davis, G. A., Rimm, S. B. & Siegle, D. 2011. Education of the gifted and talented. 6. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Ericsson, K. A., Roring, R. W. & Nandagopal, K. 2007. Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: an account based on the expert performance framework. *High ability studies*, 18 (1), 3–56.

- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 179–203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino Oy.
- Freeman, J. 2005. Permission to be gifted. How conception of goftedness can gchange lives. Teoksessa R. J. Sternberg & J. E. Davidson (toim.) Conception of giftedness. 2. painos. New York: Cambridge University press, 80–97.
- Gagné, F. 1985. Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. Gifted child quarterly / National association for gifted children, 29 (3), 103–112.
- Gagné, F. 2005. From gifts to talents. The DMGT as a developmental model. Teoksessa R. J. Sternberg & J. E. Davidson (toim.) Conception of giftedness. 2. painos. New York: Cambridge University press, 89–119.
- Gardner, H. 1993. Frames of mind. The theory of multiple intelligences. 2. painos. London: Fontana Press.
- Gardner, H. & Moran, S. 2006. The science of multiple intelligences theory: A response to Lynn Waterhouse. Educational psychologist 41 (4), 227–232.
- Grossman, P, Hammerness, K. & McDonald, M. 2009. Redefining teaching, re-imagining teacher education. Teachers and teaching: theory and practice, 15 (2), 273–289.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Tynjälä, P & Välijärvi, J. 2008. Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentosointimallia vertailussa. Kasvatus 39 (3), 108–120.
- Heikkinen, H. L. T., Syrjäläinen, E., Syrjäläinen, E. & Värri, V-M. 2008. Opettajan-koulutuksesta elämänmittaiseen kasvuun. Kasvatus 39 (3), 271–275.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hotulainen, R. 2010. Asiantuntijuuden ja huippusuoritusten kehittymisestä. Helsinki: Opetushallitus.

- Hotulainen, R. 2003. Does the cream always rise to the top? Correlation between pre-school academic giftedness and perception of self, academic performance and career goals, after nine years of Finnish comprehensive schooling. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Jones, N. D, Young, P. & Frank, K. A. 2013. The role of school-based colleagues in shaping the commitment of novice special and general education teachers. *Exceptional children*, 79 (3), 365–383.
- Jussila, J. 2006. Perusopetuksen laatu vai tuottavuus? Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Jyväskylä: PS-Kustannus, 47–56.
- Jussila, J. 2009. Yliopistollista opettajankoulutusta koskevien valtakunnallisten kehittämissuunnitelmien sisällölliset yleistavoitteet. Teoksessa K. Kurtakko, J. Leinonen & M. Pehkonen (toim.) Opettajaksi kehittyminen, hyvinvointi ja oppimisen strategiat. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 58–71.
- Jyrhämä, R. & Syrjäläinen, E. 2009. Ohjaussuhde, ohjaajan roolit ja pedagoginen ajattelu opetusharjoittelussa. *Kasvatus* 40 (5), 417–431.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Rähä, P. 2006. Mukautujasta aktiiviseksi päätöksentekijäksi – oivallisuusryhmä opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-Kustannus, 151–184.
- Kasanen, K. 2003. Lasten kykykäsitykset koulussa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kautto-Knape, E. 2012. Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus: aineistoperustainen teoria. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kaufman, S. B. & Sternberg, R. J. 2007. Giftedness in the euro-american culture. Teoksessa S. N. Phillipson & M. McCann (toim.) Conceptions of giftedness. Sociocultural perspectives. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 377–411.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Taikasana ”yksilöllisyys”. Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Jyväskylä: PS-Kustannus, 47–56.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.

- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 70–85.
- Kontoniemi, M. 2003. ”Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?” Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Korkiakangas, M. 2008. Sosiaalisen kognition kehitys. Teoksesta P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Helsinki: WSOY, 188–218.
- Krokfors, L. & Partikainen, S. 2006. Hyvä, paha opetus. Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Jyväskylä: PS-Kustannus, 29–45.
- Krokfors, L., Kynäslahti, H., Stenberg, K., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Byman, R. & Kansanen, P. 2009. Opettajia muuttuvaan kouluun – Tutkimuspainotteisen opettajankoulutuksen arviointia. Kasvatus 40 (3), 206–219.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2010. Oppimisen sillat: Kohti osallistuvia oppimisympäristöjä. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Tampere: Vastapaino Oy.
- Kuusela, J. & Hautamäki, J. 2002. Lahjakkaiden opetus. Teoksessa M. Janhukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 320–328.
- Lahtinen, N. 2011. Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Laine, S. 2010a. Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukeminen. Opetushallitus.
- Laine, S. 2010b. The Finnish public discussion of giftedness and gifted children. High ability studies vol. 21 (1), 63–76.
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksesta. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Leivo, M. 2010. Aikuisena opettajaksi. Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Leppälä, R. 2007. Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun kehittäminen yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa. Oulu: Oulun yliopisto.

- Linnilä, M-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Linnilä, M-L. 2011. Kumpi on valmis – lapsi vai koulu? Tampere: Mediapinta.
- Mehtäläinen, J. 1998. VSOP. Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu ala- ja yläasteilla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Meri, M. & Toom, A. 2006. Ei takomalla vaan kyselemällä – Sokraattinen menetelmä ja tahdikkuus opettajan taitavuuden elementteinä. Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Jyväskylä: PS-Kustannus, 57–68.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Methelp Ky.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 46–69.
- Mooij, T. 2008. Education and self-regulation of learning for gifted pupils: system design and development. Research papers in education vol 23, 1–19.
- Moran, S., Kornhaber, M. & Howard, G. 2006. Orchestrating multiple intelligences. Educational leadership, 64 (1), 22–27.
- Morisano, D. & Shore, B. M. 2010. Can personal goal setting tap the potential of the gifted underachiever? Roeper rewire, 32, 249–258.
- Niemi, H., Hansen, S-E., Jakku-Sihvonen, R. & Välijärvi, J. 2007. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Opetusministeriö: Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Osoitteessa: www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/Opettajankoulutus_2020.html. Viitattu 29.1.2013.
- Nikkola, T. 2007. Ristiriitojen kohtaaminen opettajankoulutuksen ja opiskelijavalintojen haasteena. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-Kustannus, 61–105.
- Nikkola, T. & Räihä, P. 2007. Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-Kustannus, 9–21.
- Nyman, T. 2009. Nuori opettaja työyhteisössä. Kasvatus 40 (4), 317–327.

- OAJ Opetusalan Ammattijärjestö. 2010. Opettajankoulutus Suomessa. Osoitteessa: www.oaj.fi/. Viitattu 29.1.2013.
- Opetusministeriö. 2001. Oppivelvollisuuden alentamisen vaikutuksista. Opetusministeriön työryhmien muistioita 20:2001. Osoitteessa: www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2001/Oppivelvollisuuden_alentamisen_vaikutuksista?lang=fi. Viitattu 29.1.2013.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3. painos. California: Thousand Oaks.
- Partikainen, R. 2009. Pedagoginen ajattelu ja toiminta opettajuuden ilmentäjänä. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Partikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) *Opettajuuteen ohjaaminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 23–25.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.
- Perusopetuslaki (21.8.1998/628).
- Poikkeus, A-M. 2008. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan*. Helsinki: WSOY, 122–138.
- Preckel, F., Götz, T. & Frenzel, A. 2010. Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. *British journal of psychology*, 80, 451–472.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., Soini, T. & Huusko, J. 2008. Luokan-, aineen- ja erityisopettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina. *Kasvatus* 39 (3), 218–234.
- Raehalme, O. & Talib, M. 2006. Opettajan käytännön luovuus - Vieläkö kansankynttilän liekki palaa? Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) *Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 69–80.
- Rakow, S. 2012. Helping gifted learners soar. *Educational leadership*, 2, 34–40.
- Ramos-Ford, V. & Gardner, G. 1991. Giftedness from a multiple intelligences perspective. Teoksessa N. Colangelo & G. A. Davis (toim.) *Handbook of gifted education*. Massachusetts: Allyn and Bacon, 55–64.
- Reis, S. & Renzulli, J. S. 2010/2011. Opportunity gaps lead to achievement gaps: Encouragement for talented development and schoolwide enrichment in urban schools. *Journal of education*, 80 (1/2), 43–49.

- Renzulli, J. S. 2005. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity. Teoksessa R. J. Sternberg & J. E. Davidson (toim.) *Conceptions of giftedness*. 2. painos. Cambridge: University press, 246–272.
- Robertson, S. G., Pfeiffer, S. I. & Taylor, N. 2011. Serving the gifted: A national survey of school psychologists. *Psychology in the schools*, 48 (8), 786–799.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2011. Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Räihä, P. 2010a. Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Räihä, P. 2008. Minua ei olisi pitänyt valita opettajankoulutukseen. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 121–157.
- Räihä, P. 2006. Rakenteisiin kätkeytyt asenteet opettajankoulutuksen tradition ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 205–235.
- Räihä, P. 2010b. Vakava-hankkeesta ei tullutkaan uuden ylioppilaan pelastajaa. *Kasvatus* 41 (3), 213–225.
- Räihä, P. & Rautiainen, M. 2008. Normaalikoulutko tieteellisen opettajankoulutuksen ja opettajien ammatillisen kehittymisen esteenä? *Kasvatus* 39 (4), 382–387.
- Räsänen, R. 2005. Erilaisuus koulussa ja opettajankoulutuksessa – Haaste ja rikkaus. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 79–94.
- Saari, S. 2002. Opettajankoulutuksen arviointi- ja kehittämiskeskustelu koulutuspoliittisessa kontekstissa. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Saloviita, T. 2009a. Antaako opettajankoulutus liian vähän tietoa erityiskasvatuksesta? *Kasvatus* 40 (4), 359–363.
- Saloviita, T. 2009b. Ryhmätyön rajattomat mahdollisuudet. Teoksessa T. Saloviita (toim.) *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 13–26.

- Schroth, S. T. & Helfer, J. A. 2009. Practioners' conceptions of Academic talent and Giftedness: Essential factors in deciding classroom and school composition. *Journal of advanced academics*, 20 (3), 384–403.
- Smutny, J. F., Walker, S. Y. & Meckstroth, E. A. 2007. *Acceleration for gifted learners, K–5*. California: A Sage Publications Company.
- Sternberg, R. J. 1991. Giftedness according to the Triarchic theory of human intelligense. Teoksessa N. Colangelo & G. A. Davis (toim.) *Handbook of gifted education*. Massachusetts: Allyn and Bacon, 45–54.
- Syrjäläinen, E. 2009. Tuottavuutta, mutta millä hinnalla? Opettajat kehittämisen kehässä. Teoksessa K. Kurtakko, J. Leinonen & M. Pehkonen (toim.) *Opettajaksi kehittyminen, hyvinvointi ja oppimisen strategiat*. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 140–71.
- Tunncliffe, C. 2010. *Teaching able, gifted and talented children*. London: Sage Publications Ltd.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T. & Kiviniemi, U. 2011. Integratiivinen pedagogiikka opetusharjoittelussa opettajan autonomisuuden tukena. *Kasvatus* 42 (4), 302–315.
- Uusikylä, K. 2005. *Lahjakkaiden kasvatusta*. 3. painos. Helsinki: WSOY.
- Uusikylä, K. 2003a. Oppiminen ja lahjakkuus. Teoksessa T. Allén (toim.) *Askelmerkit tulevaisuuteen. Suomi 2015 –ohjelman loppuraportti*. Helsinki: Sitra, 54–67.
- Uusikylä, K. 2003b. *Vastatulia. Inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Vanderkam, L. & Whitmore, R. 2009. What ever happened to grade skipping? *Education week*, 28 (37), 1–3.
- Vygotski, L. S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. (Käännös K. Helkama & A. Koski-Jännes. Venäjänkielinen alkuteos vuodelta 1931.) Helsinki: WSOY.
- Wellish, M. & Brown, J. 2012. An integrated identification and intervention model for intellectually gifted children. *Journal of advanced academics* 23 (2), 145–167.
- Yrjänäinen, S. 2011. “Onks meistä tähän?” Aineenopettajakoulutus ja opettajaopiskelijan toiminnallisen osaamisen palapeli. Tampere: Tampereen yliopisto.

LIITTEET

LIITE 1: Teemahaastattelurunko ja kysymykset.

1 Taustatiedot.

Ikä

Sukupuoli

Koulutus:

- » Opinnot ennen yliopisto-opintoja
- » Yliopisto, jossa opiskelet tällä hetkellä
- » Opintojen vaihe/ mahdollinen valmistuminen

Työkokemus:

- » Työkokemus opetustyöstä
- » Työharjoittelujen määrä
- » Onko määrä ollut mielestäsi riittävä?
- » Muu opetukseen liittyvä työkokemus (esim. koulunkäynninohjaajan työ)
- » Entä muu työkokemus?

2 Kokemus omasta opiskelusta.

Mikä on pääaineesi?

Entä sivuaineesi?

Minkä sivuaineesi koet antaneen eniten opettajantyötä ajatellen ja miksi?

Kuinka paljon koulutukseesi on sisältynyt erityispedagogiikan opintoja?

Onko tämä määrä ollut mielestäsi riittävä?

Ovatko luokanopettajaopintojen sisällöt vastanneet omia odotuksiasi, joita sinulla oli opintojesi

alkaessa?

- » Millä tavoin odotukset ovat täyttyneet? /
- » Millä tavoin opiskelu on poikennut odotuksistasi?

Mitkä opintosisällöt olet kokenut kaikkein tärkeimmiksi tulevaa opettajan työtäsi silmällä pitäen?

Minkälaisia opintosisältöjä toivoisit, että luokanopettajakoulutukseen olisi vielä kuulunut?

Minkä verran opinnoissasi on puhuttu kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä?

Koetko, että tämä määrä on ollut riittävä?

Minkälaisena koet koulutukseesi kuuluvan teorian ja käytännön yhteyden? Eli valmistavatko mielestäsi koulutukseesi kuuluvat teoriaopinnot käytännön työelämää varten?

Onko käsite tutkiva opettajuus sinulle opintojesi kautta tuttu?

Miten näet tutkivan opettajuuden toteutuvan käytännössä työelämässä?

3 Opetuksesta ja oppimisesta alakoulussa.

Minkälaiset asiat tekevät mielestäsi oppimisesta mielekästä alakoulussa?

Minkälainen on mielestäsi hyvä oppimisympäristö?

Minkälaiset asiat ovat merkityksellisiä liittyen oppilaan koulumenestykseen?

Minkälaisia ominaisuuksia hyvällä opettajalla tulisi mielestäsi olla?

Mistä seikoista voi johtua se, että vaikka suomalaiset oppilaat pärjäävät hyvin esim. PISA-tuloksissa, kansainvälisten vertailujen mukaan kouluviihtyvyys on Suomessa kuitenkin heikkoa?

4 Lahjakkuus ja lahjakkuuden näyttäytyminen.

Mitä ymmärrät käsitteellä lahjakas?

Minkälaisia erilaisilla tavoilla yksilö (lapsi ai aikuinen) voi mielestäsi olla lahjakas?

Millä tavoin erilainen lahjakkuus voi näyttäytyä oppilailla koulussa?

Minkälaisilla keinoilla ja menetelmillä erilaista lahjakkuutta voi mielestäsi tunnistaa koulussa?

5 Lahjakkaalle oppilaalle suunnatun opetuksen käsitteellistäminen.

Mitä termiä tai käsitettä opettajankoulutuksessa käytetään kuvaamaan eri tavoin oppiville oppilaille suunnattua opetusta?

Millä termiä tai käsitettä käyttäisit kuvaamaan lahjakkaille oppilaille suunnattua opetusta?

Mitä käsite eriyttäminen mielestäsi pitää sisällään?

Entä onko käsite yksilöllistäminen sinulle tuttu?

Miten ymmärrät tämän käsitteen?

Oletko kohdannut työssä/harjoittelujaksoilla oppilaita, joiden opetusta on eriytetty tai yksilöllistetty?

Jos olet, kerro, minkälaisia toimia näiden oppilaiden opetus on pitänyt sisällään?

6 Luokanopettajakoulutuksen antamat eväät lahjakkaiden oppilaiden huomioimiseen.

Kuinka paljon koulutuksessasi on puhuttu oppilaiden erilaisten tarpeiden tunnistamisesta ja huomioimisesta?

Koetko, että määrä on riittävä?

Minkälaisia erilaisia lahjakkaiden oppilaiden opetuksen keinoja ja menetelmiä olet oppinut tuntemaan luokanopettajakoulutuksessa?

Oletko työelämän tai harjoittelujen kautta saanut käytännön kokemuksia lahjakkaan oppilaan opetuksen toteuttamisesta koulussa?
Jos olet, kerro minkälaisia?

Millaiseksi koet luokanopettajakoulutuksen tarjoaman lahjakkaiden oppilaiden opetukseen liittyvän tiedon riittävyyden?

Entä oma henkilökohtainen kiinnostuksesi lahjakkaiden oppilaiden opetusta kohtaan.
Kiinnostaako tämä aihe?

7 Lahjakkaan oppilaan erityistarpeisiin vastaaminen.

Minkälaisia vaikutuksia koet olevan sillä, jos eri tavoin lahjakkaiden oppilaiden erityistarpeisiin ei koulussa vastata? Eli jos oppilaalla olisi halua ja kykyä kehittyä, mutta sitä ei huomioida.

Miten kuvailisit syitä, joista turhautumista ja alisuoriutumista voi oppilaille syntyä koulussa?

Millä tavoin turhautumista ja alisuoriutuminen voivat näyttäytyä oppilaiden koulutyössä?

Minkälaisen merkityksen koet oppilaan omalla aktiivisuudella ja motivaatiolla olevan lahjakkuuden kehittymiseen?

Entä minkälaisen merkityksen koet olevan koululla siinä, että oppilaan lahjakkuus tulee esiin ja kehittyy erityiseksi kyvyksi tai osaamiseksi?

Miten tarpeelliseksi tai tarpeettomaksi itse koet lahjakkaiden oppilaiden tarpeisiin vastaamisen?

8 Mitä muuta haluaisit aiheeseen liittyen sanoa?

LIITE 2: Haastattelun pääteemat haastateltaville.

1 Taustatiedot.

2 Kokemus omasta opiskelusta.

3 Opetuksesta ja oppimisesta alakoulussa.

4 Lahjakkuus ja lahjakkuuden näyttäytyminen.

5 Lahjakkaille oppilaille suunnattu opetus.

6 Luokanopettajakoulutuksen antamat eväät lahjakkaiden oppilaiden huomioimiseen.

7 Lahjakkaan oppilaan erityistarpeisiin vastaaminen.

LIITE 3: Esimerkki alkuperäisten ilmausten pelkistämisestä.
(Aineisto neljän informantin teemahaastatteluista.)

<i>Tutkimuskysymys 2.</i> <i>Minkälaisia menetelmiä valmistumassa olevilla luokanopettajaopiskelijoilla on käytössään lahjakkuuden tunnistamiseen perusopetuksessa?</i>		
Informantti	Alkuperäinen ilmaus (Ilmaukset siinä järjestyksessä, missä ne etenevät haastattelussakin!)	Pelkistetty ilmaus
Lukas, 28 v.	<p>”No, ehkä parhaiten se tulee, ku koulussa nyt aika paljon mitataan kokeilla justiin kaikenlaista osaamista.”</p> <p>”Tai sitten matikassa se on, et huomaa, että on ehtinyt laskemaan kaikki jo suunnilleen 15 minuutissa ja sitten et ”opettaja, lisää tehtäviä”.”</p> <p>”Kyllä se oppilaan suoritusten seuraaminen ja tämmönen, sitä kautta sen huomaa..”</p>	<p>Koetulokset.</p> <p>Tekee tehtävät nopeasti esim. matikantunnilla.</p> <p>Pyytää lisää tehtäviä.</p> <p>Oppilaan suoritusten seuraaminen.</p>
Aino, 40 v.	<p>”Jos antaa jonku eriyttävän, ylöspäin eriyttävän tehtävän, niin esimerkiks semmonen, että opeteltavasta asiasta tehään joku sanallinen tehtävä, kertoa sanallisesti sitä, niin sitte pystyy näkemään, no osaako hän soveltaa sitä tietoa, mitä hän on oppinu.”</p> <p>”Kyllähän sitä esimerkiks sosiaalista lahjakkuutta, miten sä vuorovaikutustilanteissa pärjät, niin sehän tulee aika äkkiä esille kyllä niinku ryhmätöissä ja muussa luokkatilanteissa.”</p> <p>”Totta kai havainnoimalla myös sitä, miten suoriutuu niistä tehtävistä ja miten osaa soveltaa sitä opittua asiaa.”</p> <p>”Se on nyt, kun miettii aikalaila suppee tapa, et sunhan pitää just onnistua siinä koetilanteessa, se pitää olla niinku absoluuttinen (naurahtaa) tai siis sillai kaikki muu sulkea pois, että en mä luottaisi ja mä oon niiku sanonutki jo tässä, et kun mä oon opettajana niin mä en piä hirveesti kokeita, et mä kyllä katon sen niinku muulla tavalla, että en niinku niinkään painota mitään koejuttuja, että on niin kuitenkin kapeaa, kapeaa se.”</p>	<p>Havainnoida, osaako oppilas soveltaa tietoa.</p> <p>Sosiaalista lahjakkuutta voi havainnoida vuorovaikutustilanteissa, kuten esim. ryhmätöissä ja muissa luokkatilanteissa.</p> <p>Havainnoimalla, miten oppilas suoriutuu tehtävistä.</p> <p>Havainnoimalla, miten oppilas osaa soveltaa opittua asiaa.</p> <p>Kokemus siitä, että pelkät koetulokset ovat suppea tapa todeta oppilaan osaamista.</p>

<p>Anu, 24 v.</p>	<p>”Ne taidot näkyy eri tavalla eri tunneilla.”</p> <p>”Toisaalta joskus lahjakkuus voi näkyä turhautumisena, et jos on oikeesti, jos koulu on liian helppoo ja kaikki, mitä tehdään on liian helppoo, tuntuu vaan siltä, et miks mä oo täällä, niin joskus oikeesti semmosten käytös-häiriöiden takana voi olla se, että niinku ei oo riittävästi haastetta.”</p> <p>”On sitte tietysti mahdollista tehdä psykologin testejä, joissa mitataan sitä todellista osaamista. Tosin ne psykologin mittauksetkin on semmoset, et ne kohdistuu vaan tietynlaiseen osaamiseen, et ne on pääasias semmosta matemaattista ajattelua ja tämmöstä päättelykykyä ja sit lukemista ja kirjottamista.”</p> <p>”Et vaan ne jotka on oikeesti niin lahjakkaita, et ne tekee kaikki tehtävät niinku siinä ajassa kun muut vasta alottelee, niin ne saa niitä semmosii.”</p>	<p>Oppilaiden taitojen havainnointi oppitunneilla.</p> <p>Voi näkyä myös turhautumisena ja käytöshäiriöinä. → Haasteiden puute.</p> <p>Psykologin testit (jotka tosin mittaavat vain tietynlaista osaamista).</p> <p>Toteaa, että oikeasti lahjakkaat tekevät tehtävät muite oppilaita nopeammin.</p>
<p>Ninni, 26 v.</p>	<p>”Oppilaan tuntemus.”</p> <p>”Kyl mä niinku voisin nähä hyvinkin, että et mä jotain pienimuotosta, vaikka jotain sosiometria mittauksia hyvinkin tekisin jossain omassa luokassa.”</p> <p>”Kyllä mä uskon, et semmosta niinku lahjakkuutta ja eri aloilla just sillai huomaa.”</p> <p>”Esimerkiksi sillai, et toiset oikeesti oppii jonku asian hirveen paljo nopeemmin ku toiset. Toiset tarvii hirveesti sitä toistoa ja treeniä ja sitten on niitä, jotka niinkun sä demonstroit jonku asian yhen kerran niin sit ne osaa sen.”</p> <p>”Jos miettii vaik matematiikkaa, niin mul on yks semmonen poika, joka niinku se tekee aina kaikki aukeaman tehtävät, lisätehtävät ja kotitehtävät ja sillä ei mee siihen enempää aikaa, ku monella muullekaan ja ne on silti aina oikein. Kyl mä uskon, et siinä on niinkun.. totta kai se myös, et se on treenannu niin paljo niin se sillä niinku automatisoitunu ne monet jutut, mutta mut on siel myös niinku selkeesti tämmöstä lahjakkuutta, mikä näkyy.”</p> <p>”Siitä näkee, et se hirveen nopeesti saa</p>	<p>Oppilaantuntemus.</p> <p>Sosiometriset mittaukset.</p> <p>Havaitseminen.</p> <p>Nopea oppiminen.</p> <p>Tekee paljon tehtäviä nopeasti ja tehtävät ovat aina oikein.</p> <p>Havainnointi.</p> <p>Ymmärtää asiat nopeasti.</p> <p>Oivaltaa asiat nopeasti.</p>

	<p>asioista kiinni, sillä jotenki sytyttää kauheen nopeesti.”</p> <p>”Ja sit se näkyy varmaan monesti myös kiinnostuksenaki. Must tuntuu, et aika monesti ihmiset on kiinnostuneita siitä, missä ne kokee olevansa hyviä.”</p> <p>”Kyllä ne tietää ne lapsetki tasan tarkkaan, kuka on missäkin aineesa kyvykäs. Kyllä ne niinku tietää sen, vaikka että mä oon hyvä matematiikassa ja englannissa, mut sitte taas mä en oo kovinkaan hyvä liikunnassa tai jotain niinku tällästä. Et silleen ne osaa aika hyvin ja ne tietää tosiaan toisistaanki.”</p>	<p>Näkyy kiinnostuksena. Kokee, että ihmiset ovat usein kiinnostuneita siitä, missä kokevat olevansa hyviä.</p> <p>Kokemus, että oppilaat tietävät, missä itse ovat hyviä sekä kuka on kyvykäs missäkin aineessa.</p>
--	---	---

LIITE 4: Esimerkki pelkistettyjen ilmausten yhdistämisestä.
(Aineisto neljän informantin teemahaastatteluista.)

<i>Tutkimuskysymys 2. Minkälaisia menetelmiä valmistumassa olevilla luokanopettajaopiskelijoilla on käytössään lahjakkuuden tunnistamiseen perusopetuksessa?</i>		
Tietoja informantista (HUOM! Työkokemus luokan- tai erityisluokanopettajan työstä.)	Pelkistetty ilmaus	Yhdistellyt ilmaukset
Lukas, 28 v. Ei aikaisempaa tutkintoa. Ei erityispedagog. opintoja. Ei esi- ja alkuopetuksen opintoja. Työkokemus n.6 kk. Ensimmäistä kertaa pidemmässä työsuhteessa opettajana.	Koetulokset. Tekee tehtävät nopeasti esim. matikantunnilla. Pyytää lisää tehtäviä. Oppilaan suoritusten seuraaminen.	Koetulokset. Havainnointi. → Nopeus → Pyytää lisää tehtäviä. → Suoritusten seuraam.
Aino, 40 v. Aikaisempi tutkinto. Erityispedagog. laaja sivuaine. Esi- ja alkuopetus sivuaineena. Työkokemus alle 3 v. MUUTA: Suorittanut lahjakkuuteen liittyvän opintojakson itsenäisesti.	Havainnoida, osaako oppilas soveltaa tietoa. Sosiaalista lahjakkuutta voi havainnoida vuorovaikutustilanteissa, kuten esim. ryhmätöissä ja muissa luokkatilanteissa. Havainnoimalla, miten oppilas suoriutuu tehtävistä. Havainnoimalla, miten oppilas osaa soveltaa opittua asiaa. Kokemus siitä, että pelkät koetulokset ovat suppea tapa todeta oppilaan osaamista.	Havainnointi. → Tiedon soveltaminen. → Vuorovaikutustilanteet. → Tehtävistä suoriutuminen. (HUOM! Koetulokset suppea tapa todeta osaamista.)
Anu, 24 v. Ei aikaisempaa tutkintoa. Erityispedagogiikka pääaineena. Ei esi- ja alkuopetuksen opintoja. Työkokemus alle 1 kk. Haastattelun tekemisen aikaan harjoittelussa.	Oppilaiden taitojen havainnointi oppitunneilla. Voi näkyä myös turhautumisena ja käytöshäiriöinä. → Haasteiden puute. Psykologin testit. (Jotka tosin mittaavat vain tietynlaista osaamista.) Oikeasti lahjakkaat tekevät tehtävät muita oppilaita nopeammin.	Havainnointi. → Nopeus. → Taidot. → Käyttäytyminen. Psykologin testit (mittaavat vain tietynlaista osaamista.)

<p>MUUTA: Lukenut kirjallisuutta aiheesta oman mielenkiinnon vuoksi.</p>		
<p>Ninni, 26 v. Ei aikaisempaa tutkintoa. Ei erityispedagogiikan opintoja. Esi- ja alkuopetus sivuaineena. Työkokemus n.2 kk. Ensimmäistä kertaa pidemmässä työsuhhteessa opettajana.</p> <p>MUUTA: Osallistunut lahjakuustutkija Kari Uusikylän kursseille.</p>	<p>Sosiometriset mittaukset. Havaitseminen. Nopea oppiminen. Tekee paljon tehtäviä nopeasti ja tehtävät ovat aina oikein. Havainnointi. Ymmärtää asiat nopeasti. Oivaltaa asiat nopeasti. Näkyy kiinnostuksena. Kokee, että ihmiset ovat usein kiinnostuneita siitä, missä kokevat olevansa hyviä. Oppilaat tietävät, missä itse ovat hyviä sekä kuka on kyvykäs missäkin aineessa.</p>	<p>Sosiometriset mittaukset.</p> <p>Havainnointi. → Nopeus. → Kiinnostus.</p> <p>Itsearviointi.</p> <p>Vertaisarviointi.</p>