

Elina Koski

”Yhtäläillä lahjakkaat oppilaat tarvitsevat sitä opettajaa siinä.”

**LUOKANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ LAHJAKKAISTA
OPPILAISTA JA LAHJAKKAIDEN OPPILAIDEN
OPETTAMISESTA**

Kasvatustieteen

pro gradu -tutkielma

Kevät 2015

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Koski, Elina. *”Yhtäläillä lahjakkaat oppilaat tarvitsevat sitä opettajaa siinä.”*
LUOKANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ LAHJAKKAISTA OPPILAISTA JA LAHJAKKAIDEN OPPILAIDEN OPETTAMISESTA.

Kasvatustieteen pro gradu –työ. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, 2015. 67 sivua.

Perusopetuksen opettajilla on lain määräämä velvollisuus järjestää kaikille oppilaille mahdollisuus kykyjen ja erityisten tarpeidensa mukaiseen opetukseen. Tämä tutkimus selvittää, mitä luokanopettajat ajattelevat lahjakkuudesta ja millainen on heidän näkemyksensä mukaan lahjakas oppilas. Tällä tutkimuksella selvitetään myös, millaisia keinoja luokanopettajat käyttävät lahjakkaiden opetuksessa ja miten he kokevat lahjakkuuden aseman suomalaisessa koulujärjestelmässä. Tutkimus toteutettiin haastattelemalla keväällä ja kesällä 2014 viittä luokanopettajaa. Aineisto analysoitiin käyttämällä laadullisen tutkimuksen menetelmiä.

Luokanopettajien kertomana lahjakkuus muodostui monitahoiseksi ja suhteellisen laajaksi ilmiöksi. Lahjakkuuden määritelmässä oli havaittavissa jaottelua eri osa-alueisiin, joissa lahjakkuutta voi ilmetä. Lahjakkaan oppilaan lahjakkuus puolestaan näkyy luokanopettajien mukaan koulussa oppiaineiden kautta osaamisena ja sujuvana työskentelynä. Luokanopettajat kertoivat runsaasti keinoja lahjakkaiden opetukseen, joista useimmin mainittiin ryhmittely ja lisämateriaalin tarjoaminen. Se, tuleeko lahjakas oppilas huomioiduksi opetuksessa nähtiin riippuvan opettajan henkilökohtaisista näkemyksistä. Luokanopettajien mukaan lahjakkaita oppilaita tulisi huomioida, mutta resurssit ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden paljous vie usein mahdollisuudet lahjakkaiden huomioimiselta.

Kuten useat teoriat lahjakkuudesta, luokanopettajien lahjakkuuden määritelmät olivat laajoja ja monitahoisia. Luokanopettajien näkemykset lahjakkaiden oppilaiden huomioimisen tarpeesta perustuivat yhteiskuntamme arvoihin, joiden mukaan heikompien huomioiminen on ensisijaista. Mielenkiintoista on, olisiko luokattomasta koulusta, etäyhteyksiä hyödyntävästä opetuksesta tai lahjakkaille suunnatuista tuen portaista hyötyä lahjakkaiden oppilaiden opetukseen ja sen toteuttamiseen. Tutkimustulokset eivät ole yleistettävästi laajasti, mutta tarjoavat hyödyllistä tietoa luokanopettajille lahjakkuuksien tunnistamiseen ja lahjakkaiden oppilaiden opetuksen menetelmien valintaan.

Hakusanat: lahjakkuus, oppilaat, opetus, eriyttäminen, yksilöllistäminen

Sisältö

1	JOHDANTO	5
2	TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN TAUSTA	8
2.1	LAHJAKKUUS	8
2.1.1	Renzullin kolmen ympyrän malli	10
2.1.2	Gardnerin moniälykkysteoria	11
2.2	LAHJAKAS OPPILAS	13
2.2.1	Lahjakkaan oppilaan piirteet	13
2.2.2	Tunnistaminen.....	15
2.3	LAHJAKKAAN OPPILAAN OPETTAMINEN	17
2.3.1	Lahjakas oppilas koulussa	17
2.3.2	Opetuksen eriyttäminen ja yksilöllistäminen	18
2.3.3	Nopeuttaminen	20
2.3.4	Ryhmittely	21
2.3.5	Lahjakkaan oppilaan opettaja	22
2.4	LAHJAKAS OPPILAS SUOMALAISESSA KOULUSSA	24
2.4.1	Suomalainen peruskoulu ja lahjakkaat oppilaat.....	24
2.4.2	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet	25
2.4.3	Lahjakkaiden opetusta koskevat lait	27
2.4.4	Julkinen keskustelu lahjakkaista oppilaista	27
3	TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	29
3.1	Tutkimusongelma	29
3.2	Tutkimuksen kohderyhmä	31
3.3	Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku	32
3.4	Aineiston analyysi	33
3.5	Tutkimuksen luotettavuus	34
3.6	Tutkimuksen eettisyys	35
4	TULOKSET	36
4.1	Luokanopettajien käsityksiä lahjakkuudesta	36
4.2	Luokanopettajien käsityksiä lahjakkaista oppilaista	38

4.3 Luokanopettajien ajatuksia lahjakkaiden opetuksessa käytettävistä menetelmistä	43
4.4 Luokanopettajien näkemyksiä lahjakkuudesta suomalaisessa koulujärjestelmässä.....	47
5 POHDINTA.....	51
5.1 Tulosten tarkastelua	51
5.2 Tutkimuksen arviointia	56
5.3 Jatkotutkimustarpeet	57
Lähteet.....	59
Liitteet	62
Liite 1: Teemahaastattelun runko	62
Liite 2: Haastattelun saatekirje	64
Liite 3: Esimerkkilista lahjakkaan tunnistamiseksi	66
Liite 4: Esimerkkilista lahjakkaan opetukseen.....	67

1 JOHDANTO

Tarve lahjakkaiden oppilaiden huomioimiseen Suomen kouluissa on todellinen. Suomen perustuslaki velvoittaa julkisen vallan turvaamaan jokaiselle yhtäläiset mahdollisuudet saada kykyjensä ja erityistarpeidensa mukaista opetusta (Perustuslaki 731/1999, 16§). Julkisel-la vallalla viitataan tässä yhteydessä perusopetuksen opettajiin. Viljamaa (2013, 17) on sanonut osuvasti: ”Todellista oppimisen tasa-arvoa on se, kun oppimisvaikeuksista kärsiviä autetaan ja lahjakkaita tuetaan”. Hänen lausahduksensa kiteyttää hyvin tämänkin tutkimuk-sen taustalla vahvasti vaikuttavan ajatuksen; oppimisen tasa-arvo tulisi suoda kaikenlaisille oppilaille ja oppijoille.

Useat maat tähtäävät lahjakkaiden seulomiseen kouluissa ja heidän siirtämiseen erityisluokkiin tai erityiskouluihin. Suomessa lahjakkaiden oppilaiden tunnistamisen jäl-keen pyritään huomioimaan lahjakkaat opetuksessa ja tukemaan heidän oppimistaan nor-maaliopetuksessa. Lahjakkaiden opetuksessa ja tukemisessa koulussa ei ole tarkoituksena asettaa lahjakkaiden oppilaiden tarpeita muiden edelle. Tarkoituksena on turvata kaikille oppilaille yhdenvertaiset mahdollisuudet oppimiseen. Lahjakkaille oppilaille ei tarvita etu-oikeuksia, vaan he ansaitsevat saman oikeuden kuin jokainen ihminen: oikeuden olla oma itsensä ja kehittää itseään. (Uusikylä 1998, 80.)

Lahjakkuudesta ja lahjakkaista oppilaista puhuttaessa ei voi sivuuttaa aiheeseen ja käsitteeseen *lahjakkuus* liittyvää problematiikkaa. Ensiksi, on huomattava, että lahjakkuu-desta puhuttaessa ei ole kyse yksinkertaisesti määriteltävissä olevasta asiasta. Lahjakkuus on käsitteenä arvo- ja kulttuurisidonnainen. Lahjakkuus on käsitteenä mielenkiintoinen myös siinä mielessä, että sille on vaikea löytää vastakohtaa. Voiko ajatella, että jos ei ole lahjakas on lahjaton? Tuskin. Ehkä tämänkin vuoksi käsitettä lahjakkuus käytetäänkin kou-luissa hyvin varovasti. On vaikea sanoa, mikä on lahjakkaan vastakohta ja millaisiksi sa-malla määritellään koko muu joukko, jos jokin yksilö määritellään lahjakkaaksi.

Lahjakkuudesta koulukontekstissa puhuttaessa törmää myös usein resurssikysy-mysten ja eettisten pohdintojen aallokkoon. Lahjakkuuden eettisessä pohdinnassa on usein kyse tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyvästä keskustelusta. Lahjakkaiden opetuksen

problematiikkaan ja kasvatukseen paneudutaan suomalaisessa opettajankoulutuksessa kovin vähän. Lehtonen (1994, 25) on arvioinut aikaisemmin, että opettajien taito arvioida oppilaidensa lahjakkuutta paranisi huomattavasti, mikäli heitä koulutettaisiin ja ohjattaisiin lahjakkaiden tunnistamiseen. Omaa opettajankoulutusta näin jälkeensä tarkastellessa, voisin todeta tämän arvion pitävän edelleen paikkaansa. Lahjakkuutta ja lahjakkaita oppilaita, ja ylipäätään erilaisia oppijoita, koskeva koulutus opettajankoulutuksessa on yhä tänäkin päivänä kovin vähäistä.

Keskustelu lahjakkuudesta koulukontekstissa oli Suomessa melko vahvasti esillä 1990-luvulla. 2000-luvun alun hiljaisemman jakson jälkeen keskustelu aiheesta on virinnyt uudestaan nyt 2010-luvulla. Esimerkkeinä keskustelun heräämisestä voidaan pitää erilaisia lahjakkuutta koskevia hankkeita, tutkimuksia sekä julkisessa ja yleisessä keskusteluissa havaittuja lahjakkuuteen liittyviä aiheita (ks. esim. Laine 2010; Mäkelä 2009; Opetushallitus 2012).

Oma mielenkiinto aiheeseen juontuu pääosin henkilökohtaisista kokemuksista. Oma opetustani on peruskoulun alaluokilla nopeutettu. Aiemmin en ollut nopeuttamistani juuri ajatellut tarkemmin, mutta luokanopettajakoulutuksessa aloin pohtia asiaa luokanopettajan ja koulun näkökulmista. Mielenkiintoni suuntautui juuri opettajan näkökulmaan eriyttämisratkaisuihin ja siihen, kuinka suuri vaikutus ja vastuu luokanopettajalla on kyseisissä prosesseissa ja ylipäätään lahjakkaiden huomioimisessa. Pro gradu työni on jatkumoa kandidaatin työlleni, joka käsitteli tapaustutkimuksen keinoin erään lahjakkaan oppilaan nopeuttamisprosessia kouluorganisaation näkökulmasta. Tämä tutkimus kartoittaa ja laajentaa kokonaiskuvaa ja luokanopettajien näkökulmia lahjakkaiden opetuksen taustalla.

Tämän tutkimuksen tulokulma lahjakkuuden pohdintaan on laaja, eikä tarkoituksena ole pyrkiä selvittämään lahjakkuutta tarkoin ja yksiselitteisesti. Lahjakkuus nähdään lähtökohtaisesti monitahoisena aikaan, paikkaan ja kulttuuriin sidonnaisena ilmiönä. Jotta ymmärrys luokanopettajien lahjakkuuskäsityksiä kohtaan olisi mahdollisimman avoin, lahjakkuuden määritelmä tutkimuksen taustalla pidetäänkin melko laajana ja suuntaa antavana. Teoriataustan lahjakkuutta koskevan osion (luku 2.1) tarkoituksena on osoittaa käsitteen monitahoisuutta ja esitellä esimerkkejä lahjakkuuden teorioista ja määrittelemisestä. Lahjakkuuden teorioista esitellään tiiviisti kaksi esimerkkiä: Renzullin kolmen ympyrän malli sekä Gardnerin moniälykkyysteoria. Nämä kaksi teoriaa ovat vaikuttaneet vahvimmin tä-

män tutkimuksen syntyyn ja lähtökohtiin. Edellä mainitut lahjakkuuden teorit ovat myös sellaisia, joihin luokanopettajakoulutuksessani on tutustutettu pintapuolisesti. Tarkempi perehtyminen teorioihin on jäänyt oman mielenkiinnon varaan. Vaikka teorit ovat osaltaan vaikuttaneet tämän tutkimuksen taustalla olevaan lahjakkuuskäsitykseen, näen kuitenkin, että henkilökohtaiset kokemukset ovat suurempi vaikuttaja tutkimuksen synnyssä ja lähtökohdissa.

Tämän tutkimusraportin ensimmäisessä luvussa avataan aiheeseen liittyvää teoriataustaa (ks. luku 2). Tutkimuksen teoreettinen tausta jäsenyyt tutkimusongelmien mukaisesti; lahjakkuus, lahjakas oppilas, lahjakkaan opettaminen ja lahjakas oppilas kouluorganisaatiossa. Pääpaino teoriataustassa on tutkimuksen tarkoituksen kannalta lahjakkaassa oppilaassa sekä lahjakkaan oppilaan opettamisessa. Teoriataustan jälkeen esittelen tutkimusongelmat ja tutkimuksen kulun (ks. luku 3). Kyseisessä luvussa avataan ja esitellään tutkimusongelma sekä tutkimuskysymykset ja niiden taustat. Luvussa kuvataan myös tutkimuksen toteuttamista, etenemistä, analyysiä ja metodologisia valintoja. Tutkimuksen toteuttamista tarkastelevan luvun jälkeen esittelen tutkimustulokset (luku 4). Tuloksia koskeva luku on jäsenetty niin ikään tutkimuskysymysten kautta muodostuneiden teemojen mukaisesti. Viimeisessä luvussa (ks. luku 5) pohditaan tutkimuksen tuloksia suhteessa teoriataustaan, tutkimuksen onnistumista, yleistettävyyttä sekä jatkotutkimuksen tarpeita.

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN TAUSTA

2.1 LAHJAKKUUS

Lahjakkuuden määrittelyminen on haastava tehtävä. Määrittelyn vaikeutta puoltaa se, että lahjakkuuden mittaaminen ja suhteuttaminen on äärimmäisen haastavaa – ehkä jopa mahdotontakin. Lahjakkuudesta puhuttaessa kyse on aika- ja kulttuurisidonnaisesta ilmiöstä (Uusikylä 1994, 36). Tässä luvussa selvitetään mitä lahjakkuus voi olla kahden eri teorian mukaan ja mitä tarkoitetaan, jos henkilö kutsutaan lahjakkaaksi.

Tämän tutkimuksen lähestymistapa lahjakkuuden määrittelemiseen juontaa juurensa koulusta ja sitä kautta koulutuspoliittisista lähtökohdista. Tutkimuksen lahjakkuuskäsityksen määrittelyn lähtökohtana on, että lahjakkaiden oppilaiden paikka on yleisopetuksessa. Määrittelyn lähtökohtana on myös se, ettei lahjakkuudesta ja erityisesti lahjakkaista puhuttaessa ole kyse kovinkaan harvinaisesta ilmiöstä luokassa. Päinvastoin määrittelyn olehtuksena on, että lahjakkaita ovat ne oppilaat, jotka tarvitsevat luokassa ylöspäin eriyttäviä opetustoimia.

Snellman ja Rätty (1998) ovat tutkineet erilaisia lähestymistapoja lahjakkuuteen ja sitä, millaisista lähtökohdista erilaiset teorit juontavat juurensa. Vaikka heidän tulkintansa kietoutuvat niin ikään koulutuspoliittisiin näkemyksiin, heidän määrittelynsä ovat tämän tutkimuksen lahjakkuuden määritelmään verraten radikaaleja. He ovat esittäneet, että lahjakkuuden käsite on kiistanalainen ja siitä on erilaisia tulkintoja. Heidän tutkimuksiensa mukaan lahjakkuuden määrittelyt kietoutuvat koulutuspoliittisiin näkemyksiin ja määrittely onkin oikeastaan sosiaalista määrittelyä. Tutkimansa perusteella lahjakkuudesta on kaksi tulkintaa. Ensimmäisen tulkinnan mukaan lahjakkuus on harvojen teoreettinen ja matemaattinen kyky, ja nämä harvat tarvitsevat erityisopetusta sekä omia luokkia ja kouluja. Tämä tulkinta on heidän mukaansa yhteydessä erottelviin koulutuspoliittisiin näkemyksiin, jotka ovat koulujen välisen kilpailun, julkisen arvioinnin ja paremmuusjärjestykseen asettamisen kannalla. Toinen tulkinta perustuu kriittisempään määrittelyyn. Tämän tulkinnan mukaan lahjakkuusmäärittelyt olisivat sosiaalisia, eli vanhempien varallisuuden mukaan tehtyjä luokitteluja. (Snellman & Rätty 1998.)

Myös Sternberg (2004) on tutkinut useiden tutkijoiden määrittelyjä lahjakkuudesta. Hänen tutkimuksensa on siinä mielessä merkittävä, että se yhdistelee useiden tutkijoiden tekemiä määrittelyjä ja pyrkii löytämään yhteisiä piirteitä lahjakkuutta koskevassa määrittelyssä. Sternbergin mukaan olisi ilahduttavaa löytää yhteisymmärrys siitä, mitä lahjakkuus on. Yhteisymmärrykseen lahjakkuuden määritelmästä ei ole kuitenkaan vielä päästy. Hänen tutkimissaan lahjakkuuden määritelmässä ilmenee kuitenkin päätelmiä lahjakkuudesta, jotka kaikki tutkitut voivat allekirjoittaa:

1. Lahjakkuus on paljon muutakin, kuin pelkkä korkea älykkyysosamäärä.
2. Lahjakkuuteen kuuluu muitakin kuin kognitiivisia puolia (esimerkiksi motivaationaalinen puoli).
3. Ympäristö ja ihmiset ovat ratkaisevassa asemassa lahjakkuutta tunnistaessa.
4. Lahjakkuus ei ole yksinkertainen asia: Lahjakkuuden muotoja voi olla monia.
5. Lahjakkuuden tunnistaminen täytyy tapahtua operationalisoiduin keinoin, joita tulee tarkkaan arvioida ja tutkia. (Sternberg 2004, xxiv-xxv.)

Nämä päätelmät lahjakkuudesta voidaan hyväksyä myös osaksi tämän tutkimuksen lahjakkuuden määritelmää, sillä ne edustavat samansuuntaista käsitystä lahjakkuuden moninaisuudesta ja laajuudesta.

Sternberg ja Davidson (1986) ovat tarkastelleet lahjakkuutta laaja-alaisesti. He ovat niin ikään pyrkineet esittelemään ja luokittelemaan erilaisia teoreettisia lahjakkuuden lähtökohtia. Lahjakkuuden teorit voidaan Sternbergin & Davidsonin mukaan jaotella implisiittisiin ja eksplisiittisiin teorioihin. Implisiittisillä teorioilla tarkoitetaan teorioita, jotka ovat teoreetikoiden, asiantuntijoiden tai maallikoiden mielissä. Implisiittiset teorit ovat määritelmiä, joita ei voida testata empiirisesti, vaan testaamista ja arviointia voidaan toteuttaa vertailemalla teoriaa muihin implisiittisiin teorioihin. Eksplisiittiset teorit ovat määritelmiä, jotka pyrkivät yhdistelemään eri määritelmiä erilaisista teoreettisista lähtökohdista. Eksplisiittiset teorit ovat empiirisesti testattavissa ja ne voidaan jakaa edelleen kognitiivisiin ja kehitysteorioihin. (Sternberg & Davidson 1986, 3-18.) Kognitiiviset teorit painottuvat kognitiivisiin prosesseihin ja kehitysteorit kehityksen tuntemukseen (Uusikylä 1994, 44-55). Tämän tutkimuksen lahjakkuuden määritelmä on siinä mielessä eksplisiittinen, että se on ottanut vaikutteita useista tässäkin tutkimuksessa esitetyistä lahjakkuuden teorioista.

Toisaalta tutkimuksen lahjakkuuskäsitys on kuitenkin pohjimmiltaan implisiittinen, sillä sitä ei voida testata empiirisesti.

Lahjakkuutta koskeva teoreettinen tausta esitellään vain pääpiirteittäin. Tutkimuksen lahjakkuuskäsityksen taustalla vaikuttaa ajatus siitä, etteivät ihmisten lahjakkuuskäsitykset perustu varsinaisesti tunnistettavaan tiettyyn teoriaan tai malliin, vaan ovat henkilökohtaisien kokemusten, näkemysten ja tiedon kokonaisuuksia. Teoreettiset lähestymistavat ovat otettu kuitenkin mukaan tähän tutkimukseen, sillä niiden voidaan nähdä vaikuttaneen lahjakkuuskäsityksiin. Lahjakkuuden teoreettinen puoli on mukana myös siksi, että lahjakkuuden määrittelyn haastavuus ja monitahoisuus havainnollistuu lukijoille konkreettisemmin. Lisäksi teoriat ovat mukana, jotta tutkimuksen lahjakkuuskäsityksien tuloksia arvioitaessa voitaisiin tunnistaa mahdollisia vaikutteita lahjakkuuden teorioista.

Seuraavassa esittelen tiivisti kaksi erilaista sekä keskeistä mallia ja lähestymistapaa lahjakkuuteen. Teoreettisia lähestymistapoja on monia, mutta luvuissa 2.1.1 sekä 2.1.2. tutustutaan niistä vain kahteen. Kaksi tässä tutkimuksessa lyhyesti esitettyä lahjakkuuden määrittelyyn pyrkivää mallia ovat Renzullin kolmen ympyrän malli sekä Gardnerin moniälykkysteoria. Kun lahjakkuutta käsitellään kirjallisuudessa koulukontekstissa, nämä mallit lahjakkuudesta nostetaan hyvin usein esille. Siksi tähän tutkimukseen valikoituivat juuri nämä kyseiset lähestymistavat lahjakkuuteen. Kummatkin mallit ovat 1980-luvulta, jolloin psykologisen tutkimuksen kehityksen myötä myös tutkimus lahjakkuudesta kehittyi. Useat edelleen tunnetut ja nykyäänkin vahvasti vaikuttavat lahjakkuuden teoriat ovat peräisin 1980-luvulta.

2.1.1 Renzullin kolmen ympyrän malli

Renzullin lahjakkuuden kolmen ympyrän malli on kenties yksi länsimaiden tunnetuimmista ja käytetyimmistä malleista lahjakkuuden määrittelemisessä opetuksen pohjana. Renzullin lahjakkuuden kolmen ympyrän malli edustaa implisiittistä teoriaa. (Uusikylä 1992, 41.)

Renzullin (1986) ympyrämalli muodostuu kolmesta vaikuttajasta, joiden yhteisvaikutuksena voi ilmetä lahjakkuutta. Nämä lahjakkuuteen vaikuttavat tekijät ovat keskittämisen ylittävä kyvykkyys, motivaatio ja luovuus. Mitkään näistä tekijöistä eivät yksinään saa aikaan lahjakkuutta. Renzullin mukaan yleinen lahjakkuutta koskeva virheellinen käsitys

on, että lahjakkuus muodostuisi pelkästään keskitason ylittävästä kyvykkyydestä. Tässä mallissa keskeisintä on kuitenkin kaikkien kolmen tekijän yhteisvaikutus, joka johtaa lahjakkuuteen. (Renzulli 1986, 65–66.)

Uusikylän (1992) mukaan Renzullin mallin vahvuus on samalla myös sen heikkous. Laajuus, luettelomaisuus ja epäteoreettisuus ovat mallin heikkouksia. Mallia on kritisoitu muun muassa alisuoriutujiin vetoamalla. Onko oikein jättää piilossa olevat lahjakkuudet lahjakkuuden ulkopuolelle, koska heidän motivaationsa on huono? Renzullin lahjakkuusmallia on kritisoitu myös luovuuden osalta. Tarvitseeko lahjakkuus aina luovuutta jos kyvykkyys ja motivaatio ovat kohdillaan? Kritiikkiä malli on saanut myös ”keskitason ylittävän kyvykkyyden” osalta, sillä sen määritelmä mallissa on epäselvä. (Uusikylä 1994, 47–48.)

Renzullin mallilla on yhteneväisyyttä tämän tutkimuksen lahjakkuuskäsityksen kanssa. Keskitason ylittävä kyvykkyys on vahvasti taustalla myös tämän tutkimuksen lahjakkuuden määritelmässä. Keskitason ylittävä kyvykkyys on tämän tutkimuksen mukaan sellaista kyvykkyyttä, joka ei ole vain harvojen teoreettinen kyky, vaan keskitasoa ylittävää oppilaan kyvykkyyttä tietyssä aikana tietyllä alueella tai aiheessa. Sen sijaan, että Renzullin mukaan lahjakkuus syntyy näiden kolmen vaikuttajan yhteisvaikutuksena, tämän tutkimuksen määritelmän mukaan lahjakkuutta voi ilmetä myös ilman yhteisvaikutusta. Lahjakas yksilö voi olla myös se alisuoriutuja, jonka motivaatio on huono tai se yksilö, joka osoittaa äärimmäistä motivaatiota ja kyvykkyyttä ilman erityistä luovuutta. Renzullin mallia ja tämän tutkimuksen lahjakkuuskäsitystä yhdistävät laajuus sekä epäteoreettisuus, jotka lopulta koituvat molempien heikkouksiksi.

2.1.2 Gardnerin moniälykkyysteoria

Gardner julkaisi moniälykkyysteoriansa vuonna 1983 haasteena klassisille näkemyksille älykkyydestä, joiden mukaan älykkyyttä voi mitata testein. Gardnerin mukaan (1993) älykkyys on ongelmanratkaisua ja kykyä tuottaa informaatiota, joka on kulttuurin tai yhteisön kannalta merkittävää. Moniälykkyysteorian mukaan älykkyys koostuu useasta erillisestä älykkyyden lajista. Gardnerin teoria ja jako älykkyyksiin tukeutuu myös neurobiologiseen

havaintoon, jonka mukaan nämä älykkyyden eri lajit aktivoivat aivoissa eri alueita. (Gardner 1993, 3-59.)

Gardnerin (1993) seitsemän älykkyyden lajia ovat:

1. kielellinen älykkyyys
2. musiikillinen älykkyyys
3. loogismatemaattinen älykkyyys
4. visuaalinen ja avaruudellinen älykkyyys
5. kinesteettinen älykkyyys
6. intrapersonallinen älykkyyys
7. interpersoonallinen älykkyyys.

Nämä lahjakkuuden eri lajit voivat saada aikaan useiden yhdistelmien kautta erilaisia lahjakkuuksia. Esimerkiksi tanssijat tarvitsevat kinesteettistä älykkyyttä, mutta ilmentävät myös musiikillista älykkyyttä. Voidakseen olla vuorovaikutuksessa yleisön kanssa he tarvitsevat myös interpersoonallista älykkyyttä. Lahjakkuudesta puhuttaessa kyseessä voi olla siis näistä osa-alueista koostuva kokonaisuus. (Gardner, Kornhaber & Wake 1996, 205–221.)

Gardner (1993) muistuttaa kuitenkin myös siitä, että hänen teoriansa ja listansa älykkyyden lajeista on vain yksi näkemys siitä, miten lahjakkuutta voi määritellä. Hän alleviivaa lahjakkuuden määrittelyssä sitä, ettei lahjakkuuteen tulla koskaan löytämään universaalia ja kiistatonta määritelmää. (Gardner 1993, 59.)

2.2 LAHJAKAS OPPILAS

2.2.1 Lahjakkaan oppilaan piirteet

Niin lahjakas oppilas kuin lahjakkuuskin on monitahoinen käsite ja haastava määrittellä yksiselitteisesti. Siinä missä opettaja voi ilmaista tietyllä luokalla olevan useita lahjakkaita oppilaita, toinen samaa luokkaa opettava opettaja saattaa olla sitä mieltä, että luokalla ei ole yhtään lahjakasta oppilasta. Tällaisen tilanteen voi katsoa johtuvan opettajien eriävistä käsityksistä siitä, mitä on lahjakkuus ja millainen on lahjakas oppilas.

Suomalainen tutkimus lahjakkuudesta koulukontekstissa on pääosin 1990-luvulta. 1990-luvulla keskustelua Suomessa lahjakkuudesta ja lahjakkaista oppilaista herätteli Kari Uusikylä (1992; 1994; 1998), jonka teokset käsittelevät lahjakkuutta kasvatuksen näkökulmasta. Uusikylä (1994) on puhunut muun muassa lahjakkuuden näkemisestä elitismien ruokkimisena ja osoittanut, että lahjakkuudesta puhuttaessa on kyse kiistanalaisesta aiheesta, joka jakaa mielipiteitä yhteiskunnassamme. Lahjakkaiden huomioiminen on herättänyt yleisessä keskustelussa ajatuksia myös siitä, että lahjakkaiden huomiointi jättää ”tavalliset lapset” vähemmälle huomiolle. (Uusikylä 1994.) 2010-luvulle tultaessa tutkimus lahjakkuudesta ja lahjakkaista oppilaista on lisääntynyt huomattavasti ja aiheen tutkimuskenttä Suomessa on laajentunut ja herättänyt uusia toimijoita ja tutkijoita aiheen pariin (ks. Tirri 2006; 2013; Laine 2010).

Tämän tutkimuksen tutkimuskirjallisuus koostuu suomalaisista ja ulkomaisista lähteistä. Lahjakkuus itsessään on erityisesti psykologiaa käsittelevissä tutkimuksissa ja kirjallisuudessa melko yleinen käsite, mutta lahjakkuutta koulukontekstissa on käsitelty huomattavasti vähemmän. Lahjakkuuden tutkimus koulussa on maailmalla melko laajastikin tutkittu ilmiö. Maailmalla tehtyihin tutkimuksiin lahjakkuudesta koulukontekstissa on kuitenkin aina syytä suhtautua varovasti, sillä maiden koulujärjestelmät eroavat toisistaan. Suuri osa lahjakkuuteen liittyvistä tutkimuksista koulun näkökulmasta on yhdysvaltalaisia. Aihetta on tutkittu paljon myös esimerkiksi Iso-Britanniassa ja Australiassa.

Lehtonen on yksi niistä harvoista suomalaisista, jotka ovat tutkineet lahjakkaita oppilaita oppijoina. Vaikka tutkimus on toteutettu jo 1990-luvulla on se otettu mukaan tähän tutkimukseen ainutlaatuisuutensa vuoksi sekä siksi, ettei lahjakkaiden oppimisen ajatel-

la muuttuneen, vaikka yhteiskunta ympärillä onkin muuttunut. Lehtonen (1994) selvitti tutkimuksellaan sitä, millainen lahjakas oppilas on oppijana. Lahjakkaan oppilaan vanhempia ja opettajia haastatteleamalla kerätystä aineistosta selvisi heidän kuvaamiaan lahjakkaille tyypillisiä piirteitä: itsenäisyys opiskelussa, halukkuus työrauhaan ja uusien asioiden oppimiseen sekä vaativista tehtävistä nauttiminen. Samaisen tutkimuksen mukaan lahjakas oppilas kokee koulun työpaikaksi tai oppimisympäristöksi, jonka miellyttävyys riippuu siitä, kuinka mielekkäitä tehtäviä annetaan ja kuinka rauhassa niitä saa tehdä. (Lehtonen 1994, 84–88.)

Myös Piirto on 1990-luvulla määritellyt lahjakasta oppilasta. Piirton (1994) mukaan lahjakas oppilas on sellainen, joka osoittaa tavanomaista edistyneempiä oppimisen piirteitä, millä koulun oppimisen alueella tahansa. Tällaisia piirteitä ovat erinomainen muisti, kyky tehokkaaseen havainnointiin, uteliaisuus ja luovuus. (Piirto 1995, 12.) Piirron näkemys lahjakkaasta oppilaasta on selkeästi kognitiivisempi kuin Lehtosen (1994), jonka mukaan lahjakkaan oppilaan piirteisiin liittyy paljon myös sosiaalisia piirteitä.

Uusikylä (1998) on niin ikään esittänyt lahjakkaiden oppilaiden perustyyppejä koulussa. Opettajien silmissä lahjakas oppilas voi näyttäytyä luovana kapinallisena, jota koulu ei kiinnosta eikä motivoi. Lahjakas oppilas voi näyttäytyä sopeutuvana itsensä toteuttajana, joka on herkkä, tasapainoinen ja itseensä luottava. Tällaisella tyyppillä on hyvät edellytykset toteuttaa itseään monipuolisesti, mutta myös riski ahdistumiseen vaatimusten paineessa. Lahjakas oppilas voi näyttäytyä myös vetäytyvänä alisuoriutujana, jolla on kaikki mahdollisuudet menestymiseen koulussa. Silti tällainen lahjakas oppilas voi vetäytyä muista erottumisen pelossa ja koska koulu ei kiinnosta, eikä palkitse. (Uusikylä 1998, 72–76.) Uusikylän (1998) jaottelu lahjakkaiden oppilaiden perustyyppeihin on melko karrikoitu ja pelkistetty. On lähes mahdotonta luoda lahjakkaista oppilaista ”perustyyppejä”, sillä jokainen lahjakas oppilas, niin kuin kaikki oppilaat, ovat ainutlaatuisia persoonia, jotka ilmentävät persoonallisuuden piirteitään kukin tavallaan.

Uusikylä (1998) kuitenkin korostaa, että on syytä muistaa, että lahjakkuus voi ilmetä oppilaassa erilaisin tavoin. Oppilaan aktiivisuuden tai yliaktiivisuuden taustalla saat- taakin olla tunnistamaton lahjakkuus, jolle koulu ei tarjoa riittävästi kykyjensä mukaista mielenkiintoista tekemistä (Uusikylä 1998, 71).

Uusikylän (1998) mukaan kasvattajan on myös tärkeä ymmärtää, että lapsi on lapsi lahjakkuutensa tasosta ja rakenteesta riippumatta. Kasvattajalla Uusikylä viittaa vanhempiin ja lapsen opettajiin. Lahjakas oppilas voi olla juuri lahjakkuutensa vuoksi herkempi ympäristön haitallisille vaikutuksille (Uusikylä 1994, 138-157). Kaikki lapset, ovatpa he lahjakkaita tai eivät, tarvitsevat arvostusta, turvaa, rajoja ja kannustusta oman identiteetin löytämiseen. Uusikylä (1998) toteaa, että on ajattelematonta väittää ettei lapsen lahjakkuutta tulisi ottaa huomioon kasvatuksessa. Hänen mukaansa oikeudenmukainen kohtelu ei ole sitä, että kohdellaan hyvin erilaisiakin lapsia saman kaavan mukaan. (Uusikylä 1998. 78-79.)

2.2.2 Tunnistaminen

Lahjakkaiden oppilaiden tunnistamisesta puhuttaessa voidaan puhua myös lahjakkaiden identifioimisesta. Jotta lahjakas oppilas voidaan huomioida koulussa ja opetuksessa, tulee hänet kyetä ensin tunnistamaan. Tunnistamisen lähtökohtana tulee Callahan, Renzullin, Delcourtin ja Hertberg-Davisin (2013) mukaan olla lahjakkuuden määrittely. Heidän mukaansa on välttämätöntä määritellä, mitä etsitään, ennen kuin on mahdollista tunnistaa lahjakas oppilas. Callahan ym. (2013) pohtivat kirjoituksessaan lahjakkaiden tunnistamiseksi perustettujen ohjelmien problematiikkaa ja vaihtoehtoja. Yhdysvalloissa ja Iso-Britanniassa lahjakkaiden tunnistamiseen kehitetyt ohjelmat ovat suhteellisen yleisiä.

Lehtonen (1994) mainitsee, että aiemmin uskottiin älykkyystestien olevan riittävä keino lahjakkaiden tunnistamiseksi, koska lahjakkuus samaistettiin mitattavaan älykkyyteen. Nykyään kun lahjakkuuden määritelmät ovat yhä monipuolisempia, on tunnistaminen aikaisempaa mutkikkaampaa ja vaikeampaa. Hyviä arvosanoja koulussa voi saada ilman erityistä lahjakkuuttakin, joten siksi lahjakkaiden tunnistamisessa ei ole viisasta turvautua pelkästään koulumenestykseen. Tunnistaminen voisi Lehtosen (1994) mukaan perustua opettajien tekemiin arviointeihin lahjakkaan oppilaan tehtävien prosessoinnista, tuotoksista ja piirteistä. Vanhempien ja vertaisten arvioinnit voivat myös tukea lahjakkuuden tunnistamista. (Lehtonen 1994, 21.)

Mäkelä (2009) esittelee artikkelissaan erilaisia lahjakkaiden oppilaiden tunnistamisen tapoja ja menetelmiä. Hänen mukaansa lahjakkaan tunnistamisessa tulee huomioida

useita seikkoja. On useita eri alueita, joilla lahjakkuus voi ilmetä ja siksi lahjakkuus tulee nähdä moniulotteisena ilmiönä. Lahjakkuus voi olla myös piilossa olevaa potentiaalia ja siksi tulisi tarkkailla niitä oppilaita, joiden lahjakkuus on näkyvissä, mutta myös niitä jotka osoittavat potentiaalia. Lahjakkuus voi ilmetä yhdellä tai useammalla alueella. Lapsi, joka osoittaa lahjakkuutta yhdellä alueella voi samalla olla heikompi toisella alueella. Lahjakkuuden tunnistamisessa tulisi huomioida myös henkilön ikä, sillä pienen lapsen eri osa-alueiden kehitys on usein nopeaa ja epätasaista. (Mäkelä 2009, 4-5.)

Mäkelä (2009) on artikkelissaan maininnut muun muassa seuraavia menetelmiä lahjakkaiden oppilaiden tunnistamisen menetelmiksi. Lahjakkuutta voidaan hänen mukaansa testata erilaisin testein (esim. älykkyystestit). Lahjakkuuksia voidaan tunnistaa myös dynaamisen arvioinnin avulla, jonka tarkoituksena on arvioida oppilaan oppimispotentiaalia. Yksi vaihtoehto tunnistamiseen ovat piirrelistat. Yhtenä keinona on myös portfolio- ja suori-tusarviointi, joka tuottaa oppilaan saavutusten arviointia ja sen perusteella voidaan tunnistaa myös mahdollista lahjakkuutta. Lahjakkuuden tunnistamisessa muiden menetelmien ohella voidaan ottaa huomioon myös erilaisia lausuntoja opettajilta, luokkatovereilta, asian-tuntijoilta, vanhemmilta ja itse oppilaaltaankin (esim. itsearviointi). Yhtenä keinona Mäkelä (2009) pitää lahjakkuuden tunnistamiseksi menetelmiä, jotka tähtäävät lahjakkuuden ilme-nemiseen. Tällaisesta menetelmästä esimerkkinä voisi käyttää tilannetta, jossa opettaja tar-joaa luokkatilanteessa mahdollisuuden osoittaa lahjakkuutta esimerkiksi esitelmien ja pro-jektien muodossa. Mäkelä korostaa, että on tärkeää etsiä sopivia ja rinnakkaisiakin mene-telmiä lahjakkaiden identifioimiseen. (Mäkelä 2009, 6-12.)

On todettu, että lahjakkuutta voi tunnistaa myös erilaisten testien avulla, kun niitä yhdistetään muihin tunnistamisen menetelmiin (ks. Esim. Mäkelä 2009). Mäkelän (2009) mukaan psykometriset testit auttavat tunnistamaan lahjakkaita oppilaita. Psykometrisiä tes-tejä muun muassa Stanford-Binetin ja Wechslerin (Wechsler Intelligence for Children- Revised), joissa mitataan lapsen suoriutumista tietyllä hetkellä (Mäkelä 2009, 6-7). Sekä Mäkelän (2009) että Koskisen ja Siepin (1994, 16) mukaan älykkyystestejä ei ole kuiten-kaan asianmukaista käyttää ainoana lahjakkuuden mittarina, mutta ne puoltavat paikkaansa osana tunnistamisen menettelyjä asiantuntevasti käytettyinä. Myös Sternberg (2004) on tutki-essaan useita määritelmiä lahjakkuudesta havainnut samoin, että useat tutkijat pitävät lah-jakkuuden mittaamista älykkyystestein kovin kapea-alaisena näkemyksenä lahjakkuuteen.

Lahjakkuus on paljon muutakin kuin korkea älykkyyssosamäärä. Mikäli lahjakkuutta haluttaisiin mitata, Sternberg on havainnut, että lahjakkuuden tunnistamiseksi käytettävien mitausten tulisi olla operationalisoiduin keinoin tapahtuvaa sekä tarkasti tutkittuja ja arvioituja. (Sternberg 2004, xxvi-xxv.)

Elhowerisin (2008) mukaan oppilaan sosioekonominen ja kulttuurinen tausta sekä stereotypiat voivat vaikuttaa siihen, mitä opettaja oppilaaltaan odottaa ja kuinka opettaja oppilastaan arvioi. Opettajalta voi jäädä oppilaan lahjakkuus huomaamatta, mikäli oppilas on taloudellisesti heikosta taustasta ja/tai kuuluu kulttuuriseen vähemmistöön (Elhoweris 2008, 35-37). Myös Mäkelä (2009, 4-6) on todennut, että opettajana on syytä tarkkailla myös alhaisesta sosioekonomisesta taustasta tulevia sekä vähemmistöryhmistä tulevia oppilaita. Opettajana ei tule myöskään aliarvioida muiden oppilaiden kykyä tunnistaa lahjakkuutta, sillä Gagné (1995) osoitti tutkimuksellaan, että koulutoverit pystyvät, siinä missä opettajakin, realistisesti ja laajasti arvioimaan ja tunnistamaan erilaisia lahjakkuuksia ja kykyjä erilaisissa ryhmissä.

Lahjakkaiden tunnistamiseksi on laadittu tutkijoiden toimesta useita erilaisia kirjallisuudesta ja Internetistä löytyviä listoja, joita voi käyttää niin opettaja kuin vanhempikin (ks. esim. Uusikylä 1994; Lehtonen 1994). Mäkelän (2009) mukaan listoja sovellettaessa lahjakkuuden tunnistamiseen tulee kuitenkin olla varovainen. Useat listat keskittyvät vain tiettyihin lahjakkuuden osa-alueisiin, osalla ei ole tutkimustietoon perustuvaa pohjaa ja osa listoista ei huomioi lainkaan lahjakkaiden oppilaiden heterogeenisuutta (Mäkelä 2009, 8-10).

2.3 LAHJAKKAAN OPPILAAN OPETTAMINEN

2.3.1 Lahjakas oppilas koulussa

Uusikylän (1998) mukaan lahjakkaan lapsen koulukasvatuksen lähtökohtana tulisi olla lapsen kasvattaminen kokonaisuutena. Koti- ja koulukasvatus vaikuttavat siihen, kehittykö älykkäästä oppilaasta aikuinen lahjakkuus ja millainen ihminen älykkäästä lapsesta kehittyy. Kodin, koulun ja kasvattajien tulisi osoittaa suuntaa ja antaa eväitä lahjakkaan kehiti-

tymiselle. Lahjakkaalta odotetaan usein hyviä suorituksia ja kasvattajat kiinnittävät helposti huomion lahjakkaan älylliseen ja tiedolliseen kehitykseen. Näissä tapauksissa unohdetaan kuitenkin tunteiden merkitys, mikä saattaa pahimmillaan aiheuttaa lapsen minäkuvan muodostumisen vääristyneeksi tai negatiiviseksi. Tämä taas saattaa aiheuttaa sosiaalisista suhteista vetäytymistä ja epävarmaksi muuttumista. (Uusikylä 1998, 68–72.) Tärkeää on siis kasvattajana keskittyä niin lahjakkaan kuin muidenkin lasten ja oppilaiden kokonaisvaltaiseen huomioimiseen ja kehitykseen.

Välijärven (1998) mukaan koulu voi lahjakkaan tukemiseksi raivata esteitä kehityksen edeltä myös silloin, kun kehitys ilmenee poikkeuksellisen nopeana edistymisenä, sekä ohjata lahjakkaan oppilaan psyykkistä energiaa yksilön ja yhteiskunnan kannalta myönteisiin päämääriin. Lahjakkuuden kehittyminen vaatii lähes aina myös lapselta laajaa emotionaalista, kognitiivista ja motivaationaalista panostusta. Koulussa lahjakkaiden oppimisen tueksi tarvitaan tutkimus- ja kehittämistyön tuloksina saatuja ideoita, esimerkkejä ja koeteltuja käytänteitä. (Välijärvi 1998, 90–105.) Koulun ja opettajien tulisi rohkaista lahjakkasta oppilasta edistymään ja kehittymään omaan tahtiinsa, sillä samalla luokalla olevat ikätoverit eivät välttämättä ole aina lahjakkaan oppilaan tasolla älyllisesti eivätkä sosiaalisesti. Yksi keino torjua oppilaan ikävystymistä ja turhautumista luokassa on antaa hänelle kykyjään vastaavia tehtäviä normaaliluokassa. (Uusikylä 1994, 171–172.)

Vuori-Salo (1994) raportoi tutkimuksesta, jossa selvitettiin millaisia käsityksiä ja kokemuksia Helsingin peruskouluissa on lahjakkaiden oppilaiden opetukseen ja kasvatukseen liittyen. Tutkimuksessa selvitettiin myös miten koulut näkevät lahjakkaiden eriyttämisen. Tuloksista ilmeni, että lahjakkaiden oppilaiden tunnistaminen ja opetuksesta vastaaminen on usein yksittäisten opettajien vastuulla, erityisesti ala-asteella. Opetuksen eriyttämisen tarve tunnistetaan, mutta kysymykseksi nousee, kuinka eriyttää opetusta suurissa opetusryhmissä. (Vuori-Salo 1994, 2 & 17)

2.3.2 Opetuksen eriyttäminen ja yksilöllistäminen

Tutkimuksissa ja keskusteluissa lahjakkaan oppilaan opettamisesta käytetään usein kahta eri termiä koulun ja opettajan toimista, joilla pyritään antamaan lahjakkaalle tasoaan vastaavaa opetusta. Nämä termit ovat *eriyttäminen* ja *yksilöllistäminen*. Aiemmin yksilöllistä-

mistä on käytetty lähinnä erityispedagogiikan terminologiassa, mutta termiä käytetään nykyään myös yleisopetuksen opetuksesta puhuttaessa. Näitä termejä käytettäessä puhutaan siis osaksi samasta asiasta ja termejä käytetään usein synonyymeinä, mutta myös toistensa alatermeinä. On tärkeää muistaa, että termejä *eriyttäminen* ja *yksilöllistäminen* käytetään myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksesta puhuttaessa. Tässä luvussa tarkastellaan sitä, miten eri tutkijat ja tutkimukset määrittelevät ja käyttävät edellä mainittuja käsitteitä sekä millaisia seikkoja opetuksen eriyttämiseen ja yksilöllistämiseen liittyy.

Lahjakkaan oppilaan opettamisessa pyrkimyksenä on, että opetus eriytetään vastaamaan lahjakkaan oppilaan kykyjä ja tarpeita (Uusikylä 1992, 147; Uusikylä 1994, 169). Ikonen, Ojala ja Virtanen (2003, 144) määrittelevät eriyttämisen opetuksen yksilöllistämiseksi, jossa opetusmenetelmiä, oppimateriaaleja sekä opetusvälineitä muokataan vastaamaan erilaisten oppijoiden tarpeita. Lehtosen (1994, 37) mukaan lahjakkaiden oppilaiden opetuksen eriyttämisessä puolestaan noudatetaan karkeasti kahta päälinjaa: nopeuttamista ja ryhmittelyä.

Ikosen, Ojalan ja Virtasen (2003) mukaan opetuksen yksilöllistäminen on opettajan pedagogista toimintaa, joka voi koskea opetusjärjestelyjä, oppimisympäristöjä ja/tai oppimäärää. Yksilöllistämisen avulla suunnitellaan ja toteutetaan oppilaan opettamisen henkilökohtainen prosessi. Yksilöllistäminen on sallittua, ja jopa toivottavaa, myös muiden kuin tukea tarvitsevien opetuksessa. (Ikonen ym. 2003, 143-146.)

Oppilaan opiskelua voidaan syventää ja laajentaa myös oppimissuunnitelman avulla, silloin kun se on perusteltua oppilaan valmiuksien kannalta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010). Oppimissuunnitelma on Ikosen ym. (2003) mukaan opettajan väline opetuksen yksilöintiin. Oppimissuunnitelman tavoitteena on turvata oppilaalle hyvät edellytykset edetä opinnoissaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 18). Ikosen ym. (2003) mukaan oppimissuunnitelman tarkoituksena on kuvata, kuinka kyseinen lapsi saavuttaa opetussuunnitelman tavoitteet. Siinä missä oppimissuunnitelma toimii opettajan suunnittelun apuna, sen tarkoituksena on myös antaa oppilaalle vastuuta omasta oppimisestaan. Tavoitteellisuus lisääntyy kun oppimisen tavoitteet ovat kaikille osapuolille selvillä. (Ikonen ym. 2003, 143-146.)

Rimpiläinen ja Bruun (2007) puolestaan näkevät oppimateriaalit tärkeässä roolissa eriyttämisestä puhuttaessa. Heidän mukaansa erilaisten oppijoiden eriyttäminen ei saa olla oppilaan erilaisuutta leimaavaa ja siksi he valitsevat omassa opetuksessaan olemassa olevista oppimateriaaleista sellaiset, jotka ovat eniten yleisopetuksen oppimateriaalien kaltaisia. Rimpiläinen ja Bruun ovat eriyttäneet toimivasti esimerkiksi siten, että matematiikassa nopeasti laskevat ovat saaneet haastavia ja mielekkäitä lisätehtäviä. Heidän mukaansa eriyttäminen myös helpottaa opettamista. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 7–20.)

Eyren (2001) mukaan lahjakkaiden oppilaiden opetuksessa ja heidän tarpeidensa huomioimisessa ei tulisi kuitenkaan unohtaa oppilaan sosiaalisia ja emotionaalisia tarpeita. Nämä tarpeet eivät ole välttämättä erityisiä, mutta älyllisten tarpeiden huomioiminen ei saa tapahtua kuitenkaan sosiaalisten ja emotionaalisten tarpeiden kustannuksella. Lahjakkaan oppilaan opetuksen järjestelyissä, eriyttämisessä ja yksilöimisessä on huomioitava myös se, että joillekin oppilaille vanhempien oppilaiden kanssa työskentely voi olla stressaavaa ja ongelmallista. (Eyre 2001, 7.)

Usein lahjakkaan oppilaan opetusjärjestelyjä koskien puhutaan myös koulun enenaikaisesta aloittamisesta. Tässä tutkimuksessa käsitellään kuitenkin pelkästään jo koulussa olevien lahjakkaiden oppilaiden opetuksen eriyttämiskeinoista, joita peruskoulun opettaja voi toteuttaa opetuksessaan.

2.3.3 Nopeuttaminen

Lahjakkaan oppilaan opetuksen nopeuttamisella (*acceleration*) tarkoitetaan prosessia, jossa lahjakas oppilas käy koulujärjestelmän läpi tavallista nopeammin (Gallagher 2004, 39).

Van Tassel-Baskan (1986) mukaan koulussa käytettyjä nopeuttamisen muotoja on kolme: luokan yli hyppääminen (*grade acceleration*), oppiaineen tiivistäminen (*telescoping*) ja oppiainekohtainen nopeuttaminen (*content acceleration*). Luokan yli hyppäämisellä Van Tassel-Baska tarkoittaa tilannetta, jossa oppilas siirretään ylemmälle luokalle. Oppiaineen tiivistämisellä tarkoitetaan taas tilannetta, jossa oppilas opiskelee tietyn aineen tai aineiden oppisisällöt lyhyemmässä ajassa kuin muut luokan oppilaat. Oppiainekohtaisella nopeuttamisella Van Tassel-Baska tarkoittaa asettelua, jossa oppilas opiskelee tietyn aineen oppisisällöt hänen taito- tai tietotasoansa vastaavan ryhmän tai luokan kanssa (ks. 4.1.2.

Ryhmittely). (Van Tassel-Baska 1986, 183–188.) Mikäli luokassa on useampi lahjakas oppilas, on syytä harkita nopeuttamista esimerkiksi pienelle ryhmälle (Van Tassel-Baska 1994, 190–194). Tällaisessa ryhmännopeuttamisessa oppilaan saamat edut näkyvät useammin kuin yksilönnopeuttamisessa (Neihart 2007, 336).

Neihart (2007) puolestaan on määritellyt nopeuttamisen muodot hieman eritavoin kuin Van Tassel-Baska (1986). Neihartin määritelmä on kenties lähempänä Suomen koulujen nykytilannetta nopeuttamisen käytännöissä kuin Van Tassel-Baskan. Hänen mukaansa nopeuttamisen suosituimpia muotoja ovat koulunkäynnin ennenaikainen aloitus, korkeakoulun ennenaikainen aloitus ja luokan yli hyppääminen. (Neihart 2007, 331.)

Tässä tutkimuksessa koulunkäynnin ennenaikaista aloitusta ei kuitenkaan käsitetä nopeuttamisen muodoksi, sillä siinä opetus ei varsinaisesti nopeudu eikä lyhene kestoaltaan, vaan aloittamisen ajankohta varhaistuu. Koulun ennenaikainen aloittaminen jää tässä tutkimuksessa käsittelemättä myös siksi, että ennenaikaisen koulunkäynnin aloittamisen tarpeen tunnistavat ja prosessin laittavat käyntiin varhaiskasvatuksen tai esiopetuksen ammattilaiset. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan perusopetuksen opetusjärjestelyjä lahjakkaiden opetuksessa.

2.3.4 Ryhmittely

Ryhmittely (grouping) tähtää opetuksen rikastamiseen (Uusikylä 1994, 171). Woolfolk (2010) määrittelee ryhmittelyn systeemiksi, jossa oppilaat voivat opetuksessa jakaantua ryhmiin, jotka perustuvat oppilaiden taitoihin ja kykyihin. Ryhmittelyllä pyritään mukautamaan opetusta niin, jotta se tavoittaisi erilaiset oppijat (Woolfolk 2010, 477). Ryhmittelystä käytetään toisinaan myös nimeä tasoryhmittely.

Ryhmittely voidaan nähdä myös yhtenä nopeuttamisen keinona, jossa oppilasta voidaan nopeuttaa oppiainekohtaisesti. Oppiainekohtainen nopeuttaminen voi tapahtua esimerkiksi niin, että oppilas opiskelee tietyn oppiaineen sisällöt taito- ja tietotasoaan vastaavan luokkatason ryhmän kanssa. (Van Tassel-Baska 1986, 183–188.) Vaughnin, Feldhusenin ja Asherin (1991, 97) mukaan nopeuttamista ja ryhmittelyä voisi yhdistellä, jotta menetelmä vastaisi parhaiten lahjakkaan oppilaan tarpeita. Ryhmittelyä voidaan toteuttaa kolmella eri tavalla: luokan- tai koulun sisäisillä ryhmittelyillä sekä erityisluokkien ja eri-

tyiskoulujen avulla (Lehtonen 1994, 37). Nykyään ryhmittelyä toteutetaan lähinnä luokan tai koulun sisäisillä ryhmittelyillä kuten Kuopion Pirtin koulussa Rimpiläinen ja Bruun (2007) toteuttivat ryhmittelyä inklusiivisessa yhteisopetuksessaan. Ryhmittelyn keinoin he pyrkivät huomioimaan sekä lahjakkaat oppilaat että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat mahdollisimman hyvin. Ryhmittelevään opetustyyliin päätyneet opettajat mainitsivat, että aikaisemmin erityisesti matemaattisesti lahjakkaat oppilaat jäivät täysin huomiotta. Opettajien kokemuksen mukaan opetus oli ryhmittelyn ansiosta luontevampaa ja oppilaiden opiskelumotivaatio säilyi hyvänä. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 17–25; 60-61.)

2.3.5 Lahjakkaan oppilaan opettaja

Opettaja on luonnollisesti merkittävässä roolissa lahjakkaan oppilaan opetuksessa. Opettaja on se henkilö, joka yleensä tunnistaa tai on tunnistamatta lahjakkuutta luokassa ja valitsee opetuksensa keinot ja muodot omien havaintojensa perusteella. Suomessa luokanopettajalla on autonominen vapaus toteuttaa opetusta henkilökohtaisella tavalla valtakunnallisen ja koulukohtaisen opetussuunnitelman pohjalta. Opettajia on lahjakkaan oppilaan opettajan näkökulmasta tutkittu suhteellisen vähän.

Yhtenä keskeisimmistä lahjakkaiden opettajia tarkastelevista tutkimuksista voidaan pitää Geaken & Grossin (2008) tutkimusta, jossa he selvittivät opettajien negatiivista suhtautumista lahjakkaita oppilaita kohtaan. Tutkimukseen osallistui Englannissa 377 opettajaa, joiden vastauksista tarkasteltiin, millaisia negatiivisia asenteita heillä oli akateemisesti lahjakkaita oppilaita kohtaan. Opettajien arvioinnit olivat tilastollisesti merkitseviä väitännissä, joissa he arvioivat lahjakkaiden oppilaiden olevan epäkunnioittavia auktoriteetteja kohtaan, elitistisiä, kylmästi käyttäytyviä muita kohtaan ja sosiaalisesti heikompia ja sosiaalisesti erillään muista. Yleisesti ottaen tutkimukseen osallistuneet opettajat edustivat tyytymättömyyttä akateemisesti lahjakkaita oppilaita kohtaan. (Geake & Gross 2008, 221-229.)

Geake & Gross (2008) perustelevat ja selittävät opettajien negatiivista suhtautumista evoluutiopsykologian avulla. He näkevät, että jo varhaisissa yhteisöissä akateemisesti lahjakkaat ja älykkäät ovat koettu uhkaksi yhteisölle, sillä lahjakkuutensa vuoksi he ovat voineet manipuloida yhteisön jäseniä aiheuttaen ongelmia koko yhteisölle. Sosiaalinen lah-

jakkuus nähtiin kuitenkin koko yhteisön etuna. Geake & Gross (2008) myös osoittavat, että lahjakkaiden oppilaiden opetukseen koulutusta saaneet opettajat suhtautuivat merkitsevästi positiivisemmin lahjakkaisiin oppilaisiin. Näitä tuloksia tarkastellessa voisi tulla johtopäätöksen siitä, että koulutus ja tieto lahjakkaista oppilaista auttaa opettajia tiedostamaan biologiset ennakkoluulonsa ja suhtautumaan lahjakkaisiin oppilaisiin koulussa tasavertaisista lähtökohdista käsin.

Suomen hallitusohjelmassa 2007 kirjattiin luovuuden, osaamisen ja korkean sivistyksen olevan edellytyksiä Suomen ja suomalaisten menestymiselle, minkä vuoksi koulunkin tulisi vahvistaa jokaisen mahdollisuutta oppimiseen. Näiden hallitusohjelman tavoitteiden toteuttamiseksi opetushallitus järjesti vuosina 2009-2011 hankkeen, jonka tavoitteena oli parantaa opettajien mahdollisuuksia tunnistaa lahjakkaita oppilaita, huomioida ja tukea heitä koulussa sekä lisätä suvaitsevaisuutta lahjakkaita kohtaan. Projekti tarjosi opettajille täydennyskoulutuksena materiaaleja, seminaareja, tietoa sekä mahdollisuuden keskustella lahjakkuudesta ja lahjakkaiden oppilaiden opetuksesta. (Opetushallitus 2012.)

2.4 LAHJAKAS OPPILAS SUOMALAISESSA KOULUSSA

2.4.1 Suomalainen peruskoulu ja lahjakkaat oppilaat

Lahjakkaiden oppilaiden opetuksessa Suomessa on muodostunut jonkin verran yleisiä käytäntöjä ja ohjeistuksia opetuksen toteuttamiseen liittyen. Suomessa on viimevuosikymmeninä koulutuksesta puhuttaessa ollut vahvasti havaittavissa individualismin ja valinnanvapauden trendit (Tirri & Nokelainen 2006; Tirri & Kuusisto 2013). Tirrin ja Nokelaisen (2006) mukaan nämä trendit ovat näkyneet yksilöllisemmän opetuksen suunnitelmina, lahjakkaiden opetuksen nopeuttamisen mahdollisuutena ja luokattomien koulujen kokeiluina. Yksilöllisen oppimisprosessin ja yksilöllistämisen trendi on mahdollistanut lahjakkuuden ja lahjakkaita oppilaita koskevan keskustelun. (Tirri & Nokelainen 2006, 55-59.)

Suomen koulutusjärjestelmä on maailmalla korkealle arvostettu. Suomessa olemme useina vuosina pärjänneet hyvin kansainvälisestikin koulumenestyksiä verrattaessa (PISA). Tirrin ja Nokelaisen (2006) mukaan Suomen kansainvälinen menestyminen koulumenestyksiä verrattaessa on ilmaisen koulutusjärjestelmästämmme ansiota. Koulutusjärjestelmämme on kaikille Suomen kansalaisille suunnattu ilmainen järjestelmä, joka onneksemme nauttii hallituksen vahvasta taloudellisesta tuesta. (Tirri & Nokelainen 2006.) Tirrin ja Kuusiston (2013) mukaan Suomessa erityisopetuksesta puhuttaessa tarkoitetaan lähinnä erityistä tukea tarvitsevia, lapsia jotka tarvitsevat tukea oppimiseensa tai käytökseensä.

Suomen koulut ovat melko tasavertaisia sekä samantasoisia. Yksityis- tai yhtiörahoitteisia erityiskouluja, joilla on omat pääsykokeet on Suomessa vain vähän (Tirri & Kuusisto 2013, 85). Tirri ja Nokelainen (2006) esittävät, että lahjakkaat oppilaat voisivat suuntautua kiinnostuksensa mukaan esimerkiksi eri kielillä opetusta tarjoaviin kouluihin tai musiikkiluokalle. Perusopetuksen jälkeen oppilaiden on mahdollista suuntautua haluamalleen toisen asteen alalle. Koulun ohella Suomessa on tarjolla myös paljon vapaa-ajan toimintaa eri-ikäisille nuorille ja lapsille. Myös opetustoimintaa on tarjolla halukkaille vapaa-ajalla esimerkiksi erilaisia projekteja, intensiivikursseja ja kesäleirejä.

Snellmanin & Rädyn (1998) mukaan kouluissa vallitsee ankkuroitunut erotteleva psykometrinen älykkyyksäsitys, jonka tunnistaminen on etenkin opettajalle tärkeää. Tällaisen psykometrisen älykkyyksäsityksen mukaan äly on määrällinen ja pysyvä ominaisuus.

On siis tärkeää huomata, että koulussa on sosiaalisena tosiasiana jokapäiväisiä käytäntöjä, jotka toteuttavat psykometristä älykkyyskäsitystä ja jäsentävät koulun toimintaa. Tällaisia käytäntöjä ovat oppilasarvostelu, kokeet, todistukset ja opetuksen eriyttämiseen liittyvät ryhmittelyt. (Snellman & Rätty 1998, 82–83.)

2.4.2 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Opettajan tulee opetuksessaan noudattaa valtakunnallista opetussuunnitelmaa. Tätä tutkimusta laadittaessa viimeisin voimassa oleva opetussuunnitelma on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) ei varsinaisesti mainita lahjakkaita oppilaita. Opetussuunnitelmassa on kuitenkin useita kohtia, joiden voi tulkita koskevan lahjakkaita oppilaita ja heidän opetuksensa järjestämistä.

Tasa-arvo on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) arvopohjan tärkeä vaikuttaja. Tasa-arvolla viitataan tässä tapauksessa niin alueelliseen kuin yksilöiden väliseenkin tasa-arvoon. Perusopetuksen arvopohjan kuuluu POP:in mukaan myös erilaisien oppijoiden huomioiminen. (POP 2004, 14.)

Oppimissuunnitelmalla tarkoitetaan suunnitelmaa, joka on laadittu oppilaan opinto-ohjelman toteuttamiseksi (POP 2004, 22). Oppimissuunnitelman laatimisen voi tulkita koskevan myös lahjakkaita oppilaita, sillä oppimissuunnitelman avulla voidaan myös eriyttää opetusta sekä auttaa koulua ja opettajia turvaamaan oppilaalle parhaat edellytykset oppia ja edetä opinnoissaan. On huomioitava, että keskeinen asia oppimissuunnitelmaa laadittaessa on yhteistyö oppilaan, huoltajan, opettajien ja koulun muiden asiantuntijoiden välillä. Oppimissuunnitelma korvautuu henkilökohtaisella opetuksen järjestämistä koskevalla suunnitelmalla (HOJKS), mikäli oppilaalle jossain vaiheessa sellainen laaditaan. (POP 2004, 22-23.) Mikäli oppilaalle on laadittu HOJKS, jossa on päätetty että oppilas opiskelee yksilöllisen oppimäärän mukaan yhdessä tai useammassa aineessa, tulee tuolloin myös arvioida oppilasta HOJKS:n tavoitteisiin perustuen. Tällaisissa tapauksissa oppilaan osaamista ei arvioida suhteessa opetussuunnitelman perusteissa määriteltyihin hyvän osaamisen kuvauksiin perustuen. Mikäli oppilaalle on laadittu HOJKS, arvioinnin voi suorittaa kaikilla vuosiluokilla sanallisena. (POP 2004, 264-265.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2004) on tulkittavissa lahjakkaan oppilaan nopeuttamiseen kohdistuva ohjeistus: ”Jos opetussuunnitelmassa on päätetty, että oppilas voi edetä opiskelussaan vuosiluokkiin jaetun oppimäärän sijasta oman opinto-ohjelmansa mukaan, oppimissuunnitelmassa on mainittava opintokokonaisuudet, jotka sisältyvät oppilaan opinto-ohjelmaan, ja määriteltävä niiden suorittamisjärjestys ja aikataulu sekä mahdolliset erityistavoitteet.” (POP 2004, 22–23.) Tämän ohjeistuksen mukaan tulisi lahjakkaalle oppilaalle ennen varsinaista nopeuttamista laatia henkilökohtainen opinto-ohjelma. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksissa ja säädöksissä (2010) mainitaan, että oppilaan opetuksen nopeuttamista koskeviin päätöksiin on haettava hallintopäätöstä jokaisen yksittäisen oppilaan kohdalla erikseen. Mikäli tällainen hallintopäätös oppilaan opetuksen erityisjärjestelyissä, esimerkiksi tietyn aineen kohdalla tehdään, tulee oppilaalle laatia oppimissuunnitelma. Oppimissuunnitelmasta tulee ilmetä opintokokonaisuudet, jotka sisältyvät opinto-ohjelmaan, ja määriteltävä niiden suorittamisjärjestys, aikataulu sekä mahdolliset erityistoiveet. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010.)

Valtakunnallista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ollaan uudistamassa. Uusi 22.12.2014 hyväksytty perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 otetaan käyttöön 1.8.2016. Lahjakkaat oppilaat mainitaan uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2014, 37-39) vuosiluokkien 1-6 kohdalla kahdesti. Aiemmassa POP:ssa (2004) lahjakkaita oppilaita ei mainittu lainkaan. Ensiksi lahjakas oppilas mainitaan vuosiluokkiin sitoutumattoman opetuksen yhteydessä. Vuosiluokkiin sitoutumattomuus mainitaan opetusjärjestelyksi, jota voidaan hyödyntää lahjakkuutta tukevana järjestelyinä. Opetuksen järjestäjä voi määritellä järjestetäänkö opetus tai osa siitä vuosiluokittain etenevänä vai vuosiluokkiin sitomattomasti etenevänä. Toiseksi lahjakas oppilas mainitaan etäyhteyksiä hyödyntävän opetuksen yhteydessä. Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että etäyhteyksiä ja erilaisia opetusteknologioita hyödyntävillä opetusjärjestelyillä voidaan vastata oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin ja siten tarjota myös erityislahjakkuuden kehittymistä tukevaa opetusta. (POP 2014.)

2.4.3 Lahjakkaiden opetusta koskevat lait

Suomessa perustuslaki velvoittaa julkisen vallan turvaamaan jokaiselle yhtäläiset mahdollisuudet saada kykyjensä ja erityistarpeidensa mukaista opetusta (Perustuslaki 731/1999, 16§). Perustuslain voi siis katsoa velvoittavan koulutuksellisia tahoja järjestämään myös lahjakkaille oppilaille mahdollisuuden kehittää kykyjään ja osaamistaan. Samassa perustuslain sivistyksellisten oikeuksien kohdassa oikeutetaan jokainen maksuttomaan perusopetukseen (731/1999, 16§).

Suomen perusopetuslaki (Perusopetuslaki 628/1998) ei varsinaisesti mainitse säädöksissään lahjakkaita oppilaita, mutta osa säädöksistä, joissa kuvataan esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, ovat sovellettavissa lahjakkaita oppilaita koskevaan opetukseen ja opetuksen järjestämiseen.

Perusopetuslakiin on säädetty kohta, jonka mukaan opetuksen tavoitteena on turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella (Perusopetuslaki 628/1998, 2§). Lain myötä Suomessa siis tulisi olla melko yhdenmukaiset koululaitokset. Yhdenvertaisuuden voi tulkita koskevan oppilaiden tasapuolista huomioimista myös opetuksessa. Näin ollen tämän pykälän voi tulkita tarkoittavan myös lahjakkaiden tarpeiden huomioimista opetuksessa.

Perusopetuslaissa (628/1998, 18§) on mainittu myös opetuksen erityisjärjestelyistä: ”Oppilaan opiskelu voidaan järjestää osittain toisin kuin tässä laissa ja sen nojalla säädetään ja määrätään, jos oppilaalla katsotaan joltakin osin ennestään olevan perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot ja taidot.” Tämän lain kohdan voi tulkita mahdollistavan lahjakkaiden oppilaiden opetuksen erityisjärjestelyt. Esimerkiksi lahjakkaan oppilaan nopeuttaminen mahdollistuu lain nojalla, vaikka perusopetuksen oppimäärä lyhenisikin luokan yli hyppäämisen myötä vuodella tai parilla.

2.4.4 Julkinen keskustelu lahjakkaista oppilaista

Viime vuosikymmeninä keskustelu lahjakkaista oppilaista on jonkin verran vilkastunut suomalaisessa julkisessa keskustelussa. Laine (2010) tutki suomalaista julkista keskustelua lahjakkuudesta ja lahjakkaista lapsista. Hän tarkasteli, kuinka lahjakkuutta ja lahjakkaita

lapsia määritellään Helsingin sanomissa sekä Opettaja-lehdessä vuosina 1992-2007. Laineen tutkimuksen perusteella lahjakkuus määritellään suomalaisessa julkisessa keskustelussa melko monisyiseksi ja heterogeeniseksikin ilmiöksi. Kuitenkin eniten esiin nousseita teemoja olivat: Lahjakkuuden määrittely, oppiminen ja kehittyminen, älykkyys ja luovuus. Lahjakkuudesta puhuttiin aineistossa mm. Gardnerin moniälykkyysteorian mukaisten osa-alueiden kautta. (Laine 2010, 63-70.)

Lahjakkaista lapsista puhuttaessa Laineen (2010) aineistosta nousivat esiin lahjakaiden oppilaiden ongelmat koulussa, motivaatio ja sisu, tuen tarve, oppiminen ja taidot, ongelmat sosiaalisissa suhteissa, koulumenestys sekä luova älykkyys. Laineen tutkimusaineistosta nousi esiin myös muutamia huolestuttavia väärinkäsityksiä liittyen lahjakkuuteen ja lahjakkaisiin, kuten esimerkiksi ”lahjakkaat lapset pärjäävät omillaan” ja ”jokainen lapsi on lahjakas”. Sen sijaan aineistosta puuttui sellaisia aiheita, joista keskusteleminen olisi tarpeen Suomessa. Tällaisia aiheita ovat muun muassa lahjakkuuden eri alueiden tasapuolinen käsittely, lahjakkaat ja samalla tukea tarvitsevat oppilaat sekä heikoista ekonomisista taustoista tulevat lahjakkaat oppilaat. (Laine 2010, 67-76.)

3 TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimusongelma

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, mitä luokanopettajat ajattelevat lahjakkuudesta, lahjakkaista oppilaista sekä lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta. Tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä selvittämään, millainen lahjakas oppilas voi olla ja millaisin keinoin lahjakasta oppilasta tulisi opettaa. Tutkimuksessa kuvataan, millaisia luokanopettajien näkemyksiä lahjakkuudesta ja lahjakkuudesta koulukontekstissa haastatteluissa nousee esiin. Luokanopettajien näkemyksiä tutkimalla pyritään selvittämään, eroavatko käsitykset teoriaosuudessa esitellyistä lahjakkuutta koskevien tutkimusten tarjoamista malleista sekä ymmärtämään saatujen käsityksien perusteella opettajien ja koulujen toimia lahjakkaiden opetuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena on myös selvittää, mitä luokanopettajat ajattelevat laajemmin lahjakkuudesta suhteessa suomalaiseen koulujärjestelmään ja yhteiskuntaan. Luokanopettajien näkemyksien selvittämisellä pyritään myös herättämään keskustelua aiheesta sekä laajentamaan ja monipuolistamaan kasvatusalalla toimivien, vanhempien ja muiden asiasta kiinnostuneiden käsityksiä lahjakkuudesta ja lahjakkaista oppilaista.

Tutkimuskysymykset:

1. Mitä on lahjakkuus luokanopettajien arvioimana?
2. Millainen on lahjakas oppilas luokanopettajien arvioimana?
3. Millaisia menetelmiä luokanopettajat käyttävät lahjakkaiden oppilaiden opetuksessa?
4. Millaisena luokanopettajat näkevät lahjakkuuden aseman suomalaisessa koulujärjestelmässä?

Ensimmäinen tutkimuskysymys juontaa juurensa lukuisista lahjakkuutta koskevista teorioista, joista keskeisimpiä on esitelty tämän tutkimuksen teoreettisessa taustassa. En-

simmäisen tutkimuskysymyksen tarkoitus on selvittää luokanopettajien käsityksiä lahjakkuudesta. Tutkimuskysymyksen avulla selvitetään myös, esiintyykö luokanopettajien käsityksissä lahjakkuuden teorioista ilmeneviä piirteitä vai onko opettajilla täysin uniikki ja persoonallinen lähestymistapa lahjakkuuteen. Tämän tutkimuskysymyksen tarkoituksena on tarkastella lahjakkuutta yleisellä tasolla, ei koulussa esiintyvänä ilmiönä, ja selvittää millaisia seikkoja ja ilmiöitä nousee esiin luokanopettajien lahjakkuuskäsityksistä.

Toinen tutkimuskysymys selvittää, miten lahjakkuus voi ilmetä kouluympäristössä. Ensimmäinen tutkimuskysymyksen myötä määritelty lahjakkuus luo pohjaa tälle toiselle tutkimuskysymykselle. Lahjakkuuden määritelmä oppilaaseen ja koulukontekstiin liitettynä muodostaa tässä tutkimuksessa määritelmän lahjakas oppilas. Tämä tutkimuskysymys selvittää, millaisena luokanopettajat kokevat lahjakkaan oppilaan. Kokevatko luokanopettajat lahjakkuuden ja oppilaan lahjakkuuden erilaisiksi ilmiöiksi vai perustuvatko opettajien kuvaamat käsitykset lahjakkaista oppilaista heidän yleisempään käsitykseensä lahjakkuudesta.

Kolmas tutkimuskysymys selvittää, millaisia opetusmenetelmiä ja keinoja luokanopettajat käyttävät lahjakkaiden oppilaiden opetuksessa. Tarkoituksena on selvittää, miten luokanopettajat huomioivat lahjakkaita oppilaita opetuksessaan.

Neljäs ja viimeinen tutkimuskysymys koskee lahjakkuutta koulujärjestelmässä. Tutkimuskysymyksen avulla pyritään selvittämään, miten luokanopettajat näkevät lahjakkuuden suhteessa suomalaiseen koulujärjestelmään. Onko kyse kouluun olennaisesti kuuluvasta ilmiöstä ja millaisena he näkevät aiheen merkityksen suhteessa suomalaiseen kouluun? Tämän tutkimuskysymyksen avulla voidaan myös selvittää, millaisia lahjakkuuteen liittyviä seikkoja opettajat kouluinstituutiolta toivoisivat tulevaisuutta ajatellen.

Tutkimuskysymykset sisältävät kolme näkökulmaa lahjakkuuteen: käsitteellisen (lahjakkuus), ammatillisen (lahjakas oppilas ja lahjakkaan opettaminen) sekä yhteiskunnallisen (kouluorganisaatio). Käsitteellinen näkökulma sisältyy osaltaan jokaiseen tutkimuskysymykseen. Tutkimuskysymyksistä muodostuu neljä teemaa, jotka ovat: lahjakkuus, lahjakas oppilas, lahjakkaan oppilaan opettaminen sekä lahjakkaat oppilaat suomalaisessa koulujärjestelmässä. Pääpainot tutkimusongelmissa ovat lahjakas oppilas ja lahjakkaan oppilaan opettaminen. Teemat lahjakkuus ja lahjakas oppilas koulujärjestelmässä luovat pohjaa ja vertailtavuutta tutkimuskysymysten selvittämiseksi.

3.2 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimuksen kohteena ovat luokanopettajat ja heidän käsityksensä lahjakkuudesta ja lahjakkaista oppilaista. Tutkimuksessa haastateltiin viittä koulutuksesta valmistunutta työelämässä toimivaa luokanopettajaa. Haastateltavien opettajien valinnassa jouduttiin yhtenä valintakriteerinä käyttämään saavutettavuutta ja tavoitettavuutta.

Haastattelupyyntö (ks. Liite 2) lähetettiin sähköpostitse 73:lle keskisuomalaiselle luokanopettajalle. Haastattelupyyntö lähetettiin sellaisten koulujen luokanopettajille, mitkä sijaitsevat maantieteellisesti erään keskisuomalaisen kaupungin lähistöllä. Kuusi luokanopettajaa vastasi sähköpostitse lähetettyyn pyyntöön. Kuudesta vastanneesta luokanopettajasta myöntävästi pyyntöön vastanneita opettajia oli kolme. Koska sähköpostitiedusteluun vastasi vain hyvin harva luokanopettaja, yhdeksi valintakriteeriksi muodostui saavutettavuus. Kaksi muuta tutkittavaa luokanopettajaa valittiin sähköpostitiedustelujen ulkopuolelta, toinen Keski-Suomesta ja toinen Lapista. Nämä kaksi luokanopettajaa ovat muista yhteyksistä tutkijalle tutuksi tulleita sekä henkilökohtaisesti esitettyyn haastattelupyyntöön myöntävästi vastanneita luokanopettajia.

Haastattelussa kartoitettiin tutkittavien taustatietoja. Taustatiedoissa selvitettiin luokanopettajan ikää, koulutusta, opettajana työssäolovuosia, nykyisen koulun oppilasmäärää sekä tämänhetkisen luokan luokka-astetta. Luokanopettajien keski-ikä oli 45,8 vuotta ja ikäjakauma oli seuraava: 25-, 44-, 49-, 53- ja 58-vuotias. Työssäolovuosia luokanopettajilla oli kertynyt keskimäärin 21 vuotta, eli kyseessä on kokenut luokanopettajien joukko. Luokanopettajista naisia oli kolme ja miehiä kaksi. Kaikki luokanopettajat olivat suorittaneet kasvatustieteen maisterin tutkinnon luokanopettajakoulutuksessa. Luokanopettajan koulutuksen lisäksi yksi luokanopettajista oli tehnyt kasvatustieteen tohtorin tutkinnon ja yhdellä oli englannin aineenopettajan pätevyys. Luokanopettajien tämänhetkiset opetettavat luokka-asteet jakautuivat seuraavasti: kahdella opettajista oli tutkimushetkellä 1. luokka-aste, kahdella 2. luokka-aste ja yhdellä 5. luokka-aste. Lisäksi yksi 2. luokka-astetta opettava luokanopettaja opetti myös 6. luokka-asteelle englantia.

Haastatellut luokanopettajat ovat tulososiossa nimetty OPE-tunnuksella ja numeroitu kronologisesti sen mukaan, missä järjestyksessä opettajia haastateltiin.

3.3 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Koska tutkimusongelmat ovat käsityksiä ja kokemuksia tarkastelevia, haastattelu nähtiin tutkimusongelmien kannalta tarkoituksenmukaisena aineistonkeruumenetelmänä. Haastattelun idea on Tuomen & Sarajärven (2009, 72) mukaan yksinkertainen: kun haluamme tietää, mitä ihminen ajattelee on järkevää kysyä asiaa häneltä.

Haastattelun avulla voidaan saada vähän kartoitetulta alueelta laajasti monitahoista tietoa. Haastattelu valittiin aineistonkeruumenetelmäksi siksi, että jokainen haastateltava saisi mahdollisuuden tuoda esille omia näkemyksiään aiheesta mahdollisimman vapaasti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004; Hirsjärvi & Hurme 2000.) Mikäli tutkimuksessa halutaan ottaa huomioon tutkittavan aiheeseen ja haastattelutilanteeseen orientoitumisen vaikutus, ei kysymiseen perustuva menetelmä ole yksinään riittävä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71).

Teemahaastattelussa eli puolistrukturoidussa haastattelussa edetään tiettyjen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten kautta. Teemahaastattelun teemat voivat olla melko laajoja, mutta tarkoituksena on löytää merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja ongelman asettelu mukaisesti. Teemahaastattelujen yhdenmukaisuus vaihtelee, sillä on makukysymys kysytäänkö kysymykset samassa järjestyksessä ja käytetäänkö kaikkien tutkittavien kohdalla täysin samoja sanamuotoja. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71-77.)

Menetelmänä käytettiin teemahaastattelua, jossa haastattelun teema-alueet olivat jäsenneiltyinä, mutta kysymyksiä ei oltu määritelty tarkasti. Teemahaastattelussa käytettävät teemat muodostettiin teoreettisen taustan ja tutkimuskysymysten suuntaisesti (ks. Liite 1). Haastattelun teemat ovat: lahjakkuus, lahjakas oppilas, lahjakkaan oppilaan opettaminen sekä lahjakkaat oppilaat suomalaisessa koulujärjestelmässä. Tarkentavat kysymykset haastattelurunkoon muodostuivat pääosin tutkimusongelmia selventävistä kysymyksistä, jotka kohdennettiin haastattelurungossa opettajalle suuntautuviksi.

Ennen varsinaisten haastattelujen toteuttamista haastattelulomaketta testattiin koehaastattelussa. Koehaastattelun jälkeen haastattelulomaketta muokattiin ja täydennettiin hieman toimivammaksi koehaastattelusta saatujen kokemusten perusteella. Varsinaiset

haastattelut toteutettiin niin, että haastateltavat saivat kertoa käsityksistään ja kokemuksistaan mahdollisimman vapaasti. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina, jotta opettajien henkilökohtaiset näkemykset tulisivat esille mahdollisimman näkyvästi ja että tutkittava tuntisi olonsa turvalliseksi selvittäessään henkilökohtaisia näkemyksiään. (Hirsjärvi & Hurme 2000.) Haastattelut kestivät 30-45 minuuttia.

3.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineisto analysoitiin laadullisin keinoin. Analyysi toteutettiin osin aineistolähtöisenä ja osin teoriaohjaavana sisällönanalyysinä. Sisällönanalyysin pyrkimyksenä on koota tiivistetty ja yleistetty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103). Analyysin tarkoituksena oli löytää aineistosta tutkimustehtävän ohjaamana yleisimmin esiin nousseita teemoja sekä teoriaosuudessa käsiteltyjä teemoja. Teoriaosuudessa käsitellyt teemat olivat vahvasti havaittavissa aineistosta, sillä haastattelulomake oli jäsennetty teoriaosuuden pohjalta. Analyysi eteni pääosin Tuomen ja Sarajärven (2009) kuvaaman aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti. Aineistolähtöisessä analyysissä teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta, mutta tämän tutkimuksen analyysissä käsitteitä tuotiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaisesti myös ilmiöstä jo valmiiksi tiedettyinä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109-117.)

Analyysi aloitettiin litteroimalla nauhoitettu aineisto kirjalliseen muotoon. Aineisto litteroitiin sana sanalta ja litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 40 sivua. Aineistoon tutustuttiin ja sisältöön perehdyttiin lukemalla haastattelut useampaan kertaan läpi. Aineistosta oli havaittavissa teemoja ja ilmaisuja, joita moni tutkittava oli nostanut esiin. Jo tässä vaiheessa nousseita teemoja kirjattiin alustavasti ylös. Ilmaisulla tarkoitetaan tässä analyysin kuvauksessa aineistosta löydettyä, tiettyyn aiheeseen tai teemaan liitettävää, merkityssisällön muodostamaa lausetta. Osa teemoista oli suoraan yhdistettävissä teoriaosuudessa ilmenneisiin käsitteisiin ja aiheisiin ja osa oli helposti löydettävissä tutkimuskysymysten kautta. Teemoihin liittyviä ilmaisuja haastatteluista koodattiin värikoodein ja aineistosta tunnistetut teemat kirjattiin ylös. Värikoodatut ilmaisut kirjattiin kunkin ylöskirjatun teeman alle. Näin haastatteluista värikoodattuja ilmaisuja saatiin yhdistettyä muodostettujen

teemojen alle. Alaluokkia syntyi kun teemojen alle kerätyistä ilmaisuista etsittiin samankaltaisuuksia. Samankaltaisista ilmaisuista muodostetuista alaluokista koottiin uusia yläteemoja, joita olivat muun muassa ”esimerkkejä lahjakkaista oppilaista”, ”oman koulun käytäntöjä lahjakkaiden opettamiseen” sekä ”toiveita ja ehdotuksia lahjakkaiden oppilaiden opetukseen liittyen”. Osa teemoista säilyi siis teoriaosuudesta johdettuina, mutta analyysin tuloksena muodostui myös uusia teemoja ja kokonaisuuksia. Teoriaosuudesta johdettuihin teemoihin löytyi kattavasti ilmaisuja aineistosta.

Sisällönanalyysia jatkettiin kvantifioimalla osa aineistosta. Kvantifioinnilla tarkoitetaan aineistoista poimittujen ilmaisujen esiintyvyyden esittämistä numeerisessa muodossa (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 120). Aineistosta kvantifioitiin lahjakkuuden eri osa-alueiden esiintyvyys sekä luokanopettajien käyttämien keinojen esiintyvyys lahjakkaiden opetuksessa.

3.5 Tutkimuksen luotettavuus

Aineistonkeruumenetelmänä käytetyn haastattelun luotettavuutta tässäkin tutkimuksessa saattaa heikentää sosiaalisesti suotavien vastauksien ilmeneminen (Hirsjärvi ym. 2004, 195). Vaikka haastattelutilanne pyrittiin järjestämään niin, että tutkittavat saisivat kertoa mahdollisimmat vapaasti ja avoimesti näkemyksistään, voidaan vastauksien ajatella olevan osin sosiaalisen paineen alla muodostettuja.

Vaikka haastattelulla pyrittiin selvittämään luokanopettajien käsityksiä ja näkemyksiä, siinä selvitettiin kuitenkin myös luokanopettajien toimintatapoja. Haastattelun keinoin toimintatavoista saatiin kuitenkin selville vain se, miten luokanopettaja itse ajattelee toimivansa lahjakasta tai lahjakkaita opettaessaan. Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä ei näin välttämättä tarjoa todellista kuvaa toimintatavoista lahjakkaiden oppilaiden opetuksessa. Validimpi keino toimintatapojen selvittämiseen ja mittaukseen olisi luokanopettajan työn tutkiminen kentällä. Tällöin tulokset sisältäisivät ne asiat, mitä luokanopettaja todellisuudessa tekee, eikä niitä, mitä luokanopettaja ajattelee tekevänsä. Haastatteluaineiston luotettavuutta lisää kuitenkin nauhoitetun aineiston tarkka litterointi.

Tutkimusjoukko koostui hyvin heterogeenisestä luokanopettajien tutkimusjoukosta, mutta sen ei kuitenkaan voida ajatella edustavan täydellisesti koko luokanopettajien joukkoa. Tutkimuksen luotettavuuteen ja tutkimusjoukon edustavuuteen vaikuttaa myös se, ketkä luokanopettajista suostuivat tutkittaviksi. Voidaan ajatella, että ne luokanopettajat, jotka suostuivat haastateltaviksi, ovat lähtökohtaisesti aiheesta kiinnostuneita ja tietoisia.

3.6 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimus toteutettiin tutkimuseettisten sääntöjen mukaisesti. Aineiston keruun eri vaiheissa toimittiin eettisesti hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Tutkittavia lähestyttiin ja tiedotettiin tutkimukseen liittyvistä tiedoista asianmukaisesti sekä kohteliaasti. Myös tutkittavien luokanopettajien koulujen rehtoreilta kysyttiin tutkimuslupa. Ennen haastattelutilannetta tutkittaville kerrottiin vain lyhyesti tutkimuksen aihe. Tutkittavien vähäisellä aiheesta informoimisella pyrittiin siihen, ettei tutkittava perehtyisi aiheeseen kirjallisuudesta tai internetistä, vaan kertoisi luonnollisesti omista henkilökohtaisista näkemyksistään ja kokemuksistaan. Haastattelutilanteessa tutkittavia luokanopettajia muistutettiin siitä, että tiedot ovat luottamuksellisia, eikä niitä luovuteta muille ulkopuolisille tahoille.

Aineistoa analysoidessa tutkija voi tulkita tutkittavien sanomisia väärin. Tämän tutkimuksen tutkimusaineistosta tehdyt tulkinnat ovat väistämättä subjektiivisia, mutta aineistoa analysoidessa pyrittiin välittömään ja huolelliseen tarkasteluun sekä tulkintaan. Tuloksista raportoidessa kiinnitettiin erityistä huomiota huolellisuuteen ja selkeyteen. Tutkimustulokset julkaistiin tieteelliseen tutkimukseen kuuluen avoimesti ja rehellisesti. Anonymiteetin säilyttämiseksi tutkimuksessa ei mainittu koulujen tai henkilöiden nimiä eikä sellaisia tietoja, jotka voitaisiin yhdistää suoraan tutkittaviin. Myöskään litteroidussa aineistossa ei ole tutkittavien nimitietoja, jotta tuloksissa ei esiintyisi tutkittavan henkilöllisyyteen liitettäviä tietoja.

4 TULOKSET

4.1 Luokanopettajien käsityksiä lahjakkuudesta

Haastatteluista ilmeni erilaisia lahjakkuuden määritelmiä luokanopettajien omin sanoin kertomana. Vaikka määritelmät olivat erilaisia, oli niissä kuitenkin yhteisiä piirteitä ja samankaltaisia kuvauksia. Koska tavoitteena oli selvittää nimenomaan luokanopettajien henkilökohtaisia käsityksiä lahjakkuudesta, haastattelussa rohkaistiin luokanopettajia kertomaan omin sanoin, miten he lahjakkuuden omassa mielessään käsittävät. Luokanopettajia pyydettiin määrittelemään lahjakkuutta yleisellä tasolla, ei erityisesti koulukontekstissa. Osa vastaajista kuitenkin pohti lahjakkuutta ensisijaisesti koulun ja opettajan näkökulmista käsin.

Lahjakkuutta määriteltiin yleisesti ottaen melko lyhyesti muutamilla lauseilla. Kolme viidestä luokanopettajasta ilmaisi lahjakkuuden määritelmän haastavaksi tehtäväksi. Luokanopettajat perustelivat käsitteen lahjakkuus hankaluutta muun muassa sen monitasoisuudella sekä kulttuurisidonnaisuudella. Kaksi luokanopettajista määritteli lahjakkuuden keskimääräistä paremmaksi sekä erityiseksi osaamiseksi, joka voi ilmetä jollain tietyllä tai useammalla osa-alueella. Kahden luokanopettajan mukaan lahjakkuudesta puhuttaessa voi olla kyseessä myös jokin yksittäinen taito, jonka yksilö omaa.

Sitä, että osaa jossakin asiassa keskimäärästä paremmin – selkeesti paremmin. (OPE 2)

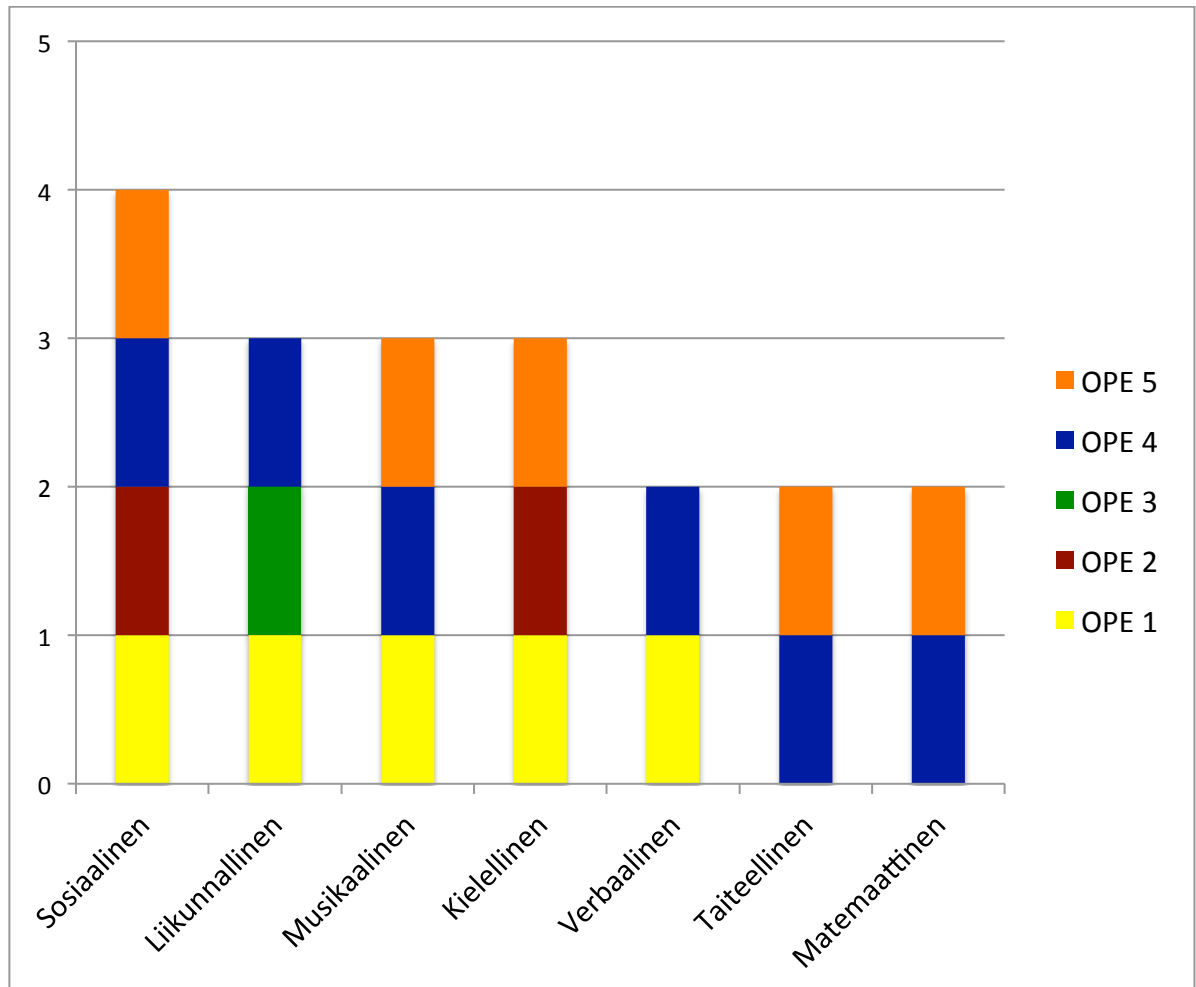
No ekana varmaan tulee mieleen, että se on sellasta... Niinku jotain erityistä osaamista jollaki... Ainaki miten ite sen mieltää niin on siinä semmosta jotain – niinku poikkeavaa. (OPE 5)

Ei sen tarvii olla pelkästään akateemista, et se voi olla joku taito tai sosiaalisuus tai muuta. (OPE 2)

Osa-alueita, joissa lahjakkuutta voi ilmetä, mainittiin yhteensä seitsemän kappaletta opettajien lahjakkuuden määritelmissä. Lahjakkuuden osa-alueet sosiaalinen, liikunnallinen, musikaalinen, kielellinen, verbaalinen, taiteellinen ja matemaattinen sekä niiden esiin-

tyvyys luokanopettajien ilmaisuissa on kuvattu taulukossa 1. Sosiaalinen lahjakkuus tuli ilmi lähes jokaisessa luokanopettajan lahjakkuuden määritelmässä.

TAULUKKO 1 Luokanopettajien mainitsemat lahjakkuuden osa-alueet



Lahjakkuuden eri osa-alueiden mainittiin myös nivoutuvan osittain kokonaisuudeksi, mutta suurin osa vastaajista mainitsi kuitenkin vain erillisiä osa-alueita määritelmässään.

Varmaan osa niinku nivoutuu yhteen ja sitten niinku ne näkyy eri tavalla. Jossain mielessä ne menee vähän erillisesti, mut sitte tottakai ihminenhän on kokonaisuus. (OPE 1)

Voihan se olla niinku tietenki monipuolista lahjakkuutta useammalla osa-alueella. Mutta voi se lahjakkuus olla vaikka, niinku että, tosi spesifiä. Niinku vaikka joku musiikki, että on niinku musiikillisesti lahjakas. (OPE 5)

Yhden luokanopettajan määrittelyssä painottui myös vaatimus vertailupohjalle, joka tulee hänen mukaansa asettaa lahjakkuutta määriteltäessä ja siitä puhuttaessa. Saman vastaajan mukaan lahjakkuus voidaan määritellä myös nopeana oppimisena.

Täytyy olla joku semmonen itellä niinku vertailupohja johonki. En mä voi jonku jostaki taidosta, mitä mä en ite ymmärrä, niin en mä osaa ajatella onk se lahjakkuus vai ei ku en mä ite siitä ymmärrä mitään. Täytyyhän mulla joku pohja... Verrata sitä johonki niinku... (OPE 3)

No on se nyt jonkulaista taipumusta jonku asia, sanotaan varmaan että, nopeeseen tai semmoseen niinku... Aika nopeeseen oppimiseen. Nii se oppiminen sitten että se, se on varmaan nopeempaa. (OPE 3)

Yhden opettajan vastauksessa ilmeni maininta, jonka mukaan kaikilla ihmisillä on jonkinlaista lahjakkuutta. Muut haastateltavat eivät maininneet mitään lahjakkuuden yleisyydestä tai harvinaisuudesta.

Mutta, että kyllä mä nään sen sitte et kaikilla on sitä [lahjakkuutta]. (OPE 1)

Luokanopettajien määritelmät lahjakkuudesta olivat ytimekkäitä, mutta laajoja. Luokanopettajat määrittelivät lahjakkuutta osaamisena erilaisten osa-alueiden kautta, joissa lahjakkuutta voi ilmetä.

4.2 Luokanopettajien käsityksiä lahjakkaista oppilaista

Luokanopettajia pyydettiin myös määrittelemään, millainen lahjakas oppilas heidän näkemyksensä mukaan on. Lahjakkaan oppilaan määrittelemisen oli luokanopettajien kertomana monisanaisempaa ja runsaampaa kuin lahjakkuuden käsitteellisempi määrittely. Kukaan vastaajista ei ilmaissut kokevansa lahjakkaan oppilaan määrittelemistä vaikeaksi. Lahjakkaan oppilaan määrittelemisen muodostui luokanopettajien vastauksissa pitkälti kerrontana siitä, kuinka opettajana voi tunnistaa lahjakkaan oppilaan muusta oppilasaineksesta ryhmässä.

Neljä opettajaa mainitsi lahjakkaan oppilaan olevan sellainen, jonka osaaminen ja pärjääminen näkyy koulutyössä ja koulun oppiaineiden kautta sujuvana sekä nopeana työ-

kentelynä ja hyvinä suorituksina. Luokanopettajien määritelmissä lahjakkaista oppilaista olivat vahvasti läsnä teoreettisissa lahjakkuuden määritelmissä esiin tulleet lahjakkuuden osa-alueet (esim. matemaattinen, kielellinen, sosiaalinen...). Usean luokanopettajan mukaan myös kiinnostuneisuus ja harrastuneisuus jollain alueella liittyy vahvasti lahjakkaan oppilaan piirteisiin.

No taas tietenkin vähän riippuu oppiaineesta, mutta kyllä aina monesti lahjakkaat, tai ne mitä oon ite hoksannu, niin se... Niillä se työskentely sujuu tosi hyvin. (OPE 5)

No joku on lahjakas matikassa ja joku äikässä ja joku enkussa ja kielissä. Ja joku liikunnassa ja joku musiikissa ja, että... Et joku on suvereeni siinä omassa hommassaan. Että, se on kiinnostunu siitä aiheesta. (OPE 2)

Seki varmaan niinku koulumaailmassa just näyttäytyy sillai... Sillai niinku jonkun aineen osalta. Et mulla oli joitaki oppilaita vielä sitten ollu, jotka on kauheesti kiinnostunu jostain tietystä asiasta ja siitä haluaa tietää. Ja... Ja kun he on siitä kiinnostuneita, niin hei ei oo sit välttämättä muusta kiinnostuneita sitte. (OPE 4)

Yksi luokanopettaja määritteli lahjakasta oppilasta eri tavoin kuin muut. Tämän määritelmän mukaan lahjakas oppilas voi olla kuka tahansa tavallinen oppilas, joka tekee jonkin asian luontevasti.

No jokainen on varmaan lahjakas jossakin. Sehän voi olla lahjakas olemaan aina ystävällinen. Sekin vaatii... Joillekin se vaatii työntekeä. Et en mä osaa sanoa. Kuka vaan – tavallinen oppilas. (OPE 3)

Että näin meistä suurin osa tekee ja joku tekee sen jotenkin luontasesti. Jos nyt sitä... Jos se lahjakkuus ois sitä, että tekee sen jotenki luontevasti. Niinku jo hyvin. Olkoon se ihan mitä vaan. (OPE 3)

Lahjakkuus ei ole kuitenkaan aina näkyvää ja itsestään selvää, vaan se voi näyttäytyä eri tavoilla koulussa eri ihmisille. Oppilaan lahjakkuus saattaa näkyä myös koulutyöhön sopeutumattomuutena tai jonkinlaisena häiritsemisenä.

Oon huomannu, et just näitä, et jotka ei meinaa sopeutua edes siihen niinku koulurytmiin, niin niillä on mennä tosi hyvin. Et ne on niinku osoittautunukki, et hei, että... Tai myöhemmin kuullu et niillä on mennä tosi hyvin. Et niillä on semmonen kapinointiki. (OPE 1)

Eilen vai toissapäivänä mun luokan tämmöstä, niinku fiksuinta likkaa tuolla sanottiin, että on niinku epäkohtelias ja itsekäs ja... Ja tota... Koska niinku, no sillä on hirvee draivi siihen, että hän haluaa tästä jutusta oppia. Niin tota se, et jotkut kokee sen sitte, että ”tosi itsekäs” ja ”hirvee, häiritsee kauheesti” ja näin. (OPE 2)

Vaikka lahjakkuuden mainittiin olevan joskus vaikeasti oppilaasta tunnistettavissa, mainittiin, että myös muut oppilaat usein huomaavat ja tunnistavat lahjakkaan oppilaan.

Että sitten nää toiset oppilaat huomaa, että ”nojoo, sillä on tommonen lahjakkuus”. Et kaikki niinku melkeen, et ”kysytään siltä”, ”kysytään tältä oppilaalta”, ”opekaan ei tienny, kysytään siltä, se yleensä tietää”. (OPE 1)

He [lahjakkaat kirjoittajat] on ruvennu sitä kirjottamaan ja työstämään ja työ on sujunu kauheen hyvin. Lopputulos on sitte ollu semmonen, et sit ku niitä on luettu niin... Niin lapset on kaikki aina ollu vähän et ”vau, onpa hienoja”. (OPE 4)

Ehkä sitte se työskentely ja lopputulos ja jotenki se... Siihen oppiaineeseenki suhtautumien oli molemmilla semmosta, just semmosta ehkä niinku siihen lahjakkuuteen viittaavaa. Tai ainaki ite näkisin näin. Ja kyllä muut... Muutki oppilaat huomaa. Moni niinku huomaa sen, että ne on sillee ”joo”, että ”ku se on tosi hyvä siinä”, että ”aivan ihania”, ”aina tulee niin ihania”. (OPE 5)

Muita lahjakkaaseen oppilaaseen yhdistettyjä piirteitä ja ominaisuuksia ovat luokanopettajien mukaan: ongelmanratkaisukyky, looginen kyky yhdistellä, itsevarmuus, rikas mielikuvitus ja luovuus.

Luokanopettajia pyydettiin haastattelussa antamaan esimerkkejä lahjakkaista oppilaista, joita he ovat itse työssään kohdanneet. Esimerkkejä lahjakkaista, joista oli selkeästi tunnistettavissa tietty persoona tai henkilö, kuvattiin yhteensä yhdeksän kappaletta. Osa kuvauksista oli tarkkoja henkilökuvauksia ja osa suurpiirteisempiä kuvauksia. Kuvauksista kolme mainittiin ilmenevän taito- ja taideaineissa, kaksi liitettiin niin sanottuun akateemiseen ja yleistiedolliseen lahjakkuuteen, kaksi sosiaaliseen lahjakkuuteen, kolme kielelliseen lahjakkuuteen ja yksi kykyyn ymmärtää itseään eli intrapsyykkiseen lahjakkuuteen.

Kolme luokanopettajien esimerkkiä lahjakkaasta oppilaasta liittyi taito – ja taideaineissa ilmenevään lahjakkuuteen. Esimerkkien lahjakkuudet olivat ilmenneet kuvaamataidon tunneilla sekä käsityöntunneilla. Näissä esimerkeissä kyseessä olevien oppilaiden työskentely kuvattiin itsenäiseksi ja itseohjautuvaksi. Oppilaiden tuottaminen kuvattiin rikkaaksi ja luovaksi. Luokanopettajat myös mainitsivat, että tällaisilla oppilailla on työhön

alettaessa selkeä kuva mielessään siitä, mitä he aikovat tuottaa. Myös erilaisten töiden valmistamisessa ja niiden soveltamisessa lahjakkaiden oppilaiden mainittiin erottuvat selkeästi muusta joukosta.

Muistan mulla oli kerran yks kuudesluokkalainen tyttö, joka oli käsitöissä, käsitöissä tosi hyvä. Ja mitähän me tehtiin – housuja, housuja sitten muiden kans, semmosia yksinkertasia pussihousuja. Niin sehän toi mulle sem-..., semmosen yhden muotilehden ja kysy, että, että ope saaks hän tehdä tämmösen puvun. Mä katoin sitä mä sanoin: ”Että jos sää osaat, että jos sää luulet että sää osaat. Ja mä en paljo sua pysty auttamaan”. ”Joo”, ja hän teki, teki sen. Hän oli siinä niin lahjakas, että hän pysty siellä tekemään. Omalla taitotasollaan teki. Ja mää tietenki aina välillä kävin kattomassa, että miten menee. Siitä tuli hieno, hieno mekko minkä hän teki. (OPE 4)

Kaksi esimerkkiä lahjakkaasta oppilaasta kuvattiin akateemisesti ja yleistiedollisesti lahjakkaiksi. Toinen esimerkin oppilas kuvattiin myös sosiaalisesti ja verbaalisesti lahjakkaaksi. Näillä kahdella esimerkkioppilaalla oli yhteistä myös rajoittuneisuus jollain tietyllä osa alueella. Toinen oppilaista oli näkövammaisen ja toinen cp-vammaisen. Toinen luokanopettajista arveli näkövammaisen oppilaan lahjakkuuden kehittyneen sitä kautta, että rajoittuneisuuden vuoksi työnteko, oppiminen sekä vaivannäkö olisivat kanavoituneet tietyille alueelle. Tällä kyseisellä oppilaalla energia oli keskittynyt lukemiseen. Luokanopettaja arveli, että runsas lukeminen oli kehittänyt kyseisen oppilaan akateemista lahjakkuutta. Toisen luokanopettajan kuvaama liikunnallisesti rajoittunut oppilas on verbaalisesti, sosiaalisesti ja intrapsykkisesti lahjakas oppilas.

No tietysti nyt nää, joita oon viis vuotta tässä kohta vetäny. Niin sieltä jos nyt kattoo niin siellä on esimerkiks, tota noin niin... Erittäin, niinkö verbaalisesti lahjakas oppilas, joka on niinku liikunnallisesti rajoittunut. On cp-vamma, ihan diagnosoitu. Mut hänellä niinku siis lanttu leikkaa niin sanotusti. Ja on tällasta niinku yleistietoa hirveen monesta asiasta. Että sitten nää toiset oppilaat huomaa, että ”nojoo sillä on tommonen lahjakkuus”. Tosi, et kaikki niinku melkeen kysytään siltä. Et hänellä on niinku hyvin arvostettu asema meän luokassa. Kun hänellä on semmosta myöskin, et kuitenkin sellasta niinku, kykyä niitä turhautumia... Niitä, hän ei niinku pura niitä muihin, vaan hän on niinku sillai mikä tahansa... Menee niinku itseensä sisälle. Semmostaki lahjakkuutta. Et tavallaan käy niitä tunteita läpi. (OPE 1)

Kaksi luokanopettajien esimerkeistä edustivat kielellisesti lahjakkaita oppilaita. Toinen oppilaista kuvattiin nopeaksi omaksumaan uusia kieliä. Vaikka oppilas ei ollut osannut kouluun tullessaan lukea, hän oli hyvin nopeasti omaksunut englannin kielen ja

sillä kommunikoinnin. Luokanopettaja mainitsi, että kyseisen oppilaan kotona ei puhuttu lainkaan englantia. Toinen kielellinen lahjakkuus oli ilmennyt luokanopettajalle kirjoituksiin ja kirjoittamisprosessin kautta.

No mulla on ollu pari tämmöstä lahjakasta kirjottajaa, jotka... Joitten... Jotka sitten siis semmosissa tilanteissa kun he, kun kirjojetaan tarinoita. Niin se, se tarinan alkuun lähteminen on esimerkiksi aika helppoo. Et sit kun on yhdessä ensin vähän pohdittu tässä. Niin jotenki se selvästi, he on niinku heti napannu, et joku idea tullu ja sitten he on... He on tuvennu sitä kirjottamaan ja työstämään ja työ on sujunu kauheen hyvin. Lopputulos on sitte ollu semmonen, et sit ku niitä on luettu niin... Niin lapset on kaikki aina ollu vähän et ”vau, onpa hienoja”. (OPE 4)

Kaksi esimerkkiä lahjakkaasta oppilaasta kuvattiin sosiaalisesti lahjakkaiksi. Luokanopettaja kuvasi toisen sosiaalisesti lahjakkaan oppilaan omaavan ”hyvän ihmisen lahjan”. Hänen mukaansa kyseinen oppilas toimi erinomaisesti muiden oppilaiden parissa. Luokanopettaja mainitsi myös, että viiden opetusvuoden aikana, joina hän opetti kyseistä oppilasta, ei oppilaan käytöksessä suhteessa muihin ihmisiin ollut koskaan huomautettavaa. Toinen sosiaalisesti lahjakas oppilas oli luokanopettajan kuvailemana synnynnäinen johtaja.

Mulla oli kerran yks luokka kuus vuotta, niin topulla näin yhestä pojasta, että tää on niinku tämmönen synnynnäinen johtaja. Että mä annoin sille sitä semmosta niinku valtaa, et se oli viis vuotta järjestäjä... Niinku sanoin sitä järjestäjäksi ku se oli niinku, et sillä oli niinku järjestäjän velvollisuudet. Ja sit se pisti ne toiset tekeen niitä juttuja. Et se oli niinku tosi fiksu kaveri. Että niinku, jos löydät ja pystyt käyttään sitä niinku hyödyks, niin toiset totteli sitä koska se oli niinku järjestäjä. Ei ne ihmetelly sitä. En mä tiiä oliko se lahjakas, mut se oli taitava siinä. Että miten sen sitten että... Mut se oli sen niinku se semmonen sosiaalinen oveluus. Oli se aika taktikkoki. Se pärjäs niinku, et se oli paitsi, paitsi sosiaalisesti lahjakas, niin se oli hirveen taitava muissaki. (OPE 2)

Tämän oppilaan piirteisiin kuuluivat erinomaiset organisointikyvyt sekä sosiaalinen oveluus. Luokanopettajan mukaan kyseisen oppilaan sosiaalisista lahjakkuutta pystyi käyttämään hyväksi organisoinnissa sekä luokkatyöskentelyssä.

4.3 Luokanopettajien ajatuksia lahjakkaiden opetuksessa käytettävistä menetelmistä

Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että lahjakkaita oppilaita tulisi huomioida opetuksessa. Luokanopettajien kerronta lahjakkaiden oppilaiden opetuksessa käytetyistä menetelmistä eteni omien kokemusten kautta. Luokanopettajat kertoivat menetelmiä kuvailemalla, kuinka he itse ovat huomioineet lahjakkaita oppilaita opetuksessa. Neljä viidestä perusteli tarvetta opetuksessa huomioimiselle tasa-arvon näkökulmasta. Haastateltavien yleinen näkökulma näkyi olevan, että kaikkia oppilaita tarvitsee huomioida opetuksessa, mutta usein opettajan aika sekä resurssit kuluvat erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden parissa.

Kyllä pitäs [huomioida] niinku just sen oppijan ittensä takia. Että niinku erityisopetuksen statustahan niille ei välttämättä saaha. Mutta tavallaan... Tavallaan erilaisia oppijoitahan ne on ku tää massa. Että niinku, jos me halutaan kaikille... Kaikille niinku, että jokainen oppis omalla tasollaan niin kyllä pitäs huomioia. (OPE 2)

No pitäs tietenki huomioida. Se, että miten helppoa se on, niin se on ehkä sitte toinen juttu. Ku monesti se menee silleen niinku, että otetaan ne heikommat ehkä enemmän, että ne pysyy vaan niinku mukana. Ja sitten se... Ehkä se lahjakkuuden huomioiminen saattaa jäädä. Mutta se pitäs kyllä olla. Pitäs ottaa huomioon. (OPE 5)

No ehkä mä sanosin että... Et jos mulla on luokassa kaksykut oppilasta, niin kyllä mun pitää kaikki huomioida. Oli ne sitten lahjakkaita tai ei lahjakkaita. (OPE 1)

No... No, ihan yhtä erityisemmin kuin ketä tahansa muutakin. (OPE 3)

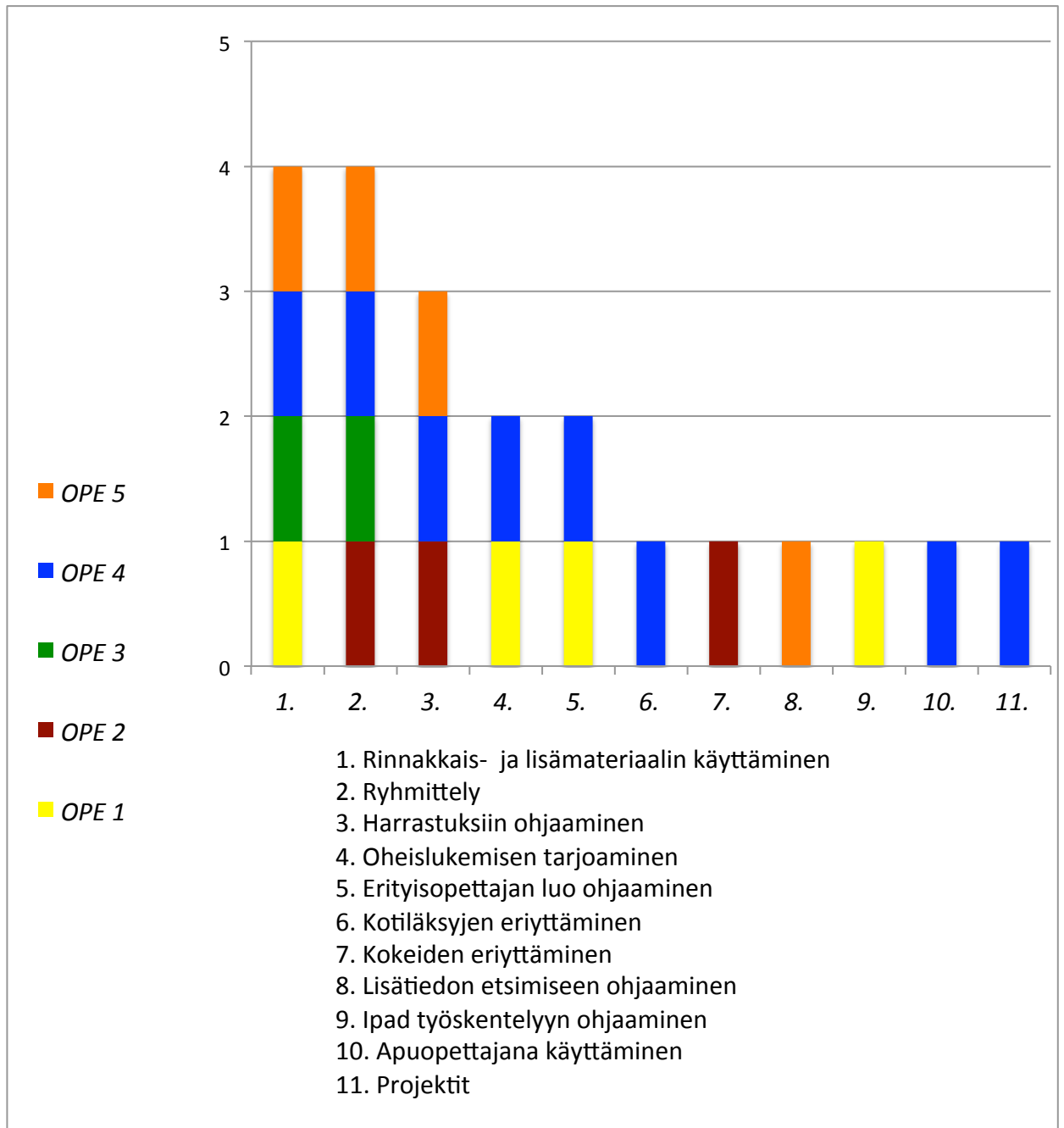
No kyllä, siis kyllä minun mielestä ehkä pitäs pystyä huomioimaan ja... Ja niinku yritänkin huomioida. Tai nyt tietenki just tätä et ois ylöspäin eriyttävää materiaalia esimerkiksi. Mutta taas niinku, jos mä nyt aattelen tätä ekaa luokkaa niin, niin valitettavasti se opettajan aika menee, menee niitten heikkojen kanssa ja he niinku saa siitä, sitä opettajan apua ja... Ja tota, tukee. Et ihan yhtäläillä nää lahjakkaat oppilaat mun mielestä tarvis sitä opettajaa siinä. (OPE 4)

Kaksi luokanopettajista ilmaisi kokevansa lahjakkaiden opetuksen eriyttämisen vaikeaksi. Luokanopettajista kaksi käytti lahjakkaan oppilaan opetuksesta käsitettä *eriyttäminen*, mutta yksikään luokanopettaja ei käyttänyt haastattelussa käsitettä *opetuksen yksilöllistäminen*. Yksi vastanneista luokanopettajista ilmaisi myös mielipiteensä lahjakkaiden

oppilaiden erityisen huomioimisen puolesta. Kyseisen luokanopettajan mukaan lahjakkaat oppilaat ovat erilaisia oppijoita. Luokanopettajat ilmaisivat kokevansa lahjakkaiden opettamisen luovuutta ja uskallusta vaativaksi sekä sellaiseksi, mitä työ ja kokemus opettaa.

Luokanopettajilta kysyttiin, millaisia keinoja he käyttävät tai voivat käyttää lahjakkaiden opetuksessa. Keinoiksi, joita opettaja voi käyttää lahjakkaan oppilaan opetuksessa mainittiin seuraavat: rinnakkais- ja lisämateriaalit, ryhmittely, harrastuksiin ohjaaminen, oheislukeminen, erityisopettajan luo ohjaaminen, kotiläksyjen eriyttäminen, kokeiden eriyttäminen, tiedon etsiminen, iPadin käyttäminen, apuopettajana käyttäminen sekä projektit. Rinnakkais- ja lisämateriaalin tarjoamisella luokanopettajat tarkoittivat lisätehtävien tarjoamista esimerkiksi rinnakkaisesen oppikirjasarjan tehtävistä. Ryhmittelyä luokanopettajat olivat käyttäneet jakamalla eritasoisia oppilaita ryhmiin ja tarjoamalla ryhmille eritasoisia tehtäviä. Osa luokanopettajista kertoi käyttäneensä ryhmittelyä myös yhdessä saman luokkatason opettajien kanssa. Tällöin yksi opettaja opettaa samantasoista, mutta myös muiden luokkien oppilaista koostuvaa ryhmää. Harrastuksiin ohjaamista luokanopettaja kertoivat käyttäneensä ohjatessaan oppilaita koulun kerhoihin tai muuhun vapaa-ajan toimintaan. Luokanopettajat mainitsivat myös erityisopettajan luo ohjaamisen yhdeksi lahjakkaan oppilaan eriyttämiskeinoksi. Heidän mukaansa toisinaan on tarkoituksenmukaisempaa ohjata lahjakas tai lahjakkaita erityisopettajan luo, jolloin luokanopettajalle saattaa jäisi opetukseen homogeenisempi ryhmä. Opettajat mainitsivat keinoksi myös kotiläksyjen ja kokeiden eriyttämisen. Kotiläksyjen eriyttämisellä tarkoitetaan erilaisten tai eritasoisten kotitehtävien tarjoamista erilaisille oppijoille. Yksi luokanopettaja mainitsi myös eriyttäneensä kokeita, tekemällä eritasoisia tehtäviä sisältäviä kokeita. Eräs luokanopettaja kertoi ohjanneensa lahjakkaan oppilaan etsimään lisää tietoa esimerkiksi kirjallisuudesta tai internetistä. iPadin käyttämisellä eräs luokanopettaja tarkoitti lahjakkaalle oppilaalle lisätehtävien tarjoamista opetusteknologian parissa. Apuopettajana käyttämisellä puolestaan tarkoitettiin tilannetta, jossa lahjakas oppilas voisi, opittavat asiat opiskeltuaan, auttaa muita oppilaita ja hyödyntää siten omaa osaamistaan. Projekteilla viitattiin itsenäisiin laajempiin tehtäviin, joihin lahjakasta voitaisiin ohjata muiden oppimistehtävien lisäksi. Taulukossa 2 on esitelty opetuskeinot ja niiden esiintyvyys luokanopettajien kertomana.

TAULUKKO 2 Luokanopettajien mainitsemia keinoja lahjakkaan oppilaan opetukseen



Eräs luokanopettaja mainitsi pohtineensa eräiden oppilaiden kohdalla myös opetuksen nopeuttamista tietyssä oppiaineessa ja oppilaan siirtämistä ylemmälle luokka-asteelle. Nopeuttamisen esteeksi ja haasteeksi muodostuivat kuitenkin ratkaisun sosiaaliset haasteet, esimerkiksi ikäerot, henkinen ja sosiaalinen kehitys sekä sosiaalisen luokkaympäristön vaihtuminen.

Jos sieltä puuttuu se semmonen taito, että, et sen takiaki se että justiin, että jos niitä vaihto isompien ryhmään, niin ne oli siellä vähän, että viikkiluokkalaiset katto kolmosluokkalaisia, että mitä toi pikkunen täällä tekee. Se pikkunen oli niinkö paljo parempi laskeen ku ykskään niistä. Että ne tarvii sit helposti sen oman ikäsen siihen tai sit ku on mietitty jonku kohalla, et vaihtasko toiselle luokalle, tai niinku ylemmälle luokalle, sit päädytään siihen kuitenkin, et ollaan nyt tässä. Että nää on nää pienten jutut tärkeitä tässä. Helposti se luokalta siirtyminenki ois sitte niinku huono, huono sen sosiaalisen puolen takia. (OPE 2)

Luokanopettajat mainitsivat seikkoja, jotka vaikuttavat siihen huomioidaanko lahjakasta opetuksessa ja miten. Kaikki opettajat mainitsivat opettajan persoonallisuuden ja henkilökohtaisten näkemysten vaikuttavan lahjakkaan oppilaan huomioimiseen. Myös koulun resurssit ja ryhmän koko nähtiin keskeisenä vaikuttajana lahjakkaan huomioimisessa. Muita lahjakkaiden huomioimiseen vaikuttavia tekijöitä mainittiin olevan oppilaantuntemus sekä opettajan kokemus, uskallus ja luovuus.

No on aika paljon kiinni opettajasta, että miten se sen huomaa, ottaa huomioon, tukee sitä siinä ja antaa palautetta. (OPE 5)

Kun lahjakas oppilas otetaan huomioon opetuksessa, koettiin sen olevan monella tapaa hyödyllistä oppilaalle, esimerkiksi koulumotivaation ja -innon säilymisen, tiedon ja taidon mielekkään käyttämisen, onnellisemmän elämän elämisen sekä myös muun opetusryhmän kannalta. Lahjakkaan oppilaan huomioimisen haittapuoliksi mainittiin puolestaan kilpailuasetelman mahdollinen muodostuminen ja kateus. Mikäli lahjakasta oppilasta ei huomioida opetuksessa tarpeen mukaisella tavalla, mainittiin siitä mahdollisesti koituvan oppilaalle koulukielteisyyttä ja tylsistymistä. Mainittiin myös, että mikäli lahjakkuutta ei huomioida opetuksessa, oppilaan potentiaali jää käyttämättä. Kolmen luokanopettajan mukaan on mahdollista, että lahjakas oppilas pystyy myös itse kehittämään lahjakkuuttaan oikeaan suuntaan ja löytämään mahdollisuuksia koulun ulkopuolelta, vaikka opettaja ei häntä opetuksessaan huomioisikaan.

Toisaalta kyllä mä uskon että lapset, jotka on oikeen lahjakkaita, niin kyllä se säilyy ja ne löytyy... Löytää niinku muultakin sitten sitä, sitä semmosta ympäristöä ja niitä mahdollisuuksia. (OPE 4)

Semmonen lahjakas ihminen halutessaan niin tota, sitten sen oman lahjakkuutensa kyllä pystyy jalostamaan sinne. (OPE 2)

Kaikki tarvii sitä semmosta niinku, miten mä nyt sanon... Sellasta niinku henkilökohtasta huomiota. Ja tällasta, että jos se niinku kantaa, niin kyllä ne löytää sen minusta huolimatta. Et mä en voi niinku turmella niitä [naurua]. (OPE 1)

Kaksi luokanopettajaa mainitsi myös lahjakkaiden oppilaiden opettamiseen liittyen tärkeäksi sen, että lahjakkaat oppilaat opiskelevat fyysisesti yhdessä muun opetusryhmän kanssa.

4.4 Luokanopettajien näkemyksiä lahjakkuudesta suomalaisessa koulujärjestelmässä

Luokanopettajilta kysyttiin, onko heidän tämänhetkinen koulunsa ottanut lahjakkaita oppilaita huomioon opetussuunnitelmassaan ja toimintakulttuurissaan. Opetussuunnitelmaan liittyviä keinoja kouluissa mainittiin olevan erilaiset painotukset (esim. musiikkiluokat, liikuntaluokat) ja opettajan autonominen vapaus toteuttaa opetussuunnitelmaa. Muita koulun toimintakulttuuriin liittyviä, lahjakkaat jollain tapaa huomioon ottavia toimintatapoja, mainittiin esimerkiksi rinnakkaisopettajuus, kerhot, talent-kisat, erityisopettajan käyttäminen ja ensimmäisen luokka-asteen lukuryhmät. Lukuryhmiä oli toteutettu siten, että ensimmäisen luokka-asteen opettajat jakoivat oppilaitaan lukutaitotason mukaan ryhmiin niin, että kukin opettaja saa mahdollisimman samantasoisista lukijoista koostuvan ryhmän. Yksi luokanopettaja mainitsi myös koulussaan toteutetusta kokeilusta, jossa matematiikkaa oli ryhmitelty luokka-asteen sisällä. Yksi luokanopettaja oli aiemmin urallaan omien sanojensa mukaan palkittanut eli nopeuttanut matematiikan opetusta. Palkittaminen oli toteutettu niin, että eräs lahjakas oppilas oli opiskellut matematiikkaa ylemmän luokan ryhmän mukana.

Neljä luokanopettajaa mainitsi, ettei lahjakkailla oppilailla ole erityisasemaa koulujärjestelmässämme. Erityistä tukea tarvitsevien joukko opetusryhmissä nähtiin isompana sekä enemmän aikaa ja huomiota vievänä joukkona lahjakkaisiin oppilaisiin verrattuna. Vaikka kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että lahjakkaat oppilaat tarvitsevat huomiota opetuksessa, osa luokanopettajista kuitenkin antoi ymmärtää, että erityistä tukea tarvitsevien huomioiminen on ensisijaista. Erityistä tukea tarvitsevien huomioimisen ensisijaisuutta perusteltiin yhteiskunnallisista näkökulmista käsin.

No, kyllä mä oon sitä mieltä, että se [lahjakkaiden asema] on huonompi ku näitten, tota... Heikosti niinku pärjäävien. Koska niille vaan se tuki-... Tukimuodot niinku enemmän menee. Et niinku vaaka on vähän niinku näin, mutta sitte tää ei oo mun mitenkään arvottunut vastaus, että mä nään senki erittäin tärkeänä. Ja tallai jos niitä ei kotona, taas koulussakaan tueta, niin oikeesti, kyllä siinä mä nään sen yhteiskunnan. Niinku vaikka et lahjakkaat sitten myöskin varmaan antavat hyvän panoksen Suomen kehitykselle. Mut jos oikeesti tota... Se on niin paljo isompi joukko vielä sitte joka helposti syrjäytyy, ja muuta. Niin jos niillä ei, niitä ei tueta niin kyllä me sittenki vaikeuksissa ollaan. Et sit tulee pian sellanen bipolaarinen malli, et sitte on ne lahjakkaat jotka pärjää ja sitte semmonen iso joukko niinku, jotka ei ees kohta osaa lukea, laskea. Niin, että semmonen niinku yhteiskunnallinenki kysymys se on. (OPE 1)

Jos mä nyt aattelen tätä ekaa luokkaa niin, niin valitettavasti se opettajan aika menee, menee niitten heikkojen kanssa ja he niinku saa sitä, sitä opettajan apua ja tota... tukee. Et ihan yhtä lailla nää lahjakkaat oppilaat mun mielestä tarvis sitä opettajaa siinä. (OPE 4)

Äkkiseltään vois sanoa, että eihän niillä ole... Eihän niillä nyt mitään erityisasemaa ole, eikä... mun mielestä tietenki. Jokuhan on sitä mieltä, että pitäs olla. Minä aattelin, että yhteiskunnan tehtävä on huolehtia niistä, jotka sitä enemmän tarvii. Ja koulu on lapsen yhteiskunta. Niin mun mielestä se pitää olla, jos jotain tukea niin lähtökohtasesti edes sille joka sitä eniten tarvii. (OPE 3)

Yksi luokanopettaja pohti, kumman joukon huomioiminen todella olisi ensisijaista.

Että se [erityistä tukea tarvitsevien huomioiminen] on sitte taas niinku ihan erissä luokassa se... Se niinku että miten siihen puututaan. Mut ehkä se on yhteiskunnasaksi jotenki niinku paljon risk-... Riskimpää sitte, että kyllä ne... Tavallaan varmaan aatellaan että kyllä ne hyvät selviää. Mutta ei ne ehkä... Heikommilla on kylä suurempi riski jäähä ulkopuolelle. Mikä on kyllä varmasti ihan tavallaan tottakin. (OPE 5)

Yksi luokanopettaja koki ettei lahjakkailla ole tällä hetkellä asemaa, mitä voisi edes puntaroida suhteessa erityistä tukea tarvitsevien asemaan koulujärjestelmässämme.

Mun mielestä ne on niinku ihan unohettu tällä hetkellä. Eihän niistä puhuta yhtään. Että okei joo, maahanmuuttajille ja romaaneille tai erityisryhmille, mutta ei oo semmosta erityisryhmää ku erityislahjakkaat. Että kyllä se niinku vähän kärsii siinä, että ne ei kuitenkaan ihan samanlaisia. Et se suhtautuminen on sit vähän sitä että ”häirikkö”. (OPE 2)

Luokanopettajat mainitsivat lahjakkaiden oppilaiden huomioimisen esteeksi ja/tai hidastajaksi koulujärjestelmän luokkasidonnaisuuden sekä yhteiskunnallisen taloustilan-

teen. Myös koko peruskoulusysteemi, on yhden luokanopettajan mukaan lähtökohtaisesti esteenä erilaisten oppilaiden huomioimiselle.

Peruskouluhan on niinku aikanaan saanu joku ideansa jostaki itä-saksalaisesta tasa-päistämisestä. Että oon peruskoulunopettajana kuitenkin niinkö tän systeemin vähän niinku vastustaja. Että... Että me ei saaha meän peruskoulusysteemillä kyllä kaikista irti sitä, varsinkaan niinku parhaimmista, me ei saaha irti sitä potentiaalia mikä niissä vois olla. (OPE 2)

Luokanopettajien mielestä luokanopettajakoulutus tarjoaa hyvin vähän osaamista ja valmiuksia lahjakkaiden oppilaiden opettamiseen. Kolme luokanopettajaa muisteli, että koulutuksessa on puhuttu kuitenkin jotain eriyttämisestä. Yksittäisiä mainintoja koulutuksen tarjoamasta osaamisesta olivat lahjakkuuden teorit, erikoistumisopinnot tarjoama tieto/taito sekä harjoittelussa saadut kokemukset lahjakkaista oppilaista.

Luokanopettajilta kysyttiin, millaisia muutoksia he kaipaisivat ja toivoisivat koulujärjestelmään, tai millaisia kehitysehdotuksia heillä olisi, jotta opettajat pystyisivät huomiomaan lahjakkaita oppilaita asiaan kuuluvalla tavalla. Kaikki luokanopettajat mainitsivat toiveita ja esittivät kehitysehdotuksia. Kaksi kehitysehdotusta koskivat luokkatyöskentelyä, johon toivottiin avustajaa sekä lahjakkaille suunnattua erillistä opetusmateriaalia.

No itellähän, olisin toivonu vähän niinku, et ois ollu ihana ku ois ollu vaikka avustaja luokassa. Seki ois jo auttanu tosi paljo. (OPE 5)

No ehkä semmonen, mä tossa hetki sitte puhuin siitä että, että se eriyttäminen on vaikeeta. Että, semmonen sitä materiaalia... Toki varmaan löytyy jos rupee etsimään. Mutta, että semmosta keskitettyä selkeätä materiaalia. Niin. Niin se ois varmaan niinku ensiaskel, että olis semmosta materiaalia olemassa, että vois käyttää, helposti käytettävissä. (OPE 4)

Kaksi kehitysehdotusta koskivat koulujärjestelmän muuttamista. Toiveena esitettiin pienempiä opetusryhmiä ja joustavuutta koulun aloittamisen järjestämiseen.

Että miten tää meän systeemi voi mennä. Että oisko niinku... Eihän sitä käytetä kauheesti, kauheasti että joku alottas koulun vuotta myöhemmin ja joku, joku vuotta aikasemmin. Että, sitä mennään silloin ku, sinä vuonna ku ollaan synnytty ja sit ku sulla on oppimisvaikeuksia niin eiku me halutaan pysyä tässä samassa missä nää muutkin, nää kaverit. Että voitais niinku kuitenkin helpottaa sitä reittiä sit sillä, että joku alottaski vuotta myöhemmin tai kävis joku startin tai muuta. Ja sit taas se, et

jos ois useempia, useempia pienempiä siellä isompien seassa niin, niin ehkä se sosiaalinen puoliki sitte helpottus siitä. (OPE 2)

Että pienemmät opetusryhmät, niin... Ei mutta totuus on jos on pienempi opetusryhmä niin joka tapauksessa siinä on aikaa. Ku on jokainen oppilas, jolla on myöskin se hänen lahjakkuutensa jollaki tavalla, olkoon se mitä tahansa, niin hän saa sen opettajan ajan. (OPE 3)

Yksi luokanopettaja toivoi muutoksia opettajankoulutukseen. Hänen mukaansa koulutukseen tulisi lisätä käytännön harjoitteluja sekä tietoa lahjakkaista oppilaista. Hän toivoi koulutukseen näkemystä erilaisista oppilaista sekä opetuksen jalkautumista enemmän käytännön koulujen tasolle.

No, mä varmaan haluaisin eniten just sinne opettajankoulutuksen puolelle. Just niinku nuorille opettajiks valmistuville just sitä sellasta niinku näkemystä, semmosta kokonaisnäkemystä, että näitä on niin monenlaisia. Että ehkä enemmän vielä pitäis niinkö jalkautua. Niinku nähä, että minkälaisia ne oikeesti sen ikäset ihmiset on. Ja et ei vaan siellä normaalikoulussa. Koska se ei ole normaali koulu [naurua]. (OPE 1)

Kaiken kaikkiaan luokanopettajien kokemana lahjakkuutta ei huomioida suomalaisessa koulujärjestelmässä. Heidän mukaansa keskustelu lahjakkaiden huomioimisesta koskee tasapuolisuutta ja yhdenvertaisuutta koulutuspoliittisten sekä taloudellisten kysymysten aallokossa. He kokevat, että lahjakkaiden oppilaiden tulisi saada enemmän huomiota luokassa, mutta resurssit ja muut erilaiset oppijat vaativat omansa opettajan ajasta. Luokanopettajat kokevat, että erilaisten oppijoiden ja lahjakkaiden oppilaiden huomioiminen ansaitsee paikkansa koulua koskevassa keskustelussa.

5 POHDINTA

5.1 Tulosten tarkastelua

Luokanopettajien mukaan lahjakkuus on osaamista ja oppimisen helppoutta jollain tietyllä osa-alueella. Osa-alueita, joilla lahjakkuus voi ilmetä oli luokanopettajien kertomana seitsemän. Nämä osa-alueet olivat: sosiaalinen, liikunnallinen, musikaalinen, kielellinen, verbaalinen, taiteellinen ja matemaattinen. Luokanopettajien mainitsemat lahjakkuuden osa-alueet muistuttavat hyvin paljon Gardnerin (1993) moniälykkyys –teorian älykkyiden lajeja, joita niin ikään on seitsemän. Voitaisiin siis ajatella, että luokanopettajat ovat joko saaneet vaikutteita Gardnerin teoriasta tai että luokanopettajien arkikäsitelyssä lahjakkuudesta on samoja piirteitä Gardnerin teorian kanssa. Laine (2010) on tutkimuksellaan osoittanut, että suomalaisessa julkisessa keskustelussa Gardnerin moniälykkyysteorian älykkyiden lajit ovat vahvasti läsnä lahjakkuutta koskevassa keskustelussa. On mahdollista, että tutkitut luokanopettajat edustavat yhteiskuntamme näkemystä lahjakkuudesta. Ristiriitaisuutta luokanopettajien lahjakkuuden määritelmässä oli siinä määrin, että osa luokanopettajista yhdisti lahjakkuuden erityisyyteen ja poikkeavuuteen, kun taas osa määritteli lahjakkuuden olevan sellaista mitä kaikilla ihmisillä on jossain määrin. Kuitenkin Laineen (2010) mukaan, kaikkien lapsien näkeminen lahjakkaina on huolestuttava väärinkäsitys.

Yleisesti ottaen luokanopettajien määritelmät lahjakkuudesta olivat hyvin laajoja ja epätarkkoja. Koska he määrittelivät lahjakkuutta yksittäisten kuvauksien ja ilmaisuksen kautta, vastaus tutkimuskysymykseen lahjakkuudesta jäi melko hataraksi ja laajaksi. Toisaalta, koska lahjakkuuden määrittely ei ole helppoa eikä yksiselitteistä, kuten aiemminkin tässä tutkimuksessa on todettu, ei voida olettaa luokanopettajienkaan jäsentäneen lahjakkuuden määritelmää mielessään valmiiksi kokonaisuudeksi.

Lahjakas oppilas nähtiin oppilaana, jonka osaaminen ja pärjääminen näkyy koulussa jonkin tai joidenkin oppiaineiden kautta. Oppiaineissa lahjakkaan työskentely näkyikin luokanopettajien mukaan hyvinä suorituksina sekä sujuvana työskentelynä. Lahjakkaan oppilaan piirteisiin liitettiin myös kiinnostuneisuus ja harrastuneisuus. Myös lahjakkuuden määritelmistä esiin nousseet eri osa-alueet olivat vahvasti läsnä lahjakkaan oppilaan määrit-

telyissä. Luokanopettajat mainitsivat, että lahjakkaan oppilaan tunnistavat usein myös muut oppilaat. Tätä seikkaa puoltaa myös Gagné (1995), jonka tutkimuksen mukaan myös koulu-toverit pystyvät arvioimaan lahjakkuuksia. Lahjakkuuden tunnistamiseksi ei näyttäisi aina tarvitsevan erityistä perehtyneisyyttä lahjakkuuteen ja lahjakkaisiin oppilaisiin, sillä myös muut oppilaan ovat kykeneviä tunnistamaan lahjakkuuksia. Lahjakkaiden tunnistaminen ei siis vaikuttaisi olevan luokanopettajille vaativin osuus lahjakkaiden oppilaiden huomioimisessa, vaan suurempaan rooliin nousee se, päättääkö luokanopettaja huomioida lahjakasta opetuksessaan.

Luokanopettajien lahjakkaiden oppilaiden kuvailussa erityisen mielenkiintoista oli se, että lähestulkoon kaikki heidän kuvaamansa piirteet olivat sellaisia, jotka näkyvät koulutyössä. Voisi siis ajatella luokanopettajien hyödyntävän määritelmässään omia kokemuksiaan opettajana ja sitä, kuinka he itse ovat huomanneet lahjakkuuksia luokassa. Omista kokemuksista ammentaminen on kenties myös yksi syy siihen, miksi lahjakkaan oppilaan määrittely oli runsaampaa ja monisanaisempaa kuin käsitteellisempi määrittely lahjakkuudesta. Sen ohella, että luokanopettajat ovat todennäköisimmin joutuneet pohtimaan lahjakasta oppilasta työssään, on kyse myöskin konkreettisemmasta ja siksi kenties helpommin määriteltävissä olevasta ilmiöstä.

Luokanopettajia pyydettiin antamaan esimerkkejä lahjakkaista oppilaista. On kiinnostavaa, että kaikki luokanopettajien kuvailemat esimerkit lahjakkaasta oppilaasta olivat melko erilaisia. Toisaalta esimerkkien erilaisuudet eivät yllätä. Lahjakkuuden määritelmän ollessa monisyinen ja laaja, myös lahjakkaaksi määritellyn piirteet voivat varioida laajalla alalla. Lahjakkaan oppilaan esimerkkien kautta oli vahvasti tunnistettavissa lahjakkuuden eri osa-alueisiin mielletty jako (esimerkiksi taiteellisesti lahjakas tai sosiaalisesti lahjakas), joka jo lahjakkuuden määritelmässäkin tuli esille. Yksittäisistä esimerkeistä oli havaittavissa eräs erityisen mielenkiintoinen seikka. Kaksi luokanopettajista kuvasi keskenään hyvin samanlaiset esimerkit lahjakkaasta oppilaasta. Kummatkin luokanopettajat kuvailivat oppilaan, jolla oli jokin fyysinen vamma tai rajoite joka vaikutti olennaisesti elämään. Kummatkin oppilaat olivat kuitenkin jollain toisella osa-alueella, tai useammallakin, kehittyneet tai kehittäneet itseään muuhun luokkaan verratessa keskimääräistä edistyneemmäksi. Voitaisiko siis ajatella, että jokin rajoite jollain elämän osa-alueella voisi kompensoida ja kanavoida osaamista toisiin osa-alueisiin? Vai voisiko olla kyse yksinkertaisesti siitä, että

kun jokin rajoittaa elämää jollain osa-alueella, aikaa jää kehittää itseään enemmän toisella osa-alueella?

Kaikki luokanopettajat olivat sitä mieltä, että lahjakkaiden huomioiminen on luokassa tarpeen. Tarpeellisuutta huomioimiselle perusteltiin kaikkien luokanopettajien toimesta tasa-arvon vaatimuksella. Erilaisia menetelmiä tuli esille runsaasti luokanopettajien kertomana. Yleisimmät mainitut menetelmät opetuksessa olivat lisämateriaalin tarjoaminen ja ryhmittely. Juuri näiden menetelmien opetuksessa voisi ajatella olevan yleisimpiä siksi, että ne soveltuvat myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen eriyttämiseen. Menetelmien voi siis ajatella olevan tuttuja myös muista yhteyksistä ja kenties juuri siksi useimmin mainittuja myös lahjakkaiden oppilaiden opetukseen liittyen. Muita luokanopettajien mainitsemia menetelmiä olivat harrastuksiin ohjaaminen, oheislukemisen tarjoaminen, erityisopettajan luo ohjaaminen, kotiläksyjen eriyttäminen, kokeiden eriyttäminen, tiedon etsiminen, iPad, apuopettajana käyttäminen sekä projektien toteuttaminen. On mielenkiintoista huomata, että vaikka yleisimmin mainitut menetelmät ovat todennäköisesti jo tuttuja, on mukana myös sellaisia menetelmiä joita voisi ajatella käytettävän lähinnä vain lahjakkaiden oppilaiden opetuksessa; harrastuksiin ohjaaminen, apuopettajana käyttäminen ja projektien toteuttaminen. Erityisesti lahjakkaille oppilaille suunnattujen keinojen mainitseminen kertoo siitä, että luokanopettajat ovat joutuneet pohtimaan aihetta myös aiemmin sopivia keinoja opetukseensa etsiessään.

Mielenkiintoista on, että uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainittuja lahjakkaille oppilaille soveltuvia opetusjärjestelyjä ei mainittu luokanopettajien toimesta. Luokkasidonnaisuus mainittiin kuitenkin yhdeksi lahjakkaiden oppilaiden opetuksen järjestämistä haittaavaksi tekijäksi. Uudessa opetussuunnitelmassa mainitut lahjakkaan oppilaan opetukseen soveltuvat keinot ovat vuosiluokkiin sitomaton opetus ja etäyhteyksiä hyödyntävä opetus. Vuosiluokkiin sitomaton opetus olisi järjestely, joka huomioisi kaikki erilaiset oppilaat ja oppijat luokassa. Käytännössä vuosiluokkiin sitomattomuus tarkoittaisi sitä, että opiskelu etenisi oppilaiden omiin opinto-ohjelmiin perustuen. Näin ollen jokainen oppilas luokassa saisi toimia omalla taitotasollaan ja saisi omaan taahensa nähden sopivia tehtäviä ja haasteita. On vaikea arvioida, millaisia haasteita vuosiluokkiin sitomaton opetus toisi tullessaan. Vuosiluokkiin sitomattomuus mahdollisesti haastaisi ainakin opettajaresursseja. Jos jokainen oppilas etenee oman suunnitelmansa mu-

kaisesti, opettajan aika oppilaiden huomioimisessa on väistämättä tiukoilla. Niin erityistä tukea tarvitsevia, keskiverto-oppilaita että lahjakkaita oppilaitakin ajatellen, vuosiluokkiin sitomattomuus asianmukaisesti toteutettuna kuulostaa kuitenkin melkein liian hyvältä olakseen totta. Vuosiluokkiin sitomattomuus voisi nykytilanteessakin kuitenkin toimia yksittäisten oppilaiden tai pienryhmien kohdalla. Toivottavasti yhä useampi lähtisi rohkeasti kokeilemaan opetussuunnitelman antaman vapauden myötä vuosiluokkiin sitomatonta opetusta. Kokeilujen myötä keinoa myös todennäköisesti tutkittaisiin enemmän ja tutkimustuloksia jaettaisiin valtakunnalliseenkin tietouteen opetuksen järjestäjille.

Yhden luokanopettajan kertomana erään oppilaan kohdalla oli harkittu opetuksen nopeuttamista. Päätökseen olla nopeuttamatta kyseisen oppilaan opetusta oli vaikuttanut hyvin vahvasti menetelmän sosiaaliset haasteet. Menetelmänä lahjakkaan oppilaan nopeuttaminen on saanut paljon kritisointia osakseen juuri sosiaalisen haastavuutensa vuoksi. Muun muassa Eyre (2001) on nostanut esiin sosiaalisten haasteiden läsnäolon lahjakkaan oppilaan opetuksen menetelmiin liittyen. Hänen mukaansa joillekin oppilaille vanhempien oppilaiden kanssa työskentely voi olla vaikeaa, eikä älyllisiä tarpeita tulisi asettaa sosiaalisten tarpeiden edelle. Luokanopettajan mainitsemassa kuvauksessa oli käynyt juuri niin, että oppilaan älyllisiä tarpeita ei asetettu päätöstä tehdessä sosiaalisten tarpeiden edelle. Se, miten kukin oppilas kokee nopeuttamisen sosiaaliset haasteet, on yksilöllistä ja kehityksestä riippuvaa. Opetuksen nopeuttaminen voi olla jollekin oppilaalle täysin sopiva ratkaisu, niin sosiaalisesti kuin kognitiivisestikin.

Vahvimpana vaikuttajana siihen millaisia menetelmiä opetukseen valikoituu, nähtiin opettajan henkilökohtaiset näkökulmat, arvot ja persoonallisuus. Tässä seikassa pelottavinta lahjakkaiden oppilaiden opetuksen kannalta on, että mikäli opettaja ei näe tärkeänä lahjakkaan huomioimista opetuksessa, voi oppilas jäädä täysin huomioimatta. Yhdenvertaisuus ja tasa-arvo erityistä tukea tarvitseviin nähden ei lahjakkaiden oppilaiden suhteen toteudu siinä mielessä, että erityistä tukea tarvitsevilla on lailla taattu oikeus tukijärjestelyihin opettajan näkemyksistä huolimatta. Lahjakkaalle tällaisia tukijärjestelyjä ei ole taattu laissa eikä opetussuunnitelmassa. Lahjakkaiden huomioiminen opetuksessa on pitkälti riippuvainen opettajan arvoista ja näkemyksistä.

Tämä tutkimus antoi aihetta miettiä tarkemmin lahjakkaiden opetukseen liittyen myös termejä eriyttäminen ja yksilöllistäminen. Vaikka eriyttäminen on, niin tässä tutki-

muksessa kuin yleisopetuksessa laajemmin ja yleisimminkin käytetty termi, puhuisin lahjakkaiden oppilaiden ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksesta ennemmin termillä yksilöllistäminen. Eriyttäminen viittaa vahvasti jonkin asian erilleen saattamiseen, joten voisi ajatella yksilöllistämisen olevan osuvampi termi luokassa tapahtuvien opetusjärjestelyiden toteuttamiselle.

Haastateltujen luokanopettajien nykyisissä kouluissa oli jonkin verran käytänteitä lahjakkaisiin oppilaisiin liittyen. Lahjakkailta oppilailta ei nähty kuitenkaan olevan erityistä asemaa koulujärjestelmässämme. Vaikka heidän huomioimisensa opetuksessa nähtiin tärkeänä, useimmat luokanopettajista mainitsivat kuitenkin erityistä tukea tarvitsevien huomioimisen olevan ensisijaista. Vaikka koulujärjestelmämme pyrkii huomioimaan erilaiset oppijat, vaikuttaisi kuitenkin siltä, että heikkojen tukeminen on prioriteettina ensimmäisenä. Vuori-Salo (1994) päätyi johtopäätökseen, jonka mukaan opettajat niin ikään tunnistaivat tarpeen lahjakkaiden eriyttämiselle opetuksessa, mutta käytännön keinot resurssien puutteessa ovat vähäiset. Tasa-arvoiseksi ja yhdenvertaiseksi kuvailtu järjestelmämme ei mahdollisesti pohjimmiltaan ehkä olekaan niin tasa-arvoinen kuin ajattelemme sen olevan. Tilanteen voi nähdä yhteiskunnallisesti luonnollisena siinä mielessä, että oma yhteiskuntamme toimii tietyissä tilanteissa vastaavasti; tukea tarvitsevia autetaan ensisijaisesti. Oikeastaan kysymys lahjakkaiden huomioimisesta näyttäisikin olevan se, kenen vastuulla lahjakkaiden huomioiminen on. Onko vastuu luokanopettajalla, resursseista ja ajasta huolimatta, vai onko vastuu toimintaohjeiden ja resurssien jakamisessa koulujärjestelmällämme tai yhteiskunnallamme?

Lahjakkaiden oppilaiden huonon aseman keskeisimpinä vaikuttajina nähtiin koulujärjestelmä, opettajankoulutus ja resurssit. Muutos ja kehitysehdotuksia toivottiinkin koulun aloittamisjärjestelmään, opettajankoulutukseen ja resursseihin. Ensimmäiseksi lahjakkaan oppilaan huomioimisessa kenties törmätäänkin koulujärjestelmämme jäykkyyteen opetuksen erityisjärjestelyiden suhteen. Jos järjestelmämme ei anna tilaa lahjakkaiden oppilaiden huomioimiselle, opettajan työ sen edistämiseksi voi olla vaikeaa ja osittain mahdotontakin. Toiseksi, olisi puututtava välittömästi opettajankoulutuksen tarjoamaan koulutukseen erityistä tukea tarvitsevista ja lahjakkaista oppilaista. Luokanopettajien mukaan aihetta on vain sivuutettu koulutuksessa, kun taas erityistä tukea tarvitsevien opetusta on käsitelty koulutuksessa runsaasti ja laajasti. Voidaankin miettiä, kuinka tasa-arvoisiin lähtökohtiin

koulutuksemme asettaakaan erilaiset oppijat ja oppilaat. Koulutuksella voitaisiin parantaa ja laajentaa luokanopettajien osaamista erilaisten oppilaiden huomioimisessa opetuksessa.

5.2 Tutkimuksen arviointia

Tutkimukseni tulokset eivät ole yleistettävissä vastaamaan koko luokanopettajien joukon näkemyksiä lahjakkuudesta ja lahjakkaista. Kyseessä on pieni otantajoukko, jonka näkemysten yleistettävyys voidaan nähdä vain suuntaa antavana. Otantajoukon edustavuuden puolesta puhuu kuitenkin joukon luokanopettajien heterogeenisyys niin iässä, koulutuksessa, sukupuolella kuin työuran pituudessakin. Tuloksia mahdollisesti vääristää se seikka, että kaikkien haastatteluun suostuneiden opettajien voidaan ajatella olevan lähtökohtaisesti kiinnostuneempia ja tiedostavampia kyseessä olevasta aiheesta kuin haastattelusta kieltäytyneiden luokanopettajien.

Tutkimuksen yleistettävyyttä heikentää myös käsitteen lahjakkuus monitahoisuus. Tässä tutkimuksessa on niin teoriataustassa kuin tutkimustuloksissakin puhuttu lahjakkuus termin monitahoisuudesta ja vaikeasti määriteltävyydestä. Tutkimustulosten arvioinnin lähtökohtana on tässä tutkimuksessa kuitenkin pidetty sitä, että luokanopettajat lahjakkuudesta puhuessaan ymmärtävät lahjakkuuden edes pääpiirteittäin samankaltaisena ilmiönä. Tosiasiassa luokanopettajat voivat lahjakkuudesta puhuessaan tarkoittaa hyvinkin erilaisia asioita riippuen siitä, miten he lahjakkuuden määrittelevät. Tutkimusaineiston keräämisen lähtökohtana on siis käsitys siitä, että lahjakkuus tarkoittaa edes jokseenkin samaa asiaa osallistuneille luokanopettajille, vaikka tosiasiassa näin ei olisikaan.

Tämä tutkimus tarjoaa näkökulmia ja hyödyllistä tietoa luokanopettajille lahjakkaista oppilaista. Välijärven (1998) mukaan, koulussa lahjakkaiden oppimisen tueksi tarvitaan tutkimus- ja kehittämistyön tuloksina saatuja ideoita sekä esimerkkejä (Välijärvi 1998, 90–105). Kiteyttääkseni tutkimukseni luokanopettajille tarjoamat hyödyt, laadin tulosten perusteella esimerkkilistat (ks. Liite 3 ja Liite 4) luokanopettajille lahjakkaan oppilaan tunnistamiseksi ja lahjakkaan oppilaan opetuksen menetelmistä. Listat ovat muodostettu tutkimukseni tuloksien perusteella ja koottu haastateltavina olleiden luokanopettajien kokemuksista ja näkemyksistä lahjakkaista oppilaista. Mäkelä (2009) on kuitenkin kehottanut

vastaavanlaisten piirrelistojen varovaiseen tulkintaan. Siksi tämän tutkimuksen myötä tulosten perusteella muodostetut listat ovat suuntaa ja vinkkejä antavia lahjakkaiden tunnistamiseen ja opetukseen. Niiden tarkoituksena ei ole missään nimessä rajata pois piirteitä ja menetelmiä, joita ei ole listoissa mainittuna. Tutkimus tarjoaa myös muille lukijoille näkökulmia lahjakkuuteen ja lahjakkaisiin oppilaisiin.

Kuten jo aiemmin on todettu, tämän tutkimuksen syntyyn on vaikuttanut vahvasti omakohtaiset kokemukseni nopeuttamisesta. On siis kiistatta selvää, että henkilökohtaiset kokemukseni onnistuneesta lahjakkaan oppilaan huomioimisesta ovat vaikuttaneet ja ohjanneet tätä tutkimusta. Vaikka koen, että suhtautumiseni aineistoon ja luokanopettajien kertomaan on ollut objektiivista, en voi kieltää etteivätkö kokemukseni olisi vaikuttaneet muihin tutkimukseen liittyviin seikkoihin esimerkiksi haastattelurungon laatimiseen ja tutkimuskirjallisuuden valintaan.

5.3 Jatkotutkimustarpeet

Tässä tutkimuksessa tutkittiin luokanopettajien käsityksiä lahjakkuudesta ja lahjakkaista oppilaista heidän itsensä kertomana. Jatkossa olisi tarkoituksenmukaista tutkia luokanopettajien autenttisia toimintatapoja luokassa. Olisi hyvä tutkia toteutuneita toimintatapoja kentällä, ajatuksien ja näkökulmien sijasta. Näkökulmia selvitettäessä haastattelun keinoin on mahdollista, että saadaan aiheelle suotuisia vastauksia. Vuorovaikutustilanteissa ihmisillä on taipumusta ”kaunistella” ja antaa sellaisia vastauksia, joita oletetaan odotettavan. Käytännön toiminnan tutkimuksella päästäisiin todennäköisesti realistisempaan kuvaan siitä, miten lahjakkuuksia kouluissa ja luokissa huomioidaan.

Jatkotutkimustarpeena nähdään myös lahjakkaan oppilaan huomioimisen prosessin tutkiminen. Eteneekö lahjakkaan huomioiminen opetuksessa tietyn kaavan mukaan kouluissa ja luokanopettajien toimissa? Tämän tutkimuksen tutkimustuloksista voisi tulkita lahjakkaan huomioimisen kulkevan tiettyjen vaiheiden kautta opetuksessa. Näitä vaiheita huomioimisessa voisi katsoa olevan esimerkiksi tunnistaminen, sopivien keinojen valinta ja itse opetuksen toteuttaminen. Voisiko siis lahjakkaiden huomioimiseen opetuksessa kehittää jonkinlaiset tuen portaavat, samaan tyyliin kuin erityistä tukea tarvitsevien kolmiportainen

tuki? Voisivatko lahjakkaat oppilaat saada oppimisensa tueksi sekä opetuksensa järjestämisen turvaksi omat tukiportaansa?

Tutkimustuloksista ilmeni erään luokanopettajan kertomana tarve lahjakkaiden oppilaiden opetuksessa käytettävälle materiaalille. Lahjakkaille suunnattua opetusmateriaalia on luokanopettajan mukaan saatavilla erittäin vähän. Olisikin tarpeen tutkia ja kartoittaa, olisiko tällaiselle materiaalille kysyntää ja tarvetta. Mielenkiintoista olisi tutkia myös millaisesta materiaalista luokanopettajat ajattelevat lahjakkaiden oppilaiden hyötyvän ja millaisesta materiaalista lahjakkaat oppilaat todellisuudessa hyötyvät.

Lähteet

- Elhoweris, H. 2008. Teacher Judgement in Identifying Gifted/Talented Students. *Multicultural Education*, 15(3), 35-38.
- Eyre, D. 2001. An effective primary school for the gifted and talented. Teoksessa D. Eyre & L. McClune (toim.) Curriculum provision for the gifted and talented in the primary school: English, maths, science and ICT, 1-27. Lontoo: David Fulton publishers.
- Callahan, C. M., Renzulli, J. S., Delcourt, M. & Hertberg-Davis, H. L. 2013. Considerations for Identification of Gifted and Talented Students: An introduction to Identification. Teoksessa C. M. Callahan & H. L. Hertberg-Davis (toim.) Fundamentals of gifted education. Considering multiple perspectives, 83-91. Abingdon: Routledge.
- Gagné, F. 1995. Learning about the nature of gifts and talents through peer and teacher nominations. Teoksessa M. W. Katzko & F. J. Mönks (toim.) Nurturing Talent. Individual Needs and Social Ability. Assen: Van Gorcum.
- Gallagher, J. 2004. Public policy and acceleration of gifted students. Teoksessa N. Colangelo, S. Assouline & M. Gross. Nation Deceived: How school hold back America's brightest students. The Templeton national report on acceleration. Volume II. 39-46.
- Gardner, H. 1993. Frames of Mind: The theory of multiple intelligences. 2. uudistettu painos. Lontoo: Fontana Press.
- Gardner, H., Kornhaber, M. L. & Wake, W. K. 1996. Intelligence. Multiple perspectives. Fort Worth (TX): Harcourt Brace College Publishers.
- Geake, J. & Gross, M. 2008. Teachers' Negative Affect Toward Academically Gifted Students: An Evolutionary Psychological Study. *Gifted Child Quarterly*, 52, 217-231.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10. Osin uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Ikonen, O., Ojala, T & Virtanen, P. 2003. Yksilöllistäminen opiskelun tukena. Teoksessa O., Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS II. Juva: PS-kustannus.
- Laine, S. 2010. The Finnish public discussion of giftedness and gifted children. *High Ability Studies*, 21, 63-76.

- Lehtonen, H. 1994. Lahjakas oppilas koulussa. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja no 3. Tampereen yliopisto.
- Mäkelä, S. 2009. Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tunnistaminen. Opetushallitus. <http://www.lahjakuus.fi/page10.php>. Luettu 12.2.2014.
- Neihart, M. 2007. The Socioaffective Impact of Acceleration and Ability Grouping: Recommendation for Best Practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 330–341.
- Opetushallitus. 2012. Lahjakkuutta ja erityisvahvuuksia tukevan opetuksen kehittämishanke 2009-2011. <http://www.lahjakuus.fi/page5.php>. Luettu 2.2.2014.
- POP 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Luettu 19.1.2015.
- POP 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf Luettu 2.2.2014.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf Luettu 4.2.2014.
- Perusopetuslaki. 1998/628. Osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Luettu 12.2.2014.
- Piirto, J. 1995. Deeper and broader: The pyramid of talent development in the context of the giftedness construct. Teoksessa M. W. Katzko & F. J. Mönks (toim.) *Nurturing Talent. Individual Needs and Social Ability*. Assen: Van Gorcum.
- Programme for International Student Assessment (PISA). <http://www.oecd.org/pisa/>. Luettu 7.3.2014.
- Rimpiläinen, P. & Bruun, J. 2007. Värikkäät oppilaamme. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/46882_varikkaat_oppilaamme.pdf Luettu 12.2.2015.
- Snellman, L. & Rätty, H. 1998. Tunne älysi, käy koulua Teoksessa A. Malin & K. Männikkö (toim.) *Älykkyys, valoa ja varjoja*. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy. 82–89.
- Sternberg, R. J. 2004. Introduction to Definitions and Conceptions of Giftedness. Teoksessa R. J. Sternberg (toim.) *Definitions and Conception of Giftedness*, xxiii-xxvi. Thousands Oaks: A Sage Publications.

- Sternberg, R. J. & Davidson, J. 1986. Conceptions of giftedness: a map of the terrain. Teoksessa R. J. Sternberg & J. Davidson (toim.) *Conception of Giftedness*. Cambridge: University Press. 2–18.
- Suomen perustuslaki. 1999/731. Osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> Luettu 12.2.2014.
- Uusikylä, K. 1998. Apua! Lapsihan on älykäs! Teoksessa A. Malin & K. Männikkö (toim.) *Älykkyys, valoa ja varjoja*. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy. 66–81.
- Uusikylä, K. 1994. Lahjakkaiden kasvatusta. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Uusikylä, K. 1992. Lahjakkuus ja kasvatusta. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajakoulutuslaitos. Opetusmoniste no 2.
- Tirri, K. & Kuusisto, E. (2013). How Finland Serves Gifted and Talented Pupils. *Journal for the Education of the Gifted*, 36, 84–96.
- Tirri, K. & Nokelainen, P. (2006). Gifted students and the future. *KEDI Journal of Educational Policy*, 3(2), 55–66.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Van Tassel-Baska, J. 2013. The World of Cross-Cultural Research: Insights for Gifted Education. *Journal for the Education of the Gifted*, 36, 6–18.
- Van Tassel-Baska, J. 1986. Acceleration. Teoksessa Maker C. J. (toim.) *Defensible Programs for the Gifted*. Aspen Publishers Inc, 179–196.
- Vaughn, V., Feldhusen, J. & Asher, W. 1991. Meta-Analyses and Review of Research on Pull-Out Programs in Gifted Education. *Gifted Child Quarterly*, 35(2), 92–.
- Viljamaa, J. 2013. *Tue lapsesi lahjakkuutta*. Helsinki: WSOY.
- Vuori-Salo, T. 1994. Lahjakkaiden lasten opetus. Kysely Helsingin peruskouluissa toukuussa 1994. 2. Painos. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B10.
- Väljärvi, J. 1998. Lahjakkuus – koulun voimavara vai ratkaisematon ongelma? Teoksessa A. Malin & K. Männikkö (toim.) *Älykkyys, valoa ja varjoja*. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy. 90–106.
- Woolfolk, A. 2010. *Educational Psychology*. 11th edition. Boston: Allyn & Bacon.

Liitteet

Liite 1: Teemahaastattelun runko

TAUSTATIEDOT

- Syntymävuosi:
- Koulutus:
- Kuinka kauan työskennellyt luokanopettajana:
- Tämänhetkisen työpaikan oppilasmäärä (noin):
- Mitä luokkaa opetat tällä hetkellä:

I LAHJAKKUUS

- **Mitä on mielestäsi lahjakkuus?**
- (Jos erilaisia lahjakkuuksia luettele millaisia kaikkia erilaisia tulee mieleen?)
- Miten lahjakkuus ilmenee?
- Mitä hyötyjä/haittoja lahjakkuudesta nyky-yhteiskunnassa mielestäsi koituu? Yksilölle? Yhteisölle?

II LAHJAKAS OPPILAS

- **Millainen on mielestäsi lahjakas oppilas?**
- Miten lahjakkuus voi ilmetä oppilaassa?
- Miten voit tunnistaa lahjakkaan oppilaan?
- Millaisia kokemuksia sinulla on lahjakkaista oppilaista?
- Kuvaile esimerkki lahjakkaasta oppilaasta.
- Millainen ryhmän jäsen lahjakas oppilas on?

III LAHJAKKAAN OPPILAAN OPETTAMINEN

- **Koetko, että lahjakkaita oppilaita tulisi huomioida opetuksessa? Miten ja miksi?**
- Kuvaile tilanne, jossa olet huomionnut lahjakkaan oppilaan/oppilaita opetuksessasi.
- Mitä hyvää / huonoa lahjakkaan eriyttämisestä koituu oppilaalle, sinulle, luokalle, koululle?
- Vaatiiko lahjakkaan huomioinen opetuksessa lisäpanostusta?

- Koetko olevasi hyvä lahjakkaan oppilaan opettaja?
- Keskusteletko koulun opettajakollegoiden kanssa teemasta ”lahjakkaat oppilaat”?
IV LAHJAKKAAT OPPILAAT SUOMALAISESSA KOULUJÄRJESTELMÄSSÄ
- **Mitä mieltä olet lahjakkaiden oppilaiden asemasta suomalaisessa koulujärjestelmässä?**
- Miten hyvin suomalainen koulujärjestelmä palvelee lahjakkaita oppilaita ja heidän tarpeitaan?
- Millaisiksi kuvailisit lahjakkaan oppilaan mahdollisuudet suomalaisessa koulussa?
- Miten koulutuksessasi huomioitiin lahjakkaat oppilaat ja heidän opettaminen?
- Onko oma koulunne ottanut lahjakkaat huomioon opetussuunnitelmassaan tai toimintakulttuurissaan?
- Toivoisitko muutoksia omaan kouluusi lahjakkuuteen liittyen?
- Kaipaako muutoksia koulujärjestelmään lahjakkuuteen liittyen?

Olisiko vielä jotain muuta, mitä haluat sanoa, mutta mitä en ole hoksannut kysyä?

Liite 2: Haastattelun saatekirje

Arvoisa luokanopettaja,

Olen 4. vuoden luokanopettajaopiskelija Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisestä tiedekunnasta ja progradu -tutkielmassani tarkastelen opettajien käsityksiä lahjakkuudesta ja lahjakkaista oppilaista. Ohjaajinani toimivat yliopistolla Emma Kostiainen (040-8053343; emma.kostiainen@jyu.fi) ja Matti Rautiainen (040-8053368; matti.a.rautiainen@jyu.fi).

Etsinkin tutkimukseeni haastateltavaksi luokanopettajia ja siksi lähestyn asiassani teitä.

Haastatteluun osallistuminen ei vaadi erityistä perehtyneisyyttä aiheeseen eikä valmistautumista. Haastattelu, joka toteutetaan yksilöhaastatteluna, kestää arviolta 20-40 minuuttia ja tarkoitukseni on toteuttaa se niin, että siitä koituisi mahdollisimman vähän vaivaa teille.

Tutkimustietoja ja vastauksia tullaan käsittelemään ehdottoman luottamuksellisesti ja anonymisti. Nimiä, tunnistettavia tietoja sekä organisaation nimeä ei tulla julkaisemaan tutkimuksen missään vaiheessa.

Otattehan minuun piakkoin yhteyttä puhelimitse tai vastaamalla tähän sähköpostiin, niin sovitaan Sinulle sopiva haastattelu-aika!

Ystävällisin terveisin,

Elina Koski

elina.koski@jyu.fi

puh. 0407672887

Liite 3: Esimerkkilista lahjakkaan tunnistamiseksi

Esimerkkilistat lahjakkaan oppilaan tunnistamisen avuksi

Lahjakkuus oppilaassa voi näkyä:

- tietyssä oppiaineessa
- koulutyöskentelyn helppoutena
- nopeana oppimisena
- hyvinä suorituksina
- itsevarmuutena
- omaksumiskykynä
- kiinnostuneisuutena tiettyä asiaa kohtaan
- harrastuneisuutena
- luovuutena
- ongelmanratkaisukykyinä
- loogisena kykynä
- kykynä yhdistellä asioita
- rikkaana mielikuvituksena
- itsenäisyytenä
- sopeutumattomuutena kouluun
- koulukielteisyytenä

On tärkeää muistaa, että kaikki lahjakkuus ei kuitenkaan aina näy.

Liite 4: Esimerkkilista lahjakkaan opetukseen

Esimerkkilista lahjakkaan opetuksessa käytettävistä menetelmistä

- lisämateriaalin tarjoaminen
- oheislukemisen tarjoaminen
- ryhmittely
- projektit
- harrastuksiin ohjaaminen
- erityisopettajan luo ohjaaminen
- eriyttävät kotiläksyt
- eriyttävät kokeet
- lisätiedon etsiminen
- iPad –työskentelyyn ohjaaminen
- koulun kerhoihin ohjaaminen
- apuopettajana käyttäminen
- opetuksen nopeuttaminen