

ÄLYLLISESTI LAHJAKKAIDEN OPPILAIKEN KOKEMUKSET  
PERUSKOULUSSA SAADUSTA TUESTA

Marika Laine  
Pro gradu -tutkielma  
Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö  
Turun yliopisto  
Helmikuu 2012

TURUN YLIOPISTO  
Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö

LAINÉ, MARIKA: Älyllisesti lahjakkaiden oppilaiden kokemukset  
peruskoulussa saadusta tuesta

Pro gradu -tutkielma, 79 s., 2 liites.

Kasvatustiede

Helmikuu 2012

---

Tutkielman aiheena oli selvittää älyllisesti lahjakkaiden oppilaiden kokemuksia peruskouluaikana saadusta tuesta sekä heidän toiveitaan koulun ja opettajan peruskouluaikana antamasta tuesta. Tutkimuksen kohteena olivat Suomen Mensa ry:n 16-24 -vuotiaat nuoret, joista tutkimukseen osallistui 40 nuorta. Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena avoimena kyselytutkimuksena.

Tutkimus osoitti, että älyllisesti lahjakkaat nuoret ovat saaneet hyvin vähän tukea älykkyyteensä peruskouluaikaan. Saatu tuki on ollut pääasiassa rikastettua opetusta. Älyllisesti lahjakkaat oppilaat esittivät paljon toiveita koulun ja opettajan antamasta tuesta. Eniten toivottiin rikastettua opetusta. Seuraavaksi eniten toivottiin tukea itsensä haastamisen ja oppimisen taitoihin. Neljäs merkittävä toive oli opettajalta saatu kannustus ja tuki.

Saatu tuki ja toiveet tuelle ryhmiteltiin lahjakkuustyyppien mukaisesti viiteen eri ryhmään. Menestyjät ja Autonomiset oppijat olivat saaneet tukea älykkyyteensä, kun taas Uhmaajat, Kätkijät ja Putoajat eivät olleet saaneet tukea peruskouluaikaan. Menestyjät ja Putoajat esittivät määrällisesti eniten erilaisia toiveita. Uhmaajien toiveet liittyivät motivaation parantamiseen ja turhautumisen estämiseen. Kätkijät toivoivat vain kannustusta ja tukea opettajaltaan. Autonomiset oppijat toivoivat tukea omien oppimisen mahdollisuuksien luomiseen sekä kannustusta opettajalta.

Tutkimuksen tulokset tuovat esiin älyllisesti lahjakkaiden oppilaiden tuen puutteen. Tutkimus osoittaa myös, että älyllisesti lahjakkailla oppilailla on paljon näkemyksiä oman oppimisensa tukemisesta. Älyllisesti lahjakkaat oppilaat tarvitsevat erityishuomiota ja tuen tarve on merkittävää. Opettajien tietoisuuden lisääminen älyllisesti lahjakkaiden oppilaiden huomioimisen tarpeellisuudesta on tärkeää.

Asiasanat: lahjakkuus, älykkyys, peruskoulu

## SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	LAHJAKKUUS	7
2.1	Implisiittiset lahjakkuusteorit	8
2.1.1	Renzullin kolmen ympyrän lahjakkuusmalli	8
2.1.2	Tannenbaumin lahjakkuusmalli	11
2.1.3	Gagnén lahjakkuusmalli	12
2.2	Eksplisiittiset lahjakkuusteorit	15
2.2.1	Sternbergin kognitiivinen teoria	15
2.2.2	Gardnerin moniälykkyysteoria	16
2.3	Yhteenvedo lahjakkuusteorioista ja –malleista	18
3	ÄLYKKYYS	19
3.1	Älykkyystutkimuksen historiaa	20
3.2	Älykkyystestit	21
3.3	Gottfredsonin älykkyysmääritelmä	22
4	LAHJAKKAIDEN OPETUS	24
4.1	Lahjakkaiden tunnistaminen koulussa	24
4.1.1	Lahjakkuustyypit Bettsin ja Neihartin mukaan	25
4.2	Lahjakkaiden opetuksen järjestäminen	28
4.2.1	Lahjakkaiden opetuksen rikastaminen	30
4.2.2	Lahjakkaiden opetuksen nopeuttaminen	31
4.2.3	Lahjakkaiden ryhmittely	33
4.2.4	Näkemyksiä lahjakkaiden opetuksen rikastamisesta, nopeuttamisesta ja ryhmittelystä	34
4.3	Lahjakkaiden opetusmallit	35
4.3.1	Stanleyn lahjakkuuden tunnistamisen ja kehittämisen malli	35
4.3.2	Renzullin ja Reisin koulukohtaisen rikastamisen malli	36
4.3.3	Bettsin autonomisen oppijan malli	37
4.3.4	Integroitu opetussuunnitelmamalli	38
4.3.4.1	Edistyneemmän sisällön näkökulma	40
4.3.4.2	Prosessin ja tuotoksen näkökulma	41
4.3.4.3	Tietoteoreettisen käsityksen näkökulma	42

4.3.4.4	Integroitu opetussuunnitelmamalli käytännössä	43
4.3.5	Muita lahjakkaiden opetusmalleja	46
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	47
5.1	Tutkimustehtävä	47
5.2	Tutkimusmenetelmä	48
5.3	Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston hankinta	48
5.4	Aineiston analyysi	49
6	TUTKIMUSTULOKSET	52
6.1	Menestyjä	52
6.1.1	Menestyjän kokemukset saadusta tuesta	52
6.1.2	Menestyjän toiveet koulun ja opettajan antamasta tuesta	53
6.2	Uhmaaja	55
6.2.1	Uhmaajan kokemukset saadusta tuesta	55
6.2.2	Uhmaajan toiveet koulun ja opettajan antamasta tuesta	55
6.3	Kätkijä	58
6.3.1	Kätkijän kokemukset saadusta tuesta	58
6.3.2	Kätkijän toiveet koulun ja opettajan antamasta tuesta	59
6.4	Putoaja	61
6.4.1	Putoajan kokemukset saadusta tuesta	61
6.4.2	Putoajan toiveet koulun ja opettajan antamasta tuesta	61
6.5	Autonominen oppija	63
6.5.1	Autonomisen oppijan kokemukset saadusta tuesta	64
6.5.2	Autonomisen oppijan toiveet koulun ja opettajan antamasta tuesta	64
7	TULOSTEN TARKASTELU	66
7.1	Tulosten päälinjat	66
7.2	Tutkimuksen luotettavuus	68
7.3	Pohdinta	70
	LÄHTEET	
	LIITTEET	

## 1 JOHDANTO

Lahjakkaiden opetus herättää paljon tunteita. Jos tuemme lahjakkaiden koulunkäyntiä, kehitämmekö eliittiluokkaa ja lisäämmekö luokkaeroja yhteiskunnassa? Vai tuemmeko oppilasta, joka ansaitsee saman yksilöllisen kehityksen kuin kaikki muutkin oppilaat?

Tämän tutkielman lähtökohtana on perustuslaki, jonka mukaan jokaisella on mahdollisuus saada kykyjensä ja erityistarpeidensa mukaista opetusta (PL 731/1999 16§). Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa edellytetään, että opetuksessa otetaan huomioon erilaiset oppijat (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14). Näiden vahvojen asiakirjojen perusteella myös lahjakkaat oppilaat tulee huomioida perusopetuksessa ja antaa heillekin kykyjensä mukaista opetusta.

Lahjakkaiden opetuksesta on Suomessa melko vähän tutkimustietoa. Professori Kari Uusikylä on puhunut lahjakkaiden opetuksen puolesta 1990-luvulta lähtien. Vuosituhannen vaihteessa aihe on suomalaisessa keskustelussa jäänyt vähemmälle huomiolle, mutta viime vuosina Opetushallitus on kiinnittänyt lahjakkuuden tukemiseen huomiota ja se aloitti vuonna 2009 lahjakkuutta ja erityisvahvuuksia tukevan opetuksen kehittämishankkeen. Kansainvälisesti lahjakkuuteen kiinnitetään Suomea huomattavan paljon enemmän huomiota ja kansainvälisiä julkaisuja on lukuisia.

Lahjakuustutkimuksia on Suomessa tehty pääasiassa 1990-luvulla. Uusikylän lisäksi aihetta ovat tutkineet mm. Lehtonen (1994), Ojanen & Freeman (1994) sekä Kuparinen (1995). 2000-luvulla aiheesta on tehty monia pro gradu -tutkielmia (mm. Leppäkoski 2004). Aiemmissä tutkimuksissa aihetta on käsitelty enimmäkseen opettajanäkökulmasta (mm. Kuparinen 1995) ja oppilasnäkökulma on puuttunut kokonaan tai ollut vain osana tutkimusta (mm. Uusikylä 1992, Ojanen & Freeman 1994).

Tässä tutkimuksessa lahjakkailta oppilailta kysytään heidän kokemuksiaan omalta peruskouluajaltaan. Tavoitteena on nähdä opetus oppilaan näkökulmasta ja verrata oppilaiden kokemuksia kansainvälisten lahjakkuustutkimusten mukaisiin näkemyksiin lahjakkaiden opetuksen järjestämisestä.

Lahjakkaat oppilaat on tavoitettu Suomen Mensa ry:n avulla. Suomen Mensa ry:n jäseneksi voi liittyä vain älykkyystestin suorittaneet ja siinä korkeamman pistemäärän kuin 98% väestöstä saavuttaneet. Näistä älyllisesti lahjakkaista henkilöistä tutkimukseen valittiin 16-24 -vuotiaat jäsenet, joiden kokemukset ovat vielä hyvin muistissa. Tutkimus on toteutettu avoimena kvalitatiivisena kyselytutkimuksena. Älyllisesti lahjakkaat oppilaat kertovat tämän tutkimuksen myötä minkälaista tukea he ovat saaneet omaan älykkyyteensä peruskouluaikaansa ja minkälaista tukea he itse olisivat toivoneet omalta koulultaan ja opettajaltaan.

## 2 LAHJAKKUUS

Lahjakkuuden lajeja on valtavasti. Lahjakkuutta voidaan määritellä monin eri tavoin ja on määritelmästä kiinni, mitä siihen milloinkin sisältyy. Eri aikoina ja erilaisissa yhteiskunnissa määritelmät ovat erilaisia. Lahjakkuuden lajeista älykkyys on mitattavissa älykkyystesteillä ja se osoittaa kykyä järkeillä sekä kielellistä lahjakkuutta suhteessa muihin yksilöihin. On kuitenkin olemassa useita muitakin lahjakkuuden osa-alueita. (Uusikylä 1994, 36.)

Yleensä lahjakkuudella tarkoitetaan erityistä älykkyyttä tai yhden tai useamman toiminnan osa-alueen erityisosaamista. Erityisosaamisen alueita voi olla monia aina taiteellisesta urheilulliseen ja matemaattisesta kielelliseen taitoon. Lahjakkuus voidaan myös määritellä olemaan laaja-alaista, mutta monipuolista tai kapea-alaista, mutta erityiseen hyvää erityistaitoa. (Tamminen 2000, 232.)

Tässä tutkielmassa esitellään joitakin lahjakkuusmalleja ja -teorioita havainnollistamaan lahjakkuuden määrittelemisen moninaisuutta. Esiteltävien mallien ja teorioiden kehittäjät ovat olleet merkittäviä lahjakkuustutkijoita jo 1980-luvulla, mutta jatkaneet teorioidensa kehittämistä vielä 2000-luvullakin.

Sternberg ja Davidson lähestyvät teoksessaan *Conceptions of giftedness* (1986) ensimmäisenä lahjakkuuden käsitettä laaja-alaisesti esittelemällä teoksessaan 17 erilaista näkemystä lahjakkuudesta. He ovat jakaneet lahjakkuusteorioiden kahteen luokkaan, implisiittisiin ja eksplisiittisiin lahjakkuusteorioihin. Implisiittiset teoriat ovat ihmisen päällä muodostettuja teorioita, joita ei voi tutkia empiirisesti. Ne kuvaavat teorian kehittäjän päätelmiä omasta teoriastaan. Eksplisiittiset teoriat taas ovat tutkittavissa empiirisesti. Empiiristen tutkimusten avulla voidaan arvioida niiden paikkansa pitävyyttä. (Sternberg & Davidson 1986, 3.)

Eksplisiittiset teoriat on Sternbergin ja Davidsonin teoksessa (1986) jaettu kognitiivisiin ja kehitysteorioihin. Kognitiiviset teoriat keskittyvät ihmisen kognitiivisiin prosesseihin ja kehitysteoriat taas pyrkivät ymmärtämään lahjakkuutta kehityksen kautta. (Uusikylä 1992, 41). Kehitysteorioissa lahjakkuus liitetään myös kulttuuriin ja vallitsevaan aikaan sekä korostetaan vuorovaikutusta, joka vallitsee inhimillisten, yksilöllisten ja yhteiskunnallisten tekijöiden välillä (Uusikylä 1994, 45). Kehitysteorioille yhteistä on myös lahjakkuuden kehittymisen näkeminen koko ihmisen elämän ajan (Sternberg & Davidson 1986, 12).

Implisiittisiä teorioita ovat mm. Renzullin ja Tannenbaumin mallit (Sternberg & Davidson 1986, 4). Eksplisiittisiä kognitiivisia lahjakkuusteorioita edustaa mm. Sternberg ja kehitysteorioita mm. Gardner (Sternberg & Davidson 1986, 9-13).

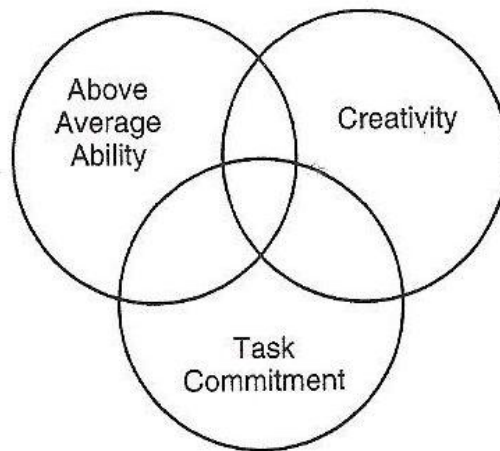
## 2.1 Implisiittiset lahjakkuusteoriat

### 2.1.1 Renzullin kolmen ympyrän lahjakkuusmalli

Renzullin kolmen ympyrän lahjakkuusmalli on länsimaissa mahdollisesti tunnetuin lahjakkaiden opetuksen pohjana käytetty lahjakkuusmalli. Se on yksinkertainen ja selkeä malli lahjakkuuden lähestymiseen. Sen mukaan lahjakkuuden lajeja on paljon ja monet ovat omalla tavallaan lahjakkaita. Tämä malli kattaa melkein kaiken siitä, mitä lahjakkuuden koetaan pitävän sisällään. (Uusikylä 1992, 41-43.)

Renzullin ympyrämallissa (kuviokuva 1) lahjakkuus muodostuu kolmesta tekijästä: keskitason ylittävästä kyvykkyydestä, motivaatiosta ja luovuudesta. Yksikään kolmesta tekijästä ei Renzullin mukaan yksinään voi muodostaa lahjakkuutta, vaan lahjakkuus muodostuu näiden kolmen tekijän välisestä yhteydestä. Hän korostaa kolmen eri tekijän yhteisvaikutusta, sillä usein lahjakkuudessa hänen mukaansa korostetaan vain erityisiä kykyjä jättämällä motivaatio ja luovuus huomiotta. (Renzulli 1986, 65-66.)





Kuvio 1. Renzullin kolmen ympyrän lahjakkuusmalli (Renzulli & Reis 2003, 186).

Mallissa yhtenä osana olevan keskitason ylittävän kyvykkyyden Renzulli jakaa kahteen osaan: yleiseen kyvykkyyteen ja erityiseen kyvykkyyteen. Yleinen kyvykkyys on hänen mukaansa korkeatasoista tiedon prosessointia, abstraktia ajattelua, verbaalista ja numeerista päättelykykyä sekä muistia ja sanasujuvuutta. Se voi olla myös kykyä sopeutua ympäristöön ja muokata ympäristöä uusissa tilanteissa. Niin ikään hän mainitsee sen voivan olla tiedon prosessoinnin automatisoituneisuutta. (Renzulli 1986, 66, 75.)

Erityinen kyvykkyys Renzullin ympyrämallissa on tietoa, taitoa tai kykyä erityisalalta, kuten kemian, baletin, matematiikan, säveltämisen tai valokuvauksen alalta. Jokaisen erityisalan voi jakaa vielä tarkempiin osa-alueisiin. Osa erityisen kyvykkyyden osa-alueista, kuten kemia tai matematiikka, ovat lähellä yleistä kyvykkyyttä ja niitä voidaan mitata erilaisin testein. Monia erityisen kyvykkyyden osa-alueita ei kuitenkaan voi määrittää minkään kokeen avulla, vaan ne on arvioitava muilla keinoin. (Renzulli 1986, 66-67.)

Motivaation tai toisin sanoen tehtävään sitoutuneisuuden Renzulli määrittelee olevan korkeatasoista kiinnostusta ja innostusta tiettyjä ongelmia, opiskelua tai itseilmaisua kohtaan. Se on myös päättäväisyyttä, kovaa työtä ja omistautumista harjoittelulle. Motivoituneen henkilön ominaisuuksiksi hän määrittää itseluottamuksen, vahvan minäkuvan ja uskon omaan työhön. Lisäksi motivaatioon liittyy korkeiden vaatimusten asettaminen työleen. (Renzulli 1986, 75.)

Luovuus Renzullin mallissa on ajattelun sujuvuutta, joustavuutta ja omaperäisyyttä. Se on myös avoimuutta kaikelle uudelle ja erilaiselle sekä uteliaisuutta, seikkailun halua ja riskinottoa. Luova henkilö on herkkä toimimaan ja reagoimaan muiden yksilöiden ideoihin ja tunteisiin. (Renzulli 1986, 75.)

Renzulli tarkentaa malliaan tähdentämällä, että lahjakkuuden osa-alueissa on päällekkäisyyttä. Hän myös mainitsee, että kaikkia mallissa mainittuja ominaisuuksia ei tarvitse olla lahjakkaalla henkilöllä, vaan kyse on nimenomaan kolmen tekijän yhteisvaikutuksesta eikä yksittäisistä ominaisuuksista. Kolmen tekijän yhteisvaatimuksen myötä lahjakkuutta esiintyy vain joissakin ihmisissä, joinakin aikoina ja tietyissä olosuhteissa. (Renzulli 1986, 75-76.)

Renzullin mallia on kritisoitu paljon. Mallin laajuus muodostuu myös sen heikkoudeksi, sillä se on luettelomainen ja epäteoreettinen (Uusikylä 1992, 43). François Gagné kritisoi alisuoriutujien jättämistä mallin ulkopuolelle. Hän kysyy miten voidaan ajatella, että korkean älykkyydosamäärän saavuttanutta henkilöä ei voida nähdä lahjakkaana, jos hän ei ole motivoitunut. Toisena kritiikin kohteenaan hän pitää luovuuden ottamista osaksi lahjakkuuden määritelmää. Hänen mukaansa voi olla lahjakas olematta luova. Esimerkkeinä tästä hän mainitsee huippu-urheilijat, muusikot ja opettajat. (Gagné 1985, 104-106.) Uusikylä vastaa Cagnén kritiikkiin huomauttamalla, miten opettajat ja muusikot voivat olla esimerkkejä lahjakkaista, jotka eivät tarvitse luovuutta (Uusikylä 1992, 46). Lisäksi Cagné

kritisoi myös käsitettä ”keskitason ylittävä älykkyys”, joka ei ole kovinkaan selkeä (Cagné 1985, 106).

Myöhemmin Renzulli on jatkanut tutkimustaan sosiaalisen pääoman merkityksen selvittämisessä lahjakkailla ihmisillä. Hän on tutkimustensa myötä löytänyt kuusi persoonallisten luonteenpiirteiden tekijää, jotka ovat myös kolmen ympyrän lahjakkuusmalliin taustalla. Nämä tekijät ovat optimismi, rohkeus, rakkaus aiheeseen, inhimillinen herkkyys, fyysinen tai henkinen energia sekä näkemys kohtalosta. (Renzulli 2003, 77-79.)

### 2.1.2 Tannenbaumin lahjakkuusmalli

Tannenbaumin mukaan lahjakkuus on psykologinen ihme, joka ilmenee neljässä eri kategoriassa. Ensimmäisessä kategoriassa ovat harvinaiset lahjakkuudet, joista on aina pulaa. He ovat henkilöitä, jotka tekevät ihmisten elämän helpommaksi, turvallisemmaksi ja terveellisemmäksi. Heitä ovat esimerkiksi suuret tiedemiehet lääketieteen tai muiden tieteiden alalta. (Tannenbaum 1986, 23, 26.)

Toisen lahjakkaiden ryhmän muodostavat Tannenbaumin mukaan lahjakkaat, jotka tarjoavat uusia näkemyksiä ihmisille taiteen, kirjallisuuden, musiikin tai filosofian alalta. Ensimmäiseen ryhmään verrattuna he eivät ole ihmiskunnalle elintärkeitä, mutta he ylläpitävät kulttuuria ja sivistystä. Toisen lahjakkaiden ryhmän ei silti tarvitse olla yhteiskunnalle ensimmäistä harvinaisten lahjakkuuksien ryhmää vähempiarvoinen, sillä kyse on ennemminkin laatuerosta kuin tärkeydestä. (Tannenbaum 1986 23-24.) Uusikylä käyttää Tannenbaumin toisesta lahjakkaiden ryhmästä nimitystä hengen sivistäjät (Uusikylä 1993, 52).

Kolmas Tannenbaumin nimeämä lahjakkaiden ryhmä on kiintiölahjakkuudet. He tuottavat rajallisille markkinoille tavaroita ja palveluja, joilta ei vaadita luovaa läpimurtoa. Heidän määränsä riippuu kysynnästä, koska kulloinenkin aika tarvitsee heitä eri määrän. Tähän ryhmään kuuluvat mm. opet-

tajat, insinöörit, lakimiehet ja liike-elämän lahjakkuudet. (Tannenbaum 1986, 24-25.)

Neljännän ryhmän lahjakkaat ovat erityislahjakkaita, jonkinlaisia erikoisuuksia. Heitä löytyy esimerkiksi Guinnesin ennätysten kirjasta erilaisten saavutusten myötä. Heistä ei useinkaan ole ihmiskunnalla käytännön hyötyä, vaan he keskittyvät lähinnä osoittamaan kuinka pitkälle ihmismieli tai keho voi venyä. (Tannenbaum 1986, 25.) Tämä ryhmä sisältää myös lahjakkuuksia, jotka eivät ole sosiaalisesti tai moraalisesti hyväksytyjä. Esimerkiksi solmittujen avioliittojen määrä saattaa esimerkiksi kertoa enemmän lahjattomuudesta kuin lahjakkuudesta. (Uusikylä 2008, 26.)

Tannenbaum korostaa yhteiskunnan merkitystä lahjakkuuden osoittamisessa. Hänen mukaansa yhteiskunta määrää arvostuksen perusteella mihin yksilö suuntaa lahjakkuutensa. Yhteiskunta pitää toisia lahjakkuuden aloja tärkeinä ja toisia vähäpätöisinä. (Tannenbaum 1986, 22-23.)

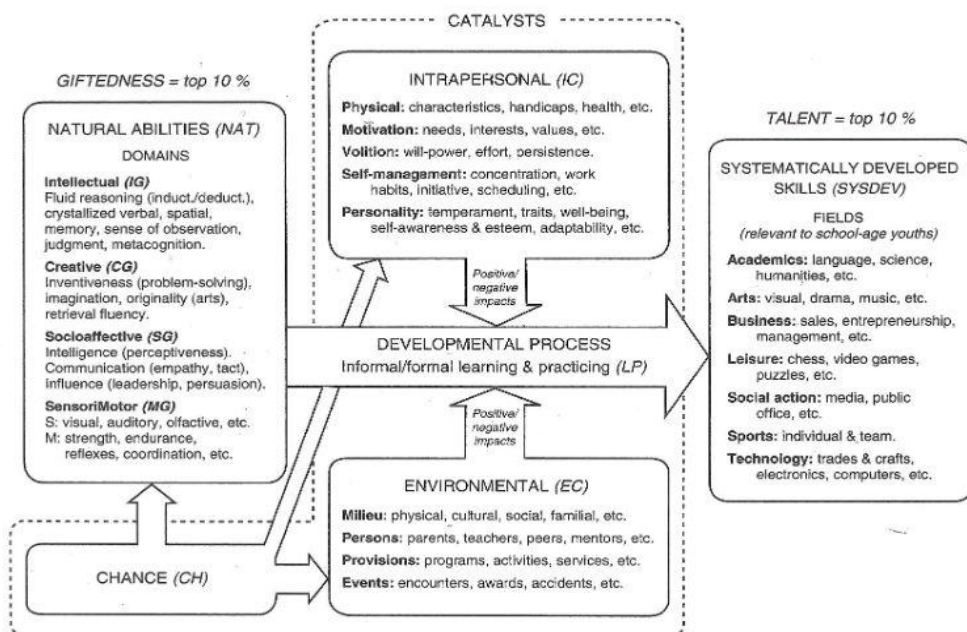
Tannenbaum on listannut lisäksi viisi lahjakkuuden edellytystä. Ne ilmenevät jo lapsella ja mahdollistavat lahjakkuuden kehittymisen aikuisena. Nämä viisi tekijää ovat erityisen korkea yleinen älykkyys, poikkeuksellinen kyky jollakin osa-alueella, nonintellektuaalisia tekijöitä sopivassa suhteessa, ympäristön vaikutuksia sekä mahdollisuuksia tai onnea. Näitä kaikkia viittä tekijää tarvitaan lahjakkuuden kehittymiseen lahjakkuuden alasta riippuen sopivana yhdistelmänä. (Tannenbaum 1986, 34.)

### 2.1.3 Gagnén lahjakkuusmalli

Françoys Gagnén lahjakkuusmalli Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT) tekee eron käsitteiden giftedness ja talent välille. Giftedness kuvaa Gagnén mukaan enintään kymmenellä prosentilla väestöstä ilmenevää spontaania luonnollista kykyä, jota ei ole harjoitettu. Talent sen sijaan on systemaattisesti kehitetty lahjakkuus, tieto tai taito, joka niin ikään ilmenee enintään kymmenellä prosentilla väestöstä. Käsitteitä käyte-

tään usein toistensa synonyymeina eikä niitä ole eroteltu. (Gagné 2003, 60.)

Gagnén lahjakkuusteoria on kehitysteoria, joka kuvaa luonnollisen lahjakkuuden muuttumista kehityksi lahjakkuudeksi. Kahden eri lahjakkuuskomponentin lisäksi teoriaan kuuluu neljä muuta komponenttia, joita hän nimittää katalyyteiksi kemiasta lainatun käsitteen mukaan. Ne ovat hänen mukaansa tapahtumaan vaikuttavia osia, jotka eivät kuitenkaan ole lopullisen tuotteen ainesosina. Nämä komponentit ovat henkilön sisäinen katalyytti (intrapersonal, IC), ympäristökatalyytti (environmental, EC), oppimisa ja harjoittelutekijä (learning/practising, LP) sekä sattuma (chance, CH). (Gagné 2003, 60-64.) Malli on esitetty kuviossa 2.



Kuvio 2. Gagnén lahjakkuusmalli Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT) (Gagné 2003, 61).

Luonnollisen lahjakkuuden (giftedness) Gagné jakaa neljään pääluokkaan: älylliseen, luovaan, sosioemotionaaliseen ja sensomotoriseen osaan. Kaikilla lapsilla on näitä ominaisuuksia vaihteleva määrä, mutta lahjakkuustermiä käytetään vasta, kun määrä nousee merkittävän suureksi. Kehitetty lahjakkuus (talent) on jaettu alueisiin, jotka ovat keskenään hyvin erilaisia.

Kehitetty lahjakkuus ilmenee elämän eri osa-alueilla, kuten akateemisella, taiteen, liike-elämän, vapaa-ajan, sosiaalisen toiminnan, urheilun tai teknologian alalla. (Gagné 2003, 61-63.)

Luonnollinen lahjakkuus muuttuu kehitetyksi lahjakkuudeksi oppimisen ja harjoittelun kautta. Kehitysprosessi voi olla neljää eri muotoa: kypsymistä, arkioppimista, muodollista instituutioiden ulkopuolella tapahtuvaa oppimista ja muodollista instituutioissa tapahtuvaa oppimista. Kehitysprosessiin vaikuttavat kolme muuta katalyyttia. Henkilön sisäinen katalyytti on jaettu fyysisiin tekijöihin ja psykologisiin tekijöihin, joita ovat motivaatio, tahto, itsehallinta ja persoonallisuus. Ympäristökatalyytti voi vaikuttaa kehitysprosessiin joko negatiivisesti tai positiivisesti. Sen tekijät ovat miljö, henkilöt, järjestelyt ja tapahtumat. Kolmas katalyytti on sattuma, joka on lainattu Tannenbaumilta. Sattuma vaikuttaa prosessin osatekijöistä erityisesti ympäristötekijöihin, mutta myös luonnollisen lahjakkuuden osa-alueisiin ja henkilön sisäiseen katalyyttiin. (Gagné 2003, 63-66.)

Gagné on tutkimustensa myötä rajannut lahjakkuuden ulottamaan kymmenen prosenttia väestöstä kunkin lahjakkuuden osa-alueen kohdalla. Lahjakkuuden määritelmässä lahjakkaiden osuuden prosenttilukemat koko väestöstä vaihtelevat yhdestä prosentista kahteenkymmeneen prosenttiin. Gagné käyttää kymmenen prosentin rajaa, mutta on jakanut sen vielä viiteen osaan; lievään, kohtalaiseen, korkeaan, poikkeukselliseen ja äärimmäiseen lahjakkuuteen. (Gagné 2003, 66.)

Gagné korostaa eri lahjakkuuden lajien arvokkuutta. Hänen mukaansa rock-muusikko, puutarhuri, kokki tai kondiittori voi olla yhtä lahjakas kuin tieteen ja taiteen alaltakin löytyvät lahjakkuudet. Myöskään opettajia tai kirurgeja ei mainita usein lahjakkaista puhuttaessa. Toisaalta hän muistuttaa myös moraalisesti paheksuttavien henkilöiden kuten Hitlerin, Stalinin tai mafiajohtajien kuuluvan lahjakkaiden joukkoon. (Uusikylä 2008, 23.)

## 2.2 Eksplisiittiset lahjakkuusteoriat

### 2.2.1 Sternbergin kognitiivinen teoria

Sternberg määrittelee lahjakkuuden olevan laajempaa kuin pelkkä älykkyydosamäärä. Hän jakaa lahjakkaat kolmeen päälajiin teoriassaan *Theory of Successful Intelligence: analyttiseen, syntetisoivaan ja praktiseen lahjakkuuteen*. (Sternberg 2003, 88-89). Lahjakkuuden lajien mittaaminen tapahtuu Sternbergin itse kehittämän testin, (Triarchic Abilities Test) avulla (Sternberg 2003, 94).

Analyttisesti lahjakkaat osaavat analysoida ongelmia ja ymmärtää niitä. He menestyvät usein hyvin älykkyystesteissä, jotka mittaavat juuri analyttistä ajattelua. (Sternberg 2003, 88-89). Syntetisoivaa lahjakkuutta on henkilöillä, joilla on luovuutta, oivalluskykyä ja intuitiivisuutta. He eivät välttämättä pärjää hyvin perinteisissä älykkyystesteissä, vaan he näkevät testeissä enemmän ongelmia kuin testin laatija on tarkoittanut. He voivat päätyä väärin vastauksiin, koska näkevät asiat toisin kuin keskivertoihmiset yleensä. Syntetisoivaa lahjakkuutta omaavilla henkilöillä ei välttämättä ole korkea älykkyydosamäärä, mutta he yltyvät usein suuriin saavutuksiin tieteissä, kirjallisuudessa, taiteessa tai draamassa. Syntetisoivaa lahjakkuutta voi hyödyntää myös liike-elämässä. (Sternberg 2003, 89-90).

Praktisesti lahjakkaat osaavat käyttää analyttistä tai syntetisoivaa lahjakkuuttaan arkielämässä. Monilla ihmisillä on analyttistä tai syntetisoivaa lahjakkuutta, mutta he eivät osaa hyödyntää sitä sosiaalisissa tilanteissa tai etenemiseen urallaan. (Sternberg 2003, 90). Praktisesti lahjakas ei välttämättä pärjää hyvin koulussa, mutta päästyään koulusta arkielämään, hän pääsee käyttämään lahjakkuuttaan. Hän auttaa usein niin sanottuja älykkäitä käytännön tehtävien parissa, kuten auton korjaamisessa tai sähkötyöissä. Tällainen koulupäivän pituuden mukaan nimetty ”viiden tunnin tyhmä” voi heikosta koulumenestyksestä huolimatta menestyä arkielämässä erinomaisesti. (Uusikylä 2003, 191.)

Ihmisillä on harvoin vain yhtä edellä mainituista kolmesta lahjakkuuden lajista ja niitä pitääkin yhdistää keskenään. Jos esimerkiksi on pelkästään luova, mutta ei pysty osoittamaan luovuuttaan käytännössä, on vaikea vakuuttaa muita ihmisiä lahjakkuudestaan. Tämän turhautumisen estämiseksi lahjakkuudessa onkin tärkeää eri kykyjen tasapaino. (Sternberg 2003, 90).

### 2.2.2 Gardnerin moniälykkyysteoria

Howard Gardner on merkittävästi laajentanut lahjakkuuden käsitettä (Uusikylä & Atjonen 2005, 97). Hän lisäsi vuonna 1983 laatimassaan teoriassa Theory of Multiple Intelligences (MI) lahjakkuuden määritelmään matemaattisen ja kielellisen lahjakkuuden rinnalle monia eri osa-alueita kuten musiikillisen, spatiaalisen ja interpersoonallisen lahjakkuuden (Brualdi 1998, 26). Aluksi teoria sisälsi seitsemän intelligenssiä: loogis-matemaattisen, kielellisen, spatiaalisen, musiikillisen, kehollis-kinesteettisen, interpersoonallisen ja intrapersoonallisen intelligenssin. Myöhemmin vuonna 1999 Gardner lisäsi kahdeksannen naturalistisen intelligenssin ja on pohtinut myös spiritualistis-eksistentiaalisen intelligenssin lisäämistä. (Uusikylä 2002, 44.)

Gardnerin intelligenssit eli lahjakkuustyypit:

Loogis-matemaattinen: kyky loogiseen päättelyyn, abstraktioihin, ongelmanratkaisuun sekä matemaattisiin ongelmiin ja pitkiin päättelyketjuihin (luonnontieteilijät, matemaatikot, esim. Isaac Newton).

Kielellinen (lingvistinen): herkkyys sanoihin sekä puhuttuun ja kirjoitettuun kieleen (journalistit, runoilijat, esim. William Shakespeare).

Spatiaalinen: kyky avaruudellis-visuaaliseen havainnointiin sekä muotojen ja kuvioden tunnistamiseen ja muuntamiseen (kuvanveistäjät, lentäjät, esim. Leonardo da Vinci).

Musiikillinen: kyky tuottaa, esittää ja ymmärtää musiikkia sekä herkkyys musiikin ja äänien komponenteille (muusikot, säveltäjät, esim. Wolfgang Amadeus Mozart).



Kehollis-kinesteettinen: kyky hallita kehon liikkeitä ja käsitellä esineitä (tanssijat, urheilijat).

Interpersoonallinen: herkkyys havaita ja ymmärtää ihmisten toimintaa, motivaatioita, mielialoja ja tunteita ja reagoida niihin oikein (kauppias, opettaja, poliitikko, esim. Dalai Lama).

Intrapersonallinen: herkkyys havaita ja ymmärtää omaa toimintaansa, tunteitaan vahvuuksiaan sekä heikkouksiaan sekä reagoida niihin oikein (näyttelijä, runoilija, terapeutti, esim. Mahatma Gandhi).

Naturalistinen: kyky tunnistaa ja ymmärtää luonnon ilmiöitä (biologi, taiteilija, esim. Charles Darwin). (Károlyi, Ramos-Ford & Gardner 2003, 102; Uusikylä 2005, 97.)

Gardner on määritellyt seitsemän intelligenssiä biologisen – lähinnä neurobiologisen – ja kulttuurisen tutkimuksen pohjalta. Vaikka lahjakkuustyypit ovat keskenään melko erilaisia, ne harvoin toimivat itsenäisesti. (Brualdi 1998, 26.) Nämä lahjakkuustyypit eivät välttämättä ole ainoat mahdolliset, vaan myös muita luokitteluja voi käyttää. Tähän mennessä listattujen lahjakkuustyypien tarkoitus on osoittaa lahjakkuuden moninaisuutta eikä niinkään asettaa sille rajoja tai määrittellä sitä kokonaisuudessaan. (Károlyi ym. 2003, 102).

Gardnerin mukaan on tärkeää huomioida lahjakkuustyypien erillisuus, sillä kasvatuksellisesti on huomioitava, ettei yhdellä osa-alueella lahjakas ole välttämättä lahjakas kaikilla osa-alueilla. Esimerkiksi hyvin älykkäillä lapsilla saattaa olla vaikeuksia spatiaalisella alueella. (Uusikylä 1994, 69.)

Jokainen lahjakkuuden laji kehittyy omaa rataansa. Lahjakkaiden koulutuskentällä ollaan suuntautumassa erilaisten lahjakkuuksien kehittämiseen huomioimalla kehitykselliset eroavaisuudet. Gardnerin teoria korostaa älykkyyseroja lahjakkaiden välillä. Lapset, jotka ovat hyvin lahjakkaita jollain osa-alueella, saattavat olla hyvin eritahtisia älyllisesti. Gardnerin mukaan heitä voi kuitenkin kaikkia opettaa saman ohjelman mukaisesti, kunhan opettajat selvittävät lahjakkaiden kyvyt ja sen jälkeen etsivät parhaat keinot tukea ja kehittää lapsia. (Károlyi ym. 2003, 103.)

Gardnerin teoriaan ovat mieltyneet erityisesti taiteita ja tiimityötä kannattavat opettajat. Ainakin monien amerikkalaisten opettajien mielestä kouluissa arvostetaan liikaa kielellistä ja loogis-matemaattista älykkyyttä. Toisaalta taas urheilumaailmassa arvostettuja kehollis-kinesteettisesti lahjakkaita lapsia pidetään koulumaailmassa kielellisesti ja matemaattisesti lahjattomina. Gardnerin teoria on myös auttanut eri kulttuurien erilaisten älykkyyssyyppien tunnistamisessa. (Uusikylä 1999, 132-133.)

### 2.3 Yhteenveto lahjakkuusteorioista ja -malleista

Eri lahjakkuusmallit jaottelevat lahjakkuuden osa-alueet eri tavoin ja ne tarkastelevat lahjakkuutta eri näkökulmista. Malleilla on eri tarkoitusperät ja ne ovat syntyneet erilaisiin tarpeisiin. Mallien taustalla on erilaisia tutkimuksia, joiden perusteella kunkin mallin luoja on päätenyt omaan määritelmäänsä. Eroja on myös tavoissa, joita eri teoriat esittävät lahjakkuuden aikaansaaviksi mekanismeiksi (Siegler & Kotovsky 1986, 421).

Tannenbaum, Renzulli ja Sternberg näkevät lahjakkuudessa monia eri laatu-tekijöitä. Tekijät eivät liity vain älykkyyteen, vaan sisältävät myös sosiaalisen näkökulman sekä motivaatiotekijän. Kukaan heistä ei näe lahjakkuuden olevan sama asia kuin älykkyydosamäärä. (Siegler & Kotovsky 1986, 417-418.) Myös Gagné ja Gardner korostavat lahjakkuuden olevan muuta-kin kuin pelkkä älykkyydosamäärä. Eroja on myös luovuuden, moraalin ja itsehallinnan huomioimisessa lahjakkuuden osatekijänä.

### 3 ÄLYKKYYS

Ensimmäisen älykkyystestin julkaisemisen jälkeen testeillä mitattavaa älykkyyttä on usein pidetty lahjakkuuden synonyymina. (Uusikylä 2003, 188.) Kuten edellä esitetyistä lahjakkuusteorioista ja -malleista voi havaita, nykyään lahjakkuus nähdään paljon laajemmin. 1970-luvulta lähtien lahjakkuus on määritelty yhä enemmän yleisälykkyuden eli testiälykkyuden ulkopuolelle ja on korostettu, että jokaisella yksilöllä voi olla lahjakkuutta, kunhan se vain löydetään (Uusikylä 2008, 21; 1994, 12). Älykkyys sisältyy kuitenkin edelleen lähes kaikkiin lahjakkuuden määritelmiin (Uusikylä 1992, 40).

Perinteinen näkemys älykkyydestä on psykometrinen testiälykkyys, jonka mukaan älykkyys on sitä mitä älykkyystestit mittaavat. Älykkyys on pysyvää, perinnöllistä, synnynnäistä, muuttumatonta ja objektiivisesti mitattavaa. Uudempi käsitys älykkyydestä on dynaaminen älykkyys, joka korostaa älykkään toiminnan yhteyttä konteksteihin ja sosiaaliseen rakentuvuuteen. Älykäs toiminta nähdään kulloistenkin yhteiskunnassa tärkeiden asioiden ja yksilön toiminnan väliseksi suhteeksi. (Portin 1998, 30.)

Testiälykkyyttä voidaan kuvata erilaisten tiedonkäsittelytoimintojen hallinnaksi, sillä älykkyystestit mittaavat monia kognitiivisen suorituskyvyn osalueita. Älykkyysosamäärä ei kuvaa yksittäistä taitoa, vaan monenlaisten tiedonkäsittelytaitojen nopeaa, tehokasta ja varmaa hallintaa. (Revonsuo 1998, 19.) Älykkäät ovat taitavia oppijoita, loogisia ongelmanratkaisijoita ja he hallitsevat käsitteellisen ajattelun. Älykkyystestit vaativat analyttistä intelligenssiä, jonka avulla pyritään oikeaan ratkaisuun. Testiälykkyys kertoo yleisestä henkisestä kyvystä. (Uusikylä 2003, 189; 1998, 68.) Gardner määrittelee moniälykkyysteoriassaan älykkyuden tietyn kulttuurin parissa tärkeiden ongelmien ratkaisukyvyksi (Uusikylä 2008, 21).

Korkeasta älykkyydestä hyötyy monilla ammattialoilla ja opinnoissa. Äärimmäinen näkemys on, että ihmiset voidaan yhteiskunnassa jaotella älykkyuden mukaan. Toisaalta älykkyys ei kerro yksilön luovuutta, persoonalli-

suutta, luonnetta tai persoonallisuudenpiirteitä. Älykkyyden perusteella ei suoraan voida ennustaa yksilön saavutuksia, vaan älykkyyden lisäksi elämässä tarvitaan myös paljon työtä menestymisen eteen. (Uusikylä 2003, 189-190.)

### 3.1 Älykkyystutkimuksen historiaa

Ensimmäinen älykkyysteoria kehitettiin vuonna 1904, kun Charles Spearman julkaisi kahden faktorin älykkyysteorian. Hän jakoi älykkyyden yleiseen älykkyyteen (g-faktori) ja erityiskykyihin (s-faktorit). Vuonna 1905 Albert Binet julkaisi ensimmäisen älykkyystestin, joka mittasi yleistä älykkyyttä. Se painotti kielellistä lahjakkuutta ja yleistä tietomäärää. (Uusikylä 1994, 14, 36.) Vuonna 1912 älykkyysosamäärä-käsite (ÄO) otettiin käyttöön saksalaisen psykologin William Sternin toimesta (Uusikylä 2008, 16).

Lahjakuustutkimuksen uranuurtajana pidetään Lewis Madison Termania (1877-1956), joka jatkoi Binet'n älykkyystestin kehittämistä ja älykkyysosamääräkäsitteen käyttöä. Hän kehitti Stanford-Binet'n älykkyystestin ensimmäinen standardoidun version vuonna 1916. Testin avulla lahjakkaiden uskottiin löytyvät luotettavasti. (Uusikylä 1992, 7-8.) Termanin vuonna 1916 julkaisema Stanford-Binet'n älykkyystesti on uudistettu kolmesti, vuosina 1937, 1960 ja 1986 (Colangelo & Davis 2003, 6).

Thurstone julkaisi vuonna 1938 älykkyyden monifaktoriteorian, jossa hän määritteli älykkyyttä yhdeksän faktorin avulla (Uusikylä 1994, 37). Guilford laajensi älykkyyden määritelmää myöhemmin luomalla omaan malliinsa alkujaan peräti 120 älykkyyden osa-alueita. Vaikka osa-alueet ovatkin osittain päällekkäisiä, malli kuvastaa ansiokkaasti näkemystä älykkyyden monimutkaisesta käsitteestä. Myöhemmin Storfer on kuvannut älykkyyden muistuttavan timanttia. Sen monista osa-alueista johtuen sitä ei voida koskaan ymmärtää täydellisesti. Yleispätevää kaikkien hyväksymää älykkyyden määritelmää ei ole olemassa. (Uusikylä 1992, 25-26.)

### 3.2 Älykkyystestit

Älykkyystestejä hyödynnetään lahjakkaiden lasten tunnistamisessa. Testit eivät kuitenkaan ole monipuolisia ja ne mittaavat vain joitakin älykkyuden osa-alueita. Kuitenkaan uusien laajempien lahjakkuusmääritelmien myötä ei ole syntynyt luotettavia testausmenetelmiä, jolloin älykkyystestit puoltavat edelleen paikkaansa. Eri tutkimusten mukaan opettajat tunnistavat vain alle puolet lahjakkaista oppilaista. On myös tutkittu, että lahjakkaista lapsista löydettäisiin vanhempien arvion mukaan parhaimmillaankin vain noin 60 prosenttia. (Uusikylä 1992, 27, 34; Uusikylä 1994.)

Älykkyystesteillä on todettu olevan puutteita ja niiden hyödyllisyydestä on osoitettu paljon myös eriäviä mielipiteitä. Erään näkemyksen mukaan älykkyystesteistä ei ole mitään hyötyä, koska niiden mukaan ei voi määrittellä yksilön lahjakkuutta. (Uusikylä 2003, 189-190.) Älykkyystestit sopivat parhaiten nopeille ongelmanratkaisijoille, jotka osaavat ratkaista keskivaikeita tehtäviä, mutta ne eivät mittaa älykkyysaluetta kovin laajasti. Eritasoisissa tehtävissä tarvitaan erilaisia ominaisuuksia. Älykkyystestit eivät myöskään mittaa akateemisesti tärkeiden suoritusten kannalta tärkeitä taitoja. Testit soveltuvat vain tiettyyn ympäristöön, koska tehtävätyypit saattavat olla vieraita heikosta sosiaalisesta ympäristöstä tulevalle henkilölle. (Uusikylä 1992, 29-30.) Älykkyystestit eivät mittaa jokapäiväisissä elämän tilanteissa tarvittavia kykyjä (Revonsuo 1998, 25).

Älykkyystestit tuottavat kuitenkin luvun, älykkyysosamäärän, joka kertoo tietyssä kulttuuriympäristössä ja sosiaalisissa oloissa kasvaneiden lasten älykkyuden määrän. Testeillä on puutteensa, mutta kun niiden puutteet ymmärretään, ne ovat silti tarpeellisia. (Uusikylä 1992, 31-32.)

Kaufman ja Harrison (1986) suosittelivat seuraavia seikkoja huomioitavaksi, kun älykkyystestejä käytetään. Testitulokset ei saa olla ainoa peruste lahjakkuuden tunnistamiseksi. Älykkyysosamäärätulos ei saa myöskään olla perusteena lahjakkuuden kumoamiseen, vaan aina tulee tarkastella asiaa laajemmin ja ottaa huomioon myös älykkyystestien keskivirhe. Testi-

tulos voi olla pohjana lahjakkuuden tunnistamisessa. Testi auttaa huomaamaan lasten erityisominaisuuksia, jotka huomioimalla kasvattaja pystyy auttamaan lasta. (Uusikylä 1992, 35; 1994, 40.)

Kaufman ja Harrison ovat esittäneet älykkyystestien hyviä puolia ja hyötyjä. Testit ennustavat akateemista menestystä niille aloille, joita varten ne on kehitetty. Myös esimerkiksi vammaiset tai alisuoriutujat saattavat hyötyä älykkyystesteistä, koska heidän älykkyyttään ei välttämättä muuten havaittaisi. Vaikka testeillä on puutteensa, niitä voi silti käyttää. (Uusikylä 1992, 31-32.)

Robinson ja Chamrad (1986) puolustavat myös älykkyystestejä lahjakkaiden lasten tunnistamiskeinona. He kritisoivat näkemyksiä, joiden mukaan testien tulisi osoittaa sellaisia asioita, joihin niitä ei ole tarkoitettu. Muiden lahjakkuuden osa-alueiden tunnistamiseksi pitää heidän mukaansa kehittää uusia keinoja. (Uusikylä 1992, 35.) Kun käytetään älykkyystestejä, löydetään sellaisiakin lahjakkaita lapsia, jotka eivät menesty koulussa. Älykkyystestit ovat paras ja luotettavin keino lahjakkaiden lasten löytämiseksi. (Uusikylä 1992, 37.)

### 3.3 Gottfredsonin älykkyysmääritelmä

Gottfredson on julkaissut älykkyysmääritelmän, johon on koottu eri tutkijoiden yhteiset näkemykset älykkyydestä ja älykkyystesteistä. Hänen laatimansa julkaisun on allekirjoittanut peräti 52 älykkyuden asiantuntijaa ja se edustaa valtavirran näkemystä. Määritelmä puolustaa älykkyyttä ja älykkyystestejä. Se syntyi vastalauseena asiantuntijoiden mielestä väärille näkemyksille älykkyydestä, joita esimerkiksi media oli tukenut. (Gottfredson 1997, 13.)

Gottfredsonin älykkyysmääritelmä sisältää mm. seuraavia näkemyksiä, jotka myös Tannenbaum on poiminut omaan artikkeliinsa (Gottfredson 1997, 13; Tannenbaum 2003, 49).

Älykkyys on yleinen henkinen kyky, jonka avulla voi ymmärtää merkityksiä, ajatella abstraktisti, oppia nopeasti sekä ymmärtää ja ratkaista monimutkaisia ongelmia. Yleisesti uskotaan, että nämä kyvyt ovat yhteydessä vain koulu- ja kirjaoppineisuuteen, menestymiseen tietyillä rajatuilla akateemisilla aloilla sekä testeissä menestymiseen. Sen sijaan ne vaikuttavat myös laajempaan ja syvempään ympäristömme ymmärtämiseen. (Gottfredson 1997, 13; Tannenbaum 2003, 49.)

Älykkyys on mitattavissa erittäin luotettaviksi nähtävillä älykkyystesteillä. Älykkyystestit ovat kaikkein luotettavimpien psykologisten testien joukossa. Testien ei ole kuitenkaan tarkoitus mitata luovuutta, persoonallisuutta tai luonnetta. Vaikka on olemassa erilaisia älykkyystestejä, ne mittaavat kaikki samaa yleistä älykkyyttä. Älykkyystestien jakauma noudattaa normaalia kellokäyrää. (Gottfredson 1997, 13; Tannenbaum 2003, 49.)

Älykkyysosamäärä liittyy moniin tärkeisiin koulutuksellisiin, ammatillisiin, taloudellisiin ja sosiaalisiin tuloksiin, mahdollisesti enemmän kuin mikään muu mitattava ihmisen ominaisuus. Korkea älykkyysosamäärä on myös etu jokapäiväisessä elämässä, sillä käytännössä lähes kaikkialla tarvitaan älykkyystestien mittaamaa päättelykykyä ja päätöksentekotaitoa. Älykkyys ei kuitenkaan ole ainoa merkitsevä tekijä koulu- tai työelämässä, mutta älykkyys on usein tekijöistä tärkein. Monilla aloilla menestymiseen tarvitaan tiettyjä persoonallisuudenpiirteitä, erityisiä kykyjä, fyysisiä taitoja ja kokemuksia, mutta niitä ei voi muuntaa eri tehtäviin soveltuviksi taidoiksi yhtä hyvin kuin yleistä älykkyyttä. (Gottfredson 1997, 14.)

## 4 LAHJAKKAIDEN OPETUS

Lahjakkaat oppilaat menestyvät harvoin koulussa kykyjensä edellyttämällä tavalla. Tavallinen luokkaopetus ei suosi lahjakkaita oppilaita. Opetuksen puitteet rajaavat opettajien mahdollisuuksia huomioida lahjakkaita oppilaita, mutta silti opettajan toiminta on lahjakkaiden opetuksessa ratkaisevaa. Pienikin ymmärrys ja kannustus voi joskus olla riittävä tapa tukea heidän oppimistaan. Yksikin opettaja, joka arvostaa lahjakasta oppilasta, voi tehdä ihmeitä. (Uusikylä 1994, 59.)

Lapsen lahjakkuuden huomioiminen, tukeminen ja vahvistaminen voi olla koululle vaativa tehtävä. Erityislahjakkuuden huomioimisessa tulee myös ottaa huomioon lapsen kokonaisukehityksen tasapainon tukeminen. (Tamminen 2000, 233.) Lahjakkailla lapsilla on mahdollisuus hyvään menestymiseen koulussa, mutta heiltä ei kuitenkaan saa vaatia liikaa, jotta vältetään mahdolliset menestymispaineet tai toisaalta alisuoriutuminen. Avarakatseisen ja lahjakkuutta arvostavan opettajan merkitys on ratkaiseva koulun suhtautumisessa lahjakkuuteen. (Lehtonen 1994, 29).

Alisuoriutumiseen voi johtaa haasteeton ja palkitsematon opetussuunnitelma, mikä saa aikaan prokrastinaatiota, tehtävien keskeneräisyyttä, epäjärjestelmällisyyttä ja huolimattonta työskentelyä. Lahjakkaat oppilaat voivat menettää kontrollin oppimiseensa ja heidän itsetuntonsa saattaa alentua. Opettajilla on merkittävä rooli turhautuneeseen alisuoriutumiseen puuttumisessa. (Rimm 2003, 441.)

### 4.1 Lahjakkaiden tunnistaminen koulussa

Lahjakkaat oppilaat tulee ensin osata tunnistaa, jotta heidät voidaan huomioida koulussa ja järjestää heille sopivat opiskelumahdollisuudet. Pelkät älykkyystestit eivät riitä lahjakkaiden tunnistamiseen, vaan nykyään lahjakkuusmääritelmien moninaisuus tekee tunnistamisesta vaikeaa. Älykkyystestit voivat olla osana tunnistamisprosessia, mutta tunnistamiseen tarvitaan muutakin. (Lehtonen 1994, 21.)



On tutkittu, että opettajien taidot tunnistaa lahjakkaita oppilaita ovat melko heikot, vaikka he toimivatkin lasten kanssa jatkuvasti. Toisaalta on myös tutkittu, että opettajien taidot paranevat, jos heitä ohjataan ja koulutetaan riittävästi. (Lehtonen 1994, 24.)

Tunnistamisen apuna käytetään perinteisten älykkyystestien ja mittausmenetelmien lisäksi myös observointia ja oppimisprosessien tarkkailua. Monien tunnistamismenetelmien ongelmana on opetusmenetelmien puute lahjakkaiden tunnistamisen jälkeen. (VanTassel-Baska, Feng & de Brux 2007, 7-8.) Useimmin lahjakkaat tunnistetaan älykkyystestien, kouluarvosanojen tai saavutusten perusteella, mutta menetelmät eivät ole riittäviä oppilaiden tasapuolisen kohtelun takaamiseksi. Vaikka useita arviointimenetelmiä on olemassa, ovat perinteiset saavutukset usein ratkaisevana kriteerinä. (Carman 2011, 412-414.) Kuitenkin tutkimustulokset myös puoltavat testien käyttämistä edelleen lahjakkuuden tunnistamisessa ainakin osana lahjakkuuden arviointia, vaikka sitä kohtaan esitetäänkin aika ajoin kritiikkiä (mm. Assouline 2003, 144; VanTassel-Baska, Feng & de Brux 2007, 31).

Nykyään lahjakkuuden tunnistamisessa on otettu vahvemmin mukaan myös persoonallisuustekijät ja niiden pohjalta on kehitetty menetelmiä, joita hyödynnetään tunnistamisessa. Tunnistamisessa käytettäviä arviointimenetelmiä ovat mm. Myers-Briggs Type Indicator, Overexcitability Questionnaire sekä Adult Sensory Profile. Tulevaisuudessa persoonallisuustekijöiden ottaminen vahvemmin mukaan lahjakkuuden tunnistamiseen on todennäköistä. Lahjakkailla on todettu olevan merkittäviä persoonallisuuseroja verrattuna muihin ihmisiin. (Carman 2011, 413-418.)

#### 4.1.1 Lahjakkuustyypit Bettsin ja Neihartin mukaan

Tunnistamisen avuksi on olemassa erilaisia malleja. Yksi malleista on Bettsin ja Neihartin lahjakkaiden jako kuuteen lahjakkuustyyppiin. Betts ja Neihart (1988) korostavat, että jokainen persoonallisuuden osa vaikuttaa

toisiinsa ja lahjakkuutta pitääkin tutkia rakenteena, joka vaikuttaa persoonallisuuteen (Betts & Neihart 1988, 248).

Mallissa huomioidaan lahjakkaiden tarpeet, käyttäytyminen ja tunteet. Lahjakkaisiin vaikuttavat heidän perheensä, koulutuksensa, suhteensa ja henkilökohtainen kehityksensä eikä heidän kykynsä siksi näy samalla tavalla kaikilla. Tässä mallissa halutaan nähdä lapsi kokonaisuutena huomioiden emotionaalisten, sosiaalisten, kognitiivisten ja fyysisten tekijöiden yhteisvaikutus. Lahjakkuus nähdään rakenteena, joka vaikuttaa koko persoonallisuuteen. (Betts & Neihart 1988, 248.)

Malli on luotu avuksi opettajille ja vanhemmille, jotta he osaavat nähdä paremmin lahjakkuuden kokonaisvaikutuksen ja saavat tietoa lahjakkuuden tunnistamiseksi sekä ymmärtämiseksi. Sen tarkoitus ei ole luokitella diagnostisesti, vaan luoda näkökulmia lahjakkuuden ymmärtämiseen. Se voi myös toimia teoreettisena pohjana empiiriselle tutkimukselle. Lahjakkaiden koulutusta voidaan suunnitella paremmin, kun tutkitaan tarkemmin heidän käyttäytymistään ja tunteitaan. (Betts & Neihart 1988, 248, 252.)

Kuuden lahjakkuustyypin määrittelyn Betts ja Neihart kuvaavat seuraavalla tavalla:

### 1. Menestyjät

Menestyjiin kuuluu jopa 90% lahjakkaista. He oppivat asiat nopeasti ja pärjäävät hyvin älykkyystesteissä. He kaipaavat hyväksyntää opettajilta, vanhemmiltaan ja muilta aikuisilta ja näin ollen noudattavat toivottuja käyttäytymismalleja. He oppivat toimimaan koulun odotusten mukaisesti, mutta tylsistyvät kun he eivät joudu panostamaan koulunkäyntiin juurikaan. He kuitenkin hoitavat koulutyönsä hyvin. Heistä tulee taitavia, mutta mielikuvituksettomia aikuisia, jotka hoitavat työnsä hyvin, mutta eivät kehitä taitojaan parhaalla mahdollisella tavalla. Heille on tarve olla ”yksi monista” ja he ovatkin pidettyjä ikäryhmissään. (Betts & Neihart 1988, 249.)

## 2. Uhmaajat

Uhmaajat ovat poikkeuksellisen lahjakkaita, mutta jäävät usein tunnistamatta lahjakkaiksi. He kyseenalaistavat opetuksen ja käyttäytyvät huonosti. He eivät viihdy koulussa eivätkä käytä sitä edukseen. He eivät halua kuulua mihinkään ryhmään ja eivätkä ole yleensä suosittuja kavereiden keskuudessa. Heidän käyttäytymisensä vetoaa vain harvoihin ikätovereihin. He turhautuvat koulussa, koska koulu ei tue heidän kykyjään. Heidän asemansa luokassa on epävakaa ja he taistelevatkin usein itsetunto-ongelmien kanssa. (Betts & Neihart 1988, 249.)

## 3. Lahjakkuuden kätäjät

Lahjakkuuden kätäjät ovat yleensä tyttöjä, joilla on suuri tarve kuulua kaveriryhmiin ja näin ollen he kätkevät oman lahjakkuutensa. He ovat epävarmoja ja huolestuneita ja heidän tarpeensa saattavat ailahtella. Aikuisien toiveet ovat yleensä heidän omia tarpeitaan vastaan, mistä johtuu, että aikuiset reagoivat lahjakkuuden kätäjöihin tavalla, joka vain pahentaa heidän reaktioitaan. Heitä auttaa hyväksyminen sellaisina kuin he ovat. Aikuisen tulisi unohtaa pakottaminen ja heidän tulisi ennemmin miettiä vaihtoehtoja, joilla lahjakkuuden kätäjöiden akateemiset tarpeet tulee sopivalla tavalla tyydytettyä. (Betts & Neihart 1988, 249.)

## 4. Putoajat

Putoajat ovat vihaisia itselleen ja aikuisille, koska heidän lahjakkuuttaan ei ole huomioitu tarpeeksi ja he kokevat tullessa torjutuiksi. He voivat masentua ja vetäytyä tai toisaalta reagoida puolustautuvasti ja näytellä. He kokevat koulun ulkopuoliset asiat kiinnostavammiksi. He putoavat koulu maailmasta ainakin emotionaalisesti ja henkisesti ellei jopa fyysisesti. Heidän itsetuntonsa on alhainen ja he tarvitsevat lahjakkuutensa tukemiseksi luotettavaa aikuista. (Betts & Neihart 1988, 252.)

## 5. Kaksoisleimatut

Kaksoisleimattuihin kuuluu fyysisesti tai emotionaalisesti vammaisia, joiden lahjakkuutta ei ole helppo havaita. He eivät osoita lahjakkuuttaan koululle tyypillisin keinoin ja heille on myös vaikea suunnata lahjakkuutta tuke-

vaa opetusta. He ovat usein stressaantuneita, he saattavat tuntea turhautumista, avuttomuutta ja eristäytyneisyyttä. (Betts & Neihart 1988, 252.)

#### 6. Autonomiset oppijat

Autonomisiin oppijoihin kuuluvat lahjakkaat lapset havaitaan jo varhain. He työskentelevät tehokkaasti, mutta verrattuna kohdan 1 menestyjiin, jotka eivät juurikaan ponnistele koulun vuoksi, autonomiset oppijat luovat omia oppimismahdollisuuksia. Heillä on hyvä itsetunto ja he toimivat itsenäisesti. He uskovat omiin mahdollisuuksiinsa vaikuttaa omaan elämäänsä. He ovat menestyviä ja saavuttavat yleistä kunnioitusta niin aikuisten kuin ikätovereidenkin taholta. (Betts & Neihart 1988, 252.)

#### 4.2 Lahjakkaiden opetuksen järjestäminen

Älykkäimpien oppilaiden motivaatio kärsii ja he turhautuvat, jos he joutuvat hidastamaan opiskelutahtiaan tai joutuvat tekemään samoja rutiinitehtäviä enemmän kuin hitaammat oppilaat. Kaikille oppilaille tulee järjestää riittävästi haasteita. (Uusikylä & Atjonen 2005, 113). Perusopetussuunnitelman perusteissa edellytetään, että opetuksessa otetaan huomioon erilaiset oppijat (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14). Myös perustuslaissa on määritelty, että jokaisella on mahdollisuus saada kykyjensä ja erityistarpeidensa mukaista opetusta (PL 731/1999 16§).

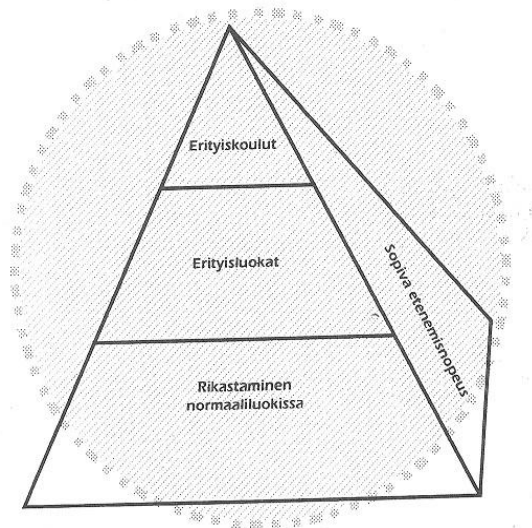
Lahjakkaiden erityisopetuksen on todettu tuottavan parempia koulusaavutuksia (Davis & Rimm 1985, 14). Monesti kuitenkin ajatellaan, että lahjakkaat eivät tarvitse erityisopetusta, koska he pystyvät saavuttamaan opetuksen edut ilman erityistä apuakin. Usein myös pelätään elitismistä. Toisaalta urheilijoiden ja taiteellisesti lahjakkaiden erityisopetusta pidetään hyväksyttävämpänä kuin älyllisesti lahjakkaiden. (Uusikylä 1992, 143-144.)

Lahjakuustutkimuksen uranuurtaja Leta S. Hollingworth kannatti erityisopetusta ja totesi, että pelko elitismistä on turhaa. Toisin kuin tavallisessa luokassa erityisluokilla lahjakkaat joutuvat kilpailemaan muiden kanssa

luokan parhaan oppilaan paikasta. Tavallinen luokka voi ruokkia yli mielisyyttä, mutta erityisluokassa he oppivat nöyryyttä. (Uusikylä 1992, 17, 23)

Lahjakkaiden opetuksen järjestämiseen on olemassa erilaisia keinoja. Opetusjärjestelyt voidaan jakaa kahteen osaan: rikastamiseen ja nopeuttamiseen (Schiever & June Maker 2003, 163). Lisäksi puhutaan lahjakkaiden oppilaiden ryhmittelystä, joka tarkoittaa luokan tai koulun sisäisiä ryhmittelyjä erityisluokkien tai -koulujen avulla (Lehtonen 1994, 37).

Davis ja Rimm ovat muodostaneet pyramidimallin kuvaamaan lahjakkaiden opetuksen järjestämistä (kuvio 3). Se kuvaa yksinkertaisesti lahjakkaiden opetuksen perusmenetelmiä. Ensimmäisellä tasolla pyramidin pohjalla on luokassa annettava erityisopetus, toisella tasolla on täysiaikainen erityisluokkaopetus ja kolmannella tasolla pyramidin huipulla on erityiskoulussa annettava opetus. Opetusryhmä pienenee pyramidin huippua kohti ja opetettava alue kapenee. (Uusikylä 1994, 169-170.)



Kuvio 3. Lahjakkaiden opetuksen pyramidimalli, Davis & Rimm 1989. (Uusikylä 1992, 170.)

#### 4.2.1 Lahjakkaiden opetuksen rikastaminen

Lahjakkaiden opetuksen rikastamisella tarkoitetaan rikkaampaa ja vaihtelevampaa opetusta, joka toteutetaan muunnetun opetussuunnitelman avulla. Muuntaminen voi tapahtua joko opetuksen sisällöissä tai opetusmenetelmissä. Parhaimmillaan rikastettu opetus huomioi oppijan luonteen ja lähtökohdat. (Schiever & June Maker 2003, 164.)

Opetuksen rikastamisella lahjakkaalle oppilaalle voidaan antaa enemmän haasteita ja mahdollisuuksia syvempään oppimiseen hänen lahjakkuuden alueellaan. Käytännössä se voi tapahtua koulun jälkeen pidettävillä tunneilla, resurssiopetuksella, kerhotoiminnalla tai lisäyksillä normaaliin opetussuunnitelmaan. Tärkeää on tehdä systemaattiset suunnitelmat kullekin lahjakkaalle oppilaalle erikseen. (Schiever & June Maker 2003, 164.)

Howley, Howley ja Pendarvis (1986) ovat lähestyneet rikastamista kolmelta suunnalta. Rikastamisen osia ovat prosessisuuntautunut, sisältösuuntautunut ja lopputulossuuntautunut rikastaminen. Prosessisuuntautuneessa rikastamisessa keskitytään oppilaan oppimisprosessien ja luovan toiminnan kehittämiseen. Oppilaita myös kannustetaan oppimistaitojen kehittämiseen, osallistumaan keskusteluihin sekä itsenäiseen opiskeluun heitä kiinnostavista aiheista. Prosessisuuntautunutta rikastamista kritisoidaan siitä, että oppimisprosesseja opetetaan usein kontekstista irrallisina. (Schiever & June Maker 2003, 164.)

Sisältösuuntautunut rikastaminen on oppisisältöjen rikastamista syventämällä tai laajentamalla niitä esimerkiksi erityisten kurssien avulla. Oppilaille voidaan myös tarjota mahdollisuus suorittaa ylempien tasojen kurseja aiemmin, esimerkiksi lukiokursseja perusopetuksen aikana. Sisällön rikastamisen ongelmana on usein ylimääräisten opintojen irrallisuus muusta opetussuunnitelmasta. (Schiever & June Maker 2003, 164.)

Lopputulossuuntautunut rikastaminen korostaa lopputulosta prosessin tai sisällön sijaan. Lopputulokset voivat olla konkreettisia, kuten raportteja,

novelleja, maalauksia tai esityksiä, mutta myös abstrakteja, kuten selviytymistaitojen tai henkisen kyvyn paraneminen. Lopputulossuuntautunutta rikastamista kritisoidaan siitä, että määrä saattaa korvata laadun. Tuotteen tuottaminen menee laadun ja prosessin edelle. (Schiever & June Maker 2003, 164-165.)

Jos keskitytään vain yhteen rikastamisen muotoon, ei saavuteta toivottua lopputulosta. Lahjakkaiden opetuksessa on tärkeää korostaa sekä prosessia, sisältöä että lopputulosta. Kun nämä kolme näkökulmaa yhdistetään rikastaminen vastaa lahjakkaiden tarpeita. (Schiever & June Maker 2003, 165.)

#### 4.2.2 Lahjakkaiden opetuksen nopeuttaminen

Opetuksen nopeuttaminen tarkoittaa opetussuunnitelman mukaisen opetuksen toteuttamista normaalia lyhyemmässä ajassa. Nopeuttaminen voidaan toteuttaa esimerkiksi koulun aloittamisen aikaistamisella tai luokan yli hyppäämisellä. Lahjakas oppilas opiskelee itseään vanhempien kanssa samassa ryhmässä. Näin ollen hän säästää aikaa, kun ei käytä sitä jo osaamiensa asioiden kertaamiseen. (Lehtonen 1994, 37.) Nopeuttaminen voi myös olla oppimateriaalin suorittamista normaalia lyhyemmässä ajassa. Opetussuunnitelman nopeuttaminen voi tapahtua tavallisessa luokassa, resurssiluokassa tai erityisluokilla. (Schiever & June Maker 2003, 165-166.)

Opetuksen nopeuttamisessa on riskinsä. Jos oppilas aloittaa koulun normaalia nuorempana, hän ei välttämättä jaksaa koulupäivän pituutta vielä fyysisesti, vaan voi väsyä kesken koulupäivän. Toisaalta hänen hienomotoriikkansa ja kynän käyttönsä ei välttämättä myöskään ole koulun vaatimalla tasolla. Murrosiässä myös fyysisen kypsymisen eriaikaisuus voi aiheuttaa nopeuttajalle itsetunto-ongelmia. (Schiever & June Maker 2003, 166.)

Eri-ikäisten parissa opiskelu saattaa aiheuttaa emotionaalisesti epäsuotuisia kokemuksia ja huonoa käyttäytymistä. Tunne-elämän ongelmat ovat kuitenkin usein lievempiä kuin liian alhaisen kykytason aiheuttamat ongelmat. Nopeuttaminen hyvin toteutettuna ei ole tutkimusten mukaan ollut vahingollista. (Uusikylä 1994, 171-172.)

Nopeuttamisen ongelmana voi olla myös opetussuunnitelman ja lahjakkaan oppilaan tarpeiden kohtaamattomuus. Sisältöjä ei muuteta lahjakkaalle oppilaalle sopiviksi. Nopeuttamisessa ei myöskään huomioida sitä seikkaa, että lahjakkaan oppilaan kaikki taidot eivät välttämättä ole samalla tasolla. Oppilas saa nopeutuksen avulla vain saman opetuksen nopeammalla tahdilla. (Schiever & June Maker 2003, 166.)

Nopeuttamisen on todettu ehkäisevän kielteistä opiskeluasennetta. Se myös lisää motivaatiota ja vähentää alisuoriutumista. Toisaalta on myös havaittu, että nopeuttaminen voi olla lahjakkaille epäsuotuisaa, koska kehitys eri osa-alueilla voi olla niin epätasaista. Esimerkiksi sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys ei välttämättä ole älyllisen kehityksen kanssa samalla tasolla. Nopeuttamisesta on kuitenkin etua erityisesti poikkeuksellisen älykkäille lapsille, mutta nopeutuksen taso tulee harkita aina tarkoin. (Lehtonen 1994, 38.)

Lahjakkaiden opetuksen järjestämistä nopeuttamalla vastustetaan usein, koska se vaatii koululta erityisiä resursseja. Kuitenkaan nopeuttaminen ei yleensä vaadi muuta kuin saman opetuksen toteuttamista nopeammin ja se on taloudellinen tapa järjestää lahjakkaiden opetusta. Monet rehtorit ja opettajat vastustavat nopeuttamista perustelemalla sitä opetuksen demokratian toteutumattomuudella sekä ikäryhmään sosialisoitumisen merkityksellä. (Schiever & June Maker 2003, 166-167.)



### 4.2.3 Lahjakkaiden ryhmittely

Oppilaita voidaan jaotella luokassa kykyjen, taitojen, kiinnostuksen mukaan tai muodostamalla eri ikäisten oppijoiden ryhmiä. Koulussa voidaan kerätä lahjakkaita oppilaita eri luokista ja ohjata heidät työskentelemään tietyssä aikana yhdessä oman ohjelman mukaan. Opetusta voi myös yksilöllistää eriyttämällä luokassa siten, että välillä työskennellään yhdessä ja välillä pienissä ryhmissä. (Lehtonen 1994, 40-41.)

Ryhmittelyssä jokaisella on yksilöllinen opetussuunnitelma, jonka mukaan edetään. Opetussuunnitelmassa tulee huomioida lähtökohtaisesti oppilaan kyvyt, joiden kanssa tasapainotetaan opiskelun nopeus ja sisältö. Suunnitelmassa myös huomioidaan oppilaan kognitiivinen, emotionaalinen, sosiaalinen ja fyysinen kehitystaso. (Lehtonen 1994, 40-41.)

Ryhmittelyn etu on ryhmän homogeenisuus, jolloin opetuksen suunnittelu on helpompaa. Lahjakkaille oppilaille tärkeä ryhmän tuki on myös helpompi saavuttaa kykytasoltaan samankaltaisessa ryhmässä. Erityisryhmässä oppilaiden ei tarvitse pelätä muiden oppilaiden hyväksynnän menettämistä. Kypsyystasollaan samanlaisessa ryhmässä lahjakas lapsi oppii paremmin kuin vanhempien kanssa samassa ryhmässä ja se myös mahdollistaa nopeamman edistymisen ja haastavampia opetusmuotoja. (Uusikylä 1994, 172-174.)

Ryhmittelyn ongelmana on lahjakkaiden tunnistaminen erityisryhmiin. Lasten kyvyt kehityksen eri osa-alueilla ovat erilaiset ja siksi valinta ei välttämättä tapahdu oikein. Erityisryhmissä on kovaa kilpailua, mikä saattaa aiheuttaa paineita ja liian kovia vaatimuksia. Toisaalta myös tavallinen opetus voi kärsiä, kun lahjakkaiden mukanaan tuomat virikkeet viedään pois normaaliopetuksen luokista. (Uusikylä 1994, 173.)

#### 4.2.4 Näkemyksiä lahjakkaiden opetuksen rikastamisesta, nopeuttamisesta ja ryhmittelystä

Käytännössä on yleistä, että eri lahjakkaiden opetuksen järjestämismalleja yhdistetään. Lahjakas oppilas voi noudattaa monimutkaisempaa opetussuunnitelmaa sisällöllisesti (rikastaminen) ja samalla suorittaa joitakin osa-alueita nopeammin (nopeuttaminen). Fox on todennut, että jos nopeuttaminen kohtaa oppilaan taidot, se saa aikaan myös korkeampitasoista abstraktia ajattelua, luovuutta ja vaativampaa sisältöä opiskeluun. VanTassel-Baskan mukaan rikastamisella ei ole merkitystä, jos se ei avaa mahdollisuutta myös nopeuttamiskäytäntöihin. (Schiever & June Maker 2003, 167.)

Gagnén mukaan opetusjärjestelyjen jako ryhmittelyyn, rikastamiseen ja nopeuttamiseen on ongelmallinen. Hänen mielestään järjestelyjä ei voi jakaa erillisiin kolmeen osaan, koska esim. nopeuttaminen vaatii usein ryhmittelyä ja rikastaminen nopeuttamista. Gagné ehdottaa, että jako korvattaisiin yläkäsitteellä rikastaminen, joka sisältäisi kaikki opetusjärjestelyt. Rikastamisen alla taas olisi kaksi osaa: a) kykyryhmittelyn läsnäolo tai poissaolo ja b) nopeuttamisen läsnäolo tai poissaolo. (Gagné 2003, 65.) Uusikylän mukaan taas ryhmittely ja nopeuttaminen tähtäävät rikastamiseen (Uusikylä 1994, 171).

Kulik & Kulik ovat tehneet meta-analyyttisen tutkimuksen, jonka perusteella erityiset luokat lahjakkaille oppilaille, joissa mukautetaan opetussuunnitelmaa nopeuttamalla ja rikastamalla, on tehokkain opetusmenetelmä lahjakkaille oppilaille. Mitä enemmän opetussuunnitelmaa mukautetaan, sitä enemmän siitä on hyötyä lahjakkaille. (Kulik & Kulik 1992, 73.) Myös VanTassel-Baska ja Brown korostavat ryhmittelyä ja opetussuunnitelman mukauttamista. Heidän mukaansa lahjakkaiden oppilaiden ryhmittely ja ryhmässä jokaisen oppilaan oppimistasoon perustuva edistyneemmän opetussuunnitelman käyttö on paras käytäntö lahjakkaille oppilaille (VanTassel-Baska & Brown 2007, 351).

### 4.3 Lahjakkaiden opetusmallit

Lahjakkaiden opetuksen tueksi on suunniteltu monia erilaisia opetussuunnitelma- ja ohjelmamalleja. Kaksi kuuluisinta mallia ovat Stanleyyn ja Renzullin kehittämät mallit, jotka pohjautuvat jo 1970-luvulla alkaneeseen työhön lahjakkaiden parissa sekä yli kaksikymmentä vuotta kestäneeseen tutkimus- ja kehittämistyöhön. Molempiin malleihin liittyy myös näkemyksiä rikastamisesta ja nopeuttamisesta. (VanTassel-Baska & Brown 2007, 342, 343)

#### 4.3.1 Stanleyyn lahjakkuuden tunnistamisen ja kehittämisen malli

Stanleyyn lahjakkuuden tunnistamisen ja kehittämisen malli (The Stanley Model of Talent Identification and Development) pohjautuu jo Termanin 1900-luvun alun älykkyystutkimuksiin. Tämän pitkän kehitystyön aikaansaaman mallin pääpiirteitä on neljä. Ensimmäinen on verbaalisesti ja matemaattisesti lahjakkaiden oppilaiden tunnistaminen vaikean ja luotettavan testin avulla. Toisena on diagnostisen testin ja ohjaavan opetuksen näkökulma. Kolmantena näkökulmana on opetuksen nopeuttaminen eri tavoin ja viimeisenä näkökulmana on opetussuunnitelman joustavuus. (VanTassel-Baska & Brown 2007, 345-346.)

Stanleyyn mallin mukaan Yhdysvalloissa on kehitetty matemaattisesti lahjakkaiden nuorten opetusohjelma, jonka parissa lahjakkaiden opetusta on tutkittu jo lähes kolmen vuosikymmenen ajan. Tutkimusten kautta lahjakkaiden opetuksen nopeuttaminen on saanut paljon tukea. Pitkäkestoisen tutkimusaineiston keräämisen kautta Stanleyyn malli on todistanut toteuttamiskelpoisuutensa ja tukenut nopeuttamisen etuja, varhaisen tunnistamisen tärkeyttä lahjakkaiden oppilaiden tarvetta saada tukea opetukseensa. (VanTassel-Baska & Brown 2007, 345-346.)

#### 4.3.2 Renzullin ja Reisin koulukohtaisen rikastamisen malli

Renzullin ja Reisin Koulukohtaisen rikastamisen malli (The Schoolwide Enrichment Model, SEM) on laajalti käytössä Yhdysvalloissa (VanTassel-Baska & Brown 2007, 346). Sen pohjana on Renzullin kolmen ympyrän lahjakkuusmalli. Koulukohtaisen rikastamisen mallin tavoitteena on tarjota kouluille mahdollisuus kehittää joustava malli lahjakkaiden opetukseen sekä edistää haasteellista ja nautittavaa oppimista koko koulussa. (Renzulli & Reis 2003, 184.) Stanleyn keskittyessä mallissaan enemmän diagnostis-ohjaavaan lähestymistapaan ja opetuksen nopeuttamiseen Renzulli ja Reis korostavat monimuotoisempaa näkökulmaa lahjakkaiden opetukseen sisällyttäen malliinsa opetuksen tiivistämistä, korkeatasoista ajattelua, ongelmanratkaisua ja itsenäistä työskentelyä (VanTassel-Baska & Brown 2007, 351).

Mallissa ensimmäinen vaihe on lahjakkaiden tunnistaminen. Sen jälkeen opetussuunnitelmaa tiivistetään sellaisten aihealueiden osalta, jotka oppilas jo hallitsee. Näin saadaan tilaa sopivammille haasteellisemmille toiminnoille. Kolmanneksi malli tarjoaa kolmentasoista opetuksen rikastamista. Ensimmäisen tason rikastaminen tarjoaa kokemuksia esimerkiksi vierailukäynnein, vierailevien puhujien, minikurssien tai tapahtumien avulla, joita ei normaalissa kouluopetuksessa yleensä ole. Toisen tason rikastaminen keskittyy ajattelun ja tunteiden kehittämiseen erilaisin prosessein. Sisältöinä on esimerkiksi oppimistaidot, luova ajattelu ja ongelmanratkaisu, kriittinen ajattelu ja tunneprosessit. Kolmannen tason rikastaminen on tarkoitettu kaikkein lahjakkaimmille oppilaille ja se sisältää tutkimustoimintaa. Oppilas voi ajatella, tuntea ja toimia kuten ammattimainen tutkija. Malli yhdistää toiminnat koulun rakenteeseen ja olemassa olevaan opetussuunnitelmaan tavoitteenaan, että malli saavuttaisi lahjakkaiden oppilaiden lisäksi kaikki muutkin oppilaat. (Renzulli & Reis 2003, 186-188.)

Renzullin ja Reisin malliin on kohdistunut kritiikkiä, koska monista mallia käyttäneistä tutkimuksista puuttuu vertailuryhmä vaihtoehtoiseen ohjelmaan osallistuneista oppilaista. Siksi on vaikea arvioida mallinmukaiseen

opiskeluun osallistumisen vaikutuksia. Mallin on kuitenkin todettu vaikuttavan positiivisesti lahjakkaisiin alisuoriutujiin ja lahjakkaisiin, jotka kärsivät oppimisvaikeuksista. (VanTassel-Baska & Brown 2007, 346.)

#### 4.3.3 Bettsin autonomisen oppijan malli

Bettsin autonomisen oppijan malli (Autonomous Learner Model, ALM) on niin ikään ollut suosittu Yhdysvalloissa ja Kanadassa. Tarkoituksena on kehittää autonominen oppija, joka itsenäisesti vastaa omasta oppimisestaan, tavoitteista ja arvioinnista. (Lehtonen 1994, 43.) Mallissa on viisi ulottuvuutta, jotka voidaan toteuttaa eri tavoin. Se voidaan toteuttaa erillisenä ohjelmalla, resurssiopetuksena tai osana tavallisen koululuokan toimintaa esimerkiksi sulautettuna tavalliseen opetussuunnitelmaan. (Betts & Neihart 1986, 175.)

Mallin viidestä pääulottuvuudesta ensimmäinen on orientaatioulottuvuus, jonka tarkoituksena on jakaa oppilaalle tietoa lahjakkuudesta sekä kehittää oppilaiden itsetuntemusta. Toinen ulottuvuus on yksilöllinen kehitys, joka auttaa oppilasta kehittämään autonomisen oppijan taitojaan, kuten ongelmanratkaisutaitoja, luovaa ajattelua, vastuunottoa omasta itsestään sekä muiden huomioon ottamista. Kolmannessa ulottuvuudessa rikastetaan opiskelua. Oppilaat saavat itse päättää, mitä he haluavat opiskella syvemmin. Neljännessä ulottuvuudessa, seminaarissa, oppilaat tutkivat valitsemaansa aihetta ja esittelevät sen muille. Viimeinen ulottuvuus on syventävä opiskelu, jossa oppilas suunnittelee itse pitkähkön opiskelujakson kaikkine osa-alueineen oppimisen kohteesta sen esittelyyn ja arviointiin saakka. Autonominen oppija on itsenäinen, joka osaa omalla ajattelullaan kehittää ideoita ja ratkaista ongelmia. (Betts & Neihart 1986, 176; Lehtonen 1994, 43-44.)

Bettsin ja Neihartin mukaan autonomisen oppijan mallin toimivuuteen vaaditaan joustavia, muutokseen valmiita ja riskinotto-kykyisiä opettajia. Heidän mukaansa mallin sopivuudesta lahjakkaiden opetukseen on runsaasti todisteita. (Betts & Neihart 1986, 177.) VanTassel-Baska ja Brown kuitenkin

kin kirjoittavat, että Autonomisen oppijan mallin tehokkuudesta ei ole selvää tutkimustietoa (VanTassel-Baska & Brown 2007, 344).

Suomessa Lehtonen on kehittänyt mm. Renzullin ja Reisin koulukohtaisen rikastamisen mallin pohjalta ongelmakeskeisen tutkivan työskentelyn mallin, jossa oppilas kävi koulua suurimman osan ajasta tavallisessa luokassa, mutta siirtyi muutamaksi tunniksi valitsemansa projektityön pariin. Mallissa oppilaan tuli ottaa vastuu itse asettamiensa tavoitteiden saavuttamisesta. (Lehtonen 1994, 10.)

Oppilaat kokivat opetuksen rikastamisen erittäin positiivisena ja ajattelivat sen olevan tarpeellinen kaikissa kouluissa. Opettajien mukaan lahjakkaiden oppilaiden pitkäjänteisyys työskentelyssä lisääntyi projektin myötä. Myös sosiaalisten taitojen ja kommunikaatiotaitojen kehittymistä projektin aikana opettajat pitivät arvokkaana. Samoin oppilaiden itseluottamus lisääntyi opettajien mukaan. Oppilaiden vanhemmat olivat havainneet projektityön lisäävän lastensa oppimismotivaatiota (Lehtonen 1994, 73-79.)

#### 4.3.4 Integroitu opetussuunnitelmamalli

Joyce VanTassel-Baskan kehittämä Integroitu opetussuunnitelmamalli (Integrated Curriculum Model, ICM) liittyy teoriaa käytäntöön ottamalla huomioon aiempien tutkimusten mukaisia näkemyksiä, oppijan ominaisuuksia sekä opetussuunnitelmatutkimusten ja -sovellusten teorioita (VanTassel-Baska 2003, 174). Malli on esitelty ensimmäisen kerran vuonna 1986 ja sitä on tarkennettu useasti sen jälkeen (VanTassel-Baska & Wood 2010, 345). Malli korostaa ajattelutaitojen kehittämistä prosessin ja tuotoksen näkökulmasta sekä olemassa olevan opetussuunnitelman nopeuttamista. (Colangelo & Davis 2003, 159).

VanTassel-Baskan mukaan monista lahjakkaiden malleista puuttuu laajuutta ja yhtenäisyyttä, niissä ei ole riittävän rikasta tietoa sisällöstä eikä niitä ole eriytetty riittävästi lahjakkaille. (Colangelo & Davis 2003, 159.) Opetussuunnitelmien kehittäminen lahjakkaille oppilaille on ollut kovaa kilpai-

lua ja sen kustannuksella kunnollista riittävästi eriytettyä opetussuunnitelmaa ei olla pystytty luomaan. Mallit tulisi myös muuntaa käytäntöön. (VanTassel-Baska & Wood 2010, 350.)

Aiemmin 1970-luvulla lahjakkaiden opetussuunnitelmissa korostettiin oppilaan kognitiivisten taitojen kehittämistä. 1980-luvulla otettiin huomioon myös oppijan omat kiinnostuksen kohteet sekä taidot, joita tarvitaan uusien hyödyllisten tuotteiden luomisessa. Lahjakkaiden opetussuunnitelmissa pitäydettiin vain joustavan oppimisen muovaamisessa eikä luotu yhtenäistä opetussuunnitelmakehystä, joka olisi korostanut opetuksen järjestyneisyyttä ja luonut lahjakkaille riittävästi eriytetyn opetussuunnitelman. (VanTassel-Baska 2003, 174-175.)

Integroidussa opetussuunnitelmamallissa tarkastellaan lahjakkaan oppilaan erityisiä luonteenpiirteitä sekä kognitiivisesta että affektiivisesta näkökulmasta. Mallin teoreettinen pohja on laaja. Sen taustalla ovat mm. Vygotskyn lähivyöhykkeen teoria ja käsitykset oppimisesta sekä Csikszentmihalyin flow-näkemykset. Lisäksi se huomioi uusimmat tutkimukset oppimisesta. Mallissa on perusajatuksena nopeuttaa opetusta sen sisältöä muokkaamalla. Siinä huomioidaan myös oppijan tarpeet ja luodaan rikkaita optimaalisen oppimisen mahdollisuuksia. Oppimisen tasoa ja nopeutta on mahdollista muuttaa, mutta oppimistavoitteet tulee säilyttää realistisina. (VanTassel-Baska & Wood 2010, 345-347).

Integroitu opetussuunnitelmamalli on käytössä Yhdysvalloissa, Kanadassa ja Australiassa. Yhdysvalloissa on ollut mukana lähes sata koulua intensiivisessä tutkimuksessa, jossa on selvitetty opetussuunnitelmamallin tehokkuutta. Tutkimusten mukaan malli kehittää kielellistä osaamista, ongelmanratkaisutaitoja, sekä kriittistä ajattelua, sisällönhallintaa ja käsitteiden ymmärtämistä. Lisäksi tutkimusten myötä on havaittu opettajan asenteen muuttumista positiivisemmaksi ja oppilaan motivoituneempaa vastaanottoa. (VanTassel-Baska & Brown 2007, 350-351.)

Integroitu opetussuunnitelmamalli sisältää kolme näkökulmaa: Edistyneemmän sisällön näkökulma, prosessin ja tuotoksen näkökulma sekä tietoteoreettisen käsityksen näkökulma. Nämä kolme näkökulmaa luovat yhdessä perustan integroidulle opetussuunnitelmamallille. (VanTassel-Baska & Wood 2010, 347.)

#### 4.3.4.1 Edistyneemmän sisällön näkökulma

Edistyneemmän sisällön näkökulma korostaa oppimistaitojen tärkeyttä. Lahjakkaiden oppilaiden osaaminen arvioidaan ennalta tietyllä alueella, minkä jälkeen heitä kannustetaan opiskelemaan perusasiat nopeasti ja opiskelemaan lisäksi edistyneempää materiaalia samasta aiheesta. Monien tutkimusten mukaan opetuksen nopeuttaminen on lahjakkaille oppilaille tehokkain opetusmenetelmä. Sen on todettu vaikuttavan oppilaisiin positiivisesti ja lisäävän saavutusten tasoa sekä tyytyväisyyttä omaan elämään vielä aikuisenakin. Myöskään negatiivisia sosioemotionaalisia vaikutuksia tai merkkejä loppuunpalamisesta ei ole havaittu. Kaiken kaikkiaan nopeuttamisella on ollut voimakkaita positiivisia vaikutuksia lahjakkaisiin oppilaisiin. (VanTassel-Baska & Wood 2010, 347.)

Stanley loi jo 1970-luvulla diagnostisen testin ja ohjaavan opetuksen näkökulman lahjakkaiden opetukseen. Sen jälkeen sitä on käytetty monissa muissakin malleissa. Siinä testataan oppilaat, ryhmitellään heidät tarpeiden mukaan ja muokataan opetussuunnitelmaa. (VanTassel-Baska & Stambaugh 2005, 215.) Stanleyyn luoma ajatus sisältyy myös edistyneemmän sisällön näkökulmaan. Näin myös integroitu opetussuunnitelmamalli korostaa etukäteisarviointia ja ohjaavaa opetusta, jolloin oppiminen määritetään ennalta jokaiselle oppijalle erikseen ja ohjeistus säädetään jokaiselle perustuen tähän ennalta hankittuun tietoon. (VanTassel-Baska & Wood 2010, 347-348.)

Renzullin ja Reisin koulukohtaisen rikastamisen mallissa korostetaan opetussuunnitelman tiivistämistä, jotta saadaan tilaa edistyneemmälle sisällölle. Myös VanTassel-Baska liittyy näkemyksen omaan malliinsa. Tällöin



selvitetään ennalta oppilaan jo hallitsevat osa-alueet ja lisätään niiden tilalle haastavampaa sisältöä. Tämän on todettu luovan positiivisia tuloksia akateemisissa saavutuksissa sekä oppilaat olivat tyytyväisempiä opiskelukokemuksiinsa ja ylipäätään saavuttivat enemmän. (VanTassel-Baska & Wood 2010, 348.)

#### 4.3.4.2 Prosessin ja tuotoksen näkökulma

Prosessin ja tuotoksen näkökulma korostaa tutkimustaitojen oppimista sekä tieteissä että yhteiskuntaopissa. Opettaja on ohjaava ja konsultoiva taho, joka toimii yhdessä tiiminä oppilaan kanssa tietyn aiheen parissa. Yhteistyö johtaa oppilaan ymmärrykseen omalta oppialaltaan. Näkökulmaa perustellaan tutkimuksilla ihmisen ajattelusta, joissa korostetaan tiedonsiirtotaitoja sekä oppimisen mielekkyyttä ja sisällön merkitystä oppimisen kannalta. (VanTassel-Baska & Wood 2010, 348.)

Näkökulmassa keskitytään luomaan järjestäytyneempää ajattelua ja prosessointia. (VanTassel-Baska 2003, 175-176). Se korostaa oppilaan ongelmien havaitsemiskykyä ja ongelmanratkaisutaitojen kehittämistä. Lahjakkaat nuoret voivat esimerkiksi työskennellä tutkijoiden kanssa kesällä ja samalla kehittää oman tutkimusprosessin seuraavaa kouluvuotta varten. Oppilaat hankkivat itse tietoa aiheestaan ja luovat työskentelymalleja. Opettaja ja tutkija antavat palautetta työstä. Näin oppilaat oppivat prosessin avulla tieteellisessä tutkimuksessa tarvittavia taitoja ja luovat korkealaatuisia tuotoksia. Samalla he saavat myös kontaktin aikuisiin ammattiharjoittajiin. (VanTassel-Baska & Wood 2010, 349.)

Toinen esimerkki näkökulman käytännön toteutuksesta ovat projektit, joissa valitut lahjakkaat oppilaat ovat opiskelleet lahjakkaille tarkoitetuissa kouluissa tai kursseilla. Opiskeluun liittyi ongelmanratkaisuun perustuvia kursseja tieteessä ja yhteiskuntaopissa. Tutkimukset osoittavat, että oppilaat jakavat tietojaan ja löytöjään oppilaille, jotka ovat osallistuneet samankaltaiseen opiskeluun. Ongelmanratkaisuun perustuvan oppimisen myötä lahjakkaiden ongelmanratkaisutaidot sekä tieteellisen tutkimuksen

suunnitteluprosessin ymmärtäminen kehittyivät. Prosessin ja tuotoksen näkökulmaa voi verrata yleisiin opetusnäkemysiin, joissa korostetaan oppilaslähtöistä tutkimuspohjaista ongelmanratkaisua, jossa oppilaat omalla toiminnallaan luovat tietoa itselleen. Integroidussa opetussuunnitelmamallissa oppilaiden korkeatasoisia prosesseja ja oppilaiden tuotoksia käytetään ensisijaisena näkökulmana oppilaan oppimiskokemuksiin. (VanTassel-Baska & Wood 2010, 349.)

Vastaava näkemys on Renzullin ja Reisin koulukohtaisen rikastamisen mallissa, jossa toisen ja kolmannen tason rikastaminen vastaa integroidun opetussuunnitelmamallin näkemyksiä. Toisen tason rikastaminen sisältää ajattelun ja tunteiden kehittämistä erilaisin prosessein. Sisältöinä on esimerkiksi oppimistaidot, luova ajattelu ja ongelmanratkaisu, kriittinen ajattelu ja tunneprosessit. Kolmannen tason rikastaminen sisältää tutkimustoimintaa. (VanTassel-Baska & Wood 2010, 348-349.)

#### 4.3.4.3 Tietoteoreettisen käsityksen näkökulma

Tietoteoreettisen käsityksen näkökulman keskiössä on lahjakkaiden oppilaiden tietorakenteiden ymmärtäminen. Sen huolena on saada oppilaiden ajattelumallien pääasiat, teemat ja yksityiskohdat tarkentumaan siten, että ne sisäistyvät ja tarkentuvat myöhemmin. Perustana on ajatus tiedon luonteesta ja rakenteesta. (VanTassel-Baska & Wood 2010, 349.)

Opettajan tehtävänä on kysyä ja rohkaista keskusteluun tai väittelyyn, kun oppilaat keskittyvät lukemiseen, reflektointiin tai kirjoittamiseen. Eri tavoin ilmaistujen ideoiden arvostaminen on tärkeää. Tietoteoreettista näkökulmaa korostavissa lahjakkaiden projekteissa kannatetaan älykästä keskustelua ja arvostetaan monitieteellistä ajattelua. (VanTassel-Baska & Wood 2010, 350.)

#### 4.3.4.4 Integroitu opetussuunnitelmamalli käytännössä

Kun malleja siirretään käytäntöön, ne vaativat aina ohjausta. Integroidun opetussuunnitelmamallin parissa on tehty paljon tutkimustyötä käytännön sovelluksista. Mallit eivät sinällään saa aikaan lahjakkaiden oppilaiden kehittymistä, vaan on paljon tekijöitä, jotka ovat mallin, ohjeistuksen, käytännön ja oppilaan kehittymisen välissä. (VanTassel-Baska & Brown 2007, 352.)

Integroidun opetussuunnitelmamallin käytännön toteutuksessa otetaan huomioon mallin teoriapohjan lisäksi useita näkökohtia. Mallin käytössä olennaisena osana on etukäteisarviointi, joka kattaa kaikki mallin kolme näkökulmaa. Oppilaan tarpeet kartoitetaan ja luodaan suunnitelma oppilaan oppimistarpeista. Tämän jälkeen muokataan opetussuunnitelmaa ja poistetaan siitä osa-alueita, jotka oppilas jo hallitsee. Kolmanneksi oppilaat ryhmitellään etukäteisarvioinnin mukaisesti sopiviin ryhmiin. Opintoja nopeutetaan oppilaan omaa ikätasoa normaalia korkeammalla tasolla tehtävien vaikeustasoa yksityiskohtaisesti muuttamalla. Käytäntöihin liittyy myös keskustelut vanhempien kanssa, oppilaan kasvun dokumentointi sekä jatkuva suunnittelu ja arviointi. (VanTassel-Baska & Wood 2010, 352.)

Käsitteenmuodostus on keskeistä lahjakkaiden oppilaiden esitellessä ajatuksiaan. Tehdessään johtopäätöksiä yksityisestä yleiseen on tärkeää ymmärtää yleistämisen yhteys käsitteenmuodostukseen. Käsitteet korostavat ihmisen ajattelua ja kommunikaatiota. Yksilöt kehittävät käsitteellistä ymmärrystään luonnollisten oppimisprosessien kautta. Käsitteenmuodostuksen tulee kuitenkin olla rakenteellista ja tuettua ja syvempään ymmärrykseen tulee myös ohjata oppijaa esimerkiksi sopivien toimintojen ja opetuksen kautta. Integroidussa opetussuunnitelmassa opettajat tukevat käsitteenmuodostuksen kehittymistä opetuksen ja arvioinnin kautta. Käsitteenmuodostukseen kiinnitetään huomiota biologiassa, kemiassa, fysiikassa ja geologiassa sekä yhteiskuntaopissa auttamaan mm. taloudellisten ja poliittisten järjestelmien ymmärtämistä. (VanTassel-Baska & Wood 2010, 353.)

Integroidun opetussuunnitelman käytössä on lisäksi ainakin neljä huomioitavaa näkökulmaa. Ensinnä oppilaan sijoittamisessa ja edistymisessä on oltava joustavuutta. Monien mallin pohjalta kehitettyjen opetussuunnitelmien luominen on kestänyt vuosia. Etukäteisarviointi on tärkeä osa integroitua opetussuunnitelmaa, mutta opetussuunnitelman kehittäminen vaatii myös jatkuvaa arviointia ja muokkaamista. Toiseksi opetussuunnitelman käyttöönoton jälkeen on tärkeä keskittyä opetusryhmien muodostamisen etuihin. Lahjakkaiden opetuksessa ryhmittelyllä on erityisen positiivisia vaikutuksia. Tavallisessa luokassa ei tutkimusten mukaan juurikaan eriytetä lahjakkaita oppilaita ja opettajilla ei myöskään ole taitoa opettaa heitä. Siksi ryhmittely integroitua opetussuunnitelmaa käyttäen on hyödyllisin tapa tukea lahjakkaita oppilaita. Jos tavallisissa luokissa tai erityisesti lahjakkaille suunnitelluissa luokissa käytetään ryhmittelyä, on tärkeämpää ottaa huomioon paikalliset näkökohdat kuin noudattaa mallia tarkasti. (VanTassel-Baska & Wood 2010, 353-354.)

Lisäksi opettajan osaamisella on suuri merkitys lahjakkaiden opetuksen onnistumisessa. Opettajien tulisi kouluttautua opettamaan lahjakkaita, jotta he osaavat huomioida heidän luonteensa ja tarpeensa. Mahdollisuus lahjakkaiden kurssimuotoiseen opiskeluun aiheeseen kouluttaneiden opettajien kanssa olisi hyvä vaihtoehto opetuksen toteutuksessa. Opettajia tulee ohjata käyttämään lahjakkaille suunnattuja materiaaleja, mutta myös opettaa opetussuunnitelman käyttöönottoa. Opettajien sitoutuneisuudella suunnitelman käyttöön on myös merkitystä ja sitä tulisi arvioida opetuksen toteutuksen aikana. Usein kiirehditään suunnitelman käytännön toteutukseen eikä paneuduta oikeiden ratkaisujen etsimiseen. Toteutusta ei kuitenkaan tule jättää sattuman varaan, vaan opettajien tulee syventyä aiheeseen kunnolla. Kunnollisen ohjauksen avulla voidaan varmistaa opettajien taito käyttää strategioita käytännössä. Koulun hyväksyvä ilmasto ja haasteellisten oppimismahdollisuuksien luominen lahjakkaille oppilaille on ensiarvoisen tärkeää, kun luodaan lahjakkaille optimaaliset kehittymismahdollisuudet sekä mahdollistetaan positiiviset asenteet oppimisesta ja sitoutumista kohtaan. (VanTassel-Baska & Wood 2010, 354.)

Jotta mallia voidaan käyttää, tulee myös erilaisten tukirakenteiden olla kunnossa. Opetushenkilökunnan ammatillinen kasvu tulee taata koulutuksella. Taloudelliset resurssit tulee olla riittävät, jotta on mahdollista hankkia riittävästi materiaalia, sillä muutoin mallin toteuttaminen on mahdotonta. Myös vahvat ja lahjakkaiden opetusta arvostavat rehtorit ovat osa tukirakennetta. Arvioinnin tulee olla jatkuvaa, jotta oppimista voi kehittää ja tutkimuksellista tietoa on hyvä kerätä säännöllisesti, jotta voidaan päivittää opetuksen tehokkuutta. (VanTassel-Baska & Brown 2007, 352-353.)

On todettu, että integroidun opetussuunnitelmamallin käytäntöä haittaava tekijä on yleinen asenne eriyttämistä ja lahjakkaiden opetuksen tukemista kohtaan. Lahjakkaiden eriyttämisen hyväksyminen saattaisi kuitenkin helpottaa kaikkien oppilaiden eriyttämistä heille sopivalle tasolle. Myös opetussuunnitelmamallin käyttäjien on todettu laistavan mallin systemaattisesta toteutuksesta. On havaittu, että ennemmin käytetään monia erilaisia vaihtoehtoja lahjakkaiden tukemiseksi kuin keskitytään ja syvennytään yhteen malliin. Myös testaamista korostetaan liikaa, jolloin on vaarana keskittyä testeihin valmistavaan opetukseen. (VanTassel-Baska & Brown 2007, 353.)

Oppilaiden on havaittu hyötyvän integroidusta opetussuunnitelmasta eniten oppimisen luonteen ja laajuuden muutoksen myötä. Suunnitelma motivoi myös vähemmän lahjakkaita, sillä laadittaessa opetussuunnitelma lahjakkaimpien mukaan se nostaa lahjakkaiden oppilaiden oppimistasoa merkittävästi, mutta saa myös heikommat oppilaat tähtäämään korkeammalle. Näin se nostaa kaikkien oppilaiden keskiarvoa korkeammalla, mutta eniten lahjakkaiden oppilaiden edistymistasoa. (VanTassel-Baska 2010, 354.)

#### 4.3.5 Muita lahjakkaiden opetusmalleja

Lisäksi malleja lahjakkaiden opetukseen ovat kehittäneet mm. Sternberg kognitiivisen lahjakkuusteoriansa pohjalta sekä Gardner moniälykkyysteoriansa pohjalta. Sternbergin mallia tutkitaan ja kehitetään jatkuvasti projektiryhmän parissa. Gardnerin malli on myös voimakkaan kehitystyön alla ja siitä tuotetaan materiaalia jatkuvasti. Malli on hyvin laaja ja sovellettavissa eri tavoin. Se tuottaa paljon materiaalia, mutta voi olla vaikea toteuttaa käytännössä, sillä se vaatii opettajien koulutusta ja taloudellisia resursseja. (VanTassel-Baska & Brown 2007, 347-350.)

Lehtosen (1994) mukaan erilaisten lahjakkaiden opetusohjelmien pohjalta voidaan laatia kouluun oma ohjelmavaihtoehto. Sitä luodessa pitää pohtia erilaisten oppilaiden tarpeet, opiskeltavat asiat sekä valita ohjelmavaihtoehto. Valinnan pitää täydentää olemassa olevaa opetussuunnitelmaa ja paikata sen puutteita. Eri oloihin, erilaisille opettajille ja erilaisille oppilaille tarvitaan omat vaihtoehdot. (Lehtonen 1994, 48.) Myös lahjakkaiden opetusmallien kehittäjät korostavat, että malleista saa vinkkejä oman koulun ratkaisuihin, mutta niiden pohjalta tulee luoda omalle koululle sopiva malli (Uusikylä 1994, 175).

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 5.1 Tutkimustehtävä

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

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

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

Näistä lähtökohdista tähän tutkimukseen johdettiin seuraavat tutkimustehtävät:

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

## 5.2 Tutkimusmenetelmä

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

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

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

## 5.3 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston hankinta

Tutkimusjoukko koostui Suomen Mensa ry:n nuorista 16-24-vuotiaista jäsenistä. Lahjakkaiden tunnistaminen on vaikeaa (Lehtonen 1994, 21), mutta älykkyys sisältyy kuitenkin lähes kaikkiin lahjakkuuden määritelmiin ja se on mitattavissa luotettavasti älykkyystesteillä (Gottfredson 1997, 13; Uusikylä 1992, 40; 1994, 36). Älykkyystestit ovat paras ja luotettavin keino lahjakkaiden lasten löytämiseksi. (Uusikylä 1992, 37.) Suomen Mensa ry:n jäseneksi voi liittyä vain älykkyystestin suorittaneet ja siinä korkeamman



pistemäärän kuin 98 % väestöstä saavuttaneet henkilöt. Näin ollen tutkimusjoukko koostuu tutkitusti lahjakkaista henkilöistä. Mensan jäsenet ovat kaikki yli 16-vuotiaita. Heistä rajattiin tutkimusjoukoksi 16-24-vuotiaat nuoret henkilöt, joilla kouluajat nähtiin olevan vielä tuoreessa muistissa.

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

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

#### 5.4 Aineiston analyysi

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

Kertomuksia tarkasteltiin narratiivisen tutkimuksen menetelmin. Narratiivinen aineisto voi olla kirjoitettua tekstiä tai puhuttua viestintää (Kujala 2007, 17). Tämän tutkimuksen aineistot koostuivat kolmesta yhdistetystä avoimesta vastauksesta, jolloin kertomuksella ei ollut selvää juonta. Juoni ei

kuitenkaan ole välttämätön kertomuksen kriteeri, vaan kokemuksellisuus riittää kertomuksen kriteeriksi. Kertomuksen kerronnallisuuden taso kuvastaa miten syvää kokemuksellisuutta kertomus viestittää. Kokemukset muodostuvat kertomuksiksi, kun ne osoitetaan tutkimuskäyttöön. Analysoinnin ja tulkinnan kautta ne muotoutuvat narratiiveiksi. (Kujala 2007, 26-27.) Kertomukset ovat ihmiselle luonteva tapa kertoa elämästään, kokemuksistaan ja itsestään, mikä toimii narratiivisuuden lähtökohtana (Laitinen & Uusitalo 2008, 111). Narratiivien avulla voidaan esittää kokemuksia kokonaisvaltaisesti. Narratiivinen tutkimus tähtää hyvin perusteltuihin tuloksiin, jotka kuvastavat todellisuutta. (Webster & Mertova 2007, 10.)

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

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

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

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

## 6 TUTKIMUSTULOKSET

### 6.1 Menestyjä

Menestyjiksi luokiteltiin vastaajista suurin osa, sillä menestyjiä oli 18 henkilöä 40 vastaajan joukosta. Menestyjäksi luokittelun perusteena oli menestyminen koulussa, mutta myös sopeutuminen opetuksen haasteettomuuteen. Menestyjät ovat ymmärtäneet haasteettomuuden vaikutukset vasta peruskoulun jälkeen. Suurin osa tämän tutkimuksen menestyjistä tunnustetaan erityisen lahjakkaiksi, sillä aineiston mukaan heistä jää vain viidennes tunnistamatta.

#### 6.1.1 Menestyjän kokemukset saadusta tuesta

Menestyjistä suurin osa oli saanut tukea peruskouluaikana. Menestyjiä vain kolmasosa (n=6) oli jäänyt kokonaan ilman tukea. Menestyjien kokemukset peruskouluaikana saadusta tuesta olivat opetuksen järjestelyyn liittyviä ja ne voitiin jakaa opetuksen rikastamiseen ja ryhmittelyyn. Opetuksen rikastamista oli kokenut 11 vastaajaa ja ryhmittelyä kaksi vastaajaa.

Rikastaminen oli menestyjien kokemuksissa lisätehtäviä joissakin aineissa. Enimmäkseen menestyjien opetuksen rikastaminen oli matematiikan opetuksen rikastamista lisätehtävillä. Myös matematiikkakilpailut olivat rikastaneet menestyjien peruskouluaikaa. Nämä opetuksen rikastamiseen tähtäävät keinot olivat yksittäisiä ja satunnaisia menestyjien peruskouluaikana. Lisätehtävät eivät myöskään tuoneet juuri uutta sisältöä, vaan toistivat aiemmin opittua suuremmissa määrissä.

*”Sain matematiikan opettajalta erityishuomiota ja vaativampia tehtäviä osoitettuani lahjakkuuteni matematiikkakilpailussa 8. luokalla.”*

*”Harmikseni lisätehtävien taso ei kuitenkaan noussut, vaan sain vain samantyyppisiä tehtäviä lisää.”*

*”Kilpailuissa oli enemmän haastetta kuin tavallisessa koulunkäynnissä.”*

Toinen menestyjien peruskouluaijana kokema tuen muoto opetuksen järjestelyissä oli lahjakkaiden oppilaiden ryhmittely. Menestyjät pitivät hyvänä kokemuksena lahjakkaiden ryhmittelyä ja ryhmän myötä saatua vertaistukea. Ryhmittely oli menestyjien kokemuksissa ollut matematiikkaa painottava luokka, jossa matematiikan opetuksesta kiinnostuneet oppilaat opiskelivat matematiikkaa enemmän kuin tavallisessa luokassa.

*”Yläasteella olin matikkaluokalla, joten matematiikan opetusta oli enemmän kuin tavallisesti. ... koska opetusryhmä pysyi samana myös muilla tunneilla, luokkakaverit olivat muillakin tunneilla enemmän oppimisesta kiinnostuneita kuin keskivertoluokassa, joten opettajat saattoivat keskittyä opettamaan meitä pelkän järjestyksenvalvonnan sijaan. ... Matikkaluokan kaltainen vertaistukiryhmä oli erittäin suuri tuki jo itsessään.”*

#### 6.1.2 Menestyjän toiveet koulun ja opettajan antamasta tuesta

Menestyjät toivoivat koulultaan ja opettajaltaan opetuksen järjestelyyn liittyviä asioita, jotka voidaan jakaa opetuksen rikastamiseen ja ryhmittelyyn. Lisäksi menestyjät toivoivat tukea henkilön sisäisiin tekijöihin sekä ympäristötekijöihin.

Eniten menestyjät toivoivat tukea koulultaan ja opettajaltaan opetuksen rikastamiseen, sillä 16 menestyjäksi luokiteltua henkilöä toivoi opetuksen rikastamista ja vain kaksi heistä ei maininnut opetuksen rikastamista toiveissaan. He eivät kokeneet saaneensa riittävästi haasteita kouluaikaanaan. Menestyjälle oli voitu antaa lisätehtäviä, mutta niiden todellinen tarkoitus oli jäänyt saavuttamatta. Menestyjät olisivat kaivanneet myös enemmän ongelmanratkaisua ja yksilöllisiä haasteita.

*”Enemmän yksilöityjä haasteita niin, ettei aina olisi tarvinnut mennä massan mukana.”*

*”Ja esimerkiksi matemaattisia lahjoja olisi voitu jo lapsesta asti kehittää voimakkaammin erilaisten eriytettyjen tehtävien kanssa.”*

*”Ongelmanratkaisulähtöisyys olisi tuonut opiskeluun enemmän sisältöä.”*

Kaksi vastaajaa olisi toivonut tukimuotona myös lahjakkaiden oppilaiden ryhmittelyä enemmän kuin oli sitä kouluaikaanaan saanut. Yläasteella ollut

opetuksen järjestäminen ryhmittelemällä lahjakkaat oppilaat matematiikkapainotteiselle luokalle olisi voinut toiveiden mukaan olla pidempiaikaisempaa tukea.

*”Olisi ollut mukavaa, jos jo ala-asteella olisin voinut opiskella edes osaa aineista ryhmässä, jossa asioita olisi käyty läpi nopeammin ja syvällisemmin.”*

Henkilön sisäisistä tekijöistä menestyjä toivoi eniten tukea itsehallintaan liittyvissä asioissa. Menestyjistä seitsemän kertoi, ettei osaa haastaa itseään, mistä he kokivat kärsineensä koulun jälkeisissä elämänvaiheissa. He tiesivät, ettei heidän tarvinnut kouluaikana tehdä töitä koulun eteen kuten muiden luokkatoverien, mutta tyytyivät kuitenkin pääsemään helpolla eivätkä osanneet hyödyntää lahjakkuuttaan ja kehittää sitä.

*”Kokeisiin ei tarvinnut lukea, koska muutenkin sai hyviä numeroita.”*

*”Vasta myöhemmin oikeastaan tajusi, ettei itse juurikaan ahkeroinut arvosanojen eteen, toisin kuin ehkä fiksummiksi mieltäväni luokkatoverit.”*

Myöskään itsehallintaan liittyvät oppimistaidot eivät ole menestyjillä kehittyneet hyviksi. Menestyjät havaitsivat vasta peruskoulun jälkeisissä opinnoissa, etteivät heidän oppimistaitonsa olleet kehittyneet riittävän hyviksi. Menestyjistä kahdeksan toivoi tukea koulultaan ja opettajiltaan oppimistaitojensa parantamiseksi.

*”En koskaan oppinut työskentelemään koulumenestyksen eteen, mikä tuli eteen ongelmoina yliopisto-opiskelun ensimmäisenä vuonna.”*

*”Olisin myös tarvinnut sellaisia tehtäviä, joita en osaa tehdä ainakaan heti. Koulu ei opettanut minut näkemään vaivaa ja yrittämään uudestaan epäonnistumisen jälkeen. Kummankin olen joutunut opettelemaan itse myöhemmin, kantapäähän kautta.”*

Ympäristötekijöiden yhtenä osana ovat lahjakkaan läheiset henkilöt. Näistä henkilöistä opettajat eivät tue menestyjän lahjakkuutta kuin pienten lisätehtävien tai matematiikkakilpailun avulla. Opettajien toiminta on yhteydessä myös aiemmin kuvattuun opetuksen rikastamiseen, sillä opettajat

mahdollistavat rikastetun opetuksen, mutta lisäksi menestyjistä kaksi kaipasi opettajiltaan parempaa ammattitaitoa ja parempaa koulujärjestelmää.

*”Opettajien ammattitaito ei ollut aivan parhaalla tasolla.”*

*”Järjestelmän täytyy muuttua siihen suuntaan, että nopeammin eteneviä ei aina syrjittäisi opetuksessa.”*

Kolme menestyjää toivoi opettajalta myös kannustusta ja tukea. He eivät kokeneet saaneensa opettajiltaan riittävästi kannustusta, tukea ja positiivista palautetta omaan koulunkäyntiinsä. Kannustus olisi parantanut heidän koulutuloksiaan.

*”Kannustavassa ilmapiirissä olisin ehkä pärjännyt paremmin.”*

## 6.2. Uhmaaja

Uhmaajia oli kaikista vastaajista neljäsosa eli 10 henkilöä. Heistä ei ollut tunnistettu ketään lahjakkaaksi oppilaaksi heidän peruskouluaikaanaan. Uhmaajalle tyypillistä on voimakas turhautuminen, häiritseminen tunnin aikana ja motivoitumattomuus koulunkäyntiin.

### 6.2.1 Uhmaajan kokemukset peruskouluaikana saadusta tuesta

Uhmaajat eivät ole kouluaikaanaan saaneet mitään tukea lahjakkuuteensa. Heidän älykkyyttään ei ole tunnistettu ja näin ollen lisätukikin on jäänyt saamatta. Uhmaajan turhautumista ei osata liittää haasteettomuuteen ja tuen puute on merkittävää.

*”Älykkyyttäni ei varsinaisesti tunnistettu peruskouluaikana, joten ei myöskään tuettu.”*

*”Ei tuettu mitenkään... sanottiin vaan, että ei sinusta ole mihinkään.”*

### 6.2.2 Uhmaajan toiveet koulun ja opettajan antamasta tuesta

Opetuksen järjestämisen keinoista uhmaajien yleisin toive liittyi rikastamiseen. Heistä puolet (n=5) olisi toivonut haastavampia tehtäviä, jotka olisi-

vat parantaneet heidän opiskelumotivaatiotaan. Uhmaajien turhautuminen oli merkittävää ja se oli haitannut heidän koulunkäyntiään monin tavoin. Rikastetumpi opetus olisi ollut näiden uhmaajien mukaan tärkeä tuen muoto koululta ja opettajalta.

*”Enemmän haasteita ja mahdollisuutta opiskella omaan tahtiin.”*

*”Lahjakkaille oppilailla enemmän mahdollisuuksia haastaa kykyjään jottei ylimääräistä turhautumista iske oppitunneilla.”*

*”Opettajilta vähemmän keskittymistä luokan häiriötekijöihin ja haastavampia tehtäviä meille jotka tiesimme että pystymme ratkomaan vaikeimpiakin tehtäviä.”*

Opetusjärjestelyjen toinen muoto on lahjakkaiden opetuksen nopeuttaminen. Myös tähän nopeuttamiseen yksi uhmaaja viittasi toivoessaan tukea koulultaan ja opettajaltaan.

*”Kurssien tenttiminen/suorittaminen näytöillä/etätöillä, jolloin olisi voinut suorittaa enemmän esimerkiksi vieraiden kielien opintoja.”*

Uhmaajien kolmas opetusjärjestelyihin kuuluva toive liittyy ryhmittelyyn. Lahjakkaiden erityisryhmä, jossa olisi voinut saada myös rikastettua opetusta, olisi ollut kahden uhmaajan mielestä hyvä tuen muoto. Tämä olisi voinut myös estää edellä mainitun voimakkaan turhautumisen syntymistä.

*”Esimerkiksi joku lahjakkaiden erikoisryhmä olisi hyvä vaihtoehto.”*

*”Oltaisiin voitu esim. luoda erityisryhmä, jossa olisi ollut laajempi sisältö taikka muuten vaan syventävää materiaalia/pohdintaa.”*

Merkittävää uhmaajien koulukokemuksissa olivat turhautumisen aiheuttamat ongelmat koulunkäynnissä. Tämä turhautuminen oli erityisesti vaikuttanut henkilön sisäisiin tekijöihin kuuluvaan motivaatioon. Monet uhmaajien toiveista pohjautuvat motivaation puutteeseen ja toiveisiin sen parantamisesta. Motivaation puuttuessa uhmaajien tarpeet, mielenkiinnon kohteet ja arvomaailma eivät kohtaa koulun ja opettajan näkemystä.

*”Koulussa oli tylsää; pelasin luokan häiriköiden kanssa korttia jne. takarivissä ja olin sen vuoksi usein jälki-istunnossa.”*



*”Oli myös luvatta paljon pois, koska koulu oli tylsää. ... En myöskään tehnyt läksyjä tai lukenut kokeisiin.”*

*”Paikallaan junnaaminen ja liian helpoilta tuntuvien asioiden opiskelu johti helposti turhautumiseen, levottomuuteen ja joskus myös häiriköintiin.”*

*”Motivaatio koulunkäyntiä kohtaan ja luottamus opettajien oikeustajuun katosi täysin.”*

Uhmaajista neljä henkilöä toivoi tukea itsensä haastamiseen. Tämä itsensä haastamisen taito kuuluu niin ikään henkilön sisäisiin tekijöihin. Uhmaajat liittivät haastamisen taidon kouluaikeisten haasteiden puutteeseen, mikä oli johtanut taidottomuuteen nähdä vaivaa koulunkäynnin eteen. Tämä taas oli seurannut uhmaajia myös aikuisuuteen, jolloin he eivät vielä aikuisenakaan osanneet nähdä vaivaa uuden oppimiseksi. Uhmaajat olivat oppineet pääsemään kouluaikeanaan helpolla ja selviytymään alisuoriutuen tehtävistään.

*”Olisin toivonut jonkinlaista haastetta, että olisin tottunut tekemään töitä koulun eteen.”*

*”Kukaan ei pakottanut minua haastamaan itseäni, joten en nyt aikuisenakaan enää osaa sitä tehdä.”*

*”Tuen puute ajoi ehkä hieman alisuoriutujaksi. ... Jos olisin ala-asteella oppinut panostamaan opiskeluun sama tavalla kuin ammattikorkeakoulussa, uskoisin että olisin mennyt lukion kautta yliopistoon ja pärjännyt hyvin.”*

Henkilön sisäisiin tekijöihin kuuluu myös tietoisuus itsestään ja älykkyydestään. Uhmaajista kolme toivoi myös persoonallisuutensa ymmärtämiseen tukea. Uhmaajat eivät olleet itse kouluaikeanaan ymmärtäneet turhautumisen syytä, mikä liittyi myös opettajien ymmärtämättömyyteen. Turhautumisen taustalla oleva älykkyys oli ollut tunnistamattomissa ja siksi uhmaajat olisivat toivoneet tukea myös älykkyytensä ymmärtämiseen.

*”Ajattelin, etten ikinä pääse opiskelemaan tai en ainakaan pärjäisi, sillä en tiennyt, mitä minulta odotettiin enkä tajunnut olevani älykäs. Nyt ihmettelen, miksei minua kannustettu enemmän.”*

*”Lapsena oli hyvin hämmentävää ja turhauttavaa yrittää itse ymmärtää eroja minun ja muiden välillä.”*

*"Minusta tuntuu, että olisin säästynyt paljon, jos olisin tiennyt jo nuorempana olevani älykäs."*

Ympäristötekijöistä uhmaajat kiinnittivät menestyjän tavoin huomiota opettajien osaamiseen. Kaksi uhmaajaa olisi toivonut opettajaltaan parempaa osaamisen tasoa. Niin ikään ympäristötekijöihin liittyi yksi toive pienemmistä ryhmistä. Yhden uhmaajan turhautuminen kouluaiikana oli haasteettomuuden lisäksi johtunut hänen mukaansa myös koulun opetuksen hitaudesta ja siitä, että se ei palkinnut luovuudesta ja soveltamistaidoista, vaan enemmän ulkoa opettelusta.

*"Paremmat opettajat ja pienemmät ryhmät. Opettajat olivat usein vanhaa aikaisia."*

*"Koulussa ei myöskään pyritty luomaan minkäänlaista luovaa ilmapiiriä."*

*"Tuntuu, että nykyinen koulujärjestelmä korostaa enemmän ulkoa opettelu ja kyseenalaistamisesta puhumattakaan."*

### 6.3 Kätkijä

Kätkijöiksi luokiteltiin vastaajista viidesosa eli kahdeksan henkilöä. Kaikki kätkijät olivat tyttöjä, jotka olivat halunneet peittää lahjakkuutensa muun muassa kiusaamisen pelon vuoksi. Heistä ketään ei ollut tunnustettu lahjakkaaksi oppilaaksi.

#### 6.3.1 Kätkijän kokemukset peruskouluaiikana saadusta tuesta

Kätkijät eivät saaneet mitään tukea peruskouluaiikanaan omaan älykkyyteensä. He kätkivät oman lahjakkuutensa eikä sitä näin ollen tunnustettu. Toisin kuin edellä käsitelty uhmaaja, kätkijä oli luokan hiljainen tyttö, joka ei oireillut tuen puutteen vuoksi. Hän osallistui luokan toimintaan tunnollisesti ja oli tyytyväinen osaansa.

*"Älykkyyteni ei tullut missään vaiheessa esille, joten tukea ei tullut."*

### 6.3.2 Kätäjän toiveet koulun ja opettajan antamasta tuesta

Kätäjän persoonallisuudenpiirteisiin kuuluu erityisen huomion kaihtaminen. He eivät halunneet tuoda kouluaikana lahjakkuuttaan esille eivätkä näin ollen saaneet tukea siihen. Samoin he ajattelivat toiveista koulun ja opettajan antamalle tuelle. Heillä ei juuri ollut toiveita koululle ja opettajalleen, koska he pelkäsivät erityisen huomion aiheuttavan ongelmia. Jotakin kätäjöitä oli kiusattu koulussa ja he pelkäsivät kiusaamisen yltyvän erityisen tuen vuoksi. Kätäjät pelkäsivät joutuvansa kaveripiirissä silmätikuksi, jos opettaja kiinnitti heihin enemmän huomiota. Osa halusi pitää hyvät kouluarvosanatkin kavereilta salassa.

*”En kaivannut erityisesti mitään älykkyyteen liittyvää tukea.”*

*”Kouluarvosanat herättivät monessa kateutta. Yritin pitää numeroni salassa häpesin hyviä numeroitani kavereiden edessä.”*

*”En halunnut erottua joukosta tai olla erilainen kuin luokkakaverini sen enempää kuin muutkaan lapset tai nuoret haluavat. Erilaiset joutuvat poikkeuksetta silmätikuiksi ja kiusatuiksi.”*

Toisaalta, vaikka kätäjät eivät halunneetkaan erityistä tukea eivätkä erityisesti toivoneet mitään tukea koulultaan ja opettajaltaan, he tiesivät, että tuki olisi voinut auttaa heitä menestymään paremmin. Kätäjät korostivat toiveita esittäessään, että toiveista olisi saattanut olla apua, mutta he eivät silti olisi halunneet ottaa riskiä mahdollisen tuen aiheuttaman erityishuomion negatiivisista vaikutuksista. Kätäjät eivät toivoneet mitään opetuksen järjestämiseen liittyvää tukea rikastamisen, nopeuttamisen tai ryhmittelyn muodossa, mutta osa kertoi, että niistä olisi saattanut olla heille hyötyä.

*”Ehkä oppimismotivaationi olisi korkeampi jos minulle olisi alusta asti tarjottu haastavia tehtäviä.”*

*”Jälkeenpäin ajatellen olisin ehkä voinut aloittaa koulun vuotta aiemmin tai hypätä luokan yli, mutta silloin en olisi koskaan suostunut sellaiseen, koska kaikki ystäväni olivat kanssani samanikäisiä ja samalla luokalla.”*

Kolmella kätäjällä oli toiveita sisäisten tekijöiden tukemiseen, vaikka niidenkin esittämisessä he korostivat, että erityinen huomio olisi voinut olla

vahingollista. Sisäisten tekijöiden osalta toiveet liittyivät omiin voimavaroihin. Kätäjät eivät ymmärtäneet kouluaihana omien kykyjensä hyödyntämisen mahdollisuuksia eivätkä oppineet haastamaan itseään.

*”Omien voimavarojen tiedostaminen ja hyödyntäminen jäi puutteelliseksi.”*

*”Missään vaiheessa minulle ei ole koulussa kerrottu, kuinka hyvin voisin pienellä lukemisella ja keskittymisellä pärjätä, ja mitä hyötyä siitä olisi.*

Kaksi kätäjää ymmärsi myös, etteivät heidän oppimistaitonsa kehittyneet parhaalla tavalla peruskouluaihana. He eivät oppineet haastamaan itseään eivätkä osanneet tehdä sitä aikuisenakaan. Kuitenkaan kätäjät eivät korostaneet oppimistaitojen puutteellisuuden olleen sen enempää sisäisten tekijöiden kuin ympäristötekijöidenkään syytä, vaan lähinnä toteavalla tavalla kertoivat ymmärtävänsä tuen puutteen vaikuttaneen oppimistaitoihinsa. Kätäjöiden toiveiden esittäminen oli hieman epävarmaa, koska he eivät tienneet, olisiko tilanne parempi, jos tukea olisi oppimistaitoihin tullut enemmän.

*”Koska hyvien arvosanojen saaminen oli minulle naurettavan helppoa eikä minulle tarjottu mitään haasteita, en edelleenkään osaa panostaa opiskeluun tarpeeksi.”*

*”Kirjojen avaaminen ja pönttääminen on minulle todella vaikeaa, koska en lapsena ole kehittänyt mitään oppimisstrategioita tai rutiinia lukemiseen. Olen tottunut saamaan hyviä tuloksia tekemättä töitä, ja vanhojen tottumusten muuttaminen on tässä vaiheessa aika hankalaa.”*

Yksi selkä toive koulun ja opettajan antamalle tuelle kätäjöillä oli. Viiden kätäjän toive liittyi ympäristötekijöihin ja tarkemmin määriteltynä opettajan toimintaan. He olisivat toivoneet opettajiltaan enemmän kannustusta ja tukea kouluaihanaan. Osa kertoi kokeneensa, etteivät he olleet saaneet positiivista huomiota riittävästi, vaan kokivat että heidät oli nähty vain tunnollisina oppilaina, jotka saavat hyviä numeroita.

*”Itseni huomioimista myös lapsena ja ihmisenä eikä ainoastaan keskiarvona..”*

*”Enemmän tukea ja kannustusta jos jotain.”*

## 6.4 Putoaja

Putoajia oli vastaajista kaksi henkilöä (2/40). Putoajat olivat selviytyneet peruskoulusta hyvin, mutta olivat elämässään hukassa peruskoulun jälkeen. He vihasivat peruskoulua ja opettajia, jotka eivät olleet ymmärtäneet heidän älykkyyttään. Uhmaajaan verrattuna putoajan viha on merkittävää.

### 6.4.1 Putoajan kokemukset peruskouluaiikana saadusta tuesta

Putoajat eivät uhmaajan ja kätäjän tavoin olleet saaneet mitään tukea älykkyyteensä peruskouluaiikanaan. Heitä ei ollut tunnustettu lahjakkaiksi, mikä osaltaan on voinut vaikuttaa tuen puutteeseen. Heitä ei tuettu peruskouluopinnoissa, mutta ei myöskään jatko-opintovalinnoissa. Putoajat itse kokivat tuen sijaan joutuneensa lannistetuksi ja että heidän älykkyyttään oli peitelty kouluaiikana. Putoajat kokivat peruskouluaiikaisen kohtelun olleen hyvin ala-arvoista eikä opintoja tukevaa.

*”En siis koe, että älykkyyttäni/lahjakkuuttani olisi mitenkään tuettu peruskouluaiikana. Lähinnä yritettiin lannistaa.”*

### 6.4.2 Putoajan toiveet koulun ja opettajan antamasta tuesta

Putoajilla oli paljon toiveita koululle ja opettajalle. He näkivät, että asiat olisi voinut peruskouluaiikana hoitaa täysin toisella tavalla. Putoajilla oli sekä opetuksen järjestelyihin liittyviä rikastamisen, nopeuttamisen ja ryhmittelyn toiveita sekä toiveita henkilön sisäisten ja ympäristötekijöiden parantamiseksi.

Lahjakkaiden opetuksen järjestelyihin putoajat toivoivat tukea niin rikastamisen, nopeuttamisen kuin ryhmittelyinkin keinoin. Oppimateriaali oli ollut putoajille liian haasteetonta, minkä vuoksi he toivoivat selvästi enemmän haasteita rikastetun opetuksen tapaan. Myös opetuksen nopeuttaminen oli toisen putoajan toiveissa, koska hän koki ajanhukaksi koulussa käytetyn ajan, jonka hän käytti vain odottaakseen muita hitaampia oppijoita. Tämä

opetuksen hitaus turhautti putoajaa. Nopeuttamiskeinoina hän esitti esimerkiksi etäopiskelumahdollisuuksia tai muulla tavoin joustavampaa ajankäyttöä peruskoulun arjessa.

*"Lahjakuuttamme vastaava taitotaso olisi varmasti koulunut meistä sekä pätevämpiä opiskelijoita että vähemmän laiskureita."*

*"esim. lukisin annetun oppimateriaalin, tekisin annetut tehtävät ja tulisin kokeeseen osoittamaan osaamiseni ja sillä selvä"*

*"vapauksia näyttää oppimis- ja omaksumistaitojani esimerkiksi jollakin mielenkiintoalueeni projektitehtävillä"*

Putoajat korostivat ryhmittelyä lahjakkaiden tukimuotona. He kokivat, että nykyinen koulujärjestelmä haittaa sekä lahjakkaita kuin hitaammin oppivia-kin oppilaita. Putoajien mukaan kumpikin taitotason ääripää voisi oppia asiat paremmin, jos oppilaat jaettaisiin taitotason mukaisiin luokkiin ja tehtäisiin opetussuunnitelmat myös taitojen mukaan.

*"Ihmisillä on aivan erilainen, yksityiskohtaisempi kyky ja rytmi oppia asioita, joten jo ikäryhmien mukaan luokittelu on väärin, mutta etenkin sen, että kansakuntamme lahjakkaimmat jätetään rypemään omillaan liian haastettoman oppijärjestelmän parissa."*

*"eliittiluokat eivät ole sen enempää väärin kuin tarkkisluokatkaan"*

Henkilön sisäisten tekijöiden tukemiseen putoajilla oli myös toiveita. He olisivat toivoneet enemmän tukea lahjakuutensa tiedostamiseen ja enemmän kannustusta. Toinen putoajista olisi toivonut, että opettajat olisivat odottaneet häneltä enemmän ja että hän olisi oppinut itse täyttämään odotukset. Hän koki persoonallisuuteensa liittyvän laiskuuden johtuvan peruskouluajoistaan ja toivoikin, että olisi voinut oppia haastamaan itseään enemmän kouluaihana.

*"Peruskouluajan helppous teki minusta todella laiskan. Oli todella vaikea löytää haastetta mistään, koska kaikki oli aina mitoitettu hitaampien oppijoiden mukaan."*

*"On todella vaikeaa oppia vaivannäön arvoa, jos ei koskaan joudu koulussa vaivaa näkemään hyvän opintomenestyksen eteen."*

Ympäristötekijöihin toisella putoajalla oli edellä mainittujen opetuksen järjestämiseen jäsenettyjen asioiden lisäksi toiveita opettajan toimintaan liittyen. Hän toivoi opettajalta enemmän ymmärrystä ja joustamiskykyä taitotasojen mukaan. Opettajan valvovan kontrollin sijaan hän toivoi enemmän luottamusta ja ymmärrystä älykkyyttään kohtaan. Myös opettajalta saatava tulevaisuuden mahdollisuuksien hahmottamiseen tarvittava tuki olisi ollut putoajan toiveissa peruskouluaikana.

*"Auttakaa hahmottamaan koko pallo, kaikki yliopistot, kaikki mahdollisuudet ja inspiroikaa oppilaita luomaan omat henkilökohtaiset tavoitteet ja visionsa mielenkiintojensa mukaan, kiitos!"*

## 6.5 Autonominen oppija

Autonomisia oppijoita oli vastaajista kaksi henkilöä (2/40). Heistä toinen oli selvästi tunnistettu lahjakkaaksi oppilaaksi, mutta toista ei ollut tunnistettu. Autonominen oppija on tyypiltään osittain samankaltainen menestyjän kanssa, mutta on lisäksi oppinut luomaan itselleen haasteita ja oppimisen mahdollisuuksia.

### 6.5.1 Autonomisen oppijan kokemukset peruskouluaikana saadusta tuesta

Autonomiset oppijat eivät juuri olleet saaneet tukea peruskouluaikana. Toinen vastaajista oli saanut tukea, mutta se liittyi vain matematiikan opiskeluun, jossa hän sai rikastettua opetusta haasteellisten ja normaalia vaativampien lisätehtävien myötä. Tällä matematiikan opiskelussa saadulla tuella oli kuitenkin merkittävä rooli toisen autonomisen oppijan kokemuksissa. Oikeassa paikassa saadulla tuella oli suuri merkitys hänen muuhun koulunkäyntiinsä ja myös myöhempään peruskoulun jälkeiseen opiskeluun, joten autonomisen oppijan kokemuksissa pienelläkin tuella oli laadullisesti merkittävä osuus peruskouluaikana.

*"Matematiikassa onnekseni oli hyvä ja innostava opettaja, joka tuki kovasti oppimistani. Hän antoi minulle ylimääräistä materiaalia ja innosti opiskelemaan myös edistyneempää materiaalia."*

## 6.5.2 Autonomisen oppijan toiveet koulun ja opettajan antamasta tuesta

Autonomiset oppijat ovat hyvin itsenäisiä ja osaavat luoda itse omat opiskelun mahdollisuutensa. Siksi heillä ei ollut kovin merkittäviä toiveita koulun ja opettajan antamalle tuelle. Opetuksen järjestämisen keinoista autonomiset oppijat kuitenkin näkivät rikastamisen, nopeuttamisen ja ryhmittelyn hyviksi keinoiksi tukea lahjakkaita oppilaita. Myös ympäristötekijöihin kuuluvan opettajan toimintaan heillä oli toiveita.

Opetuksen järjestämisen keinoista molemmat autonomiset oppijat toivoivat tukea rikastamisen avulla ja lisäksi toinen toivoi tukea nopeuttamisen ja ryhmittelyn avulla. Kaikissa toiveissa kumpikin korosti vapaaehtoisuutta ja sitä, että opettaja ja koulu tukisivat oppilasta, jos hän osaa itse pyytää apua tai itse haluaa apua. Toiveista heijastui autonomisen oppijan taito luoda itse omia oppimisen mahdollisuuksia, jolloin toiveeksi riitti se, että opettaja ja koulu tulevat vastaan, jos oppilas kokee sen tarpeelliseksi.

*”Minusta olisi hyvä jos peruskoulussa olisi mahdollista suorittaa haluamansa kurssit itsenäisesti tai tunneilla ei olisi läsnäolopakkoa, jos on hyvä kyseisessä aineessa.”*

*”Sitten kun kyvyt on herätetty, ne kantavat itsensä huipulle lähes ilman apua. Tällöin mielestäni riittää positiivinen palaute, lisämateriaalin antaminen ja tietysti auttaminen, jos oppilas pyytää.”*

*”Luokat voitaisiin jaotella vielä selkeämmin arvosanojen perusteella, että vältettäisiin älykkäiden turhautuminen ja vähemmän älykkäiden jälkeensä jääminen”*

Henkilön sisäisiin tekijöihin Autonomisilla oppijoilla ei ollut toiveita. Ympäristötekijöihin liittyvissä opettajan toiminnan toiveissa Autonomiset oppijat korostivat myös jo edellä mainittua tuen vapaaehtoisuutta. Kumpikin ilahtui kannustuksesta, mutta he kokivat tärkeimmäksi tuen, jota opettaja antoi oppijan omissa mielenkiinnon kohteissa. Autonominen oppija haluaa itse luoda oppimisen mahdollisuuksiaan ja toivoi tukea näiden omien mahdollisuuksien toteuttamiseksi. Autonomiset oppijat eivät koe koulun ja opettajan antaman tuen olevan kovin merkityksellistä, vaan enemmän merkitystä



on pienillä teoilla, joilla kyvyt herätetään oikeanaikaisella pienellä kannuksella.

*”Tietenkin oli positiivista aina kun opettajat antoivat tunnustusta...”*

*”Itse koin kouluajan hyödyllisimmäksi kun sain opiskella itsenäisesti ja lukea kirjoista.*

## 7 TULOSTEN TARKASTELO

### 7.1 Tulosten päälinjat

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

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

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

Älyllisesti lahjakkaiden oppilaiden toiveet koululle ja opettajalle erosivat lahjakkuustyyppien välillä selvästi. Vähiten toiveita esittivät kätäjät ja autonomiset oppijat. Eniten toiveita taas esittivät uhmaajat ja putoajat. Menestyjien toiveiden määrä oli edellä mainittujen ryhmäparien välillä. Kätäjöiden ja autonomisten oppijoiden toiveiden vähäisyys johtui eri syistä. Kätäjät eivät kaivanneet erityistä huomiota eivätkä näin ollen kokeneet tu-

kitoimia välttämättä positiivisena asiana. He ymmärsivät tuen olevan tarpeen, mutta eivät kuitenkaan tieneet olisiko tuesta enemmän haittaa vai hyötyä. Kätäjät pelkäsivät kiusaamista ja negatiivisella tavalla esille nousemista, minkä vuoksi he eivät juuri toivoneet tukea koulultaan ja opettajaltaan. Autonomisten oppijoiden toiveiden vähyys taas selittyy sillä, että he olivat oppineet itse luomaan omat oppimisen mahdollisuutensa, minkä vuoksi he eivät ehkä kokeneet tarvitsevansa tukea koulultaan tai opettajaltaan.

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

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

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

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuteen on monia näkökulmia ja sitä voidaan lähestyä eri tavoin (Cohen, Manion & Morrison 2003, 105). Tässä tutkimuksessa luotettavuutta tarkastellaan uskottavuuden, yleistettävyyden, riippuvuuden ja vahvistettavuuden näkökulmasta.

Tutkimuksen uskottavuus määrittää miten hyvin tutkimuksen tulokset kuvaavat tutkittavaa ilmiötä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ilmiön kuvaamiseen tarvitaan vakuuttavaa ja selkeää aineistoa. Aineiston tuloksille tulee löytyä esimerkiksi päättelevää, kuvailevaa, selittävää tai teoriaan pohjautuvaa ymmärrettävyyttä. (Cohen, Manion & Morrison 2003, 107-108.)

Tässä tutkimuksessa tutkittavana ilmiönä oli älyllisesti lahjakkaiden oppilaiden kokemukset koulussa saadusta tuesta sekä toiveet koulun ja opettajan antamalle tuelle. Tutkimusaineisto koostui 40 lahjakkaan oppilaan kertomuksesta omista koulukokemuksistaan. Kuvattavaa ilmiötä ajatellen aineisto oli niukka, sillä vastaukset olivat osittain hyvin lyhyitä. Toteuttamalla tutkimus avoimena kvalitatiivisena kyselytutkimuksena haluttiin antaa vastaajille mahdollisuus kuvata omia ajatuksiaan ja tuntemuksiaan ilman rajattuja vastausvaihtoehtoja. Avoimet vastaukset ovat vastaajalle kuitenkin melko työläitä, minkä vuoksi osa vastaajista ei ehkä motivoitunut vastaamaan tutkimusongelman kannalta riittävän laajasti annettuihin kysymyksiin. Osa kyselyn vastaanottaneista olisi ehkä kaivannut strukturoidumman vastausvaihtoehtomallin. Neljä vastausta jäi niin niukoiksi, että ne tuli jättää kokonaan pois vastausten analysoinnista. Vastauksista oli mahdollista poimia joitakin hyvin yksityiskohtaisia tunteita ja kokemuksia, mutta kokonaisuudessaan tarkemmat ja yksityiskohtaisemmat vastaukset olisivat olleet toivottavia. Suuremmalla vastausmäärällä olisi ilmiöön saatu enemmän syvyyttä ja näin myös tutkimuksen uskottavuus olisi parantunut.

Tutkimusaineiston hankkiminen yhteistyössä Suomen Mensa ry:n kanssa oli onnistunutta tutkimuksen uskottavuuden kannalta. Kaikki vastaajat oli-

vat Suomen Mensa ry:n jäseniä ja älykkyystestissä paremman tuloksen kuin 98 % väestöstä saaneita. Näin ollen he olivat lahjakkuustutkimuksen parissa hyväksytyllä tavalla tutkitusti lahjakkaita henkilöitä. Tutkimukseen vastanneet olivat alle 24-vuotiaita, joilla kouluaika nähtiin olevan vielä hyvin muistissa. He ovat käyneet peruskoulua pääasiassa 1990-luvun lopussa ja 2000-luvun alussa. Vastausten perusteella muistoja kouluajalta löytyi hyvin ja pieni etäisyys peruskouluuikaan mahdollisesti myös nosti esiin kaikkein parhaiten mieleen painuneet ja merkityksellisimmät muistot.

Aineiston tulokset pohjautuivat teoriaan Bettsin ja Neihartin lahjakkuustyyppimääritelmän myötä. Vastaajien jako lahjakkuustyyppeihin vaati monisyistä pohdintaa ja joissakin tilanteissa yksityiskohtaisemmat ja tarkemmat vastaukset olisivat helpottaneet jäsentämistä. Analysointia helpotti kuitenkin lahjakkuustyypeistä olemassa ollut yksityiskohtainen teoriapohja, johon vastaajat pystyttiin sijoittamaan.

Tutkimuksen yleistettävyys on osa tutkimuksen luotettavuutta. Yleistettävyys vaatii tarkan kuvauksen tutkimuksen toteutuksesta ja sen tulkinnasta. Kuvauksen perusteella voidaan tehdä päätelmät tutkimuksen yleistettävyydestä laajempiin konteksteihin. (Cohen, Manion & Morrison 2003, 109.)

Tutkimusjoukon pienuuden lisäksi ei tiedetä, minkälaisia kokemuksia omaavat lahjakkaat oppilaat motivoituivat vastaamaan tutkimukseen. Tietynlaisen lahjakkaan oppilaan kokemukset saattoivat korostua tutkimusjoukossa. Tutkimukseen osallistuneiden vastaajien asuinympäristöä ei myöskään määritelty vastauslomakkeessa ja näin ollen vastaajien jakautumista alueellisesti ei tiedetä. Koska vastausjoukon taustatiedot ovat melko rajalliset, on vaikea tietää, miten hyvin se vastaa koko Suomen lahjakkaiden oppilaiden joukkoa. Näin ollen tutkimuksen yleistettävyys laajempaan kontekstiin on vaikeaa.

Riippuvuus kuvaa luotettavuutta tutkimuksen uudelleen toteuttamisen näkökulmasta. Riippuvuuden arviointiin voidaan liittää esimerkiksi saman tutkijan tulkinnan samankaltaisuus uudelleen toistettavassa tutkimuksessa tai

kahden eri tutkijan tulkintojen samankaltaisuus toisiaan vastaavissa tutkimuksissa. (Cohen, Manion & Morrison 2003, 119-120.)

Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin kyselytutkimuksena, jolloin aineiston keruu on mahdollista toteuttaa vastaavalla tavalla uudelleen tämän tutkimuksen kuvauksen perusteella. Tulosten analysointiin vaikuttaa kuitenkin tutkijan oma tulkinta, jota ei voi tarkasti kuvata. Analysoinnissa on pyritty tarkkaan pohdintaan ja aineiston syvään tulkintaan sekä teoriapohjan hyödyntämiseen, mutta silti tutkijan kokemattomuus saattaa vaikuttaa tulkinnaan. Tämä on otettava huomioon tutkimuksen riippuvuutta pohdittaessa.

Tutkimuksen luotettavuuteen liittyy myös tutkimuksen vahvistettavuus. Älyllisesti lahjakkaiden oppilaiden koulukokemuksia eikä heidän toiveitaan koululle ja opettajalle ole juurikaan tutkittu Suomessa aiemmin. Näin ollen vahvistusta aiemmista tutkimuksista ei tälle tutkimukselle ole Suomesta löydettävissä. Kuitenkin lahjakkaiden oppilaiden vastauksissa esiintyivät samat asiat, jotka löytyvät kansainvälisestä lahjakkaiden opetuksen parissa tehdystä tutkimuksesta ja yleisissä lahjakkaiden opetuksen järjestelyyn liittyvissä tutkimuksissa, joita on esitelty tämän tutkimuksen teoriapohjassa. Kansainvälistä teoriapohjaa voidaan pitää tietyssä määrin vahvistavana tekijänä tälle tutkimukselle.

### 7.3 Pohdinta

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

palavereissa puhutaan yleensä vain heikoista oppilaista, mutta myös lahjakkaat oppilaat tulisi huomioida. Jos tiedonsiirtopalavereissa huomioitaisiin myös lahjakkaat oppilaat, voisi tuen irrallisuus vähentyä ja muuttua jatkuvammaksi tueksi.

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

Luokanopettajien kiire on tosiasia ja se saattaa olla selityksenä lahjakkaille oppilaille tarjotun tuen vähäisyyteen. Mielestäni ratkaisun on löydettävä erityisopetuksen resursseista, joita olisi lisättävä lahjakkaiden huomioimiseksi. Lahjakkaat oppilaat ovat heikkojen oppilaiden ohella yhtä lailla oppilasryhmä, joka tarvitsee erityistä tukea koulunkäyntinsä tueksi. Erityisopetusta suunniteltaessa tulisi huomioida heikkojen lisäksi lahjakkaat oppilaat ja luoda heitäkin varten omat henkilökohtaiset opetussuunnitelmat. Lahjakkaiden erityisopetus voisi olla resurssi- tai samanaikaisopettajuuden lisäämistä, jolloin pystyttäisiin luomaan tasoryhmiä eri oppiaineissa ja näin rikastamaan lahjakkaiden opetusta. Yksittäisen opettajan on vaikea huomioida lahjakkaita oppilaita, jos ei siihen anneta aikaa ja resursseja. Toisaalta henkilökohtainen opetussuunnitelma voisi myös sisältää nopeutetun opetuksen suunnitelman, jolloin lahjakas oppilas voisi tavallisessa luokassa edetä opetussuunnitelmassa osittain tai kokonaan omaan tahtiinsa.

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

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

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

Tämä tutkimus osoittaa, että lahjakkailta oppilailla on hyviä mielipiteitä heidän opetuksensa parantamiseksi. Älyllisesti lahjakkaiden oppilaiden kokemuksia kouluajalta voisi jatkossa mielestäni tutkia syvemmin ja eritellymmin. Olisi hyvä, jos heitä olisi mahdollista haastatella, jolloin saisi vielä tarkempaa tietoa kokemuksista. Tutkimuksessa voisi jatkossa keskittyä vain yhteen opetuksen järjestämiskeinoon tai yksittäisiin sisäisiin tekijöihin tai ympäristötekijöihin. Tällöin tulokset olisivat syvempiä kyseisestä ai-



heesta. Myös tutkimukset lahjakkaiden oppilaiden sijoittumisesta peruskoulun jälkeisiin jatko-opintoihin ja työelämään suhteessa heidän kouluikäisiin kokemuksiinsa olisivat mielenkiintoisia. Lahjakkaat oppilaat ovat tärkeä ryhmä peruskoulussa ja lähes jokainen opettaja kohtaa lahjakkaita oppilaita työrällään. Uskon, että on tärkeää parantaa opettajien tietämystä lahjakkaita oppilaita, jotta heitä opittaisiin huomioimaan ja tukemaan koulumaailmassa nykyistä paremmin.

## LÄHTEET

Assouline, S. G. 2003. Psychological and Educational Assessment of Gifted Children. Teoksessa Colangelo, N & Davis, G. A. Handbook of gifted education. 3<sup>rd</sup> edition. Boston: Allyn and Bacon. s. 124-145.

Betts, G.T. & Neihart, M. 1986. Implementing Self-Directed Learning Models for the Gifted and Talented. Gifted Child Quarterly 30 (4), 174-177.

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

Brualdi, A. 1998. Gardner's theory. Teacher Librarian. Nov/Dec98, Vol. 26 Issue 2. s. 26-28.

Carman, C. A. 2011. Adding Personality to Gifted Identification: Relationships Among Traditional and Personality-Based Constructs. Journal of Advanced Academics 22. s. 412-446.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2003. Research Methods in Education. 5<sup>th</sup> ed. London: Routledge.

Colangelo, N. 2003. Counseling Gifted Students. Teoksessa Colangelo, N & Davis, G. A. Handbook of gifted education. 3<sup>rd</sup> edition. Boston: Allyn and Bacon. s. 373-387.

Colangelo, N. & Davis, G. A. 2003. Handbook of gifted education. 3<sup>rd</sup> edition. Boston: Allyn and Bacon.

Davis, G. A. & Rimm, S. B. 1985. Education of the gifted and talented. New Jersey: Pentice-Hall, Englewood Cliffs.

Gagné, F. 1985. Giftedness and talent: Reexamining a Reexamination of the Definitions. Gifted child quarterly 29 (3), 103-112.

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

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

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

Károlyi, C. von, Ramos-Ford, V. & Gardner, H. 2003. Multiple Intelligences: A Perspective on Giftedness. Teoksessa Colangelo, N & Davis, G. A. Handbook of gifted education. 3<sup>rd</sup> edition. Boston: Allyn and Bacon. s.100-112.

Kerr, B. A. & Ripcon, M. F. 2003. Gender and Giftedness. Teoksessa Colangelo, N & Davis, G. A. Handbook of gifted education. 3<sup>rd</sup> edition. Boston: Allyn and Bacon. s.493-505.

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

Kulik, J. & Kulik, C. 1992. Meta-analytic Findings on Grouping Programs. *Gifted Child Quarterly*, 36, 73-77.

Kuparinen, S. 1995. Lahjakkaiden oppilaiden asema Helsingin peruskoulujen ala-asteilla opettajien kokemana: tutkimus opetuksen kvalitatiivisen tason toteutumisesta. Helsinki: Helsingin yliopisto.

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

Lehtonen, H. 1994. Lahjakas oppilas koulussa. Hämeenlinnan normaali-koulun julkaisu nro 3. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.

Leppäkoski, J. 2004. Lahjakkuuden tunnistaminen ja huomioon ottaminen ala-asteella. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.

Mäkelä, S. 2009. Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tunnistaminen. Opetushallitus. Saatavilla www-muodossa <http://www.lahjakkuus.fi/page10.php>. 7.8.2011.

Ojanen, S. & Freeman J. 1994. The attitudes and experiences of head-teachers, class-teachers, and highly-able pupils towards the education of the highly able in Finland and Britain. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskeskus.

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

Portin, P. 1998. Kuinka kauas omena putoaa – älykkyyden perinnöllisyys. Teoksessa Malin, A. & Männikkö K. (toim.) Älykkyys – valoa ja varjoja. Jyväskylä: Atena Kustannus. s. 30-41.

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

Renzulli, J.S. 2003. Conceptions of Giftedness and Its Relationship to the Development of Social Capital. Teoksessa Colangelo, N & Davis, G. A. Handbook of gifted education. 3<sup>rd</sup> edition. Boston: Allyn and Bacon. s. 75-87.

Renzulli, J.S. & Reis S.M. 2003. The Schoolwide Enrichment Model: Developing Creative and Productive Giftedness. Teoksessa Colangelo, N & Davis, G. A. Handbook of gifted education. 3<sup>rd</sup> edition. Boston: Allyn and Bacon. s. 184-203.

Revonsuo, A. 1998. Aivot ja älykkyys. Teoksessa Malin, A. & Männikkö K. (toim.) Älykkyys – valoa ja varjoja. Jyväskylä: Atena Kustannus. s. 12-29.

Rimm, S. B. 2003. Underachievement: A National Epidemic. Teoksessa Colangelo, N & Davis, G. A. Handbook of gifted education. 3<sup>rd</sup> edition. Boston: Allyn and Bacon. s. 424-443.

Räsänen, E., Moilanen, I., Tamminen, T. & Almqvist, F. (toim.). 2000. Lasten- ja nuorisopsykiatria. Kustannus Oy Duodecim. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino OY.

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

Siegler, R.S. & Kotovsky, K. 1986. Two levels of giftedness: shall ever the twain meet? Teoksessa Conceptions of giftedness. s. 417-435.

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

Sternberg, R.J. 2003. Giftedness According to the Theory of Successful Intelligence. Teoksessa Colangelo, N & Davis, G. A. Handbook of gifted education. 3<sup>rd</sup> edition. Boston: Allyn and Bacon. s. 88-99.

Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. 1986. Conceptions of giftedness. Cambridge University Press.

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

Tannenbaum, A.J. 1986. Giftedness: a psychological approach. Teoksessa Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. Conceptions of giftedness. Cambridge University Press. s. 21-52.

Tannenbaum, A.J. 2003. Nature and Nurture of Giftedness. Teoksessa Colangelo, N & Davis, G. A. Handbook of gifted education. 3<sup>rd</sup> edition. Boston: Allyn and Bacon. s. 45-59.

Tamminen, T. 2000. Lahjakas lapsi. Teoksessa E. Räsänen, I. Moilanen, T. Tamminen & F. Almqvist (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Kustannus Oy Duodecim. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino OY, s. 232-233.

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

Uusikylä, K. 1989. Lahjakkaiden nuorten koulukokemukset, persoonallisuudenpiirteet ja harrastuspreferenssit. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskeskus.

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

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

Uusikylä, K. 1998. Apua! Lapsihan on älykäs! Teoksessa Malin, A. & Mänikkö K. (toim.) Älykkyys – valoa ja varjoja. Jyväskylä: Atena Kustannus. s. 66-81.

Uusikylä, K. & Piirto J. 1999. Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa. Juva: Atena.

Uusikylä, K. 2002. Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa Kansanen, P & Uusikylä, K. (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. s.42-55.

Uusikylä, K. 2003. Vastatulia. Inhimillisen kasvatuksen puolesta. Juva: PS-kustannus.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. 3. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

VanTassel-Baska, J. 2003. What Matters in Curriculum for Gifted Learners: Reflections on Theory, Research, and Practice. Teoksessa Colangelo, N & Davis, G. A. Handbook of gifted education. 3<sup>rd</sup> edition. Boston: Allyn and Bacon. s. 174-183.

VanTassel-Baska, J. & Stambaugh, T. 2005. Challenges and Possibilities for Serving Gifted Learners in the Regular Classroom. Theory into Practice, 44 (3). s. 211-217.

VanTassel-Baska, J. & Brown, E. 2007. Toward Best Practice: An Analysis of the Efficacy of Curriculum Models in Gifted Education. Gifted Child Quarterly, 51. s. 342-358.

VanTassel-Baska, J., Feng, A.X. & de Brux, E. 2007. A Study of Identification and Achievement Profiles of Performance Task-Identified Gifted Students Over 6 Years. Journal for the Education of the Gifted, 31 (1). s. 7-34.

VanTassel-Baska, J. & Wood, S. 2010. The Integrated Curriculum Model (ICM). Learning and Individual Differences, 20. s. 345-357.

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

## LIITTEET

Liite 1.

Kyselyn saatekirje

Tervehdys nuori Mensan jäsen!

Kaipaen näkemystäsi siitä, miten lahjakkaita koululaisia tulisi mielestäsi tukea kouluaikana. Kerro minulle omista koulukokemuksistasi alla olevan linkin kautta. Kokemuksiasi ja ajatuksiasi käytetään kasvatustieteen pro gradu -tutkimuksessani sekä mahdollisissa jatkotutkimuksissani.

Auta nykyisiä lahjakkaita koululaisia kertomalla minulle omista koulukokemuksistasi. Kysymykset käsittelevät kouluaikana saamaasi tukea ja sen vaikutusta koulunkäyntiisi sekä toiveita, joita sinulla olisi ollut opettajallesi ja koulullesi.

Kyselyssä kysytään taustatietoja sekä avoimia kysymyksiä, joihin voit vastata niin monipuolisesti ja pitkästi kuin haluat. Vastaukset tulevat vain omaan tutkimuskäyttööni ja niitä käsitellään luottamuksellisesti.

Käythän vastaamassa alla olevan linkin kautta 25.3. mennessä.

<https://www.webropol.com/P.aspx?id=524729&cid=31855905>

Kiitos avustasi!

Yhteistyöterveisin,

Marika Laine  
Turun yliopisto, Opettajankoulutuslaitos  
Rauman yksikkö

Lisätietoja: [mlaine@utu.fi](mailto:mlaine@utu.fi)



## Liite 2.

### Webropol-kyselyn kysymykset

- 1 Oletko Suomen Mensa ry:n jäsen?
- 2 Sukupuoli
- 3 Ikä
- 4 Mikä oli peruskoulun päättötodistuksesi keskiarvo (9.luokan kevät)?
- 5 Miten älykkyttäsi tuettiin peruskouluaiikana?
- 6 Miten peruskoulussa saamasi tuki tai sen puute on vaikuttanut koulunkäyntiisi?
- 7 Minkälaista tukea olisit toivonut koulultasi ja opettajaltasi?