

”Tuntuu hankalalta puhua siitä, että joku on lahjakas.”
Käyttäytymistieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden näkemyksiä
lahjakkuudesta

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Koulutusohjelma
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Marraskuu 2016
Matti Ilmari Grönlund

Ohjaaja: Elina Kontu



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttäytymistieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Matti Ilmari Grönlund			
Työn nimi - Arbetets titel "Tuntuu hankalalta puhua siitä, että joku on lahjakas." Käyttäytymistieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden näkemyksiä lahjakkuudesta.			
Title "It is difficult to speak that someone is gifted." Students' views of giftedness in faculty of behavioural sciences.			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Elina Kontu		Aika - Datum - Month and year Marraskuu 2016	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 60 + 2 liitettä.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia käyttäytymistieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden näkemyksiä lahjakkuudesta, lahjakkaista oppilaista ja lahjakkaiden oppilaiden opetuksen eriyttämisen menetelmistä. Tutkimuskysymykset olivat (1) Miten ymmärrät ja määrittelet lahjakkuuden? (2) Miten tunnistat lahjakkaan oppilaan? (3) Miten lahjakkaiden oppilaiden opetusta tulisi eriyttää ja minkälaisien keinojen avulla? Tutkimuksen ensimmäisessä teoriaosassa käsiteltiin lahjakkuutta ja mitä on lahjakkuus sekä opettajia lahjakkuuden tunnistajina. Toisessa lahjakkaiden oppilaiden opettamista eriyttämisen näkökulmasta. Kolmannessa luotiin raamit alakoulun opetukselle.</p> <p>Tämä tutkimus oli otteeltaan laadullinen, määrällisillä otteilla täydennettynä. Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeen avulla käyttäytymistieteellisen tiedekunnan opiskelijoilta. Tutkimusaineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla teorialähtöisesti.</p> <p>Aineistosta oli löydettävissä sekä yhtäläisyyksiä että eroavaisuuksia tutkimuksen teoriaan peilaten. Kuten oletettavissa oli, ei kaiken kattavaa määritelmää lahjakkuudesta kyetty tämän tutkimuksen perusteella tekemään. Lahjakkaan oppilaan tunnistaminen oli myös hankalaa, ja vastaukseksi tarjottiin lähinnä hyvin koulussa akateemisesti suoriutuvaa oppilasta. Parhaiten eriyttäviksi opetusmenetelmiksi aineiston perusteella voidaan todeta soveltuvan ongelmanratkaisutehtävät, eriyttävät tuntitehtävät ja lisätehtävät. Tehtävien määrällinen lisääminen ja opetuksen nopeuttamisen nähtiin puolestaan soveltuvan eriyttämiseen heikosti.</p>			
Avainsanat - Nyckelord lahjakkuus, eriyttäminen, opetus, käyttäytymistieteellinen tiedekunta			
Keywords giftedness, differentiation, teaching, faculty of behavioural sciences			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Matti Ilmari Grönlund			
Työn nimi - Arbetets titel "Tuntuu hankalalta puhua siitä, että joku on lahjakas." Käyttäjätymistieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden näkemyksiä lahjakkuudesta.			
Title "It is difficult to speak that someone is gifted." Students' views of giftedness in faculty of behavioural sciences.			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Elina Kontu		Aika - Datum - Month and year November 2016	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 60 + 2 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>The purpose of this study was to examine how students' in faculty of behavioural sciences understand and determine concept of giftedness, gifted student and teaching methods of gifted students. Research questions were (1) How do you understand and determine the concept of giftedness? (2) How do you recognize a gifted student? (3) How should the teaching of gifted students be differentiated and with what kind of methods? The first section of theory defined giftedness and what is giftedness and also teachers being determiners of giftedness. The second section of theory defined differentiation teaching in gifted students' point of view. The third section defined boundaries for teaching in elementary school.</p> <p>This study was a qualitative research completed with quantitative figures. The research material was gathered from students in faculty of behavioural sciences with a questionnaire. Materials were analyzed with theory-based content analyses.</p> <p>Similarities and differences was found between the research material and the research theory. As was assumed there was no inclusive concept of giftedness to be found based on this study. Also, the recognition of gifted student was found to be difficult and more or less the gifted seemed to be a student who was performing academically well. Problem solving, differentiation in lessons and extra assignments seemed to be the best methods of teaching to gifted students. The least effective was acceleration and quantitative augmentation of assignments.</p>			
Avainsanat - Nyckelord lahjakkuus, eriyttäminen, opetus, käyttäjätymistieteellinen tiedekunta			
Keywords giftedness, differentiation, teaching, faculty of behavioural sciences			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1	JOHDANTO	2
2	TEOREETTINEN TAUSTA	4
2.1	Lahjakkuus	4
2.1.1	Gardnerin monilahjakkuusteoria	5
2.1.2	Renzullin kolmen ympyrän malli	7
2.1.3	Françoys Gagnén DMGT-malli	9
2.1.4	Opettajat lahjakkuuden tunnistajina.....	11
2.2	Lahjakkaiden opettaminen	15
2.2.1	Opetuksen eriyttämisen periaatteet.....	17
2.2.2	Eriyttämisen ulottuvuudet.....	19
2.3	Alakoulun opetuksen raamit.....	24
2.3.1	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.....	24
2.3.2	Eriyttäminen perusopetuksen opetussuunnitelmassa.....	26
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	29
4	TUTKIMUSAINEISTO	30
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	33
5.1	Kvalitatiivinen tutkimus ja sisällönanalyysi	33
5.2	Laadullisen aineiston kvantifiointi ja sisällön erittely	35
6	TUTKIMUSTULOKSET	37
6.1	Tutkimuskysymys 1.....	37
6.2	Tutkimuskysymys 2.....	41
6.3	Tutkimuskysymys 3.....	45
7	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	52
8	POHDINTA	54
	LÄHTEET	58
	LIITTEET	63

KUVIOT

Kuvio 1. Kolmen ympyrän malli (Renzulli & Reis 1997, 5)

Kuvio 2. DMGT-malli (Gagné, 2000, 68; suom. Ruokamo, 2000, 9)

Kuvio 3. Lahjakkaiden opetuksen pyramidimalli (Davis & Rimm 1989, 170)

TAULUKOT

Taulukko 1. Eriyttävät opetusmenetelmät

1 Johdanto

Jokainen on lahjakas jossain. Näin voidaan ajatella, sillä se, miten lahjakkuus ymmärretään, on määrittäjästä kiinni. Lahjakkuudenlajeja on paljon erilaisia ja lahjakkuus käsitteenä on erittäin kiinnostava ja moninainen (Uusikylä 2000, 36). Lahjakkuutta on myös tutkittu hyvin paljon ja tästä syystä sille löytyykin niin monta eri aikoina ja eri kulttuureissa tehtyä määritelmää. Lahjakkuus kiehtoo ihmisiä ja herättää arvostusta. Huippu-urheilijoita ihailaan, lahjakkaita näyttelijöitä ja muusikoita kadehditaan ja huippuälykköjä ihmetellään. He ovat kaikki lahjakkaita omalla alueellaan.

Minulle lahjakkuuden ymmärtäminen ja lahjakkaiden oppilaiden opettaminen ovat samalla haaste ja mielenkiinnonkohde. Kiinnostukseni lahjakkaiden oppilaiden tutkimiseen heräsi yliopisto-opintoihini kuuluvan monialaisen opetusharjoittelun aikana, kun harjoitteluluokallani oli selvästi matemaattisesti lahjakas oppilas. Hänelle perustehtävien laskeminen oli helppoa ja laskujen matemaattisen sisällön omaksuminen vaivatonta. Hän oppi opetettavan asian heti, paljon muita nopeammin. Oppilas laski tehtävät huomattavasti helpommin kuin muut luokan oppilaat, eivätkä tehtävät tuntuneet tarjoavan hänelle minkäänlaista haastetta. Keskittyessäni muun luokan toimintaan ei hänen eriyttämiseensä jäänyt aikaa tai energiaa, vaan oli turvauduttava kirjasta löytyviin lisätehtäviin. Niiden parissa oppilaan motivaatio laski kuitenkin nopeasti, koska tarpeeksi haastavia tehtäviä ei ollut tarjolla. Oppilas turhautui ja alkoi häiritä tunnin kulkua, jolloin levottomuuden taso kohosi koko luokassa. Keinot tämän oppilaan opiskelun ylläpitämiseen ja motivaation säilyttämiseen olivat vähissä.

Joan Freeman (1980, 1985) kiteyttää hyvin teoksessaan *Lahjakas lapsi*, että kaikilla lapsilla on oikeus saada tarpeeksi kiinnostavaa ja haastavaa opetusta – myös lahjakkailta lapsilla. Tästä edellä kuvatusta osaamattomuuden ja avuttomuuden tunteistani kasvoi mielenkiinto alkaa tutkia lahjakkuutta ja lahjakkaiden oppilaiden opetusta.

Tutkimukseni tarkoitus on selvittää, miten käyttäytymistieteellisen tiedekunnan opiskelijat määrittelevät lahjakkaan oppilaan, miten he tunnistavat nämä oppilaat koulumaailmassa sekä millaisia näkemyksiä ja käytännön menetelmiä heillä on näiden oppilaiden opetuksen eriyttämiseen? Suomen peruskoulujärjestelmässä tuetaan paljon heikkoja oppilaita, ja lahjakkaat jäävät usein heidän varjoonsa. Opettajasta voi tuntua, että hän on usein yksin tilanteessa, jossa tarvitaan eriyttävää opetusta, varsinkin jos kyseessä on lahjakkaiden eriyttäminen. Tämä näkyy myös yliopistotasolla. Oman kokemukseni perusteella luokanopettajakoulutus antaa paljon eväitä heikkojen oppilaiden opetuksen eriyttämiseen, mutta toiseen suuntaan eväät ovat vähissä. Usein lahjakkaille suunnattujen opetusmenetelmien löytäminen ja kehittäminen jäävät opiskelijan omalle vastuulle – viimekädessä tilanteen kohtaa työelämässä. Juuri tähän ongelmaan pyrin saamaan tutkielmassani vastauksen.

Tutkimustani perustelee myös Perusopetuslain (1998/628) vaatimus, jonka mukaan opetus pitää järjestää oppilaan edellytysten mukaan ja sen tulee edistää oppilaan kehitystä. Lahjakkaita oppilaita ei siis sovi tässä suhteessa unohtaa, vaan heidän opetuksensa eriyttämiseen normaalin oppitunnin sisällä tulisi kiinnittää yhä suurempaa huomiota.

2 Teoreettinen tausta

2.1 Lahjakkuus

Mitä on lahjakkuus ja miten se määritellään? Onko edes mahdollista määritellä lahjakkuutta yksiselitteisesti? Ihminen voi olla lahjakas monella eri osa-alueella yhtä aikaa tai erikseen. Joku voi olla lahjakas jalkapallon pelaaja, toinen puolestaan musiikillisesti ja kolmas vaikkapa sosiaalisesti. Kaikkien hyväksymää yleistä määritelmää lahjakkuudelle ei ole vielä tehty, eikä sitä varmaan koskaan tulla tekemäänkään, koska lahjakkuus ymmärretään eri tavoin eri aikoina, eri kulttuureissa ja eri yhteiskunnissa. Lahjakkuus on aina sidoksissa historiallisiin ja yhteiskunnallisiin tekijöihin. (Freeman 1985, 12; Uusikylä 2000, 36, 70; Viljamaa 2013, 11–14.)

Lahjakkuus ja korkea älykkyyden taso rinnastetaan hyvin usein toisiinsa. Suomen Mensa ry määrittelee älykkyyden ”taitona ymmärtää ja käsitellä abstrakteja asioita, hyvänä oppimiskyynä ja ongelmanratkaisutaitona sekä kyynä hahmottaa erilaisia asioiden välisiä suhteita että yksilön taitona käyttää ja kehittää omia kykyjään” (<https://www.mensa.fi>). Älykkyystestien mitattu älykkyys mittaa yksilön yleistä älykkyyttä ja kielellistä lahjakkuutta verrattuna muihin yksilöihin (Uusikylä 2000, 36). Uusikylä (2000, 40-42) kuitenkin toteaa, että älykkyystestit eivät saa olla lahjakkuuden määrityksen ainoa peruste, sillä ne mittaavat ainoastaan älykkyyttä – eivät luovuutta tai sosiaalista lahjakkuutta. Älykkyyden määritelmään liittyy myös filosofinen dilemma; älykkyyttä ovat juuri ne asiat, joita yleisesti on sovittu olevan älykkyyttä (<https://www.mensa.fi>).

Malin & Männikkö (1998) määrittelevät yleisen älykkyyden kyvyksi toimia tilanteessa, jossa jo opittua tietoa sovelletaan ja käytetään sekä tavoitteellisesti että tarkoituksenmukaisesti. Älykkyys ei tämän määritelmän mukaan ole yksi lahjakkuuden lajeista vaan pikemminkin yksi lahjakkuuden määrittäjistä. (Malin & Männikkö, 1998, 137.)

Lahjakkuuden määrittäjiä ja lahjakkuusteorioita on monia, ja ne kaikki ovat varmasti saaneet sekä kannatusta että kritiikkiä. Risto Hotulaisen (2008) mukaan ”älykkyyden ja lahjakkuuden määritelmiä on yhtä monta kuin määrittäjiä” (Hotulainen, 2008, 139). Käsitteenä lahjakkuus on niin laaja ja monitulkintainen, että olen päätenyt tarkastelemaan sitä tämän tutkimuksen puitteissa vain muutaman teorian pohjalta. Käytän teoriapohjana kolmea kuuluisimpaa lahjakkuusteoriaa – Gardnerin (1983) monilahjakkuusteoriaa, Renzullin (1979) kolmen ympyrän mallia ja Gagnén (2000) DMGT-mallia.

2.1.1 Gardnerin monilahjakkuusteoria

Howard Gardnerin (1983) moniulotteinen lahjakkuusmalli kuuluu tunnetuimpien lahjakkuusteorioiden joukkoon (Mäkelä 2009, 4). Teoksessaan *Frames of mind – Theory of multiple intelligences* (1983) Gardner ajattelee, että älykkyyttä on monenlaista ja se on moniulotteista. Hänen teoriansa on siis moniälykkyysteoria. Hän on jakanut älykkyyden seitsemään eri lahjakkuusalueeseen eli intelligenssiin, jotka ovat toisistaan riippumattomia. Nämä ovat (1) lingvistinen eli kielellinen, (2) loogis-matemaattinen, (3) spatiaalinen eli avaruudellinen hahmottaminen, (4) kehollis-kineettinen, (5) musikaalinen, (6) intrapersoonallinen eli kyky ymmärtää itseä sekä (7) interpersoonallinen eli kyky ymmärtää muita ihmisiä (Gardner 1983, 73-277; Ruokamo 2000, 10; Uusikylä 2000, 66). Seuraavassa esittelen intelligenssit lyhyesti.

Lingvistinen eli kielellinen lahjakkuus ilmenee usein jo hyvin nuorena ja näyttäytyy kykyinä kertoa johdonmukaisia tarinoita. Kielellinen lahjakkuus voidaan jakaa kirjallisen ja suullisen ilmaisun sekä luetun ymmärtämisen osaluoksiin. Tämä on eniten tutkittu lahjakkuuden laji sekä tärkeä hyvien älykkyydosamäärätestitulosten saamisen kannalta. Esimerkiksi opettajan, kirjailijan, toimittajan tai vaikkapa lakimiehen ja -naisen ammatissa tarvitaan lingvististä lahjakkuutta. (Uusikylä 2000, 67.)

Loogis-matemaattinen intelligenssi ilmenee lapsena laskutaitona, ja se voidaan myöhemmin jakaa vielä induktiiviseen ja deduktiiviseen päättelykykyyn ja

laskutaitoon. Lienee ilmiselvää, että esimerkiksi matemaatikot ja fyysikot ovat loogis-matemaattisesti lahjakkaita. (Uusikylä 2000, 67.)

Lapselle, jolla on poikkeuksellinen spatiaalinen eli avaruudellinen hahmotuskyky, on helppoa ratkaista rakentelutehtäviä tai erilaisia palapelejä. Spatiaalinen lahjakkuus on myös tärkeää monissa eri ammateissa. Esimerkiksi insinöörit, arkkitehdit ja mekaanikot tarvitsevat kaikki hyvää avaruudellista hahmotuskykyä, vaikka he käyttävätkin sitä eri tavoin. Insinööri ja arkkitehti tarvitsevat kykyä hahmottaa tila ja perspektiivi, kun taas mekaanikon tulee ymmärtää eri osien suhde toisiinsa. (Uusikylä 2000, 67.) Mielenkiintoista olisi esimerkiksi tutkia, ovatko jalkapallon keskikenttäpelaajat tai vaikka amerikkalaisen jalkapallon pelinrakentajat spatiaalisesti muita pelaajia lahjakkampia. Ollakseen menestyviä omalla pelipaikallaan he joutuvat miettimään jokaisen syöttötilanteen aikana, kuinka pitkälle ja kuinka korkealle sekä, millä nopeudella palloa pitäisi potkaista tai heittää, jotta pallon liike- ja lentorata olisi optimaalinen syöttöä vastaanottavan pelaajan juoksulinjan, -vauhdin ja -suunnan kanssa. Usein tämän kaiken on tapahduttava vielä erittäin nopeasti tilanteiden vaihtuvuuden ja pelin luonteen vuoksi. Juuri tämä mittaa spatiaalista hahmotuskykyä käytännössä.

Urheilijat, tanssijat ja kirurgit ovat puolestaan kehollis-kineettisesti lahjakkaita. Tämä tarkoittaa kykyä hallita omaa kehoa ja hienomotorisia taitoja riittävän hyvin suoriutuakseen jostakin tehtävästä. Lapsilla tämä ilmenee leikki-ikänsä liikunnallisuutena. (Uusikylä 2000, 67–68.)

Musiikillinen intelligenssi voi tarkoittaa kykyä havaita ja erottaa erilaisia rytmejä ja teemoja sekä soittaa, esittää tai säveltää musiikkia. Musikaalisesti lahjakkaat lapset ovat jo varhain kiinnostuneita musiikista, ja pystyvät hämmästyttävän nuorena soittamaan tai laulamaan. (Uusikylä 2000, 68.)

Intra- ja interpersoonallinen lahjakkuuden alue viittaa persoonalliseen älykkyyteen. Intrapersonallinen lahjakkuus viittaa kykyyn ymmärtää itseään ja olla tietoinen omasta älyllisestä tasostaan sekä ymmärtää omia tunteitaan. Tämä ilmenee usein ilmaisuun liittyvillä aloilla kuten kuvataiteissa tai musiikissa.

Myös erinomainen kielenkäyttö voidaan rinnastaa tämän lahjakkuuden alueelle. Interpersoonallinen lahjakkuus puolestaan voi viitata hyviin yhteistyö-, johtamis- tai sosiaalisiin taitoihin. Lapsilla tämä voi ilmetä osallistumalla luokan toiminnan organisoimiseen tai hyvänä ryhmätyötaitona. (Uusikylä 2000, 68.) Puhekielessä interpersoonallisuudesta voidaan puhua yhtenä sosiaalisen älykkyyden osa-alueista.

Uusikylän (1992, 40) mukaan Gardner on yrittänyt mitata määrittämiään intelligenssejä. Gardner on todennut, että jos pelkkä älykkyydosamäärän mittaaminen on liian kapea mittari, niin lahjakkuuskaan ei voi rajoittua ainoastaan lahjakkuusteoriassa esiteltyihin seitsemään älykkyyden lajiin. Hän havaitsi myös, että monet intelligenssit voitaisiin jakaa edelleen pienempiin lajeihin. Esimerkiksi loogis-matemaattinen intelligenssi voidaan jakaa kykyihin havainnoida, tutkia, testata väittämiä ja hallita numeroita. Gardner onkin lisännyt teoriaansa myöhemmin vielä yhden lahjakkuuden alueen – naturalistisen lahjakkuuden. Tämä tarkoittaa kykyä tunnistaa ja luokitella esimerkiksi eläimiä tai kasveja sekä ymmärtää luonnon systematiikkaa. (Mäkelä 2009, 9; Ruokamo 2000, 10; Uusikylä 2002, 44.)

Jokainen intelligenssi on suhteellisen itsenäinen, eivätkä ne ole toisistaan riippuvia, mutta voivat silti korreloida keskenään. Toisin sanoen on olemassa ihmisiä, jotka voivat olla lahjakkaita jokaisella intelligenssin alueella tai sitten henkilö voi olla erittäin lahjakas jollain tietyllä intelligenssillä, mutta suoriutua heikosti jollain toisella. Tämä osoittaa erittäin hyvin sen, kuinka paljon erilaista älykkyyttä ja lahjakkuutta on olemassa. Gardner (2000) vaatiikin, että yhteiskunnassa tulisi kehittää yksilöä kokonaisuutena eikä ainoastaan vahvuuksia tai heikkouksia. Jokaiselle tulisi tarjota mahdollisuus kykyjensä kehittämiseen kokonaisvaltaisesti. (Uusikylä 2000, 69.)

2.1.2 Renzullin kolmen ympyrän malli

Lahjakkaiden opetuksen pohjana yksi käytetyimmistä ja tunnetuimmista lahjakkuudenteorioista on Renzullin kolmen ympyrän malli. Mallissa (ks. Kuvio 1) ympyrät kuvaavat lahjakkuuden kolmea pääpiirrettä, jotka esiintyvät

keskenään vuorovaikutuksessa. Näitä piirteitä ovat keskitason selvästi ylittävä kyvykkyys (above average ability), opiskelumotivaatio (task commitment) ja luovuus (above average creativity). Renzullin mukaan pelkästään yksittäinen piirre ei riitä vielä määrittämään lahjakkuutta vaan lahjakkuus esiintyy näiden kolmen eri tekijän yhteisen vuorovaikutuksen tuloksena. (Renzulli & Reis, 1997, 5.)

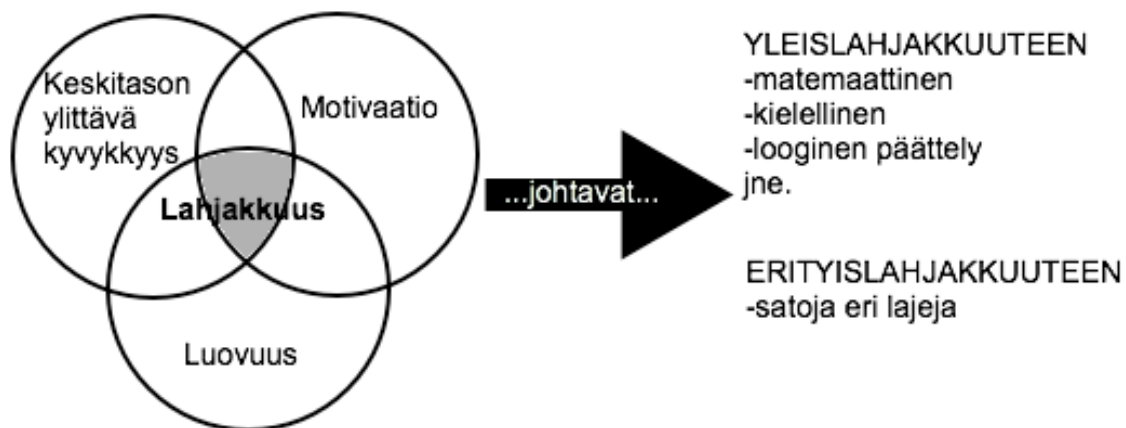
Yhtenä piirteenä on keskitason ylittävä kyvykkyys (above average ability), joka voidaan jakaa edelleen kahteen kyvykkyuden lajiin: yleiseen ja erityiskyvykkyuteen. Yleiseen kyvykkyuteen sisältyy korkeatasoisen ja abstraktin ajattelukyvyyn lisäksi, verbaalinen ja numeerinen päättely ja spatiaalinen hahmotuskyky. Osana siihen sisältyy kyky sopeutua ja muokata ympäristöä uudelleen, kuten myös informaatioprosessien muuttuminen automaattiseksi. Erityiskyvykkyuteen puolestaan kuuluu erilaisten tiedollisten ja taidollisten kykyjen yhdistämistä ja yhdistelmiä, joltain tietyltä alalta, kuten tanssi, musiikki tai matematiikka. Osa erityistä kyvykkyyttä on myös kyky erotella epäoleellinen tieto oleellisesta, käyttää eri strategioita ongelmanratkaisutilanteissa sekä hankkia ja käyttää tietoa niissä tarkoituksenmukaisesti. (Renzulli & Reis, 1997, 5–6; Uusikylä, 2000, 42.)

Toinen pääpiirre on tehtävään sitoutuminen (task commitment) eli motivaatio, jota voidaan kuvata esimerkiksi termeillä, kuten: omistautuneisuus, kiinnostunut, kunnianhimoinen, pitkäjänteisyys, itseluottamus, usko omiin kykyihin ja ahkeruus. Tähän liittyy vahvasti myös päättäväisyys ja kova työ, tavoitteiden korkealle asettaminen, rakentavan palautteen vastaanotto ja tämän kautta oppiminen sekä tietynlaisen avoimuuden säilyttäminen itseään kohtaan. (Renzulli & Reis, 1997, 6–17; Uusikylä, 2000, 42–43.)

Kolmas pääpiirteistä on luovuus. Luovuus on persoonallisuuden piirre, johon liittyy uteliaisuus ja epäileväisyys, omaperäinen ja usein nopea ajattelutapa sekä yksityiskohtiin keskittyminen, mutta samalla kokonaisuuden hahmottaminen. Luovuuteen liittyy myös halu päästä kokemaan uutta ja erilaista ja samalla ottaa riskejä erilaisissa asioissa. Luovia ihmisiä yhdistää

tietynlainen taiteellisuus, mielikuvituksellisuus ja halu ajatella ja nähdä asiat eri tavalla. (Renzulli & Reis, 1997, 9; Uusikylä, 2000, 43.)

Lahjakkuuden lajeja Renzullin teoria sisältää siis runsaasti ja lahjakkuutta ilmenee monilla eri tavoilla. Teoriassa painotetaan pääpiirteiden päällekkäisyyttä ja yhteisvaikutusta eikä niinkään yksittäistä ominaisuutta. Kolmen ympyrän mallia on myös kritisoitu liian laajaksi ja epäteoreettiseksi. Yksi mallia kritisoineista on François Gagné, jonka mukaan alisuoriutujia ei voi jättää huomioimatta, sillä ihminen voi olla lahjakas, vaikka ei olisi motivoitunut. Lisäksi hän kritisoi luovuuden merkitystä lahjakkuuden määrittämisessä, koska hänen mielestään lahjakkuutta voi esiintyä ilman luovuuttakin. Tästä olen samaa mieltä, sillä esimerkiksi lahjakas pikajuoksija ei tarvitse luovuutta ollessaan vaikkapa maailman paras. Tosin lahjakkuuden lisäksi, hän voi silti olla jollain toisella osa-alueella myös erittäin luova. Uusikylän (1992) mukaan malli kuitenkin pitää sisällään kaikki lahjakkuuden alueet ja yksinkertaisuudessaan Renzullin kolmen ympyrän malli tarjoaa hyvän ja selkeän alustan lahjakkaiden opetukselle. (Uusikylä, 1992, 41–43.)



Kuvio 1. Kolmen ympyrän malli Renzullin (Renzulli & Reis, 1997, 5) mukaan.

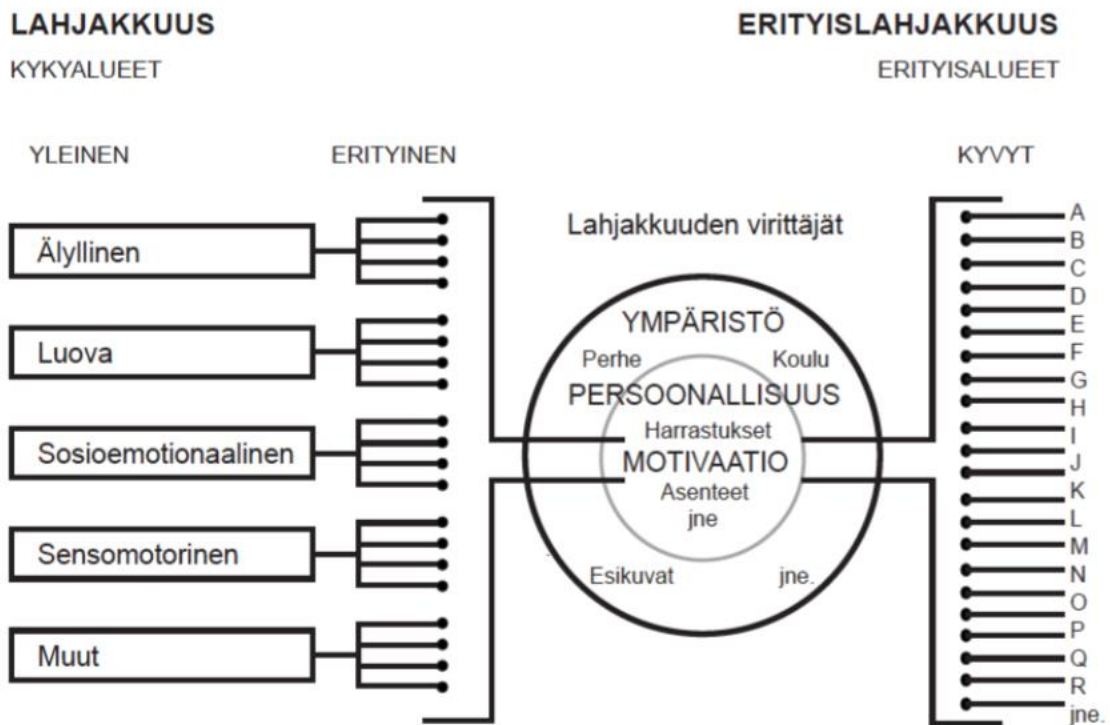
2.1.3 François Gagnén DMGT-malli

François Gagné esittää teoriassaan: Differential Model of Giftedness and Talent, erilaisen lähestymistavan lahjakkuuteen. Lyhyemmin DMGT-mallina

tunnetussa teoriassa (ks. Kuvio 2) hän erotetaan lahjakkuuden (giftedness) ja erityislahjakkuuden (talent) toisistaan. Teoriassaan Gagné tarkoittaa lahjakkuudella niitä kykyjä, jotka ovat täysin harjoittamattomia ja spontaaneita eli siis luonnollisia ja synnynnäisiä kykyjä. Erityislahjakkuudella puolestaan kykyjä ja taitoja, jotka ovat hioutuneet systemaattisen harjoittelun ja tietoisin kehittämisen tuloksena. Gagnén teoria kuvastaa juuri synnynnäisen lahjakkuuden muuttumista kehitetyksi lahjakkuudeksi. (Gagné, 2000, 67.)

Luonnollisen ja synnynnäisen lahjakkuuden (giftedness) Gagné jakaa neljälle lahjakkuuden pääalueelle. Näitä ovat: (1) älykkyys, (2) luovuus, (3) sosioemotionaalinen ja (4) sensomotorinen kykyalue. Ihmisillä on kaikilla kyseisiä ominaisuuksia, mutta lahjakkuudeksi ne jalostuvat vasta kun niitä on riittävä määrä. Pääalueista jokainen alue voidaan jakaa edelleen useaan eri alakategoriaan, jotka Gagné jättää kuitenkin teoriassaan erikseen nimeämättä. Synnynnäinen lahjakkuus jalostuu erityislahjakkuudeksi (talent) harjoittelun ja kehityksen kautta, ja tähän tarvitaan useita eri lahjakkuuden alueita. Gagnén (2000) mukaan erityislahjakkuutta ei voi saavuttaa ilman synnynnäistä lahjakkuutta, eikä synnynnäinen lahjakkuus välttämättä koskaan jalostu erityislahjakkuudeksi. Toisin sanoen, on mahdollista, että lahjakkaasta ei tule eksperttiä. (Gagné, 2000, 69; Hotulainen, 2010, 9; Uusikylä, 2000, 50–51.)

Keskellä mallissa ovat lahjakkuuden virittäjät eli erilaiset muuttujat, jotka vaikuttavat yksilön elämään ja kehittymiseen. Lahjakkuuden jalostumiseen vaikuttavat henkilön sisäiset tekijät eli motivaatio, tahto, persoonallisuus ja asenne jne. Lisäksi, siihen vaikuttavat ympäristötekijät, joita ovat esimerkiksi perhe, koulu, harrastukset. Ympäristö voi vaikuttaa yksilöön joko positiivisella tai negatiivisella tavalla. Myös sattumalla on vaikutusta esimerkiksi millaiseen ympäristöön tai perheeseen syntyy. Sisäiset tekijät ja ympäristötekijät yhdessä suuntaavat yksilön kiinnostuksen kohteita tietynlaista suuntaa. Tämän kiinnostuksen voimakkuuteen puolestaan vaikuttaa suuresti yksilön sisäinen motivaatio. (Gagné, 2000, 63–66; Hotulainen 2010, 1–3.)



Kuvio 2. DMGT-malli Gagnén (Gagné, 2000, 68; suom. Ruokamo, 2000, 9) mukaan.

2.1.4 Opettajat lahjakkuuden tunnistajina

Lahjakkuuden tunnistaminen on vaikeaa. Elämässä hyvin menestyneitä pidetään helposti älykkäinä ja lahjakkaina, kun taas heikosti menestyviä tyhminä. Älykkyys sekoitetaankin usein ihmisen hyväksi pitämiin ominaisuuksiin kuten hyvämuistisuuteen, sosiaalisuuteen tai vilkkauteen. Malin ja kumppanit (1998) ajattelevat, että älykkyyttä voidaan pitää henkilön persoonallisuuden yleisenä ominaisuutena, joka edistää tietoisten toimintojen käyttöä. Huomioitavaa on myös, että älykkyys ei välttämättä toistu samanlaisena tilanteesta toiseen, vaan se on usein kontekstista riippuvaa. (Malin & Männikkö 1998, 138–142.)

Lahjakkaiden oppilaiden tunnistaminen koulumaailmassa ei ole missään nimessä yksinkertaista. Lahjakas oppilas ja tunnollinen, niin sanottu hyvä

oppilas, saattavat mennä helposti sekaisin. Hyville oppilaille ominaista on korkea opiskelumotivaatio, joka ilmenee usein hyvänä koulumenestyksenä. Näin heitä saatetaan pitää lahjakkaina, vaikka erityistä lahjakkuutta ei todellisuudessa olisikaan. Toisaalta lapsen lahjakkuuden tunnistaminen on hankalaa, jos oppilas kärsii esimerkiksi alhaisesta koulumotivaatiosta. Oppilas turhautuu, jos hän kokee koulussa opiskeltavat asiat liian helpoiksi. Hänen kykynsä ja koulun tarjoamat haasteet eivät siis kohtaa, joten motivaatiota on vaikea pitää yllä. (Ruokamo 2000, 12.)

Ruokamo (2000, 11) toteaa väitöskirjassaan, että lahjakkaiden oppilaiden tunnistamiseen eli identifiointiin vaikuttaa suuresti se, minkä teorian pohjalta lahjakkuutta tarkastellaan. Hän esittelee myös kaksi tunnistamista helpottavaa ja auttavaa mallia. Avaan näitä malleja seuraavaksi.

Ensimmäinen on Bettsin ja Neihartin (1988) kehittämät kuusi profiilia lahjakkaan lapsen tunnistamiseen. Malli auttaa opettajia, kouluttajia ja vanhempia saamaan vihjeitä lahjakkuudesta ja tarjoaa teoreettista taustaa määrittelyyn ja tunnistamiseen lisäksi myös koulutuksen suunniteluun ja neuvontaan. Mallissa korostetaan eri persoonallisuuden osien vaikutusta toisiinsa ja tätä kautta lahjakkuuden tunnistamiseen. Profiilit ovat (1) menestyjät, (2) poikkeavasti lahjakkaat, (3) lahjakkuuden kätkeytymiset, (4) putoajat, (5) kaksoisleimatut ja (6) autonomiset oppijat. (Betts & Neihart 1988, 248, 252). Seuraavaksi esittelen Bettsin ja Neihartin kuvaamat profiilit:

Lahjakkaita menestyjiin kuuluu valtaosa. He ovat nopeaoppisia ja menestyvät etenkin älykkyystesteissä hyvin. Heille on yhteistä hyväksynnän hakeminen opettajilta, omilta vanhemmiltaan, mutta myös muilta aikuisilta. Juuri tästä syystä menestyjät noudattavatkin tavallisesti hyviä käyttäytymismalleja. Koulutyön eteen he eivät joudu juurikaan ponnistelemaan ja tylsistyvätkin nopeasti. He ovat taitavia ja hyviä koulussa, mutta eivät kehitä lahjojaan niiden vaatimalla tavalla. Menestyjät eivät halua erottua joukosta vaan pyrkivät olemaan osa ryhmää. (Betts & Neihart 1988, 249.)

Poikkeuksellisen lahjakkaat eivät usein viihdy koulussa, käyttäytyvät huonosti ja haastavat heille tarjotun opetuksen. Tästä syystä heitä ei välttämättä tunnisteta lahjakkaiksi. Heistä voidaan puhua myös uhmakkaina ja turhautuneina, sillä koulu ei pysty vastaamaan heidän taitojaan ja kykyjään. Heidän on vaikea kuulua osaksi ryhmää, eivätkä näe itseään minkään ryhmän jäsenenä. Tästä syystä he eivät usein ole suosittuja koulumaailmassa. (Betts & Neihart 1988, 249.)

Lahjakkuuden kätkijät ovat epävarmoja omista kyvyistään sekä heidän suoritustasonsa vaihtelee suuresti. Opettajilla on yleensä vaikeuksia kyetä vastaamaan heidän tarpeisiinsa ja saada heistä irti kaikkea potentiaalia. Tähän profiiliin tavallisesti kuuluu tytöt, joille tärkeää on kuulua vertaisryhmään ja pitää yllä kaverisuhteita. Tämä on myös pääasiallinen syy lahjakkuuden kätkemiseen, sillä he eivät halua erottua kavereistaan. Opettajalle, kuten myös vanhemmille, on haaste tukea oppilaan sisäistä motivaatiota akateemisten taitojen kehittämiseen. (Betts & Neihart 1988, 249.)

Jos putoajien lahjakkuuttaan ei koulussa huomioida riittävästi, voivat he tuntea itsensä ulkopuoliseksi, masentua ja vetäytyä toisaalle. Heille koulun ulkopuoliset asiat ovat paljon koulutyötä kiinnostavampia, jolloin on vaarana henkinen tai fyysinen koulun laiminlyönti. He tarvitsevat paljon tukea koulussa, varsinkin henkisellä puolella, jotta heidän lahjansa saadaan hyödylliseen käyttöön. Kaksoisleimatut ovat puolestaan yleensä vammaisia joko henkisesti tai fyysisesti. Heidän lahjakkuutta on vaikea tunnistaa, sillä he saattavat olla eristäytyneitä ja vaikeasti tulkittavissa. Tästä syystä myös heidän lahjakkuuttaan tukevaa opetusta on hankala järjestää. (Betts & Neihart 1988, 252.)

Autonomiset oppijat ovat tehokkaita työskentelyssään, mutta eivät joudu panostamaan opiskeluunsa juurikaan. Tämän profiilin lapset tunnistetaan jo aikaisessa vaiheessa koulu-uraa. He luovat omia oppimisstrategioitaan ja toimivat pitkälti autonomisesti. Heille on ominaista akateeminen menestys ja opettajan sekä muiden aikuisten luottamus. (Betts & Neihart 1988, 252.)

Toinen malli, jonka Ruokamo mainitsee, on Tannenbaumin (1986) kolmiportainen eli vaiheittainen identifiointimalli, johon sisältyy kolme eri prosessointivaihetta. Ensimmäiseen seulontavaiheeseen otetaan mukaan suurempi joukko oppilaita, jotka mahdollisesti näyttävät lahjakkuutta jollain alueella. Valikointivaiheessa pyritään rajaamaan lahjakkaat pienemmäksi joukoksi. Viimeisessä vaiheessa eli eriyttämisvaiheessa erityislahjakkaat erotetaan lahjakkaista, jotta saataisiin mahdollisimman pieni lahjakkaiden joukko. Tämän testin hyvänä ominaisuutena voidaan pitää sitä, että oppilaita ei tuomita lahjakkaiksi tai lahjattomiksi pelkästään yhden kerran perusteella vaan testin voi suorittaa useaan kertaan, jolloin annetaan uusi mahdollisuus niille, jotka eivät aluksi menestyneet. (Ruokamo 2000, 12–13 mukaan.)

Lahjakkuuden tunnistamisessa Tannenbaum korostaa yhteiskunnan merkitystä, sillä yhteiskunta määrittää kulloinkin mitä lahjakkuuden aloja se pitää arvossa ja mitä milloinkin vähemmän tärkeinä. Hänen mukaansa tämän kautta yhteiskunta myös ohjailee mihin suuntaan lahjakkuutta kannattaa kehittää. Lisäksi Tannenbaum on listannut edellytyksiä, jotka ilmenevät lahjakkailla jo lapsena. Näitä kaikkia tekijöitä tarvitaan ja ne myös mahdollistavat aikuisiällä lahjakkuuden jalostamisen ja kehittämisen yhä pidemmälle. Edellytyksiä ovat (1) erityisen korkea ja yleinen älykkyys, (2) poikkeuksellinen kyvykkyys tietyllä osa-alueella, (3) sopivassa suhteessa ei-intellektuaalisia tekijöitä, (4) ympäristötekijöiden vaikutus ja mahdollisuudet, (5) sattumaa tai onnea. (Tannenbaum 1986, 22–23, 34.)

Matemaattisesti lahjakkaita oppilaita on pyritty löytämään erilaisten testistöjen ja kilpailujen avulla. Lisäksi on olemassa erilaisia tunnistamislistoja ja älykkyystestejä opettajan avuksi. Myös koulumenestys sekä vanhempien ja muiden oppilaiden havainnot voivat auttaa tunnistamisessa. Kuitenkin on tärkeää pitää mielessä, että lahjakkuuden tunnistaminen ei ole yksiselitteistä, eikä pelkästään yhden testin tai tunnistamismenetelmän perustella voida tehdä lopullista päätöstä oppilaan lahjakkuudesta tai lahjattomuudesta. Tunnistamiseen tulisi käyttää useaa eri menetelmää. (Ruokamo 2000, 11–12.)

Opettajilla on erityinen asema lahjakkaiden oppilaiden tunnistamisessa, sillä he pääsevät tarkkailemaan ja toimimaan oppilaiden kanssa päivittäin erilaisissa tilanteissa. Joissain maissa opettajan arvio oppilaan kyvyistä ja lahjakkuuksista voi toimia osana oppilaan pääsyä lahjakkaille suunnattuihin ohjelmiin tai tiettyä aihealuetta painottavaan kouluun. Suomessa arvioita voidaan pyytää esimerkiksi suositteluna jollekin erityispainotteiselle vuosiluokalle tai erityispainotteiseen lukioon. Tavallisesti kuitenkin opettajan merkitys lahjakkaan oppilaan tunnistamisessa on siinä, tuleeko oppilas huomioiduksi muusta luokasta, ja miten hänen erityistarpeensa otetaan huomioon suunnittelussa. Opettajan roolia ja kykyä tunnistusprosessissa on myös kritisoitu, sillä prosessista tulisi pystyä pitämään erillään ennako-oletukset oppilaasta sekä opettajan tunneside omiin oppilaisiinsa. Nämä seikat vaikuttavat helposti tunnistustuloksiin, vaikka niiden pitäisi olla puolueettomia ja neutraaleja. Tähän opettajan tulisikin kiinnittää huomiota lahjakkaan oppilaan tunnistusprosessin aikana ja olla tietoinen omista stereotyyppioistaan ja käsityksistään sekä pohtia niiden vaikuttavuutta tuloksiin. (Mäkelä 2009, 10-11.)

2.2 Lahjakkaiden opettaminen

Lahjakkaiden erityisopetuksen diskurssiin liittyy tiettyä problematiikkaa. Erityisopetuksen vastustajat perustelevat kantaansa sillä, että tällöin kasvatettaisiin etuoikeutettua luokkaa. Puolustajat puolestaan korostavat jokaisen oikeutta opiskella tasonsa mukaan. (Uusikylä 2000, 164). Uusikylä (2000, 166) esittelee ruotsalaisen kasvatustieteilijän ja koulu-uudistajan Torsten Husén tekemän kolmijaon koulutuksellisen tasa-arvon kysymykseen:

- Jokaiselle on tarjottava mahdollisuus koulutukseen mieleisellään tavalla – koulutukseen pääsyn tasa-arvoisuus.
- Jokaiselle on sallittava kykyjensä mukainen opiskelu parhaassa mahdollisessa ympäristössä – koulutusjärjestelyiden tasa-arvoisuus.
- Jokaisen tiedot, taidot ja asenteet kehitetään korkeatasoiseksi kokonaisuudeksi – koulutustulosten tasa-arvoisuus.

Lahjakkaiden opetuksessa on kyse mahdollisuudesta tarjota laajempaa ja syvempää opetusta kuin normaaliopetuksessa. Tällöin voidaan puhua opetuksen rikastuttamisesta. Rikastuttamisen eli eriyttämisen keinoja on normaaliluokan opetusjärjestelyistä aina erityiskouluihin asti. (Uusikylä 2000, 164.)

Lahjakkaiden oppilaiden on ollut mahdollista monissa maissa, kuten Yhdysvalloissa, opiskella yleisluokan sijaan niin erityisluokissa kuin erityiskouluissakin, joiden opetus painottaa tiettyä oppiainetta tai painottuu joillekin tietyille aloille. Suomessa puolestaan lahjakkaiden opetus on toteutettu pääosin tavallisissa luokissa ja täysin normaaleissa kouluissa. Kuitenkin tiettyjä oppiaineita, kuten matematiikkaa, kuvataidetta tai musiikkia, painottavia luokkia on perustettu osaan kouluista, ja muutamia esimerkiksi urheiluun suuntautuneita kouluja on Suomessakin olemassa. (Ruokamo 2000, 14). Näissä luokissa ja kouluissa opiskellaan kuitenkin sama, yhtä laaja peruskoulun sisältö kuin missä tahansa muussa suomalaisessa koulussa. Tiettyjä aineita saatetaan opiskella vain vielä hieman laajemmin.

Jouni Välijärven (1998, 93) mukaan lahjakkaille lapsille ja nuorille on olennaista luoda monipuolisesti mahdollisuuksia oppia ja kehittyä. Jos kasvatus ja opetus sekä elämäkokemukset eivät estä lahjakkuuden löytämistä vaan edistävät sen kasvamista, on jokaisella ihmisellä mahdollisuus löytää luovat, lahjakkaat puolensa. Tämän prosessin kannalta on tärkeää mahdollistaa tukea antava ja turvallisuuden tunnetta luova kasvuympäristö sekä koulussa että kotona.

Luovuus ja lahjakkuus ovat käsitteinä hyvin lähellä toisiaan, ja usein ne rinnastetaankin toisiinsa. Luovuus vaatii lahjakkuutta ja lahjakkuus ainakin jonkin verran luovuutta. Uusikylä (2002, 54) listaakin ohjeita oppilaiden luovuuden tukemiseksi. Näitä ovat esimerkiksi:

- materiaalien ja välineiden sekä luovan toiminnan paikkojen järjestäminen
- rohkaiseminen ja esimerkin antaminen omalla työllä
- pyrkimys luovan ilmapiirin luomiseen sekä antamalla lupa olla luova ja erilainen

- aktiivinen ja mukava opetus ja oppiminen sekä turvallinen ja kannustava ilmapiiri
- oppilaiden osallistaminen opetuksen suunnitteluprosessiin
- oppimisen yhdistäminen mahdollisimman paljon arkielämään

2.2.1 Opetuksen eriyttämisen periaatteet

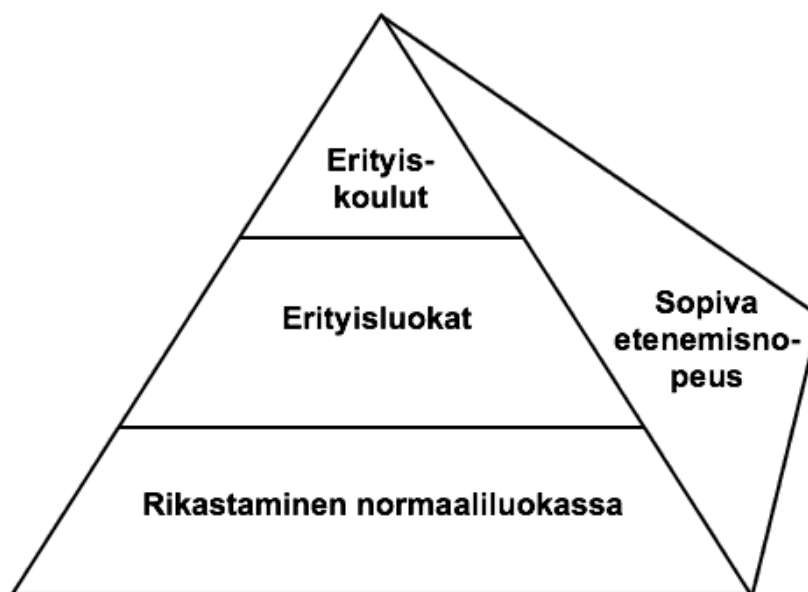
Lahjakkaiden oppilaiden onnistuneet opetusjärjestelyt vaativat sekä asiantuntevaa lahjakkuuden tunnistamista, että kykyä toimia opetustilanteessa tarkoituksenmukaisesti. Yhä enenevässä määrin opetuksen eriyttäminen tapahtuu luokkahuoneen sisällä, ja se mielletään osaksi yleisiä luokkahuonekäytänteitä. Opetusta tulisi siis eriyttää ja yksilöllistää, jotta erityistä tukea kaipaavien oppilaiden tarpeet tulisivat huomioiduiksi. Tätä kautta on mahdollista vähentää myös käytöshäiriöitä luokan sisällä, sillä oppilaat ovat sitoutuneempia opiskeltavaan aiheeseen, jos heillä on omalle tasolleen sopivaa tekemistä. Tällöin turhautumisen- ja tylsistymisentunne vähenevät, mikä puolestaan vaikuttaa työrauhan säilymiseen luokkahuoneessa. (Kuusela & Hautamäki 2002, 320; Laine 2010, 2.)

Laine (2010, 3) ajattelee, että opetuksen yksilöllistäminen ja eriyttäminen muodostavat lahjakkaiden kasvatuksen ytimen. Eriyttäminen tapahtuu opettajan soveltaessa opetussuunnitelmaa ja opetusmenetelmiä vastaamaan paremmin oppilaittensa yksilöllisiä tarpeita sekä tarjoamalla paremmat oppimismahdollisuudet. Eriyttäminen on juuri eriyttävää työtä, ei työmäärän lisäämistä. Eriyttämiseen liittyy vahvasti kolme osa-aluetta: (1) sisältö eli se mitä opetetaan, (2) prosessi eli se, miten opetetaan ja (3) oppilaan konkreettiset tuotokset kiinnostuksen kohteistaan ja kyvyistään (Laine 2010, 3). Uusikylä (1992, 147) puolestaan ajattelee, että opetuksen eriyttämisen yleinen periaate on hyvin yksinkertainen: opetus järjestetään vastaamaan kykyjä ja tarpeita, oli kyseessä sitten lahjakas tai heikompi oppilas. Samoilla linjoilla ovat myös Laaksonen & Lehtonen (2008):

”Eriyttämällä tarkoitetaan kaikkia niitä toimenpiteitä, joilla yleisopetuksen opetussuunnitelmaan kuuluvaa oppiaineen sisältöä, muotoa,

opetusmenetelmää tai havainnollistamistapaa varioidaan tai muokataan.”
(Laaksonen & Lehtonen 2008, 1.)

Davis & Rimm (1989, 170) ovat jakaneet pyramidimallinsa (ks. Kuvio 1) avulla lahjakkaiden erityisopetuksen kolmelle osa-alueelle, jotka ovat: (1) luokassa tapahtuva erityisopetus ryhmityksen, lisämateriaalin ym. avulla, (2) täysiaikainen erityisluokkaopetus sekä (3) erityiskoulussa erityistarpeet huomioon ottava opetus. Malli havainnollistaa yksinkertaisesti ja pelkistetysti opetuksen eriyttämisen peruseriaatteen. Pohjatasolta huipulle mentäessä opetusryhmän koko pienenee ja opetettava asia fokuoitetuu yhä pienemmälle alueelle, ottaen kuitenkin huomioon sopivan etenemisnopeuden. Eriyttäminen voidaan tehdä joko nopeuttamalla opetusta (acceleration) tai ryhmittelemällä (grouping). Molemmat näistä keinoista pyrkivät rikastuttamaan opetusta ja molemmilla on etunsa ja rajoituksensa. Esittelen ne tarkemmin luvussa 2.2.2. (Davis & Rimm 1989, 169–170; Ruokamo 2000, 15; Uusikylä 1992, 147–149.)



Kuvio 1. Lahjakkaiden opetuksen pyramidimalli Davisin & Rimmin (1989,170) mukaan.

2.2.2 Eriyttämisen ulottuvuudet

Eriyttämisen keinoja on monia ja ne vaativat opettajalta usein laajaa didaktista ammattitaitoa, tarkoituksenmukaisia opetusjärjestelyjä ja soveltavaa opetussuunnitelman tulkintaa. Opetuksen eriyttämisestä voidaan käyttää myös termiä opetuksen rikastaminen. Rikastamisella tarkoitetaan lahjakkaiden opetuksen kohdalla vaihtelevampaa ja monipuolisempaa opetusta, jossa opetussuunnitelmaa sovelletaan vastaamaan oppilaan tietoja ja taitoja. Soveltaminen tapahtuu joko opetettavan aineksen sisällössä tai opetusmenetelmiä muuntamalla. Tarkoituksena on systemaattisen suunnittelun avulla antaa oppilaalle hänen kykyjään vastaavaa opetusta ja haastaa häntä hänen lahjakkuuden alueellaan yhä syvempään ymmärtämiseen. (Kuusela & Hautamäki 2002, 326; Laaksonen & Lehtonen 2008, 1–6; Schiever & June Maker 2003, 164). Seuraavaksi esittelen neljä yleisesti käytössä olevaa keinoa eriyttää opetusta lahjakkaiden oppijoiden näkökulmasta.

Horisontaalista rikastuttamista voidaan hyödyntää nopeasti oppivien oppilaiden kohdalla. He perehtyvät opetettavaan aiheeseen muita laajemmin tähän tarkoitukseen soveltuvien lisämateriaalien avulla. Tällaisia materiaaleja on käytettävissä jonkin verran, mutta esimerkiksi useiden matematiikan oppikirjojen lisätehtävät eivät ole didaktisesti perusteltavissa horisontaalisen rikastuttamisen kautta eivätkä täten sovellu tähän tarkoitukseen. (Kuusela & Hautamäki 2002, 326). Tavallisesti lisätehtävät ovat täysin rutiinitehtävien kaltaisia, eivätkä laajenna oppilaan ymmärrystä opittavasti aiheesta, joten nopeasti oppivien oppilaiden kohdalla niiden käyttö on hyödytöntä. Nämä, usein mekaaniset tehtävät, soveltuvat erittäin hyvin hitaampien ja vielä harjoitusta kaipaavien oppilaiden tehtäviksi. Lahjakkaiden tulisi puolestaan syventyä esimerkiksi itse opittavan aiheen taustalla oleviin prosesseihin, vaikkapa yhteenlaskun kohdalla kymmenjärjestelmään ja siihen, mistä se juontaa juurensa. Tässä voidaan käyttää apuna myös opetussuunnitelman ulkopuolelta otettavia sisältöjä (Ruokamo 2000, 13.)

Vertikaalinen rikastuttaminen puolestaan tarkoittaa lahjakkaiden oppilaiden perehtymistä syvemmin opettavaan aiheeseen. Käytännössä näiden oppilaiden

tulisi tehdä muita haastavampia tehtäviä ja tätä kautta syventää osaamistaan. Yleensä vertikaalisessa rikastuttamisessa otetaan sisältöjä opetussuunnitelman sisältä ja sovelletaan tämän puitteissa. Opetuksen rikastamisessa, oli se sitten horisontaalista tai vertikaalista, on tarkoituksena oppilaan tietämyksen syventäminen, ei niinkään tietomäärän lisääminen. (Kuusela & Hautamäki 2002, 326; Ruokamo 2000, 13–14.)

Opetuksen ryhmittelyllä tarkoitetaan sitä, että oppilaat identifioidaan ja valitaan kokonaisvaltaisen harkinnan avulla homogeeniseen ryhmään, jossa opettajat voivat helpommin suunnitella opetusohjelman vastaamaan oppilasaineksen vaatimuksia ja kykyjä. Vertaisryhmässä lahjakkaat oppilaat saavat tukea toisiltaan, mikä saattaa näkyä parempina oppimistuloksina. Samalla oppilaat kehittävät realistisen kuvan omista kyvyistään ja heikkouksistaan. Tällaisissa ryhmissä opiskelumotivaatio on yleensä korkeampi kuin tavanomaisessa luokassa. Erityisryhmät mahdollistavat myös nopeamman edistymistahdin ja haastavimmat opetusmuodot. Ongelmana ryhmittelyssä on kuitenkin se, ettei lahjakkuuden tunnistamiseen ole riittävän tarkkoja menetelmiä, ja koska lapset ovat kehitykseltään erilaisia, ei riittävän tarkkaa valintaa ja ryhmittelyä ole mahdollista tehdä. (Laaksonen & Lehtonen 2008, 1–6; Uusikylä 1992, 151–153.)

Oppilaat voidaan ryhmitellä erinäisten asioiden perusteella, kuten taitojen, etenemisnopeuden, kiinnostuksen kohteiden tai kykyjen mukaan. Vuosiluokkia voidaan myös sekoittaa ja muodostaa eri ikäisistä oppilaista ryhmiä. Uusikylän (1994, 172) mukaan lahjakas lapsi, joka on kypsyystasoltaan homogeenisessä ryhmässä, oppii kuitenkin paremmin kuin ryhmässä, jossa on vanhempien oppilaita. Koulussa on mahdollisuus koota oppilaita samalta vuositasolta omiin ryhmiinsä esimerkiksi tietyssä aineessa tai tiettyinä ajankohtana viikossa, jolloin he voivat työskennellä oman ohjeistuksen mukaisesti. Luokan sisällä opetusta voidaan puolestaan yksilöllistää niin, että työskennellään sekä yhdessä koko luokkana että pienemmissä ryhmissä. Ryhmittelyn ongelma on juuri lahjakkaiden tunnistamisen vaikeus, sillä lasten kehitys eri osa-alueilla vaihtelee suuresti ja näin ryhmittely saattaa olla enemmän harmia kuin hyötyä.

(Laaksonen & Lehtonen 2008, 1–6; Lehtonen 1994, 40–41; Uusikylä 1994, 172–174.)

Silloin kun on kyseessä lahjakas oppilas, joka oppii muita nopeammin, voidaan kehittää erityisjärjestelyjä hänen kykyjensä kehittämiseksi. Opetusta nopeuttamalla oppilasta ei pakoteta viettämään aikaansa tavallisen luokan tahtiin, vaan häntä rohkaistaan etenemään omaan tahtiinsa. Lahjakas oppilas ei normaalisti viihdy tavallisessa luokassa kauhean hyvin, koska jos hän ei saa tarpeeksi haastavaa tekemistä, saattaa hän alkaa kehittää heikkoja opiskeluasenteita ja työtapoja. Nopeuttaminen tapahtuu opetussuunnitelman puitteissa, mutta lyhyemmässä ajassa. Käytännössä tämä tarkoittaa, että sama oppimateriaali suoritetaan normaalia nopeammassa tahdissa, aloitetaan koulu tavallista aikaisemmin tai hypätään vuosiluokan yli. Opetuksen nopeuttaminen mahdollistaa tehokkaan opiskelun, ja näin ollen lahjakas oppilas ei käytä aikaa jo osaamiensa asioiden uudelleen kertaamiseen. (Laaksonen & Lehtonen 2008, 1–6; Lehtonen 1994, 37; Schiever & June Maker 2003, 165–166; Uusikylä 1992, 149–150.)

Opetuksen nopeuttaminen ei ole kuitenkaan täysin riskitöntä. Liian nuorena aloitetulla koulunkäynnillä saattaa olla vaikutusta oppilaan kehitykseen. Hän ei myöskään välttämättä ole valmis koulupäivän tuomalle fyysiselle rasitukselle, eikä hänen sosiaalinen kehityksensä ole vielä tarvittavalla tasolla. Etenkin murrosiässä tämä saattaa näkyä fyysisen olomuodon kehittymättömyytenä ja aiheuttaa ongelmia itsetunnossa. Nopeuttamisen vaarana on lisäksi se, että oppilas on älyllisesti muita kehittyneempi, mutta sosiaalisesti ja emotionaalisesti vielä alemmalla tasolla, jolloin hän tarvitsee ikätasonsa mukaista kohtelua. Mikäli normaali opetusohjelma ei ole tarpeeksi haastava, sitä voidaan aina kehittää muilla tavoilla kuin opiskeluaikaa lyhentämällä. (Uusikylä 1992, 153; Schiever & June Maker 2003, 166.)

Nopeuttaminen parantaa lahjakkaan oppilaan myönteistä opiskeluasennetta ja lisää opiskelumotivaatiota sekä vaikuttaa alisuorittamiseen positiivisesti. Nopeuttamisen taso tulee kuitenkin olla tarkkaan harkittua, sillä lahjakkaan kehityksen taso eri osa-alueilla saattaa vaihdella huomattavasti. Esimerkiksi

emotionaalinen tai sosiaalinen puoli voi olla kehityksessä täysin eri vaiheessa älyllisen kehityksen kanssa. Opetuksen nopeuttamisessa on hyvänä puolena se, että se ei juurikaan vaadi koululta resursseja. Nopeuttaminen voidaan toteuttaa samaan aikaan muun opetuksen kanssa, mutta vain nopeammassa tahdissa. Tämä vaatii toki opettajalta hieman perusteellisempaa tunnin suunnittelua, mutta taloudellisesti hyvä tapa järjestää lahjakkaiden opetus. (Lehtonen 1994, 38; Schiever & June Maker 2003, 166–167.)

Moberg & Vehmas (2015) puolestaan jakavat opetuksen eriyttämisen neljälle osa-alueelle, joita ovat (1) tavoitteet, (2) menetelmät, (3) sisällöt ja (4) oppilasarviointi. Näiden avulla voidaan opetusta eriyttää haluttuun suuntaan ja soveltaa tarpeesta riippuen.

Oppilaalle voidaan asettaa tavoitteet joko yksilöllisesti eli erilaistetaan opetusta tai vastaavasti samat tavoitteet, jolloin opetus on yhtenäistä. Tarkoituksena eriyttämisessä on kuitenkin vastata opetuksella kunkin yksilöllisiä oppimisedellytyksiä. Yhteisten ja erilaistamisen tavoitteina käyttäminen samanaikaisesti tukee ja rikastaa opetusta. (Moberg & Vehmas, 2015, 59.)

Tavoitteiden saavuttamiseen opettajan toiminnalla on suuri merkitys, tähdätään niihin sitten yhteisten tai erilaisten tavoitteiden kautta. Opetuksen eriyttäminen tulisikin keskittyä juuri opetusmenetelmiin ennen kaikkea muuta. Menetelmällinen eriyttäminen on oppimateriaalien ja -menetelmien vaihtelua oppilaiden tai oppilasryhmien kykyjen mukaan. Opettaja siis soveltaa opetustaan, käyttää erilaisia työtapoja ja tehtäviä riippuen oppilaiden tiedoista, taidoista, kiinnostuksen kohteista tai aihealueesta. Opettaja voi käyttää myös erilaisia tai väliaikaisia ryhmittely vaihtoehtoja aina eri tavoitteiden mukaisesti. (Moberg & Vehmas 2015, 59.)

Tavoitteiden eriyttäminen tarkoittaa myös sisällöllisesti erilaista opetusta. Eri tavoitteisiin tähdätään erilaisten opetussisältöjen avulla, joka tarkoittaa, että oppisisältöjä muokataan vastamaan oppilaan tieto- ja taitotasoa. Lahjakkaiden oppilaiden kohdalla on hyvä miettiä vaihtoehtoja sisältöä tavallisen materiaalin lisäksi. (Moberg & Vehmas 2015, 59–61). Näitä voi olla esimerkiksi yksin tai

pienryhmässä toteutettava projektityöskentely tai ongelmanratkaisu- ja pohdintatehtävien tekeminen tavallisten lisätehtävien sijaan.

Oppilaiden arviointiin ja samalla arvioinnin eriyttämiseen vaikuttaa suuresti opetussuunnitelma. Se määrittelee arvioinnille raamit ja käytännössä, miten ja minkä mukaan oppilaat koulussa arvioidaan. Arvioinnin eriyttämiseen vaikuttaa puolestaan se, opiskeleeko oppilas tavallisen vai henkilökohtaisen opetussuunnitelman mukaisesti. (POPS 2014, 47–49). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) määrittelevät arvioinnin seuraavasti:

”Oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen arvioinnin sekä palautteen antamisen oppilaille tulee aina perustua opetussuunnitelman perusteissa asetettuihin ja paikallisessa opetussuunnitelmassa tarkennettuihin tavoitteisiin. Oppilaita ja heidän suorituksiaan ei verrata toisiinsa eikä arviointi kohdistu oppilaiden persoonaan, temperamenttiin tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Opettajat huolehtivat, että tavoitteet ja arviointiperusteet ovat oppilaiden tiedossa. Tavoitteiden pohtiminen ja oman oppimisen edistymisen tarkastelu suhteessa tavoitteisiin on tärkeä osa myös oppilaan itsearviointitaitojen kehittämistä.” (POPS 2014, 48).

2.3 Alakoulun opetuksen raamit

Suomessa opetuksen järjestämistä ohjataan opetusta koskevan lainsäädännön, valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sekä koulukohtaisen opetussuunnitelman avulla. Perusopetuslaissa (1998/628,15§) määrätään: ”Opetuksen järjestäjän tulee hyväksyä tässä laissa tarkoitettua opetusta varten opetussuunnitelma.” Opettajan tulee työssään noudattaa puolestaan opetuksen järjestäjän hyväksymää opetussuunnitelmaa. Edelliset perusteet ovat vuodelta 2004, ja uusi perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) otettiin käyttöön peruskouluissa syyslukukaudeksi 2016. Keskityn tässä tutkimuksessa analysoimaan sekä edellistä että tämänhetkistä opetussuunnitelmaa, sillä näiden perusteella saan luotua raamit tämän päivän opetukselle. Eriyttämisen osalta tutkin vuoden 2004 opetussuunnitelman lisäksi siihen tehtyjä muutoksia ja täydennyksiä vuodelta 2010 sekä vuoden 2014 opetussuunnitelmaa. Tämä vertailu vanhan ja uuden välillä antaa hyvän kuvauksen siitä, mihin suuntaan lahjakkaiden oppilaiden huomioiminen opetuksessa ja eriyttämisessä on menossa.

2.3.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

POPS 2004

Perusteissa (2004) on määritelty perusopetuksen kasvatus- ja opetustyön kannalta keskeiset arvot ja normit, tehtävät sekä opetuksen rakenne, työtä ohjaavan oppimiskäsityksen ja -ympäristön sekä toimintakulttuurin periaatteet. Perusopetuksen tulee edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta ja yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. Lisäksi ne määrittävät eri oppiainekohtaiset tavoitteet ja keskeiset sisällöt, oppilaan ohjaukseen, tukemiseen ja arviointiin liittyvät toimintatavat. Arvioinnin tulee perustua hyvänosaamisen kriteereihin, jotka on määritelty jokaiselle vuositasolle erikseen. Perusteet sisältävät myös eri tahojen yhteistyöhön liittyvän ohjeistuksen esimerkiksi kodin ja koulun välille. (POPS 2004.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan oppiminen on oppilaan aktiivista ja tavoitteellista toimintaa, joka perustuu oppimiskäsitykseen missä vanhan tiedon pohjalle rakennetaan systemaattisesti uutta tietoa. Oppiminen tapahtuu eri oppimistilanteissa ja oppimisympäristöissä. Oppilas oppii työskennellessään opettajan ohjauksen alaisena tai itsenäisesti, toimii sekä vuorovaikutuksessa opettajan että vertaisryhmän kanssa täydentäen jo oppimaansa ja rakentaen jatkuvasti uutta tietoa. Vaikka oppimistavoitteet ovat yleisesti kaikille samat vaikuttavat niiden saavuttamiseen suuresti oppilaan aiemmat tiedot, oppimismotivaatio ja -kokemukset sekä hänen oppimis- ja työskentelytapansa. Opetussuunnitelma pyrkii ohjaamaan opetuksen järjestämistä siten, että jokaiselle oppilaalle mahdollistettaisiin omaa tasoa vastaava opetus. (POPS 2004.)

Opetuksen tulee olla monipuolista ja kaikenlaiset oppijat huomioon ottavaa sekä opetuksessa tulee käyttää oppiainekohtaisia menetelmiä ja työtapoja. Työtapojen tulee ohjata ja tukea oppilaan oppimista sekä kehittää ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja, kuten myös auttaa oppilasta kehittämään ryhmätyöskentelytaitojen lisäksi muita sosiaalisia taitojaan ja aktiivista osallistumista. Perusopetuksen tulee olla yleissivistävää ja tarjota mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen. Halu elinikäiseen oppimiseen on myös yksi tavoitteista, johon pyritään tarjoamaan välineitä erilaisten oppimis- ja työskentelytapojen kautta. Opetussuunnitelmassa on määritelty raamit myös oppimisympäristölle. Oppimisympäristön on tuettava jokaisen oppilaan terveyttä, kasvua ja oppimista. Sen on oltava kaikille turvallinen fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti. Innostaa oppilasta erityisesti uteliaisuuteen ja aktiivisuuteen sekä lisätä oppimismotivaatiota ja luovuutta tarjoamalla kaikille riittävästi haasteita ja ongelmia. Oppimisympäristöön pyritään luomaan myönteinen ilmapiiri, minkä ylläpitämisestä on vastuu opettajan lisäksi jokaisella oppilaalla. (POPS 2004.)

POPS 2014

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) määritellään opetuksen järjestämistä koskevat velvoitteet, perusopetuksen arvoperusta sekä

yhteinen oppimiskäsitys. Perusopetus on perustana yleissivistykselle, ja sillä on selvä tehtävä sekä valtakunnalliset opetuksen ja kasvatuksen tavoitteet. Opetuksen tavoitteena peruskouluissa on laaja-alainen osaaminen. Peruskouluissa on myös yhtenäinen toimintakulttuuri, jota kehitetään jatkuvasti. Perusteet luovat periaatteet oppimista ja hyvinvointia edistävälle koulutyölle, oppimisympäristöille ja työtavoille. Kasvatus on kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Oppiminen on edelleen oppilaan aktiivista ja tavoitteellista toimintaan. Se tapahtuu vuorovaikutuksessa oppilaan elinpiiriin ja -ympäristön kanssa. Oppilaan oppimisprosessia ohjataan niin, että se rohkaisee oppilasta luottamaan omiin kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa. Lisäksi oppimisprosessia ja opiskelumotivaatiota pyritään parantamaan ja ohjailemaan oppilaan kiinnostuksen kohteilla, arvostuksilla, työskentelytavoilla, tunteilla ja kokemuksilla. (POPS 2014, 5–8, 17.)

Suurin ero edellisiin perusteisiin (2004) näkyy arvioinnissa. Arviointia ei enää perusteta hyvänosaamisen kriteereihin vaan pikemminkin arvioidaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä. Jokaiselle vuosiluokalle on määritelty laaja-alaisen osaamisen tavoitteet, jotka pitävät sisällään tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. Laaja-alaisen osaamisen kehittymiselle perusopetuksen arvot, oppimiskäsitys ja toimintakulttuuri luovat perustan. (POPS 2014, 5–8, 20.)

Perusopetus perustuu yhteiselle arvoperustalle ja oppimiskäsitykselle. Opetus tulee järjestää ikäkauden ja edellytysten mukaisesti niin, että se tukee oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. Jokaisella oppilaalla on oikeus hyvään opetukseen ja onnistumisen kokemuksiin koulutyössä. Perusopetus tähtää elinikäiseen oppimiseen ja hyvän elämän rakentamiseen. Oppilaita rohkaistaan ja tuetaan rakentamaan oma arvoperustansa yhteisen pohjalta. (POPS 2014, 14–15.)

2.3.2 Eriyttäminen perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Tässä luvussa esittelen, miten opetuksen eriyttäminen on otettu huomioon perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Aloitan analysoimalla ensiksi vuoden

2004 opetussuunnitelmaa, minkä jälkeen siirryn analysoimaan edellä mainitun opetussuunnitelman vuonna 2010 tehtyjä muutoksia ja täydennyksiä. Lopuksi analysoin vielä tämänhetkistä, vuoden 2014 opetussuunnitelmaa, joka otetaan käyttöön syyslukukaudeksi 2016.

POPS 2004

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) lahjakkaiden oppilaiden eriyttämistä ei olla ilmeisesti pidetty vielä kovinkaan tärkeänä osana opetusta. Ohjeistus jätetään tulkinnan varaiseksi ja avoimeksi sekä lähes kokonaan koulun ja opettajien ammattitaidon varaan. Perusteissa sanotaan: ”Opetussuunnitelmalla voidaan myös eriyttää opetusta sekä auttaa koulua ja opettajia turvaamaan oppilaalle parhaat edellytykset oppia ja edetä opinnoissaan.” (POPS 2004, 22.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) muutoksissa ja täydennyksissä, jotka on julkistettu vuonna 2010, otetaan kantaa eriyttämiseen huomattavasti enemmän. Niissä painotetaan oppilaan kasvun ja oppimisen prosessien tuntemista sekä kannustetaan keskittymään oppilaan kehittymisen seurantaan ja oppimisen arviointiin. Lisäksi huomiota tulisi kiinnittää opetusryhmän toiminnan ja turvallisen ilmapiirin kehittämiseen sekä kollegoiden, huoltajien, muun henkilöstön ja asiantuntijaverkoston yhteistyön toimivuuteen. Eriyttäminen on ensisijainen keino oppilaiden erilaisuuden ja erilaisten oppijoiden oppimis- ja työskentelytapojen huomioon ottamiseen. Eriyttämisen avulla tulisi vaikuttaa juuri oppimismotivaatioon ja täten tarjota jokaiselle tasonsa mukaisia haasteita ja onnistumisen kokemuksia sekä mahdollisuuksia kehittyä ja oppia. (POPS muutokset ja täydennykset 2010, 9.)

Eriyttämisen mahdollisuudet liittyvät opiskelun laajuuden, syvyyden ja etenemisnopeuden yksilöimiseen. Niiden tulisi kohdistua opetuksen sisältöihin, opetusmateriaaleihin ja -menetelmiin sekä käytettäviin työtapoihin. Kouluopetuksessa voidaan hyödyntää tehtävien määrää ja tehtäviin käytettävää aikaa eriyttämisen keinona ja muokata tätä tilanteeseen sopivaksi. Tämä pätee myös kotitehtävien kohdalla. (POPS muutokset ja täydennykset 2010, 9.)

Oppilasta pyritään ohjaamaan oppimaan itselleen parhaalla tavalla ottaen huomioon oppilaiden kiinnostuksen kohteet ja merkitykselliset arkielämän kokemukset ja toiminnot. Opetuksessa pyritään kytkemään opettavat tiedot ja taidot oppilaan maailmaan. Sanna Patrikainen (2012, 72) toteaa väitöskirjassaan, että oppimisympäristö on pyrittävä järjestämään ärsyккеineen siten, että on mahdollista saavuttaa opetuksen päätavoite – oppiminen. Oppimisympäristöä ja työtapoja voidaan muokata tähän suuntaan hyödyntämällä koulun ulkopuolelta tapahtuvia oppimistilanteita, tarjoamalla valinnanmahdollisuuksia ja tilaisuuksia osallistumiseen. Oppilaiden joustavalla ryhmittelyllä ja tilankäytöllä voidaan myös luoda eriyttäviä tilanteita. (POPS muutokset ja täydennykset 2010, 9.)

POPS 2014

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014), on eriyttäminen saanut paljon suuremman huomion. Eriyttämiseen on annettu neuvoja koskien opetusta ja työtapoja yleisesti sekä erikseen jokaisen oppiaineen kohdalla.

Yleisesti opetuksen eriyttäminen ohjaa työtapojen valintaa. Eriyttämisen, kuten myös koko opetuksen pedagoginen lähtökohta on oppilaantuntemus. Siinä tulisi huomioida yksilöllisesti opiskelun laajuus, syvyys, oppimisenopeus ja eteneminen sekä erilaiset tavat oppia. Oppilaantuntemuksella on siis suuri rooli yksilön eriyttämisessä sekä koko opetuksen suunnittelussa, sillä eriyttämisen tulisi perustua oppilaan tarpeille ja mahdollisuuksille suunnitella omaa opiskeluaan. Oppilaan tulisi edetä opinnoissaan yksilöllisesti, omaan tahtiinsa, ja tarjota mahdollisuus valita erilaisia työtapoja ja löytää tällä tavoin omalle oppimiselleen paras mahdollinen keino. Opettajan tulisi puolestaan ottaa huomioon työtapojen valinnassa oppilaiden yksilölliset ja kehitykselliset erot. Eriyttämisen avulla tulee ehkäistä myös tuen tarpeen syntymistä tukemalla oppilaan itsetuntoa, oppimisrauhaa ja motivaatiota. (POPS 2014, 29.)

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata, analysoida ja tulkita miten käyttäytymistieteellisen tiedekunnan opiskelijat määrittelevät lahjakkuuden ja miten he tunnistavat lahjakkaan oppilaan. Lisäksi on tarkoitus selvittää, millaisia keinoja heillä on lahjakkaiden oppilaiden eriyttämiseen ja opetukseen.

Lähestyn tutkimustehtävääni seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Miten ymmärrät ja määrittelet lahjakkuuden?
2. Miten tunnistat lahjakkaan oppilaan?
3. Miten lahjakkaiden oppilaiden opetusta tulisi eriyttää ja minkälaisien keinojen avulla?

Näiden tutkimuskysymysten avulla saan käsityksen siitä, mitä mieltä opiskelijat ovat lahjakkuudesta, miten he näkevät ja kokevat lahjakkaat oppilaat sekä minkälaisiin opetusmenetelmiin he turvautuvat. Tutkimuksen kohdejoukko tulee kuitenkin työskentelemään tulevaisuudessa laajalla rintamalla ympäristössä, jossa lahjakkuutta ilmenee.

4 Tutkimusaineisto

Tutkimuksen aineisto kerättiin verkkokyselynä. Kyselyssä aineisto kerätään standardoidusti eli kysyttävät asiat kysytään kaikilta vastaajilta täsmälleen samalla tavalla. Kyselytutkimuksessa, kohdejoukko eli otos muodostuu vastaajista. Aineistonkeruumenetelmänä kyselyjä on monenlaisia, aina formaalista ja strukturoidusta kyselystä vapaampiin kyselytutkimuksiin. Kyselytutkimuksen etuna voidaan yleisesti pitää sitä, että se on tehokas ja laaja aineistonkeruumenetelmä, siihen on mahdollista saada lyhyessä ajassa suuri vastaajajoukko sekä sen avulla voidaan kysyä monia asioita. Lisäksi siihen voidaan vastata lyhyessä ajassa ja aineisto käsitellä haluttuun muotoon nopeasti. Menetelmän avulla myös tutkija säästää aikaa ja vaivaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 193–195.)

Kyselyn haittoina voidaan pitää sitä, että tutkija ei voi olla täysin varma, miten vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen ja ovatko he vastanneet rehellisesti. Lisäksi ei pystytä varmistamaan kuinka perehtyneitä vastaajat ovat aiheeseen ja näin ollen väärinymmärryksen riski kasvaa. Tätä ei voida myöskään todeta mitenkään. Kyselyn suurin ongelma on kato eli vastaamattomuus. Vaikka tutkija lähettäisi kyselyn suurelle ihmisjoukko, ei hän voi olla varma vastausprosentista. Tässä piileekin kyselytutkimuksen dilemma: kyselyn pitää tavoittaa mahdollisimman suuri kohdejoukko, jotta vastausprosentti saadaan mahdollisimman suureksi. Tosin esimerkiksi avoimen kyselytutkimuksen kohdalla ei haluta, että vastausprosentti nousee liian suureksi, muuten tutkijalla on liian suuri työ aineiston purkamisessa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 195.)

Tässä tutkimuksessa pääaineistonkeruumenetelmäksi valikoitui avoin ja strukturoimaton kysely. Avoimessa kyselyssä on tarkoituksena, että tutkija esittää kysymyksen ja jättää tyhjän tilan, johon vastaaja voi omin sanoin muotoilla vastauksensa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 198; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 130). Avoimet kysymykset sallivat vastaajan ilmaista vastauksensa omin sanoin monivalintakysymyksiä paremmin. Ne eivät

myöskään anna valmiita vastausvaihtoehtoja, joten vastaajalla on tilaa kertoa ajatuksistaan sekä osoittaa tietämyksensä aiheesta. Avoimiin kysymyksiin verrattuna monivalintakysymykset rajaavat vastaukset valmiisiin vaihtoehtoihin, jolloin ne ohjaavat vastaajaa tietyn suuntaiseen vastaukseen. Vastaajille haluttiinkin luoda mahdollisuus kertoa omia näkemyksistään ja kokemuksistaan vapaasti. Lisäksi vastaajan tunnetila sekä tärkeä ja olennainen vastauksen sisältö on osoitettavissa monivalintakysymyksiä paremmin avoimien kysymysten avulla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 201.)

Avoimien kysymysten lisäksi tutkimuksessani perustiedot kerätään monivalintakysymysten avulla. Tämä mahdollistaa saman asian kysymisen kaikilta vastaajilta täsmälleen samalla tavalla. Kyselylomakkeella on myös yksi määrällinen kysymys, joka koskee lahjakkaiden oppilaiden opetusmenetelmiä. Kysymys on monivalintakysymys siitä syystä, että vastaajilla olisi helpompi tunnistaa, mitä kysymyksellä haetaan muistamisen sijaan. Tällöin vastaaminen on helpompaa, vastauksia on mielekkäämpi vertailla sekä niiden käsitteleminen ja analysoiminen ovat yksinkertaisempaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 193, 201). Monivalintavaihtoehtojen jälkeen vastaajilla on myös mahdollisuus lisätä vapaasti oma vastauksensa, jos he näin katsovat tarpeelliseksi.

Kohdejoukko

Kysely toteutettiin anonyymina verkkokyselynä, jonka luomisessa käytettiin Helsingin yliopiston e-lomakepalvelua. Palvelu löytyy osoitteesta elomake.helsinki.fi. Perustietoina kyselyssä kerättiin vastaajan sukupuolen lisäksi ikä, jossa vaihtoehtoina olivat 18–23, 24–29, 30–35, 36–41 tai 42+ - vuotta sekä koulutusohjelma, jonka vaihtoehdot olivat luokanopettaja, lastentarhanopettaja, erityisopettaja tai aineenopettaja, mikä aine? Lomakkeella kysymykset olivat jaettu kolmeen kategoriaan: (1) lahjakkuus, (2) eriyttäminen ja (3) lahjakkaiden opetus. Tutkimuksessa avoimia kysymyksiä oli yhteensä näissä kolmessa osiossa 11 kappaletta sekä näiden lisäksi lahjakkaiden opetus –osio sisälsi yhden monivalintakysymyksen. Vastaajia kehoitettiin vastaamaan mahdollisimman kattavasti ja monipuolisesti.

Lähetin kyselyn jokaiselle tämän vuoden (2016) pro gradu –ryhmän ohjaajalle, joita oli yhteensä 19, ja ryhmissä noin 8–12 opiskelijaa. Pyysin ohjaajia välittämään kyselyn ryhmälleen. Lisäksi ilmoitin kyselystä Helsingin yliopiston luokanopettajat 2012-2013, HAO ry (aineenopettaja järjestö) ja EBE ry:n (lastentarhanopettajien järjestö) Facebook –sivuilla. Luokanopettajien ryhmässä on 125 jäsentä, aineenopettajien ryhmässä on 112, ja lastentarhanopettajien ryhmässä on puolestaan 639 jäsentä. Teoriassa kysely tavoitti suuren määrän opiskelijoita, mutta tarkkaa lukumäärää on mahdoton tietää.

Lomakkeeseen varasin vastausaikaa yhteensä 25 päivää, jonka aikana kyselyyn kävi vastaamassa 24 henkilöä. Kaikista vastaajista miehiä oli 7 ja naisia 17. Vastaajista kaksi oli iältään 18–23 vuotta, 19 vastaajaa oli 24–29 vuotta, yksi 30–35 vuotta, yksi 36–41 vuotta ja yksi 42+ vuotta. Jokainen ikä-kategoria oli siis edustettuna. Vastaajista 15 oli luokanopettaja-, kuusi lastentarhanopettaja-, yksi eriytyisopettaja- ja kaksi aineenopettajaopiskelijaa. Aineenopettajista toinen opiskeli psykologiaa ja toinen kemiaa, matematiikkaa ja fysiikkaa.

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen, miten aineisto jalostuu tutkimukseksi eli miten tutkimus on toteutettu ja minkälaisia tutkimusmenetelmiä aiemmin, luvussa 4, esitellyn tutkimusaineiston analysoimiseen on käytetty. Tämän tutkimuksen päämetodologiaksi valitsin kvalitatiivisen tutkimusotteen, mutta täydennän tutkimusta myös kvantitatiivisilla otteilla. Eskolan & Suorannan (2001, 160–161) mukaan analyysitapoja kvalitatiiviselle aineistolle on olemassa hyvin paljon ja niitä kehitellään jatkuvasti lisää. Tämä analyysitapojen runsautta voidaankin pitää rikkautena – jos yksi menetelmä ei toimi, voi soveltaa toista tapaa.

5.1 Kvalitatiivinen tutkimus ja sisällönanalyysi

Teen tutkimukseni kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena, koska avoimia kysymyksiä sisältävä kyselylomake on tutkimusaineistona sen tyyppinen, että sitä on mielestäni järkevintä analysoida tämän tutkimuksen puitteissa laadullisesti kuvaillen. Hirsjärvi ym. (2010, 224) tukevat myös tätä valintaa, sillä heidän mukaan analyysitapa on valittava sen perusteella, mikä tuo parhaiten vastauksen tutkimusongelmaan tai -tehtävään. Myös Eskola ym. (1999, 15) toteavat, että laadullisen aineiston tunnusmerkkinä voidaan pitää sitä, että aineisto on tekstimuodossa. Aineistoni on siis laadullinen aineisto. Tutkimusotteeni on siksi pääosin laadullinen täydennettynä määrällisellä frekvenssitarkastelulla.

Tutkimusmenetelmänä käytän laadulliselle tutkimukselle hyvin yleistä perusanalyysimenetelmää – sisällönanalyysia, jota voidaan käyttää lähes kaikissa laadullisissa tutkimuksissa. Tämän tutkimuksen yhteydessä sisällönanalyysilla tarkoitetaan analyysia, jonka avulla on tarkoitus luoda kuvaus tutkittavasta ilmiöstä sanallisesti ja selkeästi. Toisin sanoen analyysilla tarkoitetaan pyrkimystä sanallisesti kuvailla aineiston sisältöä sekä saamaan kuvaus tutkimuksen kohteesta tiivistetyssä ja yleisessä muodossa, hävittämättä kuitenkaan aineiston sisältämää tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 93, 105, 110.)

Aineistona voidaan pitää miltei mitä tahansa kirjoitetussa, kuullussa tai nähdyssä muodossa olevaa materiaalia kuten esimerkiksi kyselyt, kirjat, oppikirjat, haastattelu, puhe, keskustelu tai raportti. Menetelmänä sisällönanalyysi sopii niin strukturoituun kuin strukturoimattomankin aineiston analysointiin ja se helpottaa johtopäätösten tekoa järjestämällä tutkimuksen kannalta oleellisena pidettyä aineistoa. Järjestelyllä tuodaan selkeyttä ja yhtenäisyyttä aineistoon, jotta siitä kyettäisiin tekemään johdonmukaisia ja luotettavia päätelmiä. Järjestetystä aineistosta ei kuitenkaan pidä tehdä suoria tuloksia vaan niitä on selitettävä ja tulkittava, jotta lukija saa tutkimuksesta kokonaisen kuvan. Tutkija siis pohtii analyysin tuloksia ja tekee niistä omia johtopäätöksiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 229; Tuomi & Sarajärvi 2004, 93, 105, 110.)

Aineiston sisällönanalyysi voidaan tehdä aineistolähtöisesti, teoriasidonnaisesti tai teorialähtöisesti. Tässä tutkimuksessa valitsin laadullisen analyysin muodoksi teorialähtöisen analyysitavan. Sekä aineistolähtöisessä analyysissä että teoriasidonnaisessa sisällönanalyysissä lähdetään liikkeelle aineistosta käsin, mutta teorialähtöisessä aikaisempi tieto ohjaa analyysiprosessia. Empiirinen tutkimusaineisto, tässä tapauksessa kyselylomakkeista nouseva tieto liitetään teoreettisiin käsitteisiin ja viitekehykseen, jotka on määritelty ennen analyysia työn teoreettisessa viitekehyksessä. Aineistolähtöisessä analyysissä teoria luodaan aineiston pohjalta analyysin kautta, kun taas teorialähtöisessä analyysissä aineisto analysoidaan ja käsitteet tuodaan esille valmiina aikaisemman teoreettisen tiedon pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi 2002; 98–99, 116.)

Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aineiston luokittelu pohjautuu aikaisempaan teoreettiseen viitekehykseen, joka tässä tutkimuksessa muodostuu erityisesti lahjakkuuden käsitteeseen, lahjakkaiden lasten opetukseen, eriyttämisen ja opetuksen rikastamisen käsitteeseen kuuluvista käsitteistä ja teoreettisista lähtökohdista. Analyysiani ohjaavat nämä teemat ja käsitteet, joihin laadullisen aineiston pohjalta nousevia tuloksiani peilaan.

Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä muodostetaan usein aluksi analyysirunko tai teemat aikaisempien teorioiden tai käsitteiden pohjalta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 116). Analyysirungon sisälle aletaan muodostaa erilaisia luokkia aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaan. Analyysirungon sisälle voidaan poimia aineistosta sinne osuvat löydökset ja muodostaa uusia luokkia niille löydöksille, jotka eivät mahdu alkuperäisiin luokkiin. Analyysistä voi tehdä myös strukturoidun poimimalla aineistosta vain analyysirunkoon sopivat asiat, ja näin voidaan testata aikaisempaa teoriaa uudessa kontekstissa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 116.)

Toteutan kyselylomakkeiden analyysin käyttäen teorialähtöistä sisällönanalyysin menetelmää, sillä teoreettisen kirjallisuuden pohjalta muodostunut lahjakkaiden oppilaiden opetusta määrittävä viitekehys toimii hyvänä runkona analyysilleni. Tässä tapauksessa analyysin teoreettisena viitekehysenä toimivat jo aiemmin, luvussa 2., määritetyt Gardnerin (1983), Renzullin (1979) ja Gagnén (2000) lahjakuusteoriat. Lisäksi käytän Uusikylän (1992, 2000, 2002) lahjakkaiden opettaminen ja Kuuselan & Hautamäen (2002), Laaksosen & Lehtosen 2008, Ruokamon (2000) sekä Schieverin & June Makerin (2003) lahjakkaiden opetuksen eriyttämiseen liittyviä tutkimuksia. Koko tutkimuksen analyysin taustalla on myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 2014) luomat raamit opetukselle ja oppilaiden eriyttämiselle.

5.2 Laadullisen aineiston kvantifiointi ja sisällön erittely

Sisällönanalyysillä, kuten edellä mainittu, kuvataan sanallisesti tutkittavana olevaa aineistoa. Menetelmän avulla tutkimusta voidaan jatkaa edelleen tuottamalla sanallisesti kuvatusta aineistosta määrällisiä tuloksia. Tätä kutsutaan kvantifiointiksi (Tuomi & Sarajärvi 2004, 109.)

Kvantifiointissa on tarkoituksena laskea esimerkiksi, kuinka monta kertaa jokin tietty asia esiintyy tutkittavassa aineistossa. Tällöin laadulliseen aineistoon sovelletaan määrällistä analyysia. (Eskola & Suoranta 2001, 164; Tuomi & Sarajärvi 2004, 117). Sisällönanalyysia ei siis täten voida pitää pelkästään

laadullisen tutkimuksen menetelmänä vaan sitä voidaan myös soveltaa määrälliseen tutkimukseen. Kvantifiointi tuo laadullisen aineiston tulkintaan erilaisen näkökulman. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 107, 119.)

Kvantifiointi käsitettä hyvin lähellä on sisällön erittelyn käsite – se on myös toinen sisällönanalyysin tavoista. Sisällön erittelyllä voidaan tarkoitetaan monia erilaisia tapoja luokitella ja järjestää laadullista aineistoa, mutta perinteisessä erittelyssä se kuvaa kvantitatiivisesti tutkittavan kohteen sisältöä. Mittaus tehdään, esimerkiksi frekvenssi- tai volyymimittauksena eli lasketaan, kuinka monta kertaa jokin asia on sanottu tai kirjoitettu. Tutkimuskysymyksiin pyritään vastaamaan mittaustulosten avulla. Tämän tutkimuksen yhteydessä kuitenkin tarkoitan sisällön erittelyllä tutkittavana olevan aineiston analyysia, jossa kuvaillaan aineiston sisältöä määrällisesti. (Eskola & Suoranta 2001, 185, 187; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 224; Tuomi & Sarajärvi 2004, 107.)

Määrällinen eli kvantitatiivinen osuus tässä tutkimuksessa on löytää ja analysoida määrällisesti vastauksissa esiintyviä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Lisäksi yksi kyselylomakkeen kysymyksistä oli monivalintakysymys, joten tämän kysymyksen vastauksia kuvailen ja analysoin määrällisesti.

6 Tutkimustulokset

Esittelen seuraavaksi tutkimukseni keskeisiä tuloksia. Etenen tutkimuskysymys kerrallaan.

6.1 Tutkimuskysymys 1.

Pyrin selvittämään kyselylomakkeen avulla kohdejoukon ajatuksia lahjakkuudesta sekä siitä, miten he ymmärtävät ja määrittelevät lahjakkuuden. Käsitteenä lahjakkuus ymmärrettiin hyvin laajasti eikä yksittäistä kaiken kattavaa vastausta pysty tulosten perustella löytämään. Valtaosa vastauksista oli kuitenkin luonteeltaan hyvin samanlaisia. Älykkyys ja lahjakkuus rinnastettiin usein läheisesti toisiinsa. Lähes kaikissa määriteltiin lahjakkuuden olevan jokin tietty ominaisuus tai piirre ihmisessä, joka tekee hänestä erityisen. Se voi olla poikkeuksellinen kyky tai osaaminen jossain tietyssä asiassa, tai kyky suoriutua jostain asiasta tai tehtävästä erittäin hyvin ja helposti, ilman suurempia ponnisteluja. Lahjakkuutena pidettiin myös sitä, että omaa hyvät edellytykset osata tai oppia jokin tieto, taito tai ominaisuus.

”Lahjakkuutta on se, kun joku ihminen osaa ilman harjoittelemista jonkin asian hyvin tai oppii sen todella nopeasti ikäänkuin hänellä olisi 'lahja' tähän tekemiseen.”

–Nainen, luokanopettajaopiskelija

”Lahjakkuus on mielestäni sitä, kun on poikkeuksellisen taitava jossakin asiassa. Tämä lahjakkuus voi liittyä johonkin oppiaineeseen tai esimerkiksi sosiaalisiin taitoihin.”

–Nainen, luokanopettajaopiskelija

”Lahjakkuus on kyky soveltaa opittua tietoa uusissa erilaisissa yhteyksissä, luovuutta ratkaisuissa, omia keksintöjä eri asioissa, uusia ajattelutapoja. Lahjakkuus (giftedness) on kyky, jota kehittämällä saadaan osaamista (talent). lahjakkuuden hyödyntämättömyys tai väärinymmärrys voi tuoda masentuneisuutta, alisuoriutumista.”

–Nainen, erityisopettajaopiskelija

Lahjakkuutta pidettiin myös ihmisen vahvuutena jossain asiassa tai erityisomaamisen osa-alueena, jossa hän kokee olevansa vahvimilla. Käsitteen laajuudesta johtuen lahjakkuutta voi esiintyä eri elämän osa-alueilla, ja sitä voi ilmetä ainoastaan yhdellä tai sitten useammalla osa-alueella samanaikaisesti. Vastauksia voidaan verrata aiemmin teoriassa esiteltyyn Gardnerin monilahjakkuusteoriaan, jossa ideana oli juuri lahjakkuuden moniulotteisuus ja sen näyttäytyminen monilla eri tavoilla. Vaikka yhtäläisyyksiä Gardnerin eri lahjakkuudenlajeihin löytyykin, vastauksissa ei kuitenkaan oltu sitä mieltä, että lahjakkuus olisi täysin synnynnäistä tai periytyvää. Arkikäytössä se on meille vakiintunut suhteellisen vertailevaksi käsitteeksi; ihminen on joko lahjakas jossain tai sitten ei ole. Usein se mielletään synnynnäiseksi ominaisuudeksi, mutta kohdejoukon mukaan se voi olla myös harjoittelun tulosta.

”Ennen ajattelin, että lahjakkuus olisi pelkästään joko olemassa tai sitten ei. Nykyään ajattelen kuitenkin, että lahjakkuus jossakin asiassa voi olla myös hankittu taito. Esimerkiksi jos jalkapalloa harjoittelee paljon, voi siinä tulla lahjakkaaksi. Se, että aluksi osaa enemmän kuin muut, ei kerro sitä paljonko voi harjoittelun avulla osata.”

–Nainen, aineenopettajaopiskelija (kemia, fysiikka)

”Lahjakkuus on yksilön erityisvahvuus jossakin asiassa. Itse käyttäisin ehkä sanaa vahvuus enkä lahjakkuus. Lahjakkuus voi olla esimerkiksi juoksunopeus, absoluuttinen sävelkorva, matemaattinen päättelykyky, erityisen tarkka muisti, tai sosiaalinen älykkyys. Yleensä huippulahjakaskin joutuu kuitenkin tekemään töitä ja ponnistelemaan menestyäkseen alansa muiden lahjakkaiden joukossa. Sosiaalisesti älykäs omaa lahjan, joka näkyy hyvinä suhteina ystäviin, työtovereihin ja perheeseen, hän osaa huomioida toisten tunnetilat, on herkkä aistimaan ihmisten ajatuksia ja aikomuksia, sekä omaa paljon empatiakykyä jolla asettua toisen asemaan ja on aidosti kiinnostunut toisista ihmisistä. Lahjakkuus on ihmisen erityinen osaamisalue, joka ei aina tule syntymälahjana vaan voi oman kokemukseni mukaan myös poikia kovan harjoittelun tuloksena, tai tulla näkyväksi vasta aikuisiällä sen oman jutun löydettyään.”

–Nainen, luokanopettajaopiskelija

”Yleensä lahjakkuus kuitenkin mielletään ikään kuin perimässä lahjaksi saaduksi ominaisuudeksi, jonka eteen ei itse olla tehty töitä. Esimerkiksi musikaalisuutta voidaan pitää lahjakkuutena. Kuitenkin kaikki taidot vaativat harjoitusta, eikä esimerkiksi kukaan saa oopperalaulajan tai kuuluisan taidemaalarin taitoja ainoastaan lahjana. Myöskään älykkyys ei ole muuttumaton tila, vaan harjoittelun avulla voidaan esimerkiksi löytää uusia strategioita, joita käyttämällä oppiminen helpottuu. Älykkyyttä ja lahjakkuutta on mahdotonta täysin erottaa toisistaan. Siksi lahjakkuus on terminä vaikeaselkoinen ja ongelmallinen.”

–Nainen, aineenopettajaopiskelija (psykologia)

Lahjakkuuden määrittämisen yhteydessä kohderyhmän vastauksissa tuli usein eteen se, että lahjakkuutta verrattiin johonkin tasoon. Mielletään siis, että ihminen on lahjakas verrattuna johonkin toiseen. Se, mihin verrataan, määräytyy vahvasti iän ja sukupuolen lisäksi, aina sen mukaan mitä, milloinkin pidetään yleisesti yhteiskunnassa arvossa.

”Lahjakkuus on jokin piirre tai toiminta, jossa ihminen on erityisen osaava muihin (ikätasoon) verrattaessa.”

–Nainen, luokanopettajaopiskelija

”Lahjakkuus on, esimerkiksi että jollain lapsella on erittäin hyvät mahdollisuudet/pohja saavuttaa jokin tietty taito- tai tietotaso. Tämä taso määräytyy sen mukaan, mikä on yhteiskunnassa oletettavissa oleva keskimääräinen tieto- tai taitotaso myös iän tai sukupuolen pohjalta. Puhutaan siis yksilöllisestä tasosta, joka ylittää keskimääräisyyden. Tähän vaikuttaa niin perinnöllisyys kuin myös kyseisen lapsen kasvatusympäristö.”

–Mies, luokanopettajaopiskelija

Lahjakkuuden muodostumiseen nähtiin vaikuttavan suotuisat perintötekijät eli synnynnäiset ominaisuudet sopivassa suhteessa kasvuympäristön vaikutuksen ja tuen kanssa. Lisäksi tarvitaan suuri määrä sisäistä motivaatiota sekä riittävää ja tarkoituksenmukaista määrällistä ja laadullista harjoittelua, joka luo pohjan taidon tai tiedon oppimiselle. Tietyillä lahjakkuuden alueilla synnynnäiset ominaisuudet vaikuttavat enemmän kuin toisilla esim. pituudesta on hyötyä koripallossa, voimistelussa tulee olla synnynnäisesti hienorakenteinen jne. Lahjakkuus myös monesti ohjaa ja vaikuttaa elämässä tehtäviä valintojamme. Pelkästään lahjakkuus ei riitä, vaikka sen avulla saattaisi pärjätäkin pitkälle.

Kuitenkin vain harjoittelemalla voi kehittyä lahjakkaasta huippuosaaajaksi. Harjoittelun kauttalahjakkuus siis jalostuu osaamiseksi.

"Mielestäni lahjakkuus on luontaista intohimoa ja kiinnostusta tiettyä asiaa tai asioita kohtaan. Uskon, että tietyssä määrin lahjakkuus voi olla synnynnäistä ja osittain myös toiminta- ja kasvuympäristön edesauttamaa osaamista. Samalla uskon kuitenkin myös, että ihmiselle on halutessaan mahdollista oppia mitä tahansa ja kasvattaa omaa osaamistaan motivoitumalla itseä kiinnostavista asioista. Kasvattajan ja opettajan tulisikin mielestäni välttää edesauttamasta lapsen/oppilaan uskomuksia kuten esim. "en ole lahjakas liikunnassa, joten minun ei edes tarvitse yrittää tai pitää liikkumisesta". Kaikkien ei tietysti tarvitse motivoitua kaikista asioista: lahjakkuus ja samalla eri mielenkiinnonkohteet tekevät meistä yksilöitä. Kaikilla on mielestäni kuitenkin lähtökohtaisesti mahdollisuus oppia eri asioita, vaikkei olisikaan "synnynnäisesti lahjakas" jossakin asiassa."

–Nainen, lastentarhanopettajaopiskelija

"Mielestäni lahjakkuus ei ole eikä voikaan olla sitä, että on hyvä jossain, sillä osaaminen on aina tehdyn työn tulos."

–Nainen, luokanopettajaopiskelija

6.2 Tutkimuskysymys 2.

Kuten jo teoriassa mainittiin, lahjakkaan oppilaan tunnistaminen on hankalaa. Jo pelkästään siitä syystä, että lahjakkuudelle ei ole yleistä määritelmää ja lahjakas voi olla niin monella eri tavalla. Kohderyhmä oli tästä yhtä mieltä. Lahjakkuudelle ei ole yhtä ”muottia” tai ”mallia” vaan se miten tunnistaa lahjakkaan oppilaan on pitkälti siitä kiinni, miten opettaja itse ymmärtää ja määrittää lahjakkuuden käsitteen.

”On hankala määritellä kovinkaan spesifisti, mitkä ovat lahjakkaan oppilaan piirteitä. Tärkeänä pidän, että opettaja huomioisi oppilaiden erilaiset vahvuudet ja lahjakkuudet; myös sellaisten oppilaiden, jotka eivät välttämättä saa parhaita arvosanoja koulussa tai joiden on hankala keskittyä tunnilla annettuihin tehtäviin.”

–Nainen, lastentarhanopettajaopiskelija

”Lahjakkuutta voi esiintyä koulussa yhtä monin tavoin, kuin on oppilaitakin.”

–Nainen, luokanopettajaopiskelija

”Yhteiskuntamme määrittää hyvin pitkälti mitä lahjakkuus on ja millaisia taitoja me pidämme hyvänä lahjakkuutena ja arvossa. Harvoin esimerkiksi opettajan suusta kuullaan, että ’oletpa sinä Matti lahjakas varastamaan’.”

–Mies, luokanopettajaopiskelija

Lahjakas oppilas voidaan siis käsittää ja lahjakkuus ilmetä monin eri tavoin. Toisilla oppilailla lahjakkuus ilmenee akateemisena osaamisena ja aineenhallintana, toisilla puolestaan sosiaalisissa taidoissa tai taiteellisena silmänä. Mahdollisesti myös eri asioiden nopeana oppimisena, liikunnallisuutena tai musikaalisuutena. Lahjakkuus näkyy nopeutena ja vaivattomuutena tehtävien tekemisessä sekä kykynä omaksua uusia asioita.

”Lahjakkuus ilmenee eri oppiaineissa eri tavalla. Joku on herkkä ja luo upeita kuvaamataidon töitä, toinen omaa pettämättömän pelisilmän fudiskentällä, joku neuloo käsityötunnilla kaunista jälkeä ja on näppärä sormistaan, toinen soittaa korvakuulolta pianoa jne. Lahjakkuus ilmenee taitavuutena ja nopeana oppimisena jossakin asiassa. Sosiaalisesti lahjakas ei ajaudu riitoihin ja löytää aina kavereita.”

–Nainen, luokanopettajaopiskelija

”Myötäsyntyisenä tietona ja/tai taitona oppia ja osata asiat nopeasti ja hyvin. Kokemuksieni perusteella lahjakkaat ihmiset sisäistävät lahjakkuuteensa liittyvän asian nopeasti ja ”tekevät leikiten tehtävät”. Lahjakkuuteen ei kuitenkaan kuulu harjoitellut tiedot ja taidot: yleensä tällöinkin kokemuksieni mukaan harjoitellut ihminen ”ei tee tehtäviä leikiten” kuten lahjakas taas tekee.”

–Nainen, lastentarhanopettajaopiskelija

Muutaman vastaajan mukaan joidenkin oppilaiden lahjakkuus ei aina ilmene kouluympäristössä. Tähän syynä voi olla oppilaan alhainen motivaatio koulunkäyntiä kohtaan. Koulussa lahjakkuus perustellaan usein hyvällä koulumenestyksellä. Hyvä koulumenestys ei ole kuitenkaan sama asia kuin lahjakkuus, vaikka koulussa painottuukin enemmän akateeminen osaaminen. Vähemmälle jää luovuus, sosiaaliset taidot tai leikkiminen. Koulumaailmassa lahjakkuus käsitettä käytetään liian herkästi, ja hyvin suoriutuvat oppilaat saatetaan leimata lahjakkaiksi ilman sen tarkempia perusteluja. Koulussa he asettuvat näin eriarvoiseen asemaan muihin oppilaisiin nähden.

”Lahjakas oppilas ei mielestäni ole sama asia kuin oppilas, joka on erityisen hyvä jossain. Hyvä piirtäjä piirtää paljon, hyvä futiksen pelaaja on pelannut koko pienen ikänsä. Selkeitä eroja oppimismenestyksessä ja -valmiuksissa kuitenkin on. Lahjakas oppilas omaksuu uutta nopeasti ja vähin toistoin verrattuna ikätovereihinsa. Tällaisissa tilanteissa on mielestäni kuitenkin kyse siitä, että lasten vapaa-ajan harrastukset ja aktiviteetit näkyvät koulussa osaamisena, joka tulkitaan lahjakkuudeksi, kun ei nähdä sitä työn ja toistojen määrää joka osaamiseen on vaadittu. Mielestäni ”oikea” lahjakkuus on kokonaisvaltaista, ja lahjakkaan oppilaan tunnistaa siitä, että hän oppii lähes kaikkia uusia asioita nopeasti, ja myös kehittyy nopeasti asioissa joihin hän panostaa.”

–Nainen, luokanopettajaopiskelija

”Peruskoulussa lahjakkuutta voi ilmetä hetkellisesti jonkin oppiaineen sisällä, mutta mielestäni on liian aikaista sanoa, että kukaan oppilas olisi peruskoulun aikana erityisen lahjakas. Lahjakkuus syntyy mielestäni kuitenkin harjoittelun ja ajan myötä.”

–Mies, luokanopettajaopiskelija

Vastauksien mukaan lahjakas lapsi on opettajan näkökulmasta helppo, eikä hän vaadi paljoa huomiota. Hän on yritteliäs, suoriutuu tehtävistä hyvin ja osaa paljon. Oppilas osoittaa selkeää osaamista ja tavoitteiden ylittämistä jossain tietyssä asiassa. Oma erityisosaamisen alue näyttäytyy uusien näkökulmien

esittämisenä jo opittuun tai siihen liittyvien uusien taitojen nopeana oppimisena. Oppilas osaa soveltaa ja yhdistellä vanhaa ja uutta opittua tietoa. Usein lahjakkuus näkyy myös korkeana motivaationa omaa osaamisen osa-aluetta kohtaan.

”Lahjakas oppilas voi olla motivoitunut, innostunut, ahkera, periksiantamaton tai vaikkapa hyvän itsetunnon tai -tietoisuuden omaava lapsi. Lahjakkuus ilmenee opittuina taitoina ja siinä, että on ikäänkuin ”muita edellä”. Se voi myös ilmetä sosiaalisissa tilanteissa sulavien kommunikointitaitojen, edistyneen puheen kehityksen tai yksinkertaisesti positiivisen, muita inspiroivan, rehdin asenteen merkeissä. Lahjakkuus voi olla myös jollain lailla periytyvää, mutta uskon silti vahvasti, että sen ”periytymiseen” vaikuttaa suuresti esimerkiksi lähipiirin tuki tai painostus (näkyvä, selkeä tai näkymätön). Lahjakas oppilas poikkeaa jollain lailla ”normaaleista” ikä- ja kehitystason standardeista olemalla muita edistyneempi.”

–Nainen, lastentarhanopettajaopiskelija

”Lahjakkuus näkyy kiinnostuksena asioihin, omapäisyytenä, perfektionismina itselle tärkeissä asioissa, luovina ratkaisuina, tahtona tehdä omalla, erilaisella tavalla totuttuja asioita, omina ideoina. Näkyy myös alisuoriutumisenä, masentuneisuutena kun ei ole tullut kuulluksi.”

–Nainen, erityisopettajaopiskelija

”Osa oppilaista tarvitsee todella vähän, tai ei lainkaan ns. formaalia opetusta. He kykenevät omaksumaan uusia opetettavia asioita hyvin helposti, eivätkä välttämättä tarvitse opettajaa/koulua käytännössä mihinkään muuhun, kuin opiskeluajan ja -puitteiden fasitointiin.”

–Nainen, luokanopettajaopiskelija

Toisille jonkin asian oppiminen on helpompaa kuin toisille, joten lahjakkaat oppilaat saattavat myös auttaa muita oppilaita asioissa, jotka tuottavat hankaluuksia. Vertaisopettamisen avulla saatetaankin päästä aivan erilaisiin oppimisen tuloksiin kuin perinteisellä opettaja–oppilas asetelmalla. Jostain syystä lapset puhuvat omaa kieltään ja heidän välinen opetettavan asian selittäminen saattaa olla helpommin ymmärrettävissä kuin opettajan selitysyrietykset. Tosin lahjakas oppilas saattaa myös turhautua eikä välttämättä ymmärrä sitä, jos toinen oppilas ei tajua opetettavaa asiaa.

Koulumaailmassa lahjakkuus on helpommin tunnistettavissa tietyissä oppiaineissa kuin toisissa; esimerkiksi matemaattinen lahjakkuus on helpommin havaittavissa kuin maantieteellinen lahjakkuus. Oppilas voi olla lahjakas useissa kouluaineissa tai vain yhdessä. Hän voi olla lahjakas myös oppiaineiden ulkopuolisissakin asioissa, kuten puhumaan tai esiintymään. Lahjakkuus voi näkyä niin eri muodoissa ja erilaisissa tapauksissa tai tilanteissa.

”Lahjakkuus ei mielestäni ole sidoksissa mihinkään yksittäiseen ominaisuuteen, kuten sukupuoli, ikä, etninen tausta, ulkonäkö, älykkyydosamäärä ym. Useimmiten lahjakkailta oppilailta on varmaankin yhteistä se, että he ainakin jollain tasolla kuitenkin tunnistavat oman vahvuutensa ja pyrkivät sitä hyödyntämään.”

–Nainen, luokanopettajaopiskelija

”Lahjakas oppilas voi olla opettajan kannalta haastava tai helppo. Akateemisesti lahjakas sopii taipumuksiltaan kouluunne hyvin. Hän todennäköisesti pärjää kaikissa lukuaineissa mallikkaasti eikä aiheuta opettajalle päänsärkyä. Lahjakas oppilas jonka taitoja taas ei tueta koulussa saattaa turhautua koulussa ja olla haaste oppilaalle. Näin opettajan näkökulmasta. Toki lahjakas oppilas saattaa tuottaa opettajalle eriyttämisen osalta lisätyötä. Se millainen lahjakas oppilas on, riippuu varmasti pitkälti siitä, miten opettaja lahjakkuuden näkee.”

–Mies, luokanopettajaopiskelija

Kuten todettua, lahjakkaan oppilaan tarkka määrittäminen on vaikeaa. Älykäs oppilas, joka suoriutuu koulumaailmassa hyvin tavoitteiden ja vaatimusten mukaisesti voi olla älyllisesti lahjakas tai sitten hänellä ei ole erityistä lahjakkuutta ollenkaan. Kaikki ovat kuitenkin lahjakkaita jossain, ja opettajan on pyrittävä vain näkemään se jokin, kaivettava se esille, ja yrittää sekä tukea että motivoida oppilasta lahjakkuutensa kanssa.

”Älykkyydosamäärätestit mittaavat vain yhtä kategoriaa lahjakkuudesta, joten sitä ei voida pitää täysin lahjakkuuden mittarina. Lahjakkuuden tunnistaminen on opettajalle tärkeää, koska esim. oppilaan lahjakkuus piirtää voi auttaa monen muunkin oppiaineen kannalta, koska piirtäminen voi motivoida ja antaa uuden lähestymistavan vaikeisiin tai tylsiin aiheisiin.”

–Mies, luokanopettajaopiskelija

”Lahjakkuus ilmenee siten, että toisten on helpompi oppia jotain asioita kuin toisten. Asioiden oppimisen helppouteen/nopeuteen toki vaikuttaa myös todella moni muu asia, kuten älykyys.”

–Nainen, aineenopettajaopiskelija (psykologia)

6.3 Tutkimuskysymys 3.

Viimeisen tutkimuskysymyksen avulla pyrin saamaan tietoa lahjakkaiden opetuksen eriyttämisestä ja millaisia käytännön keinoja kohdejoukon mielestä tulisi käyttää eriyttävinä opetusmenetelminä. Jaon kysymyksen kolmeen eri teemaan, jotka nousivat vastausten perusteella esille.

Eriyttäminen yleisesti

Kohdejoukko oli yksimielisesti sitä miltä, että eriyttävä opetus on opetusta, jossa otetaan huomioon kunkin oppilaan taito- ja kehitystaso. Eriyttämisellä pyritään järjestämään jokaisen kykyjä ja tarpeita vastaavaa opetusta sekä tavoitteiden mukaista tekemistä. Peruskoulussa jokaiselle oppilaalle on kyettävä luomaan yhtäläiset mahdollisuudet oppia, mutta kaikkien ei kuitenkaan tarvitse oppia kaikkea mitä on tarjolla.

”Eriyttäminen on opettajan tapa ajatella oppimista ja opetusta, mikä vaikuttaa kaikkeen mitä oppimisympäristöissä tekee. Eriyttäminen voi kohdistua sisältöihin, oppimisympäristöön, opetusmenetelmiin, työtapoihin, välineisiin tai aikaan.”

–Mies, luokanopettajaopiskelija

Eriyttävällä opetuksella tulisi siis huomioida sekä luokkahuoneen heikot että lahjakkaat oppilaat. Oppilaiden tulisi olla samanarvoisessa asemassa niin ohjauksen määrässä kuin laadussa. Useissa vastauksissa oltiinkin yhteistä mieltä siitä, mitä eriyttämisen ei tulisi olla. Toiminnan ja tekemisen laatua ei saisi korvata määrää lisäämällä.

”Lahjakkaiden oppilaiden opetusta EI tulisi eriyttää vain niin, että lahjakkaalle oppilaalle annetaan lisätehtäviä, koska tämä on nopeampi kuin muut. Eriyttämisen tulisi tapahtua sisällön ja työtapojen tasolla, eikä työmäärän.”

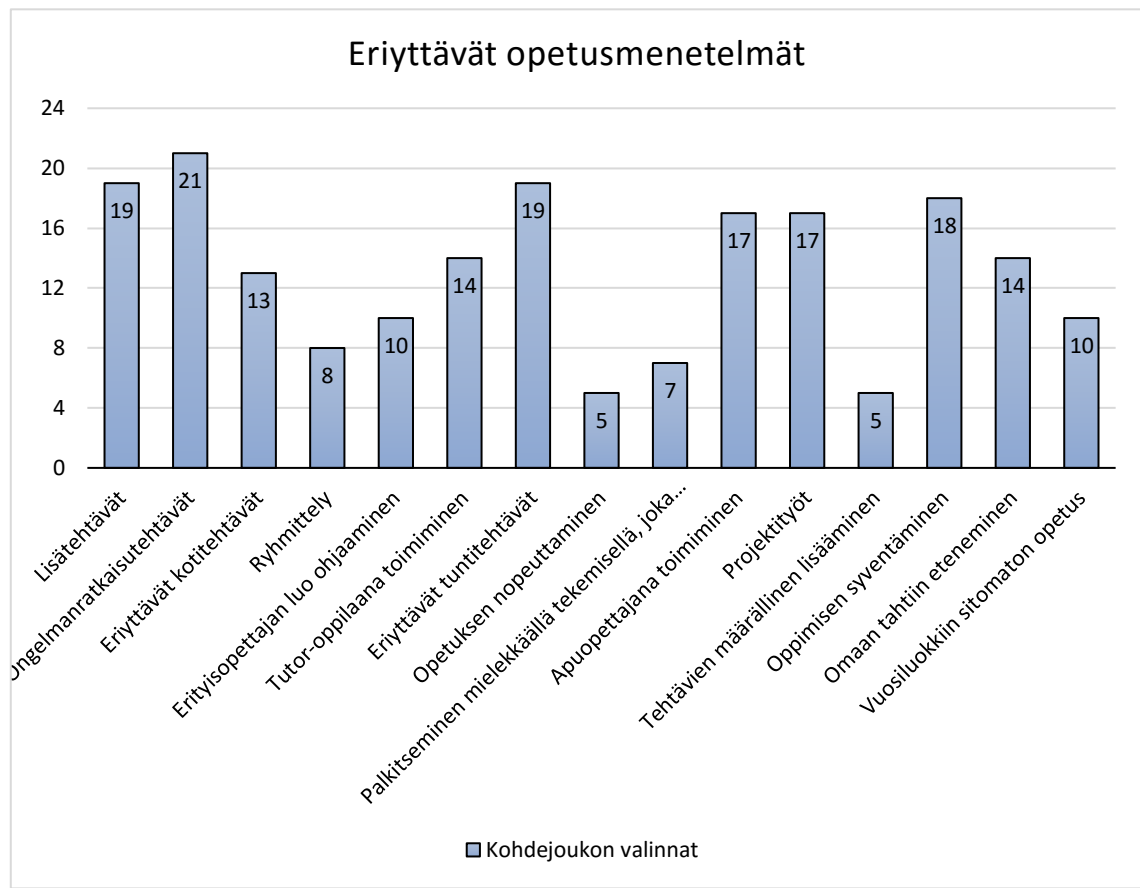
–Nainen, luokanopettajaopiskelija

Opetusta eriyttämällä tähdätään ensisijaisesti oppilaan opiskelumotivaation ylläpitämiseen tarpeeksi haastavan tekemisen kautta. Ajattelutaitojen kehittyminen on keskeistä, ei itse tiedon osaaminen. Taidot eivät pääse kehittymään, jos tekeminen on osaamisen tasoon nähden liian helppoa, mutta eivät myöskään silloin, jos haasteet ovat ylitsepääsemättömät. Opettajan tulee tunnistaa tuen ja ohjauksen tarve aina yksilökohtaisesti ja muokata opetustaan sen mukaan.

Eriyttävät opetusmenetelmät

Kyselylomakkeella kysyin monivalintakysymyksen avulla kohdejoukolta minkälaisia keinoja he ovat käyttäneet tai heidän mielestään tulisi käyttää lahjakkaiden eriyttämisessä (ks. Taulukko 1). Tutkiessani kohdejoukon vastauksia, ne eivät eronneet merkittävästi toisistaan sukupuolen, iän tai koulutusohjelman perusteella. Kohdejoukon 24:stä vastaajasta 21 valitsi *ongelmanratkaisutehtävät*, 19 *eriyttävät tuntitehtävät* ja 19 *lisätehtävät* eriyttäväksi opetusmenetelmäksi lahjakkaille oppilaille. Lisäksi vastaajista 18 valitsi *oppimisen syventämisen*, 17 *apuolettajana toimimisen* ja 17 *projektityöt*. Selvästi vähiten valintoja saivat *opetuksen nopeuttaminen* (5), *tehtävien määrällinen lisääminen* (5), *palkitseminen mielekkäällä tekemisellä, joka ei liity tunnin aiheeseen* (7) sekä *ryhmittely* (8).

Taulukko 1. Eriyttävät opetusmenetelmät



Jos tuloksia peilataan aiemmin, luvussa 2.2.2, määriteltyihin lahjakkaiden oppilaiden eriyttämisen ulottuvuuksiin löydetään vastauksissa sekä yhtäläisyyksiä että eroavaisuuksia. Opetuksen rikastamisen keinoina aineistosta voidaan löytää ongelmanratkaisutehtävät, eriyttävät tuntitehtävät, oppimisen syventäminen ja projektityöt. Ongelmanratkaisutehtävät soveltuvat hyvin vertikaalisen rikastamisen keinoksi, jossa oppilas syventää osaamistaan tiettyyn aiheeseen. Eriyttävät tuntitehtävät voivat käytännössä olla mitä tahansa opetusta rikastuttavaa toimintaa, on se sitten vertikaalista tai horisontaalista. Jos halutaan vertikaalisesti rikastaa opetusta, toimivat projektityöt mainiosti, sillä niiden avulla voidaan laajentaa oppimista eri alueille yksilöllisesti. Projektityöt toimivat myös hyvin yksilöllisten tavoitteiden näkökulmasta, sillä jokaisen oppilaan kohdalla voidaan tavoitteita asettaa erikseen, ja tällä tavoin opetusta rikastaa yksilökohtaisesti.

Eroavaisuudeksi teorian ja tutkimusaineiston välillä voidaan korostaa opetuksen nopeuttamisen ja ryhmittelyn saamaa heikkoa kannatusta. Kohdejoukosta vain

viisi piti nopeuttamista ja kahdeksan ryhmittelyä hyvänä eriyttämisen keinona lahjakkaille oppilaille. Näiden menetelmien käyttöä perusteltiin tutkimusteoriassa kuitenkin laajasti ja useiden teorioiden mukaan oikein toteutettuina ne soveltuvat hyvin opetusmenetelmiksi. Aineistosta voidaan nostaa esiin myös se, että *omaan tahtiin eteneminen ja vuosiluokkiin sitomaton opetus* saivat puolestaan kohdejoukon vastauksissa hyvin kannatusta. Nämä ovat kuitenkin hyvin lähellä opetuksen nopeuttamisen käsitettä, riippuen mistä näkökulmasta asiaa katsotaan. Eteneminen omassa tahdissa voi käytännössä olla juuri opetuksen nopeuttamista, jos oppilas etenee tavallista nopeampaan tahtiin. Vuosiluokkiin sitomaton opetus puolestaan on yksilöllisen opinnoissa etenemisen mahdollistava joustava järjestely. Järjestelyä voidaan käyttää koko koulun, tiettyjen vuosiluokkien tai ainoastaan yksittäisten oppilaiden kohdalla. Vuosiluokatonta opiskelua voidaan käyttää apuna esimerkiksi juuri lahjakkuutta tukevana toimintatapana (Peda.net). Vuosiluokkiin sitomattomassa opetuksessa on siis yhdistettynä sekä opetuksen nopeuttaminen että ryhmittely. Mielenkiintoista olisi saada tietää lisää vastaajien ajatuksia näiden menetelmien käytöstä, ja varsinkin siitä miksi he eivät pitäneet niitä eriyttämiseen soveltuvina opetusmenetelminä. Vai ovatko he vain yksinkertaisesti ymmärtäneet vaihtoehdot eri tavalla.

Kun tuloksia tarkastelee hieman tarkemmin huomaa toisenkin pienen ristiriidan kohdejoukon vastauksissa. Kaikista vaihtoehdoista *lisätehtävät* keräsivät toiseksi eniten ääniä (19), kun taas *tehtävien määrällinen lisääminen* sai vähiten (5). Kyselylomakkeella en selittänyt vaihtoehtoja sen enempää, joten vaihtoehtojen ymmärtäminen jätettiin täysin vastaajan oman ajattelun varaan. Tästä syystä olen tutkijana saattanut astua tutkimuksen tekemisen sudenkuoppaan, sillä en voi olla täysin varma, miten kohdejoukon jäsenet ovat ymmärtäneet vaihtoehdot omalla tahollaan. Samasta syystä en voi olla myöskään täysin varmasti vetää johtopäätöksiä vastauksista vaan voin vain olettaa mitä kohdejoukon jäsenet ovat vastauksellaan tarkoittaneet.

Näitä kahta vaihtoehtoa, kun vertaa tarkoittavat ne hyvin samaa asiaa. Lisätehtävät ovat juuri tehtävien määrällistä lisäämistä, joten tästä näkökulmasta tulos on ristiriitainen. Jos puolestaan lisätehtäviä mietitään

enemmän niiden oppimista syventävästä näkökulmasta, jolloin ne tähtäävät jo opitun asian ymmärtämisen laajentamiseen eikä niinkään määrälliseen lisäämiseen. Tällaisia tehtäviä voisi hyvin olla esimerkiksi juuri ongelmanratkaisutehtävät. Toki tehtävien määrä saattaa lisääntyä, mutta myös tehtävien sisältö tulee olla tällöin erilaista. Tässä tutkimuksessa olen kuitenkin tarkoittanut lisätehtävät juuri oppimista syventävänä vaihtoehtona ja erottanut ne tehtävien määrällisestä lisäämisestä.

Kohdejoukon kolmelta luokanopettajaopiskelijalta tuli myös lisäehdotuksia eriyttäviksi opetusmenetelmiksi. Yksi ehdotuksista oli tutkivan oppimisen menetelmä, jossa oppilas tutkisi jotain ilmiötä lisää omaehtoisesti. Tutkivalla oppimisella tarkoitetaan sitä, että tietoa ei oteta valmiina opettajalta tai oppikirjoista vaan oppilas itse etsii asettamiinsa ongelmiin vastauksia sekä muodostaa käsityksiä ja selityksiä. Oppimista tapahtuu näiden pohjalta (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999, 12–14). Kahdelta muulta luokanopettajaopiskelijalta tuli keskenään saman suuntainen ehdotus. Opetuksessa voitaisiin hyödyntää ja opetusta eriyttää enemmän vastaamaan oppilaan omia mielenkiinnonkohteita ja vahvuuksia. Esimerkiksi musiikillisesti lahjakas oppilas ei hyödy yleisopetuksen tunneista juurikaan, jossa harjoitellaan vielä perusasioita.

”...opetuksessa voitaisiin hyödyntää musiikillista lahjakkuutta ja kiinnostusta, vaikka ohjaamalla oppilasta säestämään muuta luokkaa, ohjaamaan koko luokan musikaalia tai musiikkiesitystä tai jopa säveltämään omia kappaleita.”

–Nainen, luokanopettajaopiskelija

Oppilaan mielenkiinnonkohteiden tuomista opetukseen voidaankin juuri käyttää hyvin eriyttävänä tuntitehtävänä tai projektiluontoisena työtapana. Tuomalla henkilökohtaisia mielenkiinnonkohteita opet pystytään vaikuttamaan positiivisesti myös oppilaan opiskeluasenteeseen ja –motivaatioon.

Erytysluokat ja koulut

Selvitin kyselylomakkeella myös kohdejoukon mielipidettä siitä, että tulisiko lahjakkaiden oppilaiden opetus siirtää erityisluokkien tai erityiskoulujen

vastuulle. Kohdejoukko oli lähes yksimielisesti sitä mieltä, ettei lahjakkaiden opetusta tulisi siirtää tavallisen luokan ulkopuolelle vaan opetus tulisi järjestää kaikille yhteisen lähikoulu- ja inklusioperiaatteen mukaisesti.

”Inklusioperiaate näyttäytyy koulussa nykyään vahvana, joten sen tulisi tietenkin toimia molempiin suuntiin.”

–Mies, luokanopettajaopiskelija

Yhteistä peruskoulua pidettiin rikkautena, joka muodostaa meidän perusopetuksen ytimen. Lisäksi perusteltiin lähes poikkeuksetta, kuinka tärkeää oppilaan sosiaalisen kehityksen kannalta on olla mukana yleisopetuksen ryhmässä, jossa kaiken tasoiset, kulttuurisesti moninaiset ja eri sosioekonomisen taustan omaavat lapset ovat yhdessä. Erityisluokkien ja –koulujen pelättiin asettavan oppilaat eriarvoiseen asemaan ja edistävän tasoeroja entisestään.

”Yhteinen peruskoulu on Suomen paras juttu, koska se lisää tasa-arvoa ja yhteiskunnan koheesiota.”

–Nainen, luokanopettajaopiskelija

Kohdejoukon vastauksia, kun peilataan aiemmin, luvussa 2.2.1, esiteltyyn Davisin & Rimmin lahjakkaiden opetuksen pyramidimalliin (ks. Kuvio 1), huomataan, että vastauksissa liikutaan yhtä poikkeusta lukuun ottamatta pyramidin alimmalla tasolla – rikastaminen normaaliluokassa. Pyramidin seuraaville tasoille ei vastauksien mukaan ole Suomessa tarvetta.

”...en näkisi, että olisi välttämättä tarvetta siirtää tiettyjen oppilaiden opetus vain tiettyihin kouluihin. Kuten sanottu, lahjakkuutta on monenlaista ja oikeanlaisella pedagogisella suunnittelulla pystytään varmasti tukemaan oppilaiden oppimista ja mielenkiinnonkohteiden syventämistä.”

–Nainen, lastentarhanopettajaopiskelija

Asia tulee kuitenkin ajankohtaisemmaksi peruskoulun jälkeen, jolloin mietitään jatkokoulutus mahdollisuuksia. Suomessa on jo pitkään ollut olemassa tiettyihin asioihin painottuvia kouluja, kuten esimerkiksi erityislukioita, jotka ovat erikoistuneet musiikkiin, liikuntaan, kuvataiteeseen jne. Näihin oppilaitoksiin

hakeutumista on syytä harkita, mikäli omat kiinnostuksenkohteet ja oma lahjakkuus suuntautuvat niihin. Davisin & Rimmin pyramidimalli näyttääkin Suomessa toteutuvan niin, että alimmalla tasolla on peruskoulu ja sitä ylemmillä tasoilla tulevat jatkokoulutuspaikat aina lukiosta yliopistoon asti.

Ainoastaan yksi vastaaja koko kohderyhmästä oli sitä mieltä, että lahjakkaat oppilaat tulisi siirtää erityisluokkiin tai –kouluihin, jotta he saisivat kyvyilleen vastaavaa opetusta. Hänen mielestään kouluissa heikot ja huonosti käyttäytyvät oppilaat siirretään erityisluokille, joissa he saavat riittävästi tukea ja ohjausta. Lahjakkaille tämä ei ole tavallisesti mahdollista, vaikka he käyttäytyisivätkin huonosti normaaliryhmän opetuksessa.

”...saisivat henk.kohtaisempaa opetusta, juuri heidän tarkoituksiin ja juuri heille suunnatuilta opettajilta. Opiskelu samantasoisten luokassa, auttaisi heitä nostamaan omaa tasoa, kun normaali keskiarvo olisi selvästi korkeammalla kuin "normaalissa" opetusluokassa. Nämä oppilaat häiritsevät omalla käytöksellään normaalia luokkaa eivätkä pysty siellä toimia samalla tasolla kuin muut, joten miksei lahjakkaita oppilaita voisi myös "nostaa" erityisluokkiin. Tämä voisi puolestaan lisätä motivaatiota.”

–Mies, luokanopettajaopiskelija

7 Tutkimuksen luotettavuus

Jokaisen tutkimuksen kohdalla on tärkeää arvioida sen luotettavuutta, koska tutkimusta tehdessä pyritään välttämään mahdollisia virheitä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa löytyy paljon eri käsityksiä luotettavuudesta ja laadullisen tutkimuksen oppaatkin ovat eri linjoilla luotettavuustarkasteluissaan. Usein kuitenkin ollaan yhtä mieltä siitä, että tutkimuksen tulee olla totuudenmukainen ja objektiivinen, huolimatta siitä kuka tutkimuksen on tehnyt. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 131.)

Tutkimusta tehdessäni huomasin pohtivani usein samaa ongelmaa: onko pohdintani ja tuloksien pohjalta tekemäni johtopäätökset luotettavia ja johdonmukaisia? Pitävätkö ne paikkaansa ja tulisiko joku toinen tutkija samoihin tuloksiin saman aineiston pohjalta? Tämän saman ongelman kohtaa varmasti hyvin moni laadullista tutkimusta tekevä tutkija, joten kaikki tämän tutkimuksen virheelliset tulkinnat ja luotettavuusongelmat johtuvat omasta pätemättömyydestä tehdä tutkimusta.

Tutkimukseni sisäistä validiteettia pohtiessani päädyin siihen tulokseen, että olen luonut tälle tutkimukselle riittävän ja tarkoituksenmukaisen teoreettisen viitekehyksen ja pohjan tutkimuksen tekemiselle. Myös tutkimukselle keskeiset käsitteet on määritelty vastaamaan teoriaa. Ainoa ongelma, jonka koin käsitteitä muodostaessani, oli se, että lahjakkuus käsitteenä on hyvin monitulkintainen eikä yhtä oikeaa määritelmää ole olemassa. Pyrin kuitenkin määrittämään lahjakkuus käsitteen mahdollisimman kattavasti. Tein päätöksen määrittellä tässä tutkimuksessa kolme lahjakkuusteoriaa, joka oli tälle tutkimukselle varsin riittävä.

Tutkimus on Hirsjärvi ym. (2010) mukaan validi, jos tutkimusmenetelmällä on mitattu juuri sitä mitä on ollut tarkoituskin mitata (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 201). Mielestäni tutkimuksessani määritellyt käsitteet, tutkimusmenetelmälliset ratkaisut ja teoreettinen lähtökohta ovat loogisessa suhteessa keskenään, joten tutkimus on sisäisesti validi. Tätä päätelmää tukee

myös Eskola ym. (2001, 213): *”Sisäisellä validiteetilla (pätevyydellä) viitataan tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen sopusointuun.”* Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tulokset ovat yhteneviä eli tuloksista löytyy vastaukset tutkimuskysymyksiini.

Arvion myös tutkimuksen ulkoista validiteettia. Eskolan ym. (2001, 213) toteavat, että tutkimus on ulkoisesti validi, jos tehdyt tulkinnat, johtopäätökset ja aineisto ovat päteviä keskenään. Tähän peilaten tutkimuskysymyksiini olivat suhteellisen avoimia ja niiden perusteella aineisto jätti hyvin paljon tulkinnan varaa. Lisäksi juuri tutkimuskysymysten rajaamattomuus ja tutkimusaineistona toiminut kyselylomake aiheutti vaikeuksia tulkintoja ja johtopäätöksiä tehdessä, sillä ne tuntuivat tarjoavan liian paljon tartunta pintaa. Lisäksi analyysivaiheessa huomasin pohtivani ovatkohan kaikki kyselyyn osallistuneet a) ymmärtäneet kysymykset samalla tavalla, b) ovatko vastaajat ymmärtäneet vastausvaihtoehdot samalla tavalla, ja c) onko tutkija itse ymmärtänyt kyselyn sisällön samalla tavalla vastaajien kanssa. Pyrin kuitenkin kuvaamaan tutkimuksenkohteet juuri sellaisina kuin ne olivat ja esitin tulkintani niistä kykyjeni mukaan parhaalla mahdollisella tavalla.

Jotta tutkimus olisi luotettava on arvioitava myös tutkimuksen reliabiliteettia eli se ei saa sisältää ristiriitaisuuksia, ja tutkimustulokset tulee olla toistettavissa (Eskola & Suoranta 2001, 213; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 231). Analysoin tutkimusaineiston useaan kertaan, ja päädyin aina samaan tulokseen. Taulukon kohdalla suoritin laskennan kolmesti, tuloksen ollessa jokaisella kerralla sama. Joten uskon, että virheen mahdollisuus on tutkimukseni kohdalla hyvin pieni, ja näin ollen tutkimus riittävän luotettava. Jos tämä tutkimus kuitenkin toistettaisiin toisen tutkijan toimesta, en usko, että tutkimustulos olisi edelleen tämän tutkimuksen tuloksen mukainen.

8 Pohdinta

Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä mieltä opiskelijat ovat lahjakkuudesta, miten he näkevät ja kokevat lahjakkaat oppilaat sekä minkälaisiin opetusmenetelmiin he turvautuvat. Tutkimuskysymyksillä pyrin selvittämään aineistosta tutkimuksen kannalta oleellista tietoa. Aineistoa voidaan pitää hieman kapeana, mutta aineisto kerättiin kuitenkin pääosin avoimien kysymysten avulla, joten laadulliselle tutkimukselle tämä oli riittävä. Analyysivaiheessa tuntui, että aineistosta olisi voinut saada vielä enemmänkin irti, mutta tämän tutkimuksen puitteissa päätin olla analysoimatta sitä tämän enempää.

Sain vastaukset tutkimuskysymyksiini, vaikka ei yhdenmukaista lahjakkuuden käsitteen määritelmää vastauksista löytynytäkään. Tosin näin oli oletettavissakin. Tämän tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää vastaamaan koko Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden näkemyksiä lahjakkuudesta, lahjakkaiden oppilaiden tunnistamisesta ja lahjakkaiden opetusta eriyttävistä menetelmistä. Kyseessä on hyvin pieni otantajoukko koko käyttäytymistieteellisen tiedekunnan opiskelijoista, joten tämän kohdejoukon näkemykset voidaan yleistää vain ja ainoastaan suuntaa antavana näkemyksenä. Jos otantajoukon pientä kokoa ei oteta huomioon, niin otantajoukon heterogeenisyys niin sukupuolella, iässä kuin koulutuksessa edustaa hyvin käyttäytymistieteellisen tiedekunnan opiskelijoita yleisesti. Tuloksia vääristävänä seikkana voidaan pitää sitä, että tutkimukseen tuskin osallistui sellaisia opiskelijoita, jotka eivät olleet kiinnostuneita tutkimuksen aihepiiristä. Täten tutkimukseen osallistuneilla oli luultavasti jonkun verran enemmän tietoa aiheesta kuin opiskelijalla, joka päätti jättää osallistumatta.

Toinen seikka, joka vaikutti ongelmallisesti yleistettävyyteen, on ettei lahjakkuudelle ole olemassa yhtä yleistä käsitteen määritelmää. Sen katsotaan aina peilaavan määrittäjän omaa käsitystä lahjakkuudesta, ja kuten tiedämme,

määrittäjäihän on ollut historiassa useita. Toisin sanoen, lahjakkuuden määritelmiä on yhtä monta kuin määrittäjiä, kuten jo aiemmin teoriassa mainitsin. Tutkimustuloksissa oli huomattavissa samoja ongelmia teorian kanssa: käsitteen yleinen määrittäminen on hankalaa. Tuloksista voidaan kuitenkin nostaa esille useista vastauksista löytyneitä yhteisiä piirteitä. Lahjakkuuden nähdään olevan jokin tietty ominaisuus, kyky tai piirre, joka tekee ihmisestä jollain tavalla erityisen. Se voi olla synnynnäistä tai harjoittelun kautta saatu tulos.

Tulosten perusteella lahjakkaan oppilaan puolestaan tunnistaa usein siitä, että hän on hyvin suoriutuva ja pärjää akateemisesti hyvin koulussa. Lisäksi hän ei tarvitse juurikaan opettajan apua vaan on enimmäkseen itseohjautuva. Tämä päätelmä sinänsä on virheellinen, sillä lahjakas oppilas ei automaattisesti ole hyvä jossain eikä hyvin suoriutuva ja paljon osaava oppilas ole välttämättä erityisen lahjakas. Lahjakkaan leimaa jaetaan mielestäni liian helposti, ja se saattaa jopa olla pidemmällä aika välillä haitallista lapsen todelliselle osaamiselle. Toki samalla tavalla yksilöllistä tukea kaipaavat kaikki. Tasa-arvoisen ja yhtäläisen peruskoulun ei tarvitsi tarkoittaa tasapäistävyyttä. Olen kuitenkin tullut tämän tutkimuksen aikana siihen tulokseen, ettei lahjakkuuden määrittäminen ja tunnistaminen aina ole tarpeellista. Enemmän tulisi keskittyä siihen, miten maksimoida yksilöstä lähtevä potentiaali, oli sitten lahjakas tai ei. Tämä on myös lähempänä peruskoulun tavoitetta.

Tämän tutkimuksen lähtökohta eriyttämisen kohdalla oli se, että miksi eriyttäminen perustuu usein vain määrälliseen tekemiseen? Miksi eriyttämiseen ei ole tarjolla kuin kirjan lisätehtävät? Se ei ole eriyttämistä, vaan eriyttäminen on nimenomaan eriyttävää opetusta ei suurta määrää tehtäviä. Tähän onneksi tulosten perusteella oli löydettävissä vaihtoehtoja. Ongelmanratkaisutehtäviä ja eriyttäviä tuntitehtäviä perustehtävien ja tuntipuurtamisen sijaan. Määrällisen tehtävien lisäämisen ja opetuksen nopeuttamisen nähdään oppimisen kannalta negatiivisina. Niiden sijaan kulloinkin opettavaa ainesta ja oppimista tulisi syventää tarpeen sekä kohderyhmän mukaan. Näistä eriyttämiskeinoista on varmasti apua opettajalle työssään, oli kyseessä minkä tasoinen oppija tahansa.

Jatkotutkimusideoita

Tutkimusta tehdessä heräsi myös luonnollisesti paljon uusia tutkimusideoita tämän tutkimuksen aihepiiriin liittyen. Varsinkin tulosten perusteella vastakkaisasettelua aiheutti synnynnäinen lahjakkuus ja harjoittelun tuloksena saavutettu huippuosaaminen. Näitä kahta näkökulmaa olisi mielenkiintoinen tutkia enemmän. Ruotsalainen psykologi, Anders Ericsson (1996) haastaa Gardnerin, Renzullin ja Gagnén sekä muut perinteiset lahjakkuusteoriat, ja nostaa rinnalle lahjakkuuden määritelmäksi ”hankitun eksperttiyden”. Tälle ekspertin tasolle voi harjoittelun avulla päästä kuka tahansa, oli sitten perinteisen määritelmän mukaan lahjakas tai ei. Tason saavuttaminen vaatii intensiivisen 10 000 tuntia tai kymmenen vuoden harjoittelun, jossa keskeisiä tekijöitä ovat sisäinen motivaatio, kasvuympäristö, valmennus ja läheisten tuki. Ainoastaan pelkkä määrällinen harjoittelu ei riitä vaan harjoittelun tulee olla tehokasta ja tarkoituksenmukaista. Ericsson kutsuu tätä termillä *deliberate practice*. (Ericsson, 1996, 20–21, 42.)

Muita jatkotutkimusideoita olisi, vaikka tutkia survey-tutkimuksen avulla sitä, miten lahjakkuuden määrittelyminen ja lahjakkaan oppilaan tunnistaminen muuttuvat yliopisto-opiskelun aikana. Tai, miten oppilas itse esimerkiksi motivaation kautta pystyy vaikuttamaan oman lahjakkuuden tai erityisosaamisen alueen kehittymiseen sekä jalostumiseen.

Yksi jatkotutkimusidea, joka alkoi kiinnostaa yhä enemmän, olisi tutkia käytännössä, miten erityisopetuksen piirissä voitaisiin huomioida lahjakkaiden oppilaiden tarpeet. Minkälaisia eriyttämisenkeinoja he, erityisten opetusmenetelmien ammattilaiset, käyttävät tai kehittäisivät lahjakkaiden opetusmenetelmiksi. Tällä hetkellä minun käsitykseni mukaan erityisopetuksessa huomioidaan ainoastaan koulussa heikosti menestyvät tai huonosti käyttäytyvät oppilaat. Ne, joilla on usein vaikeuksia oppimisessa, ja tästä syystä he eivät pysy tavallisen luokan opetuksessa mukana. Tällöin tarvitaan erityistoimia, sillä tavallinen kouluopetus ei ole tuottanut vaadittua

tulosta. Yhteiskunnassa pidetään tärkeänä näiden heikkojen oppilaiden tukemista, jotta he saisivat tasoistaan opetusta ja saavuttaisivat yhteiskunnan määrittelemän oppivelvollisuuden tason. Olen tässä asiassa samaa mieltä, mutta miksi erityisopetuksessa ei voitaisi huomioida heikkojen lisäksi myös lahjakkaat oppilaat, jos tilanne on se, että tavallinen opetus ei kykene vastaamaan heidän vaatimuksiaan? Ruokamon (2000, 17) mukaan myös lahjakkaat oppilaat tulee hyväksyä erityisopetusta tarvitsevien piiriin ja lahjakkaiden oppilaiden erityistarpeet tulee huomioida niin opetussuunnitelman laadinnan kuin sen toteuttamisenkin tasoilla. Kysymys kuuluukin, miksi he eivät sitten saa tasoistaan opetusta? Eivätkö nämä oppilaat voida myös luokitella erityisoppilaisiksi, joilla on erityiset tarpeet ja vaatimukset? Eivätkö he vaadi suurempaa panosta ja tukea yhteiskunnalta ja opettajilta?

Yliopisto opiskeluni aikana olen kuullut puhuttavan paljon eriyttämisestä, mutta lahjakkaiden oppilaiden kohdalla se jää usein vähemmälle painolle eikä käytännön menetelmiä siihen juuri tarjota vaan ne jätetään opettajan itsensä ratkaistaviksi. Alaspäin eriyttämisen keinoista on mielestäni jopa ylitarjontaa ja tuntuu siltä, että heikkoja oppilaita tuetaan joskus jopa liiaksi. Opetus on liian tasapäistävä ja lähes jokainen oppilas niin sanotusti työnnetään peruskoulusta läpi, välillä jopa osaamisen tason kustannuksella. Poikkeuksellisen lahjakkaita yksilöitä ei Suomen koulujärjestelmä kuitenkaan pysty tuottamaan. Onko syy siihen, että Suomesta ei ole tullut kovinkaan montaa Nobelistia se, että poikkeuksellista lahjakkuutta ei osata jalostaa koulujärjestelmän sisällä?

Tämä tutkielma on hyvä lopettaa seuraavaan aineistosta nousseeseen lainaukseen, joka kiteyttää mielestäni tämän tutkimuksen ytimen osuvasti:

”Kun aloin vastaamaan kyselyyn, huomasin vierastavani sanan lahjakas tai lahjakkuus käyttöä. Tuntuu, että nykyajan tasapäistämisajattelu on johtanut siihen, että tuntuu hankalalta puhua siitä, että joku olisi lahjakas. Toisaalta vastatessani kysymyksiin aloin pohtimaan, että miksi minusta tuntuu siltä? Lahjakkuushan on hyvä asia, josta pitäisi olla ylpeä! Väitän että jokainen on lahjakas jossain - haasteena on vain löytää jokaisen kohdalla se jokin.”

–Nainen, luokanopettajaopiskelija

Lähteet

- Betts, G.T. & Neihart, M. (1988). *Profiles of the Gifted and Talented*. *Gifted Child Quarterly* 32 (2). s. 248-253. Saatavissa: https://www.google.fi/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKEwiQ0Kyup9rPAhWiQZoKHU6DBhIQFggxMAI&url=https%3A%2F%2Ftalentstimuleren.nl%2F%3Ffile%3D700%26m%3D1381450002%26action%3Dfile.download&usg=AFQjCNHGnS6MODxHYO3S0jaKuLuV-4-bPA&sig2=rEgVYZ_s134tkXfvkD5etA. Luettu: 14.10.2016.
- Davis, G.A. & Rimm, S.B. (1989). *Education of the gifted and talented*. Toinen painos. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall
- Ericsson, K. A. (1996). *The Road to Excellence: The Acquisition of Expert Performance in the Arts and Science, Sports and Games*. Ensipainos (1996) Lawrence Erlbaum Associates, Inc. New York: Psychology Press.
- Eskola, J. & Suoranta J. (1999). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 3. painos. Tampere: Osuuskunta vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2001). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 5. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Freeman, J. (1985). *Lahjakas lapsi*. Rauma: Oy Länsi-Suomi.
- Freeman, J. (1980). *Gifted children: Their identification and development in a social context*. Springer Science & Business Media.
- Gagné, F. (2000). Understanding the Complex Choreography of Talent Development Through DMGT-Based Analysis. Teoksessa K. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (eds.), *International handbook of giftedness and talent* (s. 67-79). Oxford: Elsevier.

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. E. (2000). *Intelligence Reframed: Multiple Int.* Perseus Books Group.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (1999) *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Hotulainen, R. (2008). Lapsen vahvuuden tukeminen: uskomukset älykkyydestä ja lahjakkuudesta osana oppimista. Teoksessa E. Kontu & E. Suhonen (toim.), *Erytispedagogiikka ja varhaislapsuus* (s. 137–151). 3. Painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hotulainen, R. (2010). *Asiantuntijuuden ja huippusuoritysten kehittymisestä*. Opetushallitus. Saatavissa: <http://lahjakkuus.fi/page1.php>. Luettu 6.10.2016.
- Kuusela, J. & Hautamäki, J. (2002). Lahjakkaiden opetus. Teoksessa M. Janhukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 320–328). 11. Painos. Juva: WSOY.
- Laaksonen, A. & Lehtonen, U. (2008). *Eriyttäminen*. eNorssi. Saatavissa: https://www.google.fi/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiNh7zz6PrPAhWiAJokHX2kA8IQFggBMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.enorssi.fi%2Fopetus%2Ferilaisen-oppijan-tuki%2Fmateriaalit-1%2Feriyttaminen.pdf&usq=AFQjCNErt_MjoWZ2fetg4JDURXtcCbU1Vw&sig2=iP5Tufg4peoMjuKv6JkFQA. Luettu: 27.10.2016
- Laine, S. (2010). *Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukeminen*. Opetushallitus.

- Lehtonen, H. (1994). *Lahjakas oppilas koulussa*. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 3. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Malin, A. & Männikkö, K. (1998). Pyöreän pöydän pohdintoja älykkyydestä. Teoksessa A. Malin & K. Männikkö (toim.), *Älykkyys valoa ja varjoja* (s. 137–146). Juva: WSOY.
- Moberg, S. & Vehmas, S. (2015). Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet* (s. 47-73). Helsinki: WSOY.
- Mäkelä, S. (2009). *Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tunnistaminen*. Opetushallitus. Saatavissa: <http://www.lahjakkuus.fi/page10.php>. Luettu 3.3.2015.
- Mäkelä, S. (2010). *Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukeminen*. Opetushallitus. Saatavissa: https://www.google.fi/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwj27tLq-MXPAhUJGCwKHT0iAcAQFgghMAE&url=http%3A%2F%2Flahjakkuus.fi%2Fpage42.php&usg=AFQjCNHDLp_-2oRZYj72ceOFccw4K9SCmQ&sig2=_ZwheNUYaJ0iJ2KqG5akmA. Luettu 6.10.2016.
- Männistö, R. (2013). *Miten tukea matemaattisesti lahjakasta oppilasta?* Saatavissa: <http://www.luma.fi/artikkelit/1590/miten-tukea-matemaattisesti-%20lahjakasta-oppilasta>. Luettu 16.4.2015.
- Patrikainen, S. (2012). *Luokanopettajan pedagoginen ajattelu ja toiminta matematiikan opetuksessa*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Peda.net. Saatavissa: <https://peda.net/valkeakoski/o2/ops2016/tyoversiot/ol/l5oekl/5-2-yhteistyö/vso>. Luettu: 15.11.2016.

Perusopetuslaki 1998. 21.8.1998/628. Saatavissa:

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P25>. Luettu:
9.4.2015

POPS (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki:

Opetushallitus. Saatavissa:

http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf. Luettu 5.3.2015

POPS (2010). *Muutokset ja täydennykset 2010*. Helsinki: Opetushallitus.

Saatavissa:

http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf. Luettu 5.3.2015

POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki:

Opetushallitus. Saatavissa:

http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 5.3.2015

Renzulli, J. & Reis, S. (1997). *The Schoolwide enrichment model: a how to guide for educational excellence*. Mansfield Center, CO: Creative Learning Press.

Ruokamo, H. (2000). *Matemaattinen lahjakkuus ja matemaattisten sanallisten ongelmanratkaisutaitojen kehittyminen teknologiaperustaisessa oppimisympäristössä*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Schiever, S. W. & June Maker, C. (2003). New Directions in Enrichment and Acceleration. Teoksessa N. Colangelo & G. A. Davis. (eds.), *Handbook of gifted education* (s. 163-173.). 3rd edition. Boston: Allyn and Bacon.

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

Suomen Mensa ry. Saatavissa: <https://www.mensa.fi/wordpress/>. Luettu 20.9.2016.

- Tannenbaum, A.J. (1986). Giftedness: a psychological approach. Teoksessa R.J. Sternberg & J.E. Davidson (eds.), *Conceptions of giftedness* (s. 21-52). Cambridge University Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2004). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Uusikylä, K. (1992). *Lahjakkaiden kasvat*us. Juva: WSOY.
- Uusikylä, K. (1994). *Lahjakkaiden kasvat*us. Juva: WSOY.
- Uusikylä, K. (2000). *Lahjakkaiden kasvat*us. 2. painos. Juva: WSOY.
- Uusikylä, K. (1992). *Lahjakkuus ja kasvat*us. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Opetusmoniste no 2.
- Uusikylä, K. (2002). Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.), *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia* (s. 42–55). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Viljamaa, J. (2013). *Tue lapsesi lahjakkuutta*. Helsinki: WSOY
- Väljäärvi, J. (1998). Lahjakkuus – koulun voimavara vai ratkaisematon ongelma? Teoksessa A. Malin & K. Männikkö (toim.), *Älykkyys valoa ja varjoja* (s. 90–105). Juva: WSOY.

Liitteet

LIITE 1.

Kyselylomakkeen saatekirjoitus

Arvoisa käyttäytymistieteellisen tiedekunnan opiskelija,
Olen maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisestä tiedekunnasta ja pääaineenani on kasvatustiede. Tarkastelen Pro gradu tutkielmassani tiedekuntamme opiskelijoiden käsityksiä lahjakkuudesta ja lahjakkaista oppilaista sekä heidän opettamisestaan.

Tämän tutkimuksen ohjaaja on yliopistolla Elina Kontu (elina.kontu@helsinki.fi)

Etsin tutkimukseeni vastaajiksi tiedekuntamme opiskelijoita ja siksi lähestyn teitä asiallani. Tutkimukseen osallistuminen ei vaadi erityistä perehtyneisyyttä aiheeseen eikä valmistautumista. Tutkimukseen osallistutaan kyselylomakkeen avulla, jonka täyttäminen kestää arviolta 15-25 minuuttia. Tutkimustietoja ja vastauksia tullaan käsittelemään ehdottoman luottamuksellisesti ja anonyymisti. Nimiä tai muita tunnistustietoja ei tulla julkaisemaan tutkimuksen yhteydessä.

Tutkimuksen kannalta vastauksenne on äärimmäisen tärkeä ja olisin henkilökohtaisesti erittäin kiitollinen osallistumisestasi. Kiitos jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin,

Matti Grönlund

matti.gronlund@helsinki.fi

puh. 05*****7

LIITE 2.**Kyselylomake****PERUSTIEDOT**

*Sukupuoli: Nainen
Mies

*Ikä: 18–23 vuotta
24–29 vuotta
30–35 vuotta
36–41 vuotta
42+ vuotta

*Missä koulutusohjelmassa opiskelet: Luokanopettaja
Lastentarhanopettaja
Erityisopettaja
Aineenopettaja, mikä aine?

I LAHJAKKUUS

*Mitä on mielestäsi lahjakkuus? Kuvaile omin sanoin, mutta mahdollisimman kattavasti. Voit myös käyttää esimerkkejä vastauksessasi.

*Miten lahjakkuus ilmenee koulussa? Voit kuvailla esimerkkien avulla.

*Millainen on lahjakas oppilas? Kuvaile ja määrittele mahdollisimman laajasti.

II ERIYTTÄMINEN

*Mitä tarkoitetaan eriyttävällä opetuksella? Anna tarvittaessa esimerkkejä.

*Tulisiko lahjakkaiden oppilaiden opetusta eriyttää? Miksi?

*Miten lahjakkaiden oppilaiden opetusta tulisi eriyttää? Voit käyttää vastauksessasi esimerkkejä.

III LAHJAKKAIDEN OPETUS

*Oletko mielestäsi saanut opintojesi aikana tietoja ja/tai taitoja liittyen lahjakkaiden oppilaiden opetukseen? Kerro niistä.

*Minkälaisia opetusmenetelmiä olet käyttänyt tai mielestäsi tulisi käyttää lahjakkaiden oppilaiden eriyttämisessä? Voit valita usean vaihtoehdon.

- Lisätehtävien tekeminen
- Ongelmanratkaisutehtävät
- Eriyttävät kotitehtävät
- Ryhmittely
- Eriyisopettajan luo ohjaaminen
- Tutor-oppilaana toimiminen
- Eriyttävät tuntitehtävät
- Opetuksen nopeuttaminen
- Palkitseminen mielekkäällä tekemisellä, joka ei liity tunnin aiheeseen
- Apuopettajana toimiminen
- Projektityöt
- Tehtävien määrällinen lisääminen
- Oppimisen syventäminen
- Omaan tahtiin eteneminen
- Vuosiluokkiin sitomaton opetus

*Tuleeko mieleesi vielä jokin muu opetusmenetelmä?

*Mitä mieltä olet lahjakkaiden oppilaiden tuen tarpeesta koulussa?

*Tulisiko Suomessa lahjakkaiden opetus siirtää erityisluokkien tai erityiskoulujen vastuulle? Miksi?

*Jos mielessäsi on vielä jotain tutkimuksen aiheeseen liittyen, voit vapaasti kertoa sen tässä.

KIITOS OSALLISTUMISESTA TUTKIMUKSEEN!