Miten alakoulun opettajat huomioivat lahjakkuuden opetustyössään?

Pro Gradu -tutkielma

Tuomo Suihkonen (0485120)
Jere Teeri (0481289)

Luokanopettajakoulutus

Kasvatustieteiden tiedekunta

Heidi Sinevaara-Niskanen

Lapin yliopisto

Syksy 2022

Lapin yliopisto

Tiedekunta: Kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Miten alakoulun opettajat huomioivat lahjakkuuden opetustyössään

Tekijät: Tuomo Suihkonen & Jere Teeri

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma/Maisteritutkielma _x_ Lisensiaatintutkimus__

Sivumäärä: 77 + 2

Vuosi: 2022

Tiivistelmä:

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää alakoulun luokanopettajien käsityksiä lahjakkuudesta ja keinoja lahjakkaiden oppilaiden opettamiseen. Tutkielmassa keskityttiin luokanopettajien lahjakkuuskäsityksiin sekä lahjakkaiden oppilaiden tunnistamiseen, haastamiseen ja motivointiin. Lahjakkuus ja lahjakkaiden oppilaiden opetus oli aiheena kiinnostava, sillä koimme, että lahjakkuutta ei käsitellä riittävästi luokanopettajakoulutuksessa ja ylöspäin eriyttäminen jää helposti alaspäin eriyttämisen varjoon erityispedagogiikkaan liittyvillä kursseilla.

Tutkimuksen aineisto kerättiin laadullisella menetelmällä puolistrukturoidulla verkkokyselyllä alkuvuodesta 2022. Tutkimuskyselyymme vastasi 17 luokanopettajaa. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti sisällönanalyysin menetelmin.

Tutkimuksesta selvisi, että alakoulun luokanopettajien keinot lahjakkuuden huomioimiseen ovat monipuolisia ja yksilöllisiä. Aineistosta ilmeni, että suurin osa vastaajista ei ollut saanut mielestään riittävästi koulutusta ylöspäin eriyttämisestä ja lahjakkaiden oppilaiden kanssa toimimisesta luokanopettajakoulutuksessa. Opetustyössä moni opettaja piti lahjakkaan oppilaan opettamista helppona, mutta toisaalta ilmeni, että lahjakkuuden huomiointi nähtiin haasteena. Käytännössä lahjakkuus oli tunnistettavissa ja huomioitavissa, mutta tutkimuksesta nousi esille

myös, että yksilöllinen panostaminen ylöspäin eriyttämiseen jäi monella tukea tarvitsevien oppilaiden varjoon. Lahjakkuus näyttäytyi opettajille koulumaailman ilmiönä, joka toi mukanaan erilaisia opettajien työhön vaikuttavia lieveilmiöitä, kuten oppilaan poikkeavaa käytöstä, resurssien puutetta ja työn kuormittavuuden lisääntymistä.

Avainsanat: Lahjakkuus, lahjakkaat oppilaat, lahjakkaiden opetus, pedagogiikka, ylöspäin eriyttäminen, erityispedagogiikka, luokanopettaja, alakoulu, laadullinen tutkimus, sisällönanalyysi, verkkokysely

_x_ Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja.

SISÄLLYS

Tiivistelmä

1. Johdanto ... 4
2. Lahjakkuus käsitteenä ... 7
   2.1 Lahjakkuuden määrittelyn teorioita ... 8
      2.1.1 Renzullin kolmen ympyrän malli ... 8
      2.1.2 Sternbergin teoria ... 9
      2.1.3 Gruberin kehitysteoria ... 10
      2.1.4 Howard Gardnerin useiden älykkyyksien malli ... 11
3. Lahjakkuus ja koulu ... 13
   3.1 Lahjakas oppilas ja lahjakkuuden tunnistaminen ... 15
   3.2 Lahjakkaan oppilaan opettaminen ... 17
   3.3 Tutkimusongelma ... 20
4. Tutkimuksen toteutus ... 22
   4.1 Tutkimusmenetelmä ... 23
   4.2 Aineisto ... 25
   4.3 Tutkimuksen eettisyys ... 26
   4.4. Laadullisen aineiston analyysi ... 27
5. Tulokset ... 31
   5.1 Lahjakkuus ... 31
      5.1.1 Lahjakkuuskäsitys ... 31
      5.1.2 Lahjakkaan oppilaan tunnistaminen ja määrittely ... 36
   5.2 Pedagogiikka ... 44
      5.2.1 Opettajatausta ... 44
      5.2.2 Motivointi ... 45
      5.2.3 Kokemukset ... 52
6. Pohdinta ja johtopäätökset ... 58
   6.1 Opetustausta ... 58
   6.2 Lahjakkuus ... 60
   6.3 Pedagogiikka ... 63
   6.4 Yhteenveto ... 66
   6.5 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuudet ... 67
7. Lähteet ... 71
8. Liitteet ... 77

1. Johdanto

Pro gradu –tutkielmassamme pyrimme selvittämään miten alakoulun opettajat huomioivat lahjakkuuden opetustyössään. Tätä selvittääksemme tutkimme sitä, kuinka opettajat määrittelevät itse lahjakkuutta ja kuinka he pyrkivät tunnistamaan lahjakkuutta. Lisäksi halusimme selvittää kuinka he reagoivat tilanteisiin, joissa oppilas tai oppilaat ovat selvästi muita luokkatovereitaan lahjakkaampia jossain koulukäynnin osa-alueessa. Pyrkivätkö he esimerkiksi haastamaan tai tukemaan lahjakasta oppilasta yrittämään korkeammalle tilanteissa, joissa oppilas on päässyt leikiten kympin arvosanaan vaadittavaan vaatimustasoon. Tutkimuksemme lahjakkuuden tunnistamisesta ja lahjakkaiden oppilaiden haastamisesta peruskoulussa on ollut mielenkiinnon kohteenamme jo tovin.

Teimme keväällä 2020 kandidaatintutkielman koulutulokkaiden oppimisvalmiuksista alkuopetuksessa, jolloin pääpaino tutkimuksessa oli uusien oppilaiden valmiuksissa koulumaailmaan astumisessa. Jo silloin tutkimukseen liittyi eri tasoisia oppilaita, jotka ovat joissain koulunkäynnin osa-alueissa luokkatovereitaan lahjakkaampia. Tutkimuksessamme sivusimme myös opettajien keinoja opettaa ja eriyttää kyseisiä oppilaita. Kandidaatintutkielman jälkeen meille jäi mielenkiintoa ja kysymyksiä lahjakkuuteen liittyen, joten päätimme jatkaa lahjakkuuden tutkimista tarkemmin.

Olemme huomanneet omissa opetusharjoitteluissamme ja yliopisto-opiskelua edeltävissä koulunkäynnin ohjaajan töissämme, että lahjakkuuden tukeminen tai ylöspäin eriyttämisen ja haastamisen tekemättä jättäminen on saattanut vaikuttaa oppilaan koulumenetykseen negatiivisella tavalla. Kympin arvosanaan leikiten pääsevä oppilas on voinut tylsistyä, hermostua ja alkaa käyttäytymään luokkaa, opetusta sekä opiskelua häiritsevällä tavalla. Joissain tapauksissa oppilas ei itse tunne tai tiedä olevansa lahjakas juuri missään. Tämä taas saattaa johtaa alisuoriutumiseen ja siihen, että tekee annetut tehtävät, mutta ei pyri ylittämään

itseään omasta tahdostaan. On siis tärkeää tunnistaa oppilaiden yksilöllisiä lahjakkuuksia ja tutkia, mitä keinoja opettajilla on ylipäänsä tunnistaa erilaisia lahjakkuuksien muotoja, aina sosiaalisesta lahjakkuudesta matemaattiseen nerouteen.

Omien kokemustemme pohjalta voimme todeta, että erityislahjakkuuksia huomioidaan ja haastetaan harvemmin luokassa. Myöskään ylöspäin eriyttämistä ei juurikaan käydä yliopistossa tarkemmin opettajakoulutuksen peruskursseilla, joten opettajaopiskelijan on otettava erityispedagogiikan sivuaineen kursseja aiheeseen liittyen saadakseen valmiuksia erityislahjakkuuksista sekä niiden tukemisesta. Koemme, että aito ja paras tulevia opettajia hyödyttävä tieto lahjakkuuksien tunnistamisesta, sekä lahjakkaan oppilaan motivoinnista ja haastamisesta piileskelee työssäkäyvien opettajien aivoissa ja luokan seinien sisällä. Meidän mielestämme on tärkeää tuoda julki ja tutkia erilaisia keinoja lahjakkuuden tunnistamiseen ja tukemiseen asiasta kiinnostuneille.

Olemme tässä vaiheessa opiskeluamme melko varmoja siitä, että jokainen tuleva opettaja tulee kuitenkin jossain vaiheessa uraansa törmäämään oppilaaseen, jolla on piileviä kykyjä tai selvästi huomattavaa lahjakkuutta. Näissä tilanteissa opettajalla olisi toivottavasti keinoja tunnistaa ja tukea kyseisiä oppilaita. Mutta mikäli ei, toivottavasti meidän tutkimuksemme pystyy valaisemaan opettajalle tai kenelle tahansa muulle lahjakkuudesta ja sen tunnistamisesta kiinnostuneelle henkilölle erilaisia lahjakkuuden huomaamisen ja tukemisen keinoja.

Nykypäivänä suomalaisessa koulumaailmassa lahjakkaampia lapsia tai muuten vain tehtävistään nopeasti suoriutuvia oppilaita motivoidaan erilaisilla virikkeillä ja lisätehtävillä. Tästä kiitos kuuluu ainakin osittain alati kehittyvälle erityispedagogiikalle ja eriyttämisen eri muodoille. Koulumaailmassa on lahjakkaita oppilaita, joita ei haasteta lisää sekä oppilaita, joilla yksilölliset lahjat ovat kätketty, mutta niitä ei syystä tai toisesta saada esille. Yksilöllisen lahjakkuuden tunnistaminen on tärkeää koulumaailmassa ja Opetussuunnitelman uusimmassa perusteessa (2014) tuodaan esille oppilaan yksilöllistämisen tarpeet, mutta kovin usein yksilöllistäminen on alaspäin eriyttämistä ja eri oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden tukemista.

Olisi kuitenkin tärkeätä kannustaa ja haastaa oppilaita myös ylöspäin eriyttäen eikä tyydyttäisi siihen, että oppilas tekee määrätyt tehtävät ja sen jälkeen todetaan, että suoritus on tehty. Lahjakkaat ja hyvin suoriutuvat oppilaat saatetaan opetuksessa jättää vähemmälle huomiolle heidän suoriutuessaan tehtävistä hyvin, jolloin opettaja saattaa keskittyä enemmän tukea tarvitseviin oppilaisiin. Kuitenkin myös lahjakkailla oppilailla on oikeus oikean tasoiseen opetukseen, myös perustuslain mukaan jokaiselle oppilaalle tulee turvata yhtäläiset mahdollisuudet saada kykyjensä mukaista opetusta (PL 731/1999 § 16).

Yksilöiden motivointi koulumaailmassa on valtavan laaja kirjo erilaisia menetelmiä, riippuen täysin oppilaasta sekä hänen tasostaan. Yksi tutkimuksemme osa-alue on se, että pyrimme tutkimaan tarkemmin sitä, kun oppilaasta paljastuu piilevä tai esillä oleva lahjakkuuden muoto. Kuinka opettaja pystyy motivoimaan ja kannustamaan oppilasta pyrkimään siihen, että hän voisi lunastaa potentiaalinsa ja tähdätä korkeammalle?

2. Lahjakkuus käsitteenä

Lahjakkuuden määrittelystä on monia käsityksiä, mutta määrittely käsitteenä voi olla ongelmallista sillä se liitetään usein älykkyyden kanssa samaksi asiaksi. Viljamaa toteaa lahjakkuuden olevan yksilöitä vertaileva käsite, jossa yksilöitä verrataan toisiinsa kykyjensä perusteella (Viljamaa, 2013, 64) Älykkyyttä ja lahjakkuutta pidetäänkin helposti samana käsitteenä, mutta nykytutkijat korostavat kuitenkin älykkyydestä riippumattomia erityisälykkyyksiä. Howard Gardner kuvailee tällaisia älykkyyksiä moniälykkyysteoriassaan muun muassa käsityötaitoina, musiikillisena lahjakkuutena ja sosiaalisena lahjakkuutena (Gardner, 2006). Siinä missä älykkyyttä pidetään usein kykynä ratkaista ongelmia tai luoda uutta (Gardner, 2006, 133), Kari Uusikylä kiteyttää Lahjakkuus-teoksessaan (2020) lahjakkuuden olevan psykologinen ja yhteiskunnallinen käsite, jolloin yksilö on lahjakas, kun hänellä on korkeatasoisia suorituksia millä tahansa alalla olevia kykyjä. Mitä kykyjä pidetään tärkeänä ja keiden lahjakkuutta tuetaan, on yhteiskunnan ratkaistavissa (Uusikylä, 2020, 11).

Lahjakkuustutkimuksen esi-isänä pidetään Sir Francis Galtonia (1822–1911), joka kehitti erilaisia älykkyystestejä ja tutkimuksia lahjakkuudesta (Lehtonen 1994, 12). Lahjakkuuden nykykäsitystä lähellä on oltu jo varhaishistoriassa Kiinassa yli 600 vuotta ennen ajanlaskun alkua, jolloin lahjakkuutta on etsitty ja arvostusta on osoitettu erityisopetuksena -ja koulutuksena lahjakkaina pidetyille lapsille. Lahjakkuus on jo silloin ollut laaja useita elämänaloja koskeva ilmiö, joka kehittyäkseen tarvitsee sopivaa ohjausta (Lehtonen 1994, 12). Lahjakkuus on Kirkin ym. mukaan (2003) kulttuurisidonnainen ilmiö, ja lahjakkuutta määritellään kulttuurista nousevien arvojen perusteella (Kirk, Gallagher & Anastasiow, 2003, 112)

Kotikasvatus ja kouluopetus ovat pääosassa oppilaiden lahjojen ja luovuuden löytämisessä ja kehittämisessä (Uusikylä, 2020, 12). Usein lahjakkuus näkyy jo alle kouluikäisenä, mutta lapsia ei pitäisi jakaa lahjakkaisiin ja lahjattomiin. Monilla koululahjakkailla kyvyt hiipuvat aikuisuuteen mennessä ja toisaalta

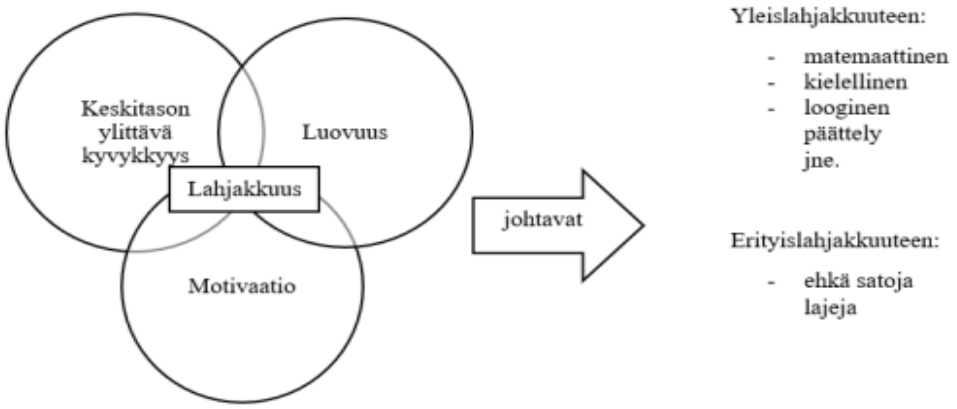
keskinkertaisilla oppilailla lahjakkuus saattaa tulla esille vasta murrosiässä. Yksilön kyvyt, persoonallisuus, opiskelumotivaatio, perhe, koulukokemukset sekä myös sattuma ratkaisee sen, keillä lahjakkuus kehittyy ja kenellä jää kehittymättä. Kasvattajat ja opettajat ovatkin avainasemassa lahjakkuuden synnyttämisessä, mutta myös lahjakkuuden tappamisessa (Uusikylä, 2020, 14)

2.1 Lahjakkuuden määrittelyn teorioita

Vuosikausia älykkyyden ja lahjakkuuden mittarina pidettiin älykkyysosamäärän mittaamista, mutta perinteiset testit mittaavat vain jotain älykkyyden puolia, eikä niitäkään täydellisesti (Uusikylä, 1992, 27). Lahjakkuuskäsitykset jaotellaan usein implisiittisiin ja eksplisiittisiin teorioihin. Implisiittiset teoriat ovat sellaisia, joiden validisointi tapahtuu vertailemalla niitä muihin implisiittisiin teorioihin, eksplisiittiset teoriat taas ovat enemmän tieteellisiä, sillä niiden paikkaansa pitävyyttä voidaan kokeilla empiirisesti. Eksplisiittiset teoriat jaetaan vielä kognitiivisiin ja kehityksellisiin. Kognitiiviset teoriat korostavat kognitiivisia prosesseja, kuten metakognitioita, ja kehitysteoriat korostavat nimensä mukaan sitä, että lahjakkuuden ymmärtäminen edellyttää lapsen ja aikuisen kehityksen ymmärtämistä. Kehitysteorioissa korostetaan myös sitä, että lahjakkuus on sekä kulttuuri- että aikasidonnaista (Uusikylä, 1992, 40–41). Seuraavaksi esittelemme muutamia tunnetuimpia lahjakkuuden määrittelyn teorioita.

2.1.1 Renzullin kolmen ympyrän malli

Esimerkki implisiittisestä teoriasta on *Renzullin (1986) kolmen ympyrän malli*, jota on käytetty länsimaissa lahjakkaiden opetuksen pohjana. Kyseistä mallia on ilmeisesti käytetty, koska se on yksinkertainen ja selkeä, sekä antaa hyvät lähtökohdat lahjakkaiden opetuksen käytännön suunnittelulle. (Uusikylä, 1992, 27, 40–41)



Kuvio 1. Renzullin (1986) kolmen ympyrän malli

Mallissa on kolme ympyrää, jotka kuvaavat laajasti aineesta tai aiheesta riippumatta yleistä kyvykkyyttä, opiskelu- tai oppimismotivaatiota sekä luovuutta, joiden keskiössä asuu lahjakkuus. Mallissa lahjakkuutta kuvaa siis näiden kolmen lahjakkuuden elementin vuorovaikutus. Mallin yleismaallinen lähes joka tilanteeseen pätevä kattavuus lahjakkuuden tiimoilta on samalla sen voima, että heikkous. Sitä voi soveltaa valtavan moneen, mutta samalla se on todella laaja, luettelomainen, sekä epäteoreettinen. (Uusikylä, 1992, 43)

2.1.2 Sternbergin teoria

Eksplisiittinen ja kognitiivinen lahjakkuuden määrittelyn teoria on esimerkiksi *Sternbergin teoria*, jonka mukaan lahjakkuutta ei voi kuvata pelkällä älykkyysosamäärällä. Sternbergin teorian mukaan älykkyystestit mittaavat älykkyyttä länsimaisten kulttuurien lähtökohdista ja että niin sanotut heikkolahjaiset toimivat usein käytännön elämässä älykkäästi. Hän luokittelee lahjakkuuden kolmeen eri päälajiin: analyyttiseen, syntetisoivaan sekä praktiseen (Uusikylä, 1992, 56–57; Uusikylä, 2020, 65–66)

Analyyttinen lahjakkuus edellyttää sitä, että yksilö kykenee jakamaan ongelman osiin ja ymmärtää näiden osien merkityksen. Henkilöt, jotka menestyvät hyvin

lahjakkuustestissä ovat analyyttisesti lahjakkaita, koska testit korostavat analyyttistä päättelykykyä.

Syntetisoivaa lahjakkuutta löytyy niiltä yksilöiltä, joilla on oivalluskykyä, luovuutta sekä intuitiivisuutta. Luova lahjakkuus eli valmius löytää ongelmia ja tehdä johtopäätöksiä ja muodostaa ratkaisuja vaatii syntetisoivaa älykkyyttä. Henkilöt, joilla on syntetisoivaa lahjakkuutta eivät välttämättä menesty hyvin perinteisissä älykkyystesteissä. Usein he näkevät tehtävissä enemmän ongelmia, kuin testien laatija on tarkoittanut. He voivat päätyä vääriin ratkaisuihin, koska eivät näe asioita keskivertoihmisen tavoin.

Kolmas lahjakkuuden laji on käytännöllinen eli praktinen lahjakkuus. Se tarkoittaa sitä, että yksilöllä on kykyä käyttää analyyttistä tai syntetisoivaa kyvykkyyttään jokapäiväisissä, käytännöllisissä tilanteissa. Monilla ihmisillä on runsaasti analyyttistä tai syntetisoivaa lahjakkuutta, mutta he ovat kyvyttömiä käyttämään kykyjään sosiaalisissa tilanteissa. Esimerkiksi ympäristön vihjeitä ymmärtääkseen ja toimiakseen tarpeen vaativalla tavalla tarvitaan nimenomaan käytännöllistä älykkyyttä, eikä niinkään akateemista älyä. (Uusikylä, 1992, 57; Uusikylä, 2020, 66)

2.1.3 Gruberin kehitysteoria

Eksplisiittisen kehitysteorian esimerkki on *Gruberin (1986) kehitysteoria*, jonka mukaan käsite *lahja* on monimutkainen ja epäselvä (Uusikylä, 1992, 66). Gruberin teoria eroaa selvästi muista lahjakkuusteorioista, sillä sen keskiössä on ajatus siitä, että lahjat ja lahjakkuus nähdään sellaisina asioina, jotka johtavat luoviin suorituksiin ja ihmiselämän parantamiseen, parempaan kykyyn nähdä maailmaa ja kauneutta. Kun taas muissa teorioissa keskiössä on näkemys siitä, että lahjakkuus nähdään potentiaalisena hyödykkeenä yhteiskunnalle (Uusikylä, 1992, 66). Gruberin kehitysteorian lahjakkuuskäsitys perustuu neljään tosiasiaan. Ensimmäiseksi hänen mukaansa lahjakkuus on suhteellinen käsite ja tutkimuksen kannalta on parasta etsiä lahjakkaita aikuisia ja selvittää olosuhteet, joissa heidän lahjakkuutensa ilmeni ja kehittyi. Toiseksi lahjakkuuden kehitys

riippuu ensisijaisesti yksilön omasta aktiivisuudesta ja mielenkiinnon suuntaamisesta. Kolmanneksi lahjakkuus on aina yhteydessä historiallisiin ja yhteiskunnallisiin tekijöihin. Ja neljänneksi paras tapa ymmärtää lahjakkuutta on luovien yksilöiden kehityksen analysointi, johon tarvitaan ennen kaikkea tapaustutkimusta. (Uusikylä, 1992, 66–67)

2.1.4 Howard Gardnerin useiden älykkyyksien malli

Yksi kuuluisimmista moniulotteisista lahjakkuusmalleista on *Howard Gardnerin useiden älykkyyksien malli*, jossa hän nimeää kahdeksan lahjakkuuden aluetta: lingvistinen, loogis-matemaattinen, musiikillinen, spatiaalinen, kehollis-kinesteettinen, naturalistinen, interpersoonallinen ja intrapersoonallinen. Hänen mukaansa on harhaanjohtavaa ajatella, että ihmisellä olisi vain yksittäinen lahjakkuuteen kykenevä kapasiteetti, joka lähes aina summataan kielellisen ja loogis-matemaattisten päättelykyvyn sekoitukseksi. Gardnerin mukaan evoluutionaalisesta perspektiivistä mietittynä on järkevämpää ajatella ihmistä kokonaisuutena, joka omaa useita toisistaan riippumattomia psyykkisiä taitoja (Gardner, 2006, 84–85).

Lingvistisellä lahjakkuudella tarkoitetaan kykyä analysoida tietoa ja tuottaa suullisia, sekä kirjallisia asioita, kuten puheita, kirjoja ja muistiinpanoja. Suullisen ilmaisun ja luetun ymmärtämisen alueiden lisäksi se voidaan yhdistää kielten oppimiseen ja ymmärtämiseen (Gardner, 2006). *Loogis-matemaattisella lahjakkuudella* tarkoitetaan kykyä tuottaa yhtälöitä sekä niiden todisteita. Sujuva laskutaito, deduktiivinen ja induktiivinen päättely, sekä looginen analysointi sisältyvät tähän lahjakkuuteen (Davis, Christodoulou, Seider & Gardner 2011, 488).

Loogis-matemaattista lahjakkuutta melko lähellä on *spatiaalinen lahjakkuus* eli avaruudellinen hahmotuskyky on kykyä tunnistaa, sekä manipuloida suuren mittakaavan hienojakoisia avaruudellisia kuvia. Spatiaalinen hahmottaminen liittyy tilaan tai välimatkaan, ja hahmottamisen lahjakkuus sekä heikkous liittyvät nimenomaan avaruudelliseen hahmottamiseen. Kolmiulotteisessa maailmassa

tarvitaan avaruudellisen hahmottamisen taitoja muun muassa oman oppimisympäristön havainnoinnissa. (Sandberg, 2021, 221) Biologeille tavallinen *naturalistinen lahjakkuus* näkyy herkkyytenä tunnistaa ja havaita luonnossa tapahtuvia ilmiöitä ja ymmärtää niitä, kuten kasveja, eläimiä tai sään muutoksia (Sandberg, 2021, 221).

Musiikillinen lahjakkuus on kykyä tuottaa, muistaa ja luoda merkityksiä erilaisiin äänen kaavoihin ja malleihin. Musiikin sisäisiin asioihin, kuten rytmiin ja tempoon liittyviä asioita voi yhdistää muistiin sekä kielten oppimiseen ja hienomotoriikkaan (Davis ym, 2011, 488). *Kehollis-kinesteettinen lahjakkuus* näkyy peruskoulussa esimerkiksi taideaineissa ja liikuntatunneilla. Se kuvaa kykyä käyttää omaa kehoaan ja motorisia toimintoja ja taitoja muun muassa käsitöissä tai liikkuessa ja urheillessa. Kehollis-kinesteettinen älykkyys on taitoa käyttää omaa kehoaan luodakseen uutta tai ratkoakseen ongelmia. (Davis ym, 2011, 488)

Interpersoonallisella lahjakkuudella tarkoitetaan kykyä ymmärtää muita ihmisiä. Mikä motivoi heitä, miten he toimivat eri tilanteissa ja miten he kykenevät toimiaan muiden kanssa. Menestyneet myyjät, poliitikot, opettajat sekä uskonnolliset johtajat ovat hyvin todennäköisesti ihmisiä, joilla on paljon interpersoonallista älykkyyttä. (Davis ym, 2011, 488) *Intrapersoonallisella lahjakkuudella* tarkoitetaan kykyä katsoa sisäänpäin ja ymmärtää itseään ihmisenä sekä osana ympäröivää maailmaa. Kykyä muodostaa koherentti kuva itsestään, ja käyttää kyseistä kuvaa toimiakseen parhaalla mahdollisella tavalla elämässä. (Gardner 2006, 50; Davis ym, 2011, 485–503)

3. Lahjakkuus ja koulu

Omien kokemuksiemme perusteella lahjakkuus ja lahjakkuudesta puhuminen saatetaan nähdä koulumaailmassa jopa negatiivisena asiana. Opettajat saattavat pelätä tilannetta, jossa jokin luokan oppilas tai oppilaat saavat lahjakkaamman statuksen. Ajatus on täysin validi, kun miettii tavanomaista alakoululuokkaa, jossa on varmasti oppilaita ja oppijoita laidasta laitaan ja kyvykkyyden sekä lahjakkuuden esille tuominen voi johtaa eriarvoistumisen tunteisiin luokan sisällä. Oppilaiden jaottelua lahjakkaisiin, mutta myös tukea tarvitseviin herättää usein keskustelua ja jaottelun merkitystä onkin tutkittu (Matthews ym, 2014, 376). Lahjakkuudella toki on usein positiivinen leima, mutta on havaittu myös kaksijakoisia ajatuksia aiheesta ja etenkin termistä lahjakkuus. Kirjoittajat väittävätkin, että termillä lahjakkuus on itse oppilaalle enemmän haittaa kuin hyötyä ja tulisi puhua esimerkiksi akateemisesti kyvykkäästä (Matthews ym, 2014, 376).

Olemme huomanneet opettajan töitä tehdessämme, että lahjakkuuden käsite saattaa olla lapsille vaikea, ja oman lahjakkuutensa käsittely ja kohtaaminen muita kunnioittavalla tavalla voi olla haastavaa. Koulumaailmassa kuuleekin usein puhuttavan vahvuuksista. Voiko vahvuus –sanalla olla kouluyhteydessä ehkä pehmeämpi kaiku, kuin lahjakkuudella? Vahvuudella saatetaankin siis kuvata kaikkia lahjakkuuden osa-alueita tai erityistä kyvykkyyttä tilanteesta riippuen. Vahvuus saattaa olla myös helpompi käsite ja sana ymmärtää lasten näkökulmasta. Pohjimmiltaan kyseessä on kuitenkin kokemuksiemme perusteella jokin lahjakkuuden ilmentymä.

Kun sanavalinnat ja konnotaatiot jättää sikseen, koemme, että kaikki vahvuuden ja erityislahjakkuuden ilmentymät tulisi ottaa huomioon opetuksessa ja opetuksen yksilöllistämisessä. Tilanne voi olla kuitenkin sellainen, että opettajat eivät ole saaneet riittävästi koulutusta lahjakkuuden huomioimisesta johtaen mahdollisesti aiemmin mainittuihin epävarmuuksiin kohdata lahjakkuutta ja reagoida siihen oppilaan yksilöllisen taitotason mukaisesti eriarvoistamatta ketään muuta.

Lehtosen tutkimuksessa (1994) nousi esille huoli siitä, että lahjakkaiden oppilaiden tunnistamiseen ja kasvatukseen tarvittaisiin lisää painoarvoa opettajankoulutuksessa (Lehtonen, 1994, 25).

Suomessa on alettu kiinnittämään huomiota entistä enemmän lahjakkuuteen ja lahjakkaille oppilaille on luotu erityiskouluja ja –ohjelmia muun muassa vapaaehtoisilla oppimista rikastavilla vaihtoehdoilla. Näihin lukeutuu esimerkiksi intensiivikurssit, kesäleirit sekä erilaiset kilpailut. (Tirri & Kuusisto, 2013, 2)

On myös huomattu, että kouluissa kiinnitetään huomiota ja annetaan tilaa myös ei-kognitiivisille taidoille, kognitiivisten taitojen lisäksi (Renzulli, 2012, 152). Lahjakkaiden kasvatukseen ja opetukseen pitäisi kiinnittää huomiota ja resursseja vielä enemmän, sillä mitä enemmän on älykkäitä ja luovia ihmisiä on, sitä enemmän he ottavat kantaa ja asiakseen parantaa esimerkiksi ympäristöä, ihmisoikeuksia ja demokratiaa (Renzulli, 2012, 158). Yksi lahjakkaiden opetuksen päämäärä onkin hyvä olla kasvattaa yhteiskuntaan lahjakkaita ja luovia yksilöitä tieteen, taiteen tai esimerkiksi yrittäjyyden rintamalle, joilla on valmiuksia antaa oma osansa yhteisölle (Renzulli, 2012, 151).

Älykkyydellä ja lahjakkuudella on kouluympäristössä huomattavan iso rooli. Kouluympäristö sekä opetussuunnitelma rajaavat ympäristön, jossa älykkyydestä ja lahjakkuudesta on etua esimerkiksi hyvien koetulosten saavuttamisessa. (Phillipson & McCann, 2010, 399). Oppimistoiminta rakentuu järjestelmässä, jossa ympäristön vaatimukset ovat vuorovaikutuksessa yksilöllisten ominaisuuksien kanssa. Toisinaan ympäristö antaa ristiriitaisia vihjeitä toivotusta oppimistoiminnasta ja joskus opiskelijoiden käsitykset opiskelusta saattavat olla ympäristöön sopimattomia (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2002, 59).

Lahjakkuus määrittyy vahvasti ympäristön kautta ja lahjakkuutta pystyy ymmärtämään paremmin tarkastelemalla yksilön ja ympäristön välistä suhdetta. Ympäristö, jonka yksilö kokee, on kulttuurisidonnaista ja siten ympäristön muuttuessa myös yksilö sekä lahjakkuuden määritelmät muuttuvat (Phillipson & McCann, 2010, 479). Tämä pätee myös koulumaailmaan. Kouluympäristö asettaa oppilaalle tiettyjä vaatimuksia ja raameja, joiden noudattamisesta tai

noudattamatta jättämisestä kykenee observoimaan poikkeavuuksia, myös lahjakkuutta. Kouluympäristössä esimerkiksi paljon äänessä olevan sosiaalisesti taitavan oppilaan käytös saatetaan nähdä ei-toivottuna poikkeamana, kun taas koulun ulkopuolella kyseinen oppilas on elementissään. Useissa tutkimuksissa mainitaan lahjakkuuden sekä koulussa tapahtuvan ei-toivotun käytöksen välinen yhteys toisiinsa, näistä esimerkkinä Malin & Männikkö (1998), Kirk ym. (2003), Lehtonen (1994) ja Uusikylä (1989). Opettajien tulisikin olla tietoisia niistä vaatimuksista, joita kouluympäristö asettaa ja kyetä ymmärtämään mikä on kouluympäristön vaatimusten perusteista lahjakkuutta, jotta kykenisi erottamaan myös muita lahjakkuuden ilmenemisen muotoja.

3.1 Lahjakas oppilas ja lahjakkuuden tunnistaminen

> *"Jokaisella lapsella on omat vahvat ja heikot puolensa. Ei kannata tunkea jokaisen lapsen jalkaa samankokoisiin kenkiin vaan etsiä jokaiselle sopivammat kengät."* Kari Uusikylä, 2020.

Lahjakkaan oppilaan opetuksessa on luonnollisesti merkittävimmässä roolissa opettaja. Opettajalla on mahdollisuus tunnistaa lahjakkuus luokassa ja vaikuttaa opetukseensa lahjakkuutta ruokkivin keinoin. Suomessa luokanopettajilla on autonomia opetukseensa ja siihen liittyviin keinoihin, kunhan se pohjautuu valtakunnalliseen ja koulun omaan opetussuunnitelmaan. Lahjakkaan oppilaan näkökulmasta opettajia on tutkittu suhteellisen vähän.

Jokaisessa koulussa on oppilaita ja yksilöitä joka lähtöön. Lahjakkaita ja taidokkaita oppijoita pidetään sellaisina, jotka ovat yhdessä tai useammassa osa-alueessa muita ikäisiään selvästi edellä. On tärkeä huomioida, että lahjakkaat oppilaat ovat yksilöitä omilla vahvuuksillaan ja heikkouksillaan. Niinpä oppilas voi loistaa jollakin osa-alueella, mutta tarvita tukea esimerkiksi sosiaalisissa tai fyysisissä taidoissa. Keltikangas-Järvinen ja Mullola on tutkinut oppilaiden persoonallisuuden ja temperamentin merkitystä ja yhteyttä koulumenestykseen Suomessa ja huomannut yhteyden kouluarvosanoihin olevan voimakkaampi Suomessa kuin muualla (Keltikangas-Järvinen & Mullola, 2014, 10). Lahjakkaita

oppilaita löytyy joka koulusta, kulttuurista ja sosioekonomisesta luokasta. Osa näyttää taitonsa aiemmin, osa myöhemmin ja osa selvittää opetuksen läpi näyttämättä lahjakkuuttaan sen suuremmin ulkopuolisille. (Department of Education, 2008, 6)

Lahjakkuuden ilmenemisen muotoja on yhtä paljon kuin on oppilaitakin. Jotkut lahjakkaat nuoret ovat vain hieman kontekstiin asetetun keskiarvon yläpuolella, kun taas toiset vaikuttavat olevan valtavan kyvykkäitä lähestulkoon jokaisella koulunkäynnin osa-alueella (Sternberg, 2004, 9). Perinteisesti on ajateltu, että hyvän koulumenestyksen edellytyksiä ovat esimerkiksi älykkyys ja lahjakkuus. Älykkyys ja lahjakkuus voidaan lukea oppilaan piirteisiin, jotka voivat johtaa parempaan kouluviihtyvyyteen sekä myönteisempiin koulukokemuksiin. Koulukokemukset ja koulussa viihtyminen on kuitenkin paljon riippuvaista oppilaan persoonallisuudesta, kotitaustasta ja koulun ilmapiiristä. Opettajilla on suuri vaikutus siihen, kuinka oppilas kokee oman koulumaailmansa. (Uusikylä, 1989, 25)

Älykkyyden ja erityislahjakkuuden myötä nuorten koulukokemukset ovat yleensä sangen myönteisiä. Älykkyys ja lahjakkuus ovat koulumaailmassa pärjäämistä tukevia ilmiöitä, jotka antavat mahdollisuuksia menestyä. Yleisesti myönteisistä koulukokemuksista huolimatta erityislahjakkaat nuoret esittivät myös kritiikkiä koulua kohtaan. Nuoret kaipaisivat suurempaa valinnanvapautta ja pakollisten aineiden karsimista. (Uusikylä, 1989, 75)

Opettajalla on velvollisuus tukea kaikkia oppilaita tasapuolisesti, riippumatta siitä minkälaista tukea he kaipaavat. Jokaisella oppilaalla on oikeus kehittää vahvuuksiaan, näyttää osaamistaan ja kukoistaa, riippumatta tuen tarpeesta. Oppilailla on omat kiinnostuksen kohteensa ja opettajien tulisi löytää keinot hyödyntää kiinnostuksen kohteita koulussa ja vahvistaa sisäistä motivaatiota. (Sandberg, 2021, 63)

Jotta on mahdollista tukea lahjakasta oppilasta ja lasta, täytyy lahjakkuus ensin kyetä tunnistamaan. Kun lahjakkuutta aiemmin samaistettiin älykkyyteen, koettiin älykkyyskäsitysten olevan riittävä keino tunnistamaan lahjakkuutta. Nykyiset määritelmät lahjakkuudesta tekevät sen tunnistamisesta aikaisempaa

monimutkaisemman tehtävän. Lahjakkuuden tunnistaminen perustuu yhä useammin opettajien tekemiin arviointeihin oppilaasta ja arvioinnin tukena saatetaan käyttää myös vanhempien ja vertaisten arviointeja (Lehtonen, 1994, 21). Lahjakkuuden tunnistamisessa ei pidä myöskään turvautua pelkästään koulumenestyksen ja arvosanojen arviointiin, sillä koulussa heikosti menestyvillä voi olla piileviä lahjakkuuksia ja he voivat myöhemmin elämässään yltää suuriin saavutuksiin. Albert Einstein, Thomas Edison ja Winston Churchill tällaisista esimerkkeinä (Lehtonen, 1994, 21). Lahjakkuuden tunnistamisessa pitää ottaa huomioon erinäisiä asioita ja lahjakkuus tulisi nähdä moniulotteisena. On olemassa monia eri alueita, joilla lahjakkuus voi ilmetä. Lahjakkuus voi myös olla näkyvää erinomaisuutta yhdellä tai useammalla osa-alueella tai piilossa olevaa potentiaalia. Tunnistamisessa on tärkeä tarkkailla heitä, joilla lahjakkuus on esillä sekä heitä, joilla potentiaali lahjakkuuteen on piilossa. (Mäkelä, 2009) Näkyvyys mainitaan myös Ruokosen tutkimuksessa (2005), siten että opettajat olivat maininneet lahjakkuuden näkyvän poikkeavana käytöksenä (Ruokonen, 2005, 62).

Lahjakkaan oppilaan tunnistaminen ei ole itsestään selvyys koulumaailmassa ja luokassa. Opettajalla voi olla ryhmäkooltaan iso luokka, jossa oppimisvaikeuksisia ja tukea tarvitsevia oppilaita huomioidaan enemmän. Alaspäin eriyttämisen resurssit ovat myös suurempia, kuin ylöspäin eriyttämisen. Kun opettaja onnistuu eriyttämisessä, myös lahjakkuuksien tunnistaminen helpottuu. Samanaikaisopettaminen, oppituntien palkitus ja joustava ryhmittely ovat vain muutama esimerkki mahdollisista tavoista, joilla eriyttäminen onnistuu molempiin suuntiin (Roiha & Polso, 2018, 59–61, 64–65).

3.2 Lahjakkaan oppilaan opettaminen

Lahjakkaiden opetuksessa on käytetty kahta normaalista opetuksesta poikkeavaa eriyttämistapaa. Toinen on akseleraatio, eli opiskelun nopeuttaminen ja toinen on organisatorinen järjestely eriyttämisenä eri tavoin. Lahjakkaille tarkoitetut opetusohjelmat, jotka erottelevat akateemisesti lahjakkaita erilleen

esimerkiksi luovista tai alisuorittavista oppilaista, helposti ruokkivat lahjakkaiden epävarmuutta tai riippuvuutta arvosanoista. (Uusikylä, 2020, 251) Lahjakkaiden opetuksessa on kysymys yksinkertaisesti siitä, että opetus eriytetään vastaamaan myös lahjakkaiden kykyjä ja tarpeita (Uusikylä, 1992, 147). Onkin tärkeätä muistaa opettaessaan huolehtia siitä, että muiden oppijoiden motivaatiota ei tukahduteta kiinnittämällä liikaa huomiota lahjakkaisiin tai lahjakkaiden motivaatiota ei tukahduteta liiallisella framille nostamisella, jotta ei tule epäonnistumisen pelkoa tai motivaation loppumista.

Nopeuttaminen eli akseleraatio mahdollistaa tehokkaan opiskelun, kun oppilas on biologisesti kehittymisvaiheessa parhaimmillaan. Lahjakkaat viihtyvät normaaliluokissa usein huonosti, mutta nopeuttaminen voi aiheuttaa tunne-elämän vaikeuksia. Vaikeudet ovat kuitenkin yleensä vähemmän vahingollisia kuin se, että lahjakas oppilas joutuisi koko ajan toimimaan omien kykyjensä alapuolella. Asettamalla oppilaat erilleen ikätovereistaan, kyvykkyyserot korostuvat. Toisaalta akseleraatio saattaa johtaa epäsuotuisiin käyttäytymismalleihin ja kokemuksiin, vaikka tutkimusten mukaan harkitulla akseleraatiolla ei ole oppilaita vahingoittavia vaikutuksia. (Uusikylä, 2020, 252–253)

Opetuksen organisatorinen eriyttäminen on lahjakkaiden oppilaiden kykyjen kehittämiseksi tehtävä oppimisjärjestely, jossa oppilaita rohkaistaan edistymään omaan tahtiinsa sen sijaan, että he viettäisivät aikaansa traditionaalisessa oppimisympäristössä tavanomaisten rutiinitehtävien kanssa (Uusikylä, 2020, 254). Usein lahjakkaiden oppilaiden koulutoverit johtavat hyviin oppimistuloksiin, sillä vertaisten tuki kehittää realistisen käsityksen omista kyvyistä ja heikkouksista. Lahjakkaiden ryhmä voi toisaalta myös aiheuttaa tarpeetonta kilpailua tai paineita (Uusikylä, 2020, 254–255). Jokaisen oppilaan tulisi saada kannustusta, arvostamisen kokemuksia sekä yksilöllistä tukea. Oppimisen ilo, innostuneisuus ja myönteiset tunnetilat ovat positiivisen identiteetin rakennusaineita (Sandberg, 2021, 22).

Esimerkiksi matematiikan harjoitteluun paras paikka on koulu, jossa on ammattitaitoinen opettaja. Lahjakkaita oppilaita voi hyödyntää myös opetuksessa

laittamalla heitä heikompien pariksi ja luoda vertaistukea. Tilanteessa, jossa heikompi oppilas saa tukea lahjakkaammalta, hän saa mallin hyvästä suorituksesta. Lahjakas oppilas sen sijaan saa tukea heikompia, jonka myötä oppii auttamaan vertaisiaan sekä huomaamaan ja motivoitumaan omista taidoistaan. (Roiha & Polso, 2018, 208)

Roiha ja Polso vinkkaavat lahjakkaiden oppilaiden vuorovaikutustilanteiden eriyttämiseen myös esimerkiksi projekteja, esitelmiä tai haastatteluja (Roiha & Polso, 2018, 194). Kirjoittamiseen kannattaa antaa oppilaiden tehdä omien kykyjensä mukaan tehtäviä ja antaa yksilöllisiä tavoitteita muun muassa avointen kirjoitustehtävien kanssa (2018, 188). Lukemisen suhteen lahjakkaita oppilaita voi ohjata lukemaan monipuolisesti erilaisia kirjoja ja analysoida lukemaansa (2018, 184). Ylöspäin eriyttämisessä on mielestämme mahdollista soveltaa erityispedagogisia peruskeinoja, joita käytetään esimerkiksi oppimisvaikeuksia kokeville oppilaille.

Onnistumisen hetket ovat tärkeitä oppilaille, erityisen tärkeitä tukea tarvitseville, joille onnistuminen ei ole itsestään selvyys. Onnistumiset voivat olla oppilaan koulupäivän kohokohta, jotka voivat motivoida uusien taitojen ja tilanteiden harjoittelemiseen (Sandberg, 2021, 64). Myös lahjakkaiden oppilaiden kiinnostusta tulisi ruokkia ja tarjota heille mahdollisimman runsaasti onnistumisen kokemuksia, jotta motivaatio ja kouluinnostus ei hiipuisi. Tällaisia keinoja on Salmela-Aron mukaan esimerkiksi yksilölliset sisällöt, innostavat oppimistehtävät -ja materiaalit (Salmela-Aro, 2018, 191).

Opettajat ovat ammattikuntana hyvin värikäs ja heterogeeninen professionaalinen joukkio, joista on vaikea löytää kahta täysin tyyliltään tai menetelmiltään samanlaista opettajaa. Lahjakkaiden opetuksessa on kuitenkin tärkeää, että lahjakkailla lapsilla on kypsiä ohjaajia (Uusikylä, 2020, 243). Opettajien tulisi olla tietoisia siitä, kuinka heidän omat käsityksensä oppilaiden kyvykkyydestä vaikuttavat pedagogisiin ratkaisuihin. Hakkarainen ym. ovat huomanneet tutkimuksessaan (2002), että opettajan käsitys oppilaan älykkyydestä vaikuttaa heidän väliseen vuorovaikutukseensa.

Vanhemmat ja opettajat vaikuttavat omalla käyttäytymisellään lapsiin eniten ollessaan roolimalleina ja kasvattajan tulisikin olla eettisesti kypsä. Opettaja ei saisi olla tuomitseva ja liian vähäinen ohjanta tai liian suuret vaatimukset johtavat yleensä siihen, että lapsi ei kehity parhaalla mahdollisella tavalla. Lapselle tulee myös antaa vähitellen yhä enemmän vastuuta sekä iän että kehitysvaiheen mukaisesti. (Uusikylä, 2020, 243) Vanhemmat peilaavat usein lastensa onnistumisia ja haasteita omaan kouluhistoriaansa ja kokemuksiinsa. Vanhempien myönteiset näkemykset lastensa taidoista vaikuttavat myös lasten näkemyksiin itsestään oppijana, mutta myös oppiainekohtaisiin motivaatioihin. (Aunola, 2018, 212)

Oppilasarviointi on keskeinen tekijä, joka vaikuttaa oppilaiden minäkuvaan sekä opiskelumotivaatioon. Oppilasta ei pitäisi leimata “lahjakkaaksi” tai jakaa “koulun paras ainekirjoittaja” -titteleitä, sillä saavutusten tulisi perustua omaan motivaatioon eikä ulkoisiin leimoihin. Arvioinnin ei tulisi olla vertailua oppilaiden välillä, vaan enemmänkin kohdistua yksilön edistymiseen oppijana. Vaikka oppilaita ei arvioida keskenään, täytyisi saavutuksia pystyä arvioimaan yhteisten kriteerien perusteella. Arviointi auttaa oppilaita havainnoimaan omaa osaamistaan ja suoritustasoaan. (Uusikylä, 2020, 243–244)

On tärkeää tarkastella sitä, kuinka niiden, joiden kuuluu tunnistaa ja käsitellä oppilaiden lahjakkuutta, näkevät ja ymmärtävät lahjakkuuden. Opettajien näkemykset lahjakkuudesta ovat kriittisiä sillä opettajat ovat keskiössä siinä, kuinka lahjakkaita oppilaita tunnistetaan, tuetaan ja ohjataan erilaisiin lahjakkuutta tukeviin hankkeisiin. (Laine, 2016, 21)

3.3 Tutkimusongelma

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää alakoulun opettajien kykeneväisyyttä huomioida oppilaiden lahjakkuutta opetustyössään. Lahjakkuus kokonaisuutena kouluympäristössä on moniulotteinen ilmiö. Jotta pystyisimme vastaamaan mahdollisimman hyvin alakoulun opettajien kykyyn huomioida lahjakkuutta, halusimme tietää miten opettajat määrittelevät lahjakkuuden ja millä

keinoin he huomioivat lahjakkuutta opetustyössään. Lahjakkuuden huomioinnissa pyrimme saamaan tietoa, miten opettajat tunnistavat lahjakkaan oppilaan ja millä keinoin he haastavat oppilasta parempiin suorituksiin tai motivoivat lahjakasta oppilasta säilyttämään mielenkiinnon koulunkäyntiin ja koulutyöhön. Näiden kolmen kysymyksen pohjalta tutkimusongelmaksemme muodostui; *Miten alakoulun opettajat huomioivat lahjakkuuden opetustyössään?*

Ensiksi pyrimme selvittämään miten opettajat määrittelevät lahjakkuuden, koska haluamme saada tietoa siitä, kuinka eroavia ja laajoja käsityksiä työssäkäyvillä opettajilla on lahjakkuudesta, sekä sen eri ilmenemismuodoista. Huomioivatko tai määrittelevätkö opettajat esimerkiksi äänekkään tai vilkkaan oppilaan sosiaalisesti lahjakkaaksi? Määritellessään lahjakkuutta opettajat pystyvät myös kuvailemaan lahjakasta oppilasta kouluympäristössä, onko oppilas tunnollinen ja pyyteettömästi töitään tekevä vai tuleeko lahjakkaasta oppilaasta muille häiriötä, mikäli tylsistyy tehtävissään.

Toiseksi tahdomme selvittää pyrkivätkö opettajat tunnistamaan lahjakkuuden oppilaistaan ja huomioimaan erilaisia lahjakkuuden ilmenemisen muotoja, koska haluamme tietää opettajien keinoja lahjakkuuden tunnistamiseen ja huomioimiseen alakoulussa eri luokka-asteilla. Minkälaisia keinoja eri työssäkäyvillä opettajilla on lahjakkuuden tunnistamiseen ja huomioimiseen kouluympäristössä?

Kolmanneksi tahdomme selvittää millä keinoin opettajat haastavat ja motivoivat lahjakasta oppilasta. Siten pyrimme saamaan selville opettajien käyttämiä keinoja saada lahjakas oppilas tavoittelemaan korkeatasoisempia suorituksia kuin luokkatason vaatimissa opetussuoritteissa on tarve ja saada oppilas pyrkimään suoriutumaan haastavammista tai lahjakkuutta vaativista tehtävistä.

4. Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksemme on kvalitatiivista, eli laadullista. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, sekä kohteen tutkiminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2007, 157). Pyrimme tutkimaan työssäkäyvien luokanopettajien käsityksiä lahjakkuudesta, sekä sitä, kuinka he huomioivat lahjakkuuden opetustyössään. Tutkimuksen aineisto koostuu opettajien omista näkemyksistä lahjakkuuden ymmärtämisessä, sekä lahjakkuuden ilmiön vaikutuksista heidän työhönsä, tehden tutkimuksestamme laadullista. Laadulliselle analyysille on tyypillistä induktiivinen päättely, jolloin pyrimme tekemään yleistyksiä ja päätelmiä aineistosta nousevien seikkojen perusteella. Laadullisessa tutkimuksessa tärkeää on tutkijan henkilökohtainen mielenkiinto ja kvalitatiivinen tutkimus vaatiikin tekijältään sen, että siihen annetaan omat henkilökohtaiset resurssit ja on oltava kiinnostunut tutkimushankkeesta (Grönfors, 2011, 22).

Laadullisessa analyysissä aineistoa pyritään tarkastelemaan usein kokonaisuutena ja sen avulla pyritään avaamaan jonkin loogisen kokonaisuuden rakennetta. Toisin kuin tilastollisessa analyysissä, laadullisessa analyysissä tilastolliset todennäköisyydet eivät ole hyödyllisiä. Laadullisessa analyysissä rajoituksena on tutkittujen ilmiöiden määrä, mutta mahdollistaa sen sijaan pelkistettyjen havaintojen ohella esimerkiksi puhesitaattien käytön tukemaan havaintojen selittämistä. Laadullisen tutkimuksen analyysissä pääsemme etsimään useista yksittäisistä raakahavainnoista yhteisiä piirteitä ja luomaan havainnoista yhteisiä nimittäjiä. (Alasuutari, 2011, 38–40)

Tutkimuksemme pohdinnat sekä päätelmät perustuvat siis omaan tietämykseemme, ennakko-oletuksiin eli hypoteeseihin, teoriataustaan sekä ilmiön havainnointiin käytettyyn metodiin. Edellä mainitut seikat vaikuttavat lopullisiin tutkimustuloksiimme, joten tutkimus ei tuota puhdasta objektiivista tietoa, vaan on yhteydessä käytettyihin havaintomenetelmiin, omaan tietämykseemme sekä havainnointimenetelmiin tehden tuotetusta tiedosta

subjektiivista (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 20). Näin ollen analysoidessamme tuotettua tietoa pyrimme huomioimaan näiden seikkojen vaikutuksen tuotettuun tietoon ja pyrimme objektiivisuuteen huomioiden kuitenkin tutkimuksen ja tutkimustulosten subjektiiviset seikat.

Toteutimme tutkimuksemme lähettämällä opettajille verkkokyselyn (liite 1), jonka vastauksien pohjalta pyrimme muodostamaan aineiston opettajien lahjakkuuskäsityksistä, sekä keinoista, joilla he huomioivat lahjakkuuden opetustyössään.

4.1 Tutkimusmenetelmä

Tieteenalojen eri aineistonkeruumenetelmät ovat aikaan ja ajan tutkimusideologisiin tavoitteisiin sidoksissa (Ruusuvuori & Tiittula (toim.), 2005, 242). Nykypäivänä verkkokyselyä on alettu käyttää tutkimuksellisen tiedonkeruun apuvälineenä ja verkkokyselyä on helppo mainostaa verkkosivuilla tai sosiaalisessa mediassa (Laaksonen, Matikainen & Minttu, 2013, 84). Verkkokysely on internetin välityksellä tapahtuva yksityinen kyselytilanne, jossa vastaajalla on mahdollisuus avata kyselylomake puhelimella, tabletilla tai tietokoneella. Päätimme suorittaa tutkimuskyselymme Google Forms – kyselypalvelussa. Sivusto tarjosi meille sopivan alustan, jolle pystyimme rakentamaan tutkimuskyselymme. Kyseisen sivuston kautta myös vastaaminen helpottuu, sillä sinne ei tarvitse kirjautua, ja kyselyyn pääsee lähettämäämme kyselylinkkiä klikkaamalla. Selkälän (2013, 105) mukaan verkkolomakkeella onkin väliä, sillä käyttöliittymän rakenne ja muut lomakkeen ominaisuudet ovat olennaisia vastaajapsykologisessa mielessä. Vastaajakokemuksen ollessa huono, kysely voi epäonnistua ja tuloksena on huonompia vastauksia. Verkkokyselymetodilla lomakkeeseen voi vastata juuri silloin kuin se vastaajalle sopii. Internetkyselyn myötä myös vastaajan anonymiteetti säilyy.

Päädyimme valitsemaan tutkimusmenetelmäksemme puolistrukturoidun verkkokyselyn. Tarkoituksenamme oli saada vastauksia ympäri Suomea, jolloin internetin kautta tapahtuva tiedonkeruu on tutkimukseemme sopivin vaihtoehto. Aineistomme koostuu luokanopettajien vastauksista.

Verkkokyselyn haittapuolina on se, että emme ole itse paikalla kyselemässä tai haastattelemassa opettajia ja täten vuorovaikutuksen avulla emme saa ehkä tarkempaa haluamaamme tietoa. Kysymyksiä voidaan myös ymmärtää väärin tai osaan kysymyksistä ei muisteta kirjoittaa vastauksia. Kysymysten tekemisessä ja muotoilemisessa täytyy olla tarkkana, sillä kysymykset luovat perustan onnistuneelle tutkimukselle (Valli, 2018, 87). Valli toteaa teoksessaan (2018, 88), että erityisesti opettajat vastaavat paremmalla prosentilla postikyselyyn, kuin verkkokyselyyn. Internetkyselyn haittapuoleksi voidaankin mainita vastauksien mahdollinen vähyys. Ei ole takuita siitä, että kyselylinkin saanut opettaja ehtii tai tahtoo vastata kyselyymme.

Sähköisen verkkokyselyn yksi etu on sen nopeus ja helppokäyttöisyys. Vastaukset saadaan nopeasti valmiissa aineistomuodossa ja vastaaja pystyy käyttämään kyselyssään tietokoneen lisäksi puhelinta tai tablettia. Positiivista on myös se, että verkkokysely vähentää tutkijan omia työvaiheita. Aineistoa ei tarvitse erikseen käsitellä ja se on valmiiksi sähköisessä ja vastaajan kirjoittamassa muodossa (Valli, 2018, 100).

Verkkokyselyn puolesta puhuu se, että inhimilliset tekijät eivät pääse tulemaan tiedon tielle. On mentävä niillä vastauksilla mitä saa ja luotettava tiedon todenmukaisuuteen. Puolistrukturoidussa verkkokyselyssä on myös se etu, että vastaajan identiteettiä ei välttämättä tiedä. Kun vastaaja tietää, että hänen nimeään tai työpaikkaansa ei tulla julkaisemaan missään, voi vastaaja avautua ja puhua asioistaan helpommin. Puolistrukturoidun kyselyn puolesta puhuu myös se, että ainakin osaan kysymyksistä saa vastata juuri niin kuin haluaa, tehden vastaamisesta avoimempaa ja varmistaa, että kyseinen henkilö mielipiteineen ja toimintatapoineen tulee paremmin esille ja ilmaistuiksi.

Kyselymenetelmän avulla vastaajalla on aikaa lukea kysymyksiä moneen kertaan ja antaa vastaajalle mahdollisuus pohtia ja tarkastella vastauksiaan, mikä joissain tilanteissa lisää vastaamisen luotettavuutta (Jyrinki, 1977, 25). Kyselyn avulla vastaaja voi itse määrittää ajankohdan, jolloin kyselyyn vastaa ja sen kautta kiire, haastateltavan yleinen mielentila ja muut inhimilliset haittatekijät, joita haastatteluihin liittyy vähentyvät ainakin osittain. Internetkyselyn vahvuutena tavalliseen kyselylomakkeeseen verrattuna on se, että sähköisessä kyselyssä ei tarvitse rajata vastaamisen pituutta (Ronkainen & Karjalainen, 2008, 22).

Tutkimuskysymystä selvittääksemme kehitimme kymmenen kysymystä sisältävän kyselylomakkeen. Lomake koostui kahdesta taustakysymyksestä, sekä kahdeksasta aineistokysymyksestä. Halusimme tietää esitiedoissa muun muassa opettajan työkokemusta, jonka avulla pyrimme saamaan tietoa siitä, vaikuttaako työkokemuksen määrä siihen, miten lahjakkuus nähdään ja miten sen kanssa toimitaan. Halusimme selvittää myös, onko lahjakkuus ja lahjakkuuden motivointi olleet millään tavalla esillä opettajankoulutuksessa, jolla pyrimme vertailemaan analyysivaiheessa vastaajien taustoja eroavien kokemusten ja vastausten kohdalla. Aineistokysymyksillä pyrimme saamaan yksityiskohtaisempaa tietoa työssäkäyvien opettajien ajatusmaailmasta lahjakkuuteen ja lahjakkaisiin oppilaisiin liittyen. Kyselylomake löytyy liitteet osiosta (liite 1).

4.2 Aineisto

Asetimme vastaajille kriteeriksi, että he ovat työskennelleet luokanopettajina ja keskityimme luokanopetuksesta kohonneisiin kokemuksiin ja ajatuksiin. Mikäli vastauksista ilmeni esimerkiksi kokemusta varhaiskasvatuksesta, emme ottaneet sitä huomioon tuloksissa, vaan keskityimme pelkästään luokanopettajan osuuden kokemuksiin. On huomioitava, että aineistomme opettajien lahjakkuuskäsitys on kuitenkin yksilöllinen ja saattaa koostua paljon muustakin, kuin opetus uralla koetuista lahjakkuuteen liittyneistä tilanteista. Emme tahtoneet rajoittaa aineistoamme paikalliseksi, vaan halusimme aineistoomme

luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia ympäri Suomea. Emme kuitenkaan kysyneet opettajien asuinpaikkaa anonymiteetin säilyttämiseksi, joten emme voi olla varmoja siitä, painottuuko aineisto enemmän jollekin tietylle maantieteelliselle alueelle.

Sosiaalista mediaa käytetään paljon nykypäivän tutkimuskäytössä, mutta sitä kautta on myös helppo saada vastaajia kyselyyn, laittamalla linkki kyselyyn esimerkiksi Twitterissä tai Facebookissa. Julkisilla sivuilla kuka tahansa voi kyselyyn vastata, mutta käytimme luokanopettajille suunnattua ryhmää vastaajien keräämiseen. (Valli & Perkkilä, 2018, 118–120) Verkkokysely jaettiin luokanopettajien suosimaan Facebook-ryhmään *Alakoulun aarreaitta*, jossa on yli 41000 jäsentä. Ryhmään tulee päivittäin opiskelijoiden Pro Gradu -tutkielmakyselyjä tai haastateltavien etsintään liittyviä julkaisuja. Ryhmässä jaetaan myös aktiivisesti pedagogisia vinkkejä ja oivalluksia sekä opettajien kenttäkokemuksia. Koimme Facebook-ryhmän olevan hyvä alusta jakaa kyselyämme ja saada monipuolisia vastauksia, joita saimmekin.

Kysely jaettiin Facebook-ryhmään tammikuussa 2022 ja oli siellä avoimena noin kolme viikkoa. Sinä aikana kyselyymme vastasi 17 opettajaa. Opettajien työkokemus vaihteli puolesta vuodesta kahdeksaantoista vuoteen. Kyselyssä oli kymmenen avointa kysymystä, joihin saimme yhteensä 170 vastausta. Jokainen vastaaja vastasi kaikkiin annettuihin kysymyksiin ja näin aineistoa oli yhteensä kymmenen tekstiliuskaa. Vastausten pituus vaihteli muutamasta sanasta useaan virkkeeseen.

4.3 Tutkimuksen eettisyys

Noudatimme tutkimuksessamme tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistusta (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje, 2019). Pyrimme tutkimuksessamme avoimuuteen, jotta osallistujilla olisi mahdollisimman hyvä käsitys siitä mitä tutkimme, sekä miten ja mihin tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden vastauksia tullaan käyttämään. Yleisten eettisten periaatteiden mukaisesti

kunnioitamme tutkittavien henkilöiden ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta, sananvapauden ja yksityisyyden lisäksi. (TENK, 2019, 6–7)

Tutkimuksemme kysymykset esitettiin alakoulujen opettajille. Pyrimme painottamaan selkeästi vastaajien anonymiteettiä ja aineistomme anonymisoitiin. Aineistosta siis poistettiin tunnistetiedot, mikäli sellaisia oli. Anonymisoinnin toteutustapaa suunniteltiin etukäteen niin, että informaatiota, josta heidät voisi tunnistaa ei tulla julkaisemaan missään muodossa. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen (toim.), 2010, 452). Lainasimme kyselyyn vastanneiden opettajien vastauksia ja käytimme vastaajista lyhennettä V + vastaajan numero.

Eri lähteet antavat tietenkin erilaista informaatiota, erilaisia tiedonsirpaleita, jotka voivat olla enemmän tai vähemmän luotettavia ja jotka voivat liittyä tai olla liittymättä selvitettävänä olevaan ilmiökokonaisuuteen (Alasuutari, 2011, 48). Pyrimme pitämään mielessämme tämän analysoidessamme tuloksia ja tarkastelemaan aineistoa kriittisesti, mutta avoimesti.

Internetkyselyssä kerromme selkeästi, että vastaajan anonymiteettiä kunnioitetaan ja suojataan, ja että kysely on vapaaehtoinen. Emme tule myöskään kysymään tutkimuksellemme epäolennaisia henkilöön itseensä liittyviä asioita, joista vastaajan voisi ehkä tunnistaa. Sisällytimme tutkimuskyselyn pohjustukseen omat yhteystietomme, jotta vastaajilla on mahdollisuus tutustua tarkemmin työhömme, sekä selvittää häntä askarruttavia asioita ennen mahdollista vastaamistaan. Pyrimme näin varmistamaan, että tutkimuseettiset periaatteet täyttyvät ja vastaajalla on luottamus tutkimukseen sekä tutkijoihin, ja pidämme huolen myös huolen siitä, että tutkittavien ihmisarvoa kunnioitetaan. (TENK, 2019, 7–9).

4.4. Laadullisen aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtaisesti pyrimme selvittämään ilmiön merkityksiä ja tarkoituksia, ilman hypoteeseja ja ennakko-oletuksia. Etenimme aineistossamme siis mahdollisimman vähin ennakko-oletuksin, mutta käytimme

tutkimuksessa apuna niin kutsuttuja työhypoteeseja eli omia arvauksia tutkimuksen tuloksista. Laadullisen tutkimuksen tekemiselle voi olla jopa haitaksi, mikäli tutkimuksen tehtävänasettelu ja päämäärät lyödään lukkoon aikaisessa vaiheessa (Hakala, 2018, 23). Laadulliselle analyysille on tyypillistä induktiivinen päättely, jolloin pyrimme tekemään yleistyksiä ja päätelmiä aineistosta nousevien seikkojen perusteella. Laadullisessa tutkimuksessa tärkeää on tutkijan henkilökohtainen mielenkiinto ja kvalitatiivinen tutkimus vaatiikin tekijältään sen, että siihen annetaan omat henkilökohtaiset resurssit ja on oltava kiinnostunut tutkimushankkeesta (Grönfors, 2011, 22). Laadulliselle aineistolle tyypillisiä piirteitä ovat aineiston ja tutkimusongelman tiivis vuoropuhelu. Aineisto ei suoraan vastaa tutkimusongelmaan, joten aineistoa luokitellaan ja analysoidaan. (Ruusuvuori ym, 2010, 11–13)

Päädyimme valitsemaan analyysitavaksemme aineistolähtöisen sisällönanalyysin. Aineistolähtöinen analyysi on tarpeellista, kun tarvitaan perustietoa tietyn ilmiön olemuksesta. (Eskola & Suoranta, 2008, 19) Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä yhdistellään käsitteitä ja sitä kautta saadaan vastaus tutkimukseen. Sisällönanalyysi perustuu aineiston tulkintaan sekä päättelyyn, jossa empiirisestä pohja-aineistosta edetään kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 127) Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä ja sen menetelmillä voidaan analysoida erilaisia dokumentteja objektiivisesti ja systemaattisesti. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 117) Sisällönanalyysissä lähdetään tutustumaan ja perehtymään alkuperäiseen aineistoon vastauksia tarkastelemalla. Kun aineistoon on perehtynyt riittävästi, voi sitä alkaa pelkistämään ja listaamaan samankaltaisuuksia sekä poikkeavuuksia, joiden pohjalta tutkimuksen aineistoa kykenee ryhmittelemään ja muodostamaan erilaisia luokkia. Luokista pystyy luomaan teemoja ja kokonaisuuksia sekä yhdistelemään ja erittelemään luokkia tarkemmin. Lopuksi luokittelun ja analyysin päätteeksi pystyy muodostamaan ykäluokkia, pääluokan sekä kokoavan käsitteen. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 123)

Aloitimme analyysimme tarkastelemalla aineistomme vastauksia aiheittain, etsimme yhtäläisyyksiä ja eroja ja mietimme mistä ne johtuvat. Pyrimme selvittämään, vaikuttivatko vastaajien työkokemuksen määrä siihen, kuinka he

näkevät lahjakkuuden, ja onko eri opettajasukupolvilla eroa siinä, kuinka he kokevat saaneensa koulutusta lahjakkuuteen opiskelussaan. Ensimmäisen pohjustavan analysoinnin jälkeen tutkimme tarkemmin tutkimuskyselyn vastauksia ja asetimme vastausten pohjalta analyysikysymyksiä, jotka olivat: Miten lahjakkuutta kuvaillaan? Miten lahjakkuutta tunnistetaan? Miten lahjakkaita oppilaita kuvaillaan? Mitä vaikutuksia lahjakkuudella on opetukseen? Tutkimustuloksia tarkasteltuamme hahmottelimme näiden analyysikysymysten pohjalta taulukon, johon keräsimme avainsanoja ja luokittelimme aineistomme vastauksia. Luokittelua käytimme aineiston järjestelmälliseen läpikäyntiin tutkimusongelman ja käsitteiden määrittämällä tavalla. Luokittelussa pidimme tärkeänä sopivan havaintoyksikön valintaa. Meidän täytyi pohtia, liittyikö ilmiöt ja avainsanat yksilön käsityksiin tai keinoihin vai kulttuurisiin merkityksiin ja instituutioon liittyviksi. Havaintoyksiköiden määrittäminen liittyy olennaisesti tutkimuskysymykseen, joka puretaan muutamiksi alakysymyksiksi. Tämän myötä kykenemme avainsana kerrallaan kiinnittämään huomiota mihin tämä liittyy tai luokittuu. (Ruusuvuori ym, 2010, 19–20)

Lahjakkuuskäsityksiä	Taitavuus, tiedot ja taidot, kiinnostus, osaaminen, luontainen taitavuus, poikkeavuus, soveltamiskyky, uusien asioiden omaksuminen
Lahjakkuus tunnistettavana ilmiönä	Vahva kiinnostus, toiminta koulussa, arviointi, oppilaantuntemus, suoriutumisnopeus, vaivattomuus, virheettömyys, hyväkäytöksisyys, toisten auttaminen, itsensä haastaminen
Lahjakas oppilas	Itseohjautuvuus, itsenäisyys, hyväkäytöksisyys, määrätietoisuus, motivaatio, älykkyys, taitava, poikkeuksellisuus, ikätasoaan parempi
Lahjakkuuden ilmeneminen kouluympäristössä	Työn helpottavuus, eriyttäminen, huonokäytöksisyys, työn haastavuus, eriyttämisen haasteet, resurssit, vaivattomuus, itseohjautuvuus, asenne

TAULUKKO 1: Esimerkki lahjakkuuden huomioimisen ilmiöistä kouluympäristössä

Analyysikysymykset tarkentuivat alustavien kysymysvalintojen jälkeen kolmeksi tutkimusta ohjaavaksi analyysikysymykseksi, joiden avulla tarkastelimme aineistoamme. Tarkennettujen analyysikysymysten pohjalta pystyimme aloittamaan tarkemman aineiston luokittelun ja analysoinnin. Tarkennetuiksi analyysikysymyksiksi valikoituivat: Miten opettajat määrittelevät lahjakkuuden? Miten opettajat pyrkivät tunnistamaan lahjakkuuden ja lahjakkaan oppilaan? Millä keinoin opettajat haastavat ja motivoivat lahjakasta oppilasta?

Analyysikysymysten sekä avainsanojen ja luokittelun pohjalta aloimme hahmottelemaan aineistomme tuloksia teemakokonaisuuksiin. Kokonaisuuksien avulla pyrimme selvittämään lahjakkuuden ilmenemistä ja vaikutuksia luokanopettajien työhön. Luokittelun avulla pyrimme rajaamaan aineistoamme siten, että keskitymme tutkimuksellemme oleellisiin huomioihin ja ilmiöihin. Huomasimme, että pääsääntöisesti jokainen tutkimuskyselymme kysymys antoi meille paljon mielenkiintoista tietoa luokanopettajien näkemyksistä ja kokemuksista lahjakkuudesta ja sen ilmenemisestä.

Teemoittelun haasteeksi nousikin se, että jokainen kysymyksemme nosti esille valtavan paljon erilaisia mielenkiintoisia huomioita lahjakkuudesta. Aineistosta nousi esille useampi teema. Tarkastelimme teemoja ja löysimme uusia yhdistäviä tekijöitä, joiden pohjalta luokittelimme aineistoamme uudestaan tutkimustamme rajataksemme Luokittelun jälkeen seurasi aineiston keskustelu aikaisemman tutkimustiedon kanssa. Aikaisempaan tutkimustietoon sekä aineistoomme perustuen saimme muodostettua neljä teemaa, joiden pohjalta muodostimme kaksi pääluokkaa tutkimuksemme tutkimusongelman pohjaksi. Pääluokiksi muodostuivat *Lahjakkuus* sekä *Pedagogiikka.* Näiden pääluokkien alle teemoiksi asettui *Lahjakkuuskäsitys, lahjakas oppilas, motivointi* ja *kokemukset.* Pääluokat sekä teemat esitellään tarkemmin tuloksissa.

5. Tulokset

Tuloksemme jakautuvat aineistoista muodostettuihin pääluokkiin, jotka ovat lahjakkuus sekä pedagogiikka. Lahjakkuus-pääluokan alle muodostui kaksi teemaa. Lahjakkuuskäsitys ja lahjakas oppilas, jotka pitävät sisällään aineistostamme nousseita ilmiöitä koskien opettajien omia lahjakkuuskäsityksiä sekä heidän käsitystään ja näkemyksiään siitä, millainen heidän mielestään on lahjakas oppilas. Pedagogiikka-pääluokan alle muodostui myös kaksi aineistolähtöistä teemaa, jotka olivat motivointi sekä kokemukset. Motivointi-teema pitää sisällään aineistomme opettajien yksilöllisiä pedagogisia näkemyksiä siitä, miten he haastavat ja motivoivat lahjakkaita oppilaitaan. Kokemukset-teemassa tarkastelemme aineistostamme teemoittuneita ilmiöitä, joita lahjakkaat oppilaat ja lahjakkaiden oppilaiden opettaminen tuovat tullessaan.

5.1 Lahjakkuus

5.1.1 Lahjakkuuskäsitys

Osa vastaajista näki lahjakkuuden laajana yksilöllisenä ominaisuutena, joka voi ilmetä monella eri tavalla. Seuraavat vastaajat nostivat esille yksilön luontaisen hyvyyden tai suuntautumisen tietylle lahjakkuuden osa-alueelle ja ilmaisivat lahjakkuuden voivan olla moninaista.

> *"*Verrattuna yksilön kokonaistaitoihin erityinen lahjakkuuden alue on taidoissa, jotka nousevat yksilöstä esille (tukematta tai tuettuna) ja saattavat olla myös muihin verrattuna poikkeuksellisia. Lahjakkuutta ruokkii yksilön kyky saada nautintoa osaamisestaan. Lahjakkuus voi ilmetä niin tiedon, taidon ja tunteen erityisalalla tai aloilla (on lahjakkuus sitten matemaattista, lingvististä, eri alojen taiteellista, liikunnallista tai vaikkapa sosioemotionaalista lahjakkuutta eli ns. tunneälykkyyttä)*"* V4

> *"*Lahjakkuus on luontaista hyvyyttä jossain asiassa. Toisaalta yksilölliset luontaiset kiinnostukset ohjaavat meitä harjoittelemaan asioita, jolloin kehitymme niissä. Eli luontaisesti päädymme meitä kiinnostavien asioiden pariin ja alamme harjoitella niitä, jolloin kehitymme niissä. Jostain luin myös lahjakkuudesta harjoitella. Mikä vaatii juuri sisäistä motivaatiota eli kiinnostusta harjoiteltavaa asiaa kohtaan ja "draivia" harjoitella. Pelkkä lahjakkuus ei siis riitä vaan on myös harjoiteltava ahkerasti*."* V6

Keltikangas-Järvinen ja Mullola kuvaavat teoksessaan (2014) temperamenttia puhuessaan lahjakkuudesta ja kognitiivisista kyvyistä ja mainitsee sen olevan monien asioiden kokonaisuus ja yksilöstä riippuva sekä yksilöiden välillä poikkeava (Keltikangas-Järvinen & Mullola, 2014, 24–26).

Osa vastaajista kokivat lahjakkuuden olevan kognitiivinen ilmiö. Moni vastaaja näki lahjakkuuden ilmiönä, joka kumpuaa ihmisen kyvystä käyttää aivojaan tai älykkyyttään tavalla, joka ilmenee lahjakkuutena. Lahjakkuus nähtiin kykynä soveltaa opittuja taitoja ja tietoja poikkeavalla menestyksellä.

> *"*Lahjakkuus on taitoa omaksua uusi asia nopeasti tai käsitellä asiaa eri näkökulmista tai syvällisesti. Lahjakkuuksia on erilaisia (musikaalinen lahjakkuus vs matemaattinen lahjakkuus). Uskon, että lahjakkuutta voi jossain määrin oppia eikä se ole pelkästään synnynnäinen ominaisuus tai piirre*."* V13

> *"*Yleistä taidokkuutta ja sen harkittua osoittamista eri osa-alueissa*"* V8

Kognitiivisesta näkökulmasta älykkyys rakentuu tai syntyy dynaamisessa vuorovaikutuksessa yksilön sekä hänen ympäristönsä välillä. Tällaista älykkyyskäsitystä kuvaillaan myös kyberkineettiseksi älykkyyskäsitykseksi, jossa persoonallisuus, geenit sekä ympäristö ovat monimutkaisessa vuorovaikutuksessa toisiinsa muodostaen kognitiivista ympäristösidonnaista älykkyyttä. (Malin & Männikkö, 1998, 38–40) Älykkyyden komponenteissa

kognitiiviset taidot näkyivät Kirkin ym. teoksessa (2003, 111) esimerkiksi taitona löytää ja ratkaista ongelmia.

Lahjakkuutta määriteltiin myös vahvasti opettajan työn sekä oppimisen kautta. Tämä vastausluokka poikkesi selvästi muista lahjakkuuskäsityksistä, sillä vastaajat eivät kuvailleet lahjakkuuden ilmenemisen muotoja tarkemmin, vaan keskittyivät kuvailemaan, kuinka lahjakkuus näyttäytyy opettajalle kouluympäristössä. Keltikangas-Järvisen ja Mullolan mukaan tutkimukset ovat osoittaneet, että temperamentin ja oppilaan persoonallisuuden yhteys kouluarvosanoihin on Suomessa voimakkaampi kuin muualla ja oppilaan persoonallisuus vaikuttaa koulumenestykseensä Suomessa enemmän (Keltikangas-Järvinen & Mullola, 2014, 10). Vaikkei tämä lahjakkuuskäsitysten luokka ole suoraan asetettavissa Gardnerin (2006) useiden älykkyyksien malliin. Garder kuitenkin pohtii tutkimuksessaan, että älykkyys ja sen ilmeneminen on vahvasti ympäristö- ja kulttuurisidonnaista. (Gardner, 2006, 6) Aineistomme opettajat kuvailivatkin lahjakkuutta heidän työpaikkansa ympäristöön sekä kulttuuriin verraten. Vastaajat kuvailivat lahjakkuutta monesti siten, että se ilmenee heille oppimistilanteiden helppoutena ja vaivattomuutena. Lahjakkuus nähtiin oppilaiden kykynä suoriutua kouluaskareista ja tehtävistä ilman ponnisteluita tai vaivannäköä. Näitä vastaajia yhdisti lahjakkuuden tarkastelu opettajan työn näkökulmasta.

> *"*Henkilö oppii ja osaa helposti jonkun asian. Oppiminen tapahtuu ilman suurempaa vaivannäköä ja ponnistelua. Asian tekeminen on henkilölle luontevaa*."* V16

> *"*Kyvykkyyttä suoriutua "normaalitason" tehtävistä ilman suurempaa ponnistelua*."* V9

Lahjakkuus on yksilöitä vertaileva käsite: lahjakkuuden lajit ja taidot vaihtelevat eri yksilöillä ja yksilö on lahjakas tai "vähemmän lahjakas" aina suhteessa johonkin toiseen oletettuun keskimääräiseen lahjakkuuteen (Viljamaa, 2013, 64). Opettajan työn kautta määritellyssä lahjakkuudessa vertailukohtana on ollut oman luokan ja koulun oppilaat sekä oppimateriaalin tehtävät, jotka ovat muodostaneet yhdessä keskiarvollisen vertailustandardin.

> “Lahjakkuus on sellaista, että huomaa jonkun osaavan jonkun asian selkeästi paremmin kuin keskivertoihminen ilman että on erityisesti ponnistellut asian eteen.” V2

> “Lahjakas ihminen ymmärtää nopeasti uudet asiat ja suoriutuu tehtävissä omatoimisesti, useimmiten myös ripeästi. Lahjakkaalla ihmisellä on sellainen kyky, joka muilta saattaa puuttua ja näin ollen hän eroittuu joukosta.” V14

Oppijana aktiivinen lapsi nähdään uteliaana ja innostuneena kaikesta uudesta, tarttuen toimeen ja suoriutuen niistä nopeasti (Keltikangas-Järvinen & Mullola, 2014, 48). Oppilaan temperamentti vaikuttaa siihen, miten uuteen asiaan suhtaudutaan; kiinnostuen kaikesta uudesta vai varautuen ja jopa vastustaen (Keltikangas-Järvinen & Mullola, 2014, 38).

Lahjakkuutta määriteltiin myös yleisemmällä tasolla. Lahjakkuutta, sen erityispiirteitä tai osa-alueita ei lähdetty erittelemään, ja lahjakkuus nähtiin yleisesti moninaisena ilmiönä, joka ilmenee eri tavoin erilaisissa tilanteissa. Vastaajat määrittelivät lahjakkuutta observoitavana poikkeavuutena.

> “On paljon tietoa ja taitoa johonki asiaan liittyen. Oppii siihen liittyviä uusia asioita nopeasti ja on motivaatiota kehittyä siinä asiassa.” V3

> “Lahjakkuutta voi olla monenlaista. Yksilö omaa muusta porukasta ikätasoistaan paremmat tiedot tai taidot jossakin aihealueessa.” V17

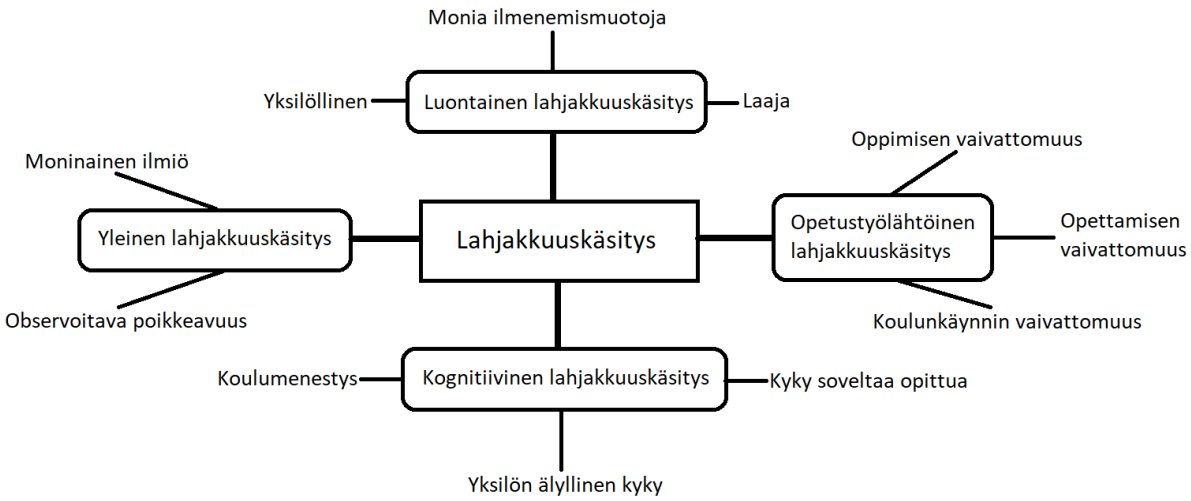
Lahjakkuus voi esiintyä yhdessä tai useammassa osa-alueessa. Toisaalta niitä lapsia, joilla lahjakkuus näkyy jollain tietyllä alueella ei tunnisteta välttämättä lahjakkaiksi esimerkiksi älykkyystesteissä (Ruokonen, 2005, 24). Lahjakkuutta kouluympäristössä on helppo käsitellä vertaamalla oppilaan taitoja muihin ikäluokkansa oppilaisiin.

> “Lahjakkuus on erityistä taitavuutta jollakin tietyllä osa-alueella.” V12

> “Lahjakkuus on jotain, mitä ei kaikilla ole. Lahjakkuus on poikkeavuutta, siinä missä se heikkolahjaisuuskin.” V7

Viljamaa toteaa tutkimuksessaan, että hyvin lahjakas oppilas on omalla tavallaan erityisoppilas. Hän ei ole kuin muut. Lahjakas oppilas tajuaa asiat huomattavasti keskiverto-oppilasta nopeammin tai on yhdellä tai useammalla osa-alueella huomattavasti muita taidokkaampi. (Viljamaa, 2013, 57)

Tuloksissa oli selviä yhtäläisyyksiä koetusta lahjakkuuden käsityksestä. Muodostimme aineistokokonaisuutta analysoituamme neljä aineistolähtöistä lahjakkuuskäsitystä sisältävän kaavion (Kuvio 2), joka kuvaa tuloksistamme nousseita eroja ja yhtäläisyyksiä opettajien lahjakkuuskäsityksien välillä. Kaavion voisi kuitenkin asettaa lähes kokonaisuudessaan Gardnerin useiden älykkyyksien malliin, sillä se sisältää samoja älykkyyden ja lahjakkuuden ilmenemisen suuntauksia. Lahjakkuus nähtiin pääsääntöisesti moninaisena ilmiönä. (Gardner, 2006, 8–18) Yksikään vastaaja ei lähtenyt erittelemään lahjakkuutta esimerkiksi vain matemaattiseksi neroudeksi, tai motoriseksi taidokkuudeksi. Gardnerin mallista poikkesi vastausluokka kolme, opetustyölähtöinen lahjakkuuskäsitys eli opettajat, jotka määrittelivät lahjakkuutta vahvasti oman työn kautta, joka johtuu rajatusta vastaajajoukosta sekä mahdollisesti kysymyksen asettelusta.



Kuvio 2: Aineistolähtöinen lahjakkuuskäsityksien luokittelu

5.1.2 Lahjakkaan oppilaan tunnistaminen ja määrittely

Yksi tutkimusta ohjaavista aiheistamme oli selvittää keinoja lahjakkaiden oppilaiden tunnistamiseen, jolla halusimme tietää tunnistavatko opettajat lahjakkuuden esimerkiksi oppiaineena pärjäämisenä tai sosiaalisena lahjakkuutena. Mietimme myös mahdollisuutta, että opettajilla saattaa olla jokin meille entuudestaan tuntematon lahjakkuuden tunnistamisen keino. Oletimme opettajien tunnistavan lahjakkuuksia koulussa pärjäämisen mittareilla, mutta halusimme tietää millä eri keinoin tunnistamista tapahtuu. Meitä kiinnosti myös, mainitsevatko opettajat lahjakkuuden tunnistamista muuta kuin akateemista kyvykkyyttä esimerkiksi sosiaalisin taidoin.

Aineistomme perusteella useat opettajat tunnistavat lahjakkuuden tai lahjakkaan oppilaan kouluympäristössä esimerkiksi siten, että oppilaalle oppiminen tuntuu olevan muuta ryhmää helpompaa ja vaivattomampaa. Annetuista tehtävistä suoriutuminen ja koetulokset toimivat joillekin opettajille jonkinlaisena lahjakkuuden indikaattorina. Myös koulutehtävien tekemisen nopeus nähtiin lahjakkuuden merkkinä.

> *"*Lahjakas oppilas suoriutuu annetuista tehtävistä hyvin, osoittaa mielenkiintoa opetettavaa ainetta kohtaan ja on itseohjautuva. Tekeminen on oppilaalle helppoa, eikä hän välttämättä tarvitse paljoa aikaa asian oppimiseen verrattuna muihin oppilaisiin. Tämä korostuu varsinkin lukuaineiden kohdalla*."* V12

Itsenäinen, opiskelutavasta ja –paikasta riippumaton opiskelu on osoittautunut hyväksi tavaksi luoda lahjakkaalle oppilaalle hänen osaamistasoaan tarpeeksi haastavia oppimistehtäviä. Oppimistehtävien suunnittelu vaatii kuitenkin opettajalta paljon. Haasteiksi nousee esimerkiksi opetus –ja ohjaustilanteen järjestäminen sekä laadultaan ja määrältään riittävän ja monipuolisen palautteen tarjoaminen oppilaan tuloksista ja työskentelystä. (Malin & Männikkö, 1998, 99)

> *"*Lahjakkaan oppilaan olen tunnistanut erityisesti tiettyjä tehtäviä tehdessä. Tällainen oppilas on tehtävissään nopea ja ymmärtää aiheeseen liittyvät asiat nopeasti. Hän ei juurikaan vaadi apua vaan

> ennemminkin kaipaa lisähaastetta. Lisäksi hänellä saattaa olla tietoa tai taitoa enemmän, kuin muilla oppilailla ja opettajalla.*”* V14

Oppilaita haastavat oppimistehtävät luovat motivaatiota lisäävän oppimisympäristön, mutta toisaalta lahjakkaille oppilaille tulisi antaa huomattava vapaus ratkaista itse ne keinot, joilla oppimistehtävän haasteisiin vastataan. (Malin & Männikkö, 1998, 103)

> *“*Lahjakkaan oppilaan tunnistaa siitä, että jokin asia on oppilaalle selvästi vaivatonta ja helppoa eikä hän ole käyttänyt ylettömästi aikaa saavuttaakseen osaamistasonsa.*”* V2

Lahjakkaille oppilaille uusien asioiden omaksuminen on yleistä, ja he tarvitsevat harvoin kertaamista tai tarkentavia selityksiä ymmärtääkseen opetettavan asian. Voi olla, että oppilas ei itsekään välttämättä tiedä, miksi tai miten tiesi oppimistehtävään vastauksen, sillä ongelmanratkaisuun vaadittavat toiminnot voivat tapahtua niin nopeasti, ettei oppilas ehdi erottelemaan niitä. Tällaiset oppilaat saattavat turhautua tunneilla, mikäli opetuksessa mennään hitaimpien tahdissa ja saattaa menettää mielenkiintonsa uusien asioiden oppimiseen, jos hänen päättelykykyään ei ruokita. (Distin, 2006, 23)

Osa opettajista nosti esille lahjakkuuden tunnistamisen ilmiöksi jollain huomattavalla tavalla poikkeavan käytöksen. Vastauksissamme oli kaksi opettajaa, jotka kuvailivat lahjakkuuden tunnistamista käytöksen kautta niin positiivisesti, kuin negatiivisesti.

> *“*Käytännön oppituntityöskentelyn lomassa. Lisäksi lahjakkaat oppilaat ovat yleensä myös hyväkäytöksisiä.*”* V11

Ruokosen tutkimuksessa (2005) opettajat mainitsivat lahjakkaiden oppilaiden olevan käytöksellään näkyviä. He olivat maininneet termejä, kuten karismaattinen käytös ja halu oppia uutta. Tutkimuksessa myös oppilaiden luovuutta kehuttiin, sen sisältäen itseohjautuvuutta ja ongelmanratkaisua. Aiemmin esitetyssä Renzullin lahjakkuuden mallissa (ks. Kuvio 1.) luovuus oli yksi kolmesta lahjakkuuden käsitteestä. (Ruokonen, 2005, 62–63)

> “Koearvosanoista? Tai tavalliseen opetukseen kyllästymisestä. Oppimisen helppoudesta.” V7

Yhä useammin opettajat tunnistavat lahjakkaita oppilaita arviointiin perustaen, havainnoimalla kouluarkea ja tehtävien prosessointia. Arvioinnin tukena saatetaan käyttää myös vanhempien ja vertaisten arviointeja. (Lehtonen, 1994, 21)

Osa opettajista tunnistaisi lahjakkaan oppilaan kouluympäristössä selvästi muita paremmista akateemisista, tai kouluelämään liittyvistä kyvyistä.

> “Oppiaineisiin sidotun lahjakkuuden pystyy joidenkin oppilaiden kohdalla tunnistamaan koulun arjessa, opetuksessa sekä opiskelussa. Välillä lahjakkuus näkyy myös selkeänä, vahvana kiinnostuksena jotakin asiaa (esim. kuvataide) kohtaan.” V15

> “Tuntiaktiivisuudesta, tehtävien nopeasta tekemisestä. Liikunnassa taidosta ja atleettisuudesta. Kuvaamataidossa piirtämisen hyvästä taidosta.” V6

Kun lahjakkuuskäsityksen asettaa koulumaailman raameihin, on huomattavasti helpompaa tunnistaa erilaisia lahjakkuuden ilmenemismuotoja. Opettajilla on valtakunnallisiin opetusstandardeihin ja opetussuunnitelmaan sidotut keskiverron käsitteet, joiden ylittyessä käytös tai kiinnostus ilmenee poikkeavuutena, lahjakkuutena. Nähdäksemme akateemisissa oppiaineissa on ehkä helpompi tunnistaa lahjakkuutta, mutta mikäli oppilas on liikunnassa muita parempi hiihdossa tai kuvaamataidossa loistava piirtämään, ei häntä vielä nosteta lahjakkaaksi oppilaaksi, vaan vain hyväksi kyseisessä osa-alueessa.

Opettajat kertoivat lahjakkuuden tunnistamisen liittyvän myös oppilaantuntemukseen, erittelemättä sen kummemmin, sitä miten lahjakkuus esimerkiksi ilmenee. Se on jotain, jonka opettaja huomaa, kun hän tuntee oppilaansa tarpeeksi hyvin. Hakkarainen ym. toteavatkin, että opettajan käsitys oppilaan älykkyydestä vaikuttaa hänen tapaansa olla vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa, ja siihen, kuinka haastavia tehtäviä hän antaa oppilaan ratkaistavaksi (Hakkarainen ym, 2002, 46).

> *"*Riippuen lahjakkuudesta mm. tuntiaktiivisuuden ja/tai työskentelyn perusteella. Oppilaan tunteminen auttaa löytämään lahjakkuudet*."* V17

Opettajan merkitys lahjakkuuden tunnistamisessa ja lahjakkaan oppilaan motivoinnissa potentiaalinsa kehittämiseen on ratkaisevan tärkeää. Opettajankoulutuksessa lahjakkaiden erityistarpeet ovat jääneet valitettavan vähälle huomiolle. (Malin & Männikkö, 1998, 102)

> *"*Havainnointi, oppilaan itsearviointi ja keskustelu. Uskon, että jokainen on omassa lahjakas eli voi kokea erityistä onnistumista jossain taidoissa. Poikkeuksellinen lahjakkuus on usein selkeämmin havaittavissa*."* V4

Lahjakkuuden tunnistamisessa ei kannata turvautua pelkkään koulumenestykseen, vaikka siitä hyvää osviittaa saakin lahjakkuuteen liittyen. Hyviä arvosanoja voi saada ilman erityistä lahjakkuutta ja monia huomattaviin saavutuksiin yltäneitä henkilöitä on pidetty kouluaikoinaan keskinkertaisina tai jopa tyhminä (Lehtonen, 1994, 21).

Olimme ajatelleet, että opettajat käyttäisivät tunnistamisen apuna kouluissa tehtäviä lähtötaso- ja koulusaavutustestejä. Standardoidut koulusaavutustestit ovat opettajan arvion tukena ja osoittavat, miten oppilas suoriutuu eri oppiaineissa samanikäisiin oppilaisiin verrattuna (Lehtonen, 1994, 22).

Aineistomme perusteella näitä testejä ei juurikaan käytetty lahjakkaiden tunnistamiseen, vaan mikäli niitä oli ylipäänsä käytössä, niitä käytettiin opetuksen suunnittelun tukena ja eriyttämisen apukeinona.

> *"*Tiedän testien avulla, kenelle voin antaa pidempiä ja haastavampia tehtäviä ja ketkä taas kaipaavat helpotusta ja tukea oppimiseen. Testien avulla on hyvä seurata kehittymistä ja oppimista ja usein olen toistanut niitä uudelleen*."* V14

Laineen ja Tirrin tutkimuksessa (2015) opettajilta kysyttiin, kuinka usein he suunnittelevat opetusta huomioiden lahjakkaat oppilaat. Heistä alle neljäsosa (23 %) vastasi suunnittelevansa myös ylöspäin eriyttävää opetusta päivittäin. Yhtä

iso vastaajajoukko kertoi suunnittelevansa kuukausittain ja jopa 14 % (n=29) opettajista ei suunnittelut opetuksessaan lahjakkaita oppilaita huomioivaa opetusta. (Laine & Tirri, 2015)

Halusimme tietää, nähdäänkö oppilas kokonaisvaltaisesti lahjakkaana koulunkävijänä, oppiainesidonnaisena kyvykkäänä oppilaana, behavioristisena lahjakkuutena, vai kuvailevatko opettajat lahjakasta oppilasta aivan eri tavoin kuin osasimme ajatella. Oletimme, että saamme toisistaan poikkeavia lahjakaan oppilaan kuvailuja.

Tutkijat muistuttavat, että lahjakkaat lapset eroavat toisistaan ihan yhtä paljon kuin ketkä tahansa yksilöt. Suomalaisessa tutkimuksessa 1987 kartoitettiin älyllisesti lahjakkaiden lasten persoonallisuuspiirteitä, josta nousi esiin esimerkiksi harkitsevuus, itsenäisyys, kunnianhimo, tunnollisuus ja voimakastahtoisuus. (Lehtonen, 1994, 25)

Aineistomme perusteella lahjakasta oppilasta oli muutaman opettajan mielestä vaikea kuvailla, koska se voi näyttäytyä monella eri tavalla. Lahjakkuus nähtiin siis asiana, joka voi ilmetä myös perinteisten koulussa arvioitavien asioiden ja tilanteiden ulkopuolisena ilmiönä.

> *"*Lahjakkuus voi mielestäni ilmetä ja näyttäytyä monella eri tavalla, eikä mitään yleistä sääntöä mielestäni ole. Toisilla se voi näkyä esimerkiksi hyvin laajana sanavarastona ja verbaalisuutena, toisella se voi näyttäytyä erityyppisenä herkkyytenä ja tai tunteellisuutena. Joku voi olla hyvin utelias, toinen taas huumorintajuinen, jollain voi olla hyvin vahva kyky keskittyä tekemiseen ja kyky päästä esimerkiksi. flowtilaan tekemisessään*."* V15

Lahjakkaiden lasten keskeisimpiä yksittäisiä piirteitä on puheen ja sanavaraston kypsä kehittyneisyys, sekä aikuismaisten lauseiden muodostaminen (Lehtonen, 1994, 25–26). Myös Whitmore on esittänyt lahjakkaiden lasten piirteeksi kehittyneen sanavaraston, jota käytetään tarkoituksen mukaisesti. (Whitmore, 1980, 65–66)

> *"*Vaikea kysymys, sillä lahjakkuus voi ilmetä monella eri tavalla eikä kaikki lahjakkuus välttämättä pääse edes näkyviin koulussa. Jos asiaa kuitenkin mietitään opetettavien aineiden kautta, niin lahjakas oppilas suoriutuu niistä yleensä keskivertoa paremmin*."* V12

Lahjakas oppilas voi jopa toivoa, ettei häntä "leimattaisi" lahjakkaaksi ja voi piilottaa oman taidokkuutensa sitä peittelemällä ja jopa tekemällä pilkkaa muista lahjakkaista (Kirk ym, 2003, 121).

Huomasimme, että opettajat jakautuivat lahjakkaan oppilaan kuvailuissa suurilta osin kahteen eri leiriin. Noin puolet opettajista kuvaili lahjakasta oppilasta käyttäytymisen kautta. Useimmat määrittelivät lahjakkaan oppilaan hyväkäytöksiseksi ja reippaaksi. Sellaiseksi, joka on myös opettajalle helppo.

> *"*Tekee annettuun lahjakkuuteen liittyvät tehtävät ripeästi, omatoimisesti, itsenäisesti sekä keskittyen omaan toimintaansa*"* V16
>
> *"*Hyväkäytöksinen, motivoitunut, määrätietoinen, muut huomioon ottava, reilu ja reipas*"* V8
>
> *"*Aktiivinen, auttavainen, nopeasti oppiva, motivoitunut*."* V3

Näiden vastausten perusteella oppilaat ovat saaneet heidän taitotasoonsa nähden sopivaa yksilöllistä opetusta. Lapsi oppii uutta helpoimmin silloin, kun hänellä on jokin hänelle sopiva ongelma ratkaistavana. Luottamus ja side toisiin vahvistuu sitä kautta, kuten myös uskallus yrittää selvitä uusista, vielä vaikeammista haasteista. Tämä on mahdollista vain siinä tapauksessa, että ongelmat eivät ole liian pieniä, tylsiä, tai mielenkiinnottomia. Tai toisin päin liian suuria, ylivoimaisia ja mahdottomia ratkaista. (Hütler & Hauser, 2012, 92)

Yksi vastaaja näki, että lahjakas oppilas voi olla myös huonokäytöksinen, tai jopa näsäviisas.

> *"*Onko lahjakkuus vain luontainen ominaisuus vai voiko olla lahjakas myös harjoittelun kautta? Tämä tietenkin pitää ottaa pohdinnoissa myös huomioon. Luontaista lahjakkuutta kuvailee varmaan se, että nämä oppilaat ovat helposti ärsyttäviä. He nimittäin tietävät asiat monesti opettajaakin paremmin. Reenatun lahjakkuuden tunnistaa tärisevistä käsistä kokeen aikana ja hyvistä arvosanoista*."* V7

Lahjakkaan oppilaan huonokäytöksisyys voi johtua muun muassa koulussa turhautumisesta, tällaiset oppilaat usein kyseenalaistavat sääntöjä, eivät halua osallistua ryhmätöihin. Uhmaavan ja lahjakkaan lapsen asema luokassa on usein epävakaa, jonka vuoksi heillä saattaa olla myös itsetunto-ongelmia. (Lehtonen, 1994, 27) Lahjakas oppilas tylsistyy, mikäli hänelle asetettu tehtävä on liian helppo tai merkityksetön. Nopea informaatioprosessointi, energisyys ja uteliaisuus tuottaa tilanteen, jossa oppilasta on vaikeaa haastaa. (Porter, 2005, 144)

Noin puolet opettajista kuvaili lahjakasta oppilasta koulunkäynnin taitojen ja oppimisen edellytyksien kautta. Sellaiseksi, joka oppii vaivatta uudet asiat, ja omaa hyvät tai selvästi ikäisiään paremmat koulunkäynnin taidot - sosiaaliset tai akateemiset.

> *"*Lahjakkaalle oppilaalle jokin asia tai jotkut asiat ovat vaivattomia ja tulos on myös poikkeuksellinen keskivertoon verrattuna*."* V2

> *"*Omaksuu tiedot / taidot helposti ja kykenee soveltamaan edellä mainittuja vaivatta*."* V11

> *"*Oppilas, jolla on vahva kiinnostus ja erinomaiset taidot, itseohjautuvuutta kyseisen asian äärellä sekä halua ja taitoa kehittyä asiassa ohjatusti ja itsenäisesti*."* V1

Kirkin ym. tutkimuksessa (2003, 120) lahjakkaiden lasten vanhemmat kuvailivat lapsiaan itsevarmoina, vastuullisina ja itseohjautuvina.

Muutama opettaja näki lahjakkuuden myös koulun ulkopuolisena ilmiönä. Vastauksissaan he ajattelivat oppilasta kokonaisvaltaisemmin henkilönä, jonka lahjakkuus saattaa ilmetä koulun ulkopuolisissa tilanteissa, tai että lahjakkuus voi olla myös piilossa. Oppilas ei ehkä tahdo tuoda lahjakkuuttaan esille syystä tai toisesta kouluympäristössä.

> *"*Vaikea kysymys, sillä lahjakkuus voi ilmetä monella eri tavalla eikä kaikki lahjakkuus välttämättä pääse edes näkyviin koulussa. Jos asiaa kuitenkin mietitään opetettavien aineiden kautta, niin lahjakas oppilas suoriutuu niistä yleensä keskivertoa paremmin*." V12*

> *"*Ihan millainen vain. :D Lahjakas oppilas voi tuoda lahjakkuutensa hyvin esille, mutta hän voi olla myös vaatimaton tai muusta syystä pitää lahjakkuutta piilossa*."* V13

Lahjakkuus todella voi ilmetä myös muissa ympäristöissä, kuin koulussa. Lahjakkuus voi nousta esille esimerkiksi kiinnostuksena, aloitteellisuutena tai mielenkiintona mitä tahansa asiaa kohtaan. Osa lahjakkaista voi myös kätkeä lahjakkuutensa, eivätkä esimerkiksi ota haasteita vastaan. Yksi syy tällaiselle lahjakkuuden kätkemiselle on tarve liittyä kaveriporukoihin. (Lehtonen, 1994, 27)

5.2 Pedagogiikka

5.2.1 Opettajatausta

Selvittääksemme opettajakokemuksen merkitystä lahjakkuuden huomioimisessa, kysyimme opettajien työkokemusta vuosissa mitattuna. Kyselyymme vastanneista opettajista noin puolet olivat suhteellisen tuoreita opettajia, tarkoittaen, että heillä opetustyön kokemusta oli korkeimmillaan kolme vuotta. Loput vastaajista sijoittuivat tasaisemmin työkokemuksensa perusteella kolmen ja kahdeksantoista työvuoden välimaastoon.

Kysyimme ovatko opettajat saaneet mielestään riittävästi koulutusta ylöspäin eriyttämisestä, joka on yksi lahjakkuuden tukemisen kulmakivistä. Halusimme selvittää, ovatko opettajat saaneet lahjakkuuden huomioimiseen liittyvät opit koulutuksesta, vai työkokemuksen myötä.

> *"*Eriyttämisestä keskusteltiin paljon opinnoissa sekä harjoitteluiden aikana. Käytännön työ on kuitenkin opettanut, mitä se todellisuudessa tarkoittaa ja miten sitä voi toteuttaa yksilöllisesti kussakin opetusryhmässä*."* V17

Vastaajajoukostamme kaksi oli mielestään saanut riittävästi koulutusta ylöspäin eriyttämisestä opinnoissaan. Heidän lisäkseen kaksi vastaajaa kokivat saaneensa teoriakoulutusta, mutta vasta käytännön työn kautta he ovat saaneet enemmän tietoa ja kokemusta, mitä ylöspäin eriyttäminen käytännössä on. Yksi vastaajista oli saanut mielestään jokseenkin riittävästi koulutusta, ja loput vastaajista kokivat, että he eivät olleet saaneet riittävästi koulutusta ylöspäin eriyttämisestä opinnoissaan.

Vastaajat, jotka eivät olleet saaneet mielestään riittävästi koulutusta, mainitsivat, että alaspäin eriyttämisestä puhuttiin enemmän.

> *"*En ole. Alaspäin eriyttämisestä yliopiston viisaat didaktikot mielellään kertovat, mutta ylöspäin eriyttäminen jää usein sanahelinäksi*."* V7

> “En koe saaneeni riittävästi koulutusta tästä aiheesta. Opintojen aikana ylöspäin eriyttämisestä puhuttiin useasti, mutta mitään konkretiaa aiheen ympärille ei mielestäni silloin muodostunut.” V12

Opettajankoulutuksessa tarvittaisiin lisäkoulututusta ja tutustumista lahjakkuuden monipuolisuuteen ja lahjakkuusteorioihin. Lahjakkaiden oppilaiden tunnistamiseen ja kasvatukseen on paneuduttu hyvin vähän. (Lehtonen, 1994, 25)

> “Enemmänkin olisi voinut saada. Alaspäin eriyttämisestä puhutaan enemmän ja se on helpompaa toteuttaa.” V14

Opettajien taito arvioida oppilaidensa lahjakkuutta paranee, jos he saavat koulutusta ja ohjausta lahjakkaiden tunnistamisessa. Aiemmissa tutkimuksissa ne opettajat, jotka saivat viisi tuntia kestävän koulutuksen lahjakkuudesta, olivat puolet parempia tunnistamaan lahjakkaita oppilaita, kuin kouluttamattomat opettajat. (Lehtonen, 1994, 24)

5.2.2 Motivointi

Pyrimme selvittämään opettajien keinoja lahjakkaan oppilaan haastamiseen, ylöspäin eriyttämiseen ja motivointiin normaalin koulutyön ollessa vaivatonta. Halusimme selvittää opettajien työvälineitä ja tietotaitoa lahjakkaiden oppilaiden huomioimisesta käytännössä. Tahdoimme tietää, onko opettajilla riittävästi käytännön työkaluja lahjakkaiden opettamisesta, vai mennäänkö siitä mistä on aita matalin ja annetaan vain kirjan lisätehtäviä tai lopputunnin vapaata värittämistä. Koulumotivaatiolla tarkoitetaan kiinnostusta koulua ja oppimista kohtaan sekä halua osallistua koulun toimintaan ja opetustilanteisiin (Salmela-Aro, 2018, 181).

Huomasimme, että useat opettajat pyrkivät palkitsemaan oppilaita, jotka suoriutuvat tehtävistä ripeästi. Osa opettajista tarjoaa lahjakkaille oppilaille

tilaisuuden toimia apuopettajana tunnilla. Joillekin oppilaille apuopettajana toimiminen voi olla suuri palkinto.

> *"*Erilaisia haastavampia, ongelmanratkaisuun liittyviä lisätehtäviä. Tällaisia oppilaita voi käyttää myös apuopena*."* V3

Autonomian kokeminen, pystyvyyden tunteet ja yhteenkuuluvuuden tunteet lisäävät koulumotivaatiota (Salmela-Aro, 2018, 182).

Osa vastaajista myös pyrki palkitsemaan lahjakkaita oppilaita nopeasta toiminnasta antamalla heille pääsyn luokan tietokoneelle tehtävien päätteeksi, tai luvan alkaa tehdä jotain aivan muuta, kuin koulutöitä.

> *"*Klassinen ja varmasti yleisin tapa on vain tarjota oppilaalle haastavampia tehtäviä. Oma politiikka yleensä tunneilla on se, että jos saa tehtävät tehtyä ja tarkastettua nopeammin kuin muut, niin saa tehdä jotakin muuta lopputunnin. Se voi olla esim. kirjan lukemista, piirtämistä, tulevaan kokeeseen kertaamista tms. Omissa opetusryhmissäni ei ole vielä tullut vastaan niin lahjakasta oppilasta, jolla oman vuosiluokan tehtävät olisivat liian helppoja*."* V12

Lahjakkuuteen suhtaudutaan eri lailla riippuen koulusta ja opettajasta. Suhtautumiseen vaikuttaa muun muassa kiinnostus ylöspäin eriyttämisestä ja myös resursseista huomioida lahjakkaat oppilaat. Lahjakkaat oppilaat kaipaavatkin opettajaa, joka arvostaa erityistaitoja ja motivoi heitä hyödyntämään taitoja koulussa. (Lehtonen, 1994, 29)

Joissain vastauksissa eriteltiin millä tavoin haastetta annettiin, kuten ylemmän vuosiluokan oppikirjalla, matikkadiplomilla, opettajan löytämillä haastetta antavilla lisä- ja pulmatehtävillä tai käsitellyn aiheen laajemmilla tehtävillä.

> *"*Vaikeampien tehtävien avulla. Esimerkiksi matikkadiplomin voi suorittaa oppilas, joka saa nopeasti tehtävät omasta matematiikan kirjasta tehtyä. Äidinkielessä oppilas taas voi kirjoittaa pidempiä lauseita ja lukea vaikeampia tekstejä. Tarvittaessa oppilas voi toimia apuopena. Pidän tärkeänä, ettei oppilas koe lisätehtäviä rangaistuksena nopeasta työstä*."* V14

Opetusvuorovaikutuksen lisäksi myös oppimisympäristöjen ja materiaalien tulisi edistää oppilaiden koulumotivaatiota. Oppilaiden ominaisuudet vaikuttavat siihen, millaiseksi opettajan suhde oppilaaseen muodostuu. (Salmela-Aro, 2018, 189–191)

> *"*Luokastani löytyy erilaisia pelejä, lisätehtävämonisteita ja pulmatehtäviä. Olen myös tulostanut oppilaille matikkadiplomitehtäviä ja hakenut kirjastosta haastavampaa luettavaa. Usein esim. matikan tunneilla minulla on myös varattu chromebookit, jolloin oppilas voi siirtyä esim. Bingelin tehtäviä tekemään, kun on saanut tietyt tehtävät tehtyä kirjasta. Kirjoitustehtävissä on helppo eriyttää ylös- ja alaspäin tarvittaessa*."* V17

> *"*Kielissä ylöspäin eriyttämällä, sama tehtävä esim. laajempana, avoimempana yms*."* V5

Opetusta voi eriyttää eri tavoin ja se voi olla itsenäistä työskentelyä lisätehtävien tai projektien parissa (Laine, 2010). Kuuselan ja Hautamäen (2001) eriyttämisen mahdollisuuksissa avataan horisontaalista rikastuttamista, jossa oppilaalla voi olla oma, haastavampi tehtäväkirja ja sen avulla oppii opetettavia asioita kattavammin (Kuusela & Hautamäki, 2001, 321).

Suurin osa opettajista motivoi oppilaita tarjoamalla lisähaastetta, kehittelemällä "porkkanan", kehumalla, käskemällä ja käyttämällä oppilasta esimerkiksi apuopettajana.

> *"*Kyseiselle oppilaalle tulisi kehitellä jokin porkkana, jolla mielenkiinto saataisiin pysymään aiheen parissa. Tällaisesta porkkanasta vaan on vaikea antaa esimerkkiä, koska se olisi hyvin oppilaskohtaista. Oppilaalle voi myös toki tässä tapauksessa tarjota haastavampia tehtäviä, jos hän kokee annetut tehtävät liian helpoiksi*."* V12

> *"*Mahdollisuuksien mukaan eriyttämällä ylöspäin ja keksimällä erilaisia tapoja opiskella samaa asiaa*."* V3

Yksilölliset sisällöt opetuksessa, sekä innostavat tehtävät ja materiaalit nostavat oppilaan kiinnostusta ja edistävät kiinnittymistä opiskeluun (Salmela-Aro, 2018, 191).

> *"*Tarjoamalla hänelle haastavampia tehtäviä (sitä vastaan, että oppilas on näyttänyt varmasti osaavansa opetettavan asian eikä tylsyys ole vain mielipide*).* Jos asia tuntuu liian helpolta tai tylsältä, mutta oppilaan osaaminen vaatii siinä vielä harjoittelua, motivoisin kannustamalla ja positiivisella palautteella sekä toiminnallisilla tehtävillä*."* V13

Lahjakkaille oppilaille voidaan eriyttää opetusta yksilöllisillä opetusmateriaaleilla, käyttämällä oppilaita apuna opetuksessa tai tarjoamalla lahjakkaille oppilaille vapaavalintaisia tehtäviä (Tirri & Uusikylä, 1994). Mitä hyödyllisemmäksi oppilas kokee annetun tehtävän, sitä enemmän oppilas arvostaa sitä ja kiinnittyy tehtävään paremmin (Salmela-Aro, 2018, 191–192).

Aineistostamme löytyi hyvin toisistaan poikkeavia vastauksia, ja oli vaikeaa löytää selvää yhtenevää tai poikkeavaa ajattelutapaa vastausten välillä. Opettajat näkivät tärkeäksi pitää lahjakas oppilas motivoituneena ja pyrkiä ilmaisemaan oppilaalle oppimisen rajattomuutta ja vahvistaa oppilaan ajatusmaailmaa hänen omasta taidokkuudestaan sekä kyvystä löytää aina uutta opittavaa, vaikka oppitunnin aihe olisikin helppo.

> *"*Kielissä helppo, kun kielitaito on niin laaja. Monesti esim. vaikeampien materiaalien tarjoaminen ilmaisee oppilaalle, että myös hän voi oppia uutta, vaikka ikätason tehtävät olisivat liian helppoja*."* V5

Jotta lapsista tulisi vahvoja, omanarvontuntoisia ja harkitsevia ihmisiä ja he voisivat kehittää uinuvia lahjojaan, on heidän ensin uskottava, että heidät hyväksytään ja että he kelpaavat juuri sellaisina kuin ovat. Lapset tarvitsevat tehtäviä ja haasteita, joiden kautta voivat kasvaa ja hankkia omaa asiantuntemusta. (Hütler & Hauser, 2012, 106)

> *"*Lahjakkuus ja ylimielisyys eivät kulje käsikädessä. On tärkeää opettaa lahjakkaalle oppilaalle, että myös perustehtävien seuraaminen on tärkeää ja sen lisäksi hän saa omat tehtävänsä (tämä, koska yleensä ei ole resursseja eriyttävä koko opetusta ylöspäin). Lahjakas oppilas voi harjoitella myös muita taitoja toisten opiskellessa perustehtäviä, (esim. Matemaattisen ajattelun opettaminen ja sen kielellistäminen kirjoittamalla, opetusvideoiden laatiminen, pohdintatehtävien laatiminen ja opettaminen koko luokalle tai pienryhmälle)*."* V1

Oppimaan motivoitumisessa on tahtotekijöillä keskeinen osa. Motivointi aktivoi oppilasta toiminnassaan ja motivoinnissa heijastuu myös se, miten oppilaat arvioivat itsensä ja suorituksensa. Yksi motivoinnin keino on antaa oppilaalle ajatusmalli siitä, että itseä kuuluu haastaa ja kokeilla mihin osaaminen riittää. (Lehtonen, 1994, 32)

> *"*Väliarviointi on hyvä paikka keskustella ylöspäin eriyttämisestä. Koska omassa luokassani tuen tarve on nimenomaan monissa oppimisen haasteissa on tuki ensisijaisesti turvaamassa heikommassa osassa olevaa. Lahjakasta oppilasta ei ole syytä palkita läksyttömyydellä, päinvastoin. Meillä puhutaan usein esim. "matikkakunnosta". Esim. Classroomissa ja tunnin päätteeksi annetaan tieto läksyksi tulevasta minimistä sekä maksimimahdollisuuksista mikäli sen hetken "matikkakunto" sen sallii. Omat oppilaan tuntevat jo taitonsa ja jaksamisensa melko hyvin ja toisinaan hölläävä ja tsemppaavat myös kuormituksesta riippuen. Myös lahjakkaille rutiinit ovat tärkeitä, sekä palaute (suullinen, sekä Wilman tuntimerkinnät jota meillä käytetään erityisesti positiiviseen viestintään)*"* V4

Koulun sekä elinympäristön myönteinen suhtautuminen voi motivoida oppilasta tai opiskelijaa harjoittelemaan ja samalla ehkäistä epäonnistumisen kierrettä. Jokaisella oppilaalla tulisi olla myönteinen minäkuva itsestään oppijana.

Oppimisympäristöt ja kodin asenteet ovat vaikutuksessa oppilaiden ja opiskelijoiden motivaatioon. (Sandberg, 2021, 304)

Osa vastaajista ei antanut lahjakkaalle oppilaalle muista oppilaista poikkeavia kotitehtäviä. Syyksi mainittiin muun muassa tasa-arvo, oppimateriaalien rajalliset resurssit ja oletus siitä, että kotitehtävien eriyttämisestä pitäisi keskustella huoltajien kanssa.

> *"*Olen töissä pienellä kyläkoululla, joten minulla on hyvin rajalliset resurssit oppimateriaalien suhteen. Lahjakas oppilas todennäköisesti saisi ihan samat läksyt kuin muutkin, sillä koulukirjatkin on suunniteltu siihen malliin, että pyritään pysymään aina tietyn aiheen parissa. Koen sen myös tasa-arvoiseksi ratkaisuksi, sillä itsestä se ainakin tuntuisi epäreilulta antaa vaikeampi läksy tietyille oppilaille. Jos läksyjä lähdettäisiin vaikeuttamaan, niin se pitäisi tehdä oppilaan vapaasta tahdosta ja asiasta pitäisi keskustella myös vanhempien kanssa*."* V12

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on tärkeää, lahjakkaan lapsen osalta myös siksi, että lapset voivat käyttäytyä kotona eri tavoin kuin koulussa. Opettajalla ja vanhemmilla voi olla erilaiset käsitykset lapsen kyvykkyydestä, oppilas saattaa esimerkiksi menestyä koulussa keskimääräisesti, mutta valitella kotona koulun helppoutta ja tylsyyttä tai toisinpäin. Vanhemmat ovat yleensä ylpeitä kuullessaan opettajan uskoessa heidän lapsensa olevan lahjakas ja parhaassa tapauksessa paneutuvat aiheeseen paremmin ja auttavat lasta, helpottaen näin myös koulutyötä. (Lahjakkaat Lapset, 2021)

> *"*Varmaan samat kotitehtävät kuin muutkin ja tarvittaessa miettisin yhdessä oppilaan sekä huoltajien kanssa, minkälaiset kotitehtävät oppilasta kenties palvelisivat*."* V15

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) tukee opettajien toteuttamaa ylöspäin eriyttämistä ja määrittää eriyttämisen koskevan myös taidokkaita oppilaita. Koska opetuksen tarkoituksena on antaa jokaiselle oppilaalle mahdollisuus kehittyä omien edellytystensä mukaisesti, on ehkä väärin

puhua tasa-arvosta tai epäreiluudesta tehtäviä mietittäessä. Uusikylä myös mainitsee, että oppilaan on vaikea opetella näkemään vaivaa työnsä ja opiskelunsa eteen, mikäli hän on aiemmin päässyt sieltä, mihin rima on asetettu ilman ponnisteluja. (Uusikylä, 2003, 91)

Vajaa puolet vastaajista antoivat lahjakkaalle oppilaalle säännöllisesti tai silloin tällöin ylöspäin eriyttäviä tehtäviä. Esimerkiksi matematiikan kotiläksyksi saatettiin antaa haastavampia monisteita. Eräs opettaja mainitsi käyttävänsä oppimateriaalin "tähtitehtäviä" lisähaasteena kotitehtäviin.

> *"*Meidän luokassa kaikki saavat läksyjä. Perustason tehtävien lisäksi haastetta kaipaavat tekevät usein tähtitehtäviä, jotka ovat hieman haastavampia (omista opetettavista aineista erityisesti matematiikassa, ympäristöopissa ja historiassa käytössä)*"* V4

Tukemalla lahjakasta oppilasta antamalla häntä kiinnostavia ja haastavia tehtäviä, voi opettaja helpottaa työtänsä ja vapauttaa aikaa ja energiaa muihin oppilaisiin paremmin. (Lahjakkaat lapset, 2021)

> *"*Sellaisia, jotka haastavat häntä mutta joista hän voi suoriutua. Tarkoitus on kuitenkin kehittää taitoja*."* V3

Nuoret ja lahjakkaat lapset vaativat korkeaa stimulaatiota. Mitä etevämpi oppilas, sitä enemmän hän vaatii stimulaatiota opettajalta luokkakaveriensa sijasta. (Porter, 2005, 143).

Yksi vastaaja kertoi lahjakkaiden oppilaiden tekevän tunnilla kotiläksynsä, mutta ei maininnut antaako lahjakkaammille oppilaille vielä lisää läksyä oman taitotason mukaisesti. Vai toimiiko läksyjen tunnilla tekeminen lahjakkaampien oppilaiden motivaattorina.

> *"*Lahjakkaat oppilaat ovat ehtineet tunnilla tehdä kotiläksyksi tulevat tehtävät*"* V16

On olennaista pohtia, ketä kyseinen toimintamalli palvelee, jossa kotitehtävät ovatkin lähinnä lisätehtäviä nopeimmille. Kotitehtävien ollessa kuitenkin osa

koulutyötä, on mielestämme oikeutettua kritisoida toimintaa, jossa kotitehtäviä ei tule, mikäli lahjakas oppilas tekee ne kouluaikana.

5.2.3 Kokemukset

Halusimme selvittää myös luokanopettajien kokemuksia lahjakkuuden kohtaamisesta ja lahjakkuuden vaikutuksesta opettajien työarkeen. Kokevatko opettajat lahjakkaiden oppilaiden opettamisen esimerkiksi haastavaksi tai helpoksi. Mietimme mahdollista lisätyötä, jota lahjakkaan oppilaan opetus saattaa mahdollisesti tuoda, tai mahdollisia käyttäytymisen ongelmia, joita saattaa ilmetä lahjakkaalla oppilaalla esimerkiksi turhautumisena tehtävien helppouden vuoksi. Helppoudella pohdimme ajatusta siitä, että kokevatko opettajat lahjakkaiden oppilaiden olevan helppoja oppilaita opettajille. Lahjakkaan oppilaan tehdessä tehtäviä leikiten opettajalla jää esimerkiksi enemmän aikaa oppilaille, jotka tarvitsevat lisätukea oppimiseensa.

Osa opettajista koki lahjakkaiden oppilaiden opetuksen helpoksi. Helppous ilmeni esimerkiksi oppilaan asenteesta. Oppilaan asenne tehtäviin näyttäytyi innokkuutena oppimaan riippumatta tehtävän haastavuudesta. Eräs opettaja koki lahjakkaan oppilaan opettamisen helppouden hänen omaa työtaakkaansa helpottavana tekijänä. Oppilas ei vaadi tehtävissä apua ja opettaja voi keskittyä tukea tarvitseviin. Lahjakkaan oppilaan opettamisen helppoutta kuvailtiin myös oppilaan itseohjautuvuudella, sekä sillä, että oppilas osaa tehtävät ja oppii helposti. Vastauksista nousi myös esille se, että vaikka lahjakkaan oppilaan opettaminen olisi helppoa, ylöspäin eriyttäminen voi silti olla haastavaa.

> "Erityisen lahjakkaita oppilaita on ollut melko vähän, mutta kiitettävästi koulussa pärjääviä paljon. Opetus on helppoa. Oppilaat ovat olleet innokkaita tekemään myös vähän liian helppoja tehtäviä, mutta toisaalta ovat innostuneet myös haastavammista tehtävistä. Kukaan ei ole kyseenalaistanut opetusta tai kritisoinut sitä. Ovat mukautuneet muille opetettavaan tahtiin ja loistaneet omissa tuotoksissaan. Olisi kuitenkin hienoa, jos lahjakkaille voisi tarjota

> samanlaista erityisopetusta kuin heikoille oppilaille! Aikaa eriyttämisen miettimiselle ei yleensä ole tai eriyttäminen tapahtuu oppimateriaalien omien tehtävien kautta.” V13

Lahjakkaita oppilaita yhdistää into oppimiseen. Opetuksen laadussa on kriittistä, että oppilaiden intoa oppimiseen tuetaan heille sopivalla tavalla. Oppilaiden kouluarjesta tulee mielekkäämpää, kun he ovat tyytyväisiä saamiinsa haasteisiin, ja oppilaiden kiinnostus opittavaa asiaa kohden ei pääse siten katoamaan. (Gómez-Arízaga ym, 2020, 18)

> “Omia kokemuksia erityisen lahjakkaista oppilaista ei ole. Luokallani on kuitenkin yksi oppilas, joka suoriutuu lähes jokaisesta oppiaineesta erinomaisesti. Kyseinen oppilas on todella helppo opetettava, sillä hän vaatii harvoin apua tehtävien teossa. Vaikeinta opetuksessa on varmasti toiminta tukea tarvitsevien erityisoppilaiden kanssa. He sitovat opettajan huomion pahimmassa tapauksessa koko oppitunnin ajaksi, jolloin aikaa huomioida muita oppilaita, myös niitä lahjakkaita, jää huomattavasti vähemmäksi.” V12

Lahjakkaat oppilaat ovat usein itseohjautuvia, yhteistyökykyisiä ja akateemisesti kompetensseja. He tarvitsevat silti tukea koululta ja perheeltään saadakseen mahdollisimman paljon irti kyvyistään. Tuen laiminlyönti voi johtaa käytettävän lahjakkuuden vähentymiseen. (Kirk ym, 2003, 115–120)

> “Se on helppoa, koska lahjakas oppilas on monesti hyvin itseohjautuva. He ovat myös monesti osaamisesta ja lahjakkuudesta huolimatta suhteellisen vaatimattomia.” V8

Oppilaille annettaessa vastuu omasta oppimisesta, Hartin ym. (2004) teoksessa kokenut opettaja määrittelee, että oppilaiden tulee opiskella itselleen, eikä miellyttääkseen opettajaa. Heistä tulee ‘oppivaisia oppijoita’ ja he ymmärtävät, että on olemassa enemmän opittavaa, mitä opettaja voi opettaa. Oppilaita pyritään myös rohkaisemaan, että he oppivat koko elämänsä ajan. (Hart, Dixon, Drummond, McIntyre, 2004, 65)

> *"*Yleensä helppoa. Lahjakkaat oppilaat eivät vie omia henkilökohtaisia resursseja. He tekevät mielellään ja heitä ei tarvitse auttaa*."* V3

Mitä suurempi ja heterogeenisempi ryhmä on, sitä enemmän opettajalla saattaa mennä aikaa poliisina ja luokan järjestyshenkilönä toimimiseen. Hän ei ehdi mitenkään opettamaan kaikille kaikkea. Täydellisyyteen pyrkivä opettaja saattaa väsyä, syytellä itseään ja pian kyky ja jaksaminen jatkaa opettamista hiipuu. Hän ajaa itsensä loppuun, kadottaa työn ilon ja kyynistyy. (Viljamaa, 2013, 58)

Osa vastaajista koki lahjakkaiden oppilaiden opettamisen haastavaksi. Haastavuus koettiin esimerkiksi oppilaiden kysymysten vaikeudella, oppilaiden käyttäytymisen ongelmina, motivaatio-ongelmina. Haastavuutta koettiin myös siinä, että oppilaat eivät välttämättä osaa ilmaista sitä, minkälaista haastetta he kaipaavat. Opettajan resurssit saattavat usein myös suuntautua enemmän alaspäin eriyttämistä tarvitseviin oppilaisiin, jolloin lahjakkaammat oppilaat jäävät varjoon. Usealla vastaajalla lahjakkaan oppilaan haastavuus ei painottunut pelkästään esimerkiksi eriyttämisen vaikeuteen, vaan vastaajat painottivat lahjakkaiden oppilaiden haastavuuden kumpuavan oppilaiden käyttäytymisestä ja asenteista tehtäviin, koulunkäyntiin, sekä luokkatovereihin.

> *"*Haastavaa kielissä siten, että joidenkin akateemisempien lasten kysymykset ovat yliopistotasoa. Haastavaa myös motivoinnin ja asenteen kannalta: jotkut kokevat voivansa häiritä tunneilla muiden opiskelua, jos aihepiirin sanasto on itselle tuttua, eikä jaksa opiskella ylöspäin eriytetysti. Haastavaa, kun koetaan oppiminen tylsäksi, mutta mitään uutta ei haluaisikaan oppia eikä itseään halua haastaa, yritetään mennä sieltä, missä aita on matalin. Motivoituneiden kohdalla helppoa kielissä, kun haastavampaa tekstimateriaalia ja kielioppirakenteita on helppo tarjota ja materiaalia hyvin saatavilla*."* V5

Yksi suurimmista opettajien kokemista haasteista lahjakkaiden oppilaiden osalta on, kun he kokevat koulunkäynnin ja luokassa olon tylsäksi. Tämä johtuu usein siitä, että he osaavat jo etukäteen opetettavan asian, eivätkä näin ollen jaksa

keskittyä opetukseen. (Kirk ym, 2003, 121) Kokiessa tylsyyttä luokassa ja keskittymisen herpaantuessa, voisi kuvitella, että ylläkuvaillun kaltaista häirintää luokassa tapahtuu, on se sitten oppilaan tiedostamaa tai ei.

Kun taas mietitään syytä sille, miksi 'yritetään mennä sieltä, missä aita on matalin', tulee kohdistaa katseet myös kouluun ja opetukseen. Koulujen tulisi opettaa erilaisia ajatustapoja ja rikastaa opetuksen ja tehtävien sisältöjä, jotta mielenkiinto säilyy (Kirk ym, 2003, 114).

> *"*Haastavaa. Lahjakkaat oppilaat ovat usein osoittautuneet todella nokkaviksi. Heille koulunkäynti on ollut liian helppoa, jolloin aikaa on jäänyt silloin kavereille vittuiluun ja muuhun machoiluun. Olen yllättynyt, että lahjakkaat oppilaat eivät ole monesti esim. kavereiden kanssa kauhean lahjakkaita, vaan täysiä kusipäitä.*"* V7

Yllättyneisyys lahjakkaan oppilaan huonoista sosiaalisista taidoista ei yllätä aikaisemman tutkimuksen valossa. Opettajat ovat havainneet, että lahjakkaat oppilaat eivät aina löydä helposti kavereita ja tekevät mieluummin töitä yksin kuin ryhmässä, mikäli näin saa valita (Lehtonen, 1994, 88–89.)

Opettajan ja oppilaan suhdetta on mahdoton määrittää vain yhden tekijän kautta. Normaalissa kouluympäristössä suhteeseen vaikuttaa monet tekijät, joista resurssit nousevat aina puheeksi. Opettajan huomion kiinnittyessä tukea tarvitseviin ja lahjakkaan oppilaan kyllästyessä tai saadessaan tehtävät valmiiksi, voi käytöksessä ilmetä ongelmia esimerkiksi oppituntien häirinnällä. Uusikylän tutkimuksessa 8% lahjakkaista oppilaista kertoi häiritsevänsä tuntia muita oppilaita enemmän. (Uusikylä, 1989, 22–23, 52–53)

> *"*Yleensä menevät luokan mukana personoidulla erityistehtävillä. Motivoiminen hankalaa, jos Oppilaalla on ylimielinen asenne tai ylemmyyden tuntoa koulua ja opettajaa kohtaan. Tässä vaiheessa harjoiteltava asiasisältöä on mielestäni tiedollisten sisältöjen ollessa hallussa toimintatavat ja asenne*."* V1

Kiireinen opettaja ei välttämättä aina kykene eriyttämään opetustaan lahjakasta oppilasta tukien. Hän voi vain kehottaa tekemään oppikirjan lisätehtäviä ja

näyttämään niitä hetken päästä. Jos lahjakasta oppilasta ei kiinnosta loputon lisätehtävien tekeminen, hänen aikansa saattaa mennä haaveiluun ja omaan puuhasteluun tai häiriköintiin ja opettajan hermojen testaamiseen. (Viljamaa, 2013, 57) Älykäs koululainen paitsi jäsentää tietojaan, myös etsii kontaktia aikuiseen kyseenalaistamalla asioita ja haastamalla väittelyyn. Opettajat eivät välttämättä ole kuitenkaan usein halukkaita tähän ja jättävät lahjakkaan oppilaan omien ajatustensa pariin. (Malin & Männikkö, 1998, 128)

> *"*Haastavaa, sillä he jäävät valitettavan usein alaspäin eriytettävien "varjoon". Oma resurssi menee apua tarvitsevien huomiointiin enemmän. Lahjakkaat oppilaat eivät ole osanneet kovin selkeästi kertoa mitä haasteita kaipaavat, joten koen materiaalin miettimisen hankalaksi*." V16*

Opetukseen kyllästyneiden oppilaiden kehno taito ilmaista itseään siitä, mitä haasteita haluaisivat ei tule uutena tietona. Jo Lehtosen tutkimuksessa opettaja havaitsi lahjakkaassa oppilaassa kyllästymistä, mutta oppilas ei sitä itse tuonut ilmi (Lehtonen, 1994, 82). Lahjakas lapsi voi olla häiriöksi esimerkiksi oppitunnilla, jonka sisällön hän itse jo hallitsee, sillä ei osaa välttämättä käsittelemään omia tylsyyden ja turhautumisen tunteitaan hyvin. Ongelman pitkittyessä on uhkana oppilaan kiinnostuksen menettäminen koko koulua ja oppimista kohtaan, mikäli hänelle ei tarjota sopivampaa työtapaa ja –tahtia. (Lahjakkaat lapset, 2021)

Osa opettajista ei kuvaillut lahjakkaiden oppilaiden opettamisen kokemuksiensa olleen selvästi helppoa tai haastavaa, vaan vastasivat enemmän yleisellä tasolla. Vastauksista ei selvinnyt selvää vastausta helppoudesta tai haastavuudesta, mutta nämä vastaajat pitivät oppilaita helppoina opetettavina, mutta pohtivat esimerkiksi ylöspäin eriyttämisen resursseja. Vastausten perusteella oli kuitenkin nähtävissä opettajien pyrkimys yksilöllistettyyn opetukseen, jossa lahjakkaat oppilaat nähtiin osana isompaa kokonaisuutta.

> *"*Koko luokkaa opettaessa välillä tuntuu kurjalle, että täytyy mennä hitaimman mukaan. Aika usein menee istuessa heikoimpien vieressä, jotta he etenevät tehtävissään. Tällöin ylöspäin

> eriyttäminen tapahtuu lähinnä lisätehtävillä. Ylöspäin eriyttäminen ei sinänsä ole vaikeaa, mutta aina ei aika tai muut resurssit riitä toteuttamaan tarpeeksi haastavaa opetusta kaikille.*”* V17

On tärkeä ymmärtää, että lahjakkaiden oppilaiden oppiessa muita nopeammin, he tarvitsevat erityisiä järjestelyitä kykyjensä kehittämiseksi. Lahjakkaita oppilaita ei pidä pakottaa kuiviin rutiinitehtäviin, vaan heitä tulisi ohjata ja rohkaista opiskelemaan omassa tahdissaan. (Uusikylä, 2020, 254)

6. Pohdinta ja johtopäätökset

Tutkimuskysymyksemme oli “Kuinka alakoulun opettajat huomioivat lahjakkuuden opetustyössään?”. Tutkimuksen analyysivaiheessa kehitimme kolme analyysikysymystä: miten opettajat määrittelevät lahjakkuuden, miten opettajat pyrkivät tunnistamaan lahjakkuuden ja lahjakkaan oppilaan ja millä keinoilla opettajat pyrkivät haastamaan ja motivoimaan lahjakasta oppilasta, joiden pohjalta tarkastelimme aineistoamme.

6.1 Opetustausta

Pyrimme selvittämään vaikuttaako opettajakokemus näkemyksiin lahjakkuudesta, lahjakkaiden opetuksen keinoihin sekä siihen, miten opettajat käytännössä huomioivat lahjakkuutta opetustyössään. Oletuksenamme oli, että kokeneemmilla opettajilla on pidemmän työuransa myötä enemmän kokemusta erilaisista oppilaista ja heidän opetuksestaan, jolloin heillä olisi mahdollisesti erilaisia näkemyksiä lahjakkuudesta, kuin uransa alussa olevilla opettajilla. Tämä kysymys toimi taustamuuttujana muihin tutkimuksemme kysymyksiin.

Kun vertailimme työkokemusta myöhempien kysymysten tuloksiin, huomasimme yllätykseksemme, että työkokemuksella ei tuntunut olevan suurempaa merkitystä lahjakkaiden oppilaiden huomioinnissa. Oletimme myös omien kokemustemme perusteella, että suurin osa vastaajista ei ollut saanut mielestään riittävästi koulutusta ylöspäin eriyttämisestä, ja näin olikin. Yllätyimme siitä, että vastaaja, joka oli saanut mielestään riittävästi koulutusta ylöspäin eriyttämisestä, ei ollut vastauksiensa osalta juuri muista poikkeava, ja paikoittain hänen vastauksensa olivat jopa suppeampia. Yllättävää oli myös se, että koulutuksen koettu riittämättömyys ei korreloinut opettajan taidoissa pärjätä koulumaailmassa lahjakkaiden oppilaiden kanssa. Pohdimme, että tulostemme perusteella käytännössä kantapään kautta opitut pedagogiset keinot korvaavat

koulutuksessa puutteelliseksi jääneet ylöspäin eriyttämisen taidot. Koemme, että vaikka vastausten perusteella opettajat pärjäävät lahjakkaiden oppilaiden kanssa, tulisi opettajankoulutuksessa panostaa isommin ylöspäin eriyttämisen pedagogiikkaan, sekä lahjakkuuden huomiointiin. Näin voitaisiin ehkä välttyä tilanteilta, joissa vastavalmistunut opettaja ei koulutuksensa puutteellisuuden vuoksi kykene tai osaa huomioida ylöspäin eriyttämistä tarvitsevia oppilaita ensimmäisinä opetusvuosinaan.

Kysyimme tutkimuksessamme pelkästään sitä, onko vastaaja kokenut saaneensa riittävästi koulutusta ylöspäin eriyttämisestä. Kysymykseen olisi voinut vastata vain kyllä tai ei, mutta useampi vastaaja päätti kuitenkin avata näkemystään ja kokemustaan oman opettajakoulutuksensa ajoilta. Luulemme, että kysymyksemme toi esille turhautumista opettajakoulutuksen puutteista, joihin vastaajat ovat törmänneet opettajaurallaan ja tämän takia tahtoivat avata kokemuksiaan suuremmin, kuin oletimme.

Hypoteesinamme oli, että työura, sekä koettu kokemuksen riittävyys olisi yhteydessä toisiinsa, mutta aineistomme perusteella näin ei ollut. Opettajauransa alkupuolella olleilla vastaajilla oli kokemuksia sekä riittävästä, että riittämättömästä koulutuksesta. Niin ikään yli kymmenen vuotta opettaneilla oli eroa vastauksissaan. Olimme itse kokeneet oman koulutuksemme ylöspäin eriyttämisestä riittämättömäksi, ja halusimme tietää vaikuttaako eri aikoina käyty opettajakoulutus siihen, onko ylöspäin eriyttämistä tuotu opiskelijoiden mielestä riittävästi esille. Vastauksia oli kuitenkin laidasta laitaan, niin opettajakokemuksen kuin koetun koulutuksen osalta.

Pohjatietoina saatu aineistomme opettajatausta, analyysikysymykset sekä sisällönanalyysi toimivat aineistomme kokonaiskuvan tarkastelun selkärankana. Tutkimuksen edetessä löysimme aineistollemme kaksi pääluokkaa, jotka olivat lahjakkuus ja pedagogiikka. Seuraavaksi pohdimme tutkimuksemme tuloksia. Ensin fokuksena lahjakkuus ja sen jälkeen pedagogiikka.

6.2 Lahjakkuus

Huomasimme, että suppeammat lahjakkuuden kuvailut sekä yleisemmällä tasolla lahjakkuutta määritelleiden opettajien työkokemus oli pienempi, kuin työkokemuksen keskiarvo, joka oli tutkimuksemme aineistossa 4,85 työvuotta. Kun siirryttiin työkokemuksen keskiarvon yläpuolelle, vastaukset laajenivat ja käsittelivät laajemmin lahjakkuutta moninaisena ilmiönä. Poikkeavuuksia kuitenkin oli edelleen laidasta laitaan.

Aineistomme perusteella koetulla koulutuksella ja lahjakkuuden määrittelyllä oli yllättävä yhteys siihen, kuinka lahjakkuutta määriteltiin. Vastaajat, jotka kokivat saaneensa riittävää koulutusta ylöspäin eriyttämisestä, määrittelivät lahjakkuutta lyhyin lausein ja hyvin yleisesti. Kun taas pisimmät ja yksityiskohtaisimmat vastaukset lahjakkuuden määritelmistä tulivat opettajilta, jotka eivät olleet saaneet mielestään riittävää koulutusta ylöspäin eriyttämiseen. Pohdimme voisiko tämä eroavaisuus johtua siitä, että vähemmän ylöspäin eriyttävää koulutusta saaneet opettajat ovat joutuneet kamppailemaan enemmän lahjakkaiden oppilaiden kanssa pyrkiessään yksilöllistämään opetusta heille sopivaksi. Aineistossamme oli myös huomattavasti enemmän uransa alussa olevia opettajia, jolloin tuskailut lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta sekä sitä myöten oman lahjakkuuskäsityksen muodostamisesta saattaa olla tuoreempana ja henkilökohtaisempana mielessä, kuin opettajilla, jotka olivat sisäistäneet lahjakkuuden konseptit opiskeluaikoinaan.

Oletimme, että saamme hyvin erilaisia lahjakkuuden määritelmiä. Oletimme myös, että työura sekä koettu ylöspäin eriyttämisen koulutus voivat olla yhteydessä siihen, kuinka laaja tai suppea vastaajan oma käsitys lahjakkuudesta on. Moni vastaajista näki lahjakkuuden olevan kyvykkyyttä tietyllä tai useammalla osa-alueella. Osa oli myös sitä mieltä, että lahjakkuus on tiedon tai taidon helppoa oppimista ja omaksumista. Muutaman vastaajan mielestä lahjakas henkilö oppii asiat ponnistelematta ja pärjää asioissa ilman vaivannäköä. Kokonaisuudessaan tuloksistamme nousee esille lahjakkuuden käsitteiden monipuolinen kirjo.

Tutkimusaineistomme perusteella löysimme neljä toisistaan poikkeavaa ajattelutapaa lahjakkuuden määrittelyssä. Lahjakkuutta määriteltiin luontaisena ihmisestä itsestään kumpuavana ilmiönä, kognitiivisena ilmiönä, yleisellä tasolla moninaisena ilmiönä, sekä opetuslähtöisenä ilmiönä. Opettajat, jotka näkivät lahjakkuuden luontaisena ilmiönä, näkivät lahjakkuuden olevan laaja yksilöllinen ominaisuus, jonka ilmenemistapoja voi olla monia. Opettajat, jotka näkivät lahjakkuuden kognitiivisena ilmiönä, kuvailivat sen olevan poikkeavaa kykyä soveltaa tietoja ja taitoja. Opettajat, jotka näkivät lahjakkuuden koulutyön helppoutena ja vaivattomuutena, kuvailivat lahjakkuutta etupäässä oman opetustyönsä kautta ja koulumaailman raamien sisällä. Yhteistä heille oli lahjakkuuden kuvaileminen oppilaiden kykynä selvitä koulumaailman ponnisteluista vaivattomasti. Lahjakkuutta yleisellä tasolla kuvailleet vastaajat näkivät lahjakkuuden observoitavana poikkeavuutena. (Kuvio 2)

Sternbergin teoriassa oli mainittu muun muassa, että praktisessa lahjakkuudessa tarvitaan myös käytännöllistä älyä, eikä pelkästään akateemista älyä voidakseen havainnoida ympäristön vihjeitä toimiakseen tarpeellisella tavalla. Tämänkaltaista havaintoa emme löytäneet vastauksista. (Sternberg, 2006, 87–88)

Aineistomme perusteella Gardnerin useiden älykkyyksien malli oli lähinnä vastaajiemme lahjakkuuskäsityksiä. Kuten luomassamme lahjakkuuskäsityksien luokittelussa (ks. kuvio 2), luontainen ja yleinen lahjakkuuskäsitys sisälsi moninaisia lahjakkuuden ilmiöitä, molemmissa lahjakkuus nähtiin moninaisena ja laajana kokonaisuutena. Sen lisäksi luokittelussamme oli havaittavissa lahjakkuuden määrittelyä samansuuntaisesti kuten Gardner määrittelee loogismatemaattista lahjakkuutta. (Gardner, 2006, 11) Koska aineistoomme vastaajat olivat kaikki luokanopettajia, osa oli selvästi luonut lahjakkuuskäsityksen nimenomaan opetustyön kautta, esimerkiksi havainnoimalla kouluaskareita, opettajan omaa työskentelyä sekä itse oppilaita. Lahjakkuutta nähtiin tilanteissa, joissa opettajan työtaakka helpottui esimerkiksi oppilaiden suoriutuessa annetuista tehtävistä vaivattomasti, mutta saattoi myös vaikeutua lahjakkuuden lieveilmiöistä, kuten käyttäytymisen ongelmista. Lahjakkuus määriteltiin vahvasti oman opettajaidentiteetin kautta.

Opettajat näkivät kouluarjessa ja oppilaissa lahjakkaina ne, joille koulunkäynti tuntui olevan muita helpompaa. Opettajat saattoivat huomata lahjakkuutta myös poikkeavan käytöksen kautta. Lahjakkuutta havaittiin myös selvästi parempien akateemisten taitojen kautta. Osa opettajista näki, että heidän panoksensa oppilaantuntemukseen on avain siihen, että voi tunnistaa erilaista lahjakkuutta.

Oletimme myös, että opettajien lahjakkuuskäsitys saattaa vaikuttaa siihen, kuinka he tunnistavat lahjakkaan oppilaan. Aineistostamme nousi esille muutama opettaja, joiden lahjakkuuskäsitys oli selvästi yhteydessä siihen, kuinka he tunnistavat lahjakkuutta kouluympäristössä. Opettaja, joka kuvaili lahjakkuutta oppimisen helppoutena ja vaivattomuutena tunnisti lahjakkaan oppilaan havainnoimalla vaivattomuutta koulutyössä. Opettaja, joka määritteli lahjakkuuden luontaisena ominaisuutena, kertoi tunnistavansa lahjakkaan oppilaan luonnostaan esille tulevista lahjakkuuden piirteistä. Aineistomme loppujen vastaajien lahjakkuuskäsitysten, sekä lahjakkuuden tunnistamisen tapojen väliltä ei löytynyt selviä yhteyksiä tai kategorisointeja.

Yllätyimme siitä, kuinka lahjakkuuden tunnistaminen ja lahjakas oppilas erosivat toisistaan. Muutama vastaaja pyrki tunnistamaan lahjakkuutta esimerkiksi koulutehtävien suoriutumisen perusteella, mutta määrittelivät lahjakkaan oppilaan käytöksen kautta. Lähtötasotesteillä ei nähty olevan suurta merkitystä lahjakkaiden opettamisessa tai lahjakkuuden tunnistamisessa.

Aineistostamme selvisi, että lahjakas oppilas tunnistetaan esimerkiksi koulutehtävien ja koetulosten menestyksen perusteella. Koulutehtävien tekemisen nopeus nähtiin myös yhtenä lahjakkuuden indikaattorina. Monen vastaajan mukaan oppilaantuntemuksella oli suuri merkitys lahjakkuuden tunnistamisessa, seuraamalla oppilaan toimintaa päivittäisissä kouluaskareissa. Lahjakkuus näkyi oppimisen helppoutena ja vaivattomuutena.

6.3 Pedagogiikka

Huomasimme aineistomme vastauksista, että useat opettajat palkitsivat lahjakkaita oppilaitaan. Lähes aina nopeudesta. Toki palkitseminen voi olla tehokas keino kannustaa niitä yrittämään parhaansa, jotka eivät ole ehkä luontaisesti tietyllä koulumaailman osa-alueella lahjakkaita. Mutta jos palkinto tulee pelkästään nopeudesta, tehtävistä leikiten suoriutunut lahjakas oppilas ei todellisuudessa saa taitotasolleen sopivaa haastetta, ja opettaja pääsee helpommalla. Toki tämä tapa voi olla sopiva silloin, jos lahjakas oppilas ei muuten innostuisi tekemään tehtäviä laisinkaan niiden helppouden vuoksi. Tämä tapa kuitenkin sivuuttaa täysin oppilaat, jotka tekevät tehtävät aivan yhtä oikein ja lahjakkaasti, mutta omaa tahtiaan ja hitaammin. Tällainen “porkkana” -ratkaisu ei myöskään anna lahjakkaille oppilaille tilaisuutta testata ja hioa omia taitojaan, vaan kannustaa pelkkään nopeuteen, samalla unohtaen hitaammin työskentelevät oppilaat, jotka saattavat olla taidoissaan samaa luokkaa, kuin ne oppilaat, jotka kiitävät läpi annettujen tehtävien. Suomalaisissa kouluissa onkin yleistä “reaching the ceiling” -ajattelu, jossa annettujen tehtävien tekeminen riittää. Oppilaita tulisi kuitenkin pystyä haastamaan ja antaa heille mahdollisuus ylittää itsensä ja kehittyä vaadittua paremmaksi, kuten aasialaisissa kouluissa on vallitsevana ajattelutapana (Tanninen, TedTalk, 2015).

Yllätyimme siitä, että yli puolet vastaajista eivät antaneet luokkansa lahjakkaammille oppilaalle ylöspäin eriyttäviä tehtäviä. Oman kokemuksemme perusteella alaspäin eriyttäviä tehtäviä annetaan kotiläksyksi lähes poikkeuksetta oppilaalle, jonka taitotaso ei vielä yllä samaan kuin hänen ikätovereidensa. Pohdimme jo tutkimuksen alussa sitä, että olemme huomanneet omassa opettajakoulutuksessamme puutteita ylöspäin eriyttämiseen. Kysymyksessä kaksi lähdimme selvittämään työssäkäyvien opettajien tuntemuksia ja ajatuksia omasta koulutuksestaan ja siitä, kokevatko he saaneensa tarpeeksi koulutusta ylöspäin eriyttämiseen. Vain pieni osa vastaajista kertoi saaneensa riittävästi

koulutusta, joista toinen antoi lahjakkaalle oppilaalle samat kotitehtävät kuin muulle luokalle. Pohdimme voiko koetun koulutuksen puutteellisuudella, sekä ylöspäin eriyttämisen vähäisyydellä olla yhteys toisiinsa. Maalaisjärki sanoisi, että kyllä. Tutkimuksemme aineiston perusteella luokanopettajilla on kuitenkin lähtökohtaisesti ammattitaitoa ja osaamista eriyttää ylöspäin. Samalla ilmeni, että ylöspäin eriyttävien tehtävien keksiminen ja löytäminen tuottaa opettajille hankaluuksia, eikä esimerkiksi pienemmillä kouluilla ole valmiita resursseja lisätehtäviin. On huomattavasti helpompaa keksiä helpotusta haasteeseen, kuin lisähaastetta. Koettu koulutuksen puute, oman ammattitaidon epävarmuus, ylöspäin eriyttävien resurssien vähyys sekä alkutaipaleella oleva opettajan ura saattavat yhdessä luoda tilanteen, jossa opettajalla ei yksinkertaisesti ole keinoja vastata haasteisiin, joita lahjakkuus tuo koululuokkaan mukanaan.

Aineistomme perusteella oppilaiden haastaminen ja motivointi kulkivat melko käsi kädessä. Osa vastaajista motivoi oppilaitaan antamalla lisähaasteita. Yllätyimme, että monet opettajat motivoivat lahjakkaita oppilaitaan tarjoamalla heille palkintoja. Pohdimme koulutuksen puutteellisuuden mahdollisuutta syyksi siihen, että yksilöllisen haastamisen sijaan motivaattorina toimi palkitseminen ja lahjonta.

Tutkimuksemme opettajat haastoivat lahjakasta oppilasta eri keinoin, joista yleisin oli lisätehtävät, jotka olivat oppimateriaalien omia ongelmanratkaisu- tai pohtimistehtäviä, tai opettajan itse suunnittelemia soveltavia tehtäviä. Haastetta annettiin myös ylemmän vuosiluokan oppikirjoilla, matikkadiplomilla tai opetettavan aiheen laajemmilla tehtävillä. Lahjakkaita oppilaita pyrittiin motivoimaan esimerkiksi palkitsemalla oppilasta nopeasta tehtävien suorittamisesta. Palkitsemisen keinoina käytettiin oppilaalle mielekästä toimintaa, kuten tietokoneelle pääsyä, vapaata työskentelyä tai apuopettajan tehtäviä. Motivaatiota pyrittiin antamaan myös oppilaan taitotasoon sovelletuilla lisätehtävillä sekä “porkkanoilla”. Moni opettaja pyrki antamaan positiivista palautetta ja kehuja motivoidakseen lahjakasta oppilasta.

Halusimme mielenkiinnolla kuulla myös opettajien aitoja kokemuksia lahjakkuuden ja lahjakkaiden oppilaiden kanssa toimimisesta työympäristössä.

Meitä kiehtoi, kuinka noin puolet kokivat lahjakkaan opettamisen helpoksi, kun taas toinen puoli vastaajista koki asian päinvastoin ja koki lahjakkaiden oppilaiden opetuksen haastavaksi syystä tai toisesta. Emme osaa sanoa, miksi puolet kyselyymme vastanneiden opettajien lahjakkaista oppilaista kuvailtiin helpoiksi ja hyväkäytöksisiksi, kun taas puolet oppilaista käyttäytyivät opettajan työtä vaikeuttavalla tavalla. Oppilaiden yksilöllisten erojen lisäksi pohdimme mahdollisuutta siitä, että varsinkin negatiivisella tavalla käyttäytyvän oppilaan lahjakkuutta ei olla välttämättä osattu huomioida koulussa riittävästi, mikä on johtanut mahdollisesti turhautumiseen, tylsistymiseen ja sitä kautta ylimieliseen tai muuten negatiiviseen käytökseen opettajaa tai luokkatovereita kohtaan. Tutkimustuloksemme ovat tältä osin valitettavasti samassa linjassa Uusikylän (1992) tutkimuksen kanssa. Hänen mukaansa lahjakkaat lapset ja nuoret saatetaan jättää oman onnensa nojaan, koska ajatellaan virheellisesti, että älyllinen lahjakkuus ja sosiaalinen kypsyys kulkee rinta rinnan. Vaarana on, että lahjakas leimataan käyttäytymishäiriöiseksi hänen reagoidessaan ikäisilleen normaalilla “lapsellisella” tavalla ongelmatilanteen kohdatessa. Lahjakas lapsi tai nuori saattaa myös olla kärsimätön yllättävän vaikeuden ilmaantuessa. Kärsimättömyys saattaa ilmentyä pettymyksenä tai suuttumisena. (Uusikylä 1992, 118–121)

Oletimme, että jokaisella opettajalla on hänen omaan opettajuutensa ja kokemuksensa myötä löytynyt erilaisia tapoja motivoida lahjakkaita oppilaita. Aineistomme vastausten yksilöllisyyden perusteella oletus piti paikkansa. Vastauksista nousi esille monia eri keinoja lahjakkaan oppilaan motivointiin, joista jokainen oli hieman erilainen kuin toinen. Oletimme saavamme myös erilaisia näkemyksiä ja tapoja siitä, kuinka ylöspäin eriyttämistä toteutetaan tällä hetkellä suomalaisissa kouluissa ympäri maan. Yksi tutkimuksemme kiinnostuksen kohde olikin juuri selvittää erilaisia ylöspäin eriyttämisen keinoja kouluarjessa. Aineistostamme selvisi, että jokaisella tutkimukseemme vastanneella opettajalla on yksi, tai useampi keino pyrkiä jollain tavalla huomioimaan lahjakkaammat oppilaat kouluarjessa haastavampien tehtävien, mielekkään palkinnon tai jonkun muun pedagogisen keinon muodossa. Haastavammat lisätehtävät olivat aineistomme perusteella joko kirjan omia lisätehtäviä, soveltavaa

ongelmanratkaisua tai pohtimistehtäviä. Osa vastaajista ei kuitenkaan täsmentänyt omia henkilökohtaisia ylöspäin eriyttämisen keinoja sen kummemmin. Aineistostamme selvisi myös, että osa vastaajista ei antanut oppilailleen ylöspäin eriyttäviä tehtäviä, vaan antoi samat tehtävät kuin muulle luokalle. Vastaajissa oli kuitenkin opettajia, jotka pyrkivät antamaan oppilailleen heidän taitotasoonsa sopivia kotitehtäviä sekä yksilöllisempää opetusta.

6.4 Yhteenveto

Johtopäätöksenä ja tutkimuskysymyksen vastauksena vaikuttaa siltä, että alakoulun opettajien lahjakkuuden huomioimisen keinot sekä pedagogiset käytänteet ovat yksilöllisiä opettajasta riippuvaisia, mutta pääsääntöisesti erittäin monipuolisia. Lahjakkuus ilmiönä on opettajille tuttu ja selvästi tiedostettu koulumaailman ilmiö. Lahjakkuus ilmeni opettajille niin positiivisena, kuin negatiivisena koulumaailman ilmiönä lähinnä oppilaiden käytöksen kautta. Opetustyössä moni piti lahjakkaan oppilaan opettamista helppona, mutta ylöspäin eriyttämisen keinoja ja resursseja kuvailtiin vaikeiksi tai työläiksi. Käytännön työssään opettajat tunnistavat ja huomioivat lahjakkuutta laajalti. Tutkimuksestamme selvisi kuitenkin, että opettajien yksilöllinen panostaminen varsinkin ylöspäin eriyttämiseen jäi monella alaspäin eriyttämistä tarvitsevien oppilaiden tarpeiden varjoon. Lahjakkuuden huomiointi opetustyössä nähtiin monen opettajan vastausten perusteella haasteena. Siihen voi vaikuttaa aineistomme mukaan esimerkiksi opetusmateriaalin rajallisuus ylöspäin eriyttävien tehtävien osalta, koulutuksen puute, koulun resurssien puute ja epävarmuus omien ylöspäin eriyttävien taitojen osalta.

> *"*Sitä olenko pystynyt tukemaan heidän lahjakkuuttaan parhaalla mahdollisella tavalla, en osaa itse arvioida*."* V15

6.5 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Laadullisen tutkimuksen itseohjautuvuuden vuoksi on oletettavaa, että hypoteesien kaltaisia vastauksia ei aineistosta tule tai ne osoittautuvat itsestäänselvyyksiksi. Tutkimusprosessi ei myöskään lopu tutkimusongelman selvittyä, sillä vastaukset ovat osatotuuksia. Voi siis sanoa, että tutkimus ei lopu vaan sen tuomista tuloksista tehdään raportti. (Alasuutari, 2011, 276–277)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuskeskustelussa kysytään usein totuudesta ja objektiivisuudesta. Objektiivisuuden ongelmaa tarkasteltaessa tulee erottaa havaintojen luotettavuus ja niiden puolueettomuus. Puolueettomuus voi nousta esille siten, pyrkiikö tutkija ymmärtämään vastauksia sellaisinaan vai suodattaako hän niitä oman kehyksensä läpi. Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa tulisi hahmottaa kokonaisuutena mitä tutkitaan ja miksi, miksi tutkija pitää tutkimusta tärkeänä sekä aineistoon ja siitä raportoimiseen liittyvät seikat. (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 158–164)

Metodina verkkokysely oli meille tutkijoina helpompi ja luontevampi aineiston keruumenetelmä, kuin mitä esimerkiksi haastattelu olisi ollut. Ilman sosiaalista verkostoa ja suhteita haastateltavia täytyisi kysellä yksitellen kouluilta, mutta verkkokyselyssä vastaajia löytää monin eri keinoin. Kyselylomakkeen kautta tulleet vastaukset olivat myös laajoja ja hyviä, joten emme löydä syytä moittia kyselyä metodina.

Aineiston analyysi oli aihe, jota etukäteen tuskastelimme tutkijoina, mutta saimme lopulta useita teemoja palloteltuamme kokoon mielestämme kattavan ja monipuolisen analyysin aina tulosten yhteenvetoon asti. Tutkimuskysymys ja sitä ohjaavat näkökulmat vaihtelivat tutkimuksen mukana, joka osoittaa tutkijan aktiivista kriittisyyttä tutkimustaan kohtaan. (Ruusuvuori ym, 2010, 10)

Tutkimuksemme tavoitteena oli ymmärtää ja saada tietoa luokanopettajien käsityksistä ja keinoista lahjakkuuteen ja lahjakkaiden opettamiseen liittyen. Verkkokyselyn luokanopettajien (n=17) vastauksista saimme selville erilaisia keinoja lahjakkaiden opetukseen ja motivointiin. Onkin olennaista tarkastella tuloksista havaittuja tietoja nimenomaan yksilöiden käsitysten ja pedagogisten

keinojen kautta. Tutkimusongelmaan saadut vastaukset nostavat esille uusia kysymyksiä (Alasuutari, 2011, 277) ja pohdimme lisätutkimuksia, joita voi tehdä yksinkertaisesti laajentamalla vastaajajoukkoa.

Vastauksia tuli anonyymisti ympäri Suomea, joten aineistomme perusteella oli mahdoton sanoa, mistä koetut eroavaisuudet koulutuksen osalta johtuivat. Emme voi tietää, missä opinahjossa vastaajat ovat käyneet opettajakoulutuksensa, joten mahdolliset yliopistokohtaiset erot opettajaikäpolvien välillä vaativat tarkempaa tutkimusta.
Mahdollista lisätutkimusta voi harkita myös tutkimuksella, jossa tarkastellaan luokanopettajakoulutuksesta saatua tietoa lahjakkuudesta. Tutkimuksen voisi tehdä eri kasvatustieteiden tiedekunnille ympäri Suomen, jolloin mahdolliset yliopistokohtaiset erot nousisivat ehkä esiin, tämän myötä tutkia taas niitä luokanopettajia, jotka ovat mahdollisesti saaneet toisessa koulutusympäristössä parempaa koulutusta lahjakkuuteen liittyen, kuin joku toinen toisaalla.

Aineistomme perusteella koetulla koulutuksella ja lahjakkuuden määrittelyllä oli yllättävä yhteys siihen, kuinka lahjakkuutta määriteltiin. Vastaajat, jotka kokivat saaneensa riittävää koulutusta ylöspäin eriyttämisestä, määrittelivät lahjakkuutta lyhyin lausein ja hyvin yleisesti. Kun taas pisimmät ja yksityiskohtaisimmat vastaukset lahjakkuuden määritelmistä tulivat opettajilta, jotka eivät olleet saaneet mielestään riittävää koulutusta ylöspäin eriyttämiseen. Aihe vaatisi lisätutkimusta siitä, miksi näin on. Tuoko kantapään kautta opittu lahjakkuuden huomiointi selkeämmän kuvan siitä, minkälaista lahjakkuus on, ja vaikuttaako se kenties siihen, minkälaiseksi yksilön oma lahjakkuuskäsitys muodostuu, mikäli lahjakkuuden syvemmästä olemuksesta ei ole varsinaisesti koulutusta tai tiedossa olevaa teoriataustaa.

Toinen mahdollista lisätutkimusta kaipaava asia oli luokanopettajien kokemus ja työkokemuksen tuoma tietotaito koskien lahjakkuutta. Työkokemuksella ei tuntunut olevan suurempaa merkitystä lahjakkaiden oppilaiden huomioinnissa. Arvelemme kuitenkin, että vastaajajoukon suhteellisen pieni määrä, sekä hajanaisuus ikäluokkien välillä ei anna tarpeeksi tarkkaa tietoa siitä, vaikuttaako työkokemus lahjakkuuden käsittämiseen ja käsittelyyn koulukontekstissa.

Tutkimuksemme vastaajista opettajat olivat nähdäksemme hyvin tavallisia suomalaisia luokanopettajia ja olisikin mielenkiintoista pohtia tutkimusta siten, että vastaajajoukko olisi nimenomaan lahjakkuuteen ja lahjakkaiden opettamiseen erikoistunutta. Tällöin keinot tunnistaa sekä opettaa lahjakkuutta olisivat luultavasti syväpiirteisempiä ja vastaajilla olisi varmuudella kokemusta lahjakkaista oppilaista.

Tutkimusta voisi tehdä myös oppimateriaaleista ja niiden sisältämistä lisätehtävistä ja haastetta tuovista osioista. Monet opettajat käyttivät aineistomme perusteella kirjan omia tehtäviä lisätehtävinä, mikäli oppilas sai annetut tehtävät valmiiksi. Siinä vaiheessa, kun oppikirjan lisätehtävät loppuvat, tai varsinkin jos oppikirjassa ei ole valmiina lisätehtäviä, opettajat ovat pulassa lahjakkaiden oppilaiden eriyttämisen kanssa. Ehkä syy on myös oppimateriaaleissa, joissa ei välttämättä ole selvästi tarjolla ylöspäin eriyttämiseen suunnattuja lisä- tai kotitehtäviä, vaan opettaja joutuisi suunnittelemaan jokaiselle oppilaalle personoituja tehtäviä itse. Tällaiseen tutkimukseen voisi yhdistää niin tavalliset luokanopettajat, kuin myös lahjakkaiden opettamiseen erikoistuneet luokanopettajat, sekä heidän ajatuksensa ja kokemuksensa koulumateriaalien tasokkuudesta ylöspäin eriyttävien tehtävien osalta.

Tutkielmassamme moitimme itseämme kahdesta kyselymetodologisesta seikasta. Kysyimme luokanopettajilta lahjakkuuden määrittelyä omin sanoin sekä lahjakkaan oppilaan määrittelyä omin sanoin. Vastauksista ilmeni, että useampi luokanopettaja määritteli lahjakkuutta juuri opetuskokemuksien kautta ja referoiden lahjakkuutta siihen, miten se voi näkyä lahjakkaassa oppilaassa. Tämän myötä saimme näihin kysymyksiin samankaltaisia vastauksia, suoria kopioita tai viittauksia aiempaan vastaukseen.

Toinen miete kysymysten laatimisessa nousi esiin kysyttäessä keinoja haastaa lahjakasta oppilasta. Olisimme ehkä voineet muotoilla kysymyksen asettelua siten, että vastaaja olisi joutunut kertomaan tarkemmin pedagogisia keinojaan ylöspäin eriyttämiseen, ja kenties perustellut valintojaan. Tulostemme perusteella ei siis selvinnyt sitä, miksi opettajat ottivat tietyt eriyttämisen keinot esille.

Kysymys vaatisi siis lisätutkimuksia siitä, miten opettajat eriyttävät ylöspäin ja millä perusteella.

7. Lähteet

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

Aunola, K. 2018. Kodin ja vanhempien merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa Salmela-Aro, Katariina (toim.) 2018. Motivaatio ja oppiminen (211-225). PS-kustannus. Jyväskylä.

Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S. & Gardner, H. 2011. Chapter 24: The Theory of Multiple Intelligences s. 485-503. Julkaistu teoksessa Sternberg, R. J., & Kaufman, S. B. (Eds.). (2011). The Cambridge handbook of intelligence. Cambridge University Press.

Department of Education. 2008. Effective provision for gifted and talented children in primary education. United Kingdom. https://giftedphoenix.files.wordpress.com/2012/11/effective-provision-in-primary-schools-dfe-may-2008.pdf

Distin, K. (toim.) 2006. Gifted Children: A Guide for Parents and Professionals. Jessica Kingsley Publishers, London.

Eskola, J & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen, 8. painos, osuuskunta Vastapaino, Tampere.

Gardner, H. 2006, Multiple intelligences. New horizons. New York: Basic books.

Gardner, H. 2006. The development and education of the mind: The selected works of Howard Gardner. Routledge, London.

Gómez-Arízaga M., Valdivia-Lefort M., Castillo-Hermosilla H., Hébert T. & Conejeros-Solar M. 2020. Tales from Within: Gifted Students' Lived Experiences with Teaching Practices in Regular Classrooms https://www.researchgate.net/publication/341326414_Tales_from_Within_Gifted

_Students'_Lived_Experiences_with_Teaching_Practices_in_Regular_Classrooms

Grönfors, M. 2011. Laadullisen tutkimuksen kenttätyömenetelmä. Hämeenlinna.

Hakala, J. 2018. Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa Valli R. (toim.). 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1.

Hakkarainen K., Lonka K. & Lipponen L. Tutkiva Oppiminen. Älykkään Toiminnan Rajat Ja Niiden Ylittäminen. 2002. Werner Söderström Osakeyhtiö. WSOY. Helsinki.

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J. & McIntyre D. 2004. Learning without limits. Open University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13., osin uudistettu painos. Tammi, Helsinki.

Hütler G. & Hauser U. 2012 Jokainen Lapsi On Lahjakas. Balto Print. Liettua.

Jyrinki, E. 1977. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Oy Gaudeamus Ab.

Keltikangas-Järvinen, L. & Mullola, S. 2014. Maailman paras koulu? Wsoy, Helsinki.

Kirk, S. & Gallagher, J. & Anastasiow, N. 2003. Educating exceptional children. Houghton Mifflin Company, Boston & New York.

Kuusela, J. & Hautamäki, J. 2001. Lahjakkaiden opetus. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Vastapaino, Tampere.

Laaksonen S-M., Matikainen J. & Tikka M. (toim.) 2013. Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät. Vastapaino, Tampere.

Laine, S. 2010. Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukeminen. In Lahjakkuutta ja erityisvahvuuksia tukevan opetuksen kehittämishanke 2009-2010: Tietoa lahjakkuudesta. Opetushallitus. http://www.lahjakkuus.fi/page4.php

Laine, S. & Tirri, K. 2015. How Finnish elementary school teachers meet the needs of their gifted students. https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1108185

Laine, S. 2016. Finnish elementary school teachers' perspectives on gifted education. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos.

Lahjakkaat lapset. (2021). Suomen Mensa ja lahjakkaat lapset. https://lahjakkaatlapset.fi/

Lehtonen, H. 1994. Lahjakas oppilas koulussa. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja no 3. Tampereen yliopisto.

Malin A. & Männikkö K. 1998. Älykkyys. Valoa ja Varjoja. Atena Kustannus Oy. Jyväskylä.

Matthews M S., Ritchotte J A. & Jolly J L. (2014) What's wrong with giftedness? Parents' perceptions of the gifted label, International Studies in Sociology of Education, 24:4, 372-393 http://dx.doi.org/10.1080/09620214.2014.990225

Mäkelä, S. 2009. Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tunnistaminen, Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, Opetushallitus https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Perustuslaki 731/1999. https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731 Viitattu 16.12.2022

Phillipson S N. & McCann M. 2010. Conceptions of Giftedness, Sosiocultural Perspectives. Routledge. New York and London.

Porter L. 2005. Gifted Young Children. A Guide For Teachers And Parents. Open University Press. New York.

Renzulli, J S. 2012. Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. Gifted Child Quarterly 56(3) 150–159.

Roiha, A. & Polso, J. 2018. Onnistu eriyttämisessä - toimivan opetuksen opas. PS-kustannus, Jyväskylä.

Ronkainen, S. & Karjalainen, A. (toim.). 2008. Sähköä kyselyyn! Web-kysely tutkimuksessa ja tiedonkeruussa. Lapin yliopisto, Rovaniemi.

Ruokonen, I. 2005. Estonian and Finnish gifted children in their learning environments. Yliopistopaino, Helsinki.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.). 2010. Haastattelun analyysi. Vastapaino, Tampere.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Vastapaino, Tampere.

Salmela-Aro, K. (toim.) 2018. Motivaatio ja oppiminen. PS-kustannus. Jyväskylä.

Sandberg, E. 2021. Pedagoginen tuki – perusopetuksessa ja toisella asteella. PS-kustannus, Jyväskylä.

Selkälä, A. 2013. Verkkolomakkeella on väliä. Teoksessa Laaksonen S-M., Matikainen J. & Tikka M. (toim.) Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät. Vastapaino, Tampere.

Sternberg, R. J. 2004. Definitions And Conceptions Of Giftedness. Corwin Press, California.

Sternberg, R. J. 2006. The Nature of Creativity. Routledge, London.

Tanninen, H. 2015. Ted Talk. What the Finnish education systems could learn from Asia. https://www.youtube.com/watch?v=tXihBgHJelY

Tirri, K. & Uusikylä, K. 1994. How teachers perceive differentiation of education among gifted and talented. Gifted and Talented International 9, 69-73.

Tirri, K. & Kuusisto, E. 2013. How Finland serves gifted and talented pupils, 2013. Journal for the Education of the Gifted 1–13

Tuomi J. & Sarajärvi A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi, kustannusyhtiö Tammi.

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

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa, Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje.

Uusikylä, K. 1989. Lahjakkaiden nuorten koulukokemukset, persoonallisuudenpiirteet ja harrastuspreferenssit. Joensuun yliopiston monistuskeskus, Joensuu.

Uusikylä, K. 1992. Lahjakkuus ja kasvatus. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajakoulutuslaitos. Opetusmoniste no 2.

Uusikylä, K. 2003. Vastatulia – Inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta. PS-kustannus, Jyväskylä.

Uusikylä, K. 2020. Lahjakkuus. PS-kustannus, Jyväskylä.

Valli, R. 2018 (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 5. uudistettu painos. PS-kustannus, Jyväskylä.

Valli, R & Perkkilä, P. 2018. Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 5. uudistettu painos. 2018. PS-kustannus, Jyväskylä.

Viljamaa J. 2013. Tue Lapsesi Lahjakkuutta. Werner Söderström Oy. Helsinki.

Whitmore, J. R. 1980. Giftedness, conflict and underachievement. Allyn & Bacon, Boston.

8. Liitteet

Liite 1: Kyselylomake

Miten alakoulun opettajat huomioivat lahjakkuuden opetustyössään? Pro gradu - tutkielma.

Tutkielmamme aihe on lahjakkuuden tunnistaminen ja lahjakkaiden oppilaiden motivointi. Tällä tutkimuksella pyrimme saamaan tietoa opettajien käsityksistä ja keinoista koskien lahjakkuutta ja lahjakkaita oppilaita.

Tässä kyselyssä sinun, vastaajan yksityisyyttä kunnioitetaan täydellisellä anonymiteetillä, eikä mikään yksityisyyttä loukkaava tieto, kuten nimi, työpaikka, tai muu henkilökohtainen tieto tule esille. Mikäli koemme, että jostain vastauksistasi pystyy päättelemään yksityisyyttäsi koskevia asioita kuten työpaikan sijaintia, tulemme muokkaamaan ne, jotta yksityisasiasi eivät tule päätymään näkyville tutkielmaan.

KYSELY ON VAPAAEHTOINEN JA TULEE VIEMÄÄN NOIN 10-15 MINUUTTIA.

1. Kuinka kauan olet työskennellyt opettajana? *

Lyhyt vastausteksti

2. Oletko saanut mielestäsi riittävästi koulutusta ylöspäin eriyttämisestä ennen kuin aloitit työsi opettajana? *

Lyhyt vastausteksti

3. Määrittele lahjakkuus omin sanoin. Mitä se on? *

Pitkä vastausteksti

4. Millä keinoin tunnistaisit lahjakkaan oppilaan? *

Pitkä vastausteksti

5. Millainen on mielestäsi lahjakas oppilas? *

Pitkä vastausteksti

6. Jos työpaikallasi on oppilaiden erilaisia taitoja mittaavia lähtötasotestejä, kuinka testien tulokset vaikuttavat opetustyöhösi? *

Pitkä vastausteksti

7. Miten pyrkisit haastamaan lahjakasta oppilasta, jos esimerkiksi tunnilla tehdyt tehtävät ovat oppilaalle liian helppoja ja nopeasti selvitetty? *

Pitkä vastausteksti

8. Jos luokassasi on tai olisi lahjakas oppilas, millaisia kotitehtäviä hän saisi? *

Pitkä vastausteksti

9. Millä keinoin lahjakasta oppilasta pystyisi motivoimaan, jos oppilaan mielestä opetettava asia on liian helppo tai hänen mielestään tylsä? *

Pitkä vastausteksti

10. Kuvaile omia kokemuksiasi lahjakkaiden oppilaiden opetuksesta. Onko se ollut esimerkiksi haastavaa tai helppoa? *

Pitkä vastausteksti

Kiitos kyselyyn vastaamisesta!

Kuvaus (valinnainen)