

ÄLYLLISESTI LAHJAKKAIDEN OPPILAIKEN KOKEMUKSET  
PERUSKOULUSSA SAADUSTA TUESTA  
Tutkimusosan tiivistelmä

Marika Laine  
Pro gradu -tutkielman tutkimusosan tiivistelmä  
Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö  
Turun yliopisto  
Helmikuu 2012

# SISÄLTÖ

## 1 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 1.1 Tutkimustehtävä

### 1.2 Tutkimusmenetelmä

### 1.3 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston hankinta

### 1.4 Aineiston analyysi

## 2 TUTKIMUSTULOSTEN PÄÄLINJAT

## 3 POHDINTA

## LÄHTEET

# 1 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

## 1.1 Tutkimustehtävä

Perustuslain mukaan jokaisella tulee olla mahdollisuus saada kykyjensä ja erityistarpeidensa mukaista opetusta (PL 731/1999 16§). Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa edellytetään, että opetuksessa otetaan huomioon erilaiset oppijat (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14). Lahjakkaiden oppilaiden huomioiminen perusopetuksessa tulisi olla heidän tasonsa mukaista.

Tutkimusten mukaan lahjakkaat oppilaat menestyvät harvoin koulussa kykyjensä edellyttämällä tavalla, sillä tavallinen luokkaopetus ei suosi lahjakkaita oppilaita (Uusikylä 1994, 59). Usein ajatellaan, että lahjakkaat oppilaat pystyvät saavuttamaan opetuksen edut ilman erityistä apuakin. (Uusikylä 1992, 143-144.) Lahjakkailta oppilailta itsellään on paljon kokemuksia peruskouluaikana saadusta tuesta tai sen puutteesta. Kuulemalla heitä saadaan tietoa siitä, miten lahjakkaita oppilaita on tuettu peruskouluaikana ja mitä he olisivat koulultaan ja opettajaltaan toivoneet.

Jotta lahjakkaita oppilaita voidaan tukea, heidät tulee ensin tunnistaa (Lehtonen 1994, 21). Tunnistamisen avuksi on luotu erilaisia menetelmiä. Yksi malleista on Bettsin ja Neihartin lahjakkaiden jako kuuteen lahjakuustyyppiin. Lahjakkaiden koulutusta voidaan suunnitella paremmin, kun tutkitaan tarkemmin heidän käyttäytymistään ja tunteitaan. (Betts & Neihart 1988, 248, 252.)

Näistä lähtökohdista tähän tutkimukseen johdettiin seuraavat tutkimustehtävät:

- 1) Älyllisesti lahjakkaiden oppilaiden kokemukset peruskouluaikana saadusta tuesta
- 2) Älyllisesti lahjakkaiden oppilaiden näkemykset siitä, minkälaista tukea he olisivat koulultaan ja opettajaltaan toivoneet

## 1.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena avoimena kyselytutkimuksena. Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa on tavoitteena kuvata todellista elämää (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 152). Laadullisessa tutkimuksessa on lähtökohtana kuvata jokin ilmiö tai tapahtuma, ymmärtää toimintaa tai tulkita teoreettisesti mielekkäästi jotakin ilmiötä eikä pyrkä tilastollisiin yleistyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85).

Avoimessa kyselyssä kysymys on ärsykkeenä ja vastaajille annetaan vastaustilaa, johon hän voi omin sanoin kirjoittaa vastauksensa (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 130). Avoimet kysymykset antavat vastaajalle monivalintakysymyksiä paremmin tilaa kertoa ajatuksistaan, sillä monivalintakysymykset rajaavat vastaukset valmiisiin vaihtoehtoihin. Avoimet kysymykset myös osoittavat monivalintakysymyksiä paremmin vastaajan tunteita ja keskeiset asiat vastaajan ajattelusta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 188.)

Tässä tutkimuksessa avoin kysely toteutettiin kolmella kysymyksellä, joihin kehoitettiin vastaamaan mahdollisimman monipuolisesti. Avoimella kyselyllä haluttiin nostaa esiin vastaajien mielestä merkittävimmät ajatukset koulukokemuksista ilman strukturoidumpien kysymysten mahdollisesti aiheuttamaan ajatusten johdattelua tiettyyn suuntaan. Vastaajille haluttiin antaa mahdollisuus kertoa kokemuksistaan vapaasti.

## 1.3 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston hankinta

Tutkimusjoukko koostui Suomen Mensa ry:n nuorista 16-24-vuotiaista jäsenistä. Lahjakkaiden tunnistaminen on vaikeaa (Lehtonen 1994, 21), mutta älykkyys sisältyy kuitenkin lähes kaikkiin lahjakkuuden määritelmiin ja se on mitattavissa luotettavasti älykkyystesteillä (Gottfredson 1997, 13; Uusikylä 1992, 40; 1994, 36). Älykkyystestit ovat paras ja luotettavin keino lahjakkaiden lasten löytämiseksi. (Uusikylä 1992, 37.) Suomen Mensa ry:n jäseneksi voi liittyä vain älykkyystestin suorittaneet ja siinä korkeamman pistemäärän kuin 98 % väestöstä saavuttaneet henkilöt. Näin ollen tutkimusjoukko koostuu tutkitusti lahjakkaista henkilöistä. Mensan jäsenet ovat kaikki yli 16-vuotiaita. Heistä rajattiin tutkimus-

joukoksi 16-24-vuotiaat nuoret henkilöt, joilla kouluajat nähtiin olevan vielä tuoreessa muistissa.

Kysely toteutettiin anonymina Webropol-kyselynä maaliskuussa 2011. Kyselyssä kerättiin taustatietoina vastaajan sukupuoli, ikä ja päättötodistuksen keskiarvo. Avoimia kysymyksiä oli kolme. Suomen Mensa ry ei jaa jäsentensä yhteystietoja ulkopuolisille tahoille, mutta yhdistyksen puheenjohtajan ja tiedottajan avustuksella jäsenten tavoittaminen onnistui. Tiedottaja oli apuna kyselyn välittämisessä ja muistutusviestien lähettämässä. Kyselyn internet-linkki lähetettiin sähköpostilla kaikille Mensan alle 24-vuotiaille jäsenille, joiden sähköpostiosoite oli tiedossa.

Kyselyn vastaanotti 186 henkilöä. Vastausaikaa oli neljä viikkoa, jona aikana kyselyyn vastasi 44 henkilöä. Vastaajista neljän vastaukset olivat niin lyhyitä, että ne jätettiin pois tulosten analysointivaiheessa. Näin ollen käsiteltyjen vastausten määräksi muodostui 40 ja vastausprosentiksi 22 %. Vastaajista naisia oli 18 ja miehiä 22. Vastaajat olivat iältään 17–24 -vuotiaita. Kaikki vastaajat olivat Suomen Mensa ry:n jäseniä.

#### 1.4 Aineiston analyysi

Kyselyn kolmen avoimen kysymyksen vastaukset liitettiin yhdeksi kokonaisuudeksi, sillä vastaukset yhdessä kertoivat kokonaisuutena vastaajan koulukokemuksista. Yhdistettyjen vastausten pituudet vaihtelivat muutamasta tekstirivistä kahden sivun pituisiin vastauksiin. Vastaukset muodostivat näin kertomuksen vastaajan kokemuksista kouluajoilta saadun tuen ja tukitoiveiden näkökulmasta.

Kertomuksia tarkasteltiin narratiivisen tutkimuksen menetelmin. Narratiivinen aineisto voi olla kirjoitettua tekstiä tai puhuttua viestintää (Kujala 2007, 17). Tämän tutkimuksen aineistot koostuivat kolmesta yhdistetystä avoimesta vastauksesta, jolloin kertomuksella ei ollut selvää juonta. Juoni ei kuitenkaan ole välttämätön kertomuksen kriteeri, vaan kokemuksellisuus riittää kertomuksen kriteeriksi. Kertomuksen kerronnallisuuden taso kuvastaa miten syvää kokemuksellisuutta kertomus viestittää. Kokemukset muodostuvat kertomuksiksi, kun ne osoitetaan tutkimuskäyttöön. Analysoinnin ja tulkinnan kautta ne muotoutuvat

narratiiveiksi. (Kujala 2007, 26-27.) Kertomukset ovat ihmiselle luonteva tapa kertoa elämästään, kokemuksistaan ja itsestään, mikä toimii narratiivisuuden lähtökohtana (Laitinen & Uusitalo 2008, 111). Narratiivien avulla voidaan esittää kokemuksia kokonaisvaltaisesti. Narratiivinen tutkimus tähtää hyvin perusteltuihin tuloksiin, jotka kuvastavat todellisuutta. (Webster & Mertova 2007, 10.)

Tässä tutkimuksessa narratiivit luettiin ensin kokonaisuuksina ja sen jälkeen niistä poimittiin sieltä nousevia teemoja. Aineisto muuttui tekijälähtökohdasta tutkijälähtökohtaan ja muotoutui uudeksi kokonaisuudeksi narratiivisen tutkimuksen myötä (Kujala 2007, 31). Teemojen myötä tutkittiin lisää teoriataustaa aiheelle samalla, kun aineiston tutkiminen jatkui. Aineistosta nousseita teemoja olivat muun muassa lisähaasteiden tarve, tuki älykkyyden ymmärtämiseen, turhautuminen, oppimistaitojen puutteellisuus, sosiaalisten taitojen heikkous, koulun jälkeisten tavoitteiden epäselvyys, koulukiusaaminen sekä vertaistuen puute.

Teemojen täsmentymisen ja teoriataustan tutkimisen myötä vastaajien kertomuksille löytyi yhteys Bettsin ja Neihartin lahjakkuustyyppimääritelmään. Näin ollen tämä tutkimus muodostui teoriaohjaavaksi. Tutkimukseen osallistuneiden vastaajien joukosta voitiin kaikki mukaan otetut 40 eri kertomusta luokitella lahjakkuustyyppeihin kertomusten ja teorian vuoroittaisen lukemisen myötä. Työvaiheen jälkeen vastaukset jaettiin viiteen eri lahjakkuustyyppiin, joiden avulla aineisto luokiteltiin uudelleen. Näin saatiin jäsennettyä menestyjän, uhmaajan, kätäjän, putoajan ja autonomisen oppijan kokemukset, jotka kertovat älyllisesti lahjakkaiden oppilaiden peruskouluaikana saadusta tuesta ja toiveista koulun ja opettajan antamaan tukeen.

Lahjakkaiden opetus voidaan jakaa opetuksen järjestämiskeinoihin: rikastamiseen, nopeuttamiseen ja ryhmittelyyn. Tätä jakoa käytetään myös tulosten jäsentämisessä tutkimustehtävien mukaisesti. Älyllisesti lahjakkaiden oppilaiden kokemukset peruskouluaikana saadusta tuesta ja älyllisesti lahjakkaiden oppilaiden koululle ja opettajalle esittämät toiveet on jäsennetty opetuksen järjestämiskeinojen mukaisesti.

Lahjakkuuden määrittelijöistä Gagné erottelee synnynnäisen lahjakkuuden ja kehitetyn lahjakkuuden Gagné jakaa lahjakkuuden kehittymiseen vaikuttavat katalyytit henkilön sisäisiin tekijöihin, ympäristötekijöihin sekä sattumaan (Gagné 2003, 60-64). Tulosten raportoinnissa on käytetty Gagnén jakoa lahjakkuuden kehittämiseen vaikuttavista tekijöistä älyllisesti lahjakkaiden oppilaiden toiveiden jäsentämisessä jakamalla toiveet opetuksen järjestämiskeinojen lisäksi henkilön sisäisiin tekijöihin ja ympäristötekijöihin liittyviin toiveisiin.

## 2 TUTKIMUSTULOSTEN PÄÄLINJAT

Tutkimuksen tehtävänä oli tutkia älyllisesti lahjakkaiden oppilaiden kokemuksia kouluaikana saadusta tuesta sekä heidän toiveitaan koulun ja opettajan antamasta tuesta. Tutkimustulokset jaettiin viiteen eri lahjakkuustyyppiin ja jokaisesta lahjakkuustyyppistä esitettiin tulokset kumpaankin tutkimustehtävään. Eri lahjakkuustyyppien välille syntyi selviä eroja niin kokemuksiin kouluaikaisesta tuesta kuin myös toiveisiin, joita esitettiin koululle ja opettajalle.

Älyllisesti lahjakkaiden oppilaiden kokemukset kouluaikana saadusta tuesta olivat hyvin vähäisiä. On merkittävää, miten vähän lahjakkaat oppilaat kokevat saaneensa tukea lahjakkuuteensa. Lahjakkuustyypeistä menestyjät olivat saaneet tukea kouluaikanaan ja heidänkin saamansa tuki oli ollut hyvin vähäistä ja yksittäistä vain joidenkin opettajien antamaa tukea. Toinen autonominen oppija oli myös saanut tukea, mutta hänenkin saamansa tuki oli vähäistä. Uhmaajat, kätäjät ja putoajat eivät olleet saaneet mitään tukea peruskouluaikanaan.

Yleisin toive koulun ja opettajan antamasta tuesta oli opetuksen rikastaminen. Seuraavaksi eniten toivottiin tukea itsensä haastamisen taitoihin sekä oppimistaitoihin. Opettajalta saatu kannustus ja tuki oli neljänneksi yleisin toive. Lahjakkaiden oppilaiden ryhmittelyä, tukea älykkyyden ymmärtämiseen ja parempia opettajia toivoivat myös useat vastaajat. Nopeuttaminen ja koulujärjestelmän muuttaminen tuli esiin muutamassa vastauksessa.

Älyllisesti lahjakkaiden oppilaiden toiveet koululle ja opettajalle erosivat lahjakkuustyyppien välillä selvästi. Vähiten toiveita esittivät kätäjät ja autonomiset oppijat. Eniten toiveita taas esittivät uhmaajat ja putoajat. Menestyjien toiveiden määrä oli edellä mainittujen ryhmäparien väliltä. Kätäjöiden ja autonomisten oppijoiden toiveiden vähäisyys johtui eri syistä. Kätäjät eivät kaivanneet erityistä huomiota eivätkä näin ollen kokeneet tukitoimia välttämättä positiivisena asiana. He ymmärsivät tuen olevan tarpeen, mutta eivät kuitenkaan tieneet olisiko tuesta enemmän haittaa vai hyötyä. Kätäjät pelkäsivät kiusaamista ja negatiivisella tavalla esille nousemista, minkä vuoksi he eivät juuri toivoneet tukea koulultaan ja opettajaltaan. Autonomisten oppijoiden toiveiden vähäisyys taas selittyy sillä, että he olivat oppineet itse luomaan omat oppimisen mahdollisuutensa,



minkä vuoksi he eivät ehkä kokeneet tarvitsevansa tukea koulultaan tai opettajaltaan.

Sen sijaan uhmaajat ja putoajat esittivät paljon toiveita koululle ja opettajalle. He kokivat, että heidän älykkyyttään ei ollut osattu tukea kouluaikana riittävästi ja heillä oli myös paljon parannusehdotuksia ja toiveita esitettäväksi. Heillä itsellään ei ollut myöskään autonomisen oppijan tapaan keinoja tukea omaa oppimistaan, minkä vuoksi he esittivät enemmän toiveita koululle ja opettajalle. Myös menestyjillä oli toiveita koululle ja opettajalle, mutta uhmaajia ja putoajia vähemmän. Toiveiden laadussa oli myös lahjakkuustyyppien välillä selviä eroja. Esimerkiksi putoajat toivoivat ryhmittelyä kaikkein voimakkaimmin, kun taas kätäjät toivoivat kaikkia opetuksen järjestelyihin liittyviä asioita melko varoen.

Henkilön sisäisissä tekijöissä lahjakkuustyyppien väliset erot tulivat selvimmiksi esiin. Autonomiset oppijat eivät esittäneet yhtään toivetta liittyen henkilön sisäisiin tekijöihin. Tämä kuvastanee heidän itsetuntoaan ja oman oppimisensa hallintakeinoja, sillä autonomiset oppijat eivät todennäköisesti koe tarvitsevansa tukea sisäisiin tekijöihin. He hallitsevat oppimisen ilman tukeakin.

Motivaation osuudessa oli myös selviä eroja. Menestyjät eivät toivoneet suoraan parannusta motivaatio-ongelmiin, kun taas uhmaajien ja putoajien lähes kaikki toiveet pohjautuivat heikkoon motivaatioon. Ympäristötekijöistä kaikki ryhmät luonnollisesti mainitsevat jollakin tapaa opettajan toiminnan ja kaikilla ryhmillä pääasiallinen toive opettajalle oli tuen ja kannustuksen lisääminen.

### 3 POHDINTA

Yhtenä merkittävänä tutkimustuloksena esiin noussut älyllisesti lahjakkaiden oppilaiden saaman tuen vähäisyys herättää ajatuksia paitsi siitä, että opettajien taidot tunnistaa ovat heikot, myös siitä, miksi vain yksittäiset opettajat huomioivat lahjakkaat oppilaat ja miksi yhden opettajan havaitsema tuen tarve ei jatku kaikilla luokka-asteilla. Opettajien lahjakkaiden tunnistamiskyvyissä on eroja, mutta myös opettajien keskinäinen vuorovaikutus on puutteellista. Mahdollisesti heikko tiedonkulku on syynä siihen, että tieto lahjakkaiden erityistarpeista ei siirry opettajalta toiselle. Opettajien välistä tiedonsiirtoa pitäisi parantaa keskustelua lisäämällä. Monissa kouluissa järjestetään tiedonsiirtopalaverit lukuvuoden vaihtuessa. Näissä palavereissa puhutaan yleensä vain heikoista oppilaista, mutta myös lahjakkaat oppilaat tulisi huomioida. Jos tiedonsiirtopalavereissa huomioitaisiin myös lahjakkaat oppilaat, voisi tuen irrallisuus vähentyä ja muuttua jatkuvammaksi tueksi.

On kuitenkin huomattava, että oppilaat olivat itsekin vaikuttaneet omalla käyttäytymisellään tuen saamiseen. Kätäjät eivät olisi halunneetkaan tukea, jolloin on todennäköistä, että he olivat vältelleet mahdollisuuksia tuen saantiin. Lahjakkuuden tunnistamisella on myös oma merkityksensä tukikokemuksiin. Uhmaajan ja putoajan käytös on peittänyt alleen lahjakkuuden ja näin ollen se on jäänyt tunnistamatta. Olisikin ensisijaisen tärkeää, että opettajat osaisivat nähdä oppilaan käyttäytymisen taakse siten, että he havaitsivat syyt käyttäytymiseen. Niin uhmaajat, kätäjät kuin putoajatkin tietävät, että heitä olisi tuki auttanut. Jokaista lahjakkuustyypiryhmää opettajan pitäisi osata lähestyä eri tavoin ja osata suunnata tuki älykkyyteen niin, ettei se aiheuttaisi leimaa ja kiusaamista, jota esimerkiksi kätäjät pelkäävät. Uhmaajien ja putoajien häiritsevä käytös taas voitaisiin saada karsittua, jos opettajat osaisivat tunnistaa heidät lahjakkaiksi ja löytäisivät heille oikeat tukitoimet.

Luokanopettajien kiire on tosiasia ja se saattaa olla selityksenä lahjakkaille oppilaille tarjotun tuen vähäisyyteen. Mielestäni ratkaisun on löydettävä erityisopetuksen resursseista, joita olisi lisättävä lahjakkaiden huomioimiseksi. Lahjakkaat oppilaat ovat heikkojen oppilaiden ohella yhtä lailla oppilasryhmä, joka tarvitsee erityistä tukea koulunkäyntinsä tueksi. Erityisopetusta suunnitel-

taessa tulisi huomioida heikkojen lisäksi lahjakkaat oppilaat ja luoda heitäkin varten omat henkilökohtaiset opetussuunnitelmat. Lahjakkaiden erityisopetus voisi olla resurssi- tai samanaikaisopettajuuden lisäämistä, jolloin pystyttäisiin luomaan tasoryhmiä eri oppiaineissa ja näin rikastamaan lahjakkaiden opetusta. Yksittäisen opettajan on vaikea huomioida lahjakkaita oppilaita, jos ei siihen anneta aikaa ja resursseja. Toisaalta henkilökohtainen opetussuunnitelma voisi myös sisältää nopeutetun opetuksen suunnitelman, jolloin lahjakas oppilas voisi tavallisessa luokassa edetä opetussuunnitelmassa osittain tai kokonaan omaan tahtiinsa.

Älyllisesti lahjakkaiden oppilaiden usein esittämä toive tuesta ja kannustuksesta on mielenkiintoinen. Kaikkia oppilaitahan tulee tukea ja kannustaa oppimisessa, mutta mahdollisesti lahjakkaat oppilaat eivät saa samassa määrin tukea ja kannustusta oppimiseensa kuin muut oppilaat, jos heidät koetaan lahjakkaiksi ja heidän uskotaan pärjäävän ilman erityistä tukea ja kannustusta. Kuitenkin monet lahjakkaat tuntevat olevansa erilaisia kuin muut ja kärsivät siksi itsetunto-ongelmista. Tämän vuoksi erityinen tuki ja kannustus lahjakkaille oppilaille on mielestäni erityisen tärkeää.

Tämän tutkimuksen myötä joukko lahjakkaita oppilaita sai äänensä kuuluviin omista koulukokemuksistaan ja he saivat myös mahdollisuuden esittää toiveita koulun ja opettajan antamasta tuesta. Lahjakkailta itsellään on paljon mielipiteitä tuesta ja sen laadusta. Mielestäni mielipiteitä on tärkeä kuunnella. Lahjakkaiden oppilaiden näkemykset ovat hyvin lähellä lahjakuustutkimuksen teoreettista taustaa, sillä monet toiveissa esiintyneet aiheet sisältyvät myös yleisiin näkemyksiin lahjakkaiden opetuksen järjestämisestä.

Huomionarvoista mielestäni on, että lahjakkaita ei juuri ole tunnistettu eikä tukea ole annettu heille kouluaikana. Tämä on merkittävää, kun pohditaan lahjakkaiden oppilaiden syrjäytymistä sekä perustuslain ja perusopetussuunnitelman toteutumista heidän opetuksessaan. Kun ajatellaan tuen vähäisyyttä ja verrataan sitä lahjakkaiden oppilaiden toiveisiin tuesta, voidaan huomata, että pienetkin asiat merkitsevät paljon. Kannustus ja tuki ovat monelle lahjakkaille oppilaalle tärkeitä tuen muotoja. Opettajan pienikin oikeansuuntainen toiminta tukisi lahjakkaiden opetusta.

Tämä tutkimus osoittaa, että lahjakkailta oppilailla on hyviä mielipiteitä heidän opetuksensa parantamiseksi. Älyllisesti lahjakkaiden oppilaiden kokemuksia kouluajalta voisi jatkossa mielestäni tutkia syvemmin ja eritellymmin. Olisi hyvä, jos heitä olisi mahdollista haastatella, jolloin saisi vielä tarkempaa tietoa kokemuksista. Tutkimuksessa voisi jatkossa keskittyä vain yhteen opetuksen järjestämiskeinoon tai yksittäisiin sisäisiin tekijöihin tai ympäristötekijöihin. Tällöin tulokset olisivat syvempiä kyseisestä aiheesta. Myös tutkimukset lahjakkaiden oppilaiden sijoittumisesta peruskoulun jälkeisiin jatko-opintoihin ja työelämään suhteessa heidän kouluaikaisiin kokemuksiinsa olisivat mielenkiintoisia. Lahjakkaat oppilaat ovat tärkeä ryhmä peruskoulussa ja lähes jokainen opettaja kohtaa lahjakkaita oppilaita työurallaan. Uskon, että on tärkeää parantaa opettajien tietämystä lahjakkaita oppilaista, jotta heitä opittaisiin huomioimaan ja tukemaan koulumaailmassa nykyistä paremmin.

## LÄHTEET

Betts, G.T. & Neihart, M. 1988. Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly* 32 (2). s. 248-253.

Gagné, F. 2003. Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. Teoksessa Colangelo, N & Davis, G. A. *Handbook of gifted education*. 3<sup>rd</sup> edition. Boston: Allyn and Bacon. s. 60-74.

Gottfredson, L.S. 1997. Mainstream Science on Intelligence: An Editorial With 52 Signatories, History, and Bibliography. *Intelligence*, 24. 13-23.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2002. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Kujala, T. 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M (toim.). *Avauksia laadullisen tutkimuksen kysymyksiin*. Tampere: Tampereen yliopistopaino. s. 13-39.

Laitinen, M & Uusitalo, T. 2008. Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämäntapahtumien tutkimisessa. Teoksessa Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K.E. (toim.). *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Lehtonen, H. 1994. Lahjakas oppilas koulussa. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 3. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Saatavilla www-muodossa [http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf). 13.1.2011.

Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. *Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet*. Turku: Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.

Suomen Perustuslaki (PL 731/1999). 16§. Saatavilla www-muodossa <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>. 7.8.2011.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Uusikylä, K. 1992. Lahjakkuus ja kasvatus. Opetusmoniste no 2. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.

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

Webster, L. & Mertova, P. 2007. Using Narrative Inquiry as a Research Method. Oxon: Routledge