

Opettaja lahjakkuuden tunnistajana ja tukijana

Opettajien käsityksiä lahjakkuudesta suomalaisessa peruskoulussa

Pro gradu –tutkielma

Eeva Holappa

Reeta Kujala

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

kevät 2014

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Opettaja lahjakkuuden tunnistajana ja tukijana. Opettajien käsityksiä lahjakkuudesta suomalaisessa peruskoulussa.

Tekijät: Eeva Holappa ja Reeta Kujala

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu -työ_x_ Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 69+1

Vuosi: kevät 2014

Tiivistelmä:

Suomen perustuslain mukaan julkisen vallan on turvattava jokaiselle oppilaalle yhtäläinen mahdollisuus saada kykyjensä ja erityisten tarpeidensa mukaista opetusta (PL 731/1999 16§). Suomen koulutuspolitiikassa vaikuttava inklusiivinen ajattelu korostaa oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioimista, mutta usein keskustelu sivuuttaa lahjakkaat oppilaat. Pro gradu –tutkielmamme aiheena on opettajien käsitykset lahjakkuudesta suomalaisessa peruskoulussa. Aineistomme koostuu kahden luokanopettajan sekä kahden opettajaopiskelijan teemahaastatteluilta. Tutkimus on laadullinen tutkimus ja aineiston analyysimenetelmänä käytimme teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Tutkittavat kokivat lahjakkuuden määrittelyn haasteelliseksi. Haastateltavat liittivät älykkyyden ja luovuuden lahjakkuuteen eri oppiaineiden kautta. Haastateltavien mukaan lahjakkuuden tukemiseen vaikuttivat sekä kodin että koulun tuki ja resurssit. Tutkittavat kokivat lahjakkuuden näkyvän koulussa arvioinnin kautta. Haastateltavien mukaan lahjakkaiden kasvatusta ei ole juurikaan käsitelty koulussa tai luokanopettajakoulutuksessa, mutta he kokivat, että lahjakkaiden kasvatusta pitäisi ottaa huomioon nykyistä paremmin.

Avainsanat: lahjakkuus, kyvykkyys, älykkyys, luovuus, sisällönanalyysi, opettajien käsitykset

Suostumme tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi_x_

SISÄLLYS

JOHDANTO	5
2. NÄKÖKULMIA LAHJAKKUUTEEN	7
2.1 Lahjakkuus ja kyvykkyys	8
2.2 Lahjakkuus ja älykkyys.....	11
2.3 Lahjakkuus ja luovuus	12
2.4 Lahjakkuuden tunnistaminen ja tukemiseen liittyvät haasteet.....	15
3. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	20
3.1 Laadullinen tutkimus tutkimusmenetelmänä.....	20
3.2 Aineisto	21
3.2 Haastattelujen toteutus	23
3.3 Aineiston analyysi	24
4. TULOKSET	29
4.1 Lahjakkuutta määritellään keskimääräisenä pidetyn osaamisen kautta	29
4.2 Lahjakkuus on synnynnäinen, mutta muuttuva ominaisuus	30
4.3 Oppiaineet määrittävät lahjakkuutta koulussa	31
4.4 Kodin ja koulun merkitys lahjakkuuden kehittämisessä.....	35
4.5 Odotukset lahjakkaasta oppilaasta.....	37
4.6 Lahjakkuuteen tulisi panostaa yksilön ja yhteiskunnan kehittymisen vuoksi	42
5. JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	45
5.1 Opettajien käsitysten merkitys lahjakkuuden tunnistamisessa	45
5.2 Yhteiskunta määrittelee tavoiteltavaa lahjakkuutta.....	47
5.3 Koulujärjestelmämme kaipaa muutoksia	50
5.4 Lahjakkuuden tukemisen kehittäminen tulevaisuudessa.....	53

5.5 Tutkimuksen luotettavuus.....	58
LÄHTEET	63
LIITE 1. Teemahaastattelun runko.	70
Kuvio 1. Muokattu Renzullin kolmen ympyrän lahjakkuusmalli.....	9
Kuvio 2. Muokattu Gagnén DMGT-malli.....	10
Kuvio 3. Esimerkki ensimmäisistä yläkategorioista	28
Kuvio 4. Haastateltavien käsityksiä älykkyyden ja luovuuden suhteesta.....	32
Kuvio 5. Kulttuurin eri osa-alueet lahjakkuuden määrittelijöinä.....	47
Kuvio 6. Lahjakkaiden kasvatuksen kehittäminen tulevaisuudessa.....	55
Taulukko 1. Esimerkki alakategoriataulukosta.....	26

JOHDANTO

Lahjakkaiden kasvatusta on tunteita herättävä aihe. Perustuslain mukaan julkisen vallan on turvattava jokaiselle oppilaalle yhtäläinen mahdollisuus saada kykijensä ja erityisten tarpeidensa mukaista opetusta (PL 731/1999 16§). Perustuslain nojalla lahjakkaan oppilaan tulisi saada kykijensä mukaista opetusta, mikä ei aina toteudu suomalaisessa peruskoulussa. Näin ollen lahjakkaiden kasvatukseen tulisi kiinnittää enemmän huomiota, sillä lahjakkuuden huomiotta jättämisellä voi olla kauaskantoisia seurauksia niin yksilön kuin yhteiskunnan näkökulmasta. Lahjakas oppilas, joka ei saa riittävää tukea opinnoissaan, saattaa alisuoriutua, ja hänen käsityksensä itsestään oppijana ja yksilönä voi vääristyä. Yhteiskunta tarvitsee lahjakkaita yksilöitä kehittyäkseen ja löytääkseen ratkaisuja nykyisiin sekä tuleviin muutoksiin. Yhteiskunnan toimivuuden kannalta on tärkeää, että lahjakkaat yksilöt käyttävät omaa osaamistaan sen hyväksi. Lahjakkaat oppilaat eivät tarvitse etuoikeuksia, vaan he ansaitsevat samat oikeudet kuin muutkin oppilaat: oikeuden kehittää omia kykyjään ja erityistarpeitaan, jotka ovat hyödyksi sekä hänelle itselleen että koko yhteiskunnalle.

Suomalaisessa lainsäädännössä ei erikseen mainita lahjakkaita oppilaita tai heidän oppimisensa tukemista, mutta peruskoululla on lähtökohtaisesti hyvät mahdollisuudet heidän tukemiseensa ja huomioimiseensa erityisesti tiettyihin oppiaineisiin painottuneilla luokilla. Heikkoudet lahjakkaiden tukemisessa on otettu huomioon viime vuosien koulutuspolitiikassa. Vuonna 2007 Matti Vanhasen II hallitus sitoutui ohjelmassaan edistämään luovuutta, erilaista lahjakkuutta ja innovatiivisuutta varhaiskasvatuksesta alkaen. (Tirri & Kuusisto 2013, 91; Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelma 2007.) Hallitusohjelman pohjalta Opetushallitus toteutti vuosina 2009–2011 lahjakkuutta ja erityisvahvuuksia tukevan opetuksen kehittämishankkeen. Hankkeen tavoitteena oli muun muassa parantaa lahjakkuuksien ja erityisvahvuuksien tunnistamisen mahdollisuuksia, vähentää oppilaiden alisuoriutumista ja lisätä suvaitsevaisuutta eri tavoin lahjakkaita kohtaan. (Opetushallitus

2009–) Opetusministeriö on kirjannut kehitystavoitteekseen kehittää luovuus- ja lahjakkuuspotentiaalin tunnistamista.

Nähdäksemme ministeriö näkee lahjakkuuden tukemisen olevan sivistyksen turvaamisen perusta ja vastaus yhteiskunnan muutoksen haasteisiin. Opetus- ja kulttuuriministeriön strategian päämääränä on, että Suomi olisi osaamisen, osallistumisen ja luovuuden kärkimaa vuoteen 2020 mennessä. (Opetusministeriö 2006.)

Lahjakkuutta voidaan verrata työkaluun. Työkalusta on hyötyä, kun sitä käytetään, muttei silloin, jos se jätetään lojumaan työkalupakin pohjalle. Siitä ei ole hyötyä myöskään silloin, jos ei tiedetä, mitä sillä voidaan tehdä. Jos lahjakkuutta käytetään väärin, se voi aiheuttaa jopa vahinkoa. Meidän täytyy tietää, millainen työkalu on, jotta osaisimme käyttää tätä arvokasta työkalua kaikkien iloksi. Meidän tulee tietää, mihin sitä on hyvä käyttää ja miten siitä pidetään parhainta mahdollista huolta. Lahjakkuuden tutkiminen on tärkeää, jotta osaisimme tunnistaa ja sitä kautta hyödyntää lahjakkuutta yksilön ja yhteiskunnan hyväksi. Tutkimme, millainen ilmiö lahjakkuus on suomalaisessa peruskoulussa ja millaisia käsityksiä opettajilla on lahjakkuudesta ja sen tukemisesta. Käsittelemme tutkimuksessamme myös arvioinnin merkitystä lahjakkuuden tukemisessa ja kehittämisessä.

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, ja aineiston keräsimme haastattelemalla opettajia. Analysoimme aineiston käyttämällä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Opettajien käsitysten tutkiminen on tärkeää, sillä heidän käsityksensä tuovat arvokasta tietoa siitä, millaisena ilmiönä lahjakkuus nähdään peruskoulussa. Tutkimustulosten perusteella voimme pohtia esimerkiksi, miten lahjakkaiden kasvatusta voitaisiin tulevaisuudessa kehittää.

2. NÄKÖKULMIA LAHJAKKUUTEEN

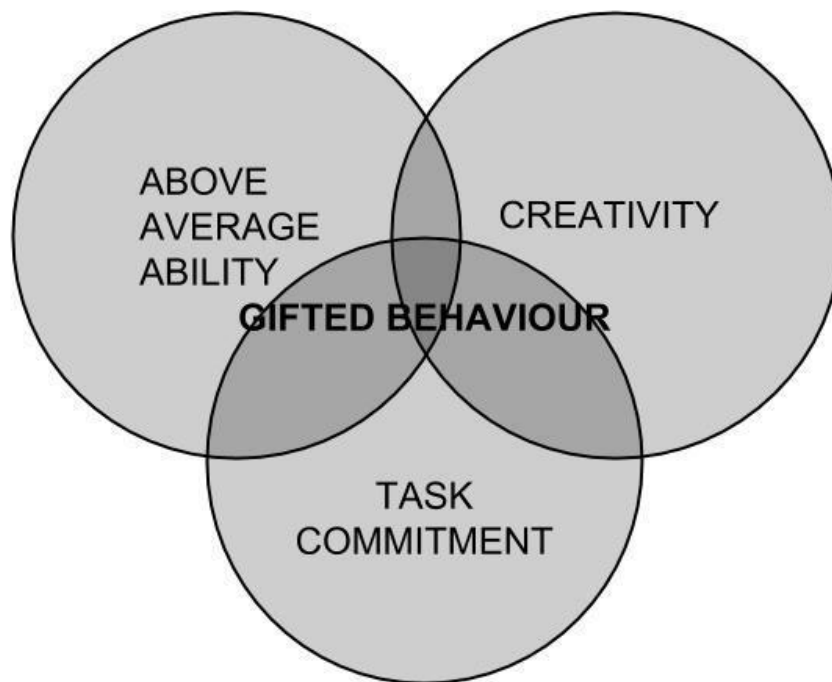
Käsitteen lahjakkuus (giftedness) määrittelemisen on ongelmallista, sillä lahjakkuus ymmärretään erilaisena eri aikoina eri yhteiskunnissa (Uusikylä 1994, 36). Lahjakkuus on sidoksissa kulttuuriin, minkä vuoksi on tärkeää tulkita eri lahjakkuusteorioita siitä näkökulmasta, missä kulttuurissa ne on luotu (Stoeger 2009, 29). Eri teorat lahjakkuudesta ovat muodostuneet lahjakkuustutkimuksien (giftedness research) pohjalta. Lahjakkuutta on tutkittu paljon, mutta suurin osa lahjakkuuskirjallisuudesta ja -teorioista tulee suomalaisen tutkimuskentän ulkopuolelta.

Lahjakkaiden kasvatuksella voidaan tarkoittaa lahjakkaiden oppilaiden opetusta ja kasvatusta. Eri teorat rakentavat tietoa lahjakkuuden monimuotoisuudesta, ja ne voivat toimia apuna lahjakkaiden kasvatuksessa ja tunnistamisessa. Opettajan tietämys lahjakkuuden moninaisuudesta voi olla avuksi lahjakkuuden tunnistamisessa, mutta lahjakkuusteorat eivät sellaisenaan tarjoa opettajalle keinoja tukea lahjakkasta oppilasta. Jyrkkä lahjakkuuden määrittely ei välttämättä auta opettajaa, vaan se saattaa sulkea opettajan silmät eri lahjakkuuksille. Lahjakkaat oppilaat, jotka alisuoriutuvat tai ovat temperamenttipiirteiltään haastavia, saattavat jäädä opettajalta huomaamatta, jos käsitykset lahjakkuudesta ovat rajoittuneita. Näin ollen on tärkeää pohtia, voitaisiinko lahjakkuutta tukea enemmän kohtaamalla jokainen oppilas yksilöllisesti ja ajattelemalla kaikilla olevan lahjakkuutta. Erilaisten käsitysten tiedostaminen auttaa lahjakkuuden monimuotoisuuden ymmärtämisessä. Tässä luvussa tarkastelemme lahjakkuutta kuudesta eri näkökulmasta: lahjakkuuden suhde kyvykkyyteen (talent), älykkyyteen (intelligence), luovuuteen (creativity), temperamenttipiirteisiin, motivaatioon ja alisuoriutumiseen.

2.1 Lahjakkuus ja kyvykkyys

Termejä *talent* ja *giftedness* on käytetty lahjakkuustutkimuksessa osittain synonyymeina, mutta niillä on myös toisistaan poikkeavat merkitykset. Termi *talent* tuli mukaan lahjakkaiden kasvatukseen, kun käsitettä *giftedness* laajennettiin käsittämään muita osa-alueita kuin akateemisia taitoja (Clark 2008, 55). Molemmat termit voidaan suomentaa sanaksi lahjakkuus, taidokkuus ja kyvykkyys. Termi *giftedness* on yleensä suomennettu tarkoittamaan lahjakkuutta ja *talent* taas kyvykkyyttä. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa puhutaan käsitteestä taito, jolloin termi *talent* nähdäksemme tarkoittaa suomalaisen peruskoulun kontekstissa taidokkuutta. Eri lahjakkuusteorioiden perusteella käsite *kyvykkyys* kuvaa paremmin termin *talent* sisältöä kuin *taito*.

Renzulli on ottanut mukaan kyvykkyuden käsitteen määritellessään kolmen ympyrän lahjakkuusmalliaan (Kuvio 1, s. 9). Renzulli käyttää teoriassaan käsitettä keskitason ylittävä kyvykkyys (*above average ability*), joka hänen mukaansa on kolmesta ympyrästä pysyvin ja muuttumattomin. Renzulli pohjaa käsitteen keskitason ylittävästä kyvykkyudesta tutkimukseen, jonka mukaan, kun ylitetään tietty kognitiivisen kyvykkyuden taso, todellisen elämän saavutukset ovat vähemmän riippuvaisia jatkuvasti kasvavasta suorituksesta taidon arvioimisessa verrattuna muihin persoonallisiin taipumuksiin. (Renzulli 2012, 153.) Tämän tarkoittanee sitä, että Renzullin mukaan kyvykkyuden merkityksellä lahjakkuuteen on rajansa, mitä korkeammalle tasolle nousee. Toisaalta poikkeuksellinen kyvykkyys ei ole itsessään vielä lahjakkuutta. Lahjakkuutta määriteltäessä kyvykkyyttä tärkeämmäksi ominaisuudeksi nousevat Renzullin mukaan muut persoonalliset taipumukset, kuten motivaatio ja luovuus. Nähdäksemme Renzullin mukaan kyvykkyys on osa lahjakkuutta, mutta hän korostaa kyvykkyuden rajoituksia lahjakkuuden määrittelyn suhteen: motivaatiolla ja luovuudella on osansa lahjakkuuden määrittelyssä.

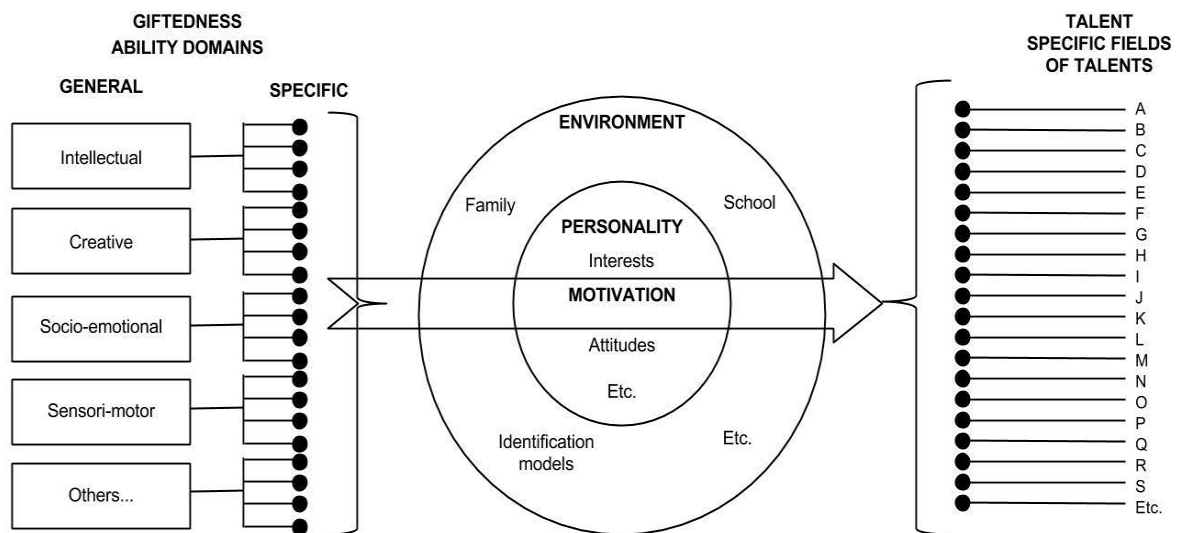


Kuvio 1. Muokattu Renzullin kolmen ympyrän lahjakkuusmalli

Françoys Gagné näkee kyvykkyyden ja lahjakkuuden suhteen erilaisena verrattuna edellä mainittuihin näkemyksiin. Hän on kehittänyt DMGT-mallin (Differentiated Model of Giftedness and Talent) kuvaamaan lahjakkuutta, ja sen suhdetta kyvykkyyteen (Kuvio 2, s. 10). DMGT-malli on tunnettu lahjakkuustutkimuksessa, sillä Gagné julkaisi sen alunperin kritiikkinä Renzullin kolmen ympyrän – lahjakkuusmallille. Gagnén mukaan lahjakkuus on synnynnäistä ja kyvykkyys on lahjakkuuden pohjalta systemaattisesti kehitettyjä tietoja ja taitoja jollakin tietyllä alalla. (Gagné 2009b, 32.) Gagné pyrkii kykyjä tarkkailemalla yleistämään tiettyjä piirteitä, joilla voitaisiin selittää lahjakkuutta. Näyttää siltä, että Gagné näkee kykyjen tarkkailun avaimena lahjakkuuden yleispätevään määrittelyyn. Gagné esittää

mielenkiintoisen väitteen lahjakkuuden ja kyvykkyyden välisestä suhteesta: lahjakas yksilö ei välttämättä ole kyvykäs. (Gagné 2004, 87–88) Nähdäksemme Gagné käsittää näiden kahden termin välisen suhteen hierakkisena: lahjakkuus toimii pohjana kyvykkyydelle, mutta kaikki lahjakkaat yksilöt eivät välttämättä saavuta kyvykkyyttä. Gagné näkee kyvykkyyden esiintyvän jollakin tietyllä ammatillisella alalla. Teoria antaa lahjakkuudelle mahdollisuuden muuttua: lahjakkuus voi kehittyä oppimisprosessien myötä, mutta toisaalta myös taantua. Lahjakkuus voi kehittyä kyvykkyydeksi joko yksilön kypsymisen, epämuodollisen tai muodollisen oppimisen kautta. (Gagné 2009b, 35.)

Gagnén mukaan käsitykset kyvykkyyden ja lahjakkuuden yleisyydestä ovat ristiriidassa tavallisen väestön ja tutkijoiden kesken. Gagnén tutkimuksen mukaan tavallisilta ihmisiltä kysyttäessä lahjakkaiden ja kyvykkäiden ihmisten prosentuaalinen osuus väestöstä on huomattavasti korkeampi kuin yhdenkään lahjakkuustutkijan määritelmän mukaan. (Gagné 2009a, 103.)



Kuvio 2. Muokattu Gagnén DMGT-malli. (Gagné 1985, 89.)

2.2 Lahjakkuus ja älykkyys

Lahjakkuustutkimus on lähtenyt liikkeelle älykkyystutkimuksesta. Näin ollen lahjakkuutta tarkasteltaessa ei voi olla huomioimatta sen suhdetta älykkyyteen. Älykkyystutkimuksen voidaan katsoa alkaneen Francis Galtonin tutkiessa älykkyyden periytymistä 1800-luvulla. Tuolloin yksilöllä ajateltiin olevan jo syntyessään tietty määrä älykkyyttä, joka säilyy muuttumattomana hänen kuolemaansa saakka. Vaikka kyseinen Galtonin staattisen älykkyyden määritelmä on vanhentunut, se loi pohjaa nykyiselle dynaamiselle käsitykselle älykkydestä, joka korostaa älykkään toiminnan kontekstisidonnaisuutta ja sosiaalisuutta. (Portin 1998, 31; Clark 2008, 31.)

Historiallisesti tarkasteltuna älykkyyden ja lahjakkuuden suhde on ongelmallinen. Älykkyys usein erotetaan lahjakkuudesta omaksi erilliseksi osa-alueeksi (Gagné 2009b, 81). Toisaalta älykkyys voidaan nähdä olevan suhteellisen pysyvänä osana lahjakkuutta (Renzulli 2012, 153).

Howard Gardner esitteli vuonna 1983 moniälykkyysteorian (*theory of multiple intelligences*), jossa älykkyys jaetaan seitsemään osa-alueeseen: lingvistiseen, loogis-matemaattiseen, spatiaaliseen, kehollis-kinesteettiseen, musikaaliseen, intrapersoonalliseen ja interpersoonalliseen. Myöhemmin Gardner on lisännyt teoriaansa naturalistisen intelligenssin sekä pohtinut eksistentiaalisen intelligenssin lisäämistä teoriaan. Älykkyys määritellään Gardnerin teoriassa biopsykologiseksi potentiaalisiksi työstää tietoa, jota voidaan käyttää kulttuurissa arvostettujen ongelmien ratkomiseen tai tuotteiden luomiseen. (Gardner & Moran 2006, 227, 229.) Gardnerin teoria on yksi tunnetuimmista lahjakkuusteorioista, vaikka teorian nimi viittaa älykkyyteen. Gardnerin teoria auttaa ymmärtämään älykkyyden, mutta samalla myös lahjakkuuden monimuotoisuutta.

Älykkyys on ominaisuus, joka kehittyy käytössä ja taantuu käyttämättömänä. Älykkyyden kehittyminen tarvitsee tuekseen tasapainoisen kehityksen myös muilla

elämän alueilla. Jos olosuhteet eivät ole suotuisat älykkyyden kehittymiseen, niin vaarana on älykkään yksilön alisuoriutuminen ja älykkyyden taantuminen. Älykkyyden kehitykseen voidaan nähdä vaikuttavan kolme tekijää: perimä, ympäristö ja ihminen itse. Perimän ja ympäristön vaikutusta älykkyyden kehittymiseen voi olla hankala erottaa toisistaan, joten niiden ajatellaan vaikuttavan yhdessä älykkyyteen. (Malin & Männikkö 1998, 139–140.)

Nähdäksemme älykkyyden määrittelyä leimaa aikaisemmat tutkimukset ja älykkyydetutkimuksen alkuperä: älykkyyys nähdään ominaisuutena, jota voidaan mitata erilaisilla testeillä. Ihminen on perinteisesti eroteltu muista lajeista älykkyytensä vuoksi, ei niinkään lahjakkuuden. Älykkään toiminnan merkitys sosiaalisessa ympäristössä korostuu, kun perinteisen älykkyyuskäsitys on muuttumassa dynaamisemmaksi. Tähän muuttuneeseen käsitykseen älykkyydestä ei voida vastata pelkillä älykkyytesteillä, jotka mittaavat vain tietynlaista älykkyyttä. Älykkyyys voi olla käsitteen sisällä jakautunut useampaan osaan, kuten tunneälyyn. Toisaalta älykkyyden voidaan nähdä olevan yksi lahjakkuuden ilmenemisen muoto.

2.3 Lahjakkuus ja luovuus

Tutkijoiden käsitykset lahjakkuuden ja luovuuden suhteesta ovat eroavaisia. Osa tutkijoista näkee luovuuden olevan lahjakkuuden edellytys, kun taas toiset näkevät luovuuden olevan vain yksi osa lahjakkuuden kirjoa. Toisaalta osa tutkijoista ei näe luovuudella ja lahjakkuudella olevan yhteyttä toisiinsa. Huolimatta siitä, miten luovuus nähdään olevan yhteydessä lahjakkuuteen, se on usein mukana nykyisissä lahjakkuuden määrittelyissä.

Luovuus voidaan määritellä kyvyksi ajatella uudella tavalla annettujen tehtävien rajoissa (Lubart, Georgsdottir & Besançon 2009, 42). Luovuustutkijoiden mielipiteitä jakaa käsitys siitä, mikä määrittellään uudeksi tuotokseksi. Osa tutkijoista ajattelee uudenlaisen tuotoksen olevan jotain, mitä kukaan ei ole

koskaan aikaisemmin tehnyt. Toiset luovuustutkijat taas näkevät sen olevan jotain, mitä kyseinen yksilö ei ole aikaisemmin ole tehnyt. Tämä johtaa kysymykseen siitä, kuka on luova. Osa tutkijoista näkee luovuuden edellyttävän lahjakkuutta, jolloin luova lahjakkuus olisi lahjakkuuden ylin taso. Toisten tutkijoiden mukaan luovuutta ei pitäisi liittää lahjakkuuteen, koska tällöin se ei olisi kaikkien yksilöiden tavoiteltavissa. (Uusikylä 2012, 57, 65).

Luovuustutkija Mihály Csikszentmihályin mukaan luovuus ei ole pelkästään yksilön ominaisuus, vaan siihen vaikuttaa myös se, millä erityisalalla luovuutta ilmenee ja kuinka sillä erityisalalla vaikuttavat auktoriteetit suhtautuvat yksilön luovaan toimintaan tai tuotokseen. Ratkaisevaa on, hyväksyykö yhteisö yksilön tuotoksen eikä se, kuinka tämä tuotos muuttaisi erityisalaa. (Uusikylä 2012, 48; Goodey 2011, 6.) Csikszentmihályin ajatuksia voidaan tarkastella peruskoulun näkökulmasta: jos peruskoulu yhteisönä ei hyväksy tai arvosta yksilön luovaa tuotosta, yksilön luovuus ei saa tunnustusta, ja hänen luovuutensa voi jäädä kehittymättä. Tästä syystä ei ole merkityksetöntä, kuinka peruskoulussa suhtaudutaan luovuuteen ja sen kehittämiseen.

Lahjakkuustutkimuksessa luovuuden ja lahjakkuuden suhdetta määriteltäessä käytetään termiä luova lahjakkuus, mutta käsitteen käytöstä ei olla yksimielisiä. Robert Sternbergin mukaan luovuus voidaan nähdä lahjakkuuden lajina, joka jakautuu useammalle osa-alueelle (Sternberg 1993, 7). Sternberg määrittelee käsitteen *luova lahjakkuus* (creative giftedness) olevan yksilön päätös toimia luovasti, ei niinkään hänen pysyvä ominaisuutensa. Sternberg kuvaa luovaa lahjakkuutta lahjaksi, jonka yksilö voi antaa itselleen. Oppilaille tulisi opettaa, miten he voivat lähestyä opittavaa asiaa eri tavoin ja näin toimia luovasti, sillä Sternbergin mukaan oppilaat eivät todennäköisesti itse päättä olevansa luovia. Opettajan tulisi olla se henkilö, joka rohkaisee ja ohjaa oppilaita luovuuteen. Luovaa lahjakkuutta voidaan esimerkiksi kehittää tekemällä oppilaat tietoisiksi omista ratkaisuksistaan. (Sternberg 2000.) Nähdäksemme Sternbergin kiistaa luovan lahjakkuuden perinnöllisyyden tai sen

pysyvyyden. Hän nähnee kaikilla oppilailla olevan mahdollisuus kehittää luovaa lahjakkuutta.

Renzulli näkee luovuuden osana lahjakkuutta. Renzulli (2012) jakaa lahjakkuuden kahteen tyyppiin. Ensimmäinen lahjakkuustyyppi on koulumaista lahjakkuutta, jolla Renzulli viittaa oppilaisiin, jotka ovat hyviä oppilaita perinteisillä opetusmetodeilla. Toinen lahjakkuustyyppi on luova tuottava lahjakkuus, joka tarkoittaa muun muassa keksijöitä ja suunnittelijoita. Renzullin mukaan nämä kaksi lahjakkuustyyppiä eivät ole toisiaan täysin poissulkevia, mutta hän pitää tärkeänä näiden kahden tyyppin erottamista opetuksen järjestämisen kannalta. Renzullin kolmen ympyrän lahjakkuusmallin (1986) (Kuvio 1, s. 9) yhtenä osana on luovuus. Luovuus on ominaisuuksien ryhmä, joka sisältää uteliaisuutta, alkuperäisyyttä, nerokkuutta ja halukkuutta haastaa perinteitä ja yleisiä tapoja. Renzulli korostaa, että luovuus on yksi osa mallia, joka kuvaa kyvyn kehittymistä. Renzulli huomauttaa, että lahjakkuusmalli pätee vain tiettyihin ihmisiin, tietyissä tilanteissa ja olosuhteissa. (Renzulli 2012, 151, 153.) Renzulli nähnee luovuuden olevan osa lahjakkuuden kehittymistä; hän näkee luovan lahjakkuuden eräänlaisena omana lahjakkuuden tyyppinä. Näyttää siltä, että Renzulli näkee luovuuden keskeisenä osana lahjakkuuden kehittymistä, sillä hänen mallissaan luovuus on yksi päätekijöistä kyvyn kehittymisessä. Gagné ei näe luovuutta edellytyksenä lahjakkuuden kehittymiseen toisin kuin Renzulli. Luovuus edistää Gagnén mukaan useita erilaisia kykyjä niin teknillisillä kuin taiteellisilla aloilla. (Gagné 2004, 90.)

Kari Uusikylä pitää tärkeimpänä kysymystä, missä olosuhteissa luovuus elää ja kukoistaa, eikä niinkään sitä, kuka on luova (Uusikylä 2012, 11). Näemme peruskoulun ja luovan lahjakkuuden välisenä ongelmana sen, ettei luova lahjakkuus välttämättä mahdu peruskoulun kriteereiden sisälle, jotka mittaavat ja arvioivat oppimista. Oppilaat voivat törmätä peruskoulussa tilanteisiin, jossa luovuutta ei tueta tai se ei ole pahimmassa tapauksessa sallittua. Luovuus tukahtuu ilmapiirissä, jota leimaa arviointi, palkitsemissysteemit, kilpailu, valinnanvapauden rajoittaminen tai

mikä tahansa, mikä ohjaa mielenkiinnon pois itse työskentelystä. Luovaksi kasvaminen vaatii aikaa ja luovuuden sallivaa ympäristöä. (Uusikylä 2012, 11, 173, 198.)

Opetushallitus julkaisi vuonna 2006 luovuusstrategian loppuraportin Yksitoista askelta luovaan Suomeen. Raportissa on nimensä mukaisesti listattu yksitoista askelta suomalaisen yhteiskunnan kehittämiseen luovaksi ja kilpailukykyisemmäksi. Loppuraportin mukaan suomalaisen peruskoulun kehittämisen haasteena ottaa erilaisuus paremmin huomioon oppilaiden ja koulutuksen kehittävänä voimavarana. Erilaisuuden huomioon ottamisella raportissa viitataan erilaisiin persoonallisuuksiin, motivaatioihin ja lahjakkuuksiin. Toiseksi kehittämisen haasteeksi raportissa mainitaan valmiuksien antaminen työelämän edellyttämiin taitoihin, joita ovat luovuus ja innovatiivisuus. Raportissa luovuus määritellään kyvyksi yhdistellä merkityksiä ja asioita ennen kokemattomilla tavoilla. (Opetushallitus 2006, 8.) Näyttää siltä, että Opetushallitus näkee luovuuden olevan työkalu sekä suomalaisen koulutuksen että koko yhteiskunnan kehittämisessä. Opetushallitus nosti myös esille lahjakkuuden huomioon ottamisen, mikä tarkoittanee lahjakkuuden olevan tärkeä osa tulevaisuuden koulun kehittämisessä.

2.4 Lahjakkuuden tunnistaminen ja tukemiseen liittyvät haasteet

Lahjakkuuden tunnistaminen on vaikeaa ja lahjakkaisiin oppilaisiin saatetaan liittää yksinkertaistettuja käsityksiä. Tunnistamista ei helpota, jos oppilaalla on esimerkiksi haastava temperamentti. Liisa Keltikangas-Järvinen (2006) on tutkinut temperamentin ja koulumenestyksen välistä yhteyttä. Hänen mukaansa lasten erilaisuuden ymmärtäminen on tärkeää sekä lapsen tasapainoisen kehityksen että minuuden löytämisen kannalta. Lapsi viettää koulussa melkein yhtä paljon aikaa kuin vanhempiensa kanssa, joten koululla on vaikutusta lapsen kasvuun sekä minäkuvan kehittämiseen. Tulevaisuuden kannalta ei ole merkityksetöntä, millaisen käsityksen lapsi rakentaa itsestään koulussa oppijana ja yksilönä. (Keltikangas-Järvinen 2006, 13.) Jos lahjakasta oppilasta ei nähdä haastavan temperamenttinsa takia lahjak-

kaana, oppilaan kuva itsestään persoonana ja yksilönä voi vääristyä.

Kasvatus ja kulttuuri määrittelevät, millaisia temperamentti-omaisuuksia on hyväksyttävää osoittaa. Koulun näkökulmasta ei ole olemassa "huonoja temperamentteja", mutta osa niistä ei sovi kouluyhteisön odotuksiin siitä, millainen yksilön tulisi olla oppilaana. Tällöin oppilas saattaa temperamentti-omaisuuksiensa vuoksi tuntea olevansa vääränlainen, jos koulun vaatimukset hyväksytyistä temperamentti-omaisuuksista ovat rajattuja. (Keltikangas-Järvinen 2006, 12, 40–41; Keltikangas-Järvinen 2009, 19; Viljamaa 2009, 5–9; Viljamaa 2013, 33.)

Temperamentti on yksilön synnynnäinen piirre, joka kertoo hänen yksilöllisestä tavastaan reagoida ja toimia. Temperamentti ei kerro oppilaan osaamisesta tai ole puolustus huonolle käytökselle, mutta lahjakkuus saattaa jäädä huomioimatta, jos temperamentti-omaisuuksiaan haastava ja samalla lahjakas oppilas käyttäytyy jatkuvasti kouluyhteisön odotusten vastaisesti. Keltikangas-Järvisen mukaan oppilaan temperamentti saattaa heijastua opettajan käsitykseen oppilaan kognitiivisesta kyvykkyydestä ja motivaatiosta. (Keltikangas-Järvinen 2006, 28, 48–50; Keltikangas-Järvinen 2009, 11–13, 24–25; Viljamaa 2009, 5–9, 20; Viljamaa 2013, 30–33.) Nämä käsitykset saattavat vaikuttaa opettajan pedagogiseen päätöksentekoon. Temperamentilla voi olla vaikutusta oppilaaseen kohdistuvassa arvioinnissa, sillä menestyminen kokeissa ei riitä, jos oppilaan tunteilla käyttäytyminen sekä osallistuminen ovat vastoin opettajan odotuksia.

Peruskoulussa toteutettavalla arvioinnilla on historialliset perinteet, joiden mukaan arvioinnin tulisi olla puolueetonta, tosiasioihin perustuvaa ja oikeudenmukaista. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kuvata, miten hyvin oppilas on saavuttanut kasvulle ja oppimiselle asetetut tavoitteet. Sen toinen tehtävä on auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan ja kehitymisestään näin tukien myös oppilaan persoonallisuuden kasvua. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004,

262.) Peruskoulussa toteutettavan arvioinnin tehtävänä on myös tukea oppilaan persoonallista kehittymistä ja sosiaalistumista ja kehittää oppilasta tiedollisesti ja taidollisesti. Arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan oppilaan opiskelua sekä kehittämään hänen itsearviointitaitojaan. (Hongisto 2000, 90–91.)

Arviointia toteutetaan suomalaisessa peruskoulussa sekä sanallisesti että numeraalisesti. Usein numeroarviointiin kohdistetaan enemmän kritiikkiä kuin sanalliseen arviointiin. Pelkän numeron ei koeta kertovan oppilaalle, mistä arvosana muodostuu eikä mitä hänen tulisi tehdä. Oppilaan ei tarvitse tehdä välttämättä mitään saadakseen saman arvosanan uudestaan. (Atjonen 2011, 93; Mäensivu 1999, 32.) Numero voi kätteettomasti pitää yllä tai laskea oppilaan itsetuntoa. Numero voi saada helposti koko ihmistä leimaavan roolin ja oppimisen tavoitteeksi muodostuvat numerot, ei itse tieto ja taito. Jos numerosta tulee itsetarkoitus, hyvä numero voi toisaalta passivoida oppilasta, jos kymppin eteen ei tarvitse nähdä vaihua. Eri tavoin lahjakkaita oppilaita tulisi kannustaa etenemään osaamisessaan haastamalla heitä, jotta he kehittyisivät. (Ahmavaara 2011, 98–99, 101.)

Sanalliseen arviointiin siirtyminen ei poista ongelmaa, sillä sitä uhkaavat yhtä lailla numeroarviointia koskevat vaarat yksilön luokittelusta ja tyypistämisestä (Atjonen 2011, 90; Mäensivu 1999, 30). Arviointia tulisi toteuttaa niin, että oppilas saisi opettajalta jatkuvaa ja monipuolista palautetta omasta oppimisestaan ja omista vahvuuksistaan. Positiivinen palaute antaa oppilaalle rohkeutta yrittää ja lisää itsetuottamusta, kun oppilas huomaa, että hän pystyy itse vaikuttamaan omaan toimintaansa ja sitä kautta oppimiseen (Ahmavaara 2011, 100).

Csikszentmihályin mukaan ihminen saa mielihyvää siitä, kun hän kohtaa uusia haasteita ja kehittää itseään. Saavuttaakseen mielihyvän tunteen uudestaan on löydettävä yhä suurempia haasteita. (Csikszentmihályi 2006, 246.) Jos koulu ei haasta lahjakasta oppilasta tarpeeksi, hän ei välttämättä opi asettamaan itselleen tavoitteita ja tekemään työtä niiden saavuttamiseksi (Malin & Männikkö 1998, 141).

Tämä voi johtaa lahjakkaan oppilaan alisuoriutumiseen. Keltikangas-Järvisen mukaan jokainen temperamentista johtuva alisuoriutuminen, motivaation ja itsetunnon lasku on yksilön, sekä yhteiskunnan kannalta hukattua pääomaa (Keltikangas-Järvinen 2006, 13).

Rimm on tutkinut alisuoriutumista ja yhtenä alisuoriutumiseen johtavana syynä ovat odotukset oppilaan tietynlaisesta suoriutumisesta (achievement communication). Suoriutumisen odotuksilla Rimm tarkoittaa, että oppilaaseen kohdistuu aina tietynlaisia odotuksia. Liian vähäiset odotukset antavat viestin siitä, ettei opiskelu ole tärkeää. Toisaalta taas liian suuret odotukset voivat saada oppilaan tuntemaan, että hänen arvostuksensa on kiinni vain saavutuksista. (Davis & Rimm 1989, 307.) Lahjakas oppilas voi tuntea, että hänen arvostuksensa yksilönä on kiinni hänen menestyksestään, jos odotukset ovat liian korkeat. Liian alhaiset odotukset voivat johtaa siihen, että oppilaan usko omaan lahjakkuuteensa voi jäädä syntymättä.

Lahjakkaalle alisuoriutujalle tiedollisista tavoitteista ja haasteista selviytyminen ei ole usein ongelmallista. Vaikeudeksi voi muodostua sen sijaan se, että opiskelu on liian helppoa, jolloin oppilas ei joudu näkemään yhtä paljon vaivaa kuin muut oppilaat samojen tavoitteiden saavuttamiseksi. Alisuoriutujaa saatetaan moittia laiskaksi, koska hänelle ei ole syntynyt opiskeluun vaativaa rutiinia, eikä hän ole oppinut työnteon merkitystä tulosten saavuttamisessa. Haasteeton koulunkäynti voi saada lahjakkaan yksilön turhautumaan ja alisuoriutumaan. Peruskoulussa tulisi pitää huolta siitä, että kaikilla oppilailla on säännöllisesti tehtäviä, jotka edellyttävät vastuunottoa ja jonkin verran ponnistelua. (Cantell 2010, 38, 34; Davis & Rimm 1989, 307.). Lahjakas oppilas ei pääse hyödyntämään potentiaaliaan ja saavuta kykyjensä mukaista menestystä, jos hänelle ei tarjota sopivia haasteita.

Sekä Kiianmaan että Keltikangas-Järvisen mukaan alisuoriutumista ilmenee kaikilla koulumenestyksen tasoilla. Kahdeksikon oppilas voi olla alisuoriutuja, jos hänen oikea osaamisensa on yhdeksikön tai kympin tasoa. Näin ollen on tärkeää, että

opettaja osaa tunnistaa alisuoriutumisen merkit ja tukea alisuoriutujaa. (Kiiänmaa 2009, 74; Keltikangas-Järvinen 2006, 12.) Kontoniemen mukaan alisuoriutumises-
sa on kyse oppilaan kykyihin nähden odotettua heikommasta koulumenestyksestä. Kontoniemi esittää, ettei yksilön alisuoriutumista pitäisi päätellä pelkkien koulusaa-
vutusten perusteella, vaan alisuoriutumisen tunnistamisessa tulisi huomioida myös
kyvyt, luovuus, saavutukset, lapsen tunne-elämä ja opiskelumotivaatio. (Kontonie-
mi 2003, 15–16.)

Renzullin kolmen ympyrän –lahjakkuusmallissa (Kuvio 1, s. 9) kuvataan lahjakkaan
yksilön käyttäytymistä kolmen osa-alueen summana, joihin termi *task commitment*
kuuluu. *Task commitment* voidaan määritellä motivaation kehittyneemmäksi muo-
doksi, joka Renzullin mukaan koostuu ryhmästä ominaisuuksia, joita ei perinteisesti
liitetä älykkyyteen, kuten sinnikkyys ja päättäväisyys. Renzullin korostaa lahjak-
kaan yksilön olevan tuottelias sekä luova. (Renzulli 2012, 153.)

Gagné kritisoi Renzullin lahjakkuusmallin motivaation asemaa, joka näyttäytyy
Renzullin mallissa välttämättömänä osana lahjakkuutta keskitason ylittävän kyvyk-
kyden ja luovuuden lisäksi. Gagnén mielestä motivaatio keskeisenä osana lahjak-
kuuden määrittelyä sulkisi pois ne alisuoriutujat, jotka ovat lahjakkaita, mutta heiltä
puuttuu motivaatiota. Gagnén DMGT-mallissa (Kuvio 2, s.10) motivaatiota on ku-
vattu niin sanotuksi katalysaattoriksi lahjakkuuden kehittämisessä kyvyksi. (Gagné
2004, 83, 92.)

Lahjakasta yksilöä ei voi tarkastella irrallisena osana ympäristöstään. Ympäristö
vaikuttaa lahjakkuuden kehittymiseen ja lahjakkaan oppilaan kuvaan itsestään op-
pijana. Parhaimmillaan ympäristö voi tukea yksilöä jolloin lahjakkuus kehittyy ja
pahimmillaan se voi aiheuttaa lahjakkaan oppilaan alisuoriutumisen. Näin ollen on
tärkeää, että opettajat tiedostavat ympäristön vaikutuksen lahjakkuuden kehittämi-
sessä ja tarjoavat jokaiselle oppilaalle sopivasti haasteita kehittää itseään.

3. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Laadullinen tutkimus tutkimusmenetelmänä

Laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan ihmisen ajatuksia, tunteja, käsityksiä ja tulkintoja erilaisista asioista (Puusa & Juuti 2011, 47–49). Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen ero ei ole aina niin selkeä. Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimus ovat lähestymistapoja, joita on vaikea tarkkarajaisesti erottaa toisistaan, sen vuoksi ne nähdään usein tutkimusta täydentävinä lähestymistapoina. Tutkimuksemme on luonteeltaan laadullista eli kvalitatiivista tutkimusta, sillä emme tee päätelmiä tilastolliseen analysointiin perustuen, eikä tutkimuksestamme voi tehdä tilastollisia yleistyksiä. (Hirsijärvi & Remes & Sajavaara 2007, 132–133, 136.) Päätelmämme pohjautuvat aiempaan teorian tietoon ja tutkimuksiin, ei puhtaasti tilastoihin. Teorian rakentamisen pohjalla voi olla tilastollisia arvioita, mutta lähtökohtaisesti tutkimuksemme korostaa laadulliselle tutkimukselle ominaisesti yksilön merkitystä tiedon tuottajana ja tutkimuskohteena.

Toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa, laadullisen tutkimuksen piirteisiin kuuluu, että tutkijan reflektio tutkimusprosessista on osa tiedon tuottamista (Flick 2006, 14). Tutkija on osa elämismaailmaa, jota hän tutkii. Tämä on edellytyksenä laadullisen tutkimuksen tekemiselle, sillä tutkittavan kohteen ymmärtäminen on mahdollista vain, jos sillä on jokin merkitys. Tämän vuoksi laadullisessa tutkimuksessa ulkopuolisen tarkkailijan rooli on mahdoton. (Varto 1992, 34.)

Tutkimme lahjakkaiden kasvatusta kandidaatin tutkielmassamme keväällä 2012. Koimme aiheen mielenkiintoiseksi, joten päätimme tutkia aihetta lisää pro gradu – tutkielmassamme, mutta eri näkökulmasta. Lahjakkaiden oppilaiden näkökulma on useimmiten jäänyt huomioimatta koulutuksessamme. Luokanopettajakoulutuksen aikana on useissa yhteyksissä puhuttu oppilaiden tukemisesta ja tuen eri muodois-

ta, mutta tällöin huomio on painottunut heikoimpien oppilaiden tukemiseen. Lahjakkuuden vähäinen huomioiminen koulutuksemme aikana on herättänyt meissä kiinnostuksen tutkia lahjakkuutta ilmiönä. Lahjakkaita oppilaita ei saisi jättää huomioimatta, sillä lahjakkuus on osa oppilaiden erilaisuutta ja yksilöllistä huomioimista. Koimme tärkeäksi tutkia opettajien käsityksiä lahjakkuudesta, jotta voisimme ymmärtää paremmin, millainen ilmiö se on suomalaisessa peruskoulussa. Näiden ajatusten pohjalta muotoilimme tutkimusongelmamme seuraavaan muotoon:

Millaisia käsityksiä opettajilla on lahjakkuudesta suomalaisessa peruskoulussa?

Jaoimme tutkimusongelman seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Mitä lahjakkuus on?
2. Miten lahjakkuus tunnistetaan peruskoulussa?
3. Miten lahjakkuutta tuetaan peruskoulussa?
4. Millainen suhde lahjakkuudella ja arvioinnilla on?

3.2 Aineisto

Valitsimme tutkimuksemme aineiston keruumenetelmäksi haastattelun. Haastattelun etuna on joustavuus, sillä haastattelijalla on mahdollisuus esimerkiksi toistaa tai tarkentaa kysymystä, oikaista väärinkäsityksiä ja keskustella aiheesta haastateltavan kanssa. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 73.) Haastattelut voidaan jakaa kysymysten valmiuden perusteella strukturoituihin tai strukturoimattomiin haastatteluihin. Niiden välimaastossa ovat puolistrukturoidut haastattelut, joiden luonteeseen kuuluu jokin ennalta valittu näkökulma. (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 11.)

Lahjakkuus ilmiönä on laaja, joten halusimme rajata tutkimuksemme tiettyihin teemoihin. Tästä syystä emme kokeneet tarpeelliseksi käyttää aineiston keruumenetelmänä strukturoimatonta haastattelua. Toisaalta emme halunneet rajoittaa haas-

tateltavien käsityksiä liikaa täysin strukturoidulla haastattelulla, vaan halusimme, että haastateltavat kertoisivat käsityksistään laajasti. Tiukasti strukturoidussa haastattelussa haastattelijalla tai vastaajalla ei ole vapautta tulkinnalle, sillä kysymykset sekä vastausvaihtoehdot on annettu ennalta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). Näin ollen valitsimme haastattelumenetelmäksi puolistrukturoidun teemahaastattelun, jossa samat teemat eli aihepiirit toistuvat haastateltavien kesken, mutta kysymysten muotoilu ja järjestys voi vaihdella (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 11). Teemahaastattelussa tutkittavalla on myös mahdollisuus vaikuttaa haastattelun sisältöön ja kertoa laajemmin käsityksistään verrattuna esimerkiksi strukturoituun haastatteluun (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48).

Halusimme tietää, miten tutkittavat käsittävät lahjakkuuden ja miten se ilmenee koulussa. Teemahaastattelun teemat valikoituivat teoreettisesta esiyymmärryksestämme nousevien kysymysten ympärille. Rakensimme haastattelurunkoon kolme teemaa (Liite 1). Haastattelun ensimmäinen teema oli haastateltavien käsitykset lahjakkuudesta. Tämän teeman avulla halusimme taustoittaa haastateltavien käsityksiä lahjakkuudesta, sillä nämä käsitykset toimivat perustana haastattelun jatkolle. Toinen teema käsitteli koulussa ilmenevää lahjakkuutta, minkä tarkoituksena oli ohjata haastattelua koulukontekstiin. Kolmas teema keskittyi haastateltavien käsityksiin ja kokemuksiin omassa työssään tai koulutuksessa ilmenevästä lahjakkuudesta. Näin ollen etenimme teemoissa yleisistä lahjakkuuskäsityksistä kohti haastateltavien omia kokemuksia lahjakkuudesta. Koimme, että näiden kolmen teeman avulla saisimme aineistoa, joka vastaisi tutkimusongelmaamme.

Halusimme haastatella opettajia, joilla olisi toisiinsa nähden erilainen työhistoria opettajan työstä. Oletuksemme oli, että opettajien erilaisilla työkokemuksilla voisi olla vaikutusta heidän käsityksiin lahjakkuudesta. Kokemuksen, ajattelun ja vuorovaikutuksen avulla voidaan muodostaa käsitys jostain ilmiöstä, jolloin käsitysten perustana toimivat ihmisen aikaisemmat tiedot ja kokemukset. Kokemusten ja käsitysten ero ei ole aina niin selkeä, sillä sama ilmaisu voi saada erilaisen merkityk-

sen eri asiayhteyksissä, jonka vuoksi käsitysten ymmärtäminen vaatii kontekstin huomioimista. (Koskinen 2011, 269–270.) Oletuksenamme oli, että opettajat, jotka olivat olleet pidempään työelämässä, saattaisivat peilata käsityksiään lahjakkuudesta työkokemuksensa pohjautuen. Oletimme, että opiskelijat määrittelisivät lahjakkuutta omien koulukokemustensa sekä luokanopettajakoulutuksesta saamiensa tietojen ja arvojen avulla.

Haastattelimme kahta luokanopettajaa ja kahta luokanopettajaopiskelijaa. Haastattavien valintaan vaikutti työkokemuksen lisäksi tuttuus ja haastattelujen toteuttamisen ajankohta. Halusimme toteuttaa haastattelut kesän aikana, jolloin entuudestaan tuntemattomia tutkittavia oli vaikea tavoittaa. Tavoitimme haastateltavat puhelimitse, jolloin kerroimme tutkimuksemme aiheen ja miten toteuttaisimme haastattelun. Haastateltavat pitivät tutkimusaiheestamme mielenkiintoisena ja ajankohtaisena, näin ollen he antoivat luvan haastatteluun.

3.2 Haastattelujen toteutus

Toteutimme haastattelut kesällä 2013. Haastattelimme ensimmäistä tutkittavaa yhdessä Skypen välityksellä. Tutkija Holappa haastatteli seuraavaa tutkittavaa kasvotusten. Tutkija Kujala toteutti kolmannen haastattelun kasvotusten. Holappa toteutti viimeisen haastattelun Skypen välityksellä. Haastattelun onnistumisen kannalta suositellaan, että haastateltavat voivat tutustua haastattelun aiheeseen etukäteen, sillä haastattelussa tärkeintä on saada mahdollisimman paljon tietoa tutkitavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2013, 73). Näin ollen pyysimme ennen haastattelua tutkittavia rakentamaan haastattelun tueksi käsitekartan, johon he määrittelivät, mitä lahjakkuus on. Emme käyttäneet ajatuskarttoja aineistona, sillä samat asiat toistuivat haastateltavien puheessa haastattelun aikana.

Laadullisen tutkimuksen tyypillisiin piirteisiin kuuluu tutkimuksen kohdejoukon valitseminen tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisesti (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara

2007, 160). Nähdäksemme se, että tunsimme haastateltavien taustat, oli etuna tutkimukselle, sillä haastateltavien tunteminen oli apuna valitsemaan opettajana työkokemukseltaan vaihtelevat tutkittavat. Tutkija Holappa tunsi haastateltavista kaikki entuudestaan, tutkija Kujala vain *Tuulikin* ja *Samulin*.

Annoimme tutkittaville pseudonyymit varmistaaksemme tutkittavien anonymiteetin ja helpottaaksemme tutkimuksen tulosten lukemista:

- *Alinalla* on työkokemusta 20 vuoden ajalta luokanopettajana kuvataidepainotteisella erityisluokalla. Hän on työskennellyt koko uransa ajan samassa koulussa.
- *Samuli* on tuore luokanopettaja, joka keräsi kokemusta toimimalla sijaisena puolitoista vuotta, kunnes sai viran.
- *Elisa* opiskelee steinerpedagogisella luokanopettajalinjalla. Hänellä on kokemusta harjoitteluista.
- *Tuulikki* on luokanopettajaopiskelija, jolla on kokemusta harjoitteluista sekä sijaisuuksista. Hänellä on kokemusta myös koulunkäynninohjaajana työskentelemisestä.

3.3 Aineiston analyysi

Analysoimme aineistomme teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Tutustuttuamme syvemmin aineistoon ja tehdessämme alustavaa analyysia, huomasimme aikaisemman tietomme ohjaavan analyysia voimakkaasti. Näin ollen teoriaohjaava sisällönanalyysi sopi tutkimukseemme. Teoriaohjaava sisällönanalyysi ei pohjautu suoraan teoriaan, vaikka sillä on teoreettisia kytkentöjä. Analyysissa näkyy aikaisemman tiedon vaikutus, sillä teorian tehtävänä on toimia apuna analyysin etene- misessä. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 96–97.) Tutkimuksessamme teoriaohjaavuus näkyy aineistosta pelkistetyissä käsitteissä ja tulosten kytkeytymisenä aiempaan teorial tietoon ja tutkimuksiin.

Aloitimme aineistoon perehtymisen litteroimalla nauhoitetut haastattelut viimeistään vuorokauden sisällä haastatteluista. Alasuutarin mukaan litterointitapa on riipuvainen siitä, mihin tutkija aikoo analyysissään keskittyä, joten litteroimme aineiston jättäen huomioimatta tutkimuksemme kannalta epäoleelliset kohdat, kuten turhat täytesanat ja toistot (Alasuutari 2011, 85). Litteroituna aineiston pituus oli 30 sivua. Aineisto oli sivumäärällisesti niukka, mutta sisällöllisesti hyvin rikas. Haastattavat kuvailivat käsityksiään lahjakkuudesta monipuolisesti ja kertoivat useita konkreettisia esimerkkejä lahjakkuuden ilmenemisestä koulussa. Tutkittavat toivat esille yhdessä vastauksessa useita tutkimisen arvoisia teemoja. Haastattelut olivat laadukkaita, jonka vuoksi emme kokeneet tarpeellisenä tehdä useampaa haastattelua.

Litteroinnin jälkeen luimme aineiston huolellisesti useaan kertaan ja teimme muistiinpanoja alustavaa analyysia varten. Miles ja Hubermanin (1994) mukaan analyysi aloitetaan esittämällä aineistolle tutkimusongelman tai –tehtävien mukaisia kysymyksiä, ja niihin vastaavia lauseita pelkistetään yksittäisiksi ilmaisuiksi (Miles & Huberman 1994, Tuomen & Sarajärven 2013, 101 mukaan). Havaintojen pelkistäminen voidaan jakaa kahteen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa aineistoa tarkastellaan tietystä näkökulmasta. Toisessa vaiheessa havainnot yhdistetään. (Alasuutari 2011, 40.) Aloitimme analyysin poimimalla tutkittavien puheesta keskeisiä käsitteitä lahjakkuuteen liittyen ja samalla pelkistimme aineistoa.

Esimerkki aineiston käsitteellistämisestä ja pelkistämisestä:

Haastattelija: Mitä sinun mielestäsi lahjakkuus on?

Alina: Niin, se onkin tosi laaja kysymys. Ja vaikea kysymys sillä tavalla, että ensinnäkin mää ajattelen, että lahjakkuus on jollain lailla perinnöllistä. Mää en siis yhtään tunne perinnöllisyystiedettä, mutta siis lahjakkuus on

jonkin semmosen erityisalueen osaamista, paremmin kuin joku toinen henkilö. Tai mun mielestä lahjakkuudessa on kysymys vertaamisesta, verrataan jotakin, niin, siis vertaamisesta kysymys.

Käsitteitä: Lahjakkuuden perinnöllisyys, vertailu, erityisalueen osaaminen

Pelkistys: Lahjakkuus on perinnöllistä. Lahjakkuus on verrannollinen johonkin tiettyyn keskimääräiseen osaamiseen.

Yksittäiset pelkistetyt ilmaisut ryhmitellään samaa tarkoittavien ilmaisujen kanssa alakategorioiksi eli alaluokiksi. Tämän jälkeen alakategorialle annetaan sen sisältöä kuvaava nimi. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 101.) Kokosimme samankaltaisia ilmauksia taulukoihin (Taulukko 1), minkä avulla pyrimme löytämään haastateltavien käsityksistä yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Teimme aineistosta kuusi taulukkoa.

Taulukko 1. Esimerkki taulukosta.

Haastateltavien käsityksiä lahjakkuudesta

MERKITYSYKSIKÖT	Samuli	Alina	Tuulikki	Elisa
asioiden keskivertoa parempi hallinta	x	x	x	x
“luonnollinen lahjakkuus”	x	x		x
asioiden keskivertoa parempi sisäistäminen	x	x		
motivaation kautta saavutettu lahjakkuus	x	x	x (lahjakkuus näkyy motivaationa)	

tiedostamaton / huomaa- ton lahjakkuus	x	x		x
innovatiivisuus, laatikon ulkopuolinen ajattelu	x			
lahjakkuus taito- ja tai- deaineissa	x	x	x	x
perinnöllinen lahjakkuus	x	x		
“huomattu lahjakkuus”	x			
lahjakkuus on sidottuna kulttuuriin	x	x	x	x
lahjakkuus erityistaitona	x		x	
lahjakkuus menestymi- sen edellytyksenä			x	x
hyvät arvosanat	x		x	
moniosaaja / monilah- jakkuus		x	x	

Pelkistämisen jälkeen samansisältöiset alakategoriat yhdistetään toisiinsa muodostaen samalla yläkategorioita, joille taas annetaan sisältöä kuvaavat nimet (Tuomi & Sarajärvi 2013, 101). Rakensimme yläkategoriat vaiheittain. Ensimmäiset yläkategoriat muodostimme pelkistäen alakategorioiden pelkistettyjä ilmauksia graafiseen muotoon (Kuvio 3, s. 28). Ensimmäisenä muodostettuja yläkategorioita emme käyttäneet sellaisenaan tulososiossa, vaan ne olivat apuna analyysissä ja tulosten muotoilemisessa kirjalliseen muotoon. Lopuksi muutimme visuaaliseen muotoon rakennetut kategoriat luonnolliselle kielelle.



Kuvio 3. Esimerkki ensimmäisistä yläkategorioista.

Teoriaohjaavan sisällönanalyysin prosessin “säännöt” eivät ole teknisiä analyysin välineitä, vaan niiden tehtävänä on toimia apuna tulkintaprosessissa vähentäen tulkinnan mielivaltaisuutta (Tuomi & Sarajärvi 2013, 102). Näin ollen teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin ei ole yhtä tiettyä tapaa. Nähdäksemme analyysiin vaikuttaa tutkijan esiyymmärrys ja aikaisemmat tiedot aiheesta sekä tutkittava aineisto. Teoriaohjaavassa analyysissä teoria ohjaa lopputulosta. Tarkkaa sääntöä siitä, milloin teoria otetaan mukaan ohjaamaan päättelyä, ei ole. Päätös riippuu aina tutkijasta ja aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 100.) Laadullinen tutkimus perustuu paljolti tutkijan omaan intuitioon, sillä tutkija tekee esimerkiksi analyysin ja johtopäätökset aineistosta itse. Tämän vuoksi samasta aineistosta voidaan tehdä useita päätelmiä, jotka voivat olla keskenään ristiriidassa. (Metsämuuronen 2009, 214.)

4. TULOKSET

4.1 Lahjakkuutta määritellään keskimääräisenä pidetyn osaamisen kautta

Haastateltavat pyrkivät määrittelemään lahjakkuutta vertailun kautta. He vertasivat lahjakkuutta suhteessa johonkin oletettuun keskimääräiseen osaamiseen. Lahjakkuuden käsitettiin olevan asioiden keskivertoa parempaa hallintaa, osaamista tai sisäistämistä. Toisaalta haastateltavat vertailivat lahjakkaita yksilöitä keskenään, toisen lahjakkaan nähtiin olevan lahjakkaampi kuin toinen. Tutkittavat pyrkivät kuvaamaan eroja lahjakkaiden välillä käyttämällä käsitteitä *peruslahjakkuus*, *monilahjakkuus*, *huippulahjakkuus*, *selvästi ylimenevä lahjakkuus* ja *johonkin mittaan asti lahjakas*. Vertailu lienee luonnollinen tapa määritellä lahjakkuutta, sillä ilman sitä lahjakkuuden määrittely olisi vaikeaa. Lahjakkuusteoreetikot käyttävät myös vertailua apunaan määritellessään lahjakkuutta. Esimerkiksi Renzullin kolmen ympyrän lahjakkuusmallin mukaan lahjakkuuden yksi osa-alueista on keskitason ylittävä kyvykkyys (Kuvio 2, s. 10), jossa Renzulli liittää kyvykkyuden haastateltavien tapaan johonkin oletettuun keskimääräiseen osaamiseen.

Vaikka haastateltavat vertailivat lahjakkaita keskenään, osa heistä näki lahjakkuutta olevan kaikilla. Määritellessään lahjakkuutta tutkittavat käyttivät usein käsitteitä *taito*, *kyky* ja *vahvuus*. Nähdäksemme lahjakkuuden kuvaaminen näillä termeillä voi johtua siitä, että samoja termejä käytetään muun muassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvaamaan oppilaan osaamista. Edellä mainitut käsitteet toistuvat usein myös eri lahjakkuusteorioissa. Esimerkiksi Gagné käyttää DMGT-mallissaan taidon ja kyvyn käsitteitä (Kuvio 3, s. 28). Eri lahjakkuusteorioiden tapa käyttää edellä mainittuja käsitteitä tosin vaihtelee.

4.2 Lahjakkuus on synnynnäinen, mutta muuttuva ominaisuus

Haastateltavien käsitykset lahjakkuuden alkuperästä olivat erilaisia. Alina näki lahjakkuuden perinnöllisenä ominaisuutena. Käsitys lahjakkuuden perinnöllisyydestä voi johtua siitä, että lahjakkuustutkimus on lähtenyt liikkeelle älykkyystutkimuksesta. Älykkyystutkimuksessa vallitsi pitkään perinteinen, mutta nyttemmin vanhentunut älykkyyskäsitys. Sen mukaan älykkyys on geenien määräämä, synnynnäinen, pysyvä ja muuttumaton ominaisuus, jota voidaan mitata objektiivisesti. Nykykäsitys älykkyyydestä on muuttumassa dynaamiseksi, jossa älykkään toiminnan kontekstisidonnaisuus ja sosiaalisesti rakentuva luonne korostuu. (Portin 1998, 30.) Nähdäksemme älykkyyskäsityksen muuttuminen ei ole poissulkenut perinnöllisyyden kytkeytymistä älykkyYTEEN, vaikka sen rooli on pienentynyt.

Muut haastateltavat eivät suoraan viitanneet lahjakkuuden perinnöllisyyteen, vaan he puhuivat niin sanotusta *luonnollisesta lahjakkuudesta*. Haastateltavat käsittivät luonnollisen lahjakkuuden olevan lahjakkuutta, joka on olemassa ilman ulkopuolista vaikutusta. Mugnyn ja Carugatin (1989) tutkimuksen mukaan opettajat ja vanhemmat saattavat turvautua *luonnollisen lahjakkuuden teoriaan* selittäessään oppilaiden suorituseroja, kun heillä ei ole yksioikoista tieteellistä selitystä niihin (Kasanen 2002, 20). Haastateltavat eivät kuvanneet lahjakkuuden olevan ainoastaan perinnöllistä tai luonnollista, vaan he nostivat näiden rinnalla käsityksensä lahjakkuudesta, joka kehittyy tuen kautta.

Alina: -- onhan sitä aivan haltioitunut oppilaan semmosesta luonnollisesta lahjakkuudesta, joka yllättää kaikki, että se yllättää oppilaat luokassa, se yllättää opettajan ja työkaverit siellä ja sitä on, että katsokaa eikö oo mieletöntä ja miten tää lapsi pystyy tähän ja mihin tätä pantais näytillle ja pitäiskö tätä palkita ja näin. Omassa työssä vielä palkitsevampaa on esim. nähä sellanen lapsi, joka aluksi ei kovinkaan yllä sanotaan johonki keskivertoseen suoritukseen, mutta joka alkaa sitten nousta sen tukemisen myötä siellä aivan huikkeesti,

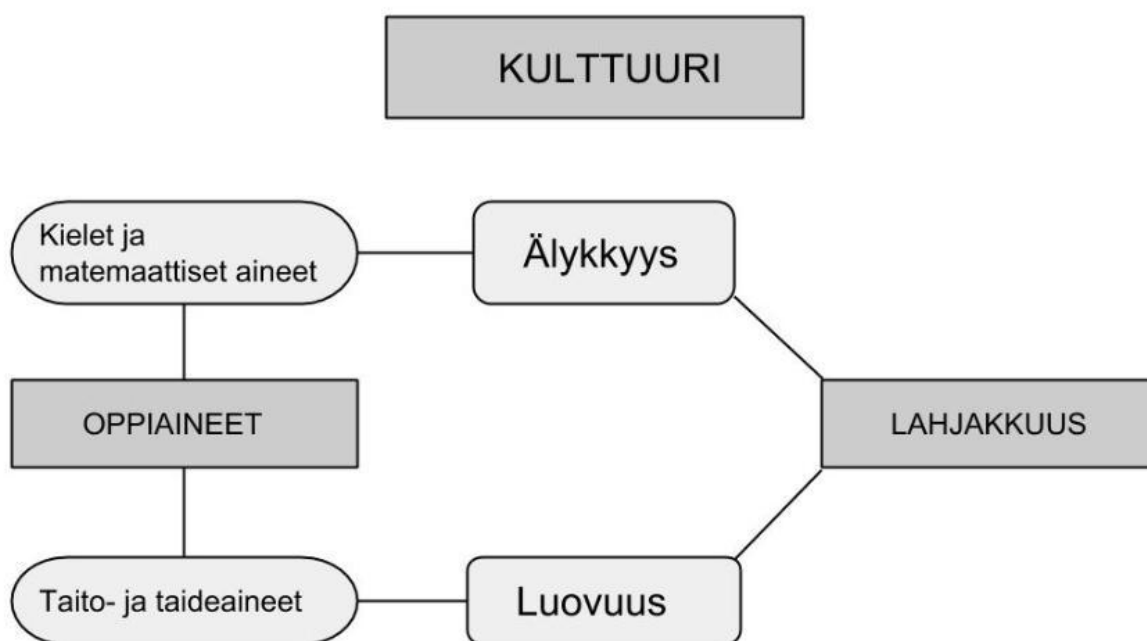
niin onhan se aivan ihana, mahtava palkinto siitä, että tämä on ymmärtänyt jotakin ja tämä on pystynyt jotenki oman työn avulla lähtee lentoon, sehän on aivan ihana tilanne. Semmosia vielä suuremmalla innolla vie sinne työyhteisöön, että kattokaa mitä tästä on tullu.

Nähdäksemme käsitys siitä, onko lahjakkuus suhteellisen pysyvä ominaisuus vai onko sillä mahdollisuus kehittyä, vaikuttaa siihen, millaisena opettajat näkevät oman roolinsa lahjakkuuden kehittämisessä. Jos opettaja ajattelee lahjakkuuden olevan muuttuva ominaisuus, hän asettaa oman roolinsa sen kehittämisessä aktiiviseksi, sillä opettajalla on velvollisuus tukea jokaista oppilasta omassa kehityksessään. Jos opettaja taas ajattelee lahjakkuuden olevan muuttumaton ominaisuus, hän jättää oman roolinsa lahjakkuuden kehittämisessä passiiviseksi. Tällöin opettaja voi ajatella, ettei hän voi vaikuttaa oppilaan lahjakkuuteen.

4.3 Oppiaineet määrittävät lahjakkuutta koulussa

Osa tutkittavista näki lahjakkuuden olevan sidoksissa yhteiskunnan sen hetkiseen kulttuuriin. Kulttuuri on taustalla vaikuttamassa tutkittavien käsityksiin ja nähdäksemme kulttuuri vaikuttaa esimerkiksi siihen, miten lahjakkuuteen suhtaudutaan ja miten se määritellään. Määrittely oli tutkittaville haasteellista ja käsitykset saattoivat olla ristiriitaisia, mutta pääsääntöisesti haastateltavat määrittivät lahjakkuuden suhdetta älykkyyteen ja luovuuteen eri oppiaineiden kautta. Haastateltavat jakoivat oppiaineet taito- ja taideaineisiin sekä kieliin ja matemaattisiin aineisiin.

Kuviossa 4 (s. 32) on kuvattu haastateltavien käsityksiä älykkyyden ja luovuuden suhteesta lahjakkuuteen. Kuviossa on myös kuvattu haastateltavien käsityksiä älykkyyden ja luovuuden suhteesta eri oppiaineisiin. Kulttuuri on ylimpänä, ja se määrittää kaikkia osa-alueita. Vaikka kuvio on pelkistetty, haastateltavien käsitykset eivät olleet näin yksiselitteisiä.



Kuvio 4. Haastateltavien käsityksiä älykkyyden ja luovuuden suhteesta lahjakkuuteen ja oppiaineisiin.

Haastateltavat kokivat älykkyyden ja lahjakkuuden suhteen määrittelyn vaikeaksi, sillä he puhuivat älykkyydestä ja lahjakkuudesta usein samalla tavalla, tekemättä selvää käsitteellistä eroa niiden välille. Samuli käsitti, että älykkyys voi olla jonkin yhden osa-alueen hallitsemista, mutta toisaalta se voi olla myös kokonaisvaltaista asioiden ymmärtämistä. Elisan käsitys älykkyydestä oli samansuuntainen kuin Samulilla, sillä hän käsitti sen jakautuvan useammalle alueelle. Elisan mukaan yksilöllä voi olla niin sanottu *älykkyyden lahjakkuus*:

Elisa: -- mun mielestä voi olla älykkyyden lahjakkuus niin, mulla tuli siitä mieleen, että sekin jakautuu niinku erilaiseen, että sekään ei oo pelkästään semmosta rationaalista älyä, niinku semmonen kirjaviisuus tai looginen ajattelu tai vaikka joku matemaattinen äly. Se voi olla myös semmosta tunneälyä, että on tosi lahjakas kokemaan muiden, tai niinku ihmissuhteissa

jotenkin lahjakas silleen kokemaan muiden ihmisten, tai olemaan empaattinen tai samaistumaan ihmisiin ja sillä tavalla on jotenkin lahjakas sosiaalisissa suhteissa toimimaan erilaisten ihmisten kans, jotenki sillä tavalla. Tai sitten älykkyys voi olla semmosta henkistä älyä, että on sellanen kyky nähdä asioita jotenkin syvemmin ja semmosia maailman yhteyksiä ja to-tuuksia, niinku semmosta tajua. Kapasiteettia mennä niinku henkisesti tosi pitkälle, se on mun mielestä kans lahjakkuutta.

Elisa ja Tuulikki näkivät älykkyuden mitattavana ominaisuutena, jota voi tuoda helpommin esille tietyissä oppiaineissa. Haastateltavien käsitykset heijastavat älykkyuden ja lahjakkuuden tutkimusperinteitä. Lahjakkuustutkimus on lähtenyt liikkeelle älykkyystutkimuksista, joissa älykkyyttä on pyritty mittaamaan esimerkiksi erilais-ten testien kautta. Nyttemmin älykkyystutkimus on kehittynyt ja laajentunut erilais-ten testien ulkopuolelle, josta esimerkkinä Daniel Golemanin tunneäly (1995) ja sosiaalinen äly (2006). Sama voidaan havaita myös haastateltavien puheesta, sillä Elisa käsitti älykkyuden olevan myös sosiaalista älykkyyttä.

Elisa käsitti rationaaliseen älykkyuden kytkeytyvän selkeästi matematiikkaan, fy-siikkaan, kemiaan ja kieliin (Kuvio 4, s. 32). Henkisen älykkyuden hän näki olevan yhteydessä filosofiaan ja uskontoon, kun taas taiteellisen älykkyuden musiikkiin, kuvataiteeseen ja liikuntaan. Elisan käsitykset älykkyydestä kytkeytyvät Gardnerin moniälykkyysteoriaan, jossa älykkyys on jaettu kahdeksaan eri osa-alueeseen: lingvistiseen, loogis-matemaattiseen, spatiaaliseen, kehollis-kinesteettiseen, musi-kaaliseen, intrapersoonalliseen ja interpersoonalliseen (Gardner & Moran 2006, 228). Tuulikin käsitykset älykkyydestä olivat samansuuntaisia Elisan kanssa, sillä Tuulikki liitti älykkyuden esimerkiksi matematiikkaan, kun taas lahjakkuuden oppi-aineisiin, joissa etevyyden havaitsemiseen ei ole selkeitä mittareita.

Tuulikki: Jotenkin tuntuu, että se älykkyys liitetään just siihen matematiikkaan ja tämmösiin aineisiin kun taas sitten se lahjakkuus voidaan liittää tommo-

seen musiikillisuuteen ja urheilullisuuteen ja tämmöseen.

Määritellessään luovuuden suhdetta lahjakkuuteen osa haastateltavista liitti taito- ja taideaineissa näkyvän lahjakkuuden kiinteästi luovuuteen (Kuvio 4, s. 32). Alina koki luovuuden liittyvän myös matematiikkaan, mutta hänen oli vaikea määritellä sitä.

Alina: -- Että tottakai luovuus ja kuvataiteellinen lahjakkuus kulkee, ne kulkee käsi kädessä samoin kuin musikaalinen lahjakkuus ja näin, mutta sitte aattelee, nii no, matemaattinen lahjakkuus onhan seki luovuuden kanssa tekemisissä, se on niin eri tavalla, että sitä on niinku jotenki vaikee käsittää ja määritellä.

Osa tutkittavista näki, etteivät luovuus ja lahjakkuus välttämättä ole sidoksissa toisiinsa. Samuli havainnollisti käsitystään luovuuden ja lahjakkuuden erosta:

Samuli: -- Se (lahjakas oppilas) on tosi lahjakas motorisesti, mutta se ei osaa käyttää sitä. Se osaa tosi hyvin soittaa kitaraa, mutta sillä ei oo minäkäänäköstä tajua siitä, että se pystyis niitä tekniikoita yhdistämään, että se lois musiikkia. Eli todella lahjakas kitaristi, mutta se ei osaa tehdä kappaleita eli luoda musiikkia. Voi olla tosi lahjakas kuvataiteilija, mutta se ei osaa kun kopioida toisten töitä. Eli ei aina tarkoita, että luovuus ja lahjakkuus kulkee käsi kädessä. Mutta kun me huomataan nämä tyypit joita pidetään jotenkin ylivertaisina, niin niillä usein yhdistyy se luovuus ja lahjakkuus.

Samuli lienee nähnyt sellaisen lahjakkaan yksilön ylivertaisena muihin lahjakkaisiin nähden, jossa yhdistyy luovuus sekä lahjakkuus. Lahjakas yksilö, jolta puuttuu luovuutta, ei Samulin mukaan osaa käyttää lahjakkuuttaan jonkin uuden luomiseen. Lahjakkuusteoreetikot käyttävät tällaisesta yksilöstä termiä *luova lahjakkuus*. Sa-

muli määritteli luovan lahjakkuuden olevan *laatikon ulkopuolista ajattelua* ja *suurempien kokonaisuuksien hallintaa*. Luovasta lahjakkuudesta puhuessaan hän käytti myös termiä *innovatiivinen* ja näki yritysmaailman haluavan innovatiivisia ja lahjakkaita ihmisiä. Tuulikki käsitti luovuutta olevan kaikilla, mutta näki lahjakkuuden olevan edellytyksenä sille, että luova yksilö menestyy.

4.4 Kodin ja koulun merkitys lahjakkuuden kehittämisessä

Tutkittavat kokivat lahjakkailla olevan potentiaalia kehittyä, mutta kehittymiseen nähtiin vaikuttavan useita tekijöitä. Haastateltavat korostivat niin kodin, koulun, opettajan ja lahjakkaan omaa merkitystä lahjakkuuden kehittämisessä. Samulin ja Alinan mukaan lapsen lahjakkuuden tunnistaminen lähtee liikkeelle kotoa. Alinan mukaan nykyvanhemmat pyrkivät etsimään oman lapsensa vahvuuksia ja tukemaan niitä jo varhaisessa vaiheessa. Ennen lapsilla oli tapana seurata vanhempiensa jalanjalkia ammatinvalinnan suhteen, mutta nykyisin lapsia kannustetaan löytämään omat vahvuutensa ja kehittämään niitä.

Samuli: Parhaansa mukaan kun lapsella on koti, niin siellä tuetaan sitä, mitkä hänen vahvuutensa on. Koska sitä hän se kasvatusta on ylipäättään, yritetään hakea sitä lapsen persoonallisuutta sieltä esille hänen vahvuutensa kautta.

Alina näki vanhempien kuuntelemisen olevan tärkeää, sillä opettaja saa sitä kautta tietoa oppilaan vahvuuksista, myös niistä, jotka eivät ole päässeet vielä koulussa esille. Toisaalta Alinan mukaan osa opettajista ajattelee lahjakkuuden tukemisen olevan vain kodin tehtävä. Vaikka huoltajilla on ensisijainen vastuu lapsen ja nuoren kasvatuksessa, peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden mukaan koulun tehtävänä on tukea tätä kasvatustehtävää (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 22).

Samuli korosti opettajan omaa työpanosta lahjakkaan oppilaan tukemisessa. Samulin mukaan se, kuinka paljon opettaja haluaa tehdä oppilaan eteen töitä, on paljon kiinni hänestä itsestään. Alina korosti, miten palkitsevaa opettajalle on, kun hän huomaa oppilaan kehittyvän oman tukemisen myötä. Tuulikin mukaan opettajan tulisi haastaa ammattitaitonsa lahjakkaan oppilaan kohdalla ja yrittää saada lahjakas oppilas motivoitumaan koulunkäynnistä. Tällainen toiminta vaatii kuitenkin opettajalta ammattitaitoa ja halua ajatella eri tavoin.

Samuli: Nykyään kouluissa on mahdollista tukea sitä lahjakkuutta eri tavoin kun aikasemmin. Nykyään kun integroidaan aineita niin se tuo mahdollisuuksia siihen, että jokainen pääsee niillä vahvuuksilla läheneen kaikkia mahdollisia asioita, mitä ikinä koulussa tehäänkään. Ei oo enää silleen, että nyt tehdään kuvista ja pidetään se sivellin kädessä, vaan jos tuntuu että se sivellin ei oo se mukavin juttu kädessä niin voidaan vaikka sormin maalata. Jos vain on opettaja joka osaa ajatella sillä tavalla.

Kun koulussa oppilaalla havaitaan tietynlaista lahjakkuutta, sitä ei jätetä huomioidatta, vaan Samulin mukaan sitä päinvastoin rohkaistaan käyttämään. Kun lahjakkaalle oppilaalle annetaan mahdollisuus näyttää kykynsä, hän saa onnistumisen kokemuksia ja sitä kautta hänen vahvuutensa ja itsetuntonsa kehittyvät. Näin ollen tukeminen synnyttää itseään ruokkivan, positiivisen kierteen: oppimispotentiaalinvapautuessa lahjakkuus kehittyy, mikä nostaa oppilaan itsetuntoa.

Vaikka lahjakkaiden oppilaiden tukeminen koettiin tärkeäksi, tutkittavat mainitsivat tukemisen esteeksi resurssien puutteen. Resursseilla he viittasivat opettajan aikaan, taitoihin ja kiinnostukseen sekä rahaan.

Alina: Mää ite monesti sitä niinku kritisoin, että esimerkiksi Suomessa kovin paljon pyritään tukemaan, esimerkiksi heikkoja lapsia ja sellasia, jolla on oppimisvaikeuksia ja jotka vaikka tulevat jälkijunassa, mutta kuinka pal-

jon sitten tuetaan niitä lahjakkaita oppilaita? On olemassa tietenkin erikoisluokat, mutta eihän sinnekkään pääse eikä oo mahdollista pyrkiä kun ihan kourallinen vaan. Mää ite näkisin, että se olis tosi tärkeä, että lahjakkaitakin otettais huomioon enemmän, että ei olis semmosta tasapäistäväää opetusta. Mutta miten se toteutetaan? Se on tosi vaikee kysymys, koska sehän on opettajien omista taidoista ja resursseista ja rahasta ennen kaikkea kysymys, että miten sitte saahaan sitä semmosta lahjakkuutta tukevaa opetusta järjestettyä.

Lahjakkuutta tukevaa opetusta järjestetään eriyttämisen lisäksi valinnaisten oppiaineiden, painotettujen lukioiden ja erikoisluokkatoiminnan sekä kerhotoiminnan avulla. Haastateltavat eivät kokeneet edellä mainittujen tuen muotojen olevan riittäviä, esimerkiksi Alinan mukaan erikoisluokka- ja kerhotoiminta ei ole täysin auko- tonta, sillä kaikki halukkaat eivät pääse mukaan niihin.

4.5 Odotukset lahjakkaasta oppilaasta

Motivaatio koettiin keskeisenä osana koulussa näkyvää lahjakkuutta. Tuulikki toi haastattelussa useasti esille käsityksensä, jonka mukaan lahjakkuus näkyy koulussa nimenomaan lahjakkaan omana motivaationa koulutyötä sekä koulunkäyntiä kohtaan. Tuulikin käsitys motivaation suhteesta lahjakkuuteen näyttäisi olevan samansuuntainen kuin Renzullin, joka korostaa ajatusta, että lahjakas yksilö on tuottelias. Renzullin kolmen ympyrän –lahjakkuusmalli (Kuvio 1, s. 9) kuvaa lahjakkaan yksilön käyttäytymistä kolmen osa-alueen summana, joista *task commitment* voidaan määritellä motivaation kehittyneemmäksi muodoksi, joka Renzullin mukaan koostuu ryhmästä ominaisuuksia, joita ei perinteisesti liitetä älykkyyteen, kuten sinnikkyys ja päättäväisyys. (Renzulli 2012, 153.)

Haastateltavat käsittivät lahjakkaan oppilaan olevan yleensä motivoitunut joi- tain tiettyä oppiainetta tai ylipäätään koulunkäyntiä kohtaan. Tutkittavat kokivat, että

yksilön lahjakkuus voi kehittyä motivaation kautta, mutta toisaalta he eivät nähneet motivaation olevan lahjakkuuden edellytys. Haastateltavien mukaan kaikilla lahjakkailla ei välttämättä ole motivaatiota kehittää omaa lahjakkuuttaan.

Samuli: -- on olemassa semmosta lahjakkuutta ku ihmisellä on hirvittävän kova motivaatio, palo jotakin asiaa kohtaan, nii sitten sisäistääkin niitä asioita tosi hyvin. Ja sitte sitä kautta tulee se lahjakkuus. Mut se ei oo semmonen yksiselitteinen juttu.

Elisa: Mun mielestä motivaatio tulee jostain ihan muualta kun siitä lahjasta. Tavallaan se motivaatio, että lahjakkuus voi itsessään ihmisellä olla, mutta se, että onko sillä motivaatiota kehittää itteään siinä asiassa, sillä saralla jotenki ja huomata sitä, niin se on mun mielestä jotenki eri asia. Se johtuu niin paljon just siitä, että miten esimerkiksi vaikka lasta on esimerkiksi tuettu, että onko sillä sitä itseluottamusta lähtee, tai onko sillä ylipäättään mahdollisuuksia. --- Mutta on varmasti tosi lahjakkaita ihmisiä, jotka ei vaan jostain syystä oo motivoituneita viemään sitä eteenpäin. Että ei ne mun mielestä se lahjakkuus niinku, ei takaa motivaatiota kehittää itseään.

Motivaatio keskeisenä osana lahjakkuuden määrittelyä sulkee Gagnén mukaan pois ne alisuoriutajat, jotka ovat lahjakkaita, mutta heiltä puuttuu motivaatiota. Tästä syystä Gagné kritisoi Renzullin käsitystä motivaatiosta, jossa motivaatio on välttämätön osa lahjakkuutta. (Gagné 2004, 83, 92.) Nähdäksemme lahjakas alisuoriutuja on vastaan niitä odotuksia, joita lahjakkaisiin oppilaisiin liitetään koulussa. Tuulikki näki motivoitumattoman ja odotusten vastaisen lahjakkaan alisuoriutujan haasteena opettajan ammattitaidolle. Sen sijaan motivoitunut ja odotusten mukaisesti käyttäytyvä oppilas saa Tuulikin mukaan myös opettajan motivoitumaan. Näin ollen lahjakas alisuoriutuja on vastoin niitä odotuksia, joita lahjakkaaseen oppilaaseen yleensä liitetään, sillä hänellä ei ole halua tai motivaatiota kehittää omaa lahjakkuuttaan.

Keltikangas-Järvisen mukaan lahjakkaisiin oppilaisiin saatetaan liittää yksinkertais-tettuja käsityksiä. Lahjakkuuden tunnistaminen on vaikeaa ja lahjakkuus saattaa jäädä huomioimatta, jos lahjakas, mutta temperamenttipiirteiltään haastava oppi-las, käyttäytyy jatkuvasti koulun odotusten vastaisesti. (Keltikangas-Järvinen 2009, 13.) Kontoniemen mukaan alisuoriutajat ovat hyvin monimuotoinen joukko niin älykkyystasoltaan, luonteenpiirteiltään kuin kotitaustaltaankin, ja alisuoriutumista voi olla vaikeaa erottaa muusta ongelmakäyttäytymisestä koulussa. Aho (1992, 23–24, 57) väittää, että opettajat eivät usein tunnista kykijänsä alittavaa oppilasta ja opettajien havainnot kohdistuivat usein helpoiten tunnistettaviin alisuoriutujapoi-kiin. Samansuuntaisia havaintoja teki myös Whitmore (1980, 77) tutkiessaan lah-jakkaita alisuoriutujia. Opettaja ei huomannut poikkeuksellisia kykyjä heidän haas-tavan käyttäytymisensä takia. (Aho 1992, Whitmore 1980, Kontoniemen 2003, 19–20 mukaan.)

Lahjakkaisiin kohdistuvat odotukset ilmenevät koulumaailmassa myös arvioinnin kautta. Peruskoulussa toteutettavan arvioinnin tulisi perustua opetussuunnitelman perusteissa annettuihin hyvän osaamisen kuvauksiin ja päättöarviointia toteutetta-essa sen päättöarvioinnin kriteereihin. Nähdäksemme kuvaukset on laadittu arvi-oinnin tueksi, jotta samanlaisesta osaamisen tasosta saisi saman arvosanan paik-kakunnasta tai koulusta riippumatta. Hyvä osaaminen on määritelty opetussuunni-telman perusteissa arvosanaksi 8. Samulin mukaan oppiainekohtaisella numeroar-viointilla arvioidaan oppilaan osaamista eikä suoranaisesti lahjakkuutta, vaikka lahjakkuus voi näkyä oppilaan arvosanassa.

Elisan koki numeroarvioinnin antavan yksipuolisen kuvan oppilaan lahjakkuudesta, sillä nykyinen arviointi korostaa vain tietynlaista lahjakkuutta. Elisa toivoi, että pe-ruskoulussa toteutettavassa arvioinnissa mentäisiin enemmän kohti sanallista arvi-oointia, sillä numeroarviointi tuo negatiivisella tavalla julki sen, että joku oppilas on jossakin oppiaineessa lahjakas ja joku ei. Elisa käsitti lahjakkuuden puhkeavan eri

oppilaille eri ikävaiheissa, jolloin oppilaalla ei ole välttämättä tietynä hetkenä tarpeeksi itseluottamusta lahjakkuutensa esille tuomiseen. Tällöin esimerkiksi huono arvosana voi antaa epävarmalle oppilaalle käsityksen, ettei hänellä olisi lahjakkuutta. Kasvuiässä olevan lapsen itsetunto herkästi peilautuu saatuun numeroon, mikä voi katteettomasti pönkittää tai kolhia itsetuntoa. Tällöin numero voi saada koko minuutta leimaavan roolin ja oppimisen tavoitteeksi muodostuvat numerot, ei itse opittavat taidot ja tieto. (Ahmavaara 2011, 98–99.) Elisan käsitykset yhtenivät Rimmin kanssa, jonka mukaan liian suuret tai liian pienet oppilaaseen kohdistuvat odotukset voivat olla vahingollisia (Davis & Rimm 1989, 307). Elisa koki, että lapsia ei pitäisi arvioida suhteessa muihin, vaan jokaista lasta pitäisi yrittää tukea ylöspäin omassa kehityksessään.

Nähdäksemme myös Samuli kaipasi numeroarvioinnin tueksi myös sanallista arviointia. Hän pohti arvioinnin tarkoitusta, ja näki sen olevan merkityksellinen pääasiallisesti oppilaalle ja hänen seuraavalle opettajalleen. Samuli painotti, että jokaisella opettajalla pitäisi olla sisäsyntyinen käsitys, miten ja miksi arviointia tulisi tehdä. Toisaalta hän koki, että opettajaopiskelijat eivät saa tarpeeksi tukea siihen, miten arviointia tulisi toteuttaa tulevassa työssä. Alinan mukaan sanallinen arviointi kaipaasi kehittämistä suomalaisessa peruskoulussa, sillä hän näki sen olevan yleensä kaavamaista ja typistettyä.

Alina: -- Koulussa lahjakkuuden sanallinen arviointi on tärkeätä, miten se tehdään, miten siihen kiinnitetään huomiota vai eikö siihen kiinnitetä huomiota ja se on hyvin herkkää aluetta. Mun mielestä siitä puhutaan aivan liian vähän, jos ollenkaan. Se on semmosta opettajan ihan omaa intuitiivista ajattelua, siis töitten arviointi. --

Alina käsitti suullisen arvioinnin herkäksi ja haastavaksi toiminnaksi silloin, kun sitä toteutetaan muiden oppilaiden kuullen. Alina mukaan muut oppilaat huomaavat herkästi toisen oppilaan lahjakkuuden. Hän koki sen olevan toisaalta positiivinen,

mutta myös herkkä asia, sillä lahjakkaalta otetaan mallia omiin töihin.

Alina: -- Sillä tavalla voi ajatella kun opettaja, joka saa lapsiryhmän niin se on herkkää hommaa ja se on vastuullista työtä siksi, että sää et tallois sitä mikä sieltä voi nousta ja huomais semmosta orastavaa, jota sitte vois alkaa tukemaan. --

Tuulikki näki, ettei arvosana välttämättä kerro oppilaan lahjakkuudesta, sillä hän koki arvioinnin riippuvan paljolti opettajasta. Tuulikin mukaan eri opettaja voi arvioida oppilaan osaamista eri tavoin kuin toinen. Nähdäksemme arviointiin voi vaikuttaa useat eri tekijät, vaikka sen pitäisi perustua niihin hyvän osaamisen kriteereihin, jotka on määritelty opetussuunnitelman perusteissa.

Alinan mukaan arviointi vaatii seurantaa. Seurantaa voitaisiin toteuttaa Alinan mukaan esimerkiksi niin, että kuvataiteessa oppilaat voisivat rakentaa kuvataiteellisen portfolion, joka kulkisi oppilaan matkassa läpi peruskoulun.

Alina: Jos määh tälleen tässä vaiheessa sanon, niin määh oon itte ainaki hirveen innostunu semmosesta ajatuksesta, oppilaan portfolioista. Musta se on aivan loistava juttu. Kuvataiteesta esimerkiksi, että oppilaan kuvataidetyöt kuvataan. Lapsihan oppii äkkiä jo ite kuvaamaan, jo ekaluokalta asti ja ne säilyks mukana, vaihtuu siinä opettajat tai ei, se olis aina se portfolio ajan tasalla ja sitä aina niinku täydennettäis. Sitteku lapsi siirtyy vaikka yläkoulun puolelle, niin se olis mahtavaa semmonen portfolio, joka seurais taas sinne. Tuo niinku tuo opettajan vaihtuminen, se auttais siinäkin asiassa. Oon ite ainakin ajatellu kehittää ja markkinoida tätä, se olis upea juttu ja sitä vois olla useassa muusakin aineessa tietenki, miksei vaikka musiikissa niitä oppilaan tuotoksia, sitä osaamista äänitettäis. Siinä olis monenlaista jännää kehittämisen paikkaa. Ja just tää kun se olis ihan tietokoneella tehty kertomus, eikä salkku joka kulkee mukana, tai ei kulje. Kuinka ihanaa esimerkiksi vanhemmille kun ne vois siel-

tä seurata sen lapsen kehittymistä.

Portfolion avulla oppilas näkisi konkreettisesti oman kehittymisensä, ja se saattaisi lisätä oppilaan motivaatiota kehittää omaa osaamistaan lisää. Myös opettajan vaihtuessa arviointi ei perustuisi pelkästään aikaisempiin numeroihin, vaan uusi opettaja näkisi portfolion avulla oppilaan kehittymisen sekä sen hetkisen taitotason. Portfolio voisi toimia myös työkaluna kodin ja koulun yhteistyössä, sillä portfolion kautta vanhemmat näkisivät lapsensa taitotason ja näin ollen he voisivat tukea lapsen taitojen kehittymistä entisestään.

4.6 Lahjakkuuteen tulisi panostaa yksilön ja yhteiskunnan kehittymisen vuoksi

Kulttuuri määrittää yhteiskunnan sen hetkisiä arvostuksia ja Elisan mukaan yhteiskunta voi jopa painostaa yksilöä pyrkimään tietynlaiseen lahjakkuuteen, sillä lahjakkuus voidaan nähdä välineenä hyvän yhteiskunnallisen aseman saavuttamiseen.

Elisa: -- Ehkä se yhteiskunnan painekkin voi olla, että pitäis olla lahjakas jollain elämän osa-alueella, että pääsee johonkin eteneen. No vaikka josain amerikkalaisessa kulttuurissa saatetaan ajatella enemmän, että on se amerikkalainen unelma ja täytyy tavallaan vaikka sen oman lahjakkuutensa kautta päästä rikkauksiin. Jotenki ehkä se yhteiskunnan paine voi olla siinä suurempi, että meillä taas niinku ihmisille tarjotaan ilmaista koulutusta ja ei oo jotenki semmonen paine päästä pois köyhyydestä. Tottakai semmostaki on, mutta ei oo niin laajalla mittakaavalla, jotenkin tasaisemmin on lahjakkaita.

Haastateltavat näkivät lahjakkuuden menestymisen välineenä. Luovat lahjakkaat nähtiin ylivermaisina muihin lahjakkaisiin nähden ja tämän vuoksi heidän mahdolli-

suutensa menestymiseen koettiin olevan paremmat. Haastateltavien käsitykset yhtenevät Opetushallituksen kanssa, sillä se on laatinut yhteiskunnalliseen menestykseen tähtäävän luovuusstrategian. Strategian tavoitteena on nostaa Suomi osaamisen kärkimaaksi vuoteen 2020 mennessä panostamalla luovuuteen yhteiskunnan eri toimialoilla. Opetushallitus määrittelee luovuuden olevan kykyä yhdistellä merkityksiä ja asioita ennen kokemattomilla tavoilla. Opetushallitus erottaa innovatiivisuuden luovuudesta määrittelemällä sen kyvyksi ja uskallukseksi viedä luovat ideat tuotteiksi, palveluiksi tai käytännöiksi. Luovuusstrategian mukaan tukemalla luovuutta ja innovatiivisuutta yhteiskunnan eri osa-alueilla tuetaan samalla Suomen kehitystä. (Opetushallituksen luovuusstrategia 2006.) Luovuusstrategia viestii siitä, että luovuuteen ja lahjakkuuteen halutaan panostaa yhteiskunnan jatkuvuuden vuoksi.

Haastateltavat kokivat, että menestymisen lisäksi lahjakkuuden tukemisessa on tärkeää huomioida sen merkitys lahjakkaan itsetunnon kehittämisessä. Haastateltavien mukaan lahjakkuuteen tulisi kiinnittää enemmän huomiota koulumaailmassa, sillä vahvuuksien sekä erityistaitojen huomioiminen ja tukeminen kasvattaa lapsen itsetuntoa ja tekee lapsen koulunkäynnistä mielekkäämpää. Alinan mukaan oppilaan itsetunnon kehitys on keskeinen osa lahjakkuuden kehittymistä.

Alina: Mää ajattelen, että opettajankoulutuksessa korostetaan sitä lapsen itsetunnon kehitystä, se on niinku tärkeä asia. Ja kyllähä tää tämmönen lahjakkuuden hakeminen lapsesta, erikoistaitojen ja erityisosaamisen hakeminen, niin kyllähän se on just sitä. Sieltä ku se löytyy niin se lapsen koulunkäynti saadaan tosi paljon mielekkäämmäksi, se itsetunto nousee kouluviihtyvyyttä lisääntyä, ehkä häiriöt voi poistua osittain semmosella. Ainaki sitä haluais olla niin optimistinen, että ajattelee niin, mutta kyllä mää uskonki että työrauha paranee semmosella. Tää itsetuntokysymys aivan olennaisesti liittyy tämmöseen lahjakkuuteen ja erityistaitojen huomioimiseen.

Haastateltavat näkivät, että koulun ydintehtävänä on huomioida oppilas yksilöllisesti juuri hänen vahvuuksiensa kautta. Alinan mukaan lapsen lahjakkuuden kehittyminen ja tukeminen vaativat seurantaa ja niiden tueksi tarvitaan vanhempi tai muu aikuinen, joka tuntee lapsen sekä hänen vahvuutensa. Alinan mukaan lahjakkuuden kehittyminen koulussa toteutuisi parhaiten siten, että oppilaalla olisi vain yksi tai kaksi opettajaa, jotka tuntisivat hänet ja hänen vahvuutensa hyvin. Kun opetus on suunniteltu oppilaan ominaisuuksien perusteella, opetus on oppilaalle mielekkäämpää (Kontoniemi 2003, 41).

Tutkittavat kokivat, että opettajankoulutuksessa tulisi panostaa enemmän lahjakkuuden tukemiseen. Heidän käsityksensä mukaan keskustelu lahjakkuudesta jää koulutuksessa usein hyvin vähälle huomiolle tai sitä ei ole juuri lainkaan.

Samuli: -- se on aika pieni loppupeleissä se, että koulutuksessa panostetaan siihen, että huomataan ne lahjakkuudet, mutta se jää siihen. Ei siihen oikeen anneta muutako, että onnea matkaan vaan jos huomaat semmoisen, ehkä joku yks monistetehtävä, mutta se on sitte siinä --

Haastateltavat eivät kokeneet saaneensa riittävästi tietoa lahjakkaiden kasvatuksesta koulutuksessaan, vaikka he kokivat, että juuri opettajankoulutuksesta tulisi saada perustiedot lahjakkaiden tukemiseen. Toisaalta lahjakkaiden tukemiseen nähtiin olevan keinoja, mutta haastateltavat kaipasivat tukemiseen enemmän konkreettisia työkaluja. Tutkittavat kokivat, että heikoimpien oppilaiden tukeminen menee niin koulutuksessa kuin työelämässä lahjakkaiden tukemisen edelle. Tuulikin mukaan koulutuksen kehittämässä olisi tärkeää jokaisen oppilaan yksilöllinen huomiointi taitotasosta riippumatta.

5. JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

5.1 Opettajien käsitysten merkitys lahjakkuuden tunnistamisessa

Haastateltavat kokivat lahjakkuuden määrittelyn haasteelliseksi huolimatta siitä, että he olivat saaneet tietää haastattelun teeman etukäteen ja pohtia omaa käsitystään aiheesta ajatuskartan muodossa. Tutkittavat käyttivät apuna määrittelyissään käsitteitä, joita käytetään yleisesti lahjakkuusteorioissa sekä suomalaisessa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa. Käsitteiden käyttö ei ollut aina johdonmukaista ja käsitykset olivat ristiriitaisia. Toisaalta lahjakkuuden määrittelyn vaikeus on ymmärrettävää, sillä lahjakkuusteorioita on useita, eivätkä nekaan ole pystyneet määrittelemään lahjakkuutta yksiselitteisesti. Yhdysvalloissa lahjakkuustutkimuksella on pitkät perinteet ja näin ollen suurin osa lahjakkuustutkimuksista tulee Yhdysvalloista, jossa koulujärjestelmä on erilainen, mikä saattaa rajoittaa niiden soveltamista muualla. Tästä johtuen useimmat opettajat saattavat perustaa näkemysensä lahjakkuudesta omiin arvoihin ja kokemuksiin. (Moltzen 2006, 41, 43.) Lahjakkuuden määrittely saattoi olla haastateltaville pulmallista myös siksi, ettei lahjakkuutta ollut käsitelty haastateltavien koulutuksessa tai työpaikoilla tarpeeksi, jolloin näkemykset lahjakkuudesta perustuivat tutkittavien omiin arvoihin ja kokemuksiin.

Haastateltavien oli vaikea määritellä älykkyyden ja luovuuden suhdetta lahjakkuuteen. He määrittelivät älykkyyttä ja luovuutta oppiaineiden kautta: älykkyyys liitettiin kieliin ja matemaattisiin oppiaineisiin, luovuus taito- ja taideaineisiin. Myös lahjakkuus miellettiin enemmän taito- ja taideaineisiin. Tällaiseen jaotteluun voi olla syytä se, että taito- ja taideaineissa oppilaalle annetaan enemmän tilaa näyttää omaa osaamistaan vapaan ilmaisun kautta. Taito- ja taideaineissa ei ole yhtä ainoaa ta-

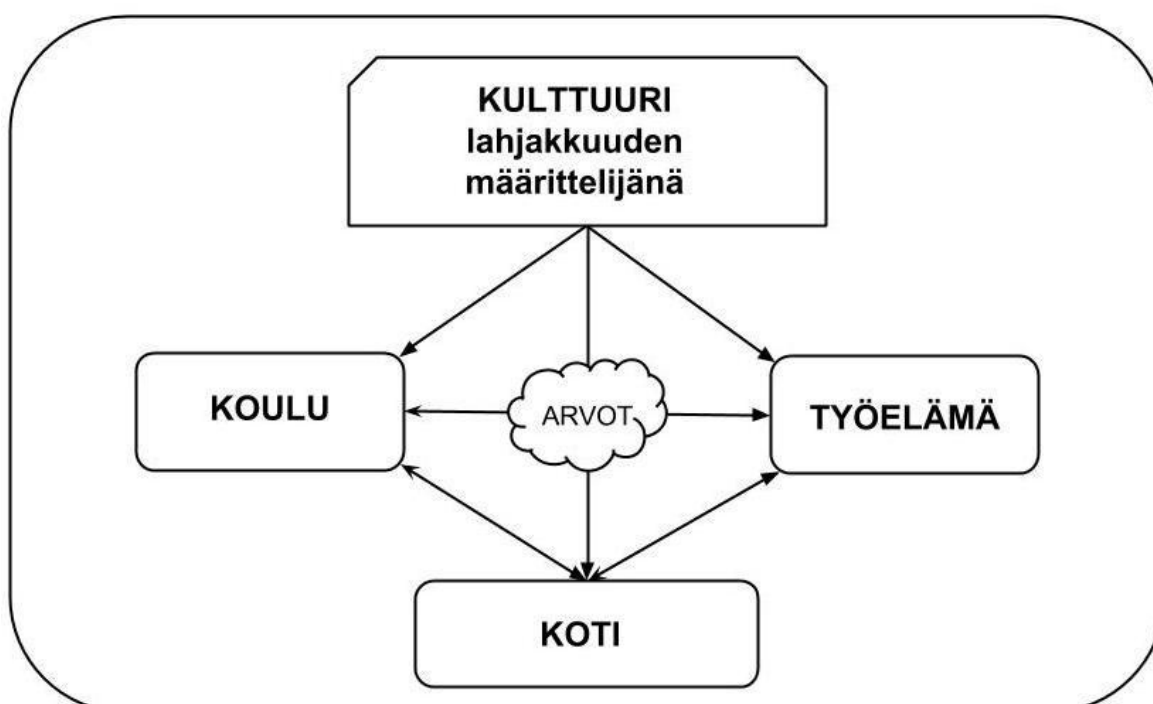
paa tehdä töitä, kun taas muissa aineissa usein toiminnan keskiössä on oikean vastauksen löytäminen tai muistaminen.

Yksinkertaistetut käsitykset lahjakkuudesta ovat syvällä kulttuurissamme. Tästä esimerkkinä on Rädyn & Snellmanin (1997) tutkimus, jossa he tutkivat lasten mielikuvia älykkyydestä. Tutkijat pyysivät lapsia piirtämään älykkään ihmisen. Tavallisin lapset piirsivät kaljun, silmälasipäisen aikuisen miehen, joka saattoi olla professori, keksijä tai toimitusjohtaja. Tutkittavan luokka-asteen kasvaessa edellä mainittujen piirteiden yleisyys kasvoi: älykäs ihminen aikuistui, miehistyi ja akateemistui. Piirrosten mukaan älykäs ihminen menestyi tekemällä tärkeää henkistä työtä. Tutkimus osoitti, että lapset omaksuvat kulttuurissa vallitsevia käsityksiä älykkyydestä ennen kuin pystyvät niitä käsitteellisesti ymmärtämään. (Kasanen 2002, 21.) Näin ollen opettajien käsitykset älykkyydestä ja lahjakkuudesta voivat olla rakentuneet jo lapsuudessa. Tämän vuoksi opettajien ja oppilaiden käsityksiin lahjakkuudesta ja älykkyydestä tulisi kiinnittää huomiota varhaisessa vaiheessa, jotta käsitykset lahjakkuudesta rikastuisivat, mikä vaikuttaisi ennen pitkään koko kulttuurin käsitykseen lahjakkuudesta.

Miten opettaja tunnistaa ja millaisena hän näkee lahjakkaan oppilaan, perustuu opettajan arvostukseen ja käsityksiin lahjakkaista oppilaista. Esimerkiksi Pagnato ja Birch (1959) havaitsivat tutkimuksessaan, että opettajat usein olettavat lahjakkaan olevan hiljainen, hyvin käyttäytyvä ja saavan hyviä numeroita (Koskinen & Sieppi 1994, 17). Tutkimuksemme osallistuneilla haastateltavilla oli samansuuntaisia odotuksia lahjakkaasta oppilaasta. He kokivat lahjakkaat oppilaat motivoituneina moniosaajina, jotka saavat hyviä arvosanoja. Toisaalta haastateltavien käsitykset lahjakkaista eivät rajoittuneet näihin piirteisiin, vaikka nämä piirteet tulivat haastatelussa eniten esille. Jos opettajat eivät tunnista erilaisia lahjakkuuksia tukemisen ulkopuolelle saattaa jäädä esimerkiksi lahjakkaat alisuoriutajat.

Halusimme haastatella opettajia, joilla olisi toisiinsa nähden erilainen työhistoria opettajan työstä. Oletuksenamme oli, että opettajien erilaisilla työkokemuksilla voisi olla vaikutusta heidän käsityksiin lahjakkuudesta. Alkuperäinen oletus piti paikkansa, sillä haastateltavat, jotka olivat olleet pidempään työelämässä, kuvailivat lahjakkuutta hyvin konkreettisten, työelämäään kytkeytyvien esimerkkien avulla. Ne haastateltavat, joilla oli lyhyempi työhistoria, kuvailivat lahjakkuutta useammin kuvitteellisten esimerkkien kautta. Jos työn kautta saatuja kokemuksia tai teoretietämystä lahjakkuudesta ei ollut juuri ollenkaan, haastateltavan käsitykset lahjakkuudesta olivat usein yksinkertaistettuja. Tämä vahvistaa ajatusta siitä, miten tärkeää on saada koulutusta ja tietoutta lahjakkaiden kasvatukseen.

5.2 Yhteiskunta määrittelee tavoiteltavaa lahjakkuutta



Kuvio 5. Kulttuurin eri osa-alueet lahjakkuuden määrittelijöinä

Kuviossa 5 (s. 47) on kuvattu yhteiskunnan eri osa-alueita ja niiden suhdetta lahjakkuuden määrittelyyn. Kuvio on rakennettu haastattelujen ja aikaisemman teoria-tiedon pohjalta. Kuviossa ylimpänä on kulttuuri, joka määrittää kaikkia yhteiskunnan osa-alueita. Kulttuuri määrittää, millaista lahjakkuutta arvostetaan koulussa, kotona ja työelämässä. Kaikki nämä kolme yhteiskunnan osa-alueita ovat vuorovaikutuksessa keskenään.

Se, miten koulu määrittää lahjakkuutta, vaikuttaa kodin käsitykseen lahjakkuudesta. Tärkeää olisi, että vastavuoroisesti kotien käsitys lahjakkuudesta vaikuttaisi myös koulun lahjakkuuskäsitykseen. Tutkittavien mukaan koti on usein se paikka, jossa lahjakkuus huomataan ja missä sitä tuetaan. Kodin tuki ei ainoastaan riitä, sillä lahjakkuuden tukeminen on myös koulun tehtävä. Kodin ja koulun yhteistyön avulla lahjakkuutta voidaan koulussa kehittää yhä eteenpäin. Toisaalta koulun mahdollisuudet tukea lahjakkuutta voivat olla rajallisia silloin, jos lahjakkuus on sellaista, joka on irrallaan koulumaailmasta ja sen mahdollisuuksista tukea lahjakkuutta.

Koulu on vuorovaikutuksessa myös työelämän kanssa. Ne vahvuudet, mitä työntekijältä odotetaan, ovat yhteydessä kouluun, sillä koulu kasvattaa ja kouluttaa tulevia työelämän osaajia. Toisaalta koulutus on yhteydessä siihen, millaiseksi työelämän rakenteet muuttuvat ja kuinka työelämää kehitetään. Muuttuva työelämä asettaa paineita koulujärjestelmälle, joka taas muuttuu hitaasti. Tämä saattaa aiheuttaa ristiriitoja näiden kahden osa-alueen välille.

Myös koti ja työelämä ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Kodin käsitykset siitä, millaista lahjakkuutta tai mitä vahvuuksia työelämä arvostaa, välittyy kotiin ja sitä kautta lahjakkuuden tunnistamiseen ja tukemiseen. Kun pohditaan lahjakkaiden kasvatuksen tulevaisuutta, mitään näistä osa-alueista ei tulisi jättää huomiotta. Kulttuuri ja sen määrittämät arvot, ovat lähtökohtaisesti ne osatekijät, joilla on mer-

kitystä kaikkien osa-alueiden kehittämiseen, sillä ne määrittävät mitä lahjakkuus on ja millaista lahjakkuutta arvostetaan.

Yhden haastateltavan mukaan suomalaisessa yhteiskunnassa arvostetaan enemmän kieliä ja matemaattisia oppiaineita kuin taito- ja taideaineita, ja arvostus näkyy haastateltavan mukaan panostuksena näihin oppiaineisiin. Toisaalta taito- ja taideaineisiin painottuneita luokkia, kerhoja ja valinnaisia aineita löytyy yhtä lailla kuin luonnontieteellisiin ja matemaattisiin painottuneita. Ei ole yhdentekevää, millaista lahjakkuutta peruskoulu arvostaa, sillä se välittää myös oppilaille viestiä, millainen lahjakkuus on hyväksyttävää ja tavoiteltavaa.

Yhteiskunnan arvostus erilaista älyä kohtaan näkyy esimerkiksi rationaalista älyä ja tunneälyä vaativissa tehtävissä. Rationaalista älyä vaativissa työtehtävissä työskentelevät ihmiset saavat suurempaa palkkaa verrattuna esimerkiksi tunneälyä vaativissa hoitoalan tehtävissä toimiviin henkilöihin. Toisaalta eri ammattien palkkaukseen vaikuttaa myös niiden koulutustaso, mutta myös saman koulutustason sisällä on havaittavissa suuria palkkaeroja: sekä luokanopettaja että diplomi-insinööri ovat molemmat suorittaneet ylemmän korkeakoulututkinnon, mutta heidän palkkauksensa on eri.

Peruskoulu saattaa näin ollen painostaa pyrkimään lahjakkuuteen, jolla voi päästä eteenpäin koulutusuralla ja myöhemmin työelämässä. Vanttaja (2002) on tutkinut laudatur-ylioppilaita, jotka hän määritteli koulumenestyjiksi. Laudaturia ei voi saada kuvataiteesta tai musiikista, näin ollen perinteiset käsitykset koulumenestyjistä sulkevat lähtökohtaisesti ulkopuolelle taito- ja taideaineissa lahjakkaat opiskelijat. Suomessa menestyminen taiteiden alalla on aika harvinaista, harva pystyy elättämään itsensä taiteilijana tai käsityöläisenä. Menestyäkseen näissä ammateissa täytyy usein lähteä kansainvälisille markkinoille.

Erilaisiin lahjakkuuksiin tulisi kuitenkin kannustaa, sillä esimerkiksi Tannenbaum (1986) korostaa teoriassaan eri tavoin lahjakkaiden yksilöiden olevan välttämätön osa yhteiskuntaa ja sen toimintaa. Hänen mukaansa yhteiskunta ja koulutus määrittävät lopulta sen, mitkä lahjakkuudet mielletään paremmiksi tai mitä lahjakkuutta arvostetaan enemmän. Tannenbaum jakaa lahjakkuudet karkeasti neljään ryhmään. Ensimmäisessä ryhmässä ovat harvinaiset lahjakkuudet, joista on aina pula. Harvinaisilla lahjakkuuksilla Tannenbaum viittaa yksilöihin, esimerkiksi tiedemiehiin, jotka ovat keksineet yhteiskunnan kannalta jotain mullistavaa. Toisessa ryhmässä ovat lahjakkuudet, jotka pitävät yllä yhteiskunnan kulttuuria, esimerkiksi taiteen, kirjallisuuden ja filosofian avulla. Kolmannessa ryhmässä ovat niin sanotut kiintiölahjakkuudet, joiden työ on välttämätöntä, muttei vaadi suuria luovia ponnisteluja. He tuottavat tavaroita ja palveluja, jotka pitävät yllä yhteiskunnan toimivuutta. Nämä henkilöt voivat olla esimerkiksi lääkäreitä, opettajia, insinöörejä tai talouselämän lahjakkuuksia ja heitä tarvitaan alallansa aina rajallinen määrä. Neljännteen viimeiseen ryhmään kuuluvat superlahjakkuudet, jotka herättävät ihmetystä ja hämmästyttä muiden keskuudessa. Superlahjakkuudella voi esimerkiksi olla ilmiömäinen muisti. Jos lahjakkuuden kautta ei saavuteta välitöntä hyötyä, sille ei anneta juurikaan arvoa. (Tannenbaum 1986, Uusikylän 2005, 52–53 mukaan.)

Tannenbaumin teoria ei ole näin yksiselitteinen ja siinä on omat heikkoutensa, mutta se havainnollistaa hyvin sen, miten paljon erilaisia lahjakkuuksia on ja miten usealla yhteiskunnan eri osa-alueella lahjakkaat toimivat. Lahjakkuuksien ryhmitteilyllä on pyritty havainnollistamaan sitä, miten eritasoista lahjakkuutta tarvitaan yhteiskunnan jatkuvuuden kannalta.

5.3 Koulujärjestelmämme kaipaa muutoksia

Suomen menestyminen PISA-tutkimuksissa on osoittanut, että suomalaisessa peruskoulussa osaamisen taso on tasaisen hyvä. Toisaalta tutkimuksissa on käynyt ilmi, että suomalaisessa peruskoulussa huippuosaajat ovat harvemmassa verrattu-

na esimerkiksi PISA-tutkimuksissa menestyneihin Aasian maihin. Huomioitavaa on, että kyseisissä maissa tutkimukseen osallistuu vain kouluja, jotka valikoivat oppilaansa. Tällaisia niin sanottuja eliittikouluja Suomessa ei juurikaan ole, vaan PISA-otos edustaa koko suomalaista koulujärjestelmää. Suomessa lahjakkaiden kasvatukseen ei ole panostettu yhtä lailla kuin esimerkiksi Yhdysvalloissa, jossa lahjakkaille on omia kouluja. Varjopuolena niin sanotuissa lahjakkaiden kouluissa on se, että niihin pääsee vain tietty osa halukkaista. Useimmiten kouluihin pääsevät vain ne oppilaat, joilla on varaa maksaa koulutuksesta. Tällainen malli on osaltaan johtanut Yhdysvalloissa sekä muualla maailmassa yhä suurempaan eriarvoistumiseen. Tämä on herättänyt Suomessa elitismien nousun pelkoa, mikä on osaltaan saattanut jarruttaa lahjakkaiden kasvatuksen kehittämistä. Nähdäksemme suomalaisessa koulujärjestelmässä ei ole tarvetta siihen, että lahjakkaille oppilaille olisi omat koulunsa. Sen sijaan lahjakkaiden tulisi saada nykyisessä peruskoulussa oman taitotasonsa mukaista opetusta, joka on määritelty jokaisen oppilaan oikeudeksi Suomen perustuslaissa (PL 731/1999 16§).

Suomalaisessa peruskoulussa koulutus on kaikille maksutonta ja se on jokaisen oikeus. Kun kaikilla on yhtäläiset mahdollisuudet saada laadukasta opetusta, Suomessa ei liene samanlaista painetta menestyä kuin niissä maissa, joissa koulussa menestyminen on tapa päästä pois köyhyydestä. Toisaalta Suomen on pysyttävä mukana kilpailussa kansainvälisillä markkinoilla, jos hyvinvointivaltio halutaan säilyttää. Suomessa ei ole sellaisia luonnonvaroja, joiden avulla se pärjäisi kansainvälisessä talouskilpailussa, näin ollen meidän vientituotteenamme on oltava henkinen pääoma ja huippuosaaminen. Toisaalta menestyksen laskeminen yhden kortin varaan ei ole välttämättä enää järkevää. Tästä syystä Suomi tarvitsee moniosaajia, jotka kehittävät ja ylläpitävät yhteiskuntaamme.

Opettaja-lehden haastatteleman Pasi Sahlbergin mukaan Suomi on onnistunut rakentamaan koulujärjestelmän, jossa lapset voivat oppia ilman kovaa kilpailua, pitkiä koulupäiviä, suuria määriä kokeita ja kotitehtäviä. Nyt koulujärjestelmän perus-

tukset on Sahlbergin mukaan kuitenkin rakennettava uudelleen vastaamaan vauhdilla muuttuvaa maailmaa. Käynnissä olevia uudistuksia on monia, mutta muutoksien pitäisi olla kauaskantoisempia kuin vanhojen osien uudelleen järjestelyä. Muodollinen opetus vie koulupäivästä liikaa aikaa, ja sen sijaan oppilaan omista mielenkiinnon kohteista kumpuavaa omatoimista opiskelua tulisi lisätä. Sahlbergin mukaan Suomella olisi eväitä rohkeampiin uudistuksiin, sillä koulutusjärjestelmämme on toimiva ja opettajakuntamme on hyvin koulutettua. Sahlberg tahtoi nähdä tulevaisuudessa koulun, jonka päämääränä on tutkinnon tuottamisen sijaan oppilaan oman intohimon löytäminen. Näin ollen koulun kehittyminen ei tule tapahtumaan nojaamalla Pisa-tutkimuksiin tai haluun olla maailman parhaita. Tärkeimpänä koulutuksen kehittämisessä Sahlberg näkee sen, että koulu kohtelisi oikeudenmukaisesti kaikkia lapsia ja heidän vanhempiaan. (Tikkanen 2013, 14.)

Nähdäksemme merkittävimpiä muutoksia viime aikojen koulutuspolitiikassa on ollut inklusiivinen ajattelu, jonka myötä oppilaiden yksilöllisiä tuen tarpeita on alettu ottaa paremmin huomioon. Opettajat voivat olla kykeneviä vastaamaan tiedoillaan ja taidoillaan oppilaan erityisiin tarpeisiin, mutta eivät välttämättä oppilaan erityisiin kykyihin (Moltzen 2006, 43). Todellinen tasa-arvo on sitä, että jokaiselle oppilaalle tarjotaan hänen taitotasonsa mukaista opetusta. Tämä kuitenkin vaatii opettajilta sitoutumista inklusiiviseen arvopohjaan, sillä inklusiivisen koulutuksen periaatteen mukaan koulutuksen toteuttajat ovat sitoutuneet inklusiivisiin arvoihin (Lakkala 2007, 25). Kasvatus on aina arvosidonnaista, joten periaate on tärkeä inklusiivisen koulutuksen toteutumisen kannalta. Jos opetuksen toteuttajat eivät ole sitoutuneet inklusiivisiin arvoihin, jää inklusiivinen kasvatus unelmaksi. Pelkkä näennäinen sitoutuminen inklusiivisiin arvoihin ei ole riittävää, sillä se saattaa johtaa ennen pitkään arvojen hylkäämiseen.

5.4 Lahjakkuuden tukemisen kehittäminen tulevaisuudessa

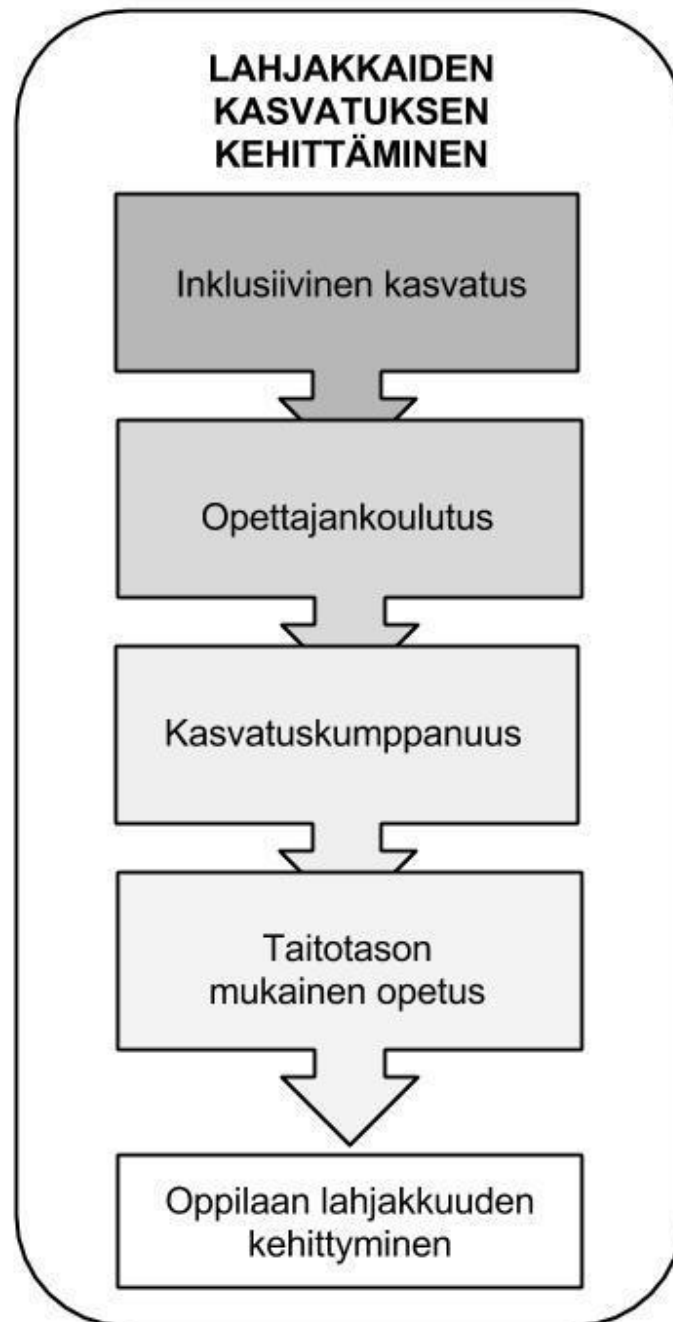
Koulun ja työelämän arvojen kohtaaminen on noussut keskiöön kehitettäessä lahjakkaiden kasvatusta. Opetusministeriö on kehittänyt luovuusstrategian tukemaan lahjakkuutta, luovuutta ja innovatiivisuutta, jotta Suomi olisi osaamisen, osallistumisen ja luovuuden kärkimaa vuoteen 2020 mennessä. Ministeriön mukaan koulujärjestelmämme toimii perusteiltaan hyvin, mutta koulutukseen kohdistuvat vaatimukset kasvavat. Oppiaineita, -sisältöjä ja määriä ei voida lisätä loputtomiin, minkä vuoksi koulun toimintaa tulisi tarkastella uudelleen. Luovuuden edistämiseksi koulun toimintaa voitaisiin järjestää uudella tavalla. Ministeriö olisi esimerkiksi valmis lisäämään taito-, taide- ja ilmaisukasvatusta. Tämän lisäksi ministeriö on ehdottanut, että integroimalla harrastusluonteista toimintaa nykyistä laajemmin koulun toimintaan, lukujärjestystä voitaisiin väljentää ilman, että tavoitetasosta tingittäisiin. (Opetusministeriö 2006, 8–9, 11.)

Opetusministeriön mukaan koulun kehittämisen haasteena on ottaa paremmin huomioon erilaiset persoonat, motivaatiot ja lahjakkuudet sekä tukea luovuutta ja innovatiivisuutta, jota vaaditaan koulutuksen kehittämisessä sekä työelämässä. Ministeriö näki luovuuden ja innovatiivisuuden työelämän edellyttiminä taitoina, sillä se näki kaikissa ammateissa mahdollisuuden toteuttaa luovuutta. Luovuuden edistäminen on eduksi työelämän kehitykselle, minkä vuoksi koulutuksen tulisi vastata mahdollisimman hyvin työelämän haasteisiin. (Opetusministeriö 2006, 8–9, 12.)

Ministeriö kaipasi koulutuksen ja työelämän välille parempaa yhteistyötä. Esimerkiksi yrittäjillä tulisi olla mahdollisuuksia kehittää liiketoimintaansa yhdistämällä siihen tutkimuksen ja koulutuksen tarjoamia etuja. Yritykset voisivat hyödyntää tutkijoiden luovia ideoita ja vastavuoroisesti ne tarjoaisivat opettajille ja tutkijoille mahdollisuuksia soveltaa työelämäkokemuksia opettamisen ja oppimisympäristöjen kehittämisessä. (Opetusministeriö 2006, 8–9, 12.)

Kuvio 6 (s. 56) havainnollistaa, millaiset osa-alueet voisivat olla lahjakkaiden kasvatuksen kehittämisen tekijöitä. Inklusiivinen arvopohja, joka korostaa jokaisen oppilaan taitotason yksilöllistä huomioimista ja sen mukaista opetusta, on lahjakkaiden oppilaiden tukemisen kehittämisen lähtökohtana. Opettajankoulutuksen aikana opettajat voivat muokata arvopohjaansa hyläten vanhoja arvoja tai ottamalla niiden rinnalle uusia arvoja, kuten inklusiivisen kasvatuksen arvot. Haastateltavien mukaan koti on lähtökohtana lahjakkuuden tunnistamiseen ja tukemiseen, jolloin kasvatuskumppanuus, eli yhteistyö kodin ja koulun välillä tukisi parhaiten lahjakkuuden kehittymistä. Kun kasvatuskumppanuutta ja inklusiivisia arvoja välittävää opettajankoulutusta kehitetään vastaamaan paremmin lahjakkaiden kasvatuksen haasteisiin, se todennäköisimmin johtaa siihen, että lahjakas oppilas saa taitotasonsa mukaista opetusta. Taitotason mukaisen opetuksen kautta oppilaan lahjakkuus pääsee kehittymään.

Kulttuuri, yhteiskunta ja arvot ohjaavat opettajan toimintaa, ja opettajilla on tietynlaisia kasvatuksellisia arvoja, jotka ovat muodostuneet heidän aikaisempien kokemustensa pohjalta. Luokanopettajakoulutuksessa nämä arvot ovat muutoksessa. Näin ollen luokanopettajankoulutuksessa tulisi kiinnittää huomioita, millaisia arvoja halutaan välittää tuleville opettajille ja miten inklusiivista, myös lahjakkaat oppilaat huomioivaa, opettajankoulutusta toteutettaisiin.



Kuvio 6. Lahjakkaiden kasvatuksen kehittäminen tulevaisuudessa.

Lakkalan mukaan opettajankoulutuksessa pitäisi ottaa huomioon, että opettajien asenteisiin inklusiivista opetusta kohtaan vaikuttaa se, paljonko heidän on mahdollista saada tukea ja resursseja opetukseen. Haastateltavat viittasivat resurssipuulaan, mikä on yleinen ongelma huolimatta siitä, tarkoitettiinko resursseilla rahaa, opettajan aikaa tai auttavia käsiä. Haastateltavat kokivat, että opettajan aika menee heikompien oppilaiden tukemiseen, jolloin se ei enää riitä lahjakkaiden huomiointiin. Inklusiivisessa koulussa opetusryhmät ovat heterogeenisiä, mistä johtuen tuntien suunnittelu, materiaalien valmistaminen sekä itse opettaminen vievät entistä enemmän aikaa ja vaativat opettajalta enemmän. Näin ollen Lakkala näki opettajan ammatin luonteen muuttuvan inklusiivisen opetuksen myötä. (Lakkala 2007, 33–34, 39, 71–72.)

Ellei resursseja opetuksen eriyttämiseen ole riittävästi, jäävät lahjakkaat oppilaat tukematta. Koulutuksen kehittämiseen tulisi panostaa enemmän rahallisesti, jotta lahjakkaiden kasvatukseen saataisiin kehitettyä konkreettisia apuvälineitä tavallisille luokanopettajille. Toisaalta yksi haastateltavista korosti opettajan työpanosta lahjakkaan oppilaan tukemisessa ja näki, että lahjakasta oppilasta on aina mahdollista tukea missä tahansa olosuhteissa. Näin ollen pohdimme, miten lahjakkaiden oppilaiden tukemista voitaisiin kehittää tämänhetkisessä peruskoulussa niin, että tukitoimet eivät vaatisi suuria muutoksia. Eri oppiaineisiin erikoistuneiden luokkien opettajat voisivat toimia asiantuntija-apuna niin sanoituissa normaaliluokissa työskenteleville luokanopettajille. Myös samanaikaisopettajuutta sekä moniammatillista yhteistyötä kehittämällä voitaisiin opetusta eriyttää niin, että jokaisella oppilaalla olisi mahdollista saada taitotasonsa mukaista opetusta. Kun lahjakkuus tunnustetaan ja siitä keskustellaan, opitaan ymmärtämään paremmin, millainen ilmiö lahjakkuus on ja millaisia apuvälineitä sen tukeminen vaatii.

Haastateltavien mukaan vanhemmat ovat kiinnostuneita lapsensa vahvuuksista. Vanhempien innokkuus pitäisi hyödyntää, ja sen avulla tulisi kehittää toimivaa kasvatuskumppanuutta lahjakkaan oppilaan tukemiseen. Toimiva, vanhemmat osallis-

tava kasvatuskumppanuus helpottaisi opettajan työtaakkaa. Oppilas elää samanaikaisesti sekä koulun että kodin vaikutuspiirissä, mikä edellyttää näiden kasvatusyhteisöjen keskinäistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä oppilaan terveen kasvun ja hyvän oppimisen tukemisessa. Vaikka huoltajilla on ensisijainen vastuu lapsen ja nuoren kasvatuksessa, koulun tehtävänä on tukea tätä kasvatustehtävää. Koulun on tehtävä yhteistyötä kodin kanssa niin, että huoltajat voivat tukea oppilaan tavoitteellista oppimista ja koulunkäyntiä. Toisaalta kodin kanssa käyty vuorovaikutus lisää myös opettajan oppilaan tuntemusta, mikä auttaa opettajaa suunnittelemaan ja toteuttamaan opetusta. Kodin ja koulun välisen yhteistyön tavoitteena on edistää oppilaan oppimisen edellytyksiä, turvallisuutta ja hyvinvointia koulussa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 22.)

Näin ollen lahjakkaan oppilaan tukeminen ei saisi rajoittua vain kodin tai koulun piiriin. Nähdäksemme lahjakkuuden tukeminen yksipuolisesti joko kotona tai koulussa sulkee pois monia mahdollisuuksia. Kehittämällä koulun toimijoiden tietoja lahjakkuudesta ja sen tukemisesta, lisätään samalla kotien tietoutta lahjakkuudesta. Kun yksinkertaistetut käsitykset lahjakkuudesta muuttuvat rikkaammiksi, se avaa mahdollisuuksia tarkastella lahjakkuutta monimuotoisemmin.

Oppilaan taitotasaisen opetuksen järjestämisen lähtökohtana on arviointi. Opettajan täytyy tehdä arvio oppilaan taitotasosta ennen kuin hän voi suunnitella oppilaan taitotasolle sopivaa opetusta. Näin ollen arviointi voidaan nähdä osana lahjakkaan oppilaan tukemista. Tutkittavat kaipasivat apua lahjakkaan oppilaan arviointiin, sillä arviointi koettiin haastavana, opettajan intuitioon pohjautuvana toimintana. Yksi haastateltavista korosti arvioinnin vaativan seurantaa, ja hän ehdotti arvioinnin kehittämiseen oppimisportfoliota, joka kulkisi oppilaan matkassa koko peruskoulun. Näin ollen esimerkiksi opettajan vaihtuessa arviointi perustuisi todellisiin näyttöihin, eikä vain opettajan omaan intuitioon. Opettaja ja vanhemmat näkisivät konkreettisesti lahjakkaan oppilaan kehittymisen ja samalla myös oppilas itse näkisi oman kehittymisensä, mikä voisi motivoida oppilasta kehittämään omia vahvuuksiaan

lisää.

Yksi tutkittavista näki, että lahjakkuus voi puhjeta eri aikoina eri oppilailla. Tämän vuoksi aikaisemmat huonot arvosanat voivat vaikuttaa oppilaan itsetuntoon negatiivisesti, jolloin hänellä ei välttämättä ole rohkeutta kehittää omaa lahjakkuuttaan myöhemmässä vaiheessa, vaikka hänellä olisi siihen edellytyksiä. Oppimisportfolion avulla oppilaan kehittyminen näkyisi hänen töidensä kautta, jolloin oppilas ei näkisi omaa osaamistaan vain arvosanoina. Tällöin arviointi toteuttaisi sen perimmäisen tarkoituksensa, mikä opetussuunnitelman perusteiden mukaan on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kuvata, miten hyvin oppilas on saavuttanut kasvu- ja oppimiselle asetetut tavoitteet. Arvioinnin tarkoituksena on myös auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan ja kehittymisestään näin tukien myös oppilaan persoonallisuuden kasvua. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 262.)

5.5 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin nähdään kuuluvan tutkimuksen uskottavuuden ja arvioitavuuden tarkastelu. Olemme pyrkineet kuvaamaan tutkimusprosessimme eri vaiheita sekä analyysissä tekemiämme päätelmiä mahdollisimman selkeästi, jotta lukija voi tehdä niistä omia arvioita. Teoriaosuudessa perehdyimme aluksi eri aiheisiin, mutta lopullisen version kirjoitimme yhdessä hyödyntäen molempien asiantuntijuutta, jotta tekstistä tulisi mahdollisimman yhtenäistä. Osana tutkimuksemme uskottavuutta on huolella rakennettu teoriaosuus. Rakensimme tutkimuksemme teoriaosuuden tutustuen monipuolisesti tunnettuihin kotimaisiin sekä kansainvälisiin lähteisiin.

Teoriaan pohjautunut haastattelurunko muuttui hieman jokaisen haastattelun yhteydessä, mikä on teemahaastattelulle ominaista. Pääosin haastattelut sujuivat hyvin, mutta Skype-haastatteluissa kuuluvuus oli ajoittain huono. Haastateltavaa

täytyi pyytää toistamaan vastauksensa, mutta tämä ei nähdäksemme vaikuttanut merkittävästi haastattelun sisältöön. Lisäksi yksi haastatteluista ei ollut jännityksen vuoksi niin sujuva verrattuna muihin haastatteluihin. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö haastattelu olisi luotettava tai onnistunut. Haastattelu on aina vuorovaikutustilanne, johon vaikuttaa useat eri tekijät, kuten haastateltavan sukupuoli, tutkijan haastattelutaidot ja tutkimusaihe. Alasuutarin mukaan teemahaastattelusta täytyy tehdä arvio, miten tilanne ja haastattelija ovat vaikuttaneet haastateltavaan ja siten tiedon luonteeseen sekä luotettavuuteen. Vuorovaikutustilanteeseen ei tulisi kuitenkaan kiinnittää liikaa huomiota, vaan analyysin kannalta tärkeämpää on tehdä päätelmiä haastateltavan puheesta. (Alasuutari 2011, 142, 149.)

Aineistoa kerätessä jaoimme haastattelut ja niiden litteroinnit. Ennen analyysin aloittamista luimme litteroidun aineiston läpi useaan kertaan, jotta molemmat tutkijat tunsivat aineiston tarpeeksi hyvin tehdäkseen siitä päätelmiä. Alustavat päätelmät aineistosta olivat usein yhteneväisiä, mikä lisäsi analyysin luotettavuutta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että kaksi tutkijaa luokittelee samaa aineistoa. Analyysin jäsensimme puhtaaksi yhdessä, jotta analyysistä tuli johdonmukainen ja molemmat tutkijat olivat yksimielisiä johtopäätöksistä. Aineistositaatit yritimme valita mahdollisimman monipuolisesti, jotta aineistosta tulisi lukijalle kattava kuva.

Tutkimuksemme aineisto oli monipuolinen ja rikas, joten sitä olisi voinut tutkia monin eri tavoin. Aloitimme aineiston analyysin fenomenografisella tutkimusotteella. Tapa olisi sopinut aineistomme analyysitavaksi, koska tutkimme käsityksiä, mutta lopulta päädyimme teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin. Teoriaohjaava sisällönanalyysi tuntui luontevammalta ratkaisulta, sillä teoria on kulkenut mukana läpi tutkimuksen. Vahvan teoriataustan ja rikkaan aineiston yhdistyminen mahdollistui teoriaohjaavan sisällönanalyysin kautta, sillä pääsimme hyödyntämään molempien osa-alueiden parhaita puolia analyysissämme.

Haastattelut olisivat voineet olla erilaisia, jos olisimme keskittyneet vain tiettyyn lahjakkuuden osa-alueeseen. Olisimme voineet lähestyä tutkimusta esimerkiksi pelkästään lahjakkaan oppilaan eriyttämisen näkökulmasta. Tarkasteltuamme aikaisempia pro gradu –tutkielmia lahjakkuudesta, huomasimme, että ne painottuivat pääasiallisesti lahjakkaan oppilaan tunnistamiseen ja eriyttämiseen. Tutkielmat olivat usein myös tapaustutkimuksia jostain tietystä lahjakkaasta yksilöstä ja hänen erityislahjakkuudestaan. Vaikka pro gradu –tutkielmassamme päädyimme käsittelemään samoja aihealueita, halusimme keskittyä käsityksiin lahjakkuudesta, sillä käsitykset ovat kaiken toiminnan taustalla. Käsitykset vaikuttavat siihen, millaista lahjakkuutta opettajat tunnistavat ja miten he sitä eriyttävät. Emme halunneet myöskään sitoutua johonkin tiettyyn lahjakkuusteoriaan, sillä teorioita on monia ja emme kokeneet yhdenkään niistä kytkeytyvän aukottomasti suomalaiseen koulu-kontekstiin.

Tutkittavien joukko olisi voinut olla erilainen. Olisimme voineet haastatella henkilöitä eri aloilta ja vertailla heidän käsityksiään lahjakkuudesta luokanopettajien käsityksiin. Mahdollisessa jatkotutkimuksessa voisimme haastatella lisää työhistorialtaan erilaisia opettajia, jolloin saisimme entistä laajemman ja moniäänisemmän aineiston. Tähän joukkoon voisi kuulua esimerkiksi aineenopettajia. Voisimme tarkastella aineenopettajien käsityksiä ja vertailla niitä keskenään luokanopettajien käsityksiin. Toisaalta myös niiden opettajien käsityksiä olisi mielenkiintoista tarkastella, jotka ovat vaihtaneet alaa. Alaa vaihtaneilla opettajilla olisi kokemusta koulu-kontekstista, mutta myös muusta työelämän osa-alueesta. Myös sellaiset suomalaiset opettajat, jotka opettavat ulkomailla olisivat voineet tuoda oman lisänsä lahjakkuuden kulttuurilliseen tarkasteluun.

Tutkimus on haastava, pitkä ja muuttuva prosessi. Teimme tutkielmaa omalla mitapuullamme pitkään, sillä aloitimme teoriaan tutustumisen syyskuussa 2012. Teimme pro gradu –tutkielmamme pääosin yhdessä Skype ja Google Drive –ohjelmien avulla. Emme koe tämän kuitenkaan vaikuttaneen tutkimukseen negatii-

visella tavalla, sillä se on mahdollistanut työn jatkamisen siitä huolimatta, että emme ole fyysisesti työskennelleet samassa tilassa. Koimme järjestelyn toimivaksi jo kandidaatin tutkielmaa tehdessämme, joten jatkoimme työskentelyä samaan tapaan myös pro gradu –tutkielmassa.

Nähdäksemme tutkimuksen teko on menossa suuntaan, jossa tietotekniikan osuus korostuu. Tämä on huomattavissa erityisesti tutkimuksissa, joissa tutkijoita on useampia. Tutkimusta tehdessä ei ole enää tarvetta olla toisen tutkijan kanssa fyysisesti samassa tilassa, sillä tietotekniikka ja tietoliikenneyhteydet tarjoavat visuaalisen ja audittiivisen yhteyden tuhansienkin kilometrien välimatkan päässä oleville tutkijoille. Tosin etätyöskentely ei ole ongelmaton, mutta meitä se on auttanut yhteensovittamaan erilaiset ja muuttuvat elämäntilanteet tutkielman aikana.

Teimme tutkimusta suurimman osan ajasta yhdessä, mutta tarvittaessa jaoimme työtehtäviä. Skype ja Google Drive –ohjelmat mahdollistivat tiiviin yhteistyön, joten jouduimme harvoin työskentelemään yksin. Työskentelymme kulmakivenä oli jatkuva keskinäinen reflektointi, joka mahdollisti työn etenemisen silloinkin, kun yksin tehdessä olisi normaalisti jo luovuttanut. Työskentely yhdessä on ollut luontevaa ja uskomme, että olemme saaneet tutkimuksesta paljon enemmän irti kuin yksin työskentelemällä. Keskustelumme nostivat esiin paljon ideoita, jotka olisivat voineet jäädä syntymättä ilman yhteistä pohdintaa.

Lahjakkuus on ilmiö, joka kiinnostaa. Jokaisella on oma käsityksensä siitä, mitä lahjakkuus on. Lahjakkuutta on monenlaista ja yksilöt voivat olla samassa asiassa lahjakkaita, mutta hyvin eri tavalla. Esimerkiksi yhden jalkapallojoukkueen sisällä kaikki ovat lahjakkaita samassa lajissa, mutta eri tavoin. Joukkueen toimivuuden ja onnistuneen pelin kannalta tarvitaan yhtä lailla lahjakasta maalivahtia, puolustajaa kuin hyökkääjääkin. Lahjakkuus myös näyttäytyy yksilöille eri tavoin: lahjakkaita ihailaan, kadehditaan ja toisille he näyttäytyvät uhkana. Lahjakkuudesta puhutaan ja se on termi jota käytetään arkikielessä paljon, mutta sille ei ole mitään yksiselit-

teistä määritelmää.

Toivomme, että tutkimuksemme avulla lahjakkaiden kasvatukseen kiinnitettäisiin huomiota luokanopettajakoulutuksessa ja työelämässä sekä kodin ja koulun yhteistyössä. Tuoreet lehtiartikkelit, tutkimukset ja kehittämishankkeet kertovat siitä, että lahjakkuudesta keskustellaan, mutta tutkimuksemme osoitti, että lahjakkaiden kasvatuksesta keskustellaan edelleen liian vähän. Koulu instituutiona on hitaasti muuttuva, mutta nähdäksemme lahjakkaiden kasvatuksesta on käyty keskustelua jo niin kauan, että olisi aika ryhtyä toimeen. Lahjakkaiden tukemiseen koulussa kaivataan keinoja. Näin ollen aiheesta tulisi keskustella, ja opettajille sekä opettajaopiskelijoille tulisi tarjota työelämään konkreettisia eväitä tukea lahjakkaita oppilaita.

Jos lahjakkuuden ajatellaan olevan synnynnäinen ominaisuus, siihen tulisi suhtautua samalla tavalla kuin muihin synnynnäisiin oppimiseen vaikuttaviin tekijöihin. Emme usko, että oppilaan synnynnäisiä oppimista vaikeuttavia tekijöitä jätettäisiin huomioimatta opetuksessa. Sen sijaan oppilaan vahvuudet ja lahjakkuudet saateen jättää helpommin huomioimatta.

Yhteiskunta tarvitsee lahjakkaita kehittyäkseen, sen vuoksi lahjakkaita oppilaita ei tulisi jättää huomiotta. Suomen koulujärjestelmällä on potentiaalia tukea lahjakkaita, mutta opettajat ja vanhemmat tarvitsevat konkreettisia apuvälineitä ja koulutusta lahjakkaiden oppilaiden tukemiseen. Jos Suomi haluaa säilyttää asemansa opetuksen ja osaamisen kärkimaana, opetuksen uudistamistoimiin on ryhdyttävä nyt.

LÄHTEET

Ahmavaara, U. 2011. Arvioinnin vaikutus ihmiseksi tulemisessa – ajatuksia oppilaan arvostelusta. Teoksessa Ojanen, E. (toim.) Arvot kasvatuksessa. Helsinki: Tammi. 98–109.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Atjonen, P. 2011. Arviointi kasvatuksessa. Teoksessa Ojanen, E. (toim.) Arvot kasvatuksessa. Helsinki: Tammi. 85–97.

Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Clark, B. 2008. Growing Up Gifted. Upper Saddle River: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Csikszentmihalyi, M. 2006. Kehittyvä minuus. Visioita kolmannelle vuosituhannele. Helsinki: Rasalás Kustannus.

Davis, G. & Rimm, S. 1989. Education of the gifted and talented. Englewood Cliffs (NJ) : Prentice Hall.

Flick, U. 2006. An Introduction to Qualitative Research. London: SAGE Publications Ltd.

Freeman, J. 2007. What Happens when Gifted and Talented Children Grow Up? Teoksessa Tirri, K. (toim.) Values and Foundations in Gifted Education. Bern: Peter Lang, 43–56.

Gagné, 1985, Giftedness and Talent: Reexamining a Reexamination of the Definitions. Teoksessa *Gifted Child Quarterly* 29 (3), 103-112.

Gagné, F. 2004. Giftedness and Talent: Re-examining a Re-examination of the Definitions. Teoksessa Sternberg, R. (toim.) *Definitions and Conceptions of Giftedness*. Thousand Oaks: Corwin, 79–95.

Gagné, F. 2009a. Prevalence of the Gifted, Talented and Multitalented Individuals: Estimates From Peer and Teacher Nominations. Teoksessa Friedman, R. C. & Rogers, K. B. (toim.) *Talent in Context. Historical and social perspectives on giftedness*. Baltimore: United Book Press, 101–126.

Gagné, F. 2009b. Talent development as seen through the differentiated model of giftedness and talent. Teoksessa Balchin, T. Hymer, B. & Matthews, D. (toim.) *The Routledge International Companion to Gifted Education*. London: Routledge, 32–41.

Gardner, H. & Moran, S. 2006. The Science of Multiple Intelligences Theory: A Response to Lynn Waterhouse. Julkaisussa *Educational Psychologist*, 41(4), 227–232.

Goodey, C.F. 2011. *A History of Intelligence and "Intellectual Disability": The Shaping of Psychology in Early Modern Europe*. Farnham: Ashgate.

Goodhew, G. 2009. *Meeting the Needs of Gifted and Talented Students*. London: Continuum International Publishing.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsijärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Hongisto, A. 2000. Arvioinnin ja oppimisen dialogi. Teoksessa Vuorinen, J. (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Jyväskylä: PS-Kustannus. 86–116.

Ihme, I. 2009. Arviointi työvälteenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.

Kasanen, K. 2002. Lasten kyvykäsitykset koulussa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. 2009. Temperamentti, stressi ja elämäntilanne. Helsinki: WSOY.

Kiianmaa, K. 2009. Alisuoriutuminen ei ole pysyvä olotila. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) Ainutkertainen oppija. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–86.

Kontoniemi, M. 2003. "Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?" – opettajien kokemuksia alisuoriutujista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Koskinen, M. 2011. Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint, 267–280.

Koskinen, K. & Sieppi, H. 1994. Lahjakkaiden kerhomuotoinen rikastamisohjelma. Teoksessa Lehtonen, H. (toim.) Opetuksen yksilöinti. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 1. Tampere: Tampereen yliopisto, 1–34.

Lahtinen, N. 2011. Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lakkala, S. 2007. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Lapin yliopistokustannus: Rovaniemi.

Lubart, T. Georgsdottir, A. & Besancon, M. 2009. The nature of creative giftedness and talent. Teoksessa Balchin, T. Hymer, B. & Mathews, D. (toim.) The Routledge International Companion to Gifted Education. London: Routledge, 42–49.

Malin, A. & Männikkö, K. 1998. Pyöreän pöydän pohdintoja älykkyydestä. Teoksessa Malin, A & Männikkö, K. (toim.) Älykkyys valoa ja varjoja. Juva: WSOY, 137–145.

Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.

Moltzen, R. 2006. Can 'inclusion' work for the gifted and the talented? Teoksessa Smith, C. M. M (toim.) Including the Gifted and Talented. Making inclusion work for more gifted and able learners. Lontoo: Routledge, 41–55.

Mäensivu, K. 1999. Opettaja määrittelijänä – oppilas määriteltävänä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Opetusministeriö, 2006. Yksitoista askelta luovaan Suomeen. Luovuusstrategian loppuraportti. Opetusministeriön julkaisuja 2006:43. Saatavilla www-muodossa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm43.pdf?lang=fi>. (Luettu 30.11.2013)

Opetushallitus, 2009. Lahjakkuutta ja erityisvahvuuksia tukevan opetuksen kehittämishanke 2009–2011. Saatavilla www-muodossa: <http://lahjakkuus.fi/page14.php>. (Luettu 26.11.2012)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy. Saatavilla www-muodossa: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf. (Luettu 16.11.2013)

Perusopetuslaki 731/1999 16§. Saatavilla www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. (Luettu 30.11.2013)

Portin, P. 1998. Kuinka kauas omena putoaa – älykkyiden perinnöllisyys. Teoksessa Malin, A. & Männikkö, K. (toim.) Älykkyys valoa ja varjoja. Juva: WSOY, 30–41.

Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint.

Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelma 2007. Saatavilla www-muodossa: <http://www.aka.fi/Tiedostot/Strategiat/hallitusohjelma2007.pdf>. (Luettu 20.2.2013)

Renzulli, J. 2012. Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. Gifted Child Quarter-

ly 56(3), 150–159.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Seppänen, P. & Rinne, R. & Sairanen, V. 2012. Suomalaisen yhtenäiskoulun eriytyvät koulutiet : oppilasvalikointi perusopetuksessa, esimerkkinä Turun koulumarkkinat. YHTEISKUNTAPOLITIIKKA 77:1. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa:) <http://www.julkari.fi/handle/10024/102902> (Luettu 13.2.2012)

Sternberg, R. & Lubart, T. 1993. Creative Giftedness: A Multivariate Investment Approach. *Gifted Child Quarterly* 37(7), 7–15. Saatavilla [www-muodossa](http://gcq.sagepub.com/content/37/1/7) <http://gcq.sagepub.com/content/37/1/7> (Luettu 20.2.2013)

Sternberg, R. 2000. Identifying and Developing Creative Giftedness. Julkaisussa *Roeper Review* 23(2), 60–64.

Stoeger, H. 2009. The History of Giftedness Research. Teoksessa Shavinina, L. (toim.) *International Handbook of Giftedness*. Québec: Springer, 17–38.

Tikkanen, T. 2013. Seisovaa vettä. Julkaisussa *Opettaja* 35/2013, 12–15.

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

Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Tammi.

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

Uusikylä, K. 2003. Vastatulia inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta. Jyväskylä: PS-kustannus.

Uusikylä, K. 2005. Lahjakkaiden kasvatus. Juva: WSOY.

Uusikylä, K. 2012. Luovuus kuuluu kaikille. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vanttaja, M. 2002. Koulumenestyjät: tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä. Saatavilla [www-muodossa](http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf)

http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf

(Luettu 28.1.2014)

Viljamaa, J. 2009. Mitä minä teen tämän lapsen kanssa?: Haastavan lapsen kasvatus. Juva: WSOY.

Viljamaa, J. 2013. Tue lapsesi lahjakkuutta. Helsinki: WSOY.

LIITE 1. Teemahaastattelun runko.

TUKIKYSYMYKSIÄ TEEMAHAASTATTELUUN

Teema I: Käsitteitä lahjakkuudesta

- Mitä lahjakkuus on?
- Millainen suhde älykkyydellä on lahjakkuuteen?
- Millainen suhde luovuudella on lahjakkuuteen?
- Millainen suhde motivaatiolla on lahjakkuuteen?

Teema II: Käsitteitä koulussa ilmenevästä lahjakkuudesta

- Miten lahjakkuus ilmenee koulussa? Miten näkyy suomalaisessa koulutusjärjestelmässä?
- Miten lahjakkuus huomioidaan koulussa?
- Millainen on lahjakas oppilas?
- Millainen on arvioinnin suhde lahjakkuuteen?

Teema III: Käsitteitä ja kokemuksia haastateltavan omassa työssään ilmenevästä lahjakkuudesta

- Miten lahjakkuus on näkynyt omassa työssäsi?
- Miten lahjakkuus huomioidaan työssäsi/koulutuksessasi?
- Miten lahjakkuudesta keskustellaan työyhteisössäsi?
- Miten lahjakkuus pitäisi sinun mielestäsi huomioida koulussa?
- Millaisena näet lahjakkuuden aseman koulutuksen kehittämisessä?