

**"Harmittaa, kun jälkeenpäin on ymmärtänyt, että itsessä  
olisi silloin(kin) ollut paljon enemmän potentiaalia."  
Lahjakkaiden oppilaiden ajatuksia alisuoriutumisesta  
koulussa**

Veera Tynkkynen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2017

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Tynkkynen, Veera. 2017. Lahjakkaiden oppilaiden ajatuksia alisuoriutumisesta koulussa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 69 sivua.**

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää lahjakkaiden oppilaiden omia näkemyksiä heidän alisuoriutumisestaan koulussa. Tutkielmassa selvitettiin, mitkä tekijät aiheuttavat heidän mukaansa alisuoriutumista, mitä vaikutuksia alisuoriutumisella on myöhempään elämään sekä kuinka alisuoriutumista voisi estää koulussa.

Tutkielma toteutettiin laadullisin menetelmin. Aineisto kerättiin avoimia kysymyksiä sisältävällä verkkokyselyllä. Tutkielmaan osallistui 43 henkilöä, iältään 7–65-vuotiaita, jotka kokivat olevansa lahjakkaita itse määrittelemällään osa-alueella sekä tunsivat alisuoriutuneensa koulussa. Aineisto analysoitiin sisälönanalyysia käyttäen.

Syitä alisuoriutumiseen löytyi niin koulupäivän sisältä kuin sen ulkopuoleltakin. Koulupäivän sisällä alisuoriutumiseen vaikutti oppituntien haasteettomuus ja hidas eteneminen, opettajan lannistava vaikutus tai ymmärryksen puute sekä vertaisiin liittyvä sosiaalinen paine. Myös koulupäivän ulkopuolisilla tekijöillä oli vaikutusta alisuoriutumiseen, kuten vanhempien vähäisellä tuella, lahjakkaiden omilla asenteilla koulua kohtaan sekä aikaa vievillä harrastuksilla.

Tulokset osoittivat, että lahjakkaiden oppilaiden alisuoriutumiseen on syytä kiinnittää entistä parempaa huomiota. Alisuoriutuminen koulussa voi aiheuttaa vaikeuksia myöhemmässä elämässä, kuten jatko-opinnoissa sekä niihin hakeutuessa. Alisuoriutuminen oli helposti kiinnittyvä tapa toimia, eikä opiskelutaitoja oltu opittu. Opiskelutaitojen opettaminen myös lahjakkaille oppilaille on siis erityisen tärkeää tulevaisuuden kannalta. Alisuoriutumisen estämiseksi opettajien toivottiin tunnistavan alisuoriutuminen ja huomioivan yksilölliset tarpeet opetuksessa sekä arvioinnissa.

Avainsanat: lahjakkuus, alisuoriutuminen, peruskoulu, opetus

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>KÄSITYKSIÄ LAHJAKKUUDESTA.....</b>	<b>3</b>
	2.1 Määrittelyn hankaluus .....	3
	2.2 Kolme mallia lahjakuudesta.....	6
<b>3</b>	<b>SUOMALAINEN KOULU JA LAHJAKKAAT OPPILAAT .....</b>	<b>10</b>
	3.1 Suomalaisen peruskoulun synty ja lahjakkaiden opetus.....	10
	3.2 Kohti yksilöllisempää opetusta.....	12
<b>4</b>	<b>ALISUORIUTUMINEN.....</b>	<b>15</b>
	4.1 Alisuoriutumisen käsite .....	16
	4.2 Alisuoriutumisen syitä ja vaikutuksia .....	18
	4.3 Tukitoimia lahjakkaille alisuoriutujille.....	20
<b>5</b>	<b>TUTKIELMAN TAVOITE.....</b>	<b>23</b>
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....</b>	<b>24</b>
	6.1 Tutkimukseen osallistujat.....	24
	6.2 Aineistonkeruu.....	26
	6.3 Aineiston analyysi .....	28
	6.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	31
<b>7</b>	<b>TULOKSET.....</b>	<b>33</b>
	7.1 Kouluun liittyvät tekijät alisuoriutumisen syinä .....	33
	7.1.1 Oppituntiin liittyvät tekijät.....	33
	7.1.2 Sosiaalinen paine .....	36
	7.1.3 Opettajan vaikutus .....	38

7.2	Koulun ulkopuolella vaikuttavat tekijät.....	40
7.2.1	Vanhempien vaikutus.....	40
7.2.2	Omat asenteet ja vapaa-aika .....	41
7.3	Alisuoriutumisen seuraukset .....	44
7.3.1	Haasteet jatko-opinnoissa .....	44
7.3.2	Muut vaikutukset .....	46
7.4	Toivottuja tukimenetelmiä .....	48
7.4.1	Opettajan rooli .....	48
7.4.2	Opetuksen rooli .....	49
7.4.3	Yleiset asenteet.....	52
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>53</b>
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>58</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>65</b>

# 1 JOHDANTO

Olen törmännyt opettajaopintojeni aikana keskusteluihin siitä, onko opinnoissa nopeammin edistyneempien ja erityisen lahjakkaiden oppilaiden tukeminen koulussa yhtä tärkeää kuin heikommin pärjäävien oppilaiden tuki. Perusteluna heikommin pärjäävien oppilaiden ensisijaiseen tuentarpeeseen on yleensä se, että jokaisen oppilaan on tärkeää oppia tasavertaisesti koulussa opetettavat tiedot sekä taidot. Perustelu on hyvä, mutta keskustelu siitä, kenen tuen tarve on toista tärkeämpi, särähtää korvaan. Tärkeää on nimittäin myös se, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus saada koulusta oppimisen kokemuksia, jotta opiskelu säilyy mielekkäänä ja motivoivana. Lahjakkaat oppilaat tarvitsevat tukea yhtä lailla kuin muutkin oppilaat, sillä ilman asianmukaista tukea he saattavat kohdata monenlaisia ongelmia koulussa sekä omassa tulevaisuudessaan.

Jo perustuslain mukaan jokaisella oppilaalla on mahdollisuus saada kykujensä ja erityistarpeidensa mukaista opetusta (PL 731/1999 16§). Myös syksyllä 2016 voimaan astuneen uuden opetussuunnitelman lähtökohtana on Suomen perusopetuslain mukaisesti (L 1998/628 3§) tarjota tasa-arvoista opetusta ja luoda edellytykset jokaisen oppilaan kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Oppilaat, joilla on oppimiseen liittyviä pulmia saavat hyvää erityisopetusta ja kolmiportainen tuki on jokaisen oppilaan oikeus (Opetushallitus 2014). Lehtosen (1994, 7) mukaan tasa-arvon nimissä Suomessa on kuitenkin 1990-luvulle saakka pidetty lahjakkaiden oppilaiden erityisjärjestelyjä tarpeettomina ja jopa elitistisinä. Lahjakkaiden oppilaiden tukemisen tärkeys on nostettu esiin vasta viime vuosikymmenten aikana, kun oppilaiden yksilöllisyyden huomioimisesta ja valinnanmahdollisuudesta on tullut uusi trendi koulutukseen (Tirri & Kuusisto 2013). Olen kuitenkin ihmetellyt omien opettajaopintojeni edetessä sitä, kuinka vähän olemme saaneet koulutuksessa valmiuksia lahjakkaiden oppilaiden koulunkäynnin tukemiseen.

Laineen (2010) tutkimuksen mukaan lahjakkaista lapsista keskustellaan monista eri näkökulmista Suomessa. Toisaalta käsitetään lahjakkaiden kohtaa-

mia ongelmia, mutta toisaalta heidän myös uskotaan olevan hyvin motivoituneita sekä heidän opiskelunsa olevan sujuvaa. Myös opettajilla Suomessa on tutkittu olevan erilaisia näkemyksiä lahjakkuuden käsitteestä ja esimerkiksi sen pysyvyydestä (Tirri & Kuusisto 2013). Keskustelua lahjakkaista oppilaista kaivattaisiin siis yhä.

Eräs lahjakkaiden oppilaiden mahdollisista ongelmista koulussa on alisuoriutuminen, sillä jopa puolet heistä alisuoriutuu koulussa. (Matthews & McBee 2007.) Alisuoriutuminen on merkittävä ongelma, sillä se aiheuttaa ongelmia niin yhteiskunnalle kuin yksilöllekin (Rubenstein, Siegle, Reis, McCoach & Burton 2012). Tämän tutkielman tavoite on selvittää lahjakkaiksi alisuoriutujiksi itsensä määrittelevien henkilöiden näkemyksiä alisuoriutumiseen johtaneista syistä, vaikutuksista sekä siitä, kuinka alisuoriutumista voitaisiin heidän mukaansa estää. Alisuoriutumista lahjakkaiden keskuudessa on tutkittu kansainvälisesti paljon, mutta Suomessa tutkimusta on tehty vain vähän. Alisuoriutumisen tunnistaminen on opettajille haasteellista sen monitaustaisten syiden johdosta (Baker, Bridger & Evans 1998; Matthews & McBee 2007). Lisäksi oppilas saattaa menestyä koulussa hyvin, joka tekee tunnistamisesta yhä vaikeampaa. Tämän tutkielman tulokset tuovatkin uutta tietoa suomalaisten lahjakkaiden oppilaiden henkilökohtaisista näkemyksistä alisuoriutumisesta. Jotta yhdenkään oppilaan potentiaalia sekä iloa oppia ei hukattaisi, on erityisen tärkeää tutkia alisuoriutumiseen johtavia syitä ja löytää sitä kautta käyttökelpoisia toimintamalleja esimerkiksi opettajille.

## 2 KÄSITYKSIÄ LAHJAKKUUDESTA

Tässä luvussa määritellään lahjakkuuden käsitettä, mikä ei ole tehtävänä täysin yksinkertainen. Lahjakkuuden moninaisuuden ymmärtämistä havainnollistetaan kolmen keskenään erilaisen lahjakkuusmallin avulla.

### 2.1 Määrittelyn hankaluus

Lahjakkuuden määrittelemisen ja siksi myös sen mittaaminen on haastava tehtävä. Lahjakkuuden ymmärtäminen on muun muassa sidoksissa aikaan, kulttuuriin ja yhteiskuntaan (Pfeiffer 2012; Uusikylä 1994, 36). Se, mitä ja ketä pidetään lahjakkaana, vaihtelee eri kulttuureissa (Gardner, Kornhaber & Wake 1996, 4; Laine 2016; Pfeiffer 2012). Lahjakkuuden määrittelyyn vaikuttavat erilaiset uskomukset, arvot sekä tarpeet, jotka vaihtelevat kulttuurien välillä. Ne vaihtelevat myös kulttuurin sisällä, minkä vuoksi määrittely riippuu täysin siitä, keneltä kysytään. (Gardner ym. 1996, 29.)

Lahjakkuusteorioita on useita, eikä lahjakkuudelle ole olemassa yhtä yleisesti tunnustettua määritelmää. Myös lahjakkuuden lajeja on eritelty yli sata erilaista, joista kuitenkin monet ovat yhteydessä toisiinsa. (Kuusela & Hautamäki 2001, 320.) Lahjakkuuteen sisältyvät lajit puolestaan vaihtelevat määritelmän mukaan. Esimerkiksi älykkyys on vain yksi lahjakkuuden lajeista, vaikka älykkyys ja lahjakkuus käsitetään usein arkikielessä samaksi asiaksi (Kuusela & Hautamäki 2001, 322; Uusikylä 1994, 36). Perinteisesti lahjakkuus onkin käsitetty vain korkean älykkyysosamäärän avulla. Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, ettei korkeaa älykkyyttä tarvita useimpien taitojen oppimiseen. (Pfeiffer 2012; Piirto 1999, 93.) Näin ollen ihminen voi olla lahjakas ilman älykkyystestien määrittelyä (Kuusela & Hautamäki 2001, 322).

Lahjakkuus käsitetään usein arkiajattelussa melko pysyväksi ja synnynnäiseksi ominaisuudeksi, keskusteltaessa esimerkiksi musiikillisesta tai kielellisestä lahjakkuudesta (Hotulainen 2005, 141). Alan tutkijat eivät kuitenkaan pidä lahjakkuutta synnynnäisenä, vaan kehittyäkseen se tarvitsee ympäristöltä oikeanlaista tukea sekä harjoittelua (mm. De Corte 1995, 158; Gagné 2003, 73; Sternberg 1999). Myös Uusikylän (2008, 15) mukaan lahjakkuus voi olla joidenkin alojen kohdalla synnynnäistä, mutta sen kehittäminen eteenpäin on tärkeää. Lahjakkuutta voidaan hänen mukaansa kehittää etenkin sisäisen motivaation ja hyvän opetuksen avulla. Geeniperimän tuoma lähtöasema lahjakkuudelle ei riitä, vaan lahjakkuus voi ajan myötä hiipua, jos sitä ei kehitä. Näin ollen yksilön lahjakkuus voi vaihdella elämän eri vaiheissa. (Uusikylä 2008, 15.) Lahjakkuuden voidaan nähdä olevan myös piilossa olevaa, eikä aina näkyvästi selvää. Lahjakkaiden joukko on heterogeeninen ja lahjakkuus kehittyy kaikilla eri tahtiin. (Mäkelä 2009.)

Rädyn (2003) mukaan lahjakkuus ja älykkyyksäivitykset ovat sosiaalisia representaatioita, eli ihmisen itse luomia käsityksiä. Hänen mukaansa lahjakkuuteen asennoituminen vaihtelee yhteiskunnassa muun muassa sosiaalisen taustan mukaan. Laine (2010) on tutkinut, kuinka Suomessa lehtien artikkeleissa lahjakkuus ja lahjakkaat lapset käsitetään. Lahjakkuus nähdään Suomessa tutkimuksen mukaan moniulotteisena ilmiönä, johon vaikuttavat niin yksilön sisäiset tekijät kuin ympäristökin. Tutkimuksessa nähtiin hyvänä, että lahjakkuus käsitetään Suomessa moninaisena ilmiönä ja että lahjakkaita pidetään heterogeenisenä ryhmänä. Tällöin lahjakkaat oppilaat osataan ottaa myös paremmin huomioon koulussa. (Laine 2010.)

Lahjakkuudesta puhuminen herättää helposti tunteita (Uusikylä 2008, 15). Vain tiettyjen henkilöiden nimeäminen lahjakkaiksi herättää ristiriitaisia tunteita, sillä tällaisen jaottelun voidaan ajatella luovan eriarvoisuutta ihmisten välille. Lahjakkuus käsitteenä sisältää nimittäin viittauksen yksilön saamaan erityiseen lahjaan, joka taas johtaa ajatteluun siitä, että vain osalla on tämä erityinen lahja ja toisilla ei. (Hotulainen 2005, 139.) Sana "lahjakas" on käännetty suoraan



englannin kielen sanasta "*gifted*" (Hotulainen 2005, 139). Suomen kielen perussanakirja (Haarala 2001, 6) määrittelee lahjakkuuden kyvykkyytenä, etevyytenä, taitavuutena ja pystyvyytenä. Voisi siis sanoa, että jokaiselta ihmiseltä löytyy edellä mainittuja, eli näin ollen lahjakkuutta. Suomessa ei ole yhtenäistä kieltä, jolla lahjakkuudesta puhutaan koulukontekstissa. Lahjakkuutta ei ole määritelty esimerkiksi opetussuunnitelmaan. (Laine 2016.) Kuusela ja Hautamäki (2001, 323) myöntävät, että jokaisen pitäminen lahjakkaana on kasvatuksellisessa mielessä tärkeää, mutta määritelmä ei silti sovellu kaikkiin tarkoituksiin. Hotulainen (2005, 142) pohtii, olisiko jopa parempi puhua lahjakkuuden sijaan oppilaiden vahvuuksista, sillä sana vahvuus ei tuo mieleen synnynnäistä ja erikoista kyvykkyyttä samalla tavalla kuin lahjakkuus ja älykkyyssanat.

Nimityksiä koulukontekstissa on erilaisia: osa puhuu lahjakkaista oppilaista ja osa taas erityislahjakkaista. Kasvatusalan ammattilaisilla on kuitenkin yleensä käsitys siitä, mitä lahjakkuudella tarkoitetaan, ilman tieteellistä määrittelyäkin (Kuusela & Hautamäki 2001, 320). Suomen mediassa ilmenee kuitenkin Laineen (2010) mukaan väärinymmärryksiä lahjakkuudesta. Hänen mukaansa keskustelua ja informaatiota lahjakkaista oppilaista tarvittaisiin siis yhä lisää. Esimerkiksi lahjakkaita pidettiin lehtikeskusteluissa motivoituneina ja heidän työskentelynsä ajateltiin olevan sujuvaa, vaikka tosiasiasa näin ei aina ole (Laine 2010.)

Tässä tutkielmassa lahjakkuutta ei käsitetä ainoastaan jonkin tietyn lahjakkuusmallin mukaisesti, vaan niistä kaikista voidaan ottaa palasia lahjakkuuden määrittelyyn. Lahjakkuus nähdään tutkielmassa muuttuvana ja kehitettävänä ominaisuutena, jota ei voida mitata pelkällä älykkyyssosamäärällä. Lahjakkuuden lajeja on monenlaisia ja henkilön lahjakkuus voi näkyä yhdellä tai useammalla osa-alueella. Seuraavaksi esitellään kuitenkin lyhyesti kolme tunnettua ja keskenään erilaista mallia lahjakkuudesta, jotta lahjakkuuden määrittelyn monipuolisuus havainnollistuu lukijalle. Vaikka nämä, kuten monet muutkin tunnetut lahjakkuusmallit, on kehitelty jo 1980-luvulla, niiden kehittämistä on jatkettu myöhemmin eteenpäin ja ne toimivat edelleen merkittävinä malleina lahjakkuuden määrittelyssä.

## 2.2 Kolme mallia lahjakkuudesta

*Gardnerin moniälykkyysteoriaa (1983)* käytetään usein lahjakkuuden määrittelyyn, vaikka siinä käytetäänkin sanaa *älykkyyys*. Gardner (1983) käyttää älykkyyssanaa kritisoidakseen perinteistä älykkyyssäsitystä siitä, että se on liian kapea kuvaamaan ihmisten kykyjen moninaisuutta. Gardnerin teoria lahjakkuudesta on yksi tunnetuimmista lahjakkuusmalleista Suomessa luultavasti juuri siksi, että siinä selitetään lahjakkuuden moninaisuutta. Moniälykkyysteoria on Hotulaisen (2005, 142) mukaan hyvä esimerkki siitä, kuinka monia erilaisia alueita lahjakkuudelle on olemassa. Gardnerin teorian mukaan älykkyyys on ominaisuus, joka on sidoksissa kontekstiin sekä kulttuuriin ja se ilmenee arkielämän toiminnoissa monenlaisena asiantuntemuksena (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 155).

Gardner esitti teoriansa vuonna 1983 haastaakseen klassisen näkemyksen älykkyydestä, minkä mukaan älykkyyys olisi vain loogista päättelyä, jota esiintyy esimerkiksi matemaatikoilla ja tieteentekijöillä. Gardner on erotellut alla olevat seitsemän älykkyyden aluetta, joilla lahjakkuus voi näyttäytyä. (Gardner ym. 1996, 202–211.)

1. Lingvistinen eli kielellinen älykkyyys
2. Musikaalinen älykkyyys
3. Loogis-matemaattinen älykkyyys esimerkiksi abstrakti ajattelu
4. Spatiaalinen älykkyyys eli avaruudellinen hahmotuskyky
5. Keholliskinesteettinen älykkyyys
6. Intrapersonallinen älykkyyys eli kyky ymmärtää itseä
7. Interpersonallinen älykkyyys eli kyky ymmärtää muita ihmisiä

Gardner (1999, 47–48) on myöhemmin lisännyt malliinsa kahdeksannen, naturalistisen, älykkyyden alueen. Naturalistinen älykkyyys ilmenee kykynä ymmärtää luontoa. Gardner on lisäksi pohtinut lisäävänsä malliin eksistentiaalisen

älykkyyden, joka kuvaa kykyä filosofiseen ajatteluun. (Gardner 1999, 47; Lehtinen ym. 2007, 155.)

Gardnerin teoriassa eri älykkyydet, joista voidaan myös käyttää suomeksi sanaa "intelligenssit", ovat itsenäisiä ja yksilö voi olla lahjakas yhdellä osa-alueella, kun taas toisella heikko. Tätä aluetta, jolla yksilö on lahjakas, voidaan kutsua hänen vahvuudekseen. Kuitenkin osa älykkyyden lajeista korreloi toistensa kanssa, joten ne eivät ole aina toisistaan riippumattomia. (Uusikylä 1993, 68–69.) Gardner (2003, 48) uskoo, että joillakin yksilöillä on toisia suuremmat mahdollisuudet tiettyjen intelligenssien kehittämiseen. Hänen mukaansa kaikista ei voi tulla neurologisen perustan vuoksi esimerkiksi muusikkoja edes harjoittelemalla (Lehtinen ym. 2007, 155). Gardner (2003, 48) kuitenkin myöntää, että kuka tahansa yksilö voi silti kehittää näitä älykkyyden osa-alueita, mutta se vaatii aina suurta motivaatiota, ohjausta sekä resursseja harjoitteluun.

Moniälykkyysteoria tarjoaa mahdollisuuksia kehittää opetusta ja kasvatausta oppilaiden vahvuudet huomioon ottaen ja niihin keskittyen. Se tuo myös näkemystä erityispedagogiikkaan siitä, että oppilaan häiriökäyttäytyminen voi johtua ympäristön ja yksilön ristiriidasta. Jos häiriköivän oppilaan havaitaan toimivan esimerkiksi spatiaalista hahmottamiskykyä vaativissa tehtävissä, kuten piirtämisessä, erittäin keskittyneesti, kyse ei luultavasti olekaan tarkkaavaisuushäiriöstä, vaan siitä, että oppilas häiriköi tylsistyessään. Kun lapsia ohjataan heidän vahvuuksistaan käsin, myös ongelmakäyttäytyminen vähenee ja kiinnostus tehtäviin kohtaan kasvaa. (Hotulainen 2005, 142.)

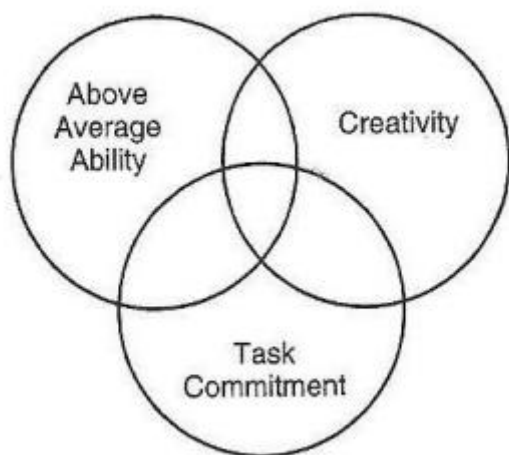
***Renzullin kolmen ympyrän malli*** (ks. Kuvio 1) lahjakkuudesta on länsimaissa yksi tunnetuimmista ja käytetyimmistä teorioista lahjakkaiden opetuksessa, sillä se on selkeä ja yksinkertainen (Lehtonen 1994, 16; Uusikylä 1994, 45). Renzullin (2000, 100) mukaan lahjakkuus koostuu *keskitason selvästi ylittävän kyvykkyyden, tehtävään sitoutumisen sekä luovuuden yhteisvaikutuksesta*.

Keskitason selvästi ylittävä kyvykkyys voidaan määritellä yleiseksi lahjakkuudeksi tai erityislahjakkuudeksi. Yleistä lahjakkuutta mitataan usein älyk-

kyystesteillä. Se näkyy verbaalisena ja numeraalisena järkeilynä, abstraktina ajatteluna, avaruudellisena hahmottamisena, muistissa sekä sanasujuvuudessa. Erityislahjakkuudessa puolestaan on kyse yhden tai useamman toiminnan erikoistuneesta osaamisesta. Erityislahjakkuus yhdistyy usein yleiseen lahjakkuuteen. (Renzulli 2000, 100.)

Tehtävään sitoutuminen tarkoittaa mallissa lahjakkaiden kiinnostusta ongelmanratkaisuun ja opiskeluun uppoutumista eli sen voisi sanoa kuvaavan motivaatiota. Siihen liittyy myös kyky tehdä paljon ja sitoutuneesti töitä, usko omiin kykyihin, tavoitteiden asettaminen sekä oman työn arvioiminen. (Renzulli 2000, 102; Lehtonen 1994, 15.)

Kolmas tekijä, eli luovuus, sisältää muun muassa joustavan ja omaperäisen ajattelun, kekseliäisyyden, uteliaisuuden ja halun ottaa riskejä. (Renzulli 2000, 102–103; Uusikylä 1994, 46–47.) Luovuus voi lisäksi olla avoimuutta, seikkailumieltä, uteliaisuutta sekä halukkuutta ottaa riskejä (Lehtonen 1994, 15).



KUVIO 1. Renzullin kolmen ympyrän malli lahjakkuudesta (Renzulli 2000, 100).

**Gagnén lahjakkuusmalli: Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT)** arvostelee Renzullin mallia muun muassa siitä, että motivaatiolla, eli tehtävään sitoutumisella, on liian keskeinen merkitys lahjakkuuden määrittelyssä. Tällöin malli ei ota huomioon lahjakkaita alisuoriutujia, jotka eivät ole välttämättä motivoituneita opiskeluun ja kykyjensä kehittämiseen. (Lehtonen 1994, 16; Uusikylä

1994, 47.) Gagnén mallin voidaan sanoa olevan tärkeä siksi, että siinä lahjakkuus nähdään dynaamisesti kehittyvänä ominaisuutena (Laine 2016).

Gagné (2000, 2) erottelee mallissaan lahjakkuuden (*giftedness*) ja erityislahjakkuuden (*talent*). Hän kuvaa lahjakkuuden olevan harjoittelematonta synnynnäistä kykyä, joka ilmenee vain kymmenellä prosentilla väestöstä. Lahjakkuus on jaettu neljään alueeseen: älyllisiin kykyihin, luovuuteen, sosioemotionaaliseen lahjakkuuteen sekä sensomotoriseen lahjakkuuteen. Erityislahjakkuus puolestaan on systemaattisesti kehitettyä ja opiskeltua tietoa ja taitoa, jota ilmenee myös vain kymmenellä prosentilla väestöstä. Sen alueeseen kuuluu muun muassa akateemiset, taiteelliset, urheilulliset ja teknologiset taidot. (Gagné 2003, 61.)

Gagnén lahjakkuusmalli on kehitysteoria, jonka mukaan synnynnäinen lahjakkuus voi kehittyä erityislahjakkuudeksi pitkän ajan kuluessa harjoittelemalla ja oppimalla. Kehittymiseen vaikuttavat henkilön sisäiset tekijät (*intrapersonal*), esimerkiksi motivaatio ja persoona, harjoittelu ja oppimistekijät (*developmental process*) sekä ympäristötekijät (*environmental*), kuten läheiset ihmiset. Kehittymiseen voi vaikuttaa myös sattuma (*chance*). (Gagné 2003, 73.)

### **3 SUOMALAINEN KOULU JA LAHJAKKAAT OPPILAAT**

Tässä luvussa kuvataan lyhyesti suomalaisen koulujärjestelmän historiaa sodan jälkeisestä Suomesta aina peruskoulu-uudistukseen saakka. Katsaus historiaan selvittää, minkälaisia käsityksiä lahjakkaiden opetuksesta on kyseisinä ajankohtina ollut. Lisäksi tarkastellaan nykyistä, syksyllä 2016 käyttöön otettua perusopetuksen opetussuunnitelmaa ja koulujen nykyistä toimintakulttuuria sekä sitä, kuinka lahjakkaat oppilaat on otettu näissä huomioon.

#### **3.1 Suomalaisen peruskoulun synty ja lahjakkaiden opetus**

Sahlberg (2015, 34–35) kuvaa kirjassaan suomalaisen koulujärjestelmän historiaa ja sitä, kuinka peruskoulu-uudistus tapahtui. Sodan jälkeisessä 1950-luvun Suomessa mahdollisuudet koulutukseen eivät olleet kaikille samanlaiset. Useimpien nuorten opinnot jäivät 6- tai 7-vuotiseen kansakouluun, sillä sijaintiensa vuoksi oppikouluihin pääsy oli mahdollista lähinnä vain kaupungeissa asuville nuorille. Kahdeksanvuotisen oppikoulun sijasta oli mahdollista opiskella muutamana vuoden kansalaiskoulussa ja jatkaa ammattiopintoihin suuremmissa kunnissa. Vain 27 prosenttia nuorista jatkoi kansakoulun jälkeen oppikouluihin. Kansakouluissa opetus oli opettajakeskeistä ja keskittyi lähinnä moraaliseen kasvatukseen. (Sahlberg 2015, 34–35.)

Ennen 1960-lukua Suomessa vallitsi vielä käsitys siitä, että lahjakkuus ja oppimiskyky eivät jakaudu tasaisesti, eivätkä kaikki vain yksinkertaisesti voi oppia kaikkea. 1960-luvun sosiaalipoliittinen ilmapiiri kuitenkin muutti tätä käsitystä, kun yhteiskuntaluokkien tasa-arvoa haluttiin tukea. (Sahlberg 2015, 43.) Uuden peruskoulun ajatuksena oli varmistaa kaikille korkeampi koulutustaso kotipaikasta, sosioekonomisesta taustasta tai ammattisuuntauksesta riippumatta (Pekkarinen & Uusitalo 2012; Sahlberg 2015, 43; Savolainen 2009). Se yhdisti oppikou-

lut, kansalaiskoulut ja kansakoulut yhdeksi yhdeksänvuotta kestäväksi kunnalliseksi kouluksi, jonka kaikki kävisivät (Sahlberg 2015, 43; Savolainen 2009). Peruskoulu-uudistus muutti suomalaista koulutusjärjestelmää huomattavasti uuteen suuntaan. Rakennemuutosten lisäksi opetussuunnitelma muuttui akateemiseen suuntaan ja opettajia alettiin kouluttaa yliopistoissa (Pekkarinen & Uusitalo 2012). Opetussuunnitelmissa alettiin myös keskittyä yhä enemmän oppilaiden kokonaisvaltaiseen ja yksilölliseen kehittämiseen (Sahlberg 2015, 35). Vuoden 1977 mennessä kaikissa kunnissa oltiin siirrytty uuteen peruskoulujärjestelmään ja tasokurssit poistettiin vuonna 1985. Siitä lähtien kaikki oppilaat ovat opiskelleet saman oppimäärän mukaan. (Sahlberg 2015, 43–45)

Peruskoulumuutoksen vastustajat uskoivat, että kaikille yhteinen koulu heikentäisi koulutuksen laatua ja erityisesti lahjakkaiden oppilaiden oppimista (Savolainen 2009). Esimerkiksi opetuksen eriyttämisen haastavuus yhä heterogeenisemmissä opetusryhmissä on aiheuttanut huolta. Vertaisryhmät ovat kuitenkin tukeneet heikommin pärjävien oppilaiden oppimistuloksia niin hyvin, että heterogeenisten ryhmien vaikutus on ollut kuitenkin tutkimusten mukaan kaiken kaikkiaan positiivinen. (Pekkarinen & Uusitalo 2012.) Peruskoulun kritisoiminen onkin Pekkarisen ja Uusitalon (2012) mukaan vaimennut jonkin verran PISA-tutkimusten tulosten johdosta, kun suomalainen koulutusjärjestelmä on saanut kunniaa sen tuloksilla.

Erityisopetuksen merkitys ymmärrettiin jo peruskoulun varhaisista ajoista lähtien ja se kuului perusopetuksen tasa-arvoperiaatteeseen, sillä kaikille oppilaille haluttiin tarjota yhtäläiset mahdollisuudet oppia ja menestyä (Kivirauma 2015, 24; Sahlberg 2015, 92). Peruskoulussa oppilaiden erilaisuuden huomioiminen onkin korostunut ja siihen on panostettu Suomessa paljon (Kivirauma 2015, 42). Peruskoulu-uudistuksen myötä erityisopetukseen kehittyi uusi muoto, osa-aikainen erityisopetus, joka oli myös kansainvälisesti aivan uudenlainen erityisopetuksen muoto. Osa-aikaista erityisopetusta voidaan antaa oppilaille joustavasti ja vaihtelevasti ilman, että oppilaista on tehty aikaa vieviä diagnooseja. (Savolainen 2009.) Erityisopetusta tarjotaan siis Suomessa kaikille oppilaille, joka

perustuu oletukseen siitä, että kaikki tarvitsevat tukea jossain vaiheessa elämänsä joko väliaikaisesti tai pidemmän aikaa (Hotulainen 2005, 138; Sahlberg 2015, 92). Ennaltaehkäisyyn ja varhaisen tuen tärkeys nostettiin samaan aikaan erityisopetuksessa esille (Sahlberg 2015, 92; Savolainen 2009).

Tällä hetkellä Suomessa halutaan kehittää koulua inklusiivisempaan suuntaan, joten kaikki oppilaat käyvät koulua yhdessä, eikä esimerkiksi erillisille erityisluokille ole tarvetta. Savolaisen (2009) mukaan inklusiivisen koulun kehittämisen yksi suurimmista ongelmista on se, että oppilasjoukko on oppimistarpeiltaan yhä heterogeenisempi ja samalla oppimistuloksia tulisi pystyä parantamaan. Argumentit inklusiota vastaan ovat olleet samantapaisia, kun peruskoulu-uudistuksenkin yhteydessä: lahjakkaiden huomioimisesta on oltu huolissaan.

Nykyään lahjakkuuden kehittämisestä ja erityisvahvuuksien tukemisesta keskustellaan enemmän kuin peruskoulu-uudistuksen alkuaikoina. Opetushallitus on käynnistänyt esimerkiksi vuonna 2009 hankkeen, jonka tavoitteena on kehittää lahjakkaiden oppimista (Mäkelä 2009).

### **3.2 Kohti yksilöllisempää opetusta**

Koulun toimintakulttuuri on historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutunut tapa toimia, ja se ohjaa taustalla opetuksen järjestäjiä toimimaan yhtenäisesti. Toimintakulttuurin tulee tukea opetus- ja kasvatustyön tavoitteita ja se linjaa opetuksen järjestäjille yhteisen arvoperustan ja oppimiskäsityksen. Se rakentuu työtä ohjaavista normeista, toiminnan suunnittelusta ja toteuttamisesta, arvioinnista, vuorovaikutuksesta sekä oppimisympäristöistä. (Opetushallitus 2014, 29.)

Yhteiskunnan kehittyessä myös toimintakulttuurille muodostuu tarve kehittyä. Muun muassa teknologian kehittyessä huimaa vauhtia, sosiaalisen median ollessa arkipäivää ja tiedon ollessa helpommin tavoitettavissa on samalla kehitettävä myös koulun toimintakulttuuria. Myös monikulttuurisuus, globaalius sekä inklusiivisen koulun tavoite ajavat peruskoulua muutokseen. (Mikola



2011, 18.) Muuttuva yhteiskunta vaatii kansalaisiltaan yhä kehittyneempää kriittistä ajattelua, ongelmanratkaisukykyä, oman oppimisen ohjaamista sekä vuorovaikutustaitoja (National Research Council 2000, 4). Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma (2014, 24) tähtääkin toimintakulttuuriin, joka edistää osallisuutta, sosiaalista vuorovaikutusta, ongelmalähtöistä tutkivaa oppimista sekä hyvinvointia ja kestäväää elämäntapaa. Työtavoissa korostuvat aikaisempaa enemmän yhteistoiminnallinen oppiminen sekä projektiluontoiset laajat kokonaisuuudet. Tavoitteena on myös laajentaa oppimisympäristöjä luokkahuoneen ulkopuolelle.

Opetuksen ja toimintatapojen kehittymiseen vaikuttaa taustalla oleva oppimiskäsitys (Piispanen 2008, 62). Opetussuunnitelman perusteet (2014,17) perustuu oppimiskäsitykseen, jossa oppilas nähdään aktiivisena toimijana. Oppilaan kiinnostuksen kohteiden sekä kokemukset itsestä oppijana ovat osa oppimisprosessia. Opetussuunnitelma korostaa myös oppimaan oppimisen taitoja, jotka ovat perusta elinikäiselle oppimiselle. Oppilasta tulisi siis ohjata tiedostamaan omat tapansa oppia oppimisprosessin edistämiseksi. Opettajan rooli onkin uuden opetussuunnitelman myötä muuttumassa enemmän oppilasta ohjaavaan suuntaan. (Opetushallitus 2014.) Tällainen oppimiskäsitys, jossa yksilölliset työskentelytavat ja oman oppimisen ohjaaminen otetaan huomioon, antaa lahjakkaille oppilaille mahdollisuuden edetä oman osaamisen mukaisesti.

Sen lisäksi, että opetussuunnitelman perusteet painottavat yhä enemmän yksilöllisiä työskentelytapoja edistämään kaikenlaisten oppijoiden oppimista, oppilaat, jotka ovat muita edellä opinnoissaan, mainitaan erikseen muutamaan otteeseen. Opetussuunnitelman (2014, 38) mukaan opetuksen on otettava huomioon oppilaiden erilaiset tarpeet ja mahdollisuudet, jotta kaikkien oppilaiden oppimista sekä hyvinvointia voidaan edistää. Vuosiluokkiin sitoutumaton opiskelu on järjestely, jota voidaan toteuttaa yksilöllisen opinnoissa etenemisen mahdollistamiseksi. Lisäksi oppimisen ja koulunkäynnin tuen alta löytyy kohta, jonka mukaan oppimissuunnitelmaa voidaan käyttää yleisen tuen osana. Tällaisen oppimissuunnitelman avulla voidaan tukea myös edistyneemmän oppilaan opiskelua. (Opetushallitus 2014, 63.)

Uusi opetussuunnitelma sisältää useita mainintoja opetuksen rikastuttamisesta. Esimerkiksi opetuksen järjestämistapoihin liittyvää etäyhteyksiä hyödyntävää opetusta voidaan opetussuunnitelman (2014, 39) mukaan käyttää erityislahjakkuuden kehittymisen tueksi. Etäyhteyksien käyttö mahdollistaa monipuolisten oppimisympäristöjen ja muun muassa koulun ulkopuolisten tahojen asiantuntemuksen hyödyntämisen. (Opetushallitus 2014, 39.) Lisäksi joidenkin oppiaineiden tavoitteissa mainitaan nopeammin edistyneet oppilaat. Esimerkiksi matematiikan eriyttämisen ja tuen kohdalla vuosiluokilla 3–6 taitavia oppilaita tulee opetussuunnitelman (2014, 237) mukaan tukea tarjoamalla erilaisia työskentelymuotoja ja rikastuttaa käsiteltäviä aiheita tarpeen mukaan. Myös äidinkielen ja kirjallisuuden eriyttämistavoitteissa vuosiluokilla 7–9 mainitaan, että kielellisesti lahjakkaita oppilaita tulee tukea esimerkiksi lukuhaasteiden ottamisessa (Opetushallitus 2014, 288). Lisäksi vieraiden kielten opiskelussa tulee opetussuunnitelman mukaan ottaa huomioon muita nopeammin etenevät tai kieltä ennestään osaavat oppilaat, jotta hekin voivat edistyä (Opetushallitus 2014, 127).

## 4 ALISUORIUTUMINEN

*Alisuoriutuminen* on yksi käytetyimmistä termeistä koulumaailmassa (Smith 2005, 7). Se puhututtaa, sillä koulussa suoriutumisen on tutkittu vaikuttavan merkittävästi oppilaan hyvinvointiin (Blaas 2014; Kautto-Knape 2012). Koulu-suoriutumisella on nähty olevan yhteyttä esimerkiksi sosio-emotionaalisen hyvinvoinnin kanssa (Blaas 2014). Alisuoriutumiseen puuttuminen on tärkeää myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Alisuoriutuminen koulussa voi vaikuttaa menestymiseen tulevaisuudessa ja johtaa pahimmillaan koulutuksen rattailla putoamiseen (Landis & Reschly 2013; Ritchotte, Rubenstein & Murry 2015). Yksilöiden potentiaalin hukkaaminen aiheuttaa yhteiskunnalle paitsi menetyksiä, myös kuluja. On tutkittu, että koulussa huonosti suoriutuminen voi olla yhteydessä työttömyyteen, matalaan tulotasoon ja rikollisuuteen, joista kärsivät yhdessä sekä yksilö että yhteiskunta. (West & Pennell 2003, 14–15.) Jos yksilö suoriutuu hyvin koulussa, se voi auttaa häntä saamaan elämänlaadullisia etuja, kuten itselle merkityksellisen työn sekä paremman tulotason. Tämä puolestaan on myös yhteiskunnallisella tasolla positiivinen tilanne. (West & Pennell 2003, 14–15.)

Alisuoriutumisen koulussa on tutkittu olevan melko yleistä kaikkien oppilaiden kohdalla, mutta tutkimusten mukaan lahjakkaista oppilaista jopa puolet alisuoriutuu (Matthews & McBee 2007; Uusikylä 1994, 152). Lahjakkaat oppilaat ovatkin olleet alisuoriutumisesta tehtävässä tutkimuksessa yhtenä mielenkiinnonkohteena (Reis & McCoach 2000). Tässä luvussa määritellään alisuoriutumisen käsitettä, joka ei ole niin yksinkertainen, miltä se saattaa vaikuttaa. Luvussa käsitellään myös aikaisempien tutkimusten löydöksiä lahjakkaiden alisuoriutumisen erityispiirteistä, syistä, seurauksista sekä mahdollisista tukikeinoista.

## 4.1 Alisuoriutumisen käsite

Vaikka alisuoriutumisesta puhutaankin koulukontekstissa usein, sen määrittelymisestä ja mittaamisesta on kiistelty paljon. Jopa koko alisuoriutumisen käsite on kyseenalaistettu, sillä joidenkin näkemyksien mukaan se ei ole relevantti kuvaamaan kyseessä olevaa ilmiötä. (Smith 2005, 6–7.) Yleensä, kun alisuoriutumisesta puhutaan, sitä ei määritellä selkeästi (West & Pennell 2003, 4). Alisuoriutuminen käsitteenä ei esimerkiksi kerro suoraan, minkä ali oikein suoriudutaan (Aho 1992, 13; Annalla 1986, 17). Alisuoriutumisen voi arkikielessä ajatella helposti ymmärrettävältä käsitteeltä. Yhtä universaalisti tunnustettua määritelmää ei kuitenkaan ole olemassa, vaan hiukan toisistaan eroavia määritelmiä on useita. (Reis & McCoach 2000.) Alisuoriutumisella tarkoitetaan kuitenkin yleisesti ja yksinkertaisimmin sitä, että oppilaan kyvyt ja koulumenestys eivät vastaa toisiaan (Colangelo 2002; Reis & McCoach 2000; Lupart, Pyryt, Watson & Pierce 2005; Smith 2003).

Niin kutsuttua ”toteutumaton potentiaalia” tutkittiin paljon 1950-luvun lopulta 1960-luvulle. Akateemiseen suoritukseen keskittyminen koulussa teki alisuoriutumisesta suosituksen ja kaikille tunnetun termin. (Smith 2005, 106.) Erään tällöin tunnetun määritelmän mukaan alisuoriutuminen on koulusuoriutumista, jota mitataan yleensä arvosanoilla, ja joka on huomattavasti alle sen, mitä olisi ennustettavissa oppilaan henkisistä kyvyistä. Henkisillä kyvyillä tarkoitetaan tyyppillisesti mitattua älykkyyttä eli älykkyydosamäärää. (Smith 2005, 17) Määritelmää on kuitenkin kritisoitu siitä, että siinä esiintyy jo itsessään vaikeasti määriteltäviä termejä, kuten lahjakkuus ja potentiaali. Määritelmästä ei myöskään selviä, mitä tarkoittaa ”huomattava” ero. (Smith 2005, 107.)

Yllä mainittujen huomioiden perusteella monet tutkijat alkoivat sisällyttää tilastollisia toimenpiteitä alisuoriutumisen, eli eron oppilaan potentiaalilla ja suoriutumisen välillä, mittaamiseen (Smith 2005, 107). Alisuoriutumisen mittaamiseen on näin ollen käytetty tapaa, jossa lasketaan älykkyydosamäärän ja koulusta saatujen tulosten erotus. Ongelma älykkyydosamäärän liittämässä alisuoriutu-

miseen kuitenkin on, että älykkyydosamäärätestit on kehitetty mittaamaan henkistä suorituskkyä tai potentiaalia, joita taas itse testit suoriutumista tai osallistumisesta eivät mittaa. Ei ole loogista erottaa potentiaalia oikeasta suorituksesta. (West & Pennell 2003, 5.)

Vaikka väittelyt alisuoriutumisen määritelmästä ovat vaihdelleet vuosien saatossa, kautta aikojen on oltu huolissaan oppilaiden potentiaalisen suorituksen hukkaamisesta. Huoli alisuoriutumisesta on vaihdellut eri aikoina eri ryhmiä koskien. Esimerkiksi poikien alisuoriutumista on tutkittu melko paljon. (West & Pennell 2003, 3.)

Myös sellaiset oppilaat, jotka suoriutuvat koulussa melko hyvin, voivat silti olla alisuoriutuja. Alisuoriutuvia lahjakkaita oppilaita voi olla vaikea tunnistaa, sillä heidän arvosanansa eivät välttämättä ole kovin alhaiset, vaikka ne ovatkin alle heidän taitotasonsa (Peterson & Colangelo 1996). Uusikylän (1994, 152) mukaan on jopa kyseenalaistettu, pitäisikö lahjakkaiden ylipäättään pyrkiä aina yhä parempiin koulusaavutuksiin. Alisuoriutumisessa onkin ehkä kyse siitä, kuinka paljon vaivaa joudutaan näkemään. Aho (1992, 14) erottelee koulusuoriutumiseen vaikuttaviksi tekijöiksi kaksi elementtiä: kyvyt ja yrittäminen. Kykyjä voidaan pitää hänen mukaansa melko pysyvinä ominaisuuksina, mutta yrittämiseen sen sijaan voidaan vaikuttaa helpommin. Tästä voidaan päätellä, että se oppilas, joka lukee kokeisiin ja saa erinomaisia arvosanoja, ei luultavasti ole alisuoriutuja. Toisaalta taas se, joka saa hyviä arvosanoja tekemättä opiskelun eteen mitään ja suorittaa koulun ponnistelematta ja opiskelematta saattaa hyvinkin olla alisuoriutuja. Tämä puolestaan saattaa johtaa henkilön alisuoriutumiseen muilla elämän alueilla (Aho 1992, 15), kun oppilas ei opi opiskelun ja vaivannäön taitoja (Hotulainen 2005, 145).

Tässä tutkielmassa alisuoriutuminen määritellään Reisin ja McCoachin (2000) näkemystä mukaillen. He ehdottavat alisuoriutumiselle määritelmää, jonka mukaan alisuoriutujat ovat oppilaita, joiden odotettu suortus ja oikea suoritus eivät täsmää. Jotta henkilö voidaan määritellä alisuoriutujaksi, ero odotetun ja oikean suorituksen välillä ei määritelmän mukaan saa olla

oppimisvaikeudesta johtuvaa ja sen täytyy jatkua pidemmän aikaa. Tässä tutkielmassa alisuoriutumisen määrittelijöinä toimivat myös itse tutkielmaan osallistuneet. Näin ollen alisuoriutuminen nähdään osallistujien henkilökohtaisten määritelmien mukaisesti.

## 4.2 Alisuoriutumisen syitä ja vaikutuksia

Alisuoriutuminen lahjakkaiden oppilaiden keskuudessa voi aiheutua useista erisyistä, joten ryhmä on näin ollen hyvin heterogeeninen (Baker ym. 1998; Matthews & McBee 2007). Lisäksi alisuoriutuminen on usein tilannekohtaista ja sitä voi esiintyä yhdellä tai useammalla alueella (Lupart ym. 2005). Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että lahjakkaiden oppilaiden alisuoriutumiseen voivat vaikuttaa niin yksilölliset kuin ympäristöllisetkin tekijät (Baker ym. 1998). Alisuoriutuminen saattaa olla esimerkiksi oppilaan vertaisryhmästä, perheestä tai kulttuurisesta ympäristöstä aiheutuvaa. Myös koululla on merkitystä oppilaiden alisuoriutumiseen. (Reis & McCoach 2000).

Motivaatio on yksi suoriutumiseen vaikuttavista tekijöistä. Oppilaan tuntemus siitä, ettei opiskelu ole hänelle hyödyllistä, voi aiheuttaa motivaation puutetta ja sen seurauksena alisuoriutumista. (Çakir 2014.) Lahjakkaiden ongelmana onkin usein riittävän haasteen puuttuminen opiskeltavista asioista, minkä seurauksena oppilas voi tylsistyä ja alisuoriutua (Kanevsky & Keighley 2003). Haasteettoman opetuksen voidaan sanoa myös taannuttavan lahjakkaiden oppilaiden oppimis- ja ajattelutaitojen kehittymistä. Lahjakkaat oppilaat kokevat usein opettavien asioiden olevan liian helppoja, vaatimustason olevan alhainen ja työkentelyn olevan ja opittujen asioiden toistamista. (Hotulainen 2005, 145.)

Vertaisryhmän vaikutusta alisuoriutumiseen on tutkittu melko paljon (Colangelo 2002; Lehtonen 1994; Reis & McCoach 2000). Sosiaalinen paine voi liittyä alisuoriutumiseen, sillä lahjakkaat oppilaat eivät halua erottua vertaisistaan osaamalla enemmän kuin muut (Colangelo 2002; Kautto-Knape 2012). Myös lahjakkaaksi leimautuminen voi aiheuttaa ongelmia. Lahjakkaiksi oppilaiksi leima-

tut saattavat kokea esimerkiksi paineita siitä, että heidän tulee menestyä. Tämän vuoksi lahjakkaiden luokittelu ja ympäristön vaatimukset saattavat aiheuttaa oppilaalle paineita, jolloin hän saattaa alkaa aktiivisesti vastustamaan näitä vaatimuksia ja alisuoriutumaan. (Lehtonen 1994, 29.)

Baker ym. (1998) ovat tutkimuksessaan havainneet, että oppilaan ja opettajan välisellä vuorovaikutussuhteella on merkitystä alisuoriutumiseen. Heidän tutkimuksensa mukaan opettajat suhtautuivat negatiivisemmin oppilaisiin, jotka suoriutuvat huonosti omasta halustaan johtuen, kuin niihin, jotka eivät oikeasti osaa. Oppilaat ovat kertoneet opettajan tuella ja uskolla heihin olevan merkitystä alisuoriutumiseen (Baker ym. 1998; Reis & McCoach 2000). Colangelon (2002) mukaan myös ohjeistuksen puute ja toisaalta oppilaan omat tavoitteet koulua kohtaan voivat olla syinä oppilaan alisuoriutumiseen.

Oppilaan minäkuvan vaikutuksesta alisuoriutumiseen on olemassa ristiriitaista tutkimustietoa. Joissain tutkimuksissa on todettu, että minäkuvalla ja alisuoriutumisella ei ole yhteyttä toisiinsa ja että osalla alisuoriutujista on varsin positiivinen käsitys itsestään. (Aho 1992, 28–29.) Osalla lahjakkaista alisuoriutujista on kuitenkin Ahon (1992, 28–29) mukaan tutkittu olevan negatiivisempi minäkuva kuin hyvin suoriutuvilla oppilailta. Myös traumailla on nähty olevan yhteyttä alisuoriutumiseen. Joissakin tapauksissa tahallinen alisuoriutuminen on liitetty myös huomionhakuisuuteen tai kapinallisuuteen. (Colangelo 2002.)

Alisuoriutuminen voi johtaa muun muassa siihen, että lahjakkaat oppilaat putoavat koulutuksen kyydistä eivätkä esimerkiksi hakeudu jatko-opintoihin (Landis & Reschly 2013; Ritchotte ym. 2015). Alisuoriutuminen jää myös Ahon (1992, 15) mukaan helposti henkilön pysyväksi käyttäytymismalliksi. Hän painottaa kuitenkin sitä, että kukaan ei kuitenkaan synny alisuoriutujaksi, vaan koulukäyttäytyminen on opittua.

Annala (1986, 13) näkee, että keskustelu alisuoriutumisen syistä voidaan jakaa psykodynaamiseen ja sosiokulttuuriseen lähestymistapaan. Psykodynaamisen lähestymistavan mukaan alisuoriutumiseen vaikuttavat henkilön sisäiset konfliktit, esimerkiksi puolustusmekanismit. Sosiokulttuurisen lähestymistavan

mukaan puolestaan ympäristön vaikutuksilla sekä asenteilla ja alisuoriutumisen yhteydessä. Annalan (1986, 13) mukaan se, miltä kannalta alisuoriutumisen syytä katsotaan, vaikuttaa myös siihen, kuinka siitä uskotaan päästävän eroon. Eli lähestymistapa vaikuttaa siihen, uskotaanko parannuskeinona olevan esimerkiksi yksilön psykoterapia vai olisiko ympäristöä syytä muokata yksilölle sopivaksi.

### **4.3 Tukitoimia lahjakkaille alisuoriutujille**

Suomessa erityisopetuksella tai yleisopetuksella ei ole erityisiä ohjeita tai valmiita materiaaleja lahjakkaiden oppilaiden tunnistamiseen, tukemiseen tai ohjaamiseen (Hotulainen 2015, 138). Lahjakkaiden oppilaiden tuki on Suomessa yleisimmillään eriyttämistä. Luokan sisäistä eriyttämistä voi tapahtua erilaisilla rikastuttamismenetelmillä, oppilaan roolin eriyttämisellä ja henkilökohtaisella opetuksen järjestämistä koskevalla suunnitelmalla. (Kuusela & Hautamäki 2001, 326.)

McCoach ja Siegle (2003) ehdottavat, että interventiot lahjakkaille alisuoriutuville voisivat sisältää tavoitteiden asettamiseen ja tulevaisuuden suunnitteluun kohdistuvia tehtäviä. Opettajan tulisi heidän mukaansa pystyä arvioimaan, näkevätkö oppilaat hyödyn opitun asian ja siitä saadun tuloksen takana. Jos eivät, opettajan tehtävä on keksiä tehtäviä, jotka ovat itsessään motivoivia. Myös oppilaslähtöinen ja tutkiva oppiminen, jossa opettaja toimii oppilaan ohjaajana, on tutkimusten mukaan nostanut lahjakkaiden oppilaiden kiinnostusta opittaviin asioihin (Kanevsky & Keighley 2003).

Lahjakkaat ja alisuoriutuvat oppilaat saattavat käyttäytyä koulussa hyvin eri tavoin, mikä tekee heidän tunnistamisestaan vaikeaa. Heidän roolinsa saattaa olla esimerkiksi hiljainen ja opettajille vaivaton uurastaja tai he saattavat turhautumisestaan johtuen olla luokan häirikköjä. Toisaalta turhautuminen voi ilmetä myös välinpitämättömyytenä koulua kohtaan. (Lehtonen 1994, 8.) Opettajankoulutuksella on suuri rooli lahjakkaiden tunnistamisessa ja tukemi-



sessä. On kuitenkin tutkittu, että suomalaisilla opettajilla on hyvin erilaisia käsityksiä lahjakkuudesta. (Tirri & Kuusisto 2013.) Suomessa on viime vuosina ryhtynyt tukemaan akateemista lahjakkuutta sekä luovuutta erilaisten lahjakkaille tarkoitettujen ohjelmien kautta, mutta lahjakkaiden sosioemotionaalisten taitojen vahvistaminen on jäänyt pienemmälle huomiolle. Tällä alueella lahjakkailta oppilailla on kuitenkin yleensä pulmia, jotka vaativat tukea. Kokonaisvaltaisille ohjelmille, joissa tuettaisiin sekä sosioemotionaalisia- että akateemisia taitoja, olisi siis tarvetta. (Tirri & Kuusisto 2013.)

Koska lahjakkaat alisuoriutuvat niin monista eri syistä, ei ole olemassa myöskään yhtä interventiota, jota käyttää (Ritchotte ym. 2015). Tämän vuoksi opettaja ei välttämättä voi ratkaista tekijöitä, jotka aiheuttavat alisuoriutumisen, sillä tekijät voivat olla opetuksesta riippumattomia. Kuitenkin alisuoriutuneet oppilaat ovat kertoneet, että opettajan tuella ja uskolla oppilaaseen voi olla suuri merkitys alisuorittamisen päättymiseen. (Baker ym. 1998; Reis & McCoach 2000.) Arvostus oppilaiden erityistaitoja kohtaan ja rohkaisu niiden käyttämiseen sekä kehittämiseen ovat avainasemassa kehitettäessä opetusta lahjakkaiden näkökulmasta. (Lehtonen 1994, 29.) Laineen (2016) mukaan yksittäisillä opettajilla on suurin vastuu lahjakkaiden opettamisessa. Lahjakkaiden huomioiminen riippuukin hänen mukaansa täysin opettajien osaamisesta ja herkkyys huomioida lahjakkaita saattaa vaihdella eri luokkien välillä luoden epätasa-arvoisen tilanteen lahjakkaiden keskuuteen. Alisuoriutumisen tunnistaminen varhaisessa vaiheessa olisi erityisen tärkeää siksi, etteivät alisuoriutuvat lahjakkaat putoaisi myöhemmässä vaiheessa koulutuksen kyydistä (Ritchotte ym. 2015).

De Corte (1995, 154) esittelee kolme ehtoa, joilla rakentaa tehokkaita oppimisympäristöjä, jotka tukisivat kaikkien oppilaiden, mukaan lukien lahjakkaiden oppilaiden, oppimista. Ensinnäkin opetuksen tulisi olla hyvässä suhteessa sekä yksilöllistä, tutkivaa oppimista että systemaattista ohjausta. Toiseksi oppilaille tulisi hänen mukaansa opettaa itseohjautuvuutta, jotta he oppisivat olemaan ikään kuin oman oppimisensa asiantuntijoita. Kolmanneksi, oppimismenetelmien tulisi olla vaihtelevia ja tarjota mahdollisuuksia oppia erilaisissa tilanteissa

ja erilaisin oppimateriaalein. De Corten (1995) mukaan myös oppilaiden yksilöllisten erojen huomaaminen on tärkeää. Myös oppimaan oppimisen sekä ajattelun taitoja tulisi kehittää koulussa tavallisten oppiaineiden yhteydessä, sillä niillä on suuri rooli tehokkaassa oppimisessa. Edellä mainitut De Corten ehdot tehokkaalle oppimisympäristölle vastaavat melko hyvin tämän hetkistä uutta perusopetuksen opetussuunnitelmaa (2016) Suomessa.

## 5 TUTKIELMAN TAVOITE

Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää lahjakkaiden peruskouluikäisten ja lahjakkaiden aikuisten ajatuksia omasta alisuoriutumisestaan koulussa.

Tutkimuskysymyksiä on neljä:

1. Millaiset kouluun liittyvät tekijät ovat yhteydessä lahjakkaiden oppilaiden alisuoriutumiseen?
2. Millaiset koulun ulkopuoliset tekijät ovat yhteydessä lahjakkaiden oppilaiden alisuoriutumiseen?
3. Mitä seurauksia alisuoriutumisella on ollut lahjakkaille oppilaille?
4. Mitkä tekijät voivat estää lahjakkaiden alisuoriutumista koulussa?

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia tutkielmaan osallistujilla on omasta alisuoriutumisestaan koulussa. Tämän vuoksi laadullinen tutkimus sopii tarkoitukseen parhaiten, sillä se ei pyri tilastollisiin yleistyksiin, vaan ymmärtämään, kuvaamaan ja antamaan teoreettisesti mielekkään tulkinnan tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta 1998, 61).

### 6.1 Tutkimukseen osallistujat

Valitsin tutkimukseen osallistujat laadulliselle tutkimukselle ominaisesti harkinnanvaraisesti. Keräsin aineiston avoimen verkkokyselyn avulla. Pyrin löytämään tutkimukseeni henkilöitä, jotka kokevat olevansa lahjakkaita heidän itse määrittelemällään osa-alueella ja joilla on kokemuksia alisuoriutumisesta koulussa. Tämän vuoksi etsin osallistujia aluksi yksityisestä Facebook-ryhmästä nimeltä ”Lahjakkaat lapset”, sillä uskoin sinne liittyneiden henkilöiden olevan joko itse lahjakkaita tai lahjakkaiden vanhempia. Myöhemmin jaoin kyselyyn osallistumispyynnön vielä toisella ”Lahjakkaat lapset” Facebook-sivulla, joka on julkinen ja kaikille avoin sivu. Tästä johtuen ilmoitus saavutti myös Facebookin käyttäjiä viimeiseksi mainitun sivun ulkopuolelta, sillä kuka tahansa saattoi saada ilmoituksen Facebook-seinälleen tykkäyksistä ja kommentoinneista johtuen.

Kaiken kaikkiaan kyselyyn vastaamisen oli aloittanut 90 henkilöä, mutta vain 43 heistä oli vastannut avoimiin kysymyksiin. Loput kyselyn aloittaneista olivat vastanneet vain taustatietoihin. Lopulta tutkielmaan mukaan otettuja henkilöitä oli siis yhteensä 43. Heistä 26 oli naisia ja miehiä 17. Osallistujia oli monen ikäisiä, sillä he olivat iältään 7–65-vuotiaita.

Koska toivoin, että tutkimukseen osallistuisi eri ikäisiä henkilöitä, annettiin myös aikuiselle mahdollisuus täyttää kysely esimerkiksi pienemmän lapsen puolesta, joka ei vielä itse osaa kirjoittaa. Kyselyn taustatiedoissa kartoitinkin, oliko joku muu kirjoittanut vastaukset henkilön puolesta. Jonkun muun kirjoittamia vastauksia kertyi yhteensä 10, joista osallistujat olivat 7-14 vuoden ikäisiä. Yksi

näistä henkilöistä oli kuitenkin ilmoittanut iäkseen 45 vuotta, vaikka vastauksista päätellen oli luultavasti vielä kouluikäinen. Tässä tapauksessa päädyin tulkitsemaan vastauksen siten, että joko ikä oli merkitty väärin tai se aikuinen, joka vastasi lapsen puolesta, oli laittanut kyselyyn oman ikänsä. Siitä, että aikuinen kirjoitti vastaukset myös 14-vuotiaan puolesta voisi päätellä, että tutkimukseen osallistuminen on motivoinut kenties enemmän aikuista kuin nuorta itseään. Saatekirjeessä ei kuitenkaan ilmaistu selkeästi sitä, että vastaus tulisi kirjoittaa lapsen puolesta vain silloin, kun hän ei itse osaa kirjoittaa näkemyksiään auki. Tästä johtuen otin kaikki vastaukset mukaan aineistoon, vaikka nuoren omasta motivaatiosta tutkimukseen ei ole varmuutta.

Kuten edellä mainittiin, tutkimukseen osallistuneet henkilöt saivat itse kertoa, millä tavalla he kokevat olevansa lahjakkaita. Esittelen seuraavaksi, minkälaisia vastauksia tutkimukseen osallistujat antoivat, jotta tutkittavien joukko selkiytyy lukijoille. Vastajat on nimetty vastausjärjestyksen mukaan V1, V2 ja niin edelleen. Ne vastaukset, jotka on kirjoitettu lapsen puolesta, tunnistaa lopussa olevasta a-kirjaimesta: esimerkiksi V33a. Lahjakkuutta oli vastaajien keskuudessa monenlaista ja lähes kaikilla vastaajilla lahjakkuuteen liittyi useita osa-alueita. Noin kymmenen vastaajista aloitti kertoen, että lahjakkuus on näkynyt jo heidän lapsuudessaan esimerkiksi niin, että he olivat oppineet lukemaan ja kirjoittamaan varhain.

*”Kaikki tavalliset asiat olen oppinut monta vuotta aiemmin kuin muut saman ikäiset. Puhuin lauseita 1-vuotiaana, lähes 2-vuotiaana osain laulaa nuotilleen useita säkeistöjä, opin lukemaan ja kirjoittamaan 4-vuotiaana. Koulussa kaikki aineet tuntuvat superhelpoilta, etenkin matematiikka, jota menenkin yhden vuoden edellä luokkakavereitani. Keskiarvoni lähentelee 10, enkä edes tiedä mikä aine on kivoin.” V33a*

Matemaattinen lahjakkuus ilmeni kaikista yleisimmin vastauksissa, sillä yli puolet osallistujista kertoi lahjakkuutensa näkyvän matematiikassa. Myös kielellinen sekä taiteellinen lahjakkuus, kuten musikaalisuus, olivat lahjakkuuden alueita, joita mainitsivat hiukan alle puolet vastaajista.

”Minkä tahansa oppiminen on aina käynyt helposti: vieraat kielet, matematiikka, reaaliaineet, musiikki, käsityöt. Olen tehnyt kaikkea maan ja taivaan välillä kengistä korsetteihin, takorautatöistä pitsinnypläykseen ja näyttelemisestä kirjanpitoon. Puhun vieraita kieliä ilman korostusta. Soitan kappaleita kuultuani ne vain kerran. Muistan ulkoa tuhansia lauluja ja tarinoita.” V2

Noin neljäsosa vastaajista mainitsi sen, kuinka uusien asioiden opettelu ylipäänsä on aina ollut heille helppoa. Hyvä muisti oli myös asia, joka nostettiin useissa vastauksissa esille ja osa vastaajista liitti muistin edellä mainittuun ”helposti oppimiseen”. Asioiden yhdisteleminen ja isojen kokonaisuuksien hahmottaminen liittyivät myös usean vastaajan lahjakkuuteen.

”Minulla on hyvä muisti ja pärjään usein erinomaisesti kaikissa koulunomaisissa tehtävissä ja kokeissa. Uusien asioiden oppiminen on minulle helppoa eikä useinkaan vaadi ylimääräistä vaivannäköä.” V39

”Uusien asioiden omaksuminen on helppoa ja nopeaa. Hahmotan asiakokonaisuudesta vaivauttamattomasti ja pystyn poimimaan sekavastakin kimpusta oleelliset asiat ongelmanratkaisun kannalta.” V14

”Olen nopea oppimaan, päättelemään loogisesti ja yhdistelemään asioita päässäni.” V15

Lisäksi viisi vastaajista mainitsi myös testanneensa älykkyydosamääränsä ja olevansa tällä hetkellä Suomen Mensan jäseniä. Muutamassa vastauksessa mainittiin myös liikunnallinen lahjakkuus. Kuten yllä olevista aineistoesimerkeistäkin voidaan huomata, yleisintä oli, että vastaajat kuvasivat olevansa lahjakkaita monella eri osa-alueella. Muutama vastaajista käyttikin sanaa ”yleislahjakas” kuvaamaan itseään.

## 6.2 Aineistonkeruu

Käytin aineistonkeruuseen verkkokyselyä, joka koostui avoimista kysymyksistä. Päädyin verkkokyselyyn siksi, että uskoin saavuttavani sen avulla riittävästi vastauksia, sillä siihen johtava linkki on helppo jakaa Facebookissa sekä sen täyttäminen on vastaajille suhteellisen vaivatonta ja sen voi tehdä missä tahansa. Kyselytutkimusten suuntaaminen verkkoon on nykyaikana luontevaa, sillä sieltä

ihmiset ovat helposti tavoitettavissa (Räsänen & Sarpila 2013, 70). Ajattelin verkkokyselyyn osallistumisen kynnyksen olevan myös sopivan matala, jolloin vastaajien määrä edelleen lisääntyisi. Vaikka kyselyitä lähetetäänkin nykyaikana ihmisille paljon ja se voi vaikuttaa vastaajien kiinnostukseen osallistua tutkimukseen (Räsänen & Sarpila 2013, 71), uskoin tutkimuksen tarkoituksen olevan tärkeä kohdejoukolle ja saavuttavani tarpeeksi osallistujia. Tavoitteenani oli myös saada eri ikäisiä osallistujia eri paikkakunnilta ja uskoin verkkokyselyn olevan monen ikäisille sopiva tapa vastata.

Kysely koostui avoimista kysymyksistä, jotta tutkimukseen osallistujilla oli mahdollisuus kertoa mahdollisimman monipuolisesti ja laajasti kokemuksistaan omin sanoin. Kyselyt ovat yleisempiä kvantitatiivisen tutkimusmenetelmän aineistonkeruumenetelminä, mutta kvalitatiivinenkin tutkimus ei välttämättä vaadi kontaktia tutkittaviin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 194). Avoin kysely mahdollisti sen, että vastaajat pystyivät kuvailemaan kokemuksiaan laajasti ja yksilöllisesti, ja säilytti näin tutkimuksen laadullisuuden.

Avointen kysymysten ongelmana voidaan nähdä se, että ne voivat tuntua vastaajista liian vaivalloisilta kirjoittaa tai vastaaja ei vastaakaan kysymykseen suorasti. On tärkeää, että kysymykset ovat mahdollisimman yksiselitteisiä, jotta vastaaja tulkitsee kysymykset samalla tavalla kuin niiden laatija. (Valli 2007, 102, 124.) Tässä tutkimuksessa noin puolet vastaamisen aloittaneista oli lopettanut vastaamisen avoimiin kysymyksiin. Kuitenkaan en voi olla varma, mistä syystä kysely jätettiin kesken. Olin miettinyt avointen kysymysten muotoa huolellisesti etukäteen, sillä kysymykset luovat perustan tutkimuksen onnistumiselle.

Kyselylomake sisälsi neljä osiota (Liite 2). Taustatietojen lisäksi kysely koostui kolmeen aihealueeseen jaetuista avoimista kysymyksistä. Taustatiedoissa selvitettiin vastaajan ikä, sukupuoli sekä se, kirjoittiko vastauksen henkilön puolesta huoltaja tai muu aikuinen. Avointen kysymysten aiheina olivat lahjakkuus, alisuoriutuminen sekä lopuksi vastaajille annettiin mahdollisuus kertoa vielä vapaasti aiheesta ilman valmiiksi annettuja kysymyksiä. Avoimia kysymyksiä oli yksitoista ja kysymyksiin pystyi jättää vastaamatta. Lahjakkuusosiossa kartoitettiin vastaajien omia käsityksiä lahjakkuudestaan sekä sitä, ovatko ulkopuoliset

henkilöt huomanneet heidän lahjakkuuttaan. Osiossa kysyttiin myös sitä, kuinka lahjakkuus on vaikuttanut vastaajien kouluarkeen. Alisuoriutumista käsittelevässä osiossa vastaajia pyydettiin erittelemään syitä, jotka johtivat tai johtavat heidän alisuoriutumiseensa niin koulussa kuin sen ulkopuolellakin. Osiossa haluttiin selvittää myös, ottivatko opettajat alisuoriutumista puheeksi koulussa, ja kuinka vastaajien mielestä alisuoriutuminen olisi voitu tai voitaisiin estää. Viimeisessä osiossa vastaajia pyydettiin kertomaan muuta alisuoriutumiseensa liittyen sekä jätettiin yksi vastausalue myös täysin vapaalle sanalle.

Kyselylomakkeen testasi ensin neljä henkilöä, minkä jälkeen hioin kysymyksiä vielä erilaiseen muotoon sekä lisäsin uusia kysymyksiä, jotta vastauksia saataisiin mahdollisimman laajasti aiheesta. Korjasin kyselyä johdantotekstin osalta vielä senkin jälkeen, kun noin neljäsosa vastauksista oli saatu, sillä osa vastaajista oli jättänyt kyselyn kesken. Ajattelin, että tämä voi johtua osittain siitä, että kyselyn alussa pyydettiin vastaamaan avoimiin kysymyksiin mahdollisimman monipuolisesti ja näin ollen vastaamisen ajateltiin vievän liikaa aikaa. Toisaalta jätin pois ohjeen: "Jos et osaa vastata kysymykseen, voit ohittaa sen", sillä huomasin monen vastaajan ohittaneen useita kysymyksiä. Vaihdoin alkutekstiksi näiden huomioiden perusteella tekstin: "Vastaa avoimiin kysymyksiin niin laajasti, kuin osaat. Kaikesta kirjoittamastasi on hyötyä tutkielmalle!".

### **6.3 Aineiston analyysi**

Ennen analysoinnin aloittamista tutustuin kaikkiin kyselyn vastauksiin huolellisesti lukemalla ne tarkasti moneen kertaan. Ennen analyysia tulee myös päättää, mistä aineistossa ollaan kiinnostuneita ja mitkä asiat ovat tutkimuksen kannalta epäolennaisia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92). Päädyin jättämään analyysin ulkopuolelle sen, miten vastaajat määrittelevät alisuoriutumisen sekä sen, onko kukaan kutsunut vastaajaa lahjakkaaksi. Kyseiset vastaukset eivät sopineet tutkimuskysymysten alle ja toisaalta aineistoa oli riittävästi ilman näiden ottamista mukaan. Yksi tutkimuskysymys puolestaan muodostui vasta aineistonkeruun jälkeen, sillä aineistossa oli paljon mielenkiintoisia kertomuksia alisuoriutumisen



seurauksista, vaikka sitä ei oltu suoranaisesti kysytty. Vastauksia tuli muun muassa kysymyksiin: ”mitä muuta haluat kertoa alisuoriutumisestasi koulussa?” sekä ”miten lahjakkuus vaikutti/vaikuttaa kouluarkeesi?”.

Käytin aineiston analysointiin sisällönanalyysia, joka on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Laadullinen analyysi voidaan jakaa aineistolähtöiseksi ja teorialähtöiseksi analyysiksi (Eskola 2010, 182; Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Aineistolähtöisessä analyysissä analyysiyksiköt eivät ole etukäteen harkittuja, vaan sen pyrkimyksenä on luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Aineistolähtöisessä analyysissä myöskään tutkijan aikaisemmillä tiedoilla tai havainnoilla ei saisi olla tekemistä lopputuloksen kanssa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.) Teorialähtöisessä analyysissä puolestaan on taustalla tutkijan valitsema aikaisempi teoria tai malli, joka toimii tutkimuksen kehiksenä ja sitä pyritään testaamaan tutkimuksen kontekstissa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97).

Tämän tutkimuksen kannalta katsoin parhaiten sopivaksi analyysimenetelmäksi näiden kahden välimuodon, teoriaohjaavan analyysin. Siinä teoria voi toimia apuna analyysin etenemisessä, mutta tarkoituksena ei ole testata teoriaa, vaan tuoda esiin uusia ajatuksia aineistosta. Aineistolähtöisen analyysin ongelmaksi voidaan katsoa myös se, että ei ole olemassa tutkijan täysin objektiivisia havaintoja, vaan tutkimukseen tehdyt valinnat vaikuttavat tuloksiin lähes väistämättä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96-97.) Analyysi eteni siis lähtökohtaisesti aineiston ehdoilla, mutta analyysitavassa teoria ja empiria yhdistyivät toisiinsa (Eskola 2010, 186). Sisällönanalyysi eteni kolmivaiheisesti ja siihen kuuluivat seuraavat osiot: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97, 108.)

Edellä mainitun kolmivaiheisen sisällönanalyysin rinnalla aineistoa analysointiin teemoittelun avulla. Teemoittelu sopi toiseksi analyysitavaksi siksi, että sen idea yhdistyi teoriaohjaavaan analyysiin hyvin, sillä teemoittelu vaatii teorian ja aineiston vuorovaikutusta (Eskola & Suoranta 1999, 176). Teemoittelun avulla oli tarkoitus löytää tutkimustehtävän mukaiset teemat aineistosta ja näin

ollen pilkkoa aineisto erilaisten aihepiirien mukaan (Eskola & Suoranta 1999 176, 126; Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Ennen analyysin aloittamista analyysiyksiköksi määritellään jokin ajatuskokonaisuus tutkimuksen tehtäviin liittyen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Teemoiksi valikoituivat alisuoriutumiseen vaikuttavat tekijät koulussa, tekijät koulupäivän ulkopuolella, alisuoriutumisen vaikutukset sekä alisuoriutumisen tukitoimet.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa valitsin jokaiselle teemalle omat värinsä, ja merkitsin eri väreillä kuhunkin teemaan liittyneet kohdat aineistosta. Seuraavaksi alkuperäisiä ilmaisuja on pelkistettävä eli redusoitava tiiviimmiksi ilmaisuiksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Redusoin alkuperäiset ilmaisut erillisille lapuilleen. Liitin jokaiseen pelkistettyyn ilmaisuun alkuperäisten ilmaisujen rivinumerot, jotta löytäisin ne helposti tuloksia kirjoitettaessa.

Seuraavaksi vuorossa oli aineiston ryhmittely eli klusterointi. Ryhmittelyvaiheessa kävin läpi pelkistetyt ilmaukset moneen kertaan ja etsin niitä yhdistäviä tekijöitä. Yhdistävien tekijöiden avulla ilmaukset voidaan jakaa omiksi alaluokiksi, jonka jälkeen alaluokat nimettiin niiden yhteisen sisällön mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Ryhmittelyn edetessä aineisto tiivistyi vähitellen, sillä ryhmittelyn tarkoituksena on sisällyttää yksittäinen tieto yleisempiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Muodostin alaluokista yhä edelleen niitä yhdistävät yläluokat ja lopuksi pääluokat, jotka olivat jo olleet tiedossa analyysin alkuvaiheessa ja joista kerron lisää seuraavaksi.

Kuten edelläkin on mainittu, teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aluksi aineiston ehdoilla aivan kuten aineistolähtöinenkin analyysi. Ero tulee esiin vasta analysoinnin kolmannessa vaiheessa, abstrahoinnissa, eli aineistosta nousseiden ilmiöiden liittämisen teoreettisiin käsitteisiin eli ”ilmiöstä jo tiedettyyn”. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117.) Olin päättänyt jo analysoinnin alussa etukäteen pääluokat tutkimuskysymysten mukaisesti. Pääluokkia oli neljä: alisuoriutumisen syyt koulupäivän aikana, alisuoriutumisen syyt koulupäivän ulkopuolella, alisuoriutumisen vaikutukset sekä alisuoriutumiseen toivotut tukimenetelmät. Analyysissa ei kuitenkaan ole tarkoituksena testata teoriaa, kuten teorialähtöisessä analyysissa, vaan aikaisempi tieto ohjaa sekä auttaa analyysin etenemistä

ja tarkoituksena on muodostaa uutta tietoa aineistosta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97). Analyysistä on nähtävissä kaksi taulukkoa, jotka hahmottavat analyysin etenemistä ja aineistosta nostettuja käsitteitä (liitteet 3 ja 4).

#### **6.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus**

Tutkimuksen eettisyys on keskeisessä asemassa tutkimuksen laatua ja luotettavuutta arvioitaessa. Hyvän tutkimuksen piirteisiin kuuluu eettisen sitoutuneisuuden kulkeminen mukana alkaen tutkimussuunnitelmasta ja jatkuen hyvään raportointiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127–129.) Tässä tutkielmassa huomioin tutkimuseettisen toiminnan ensinnäkin tarkassa lähteiden merkitsemisessä ja hyvässä raportoinnissa. Tutkimus on toteutettu hyvän tieteellisen käytännön perusteiden noudattamalla rehellisyyttä, tarkkuutta ja huolellisuutta tutkimuksen eri vaiheissa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6).

Tutkittavien suoja on oleellinen osa tutkimuksen eettisyyttä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) Tämä tutkielma sisälsi osittain arkaluontoisia tietoja, kuten kuvauksia kiusaamisesta. Tämän vuoksi anonymisti vastattava verkkokysely oli tutkimuseettisistä näkökulmista sopiva aineistonkeruutapa. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja osallistujat voivat luottaa tutkimuksen toteuttajan vastuuntuntoon ja rehellisyyteen. Heille oli etukäteen selvitetty kyselyyn vastaamispyynnössä tutkimuksen tavoitteet sekä se, että heidän anonymiteettinsä säilyy koko tutkielman ajan ja aineistoa säilytetään ainoastaan tutkimuksen tekijän halussa. Tutkielmasta ei myöskään selviä osallistujien kotipaikkakuntia tai muita tietoja, joista voisi päätellä heidän henkilöllisyyttään. Tutkimukseen osallistujien henkilöllisyys ei tullut missään vaiheessa ilmi edes minulle itselleni, joten tutkimukseen eivät myöskään vaikuttaneet ennako-oletukset haastateltavista. Suomen Mensa Ry:ltä saatava apuraha tätä tutkielmaa varten ilmoitettiin myös osallistujille sekä lukijoille, sillä rahoituslähteet on ilmoitettava hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6).

Ainestoa on säilytetty analysoinnin ajan tietokoneella ja tulostettuna, ja se tuhotaan tutkielman valmistuttua. Tutkielman tulokset ja raportointi ovat julkisesti avointa tietoa kaikille (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131) ja osallistujille on lisäksi ilmoitettu siitä, että tutkielma tullaan julkaisemaan Suomen Mensan verkkosivuilla.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että kaikki ratkaisut, joita aineistonkeruussa ja analyysissa on tehty, on valittu ja perusteltu tarkasti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 139). Muun muassa aineiston analyysissa luokittelun vaiheet tulee esittää niin yksityiskohtaisesti, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä (Eskola & Suoranta 1999, 217). Tässä tutkimuksessa käytettiin teoriaohjaavaa analyysia ja vaikka aikaisempi teoria on osittain ohjannut analyysia, on tärkeää, että tutkimuksen tekijä on pyrkinyt aineistosta nostettujen näkemysten ymmärtämiseen puolueettomasti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108; 136). Myös tulososuudessa aineistosta nostettuihin esimerkkeihin viittaamisen voidaan katsoa lisäävän tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2009, 22).

Kyselytutkimuksen heikkouksina voidaan kuitenkin nähdä muun muassa se, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet kyselyyn osallistumiseen ja kuinka huolellisesti ja rehellisesti he ovat siihen vastanneet. Myöskään väärinymmärretyistä kysymyksistä ei voida olla varmoja eikä siitä, ovatko vastaajat todella perehtyneet aiheeseen ja tietoisia kysyttävistä asioista. (Hirsjärvi ym. 2009, 195.) Pohdin kuitenkin kysymysten muotoilua tarkasti ja niiden toimivuus testattiin neljällä koehenkilöllä ennen kyselyn levittämistä sekä sen jälkeen muokattiin selvemmiksi. Kyselyssä annettiin myös vaihtoehto vastata lapsen puolesta, sillä oli tiedossa, että Facebook-ryhmässä on myös alaluokilla olevien lapsien vanhempia. Toisen puolesta kirjoitettujen vastausten kohdalla ei voida olla varmoja siitä, onko ne kirjoitettu täysin sanasta sanaan vai onko kirjoittaja muunnellut vastauksia tai kirjoittanut ne omista uskomuksistaan lapsen näkökulmasta. Myöskään lapsen vapaaehtoisuudesta kyselyyn osallistumisesta ei voida olla täysin varmoja näissä tapauksissa.

## 7 TULOKSET

Tutkielman tavoitteena oli selvittää, miten alisuoriutuminen ilmenee lahjakkaiden oppilaiden elämässä. Tulokset on jaettu kolmeen osioon: ”Alisuoriutumisen syyt”, ”Toivotut tukimenetelmät” sekä ”Alisuoriutumisen seuraukset”. Alisuoriutumisen syyt -luvussa tarkastellaan koulun sisällä sekä sen ulkopuolella olevia syitä lahjakkaiden oppilaiden alisuoriutumiseen. Toisessa luvussa esitellään tuloksia siitä, kuinka lahjakkaat kokevat alisuoriutumisen vaikuttaneen heidän elämäänsä pidemmällä aikavälillä. Viimeisessä osiossa käsitellään sitä, millaisia tukimenetelmiä lahjakkaat oppilaat toivovat alisuoriutumisen estämiseksi.

### 7.1 Kouluun liittyvät tekijät alisuoriutumisen syinä

Tässä luvussa tarkastellaan ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksia, eli sitä, millaiset kouluun liittyvät tekijät ovat tutkittavien mukaan yhteydessä heidän alisuoriutumiseensa. Tulokset kouluun liittyvistä tekijöistä on jaettu kolmeen osaan: oppituntiin liittyvät tekijät, opettajan vaikutus ja sosiaalinen paine.

#### 7.1.1 Oppituntiin liittyvät tekijät

Lähes kaikki tutkimukseen osallistujat nimesivät joitakin oppituntiin liittyviä tekijöitä, jotka olivat yhteydessä heidän alisuoriutumiseensa. Turhautuminen ja pitkästyminen olivat usein käytettyjä termejä ja niiden aiheuttajia oppitunnilla luettiin monia erilaisia. Ensinnäkin useat kertoivat, että oppitunnit eivät tarjoa/tarjonneet heille tarpeeksi haastetta.

”Jos en koe, että tehtävä haastaa minua niin teen vaan just sen verran mitä tarvitsee että pääsee läpi.” V20

”Opettajat luulevat, että määrä korvaa laadun. Läksyjä ja kokeita annetaan, mutta ne eivät ole haastavia.” V33a

”Ei ollut haastetta. Ei saanut edetä vauhdilla. Laskin matikkaa kotona salaa.” V13

"Tehtävät eivät ole tarpeeksi haastavia. Pelkkä hyvä arvosana ei riitä motivoimaan minua." V30

Noin puolet vastaajista kertoi, että heidän ei ylipäättäen tarvinnut tehdä juuri mitään koulun eteen, sillä asiat olivat niin helppoja.

"Pärjäsin yleistiedolla" V4

"Ei tarvinnut paljon panostaa ja silti kiitettäviä tuli." V10

"Koulunkäynti ei vaatinut opiskelun suhteen suuria ponnisteluja." V14

Myös oppituntien tylsyys mainittiin useissa vastuksissa, ja se liittyi hyvin usein juuri tehtävien haasteettomuuteen. Tutkittavat mainitsivat, että heitä ei huvita opiskella niin hyvin kuin he pystyisivät oppituntien tylsyyden vuoksi.

"Usein on tosi tylsää eikä huvita tehdä mitään." V5

"Oppitunnit olivat tylsiä ja liian helppoja. Rakastan uuden oppimista, mutta sitä oppimisen ja oivalluksen iloa on saanut kokea lähinnä koulun ulkopuolella." V4

"Että mua ei huvita tehdä mitään. Tai että teen ekat tehtävät kokeesta oikein ja sit ei jaksakaan enää kiinnostaa ni laitan vaan kysymysmerkin viivalle." V25

"Opettajan liian helpot kysymykset (...) tekivät niin että en koskaan viitannut tunnilla." V11

Oppituntien hidaskäynti oli myös syy, joka aiheutti noin puolessa vastaajista tylsyyttä ja sitä kautta turhautumista. Myöskään mielenkiinto ei heidän mukaansa pysy tällöin opetettavassa asiassa, vaan suuntautuu muualle. Muutama kyselyyn vastanneista mainitsi oppituntien etenevän eri tahdissa kuin heidän taitonsa. He mainitsivat myös sen, että opetus kulkee yleensä niiden tahdissa, jotka oppivat hitaammin.

"Tylsää. Opetus matelee kuin etana enkä jaksa seurata kuin toisella korvalla." V40

"Opetus on liian hidasta, koska muut oppilaat eivät pysty oppimaan yhtä nopeasti." V36

"Opetus etenee kirjan mukaan eikä minun taitojeni mukaan. Jos olen nopeasti valmis, saan lisää samoja tehtäviä." V1a

"Hidas eteneminen - mielenkiinto suuntautuu muualle. Ei jaksa aina kuunnella" V31

"Turhauduin hitaaseen etenemiseen, ja opin asenteen, että koulussahan pääsee helpolla, kun läksytkin ehtii tehdä jo tunnilla." V24

Liittyen hitaaseen etenemiseen, myös oppisisältöjä kyseenalaistettiin. Osa vastaajista koki, että samanlaisia asioita käsiteltiin pitkään eikä uutta asiaa tullut.

"Tuntui, että samoja aiheita käsitellään vuodesta toiseen, ja että osasin suurimman osan. Olin myös taitava lukemaan, joten perus "lue ja tee tehtävät"-tunnit olivat kidutusta, kun piti odottaa muita. Koulu oli mielestäni ihan kivaa, olin pääasiassa kiltti ja hoidin tehtävät ajallaan, mutta useimmiten olin kuitenkin turhautunut. Eräs syy tähän oli jatkuva odottelu, tuntui etten saanut tehdä koulussa mitään. Toiseksi koulu ei haastanut minua. Todella harvoin tehtävät tuntuivat vaikeilta." V27

Toisaalta myös toimia, joita tunnilla käytettiin lahjakkaiden ollessa nopeampia oppimaan, arvosteltiin. Viisi vastaajista mainitsi, että lisätehtävät eivät aina olleet toimivia korjaamaan tilannetta silloin, kun lahjakkaat oppilaat etenivät nopeampaan tahtiin kuin luokkatoverinsa. Vastaajat kertoivat, että eivät suinkaan halunneet tehdä enempää tehtäviä kuin muutkaan oppilaat, minkä vuoksi he eivät lopulta tehneet tehtäviä niin nopeasti tai hyvin kuin olisivat osanneet.

"(...)Sitten sainkin lisätehtäviä, lisätehtävän lisätehtäviä ja lopuksi mennä tietokoneelle pelaamaan hirsipuuta. Aluksi ihan kivaa, loppua kohti turhauttavaa." V27

"Koulussa tein erilaisia lisätehtäviä ja pitkästyin." V41

"Eteenpäin aiheessa ei saanut mennä, vaihtoehtoina olivat "apuopettajana" toisille toimiminen tai hiljaa paikalla istuminen. Siksi teki vain sen verran kuin oli "normaalia". " V6

Muutamassa vastauksessa otettiin esille myös opetustapojen yhteys alisuoriutumiseen. Se, millä tavalla oppisisältöjä käsitellään, vaikuttaa lahjakkaiden oppilaiden suoriutumiseen.

”Mikäli käsiteltävää aihetta ei opeteta pedagogisesti riittävän mielekkäästi mielenkiintoni usein loppahtaa.” V21

Muita oppituntiin liittyviä tekijöitä, jotka tulivat esiin vastauksissa, olivat kahden vastaajan mielestä melu luokassa sekä yhden vastaajan mainitsemana suuret luokkakoot.

### 7.1.2 Sosiaalinen paine

Hieman alle puolet vastaajista kertoi vertaisillaan koulussa olevan vaikutusta heidän alisuoriutumiseensa. Vastauksista ilmeni luokkakavereiden mielipiteiden sekä asenteiden vaikutus heihin. Muilla oppilailta saattoi olla negatiivinen asenne hyviin oppimistuloksiin ja osassa vastauksista tämän sanottiin vaikuttavan myös vastaajien omaan asenteeseen kouluosuoriutumiseen liittyen.

”Hyväksyin sen, että numerot laskivat ja yläasteella se alkoi tuntua suorastaan coolilta, ettei ollut hyvä koulussa.” V24

”Lisäksi minulla oli kaverina samanlainen alisuorittaja, joten pidin normaalina, että koulussa ei tarvinnut tehdä mitään eikä kukaan vaatinut mitään.” V15

”Yleinen motivaation taso. Jos kukaan luokassa ei yritä niin turhalta se silloin itsestäkin tuntui.” V26

Kiusaamisen kohtaaminen tai kiusaamisen pelko olivat myös aiheita, joita neljä vastaajaa otti esiin kouluosuoriutumisen yhteydessä. He kertoivat, etteivät he halunneet erottua luokasta olemalla toisia oppilaita parempia suoriutumalla oman



tasonsa mukaisesti. Toisaalta kiusaaminen vaikutti myös yleiseen kouluviihtyvyyteen ja sitä kautta alisuoriutumiseen.

”Minut siirrettiin vuotta ylemmälle luokalle, jossa alkoi koulukiusaaminen, joka jatkui koko peruskoulun ajan. Opin piilottamaan lahjakkuuttani ja toisaalta en tehnyt koulussa juuri mitään.” V4

”Minua kiusattiin viidenneltä luokalta kuudennen kesään. (...) Olin hyvä koulussa, sain vastuuta ja positiivista palautetta ja kateus oli ainoa, mitä syyksi epäiltiin. En halunnut enää vastaavanlaista huomiota.” V34

”Olin poikkeavana koulukiusattu koko peruskoulun ajan.” V14

Muutama tutkittava kirjoitti luokkakavereiden asenteista heitä ja heidän hyvää koulumenestystään kohtaan, millä oli negatiivisia vaikutuksia heidän suoriutumiseensa.

”Jotkut oli tosi katkeria kun sain parempia numeroita kuin he lukematta juurikaan” V9

”Tulokset ärsyttivät luokkakavereita, joten hikariksi haukuttiin.” V2

Luokkakavereista erottumisen pelko näkyi myös useissa muissa vastauksissa, joissa ei silti välttämättä pelätty kiusaamista. Niin sanotusti muiden mukana menemisestä oli muodostunut osalle tapa.

”Opin olemaan hiljaa ja menemään lauman mukana, vaikka oikeasti olisin halunnut oppia lisää.” V24

”Muiden oppilaiden aiheuttama negatiivinen ilmapiiri tiettyjä aineita tai koulunkäyntiä kohtaan on vaikuttanut alentavasti suoritustasooni.” V21

”Myöhemmin aloin tehdä tahallisia virheitä, jotta koulumenestykseni ei erottuisi muista.” V41

”Oppitunneilla monesti jätin esim. viittaamatta, vaikka tiesin vastauksen, jotta en olisi ainoa oppilas joka on äänessä.” V14

”Välillä ei huvita vastata kun kaikki ihmettelee että osaan.” V23a

Muiden oppilaiden asenne vaikutti kahden vastaajan mukaan myös tuntiaktiivisuuteen, sillä he eivät halunneet erottua muista oppilaista viittaamalla useammin.

### 7.1.3 Opettajan vaikutus

Myös opettajan toiminnalla nähtiin olevan merkitystä alisuoriutumiseen. Kaikki tutkittavat eivät ottaneet esille opettajan roolia, mutta ne ketkä ottivat, uskoivat sen olevan erityisen suuri. Ensinnäkin noin neljäsosa vastaajista kertoi, että opettajalla on ollut lannistava vaikutus heti ensimmäisiltä koululuokilta, jolloin heidän innostuksensa koulua kohtaan oli ollut vielä suuri. Opettajan lannistavan käytöksen vaikutus oli saattanut seurata muutamaa vastaajista myös myöhemmin koulupolulla.

*"Kun sain koulukirjat käsiini ja tein innoissani koulutehtäviä, seuraavana päivänä sainkin kuulla, että "ei näitä olisi saanut vielä tehdä, kumita kaikki pois!" (...) Kyselin myös opettajalta, voisinko tuoda kouluun katsottavaksi Olipa Kerran Elämää, sillä se olisi sekä hauskaa ajanvietettä että opetuksellinen sarja. Hän suhtautui erittäin nihkeästi asiaan. (...) Täten opin tärkeitä asioita: 1) älä tee enemmän kuin millä pärjää, sillä ylimääräinen työ menee hukkaan sekä 2) älä yritä osallistua, sillä joku muu tietää paremmin, miten asiat hoidetaan." V38*

*"Alakoulussa olisin halunnut tehdä enemmän mutta opettaja ei antanut ja nyt siitä on tullut tapa." V9*

*"Muistan että luottamukseni opettajaani lähti ensimmäisinä viikkoina, kun opettaja väitti että nollan alapuolella ei ole lukuja, ja yritin kertoa hänelle miinusluvusta mutta hän ei kuunnellut (ei varmaan halunnut sekoittaa toisia oppilaita)." V4*

*"Turhauduin, kun en saanut käyttää koulun kirjastoa: "ekaluokkalaiset eivät osaa lukea!" V31*

*"Ensimmäisillä luokilla tekijänä oli noin 120 % teholla opettajan lannistava käytös. Sijais-toimintoina piirtelin kidutushuoneita ja varastelin luokkatovereideni kyniä ja kumeja. Ehkä nykyään olisin päätenyt jonkinlaiseen käytösterapiaan, vaikka halusin vain tehdä koulutehtäviä, joita minun ei annettu tehdä." V38*

Opettajalta saatu ymmärrys sekä arvostus olivat asioita, jotka mainittiin useassa vastauksessa. Opettajan ymmärryksen ja arvostuksen puute mainittiin kuudessa vastauksessa ilman, että niitä avattiin sen suuremmin. Yksi vastaajista mainitsi

myös opettajan antaman negatiivisen palautteen hänen käytöksestään ruokki-  
neen alisuoriutumista. Tämä liittyi luultavasti myös opettajan ymmärryksen  
puutteeseen, sillä opettaja ei vastaajan mukaan kyennyt huomaamaan, mistä häi-  
ritsevä käytös kumpusi.

"Opettajat eivät ymmärtäneet." V13

"Opettajien väheksyntä." V6

"Alisuoriutuminen johtuu asenteesta, joka taas kumpuaa siitä, ettei koe olevansa arvos-  
tettu." V17a

"Negatiivinen palaute käytöksestä" V29a

Kaksi vastaajista kertoi, että opettajat eivät olleet huomioineet heidän yksilöllisiä  
tarpeitaan eivätkä tukeneet osaamista. Esimerkiksi eräessä tapauksessa vastaaja  
lopetti viittaamisen koulussa, sillä hänen mukaansa opettaja ei enää kysynyt hä-  
neltä.

"On outoa, etteivät opettajat huomaa, jos joku on reilusti muita edellä. Sitä lakkaa esim.  
viittaamasta, kun opettaja, joka tietää, että varmasti tiedän, ei koskaan kysy minulta." V2

"Se, että opettajat eivät kyenneet huomioimaan yksilöllisesti tasoeroja ryhmän sisällä."  
V8

Alisuoriutumiseen vaikutti myös muutaman vastaajan mukaan se, että heiltä ei  
koskaan vaadittu mitään. Vaatimustason ollessa matala, heidän ei tarvinnut pon-  
nistella suoriutuakseen ja tästä muodostui myöhemmin heille tapa.

"Ei tartte ponnistella, jotta pääsee hyvään tulokseen. Ei tartte pahemmin pääätä vaivata  
koulujutuilla." V18a

"...mutta olen miettinyt vuosien varrella paljon sitä, kuinka täynnä intoa ja varmana ja  
ylpeänä osaamisestani menin ensimmäiselle luokalle ja kuinka pian oppimisintoni sam-  
mui kahteen asiaan: siihen, että ei ollut mitään opeteltavaa, kun muut tavasivat ja opette-  
livat piirtämään numeroita, eikä kukaan vaatinut minulta mitään, kun kerran osasin jo  
lukea, laskea ja kirjoittaa, ja toisaalta siihen, että omaa osaamista ei saanut korostaa, eikä  
siitä saanut olla ylpeä, vaan piti olla vaatimaton." V24

”Vaatimustaso nyt vain oli niin matala, että ei ole mitään suoriutumista. Ysejä ja kympejä sai suunnilleen olemalla paikalla. Opettajat kyllä tiesi että tiedän, vaikken jaksaisi viitata.” V35

Vastaajat olisivat siis toivoneet, että opettajat olisivat vaatineet heiltä enemmän.

## 7.2 Koulun ulkopuolella vaikuttavat tekijät

Tässä luvussa esitetään tulokset toiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, mitkä tekijät koulun ulkopuolella vaikuttavat alisuoriutumiseen. Tulokset on jaettu kahteen alalukuun: vanhempien vaikutus ja henkilökohtaiset syyt.

### 7.2.1 Vanhempien vaikutus

Alle puolet vastaajista kuvaili heidän vanhemmillaan olleen jonkinlaista vaikutusta alisuoriutumiseen. Ongelmana oli muun muassa se, että vanhemmat luottivat liikaa heidän lahjakkuuteensa, eivätkä siksi antaneet tarvittavaa tukea. Muutama vastaaja otti esiin myös sen, että perheessä oli useita lapsia eivätkä vanhemmat eivät ehtineet ottaa heidän alisuoriutumistaan huomioon, sillä päällisin puolin koulu näytti sujuvan hyvin.

”Vanhempani eivät juurikaan seuranneet läksyjeni tekoa, koska olin ”kiltti tyttö” ja sen jälkeen he eivät enää tieneet miten kanssani tulisi menetellä kun nuoremmatkin sisarukset vaativat aikaa” V26

”Vanhemmilla ei ollut aikaa kiinnittää huomiota asiaan koska oli viisi muutakin lasta ja mulla kuitenkin todistus aina moitteeton kymppirivi.” V8

”[Alisuoriutumiseeni vaikutti] Hieman ironisesti minua lahjakkaana pitänyt äiti, joka ei koskaan auttanut kotitehtävissä tai kokeisiin lukemisessa, sillä kertoi minun kuitenkin olevan riittävän lahjakas ja pärjääväni, ja jos en pärjäisi, niin syy olisi aina muissa.” V28

Muutama vastaajista koki vanhempiensa väheksyneen heidän lahjakkuuttaan, mikä aiheutti myös osaltaan alisuoriutumista. Eräs vastaaja totesi muun muassa sosioekonomisen taustansa vaikuttaneen vanhempiensa asenteeseen. Toisaalta yksi vastaajista ymmärsi myös sen, että vanhemmat eivät aina osanneet ymmärtää ja kannustaa, jos heillä ei itsellään ollut vastaavanlaisia ongelmia.

”Vanhempien väheksyntä.” V6

”Vanhempien asenne ”tyhmästä työläisen lapsesta”” V15

”Jos vanhemmilla ei ole ollut vastaavia ongelmia, eivät hekään tajua mitä potentiaalia perheessä on eivätkä tajua kannustaa enempään.” V35

Myös kodin yhteydenpidosta kouluun mainittiin.

”Olisivat vanhemmat voineet ponnekkaammin saada koulua ymmärtämään.” V13

Vaikka osan vastaajista vanhemmat olivat siis ymmärtäneet lastensa lahjakkuuden, yksi vastaajista koki, että vanhempien yhteistyö koulun kanssa olisi ollut tärkeää.

## 7.2.2 Omat asenteet ja vapaa-aika

Useat vastaajat kertoivat alisuoriutumiseensa vaikuttavan vahvasti myös heidän omat asenteensa koulua kohtaan sekä vapaa-ajan kiinnostuksen kohteet. Myös joidenkin henkilökohtaisten kouluun liittymättömien ongelmien nähtiin vaikuttavan alisuoriutumiseen osaltaan.

Ensinnäkin noin puolet vastaajista kirjoitti olleensa kiinnostuneita monista muista asioista, minkä vuoksi koulu jäi ikään kuin varjoon. Aika on kuitenkin rajallista ja kaikkeen ei vastaajien mukaan ehtinyt käyttää yhtä paljon resursseja. Kuusi vastaajista kirjoitti myös suoraan, että koulu ei kiinnostanut heitä samalla tavalla kuin muut ympärillä olevat mielenkiintoiset asiat.

”Olin myös kiinnostunut niin monesta asiasta enkä oikein tiennyt, minkä valita, joten tein kaikkea. Tämä johti tietenkin ajan rajallisuuteen ja siihen, ettei ollut aikaa eikä energiaa panostaa niihin asioihin, jotka suurempaa panosta olisivat tarvinneet.” V34

"Olin kiinnostunut yläaste- ja lukioaikoina lähinnä laulunkirjoituksesta ja musiikista muutoinkin. Ajattelin musiikkia kaiken aikaa, katselin ikkunasta ja haaveilin. Opetus ei saanut huomiotani tarpeeksi usein." V7

"Aikanaan kiinnostavampaa oli tehdä ihan mitä tahansa kuin pohtia koulua." V37

Hyvin moni vastaajista mainitsi myös oman laiskuutensa liittyen alisuoriutumiseen. Noin neljäsosa vastaajista ymmärsi, että laiskuus juonsi juurensa juurikin siitä, että vaivaa ei ollut koskaan tarvinnut nähdä saavuttaakseen hyviä arvosanoja.

"Koulunkäynti laiskisti: jos ysipuolosen saa tekemättä muuta kuin istumalla tunnilla, miksi näkisi vaivaa saadakseen kympin? En ollut erityisen kunnianhimoinen." V2

"Laiskuuteni ja mukavuudenhaluni voittivat kuitenkin pian oppimisenhaluni, kun olin ensimmäisillä luokilla tottunut siihen, ettei koulun eteen tarvitse panna rikkaita ristiin." V24

"Lahjakkuus ruokkii laiskuutta - ei tarvitse ponnistella, kun puolitehollakin pärjää hyvin." V6

"Laiskuus ja kunnianhimon puute. (Tai lahjakashan ei ole laiska vaan "vähätöinen") Muiden mielipiteillä ei juuri ollut vaikutusta, vaikka sitä olisi helppo syyttää." V2

Muutama vastaajista koki, että sitten, kun haastetta lopulta sai, he eivät enää olleet valmiita vastaanottamaan sitä, sillä aikaisemmin oli päässyt niin helpolla.

"Pitkästyminen tunneilla. Kun tehtävät hieman vaikeutuvat nyt vähitellen, ei tahdo löytyä motivaatiota yrittämiseen, kun on päässyt pienempänä kaikista tehtävistä niin helpolla." V16

"Alaluokat olivat tylsää aikaa, kun ei saanut haastetta. Sitten, kun haastetta vihdoinkin annettiin, tytär ei ollut enää valmis ottamaan sitä vastaan" V17a

Hieman alle puolet vastaajista kertoi vaikeuksistaan keskittyä tunneilla. Syinä olivat esimerkiksi edellisessäkin luvussa mainittu hidaskäynti tai keskittymisen suuntautuminen mielenkiintoisempiin asioihin kuin koulutehtäviin.

"Alisuoriutumiseeni taitaa liittyä myös keskittymisen puutetta. Tämä vaivaa edelleen aikuisenakin jos puhuja tai palaveri on liian pitkäväteinen. Silloin siihen puheeseen on mahdoton keskittyä. Itseäni auttaa jos tekee samalla jotain muuta; koulussa piirtelin. Onneksi kouluajat ovat varmaan muuttuneet, että koulussa saa tehdä kuunnellessaan muita asioita eikä vaan kuunnella. Minun kouluaikana ei vielä saanut." V15

"Keskittymisongelmien takia vaikeuksia saada koulussa kaikkia tehtäviä tehtyä, jumiutumista ja haaveilua ("mietin mielenkiintoisempia asioita")." V29a

"Lisäksi liian helpot tai tarpeettomaksi kokemani aiheet vaikeuttavat keskittymistäni." V21

Vastaajien omat asenteet ja ajatusmallit koulua kohtaan vaikuttivat myös alisuoriutumiseen ja siihen, että vaivaa ei haluttu nähdä. Muutama heistä totesi kyseenalaistaneensa paljon oppisisältöjä, opetusta ja opettajiensa. Osa koki opetetavat sisällöt esimerkiksi tarpeettomiksi ja epäkiinnostaviksi. Muutamassa vastauksessa myös arvosteltiin sisältöjen kritiikitöntä tarkastelua.

"Piirtelin ja haaveilin tunneilla. Ajattelin jo pienenä, että itse valitsen mitä minun tarvitsee oppia koulussa. Kyseenalaistin paljon oppisisältöjä ja opettajien taitoja." V32

"Erityisesti epäkiinnostavina kokemiini kouluaineiden tulokset ovat saattaneet jäädä alle henkilökohtaisen perustason eli useimmiten 10, johtuen juuri epämiellekkääksi kokemastani oppiainesisällöstä tai opetuksesta." V21

"Ymmärrys siitä, että monet opeteltavat asiat ovat vain jonkun keksimää ja jonkun näkökulmia ja vaikeus arvostaa niitä" V37

"Arvostuksen puute koulua ja opettajia kohtaan." V17a

Viisi vastaajista kertoi myös muita koulun ulkopuolisia syitä, jotka vaikuttivat heidän alisuoriutumiseensa. Tällaisia olivat esimerkiksi harrastuksiin ja kavereihin keskittyminen sekä henkilökohtaisessa elämässä vaivanneet kriisit, kuten yhden vastaajan mukaan vanhempien ero.

"Kaverit olivat kaikki kaikessa. Ja harrastukset. Vanhemmat olivat eronneet, kun olin alasteikäinen. Silläkin varmasti oli jonkinlaisia vaikutuksia keskittymiskykyyn." V7

"Nuorena kärsin vakavasta peliriippuvuudesta, jonka takia myös keskeytin opinnot moneksi vuodeksi" V30

”Treenit. Treeneihin menee tosi paljon aikaa vuorokaudestani mutta jos lopettaisin uskon että tulisin hulluksi ja tekisin vaan koulujuttuja ” V33a

”Motivaatiovaikeuksia ja ongelmia itsetunnossa.” V29a

Myös motivaatiovaikeudet mainittiin, mutta ei avattu tarkemmin mistä syystä vaikeuksia oli.

### 7.3 Alisuoriutumisen seuraukset

Tässä luvussa esitetään tulokset kolmanteen tutkimuskysymykseen, eli siihen, millaisia seurauksia alisuoriutumisella on ollut vastaajien elämään. Lähes puolet vastaajista kertoi alisuoriutumisen koulussa vaikuttaneen heihin myöhemmässä elämässä, vaikka sitä ei suoranaisesti kyselyssä kysytty (ks. luku 6.3).

#### 7.3.1 Haasteet jatko-opinnoissa

Suurin osa vastanneista kertoi sen, että ei koskaan joutunut näkemään vaivaa opiskelun eteen, haitanneen heidän jatko-opiskelujaan. Viisi vastaajista mainitsi vaikeuksien alkaneen jo lukiossa. Vastauksissa mainittiin esimerkiksi arvosanojen romahtamisesta lukiossa sekä ylioppilaskirjoituksiin lukemisen vaikeuksista. Lukiossa pärjääminen vaikutti puolestaan jatko-opiskeluihin hakeutumiseen, joka vaikeutui usean vastaajan mukaan alisuoriutumisen vuoksi. Eräs vastaajista mainitsi esimerkiksi valinnan pitkän matematiikan poisjättämisestä vaikuttaneen siihen, ettei hän lopulta päässyt haluamaansa yliopistoon.

” Peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo oli korkea, lukiossa romahti, kun olisi pitänyt opiskella. Minulla ei ole vielä kukaan lukionjälkeistä koulutusta, vaikka monta kertaa olen yrittänyt. Jos jokin on liian helppoa, mielenkiinto katoaa. Jos joku on liian vaikeaa en edes jaksa yrittää” V11

” Ja kun olin tottunut pääsemään helpolla läpi, en osannut panostaa esim. yo-kirjoituksiin. Eli suoriuduin niistä keskitasoisesti, vaikka mahdollisuus olisi ollut vaikka kuinka hyvään.” V31



"Kun ei koskaan tarvinnut yrittää yhtään niin siinä vaiheessa, kun olisi pitänyt ensimmäisen kerran oikeasti opiskella lukion ekalla pitkässä matkassa, se oli jo liian myöhäistä. Päädyin vaihtamaan yleiseen enkä päässyt opiskelemaan arkkitehdiksi tai insinööriksi." V40

Kaikista eniten vastauksissa tuotiin esille alisuoriutumisen vaikuttaneen kuitenkin yliopistossa opiskeluun sekä sinne hakeutumiseen. Kuudella vastaajista jatko-opintoihin hakeutuminen viivästyi monella vuodella tai yliopistoon pääseminen vaati monta yritystä. Eräs vastaaja kertoi myös siitä, että hänen oli vaikeaa tunnistaa omia vahvuuksiaan ja hakeutua sen mukaisesti jatko-opiskelemaan.

"En päässyt haluamaani yliopistokoulutukseen edes kolmen vuoden yrityksellä, joten ajelehdin monta vuotta ennen paluuta opiskelemaan." V26

" Koen että se [alisuoriutuminen] viivästytti usealla vuodella myöhempiä elämänvaiheita. En osannut tunnistaa omia vahvuuksiani silloin kun olisi pitänyt päättää jatko-opiskelupaikasta. Vasta kuuden väli vuoden putki työelämässä sai minut tajuamaan mitä olin menettänyt ja sen jälkeen koulun penkille paluu lähes vuosikymmenen itseä nuorempien pariin oli kova pala itsetunnolle" V26

" Jos olisin joutunut koulussa tekemään työtä saavuttaakseni hyvät arvosanat, ehkä olisin myöhemmin osannut satsata esim. pääsykokeisiin lukemiseen." V31

Toisaalta motivaatio-ongelmat opiskelua kohtaan vaikeuttivat myös osaltaan jatko-opiskeluihin hakeutumiseen. Yksi vastaajista muun muassa mainitsi, että koulu ei tällä hetkellä kiinnosta, joten hakeutuminen opiskelemaan on vaikeaa.

"Mua ärsyttää kun haluisin tietokoneinsinööriksi mutta koulu ei tällä hetkellä kiinnosta mua yhtään." V25

Noin puolet vastaajista kertoi yhdeksi suurimmista ongelmista sen, että oppimisen eteen vaadittavaa työntekoa ei koskaan opittu, joten yliopistossa-opiskeleminen oli vaikeaa, kun yleistieto ei enää riittänyt kukaan. Kolme vastaajista mainitsi opintojen sujuvan tämän vuoksi hitaasti ja yksi vastaajista kertoi opintojen jää-

neen kokonaan kesken. Eräs vastaajista myös myönsi lahjakkuuden tehneen hänestä laiskan opiskelemaan, mutta hän kertoi yliopistossa opiskelun auttaneen löytämään uusia tapoja opiskella.

”En koskaan oppinut työnteon merkitystä. Koska opin kaiken ilman mitään panostusta niin tuli myöhemmin seinä vastaan, kun alkoi yliopistossa tulla sellaisia tehtäviä jotka oikeasti vaativat lukemista.” V30

” Pääsykokeisiin luku oli ihan jotain yli oman taitotason, joten päädyin sitten YO-papereilla lukemaan tietojenkäsittelytiedettä. Sielläkin räpelsin ikiopiskelijana vuosikaudet, saamatta juuri mitään aikaan. Sitten siirryin työelämään harjoittelun kautta, ja opinnot jäivät kesken.” V12

”(…)Opiskelen nykyään myös yliopistossa, mutta se on todella hidasta, sillä on vaikeaa oppia lukemaan tentteihin.” V4

” Yliopistolle menin aika vanhana, siellä jouduin ensimmäistä kertaa opiskelemaan. Se tuntuu välillä vaikealta. Työn tekeminen oppimisen eteen on lähes ylivoimaista välillä. Kuitenkin huomaa pystyväni oppimaan entistä tehokkaammin ja koko ajan löytämään uusia tapoja oppia. Lahjakkuus kai teki minusta laiskan. Nyt taistelen sitä laiskuutta vastaan.” V37

Eräs vastaajista totesi, että ei ole opiskellessaan oikein ymmärtänyt, minkä vuoksi sitä edes tehdään.

” En ole koskaan oppinut opiskelemaan ja opiskelusta on puuttunut joku punainen lanka. Jälkeen päin tuntuu etten tiennyt/tiedä miksi opiskellaan.” V15

Kyseisen vastaajan mukaan opiskelutaitojen puutteen vuoksi opiskelusta on puuttunut ymmärrys koko opiskelun merkityksestä.

### 7.3.2 Muut vaikutukset

Muutama vastaajista tunsu, että heillä olisi ollut mahdollisuuksia moneen ja he kokivat niin sanotusti potentiaalinsa menneen hukkaan alisuoriutumisen johdun. Potentiaalinen hukkaaminen aiheutti vastaajissa surun ja turhautuneisuuden.

tunteita. Muutama vastaajista mainitsi hukatun potentiaalini vaikuttavan myös ympäröivään yhteiskuntaan.

"Harmittaa, etten pysty käyttämään lahjojani yhteiskunnan hyväksi niin kuin koen, että ne tarkoitettu käytettäväksi" V4

"Alkuelämän tuska tuomitsi minut loppuelämän syyllisyyteen potentiaalini hukkaamisesta, teki minusta vihaisen ja helposti luovuttavan pettyjän, jota pidän sisäisessä häkissä ja koetan koko ajan vaimentaa." V37

Yksi vastaaja kuvaili ylipäätään koulutaipaleensa aiheuttamaa turhautumista, joka tulee edelleen joissakin tilanteissa esiin. Kaksi vastaajista selitti, kuinka ymmärtää potentiaalinsa tällä hetkellä, mutta iso osa elämästä oli kulunut ennen omien vahvuuksien tajuamista.

"Alisuorittaminen peruskoulussa nähdään kai jotenkin niin, että fiksu oppilas saa seis-koja ja halutaan tietää miksi. Kuitenkin myös se, että fiksu oppilas saa ysin, sisältää melko varmasti alisuorituksen. Sinälläänhän mitään ongelmaa ei tästä sinänsä seurannut, enemmän rasittaa turhautuminen. Ujo oppilas ei välttämättä pura sitä koulussa riekkumalla vaan aikuisena rähisee siitä kaikille jotka tulevat kysyneeksi (vastaavat kyllä mielellään kyselyihin). Ja sääli miettiä miten parhaassa oppimisiässä meni potentiaali täysin hukkaan." V35

"Harmittaa, kun jälkeenpäin on ymmärtänyt, että itsessä olisi silloin(kin) ollut paljon enemmän potentiaalia." V27

Pari vastaajaa otti esille myös koulukiusaamisen ja koulussa turhautumisen jättäneen heihin vaikutuksen.

"Koen, että iso osa elämästäni meni hukkaan koulussa, jossa en oppinut mitään ja jossa koulukiusaaminen vaurioitti minua vakavasti. Olen tästä tosi surullinen ja vihainen. Pelkään omien vielä lahjakkaampien lasteni puolesta, etteivät he vain joutuisi kokemaan samaa." V4

Kuusi vastaajista kertoi alisuoriutumisen jatkuneen yliopistoon asti, kun taas kolme vastaajaa kertoi alisuoriutumisen seuraavan heitä elämässä edelleen.

”Pystyn elämään jotenkuten tavallista elämää, mutta koen edelleen alisuoriutuvani, kun traumaista toipuminen vie niin paljon voimia.” V4

”Opin vasta yliopiston jälkeen, yliopistossa työskennellessäni haastamaan itseäni ja pyrkimään parhaimpaani. Siihen asti alisuoriutuminen roikkui mukana.” V6

Vastaukset kertovat luultavasti siitä, että kouluajoilta lähtöisin oleva alisuoriutuminen jää helposti ikäväksi tavaksi, joka jatkuu myös muilla elämän alueilla. Alisuoriutumisen voisi sanoa jäävän osaksi henkilön itsestään rakentamaa minäkäsitystä, jolloin siitä on vaikeaa luopua.

## 7.4 Toivottuja tukimenetelmiä

Tässä luvussa eritellään tuloksia neljänteen tutkimuskysymykseen, eli siihen, kuinka alisuoriutumista voitaisiin lahjakkaiden oppilaiden mielestä estää. Vastajat luettelivat monia keinoja, joilla heidän alisuoriutumiseensa olisi voitu tai voitaisiin vaikuttaa. Kappale on jaettu kolmeen alalukuun: opettajan rooli, opetuksen rooli sekä yleiset asenteet.

### 7.4.1 Opettajan rooli

Ensinnäkin opettajan tuella ja kannustuksella uskottiin olevan positiivinen vaikutus opiskeluun. Jo pelkkä lahjakkuuden tunnistaminen oppilaassa oli usean vastaajan mielestä tärkeää alisuoriutumisen kannalta. Muutama vastaajista kertoi, kuinka tärkeää heille on ollut opettajan tunnustus heidän potentiaalistaan.

”Ehkä [alisuoriutumista voisi ehkäistä] rohkaisemalla ja tuomalla esiin lahjakkuutta. Sanomalla, että olet fiksu tyttö, mutta opettele oppimaan. Antamalla konkreettisia ohjeita.” V7

” Ennen ylioppilaskirjoituksia soitti eräs lukion opettaja minulle kotiini illalla. Hän kertoi, ettei odota minulta muuta kuin L-arvosanaa. Muistan, miten erinomaiselta se tunnustus tuntui ja miten kyvykkäänä hän minua piti. Kirjoitin odotusten mukaisesti. Ehkä tunnustus, jonka olisin ymmärtänyt tai tietänyt siitä, että pohdintani on arvokasta olisi auttanut. Tunnustuksen antaminen kolmekymppiselle ei korjaa rikkinäistä lasta aikuisen sisällä. ” V37

Vastauksissa peräänkuulutettiin myös opettajan henkilökohtaista aikaa jokaiselle oppilaalle sekä korostettiin kuuntelun ja keskustelemisen tärkeyttä. Yksi vastaajista mainitsi myös opinto-ohjaajan olevan tärkeässä roolissa oppilaan potentiaalinn tunnistamisessa.

” Että opella olis enemmän aikaa jokaiselle” V23a

”Joskus ihan vaan asiasta keskustelu olisi voinut toimia paljon paremmin kuin se että sai jälki-istuntoa.” V26

”Uteliias ja fiksua lapsi oppii etuajassa lukemaan, ja uteliaana lukee kaiken eteentulevan ja fiksuna omaksuu sisällön kerrasta. Koulussa ei sitten tulekaan mitään uutta ja odotellessa ehtii lukea kaikenlaista uutta, ja kierre syvenee. (...) Lukioonhan tällainen nuori toki päätyy ajautumallakin, mutta siellä opinto-ohjauksella ja opettajilla voi olla iso osa siinä, että oikeasti kannustaa ymmärtämään, mitä kaikkea omalla potentiaalilla voi tehdä ja mihin pyrkiä” V35

Muutama vastaajista oli joutunut koulussa kiusatuksi, joka vaikutti osaltaan alisuoriutumiseen.

”Puuttamalla kiusaamiseen, jotta lahjakkuudesta ei rangaista. Varhaiskypsänä lapsena minun on oletettu pystyvän käsittelemään varsin rankkoja kiusaamiskokemuksia yksin. Kiusaamista on ilmeisesti pidetty jonkinlaisena välttämättömänä rangaistuksena, joka on tasapainossa sen kanssa, että kaikki muu oli minulle lahjakkuuden takia helppoa.” V14

” Puuttamalla kiusaamiseen, vahvistamalla itsetuntoa, keskustelemalla asiasta. ” V34

Nämä kiusatuksi tulleet vastaajat kokivat opettajan roolin olevan erityisen tärkeä myös kiusaamiseen puuttumisessa.

## 7.4.2 Opetuksen rooli

Suurin osa vastaajista toivoi kouluun oppilaiden henkilökohtaista opiskelutahtia ja tehtävien suhteuttamista heidän taitotasoonsa. Muutama vastaajista mainitsi

ylöspäin eriyttämisen, tarkoittaen tässä tapauksessa sillä lisähaasteen tuomista opiskeluun.

”Tukemalla lahjakkaita oppilaita mahdollistamalla nopeamman etenemisen oppiaineissa esimerkiksi lisämateriaalin avulla. Lisäksi esimerkiksi yläasteella voitaisiin antaa lukiota-son materiaalia ja lukiossa esimerkiksi tieteellisiä artikkeleita lisämateriaalina oman kiinnostuksen mukaisesti lahjakkaille opiskelijoille.” V21

”Kertakaikkiaan sisällön vain pitäisi vastata oppilaan tasoa, ja se ei tapahdu niin että edelläolijat opettavat koko ajan muita oppilaita tai tekevät esseen sijaan isomman katsuksen aiheeseen (yleisiä neuvoja opettajille, miten menetellä lahjakkaan oppilaan kanssa. Ei se lahjakas oppilas halua lisää sitä samantasoista mössöä, se haluaa jo eteenpäin muihin aiheisiin).” V35

Muutaman vastaajan mielestä myös arviointi tulisi suhteuttaa oppilaan taitoihin siten, että menestymistä seurattaisiin yksilöllisten tavoitteiden näkökulmasta, jotta lahjakkaillakin oppilailla olisi parannettavan varaa.

”Henkilökohtaisesti suhteutetulla arvioinnilla. Jos kymppin joka tapauksessa, on vaikea parantaa. Jos oppiminen suhteutettaisiin vuositavoitteisiin ja omaan lähtöpisteeseen (kuten esim. englannissa) olisi kannustavampaa yrittää ylittää itsensä.” V2

Lähes kaikki vastaajista toivoivat tai olisivat toivoneet opiskeluunsa haastavampia tehtäviä motivaation tueksi sekä uuden oppimiseen. Yksi vastaaja toivoi tehtävien olevan myös enemmän luovuutta tukevia ja toinen vastaajista erilaisia suoritustapoja, esimerkiksi ryhmätöitä. Vastaajat painottivat lisäksi sitä, että he eivät halua tehdä enemmän tehtäviä kuin muut oppilaat ollessaan nopeammin valmiita, vaan tehtävien tulisi olla etukäteen tarpeeksi haastavia tai lisätehtävien heitä motivoivia. Myös apuopettajina toimimista arvosteltiin siitä, että nopeammin eteneväkin oppilas haluaa myös itse oppimisen kokemuksia.

”Riittävän haastavia tehtäviä ja tekemistä. Tähän sisältyy myös se, että oppilas ei joudu tekemään samankaltaisia tehtäviä älyttömiä määriä. Taitava tai lahjakas oppilas kaipaa ennemminkin haastetta, kuin harjoitusta tehtävissä, jotka hän jo osaa.” V27

”Vaikeammat tehtävät. Enemmän luovaa työtä eikä sellaista tylsää puurtamista.” V30

"Antamalla enemmän haasteita ekalta luokalta lähtien. Olisi antanut laskea matikkaa eteenpäin omaa tahtia eikä lisää samantasoisia tehtäviä. Olisi antanut hypätä yli saman sanan toistamisen kirjoitettaessa niin olisi mielenkiinto voinut säilyä." V11

"Lahjakkaita oppilaita ei tulisi käyttää muiden oppilaiden tukemiseen, vaan pyrkiä kannustamaan uuden tiedon pariin sen sijaan, että he jäävät auttamaan muita." V21

Lisäksi kaksi vastaajista toivoi, että heidät olisi kouluaikanaan siirretty toiselle luokalle. Toinen heistä olisi toivonut päässeensä rinnakkaisluokalle, jossa oli oppimismyönteisempi ilmapiiri ja toinen uskoi, että siirto ylemmälle luokka-asteelle olisi ollut oikea ratkaisu hänen kohdallaan, jotta oppimisessa olisi ollut haastetta.

"Siirtämällä rinnakkaisluokalle, joissa oli aina enemmän motivoituneita oppilaita." V3

"On sääli, että ylöspäin eriyttäminen on Suomessa niin harvinaista. Jos minut olisi pantu vuotta tai kahta ylemmälle luokalle, olisin kenties oppinut tekemään töitäkin, ja "ansainnut" arvosanani." V2

Lähes jokainen vastaaja toivoi sitä, että heidät olisi opetettu oppimaan, sillä he eivät olleet oppineet näkemään vaivaa opiskeluissa.

"Sillä, että joku olisi huomannut ajoissa, että minulla on täysin nollat opiskelutaidot, ja että minua olisi kannustettu opettelemaan opiskelua ala-asteelta lähtien." V12

"Välillä tuntuu siltä, että aivoni oppivat nuoruudessa rakastamaan laiskuutta ja niitä on hyvin vaikea motivoida joskus tekemään kovaa työtä. Eli mietityttää se, että jos minut olisi ala-asteella hitaasti opetettu opiskelemaan ja prosessi olisi luokka-asteittain aina tasaisesti vaikeutunut niin omaisin tällä hetkellä ne taidot, joilla lukuprosessi ei vaikuta niin vaativalta työltä vaan itsestään selvältä asialta joka kuuluu opiskeluprosessiin." V12

Nämä vastaajat painottivatkin hitaasti vaikeutuvia tehtäviä alakoulusta saakka, jotta työnteko ei tulisi yllätyksenä esimerkiksi jatko-opinnoissa.

### 7.4.3 Yleiset asenteet

Muutama vastaajista koki, että yleisten asenteiden lahjakkuudesta tulisi muuttua. Heidän mielestään lahjakkuuteen liittyy joskus negatiivisia asenteita eikä sen tukemiseen niiden vuoksi kiinnitetä tarpeeksi huomiota.

”Toivon, että tämän tutkimuksen kautta asenneilmasto osaltaan muuttuu ja lahjakkaille lapsille annetaan heidän halunsa mukaan koulutehtäviä - ei meillä ole kansallisesti varaa jättää ketään yksin, oli kyseessä sitten luokan huonoiten suoriutuva tai paras oppilas. Jokainen oppilas tarvitsee omien yksilöllisten kykyjensä ja taipumuksiensa mukaista huomiota, ja opettajan velvollisuus on tätä antaa. Lahjakkaidenkaan lapsien ei kannata olettaa selviytyvän itseksensä, vaikka he eivät meteliä luokassa pitäisikään. Ketään oppilasta ei saa lannistaa ja estää oppimasta.” V38

Asenteista puhuttiin yleisellä tasolla, mutta myös yksilötasolla. Eräs vastaajista mainitsi opettajien asennoitumisen eritasoisiin oppilaisiin luokassa. Hänen mukaansa opettajien ei tulisi ottaa liikaa paineita heterogeenisestä luokka-aineksestä, vaan antaa tilaa kaikenlaisille oppijoille.

” Toivoisin opettajien jo hölläävän omista suorituspainesta - ei kaikkien oppilaiden tarvitse opiskella ja antaa näyttöjä osaamisestaan samalla tavalla. Opettajan pitäisi antaa tilaa erilaisille ja erilaisesti motivoituneille oppilaille. Eihän se opettajan syy ole, jos kaikki ei ahkeroi tasaisen tappavasti, niin kuin opettaja haluaisi. Olen ollut huomauttavani, että opettajat ottavat turhaan paineita, jos opetusryhmä on kovin heterogeeninen. On tärkeää osata kysyä ja kuunnella aidosti. Silloin saisi ideoita toimia kannustavasti ja monipuolisesti.” V32

Asenteiden uskottiin siis olevan osa ongelmaa, jonka vuoksi lahjakkaiden alisuoriutumista tapahtuu ja niiden muuttaminen olisi tämän vuoksi tarpeellista.



## 7 POHDINTA

Tutkielman tavoitteena oli selvittää, mitkä tekijät aiheuttavat lahjakkaiden oppilaiden mukaan heidän alisuoriutumistaan sekä minkälaiset vaikutukset alisuoriutumisella on heidän elämäänsä. Lisäksi selvitettiin, minkälaisia tukitoimia alisuoriutumisen estämiseksi tutkimukseen osallistujat toivovat kouluun. Tutkielman tulokset osoittavat, että lahjakkaiden alisuoriutumiseen johtavia syitä löytyy niin koulupäivän sisäisistä kuin ulkoisistakin tekijöistä sekä lisäksi alisuoriutumiseen voivat vaikuttaa osaltaan myös lahjakkaiden omat asenteet. Tutkielma tuotti myös tärkeää tietoa siitä, mitä vaikutuksia alisuoriutumisella voi olla myöhempään elämään sekä siitä, minkälaisia tukitoimia lahjakkaat oppilaat toivovat alisuoriutumisen estämiseksi.

Suurimmat syyt alisuoriutumiseen liittyvät tulosten mukaan koulupäivän sisällä tapahtuviin asioihin, kuten oppitunteihin, opettajaan ja koulukavereihin. Luultavasti suurin syy alisuoriutumiseen johtuu opetuksen haasteettomuudesta. Tutkielmaan osallistujat kuvailivat haasteettomuuden aiheuttavan tylsistymistä ja turhautumista. Samanlaisia tuloksia on löydetty useassa aiemmassa tutkimuksessa (mm. Lehtonen 1994; Kanevsky & Keighley 2003; Çakir 2014). Toisaalta myös opettajan antamia lisätehtäviä arvosteltiin. Vastaajat kokivat, että he eivät jaksakaan tehdä saman tasoisia tehtäviä enemmän kuin muut oppilaat ja tekevät tämän vuoksi vain sen, mikä riittää. Opettajien tulisi siis kehitellä motivoivia lisätehtäviä, jotta nopeammin suoriutumisesta ei ikään kuin rankaistaisi antamalla lisää saman tasoisia tehtäviä. Toisaalta oppilaat eivät yleensä halua tehdä enemmän töitä kuin muutkaan, joten annetut tehtävät olisi parasta alusta alkaen sovittaa oppilaan taitoihin. Jo pelkällä kysymystenmuotoilulla opettaja voi eriyttää tehtäviä kullekin oppilaalle sopivaksi.

Aiemmat tutkimukset osoittavat, että oppilaiden mukaan opettajan tuella ja uskolla heihin on merkitystä alisuoriutumiseen (Baker ym. 1998; Reis & McCoach 2000). Myös tämän tutkielman tulosten mukaan opettajalla voi olla vai-

kutusta alisuoriutumiseen. Monilla oli kokemusta esimerkiksi opettajan lannistavasta asenteesta sekä ymmärryksen puutteesta. Osa vastaajista kertoi heidän innostuksensa koulua kohtaan laantuneen hyvin nopeasti siinä vaiheessa, kun opettaja ei ollut antanut tehdä enempää tehtäviä tai ottanut kantaa asioihin, jotka eivät kuuluneet oppitunnin aiheeseen. Tämän vuoksi tutkimukseen osallistujat toivoivatkin opettajalta oppilaan kuuntelua, kannustusta, lahjakkuuden tunnistamista sekä ymmärrystä. Vaikka opettajien tehtävänä onkin kannustaa kaikkia oppilaita, lahjakkaiden oppilaiden kannustus saattaa helposti unohtua siinä luulossa, että he eivät tarvitse sitä.

Vaikka lahjakkaiden leimaaminen lahjakkaiksi voi joissain tapauksissa aiheuttaa vastustusreaktiota ja alisuoriutumista (Lehtonen 1994, 29), tämän tutkielman mukaan lahjakkaat nimenomaan halusivat saada jonkinlaista tunnustusta tai hyväksyntää opettajalta, etteivät he joutuisi piilottelemaan tai häpeämään lahjakkuuttaan. Lehtosenkin (1994, 29) mukaan rohkaisu taitojen käyttämiseen sekä arvostus oppilaiden lahjakkuutta kohtaan on erityisen tärkeää kehitettäessä opetusta. Tulokset osoittavat, että joidenkin oppilaiden alisuoriutumisen kannalta ratkaisevaa olisi ollut se, että opettaja olisi huomannut oppilaan potentiaalin ja kannustanut eteenpäin.

Alisuoriutumista ei voida selittää pelkästään siten, että syy olisi aina opetuksessa tai opettajassa. Vertaisryhmän on tutkittu vaikuttavan lahjakkaiden alisuoriutumiseen (Colangelo 2002; Reis & McCoach 2000). Alisuoriutumisen yhteydessä on puhuttu esimerkiksi sosiaalisesta paineesta, sillä oppilas ei halua erottua joukosta (Kautto-Knape 2012). Onhan totta, että nuoruudessa vertaisten merkitys on erityisen suuri, mikä ilmenee myös tämän tutkielman tuloksista. Kiusaaminen tai sen pelko liittyi osalla vastaajista alisuoriutumiseen. Tutkimukseen osallistujat kertoivat myös, että eivät halua erottautua muista oppilaista ja lakkaavat esimerkiksi viittaamasta, jotta muut oppilaat eivät ihmettelisi heidän tuntiaktiivisuuttaan. Vertaisten vaikutus näkyi tuloksissa myös siten, että yleinen välinpitämättömyyden kulttuuri voi tarttua helposti luokkakavereista ja ali-

suoriutumista saatetaan pitää hyväksyttävänä tai jopa hienona kavereiden keskuudessa. Vaikuttaisi siis siltä, että alisuoriutumisen kitkeminen ei ole pelkääntään opettajien käsissä, mutta esimerkiksi opettajan puuttuminen kiusaamiseen ja yhteiseen luokkahenkeen panostaminen on alisuoriutumisenkin kannalta tärkeää.

Tutkielman tulokset osoittivat myös koulun ulkopuolisilla tekijöillä olevan vaikutusta lahjakkaiden alisuoriutumiseen. Muun muassa perheellä on todettu olevan vaikutusta lahjakkaiden alisuoriutumiseen (Reis & McCoach 2000). Vanhempien vaikutus tuli esiin tämän tutkimuksen tuloksissa, mutta ei kaikissa tapauksissa. Tulosten mukaan vanhemmat eivät esimerkiksi aina osaa tukea lastaan, sillä lahjakkaat saavat usein hyviä arvosanoja eikä alisuoriutumista tai tuen tarvetta ole yksinkertaista huomata. Nämä tulokset korostavat kodin ja koulun yhteistyön merkitystä. Myös oppilaan omat tavoitteet voivat olla syitä alisuoriutumiseen (Colangelo 2002). Tämän tutkielman tulosten mukaan lahjakkaiden oppilaiden omat asenteet esimerkiksi oppiaineiden merkityksestä tai muut mielenkiinnonkohteet, kuten harrastukset, ovat osaltaan alisuoriutumisen aiheuttajia. Osassa tapauksista alisuoriutuminen tapahtuu siis oppilaan tietoisten valintojen seurauksena.

Tutkielman tulosten mukaan muun muassa yksilöllisempi opetustahti, eriyttäminen ylöspäin sekä henkilökohtaisiin tavoitteisiin suhteutettu arviointi voisivat estää lahjakkaiden oppilaiden alisuoriutumista. Pelkkä kiitettävä arvosana ei ole riittävä motivoimaan lahjakkaita oppilaita, sillä hyvän arvosanan voi saada tekemättä töitä opiskelun eteen. Onkin pohtimisen arvoista, kuinka oppimisen voisi suhteuttaa yksilöllisiin tavoitteisiin, jotta jokainen oppilas pystyisi hyödyntämään potentiaalinsa. On myös muistettava, että osa tutkielmaan osallistujista oli käynyt koulunsa jo kymmeniä vuosia sitten ja opetus on saattanut muuttua näistä ajoista. Kuitenkin moni vastaajista oli tällä hetkellä koululaisia ja näkemykset olivat edelleen samankaltaisia. Tästä voidaan päätellä, että keskustelua lahjakkaiden oppilaiden tukitoimista kaivataan yhä. Luultavasti opettajan-

koulutukseen kaivattaisiin myös lisää opetusta lahjakkaiden oppilaiden tunnistamisesta, kohtaamisesta sekä tuesta. Lahjakkaat oppilaat ovat myös ryhmä, joka tarvitsee erityistä tukea koulunkäyntiin, joten lahjakkaiden tukeminen voisi hyvinkin kuulua myös erityisopettajien toimintaan. Opettajat kärsivät kuitenkin usein ajan puutteesta ja yhä heterogeenisemmistä ryhmistä, minkä vuoksi resursien lisääminen koulutukseen olisi tässä tapauksessa miltei pakollista.

Luultavasti tärkein asia, jonka tämän tutkielman tulokset osoittavat on se, että opiskelutaitojen opettaminen myös lahjakkaille oppilaille on erityisen tärkeää. Lähes kaikki tutkittavat kertoivat, että he pystyvät käymään koulua ilman minkäänlaisia ponnisteluja tai opiskelua. Haasteeton opetus haittaa oppimaan oppimisen sekä ajattelutaitojen kehitystä (Hotulainen 2005, 145). Monet tutkittavat kertoivatkin opiskelutaitojen puutteiden vaikuttaneen heidän elämäänsä pidemmällä tähtäimellä erittäin negatiivisesti. Muun muassa jatko-opintoihin haakeutuminen sekä siellä opiskelu vaikeutuu opiskelutaitojen puuttuessa. Lisäksi seuraukset alisuoriutumisen kiinnittymisestä yleiseksi toimintatavaksi ja osaksi minäkäsitystä sekä turhautumisen tunteet potentiaalinen hukkaamisesta ovat tuloksia, jotka todistavat alisuoriutumiseen puuttumisen tärkeyden. Tämän tutkielman tulokset tuovat siis tärkeää tietoa lahjakkaiden alisuoriutumisen vakaavuudesta ja siitä, kuinka ongelman kanssa voisi kenties toimia. Kansainväliset tutkimukset tukevat hyvin tämän tutkielman tuloksia, mutta samalla tutkielma toi myös uutta tietoa suomalaisten lahjakkaiden oppilaiden henkilökohtaisista näkemyksistä alisuoriutumisestaan.

Jatkotutkimusten kannalta olisi ensinnäkin kiinnostavaa saada yhä syvempiä sekä yksityiskohtaisempia ajatuksia lahjakkaiden alisuoriutumisesta koulussa, joita voitaisiin kerätä esimerkiksi haastattelemalla. Tässä tutkielmassa tutkimuskysymyksiä oli melko paljon, mikä aiheutti sen, että tiettyihin aiheisiin ei voitu paneutua tarkemmin. Lisäksi tutkimusmenetelmän ollessa kysely, ei ollut mahdollisuutta pyytää tutkittavilta tarkentavia vastauksia.

Tämän tutkielman tulosten mukaan muun muassa yksilöllisempi opetus-  
tahti, eriyttäminen ylöspäin sekä henkilökohtaisiin tavoitteisiin suhteutettu arvi-  
ointi voisivat estää lahjakkaiden oppilaiden alisuoriutumista. Uusi, syksyllä  
2016, käyttöön otettu perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) ohjaa opetusta  
yksilöllisempään ja oppilaslähtöisempään suuntaan. Olisikin mielenkiintoista  
tehdä tutkimus sitten, kun uutta opetussuunnitelmaa olisi ehditty käyttää hie-  
man pidempään, ja tutkia toteutuvatko opetuksessa lahjakkaiden oppilaiden toi-  
vomat tukimenetelmät alisuoriutumisen estämiseksi.

Suurin osa tutkittavista kertoi, että opettajat eivät koskaan olleet ottaneet  
alisuoriutumista puheeksi heidän kanssaan. Koska lahjakkaiden oppilaiden ali-  
suoriutumista voi olla vaikeaa huomata, olisi tarpeellista tutkia, tunnistavatko  
opettajat alisuoriutuvia lahjakkaita ja jos eivät, kuinka tunnistamista voisi tehos-  
taa. Luultavasti jokainen opettaja tulee kohtaamaan jossain kohtaa työuraansa  
lahjakkaita oppilaita, joten heidän tietämyksensä lahjakkaita oppilaista ja näi-  
den tarpeista on tärkeää. Ilman alisuoriutumisen tunnistamista lahjakkaiden op-  
pilaiden huomiointi ja tukeminen ei voi onnistua.

## LÄHTEET

Aho, S. 1992. Ali- ja ylisuoriutuminen peruskoulun ala-asteella ja lukiossa: Ali- ja ylisuoriutumisen esiintyminen sekä sen yhteydet oppilaiden moraaliseen kehitystasoon, minäkuvaan, koulumotivaatioon ja sosiaalisiin suhteisiin luokassa. Turku: Turun yliopisto. Julkaisusarja A:154.

Annala, H. 1986. Alisuoriutumiseen liittyvistä tekijöistä ja niihin vaikuttamisesta: odotusvaikutusteorian sovellus alisuoriutumisen lieventämiseen. Oulu: Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. Series E, Scientiae rerum socialium 4.

Baker, J. A., Bridger, R. & Evans, K. 1998. Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family and school factors. *Gifted Child Quarterly* 42, 5-15.

Blaas, S. 2014. The Relationship Between Social-Emotional Difficulties and Underachievement of Gifted Students. *Australian Journal of Guidance and Counselling* 24(2), 243-255.

Çakir, L. 2014. The relationship between underachievement of gifted students and their attitudes toward school environment. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 152, 1034-1038.

De Corte, E. 1995. Learning and high ability: A perspective from research in instructional psychology. Teoksessa Katzko, M. & Mönks, F. J. (toim.) *Nurturing talent*. Assen: Van Gorum.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 179-203.

Gagné, F. 2000. A Differentiated Model of Giftedness and Talent. Year 2000 update. Montreal, Quebec, Canada. Haettu 12. joulukuuta 2016 osoitteesta: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448544.pdf>

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

Gardner, H. 1983. "Frames of Mind" The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.

Gardner, H. 1999. Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21<sup>st</sup> century. New York: Basic Books.

Gardner, H. 2003. Three Distinct Meanings of Intelligence. Teoksessa Sternberg, R. J., Lautrey, J. & Lubart, T. I. Models of Intelligence: International Perspectives. American Psychological Association.

Gardner, H., Kornhaber, M. L., Wake, W. K. 1996. Intelligence: Multiple perspectives. Harcourt Brace College Publishers.

Haarala, R. 2001. Suomen kielen perussanakirja 2. osa L-R. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Edita.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannus-  
osakeyhtiö Tammi.

Hotulainen, R. 2005. Lapsen vahvuuden tukeminen: uskomukset älykkyydestä  
ja lahjakkuudesta osana oppimista. Teoksessa Halenius, O., Kontu, E., Suhonen,  
E. Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus, 137-155. Yliopistopaino kustannus.

Kanevsky, L. & Keighley, T. 2003. To produce or not to produce? Understand-  
ing boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review* 26:1, 20-28.

Kautto-Knape, E. 2012. Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus: Aineis-  
toperustainen teoria. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Re-  
search*. Jyväskylän yliopisto.

Kuusela, J. & Hautamäki, J. 2001. Lahjakkaiden opetus. Teoksessa Jahnukainen,  
M. (toim.), Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa, 320–329. 11. painos. Juva:  
WSOY.

Laine, S. 2010. The Finnish public discussion of giftedness and gifted children.  
*High Ability Studies* 21, 63-76.

Laine, S. 2016. Finnish elementary school teachers' perspectives on gifted edu-  
cation. University of Helsinki, Faculty of Behavioral Sciences. Department of  
Teacher Education.

Landis, R. N. & Reschly, A. L. 2013. Reexamining Gifted Underachievement and  
Dropout Through the Lens of Student Engagement. *Journal for the Education of  
the Gifted* 36(2), 220-249.

Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. WSOY Oppi-  
materiaalit Oy. 2. painos.



Lehtonen, H. 1994. Lahjakas oppilas koulussa. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja 3. Tampere: Tampereen yliopisto.

Lupart, J.L Pyryt, M.C. Watson, S. L & Pierce, K. 2005. Gifted Education and Counselling in Canada. *International Journal for the Advancement of Counseling* 27(2), 179-190.

Matthews, M. S. & McBee, M. T. 2007. School factors and the Underachievement of Gifted Students in a talent Search Summer Program. *Gifted Child Quarterly* 51, 167-181.

McCoach, D. B. & Siegle D. 2003. Factors That Differentiate Underachieving Gifted Students From High-Achieving Gifted Students. *Gifted Child Quarterly* 47(2), 144-154.

Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa: Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*. Jyväskylän yliopisto.

Kivirauma, J. 2015. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa Moberg, S. ym. *Erityispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Mäkelä, S. 2009. Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tunnistaminen. Opetushallitus. [lahjakkuus.fi/page10.php](http://lahjakkuus.fi/page10.php)

National Research Council (2000). How people learn: Brain, mind, experience, and school. In J.D. Bransford, A.L. Brown, & R.R. Cocking (Eds.), *Committee on Developments in the Science of Learning with additional material from the*

Committee on Learning Research and Educational Practice. Washington, DC: National Academy Press.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki.

Pfeiffer, S. I. Current perspectives on the identification and assessment of gifted students. *Journal of Psychoeducational Assessment* 30(1), 3-9.

Pekkarinen, T., Uusitalo, R. 2012. Peruskoulu-uudistuksen vaikutukset. *Kansantaloudellinen aikakauskirja* 2/2012, 128-139.

Peterson, J. & Colangelo, N. 1996. Gifted achievers and underachievers: A comparison of patterns found in school files. *Journal of Counseling and Development* 74, 399-407.

Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Reis, S. M. & McCoach, D. B. 2000. The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly* 44, 152-170.

Ritchotte, J., Rubenstein, L. & Murry, F. 2015. Reversing the Underachievement of Gifted Middle School Students. *Gifted Child Today* 38(2), 103-113.

Rubenstein, L. D., Siegle, D., Reis, S. M., McCoach, B. & Burton, M. G. 2012. A complex quest: The development and research of underachievement interventions for gifted students. *Psychology in the Schools*. 49(7), 678-694.

Räty, H. 2003. Älykkyyksäitykset jäsentävät koulua ja sen uudistuksia. Yhteiskuntapolitiikka 68(3), 308-309.

Savolainen, H. 2009. Erilaisuuden huomioimisesta hyviin oppimistuloksiin. Kasvatus 2/2009, 121-130.

Smith, E. 2003. Understanding Underachievement: An Investigation into the Differential Attainment of Secondary School Pupils. British Journal of Sociology of Education 24(5), 575-586. EI LÖYDY

Smith, E. 2005. Analysing Underachievement in Schools. Lontoo: Continuum International Publishing.

Suomen perustuslaki. 11.6.1999/731. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> Luettu 28.10.2016

Sternberg, R. J. 1999. Intelligence as Developing Expertise. Contemporary Educational Psychology 24(4), 359-375.

Tirri, K. & Kuusisto, E. 2013. How Finland Serves Gifted and Talented Pupils. Journal for the Education of the Gifted 36(1), 84-96.

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

Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. [www.tenk.fi](http://www.tenk.fi) Luettu 6.9.2017

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

Uusikylä, K. 2008. Naislahjakuus. Jyväskylä: PS-kustannus.

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

West, A. & Pennell, H. 2003. Underachievement in Schools. Lontoo: Routledge-Farmer

## LIITTEET

### Liite 1. Pyyntö verkkokyselyyn

Hei kaikille!

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa pääaineena erityispedagogiikkaa ja sivuaineena luokanopettajaksi. Teen pro gradu -tutkielmaa lahjakkaiden oppilaiden alisuoriutumiseen johtavista syistä. On tutkittu, että lahjakkaita oppilaista jopa puolet alisuoriutuvat ja alisuoriutuminen on opettajille haasteellista tunnistaa sen moninaisten syiden johdosta. Jotta lahjakkaiden oppilaiden potentiaalia ja iloa oppimiseen ei hukattaisi, on tärkeää ymmärtää alisuoriutumiseen johtavia syitä.

Etsin tämän yhteisön kautta osallistujia tutkielmaani. Haen alla olevaan kyselyyn vastaajiksi lapsia tai aikuisia, joilla on käsityksiä tai muistoja alisuoriutumisesta koulussa. Huom. Alemmilla luokilla olevien lasten vanhemmat! Aikuisen voi täyttää kyselyn myös lapsen sanelemana, jos lapsi ei vielä osaa itse kirjoittaa vastauksiaan auki (vaikealta tuntuvat kysymykset voi hyvin ohittaa).

Haastateltavien anonymiteetti säilyy koko tutkielman ajan ja aineisto säilytetään ainoastaan minun halussani. Tälle tutkielmalle on myönnetty Suomen Mensa ry:n apuraha, joten gradu julkaistaan heidän verkkosivuillaan sen valmistuttua. Lisätietoa voi kysyä sähköpostilla tai vaikkapa suoraan Facebook yksityisviestillä.

Olen todella kiitollinen jokaisesta vastauksesta!

Ystävällisin terveisin: Veera Tynkkynen [veera-tynkkynen@live.com](mailto:veera-tynkkynen@live.com)

Linkki kyselyyn: <https://www.kyselynetti.com/s/c1f404c>

Pyydän vastauksia helmikuun 19. päivään mennessä.

## Liite 2. Kyselylomake [www.kyselynetti.fi](http://www.kyselynetti.fi) -sivustolla

### Pro gradu -tutkielman kysely lahjakkaiden alisuoriutumisesta

#### Sivu 1

Kysely koostuu neljästä osiosta:

1. Taustatiedot
2. Lahjakuus
3. Alisuoriutuminen koulussa
4. Vapaa sana

#### 1/4 Taustatiedot

**Ikä \***

 vuotta

**Sukupuoli \***

Nainen

Mies

**Huoltaja tai muu aikuinen kirjoittaa vastaukset puolestani \***

kyllä

ei

#### Sivu 3

Vastaa seuraaviin kysymyksiin mahdollisimman monipuolisesti. Jos et osaa vastata kysymykseen, voit ohittaa sen.

#### 2/4 Lahjakuus

**Millä tavalla koet olevasi lahjakas?**

**Onko joku/jotkut kutsunut/kutsuneet sinua lahjakkaaksi? Kuka/ketkä?**

**Miten lahjakkuus vaikuttaa/vaikutti kouluarkeesi?**

**3/4 Alisuoriutuminen**

**Mitä alisuoriutuminen mielestäsi tarkoittaa?**

**Kuinka usein tunnet alisuoriutuvasi/alisuoriutuneesi koulussa?**

**Mitkä tekijät koulupäivän aikana vaikuttavat siihen, että et suoriudu niin hyvin, kuin pystyisit tai osaisit?**

**Mitkä tekijät koulupäivän ulkopuolella vaikuttavat siihen, että et suoriudu koulussa niin hyvin, kuin pystyisit tai osaisit?**

**Onko opettaja ottanut koskaan alisuoriutumista puheeksi kanssasi?**

**Miten alisuoriutumista voisi/olisi voinut ehkäistä koulussa?**

**4/4 Vapaa sana**

**Mitä muuta haluat kertoa alisuoriutumisestasi koulussa?**

**Vapaa Sana**

**Liite 3. Analyysitaulukko alisuoriutumisen syistä.**

<b>Alaluokat</b>	<b>Yläluokat</b>	<b>Pääloukat</b>	<b>Yhdistävä tekijä</b>
Turhautuminen Hidas eteneminen Oppituntien tylsyys Vääränlaiset tehtävät Haasteettomuus Opetustavat Asiat ennestään tuttuja Oppisisällöt	Oppitunnin sisäiset tekijät	<b>KOULUPÄIVÄN SISÄLLÄ VAIKUTTAVAT TEKIJÄT</b>	<b>ALISUORIUTUMISEN SYYT</b>
Opettajan ymmärtämättömyys Lannistaminen Negatiivinen palaute Ei arvostusta	Opettajan vaikutus		
Luokkakavereiden asenteet Vertaisista erottumisen pelko Kiusaaminen	Sosiaalinen paine		
Melu luokassa Suuret luokkakoot	Muut tekijät		
Puuttumattomuus Huomiotta jättäminen Väheksyntä Kannustuksen puute Lahjakkuuden varaan jättäminen	Vanhempien vaikutus	<b>KOULUPÄIVÄN ULKOPUOLELLA VAIKUTTAVAT TEKIJÄT</b>	
Harrastukset Kunnianhimon puute Henkilökohtaiset ongelmat Keskittymisvaikeudet Laiskuus Kyseenalaistaminen Tottumus Motivaation puute Muiden asioiden kiinnostavuus Fyysiset syyt	Henkilökohtaiset syyt		



**Liite 4. Analyysitaulukko alisuoriutumisen seurauksista ja toivottuista tukimenetelmistä**

<b>Alaluokat</b>	<b>Yläluokat</b>	<b>Pääluokat</b>
<p>Opettajan kannustus, kiinnostus ja kuunteleminen Kaikkien oppilaiden huomioiminen Asiasta keskusteleminen Asenteiden muutos Kiusaamiseen puuttuminen Lahjakkuuden tunnistaminen</p>	<p>Opettajan toiminta</p>	<p><b>TOIVOTTUJA TUKIMENETELMIÄ</b></p>
<p>Oikeantasoiset tehtävät Oppimaan opettaminen Oppilasta motivoivat lisätehtävät Siirto luokalta toiselle Ylöspäin eriyttäminen Nopeampi eteneminen Henkilökohtaisesti suhteutettu arviointi Ryhmiin jakaminen luokassa</p>	<p>Pedagogiset ratkaisut</p>	
<p>Opiskelutaitojen puuttuminen Jatko-opiskeluihin haakeutumisen haasteet Arvosanojen romahtaminen</p>	<p>Opiskelun haasteet</p>	<p><b>ALISUORIUTUMISEN VAIKUTUKSET</b></p>
<p>Potentiaalin hukkaaminen Alisuoriutumisen vakiintuminen Katkeruus Itsetunnon rakentuminen alisuorittajana</p>	<p>Muut vaikutukset</p>	