

**”VÄLILLÄ ON VÄHÄN TYLSÄÄ, KUN NE ON SILLEEN
AIKA HELPPOJA”**

**Lahjakkaiden kuudesluokkalaisten oppilaiden opetus ja oppiminen:
opettajien ja oppilaiden käsityksiä.**

Nelli Jaskari ja Leila Karvonen

Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma

Kevät 2014

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä

Jaskari, N., Karvonen, L. 2014. ”Välillä on vähän tylsää, kun ne on silleen aika helppoja” Lahjakkaiden kuudesluokkalaisten oppilaiden opetus ja oppiminen: opettajien ja oppilaiden käsityksiä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma. 107 sivua.

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, minkälaisia käsityksiä luokanopettajilla on lahjakkuudesta koulussa, miten opettajat huomioivat lahjakkaan oppilaan opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa, sekä millaisia haasteita lahjakkaiden opetuksessa on. Tutkimme myös, miten lahjakkaat oppilaat kuvaavat itseään oppijoina ja kuinka tyytyväisiä he ovat koulunkäyntiin ja saamaansa opetukseen. Lahjakkuuden määrittelyssä nojasimme Renzullin (1986) kolmen ympyrän malliin, jossa lahjakkuuden osatekijöinä nähdään olevan keskimääräistä korkeampi kyvykkyys, luovuus ja motivaatio. Valitsimme tutkimukseen oppilaita, joilla oli Renzullin mallin mukaisesti korkean kyvykkyyden lisäksi luovuutta ja korkea motivaatio koulunkäyntiä kohtaan. Tutkimusotteenamme oli laadullinen ja toteutimme neljän opettajan ja neljän oppilaan haastattelut keskisuomalaisissa kouluissa. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysillä.

Tutkimuksessamme selvisi, että opettajat tiedostivat lahjakkaan opetuksen eriyttämisen tarpeen, mutta siihen ei aina nähty olevan riittävästi resursseja. Isossa luokassa opettajan tuki riittää useimmiten ainoastaan heikommille oppilaille, jotta he pysyvät muun luokan tahdissa. Oppilaat kuvailivat koulunkäyntiä helpoksi ja vaivattomaksi, mutta ilmi tuli myös ajoittainen liian hitaasti eteneminen ja tylsyys. Opettajat kuitenkin kertoivat yrittävänsä haastaa oppilaiden taitoja ja kehittää heidän oppimistaan. Lisätehtäviä lahjakaille ei aina ollut ja yleensä ne olivat opettajan antamia monisteita tai kirjan lukemista. Oppilaat olivat toimineet apuopettajina ja auttaneet muita luokassa. Lahjakkaat viihtyivät koulussa, mutta toivoivat lisää toiminnallista opetusta ja virikkeitä. Tutkimuksessamme kävi ilmi, että lahjakkaat oppilaat opiskelevat opiskelun ja tulevaisuuden vuoksi, kuten saadakseen hyvän työn, ja ovat motivoituneita opiskeluun. Opettajat kuvailivat lahjakkaiden olevan useimmiten itseohjautuvia.

Tutkimus oli tarpeellinen, koska lahjakkaiden oppilaiden omia kokemuksia ja näkemyksiä koulunkäynnistä ei ole paljoa tutkittu. Oppilaan näkökulman huomioiminen on tärkeää lahjakkaan opetuksen kehittämisessä.

Avainsanat: lahjakkuus, eriyttäminen, lahjakkaat oppilaat, teoria-aineet

Sisällysluettelo

1 Johdanto.....	4
2 Lahjakkuus.....	6
2.1 Lahjakkuusteorit.....	7
2.1.1 Joseph Renzulli: kolmen ympyrän malli.....	7
2.1.2 Muita lahjakkuusteorioita.....	10
2.1.3 Lahjakkuusteorit tässä tutkimuksessa.....	13
3 Lahjakkaiden opetus.....	14
3.1 Sosiokonstrukttiivinen oppimiskäsitys ja Lev Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke....	15
3.2 Lahjakkaan oppilaan tunnistaminen.....	17
3.3 Lahjakkuuden osa-alueet.....	19
3.4 Eriyttäminen.....	21
3.5 Lahjakkaan oppilaan eriyttäminen.....	22
3.5.1 Lahjakas oppilas inklusiivisessa luokassa.....	22
3.5.2 Akseleraatio.....	23
3.5.3 Ryhmittely.....	25
3.6 Lahjakkaiden opetus ja siihen kohdistuvat asenteet.....	26
3.7 Tutkimustietoa lahjakkaiden koulukokemuksista.....	28
4 Lahjakkaiden opetuksen haasteita koulussa.....	31
4.1 Resurssit lahjakkaiden opetukselle.....	31
4.2 Alisuoriutuminen.....	32
4.3 Lahjakkaille tyypillisiä ongelmia koulussa.....	33
5 Tutkimusmenetelmä ja tutkimuksen kulku.....	35
5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	35
5.2 Laadullinen tutkimus.....	36
5.3 Haastattelu tutkimusmetodina.....	37
5.4 Sisällönanalyysi aineiston analyysimenetelmänä.....	39
5.5 Tutkimuksen toteutus.....	40
5.6 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	43
6 Tulokset.....	46
6.1 Opettajien käsitykset lahjakkaista koulussa.....	46

6.1.1 Lahjakkuuden monimuotoisuus	46
6.1.2 Tyypilliset ominaispiirteet.....	48
6.1.3 Motivaatio ja aktiivisuus	50
6.1.4 Rooli luokassa ja kouluyhteisössä.....	51
6.2 Lahjakkaiden opetuksen suunnittelu ja toteutus	53
6.2.1 Hyvän opetuksen edellytykset.....	54
6.2.2 Eriyttäminen	56
6.2.3 Oppiaineiden erot eriyttämisessä.....	57
6.2.4 Tasoryhmittely eriyttämiskeinona	59
6.2.5 Huomioiminen luokan ja koulun tasolla	60
6.3 Lahjakkaiden opetuksen haasteet.....	63
6.3.1 Resurssit	63
6.3.2 Alisuoriutuminen ja turhautuminen.....	64
6.3.3 Eriyttämisen haasteet.....	66
6.3.4 Tunnistamisen vaikeus	67
6.4 Lahjakkaiden oppilaiden käsitys itsestään oppijoina	69
6.4.1 Oma kokemus oppimisesta.....	69
6.4.2 Kokemukset oppiaineiden haastavuuseroista.....	70
6.4.3 Syyt oppiaineiden mielenkiintoisuuden taustalla	71
6.5 Lahjakkaiden oppilaiden tyytyväisyys opetukseen ja koulunkäyntiin.....	72
6.5.1 Hyvän opetuksen piirteet lahjakkaiden oppilaiden kuvaamana	73
6.5.2 Mielekkäät työtavat	74
6.5.3 Oppituntien haasteellisuus oppilaiden kokemana	75
6.5.4 Kouluviihtyvyys ja siihen vaikuttavat seikat lahjakkaiden kertomana	76
7 Pohdinta	78
7.1 Lahjakkaan oppilaan eriyttämisen mahdollisuudet ja haasteet.....	78
7.2 Tutkimuksen merkitys luokanopettajan työlle ja lahjakkaille oppilaille	84
7.3 Tutkimuksen arviointi ja luotettavuus	86
7.4 Jatkotutkimusaiheita	88
LÄHTEET	90
Liitteet.....	99

1 Johdanto

Tutkimusaiheemme on tärkeä, koska lahjakkaat oppilaat ovat suomalaisessa koulujärjestelmässä jääneet vähemmälle huomiolle. Vaikka suomalainen koulu on Välijärven (1998) mukaan oppimistuloksissa mitaten menestynyt hyvin kansainvälisessä vertailussa, korkeatasoisten suoritusten osuus on kuitenkin vähäinen. Siksi on aiheellista pohtia, ottaako koulujärjestelmämme riittävästi huomioon lahjakkaat oppilaat. (Välijärvi, 1998, 91.)

Oppilaan yksilöllisen taitotason huomioiminen ja opetuksen eriyttäminen sen mukaisesti on opettajan työssä yksi tärkeimmistä lähtökohdista, mutta painottuu käytännön koulutyössä usein heikompien oppilaiden tukemiseen. Aiemmat tutkimuksetkin käsittelevät enemmän heikompien oppilaiden eriyttämistä (Tirri & Kuusisto, 2013, 84). Tässä tutkimuksessa selvitämme lahjakkaiden opetusta ja eriyttämistä, koska koimme tärkeänä kiinnittää huomio toiseen, vähemmän huomioituun ääripäähän. Mielestämme on tärkeää selvittää, kuinka hyvin opettajat kykenevät huomioimaan lahjakkaat oppilaat, koska opettajankoulutuksessa lahjakkaiden eriyttämisestä ei juuri ole puhuttu. Siksi aiheeseen paneutuminen tuntui hyödylliseltä omaa tulevaa opettajan työtä ajatellen.

Usein lahjakkaiden tutkimus on rajoittunut siihen, että tutkitaan opettajien käsityksiä lahjakkaiden opetuksesta, tai lahjakkaan oppilaan kokemuksia tietyssä oppiaineessa. (ks. Valta, 2000; McCoach & Siegle, 2007, Toivanen 2012.) On tärkeää, että monipuolisesti koulussa lahjakkaiden oppilaiden omia koulukokemuksia tutkitaan, jotta saadaan tietoa, millaista koulunkäynti on heille ollut ja mitä siinä mahdollisesti voitaisiin muuttaa, jotta opetus tukisi paremmin tällaisten oppilaiden oppimista. Suomessa valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa (2004) sanotaan opetuksessa tärkeää olevan sekä yksilöllinen että yhteisöllinen oppiminen, jossa yksilö toimii aktiivisena tiedon prosessoijana rakentaen vanhan tiedon päälle uutta (Opetushallitus 2004, 18). Vygotsky (1982) on esittänyt, että oppimisen tulisi tapahtua osaamisen ylärajoilla eli lähikehityksen vyöhykkeellä (Vygotsky, 1982, 187-186). Tutkimme, ovatko lahjakkaat oppilaat saaneet tällaista oman taitotason ylärajoilla olevaa opetusta. Lisäksi olemme kiinnostuneita tutkimaan, millaisia keinoja opettajat käyttävät lahjakkaiden oppimisen turvaamiseksi. Pidämme tärkeänä, että tutkimuksessamme huomioidaan sekä opettajien että oppilaiden näkökulma, jotta ilmiöstä saadaan riittävän monipuolinen käsitys.

Tavoitteena pro gradu -työssämme on tutkia koulussa hyvin menestyvien kuudesluokkalaisten koulukokemuksia sekä opettajien käsityksiä tällaisten oppilaiden opetuksesta. Lisäksi olemme kiinnostuneita, mitä haasteita lahjakkaiden opetukseen liittyy opettajien mielestä. Lahjakkaita oppilaita tutkiessamme painotamme teoria-aineissa menestymistä, mutta emme kuitenkaan vain kouluarvosanoja, vaan tarkoituksenamme on tutkia oppilaita, joille koulunkäynti on vaivatonta. Tavoitteenamme on ollut löytää sellaiset oppilaat, jotka eivät tarvitse opiskelussaan ulkoista motivointia, vaan ovat itseohjautuvia ja kiinnostuneita koulunkäynnistä, sekä menestyvät koulussa useimmissa teoria-aineissa. Olemme valinneet tutkimuksen kohdejoukoksi kuudesluokkalaiset, sillä heille on jo kertynyt koulukokemuksia usean vuoden ajalta. Haastattelemme tutkimuksessa neljää opettajaa sekä neljää oppilasta kuudennelta luokalta.

Lahjakkuus on käsitteenä moniulotteinen ja -merkityksinen. Lahjakkuusteorioita tutkiessamme olemme tutustuneet Renzullin kolmen ympyrän malliin, jossa älykkyyteen nähdään kuuluvaksi luovuus, motivaatio ja keskimääräistä korkeampi kyvykkyys (Renzulli, 1986, 65). Siten mallissa lahjakkuus sisältää useita puolia, eikä pelkästään älykkyystestien mitattua kyvykkyttä: tämä vastaa hyvin omaakin lahjakkuuskäsitystämme. Laadimme opettajille Renzullia ja Hartmania (1975) mukailleen kaavakkeen, jossa on kuvattu lahjakkaan oppilaan tunnuspiirteitä. Tämän avulla opettaja valitsi luokaltaan osallistujan tutkimukseemme. Jouduimme ajan rajallisuuden vuoksi sulkemaan pois erilaiset kuvailevat menetelmät (esimerkiksi haastattelu) lahjakkaan tunnistamisessa. Tiedonkeruumenetelmänä käytimme teemahaastattelua niin opettajien kuin oppilaidenkin kohdalla.

2 Lahjakkuus

Tässä luvussa esittelemme lahjakkuus -käsitteen taustaa, sekä sitä, miten se on muuttunut historiansa aikana. Lahjakkuusteorioista käsittelemme ensin Renzullin kolmen ympyrän mallin, johon pääasiassa nojaamme tutkimuksessamme. Sen jälkeen esittelemme tunnetuimmista lahjakkuusteorioista omaa tutkimustamme Renzullin mallin lisäksi parhaiten tukevat lahjakkuusteoriat, jotka ovat Gardnerin ja Sternbergin mallit. Lopuksi vertailemme näiden teorioiden eroja ja yhtäläisyyksiä, ja selvitämme niiden merkitystä omassa tutkimuksessamme.

Lahjakkuus on kiinnostanut ihmisiä jo vuosisatoja. Aiemmissa tutkimuksissa lahjakkuus on pitkään rinnastettu älykkyyteen. Sternberg, Lautrey ja Lubart (2003) toteavat, että älykkyyttä on vaikeaa määritellä sen moniulotteisuuden vuoksi. Älykkyystestien tulokset eivät välttämättä korreloi esimerkiksi musikaalisen lahjakkuuden kanssa. (Sternberg, Lautrey & Lubart 2003, 324.) Kuuselan ja Hautamäen (2002) mukaan älytermi viittaa ymmärtämiseen, oivaltamiseen ja tajuamiseen, ja älykkyydellä tarkoitetaan kognitiivisia kykyjä. Älykkyuden tutkimus on yleensä kokeellista ja tavoitteena on enemmän prosessin kuin tuotoksen tarkastelu. Suppeasta älykkyuden määritelmästä huolimatta testeillä mitattu älykkyys ennustaa koulumenestystä melko hyvin. (Kuusela & Hautamäki, 2002, 323.) Älykkyystestit mittaavat usein luotettavasti verbaalista lahjakkuutta ja järjestykykyä sen sijaan, että mittaisivat kaikkia lahjakkuuden lajeja. Kapealaisuus on älykkyystesteille ominaista, eikä niiden ole tarkoituskaan mitata kaikkea lahjakkuutta. (Uusikylä, 1991, 300.) Niillä on siis tietyt rajoitukset, eivätkä ne ota huomioon älykkyuden moniulotteisuutta. Lahjakkuus on aina myös kulttuurisidonnaista, ja tämän vuoksi älykkyystestit tuottavat erilaisia tuloksia eri ryhmissä. (Lehtonen, 1994, 23.)

Älykkyys liitetään yleisesti lahjakkuuden määritelmään, mutta yhä enemmän lahjakkuus-käsitettä ollaan laajentamassa perinteisen älykkyystestien mittaaman älykkyuden ulkopuolelle (Uusikylä, 1994, 44). Älykkyyttä on alettu pitää yhtenä lahjakkuuden osatekijänä (Lehtonen, 1994, 13). Myös Kuusela ja Hautamäki (2002) pitävät älykkyyttä lahjakkuuden alakäsitteenä, sillä ihminen, joka ei saavuta älykkyystesteissä huipputuloksia, voi olla jollain muulla tavalla lahjakas (Kuusela & Hautamäki, 2002, 320). Lah-

jakkuuden nähdään kehittyvän perimän, ympäristön, yksilön oman kykyrakenteen sekä motivaation yhteisvaikutuksessa (Uusikylä 1994, 106).

2.1 Lahjakkuusteoriat

Lahjakkuudelle ei ole olemassa yhtä yleispätevää, kansainvälisesti hyväksyttyä määritelmää (Davis & Rimm, 1989,8). Käsitys lahjakkuudesta on hyvin kulttuurisidonnaista ja heijastelee kunkin yhteisön arvostuksia (Lehtonen, 1994, 13).

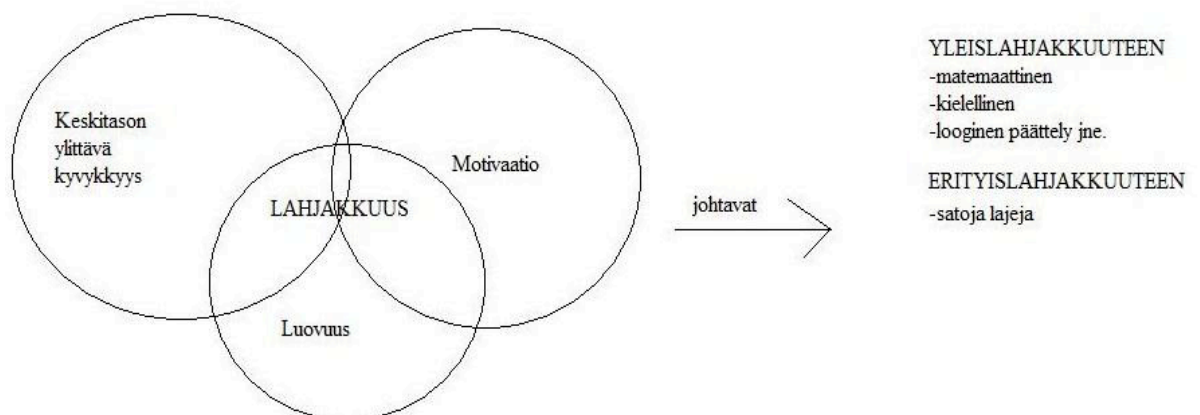
Seuraavassa esittelemme tunnetuimpia lahjakkuusteorioita, joita on sovellettu myös koulumaailmaan. Sternbergin ja Davidsonin (1986) mukaan lahjakkuusteoriat voidaan jakaa implisiittisiin ja eksplisiittisiin. Implisiittisillä teorioilla tarkoitetaan tutkijoiden omiin käsityksiin pohjautuvia määritelmiä, eivätkä ne ole empiirisesti mitattavissa. Eksplisiittisten teorioiden paikkansapitävyyttä voi tutkia empiirisesti eli ne ovat testattavissa. Eksplisiittisiin teorioihin kuuluvat kehitysteoriat ja kognitiiviset teoriat. (Sternberg & Davidson, 1986.) Molemmat teoriat ovat tärkeitä ja hyödyllisiä, vaikkakin implisiittiset teoriat ovat usein helpommin sijoitettavissa käytäntöön ja jokapäiväisiin arjen tilanteisiin (Sternberg & Zhang, 1995). Esittelemme seuraavaksi implisiittisistä teorioista Renzullin kolmen ympyrän mallin sekä eksplisiittisistä teorioista Sternbergin teorian ja Gardnerin moniälykkyysteorian.

2.1.1 Joseph Renzulli: kolmen ympyrän malli

Renzulli (2003) esittää aloittaneensa lahjakkuuden tutkimisen 1970-luvun alussa (Renzulli, 2003, 75). Hän toteaa lahjakkuuden kiinnostaneen ihmisiä jo ennen kirjoihin painettua historiaa. Lahjakkaat ihmiset ovat herättäneet mielenkiintoa eri aikakausina lähes jokaisessa kulttuurissa. Samalla lahjakkuuden osatekijöistä on väitelty ja niistä väitellään yhä edelleen. Renzullin mukaan ei ole yhtä ainoaa tapaa mitata älykkyyttä, ja näin ollen älykkyystestitulokset eivät korreloi suoraan yksilön älykkyuden kanssa. Koulussa koetuloksissa näkyvän lahjakkuuden (engl. Schoolhouse giftedness/lesson-learning giftedness) ja älykkyystestien korkeiden tulosten on kuitenkin todettu korreloivan keskenään. Ihmiset, jotka menestyvät älykkyystestien tehtävissä, suoriutuvat yleensä hyvin

myös koulutehtävissä. Älykkyystestien ja koulutehtävien onkin katsottu olevan keskenään hyvin samanlaisia ja mittaavan samoja asioita. Älykkyystestitulokset eivät kuitenkaan ole ainoita tekijöitä, jotka ennustavat koulumenestystä. Älykkyystestilahjakkuuden ohella Renzulli esittää olevan luovaa ja tuottavaa lahjakkuutta. (engl. Creative/productive giftedness). (Renzulli, 1986, 56–59.)

Renzulli (1986) on esittänyt lahjakkuutta käsittelevän kolmen ympyrän mallin. (Kuvio 1.) Siinä lahjakkuuden keskeisiksi osa-alueiksi nimetään keskitasoa selvästi korkeampi kyvykkyys, opiskelumotivaatio sekä luovuus. (Renzulli, 1986, 65.) Renzullin (2006) tavoitteena on ollut kuvata ihmisen luovan tuotteliaisuuden kolme tärkeintä ulottuvuutta. Teoria sisältää erottelun Renzullin nimeämän kouluarvosanalahjakkuuden ja luovan lahjakkuuden välillä. (Renzulli, 2006, 226.) Renzullin (1986) mukaan kyvykkyys käsittää yleisen lahjakkuuden eli verbaalisen ja numeerisen ajattelun, avaruudellisen hahmotuskyvyn, muistin ja sanasujuvuuden, tiedon automaattisen, nopean ja tarkan käsittelyn sekä valikoivan muistiin palauttamisen. Se kattaa myös erityiskyvyt, joita ovat esimerkiksi erilaiset kyky-yhdistelmät sekä tiedonjärjestämisen ja -hankinnan kyvyt, kuten kyky erottaa oleellinen tieto epäoleellisesta. (Renzulli, 1986, 65–66.) Uusikylä (1994) toteaa toisen tärkeän osa-alueen Renzullin mallissa olevan opiskelumotivaatio eli tehtävään sitoutuminen. Tällä tarkoitetaan kykyä innostua ja kiinnostua halutusta aiheesta ja opiskella sitä pitkäjänteisesti, korkeaa tavoitteiden asettamista sekä luottamusta omaan kykyihinkin. Mallin viimeinen osa-alue on luovuus, joka tarkoittaa ajattelun sujuvuutta ja omaperäisyyttä, halua oppia uutta sekä ottaa riskejä, uteliaisuutta sekä herkkyyttä reagoida ympäristön ärsykkeisiin. (Uusikylä, 1994, 46–47.)



Kuvio 1. Renzullin kolmen ympyrän malli (Renzulli, 1986, 65.)

Renzulli (2006) korostaa kolmen ympyrän mallissa vuorovaikutusta kouluarvosanalahjakkuuden sekä luovan lahjakkuuden välillä. Näiden kahden vuorovaikutusongelmanratkaisutilanteessa on edellytys luovalle ja tuottavalle prosessille. Malliesimerkkinä toimii Albert Einstein, joka oli hyvin älykäs ja tutkimuksissaan motivoitunut, mutta hänet erotti muista yhtä pätevistä ja motivoituneista teoreetikoista luovuus tarkastella ympäröivää maailmaa. (Renzulli, 2006, 226–227.) Renzullin mallia on kritisoitu älykkyyden ja luovuuden liittämisestä toisiinsa, sillä on olemassa esimerkiksi ammatteja, joissa menestyminen ei edellytä luovuutta. (Uusikylä, 1994, 48.) Renzulli (1986) on kuitenkin painottanut, että molemmat lahjakkuustyypit ovat yhtä tärkeitä, ja yleensä niiden välillä on vuorovaikutusta (Renzulli, 1986, 57). Teorian toisen tärkeimmän näkökohdan Renzulli (2006) toteaa olevan siinä, että kyvyt, kuten yleinen älykkyys, pysyvät yleensä samoina, kun taas luovuus ja motivaatio ovat tehtävä- sekä tilannesidonnaisia (Renzulli, 2006, 227). Luovan lahjakkuuden sekä opiskelumotivaation nähdään ilmenevän tietyissä ihmisissä, tiettyinä aikoina ja tietyissä olosuhteissa (Renzulli, 2006, 227; Kaufman & Sternberg, 2007, 389).

Mallin lahjakkuusalueet ovat päällekkäisiä ja vuorovaikuttavat keskenään, mutta kaikki elementit eivät välttämättä toteudu samanaikaisesti tilanteissa, jotka vaativat lahjakkuutta. Malli kattaa paljolti sen, mitä ajatellaan kuuluvaksi lahjakkuuden piiriin. Tämä laajuus ja epäteoreettisuus on myös mallin heikkous. (Uusikylä, 1994, 47.) Lisäksi voidaan kyseenalaistaa motivaation merkitys lahjakkuudessa. Toki on totta, että esimerkiksi koulussa opiskelumotivaation osuus hyvään menestymiseen on tärkeä, mutta jos ajatellaan lahjakkuutta olevan vain silloin, kun kaikki edelliset toteutuvat, jää lahjakas alisuoriutuja tämän määritelmän ulkopuolelle. Renzulli on kuitenkin myöhemmin korjannut malliaan ja todennut, että kaikissa tilanteissa näiden kaikkien lahjakkuuden osa-alueiden ei tarvitse ilmetä yhtä aikaa. (Jarrell & Borland, 1990, 288–308.)

Renzullin teorian pohjalta on syntynyt kouluissa käytettävä rikastamisohjelma. Renzullin (1995) mukaan hänen ja Reisin kehittämän koulukohtaisen rikastamisen mallin (engl. The Schoolwide Enrichment Model, SEM/The Enrichment Triad Model) tarkoitus on ollut luoda jo olemassa olevien koulun rakenteiden sekä opetussuunnitelman sisään erilaisia oppilaita haastavia oppimiskeinoja. Tavoite on edistää jokaisen oppilaan opiskelumotivaatiota hänen omien kykyjensä, mielenkiinnon kohteidensa sekä oppimistyyliensä pohjalta sisällyttämällä opetusta rikastuttavia keinoja jo olemassa olevaan opetussuunnitelmaan. (Renzulli, 1995, 162.) Renzullin ja Reisin (2010) mukaan SEM tarjo-

aa oppilaille kolme rikastamiskeinoa. Ensimmäinen taso kattaa yleiset tutkivat tehtävät, jotka eivät välttämättä kuulu lukujärjestykseen. Tehtävät ovat riittävän mielenkiintoisia ja motivoivia, sillä niiden tarkoitus on ohjata oppilaita heitä kiinnostavien asioiden pariin. Näitä voivat olla esimerkiksi koulussa vieraileva esiintyjä, videot, Internetin käyttö sekä väittelyn järjestäminen. Toinen taso sisältää ajattelutaitojen rikastamista, kuten ajattelun kehittämistä. Toiseen tasoon eli ryhmäharjoitusten ominaisuuksiin kuuluvat eri menetelmät, työtavat ja materiaalit, jotka tukevat oppilaan itsenäistä opiskelua. (Reis & Renzulli, 2010, 44–45.) Kolmannen tason tehtävät ovat tutkimuksellisia ja oppilaat työskentelevät perusteellisesti tietyn ongelman tai projektin parissa (Reis & Renzulli, 2010, 45). Kolmannen tason rikastaminen pitää Renzullin (2006) mukaan sisällään yksilön tai ryhmän oman kiinnostuksen pohjalta valitut tutkimukset käytännön ongelmien parissa (Renzulli 2006, 234).

Renzullin (2006) mukaan ensimmäisen ja toisen tason rikastamista on suositeltu kaikille oppilaille. Kolmannen tason rikastaminen sen sijaan on tarkoitettu niille, jotka haluavat työstää ongelmia, joihin ei ole yhtä ainuttakaan ratkaisua. Nämä opiskelijat haluavat edetä kohti tutkivaa ja luovaa oppimista. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että ensimmäisen ja toisen tason oppijat olisivat lahjattomia ja kolmannen tason rikastaminen olisi tarkoitettu vain lahjakkaille. Ensimmäisen ja toisen tason rikastamisen tarkoituksena on ennemminkin näyttää, millaisissa olosuhteissa oppilas olisi valmis kehittämään omaa oppijuuttaan. (Renzulli, 2006, 234.)

2.1.2 Muita lahjakkuusteorioita

Robert J. Sternberg on yksi huomattavimmista nykyaikaisista älykkyyden tutkijoista. Hän on pyrkinyt sisällyttämään älykkyyden käsitteeseen myös käytännön älykkyyden sekä tekemään tutkimuksesta sovelluskelpoista muuallekin kuin länsimaihin. (Lonka & Hakkarainen, 1995, 5.) Hänen teoriassaan (engl. triarchic theory) on keskeistä, että lahjakkuudessa huomioidaan sekä yksilön sisäiset ja ulkoiset tekijät että niiden keskinäinen vuorovaikutus. Teorian mukaan on olemassa kolmenlaista lahjakkuutta: analyyttinen, luova ja käytännöllinen lahjakkuus. Analyyttisesti lahjakkaat kykenevät analysoimaan, arvioimaan ja kritisoidaan tietoa. Luovasti lahjakkaat ovat taitavia keksimään ja luomaan uutta. Käytännöllisesti lahjakkaat taas osaavat soveltaa tietoa ja käyttää sitä hyö-

dykseen. Lahjakkuus ilmenee joko yhden tai useamman edellä mainitun osa-alueen taitona, ja erilaiset yhdistelmät näistä tuottavat erilaisia lahjakkuuden lajeja. (Sternberg, 1985.) Sekä Renzullin että Sternbergin teorioihin sisältyy luovuus osana älykkyyttä. Renzullin mallin mukaan lahjakkuudessa on siis olennaista kaikkien kolmen lahjakkuustyypin esiintyminen, kun taas Sternbergillä korkeaa lahjakkuutta voi esiintyä yhdessä, kahdessa tai kaikissa kolmessa lahjakkuuden tyypissä. (Miller, 2012, 95.)

Sternberg (1998) on myös esittänyt, miten hänen teoriaansa voidaan soveltaa kouluissa. Hän toteaa, että oppilas oppii parhaiten, kun harjoitteet vastaavat hänen omaa lahjakkuusprofiiliaan. Hän kritisoi sitä, että suuri osa kouluopetuksesta suosii oppilaita, jotka oppivat parhaiten muistiin painamalla, kun taas toisenlaisia oppijoita harjoitteet eivät välttämättä kohtaa. Sternberg painottaa, että jokainen opettaja voi opetuksessaan hyödyntää teoriaa pienillä muutoksilla ja näin ottaa jokaisen oppilaan huomioon, jos vain opettajalla itsellään löytyy siihen riittävästi halua ja innostusta. (Sternberg, 1998,3–14.)

Howard Gardner on esittänyt moniälykkyysteoriassaan, että älykkyydelle on olemassa useita itsenäisiä muotoja. Hän ei perusta tutkimustietoaan ainoastaan poikkeuksellisen lahjakkaisiin ihmisiin ja alansa ekspertteihin, vaan on tutkinut heidän lisäksi tavallisia ihmisiä eri ikäluokista, aivovammapotilaita sekä eri kulttuureista lähtöisin olevia ihmisiä. (Gardner, 1993, 8-9.) Gardner käyttää älykkyyden lajeista nimitystä intelligenssit. Niitä ovat Gardnerin teorian mukaan kehollis-kinesteettinen, joka tarkoittaa liikunnallista lahjakkuutta; loogis-matemaattinen, joka sisältää laskemisen, ongelmanratkaisun, päättelykyvyn ja matemaattisten syy-seuraussuhteiden hallinnan; musikaalinen lahjakkuus; verbaalinen eli kielellinen lahjakkuus; visuaalinen eli avaruudellinen hahmotuskyky; sekä kaksi persoonaan liittyvää älykkyyden lajia, joita ovat interpersoonallinen eli sosiaalinen lahjakkuus sekä intrapersoonallinen eli itsetuntemus. (Gardner, 1993, 73–238.) Lisäksi myöhemmin malliin on lisätty luonnon ymmärtäminen. (Sousa, 2009, 14.)

Gardnerin mallissa älykkyyden lajien nähdään kehittyvän geeniperimän ja ympäristön yhteisvaikutuksesta (Sousa, 2009, 14). Teorian kielellisen ja loogisen älykkyyden painotus on vähäisempi verrattuna muihin lahjakkuusteorioihin, jolloin lahjakkuuskäsite on monipuolisempi eikä painotu pelkkään älykkyydosamäärään (Uusikylä, 1994, 66–67). Gardnerin mukaan kouluopetus painottaa lähes yksinomaan loogis-matemaattista ja kielellistä älykkyyttä, ja hän on tätä muuttaakseen halunnut muodostaa laajemman nä-

kemyksen yksilön älykkyydestä, sekä ottaa monipuolisemmin huomioon sellaisiakin osa-alueita, joiden ei ehkä ole perinteisesti nähty olevan niin merkityksellisiä koulussa suoriutumisen kannalta (Gardner & Hatch, 1989).

Moniälykkyysteorian mukaan yksilö voi olla älykäs yhdellä tai muutamalla älykkyiden alalla, vaikka olisi muilla aloilla vain keskitasoa tai sen alle. Yksilöillä on myös erilaiset valmiudet saavuttaa älykkyiden huipputaso. (Davis, Christodoulou, Seider & Gardner, 2011, 3.) Gardner on myöntänyt, että hänen teoriansa ei sisällä kaikkia lahjakkuuden lajeja ja toisaalta useimmat hänen intelligensseistään voidaan jakaa pienemmiksi osa-alueiksi. Hänen mukaansa koulu kehittäisi paremmin jokaisen yksilön lahjakkuutta, kun se ottaisi huomioon kaiken tyyppisen älykkyiden. Tällöin tuettaisiin jokaisen oppilaan kehitystä, ei vain erityislahjakkaiden. (Uusikylä, 1994, 66, 69.)

Vaikka Gardner on nimenomaan halunnut vähentää loogis-matemaattisen ja kielellisen älykkyiden keskeistä roolia ja tuoda muita älykkyiden lajeja niiden rinnalle, teoria-aineissa ne ovat kuitenkin näkyvimmissä roolissa. Paitsi että ne linkittyvät suoraan äidinkielen ja matematiikan osaamiseen, niiden vahva hallinta on perustana muillekin teoria-aineille. Gardnerin (1993) mukaan intelligenssit ilmenevät erilaisissa kombinaatioissa. Älykkyysprofiilit voivat olla epätasaisia, mikä tarkoittaa poikkeuksellista lahjakkuutta jollain osa-alueella tai useammalla ja samanaikaisesti voi ilmetä ongelmia jollakin toisella osa-alueella. Harvoin ilmenee lahjakkuutta kaikilla intelligensseillä. Tärkeää on, että jo varhaisessa vaiheessa pyrittäisiin tunnistamaan jokaisen yksilön kykyprofiili ja sillä tavoin edistettäisiin hänen koulutuksellisten mahdollisuuksiensa saavuttamista. (Gardner, 1993, 9.) Eri älykkyiden lajit voivat myös tukea toisiaan, esimerkiksi hyvä itsetuntemus voi edesauttaa koulussa menestymistä.

Moniälykkyysteorian koulusovelluksia on useita. Esimerkiksi Puchta & Rinvoluceri (2005) ovat luoneet Gardnerin teorian pohjalta erilaisia käytännön harjoituksia niin lasten kuin aikuistenkin opetukseen. Nämä harjoitukset on tarkoitettu kehittämään jotakin tiettyä älykkyiden alaa tai useampia aloja kerralla. (Puchta & Rinvoluceri, 2005.) Myös Gardner itse yhdessä Hatchin (1989) kanssa on kirjoittanut teoriansa hyödyntämisestä kouluissa (Gardner & Hatch, 1989).

2.1.3 Lahjakkuusteoriat tässä tutkimuksessa

Tutkimuksemme nojaa Renzullin kolmen ympyrän malliin, jonka lisäksi toimme esille Sternbergin ja Gardnerin lahjakkuusteoriat, koska ne tukevat aihealuettamme ja auttavat ymmärtämään lahjakkuuden laajaa tutkimuskenttää. Kaikille kolmelle teorialle on yhteistä lahjakkuuden käsittäminen monimuotoisena ilmiönä, jonka vuoksi ne soveltuivat hyvin tutkimusaiheeseemme. Emme halunneet tutkia vain kouluarvosanoihin pohjautuvaa lahjakkuutta, vaan halusimme valitsemamme teorioiden avulla löytyvän monipuolisesti lahjakkaita oppilaita, jotka ovat myös motivoituneita ja luovia. Renzullin (2006) kolmen ympyrän mallin osa-alueiden vuorovaikutteisuus oli syy siihen, että päädyimme ottamaan hänen teoriansa tutkimuksemme pääteoriaksi. Esimerkiksi oppimistaidoiltaan kyvykäs oppilas, joka ei kuitenkaan ole luova, ei välttämättä saavuta poikkeuksellista lahjakkuutta, koska juuri luovuus auttaa ihmistä kehittämään uutta. (Renzulli, 2006, 226–227.)

Toisin kuin Renzullin kolmen ympyrän malliin, motivaatio ei sisälly Gardnerin moniälykkyysteoriaan ja Sternbergin lahjakkuusteoriaan. Me halusimme kuitenkin tutkia sellaisia lahjakkaita oppilaita, joilla motivaatio opiskeluun on korkea. Tämän vuoksi Renzullin teoriaan nojaaminen oli perusteltua. Lahjakkuuden monimuotoisuuden vuoksi emme kuitenkaan halunneet nojata ainoastaan yhteen lahjakkuusteoriaan. Gardnerin teoria on yleisesti tunnettu malli, jota on sovellettu myös kouluissa (Gardner & Hatch, 1989). Sen lahjakkuuskäsitettä voidaan pitää käytännönläheisenä, ja koulumaailmaan soveltuvana, koska se kattaa monipuolisesti eri lahjakkuuslajeja, jotka on nimetty tarkasti määrittämään tiettyä lahjakkuustyyppiä, kuten loogis-matemaattinen lahjakkuus. Moniälykkyysteoria ei rajaa lahjakkuutta vain yhteen lahjakkuuden muotoon, vaan lahjakas voi olla samanaikaisesti monella eri osa-alueella (Armstrong, 2009, 32). Luovuus sisältyy jokaiseen valitsemistamme teorioista eri muodoissa. Renzullin ja Sternbergin teorioissa se on yksi lahjakkuuden ulottuvuuksista. Gardnerin mallissa luovuus ilmenee toisissa lahjakkuuden lajeissa toisia enemmän. Teoriat eivät poissulje toisiaan, vaan niiden avulla ymmärretään lahjakkuutta laajemmassa kontekstissa.

3 Lahjakkaiden opetus

Tässä luvussa pohdimme lahjakkuutta opetuksen näkökulmasta. Esittelemme lyhyesti lahjakkuuden historiaa suomalaisessa alakoulussa sekä suomalaisessa peruskoulussa vallitsevaa konstruktivistista ja sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä, joiden taustalla on Lev Vygotskyn ajattelu ja lähikehityksen vyöhyke -termi. Kuvaamme, millaisia menetelmiä lahjakkaiden tunnistamiseen on käytettävissä, sekä erittelemme Renzullin kolmen ympyrän mallin mukaisia lahjakkuuden osa-alueita koulunäkökulma huomioiden. Tästä etenemme eriyttämiseen yleisesti sekä tarkemmin lahjakkaiden oppilaiden eriyttämiseen. Lopuksi paneudumme aiempaan tutkimukseen lahjakkaiden opetukseen ja omiin koulukokemuksiin liittyen.

Suomalaisessa peruskoulussa ei ole omalla opetussuunnitelmalla toimivia tasoryhmiä (Saloviita, 2013, 27). Ahosen (2003) mukaan 1960-luvulla alettiin Suomessa kehittää tasa-arvoisempaa valtiota. Näissä uudistuksissa koulutuksellinen tasa-arvo oli liitoksissa yhteiskunnalliseen oikeudenmukaisuuteen. Vuonna 1974 eduskunnan päätöksestä tasoryhmäjako poistettiin perusopetuksesta. Päätöstä perusteltiin ajatuksella, että kaikkien on mahdollista saavuttaa tietyin menetelmin yhteiset tavoitteet. Tasoryhmitelyn ei nähty olevan hyödyksi heikoille tai lahjakkaille oppilaille, joten niiden poistaminen oli perusteltua. (Ahonen, 2003, 154–157.) 1980–1990 lukujen taitteessa päätöksenteko hajautettiin kunnille aiemman hallinnollisen keskityksen sijaan. Valtakunnallisen tason ohjenuorat toimivat kuntien koulutuksen järjestämisen raameina. (Tirri & Kuusisto, 2013, 86–87.)

Suomalainen koulujärjestelmä on menestynyt hyvin kansainvälisessä vertailussa osittain siitä syystä, että maassamme on pidetty tärkeänä yhtäläisiä koulutusmahdollisuuksia sekä jokaisen ulottuvilla olevaa korkealaatuista koulutusta. Suomalaisissa kouluissa ei ole suuria eroja opetuksen tasossa, eivätkä yksityiset koulut ole merkittävästi julkisia kouluja parempia. Meillä erityisopetus nähdään heikompien oppilaiden tukemisenä, eikä niinkään erityisen tuen tarjoamisena lahjakkaille oppilaille, ja myös tutkimukset painottuvat enemmän heikkojen oppilaiden tukemiseen. (Tirri & Kuusisto, 2013, 84.) Vaikka onkin hyvä asia, että suomalainen koulu tarjoaa tasa-arvoiset oppimismahdollisuudet kaikille, voi kuitenkin olla, että huomion liika kiinnittyminen heikompiin oppilaisiin voi osittain johtaa lahjakkaiden oppilaiden huomiotta jättämiseen.

Suomessa on jopa 1990-luvulle asti nähty lahjakkaiden opetuksen erityisjärjestelyjen olevan elitistisiä ja tarpeettomia (Lehtonen, 1994, 7). Vaikka tällainen ajattelu on muuttumassa ja lahjakkaiden opetukseen on 2000-luvulla alettu kiinnittää enemmän huomiota, liittyy lahjakkaiden opetukseen ehkä edelleen tiettyä pelkoa lahjakkaiden oppilaiden suosimisesta.

Lahjakkaisiin oppilaisiin ja heidän opetukseensa liittyy Laineen (2010a) mukaan monia väärinkäsityksiä, jotka voivat olla haitallisia lahjakkaiden opetusta ajatellen. Ensimmäinen väärinkäsitys on, että jokainen lapsi on lahjakas omalla tavallaan, mikä ajatuksena on kaunis, mutta joka johtaa helposti lahjakkaiden erityistarpeiden kieltämiseen. Myös ajatus siitä, että lahjakkaat tulevat toimeen ilman erityistä tukeakin, jättää lahjakkaan oppilaan tarpeet huomioimatta. (Laine, 2010a, 72.) Tällaiset näkemykset ovat ristiriidassa sen perusajatuksen kanssa, että jokaisen oppilaan tulisi saada opetusta, joka vastaisi hänen omaa taitotasoaan.

3.1 Sosiokonstruktivinen oppimiskäsitys ja Lev Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke

Konstruktivistinen oppimiskäsitys on perusteltua esitellä tutkimuksessamme, sillä käytössä oleva opetussuunnitelma, ja siihen sisältyvät oppimistavoitteet sekä opetuskeinot vaikuttavat olennaisesti lahjakkaan oppilaan opetukseen. Valtakunnallisen opetussuunnitelman oppimiskäsitys pohjaa vahvasti konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Yhä enemmän on alettu painottaa sosiokonstruktivistisia opetuskeinoja eli oppimisen sosiaalista ulottuvuutta. Opetussuunnitelmassa (2004) oppiminen ymmärretään yksilön ja yhteisön tietojen ja taitojen rakennusprosessina, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus. Oppiminen on tavoitteellista opiskelua, joka tapahtuu itsenäisesti, opettajan ohjauksessa ja vuorovaikutuksessa niin opettajan kuin luokkatovereidenkin kanssa. Koska suomalainen koulujärjestelmä painottaa elinikäistä oppimista, oppimistavoitteena ovat myös oppimis- ja työskentelytavat, jotka yhdessä motivaation ja aiemmin rakentuneen tiedon kanssa vaikuttavat oppimiseen. Oppimisen yleiset periaatteet ovat kaikilla samat, mutta jokainen oppilas käsittelee ja tulkitsee tietoa aiempien tietorakenteidensa pohjalta. (Opetushallitus, 2004, 7.)

Puolimatkan (2002) mukaan konstruktivistinen oppimiskäsitys voidaan nähdä vastakohtana opettajajohtoiselle opetukselle, jossa tietoa pyritään siirtämään suoraan opettajalta oppilaalle. Tällöin konstruktivistinen oppimiskäsitys mielletään käytännölliseksi pedagogiikaksi, johon kuuluvat kaikki oppilaan omaa aktiivisuutta, omaaloitteisuutta, osallistumista, ryhmätyötä, yhteistoiminnallista ja vuorovaikutuksellista oppimista, itsenäistä tiedonhankintaa, luovuutta, uusien ajatusten esittämistä ja uusien ideoiden kokeilua painottavat pedagogiset lähestymistavat. Konstruktivistisessa opetuksessa oppilas on aktiivinen tiedon käsittelijä ja tarkoitus on tukea oppilaan itsenäistä tiedon rakentamisen prosessia. (Puolimatka, 2002, 238, 240.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen rinnalle on alkanut kehittyä suomalaisessa koulujärjestelmässä sosiokonstruktivistisia ajatuksia, joissa sosiaalinen oppiminen on suuressa roolissa. Kauppila (2007) esittää saman selityksen sosiokonstruktivistisesta oppimiskäsityksestä, mikä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) on todettu. Tässä selityksessä oppimisessa korostuu sekä yksilöllinen että yhteisöllinen puoli, ja se on tietojen ja taitojen rakennusprosessi, jonka myötä kehittyy osallisuus sosialisatioprosessista. Oppilaalle syntyy myös osallisuus kulttuuriin ja tietoon. (Kauppila, 2007, 113.) Tämä vahvistaa näkökulmaa, jonka mukaan suomalaisen alakoulun oppimiskäsitys nojaa konstruktivistiseen ja sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, vaikka sitä ei suoranaisesti mainita Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa. Kauppila (2007) toteaa sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen virittävän opiskelijassa halun oppia, huomioida oppimisen prosessinomaisuuden ja tavoitteellisuuden, edistää jäsenytynyttä tiedonrakentamista, kehittää tiedon hankkimista, soveltamista ja arvioimista sekä luoda yhteistoiminnallisia malleja ja lisätä sosiaalisia taitoja. (Kauppila, 2007, 117.)

Opettajan roolin Kauppila (2007) esittää sen sijaan tehtävän mielekkyyden osoittajana, yhteistyön mahdollistajana, ryhmähengen kohottajana, aikataulujen laatijana, suorituspaineen lisääjänä, erilaisten kannusteiden kehittäjänä sekä tunnustuksen ja huomion antajana (Kauppila, 2007, 123). Lev Vygotsky painotti oppimisen sosiaalista ja kulttuurista luonnetta. Hänen mukaansa tieto muuttuu sisäiseksi oppimisen ja kokemusten avulla, sisäistettäessä ulkoista ja sosiaalista toimintaa. (Rogoff, 1990, 14.) Ryle (2001) ottaa esille Lev Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke – käsitteen (engl. Zone of Proximal Development, ZPD), jonka mukaan lapsen oppimista tukemalla ja vahvistamalla voidaan saavuttaa parempia oppimistuloksia (Ryle, 2001, 55). Wardle (2009) toteaa, että opettajan rooli on järjestää ohjattua opetusta oppilaan oman taitotason ylära-

joilla, jolloin oppiminen tapahtuu lähikehityksen vyöhykkeellä. Oppilas tarvitsee ohjasta oman taitotasonsa ylärajoilla tapahtuvaan oppimiseen, koska siten hänen on mahdollista saavuttaa sellaisia tietoja ja taitoja, joiden sisäistäminen ei ole mahdollista hänen olemassa olevan vanhan tietonsa pohjalta. (Wardle, 2009, 132–133.) Saatuaan ohjasta oppilaan on mahdollista kyetä vastaavaan suoritukseen vastaisuudessa itsenäisesti ja näin hänen oppimisensa edistyy (Vygotsky, 1982, 185).

3.2 Lahjakkaan oppilaan tunnistaminen

Lahjakkaan oppilaan tunnistaminen on haasteellista, koska lahjakkuuden määritelmä ei ole yksiselitteinen. Lisäksi Sousan (2009) mukaan vanhemmat ja kasvattajat ehkä ajattelevat, että lahjakkaalla oppilaalla on itsellään tarvittavat taidot lahjakkuutensa ylläpitämiseksi, eikä heihin tämän vuoksi kiinnitetä erityistä huomiota. Tämäkin on osasy siihen, miksi potentiaalisesti lahjakas oppilas jää usein huomaamatta. (Sousa, 2009, 4.)

Lahjakkaan tunnistaminen on kuitenkin välttämätöntä, mikäli lahjakkaille halutaan tarjota eriytettyä opetusta. Lisäksi varhaisen tunnistamisen avulla voidaan ehkäistä lahjakkaan oppilaan alisuoriutumista. Myös oppilaan motivointi ja palkitsevan oppimisympäristön luominen on helpompaa, kun oppilaan osaamistaso on selvillä. (Goodhew, 2009, 9.) Tärkeää lahjakkuuden tunnistamisessa olisi, että se tapahtuisi aina tilanteen mukaan, niitä päämääriä noudattaen, jotka kussakin tilanteessa ovat tärkeitä. Esimerkiksi jos lahjakkaita valitaan omiin opetusohjelmiinsa, on tärkeää, että opetusohjelman tavoitteet ovat selvillä ja myös oppilaiden tunnistaminen tapahtuu niiden pohjalta. (Lehtonen, 1994, 22.) Myös Renzulli (1986) on painottanut, että lahjakkuuden määritelmiä on useita, eikä niistä tuskin koskaan päästä täysin yksimielisyyteen. Lahjakkaan oppilaan tunnistamisen ja lahjakkuuden määritelmän valinnan lähtökohtana tulisi olla se, minkälaista lahjakkuutta halutaan tutkia. Tällöin se palvelisi myös lahjakkaan opetuksen järjestämistä parhaiten. (Renzulli, 1986, 55.)

Aiemmin lahjakkuutta ja älykkyyttä pidettiin synonyymeinä, ja ajateltiin älykkyydestien riittävän lahjakkaiden tunnistuksessa. Nykyään lahjakkuus nähdään kuitenkin paljon monimuotoisempana, mikä on tehnyt lahjakkaan oppilaan tunnistamisesta huomattavasti haasteellisempaa. Se ei saisi pohjautua vain hyviin arvosanoihin, vaikka ne toki usein ovatkin lahjakkuuteen yhteydessä. Koulumenestys on mahdollista ilman

erityistä lahjakkuuttakin, ja toisaalta monet oman alansa huippuosaajat eivät syystä tai toisesta välttämättä ole koulussa olleet erityisen menestyneitä. (Lehtonen, 1994, 21.) Erityishuomiota vaatii lahjakkuuksien tunnistaminen jotakin vähemmistöä edustavasta oppilaasta. Tällaisia huomiotta jääneitä lahjakkuuksia voivat olla esimerkiksi taloudellisesti heikommassa asemassa olevat, vammaiset ja kulttuuriseen vähemmistöön kuuluvat oppilaat. Myös oppimisvaikeuksista kärsivien lasten lahjakkuus saattaa jäädä tunnistamatta. (Davis & Rimm, 1989, 71.)

Opettajan kyky havainnoida ja analysoida omaa opetustaan sekä sen haasteellisuuden tasoa on lahjakkaiden tunnistamisessa keskeistä. (Tunnicliffe, 2010, 31.) Tunnicliffe nimeää tunnistamismetodeiksi muun muassa oppiainekohtaiset ja yleiset listat, luovuustestit, edistymistaulukot, luokkahuoneobservoinnin sekä itse- ja kaveriarvioinnin. Jokaisella metodilla on omat vahvuutensa ja heikkoutensa, eikä niiden voi ajatella yksin riittävän lahjakkaan oppilaan tunnistamiseen. (Tunnicliffe, 2010, 32,33.) Suomessa Opetushallitus on käynnistänyt vuonna 2009 hankkeen, joka pyrkii kehittämään lahjakkuutta ja erityisvahvuuksia tukevaa opetusta. Lahjakkaiden tunnistaminen on pohja tällaiselle kehitykselle. Toisin kuin monissa muissa maissa, Suomessa lahjakkaiden tunnistamisen taustalla ei ole halu saada lahjakkaita omiin erityisryhmiinsä, vaan se, että lahjakkaita pystyttäisiin opettamaan normaaliopetuksessa heidän taitojansa ja tarpeitansa vastaavasti. (Mäkelä, 2009, 3.)

Brown ym. (2005) ovat tutkineet opettajien käsityksiä lahjakkaiden tunnistamismetodeista. Tutkimus on osoittanut, että suorituspainotteiset testit tai älykkyysosamäärätestit eivät olleet opettajien suosiossa. Opettajat painottivat näiden sijaan jatkuvaa arviointia, rajattua arviointia, yksilön huomiointia, lahjakkuuden tunnistamisen monitavoitteellisuutta sekä kontekstista riippuvien tekijöiden huomiointia lahjakkuuden tunnistamisessa. (Brown ym., 2005, 68, 74.)

Kuuselan ja Hautamäen (2002) mukaan lahjakkaan oppilaan tunnistaminen voidaan jakaa teoreettiseen ja praktiseen tasoon. Teoreettisen tason pohdintaa ovat esimerkiksi käsitteellinen rajankäynti, luotettavien mittareiden laadinta sekä tiedeyhteisön yhteiset sopimukset. Praktinen, eli käytännön taso sen sijaan tarkoittaa opettajan tai muun kasvattajan kykyä tunnistaa sekä ottaa opetuksessa huomioon erilaiset lahjakkuudet. (Kuusela & Hautamäki, 2002, 321.)

Uudemmissa tutkimuksissa on alettu ottaa myös persoonallisuutta huomioon yhtenä lahjakkuuden ilmenemisen osatekijänä. Carmen (2011) esittää artikkelissaan, että

aiemmin käytössä olleet lahjakkuuden tunnistamisen menetelmät eivät sinällään riitä, ja että persoonallisuuden piirteiden huomioiminen saattaisi tehdä tunnistamisesta tarkempaa. (Carmen, 2011, 414). Suomalaisessa tutkimuksessa temperamenttitutkija Keltikangas-järvinen (2006) on osoittanut persoonallisuuden piirteitä, jotka näyttävät olevan yhteydessä koulussa menestymiseen. Esimerkiksi korkea aktiivisuus on temperamenttipiirre, joka innostaa lasta uuteen, mutta yleensä hyvin aktiivinen oppilas oppisi paremmin tekemällä kuin paikallaan istumalla. Siksi korkea aktiivisuuden taso saattaa olla koulumenestykseen kielteisesti vaikuttava temperamenttipiirre. (Keltikangas-Järvinen, 2006a, 81.) Useissa tutkimuksissa on todettu, että oppilaat, joilla on korkea aktiivisuuden ja häiritävyyden taso ja matala sinnikkyiden taso, suoriutuvat koulussa huonommin, kuin mihin heillä taitojensa puolesta olisi edellytyksiä. (Keltikangas-Järvinen, 2006b, 89–90.)

3.3 Lahjakkuuden osa-alueet

Motivaation ajatellaan olevan selkeästi yhteydessä lahjakkuuteen. Motivaatio määrää sen, millaisia tavoitteita yksilö asettaa omalle oppimiselleen. Minäkäsityksellä ja itselle asetetuilla tavoitteilla näyttäisi tutkimusten mukaan olevan selkeä yhteys koulumenestykseen. (Tirri, 2010, 77.) Kun ihminen on motivoitunut, hänellä on siis jokin päämäärä tai tavoite johon hän pyrkii, sekä lisäksi keinoja sen saavuttamiseksi (Byman, 2002, 26).

Motivaatio voidaan Ryanin ja Decin (2000) mukaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäinen motivaatio on omaehtoista, jolloin toimintaa ei ohjaa ulkoinen palkinto, vaan tehtävä tehdään sen itsensä vuoksi. Ulkoista motivaatiota sen sijaan ohjaa palkinnon tavoittelu tai rangaistuksen pelko. (Ryan & Deci, 2000, 55–60.) Tutkimustulokset osoittavat hyvin yhdenmukaisesti, että sisäinen motivaatio on oppimiselle kaikkein ihanteellisin lähtökohta. Ei ole kuitenkaan realistista ajatella, että oppilaiden sisäinen motivaatio kohtaisi aina koulun opetussuunnitelmien tavoitteet. Ongelmallista on, kuinka nämä tavoitteet saataisiin yhteneviksi. (Byman, 2002, 34.) Usein lahjakkailla oppilailta sisäinen motivaatio on suuri, ja he ymmärtävät oppimistulostensa olevan vahvassa yhteydessä omaan panokseensa. Tällaista oppilasta epäonnistumiset motivoivat ensi kerralla yrittämään kovemmin. Toisaalta oppilas asettaa usein omat tavoitteensa

korkealle, ja jos hän ei yllä näihin itselleen asettamiinsa tavoitteisiin, hän saattaa pettyä, turhautua tai kokea riittämättömyyttä. (Davis & Rimm, 1989, 24–25.)

Matala motivaatio voidaan nähdä oppilaan oman potentiaalinsa ja suoriutumisen riskitirittana. Tähän liittyy läheisesti myös alisuoriutumisen käsite: oppilas suoriutuu heikommin, kuin mitä hänen taitotasonsa edellyttäisi. Voi myös olla, että oppilas ei ole motivoitunut toimimaan opettajan tai koulun asettamien päämäärien mukaan, jos ne eivät kohtaa oppilaan omia päämääriä. (McNabb, 2003, 417–418.) Oppimismotivaation kannalta ihanteellisin ympäristö näyttäisi tutkimusten mukaan olevan sellainen, jossa oppilaalla on mahdollisuus korkeaan autonomian tunteeseen. Vähäinkin valinnanvapauden lisääminen voi vaikuttaa positiivisesti oppimismotivaatioon. Mielenkiinnon kohteiden ja pätevyyden hyödyntäminen opetuksessa lisäävät motivaatiota. (Byman, 2002, 30–31.)

Lehtonen (1994) toteaa, että lahjakkaiden opetuksessa tulisi olla lähtökohtana motivaatio, joka orientoi syvälliseen ymmärtämiseen. Tähän sisältyy keskeisenä tavoitteena autonomisen työskentelyn kehittäminen. Lahjakkaiden opetusohjelmissa pyritään siihen, että lahjakkaat kykenisivät itsenäiseen tavoitteiden asettamiseen ja sitä kautta omien tietojensa ja taitojensa soveltamiseen paitsi luokassa, myös kouluoppimisen ulkopuolella. Kun opiskelu on haasteellisuudeltaan riittävää, myös turhautumisen kokemukset vähenevät. (Lehtonen, 1994, 36.)

Myös älykkyyden ja luovuuden nähdään olevan yhteydessä toisiinsa. Ruoppila (2009) puhuu viisaudesta ja luovuudesta. Hänen mukaansa nämä kaksi eroavat toisistaan siten, että viisaus liittyy älykkyyteen, mutta luovuus ei. Luovuus rajoittuu ammattiin tai harrastukseen ollen usein kapea-alaisempaa, kun taas viisauteen liitetään monet eri elämänaalueet. (Ruoppila, 2009, 317.) Davis ja Rimm (1989) toteavat keskivertoa älykkäämpien lasten suoriutuvan paremmin luovuutta vaativissa tehtävissä, mutta toisaalta yhteyttä ei ole havaittu älykkyydosamäärän ollessa enemmän kuin 120. Tämän vuoksi älykkyyden ja luovuuden voidaan ajatella olevan monilla lahjakkaila lapsilla toisistaan riippumattomia piirteitä. Tunnistettaessa lahjakasta oppilasta luovuuden merkitys lahjakkuudessa helposti unohtuu. Tällöin helposti luokitellaan lahjakkaaksi oppilas, joka on täsmällinen, taitava, velvollisuudentuntoinen sekä sääntöjä noudattava mieluummin kuin vähemmän opetusta myötäilevä oppilas, joka on kuitenkin erittäin luova. (Davis & Rimm, 1989, 25–26.)

Koulussa oppimista mitataan kokeiden avulla ja läpi peruskoulun oppimisen tuloksia mitataan arvosanoin. Tällainen suorituspainotteisuus on koululle tyypillistä, mikä perustuu siihen, että oppimista arvioidaan. Uusikylän (2002) mukaan suorituspainotteisuus voi olla luovuudelle haitaksi, sillä se saa oppilaan opiskelemaan pelkästään arvosanan tähden. Olisi hyvä pyrkiä aitoon oppimisorientaatioon, jossa luovuudelle jää tilaa ja oppilas on valmiimpi tekemään luovia ratkaisuja oppimisessaan. (Uusikylä, 2002, 52.) Luovuuden ja oppimisen yhteyden sisäistäminen voi auttaa opettajaa huomioimaan luova oppiminen teoria-aineissa. Opettaja osaa tällöin ehkä myös paremmin ohjata oppilaita aktiivisuuteen ja oma-aloitteisuuteen omassa oppimisessaan. (Beghetto, 2013, 34.)

3.4 Eriyttäminen

Toimia, joilla yksilöidään oppilaan opetusta, kutsutaan eriyttämiseksi (Hellström, 2008, 63). Luokkien oppilasaines on aiempaa monimuotoisempi, ja oppilailla on keskenään hyvin erilaiset taustat ja taustatiedot, taidot ja oppimistyyli. Tämän vuoksi erilaisten oppilaiden huomioimisesta on tullut yhä tärkeämpää. Moninaisen luokkaympäristön haasteista huolimatta opettajan tulisi huomioida jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet ja taitotaso. (McHugh, 2007, 404.) Oppimiseen vaikuttavat muun muassa kokemukset, kulttuuri, sukupuoli sekä geeniperimä (Tomlinson, 1999, 10). Kun opettaja on tietoinen näistä tekijöistä, hän osaa todennäköisemmin myös kohdata ne, sekä eriyttää opetustaan niiden mukaan (Van Tassel-Baska & Stambaugh, 2005, 213).

Mikäli eriyttäessä tahdotaan kaikkien saavuttavan samat tavoitteet, on kyse yhteisestä eriyttämisestä. Tällöin eriyttämisen siis painottuu heikompien oppilaiden tukemiseen. Mikäli eriytetään myös tavoitteita, kyse on erilaistavasta eriyttämisestä. (Hellström, 2008, 63.) Eriyttämiskeinot jaetaan kahteen ryhmään, jotka ovat ulkoinen ja luokan sisäinen. Ulkoisesta eriyttämisestä voidaan käyttää myös nimiä koulutuksellinen tai hallinnollinen ja sisäisestä opetuksellinen tai pedagoginen. Ulkoista eriyttämistä on esimerkiksi rinnakkaiskoulujärjestelmä, eritasoryhmät, tasokurssit, pysyvä erityisopetus, valinnaisaineet, tukiopeus, lisäkurssit ja luokalle jättäminen. Sisäisestä eriyttämisestä esimerkkejä ovat opetuksen yksilöllistäminen, korjaavan opetuksen antaminen, lisätehtävät, luokan sisäiset opintoryhmät, oma opinto-ohjelma ja erilaiset oppimisstrategiat. (Hellström, 2008, 63–64.)

3.5 Lahjakkaan oppilaan eriyttäminen

Aluksi esittelemme luokan sisäistä eriyttämistä, joka on Suomessa ensisijainen lahjakkaiden eriyttämismuoto. Lisäksi lahjakkaiden eriyttämiskeinoina on käytetty opetuksen rikastamista, joka sisältää opetuksen akseleraation eli opetuksen nopeuttamisen sekä ryhmittelyn. Uusikylä (1994) esittää, että lahjakkaita eriytettäessä opetus eriytetään vastaamaan heidän kykyjään ja tarpeitaan. Lahjakkaiden opetuksessa pyritään tekemään opetuksesta laajempaa ja syvällisempää eli rikastamaan opetusta. (Uusikylä, 1994, 164, 169.) Seuraavassa esittelemme tarkemmin näitä eriyttämisen tapoja.

Laineen (2010a) mukaan lahjakkaan oppilaan tuen tarve nähdään toisaalta tärkeänä ja tarpeellisena, toisaalta tutkimuksessa ilmi tulee myös näkemys, jossa lahjakkaat oppilaat ovat riittävän vahvoja menestyäkseen ilman erityistä tukea. (Laine, 2010a, 71.) Lahjakkaiden erityisopetusta on kritisoitu siitä, että se suosii ja on etuoikeuttava oppilaille, jotka eivät välttämättä tarvitsisi erityistukea. Etenkin Pohjoismaissa pelätään tämän olevan elitististä tasa-arvon sijaan. (Uusikylä, 1994, 166.)

Tämä näkemys ei ota huomioon lahjakkaan oppilaan yksilöllisiä tarpeita, vaikka se olisi oppimisen tehokkuuden kannalta erittäin tärkeää. Opettajan tulisi luokassa kyetä löytämään ja kehittämään oppilaan taitoja siitä riippumatta, mikä oppilaan osaamisen taso on. (Hertberg-Davis, 2009, 251).

3.5.1 Lahjakas oppilas inklusiivisessa luokassa

Lahjakkaita pyritään suomalaisessa alakoulussa eriyttämään ensisijaisesti oman luokan sisällä (Laine, 2010b, 2). Opetuksen rikastamisen tavat, joissa lahjakkaan oppilaan opetusta eriytetään oman luokan ulkopuolella, voi olla haitallista niin lahjakkaalle kuin muullekin luokalle. Peterson ja Hittie (2003) tuovat esiin kaksi pääteemaa liittyen lahjakkaisiin oppilaisiin inklusiivisessa luokassa. Ensimmäiseksi mainitaan segregoidun eli eriytetyn opetuksen ja tasoryhmittelyn hyötyjen ja haittojen vertailu, toiseksi opettajien halukkuus ja osaaminen toteuttaa käytännössä inklusiivista opetusta. Lahjakkaan oppilaan läsnäolo luokassa on muulle ryhmälle tarpeellista, sillä usein nämä lahjakkaat toimivat luokassa tietynlaisina roolimalleina muille oppilaille. He voivat toimia johtajina

luokan keskusteluissa sekä korkeamman tason oppimisessa. (Peterson & Hittie 2003, 191–192.)

Griggsin ja Dunnin (1984) mukaan lahjakas oppilas on usein keskiverto-oppilasta itsenäisempi ja motivaatio on sisäsyntyisempää. Heille sopivat joustavammat ja strukturoimattomammat tehtävät kuin muille. (Griggs & Dunn, 1984, 114–119.) Itsenäinen opiskelu onkin lahjakkaille suositeltava eriyttämisen muoto. Tämä mahdollistaa riittävän haasteellisuuden tarjoamisen oppilaalle sekä kriittisen ajattelun kehittämisen. Kun oppiminen on oppilaan tarpeita vastaavaa, myös motivaatio lisääntyy. Tämän myötä oppilaan autonomian kokeminen ja oppimistulokset parantuvat. (Powers, 2008, 57 -58.) Välijärvi (1998) toteaa, että itsenäinen opiskelu, joka on opiskelutavasta ja -paikasta riippumatonta, toimii hyvin lahjakkaiden opetuksessa, sillä se mahdollistaa omaa oppimistasoa vastaavan, riittävän haasteellisen opiskelun. Hän esittää, että tulevaisuuden opetuksessa on mahdollista hyödyntää nykyistäkin enemmän tietoverkkoja ja virtuaalisia oppimisympäristöjä. Tämä mahdollistaa aiempaa paremmin yksilöllisen opetuksen ja oman taitotason mukaan etenemisen. Samalla hän myös painottaa oppimisen sosiaalista kontekstia, ja näkee vuorovaikutuksen toisten oppilaiden kanssa korvaamattomaksi osaksi oppimisen mielekkyyttä ja tuloksellisuutta. (Välijärvi, 1998, 96,99) Myös Robinson (2003) nostaa itsenäisen opiskelun rinnalle yhteistoiminnalliset työtavat, jotka ovat suositeltavia toiminnallisuuden ja vuorovaikutteisuuden vuoksi (Robinson, 2003, 284).

3.5.2 Akseleraatio

Akseleraatio (engl. acceleration) on lahjakkaiden opetuksen rikastamismuoto. Sillä tarkoitetaan opetuksen nopeuttamista, joka on eriyttämisen keino niille oppilaille, jotka ovat ikäluokkaansa valmiimpia edistymään opinnoissaan. (Uusikylä, 1994, 171.) Akseleraatiolla ehkäistään alisuoriutumista sekä pyritään antamaan lahjakkaalle oppilaalle hänen älyllistä kapasiteettiaan vastaavaa opetusta (Rimm & Lovance, 1992, 100). Määritelmä kattaa kaikki sellaiset koulutukselliset toimet, jotka mahdollistavat oppilaan etenemisen tavanomaista nopeammin. Yleisimmät muodot ovat koulun aloittaminen vuotta aikaisemmin, luokan tai vaiheen yli hyppääminen, ainekohtainen akseleraatio sekä Suomessa enemmän lukioissa käytetyt edistyneille tarkoitettut kurssit. (Colangelo, Assouline & Gross 2004, 5; Laine, 2010b, 11.)

Päätös aloittaa koulu vuotta aiemmin lähtee yleensä vanhempien havainnosta, että lapsi on poikkeuksellisesti ikäluokkaansa edellä esimerkiksi matemaattisesti tai kielellisesti. Suomen perusopetuslaissa (PoL) kirjoitetaan koulun aiemmasta aloituksesta seuraavasti: ”Lapsella on oikeus aloittaa perusopetus vuotta säädettyä aikaisemmin, jos lapsella psykologisten ja tarvittaessa lääketieteellisten selvitysten perusteella on edellytykset suoriutua opiskelusta.” (PoL, 27 §) Colangelo ym. (2004) painottavat, että päätös aiemmasta koulun aloittamisesta on tehtävä huolellisesti, mutta kun päätös on oikea, lapsella on hyvät mahdollisuudet menestyä sekä akateemisesti että sosiaalisesti. Mikäli poikkeuksellisen älykäs lapsi aloittaa koulun yhtä aikaa ikäluokkansa kanssa, on vaarana pitkästyminen ja siitä aiheutuva alisuoriutuminen. (Colangelo ym. 2004, 15–16.)

Mikäli oppilaan ikätovereita nopeampi kehitys huomataan koulun aloittamisen jälkeen, voidaan oppilas siirtää seuraavalle luokka-asteelle joko kesken lukuvuoden tai lukuvuoden alussa. (Shouthern & Jones, 2004, 5.) Ainekohtainen akseleraatio tarkoittaa opetuksen nopeuttamista jossakin tietyssä oppiaineessa. Tällöin oppilas voi opiskella osa-aikaisesti vanhempien oppilaiden kanssa tai esimerkiksi käyttää vanhemmille suunnattuja oppimateriaaleja. (Shouthern & Jones, 2004, 5.)

Lehtonen (1994) huomauttaa, että ennen akseleraatioon ryhtymistä tulisi tarkoin harkita, onko oppilaalle mahdollista tarjota hänen tarpeitaan vastaavaa opetusta muulla tavoin, sillä haitat saattavat joissain tapauksissa olla hyötyjä suuremmat. Nopeuttamisratkaisuun vaikuttavat lapsen tason arviointi luokkatovereihinsa nähden, kehittyneet alueet, taipumus kyllästyä opetuksen aikana sekä sosio-emotionaalinen ja fyysinen kehittyneisyys. Näiden lisäksi arvioidaan lapsen myöhempää koulunkäyntiä ja edistymistä sekä etenemistä jatko-opintoihin. (Lehtonen, 1994, 38.)

Monet teoreetikot ovat todenneet, että lahjakkaan oppilaan sosio-emotionaalinen kehitys ei välttämättä ole älyllisen kehityksen kanssa samalla tasolla, jolloin vanhempien lasten kanssa työskentely saattaa olla lapsen kehitykselle haitallista (Young & Tyre, 1992, 136–137). Lahjakkaan lapsen tulisi saada kehittää johtajankykyjään, mutta tällaisessa ympäristössä se ei välttämättä toteudu (Uusikylä, 1994, 172). Ihailun määrän pienentyessä vanhempien oppilaiden kesellä nopeuttamisen on todettu tasoittavan myös lapsen minäkäsitystä (Saloviita 2013, 28). Young ja Tyre (1992) esittävät, että joskus lahjakkaat luokan yli hypänneet voivat kokea halveksuntaa vanhempien oppilaiden taholta, mikäli nämä kokevat olevansa vähemmän lahjakkaita kuin luokan yli hypännyt oppilas (Young & Tyre, 1992, 136). Neihart (2007) sen sijaan suhtautuu nopeuttami-

seen myönteisemmin. Joillakin yksilöillä on havaittu sopeutumisvaikeuksia, kun taas ryhmätasolla tulokset ovat olleet pääosin pelkästään positiivisia. (Neihart, 2007, 333.)

Koska akseleraatiolla on omat vaaransa oppilaan kehityksen suhteen, Young ja Tyre (1992) huomauttavat, että joissain tilanteissa toiset vaihtoehdot lahjakkaan oppilaan opetuksessa voivat toimia akseleraatiota hienovaraisemmin. Koulu voi esimerkiksi tarjota lahjakkaille oppilaille ryhmiä, joihin kaikenikäiset voivat osallistua. Toinen vaihtoehto on yksilöllistävää opetus omassa luokassa. (Young & Tyre, 1992, 137).

3.5.3 Ryhmittely

Ryhmittely (engl. grouping) on tehokas keino kaikkien oppilaiden opetuksessa, mutta erityisen tehokas lahjakkaiden eriyttämiskeino (Sousa, 2009, 51). Davisin ja Rimmin (1989) mukaan ryhmittelyllä tarkoitetaan kokoaikaista heterogeenistä ryhmittelyä ja osa-aikaista tai väliaikaista ryhmittelyä. Kaikissa ryhmittelyn tyypeissä lahjakkaat oppilaat opiskelevat omassa ryhmässään. Kokoaikaisesta heterogeenisestä ryhmittelystä on joitain eri vaihtoehtoja. Esimerkiksi monen ikäisille suunnatuissa luokissa saattaa olla yhdistettynä kaksi luokkaa. Nämä yhdysluokat muodostetaan yleensä siten, että yhtä luokka-astetta alemmat opiskelevat seuraavalla luokka-asteella olevien kanssa. Pienryhmässä sen sijaan 5-10 oppilasta opiskelee tietyn projektin parissa, joka on sisällytetty tavalliseen lukujärjestykseen. (Davis & Rimm, 1989, 140–141). Kokoaikainen ryhmittely lahjakkaiden opetuksessa ei ole Suomessa yleistä. Sen sijaan osa-aikainen ryhmittely on Uusikylän (1994) mukaan Suomessa koettu myönteiseksi tavaksi eriyttää. Siinä oppilaat ovat esimerkiksi tunnin päivästä omassa ryhmässään tehden erilaisia projektitöitä tai muita lisähaasteita antavia tehtäviä. (Uusikylä, 1994, 170.) Davis ja Rimm (1989) toteavat, että on olemassa monia mahdollisia osa-aikaisen ryhmittelyn keinoja, kuten oppilaan opiskelu tutkimuksen, projektin tai muiden omien tehtävien parissa osan kouluviikosta (Davis & Rimm, 1989, 141).

Lehtonen (1994) toteaa, että Suomessa lahjakkaille tarkoitettuja erityiskouluja ja -luokkia on taito- ja taideaineissa, mutta ei akateemisiksi kutsuissa oppiaineissa. Luokkia on kaikilla asteilla, mutta kouluja vain yläasteella ja lukiossa. Elitismien pelko lahjakkaiden opetuksen eriyttämisessä on Suomessa ollut vahva, sillä on ajateltu lahjakkaiden saavan perusteettomia etuoikeuksia ja tuhlaavan niukkoja resursseja. (Lehtonen, 1994,

39.) Myös esimerkiksi Laineen (2010b) mukaan lahjakkaiden erityisopetusta omissa erityiskouluissa on vastustettu (Laine, 2010b, 2).

Ryhmittely oikein toteutettuna helpottaa opettajan suunnittelutyötä. Vertaisryhmässä lahjakkaalle kehittyy todenmukainen käsitys omasta osaamisestaan, ja oppimistulokset usein paranevat. Motivoituneessa oppimisilmapiirissä oppilas uskaltaa helpommin kokeilla erilaisia työskentelytapoja. Ryhmittelyn etu akseleraatioon nähden on omanikäisten seurassa opiskelu, jolloin edistetään lapsen oppimista paremmin hänen omalla kypsyytensä. (Uusikylä, 1994, 172–173.) Ryhmittely saattaa pahimmillaan aiheuttaa oppilaiden eriarvoisuutta ja ryhmädynamiikka voi huonontua. Tämä voi johtaa siihen, että lahjakkaat oppilaat eivät enää välttämättä halua osallistua erityisryhmiin. Toisaalta myös oman luokan oppimisilmapiiri saattaa kärsiä lahjakkaiden opiskellessa omista ryhmissään. (Uusikylä, 1994, 173.)

3.6 Lahjakkaiden opetus ja siihen kohdistuvat asenteet

Tirri ja Kuusisto (2013) esittävät tutkimuksessaan ”How Finland serves gifted and talented pupils”, että Suomessa pedagoginen tutkimus on ennen 1990-lukua painottanut enemmän heikommin suoriutuvien ja tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta. Erityisopetusta on pidetty heikommin suoriutuvien tukikeinona. Tirri ja Kuusisto mainitsevat, että eriyttämistutkimusta on tehty paljon jo 1990-luvulla, jonka myötä 2000-luvun taitteessa tutkimukset ovat alkaneet painottaa oppimisympäristön tärkeyttä, asenteita lahjakkaita kohtaan sekä lahjakkaiden akateemista potentiaalia. (Tirri & Kuusisto, 2013, 85.) Lehtosen (1994) tutkimuksessa käy ilmi, että opettajat ovat kokeneet haastavana lahjakkaiden oppilaiden opetuksen yksilöllistämisen, kun luokkakoot ovat suuria, ja opetus etenee heikoimpien oppilaiden mukaan. Vaikka opettaja tiedostaisikin yksilöllistämisen tarpeen, hän ei välttämättä koe resurssiensa riittävän jokaisen oppilaan yksilölliseen huomioimiseen luokkatilanteissa. Opettajat ovat kokeneet tasoerojen luokassa olevan liian suuria, jolloin varsinkin isossa luokassa on mahdotonta ohjata opetusta siten, että kaikki oppilaat saavat kykyjään vastaavia tehtäviä. (Lehtonen, 1994, 82–83, 101.)

Laineen (2010a) tutkimuksessa on tuotu esiin lahjakkuuteen liittyvää julkista keskustelua Suomessa. Tutkimuksen aineistona on käytetty Helsingin Sanomien ja Opettaja-lehden lahjakkuutta käsitteleviä artikkeleita. Tämän tutkimuksen mukaan julkisessa

keskustelussa lahjakkuus nähdään monipuolisena ilmiönä, johon vaikuttavat niin yksilölliset kuin ympäristöstä lähtöisin olevat tekijät. Tutkimuksessa kävi ilmi, että toiset lahjakkuuden lajit saivat lehtikirjoituksissa huomattavasti enemmän huomiota kuin toiset. Esimerkiksi sosiaalinen ja tunnetaitoihin liittyvä lahjakkuus mainittiin Helsingin Sanomissa, mutta ei kertaakaan Opettaja -lehdessä. Sen sijaan Opettaja-lehdessä painotettiin enemmän lahjakkaiden tukemisen ja rohkaisun tärkeyttä. Merkittävässä osassa lehtikirjoituksissa mainittiin lahjakkaiden turhautuminen koulunkäyntiin sekä alisuoriutuminen. Myös lahjakkaan korkea motivaatio ja uutteruus, tuen tarve, oppimisen nopeus ja helppous, lahjakkaiden sosiaaliset ongelmat, koulumenestys ja luovasti lahjakkaat oppilaat mainittiin lehtikirjoituksissa useasti. (Laine, 2010a, 63–72.)

Nikkola (2013) tutki pro gradu -työssään, millaisia valmiuksia valmistumassa olevilla luokanopettajaopiskelijoilla on tunnistaa ja tukea lahjakkuutta perusopetuksessa. Hän oli myös kiinnostunut, mitä käsityksiä haastateltavilla on lahjakkuudesta. Kiinnostavaa on, että matemaattinen lahjakkuus oli ainoa lahjakkuuden laji, jonka jokainen haastateltava mainitsi. Seuraavaksi näkyvimvät lahjakkuuden lajit olivat sosiaalinen, liikunnallinen ja kielellinen lahjakkuus. (Nikkola, 2013, 65.) Esimerkiksi McCoach ja Siegle (2007) ovat tutkineet opettajien asenteita lahjakkaita kohtaan Yhdysvalloissa. He vertailivat, miten koulutus tai kokemus lahjakkaiden opetuksesta tai erityisopetuksesta vaikuttaa opettajien asenteisiin. Tutkimuksen mukaan lahjakkaiden opetuksesta saatu koulutus ei vaikuttanut opettajien asenteisiin lahjakkaita kohtaan. Sen nähtiin kylläkin lisännen ymmärrystä lahjakkuudesta ja lahjakkaiden oppilaiden tarpeista, mutta ei tuovan käytännön tukea siihen, miten tarpeet voisi kohdata. Lisäksi tutkimuksen mukaan erityisopettajat olivat muihin opettajiin verrattuna vähemmän kiinnostuneita lahjakkaiden oppilaiden tukemisesta. Kuitenkin tärkeää olisi lahjakkaiden kasvatuksen ja erityiskasvatuksen näkökulmien yhdistäminen ja yhteistyö näiden alojen välillä, jotta asenteet lahjakkaiden opetusta kohtaan saataisiin myönteisemmiksi. (McCoach & Siegle, 2007, 246.)

Van Tassel-Baska ja Stambaugh (2005) ovat esitelleet lahjakkaiden opetukseen liittyviä haasteita sekä mahdollisuuksia. Ensimmäiseksi haasteeksi he ovat nimenneet riittämättömän oppiainekohtaisen tietämyksen. On haastavaa tarjota lahjakkaalle tämän kykyjen mukaista opetusta, jos opettajan omat tiedot ovat puutteelliset. Toiseksi eriyttäminen vaatii onnistuakseen myös kehittyneitä luokan hallinnan taitoja, jotta oppilaat voivat työskennellä oman taitotasonsa mukaisesti. Kolmanneksi haasteeksi he ovat lis-

tanneet oppimiskäsityksen, joka opettajalla on työnsä taustalla. Tehokkaassa eriyttämisessä oppilaat tulisi nähdä aktiivisina tiedon prosessoijina, jotka kykenevät itsenäiseen työskentelyyn. Kun opettaja ymmärtää ja myöntää oppilaiden yksilölliset tarpeet, hän myös eriyttää opetustaan todennäköisemmin. Myös suunnitteluun käytettävän ajan puute, pedagogisen osaamisen ongelmat sekä puutteellinen hallinnollinen tuki ovat eriyttämiseen liittyviä haasteita. (Van Tassel-Baska & Stambaugh, 2005, 211–217.)

3.7 Tutkimustietoa lahjakkaiden koulukokemuksista

Monet aiemmista lahjakkaiden koulukokemuksia käsittelevistä tutkimuksista ovat keskittyneet lahjakkaiden kokemuksiin jossakin tietyssä oppiaineessa tai ikävaiheessa. Esimerkiksi Valta (2012) on tutkinut ylöspäin eriyttämistä englannin kielessä. Vuokila (2009) on perehtynyt äidinkielen eriyttämiseen peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Lisäksi Toivanen (2012) on tutkinut tapaustutkimuksessa matemaattisesti lahjakkaan oppilaan eriyttämistä salamamenetelmällä. Lehtonen (1994) on tutkinut lahjakkaiden koulukokemuksia ja motivaatiota. Lehtosen mukaan lahjakkailla oppilailla on hyvät edellytykset menestyä koulussa, mikä osaltaan voi myötävaikuttaa myönteisten koulukokemusten syntyyn. Lahjakkaat oppilaat ovat kuitenkin usein vaativia itseään kohtaan, ja saattavat luoda itselleen paineita menestyä koulussa. Myös itsekritiikki saattaa olla tavallista voimakkaampaa, ja oppilas saattaa kokea, ettei ole suoriutunut riittävän hyvin vaadituista tehtävistä. Toisaalta ympäristön liian suuret vaatimukset voivat johtaa vastustukseen, joka ilmenee esimerkiksi alisuoriutumisenä. Myös pitkästymisen ja turhautumisen näyttävät sävyttävän oppilaiden koulukokemuksia, kun koulun ei ole koettu tarjoavan riittävästi mielekkyyttä ja haastetta. (Lehtonen, 1994, 10, 29,31,82.)

Lahjakkaiden oppilaiden koulukokemusten tutkimus on jäänyt Uusikylän (1987) mukaan Suomessa vähälle. Hänen omassa, Mensan kanssa yhteistyössä toteutetussa tutkimuksessaan suomalaisilta huippuälykkäiltä 14–26-vuotiailta kerättiin kyselylomakkeen avulla tietoa heidän koulukokemuksistaan, harrastuksistaan ja ammattitavoistaan. Tutkimus keskittyi yksinomaan sellaisiin henkilöihin, joilla on erittäin korkea älykkyysosamäärä, eikä siinä otettu huomioon muunlaista lahjakkuutta. Tutkimuksessa kävi ilmi älykkäiden nuorten kokemus, että koulun yleiset tavoitteet eivät ole toteutuneet. Opettajista nuorilla oli pääsääntöisesti myönteinen kuva, ja heitä pidettiin ymmärtäväi-

sinä ja kannustavina, mutta sen sijaan opettajien ei koettu olevan kovin innostuneita työstään. Vain 37 % kyselylomakkeeseen vastanneista oli sitä mieltä, että koulu opettaa elämässä tarvittavia tietoja. Itsenäiseen tiedonhankintaan koulu opetti 17 % mielestä ja itsenäiseen ajatteluun 15 % mielestä. Älykkäistä nuorista puolet kannatti älykkäiden omia luokkia. (Uusikylä, 1987, 16–17.)

Hotulaisen (2003) pitkittäistutkimuksessa tutkittiin esikouluiässä potentiaalisesti akateemisesti lahjakkaiksi todettujen oppilaiden oppimisympäristöön sopeutumista, minäkuvaa ja jatkokoulutushaaveita heidän peruskoulunsa päätösvaiheessa. Nämä oppilaat eivät olleet saaneet mitään erityistukea opintoihinsa. Oppilaat valittiin koeryhmään Breuer-Weuffen – erottelukokeen korkeiden pisteiden perusteella, ja kontrolliryhmän oppilaat olivat saavuttaneet testissä huonomman tuloksen. Potentiaalisesti lahjakkaat oppilaat menestyivät kontrolliryhmää paremmin opinnoissaan ja koulusopeutuminen oli parempaa koeryhmän tytöillä verrattuna kontrolliryhmän tyttöihin, mutta pojilla ero koeryhmän ja kontrolliryhmän välillä oli pienempi. Lisäksi koeryhmän tytöillä oli kontrolliryhmää akateemisemmat jatkokoulutussuunnitelmat, mutta pojilla vastaavaa eroa ei ilmennyt. Sekä pojat että tytöt pitivät itseään selvästi muita pätevämpinä, mutta muuten minäkuvassa ei ilmennyt eroa. Tämän tutkimuksen mukaan esikouluiässä havaittu potentiaalinen lahjakkuus siis toteutui ainakin osittain, ja siten lahjakkaiksi tunnistaminen oli ollut tarkkaa. Kuitenkin koeryhmän poikien huonompi sopeutuminen ja matalammat jatkokoulutushaaveet koeryhmän tyttöihin verrattuna antaa aiheita pohtia, onnistuuko koulu heikommin potentiaalisesti lahjakkaiden poikien kuin tyttöjen tukemisessa. (Hotulainen, R. 2003, vii-viii)

Myös esimerkiksi Laine (2012) on tutkinut pro gradu -työssään älyllisesti lahjakkaiden oppilaiden koulukokemuksia. Hänen tutkimuksen kohdejoukkona oli joukko 16–24-vuotiaita nuoria, jotka olivat Mensan jäseniä. Tutkimuksessa lahjakkaat jaoteltiin viiteen eri lahjakkuustyyppiin Bettsin ja Neihartin lahjakkuuden jaottelumallin mukaisesti. Näitä olivat menestyjät, uhmaajat, kätäjät, putoajat sekä autonomiset oppijat. Eri lahjakkuustyyppien välillä ilmeni eroja niin koulukokemuksissa kuin opettajille ja koululle esitetyissä toiveissa koulunkäyntiin liittyen. Menestyjät olivat saaneet hieman tukea joiltain opettajilta oppimiseensa, mutta muihin lahjakkuustyyppisiin lukeutuneet eivät olleet saaneet mitään tukea peruskoulussa. Eniten lahjakkaat toivoivat lisää opetuksen rikastamista sekä oppimisentaitojen ja itsensä haastamiseen liittyvien taitojen opettamista. Moni tutkimukseen osallistuneista älyllisesti lahjakkaista koki haasteiden

ja ongelmanratkaisun vähäisyyden opetuksessa johtaneen siihen, että myöhemmässä elämässään heillä ei ole ollut taitoa haastaa itseään riittävästi, kun he olivat koulussa oppineet pääsemään vähällä. Ongelmia oli myös ilmentynyt, kun älyllisesti lahjakas oli koulunkäyntiin niin turhautunut, että hänen lahjakkuutensa jäi opettajalta tunnistamatta häiriökäyttäytymisen vuoksi. Tällaiset oppilaat olivat kuitenkin itse toivoneet haastavampia tehtäviä, jotka tukisivat opiskelumotivaatiota. Lisäksi Laineen tutkimuksessa tuli vahvasti ilmi lahjakkaiden kokemus, että erityistä tukea ja kannustusta he eivät ole opinnoissaan juuri saaneet. (Laine, 2012, 25, 54–62, 66.)

4 Lahjakkaiden opetuksen haasteita koulussa

Tässä luvussa käymme läpi joitakin yleisimpiä lahjakkaiden opetukseen liittyviä haasteita. Näitä ovat rajalliset resurssit lahjakkaiden opetukselle, alisuoriutuminen sekä lahjakkaille tyypilliset ongelmat.

4.1 Resurssit lahjakkaiden opetukselle

Laaksola (2013) esittää, että koulujen tukitoimien resurssit ovat puutteelliset. Lisäksi resurssien määrä vaihtelee kunnittain. Yleisopetuksen opetusryhmän kokoa määrittelemätön laki takaa sen, että opetusryhmät ovat isoja ja tukea vaativia on yhdellä luokalla useita. Tämä taas johtaa siihen, että opettajalla ei riitä aikaa muille oppilaille, kun erityistä tukea tarvitsevia on niin paljon. (Laaksola 2013, 3.) Kuntatalouden kireä tilanne vaikuttaa siten, että opetusryhmät ovat isoja ja luokassa on paljon erityistä tukea tarvitsevia. Opettajille aiheutuu säästöjen myötä väsymystä ja stressiä. (Rutonen 2014, 14.) Urpilainen (2014) toteaa kohtuullisen ryhmäkoon olevan edellytys laadukkaalle opetukselle. Kohtuulliset luokkakoot takaavat opettajan ajan riittämisen jokaiselle oppilaalle ja tukevat oppilaiden ja opettajien hyvinvointia. (Urpilainen 2014, 23.)

Vuonna 2014 ilmestyneessä Opettaja-lehden artikkelissa Rutonen esittää, että kolmasosa opettajista on stressaantunut työnsä vuoksi (Rutonen 2014, 12). Ajankohtaiset tulokset opettajien työuupumuksen määrästä ovat hälyttäviä. Lisäksi ongelmallisuutta ilmenee pienenevissä työpaikka ja -tuntimäärissä. Esimerkiksi Luukkainen (2014) toteaa kuntien menoleikkauksien vähentävän työpaikkoja ja työtunteja. Vähennykset vaikuttavat myös koululaisiin, sillä karsittaessa lähiopetuksesta, itseopiskelu ja etäopiskelu lisääntyvät. (Luukkainen 2014, 12.)

Suomen perustuslaissa sanotaan, että jokaisella oppilaalla on oltava yhtäläinen mahdollisuus kykyjensä ja erityisten tarpeidensa mukaiseen opetukseen. (PL 731/1999 16§) Opetushallitus on vuonna 2009 aloittanut lahjakkuutta tukevan hankkeen perusopetus ja lukiokoulutus- tasolla. Hankkeen tavoitteena on muun muassa parantaa mahdollisuuksia tunnistaa lahjakkuudet, opetuksen kehittäminen siten, että se tukee lahjakkuuden huomioimista sekä tukimateriaalien tuottaminen opettajille. Tavoitteena on

myös vähentää alisuoriutumista ja lisätä suvaitsevaisuutta erilaisilla lahjakkaita kohtaan. (Opetushallitus 2009.)

4.2 Alisuoriutuminen

Alisuoriutuvilla oppilailla näkyy suurta vaihtelua ja eroavaisuutta heidän odotetun suoritustasonsa eli standardisoiduilla testeillä mitatun tai tiedollista tai älyllistä kykyä mitaavilla testeillä mitatun sekä todellisen koulumenestyksen välillä (Reis & McCoach, 2000, 157). Alisuoriutumista ei välttämättä ymmärretä lahjakkaiden ongelmaksi, koska lahjakas suoriutuu annetuista tehtävistä yhteisten tavoitteiden mukaisesti ja koulumenestys säilyy hyvänä. Kuitenkin lahjakkaan oppilaan suoriutuminen saattaa jäädä reilusti alle oman tason, mikäli opetus ei haasta häntä riittävästi. Sousa (2009, 87) huomauttaa, että alisuoriutumisen määrittelyminen on haastavaa ylipäätään, ja erityisesti lahjakkaiden kohdalla. Rimmin (1997) määritelmässä oppilas on alisuoriutuja silloin, kun hän ei työskentele omien kykyjensä edellyttämällä tasolla. (Rimm, 1997, 18.) Lahjakkaiden alisuoriutumisen tunnistaminen ja ymmärtäminen on haastavaa, sillä alisuoriutuvat lahjakkaat ovat hyvin heterogeeninen joukko. Lahjakkaan oppilaan käytös, mielenkiinnon kohteet sekä kyvyt voivat olla erilaisia verrattuna toiseen lahjakkaaseen. Oppilaat alisuoriutuvat monien eri tekijöiden vuoksi, jolloin yksi tukimuoto ei ole tehokas tukemaan jokaisen oppilaan oppimista. (Reis & McCoach, 2000, 152.)

McCoach ja Siegle (2003) ovat pohtineet tekijöitä, jotka erottavat alisuoriutuvat lahjakkaat oppilaat omalla tasollaan suoriutuvista lahjakkaista oppilaista. Eroa on havaittu asenteessa koulua kohtaan, asenteissa opettajia kohtaan, motivaatiossa ja itsesääntelyssä sekä oppimistavoitteiden arvostamisessa. Monien oppilaiden alisuoriutuminen voi olla seurausta ulkoisen ja sisäisen motivaation puutteesta koulunkäyntiä kohtaan. Tämän vuoksi opetuksen tulisikin sisältää oppimistavoitteiden sekä tulevaisuuden suunnitelmien asettamista. (McCoach & Siegle, 2003, 145.) Alisuoriutuminen onkin aina yhteydessä opetuksen vaikeustasoon. Mikäli lahjakasta oppilasta ei edes pyritä haastamaan tarpeeksi, eivätkä odotukset hänen oppimisestaan ole riittävän korkealla, häntä ei myöskään voida pitää alisuoriutujana. (Reis & McCoach, 2000, 163.)

4.3 Lahjakkaille tyypillisiä ongelmia koulussa

Uusikylän (1994) mukaan lahjakkaiden oppilaiden psykososiaaliset tarpeet ja haasteet voivat jäädä kasvattajilta huomiotta, koska lahjakkaiden ajatellaan selviytyvän ongelmistaan muita helpommin. Usein lahjakkaat ovat kuitenkin muita herkempiä ja tarkempia havaitsemaan ympäristössä olevia kielteisiä asioita. Vaikka lahjakas oppilas olisi älyllisesti muita kehittyneempi, tulisi kasvattajan kuitenkin muistaa, että tunne-elämältään lahjakaskin oppilas on lapsi. Lahjojen kehittäminen vaatii sitä, että lahjakkaan perustarpeet, rakkauden ja turvallisuuden kokemukset, on huomioitu. (Uusikylä, 1994, 138.) Lahjakkaat saattavat olla keskivertoa taipuvaisempia täydellisyys tavoitteluun ja itsekriittisyyteen, ja siksi epäonnistumisen sietäminen voi olla heille vaikeaa. Lahjakkaalta tyypillisesti odotetaan hyviä suorituksia ja pahimmillaan liian suuret vaatimukset saattavat johtaa niiden aktiiviseen vastustamiseen ja sen myötä esimerkiksi alisuoriutumiseen. (Lehtonen, 1994, 29.) Tämä voi johtaa myös negatiivisen minäkuvan syntymiseen. Mikäli taas lahjakas ei saa riittävästi kykyjään vastaavaa mielekästä tekemistä, on vaarana, että oppilas ei opi pitkäjänteiseen työskentelyyn ja itsensä kehittämiseen, vaan hän kokee selviävänsä älykkyytensä ansiosta eri tilanteista ilman vaivannäköä. (Uusikylä, 1998, 71,78)

Yleensä lahjakkaat nähdään hyvin homogeenisenä ryhmänä, mutta Betts ja Neihart (1988) ovat esittäneet, että lahjakkaita ei tule nähdä yhtenäisenä joukkona. Heidän mukaansa lahjakkuustyypin kehittymiseen vaikuttavat lahjakkaiden oppilaiden perhe, kasvatus, ihmissuhteet ja henkilökohtainen kehitys. He jaottelevat lahjakkaat kuuteen tyyppiin, jotka ovat menestyjät, haastajat, lahjakkuutensa piilottajat, koulun keskeyttäjät, kaksoisleimatut ja autonomiset oppijat. Jokaisessa lahjakkuustyypissä voi nähdä omat ongelma-kohtansa. Yleisimmin lahjakkaaksi tunnistetut oppilaat kuuluvat menestyjiin. Vaikka uskotaan, että he suoriutuvat tehtävistä itsenäisesti, usein he kuitenkin pitkästyvät koulussa, eikä koulunkäynti tarjoa heille haasteita. Haastajille tyypillinen ongelma on turhautuminen koulunkäyntiin, koska he eivät pidä koulutietoa tarpeellisena. Lahjakkuuden piilottajille tyypillinen ongelma on halu olla samanlainen kuin muut. Koulun keskeyttäjille tyypillistä on vihaisuus vanhempiaan ja itseään kohtaan, koska koulu ei vastaa heidän tarpeitaan. Tämän tyyppin lahjakkaat jäävät usein tunnistamatta, tai heidät tunnistetaan myöhään. Kaksoisleimatut jäävät usein tunnistamatta lahjakkaiksi oppimisvaikeuksien tai psyykkisen tai fyysisen vamman takia, joka voi johtaa turhau-

tumiseen ja torjuttuksi tulemisen kokemukseen. Autonomisilla oppijoilla ei ole havaittu ongelmia koulunkäynnissään. He ovat itseohjautuvia, sopeutuvat hyvin kouluun ja heillä on hyvät opiskelun taidot. (Betts & Neihart, 1988, 1-3.)

5 Tutkimusmenetelmä ja tutkimuksen kulku

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme tavoitteen ja tutkimuskysymykset. Esittelemme laadullisesta tutkimuksesta oman tutkimuksemme kannalta olennaisia asioita. Lisäksi selvitämme käyttämäämme tutkimusmenetelmää analysointitapaa eli haastattelua ja sisällönanalyysiä. Esittelemme myös tutkimuksemme kulun pääpiirteissään ja pohdimme tutkimuksemme eettisyyttä.

5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää sekä luokanopettajien että oppilaiden näkemyksiä lahjakkaiden opetuksesta. Opettajilta kysymme heidän käsityksiään lahjakkuudesta sekä siitä, miten he huomioivat lahjakkaita oppilaita opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Oppilaiden kohdalla olemme kiinnostuneita siitä, miten he kuvaavat itseään oppijana sekä kuinka he viihtyvät oppitunneilla ja kuinka tyytyväisiä he ovat saamaansa opetukseen. Olemme valinneet tutkimuksen kohdejoukoksi kuudesluokkalaiset, koska heille on ehtinyt kertyä kokemusta koulunkäynnistä ja opetuksesta jo kuuden vuoden ajalta, ja lisäksi he kykenevät ikänsä puolesta arvioimaan ja kuvaamaan omaa oppimistaan ja koulukokemuksiaan. Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisia käsityksiä opettajilla on lahjakkuudesta koulussa?
2. Miten opettajat huomioivat lahjakkaan oppilaan opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa?
3. Minkälaisia haasteita lahjakkaiden opetukseen liittyy?
4. Miten lahjakkaat oppilaat kuvaavat itseään oppijana?
5. Miten tyytyväisiä lahjakkaat oppilaat ovat opetukseen ja koulunkäyntiin?

5.2 Laadullinen tutkimus

Tutkimuksemme kuuluu kvalitatiiviseen eli laadulliseen tutkimusperinteeseen, jossa tutkitaan asioita niiden luonnollisissa ympäristöissä ja yritetään ymmärtää ilmiötä ja merkityksiä, joita ihmiset niille tuovat (Denzin & Lincoln, 2008, 4). Tuomen ja Sarajärven (2012) mukaan laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tiettyä toimintaa, kuvaamaan ilmiötä sekä tekemään sille teoreettisesti mielekäs tulkinta, mikä sopi meidän tutkimuksemme paremmin kuin määrällinen tutkimus, jossa pyritään löytämään tilastollisia yleistyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2012, 85). Tähän sisältyy myös se, että laadullisessa tutkimuksessa yhden tutkittavan ääni ei huku aineistoon kuten tilastollisen tutkimuksen taulukoinneissa. (Eskola & Suoranta 2008, 59).

Valitsimme laadullisen tutkimusotteen, koska arvelimme laadullisen tutkimuksen tuovan syvempää tietoa ja ymmärrystä lahjakkaiden oppilaiden opetuksesta ja koulukokemuksista. Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on todellisuuden kuvaaminen ottaen samalla huomioon sen moninaisuus. Tutkittavaa ilmiötä pyritään tutkimaan ja kuvaamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 152.) Meidän tutkimuksessamme tämä tarkoitti sitä, että tarkastelimme tutkimusongelmaamme sekä opettaja- että oppilaslähtöisesti. Näin saimme kerättyä monipuolisempaa ja sekä opettajia että oppilaita koskevaa tutkimustietoa.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on mahdollisuus joustavaan tutkimuksen suunnitteluun ja toteutukseen (Eskola & Suoranta 2008, 20). Meidän tutkimuksessamme tämä näkyi esimerkiksi siinä, että suunnittelimme aineistonkeräyksen yksityiskohdat vasta, kun olimme perehtyneet tutkimusaiheeseemme ja muodostaneet tutkimuksemme teoreettisen viitekehyksen rungon. Tuomi ja Sarajärvi (2009) esittävät, että laadullista tutkimusta tehdessä tutkijan on määritettävä jokaisessa tutkimuksen teon vaiheessa, mitä on tekemässä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 67).

5.3 Haastattelu tutkimusmetodina

Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, koska halusimme saada kuvailevaa tietoa siitä, miten opettajat ja oppilaat ovat kokeneet lahjakkaiden opetuksen. Tutkimusaiheemme on monisäikeinen ja -ulotteinen, joten parhaiten saimme ilmiötä koskevaa ymmärrystä haastattelun kautta. Tyypillistä haastattelulle on, että haastattelutilanteessa korostuu haastateltava henkilö subjektina ja merkitysten luoja, jotka myöhemmin sijoitetaan laajempaan kontekstiin. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 34–35). Haastattelun kautta uskoimme saavamme tietoa siitä, mitä haastateltava ajattelee asioista ja millaisia kokemuksia hänellä on (Patton, 2002, 341). Esimerkiksi kyselylomakkeeseen verrattuna haastattelu mahdollistaa paremmin ilmiön syvällisen ymmärtämisen, sillä siinä haastateltava ja haastattelija ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Haastattelun etu muihin tiedonkeruumenetelmiin verrattuna onkin mahdollisuus tilanteen mukaan säädellä aineistonkeruuta joustavasti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2012, 204–205). Haastattelija voi esimerkiksi pyytää haastateltavaa tarkentamaan tai perustelevaan vastauksiaan, joka mahdollistaa saatujen tietojen syventämisen (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 35).

Haastattelumme toteutimme teemahaastatteluina, jotka tuovat tutkittavien äänen kuuluville. Teemahaastattelussa haastattelija on valinnut pääteemat, joiden pohjalta haastattelu etenee vapaamuotoisesti. Teemahaastattelussa keskeistä ovat haastateltavien tulkinnat asioista sekä heidän niille antamansa merkitykset, jotka syntyvät haastateltavan ja haastattelijan vuorovaikutuksessa. Teemahaastattelu luokitellaan puolistrukturoiduksi, koska siinä on kaikille haastateltaville yhteiset teemat, mutta toisin kuin strukturoidussa lomakehaastattelussa, se toteutetaan vapaassa muodossa ja järjestyksessä. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 48.) Me laadimme valmiiksi haastattelurungot sekä opettajien että oppilaiden haastatteluja varten. (Liite 1 ja Liite 2.) Jaoimme etukäteen molemmat haastattelurungot pääteemoihin, joiden mukaan haastattelut etenivät. Teimme tarkennuksia ja pyrimme luomaan keskustelemaan tilanteen haastateltavien kanssa. Saa-toimme myös vaihdella kysymysten esittämisjärjestystä, jos haastateltava esimerkiksi itse otti puheessaan esille aiheita eri järjestyksessä, kuin ne haastattelurunkoomme oli kirjattu. Haastattelut toteutettiin parihaastatteluina siten, että paikalla oli aina kaksi haastattelijaa.

Haastatteluun aineistonkeruumetodina liittyy etujen lisäksi joitakin haasteita. Haastateltavalla voi olla tarve esittää sellaisia vastauksia, kuin hän olettaa haastattelijan haluavan kuulla. Tämä voi olla ongelmallista tutkimuksen luotettavuuden kannalta. (Hirsjärvi ym., 2012, 206.) Siksi haastattelijalta vaaditaan taitoa ja kokemusta, jotta aineiston keruun säätely onnistuu tilanteen edellyttämällä tavalla (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 35).

Meidän tutkimuksessamme erityistä huomiota vaati lasten haastatteluiden toteuttaminen. Alasuutarin (2005) mukaan lasten kohdalla on erityisen tärkeää, että tutkija toimii vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa, kuitenkin ohjailematta liikaa tietynlaisiin vastauksiin. Lapsen ja aikuisen välillä on olemassa valtaero, joka on merkityksellinen myös haastattelutilanteessa. Aikuinen näkee lapsen huolenpidon ja suojelun kohteena, jolloin aikuisen asema lapseen on määräävä. Myös lapsen käyttäytymiseen vaikuttaa kokemus aikuisen auktoriteettiasemasta. Epätasa-arvoinen asetelma voi pahimmillaan johtaa siihen, että lapsen äänen kuuluminen ei toteudu haastattelutilanteessa, jos lapsi esimerkiksi kokee tarvetta antaa haastattelutilanteessa oikeita vastauksia. (Alasuutari, 2005, 145–153.) Pyrimme tekemään haastattelutilanteesta mahdollisimman luontevan ja ennen haastattelun aloittamista keskustelimme haastateltavan kanssa luodaksemme tilanteesta turvallisen tuntuisen.

Haastattelujen jälkeen aloitimme aineiston käsittelyn. Kirjoitimme aineiston puhtaaksi sanasta sanaan, eli litteroimme sen kokonaisuudessaan. (Ks. Hirsjärvi & Hurme, 2000, 138). Jätimme litteroimatta ainoastaan joitakin täytesanoja, esimerkiksi jos haastateltava toisti samaa sanaa puheessaan, eikä sen poisjättämisellä ollut merkitystä tutkimustuloksiin. Nimesimme haastateltavat sen mukaan, missä järjestyksessä haastattelut oli tehty, esimerkiksi Oppilas1, Oppilas2, Opettaja 1 ja niin edelleen. Litteroitua aineistoa saimme yhteensä n. 80 sivun verran.

5.4 Sisällönanalyysi aineiston analyysimenetelmänä

Sisällönanalyysi voidaan jakaa aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen analyysiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 96–97.) Meidän analyysimme on toteutettu teoriaohjaavasti. Tämä tarkoittaa sitä, että aineiston analysoinnissa voidaan käyttää teoriaa apuna. Aikaisempi tieto aiheesta vaikuttaa analyysiin, mutta ei aineistoa testaavasti, vaan sen avulla pyritään luomaan uusia ajatuksia tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi, 2003, 98.)

Laadullinen tutkimus on kokonaisuus ja siinä olevat tutkimuksen vaiheet eivät ole irrallisia toisistaan. Siksi on tärkeää, että jo ennen aineistonkeruuta aletaan miettiä aineistolle sopivaa analysointitapaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 69–70.) Laadullisen aineiston analyysivaiheessa on tärkeää, että tutkija on rajannut tarkkaan tutkittavan ilmiön ja noudattaa tutkimustehtävää myös analyysivaiheessa, vaikka aineistosta usein saattaa ilmetä sellaisia kiinnostavia aiheita, joita tutkija ei ole osannut etukäteen ottaa huomioon. Tutkimustulosten tulee noudattaa tutkimuksen tarkoitusta ja tutkimuskysymyksiä, ja siten tutkimuksen ulkopuolelle voi joutua jättämään kiinnostavaa informaatiota. (Tuomi & Sarajärvi, 2006, 94.) Myös me havaitsimme litteroidussa aineistossamme sellaista materiaalia, joka olisi ehkä ollut kiinnostavaa, mutta ei vastannut tutkimuskysymyksiimme, ja siksi jätimme ne tutkimustulostemme ulkopuolelle.

Kun aineisto on kerätty ja valmisteltu teknisesti käsiteltävään muotoon, seuraava tehtävä on aineiston järjestäminen. Tärkeää on perehtyä aineistoon perinpohjaisesti, jotta se avautuu alustavasti tutkijalle. (Eskola & Suoranta 2008, 150.) Kun aineisto on litteroitu, siitä merkitään ne asiat, jotka sisältyvät tutkimustehtävään (Tuomi & Sarajärvi, 2006, 94). Olennaista on siis aineiston pelkistäminen siten, että huomio kiinnitetään vain niihin osiin aineistosta, jotka ovat teoreettisen viitekehyksen ja tutkimusongelmien kannalta oleellisia. Tällöin aineisto saadaan helpommin hallittavaan muotoon. Sen jälkeen aineiston pelkistäminen jatkuu havaintojen yhdistämisellä, eli yhteisen nimittäjän etsimisellä havainnoista. (Suutari, 2011, 40.) Me luimme litteroidut haastattelut useaan otteeseen, jotta saimme kokonaiskuvan jokaisesta haastattelusta. Tämän jälkeen aloitimme aineiston järjestelyn, joka voidaan tehdä Tuomen ja Sarajärven (2006) mukaan luokittelemalla, teemoittelemalla tai tyypittelemällä (Tuomi & Sarajärvi, 2006, 94).

Me kävimme ensin haastatteluja läpi tutkimuskysymys kerrallaan. Tyypittelimme aineiston eli merkitsimme samalla värillä ne asiat, jotka vastasivat tiettyyn tutkimuskysymykseen. Kun tämä oli tehty, aloimme jäsentää tutkimuskysymys kerrallaan aineistoa teemoihin. Pelkistimme eli redusoimme alkuperäisilmaukset pelkistetyiksi ilmauksiksi. Tämän jälkeen klusteroimme aineiston eli kokosimme useamman pelkistetyn ilmauksen yhden alaluokan alle. Viimeiseksi abstrahoiimme eli käsitteellistimme useita alaluokkia aina yhden yläluokan alle. Lopuksi muodostimme yläluokista pääluokat tutkimuskysymyksiemme mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 110–112.)

5.5 Tutkimuksen toteutus

Haastateltavien saamiseksi otimme yhteyttä keskisuomalaisiin alakouluihin. Lähes tyimme ensin rehtoreita ja pyysimme lupaa toteuttaa tutkimuksemme aineistonkeruu haastatteleamalla opettajia ja/tai oppilaita heidän kouluistaan. Lähetimme lupapyynnöt (Liite 4) rehtoreille sähköpostitse tai annoimme ne henkilökohtaisesti. Rehtorin suostumuksen saatuamme otimme yhteyttä opettajiin. Kerroimme heille tutkimusaiheestamme suullisesti ja lisäksi annoimme lyhyen tutkimuksen esittelyn heille kirjallisena. (Liite 6.) Kerroimme opettajille, että etsimme haastateltavaksi koulussa hyvin menestyviä, lahjakkaita kuudennen luokan oppilaita ja saman luokka-asteen opettajia. Lisäksi annoimme opettajille lahjakkaan oppilaan tunnistamista varten kaavakkeen, jossa kuvattiin lahjakkuuden kriteereitä. Tarkoituksena oli, että he sen perusteella osaisivat valita luokaltaan haastateltavaksi sellaisen oppilaan, joka on tutkimukseemme soveltuva. (Liite 3.)

Lahjakkaiden tunnistamiseen käytimme Renzullin (1986) kolmen ympyrän mallista sovellettua Renzullin, Hartmanin ja Callahanin (1975) tunnistamiskaavaketta. (Renzulli, Hartman & Callahan 1975) Suomensimme kaavakkeen ja valitsimme siitä sellaiset ominaisuudet, jotka kuvasivat mielestämme parhaiten hyvin menestyvänä pidettävää oppilasta suomalaisessa alakoulussa. Alkuperäisessä kaavakkeessa oli oppilaan persoonaa ja sosiaalisia taitoja kuvaavia kohtia, joita emme ottaneet mukaan omaan tunnistamiskaavakkeeseemme, koska tutkimuksemme tarkoitus ei ollut selvittää oppilaiden persoonieroja eikä sosiaalisia taitoja. Erittelimme oppimista, motivaatiota ja luovuutta koskevia asioita, joista satunnaisesti valitut opettajat valitsivat asteikolla 1-3 op-

pilasta eniten kuvaavan vaihtoehdon (1=kuvaa oppilasta huonosti, 2=kuvaa oppilasta jonkin verran, 3=kuvaa oppilasta hyvin).

Oppimistaitoja kuvaavia käsitteitä oli kaavakkeessamme kahdeksan ja motivaatiota ja luovuutta koskevia käsitteitä molempia viisi. Oppimistaitoja kuvaavia käsitteitä valitsimme kaavakkeeseemme enemmän, koska halusimme varmistaa, että tutkimukseen osallistuvat henkilöt olivat hyvin koulussa menestyviä. Motivaatiota ja luovuutta kuvaavat käsitteet varmistivat, että löysimme tutkimukseen itseohjautuvat lahjakkaat oppilaat, joille oppiminen on vaivatonta. Lisäksi meidän kaavakkeessamme kysyttiin oppilaiden lukuaineiden arvosanoja, koska edellä mainittujen piirteiden lisäksi halusimme varmistaa arvosanoilla, että oppilas menestyy koulussa hyvin. Mikäli oppilas oli sopiva haastatteluun, opettaja kysyi oppilaalta ja tämän vanhemmilta lupaa tutkimukseemme. Lisäksi pyysimme vanhemmilta kirjallisen tutkimusluvan. (Liite 5.) Taulukossa 1 kuvataan oppilaiden saamat keskiarvot lukuaineissa, oppimisessä, motivaatiossa ja luovuudessa.

Taustatiedot, koulumenestys ja lahjakkuus	Oppilas1	Oppilas2	Oppilas3	Oppilas4
Sukupuoli	Tyttö	Tyttö	Tyttö	Tyttö
Ikä	12	12	11	12
Lukuaineiden keskiarvo	9,3	9,5	8,8	9,5
Oppiminen	3,0	2,6	2,9	2,8
Motivaatio	2,6	2,4	3,0	2,8
Luovuus	2,4	2,2	3,0	2,8

TAULUKKO 1. Oppilaiden taustatiedot, koulumenestys ja lahjakkuuden eri puolet.

Emme olleet etukäteen määrittäneet kriteerejä haastateltavan sukupuolelle, vaan kuudennen luokan opettajat valitsivat luokaltaan sellaisen oppilaan, joka vastasi antami-

amme lahjakkuuden kriteerejä. Tästä huolimatta kaikki haastateltavat oppilaat olivat tyttöjä.

Oppilaalla1 oli erinomaiset arvosanat äidinkielessä ja historiassa ja muut oppiaineet olivat kiitettäviä. Hän sai opettajalta korkeimmat mahdolliset pisteet oppimistaidoista. Motivaatiosta opettaja antoi hänelle täydet pisteet kolmessa kohdassa viidestä, ja kaksi pistettä kohtiin ”kyllästyy helposti rutiinitehtäviin” ja ”on kiinnostunut monimutkaisemmista ja syvällisemmistä asioista kuin ikätoverit.” Luovuudesta oppilas sai opettajalta korkeimmat mahdolliset pisteet mielipiteiden esiin tuomisesta ja omiin kykyihinsä luottamisesta.

Oppilas2 oli saanut erinomaisen arvosanan espanjasta, äidinkielestä ja englannista ja muista oppiaineista kiitettävän arvosanan. Oppimisen taidoista oppilas sai kaksi pistettä asioiden kyseenalaistamisesta ja syy-seuraussuhteiden ymmärtämisestä, opetuksen innokkaasta ja tarkasta havainnoinnista sekä tiedon oma-aloitteisesta etsimisestä ja vastaanottamisesta ja muista kohdista hän sai täydet pisteet. Sekä motivaatio että luovuus olivat hänellä alhaisempia kuin muilla haastateltavilla, vaikka keskiarvo olikin korkeampi kuin kahdella muulla.

Oppilas3 oli aloittanut koulun vuotta aiemmin kuin oma ikäluokkansa. Hänellä oli englannista hyvä arvosana ja muista teoria-aineista kiitettävä. Oppimistaidoista hän sai kaikista muista korkeimmat mahdolliset pisteet, paitsi sanallisesta taitavuudesta. Motivaatiosta ja luovuudesta hän sai täydet pisteet, vaikka todistuksen keskiarvo oli haastatelluista kaikkein alhaisin.

Oppilas4 oli viimeisimmässä todistuksessa saanut erinomaisen arvosanan äidinkielestä, ympäristöluonnontiedosta ja historiasta. Muista lukuaineista hän oli saanut kiitettävän arvosanan. Oppimisesta opettaja antoi oppilaalle täydet pisteet kuuteen kohtaan kahdeksasta. Oppilasta vain jonkin verran kuvasivat opetuksen innokas ja tarkka havainnointi sekä oma-aloitteinen tiedon etsiminen ja vastaanottaminen. Sekä motivaatiosta että luovuudesta opettaja antoi hänelle täydet pisteet kaikista paitsi yhdestä kohdasta. Motivaatiosta häntä kuvasi vain jonkin verran rutiinitehtäviin kyllästyminen ja luovuudesta omiin kykyihin luottaminen.

Haastateltavista opettajista kaksi oli miehiä ja kaksi naista. Emme asettaneet haastateltaville opettajille muita kriteerejä kuin että he toimivat haastatteluhetkellä kuudennen luokan opettajina. He eivät opettaneet tutkimuksessa haastateltuja oppilaita. Opettajien iät vaihtelivat 28 ja 60 ikävuoden välillä ja myös heidän työkokemuksensa määrä

vaihteli suuresti. Lyhin työkokemuksen kesto haastateltavalla oli yksi vuosi ja pisimmät noin 30 vuotta. Taulukossa2 esittelemme opettajien taustatietoja.

Tutkittava	Opettaja1	Opettaja2	Opettaja3	Opettaja4
Sukupuoli	Mies	Mies	Nainen	Nainen
Ikä	40	28	50–60	50–60
Erikoistuminen	Alkuopetus	Liikunta ja tekninen työ	Alkuopetus	Liikunta
Luokanopettajana toimittu aika	17 vuotta	1 vuosi	30 vuotta	30 vuotta

TAULUKKO 2. Opettajien taustatiedot.

Opettajien ja oppilaiden haastattelut toteutettiin tammi-helmikuun vaihteessa keskisuomalaisissa kouluissa. Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan laadullisessa tutkimuksessa pyritään asioiden tutkimiseen luonnollisessa ympäristössä. Tämän vuoksi toteutimme haastattelut tutkittavien omilla kouluilla, joka on heille luonnollinen ympäristö. Tuttu ympäristö edesauttaa sitä, että tutkittavalla on hyvä ja turvallinen olo tutkimus-tilanteessa, mikä on tutkimuksen eettisyydenkin kannalta tärkeää. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 152.) Kerroimme haastattelun aluksi jokaiselle haastateltavalle, että kaikki haastatteluissa keräämämme tieto on luottamuksellista, eikä henkilöllisyystietoja kerrota eteenpäin tai haastateltavaa voida tunnistaa. Oppilaiden haastattelut olivat kestoiltaan noin 20 minuuttia ja opettajien 40 minuuttia. Nauhoitimme kaikki haastattelut sekä nauhurilla että kahdella matkapuhelimella.

5.6 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Jokaisessa tutkimuksen vaiheessa tutkijoiden tulisi huomioida tutkimuksen eettiset peruskysymykset. Jotta tutkimusta voidaan pitää eettisesti hyvänä, on tutkimuksenteossa noudatettava hyvää tieteellistä käytäntöä. (Hirsjärvi ym., 2012, 23.) Eettisen kestävyys-

den ja sitoutuneisuuden tulisi kulkea läpi tutkimuksen teon ohjenuorana (Tuomi & Sara-järvi 2009, 127). Olimme jo tutkimuksen aihetta valitessamme huomioon tutkimuksen eettiset lähtökohdat. Olimme tutkimuksen alusta lähtien tietoisia lahjakkuuteen ja heidän erityiseen huomioimiseen opetuksessa liittyvistä kielteisistä mielleyhtymistä. Olimme myös erityisen tarkkoina tutkimuksessa käytetyistä käsitteistä. Päätimme puhua hyvin koulussa menestyvien sijasta ”lahjakkaista” oppilaista, sillä jälkimmäistä käytetään aiemmassa tutkimustiedossa laajalti ja lisäksi käsite sisältää kattavammin sellaisen vaivattomasti saavutetun lahjakkuuden, jota halusimme tutkia.

Ihmistieteissä etenkin tiedonhankintatavat voivat aiheuttaa eettisiä ongelmia (Hirsjärvi ym., 2012, 25). Meidän tutkimuksessamme etenkin oppilaiden tunnistamiskaavakkeen esittäminen opettajille vaati eettisten näkökulmien huomiointia. Ihmisarvon kunnioittamisen tulisi olla tutkimuksen peruslähtökohta ja haastateltavalla tulee olla vapaus päättää tutkimukseen osallistumisesta (Hirsjärvi ym., 2012, 25). Nämä asiat otimme huomioon tutkimusta tehdessämme. Kysyimme kouluilta tutkimusluvan, ennen kuin aloimme etsiä haastateltavia. Haastateltaville opettajille selitimme tutkimuksemme pääpiirteet ja tavoitteet sekä painotimme tutkimuksen luottamuksellisuutta.

Etsiessämme oppilaita haastateltaviksi selitimme opettajille tutkimuksemme tavoitteen ja sen, millä valintakriteereillä oppilaita haetaan tutkimukseen. Erityisesti lahjakkaiden tunnistamisessa olimme varovaisia sanavalinnoissamme, mutta kuitenkin riittävän tarkkoja, että oppilas vastaisi tutkimuksemme kohdejoukkoa. Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan tutkimuksen kannalta eettisesti on oikein, että haastateltava antaa suostumuksensa tutkimukseen asianmukaisen informaation perusteella (Hirsjärvi & Hurme 2001, 20). Tähän pyrimme selittäessämme tutkimukseen osallistuville tutkimuksemme pääperiaatteita. Opettajat suostuivat tutkimukseen sanallisesti, mutta oppilaiden vanhemmilta pyysimme tutkimukseen osallistumisesta kirjallisen luvan. Lisäksi oppilaat itse antoivat luvan haastattelulle. Haastattelutilanteessa kerroimme nauhoittavamme haastattelut, mutta korostimme, että nauhoitusta käytetään ainoastaan tutkimusaineiston litterointiin, eivätkä henkilöt ole sen perusteella tunnistettavissa.

Haastattelut tehtiin anonymisti, joten tutkimus oli luottamuksellinen. Tutkittavamme edustivat erilaisia opettajia ikävuosien, sukupuolen ja työkokemuksen suhteen. Pidimme tärkeänä tutkimuksen luotettavuuden kannalta, että myös lasten ääni tulee kuulluksi. Tällöin saimme monipuolisempaa tietoa lahjakkaiden opetuksesta kuin pelkästään opettajia tutkimalla. Haastateltavat oppilaat olivat kaikki kuudennelta luokalta,

jotta saimme tietoa yhden ikäluokan kokemuksista, tosin ainoastaan lahjakkaiden tyttöjen näkökulmasta käsin.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkimuksen kaikki vaiheet kuvataan selvästi ja totuudenmukaisesti (Hirsjärvi ym. 2012, 232). Olemme pyrkineet mahdollisimman tarkasti kuvailemaan tutkimuksen etenemistä aineiston keruusta analysointiin ja perustelemaan valintojamme. Tulososiossa on siteerauksia tutkittavien vastauksista, jolloin lukijalle välittyy aito kuva haastattelutilanteesta ja tutkittavien mielipiteistä.

Tutkimuksen laadun parantamiseksi litteroimme haastattelut huolellisesti sekä kuvailimme aineistoa tarkasti. Litterointivaiheessa poistimme suorat tunnistetiedot ja pidimme huolen anonymiteettisuojasta. Ainoat tunnisteet olivat tässä vaiheessa ikä, sukupuoli, työssäoloaika sekä erikoistumisalat. Litteroituamme aineiston ja kirjoitettuamme tulokset hävitimme sekä äänitteet nauhurista ja puhelimesta että litteroidut tekstit. Haastateltavien perustiedoista kokosimme taulukon ja kirjasimme tietoja myös tekstiin. Tämä parantaa tutkimuksen aineiston eettistä käsiteltävyyttä ja mahdollista jatkokäyttöä. (Kuula & Tiitinen 2010, 451–452.)

Tutkimuksemme eettisyyttä parantaa myös se, että jokaisessa tutkimusentekovaiheessa mukana oli kaksi tutkijaa. Saimme näin koko ajan palautetta toisiltamme ja pystyimme muokkaamaan toimintaamme tutkimuksen teossa sen avulla.

6 Tulokset

Selvitämme kolmessa ensimmäisessä tulosluvussa haastateltujen opettajien käsityksiä lahjakkuudesta, miten he huomioivat lahjakkaita oppilaita opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa ja mitä haasteita opettajien mielestä liittyy lahjakkaiden opetukseen. Kahdessa viimeisessä tulosluvussa tarkastelemme lahjakkaiden oppilaiden käsityksiä itsestään oppijoina ja kuinka tyytyväisiä he ovat saamaansa opetukseen. Jokaisen tulosluvun lopuksi esitämme tiivistetyn taulukon aineistomme analyysistä.

6.1 Opettajien käsitykset lahjakkaista koulussa

Selvitimme haastateltavien opettajien käsityksiä lahjakkuudesta. Tutkimuksessa ilmitulleet opettajien käsitykset olemme jakaneet neljään alalukuun, jotka ovat lahjakkaiden piirteet, lahjakkuuden monimuotoisuus, lahjakkaan oppilaan motivaatio sekä lahjakkaan rooli luokassa ja koko kouluyhteisössä.

6.1.1 Lahjakkuuden monimuotoisuus

Jokainen haastateltavista totesi lahjakkuuden olevan **monimuotoista** ja lahjakkailla ajateltiin olevan erilaisia lahjakkuusalueita, mutta toisaalta koettiin, että jotkut oppilaat ovat kaikessa taitavia. Lahjakkuutta jaoteltiin osa-alueisiin, kuten sosiaalinen ja akateeminen eli älyllinen lahjakkuus, tai taiteellinen eli luova lahjakkuus, lukuaineissa ilmevä lahjakkuus sekä liikunnallinen lahjakkuus. Lisäksi lahjakkuutta eriteltiin eri herkkyyks- ja vahvuusalueisiin, kuten luontaiseen kyvykkyyteen musiikin omaksumisessa tai matematiikassa. Tutkimustuloksista selvisi, että lahjakkaita ei opettajien mielestä voi lokeroida yhteen **lahjakkuustyyppiin**, eikä lahjakkuuden voi sanoa olevan jonkun tietyn mittarin mukaista. Yksi opettajista mainitsi hyvin itseohjautuvan lahjakkaan yhtenä tyyppiesimerkkinä. Itseohjautuva aidosti lahjakas oppilas pystyy opettajan mukaan vaivattomasti hyödyntämään koulun tarjoamaa opetusta ja pystyy näin kehittämään tietoja ja taitoja.

--se on minusta kyllä yks myös semmonen niinkun erikseen maininnan arvon lahjakkuudenmuoto tämmönen niin itseohjautuva oppilas, että tota että ne on, ne saa niinkun täyden hyödyn irti tästä perusopetuksesta ja sitten aina on itselleen valmiina että kun jää aikaa, niin minä teen tota ja kotona on tutkittu yhtä ja toista ja tulokset on mahtavia. (Opettaja1)

Lahjakkaiden yleisyys ei ollut alkuperäinen haastattelukysymys, mutta se tuli ilmi keskusteluissa. Aineistosta ei noussut esille yhteneväistä käsitystä lahjakkaiden yleisyydestä, vaan opettajien käsityksissä oli selkeää hajontaa. Työuran kestolla näytti olevan yhteyttä siihen, miten yleisyys hahmotettiin. Vastavalmistunut opettaja peilasi kokemuksiaan tämänhetkiseen luokkaansa, jossa lahjakkaita oli hänen mukaansa kaksi, mutta tämän enempää lahjakkaiden määrä ei tullut ilmi hänen puheestaan. Kauemmin työssä olleet opettajat ottivat yleisyyden puheeksi jokainen eri tavalla. Yhdessä haastattelussa kommentoitiin lahjakkaiden vähäistä määrää samalla, kun käsiteltiin lahjakkaiden tasoryhmiä.

--että minusta ois vaikeee kuvitella, että ketä sinne lahjakkaitten ryhmään sitten laitettas. Et jos sitä rimaa nostetaan nyt sit tosta, vaikka nyten on kutosluokka minulla, niin kutosen perustasosta ja sit lähetään kattoo niitä, jotka oikeesti näyttäs olevan, et ne tulosten valossa on lahjakkaita, niin kyllä se kutistuu aika pieneks se ryhmä. Meilläkin on iso koulu kuitenkin, ni ei siellä montaa oppilasta oo siinä ryhmässä. (Opettaja1)

Toisaalta haastatteluissa kävi ilmi että, keskitason ylärajalla olevia oppilaita koettiin olevan enemmän, kun taas erityisen itseohjautuvia lahjakkaita oli tullut vastaan harvemmin. Mainittiin myös tiettyyn osaamisalueeseen erikoistuneet lahjakkaat oppilaat, joiden erikoistumisen arveltiin tapahtuvan ennemmin kotona kuin koulussa. Yksi opettajista arveli erityislahjakkaita olevan joka luokassa, mutta ne saattavat vain jäädä piiloon. Opettaja ei ollut tavannut luokkaa, jossa ei olisi lahjakasta oppilasta.

Kyllä niitä yleensä aina on joka luokassa että, se tietysti riippuu että millä tavalla, eikä kaikki ne lahjakkuudet välttämättä tule siellä luokassa esille että sitte huomaa vasta ku ne on aikuisia jo että aha, se on olluki jollain alalla tosi lahjakas et jos on semmonen hiljanen tyyppi joka ei tuo sitä esille mut kyllä niitä joka luokassa mun mielestä löytyy. Jotkut tulee paremmin esille ja ne, riippuu siitä oppilaasta että joitaki ei huomaakaan että ne on lahjakkaita. (Opettaja4)

6.1.2 Tyypilliset ominaispiirteet

Kysyimme haastateltavilta opettajilta, miten he kuvailisivat lahjakasta oppilasta. Opettajat kuvailivat heitä oppimisen taitoihin, luonteenpiirteisiin, sosiaalisiin taitoihin ja sukupuoleen liittyvillä kuvauksilla.

Kaikki haastateltavat opettajat ottivat esille lahjakkaiden hyvät **oppimisen, opiskelun ja työskentelyn taidot**. Tuli ilmi lahjakkaan oppimisen vaivattomuus, vähäinen virheiden tekeminen sekä pienemmällä työmäärällä selviäminen verrattuna muihin oppilaisiin. Vaivattomaan oppimiseen liittyi kuvailu luontaisesti lahjakkaista, joiden lahjakkuus ei ole työllä ansaittua. Koettiin, että lahjakkaalla täytyy olla synnynnäisissä valmiuksissa eroa verrattuna muihin oppilaisiin, eikä pelkkä ympäristö tee ihmisestä lahjakasta. Aineistosta kävi ilmi, että opettajat ajattelivat lahjakkailla olevan tehokkaita oppimisstrategioita, kuten kykyä soveltaa jo oppimiaan asioita uusiin tilanteisiin, käyttää tietoa ja keksiä itse uutta. Lisäksi mainittiin kyky ymmärtää asiat laajasti, tietämys eri asioista ja syvälinen oppiminen. Yksi opettajista näki syvälinen oppimiseen kuuluvaksi myös syy-seuraussuhteiden ymmärryksen, kokonaisuuksien hahmottamisen ja yhdistelykyvyn. Toinen taas puhui lahjakkaiden kriittisyydestä ja asioiden kyseenalaistamisesta sekä pohtimisesta. Lisäksi ajateltiin, että lahjakkaalla oppilaalla on yleensä hyvä organisointikyky ja valtava sanavarasto.

Opettajat mainitsivat lahjakkaiden olevan kiinnostuneita koulunkäynnistä. He haluavat tietää lisää asioista ja kysyvät opettajalta lisätietoa tai etsivät sitä Internetistä. Esimerkiksi hyvällä muistilla ja motivaatiolla, jotka lisäävät positiivista suhtautumista opiskeluun, nähtiin olevan vaikutusta lahjakkuuteen ja koulussa pärjäämiseen. Hyvien tulosten nähtiinkin olevan kiinnostuksen ja motivaation aikaansaannosta.

--sillon kun on semmonen oppilas joka niinkun tuntuu oppivan helposti ja on kiinnostunu myöskin oppimaan, että tota, että löytyy kiinnostusta ja tuntuu että se oppiminen käy päällisinpuolin helponoloisesti ja tulokset on sitten hyviä. Et sillon minusta yleensä aina puhutaan lahjakkaista--. (Opettaja1)

Tutkimusaineistostamme nousi esille sanoja, joilla opettajat kuvailivat lahjakkaiden **luonteenpiirteitä**. Lahjakkaiden ajateltiin olevan tunnollisia ja kunnianhimoisia. Mainittiin innokkuuden, koulumyönteisyyden, luovuuden ja omaperäisyyden olevan

ominaisia piirteitä lahjakkaille oppilaille. Lahjakkaiden ajateltiin olevan yleensä määrätietoisia ja luottavan omiin kykyihinsä. Myös kiltteys, oma-aloitteisuus ja hyvä itsetuntemus mainittiin.

Usein ne onkin sellasia, että ne tekee sitten kiltisi sen mitä ope sanoo ja tunnollisesti ja vähän enemmänki. (Opettaja3)

Yksi opettajista otti puheessaan useasti esille lahjakkaan oppilaan **sosiaaliset taidot**. Hän kertoi omalla luokallaan olevan kaksi erityislahjakasta oppilasta, joiden sosiaaliset taidot poikkeavat paljon toisistaan.

Se noissakin mejän luokan kahessa tapauksessa ni toine on myös niinku siinä mielessä tosi, sillä tavalla suosittu ja on enemmän ehkä sellasen sosiaalisemman ja ulkonäkökeskeisemmän porukan niinku yks kantavista jäsenistä. Ja se toine on sitte enemmän justiin semmone vähän niinkun introvertimpi tapaus että ei nii paljoo tutustu ja on iteki sanonu että hänelle uusiin ihmisiin tutustuminen on vähä hankalaa. (Opettaja2)

Hänen mukaansa lahjakkaat oppilaat ovat joskus sosiaalisilta taidoiltaan eriäviä ja esimerkiksi introvertteja. Myös kaksi muuta opettajaa arveli, että muuten lahjakkailta oppilailta saattaa olla heikot sosiaaliset taidot, jolloin lahjakkuus on kapea-alaista. Toisaalta yksi opettaja painotti, että lahjakkaat ovat usein sosiaalisesti älykkäitä. Tyypillistä lahjakkaille nähtiin olevan heidän ajattelutasonsa kehittyneisyys ikätasoon verrattuna. Koettiin, että tällaisella keskimääräistä aikuismaisemmin käyttäytyvällä on riski joutua kiusatuksi luokassa tai koulussa.

Haastateltavat eivät kokeneet **sukupuolten** välillä olevan huomattavia eroja lahjakkuuden ilmenemisessä. Persoon- ja yksilöerojen ajateltiin vaikuttavan lahjakkuuden ilmenemiseen sukupuolta enemmän. Erityisen lahjakkaita oppilaita koettiin olevan molemmissa sukupuolissa yhtä paljon. Pidettiin kuitenkin mahdollisena, että poikien lahjakkuus saattaa ilmetä vasta myöhemmällä iällä, koska heidän kehityksensä voi alakouluikässä olla tyttöjä hitaampaa. Yksi opettajista esitti näkemyksen, että poikien lahjakkuus tulee paremmin esiin, koska hänen kokemuksensa mukaan tytöt ovat hiljaisempia eivätkä tuo lahjakkuuttaan yhtä paljon esille. Toimenkin opettaja arveli, että tytöillä lahjakkuuden esille tuominen voi olla helpompaa.

--tytöt niinku siinä mielessä joskus niinkun on myös omapäisempiä ja kovapäisempiä siinä että vaikka tytöillä onki se ryhmädynamiikka ja ryhmään kuuluminen on siinä mielessä tärkeempää ku pojilla, mutta sitte taas tuntuu että poikien pitää koulumaailmassa monesti osottaa jotain ominaisuuksia itestään sekä pojille että tytöille. Et siinä mielessä se vois olla mutta en kuitenkaan siltikään nää siinä hirveitä sukupuolieroja että, molemmilla on samat hyödyt ja haasteet pääosin niissä. (Opettaja2)

6.1.3 Motivaatio ja aktiivisuus

Kysyimme haastateltavilta, kuinka sitoutuneita lahjakkaat oppilaat ovat oppimiseen eli miten motivoituneita he ovat. Opettajat pitivät lahjakkaita itseohjautuvina ja aktiivisina. Ilmi tuli kuitenkin myös koulutietoa halveksuvat lahjakkaat.

Korkea motivaatio ja sitoutuminen oppimiseen nähtiin hyvin tyypilliseksi lahjakkailta. Heidän kerrottiin tekevän annetut tehtävät sekä ylimääräistä työtä koulussa ja vapaa-ajalla. Kolme haastateltavista käytti lahjakkaiden motivaatioon kuuluvana ilmaisuna itseohjautuvuus – sanaa. Tuloksista kävi ilmi oppilaan **aktiivisuus ja asenne** koulunkäyntiä kohtaan. Lahjakkaalle pidettiin tyypillisenä, että hän arvostaa koulunkäyntiä sekä pitää sitä tärkeänä ja haastavana, nauttii tekemisestä, hyökkää haasteiden kimppeun ja pyytää lisätehtäviä. Lisäksi mainittiin, että lahjakas on kiinnostunut kaikenlaisista asioista ja perehtyy niihin oma-aloitteisesti vapaa-ajallakin.

--ja sit yleensä jos on oikein motivoitunu ja lahjakas, niin sehän tulee opettajalta kysymään, että "Hei ope, voisinko mä nyt tehdä--?" Et sillä on itellä jo seuraava askel. Jossakin kirjallisuudessa: "Voinko tehdä kirjaesitelmän tästäkin kirjasta?" Okei tee. Tee Powerpointti sitten siitä. Että sillä on jo heti niin ku taskussa, että se haluaa tehdä hirveesti lisää. (Opettaja3)

Lahjakkaiden motivaatio näytti opettajien vastauksien perusteella olevan kahtiajakautunut: Toisaalta nähtiin että lahjakkaat ovat hyvin motivoituneita ja innokkaita, toisaalta oli kohdattu **koulunkäynnin halveksuntaa** ja hyvin alhaista motivaatiota. Lahjakkaiden ryhmä nähtiin siis jatkumona, jonka toisessa ääripäässä ovat erittäin motivoituneet oppilaat ja toisessa koulutietoa halveksuvat, joita koettiin olevan selvästi vähemmän. Opettajat erittelivät motivaation puutteen syyksi lahjakkaan oman asenteen li-

säksi tehtävien liiallisen helppouden. Kävi ilmi, että opettajan ammattitaidolla on yhteys oppilaan motivaatioon.

No useimmat mitä minä oon tuntenu ja tällä hetkelläkin minulla lahjakkaita oppilaita ni ne kyllä ovat tosi sitoutuneita tähän koulutyöhön ja tekevät työnsä älyttömän hyvin ja, eivätkä sillä tavalla aliarvoi niinku koulutyötä ja, on niinku kunnianhimosiakin ja. Mutta on niitä tietysti selasiakin ollu että se koulu ei oo kiinnostanu. Koska se ei oo ollu heijän mielestään kiinnostavaa että. (Opettaja4)

6.1.4 Rooli luokassa ja kouluyhteisössä

Pyysimme opettajia kuvailemaan, millainen rooli lahjakkaalle oppilaalle tyypillisesti muodostuu luokassa sekä kouluyhteisössä. Vastauksista ilmeni, että opettajat eivät nähneet tiettyä lahjakkaalle oppilaalle tyypillistä roolia, vaan persoonaerojen ajateltiin vaikuttavan sen muodostumiseen. Kuitenkin opettajien vastauksissa lahjakkaiden roolia koskien oli paljon yhtäläisyyksiä, ja lahjakkaat nähtiin positiivisena **mallina** sekä esikuvana ja esimerkkinä muulle luokalle. Opettajat näkivät myös tärkeänä, että luokassa olisi positiivinen malli sekä lahjakkaasta tytöstä että pojasta.

Minusta tietysti ideaalitalanne ois se, että sukupuolesta riippumatta, että luokassa ois semmosia hyvin menestyviä, kivalla tavalla opiskeluun suhtautuvia tyttöjä sekä poikia. Siinä on niin kun semmonen malli, että näin voi työtä tekemällä menestyä. Sit joskus tuntuu, et semmonen malli saattaa puuttua. On se sit tytöiltä tai pojilta ja sitten jos on vähän semmosta levottomuutta ja muuta niin ei oo tavallaan myöskään sitä mallia sit siitä, et mitä voi saavuttaa. (Opettaja1)

Kaikki opettajat puhuivat lahjakkaan roolista apuopettajana, sillä muun luokan opettaminen koettiin hyvänä oppimisen muotona. Jokaisen haastateltavan puheesta ilmenikin lahjakkaan **opetusta eteenpäin vievä rooli**. Lahjakas nähtiin muuta luokkayhteisöä aktivoivana esimerkiksi muiden neuvomisen ja esitelmien pitämisen kautta. Esille tuli myös toimiminen keskustelunavaajana, keskustelua eteenpäin viejänä ja uusien näkökulmien antajana. Haastateltavat mainitsivat myös lahjakkaan asiantuntijan ja vastuunottajan roolit. Ryhmätöissä lahjakas saattaa auttaa toisen oppilaan hyvien ominaisuuksien esille pääsemistä ja muutenkin rooli voi olla muuta luokkaa rikastava, kuten

tiedonjakajan rooli. **Koko koulun tasolla** opettajat mainitsivat oppilaskunnassa toimimisen ja luokan yhteisten asioiden hoitamisen lahjakkaille tyypillisiksi rooleiksi.

Oppilaskunnan hallitukset ja tälläiset näin. Niin niissä voi olla niille myös hyvä paikka vaikuttaa ja vähän viiiä niinku muittenkin ajattelua siinä mielessä pidemmälle.(Opettaja2)

On ties mitä vihreetä lippua ja oppilaskuntaa ja tällasta. Et se valitaan sellaseen ja se toimii siellä ja se tulee sillä tavalla koko koulun hyödyks. Et joku tämmönen toiminta sitte.(Opettaja3)

No kyllähän nää monet tämmöset lahjakkaat oppilaat nyt sitte, jos on vielä tämmönen kaikesta kiinnostunut oppilas, niin kyllähän ne monesti on myös niitä oppilaita, jotka ottaa sitten luonnostaan vastuuta ja hoitaa kaikenlaisia yhteisiä juttuja, toimii oppilaskunnassa ja on aina valmis niin kun organisoimaan kaikennäköstä juttua. Yleensä sit tämän tyyppin lahjakkaat oppilaat, niin niillä on hyvinkin iso rooli luokassa. Ja myös sit semmonen esimerkki. (Opettaja1)

Alkuperäisilmaukset	Alaluokka	Pääluokka
<i>"Oppilas voi olla sosiaalisesti lahjakas. Se voi olla akateemisesti lahjakas. Se voi olla luovasti lahjakas." (Opettaja3)</i>	Monipuolinen lahjakkuus	Lahjakkuuden monimuotoisuus
<i>"Eli se on semmone vähän niinku pikkuaikuisen mutta hyvällä tavalla.--ihan pelkästään kielenkäyttö ja reagoinnit on niinku selkeesti omaa kutosluokkaa edellä että." (Opettaja2)</i>	Lahjakkuustyyppit	
<i>"-mut kyllä niitä joka luokassa mun mielestä löytyy." (Opettaja4)</i>	Lahjakkaiden yleisyys	
<i>"--osaa vaikka soveltaa niitä oppimiaan asioita uusiin tilanteisiin ja käyttää--" (Opettaja4)</i>	Hyvät oppimisen, opiskelun ja työskentelyn taidot	Lahjakkaiden oppilaiden piirteitä
<i>"--ihan päällimmäisenä tulee mieleen se semmonen, että niin kun luottamus niihin omiin kykyihin--" (Opettaja1)</i>	Luonteenpiirteet	
<i>"--sitte joskushan ne on myös sosiaalisilta taidoiltaan vähän, mahdollisesti eriäviä. Niil saattaa olla vähä elämä vaikka, introvertejä tai jotain muuta." (Opettaja2)</i>	Sosiaaliset taidot	
<i>"Ne on niinku niitä jotka tulee sieltä, tytöt on hiljaseempia ja ne ei tuo esille niitä välttämättä niitä lahjakkuuksiaan." (Opettaja4)</i>	Sukupuoli	

<i>"-- on oppilaita, joilla on minusta, jotka on hyvin itseohjautuvia, niillä on hyvä oppimisen taidot ja ne tekee aina enemmän töitä kun mikä on se niin kun mitä ope pyytää." (Opettaja1)</i>	Korkea motivaatio	Lahjakkaan oppilaan motivaatio
<i>"Nii ja sit et se koulunkäynti on niin ku helpoo ja se on semmosta--, vaikka se on helpoo, niin silti se kokee sen niin ku tärkeenä ja haastavana." (Opettaja3)</i>	Aktiivisuus ja asenne	
<i>"--on olemassa sitten ryhmä tällasia lahjakkaita lapsia, jotka katsovat itsensä huomattavasti paremmaksi kun toiset. Ja silloin ne väheksyy sitä mitä koulussa opetetaan ja ne ei välitä opiskella niitä." (Opettaja3)</i>	Koulutiedon halveksuminen	
<i>"--sitten joskus on ollu tällänen lahjakas oppilas ja sitte ollu suosittu ja tällänen liikunnallinen niin se on ollu hirveän positiivinen johtaja siinä luokassa." (Opettaja4)</i>	Malli muulle luokalle	Lahjakkaan oppilaan rooli luokassa ja koko kouluyhteisössä
<i>"--jos on esimerkiks opetuskeskustelu, niin tottakai se lahjakas oppilas ehkä tulee sillä tavalla esille, et se monesti-- jos toisinaan niin ku jökkää, niin se vie sitä eteenpäin." (Opettaja3)</i>	Opetusta eteenpäin vievä	
<i>"Oppilaskunnan hallitukset ja tälläset näin. Niin niissä voi olla niille myös hyvä paikka vaikuttaa ja vähän viiä niinku muittenkin ajattelua siinä mielessä pidemmälle." (Opettaja2)</i>	Rooli koko koulussa	

TAULUKKO 3. Opettajien käsitykset lahjakkuudesta

6.2 Lahjakkaiden opetuksen suunnittelu ja toteutus

Tässä luvussa käsittelemme opettajien käsityksiä lahjakkaiden oppilaiden huomioimisesta opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Ensin käsittelemme tutkimustuloksista ilmi tulleita vaatimuksia ja edellytyksiä, joita lahjakkaan opetus asettaa opettajalle. Seuraavaksi selvitämme lahjakkaan oppilaan eriyttämistä opettajien näkökulmasta. Tämän jälkeen puhumme kattavammin oppiainekohtaisista eriyttämiskeinoista. Luvun lopussa käsittelemme vielä tasoryhmiä yhtenä eriyttämiskeinona sekä haastateltavien vastauksia lahjakkaiden huomioimisesta luokan ja koulun tasolla.

6.2.1 Hyvän opetuksen edellytykset

Kysyimme haastateltavilta opettajilta, millaisia vaatimuksia lahjakkaiden opettaminen heille asettaa. He toivat esille omiin valmiuksiin ja opetuksen suunnitteluun sekä toteutukseen liittyviä vaatimuksia. Lisäksi mainittiin lahjakkaan oppilaan kannustamisen ja opettajan tunneällyn tärkeys.

Opettajat erittelivät, minkälaiset **valmiudet** opettajankoulutus on antanut lahjakkaan opetukseen ja ovatko he käyneet täydennyskoulutuksissa, joissa olisi käsitelty lahjakkaan opetusta. Kukaan haastateltavista ei ollut käynyt täydennyskoulutuksessa ja näkemykset opettajankoulutuksen antamista valmiuksista vaihtelivat. Vastavalmistunut opettaja näki opettajankoulutuksen antaneen hyvät valmiudet lahjakkaiden opetukselle, mutta muut opettajat eivät muistaneet, että opettajankoulutuksessa olisi puhuttu lahjakkaiden opetuksesta. Yksi haastateltavista pohti, että opettajankoulutukseen voisi sisältyä kurssi, jossa käsiteltäisiin oppilaan huomioimista yksilönä isossa luokassa, kuitenkin sen enempää lahjakkaiden opetusta korostamatta.

Ei just nyt tuu mieleen, että ois varmaan. Ei varmaan riittävästi, mut toisaalta kyllä periaatteessa opettajankoulutus antaa sillä lailla eväät niin kun toimia ja etsii tietoo itsenäisesti, että en lähtis ehkä mielellään sitten Yliopistookaan syyttämään siitä. Uskosin että semmonen perusvasaus on tähän kysymykseen, että ehkä se joku kurssi ois paikallaan siellä opinnoissa, mut ehkä en alleviivais sitä lahjakkuutta, vaan se menee enemmänkin sen, että pitäis ottaa kuitenkin nää siitä huolimatta, että tää tämmönen massojen opetus, niin pitäis koittaa ottaa sitte yksilöinä huomioon nää oppijat. Ja sitten joustaa puolin ja toisin. (Opettaja1)

Ilmi tuli myös näkemys, että lahjakkaiden opetukseen liittyvistä asioista voi keskustella työkavereiden kanssa, ja apua löytyy aina tarvittaessa. Opettajat eivät näin ollen kokeneet jäävänsä yksin asian kanssa, vaikka eivät olleetkaan saaneet tietoa lahjakkaan opettamisesta opettajankoulutuksesta tai täydennyskoulutuksesta.

Lahjakkaan opetuksen kerrottiin asettavan opettajalle erilaisia vaatimuksia ja edellytyksiä. **Opetuksen suunnittelussa** pidettiin tärkeänä vaatimustason ja lisätehtävien haastavuutta. Opettajalta lahjakkaan opettamisen ajateltiin vaativan kekseliäisyyttä, ajankäyttöä suunnittelutyössä, sekä valmistautumista lahjakkaan tiedon määrään. Aineistosta kävi ilmi, että lahjakkaalle rakennettu valmis oppimateriaali lisätehtävineen olisi hyvä tuki opetuksen suunnitteluun.

Lahjakkaan opetuksesta kävi ilmi, että oppilas tulisi opettaa työntekoon, mutta toisaalta häntä ei saisi kuormittaa liikaa. Opettajien mukaan oppilaan tulisi tehdä tehtäviä, joiden kanssa hän joutuu oikeasti tekemään töitä ja haastamaan itseään. Tärkeänä siis pidettiin, että työmäärä on sopiva.

Sitte se että neki myös tekisivät, niinku oppisivat siihen työntekoon että ku aina ei välttämättä kuitenkaan mee niin helposti.-- Se että ne ei turhaudu, eikä leimaudu ja saavat sen koko kapasiteettinsa käyttöön nii että se tekeminen ja oppiminen ja koulussa oleminen on mielekästä. Ja se että oppivat myös siihen työntekoon koska se on sitte huono jos se tulee sitte vasta esimerkiksi lukion tai yliopiston vaiheessa tai jossain että, pitää oikeesti lukeeki eikä kaikki mee iha rallatellen. (Opettaja2)

Ohjaaminen ei saisi olla pelkästään lisätehtäviin pohjautuvaa. Eräs opettajista mainitsi, että lahjakasta, jolla on hyvät oppimisentaidot, tulisi ohjata haastamaan itseään. Tällöin hän oppisi pitkäjännitteisyyttä sekä ponnistelemaan oppimisen eteen. Tämä kertoo siis siitä, että lahjakaskin oppilas vaatii ohjausta ja tukea, jotta oppii pitkäjännitteisesti työskentelemään asioiden parissa ja kehittämään oppimistaan. Sama opettaja mainitsi myös, että oppilas ei ole välttämättä kiinnostunut jostain koulussa käsiteltävästä asiasta, jolloin opettajan olisi hyvä ohjailta kiinnostusta käsiteltävää asiaa kohtaan.

Kysyimme opettajilta, miten he ottavat lahjakkaan oppilaan huomioon. Haastattelut pitivät tärkeänä **positiivista kannustamista**. Yksi opettajista sanoi lahjakkaan tarvitsevan pikaista varmennusta ja palautetta tehtävistään. Toinen kertoi kehuvansa lahjakkaan oppilaan taitoja.

Ja niinku kehunu sitä kypsyyttä ja ajattelun tasoa mitä niillä niinku on. (Opettaja2)

Vastauksista kävi ilmi, että kahdenkeskinen keskustelu lahjakkaan oppilaan kanssa saattaa olla henkilökohtaisempaa verrattuna muihin oppilaisiin. Tällä tarkoitettiin esimerkiksi sitä, että lahjakkaalla on lupa edetä tehtävissä omassa tahdissaan, mikä ohjaa häntä itseohjautuvuuteen. Opettajat puhuivat oppilaan tuntemuksen tärkeydestä. Tuloksista kävi ilmi, että lahjakasta oppilasta ei ole hyvä nostaa erityiseen asemaan, koska sillä voi olla negatiivinen vaikutus lahjakkaalle. Lisäksi opettajalla olisi hyvä olla **tunneälyä** siitä, miten toimia missäkin tilanteessa. Painotettiin myös jokapäiväistä kohtaamista oppilaan ja opettajan välillä.

--kaikki nää stipendit ja muut jutut niin ne on ihan mukavia ja hyviä hommia mutta se että kyllä se on niinku jokapäiväinen kohtaaminen ja se niinku on se tärkein. (Opettaja2)

6.2.2 Eriyttäminen

Yhtenä kysymyksenä haastattelussa käsitelimme tarkemmin lahjakkaan oppilaan eriyttämistä. Opetuksen mielekkyyden säilyttämistä, erilaisia lahjakkaiden eriyttämiskeinoja sekä yksilöllisyyden huomioimista pidettiin tärkeänä. Lisäksi eriyttämisessä tärkeänä pidettiin sopivan haasteellisuuden löytämistä ja pitkästymisen sekä turhautumisen ehkäisemistä.

Tuloksista nousi esille **mielekkyyden säilyttäminen** lahjakkaan opetuksessa, opiskelu omalla tasolla sekä oppilaan omien taitojen kehittäminen vielä pidemmälle.

Opettajat totesivat, että onnistunut eriyttäminen innostaa, motivoi ja mahdollistaa oppilaan oman taitotason mukaisen opetuksen saamisen. Toisaalta pohdittiin, että eriyttämisen onnistumiseksi ryhmäkokojen tulisi olla pienemmät ja ohjaajia sekä opettajia olla enemmän.

No tietenki ne, jos se onnistuu se eriyttäminen ni kyllähän ne innostaa ja motivoi niitä opiskelemaan. Ja jokainen saa sitte omantasostaan opetusta, mutta niinku sanoin ni se vaatis kyllä sitte enemmän tota, niinku näitä ohjaajia, opettajia tai niitä pienempiä ryhmiä-- (Opettaja4)

Lahjakkaan eriyttämiskeinoina nähtiin riittävä materiaali, lisätehtävät sekä tuntiin rakennetut tehtävät. Niillä tarkoitettiin sitä, että opettaja on valmiiksi miettinyt lahjakkaalle suunnattuja lisätehtäviä ja on näin valmistautunut lahjakkaan eriyttämiseen. Ensimmäistä vuotta töissä oleva opettaja totesi, ettei hänellä aina ole lahjakkaille erityisiä lisätehtäviä, vaan he esimerkiksi lukevat kirjaa tai tekevät jotain muuta itselleen mieleistä. Opettaja koki, että hänellä olisi parannettavaa lisähaasteiden tarjoamisessa, sillä puutteellinen eriyttäminen voi hänen mukaansa johtaa oppilaan turhautumiseen tai jopa vääristyneeseen koulu- ja minäkuvaan.

Tietyissä tapauksissa pitäis et justii et jos se menee siihe että ne tehtävät on tehty hirveen nopeesti. Tylystyy, turhautuu, kokee saavansa kaiken liian helpolla. Ne voi johtaa vähän vääränlaiseen kuvaan sekä itsestä että koulusta että kaikesta muustaki. (Opettaja2)

Opettajat totesivat, että olisi kyettävä eriyttämään sekä heikompia että paremmin koulussa menestyviä. Yksi haastatelluista opettajista arveli, että jälkimmäinen eriyttäminen saattaa olla jopa helpompaa. Toisaalta haastateltavat pohtivat, onko kuitenkaan aina tarpeellista, järkevää ja mielekästä eriyttää, koska ajattelivat lahjakkaan hyötyvän eniten perustunnistakin. Suurimpina hyötyinä lahjakkaan opetuksessa pidettiin itsenäisiä työtapoja.

No lahjakkaat hyötyy eniten itsenäisistä työtavoista, että kyllähän ne tietysti keskusteluitakin, mutta sitten kun ruvetaan puurtaamaan, niin sit annetaan oma tahti ja saa mennä. Eikä hirveesti rajoteta. (Opettaja3)

Jokainen haastateltava otti puheeksi lahjakkaiden oppilaiden **yksilöllisten erojen huomioimisen** eriyttämisessä. Eriyttämiskeinojen tulisi olla opettajien mukaan yksilöllisiä jokaiselle oppilaalle, ja esimerkiksi vetäytyvälle lahjakkaalle tulisi antaa aikaa kasvaa rauhassa oman lahjakkuutensa kanssa. Eriyttämistä pidettiin tärkeänä etenkin, jos lahjakas ei ole itseohjautuva. Tämä kertoo siis siitä, että lahjakas oppilas, joka ei kuitenkaan ole itseohjautuva, osaa harvemmin etsiä itse lisähaastetta.

--jos on tosi itseohjautuva oppilas, niin sit joskus tulee semmonen tunne, että ei siihen paljon pysty enää niinkun opettaja nokkelaa leikkii ja sanoo, et minulla ois vielä joku (hehe) lisämauste tähän, mut sitten jos on luonteeltaan semmosta se lahjakkuus, et se ei niinkun oikein tuu itseohjautuvasti täysillä käyttöön, niin sithän kyl sitä pitäis ohjata sitä oppilasta huomaamaan et sinä oot tosi hyvä tässä ja ottaa niitä haasteita vastaan. (Opettaja1)

6.2.3 Oppiaineiden erot eriyttämisessä

Kysyimme haastateltavilta, tuleeko heille mieleen **tiettyjä oppiaineita**, joissa ainakin tulisi eriyttää lahjakkaan opetusta. Opettajat mainitsivat eriyttämisen tärkeyden erityisesti matematiikassa, äidinkielessä ja englannissa sekä muissa kielissä. Matematiikan eriyttämisen tärkeys kävi ilmi jokaisen haastateltavan vastauksesta. Äidinkielen eriy-

tämistarpeen mainitsi erikseen yksi opettajista. Lisäksi ilmi tuli suuret tasoerot englannin kielessä. Englannissa eriyttämisen tarve näkyi esimerkiksi siinä, että sanavarastot ovat joillain oppilailla huomattavasti paremmat kuin muilla.

No kyl mä luulen että matematiikka esimerkiks nii vois olla sellanen koska siinä ne pystyvät kyllä vaikka mihinkä ne lahjakkaat ja sit meidän matikka se menee niin sitä perus- tai keskitasoa että se on niinku aivan liian helppoa. (Opettaja4)

Eriyttämisen tarve nähtiin suurena etenkin oppiaineissa, jotka sisältävät paljon perustietoa ja jo opiskeltujen asioiden toistoa. Sekä matematiikka että äidinkieli olivat haastateltavien mielestä tällaisia oppiaineita. Oppilaiden välillä nähtiin olevan selkeitä tasoeroja, jotka näkyvät tehtävien tekonopeudessa. Tällöin tarvitaan eriyttämistä, jotta nopeammille on lisätehtäviä muiden vielä työskennellessä perustehtävien parissa. Opettajat eivät nähneet jatkuvaa kertaamista lahjakkaalle mielekkäänä, vaan he voisivat suoraan siirtyä pohtimaan vähän haastavampia tehtäviä. Yksi opettajista kuitenkin totesi perustehtävien tekemisen olevan tärkeää ennen muihin tehtäviin siirtymistä.

Eriyttämiskeinoina opettajat mainitsivat sekä nopeamman etenemisen että haastavampien tehtävien tekemisen. Opettajat pitivät tärkeänä myös mielekkyyden säilyttämistä, ja kertoivat esimerkkeinä, että lahjakas oppilas saa halutessaan tehdä lisätehtäviä jostain muusta kuin juuri käsiteltävästä kappaleesta, tai sitten hänellä on pysyvä lupa tehdä perustunneilla jotain muuta. Lisäksi mainittiin esimerkiksi äidinkielessä tehtävät nettiharjoitukset, laajemmat kirjoitelmat, esitelmät sekä muut vaativammat tehtävät. Lukuaineissa ulkoa opettelun sijaan opettaja voi suosia laajempia kokonaisuuksia kuten esseevastauksia. Tietotekniikan käyttö nähtiin hyvänä eriyttämismuotona, koska se mahdollistaa itsenäisen työskentelyn ja sen avulla voi tehdä laajempia kokonaisuuksia. Myös e-kirjat nähtiin hyvänä oppimisen tukena.

Tuli ilmi, että luonnontieteissä eriyttäminen tapahtuu usein itsestään, sillä oppitunneilla tehdään projekteja, joissa vaatimustaso on oppilaan itsensä päätettävissä. Myös fysiikassa eriyttämismahdollisuudet ovat hyvät, kun oppilaat tekevät itsenäisiä kokeita ja koeselostuksia. Lisäksi kaksi opettajaa kertoi kaupungin tarjoamasta matematiikkadiplomista. Ilmi tuli ajatus, jonka mukaan olisi hyvä jos muissakin oppiaineissa kuin matematiikassa oppilaalla olisi tällainen diplomimateriaali, josta jäisi jotain konkreettista jälkeen. Myös lukudiplomimahdollisuutta pidettiin hyvänä, sillä siinä oppilaalla

on mahdollisuus perusdiplomin sijasta tehdä halutessaan supermestaridiplomi, joka tukee hyvin sellaisen oppilaan oppimista, jolla on kirjallista kyvykkyyttä ja lahjakkuutta.

6.2.4 Tasoryhmittely eriyttämiskeinona

Selvitimme haastatteluissa opettajien näkemyksiä koko- ja osa-aikaisista tasoryhmistä. Haastateltavat opettajat ottivat puheessaan esille lahjakkaiden omat tasoryhmät yhtenä mahdollisena eriyttämisen muotona, mutta **kokoaikaisia tasoryhmiä** ei kannatettu. Kukaan haastateltavista ei pitänyt tasoryhmittelyä täysin ongelmattomana ratkaisuna, tai nähnyt tarpeellisenä eikä järkevänä lahjakkaiden oppilaiden pysyvää siirtämistä omiin opetusryhmiinsä. Yleinen mielipide oli, että lahjakkaita ei tulisi siirtää omiin ryhmiin tai kouluihin. **Osa-aikaiseen ryhmittelyyn** opettajat suhtautuivat kuitenkin suopeammin, ja kahden haastateltavan kouluissa sitä oli jossain vaiheessa käytettykin. Myös lahjakaille suunnattu osa-aikainen erityisopetus nähtiin yhtenä mahdollisena vaihtoehtona.

En kovin suopeesti oo tälle ajatukselle, että me ruvettais esimerkiksi tasoryhmiä laajasti käyttää. Sitä voijaan vaikka rinnakkaisluokkien kesken vähän pystytään jakaa joskus. Vähän sit semmosta on käytetty meilläkin, samaan aikaan jos on tunnit, niin vähän jaetaan porukkaa ja sit siinä on tämmöstä niinku vähän tasoryhmäajattelua, mutta en niin ku laajasti lähtis sitä kyllä käyttää. (Opettaja1)

--jos joskus vaikka käy jossain, tai vaikka että jos erityisopetuksessa ois sen verran resursseja että niitä ois sekä niille heikommille että paremmille justiin. Että voi käydä siellä tunnin pari viikossa vaikka tekemässä jotain haastavampia juttuja. Ni silleen se ois ihan ok mut en näkis että kannattais vetää ihan omaan luokkaansa. Opettaja2)

Opettajat pitivät tärkeänä, että lahjakas oppilas on luokan tasavertainen jäsen siinä missä muutkin, ja vertaiskokemuksen tärkeyttä painotettiin. Sen nähtiin toteutuvan parhaiten, kun samalla ikätasolla olevat oppilaat ohjataan toimimaan yhdessä. Myös lahjakkaalle oppilaalle koettiin olevan hyötyä muista oppilaista. Yksi opettaja antoi esimerkin, että matemaattisesti lahjakas voi oppia muilta matematiikan luonteesta, vaikka osaisikin jo opiskeltavat asiat. Tällaista tarpeellista oppimista oli hänen mielestä jo sen-

kin ymmärtäminen, että kaikille matematiikka ei ole yhtä helppoa kuin lahjakkaalle itselleen.

6.2.5 Huomioiminen luokan ja koulun tasolla

Lahjakkaiden huomioimisesta luokan ja koulun tasolla opettajat ottivat esille lahjakkaan oppilaan integroitumisen osaksi muuta ryhmää, aktiivisen osallistumisen koulun toimintaan sekä opetuksen nopeuttamisen eli akseleraation.

Haastateltavat opettajat pitivät tärkeänä lahjakkaan oppilaan **integroitumista** muuhun ryhmään. Opettajien mielestä kaikkien ei tarvitse oppitunnilla tehdä samaa, ja hyvä oppitunti nähtiin sellaisena, jossa on mahdollista huomioida niin heikommat kuin paremmatkin oppilaat. Ongelmallisena nähtiin, mikäli lahjakas opiskelee ryhmän ulkopuolella jossain tietyssä oppiaineessa, sillä tämä saattaa aiheuttaa sosiaalista eristäytymistä. Järkevämpänä vaihtoehtona tälle yksi haastateltava esitti luokan yli hyppäämisen. Riskejä nähtiin myös siinä, että eriytettäessä työtävät saattavat kaventua autonomiseen opiskeluun, jolloin vuorovaikutus muiden oppilaiden kanssa vähenee.

Tärkeäksi koettiin, että lahjakkaan huomiointi tapahtuu koko luokkayhteisöä hyödyttävällä tavalla. Huolenaiheena opettajilla oli, että lahjakkaat olivat jääneet luokassa vähemmälle huomiolle, ja heidän tukemiseensa ja huomioimiseensa olisi syytä kiinnittää enemmän huomiota. Opettajat esittivät, että lahjakasta tulisi huomioida yksilöllisesti hänelle suunnatulla tuki- tai erityisopetuksella, aivan kuten heikompiakin oppilaita huomioidaan. Yksi opettaja mainitsi, että opettajan ratkaisut ovat tärkeitä lahjakkaan sosiaalisen aseman kannalta ja siinä, muodostuuko lahjakkuus oppilaalle hyödyksi vai taakaksi. Lahjakas oppilas tai muut oppilaat saattavat kokea vaivaantuneisuutta tai vääryyttä opettajan korottaessa lahjakkaan tiettyyn asemaan. Erityisen tärkeäksi koettiin, ettei lahjakasta oppilasta asetettaisi luokassa erityisasemaan.

--et sitä lahjakasta ei kuitenkaan nosteta missään oppiaineessa jalustalle, että hei tää nyt on tämmönen ja tämmönen. Silleen vaivihkaa tuetaan hänen näitä puolia. (Opettaja3)

Kysyimme opettajilta myös, miten lahjakkaita voisi huomioida **koko koulun tasolla**. Ilmi tuli, että arvioinnit ja palautteen keräämiset oppilailta ovat opettajien mielestä hyvä tapa saada tietoa oppilaiden ajatuksista. Lisäksi mainittiin oppilaskunnan hallitus esimerkkinä paikasta, jossa lahjakkaalla oppilaalla on mahdollisuus vaikuttaa asioihin ja samalla viedä muidenkin ajattelua pidemmälle. Yksi opettaja pohti, että lahjakkaan opetuksessa saattaa tulla vastaan myös luokanopettajan rajallinen tietomäärä. Hän arveli, että voisi olla hyväksi jos alakoulussa jo oppilailla olisi mahdollisuus joissain oppiaineissa saada aineenopettajan opetusta.

--et sitte pitäis olla jo, vaikka matematiikassa nii joku aineenopettaja- tasonen opettaja joka pysyis sitten niitä lahjakkaita todella niinku viemään eteenpäin. Tai olipa nyt muuki ala. Että ku on tämmönen luokanopettaja joka osaa joka asiaa vähäsen ni ei se välttämättä oo sitte jossai itekään nii huippu että se ymmärtäis että mitä ne nyt tarvii.(Opettaja4.)

Joidenkin opettajien haastatteluissa yhdeksi vaihtoehdoksi lahjakkaiden kohdalla mainittiin **opetuksen nopeuttaminen eli akseleraatio**. Luokan yli hyppäämisen nähtiin olevan etenkin alaluokilla vartenotettava vaihtoehto, tai jos oppilas osoittaa selvää turhautumista. Myös koulun aikaisempaa aloittamista pidettiin mahdollisena.

Alkuperäisilmaukset	Alaluokka	Pääluokka
<i>"--kyllä periaatteessa opettajankoulutus antaa sillä lailla eväät niin kun toimia ja etsii tietoo itsenäisesti--" (Opettaja1)</i>	Opettajan omat valmiudet	Vaatimukset opettajalle
<i>"--jos hirveesti on sellasia jotka tietää asioista ja ovat sillain kriittisiä ni kyllähän sitä iteki niinku valmistautuu siihen--" (Opettaja 4)</i>	Suunnitteleminen	
<i>"--oppisivat siihen työntekoon että ku aina ei välttämättä kuitenkaan mee niin helposti. "(Opettaja 2)</i>	Opetuksen toteutus	
<i>"--se henkilökohtanen kohtaaminen on justiin aika tärkeä--" (Opettaja 2)</i>	Kannustaminen	
<i>"--tarttee pikaista varmennusta ja palautetta--" (Opettaja 3)</i>	Tunneäly	

<i>"--et siinä ois niin kun automaattisesti liikku- matilaa ylöspäin--"(Opettaja 1)</i>	Lahjakkaan eriyttä- miskeinot	Käsitykset lahjak- kaan oppilaan eriyttämisestä
<i>"--justiin se mielekäs tekeminen, se että löytää niitä haasteita, ei tylsisty ja turhaudu." (Opet- taja2)</i>	Mielekkyyden säily- minen	
<i>"--jos on esimerkiks semmonen vetäytyvä tyyppi sen oman lahjakkuutensa kans, niin eihän ope rupee sillon laittaa sitä mihinkään ihmeellisiin tehtäviin--" (Opettaja3)</i>	Yksilöllisyyden huo- mioiminen	
<i>"--matikka se menee niin sitä perus- tai keski- tasoa että se on niinku aivan liian helppoa. " (Opettaja4)</i>	Oppiaineet	Oppiaineiden erot eriyttämisessä
<i>"--jotkut saattaa osata esimerkiks englannin tosi hyvin ni siinä saa tehä oman tasostaan juttua." (Opettaja2)</i>	Eriyttämisen tarve	
<i>"Luonnontieteissä monesti ja noissa tulee niin ku itsestään se eriyttäminen, koska siellä teh- dään sitten kaikenlaista projektia."(Opettaja3)</i>	Eriyttämiskeinot op- piaineittain	
<i>"--mut en näkis että kannattais vetää ihan omaan luokkaansa." (Opettaja2)</i>	Kokoaikaiset taso- ryhmät	Tasoryhmittely
<i>"--vähän jaetaan porukkaa ja sit siinä on tämmöstä niinku vähän tasoryhmäajattelua, mutta en niin ku laajasti lähtis sitä kyllä käyt- tää." (Opettaja1)</i>	Osa-aikaiset taso- ryhmät	
<i>"--se pitää niin ku huomioida sillä tavalla, että siitä on sille luokkayhteisölle hyötyä. " (Opettaja3)</i>	Integrointi	Huomioiminen luokan ja koulun tasolla
<i>"Oppilaskunnan hallitukset ja tälläset näin. Niin niissä voi olla niille myös hyvä paikka vaikuttaa ja vähän viiiä niinku muittenkin ajat- telua siinä mielessä pidemmälle." (Opettaja2)</i>	Aktiivinen osallistu- minen koko koulun toimintaan	
<i>"Helpompi on niinku hypätä kokonaisen vuo- siluokan ylitse kun se, että sorvataan vaikka yhen oppiaineen kurssia." (Opettaja1)</i>	Akseleraatio	

TAULUKKO 4. Lahjakkaiden huomiointi opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa

6.3 Lahjakkaiden opetuksen haasteet

Tässä luvussa tuomme ilmi erilaisia lahjakkaiden opetukseen liittyviä haasteita, joita haastateltavat opettajat mainitsivat. Ensin käsittelemme resursseihin liittyviä haasteita, sitten lahjakkaan alisuoriutumista ja turhautumista, jonka jälkeen esittelemme opettajien näkemyksiä lahjakkaan oppilaan tunnistamisen liittyvistä haasteista. Tarkemmin käsittelemme vielä eriyttämisen haasteita sekä ongelmia, joita haastateltavat opettajat pitivät lahjakkaille tyypillisinä.

6.3.1 Resurssit

Lahjakkaan opetuksen haasteista kysyttäessä resurssien vähäisyys kävi ilmi jokaisen haastateltavan puheessa eri muodoissa. Resurssien rajallisuus ilmeni suurina luokkakokoina, materiaalien puutteellisuutena, ajan ja opettajan oman ammattitaidon rajallisuutena sekä yleisenä asenteena lahjakkaita kohtaan.

Opettajat totesivat lahjakkaiden tarvitsevan yhtä lailla opettajan tukemista ja vahvistamista kuin muidenkin oppilaiden, mutta tuki suuntautuu oppilaille, joiden perustaidot ovat heikommat. Aineistosta kävi ilmi, että lahjakas saa avun viimeiseksi opettajan ollessa yksin ison ryhmän kanssa, etenkin jos ryhmässä on oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia tai sosiaalisia ongelmia. Ratkaisuksi esitettiin sitä, että lahjakkaille järjestettäisiin omaa tukiopetusta. Kouluun tarvittaisiin tällöin pienemmät ryhmät ja enemmän ohjaajia ja opettajia. Ilmi tuli myös lahjakkaiden eriyttämisen vaikeus, kun luokkakoot ovat suuret ja uuden opettajan tietomäärä rajallinen. Toisaalta suuren luokkakoon nähtiin rajoittavan opettajan huomioimista kaikilta oppilailta yhtä lailla, eikä ainoastaan lahjakkailta. Suuren luokkakoon ohella pidettiin ongelmallisena **opettajan omia resursseja**. Nuori vastavalmistunut opettaja epäili koulun resurssien lisäksi oman kokemuksen puutteensa vaikuttavan lahjakkaiden opetuksen haastavuuteen.

Suurin osa opettajista piti **ajan rajallisuutta** yhtenä lahjakkaiden opetuksen haasteena. Lahjakkaiden huomioimisen nähtiin olevan ajankäyttökysymys. Kun luokassa on monta erityistä tukea vaativaa oppilasta, joilla on heikommat oppimisen taidot, lahjakkaita ei ehditä tukea. Yksi opettajista totesi heikompien opetuksen suunnittelun ja eriyttämisen organisoinnin vievän paljon voimia ja aikaa vapaa-ajallakin, joten lahjakkaiden

eriyttämiselle ei jäänyt enää aikaa. Ajankäytön ohella lahjakkaan opetuksen eriyttämisessä ajateltiin rajojen tulevan vastaan kurssien järjestämistasollakin.

--että säilyy kipinä siihen työhön, sitten jos me joudutaan eriyttämään paljon, niin aika äkkiä tulee vastaan nää niinkun vuosikurssien rajat, että siellä varmaan matikassa sitten viidennen luokan oppilas vois opiskella kuuden luokan kursseja, sit se vaatii aika massiivisia järjestelyjä jo ja sitte jos mentäs niin paljon -- eriytetään, mut sitäkin tiian et on tehty, tämmöstä. No sit yks haaste on se ajankäyttö opettajalla, tuntuu olevan niinku aina joku homma jää tekemättä, et minkä vois tehdä.– (Opettaja1)

Oppimateriaalit koettiin joissain tapauksissa haitallisina eriyttämisessä, sillä lisätehtävät eivät välttämättä kiinnosta oppilaita, vaikka haasteellisuutta löytyisi. Tämän ajateltiin johtuvan siitä, että tehtävät ovat ehkä huonosti valittuja. Myös materiaalipulan mainittiin vaikeuttavan lahjakkaiden huomiointia. Koko koulujärjestelmän tasolla yksi opettaja näki lahjakkaiden jääneen jalkoihin. Lahjakkaat tulisi huomioida opettajan mukaan yhtä lailla kuin heikommat, mutta hän arveli kyseessä olevan rahakysymys. Resursseissa karsitaan hänen mukaansa lahjakkaista, koska **yleinen asenne** on, että lahjakas selviää kuitenkin. Myös toinen opettaja näki, että on helppo tinkiä lahjakkaan oppimateriaalien suunnittelusta, kun hänen ajatellaan kuitenkin pärjäävän.

Tietysti on helppo tinkiä sen lahjakkaan oppilaan oppimateriaalin suunnittelusta tai jostakin, kun se varmasti pärjää kuitenkin ja se ei välttämättä -- sillä on hyvät tulokset todistuksessa ja se ei niinkun näy sillä lailla suoraan missään, et se on vaan niin kun sitten hyvä omatunto siitä, että on saanu mielekästä tekemistä ja mahdollisuuksia oppia vielä sit enemmän jotakin.-- (Opettaja1)

6.3.2 Alisuoriutuminen ja turhautuminen

Kysyimme haastateltavilta opettajilta, ovatko he kohdanneet alisuoriutumista tai turhautumista lahjakkailla oppilailla. Olemme eritelleet opettajien vastauksista ilmenneitä alisuoriutumisen ja turhautumisen syitä, niiden yleisyyttä sekä ehkäisykeinoja.

Opettajat eivät nähneet alisuoriutumista kovin yleisenä lahjakkailla oppilailla, eikä sitä ollut juuri **havaittu** omilla luokilla. Yksi opettajista oli sitä mieltä, että alisuoriu-

tumista esiintyy enemmän muilla oppilailla kuin lahjakkailla. **Syyksi** alisuoriutumiseksi yksi opettaja arveli oppilaan omat asenneongelmat. Hänen mukaansa alisuoriutumista ei tapahdu, jos oppilaalla on itsellään innostusta ja kunnianhimoa oppimiseen.

Niin. Siis tietyillä lapsilla, koska kyllähän ope tietää, että joku on tosi fiksu ja sit se ei saavuta sitä omaa tasoaan. Niin sillonhan se alisuoriutuu ja se suoriutuu sen takia, koska se ei oo niin innostunut tästä tai sillä ei oo niinku kunnianhimoa ehkä. (Opettaja3)

Tehtävien liika helppous nähtiin yhdeksi syyksi alisuoriutumiseksi. Lisäksi alisuoriutumisen koettiin olevan yhteydessä oppilaiden persoonaeroihin, kuten esimerkiksi monipuolisemman opetuksen vaatimiseen. Toisaalta koettiin, että kun oppilaalla ei ole kiinnostusta, hän ei myöskään jaksaa harjoitella, ja siten saa huonoja numeroita. Yksi opettajista näki oppilaiden oman ajankäytön ongelmallisena, sillä heillä ei hänen mukaansa ole kiinnostusta tehdä ylimääräisiä töitä kouluajan ulkopuolella. Koulutietoa halveksuva ryhmä lahjakkaita oli yleistynyt yhden haastateltavan mukaan hänen 30-vuotisen uransa aikana. Hän kyseenalaisti, voiko halveksumisen vuoksi alisuoriutuvien oppilaiden kohdalla kuitenkaan puhua lahjakkuudesta.

No sit mä oon ehkä ajatellu tai perustellut, et ehkä nää ei olekaan niin superlahjakkaita, et ehkä ne on nippa nappa ees pystyis sanomaan lahjakkaita, mutta kun niillä on sitten sirpaletietoja ja kuitenkin kykyä soveltaa jonkin verran. Ne näyttää tässä isossa massassa, et ne olis lahjakkaita. Mutta ehkä ne on sitten vaan keskiarvon ylärajoilla. (Opettaja3)

Haastatteluista tuli ilmi, että alisuoriutumisen lainalaisuudet ovat kaikilla samat lahjakkuustasosta riippumatta. Mitään yleispätevää alisuoriutumisen **ehkäisykeino**a haastateltavat eivät osanneet antaa. Opettajat myönsivät, että lisätieto lahjakkaan alisuoriutujan motivoinnista olisi tarpeen. Haastavana nähtiin alisuoriutujan kiinnostuksen herättäminen ja se, ettei toista voi vaatia tekemään oman tasonsa mukaisesti, ellei tämä itse halua. Yksi opettajista piti tärkeänä opettajan roolia alisuoriutumisen ehkäisemisessä, niin riittävän haastavien tehtävien kuin oppilaan kohtaamisenkin osalta.

--tarkkailee sitä vähän ja tarvittaessa antaa niitä, antaa haastavampia tehtäviä ja myös se henkilökohtainen kohtaaminen on justiin aika tärkeetä että. Sanoo että ymmärtää jollain lailla sen tilanteen ja että on huomannut että on jotkut asiat ehkä vähän eri lailla ku rivioppilaalla mutta

totta kai niinku henkilökohtasesti puhuttuna eikä vaikka luokan eessä toittamalla. Sillee että niinku tietää että on sellane keskinäinen suhde että voi tarvittaessa vaikka tulla iha henkilökohtasesti sanomaan jos on myös turhautunu. (Opettaja2)

Haastateltavat eivät olleet juuri **havainneet lahjakkaan oppilaan turhautumista**. Turhautuminen nähtiin kyllä mahdollisena lahjakkaiden ongelmana, mutta omilla luokilla sitä ei ollut ilmennyt. Haastatellut opettajat eivät pitäneet turhautumista kovin laajan mittakaavan ongelmana lahjakkaiden kohdalla, ja siihen pyrittiin vastaamaan opetuksen eriyttämisellä. Yksi haastateltavista pohti kuitenkin, voisiko yhden lahjakkaan oppilaan ajoittain levoton käytös, esimerkiksi piirtäminen sen jälkeen kun tehtävät on tehty, olla merkki turhautumisesta. Turhautumisen **mahdollisiksi syiksi** opettajat arvelivat sen, että monet jättävät tekemättä tehtävät, kun eivät viitsi tehdä ylimääräistä. Tällaiset tilanteet vaatisivat opettajien mielestä aikuisen kanssa keskustelua ja ohjaamista. Myös kotoa tulevan kannustuksen puute, kyllästyminen, viitseliäisyyden ja kiinnostuksen puute sekä väärät työtavat olivat haastatteluissa ilmenneitä mahdollisia syitä turhautumiselle.

6.3.3 Eriyttämisen haasteet

Aiemmassa tulosluvussa esiteltyt resurssit nähtiin isoimpana eriyttämisen haasteena, mutta lisäksi tuli ilmi muitakin haasteita, joita käsittelemme tässä luvussa. Haastateltavat opettajat näkivät muina eriyttämisen haasteina lahjakkaan oppilaan motivoinnin, opettajan suuren työmäärän sekä sopivan työmäärän arvioimisen.

Kolme opettajaa tarkasteli oppilaan **motivointia**. Yksi heistä pohti, kuinka motivoida oppilasta, joka ylenkatsoo koulutietoa, eikä tee perustehtäviäkään. Kaksi muuta mietti, miten oppilas ei menettäisi motivaatiotaan. Tällöin opettajan merkitystä motivoijana pidettiin olennaisena.

No se just että osais niinku motivoida niitä siihen opiskeluun että ne ei niinku menettäis sitä motivaatiotaan. Jos se tuntuu, että se on niinku liian helppoa tai sellasta. Et keksii ne keinot. (Opettaja4)

Haastateltavat kokivat **opettajan suuren työmäärän** vaikuttavan eriyttämiseen. Organisoinnin ja suunnittelun ajateltiin vaativan paljon ylimääräistä työtä, eikä niitä sen vuoksi aina toteutettu. Opettajat kokivat työläänä etenkin erilaisten työskentelytapojen käytön, koska ne vaativat paljon suunnittelua. Haittana pidettiin sitäkin, jos eriyttäminen on tekemällä tehtyä tai aiheuttaa oppilaalle liikaa töitä. Haasteina mainittiin isossa luokassa hitaamman oppilaan tahdissa eteneminen, mikä pohjautui vahvasti resursseja koskeviin haasteisiin.

6.3.4 Tunnistamisen vaikeus

Haastatteluissa ilmeni lahjakkaan tunnistamiseen liittyvät haasteet. Tunnistamisen vaikeuteen nähtiin vaikuttavan oppilaan sosiaalinen paine ja sen myötä lahjakkuuden piilottaminen, sekä opettajan käsitys lahjakkaalle tyypillisistä piirteistä.

Pidettiin mahdollisena, että toisten kateus heikentää lahjakkaan sosiaalista asemaa sekä aiheuttaa kiusaamista ja syrjintää, mikä voi aiheuttaa **sosiaalista painetta** pitää lahjakkuutta piilossa. Myös hiljaisen oppilaan lahjakkuuden arveltiin jäävän helposti opettajalta huomaamatta. Todettiin, että kaikki lahjakkuudet eivät välttämättä tule kouluaikana esille, vaan ilmenevät vasta aikuisiällä.

Myös se, **millaista käyttäytymistä lahjakkaalta odotetaan** tai mitä ylipäätään pidetään lahjakkuutena, voi vaikuttaa lahjakkaan tunnistamiseen. Esimerkkinä yksi opettaja mainitsi, ettei ollut osannut odottaa oman luokkansa oppilaan olevan lahjakas, sillä hän oli levoton eikä vaikuttanut keskittyvän opetukseen. Kuitenkin tämä oppilas osasi aina vastata opettajan kysymyksiin, ja sai tehtävät tehtyä. Toisaalta opettaja pohti, että lahjakkuudesta saatetaan joskus puhua liiankin helposti, vaikka kyseessä saattaa olla vain kehityserot.

Et ei siitäkään voi olla ihan varma niistä meidänkään luokan tapauksista niin sitte taas, jos ne ei, muut sitte ottaa kehityksessä kiinni ni eihän sillon välttämättä enää ees puhuta lahjakkuudesta vaan että ne ois vaan ollu vähän muita kehittyneempiä aikasemmin jossain ikäkaudessa. (Opettaja2)

Alkuperäisilmaukset	Alaluokka	Pääluokka
<i>"Meil on niin kauheen suuret luokat että se aina pikkusen niinku, ettei tuu niin hyvin käytettyä hyväksi." (Opettaja4)</i>	Luokkakoko	Resurssit
<i>"--et joskus voi olla materiaalipula--" (Opettaja3)</i>	Materiaalit	
<i>"--vapaa-aikakin menee siihen että sää suunnittele ja teet niitä, organisoit niitä eriyttämisiä ja niin, ei sitä niinku jaksa." (Opettaja4)</i>	Ajan rajallisuus	
<i>"-- sitä alun kokemattomuutta ja muuta--" (Opettaja2)</i>	Opettajan oma ammattitaito	
<i>"--on helppo tinkiä sen lahjakkaan oppilaan oppimateriaalin suunnittelusta -- kun se varmasti pärjää kuitenkin--" (Opettaja1)</i>	Asenne lahjakkaita kohtaan	
<i>"--se alisuoriutuminen johtuu siitä asenteesta." (Opettaja3)</i>	Alisuoriutumisen syitä	Alisuoriutuminen ja turhautuminen
<i>"--antaa haastavampia tehtäviä--" (Opettaja2)</i>	Alisuoriutumisen ehkäisy	
<i>"--lahjakkaiden kohalla pätee samat säännöt sitten niin kun tai joku lainalaisuudet ku ylipäättäsä alisuoriutumiseen--" (Opettaja1)</i>	Alisuoriutumisen ilmeneminen	
<i>"--niitä kyllästyttää. Ne ei jaksa opiskella. " (Opettaja4)</i>	Turhautumisen syitä	
<i>"--siihen koitetaan niin kun pienillä eriyttämisillä ja muilla sitten vastata. " (Opettaja1)</i>	Turhautumisen ilmeneminen	
<i>"--se ei halua tehdä niitä perustehtäviäkään. Miten sä saat sen motivoitua siihen oppimiseen." (Opettaja3)</i>	Motivointi	Eriyttämisen haasteet
<i>"--vaatis siltä opettajalta kyllä niin paljon ylimäärästä työtä että se organisoii ja suunnittelee ja järjestelee ne hommat--" (Opettaja4)</i>	Opettajan suuri työmäärä	
<i>"--tytöt on hiljasempia ja ne ei tuo esille niitä välttämättä niitä lahjakkuuksiaan. Pitävät niitä piilossa." (Opettaja4)</i>	Sosiaalinen paine	Tunnistamisen vaikeus
<i>"--et joku on kehittyny aikasemmin ku joku toinen--saatetaan vähä liian herkästi puhua jostain lahjakkuudesta. " (Opettaja2)</i>	Opettajan lahjakkuuskäsitys	

TAULUKKO 5. Lahjakkaiden opetuksen haasteet.

6.4 Lahjakkaiden oppilaiden käsitys itsestään oppijoina

Tässä luvussa erittelemme haastatteluissa ilmenneitä lahjakkaiden omia käsityksiä itsestään oppijoina. Selvitämme, miten he ovat kuvailleet omaa oppimistaan. Käsittelemme myös oppilaiden kokemuksia oppiaineiden haastavuuseroista sekä syitä oppiaineiden kiinnostavuuden taustalla.

6.4.1 Oma kokemus oppimisesta

Pyysimme haastateltavia lahjakkaita oppilaita kertomaan, millaisia oppilaita he ovat omasta mielestään, kuinka tyytyväisiä he ovat omaan koulumenestykseensä sekä millaista palautetta he ovat saaneet omasta oppimisestaan. Lisäksi tuli ilmi lahjakkaiden aktiivisuus ja motivaatio oppimiseen.

Oman oppimisen kuvailu vaikutti olevan hankalaa kaikille haastateltaville. Ilmi tuli oppimisen nopeus, jota tarkennettiin siten, että jokin uusi asia saattaa aluksi tuntua haastavalta, mutta yleensä sen oivaltaa kuitenkin nopeasti. Itseä oppijana kuvailtiin myös sanalla ”hyvä”. Tämä tarkoitti monipuolista osaamista eri oppiaineissa ja opiskeltavien asioiden tietämistä joskus jo ennalta. Lisäksi mainittiin hyvä sopeutuminen luokkaan.

Kysyimme oppilailta, kuinka **tyytyväisiä he olivat koulumenestykseensä** ja mitä he mahdollisesti haluaisivat parantaa. Kaikki haastateltavat olivat pääosin tyytyväisiä, mutta mainitsivat joitain yksittäisiä oppiaineita, joissa olisi parannettavaa. Lisäksi kysyimme oppilailta heidän saamastaan **palautteesta** omaa oppimista koskien. Palautteenanto oli keskittynyt pääasiassa arviointikeskusteluihin, joissa kaikki kokivat saaneensa opettajalta myönteistä palautetta. Opettaja oli kehunut haastateltavien keskittymiskykyä ja ylipäättään opiskelun sujumista, nopeaa oppimista ja koulumenestystä.

Aktiivisuudesta ilmi tuli, että apua pyydettiin opettajalta, jos jotakin asiaa ei ymmärretty. Joskus saatettiin jättää viittaamatta, jos vastauksesta ei oltu varmoja. Oman tuntiaktiivisuuden kerrottiin vaihtelevan oppiaineesta riippuen.

Että ihan hyvin on mennä aineet ja joissain vois ehkä vähän enemmän tunnilla olla aktiivinen ja joissain aineissa. (Oppilas3)

Opettajalle huomautettiin, jos oltiin eri mieltä jostain asiasta, ja joskus tällaisesta oli syntynyt myös keskustelua opettajan kanssa. Tällaisista keskusteluista oltiin pidetty, koska niissä sai kertoa oman mielipiteensä. Ilmi tuli myös oppilaiden aktiivisuus vapaaajalla. Tietoa kerrottiin aina joskus haettavan koulupäivien jälkeen kotona esimerkiksi Internetistä.

Pyrimme saamaan tietoa lahjakkaiden **oppimismotivaatiosta** kysymällä, miksi koulumenestys on heille tärkeää. Kokeisiin luettiin sekä hyvän arvosanan takia että halusta oppia uutta. Riippui myös oppiaineesta, opiskeltiin sitä vain arvosanan takia, vai oltiin siitä aidosti kiinnostuneita. Koulussa menestyminen liitettiin myös omiin tulevaisuudennäkymiin. Siitä nähtiin olevan hyötyä niin myöhemmän opiskelun kuin hyvän työn saamisen kannalta.

--no koska se auttaa myöhemmin jossai opiskelussa--. (Oppilas2)

6.4.2 Kokemukset oppiaineiden haastavuuseroista

Koulunkäynti vaikutti oppilaiden vastausten perusteella olevan heille helppoa ja vaivatonta, mutta oppiaineissa mainittiin olevan myös haastavia aihealueita. Oppilaat kuvasivat, että koulu oli koko alakouluajan ollut yhtä helppoa. **Koulu sujui helposti**, vaikka oppilaat eivät oman kertomansa mukaan joutuneet näkemään hirveästi vaivaa sen eteen. Tehtävien vaikeustasoa pidettiin kuitenkin sopivana, ja jokaisessa oppiaineessa nähtiin olevan sekä helppoja että vaikeita jaksoja. Esiin tuli näkemys, että koulunkäynti on ollut 6. luokalla helpompaa, kun samoja asioita on jo aiemmilla luokilla käsitelty useasti. Oppiainetta saatettiin pitää **haastavana**, vaikka siinä pärjättiin itse. Arvosana saattoi olla oppilailla näissä oppiaineissa kiitettävä, mutta arvosanojen eteen oli tehtävä töitä. Esimerkiksi matematiikka ja englanti mainittiin tällaisiksi oppiaineiksi. Myös äidinkielenä nähtiin joidenkin osa-alueiden, kuten sanaluokkien ja sanan muotojen opetteluun olevan haastavia.

Jokainen oppilas luetteli enemmän kuin kaksi oppiainetta, jotka tuntuivat **helpoilta**. Erityisesti matematiikkaa ja äidinkieltä pidettiin helppoina oppiaineina. Äidinkieltä puhuttaessa ilmi tuli myös hitaasti eteneminen.

Nii aina joskus on ärsyttävää jos on ihan sairaan helppoja äidinkielen tehtävät ja tälleen sitte niitä vaan pitää jauhaa sivu kaupalla. (Oppilas1)

6.4.3 Syyt oppiaineiden mielenkiintoisuuden taustalla

Kysyimme haastattelemiltamme oppilailta, mitkä oppiaineet heistä olivat kaikkein kiinnostavimpia ja vähiten kiinnostavia sekä mitä syitä niiden taustalla oli. Ilmi tuli, että koulunkäynti nähtiin mielenkiintoisena, ja jokainen haastateltava mainitsi useita kiinnostavia oppiaineita. **Kiinnostaviksi** kuvattiin sellaisia oppiaineita, jotka olivat oppilaiden mielestä mielenkiintoisia ja jännittäviä, joissa opittiin paljon uutta ja tehtiin monipuolisia tehtäviä. Myös tehtävien riittävä haasteellisuus nähtiin syynä mielenkiintoisuudelle. Esimerkkinä mainittiin, että kaikkein haastavimmat äidinkielen tehtävät, kuten sanaluokkien opettelu, oli kaikkein innostavinta. Englannissa kaikkein kiinnostavimpina koettiin sellaiset oppitunnit, joilla tehdään vuoropuheluja ja suomennetaan kappaleita.

Vähiten kiinnostavana kaikki haastateltavat pitivät sellaisia oppiaineita tai oppiaineiden osia, jotka tuntuivat heistä tylsiltä. Esimerkkinä mainittiin matematiikan kaavalaskut. Myös äidinkielessä ja historiassa nähtiin olevan paljon tylsiä osa-alueita.

--no äidinkieli on kivaa mut siin on jotkut jutut aika tylsiä ja tällee. Mun mielestä ehkä jotkut kielioppiasiat vaikka oon iha hyvä niissä mutta tota-- (Oppilas1.)

Se on niin ku rasittavaa niin ku niitä sanoja opetella ja sitte en mä tiää, se on jotenki vaan tylsää. (Oppilas4)

Yhteenvedona haastateltujen lahjakkaiden vastauksista voisi päätellä, että lahjakkaat pitivät kiinnostavina sellaisia oppiaineita, joissa haasteellisuutta oli sopivasti, ja he kokivat myös oppivansa näiden oppiaineiden tunneilla. Kielteisimpiä kokemuksia oppilaille oli sellaisista oppiaineista, jotka koettiin tylsiksi. Tylsyys saattoi johtua joko oppiaineen liiasta helppoudesta tai vaikeudesta, tai siitä, että oppiainetta ei vain koettu kiinnostavaksi.

Alkuperäisilmaukset	Alaluokka	Pääloukka
<i>"Mä varmaan ymmärrän ne asiat silleen paljon nopeemmin ja sitten -- en mä osaa muuta sanoo."</i> (Oppilas4)	Millainen oppilas on omasta mielestään?	Lahjakkain oma kokemus oppimisesta
<i>"Oon mä ihan tyytyväinen--"</i> (Oppilas1)	Tyytyväisyys koulunestukseen	
<i>"Opettaja on sanonu että osaan keskittyä ja tälle ja menee hyvin ja kotona ei hirveesti pyydä apuu--"</i> (Oppilas1)	Millaista palautetta on saanut oppimisestaan?	
<i>"No historiassa en oikeestaan hirveen ja sitte no en oikeestaan uskonnossakaan ja kuitenkin."</i> (Oppilas3)	Aktiivisuus	
<i>"--no koska se (hyvät arvosanat) auttaa myöhemmin jossai opiskelussa--"</i> (Oppilas2)	Motivaatio oppimiseen	
<i>"--aina joskus on ärsyttävää jos on ihan sairaan helppoja äidinkielen tehtävät ja tälleen sitte niitä vaan pitää jauhaa sivu kaupalla--"</i> (Oppilas1)	Koulunkäynnin vaiuttomuus	Kokemukset oppiaineiden haastavuuseroista
<i>"--äikkä, no siinä ne on ne, et pitää oppia kaikki sanaluokat ja ne kaikki muodot ja kaikki vastavat."</i> (Oppilas3)	Oppiaineiden haastavuus	
<i>"--matikka ja äikkä ainaki-- Ja ehkä enkku ja espanja."</i> (Oppilas2)	Oppiaineiden helpous	
<i>"Historia on sillei jännittävää ja maantieto."</i> (Oppilas4)	Oppiaineen kiinnostavuus	Syyt oppiaineen mielenkiintoisuudelle
<i>"Historia on välillä tylsää--"</i> (Oppilas2)	Oppiaineen epäkiinnostavuus	

TAULUKKO 6. Lahjakkaiden oppilaiden käsitys itsestään oppijoina.

6.5 Lahjakkaiden oppilaiden tyytyväisyys opetukseen ja koulunkäyntiin

Viimeisessä tulosluvussa erittelemme tarkemmin sitä, mistä oppilaiden mukaan rakentui hyvä opetus ja mistä työtavoista he kertoivat erityisesti pitävänsä. Selvitämme myös mi-

tä kävi ilmi oppituntien haasteellisuudesta lahjakkaiden kertomana sekä mitkä tekijät heidän mukaansa vaikuttavat kouluviihtyvyyteen.

6.5.1 Hyvän opetuksen piirteet lahjakkaiden oppilaiden kuvaamana

Kysyimme oppilailta, minkälainen opetus on heidän mielestään innostavaa ja minkälainen opetus ei innosta sekä mistä tämä johtuu. Oppilaat jaottelivat innostavan opetuksen sisältävän riittävästi tehtäviä ja haasteellisuutta sekä kiinnostavaa oppimateriaalia.

Vastauksissa kävi ilmi, että liian helppoja oppitunteja pidettiin tylsinä, ja tylsyyden kokemus oli päivittäistä. Oppilaat toivoivat, että tehtävien **vaikeustaso** olisi korkeampi. **Tekemistä oli yleensä ollut oppitunneilla riittävästi**, mutta opiskeltavat asiat olivat välillä olleet vanhan kertausta ja jo opittuja asioita.

-- semmonen mis on niinku huono opetus ja sit jotain niinku tylsempiä tehtäviä -- Joskus vaan niinku, se vaan niinku on jotenki kokonaisuudessaan niinku huonoo. (Oppilas2)

Myös opettajajohtoinen opetus mainittiin vähiten kiinnostavaksi. Mainittiin, että samaa asiaa käsiteltiin liian kauan, kun olisi haluttu mennä jo eteenpäin.

Kyl mä haluisin jo luultavasti. Tai siis haluisin mennä jo siihen uuteen asiaan. (Oppilas4)

Oppilaat mainitsivat **opetusmateriaalin** olevan yhteydessä oppimiseen. Vastauksista kävi ilmi, että oppilailla oli harvoin opettajan tekemiä materiaaleja käytössä, ja pääsääntöisesti tunneilla käytettiin oppikirjan materiaaleja. Oppikirjoihin oltiin pääsääntöisesti tyytyväisiä, mutta esimerkiksi piirtämistehtävät, jotka eivät liity opiskeltavaan aiheeseen, nähtiin turhina. Lisäksi kuvituksen kerrottiin vaikuttavan paljon oppikirjojen kiinnostavuuteen. Kirjatehtäviä kritisoitiin niiden helppouden ja saman asian toistamisen takia. Eniten oppilaat pitivät tehtävistä, joissa saa käyttää mielikuvitusta. Lisäksi mainittiin, että parhaiten oppii kirjoittamalla tai lukemalla jotain itseä kiinnostavaa asiaa.

--niitä kirjan tehtäviä ja sit jotain ryhmätehtäviä ja niitä jotai-- tai jotain pelejä tai sellasia. (Oppilas2)

6.5.2 Mielekkäät työtavat

Lahjakkaille mieleisiä työtapoja olivat tutkimuksemme mukaan projektityöskentely, ryhmätyöskentely ja tietotekniikan käyttö. Kysyimme oppilailta, kuinka paljon heillä oli ollut **projektityöskentelyä** ja pitivätkö he sitä hyvänä ja mieleisenä työtapana. Jokaisella oli ollut projektityöskentelyä jossain alakoulun vaiheessa, ja kaikki olivat myös pitäneet siitä. Projektityöskentelyn yleisyydessä oli suurta vaihtelua, ja kahdella haastateltavalla projektitöitä ei ollut kuudennen luokan aikana ollut. Sen sijaan yhden oppilaan luokalla etenkin biologiassa ja maantiedossa projekteja oli ollut hyvin useasti. Projektitöistä pidettiin, koska niissä oli saanut itse hankkia tiedon ja tehdä työstä sellaisen kuin itse halusi, sekä tehdä jotain erilaista ja uutta ryhmissä. Toiminnallista oppimista toivottiin lisää etenkin matematiikan tunneille, joilla vain lähinnä lasketaan.

Jokainen haastateltava oli kokenut **ryhmätyöskentelyn** hyvänä oppimisen muotona. He pitivät siitä, että ryhmätöissä sai tehdä ja miettiä asioita yhdessä ja jutella kavereiden kanssa. Hyvänä pidettiin myös sitä, että ryhmätöissä on toimintaa ja niissä saa etsiä itse tietoa, ja asiat jäävät tällä tavoin paremmin mieleen.

Oppilaat toivat esille ryhmätöiden huonoina puolina sen, ettei niissä aina pääse tekemään, saattaa jäädä kotiin paljon tekemistä, sekä sen, että ryhmätöiden esittäminen saattaa olla jännittävää. Kielteiseksi koettiin myös epätasaisesti jakautuva työmäärä ryhmän jäsenten kesken ja se, että olisi itse halunnut tehdä jonkin asian toisin.

No, ehkä se, että ois ite halunnu tehä jonku asian ja ois mielestään tehny sen paremmin, jos ois tehny jonku toisen jutun. (Oppilas3)

-- jos vaikka on sellanen iso ryhmä ja jotkut tekee ihan kunnolla ja sit jotkut ei tee yhtään mitään. (Oppilas4)

Kysyimme oppilailta, kuinka paljon heidän oppitunneillaan käytetään **tietotekniikkaa** oppimisen tukena. Tulokset tietotekniikan käytön määrästä vaihtelivat. Kaksi haastateltavaa kertoi, että tietotekniikkaa käytetään paljon, yksi sanoi sitä käytettävän jonkin verran, ja yksi vähän. Asenteet tietotekniikkaa kohtaan vaihtelivat oppilailla. Yksi haastateltavista koki, että tietotekniikka ei anna lisähaastetta, eikä vaikeusastetta voi muuttaa esimerkiksi matematiikan tehtävissä. Toisaalta haastateltavat kehuivat etenkin

tiedonhankintatehtäviä mielenkiintoisiksi. Kaikkien haastateltavien kouluissa ATK-luokkaa ei edes ollut, ja tietotekniikkaa ei muutenkaan juuri ollut hyödynnetty opetuksessa.

-- ei meillä kyllä oo hirveesti että enintään katotaan jotain tietokoneelta ja jostain taululla mut ei meillä kyllä muuta oo. (Oppilas1)

6.5.3 Oppituntien haasteellisuus oppilaiden kokemana

Halusimme tutkimuksessamme selvittää, miten lahjakkaat oppilaat kokivat koulunkäynnin haastavuuden. Kysyimme heiltä lisätehtävien ja kotitehtävien määrään ja laatuun liittyviä kysymyksiä, joilla pyrimme saamaan tietoa, oliko näille oppilaille ollut tarjolla lisätehtäviä ja olivatko ne olleet riittävän haasteellisia. Lisäksi kysyimme oppilailta turhautumisen kokemuksista ja sen syistä.

Kotitehtävät olivat haastateltavien mielestä helppoja ja niitä oli vähintään sopivasti, joskus liikaakin. Kuitenkin oppilaat kertoivat käyttävänsä niihin vain noin viisi minuuttia päivässä ja joskus ne saatiin tehtyä jo oppitunnin aikana. Ilmi tuli myös, että helppoihin oppiaineisiin käytettiin aikaa lähinnä kokeisiin lukiessa.

--kyl ne aika pieniä usein on, mutta tai niin kyllä niitä ihan riittävästi on kuitenkin, et ei niitä yhtään enempää tarvis olla tietysti. Mutta vois niitä vähän enemmän olla, jos oikeesti niinku aattelee. (Oppilas3.)

Puhuimme haastateltavien kanssa myös oppituntien aikana annetuista **lisätehtävistä**. Lisätehtävänä oli enimmäkseen ollut joko kirjan lisätehtäviä, opettajan antama lisämoniste tai sitten pulpettikirjan lukemista. Haastateltavat olivat sitä mieltä, että tehtävien loppuessa opettajalla oli yleensä antaa lisätehtäviä. Mikäli lisätehtäviä ei aina ollut, tehtävien loputtua piirrettiin tai vain oltiin. Eräs haastateltava kertoi tekevänsä omaaloitteisesti omaa oppimistaan edistäviä lisätehtäviä, kuten piirtää vihkoonsa kuvioita käsiteltävän aukeaman kuvista.

Tunneilla oli saanut tehdä myös kotitehtäviä kun muut tehtävät oli tehty. Lisäksi kaikki haastateltavat olivat joskus auttaneet muita sen jälkeen, kun omat tehtävät oli tehty. Tuloksista kävi ilmi, että matematiikan lisätehtävänä tehtävät laskut saattoivat olla

aluksi peruslaskuja sekä jokin aukeamaan liittyvä lasku, jonka jälkeen oli myös vaikeampia päättelylaskuja. Joskus lisätehtävissä oli myös kompia ja sellaisia laskuja, joista ei aina tiennyt, miten ne lasketaan.

Oppitunneilla annettuun haasteeseen ja sen määrään näytti jossain määrin liittyvän **turhautumisen** kokemuksia. Ainoastaan yksi oppilas sanoi, ettei ollut koskaan kokenut turhautumista koulussa. Turhautumisen syinä oppilaat pitivät liiallista helppoutta ja haastavuutta. Helppoudesta turhautuessaan oppilaat olivat kysyneet lisätehtäviä. Liiallisen haastavuuden takia tekemättä jääneisiin tehtäviin kysyttiin apua tai ne yritettiin tehdä itse uudelleen. Muita turhautumisen syitä oli opetuksen jatkuminen liian pitkään, halu mennä nopeammin tehtäviin, liiallinen saman asian kertaaminen sekä kokemus, että muut oppilaat häiritsivät tuntityöskentelyä. Yhtä oppilasta oli turhauttanut, jos hän ei ymmärtänyt miksi jotakin asiaa piti opiskella. Hän kertoi, että saattaa myös ottaa asian puheeksi opettajan kanssa.

Noo, mä saatan kysyä siltä, että mihin tämmöstä tarvitaan, tai jotai muuta. (Oppilas3)

6.5.4 Kouluviihtyvyys ja siihen vaikuttavat seikat lahjakkaiden kertomana

Kysyimme oppilaiden koulussa viihtymisestä sekä mielipiteitä siitä, mitä muutettaisiin koulunkäynnissä. Suurin osa oppilaista kertoi **viihtyvänsä** ihan hyvin oppitunneilla. Kouluviihtyvyyttä kuvailtiin siten, että siellä viihtyy hyvin, on kavereita, koulussa on hyvät tilat ja opiskelu on mielenkiintoista. Yksi oppilas piti tärkeänä viihtymisen kannalta myös sitä, että oppitunneilla pystyi keskittymään..

Kysyimme oppilailta, mitä he **muuttaisivat koulunkäynnissä**, jos saisivat itse päättää. Ryhmätyöskentelyä toivottiin lisää. Lisäksi tuloksista tuli ilmi, että tylsiä perusasioita voisi olla vähemmän ja opetus olisi vaihtelevampaa. Esimerkkeinä mainittiin, että voisi olla lisää väriä ja piirtämistä, opettajan keksimiä tehtäviä sekä yhteistä työskentelyä. Lisäksi toivottiin enemmän virikkeitä, kuten tutkimuslaitoksissa käymistä tai biologiassa toiminnallista oppimista.

--tyyliin biologiassa ku tutkitaan jotain kasveja ni voitais aina tehdä jotain semmosia niinku et tuotais näytteitä kouluun tai mentäis ite ettimään näytteitä tai tämmösiä. (Oppilas1)

Ilmi tuli kuitenkin myös näkemys, että koulunkäynti olisi aika samanlaista, vaikka saisikin päättää enemmän. Syyksi tälle sanottiin, että koulussa oppii jo nyt hyvin. Oppilaiden vastauksista kävi myös ilmi opetuksen kuvailemisen vaikeus.

Ehkä vähemmän tai silleen opetettais vähän eri lailla et ei koko ajan vaan silleen niitä samoja laskuja koko ajan, vaan silleen vähän eri lailla opetettais. En mä osaa selittää. (Oppilas4)

Alkuperäisilmaus	Alaluokka	Yläluokka
<i>"--semmonen mis on niinku huono opetus ja sit jotain niinku tylsempiä tehtäviä." (Oppilas2)</i>	Tehtävien riittävyys ja haasteellisuus	Hyvän opetuksen rakentuminen
<i>"--kirjojen tyyliin kuvitus ni vaikuttaa tosi paljo siihe että näyttääks ne mielenkiintosilta--" (Oppilas1)</i>	Kiinnostavat oppimateriaalit	
<i>"ois ite halunnu tehdä jonku asian ja ois mielestään tehny sen paremmin, jos ois tehny jonku toisen jutun--" (Oppilas3)</i>	Ryhmätyöskentely	Suositut työtavat
<i>"--biologiassa joku sellanen, et me tehään joku kansio joistakin maajutuista ja tällaisista--" (Oppilas4)</i>	Projektityöskentely	
<i>"--ku niinku etitään tietoo ja... No kyl se kaikki on sillee aika mukavaa--" (Oppilas2)</i>	Tietotekniikan käyttäminen	
<i>"--useimmiten joku viis minuuttii. Niitä on kuitenkin aika vähän." (Oppilas3)</i>	Kotitehtävät	Oppituntien haasteellisuus
<i>"--äidinkielessä ni sitte saa alkaa lukee jos on tehny tehtävät--" (Oppilas1)</i>	Lisätehtävät	
<i>"--mä saatan kysyä siltä, että mihin tämmöstä tarvitaan--" (Oppilas3)</i>	Turhautuminen	
<i>" Kyl mä viihdyn enemmän jossain ehkä liikuntatunnilla ku historian tunnilla--" (Oppilas2)</i>	Koulussa viihtyminen	Kouluviihtyvyys
<i>"--pitäisin siitä että olis aika paljon niinku sellasia virikkeitä et käytäis tyyliin jossai--" (Oppilas1)</i>	Muutosehdotukset	

TAULUKKO 7. Lahjakkaiden oppilaiden tyytyväisyys opetukseen ja koulunkäyntiin

7 Pohdinta

Selvitimme tutkimuksessamme kuudennen luokan opettajien käsityksiä lahjakkaiden opetuksesta sekä kuudesluokkalaisten lahjakkaiden oppilaiden omia koulukokemuksia. Olimme kiinnostuneita, millaisia käsityksiä opettajilla on lahjakkuudesta ja miten he opetustyön suunnittelussa ja toteutuksessa ovat huomioineet nämä lahjakkaana pitämänsä oppilaat. Lisäksi halusimme saada tietoa, millaisia haasteita lahjakkaiden opetukseen opettajien mielestä liittyi. Lahjakkaiden oppilaiden kohdalla olimme kiinnostuneita heidän omista koulukokemuksistaan, eli miten he kuvasivat omaa koulunkäyntiään, itseään oppijoina ja omaa oppimistaan. Sen lisäksi selvitimme, kuinka tyytyväisiä he olivat saamaansa opetukseen. Halusimme saada sekä opettajien että oppilaiden näkökulman aiheeseen, koska meistä oli kiintoisaa nähdä, näyttäytyykö ilmiö samanlaisena molemmille osapuolille. Pidimme ehdottoman tärkeänä, että oppilaiden ääni tulee kuuluviin, sillä lahjakkaiden opetuksen kehittämiseen ei riitä pelkkä opettajien näkemysten tarkkailu. Yhtä lailla opettajien mielipiteiden kuuleminen tuntui tärkeältä.

7.1 Lahjakkaan oppilaan eriyttämisen mahdollisuudet ja haasteet

Tutkimuksessamme nojasimme Renzullin (1986) lahjakkuuskäsitykseen, ja etenkin hänen kolmen ympyrän malliinsa, jossa korostuu kyvykkyyden, motivaation ja luovuuden vuorovaikutus. Mallin pohjalta myös valitsimme tutkimukseen osallistuvat lahjakkaat oppilaat. Näytti siltä, että haastateltavien opettajien lahjakkuuskäsitys vastasi hyvin pitkälti Renzullin mallia, koska he kuvailivat edellä mainittuja piirteitä tyypillisiksi lahjakkaille. Opettajat pohtivat myös, voiko alisuoriutuvaa lahjakasta edes pitää lahjakkaana. Motivaatiota ja luovuutta onkin Renzullin mallissa aiemmin kuvattu välttämättömyksi lahjakkuuden ilmenemisessä, mutta myöhemmin todettu, että kaikkien osa-alueiden ei tarvitse ilmetä yhtä aikaa samassa ihmisessä (Renzulli, 2006, 227). Renzullin mallissa osa-alueet on kuvattu yksityiskohtaisesti (Renzulli, 1986, 65–66) eikä alakoululaiselta välttämättä voi odottaa kaikkien mallissa lueteltujen taitojen hallintaa. Sovelsimme mallia käytännönläheisemmäksi, jotta se vastaisi paremmin tutkimustamme. Gardner ja Hatch (1989) ovat tuoneet kriittisesti esille sitä, että koulu painottaa mate-

maattista ja kielellistä älykkyyttä, ja näiden kahden oppiaineen painotus tuli myös tässä tutkimuksessa ilmi esimerkiksi eriyttämistarpeesta puhuttaessa. Gardner ja Hatch (1989) ovatkin perustellusti pyrkineet nostamaan muita lahjakkuuden muotoja näkyvämmiksi (Gardner & Hatch, 1989). Myös tämän tutkimuksen opettajat kuvailivat lahjakkuuden olevan hyvin monimuotoista, joten heidän lahjakkuuskäsityksissään oli nähtävissä samansuuntaisuutta Gardnerin (1993) moniälykkyysteorian kanssa.

Tutkimuksemme yhtenä lähtökohtana oli selvittää, tapahtuuko lahjakkaan opetus hänen lähikehityksen vyöhykkeensä tasolla (Wardle, 2009, 132–133). Sekä opettajien että oppilaiden tulosten mukaan näyttäisi siltä, että lahjakas oppilas joutuu usein etene-mään samaa tahtia muun luokan kanssa, eikä opetus aina ole riittävän haastavaa. Lah-jakkaat oppilaat eivät kuitenkaan olleet kokeneet paljon helppoudesta tai tylsyydestä johtuvaa turhautumista ja he osasivat itse pyytää lisätehtäviä sekä keksiä itselleen lisä-tekemistä. Tutkimukseemme osallistuneet oppilaat olivat erityisen motivoituneita, ja he kokivat koulunkäynnin mielekkäänä ja suhtautuivat siihen myönteisesti. Koska yhtenä kriteerinä tutkimuksessamme oli korkea motivaatio, emme voi yleistää, että tämä kuvai-si kaikkia lahjakkaita. Haastatellut opettajat tiedostivat lahjakkaiden eriyttämisen tar-peellisuuden ja kokivat tärkeänä, että lahjakas oppilas saa haastaa itseään ja opiskella omalla taitotasollaan. Opettajien asenne lahjakkaita kohtaan näytti olevan myönteinen ja heidän nähtiin olevan voimavara koko luokalle ja koululle. Tärkeänä pidettiin, että eriyttämistä tapahtuisi oppitunneilla sekä ylös- että alaspäin.

Yhtenä tärkeimmistä tuloksista tutkimuksessamme ilmeni ristiriita lahjakkaan op-pilaan tarpeisiin vastaamisen ja opetuksen resurssien välillä. Yleinen huolenaihe opetta-jilla oli, että vaikka tiedostettiin tarve lahjakkaiden eriyttämiselle, sen toteuttamisessa nähtiin monia haasteita. Puutteellisia resursseja olivat rajallinen aika, rajalliset oppima-teriaalit, opettajan oma jaksaminen ja suuret luokkakoot. Heikompien oppilaiden eriy-tämisen nähtiin olevan ensisijaista, ja myönnettiin, että lahjakas jää helposti ilman opet-tajan tukea. Aiemmin Van Tassel-Baska ja Stambaugh (2005) ovat myös todenneet, että lahjakkaiden eriyttämisen haasteet liittyvät resursseihin, kuten suunnitteluun käytettä-vän ajan puute, pedagogisen osaamisen ongelmat sekä puutteellinen hallinnollinen tuki (Van Tassel-Baska & Stambaugh, 2005, 211–217).

Meidän tutkimuksessamme opettajat arvioivat, että lahjakkaat selviävät ilman eri-tyistä tukemistakin, kun opettajan on kiinnitettävä enemmän huomiota heikompiin oppi-laisiin. Samanlaisia tuloksia on aiemmin saanut esimerkiksi Lehtonen (1994). Hänen

mukaan opettajat tiedostavat eriyttämisen tarpeen lahjakkaiden kohdalla, mutta eivät koe siihen olevan mahdollisuutta suuressa luokassa (Lehtonen, 1994, 82). Pääsääntöisesti lahjakkaiden oppilaiden eriyttäminen tapahtui tutkimuksemme mukaan oman luokan sisällä. Hellström (2008) on jaotellut eriyttämisen luokan sisäiseen eriyttämiseen, johon kuuluvat esimerkiksi opetuksen yksilöiminen, lisätehtävät ja erilaiset oppimisstrategiat, sekä ulkoiseen, joka sisältää erilaiset tasoryhmät, valinnaisaineet, erityisopetuksen ja lisäkurssit (Hellström, 2008, 63–64). Ulkoisesta eriyttämisestä tutkimuksemme tuli ilmi osa-aikaiset tasoryhmät, joita joidenkin haastateltavien kouluissa oli käytetty. Opettajien vastauksissa rajalliset resurssit tulivat huomattavasti oppilaiden vastauksia selvemmin esille. Oppilaiden kuvaukset koulunkäynnistä olivat pääosin myönteisiä, mutta koulunkäyntiä kuvattiin myös tylsäksi ja paikoitellen liian helpoksi. Tämä saattaa kuvata sitä, ettei resursseja ole ollut riittävästi opetuksen eriyttämiseen.

Haasteelliseksi opettajat kokivat myös sen, että luokanopettaja ei välttämättä kykene vastaamaan lahjakkaan oppilaan suureen tietomäärään, sillä usein tämä vaatisi jo aineenopettajatasoista osaamista. Aiemmassa tutkimuksessa esimerkiksi Van Tassel-Baska ja Stambaugh (2005) ovat maininneet opettajan rajallisen oppiainekohtaisen tietomäärän yhdeksi lahjakkaiden opetuksen haasteeksi (Van Tassel-Baska & Stambaugh, 2005, 212). Hertberg-Davis (2009) on esittänyt, että luokassa tulisi kyetä löytämään ja kehittämään oppilaan taitoja siitä riippumatta, mikä oppilaan osaamisen taso on. (Hertberg-Davis, 2009, 251).

Onnistuneella eriyttämisellä nähtiin voivan ehkäistä lahjakkaiden turhautumista ja alisuoriutumista. Aiemmassa tutkimuksessa esimerkiksi Goodhew (2009) on painottanut varhaisen tunnistamisen tärkeyttä alisuoriutumisen ehkäisyssä (Goodhew, 2009, 9). Opettajat eivät olleet juuri kohdanneet lahjakkaiden alisuoriutumista, vaikka tämän myönnettiin olevan lahjakkaidenkin kohdalla mahdollinen ilmiö. Myöskään oppilaiden haastattelussa tällaista ei tullut ilmi. Alisuoriutuminen on kuitenkin aiemmissa tutkimuksissa esitetty yhtenä lahjakkaiden ongelmista. Aiemmin esimerkiksi Laine (2010a) on tutkinut Helsingin Sanomissa ja Opettaja-lehdessä olleita lahjakkaita käsitteleviä artikkeleita. Merkittävässä osassa lehtikirjoituksissa mainittiin lahjakkaiden turhautuminen koulunkäyntiin sekä alisuoriutuminen. (Laine, 2010a, 63–72.) Lehtonen (1994) on tutkimuksessaan todennut, että ympäristön liian suuret vaatimukset voivat ilmetä alisuoriutumisenä (Lehtonen, 1994). Meidän tutkimuksemme ei tällaista alisuoriutumista ilmennyt. Lahjakkaiden alisuoriutumista on esimerkiksi Sousan (2009) mukaan

erityisen vaikea tunnistaa lahjakkaiden oppilaiden kohdalla, koska arvosanat saattavat olla hyviä (Sousa, 2009, 87). Opettajat kuitenkin puhuivat yleistyneestä oppilastyypistä, joka halveksuu koulutietoa. Esimerkiksi McNabb (2003) on todennut, että tällaisten oppilaiden työskentelyssä näkyy ristiriita oman potentiaalin ja suoriutumisen välillä, sillä he eivät saavuta sitä tasoa, mihin heidän edellytyksensä riittäisivät. Hänen mukaansa ristiriita oppilaan omien päämäärien ja koulun päämäärien välillä voi heikentää motivaatiota ja siten johtaa alisuoriutumiseen. (McNabb, 2003, 417–418.) Haastatellut tuntuivat kuitenkin käsittävän ainakin osittain alisuoriutumisen huonoksi koulumenestykseksi. On mahdollista, ettei lahjakkaita alisuoriutujia ole haastateltujen opettajien luokilla ollut, tai sitten he ovat jääneet tunnistamatta.

Vaikka lahjakkaiden opetus tutkimuksemme mukaan asettaa opettajille monenlaisia vaatimuksia, opettajan arjessa lahjakkaiden opetus tuntui olevan kuitenkin toisarvoisessa asemassa. Tämä ilmeni esimerkiksi siinä, että opettajankoulutuksen ei pääsääntöisesti koettu antaneen riittäviä valmiuksia lahjakkaiden opetukseen, mutta silti täydennyskoulutuksissa ei ollut käyty. Kollegoiden kanssa lahjakkaiden opetuksesta saatettiin joskus puhua, mutta sen suuremmin lahjakkaiden kasvatukseen ei ollut perehdytty.

Tutkimuksessamme nostimme opettajien vastauksista esille kolme erilaista lahjakkaan tunnistamisen vaikeuteen liittyvää seikkaa. Opettajat kokivat, että lahjakkuus voi jäädä huomaamatta, mikäli oppilas on hiljainen tai jos hän haluaa piilottaa lahjakkuutensa sosiaalisen paineen vuoksi. Jälkimmäistä oli tavattu erityisesti poikaoppilailla. Kolmanneksi lahjakkuuden koettiin mahdollisesti jäävän piiloon sen vuoksi, millaista käyttäytymistä lahjakkaalta odotetaan tai mitä ylipäätään pidetään lahjakkuutena. Tutkimuksessamme kävi ilmi, että levottoman oppilaan lahjakkuus saattaa jäädä oppilaan käytöksen vuoksi huomaamatta. Keltikangas-Järvinen (2006) on esittänyt, että oppilaan korkea aktiivisuuden taso saattaa olla koulumenestykseen kielteisesti vaikuttava temperamenttipiirre. Temperamenttiltaan aktiivinen oppilas oppisi paremmin tekemällä, eikä hänen tarpeensa kohtaa koulun vaatimusten kanssa, jotka edellyttävät usein paikallaan istumista. (Keltikangas-Järvinen, 2006, 81.) Davis ja Rimm (1989, 71) ovat aiemmin pohtineet tutkimuksessaan, että oppimisvaikeuksista kärsivien lasten lahjakkuus saattaa jäädä tunnistamatta, kuten myös jotakin vähemmistöä edustavan oppilaan lahjakkuus. Muita tunnistamatta jääneitä lahjakkuuksia voivat olla esimerkiksi taloudellisesti heikommassa asemassa olevat, vammaiset ja kulttuuriseen vähemmistöön kuuluvat oppilaat.

Opettajat kertoivat jo opetusta suunnitellessaan pyrkivänsä tehtävien riittävään haasteellisuuteen, kuitenkin kuormittamatta lahjakkaita liikaa. Opettajan kannustaminen ja palaute nähtiin tärkeänä. Vaikka lahjakas tutkimuksemme mukaan joutuu usein tekemään töitä itsekseen, olisi opettajien mukaan kuitenkin tärkeää, että heitä ohjataan kehittämään omaa oppimistaan. Tärkeänä pidettiin, ettei opetus pohjautuisi pelkästään lisätehtäviin, ja että oppilaita ohjataan haastavien tehtävien pariin. Opettajat kuitenkin myönsivät, että usein lisätehtävät ovat kiireessä ainoa eriyttämismuoto. Lisätehtäviä pidettiinkin yhtenä tärkeimmistä eriyttämiskeinoista. Sekä opettajien että oppilaiden haastatteluissa ilmeni, että niitä ei aina ole, tai ne eivät jostain syystä ole kiinnostavia tai tarpeeksi haastavia. Ilmi tuli, että lahjakkaat oppilaat ovat itse aktiivisia lisätehtävien pyytämässä ja saattavat myös itseä keksiä itselleen lisätekemistä, mikäli sitä ei ole tarjottu.

Oppilaat pitivät tärkeänä, että haastavuustaso on riittävä, ja liian helpot tehtävät koettiin tylsiksi ja pitkästyttäväksi. Suurin osa oppilaista mainitsi pulpettikirjan lukemisen yhtenä lisätehtävänä, mutta opettajien vastauksissa tämä ei juuri tullut ilmi. Voi olla mahdollista, että pulpettikirjan lukemista ei erikseen mainittu lisätehtävänä, koska opettajat pitävät sitä arkipäiväisenä asiana, eikä sitä käsitetä lisätehtäväksi. Toisaalta voi olla mahdollista, että pulpettikirjan lukemista lisätehtävänä ei pidetä tarpeeksi haastavana, eikä sitä siksi haluta pitää yhtenä eriyttämisen keinona.

Tutkimuksessamme ilmeni ristiriita opetuksen haasteellisuudessa opettajien ja oppilaiden vastausten välillä. Opettajien mielestä oli tärkeää, että myös lahjakas oppilas joutuu ponnistelemaan koulunkäynnin eteen, jotta hän oppisi pitkäjänteiseen työskentelyyn eikä saamaan esimerkiksi arvosanoja liian helpolla. Kuitenkin lahjakkaiden kokemuksen mukaan koulunkäynti näytti olevan melko helppoa, ja hyviin arvosanoihin riitti kokeeseen lukeminen. Vaikka oppilaiden mukaan tekemistä olikin riittävästi, tunneilla edettiin usein hitaaseen tahtiin ja opiskelu sisälsi paljon vanhan kertausta. Oppiaineen helppouden ja epäkiinnostavuuden yhteys saattaa ainakin osittain kertoa siitä, että liian alhainen haastavuustaso vaikuttaa oppiaineen kiinnostavuuteen.

Opettajien näkemys, että lahjakkaat hyötyvät eniten itsenäisestä työskentelystä, on myös tutkitusti hyvä työskentelytapa lahjakkaille. Esimerkiksi Välijärvi (1998) ja Powers (2008) ovat todenneet itsenäisen opiskelun toimivan hyvin lahjakkaiden opetuksessa (Välijärvi, 1998, 96; Powers, 2008, 57–58). Powersin (2008) mukaan itsenäinen työskentely mahdollistaa sen, että oppilailla on riittävän haasteellisia tehtäviä ja he saa-

vat edetä omassa tahdissaan (Powers, 2008, 57–58). Itsenäinen työskentely on toki lahjakkaille soveltuva oppimisen muoto, mutta voitaneen olettaa, että hyvin koulussa menestyvänpä oppilaan motivaatio ei säily, mikäli opiskelu on vain yksinäistä tekemistä. Meidän tutkimuksessamme kävi ilmi, että lahjakkaat oppilaat pitivät ylivoimaisesti kiinnostavampana työskentelymuotona ryhmätöiden tekemistä. Oppilaat mainitsivat ryhmätöiden parhaina puolina omaan tahtiin etenemisen, itsenäisen tiedonhaun ja valinnanvapauden, jotka ovat pitkälti myös itsenäisen työskentelyn ominaisuuksia. Tämä kertonee heidän halustaan toimia autonomisesti. Myös Lehtonen (1994) painottaa autonomisen työskentelyn merkitystä lahjakkaiden opetuksessa (Lehtonen, 1994, 36). Oli si tärkeää, että oppimismotivaation nostamiseksi ryhmätöitä tehtäisiin itsenäisen työskentelyn rinnalla. Esimerkiksi Välijärvi (1998) on korostanut itsenäisen työskentelyn lisäksi oppimisen sosiaalista kontekstia, ja pitää sitä tärkeänä osana mielekästä ja tuloksellista oppimista (Välijärvi, 1998, 96). Lahjakkaita tulisikin ohjata enemmän itseohjautuvuuteen, jolloin he pystyisivät etenemään omassa tahdissaan ja haastamaan itseään.

Oppilaiden vastauksista kävi ilmi lahjakkaiden saama myönteinen palaute omasta oppimisestaan, mutta sitä oli saatu lähinnä arviointikeskusteluissa. On mahdollista, että henkilökohtainen palautteenanto jää arjen koulutyössä vähälle, tai sitten opettajan koulupäivien aikana antama palaute on jäänyt oppilailta huomaamatta. Opettajat kuvasivat lahjakkaita aktiivisiksi ja innokkaiksi, ja oppilaiden haastatteluissa kävi ilmi myönteisyys koulunkäyntiä ja oppimista kohtaan. Opettajien kuvaus, että lahjakkaat tarttuvat innokkaasti haasteisiin, kävi ilmi myös lahjakkaiden oppilaiden haastatteluissa. Toisaalta huolenaiheena opettajilla oli lisääntynyt tyyppi sellaisia lahjakkaita, jotka eivät arvosta koulutietoa ja ylenkatsovat sitä. Tällaista oppilastyyppeä on aiemmissa tutkimuksissa, esimerkiksi Betts & Neihart (1998) kuvattu nimellä ”haastajat.”

Lahjakkaan rooli luokassa todettiin olevan opetusta eteenpäin vievä ja koko luokkayhteisöä aktivoiva. Oppilaat itse kertoivat toimineensa apuopettajina. Tärkeänä nähtiin, että lahjakas toimii positiivisena roolimallina muulle luokalle. Samankaltaisen näkemyksen ovat esittäneet muun muassa Peterson & Hittie (2003) toteamalla, että lahjakkaat ovat juuri näiden ominaisuuksiensa takia muulle ryhmälle tarpeellisia. (Peterson & Hittie 2003, 191–192.) Samasta syystä tasoryhmittely nähtiin ongelmallisena, koska tällöin luokasta puuttuisi tämä positiivinen malli. Osa-aikaiseen tasoryhmittelyyn haastattelimamme opettajat suhtautuivat kuitenkin myönteisemmin, ja ne oli koettu toimi-

viksi. Myös aiemman tutkimuksen mukaan suomalaisilla opettajilla on myönteisiä kokemuksia lahjakkaiden osa-aikaisesta tasoryhmittelystä. (ks. Uusikylä 1994,170.)

7.2 Tutkimuksen merkitys luokanopettajan työlle ja lahjakkaille oppilaille

Tutkimuksemme antaa luokanopettajille tietoa siitä, mitä mieltä lahjakkaat oppilaat ovat saamastaan opetuksesta ja miten he viihtyvät koulussa sekä mitkä tekijät siihen vaikuttavat. Tutkimus on tärkeä, koska oppilaiden näkemysten myötä saamme tietoa siitä, millainen koulunkäynti heitä motivoi ja mihin ei olla tyytyväisiä. Tämän tiedon avulla luokanopettajat ja koulutuksen järjestäjät voivat löytää ratkaisuja, miten koulunkäyntiä voisi kehittää lahjakkaita oppilaita paremmin tukevaksi. Myös opettajien näkökulma on tärkeä, koska sen avulla saamme tietää paitsi opettajien asenteista lahjakkaita ja heidän opetustaan kohtaan, myös siitä, millaisia ulkoapäin tulevia rajoituksia opettajat ovat kohdanneet lahjakkaiden oppilaiden huomioimiselle. Tutkimuksemme antaa joitain vastauksia, miten näistä puutteellisista resursseista huolimatta lahjakkaita pystytään tukemaan.

Tutkimuksemme osoittaa, että opettajat kokivat opetuksen resurssien riittämättömyyden suurimpana esteenä lahjakkaan opetukselle. Heikompien tukemiselta ei jää aikaa muille oppilaille. Lahjakkaat oppilaat eivät kuitenkaan ottaneet puheessaan esille ettei opettajalla ole tarpeeksi aikaa heille. Voimme ehkä olettaa, että opettajat tekevät kentällä hyvää työtä resurssien puutteesta huolimatta, koska lahjakkaat eivät koe suurissa määrin turhautumista. Aiemmin ainakin Lehtonen (1994) on tutkimuksessaan todennut, että pitkästymisen ja turhautuminen ovat tuttua lahjakkaille, kun koulun ei ole koettu tarjoavan riittävästi mielekkyyttä ja haastetta. Opiskelun ollessa haasteellisuudeltaan riittävää, myös turhautumisen kokemukset vähenevät. (Lehtonen, 1994, 36.) Meidän tutkimuksemme osoittaa, että lahjakkaat oppilaat eivät olleet kokeneet suurissa määrin turhautumista, eivätkä myöskään opettajat nähneet sitä suureksi ongelmaksi luokillaan. Oppilaat vaikuttivat olevan pääsääntöisesti tyytyväisiä koulunkäyntiin, ja myös opettajat kokivat, että enimmäkseen lahjakkaat oppilaat ovat koulumyönteisiä ja he voivat toimia koulussa esimerkkinä ja roolimallina muillekin oppilaille.

Tutkimuksemme osoittaa, että opetuksen resursseja tulisi kohdentaa tasaisemmin, jotta lahjakkaat saisivat oman taitotasonsa mukaista opetusta. Opettajien yhtäläiset vastaukset koulujen resurssipulasta osoittavat, että kouluihin tarvittaisiin lisää opettajia, ohjaajia, erityisopettajia sekä pienemmät ryhmät. Tällöin tukea riittäisi sekä heikommille että lahjakkaammille oppilaille. Toisaalta lahjakkaan oppilaan potentiaalia ei ehkä riittävästi hyödynnetä opetuksessa. Tällä tarkoitamme esimerkiksi apuopettajana toimimista, jolloin opettajan resursseja vapautuu muun luokan käyttöön. Voidaan myös olettaa, että lahjakas oppilas itsekin hyötyy apuopettajana toimimisesta. Asenne lahjakkaita oppilaita kohtaan näytti olevan opettajilla myönteinen, mikä onkin hyvä lähtökohta heidän opetuksensa järjestämiselle.

Opetus oli tutkimuksemme mukaan oppilaista toisinaan liian helppoa ja pitkäveisteistä. Opettajat kaipasivat valmista oppimateriaalia lahjakkaita varten, jolloin monipuolisia ja haastavia lisätehtäviä olisi tarjolla enemmän eikä niiden keksimiseen menisi aikaa. Lahjakkaat oppilaat tutkimuksessamme olivat itseohjautuvia ja kyseinen oppilastyyppejä tuli ilmi myös opettajien vastauksissa. Valmis oppimateriaali olisi itseohjautuvalle lahjakkaalle oppilaalle hyvä lisä normaaliopetukseen. Opettaja voisi tukea oppilasta oikean tyyppisten tehtävien ja sopivan haasteellisuusasteen löytämisessä. Tutkimuksessamme kävi ilmi, että lahjakkaita on erilaisia, eivätkä kaikki heistä ole itseohjautuvia. Lahjakkaita oppilaita tulee eriyttää eri tavoin, yksilölliset erot huomioiden. Siksi oppilaantuntemus on keskeisessä asemassa myös lahjakkaan oppilaan tunnistamisessa ja hänen opetuksensa suunnittelussa. Opettajia voisikin työssään auttaa perehtyminen eri lahjakkuusteorioihin ja -tyyppeihin. Tällöin jokaisen lahjakkaan erilaiset oppimisstrategiat ja oppimistaidot olisivat tunnistettavissa ja täten paremmin ohjattavissa sekä tuettavissa.

Osa-aikaisesta tasoryhmittelystä opettajilla oli myönteisiä kokemuksia, joten sitä voisi käyttää enemmän kouluissa. Se voisi myös olla hyvä ratkaisu resurssien ollessa vähäiset. Toisaalta tutkimuksestamme kävi ilmi, ettei lahjakkaita ole monta samalla luokalla, joten lahjakkaiden osa-aikaisiin tasoryhmiinkään ei välttämättä ole tarpeeksi oppilaita. Kokoaikaisen tasoryhmittelyn katsottiin sen sijaan olevan poissuljettu vaihtoehto, koska lahjakkaita tarvitaan luokassa esimerkkinä muille oppilaille. Toisaalta lahjakkaat oppivat itsekin lisää opiskellessaan oppilaiden kanssa, joilla on erilaiset taidot ja tiedot kuin heillä itsellään.

7.3 Tutkimuksen arviointi ja luotettavuus

Tutkimuksemme on tärkeä, koska vaikka lahjakkaiden opetusta on Suomessa tutkittu jonkin verran, harvoissa tutkimuksissa ilmiötä on tutkittu lasten näkökulmasta. Aiemmat tutkimukset käsittelevät lahjakkaiden opetusta opettajalähtöisesti tai luokanopettajien mielipiteitä selvittämällä. Lahjakkaiden omia koulukokemuksia käsittelevä tutkimuskenttä on vielä varsin pieni. Oppilaita koskevaa tutkimusta on aiemmin tehty esimerkiksi Mensan jäsenistä (Laine 2012), tai sitten tutkimus on rajattu koskemaan yhtä oppiainetta, kuten Valta (2012) on tehnyt tutkiessaan pro gradu -työssään englannin kielen lahjakkuutta. Yleisesti alakoulun lahjakkaiden oppilaiden opetuksesta ja koulukokemuksista ei ole paljon aiempaa tutkimusta. Tämän vuoksi tutkimuksemme tarjoaa siis uutta tietoa lahjakkaiden opetuksesta.

Rajasimme tutkimuksemme koskemaan teoria-aineiden opetusta, koska emme halunneet painottaa yhtä tiettyä oppiainetta. Teoria-aineilla tarkoitamme lukuaineita eli äidinkieltä, matematiikkaa, kieliä, luonnontieteitä, historiaa ja uskontoa. Aiemmissa koululahjakkauustutkimuksissa on jo valittu tutkimuskohteeksi ainakin äidinkielen, matematiikan tai vieraan kielen lahjakkuus. (Vuokila 2009, Toivanen 2012, Valta 2012) Olimme siis kiinnostuneita oppilaista, jotka ovat monipuolisesti lahjakkaita useissa teoria-aineissa. Lisäksi halusimme, että tutkittaville oppilaille koulunkäynti on vaivatonta ja helppoa. Renzullin (1986) kolmen ympyrän malli tuntui kuvaavan lahjakkauusteorioista parhaiten tällaista lahjakkuutta, ja siksi valitsimme Renzullin ja Hartmanin (1975) kehittämän lahjakkaiden oppilaiden tunnistamiskaavakkeen lähtökohdaksi omille oppilashaastatteluillemme. Suomensimme ja muutimme hieman alkuperäistä kaavaketta, mutta perusajatus säilyi samana. Kaavake oli jaoteltu luovuutta, motivaatiota ja kyvykkyyttä kuvaaviin osa-alueisiin, ja opettajat arvioivat, miten hyvin ne kuvasivat oppilasta. Tällä tavoin onnistuimme hyvin saamaan juuri sellaisia tutkimushenkilöitä, joita halusimme tutkia.

Valitsimme tutkittavat opettajat ja oppilaat satunnaisesti, emmekä tunteneet ketään haastateltavista entuudestaan. Tämä lisää tutkimuksemme luotettavuutta, sillä suhduimme jokaiseen haastateltavaan tasa-arvoisesti ja pyrimme välttämään omia tulokintoja analysoidessamme aineistoa. Tutkimukseen valitut oppilaat olivat erityisen motivoituneita, joten heidän koulunkäyntiään ja motivaatiotaan koskevat tutkimustulokset eivät sellaisinaan ole yleistettävissä kaiken tyyppisiä lahjakkaita koskeviksi. Oppilaiden

korkeasta motivaatiosta voidaan kuitenkin päätellä, että tunnistamiskaavakkeemme avulla onnistuimme hyvin löytämään tutkimustamme vastaavat oppilaat. Opettajien vastauksista ilmi tulleet motivaatiota koskevat tulokset ovat kuitenkin paremmin yleistettävissä, koska he puhuivat lahjakkuudesta yleisesti ja ottivat huomioon myös vähemmän motivoituneet lahjakkaat. Toisaalta laadullisen tutkimuksen tarkoitus ei ole antaa yleistettävää tietoa, mutta yksittäistä tapausta tutkimalla saadaan ilmiötä koskevaa ymmärrystä, jota voidaan tarkastella myös yleisemmällä tasolla (Hirsjärvi, ym. 2012, 182).

Tutkimuksessamme kävi ilmi, ettei ainakaan liiallisesta tehtävien helppoudesta johtuvaa alisuoriutumista ollut havaittu oppilailta. Oppilaat eivät sitä itsekään suurissa määrin olleet kokeneet. Pohdimme, miksi alisuoriutumista ei ollut havaittu, vaikka se tutkitusti on yksi lahjakkaiden opetuksen ongelmakohtia (Sousa 2009, 87). Lahjakkaiden alisuoriutuminen saattaa pysyä piilossa opettajilta, sillä jos oppilas saa koulusta hyviä arvosanoja ja numerot ovat taitotason mukaisia, niin alisuoriutumista voi olla hyvin vaikea havaita.

Haastavaa tutkimuksessamme oli, että haastateltavat saattoivat mieltää joitakin käsitteitä eri tavoin. Esimerkiksi lahjakkuudesta haastateltavat peilasivat käsityksiään omaan kokemusmaailmaansa. Haastateltavat opettajat eivät nimenneet yhtä tiettyä lahjakkuusmääritelmää, ja määritelmän epätasällisyys ja tulkintaerot vaikuttavat varmasti osaltaan siihen, mikä nähdään lahjakkuudeksi ja mitä ei. Lisäksi esimerkiksi alisuoriutuminen tai turhautuminen ei tarkoita välttämättä kuudesluokkalaiselle mitään tai hän voi ymmärtää ne eri tavoin. Tämän vuoksi emme kysyneet oppilailta suoraan, olivatko he mielestään alisuoriutuneet, vaan muutin käsitteen lapsiläheisemmäksi. Arvelimme, että kysyessämme ovatko tehtävät usein liian helppoja ja mitä oppilas tällöin tekee, saavuttaisimme tietoa oppilaiden alisuoriutumisesta. Liiallinen helppous ja alisuoriutuminen eivät kuitenkaan ole toisiaan vastaavia termejä, emmekä siten voi olla täysin varmoja siitä, missä määrin haastattelemamme oppilaat olivat alisuoriutuneet. On mahdollista, että opettajat tunnistavat alisuoriutuvat oppilaat eikä heitä tämänkään vuoksi koettu olevan paljoa ja toisaalta ongelmaa ei ehkä ollut edes ikinä arjen koulutyössä havaittu vaan siihen vastattiin alitajuisesti.

Kiinnostavaa oli, että yhteiskunnan ei nähty tekevän erottelua sukupuolten välillä lahjakkuuden ilmenemisessä, mutta kuitenkin jokainen haastatteluun valittu lahjakas oppilas oli tyttö. Emme voi olla varmoja, oliko tämä sattumaa, vai voiko olla niin, että opettajilla on tiedostamattomia käsityksiä lahjakkaan sukupuoleen liittyen. Aiemmin

esimerkiksi Hotulainen (2003) on esittänyt, että koulu saattaa tukea heikommin potentiaalisesti lahjakkaita poikia kuin tyttöjä (Hotulainen, 2003, vii-viii). Haastatellut opettajat eivät kuitenkaan valinneet haastateltavia oppilaita tutkimukseemme, joten ei ole varmuutta siitä, olisivatko oppilaiden omat opettajat vastanneet sukupuolta käsitteleviin kysymyksiin eri tavalla.

7.4 Jatkotutkimusaiheita

Aiempien tutkimusten, kuten Laaksolan (2013) mukaan opettajalla ei riitä aikaa muille oppilaille, kun erityistä tukea tarvitsevia on luokissa paljon (Laaksola 2013, 3). Jatko-tutkimus voisi olla tarpeen siitä, miten resursseja voitaisiin jakaa koulun oppilaiden kesken tasa-arvoisemmin. Lisäksi voitaisiin tutkia, voisiko lahjakkaan oppilaan potentiaalia hyödyntää opetuksessa enemmän, ja voisiko tämän myötä opettajalle vapautua lisää resursseja koko luokan käyttöön. Tutkimuksemme osoitti, että oppilaan itseohjautuvuus vähentää opettajan työmäärää ja mahdollistaa riittävän haasteellisen opiskelun. Tämän vuoksi voisi olla aiheellista tutkia, miten oppilaan itseohjautuvuutta voitaisiin kehittää ja miten se vaikuttaisi lahjakkaiden oppilaiden opiskelutaitoihin.

Tutkimuksemme mukaan lahjakkaiden alisuoriutumista ei ollut juuri havaittu. Oppilaan voidaan ajatella alisuoriutuvan, jos suoriutuminen jää alle oman taitotason (Rimm, 1997, 18). Ilmiötä on hankala havaita etenkin lahjakkaiden kohdalla, koska arvosanat eivät välttämättä näytä alisuoriutumista. Siksi olisi tarpeen tutkia, onko opettajilla riittävät valmiudet havaita alisuoriutuminen lahjakkaita oppilaita, ja miten näitä taitoja voitaisiin kehittää. Lisäksi lahjakkaiden alisuoriutuminen voisi kaivata lisätutkimista ja sitä olisi hyvä tutkia pidemmällä aikavälillä.

Lisätutkimusta voisi tutkimuksemme perusteella tehdä lisäksi sukupuolen vaikutuksesta lahjakkuuden tunnistamiseen. Aiemmin esimerkiksi Hotulainen (2003) on havainnut pitkittäistutkimuksessaan, että koulu saattaa tukea heikommin esikouluiässä potentiaalisesti lahjakkaita tunnistettuja poikaoppilaita, koska heidän lahjakkuutensa tuli peruskoulun päättyessä heikommin esiin kuin tytöillä (Hotulainen, 2003). Tutkimuksemme olleet opettajat eivät olleet havainneet sukupuolten välillä juurikaan eroja lahjakkuuden ilmenemisessä, mutta kuitenkin kaikki haastatellut oppilaat olivat tyttöjä. Tämän vuoksi voisi olla aiheellista tutkia, vaikuttaako oppilaan sukupuoli lahjakkaan

tunnistamiseen. Tytöt ovat koulussa helposti hiljaisempia ja tunnollisempia kuin pojat, joten voisiko olla mahdollista, että poikien lahjakkuus on jäänyt jossain määrin opettajilta huomaamatta? Määrällinen tutkimus antaisi kattavampaa tietoa sukupuolen vaikutuksista lahjakkuuden tunnistamisessa sekä lahjakkaiden opetuksessa.

LÄHTEET

Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.

Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lasten haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 145–162.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Armstrong, T. 2009. Multiple intelligences in the classroom. 3. Painos. The United States of America: ASCD Publications.

Beghetto, R.A. 2013. Killing ideas softly? The promise and perils of creativity in the classroom. Charlotte, NC: Information Age Pub., Inc.

Betts & Neihart, 1998. Profiles of the gifted and talented. Davidson institute for talent development. http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10114.aspx. Viitattu 11.4.

Brown, S. W., Renzulli, J.S., Gubbins, E.J., Siegle, D., Zhang, W. & Chen, C-H. 2005. Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 49(1), 68–79.

Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä. (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Gummerus Kirjapaino Oy. 25–41.

Carmen, C.A. 2011. Adding personality to gifted identification. Relationships among traditional and personality-based constructs. *Journal of Advanced Academics*. 22 (3), 414.

Colangelo, N., Assouline, S., & Gross, M. 2004. A nation deceived: How schools hold back America's brightest students vol1. The Templeton National Report on Acceleration. Iowa: The University of Iowa.

Davis, K., Christodoulou, J. Seider, S., Gardner, H. 2011. The theory of multiple intelligence. Viitattu 4.11.

Davis, G.A. & Rimm, S.B. 1989. Education of the gifted and talented. 2.painos. New Jersey: Prentice Hall.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2008. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln. (toim.) Strategies of qualitative inquiry. 3. painos. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications. 1–43.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8.painos. Tampere: Vastapaino.

Gardner, H. 1993. Frames of mind. The theory of multiple intelligences. London: Fontana Press.

Gardner, H. & Hatch, T. 1989. Multiple intelligences go to school. Educational implications of the theory of multiple intelligences. 18 (8), 4-10. Tulostettu 23.10.

Goodhew, G. 2009. Meeting the needs of gifted and talented students. London: Continuum international Publishing.

Griggs, S. & Dunn, R. 1984. Selected case studies of the learning style preferences of gifted students. Gifted Child Quarterly. 28(3), 115–119.

Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta – Keskeisten käsitteiden käsikirja. Juva: WS Bookwell Oy.

Hertberg-Davis, H. 2009. Myth 7: Differentiation in the regular classroom is equivalent to gifted programs and is sufficient. Classroom teachers have the time, the skill, and the will to differentiate adequately. Gifted Child Quarterly, 53(4), 251–253.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. Tutki ja kirjoita. 15.–17. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hotulainen, R. 2003. Does the cream always rise to the top? Correlations between pre-school academic giftedness and perceptions of self, academic performance and career goals, after nine years of Finnish comprehensive schooling. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuu: Joensuun Yliopistopaino.

Jarrell, R.H. & Borland, J.H. 1990. The research base for Renzulli's three-ring conception of giftedness. *Journal for the education of the gifted*, 13(4), 288–303.

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*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 377–411.

Kauppila, R.A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitukseen. Juva: WS Bookwell Oy.

Kehittämishanke: Lahjakkuutta ja erityisvahvuuksia tukeva opetus. 2009. Helsinki: Opetushallitus.

http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/lahjakkuutta_ja_erytyisvahvuuksia_tukeva_opetus. Viitattu 19.4.2013

Keltikangas-Järvinen, L. 2006 a. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. 2006 b. Taikasana yksilöllisyys. Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä. (toim.) *Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta*. Juva: WS Bookwell Oy. 85–100.

- Kuula, A. & Tiitinen, S. 2010. Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 446–459.
- Kuusela, J. & Hautamäki, J. 2002. Lahjakkaiden opetus. Teoksessa M. Janhukainen. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Juva: WS Bookwell Oy. 320–329.
- Laaksola, H. 2013. Opetusryhmille maksimikoko. Opettaja, 13, 3.
- Laine, S. 2010a. The finnish public discussion of giftedness and gifted children. High ability studies. 2010. 21 (1), 63–76. Tulostettu 23.10.2013.
- Laine, S. 2010b. Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukeminen. Opetushallitus. Viitattu 1.10.
- Laine, M. 2012. Älyllisesti lahjakkaiden oppilaiden kokemukset peruskoulussa saadusta tuesta. Turun yliopisto: Rauman yksikkö. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.
- Lehtonen, H. 1994. Lahjakas oppilas koulussa. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisu- ja. Nro 3. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lonka, K. & Hakkarainen, K. 1995. Älykkään toiminnan kontekstisidonnaisesta ja sosiaalisesti rakentuvasta luonteesta. Viitattu 4.11.
- Luukkainen, O. 2014. Kyykytetäänkö naisia? Opettaja, 10, 12.
- McCoach, D.B. & Siegle, D. 2003. Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. Gifted Child Quarterly. 47 (2), 144.
- McCoach, D. B. & Siegle, D. 2007. What predicts teachers attitudes toward the gifted. Gifted child quarterly. 51 (3), 246–255.
- McHugh, M.W. 2007. Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12. Journal for the Education of the Gifted. 30 (3), 404.

McNabb, T. 2003. Motivational issues: Potential to performance. Teoksessa N. Colangelo & G.A.Davis. (toim.) Handbook of the gifted education. 3. painos. Boston: Allyn & Bacon.

Miller, A.L. 2011. Connecting creativity and giftedness. Conceptualizations of Creativity: Comparing Theories and Models of Giftedness. Roeper Review. 2012. 34 (04), 103. Tulostettu 26.9.2013.

Mäkelä, S. 2009. Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tunnistaminen. Opetushallitus. Viitattu 28.11.

Neihart, M. 2007. The sosioaffective imbact of acceleration and ability grouping: recommendations for best practice. Gifted Child Quarterly. 51 (4), 330–341.

Nikkola, V. 2013. Valmistumassa olevien luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet tunnistaa ja tukea lahjakkuutta perusopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 1.12.2013.

Patton, M. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods, 3.painos. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Perusopetuslaki. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Viitattu 30.10.

Perustuslaki 731/1999 16§.

Peterson, J.M. & Hittie, M.M. 2003. Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners. Boston: Pearson Education, Inc.

Powers, E.A. 2008. The use of independent study as a viable differentiation technique for gifted learners in the regular classroom. Gifted Child Today. 31 (3), 57–64.

Puchta, H. & Rinvoluceri, M. Multiple intelligences in EFL. Exercises for secondary and adult students. Cambridge: Cambridge University Press.

Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Reis, S. M. & McCoach, D.B. 2000. The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted child quarterly*. 44 (3), 152–170.

Reis, S.M. & Renzulli, J.S. 2010. Opportunity gaps lead to achievement gaps: Encouragement for talent development and schoolwide enrichment in urban schools. *Journal of Education*. 190 (1/2), 43–49. Viitattu 6.11.2013.

Renzulli, J.S. 2006. Swimming upstream in a small river: Changing conceptions and practices about the development of giftedness. Teoksessa M.A. Constan & R.J. Sternberg. (toim.) *Translating theory and research into educational practice. Developments in content domains, large-scale reform, and intellectual capacity*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 223–253.

Renzulli, J.S. 2003. Conceptions of giftedness and its relationship to the development of social capital. Teoksessa Colangelo, N. & Davis, G.A. (toim.) *Handbook of gifted education*. 3.painos. Boston: Allyn & Bacon.

Renzulli, J.S. 1995. New directions for the schoolwide enrichment model. Teoksessa M.W. Katzko & F.J. Mönks. (toim.) *Nurturing Talent. Individual needs and social ability*. The Netherlands, Assen: Van Gorcum. 162–167.

Renzulli, J.S. 1986. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. Teoksessa R. J. Sternberg & J.E. Davidson. (toim.) *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press. 53–92.

Renzulli, J.S., Hartman, R.K., Callahan, C.M. 1975. Scale for rating the behavioral characteristics of superior students. Teoksessa W.B. Barbe & J.S. Renzulli. (toim.) *Psychology and education of the gifted*. 2. painos. New York: Irvington Publishers. 264–273.

Rimm, S.B. 1997. An underachievement epidemic. *Educational Leadership*, 54 (7), 18–22. Viitattu 31.10.

- Rimm, S. B. & Lovance, K. J. 1992. The use of subject and grade skipping for the prevention and reversal of underachievement. *Gifted Child Quarterly*. 36 (2), 100–105.
- Robinson, Ann. 2003. Cooperative learning and high ability students. Teoksessa N. Colangelo & G.A. Davis (toim.) *Handbook of gifted education*. 282–192. 3. painos. Boston: Allyn & Bacon.
- Rogoff, B. 1990. *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Ruoppila, I. 2009. Luovuus ja viisus osana persoonallisuutta. Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Feldt. (toim.) *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet*. Juva: WS Bookwell Oy. 303–321.
- Rutonen, M. 2014. Jaksaminen kovilla. *Opettaja*, 6, 12–15.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.
- Ryle, A. 2001. Constructivism and cognitive analytic therapy (CAT). *Constructivism in the human sciences*, 6 (1/2), 51.
- Saloviita, T. 2013. *Luokka haltuun. Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Shouthern, W.T. & Jones, E.D. 2004. Types of acceleration: Dimension and issues. Teoksessa N. Colangelo, S.G. Assouline & M.U.M. Gross. (toim.) *An nation deceived: How schools hold back America's brightest students*, 2, 5–12.
- Sousa, D.A. 2009. *How the gifted brain learns*. 2. painos. Thousand Oaks, Calif: Corwin, cop.
- Stake, R. 2008. Qualitative case studies. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln. (toim.) *Strategies of qualitative inquiry*. 3. painos. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications. 1–43.

- Sternberg, R.J. 1985. *Beyond IQ. A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. & Williams, W.M. 1998. *Intelligence, instruction and assessment. Theory into practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sternberg, J., Lautrey, J., Lubart, T. 2004. Models of intelligence – International perspectives. *The American Psychological Association*. 8 (4), 481–482.
- Sternberg, R. & Zhang, L. 1995. What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*. 39, 88–94.
- Tirri, K. 2010. Motivation and Giftedness. *High Ability Studies*. 21 (2), 77–80.
- Tirri, K. & Kuusisto, E. 2013. How Finland serves gifted and talented pupils. *Journal for the Education of the Gifted*. 36 (1), 84–96. Tulostettu 24.10.2013.
- Toivanen, S. 2012. *Lahjakas oppilas luokassa: tapaustutkimus matematiikan opetuksesta salamamenetelmällä*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma.
- Tomlinson, C.A. 1999. *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, Va, USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Tunnicliffe, C. 2010. *Teaching able, gifted and talented children. Strategies, activities, resources*. Los Angeles; London: Sage, cop.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Urpilainen, J. 2014. Laadukkaan opetuksen edellytys. *Opettaja*, 11, 23.
- Uusikylä, K. 1987. Huippuälykkäiden koulukokemuksista. *Opettaja*, 4, 16–17.

Uusikylä, K. 1991. Lahjakkuuden määrittämisestä kasvatuksen kannalta. *Kasvatus*, 4, 299–305.

Uusikylä, K. 1994. *Lahjakkaiden kasvatus*. Juva: WSOY.

Uusikylä, K. 1998. Apua! Lapsihan on älykäs. Teoksessa Malin, A. & Männikkö, K. (toim.) *Älykkyys. Valoa ja varjoa*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 66–81.

Uusikylä, K. 2002. Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-kustannus. 25–41.

Valta, S. 2012. Taitava vieraan kielen oppija ja ylöspäin eriyttäminen alakoulun englannin opetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma.

Van Tassel-Baska, J. & Stambaugh, T. 2005. Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory into practice*. 44 (3), 211–217. Tulostettu 22.10.2013.

Vuokila, A-M. 2009. Ettei kenenkään tarvitsisi opetella uudelleen lukemaan: äidinkielen ylöspäin eriyttäminen peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma.

Vygotsky, L.S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin+Göös.

Väljärvi, J. 1998. Lahjakkuus - koulun voimavara vai ratkaisematon ongelma? Teoksessa A. Malin & K. Männikkö. (toim.) *Älykkyys. Valoa ja varjoa*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 90–106.

Wardle, F. 2009. *Education in a competitive and globalizing world: Approaches to early childhood and Elementary education*. USA, New York, Hauppange: Nova Science Publishers, Inc. Viitattu 1.12.2013.

Young, P. & Tyre, C. 1992, *Gifted or able? Realizing children's potential*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Liitteet

LIITE 1 Haastattelukysymykset opettajille

1 Taustatiedot

- Ikä
- Sukupuoli
- Työkokemuksen kesto
- Työnkuva (ketä ja mitä opetat?)

2 Käsitys oppimisesta

- Millainen oppimiskäsitys ohjaa opetustasi eniten? Miten se heijastuu toimintaasi opettajana?

3 Lahjakkaat oppilaat koulussa

- Mitä oppilaan lahjakkuus sinulle tarkoittaa? Mitkä tyypilliset piirteet kokemuksesi mukaan erottavat lahjakkaan oppilaan muista oppilaista?

4 Lahjakkaan oppilaan opettaminen

- Miten otat työskentelytavoissasi huomioon lahjakkaat oppilaat? Millaisia vaatimuksia lahjakkaiden oppilaiden opettaminen asettaa sinulle?
- Millaista tukea arvelet lahjakkaiden oppilaiden tarvitsevan sinulta? Miten tuet lahjakkaita oppilaita ”mielekkään” oppimisen aikaansaamiseksi?
- Pitäisikö lahjakkaita oppilaita eriyttää? Missä aineissa? Ja miten? Mitä ovat mielestäsi eriyttämisen hyödyt ja haitat?
- Miten sitoutuneita lahjakkaat oppilaat tyypillisesti ovat oppimiseen?
- Mitkä ovat lahjakkaiden oppilaiden opetuksen haasteet? Oletko havainnut alisuoriutumista tai turhautumista? Kuinka niitä voisi ehkäistä?
- Koetko saaneesi riittävästi tietoa lahjakkaan oppilaan opettamisesta opettajankoulutuksessa tai täydennyskoulutuksessa?

5 Lahjakas oppilas luokkayhteisössä ja koulujärjestelmässä

- Millaiseksi lahjakkaan oppilaan rooli luokassa tyypillisesti muodostuu?
- Mitä hyötyä lahjakkaasta oppilaasta voi olla muulle ryhmälle? Mitä pulmia siitä voi seurata?

- Millä tavoin lahjakkaat oppilaat tulisi mielestäsi huomioida luokkayhteisössä tai koko koulun tasolla? Entä koulujärjestelmässämme?

LIITE 2 Oppilaiden haastattelut

1 Taustatiedot

- Ikä
- Sukupuoli

2 Kouluviihtyvyys

- Miten viihdyt koulussa?
- Mistä oppiaineista pidät ja mistä et? Miksi?

3 Kokemukset oppimisesta

- Mitkä oppiaineet ovat sinulle helppoja? Mitkä vaikeita?
- Millaisena oppilaana pidät itseäsi? Oletko tyytyväinen koulumenestykseesi?
- Millaista palautetta olet saanut muilta omasta oppimisestasi? (Vanhemmat, opettaja, muut oppilaat)
- Onko sinulla sopivasti tekemistä tunneilla? Onko kotitehtäviä sopivasti? Ovatko tehtävät sinusta usein liian helppoja, sopivia vai liian vaikeita?
- Kerroit, että matematiikka/äidinkieli tms. on sinulle helppoa. Oletko saanut koulussa tähän aineeseen liittyviä lisätehtäviä? Millaisia? Oletko auttanut muita oppilaita oppituntien aikana? Onko koulussanne ollut projektityöskentelyä ja oletko pitänyt siitä?
- Oletko kokenut turhautumista koulussa?

4 Omat toiveet koulunkäynnin suhteen

- Jos saisit itse päättää enemmän koulunkäynnistäsi, millaista se olisi?

Haastateltavan tunnistamiskaavake

Nimi: _____

Koulu: _____

Arvosanat

Matematiikka _____

Äidinkieli _____

Ympäristö- ja luonnontieto _____

Historia _____

Uskonto _____

Kielet:

Englanti _____

Ruotsi _____

Saksa _____

Espanja _____

Ranska _____

Venäjä _____

Muu, mikä? _____

Alla on kysymyksiä liittyen oppilaan oppimiseen, motivaatioon sekä luovuuteen.

Merkitse numerolla, (asteikko 1-3) kuinka hyvin tämä mielestäsi kuvaa oppilasta.

(Mukaiiltu J.S. Renzulli ja R.K. Hartman, C.M. Callahan, 1975. Scale for rating behavioral characteristics of superior students.)

1) Huonosti 2) Jonkin verran 3) Hyvin

Oppimistaidot

Sanallinen taitavuus: laaja sanavarasto, sanallinen ilmaisukyky ja sujuvuus	1) 2) 3)
Laaja tietämys eri aihealueista	1) 2) 3)
Oppii nopeasti ja pystyy palauttamaan muistiin faktatietoa	1) 2) 3)
Kyseenalaistaa asioita ja ymmärtää syy-seuraussuhteita	1) 2) 3)
Pystyy nopeasti yleistämään ja soveltamaan aiemmin opittua tietoa	1) 2) 3)
Havainnoi innokkaasti ja tarkasti opetusta	1) 2) 3)
Etsii ja vastaanottaa tietoa innokkaasti ja oma-aloitteisesti	1) 2) 3)
Osaajäsentää loogisesti vaikeakin oppimateriaalia	1) 2) 3)

Motivaatio

Aito halu oppia	1) 2) 3)
Kyllästyy helposti rutiinitehtäviin	1) 2) 3)
Oppiminen on vaivatonta eikä kaipaa ulkoista motivointia	1) 2) 3)
On kiinnostunut monimutkaisemmista ja syvällisemmistä asioista kuin ikätoverit	1) 2) 3)
Vastuuntuntoinen omasta opiskelustaan	1) 2) 3)

Luovuus

Uteliaisuus ja kiinnostus erilaisia asioita kohtaan: esittää paljon tarkentavia kysymyksiä	1) 2) 3)
Idearikas ja hyvä mielikuvitus, keksii usein omaperäisiä ratkaisuja tehtäviin	1) 2) 3)
Hyvä ongelmanratkaisukyky	1) 2) 3)
Uskaltaa tuoda mielipiteensä esiin ja voi olla myös kriittinen	1) 2) 3)

Luottaa rohkeasti omiin kykyihinsä

1) 2) 3)

Hyvä rehtori,

Olemme luokanopettajaopiskelijoita Jyväskylän yliopistosta ja teemme pro gradu-tutkielmaa kasvatustieteiden maisteritutkintoa varten. Pyydämme lupaa toteuttaa tutkimuksemme liittyvä aineistonkeräys koulussanne.

Tutkimuksessamme olemme kiinnostuneita perinteisissä kouluaineissa (äidinkieli, matematiikka ja lukuaineet) hyvin menestyvien oppilaiden koulukokemuksista ja opetuksesta. Tarkastelemme millaisena nämä lahjakkaat lapset kokevat itsensä oppijoina ja saavatko he omasta mielestään kykyjään vastaavaa opetusta. Selvitämme myös kuinka opettajat huomioivat lahjakkaat oppilaat opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa ja millaisia haasteita heidän opetukseensa liittyy.

Tutkimuksemme kohderyhmänä ovat peruskoulun kuudennen luokan opettajat (4 opettajaa) sekä oppilaat, jotka ovat koulun teoria-aineissa hyvin menestyviä, omaavat korkean oppimismotivaation ja joiden toiminnassa ja ajattelussa ilmenee luovuutta (4 oppilasta).

Tutkimustamme varten pyydämme lupaa haastatella koulunne kuudennen luokan opettajia. Lisäksi pyydämme kuudennen luokan opettajia nimeämään luokastaan lahjakkaita oppilaita, joiden vanhemmilta pyydämme lupaa haastatella heidän lapsiaan. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista sekä opettajille että oppilaille. Sekä opettajien että oppilaiden haastattelut kestävät noin 40 minuuttia ja ne toteutetaan joulukuussa tai ensi vuoden tammikuussa koulussanne tai muussa haastateltavalle sopivassa paikassa.

Tutkimusaineistoa tullaan käsittelemään luottamuksellisesti ja anonymisti eikä tutkimusraportista voi päätellä tutkittavana olevaa koulua tai tutkimukseen osallistujia. Tutkimusaineisto hävitetään yllämainitun tutkimuksen päätyttyä.

Työmme ohjaajana toimii yliopistotutkija Riitta-Leena Metsäpelto (riitta-leena.metsapelto@jyu.fi).

Yhteistyöterveisin, Nelli Jaskari ja Leila Karvonen

Yhteystiedot:

Nelli Jaskari
040-8453688
nelli.n.jaskari@student.jyu.fi

Leila Karvonen
044-5625387
leila.m.karvonen@student.jyu.fi

Tutkimuslupapyyntö

15.1.2014 Jyväskylä

Hyvä vanhempi,

Olemme luokanopettajaopiskelijoita Jyväskylän yliopistosta ja teemme pro gradu-tutkielmaa kasvatustieteiden maisteritutkintoa varten. Tutkimuksessamme olemme kiinnostuneita perinteisissä kouluaineissa (äidinkieli, matematiikka ja lukuaineet) hyvin menestyvien oppilaiden koulukokemuksista ja opetuksesta. Tarkastelemme millaisena nämä lahjakkaat lapset kokevat itsensä oppijoina ja saavatko he omasta mielestään kykyjään vastaavaa opetusta.

Tutkimuksemme kohderyhmänä ovat peruskoulun kuudennen luokan oppilaat, jotka ovat koulun teoria-aineissa hyvin menestyviä, omaavat korkean oppimismotivaation ja joiden toiminnassa ja ajattelussa ilmenee luovuutta (yhteensä 4 oppilasta).

Tutkimustamme varten pyydämme lupaa haastatella lastanne, joka hänen opettajansa mukaan sopii hyvin tutkittavaksemme. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja myös lapsi voi halutessaan siitä kieltäytyä. Lapsenne haastattelu kestää noin 40 minuuttia ja se toteutetaan tammikuun aikana lapsenne koulussa tai muussa sopivassa paikassa.

Tutkimusaineistoa tullaan käsittelemään luottamuksellisesti ja anonyymisti eikä tutkimusraportista voi päätellä tutkittavana olevaa koulua tai tutkimukseen osallistujia. Tutkimusaineisto hävitetään yllämainitun tutkimuksen päätyttyä.

Työmme ohjaajana toimii yliopistotutkija Riitta-Leena Metsäpelto (riitta-leena.metsapelto@jyu.fi).

Yhteistyöterveisin

Nelli Jaskari ja Leila Karvonen

Yhteystiedot:

Nelli Jaskari

040-8453688

nelly.n.jaskari@student.jyu.fi

Leila Karvonen

044-5625387

leila.m.karvonen@student.jyu.fi

Merkitse rasti sopivan vaihtoehdon kohdalle.

() Kyllä, lapseni saa osallistua tutkimukseen.

() Ei, lapseni ei saa osallistua tutkimukseen.

Lapsen nimi: _____

Vanhemman allekirjoitus

Nimenselvennys

Lomakkeen palautus luokanopettajalle.

LIITE 6

TUTKIMUKSEN ESITTELY (Opettajille)

Tutkimuksen esittely

15.1.2014 Jyväskylä

Olemme luokanopettajaopiskelijoita Jyväskylän yliopistosta ja teemme pro gradu-tutkielmaa kasvatustieteiden maisteritutkintoa varten. Etsimme haastateltavia tutkimuksemme aineistonkeruuta varten.

Tutkimuksessamme olemme kiinnostuneita perinteisissä kouluaineissa (äidinkieli, matematiikka ja lukuaineet) hyvin menestyvien oppilaiden koulukokemuksista ja opetuksesta. Tarkastelemme millaisena nämä lahjakkaat lapset kokevat itsensä oppijoina ja saavatko he omasta mielestään kykyjään vastaavaa opetusta. Selvitämme myös kuinka opettajat huomioivat lahjakkaat oppilaat opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa ja millaisia haasteita heidän opetukseensa liittyy.

Tutkimuksemme kohderyhmänä ovat peruskoulun kuudennen luokan opettajat (4 opettajaa) sekä oppilaat, jotka ovat koulun teoria-aineissa hyvin menestyviä, omaavat korkean oppimismotivaation ja joiden toiminnassa ja ajattelussa ilmenee luovuutta (4 oppilasta).

Tutkimusaineistoa tullaan käsittelemään luottamuksellisesti ja anonymisti eikä tutkimusraportista voi päätellä tutkittavana olevaa koulua tai tutkimukseen osallistujia. Tutkimusaineisto hävitetään yllämainitun tutkimuksen päätyttyä.

Työmme ohjaajana toimii yliopistotutkija Riitta-Leena Metsäpelto (riitta-leena.metsapelto@jyu.fi).

Yhteistyöterveisin, Nelli Jaskari ja Leila Karvonen

Yhteystiedot:

Nelli Jaskari
040-8453688
nelli.n.jaskari@student.jyu.fi

Leila Karvonen
044-5625387
leila.m.karvonen@student.jyu.fi