



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA



Luokanopettajankoulutus		Tekijä Seppäläinen Saara	
Työn nimi "KYLLÄHÄN NE PÄRJÄÄ." – Erityisopettajien näkökulmia lahjakkaiden oppilaiden tukemisesta suomalaisissa peruskouluissa.			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji pro gradu -tutkielma	Aika maaliskuu 2016	Sivumäärä 101 + liitteet (3 kpl)
Tiivistelmä Tämä tutkimus on laadullinen fenomenografinen tutkimus. Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa erityisopettajien käsityksiä lahjakkaista oppilaista ja heidän opettamisestaan. Tutkimus keskittyi erityisopettajien määritelmään lahjakkuudesta, heidän käsityksiinsä lahjakkaiden oppilaiden opetuksen puutteeseen vaikuttavista tekijöistä sekä erityisopettajien ideoihin mahdollisista tukikeinoista. Tutkimus selvitti erityisopettajien valmiuksia tukea lahjakkaita oppilaita peruskouluissa erityisopettajakoulutuksen ja työkokemuksen pohjalta. Teoreettiseen viitekehykseen on sisällytetty suomalaisen peruskoulun periaatteita ja arvoja. Lahjakkaille oppilaille ominaisia kouluvaikeuksia koottiin, jotta lahjakkaiden oppilaiden tuen tarve huomioitaisiin kouluissa. Koska lahjakkaiden opetus edellyttää lahjakkuuksien tunnistamista, on lahjakkuutta käsitelty teoriaosuudessa erilaisten lahjakkuusteorioiden ja määritelmien pohjalta. Tutkimuksessa on kuvailtu tarkemmin Gardnerin moniälykkysteoria, Renzullin kolmen ympyrän malli ja Gagnén lahjakkuuskäsitys. Näiden teorioiden pohjalta on muodostettu kattava kuva siitä, miten lahjakkuus voi ilmetä oppilaissa. Teoreettinen viitekehys kattaa monipuolisesti lahjakkuuden määritelmän myös koulun ja yhteiskunnan näkökulmasta. Tutkimuksen empiirinen aineisto koostui viidestä erityisopettajan haastattelusta. Haastateltavien valinnan taustalla oli pyrkimys kerätä mahdollisimman heterogeeninen joukko erityisopettajia. Aineiston keräämisessä käytettiin puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina ja ne nauhoitettiin nauhurilla. Litteroidut haastattelut analysoitiin fenomenografista aineistonanalyysiä käyttäen. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että lahjakkuus on laaja käsite, eikä sille ole vain yhtä määritelmää. Suomalaisissa kouluissa tunnistetaan länsimaiseen tapaan parhaiten kognitiivisesti ja akateemisesti lahjakkaat oppilaat. Erityisopettajat tunnistivat myös sosiaalisen lahjakkuuden yhtenä lahjakkuuden lajina, mutta he kokivat, että lahjakkailla oppilailla on usein puutteita sosiaalisissa taidoissa. Tästä johtuen käsitys lahjakkaiden oppilaiden sopeutumisesta kouluun ongelmitta oli ristiriitainen. Persoonallisuudella nähtiin olevan suuri merkitys oppilaan koulumenestykseen ja koulumaailmaan sopeutumiseen. Lahjakkaat oppilaat nähtiin itseohjautuvina yksilöinä, jotka hyötyvät omien opiskelutavoitteiden asettelusta. Heidät nähtiin luokassa voimavarana etenkin vertaisoppimisen ja tiedon jakamisen osalta. Erityisopettajat kokivat, että lahjakkaat oppilaat eivät ole erityisoppilaita. Heidän mukaansa erityisopettajilla on kuitenkin tarjota kokemuksen kerryttämää tietotaitoa lahjakkaiden oppilaiden tukemiseen. Erityisopettajan rooli nähtiin enemmän muita opettajia konsultoivana kuin lahjakasta oppilasta opettavana henkilönä. Erityisopettajat tarjosivat monipuolisia kehitysideoita, miten lahjakkaita oppilaita voidaan ottaa paremmin huomioon peruskouluissa. Tukikeinoiksi mainittiin esimerkiksi erilaiset eriyttämisen menetelmät ja yhteistyö eri tahojen, kuten muiden oppilaitosten, kollegoiden ja kodin kanssa. Kaikki haastateltavat kokivat, että lahjakkaiden oppilaiden tukeminen on tarpeellista, mutta perustelut tuen puutteelle vaihtelivat. Suurimmaksi tuen puutteen syyksi nähtiin erilaiset asenteeseen ja asennoitumiseen liittyvät tekijät. Tämän tutkimuksen tutkimustulokset eivät ole yleistettävissä, sillä kyseessä on laadullinen tutkimus ja haastateltavien joukko oli pieni. Johtopäätelmät on tehty vain tätä aineistoa koskeviksi. Tutkimustulosten perusteella voidaan sanoa, että erityisopettajilla on suhteellisen positiivinen käsitys lahjakkaiden opettamisesta ja he tunnistavat lahjakkuuden eri lajeja monipuolisesti. Tutkimus antaa avaimia lahjakkuuksien ja lahjakkaiden oppilaiden tunnistamiseen koulussa sekä tarjoaa runsaasti kehitysideoita lahjakkaiden oppilaiden tuen järjestämiseen suomalaisessa peruskoulussa.			
Asiasanat lahjakkuus, kyvykkyys, kouluvaikeudet, eriyttäminen, fenomenografinen tutkimus, erityisopetus			

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO.....	1
2	LAHJAKKUUDEN MÄÄRITTELYÄ.....	3
2.1	Lahjakuus ja luovuus	3
2.2	Lahjakuusteoria.....	5
2.2.1	<i>Howard Gardnerin moniälykkyysteoria</i>	<i>6</i>
2.2.2	<i>Renzullin lahjakuuskäsitys ja kolmen ympyrän malli</i>	<i>8</i>
2.2.3	<i>Francis Gagnéin lahjakuusmalli.....</i>	<i>10</i>
2.2.4	<i>Joustava ja kiteytynyt älykkyys</i>	<i>12</i>
2.3	Yhteiskunta	14
2.3.1	<i>Asiantuntijuus ja Tannenbaumin lahjakuusluokittelu yhteiskunnassa.....</i>	<i>16</i>
3	SUOMALAINEN PERUSKOULU	18
3.1	Suomalaisen peruskoulun ominaispiirteitä	18
3.1.1	<i>Perusopetuksen opetussuunnitelma ja perusopetuslaki.....</i>	<i>19</i>
3.2	Erityisopetus	23
3.2.1	<i>Erityispedagogiikka ja erityisopettaja.....</i>	<i>23</i>
3.2.2	<i>Kolmiportainen tuki.....</i>	<i>25</i>
4	LAHJAKAS OPPILAS KOULUSSA	28
4.1	Lahjakkaan oppilaan ominaispiirteet	28
4.1.1	<i>Herkkyys ja sensitiivisyys</i>	<i>30</i>
4.2	Lahjakkaiden tunnistaminen ja sen haasteet	32
4.2.1	<i>Bettsin ja Neihartin lahjakuustyytit koulussa.....</i>	<i>34</i>
4.2.2	<i>Lahjakuus ja oppimisvaikeudet.....</i>	<i>36</i>
4.3	Haasteettomuus pedagogisena ongelmana	37
4.4	Lahjakkaiden tukemisen kulmakivet	39
4.5	Lahjakkaiden lasten kouluvaikeudet.....	40
4.5.1	<i>Motivaatio ja orientoituminen suoritustilanteisiin</i>	<i>40</i>
4.5.2	<i>Turhautuminen ja häiriökäyttäytyminen</i>	<i>42</i>
4.5.3	<i>Alisuoriutajat.....</i>	<i>43</i>
4.5.4	<i>Perfektionismi.....</i>	<i>45</i>
4.5.5	<i>Erilaisuuden tunne, syrjäytyminen ja kiusaaminen</i>	<i>45</i>
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	47
5.1	Fenomenografia	48
5.2	Tutkimuksen kohderyhmä ja tutkimusaineiston hankinta	50
5.2.1	<i>Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....</i>	<i>51</i>
5.3	Metodin empiirinen soveltamiskuvauus aineistonäytteiden avulla	52
5.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	58

6	TUTKIMUSTULOKSET.....	62
6.1	Minkälaisia käsityksiä erityisopettajilla on lahjakkaista oppilaista?	62
6.2	Mitkä tekijät vaikuttavat lahjakkaiden oppilaiden tuen tarjoamisen puutteeseen?.....	67
6.3	Miten lahjakkaita oppilaita voidaan tukea koulussa?	72
6.3.1	<i>Eriyttäminen</i>	74
6.3.2	<i>Yhteistyö</i>	78
6.3.3	<i>Opetussuunnitelma 2014 ratkaisuna</i>	81
6.3.4	<i>Muita mahdollisia ratkaisuja</i>	83
7	POHDINTA.....	85
	Lähteet.....	93
	Liitteet (3 kpl)	

1 JOHDANTO

Tutkielman aihe on jatkumoa kandidaatin tutkielmalleni, joka tarkasteli lahjakkuutta ja luovuutta koulun haasteina ja selvitti vahvuuksien tukemista erilaisten lahjakkaita koskevien haasteiden ennaltaehkäisyä. Tutkimuksia lahjakkaiden oppilaiden koulukokemuksista ja opettajien käsityksistä on tehty useita, mutta itselläni ei ole tullut vastaan kokemuksia tai havaintoja siitä, että suomalaiset koulut kiinnittäisivät lahjakkaisiin oppilaisiin minkäänlaista erityishuomiota, niin opetusjärjestelyiden, kuin –sisältöjen osalta. Näiden havaintojen kautta on muodostunut oma mielenkiintoni tähän aiheeseen. Aiheen merkitys minulle on kasvanut entisestään suoritettuani erityisopettajan pätevöittävät opinnot luokanopettajatutkinnon ohessa, sillä huomasin, että lahjakkaiden opetusta ei koulutuksessa nostettu sielläkään esille kuin muutamalla lauseella. Myös erityisopettajilta kuulemani kommentit lahjakkaiden oppilaiden tukemisen tarpeettomuudesta ja siitä, kuinka tukea tarvitsevia oppilaita on niin paljon, ettei muihin ole resursseja kiinnittää huomiota, saivat minua kiinnostumaan mitkä oikeasti ovat ne syyt tuen puutteen taustalla. Epäselvyys siitä, tuetaanko lahjakkaita oppilaita kouluissa ja kenen vastuulle tukeminen jää motivoivat minua tutkimaan aihetta syvemmin. Pro gradu -tutkielmani tavoitteena onkin saada lisää tietoa aiheesta ja pyrkiä löytämään vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin: minkälaisia käsityksiä erityisopettajilla on lahjakkaista oppilaista, mitkä tekijät vaikuttavat lahjakkaiden oppilaiden tuen tarjoamisen puutteeseen ja miten lahjakkaita oppilaita voidaan tukea koulussa.

Vaikka keskustelua lahjakkaiden oppilaiden tukemisesta kouluissa käydään aika-ajoin eri kanavissa, on sen toteutuksesta todellisuudessa vähemmän näyttöä. Kysymys, kenen vastuulla tukitoimien tarjoaminen lahjakkaille oppilaille on, jakaa edelleen mielipiteitä. Erilaisia mahdollisuuksia on monia, eikä yhtenäistä toimintamallia ole tarjolla. Oma lähtökohtani tutkimukseen on se, että erityisopettaja on eriyttämisen ammattilainen poissulkematta eriyttämistä myös ylöspäin. Tämän takia haluan selvittää erityisopetuksellista näkökulmaa lahjakkaiden tukemisessa. Kuitenkin tieto siitä, että lahjakkaat oppilaat eivät ole erityisoppilaita antaa minulle ennakkokäsityksen, että

lahjakkaiden eriyttäminen on luokanopettajien ja aineenopettajien hartioilla. Tavoitteenani on perustella lahjakkaiden oppilaiden mahdollista tuen tarvetta kandidaatin tutkielmani löydöksillä, tuoden esille erilaiset haasteet ja ongelmat, joita lahjakkaat kokevat koulussa sekä syventyä erityisopettajien valmiuksiin opettaa lahjakkaita oppilaita erityisopettajakoulutuksen ja kokemuksen pohjalta.

Tutkielman empiirinen aineisto koostuu viiden erityisopettajan haastatteluista, joiden kautta selvitän erityisopettajien mahdollisuuksia tukea lahjakkaita oppilaita koulussa, mutta myös erityisopettajien näkemystä omasta työkuvastaan ja lahjakkaista oppilaista yleisesti. Teoreettinen viitekehys selventää tarkemmin lahjakkaan oppilaan määritelmää, niin lahjakkuusteorioiden, koulun, kuin yhteiskunnan näkökulmasta. Koulujen tulevaisuutta tarkastellaan uuden opetussuunnitelma 2014 kautta, etsien vastausta miten se mahdollisesti tarttuu lahjakkaiden oppilaiden opettamisen haasteeseen. Lopuksi tutkielmassa käsitellään empiirisestä aineistosta esiin nousseita sisältöjä tutkimuskysymysten avulla. Tutkimuksen päämääränä on selventää erityisopettajien käsityksiä lahjakkuuteen liittyen, etsiä syitä lahjakkaiden opetuksen tuen puutteen taustalta ja syventää kandidaattini pohjalta lahjakkaiden oppilaiden tuen tarvetta ja tukitoimien mahdollisuuksia. Intressini on, että kaikki oppilaat saisivat mahdollisimman hyvän koulutuksen ja kasvatuksen suomalaisissa peruskouluissa. Ihanteena peruskoululle olisi, että jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet voitaisiin huomioida ja niihin vastattaisiin mahdollisimman tarkasti. Tämä takaisi jokaisen oppilaan kasvamisen eheäksi yksilöksi. Tutkielmaa voidaan käyttää apuna lahjakkuuden tunnistamisessa kouluissa sekä lahjakkaille tarjottavien palveluiden tuottamisen tukena.

2 LAHJAKKUUDEN MÄÄRITTELYÄ

Lehtonen (1994, s. 7) aloittaa tutkimuksensa Parken (1989) lainauksella ”Jokainen ihminen on jollakin tavalla lahjakas”. Vaikka alkuperäinen lainaus on 80-luvun loppupuolelta, ei oma käsitykseni lahjakkuudesta ole sen erilaisempi. Lahjakkuus ei koske vain maailmaa muuttaneita suurmiehiä, kuten Albert Einsteinia, Johann Sebastian Bachia, Sir Isaac Newtonia ja Leonardo Da Vincia, jotka ovat lahjoillaan luoneet jotakin pysyvää tieteen ja taiteen aloilla, vaan lahjakkuutta löytyy arkipäivän kyvykkäistä yksilöistä. Jokaisella lapsella on syntyessään joukko erilaisia lahjoja, joiden avulla he voivat kehittyä ja kasvaa yhteiskunnan jäseniksi (Hüther & Hauser, 2012, s. 76). Kuusela ja Hautamäki (2002, s. 320) esittävät, että lahjakkuutta näyttää löytyvän sieltä, mistä sitä halutaan löytyvän, mikä taas luo omat haasteensa sen tunnistamiselle. Älykkyys ja lahjakkuus käsitteitä käytetään selittämään lapsen kiinnostusta, sitoutumista, oppimista, onnistumista, epäonnistumista, suoriutumista ja motivaatiota koulussa (Hotulainen, 2006, ss. 139, 143). Mitä lahjakkuus sitten on? Määrittelen tässä kappaleessa käsitteet lahjakkuus, luovuus ja kyvykkyys. Kappaletta on valmisteltu kandidaatin tutkielmassani ja se on täydennetty pro gradu -tutkielmaa varten (Seppäläinen, 2014, ss. 8-14).

2.1 Lahjakkuus ja luovuus

Lahjakkuuden määritelmiä on yhtä monta kuin määrittelijöitäkin, joten tarkkaa yhtä määritelmää on vaikea löytää. Pelkästään lahjakkuuden eri lajeja on todettu löytyvän kymmeniä, ellei satoja erilaisia (Uusikylä, 2005, s. 36). Perinteinen käsitys lahjakkuudesta on yhdistetty ajatuksiin korkeasta älykkyysosamäärästä (ÄO) ja biologisesta perimästä. Perinteinen käsitys on kuitenkin osittain poistumassa, sillä Piirron (1999, s. 93) sanoin ”tutkimukset osoittavat toistuvasti, että korkea älykkyys ei ole välttämätön edellytys useampien taitojen oppimiselle”. Vaikka älykkyys on arvokas ja tavoiteltu ominaisuus, on se Uusikylän (2000, s. 49) mukaan ”vain yksi lahjakkuuden laji kymmenien muiden joukossa”. Lahjakkuus ei tämän tutkimuksen yhteydessä koske vain älykkyydellä tai

älykkyydosamäärällä mitattavissa olevaa jonkinlaista pysyvää lahjakkuutta, vaan älykkyys on vain yksi lahjakkuuden alakäsitteistä. Ihminen voi olla lahjakas myös ilman menestystä perinteisissä älykkyystesteissä (Kuusela & Hautamäki, 2002, s. 322). Tätä käsitystä tukee myös Hühtherin ja Hauserin (2012, s. 36) kirjassaan mainitsevat löydökset siitä, että edesmenneiden erityisen lahjakkaiden ihmisten aivoista ei ole löydetty erityisiä rakenteita tai poikkeavia hermoroitoja. Heidän mukaansa erityislahjakkuus ja se, miksi sitä on vain joillakin lapsilla, johtuu ”harvinaisen suotuisa tuntemattomien geneettisten tekijöiden ja vain pääpiirteittäin tunnettujen ympäristötekijöiden yhteisvaikutuksesta” (Hühther & Hauser, 2012, s. 36).

Lahjakkuus -käsite sisältää edelleen viittauksen yksilön saamaan erityiseen lahjaan (vrt. *gifted*), joka esiintyy harvoilla yksilöillä ja toisilla sitä taas ei vastaavasti ole. Yksi määritelmistä on, että lahjakkuus olisi yksilön biopsykologinen potentiaali, jonka avulla yksilö käsittelee informaatiota (Uusikylä, 2000, s. 204). Viimeaikaiset tutkimukset ovat kumonnet vanhaa ajatusta peritystä, harvinaisesta lahjasta ja tuoneet esille viitteitä lahjakkuuden yhteydestä yksilön kasvuympäristöön. Älykkyys ja lahjakkuus eivät enää ole tutkijoiden mukaan vain synnynnäisiä ja luontaisia ominaisuuksia, vaan kognitiivisten toimintojen ja -taitojen merkitys on ajan saatossa korostunut ja tuonut mukanaan ympäristön tuen ja harjoittelun merkityksen niiden kehittämisessä. Osittain synnynnäinenkin lahjakkuus vaatii kyvyn kehittämistä ja harjoittelua, jotta taito pysyy yllä ja kehittyy mahdollisesti talentiksi eli erityislahjakkuudeksi asti, mikä tuo lisäarvoa ympäristön ja mahdollisuuksien merkitykselle kykyjen kehittämisessä. Sisäisellä motivaatiolla ja hyvällä opetuksella on myös vaikutusta. Lahjakkuus vaihtelee elämän aikana, joten sitä ei voida käsittää pysyvänä kokonaisuutena, vaan sen määrään ja laatuun on mahdollista vaikuttaa. (Hotulainen, 2006, ss. 139-141; Uusikylä, 2008, ss. 15-16; Uusikylä & Piirto, 1999, s. 93)

Lahjakkuus voi olla myös luovuutta, jota Uusikylän mukaan löytyy jokaisesta. *Luovuus* on moniulotteinen ilmiö, joka liittyy kaikkiin elämänalueisiin ja erityislahjakkuuden eri lajeihin. Luovuuden voidaan nähdä eroavan älykkyyydestä ja älykkyysosamäärästä, sillä luovuus kuvaa ihmisen kykyä ratkaista ongelmia itsenäisesti ja kehittää ajatteluaan pidemmälle, eikä sille voida asettaa selviä rajoja. Luovuus kohdistuu usein tiettyyn erityisalaan. Guildford (1950, s. 446) pohti jo 50-luvulla teoksessaan sitä, voidaanko luovien yksilöiden ominaisuuksia, kuten suunnittelukykyä, visioiden luomista ja arviointikykyä kehittää koulutuksella ja kasvatuksella. (Uusikylä, 2012, ss. 18, 196; Uusikylä & Piirto, 1999, ss. 13-14)

Eroa luovuuden ja lahjakkuuden välille on siis vaikea tehdä. Määrittelen itse lahjakkuuden olevan yksilöstä löytyvä valmius ja vahvuus, joka voi esiintyä Uusikylän määrittelemän luovuuden kaltaisena kykynä ratkaista ongelmia ja kehittää ajatteluaan pidemmälle. Tämä kyky kohdistuu ihmisillä yksilöllisesti erilaisiin mielenkiinnon ja motivaation ohjaamiin aiheisiin ja niiden pohjalta syntyvään asiantuntijuuteen; lahjakas yksilö on siis erityisen kyvykäs jossain tietyssä asiassa (Ervasti & Määttä, 2010, s. 4). Lahjakkuuden tukeminen, esimerkiksi koulussa, auttaa yksilöä kehittämään ajatteluaan ja ymmärrystään asiasta pidemmälle, sekä itseohjautumaan ja perehtymään aiheeseen.

Hughes ja McGee (2011, s. 178) viittaavat tekstissään Smutнын (2003) löydöksiin lahjakkaan lapsen piirteistä, jotka toistavat monien muiden tutkijoiden löydöksiä. Smutнын löytämät piirteet ovat tarkkaavaisuus; oma-aloitteisuus ja itsenäinen työskentely; uteliaisuus; oivaltavat kysymykset, jotka alkavat ”miksi?”, ”miten?” ja ”entä jos?”; vilkas mielikuvitus; johtajuus; musikaalisuus; luovuus; ja huoli maailman ongelmista. *Kyvykkyys* sanaa käytetään joissakin tilanteissa lahjakkuus sanan synonyyminä, sillä siihen ei yhdistetä yhtä voimakkaita ennakkokäsityksiä. Kyvykkyys voidaan määritellä erikseen yksilöllisenä saavutusten ja aikaansaannosten potentiaalina, jonka kehitykseen sosiaaliset ja kulttuurilliset oppimisympäristöt vaikuttavat (Heller, 2005, s. 192).

2.2 Lahjakkuusteoriat

Esittelen lahjakkuuden ja luovuuden käsitteiden määrittelyjen tueksi lyhyesti muutaman lahjakkuusteorian. Gardnerin moniälykkyysteoria ilmaisee lahjakkuuksien moninaisuutta, kun taas Renzullin kolmen ympyrän malli on luultavasti länsimaiden tunnetuin lahjakkuusmalli, jota käytetään myös useissa maissa lahjakkaiden opetuksen pohjana. Francoys Gagnén lahjakkuusmalli tarjoaa näkemyksen ympäristön vaikutuksesta luonnollisen lahjakkuuden kehittymisessä ja lopuksi selvennän käsityksiä joustavasta ja kiteytyneestä älykkyydestä. Olen ottanut tutkimukseeni mukaan myös konvergentin ja divergentin ajattelun käsitteet, tuomaan esille lahjakkaiden ajatteluprosessien eroavaisuuksia. Kappaleen tavoite on tuoda lukijalle käsitys lahjakkuuden moninaisuudesta ja siitä, mitä lahjakkuus voi eri näkemysten kautta tarkoittaa. Tutkielmaan valitut teoriat ovat tunnettuja lahjakkuusteorioita ja ne ilmentävät lahjakkuuskäsityksen laajuutta. Tutkimuksen tarkoitus on olla rajaamatta lahjakkuus-käsitettä tietyyn tyypisiin lahjakkuuksiin. Teorioiden englanninkielisiä käsitteitä on suomennettu tässä tutkielmassa usein sanalla

lahjakkuus tai kyvykkyys, sillä suomenkielinen sana älykkyys käsitetään helposti vain älykkyysosamäärää koskevaksi käsitteeksi.

2.2.1 Howard Gardnerin moniälykkyysteoria

Amerikkalaisen Howard Gardnerin moniälykkyysteoria on yksi tunnetuimmista lahjakkuusteorioista Suomessa. Tulkinnan mukaan Gardnerin näkemys on, että luovuudelle ei löydy ainoaa selitystasoa geeneistä, psykologisesta tai historiallisesta näkemyksestä, vaan se on ”kontekstuaalinen ja kulttuurisidonnainen ominaisuus, joka ilmenee monin tavoin arkielämän toimissa” (Lehtinen; Kuusinen; & Vauras, 2007, s. 150; Uusikylä, 2012, s. 75). Gardnerin (1999, ss. 33-34) mukaan lahjakkuus on biopsykologinen potentiaali prosessoida tietoa ja se voidaan aktivoida ratkaisemaan ongelmia tai luomaan tuotteita, joita kulttuuri arvostaa. Gardnerin lahjakkuusteoria perustuu seitsemään melko autonomiseen lahjakkuuden lajiin eli intelligenssiin, joilla pyritään kuvailemaan erilaisia ihmisissä esiintyviä lahjakkuuksia. Lahjakkuudet voivat ilmentyä yksilöissä monin eri tavoin ja yksilöt voivat olla lahjakkaita monissa eri lahjakkuuden lajeissa. Lahjakkuuksien taustalta löytyy neurologinen perusta, jota voidaan kuvata potentiaaliksi toimia ja työskennellä tietyllä alalla. Jokaisella ihmisellä on potentiaaleja jokaisella lahjakkuussektorilla, mutta se miten ne otetaan käyttöön, riippuu monista tekijöistä, kuten motivaatiosta, opetuksen laadusta ja saatavilla olevista resursseista (Gardner, 2009, s. 7). Toiset yksilöt ovat joillakin alueilla kyvykkäämpiä kuin toisilla, eikä jokaisesta tule esimerkiksi muusikkoa edes harjoittelemalla, siitä huolimatta yksilöitä ei tule luokitella tiettyyn lahjakkuuskategoriaan. Lahjakkuus ja vahvuudet muuttuvat elämän aikana kokemuksen ja harjoittelun myötä. (Lehtinen ym., 2007, s. 155)

Intelligensseistä ensimmäinen on *lingvistinen* eli kielellinen lahjakkuus. Sillä tarkoitetaan lahjakkuutta kirjallisen ja suullisen ilmaisun alueilla, sekä luetun ymmärtämisessä. Kielellinen lahjakkuus liittyy myös kielten oppimiseen ja se voidaan yhdistää etenkin lakimiehiin, kirjailijoihin ja puhujiin. Toisena on länsimaissa arvostettu lahjakkuuden laji, *loogis-matemaattinen* intelligenssi, jota mitataan. Sujuva laskutaito, tieteellinen ja looginen analysointi sekä deduktiivinen ja induktiivinen päättely ilmentävät lahjakkuuden osa-alueita. Kyseinen lahjakkuus esiintyy etenkin tiedemiehissä ja matemaatikoissa. Kahta ensimmäistä lahjakkuutta arvostetaan perinteisesti koulumaailmassa. Kolmas, eli *spatiaalinen* lahjakkuus kuvaa avaruudellista hahmotuskykyä ja se on tarpeen esimerkiksi piloteilla, arkkitehteillä

ja kuvanveistäjillä. Näillä yksilöillä on kyky kuvitella esineiden tai hahmojen ulottuvuuksia ja käänellä niitä mielessään. Neljäntenä on suomalaissakin peruskouluissa liikunnantunneilla ja taideaineissa harjoiteltava *kehollis-kinesteettinen* intelligenssi. Se kuvaa kykyä käyttää omaa kehoa tai sen osia, kuten kättä tai suuta. Tätä taitoa hyödyntävät, niin käsityöläiset, kirurgit kuin urheilijatkin. Musiikintunneilla harjoitellaan *musikaalista* lahjakkuutta, joka yhdistetään etenkin säveltäjiin. Musikaalisesti älykäs henkilö kykenee erottelemaan rytmejä, rakenteita ja äänenvärejä, sekä kuuntelemaan musiikin teemoja. Kuudes intelligenssi on *interpersoonallinen* eli sosiaalinen lahjakkuus, joka merkitsee kykyä solmia ihmissuhteita ja taitoa työskennellä muiden ihmisten kanssa. Johtajilta, opettajilta ja ihmissuhdeammattilaisilta vaaditaan tämänlaisia kykyjä ymmärtää muita ja heidän pyrkimyksiään, motivaatioitaan ja toiveitaan. Seitsemäs, eli *Intrapersoonallinen* lahjakkuus kuvaa taas vastaavasti itseymmärryksellistä älykkyyttä ja tätä lahjakkuuslajia edustavat esimerkiksi taiteilijat, psykoterapeutit ja kirjailijat. Intrapersoonallinen lahjakkuus on henkilökohtaisin lahjakkuuden muoto, joka ilmenee erilaisten ilmaisukeinojen välityksellä. Gardner on harkinnut lisäävänsä listaan vielä *naturalistisen*, *spirituaalisen* ja *eksistentiaalisen* lahjakkuuden. Joissakin teoksissa *naturalistinen* eli luonnontieteellinen lahjakkuus on mainittu kahdeksantena lahjakkuuden lajina, joten huomioin sen tutkielmassani. Se esiintyy esimerkiksi biologeja edustavassa ammattiryhmässä eräänlaisena herkkyytenä luokitella, havaita ja ymmärtää luonnossa tapahtuvia ilmiöitä. (Gardner, 1999, ss. 41-43; Gardner, 2009; Uusikylä, 2012, ss. 49-50, 75-76; Hietakangas & Kinaret, 2009, ss. 11-14; Lehtinen ym., 2007, s. 155)

Gardnerin lahjakkuusmallin avulla voidaan ilmaista lahjakkuuksien moninaisuutta, vaikka se on saanut osakseen vastustusta intelligenssi sanan käytöstä ja siitä, että malli ei kata kaikkia mahdollisia lahjakkuuksia. Gardner kyseenalaistaa älykkyydosamäärän käyttöä lahjakkuuden yksinomaisena mittana ja tuo esille älykkyyden biologista ja psykologista potentiaalia, jotka toteutuvat kokemusten, kulttuurin ja motivaation yhdysvaikutuksista. Yksilöt ovat erilaisia ja lahjakkuudet painottuvat ja esiintyvät jokaisessa eri tavoin, sillä geenit ja ympäristö vaikuttavat niiden kehittymiseen. Monet Gardnerin intelligensseistä esiintyvät jokapäiväisessä elämässä, eivätkä ne ole helposti mitattavia ominaisuuksia. Kouluissa voitaisiin huomioida vieläkin tehokkaammin kykyjen monimuotoisuutta, etenkin opetuksessa, kielelliseen tiedon välitykseen keskittymisen sijaan (Lehtinen ym., 2007, s. 157). Gardnerin näkemyksessä oleellista on, että lapsia voidaan ohjata vahvuusalueillaan ja erityisesti niiden kautta, jolloin ikävämmitkin tehtävät saadaan kiinnostavimmiksi ja

ongelmakäyttäytyminen vähentyy. Erityispedagogiikkaan sovellettuna Gardnerin moniälykkyysteoria tuo esille ympäristön ja yksilön yhteensopimattomuuden ongelmien taustatekijänä. (Uusikylä, 2012, ss. 49-50, 75-76; Hietakangas & Kinaret, 2009, ss. 11-14) Gardnerin (1999) mukaan se, miten yksilön potentiaali aktivoituu, on riippuvaista niin kulttuurista, eteen tulleista mahdollisuuksista, kuin yksilön omista päätöksistä.

Gardner (1999, ss. 150-152) kritisoi vahvasti koulujen tapaa kohdella kaikkia yksilöitä samalla lailla: kaikille samat oppiaineet ja samat arviointimenetelmät. Hänen mukaansa tämä antaa oikeudenmukaisen ja tasavertaisen kuvan kouluista, mutta opettajat joutuvat tekemään valinnan sivuuttavatko he erilaisuudet vai huomioivat ne. Erilaisuuden sivuuttaminen ei ole reilua ja se johtaa usein vain kielellis-loogisten spektrin oppilaiden huomioimiseen. Vaihtoehtona hän näkee esimerkiksi yksilöllisesti määritellyn opetuksen. Joidenkin oppilaiden kohdalla yhtenäistetty opetus ei toimi ja vaihtoehtoiset opetus- ja arviointikeinot tulevat tarpeen. Gardnerin mukaan tämä on oleellista etenkin oppilaiden kohdalla, joilla on oppimisvaikeuksia tai jotka ovat vammautuneet. (Gardner, 1999, ss. 150-152)

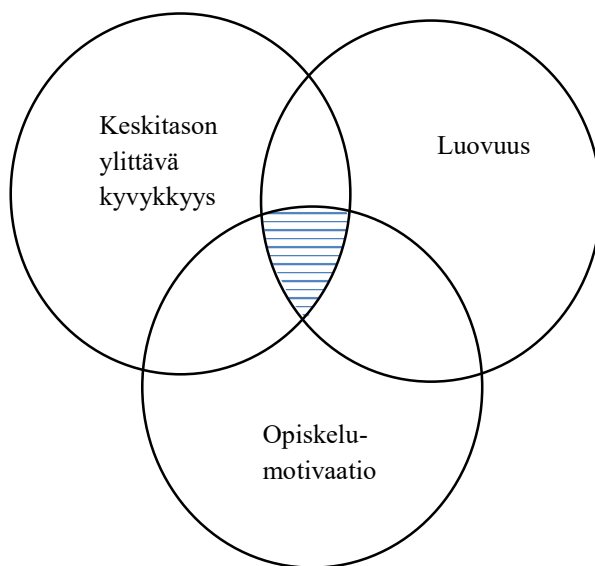
2.2.2 Renzullin lahjakkuuskäsitys ja kolmen ympyrän malli

Renzulli jakaa lahjakkuudet kahteen kategoriaan, ”koululahjakkuus” (*schoolhouse giftedness*) ja ”luova-tuottava lahjakkuus” (*creative-productive giftedness*). Koululahjakkuus on helpoiten älykkyyssosamäärätesteillä tai muilla kognitiivisilla testeillä mitattavissa oleva lahjakkuus. Koululahjakkaat menestyvät oppitunneilla, joissa on selkeät ohjeet ja informaatiolähteet, ja he saavat hyviä arvosanoja. Renzullin mukaan tutkimukset kuitenkin osoittavat, että nämä kokeidenteko- ja oppitunneilla oppimisen taidot pysyvät yleensä melko stabiileina ajan saatossa. Tämän kategorian oppilaille olisi tärkeintä tarjota mahdollisuus käydä normaalit oppimateriaalit ja oppisisällöt läpi nopeampaan tahtiin ja syvällisemmin. Luova-tuottava lahjakkuus näkyy tilanteissa, joissa korostetaan tiedon käyttöä ja soveltamista. Kategorian yksilöt menestyvät oppimistilanteissa, joissa he saavat toimia itse tutkijoina ja ongelmanratkaisijoina. Tiedon käyttämisen sijaan, he tuottavat tietoa. (Renzulli, 2000, ss. 96-99).

Renzulli (2000, ss. 95-97) toteaa, että lahjakkuuksia (*intelligence*) on paljon erilaisia, ja yhtä määritelmää ei voida käyttää kuvaamaan niiden monimutkaisuutta. Lahjakkuuksia ei voida mitata kattavasti ja tämän vuoksi ei tulisi olettaa yksilön älykkyyssosamäärän kertovan hänen

lahjakkuudestaan. Lahjakkuuden ominaisuuksia tulee viimekädessä tarkastella aina kulttuurisen kontekstin ja tilannetekijöiden kannalta.

Renzullin kolmen ympyrän lahjakkuusmalli on hyvin yksinkertainen ja selkeä. Mallissa on kolme ympyrää, jotka kuvaavat lahjakkuuden keskeisiä elementtejä. Nämä elementit ovat opiskelumotivaatio tai tehtävään sitoutuminen (*task commitment*), luovuus ja keskitason ylittävä kyvykkyys.



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

Renzullin (2000, s. 100) mukaan keskitason ylittävä kyvykkyys voidaan jakaa kahteen osaan. Yleinen lahjakkuus (*general ability*), muodostuu informaatioprosessoinnin automaattisuudesta, ympäristöön sopeutumisesta ja ympäristön muokkaamisesta sekä korkeatasoisesta, abstraktista ajattelusta, verbaalisesta ja numeerisesta järkeilystä, avaruudellisesta hahmottamiskyvystä, muistista ja sanasujuvuudesta. Kykyjä mitataan yleensä yleisillä älykkyys- tai kyvykkyystesteillä, ja niistä on hyötyä tavallisissa oppimistilanteissa. Erityislahjakkuus (*specific abilities*) kattaa kyvyn hankkia ja käyttää tietoa, tekniikoita, järjestelmiä tai strategioita tarkoituksenmukaisesti. Erityislahjakkaat kykenevät erottelamaan olennaisen informaation epäolennaisesta ja he ilmaisevat itseään tilanteissa kykyjensä avulla, esimerkiksi baletissa, matematiikassa tai valokuvaamisessa.

Opiskelumotivaatio, tai tehtävään sitoutuminen pitää sisällään piirteet, joita löytyy juuri luova-tuottava lahjakkaista. Motivoitunut yksilö innostuu ja kiinnostuu tietyistä ongelma-

alueista tai opiskelukohteista ja uppoutuu niihin. Hän sitoutuu työskentelyynsä päättäväisesti ja sitkeästi, hän on itsevarma, uskoo omiin kykyihinsä onnistua tehtävissä, ja kykenee tunnistamaan tärkeitä ongelmia erityisalallaan. Kriitikistä oppiminen, sekä oman ja muiden töiden laadun arvioiminen liittyvät vahvasti opiskelumotivaatioon ja tehtävään sitoutumiseen. (Renzulli, 2000, s. 102; Uusikylä, 2005, s. 46)

Luovuus on kolmas tekijä lahjakkaassa yksilössä. Se pitää sisällään erilaisia piirteitä, jotka ilmenevät ajattelun sujuvuutena, joustavuutena ja omaperäisyytenä sekä kykynä löytää uusia näkökulmia ongelmiin. Myös kekseliäisyys, uteliaisuus ja halu ottaa riskejä ilmenevät luovassa persoonassa. Luova yksilö reagoi ympäristön tarjoamiin virikkeisiin ja hän huomioi yksityiskohtia tarkasti. (Uusikylä, 2005, s. 47; Renzulli, 2000, s. 103)

Malli on hyvin kattava, mutta sitä on kritisoitu juuri sen laajuuden, luettelomaisuuden ja epäteoreettisuuden vuoksi. Renzulli on myöntänyt, että lahjakkuusalueet menevät päällekkäin, eikä kaikkien elementtien tarvitse olla aina lahjakkuutta vaativissa tilanteissa läsnä. Gagnén kritiikki Renzullin mallia kohtaan koski sitä, että alisuoriutujat eivät lukeudu lahjakkaisiin, sillä heiltä puuttuu yleensä opiskelumotivaatio, mutta älykkyys voi kuitenkin olla korkeaa. (Uusikylä, 2005, s. 47)

2.2.3 Francoys Gagnén lahjakkuusmalli

Gagnén lahjakkuusmalli on yksi uudemmissa lahjakkuuskäsitteistä, joissa lahjakkuuskäsitettä on laajennettu perinteisen älykkyystesteillä mitatun lahjakkuuden ulkopuolelle. Gagnén teoria edustaa implisiittisten teoriamallien pääryhmää, eli sitä ei voida testata kokemuseräisesti, vaan se sijaitsee asiantuntijoiden tai maallikoiden mielessä (Uusikylä, 2005, s. 44). Tämä teoria tuo esille ympäristön ja harjoittelun vaikutukset lahjakkuuden kehittämisessä.

Kehitysteoreetikkona Gagné korostaa lapsen ja aikuisen kehityksen tuntemusta lahjakkuuden ymmärtämisen pohjana ja hän näkee lahjakkuuden olevan seurausta inhimillisten, yksilöllisten ja yhteiskunnallisten tekijöiden välisestä monimutkaisesta vuorovaikutuksesta (Uusikylä, 2005, s. 45). Gagné onkin pyrkinyt erittelemään luontaiset, inhimilliset kyvyt (*giftedness*) ja systemaattisesti kehitetyt taidot (*talent*) toisistaan. Hänen näkemyksensä mukaan yksilöstä ei voi tulla lahjakasta taitajaa ilman luontaista kykyä. Kuitenkin on mahdollista, että keskitasoa luontaisesti kyvykkäämmästä yksilöstä ei koskaan

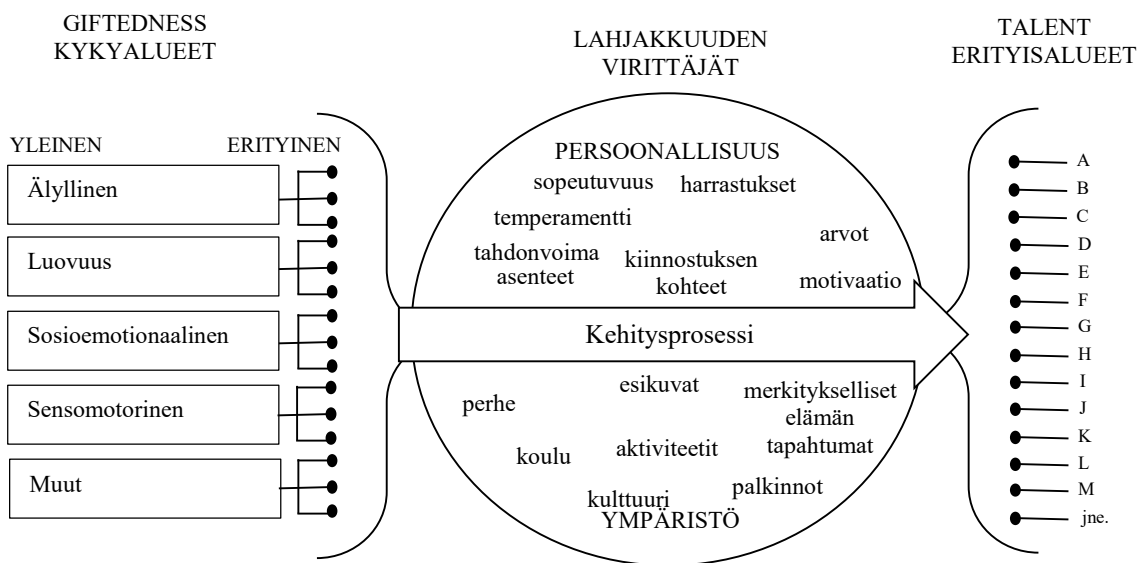
tule henkilöä, jolla on kehitetyt taidot (Gagné, 2000, s. 2). Tästä käytetään usein käsitettä alisuoriutuminen. (Lupart;Pyryt;Watson;& Pierce, 2005, ss. 177-178)

Synnyinnyksien kykyjen kehittämisen ohella lahjakas yksilö tarvitsee paljon tietoa ja taitoa erityisalastaan, jolloin yksilön motivaation merkitys systemaattiselle harjoittelulle ja oppimiselle on toimia käyttövoimana. Lahjakkuuden kehittymistä helpottavat erilaiset ympäristölliset ja persoonalliset tekijät. Ympäristön tekijöitä ovat esimerkiksi koulu, perhe ja esikuvat, kun taas persoonallisiin tekijöihin kuuluvat harrastukset, asenteet ja motivaatio. Sisäinen motivaatio ohjaa lahjakkaiden toimintaa kohti taitojen kehittymistä vaikuttamalla kiinnostuksen voimakkuuteen. (Gagné, 2000; Uusikylä, 2012, ss. 83-87; 2005, ss. 50-51) Uusikylä (2012, s. 85) selkeyttää hyvin motiivien merkitystä oppimisen prosessissa: ”Motiivit aloittavat toiminnan, suuntaavat sitä ja ylläpitävät toimintaa tavoitteiden saavuttamiseen saakka.”

Gagné on jaotellut lahjakkuuden viiteen eri lahjakkuusalueeseen, joita ovat *intellektuaaliset kyvyt*, *luovuus*, *sosioemotionaaliset kyvyt*, *sensomotorinen lahjakkuus* ja *muut kyvyt*, kuten mystiset yliaistilliset kyvyt. Gagnen mukaan kaikki luontaiset kyvyt näkyvät kaikissa lapselle annetuissa tehtävissä koulussa. Intellektuaaliset kyvyt, eli älyllinen lahjakkuus on Gagnén lahjakkuusalueista tutkituin ja helpoiten tunnistettavissa oleva lahjakkuuden muoto. Sitä tarvitaan lukemaan oppimiseen, vieraiden kielten opiskelussa ja uusien matemaattisten käsitteiden ymmärtämiseen. Luovuutta kuvaavat ongelmanratkaisutaidot ja arkitilanteissa esiintyvä luovuus. Lapsi kykenee tuottamaan originelleja tuotoksia, niin tieteissä, kirjallisuudessa, kuin taiteessakin. Sosioaffektiiviset, eli sosioemotionaaliset kyvyt, tulevat esiin päivittäisissä sosiaalisissa tilanteissa luokkatovereiden, aikuisten ja vanhempien kanssa. Sensomotorinen lahjakkuus taas kattaa aistien alaiset kyvyt, kuten musiikin sävyerojen havaitsemisen ja motoriset erityiskyvyt, jotka tulevat esille liikunnassa ja käsitoissa. Näillä kaikilla kykyalueilla on monenlaisia alakategorioita, joita ei ole kyetty nimeämään, sillä lahjakkuus on hyvin monimuotoista. Alakategorioista tehdyt tutkimukset ovat antaneet ristiriitaisia ja riittämättömiä tuloksia. (Uusikylä, 2012, ss. 83-87; 2005, ss. 50-51; Gagné, 2000, s. 1)

Gagnén mukaan lahjakkuus tai korkea kyvykkyys erottuu parhaiten nuorissa lapsissa, koska tällöin ympäristön vaikutus ja systemaattinen opiskelu eivät ole vielä vaimentaneet lahjakkuutta. Hänen mukaansa lahjakkaat lapset erottuvat muista lapsista uusien taitojen oppimisen nopeudessa ja vaivattomuudessa. Nämä uudet taidot voivat liittyä mihin tahansa

toimintaan, millä tahansa hyväksyttävällä inhimillisen elämän osa-alueilla. Mitä nopeammin ja helpommin lapsi oppii, sitä korkeammat luontaiset kyvyt lapsella on. Kehitetyt taidot ovat systemaattisesti harjoiteltuja taitoja jollain tietyllä kentällä. Lahjakkuusmalli pohjautuu siihen, että luontaisen kyvyn pohjalta ei voida ennustaa, minne kyky lopulta ohjautuu. Esimerkkinä voidaan ottaa luontainen kyky, älykkyys, joka voi muovautua yksilön kyvykkyudeksi kemian tieteellisessä päättelyssä, shakin pelaajan pelianalyysiksi tai urheilijan taidoksi muodostaa strategioita. Manuaalinen näppäryys taas voi olla esillä pianistin, maalarin tai vaikkapa videopelaajan osaamisessa. (Gagné, 2000)



KUVIO 2. Gagnén lahjakkuusmalli mukaillen Uusikylän (Uusikylä, 2005, s. 51) suomennosta (Gagné, 2000, s. 3).

2.2.4 Joustava ja kiteytynyt älykkyys

Seeleyn (2004, s. 3) mukaan on tärkeää huomioida lahjakkaan oppilaan kognitiivinen tyyli, sekä määrittää hänen älykkyytensä laatu. Älykkyyden laatua ovat tutkineet tarkemmin Cattell ja Horn (1966; 1978). Heidän muodostama kyvykkyysluokittelu on myöhemmin yhdistetty Cattell–Horn–Carrollin kognitiivisten kykyjen teoria -kokonaisuudeksi. Cattellin ja Hornin (1978) teoriassa joustava kyvykkyys (*fluid intelligence*) kuvaa älykkyyttä, jota ei ole opetettu. Se ilmenee nopeana sääntöjen, luokkien ja suhteiden havainnointikykyinä uusissa tilanteissa, sekä intuitiivisena kykyä tuottaa informaatiota, ajatella abstraktisti ja

ratkaista ongelmia (Lehtinen ym., 2007, s. 150). Joustavan älykkyyden piiriin kuuluvilla oppilailta on Seeleyn (2004, s. 3) mukaan korkeampi todennäköisyys joutua laiminlyödyksi ja suoriutua huonosti koulusta. Heitä ei myöskään havaita kovin helposti luokkatilanteissa. Kiteytynyt kyvykkyys (*crystallized intelligence*) taas näkyy lahjakkaassa henkilössä kykynä ottaa vastaan tietoa ympäristöstä ja käyttää sitä ongelmien ratkaisemiseksi ja ilmiöiden ymmärtämiseksi (Heller, 2005, s. 193; Seeley, 2004, s. 3). Lehtisen ym. (2007, s. 150) mukaan opittu tieto ja toimintatavat, kuten ”yleistieto, sanavarasto, laskutaidot, koulussa hankitut tiedot ja taidot ja muu harjoittelun ja kokemuksen mukana syntynyt osaaminen, perustuvat kiteytyneeseen älykkyyteen”. Kiteytynyt älykkyys on niin sanottu karttuva älykkyys, joka perustuu oppimiseen ja kokemuksiin (Uusikylä, 2005, s. 37). Älykkyyden osa-alueet, joustava ja kiteytynyt älykkyys, korreloivat jossain määrin keskenään ja niiden taustalta löytyy yleinen älykkyys (Lehtinen ym., 2007, s. 150).

Lahjakkaiden ajattelun prosesseissa esiintyy kuitenkin myös kvalitatiivisia eroja. Kvalitatiiviset erot ajatteluntyyleissä ilmenevät ongelmanratkaisutilanteissa erilaisina täydentävien ajatusten ja toimintastrategioiden käyttönä (Heller, 2005, s. 193). Guilford (1971; 1973) on erotellut *divergentin* ja *konvergentin* ajattelun toisistaan. Divergenttiä eli joustavaa ajatteluprosessia käytetään silloin, kun pyritään luomaan luovia ideoita tutkimalla useita eri ratkaisumahdollisuuksia (Ramzan & Perveen, 2011, s. 10). Guilfordin (1971, ss. 20-21; 1973) käsityksen mukaan divergentti ajattelu on luovien yksilöiden ominaisuus, sillä se on avointa ja luovaa ajattelua, jolla pyritään luomaan uusia näkökulmia ja ratkaisuja. Vaikka divergenttiä ajattelua esiintyy luovissa ihmisissä, tulee Renzullin (2000, s. 103) mukaan olla varovaisia, mikäli tehdään johtopäätöksiä divergentin ajattelun testien mittaavan todellista luovuutta. Tästä huolimatta divergenttiä ajattelua testaavia epämuodollisia ja avoimia ongelmia ja tehtäviä esiintyy monissa luovuustesteissä (Lehtinen ym., 2007, s. 163). Luovaa divergenttiä ajattelua hyödynnetäänkin muodostettaessa kysymyksiä tai hypoteeseja monimutkaiseen ongelmaan. (Heller, 2005, s. 193) Tämän pohjalta voidaan päätellä, että sopeutuminen koulun vaatimuksiin on vaikeampaa luovasti ajatteleville yksilöille ja heille tulisi tarjota yhden oikean vastauksen vaativien koetehtävien sijaan avoimia tehtäviä, joihin he voisivat pohtia ratkaisuja.

Konvergenttiä ajattelua edustavat klassiset älykkyystehtävät, jotka vaativat yksisuuntaista ajattelua. Se tulee tarpeeseen tehtäessä päätöksiä hypoteesien hylkäämisestä tai hyväksymisestä, oikean ratkaisun löytämiseksi. (Lehtinen ym., 2007, s. 163) Konvergentit ajattelijat ovat useammin kiteytyneesti lahjakkaita ja he suoriutuvat opettajan ja koulun

asettamista tavoitteista divergenttejä ajattelijoita paremmin. (Heller, 2005, s. 193; Seeley, 2004, s. 3) Tämä johtuu siitä, että konvergentti ajattelu tähtää yhden oikean vastauksen löytymiseen, jota koulutehtävissä tai kokeissa usein vaaditaan (Guilford J. P., 1973, s. 1). Luova lahjakkuus vaatii niin joustavaa ja kiteytynyttä kyvykkyyttä, kuin divergenttiä ja konvergenttiä ajattelua, jotta ongelmat saadaan ratkaistua. Lahjakkaiden ajatteluprosesseissa on usein esillä nämä kaikki, sillä tietoa ja kokemusta käytetään ongelmienratkaisemiseksi, jonka jälkeen erilaisia saavutettuja ratkaisuja pyritään arvioimaan niiden relevanttiuden ja uutuusarvon pohjalta. Lopulta päädytään valitsemaan yksi, kriteerit täyttävä ratkaisu.

2.3 Yhteiskunta

Uusikylä (2012, s. 225) määrittelee hyvän yhteiskunnan perusvaatimukseksi sen, että hyvä yhteiskunta antaa jokaiselle ihmiselle mahdollisimman hyvät edellytykset saattaa potentiaalinnsa täyteen kukoistukseen, oli sitten kyse runoilijoista, tiedemiehistä, urheilijoista, köyhistä tai rikkaista. Hyvä yhteiskunta ei estä ketään kehittymästä, vaan se tarjoaa kaikille apua lahjakkuutensa löytämisessä.

Koulumaailma heijastaa maailmanajan, yhteiskunnan ja kulttuurin arvoja. Hüter ja Hauser (2012, s. 34) toteavat, että ”lahjakkuuden arviointiperusteet tietyssä kulttuurissa tietyssä aikana poikkeavat sen perusteista toisessa paikassa ja toisena aikana”. Jokainen yhteiskunta arvostaa tiettyjä lahjakkuuksia ja pitää toisia niistä vähäarvoisempina, jopa arveluttavina taitoina. Arvostus on aina riippuvainen siitä, mitä ihmiset pitävät erityisen tärkeänä tai arvokkaana juuri siellä, missä he elävät. Tulee kuitenkin huomioda, että kaikki lahjakkuuden sovellukset ovat yhteiskunnan kannalta arvokkaita, mutta itse lahjakkuuden määritelmään ei tulisi yhdistää arvoja. Etenkin lahjakkuuden pelkistäminen, koskemaan vain korkeatasoista älykkyyttä, on aiheuttanut ei-älyllisten lahjakkuuksien unohtamisen, sillä niitä ei nähdä yhtä arvokkaina, kuin intellektuaalisia kykyjä. (Uusikylä, 2012, s. 87)

Toisaalta kulttuuri ja sen arvostus määrittelevät omien kriteeriensä mukaisesti millainen on lahjakas tai luova yksilö. Uusikylän (2000, ss. 191, 205) mukaan yksilö nähdään lahjakkaana, kun hänessä esiintyy yhteiskunnan ja kulttuurin arvostamia ominaisuuksia. Tästä syystä esimerkiksi suomalaisessa kulttuurissa jääkiekkoilija ja teknologian osaaja saavat enemmän arvostusta, kuin shakin maailmanmestari tai oopperalaulaja. Kulttuurimme heijastuu taas edelleen koulumaailmaan, jossa urheilullisesti lahjakkaat oppilaat pääsevät näyttämään taitojaan liikuntatunneilla ja urheilukilpailuissa. Muita taitoja, joita ei

suomalaisten koulujen arjessa nosteta yhtä paljoa esille, ovat esimerkiksi kirjoittamisen taidot ja osaaminen tiedeaineissa. Musiikillisesti lahjakkaille oppilaille on Suomessa tarjolla erilaisia musiikkiluokkia tai -kerhoja, joissa he voivat kehittää taitoaan. Samoin myös kuvallisesti lahjakkaille oppilaille löytyy kuvaamataitoon painottuvia luokkia ja vapaa-ajalla kuvataidekouluja. Ilmaisutaitoisille on tarjolla ilmaisulukioita ja teatteriryhmiä ja liikunnallisesti lahjakkaat voivat osallistua eri seurojen tarjoamiin urheiluharrastusmahdollisuuksiin. Kerhojen ja eri taitoihin suuntautuneiden luokkien tarjonnassa on vieläkin suuria alueellisia eroja ja esimerkiksi luonnontieteistä kiinnostuneille lapsille tarjotaan vähemmän virikkeitä ja mahdollisuuksia peruskoulussa tai sen ulkopuolella harrastamiseen. Lukuaineille annetaan edelleenkin pääpainoarvo jatko-opintoihin hakiessa. (Lehtonen, 1994, s. 7; Seppäläinen, 2014, ss. 6-7)

Verrattaessa Suomen koulukulttuuria Yhdysvaltoihin, voidaan huomata, miten erilaiset pääpainot eri ainelahjakkuuksille on annettu. Parke (1989) on kiinnittänyt huomiota jo 80-luvun lopulla siihen, miten akateemisesti lahjakkaille oppilaille on tarjolla enemmän erilaisia koulutusohjelmia, mutta luovuuteen, taiteisiin tai johtajuuteen suuntautuville tarjotut ohjelmat ovat paljon harvinaisempia. Yhdysvalloissa monissa kouluissa järjestetään suuria tiedepainotteisia kilpailuja, joihin lapset osallistuvat keksimällä tieteellisiä välineitä. Tieteille ja tieteelliselle osaamiselle on siellä annettu suurempi arvostus ja merkitys kuin Suomen koulukulttuurissa, jossa taitoaineita saatetaan painostaa ja kannustaa enemmän peruskoulussa. Universaalisti luova lahjakkuus on liitetty enemmän tieteisiin ja taiteisiin, kun samalla kaikki muut lahjakkuudenlajit nähdään alempiarvoisina (Uusikylä, 2012, s. 87). Myös erilaiset kansainväliset vertailututkimukset, joissa Suomen koulutusjärjestelmä on saavuttanut hyviä tuloksia, vertailevat pääasiassa menestystä tietyissä kouluaineissa. Esimerkiksi PISA-tutkimus vertailee eri maiden oppilaiden suoriutumista matematiikassa, luonnontieteissä ja lukutaidossa, mutta ei muissa mahdollisissa lahjakkuuden lajeissa.

Lahjakkaiden opetuksen erityisjärjestelyitä perustellaan usein sillä, että yhteiskunta tarvitsee itseohjautuvia, itsensä tuntevia ja potentiaalinsa tiedostavia lahjakkaita yksilöitä tulevaisuuden sivistyksen ja talouden kehityksen mukana pysymiseen. Lehtosen (1994, s. 8) löydöksen pohjalta yhteiskunnallista hyödynnettävyyttä ei kuitenkaan saa korostaa liiaksi, vaan lahjakkuuden huomioiminen tulee nähdä lapsen eheyden ja itsen kehittymisen kannalta tärkeänä osana kehitystä. Tehokkuuden ja kansainvälisen kilpailun tuomat paineet yhteiskunnalle tulisi sivuuttaa, sillä niistä seuranneet periaatteet tuottaa yhteiskunnalle hyödyllisiä yksilöitä voivat olla haitallisia lahjakkaiden lasten persoonallisuuden

kehitykselle (Lehtonen, 1994, s. 9). Painostus, lapsen määrittely lahjakkuuden kautta, liialliset odotukset tai se, että unohdetaan lahjakkaan lapsen olevan ensisijaisesti lapsi, voivat johtaa myös esimerkiksi mielenterveydellisiin ongelmiin. Koulun tärkein vaatimus onkin se, että se on turvallinen ja hyvä lapselle ja se keskittyy lapsen parhaaseen, eikä tavoittele perheen, yhteiskunnan tai talouselämän etua (Uusikylä, 2000, s. 88). Jokaisella ihmisellä on halu luoda, ilmaista itseään, kehittyä ja kypsyä monitasoiseksi persoonaksi (Uusikylä, 2012, s. 44). Näin ollen myös lahjakkailla yksilöillä on tarve kehittää omaa tieto- ja taitopohjaansa, mutta myös oman itsensä tuntemusta. Tästä syystä erilaisia vahvuuksia tulisi tukea koulussa ja näin rakentaa jokaisen positiivista minäkäsitystä, sekä oppilaan myönteistä käsitystä itsestä oppijana (Hotulainen, 2006, s. 138). Moni ihminen rakentaa psyykkisten puolustusmekanismien ja suojautumisen avulla julkisivukseen muurin, jonka taakse kätkeytyy ihmisen oikea, todellinen persoona ja todelliset halut ja kyvyt. Jokaisen oikeus tuoda esille omaa kykyään ja luovuuttaan on tärkeää yksilön ja yhteiskunnan kannalta. (Uusikylä, 2012, s. 44)

2.3.1 Asiantuntijuus ja Tannenbaumin lahjakkuusluokittelu yhteiskunnassa

Korkeatasoinen osaaminen, eli asiantuntijuus pohjautuu asiantuntijuustutkijoiden mukaan laajaan ja strukturoituun tietotaitoon, sekä tehokkaaseen tiedonkäsittelyyn, joita ohjaa motivoitunut toiminnan kontrolli (Uusikylä, 2008, ss. 15-16; Uusikylä & Piirto, 1999, s. 93). Asiantuntijuus on suoriutumista korkealla tasolla tietyllä alalla (Heller, 2005, s. 192). Luova asiantuntijuus vaatii oman alueensa tietoaineksen syvällistä hallintaa ja asiantuntijan tulisi keskittyä alaan, jonka hän haluaa oppia kunnolla jo tarpeeksi aikaisessa vaiheessa (Uusikylä, 2012, s. 47). Asiantuntijuus on tutkimuksissa sidottu yleensä siihen, että oppiminen liittyy tietoon ja kokemukseen, eikä yksilön persoonallisuuden kehitykseen tai synnynnäiseen lahjakkuuteen (Palonen; Lehtinen; & Gruber, 2009, s. 293). Ollakseen asiantuntija, yksilön tulee omaksua elämänlaajuisen oppimisen aikana tarpeelliset sisällöt jonkin tieteen- tai taiteenalan sisällöistä. Tämän sisällön kartuttamiseen tarvitaan myös koulua ja siihen suuntaaminen voitaisiin aloittaa jo aikaisin kouluelämän alussa rikastuttamalla opetusta ja mahdollistamalla näin syvemmän tietoaineksen saatavuus niille yksilöille, joilla esiintyy tarvittavaa motivaatiota ja kiinnostusta oppia syvemmin jostakin aiheesta (Heller, 2005, s. 197). (Seppäläinen, 2014, ss. 14-15)

Tannenbaum (1983, ss. 56-60) on jakanut lahjakkuudet neljään lahjakkuusryhmään. Lahjakkuusryhmät ilmentävät miten erilaisten lahjakkuuksien saama arvostus eroaa toisistaan yhteiskunnassa, mutta eivät sitä missä määrin lahjakkuuksia arvostetaan. Ensimmäinen ryhmä on *vähäiset lahjakkuudet (scarcity talents)*, johon kuuluvista lahjakkuuksista on aina pulaa maailmassa. Näihin arvokkaisiin lahjakkuuksiin kuuluvat tiedemiehet ja lääketieteen tai luonnontieteen lahjakkuudet, jotka mullistavat maailmaa uusilla keksinnöillään tai parannuskeinoillaan. Tämä ryhmä vastaa ihmiskunnan fyysisestä olemassaolosta ja he kykenevät muuttamaan ihmiskunnan elämänkulkua. He tekevät elämäisestä helpompaa, turvallisempaa, terveellisempää ja älykkäämpää, minkä vuoksi heitä kunnioitetaan. Toiseen lahjakkuusryhmään, *liialliset lahjakkuudet (surplus talents)*, kuuluvat taiteen, kirjallisuuden tai filosofian taitajat, jotka luovat kulttuuria ja elämyksiä muille ja vastaavat näin sivistyksen ja kulttuurin säilymisestä, mutta eivät ole ihmiskunnan säilymisen kannalta välttämättömiä. *Kiintiölahjakkuus -ryhmään (quota talents)* kuuluvat tiettyihin aloihin korkeasti koulutetut lahjakkaat, jotka tuottavat palveluita tai tavaroita, joiden markkinat ovat rajoitetut. Koulut ja yliopistot valmistavat näitä niin sanottuja kiintiölahjakkuuksia erilaisiin tarpeisiin, kuten opettajiksi, lakimiehiksi, lääkäreiksi ja insinööreiksi. Vasta neljänten, *poikkeavien lahjakkaiden ryhmään (anomalous talents)*, kuuluvat ne erityislahjakkaat ihmelapset, jotka taitavat erikoisaloja. He osoittavat mihin kaikkeen ihmiskeho ja –mieli pystyvät, vaikka heitä ei usein tunnisteta lahjakkaiksi. (Tannenbaum, 1983, ss. 56-60; Uusikylä, 2012, s. 81; 2008, ss. 25-26; 2005, ss. 52-54) Tämä lahjakkuuskategoria on Uusikylän (2005, s. 53) mukaan ainoa, jossa sosiaalisesti tai moraalisesti arveluttavia piirteitä saattaa esiintyä. C. R. Rogersin (1954) ajatukset luovuuden sosiaalisesta arvosta liittyvät siihen, että luovuutta voidaan käyttää epäitsekkäästi yhteiskunnan hyväksi tai päinvastoin rikolliseen toimintaan. Luovat tuotokset eivät ole aina moraalisesti hyväksytyjä tai ”hyviä” (Rogers C. R., 1954, s. 251).

3 SUOMALAINEN PERUSKOULU

Suomalainen koulujärjestelmä on herättänyt kansainvälisesti huomiota menestyksellään aiemmissa PISA-tutkimuksissa. Vuonna 2001 joulukuussa julkaistu kouluja vertaileva PISA-tutkimus osoitti Suomen olevan yhteistulokseltaan paras maa. Tämä menestys lopetti koulukritiikin, 1970-luvulla rinnakkaiskoulun tilalla käyttöön otettua, nykyistä, yhdeksänvuotista peruskoulujärjestelmäämme kohtaan (Uusikylä, 2000, s. 9). Sahlberg on sittemmin analysoinut suomalaista peruskoulua ja sen menestykseen johtaneita syitä teoksissaan ja artikkeleissaan. Hänen mukaansa suurin osa julkisista koulujärjestelmistä on kohdannut haasteen tarjota asianmukaisia ja yhdenvertaisia mahdollisuuksia kaikille lapsille. Kun muut länsimaiset valtiot ovat seuranneet yhtä samanlaista koulujärjestelmämallia, on Suomi valinnut oman yksilöllisen polun näihin haasteisiin vastaamiseksi. (Sahlberg, 2007, ss. 147, 152-156) Tässä kappaleessa esittelen suomalaisen peruskoulun ominaispiirteitä Sahlbergin ajatusten pohjalta. Viittaan myös ajatuksiin yhdenvertaisuudesta ja tasa-arvosta ja siihen, miten ne on huomioitu Suomen perusopetuslaissa ja perusopetuksen opetussuunnitelmissa.

3.1 Suomalaisen peruskoulun ominaispiirteitä

Suomalaisen koulun käytännöt pohjautuvat oikeudenmukaisuuteen, luovuuteen, korkeasti koulutettuihin opettajiin ja luottamukseen, eikä Suomessa ole muiden maiden kaltaisia standardoituja oppimisvaatimuksia testeineen. Opetuksen pääpaino on suunnattu oppimiseen testeissä menestymisen sijaan, mikä tarjoaa opettajille mahdollisuuden luovaan opettamiseen sekä uusien menetelmien kokeilemiseen opetuksessaan. Erityistä suomalaisissa kouluissa on myös oppiaineiden monipuolisuus ja mahdollisuus valita valinnaisten aineiden joukosta itseä kiinnostavia oppiaineita eri vuosiluokilla. Suomalainen peruskoulu pyrkii laajan oppimisen ohella tukemaan myös yksilön persoonallisuuden, moraalien, luovuuden, tiedon ja taitojen kehittymistä. (Sahlberg, 2007, ss. 147, 152-156)

Sahlberg (2012, s. 30) uskoo, että Suomen koulujärjestelmän menestyksen salaisuus on inklusioon ja yhdenvertaisuuteen perustuva kolmiportainen erityisopetusjärjestelmä. Hänen havaintojensa mukaan suurin osa kouluista kiinnittää erityishuomiota niihin lapsiin, jotka tarvitsevat muihin oppilaisiin verrattuna enemmän apua pysyäksensä tahdissa tai menestyäkseen opinnoissa. Peruskoulu ei silti vastaa kaikkien tarpeisiin. Kouluissa on myös lapsia, jotka käyvät koko peruskoulun läpi tekemättä paljoa työtä oppimisen ja opiskelun eteen, kuten kasvatopsykologian professori Lonka toteaa Aamulehden haastattelussaan (2011): ”lasten älyllinen kapasiteetti on kaikkein vähiten hyödynnetty luonnonvara suomalaisissa kouluissa”. Näiltä lapsilta ei vaadita sellaista tasoa aineosaamisessa, johon he parhaimmillaan kykenisivät, eikä heitä kannusteta harjoittamaan taitojaan eteenpäin.

3.1.1 Perusopetuksen opetussuunnitelma ja perusopetuslaki

Koulujärjestelmämme päätavoite on tarjota kaikille yhteinen koulu, jossa kaikki ovat tasavertaisia toisiinsa nähden. Tämän ajatuksen juuret juontuvat Hotulaisen (2003, s. 1) mukaan skandinaavisesta opetustraditiosta, joka korostaa tasa-arvoista (*equality*) oikeutta ilmaiseen perusopetukseen ja takaa jokaiselle yhtäläiset mahdollisuudet edetä jatkokoulutukseen. Perusopetuslain asetuksen 2 §:ssä (628/1998) ja valtioneuvoston asetuksessa (422/2012) 2 – 4 § on mainittu, että opetuksen tavoitteena on tasa-arvon ja sivistyksen edistämisen lisäksi turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko Suomessa. Kaiken toiminnan tulisi vahvistaa koulutuksellista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta (Opetushallitus, 2014, s. 19).

Tasa-arvo ajatus on nykyisen peruskoulun myötä muovautunut yhdenvertaisuus ajatteluun (*equity*), joka korostaa yksilöllisiä tarpeita ja niihin vastaamista yhtäläisen mahdollisuuksien varmistamiseksi, sen sijaan, että ajateltaisiin kaikkien olevan samanlaisia ja suoriutuvan samalla lailla koulussa. Yhdenvertaisuutta tavoitellaan suomalaisissa kouluissa, Sahlbergin (2012, s. 28) mukaan, kahdella eri strategialla; koulukohtaisilla opetussuunnitelmilla ja tarjoamalla opettajille mahdollisuuksia ammatilliseen kasvuun. Yhdenvertaisuus tarkoittaa tässä tapauksessa minun mielestäni sitä, että jokaisella on mahdollisuudet päästä jatkokoulutukseen peruskoulun jälkeen ja saada tarvitsemansa tiedot ja taidot yhteiskunnassa toimimiseen. Se ei kuitenkaan tarkoita samaa kuin peruskoulun

yhtäläistäminen ja tasapäistäminen, jotka puolestaan tarkoittaisivat, että koulussa kaikkien tulisi saada täysin samanlainen koulutus. (Seppäläinen, 2014, s. 4)

Perusopetuksen järjestämistä ohjaavat velvoitteet on määritelty perusopetuslaissa ja -asetuksissa, valtioneuvoston asetuksissa sekä opetussuunnitelman perusteissa. Nämä takaavat jokaiselle oppilaalle opetuksen ikä kautensa ja edellytystensä mukaisesti, siten että opetus edistää oppilaan tervettä kasvua ja kehitystä (Opetushallitus, 2014, s. 14). Opetushallitus (2011, s. 12; 2014, s. 14) mainitsee, niin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010 -määräyksessä, kuin uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014, että jokaisella oppilaalla on oikeus saada ohjausta ja riittävää tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin heti tuen tarpeen ilmetessä. Lahjakkaiden oppilaiden tarvitsemaa tukea ja opetusta voidaan toteuttaa perusopetuslain mukaan esimerkiksi osittaisilla erityisillä opetusjärjestelyillä. Erityiset opetusjärjestelyt ovat mahdollisia, jos ”1) oppilaalla katsotaan joltakin osin ennestään olevan perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot ja taidot; 2) perusopetuksen oppimäärän suorittaminen olisi oppilaalle olosuhteet ja aikaisemmat opinnot huomioon ottaen joltakin osin kohtuutonta” (Perusopetuslaki, 628/1998, s. 18 §). Kokeiluluvalla voidaan poiketa tuntijaon ja opetussuunnitelman perusteista ja säännöksistä, jolloin opetuksen kehittäminen esimerkiksi vuosiluokalta toiselle siirtämisen osalta tai koulunkäynnin aloittamisajankohdan aikaistamisen osalta on mahdollista (Perusopetuslaki, 628/1998, s. 20 §).

Lain tai opetussuunnitelman nojalla estettä lahjakkaiden oppilaiden erityisjärjestelyille ei varsinaisesti ole. Lahjakkaiden osalta tarvittu tuki voisi olla koulunkäynnin ongelmia ennaltaehkäisevää. Käsittelen lahjakkaiden kouluvaikeuksia myöhemmissä luvuissa. Nykyisen opetussuunnitelman 2014 arvoperustassa on mainittu myös jokaisen oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen, joiden tavoitteina on tarjota yksilölle mahdollisuus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä, mutta myös luoda edellytyksiä elinikäiselle oppimiselle. Konosen (2015) haastattelema Kujala pohtii, että uuden opetussuunnitelman myötä oppilaasta tulee oppija, omaksuja ja vanhan tiedon soveltaja. Kujalan mielestä opettajakeskeisyyttä ja luokkahuoneopetusta tulisi vähentää, jotta oppiminen tapahtuisi lasta koskevassa ympäristössä ja hänen kohtaamassa maailmassaan. Tämä ei vaikuta opettajan rooliin akateemisesti koulutettuna tietäjänä.

Opetussuunnitelmassa oppija nähdään holistisesti ainutlaatuisena, tunteellisena, sosiaalisena ja aktiivisena toimijana, joka kykenee itse asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia

niin yksin kuin ryhmässäkin. Oppimiselle asetetut tavoitteet oppilaan luovan ja kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisutaitojen kehittymisestä, kyvystä ymmärtää erilaisia näkökulmia sekä oppilaan kiinnostuksen kohteiden laajentumisesta tähtäävät moninaiseen ja monimuotoiseen oppimiseen ja opetukseen koulussa. (Opetushallitus, 2014, ss. 14-20) Valtioneuvoston asetuksen (422/2012) 4 §:ssä todetaan, että ”oppilaita ohjataan ja kannustetaan omatoimiseen ja kriittiseen tiedonhankintaan ja heille annetaan valmiudet sitä edellyttävän tieto- ja viestintäteknologian käyttöön.”.

Nykyinen opetussuunnitelma (2014, s. 31) ottaa kantaa esimerkiksi opetuksen eheyttämiseen, jolla tavoitellaan eri opiskeltavien asioiden välisten ja keskinäisten suhteiden ja riippuvuuksien ymmärtämistä. Kokonaisuuksien muodostaminen eri tiedonalojen tietojen ja taitojen välillä mahdollistaa projektisuuntautuneiden opetusmenetelmien käytön opetuksessa ja tarjoaa lahjakkaille oppilaille mahdollisuuden syvempään oppimiseen tiedonhankinnan ja ongelmakeskeisemmän ajattelun kautta. Lahjakkuus mainitaan suoranaisesti perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014:ssa lyhyesti kolmessa kohdassa, joista ensimmäinen toteaa, että vuosiluokkiin sitomatonta opiskelua voidaan käyttää esimerkiksi lahjakkuutta tukevana toimintatapana (Opetushallitus, 2014, s. 38). Vuosiluokkiin sitomattomalla opiskelulla tarkoitetaan järjestelyitä, jotka mahdollistavat yksilöllisen opinnoissa etenemisen, esimerkiksi yksittäisten oppilaiden osalta. Tällöin oppilaan oma opinto-ohjelma rakennetaan opetussuunnitelman opintokokonaisuuksista. Tämän järjestäminen vaatii kuitenkin paljon opettajaresursseja, vaikka päätös yksittäisen oppilaan siirtymisestä oman opinto-ohjelman mukaan etenemiseen voidaan tehdä hallintopäätöksenä perusopetuslain 18 §:n nojalla. (Perusopetuslaki, 628/1998) Tällainen hallintopäätös on opetussuunnitelman (2014, s. 38) mukaan mahdollinen silloinkin, kun paikallista opetussuunnitelmaa ei ole laadittu vuosiluokkiin sitomatonta opiskelua varten. Oppilaalle tulee tällöin laatia oppimissuunnitelma. Siinä on mainittava opintokokonaisuudet, jotka sisältyvät oppilaan opinto-ohjelmaan sekä määriteltävä niiden suorittamisjärjestys, aikataulu ja mahdolliset erityistavoitteet”. Pidemmälle edistyneille oppilaille voidaan opetussuunnitelmaan nojaten laatia henkilökohtainen oppimissuunnitelma (HOPS), jonka mukaan heidän oppimistavoitteitaan voidaan eriyttää. ”Oppimissuunnitelmaa voidaan tarvittaessa käyttää osana yleistä tukea. Tällöin oppimissuunnitelma sisältää soveltuvien osien samoja osa-alueita kuin tehostettua tukea varten laadittava oppimissuunnitelma. Pidemmälle edistyneen oppilaan opiskelua voidaan syventää ja laajentaa oppimissuunnitelman avulla.” (Opetushallitus, 2014, s. 76)

Toinen viittaus koskee lahjakkaiden opetuksen rikastuttamista, joka mainitaan etäyhteyksien ja erilaisten opetusteknologioiden käytön yhteydessä, etäyhteyksiä hyödyntävästä opetuksesta puhuttaessa. ”Etäyhteyksiä hyödyntämällä opetusta voidaan sekä eriyttää että eheyttää. Opetuksella voidaan vastata oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin - tarjota erityislahjakkuuden kehittymistä tukevaa opetusta, syventää koulun tarjoamaa oppimisen ja koulunkäynnin tukea tai huolehtia opetuksesta joissakin poikkeustilanteissa, esimerkiksi oppilaan pitkän sairausjakson aikana” (Opetushallitus, 2014, s. 39). Kolmas viittaus lahjakkuuteen on äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen 7-9 luokkien yhteydessä, jossa todetaan, että kielellisesti lahjakkaita oppilaita tuetaan esimerkiksi lukuhaasteiden ottamisessa ja heitä autetaan löytämään itselleen soveltuvia työtapoja, sekä annetaan mahdollisuus omien tavoitteiden asettamiseen (Opetushallitus, 2014, s. 288).

Muita lahjakkuuteen viittaavia otteita perusopetuksen opetussuunnitelmasta (2014, s. 104) ovat, esimerkiksi äidinkielen oppiaineen osalta ”Opetuksessa, oppimisympäristön luomisessa ja opetusmenetelmien valinnassa otetaan huomioon oppilaiden erilaisuus, yhdenvertaisuus ja sukupuolten tasa-arvo ja tuetaan niin edistyneitä kuin oppimisvaikeuksien kanssaponnistelevia.”. Vieraiden kielten osuudessa (2014, s. 127), A kielen kohdalla mainitaan, että ”opetus järjestetään niin, että myös muita nopeammin etenevät tai kieltä entuudestaan osaavat voivat edistyä”. Yhtälailla taitavat oppilaat mainitaan myös toisen kotimaisen kielen opiskelussa lauseella ”Opetus järjestetään niin, että myös muita nopeammin etenevät tai kieltä entuudestaan osaavat voivat edistyä” (Opetushallitus, 2014, s. 325). Matematiikan 3-6 luokkien osalta (2014, s. 237) todetaan, että ”taitavia oppilaita tuetaan tarjoamalla heille vaihtoehtoisia työskentelymuotoja ja rikastuttamalla käsiteltäviä sisältöjä”. Tämä kohta tarjoaa myös suoria ehdotuksia mahdollisista sisältöalueista, joita voidaan rikastuttaa: ”Sisältöalueita voivat olla esimerkiksi lukujen ominaisuudet, erilaiset lukujonot, geometria, luova ongelmanratkaisu ja matematiikan sovellukset.” Viimeinen löydetty viittaus koski yläkoulun matematiikan opetusta, jonka tavoitteena oli taas tarjota taitavammille oppilaille vaihtoehtoisia työskentelymuotoja, projektien tai ongelmalähtöisten tutkimustehtävien kautta (Opetushallitus, 2014, s. 376).

3.2 Erityisopetus

Koululaitoksemme on viime vuosien aikana kokenut suuria muutoksia, niin integraation ja inklusion, kuin vuonna 2011 voimaan tulleen kolmiportaisen tuen mallin myötä. Näillä muutoksilla on pyritty siirtämään erityisopetusta yleisen opetuksen piiriin. Oppimisessa ja koulunkäynnissä tukea tarvitsevat oppilaat ovat siis aiempaa useammin sijoitettuina tavallisiin peruskoululuokkiin ja muutoksien myötä he saavat yhä yksilöidympää opetusta tai heille tarjotaan monipuolisempia tukitoimia. He kuitenkin työllistävät opettajia siinä määrin, että muille kuin erityisopetusta saaville oppilaille ei ole helposti tarjolla erityistukea koulussa.

3.2.1 Erityispedagogiikka ja erityisopettaja

Mobergin (2015, s. 12) mukaan erityispedagogiikka käsitteenä tarkoittaa akateemista oppiainetta, jolloin suurin osa sen perustutkimuksesta tapahtuu yliopistoissa. Erityisopetuksella taas tarkoitetaan koulussa annettavaa erityisopetusta, joskin käsitteitä käytetään usein synonyymeinä toisilleen. Erityispedagogiikka pohjautuu tieteenalana kasvatustieteeseen, mutta myös lääketieteeseen ja psykologiaan. Nykyään erityispedagogiikka määritellään tieteenalana, joka tutkii ”niiden yksilöiden ja ryhmien oppimista, kasvatusta ja koulutusta, joiden tarpeisiin enemmistölle suunnatut järjestelyt eivät syystä tai toisesta sovi” (Moberg, ym., 2015, s. 12). Kuitenkin vielä esimerkiksi 1993 painetussa Erityispedagogiikan Perusteet –teoksessa määrittely oli uudemman painoksen mukaan suppeampi, ”vammaisten ja erityistukea tarvitsevien ihmisten auttamiseen soveltuvia teoreettisia lähestymistapoja, toimintamalleja ja käytänteitä” (Moberg, ym., 2015, s. 12).

Erityisopettajan työnkuva on muotoutunut yhä selvemmin asiantuntijaksi, erilaisten koulun kehittämistyön, ohjauksen ja konsultoinnin tehtävien takia. Ruotsissa tehdyn selvityksen mukaan luokanopettaja oli kuitenkin useimmiten se, kuka määräsi mitä erityisopettajan tulisi tehdä tukea saavan oppilaan kanssa (Moberg, ym., 2015, s. 179). Erityiskasvattajalta vaaditaan Suomessa yleisten opettajankoulutusopinnojen lisäksi erityisopetukseen erikoistavaa koulutusta, mikä antaa erityisopettajana toimimisen pätevyyden. Koulutus pohjautuu pedagogiikkaan, psykologiaan ja lääketieteeseen, joiden elementtejä yhdistetään erityisopetuksen teorian ja käytännön perustaksi. Sosiologian merkitys erityiskasvatuksessa, ilmiöiden ymmärtämisen ja selittämisen työkaluna, on myös lisääntynyt. Suomessa

erityispedagogiikka on yliopistossa opiskeltava oma tieteenalansa ja opiskelija voi hakeutua erityispedagogiikan tai erityiskasvatuksen koulutukseen. Koulutus kestää noin 5 vuotta ja opiskelija valmistuu kasvatusteiden maisteriksi. Erityisopettajan pätevöittävät opinnot, jotka voidaan suorittaa myös erillisenä 60 opintopisteen opintokokonaisuutena esimerkiksi luokanopettajan- tai lastentarhanopettajan koulutuksen osana tai sen jälkeen, tarjoaa myös väylän erityisopettajaksi. Useimmiten erityisopettajilla onkin taustalla jokin muu opettajankoulutus, kuten esimerkiksi luokanopettajakoulutus, jolloin he ovat erityisluokanopettajia. (Moberg, ym., 2015, ss. 177-179, 196-197)

Erityisopetuksen tavoitteet määräytyvät oppilaan omista oppimisedellytyksistä. Opetuksen tavoitteet ovat hyvin yksilöllisiä ja ne määräävät opetuksen sisällön, mikä tarkoittaa, että erityisopetus voi poiketa yleisopetuksen sisällöistä ja tavoitteista. Suurin eroavaisuus erityisopetuksen ja yleisopetuksen välillä on opetusmenetelmien käyttö opetuksessa, sillä vaikka perusmenetelmät ovat samankaltaisia näiden kahden välillä, soveltaa erityisopetus erilaisia menetelmiä erilaisten oppilaiden kohdalla. Näitä menetelmiä voivat olla esimerkiksi ajankäyttö, intensiteetti, peräänantamattomuus, rakenne, vahvistaminen ja ryhmä koko. Tavoitteiden, sisältöjen ja opetusmenetelmien lisäksi erityisopetukselle ominaisia piirteitä on havaittavissa myös arvioinnissa. Erityisopetuksessa arviointi on yleisopetuksen kaltaista, mutta siihen vaikuttavat oppilaan poikkeavat opetussuunnitelmat. (Moberg, ym., 2015, s. 65)

Mobergin ja Vehmaksen (2015, s. 73) mukaan on havaittu, että erityisopetuksessa käytettäviä tehokkaiksi todettuja opetusmenetelmiä ei käytetä yleisopetuksessa jatkuvasti. Moberg ja Vehmas (2015, ss. 73-74) toteavat Vaughnin ja Linan-Thompsonin (2003) pohjalta, että yleisopetuksen opettajat eivät hyödynnä erityisopetuksen menetelmiä esimerkiksi siksi, että he eivät tunne niitä, eivät pidä niitä sopivina tai eivät osaa käyttää niitä. Erityisopetuksessa käytettävät opetusmenetelmät ovat siis ominaisia ja ainutkertaisia juuri erityisopetukselle. Suomessa tehdyt erityisopetuksen laatua ja tuloksellisuutta tutkivat tutkimukset ovat paljastaneet erityisopetuksen erityispiirteiksi juuri erityisopettajien kyvyn identifioida oppilaan yksilölliset oppimisedellytykset ja taidon antaa yksilöllistä opetusta (Moberg, ym., 2015, s. 73).

3.2.2 Kolmiportainen tuki

Peruskoulu siirtyi vuonna 2011 kolmiportaisen tuen järjestelmään, jossa tukitoimet jaetaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen, intensiteetin perusteella. Näiden portaiden avulla tarjotaan tukitoimia oppilaille erilaisia palveluita hyödyntäen. Yleinen tuki toimii ennaltaehkäisevänä toimenä, jolla pyritään poistamaan oppimisen esteitä ja vähentämään tehostetun ja erityisen tuen tarvetta. Yleinen tuki kohdistuu koko kouluyhteisöön erilaisten välittömästi käyttöön otettavien tukimuotojen kautta, esimerkiksi tukiopetuksella, eriyttämällä, opettajien yhteistyöllä ja opetusryhmiä joustavasti muuntelemalla. (Moberg, ym., 2015, ss. 182-183)

Eriyttämisellä tarkoitetaan joukkoa keinoja tai strategioita, joiden avulla opettaja pyrkii vastaamaan kaikkien oppilaiden tarpeisiin systemaattisesti muokkaamalla esimerkiksi opetuksen sisältöä (*content*), oppimisprosessia (*process*) tai lopullisia tuotoksia, tuotteita (*product*). Opettaja kohtaa oppilaat heidän omista lähtökohdistaan käsin ja auttaa heitä etenemään koulu-urallaan niin pitkälle kuin mahdollista. Eriyttämisen tavoitteena on vastata paremmin oppilaiden kiinnostuksen kohteisiin, tarpeisiin, kykyihin ja valmiuksiin. Eriyttäminen voi olla lisäajan tarjoamista tehtävän saamiseen valmiiksi, tai erilaisten tehtävien antamista oppilaille. Vaikka opetussuunnitelma on kaikille sama, voidaan opetuksen sisältöä eriyttää kvalitatiivisesti tai kvantitatiivisesti kohtaamaan oppilaan tarpeet. (Levy, 2008, s. 162) Opetussuunnitelmassa 2014 (s. 30) kuvaillaan monisanaisesti eriyttämistä ja sen merkitystä tuen tarpeiden ehkäisemisenä: ”Eriyttäminen perustuu oppilaan tarpeille ja mahdollisuuksille suunnitella itse opiskeluaan, valita erilaisia työtapoja ja edetä yksilöllisesti. Työtapojen valinnassa otetaan huomioon myös oppilaiden väliset yksilölliset ja kehitykselliset erot.”

Yleisen tuen tasolla tapahtuvaa erityisopetusta voidaan luonnehtia osa-aikaiseksi erityisopetuksesi, eli oppilas saa osan koulupäivästä tai viikosta intensiivisempää tukea. Osa-aikainen erityisopetus on yleensä järjestetty siten, että opettaja opettaa yksin yksittäisiä oppilaita tai pienryhmiä. Toisaalta sitä voidaan järjestää myös yhteisopetuksena, toiselta nimitykseltään samanaikaisopetus, jolloin erityisopettaja toimii yhdessä luokan- tai aineenopettajan kanssa opetustilanteessa, tai käyttämällä avustajaa tukea tarvitsevan oppilaan apuna. Yhteisopetus on lisääntynyt viime vuosina Suomessa ja sen nähdään tukevan koko luokan oppimista heikoista lahjakkaisiin. Yhteisopetus mahdollistaa oppiainerajojen rikkomisen ja kunkin opettajan vahvuuksien hyödyntämisen, jolloin

esimerkiksi muutkin kuin erityistä tukea tarvitsevat voivat saada erityisopettajan apua. Kun yleinen tuki ei riitä, tehdään oppilaan tilanteesta ja tarpeista pedagoginen arvio, jonka perusteella voidaan todeta oppilaan tehostetun tuen tarve. (Opetushallitus, 2011, ss. 12-13; Moberg, ym., 2015, ss. 182-183, 188-189)

Tehostettu tuki on samankaltainen kuin yleinen tuki, mutta se on vielä intensiivisempää, runsaampaa ja pidempiaikaisempaa. Tehostettu tuki kohdistuu enemmän oppilaalle annettaviin tukimuotoihin tai pedagogisiin järjestelyihin, jolloin yhteistyö oppilashuollon palveluiden kanssa vahvistuu. Takalan (2010, s. 22) mukaan tehostetun tuen opetusjärjestelyt ovat joustavia ja monimuotoisia. Niissä hyödynnetään eriyttämistä, tuki-, tiimi- ja samanaikaisopetusta sekä osa-aikaista erityisopetusta. Tehostetun tuen ollessa riittämätöntä voidaan tehdä pedagoginen selvitys siitä, millaisia tukikeinoja oppilaalle on tarjottu ja mitä täytyy vielä tehdä. Pedagoginen selvitys on moniammatillisessa yhteistyössä tehtävä selvitys oppilaan saamista ja tarvitsemista tukitoimista koulussa. (Perusopetuslaki, 628/1998, s. 16 a §) Pedagogista selvitystä tehtäessä selvitetään oppilaan mahdollisuudet saavuttaa yleisen opetuksen mukaiset tavoitteet (Takala, 2010, s. 23). Vaihtoehtona on yhden tai useamman oppiaineen opetuksen yksilöllistäminen. Opetussuunnitelmassa (2014, s. 63) mainitaan, että ”Tehostetun tuen aikana voidaan käyttää kaikkia perusopetuksen tukimuotoja, lukuun ottamatta erityisen tuen päätöksen perusteella annettavaa erityisopetusta ja oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämistä”.

Erityinen tuki vaatii pohjalle erityisen tuen päätöksen, jolloin opetus ja muu tuki annetaan oppilaalle henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) mukaisesti. Erityinen tuki on pääasiallisesti täysiaikaista erityisopetusta, eli se tapahtuu muun opetuksen yhteydessä tai erillisessä ryhmässä tai luokassa, vaikka toiminta on usein päällekkäistä, eikä suoraa jakoa voida tehdä. Täysiaikainen erityisopetus tarkoittaa sitä, että oppilas voi saada tukea erityisopettajalta suurimman osan päivistään, esimerkiksi diagnoosin mukaan muodostetussa pienryhmässä tai erityisluokassa. (Moberg, ym., 2015, ss. 182-183, 191)

Oppiaineen oppimäärän yksilöllistäminen on mahdollista erityisen tuen vaiheessa, mikäli näyttää siltä, että oppilas ei voi saavuttaa yleisen oppimäärän mukaisia tavoitteita. Oppiaineen oppimäärän yksilöllistämisen tulee olla perusteltu erityisen tuen päätöksessä jokaisen aineen osalta erikseen. Yksilöllistetyn oppimäärän tavoitteet ja sisällöt määritellään oppiaineen yleisten tavoitteiden ja sisältöjen pohjalta. Tarvittaessa voidaan hyödyntää myös

alempien luokka-asteiden tavoitteita ja sisältöjä, kunhan tavoitteet ovat riittävän haastavia oppilaalle. Yksilöllistetty oppimäärä arvioidaan suhteessa oppilaalle asetettuihin tavoitteisiin, yleisten tavoitteiden sijaan. Erityisen tuen oppilaiden yksilöllistetyt oppiaineet on merkitty tähdellä (*) todistuksiin. (Opetushallitus, 2014, ss. 69-70)

HOJKS, eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma voidaan laatia oppilaalle, jos hänen kasvatuksellisten erityistarpeiden kohtaaminen vaatii selvää yleisopetuksesta eriytymistä. Lahtinen (2015, s. 182) määrittelee Erityispedagogiikan perusteet -teoksessa, että ”HOJKS on erityisen tuen päätöksen suunnitelmallista toimeenpanoa ohjaava pedagoginen asiakirja”. Se on laadittava jokaiselle erityisopetukseen otetulle tai siirtyneelle oppilaalle, ja se kattaa tiedot oppilaan oppimisvalmiuksista, tavoitteista, tiedot oppilaan eri oppiaineiden viikkotuntimääristä, luettelon oppilaan yksilöllistetyistä oppiaineista, oppilaan arvioinnin ja edistymisen seurannan periaatteet, tiedot opetukseen osallistumisen edellyttämistä tulkitsemis- ja avustajapalveluista, oppilashuollon palveluista, kommunikointitavoista sekä erityisistä apuvälineistä tai oppimateriaaleista. Näiden lisäksi HOJKS sisältää päätöksen oppilaan opetuksen järjestämisestä joko muun opetuksen yhteydessä tai erityisopeuksen ryhmässä, tiedon henkilöistä, jotka osallistuvat oppilaan opetus- ja tukipalveluiden järjestämiseen sekä suunnitelman seurannan toteutumisesta. (Moberg, ym., 2015, s. 66)

4 LAHJAKAS OPPILAS KOULUSSA

Tässä kappaleessa käsittelen lahjakkaan oppilaan koulu-uraa ensin lahjakkaan yksilön ominaispiirteiden ja lahjakkaiden yksilöiden tunnistamisen haasteiden näkökulmasta, jonka jälkeen kuvailen lyhyesti kategorisoinnin mahdollisista vaikutuksista oppilaan koulunkäyntiin. Näiden lisäksi esittelen Hotulaisen (2006) käyttämän haasteettoman pedagogiikan käsitteen ja keskustelen sen vaikutuksista oppimiseen koulussa. Lopuksi esittelen tarkemmin lahjakkaiden oppilaiden kokemia haasteita ja vaikeuksia koulussa, jotka juontuvat hyvin monista eri tekijöistä. Tämä kappale pohjautuu kokonaisuudessaan kandidaatin tutkielmaani ”Lahjakuus ja luovuus koulun haasteina – vahvuuksien tukeminen ongelmien ennaltaehkäisyä” ja sitä on täydennetty tarvittavin osin (Seppäläinen, 2014, ss. 16-30).

4.1 Lahjakkaan oppilaan ominaispiirteet

Eri tekijöillä, on vaikutusta siihen, kenen lahjakuus kehittyy tai kenen jää kehittymättä. Lapsen persoonallisuus, opiskelumotivaatio, tehtäväorientaatio, koulukokemukset, muut oppimistilaisuudet ja jopa sattuma vaikuttavat kaikki siihen, mihin suuntaan lahjakuuden kehitys etenee (Uusikylä, 2008, s. 15). Oman näkemykseni mukaan lahjakasta oppilasta kuvaa voimakas halu oppia uutta ja paneutua asioihin laajasti ja syvällisesti. Hän on motivoitunut ja kykenee hyödyntämään tietojaan ja havaintojaan ongelmanratkaisussa monipuolisesti, kuitenkin ottaen huomioon, että muut, myöhemmin tässä tutkimuksessa käsiteltävät tekijät eivät ole lamauttaneet häntä. Esimerkiksi kognitiivinen uteliaisuus, omaperäisyys, sammumaton tiedonjano ja laaja kiinnostuksen profiili ovat kyseisistä oppilaista löytyviä ominaisuuksia (Heller, 2005, s. 194). Threlfallin ja Hargreavesin (2008, s. 97) ajatuksiin matemaattisesti lahjakkaista oppilaista pohjaten, lahjakuus voidaan määritellä kyvyksi ratkaista tehtäviä, joita saman ikäiset kykenevät ratkaisemaan vasta myöhemmin tai eivät ollenkaan. Opettajan on mahdollista koulutuksen avulla tunnistaa luokastaan oppilaita, jotka kykenevät etenemään tiettyssä aineessa muita nopeammalla

tempolla ja kykenevät yleisesti erityisen tehokkaaseen tiedonkäsittelyyn. Yhdessä tehokkaiden muistamistaitojen, korkean tehtävämotivaation ja haastavien suoritustilanteiden kanssa, lahjakkaat oppilaat tarvitsevat avoimen ja kokonaisvaltaisen oppimisympäristön hyödyntääkseen potentiaalinsa maksimaalisesti (Heller, 2005, s. 194). Lahjakas oppilas kykenee itseohjautuvaan oppimiseen, mutta hänelle tulee opettaa aktiivisen oppimisen eri vaihteet ja niiden soveltaminen jo ala-asteella. Oman oppijuuden kehittäminen ja erilaisten oppimisstrategioiden käyttäminen ovat tukitoimia, jotka tulisi mahdollistaa lahjakkaille oppilaille. Opettajan tulisi myös pyrkiä havainnollistamaan erilaisia oppimisstrategioita oppilaille konkreettisesti opetustilanteissa. (Uusikylä, 2012, s. 90)

Oppimisstrategioiden havainnollistaminen opetuksessa, toimii myös osana Vygotskyn teoriaan liittyvän lähikehityksen vyöhykkeen tukemista (*zone of proximal development, ZPD*). Lähikehityksen vyöhyke tarkoittaa tiedollisen toiminnan aluetta, joka sijaitsee yksilön todellisen kehitystason eli nykyisen taito- ja tietotason ja hänelle mahdollisen potentiaalisen kehitystason välillä. Lähikehityksen vyöhykkeellä ollessaan oppija pystyy toimimaan esimerkiksi opettajan tuen avulla, mutta ei itsenäisesti. (Vygotsky, 1997, s. 33) Vygotskyn (1997, s. 33) mukaan opetuksen tehtävä on laajentaa lähikehityksen vyöhykettä ja tästä on kehitetty pedagoginen sovellus, *scaffolding*.

Uusikylä (2012, s. 90) viittaa kirjassaan Ericssonin käsitykseen lahjakkuudesta ja sen kehittymisestä. Ericsson uskoo, että lahjakkuuksien taitotasojen erot eivät ole synnynnäisistä kyvyistä johtuvaa, vaan erot johtuvat keskittyneen ja ohjatun tehoharjoittelun määristä. Ericssonin tutkimuksissa todetaan, että tehokas ja aikaisin aloitettu harjoittelu ennustaa huippulahjakkuutta. Hyvät suoritukset vaativat tehoharjoittelua, mutta taitoa täytyy myös ylläpitää harjoittelulla. Harjoittelulla voidaan parantaa kaikkien, myös huippulahjakkaiden suoritusta. Kuitenkin liika harjoittelu ja liian aikaisin voi johtaa loppuun palamiseen myös huippusuorittajissa. Uusikylä (2005, s. 54) on tiivistänyt ja suomentanut onnistuneesti Tannenbaumin (1983, ss. 87-88) psykososiaalisen lahjakkuusmääritelmän, jonka mukaan todella lahjakkaassa lapsessa tulee esiintyä viisi piirrettä: ”korkeatasoinen yleinen älykkyys, erityiskyvykkyys jollain alueella, oikea sekoitus non-intellektuaalisia piirteitä, haasteita tarjoava ympäristö ja hyvä onni tietyissä kriittisissä elämänvaiheissa”.

4.1.1 Herkkyys ja sensitiivisyys

Monet lahjakkuuden tutkijat, kuten Dabrowski ja Piechowski, ovat kiinnittäneet huomiota siihen, että huomattavan älykkäillä yksilöillä on tavallista todennäköisemmin synnynnäisiä herkkyyksiä, jotka saavat heidät reagoimaan ärsykkeisiin poikkeuksellisen voimakkaasti. Lahjakkaat oppilaat ovat usein tunne-elämältään herkempiä korostuneen sensitiivisyytensä ja intellektuellien ominaisuuksiensa takia. Tunteellisuuteen voi myös vaikuttaa epätasainen intellektuellien ja emotionaalisten osa-alueiden kehitys, eli vaikka lapsen älyllinen kehitys voi olla edennyt pitkälle, ovat he tunne-elämältään kuitenkin lapsia. Ymmärrys lahjakkaan oppilaan korkeaa sensitiivisyyttä ja herkkyyttä kohtaan edesauttaa heidän tunteikkuutensa hyväksymistä. (Lupart ym., 2005, ss. 179-180; Uusikylä, 2005, s. 138)

Dabrowskin ja Piechowskin ajattelun pohjalta on muodostettu viisi yliherkkyyden lajia (*overexcitabilities*), jotka ovat: *yliherkkä mielikuvitus, älyllinen yliherkkyys, aistiyliherkkyydet, psykomotorinen yliherkkyys sekä emotionaalinen yliherkkyys* (Lind, 2000). Yliherkkyyttä voi esiintyä millä tahansa viidestä eri alueesta. Esittelen lyhyesti kuvaukset näistä viidestä Dabrowskin ja Piechowskin yliherkkyyden alueesta Lindin (2000) artikkelin pohjalta:

Älyllinen yliherkkyyden perustuntemerkkejä ovat uteliaisuus, keskittyminen, ongelmien ratkaiseminen ja teoreettinen ajattelu. Älyllisesti yliherkät nauttivat psyykkisistä haasteista, jotka edellyttävät keskittymistä ja ongelmanratkaisukykyä. He saattavat uppoutua pohtimaan jotakin asiaa pitkiksi ajoiksi kerrallaan. Älyllisesti yliherkät keskittyvät usein moraaliin kysymyksiin ja oikeudenmukaisuuteen. He ovat itsenäisiä ajattelijoina sekä innokkaita tarkkailijoita, jotka saattavat vaikuttaa kärsimättömiltä ja kriittisiltä muita kohtaan. Koulussa älyllinen yliherkkyys näkyy opetuksen keskeyttämisenä kysymyksillä tai vastaamisella kysymyksiin ilman puheenvuoroa. Mielikuvitusystävät jo ennen kouluikää kertovat yliherkästä mielikuvituksesta. Mielikuvituksellisesti yliherkillä on rikas mielikuvitus, minkä vuoksi he saattavat varhaislapsuudessa sekoittaa todellisuuden ja fiktion toisiinsa. Mielikuvituksellisesti yliherkät voivat vaikuttaa koulussa poissaolevilta haaveilustaan johtuen. (Lind, 2000)

Emotionaalinen yliherkkyyteen liittyvät äärimmäiset ja monimutkaiset tunteet, joihin vanhemmat kiinnittävät yleensä ensimmäisenä huomiota lapsissaan. Emotionaalisesti yliherkät ihmiset reagoivat ympäristöönsä poikkeuksellisen voimakkaasti, empatiastaan, myötätunnostaan ja herkkyydestään johtuen. He voivat kiintyä syvästi ihmisiin, paikkoihin

ja asioihin ja heitä syytetään usein ylireagoinnista. Emotionaalisesti yliherkille ihmisille jokapäiväiset askareet, kuten kotitehtävät tai siivoaminen voivat olla toissijaisia ihmiskunnan ongelmiin nähden. Aistiyliherkkyydellä tarkoitetaan sitä, kun yksilö kokee tavallisen arkielämän aistikokemukset muita voimakkaammin. Aistiyliherkät yksilöt saavat nautintoa musiikista, kielistä, taiteesta sekä erilaisista mauista, hajuista, koostumuksista ja äänistä. Toisaalta nämä voivat olla myös epämiellyttäviä yliherkkyydestä johtuen, jolloin yksilöt eivät voi esimerkiksi käyttää sukkia, jotka tuntuvat karkeilta tai joissa on. Myös luokan häly, välkkyvät ja surisevat loisteputket tai voimakkaat hajut voivat häiritä heitä suuresti. (Lind, 2000)

Psykomotorisesti yliherkät yksilöt rakastavat liikkua ja he ovat aktiivisia ja täynnä energiaa. Psykomotorinen yliherkkyys ilmenee usein nopeana puheena, innokkuutena, esiintymisenä sekä toiminnan tarpeena. Paineen alla psykomotorisesti yliherkät saattavat käyttäytyä impulsiivisesti tai hermostuneesti, järjestellä tavaroita pakonomaisesti, muuttua varsin kilpailuhenkiseksi tai alkaa käyttäytyä huonosti. Psykomotorisesti yliherkät lapset eivät tunnu olevan koskaan paikoillaan ja he saattavat puhua taukoamatta. Näistä piirteistä johtuen muut saattavat pitää heitä uuvuttavina ja heillä on korkea riski saada tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriön (ADD/ADHD) virhediagnoosi. (Lind, 2000)

Herkkyyden kannalta tärkeä näkökulma on, että kodin ja ympäristön ongelmien nähdään vaikuttavat vahvemmin lahjakkaisiin yksilöihin, eivätkä he aina tunne sopeutuvansa ympäristöönsä. Toisaalta lahjakkuus voidaan nähdä myös suojaavana ominaisuutena, esimerkiksi laiminlyöntejä vastaan. Suojateorian mukaan korkea kyvykkyys antaa yksilölle mahdollisuuden ymmärtää syvemmin omia ja muiden tekoja ja niiden pitkäaikaisia seurauksia, helpottaen sopeutumista ympäristön muutoksiin. Seeleyn (2004, s. 3) mukaan molemmat näkökulmat ovat paikkaansa pitäviä, sillä suojaavuus ja haavoittuvuus riippuvat molemmat lapsen kognitiivisesta tyylistä. Luovalla ja divergentisti ajattelevalla nuorella, jonka taidot ovat hajanaisia, on suurempi taipumus haavoittuvuuteen, kuin konvergentisti ajattelevalla, korkeasti suoritustavoituneella nuorella (Seeley, 2004, s. 3). Kodin ja koulun vaikutusta haavoittuvuuteen ei kuitenkaan voida unohtaa. Herkkyyden takia koettu epäoikeudenmukaisuus, epärehellisyys, pettymykset ja ikävä kohtelu voivat aiheuttaa suurta järkytystä lahjakkaalle oppilaalle. Vääränlainen kohtelu ja ymmärtämättömyys voivat aiheuttaa lahjakkaan kääntymisen auktoriteettien vastustajaksi ja kyyniseksi tyhmempien halveksijaksi tai jopa rikolliseksi. (Uusikylä, 2008, s. 20) Lapsien kasvu vahvoiksi, omanarvontuntoisiksi ja harkitseviksi ihmisiksi muodostuu juuri hyväksyvän ilmapiirin

kautta, jossa heidät nähdään ja huomioidaan yksilöinä (Hüther & Hauser, 2012, s. 106). Tunne-elämän merkitys hyvinvoinnin pohjana on haaste, joka tulee ottaa huomioon lahjakkaista yksilöistä puhuttaessa. Ihmissuhdetaidot ja tunne-elämän hallinta ja kehitys ovat yhtä merkityksellisiä kasvatuksessa kuin potentiaalien ja kykyjen kannustava tukeminen. (Uusikylä, 2000, ss. 82-83)

4.2 Lahjakkaiden tunnistaminen ja sen haasteet

Jokaisella lapsella on siis syntyessään joukko erilaisia lahjoja. Lapset oppivat kykyjä, taitoja, tietoja, osaamista, asenteita, arvoja ja käsityksiä muilta yhteisön jäseniltä. Erityislahjakas lapsi nähdään kuitenkin siten, että hän kykenee omaksumaan jonkin kyvyn tai saavuttamaan tietyllä alueella jotakin muille lapsille mahdotonta, vaikka he saisivat minkäläistä opetusta tai tukea taidon kehittymiseen. Tärkeimmiksi lahjakkuuksiksi määrittyvät hyvin helposti nykymaailmassa arvostetut ja erottuvat taidot urheilulajeissa, laulussa ja musiikissa, taiteessa tai sitten erilaisissa akateemisissa aineissa, kuten matematiikassa, tekniikassa tai luonnontieteissä. (Hüther & Hauser, 2012, ss. 76-77)

Hütherin ja Hauserin (2012, ss. 31-32) mielestä tällaiset taidot tunnistetaan yhtälailla myös koulussa. Ilman kannustusta jäävät kuitenkin esimerkiksi sosiaalisesti lahjakkaat oppilaat ja ne, joiden taidoilla ei ole meidän aikakautenamme merkitystä. Jotta lapset voisivat käyttää piileviä kykyjään ja lahjojaan, tulisi heille tarjota turvallinen ympäristö, ilman että heitä tarkastellaan pelon, huolen tai ennakkokäsitysten valossa. Tutustuminen oppilaisiin ja suhteen luominen heihin on merkityksellistä. Suhteen lapsiin tulee olla tasavertainen, jolloin siinä kohtaa kaksi erilaista ihmistä, jotka luovat yhdessä todellisuutta ja oppivat toisiltaan. Luottamus, rohkaisu ja arvostus ovat keskeisiä käsitteitä omien kykyjen kehittämisessä. (Hüther & Hauser, 2012, ss. 31-32)

Lahjakkaiden oppilaiden tunnistaminen on haastavaa, sillä esimerkiksi älykkyystestit eivät tarjoa riittäviä tunnistamiseen tarvittavia tietoja lahjakkuudesta, vaan huomiota tulisi kiinnittää laajemmin oppilaiden kykyihin havainnoinnin, tuotosten ja haastatteluiden pohjalta (Parke, 1989). Älykkyystestit ovat vain osa pidempiaikaista monimenetelmällistä tunnistamisprosessia, joissa keskitytään käyttäytymisen ja suoritustason arvioimiseen (Lehtonen, 1994, s. 21). Arkisissa tilanteissa lahjakkuudet tunnistetaankin yleensä niille ominaisena nähtävän käyttäytymisen perusteella. Etenkin spontaani harrastuneisuus indikoi lahjakkuudesta, joten ahnas lukeminen nähdään kielellisesti lahjakkaiden piirteenä ja

matemaattisesti lahjakkaat ovat kiinnostuneita esimerkiksi ammateista, joissa työskennellään rahan tai numeroiden parissa (Uusikylä & Piirto, 1999, s. 93; Uusikylä, 2000, s. 190). Koulussa pärjääminen ei vaadi erityislahjakkuutta, joten koulumenestys ei saisi olla lahjakkuuden mittari. Esimerkkinä tunnetuista lahjakkaista yksilöistä, joita on pidetty koulussa vain keskinkertaisina tai mahdollisesti tyhminä ovat Albert Einstein ja Winston Churchill (Lehtonen, 1994, s. 21). Keltikangas-Järvisen (2006, s. 183) kuvailee, että koulumenestyksen taustalla voivat olla erilaiset yksilön temperamenttipiirteet, kuten sopeutuvuus, tehtäväorientoituneisuus ja sinnikkyys.

Opettajan haasteena on siis identifioida potentiaalisesti lahjakas oppilas luokassa ja huomioida hänen tarpeensa yksilöllisesti leimaamatta tai kategorioimatta oppilasta tai muita oppilaita. Koska koulusuoriutumisen arvioinnissa vaikuttavat niin oppilaan koti ja perheen sosioekonominen status ja etnisyys, kuin hänen omat persoonalliset tekijät ja sukupuoli, on opettajien stereotyyppisillä ennakkokäsityksillä lahjakkuudesta ja oppilaasta vaikutusta oppilaan arvioinnissa (Kautto-Knape, Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus, 2012, s. 20). Sosioekonominen asema tai status määrittyy yleensä vanhempien koulutuksen, ammatin, työn laadun ja arvostuksen sekä ansiotulojen perusteella (Almqvist, 2004, s. 79). Tutkimukset osoittavat, että opettajat tekevät lahjakkaiden oppilaiden tunnistamisessa paljon yli- ja aliarviointeja, vaikka he ovat tekemisissä erilaisten lasten kanssa päivät ja heidän voisi olettaa osaavan tunnistaa lahjakkaita oppilaita (Lehtonen, 1994, ss. 24-25). Nikkolan (2013, s. 66) haastatteluissa ilmeni, että vastavalmistuneet luokanopettajat ajattelivat, että lahjakkuutta voidaan tunnistaa havainnoimalla suoriutumista tehtävissä ja kokeissa. Esimerkiksi Fieldin, Hardingin, Yandon, Gonzalezin, Laskon ym., (1998) tutkimuksessa opettajat arvioivat virheellisesti lahjakkaat oppilaat muita oppilaita onnettomammiksi, vaikka lahjakkaiden omat arviot onnellisuudesta eivät poikenneet vertaisryhmän tuloksista.

Seeley (2004, s. 2) kritisoi sitä, että lahjakkuutta etsitään Yhdysvalloissa vain tietynlaisista lapsista ja ainoastaan varhain koulu-uran alussa. Lahjakkuus ei missään tapauksessa rajoitu perheen sosioekonomiseen statukseen, vanhempien koulutustaustaan, lapsen käyttäytymiseen tai lapsen vammaan ja se voi kehittyä ja muovautua koko koulu-uran ajan. Etenkin alisuoriutujat, vammaiset henkilöt, maahanmuuttajat ja alhaisesta sosioekonomisesta taustasta tulevat lapset jäävät usein tunnistamatta ja ovat näin aliedustettuina lahjakkaiksi luokitelluissa oppilaissa (Parke, 1989; Seeley, 2004, s. 2).

Hughes ja McGee toteavat Porterin (1999) sanoin, että oppilaiden kategorisointia erilaisiin ryhmiin on kritisoitu paljon. Oppilaiden kategorisoinnilla lahjakkaiksi tai älykkäiksi voi olla kauaskantoisia vaikutuksia, eikä oppilaiden luokittelamiseen tulisi ylipäättään ryhtyä (Hotulainen, 2006, s. 141). Etenkin liian aikainen jakaminen lahjakkaisiin ja lahjattomiin on turhaa, sillä lahjakkuudet ovat, lahjakkuustutkimuksien mukaan, pitkän kehittymisprosessin tuotosta (Uusikylä, 2000, s. 47). Opettajan tulee olla tietoinen käyttämistään käsitteistä ja tunnistaa niiden käytön mahdolliset vaikutukset oppilaisiin. Voidaankin kysyä kuka oikeasti hyötyy oppilaiden luokittelusta, sillä luokittelun on havaittu luovan lahjakkaalle lapselle lisää paineita, kun taas samalla osa oppilaista luokitellaan ei-lahjakkaisiksi. Uskomus omista kyvyistä ja älykkyydestä vaikuttavat lasten oppimiseen myös tulevaisuudessa, jolloin etenkin ei-lahjakkaisiin lahjakkaiden ohella kategorisoidun oppilaan kouluviihtyvyys ja –menestys voivat laskea (Hotulainen, 2003). Muiden maiden koulujärjestelmissä on havaittu, että epätasa-arvoinen tasoryhmittely ja oppilaiden luokittelu ongelmaoppilaisiksi, epäonnistujiksi tai onnistujiksi lisäävät oppilaan riskiä alisuoriutua koulussa ja aiheuttavat negatiivisempia asenteita koulutyötä kohtaan (Kautto-Knape, 2012, s. 20). Kategorisointi saattaa luoda pysyvän leiman lapsen koko koulu-uralle.

Se, että oppilaita ei luokitella eri ryhmiin, ei kuitenkaan poista oppilaan erityispiirteitä, eikä kasvatuksellisia, tai opetuksellisia tarpeita (Hughes & McGee, 2011, s. 182). Lahjakkaiden tunnistaminen on tärkeää oikeiden pedagogisten ratkaisujen löytämiseksi, vaikka oppilaita ei muuten luokiteltaisi taitotasojen mukaan. Lahjakkaiden identifioinnin tulee siis olla jatkuva ja diagnostinen prosessi, joka pohjautuu opettajan pidempiaikaisiin havaintoihin oppilaasta (Kautto-Knape, 2012, s. 20). Opettajien valmistaminen ja kouluttaminen tunnistamista varten on hyvin tärkeää, sillä lahjakkaita oppilaita löytyy jokaisesta luokasta, eikä heidän erityistarpeitaan käsitellä tarpeeksi opettajien koulutuksessa (Parke, 1989).

4.2.1 Bettsin ja Neihartin lahjakkuustyypit koulussa

Betts ja Neihart (1988; 2010) ovat jakaneet koulussa esiintyvät lahjakkuudet kuuteen erilaiseen lahjakkuustyyppiin. Luokittelussa korostetaan lahjakkuutta persoonallisuuden rakennusosana, jolloin tutkimalla yksilöllisiä tarpeita ja analysoimalla käyttäytymistä voidaan havaita yksilön lahjakkuuspotentiaaleja. Luokittelut ovat kuitenkin aina jossain määrin mekaanisia, joten nämä lahjakkuustyypit ovat vain yksi näkemys siitä, minkälaisia lahjakkaita kouluista löytyy. Näkemys ei rajoita sitä, etteikö yksilö voisi kuulua useampaan

kuin yhteen alla kuvatuista kategorioista. (Betts & Neihart, 1988; Neihart & Betts, 2010; Lehtonen, 1994, ss. 26-27; Seppäläinen, 2014, s. 20)

Ensimmäinen lahjakkuustyyppi on *menestyjät*, jotka oppivat uudet asiat nopeasti ja pärjäävät loistavasti älykkyystesteissä. He edustavat noin 90 prosenttia lahjakkaista. Menestyjät pyrkivät suorituksissaan täydellisyyteen ja käyttäytyvät muiden odotusten mukaisesti, eli he hakevat usein hyväksyntää muilta. Hyväksynnän hakemisen opettajilta, vanhemmilta ja ikätovereilta, miellyttämisen sekä täydellisyyteen pyrkimisen myötä menestyjille on tyypillistä turvallisten aktiviteettien valitseminen, hyvät arvosanat, riippuvaisuus muista, itsekriittisyys, pelko epäonnistumisesta ja ulkoinen motivaatio (Lehtonen, 1994, s. 26). Hyvän koulumenestyksen taustalla voi olla lahjakkaan epävarmuus, joka saa hänet ahkeroimaan ja ponnistelemaan saavutuksien eteen, sisäisen motivaation sijaan. Epävarmuutta paikataan näin ulkoa saaduilla vahvistuksilla ja muiden osoittamalla ihailulla (Uusikylä, 2005, s. 154). Toiseen lahjakkuustyyppiin kuuluvat *riskioppilaat*, jotka voidaan tunnistaa vastustavasta asenteesta ja vihaisuudesta. Heillä on epärealistiset odotukset itsestä, eivätkä he motivoidu opettajan palkkioista, mistä syystä he turhautuvat helposti koulussa. Etenkin poikkeuksellisen lahjakkaat yksilöt ja korkeatasoisesti luovat oppilaat kuuluvat tähän ryhmään. Muita riskioppilaita ilmentäviä piirteitä ovat esimerkiksi omien ja muiden suoritusten kritisointi, häiriöiden aiheuttaminen, alisuoriutuminen ja masentuneisuus. Uhmakkaiden riskioppilaiden tunnistaminen lahjakkaiksi on vaikeaa, joten he jäävät helpommin ilman lahjakkaille suunnattuja tukitoimia tai -ohjelmia. *Lahjakkuuden kätkeyt* muodostavat kolmannen ryhmän. He haluavat tuntea itsensä sosiaalisesti osaksi ryhmää ja tekevät mitä vaan sopeutuakseen ja ollakseen samanlaisia kuin toiset. Epävarmuus itsestä johtaa suojelemiseen pettymyksiltä ja muiden hylkäämiseltä, jolloin he peittävät kykynsä muilta. Sosiaalisen suosion vähenemisen pelkoa esiintyy etenkin tytöillä, sillä he uskovat liiallisen menestyksen ja lahjakkuuden osoittamisen vaarantavan suosion. Kätkemisen taustalla voi olla myös pyrkimys vähentää ulkoa tulevaa painetta ja odotuksia menestystä. (Betts & Neihart, 1988; Neihart & Betts, 2010; Lehtonen, 1994, ss. 26-27; Uusikylä, 2005, s. 155)

Luovia edustavat lahjakkaat yksilöt, jotka ovat erittäin luovia, mutta turhautuvat ja kyllästyvät helposti tekemiseensä. He ovat kärsimättömiä ja impulsiivisia, ja he haastavat opettajia. He eivät sopeudu muiden tavoin koulun sääntöihin ja normeihin. Luovat lahjakkaat ovat usein yliherkkiä ja heillä saattaa esiintyä ongelmia toverisuhteissa heidän rehellisyydestään ja suorasanaisuudestaan johtuen. Viidenteen ryhmään kuuluvat

kaksoisleimatut eli aistivammaiset, oppimisvaikeuksista kärsivät ja tunne-elämältään häiriintyneet yksilöt. Tämä vaikeasti tunnistettavien lahjakkaiden ryhmä muodostuu sosiaalista hyväksyntää epätavallisin keinoin hakevista yksilöistä. Mahdolliset oppimisvaikeudet ja luotu mielikuva avuttomuudesta hankaloittavat tunnistamista. Kaksoisleimatuilla on vaikeuksia osoittaa lahjakkuuttaan hyväksytyllä tavalla koulussa, sillä heidän työnsä laatu on epäjohdonmukaista ja he voivat turhautua tai häiritä oppitunnilla. Kuudennen lahjakkuustyyppin muodostavat *autonomiset oppijat*. He suuntaavat itse oppimistaan ja ovat usein hyvin tehokkaita koulutyöskentelyssään. Autonomiset oppijat ovat itsenäisiä, itsetietoisia, optimistisia ja he tiedostavat voivansa vaikuttaa elämäänsä. He seuraavat mielenkiinnon kohteitaan ja saavuttavat päämääränsä, eikä muiden todellisilla tai kuvitelluilla odotuksilla ole merkitystä. Vahvasta itseluottamuksesta on autonomiselle oppijalle hyötyä, sillä he joutuvat riskejä ottaessaan varautumaan muiden epäsuosioon joutumiseen sekä epäonnistumisen kokemuksiin yrityksissään (Uusikylä, 2005, s. 156). Autonomiset oppijat osaavat kuitenkin hyödyntää luovuuttaan ja heistä kehittyy itsenäisiä oppijoita ja tiedontuottajia, jotka ovat yleensä suosittuja muiden keskuudessa. (Betts & Neihart, 1988; Neihart & Betts, 2010; Lehtonen, 1994, s. 28)

4.2.2 Lahjakkuus ja oppimisvaikeudet

Lahjakkuutta esiintyy myös lapsissa, joilla voi olla jokin oppimiseen vaikuttava haaste. Hughes (2011, s. 175) tarjoaa esimerkkilapsia, joilla esiintyy haasteita oppimisessa, mutta he ovat silti edistyneitä tietyillä osa-alueilla ikäisiinsä nähden. Eräällä esimerkkilapsella on vaikeuksia lukemisessa sekä muistin toiminnoissa ja toisella on vaikeuksia sosiaalisissa taidoissa sekä itsehillinnässä. Näissä tapauksissa vaikeudet nähdään hyvin yksilöllisesti, joskus ensisijaisina piirteinä lahjakkuuteen nähden ja joskus toissijaisina, jolloin lahjakkuus on ensisijaista. Erityisopetuksen tarve ei poissulje sitä, että oppilas voi olla lahjakas, huolimatta siitä, että hänellä on esimerkiksi vaikea lukivaikeus. Kirjallisuudessa käsitellään hyvin paljon myös lahjakkaita lapsia, joilla on autismin kirjon oireyhtymä, kuten autismi tai Aspergerin oireyhtymä. Myös esimerkiksi ADHD diagnoosit voivat peittää alleen lahjakkaan oppilaan potentiaalin ja kyvyt. Mahdollisista yliherkkyyksistä johtuen lahjakkaat oppilaat voidaan joskus diagnosoida myös virheellisesti.

Oppivaikeuksisten lahjakkaiden lasten tunnistaminen on vaikeaa, sillä kuten Silverman (1993, s. 159) on jo aikanaan todennut, vahvuudet ja heikkoudet peittävät usein toisiaan.

Hyvin voimakas lahjakkuus voi peittää alleen hyvin vaikeankin oppimisvaikeuden, sillä oppilas oppii selviytymään haasteista huolimatta. Lisähaastetta tunnistamiselle tuo se, että lahjakkaat oppimisvaikeuksista kärsivät oppilaat ovat vähemmistö vähemmistöryhmässä (Hughes, 2011, s. 157). Kuitenkin on huomioitava, että lahjakkuudelle ei ole varmoja testejä, jotka tunnistaisivat kattavasti erilaisia lahjakkuuksia, joten näiden oppilaiden tunnistaminen, kuten muidenkin lahjakkaiden on opettajan ammattitaidosta ja sensitiivisyydestä kiinni. Nämä erityisvaikeuksiset lahjakkaat oppilaat suoriutuvat hyvin vaihtelevasti akateemisesti, ja sosiaalisella ja emotionaalisella puolella saattaa esiintyä enemmän turhautumista.

4.3 Haasteettomuus pedagogisena ongelmana

Lehtonen (1994, ss. 80-84) on haastatellut lahjakkaita oppilaita tutkimukseensa Lahjakas oppilas koulussa. Haastatteluiden pohjalta Lehtonen on kerännyt ongelmakohtia, jotka oppilaat toivat esille koulukokemuksissaan. Ensimmäinen huomio koski oppilaiden ilmaisia opiskeluvauhdin hitaudesta ja opintosisältöjen laajuuden ja syvyyden puutteista. Haastateltu oppilas koki osanneensa opetetun asian jo etukäteen ja piti opetusta aika-ajoin jopa lapsellisena. Tehtävien vaatimusten ja lahjakkaiden kykyjen tulisi vastata toisiaan mielekkyyden ja koulunkäynnin motivaation lisäämiseksi. Liialliset ja yksipuoliset ryhmätyöt oppitunneilla heikensivät oppilaiden oppimista sekä laskivat motivaatiota ainetta kohtaan etenkin, kun ryhmä oli muodostettu heikommista oppilaista. Haasteellisuuden puute koulutyössä näkyi niin ikään oppilaiden, kuin opettajienkin vastauksissa. Opettajat opettavat luokkaansa usein tiedostamattaankin keskitasolla, mikä voi johtaa yksilön motivaation heikkenemiseen oppiaineessa (Freeman, 1993, s. 34). Heterogeeninen luokka tekee opettamisesta vaativampaa opettajalle, sillä oppilaita on laidasta laitaan, kuten äidinkielen opettaja toteaa Lehtosen (1994, s. 83) haastattelussa. Lehtosen tulosten kaltaisia tuloksia on tullut esille Koskelaisen (2011) pro gradu tutkielmassa, sekä hänen mukaansa myös Ogilvien (1975), Uusikylän (1987) tutkimuksissa lahjakkaiden koulukokemuksista (Koskelainen, 2011, s. 64). Uusikylä (2005, s. 110) on tullut esimerkiksi kuulumisuuksien koulukokemuksia tutkiessaan tulokseen, että kuulumisuudet pitivät yksinopiskelusta, mutta inhosivat koulua ja opettajia, sillä nämä pakottivat heidät samaan muottiin muiden kanssa.

Myös Hotulainen (2003, s. 210) on tehnyt tutkimuksessaan havaintoja siitä, miten peruskoulu ei haasta tarpeeksi akateemisesti lahjakkaita oppilaita. Hotulainen (2003; 2006) on luonut tämän kaltaiselle haasteettomalle opetukselle käsitteen haasteeton pedagogiikka,

jota käytän tutkimuksessani kuvaamaan tilannetta, jossa opetusta ei eriytetä lahjakkaille oppilaille ylöspäin. Haasteettomassa pedagogiikassa opetus tähtää keskiverto-oppilaiden tai heikkojen oppilaiden opetukseen, jolloin lahjakkaat oppilaat eivät pääse haastamaan itseään koulussa. Haasteeton pedagogiikka johtaa yleensä motivaation ja mielenkiinnon vähenemiseen oppilailla. Haasteettoman opetuksen ohella haasteeton opetussuunnitelma, epäonnistunut opetuksen aikataulutus ja opetuksen toisto aiheuttavat taannuttavia vaikutuksia lahjakkaampien lasten oppimis- ja ajattelutaitojen kehittymiselle. Ongelmia, joita syntyy liian helpoista opetustapahtumista ja –tehtävistä sekä haasteettomasta pedagogiikasta ovat esimerkiksi alisuoriutuminen, itsetunnon heikkous, sosiaaliset sopeutumisongelmat, eristäytyminen, ”laiskaksi” oppiminen, nenäkyys ja muu käytöshäiriöksi luokiteltava käytös. Liian yksinkertainen ja rutiininomainen opetussuunnitelma voi korostaa lahjakkaiden lasten hyperaktiivisuutta, tarkkaavaisuuden puutetta ja impulsiivisuutta. (Hotulainen, 2006, ss. 144-145; Uusikylä, 2008, ss. 19, 63; Kujala, 2012, s. 29)

Timo Latomaa (2014, s. 31) on muodostanut päätelmiä siitä, että kouluiässä syntyy aikuisuudenkin kannalta tärkeitä ominaisuuksia. Ahkeruus, itsearvostus osaajana ja usein pitkään jatkuvat harrastukset muotoutuvat usein kouluiässä 7-12 vuotiaana. Tämä ikäkausi on itsen kehityksen kannalta tärkeä. On osoitettu, että ainekohtainen käsitys omasta osaamisesta liittyy voimakkaasti koulumenestykseen kyseisessä oppiaineessa (Scheinin & Niemivirta, 2000, s. 11). Omien kykyjen tunnistaminen ja niiden kehittäminen itsenäisesti eteenpäin onkin tärkeää yksilön hyvinvoinnin kannalta (Uusikylä, 2012, s. 163). Korkean kyvykkyyden (*high ability*) omaavien lasten motivaation ja minäkäsityksen uhkana voidaan pitää jatkuvaa korvaavien strategioiden ja alkeellisen tason materiaalien käyttöä opetuksessa (Van Tassel-Baska, 1993, s. 383). (Seppäläinen, 2014, s. 22)

Haasteettomaan pedagogiikkaan voidaan vastata esimerkiksi asettamalla opiskelun tavoitteet yksilölle sopivalle korkeudelle. Oppilaiden tavoitteet tulisi pitää sopivalla korkeudella, oli kyseessä minkälainen oppija tahansa. Jokaista lasta tulisi auttaa löytämään omat lahjansa ja niitä voidaan tukea eriyttämällä ja yksilöllistämällä opetusta. Lahjakkaille oppilaille yksilöllistäminen voisi olla opetuksen rikastuttamista ja syvemmän aineksen tarjoamista lisätehtävien sijaan. K. B. Rogersin (2007, s. 385) mukaan selkeän opetussuunnitelman lisäksi haasteiden ja virikkeiden tarjoamisella on havaittu olevan parantavia vaikutuksia lahjakkaiden lasten koulusuoriutumiseen ja oppimismotivaatioon,

sekä yleisesti kouluun sopeutumiseen. Sisäisen motivaation tukeminen oppimisorientaatioon pyrkimällä on toimivaa luovuuden ja lahjakkuuden tukemista.

Vahva yhteys arvosanojen ja oman osaamisen välillä viittaa siihen, että minäkäsitys muodostuu kokemusten perusteella ja sillä on suuri vaikutus yksilön kokemukseen itsestään toimijana. Minäkäsitys ohjaa siis tulevaa toimintaa ja koulun kannalta aiemmat koulukokemukset ovat merkittävässä roolissa yksilön suoriutumisen kannalta. (Scheinin & Niemivirta, 2000, ss. 11-13) Koulun tehtävä itseluottamuksen ja minäkäsityksen vahvistajana on luoda sellainen ympäristö, jossa ketään ei pilkata tai tuomita ja jossa jokainen saa kokea onnistumisen kokemuksia (Latomaa, 2014, s. 31).

4.4 Lahjakkaiden tukemisen kulmakivet

Hughes ja McGee (2011, s. 182) viittaavat tekstissään Porterin (1999) löytämiin tekijöihin, jotka vähättelevät lahjakkaiden oppilaiden opetusta. Porterin mukaan ajatus siitä, että jokainen on lahjakas rajoittaa sitä, miksi kyvykkäämpiä oppilaita tulisi tukea koulussa enemmän. Vaikka lahjakkaisiin oppilaisiin ei kiinnitetäisi huomiota, ovat erot suorituksissa vääjäämättä selkeitä.

Väitöskirjassaan Hotulainen (2003, s. 1) erittelee mahdollisia syitä sille, miksi Suomen kouluissa ei tueta oppilaiden yksilöllistä kehitystä tarvittavissa määrin. Aiemmin käsitelty tasa-arvoajatus nousee yhdeksi pääsystä lahjakkaiden oppilaiden tuen puutteelle. Hotulaisen mukaan, se on ohjannut koulujärjestelmäämme keskittymään keskivertoisten oppilaiden tarpeisiin, mikä saattaa johtaa lahjakkaiden oppilaiden lamaannuttamiseen. Myös Hughesin ja McGeen (2011, s. 182) siteeraama Porter (1999) toteaa, että lahjakkaiden opetuksen nähdään johtavan elitismiin ja ”parempien” kouluihin tai koulutusohjelmiin, vaikka jokaisella on oikeus kehittyä paremmaksi ja saada koulussa siihen tukea, huolimatta siitä miltä tasolta he lähtevät. Oikeus ei ole tarjota yhdenvertaista kehitystä, vaan yhdenvertaiset mahdollisuudet kehittää itseään. Muut syyt yksilöllisiä tarpeita tukevien ohjelmien puuttumiselle Suomessa ovat Hotulaisen mukaan; opetuksellisten resurssien ja varojen puutteet sekä puutteellinen tieto lahjakkaiden oppilaiden tarpeista. Samankaltaisiin johtopäätöksiin on tullut myös Porter (1999), sillä hänen mukaansa rajalliset resurssit, niin opettajien, kuin talouden suhteen johtavat siihen, että lahjakkaisiin oppilaisiin ei ole varaa panostaa (Hughes & McGee, 2011, s. 182). Yhteiskunnan varojen ja resurssien käyttö oppilaiden jotka jo selviävät koulussa hyvin tukemiseen on vaikea oikeuttaa. Puutteelliset

varat ja tiukentuneet rahoitukset ovat luultavasti osasyynä siihen, miksei lahjakkaiden oppilaiden erityisopetus ole saanut tukea. On myös mahdollista, että päättäjät eivät ehkä kykene näkemään lahjakkaiden oppilaiden erityistuesta saatavia hyötyjä yhteiskunnalle. (Hotulainen, 2003, s. 1) Uusikylä (2005, s. 164) viitoittaa rohkeasti, että etenkin elitismien pelko on skandinaavisissa maissa melko korkeaa, mikä osaltaan hankaloittaa lahjakkaiden oppilaiden opiskelutarpeiden huomioimista.

Lahjakkaiden lasten ja nuorten kokemuksien ja aiheesta tehtyjen lukuisien pro gradu -tutkielmien perusteella tarve yksilöllisten oppimistekijöiden ja –tavoitteiden paremmalle huomioimiselle on kuitenkin olemassa (Lehtonen, 1994, s. 7). Kaikilla oppilailla on yhtäläiset oikeudet saada itselleen sopivinta opetusta koulussa, niin nopeasti oppivien ja erityislahjakkaiden, että hitaampien tai oppimisvaikeuksista kärsivien (Uusikylä, 2000, s. 58). Opetuksen yksilöllistäminen on siis jokaisen lapsen oikeus, kuten myös jokaisella oppilaalla on oikeus saada tukea kehittääkseen omia potentiaalisia kykyjään korkeammille mahdollisille tasoille.

4.5 Lahjakkaiden lasten kouluvaikeudet

Jokaiselle oppilaalle tulee koulu-uran aikana vastaan tilanteita, joissa syystä tai toisesta koulunkäynti ei suju toivotusti. Lahjakkailla oppilailla näitä kouluvaikeuksia ovat esimerkiksi motivaation puute tai sen kadottaminen, erilaiset käytöshäiriöt, alisuoriutuminen, liiallinen perfektionismi ja oppilaan sopeutumisvaikeudet ympäristöön ja ympäristön vaatimuksiin tai sosiaalisesti muihin oppilaisiin. Jokainen oppilas on kuitenkin yksilöllinen ja tämän takia lahjakkaidenkin oppilaiden käyttäytymismallit poikkeavat huomattavasti toisistaan.

4.5.1 Motivaatio ja orientoituminen suoritustilanteisiin

Motivaatio voidaan määritellä Lehtisen ym. (2007, s. 177) mukaan ”sisäiseksi tilaksi, joka saa aikaan, ohjaa ja pitää yllä toimintaa”. Motivaatio suuntaa yksilön tekemiä valintoja toiminta- ja käyttäytymisvaihtoehtojen välillä, eli esimerkiksi päättääkö oppilas suunnata lenkille, pelata tietokoneella vai harjoitteleeko hän matematiikan laskuja. Lisäksi motivaatio vaikuttaa siihen, miten määrätietoisesti yksilö ryhtyy toimeen, millä intensiteetillä toiminta tapahtuu ja miten hyvin toimintaan keskitytään. Myös toiminnan aikana tapahtuva ajattelu ja tunteet ovat osaltaan motivaation vaikutuksen alaisia. (Lehtinen ym., 2007, s. 177)

Toivolan (2015, s. 4) mukaan motivaation laatu on oppimisen kannalta olennaisempaa kuin motivaation määrä. Motivaatio voidaan jakaa sisäiseen motivaatioon (*intrinsic motivation*) ja ulkoiseen motivaatioon (*extrinsic motivation*). Sisäinen motivaatio suuntautuu asiaan tai toimintaan itseensä, ja ulkoisessa motivaatiossa tehtävän suorittamisella tavoitellaan ulkoisia meriittejä, kuten arvosanaa tai kunniaa. Toivolan (2015, s. 4) painottaa, että kyseessä ei ole kahtiajako, vaan sisäinen ja ulkoinen motivaatio muodostavat jatkumon.

Erilaiset tehtävät koulussa asettavat oppimiselle vaatimuksia, joihin jokaisen oppilaan tulisi kyetä vastaamaan. Vaatimuksiin vastaaminen syntyy tilanteen yksilöllisen arvioinnin perusteella, jossa oppija arvioi mitä häneltä vaaditaan ja miten hyvin hän kykenee niihin vastaamaan. Näiden arvioiden pohjalta oppija luo toimintatavat tilanteeseen. (Scheinin & Niemivirta, 2000, s. 14) Suorituksen odotusarvoteorian mukaan keskeiset elementit ovat onnistumisen toivo ja epäonnistumisen pelko, jotka vaikuttavat siihen, pyrkiikö yksilö onnistumiseen vai onnistumisen välttämiseen tehtävissä ja miten hän ennakoii suoriutumisen ja tämän kautta ohjaa toimintaansa. Lähestymismotivaatio syntyy jos onnistumisen toivo on hallitseva, kun taas välttämismotivaatio syntyy epäonnistumisen pelosta suorituksessa. Motivaatio erilaisissa konkreettisissa tilanteissa perustuu subjektiiviseen todennäköisyyteen onnistua tehtävässä sekä tehtävän yllykearvoon. Subjektiivinen todennäköisyys tarkoittaa tässä yhteydessä yksilön aikaisempien kokemusten ja tilanteen muodostamaan käsitykseen omasta onnistumisen todennäköisyydestä. Yllykearvolla taas tarkoitetaan tehtävän tai suorituksen lopputuloksen subjektiivista arvoa, joka esiintyy käänteisessä suhteessa onnistumisen todennäköisyyden kanssa. Tämän teorian mukaan haasteeton, helposti suoritettava tehtävä ei yllytä yrittämään, kun haastavaan suoritukseen taas liittyy suurempi yllykearvo. Onnistumiskokemus haastavassa suorituksessa johtaa siis suurempaan mielihyvän kokemukseen. (Lehtinen ym., 2007, ss. 184-186)

Intohimo ja motivaatio ohjaavat lahjakasta oppilasta harjoittelemaan ja kehittämään taitojaan (Hüther & Hauser, 2012, s. 94). Usko omaan osaamiseen ja omiin kykyihin ja kokemus mahdollisuudesta vaikuttaa lopputulokseen vaikuttavat suoriutumiseen tehtävästä. Oppilaan orientoitumisella suoritustilanteisiin on myös vaikutusta. Tunnistetut tavoiteorientaatiot ovat oppimisorientaatio, suoritusorientaatio ja välttämisorientaatio. Tavoiteorientaatiot kuvaavat oppilaiden suosimia tavoitteita, lopputuloksia ja niiden seurauksia. Oppimisorientoitunut yksilö pyrkii oppimaan, ymmärtämään ja hankkimaan tietoa, kun taas suoritusorientoitunut yksilö keskittyy suoriutumaan tehtävästä ja

saavuttamaan lopputuloksen. Välttämisorientoituneella oppijalla tavoite on välttää epäonnistumisia ja selvittää tehtävistä mahdollisimman helpolla. (Scheinin & Niemivirta, 2000, s. 14) Esimerkiksi turhautumisen tunteet voivat johtaa oppilaan koulumotivaation laskuun (Toivanen, 2012, s. 29).

4.5.2 Turhautuminen ja häiriökäyttäytyminen

Aiemmin määritelty haasteeton pedagogiikka voi johtaa helposti turhautumiseen ja tylsistymiseen oppitunneilla. Normaalissa luokkatilanteessa lahjakas oppilas voi kokea tunnit liian helpoiksi ja menettää sen mitä muut oppitunnilta saavat – mielihyvää ongelmien ratkaisemisesta (Freeman, 1993, s. 31). Piirron (2007, s. 571) mukaan tylsistymistä on kolmea eri tyyppiä. Ensimmäiseksi tylsistymistä voi esiintyä sen takia, että materiaalit ovat jo ennalta tuttuja oppilaalle. Saman asian liiallinen toisto ja harjoittelu johtavat usein tämän kaltaiseen tylsistymiseen. Toisessa tapauksessa myös tuntematon materiaali, jota on vaikea ymmärtää, voi saada aikaan tylsistymisen tunteita. Kolmanneksi tylsistymistä voi aiheuttaa yksinkertaisesti mielenkiinnon puute käsiteltävää materiaalia kohtaan.

Lapset rakastavat olla aktiivisia ja osallisia, joten he pyrkivät välttämään tylsistymistä erilaisin keinoin (Freeman, 1993, s. 29). Häiriköivälle oppilaalle koulutyön haasteettomuus, kuten liian helpot ja samaa toistavat tehtävät sekä matalat vaatimustasot voivat laukaista häiriökäyttäytymistä. Hän saattaa hylätä annetut odotukset ja kapinoida niitä vastaan. Turhautumisen ja kyllästymisen tunteet voivat pahimmassa tapauksessa johtaa jopa välinpitämättömyyteen koulua kohtaan. Häiriköinnin syynä on usein se, että lahjakas lapsi kompensoi stimulaation puutosta häiriköimällä. (Lehtonen, 1994, ss. 7-9; Uusikylä, 2008, s. 64) Kujala (2012, s. 29) kirjoittaa siitä, miten pitkästyisestä aiheutuva tunnilla häiritseminen voidaan nähdä Zillmerin ym. (2008) mukaan johtuvan siitä, että lapsen kontrollikeskukset ovat vielä kehittymässä, eikä esimerkiksi toimintaa ohjaavalla etuotsalohkolla ole valmiuksia oman toiminnan säätelyyn kyseisissä tilanteissa. Paikallaan ja aloillaan pysyminen on vaikeaa lapselle kun tehtävät on saatu valmiiksi tai opetus etenee liian hitaasti tai on haasteetonta (Kujala, 2012, s. 29). Tylsistynyt lapsi ei myöskään näytä mihin hän on kykenevä, joten turhautumisen kokemukset saattavat kumuloitua yhdeksi alisuoriutumiseen johtavaksi syyksi koulussa. (Lehtonen, 1994, ss. 7-9; Uusikylä, 2008, s. 64)

Vaikka sinnikkyys ja itsepintaisuus ovat taitoja, joita koulun tulisi kehittää lapsissa, saattaa koulu tahtomattaan tarjota lahjakkaalle oppilaalle puitteet itsepintaisuuden esiin nousemiselle. Häiriköivä oppilas saa helpommin tuotua itsensä ja tarpeensa esille kuin hiljainen ja vaivaton oppilas. Lehtonen (1994, ss. 7-9) mainitsee, että kuitenkin kaikki häiriköitsijät eivät ole lahjakkaita, vaikka aikaisemmin sopeutumattomien luokkana tunnetuissa ryhmissä esiintyikin huomattavasti luovaa lahjakkuutta.

4.5.3 Alisuoriutujat

Alisuoriutumisesta ja sen olemassaolosta käydään yhä kiivasta keskustelua, eikä siitä ole päästy yksimielisyyteen. Lupartin ym. (2005, s. 183) tutkimuksen mukaan käsite on alun alkujaan kuvannut lamaannuttavaa tai vammauttavaa tilaa, joka johtuu yhdestä tai useammasta seuraavasta ominaisuudesta: aivovaurio, emotionaalinen häiriö, varhaisen kielellisen kehityksen heikkous, heikko opiskelukielen taito, ekonomisesti puutteelliset kotiolot, huono ravitsemus ja fyysinen tai lääketieteellinen syy. Nykyään alisuoriutumisen nähdään syntyvän epätydyttävästä vuorovaikutuksesta ympäristön kanssa. Se ilmenee siten, että yksilö ei jostain syystä suoriudu kykyjensä tai potentiaalinsa mukaisesti, vaan suoriutuu selvästi kykyjään ja taitojaan huonommin. Syinä voivat olla esimerkiksi vääränlainen kohtelu ja huomiotta jättäminen, jotka voivat johtaa oppilaan alisuoriutumiseen koulussa. Myös suorituspainet ja oppilaalle asetetut toiveet ja odotukset voivat heikentää suoritusta eri tilanteissa. Kiianmaa (2009, s. 74) kutsuu alisuoriutumista systeemiseksi ilmiöksi, jonka vastakohdiksi hän tunnistaa itsensä hyväksymisen ja hyvän itsetunnon. Alisuoriutuminen ei kuitenkaan ole, aiempiin alisuoriutumista koskeviin tutkimuksiin viitaten, yksinkertainen käsite ja sen syyt voivat olla hyvin monimuotoisia. (Kautto-Knape, Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus, 2012, s. 11; Lehtonen, 1994; Kiianmaa, 2009, s. 73) Kaiken lisäksi alisuoriutujuus on yleensä sisältö- ja tilannekohtaista ja sitä esiintyy yhdellä tai muutamalla alueella, mikä hankaloittaa sen tunnistamista oppilaissa (Lupart ym., 2005, s. 183).

Kiianmaa (2009, s. 73) kirjoittaa, että alisuoriutumisen kannalta on tärkeää, että otetaan huomioon miten ihminen voi saada voimavaransa ja lahjakkuutensa käyttöön. Tavoitteena on mahdollistaa ja kehittää opiskelukulttuuria, joka tukee ihmisen kasvua, eikä ole suorituskeskeinen. Kiianmaan mukaan alisuoriutumisen vaikutukset työelämässä näkyvät itseohjautuvuuden, luovuuden ja voimavarojen hukkaamisena. Alisuoriutumista esiintyy

etenkin älyllisesti lahjakkailla oppilailla ja heidät luokitellaan helposti motivoitumattomiksi, laiskoiksi tai käytöshäiriöisiksi. Syy ei kuitenkaan ole yleensä oppilaassa tai perheessä vaan Seeleyn (2004, s. 1) siteeraama Whitmore osoittaisi kritiikin alisuoriutuville kouluille. Yhdysvaltalaiset koulut eivät Whitmoren mukaan tarjoa oikeanlaista oppimisympäristöä eri oppimistyyllillä oppiville lapsille ja lahjakkuuksia ei identifioida, vaan potentiaalit jäävät usein huomaamatta. Myös Kiianmaa (2009, s. 74) yhtyy Whitmoren ajatuksiin ja toteaa, että niin koulutusjärjestelmällä, kuin oppimisen ja opettamisen malleilla on vaikutusta alisuoriutumiseen, joten ”alisuoriutumisesta voidaan sitten pitää koulun ongelmana – ei oppilaan”. Vuosikymmeniä sitten yksilön kyvyt nähtiin pysyvinä ominaisuuksina, minkä vuoksi ihmisen kykyjen mukaisen toiminnan, luovan potentiaalin ja lahjakkuuden hyödyntämisen vuorovaikutuksellista suhdetta ei yleensä tunnustettu (Kiianmaa, 2009, s. 74).

Mielenkiintoista on, että sanaa alisuoriutuminen käytetään usein tilanteissa, joissa aikuiset eivät hyväksy lapsen käyttäytymistä, ja näin lapsi oppii arvioimaan kykynsä suhteessa siihen, mitä hän ei ole saavuttanut, oikean pystyvyytensä ja kykyjensä sijaan (Lupart ym., 2005, s. 183). Alisuoriutumisesta selittäviä tekijöitä voivat olla kuitenkin myös epäonnistuneet testit mitattaessa älykkyyssosamäärää, soveltuvuutta, kykyjä tai suorituksia. Toisaalta myös ympäristön vaikutus, kuten ikätovereiden vaikutteet, heikko opetuksen laatu tai jo edellä mainitut puutteelliset oppimisympäristöt, voivat selittää alisuoriutumiseen johtaneita syitä. Lopulta myös biologisilla tekijöillä, kuten sukupuolella ja temperamentilla ja persoonallisilla tekijöillä, kuten neurologisilla, psykologisilla ja fyysisillä vaikeuksilla voi olla vaikutusta koulusuoriutumiseen. (Jane, 2007, s. 597; Kautto-Knape, Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus, 2012, s. 17)

Keltikangas-Järvinen (2006, ss. 12-13, 138) painottaa, että jotkut temperamenttipiirteet tekevät lapsesta suurella todennäköisyydellä alisuoriutujan, sillä koulu arvioi temperamenttia numeroin ja arvosanoin. Lapsen yksilölliset ominaisuudet saattavat olla yhteen sopimattomia koulun kanssa. Tällöin kouluarviointi on riippuvaista temperamentista, eikä lapsen kyvyistä jossakin oppiaineessa. Tämä vaikuttaa lapsen itsetuntoon. Alisuoriutumisen hoidossa merkityksellistä on yksilön itsetunnon ja itsetuntemuksen vahvistaminen. (Keltikangas-Järvinen, 2006, ss. 12-13, 138) Hyvä itsetunto ei pohjaudu vain tekoihin ja suorituksiin vaan se on itsensä hyväksymistä sellaisena kuin on, ilman suorituksia. Ympäristön palautteella on suuri merkitys lapsen ja nuoren itsetunnon kannalta, joten positiivinen palaute on merkityksellistä tuen tarjoamisessa. Myös vastuun oppiminen

ja vastuun ottaminen omista opinnoista, etenkin yläkoulun viimeisten luokkien ja lukion aikana on tärkeää. (Kiianmaa, 2009, ss. 82-83)

4.5.4 Perfektionismi

Perfektionismi on luokiteltu yhdeksi lahjakkaiden piirteeksi jo 1920-luvulta asti. Perfektionismi nähdään yleensä negatiivisena piirteenä, jota pyritään eliminoimaan oppilaista, vaikka sillä voi tutkijoiden mukaan olla myös positiivisia puolia. Perfektionismissa pyritään usein täydellisiin suorituksiin, ja itsen arvoa mitataan suoritusten, eli ulkoisten kriteerien perusteella (Uusikylä, 2005, s. 145). Perfektionistinen yksilö on usein suoritusorientoitunut, jolloin hän pyrkii mahdollisimman hyvään suoriutumiseen tehtävässä, esimerkiksi arvosanan muodossa. Itselle asetettuja epärealistisia odotuksia, joita perfektonisti lahjakas oppilas ei tavoita, seuraa mahdollisesti arvottomuuden ja masennuksen tunteet yksilössä. (Lupart ym., 2005, s. 180) Perfektionismi voi altistaa jopa alisuoriutumiselle, sillä lahjakas oppilas ei välttämättä palauta työtä, joka ei täytä hänen epärealistisen korkeaa tavoitetasoaan. Tämän kaltainen lamaannuttava perfektonismi (*disabling perfectionism*) saa yksilön olemaan yrittämättä lainkaan, mikäli hän ei ole paras siinä. Lamaannuttavasti perfektonisteilla yksilöillä itsekunnioitus voi vaikuttaa hyvinkin korkealta, mutta se on usein muodostunut lopputulosten ja saavutusten pohjalta, koko työprosessin sijaan. (Lupart ym., 2005, s. 180; Jane, 2007, ss. 587-588) Etenkin lahjakkailla tytöillä ja naisilla perfektonismi voi suuntautua opintojen lisäksi myös täydellisen ulkonäön tavoitteluun (Uusikylä, 2005, s. 130). Perfektionismi onkin jossain määrin yhteydessä syömishäiriöihin ja etenkin anoreksia yhdistetään vastavuoroisesti korkean koulumenestyksen tavoitteluun (Uusikylä, 2005, ss. 144-145). (Seppäläinen, 2014, s. 28)

4.5.5 Erilaisuuden tunne, syrjäytyminen ja kiusaaminen

Uusikylä (2005, s. 12) kiteyttää hyvin, että ”lahjakkaan lapsen tunne-elämä ja tarpeet ovat samanlaiset kuin muiden samanikäisten. Hänellä on oikeus olla lapsellinen”. Lahjakkaalla lapsella on muiden lasten tavoin erilaisia psykososiaalisia tarpeita, esimerkiksi hyvien roolimallien, selviytymistaitojen oppimisen, hyväksynnän, tunnustuksen saamisen ja itsetuntemuksen osalta, joiden tunnistaminen ja niihin vastaaminen ovat aikuisten vastuulla (Uusikylä, 2005, ss. 138-142). Kuuluvuuden tunne vertaisryhmään ja hyväksytyksi tulemisen tunne (*belonging*) edistävät yksilön kouluun ja koulutyöhön kiinnittymistä sekä

parantavat oppilaan sisäistä motivaatiota. Toisaalta hyväksynnän hakemista muilta oppilailta on esitetty yhdeksi alisuoriutumisen syyksi, sillä yksilö pyrkii samaistumaan vertaisryhmäänsä. Jos ystävät ja vertaisryhmä eivät arvosta koulumenestystä, kasvaa alisuoriutumisen riski mahdollisen ryhmäpaineen ja samaistumisen pyrkimysten. Taustalla on pelko erilaiseksi tai poikkeavaksi leimaantumisesta. Erilaiseksi leimaantuminen voi aiheuttaa lahjakkailta oppilailla pelkoa siitä, että he paljastuisivat paremmiksi kuin toiset tai päinvastoin, etteivät he täytä muiden odotuksia osaamisellaan. Vääristyneet odotukset, ovat ne joko liian korkeat tai liian matalat, voivat vaarantaa myös yksilön kuvan itsestä. Erilaisuuden tunteen on havaittu vähentävän oppimiseen suuntautunutta energiaa ja se voi johtaa syrjäytymiseen omassa luokassa, jos kuuluvuuden tunnetta ei synny, eikä lahjakas yksilö saa solmittua ystävyys-suhteita. Tällöin yksilö voi eristäytyä muista. (Kautto-Knape, Oppilasta lamaanuttava kouluvuorovaikutus, 2012, ss. 15-16, 99, 101; Uusikylä, 2005, s. 153)

Etenkin huippuälykkäillä lapsilla on havaittu sopeutumisongelmia, mikäli he eivät löydä samankaltaisia ikätovereita. Samanhenkisten ikätovereiden tarjoama tuki on tärkeää lahjakkaiden oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta, eivätkä näiden ikätoverien kanssa jaetut kiinnostuksen kohteet ja puheenaiheet korvaannu aikuisten seuralla. Sosiaalisten taitojen harjoittelu nousee vahvasti esiin myös lahjakkaiden autismin kirjon oppilaissa, joilla juuri sosiaaliset taidot voivat olla hyvin alkeelliset. Tietotaito ja lahjakkuus eivät varmista yksilön kiinnittymistä yhteiskuntaan, vaan siihen tarvitaan myös kykyä yhteistyöhön ja kommunikointiin muiden kanssa. Tasapainoisen elämän tarjoamiseksi lahjakas lapsi tarvitsee sosiaalisten taitojen harjoittelua ja eheän persoonallisuuden kehittymistä pystyäkseen toteuttamaan itseään ja olemaan yhteisöllisesti vastuullinen. (Uusikylä, 2008, s. 64; Uusikylä, 2000, ss. 91-92) Erilaisuus ja poikkeavuus voivat johtaa myös koulukiusaamiseen, mikä voi kokonaisvaltaisesti olla haitallista lapsen kehitykselle.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksen tavoite oli vastata kolmeen tutkimuskysymykseen:

- 1) Minkälaisia käsityksiä erityisopettajilla on lahjakkaista oppilaista?
- 2) Mitkä tekijät vaikuttavat lahjakkaiden oppilaiden tuen tarjoamisen puutteeseen?
- 3) Miten lahjakkaita oppilaita voidaan tukea koulussa?

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen yksi keskeisin tunnuspiirre on todellisuuden ja siitä saatavan tiedon subjektiivisen luonteen korostaminen. Laadullinen tutkimus on vastaus siihen, että kaikkia ilmiöitä ei voida selittää matemaattisten kaavojen avulla. Laadullisen tutkimuksen kenttä ei ole täysin yhtenäinen, sillä se sisältää useita erilaisia lähestymistapoja. (Puusa & Juuti, 2011, ss. 31, 47-48) Tämän tutkimuksen lähestymistapana on käytetty fenomenografista tutkimussuuntausta, koska tutkimus suuntautui juuri erityisopettajien käsityksiin lahjakkaista oppilaista. Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ihmisten käsityksiä tietystä arkipäivän ilmiöstä, eikä se pyri tieteellisten totuuksien etsimiseen. (Koskinen, 2011, s. 267)

Fenomenografia sopii erityisen hyvin käsitysten ja näkemysten, mutta myös kokemusten kuvaamiseen, analysointiin ja tarkasteluun (Marton, 1981). Tässä tutkimuksessa kokemus arvokas siltä osin, että valikoin haastateltavikseni erityisopettajia, jotka tietävät ja tuntevat alansa ja olivat mahdollisesti myös kohdanneet lahjakkaita oppilaita työssään. Näin ollen he pystyivät käsittelemään tutkimusaiheeni erityisopettajan näkökulmasta, jossa kokemus ohjaa käsityksiä. Tutkimuskysymyksieni tavoite oli selvittää mitkä ovat erityisopettajien käsitykset lahjakkaista oppilaista, mitkä tekijät vaikuttavat heidän mielestään lahjakkaiden tuen puutteeseen tällä hetkellä suomalaisissa peruskouluissa ja miten lahjakkaita oppilaita voidaan tukea koulussa, jotta erilaisilta mahdollisilta ongelmilta voitaisiin välttyä. Esittelen seuraavaksi fenomenografisen tutkimussuuntauksen ja sille ominaisen aineistonanalyysin vaiheet aineistonäytteiden avulla.

5.1 Fenomenografia

Fenomenografia on lähtöisin Ruotsista 1970-luvulta, ja sen lähtökohdat on kehittänyt Ference Marton Göteborgin yliopistosta (Niikko, 2003, s. 10). Fenomenografia on laadullisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa laajasti käytetty aineiston analyysimenetelmä ja tutkimusote. Kirjaimellisesti se voidaan kääntää tarkoittamaan pyrkimystä kuvata jotakin, joka ilmenee jollekin jonakin. Fenomenografia tutkii siis ihmisten arkiajattelua, eli erilaisia ajattelutapoja tiettyyn ilmiöön tai käsitteeseen liittyen (Marton, 1988, s. 144). Sen ”lähtökohtana on ajatus siitä, että ihmisillä on hyvinkin erilaisia ja toisistaan poikkeavia käsityksiä kulloinkin tutkittavasta asiasta” (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

Fenomenografiassa ilmiötä kuvataan erilaisten kokemusten ja ilmausten variaation kautta ja ilmiön olemus heijastuu ”empiiristen subjektien käsitysten variaatiossa, joka peilautuu kuvauskategorioissa” (Häkkinen, 1996, s. 11). Tavoite ei siis ole löytää olemusta variaatioiden takana, vaan löytää ilmausten variaation rakenne (olemus). Fenomenografinen tutkimusmenetelmä kartoittaa erilaisia kvalitatiivisia tapoja, joilla ihmiset kokevat ja muodostavat käsityksiä sekä havaitsevat ja ymmärtävät erilaisia ilmiön puolia (Marton, 1986, s. 31). Fenomenografia keskittyy ajattelun sisältöön, minkä vuoksi aineistolähtöisyys korostuu juuri tässä tutkimusmenetelmässä (Häkkinen, 1996, s. 10).

Fenomenografia painottaa toisen asteen näkökulmaa, ja tämä erottaa sen muista tutkimusmetodeista. Ensimmäisen asteen perspektiivi pyrkii hahmottamaan tutkittavien laadullisesti erilaiset tavat käsittää ja ymmärtää tutkittavaa asiaa tai kohdetta. Tällöin keskitytään todellisuuteen sellaisena kuin se on, mikä rajoittaa tutkittavat ilmiöt koskemaan konkreettisia esineitä tai ilmiöitä, joihin on sisäänrakennettuna tietty sisältö (Häkkinen, 1996, s. 31). Koska fenomenografinen tutkimus keskittyy toisen asteen näkökulmaan, tulee siinä erottaa miten asiat ovat ja se, miten niiden käsitetään olevan. Toisen asteen näkökulma luo tulkintaa ihmisten käsityksistä ja niiden merkitysisällöistä kyseisessä kohdeilmiössä, joiden pohjalta tutkija tekee uusia päätelmiä. Se tuo mukanaan myös oman tavan hahmottaa todellisuutta. Fenomenografinen tutkimus ei pyri löytämään lopullista totuutta maailmasta, vaan kuvaamaan miten joukko ihmisiä sen käsittää. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006; Häkkinen, 1996, ss. 31-32) Tutkimukseni keskittyy toisen asteen perspektiiviin, minkä vuoksi fenomenografia on sopivin tutkimusote tutkimukseeni.

Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on muodostaa kuvauskategorioita erilaisista ajattelutavoista, mutta kiinnostuksen kohteena on kuitenkin myös ilmiön koko laajuus. Kuvauskategoriat muodostavat tutkimuksen päätulokset ja niiden käsittäminen tutkimuksen päätulokseksi on välttämätöntä. (Marton, 1988, s. 148; Häkkinen, 1996, s. 33) Koska erityisopettajilla ei yleensä ole kokemuksia lahjakkaiden oppilaiden eriyttämisestä, oli tutkimukseni tavoite kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä lahjakkaiden oppilaiden opettamisen ilmiöstä sekä käsitysten keskinäisistä suhteista. Keskitin huomioni erityisopettajista koostuvan haastateltavien ryhmän käsityksiin lahjakkaista oppilaista ja lahjakkaiden opettamisesta, enkä siihen mitkä ovat käsitysten taustalla vaikuttavat syyt. Koskinen (2011, s. 269) ilmaisee Ahosen, Martonin ja Tervakarin mielteitä hyödyntäen, että ”käsitys on kokemuksen, ajattelun ja vuorovaikutuksen avulla muodostettu kuva jostakin ilmiöstä”. Hän kiteyttää, että ihmisen aikaisemmat tiedot ja kokemukset toimivat käsitysten perustana ja vaikka käsitykset ovat yksilöllisiä, jaetaan niitä kuitenkin vuorovaikutuksessa sosiaalisesti. Pyrkimykseni tutkijana oli tarkastella millaiseksi ilmiön sisällön merkitys muodostuu erilaisten käsitysten valossa. Eli yritin selvittää, mikä merkitys erityisopettajien käsityksillä lahjakkaista oppilaista ja heidän opettamisestaan on lahjakkaiden opetuksen järjestämisessä. Fenomenografian empiiristä olemusta kuvaa se, että tutkijan on mahdoton lähestyä aineistoa ilman ennakko-oletuksia, sillä taustalla on tutkijan tiedonintressi tutkittavaa aihetta kohtaan (Häkkinen, 1996, s. 10). Niikko (2003) kuvaakin fenomenografiasta lähestymistapaa oppimisprosessiksi, jossa tutkijalla on halu oppia lisää mielenkiintoisesta aiheesta. Fenomenografialle luontevin aineistonkeruumenetelmä on Häkkisen (1996, s. 10) mukaan teemahaastattelu. Kysytyt kysymykset ja niiden asettelu ovat fenomenografisessa haastattelussa erittäin tärkeitä (Marton, 1988, s. 154).

Fenomenografia on alun perin pyrkinyt kuvaamaan erilaisia käsitystapoja, kun taas viimeaikoina fenomenografinen tutkimussuuntaus on Pangin (2003, s. 148) mukaan kiinnostunut yhä syvemmin tavasta kokea jokin ilmiö tai asia (*“a way of experiencing something”*), sekä siitä miten kaksi tapaa kokea eroavat toisistaan (*“what is the actual difference between two ways of experiencing the same thing?”*). Oma pro gradu -tutkielmani perehtyi tarkemmin siihen, miten tietty ryhmä, eli erityisopettajat kokevat ja käsittävät tietyn ilmiön. Siksi variaatiota käsityksien välille ei syntynyt yhtä paljoa, mutta löysin ilmiölle merkittäviä käsityksiä. Koska tutkijan ei ole mahdollista arvioida ulkokohtaisesti haastateltavien käsitysten oikeellisuutta tai vääryyttä, on tutkimuksen luonne kuvailevaa ja haastateltavien käsitykset antavat uutta tietoa, jota sitten raportoidaan. (Häkkinen, 1996, s.

5; Alanko, 2015; Koskinen, 2011, s. 268) Fenomenografinen aineistonanalyysi on kuvattu liitteessä 1.

Häkkinen (1996, s. 23) toteaa, että ”fenomenografinen tutkimus on saanut myös paljon kritiikkiä ”käsitys” käsitteen epämääräisestä määrittelystä”. Käsitysten dynaamisuus ja vaihtuvuus erilaisissa tilanteissa aiheuttaa haasteita fenomenografisessa tutkimusotteessa. Käsitys eroaa mielipiteestä siten, että se nähdään olevan perustavaa laatua oleva suhde yksilön ja häntä ympäröivän maailman välillä. (Häkkinen, 1996, s. 23) Metsämuuronen (2008, s. 36) käsittelee kritiikkejä tarkemmin ja hän on nostanut esiin Gröhnin (1993) mainitsevat neljä fenomenografisen tutkimuksen kehittämisaikaa. Ensimmäinen kritiikki käsittelee tulosten yleistettävyyttä. Toisena kritiikkinä mainitaan se, että käsitykset ovat kontekstisidonnaisia. Omassa tutkielmassani tämä nousee esille, sillä haen kontekstisidonnaisia käsityksiä erityisopettajilta, juuri heidän omaan kokemukseensa ja kulttuuriinsa pohjautuen. Kuitenkin minun tulee huomioda, että käsitykset eivät ole pysyviä vaan ne muuttuvat ajan ja kontekstin myötä, mikä tarkoittaa että tutkimukseni antaa ainoastaan poikkileikkauksen käsitteistä juuri tässä kyseisessä kontekstissa. Se on myös yksi fenomenografian kritisoiduista osa-alueista. Neljäntenä kritiikkinä on nostettu ihmisten käsitysten erilaisuus ja niiden arvottaminen toisiinsa nähden: ovatko kaikki käsitykset yhtä tärkeitä ja miten niiden kehitystietoa voidaan arvostella toisiinsa nähden.

5.2 Tutkimuksen kohderyhmä ja tutkimusaineiston hankinta

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat erityisopettajat ja empiirisen aineiston hankinta tapahtui ennalta määrittelemättä, kuinka monta haastateltavaa tarvitaan. Tutkimuksen tavoitteena oli fenomenografisen tutkimussuuntauksen avulla ja erityisopettajien haastatteluiden kautta, selvittää erityisopettajien näkemyksiä ja käsityksiä lahjakkaista oppilaista ja heidän opetuksestaan, pohjautuen mahdollisesti erityisopettajien kokemuksiin. Tutkimus keskittyi juuri erityisopettajien käsitysten keräämiseen, sillä luokanopettajien, lahjakkaiden oppilaiden ja heidän vanhempiansa käsityksiä lahjakkuudesta ja lahjakkaiden opetuksesta on tuotu esiin useissa tutkimuksissa Suomessa. Tutkimuksen pääpaino on erityisopetusnäkökulmassa, jonka takia kohderyhmäksi valikoituivat juuri erityisopettajat, eikä aiempia tutkimuksia ja havaintoja luokanopettajien käsityksistä ilmiöstä nostettu esiin. Erityisopettajilla on kokemus erityisopettajuudesta ja erityisopettajana toimimisesta ja kokemus on tässä tutkimuksessa merkityksellistä siltä osin, että käsitys on aina

kokemukseen perustuva yleistetty ajatus (Alanko, 2015). Mielestäni vain erityisopettajat voivat antaa vastauksia kysymykseen, millaista erityisopettajan työ on ja mikä rajoittaa sitä, että heidän ammattikuntansa ei pääasiassa tue lahjakkaita oppilaita yleensä peruskoulussa. Fenomenografiselle tutkimukselle ominaisesti tämä tutkimus keskittyi siis tietyn ryhmän, käsitysten keräämiseen, kokonaiskuvan aikaiseksi saamiseksi ilmiöstä ja niiden variaatioon suhteessa toisiinsa.

Hirsjärvi ja Hurme (2008, s. 58) toteavat, että haastateltavien määrä on aina riippuvainen tutkimuksen tarkoituksesta. Haastateltavia valittaessa etsittiin erityisopettajaryhmää, jotka eroavat toisistaan taustojen, kokemusten ja koulutusten kautta. Tavoitteena oli saada mahdollisimman syvälinen käsitys tutkittavasta ilmiöstä erityisopettajien kokemusten ja ammattiosaamisen kautta. Haastatteluilla pyrittiin keräämään mahdollisimman paljon tutkimukselle merkityksellistä aineistoa lahjakkaita oppilaita ja lahjakkaiden opettamisesta. Tämän tutkimuksen kohderyhmä koostui lopulta viidestä erityisopettajasta, joiden lopulliseen valintaan vaikuttivat tutkijan ja haastateltavan yhteen sopivat aikataulut. Erityisopettajiin otettiin yhteyttä joko sähköpostilla tai suoraan kasvotusten, ja heidän kanssaan sovittiin haastatteluaika ja heille kuvailtiin tutkimuksen aihe ja tarkoitus lyhyesti.

Aineisto edustaa erityisopettajien laajaa työkenttää, sillä haastateltavat muodostivat hyvin heterogeenisen kohdejoukon. Haastateltavissa oli, niin pitkän työuran tehneitä erityisopettajia, kuin vasta valmistuneita. Haastateltavat olivat kaikki työskennelleet eri puolilla Suomea, erilaisissa tehtävissä. Osalla oli erityisopettajan koulutuksen lisäksi myös luokanopettajan pätevyys ja muutamalla kokemusta luokanopettajan työstä.

5.2.1 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Aineistonkeruumenetelmäksi tutkimuksessa valittiin haastattelu, ja haastattelut haluttiin suorittaa kasvotusten yksilöhaastatteluina. Fenomenografiselle tutkimusotteelle ominaisella tavalla haastatteluissa käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua, sillä Hirsjärven ja Hurmeen (2008, s. 48) sanoin ”teemahaastattelu ottaa huomioon sen, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioilla saamansa merkitykset ovat keskeisiä, samoin kuin sen, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksena”. Haastatteluissa tarkoituksena oli saada aikaan dialogi aiheesta tutkijan ja tutkittavan välillä, kattaen kuitenkin kaikki ennalta määritellyt teemat.

Teemahaastattelussa käytetyt teemat muodostuivat teoreettisen taustan ja tutkimuskysymysten suuntaamina, pyrkimyksenä saada mahdollisimman kattava kuva erityisopettajien käsityksistä lahjakkaista oppilaista ja heidän opettamisestaan. Teemat suunniteltiin tarkkaan siten, että ne mahdollistavat tutkittavan ilmiön perusluonteen ja –ominaisuuksien, sekä hypoteesien löytymisen, ennalta asetettujen hypoteesien todentamisen sijaan (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 66). Haastattelurunkoon muodostui yhteensä seitsemän avointa teemaa (ks. LIITE 2). Niistä jokainen käsiteltiin jokaisen haastateltavan kanssa, mutta teemahaastattelun puolistrukturoidun luonteen vuoksi kysymysten tarkalla muodolla, asettelulla tai järjestyksellä ei ollut niin suurta merkitystä. Tutkimusaineistot nauhoitettiin nauhurilla ja haastatteluiden sisällöt litteroitiin sanatarkasti nauhoitetusta puheesta. Keskusteluanalyysi, eli aineiston purkaminen pikkutarkasti taukoja, huokauksia ja äänenpainoja myöten ei tutkimuksen aiheen kannalta ollut tarpeellista (Hietakangas & Kinaret, 2009, s. 140). Kaikki haastattelut sijoittuivat iltapäivään, työpäivän jälkeiseen aikaan ja ne tapahtuivat haastateltavien työpaikoilla, kahden kesken tutkijan ja haastateltavan välillä, rauhallisessa ja häiriöttömässä tilassa.

Ensimmäinen, tammikuussa 2015 toteutettu haastattelu toimi niin sanottuna pilottihaastatteluna. Pilottihaastattelulla testasin teemarunгон toimivuutta ja pidin mieleni avoimena, mikäli aineistosta olisi noussut esiin uusia teemoja, jotka olisivat poikenneet minun valmiiksi jäsentelemistä teemoista. Huomioin tämän kaikkien haastatteluiden kohdalla, antamalla alusta alkaen mahdollisuuden keskustella myös teemoista poikkeavista aiheista. Haastattelurunko pysyi samana ensimmäisestä haastattelusta lähtien. Loput neljä haastattelua sijoittuivat syksylle 2015. Haastattelujen pituudet vaihtelivat 14–69 minuutin välillä, sillä aineistoa kertyi ensimmäisistä kolmesta haastatteluista todella paljon. Litteroitua tekstiä muodostui viidestä haastattelusta yhteensä 49 sivua.

5.3 Metodin empiirinen soveltamiskuvaus aineistonäytteiden avulla

Fenomenografiassa tärkeää on, että aineistosta nousevia ilmauksia tulkitaan suhteessa kontekstiin, josta ilmaus on peräisin. Kielelliset yksiköt ilmaisevat yksilön suhdetta tutkittavaan ilmiöön, mutta ne ovat muuten merkityksettömiä fenomenografisessa tutkimussuunnassa, sillä tutkijan tarkoituksena on kaivaa esiin käsitykset ja ymmärrykset kielellisten ilmaisujen takaa (Niikko, 2003, s. 35).

Aineiston analysoinnissa on tärkeää huomioida, että analyysi tapahtui minun kauttani. Jokainen idea, tulkinta ja suunnitelma suodattuivat minun tietämykseni ja ennakkokäsitysteni kauttani, jonka vuoksi voidaan todeta, että ajatukseni ja näkemykseni aiheesta ovat vaikuttaneet aineiston analysointiin ja siitä nousseisiin tuloksiin. Objektiivisuus tässä tutkielmassa ei ollut täysin mahdollista omien intressieni takia, mutta se, että olen tiedostanut omat lähtökohtani tutkimuksen tekemisen eri vaiheissa ja kiinnittänyt erityistä huomiota niihin, parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Reduktiota voidaan kuvailla metodiksi, joka tarkoittaa tutkijan omien lähtökohtien tiedostamista ja sitä kautta sulkeistamista. Sulkeistamisella pyritään erottamaan omat ennakkokäsitykset aineistosta, jotta toisen kokemus ei rakennu omien ymmärrysten, uskomusten ja kokemusten varaan. (Alanko, 2015; Lichtman, 2013, s. 190)

”Fenomenografisella analyysillä pyritään saamaan esiin tutkittavaan ilmiöön liittyvien erilaisten käsitysten tai kokemusten kirjo ja vaihtelu, ilmiötä määrittävät termit ja ilmaukset ja niiden hierarkkiset suhteet” (Jyväskylän Yliopisto, 2014). En tutkinut vain erityisopettajien käsityksiä, vaan sitä millaisin termein tai ilmauksin opettajat kuvaavat lahjakkuutta tai lahjakkaita oppilaita, ja minkälaisia asenteita ne saattavat paljastaa. Analyysi ei myöskään painottunut ihmisiin itsessään, vaan heidän käsityksiinsä kokonaisuutena (Niikko, 2003). Analyysini noudattaa fenomenografista aineistonanalyysia, mutta kuvauskategorioita ei luokiteltu horisontaaliseksi ja vertikaaliseksi, kuten esimerkiksi Niikon (2003) fenomenografisen aineistonanalyysin mallissa (ks. LIITE 1). Analyysissäni loin merkityksellisten ilmaisujen pohjalta merkitysyksiköt ja kuvauskategoriat. Tarkoin rajattu fenomenografinen analyysi olisi saattanut rajoittaa aineistosta esiin nousevia asioita, jotka olisivat kuitenkin olleet merkityksellisiä teoriaan tukeutumisen kannalta. Teemahaastattelulla kerätylle aineistolle on tavallista teemoitella ja tyypitellä aineistoa, ja ne olivat looginen jatkumo myös minun tutkimusaineistolleni (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

Ensimmäinen analysointivaihe sisälsi alkuperäisen tekstin litteroinnin sanasta sanaan. Aineistoon tutustumisen pohjalta, usean lukukerran jälkeen, sieltä nousi esille erilaisia tutkimuskysymyksiin vastaavia ilmaisuja, jotka alleviivattiin tai korostettiin muusta tekstistä.

Toinen analysointivaihe sisälsi aineiston värikoodaamisen eri teemoihin. Teemoja muodostetaan yleensä aineistolähtöisin menetelmin, mutta myös teorialähtöinen teemoittelu on mahdollista, esimerkiksi teemahaastatteluaineiston analysoimisessa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Minun tutkimuksessani teemoittelun pohjana toimi haastattelurunko, jonka muodostin teemahaastattelua varten aikaisemman teoriaan tutustumisen sekä tutkimuskysymysten pohjalta. Teemoittelussa hyödynsin teorian ja empirian vuorovaikutusta. Tuomen ja Sarajärven (2009, s. 93) mukaan teemoittelu painottaa sitä, mitä teemoista on sanottu, mutta on muuten luokittelun kaltaista. Teemoittelussa aineistoa pilkotaan ja ryhmitellään eri aihepiirien mukaan ja vertaillaan erilaisten teemojen esiintymistä aineistossa. Fenomenografian tutkimussuuntauksen tavoin etsin aineistosta erilaisia ajattelutapoja aiheesta, ja mihin teemaan eri haastateltavien käsitykset painottuivat. Nauhoitetut haastattelut purin sanatarkasti ja tulkitsin erilaisia vastauksia horisontaalisesti, eli kaikki näkemykset olivat samanarvoisia ja yhtä tärkeitä ja ne antoivat kaikki tietoa tutkittavasta ilmiöstä. (Järvinen & Järvinen, 2000, s. 88)

Värikoodit syntyivät siis aineistosta esiin nousevien teemojen, haastattelurungon sekä tutkimuskysymysten pohjalta. Tässä vaiheessa esiin nostetut teemat olivat tekijät, lahjakkaat oppilaat, haasteet ja keinot. Tekijät-teemaan kuuluvat ilmaisut vastasivat ”mitkä tekijät vaikuttavat lahjakkaiden oppilaiden tuen tarjoamisen puutteeseen?” tutkimuskysymykseen. Lahjakkaat oppilaat -teema sisälsi opettajan käsityksiä ja havaintoja lahjakkaasta oppilaasta. Se vastasi tutkimuskysymykseeni ”Minkälaisia käsityksiä erityisopettajilla on lahjakkaista oppilaista?”. Teema kattoi niin koulutuksen kautta syntyneitä käsityksiä lahjakkaista (moniälykkyysteoria), kuin kokemuksesta kumpuavia havaintoja. Haasteet-kategoria sisälsi erilaisia haasteita lahjakkaiden opettamiseen tai opettamatta jättämiseen liittyen. Se sisälsi ilmauksia haastateltavien omasta kyvystä tai käsityksistä muiden opettajien kyvyistä tunnistaa lahjakkaita oppilaita muista oppilaista. Haasteet-teemaan sisältyivät tutkimuskysymykseen ”minkälaisia kouluhaasteita erityisopettajat tunnistavat lahjakkailla oppilailla?” vastanneet ilmaukset, joita nousi esille haastatteluiden aikana. Keinot-teeman alle kerääntyi ilmauksia, jotka vastasivat tutkimuskysymykseeni ”Miten lahjakkaita oppilaita voidaan tukea koulussa?”. Nämä keinot olivat jo käytössä olevia tapoja tukea lahjakkaita oppilaita sekä haastateltavien omia ideoita lahjakkaiden oppilaiden opettamiseen keinoiksi. Taulukossa 1 esitellään lahjakkaat oppilaat –teeman alaisten ilmausten pelkistämisen vaiheita. Kaikkien teemojen analysointi eteni esimerkin kaltaisella tavalla.

TAULUKKO 1. Teemoitellun aineiston pelkistäminen.

Alkuperäinen ilmaus / lausuma	Pelkistetty ilmaus / merkitysyksiköt
"Oli mulla esimerkiksi niin ku tämmönen poika joka oli kaikista mahdollisista kiinnostunu."	Laaja kiinnostus
"Se on sellanen oppilas jolla on jotain erityistaitoja ilman että niitä kukaan on hänelle niin ku opettanu. Tai että oppii niin helposti jonku asian, mikä on niin yli ikätason oleva asia."	Omaa ikätasoaan edellä
"No sen voi määritellä aika monella tapaa, jopa sen et lahjakkaat, se voi olla semmosta että on jossain tietyssä vaikka oppiaineessa tai asiassa todella lahjakas. Menee esimerkiksi omaa ikätasoaan paljon pidemmällä."	Omaa ikätasoaan edellä
"Mut et se oli musta lahjakas lapsi, koska sillä oli ihan käsittämätön kyky järjestellä se historian tieto päähänsä."	Kyky järjestellä tietyn aineen tietoa päähänsä
"Että mitä tälle, että sitten kaikessa piti niin ku aina olla paras."	Täydellisyysdentavoittelu ja tavoitteiden asettelu
"Samalla laillahan ne lukee hetkessä sen kuudennen luokan kirjan kun sen viidennenkin luokan."	Nopea oppiminen
"Lapsi jolla on tämmönen muisti, sehän on kolmannella jo sitten, jos joku on opettanu nii opetellu ne kaikki."	Hyvä muisti
"Ja sitten ku mä tiään et jos mä en sammuta sitä tiedonjanoa niin he niin ku illat tekee sitä opiskelua kotona."	Tiedonjano
"Sitten ne on tavallaan helppoja. Jos ne ois sellasia persoonia jotka ei rupee hyppiin seinille kun eivät saa riittävästi haastetta. Jos ne ikään kuin tyytyy siihen tilanteeseen."	Lahjakkaan persoonana vaikuttaa sopeutumiseen
"Ja niissäkin saattaa just mennä omaa ikätasoaan edelle, että voi olla myös jopa opettajaa etevämpi jossain."	Omaa ikätasoaan edellä
"Ne tuli ihan kunnianhimoisesti niin ku seuraavaan, niin ku uusintakokeeseen."	Kunnianhimo oppimista kohtaan
"Koulussa hirveän paljon se kapeutuu se lahjakkuuskäsite aikataavalla siihen oppimiseen, sen nopeuteen tai helppouteen. Ja tämmöseen tarkkaan havaitsemiseen ja päättelykykyyn. Oivaltaaminen siellä on aika lailla semmonen keskeinen asia"	Oppimisen nopeus ja helppous. Oivaltaaminen, tarkka havaitseminen ja päättelykyky
"No matematiikassa se varmasti näkyy. Totta kai se näkyy myöskin lukuaineissa, koska yleensä sitten nää lapset, joilla on tuota yleistä kapasiteettiä tavallista runsaammin niin ne on hyviä, nopeita lukijoita."	Akateemiset taidot ja lukemisen nopeus ja sujuvuus
"Hyvä muisti, niin pitkäkestoinen, kuin joku työmuistikin."	Hyvä muisti
".. lukemisen nopeudella omaksumaan tietoa aikapaljon nopeammin kuin jotkut muut. Ja sit kun muisti toimii vielä hyvin niin se jää vielä päähänkin."	Hyvä muisti, nopea oppimaan ja lukemaan

"Fyysinen lahjakkuus varmaan tunnustetaan parhaiten."	Liikunnallinen lahjakkuus
"Akateemiset aineet, äidinkielestä alkaen sitten jos puhutaan niin ku tän tyyppisestä lahjakkuudesta, niin se saattaa olla että siellä ei ole tämmöstä ehkä niin ku liikunnassa sitä samanlaista lahjakkuutta, kuin mitä luokkakavereilla saattaa taas sillä puolella olla. Joka taas siellä luokkatyöskentelyssä voi olla hitaampi ja haksauttaa, keskeytyy ja ei jaksa kiinnostaa."	Akateeminen ja liikunnallinen lahjakkuus
"Taide ja taitoaineissa näkyy totta kai että jotkut on todella motorisesti näppäriä, hienomotoriikka toimii ja ne nauttii kädentaidoista."	Lahjakkuus taito- ja taideaineissa, kehittynyt hienomotoriikka
"Sitten on myös sosiaalinen lahjakkuus, jotkut osaa toimia tosi hyvin ryhmässä. Ovat sellasia rakentajia, sovittelijoita."	Sosiaalinen lahjakkuus
"Ja edelleen ajattelen kognitiivisesti lahjakkaita lapsia, en liikunnallisesti lahjakkaita, jotka menevät seuroihin ja tulee NHL-pelaajia ties mitä."	Kognitiivisesti ja liikunnallisesti lahjakkaat
"Lahjakkuuttakin on monenlaista, että sitä on aina vähän vaikea silleen simppelellä määritellä, että mitä on lahjakkuus."	Lahjakkuus on laaja käsite
"Perinteiset matemaattista lahjakkuutta, kielellistä lahjakkuutta. Sen kun opettaa niin ku musiikkia niin musikaalinen lahjakkuus, liikunnallinen lahjakkuus, sit se voi liittyä tommosiin, lukuaineisiin tai sitten tommosiin kädentaitoihin ja taito- ja taideaineisiin myös. Voi olla kuvataiteellista lahjakkuutta myös. Laaja käsite."	Laaja käsite, matemaattinen, kielellinen musikaalinen, liikunnallinen lahjakkuus. Lahjakkuus taito- ja taideaineissa, kädentaidoissa tai lukuaineissa
"Kaikissa pisaatutkimuksissa ja kaikissa niin varmaan tommonen matemaattinen ja kielellinen lahjakkuus."	Matemaattinen ja kielellinen lahjakkuus
"...niin ku taito- ja taideaineissa. Esimerkiksi kuvis. Joskus on niin ku äidinkielessä taitavia kirjottajia. Mut ehkä täällä niin ku eniten on justiinsa näitä autismin kirjon oppilaita, niin se matematiikka on monelle semmonen."	Matemaattinen ja kielellinen lahjakkuus. Lahjakkuus taito- ja taideaineissa
"...luokkansa parhaita äidinkielessä. Siis niin ku numerolla mitattuna."	Luokan paras arvosana
"Mulla sattuu sitten kaks semmosta suorittajaoppilasta."	Suorittajia
"Mä katoin niin ku sitä prosessinopeutta, enkä niin ku niitä erilaisia piirteitä."	Lahjakkuus näkyy prosessinopeutena
"Monet lahjakkuuden lajit niin eivät tuu koulussa näkyviin. Et on paljon sellasta lahjakkuutta, joka ei oo mihinkään tiettyyn oppiaineeseen esimerkiksi sidottua lahjakkuutta. Että ne ehkä helpommin tulee siellä koulussa näkyviin, jos on kielellisesti tai matemaattisesti lahjakas esimerkiksi."	Oppiaineeseen sitoutumaton lahjakkuus

Kolmannessa ja neljännessä analyysivaiheessa samankaltaiset pelkistetyt ilmaukset järjestettiin uudelleen ja niille muodostettiin kuvauskategoriat, eli yläteemat, jotka liittävät ilmaisut yhteen (ks. TAULUKKO 2). Tärkeää on huomata, että toisin kuin fenomenografisen aineistonanalyysin neljännessä vaiheessa kuvatussa kuvauskategorisoinnissa, tämän tutkimuksen kuvauskategoriat eivät luokittele haastateltuja erityisopettajia eri kuvauskategorioiden alle, vaan aineistosta on löydetty tutkimuskysymyksiin liittyvät kuvauskategoriat, jotka vastaavat tutkimuksen alkuperäisiin tavoitteisiin syventää empiirisen aineiston avulla ymmärrystä tutkitusta ilmiöstä.

TAULUKKO 2. Taulukossa 1 pelkistettyjen ilmausten ryhmittely yläteemoihin.

Pelkistetty ilmaus / merkitysyksiköt	Yläteema
Laaja kiinnostus Omaa ikätasoaan edellä Kyky järjestellä tietyn aineen tietoa päähänsä Täydellisyysdentavoittelu ja tavoitteiden asettelu Nopea oppiminen Hyvä muisti Tiedonjano Lahjakkaan persoona vaikuttaa sopeutumiseen Kunnianhimo oppimista kohtaan Oppimisen nopeus ja helppous. Oivaltaminen, tarkka havaitseminen ja päättelykyky Akateemiset taidot ja lukemisen nopeus ja sujuvuus Hyvä muisti, nopea oppimaan ja lukemaan	LAHJAKKAAN OMINAISUUDET
Akateeminen ja liikunnallinen lahjakkuus Lahjakkuus taito- ja taideaineissa, kehittynyt hienomotoriikka Sosiaalinen lahjakkuus Kognitiivisesti ja liikunnallisesti lahjakkaat Lahjakkuus on laaja käsite Laaja käsite, matemaattinen, kielellinen, musikaalinen, liikunnallinen lahjakkuus. Lahjakkuus taito- ja taideaineissa, kädentaidoissa tai lukuaineissa Matemaattinen ja kielellinen lahjakkuus. Lahjakkuus taito- ja taideaineissa	LAHJAKKUUS- KÄSITYS
Luokan paras arvosana Suorittajia Lahjakkuus näkyy prosessinopeutena Oppiaineeseen sitoutumaton lahjakkuus	TUNNISTAMINEN

Taulukko 3. mallintaa miten jokainen tekijät-teemaan liittyvä merkityksellinen ilmaus on liitetty jonkin kuvauskategorian alle, joka yhdistää haastattelusta nousseet erilaiset syyt tai tekijät lahjakkaiden opetuksen puutteelle. Kuvauskategorioiksi (yläteemoiksi) tekijät-teeman osalta muodostuivat koulutukselliset, rakenteelliset, asenteelliset ja resurssiset kategoriat.

TAULUKKO 3. Tekijät-teeman ryhmittely yläteemoihin.

Alkuperäinen ilmaus/lausuma	Pelkistetty ilmaus / merkitysyksiköt	Merkityksellisten yksiköiden joukko	Yläteema
”Siitä varsinaisesta erityisopettajan koulutuksesta on niin paljon aikaa, että se ei antanu eväitä siihen, vaan se oli nimenomaan sille toiselle porukalle suunnattua koulutusta. Että sen mukaista harjoittelua sitten sen opiskelun yhteydessä. Että en muista olisko yhtään ainoatakaan juttua semmoista, joka olis liittynyt lahjakkaiden opettamiseen.”	Koulutus ei anna eväitä lahjakkaiden kohtaamiseen. Koulutus ja harjoittelut suunnattu heikkojen opettamiseen.	Koulutus lahjakkaiden opetukseen puutteellista	KOULUTUKSELLISET TEKIJÄT

Kuten aiemmin mainittiin, muut teemat, eli lahjakkaat oppilaat, haasteet ja keinot olivat niin sanottuja ennakoituja teemoja, joihin merkittävät ilmaisut jaettiin aineiston käsittelyn helpottamiseksi. Näiden ilmausten sisältä löytyi, fenomenografisen analyysin menetelmiä hyödyntäen, omat kuvauskategoriat (yläteemat).

5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Fenomenografisessa tutkimuksessa luotettavuutta voidaan arvioida siten, että päätyvätkö kaksi eri tutkijaa samaan tulokseen aineistoluokittelussaan toisistaan riippumatta (Tervakari, 2005). Oman tutkielmani kohdalla tämä ei ollut mahdollista, sillä tein tutkielman yksin. Lupasin myös haastattelusuostumuksessa säilyttää aineiston asiallisesti ja luottamuksellisesti, mikä estää minua näyttämästä aineistoa muille.

Yksi tutkielmani suurimmista haasteista oli se, että kykenin analysoimaan dataa niin, että en vääristellyt haastateltavien sanoja, enkä tulkinnut niitä omien olettamuksieni pohjalta. Tuomen ja Sarajärven (2009, s. 138) esittämässä taulukossa tutkimuksen uskottavuus muodostuu Eskolan ja Suorannan (1996) mukaan siitä, ”vastaavatko tutkijan tekemä käsitteellistäminen ja tulkinta tutkittavien käsityksiä.” Pyrkimyksenä oli tuoda haastateltavien ajatukset esille totuudenmukaisesti, vääristelemättä tai jättämättä pois asioita, vaikka ne eivät olisi sisältyneet haastattelurunkooni tai omaan mielikuvaani aiheesta.

Tutkimuksen luotettavuudessa haasteena oli tutkijan sekä tutkittavien objektiivisuus. Tutkijan objektiivisuus oli mahdotonta saavuttaa, jonka vuoksi toin heti alussa tutkijan positioni kaikille nähtäväksi. Olen tutkinut aihetta jo kandidaatin tutkielmassa, joten minulla on oma käsitykseni siitä, mitä lahjakkuus on. Tämä käsitys tuodaan lyhyesti esille lahjakkuuden määrittely –kappaleessa ja se on muodostunut lahjakkuusteorioiden ja omien oppilaskokemuksien myötä. Minulla oli myös tutkimusta aloittaessani oma näkemys lahjakkaista oppilaista ja osittain heidän opetuksestaan. Tutkimuskysymys ”Mitkä tekijät vaikuttavat lahjakkaiden oppilaiden tuen tarjoamisen puutteeseen?” ilmaisee, että ennakkoletukseni on tutkimusta aloittaessa ollut, että lahjakkaita oppilaita ei tueta peruskouluissa säännöllisesti tai tarpeeksi. Tämä ennakkoletus on tehty omien havaintojen kautta todellisuudesta ja aiempiin tutkimuksiin perehtyen. Lichman (2013, s. 55) mainitsee, että tutkijan odotetaan analysoivan data siten, että väärinymmärryksiä tai vääriä analyysijä ei pääse syntymään. En voinut kokonaan unohtaa omaa lähtökohtaani ja sitä, miksi aihe minua kiinnostaa, mutta asetuin haastatteluissa tutkijan rooliin ja pyrin näin ylläpitämään neutraalin suhtautumisen aiheeseen haastattelun aikana. Teemoihin pohjautuvasta dialogisesta haastattelusta johtuen osassa haastatteluiden tarkentavista kysymyksistäni oli kuitenkin esimerkkejä, joista haastateltava saattoi päätellä positiotani tai ennakkokäsitystäni, vaikka en sitä muutoin elein tai äänenpainoin tuonut esille. Siksi tutkimuksen edetessä oli tärkeää, että rehellisesti raportoin opettajien sanomiset ja toin esille myös löydökset, jotka eivät vastanneet omaa näkemystäni. En antanut ennakkoletuksieni tai käsitysteni vaikuttaa aineiston analyysiin ja luotettavuutta lisää se, että haastattelut nauhoitettiin nauhurilla ja litteroitiin sanatarkasti. (Creswell, 2013, ss. 57-59)

Haastavinta tutkimuksessa oli haastateltavien erityisopettajien löytäminen. Empiirinen aineistoni olisi voinut ollaf kattavampi, mikä olisi myös parantanut tutkimuksen luotettavuutta. Määrällisesti haastateltavia oli pro gradu -tutkielmalle kohtalaisesti, yhteensä viisi erityisopettajaa, mutta sisällöllisesti haastattelujen pituudet vaihtelivat hyvin paljon, minkä vuoksi haastateltavilta saaduista aineistoista toiset ovat kattavampia ja toiset suppeampia. Ensimmäinen haastattelu on yli tunnin pituinen, kun taas viimeinen haastattelu oli vain 14 minuuttia. Tämä tuo eriarvoisuutta haastateltavien välille. Tavoite ei kuitenkaan ollut vertailla tutkittavia toisiinsa, vaan muodostin heidän avullaan laajempaa kuvaa ilmiöstä, minkä vuoksi koin lyhemmänkin haastattelun olevan riittävä kokonaisaineiston määrään nähden. Tulokset olisivat saattaneet poiketa nykyisistä, jos otanta olisi ollut suurempi, kuin viisi haastateltavaa. Tutkimuksen luotettavuutta heikentää se, että suurin osa

tutkittavista oli minulle jollakin tapaa ennestään tuttuja. Tästä johtuen tutkittavien objektiivisuus oli tutkimuksessani vaarassa siksi, että tutkittavaa ilmiötä oli saatettu sivuta keskusteluissa jo ennen haastattelua. Tämä on suuri luotettavuuskysymys tutkimuksessani, sillä keskustelut ovat saattaneet vaikuttaa heidän näkemykseensä lahjakkaista oppilaista. Koen kuitenkin, että aikaisemmat keskustelut ovat toimineet myös ajatusten herättelijöinä haastateltavissa.

Olin tutkimuksen tekemisen ajan tietoinen omista oletuksistani aiheesta. Kuitenkin se, että tutkimusta juuri suomalaisten erityisopettajien käsityksistä ei ole aiemmin tehty ainakaan samalla tavalla, kuten minä sen toteutin, en voinut rinnastaa aineistostani nousevaa tutkimustulosta muihin tutkimuksiin. Tutkimusta ja sen tuloksia ei voitu verrata aiempiin samanlaisiin tutkimuksiin ja niiden tuloksiin erityisopettajien käsitysten osalta, mikä muuten parantaisi tuloksien luotettavuutta. Tämä teki aineiston tulkinnasta helpompaa, sillä en voinut ennen tulosten ja tulkintojen löytämistä tietää, mikä erityisopettajien käsitys esimerkiksi lahjakkaista oppilaista on. Tutkimuksessa kysytyt tutkimuskysymykset olivat muodostettu sillä tavalla, että minulla ei ollut niihin vastausta ennalta, joten tutkimuksen tulokset ovat fenomenografisen tutkimuksen vaatimusten mukaisesti täysin aineiston pohjalta muodostettuja. Myöskään lahjakkaiden opetuksen puutteen syihin liittyviä tutkimuksia ei tullut minulle vastaan. Kattava lähteiden käyttö lisää tutkimuksen luotettavuutta, sillä tietoa ei ole etsitty vain yhdestä lähteestä, vaan niitä on vertailtu toisiinsa. Suomenkielisistä lähteistä suurin osa on lahjakkuuden tutkimiselle omistautuneen Uusikylän teoksia ja niissä käytetyt suomennokset eri lahjakkuusteorioista näkyvät voimakkaasti tutkimukseni lahjakkuusteorioita käsittelevässä teoriaosuudessa. Kokonaisuudessaan tutkimuksen tulokset vastaavat kuitenkin todellisuutta, eli ne ovat uskottavia.

Tulkinnan ja analyysin kannalta luotettavuus on mielestäni hyvä, sillä tein analyysiprosessin todella selväksi ja näkyväksi tarkkojen näytteiden ja esimerkkien avulla. Tämä on myös yksi tutkimukseni vahvuuksista. Aineiston koodaaminen teemoilla toimi tässä tutkimuksessa hyvin. Lopulliset päätelmät ovat aineistoon ja analyysiin suoraa perustuvia, enkä tulkinnut niitä minkään tietyn teorian kautta. Tutkimuksen laajuudesta johtuen, en ottanut kantaa lahjakkuuden ilmenemiseen vaikuttaviin tekijöihin, kuten temperamenttiin, sosio-ekonomiseen statukseen, sukupuoleen, etniseen taustaan tai kodin vaikutukseen yleisesti. Oma lukunsa olisivat myös esimerkiksi lahjakkaat maahanmuuttajaoppilaat, jotka saattavat olla suomalaista ikäryhmäänsä edellä esimerkiksi koulutaustansa vuoksi, mutta eivät kielitaidollisista syistä johtuen kykene etenemään opinnoissaan ikätason mukaisesti. Näiden

puuttuminen teoriaosuudesta vaikuttaa tutkimukseni teoriaosuuden luotettavuuteen. Tutkimuksessa jäi selvittämättä vastaus kysymykseen, lisääkö lahjakkaiden tukeminen koulussa eriarvoisuutta oppilaiden välillä. Sosio-ekonominen status ja koti liittyvät tähän kiinteästi.

Aineistoa analysoitaessa ongelmaksi muodostui aineiston määrän vaihtelevuus haastateltavien välillä. Haastatteluiden pituudet vaihtelivat, jolloin myös sisällöllisesti osa haastatteluista oli suppeampia. Tämän vuoksi ensimmäisten haastateltavien vastaukset korostuvat tutkimustuloksessa selkeämmin. Tutkimusta uudelleen suorittaessa tarkentaisin haastattelujen teemoja muutamilla tarkoilla kysymyksillä, joihin kaipasin vastausta. Aineistoa litteroidessa ilmeni, että tarkentavat kysymykset olivat jääneet osasta vastauksista kysymättä, jolloin osa käsitellyistä aiheista jäi pinnallisiksi tai osittain epäselväksi. Tästä johtuen haastateltavien vastauksia ei voitu kunnolla verrata toisiinsa. Kaikilta haastateltavilta saatiin erilaisia ajatuksia ja näkökulmia ilmiöön liittyen, minkä vuoksi jokainen haastattelu oli tulosten osalta tärkeä. Niiden ansioista tutkimus tuotti laajan kuvan ilmiöstä.

Eettisyys tutkimuksessani pohjautuu siihen, että haastateltavien yksityisyys ja anonymiteetti säilyvät. Tekstistä on muutettu kohdat, jotka voisivat paljastaa haastateltavien henkilöllisyyden lukijoille. Keräsin myös haastateltavilta allekirjoituksen haastattelusuostumukseen (ks. LIITE 3), jossa kerroin velvollisuuteni tutkijana säilyttää aineistoa huolella ja kohdella sitä luotettavasti. Lisäksi lupasin suojella anonymiteettiä kertomalla tutkimuksessa vain sille oleelliset asiat. Näin tavoittelin mahdollisimman avointa ja luottamuksellista tilaa, jossa haastattelu suoritettiin, eikä haastateltavalle jäänyt epäselvyyttä tutkimuksen tekemisen oikeellisuudesta ja pätevyyydestä. Kerroin haastateltaville tutkimuksen aiheen etukäteen, jotta heidän oli mahdollista ajatella asiaa hieman etukäteen. Tutkimusaiheeni on eettinen, sillä sen ei pitäisi aiheuttaa kenellekään harmia, ei haastateltaville, heidän oppilailleen, tutkijalle itselleen tai muillekaan toimijoille. Eettisyyden kannalta käytän aineistona ainoastaan nauhoitettua keskustelua, enkä lisännyt siihen haastateltavien kanssa keskusteluista nousseita asioita. Näin haastateltavat olivat tietoisia siitä, että he voivat vapaammin puhua minulle haastattelun jälkeen, ja haastattelu rajoittuu vain nauhurin kanssa tapahtuvaan haastatteluun. Nauhoittamisen ulkopuolella käydyt keskustelut toivat kuitenkin osittain pohjaa analysoinnille, sillä niissä ilmeni asioita, joita nauhurille ei haluttu suoraa kertoa. Eli tulkitsin haastattelussa annettuja vastauksia suodattamattomimpien keskusteluissa nousseiden aiheiden avulla.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Haastateltaviin viitattaessa käytetään merkintöjä ”Haastateltava 1”, ”Haastateltava 2” ja niin edelleen heidän anonymiteettinsä säilyttämiseksi. Haastateltavien sukupuolta ei koettu tutkimuksessa oleelliseksi tai tutkimustuloksiin vaikuttavaksi tekijäksi. Joissakin vastauksissa on eritelty haastateltavien työkokemusta.

6.1 Minkälaisia käsityksiä erityisopettajilla on lahjakkaista oppilaista?

Kaikki haastateltavat mainitsivat lahjakkuuden olevan laaja käsite ja, että lahjakkuutta on monenlaista. He erottelivat monipuolisesti erilaisia Gardnerin moniälykkyysteorian mukaisia lahjakkuuden lajeja, vaikka niistä käytettiin hieman eri nimikkeitä. Tunnistetut lahjakkuuden lajit on eritelty tarkemmin kuviossa 3.

”Sitä mä aattelin että toisaalta se akateeminen lahjakkuus, sitten toisaalta myös semmonen niin ku sosiaalinen ja emotionaalinen lahjakkuus ja ... kyllähän selvästi on sitten myös fyysisesti lahjakkaita lapsia” (Haastateltava 1)

”Ensimmäisenä tulee varmaan mieleen niin ku matemaattinen ja kielellinen lahjakkuus. Erottuu aika helposti, että kenellä on luovaa päättelykykyä ja kuka ottaa nopeasti sellaset haltuun.” (Haastateltava 2)

”Perinteiset matemaattista lahjakkuutta, kielellistä lahjakkuutta. Sen kun opettaa niin ku musiikkia niin musikaalinen lahjakkuus, liikunnallinen lahjakkuus, sit se voi liittyä tommosiin, lukuaineisiin tai sitten tommosiin kädentaitoihin ja taito- ja taideaineisiin myös. Voi olla kuvataiteellista lahjakkuutta myös. Laaja käsite.” (Haastateltava 4)

”Sitten on myös sosiaalinen lahjakkuus, jotkut osaa toimia tosi hyvin ryhmässä. Ovat sellasia rakentajia, sovittelijoita.” (Haastateltava 3)

Erityisesti lahjakkuutta nähtiin esiintyvän autismin kirjon oppilaissa, joilla on diagnostinen pohja. Erityisopettajien mukaan juuri matemaattinen lahjakkuus on autismin kirjon oppilailla esiintyvä lahjakkuus. Tämä johtuu todennäköisesti erityisopettajien koulutuksen suuntautumisesta oppilaisiin, joilla on haasteita ja vaikeuksia oppimisessa tai koulunkäynnissä. Autismi kirjon oppilaat ovat usein erityisopetuksen piirissä.

”Saattaa olla joku diagnostinenkin pohja siellä ja heillä on erityinen kyky johonkin esimerkiksi useimmiten se on matematiikkaa, että ne sitten ratkoo sellaset kolmosluokkalaisten ikäisinä semmosia mitä lukiolaiset sitten ratkoo. Mutta se on sitten niin poikkeuksellista, ja hyvin vähän niitä lapsia.” (Haastateltava 3)

”...niin ku taito- ja taideaineissa. Esimerkiksi kuvis. Joskus on niin ku äidinkielessä taitavia kirjottajia. Mut ehkä täällä niin ku eniten on justinsa näitä autismin kirjon oppilaita, niin se matematiikka on monelle semmonen.” (Haastateltava 5)

Lahjakkaiden oppilaiden intellektuaalisten ja emotionaalisten osa-alueiden kehitysten erot korostuivat aineistossa, vaikka sosiaalinen lahjakkuus tunnistettiin yhdeksi lahjakkuuden lajiksi. Haastateltavien mukaan sosiaalista taitamattomuutta ilmenee usein myös muissa, kuin autismin kirjon lahjakkaissa oppilaissa. Sosiaalisesti taitamattomalle lapselle osallistuminen oman luokan toimintaan ja oppitunteihin koettiin tärkeäksi juuri sosiaalisten taitojen opiskelun kannalta, huolimatta siitä, että oppisisällöt voivat olla liian helppoja.

”Onhan sitä sitten taas sitäkin, et sit vaikeudet useimmiten on siellä sosiaalisella puolella. Voi olla oman käyttäytymisen ohjaamisessa myöskin vaikeuksia...” (Haastateltava 3)

”Ja sitten ku mä tiään et jos mä en sammuta sitä tiedonjanoa niin he niin ku illat tekee sitä opiskelua kotona. Niin itseasiassa mä osan siitä ajasta sitten niin ku valmennan siihen, sosiaalisten taitojen opiskeluun...” (Haastateltava 2)

Kuitenkin lahjakkaat oppilaat nähtiin hyvin itseohjautuvina ja omaa oppimistaan suuntaavina yksilöinä. Heillä koettiin olevan vahva sisäinen motivaatio, joka ajaa oppilaan hankkimaan tietoa omasta kiinnostuksen kohteestaan myös vapaa-ajalla. Tämä ajatus on varmasti taustalla siinä, että lahjakkaiden nähdään sopeutuvan haasteettomaan opetukseen ilman, että siitä aiheutuisi minkäänlaisia ongelmia heille, mikä taas on ristiriidassa erityisopettajien käsitykseen, että lahjakkaat oppilaat eivät yleensä ole sosiaalisesti taitavia. Heikompien oppilaiden kohdalla syrjäytyminen koettiin mahdollisena ongelmana, mutta lahjakkaiden osalta tämä mahdollisuus ei noussut esiin. Lahjakkuus nähtiin pysyvänä ominaisuutena, joka löytää aina tavan ilmentyä, vaikka sitä koulussa ei tuettaisikaan. Aineistossa ilmenivät sanat sopeutuminen ja pärjääminen lahjakkaiden koulunkäynnistä puhuttaessa.

”Kyllä se ajattelu varmaan menee edelleen niin että lahjakkaat pärjää tässä elämässä, mutta entäs nää [*heikommat oppilaat*] sitten, jos niitä ei tueta niin niistä tulee sitten näitä syrjäytyneitä väliinputoajia.” (Haastateltava 3)

”Kyllä se eräällä tavalla voi taannuttaa, mutta ei se lahjakkuus minnekään häviä. Se on olemassa ja se aina löytää väylänsä tavalla tai toisella.” (Haastateltava 3)

”Mutta sitten siinä tavallaan niin ku voi unohtua nää lahjakkaat, tai aatellaan, että kyllähän ne pärjää kun ne on tolleen hyvin. Kyllähän ne pärjää, tuossahan ne menee. Eihän niillä oo mitään vaikeeta.” (Haastateltava 4)

Lahjakkaat ovat heterogeeninen joukko, mikä näkyy myös haastateltavien vastauksissa, sillä moni haastateltavista totesi, että lahjakkaan oppilaan menestyminen koulumaailmassa riippuu hyvin paljon hänen persoonallisuudestaan. Kaikki haastateltavat mainitsivat persoonallisuuden vaikutuksen osana lahjakkaan oppilaan koulunkäyntiä. Persoonallisuuden nähtiin vaikuttavan niin oppilaan sopeutumiseen koulussa, kuin lahjakkuuden ilmenemiseen koulumaailmassa. Helposti kyllästyvä ja turhautuva persoonallisuus yhdistyi erilaisiin kouluvaikeuksiin, joita on aiemmin tunnistettu tutkimuksissa ja kirjallisuudessa. Sopeutuvainen persoonallisuus taas ei herätä huomiota koulussa, vaan hän tyytyy oppimisen helppouteen ja saattaa taantua muiden tasolle. Tällöin oppilas alisuoriutuu taitoihinsa nähden.

”Jos ne ois sellasia persoonia jotka ei rupee hyppiin seinille kun eivät saa riittävästi haastetta. Jos ne ikään kuin tyytyy siihen tilanteeseen. ... joustava ja semmonen ylipäättään elämänmyönteisesti suhtautuva ja sen tyyppinen ihminen niin silloin tavallaan se semmonen, että ei aina oo niitä juuri sulle sopivia tehtäviä tai jotain niin se ei oo niin vakavaa” (Haastateltava 2)

”Myöskin on niitäkin tapauksia ollut, että ei oo tehty tavallaan mitään ja sitten tämä erityislahjakas lapsi on sopeutunut koulunkäyntiin ja toisaalta päällisin puolin on näyttänyt että on myöskin ihan tyytyväinen siihen, että ei oo mitään erityistä huomiota sinänsä saanu. Mutta se on taas sitten persoonakysymys, että miten kukainenkin sen lapsi kokee.” (Haastateltava 3)

”Niin sit se et silloin mun mielestä voidaan joutua sille tielle että siitä rupee tuleen niin ku häiriökäyttäytymistä, erilaisista uhmaa ja kaikennäköistä muuta. Ja se et jokainenhan me ollaan omanlainen paketti.” (Haastateltava 2)

”No vaikee sanoa, kun uskon kuitenkin, että lahjakkaat on kaikki niin ku persoonia sitten että, millasia ne vaikeudet, ne riippuu myös siitäkin.” (Haastateltava 4)

Muutamassa haastattelussa käytettiin edelleen hyvää koulumenestystä tai arvosanaa lahjakkuuden tunnistamisen keinona. Arvosana osana lahjakkuuden määritelmää on haasteellinen, sillä se jättää ulkopuolelle juuri ne lahjakkaat, jotka turhautuvat koulun haasteettomuudesta, häiriökäyttäytyvät tai esimerkiksi alisuoriutuvat. Myöskään kaikki lahjakkuudet eivät pääse koulussa esille, vaan juuri akateemisesti lahjakkaat tunnistetaan helpoiten. Lahjakkuuden monimuotoisuudesta johtuen kaikkia sen osa-alueita ei peruskouluissa arvioida ja arvosanaan vaikuttaa monet eri tekijät. Pelkästään oppilas-opettaja suhteella on suuri vaikutus arvosanaan.

”Luokkansa parhaita äidinkielessä. Siis niin ku numerolla mitattuna.” (Haastateltava 1)

Vaikka arvosana tai ”luokan paras” määritelmiä ei käytetty jokaisessa haastattelussa, huolestuttavaa oli, että lahjakkuuden määritelmä keskittyi juuri osaamisen ja kykyjen osoittamiseen koulussa. Lahjakkuuden todettiin näkyvän välittömästi lapsista, mutta silti todettiin, että osa heistä jää varjoon. Tästä syystä lahjakkaat, joiden potentiaali ei pääse koulussa esille, vaikka persoonallisuuspiirteiden tai temperamentin vuoksi, saatetaan unohtaa ja sivuuttaa.

”Tietysti se lahjakkuus tulee näkyviin siinä et tällanen lahjakas oppilas nousee helposti näkyviin siinä luokassansa tämän oppimisensa helppouden takia. Se, miten se nyt sitten vertautuu näihin luokkakavereihin, niin sehän tulee melkein samantien näkyviin kun lapsi tulee kouluun.” (Haastateltava 3)

Positiivista vastauksissa oli se, että piilolahjakkaiden oppilaiden olemassaolo tiedostettiin, etenkin juuri erityisoppilaiden kohdalla.

”Monet lahjakkuuden lajit niin eivät tuu koulussa näkyviin. Et on paljon sellasta lahjakkuutta, joka ei oo mihinkään tiettyyn oppiaineeseen esimerkiksi sidottua lahjakkuutta...” (Haastateltava 2)

”Ne ehkä jää vähän lahjakkaat oppilaat, monesti mä oon miettiny sitä, ja oon huomannu että osa lahjakkaita oppilaita jää tunnistamatta ja huomioimatta, että he jää ehkä sitten joskus varjoon.” (Haastateltava 3)

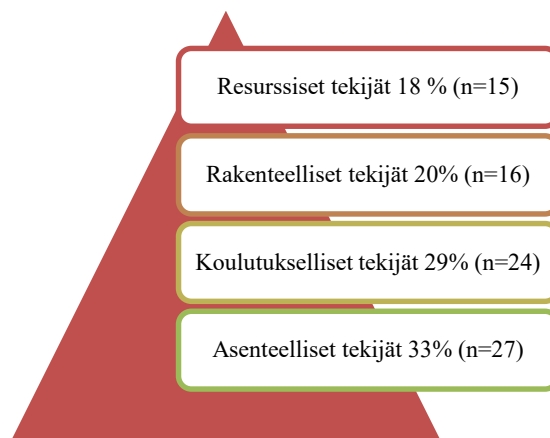
Alla esitelty kuvio 3 koostaa yhteen erityisopettajien käsitykset lahjakkaasta oppilaasta. Siinä ilmenevät tärkeimmiksi nousseet persoonallisuuteen ja temperamenttiin liittyvät tekijät, erilaiset haastatteluissa tunnistetut lahjakkuuden lajit, lahjakkaan oppilaan piirteitä sekä lahjakkaan oppilaan tunnistamisen kannalta tärkeitä ominaisuuksia.



KUVIO 3. Erityisopettajien käsityksiä lahjakkaista oppilaista kokonaisuutena

6.2 Mitkä tekijät vaikuttavat lahjakkaiden oppilaiden tuen tarjoamisen puutteeseen?

Lahjakkaiden oppilaiden tuen puutetta selitettiin erilaisilla syillä, jotka luokittelin aineiston pohjalta neljään eri kuvauskategoriaan. Nämä kattoivat haastatteluista nousseet erilaiset tekijät ja syyt ilmiön taustalla. Tekijöitä oli asenteellisia, koulutuksellisia, rakenteellisia ja resurssisia. Kuviossa 4 on laskettu kategorioiden alle sijoittuneiden vastausten määrä prosentteina tekijä-kategorian alle liitettyjen vastauksien yhteismäärästä. (n= 82). Kuvio selkeyttää, miten tunnistetut syyt tuen puutteelle ovat jakautuneet melko tasaisesti neljään muodostettuun kategoriaan. Kuitenkin asenteellisiin tekijöihin kerääntyi eniten vastauksia.



KUVIO 4. Lahjakkaiden opetuksen puuttumiseen vaikuttavat tekijät hierarkkisessa järjestyksessä kategorioiden liitettyjen vastausmäärien mukaan.

Asenteellisiin tekijöihin luokittelin erilaiset asenteet ja asennoitumisen, niin opettajan, muiden henkilöiden, kuin yhteiskunnan näkökulmasta. Myös arvoihin liittyvät vastaukset menivät asenteellisten tekijöiden alle, sillä arvovalinta on enemmän asenteellinen kysymys, kuin minkään muun muodostetun kategorian alle sopiva. Suurin osa vastauksista oli seuraavien esimerkkien suuntaisia.

”Se on myös asennekysymys, että miksi sitä ei niin ku koeta tehtäväksi.” (Haastateltava 1)

”Se vaatii viitseliäisyyttä opettajalta. Sä järjestät sen luokan niin ja sitten sulla ei yhelläkään tunnilla oo aikaa mennä sinne tietokoneen taakse.” (Haastateltava 1)

”Vois olla aika vaikee kouluyhteisössä tai vanhemmille perustella sitä, että mä otan täältä nää tulevat proffat kun teidän lapsi on silleen et hyvä kun se juuri ja juuri selviää ihan näistä perustehtävistä.” (Haastateltava 2)

”Et onko se sitten sieltä, että jotenki tärkeempi on että tuetaan niitä heikkolahjaisia, tai keillä on haasteita ja omien niin ku tavallaan tarpeita. ” (Haastateltava 4)

Koulutuksellisten tekijöiden alle kerääntyä erilaisten osaamisen ja tiedon puutetta kuvaavat lauseimat. Haastateltavat kokivat, että opettajankoulutus ei ota tarpeeksi huomioon lahjakkaita oppilaita. Lisäksi lahjakkaiden oppilaiden luonteeseen liittyen he osaavat yli ikätasonsa, minkä takia juuri erityisopettajien ainessubstanssi ei riitä heidän opettamiseensa. Erityisopettajan aineosaaminen koettiin riittämättömänä vastaamaan lahjakkaiden oppilaiden tarpeisiin.

”Opettajien voi olla, että heillä ei taidot tai uskallus tai joku tai he kokee, että ei riitä. Et se voi olla tavallaan se, että se oma osaaminen. Että siinä tulee raja tai sitten uskalluksessa.” (Haastateltava 4)

”Koulutus, ei se valmenna erityislahjakkuuksiin, eikä varmasti anna riittäviä eväitä heidän opettamisessaan tai ohjaamisessaan. Että se on sitten työn mukana kasvamista ja kantapään kautta oppimista. En mä usko, että sielläkään suunnalla, luokanopettajan suunnalla sitä asiantuntemusta, ei sitä ainakaan riittävästi ole.” (Haastateltava 3)

”Et siinä mielessä se erityisopettaja ei aina varmasti niin ku riitä se substanssi osaaminen, esim. matematiikassa” (Haastateltava 2)

Pääasiassa vastaukset koskivat juuri erityisopettajan koulutuksellisia tekijöitä, mutta haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että luokanopettajakoulutus ei valmenna yhtään sen paremmin lahjakkaiden opetukseen, kuin erityisopettajan koulutuskaan. Tärkeä havainto oli, että ainoastaan erityisopettajaopinnoissa oli käsitelty lahjakkaiden opettamista, niin 1990-luvulla, kuin 2010-luvulla. Vastaajista kaksi viidestä mainitsi, että lahjakkaita oli käsitelty heidän erityisopettajan koulutuksessaan osana jotain kurssia tai tenttikirjan muodossa. He kokivat tietämyksensä olevan siitä huolimatta puutteellista.

”Kyllä meillä niitäkin opinnoissa on jonkin verran käsitelty. Mutta se on hyvin hyvin pieni osa sitä.” (Haastateltava 4)

”Kyllä meillä oli joku tenttikirja jo silloin muinoin, että siitä oli puhetta kyllä silloin jo 90 luvun taitteessa, eli lahjakkaitten opetuksesta.” (Haastateltava 5)

Rakenteelliset tekijät liittyivät erilaisiin erityisopettajan työtä rajoittaviin tekijöihin, mutta myös lain muodostamiin rajoitteisiin. Ongelmana nähtiin se, että yhden opettajan työpanos lahjakkaiden oppilaiden parissa ei yleensä saa jatkoa seuraavissa kouluissa tai oppilaitoksissa. Syynä tähän on suunnitelmallisuuden puuttuminen, mikä on rakenteellinen ongelma koulujärjestelmässä. Valmius tukea lahjakasta oppilasta vaatii jonkinlaisen järjestelmän tai suunnitelman, minkä pohjalta tukikeinoja voidaan rakentaa. Toisaalta erityisopettajan työnkuva rajaa huomion heikompiin oppilaisiin, sillä erityisopetusta

tarvitsevia oppilaita on paljon, eikä erityisopettajan toimenkuvaan nähdä kuuluvan muiden tukemista.

”Ehkä ajatus siitä, että ne [lahjakkaat] pitäis muistaa ottaa huomioon myöskin niin kun käytännössä, ehkä. Mutta niin, tämä arkipäivä tahtoo olla semmosta, että tota. Se saattaa se työpanos mennä muuhun.” (Haastateltava 5)

”Se on sama kuin näissä muissa tukijutuissa, et vaikka minkälaiset saatesanat tulee ja jos ei koulussa ikään kuin oo minkäänlaista valmiutta hoitaa sitä asiaa, niin sinnehan se sitten vaan menee, muiden joukkoon ja räpiköi miten räpiköi.” (Haastateltava 2)

”Mutta tässä toimenkuvassa kun tää on enempi niin kun oppimisvaikeuksisten kanssa työskentelemistä. Niin tää lahjakkuus reservi, lahjakkaat lapset, jää sinne etäisyyteen. Heidän kanssaan hyvin harvoin pääsee tekemään työtä.” (Haastateltava 3)

”Lain mukaanhan se ei kai voi olla yksilöllistämistä, koska eikö yksilöllistämispäätökseen tarvita erityisen tuen päätös, ja erityisen tuen päätökseen on omat pykälänsä minkä pohjalta se voidaan tehdä.” (Haastateltava 2)

Resurssiset tekijät olivat molempia, määriteltyjä resurssitekijöitä, mutta myös vain resurssi sanalla mainittuja rajoittavia tekijöitä. Osassa vastauksista oli mahdollista erotella oliko kyse aika-, henkilö- tai yksilön voimavararesursseista, mutta osassa vastauksista sanan merkitys oli mahdotonta määritellä tarkemmin. Kantaa otettiin niin luokanopettajan, kuin erityisopettajan näkökulmasta. Luokanopettajan työtä ja eriyttämistä rajoittivat aika ja voimavarat, sillä opettajan vastuulla on suuri ryhmä oppilaita, eikä aikaa jokaisen yksilölliseen huomiointiin riitä. Erityisopettajan kannalta resurssit suuntautuvat nykytrendin mukaan oppilaisiin joilla on haasteita koulunkäynnissä tai oppimisessa.

”...koska nää on kaikki resurssit on rajallisia.” (Haastateltava 2)

”No luokanopettajan ongelma on taas se, että hänellä on koko luokkansa lapset siinä vastuullaan ja sit siitä tulee heti ensimmäiseksi tietysti resurssikysymystä ajan suhteen.” (Haastateltava 3)

”...ei oo resurssia tukea näitä lahjakkaita lapsia” (Haastateltava 3)

”Ne lahjakkaat joutuu vähän silleen kärsimään siinä sivussa, että kun se tavallaan tuetaan ja sitä resursseja käytetään enemmän niihin niin ku oppilaisiin, kellä on haasteita ja vaikeuksia koulunkäynnissä.” (Haastateltava 4)

Erityisopettajaresurssien tuhlaamiseksi koettiin tilanteet, joissa erityisopettaja tukee vain yhtä oppilasta kerralla, etenkin jos kyseessä on lahjakas oppilas. Tämän kaltainen järjestely aiheutti voimakasta vastustusta haastateltavissa.

”Mieti nyt mikä erityisopettajaresurssi, mä tuun aina niin vihaseksi sen takia, että erityisopettajalla kun palkka nousi huomattavasti, mulla on suurempi palkka ja sit mä niin ku

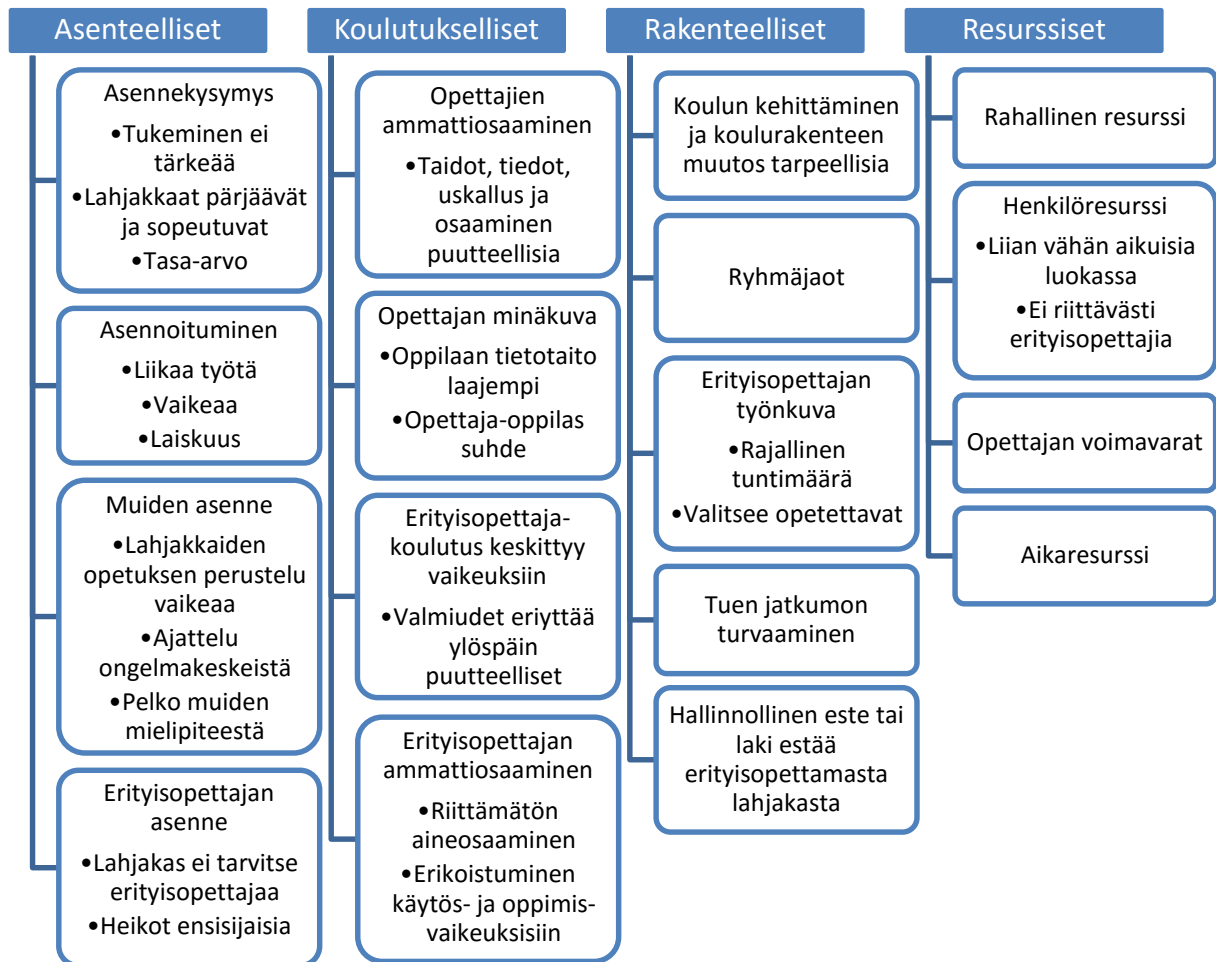
mulla on vähemmän tunteja ja sit mä käytän sen johonki sellaseen, et mä otan yhden oppilaan, joka tekee joka on lahjakas.” (Haastateltava 1)

”Mun mielestä se on erityisopettajan resurssin tuhlaamista että mennään matematiikan kirjaa eteenpäin.” (Haastateltava 3)

Haastateltujen erityisopettajien asenne lahjakkaiden oppilaiden opettamiseen oli positiivinen ja he kokivat, että heillä olisi annettavaa lahjakkaiden opetuksen erityisjärjestelyihin. Kaikki kuitenkin totesivat, että tehtävä vaatii yhteistyötä luokanopettajan tai aineenopettajan kanssa, eikä lahjakas oppilas kuulu suoraan nykyiseen erityisopetukseen.

”Mutta onhan tässä tietysti kaikenlaista kokemusta karttunut, että tästä pystyis silti jotenki niin ku suunnittelemaan ja laittamaan, rakentamaan semmosia toimintamalleja, joista vois olla hyötyä. Myöskin näille lahjakkaille oppilaille.” (Haastateltava 3)

Aineiston pohjalta ilmenneitä syitä on esitetty tarkemmin kuviossa 5, johon on koottu erilaisia esille nousseita syitä. Erot eri kuvauskategorioiden välillä olivat määrällisesti pieniä, joten vastauksista ei voida vetää johtopäätöstä siitä, mitkä tekijät ovat selkeimmin vastuussa lahjakkaiden opetuksen puutteeseen. Vastausten luokittelu oli myös hyvin tulkinnanvaraista, ja osa vastauksista olisi voinut sopia myös useamman kategorian alle. Tämän vuoksi tuloksia ei voida yleistää, tai niistä ei voida määritellä mikä tekijä on suurin este lahjakkaiden opetukselle erityisopettajien mielestä. Tulokset kuvaavat kuitenkin lahjakkaiden opetukseen liittyvien kysymysten moninaisia näkökulmia, jotka tulee huomioida opetusta järjestettäessä. Tulosten tarkoitus on avata laajempaa käsitystä ilmiöstä, eikä siitä voida nostaa esiin tiettyjä yksittäisiä pääsyitä lahjakkaiden tuen puutteeseen.



KUVIO 5. Aineiston pohjalta syntyneet kuvauskategoriat (yläteemat) eri tekijöistä, joista lahjakkaiden opetuksen vähyys johtuu erityisopettajien näkemyksen mukaan.

6.3 Miten lahjakkaita oppilaita voidaan tukea koulussa?

Kuten monissa aiemmissakin lahjakkuutta tutkineissa tutkimuksissa, myös tässä kohderyhmä tunnisti erinäisiä haasteita, joita lahjakkaat oppilaat voivat käydä läpi kouluuransa aikana. Erityisopettajat mainitsivat jo teoriaosuudessa esiin tuotuja haasteita niin turhautumisen, häiriökäyttäytymisen, alisuoriutumisen, kuin kiusaamisen osalta.

”Varmaan niin ku toisaalta oisko tommonen niin ku jossain määrin ehkä, tämmönen alisuoriutuminen tai sitten että ei jaksu sitten tavallaan mennä sillä omalla tasollaan. Sitkun aattelee että kerta vähempi riittää. Että tavallaan siinä menee vähän tavallaan hukkaan sitten ne taidot ja lahjat.” (Haastateltava 4)

”Niin sit se et sillen mun mielestä voidaan joutua sille tielle että siitä rupee tuleen niin ku häiriökäyttäytymistä, erilaisista uhmaa ja kaikennäköstä muuta...” (Haastateltava 2)

”Ja mä nään, että monesti lahjakkaalle lapselle se numero voi olla riski, että sammuu se sisäinen motivaatio. Koska ensinnäkin sä joudut alkaen ulkoisesti tavoitteleen ja sit siinä niin ku poistuu joku semmonen.” (Haastateltava 1)

Ongelmalliseksi koettiin juuri koulun haasteettomuus ja sen aiheuttama onnistumisten ja epäonnistumisten puute lahjakkailla oppilailla. Tämän koettiin vaikuttavan voimakkaasti oppilaan minäkäsitykseen ja sen muodostumiseen sekä motivoitumiseen koulunkäyntiä kohtaan.

”Ja jos sä et ole ikinä siihen [*tulee eteen tehtävä mitä ei osaa*] joutunu, niin se voi olla äärimmäisen turhauttavaa. Noin niin ku syvällisesti aatellen sillä on vaikutusta noin niin ku minäkäsitykseen syvällisestikin. Jos sä oot aina aatellu että sä oot aina hyvä ja osaat aina kaiken ja aikuisuuden kynnyksellä sä tajuat että en olekaan, niin se on aika semmonen iso juttu.” (Haastateltava 2)

”Kun alkaa tulla, tai ruvetaan tekemään näkyväksi, että tässä sä oot hyvä, mutta kun sun pitäis harjotella tätäkin asiaa. ”Mä osaan sen” – mut et sä oikein osaa tätä asiaa. Niin tuota, sit ku se rupee se minäkuva siinä kohtaa kääntymään, tota tulemaan realistisesti näkyväksi sille oppilaalle, niin se aiheuttaa sitten sellasen vastareaktion.” (Haastateltava 3)

”Onhan sitä sitten taas sitäkin, et sit vaikeudet useimmiten on siellä sosiaalisella puolella. Voi olla oman käyttäytymisen ohjaamisessa myöskin vaikeuksia, tai on sitten niin spesifisti lahjakas, että sitten tuota se tavallaan tuottaa sellasen harhan että se oppilas on niin ku kaikessa sitten ja niin ei sitten kuitenkaan ole. Ja sen minäkuva on silloin, se on vähän niin ku saippuakupla. Väärällä pohjalla. Ja sitten tulee vaikeuksia.” (Haastateltava 3)

Liialliset vaatimukset koulussa, suorittaja-mentaliteetti sekä havahtuminen todellisuuteen, että en osaakaan kaikkea tai en olekaan kaikessa paras, saattavat aiheuttaa, haastateltavien mukaan, lahjakkaalle oppilaalle jopa mielenterveydellisiä ongelmia, kuten masennusta ja ahdistusta.

”Sitten kun sä oot lahjakas ja se koulu pakottaa sut sellaseen suorittamiseen, niin musta tuntuu että nää on monesti niitä, joilta harmillisen.. monesti muullekin tuli joitakin harjottelijoita, jotka olivat jo pitkään syöneet masennuslääkkeitä ja käyneet terapiassa. Tuli sellanen, että ilman varsinaista syytä. Että mitä tälle, että sitten kaikessa piti niin ku aina olla paras.” (Haastateltava 1)

Suurimmaksi huolen aiheeksi aineistosta nousivat lahjakkaat erityisoppilaat, joiden tunnistaminen on haasteellista. Kuten aiemmin tuotiin esille, osassa haastateltavien erityisopettajien vastauksista näkyi, että arvosanan koettiin edelleen olevan yksi lahjakkuuden mittari. Lahjakkaat erityisoppilaat eivät yleensä kykene osoittamaan taitojaan perinteisin keinoin, kuten esimerkiksi kokeissa. Etenkin näille oppilaille tulisi tarjota, aineiston pohjalta, erilaisia tapoja osoittaa osaamistaan.

”...oon huomannu että osa lahjakkaita oppilaita jää tunnistamatta ja huomioimatta, että he jää ehkä sitten joskus varjoon.” (Haastateltava 4)

”Et josset sä siitä selviä jonku lukivaikeuden tai tarkkaavaisuusongelman takia, niin se ikään kuin jää piiloon että se oppilas tietäis tosi hyvin jotku historian kokeen vastaukset, mutta hänellä ei oo mahdollisuutta saada niitä siihen paperille. Et semmosessa erityisopettajan pitäis pitää tuntosarvet aika kohollaan, että. Ettei ne jää sitten sinne vaan et annetaan huono numero ja et tää ei niin ku osaa.” (Haastateltava 2)

Haastateltava 5 nostaa esiin autismin kirjon oppilaiden oppivelvollisuuden pidentämisen. Autismi kirjon oppilaiden ongelmat ovat suurimmilta osin sosiaalisissa taidoissa, mutta heillä ei yleensä ole haasteita oppiainesisältöjen hallinnassa. Osalla heistä ilmenee haastateltavien mukaan jopa erityislahjakkuutta, usein kohdistuen matemaattisiin aineisiin. Haastattelussa ilmeni, että autismi kirjon kaltaisten oppilaiden oppivelvollisuutta pidennetään toisinaan vääristä syistä. Heidän kouluun menemistään lykätään sosiaalisten taitojen puutteiden vuoksi, vaikka he osaavat lukea ja kirjoittaa. Sosiaalisten taitojen kehittymisen odottaminen koulua varten ei tämän spesifin ryhmän kohdalla auta, sillä heidän sosiaalisten taitojen kehittämisestään ei ole takuuta.

”Semmosia vaan, että et kyllähän niitä välillä ihmetyttää sitten, että just joku autismi, asperger kirjon oppilas, joka on kognitiivisesti tosi vahva tai niin ku taitava, mutta sitten sosiaalisesti ei. Niin, että miten se sitten niin ku jää sen sosiaalisten pulmien alle niin ku se kaikki, tai saattaa jäädä.” (Haastateltava 5)

Mielenkiintoinen löydös oli, että haastateltava 1:sen omista koulukokemuksistaan nousi esille lahjakkaiden oppilaiden kokema sisäisen motivaation kadottaminen, kun koulu ei haasta tarpeeksi ja paras arvosana on helposti saavutettavissa.

”... tunnistan kyllä itsessäni että mäki oisin ollu enemmän sidottu semmoseen suomenkielellä osoitettuun lahjakkuuden arviointiin akateemisempaan. Että tämä matematiikassa näkyy laskuina tai muuten.” (Haastateltava 1)

”Mä aloin kilpailla sillai että, vaikka historian kirja. Mä en ikinä tehny tunneilla mitään, tai uskonto. Mut et pystynkö mä meneen harrastukseen neljäksi, lukemaan sen koko kirjan ja saamaan kuus pistettä esseestä. Elikkä että, mulla ei ollu enää mä oon niin ku kiinnostunu asioista, mä halusin opiskella biologiaa. Niin yhtäkkiä se lukion biologia oli mulla vaan sellanen et minimi effortilla laudatur.” (Haastateltava 1)

Kokonaisuudessaan tunnistetut haasteet vastasivat hyvin tutkittuja lahjakkaiden oppilaiden kouluvaikeuksia. Erityisopettajat tunnistavat mahdollisia haasteita, joita syntyy lahjakkaiden oppilaiden tuen puutteesta peruskoulussa, ja he kokivat, että ongelmien ennaltaehkäisemiseksi muutos koulujärjestelmässä on tarvittavaa. Haasteettomuudesta johtuvat ongelmat koettiin vakavimpina, sillä oppilaan tulevaisuuden potentiaalit saattavat jäädä sen vuoksi hyödyntämättä. Tukikeinoille nähtiin olevan tarvetta ja haastatteluista nousi esille perinteisiä sekä innovatiivisia keinoja kehittää lahjakkaiden opetusta suomalaisissa peruskouluissa. Suurin osa keinoista on tuttua ja käytössä olevia menetelmiä, mutta niiden käyttöä voitaisiin kohdentaa juuri lahjakkaiden opettamiseen systemaattisemmin.

6.3.1 Eriyttäminen

Haastateltavien mukaan opetusta voidaan eriyttää oppisisältöjen osalta oppimateriaaleja ja ohjeistuksia muokkaamalla oppilaan valmiuksia vastaaviksi. Lahjakkaille oppilaille sisältöjen tulisi olla haastavampia tai syventävämpiä, lisätehtävien tarjoamisen sijaan. Tämän toteuttamiseksi eri oppimateriaalit olivat haastateltavien mielestä hyvä työväline.

”Mutta musta sellanen materiaalin tuottaminen ois ainakin itelle semmonen, et mitä muutenki omassa työssäni aika paljon kuitenkin teen niin ite sitä materiaalia. Ei se oo pelkästään kokeita vaan myös kaikkea muutakin.” (Haastateltava 4)

Syventävät tehtävät eivät kuitenkaan tarkoittaneet haastateltavien mielestä sitä, että oppilaalle tarjotaan seuraavan luokan kirja. Pelkästään seuraavan vuoden kirjaan siirtyminen nähtiin vastauksissa muutenkin ongelmallisena. Osallistuakseen oppituntiin, lahjakkaan oppilaan eriytetyn materiaalin tulisi, haastatteluaineiston mukaan, olla samasta aiheesta olevia haasteellisempia tehtäviä. Syvemmän oppiaineksen tarjoaminen vaatii opettajalta perehtymistä opetettavaan oppiaineeseen, mutta myös lahjakkaan oppilaan taitotasoon. Erityisopettajien mielestä seuraavan vuoden kirjan käyttö aiheuttaa hankaluuksia siirryttäessä uuteen kouluun. Erityisopettajien mukaan lahjakas oppilas kykenee täyttämään

myös seuraavan vuoden kirjan mekaanisesti, mikä ei takaa syvällistä ymmärrystä oppiaineesta.

”... jos on oikeasti taitava opettaja, joka on syvällisesti siihen menetelmään perehtynyt, niin sieltä löytyy sitä skaalaa ikään kuin millä voidaan antaa niitä siitä täsmälleen samasta aiheesta syvällisiä tehtäviä, ei vain lisää. Eikä niin että mennään tavallaan asioissa eteenpäin vaan siten, että annetaan niille lahjakkaammille niitä haastavampia tehtäviä siitä samasta aiheesta, mut se ei oo ihan helppoa, koska se mun mielestä liittyy siihen, miten ne opettajat ikään kuin koulutetaan siihen ja minkälaisia on ne materiaalit, ne opettajien materiaalit, onko se sillai et siellä on aina vaan sitä alaspäin eriyttävää, vai ja sitten kun jos oppilas on taitava niin sitten tehdään niin, että etitään se seuraavan luokan kirja, mistä mä en kauheasti tykkää.” (Haastateltava 2)

”Mun mielestä opettajan tehtävä on sillon kun niitä asioita opetetaan niin tuota jotenki johdattaa siihen ajatteluun ja oppikirja on vaan oppikirja. Ja siis, se saa siitä vaan yhden sellasen kapeen, ja jää myöskin irralleen siitä sen koko luokan yhteisestä tekemisestä ja yhteisistä ajatteluista.” (Haastateltava 2)

”Että jos niin ku tehdään jotkut erityistavoitteet, et se ei oo vaan niin ku silleen, että opettaja antaa sen hankalemmen kirjan, että voi sitten joutoaikoina siinä niitä pulmia ratkaista itseksensä.” (Haastateltava 5)

Pelkät lisätehtävät eivät, aineistosta esiin nousseiden ajatusten mukaan, aina ratkaise lahjakkaiden opetuksen sisällön eriyttämisen haasteita, kuten seuraavista toteamuksista tulee ilmi. Lisätehtävien toimiminen oli haastateltavien mielestä riippuvaista oppilaan sisäisistä motivaatioista ja omista tavoitteista sekä myös lahjakkaan oppilaan persoonallisuudesta. Osalle oppilaista lisätehtävät ja –vihkot ovat toimivia, mutta niiden käytön tulee olla tavoitteellista.

”Onko se niin, että oppilaat tekee erilaisia tehtäviä vaikka samasta teemasta, vai onko se silleen että meidän koulussa kaikki tekevät nämä samat tehtävät. Ja sit jos oot nopee niin saat lisätehtäviä. Sillä äkkiä saadaan aikaseksi se, että ne jotka on oikeesti taitavia vitkuttaa, että niiden ei tarvi tehdä lisätehtäviä niiden tylsien tehtävien lisäksi” (Haastateltava 2)

”Mulla oli kolmasluokkalainen oppilas, jolle oli eriytetty, että sillä oli vitosluokan matikka. Hän opiskeli 3. luokan oppiaineen, mutta hänelle oli annettu omasta koulusta lisätehtäviä jotka sit oli vitosluokan sisältöjä jo. Enemmän tämmösiä ongelmanratkaisuja sisältävä pulmatehtävätyyppinen lisävihko.” (Haastateltava 5)

”Et jotenki musta pitäis alkaa niin ku taidokkaammin rakentaa niin, että se materiaali sinänsä olis selkeästi eriyttävää. Just tämmönen tiedenurkka joka ikisestä aiheesta. Joten kun on ollu se opetustuokio, niin sit ne jotka on kovia lukeen ja joita kiinnostaa, niin niillä on se materiaali siinä” (Haastateltava 1)

Oppilaille voidaan antaa mahdollisuus osoittaa osaamisensa perusasioissa, ja he voivat sitten siirtyä haastavampiin tai mielekkäämpiin tehtäviin.

"Niin, mutta siis muillahan ne tarvii myös sitten sitä, jotka ei oo näin lahjakkaita, et nyt jankataan kertotauluja. Mutta sitten näitten [*lahjakkaiden*] kohdalla, mä oon saattanu tehä niin, että näytä mulle tuosta että sä osaat sen ja sitten se saa laskee sieltä mitä se haluaa." (Haastateltava 1)

Oppimisprosessin eriyttäminen on yhteydessä siihen miten opettaja opettaa ja miten oppilaat oppivat. Se kattaa erilaiset aktiviteetit, joita tunnilla toteutetaan oppimisen aikaansaamiseksi. Oppilaita voidaan ryhmitellä taitotason mukaan pienempiin ryhmiin, tarjota näin mahdollisuus perusasioiden ohittamiseen tai antaa lupa omaan tahtiin etenemiseen tehtävissä. Tällöin, erityisopettajien vastausten pohjalta, on kuitenkin varmistettava, että lahjakkaat oppilaat osaavat perusasiat kunnolla. Tuotokset osoittavat mitä oppilaat ovat opetuskokonaisuuden aikana oppineet tietämään, ymmärtämään tai tekemään. Opetuksen tuotoksien arvioinnissa koettiin tarpeelliseksi vaihtoehtoiset oppimisen osoittamisen tavat. Myös joustavia polkuja omien taitojen näyttämiseen oppituntien aikana kaivattiin. Muutokset opetusmenetelmissä tapahtuvat opettajan oman reflektion kautta. Opettajan tulee jatkuvasti reflektoida sitä, miten hänen opetusmenetelmänsä vastaavat oppilaiden tarpeisiin ja mitä hän voisi tehdä erilailla.

"Täytyy yrittää kauheen sensitiivisesti katsoa että mikä sen lapsen lahjakkuus on, että mä en niin ku tuhoais sitä sen tekemistä. Jos se ei suostu kirjottaan englannin kielisiä sanoja nii onko se vaarallista jos se on ihan älyttömän hyvä siinä englannissa. Jos se ei halua kirjottaa suomen kielelläkään. Niin eiks mulle riitä et se kirjottaa silloin tällöin..." (Haastateltava 1)

"Musta erityistä haittaa se, että sä ensiks vaadit niitä tekeen ne kaikki tavalliset tehtävät. Aika ja energia on jo mennä ja sen jälkeen sä et voi eriyttää. Siitä on tetyt nyrkkisäännöt." (Haastateltava 1)

"Annetaan niiden erilaisia tehtäviä ja mahdollisuuksia, eikä oletetakaan, ei lähetä liikkeelle siitä että kaikki tekee aina sen saman." (Haastateltava 2)

"Miks mun pitää näitä tehdä, kun mää nää jo osaan. Sillon tullaan taas siihen pedagogiseen kysymykseen, että kuinka näitä sitten tuetaan tai eriytetään näitä lapsia. Ja se on sitten taas todellakin niin aikalailla iso retorinen kysymys sille luokanopettajalle esimerkiksi. Että miten mä tätä lasta vien eteenpäin? mitä tehtäviä mä tälle rupeen antamaan? Toisaalta sekin tie on nähty monta kertaa, että tullaan puihin. Että jos vaan heitetään vaativampia tehtäviä ja tuu sä tähän erillispöytään tekemään näitä tehtäviä niin sekään ei vie minnekään. Sitäkään ei välttämättä jaksa tehdä, eikä se välttämättä ole viisaskaan vaihtoehto." (Haastateltava 3)

Kuten perusopetuksen opetussuunnitelma ja perusopetuslaki -kappaleessa todettiin, projektimuotoiset ratkaisut nähdään valtakunnallisesti lahjakkaita oppilaita tukevana työskentelymenetelmänä. Näin oli myös haastatteluissa. Projektien osalta painottui kuitenkin niiden järjestäminen ryhmille, eikä vain yhdelle oppilaalle sekä niiden oppiainerajoja rikkova luonne.

”Jos olis semmosia niin ku ryhmiä joita vois viedä yli luokkarajojen, ja niin ku kehittää jotain tiettyä aluetta, niin just siellä semmoset projektityyppiset jutut olis älyttömän hyviä. Et siellä vois oikeesti niin ku lähtee suunnittelemaan jotakin asiaa ja toteuttamaan ja rakentamaan ja kokeilemaan. Siis semmosta missä yhdistyy monen alan tämmöstä, monen aineen osaamista ja ongelmanratkaisua ja kaikennäköistä muuta.” (Haastateltava 2)

”Minun mielestä nää lahjakkaat oppilaat tekee hirveen mielellään just tällaisia eriasteisia projektitöitä ja tutkivat mielellään, ottavat selvää, raportoivat ja näin pois päin. Mut sitten yksinään tehden se ei oo kovin hauskaa, ja silloin siinä tulee taas toista kautta se turhautuminen ja motivaation lasku.” (Haastateltava 3)

Yhtenä eriyttämisen keinona nähtiin oppilaan siirtäminen lahjakkuusalueensa oppiaineessa seuraavan luokan oppitunneille. Kyseinen menetelmä oli havaittu toimivaksi myös konkreettisesti. Haasteena erityisjärjestelyissä oli se, että jatkumon turvaaminen esimerkiksi alakoulusta siirtyessä yläkouluun on vaikea taata. Erityisjärjestelyt vaativat usein myös koko koulun panoksen niiden mahdollistamiseksi ja yhdeksi ratkaisuksi tähän nähtiin oppituntien niin sanottu palkittaminen, jolloin useammalla luokkatasolla tai –ryhmällä ovat saman oppiaineen oppitunnit samaan aikaan.

”Hän sai silloin osallistua englanninkielen opetukseen oliko se niin, että se meni toisella luokalla liitty siihen tavallaan siihen mukaan kun kolmasluokkalaiset alottaa opiskelemaan. Tää järjestely seurasi niin ku vuodesta toiseen, että se oli niin ku vuotta edempänä opetuksessa, kunnes sitten tuli ala- ja yläasteen luokkien raja, jolloin se oli sitten vaikea järjestää. Mutta silloin hänellä oli eri kirja ja omat niin ku, et se pysty tunneilla kuuntelemaan kuulokkeilla niitä omia kirjan tekstejä.” (Haastateltava 2)

”Kyllä mä uskon että jos on tavallaan silleen ikätasoaan edellä ... on vaikka seiskaluokkalainen ja pärjää matikassa paljon paremmin, niin hän voi käydä kasi tai ysiluokan ryhmissä opiskelemassa matikkaa. Silleen et jos ei kokonaan välttämättä siirretä seuraavalle luokalle, niin hän voi käydä jossain toisessa luokassa vierailemassa, tavallaan opiskelemassa.” (Haastateltava 4)

”Jossakin koulussa ne on laittanu matikkaa silleen palkkeihin, että kaikilla saman luokkasteen oppilailla on matikan tunti yhtä aikaa ja silloin ne on pystynyt niin ku jakamaan niitä ryhmiä vähän ennen vanhasiin tasoryhmiin, niin ku ennen vanhaan oli mitkä sitten kiellettiin. Niin tuota, että semmosissa oon kuullu, että joissakin kouluissa sitten pystytään tekemään just sitten joillekin oppilaille niin ku vaativampia tehtäviä esimerkiksi.” (Haastateltava 5)

Vastauksissa ilmeni myös tarve lahjakkaiden opetuksen suunnittelulle ja strukturoidulle järjestämiselle, jotta opetus vastaisi sille asetettuihin tavoitteisiin. Myös opettajien pedagogisiin ratkaisuihin toivottiin päivitystä.

”Kyllä tää koulu varmaan siihen suuntaan muuttuu, että tää vähitellen hiipuu hiipuu tää pulpettipedagogiikka. Se ei välttämättä tarkoita sitä, että kokonaan se loppuu, mutta tuota kuitenkin niin kuin se oppilaiden oma aktiivisuus saadaan parempaan käyttöön. (Haastateltava 3)

”Luulisin, että kun on näitä tulevia pedagogisia ratkaisuja meidän uudessa tulevassa OPS:issa niin kyllä sieltä jos niitä pystyttäis tässä maassa saamaan oikeesti toimimaan luokissa, niin varmasti sieltä olis hyötyä myös ihan kaikille oppilaille. Lahjakkaille, mutta myöskin niille tukea tarvitseville oppilaille, oppimisessaan tukea tarvitseville. (Haastateltava 3)

”Tämmöstä niin ku yhdessä oppimista ja tämmöstä, mitä nyt paljon nyt heitelläänkin uuden opetussuunnitelman tiimoilta ja puhutaan niin ku tämmösestä, että, että tavallaan sitä ryhmää, ryhmätyöskentelyä ja yhdessä niin ku ongelman ratkaisutaitojen kehittämistä. Sehän menee myös tämmöseen konstruktivistiseen oppimiseen ja käsitykseen myös.” (Haastateltava 4)

Vaikka eriyttämisen osalta puhutaan paljon oppilaan mahdollisuudesta edetä yksilöllisesti, tarkoittaa eriyttäminen eri asiaa kuin oppimäärän yksilöllistämistä erityisopetuksen tukikeinona. Yksilöllistäminen mainittiin varovasti yhtenä tukikeinona eriyttämisen ohella. Yksilöllistäminen vaatisi, että oppilaan arviointi toteutettaisiin suhteessa hänelle asetettuihin tavoitteisiin. Arvioinnissa yksilöllistäminen voisi näkyä erillisenä todistuksena tai merkintänä todistuksessa, joista selviäisi oppilaan yksilölliset tavoitteet oppiaineessa.

”Oisko se sitten niin ku yksilöllistämistä, vai koska erityisoppilaitahan yksilöllistetään alaspäin, niin voisko yksilöllistää ylöspäin mikä tois siihen jotain eroa siihen, vai oisko se vaan tavallinen ryhmä, mut vaan haastavampia siellä.” (Haastateltava 2)

”... kyllä mä ainaki mielelläni antaisin niille siitä jonku erillisen todistuksen muutakin ku vaan kympin todistukseen, elikkä että sehän vaan kertois et ne on hoitanut sen normi tontin hyvin, mutta tota se ei kertois siitä, että miten pitkälle on päästy.” (Haastateltava 2)

6.3.2 Yhteistyö

Etenkin yhteistyö nähtiin opetusta rikastuttavana tekijänä. Yhteistyötä toivottiin moninaisten tahojen suuntaan, pääasiassa eri oppilaitosten, oppilashuollon, kollegoiden ja kodin ja koulun välille. Myös koulunkäynninohjaajat koettiin lisäapuna mahdollistamassa eriyttämistä niin ylös kuin alaspäin. Eräs tunnettu yhteistyökeino opettajien kesken on esimerkiksi erityisopetuksen työvälaineet -kappaleessa mainittu yhteisopetus, jossa erityisopettaja, luokanopettaja ja aineenopettaja työskentelevät yhdessä. Haasteina omaehtoiselle yhteistyön toteuttamiselle nähtiin etenkin sen vaatima aika ja vaivannäkö siihen ryhtyviltä opettajilta. Uuden 2016 käyttöön tulevan opetussuunnitelman toivottiin antavan enemmän mahdollisuuksia ja valmiuksia yhteistyön toteuttamiseen kollegoiden kanssa.

”Kyllä se [luokanopettajan] ammattiin kuuluisi, että jonkunlaista ajatusta pitäis sit olla siitä et miten mä tätä lasta vien sitten eteenpäin. Mutta silti eihän se tarkoita että opettajan yksinään täytyy tämä löytää tai tietää. Se ennen kaikkea vaatii yhteistyötä sen kodin kanssa. Ja varmaan sitten yhteistyötä myöskin niin kun ihan kollegoiden kanssa.” (Haastateltava 3)

”Se nyt riippuu ihan siitä luokanopettajasta ja sitten siitä ryhmästä mikä sillä on. Mutta toisaalta sehän olis tosi hyvä, että jos niin kun lahjakkaitten opetusta varten olis olemassa niin kun vaikka erityisopettaja ja resurssia. Et sitä vois niin kun jotenkin suunnitella ja järkevästi toteuttaa.” (Haastateltava 5)

”Ehkä toi mitä tässä lopuksi sanoin, että sitä luottamusta ja toivetta et tää tuleva OPS antais sitten näitä valmiuksia niin opettajille tehdä yhteistyötä suunnitella rakentaa yhdessä.” (Haastateltava 3)

”Mä ite aattelen myös sillai että jos aatellaan tollasia isompia oppilaita, niin tämmönen niin ku erityisopettajan ja aineenopettajan yhteistyö vois olla aika hedelmällistä, koska aineenopettajalla on sit sitä tietotaitoa taas siinä oppiaineessa, siinä miten ne erityisopettajalla tulee jossain kohtaa raja vastaan.” (Haastateltava 2)

Erityisjärjestelyiden jatkumoa tukevaksi keinoksi nousi esille etenkin suunniteltu koulupolku, joka on osassa kunnista käytössä. Tällöin oppilaalle on määritelty mihin yläkouluun hän siirtyy alakoulusta ja koulut toimivat yhteistyössä toistensa kanssa. Suunniteltu tiedonvälitys ja yhtenäiset toimintakeinot voivat taata lahjakkaan oppilaan tuen jatkumisen myös siirryttäessä luokalta toiselle tai koulusta toiseen. Koulupolkuajattelu toteutuu usein hyvin myös yhtenäiskouluissa. Yhtenä keinona lahjakkaan oppilaan opetuksen strukturoinnissa ja suunnittelemisessa voisi olla HOPS, eli henkilökohtainen oppimissuunnitelma. HOJKS koettiin ongelmallisena toteuttaa lahjakkaille oppilaille sen erityisopetuskäytön takia.

”Täällä tähän että on tää koulupolku, että tietyltä ala-asteelta siirrytään tiettyyn paikkaan, niin sillontan se tietämys siitä, mitä toisessa paikassa on tehty, niin on parempi siellä seuraavassa paikassa, jolloinka ehkä se tieto että meillä on ollu nyt täällä tämmönen ryhmä, missä on poikkeuksellisen taitavia oppilaita, että ehkä se pystyttäis jotenki huomioimaan myöskin siellä yläasteella tai yläkoulun puolella. Se on tässä koulupolkuideassa se, että se olis tämmönen niin ku jatkuva.” (Haastateltava 5)

”Kyllä varmaan jos niin ku oppilas siirtyy esimerkiksi vaikka, että ei oo yhtenäiskoulu, tai muutenki jossain tilanteessa siirtyy toiseen kouluun, että ois joku tällanen suunnitelma tai silleen just, että katotaan et tässä on lahjakas oppilas, että mitä hänellä on tavallaan eriytetty ylöspäin. Mihin asti hän on siinä niin ku mennyt ja tavallaan se [oppimissuunnitelma] ihan hyvä työväline, tollaseen tiedonvälitykseen tavallaan, että tuetaan myöskin sen lahjakkaan oppilaan opiskelua, eikä esimerkiksi puuduteta häntä sillä, että sitä samaa asiaa junnataan.” (Haastateltava 4)

Yhteisöllinen oppiminen ja vertaisoppiminen tai -opettaminen nousivat esille jokaisessa haastattelussa, niiden ajankohtaisuuden vuoksi. Suurin osa haastateltavista mainitsi, että nämä opetussuunnitelman uudistukset voisivat olla avuksi lahjakkaiden opetuksessa. Käsitteitä, jotka nousivat esille tätä aihetta käsiteltäessä, olivat sosiokonstruktivismi, vertaisoppiminen ja –mentorointi sekä yhteisöllisyys. Lahjakkaan oppilaan siirtäminen erilliseen tilaan tai erityisryhmään oli kaikkien haastateltavien mielestä huono vaihtoehto,

niin oppilaan, koko luokan, kuin erityisopettajaresurssien hyödyntämisen näkökulmasta. Tämä näkökulma korostui etenkin vertaisoppimisesta keskusteltaessa, sillä lahjakkaan tiedot ja taidot koettiin koko luokkaa koskevana voimavarana ja vahvuutena.

”... myöskin ehkä semmonen ajatus ei olis huono että enemmän vois niin ku hyödyntää tätä niin ku vertaisopetusta. Että jos aatellaan että lahjakkaat pystyis tuomaan siihen omaan ryhmäänsä tai omien luokkakavereiden sitä niin ku omaa tietämystään tai et voitais panna niitä jollain lailla vastuullisiin tehtäviin ... ja siltä kannalta ajateltuna se on ihan loistavaa jos siellä on niitä lahjakkaita joiden voidaan aatella pystyvän ottaa se koko ryhmä siitä niin ku hyödyn.” (Haastateltava 2)

”Oon tutustunu monenlaisiin tapoihin miten tuota jotakin yhteisöllistä oppimista rakennettaisiin ja sitä kautta vois löytyä myöskin sitten tähän lahjakkuuden, lahjakkaiden lasten kysymykseen eväitä.” (Haastateltava 3)

”Että tavallaan nyt kun miettii uutta opetussuunnitelmaakin. Siellä puhutaan tämmöisestä vertaismentoroinnista, että tavallaan ne lahjakkaat oppilaat pystyis hyödyntämän myös sitä omaa lahjakkuuttaan ja osaamistaan sillä, että he auttais ja neuvois tarvittaessa. Näitä niin tavallaan heikkotasoisempia oppilaita tai heitä kellä on esimerkiksi haasteita joissain oppiaineissa tai joissain sisällöissä. Et siinä vois siinä tavallaan tuotais tällasta niin ku sosiaalista yhteisöä, yhteisöllisyyttä. Tämmöistä niin ku yhdessä oppimista mitä nyt paljon nyt heitelläänkin uuden opetussuunnitelman tiimoilta.” (Haastateltava 4)

Haastateltava 1 toi kuitenkin esille sen, että hänen kokemuksena mukaan koulujärjestelmämme piilo-opetussuunnitelmassa opetetaan edelleen, että vastausten antaminen muille on väärin. Mikäli tämä on yleinen ilmiö kouluissamme, vaikeuttaa se vertaisoppimisen ja yhteisöllisen oppimisen toimivuutta luokissa.

”Ja sitten että aina pitäis, mä mietin tätäkin myös vielä eriyttämisestä lahjakkailla, että pahintahan on niin ku koulussa myös luntaus. Että niin ku tämä että, yhteiskunnalliset hyödyt, mehän hirveen monesti, et piilo-opetussuunnitelma lahjakkaille on et ei saa auttaa muita koska sit neki niin ku oppis. tai siis että se on niin ku huijaamista jos sä kerrot jollekin joka ei osaa.” (Haastateltava 1)

Yhteistyö eri oppilaitosten kanssa nähtiin myös hedelmällisenä ja toivottavana. Yhteistyön mahdollistaa oppilaille etenemisen omassa tahdissa ja omalla tasollaan. Erityisopettajien mielestä yksi lahjakkaiden oppilaiden piirre oli, että he tunnistavat oman taitotasonsa hyvin ja realistisesti.

”Vois olla tämmönen niin kun yhteistyö erilaisten tahojen kanssa. Että jos on niin kun matikassa vaikka lahjakas oppilas, niin hänelle jotain tämmöstä niin ku yliopiston kanssa tai lukion kanssa tai tällasta niin ku eri oppilaitoksen kanssa yhteistyötä, että hän saisi sillä tavalla sieltä niin ku tehtäviä. Tavallaan siinä tavallaan menis sitten, tai siis etenemään sitten sillä omalla tasollaan. Et se mitä materiaaleja ja väyliä on, niin ois varmaan tietenkin lukemattomia.” (Haastateltava 4)

Näiden yhteistyötahojen lisäksi erityisopettajat kaipasivat lisää koulupsykologiresursseja lahjakkaiden seulonnan ja tunnistamisen parantamiseksi. Tällöin ainakin osa lahjakkaista voitaisiin perustellusti eriyttää tai siirtää luokalta ja opettajilla olisi tieto lahjakkuudesta. Seulonnoissa myös lahjakkaat oppilaat, joilla on oppimisen vaikeuksia, voisivat tulla esille niin vahvuuksiensa kuin heikkouksiensa osalta.

”Mä aattelen et yks mikä varmaan vois olla on mikä nyt tulee mieleen et riittävästi koulupsykologeja. Jotka voi sitten lähtee tavallaan selvittää sitä ongelmaa ja myös sitä lahjakkuutta jollakin lailla.” (Haastateltava 2)

”Sitten ne on että aikanaan ne ihan seulotaan ja tutkitaan ihan pätevästi, psykologien ja muiden toimesta.” (Haastateltava 3)

Huomioitavaa on, että testien käyttöä lahjakkuuksien tunnistamisessa kritisoidaan niiden kognitiivisiin kykyihin keskittyvän luonteen takia. Testit eivät mittaa laajasti kaikkia lahjakkuuksia, vaan ne keskittyvät usein vain älykkyyden mittaamiseen.

6.3.3 Opetussuunnitelma 2014 ratkaisuna

Opetussuunnitelman uudet käsitteet nousivat esiin puhuttaessa lahjakkaiden oppilaiden tukikeinoista. Näitä olivat aiemmin mainittujen lisäksi yhteisöllinen oppiminen, ilmiöpohjainen oppiminen ja itsesäätoinen oppiminen nähtiin juuri lahjakkaita tukevina menetelminä.

”No siellähän nyt on tietysti just tämmönen, no siellä on yhteisöllinen oppiminen ... tietysti siellä tulee tää käsite ilmiöpohjainen oppiminen. Se nyt ei oo käsitteenä on uusi, mutta ajatuksena vanha. Sitten siellä tulee tämmönen itsesäätoinen oppiminen, se on kolmas käsite, jossa niin kun nimenomaan se vastuu siitä oppimisesta, tavoitteiden asettamisesta, opiskelun suunnittelusta, välitavoitteista, arvioinnista, siitä kaikesta prosessista minkä perinteisessä koulussa opettaja tekee, niin se enenevässä määrin annetaan sen oppilaan tai ryhmän tehtäväksi. Et nää kolme sieltä nyt ainakin nousee tämmöisiksi keskeisiksi teemoiksi.” (Haastateltava 3)

Soveltava opetus ja ilmiöoppiminen lisääntyvät uuden opetussuunnitelman myötä, mikä takaa oppilaille kokonaisvaltaisempaa oppimista. Ilmiöpohjaisessa opetuksessa jotakin isompaa aihetta usean eri oppiaineen kautta, jolloin oppilaat muodostavat kyseisestä aiheesta syvempää tietämystä. Sosiokonstruktivismi esiintyi myös Haastateltava 2 vastauksissa.

”Jollain lailla ruvennu ehkä syvällisemmin älyämään et mitä tollanen sosiokonstruktivismi on. Et tavallaan jokainen lapsi ryhmässä joka kerta kun avaa esimerkiksi suunsa, niin se rakentaa sitä koko luokan yhteistä tietämystä. Ei vain sitä omaansa, että niiden kaikkien muiden. Ja siltä kannalta ajateltuna se on ihan loistavaa jos siellä on niitä lahjakkaita joiden voidaan aatella pystyvän ottaa se koko ryhmä siitä niin ku hyödyn.” (Haastateltava 2)

Tavoitteiden asettaminen koettiin aineistossa toimivana lahjakkaiden tukemisen keinona. Luokanopettajana toiminut haastateltava 1 oli kokeillut opetuksessaan eriytettyjä tavoitteita lahjakkaiden osalta. Hän oli myös tehnyt erilaisia sopimuksia oppilaiden kanssa erityisjärjestelyistä tunneilla.

”Nii että kuuleppa ku sun pitää tehdä nää tähtitehtävätkin, tai sä et pääse kuudennelle luokalle” (Haastateltava 1)

”Et sit pitää olla struktuurit, niin sit mä tein sen kanssa niin ku diilin ja sanoin että... ensinnäkin se teki joskus niitä tuumatehtäviä ja sit mä sanoin että, sä voit aina kun mä pidän sen opetustuokion niin sä voit lukea kirjaa. Ja mä pidin itse siinäkin tarkan, että mä en ikinä venyttänyt opetustuokiota 10-15 min pidemmäksi. Koska.. sehän oli niin ku niille keskitason oppilaille eniten suunniteltu. Koska ne heikommat ei niin ku siitä ymmärtäny mitään ja paremmille se oli turhaa. Niin että kun mä 10 minuutissa opetan sen niin sen jälkeen mä pystyn eriyttään.” (Haastateltava 1)

Toisaalta pitkän uran tehnyt erityisopettaja näki, että oppilaan oma tavoitteiden asettaminen ja oman opiskelun suunnittelu olivat parempia keinoja. Hänen mukaansa uudessa opetussuunnitelmassa 2014 esiin tuotu itsesäätoinen oppiminen siirtää vastuuta opiskelusta oppilaalle itselleen. Hän tarjosi selkeän esimerkin tavoitteiden asettelun toimimisesta.

”Sitten siellä tulee tällöinen itsesäätoinen oppiminen. Jossa niin kun nimenomaan se vastuu siitä oppimisesta, tavoitteiden asettamisesta, opiskelun suunnittelusta, välitavoitteista, arvioinnista, siitä kaikesta prosessista minkä perinteisessä koulussa opettaja tekee, niin se enenevässä määrin annetaan sen oppilaan tai ryhmän tehtäväksi. Et nää kolme sieltä nyt ainakin nousee tämmöiseksi keskeisiksi teemoiksi. Tietysti itsesäätoinen oppija on aivan mahtava ihanne” (Haastateltava 3)

”Mä oppilaana määrittelen et mä haluan tästä kympin. No opettaja on siinä tietenkin selvittänyt sen sisällön, että nämä kun tiedät tästä sanotaan nyt ruotsi-suomen historiasta 1600 luvulta, tällä sä saat 5:sen tai 6:sen. Sit saat 7-8:n tolla ja ysin tai kympin tolla, jolloinka siellä on määriteltynä et mitä mun pitää tehdä ja millekä tavoitetasolle minä pyrin, niin sillonhan se suuntaa sen lapsen ajattelua et mä haluan sen 10 tästä, mä haluan tietää tästä 1600 luvusta mahdollisimman paljon, jolloinka sitä materiaalia hän lähtee hakemaan muutakin kuin mitä oppikirjassa sanotaan. ja sitä kautta vois löytyä sitä semmosta oikeen kunnon potkua siihen sen lahjakkuuden hyödyntämiseen ja se varmaan sopii moneen muuhunki aiheeseen, matematiikkaan aivan erinomaisesti.” (Haastateltava 3)

Itsesäätoisessä tai itseohjautuvassa oppimisessä ohjauksen merkitys kasvaa, ja ohjauksen merkitys nousi esille myös haastatteluissa. Opettajalle tarjottiin eräänlaista mentorin tai ohjaajan roolia, jossa hän toimii lahjakkaan oppilaan tukena, mutta ei niinkään oppiaineen opettajana. Haastateltavien yleinen käsitys lahjakkaista oli, että he tunnistavat oman taitotasonsa itsenäisesti, ja että lahjakkaiden käsitys omista kyvyistä on pääasiassa realistinen.

”Pystyis tavallaan sen oppilaan kanssa itekin vähän miettimään, että mitä niin ku kannattais lähteä tekemään. Koska uskon, että lahjakas oppilas tunnistaa aika selkeesti, yleensä aika selkeesti, mitä hän niin ku osaa ja mitkä on tavallaan hänelle liian helppoa. Et semmosta niin ku, mikäs nyt ois semmonen, oisko joku konstruktivismin kautta ehkä sitten, että tavallaan ite rakentaa, et se oppilas lähtee itse rakentamaan sitä omaa tavallaan. Etenee, et se opettaja ottais semmosen mentorin tai ohjaajan roolin.” (Haastateltava 4)

Aineiston mukaan muutkin voivat hyötyä oppimistavoitteiden esille tuomisesta ja niiden muokkaamisesta vastaamaan omia tavoitteita ja pyrkimyksiä.

”Monet näyttävät hyötyvän oikeestaan nää kaikki oppilaat siitä, että he jossakin oppiaineessa jonkun sen tietyn sisällön kohdalla pääsevät määrittelemään omat tavoitteensa, mihin mää pyrin.” (Haastateltava 3)

Sähköisten oppimisympäristöjen ja tietokoneiden hyödyntäminen osana opetusta oli myös yksi keino tukea lahjakkaita oppilaita kouluissa. Myös sähköisten oppimisympäristöjen tuomat mahdollisuudet tunnistettiin.

”Etenki miten pystyis tänä päivänä kun on sähköiset oppimisympäristöt ja tietokoneet, pystyis etänä sitten tekemään sitä yhteistyötä vaikka toisen asteen oppilaitosten kanssa.” (Haastateltava 4)

Kuten jokainen muukin oppilas, myös lahjakas tarvitsee opettajan ohjausta erilaisten sähköisten oppimisympäristöjen käytössä. Lahjakas oppilas ei ilman ohjausta osaa etsiä tietoa internetistä, saati suhtautua kriittisesti sieltä löytyvään tiedonpaljouteen. Tietokoneet ja niiden tarjoama informaatiotulva eivät itsessään ole ratkaisu lahjakkaiden opettamiseen, mutta ne voivat olla hyviä apuvälineitä järkevästi käytettyinä.

”Tää on toinen sit et aatellaan että tietokoneet pelastaa. Mut ei se kun sulla on joku viidesluokkalainen. ”opettaja mä oon ettiny tätä ilvestä täällä, mutta täällä tulee vaan joku tappara” ... Sellanen usko siihen, että tiedonhankinta on niillä lahjakkaila lapsilla jotenki nips naps naps tuosta vaa.” (Haastateltava 1)

6.3.4 Muita mahdollisia ratkaisuja

Kerhotoiminta on jo aiemmin noteerattu yhdeksi lahjakkaiden oppimista tukevaksi keinoksi, ja myös opetussuunnitelma kannustaa kerhojen järjestämiseen koulun jälkeen. Haastatteluissa kerhojen järjestämiselle mainittiin kuitenkin haasteita, kuten sopivan vetäjän löytäminen. Kerhojen järjestäminen vaatii aina innostuneen aikuisen. Kerhotoiminta koettiin hankalaksi myös sen mahdollisen leimaamisen kannalta. Haastateltavien vastauksista nousi esiin huoli siitä, että kerhoon osallistuvia voitaisiin kiusata, minkä takia kerhossa käyminen

voi loppua. Haasteina koettiin myös, että kerho ei pääse oppilaiden suosioon tai sinne osallistuvia oppilaita syrjitään.

”Sitten vois olla tieteenki että kerhotyyppisinä, että lahjakkaiden kerho olis joku viisasten kerho kokoontuu. Että mitä siellä sitten tehdäänkään, niin se on sitten taas toinen juttu. Mutta tuota. Sillon se vaatii taas semmosen vetäjän kerholle ja vetäjän joka itse siihen on hyvin innoissaan ja haluaa lähteä tekemään tñ tyypistä hommaa.” (Haastateltava 3)

Haastateltava 1 mielestã erilaiset kilpailut ja kilpailuasetelman luominen olivat hyvä keino tukea lahjakasta oppilasta koulussa. Tuon tämän tutkimuksessani esille siksi, kilpailun toimiminen on kiinni yksilön persoonallisuudesta ja koko luokan persoonallisuudet tulee huomioida, mikäli niitä järjestetään ilman vapaaehtoisuutta. Kilpailuasetelma voi olla hyvin haitallinen esimerkiksi lahjakkaalle oppilaalle joka vaatii itseltään täydellistä onnistumista kaikessa, jos hän ei pärjääkään annetussa tehtävässä. Toisaalta myös heikot voivat kokea alemmuudentunnetta jäädessään aina viimeiseksi, mikä laskee motivaatiota ja voi aiheuttaa välttämisreaktion asiaa kohtaan. Vapaaehtoisuuteen perustuvat taitokilpailut koulussa ja valtakunnallisesti, kuten kirjoituskilpailut, piirustuskilpailut tai vaikka laulukilpailut, voivat kuitenkin olla hyvä keino kehittää omaa taitoaan ja tuoda osaamistaan esille.

” Taitokilpailuja, johonki sitten ihan taiteellisesti ja sit mulla oli kirjoittamisessa ja lukemisessa lahjakkaita lapsia” (Haastateltava 1)

”Terve lapsi kilpailee ja niin ku terveet aikuiset myös. Niin mehän löydetään se joka on lähellä sitä meidän omaa taitotasoa. Ja niin ku mehän kilpaillaan sen kanssa, et jos sä mietit, mä ite mietin liikuntoja ja muita tunteja mitä pidin, niin mä aina välissä loin niitä tilanteita välissä et kuka hiihtää ensimmäisenä tuonne sillanpolkuun ja myöhemmin miettiny et ”onneks kukaan ei nähny”.” (Haastateltava 1)

Mahdollisesti haastateltava 1:sen luokanopettajaurasta ja omakohtaisesta kokemuksesta lahjakkuudesta johtuen, hänen vastauksissaan ilmeni selkeimmin miten opettaja usein tunnistaa itsensä kaltaiset lahjakkuudet. Tällöin sensitiivisyys erilaisia lahjakkuuksia kohtaan voi unohtua. Kilpailu oli hänelle itselleen motivoiva menetelmä, joten hän mahdollisti kilpailuasetelman myös omille oppilailleen. Muut haastateltavat eivät tunnistaneet itseään lahjakkaksi ja pidempään erityisopettajana toimineiden kohdalla itsensä kaltaisten lahjakkaiden tunnistamista ei tullut esille. Heidän vastauksissaan korostui persoonallisuuden vaikutus osana lahjakasta oppilasta. Opettajan antama positiivinen palaute lapselle vahvistaa lapsen itsetuntoa sekä antaa rohkeutta toimia ja yrittää. Myös erilaiset julkiset tunnustukset koettiin lahjakasta kannustavina menetelminä.

”Sillonku ilmapiiri on hyvä niin... musta se on pelkästään positiivinen ja voi antaa tosi paljon sitä positiivista palautetta.” (Haastateltava 1)

7 POHDINTA

Fenomenografisen tutkimukseni tarkoituksena oli kartoittaa erityisopettajien käsityksiä lahjakkaista oppilaista ja heidän opettamisestaan. Tutkimus keskittyi erityisesti erityisopettajien määritelmään lahjakkuudesta, heidän käsityksiinsä lahjakkaiden opetuksen puutteeseen vaikuttavista tekijöistä sekä heidän tarjoamiinsa kehitysideoihin mahdollisista tukikeinoista. Teoreettiseen viitekehykseen on sisällytetty suomalaisen peruskoulun periaatteita ja arvoja sekä lahjakkaille oppilaille ominaisia kouluvaikeuksia, tukemaan ajatusta lahjakkaiden oppilaiden tuen tarpeesta peruskoulussa. Kuuselan ja Hautamäen (2002, s. 320) mukaan erityisten opetusjärjestelyiden järjestäminen edellyttää lahjakkuuksien tunnistamista, joten lahjakkuutta on käsitelty teoriaosuudessa erilaisten teorioiden ja määritelmien pohjalta. Nämä muodostavat moninaisen kuvan siitä, minkälaisin eri tavoin lahjakkuus voi ilmetä oppilaassa.

Aineiston pohjalta voidaan todeta, että erityisopettajien käsitykset lahjakkaista oppilaista eivät olleet erityisen syvälliset. Vaikka he tunnistivat Gardnerin moniälykkyysteorian lahjakkuuden lajeja monipuolisesti, keskittyivät käsitykset ja kokemukset lahjakkaasta oppilaasta koulussa enemmän yksilön akateemisiin ja kognitiivisiin taitoihin, kuin käytännön taitoihin. Tämä vastaa hyvin teoriaa, jossa todetaan länsimaisten kulttuurien arvostavan akateemisia ja kognitiivisia kykyjä muita taitoja enemmän (Ford, 2013, s. 297). Lahjakas oppilas kuvailtiin nopeasti ja helposti oppivaksi yksilöksi, jonka taidot ovat yli hänen oman ikätasonsa. Lahjakkuus koettiin pysyvänä ominaisuutena, joka ei katoa tai poistu yksilöstä ja haastatteluissa korostettiin, että lapsen sisäinen motivaatio ohjaa häntä mielenkiintojensa pariin myös koulun ulkopuolella. Vastauksista ei ilmennyt, että lahjakkuutta voisi kehittää lapsissa, vaan lahjakkuus oli jo lapsessa oleva synnynnäinen ominaisuus. Lahjakkuuden kehittämisen tarvetta ei tunnistettu, vaikka kirjallisuus toteaa lahjakkuuksien olevan usein pitkän kehitymisprosessin tuotosta. Harjoittelu ja opiskelu ovat tarpeen, jotta taito pysyy yllä ja kehittyy esimerkiksi asiantuntijuuteen asti. Gagnén (2000) mukaan yksilö tarvitsee paljon tietoa ja taitoa erityisalastaan ja hän korostaa systemaattisen harjoittelun merkitystä erityisesti synnynnäisissä lahjakkuuksissa.

Yksi tärkeimmistä tutkimustuloksista oli, että erityisopettajien näkökulman mukaan lahjakkaiden oppilaiden oletetaan sopeutuvan koulunkäyntiin ja pärjäävän vähemmällä opettajan ohjauksella. Haastatteluissa toistuivat sanat sopeutuminen ja pärjääminen lahjakkaiden koulunkäynnistä puhuttaessa. Myös teoria tunnistaa, että lahjakkaina pidetyt lapset sopeutuvat usein hyvin kouluun, eivätkä kohtaa epäonnistumisia tai suuria vastoinkäymisiä (Hüther & Hauser, 2012, ss. 19-21). Tämä näkemys on kuitenkin osittain ristiriidassa siihen, että erityisopettajat mielsivät lahjakkaiden oppilaiden sosiaaliset taidot yleisesti muita heikommiksi. Perinteisesti, lahjakas oppilas on hallinnut koulussa klassiset kielet ja matematiikan, etenkin geometrian (Gardner, 1999, s. 1). Nykyisessä monimuotoisessa maailmassa tarvitaan muitakin kykyjä, kuten suhteiden solmimista, tietojen ja taitojen soveltamista ja yhdistelemistä, tiedon etsimistä ja kriittistä lukutaitoa, omapäisyyttä, luovuutta ja uuden kehittämistä. Kaikkien näiden yhdistäminen opetuksessa vaatii paljon aikaa ja paneutumista opettajalta, etenkin kun luokat ovat entistä heterogeenisempiä. Juuri sosiaaliset taidot vaativat enemmän harjoittelua ja myös lahjakkaiden oppilaiden tulevaisuuden kannalta sosiaaliset taidot ovat välttämättömiä. Sopeutuminen saattaa jäädä vain taantumiseksi oppitunneilla, eikä sosiaalisesti taitamaton lahjakas oppilas kykene muodostamaan merkityksellisiä vertaissuhteita luokkatovereihin. Tällöin opettajan ohjaus lahjakkaan oppilaan yhteistyötaitojen kehittämisessä ja vertaissuhteiden luomisessa on tärkeää kouluun kiinnittymisen kannalta ja syrjäytymisen ennaltaehkäisemiseksi. Aineistossa syrjäytymisen mahdollisuus ei noussut lahjakkaiden oppilaiden osalta esiin, vaikka se koettiin heikompien oppilaiden kohdalla mahdollisena ongelmana. Oppilaan persoonallisuus nousi esille jokaisessa haastattelussa, mikä ilmentää mielestäni erityisopettajien tapaa kohdata jokainen oppilas yksilönä. Persoonallisuudella koettiin olevan suurin merkitys siihen, minkälaisia haasteita lahjakkaan oppilaan koulupolulla tulee vastaan. Käsitykset lahjakkaiden oppilaiden persoonallisuuksista jakautuivat kahteen persoonallisuusryhmään, sopeutuvat ja turhautuvat. Häiriökäyttäytyminen koettiin ominaisena piirteenä helposti turhautuville yksilöille, kun taas sopeutuvat persoonallisuudet sopeutuivat koulunkäyntiin, mutta heillä esiintyi esimerkiksi alisuoriutumista ja taantumista oppiaineissa. Persoonallisuus vaikutti niin oppilaan koulumenestykseen, kuin hänen tunnistamiseensa lahjakkaaksi oppilaaksi.

Koulun, yhteisön ja kulttuurin tehtävänä onkin toimia geeniperimän eri vaikutusten lieventäjinä tai parantajina (Uusikylä & Piirto, 1999, s. 95). Kuten muutamassa haastattelussa ilmeni, hyvä arvosana nähdään edelleen lahjakkuuden mittarina kouluissa.

Erityisopettajien mukaan kaikki tietävät kuka on luokan osaavin ja kuka heikoin jossakin oppiaineessa. Tällöin unohdetaan, että koulu ei välttämättä tarjoa mahdollisuuksia osoittaa kaikkia lahjakkuutta ilmeneviä taitoja, joita lapsilla voi olla. Aina on lahjakkaita oppilaita, joiden kyvyt eivät tule koulussa esille erinäisistä syistä, eivätkä he menesty koulussa lahjakkuudestaan tai potentiaaleistaan huolimatta. Siksi esimerkiksi lopputodistus ja jatko-opintoihin pääseminen eivät osoita sitä, miten hyvin yksilö suoriutuu tulevaisuudessa työelämässä (Hüther & Hauser, 2012, ss. 19-21). Opetuksen haasteettomuudesta johtuen lahjakkaiden oppilaiden taidot ratkaista monitahoisia ongelmia, suoriutua kunnialla projekteista tai ryhmätöistä ja punnita riskejä saattavat jäädä puutteellisiksi (Hüther & Hauser, 2012, ss. 19-21). Toisaalta haasteettomuus saattaa aiheuttaa persoonallisuuden piirteistä riippuen vastustusta koulunkäyntiä kohtaan ja se voi johtaa jopa häiriökäyttäytymiseen luokassa. Haasteettomuus nousi käsitteenä esiin niin aineistossa, kuin useissa eri lahjakkuuden tutkimuksissa.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, miten erityisopetus kohdistuu vielä edelleen kolmiportaisen tuen, integraation ja inklusion myötä pääasiassa heikompien eriyttämiseen. Haastatteluissa ilmeni, että lahjakkaiden oppilaiden ryhmä koettiin vähemmistöksi, eli lahjakkaita oppilaita on kouluissa tai luokissa vain vähän. Heitä ei kuitenkaan mielletty erityisoppilaiksi, sillä erityisyys käsite on suomalaisessa koulujärjestelmässä tiukasti sidottu koskemaan heikkoja oppilaita, tosin kuin esimerkiksi Yhdysvalloissa. Yhdysvalloissa sanalla poikkeuksellinen (*exceptional*) voidaan tarkoittaa oppilaita, joilla on vamma tai muu oppimisen vaikeus, mutta myös lahjakkaita oppilaita (Ford, 2013, s. 297). Haastateltujen erityisopettajien mielestä lahjakkaat oppilaat eivät voi olla erityisoppilaita, eikä heille tule tarjota erityisopetusta sen nykyisessä muodossa. Tätä ajattelutapaa selittää Kivirauman (2015, s. 17) toteamus ”Erityisopetuksessa on aina kyse myös siitä, miten koulutusjärjestelmä ja sen toimijat suhtautuvat erilaisuuteen”. Erityisopetusta saavat oppilaat määräytyvät sen mukaan, millaiset oppilaat nähdään poikkeavina.

Historiallisesti tarkasteltuna suomalainen erityisopetus on alun alkujaankin kohdistunut niihin, joilla on esiintynyt vaikeuksia koulussa pärjäämisessä erinäisistä syistä. Suomen erityisopetusjärjestelmän kehityshistoria on seurannut yleisesti maailmalla tunnistettavia vaiheita. Ensimmäisessä vaiheessa tarjottiin kuuroille ja sokeille oppilaille erityisopetusta, mikä toteutui Suomessa 1800-luvun puolivälissä. Seuraavana vaiheena oli muokata oppivelvollisuus myös älyllisessä kehityksessä hitaammille oppilaille, fyysisesti vammaisille ja käytöshäiriöisille oppilaille. Silloinen kansakoulu oli tarkoitettu vain

oppilaille, jotka eivät tarvinneet tukitoimia oppivelvollisuutensa suorittamiseen. 1900-luvun alussa perustettiin Suomen kaupunkeihin ensimmäiset apukoulut, joiden tarkoituksena oli vastata moninaisen oppilasjoukon tarpeisiin; heikkokuuloisista ja -näköisistä ”pahantapaisiin” oppilaisiin. Tämän jälkeen tulivat kolmannen vaiheen lukemis- ja puheongelmat, jotka nousivat esille, kun koulun akateemiset vaatimukset nousivat myös kansakouluissa. Myös peruskoulu-uudistuksen 1972-1977 pyrkimys yhteiskunnallisten erojen tasoittamiseen on edelleen näkyvissä. (Moberg, ym., 2015, ss. 43-44)

Lahjakkaiden oppilaiden opetuksen erityisjärjestelyistä koettiin silti olevan enemmän hyötyä kuin haittaa, mutta niiden järjestäminen vaatii lisää opetushenkilökuntaa. Opetuksen tulisi tutkimuksen aineiston mukaan olla suunniteltua, sillä esimerkiksi järjestäytymätön, yhteen oppilaaseen suunnattu erityisopetus nähtiin suorastaan erityisopettajaresurssien tuhlaamisena. Suurimmat mielipide-erot ilmenivät siinä, miten erityisopettajia voitaisiin hyödyntää lahjakkaiden opetuksessa. Erityisopettajat kokivat, että heillä on kokemuksen tuoman osaamisen myötä tarjota tietotaitoa lahjakkaiden tukemiseen koulussa, vaikka osalle lahjakkaiden erityisopetus tuntui etäiseltä ajatukselta. Lahjakkaiden eriyttämisestä keskusteltaessa yhteistyön merkitys kasvoi, jolloin erityisopettajan rooli nähtiin enemmän muita opettajia konsultoivana, kuin lahjakasta oppilasta opettavana henkilönä. Toisaalta muutama erityisopettaja olisi ollut valmis ottamaan myös lahjakkaat osaksi erityisopetustaan, jos siihen annettaisiin mahdollisuus.

Puutteellisista opettajaresursseista johtuen erityisopettajien mahdollisuudet tukea lahjakkaita koettiin vähäisiksi. Rajoittavia tekijöitä olivat erityisopetusta sitovat lait ja säännökset, työnkuvan rajautuminen heikkoihin oppilaisiin ja ajankäyttö. Arvojärjestyksessä heikot oppilaat olivat aineiston pohjalta ensisijainen tuettujen ryhmä. Erityisopettajien työnkuva ja koulutus suuntautuvat tutkimuksen mukaan juuri vaikeuksien kanssa kamppaileviin oppilaisiin, kun muiden oppilaiden huomioiminen on luokan- tai aineenopettajien vastuulla, samalla kun he pyrkivät eriyttämään myös heikompia oppilaita, esimerkiksi yleisen tuen tasolla. Erilaiset erityisopetukselliset työvälineet, kuten HOJKS koettiin ongelmallisena toteuttaa lahjakkailla oppilailla. Erityisopettajien mukaan lait ja säädökset estävät tällaisten työvälineiden käytön muilla kuin erityisoppilailla, ja kuten aiemmin ilmeni, erityisopettajat eivät mieltäneet lahjakkaita oppilaita erityisoppilaiksi.

Päävastuu lahjakkaiden eriyttämisestä annettiin luokanopettajille, sillä heillä koettiin olevan enemmän aineosaamista ja heidät nähtiin vastuullisina luokan oppilaiden tarpeisiin vastaamisessa. Vaarana tässä järjestelyssä on K. B. Rogersin (2007, s. 385) havaitsema ilmiö, jossa tavallisen luokanopettajan vastuulle jätetty lahjakkaiden eriyttäminen jää muiden velvollisuuksien jalkoihin. Syiksi tälle ilmiölle hän mainitsee luokanopettajien koulutuksen puutteellisuuden ja sen, että opettajat eivät ole tarpeeksi motivoituneita eriyttämään myös ylöspäin. Asenne ja asennoituminen nousivatkin tutkimuksessa suurimmaksi syyksi lahjakkaiden tuen puutteelle. Uusikylä (2005, s. 166) toteaa, että pohjoismaissa ajatellaan lahjakkaiden erityisopetuksen suovan perusteettomia oikeuksia niille, jotka muuten pärjäävät koulussa. Erityisopettajat nostivat tämän vastauksissaan esiin, puhuessaan muiden asenteesta lahjakkaiden erityisopetusta kohtaan. Mielenkiintoista oli, että lahjakkaiden oppilaiden tukeminen koettiin luokan- tai aineenopettajan velvollisuudeksi, vaikka erityisluokanopettajaksi kouluttautuneet haastateltavat totesivat, että luokanopettajakoulutuksessa ei käsitelty lahjakkaita oppilaita ollenkaan. Selkeää vastausta siihen, miksi juuri luokanopettajan koulutus pätevöittää lahjakkaiden tunnistamiseen ja opettamiseen, ei erityisopettajalla ollut tarjota. Toisaalta taas erityisopettajan koulutuksessa lahjakkuutta oli käsitelty joko vähän tai ei ollenkaan, mistä johtuen erityisopettajat kaipasivat lisää ajankohtaista tietoa ja teorioita lahjakkuutta koskien sekä konkreettisia esimerkkejä lahjakkaiden opettamisesta. Aihetta toivottiin käsiteltäväksi osana kaikkia opettajankoulutuksia.

Hotulainen (2003, s. 1) on todennut, että lahjakkaiden yksilöllisiä tarpeita tukevien koulutusohjelmien puuttumisen taustalta löytyvät tekijät ovat puutteellinen tieto lahjakkaiden oppilaiden tarpeista ja opetuksellisten resurssien ja varojen puute. Myös tässä tutkimuksessa tukitoimien puutteeseen vaikuttivat asenteiden, erityisopettajan työnkuvan rajallisuuden ja puutteellisen koulutuksen lisäksi myös koulujärjestelmän nykyinen rakenne sekä aika- ja henkilöresurssien vähyys. Erilaiset säästötoimenpiteet kouluissa vähentävät entisestään aineistossa toivottuja ja tukikeinoiksi mainittuja koulupsykologeja, erityisopettajia ja koulunkäynninohjaajia. Myös opettajien työn määrä on viime vuosikymmenien aikana kasvanut erilaisten velvollisuuksien myötä. Esimerkiksi kirjaukset ja merkinnät eri rekistereihin ja tietokantoihin vähentävät entisestään suunnittelulle ja yhteistyön järjestämiselle jäänyttä aikaa.

Haastateltavien kehitysideat vastasivat hyvin Kuuselan ja Hautamäen (2002, ss. 326-329) sekä Laineen (2010) luettelemia tukikeinoja lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukemiseen.

Tällaisia tukitoimia, joita myös aineistossa ilmeni, ovat koulun ilmapiirin muutokset, interventiot, opetuksen eriyttäminen, henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat, muutokset oppilaiden ryhmittelyssä sekä opetuksen rikastuttaminen vertikaalisti ja horisontaalisesti. Mielenkiintoa opiskeluun voidaan herätellä myös erilaisten keinojen, kuten leirien ja kurssien, valinnaisaineiden, harrastusten, internetin, kilpailujen ja mentorien avulla. Näiden lisäksi myös moniammatillisen ja -tahoisen yhteistyön tarve nousi tuloksissa esille. Oppilaitosten rajojen ylittävää toimintaa on ryhdytty Suomessa kehittämään ja esimerkki tämän kaltaisesta jo toiminnassa olevasta menetelmästä on Helsingin Yliopiston tietojenkäsittelytieteen laitoksen (2016) tarjoamat MOOC-verkko-ohjelmointikurssit, joita suorittamalla voi saada opinto-oikeuden Helsingin yliopiston tietojenkäsittelytieteen laitokselle. Tämän kaltaiset spesifit kurssit vastaavat erityisopettajien kehitysideoita, sillä ne tarjoavat lahjakkaille oppilaille tavoitteellisia oppimismahdollisuuksia mielenkiinnon kohteistaan. Kurssien avulla myös oppilaan peruskoulun jälkeinen koulutusura voisi mahdollisesti lyhentyä. Tästä esimerkkinä on Sotungin etälukion lukuvuonna 2015–2016 järjestettävä pilottihanke, jossa tarjotaan lahjakkaille peruskoululaisille mahdollisuus edetä opinnoissaan omaan tahtiinsa, samalla tutustuen lukio-opintoihin ja verkko-opiskeluun. Kurssisuorituksista saa erillisen todistuksen. Suoritus voidaan lukea mukaan peruskoulun oppimäärään tai pyytää siitä hyväksilukua tulevissa toisen asteen opinnoissa (Immonen & Matikainen, 2016).

Tutkimus osoittaa, että erityisopettajien mielestä koulujärjestelmä ei pysty nykyisellään vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin koulussa, vaan heidän mukaansa kaivattaisiin täysin uudistettu koulujärjestelmä ja uudenlaisia pedagogisia ratkaisuja opetuksen järjestämiseen. Opettajajohtoiseen opettamiseen ja pulpettipedagogiikkaan jämähtäneitä opetusmenetelmiä tulisi, tutkimuksen tulosten mukaan, kehittää kohti itseohjautuvaa opiskelua ja vertaisoppimista, projektiluontoisten työskentelytapojen ohella. Lahjakas lapsi koettiin itseohjautuvana yksilönä, jolle oman tasoisten tehtävien löytäminen on helppoa. Itseohjautuvuus ei kuitenkaan tarkoita samaa kuin itseopiskelu. Itseohjautuvassa pedagogiikassa oppilaalla on oma kontrolli oppimisestaan, mutta oppilas tarvitsee oikea-aikaista tukea (*scaffolding*) opiskeluunsa kyetäkseen liikkumaan Vygotskyn teoriaan pohjautuvalla oman lähikehityksensä vyöhykkeellä (Toivola, 2015). Hän voi kuitenkin itse päättää milloin ohjaus on tarpeellista.

Nämä ajatukset itseohjautuvuudesta, omien tavoitteiden asettamisesta ja käänteisestä oppimisesta ovat esillä 2010-luvulla pintaan nousseessa yksilöllisen oppimisen

toimintamallissa, jonka tavoitteena on opetuksen yksilöllistäminen jokaiselle oppilaalle. Yksilöllisen oppimisen malli kokoaa hyvin yhteen haastateltavien ajatuksia lahjakkaan oppilaan itseohjautuvuudesta, omien tavoitteiden asettelun toimivuudesta ja opettajan toiminnasta ohjaajan roolissa. Koen, että tämä malli tukee hyvin myös haastateltujen erityisopettajien ajatuksia siitä, mihin suuntaan lahjakkaiden opetusta tulisi kehittää. Yksilöllisessä opetuksessa oppilaat opiskelevat teorian joko itsenäisesti tai yhteisöllisesti hyödyntäen tutkimuksen aineistostakin esiin noussutta vertaistukea oppilas-oppilas-keskusteluiden kautta. Opettajan rooli mallissa on opettaa teoriaa henkilökohtaisesti yhdelle oppilaalle tai pienelle samassa vaiheessa olevalle ryhmälle, koko luokan sijaan. (Toivola, 2014, s. 1; Pernaa & Peura, 2012) Yksilöllisen oppimisen toimintamallin oppimiskulttuuri on Toivolan (2015, s. 2) mukaan sosiokonstruktivistista, joka myös nousi käsitteenä aineistossa esiin. Mallissa on kyse oppimiskulttuurin muutoksesta kohti käänteistä oppimista, jossa ”opettaja tukee oppilaan itseohjautuvuutta ja autonomiaa tietoisella kontrollin vähentämisellä sekä luottamalla oppilaan kykyyn ja haluun oppia.” (Toivola, 2015, s. 2).

Tutkimusta tehdessä muodostunut yleinen kuva lahjakkaiden opetuksen tämänhetkisestä tilasta on huolestuttava, sillä lahjakkaat oppilaat on sivuutettu tai unohdettu koulujärjestelmässä, ainakin erityisopetuksellisten tukitoimien osalta. Erityisopettajien mielestä erityisesti uudessa opetussuunnitelmassa 2014 korostetut uudet pedagogiset opetusmenetelmät ennustavat kuitenkin lahjakkaiden oppilaiden parempaa huomioimista kouluissa. Näitä menetelmiä ovat eheyttävä ja ilmiöpohjainen opetus sekä yhteisöllinen ja itsesäätoinen oppiminen.

Jokaisella oppilaalla on oikeus kasvaa eheäksi persoonallisuudeksi, kuten aiemmassa opetussuunnitelmassa oli nimetty yhdeksi päämääräksi (Uusikylä, 2012, ss. 169-171). Uusikylä toteaa 2015 vuoden Opettaja-lehden haastattelussa, että koulun tärkein tehtävä on kiinnittää huomiota lapseen persoonana, eikä sillä tuleeko hänestä ilmiömainen huippuosaja, ole koulussa väliä. Hänen mukaansa välittävällä ja kannustavalla ilmapiirillä kasvatetaan eheitä ihmisiä, jotka luottavat itseensä ja uskovat kelpaavansa. (Tikkanen, 2015) Positiivinen ja realistinen minäkäsitys, eli yksilön tyytyväisyys itseensä ja oman arvon mieltäminen, sekä käsitys itsestä oppijana tulisi nähdä peruskoulun tavoitteina, jotka ohjaavat lapsen monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen elämää varten (Hotulainen, 2006, s. 138; Scheinin & Niemivirta, 2000, s. 13). Heller (2005, s. 193) on sitä mieltä, että lahjakkaille oppilaille ja heidän oppimistarpeilleen ja

kiinnostuksilleen tulisi antaa yhtä paljon huomiota, kuin esimerkiksi yksittäisille ryhmille, joilla on tietty vamma. Haastavissa tehtävissä onnistumisesta syntyvät onnistumisen kokemukset, jotka haasteettomassa opetuksessa jäävät yleensä saavuttamatta, kehittävät lapsen minäkäsitystä. Positiivisen ja realistisen minäkäsityksen tarve ilmeni empiirisessä aineistossani, joskin lahjakkailla oppilailla koettiin olevan yleisesti realistinen minäkäsitys.

Lahjakkaiden tukemisen tavoitteena ei ole luoda erityisasemaa lahjakkaille oppilaille, vaan tarjota jokaiselle parhaat mahdollisuudet tulevaisuuteen jokaisen omien kykyjen, taitojen, kiinnostusten ja halujen pohjalta (Seppäläinen, 2014, s. 23). Myös lahjakkaat oppilaat tarvitsevat tukea koulussa kehittyäkseen eheiksi yksilöiksi, joilla on valmiudet ja kyvyt pärjätä tulevaisuudessa. Jatkotutkimusten osalta tutustuminen konkreettisiin, lahjakkaille oppilaille Suomessa järjestettyihin erityisjärjestelyihin tai interventioihin, olisi mielekästä. Näiden avulla voitaisiin määritellä valtakunnallisia tukikeinoja lahjakkaille oppilaille, jotka kirjattaisiin esimerkiksi opetussuunnitelmaan, lahjakkaiden opetukseen tuen ja tuen jatkumon takaamiseksi. Tällä hetkellä lahjakkaiden opetus ei muodosta eheää, johdonmukaista jatkumoa. Tuloksissa voimakkaasti esiin nousseiden persoonallisuus- ja temperamenttipiirteiden vaikutus lahjakkaan oppilaan koulunkäyntiin on toinen jatkotutkimusmahdollisuus. Jatkotutkimusmahdollisuudet ovat kuitenkin hyvin moninaiset.

Kokonaisuutena tutkimukseni aihe on hyvin ajankohtainen ja se on erityinen sen erityisopettajanäkökulman esiin tuomisen osalta. Tutkielma antaa uutta tietoa ja sillä on uutuusarvoa, vaikka tutkimuksia lahjakkaista on tehty useita. Uuteen opetussuunnitelmaan 2014 siirtyminen ja sen sisältämät uudet opetusmenetelmät ja ajatus oppimisesta voivat tämän tutkimuksen avulla avata polkua lahjakkaiden parempaan huomioimiseen peruskouluissa.

Lähteet

- Alanko, A. (15. tammikuu 2015). Fenomenografinen tutkimus ja aineiston analyysi laadullisessa tutkimuksessa. *Kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssi*. Oulu: Oulun Yliopisto.
- Almqvist, F. (2004). Yhteisölliset ja yhteiskunnalliset tekijät. Teoksessa I. Moilanen;E. Räsänen;T. Tamminen;F. Almqvist;J. Piha;& K. Kumpulainen (Toim.), *Lasten- ja nuorisopsykiatria* (3rd p., ss. 77-85). Helsinki: DUODECIM.
- Betts, G. T.;& Neihart, M. (kevät 1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-251.
- Cattell, R. B.;& Horn, J. L. (1978). A Check on the Theory of Fluid and Crystallized Intelligence with Description of New Subtest Designs. *Journal of Educational Measurement*, 15(3), 139-164.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among fice approaches* (3rd p.). Lincoln: SAGE Publications, Inc.
- Ervasti, S.;& Määttä, M. (2010). *Luokanopettajien käsityksiä lahjakkuudesta ja lahjakkaista oppilaista*. Oulu: Oulun Yliopisto.
- Field, T.;Harding, J.;Yando, R.;Gonzalez, K.;Lasko, D.;Bendell, D.;& Marks, C. (kesä 1998). Feelings and attitudes of gifted students. *Adolescence*, 33(130), 331-342.
- Ford, D. Y. (2013). Recruiting and retraining gifted students from different ethic, culturana and language groups. Teoksessa J. A. Banks;& C. A. Banks (Toim.), *Multicultural education, issues and perspectives* (ss. 291-309). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Freeman, J. (1993). Boredom, High Ability and Achievement. Teoksessa V. Varma (Toim.), *How and Why Children Fail* (ss. 29-40). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Gagné, F. (01. tammikuu 2000). A Differentiated Model of Giftedness and Talent. Year 2000 update. Montreal, Quebec, Canada. Haettu 11. tammikuu 2016 osoitteesta <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448544.pdf>

- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2009). Birth and the spreading of a "meme". Teoksessa J.-Q. Chen;S. Moran;& H. Gardner (Toim.), *Multiple Intelligences Around the World* (1st p., ss. 3-16). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Guilford, J. P. (syyskuu 1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454.
- Guilford, J. P. (1973). *Characteristics of Creativity*. Illinois State Office of the Superintendent of Public Instruction, Department for Exceptional Children Gifted Children Section, Springfield.
- Guilford, J.;& Hoepfner, R. (1971). *The analysis of intelligence*. New York: McGraw-Hill book company.
- Heller, K. A. (kesäkuu 2005). Education and Counseling of the Gifted and Talented in Germany. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27(2), 191-210. doi:10.1007/s10447-005-3181-7
- Helsingin Yliopisto tietojenkäsittelytieteen laitos. (2016). *MOOC*. (H. Y. laitos, Tuottaja;& Helsingin Yliopisto) Haettu 19. tammikuu 2016 osoitteesta MOOC.fi: <http://mooc.fi/>
- Hietakangas, E.;& Kinaret, J. (2009). *Opettajien käsityksiä lahjakkaiden opettamisesta kyläkoululla*. Oulu: Oulun Yliopisto.
- Hirsjärvi, S.;& Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Horn, J. L.;& Cattell, R. B. (lokakuu 1966). Journal of Educational Psychology. *Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences*, 57(5), 253-270.
- Hotulainen, R. (2003). *Does the Cream Always Rise to the Top? Correlations between Pre-School Academic Giftedness and Perceptions of Self, Academic Performance and Career Goals, after Nine Years of Finnish Comprehensive Schooling*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

- Hotulainen, R. (2006). Lapsen vahvuuden tukeminen: uskomukset älykkyydestä ja lahjakkuudesta osana oppimista. Teoksessa E. Kontu;& E. Suhonen (Toim.), *Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus* (2. p., ss. 137-151). Helsinki: Yliopistopaino Kustannus.
- Hughes, C. E. (2011). Twice-exceptional children: Twice the challenges, twice the joys. Teoksessa J. A. Castellano;& A. D. Frazier (Toim.), *Special Populations in Gifted Education: understanding our most able students from diverse backgrounds* (ss. 153-174). Waco: Prufrock Press Inc.
- Hughes, C. E.;& McGee, C. (2011). Family and educational systems in the identification and development of high ability in infants through grade three. Teoksessa J. A. Castellano;& A. D. Frazier (Toim.), *Special Populations in Gifted Education: understanding our most able students from diverse backgrounds* (ss. 175-194). Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Hüther, D.;& Hauser, U. (2012). *Jokainen lapsi on lahjakas*. Helsinki: Schildts & Söderströms.
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Immonen, E.;& Matikainen, K. (2016). *Lahjakkaalle yläkoululaiselle verkkokursseja lukiosta!* Noudettu osoitteesta Internaktiivinen tekniikka koulutuksessa: <http://itk.fi/2016/ohjelma/foorumi/197>
- Jane, P. (2007). *Talented children and adults, their development and education* (3rd p.). Waco, Texas: Prufrock Press Inc.
- Jyväskylän Yliopisto. (1. syyskuu 2014). *fenomenologia*. Haettu 9. maaliskuu 2015 osoitteesta Jyväskylän yliopiston Koppa: Menetelmäpolku: <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku>
- Järvinen, P.;& Järvinen, A. (2000). *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpajan kirja.
- Kautto-Knape, E. (2012). *Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus*. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.

- Kautto-Knape, E. (2012). *Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus*. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2006). *Temperamentti ja koulumenestys*. Helsinki: WSOY.
- Kiianmaa, K. (2009). Alisuoriutuminen ei ole pysyvä olotila. Teoksessa O. Ikonen; & A. Krogerus (Toim.), *Ainutkertainen oppija, erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen* (ss. 73-85). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kononen, H. (14. lokakuu 2015). Hyvästi aineet ja numeroarviointi! Opitaanko peruskoulussa todistusta vai elämää varten? Haettu 1. helmikuu 2016 osoitteesta http://yle.fi/uutiset/hyvasti_aineet_ja_numeroarviointi_opitaanko_peruskoulussa_to_distusta_vai_elamaa_varten/8377171?ref=leiki-es
- Koskelainen, E. (2011). *Lahjakkaiden kokemuksia alakoulun opetuksesta, opettajista ja sosiaalisista suhteistaan*. Kajaani: Pro gradu -työ : Oulun yliopisto, Kajaanin opettajankoulutusyksikkö, luokanopettajan koulutus, kasvatustiede.
- Koskinen, M. (2011). Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa A. Puusa; & P. Juuti (Toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat; perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (ss. 267-280). JTO.
- Kujala, T. (tammikuu 2012). Aivotutkimuksen näkökulma oppimisen haasteisiin erityisryhmiin kuuluvilla lapsilla. *Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti; Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma; tilannekatsaus 2012*, 22-33. Noudettu osoitteesta http://www.opi.fi/download/138958_Aivot_oppimisen_valmiudet_ja_koulunkaynti.PDF
- Kuusela, J.; & Hautamäki, J. (2002). Lahjakkaiden opetus. Teoksessa M. Jahnukainen (Toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (ss. 320-329). Juva: Lastensuojelun keskusliitto.
- Laine, S. (2010). *Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukeminen*. Opetushallitus.
- Latomaa, T. (2014). *Kasvun häiriöt; Psykkiset häiriöt psykologisesti tarkasteltuna*. Oulu.
- Lehtinen, E.; Kuusinen, J.; & Vauras, M. (2007). *Kasvatuspsykologia* (2. p.). Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

- Lehtonen, H. (1994). *Lahjakas oppilas koulussa*. Tampere: Tampereen Yliopisto.
- Levy, H. M. (maaliskuu/huhtikuu 2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The clearing house*, 161-164.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education. A User's Guide* (3 p.). London: SAGE publications, Inc.
- Lind, S. (syksy 2000). Overexcitability and the highly gifted child. *California Association for the Gifted*, 30(4).
- Lupart, J. L.;Pyryt, M. C.;Watson, S. L.;& Pierce, K. (kesäkuu 2005). Gifted Education and Counselling in Canada. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27(No. 2), 173-190. doi:10.1007/s10447-005-3180-8
- Maisalmi, J. (13. marraskuu 2011). *Kasvatuspsykologian professori kehottaa kouluja kumoamaan kännykkäkiellot*. Noudettu osoitteesta Aamulehti:
<http://www.aamulehti.fi/Kotimaa/1194852367258/artikkeli/kasvatuspsykologian+professori+kehottaa+kouluja+kumoamaan+kannykkakiellot.html>
- Marton, F. (1981). Phenomenography - describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177-200.
- Marton, F. (syksy 1986). Phenomenography - A research approach to investigate different understandings of reality. (R. R. Sherman;& W. B. Rodman, Toim.) *Qualitative Research*, 21(3), 28-49.
- Marton, F. (1988). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. R. Sherman;& R. B. Webb (Toim.), *Qualitative research in education: focuses and methods* (ss. 141-161). London: The Falmer Press.
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: International Methelp.
- Moberg, S.;Hautamäki, J.;Kivirauma, J.;Lahtinen, U.;Savolainen, H.;& Vehmas, S. (2015). *Erityispedagogiikan perusteet* (3. p.). (S. Moberg;J. Hautamäki;J. Kivirauma;U. Lahtinen;H. Savolainen;& S. Vehmas, Toim.) Jyväskylä: PS-kustannus.

- Neihart, M.; & Betts, G. T. (2010). *Revised profiles of the gifted and talented*. Haettu 4. helmikuuta 2016 osoitteesta <http://gifted.tki.org.nz/For-schools-and-teachers/Professional-learning-support/Conferences-and-presentations/Gifted-and-Talented-Symposia-Series-2011>
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun Yliopisto.
- Nikkola, V. (2013). *Valmistumassa olevien luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet tunnistaa ja tukea lahjakkuutta perusopetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Opetushallitus. (2011). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010*. (Opetushallitus, Toim.) Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy. Noudettu osoitteesta http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 2016 osoitteesta http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Palonen, T.; Lehtinen, E.; & Gruber, H. (2009). Asiantuntijuuden verkostot. Teoksessa A. Eteläpelto; K. Collin; & J. Saarinen, *Työ, identiteetti ja oppiminen* (ss. 287-304). Helsinki: WSOYPro Oy.
- Pang, M. F. (2003). Two Faces of Variation: On continuity in the phenomenographic movement. *Scandinavian Journal of Educational*, 47(2), 145-156. doi:10.1080/00313830308612
- Parke, B. N. (maaliskuu 1989). Educating the Gifted and Talented: An Agenda for the Future. *Educational Leadership*, 46, 6.
- Pernaa, J.; & Peura, P. (2012). *Yksilöllisen oppimisen malli*. (Matematiikan opetuksen tulevaisuus) Haettu 26. tammikuuta 2016 osoitteesta Matematiikan opetuksen tulevaisuus: <http://maot.fi/oppimisymparisto/yksilollisen-oppimisen-opetusmalli/>

- Perusopetuslaki. (422/2012). *Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta*. Haettu 12. tammikuu 2016 osoitteesta Finlex: Säädökset alkuperäisinä:
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>
- Perusopetuslaki. (628/1998). *Valtion säädöstietopankki*. Haettu 20. tammikuu 2016 osoitteesta Finlex: ajantasainen lainsäädäntö:
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#a628-1998>
- Puusa, A.;& Juuti, P. (2011). Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa;& P. Juuti (Toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat, perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Vantaa: Johtamistaidon opisto.
- Ramzan, S. I.;& Perveen, S. (elokuu-lokakuu 2011). Divergent thinking and creative ideation of high school students. *Journal on Educational Psychology*, 5(2), 9-14.
- Renzulli, J. S. (2000). The Identification and Development of Giftedness as a Paradigm for School Reform. *Journal of Science Education and Technology*, 9(2), 95-114.
- Rogers, C. R. (kesä 1954). Toward a theory of creativity. *ETC: A Review of General Semantics*, 11(4), 249-260.
- Rogers, K. B. (syksy 2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the Research on Educational Practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382-396.
- Saaranen-Kauppinen, A.;& Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 10. maaliskuu 2015 osoitteesta <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus>
- Sahlberg, P. (maaliskuu 2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147–171. Haettu 20. maaliskuu 2015 osoitteesta <http://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/Education-policies-for-raising-learning-JEP.pdf>
- Sahlberg, P. (2012). *Quality and Equity in Finnish Schools*. School Administrator. Haettu 20. maaliskuu 2016 osoitteesta http://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/Qualit_and_Equity_SA_2012.pdf

- Scheinin, P.;& Niemivirta, M. (2000). *Itsetunto, syrjäytymisuhka ja koulun toimintakulttuuri*. Helsinki: Opetushallitus / Edita Oy.
- Seeley, K. (joulukuu 2004). Gifted and talented students at risk. (ProQuest Central, Toim.) *Focus on exceptional children*, 37(4), ss. 1-8.
- Seppäläinen, S. (2014). *Lahjakkuus ja luovuus koulun haasteina – vahvuuksien tukeminen ongelmien ennaltaehkäisyä*. Oulu: Oulun Yliopisto.
- Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver, CO: Love.
- Takala, M. (2010). *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted Children, psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan Publishing CO., Inc.
- Tervakari, A.-M. (18. maaliskuu 2005). *TTY/Hypermedia/Hypermedian jatko-opintoseminaari*. Haettu 10. maaliskuu 2015 osoitteesta Tampereen teknillinen yliopisto:
http://matriisi.ee.tut.fi/hmopetus/hmjatkosems04/liitteet/JOS_hypermedia_Tervakari180305.pdf
- Threlfall, J.;& Hargreaves, M. (kesäkuu 2008). The problem solving methods of mathematically gifted and older average attaining students. *High Ability Studies*, 19(1), 83-98.
- Tikkanen, T. (2015). Päämääränä ihmisen eheys. *Opettaja*(19/2015). Haettu 2. helmikuu 2016 osoitteesta <http://www.opettaja.fi/cs/opettaja/jutut&juttuID=1408911954093>
- Toivanen, R. (2012). *Lahjakas oppilas koulussa - tapaustutkimus matematiikan opetuksesta salamamenetelmällä*. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Toivola, M. (5. joulukuu 2014). *Flipped learning – lääke matematiikan opiskelun motivaatio-ongelmiin?* Noudettu osoitteesta <http://edimensio.fi/>:
<http://edimensio.fi/content/flipped-learning-%E2%80%93-l%C3%A4%C3%A4ke-matematiikan-opiskelun-motivaatio-ongelmiin>

- Toivola, M. (14. helmikuu 2015). *Humanity learning - yksilöllisestä oppimisesta yhteisölliseen oppimiseen*. Noudettu osoitteesta Matematiikan opetuksen tulevaisuus: http://maot.fi/_wp/wp-content/uploads/2015/02/humanity_learning_peura_toivola.pdf
- Tuomi, J.;& Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (11. p.). Helsinki: Tammi.
- Uusikylä, K. (2000). *Vastatulia, inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusikylä, K. (2005). *Lahjakkaiden kasvatusta* (3. p.). Juva: PS-kustannus.
- Uusikylä, K. (2008). *Naislahjakuus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusikylä, K. (2012). *Luovuus kuuluu kaikille*. Juva: PS-kustannus.
- Uusikylä, K.;& Piirto, J. (1999). *Luovuus, taito löytää, rohkeus toteuttaa*. Juva: ATENA Kustannus.
- Van Tassel-Baska, J. (1993). Theory and research on curriculum development for the gifted. Teoksessa K. Heller;F. J. Möns;& A. H. Passow, *International handbook of research and development of giftedness and talent* (ss. 365-386). Hedington Hill Hall, Oxford: Pergamon Press Ltd.
- Vygotsky, L. S. (1997). Interaction between learning and development. Teoksessa M. Gauvain;& M. Cole (Toim.), *Readings on the development of children* (2nd p., ss. 29-36). New York: W. H. Freeman and Company.

LIITE 1. Fenomenografinen aineistonanalyysi

Fenomenografinen analyysi suoritetaan pääasiassa toistuvaa menettelytapaa käyttäen haastatteluaineistosta. Analyysi on aina sidottu sisältöön jota analysoidaan. Aineisto sisältää merkityksiä, joita tutkija lähtee selvittämään. Kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaisesti fenomenografisessakin aineistonanalyysissä yleisiä piirteitä ovat analyysin jatkuminen koko aineiston keruun ajan ja systemaattinen ja looginen analyysiprosessi, joka on reflektointia. Vaikka aineistoa luokitellaan merkityksellisiin osiin, esimerkiksi teemoittelemalla, on pyrkimys olla kadottamatta kokonaisuuden ideaa. Fenomenografiselle analyysille ominaisia ovat neljä analyysivaihetta, joita Marton (1988, ss. 154-155) pohjustaa tekstissään. Niikko (2003, ss. 33-38) on myöhemmin kuvaillut niitä Uljensia (1991) mukailleen näin:

- 1) Ensimmäisessä analyysivaiheessa aineisto luetaan useasti huolella läpi. Tutkijan tavoitteena on löytää lukemisen avulla tekstistä tutkimuskysymyksen kannalta tärkeitä ilmauksia. Tutkijan tulee pitää mielessä, mitä ilmiötä tutkitaan ja nostaa aineistosta merkityksellisiä ilmauksia eri tavoin merkitsemällä, esimerkiksi alleviivaamalla.
- 2) Analyysin toisessa vaiheessa etsitään, lajitellaan ja ryhmitellään ilmiön kannalta merkityksellisiä ilmauksia ryhmiksi tai teemoiksi. Näitä teemoja kutsutaan fenomenografisessa tutkimusotteessa merkitysyksiköiksi. Ryhmittelyssä vertaillaan ilmauksia toisiinsa ja etsitään niistä yhtäläisyyksiä ja eroja. Analysointi pohjautuu aineiston lukemiseen, merkityksellisten ilmausten tulkintaan ja reflektointiin. Ilmausten tulkinta on prosessi, jossa tarkastellaan yksittäisiä ilmauksia myös niiden kontekstissa, eli koko haastattelun kannalta. Ilmauksia vertaillaan keskenään, jotta löydetään mikä on analysoitavalle käsitykselle ominaista.
- 3) Kolmas vaihe keskittyy kategorioiden ja niiden rajojen määrittämiseen vertailemalla löydettyjä merkitysyksiköitä koko aineiston merkitysten joukkoon. Vertailun tuloksena syntyneet kategoriat eivät saa olla limittäin toistensa kanssa, mutta ne ovat kuitenkin loogisessa suhteessa toisiinsa laajemman kategoriasysteemin kautta.
- 4) Analyysin neljännessä vaiheessa kategoriat yhdistellään teoreettisista lähtökohdista käsin kattavammiksi ylemmän tason kuvauskategorioiksi. Kuvauskategoriat ovat niin sanottuja yhteenvedoja kuvauksista ja ne ovat tutkimustoiminnan päätulos. Kuvauskategorilla kuvataan käsitysten jakautumista niin horisontaalisesti, että vertikaalisesti. Kuvauskategoria voi heijastaa laadullisesti samankaltaista käsitystä ilmiöstä, ja yksilöiden käsityksiä voidaan vertailla toisiinsa tutkimalla niiden rakennetta ja sisältöä (Häkkinen, 1996, s. 35).

LIITE 2.

HAASTATELTAVAN KOULUTUSTAUSTA, TYÖTAUSTA

MILLAINEN ON LAHJAKAS OPPILAS

KOULUN VAATIMUKSET

ERITYISOPETTAJA

ENSISIJAINEN KEINO = ERIYTTÄMINEN?

TARVE LAHJAKKAIDEN OPPILAIDEN TUKEMISELLE

HYÖTY VS. HAITTA

TUKIKEINOT

Mitä haluaisit vielä lisätä tai korostaa, tai onko jotain mistä ei vielä puhuttu?

LIITE 3.

KIRJALLINEN SUOSTUMUS HAASTATTELUUN

SUOSTUMUS

Suostun osallistumaan Saara Seppäläisen pro gradu tutkielmaa varten suorittamaan haastatteluun aiheesta erityisopettajan näkemykset lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta suomalaisessa peruskoulussa.

Tutkimuksen tekijä on vastuullinen siitä, että haastattelussa kerätyt tutkimustiedot säilytetään asiallisesti ja ne käsitellään luottamuksellisesti, eikä vastaajien henkilöllisyys paljastu missään vaiheessa ulkopuolisille henkilöille.

Saatuja tutkimustietoja ei käytetä mihinkään muuhun kuin tähän tutkimukseen.

Annan suostumukseni haastatteluun ja sen nauhoittamiseen

aika ja paikka

allekirjoitus

Saara Seppäläinen
saara.seppalainen@student.oulu.fi