

Mistä on lahjakkaiden opetus tehty? Eriyttämisestä, rikastuttamisesta, nopeuttamisesta vai jostain muusta?

Kati Hirvonen-Blomqvist

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2020
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kati Hirvonen-Blomqvist. 2020. Mistä on lahjakkaiden opetus tehty? Eriyttämisestä, rikastuttamisesta, nopeuttamisesta vai jostain muusta? Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 83 sivua.

Tässä pro gradu- tutkielmassa tutkittiin lahjakkaiden oppilaiden opetuksen toteutumista peruskoulussa. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää peruskoulussa opettavien opettajien ja lahjakkaiden lasten vanhempien kokemuksia lahjakkaiden oppilaiden opetuksesta. Tutkimuksessa tarkasteltiin tekijöitä, jotka edistivät tai heikensivät lahjakkaiden oppilaiden oppimista ja koulunkäyntiä sekä etsittiin kehittämisenäkökuilma lahjakkaiden opetukseen.

Tutkimus on laadullinen fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus, joka toteutettiin Webropol-kyselylomakkeella. Opettajille (n=16) ja vanhemmille (n=19) oli luotu omat kyselylomakkeet, jotka sisälsivät kysymyksiä samoista aihepiireistä. Kyselylomakkeen kysymykset olivat avoimia, koska aineistosta oli tarkoitus saada näkyviin vastaajien ajatukset ja kokemukset.

Tutkimuksessa tuli esille, että lahjakkaiden oppilaiden opetusta edistävät mm. koulun ja kodin välisen yhteistyön sujuminen, yksilölliset opetusmenetelmät ja opettajan ammattitaito sekä asenne lahjakkaiden opetusta kohtaan. Opetusta heikentävät mm. kodin ja koulun välisen yhteistyön puute, suuret opetusryhmät, heterogeeninen oppiaines ja opettajien lisääntynyt työmäärä opetuksen ulkopuolella. Lahjakkaiden opetuksen kehittämisen mahdollistajana molemmat ryhmät näkivät yhteiskunnan asenteen muutoksen myönteisemmäksi ja tukevammaksi lahjakkaiden opetusta kohtaan

Asiasanat: lahjakas oppilas, peruskoulu, opettajat, opetuksen ylöspäin eriyttäminen

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin Originality Check-ohjelmalla.

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 5 |
| 2 | LAHJAKKUUDEN MÄÄRITTELYÄ | 9 |
| | 2.1 Lahjakkuus, älykkyys ja luovuus..... | 9 |
| | 2.2 Lahjakkuusteorioiden näkökulmia lahjakkuuden määrittelyyn | 12 |
| | 2.3 Lahjakkuuden tunnistamisen keinoja | 17 |
| 3 | LAHJAKKAAN OPPILAAN OPETUKSEN JÄRJESTÄMINEN PERUSKOULUSSA | 22 |
| | 3.1 Suomalainen koulutuspolitiikka ja tasa-arvo-käsite | 22 |
| | 3.2 Lahjakkaiden oppilaiden opetusjärjestelyn perusteet perusopetuksessa | 26 |
| | 3.3 Erilaisia menetelmiä lahjakkaiden oppilaiden opetuksen tukemiseen. | 29 |
| 4 | TUTKIMUSTEHTÄVÄT | 36 |
| 5 | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 37 |
| | 5.1 Laadullinen tutkimusmenetelmän metodologiset lähtökohdat..... | 37 |
| | 5.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote..... | 41 |
| | 5.3 Tutkimuksen kohderyhmä ja aineistonkeruumenetelmä | 44 |
| | 5.4 Fenomenologis-hermeneuttinen aineiston analyysi | 45 |
| | 5.5 Eettiset ratkaisut ja luotettavuus..... | 53 |
| 6 | TULOKSET | 55 |
| | 6.1 Lahjakkaiden oppilaiden koulunkäyntiä ja oppimista edistävät toimintatavat..... | 57 |
| | 6.2 Lahjakkaiden oppilaiden oppimista ja koulunkäyntiä heikentävät ja rajoittavat toimintatavat | 61 |
| | 6.3 Kehittämisenäkökulmia lahjakkaiden oppilaiden opettamiseen..... | 68 |
| 7 | POHDINTA | 72 |
| | 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset..... | 72 |
| | 7.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheita | 74 |

| | |
|---|-----------|
| LÄHTEET | 76 |
| Liite1: Kysely opettajille lahjakkaiden oppilaiden opetuksesta peruskoulussa | 81 |
| Liite2: Kyselylomake lahjakkaiden oppilaiden vanhemmille | 83 |

1 JOHDANTO

Tutkimukseni aiheena on lahjakkaat oppilaat peruskoulussa. Lähtökohtana tutkimusaiheeseeni on käsitykseni ja kokemukseni siitä, että lahjakkaat oppilaat jäävät usein ilman omaa taito- ja tietotasoaan vastaavaa opetusta sekä erityisopetuksen tarjoamia mahdollisuuksia. Olen seurannut vierestä kognitiivisesti lahjakkaan oppilaan koulunkäyntiä peruskoulun ajan. Oppilas on ollut lahjakas tai erittäin taitava kaikissa lukuaineissa erityisesti matematiikassa ja kielissä. Oppilaan kehittyminen on mennyt omia polkujaan jo pienestä pitäen. Matematiikassa hän laski omatoimisesti neljävuotiaana toisen luokan matematiikan kirjan. Lukemaan hän oppi alle kolmevuotiaana. Viisivuotiaana hän luki tietokirjallisuutta, teki omia tutkimusprojekteja ja pelasi shakkia. Taideaineetkaan eivät koulussa antaneet hänelle haastetta, sillä niistä hän suoriutui kiitettävästi tai erinomaisesti. Oppilas on edennyt opinnoissa ikäluokkansa mukana ja mukaisesti, vaikka oppimisen edellytykset olisivat olleet huomattavasti korkeammalla. Hän on saanut vain harvoin tukea omaan oppimiseensa ja mahdollisuuksia oppia omien taitojensa ja tietojensa mukaisesti. Peruskoulu on sujunut oppilaalta omalla painollaan ilman haasteita. Oppilas ei ole peruskoulun aikana voinut harjoitella oppimaan oppimisen taitojaan. Hänen ei ole esimerkiksi tarvinnut suunnitella oppimistaan ja lukea kokeisiin. Koulun ulkopuolella hänen oppimiskykynsä ja motivaationsa oppimiseen on ollut valtava, kunhan opittava asia on häntä kiinnostanut. Koulussa hän ei ole pystynyt käyttämään tätä oppimisen intoa ja paloa, vaan hän on opiskellut koulun ulkopuolella itsenäisesti ja vanhempien tukemana.

Peruskoulun hän suoritti muutama vuosi sitten hyvin arvosanoin. Välillä motivaatio koulua kohtaan on ollut negatiivinen ja pakonomainen. Hän on usein pohtinut, miksi hänen pitää käydä koulua, vaikka hän osaa jo siellä opetettavat asiat. Nyt peruskoulun jälkeen hänellä on ovet auki jatkokoulutukseen ja tulevaisuudessa hän voi vihdoin valita kiinnostuksensa mukaisesti, mitä opiskelee ja mihin suuntautuu elämässään. Onneksi tässä tapauksessa kävi näin. Tilanne voisi olla

toisinkin. Lahjakas oppilas saattaa menettää myös motivaationsa koulua kohtaan, jonka seuraukset saattavat näyttäytyä alisuoriutumisenä ja häiriökäyttäytymisenä. Puhumattakaan mitä vaikutuksia tästä saattaisi heijastua oppilaan kasvuun ja kehitykseen.

Suomalaisen peruskoulun perusta on ollut alusta alkaen tasa-arvo, joka takaa kaikille oppilaille yhtenäisen julkisen koulutuksen. Kirsi Siekkinen (2017, 8–9.) tuo tutkimuksessaan esille tämän tasa-arvo periaatteen, joka ilmenee koulutuspoliittisissa lausunnoissa 2010-luvulla. Nämä lausunnot toimivat pohjana vuoden 2014 valtakunnalliselle opetussuunnitelmalle. Tasa-arvolla mahdollistetaan kaikille oppilaille oikeus yhtenäiseen opetukseen. Tällä tasa-arvo periaatteella halutaan taata valtakunnallisesti alueellinen ja sosiaalinen tasa-arvo sekä jokaiselle peruskoulun päättävälle mahdollisuus jatkokoulutukseen. Tasa-arvo periaate näkyy vahvasti koulutuspoliittisissa ratkaisuisissa. Tätä tasa-arvo periaatetta horjuttaa eriytyminen, jota on nähtävissä niin alueellisesti kuin koulujen tasolla. Siekkisen (2017) tutkimuksessa yhtenä huolenaiheena nähtiin esimerkiksi valinnaisaineet ja niiden erilainen tarjonta, joka lisäsi oppilaiden eriarvoisuutta oppimisessa ja osaamisessa. Koulun yhdeksi tehtäväksi nähtiin torjua tätä eriytymistä ja syrjäytymistä. Koulutuksellisesta tasa-arvosta puhuttaessa on yleensä lähtökohtana ollut yhteisölliset näkökohdat. Viime aikoina yhteisölliset näkökohdat ovat saaneet haastajaksi yksilölliset näkökohdat tasa-arvo kysymyksessä. Tästä on seurannut muutoksia ja tulkintatapojen eriytyvyyttä puhuttaessa koulutuksen tasa-arvosta. Siekkisen (2017) tutkimuksessa nousivat esille erilaiset diskurssit, jotka tarkastelevat koulutuksen tasa-arvoa omista näkökulmistaan ja lähtökohdistaan. Joissakin niistä huomio kiinnittyi niiden oppilaiden koulutuksellisiin tarpeisiin, jotka ovat keskimääräistä taitavampia tai jopa lahjakkaita. Kysymys, miten saataisiin kehitettyä näiden oppilaiden koulunkäynti vastaamaan paremmin heidän koulutustarpeitaan, nousee silloin ydinkysymykseksi.

Peruskoulun toimintaa ohjaavat perusopetuslaki ja opetussuunnitelma. Perusopetuslaissa (21.8.1998/628) säädetään asetuksin siitä, että erilaisille oppijoille on luotava oppimiskokemuksia ja tarjottava omantasoista opetusta. Tämä

tarkoittaa sitä, että myös lahjakkaat oppilaat tulisi huomioida perusopetuksessa. Laissa on muutamia erityisiä kohtia, jotka puoltavat lahjakkaiden oikeutta tarvitsemaansa ja oikeutettuun opetukseen. Jokaisella oppilaalla on kouluopetuksessa opetuslain mukaan ilmaistu oikeus opiskella omien edellytksiensä vaatimalla tasolla. Laissa on myös pykälä, jotka mahdollistavat opetuksen järjestämisen erityisellä tavalla, jos oppilaan tiedot ja taidot niin vaativat. Perusopetuslaki määrittelee opetuksen pääperiaatteet ja suunnan, mutta opetussuunnitelma antaa valtakunnalliset ohjeet ja periaatteet sen toteuttamiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan (2014, 14–15) opetuksen pitää ottaa huomioon oppilaiden ikätaso ja oppimisedellytykset. Opetussuunnitelmasta nousee koulutuspolitiikastakin tutut termit tasa-arvo, yhdenvertaisuus sekä oppilaan oikeudet. Perusopetuksen arvope-
rustassa oppilas nähdään yksilöllisenä ja ainutlaatuisena. Jokaiselle oppilaalle on taattava oikeus kasvuun, hyvään opetukseen, oppimiseen ja onnistumiseen koulutyössä. Oppimisesta syrjäytyminen nähdään uhkana yksilön kasvulle ja kehittymiselle. Tukea oppimiseen on tarjottava erilaisille sekä eritasoisille oppijoille. Kolmiportaisen tuen malli tarjoaa opettajan tai erityisopettajan tukea oppimiseen niin yleisen, tehostetun kuin erityisen tuen muodossa. Nämä tukimuodot ovat tarkoitettuja kaikentasoisille oppilaille, ja niitä voidaan käyttää myös ylöspäin eriyttämisessä.

Mahdollisuuksia tukea lahjakkaiden oppilaiden oppimista on monenlaisia. Toinen asia on, koetaanko se yhteiskunnallisesti tai yksilöllisesti tärkeänä ja tavoittelemisen arvoisena. Käytännön tasolla koulussa opettaja toimii omien tietojensa ja taitojensa varassa huomioidessaan opetuksessaan eritasoiset oppilaat. Miten hän siinä onnistuu, riippuu monista tekijöistä. Yhtenä esimerkkinä opetuksen muuttamisesta entistä yksilöllisemmäksi on opetuksen eriyttäminen. Eriyttää voidaan opetuksen sisältöä, oppimiseen käytettävää aikaa, tehtävien määrää, oppimateriaalia, opetusmenetelmää, oppimisympäristöä tai arviointia. Eriyttäminen ei ole ainut keino, jolla voidaan mahdollistaa oppilaiden yksilölliset oppimispolut vaan keinoja on muitakin. Opetusta voidaan myös rikastuttaa tai nopeuttaa.

2 LAHJAKKUUDEN MÄÄRITTELYÄ

2.1 Lahjakkuus, älykkyys ja luovuus

Arkikielessä sanat lahjakkuus, älykkyys ja luovuus kietoutuvat tiiviisti toisiinsa. Tieteellisessä kielessä näiden käsitteiden suhde toisiinsa on ajan ja teoreetikon mukaan vaihdellut. Tannenbaum (1986, 23–26) näkee luovuuden ja lahjakkuuden samana erottamattomana käsitteenä. Kun taas Gardner (1993, 59) kehitti vuonna 1983 moniälykkyyden teorian, jossa ei eroteta älykkyyttä, luovuutta ja lahjakkuutta toisistaan vaan ne kaikki liittyvät toisiinsa. (ks. Uusikylä 2012, 65, 75–76.) Käsitteet lahjakkuus, älykkyys ja luovuus ovat muuttuneet ja kehittyneet eri ajan jaksojen aikana.

Lahjakkuuden moderni tieteellinen tutkiminen juurtaa juurensa niin pitkälle kuin 1800-luvun loppuun, jolloin Sir Francis Galton päätteli tutkimuksiansa perusteella että, lahjakkuus eli nerous periytyy sukupolvelta toiselle. Galtonin teoriaan sisältyi piirteitä rodunjalostusopista. Hänen mukaansa kaikki ominaisuudet niin köyhyys, rikollisuus kuin heikkolahjaisuus olivat periytyviä ominaisuuksia. Vain henkilöiden, jotka omasivat arvostettuja ominaisuuksia, tulisi jatkaa perimäänsä eteenpäin. (Uusikylä 2008, 17–18.) Merkittävä asia lahjakkuuden tutkimuksessa tapahtui 1905, jolloin Binet julkaisi ensimmäisen älykkyystestin. Älykkyyden mittaaminen oli 1900-luvun alkupuolella trendi. Älykkyystestit tarjosivat ensimmäisen kerran mahdollisuuden löytää luotettavan testin avulla lahjakkaat yksilöt. 1900-luvun puolivälin jälkeen uudet lahjakkuus käsitykset hylkäsivät ajatuksen, että yksilön älykkyys ja lahjakkuus olisivat pelkästään mitattavissa älykkyystesteillä. Lahjakkuus-käsite irrotettiin tällöin osittain älykkyyden käsitteestä. Lähtökohdan tähän antoi Sternbergin ja Davidsonin teos *Conceptions* (1986), jossa lahjakkuus nähtiin laajimmin kuin ennen. Lahjakkuus ei ollut vain älyllistä lahjakkuutta, vaan sitä on olemassa monta eri lajia. Gardner (1983) jakoi älykkyyden seitsemään lahjakkuuden alueeseen. Lahjakkuutta ei enää ajateltu ainoastaan geenien määräämänä ominaisuutena vaan siihen vaikutti monta asiaa kuten sosiaalinen ja kulttuurillinen

ympäristö, yksilön motivaatio ja yksilön kognitiiviset taidot. (Uusikylä 1994, 17–18.) Lahjakkuus ja älykkyys käsitteen kanssa esiintyy rinnakkain myös kolmas käsite luovuus.

Luovuus esiintyy terminä lahjakkuuden ja älykkyuden kanssa, mutta myös yksinään. Luovuus liitetään usein taiteen tekemiseen ja tieteisiin. Luovuuskäsitteen määrittäminen on vaikeaa ja monitasoista. Yleensä kun puhutaan mielikuvituksesta, ongelmanratkaisukyvyistä ja ideointikyvyistä tarkoitetaan luovuutta. Luovuus ei ilmene yksinään, vaan se määritellään tapauksen, tuotoksen tai persoonan kautta. Toisinaan luovuus tarvitsee ilmentyäkseen tuekseen lahjakkuuden. (Aukeantaus 2010, 15–16.) Tarkastellessa lahjakkuuden teoriamalleja, luovuus nähdään esimerkiksi Renzullin (1986) kolmen ympyrän mallissa yhtenä lahjakkuuteen vaikuttavista tekijöistä. Feldhusenille luovuus on lahjakkaan käyttäytymisen lopputulos. Jotkut tutkijat näkevät luovuuden irrallisena käsitteenä (1986, 112). Freud tulkitsee luovuuden johtuvan yksilön sisäisistä ristiriidoista. Luovuus liittyi psyykkiseen puolustusmekanismiin, jossa yksilö hylkäsi todellisuuden ja antautui fantasian vietäväksi. Freudille luovuus ilmeni mielenterveysongelmina ja neurooseina. (Uusikylä 2008, 33.) Älykkyyttä voitiin mitata erilaisin testein, haluttiin myös löytää keino saada selville yksilön luovuuden määrä. Luovuustestien kehittäminen alkoi lahjakkuustutkija Guilfordin (1950) pitämän kuuluisan puheen jälkeen. Hän totesi puheessaan, että älykkyys ja luovuus eivät ole sama asia. Hänen mukaansa on olemassa luovia neroja, jotka ovat hyvin älykkäitä, mutta keskitason älykkyuden omaava yksilö voi olla myös hyvin luova. Älykkyystestit mittaavat Guilfordin mukaan yleensä rationaalista loogista ajattelua, eivät luovaa mielikuvitusta tai omaperäisyyttä. Ne eivät myöskään mittaa kykyä ratkaista ongelmia, mikä on yksi luovan kyvykkyyden ydinpiirteistä. Ratkaisuksi luovuuden löytämiseksi Guilford esitti puheessaan ajatuksen luovuustesteistä. (Uusikylä & Piirto 1999, 21.) Yksi luovuuden tutkijoista on E. Paul Torrance 1900-luvun lopulta. Hänen mielestään luovuudessa on mystisiä taianomaisia piirteitä. Luovuus ei ole järjellistä vaan lähtöisin oivalluksesta ja intuitiosta. Kokemusta oivalluksen ja intuition muodostamasta luovuudesta Torrance kutsuu suprarationaaliseksi kokemukseksi.

Suprarationaalisessa kokemuksessa ollaan kokonaisvaltaisen tietoisuuden tasolla, jolloin voidaan liikkua eri tietoisuuden tasoilla. (Uusikylä 2012, 24.) Mihaly Csikszentmihalyi (2005, 113–118) toi luovuuden käsitteeseen mukaan flow-käsitteen. Flow-tilassa yksilö on täysin sisällä luovassa prosessissa. Hän tuntee itsensä psyykkisesti eheäksi, tietoisuus omasta itsestä häviää, ajantaju katoaa ja yksilö kokee mielihyvää. Päästessään täydelliseen flow-tilaan yksilö kokee löytämisen ja onnistumisen riemua ja siirtyy toiseen todellisuuteen, joka mahdollistaa yksilön suoriutumaan yli oman suoritustasonsa. Yksilön on mahdollista saavuttaa flow-tila, kun hänellä on sopivassa suhteessa haasteita ja taitoa sekä hänen kokemansa ahdistus ja pitkästyminen tekemistä kohtaan ovat sopivassa suhteessa toisiinsa. Yksilö hallitsee tilanteen ja siinä on myös motivaatiota ja haastetta mukana.

Sir Francis Galtonia pidetään yhtenä 1900-luvun ensimmäisistä nykyaikaisista älykkyyden tutkijoista. Galtonin mukaan älykkyydellä ja aistien tarkkuudella on yhteys toisiinsa. Hän tutki yksilön älykkyyttä mittaamalla kosketusherkkyyttä ja reaktioaikaa. Galtonin mielestä älykkyys periytyy ja on kiinni luonnonvalinnasta. Hän käytti tutkimuksessaan hyväosaisten perheiden lapsia. Galtonin kokeita on kritisoitu sitä, että Galton ei ottanut huomioon, miten vauraus vaikutti hyväosaisten perheiden lasten kehittymismahdollisuuksiin verrattuna huono-osaisiin lapsiin. Hyväosaiset perheet pystyivät tarjoamaan lapsille paremmat kasvuolosuhteet ja koulutuksen, joka varmasti vaikutti osaltaan Galtonin testien tuloksiin. (Uusikylä 2012, 25–30.)

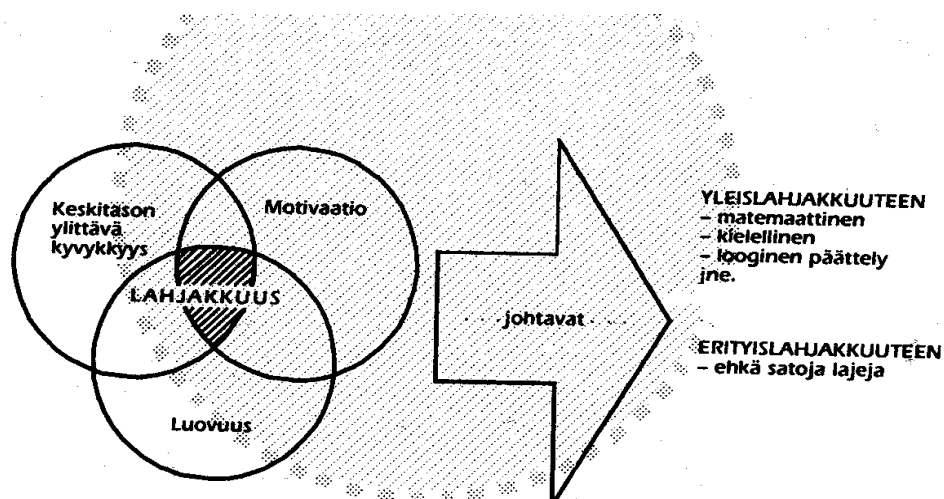
Nykykäsityksen mukaan älykkyys muotoutuu perimän, ympäristön ja yksilön motivaation yhteisvaikutuksesta. Malin ja Männikkö (1998, 56–58) määrittelevät älykkyyden kyvyksi käyttäytyä tarkoituksenmukaisesti sellaisessa tilanteessa, jossa yksilön aikaisemmat tiedot eivät tarjoa ratkaisua. Merkittävää on, miten yksilö sopeutuu uuteen tilanteeseen sekä, miten hän kehittää uusia tapoja toimia uusissa tilanteissa. Oppimiskyvyn sovellettavuutta voidaan pitää yhtenä älykkyyden määritteenä. Ihmisen kehitysprosessi on kokonaisvaltainen. Kaikkien osa-alueiden kehittyminen tukee toinen toistaan. Älykkyys ei kehity yksinään vaan yksilön

kokonaiskehityksen täytyy olla tasapainoista, jotta älykkyys pääsee kehittymään täyteen potentiaaliinsa.

2.2 Lahjakkuusteorioiden näkökulmia lahjakkuuden määrittelyyn

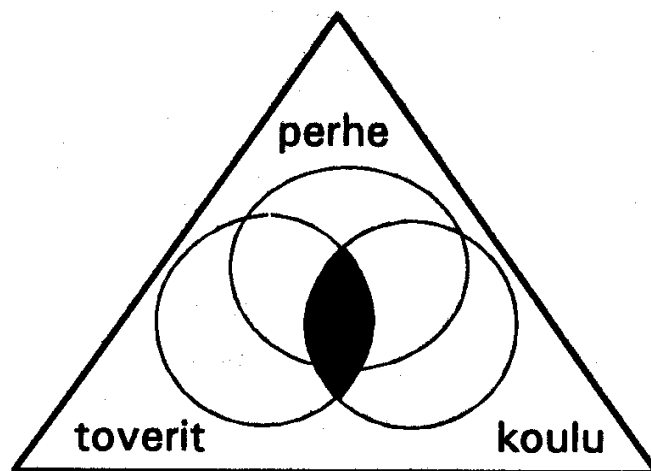
Lahjakkuusteorioita on erilaisia. Sternberg ja Davidson (1986) jakavat uudet lahjakkuusteoriat implisiittisiin ja eksplisiittisiin. Implisiittisiä teorioita ei voida testata empiirisesti, koska nämä teorit sisältävät asioita, joiden mittaaminen ei onnistu luotettavasti testeillä kuten luovuus, kulttuuriympäristö ja motivaatio. Eksplisiittiset teorit jaetaan kognitiivisiin teorioihin ja kehitysteorioihin. Niissä lahjakkuutta tutkitaan empiirisesti. Kognitiivinen lahjakkuusteoria kohdistaa kiinnostuksensa tiedon prosessointiin. Kehitysteoretikot näkevät lahjakkuuden kehittyvänä ominaisuutena, joka kehittyy prosessinomaisesti. Lahjakkuus on jaettu usein myös ainedidaktisiin teorioihin. (Feldhusen 1986, 7-18.)

Renzullin (1986, 53-92) kolmen ympyrän lahjakkuusmalli (ks. Kuvio 1.) on yksi länsimaiden tunnetuimmista lahjakkuusmalleista, jota käytetään myös lähtökohtana lahjakkaiden opetuksen suunnitteluun. Se kuuluu implisiittiseen teoriaryhmään, jolloin teoriaan kuuluu osana luovuus ja motivaatio.



KUVIO 1. Renzullin (1986) kolmen ympyrän malli (Uusikylä 1994, 46.)

Lahjakkuus jaetaan Renzullin (1986) mallissa kolmeen elementtiin, jotka ovat keskitasoa korkeampi kyvykkyys, opiskelumotivaatio ja luovuus. Nämä kolme elementtiä ovat osittain päällekkäin. Ympyröiden keskellä oleva tummennettu alue on lahjakkuusalue. Renzullin mukaan lahjakkaita ovat ne yksilöt, jotka omaavat keskitasoa korkeamman älykkyuden, motivaation toimintaan ja luovuuden toimia tai pystyvät kehittämään näitä älykkyteen kuuluvia osa-alueita. Nämä kaikki edellä mainitut alueet on oltava yksilöllä huomattavasti yli keskitason, jotta yksilö voidaan luokitella lahjakkaaksi. Renzulli jakaa lahjakkuuden yleislahjakkuuteen ja erityislahjakkuuteen. Renzullin teoriassa on implisiittisen teorian tavoin esitelty monia yleisiä lahjakkuuden lajeja kuten matematiikka, esittävät taiteet, filosofia ja uskonto. Toiseen eli erityislahjakkuuksien alueeseen Renzulli jaottelee kuuluvan mm. runoilijat, pelisuunnittelijat ja toimittajat. Renzullin kolmenympyrän mallia on kritisoitu, koska siinä ei huomioida sosiaalisen ympäristön vaikutusta lahjakkuuden kehittymiseen. Mönks ja Boxtel (ks.Kuvio 2.) ehdottivat vuonna 1985 kolmen ympyrän malliin täydennystä sosiaalisella kontekstilla. (Uusikylä 1994, 44-46.)



KUVIO 2. Renzullin kolmen ympyrän malli, jossa sosiaalinen ympäristö mukana (Koskinen & Sieppi, 1994, 11.)

Mönksin ja Boxtelin (1990) ehdotuksen mukaan uudistetussa Renzullin mallissa lahjakkuuden syntymekanismeissa huomioidaan myös sosiaalinen ympäristö. Perheen, koulun ja tovereiden vaikutus lahjakkuuden syntyyn ja kehittymiseen tiedostettiin ja liitettiin osaksi kolmen ympyrän mallia. Yksilö ei elä omassa tyhjiössään, vaan hän on osa monia sosiaalisia yhteisöjä. Näiden yhteisöiden vaikutus heijastuu yksilön kehitykseen ja kasvuun. Yksilö on näiden kaikkien tekijöiden kokonaisuus. (Koskinen & Sieppi 1994, 10–11.) Yksilö ei ole irrallinen vaan osa omaa kulttuuri-
aan, yhteisöään ja perhettään ja näillä kaikilla sosiaalisilla yhteisöillä on vaikutus yksilön kehittymiseen ja kasvuun.

Sternbergin (1991) teoria on yksi esimerkki eksplisiittisestä kognitiivisesta lahjakkuusteoriasta. Sternbergin mielestä lahjakkuutta ei voida mitata ainoastaan älykkyysosamäärällä. Hän jakaa lahjakkuuden kolmeen alueeseen analyttiseen, syntetisoivaan ja praktiseen. Analyttisesti lahjakas pystyy jakamaan ongelman osiin ja ymmärtää osien merkityksen. Analyttisesti lahjakkaat yksilöt ovat niitä, jotka menestyvät parhaiten älykkyystesteissä. Syntetisoivasti lahjakkaalla henkilöllä on oivalluskykyä, luovuutta ja intuitiivisuutta. He työskentelevät usein tieteen, taiteen ja kirjallisuuden parissa. Älykkyystesteissä syntetisoivasti lahjakkaat henkilöt eivät yleensä menesty. Praktisesti lahjakas yksilö kykenee yhdistelemään sekä analyttistä että syntetisoivaa lahjakkuutta toimiessaan arkipäivän käytännötilanteissa. (Uusikylä 1994, 55–66.)

Ongelmaratkaisuprosessia Sternberg (1991) kuvaa teoriassaan metakognitiivisesta näkökulmasta. Hän jakaa ongelmaratkaisutaidot ja -prosessit metakomponentteihin, suorituskomponentteihin ja tiedonhankintakomponentteihin. Metakomponenteilla kuvataan ongelmaratkaisuprosessia vaihe vaiheelta. Ongelmaratkaisu lähtee liikkeelle ongelmien tunnistamisesta ja määrittelystä, josta päädytään ongelmaratkaisun komponentteihin ja -ratkaisustrategioihin. Kun on päätetty, miten ongelmaa lähestytään, valitaan informaatiomuodot ja tehdään päätökset resurssien saatavuudesta. Koko tämän prosessin aikana tarvitaan ratkaisun ohjaamista. Kun ongelmaratkaisuprosessissa ilmenee ongelmia eikä alkuperäiset suunnitelmat toteudu, niitä voidaan soveltaa ja muuttaa prosessin missä vaiheessa

tahansa. Lopuksi arvioidaan, miten ongelmaratkaisuprosessi eteni ja miten tulokset saavutettiin. Suorituskomponentit ovat osa metakomponenttia. Suorituskomponentteja tarvitaan ongelmanratkaisuprosessin eri vaiheissa. Suorituskomponentteja ovat esimerkiksi suunnitelmien toteutus, ongelman keskeisten asioiden löytäminen ja omien näkemysten vertaaminen muiden mielipiteisiin. Tiedonhankinta-komponentteja ovat valikoiva tiedonhankinta, tiedon yhdistäminen ja vertaaminen. Sternbergin (1991) mukaan, mitä taitavammin yksilö käyttää informaation prosessoinnissa tarvittavia komponentteja sen lahjakkaampi on ongelmaratkaisuprosessin tuotos. Tiedon prosessointiin käytetty tieto ei ole aina perittyä, vaan ajatteluntaitoja voidaan harjoitella ja kehittää. (Uusikylä 1994, 55–66.)

Gagne (1985) näkee lahjakkuuden kehittymiseen vaikuttavan monta sisäistä ja ulkoista tekijää (ks. Kuvio 3.) Lahjakkuus on Gagnesta osin synnynnäisiä perityjä ominaisuuksia, joiden kehittymiseen ja esiin tulemiseen vaikuttavat yksilön sisäiset tekijät kuten motivaatio, persoonallisuus, positiivinen minäkuva ja temperamentti sekä ympäristötekijät kuten koti, koulu ja yhteiskunta. Synnynnäisten ominaisuuksien vaikutus korostuu tässä mallissa, jolla katsotaan voivan selittää ns. ihmelapsien poikkeukselliset taidot ja tiedot sekä lahjakkaat oppilaat koulussa. Yksilön perityt ominaisuudet eivät selitä yksinään lahjakkuutta vaan lisäksi älykkyyden optimaaliseen kehittymiseen tarvitaan yksilön sisäisiä tekijöitä. (Uusikylä 2012, 83–87.)



KUVIO 3. Gagnen (1985) lahjakkuusmalli (Uusikylä 2012.)

Gagne (1985) näkee yksilön sisäisen motivaation merkittävässä roolissa. Merkittävää on, miten yksilö sitoutuu tehtäviin, harjoittelee, on sinnikäs ja asettaa itselleen tavoitteita. Ympäristötekijöistä lahjakkuuden kehittymiseen vaikuttavat yksilölle tärkeät henkilöt (vanhemmat, opettajat, valmentajat), ympäristö (koti, koulu, harrastukset), tärkeät tapahtumat ja sattuma. Synnynnäinen lahjakkuus ei kehity erityislahjakkuudeksi, ellei yksilö harjoittele ja opiskele. (Uusikylä 2012, 83–87.) Koulumaailmassa tämä tarkoittaa sitä, että oppilaan kehittyminen ei tapahdu itsestään vaan oppilaan on oltava motivoitunut, harjoiteltava ja omattava sopiva temperamenttityyppi, joka tukee oppilaan lahjakkuuden kehittymistä ja esiintuloa. Oppilas ei itsenäisesti pysty kehittämään erityislahjakkuuttaan, vaan hän tarvitsee siihen ympäristönsä tukea. Sosiaalinen ympäristö ja ihmiset, jotka ovat läsnä oppilaan elämässä ovat merkittäviä tekijöitä oppilaan lahjakkuuden kehittämisessä täyteen potentiaaliinsa. Gagnen mukaan lahjakkaita yksilöitä on kymmenen prosenttia ikäluokastaan. (Gagne 2009, 1–4.) Gagne jakaa lahjakkuusmallissaan synnynnäisen lahjakkuuden viiteen alueeseen, jotka ovat pohjana kehittyvälle lahjakkuudelle:

1. Intellektuaaliset eli älylliset kyvyt
2. Luovuus
3. Sosioaffektiset kyvyt
4. Sensomotorinen lahjakkuus
5. Muut kyvyt kuten mystilliset yliaistilliset kyvyt

Gagne (1985) esittää kritiikkiä siitä, että lahjakkuus nähdään monissa muissa teorioissa vain intellektuaalisina kykyinä. Ei-älyllisille kyvyille ei anneta arvoa tai niitä pidetään alempiarvoisempina. Gagnen mallissa nämä ei-älylliset kyvyt ovat tasarvoisia ja ne ovat myös tiedostettu. (Uusikylä 2012, 83–87.) Gagnelle jokainen lahjakkuuden laji on yhtä arvokas, vaikka yhteiskunta ja aika määrittelevät mitä lahjakkuuksia kulloinkin arvostetaan.

2.3 Lahjakkuuden tunnistamisen keinoja

Nykyisen käsityksen mukaan lahjakkuutta on useita eri muotoja. Monissa lahjakkuusteorioissa lahjakkuuden alueet jaetaan erillisiin osiin. Guidford (1967) jakaa älykkyysmallissaan lahjakkuuden 120 älykkyuden osa-alueeseen. Gardner (1983) jakaa älykkyuden seitsemään lahjakkuus intelligenssiin lingvistiseen, loogismatemaattiseen, spatiaaliseen, keholliskineettiseen, musikaaliseen, kykyyn ymmärtää itseään ja kykyyn ymmärtää muita ihmisiä. (Uusikylä 1994, 37, 66.) Lahjakkuudesta ja sen lajeista on monia määritelmiä. Laineen (2016) sekä Tirrin ja Kuusiston (2013) tutkimuksissa tuli esille opettajien haaste tunnistaa lahjakas oppilas. Opettajat kokivat tarvitsevansa enemmän tietoa ja koulutusta lahjakkaiden oppilaiden tunnistamiseksi ja tukemiseksi koulussa. Oppilasta opettavilla opettajilla saattoi olla eriävät näkökulmat yksittäisen oppilaan mahdollisesta lahjakkuudesta ja sen laadusta. Seurauksena oppilas saattoi jäädä vaille tasonsa mukaista opetusta. Opettajat kokivat myös tarvetta lisäkoulutukseen lahjakkaiden oppilaiden tunnistamiseksi sekä opetuksensa kehittämiseksi niin, että se tukisi ja mahdollistaisi lahjakkaiden oppilaiden koulunkäynnin omassa opetusryhmässään. Opettajien keskuudessa ilmeni myös käsitystä, että lahjakas oppilas pärjää itsenäisesti eikä tarvitse ohjattua opetusta. (Laine 2016.; Tirri & Kuusisto 2013.) Opetushallituksella oli vuosina 2009-2010 lahjakkuutta ja erityisvahvuuksia tukevan opetuksen kehittämishanke, jonka tarkoituksena oli kehittää opetusta lahjakkaille ja erityisvahvuuksia omaaville oppilaille. Hankkeen lähtökohtana on Suomen perustuslain mukainen velvoite (731/1999) tarjota jokaiselle oppilaalle samat mahdollisuudet saada kykyjensä ja taitojensa mukaista opetusta. Hankkeessa on esitelty erilaisia tapoja tunnistaa lahjakkaat oppilaat, jolloin heille pystyttäisiin tarjoamaan omassa opetusryhmässään ylöspäin eriyttävää opetusta. (Mäkelä 2010).

Lahjakkuuden tunnistamisessa käytetään psykometrisiä testejä, dynaamista arviointia, listoja, portfolioarviointia ja suoriutumisen arviointia. Lahjakkuuden tunnistamisessa suositellaan käytettävän rinnakkain erilaisia tunnistusmenetelmiä, jolloin on mahdollistaa paremmin huomioida oppilaan ikä, tausta, lahjakkuuden alue, sosioemotionaaliset tarpeet ja oppilaan motivaatio. Lahjakkaan oppilaan

tunnistamisessa on opettajalle hyvänä tukena lapsen huoltajat, joilla on kokemusta ja tietoa lapsen kehityksestä ja kasvusta pitkältä aikaväliltä. Lisäksi vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö mahdollistaa sen, että oppilas tulee saamaan jatkossa parhaita mahdollista opetusta ja tukea. Opettajan olisi tärkeää tehdä yhteistyötä myös muiden oppilasta opettavien opettajien kanssa. Erityisen haastavaa on tunnistaa lahjakas oppilas, jolla esiintyy käytöshäiriöitä tai alisuoriutumista. (Koskinen & Sieppi 1994, 13–17.) Betts ja Neihart (2004, 99–101) jakavat lahjakkuuden ilmenismuodot koulussa kuuteen tyyppiin, jotka ovat menestyjät, uhmaajat, lahjakkuuden piilottajat, koulunsa keskeyttäjät, kaksoisleimatut ja itsenäiset oppijat. Näillä kaikilla lahjakkuustyypeillä on omat haasteensa ja vahvuutensa. Parhaiten koulussa ja elämässä menestyvät yksilöt, jotka kuuluvat itsenäisiin oppijoihin. Itsenäiset oppijat ovat omatoimia. He suuntaavat ja ottavat vastuun omasta oppimisestaan. He myös oppivat ilman aikuisen tukea ja apua. Yleensä heistä kehittyy menestyviä, pidettyjä ja kunnianhimoisia aikuisia, jotka työskentelevät johtoasemissa. Itsenäisiä oppijoita lahjakkaista on pieni osa. Suurin osa lahjakkaista (90 %) kuuluu menestyjiin. He ovat niitä, jotka menestyvät älykkyystesteissä. Koulussa menestyjät eivät aiheuta ongelmia ja ovat luokan pidetyimpiä oppilaita. He omaksuvat nopeasti uutta tietoa, mutta eivät kykene oppimaan ilman aikuisen opetusta ja tukea. Koulussa he kohtaavat ongelmia, kun opetus ei vastaa heidän taito- ja tietotasoaan. Koulu ei tarjoa heille mahdollisuutta kehittää heidän osaamistaan täyteen potentiaaliin. Aikuisena he ovat kunnan kansalaisia, mutta he eivät osaa ottaa lahjakkuuttaan käyttöön ja hyödykseen. Menestyjät selviävät koulusta, joskaan eivät opi koulussa, mutta yleisesti katsottuna tilanne on huonompi muilla lahjakkuuden tyypeillä. Nämä ongelmat näyttävät käytöshäiriöinä, oppimisvaikeuksina, syrjäytymisenä ja alisuoriutumisenä. Esimerkiksi lahjakkuustyyppiltään uhmaajat ovat luovasti lahjakkaita, eikä heitä koulussa edes välttämättä tunnisteta lahjakkaiksi. He haastavat opettajat ja koulukaverinsa. Yleensä heillä on ongelmia itsetuottamuksen ja minäkuvansa muodostamisen kanssa ja se ilmenee epäsovinnaisena käytöksenä koulussa. Aikuisena heillä on riskinä syrjäytyä yhteiskunnasta. Lahjakkuuden piilottajat eivät halua tuoda lahjakkuuttaan esille. Syynä tähän on

yleensä heidän halunsa kuulua yhdenvertaisena kaveriporukkaansa. Usein tämä aiheuttaa ongelmia, kun oppilaan ja vanhempien sekä opettajien odotukset eivät kohtaa. Oppilas ei toimi omalla taitotasollaan vaan alisuoriutuu.

Tunnistamislistat ovat yksi apukeino tunnistaa lahjakkaat oppilaat. Lahjakkuus ei aina näydy koulussa menestymisenä. Oppilas voi olla alisuoriutuja, hänellä voi olla vääristyneet odotukset itsestään tai hän ei halua ”kilpailla” koulumenestyksestä. Oppilas voi myös kapinoida muiden odotuksia vastaan. (Uusikylä 1994, 138–156.) Yksilön motivaatiolla on ratkaiseva merkitys lahjakkuuden ilmeneeseen. Motivaatiolla tarkoitetaan yksilön psyykkistä tilaa, joka ohjaa yksilön vireyttä ja suuntautumista oppimistilanteissa. Motivaatiosta riippuu se, miten halukas yksilö on oppimaan. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2002, 33.) Etenkin sisäisen motivaation merkitys on tärkeä. Tällöin oppilas on motivoitunut oppimaan ja harjoittelee sekä opiskelee omasta tahdostaan ja halustaan tulla entistä taitavammaksi. (Byman 2002, 27.) Jos lahjakas oppilas on henkisesti vahva, hän saa tukea sosiaalisesta ympäristöstä ja sisäinen motivaatio ohjaa häntä, hän voi kehittyä omien mahdollisuuksiensa mukaisesti. Lahjakkaan on tärkeintä suhteuttaa toisten odotukset omiin arvoihinsa. Tällöin yksilö tiedostaa itse, mihin hän pyrkii ja saa siitä itselleen onnistumisen kokemuksen ja mielihyvän tunteen, joka palkitsee hänen sisäistä motivaatiotaan. Yksi tärkein lahjakkaan henkilön tunnusmerkki on se, että hän pystyy tekemään itsenäisiä valintoja omien halujensa perusteella sekä kantamaan vastuun päätöksistään. (Uusikylä 1994, 159–162.)

Älykkyystestit ovat yleensä käyttökelpoisia kognitiivisesti lahjakkaiden oppilaiden löytämiseksi koulussa, mutta niissä on puutteitakin. Älykkyystestien on väitetty suosivan erityisesti matemaattisesti lahjakkaita. Testit sisältävät matemaattisia termejä ja testien tehtävät mittaavat esimerkiksi kuvioiden luokittelua ja sarjoittamisen kykyä. (Malaty 1998, 114.) Älykkyystestit eivät paljasta jokaista lahjakkuuden osa-aluetta. Siksi älykkyystestien tukena olisi hyvä käyttää subjektiivisia ”mittaustapoja” kuten yksilön havainnointia. Tällöin saadaan yksilöstä ja hänen lahjakkuudestaan täsmällisempää ja monipuolisempaa tietoa.

Opettajat ja vanhemmat ovat asiantuntijoita tunnistamaan lahjakkaan lapsen. He ovat lapsen kanssa aktiivisesti tekemisissä ja tuntevat hänet. Vanhemmillä on myös tietoa lapsen kehityshistoriasta pitkältä ajanjaksolta. Apuna lahjakkaan lapsen tunnistamisessa voidaan käyttää tunnistamislistoja. Listoja voidaan käyttää havaintojen tukena. Tästä yhtenä esimerkkinä Annemarie Roeperin (1956) tunnistamislista. Siinä on määritelty piirteitä, joita voi käyttää tukena lahjakkaan lapsen tunnistamisessa. Listan tunnusmerkit pätevät etupäässä kognitiivisesti lahjakkaisiin lapsiin. Roeper tarkastelee lapsen kehitystä kokonaisvaltaisesti unohtamatta psyykkistä, sosiaalista ja emotionaalista puolta. (Uusikylä 1998, 78–79.)

Roeper (1956) kuvailee lahjakasta lasta tunnistamislistassaan monipuolisesti aina varhaislapsuudesta asti. Listan mukaan lahjakkaan lapsen sanavarasto on keskimääräisesti laajempi kuin muilla saman ikäisillä lapsilla. Tämä saattaa aiheuttaa sosiaalisia ongelmia, koska muut lapset eivät ymmärrä heitä. Sosiaalisilta taidoiltaan lahjakkaat lapset saattavatkin olla ikätasoaan kehittymättömämpiä. Lahjakkaat lapset viihtyvät usein yksinään mietiskellen ja lukien. Kirjat kiinnostavat heitä jo pienestä pitäen ja siksi lahjakkaat oppivat usein itse lukemaan. Kirjoja lukemalla he perehtyvät ja hankkivat tietoa itseään kiinnostavista aiheista. Keskittymiskyky on lahjakkaalla lapsella lähes rajaton, kun kyseessä on häntä itseään kiinnostava aihe. Lahjakkaasta voi tulla omistautumisensa takia spesialisti jo hyvin nuorena. Lahjakas suuntautuu oppimisessaan itsenäisesti ja hän haluaa oppia oppimisen takia ei toisten laatimien mallien mukaan. Hän pystyy abstraktiin ajatteluun ennen kuin on henkisesti kypsä käsittelemään asioita. Lahjakas lapsi haluaa hallita elintilaansa sekä käyttää kommunikaatioon verbaalisia kykyjään, toiminnan sijasta. Lahjakkailla on usein kehittynyt huumorintaju. Vitsit ja sanaleikit huvittavat heitä, vaikka keskiverto lapsi ei tajuaisikaan niissä mitään hauskaa. Lahjakkaat ovat erittäin herkkiä ja toisinaan arkojakin. Lahjakkaan lapsen tunne-elämän ja älykkyyden kehityksessä on usein eroa. Emotionaalisesti lapsi saattaa olla kolmevuotias ja älykkyydeltään kahdeksanvuotias. Persoonallisuudeltaan hän poikkeaa lapsesta, jolla kumpikin kehitysalue on samantasoinen. (Uusikylä 1998, 78–79.)

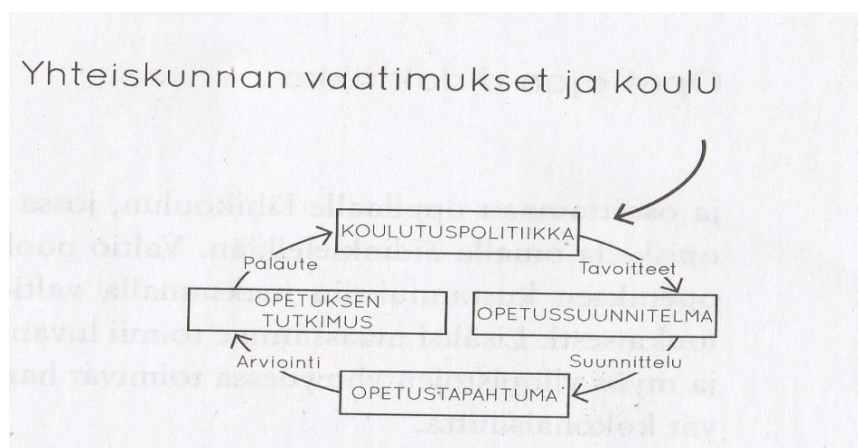
Lahjakasta lasta ja nuorta tulee kohdella ikäisenään, vaikka hän olisi ikäistään kehittyneempi kognitiivisesti. Psyykkisesti ja sosiaalisesti hän voi olla ikäisensä tai

jopa alle sen. Älykkyys ei muuta lasta ns. pienikokoiseksi aikuiseksi. Niin kuin muidenkin lasten ja nuorten on lahjakkaan yksilön oikeus elää lapsuuttaan ja nuoruuttaan turvatusi ja niin, että hänet huomioidaan yksilönä kokonaisvaltaisesti, omine piirteineen. Lahjakas lapsi voi olla aikuisen tuesta ja ohjauksesta jopa enemmän riippuvainen kuin keskiverto lapsi. Lahjakkailta lapsilla on omanlaisiaan haasteitaan esimerkiksi taipumus perfektionismiin. Aikuisen on osattava tukea lahjakkaan lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ja hyväksyttävä lapsi omana itsenään. Aikuinen ei saa asettaa lapselle liian suuria odotuksia ja lapsen on tärkeää myös tiedostaa, että epäonnistumiset kuuluvat elämään. Aikuisen on erittäin tärkeä kuunnella ja keskustella lahjakkaan lapsen kanssa, koska hän saattaa tuntea erilaisuutensa toisinaan ahdistavaksi. (Uusikylä 1998, 78–79.) Aikuisen tuki on merkittävä tekijä, joka tukee lahjakkaan lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ja hyvinvointia. Useimmat lahjakkaat oppilaat eivät ole itseohjautuvia oppijoita vaan tarvitsevat aikuisen tuen oppimiseensa sekä omien oppimaan oppistaitojen kehittymiseen.

3 LAHJAKKAAN OPPILAAN OPETUKSEN JÄRJESTÄMINEN PERUSKOULUSSA

3.1 Suomalainen koulutuspolitiikka ja tasa-arvo-käsite

Viimeisten kymmenien vuosien ajan suomalaisessa koulutuspolitiikassa on ollut koulutuksellisena periaatteena tasa-arvo. Peruskoulun ihanteeksi on noussut pyrkimys tasata ja jopa poistaa oppilaiden tasoerot sekä tasapäistää oppimissaavutuksia. Heikosti menestyviä oppilaita tuetaan erilaisin menetelmin normaaliopetuksen ja erityisopetuksen piirissä niin, että nämä oppilaat saavuttavat opetuksessa vaadittavat minimi tavoitteet. Taitaviin ja lahjakkaisiin oppilaisiin ei niinkään panosteta, vaan heidän katsotaan pärjäävän itsenäisesti. Lahjakkuus nähdään koulussa enemmänkin ongelmana kuin voimavarana. Siltä halutaan sulkea silmät ja tehdä se näkymättömäksi. (Väljærvi 1998, 91.) Koulutuspoliittisilla (ks. Kuvio 4.) ratkaisulla, vaikutetaan koulutukseen ja sen toteutumiseen. Koulutuspolitiikka vaikuttaa opetussuunnitelmaan, opetukseen ja opetuksen parissa tapahtuvaan tutkimukseen.



KUVIO 4. "Koulujärjestelmän kiertokulku kehittymisen kiertokulku" (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen 2016, 43.)

Koulutuspoliittisissa ratkaisuissa heijastuu yhteiskunnassa vallitsevat arvot, normit ja asenteet. Nämä vaikuttavat vallitsevaan opetussuunnitelmaan, jonka

määrittelemien tavoitteiden ja sisältöjen mukaan opettaja suunnittelee ja toteuttaa opetustaan sekä arvioi oppilaitaan sekä omaa opetustaan. Opettaja tekee koulutuspolitiikan näkyväksi työssään. Opettajan työhön ja oppilaiden oppimiseen kohdistuu jatkuvaa arviointia, joka taas suuntaa opetuksen suunnittelua. Koulutukseen liittyvän tutkimuksen tarkoitus on tuoda esille koulutuspolitiikan periaatteiden ja arvojen toimiminen käytännössä koulumaailmassa. Muutos on jatkuvaa kiertoa, jossa käytäntö, tieteellinen tutkimus ja politiikka käyvät vuoropuhelua keskenään. Siekkisen (2017) tutkimuksessa suomalainen koulu näyttäytyy tasa-arvoisena ja koulutuspoliittisesti yhtenäisenä. Opetus on julkista toimintaa ja valtio tukee sitä tasa-arvoisesti asuinpaikasta ja koulusta riippumatta. Koulutuspolitiikan tehtävänä on taata kaikille lapsille mahdollisuus opiskella ilman, että oppilaan sosioekonominen tausta tai asema vaikuttavat hänen saamaansa opetuksen laatuun. Tasa-arvo periaate ei ole niin itsestään selvä. Isompien kaupunkien sisällä on nähtävissä koulujen eriytymistä. Bernelius (2011, 486–491) tuo esille tutkimuksessaan pääkaupunkiseudulla koulujen eriytymisen näkyvän voimakkaasti alueittain ja kouluittain. Pääkaupunkiseudulla on alueita, joilla asuu heikoimmassa sosiaaliekonomisessa asemassa olevia perheitä ja/tai etniseltä taustaltaan eroavia perheitä. Nämä huonoimmista oloista tulevat lapset menestyvät heikoimmin koulussa, kun mitataan oppilaiden oppimistuloksia. Korkeasti koulutetut vanhemmat ja alueella olevien korkeasti koulutettujen osuus alueen väestöstä vaikuttaa koulujen oppimistuloksiin. Mitä enemmän korkeasti koulutettua väestöä asuu asuinalueella, sekä mitä enemmän oppilaiden vanhemmat ovat korkeasti koulutettuja, sen paremmat oppimistulokset ovat lähikoulussa.

Oppilaat opiskelevat yleensä lähikoulussaan, johon heillä on perustuslaissa (6§) määritelty oikeus. Vanhemmat voivat halutessaan hakea oppilaalle koulupaikkaa myös toisesta koulusta esimerkiksi erikoisluokalta. Lähikouluperiaate perustuu inklusio ajatukseen. Suomalaisen koulutuspolitiikan tavoite on 2000-luvulta lähtien ollut muuttaa suomalainen koulu entistä enemmän inklusiiviseen suuntaan. Muutos on ollut hidas johtuen suomalaisen koulujärjestelmän historiasta, jossa yleis- ja erityisopetus on erotettu omiksi alueiksi. Kolmiportaisen tuen malli mahdollisti erityisoppilaiden siirtymisen yleisopetukseen. Tämän jälkeen

opetusryhmät ovat muuttuneet entistä heterogeenisimmiksi. Moni opettaja kokee riittämättömyyttä yrittäessään opettaa erittäin heterogeenistä oppilasryhmää, jossa on myös mukana erityisen tuen oppilaita. Opettajat kokevat tukitoimien olevan näille oppilaille toisinaan puutteelliset. Tämä aiheuttaa opettajissa vastustusta inklusiota vastaan. (Hakala & Leivo 2015, 8–23.) Opettajat kokevat, ettei heidän aikansa ja taitonsa riitä opetuksen eriyttämiseen. Yksi syy tähän on nykyisin entistä heterogeenisemmat oppilaat luokassa.

Koulun yhtenä tärkeimmistä tehtävistä nähdään koulujen eriarvoisuuden torjuminen. Siekkinen (2017) tutki väitöskirjassaan vuosina 2010 ja 2012 peruskoulun tuntijakolausunnoissa korostuneita käsitteitä. Lausunnoissa korostui selkeästi tasa-arvokäsite, jonka rinnan esiintyi myös yhdenvertaisuuskäsite. Tutkimus osoittaa koulutuksellisen tasa-arvokäsitteen olevan historiallisesti merkittävä peruskoulun alkuajoista nykypäiviin ja olevan perusta koko järjestelmälle. Siekkisen tutkimuksessa tulee esille, että vaikka koulutuskeskustelu ja koulutuspolitiikka näyttäytyvät yhtenäisenä ja tasa-arvoisena ilmenee lausunnoissa piileviä ja eriäviä piirteitä ja päämääriä, jotka tukevat myös erilaisia oppilaita kuten lahjakkaita. Siekkinen on jaotellut lausunnoista nousseet ydin teemat kuuteen diskurssiin. Osassa näissä diskursseissa esiintyy painotuksia, jotka tukevat oppilaiden valinnaisuutta ja mahdollisuutta opiskella enemmän kiinnostuksensa mukaisesti. Niissä kannatetaan myös oppisisältöjen ja -määrien muuttamista yksilöllisemmäksi esimerkiksi oppilas voisi opiskella jotain oppiainetta enemmän ja laajemmin kuin yleisesti. Diskursseista nousi esiin myös vieraiden kielten opetuksen monipuolistaminen ja ryhmäkokojen pienentäminen. Oppilaan yksilöllistäminen ja omista lähtökohdista opiskeleminen oli näiden diskurssien keskeinen sanoma. Monia näitä ilmaan heitettyjä ajatuksia kritisoitiin painokkaasti, koska niiden katsottiin heikentävän tasa-arvo periaatetta. Valinnan lisäämisen uskotaan lisäävän oppilaiden opiskelumotivaatiota, parantavan kouluviihtyvyyttä ja antavan suuntaa tulevaisuuden jatko-opinnoille. Suomalaisessa koulutuspolitiikassa korostunut tasa-arvossa yksilöllisen hyvän tavoittelu verrattuna yhteiseen hyvään. Yksilöllisenä hyvänä nähdään se, että jokainen yksilö saa laadukasta tasa-arvoista opetusta. Yksi tekijä, joka osaltaan vaikuttaa koulutuspoliittisissa ratkaisuisissa päätymisen turvalliseen tasa-arvo näkymään oli

kuntatalouden heikot talousnäkymät. Koulutuksellisilla päätöksillä haluttiin taata, että jokaisella kunnalla on mahdollista saavuttaa yhtenäinen linjaus riippumatta kunnan taloudellisista resursseista. (Siekkinen 2017, 87–89, 94–132, 216–233.)

Aika ajoin koulutuskeskustelussa on siirretty tasa-arvo-käsite taka-alalle ja käyty keskustelua, miten kehittää koulutusjärjestelmäämme niin, että siitä tulisi entistä laadukkaampi ja tuottavampi. 2000-luvun alussa yhtenä ajatuksena esitettiin siirtymistä kilpailuyhteiskuntaan, jossa koulut laitettaisiin paremmuusjärjestykseen mittaamalla oppilaiden suoriutumista, opettajan työn tuloksellisuutta ja koulun menestymistä valtakunnallisessa kouluvertailussa. Suomen menestys PISA-tutkimuksessa antoi lisäpontta ja uskoa Suomen koululaitosta kohtaan ja hillitsi koulun kehittämissyrkimyksiä markkinatalousmalliseen koululaitokseen. (Uusikylä 2003, 123–124.) Markkinatalousmallista koululaitosta on tämän jälkeen ehdotettu vaihtoehdoksi Suomen koululaitoksen kehittämiseksi. Oleellista on, mikä nähdään suomalaisen koululaitoksen tehtävänä, kilpaillaanko muiden maiden kanssa koulumenestyksestä yhteisöllisellä tasolla vai nähdäänkö yksittäinen oppilas tärkeämmäksi. Kari Uusikylä (2003) näkee suomalaisen koulujärjestelmän kehittämisessä tärkeimmäksi kontekstiksi oppilaan tasapainoisen kasvun tukemisen. Hänen mukaansa oppilaalle on mahdollistettava turvallinen ja oppilasta tukeva kouluympäristö. Arvioinnin ensisijaisena tehtävänä olisi keskittyä parantamaan opetusta oppilaan ja yksittäisen koulun kehittämiseksi ilman valtakunnallisia julkisia koulujen kilpailuja oppilaista. Tämän lisäksi Uusikylä pitää oleellisena, että opettajan arvo ja ammatillisuus on saatava näkyville ja käyttövoimaksi koulussa. Ammattitaitoinen opettaja on oppilaan kehittymisen ja oppimisen tae. Koulutuksen perustana nähdään itseluottamuksen, ajattelukyvyn, yhteistyökyvyn, luovuuden ja oppimishalujen lisääminen. Koulutuksella halutaan vaikuttaa yhteiskunnassa vallitseviin epäkohtiin kuten köyhyyden vähentämiseen. Uusikylä ehdottaa, että yhteiskunta voisi muuttua kohti vastuuyhteiskuntaa, jossa teemana olisivat erilaiset lahjakkuudet, ihmisarvo, oikeudenmukaisuus ja moraalit. Koulu on yhteisö, johon kuuluvat oppilaat, opettajat ja vanhemmat. Siihen ei kuulu bisnesmaailman lait. (Uusikylä 2003, 125.) Oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen on tärkeää koulutuksen lähtökohta.

3.2 Lahjakkaan oppilaan opetusjärjestelyn perusteet perusopetuksessa

Tannebaum (1986) näkee lahjakkuuden yksilön yksilöllisenä ominaisuutena. Se, mitä lahjakkuutta arvostetaan ja mitä ei on riippuvainen yhteiskunnasta ja ajasta. Eri aikoina ovat eri lahjakkuuden lajit nostettu korkeammalle jalustalle, kun taas toiset lahjakkuuden lajit ovat taas olleet jopa hyväksymättömiä ja arvottomia. Koulutuspolitiikallaan yhteiskunta kuvastaa vallitsevaa suhdetta koulutukseen ja tieteen- ja taiteenaloihin. Eduskunta rajaa koulutuksen raamit ja rakenteen. Valtioneuvostossa koulutuksesta vastaava ministeriö suunnittelee ja toteuttaa koulutuspolitiikkaa eduskunnan säätämien lakien ja asetusten mukaisesti. Valtioneuvosto päättää mm. tuntijaot ja opetuksen sisällön valtakunnallisesti. Suomessa on yhdeksänvuotinen peruskoulu: kuusivuotinen alakoulu ja kolmivuotinen yläkoulu, jonka tavoitteet ja sisällöt valtioneuvosto määrittelee. Opetukselle ja koulutukselle luokiteltavan ja koulutuksellisen laadun takeen opetussuunnitelman, opettajan kelpoisuuden määrittelevät säädökset ja oppimistulosten arviointi. (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen 2016, 43–49.)

Suomen perustuslaissa (16.1§) on määritelty oikeus maksuttomaan subjektiiviseen perusopetukseen, jota julkinen valta toteuttaa. Valtio tukee taloudellisesti koulutuksen järjestämistä, joka kuuluu osana kuntien tehtäviä. Subjektiivinen oikeus sisältää oikeuden ilmaiseen perusopetukseen ja määrittelee oppivelvollisuuden. Perusopetuslaki kertoo ne sisällöt ja oppimäärät, jotka jokaisen oppivelvollisuusikäisen tulisi oppia, jotta hän voi suorittaa oppivelvollisuuden. Opetukselle pohjan luo opetussuunnitelma. Opetus toteutuu valtakunnallisen, kunta-, alue- sekä koulukohtaisten kasvatus- ja opetussuunnitelmien sanelemissa rajoissa. Opetussuunnitelmille luodaan perusta perusopetuslaissa ja -asetuksissa sekä Valtioneuvoston päättämällä yleisillä valtakunnallisilla tavoitteilla ja tuntijaoilla. (Vitikka & Saloranta 2002, 10; ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Opetussuunnitelma kehittyi kunta- ja valtakunnan tasoiseksi, kun peruskoulu vakiinnutti asemansa suomalaisessa koulujärjestelmässä. 1990-luvulla järjestelmään tuli mukaan koulukohtainen opetussuunnitelma ja 2010-luvulla oppilaskohtainen

osa eli henkilökohtainen opetuksen järjestämisen suunnitelma eli HOJKS. Peruskoulu ei ole kokenut kovia muutoksia vuosikymmenten saatossa vaan on kehittynyt pienin muutoksin ja kokeiluin. (Jyrhämä, Hällström, Uusikylä & Kansanen 2016, 56–57.) Kasvatuksen arvosidonnaisuuden vuoksi opetussuunnitelma ilmentää aikansa yhteiskunnan arvoperustaa. Opetushallituksen laatiman opetussuunnitelman perusteissa opetuksen ja oppimisen keskeiseksi tehtäväksi nähdään esimerkiksi seuraavia asioita: Oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi. Oppilaalle on mahdollistettava myönteisen kuvan muodostuminen itsestään oppijana ja koululaisena sekä luotava yksilöllinen hyvä pohja myöhempää koulunkäyntiä ja opiskelua varten. Oppimisen on oltava innostavaa, kannustavaa ja onnistumisen kokemuksia antavaa. Opetuksen on myös tarjottava haasteita kunkin oppilaan yksilöllisten tietojen ja taitojen mukaan. Opettajan on myös huomioitava oppilaat yksilöinä, jotka hänen on huomioitava yksilöllisine piirteineen ja omine yksilöllisinä oppimispolkujensa kulkijoina. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17–20.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan perusopetuksessa opitaan uusien tietojen ja taitojen lisäksi oppimis- ja työskentelytapoja, jotka toimivat elinikäisen oppimisen välineinä. Oppiminen nähdään seurauksena oppilaan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jonka pohjana toimii oppilaan aiemmat tietorakenteet. Yksilöllistä oppimista tuetaan yhteistyössä tapahtuvalla oppimisella. Oppimisen yhtenä tärkeänä tavoitteena on tukea oppilaan oppimismotivaatiota ja uteliaisuutta sekä edistää hänen aktiivisuuttaan, itseohjautuvuuttaan ja luovuutta tarjoamalla kiinnostavia haasteita ja ongelmia. Oppimisympäristön tulee ohjata oppilasta asettamaan omia tavoitteitaan ja arvioimaan omaa toimintaansa. Eri-laisia työtapoja käyttäen kehitetään oppimisen, ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja, työskentelytaitoja ja sosiaalisia taitoja sekä aktiivista osallistumista. Oppilaiden erilaiset oppimistyyliä ja yksilölliset kehityserot ja taustat tulee ottaa huomioon.

Kun opetussuunnitelmasta siirrytään vielä pienempiin yksiköihin, päädytään oppilaan henkilökohtaiseen oppimissuunnitelmaan. Oppimissuunnitelmassa

ilmenee suunnitelma oppilaan opinto-ohjelman toteuttamiseksi. Tällöin oppilas voi opiskella omaan tahtiinsa ilman sitoutumista tiettyyn vuosiluokkaan. Oppimissuunnitelmalla voidaan myös eriyttää opetusta sekä auttaa koulua ja opettajia turvaamaan oppilaalle parhaat edellytykset oppia ja edetä opinnoissaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 38) Oppimissuunnitelma tuo mahdollisuuden toteuttaa opetusta yksilöllisellä tavalla. Henkilökohtaisia opetuksen järjestämissuunnitelmia tehdään oppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia, mutta niitä voidaan laatia myös lahjakkaiden lasten opetuksen tueksi.

Perusopetuslailla annetaan opetussuunnitelmien toteutukseen yleisiä säädöksiä (Perusopetuslaki 21.8.1998/628). Perusopetuslaissa on lukuisia säädöksiä, joilla säädetään mm. perusopetuksen keskeisistä tavoitteista, mitä siihen kuuluu, millä tavoin opetusta on järjestettävä sekä oppilaan oikeuksista ja velvollisuuksista. (Lahtinen 2011, 28.) Seuraavien säädöksien voidaan tulkita tukevan lahjakkaiden oikeutta omatasoiseen opetukseen.:

Perusopetuslaki 18§ Erityiset opetusjärjestelyt

Oppilaan opiskelu voidaan järjestää osittain toisin kuin perusopetuslaissa säädetään, jos

- 1) oppilaalla katsotaan joltakin osin ennestään olevan perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot ja taidot;
- 2) perusopetuksen oppimäärän suorittaminen olisi oppilaalle olosuhteet ja aikaisemmat opinnot huomioon ottaen joltakin osin kohtuutonta.

Perusopetuslaki 20 § Kokeilu

Koulutuksen tai opetuksen kehittämiseksi järjestettävässä kokeilussa voidaan poiketa yleisestä tuntijaosta ja opetussuunnitelman perusteista sekä säännöksistä (ks. Perusopetuslaki 14§), jotka koskevat:

- 1) oppilaalle annettavan opetuksen vuosittaista ja viikoittaista määrää sekä

- 2) oppilaan päivittäistä työmäärää;
koulunkäynnin aloittamisajankohtaa; ja
- 3) vuosiluokalta toiselle siirtymistä

Nämä perusopetuslain säädökset 14 §, 18§ ja 20§ mahdollistavat opetuksen järjestämisen lahjakkaalle oppilaalle muulla tavoin, jos siihen katsotaan olevan tarvetta ja halukkuutta. Opettajan aktiivisuudella lahjakkuuden havainnoinnissa sekä kiinnostuksella opetuksen järjestelyyn eriytetyillä tavoilla on ratkaiseva merkitys asian kannalta. Vanhemmilta vaaditaan kiinnostusta ja tietoa siitä, miten eritavoilla opetusta voidaan lain puitteissa koulussa järjestää. Asia erikseen on kotiopetus, johon myös jokainen lapsi on oikeutettu tietyin edellytyksin. Laki mahdollistaa myös lapsen koulunaloittamisen vuotta aiemmin vanhempien niin halutessa. Tällöin lapsen koulukypsyyttä arvioidaan psykologisin testeillä, joiden perusteella tehdään päätös lapsen koulukypsyydestä. (Lahtinen, 2011, 48–53, 66–68.) Vanhemmilla on oikeus hakea lapselleen koulun aloituksen varhentamista. Koulukypsyyteen ei vaikuta ainoastaan lapsen kognitiiviset taidot, vaan lapsen kokonaisvaltainen kehitys on lähtökohtana päätöksiä tehtäessä.

3.3 Erilaisia menetelmiä lahjakkaiden oppilaiden opetuksen tukemiseen

Me ihmiset olemme erilaisia yksilöitä ja ansaitsemme tulla hyväksytyiksi ja huomatuiksi juuri omina itsenämme. Sama pätee myös koulumaailmassa:

”Erikokoisia jalkoja ei voida tunkea yhden koon kenkiin eikä erilaisia oppilaita pidä tunkea samaan opetusmuottiin. Oppilaat eroavat fyysisiltä ominaisuuksiltaan. On turha vaatia, että hintelä oppilas työntäisi kuulaa yhtä pitkälle kuin atleettivartaloineen toverinsa tai että luokan lyhyin oppilas olisi yhtä hyvä koripallossa kuin luokan pisin. Oppilaiden välillä on suuria eroja myös henkisissä ominaisuuksissa, muun muassa kykyrakenteessa, persoonallisuuden piirteissä ja temperamentissa.” (Jyrhämä & Hellström & Uusikylä & Kansanen 2016.)

Eri maissa on lahjakkaiden opetuksen ja koulutuksen tukemiseksi kehitelty omia toimintatapoja ja menetelmiä. Tirri ja Kuusisto (2013, 84–96) tuovat esille opetuksen eriyttämisen, nopeuttamisen ja rikastuttamisen keinoina tukea lahjakkaiden opetusta. Opetuksen vastaavuus oppilaan osaamiseen nähden on oleellinen asia kehittämään ja tukemaan oppilaan kasvua, vaikka opettajat ovat enemmän huolissaan näiden keinojen vaikutuksesta lahjakkaiden oppilaiden kehitykseen ja kasvuun negatiivisessa valossa. Suomalaisissa lahjakuustutkimuksissa tulee esille, että ylöspäin eriyttäminen on eniten opettajien käyttämä tapa suunnata opetusta lahjakkaille. Opetusta voidaan eriyttää oppilaille yksilöllisillä oppimismateriaaleilla, käyttämällä lahjakkaita oppilaita ”apuopettajina” tai tarjoamalla lahjakkaille oppilaille vapaa valintaisia tehtäviä ja projekteja. (Tirri & Uusikylä 1994). Kari Uusikylä (1992, 20–22) käsittelee teoksessaan lahjakkaiden lasten opetusta Yhdysvalloissa. Siellä lahjakkaiden opetusta on järjestetty normaaliluokissa, lahjakkaiden luokissa ja lahjakkaiden kouluissa. Normaaliluokassa oppilaat ovat voineet osallistua opetukseen omassa kotiluokassaan ja saada erityisopetusta lahjakkaiden ryhmässä. Koulussa on saattanut vierailla myös opettaja, joka on erikoistunut lahjakkaisiin oppilaisiin. Toisinaan oppilaalle on annettu mahdollisuus suorittaa ala- ja yläkoulussa oppiaineita nopeutetusti. Lisäksi koulun ulkopuolella on ollut tarjolla monenlaisia organisaatioita, jotka ovat tukeneet lahjakkaiden opetusta. Lahjakas oppilas on voinut olla työpaikalla harjoittelemassa ja opiskelemassa alan asiantuntijan kanssa. Lisäksi lahjakkaille on järjestetty mm. opetuskeskuksia, kursseja, kirjeenvaihtokursseja ja kunniaohjelmia, jotka ovat tukevat lahjakuuden kehittymistä.

Monet maat ovat yrittäneet erilaisin kokeiluoin ja kehittelyin löytää sopivia ratkaisuja lahjakkaiden oppilaiden löytämiseen ja opiskelun tukemiseen itselleen sopivilla tavoilla. Hong Kongissa KLA-projektin (2015) tarkoitus oli tarjota alakoulun opettajille koulutusta ja käytännön vinkkejä suunnitella ja toteuttaa eriytettyjä tunteja lahjakkaiden opiskelun tukemiseksi. Projekti toteutettiin opetusministeriön ja Hong Kongin yliopiston tukemana. Opettajat osallistuivat luentoihin ja työpajoihin. Lisäksi opetuksen yhtenä tarkoituksena oli tiivistää yhteistyötä eri koulujen ja opettajien kesken. Opettajat kokivat koulutuksen tarpeelliseksi ja hyvin toteutetuksi. Erityistä kiitosta siinä sai koulutuksen käytännönläheiset opetustavat, joita

opettajat pystyivät suoraan käyttämään opetuksensa tueksi. Opettajat toivoivat lisää tällaisia koulutusprojekteja tukemaan ja vahvistamaan heidän ammatillista osaamistaan. (Yuen, Chan, Chan, Fung, Cheung, Kwan & Leung 2018, 34–46.) Opettajien kouluttaminen on yksi tapa tukea lahjakkaiden koulunkäyntiä ja monissa maissa on erilaisia projekteja käynnissä.

Perinteisesti Suomessa ja monissa muissa maissa on ollut kielteinen asenne lahjakkaiden erityistä opetusta vastaan. Sanonnat ”Hyvät pärjäävät aina” ja ”Lahjakkuuden tukemin on elitismia” kuvaavat hyvin tätä asennetta. Oppilaiden ja opiskelijoiden lahjakkuus ei ole kuitenkaan jäänyt suomalaisessa koululaitoksessa täysin huomiotta. Musiikkiluokkatoiminta on yksi esimerkki tästä. Musiikkiluokkatoiminta käynnistyi 1960-luvulla. Toiminnan tavoitteena on ollut antaa tehostettua musiikinopetusta ja tukea nimenomaan musiikillisesti lahjakkaiden opiskelua tavallisessa koulussa. Opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen vuodesta 1994 alkaen koulutuksen järjestäjillä on ollut mahdollisuus tarjota painotettua opetusta myös muissa oppiaineissa kuin musiikissa. Suomessa on perinteisesti keskitetty suurimaksi osaksi oppilaisiin, joilla on oppimisvaikeuksia. Ajoittain on saanut huomiota myös lahjakkaiden opetuksen kehittämishankkeet. Suomalaiset asiantuntijat ovat tehneet vierailuja ja tutustuneet erilaisiin lahjakkaiden opetuksen malleihin. Esimerkiksi vuonna 2008 joukko Opetushallituksen henkilökuntaa vieraili Kosy-hankkeen teemoilta Englannissa Oxford Brookes Universityssä, jossa on pitkä kokemus lahjakkaiden opetuksen teoreettisesta kehittämisestä ja opettajien koulutuksesta. Opintomatkan päätteeksi, päätettiin käynnistää 5-vuotinen kehittämishanke, joka kattoi esi- ja perusopetuksen sekä lukion ja ammatillisen koulutuksen. (Mäkelä 2009). Kansallisesti on herännyt ajatus, että yhteiskunta hyötyy myös lahjakkaista yksilöistä eikä lahjakkaita voida jättää huomioimatta. Kansainvälinen entistä kiihtyvämpi ja rajumpi kilpailu talousmarkkinoilla yhdessä arvojen muutoksen kanssa innostaa suunnittelemaan uudistuksia Suomenkin koululaitokseen. Yksilölliseltä näkökannalta (Mäkelä 2009) oppilaan kykyjen ja taitojen tunnistaminen ja luokittelu lahjakkaaksi oppilaaksi ei ole kasvatuksellisesti tärkein tehtävä. Oppilaan tunnistaminen lahjakkaaksi mahdollistaa sen, että oppilaalle pystytään suunnittelemaan ja järjestämään omaa yksilöllistä ja omantasoistaan opetusta. Suomalaisten

perinteiden ja periaatteiden mukaisesti tämä toteutetaan normaaliopetuksessa oppilaan käymässä koulussa. Samaa linjaa on nähtävissä monissa muissakin maissa jopa Amerikassa, jossa lahjakkaiden opetuksen erityisjärjestelyistä on suuremmaksi osaksi luovuttu. (Laine, 2010.) Opetusta halutaan eriyttää ja yksilöllistää. Laineen väitöskirjassa (2016) tulee esille, että suomalaiset opettajat käyttivät eriyttämistä yleisemmin lahjakkaiden opetuksen tukena. Opetussuunnitelma (2014) tukee tätä opettajien toteuttamaa ylöspäin eriyttämistä ja määrittelee eriyttämisen koskevan myös taitavia oppilaita. Opettajien käsitykset ja taidot eriyttämisessä ovat eriäviä ja toisinaan puutteellisia tai virheellisiä ja tämä tuo opetuksen laatuun vaihtelua. Opettajankoulutuksella ja jatkokoulutuksella on merkittävä vaikutus, kun halutaan parantaa lahjakkaiden oppilaiden opetusta. Asenne lahjakkaita oppilaita kohtaan oli luokanopettajien keskuudessa positiivinen opetuksen tapahduttua normaaliluokassa. (Laine 2016; Laine & Tirri 2015.) Lähtökohtana on, että opettajan pitää nähdä erilaiset oppilaat mahdollisuutena ja auttaa heitä löytämään omat erityiskykynsä sekä tukea heidän oppimistaan. Yksittäisen opettajan vastuulla on, kuinka hän tukee ja suunnittelee sekä toteuttaa lahjakkaan oppilaan opetusta.

Opetuksen tarkoituksena on tarjota jokaiselle oppilaalle mahdollisuus kehittyä edellytystensä mukaisesti. Lahjakas oppilas tarvitsee haasteita sekä mahdollisuuden oppia uutta, että saada harjoitella ja kehittää oppimistaitojaan. Näin taataan, että oppilas löytää oman tapansa oppia, motivoituu ja pystyy pitkäjänteisesti työskentelemään myöhemmin jatko-opinnoissaan. Jos aiemmat opinnot ovat edenneet oppilaalla ilman työtä ja vaivaa, hänen on myöhemmin vaikeaa opetella tekemään työtä opiskelun eteen. (Uusikylä 2003, 90–92.) Luokkakoot ovat nykyään suuria ja oppilasaines on heterogeenistä. Tämä saattaa aiheuttaa, että lahjakkaat oppilaat jäävät ilman tasonsa mukaista opetusta.

Normaaliluokassa opetusta voidaan toteuttaa niin, että se palvelee monenlaisia oppilaita myös lahjakkaita. Opetusta voidaan eriyttää oppilaan tai oppilaiden taitotasojen mukaan. Eriyttämistä on kahdenlaista yhteneväistä ja erilaistavaa. Yhtenäistävällä eriyttämisellä tarkoituksena on oppilaiden ”tasapäistäminen” kun taas erilaistavalla eriyttämisellä tuetaan yksilöiden välisiä eroja. Eriyttämisen ratkaisutavat voidaan lisäksi jakaa ulkonaisiin ja sisäisiin, koulutuksellisiin ja

opetuksellisin sekä organisatorisiksi tai hallinnolliseksi ja pedagogisiksi. Ulkonaisia eriyttämisen keinoja ovat rinnakkaiskoulujärjestelmä, linjakako, eritasoryhmät, tasokurssit, pysyvä erityisopetus, vapaaehtoiset ja valinnaiset aineet, tukiopetus, lisäkurssit ja luokalle jättäminen tai seuraavalle luokka-asteelle siirtäminen. Sisäisiä eriyttämisen ratkaisutapoja ovat opetuksen yksilöllistäminen, korjaavan opetuksen antaminen (tukiopetus, erityisopetus), lisätehtävät, luokan sisälle muodostuvat opintoryhmät ja oma opinto-ohjelma. Opetuksen eriyttämiseen etenkin erilaistavalla tavalla on suhtauduttu viime vuosisadan lopussa kielteisesti. 2000-luvulla opetuksen eriyttäminen on otettu varteen otettavaksi vaihtoehdoksi, jolla mahdollistetaan erilaisten oppijoiden oppiminen omien edellytystensä mukaisesti. (Hellström 2008, 63–64.) Lahjakkaiden opetuksessa on yksinkertaisesti kysymys siitä, että opetus eriytetään vastaamaan myös lahjakkaiden kykyjä ja tarpeita (Uusikylä 1994, 169). Sonja Laine (2012) tuo esille luokanopettajien käyttävän lahjakkaiden opetuksen tukemiseen lisätehtävien lisäksi eniten eriyttämistä. Eriyttäminen on yleisin tapa sovittaa opetus oppilaan osaamistason mukaisesti riippumatta oppilaan tasosta. Eriyttäminen alaspäin on ollut yleisempää. Vasta viime aikoina on huomio kiinnittynyt ylöspäin eriyttämiseen. Eriyttäminen on yksi tapa tukea lahjakkaiden oppijoiden oppimista ja se on Suomessa opettajien kesken käytetyin lahjakkaiden opetusta tukeva opetuksen muoto. Opetusta voi eriyttää monin eri tavoin. Eriyttää voi sekä luokkatilanteessa että luokan ulkopuolella erityisopetuksessa. Työmuodoltaan eriyttäminen voi olla itsenäistä työskentelyä lisätehtävien ja projektin parissa tai ryhmätyöskentelyä sama- tai eritasoisiin oppijoihin jaetuissa ryhmissä. Eriyttämistä voidaan tarkastella myös opetettavan sisällön, oppimisprosessin tai oppimisen tuloksen eli produktin näkökohdista. Sisältöön kohdistuvassa eriyttämisessä opettaja voi eriyttää annettua tehtävää oppilaan osaamisen mukaisesti ja voi myös säädellä sisällön käsittelyyn käytettyä aikaa yksilöllisesti. Prosessiin kohdistuvassa eriyttämisessä opettaja voi huomioida opetuksessaan oppilaiden oppimistyylin ja tällöin oppilaat voivat opiskelevat asiaa itselleen sopivimmalla tavalla. Keskustellessaan oppilaan kanssa oppimisprosessin aikana opettaja saa arvokasta tietoa oppilaan ajattelusta ja oppimistavasta, ja voi käyttää tätä keräämäänsä tietoa opetuksen suunnitteluun entistä yksilöllisemmäksi sekä

oppilasta tukevammaksi. Produktin eheyttämisessä opiskelijoilla on mahdollisuus opiskella samaa tehtävää omalla tavallaan ja päästä itseään sekä oppimistaan tukevaan lopputulokseen. (Laine 2010.)

Kuusela ja Hautamäki (2001) jakavat eriyttämisen mahdollisuudet luokkatilassa kolmeen mahdollisuuteen, jotka ovat horisontaalinen rikastuttaminen, vertikaalinen rikastuttaminen, työtapojen mukainen eriyttäminen ja roolin mukainen eriyttäminen. Horisontaalisessa rikastuttamisessa opiskelija opiskelee asiaa monipuolisemmin ja kattavammin. Oppilaalla voi olla oma tehtäväkirja tai hän voi lukea käsiteltävästä aiheesta kirjoja. Tätä eriyttämisen mahdollisuutta on kritisoitu siitä, että se harvemmin kehittää oppilaan osaamista vaan oppilas opiskelee yleensä vain määrällisesti enemmän. Vertikaalisessa rikastuttamisessa oppilaat opiskelevat opeteltavaa asiaa perusteellisemmin ja syvemmin. Tehtävät tarjoavat myös haastetta oppilaalle. Työtapojen mukaisessa eriyttämisessä oppilaat opiskelevat projektinomaisesti ja oppivat samalla suuria kokonaisuuksia. Roolin mukaisessa eriyttämisessä opettaja käyttää lahjakasta oppilasta apunaan opetuksessa. Tässä eriyttämisen muodossa on haasteena se, ettei oppilas saa omantasoista opetustaan täten hän opettaa asioita, joiden oppiminen ei tuota hänelle haasteita eikä se tue hänen omaa oppimistaan. Eriyttämisen muita keinoja on jakaa oppilaat erilaisiin ryhmiin heterogeenisiin tai homogeenisiin periaattein. Eriyttäessään opetustaan opettajan on tiedostettava ne tavoitteet, joita kohti hän eriyttämisellä pyrkii sekä, se miten eriyttäminen tukee yksilöllisen oppilaan oppimista. (Kuusela & Hautamäki 2001, 320–329.)

Eriyttämisen lisäksi muita harvemmin käytettyjä opetuksen yksilöllistämistä vaihtoehtoja ovat esimerkiksi opetuksen nopeuttaminen, jolloin oppilas aloittaa koulun vuotta aikaisemmin, siirtyy yhden luokka-asteen yli tai oppilas suorittaa jonkun yksittäisen oppiaineen nopeutetusti. Oppilaalle laaditaan tällöin oma henkilökohtainen opetussuunnitelma, jossa opetus on suunniteltu yksilöllisesti huomioiden oppilaan osaaminen, oppimistavat sekä erityistaidot. Opetusta voidaan myös rikastuttaa, jolloin oppilas suorittaa yhdessä tai useammassa oppiaineessa opetussuunnitelman sisällöt laajemmin kuin ne on siinä esitelty. Rikastuttaminen voidaan toteuttaa koulussa esim. työpajoina tai koulun ulkopuolella esim.

harrastustoiminnan avulla, kesäleireinä tai internetin avulla. (Tirri & Laine 2013; Laine 2010.) Opetuksen eriyttäminen, nopeuttaminen ja rikastuttaminen ovat lähtökohdat tukemaan lahjakkaiden opetusta. Opettajan on osattava valita, niistä sopivin vaihtoehto tukemaan lahjakkaan oppilaan oppimista. Oppilaan tuntemus ja opettajan ammattitaito ovat tässä ratkaisevassa asemassa.

Koulu ei yksinään pysty tukemaan lahjakasta oppilasta. Ruokonen (2005) tuo esille tutkimuksessaan lahjakkuuden kehittymiseen vaikuttavan suuresti lapsen kodin ja perheen. Tämä tuli esille niin Suomessa kuin Virossakin. Tutkimuksessa tutkittiin suomalaisten ja virolaisten 6-8-vuotiaiden lahjakkaiden lasten kotioloja, oppimisympäristöä (esikoulu tai koulu), lasten kokemuksia esikoulusta tai koulusta sekä luovaa ja musiikillista ajattelua. Turvallinen koti ja välittävät sekä tukevat vanhemmat olivat lahjakkuuden ilmenemisen kannalta oleellisinta. Kodin vaikutukset painottuivat terveen itsetunnon, sosiaalisuuden ja harrastusmahdollisuuksien mahdollistajana. Nämä kaikki tukivat lahjakkaan lapsen kehitystä. Hyvät ihmissuhteet ja kasvua tukeva kasvu ympäristö olivatkin tutkimuksessa tärkeimmät oppimisen ja kasvun mahdollistajat.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata, tulkita ja ymmärtää lahjakkaiden oppilaiden opetuksen toteutumista peruskoulussa alakoulusta yläkouluun. Tutkimuksessa tuodaan esille, miten perusopetuksen periaatteet ja tavoitteet toteutuvat, kun oppilas on lahjakas tiedollisesti ja/ tai taidollisesti yhdessä tai useammassa oppiaineessa. Lahjakkaiden oppilaiden koulunkäyntiä tarkastellaan sekä lasten vanhempien että opettajien kokemana.

Tarkastelun kohteena ovat merkitykset, joiden vanhemmat ja opettajat kokevat tukevan tai heikentävän lahjakkaan lapsen/ oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä. Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esille ne haasteet ja opettamisen esteet, sekä myös hyväksi koetut käytänteet, jotka tukevat lahjakkaiden oppilaiden oppimista ja koulunkäyntiä. Tutkimuksessa selvitetään myös vanhempien ja opettajien ajatuksia nykyisen koulujärjestelmän, uuden opetussuunnitelman (2014) ja opetusmenetelmien mahdollisuuksista tukea lahjakkaiden oppilaiden opetusta. Tutkimuksen yksi tavoitteista on myös selvittää, miten opettajat ja vanhemmat kehittäisivät kokemuksiensa pohjalta opetusta ja koulua lahjakkaiden koulutuksellisia tarpeita vastaaviksi. Näihin kysymyksiin ja mietintöihin etsitään vastauksia seuraavilla tutkimustehtävillä

1. Millaisia merkityksiä sisältyy vanhempien ja opettajien näkökulmiin lahjakkaiden lasten koulunkäyntiä ja oppimista edistäviin ja rajoittaviin/ heikentäviin toimintatapoihin?
2. Millaisia kehittämisenäkökulmia vanhemmat ja opettajat nostavat esille lahjakkaiden lasten opetuksen näkökulmasta?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Laadullinen tutkimusmenetelmän metodologiset lähtökohdat

Tämän tutkimuksen tutkimusasetelma on lähtöisin todellisesta elämästä ja aidoista omakohtaisista kokemuksista, joka on laadullisen tutkimuksen yksi periaate. Tutkimuksessa selvitetään lahjakkaiden lasten vanhempien ja opettajien kokemuksia lahjakkaiden lasten ja nuorten koulunkäynnistä ja opetuksesta. Tutkimus tapahtuu tutkimuskohteen luonnollisessa kontekstissa ja se on sidottu omaan aikaan ja paikkaan. Tässä tutkimuksessa nykyhetkeen, kouluun ja yhteiskuntaan. Laadullisen tutkimuksen tavoin, tutkimus kohdistuu ja on todennettavissa vain siinä kontekstissa, jossa se toteutuu. Tutkimus ei perustu aiemmista tutkimuksista nousseiden hypoteesien testaamiseen ja päteväksi näyttämiseen vaan tutkimus on ainutlaatuinen. Vaikka tutkimusasetelma on yleinen, ovat tutkimukseen osallistuvat yksilöitä ja toimivat omissa konteksteissaan ja omien arvojensa ohjaamina. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 38, 126.) Koulu toimii tämän tutkimuksen pääkontekstina. Yhteiskunnallisesti koulu on merkittävä yhteisö, jossa kasvatetaan tulevia sukupolvia historialliset ja kulttuurilliset näkökohdat huomioiden. Koulun arvot ja asenteet heijastuvat yhteiskunnasta ja ne myös suuntaavat opettajien ajattelua ja toimintaa. Tämä arvoasetelma on tutkimuksessa läsnä niin tutkijan kuin tutkimukseen osallistuvien vastaajien näkökulmasta. Tutkimusta suuntaavat yhteiskunnan arvot, tutkimuskontekstissa vallitsevat arvot ja henkilökohtaiset arvot. Omat kokemukseni ja arvomaailmani ovat vaikuttaneet tutkimusaiheeseen, tutkimustehtäviin ja analyysiin sekä tulkintaan. Hirsjärven, Remeksen ja Saajavaaran (2009) sanoin ”Tutkija ei ole tutkimusta tehdessään täysin ulkopuolella aiheesta vaan hänen arvomaailmansa näyttäytyy hänen tutkimuksessaan, koska tutkija tarkastelee maailmaa arvojensa valossa. Tutkijan tarkoitus on löytää tutkittavasta aiheesta tietoa, joka muuttaa tai vahvistaa hänen aiempia oletuksiaan tutkittavasta aiheesta.” (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara

2009, 161–164.) Tiedostan omat ennakkoajatukset ja -asenteeni, mutta tutkijana minun on kyettävä siirtämään omat kokemukseni ja ajatukseni taka-alalle ja annettava tilaa tutkimukselle ja siitä esiin nouseville päätöksille, jotka joko vahvistavat tai muuttavat ennakko-oletuksiani.

Yksi tieteen kriteeri on objektiivisuus. Objektiivisuuden lisäksi muita tieteen tunnusmerkkejä ovat järjestelmällisyys, kriittisyys, itsenäisyys ja puolueettomuus. Luonnontieteet ja ihmistieteet eroavat toisistaan ja tieteen tunnusmerkkien selittäminen ja täytyminen määritelläänkin näissä tieteissä omalla menetelmällisellä tavallaan. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija ja tieto ovat tiiviissä yhteistyössä keskenään. Objektiivisuuden näkökulma ei ole yksinkertainen, kun otetaan mukaan käsite subjektiivisuus. Tutkija on subjekti laadullista tutkimusta tehdessään. Laadullisessa tutkimuksessa heijastuvat tutkijan omat kokemukset, arvot ja asenteet. Tutkija tiedostaa tämän, mutta pyrkii silti kohti laadullisen tutkimuksen määrittelemää objektiivisuutta. Laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuus näyttäytyy sekä menetelmällisenä että kielellisenä. Menetelmällinen objektiivisuus antaa tutkijalle vapauden valita tutkimuskohteensa, -tehtävänsä ja -menetelmänsä niin, että ne suuntaavat parhaalla mahdollisella tavalla hänen tutkimustaan. Menetelmällisen objektiivisuuden antaman tutkimusvapauden seurauksena on, että tutkijan on tutkimuksessaan tuotava koko tutkimusprosessi esille ja perusteltava päätöksensä. Tämä on yksi laadullisen tutkimuksen objektiivisuuden täyttymisen kriteeri. Tässä tutkimuksessa tämä ilmenee niin, että olen koko tutkimusprosessin ajan tuonut esille tutkimukseni kulkua ja perustellut jokaisen vaiheen ja siirron avoimesti ja yksityiskohtaisesti. Tämä mahdollistaa tutkimuksen toistettavuuden, joka on yksi objektiivisuuden periaate. Toistettavuus periaate on yksi menetelmällisen objektiivisuuden lähtökohta, vaikka se on laadullisessa tutkimuksessa yleensä näennäinen tavoite. Kielellinen objektiivisuus tarkoittaa sitä, miten tutkijan on esiinnyttävä tutkimusteksteissään saavuttaakseen objektiivisuuden periaatteen. Tutkijan on oltava läsnä, mutta etäinen ja kiinnitettävä lukijan huomio tutkimukseen, ei itseensä ja omiin ajatuksiinsa. Kirjoitustavan on oltava asiallinen ja neutraali; tieteellinen. (Hirsjärvi, Remes &

Sajavaara 2009, 161, 309–310.) Tutkimuksen kirjoittamisprosessissa tämä näkyy niin, että olen pyrkinyt neutraalisuuteen. Johdanto- ja Pohdinta-luvut ovat ai-noat kohdat tutkimuksessa, joissa omat käsitykseni tutkimusaiheestani tulevat osittain esille.

Laadullisen tutkimuksen pohjana pidetään teoriaan tutustumista. Teoriaan perehtyminen luo tutkimukseen viitekehyksen, jonka oleellisena rakennusai-neena ovat käsitteet. Tutkijan on löydettävä työnsä kannalta oleellisemmat pää-käsitteet ja niihin kytköksissä olevat lähikäsitteet. Tämän jälkeen tutkija voi vasta ymmärtää tutkimusaiheensa rakenteen ja luoda merkityksiä tutkimuksesta nou-sevien eri käsitteiden välillä. (Puusa & Juuti 2011, 52–54.) Perehtymällä kirjalli-suuteen ja aiempiin tutkimuksiin muodostin tutkimusaiheesta tieteellisen esiym-märryksen. Esiymmärrys on teoriapohjan muodostamisessa oleellinen asia ja se piti minut tutkimuksen kannalta merkittävimmissä asioissa. Teorian tukemana nousivat myös käsitteet, jotka loivat suunnan tutkimukselle. Pääkäsiteiksi nousi-vat teorian tukemina lahjakkuus, lahjakkaat oppilaat, peruskoulu, opetuksen eriyttäminen ja opettajat. Teoriapohjan tarkoitus on tukea empiiristä tutkimus-vaihetta. Lähtökohta on, että teoria ja aineisto vuoropuhelevat keskenään, mutta miten sen päättää tutkija. (Eskola 2015, 187–188.) Vuoropuhelun aika on tutki-muksen lopussa, kun teoria, aiemmat tutkimukset ja tutkimustulokset vuoropu-helevat keskenään. Teoria ja aineisto vuoropuhelivat tutkimuksessani Tulokset- ja Pohdinta- luvuissa ja muodostivat tutkimuksesta kokonaisuuden. Tutkijan on koko tutkimusprosessin tiedostettava ennakkokäsityksensä sekä teoriasta nouse-van esiymmärryksen ja varottava niiden suuntaavaa vaikutusta. Tarvittaessa tut-kijan on osattava ottaa etäisyyttä tutkimukseensa. Etäisyyden ottaminen auttaa tutkijaa erottamaan omat esiymmärryksensä ja ennakkokäsityksensä tutkittavan äänestä. (Laine 2015, 35–37.)

Laadullinen tutkimus on prosessinomaista. Tutkimuksen suunta ei ole py-syvä ja muuttumaton vaan se muotoutuu tutkimuksen edetessä. Ensimmäisen tutkimussuunnitelman mukaisesti tarkoitukseni oli tutkia opettajien koke-muksia lahjakkaiden oppilaiden opetuksesta, mutta perehdyttyäni aiempiin

tutkimuksiin ja kirjallisuuteen suunnitelmani muuttuivat. Päätin lähestyä lahjakkaiden oppilaiden opetusta sekä opettajien että vanhempien kokemuksista käsin. Halusin näin saada tutkimusaiheeseeni laajemman ja monipuolisemman näkökulman yhdistämällä nämä kaksi näkökulmaa toisiinsa. Perehtymällä aiempiin tutkimuksiin huomasin, ettei näitä kahta näkökulmaa ole yhdistetty tutkimuksissa kuin vain satunnaisesti.

Tutkimusjoukko ei ole laadullisessa tutkimuksessa satunnaisesti valikoitu. (Hirsjärvi, Remes & Saajavaara 2009, 164). Tutkimuksessani tutkimusjoukko koostuu peruskoulussa opettavista opettajista, joilla on kokemusta lahjakkaita oppilaista sekä lahjakkaiden lasten vanhemmista. Tutkimusjoukon valinnassa korostuu kokemus, joka on kriteerinä tutkimukseen osallistumiseen. Lähestyin tutkimusjoukkoa kyselylomakkeella, joka koostui avoimista kysymyksistä. Avomilla kysymyksillä halusin saada tutkittavien kokemukset ja ajatukset esille aidosti ja jokaisen omalla yksilöllisellä ja persoonallisella tavalla kirjoitettuna. Avoimet kysymykset jättivät tilaa vastaajien yksilöllisten kokemusten esiin tulemiseen.

Laadullinen tutkimus on jatkuvaa päätöksentekoa ja ongelmanratkaisua. Oleellista on, että tutkija erottaa tutkimukseensa liittyvät merkittävät asiat epäoleellisista. Rajaaminen on tärkeä taito tutkijalle. Tutkijan on osattava luoda raamit tutkimukselleen. (Kiviniemi 2015, 74–75.) Eräänlaiset raamit tutkimukselle loi tutkimustehtävät, jotka myös osaltaan vaikuttivat kyselylomakkeen kysymyksiin ja suuntasivat tutkimusta. Laadullisella tutkimuksella pyritään kuvaamaan, selittämään, tulkitsemaan tai ymmärtämään jotain ilmiötä. Ilmiön taustalla on myös usein tekijöitä, joiden vaikutukset ilmiöön tiedostetaan ja ne halutaan selvittää. Tutkimuksella pyritään löytämään tutkimuskohteesta esiin nouseville kokemuksille lainalaisuuksia, merkitysjärjestelmiä ja ymmärrystä. (Hirsjärvi, Remes & Saajavaara 2009, 160–164.) Tässä tutkimuksessa lahjakkaiden oppilaiden opetus on tutkimuskohde ja sen toteutumisesta halusin saada tietoa opettajien ja lahjakkaiden lasten vanhempien kautta. Tutkimuksesta nousseiden kokemusten kautta pyrin kuvaamaan, tulkitsemaan ja lopulta ymmärtämään

lahjakkaiden opetuksen tämänhetkistä tilannetta peruskoulussa sekä tuomaan esille ne merkitykset, jotka vaikuttavat tukevasti tai heikentävästi tähän vallitsevaan tilanteeseen.

5.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote

Tutkimukseni on fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus. Nämä molemmat tutkimussuunnat ovat tärkeä osa tutkimustani ja täydentävät toisiaan. Fenomenologisen tutkimuksen juuret ovat 1900-luvun alussa. Suuntauksen perustajana on pidetty Edmund Husserlia (1859-1938). Husserl näkemysten mukaan ihminen uskoo siihen, mitä näkee. Husserl itse kutsuu tätä ns. luonnolliseksi asenteeksi. Luonnollinen asenne koostuu sekä ulkoisesta että sisäisestä horisontista, jotka ovat toisiinsa yhteydessä. Ulkoinen horisontti on yksilön havainnot ja vuorovaikutus. Sisäinen taas ajattelu ja reflektointi. (Puusa & Juuti 2011, 16.) Fenomenologian lähtökohtien mukaisesti Husserl korostaa kokemusten yksilöllisyyttä ja ainutlaatuisuutta (Metsämuuronen 2008, 18–19). Fenomenologia keskittyy siihen, mitä yksilö kokee. Jokaisella ihmisellä on oma perspektiivi, jonka raameina on hänen elämän historiansa. Suhtemme maailmaan muodostuu yksilöllisistä kokemuksistamme ja se on intentionaalista. Meillä on tarkoitus, jota kohti suuntaudumme ja josta muodostamme merkityksiä. Fenomenologille ihmiskäsitys rakentuu ajatuksesta, että yksilöt ovat osa maailmaa ja myös vaikuttavat ja muuttavat maailmaa toiminnallaan. Kokemuksemme koostuvat näistä merkityksistä, joista myös elämämme rakentuu. Olemme yksilöllisiä, mutta kuitenkin sidoksissa yhteisöön, jossa elämme tai työskentelemme. Fenomenologinen merkitysteoria pohjautuu yksilön pyrkimykseen kohti yhteisöllisyyttä. Fenomenologia katsoo yhteisön suuntaavan meidän merkityksiämme, ei perimän. Ihmisen voidaan sanoa olevan kulttuuriolento, joka on sidoksissa yhteisöönsä. (Laine 2015, 29–32.) Fenomenologiseen tapaan tutkimukseni kohdistuu yksilöllisten ihmisten (opettajien ja vanhempien) kokemukseen koulukontekstissa, joka kuuluu merkittävällä tavalla yhteiskuntaamme. Koulu on yhteiskuntamme kulttuurillisuuden ja yhteisöllisyytemme perusta.

Husserlin yksi tunnetuimmista oppilaista oli Martin Heidegger (1889-1976). Fenomenologian ja hermeneutiikan raja on Heideggerille häilyvä eikä Heidegger erota näitä kahta suuntausta toisistaan. Tämä näkyy myös tutkimuksessani, nämä kaksi suuntausta ovat rinnakkain ja en tee selvää rajaa näiden kahden suuntauksen välille. Tutkimuksessani näkyy kummastakin tutkimussuuntauksesta piirteitä. Heideggerin pääkysymys on kysymys olemisesta, jonka hän suhteuttaa aikaan ja totuuteen. Heidegger itse tähdentää, että ihminen ei pääse olemisen ulkopuolelle. Tutkimuksessa tämä näkyy yksilön niin tutkijan kuin tutkittavien käsityksinä olemisesta. Ihminen on osa kulttuuria ja yhteisöä, jonka jäsen on ja se vaikuttaa yksilön oletuksiin ja käsityksiin. Nämä oletukset ja käsitykset vaikuttavat sekä tutkijan koko tutkimusprosessiin että vastaajien vastauksiin. Heideggerin mukaan vapaan ja neutraalin tilan saavuttaminen tutkimuksessa on harhaa ja mahdotonta. Tutkijan on tiedostettava kysymyksillään olevan yhteys kysytyn, kysymyksen kohteen ja tutkimuksen suunnan näyttäjänä. Tutkimuksessa tämä merkitsee sitä, että tutkijan on oltava perehtynyt tutkittavaan aiheeseen, jotta hän voi esittää siitä kysymyksiä. Kysyminen on merkki osaamisesta ja tietämisestä. (Kakkori 2009, 29–45.) Jotta pystyin muodostamaan tutkimustani suuntaavat tutkimustehtävät, täytyi minun perehtyä kirjallisuuteen ja tutkimuksiin lahjakkaiden opetuksesta. Pelkkä esiymmärrys ei riittänyt vaan monipuolinen ja kattava tieteellinen tieto mahdollisti sen, että pystyin tekemään aiheesta huomioita ja löytämään kiinnostavia tutkimuskohteita, joita lähestyin kysymyksiin, joihin tutkimuksessani etsin vastauksia.

Hermeneuttinen tutkimus on kiinnostunut tutkittavan kohteen ainutlaatuisuudesta ja ainutkertaisuudesta. Hermeneutiikka tarkoittaa teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Sen tarkoitus on löytää tulkinnalle kriteerejä. Tutkijan tehtävänä on tulkita tutkittavan ilmaisua monipuolisesti. (Laine 2015, 32–33.) Tutkimuksessani tämä hermeneuttinen piirre ilmenee analysoidessani ja tulkitessani tutkimukseni tuloksia. Tutkimukseni koostuu avoimista kysymyksistä ja täten on oleellista pohtia sitä, mitä ilmaisuja ja kieltä tutkittava käyttää eli miten hän ilmaisee asian ja mitä hän oikeasti tarkoittaa ilmaisuillaan. Ilmaisut muodostavat

merkityksiä, joita lähestyn ymmärtämällä ja tulkitsemalla. Todellisuus koostuu merkityksistä, jotka ovat sidoksissa kontekstiinsa. Tulkitsemme merkityksiä oman kulttuurimme kautta, mutta yksilöinä. Osa merkityksistämme ovat tiedostettuja ja osa tiedostamattomia. Tutkimuksessa etsitään vastaajien henkilökohtaisia kokemuksia eli merkityksiä sekä myös niihin vaikuttavia tiedostamattomia tekijöitä. (Moilanen & Räihä 2010, 46–49.) Tutkija yrittää ymmärtää näitä aineistosta nousevia merkityksiä, oman ymmärryksensä kautta ja tehdä niiden kautta päätelmiä.

Fenomenologis-hermeneuttinen metodi on tutkijalle tutkimuksesta nousevien kysymysten pohdintaa koko tutkimusprosessin ajan. Näitä kysymyksiä pohditaan kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden kautta, jotka korostuvat tässä metodissa. (Laine 2015, 29–32.) Fenomenologinen ja hermeneuttinen tutkimus ovat kumpikin kaksi tasoista. Perustaso koostuu maailmasta, jossa tutkittava on. Tutkija on tässä maailmassa läsnä esim. kyselemällä tutkittavan kokemuksia. Tutkittavat ilmaisevat kokemuksensa niin kuin he ne yksilöllisesti kokevat. Toisella tasolla tutkija tekee tutkimustaan, joka koskee näitä perustasosta tulleita vastauksia. Niiden pohjalta tutkija muodostaa omat käsityksensä ja tematisoi vastauksista nousevat käsitteet ja muotoilee ne tutkimuksessa käytettävälle tieteelliselle kielelle. Perustaso on yleensä tutkijalle entuudestaan tuttu, koska olemme sidoksissa kulttuuriimme, jossa elämme ja toimimme tutkijoina. Tutkijan työssä tärkeää on tehdä tunnettu asia näkyväksi ja tiedostetuksi. Toisinaan tutkimus voi muuttaa aiheeseen aiemmin liitettyjä käsityksiä ja merkityksiä. (Laine 2015, 32–35.) Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmenetelmä luo tutkimukselleni mahdollisuuden muodostaa ymmärrykseni tutkittavasta ilmiöstä eli lahjakkaiden oppilaiden koulunkäynnistä vanhempien ja opettajien kokemusten kautta. Fenomenologia (Laine 2010, 31) tarvitsee hermeneutiikkaa tuekseen, kun aineistoa tulkitaan. Tutkijan työ on tulkita ja ymmärtää aineistoa vain näin hän pystyy luomaan ilmaisuista merkityksiä.

5.3 Tutkimuksen kohderyhmä ja aineistonkeruumenetelmä

Tutkimuksessani on kaksi kohderyhmää. Peruskoulun aine-, erityis- ja luokanopettajat, joilla oli kokemusta lahjakkaiden oppilaiden opetuksesta sekä lahjakkaiden lasten vanhemmat. Tutkimuksessa kerättiin kyselylomakkeella näiden ryhmien kokemuksia lahjakkaiden oppilaiden opetuksesta ja koulunkäynnistä. Laadullisessa tutkimuksessa yksi yleisemmistä tiedonkeräys menetelmistä on kyselylomake. Kyselylomakkeeseen vastaajat on valittu tarkasti valikoiden, koska tarkoituksena on saada tietoa aiheesta, joka koskettaa vastaajia eli heillä on henkilökohtaista kokemusta kyseisestä ilmiöstä tai asiasta. (Hirsjärvi 2009, 126.) Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tarkoitus on tutkia maailmaa, jossa tutkittava ja tutkimuskohde ovat. Tutkija on osallisena tässä maailmassa kyselemällä tutkittavan kokemuksia. Tutkittavat ilmaisevat kokemuksensa niin kuin he ne yksilöllisesti kokevat. (Laine 2015, 32–35.) Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus pyrkii kuvaamaan, tulkitsemaan ja ymmärtämään näitä kokemuksia. Kyselylomakkeet koostuivat avoimista kysymyksistä. Avoimet kysymykset ovat hyvä keino saada vastauksia yksilöiden kokemuksista. Avoimet kysymykset antavat vastaajalle mahdollisuuden vastata laajasti ja yksilöllisesti, omana itsenään. (Puusa 2011, 83.) Opettajille ja vanhemmille (Liite 1 & 2) oli erilaiset kyselylomakkeet, joissa aihealueet olivat kuitenkin suhteellisen identtiset.

Kyselylomakkeeseen vastasi 16 opettajaa, joista 43 % oli luokanopettajia, 36 % aineopettajia, 7 % erityisopettajia ja 14 % muita kuten rehtoreita. Suurimmalla osalla (65 %) vastaajista oli työkokemusta yli kymmenen vuotta. Kyselyyn osallistui 19 lahjakkaiden lasten vanhempaa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusjoukon pienuus aiheuttaa sen, että vastaajat on valittava tarkoituksenmukaisuusperusteella. Tämä tarkoittaa, että tutkimukseen valitaan henkilöitä, joilla on kokemusta ja tietoa tutkittavasta asiasta sekä he edustavat tarkoin määriteltyä tutkimusjoukkoa. Niinpä laatu korostuu määrän suhteen. (Puusa & Juuti 2011, 55–56.) Tutkimuksessani tämä näkyi niin, että vastaajat oli valikoitu tarkasti ja täyttivät vaadittavat kriteerit. Opettajilla oli kokemusta lahjakkaan oppilaan

opettamisesta ja vanhemmilla lahjakas lapsi. Vastaajat määrittivät kyselylomakkeessa, miten oppilaan/lapsen lahjakkuus näyttäytyi ja näin pystyin itse varmentamaan, täyttikö vastaaja tutkimuksen kriteerit.

Alun perin tutkimuksen tarkoitus oli toteuttaa opettajille suunnatulla kyselylomakkeella. Testasin tämän kyselylomakkeen toimivuuden kolmella tutulla luokanopettajalla. Vastaaminen vei heiltä keskimäärin aikaa n. 15-20 minuuttia. Muutin tämän jälkeen muutaman kysymyksen muotoilua, mutta muuten kyselylomake täytti vaatimukseni. Hain tutkimusluvan yhden eteläsuomalaisen kaupungin opetuspalvelupäälliköltä. Saatuaani puoltavan päätöksen tutkimushankkeeseeni jaoin sähköisen Webropol-kyselylomakkeen kaupungin kaikille rehtoreille jaettavaksi sähköpostin välityksellä opettajille. Kyselylomakkeen mukana oli liitekirje, jossa kerroin oleelliset tiedot tutkimuksestani. Vastausten määrän jäätyä odotettua vähäisemmäksi laajensin tutkimukseni valtakunnalliseksi ja jaoin sitä sattumanvaraisesti ympäri Suomea eri kaupunkien ja kuntien rehtoreille sähköpostin välityksellä sekä opettajille suunnatun Facebook Alakoulun aarreaitta ryhmän kautta. Tässä vaiheessa tutkimus laajentui myös toisella näkökulmalla, lahjakkaiden lasten vanhempien. Vanhemmille suunnattua kyselylomaketta jaoin Facebookin Lahjakkaat lapset-ryhmän kautta. Lähestymällä kahdella näkökulmalla tutkittavaa aihetta halusin saada siitä entistä monipuolisemman ja todenmukaisemman kuvan.

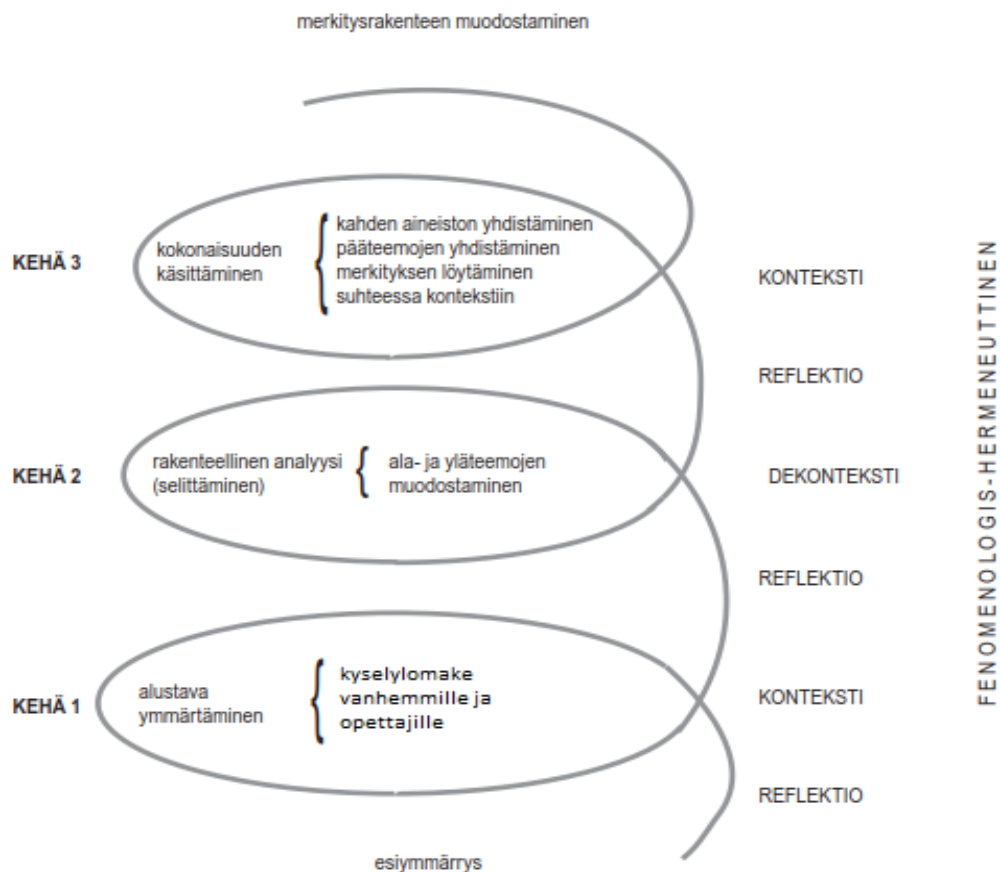
5.4 Fenomenologis-hermeneuttinen aineiston analyysi

Laadullinen tutkimus on täynnä haasteita, joita Eskola (2015) kuvaa ylämäkinä. Jokaisessa tutkimuksen vaiheessa on omat haasteensa, mutta jyrkimmän ylämäen tutkija kohtaa aineiston analyysissä. Tutkijan on osattava valita lukuisista analyysitavoista sopivin. Analyysissä aineisto tiivistetään ja jäsennetään ja samalla sen arvo informatiivisesti kasvaa. (Eskola 2015, 185–189; 196.) Tutkimuksessani käytin fenomenologis-hermeneuttista analyysia. Fenomenologinen tutkimuksen analyysi on portaittaista. Siinä edetään porrastetulta portaalta, prosessinomaisesti ja tarpeen vaatiessa voidaan palata edelliselle askelmalle. Tarkoituksena on,

että alkuperäinen tutkittavan ääni saadaan kuuluviin. Tutkija itse on keskiössä vuoropuhelussa tutkittavan ja aineiston välillä, yrittäen ymmärtää aineistoa omien elämäkokemustensa kautta. Välillä jouduin palaamaan fenomenologisen tutkimuksen tapaan portaita alaspäin tutustuen uudestaan aineistoon varmistaakseni, että olen tulkinnut ja ymmärtänyt oikein vastaajien kertomat kokemukset ja nostanut sieltä esille mielestäni oleellimmat asiat. Tämä on tutkimuksellista vuoropuhelua tutkimusaineiston kanssa, joka on hermeneuttisen tutkimuksen yksi piirre. (Laine 2015, 37–38, 41–50.) Molemmat tutkimussuunnat näyttävät tasavertaisina tutkimukseni analyysissä kuin myös koko tutkimuksessani.

Fenomenologisen metodin Heidegger jakaa kolmeen tekijään, jotka ovat reduktio, konstruktio ja destruktio. Reduktiossa ja konstruktiossa tutkimuksessa saatu tieto puretaan osiin. Osiin pilkottu tieto rakennetaan uudelleen konstruktoiden ja destruktoiden. Hermeneutiikka ei Heideggerille näyttäydy tulkintana tutkittavasta asiasta tai kohteesta, vaan hermeneutiikalla pyritään määrittelemään tulkinnan luonne. Hermeneutiikan hän näkee olevan tulkitsemista. Heidegger puhuu ymmärtämisen kehästä. Heidegger ei näe kehää ympyränä niin kuin hermeneutiikassa nähdään. Ymmärtämisessä ei ole oleellisinta päästä johonkin tiettyyn lopputulokseen. Heidegger korostaa prosessin tärkeyttä ja oikeanaikaisuutta, mikä johtaa loppupäätelmään. Totuus on Heideggerille sama asia kuin paljastuminen, joka johtaa maailman avartumiseen. Ihmisen tarkoitus on paljastaa totuuksia ja saada maailmasta selvyys (Kakkori 2009, 29–45, 55.) Heideggerin tavoin yhdistelen tutkimuksen analyysissä kumpaakin tutkimussuuntaa. Fenomenologia ilmenee etenkin aineiston käsittelyssä. Tutustuin aineistoon ensin kokonaisuutena ja pilkoin sen pieniin osiin (yksilöllisiin vastauksiin). Lopulta analyysiin viimeisessä vaiheessa yhdistelin aineiston uudelleen kokonaisuudeksi. Hermeneutiikka ilmenee analyysissä kokemusten tulkintana ja eräänlaisena ymmärtämisen kehänä. Usean analyysin kautta pääsin loppupäätelmään, jonka tarkoituksena on vastata tutkimustehtäviini. Fenomenologis-hermeneuttisena tutkimuksen analyysinä käytin mukaillen tutkimuksessani Anttilan (2006) ja Peltomäen (2014) kehittämää fenomenologis-hermeneuttista tutkimuksen

analyysiä. (Ks. Kuvio 5.) Siinä kuvataan analyysiä spiraalimaisesti etenevänä prosessina, joka koostuu kolmesta kehästä.



KUVIO 5. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen analyysi (Peltomäki 2014.)

Fenomenologis-hermeneuttinen analyysi etenee kolmen kehän kautta, jotka kuljettuaan tutkija siirtyy tutkimusaineiston alustavasta ymmärryksestä kohti kokonaisuuden käsittämistä. Kuljettuaan kolme kehää tutkija pystyy muodostamaan esiymmärryksen tukemana tutkimuksen merkitysrakenteet. Fenomenologis-hermeneuttisen analyysin aloitin tutustumalla koko aineistoon vastaaja kerrallaan, yksilönä. Ensimmäisessä analyysikehässä korostui ymmärtäminen ja yksilöllisyys. Yritin ymmärtää lahjakkaiden lasten vanhempien sekä opettajien henkilökohtaisia kokemuksia lahjakkaiden lasten/oppilaiden opetuksesta sekä

koulunkäynnistä ja alustavasti hahmottaa, mitkä tekijät vaikuttivat vastaajien kokemuksiin. Näitä kokemuksia peilasin tutkimustehtäviini. Yritin löytää aineistosta tekijöitä, jotka edistivät, rajoittivat tai heikensivät vastaajien mielestä lajakkaiden oppilaiden koulunkäyntiä sekä kehittämisajatuksia, joita vastaajat esittivät kokemuksiansa perusteella.

Fenomenologis-hermeneuttisen analyysikehän toisessa vaiheessa, rakenteellisessa analyysissä, tarkastelin vanhempien ja opettajien aineistoja omina erillisinä osinaan. Tutustuin näihin kahteen aineistoon erikseen, yrittäen saada aineistosta yksittäisten vastaajien vastauksista nousevia merkityksiä pilkotuksi ja löytää yhdistäviä ja eroavia merkityksiä toisiin vastaajiin verrattuna. Tutkimus on koetun ilmiön olemuksellisten merkitysrakenteiden selvittämistä. Tutkijan on selvitettävä, löytyykö tutkittavilla joitain piirteitä, jotka ovat samankaltaisia ja muodostavat mahdollisesti yhdistäviä tekijöitä tutkittavien välillä. (Laine 2015, 41–50.) Muodostin aineistoista teemat merkitysyksiköiden mukaisesti. Teemoitin vanhempien ja opettajien aineistoista nousseet omat merkitysyksiköt ala- ja yläteemoihin, tutkimuskysymys kerrallaan. (Taulukot 1 & 2) Samalla suuntasin subjektiivisesta aineiston ymmärtämisestä kohti objektiivista aineiston tulkintaa. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on oleellista, että tutkija tiedostaa kriittisesti oman rajoittuneisuuden. Tässä apuna on kriittinen ja reflektiivinen asenne, etäisyydenotto tutkimukseen ja tutkijan mielikuvista vapautuminen. Tarkoituksena on löytää todenperäisin ja luotettavin tulkinta. (Laine 2015, 37–38.) Tässä vaiheessa analyysiä pyrin tietoisesti jättämään omat käsitykseni ja ennako-oletukseni taka-alalle. Tiedostaen niiden kuitenkin vaikuttavan tulkintaani. Fenomenologiassa tutkijan odotetaan tiedostavan esiyymmärryksensä tutkittavasta aiheesta. Hermeneutiikka korostaa tutkijan esiyymmärryksen merkitystä tulkintaprosessille. Tutkijan omat aiemmat käsitykset suuntaavat tällöin tutkimusta ja ne saavat tutkijan keskittymään tulkinnan merkitykseen tutkimuksessaan. (Moilanen & Rähkä 2010, 52.)

TAULUKKO 1. Esimerkki vanhempien aineiston teemojen muodostumisesta. Lahjakkaiden oppilaiden koulunkäyntiä ja oppimista edistävät toimintatavat.

| Merkitysyksikkö | Alateema | Yläteema |
|---|--|--|
| Eriytetty lukemisessa ylöspäin lisätehtävillä | Opetuksen eriyttäminen | Oppimisen yksilöllinen tuki |
| on saanut luvan lukea matematiikkaa omassa tahdissaan. | Opetuksen rikastuttaminen | Oppimisen yksilöllinen tuki |
| Hyppäsi luokan yli - lähtee nyt mielellään kouluun | Opetuksen nopeuttaminen | Oppimisen yksilöllinen tuki |
| Eriytisopettajan kanssa saanut tehdä ylempien luokkien matematiikkaa. | Eriytisopetus | Oppimisen yksilöllinen tuki |
| Esikoulun päättyessä mietittiin, siirtyisikö poika suoraan toiselle luokalle ja jättäisi ekaluokan väliin. Tulimme kuitenkin niin esikouluopettajan kuin myöhemmin ekaluokan opettajan kanssa tulokseen, että vaikka akateemiset taidot olivat todella hyvät, olisi lapselle ollut liian iso harppaus jättää esikoulukaverit ja siirtyä vuotta vanhempien luokalle. Eli opettajat ovat toimillaan edistäneet lapsen sosiaalisten suhteiden jatkuvuutta ja näin myös itsevarmuuden lisääntymistä ja koulunkäynnin sujumista. | Kodin ja koulun välinen yhteistyö | Opettajan merkitys |
| Aiemmin oli tehostetun tuen päätös levottomuuden vuoksi...Nytemmin koulun vaihdon jälkeen he purkivat päätöksen ja eriyttivät lasta ylöspäin... Tämä on nyt riittänyt. Opettaja on nyt kokenut. | Opettajan ammattitaito | Opettajan merkitys |
| Opettajat ovat kannustaneet lasta valitsemaan A-kielet niin, että kuudesluokkalainen lukee nyt saksaa, englantia ja ruotsia. Opettaja kannusti myös poikaa hakemaan yläkoulun matematiikka-luokalle | Opettajan tuki ja kannustus | Opettajan merkitys |
| Olen erittäin tyytyväinen (lapsen koulunkäyntiin). Lapseni saa haasteita ja jaksaa kiinnostua tehtävistä. Numerot ovat hyviä ja hän pääsi tavoitteeseensa, eli luma-luokalle jatkossa. | Vanhempien ja lasten koulunkäyntiin suuntaamien odotusten kohtaaminen koulun käytänteiden kanssa | Odotusten kohtaaminen todellisuuden kanssa |

TAULUKKO 2. Esimerkki opettajien aineiston teemojen muodostumisesta

Lahjakkaiden oppilaiden koulunkäyntiä ja oppimista heikentävät ja rajoittavat toimintatavat

| Merkitysyksikkö | Alateema | Yläteema |
|---|---|--|
| Resursseja vähennetään koko ajan. Yhtä oppilasta kohden on yhä vähemmän aikaa. Tilanne huononee koko ajan. | Haasteet toteuttaa yksilöllistä opetusta | Resurssien vähyys |
| jokaiselta luokalta löytyy myös tehostetun ja erityisen tuen oppilaita. Valitettavasti kaikista lahjakkaimmat oppilaat eivät mielestäni saa tarpeeksi haastetta tällaisillä luokilla koska helposti tahti menee niiden "huonompien" mukaan. | integraatio | Inklusion aiheuttamat haasteet |
| Luokkaan on integroitu monenlaisia oppijoita. Yksi opettaja ei riitä | integraatio | Inklusion aiheuttamat haasteet |
| Ylöspäin eriyttämisestä harvoin ehditään puhua. Ajatus lienee, että pärjääväthän ne kumminkin. | Lahjakkaat eivät tarvitse yksilöllistä opetusta | Yhteiskunnasta kumpuavat negatiiviset asenteet |
| Jos ope on valmis työskentelemään illat, yöt ja viikonloput kun, siinä tapauksessa taso-opetus onnistuu! | Opettajan riittämättömyyden tunne | Opettajan työn kuormittavuus ja lisääntyneet työtehtävät |
| . Opettajan työhön on jo sisällytetty niin valtavat määrät kirjaamista, pakollisia palavereja ym, että opetustyö jää kohta sivuseikaksi! | Opetuksen ulkopuoliset työtehtävät | Opettajan työn kuormittavuus ja lisääntyneet työtehtävät |
| yleisopetukseen integroidut tukimallit eivät toimi ja näin ylös eriyttäminen kärsii. Niin kärsii myös heikommille eriyttäminen ja kaikkien oppiminen heikkenee. | Opetuksen tukimallien toimimattomuus | Inklusion aiheuttamat haasteet |

Fenomenologis-hermeneuttisen analyysikehän kolmannessa vaiheessa nostin sekä vanhempien että opettajien aineistoista esille keskeisimmät asiat ja muodostin niiden pohjalta pääteemat. Pääteemat (Taulukko 3) muodostuivat tutkimustehtävistä nousseiden kysymysten ja aineiston perusteella. Pääteemoiksi muodostuivat: Koulunkäyntiä ja oppimista edistävät toimintatavat, Koulunkäyntiä ja oppimista heikentävät/ rajoittavat toimintatavat sekä Kehittämisenäkökulmat.

TAULUKKO 3. Pääteemojen muodostuminen

| Pääteemat | Yläteemat |
|---|--|
| Koulunkäyntiä ja oppimista edistävät toimintatavat | Oppimisen tukeminen Lasten ja vanhempien odotusten kohtaaminen todellisuuden kanssa Resurssien riittävyys Opettajien hyvät työolosuhteet Opettajan merkitys Yhteiskunnasta kumpuavat positiiviset asenteet Oppimisen tukeminen |
| Koulunkäyntiä ja oppimista heikentävät/ rajoittavat toimintatavat | Oppimisen tuen puute Resurssien vähyys Puutteet opettajien työolosuhteissa ja ammattitillisen kehityksen haasteet Negatiivinen asenne lahjakkaiden koulutusta vastaan Inklusion aiheuttamat haasteet Opettajan työn kuormittavuus ja lisääntyneet työtehtävät |
| Kehittämisenäkökulmat | Erikoiskoulut ja erikoisluokat Inklusio periaatteesta luopuminen Opetuksen yksilöllistäminen Opettajien ammattitaidon lisääminen |

Teemoittamisen tarkoitus on löytää pelkistämällä aineistosta merkityksiä. Tutkijan on perehdyttävä aineistoon perusteellisesti, jotta hän voi löytää aineiston todellisen merkityksen, josta teemat muodostuvat. (Moilanen & Rähä 2010, 55.) Tässä viimeisessä analyysinvaiheessa kaksi aineistojoukkoa (Vanhemmat ja opettajat) yhdistyivät ja muodostivat kokonaisuuden, joka mahdollisti saamaan lahjakkaiden opetuksen tämänhetkisen tilanteen näkyville omassa kontekstissaan. Kahdesta näkökulmasta katsominen mahdollisti luomaan monipuolisemman ja todenmukaisemman kuvan aiheesta. Ennen kuin pääsin lopulliseen tulokseen, analysoin aineistoa useamman kerran. Teemat ja niiden sidokset toisiinsa muuttuivat ja muodostuivat vähitellen, kunnes ne saavuttivat lopullisen muotonsa. Analyysivaiheita tarvitaan useampia ennen kuin päästään lopulliseen tulokseen analyysissa. Tutkija on tällöin löytänyt tutkimuksestaan keskeiset ydinkategoriat ja perusulottuvuudet. Käsitteistä muodostuu ydinteemat. (Kiviniemi 2015, 78–84.) Analyysikehän kolmannessa eli viimeisessä vaiheessa korostuu tutkimuksen asettuminen omaan tutkimuskenttäänsä. Esiymmärrys, teoria, analyysi ja tutkimuksen tulokset vuoropuhelevat keskenään. Tutkijan on pystyttävä liittämään tutkimuksensa toisiin ilmiöihin ja tutkimuksiin. Tämä parantaa myös tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta, kun tutkimukselle löytyy tukea muista vastaavista tutkimuksista. (Moilanen & Rähä 2010, 61.) Aineiston analyysi tekee aineistosta kokonaisuuden. Tämä kokonaisuus mahdollistaa sen, että aineiston perusteella voi tehdä tulkintoja ja johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Laadullinen tutkimuksen viimeinen vaihe on tulkinta. Pitääkö tutkija tulkinnan ja analyysin erillään toisistaan riippuu tutkijasta. Toisien mielestä tulkinta ei rajoitu vain pelkästään loppuun, vaan sitä tapahtuu läpi koko tutkimusprosessin. Alasuutarin (1996) mukaan tutkimuksen lopputulokset ja päätelmät eivät ole, koskaan ainoa oikea ratkaisu vaan paras ratkaisu, johon tutkija on päässyt käyttämällä kyseistä teoriapohjaa, aineistoa ja analyysitapaa. (Puusa & Juuti 2011, 116–124.)

5.5 Eettiset ratkaisut ja luotettavuus

Tieteellisen tutkimuksen kriteerinä pidetään luotettavuutta, pätevyyttä, edustettavuutta ja yleistettävyyttä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei voida arvioida samoilla kriteereillä kuin määrällisen vaan luotettavuuden mittaamiseen on omat periaatteensa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 216.) Kvalitatiivinen tutkimus on usein monitieteistä, joka tuo tutkimustulosten luotettavuus tarkasteluun kirjavuutta. Siksi on tärkeää kvalitatiivisessa tutkimuksessa määrittää tarkkaan itselleen ja lukijalle minkälaisia ihmis-, todellisuus- ja tietokäsityksiä tutkimuksessa käsitellään ja tutkitaan. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 75.) Edustettavuuden ja yleistettävyyden kriteerit toteutuvat harvoin kvalitatiivisessa tutkimuksessa, koska kvalitatiivinen tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedonhankintaa, jossa aineisto kerätään luonnollisissa tilanteissa. Usein tiedonkeruu tapahtuu keräämällä tietoa tutkittavasta kohteesta esimerkiksi kyselylomakkeella tai havainnoimalla. Tutkimuksen kohdejoukko on valittu tutkimuksen mukaisesti, ei satunnaisotoksina. Tutkimuksen tulos on tällöin suhteellisen ainutlaatuinen tulkinta tutkittavasta asiasta. Usein sanotaankin, että yksittäisessä toistuu yleinen. (Hirsjärvi & 1997, 155.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on itse aineistonkeruun väline. Luotettavuus saavutetaan, kun tutkija kertoo avoimesti koko tutkimusprosessistaan. Tutkijan on kerrottava lukijalle kaikki oleelliset asiat tutkimuksesta ja näiden valintojen taustat sekä sen, mikä sai tutkijan päättämään kyseiseen ratkaisuun analyysin ja synteessin jälkeen. Hyvin tehty tutkimusraportti onkin yksi luotettavuuden mitta. (Kiviniemi 2015, 84–87.) Objektiivisyys ei toteudu laadullisessa tutkimuksessa aivan neutraalisti. Luotettavuudelle on toiset mittarit. Nämä tulevat tutkimusprosessin kuvauksesta, perusteluista ja analyysistä. Ratkaisevaa on, miten tutkija pystyy kuvaamaan ratkaisujaan ja pääsemistään tiettyyn tulokseen kyseisessä tutkimuksessaan. (Puusa & Kuittinen 2015, 167–177.) Olen tuonut esille, kertonut ja perustellut avoimesti koko tutkimusprosessini ajan, miksi olen toiminut tietyllä tavalla tai päätenyt tiettyihin ratkaisuihin.

Teoriaosuuden tutkimukselleni olen muodostanut käyttämällä tutkimuksessani kirjallisuutta ja tutkimuksia, jotka ovat tieteellisiä ja täyttävät tieteelliset kriteerit. Tutkimukseni on kyselylomaketutkimus, jossa päädyin avoimiin kysymyksiin, koska halusin saada tutkittavien äänen kuuluviin ja todellisen tilanteen koulu- maailmasta näkyviin. Kyselylomakkeeseen opettajat ja vanhemmat vastasivat nimettöminä. Vastaajien henkilötietoja en kerännyt ja pidin myös huolen, ettei osallistujia pystynyt tunnistamaan tutkimuksessani missään yhteydessä. Vastausten keräämiseen käytin luotettavaksi todettua Jyväskylän yliopiston tarjoamaa Webropol-kyselyohjelmistoa. Jätin vastaajille myös mahdollisuuden koko tutkimuksen ajan kysellä lisää tutkimuksestani tai kieltäytyä osallistumasta tutkimukseeni.

Kuvailen ja kerron tutkimuksestani ja sen toteuttamisesta kaikki oleelliset tiedot. Näin varmistan tutkimukseni toistettavuuden toteutumisen. Käytetyn metodin kuvaus ja sen mahdollistama tutkimuksen jäljitettävyyden on laadullisessa tutkimuksessa tulkinnan luotettavuuden kannalta oleellista. (Puusa & Juuti 2011, 114–116.) Tutkijan on myös osattava perustella, miten hänen tutkimuksensa täyttää objektiivisuuden periaatteen. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkijan omat esioletukset ja toiminnat tutkimusprosessin aikana eivät näyttäyty ja vaikuta tutkimustuloksiin. Vahvistaakseni tutkittavien vastausten ja omien tutkimuksesta muodostamieni johtopäätösten vastaavuuden, päädyin liittämään Tutkimustulokset-otsikon alle paljon suoria lainauksia haastateltavien vastauksista. Näin lukija saa todellisemman ja selvemman kuvan kyseisestä tutkimusongelman analysoinnista ja voi todeta, että tutkittavien ja tutkimuksen tulosten yhtenäisyys on pätevä.

6 TULOKSET

Lahjakkaan oppilaan määrittely ja tunnistaminen ei ole aivan yksiselitteistä. Kyselylomakkeen ensimmäisillä kysymyksillä halusin selventää ja tarkentaa, miten tutkimusjoukot opettajat (n=16) ja vanhemmat (n=19) määrittelevät lahjakkuuden ja miten se näyttäytyy kotona, vapaa-ajalla ja koulussa. Tarkoituksenani oli saada muodostettua kokonaiskuva lahjakkaasta lapsesta ja huomioida lapsi kokonaisena kehittyvänä yksilönä. Lapsen kehitystä tarkastellessa ei voida keskittyä vain yhteen osa-alueeseen, koska ihminen on fyysis-psykkis-sosiaalis-emotionaalinen kokonaisuus ja lapsen kasvuun sekä kehitykseen vaikuttavat kaikki nämä osa-alueet. Tämän takia tuon ennen varsinaisia tutkimustuloksia esille vanhempien ja opettajien näkemyksiä lahjakkuuden ilmenemisestä. Haluan näin tuoda esille, miten lahjakas lapsi/oppilas määritellään tutkimuksessani. Vanhemmat ovat lapsensa parhaimmat asiantuntijat ja he tuntevat lapsensa jo syntymästä asti. Vanhempien näkemyksien mukaan lahjakkaan lapsensa kehityksessä ja taidoissa näkyi jo varhaislapsuudessa omia eroavia piirteitä verrattuna muihin saman ikäisiin lapsiin.

Poika osasi aakkoset 2-vuotisneuvolassa, muttei vielä paljon puhunut. Kun hän alkoi puhua noin 2-vuotissyntymäpäivänsä aikoihin, puhui lähes samantien kokonaisia lauseita. Hän oppi lukemaan 3,5-vuotiaana! Musikaalinen lahjakkuus ilmenee erityisen hyvänä rytmittäjänä ja tarkkana sävelkorvana, kykynä omaksua melodioita ja luoda omaa musiikkia. (V)

Oppi lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan itse 4 vuotiaana, eskari-ikäisenä kirjoitti tarinoita sekä laski kertolaskuja ja yksinkertaisia potenssilaskuja. (V)

Pienenä lahjakkuus näkyi kiinnostuksena tietoon ja sen nopeana omaksumisena (esimerkiksi kaikkien maiden lippujen ja pääkaupunkien sekä karttojen tai lentoliikenneaikataulujen muistamisena, ja dinosaurustiedon laajassa hallinnassa. (V)

Koulunaloittaessaan lahjakas lapsi oli jo hyvin kehittynyt ja taitava omalla lahjakkuus alueellaan. Aineistosta tuli esille vanhempien kertomana piirteitä, jotka

osaltaan yhdistivät lahjakkaita oppilaita koulun alkaessa. Monet lahjakkaista lapsista olivat lukeneet jo monta vuotta ennen koulun alkua, joten heidän lukutaitonsa oli erittäin sujuva. Matemaattisesti lahjakkaat lapset olivat monta vuotta edellä ikätasoaan matematiikan taidoissaan. Musiikillisesti lahjakkaat lapset olivat harjoitelleet soittamista jo monta vuotta ja osasivat soittaa musiikillisesti vaativia kappaleita eri soittimilla. Lisäksi he osasivat lukea nuotteja sujuvasti ja olivat säveltäneet omia sävellyksiä. Yleisesti ottaen lahjakas lapsi oli usein myös kiinnostunut erilaisista asioista kuin ikäisensä ja hänen intonsa ja motivaationsa kehittyä, oli valtava. Lahjakkaat lapset saattoivat olla esimerkiksi kiinnostuneita satasivuisista tietokirjoista ja toteuttaa tutkimusprojekteja itseään kiinnostavista aiheista. Koulussa lahjakkaat oppilaat näyttäytyvät opettajille omanlaisina oppilaina.

He näkevät asiat eri tavalla kuin muut.(O)

Lahjakuus on ilmennyt useimmiten nopeana edistymisenä. Noin puolilla lahjakuus on näkynyt myös opiskelutaitojen kehittyneisyytenä (akateeminen lahjakuus).(O)

Oppilas ohjasi omaa oppimistaan omaksuen osan opista minun opetuksestani ja kerrotaen, sekä liittäen sen itsenäisesti omaksuttuun tietoon ja ajatteluun. Oppilaalla oli lukuaeineiden keskiarvo 10. (O)

Uteliaisuus ihan kaikkea kohtaan.(O)

ilmenee koulunkäynnin helpoutena, oppii helposti kuuntelemalla, muistaa oppimansa. Soveltaa oppimaansa muissa aineissa ja tilanteissa.(O)

Lahjakkaat oppilaat olivat selvästi motivoituneita oppimaan, jos asia kiinnosti heitä ja opetus tarjosi haasteita. Koulussa lahjakkaan oppilaan opiskeluinto ja koulun tarjoama opetus eivät aina kohdanneet. Tämän takia vanhempien rooli lahjakkaan lapsen tukijana ja oppimisen mahdollistajana korostui vastauksissa. Vanhempien aktiivisuus vaatia lapselleen opetusta koulusta ja tarjota lahjakkaalle vapaa-ajaksi virikkeellistä kehittävää toimintaa, tuki lapsen oppimista ja kehittymistä. Harrastaminen korostuminen lahjakkaiden lasten vapaa-ajalla.

Lapset harrastivat omien kiinnostuksiensa ja lahjakkuusalueidensa mukaisesti ahkerasti ja säännöllisesti jo aivan pienestä pitäen. Vapaa-ajalla lapset viihtyivät yleisesti yksinään omissa oloissaan tai heillä oli yksi kaveri, jonka kanssa leikkivät tai viettivät aikaansa. Luonteeltaan vanhemmat kuvailivat lapsiaan aroiksi, herkiksi, pedanteiksi, uteliaiksi, ahkeriksi ja kyseenalaistaviksi. Poikkeuksiakin löytyi joukosta. Osa lahjakkaista lapsista oli myös hyvin sosiaalisia, kapinoivia ja impulsiivisia. Nämä piirteet korostuivat etenkin taiteellisesti lahjakkaissa lapsissa ja nuorissa.

Lahjakkuutta on monenlaista, joka tuli esille myös tutkimusaineistostani. Oppilaat/lapset, joita opettajat ja vanhemmat kuvailivat, olivat kognitiivisesti, matemaattisesti, kielellisesti, musiikillisesti, emotionaalisesti, kuvataiteellisesti, liikunnallisesti ja kädentaidoiltaan lahjakkaita. Kognitiivisesti yleislahjakkaiden ja matemaattisesti lahjakkaiden joukot korostuivat tutkimusjoukossa. Näitä kahta lahjakkuusaluetta edusti yli puolet.

Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen tutkimustuloksia tutkimustehtävä kerrallaan. Tuloksissa yhdistyvät lahjakkaiden oppilaiden vanhempien ja opettajien kokemukset lahjakkaiden oppilaiden oppimisesta ja koulunkäynnistä. Yhdistelemällä kaksi näkökulmaa vanhempien ja opettajien halusin saada tutkimusaiheesta näkyville yhteneväiset näkökulmat kummastakin suunnasta katsottuna sekä myös molemman vastaajajoukon omat yksilölliset näkemykset lahjakkaiden koulunkäynnin toteutumisesta, haasteista ja kehittämisestä.

6.1 Lahjakkaiden oppilaiden koulunkäyntiä ja oppimista edistävät toimintatavat

Lahjakkaiden oppilaiden koulunkäyntiä ja oppimista edistäviä toimintatapoja tutkiessani nousi aineiston analyysissä vanhempien ja opettajien aineistossa seuraavanlaisia teemoja (Taulukot 4 & 5), jotka toteutuessaan hyvin ja sopivaksi koettulla tavalla tukivat lahjakkaiden oppilaiden opetusta ja koulunkäyntiä.

TAULUKKO 4. Vanhempien aineiston teemat: Koulunkäyntiä ja oppimista edistävät toimintatavat

| Yläteemat | Alateemat |
|--|--|
| Oppimisen yksilöllinen tuki | Opetuksen eriyttäminen Opetuksen rikastuttaminen Opetuksen nopeuttaminen Erityisopetus |
| Opettajan merkitys | Kodin ja koulun välinen yhteistyö Opettajan ammattitaito Opettajan tuki ja kannustus |
| Odotusten kohtaaminen todellisuuden kanssa | Vanhempien ja lasten koulunkäyntiin suuntaamien odotusten kohtaaminen koulun käytänteiden kanssa |

Taulukko 5. Opettajien aineiston teemat: Koulunkäyntiä ja oppimista edistävät toimintatavat

| Yläteemat | Alateemat |
|--|---|
| Resurssien riittävyys | Oikein mitoitettut resurssit Oppilaiden tuen tarpeiden tiedostaminen ja toteutuminen |
| Hyvät työolosuhteet | Erityisopettajan tuki Kouluavustaja luokassa Mahdollisuus toteuttaa opetusta eritasoisille oppilaille Työmäärän kohtuus työaikaan verrattuna |
| Yhteiskunnasta kumpuavat positiiviset asenteet | Lahjakkaiden oppilaiden opetustarpeen tiedostaminen |

Vanhempien kokemukset lahjakkaan lapsensa koulunkäynnistä olivat vaihtelevia. Vanhemmat kokivat useimmiten lahjakkaan lapsensa koulunkäynnin olevan huonosti järjestettyä tai se ei toteutunut suunnitellusti. Vanhempien vastauksista korostui muutamia tekijöitä, joiden koettiin vaikuttavan positiivisesti lahjakkaan lapsen koulunkäyntiin. Yhtenä tekijänä vastauksissa korostui opettajan merkitys lapsen koulunkäynnin tukemisessa ja toteutumisessa. Opettajan tukeminen ja opetuksen vastaavuus lapsen tietoihin ja taitoihin nähdessä koettiin ratkaisevana. Erityisesti ratkaisevaa oli tukiko opetus lapsen oppimista ja oliko se tarpeeksi haastavaa sekä motivoivaa. Vanhempien kokemusten kannalta ratkaisevaa oli myös, miten vanhempien ja lahjakkaiden lasten odotukset koulunkäyntiä

kohtaan toteutuivat. Tämä korostui etenkin siirtymävaiheissa ensimmäisellä ja seitsemännellä luokalla. Siirtymävaiheissa sujuva ja molemmin puolin tyydyttävä yhteistyö kodin ja koulun välillä näytti parantavan lahjakkaan oppilaan koulunkäynnin mahdollisuutta jatkossakin. Yhteistyö kodin ja koulun välillä oli muillakin luokka-asteilla merkittävässä asemassa lahjakkaan oppilaan koulunkäynnin tukemisessa.

Opettajan ammattitaito oli ratkaisevassa asemassa opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Opettajan vahva oppilaantuntemus mahdollisti opetuksen yksilöllisen toteutumisen oppilaan tieto- ja taitotasonmukaisesti. Tällöin opettaja pystyi suunnittelemaan ja toteuttamaan opetusta oppilaalle yksilöllisesti, jolloin opetus haastoi ja motivoi oppilasta. Omassa luokassa tapahtuva ylöspäin eriyttäminen oli lahjakkaiden opetuksessa yleisimmin käytetty opetusmenetelmä. Opetusta eriytettiin yhdessä tai useammassa oppiaineessa. Opetuksen rikastuttamista ja nopeuttamistakin käytettiin, mutta vain harvoin.

Neljännellä opettaja antaa yläasteen matikantehtäviä(V)

Kielissä lisähaastetta pitkien tekstien muodossa.(V)

Alakoulun opettajat ovat sallineet esimerkiksi esitelmien tekemisen lasta kiinnostavista aiheista (V)

Opettaja on eriyttänyt äidinkieltä. Lapsi saa luetunymmärtämisen tehtäviä ja kirjoitustehtäviä, kun muut käyvät läpi kirjaimia ja äänneitä. Erityisopettajan kanssa saanut tehdä ylempien luokkien matematiikkaa.(V)

Opettajan kannustaminen ja tukeminen koettiin vanhempien aineistossa tärkeäksi tekijäksi. Tällä oli merkittävä vaikutus myös oppilaan myöhempään opiskeluun ja se toimi kannustimena oppilaan hakeutumisessa erityisluokille ja -lukioihin. Opettajatkin kokivat oppilaan kannustamisen opinnoissa ja omien vahvuuksien löytämisen olevan ratkaisevassa asemassa lahjakkaan oppilaan oppimista ja tulevaisuutta ajatellen.

Opettajat ovat kannustaneet lasta valitsemaan A-kielet niin, että kuudesluokkalainen lukee nyt saksaa, englantia ja ruotsia. Opettaja kannusti myös poikaa hakemaan yläkoulun matematiikkaluokalle.(V)

Yrittänyt potkia tekemään esim matikkadiplomia ja hakeutumaan erityisluokille.(O)

Opettajien asenne lahjakkaiden oppilaiden opetusta kohtaan oli myönteinen. Opettajat kertoivat tukevansa lahjakkaiden oppilaiden oppimista, jos heillä oli siihen mahdollisuus. Tämä oli mahdollista kuin koulussa oli tarjolla sopivasti resursseja ja työolosuhteet olivat kunnossa. Erityisesti ratkaisevaa oli se, miten erityisoppilaiden tuentarve oli järjestetty ja, miten se toteutui luokassa. Jos se toimi opettajalla jäi aikaa ja voimavaroja toteuttaa opetusta myös ylöspäin eriyttämällä. Ylöspäin eriyttämisen lisäksi opettajat toteuttivat lahjakkaiden lasten opetusta huomioimalla ja kannustamalla oppilaitaan sekä toisinaan myös rikastuttamalla tai nopeuttamalla opetusta. Oppilaan tuntemus ja lahjakkaan oppilaan tunnistaminen korostuivat opetuksen järjestelyn onnistumiseksi. Yhdelle oppilaalle hyväksi koettu eriyttämisen tapa ei toiminut kaikkien oppilaiden kanssa. Opettajan on huomioitava oppilas yksilönä taitojen lisäksi suunnitellessaan ja toteuttaessaan opetusta. Tässä oppilaan ammattitaito ja kokemus vaikuttivat suuresti.

Annan omia ja haastavampia tehtäviä sekä kannustan omaan ajatteluun ja sen esiin tuomiseen matemaattisissa ratkaisuissa.(O)

Yritän antaa tilaa luovuudelle, annan vastuullisia tehtäviä ja roolia, kun sellaiseen on mahdollisuus. (O)

Tuen resurssieni mukaan oppilaiden omia projekteja.(O)

Hän on saanut mennä seuraavan luokan tunneille, kun osa-alueet ovat olleet samat kummallakin luokalla sekä muut kirjat ja älytaulutehtävät ja haasteellisemmat tablettitehtävät käytössä.(O)

Eriyttämällä haastavampiin tehtäviin. Antamalla tilaa ja aikaa vuorovaikutukselle oppimisessa myös aikuisten kanssa. Stimuloimalla ajattelua.(O)

Opettajat kokivat tärkeäksi, että he pystyisivät tunnistamaan ja huomioimaan lahjakkaat oppilaat luokassaan entistä paremmin ja järjestämään heille opetusta mahdollisimman paljon omantasoisesti. Opettajat tiedostivat, että lahjakkaat oppilaat tarvitsevat myös opetusta ja opettajan ohjausta, eikä lahjakkuus ole synonyymi itsestään ohjautuvalle oppijalle. Opettajat yrittivät opetuksessaan tehdä parhaansa, mutta opetuksen toteutuminen halutunlaisesti aiheutti haasteita.

6.2 Lahjakkaiden oppilaiden oppimista ja koulunkäyntiä heikentävät ja rajoittavat toimintatavat

Lähes kaikki tutkimuksen vastanneet opettajat kokivat, että heillä ei ollut mahdollisuutta toteuttaa lahjakkaiden oppilaiden opetusta niin kuin he olisivat kokeneet sen tärkeäksi. Syyksi tähän mainittiin mm. resurssipula, heterogeeninen oppilasaines, erityisoppilaiden tuen toteutumattomuus luokassa ja lisääntyneet opetuksen ulkopuoliset työt. Lahjakkaan oppilaan koulunkäynnin toteutumisessa ja järjestämisessä tuli ilmi monia haasteita sekä vanhempien että opettajien aineiston perusteella. Jaottelin nämä haasteet analyysissä teemoiksi. (Taulukot 6 & 7) Osa teemoista on samoja kuin edellisessä tutkimustehtävässä, jossa selvitettiin lahjakkaiden oppilaiden koulunkäyntiä ja opetusta tukevia toimintatapoja, mutta riippuen niiden toteutumisesta opetuksessa ja koulussa, ne saavat päinvastaisen merkityksen. Näiden kahden tutkimustehtävän päällekkäisyyksistä tulee esille, miten oikealla tavalla ja oikeilla resursseilla toteutettu opetus tukee lahjakkaiden oppilaiden opetusta.

TAULUKKO 6. Vanhempien aineiston teemat: Lahjakkaiden oppilaiden oppimista ja koulunkäyntiä heikentävät ja rajoittavat toimintatavat.

| Yläteemat | Alateemat |
|--|--|
| Oppimisen tuen puute | Tukitoimien toteutumattomuus -Puutteelliset tukitoimet |
| Opettajan merkitys | Kodin ja koulun välinen yhteistyö Opettajan ammattitaito |
| Odotusten kohtaaminen todellisuuden kanssa | Vanhempien ja lasten koulunkäyntiin suuntaamien odotusten kohtaaminen koulun käytänteiden kanssa |

TAULUKKO 7. Opettajien aineiston teemat: Lahjakkaiden oppilaiden oppimista ja koulunkäyntiä heikentävät ja rajoittavat toimintatavat.

| Yläteemat | Alateemat |
|--|--|
| Resurssien vähyys | Oppilaiden tuen tarpeen toteutumattomuus Henkilökunnan vähyys ja puute Tilojen ja materiaalien puute |
| Puutteet opettajien työolosuhteissa ja ammattitillisen kehityksen haasteet | Riittämättömyyden tunne Opettajien lisääntyneet työtehtävät Opetuksen ulkopuoliset lisääntyneet työtehtävät Koulutuksen ja jatkokoulutuksen puute |
| Yhteiskunnasta kumpuava negatiivinen asenne | Opettajan asenne Yhteisön asenne |
| Inklusion aiheuttamat haasteet | Heterogeeninen oppilasaines Opetuksen tukimallien toimimattomuus |

Vanhempien aineistosta pääteemoiksi muodostuivat: kouluntarjoamat tukitoimet, opettajan vaikutus ja odotusten kohtaaminen todellisuuden kanssa. Opettajien aineistosta muodostuivat pääteemat: resurssien vähäisyys, puutteet opettajien työolosuhteissa ja ammatillisen kehittymisen haasteet, asenne lahjakkaiden

opetusta kohtaan ja inklusio. Tutkimuksessa vanhemmat esittivät käsityksensä koulunkäynnin sujumattomuuteen johtuvan koulun tämänhetkisestä tilanteesta. Ratkaisevana koettiin koulun suuret heterogeeniset luokat ja erityisoppilaat, joiden katsottiin vaikuttavan negatiivisesti koko luokan sekä yksittäisen oppilaan opetuksen toteutumiseen ja laatuun. Peruskoulu toimii nykyään suurelta osin inklusio- periaatteen mukaisesti. Opettajat kokivat inklusio- periaattein toteutuvan koulun heikentävän oppilaan yksilöllistä omantasonmukaista opetusta ja vievän opettajan aikaa kohtuuttomasti. Opettajat kokivat, että opetustyön ulkopuoliset työt olivat lisääntyneet. Opettajilla oli erilaisia paperitöitä ja kokouksia yhä enenemässä määrin ja nämä työt veivät yhä suuremman osan opettajan ajasta eikä opetuksen suunnitteluun, opetusmateriaalien etsimiseen sekä valmistamiseen jäänyt enää yhtä paljon aikaa, kun esimerkiksi parikymmentä vuotta sitten. Lisäksi täysipainoisen opetuksen toteutumiseen vaikutti se, että tuen piirissä opiskelevat oppilaat jäivät perusopetusluokassa usein ilman tarvitsemiaan tukimuotoja. Tämän seurauksena heidän opetuksensa ei toteutunut vaaditulla tavalla ja sillä oli vaikutusta myös muiden luokan oppilaiden opetukseen ja oppimiseen.

Kolmiportainen tuki on varmasti periaatteessa hyvä asia. Se on kuitenkin työllistävä; oppilashuollon henkilöstön työajasta näyttäisi kuluvan nykyään enemmän aikaa palaverissa, kuin oppilaiden kanssa. Luokanopella tämä näyttäytyy siten, että osa-aikainen erityisopetus peruuntuu usein palaverin tai jonkin muun tärkeämmän asian takia, jolloin oppilas ei saa tarvitsemaansa tukea. Lahjakkaiden tukemisesta ei edes puhuta. Myös luokanopettajana arviointikeskustelut ja HOJKS/OPS-palaverit vievät paljon aikaa, joka on pois perustyöstä; oppituntien suunnittelusta jne.(O)

Yleisopetukseen integroidut tukimallit eivät toimi ja näin ylös eriyttäminen kärsii. Niin kärsii myös heikommille eriyttäminen ja kaikkien oppiminen heikkenee.(O)

Heikot vievät ajan. Tehdään papereita, pidetään palavereita ja todetaan, että tukea tarvitaan, mutta resursseja ei ole. Ylöspäin eriyttämisestä harvoin ehditään puhua. Ajatus lieenee, että pärjääväthän ne kumminkin. Kuitenkin juuri nämä ovat niitä, jotka kantavat Suomea tulevaisuudessa.(O)

Opettajat kokivat olevansa mahdottoman työtaakan edessä yksinään ja heiltä vaadittiin kohtuuttomuuksia saadakseen erilaisten oppilaiden opetuksen

toimimaan yksilöllisin periaattein. Koulun resurssien vähäisyys vaikutti siihen, että kouluavustajia oli vain harvoin saatavilla opetukseen avuksi, puhumatta-
kaan erityisopetuksen tarjoamasta tuesta. Erityisopetuksen määrää oli vähen-
netty ja kaikki tehostetun ja erityisen tuen oppilaat, eivät saaneet tarvitsemaansa
erityisopetusta, saati sitten lahjakkaat oppilaat. Lahjakkaat oppilaat ovat yhtä
lailla oikeutettuja erityisopetukseen, mutta vain yhdellä vastaajista oli koke-
musta lahjakkaan oppilaan erityisopetuksesta. Opettajat mainitsivat myös kou-
lutuksen ja jatkokoulutuksen puuttumisen ja riittämättömyyden tässä uudessa
tilanteessa, jossa erityisoppilaat on suurilta osin yhdistetty perusopetuksen pii-
riin. Luokanopettajat mainitsevat, että heidän odotetaan toimivan lähes yksin ti-
lanteissa, joissa tarvittaisiin erityisopetuksen osaamista.

Tilanne ei ole helppo. Luokkaan on integroitu monenlaisia oppijoita. Yksi opettaja ei
riitä.(O)

Jos ope on valmis työskentelemään illat, yöt ja viikonloput kun, siinä tapauksessa taso-
opetus onnistuu!(O)

Suomen koulutuspolitiikan periaate koulutuksellisesta tasa-arvosta puhutteli ai-
neiston perusteella niin vanhempia kuin opettajia. Vallitsevan koulutuspolitiikan
koettiin tasapäistävän oppilaita. Tämä näyttäytyi etenkin lahjakkaiden oppilai-
den opetuksessa. He jäävät helposti opetuksen ulkopuolelle. Lisäksi yhteiskun-
nassa vallitsevat asenteet olivat omiaan heikentämään lahjakkaiden opetuksen
toteutumista.

Kaupunkimme koulut eivät yleisesti osaa tukea lahjakkaita, vaan resurssit kohdistetaan
alaspäin. Tähän kaipaisin kansallisen tason muutosta.(V)

Toivoisin kuitenkin että koulussa riittäisi aikaa huomioida myös lahjakkaat ja hyvät oppilaat paremmin kuin nyt. Suurin osa ajasta menee huonosti käyttäytyvien oppilaiden päi-mentämiseen.(V)

Suomalainen peruskoulu tasapäästää, mutta huonolla tavalla. Lapsi tykkää osata, mutta ei ole joutunut lainkaan opettelemaan mitään. Pelkään, että tämä jatkuu läpi peruskou- lun. Olen kuullut monta esimerkkiä lahjakkaista aikuisista, jotka ovat sitten lukio tai kor-keakouluopintojen kohdalla luovuttaneet, kun ensimmäistä kertaa olisi pitänyt nähdä vaivaa opintojen.(O)

Vanhemmat ja opettajat olivat myös kokeneet yhteiskunnassa vallitsevan negatiivisen asenteen lahjakkaiden opetusta kohtaa. Sanonta ”Kyllähän ne pärjäävät ilmankin opetusta” oli monelle tuttu. Lahjakkaat oppilaat tarvitsevat opetusta ja opettajan tukea, koska lahjakkaista oppilaista vain pieni osa on itseohjautuvia oppijoita. Yksi haaste opettajille oli tunnistaa lahjakas oppilas, koska lahjakkuus ei aina näyttäydy mallioppilaana, jonka koulusaavutukset ovat kiitettäviä ja erinomaisia. Lahjakas oppilas voi olla myös esimerkiksi alisuoriutuja tai käytöshäiriöinen oppilas. Lahjakkaan oppilaan tunnistamattomuus on yksi ongelma, jonka takia lahjakas oppilas jää ilman opetusta. Tämän takia koulun ja kodin välinen yhteistyö on merkittävässä asemassa ja korostuu lahjakkaiden oppilaiden kanssa. Yhteistyön toimimattomuus aiheuttaa ongelmia, jotka näkyvät oppilaan oppimisessa ja koulunkäynnin sujumattomuutena. Vanhemmat ovat toisinaan joutuneet käymään kovaa käden vääntöä ja ”taistelua” saadakseen lapselleen hänen tarvitsemaansa opetusta.

Tosi iso taistelu lk 5-7 jouduttiin käymään, että saatiin motivoivaa eriytystä. Matikassa eriytetty ylöspäin vanhempien pyynnöstä. Toisella lapsista matikan ylöspäin eriyttäminen lukee HOJKsissa, mutta siitäkin on pitänyt vääntää, että sitä on joskus hiukan saanut.(V)

Kodin ja koulun yhteistyön toteutumattomuus saattoi myös näyttäytyä vanhempien epätoivona ja luovuttamisena lapsensa koulunkäynnin suhteen. Vanhemmat kokivat, ettei koulu pysty nykyisellään tarjoamaan heidän lapselleen

sopivan tasoista opetusta. He olivat hyväksyneet asian olevan näin ja kokivat etteivät he pysty itse vaikuttamaan tilanteeseen, joka oli lähes eskaloitunut.

No minulla ei suuria odotuksia koulun suhteen ole koskaan ollut. Pidän sitä enemmän sosiaalisesti tärkeänä. Omien lasteni kohdalla koulu ennemmin hidastaa oppimista kuin nopeuttaa sitä, mutta minkäs teet. (V)

Opettajat usein sanovat, että lasteni on vaikea keskittyä luokassa, mitä en ihmettele, kun tunneilla harvoin opetetaan mitään uutta. Silloin kyllä valpastuvat. Minulle tällä ei ole niin merkitystä, ajatelkoot omiaan vaikka koko peruskoulun, kyllä se elämä sitten joskus alkaa kun pääsee opiskelemaan omaan tahtiin. (V)

Opetuksen vastaamattomuus oppilaan osaamiseen nähden nähtiin ongelmallisena. Vanhempien aineistosta tuli esille epäkohtia, jotka koskivat ylöspäin eriyttämistä. Eriyttämistä saattoi tapahtua, mutta tehtävät/tehtävänanto eivät vastanneet oppilaan osaamista. Tehtävä annettiin lisää määrällisesti, mutta tehtävien laatu unohtui. Näillä ns. lisätehtävillä saattoi olla jopa oppilaalle oppimista ja koulunkäyntiä heikentäviä vaikutuksia. Tehtävät eivät motivoineet oppilaita ja estivät oppimaan oppimistaitojen kehittymisen.

Aluksi (alkuopetuksessa) lisää, lisää, lisää samantasoisia tehtäviä. (V)

Toki olisi hienoa, jos olisivat saaneet oman tasoistaan opetusta heti alusta ja jos opettajat ymmärtäisivät, että ylöspäin eriyttäminen ei tarkoita enemmän tehtäviä vaan vaikeampia tehtäviä. (V)

Opettaa muita, saa lisätehtäviä, pitkästyä. (V)

Tylsistyy. Joutuu etenemään muiden tahdissa ja välillä näyttää että taantuu. Ei tykkää koulusta. (V)

Esikoiselle koulun aloitus oli valtava pettymys. Hän oli odottanut koulua kuin auringonnousua, vihdoinkin hän saisi oppia jotakin, ei kyllä toteutunut. Opettaja ei ymmärtänyt häntä yhtään. Ei suostunut eriyttäviin tehtäviin, vaikka olisin ne itse hankkinut. Koulupsykologi testasi oppimisprofiilia, jossa hänellä oli todella korkeat pisteet. Kun koulun rehtori totesi, että heillä ei ole mitään annettavaa lapsi itse totesi, että hän jää kotikouluun, oli silloin 8 vuotias. (V)

Erityisen haastavaksi koettiin ylöspäin eriyttämisen toteutuminen koulun siirtämävaiheissa alkuopetuksessa ja alakoulusta yläkouluun siirtymisessä. Vanhempien vastauksista tuli useaan otteeseen esille, että vanhemmat kokivat, ettei alkuopetusluokilla opettaja huomionnut lapsen lähtötasoa opetuksessa. Usein myös yhteistyö kodin ja koulun välillä todettiin olleen haasteellista. Tämä korostui siirtymävaiheessa. Vanhemmat kokivat, ettei heitä kuunneltu tarpeeksi suunniteltaessa lapsen opetusta tai jos opetusta luvattiin esimerkiksi eriyttää se ei käytännössä toteutunut kuin muutaman kerran tai ei ollenkaan. Tämä tilanne vaikutti myös lapsen muodostamiin kokemuksiin koulusta ja koulunkäynnistä. Lapsen odotuksien vastaamattomuus heijastui negatiivisesti lapsen suhtautumiseen ja asenteeseen koulua kohtaan.

6.3 Kehittämisenäkökulmat lahjakkaiden oppilaiden opettamiseen

Lahjakkaiden opetus nousee aika ajoin opetuskeskustelujen aiheeksi niin valtakunnallisissa opetuskeskusteluissa kuin tiedotusvälineissä, mutta lahjakkaiden opetus ei ole kaikesta keskustelusta huolimatta kokenut merkittäviä muutoksia viimeisten vuosikymmenien aikana. Kolmas tutkimustehtävä käsitteli vanhempien ja opettajien aineiston pohjalta tulevia ajatuksia lahjakkaiden opetuksen ja koulunkäynnin kehittämisen suhteen. (Taulukko 8)

TAULUKKO 8. Vanhempien (V) ja opettajien (O) aineistot: Kehittämisenäkökulmia lahjakkaiden oppilaiden opettamiseen.

| Merkitysyksiköt | Alateemat | Pääteemat |
|--|--|-----------------------------------|
| Olisi hyvä, jos Helsingissä olisi sellainen koulu/luokka/ryhmä, johon voitaisiin poimia matemaattiset poikkeuslahjakkuudet jo nuorena oppimaan tavallista matematiikkaluokkaa nopeammassa tahdissa.(V) | Lisää ryhmiä, luokkia tai kouluja lahjakkaille oppilaille. | Erikoiskoulut ja erikoisluokat |
| joustava erikoisluokkajärjestelmä, joka mahdollistaisi erikoisluokalle "hakemisen" useammin kuin 2. ja 6. luokan lopussa. (O) | Erikoisluokille ja -kouluihin haku joustavammaksi. | Erikoiskoulut ja erikoisluokat |
| erityisen tuen oppilaat omaan pienempään ryhmään, niin että opettajan kaikki resurssit luokassa ei menisi heidän eriyttämiseen vaan olisi mahdollisuus keskittyä myös niihin lahjakkaisiin. (O) | Erytisoppilaat omiin luokkiin ja kouluihin | Inklusio periaatteesta luopuminen |
| Pienemmät ryhmät! | Ryhmäkokojen pienentäminen | Opetuksen yksilöllistäminen |
| Lisää resursseja valinnaisryhmien perustamiseen ja kerhotuntien järjestämiseen (O) | Lisää valinnaisuutta kouluun | Opetuksen yksilöllistäminen |

TAULUKKO 8. jatkuu

| | | |
|---|--|-------------------------------------|
| Olisi myös ensiarvoisen tärkeää, että alakoulussa musiikkia opettaisi henkilö, joka haluaa ja pystyy sitä opettamaan. Aineenopettajia käytetään taito- ja taideaineissa alakoulussa jo jonkin verran, (O) | Taide- ja taitoaineiden opetus aineopettajille | Opettajien ammattitaidon lisääminen |
| Pitäisi uskaltaa puhua ja toteuttaa opetusta myös tasoryhmissä (O) | Tasoryhmät | Opetuksen yksilöllistäminen |

Vanhempien ja opettajien aineistosta muodostuivat lahjakkaiden oppilaiden opetuksen ja koulunkäynnin kehittämistä neljä pääteema: opetuksen yksilöllistäminen, inklusio periaatteesta luopuminen, opettajien ammattitaidon lisääminen ja erikoiskoulut/erikoisluokat. Vanhemmat ja opettajat kokivat nykyisen koulun suurine ja hyvin heterogeenisine oppilasryhmineen olevan yksi este oppilaiden oppimiselle riippumatta oppilaan taito- tai tietotasosta. Erityisen haasteellista ja jopa mahdotonta tässä tilanteessa oli toteuttaa lahjakkaiden opetusta, koska se oli ensimmäinen kohde, jossa joustettiin ja annettiin ensin periksi ajan tai resurssien puutteen vuoksi. Ratkaisuna nykyisen tilanteen muuttamiseksi ja kaikkien oppilaiden oppimisen tukemiseksi ja mahdollistamiseksi, opettajat ja vanhemmat kokivat oppilasryhmien pienentämisen sekä erityisoppilaiden siirtämisen takaisin erityisopetuksen piiriin. Näin opetus saataisiin yksilöllisemmäksi ja opettajalla olisi mahdollista eriyttää opetusta ylöspäin.

Eritasoisten oppilaiden oppiminen vaikeutuu suuryhmissä, jossa ei ole työskentelyrauhaa. Itseohjautuvat työskentelytavat eivät sovi lähimainkaan kaikille. Nykylapset ovat aikaisempaa enemmän aikuisennälkäisiä. Suuryhmissä he eivät tule kuulluiksi ja näkyviksi. (O)

Tiedän, että aika kaukaa haettua, mutta enemmän jos saisi esim. erityisen tuen oppilaat omaan pienempään ryhmään, niin että opettajan kaikki resurssit luokassa ei menisi heidän eriyttämiseensä vaan olisi mahdollisuus keskittyä myös niihin lahjakkaisiin. (O)

Vanhan aikainen tasoryhmä opetus nousi yhdeksi vaihtoehdoksi lahjakkaiden opetuksen kehittämiseksi. Tasoryhmittelyn ehdotettiin tapahtuvan perinteisellä vanhalla tavalla tai nykyaikaisella joustavalla tavalla toteutettuna, jolloin oppilaat jaettaisiin väliaikaisiin muuttuviin "tasoryhmiin" osaamistasonsa mukaisesti.

Pitäisi uskaltaa puhua ja toteuttaa opetusta myös tasoryhmissä. Rakennettu näennäinen suvaitsevaisuus ei ole todellisuutta. (O)

Tasokursseja en halua takaisin. Ryhmät eivät saa olla kiinteitä, vaan oppilaiden olisi mahdollista siirtyä ryhmästä toiseen. (O)

Lahjakkaille oppilaille suunnatut erikoisluokat ja -koulut koettiin myös tärkeiksi tukemaan ja kehittämään lahjakkaiden oppilaiden oppimista. Niitä haluttiin lisätä ja kehittää yhtenä lahjakkaiden opetuksen tukimuotona. Erityisesti tässä korostui taito- ja taideaineiden (musiikin ja liikunnan) sekä matematiikan erikoisluokkien lisääminen. Valinnaisaineiden ja valinnaisuuden lisääminen koettiin yhtenä keinona kohentaa lahjakkaiden oppilaiden kehittymis- ja oppimismahdollisuuksia koulussa. Taito- ja taideaineiden opettajat kokivat valinnaisaineiden valinnaisuuden ja tuntimäärien lisäämisen tarjoavan lahjakkaiden opetukseen enemmän toteutumismahdollisuuksia. Lisäksi taito- ja taideaineiden koulutuksen vähäisyys luokanopettajien koulutuksessa herätti huolta niin luokan- kuin aineopettajissa. Tähän toivottiin parannusta lisäämällä luokanopettajien koulutusta tai ottamalla alakouluihin aineopettajan pätevyyden omaavia opettajia opettamaan taito- ja taideaineita.

Olisi myös ensiarvoisen tärkeää, että alakoulussa musiikkia opettaisi henkilö, joka haluaa ja pystyy sitä opettamaan. Aineenopettajia käytetään taito- ja taideaineissa alakoulussa jonkin verran, mutta kun taito- ja taideaineiden opetuksesta on leikattu luokanopettajakoulutuksessa jo pitkään, moni alakoulun isoimpia opettava toivoisi, että 5.-6.lk opettaisi aineenopettaja - nimenomaan lahjakkaiden oppilaiden kannalta. (O)

Uusi opetussuunnitelma (2014) muutti opetusta ilmiökeskeisempään ja oppilaan yksilöllisempään huomioimiseen opetuksessa, mutta vaikuttiko uusi opetussuunnitelma lahjakkaiden opetuksen toteutumiseen. Tässä asiassa uusi opetussuunnitelma jakoi opettajien mielipiteet kahtia. Osa opettajista koki, että uusi opetussuunnitelma ei tukenut sen enemmän lahjakkaiden opetusta kuin aikaisemmatkaan opetussuunnitelmat vaan jopa heikensi sitä. Ilmiölähtöinen oppiminen, suuret opetusryhmät ja erityisen tuen oppilaat koettiin haasteelliseksi yhdistelmäksi. Uuden opetussuunnitelman koettiin heikentävän heikkojen oppilaiden oppimista ennestään, joka vaikutti suoraan opettajan mahdollisuuteen suunnitella ja toteuttaa opetusta eriyttävästi ja yksilöllisesti.

Maailmoja syleilevä opetus" vie pohjan pois perustiedoilta. Oppilaat tarvitsevat lukutaidon, laskujen perustoimitusten hallitsemisen sekä perustiedot kustakin oppiaineesta, jolle voi näkemyksi rakentaa. (O)

paremmat" oppilaat pärjäävät kyllä ilmiölähtöisyyden kanssa, mutta se vaatii niin paljon itseohjautuvuutta sekä vastuunottoa opinnoistaan niin hyvin harvasta tähän hommaan on. (O)

Vain muutama opettaja koki, että uusi opetussuunnitelma oli tehty lahjakkaille oppilaille. Sen tarjoamat opetusmuodot koettiin tukevan lahjakkaita oppilaita ja mahdollistavan opetuksen toteuttamisen entistä yksilöllisemmin. Vastauksissa korostui etenkin uuden opetussuunnitelman mahdollistama oppilaan entistä suurempi vastuu omasta oppimisesta ja sen suunnittelusta.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Suomalainen yhtenäinen peruskoulu toimii tasa-arvo ja yhdenvertaisuus periaatteella. Jokaisella oppilaalla on oikeus lähikouluunsa. Oppilasaines on erittäin heterogeeninen ja opetus suunnataan yleensä luokan keskitason mukaisesti. Oppimiseen tukea tarvitsevia oppilaita tuetaan erilaisilla tukimuodoilla, kun taas taitavammat ja lahjakkaat oppilaat jäävät vähemmälle huomiolle. (Tirri & Kuusisto 2013). Opettajan voimavarat ja ajan vievät opetuksessa ylimääräistä tukea tarvitsevat heikommat oppilaat. Opettajat tiedostavat lahjakkaiden tarpeet opetuksessa ja tarjoavat lahjakkaille oppilaille ajoittain vaihtoehtoisia opiskelumuotoja ja oppimateriaaleja. Eri asia on tukevatko opiskelumuodot ja oppimateriaali oppilaiden oppimista. Määrällä ei voi korvata laatua. Eriyttäminen ei ole sitä, että oppilas saa vain lisää samanlaisia tehtäviä. Ylöspäin eriyttäminen on opettajien keskuudessa suosituin ja käytetyin opetusmuoto. (Ks. Laine 2016) Opetuksen rikastuttamista ja nopeutusta opettajat käyttävät vain satunnaisesti tai eivät ollenkaan, vaikka nämä vaihtoehdot tarjoaisivat lahjakkaalle oppilaalle mahdollisuuden oppia ja saada opetusta omantonsa ja taitojensa mukaisesti. Opettajat kokevat resurssipulan heikentävän opetuksensa toteutumista ja laatua. Opettajien opetustyön ulkopuoliset työtehtävät ovat lisääntyneet. Suuret heterogeeniset oppilasryhmät tuovat opettajille haasteita suunnitella ja toteuttaa opetusta oppilaan yksilöllisistä lähtökohdista käsin. Lisäksi resurssiopettajista ja kouluavustajista on koulussa pulaa puhumattakaan erityisopettajista. Erityisopettajista on monessa koulussa puute ja erityisopetus painottuu yhä enemmän luokissa oleviin erityisen ja tehostetun tuen oppilaisiin. Lahjakkaiden oppilaiden opetuksen tukemiseen tai mahdollistamiseen erityisopettajat osallistuivat hyvin vähän tai eivät ollenkaan. Lisäksi koulujen tilat ja oppimisympäristöt aiheuttavat haasteita opetuksen toteuttamiseen mahdollisimman yksilöllisesti. Useimmat koulut ovat

ylimitoitettuja oppilasmäärältään ja tilaratkaisut ovat vanhentuneet, eivätkä ne tällöin täytä nykyaikaisen koulun vaatimuksia.

Vanhemmat kokevat lahjakkaan lapsensa opetuksen toteutuvan parhaimmalla mahdollisella tavalla kuin opettaja on ammattitaitoinen ja yhteistyö kodin ja koulun välillä on toimivaa. Useimmissa tapauksissa tilanne ei ollut näin hyvin. Etupäässä vanhemmat kokivat, että lahjakkaan lapsen opetus ei toteutunut toivotulla tavalla ja lapsi jäi ilman tai sai vain harvoin omantasoista opetustaan. Tällöin vanhempien rooli muuttui ratkaisevasti lapsen oppimisen mahdollistajina. Monissa tapauksissa vanhemmat ottivat aktiivisen roolin lapsensa oppimisen tukemiseksi koulun ulkopuolella. He tukivat lapsen harrastuksia tai hankkivat materiaalia lisäopiskeluun kotona. Erityisen tärkeää on, että lahjakas oppilas saa oppimiskokemuksia ja kohtaa haasteita oppimisessa. Vain niin hänestä voi kehittyä tasapainoinen oppija ja hän pystyy harjoittamaan oppimaan oppimistaitojaan.

Nykyisen koululaitoksen erilaisuuden hyväksymisen ja siihen kasvattamisperiaatteessa on ristiriitansa. Koulu kasvattaa hyväksymään erilaisuutta, mutta koulu ei itse pysty huomioimaan ja tukemaan erilaisia oppijoita, vaan oppilaat lähes tasapäistetään opetuksella. Koulu- ja opettajakohtaisesti eroja on, mutta tilanne on yleisesti hankala. Suomesta on viimevuosikymmeninä tehty muutamia tutustumismatkoja tarkoituksena perehtyä eri maiden tapoihin järjestää lahjakkaiden opetusta. Lisäksi aiheeseen liittyvillä tutkimuksilla on yritetty löytää keinoja, miten lahjakkaiden koulunkäyntiä ja oppimista saataisiin kehitettyä entistä toimivammaksi, mutta vielä ei ole tapahtunut mitään merkittävää parannusta. Lahjakkailta oppilailta on kuitenkin oikeus peruskoulussa saada opetusta ja oppia uusia asioita. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628) Toivottavasti muutos tapahtuu muilla tavoin kuin uusliberalisten yhteiskunta periaatteiden mukaisesti, jossa yksilöstä tulee asiakas ja julkiset ja yksityiset laitokset tarjoavat asiakkaille palveluitaan yksityisinä erikoiskouluina. Julkisia laitoksia pidetään tehotomina, niitä yksityistetään ja järjestetään uudestaan yksityisten yritysten johtamismallien mukaisesti. Kouluille tulee tulosvastuu periaate. Kilpailu asiakkaista eli oppilaista kovenee, kun yhteisvastuu toimii markkinatalous periaatteiden

mukaisesti. Muodostuu eritasoisille oppilaille omia erityiskouluja ja ääripäänä muodostuu huonotasoisia kouluja. Tällä kaikella on hintansa. Ihmisistä tulee kilpailijoita keskenään. Yksilöllisyys korostuu sillä seurauksella, että ihmisten eriarvoisuus lisääntyy. Kaikkia ihmisiä ei nähdä samanarvoisina. (Patomäki 2007, 27; ks. Siekkinen 2017.) Uusi opetussuunnitelma ei tarjonnut ratkaisua lahjakkaiden opetuksen kehittämiseen. Useimpien opettajien ja vanhempien kokemukset uudesta opetussuunnitelmasta ovat negatiivisia. Opettajat kokivat, ettei uusi opetussuunnitelma ole kunnolla asettunut kouluun ja opettajat ovat epävarmoja, miten sitä kuuluisi toteuttaa oikeaoppisesti. Monet opettajista pitivät opetussuunnitelmaa utopistisena ja lähes mahdottomana toteuttaa kaikkien häiriötekijöiden ollessa läsnä luokassa ja koulumaailmassa. Näitä häiriötekijöitä olivat suuret heterogeeniset oppilasryhmät, tilan puute koulussa ja opettajien lisääntyneet opetuksen ulkopuoliset työt. Uusi opetussuunnitelma vaatii opettajien mielestä vanhaan verrattuna vielä enemmän suunnittelu- ja valmisteluaikaa, jonka opettajat kokivat huomattavasti vähentyneen. Ainoat, joiden opettajat kokivat hyötyvän uudesta opetussuunnitelmasta (2014) olivat ne lahjakkaat oppilaat, jotka ovat itseohjautuvia oppijoita (ks. Betts & Neihart 2004). Näitä lahjakkaista oppilaista on vain muutama prosentti eli suurinosa lahjakkaista oppilaistakaan ei opettajien mukaan hyödy uuden opetussuunnitelman tuomista uusista opetusmenetelmistä. Lisäksi uuden opetussuunnitelman miellettiin heikentävän entisestään heikkotasoisten oppilaiden oppimista, joka aiheutti luokkaan levottomuutta ja tuen sekä avun tarpeen lisääntymistä oppilailta, joille oppiminen on haasteellista.

7.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheita

Tutkimukseni kohdejoukkoa vanhempia ja opettajia lahjakkaiden opetus kosketti, jollain tavalla. Vanhempia omakohtaisten kokemusten kautta lahjakkaan lapsen vanhempina ja opettajia koulumaailmassa kohtaamien epäkohtien ja myös muutamien onnistumisten kautta. Tämä tutkimusjoukko ei suoranaisesti ilmentänyt vastauksissaan sitä asennetta, jota yhteiskunnassa esiintyy lahjakkaiden opetuksen suhteen. Usein lahjakkaiden opetukseen suhtaudutaan

välinpitämättömästi. Monesti koetaan, että lahjakkaat ovat muita oppilaita paremmassa asemassa, koska oppiminen on heille helppoa eikä vaadi työtä. Silloin jää huomioimatta, mitä seuraamuksia lahjakkaiden jättäminen opetuksen ulkopuolelle, jättää oppilaan kehitykseen ja myöhempään osaamiseen. Lahjakkaisissa on yhteisöimme potentiaali; erityisosaamista monilta eri alueilta tiedoilta ja taidoilta Eikö maamme tarvitse erityisosaajia ja luovia lahjakkuuksia? Mielenkiintoista on nähdä, miten suomalainen koulujärjestelmä kehittyy seuraavien kymmenien vuosien saatossa. Huomioidaanko eritasoiset oppilaat yksilöllisemmin vai pysytäänkö perinteisessä ja turvallisessa tasa-arvo-käsitteessä.

Tutkimukseni yhtenä tarkoituksena oli tuoda lahjakkaat oppilaat näkyville ja lisätä ymmärrystä siitä, miten tärkeää lahjakkaille on tarjota opetusta ohjatusti ja omantasoisesti. Jokainen tutkimus lisää tietoisuutta epäkohdista, joita koulu- maailmassa esiintyy ja tämän kautta tulee mahdolliseksi, että näihin epäkohtiin voidaan puuttua ja keksiä ratkaisuja. Mielenkiintoisia jatkotutkimusaiheita tutkimukseeni liittyen olisi yhdistää lahjakkaiden opetuksen ja koulutuksen tutkimukseen kolmas näkökulma eli oppilaan. Tutkia lahjakkaiden opetusta lahjakkaan oppilaan, lahjakkaan oppilaan vanhemman ja opettajan näkökulmista sekä yhdistää nämä näkökulmat tarkastelussa toisiinsa. Lisäksi pitkittäistutkimus yksittäisten lahjakkaiden oppilaiden peruskouluajasta olisi antoisa ja varmasti runsaasti tietoa antava tutkimuskohde, joka tarjoaisi kehittämisenäkökulmia lahjakkaiden koulunkäynnin tukemiseksi ja kehittämiseksi.

LÄHTEET

- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2002. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: WSOY.
- Aukeantaus, P. 2010. Olenko luova. Helsinki: P-O-A Books.
- Bernelius, V. 2011. Osoitteenmukaisia oppimistuloksia? Kaupunkikoulujen eriytymisen vaikutus peruskoululaisten oppimistuloksiin Helsingissä. Yhteiskuntapolitiikka 76 (11), 479-493.
- Betts, G. & Neihart, M. 2004. Profiles of the gifted and talented. Teoksessa R. Sternberg (toim.) Definitions and conceptions of giftedness. California: Corwin Press, 97-106.
- Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta motivaatiota, tunteita: Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: Gummerus, 27-30.
- Csikszentmihalyi, M. 2005. Flow-elämän virta: Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu. Helsinki: Rasalas instituutti.
- Eskola, J. 2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa V. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 5. painos. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 185-206.
- Feldhusen, J. F. 1986. Conception of Giftedness. Teoksessa R. J. Sternberg & J. Davidson (toim.). Conceptions of Giftedness. New York: Cambridge University Press, 64-79.
- Gagne, F. 2009. Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0. Saatavilla: https://www.researchgate.net/publication/287583969_Building_gifts_into_talents_Detailed_overview_of_the_DMGT_20 Luettu 24.2.2020.
- Gardner, H. 1993. Frames of Mind: The theory of multiple intelligences. 2. painos. Lontoo: Fontana Press.
- Guidford, J. P. 1950. Creativity. American Psychologist, 5, 444- 454.

- Hakala, J. & Leivo, M. 2015. Inkluisio ideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus ja Aika* 9 (4), 8-23.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta: Keskeisten käsitteiden käsikirja. Juva: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. 2016. Opettajan didaktiikka. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Kakkori, L. 2009. Martin Heideggerin olemisen kysyminen. Tampere: University Press.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 5. painos. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 74-88.
- Koskinen, K-L. & Sieppi, H. 1994. Lahjakkaiden kerhomuotoinen rikastamisohjelma. Teoksessa H. Lehtonen (toim.) Opetuksen yksilöinti. Hämeenlinnan normaalikoulu. Tampereen yliopiston jäljennepalvelu, 7-26.
- Kuusela, J. & Hautamäki, J. 2001. Lahjakkaiden opetus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 320-329.
- Lahtinen, N. 2011. Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laine, S. & Tirri, T. 2015. How Finnish elementary school teacher meet the needs of their gifted students. *High ability studies*. Vol 27, 149-164. Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1108185> Luettu 1.2.2020.
- Laine, S. 2016. Finnish elementary school teachers` perspectives on gifted education. Helsingin yliopisto. Department of teacher education. Research Report 399. Saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/168133/Finnishe.pdf?sequence=1> Luettu 26.7.2019.
- Laine, S. 2010. Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukeminen. Lahjakkuutta ja erityisvahvuuksia tukevan opetuksen kehityshanke 2009-2010: Tietoa lahjakkuudesta. Helsinki: Opetushallitus.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle

tutkijalle tutkimuksen teorettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29-51.

- Malaty, G. 1998. Matemaattinen ajattelu ja matematiikan opetus. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY.
- Malin, A. & Männikkö, K. 1998. Pyöreän pöydän pohdintoja älykkyydestä. Teoksessa A. Malin & K. Männikkö (toim.) Älykkyys. Valoa ja varjoja. Jyväskylä: WSOY, 137-146.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Helsinki: International Methelp.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. (3. painos.) Jyväskylä: Ps-kustannus, 46-69.
- Mäkelä, S. 2009. Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tunnistaminen. Opetushallitus. Saatavilla: http://www.peda.net/img/portal/2091394/Lahjakkuuden_tunnistaminen.pdf?cs=1301486276 Luettu 2.11.2019.
- Opetushallitus. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Saatavilla: <http://www.oph.fi/fi/koulutus-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki> Luettu 6.3.2020.
- Patomäki, H. 2007. Uusliberalismi Suomessa. Helsinki: WSOY.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (4.painos.) Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 628/1998. Annettu Helsingissä 21 päivänä elokuuta 1998. Saatavilla: <http://www.Finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> Luettu 8.1.2020.
- Puusa, A. 2011. Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmä viidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: Johtamistaidon opisto, 114-125.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimustavan valintaan. Helsinki: Johtamistaidon opisto, 47-72.
- Puusa, A. & Kuittinen, M. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikysymyksistä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: Johtamistaidon opisto, 167-182.

- Renzulli, J. S. 1986. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. Teoksessa R. J. Sternberg & J. E. Davidson (toim.) *Conception of Giftedness*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 53-92.
- Ruokonen, I. 2005. Estonian and Finnish gifted children in their learning environments. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 260.
- Siekkinen, K. 2017. Koulutuksen tasa-arvon diskurssit ja toimijat peruskoulun tuntijakouudistuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 583. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7048-2> Luettu 22.2.2020.
- Sternberg, R. J. 1997. A triarchic view of giftedness: theory and practice. Teoksessa N. Colangelo & G. A. Davis (toim.) *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon, 43-53.
- Suomen perustuslaki 11.6.1999/731. Saatavilla: <http://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> Luettu 3.4.2020.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tannenbaum, A. J. 1986. Giftedness: a psychological approach. Teoksessa R. J. Sternberg & J. E. Davidson (toim.), *Conceptions of giftedness*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 21-52.
- Tirri, K. 2012. What kind of learning environment supports learning of gifted students in science. Teoksessa A. Ziegler, C. Fischer, H. Reutlinger & M. Reutlinger (toim.) *Gifted education as a life-long challenge: Essays in honour of Franz J. Mönks*. Muenster Germany: Lit Verlag, 13-24.
- Tirri, K. 2010. Motivation and Giftedness. *High Ability Studies* 21 (2), 77-80.
- Tirri, K. & Kuusisto, E. 2013. How Finland serves gifted and talented pupils. *Journal for the Gifted*. 36 (1), 84-96.
- Tirri, K. & Uusikylä, K. 1994. How teachers perceive differentiation of education among gifted and talented. *Gifted and Talented International* 9, 69-73.
- Uusikylä, K. 1998. Apua! Lapsihan on älykäs! Teoksessa A. Malin, (toim.) *Älykyys, valoa ja varjoa*. Jyväskylä: Atena, 68-81.
- Uusikylä, K. 2012. *Luovuus kuuluu kaikille*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusikylä, K. 2008. *Naislahjakkuus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusikylä, K. 1994. *Lahjakkaiden kasvatus*. Helsinki: WSOY.

- Uusikylä, K. & Piirto, J. 1999. Luovuus: Taito löytää, rohkeus toteuttaa. Helsinki: WSOY.
- Vitikka, E. & Saloranta, O. 2002. Opetussuunnitelmajärjestelmä. Teoksessa O. Saloranta (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet Perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus. Helsinki: Opetushallitus.
- Väljärvi, J. 1998. Lahjakkuus- koulun voimavara vai ratkaisematon ongelma? Teoksessa A. Malin & K. Männikkö (toim.) Älykkyys-valoa ja varjoa. Jyväskylä : Atena, 90-106.
- Yuen, M., Chan, S., Chan, C., Fung, D. CL., Cheung, W. M., Kwan, T. & Leung, F. KS. 2018. Differentiation in key learning areas for gifted students in regular classes : A project for primary school teachers in Hong Kong. Gifted education international 34 (1), 36-46.

Liite1: Kysely opettajille lahjakkaiden oppilaiden opetuksesta peruskoulussa

1. Olen

Mies

Nainen

2. Olen työskennellyt opettajana:

alle 5 vuotta

5-10 vuotta

10-20 vuotta

yli 20 vuotta

3. Tällä hetkellä työskentelen:

luokanopettajana

aineopettajana

erityisopettajana

muu mikä?

4. Onko opettajan urasi aikana luokassasi ollut oppilasta, joka on ollut tiedoiltaan tai taidoiltaan taitava ja jota voisi pitää lahjakkaana? Millä alueella/alueilla oppilas on ollut lahjakas? (Kerro 1-3 kokemuksestasi.)

5. Kerro miten oppilaan lahjakkuus ilmeni opetuksessa ja koulussa? (Esim. Mitä oppimismenetelmiä oppilas käytti? Miten hänen koulunkäyntinsä sujui yleisesti ja eri oppiaineissa? Oliko hänellä jotain erityispiirteitä tai tapoja oppimisen suhteen? (Kerro 1-3 kokemuksestasi.)

6. Kuvaile oppilasta yksilönä/oppilaita yksilöinä (esim. persoonallisuus, kavereisuhteet, jne.)

7. Miten ja millaisin keinoin olet opettajana tukenut oppilaan/oppilaiden oppimista ja koulunkäyntiä?

8. Mikä on mielestäsi tilanne tällä hetkellä kouluissa: Onko opettajan ja koulun mahdollista tarjota eritasoisille oppilaille omatasoista opetusta? Perustele vastustasi:

9. Pitäisikö sinusta koulua/ koulujärjestelmää muuttaa niin, että se huomioisi paremmin eritasoiset oppilaat? Mitä muuttaisi?

10. Onko kokemuksiesi mukaan uuden opetussuunnitelman myötä tapahtunut muutoksia, jotka verrattuna vanhaan opetussuunnitelmaan heikentävät tai tukevat eritasoisten oppilaiden oppimista? Anna muutama esimerkki.

Liite2: Kyselylomake lahjakkaiden oppilaiden vanhemmille

1. Miten lapsesi on lahjakas?
2. Miten lapsesi lahjakkuus näyttäytyy kotona ja koulun ulkopuolella? Kerro esimerkkejä.
3. Miten lapsesi lahjakkuus ilmenee koulussa? Kerro esimerkkejä.
4. Kuvaile lapseasi yleisesti esimerkiksi luonnetta, ystävyysuhteita, leikkejä, kiinnostuksen kohteita, harrastuksia jne.
5. Miten ja millaisin keinoin koulu ja opettaja ovat tukeneet lapsesi oppimista ja koulunkäyntiä?
6. Oletko tällä hetkellä tyytyväinen lapsesi koulunkäyntiin? Perustele.