



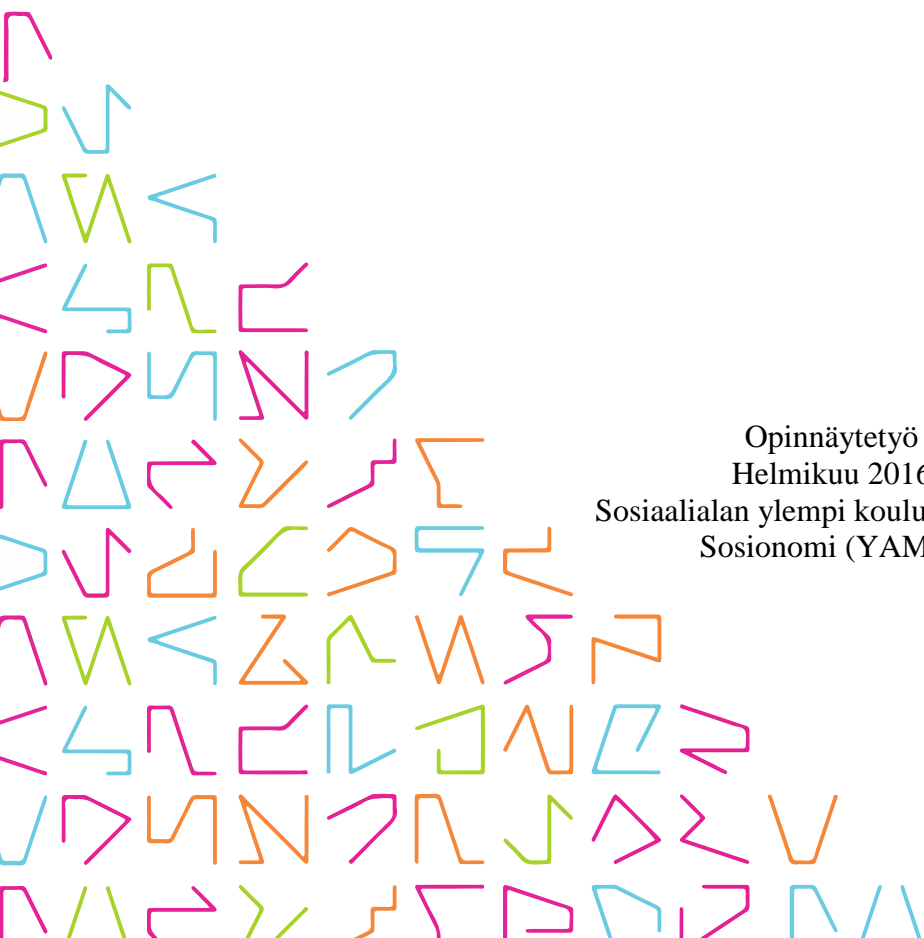
TAMPEREEN
AMMATTIKORKEAKOULU

AKATEEMINEN LAHJAKKUUS -HAASTE JA MAHDOLLISUUS

Susanna Karjalainen

Satu Sukanen

Opinnäytetyö
Helmikuu 2016
Sosiaalialan ylempi koulutusohjelma
Sosionomi (YAMK)



TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu
Sosiaalialan ylempi koulutusohjelma
Sosionomi (YAMK)

KARJALAINEN SUSANNA & SUKANEN SATU:
Akateeminen lahjakkuus –haaste ja mahdollisuus

Opinnäytetyö 96 sivua, joista liitteitä 5 sivua
Helmikuu 2016

Opinnäytetyön lähtökohtana oli akateemisesti lahjakkaan lapsen huomioiminen peruskoulun ensimmäisellä ja toisella luokalla. Tarkoituksena oli kartoittaa, kuinka opettajat ottavat huomioon lahjakkaat oppilaat, ja mitä haasteita ja kehittämisideoita aiheeseen liittyy. Tutkimuksella tuodaan esille se, että myös hyvätaoisia oppilaita tulisi huomioida luokkahuoneessa. Usein opettajan aika kuluu heikommin suoriutuvien oppilaiden tukemiseen ja auttamiseen.

Lahjakkuudesta on laadittu useita teorioita. Teoriaosuudessa esitellään niistä keskeisimmät ja tunnetuimmat. Työssä kuvataan myös lahjakkaan lapsen ominaisuuksia sekä älykkyyttä. Niiden ansiosta akateemisesti lahjakas lapsi on helpommin tunnistettavissa. Lisäksi teoriaosuudessa on koottu erilaisia tapoja lahjakkaan lapsen huomioimiseen. Muun muassa erilaiset eriyttämisen muodot ja opetuksen rikastuttaminen ovat mahdollisia toimituksia opetuksessa.

Tutkimus oli kvalitatiivinen tutkimus, jonka kohderyhmänä olivat Tampereen kaupungin opettajat, jotka opettavat tai ovat opettaneet 1-2 luokkalaisia oppilaita. Tutkimus teetettiin sähköpostilla lähetetyllä puolistrukturoidulla kyselylomakkeella, jossa kysyttiin vastaajan taustatietoja sekä avoimia kysymyksiä akateemisen lahjakkuuden huomioimisesta, haasteista ja kehitysehdotuksista. Analysoimme tutkimusaineiston sisällönanalyysillä.

Tutkimuksen tuloksissa nousi esille hyviä toimintatapoja akateemisesti lahjakkaan lapsen huomioimiseen. Niiden rinnalla opettajat kuitenkin nostivat esiin erilaisia haasteita ja kehittämisen osa-alueita. Vastausten analyysin perusteella yhdistäviksi tekijöiksi nousivat opetuksen ylöspäin eriyttäminen, tasoryhmäopetus, resurssit sekä lahjakkuuden tukeminen.

Koska tutkimus on tavoittanut useita Tampereen opettajia, on toivottavaa, että aihe herättää keskustelua. Tutkimuksessa esiteltyt käytännöt on mahdollista toteuttaa kouluissa, jos opettajilla on motivaatiota ja resursseja käyttää niitä. Jatkotutkimuksena voisi esimerkiksi kehittää ja koota akateemisesti lahjakkaalle oppilaalle suunnattuja opetusmateriaaleja.

Asiasanat: akateemisesti lahjakas lapsi, opetuksen ylöspäin eriyttäminen, perusopetus

ABSTRACT

Tampereen ammattikorkeakoulu
Tampere University of Applied Sciences
Master's Degree in Social Services

KARJALAINEN SUSANNA & SUKANEN SATU:
Academic giftedness – a challenge and a possibility

Master's thesis 96 pages, appendices 5 pages
February 2016

The purpose of the thesis was to study how academically gifted children are taken into account in the first and second grade. The aim was to survey how teachers pay attention to gifted pupils and what challenges they face and how they would develop gifted education. The purpose of this study was to bring out that talented children deserve being noticed in the classroom. Often teachers share their time with pupils who are weak in their studies.

There are many theories of giftedness. The most well-known and essential theories were selected to this thesis and they are presented in the thesis's theory. The qualities of gifted children and their intelligence are described in chapter three. It is easier to recognize a talented child when those qualities are known. In addition, in chapter three, there are listed a number of ways how to take account gifted children. For example enrichment of teaching and differentiate are possible to implement in the classroom.

The target population of the study was teachers who teach or have taught first and second grade pupils and who work in Tampere. The data were collected through semi-structured questionnaires which were sent to teachers by email. It contained questions about background and open questions about how gifted children are paid attention to, challenges in teaching academically gifted pupils and ideas in developing gifted education. The data were analysed by means of qualitative content analysis.

The results showed good approaches how academic pupils are noticed. However the teachers brought up different challenges and possible development parts. Based on the analysis connecting factors were differentiating instruction for advanced pupils, learning in skillgroups, recourses and supporting the giftedness.

This study has reached many teachers in Tampere. Hopefully the subject stimulates discussion. It is possible to use different practices in education of gifted children if the teacher has motivation and resources for them. A further study of the topic could be about planning and compiling new materials for academically gifted children.

Key words: academically gifted child, differentiating instruction for advanced pupils, basic school

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
2	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTIA	9
2.1	Opinnäytetyön tarkoitus, tavoite ja tutkimuskysymykset.....	9
2.2	Lait, asetukset ja sopimukset	11
2.3	Tampereen kaupungin perusopetus.....	13
3	AKATEEMINEN LAHJAKKUUS JA SEN TUKEMINEN KOULUSSA ...	15
3.1	Lahjakuus.....	15
3.1.1	Lahjakuusteoria.....	15
3.1.2	Aikaisemmat tutkimukset	23
3.2	Akateemisen lahjakuuden tukeminen koulussa	26
3.2.1	Akateemisesti lahjakkaan lapsen tunnistaminen.....	26
3.2.2	Näkökulmia älykkyydestä suhteessa lahjakuuteen	33
3.2.3	Opetussuunnitelma.....	36
3.2.4	Luokan sisäinen eriyttäminen	39
3.2.5	Yhteenveto akateemisen lahjakuuden huomioimisesta koulussa	44
4	TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET LÄHTÖKOHDAT	46
4.1	Kvalitatiivinen tutkimus	46
4.2	Kyselylomake	47
4.3	Tutkimuksen toteutus.....	49
4.4	Sisällönanalyysi	50
5	AINEISTON ANALYYSIN TULOKSET.....	52
5.1	Akateemisesti lahjakkaan oppilaan opetuksen hyvät toimintatavat	52
5.2	Akateemisesti lahjakkaan oppilaan ylöspäin eriyttämisen haasteet.....	56
5.3	Akateemisesti lahjakkaiden lasten opetuksen kehittäminen.....	61
5.4	Aineiston analyysin yhdistävät luokat	65
6	JOHTOPÄÄTÖKSET	68
6.1	Aineiston analyysin johtopäätöksiä	68
6.2	Oppilaiden tasa-arvo ja yksilöllisyys	69
6.3	Akateemisesti lahjakkaan lapsen tunnistaminen ja huomioiminen	71
6.4	OPS 2016	74
6.5	Yksilöllisen eriyttämisen malli	76
6.6	Keskeiset johtopäätökset.....	77
7	POHDINTA.....	80
7.1	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	80
7.2	Opinnäytetyöprosessi.....	83
7.3	Tutkimustulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimus.....	84

LÄHTEET	87
LIITTEET	92
Liite 1. Saatekirje	92
Liite 2. Kyselylomake	93
Liite 3. Tutkimuslupa	94
Liite 4. Analyysikaavio	95

1 JOHDANTO

Opinnäytetyömme tavoitteena on tehdä näkyväksi alakouluikäisten akateemisesti lahjakkaiden oppilaiden tunnistamiseen ja oppimiseen liittyviä asioita. Koulumaailmassa tunnustetaan oppimisvaikeuksia omaavien lasten erityisen tuen tarve, mutta miten on asian laita akateemisesti lahjakkaiden lasten kohdalla. Miten asia hoidetaan, kun lapsen tuen tarve johtuu hänen lahjakkuudestaan? Huomioidaanko näiden lasten erityisyys ja korkea oppimispotentiaali voimavarana, jota pyritään kehittämään ja ruokkimaan? Tunnistetaanko lahjakkaat oppilaat, ja millaisia tuen muotoja heille on tarjolla?

Yhtenä päätavoitteena, mielenkiinnon kohteena ja johtoajatuksena tässä tutkimuksessa on löytää hyviä toimintatapoja ja käytänteitä akateemisesti lahjakkaan lapsen opettamiseen. Teoriaosuudessa esittelemme erilaisia eriyttämisen tapoja, joiden avulla opettaja pystyy huomioimaan erilaiset oppijat omassa luokassaan. Eriyttämisen keinot tarjoavat opettajalle työkaluja opettamisen tapoihin ja oppimisympäristön muokkaamiseen. Opettajien työhön vaikuttavat monet asiat, jotka saattavat vaikeuttaa kaikkien oppilaiden huomioimista. Suuret ryhmäkoot ja liian pienet resurssit aiheuttavat opettajissa turhautumista. Opettajan työmäärä on jo itsessään suuri, mutta jos tämän tulee ottaa huomioon kaikki eritasoiset oppilaat, voi taakka tuntua raskaalta. Suuressa luokassa opettajan huomio kiinnittyy yleensä niihin, jotka tarvitsevat eniten apua oppimisessaan. (Lahjakkaat lapset b.)

Akateemisesti lahjakkaat ja hyvätasoiset oppilaat voivat olla niitä, jotka istuvat hiljaa ja tekevät itsenäisesti tehtäviä. Opettajan kannalta tällaiset oppilaat tuntuvat helpoilta, koska he eivät vaadi opettajalta huomiota ja voivat jopa toimia opettajan apuna auttaessaan luokkatovereitaan. Toisaalta, jos akateemisesti lahjakas oppilas turhautuu oppitunnilla, koska ei koe saavansa tasonsa mukaista opetusta, voi turhautuminen purkautua huonona käytöksenä. Oppilaan tylsistyminen voi johtaa häiritsevään toimintaan, jolla oppilas saa opettajan huomion kohdistettua itseensä. (Lahjakkaat lapset b.) Tällaisten oppilaiden taidot ja akateeminen lahjakkuus voivat jäädä opettajalta huomaamatta, koska häiriökäyttäytyminen vie huomion muista kyvyistä.

Opinnäytetyömme teoriaosuuteen olemme koonneet tietoa lahjakkuudesta. Pohdimme lahjakkuutta ja älykkyyttä sekä lahjakkaan lapsen tunnistamista. Esittelemme viisi eri lahjakkuusteoriaa, jotka esiintyvät monissa lahjakkuutta käsittelevissä tutkimuksissa ja kirjoissa. Lisäksi olemme koonneet keinoja akateemisesti lahjakkaan lapsen huomioimiseksi ja tunnistamiseksi. Olemme myös tutustuneet useaan lahjakkuutta koskevaan tutkimukseen.

Lisäksi pohdimme opetussuunnitelman antamia mahdollisuuksia opettajan työlle. Erityisesti mielenkiinnon kohteena oli 2016 vuoden syksyllä voimaan astuva uusi opetussuunnitelma ja sen mukanaan tuomat muutokset. Uusi suunnitelma tarjoaa hieman erilaisen oppimiskäsityksen, ja siinä pidetään tärkeänä oppilaan omaa aktiivisuutta sekä oppimisen iloa. Suunnitelma antaa uusia keinoja opettajalle ja ottaa huomioon eritasoiset oppilaat.

Pyrimme selvittämään lomakekyselyn avulla, millaisia käytäntöjä opettajilla on Tampereen kaupungin eri alakouluilla akateemisesti lahjakkaiden lasten opetukseen. Keräsimme lomakekyselyn avulla alakoulun luokanopettajien omia konkreettisia ja yksilöllisiä kokemuksia heidän työssään hyväksi osoittautuneista menetelmistä, materiaaleista ja toimintatavoista akateemisesti lahjakkaiden oppilaiden opetuksessa. Pyrimme myös selvittämään kyselyn avulla opettajien näkemyksiä siitä, mitkä asiat ovat heidän mielestään haastavia suhteessa akateemisesti lahjakkaiden lasten opetukseen. Lisäksi pyysimme heitä pohtimaan, miten he kehittäisivät akateemisesti lahjakkaiden lasten opetukseen liittyviä asioita.

Lahjakkuudesta on tehty erilaisia tutkimuksia. Aikaisempien tutkimusten pohjalta voi huomata, että akateemisesti lahjakkaan lapsen huomioimisessa on vielä kehitettävää. Ongelma tuntuu olevan kansainvälinen, sillä muidenkin maiden tutkimusten perusteella akateemisesti lahjakkaat lapset eivät saa tarpeeksi tasoaan vaativaa opetusta. Tutkimustulosten pohjalta opettajilla on selkeä tarve kouluttaa myös itseään, jotta he pystyisivät vastaamaan näiden oppilaiden koulunkäynnin haasteisiin. Huomio on kiinnittynyt myös siihen, että opettajat eivät aina tunnista hyvätasoista oppilasta, minkä seurauksena hänen kykyjään ja taitojaan ei hyödynnetä. Mendozan (2006) tutkimuksessa ilmeni selkeä tarve opettajien lisäkoulutukseen. Peinen ja Colemanin (2010) tutkimuksessa huomattiin, että opettaja ei aina tunnista lahjakasta lasta.

Aikaisempien tutkimusten kohdejoukot ovat vaihtelevia. Koski (2015) on tutkinut opettajien käsityksiä lahjakkaista ja lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta. Laine (2012) on puolestaan ottanut kohdejoukokseen oppilaat ja tutkinut heidän kokemuksiaan lahjakkaiden opetuksesta. Tutkimuskohteina ovat olleet myös lahjakkuuden eri osa-alueet. Lahjakkuuden voi käsittää laajasti koskemaan kaikkea lahjakkuutta tai sen voi määritellä tarkoittavan vain yhtä osa-aluetta. Esimerkiksi Rotigel ja Fello (2004) ovat tutkineet matemaattisesti lahjakkaiden oppilaiden huomioimista koulunkäynnissä. Tässä opinnäytetyössä tutkimus on rajattu koskemaan akateemisesti lahjakkaita alakouluikäisiä lapsia. Akateemisella lahjakkuudella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa nimenomaan matematiikassa, äidinkielessä ja reaaliaineissa hyvin pärjääviä oppilaita. Tämä tutkimus ei tutki musiikillista, liikunnallista tai taiteellista lahjakkuutta. Tästä näkökulmasta Tampereella ei ole tehty vastaavanlaista tutkimusta.

Opinnäytetyön tekijöiden ammatilliset intressit kumpuavat hieman eri suunnista. Toisella tekijöistä kiinnostus aiheeseen on lisääntynyt oman, syksyllä 2015 koulun aloittaneen, lahjakkaan lapsen kautta. Toisella tekijöistä mielenkiinto kumpuaa oman työn kautta. Työskentely koulumaailmassa herättää mielenkiinnon perehtyä erilaisiin oppijoihin ja erityisesti vähemmän huomiota saaviin lahjakkaisiin oppilaisiin.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTIA

2.1 Opinnäytetyön tarkoitus, tavoite ja tutkimuskysymykset

Kouluissa on paljon erilaisia oppijoita. Suurin osa heistä on “keskitason” oppilaita, jotka pärjäävät hienosti koulussa. Osa oppilaista tarvitsee tukea pysyäkseen perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisessa tahdissa. Näille oppilaille on tarjolla useita erilaisia eriyttämisen ja tuen muotoja. On yhteiskunnallisesti hyväksyttävää ja järkevää tukea heitä. Perusopetuksen piirissä on myös oppilaita, jotka ovat huomattavasti akateemisesti lahjakkaampia ikätasoiseen vertaisryhmään verrattuna. Näistä oppilaista ei puhuta paljon. Koulumaailmassa ei ole valmiita ja yhteisesti hyväksytyjä toimintamalleja näiden oppilaiden tukemiseksi. Yhteiskunnallisesti on hyväksyttävämpää tukea lahjakkuutta silloin, kun puhutaan esimerkiksi liikunnallisesti, taiteellisesti tai musiikillisesti lahjakkaista oppilaista. Puhuttaessa akateemisesti lahjakkaista oppilaista nousee helposti esiin näkemys elitistisyydestä tai siitä, miksi pitäisi tukea niitä, jotka jo muutenkin pärjäävät akateemisesti paremmin kuin muut. Näistä taustoista lähtöisin halusimme kohdistaa tutkimuksemme käsittelemään erityisesti akateemisesti lahjakkaita lapsia. Mitä pienempiä lapset ovat sitä helpommin heidän äänensä ja tarpeensa jäävät kuulematta. Haluamme tässä työssä ottaa tarkastelun kohteeksi alakoulun 1-2 luokkalaisten akateemisesti lahjakkaiden oppilaiden näkökulman.

Opinnäytetyön tarkoituksena on kartoittaa, miten akateemisesti lahjakkaat lapset huomioidaan Tampereen kaupungin alakouluissa, ja millaisia omakohtaisia hyviä ja toimivia käytäntöjä alakoulun luokanopettajilla on käytössä. Käytimme sähköistä kyselylomaketta, jossa oli avoimia kysymyksiä akateemisesti lahjakkaan lapsen huomioimisesta, opetuksen haasteista ja kehittämisen kohteista. Tarkoituksena on myös saattaa alakoulun opettajille ja kaikille muille aiheesta kiinnostuneille tiedoksi empiirisen tutkimuksen tuloksena saadut hyvät ja toimivat käytänteet akateemisesti lahjakkaiden lasten opetuksessa. Tarkoituksena on lisäksi teoriaosuudessa selventää lahjakkuuden määrittelyä sekä selventää lahjakkuuden ja älykkyyden eroa. Työssä esitellään tunnetuimpia lahjakkuusteorioita ja aikaisempia tutkimuksia aiheesta. Tärkeä tarkoituksemme on esitellä erilaisia eriyttämisen tapoja, joita opettaja voi hyödyntää opetuksessaan.

Opinnäytetyön tavoitteena on ensin yleisellä tasolla tutkia akateemista lahjakkuutta painopisteenä alkuopetuksen oppilaat. Tutkimme erilaisia lahjakkuusteorioita sekä millainen on akateemisesti lahjakas lapsi. Opinnäytetyön tavoitteena on nostaa Tampereen alakouluissa 1-2 luokkalaisten akateemisesti lahjakkaiden lasten koulunkäyntiin ja oppimiseen liittyviä asioita esiin ja keskustelun aiheeksi. Tavoitteena on ennen kaikkea edesauttaa akateemisesti lahjakkaiden lasten koulunkäyntiä ja vahvistaa korkean oppimispotentiaalin omaavien lapsien mahdollisuutta saada heidän tarpeitaan tukevaa opetusta.

Tutkimuskysymyksiksi on valikoitunut mielestämme tutkimuksellisesta näkökulmasta mielenkiintoiset ja loogiset kysymykset. Tavoitteenamme on tässä opinnäytetyössä selvittää ja esitellä kirjallisuuden ja aikaisempien tutkimusten pohjalta yleisimpiä lahjakkuusteorioita, lahjakkaan lapsen ominaispiirteitä sekä ylöspäineriittämisen muotoja. Kartoitimme lomakekyselyn avulla alakoulun 1-2 luokkien opettajilta heidän hyväksi kokeimiaan menetelmiä, toimintatapoja ym. liittyen onnistuneisiin akateemisesti lahjakkaiden lasten opetustilanteisiin. Pyrimme myös selvittämään opettajien näkemyksiä siitä, mitkä asiat olivat heidän mielestään haastavia akateemisesti lahjakkaiden lasten opetuksessa. Lisäksi pyysimme opettajia pohtimaan, miten he kehittäisivät akateemisesti lahjakkaiden lasten opetukseen liittyviä asioita alakouluissa. Kyselylomakkeen kysymysten teemat käsittelevät akateemisesti lahjakkaan 1-2 luokkalaisten oppilaan opetuksen nykytilannetta, sen haasteita ja kehittämiskohtia. Tutkimuskysymysten taustalla meillä oli ennako-oletuksia, ajatuksia, toiveita ja aitoa halua saada tietoa suoraan opettajilta. Seuraavassa avaamme kysymyksiin liittyviä tausta-ajatuksia.

1. Millainen on akateemisesti lahjakas lapsi ja kuinka heidät huomioidaan opetussuunnitelmassa?

Tämän tutkimuskysymyksen kautta olemme halunneet tutkia erilaisia lahjakkuusteorioita sekä etsiä vastauksia siihen, millainen on akateemisesti lahjakas lapsi. Akateemisen lahjakkuuden tunnistaminen ja ymmärtäminen on edellytys sille, että kouluissa voidaan toteuttaa ylöspäineriittämistä.

Tavoitteena on myös kartoittaa opetussuunnitelman sisältöä ja sen tuomia mahdollisuuksia akateemisesti lahjakkaiden lasten opetuksessa. Otamme huomioon sekä nykyisen opetussuunnitelman että 1.8.2016 voimaan astuvan uuden opetussuunnitelman.

2. Millaisia hyviä käytänteitä/toimintatapoja 1-2 luokan opettaja on käyttänyt kokiessaan onnistumista akateemisesti lahjakkaan lapsen opetuksessa?

Kysymyksen tavoitteena on kerätä alakouluissa 1-2 luokkalaisia opettaneilta opettajilta kokemuksia ja hyviä toimintamalleja akateemisesti lahjakkaan oppilaan tukemiseksi. Kysymyksen taustalla on ajatus siitä, että opettajilla saattaa olla hyviä ja todella toimivia käytäntöjä akateemisesti lahjakkaiden opetukseen, mutta tämä tieto ei ole löydettävissä kirjoista ja tutkimuksista. Haluamme siis löytää ns. hiljaista tietoa ja näin tutkimuksen avulla saattaa tietoa myös muiden käyttöön. Toiveena on myös tavoittaa mahdollisesti uusia ja modernejakin näkökulmia akateemisen lahjakkuuden tukemiseen alkuopetuksessa.

3. Millaisia asioita opettajat kokevat haasteelliseksi akateemisesti lahjakkaiden 1-2 luokkalaisten opettamiseen liittyen?

Tämän kysymyksen kohdalla haluamme kartoittaa niitä haasteita, joita opettajat kokevat akateemisesti lahjakkaiden oppilaiden opetuksessa. Omalta osaltaan akateemisesti lahjakkaiden oppilaiden opetukseen ja liittyvät haasteet kertovat syitä siihen, miksi akateemisen lahjakkuuden tukeminen ei aina toteudu koulussa.

4. Miten alakoulun opettajat kehittäisivät akateemisesti lahjakkaiden lasten opetusta ja muita siihen liittyviä asioita?

Opinnäytetyömme yhtenä punaisena lankana on pyrkimys nostaa esiin myös kehitettäviä asioita liittyen akateemisen lahjakkuuden tukemiseen Tampereen alakouluissa. Haluamme kerätä opettajien näkemyksiä siitä, mitkä asiat he näkevät oleellisina akateemisen lahjakkuuden tukemisessa alkuopetuksessa.

2.2 Lait, asetukset ja sopimukset

Lait ja säädökset antavat pohjaa kehittää akateemista lahjakkuutta ja erityisvahvuuksia tukevaa opetusta. Lapsen oikeuksien sopimus korostaa koulutuksen tärkeyttä, sillä se edistää lapsen yleissivistystä ja antaa jokaiselle tasa-arvoisen mahdollisuuden kehittää omia kykyjään ja lahjojaan. Koulutuksen tulee edistää lapsen omaa sivistyksellistä identiteettiä. Koulutus mahdollistaa yksilöllisen arvostelukyvyn sekä moraalisen ja sosiaalisen vastuuntunnon kehittymisen. Näiden ansiosta lapsella on tulevaisuudessa mahdollista tulla hyödylliseksi yhteiskunnan jäseneksi. (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista.)

Oppilaiden kyvyissä oppia uutta voi olla suuriakin eroja. Suomen perustuslain mukaan julkisen vallan on turvattava jokaiselle yhtäläinen mahdollisuus saada kykyjensä ja erityisten tarpeidensa mukaisesti opetusta (Perustuslaki 731/1999). Perusopetuslaki määrää, että opetus tulee järjestää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Jos oppilaalla on jo ennestään perusopetukseen kuuluvia tietoja ja taitoja, opetus voidaan järjestää toisella tapaa tai luoda oppilaalle erityisiä oppimisjärjestelyitä. (Perusopetuslaki 628/1998.) Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi antamalla haasteellisempia tehtäviä ylempältä vuositasolta tai mahdollisuuksien mukaan oppilas voi syventää jo oppimaansa tietoa enemmän lisätehtävien avulla. Osa-aikainen erityisopetus on myös mahdollista.

Oppivelvollisuus on säädetty lailla, jonka mukaan 7-17 -vuotiaan lapsen tulee käydä koulua. Jos lapsella on psykologisten selvitysten perusteella edellytykset suoriutua opiskelusta, lapsi voi aloittaa koulun vuotta aikaisemmin. Tarvittaessa lapselle tehdään lisäksi lääketieteellinen selvitys. Lain mukaan opetuksen tulee edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. (Perustuslaki 731/1999; Perusopetuslaki 628/1998.) Jos lapsi osaa ennen koulun aloitusta lukea ja laskea ikätasoaan paremmin, voi tällöin miettiä koulun aloituksen aikaistamista. On kuitenkin huomioitava, että kyse voi olla varhaisesta kehityksestä eikä niinkään lahjakkuudesta. Psykologisten selvitysten perusteella voidaan arvioida, onko lapsen muu kehitys sillä tasolla, että hän pärjää vuotta vanhempien kanssa samassa ryhmässä myös tulevaisuudessa.

Perusopetuksen arvopohjaan kuuluu, että opetuksessa otetaan huomioon erilaiset oppijat. Erilaisuus voi näkyä kansallisuudessa, sukupuolella tai taidoissa ja oppimiskyvyissä. Erilaisten oppijoiden myötä lasten suvaitsevaisuus kehittyy. Opetus tulee suunnitella siten, että se sopii monenlaisille oppilaille. Myös opetusryhmien muodostamisessa erilaiset lapset on otettava huomioon. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Koulussa voi opetusryhmiä muodostaa monella eri tavalla. Joskus on perusteltua jaotella oppilaita heidän taitojensa mukaan. Esimerkiksi matematiikan tasoryhmät voivat olla toimiva ratkaisu. Toisaalta eritasoisten oppilaiden yhdistäminen on perusteltua silloin, kun nopeammat oppijat voivat auttaa hitaammin oppivia lapsia.

Suomen perustuslaissa on määritelty kolmiportainen tuki. Nämä tuet ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Tukimuotojen avulla oppilaalla on oikeus saada varhaista ja ennaltaehkäisevää tukea, joka hyödyttää oppilaan kasvua ja oppimista. Tuen on oltava laadul-

taan ja määrältään lapsen kehitystason sekä yksilöllisten tarpeiden mukaista. (Perustuslaki 731/1999.) Kolmiportainen tuen malli tulkitaan usein niin, että heikosti suoriutuvat oppilaat saavat lisää tukea koulunkäyntiinsä. Laki voidaan tulkita kuitenkin myös niin, että edistyneillä oppilailla on oikeus saada omaa tasoaan vastaavaa tukea. Käytännössä tämä olisi tavallisesta opetusohjelmasta poikkeavaa haastavampaa tai syventävää opetusta. (Lahjakkaat lapset e.)

Perustuslain mukaan jokaisella lapsella on oikeus maksuttomaan perusopetukseen (Perustuslaki 731/1999). Myös YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa on periaate, jonka mukaan koulun tulisi olla ilmaista ja pakollista ainakin perusasteella. Valtion tulee tukea jatkokoulutusmahdollisuuksia, jotta kaikilla peruskoulun suorittaneilla oppilailla olisi mahdollisuus kouluttautua ammattiin. (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista.)

Suomen lait, asetukset ja kansainväliset sopimukset eivät erottele oppilaan tuen tarpeen syitä. Niiden mukaan kaikilla oppilailla tulisi olla oikeus saada opetusta omien kykyjen ja erityistarpeiden mukaan. Näin lait ja asetukset antavat vahvan pohjan ja oikeutuksen pysähtyä pohtimaan lahjakkuuden tukemista kouluissa. Toteutuuko oikeus akateemisesti lahjakkaiden oppilaiden osalta?

2.3 Tampereen kaupungin perusopetus

Opinnäytetyö toteutetaan yhteistyössä Tampereen kaupungin alakoulujen kanssa. Tampereella järjestetään perusopetusta pääosin kaupungin ylläpitämissä peruskouluissa. Suomenkielisen opetuksen lisäksi järjestetään vieraskielisten ja monikielisten oppilaiden perusopetusta, painotettua ja myös joustavaa perusopetusta. Tampereelle perusopetus on jaettu alueellisesti itäiseen, keskiseen ja läntiseen yhteistoiminta- ja oppilasalueeseen. Jokaisella alueella on omat aluejohtajansa ja -koordinaattorinsa. Aluejako toimii samalla koulujen oppilasalueina. Tampereella on kaupungin ylläpitämiä alakouluja 30. Näiden lisäksi perusopetusta järjestävät valtion ylläpitämä opettajien harjoittelukouluna toimiva Normaalikoulu sekä yksityisten ylläpitämät Tampereen Rudolf Steiner -koulu, Svenska samskolan ja Tampereen Kristillinen koulu. (Tampereen kaupunki, perusopetus.)

Tampereen kaupungin internet-sivuilla kerrotaan, että oppilaille on tarjolla joustavaa ja tarpeen mukaan muuttuvaa tukea. Jokaisella oppilaalla on omista lähtökohdistaan käsin

oikeus onnistua oppimisessa, kasvaa ja kehittyä niin oppijana kuin ihmisenä. Monenlaiset oppijat ja oppimisen lähtökohdat otetaan koulutyössä huomioon. Erityistä huomiota kiinnitetään oppimisen esteiden ja oppimisvaikeuksien varhaiseen tunnistamiseen. Tavoitteena on tarjota oppilaille riittävää kasvun ja oppimisen tukea välittömästi tuen tarpeen ilmettyä. Tuki pyritään järjestämään yleisopetuksen yhteydessä ja toteuttamaan mahdollisuuksien mukaan lähikoulussa aina kun se on oppilaan edun mukaista. (Tampereen kaupunki, perusopetus.)

3 AKATEEMINEN LAHJAKKUUS JA SEN TUKEMINEN KOULUSSA

3.1 Lahjakkuus

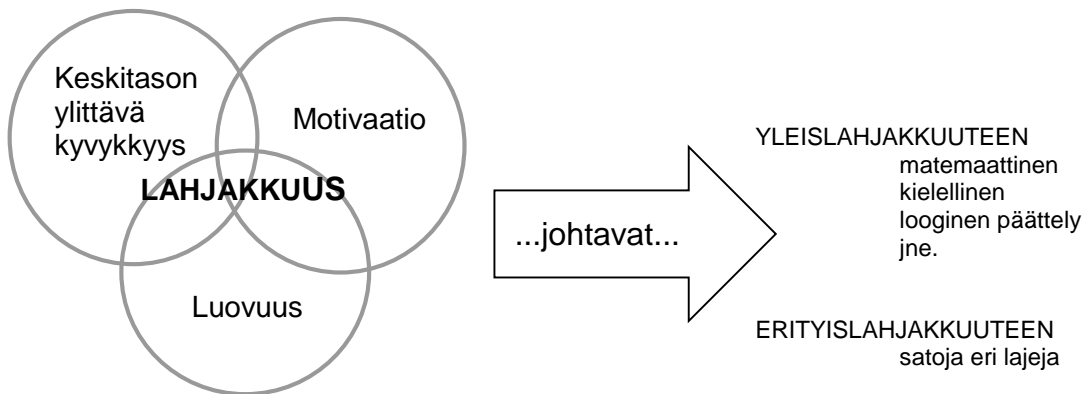
Lahjakkuuden määrittelyn haasteena on se, että ei ole olemassa yhtä yleisesti tunnustettua lahjakkuuden määritelmää. Lahjakkuuden määritelmiä on satakunta ja erilaisia lahjakkuuden lajeja on eritelty jopa 120-130, joista toki monet ovat yhteydessä toisiinsa. Teoreettisella tasolla tunnistaminen on ongelmallista, mutta vaikka käsityksen määrittely teoreettisesti olisi vaikeaa, on kaikilla ja erityisesti kasvatusalan ammattilaisilla selkeä käsitys siitä, mitä lahjakkuudella tarkoitetaan tai mitä sillä voidaan tarkoittaa. (Kuusela & Hautamäki 2002, 320.)

3.1.1 Lahjakkuusteoriat

Lahjakkuudesta on esitetty useita eri teorioita. Osassa teorioissa on keskenään samoja piirteitä ja osassa asiat nähdään jopa päinvastaisina kuin toisessa. Sternberg ja Davidson (1986, 5-6) ovat luokitelleet teoriat implisiittisiin ja eksplisiittisiin teorioihin. Implisiittiset teoriat ovat sellaisia, joita ei voi testata kokemuseräisesti. Eksplisiittisiin teorioihin luokitellaan puolestaan empiirisesti testattavia teorioita. Sternberg ja Davidson luokittelevat eksplisiittiset teoriat vielä kognitiivisiin ja kehitysteorioihin. Kognitiiviset teoriat korostavat nimensä mukaisesti kognitiivisia prosesseja. Kehitysteorioihin puolestaan luokitellaan sellaiset teoriat, jotka korostavat sitä, että lahjakkuuden ymmärtäminen edellyttää ihmisen kehityksen ymmärtämistä. Kehitysteoreetikot huomioivat lisäksi sen, että lahjakkuuteen vaikuttaa suuresti kulttuuri ja ajan henki. Esittelemme tässä keskeisimmät ja tunnetuimmat lahjakkuusteoriat. (Uusikylä 2000, 44-45.)

Joseph **Renzullin** kolmen ympyrän malli on yksi tunnetuimmista lahjakkuusteorioista, joita käytetään länsimaissa. Tämä johtunee mallin selkeydestä ja yksinkertaisuudesta, ja se on hyvin käytännönläheinen. Se antaa hyvät lähtökohdat lahjakkaiden oppilaiden opetuksen käytännön suunnittelulle. Renzullin malli kattaa hyvin laajasti kaiken sen, mitä lahjakkuuden piiriin katsotaan kuuluvaksi. (Uusikylä 2000, 45; Uusikylä 1992, 43.)

Renzullin mallin mukaan lahjakkuuden lajeja on hyvin paljon. Teoria kuvaa kolmea ympyrää, jotka sisältävät keskeisimpiä lahjakkuuden elementtejä. Kuviossa 1 esitetyt elementit ovat keskitason selvästi ylittävä kyvykkyyks, opiskelumotivaatio ja luovuus. Renzullin mukaan yksikään näistä kolmesta tekijästä ei voi yksinään muodostaa lahjakkuutta. Hän korostaa nimenomaan näiden kolmen pääelementin vuorovaikutusta. (Renzulli 1986, 65-66; Uusikylä 2000, 45-46.)



KUVIO 1. Renzullin kolmen ympyrän malli (Uusikylä 2000, 46)

Renzulli jakaa keskitason selvästi ylittävän älykkyyden kahteen osaan; yleiseen lahjakkuuteen ja erityiskykyihin. Yleiseen lahjakkuuteen kuuluvat ajattelu, verbaalinen ja numeerinen järkeily, avaruudellinen hahmotuskyky, muisti sekä sanasujuvuus. Näiden lisäksi siihen lasketaan ympäristöön sopeutuminen ja ympäristön muokkaaminen. Erityiskyvyt sisältävät erilaisia kyky-yhdistelmiä, jotka liittyvät tietoon tai suoriutumiseen, esimerkiksi taiteet ja johtajuus. Tärkeä kyky on myös osata erottaa olennainen ja epäolennainen tieto ongelmaratkaisutilanteissa. (Renzulli & Reis 1997; Uusikylä 2000, 46.)

Opiskelumotivaatio (task commitment) tarkoittaa kykyä innostua, kiinnostua ja lumoutua tietyistä ongelma-alueista, opiskelukohteista tai ilmaisusta. Tehtävään sitoutuminen sekä kestävä, sitkeä ja päättäväinen työskentely on tärkeää. Hyvään opiskelumotivaatioon katsotaan kuuluvaksi arviointikyky, itseluottamus, vahva minäkuva ja usko omiin kykyihin. (Renzulli & Reis 1997; Uusikylä 2000, 46.)

Renzullin mukaan kolmanteen ympyrään eli luovuuteen kuuluu ajattelun sujuvuus, joustavuus ja omaperäisyys. Ihmisen pitää olla avoin eri kokemuksille ja haluta ottaa vastaan uutta ja erilaista. Luovuuteen sisältyy tietynlainen uteliaisuus, epäily, leikkimielisyys, riskinotto sekä estottomuus. (Uusikylä 2000, 47.)

Renzullin kolmen ympyrän mallia on kritisoitu monella eri tapaa. Malli on nähty liian laajana, luettelomaisena ja epäteoreettisena. Luovuuden sisältyminen lahjakkuuden malliin on herättänyt kysymyksiä siitä, onko lahjakas aina luova. Kritiikki on kohdistunut myös mallin yksinkertaisuuteen, mikä kyseenalaistaa myös sen, voiko mallia kutsua teoriaksi. Renzulli on itsekin myöntänyt, että lahjakkuuden eri osa-alueet menevät mallin mukaan päällekkäin. Hän on korostanut kuitenkin sitä, että kaikkien elementtien ei tarvitse samaan aikaan olla läsnä jokaisessa lahjakkuutta vaativassa tilanteessa, vaan tärkeintä on näiden osien keskinäinen vuorovaikutus. (Uusikylä 2000, 45-47.)

Abraham J. **Tannebaumin** mukaan lahjakkuutta säätelee psyyke. Aivojen tulee sopeutua yhteiskunnan sen hetkisiin vaatimuksiin. Tiettyinä aikakautena joitain asioita pidetään arvokkaina ja tärkeinä ja toisia taas vähempiarvoisina. Tannebaumin mukaan yhteiskunta määrää arvostuksen perusteella, mihin yksilöt suuntaavat lahjakkuutensa. Kykyalueet voidaan jakaa moraalisiin, sosiaalisiin, taloudellisiin ja kasvatuksellisiin osa-alueisiin. Teorian mukaan luovuutta pidetään lahjakkuuden synonyyminä. Se voidaan tunnistaa kahden kriteerin avulla: innovatiivisuuden määränä ja laatuna. (Uusikylä 2000, 52, 54-55; Tannebaum 1986, 22-23; Uusikylä 1992, 50, 53.)

Tannebaum jakaa lahjakkuuden neljään kategoriaan. Ensimmäinen ryhmä sisältää harvinaista ja arvokasta lahjakkuutta, josta on aina pulaa (scarcity talents). Tähän ryhmään kuuluvat henkilöt, jotka tekevät muiden ihmisten elämän helpommaksi, turvallisemmaksi ja terveellisemmäksi. Hyvänä esimerkkinä ovat tiedemiehet ja lääketieteen lahjakkaat henkilöt, jotka ovat keksineet jotain suurta ja mullistavaa. Nykypäivänä ensimmäiseen ryhmään kuuluvia henkilöitä arvostetaan kaikista eniten. Tannebaumin ajatuksena ei kuitenkaan ole arvottaa ryhmiä. Muiden ryhmien osajat eivät ole vähempiarvoisia kuin ensimmäiseen ryhmään kuuluvat. (Uusikylä 2000, 52; Tannebaum 1986, 23-26; Uusikylä 1992, 51.)

Toinen kategoria sisältää lahjakkuuden, joka antaa muille ihmisille elämyksiä ja iloa (surplus talents). Ensimmäiseen ryhmään verrattuna he eivät ole ihmiskunnalle elintärkeitä, mutta he ylläpitävät kulttuuria ja sivistystä. Tähän ryhmään kuuluvat henkilöt, jotka ovat taiteen, kirjallisuuden, musiikin tai filosofian aloilta. (Tannebaum 1986, 23-24.)

Kolmanteen ryhmään Tannebaum liittää kiintiölahjakkuuden, jotka moderni yhteiskunta tarvitsee tietyn määrän toimiakseen hyvin (quota talents). Tähän ryhmään kuuluvat henkilöt tuottavat palveluita tai tavaroita muille ihmisille. Heidän määränsä on täysin riippuvainen kysynnästä, koska kulloinenkin aika tarvitsee heitä eri määrän. Opettajat, insinöörit, lakimiehet ja liikemiehet kuuluvat kiintiölahjakkuuden kategoriaan. (Tannebaum 1986, 24-25.)

Neljäs ryhmä sisältää erityislahjakkaat, joilla on jotain erikoista lahjakkuuden lajia (anomalous talents). Tämän kategorian henkilöistä ei ole suoraa käytännön hyötyä ihmiskunnalle. Heidän tarkoituksensa on näyttää, kuinka pitkälle ihmismieli ja –keho voi venyä. Ryhmään voi kuulua myös lahjakkuuksia, jotka eivät ole sosiaalisesti tai moraalisesti hyväksytyjä. Esimerkiksi Guinnessin ennätysten kirjassa esiintyvät tämän kategorian ihmiset. (Tannebaum 1986, 25.)

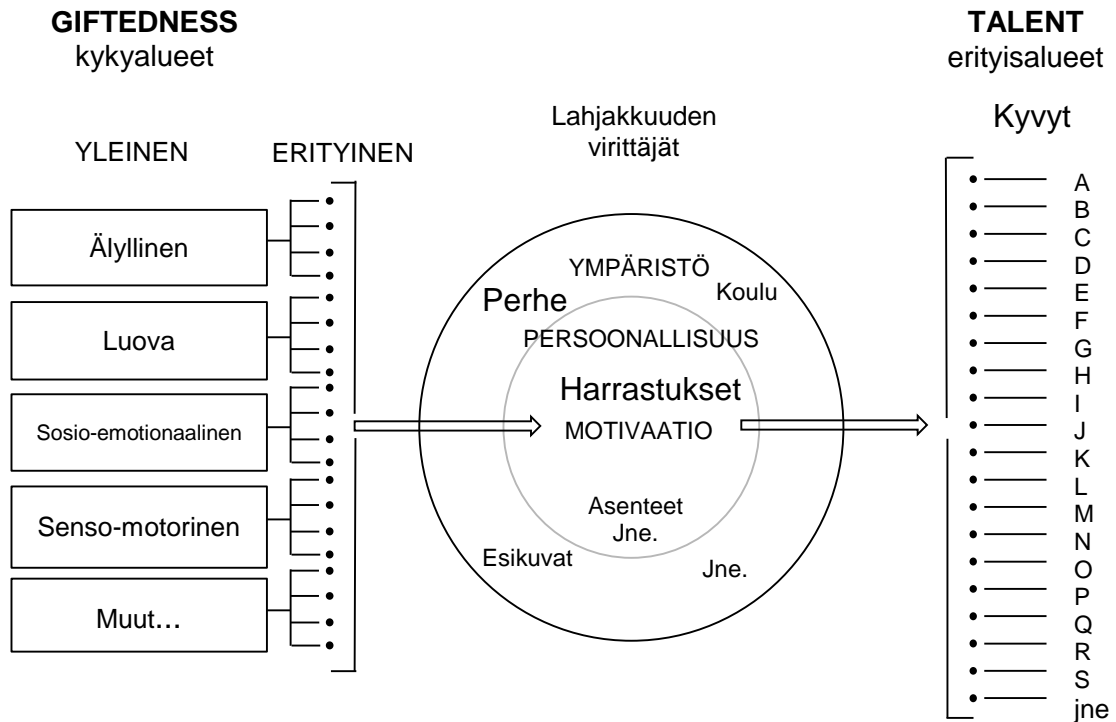
Tannebaum on listannut lisäksi lahjakkuuden viisi edellytystä. Ne voidaan esittää eräänlaisena tähtikuviona, joka on esitelty kuviossa 2. Lahjakkuutta voidaan nähdä jo lapsena, ja nämä edellytykset mahdollistavat lahjakkuuden kehityksen aikuisena. Viisi lahjakkuuden edellytystä ovat erityisen korkea yleinen älykkyys, erityiskyvykkyys jollakin osa-alueella, nonintellektuaalisten tekijöiden sopiva suhde, haasteita tarjoava ympäristö sekä hyvä onni. Kaikkia viittä edellytystä tarvitaan sopivana yhdistelmänä lahjakkuuden kehittymiseen. Mikään ei voi korvata yhden edellytyksen puuttumista. Nämä viisi tekijää muodostavat kuitenkin erilaisia yhdistelmiä, joissa painotukset ovat erilaisia. (Uusikylä 2000, 54-55; Tannebaum 1986, 34; Uusikylä 1992, 53.)



KUVIO 2. Tannebaumin tähtikuvio tekijöistä, jotka vaikuttavat lahjakkuuden syntyyn (Hotulainen & Kontu 2006)

Englannin kielessä lahjakkuudesta käytetään sanoja *giftedness* ja *talent*. Usein niitä käytetään synonyymeinä ja ne nähdään tarkoittavan samaa asiaa. François **Gagné** tekee omassa lahjakkuuden mallissaan selkeän eron näiden kahden termin välille. Sanalla *giftedness* hän tarkoittaa luonnollista taitoa, joka on ollut henkilöllä olemassa syntymästään asti. Se on kyky, jota ei ole harjoiteltu. Sitä esiintyy vain kymmenellä prosentilla koko väestöstä. Sana *talent* kuvastaa Gagnén mielestä sellaista lahjakkuutta, tietoa tai taitoa, jota henkilö on systemaattisesti kehittänyt ja harjoittanut. Kuten *giftedness*-lahjakkuuttakin tätäkin lahjakkuuden osa-alueita esiintyy kymmenellä prosentilla väestöstä. Gagnén lahjakkuusteoria kuvastaa nimenomaan synnynnäisen *giftedness*-lahjakkuuden muuttumista kehitettyksi *talent*-lahjakkuudeksi. (Gagné 2003, 60.)

Lahjakkuus (*giftedness*) jaetaan mallin mukaan neljään pääalueeseen. Nämä ovat älyllinen, luova, sosioemotionaalinen ja sensomotorinen alue. Näitä kaikkia alueita esiintyy kaikilla ihmisillä, mutta lahjakkuudesta voidaan puhua vasta siinä vaiheessa, kun tiettyä kykyä on erityisen paljon. *Talent*-puolella erityisalueita ei ole nimetty erikseen, minkä Gagné selittää sillä, että tiettyyn alueeseen voi liittyä useita eri alakategorioita. *Giftedness*- ja *talent*-alueen väliin Gagné on sijoittanut erilaisia muuttujia, jotka vaikuttavat lahjakkuuden kehittymiseen. Muun muassa ympäristö ja motivaatio vaikuttavat suuresti kykyjen esiintymiseen. Kuviossa 3 on esitetty, kuinka eri kykyalueet vaikuttavat erityisalueiden syntymiseen. (Gagné 2003, 61; Uusikylä 2000, 50-51.)



KUVIO 3. Gagnén lahjakkuusmalli (Uusikylä 2000, 51)

Gagné on kritisoinut monien muiden teoreetikoiden malleja muun muassa siitä, että tietyt jaottelut eivät ole olleet riittäviä tai niissä ei ole otettu kaikkia asioita huomioon. Hän näkee ihmisen toiminnan olevan hyvin monimuotoista, minkä seurauksena toimintoja ei pysty tarkasti sijoittamaan tietyille alueille. (Uusikylä 2000, 50.)

Robert **Stenbergin** mukaan lahjakkuutta ei voida kuvata pelkällä älykkyydosamäärällä. Hän jakaa lahjakkuuden kolmeen eri päälajiin. Ensimmäisen ryhmä on analyttinen lahjakkuus. Sillä Stenberg tarkoittaa sitä, että henkilö pystyy jakamaan ongelman osiksi ja ymmärtää näiden osien merkitykset. Tämän tason lahjakkuutta esiintyy erityisesti niillä henkilöillä, jotka pärjäävät hyvin älykkyystesteissä. Toisena päälajina Stenberg esittelee syntetisoivan lahjakkuuden. Tällä tarkoitetaan oivalluskykyä, luovuutta ja intuitiivisuutta. Nämä ominaisuudet eivät auta älykkyystesteissä, mutta niiden avulla henkilö voi saavuttaa suuria asioita esimerkiksi tieteissä, kirjallisuudessa ja taiteessa. Kolmas lahjakkuuden laji on käytännöllinen praktinen lahjakkuus. Tällä tarkoitetaan sitä, että henkilö osaa käyttää analyttista tai syntetisoivaa lahjakkuutta jokapäiväisissä käytännön elämässä. (Stenberg 2003, 89; Uusikylä 2000, 55-56.)

Lahjakas henkilö on yleensä kehittynyt myös muilta ominaisuuksiltaan erilailta kuin muut. Stenbergin mukaan on tärkeää tunnistaa ne henkiset rakenteet, sisällöt ja prosessit, joiden suhteen lahjakkaat eroavat muista. Pelkän älykkyysosamäärän perusteella voidaan luoda vääranlainen kuva lahjakkuudesta. Stenbergin lahjakkuusteorian taustalla on ajatus, että on hyvä olla teoria, jossa on muutakin kuin luettelo lahjakkaan henkilön ominaisuuksista. Henkilöllä on oltava myös kykyä tulla toimeen muiden kanssa ilman, että hän ajautuisi jatkuvasti riitoihin. Hän on ottanut huomioon myös sosiokulttuurisen ympäristön merkityksen lahjakkuuden kehittymisessä. Lahjakkaat henkilöt eivät vain sopeudu ympäristöönsä, vaan muokkaavat sitä uudella tavalla. (Uusikylä 2000, 56, 59.)

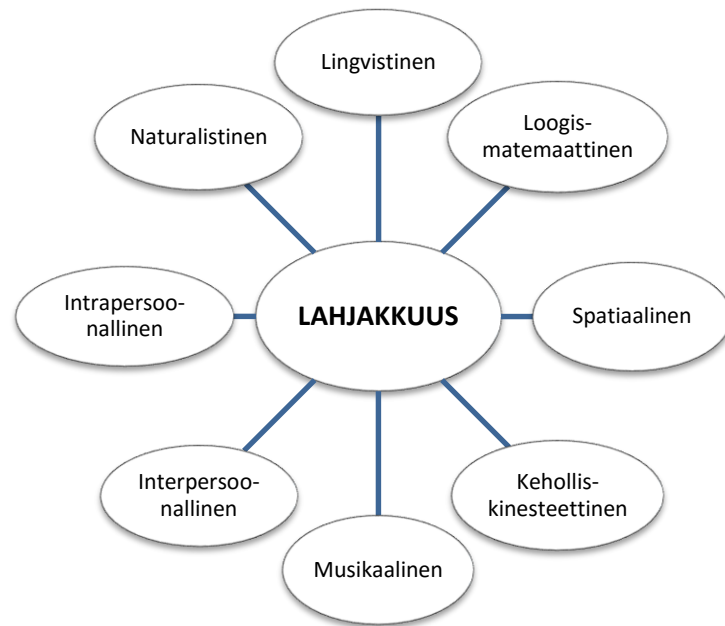
Stenberg perustelee omaa lahjakkuusteoriaansa muun muassa sen mukaan, että perinteisissä älykkyystesteissä on hänen mielestään selkeitä puutteita. Hän on listannut kolme asiaa, jotka ovat suurimpia ongelmakohtia. Ensimmäinen syy on, että älykkyystesteissä pärjäävät parhaiten nopeat ongelmanratkaisijat, jotka pärjäävät hyvin keskivaikeissa tehtävissä. Testit eivät tällöin mittaa tarpeeksi hyvin laajaa älykkyysaluetta. Toisena puutteena Stenberg näkee sen, että älykkyystesteissä tarvittavat suunnittelu- ja arviointitaidot eroavat suuresti niistä taidoista, jotka ovat akateemisten saavutusten ja arkielämän kannalta kaikkein tärkeimpiä. Kolmas puute on se, että perinteiset älykkyysmittaukset suosivat liian paljon sellaisia henkilöitä, joilla on ollut mahdollisuus harjoitella testejä koulussa. (Uusikylä 2000, 58-59.)

Stenbergin lahjakkuusteoriaa on kritisoitu muun muassa siitä, että sen avulla on vaikea mitata älykkyyttä kliinisissä mittauksissa. Kritiikki on kohdistunut lisäksi lahjakkuuden kolmeen eri pääläjiin, joiden ei kriitikoiden mielestä nähdä olevan täysin itsenäisiä osa-alueita. (Piiro 2007, 27.)

Howard **Gardnerin** lahjakkuusteoria on nimetty moniälykkyysteoriaksi. Siinä lahjakkuus on jaettu kahdeksaan eri lahjakkuuteen eli intelligenssiin. Gardner myöntää itse, että hänen kahdeksan lahjakkuuden osa-alueitaan eivät kata täysin kaikkia lahjakkuuden lajeja. Kaikki intelligenssit voidaan myös jakaa pienempiin osiin. Vaikka Gardner käyttää teoriassaan intelligenssi-sanaa, sen voisi hänen mukaansa korvata esimerkiksi käsitteellä erityiskyvyt. Intelligenssien kehittämisen taustalla on ollut ajatus siitä, että yleensä älykkyystutkimuksessa keskitytään liikaa kielelliseen ja loogiseen lahjakkuuteen. Gardnerin tarkoituksena on ollut tuoda lahjakkuutta esille muillakin tavoilla kuin ainoastaan älykkyystesteillä mitattavana älykkyysosamääränä. Alun perin Gardnerilla oli vain seitsemän

osa-aluetta lahjakkuuteen, mutta myöhemmin hän on lisännyt kahdeksannen naturalistisen alueen. (Uusikylä 2000, 66-67.)

Gardner on jakanut lahjakkuuden kahdeksaan eri osa-alueeseen. (1) *Lingvistinen* eli kielellinen lahjakkuus voidaan jakaa eri osa-alueisiin, esimerkiksi kirjalliseen ja suulliseen ilmaisuun tai luetun ymmärtämiseen. Tämä lahjakkuus liittyy nimenomaan hyvään älykkyysosamäärään. Erityisesti journalistit ja runoilijat kuuluvat tähän lahjakkuuteen. (2) *Loogis-matemaattisella* lahjakkuudella tarkoitetaan loogista päättelykykyä, ongelmanratkaisutaitoja sekä kykyä selvittää pitkiä päättelyketjuja ja matemaattisia ongelmia. Esimerkiksi matemaatikot ja fyysikot ovat riippuvaisia tästä lahjakkuuden osa-alueesta. (3) *Spatiaalinen* lahjakkuus tarkoittaa avaruudellista hahmotuskykyä. Muotojen ja kuvioiden tunnistaminen ja muuntaminen ovat tämän osa-alueen tunnusmerkkejä. Tätä ominaisuutta tarvitaan muun muassa kuvataiteissa ja mekaniikassa. (4) *Kehollis-kinesteettinen* intelligenssi kuvaa henkilön kykyä käyttää oman kehon osia jonkin tehtävän suorittamiseen. Tämä lahjakkuus on kykyä hallita kehon liikkeitä ja käsitellä erilaisia esineitä. Tanssijat, urheilijat ja jopa kirurgit edustavat tämän osa-alueen lahjakkuutta. (5) *Musikaalinen* lahjakkuus ilmenee kykynä tuottaa, esittää ja ymmärtää musiikkia sekä herkkyytenä. (6) *Interpersoonallisella* lahjakkuudella tarkoitetaan kykyä havaita ja ymmärtää ihmisten toimintaa, motivaatiota, mielialoja ja tunteita sekä kykyä reagoida niihin. Interpersoonallista kyvykkyyttä on usein opettajilla, uskonnollisilla johtajilla sekä terapeuteilla. (7) *Intrapersonallisella* lahjakkuudella Gardner kuvaa kykyä ymmärtää itseään. Sillä tarkoitetaan herkkyyttä havaita ja ymmärtää omaa ja muiden toimintaa, tunteita, heikkouksia ja vahvuuksia. Lisäksi niihin pitää osata reagoida oikealla tavalla. Tämä intelligenssin muoto on kaikista yksityisin. Sitä esiintyy yleensä kielenkäytön, musiikin, kuvataiteen tai muiden ilmaisumuotojen aloilla, kuten näyttelijöillä ja runoilijoilla. (8) Naturalistinen lahjakkuus tarkoittaa kykyä tunnistaa ja ymmärtää luonnon ilmiöitä. Luonnontieteilijä ja evoluutioteorian luoja Charles Darwin on hyvä esimerkki tästä lahjakkuuden osa-alueesta. Kuvio 4 kuvaa näitä kahdeksaa lahjakkuuden osa-aluetta. (Karolyi, Ramos-Ford & Gardner 2003, 102; Uusikylä 2000, 68; Uusikylä 2005, 97.)



KUVIO 4. Gardnerin kahdeksan lahjakkuuden osa-alueita

Usein eri lahjakkuuden lajit korreloivat keskenään. Gardnerin intelligensseissä näin ei kuitenkaan aina ole. Joku voi suoriutua erityisen hyvin jokaisella osa-alueella. Useimmiten kuitenkin on niin, että henkilön vahvuudet näkyvät yhdessä intelligenssissä ja sama henkilö voi olla hyvin heikko toisen erityispiirteen alueella. Tämän ajatuksen taustalla on myös se, että vaikka henkilö ei suoriutuisi hyvin perinteisessä älykkyystestissä, hänellä voi olla lahjakkuutta jollain toisella osa-alueella. (Uusikylä 2000, 68-69.)

3.1.2 Aikaisemmat tutkimukset

Ennen opinnäytetyömme aloittamista teimme kirjallisuuskatsauksen, jota varten etsimme aikaisempia tutkimuksia lahjakkaisiin lapsiin liittyen. Tutustuimme sekä kotimaisiin että kansainvälisiin tutkimuksiin. Suomalaisten tutkimusten teoriapohjana ovat usein lahjakkuusteoriat, joita esittelemme myös omassa työssämme. Kari Uusikylän teokset nousevat esille lähes kaikissa kotimaisissa tutkimuksissa. Yhteisenä johtopäätöksenä melkein kaikissa tutkimuksissa oli, että lahjakkaisiin oppilaisiin ei kiinnitetä tarpeeksi huomiota. Resurssien riittämättömyys ja opettajankoulutuksen puutteet ovat ongelmia sekä Suomessa että ulkomailla.

Lahjakkaita lapsista on tehty tutkimuksia eri näkökulmista. Havaitimme kuitenkin,

että nimenomaan alakouluikäisiä akateemisesti lahjakkaita lapsia koskevia tutkimuksia ei ole tehty. Tampereen alueelta emme myöskään löytäneet akateemiseen lahjakkuuteen liittyviä tutkimuksia.

Opetushallitus on julkaissut kaksi toisiaan tukevaa artikkelia lahjakkaan oppilaan koulunkäynnistä. Laineen (2010) julkaisu ”Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukeminen” sekä Mäkelän (2009) artikkeli ”Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tunnistaminen” antavat paljon tietoa hyvätasoisen oppilaan opettamisesta. Molemmat pitävät keskeisenä lahjakkuuden tunnistamista ja koulun ilmapiirin tärkeyttä. Opettajien suhtautuminen lahjakkuuteen tulisi olla mahdollisimman avointa, jotta he voisivat luoda uusia työtapoja, jotka sopivat haastetta kaipaaville oppilaille.

Lahjakkaita oppilaita koskevissa pro gradu -tutkimuksissa esiteltiin sekä kokemuksia lahjakkuudesta että erilaisia työtapoja lahjakkaiden oppilaiden opettamiseksi. Koski (2015) on esitellyt luokanopettajien käsityksiä lahjakkaista oppilaista. Jaskari ja Karvonen (2014) sekä Mommo (2014) ovat opettajien kokemusten lisäksi ottaneet huomioon oppilaiden omat kokemukset saamastaan opetuksesta. Laine (2012) on tehnyt tutkimuksen Mensan jäsenistä, jotka kertoivat omia kokemuksiaan peruskouluajoiltaan.

Kansainvälisiä tutkimuksia akateemisesta lahjakkuudesta on tehty erityisesti Amerikassa. Koulujärjestelmä on siellä hyvin erilainen kuin Suomessa, mikä mahdollistaa lahjakkuuden huomioimisen eri tavalla kuin kotimaassamme. Mendoza (2006) on tutkinut opettajia ja heidän näkemyksiään lahjakkaiden lasten opetuksesta. Tutkimus on erityisen kiinnostava, koska siinä on paljon samoja elementtejä kuin omassa opinnäytetyössämme. Tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajat keskittyvät enemmän heikommin suoriutuviin oppilaisiin, eikä aikaa jää lahjakkaiden lasten huomioimiseen. Opettajien mielestä he eivät nykyisellä koulutuksellaan pysty tarjoamaan lahjakkaiden oppilaiden tarvitsemaa opetusta. Rotigel ja Fello (2004) sekä Peine ja Coleman (2010) ovat havainneet tutkimuksissaan tarvetta opettajankoulutuksen muokkaamiselle. Opettajatkin kokevat turhautumista, jos heidän taitonsa ja tietonsa eivät riitä lahjakkaan lapsen opetukseen.

Lahjakkuutta ei ole Suomessa tutkittu niin paljon kuin muualla. Professori Kari Uusikylä on keskittynyt lahjakkuuteen ja lahjakkaiden opetukseen 1990-luvulta lähtien. Varsinaista lahjakkuusteoriaa hänellä ei ole, mutta Uusikylää voidaan pitää Suomessa tärkeänä lahjakkuuden ja luovuuden tutkijana.

Uusikylän mukaan jokaisella ihmisellä on lahjoja. Tämä ei tarkoita, että kaikista tulisi ”huippuyksilöitä”, mutta jokainen pystyy löytämään omat taitonsa. Oma lahjakkuuttaan voi kehittää monella eri tapaa. Perimä antaa tietyt lähtökohdat, mutta erityislahjakkaaksi voi kehittyä opiskelemalla ja harrastamalla. Lahjakkuus muotoutuu sosiaalisessa ympäristössä, joten yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksella on tärkeä osuus lahjakkuutta määriteltäessä. Vanhempien, opettajien ja muiden kasvattajien tuki on hyvin tärkeää lahjakkuuden kehittymiselle. (Sagulin 2015; Uusikylä 2000, 5.)

Uusikylä kiinnittää huomiota lahjakkaan lapsen psykososiaalisiin ongelmiin. Lahjakas lapsi ei ole ongelmaton, vaan erilaisia haasteita ja ongelmia voi tulla vastaan. Lahjakas lapsi tarvitsee herkkyytensä vuoksi hyväksyntää ja turvallisuutta. Hän ei ole aikuinen, vaikka taidoiltaan hän onkin kehittyneempi kuin muut lapset. Lapselle ei tule asettaa liiallisia vaatimuksia eikä myöskään korostaa liiaksi tämän erityisyyttä. Lapset ovat herkkiä oirehtimaan vaatimusten kasvaessa. Erityisesti tytöillä erilaiset syömishäiriöt voivat ilmetä ahdistumisen vuoksi. (Uusikylä 2000, 138.)

Sosiaalipsykologi ja tietokirjalija Janne Viljamaa on myös tutkinut lahjakkuutta. Hänen mukaansa tärkein lahjakkuuden laji on sosiaalinen lahjakkuus. Sillä tarkoitetaan muun muassa sitä, että henkilö pystyy huomioimaan toisen ihmisen tarpeet ja osaa tukea heikompa. Viljamaan mukaan sosiaalisesti lahjakas pärjää elämässä paremmin kuin muun lahjakkuuden omaava henkilö. (Viljamaa 2013a.)

Viljamaa kannustaa tukemaan lapsen lahjakkuutta. Vanhemmat, opettajat ja muut lapsen elämään osallistuvat aikuiset ovat hyvin tärkeitä lapsen lahjakkuuden kehittymiselle. Lahjakkuuden kehittämisen tulisi alkaa jo päiväkotiyä. Viljamaa huomioi lapsen kotielämän ja perimän vaikutukset lahjakkuuden syntymiseen. Omalta osaltaan esimerkiksi köyhyys voi vaikuttaa lahjakkuuden kehittymiseen. Oppimisvaikeudet ja koulumotivaation puute voivat estää lahjakkuuden esiin tulemisen. Lapsi saattaa kyvyistään huolimatta myös alisuoriutua. (Viljamaa 2013b, 14-18.)

Lahjakkuudesta puhuttaessa Uusikylää ja Viljamaata ei voida ohittaa. Erityisesti Kari Uusikylän teokset ovat hyvin kattavia ja monipuolisia. Niitä käytetään lähteinä monissa opinnäytetyöissä ja pro gradu -tutkielmissa. Oma opinnäytetyötämme tehdessä Uusikylän kirjat olivat korvaamattomia lähteitä. Niissä oli hyvin tiivistettynä tärkeimpiä asioita, joiden pohjalta pystyimme etsimään lisää lähteitä omaan työhömmme.

Aikaisemmat tutkimukset ja muut lähteet antoivat tukea omaan ennakkokäsitykseen siitä, että akateemisesti lahjakkaiden lasten huomioimisessa on vielä kehityksen varaa. Oli mielenkiintoista huomata, että ongelma ulottuu myös maapallon toiselle puolelle. Vaikka eri maiden koulutusjärjestelmät ovat erilaiset, tutkimusten perusteella joka maassa oli puutteita lahjakkaiden opetuksessa. Ennakko-oletuksemme oli, että Amerikassa lahjakkuuteen kiinnitetään erityisesti huomiota. Maan koulutusjärjestelmä kyllä tukee lahjakkuutta muun muassa omilla kouluilla, jotka ovat tarkoitettu hyvätasoisille oppilaille. Kuitenkin myös niissä tuntuu olevan puutteita, puhumattakaan tavallisista kouluista ja luokista.

Kotimaisista tutkimuksista ja lähteistä saimme hyvää pohjatietoa siitä, kuinka Suomessa lahjakkaat lapset otetaan huomioon. Syy, miksi näitä oppilaita ei huomioida tarpeeksi lienee siinä, että heikommat oppilaat vievät opettajan huomion lähes kokonaan. Tasavertaisuutta korostavassa koulujärjestelmässämme lahjakkuutta ei nosteta esiin. Ongelman tiedostavat myös opettajat, jotka saattavat itsekkin turhautua siihen, että aika ja taidot eivät aina riitä opetuksen eriyttämisen suunnitteluun. Myös resurssien puute näkyy oppituntien suunnittelussa.

3.2 Akateemisen lahjakkuuden tukeminen koulussa

Hyvin pitkälle riippuu kodin ja koulun kasvatuksesta, kenen synnynnäisestä älykkyydestä jalostuu aikuisiällä lahjakas henkilö, ja millainen ihminen älykkästä lapsesta muodostuu. Bloomin ja Sosniakin (1985) tekemässä tutkimuksessa todettiin koulun roolin joko tukevan tai jarruttavan huippulahjakkuuden kehittymistä. Tutkimuksen mukaan oli kouluja, joiden opettajat tukivat lahjakkuuksia, kannustivat ja palkitsivat menestystä, mutta hyvin tavallisia olivat koulut, joissa koulu suorastaan esti lahjakkuuden kehitystä, eikä lasten erityislahjakkuuden tärkeyttä haluttu ymmärtää. (Sosniak 1985.)

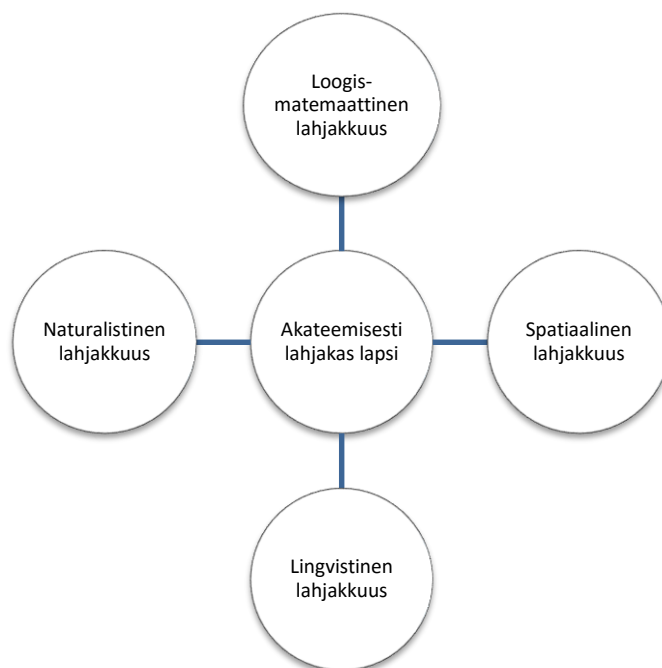
3.2.1 Akateemisesti lahjakkaan lapsen tunnistaminen

Akateemisesti lahjakkaan oppilaan tunnistaminen kuulostaa yksinkertaiselta asialta. Kuitenkin, kuten jo aikaisemmin kerroimme, lahjakkuustutkijoita on paljon, ja heillä on toisistaan eriäviä näkemyksiä lahjakkuuden määrittelystä. Voidaan siis todeta, että ei ole

yhtä ja ainoaa totuutta tässä asiassa. Tunnistaminen vaatii opettajilta tietoa lahjakkuudesta ja sen erilaisista mahdollisista esiintymismuodoista. Lisähaastetta tunnistamiseen tuo se, että käytännössä ei ole yhtään samanlailla akateemisesti lahjakasta lasta. On äärimmäisen harvinaista, että kukaan täyttäisi kaikki ominaispiirteet, jotka erilaisissa määrittelyissä ja akateemisen lahjakkuuden ominaisuuksia kuvaavissa listoissa esitetään. Tässä kappalessa pyritään nostamaan esiin keskeisiä akateemisen lahjakkuuden tunnistamiseen liittyviä seikkoja.

Lahjakkaan lapsen ominaispiirteitä kuvataan usein erilaisilla listoilla. Mäkelän mukaan yleisiä listoja parempi tapa tarkastella lahjakkuutta on katsoa niitä sellaisen listan kautta, joka kuvaa lahjakkuutta tietyllä alueella. Havainnollistaakseen asiaa hän on kerännyt artikkeliin listan, jonka tarkoitus on osoittaa lahjakkuuden ilmenemisen monimuotoisuus, ja näin auttaa vanhempia ja opettajia tunnistamaan lahjakkuutta. Tässä työssä esitellään Mäkelän listasta vain akateemisen lahjakkuuden osa-alueita tai siihen liittyviä seikkoja, ja ne ovat esitettynä kuviossa 5.

- Lingvistinen lahjakkuus pitää sisällään herkkyyttä puhutulle ja kirjoitetulle kielelle sekä kykyä oppia ja käyttää kieltä. Lingvistisyys voi näyttäytyä lapsilla herkkyytenä sanojen sointumisella ja niiden tarkoitukselle tai poikkeuksellisena sanallisena muistina.
- Loogis-matemaattinen lahjakkuus ilmenee kykynä analysoida ongelmat loogisesti, taitona toteuttaa matemaattisia toimenpiteitä sekä kyvykkyytenä keksiä tieteellisiä kysymyksiä. Loogis-matemaattisesti lahjakkaat lapset tiedostavat hyvin loogisia ja numeerisia säännönmukaisuuksia. Tämän lisäksi he ymmärtävät ja laskevat erinomaisesti matemaattisia laskutoimituksia.
- Spatiaalinen lahjakkuus näyttäytyy kykynä tunnistaa ja manipuloida tilan/alueen säännönmukaisuuksia tai kuvioita. Tällaisilla lapsilla on mm. hyvä kuvamuisti, he pitävät palapeleiden kokoamisesta, pelaavat monimutkaisia pelejä sekä rakentavat legoista monimutkaisia rakennelmia.
- Naturalistinen lahjakkuus on kykyä tunnistaa ja luokitella luonnon erilaisia kohteita, kuten esimerkiksi eläimiä ja kasveja. Naturalistiset lapset lumoutuvat luonnon kauneudesta ja heistä on mukava liikkua ja toimia luonnossa. (Mäkelä 2009, 9.)



KUVIO 5. Akateemisen lahjakkuuden osa-alueet

Uusikylän kirjassa esitellään Renzullin laatima lista lahjakkuuden tunnistamiseen. Renzullin laatimasta listasta on tähän nostettu esiin ainoastaan akateemisen lahjakkuuden tunnistamiseen liittyviä ominaisuuksia.

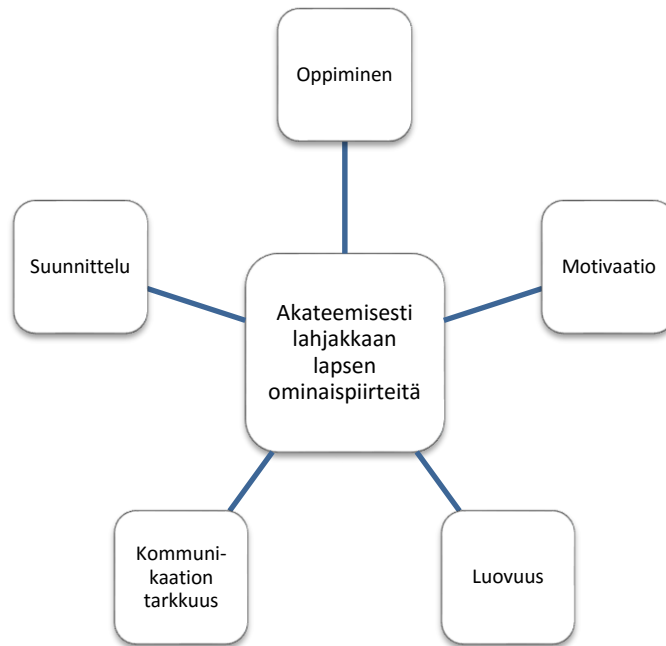
Ensimmäisenä ominaisuutena Renzulli nostaa oppimisen. Sillä tarkoitetaan, että lapsella on laaja sanavarasto, ja hän omaa paljon faktatietoa. Hän oppii nopeasti, ymmärtää syy-seuraussuhteita ja on innokas havainnoija. Lahjakas lapsi lukee paljon omin päin ja myös haastavaa materiaalia. Hän antaa loogisia vastauksia kysymyksiin ja yrittää löytää periaatteita tehden niistä päteviä yleistyksiä. (Uusikylä 2000, 205-207.)

Motivaatio on yksi akateemiseen lahjakkuuteen liittyvä ominaisuus. Lahjakkaat lapset kyllästyvät helposti rutiinitehtäviin. He tarvitsevat vain vähän ulkoista motivaatiota ja pyrkivät täydellisyyteen. He työskentelevät mielellään yksin. Lahjakkaat lapset ovat usein kiinnostuneita ns. aikuisten ongelmista, kuten esimerkiksi uskonnosta ja politiikasta. Yksi piirre on myös itsepäisyys ja halu pitää kiinni omista käsityksistään. He tahtovat organisoida asioita ja luoda järjestelmiä sekä suorittavat tehtävät loppuun asti ollen kestäviä. He ovat kiinnostuneita oikeasta ja väärästä ja arvioivat usein tapahtumia. (Uusikylä 2000, 205-207.)

Akateemiseen lahjakkuuteen liitetään usein luovuus. Akateemisesti lahjakkaat lapset ovat kiinnostuneita useista asioista, ja he tuottavat paljon ratkaisuja ongelmiin. He ovat joskus radikaaleja ja ovat mielellään eri mieltä asioista. Auktoriteetin ja kritiikin hyväksyminen on haastavaa. He ovat epäsovinnaisia ja eivät pelkää olla erilaisia. He fantasioivat, esittävät mielikuvia ja käsittelevät ideoita monipuolisesti. He omaavat usein kauneudentajua ja ovat myös epätavallisen tietoisia omista toimintaimpulsseistaan. (Uusikylä 2000, 205-207.)

Akateemisesti lahjakkaalle lapselle on ominaista kommunikaation tarkkuus, mikä näkyy asiallisena puheena ja kirjoituksena. He pystyvät mukauttamaan ilmaisuaan. He pystyvät korjaamaan virheet ja tiivistämään jutut lyhyesti ja ytimekkäästi. He selittävät asiat tarkasti ja täsmällisesti, osaten myös käyttää kuvailevia sanoja lisäämään tunnetta ja väriä. Akateemisesti lahjakkaat löytävät useita tapoja kuvata asioita, jotta muut ymmärtäisivät. He pystyvät myös kuvaamaan asioita muutamain tärkein sanoin. He kykenevät ilmaisemaan hienoja merkitysvivahteita ja ideoita monin eri tavoin sekä käyttämään useita synonyymejä. (Uusikylä 2000, 205-207.)

Yksi akateemiseen lahjakkuuteen liittyvä ominaisuus on suunnittelu. Akateemisesti lahjakas lapsi pystyy arvioimaan, mitä resursseja tarvitaan tehtävän suorittamiseen. Hän kykenee hahmottamaan tehtäväprosessin vaihe vaiheelta kokonaisuutena ja ymmärtää, että prosessin läpivieminen vie aikaa. Hän organisoii työt hyvin ja ottaa huomioon, että yksityiskohtien tulee olla kunnossa, jotta työn edistyminen olisi mahdollista. Akateemisesti lahjakas lapsi luo strategiat suunnitteluprosessin etenemiselle ja harkitsee erilaisia vaihtoehtoja tehtävän suorittamiseksi. Hän kykenee erottamaan mahdolliset ongelma-alueet tarkasti. Hän kykenee kehittämään järkevästä suunnitelman ja toimintatavat ja näkee erilaisia mahdollisuuksia saattaa työ loppuun. Kuviossa 6 on esitelty akateemisesti lahjakkaan lapsen ominaispiirteitä. (Uusikylä 2000, 205-207.)



KUVIO 6. Akateemisen lahjakkuuden tunnistaminen Renzullin mukaan

Yleisradiolle (13.6.2013) antamassaan haastattelussa Janne Viljamaa kertoo, että lahjakkailla ihmisillä on keskivertoa enemmän adhd- ja asperger-piirteitä. Adhd ja asperger ovat neurologisia poikkeamia, joista adhd näyttäytyy sellaisena poukkoiluna, jossa ihminen ei pysty keskittymään yhteen tekemiseen pitkää aikaa, vaan aina, kun hän näkee uuden mielenkiinnon kohteen, hän ryntää sen pariin. Asperger puolestaan näkyy sulkeutumisena omaan sisäiseen maailmaan ja monomaamisena vimmana tehdä tuntikausia jotakin asiaa. Lisäksi Viljamaan mukaan lahjakkuuteen liittyy usein haastavaa temperamenttisuutta. Vaikka on vaikea erotella, mikä on kaikissa ihmisissä näkyvää haastavaa temperamenttia ja mikä on neurologista poikkeavuutta, haastavuus temperamentissa voi näkyä esimerkiksi siinä, että ihminen on hirvittävän sinnikäs. Sinnikkyys on vanhemmille ja muulle ympäristölle rasittava piirre pienestä pitäen, mutta sinnikkyys on toisaalta yksi tärkeimpiä piirteitä, joita vaaditaan elämässä menestymiseen. (Lahjakkuus, luovuus ja kuri 2013.)

Lahjakkuutta on monenlaista. Liikunta, musiikki, taide ja akateemisuus ovat kaikki erilaisia lahjakkuuden alalajeja. Niitä voidaan mitata erilaisin mittarein ja kullekin lahjakkuuden lajille on omia mittareita. Liikunnallisesti lahjakas lapsi voi olla hyvin erilainen kuin musikaalisesti lahjakas lapsi. Lahjakkuuden lajeja on siis vaikea verrata keskenään, eikä samanlaisia tunnistamisen keinoja voi soveltaa kaikissa lahjakkuuden osissa. (Lahjakas lapsi a.)

Voidakseen tukea akateemista lahjakkuutta koulussa, tulee lahjakas lapsi ensin tunnistaa. Lahjakkaan oppilaan tunnistaminen ei ole ongelmaton. Onkin hyvä ottaa huomioon muutamia seikkoja lahjakkuutta tunnistaessa. Lahjakkuus saattaa esiintyä moniulotteisena, eli voi olla useita eri alueita, joilla lahjakkuus esiintyy. Lahjakkuus voi myös olla selkeästi näkyvässä olevaa erityiskykyä yhdellä tai useammalla osa-alueella tai hieman piilossa olevaa potentiaalia. Huolimatta siitä, että lahjakkuutta voi esiintyä usealla eri alueella, harvoin on kuitenkaan niin, että lapsi olisi lahjakas kaikessa. Lahjakkuusprofiili voi siis olla epätasainen, ja lahjakkaalla voi olla samanaikaisesti oppimisvaikeuksia joissakin aineissa tai käytösongelmia.

Tunnistettaessa akateemista lahjakkuutta on hyvä huomioida henkilön ikä. Pienten lasten lahjakkuuden tunnistamiseen tuo haasteita lasten nopea ja epätasainen fyysinen, sosiaalinen ja kognitiivinen kasvu. Varhaiskypsyys on yksi lahjakkuuden osoitin, mutta kaikki eivät osoita lahjakkuutta varhaiskypsytenä, vaan se saattaa nousta esiin vasta aikuisiässä. Pienten lasten akateemista lahjakkuutta arvioidaan useimmiten vertaamalla taitoja ikätovereihin. Vanhempien oppilaiden kohdalla akateemista lahjakkuutta arvioidaan yksilön tekemien tuotosten kautta. Akateemista lahjakkuutta tutkittaessa on tärkeää käyttää samanaikaisesti useita menetelmiä. Akateemisesti lahjakkaiden oppilaiden tunnistaminen on tuloksellista silloin, kun yhdistetään (varhaiskypsyä) suoriutuminen sekä käyttäytymisen arviointi sekä sellaisten olosuhteiden luonti, joissa akateemista lahjakkuutta saa kehittää ja tuoda esiin. Potentiaalisesti akateemisesti lahjakkaita lapsia ovat kaikki ne lapset, joilla näyttäytyy taipumusta mukautumattomuuteen sekä jokin seuraavista piirteistä; a) suoriutuvat selvästi korkeammalla tasolla kuin ikätoverinsa ja näin osoittavat varhaiskypsyttä b) ovat kiinnostuneita jostakin aiheesta ja aktiivisesti harjoittelevat sitä nauttien tekemisestään c) tarkkailevat omaa toimintaansa ja seurauksena tästä käyttävät enemmän erilaisia oppimisstrategioita kuin vertaisensa. (Mäkelä 2009, 3-6.)

Entä jos akateemista lahjakkuutta ei huomioida koulussa? 1970- ja 1980-luvuilla Suomessa määriteltiin koulujen yhdeksi tavoitteeksi tasa-arvon vaaliminen. Tarkoituksena oli taata yhdenvertaiset koulutusmahdollisuudet kaikille lapsille. Seurauksena tästä on, että kansainvälisissä tutkimuksissa Suomen koulujen oppilaiden oppimistulokset ovat olleet tasaisempia kuin monessa muussa maassa. Keskimääräinen osaaminen on ollut Suomen peruskouluissa hyvää tasoa. Tasa-arvoisen koulutuksen käänköpuolella näkyy kuitenkin se, että lahjakkaiden oppilaiden kyvyt eivät ole tulleet esille. Kansainvälisissä vertailuissa korkeatasoisia suorituksia on ollut Suomessa vähän. Akateeminen lahjakkuus saatetaan

nähdä kouluissa enemmänkin ongelmana kuin voimavarana. Tämän seurauksena akateemisesti lahjakkaat oppilaat eivät pääse näyttämään omia kykyjään ja innovatiivisuuttaan. (Väljærvi 1998, 91.)

Akateemisesti lahjakkaalla oppilaalla saattaa olla suuria odotuksia aloittaessaan koulunkäynnin. Mikäli opettaja ei ota oppilaan kykyjä huomioon, saattaa lapsi kyllästyä oppitunnilla. Männikön (1998) tutkimuksen mukaan akateemisesti lahjakkaat oppilaat yrittävät keksiä ajankulua tunneilla, koska opettajan pitää selittää opetettava asia muille oppilaille useampaan kertaan. Tutkimukseen osallistuneet lapset kokivat turhautumista ja ärtymystä erityisesti opettajia kohtaan, jotka eivät pystyneet huomioimaan akateemisesti lahjakkaan lapsen tarpeita. Joissakin tapauksissa oppilas saattoi jopa suututtaa opettajan keksiessään tekemistä tunnin ajaksi. Tästä seurauksena opettaja saattoi turhautua oppilaaseen ja kokea hänet häiriköksi. Oppilaan turhautumisen seurauksena hän saattoi saada jopa huonoja arvosanoja. Akateemisesti lahjakkaiden oppilaiden alisuoriutuminen on tyyppillistä silloin, kun hän ei saa tarvitsemaansa opetusta. (Männikkö 1998, 117-118.)

Akateemisesti lahjakas oppilas voi alisuoriutua koulussa. Alisuoriutumisella tarkoitetaan sitä, että oppilas menestyy koulussa huonommin, kuin mitä hänen todelliset kykynsä ovat. Kouluopetuksessa ja sen kaikissa oppiaineissa tulisi yleistavoitteena olla ahkeruuden, luovuuden ja tunne-elämän kuljettaminen rinnakkain. Oppilaan alisuoriutuminen voi tapahtua millä tahansa näistä osa-alueista. On tärkeää, että oppilailla on halu ja taito oppia ja opiskella. Tärkeää on myös myönteisen ja realistisen minäkuvan kehittyminen. Alisuoriutumista voi oppilailla ilmetä muun muassa opettajan, vanhempien, oppilaan itsensä ja yhteiskunnan opetukselle asettamien liian suurien vaatimusten takia, joiden saavuttaminen voi joillekin olla ylivoimaista. (Atjonen & Uusikylä 2007, 101.) Toisaalta alisuoriutumista on myös usein selitetty sillä, että älykkäät eivät ole oppineet tekemään työtä saavuttaakseen tavoitteitaan, koska he ovat saaneet ponnistelemattakin riittävän hyvän tuloksen. Tässä ilmiössä on kysymys siitä, että jokin estää älykästä lasta toteuttamasta luontaiseen älykkyyteen liittyvää kokeilunhalun, asioiden selville ottamisen ja tehtävistä suoriutumisen iloa. Onkin tärkeää, etteivät vanhemmat tai muutkaan lapsen kasvattajat aliarvioi tai tukahduta lapsen omaa aloitteellisuutta. On hyvä tukea lapsen luontaista kiinnostusta ja tukea häntä saamaan monipuolisia virikkeitä. Älykäskin lapsi tarvitsee hyväksyntää ja kannustusta puuhilleen. (Männikkö 1998, 47-48.)

Janne Viljamaa toteaa Yleisradion haastattelussa 13.6.2013, että koulun byrokraattinen, virallinen ja autoritäärinen järjestelmä alistaa lahjakkaan oppilaan komentoon, jossa hän joutuu suodattamaan ja säätelemään omaa persoonallisuuttaan. Joutuessaan alistetuksi lahjakkaat oppilaat eivät kestä sitä, vaan alkavat kapinoida tavalla tai toisella. Mikäli heillä ei ole avointa kanavaa purkaa kapinaansa järjestelmää vastaan asiaa, he reagoivat passiivis-aggressiivisesti kadoten esimerkiksi haavemaailmaansa tai piirrellen vihkoihinsa. Mikäli kapina ei saa näkyä ulospäin, se kääntyy sisäänpäin näkyen esimerkiksi addiktioina, syömishäiriöinä, itsensä tuhoamisena tai se voi kääntyä ”kapinaliikkeen” vetämiseen. Luovat ihmiset eivät kestä alistavaa, hierarkista ja autoritääristä järjestelmää, koska heidän mahdollisuutensa toteuttaa luovuutta ja lahjakkuutta on viety. (Lahjakkuus, luovuus ja kuri 2013.)

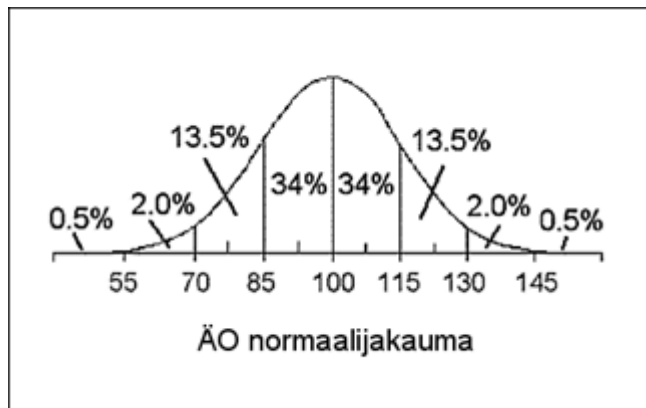
3.2.2 Näkökulmia älykkydestä suhteessa lahjakkuuteen

Puhekielessä älykkyyttä ja lahjakkuutta pidetään usein synonyymeinä. Ne eivät kuitenkaan tarkoita täysin samaa asiaa. Älykkyys on kuitenkin aina jollain tavalla mukana lähes kaikissa lahjakkuuden määritelmässä, eikä niistä voi puhua koskaan täysin erillään. Lahjakkuus voidaan määritellä potentiaaliksi. Lahjakkuuden avulla on siis mahdollisuus tulla hyväksi jossakin asiassa. Älykkyys puolestaan edesauttaa monien kognitiivisesti vaikeiden taitojen osaamista. (Uusikylä 2000, 44; Lahjakkaat lapset d.)

Tässä työssä älykkyys nähdään lahjakkuuden alakäsitteenä. Alkuperäiseltä tarkoituksestaan älyllä viitataan oivaltamiseen, ymmärtämiseen ja tajuamiseen. Älykkyys voidaan määritellä ajattelun laaduksi ja sillä tarkoitetaan pitkälti kognitiivisia kykyjä. Ihminen voi olla lahjakas, vaikka ei saavuttaisi huipputasoa perinteisissä älykkyystesteissä. Älykäs ihminen on epäilemättä lahjakas. (Kuusela & Hautamäki 2002, 320-321.)

Akateemisesta lahjakkuudesta puhuttaessa ei voi ohittaa älykkyyttä ja sen mittaamista. Yksi älykkyuden määritelmä on; ihmisen kyky käyttäytyä tarkoituksenmukaisesti sellaisessa tavoitteellisessa tilanteessa, jossa aiemmin opittu ei anna välitöntä ratkaisua. Älykkyuden jakautumista väestössä kuvataan Gaussin käyrällä (kuvio 7). Gaussin käyrä kuvaa älykkyuden normaalijakaumaa ihmisten kesken. Suurin osa ihmisistä on keskiarvon molemmin puolin. Erittäin suuria tai pieniä pistemääriä saavat hyvin harvat ihmiset. (Malin

& Männikkö 2002, 8.) Esimerkkinä voidaan kertoa, että Mensa-järjestön jäseneksi pääsee, mikäli älykkyystestin tulos on parempi kuin 98% suomalaisista. Päästäkseen tähän 2% joukkoon, tulee henkilön saavuttaa älykkyysteissä tulos, jonka mukaan älykkyysosamäärä on suurempi kuin 130. (Mensa Finland.) Tutkijoiden keskuudessa ei ole täyttä yksimielisyyttä kaikista ihmisen älykkyysosamäärään vaikuttavista tekijöistä. Kuitenkin tiedetään, että älykkyysosamäärä on suhteellisen muuttumaton. Lapsuuden älykkyys ennustaa aikuisiän älykkyyttä. (Yle tiede.)



KUVIO 7. Gaussin käyrä

Verratessa älykkyyttä ja luovuutta on huomioitava, että älykkyysteissä menestyäkseen tarvitaan analyttistä älykkyyttä, kykyä ratkaista loogisesti annetut ongelmat ja päätyä yhteen ratkaisuun, joka on oikea. Luova, eri suuntiin menevä ajattelu puolestaan edellyttää kykyä löytää uusia ratkaisuja sellaisiin ongelmiin, joihin ei ole mallivastauksia. (Uusikylä 1998, 68.)

Älykkyystestit osoittavat luotettavasti henkilön järkeilykyvyn tai kielellisen lahjakkuuden tason suhteutettuna muihin ihmisiin (Uusikylä 2000, 36). Robinsonin ja Chamrandin (1986) mukaan älykkyystestauksen etuja ovat, että ne ennustavat hyvin koulumenestystä. Seitsemän vuotiaista alkaen on älykkyystestien mittaustuloksissa päästy melko pysyviin tuloksiin. Ennen kouluikää suoritettujen testien tuloksiin on syytä suhtautua varauksellisesti, joten testit sopivat parhaiten kouluikäisille. Älykkyystestit ovat paras ja luotettavin tapa löytämään lahjakkaita lapsia. Yksi älykkyystestien rajoituksista on esimerkiksi se, että testit eivät paljasta kaikkia lahjakkuuksia. Testattavan lapsen vireystaso, sairaus, vastahakoisuus, masennus, kielellisen kehityksen hitaus ym. tekijät voivat helposti heikentää

testin tulosta. Älykkyystestit eivät myöskään ennusta elämässä menestymistä. Älykkyystestit mittaavat puhtaasti älykkyyttä, eivät luovuutta tai sosiaalista lahjakkuutta. (Uusikylä 2000, 41-42.)

Älykkäällä lapsella on mahdollisuus tulla huippulahjakkaaksi. Riippuu monista asioista, kuinka kehitys älykkästä nousee huippulahjakkuudeksi. Älykäs lapsi oppii tehokkaammin ja sopeutuu uusiin tilanteisiin sujuvammin kuin muut. Lahjakkuuden kehittymiseen vaikuttaa myös, miten lapsi pystyy jalostamaan persoonallisuutensa eri ominaisuuksia ja miten hän pystyy hyödyntämään niitä. (Siltala 2014.)

Älykkyys ei vielä välttämättä johda huippulahjakkuuteen. Uusikylän kirjassa on esitelty älykkään lapsen ja huippulahjakkaan lapsen eroavuuksia konkreettisella ja havainnollistavalla tavalla:

”Älykäs lapsi

Tietää vastauksen.
 On kiinnostunut.
 On tarkkaavainen.
 Omaa hyviä ideoita.
 Työskentelee ahkerasti.
 Vastaa kysymyksiin.
 Kuuluu kärkiryhmään.
 Kuuntelee kiinnostuneena.
 Oppii helposti.
 Tarvitsee 6-8 toistoa voidakseen hallita asian täydellisesti.
 Ymmärtää ideat.
 Pitää ikäistensä seurasta.
 Pitää kiinni merkityksestä.
 Tekee tehtävät loppuun.
 On vastaanottavainen, herkkä.
 Kopioi täsmällisesti.
 Nauttii koulunkäynnistä.
 Imee itseensä informaatiota.
 Teknikko.

Huippulahjakas lapsi

Kyselee.
 On erittäin utelias.
 Osallistuu henkisesti ja fyysisesti.
 Omaa älyttömiä, hurjia ideoita.
 Pelleilee usein mutta suoriutuu hyvin.
 Keskustelee yksityiskohtaisesti, elaboroi.
 Ryhmän yläpuolella.
 Osoittaa voimakkaita tunteita ja mielipiteitä.
 Tietää etukäteen.
 Tarvitsee 1-2 toistoa voidakseen hallita asian täydellisesti.
 Suunnittelee abstraktioiden avulla.
 On mieluummin aikuisten seurassa.
 Tekee päätelmiä.
 Aloittaa projekteja.
 On kiihkeä, voimakas.
 Kehittää uuden mallin.
 Nauttii oppimisesta.
 Käsittelee informaatiota.
 Keksijä.

Hyvä muisti.	Hyvä arvaamaan.
Nauttii hyvin jäsennellystä esityksestä.	Nauttii kompleksisuudesta.
On valpas.	Observoi tarkasti.
On tyytyväinen omaan oppimaansa.	On hyvin itsekriittinen.”
(Uusikylä 2000, 208.)	

3.2.3 Opetussuunnitelma

Suomen kouluissa noudatetaan kansallista opetussuunnitelmaa, jonka mukaan opetus toteutetaan. Valtakunnallinen opetussuunnitelma antaa raamit, joiden mukaan koulujen on toimittava. Opetuksen järjestäjä voi päättää, koetaanko tarpeelliseksi laatia lisäksi kunta-kohtainen, alueellinen tai koulukohtainen osio. Kunnissa luodaan oma opetussuunnitelma, jossa on täydennetty kansallista suunnitelmaa. Tämän lisäksi myös jokaisessa koulussa voidaan laatia koulukohtainen opetussuunnitelma, jossa on mahdollista kertoa, kuinka opetussuunnitelmaa käytetään kyseisessä koulussa. Opettajien pitää noudattaa opetuksen järjestäjän vahvistamaa opetussuunnitelmaa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Opetussuunnitelmassa korostuu perusopetuksen arvopohjan mukainen ajatus siitä, että opetuksessa on otettava huomioon erilaiset oppijat. Tampereen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan ”oppilasta arvostetaan ainutkertaisena yksilönä, jonka vahvuuksia pyritään tukemaan ja jonka yksilölliset tarpeet otetaan huomioon. Jokaisella oppilaalla on oikeus saada onnistumisen kokemuksia”. Opetussuunnitelman oppimiskäsityksen mukaan opetuksen lähtökohtana ovat oppilaan omat tiedot, taidot ja kokemukset. Opetuksen tavoitteena on tukea näitä yksilöllisiä oppimistaitoja. (Tampereen kaupungin päivähoiton ja perusopetuksen opetussuunnitelma portaali.)

Yksilöllisyyden huomioiminen näkyy muun muassa erilaisissa opetussuunnitelmallisissa painotuksissa. Tampereella on liikunnan, kuvataiteen ja musiikin lisäksi mahdollista saada matematiikan, matematiikka-luonnontieteen, matematiikka-tietotekniikan sekä teknologian opetusta. Vaikka oppilas ensisijaisesti suorittaa oppivelvollisuuttaan omassa lä-

hikoulussaan, on hänen mahdollista hakeutua sellaisiin kouluihin, jotka tarjoavat painotuksia. Näitä painotuksia on mahdollista valita vasta aikaisintaan kolmannesta luokasta eteenpäin, ja osan voi valita vasta yläkoulun puolella. Jokaiseen painotukseen järjestetään oma soveltuvuuskoe. Lisäksi hakuun vaikuttaa painotetun oppiaineen todistuksen arvosana. (Tampereen kaupungin päivähoiton ja perusopetuksen opetussuunnitelma portaali.)

Opetussuunnitelma sisältää paljon erilaisia tukimahdollisuuksia, joita oppilaalle voi antaa. Yleisesti puhutaan tuen kolmiportaisesta järjestelmästä, joka sisältää yleisen, tehostetun ja erityisen tuen. Nämä tuen eri tasot sisältävät paljon mahdollisuuksia, joiden avulla oppilas saa tarvitsemaansa opetusta. Yleensä tukimuotoja käytetään niillä oppilailla, joilla on vaikeuksia koulunkäynnissä. Osa-aikaisesta erityisopetuksesta on maininta opetussuunnitelmassa, jonka mukaan ”oppilaalla, jolla on vaikeuksia oppimisessaan tai koulunkäynnissään, on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa”. Lahjakkaan oppilaan mahdollisuuksista ei opetussuunnitelmassa ole erillistä mainintaa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Opetussuunnitelmassa on kirjattu erilaisia opetusmenetelmiä ja työtapoja, joiden avulla kaikenlaiset oppilaat saavat tasonsa mukaista opetusta. Opetuksen eriyttäminen on ensisijainen keino ottaa huomioon sekä opetusryhmän tarpeet että oppilaiden erilaisuus. Eriyttäminen voidaan tehdä esimerkiksi muodostamalla erilaisia ryhmiä. Ryhmittely voi perustua muun muassa erilaisiin oppimistapoihin, työskentelyn rytmiin, erilaisiin valmiuksiin, kiinnostuksen kohteisiin sekä itsetunnon ja motivaatioon liittyviin emotionaalisiin tarpeisiin. Eriyttämisen avulla oppilaille voidaan tarjota sopivia haasteita sekä onnistumisen kokemuksia. Samalla oppilas saa mahdollisuuden kehittyä ja oppia omien vahvuksiensa mukaisesti. Eriyttäminen voidaan toteuttaa myös opetuksen sisältöjen, opetusmateriaalien, opetusmenetelmien, työtapojen, koulu- ja kotitehtävien määrän perusteella. Tampereen kaupunki rohkaisee monipuolisten työtapojen kehittämistä. (Tampereen kaupungin päivähoiton ja perusopetuksen opetussuunnitelma portaali.)

Opetussuunnitelman mukaan oppilaalle voidaan laatia oppimissuunnitelma. Tällöin oppilaan on mahdollista edetä koulunkäynnissään oman opinto-ohjelman mukaisesti. Oppimissuunnitelma pitää sisällään ne opintokokonaisuudet, jotka on määritelty oppilaan opinto-ohjelmaan sekä niiden suorittamisjärjestelyt, aikataulu sekä mahdolliset erityista-

voitteet. Tampereen kaupungin opetussuunnitelmassa on huomautus siitä, että oppimissuunnitelman laatiminen ei vaadi oppilaan siirtoa tehostetun tai erityisen tuen piiriin, vaan suunnitelma voi olla osa yleistä tukea. (Tampereen kaupungin päivähoidon ja perusopetuksen opetussuunnitelma portaali.)

Oppivelvollisuuden voi opetussuunnitelman mukaan suorittaa myös sellaisissa kouluissa, jotka tarjoavat erityiseen maailmankatsomukseen tai kasvatusopilliseen perustuvaa opetusta. Tämän lisäksi opetus voidaan järjestää montessori-luokilla, jossa oppilas etenee peruskoulun opetussuunnitelmaa noudattaen yksilöllisen opiskeluohjelman mukaan. (Tampereen kaupungin päivähoidon ja perusopetuksen opetussuunnitelma portaali.)

1.8.2016 astuu voimaan uusi opetussuunnitelma. Muutokset vanhaan opetussuunnitelmaan verrattuna eivät koske niinkään yksittäisiä oppiaineita, vaan suurin muutos on kokonaan uudenlainen oppimiskäsitys. Siinä korostuu oppilaan rooli aktiivisena toimijana sekä oppimisen tapahtuminen vuorovaikutuksena. Huomio on kiinnitetty oppimiseen ja opettamiseen. Oppiaineiden sisällöt eivät ole enää niin tärkeitä, vaan erilaiset taidot korostuvat. Yhtenä uuden opetussuunnitelman tavoitteista on lisäksi arvioinnin selkeyttäminen. (Nissilä 2015.)

Opettajille muutoksia syntyy esimerkiksi siinä, että tarkoituksena on ottaa käyttöön oppiainerajoja ylittävät oppimiskokonaisuudet. Oppiminen tulee nähdä ilmiölähtöisenä. Uusi opetussuunnitelma korostaa oppimisen iloa ja motivaatiota sekä ongelmanratkaisutaitoja. Käytännön opetustyössä oppiaineiden rajat ylittävä opetus korostuu. Opettajan tulee myös entistä enemmän hyödyntää teknologiaa opetuksessa. (Nissilä 2015.)

Opetushallitus on yhteistyössä aluehallintoviraston kanssa toiminut aktiivisesti uuden opetussuunnitelman jalkauttamisessa järjestämällä syksyllä 2014 ja keväällä 2015 koulutustilaisuuksia eri puolilla Suomea. Lisäksi opetushallitus on järjestänyt neljä samansisällöistä koulutustilaisuutta uuden opetussuunnitelman paikallisen opetussuunnitelmatyön tueksi syksyllä 2015. Koulutustilaisuudet ovat olleet maksuttomia. Koulutustilaisuuksista tallenteet ovat nähtävillä OPS 2016 internetsivuilla. (OPS 2016.)

Opetussuunnitelman jalkauttamisen tueksi on laadittu “OPS-työn tiekartta”, jossa huomioidaan erilaisia tekijöitä uuteen opetussuunnitelmaan liittyen. Tiekartan avulla käydään

läpi muun muassa tuntijaon suunnittelua, mitä valinnaisuus tarkoittaa, oppimisen arviointia, miten henkilöstöä koulutetaan, miten oppimista edistetään ja opetussuunnitelman perusteisiin perehtymistä, paikallisen prosessin toimimista ja miksi ylipäätään uudistetaan opetussuunnitelmaa. Uudistamisen takana ovat monet yhteiskunnan muutokset, ja koulutuksen tulee muuttua sen mukana. (OPS 2016.)

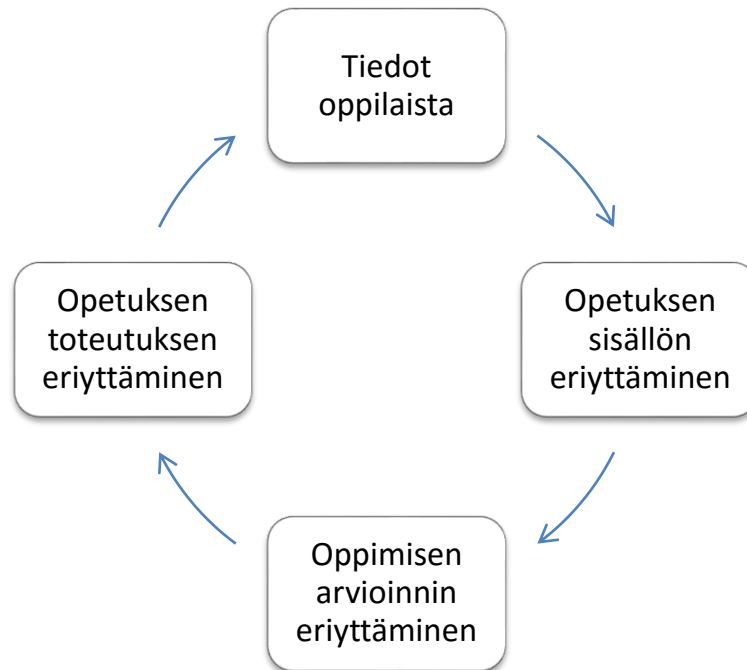
Opetussuunnitelmauudistuksen takana nähdään olevan neljä pääkohtaa. Ensimmäisenä on oppilaan muuttuva rooli kohti yhdessä tekemistä ja osallistumista sekä tutkivaa ja luovaa työskentelyä. Toisena on muuttuva opetus, mikä pitää sisällään yhteistyön ja kokonaisuuksien rakentamisen sekä oppimiskäsityksen. Kolmantena pääkohtana on muuttuva maailma, jossa osatekijöitä ovat globalisaatio, talous, ympäristö, työelämä, yhteisöjen monimuotoistuminen ja teknologia. Nämä kaikki yhdessä vaikuttavat lasten kasvuympäristöihin. Neljäntenä pääkohtana on muuttuva sivistyskäsitys ja osaaminen, jotka koostuvat mm. laaja-alaisuudesta, eettisyydestä ja kestävyydestä sekä oppimisen taidoista, vuorovaikutuksesta ja tiedonhallinnasta. (OPS 2016.)

3.2.4 Luokan sisäinen eriyttäminen

Opetuksen eriyttäminen on keino, jonka avulla opettaja voi ottaa huomioon opetusryhmän tarpeet ja oppilaiden erilaisuuden. Opettaja huomioi oppilaiden erilaisia oppimistapoja ja oppimisen rytmiä. Tärkeää on lisäksi ottaa huomioon oppilaan kiinnostuksen kohteet ja motivaatio sekä itsetuntoon liittyvät asiat. Oppilaat saattavat olla eri kehitysvaiheissa, ja tyttöjen ja poikien väliset erot vaikuttavat oppimisen taitoihin ja oppimismotivaatioon. Eriyttäminen vaatii opettajalta kasvun ja oppimisen prosessien tuntemista, opetusryhmän toiminnan ja ilmapiirin sekä oppilaiden kehittymisen seuranta ja oppimisen arviointia. (Kattilakoski & Tarvainen 2011, 3.)

Kuviossa 8 eriyttäminen kuvataan prosessina, joka lähtee aina oppilaiden taustatiedoista. Opettaja selvittää oppilaan lahjakkuuden osa-alueita, motivaatiota, kiinnostuksen kohteita ja oppimisen tapoja. Tämän jälkeen opettaja suunnittelee opetuksen sisältöä, tavoitteita ja oppimisen tueksi käytettäviä materiaaleja. Sen jälkeen opettaja miettii, kuinka oppimista voidaan arvioida mahdollisimman monipuolisesti. Lopuksi määritellään opetuksen toteuttamisen tavat, opetusmenetelmät, opetusjärjestelyt ja oppimisympäristö. Eriyttäminen tulee nähdä jatkuvana prosessina, joten kun neljä vaihetta on käyty läpi, opettaja

aloittaa prosessin alusta, koska asiat voivat muuttua ja oppilaan taidot ja motivaatio vaikuttavat oppimisen suunnitteluun ja toteutukseen. (Kattilakoski & Tarvainen 2011, 5.)



KUVIO 8. Eriyttämisen prosessikuvaus (Kattilakoski & Tarvainen 2011, 5)

Kuviossa 9 on esitelty erilaisia eriyttämisen tapoja. Opetuksen rikastuttamisella tarkoitetaan sitä, että opetussuunnitelmasta tehdään syvällisempää kuin mitä se tavallisesti on. Rikastuttamisen ajatellaan olevan tehokas tapa huomioida lahjakkaiden lasten tarpeita. Rikastuttamisen tapoja on monia. Oppilaille voidaan järjestää esimerkiksi erilaisia työpaikkoja, itsenäistä työskentelyä, kilpailuihin osallistumista tai käyttää erillistä rikastuttavaa materiaalia esimerkiksi internetistä. *Horisontaalinen rikastuttaminen* tarkoittaa sitä, että nopeasti oppivat lapset voivat perehtyä opeteltavaan aineeseen laajemmin. Kuitenkin esimerkiksi matematiikassa perinteiset lisätehtävät eivät ole didaktisesti perusteltavissa ainoastaan horisontaalisesti toteutettavan rikastamisen kautta. On nurinkurista ja jopa järjetöntä ajatella, että nopeasti oppivat harjoittelisivat rutiinitehtäviä enemmän kuin muut. *Vertikaalinen rikastuttaminen tai syventäminen* tarkoittaa sitä, että lahjakkaille oppilaat perehtyvät opetettavaan aiheeseen syvällisemmin ja saavat myös vaikeampia tehtäviä kuin muut. (Kuusela & Hautamäki 2002, 326.)

Oppilaalle on mahdollista tehdä oppimissuunnitelma. Siihen kirjataan opintojen eteneminen ja tarvittavat opetusjärjestelyt ja tukimuodot. Suunnitelman tavoitteena on turvata

oppilaalle hyvä eteneminen omassa koulunkäynnissään. Sen avulla opettaja saa tietoa oppilaan tilanteesta, jolloin se helpottaa oppimisen suunnittelua. Samalla se lisää kodin ja koulun yhteistyötä. (Tampereen kaupungin päivähoiton ja perusopetuksen opetussuunnitelma portaali.)

Hyvä eriyttämisen keino on myös ryhmittely. Oppilaiden ryhmittelyllä tarkoitetaan sitä, että oppilaista muodostetaan erilaisia ryhmiä. Esimerkiksi lahjakkaat oppilaat voidaan sijoittaa samaan ryhmään. Ryhmittelyn tulisi olla joustavaa ja mahdollisesti osa-aikaista. Suomessa tällaisista tasoryhmistä on paljon kiistelyä. Opettaja pystyy kuitenkin tavallisessa luokassakin ryhmittelemään oppilaita. Tehtävästä riippuen opettaja voi muodostaa oppilaista joko hyvin homogeenisiä ryhmiä tai sitten päinvastoin heterogeenisiä ryhmiä. (Laine 2010, 9-10.)

Joidenkin oppilaiden kohdalla on perusteltua nopeuttaa koulunkäyntiä. Akseleraatiolla tarkoitetaan sellaisia toimia, jotka mahdollistavat oppilaan etenemisen nopeammin kuin normaalin etenemisvauhdin katsotaan olevan. Tämä voidaan toteuttaa esimerkiksi niin, että oppilas aloittaa koulun vuotta aikaisemmin. Toisena vaihtoehtona on hypätä jonkun luokan yli. Oppilas voi myös suorittaa jotain tiettyä oppiainetta ylemmällä tasolla tai oppilaalle voidaan tarjota edistyneempiä kursseja. (Laine 2010, 11-12.)

Montessoripedagogiikka tarjoaa hieman erilaisen lähestymistavan oppimiseen kuin mihin peruskoulussa on totuttu. Montessoripedagogiikan yksi keskeisimmistä tavoitteista on lapsen itsenäistymiskehityksen tukeminen. Lasta ohjataan omatoimisuuteen ja aikuiset kohtelevat lasta tasavertaisesti. Montessori korostaa erityisiä kehitys- ja herkkyykskausia, jolloin lapsen oppiminen on hedelmällistä. Montessoriympäristö on valmisteltu ympäristö, joka on rauhallinen ja hyvin järjestelty kodinomainen paikka. Se tukee lapsen itsenäistymistä, liikkeen ja liikkumisen kontrollia, keskittymistä sekä sosiaalisuutta. (Suomen montessoriliitto.)

Oppimisympäristön kehittäminen on tärkeä osa eriyttämisen mahdollisuuksia. Oppimisympäristö nähdään usein vain luokahuoneena. Opettajan on hyvä miettiä, kuinka luokahuoneen sisällä ja sen ulkopuolella olevia tiloja voisi hyödyntää. Oppilaille voi olla myös valinnanmahdollisuus itselle sopivan ympäristön määrittelemisessä. Oppimisympäristö on laaja käsite, joka kattaa kaiken teknologian käyttämisestä opetuksessa aina ul-

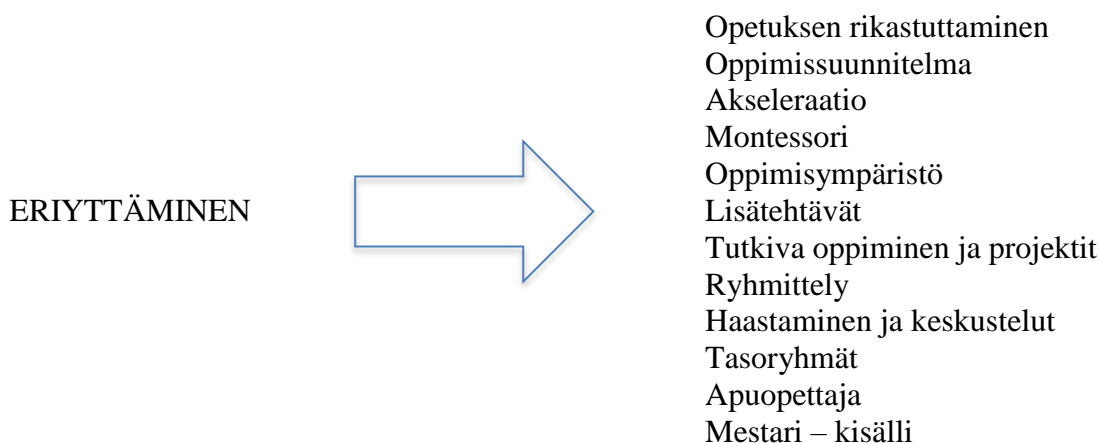
kona oppimisen ympäristöihin. Tärkeää on ymmärtää käsite mahdollisimman laajasti, jolloin se tarjoaa lukemattomia mahdollisuuksia. (Kankaanranta, Mikkonen & Vähähyyppä 2012, 5.)

Mikkonen (2013) on tehnyt tutkimuksen, jossa hän tutki luokanopettajien käsityksiä lahjakkaista ja lahjakkaiden opetuksesta. Hänen haastattelemansa opettajat kertoivat tapoja, joilla he ottavat lahjakkaan lapsen huomioon. Tutkimuksessa korostui, että erilaisia toimintatapoja ja opetusmenetelmiä on lahjakkaiden opettamiseen, mutta niiden käyttäminen vaatii opettajalta itseltään mielenkiintoa ja innostusta. Opettajan tulee nähdä vaivaa, jotta oppilas saa tasoaan vastaavaa opetusta.

Mikkosen tutkimuksessa nousi esiin useita erilaisia eriyttämisen keinoja. Lahjakkaat oppilaat saattavat tehdä perustehtävät hyvinkin nopeasti, jolloin heille on mahdollista antaa ylimääräisiä *lisätehtäviä*. Vaikka opettajan tarkoitus on hyvä, oppilas saattaa kokea lisätehtävien saamisen rangaistuksena. Tämän seurauksena oppilas voi turhautua ja jopa alkaa tekemään perustehtäviä hitaammin, jotta ei tarvitsisi tehdä ylimääräisiä tehtäviä. Koska hyvätasoiset oppilaat tekevät perustehtävät oppitunnilla nopeasti, heillä on mahdollista syventyä opittavaan asiaan laajemmin. *Tutkivan oppimisen* avulla oppilas voi tutkia joko itse valitsemaansa tai opettajan antamaa aihetta syvällisemmin ja samalla saada toivottua haastetta opiskeluun. Toisena vaihtoehtona on tehdä *projekti*, jonka aihe on oppilaalle mielenkiintoinen ja jonka kesto voi olla pitkäaikainen. Opettajat kokivat lahjakkaan oppilaan *haastamisen* ja heidän tasoisensa *keskustelukumppanien* löytämisen isona haasteena. Opettaja haastaa oppilasta tämän omilla henkilökohtaisilla vahvuusalueillaan. Jos oppilas ei saa tasonsa mukaisia tehtäviä, hänen ei opi tekemään töitä oppimisensa eteen. (Mikkonen 2013, 67-70.)

Ryhmittelyt voivat toimia esimerkiksi niin, että oppilaat laitettiin osa-aikaisesti ryhmiin, ja he tutkivat omaa mielenkiinnon kohdettaan. Osalla lahjakkaista oppilaista on joitakin ongelmia, joiden vuoksi pienryhmäopetus on ainoa vaihtoehto. Käytösongelmien vuoksi lahjakas lapsi voidaan leimata häiriköksi. Eri oppiaineiden *tasoryhmistä* oli opettajilla hyviä kokemuksia. Esimerkiksi matematiikassa on luontevaa jakaa ryhmä tason mukaisesti. Eniten tätä menetelmää käytetään peruskoulun yläluokilla, mutta myös alakoulussa. (Mikkonen 2013, 69-70.)

Lahjakas oppilas voi toimia eräänlaisena *apuopettajana* luokassa. Koska opettaja ei ehdi samanaikaisesti neuvoa montaa oppilasta, lahjakas lapsi voi auttaa muita. Tämä menetelmä auttaa erityisesti opettajan työtä, mutta auttavat myös oppilasta kokeilemaan omia taitojaan. Toisena vaihtoehtona on, että ylemmän luokkatason oppilas voi auttaa alemman luokkatason oppilasta. Tällaisessa *mestari-kisälli* -tyyppisessä toimintatavassa on tärkeää asettaa lahjakas oppilas auttamaan toista hyvätasoista oppilasta. Heikompaa oppilasta voi auttaa ylempiluokkalainen heikkotasoinen oppilas. (Mikkonen 2013, 71.)



KUVIO 9. Eriyttämisen menetelmiä

Riippumatta siitä, millä menetelmällä eriyttämistä toteutetaan, on opettajan näkemys eriyttämisen taustalla merkittävässä roolissa. Helsingin yliopistossa toimiva Koulutuksen arviointikeskus kokoaa tietoa perusopetukseen liittyvistä käytännöistä ja taustalla vaikuttavista lainsäädännöistä. Koulutuksen arviointikeskus on koontanut eriyttävän opetuksen laatukriteeristön, joka on tehty Rock, Gregg, Ellis ja Gablen (2008) monien tutkimusten pohjalta. Osatekijät on jäsennetty viiteen alueeseen: 1) opettaja, 2) opetussuunnitelma, 3) oppilas, 4) opetus ja 5) arviointi. (Koulutuksen arviointikeskus.)

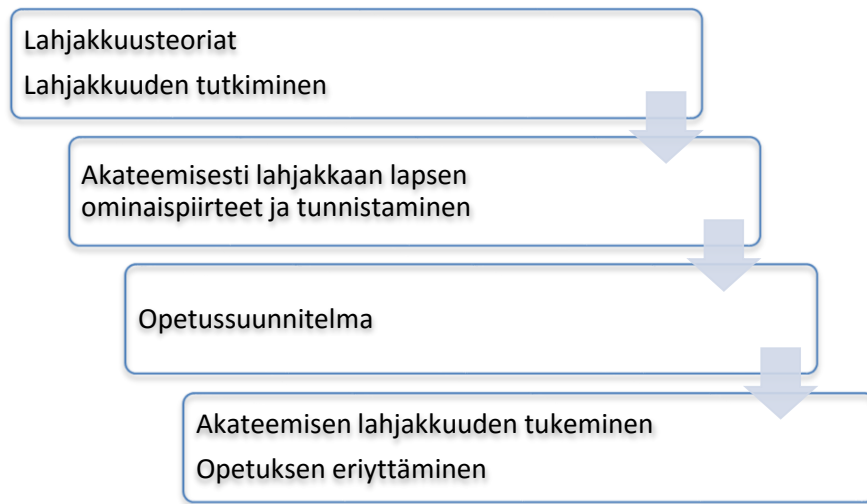
Eriyttävän opetuksen ytimenä on *opettaja*. Hänen toimintansa perustuu erilaisuuden arvostamiseen sekä oman opetuksensa kehittämiseen. Opettajan oma tahto ja omat taidot ovat hänen olennaisimmat kehittämisulottuvuutensa. Kriteeristö ohjaa opettajaa arvioimaan omaa toimintaansa ja päivittää jatkuvasti omia tietojaan ja taitojaan edistääkseen eriyttävää opetusta. Opettajan työtä ohjaa *opetussuunnitelma*. Kriteeristö ohjaa arvioimaan opetussuunnitelmaa oppilaan kannalta. Opettajan tulee pohtia, onko suunnitelman sisältö mielekästä ja merkityksellistä oppilaiden näkökulmasta. Oppilaiden on tarkoitus

saavuttaa riittävän haastavia tavoitteita, mikä onnistuu monipuolisen eriyttämisen avulla. (Koulutuksen arviointikeskus.)

Onnistunut opetuksen eriyttäminen vaatii opettajalta *oppilaan* tuntemusta. Tarkoitus ei ole niinkään tarkastella erillisiä yksilöitä, vaan opettajan tulee seurata ryhmän dynamiikkaa ja valmiuksia. Painotus ei ole sisältökeskeistä, vaan oppilaskeskeistä. *Opetuksessa* on tärkeää löytää oppilaille oikea vaikeustaso. Opetuksessa tulisi valita sopivat työkalut ja käyttää tutkimukseen perustuvaa työkalupakkia, josta opettaja voi löytää sopivat opetusmenetelmät juuri tietylle ryhmälle. Opetuksen rinnalla toimii aina *arviointi*. Se voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen: diagnostiseen esiarviointiin, formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. Eriyttävä opetus perustuu nimenomaan tehokkaaseen ja monimuotoiseen arviointitietoon. (Koulutuksen arviointikeskus.)

3.2.5 Yhteenveto akateemisen lahjakkuuden huomioimisesta koulussa

Lahjakkaan lapsen huomioimiseen liittyy monia asioita. Kuviossa 10 on esitelty ne seikat, joiden kautta akateemista lahjakkuutta voidaan tukea. Erilaisten teorioiden kautta lahjakkuutta pyritään ymmärtämään paremmin. Teoriat antavat myös hyvää pohjaa lahjakkuuden ja älykkyyden tunnistamiseen. Lahjakkuuden eri osa-alueiden kautta nostetaan esille tiettyyn lahjakkuuden lajiin liittyviä piirteitä. Akateemisesti hyvätasoisella lapsella voi olla hyvin erilaisia ominaispiirteitä kuin esimerkiksi liikunnallisesti lahjakkaalla. Tutkimusten kautta selvitetään, miten lahjakkuutta huomioidaan ja miten oppilaat ja opettajat sen kokevat. Valtakunnallista koulujen opetussuunnitelmaa muokataan tarpeen mukaan, jotta se palvelisi mahdollisimman tasapuolisesti erilaisia oppijoita. Opetussuunnitelma luo pohjan opettajan työhön, ja sen kautta opettaja ottaa huomioon, kuinka akateemista lahjakkuutta voidaan tukea koulussa. Opettajan apuna on erilaisia eriyttämisen keinoja, joiden avulla eritasoiset oppilaat saavat kykyjensä mukaista opetusta.



KUVIO 10. Akateemisen lahjakkuuden tukemiseen vaikuttavia asioita

4 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET LÄHTÖKOHDAT

4.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Valittaessa tutkimusmenetelmää, tutkijan tulee pohtia, mitä tutkimukselta haluaa. Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimus eroavat monelta osaa toisistaan. Toinen menetelmä ei kuitenkaan ole toista huonompi tai puutteellisempi. Tutkijan tehtävänä on valita omaan tutkimukseensa sopiva tapa tutkia ja miettiä, mitä tutkimuksella halutaan mitata. (Metsämuuronen 2005, 244.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Kvalitatiivinen tutkimus on laadullista tutkimusta, jolla on pyrkimys ymmärtää ihmisten toimintaa ja löytää ilmiöiden yhteisiä merkityksiä. Se käsittää joukon erilaisia tutkimustapoja ja –menetelmiä. Laadullinen tutkimus pohjautuu eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 157; Metsämuuronen 2005, 203.)

Kun valitaan tarvittavaa tutkimusotetta, kvalitatiivinen tutkimus sopii hyvin silloin, kun tutkija on kiinnostunut yleistyksien sijaan yksityiskohdista. Tutkijaa kiinnostaa erityisesti yksittäisten toimijoiden merkitys. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei haluta järjestää koe-tilanteita, vaan ollaan kiinnostuneita luonnollisista tilanteista, joita ei voi kontrolloida. Lisäksi tämä menetelmä sopii hyvin, jos tutkija on kiinnostunut erilaisista syy-seuraussuhteista, joita ei voi tutkia kokeen avulla. Kvalitatiivisen tutkimuksen aineisto on usein visuaalista tai verbaalista. (Metsämuuronen 2005, 203; Uusitalo 2001, 79.)

Toisin kuin kvantitatiivinen tutkimus kvalitatiivinen menetelmä tarkastelee yksittäisiä ilmiöitä, joita ei välttämättä voi yleistää kovin laajasti. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalle annetaan vapauksia omalle tulkinnalle ja käytetään ei-numeerisia menetelmiä. (Niskanen 2013, 50; Uusitalo 2001, 82.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen ensimmäinen vaihe on tutkimuksen suunnittelu. Tutkija laatii tutkimusongelmat tai -kysymykset ja valitsee kohderyhmän. Hän perehtyy aikaisempaan tutkimukseen ja taustateorioihin. Tärkeää on perehtyä käytettäviin menetelmiin perusteellisesti. Jos tutkijalla on hypoteeseja, ne laaditaan aluksi. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa

hypoteesit eivät kuitenkaan ole välttämättömiä. Jos niitä kuitenkin tehdään, tutkijalla on vapaus muuttaa niitä tutkimuksen edetessä. (Niskanen 2013, 72.)

Toinen vaihe tutkimuksessa on aineiston keruu. Kvalitatiivisen tutkimusotteen keskeiset tutkimustavat ovat havainnointi, haastattelu ja mahdollisimman avoin kyselylomake. Aineiston keräämisen jälkeen tutkija tarkastelee keräämäänsä aineistoa. Hän tekee tulkintoja ja luokitteluja. Tarvittava aineisto voi olla kvalitatiivisessa tutkimuksessa laaja tai suppea. Tavoitteena on kuitenkin tarpeeksi kattava aineisto, joka sopii tutkimuskysymykseen. Tutkija tietää aineistonsa olevan kattava, jos uudet tapaukset eivät tuo enää uusia piirteitä. Kattava aineisto kuvaa hyvin sitä, että tulkinta ei perustu satunnaisiin poimintoihin, vaan ennalta harkittuihin ratkaisuihin. (Metsämuuronen 2005, 203, 232-233; Niskanen 2013, 72.)

Viimeinen tutkimuksen vaihe on johtopäätösten tekeminen sekä kirjallinen raportti. Analyysia voi arvioida siten, että pystyykö lukija seuraamaan tutkijan päättelyä. Tutkijan täytyy huolehtia siitä, että hänen käyttämänsä luokittelu- ja tulkintasäännöt ovat yksiselitteisiä, ja niitä noudatetaan johdonmukaisesti. Lukijalla pitää olla selvä kuva siitä, miten tutkimusaineisto on hankittu ja miten luotettavaa tieto on. Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimuksen luotettavuutta täytyy pohtia. Tämä johtuu usein erityisesti siitä, että otos voi olla paljon pienempi kuin esimerkiksi kvantitatiivisessa tutkimuksessa. (Metsämuuronen 2005, 242-243; Niskanen 2013, 72; Reinikainen 2009, 186.)

Kvalitatiivinen tutkimus oli selvä vaihtoehto omalle opinnäytetyöllemme. Tavoitteenamme on saada sanallisia vastauksia, joita käsittelemme sisällönanalyysin keinoin. Tutkimustuloksia ei ole tarkoitus saada numeeriseen muotoon kuten kvantitatiivisessa tutkimusotteessa.

4.2 Kyselylomake

Tärkeintä hyvän kyselylomakkeen tekemisessä on selkeys. Sekä kysymysten että lomakkeen ulkoasun on näytettävä selkeältä ja ymmärrettävältä. Kysymysten laatimisessa on hyvä miettiä, miten kysymyksen kirjoittaa. Tutkijan on varmistettava, että sanavalinta on ymmärrettävää. Yleensä lyhyet kysymykset ovat parempia kuin pidemmät. Kaksoismerkityksellisiä kysymyksiä on syytä välttää. Nämä seikat vaikuttavat siihen, että kyselyyn

vastaajan on helppo vastata lomakkeessa oleviin kysymyksiin sekä siihen, että tutkijan on helpompi analysoida tuloksia. (Hirsjärvi ym. 2008, 188.)

Lomakkeessa tulisi olla myös lähetekirjelmä, jossa kerrotaan tutkimuksen tarkoituksesta ja tärkeydestä. Siinä ilmoitetaan myös mihin mennessä lomake pitää palauttaa ja pyydetään pikaista palauttamista. Lähetekirjeessä on hyvä muistuttaa siitä, että tutkimus tehdään nimettömänä, eikä tiettyä vastaajaa ole mahdollista tunnistaa. (Hirsjärvi ym. 2008, 190.)

Olemme valinneet opinnäytetyömme aineiston keruumuodoksi kyselylomakkeen, jossa on avoimia kysymyksiä. Olemme olleet puhelimitse yhteydessä Tampereen alakoulujen rehtoreihin ja olemme pyytäneet heidän hyväksyntäänsä tutkimuksellemme, sekä heidän apuaan kyselyjen välittämisessä opettajille. Lomakekysely on suunnattu opettajille, jotka joko parhaillaan tai aikaisempina lukuvuosina ovat opettaneet 1-2 luokkalaisia.

Kyselylomakkeen kysymyksiä voi muotoilla monella tapaa. Avoimissa kysymyksissä esitetään vain kysymys, jonka jälkeen jätetään tyhjää tilaa vastausta varten. Monivalinta-kysymyksiä käytettäessä tutkija on laatinut valmiit vastausvaihtoehdot, joista vastaaja valitsee sopivimman vastausvaihtoehdon. Vastaus merkitään yleensä laittamalla rasti vastausvaihtoehdon viereen. Kolmas kysymysten laatimisen vaihtoehto on asteikkoihin perustuvat kysymystyyppi, joka sisältää väittämiä, joista vastaaja valitsee omaa mielipidettään vastaavan vastauksen. Tästä on esimerkkinä likert-asteikko, jossa vastausvaihtoehdot voidaan numeroida siten, että numero yksi tarkoittaa, että vastaaja on täysin samaa mieltä esitetyn väittämän kanssa. Numero viisi puolestaan tarkoittaa, että vastaaja on täysin eri mieltä väittämän kanssa. (Hirsjärvi ym. 2008, 193-195.)

Omassa tutkimuksessamme käytämme kyselylomaketta, jossa on avoimet kysymykset. Ne sallivat vastaajien ilmaista itseään omin sanoin. Tarkoituksenamme ei ole ehdottaa valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan haluamme tietää, mikä on keskeistä ja tärkeää vastaajien ajattelussa. Monivalintatyyppiset kysymykset rajaavat vastauksia liian tarkasti, eivätkä salli vastausten selittämistä. Tarkoituksenamme ei ole johdatella liikaa opettajien vastauksia. Avoimet kysymykset osoittavat myös vastaajien asiaan liittyvien tunteiden voimakkuuden sekä sallivat vastaajan painottavan omasta mielestään tärkeitä asioita. (Hirsjärvi ym. 2008, 196.)

Avoimet kysymykset antavat huomattavaa joustavuutta sekä vastaajalle että tutkijalle. Vastauksissa voi nousta esiin sellaisia asioita, joita tutkija ei ole osannut etukäteen edes ajatella. Aineiston käsittelyyn kuluva työmäärä kuitenkin kasvaa avoimien vastausten lukumäärän kasvaessa, minkä vuoksi kysymysten lukumäärän suhteen tutkijan on oltava varsin kriittinen. (Tilastokeskus.)

4.3 Tutkimuksen toteutus

Pitkän ja perusteellisen harkinnan jälkeen päädyimme toteuttamaan tutkimuksen sähköpostitse lähetettävillä kyselylomakkeilla. Päädyimme lomakehaastatteluun sen vuoksi, koska ajattelimme näin tavoittavamme määrällisesti laajan joukon Tampereen alakouluissa 1-2 luokkalaisia opetusurallaan opettaneita opettajia. Ennako-oletuksena oli, että opettajat ovat varsin kiireisiä työssään, ja ajattelimme lomakehaastattelun antavan opettajille mahdollisuuden vastata kyselyyn joustavasti oman aikataulunsa puitteissa. Kyselylomakkeen kysymykset olivat muodoltaan avoimia kysymyksiä.

Aineistonkeruu käynnistyi tutkimusluvan anomisella Tampereen kaupungin edustajalta. Saatuamme tutkimusluvan otimme yhteyttä kaikkiin Tampereen kaupungin yleisopetuksen piirissä olevaan alakoulujen rehtoreihin. Tavoitimme heistä puhelimitse 28 ja sähköpostitse kolme. Yhteydenotossa tiedustelimme heiltä suostumusta suorittaa lomakekysely heidän alaisuudessaan toimivassa/toimivissa kouluissa. Lisäksi pyysimme rehtoreita toimimaan yhteyshenkilöinä kyselylomakkeen toimittamisessa kohderyhmään kuuluville opettajille. 31 rehtorista luvan toteuttaa lomakekyselyä antoi 27 rehtoria. Yhteensä tutkimukseen osallistui 35 koulua ja koulutaloa.

Aineistonkeruu suoritettiin syyskuussa 2015. Määräajassa vastauksia tuli kolmelta opettajalta. Vastausten vähäisyyden johdosta lähetimme rehtoreille pyynnön, jossa toivoimme heidän kannustavan opettajia vastaamaan kyselyyn. Kyselyn vastausaikaa jatkettiin 1½ viikolla. Uuden määräajan päättyessä kyselyyn vastasi viisi opettajaa lisää, ja näin ollen vastauksia saatiin yhteensä kahdeksalta opettajalta. Vastaajista seitsemän oli naisia ja yksi mies. Opettajien ikähaarukka vaihteli 27-56 vuoteen, keskiarvon opettajien iästä ollen näin 41,3 vuotta. Opettajan työtä vastaajat olivat tehneet 0-32 vuoteen ja keskiarvo opetusvuosissa oli 16,6 vuotta. Yksi kyselyyn vastanneista opettajista ei jättänyt taustatiedoistaan vastauksia, joten hänen tietonsa puuttuvat opettajien taustatiedoista.

Vastaukset kyselyyn olivat tiiviitä ja asiapainotteisia. Vaikka aineisto jäi odotettua ja toivottua vähäisemmäksi aloitettiin aineiston analysointiprosessi. Analysoinnin tuloksista voitiin todeta, että eriyttämisen keinojen suhteen tulokset olivat samassa linjassa aikaisemmin tehtyjen tutkimusten kanssa. Koska vastausten määrä jäi toivottua vähäisemmäksi, päätettiin tutkimuksessa vahvistaa alkuperäistä suunnitelmaa vahvemmin teoreettista, kirjallisuuteen ja muihin lähteisiin perustuvaa osuutta.

4.4 Sisällönanalyysi

Kun tutkija on saanut kerättyä tarvittavan tutkimusaineiston, hän aloittaa aineiston analyysin. Tutkijan tulee valita kyseiselle aineistolle sopiva analyysitapa. Analyysin valintaan vaikuttavat esimerkiksi se, onko tutkimus kvantitatiivinen vai kvalitatiivinen. Sisällönanalyysiä voidaan käyttää molemmissa tutkimustavoissa. Se voi olla laadullista sisällönanalyysiä tai sisällön määrällistä erittelyä. (Hirsjärvi ym. 2008, 16.)

Sisällönanalyysissä kuvaillaan sanallisen tekstin sisältöä. Tekstit voivat olla esimerkiksi päiväkirjoja, haastatteluita, puheita tai keskusteluita. Sisällönanalyysin avulla pyritään muodostamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus, joka kytkee tulokset ilmiön laajempaan kontekstiin ja aihetta koskeviin muihin tutkimustuloksiin. Aineistoa tarkastellaan eritellen, yhtäläisyyksiä ja eroja etsien sekä tiivistäen. (Kylmä & Juvakka 2007, 29-30.)

Sisällönanalyysi voi olla induktiivinen, deduktiivinen tai abduktiivinen. Induktiivinen eli aineistolähtöinen analyysi tehdään siten, että tutkija ei ole tehnyt teoreettisia olettamuksia etukäteen. Teoria pyritään kehittämään tutkimusaineistosta. Deduktiivinen eli teorialähtöinen sisällönanalyysi lähtee teoriasta, johon palataan empirian jälkeen. Tutkimuksen viitekehystenä on jokin teoria. Deduktiivisen sisällönanalyysin taustalla on useimmiten aikaisemman tiedon testaaminen uudessa kontekstissa. Abduktiivinen eli teoriaohjaava sisällönanalyysi puolestaan sisältää teoreettisia kytkentöjä, mutta ei suoraan pohjautu teoriaan. Aikaisemman tiedon merkitys ei ole teoriaa testaavaa, vaan enemmänkin uusia ajatussuuntia muokkaava. Abduktiivisessä analyysissä teoria on kaiken taustalla, mutta analyysi lähtee usein liikkeelle empiriasta. (Hirsjärvi ym. 2008.)

Tutkimuksemme kyselylomakkeen kysymykset ovat avoimia, joten vastaajien vastaukset ja painotukset ovat vaihtelevia. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi sopii työhömmme, koska kyselylomakkeissa on paljon tekstiä, jonka sisältöä meidän tutkijoiden on tarkoitus jäsentää ja analysoida. Kyselylomake on liitteenä 2 ja saatekirje liitteenä 1.

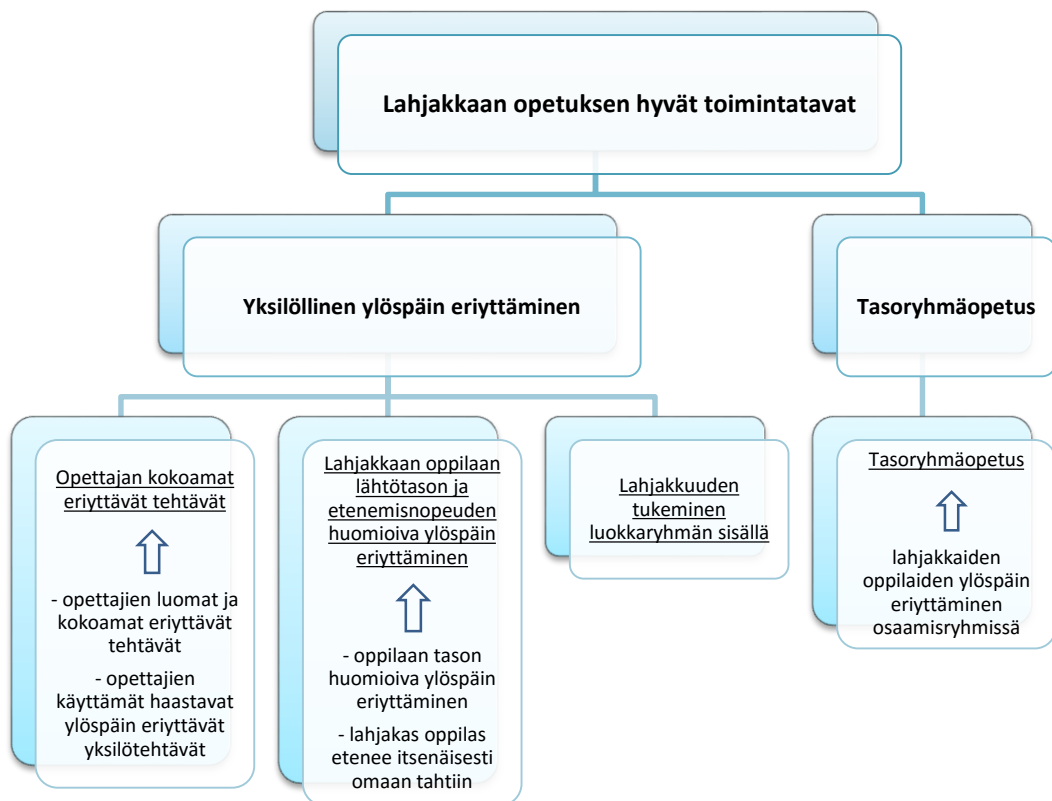
Aineistolähtöinen sisällönanalyysi toteutettiin luokittelemalla kyselylomakkeilla kerättyä materiaalia vastaamaan haastattelukysymyksiin. Luokittelu toteutettiin kunkin kysymyksen kohdalla itsenäisinä kokonaisuuksina, jotta säilytettäisiin vastausten sidonnaisuus esitettyihin kysymyksiin. Pelkistetyt ilmaukset luokiteltiin alaluokkiin, tämän jälkeen yläluokkiin ja lopuksi pääluokkiin. Yhteenvetona pääluokista laadittiin vielä yhdistävät luokat. Tiivistetty analyysikaavio on esitetty liitteessä 4.

Luokittelun valmistuttua analyysi toteutettiin määriteltyjen ala-, ylä- ja pääluokkien mukaisesti. Kirjallista analyysiä tehtäessä perehdyttiin luokittelun tuloksiin, jonka jälkeen luokittelu aukikirjoitettiin luokittelun ja kyselylomakkeiden vastauksien pohjalta. Tässä työssä tulokset esitellään tutkimuskysymyksittäin kuvaten ensin kaaviolla analyysin prosessia ja sen tuloksia ja tämän jälkeen seuraa aukikirjoitettu analyysi.

5 AINEISTON ANALYYSIN TULOKSET

5.1 Akateemisesti lahjakkaan oppilaan opetuksen hyvät toimintatavat

Kyselylomakkeen ensimmäinen kysymys oli ”Kun olet omasta mielestäsi onnistunut akateemisesti lahjakkaan lapsen opetuksessa, mitä silloin teit?” Vastausten analysoinnin tuloksena nousi esiin kaksi pääluokkaa; yksilöllinen ylöspäin eriyttäminen ja tasoryhmäopetus. Kuviossa 11 esitellään analysoinnin prosessikaavio alhaalta ylöspäin etenevässä muodossa. Tämä esitystapa toistuu kaikissa aineiston analyysin prosessikaavioissa.



KUVIO 11. Akateemisesti lahjakkaan oppilaan opetuksen hyvät toimintatavat

Yksilöllinen ylöspäin eriyttäminen nousi lähes kaikkien vastaajien vastauksissa esiin. Eriyttämisen taustalla oli vastauksista löydettävissä kaksi seikkaa. Ensinnäkin opettajat etsivät ja kehittivät eriyttäviä materiaaleja, joilla annettiin oppilaille haastavia tehtäviä. Toiseksi nousi esiin opettajien näkemys siitä, että eriyttämistä ylöspäin toteutettiin yksilöllisesti oppilaan lähtötaso huomioiden. Uusikylän mukaan lahjakkaiden oppilaiden opetuksessa on kyse opetuksen rikastamisesta. Oppilaalle tarjotaan koulussa opetusta laajemmin ja syvemmin kuin normaaliopetuksessa. Opetuksen eriyttämistä voi toteuttaa monella

tapaa opetusjärjestelyistä normaalissa luokassa aina erityiskouluihin asti. Opetuksen ryhmittelyn lisäksi voidaan opetusta myös nopeuttaa. Tärkeää on muistaa, että kuten muidenkin lasten kohdalla, myös lahjakkailla tulisi kehittää koko persoonallisuutta, ei vain pelkästään lahjakkuutta. (Uusikylä 2000, 164)

“Olen oppilaan tuntemuksen avulla hankkinut lahjakkaalle oppilaalle sopivaa materiaalia. Olen ollut myös yhteydessä kotiin asiasta.” Vastaja 8.

Opettajat kertoivat, että he haastavat oppilaita ajattelemaan esimerkiksi teettämällä vaativampaa matemaattista pohdintaa vaativia tehtäviä sekä tutkimaan tietotekstejä ja motivoivat oppilaita ajattelemaan ja tekemään enemmän töitä kuin mitä kirja vaatii. Mikäli opettajilla oli käytössä tietokoneita luokassa, he kuvasivat antavansa oppilaiden välillä pelata esimerkiksi matematiikkapeliä, kuten 10-monkeys, opettajan oppilaalle sopivaksi katsomalta tasolta. Oppilaan lähtötason huomioivassa eriyttämisessä opettajat kuvasivat oppilaan tuntemisen olevan tärkeä seikka ja sitä kautta oikeanlaisten tehtävien löytämisen.

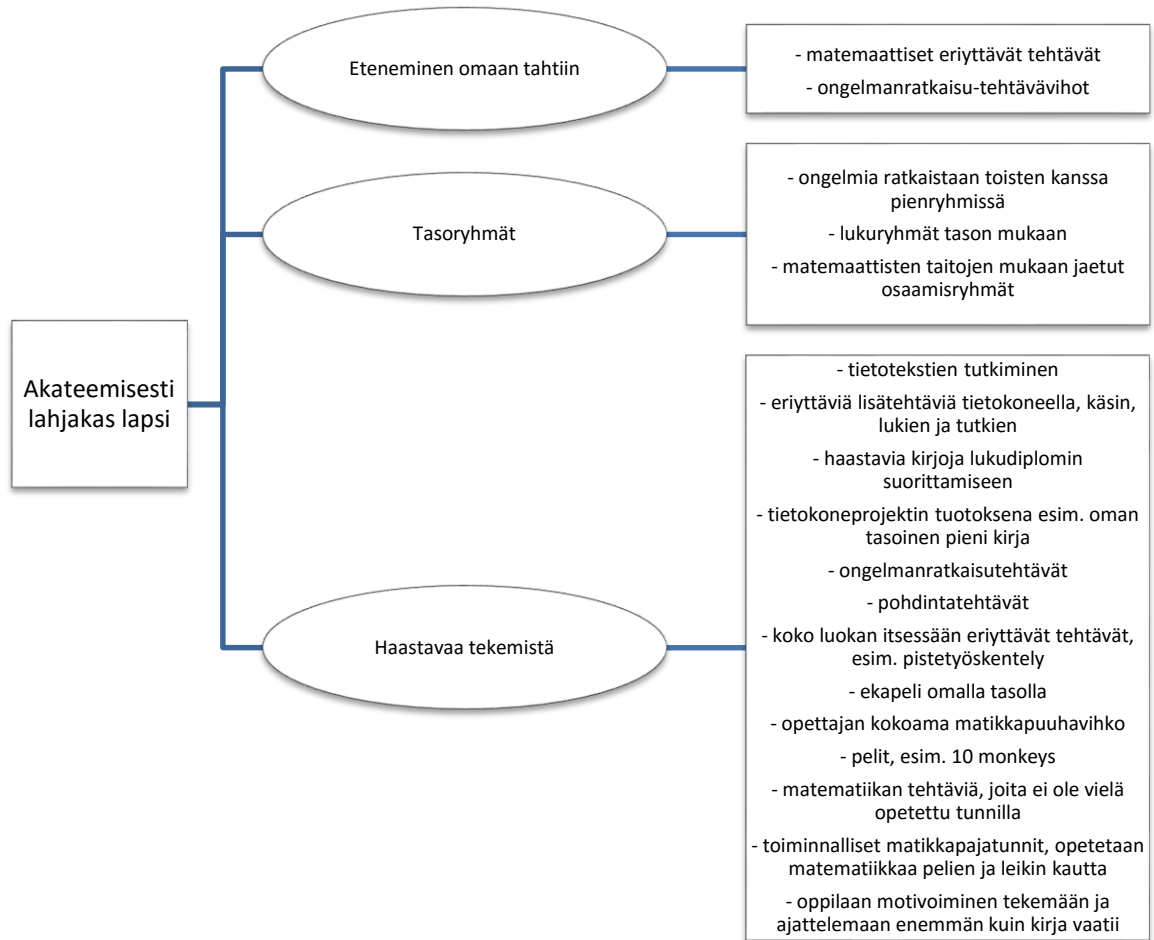
“mutta toisinaan valikoin lahjakkaille lapsille haastavia monisteita, joiden asioita emme ole koulussa vielä yhteisesti edes käyneet läpi. Nämä motivoivat lapsia selvästi.” Vastaja 7.

“Olen antanut lahjakkaalle oppilaalle eriyttäviä lisätehtäviä. Niitä hän on voinut tehdä käsin tai tietokoneella, lukien tai tutkien.” Vastaja 2.

Kyselyn vastauksissa kerrottiin myös, että lahjakkaiden oppilaiden annettiin edetä opettavassa aineessa omassa tahdissaan eteenpäin.

“Olen tarjonnut hänelle mahdollisuuden edetä omaan tahtiin käsiteltävässä asiassa, esim matematiikassa nämä lapset ovat saaneet edetä eriyttävissä tehtävissä eteenpäin omaa tahtia.” Vastaja 4.

Kuvioon 12 on koottu tiivistetysti kyselyn tuloksena esiin nousseita opettajien ylöspäin eriyttämiseen käyttämiä käytäntöjä. Käytännöt on ryhmitelty aineiston analyysin luokittelujen mukaisesti kolmeen kategoriaan.



KUVIO 12. Akateemisesti lahjakkaan lapsen eriyttämisen käytäntöjä

On olemassa useita erilaisia mahdollisuuksia tukea oppilaiden lahjakkuutta ja erityisvahvuuksia, yhtä ainoa tapaa ei ole olemassa. Se, mitä tapaa toteutetaan kunkin oppilaan kohdalla, tulee kuitenkin pohjautua oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin. (Laine 2010, 2.)

Laine kuvaa artikkelissaan lahjakkuuden tukemista luokkaryhmän sisällä seuraavalla tavalla; Lahjakkuuden tukemista toteutetaan useimmiten normaaliopetuksen puitteissa tavallisissa kouluissa ja luokissa. Vaikka Suomessa usein pidetään eriyttämistä erityisen tuen tarpeessa olevien lasten tukitoimena, sitä voidaan yhtä hyvin käyttää kaikkien lasten yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen, myös sellaisten lasten, jotka ovat lahjakkaita tai omaavat erityisvahvuuksia. Opetuksen eriyttämisen väitetään vähentävän myös käytösongelmia, koska tällöin oppilaat ovat sitoutuneempia opiskeltavaan aineeseen, kun kaikilla oppilailta on mielekästä tekemistä. Opetuksen eriyttäminen ja yksilöllistäminen ovat lahjakkaiden oppilaiden opetuksen ydin. Tällöin opettaja muokkaa opetussuunnitel-

maa, opetusmenetelmiä ja resursseja vastaamaan oppilaan tai pienryhmän tarpeita. Luokan sisäisen eriyttämisen eri mahdollisuuksia ovat horisontaalinen rikastuttaminen (laajemmin opiskelua lisätehtävien ja lukemisen muodossa nopeasti eteneville, tällöin on vaarana että oppilaat tekevät määrällisesti enemmän ilman taitojen kehittymistä), vertikaalinen rikastuttaminen (lahjakkaat opiskelevat asiaa syvällisemmin ja tekevät haasteellisia tehtäviä), työtapojen mukainen eriyttäminen (lahjakkaat tekevät laajojen kokonaisuuden hallintaan tähtääviä tehtäviä) ja roolin mukainen eriyttäminen, jolla voidaan esimerkiksi tarkoittaa apuopettajana toimimista luokassa (jatkuva apuopettajana toimiminen vähentää lahjakkaan oppilaan oppimisen mahdollisuuksia). (Laine 2010, 36.)

Myös kyselyyn vastanneet opettajat kuvasivat integroivansa lahjakkaiden opetusta luokan yleiseen opetukseen yhtenä ylöspäin eriyttämisen keinona. Esimerkkeinä tästä nousi esiin “apuopettajan” tehtävissä toimiminen heikompia oppilaita neuvomalla. Opettajat kuvaavat antavansa lahjakkaan oppilaan tehdä haastavimmista kirjoista esitelmiä koko luokalle tai käyttävät eriyttämisessä sellaisia koko luokalle suunnatuilla tehtäviä, jotka ovat itsessään eriyttäviä. Opetusta toteutettiin luokassa sellaisilla tehtävillä, joita pystyi jokainen oppilas tekemään omalla tasollaan. Esimerkkinä tästä käytettiin muun muassa pistetyöskentelyä ja oppilaiden motivointia ajattelemaan laajemmin ja auki puhumaan tai kirjoittamaan ajatuksiaan.

“Pyrin eriyttämiseen koko luokan tehtävillä, jotka ovat itsessään eriyttäviä. Parhaimmillaan opetukseni on sellaista, että se huomioi aloittelevat ja lahjakkaat oppijat ja motivoi kaiken tasoisia oppijoita. Tällaiseen opetukseen päästään esim. pistetyöskentelyllä.” Vastaja 7.

“lahjakas oppilas osaa neuvoa heikompia oppilaita toisinaan paremmin kuin opettaja. Silloin hän itsekin oppii.” Vastaja 2.

”Kirjan perustehtävät eivät tuota haastetta, mutta ajattelun taidot tuottavat. Toisaalta ajattelemaan ei opi kuin ajattelemalla ja toisaalta kielentämällä omaa ajatteluaan kirjallisesti paperille tai suusanallisesti muille.” Vastaja 6.

Tutkimustuloksissa tuli esiin, että opettajat kokoavat oppilaita **tasoryhmiin**. Erityisesti opettajat nostivat esiin matematiikan ja äidinkielen opetuksen, joissa opetusta eriytettiin

vertaisten oppijoiden kanssa. Näitä ryhmiä kutsuttiin lukuryhmiksi, pajatoiminnaksi, osaamisryhmiksi ja tasoryhmiksi.

“Lahjakas oppilas nauttii myös pienryhmässä työskentelystä, siitä, että ongelmia ratkaistaan yhdessä jonkun toisen kanssa.” Vastaja 2.

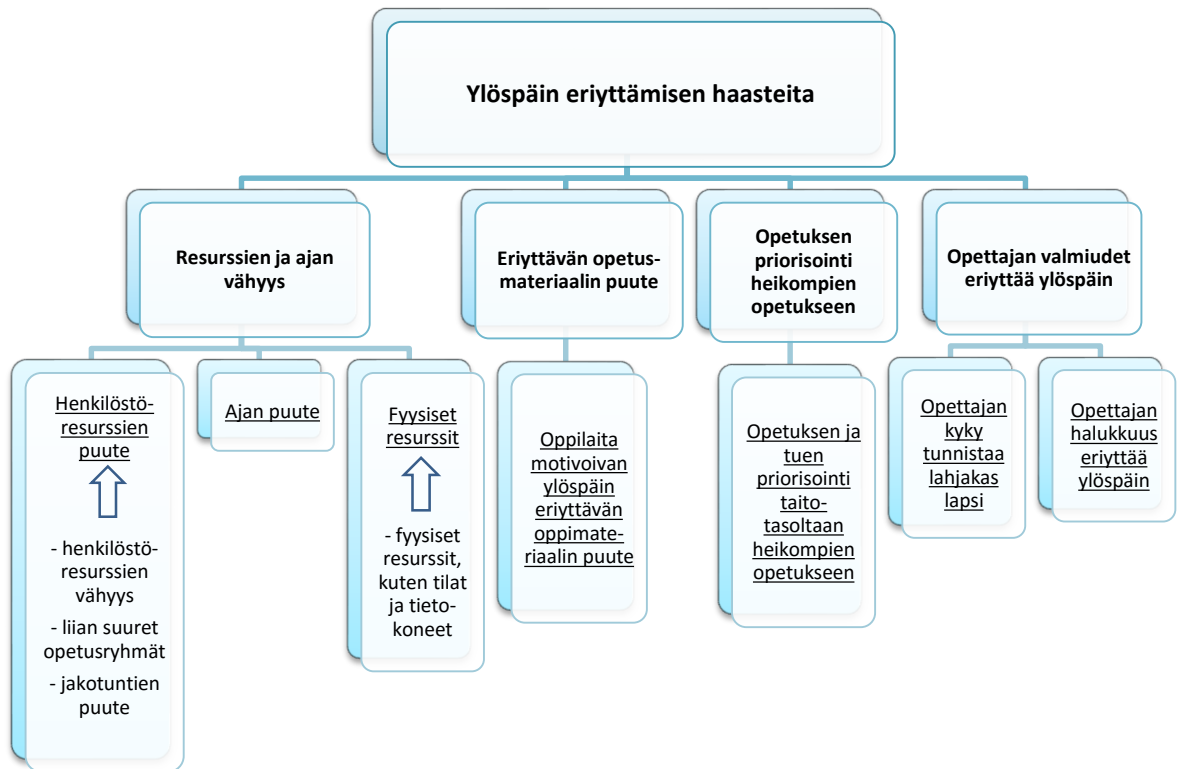
“Äidinkielessä meillä on jaettu lapset lukuryhmiin (tasoryhmät), joissa kukin lapsi opiskelee viikoittain 4 tuntia. Jokainen ryhmä saa myös omalle tasolleen sopivan lukuläksyn päivittäin.” Vastaja 7.

”Koulussamme on toiminut esi- ja alkuopetuksen yhteistyö jo useita vuosia 2h/viikossa. Siinä me olemme tehneet osaamisryhmät, jossa lapset ovat joko lukutaidoltaan tai matematiikan osaamiseltaan samantasoisessa ryhmässä. Se on mahdollistanut lahjakkaiden lasten ohjaamisen omantasoisessaan ryhmässä niin Sanataitaja- kuin Matikkamestari- pajassa.” Vastaja 4.

Uusikylän mukaan opetuksen osa-aikaisella ryhmittelyllä on Suomessa saatu hyviä tuloksia, kun opetuskokeiluja on toteutettu joissakin normaalikouluissa. Ryhmittely perustuu ajatukseen, että oppilaat opiskelevat säännöllisesti esimerkiksi tunnin päivässä omassa ryhmässään. Ryhmälle on varattu tilat, jossa on käytettävissä materiaaleja, tietokone ja sellainen opettaja, joka on kiinnostunut asiasta. Usein ryhmissä tehdään tutkimuksen tapaisia projektitöitä oppilaiden valitsemista aiheista. On huomattu, että jo alakoulussa oppilaat kykenevät tekemään lähes yliopiston seminaaritöiden tasoisia tutkimuksia. (Uusikylä 2000, 170.)

5.2 Akateemisesti lahjakkaan oppilaan ylöspäin eriyttämisen haasteet

Toisena kysymyksenä lomakkeessa oli ”Millaiset asiat koet haasteelliseksi 1-2 luokkalaisen lahjakkaan oppilaan opetukseen liittyen?” Vastausten analysoinnin tuloksena nousi esiin neljä pääluokkaa; resurssien ja ajan puute, eriyttävän opetusmateriaalin puute, opetuksen priorisointi heikompien opetukseen ja opettajan valmiudet eriyttää ylöspäin (kuvio 13).



KUVIO 13. Haasteelliseksi koettuja asioita 1-2 luokkalaisten ylöspäin eriyttämisessä

Ensimmäiseksi kehitettäväksi asiaksi nousi **resurssien ja ajan vähyys**. Kyselyyn vastanneet opettajat kuvaavat henkilöstöresurssien vähyden olevan yksi eriyttämisen haaste. Haastetta lisäävät ryhmäjakotuntien puute ja luokkakokojen suuruus.

“Riippuu paljon käytettävissä olevista resursseista (jakotunnit, avustajaresurssi, luokkakoko, jne), kuinka hyvin eriytystä ehtii ja pystyy tekemään.”
Vastaaja 7.

“Myös suuret luokkakoot tai ryhmäjakotuntien puute vaikeuttavat lahjakkaan lapsen huomioimista.” Vastaaja 4.

Myös opetusministeri Sari Sarkomaa on sanonut 8.12.2008 julkaistussa tiedotteessaan seuraavaa: *“Ryhmäkoko on yksi aivan keskeisesti koulutuksen laatuun vaikuttava seikka. Ylisuuret ryhmäkoot on saatava kuriin joka kunnassa. Nyt saatujen tietojen kautta ryhmäkokojen kehittymistä voidaan seurata tarkkaan. Opettajalla on oltava aikaa jokaiselle oppilaalle; auttaa niitä, jotka tarvitsevat erityishuomiota ja tukea monipuolisesti lahjakkuutta”*. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, ryhmäkoko.)

Opettajat kokevat myös, että käytössä oleva aika ei riitä vastaamaan kaikkiin haasteisiin, joita opettajat kohtaavat erilaisten oppijoiden, opetuksen ohjaamisen ja oppilaan etene-
misen seuraamisen keskellä.

*”ohjaukseen käytettävän ajan riittävyys (kun luokassa myös tukea tarvitse-
via oppilaita) ja oppimisprosessin seuraaminen. Usein eriyttäminen onnis-
tuu ilman koulunkäynninavustajaakin, mutta yksilölliseen ohjaamiseen ja
seuraamiseen ei ole aikaa ilman koulunkäynninohjaajaa.”* Vastaja 5.

*”pienet oppilaat voivat olla vielä hyvin heterogeeninen ryhmä, joten ajan
puute vaivaa tunnilla.”* Vastaja 8.

Myös fyysiset resurssit, kuten koulujen tietokoneiden vähyys tai pienryhmätilojen puute
nousivat esiin eriyttämistä haastavana tekijänä.

*”Se, ettei omassa luokassa ole oppilaille tietokoneita. Fyysiset tilat on suun-
niteltu vanhassa koulurakennuksessa niin, että on vain yksi opetustila luo-
kalle.”* Vastaja 4.

Perusopetuslaki velvoittaa kuntaa järjestämään perusopetusta alueensa oppivelvollisuus-
ikäisille lapsille. “Valtio osallistuu perusopetuksen kustannuksiin maksamalla opetuksen
järjestäjälle valtionosuutta kunnan peruspalveluiden valtionosuudesta annetun lain mu-
kaisesti. Esi- ja perusopetuksessa valtionosuus määräytyy ikäluokkaperustaisesti 6-15-
vuotiaiden määrän perusteella. Laskennallisten kustannusten ja määräytymisperusteiden
lähtökohtana on perusopetuksen perushinta, joka vahvistetaan asetuksella vuosittain.
Kunnan peruspalvelujen valtionosuudet maksetaan kokonaisuutena valtiovarainministe-
riön hallinnonalalta.” (Opetus- ja kulttuuriministeriö, tasa-arvo.)

Toisena haasteena ylöspäin eriyttämisessä opettajat kuvasivat olevan **eriyttävän opetus-
materiaalin vähyiden**. Perusoppikirjat eivät tuo riittävästi haastetta akateemisesti lah-
jakkaille oppilaille, mutta motivoivan eriyttävän materiaalin löytäminen kuvataan olevan
haasteellista ja aikaa vievää. Opettajat kertovat kehittävänsä myös itse opetusmateriaalia
lahjakkaille oppilaille esimerkiksi erilaisten tehtävävihkojen ja monisteiden muodossa.

“Motivoivan lisämateriaalin puute.” Vastaaja 4.

“Lisäksi lahjakkaille ei ole valmista oppimateriaalia niin paljoa tarjolla, sitä joutuu itse etsimään ja kehittämään.” Vastaaja 1.

Kirjallisuudessa opetusmateriaalista todetaan seuraavaa; yksilöllistettäessä oppimista tai käytettäessä pienryhmiä oppimistilanteissa, oppilailla on hyvä olla oppikirjan lisäksi runsaasti erilaisia materiaaleja tai välineitä joiden avulla he voivat hankkia ja käsitellä oppimaansa tietoa. Materiaalien ei kuitenkaan tarvitse olla aina uusia, usein esimerkiksi erilaisissa projekteissa opettajat ja myöskin oppilaat joutuvat itse tekemään tarvitsemiaan materiaaleja. (Atjonen & Uusikylä 2007, 160.)

Kolmantena haasteena opettajat kuvaavat joutuvansa **priorisoimaan opetusta heikompitasoisiin oppilaisiin**. Alkuopetuksessa tasoerot voivat olla suuria, ja opettajat kokivatkin, että eriyttämisen tarvetta on moneen suuntaan. Lisäksi opetuksen haastetta kerrotaan tuovan sen, kun luokassa on osalla oppilaista käytöshäiriöitä, kuluu opettajan aika näiden ja heikompi tasoisten oppilaiden ohjaamiseen. Tämä osaltaan vaikeuttaa akateemisen lahjakkuuden tukemista perusopetuksessa. Toisaalta tuloksissa tuli myös esiin, että myös osalla lahjakkaista oppilaista on keskittymisvaikeuksia ja/tai sosiaalisia haasteita. Mensan lahjakkaiden lapset, älykkyys kasvaa internet-sivulla todetaan olevan tyypillistä, että lahjakkaat lapset voivat kehittyä joidenkin osaamisalueiden kohdalla eri tahtiin. Lahjakkaan lapsen sosiaalinen kehitys voi olla samalla tasolla tai jopa hieman ikäisiään jäljessä, kun taas samanaikaisesti hän voi olla vertaisiaan huomattavasti edellä verbaalisilta taidoiltaan. (Lahjakkaat lapset c.)

“Haasteena koen sen, että alkuopetuksessa tasoerot ovat etenkin alkuun valtavia, jolloin opettaja joutuu keskittymään erityisesti taitotasoltaan heikimpien opettamiseen, ohjaamiseen ja motivoimiseen. Lahjakkaat jäävät tällöin helposti huomiotta.” Vastaaja 7.

“Joskus lahjakkaalla oppilaalla on keskittymisen vaikeutta tai sosiaalisia vaikeuksia. Silloin hyväkin oppilas voi suoriutua tehtävistä huonommin.” Vastaaja 2.

Amerikkalaisen tutkimuksen mukaan harva opettaja kokee, että akateemisesti lahjakkaat oppilaat kuuluvat eriyttämisen tarpeessa olevaan ryhmään ja käytännön tasolla vain harva opettaja toteuttaa akateemisesti lahjakkaiden eriyttämistä. Opettajien toteuttaessa eriyttämistä he käytännössä keskittyvät oppilaisiin joilla on ongelmia selvitä. Sonja Laine nostaa artikkelissaan Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukeminen esiin tutkimustulosten pohjalta kysymyksen, “Tulosten valossa on kuitenkin syytä pohtia, eriytetäänkö Suomessa tarpeeksi ja tehokkaasti niin, että se kattaa myös oppilaiden erilaisiin lahjakkuuksiin ja vahvuuksiin vastaamisen”. (Laine 2010, 7.)

Neljäntenä kehitettävänä asiana nähtiin, että opettajilla tulee myös olla **valmiudet toteuttaa ylöspäin eriyttämistä**. Tutkimusmateriaalissa nousi esiin myös kokemus siitä, että lahjakas lapsi pitää ensin tunnistaa ja myös tuntea, jotta ylöspäin eriyttäminen voisi toteutua. Eriyttämisen haasteeksi nostettiin myös näkemys siitä, että opettajalla tulee myös olla halu eriyttää ja tehdä lisätyötä eriyttämisen suhteen. Eriyttäminen vaatii aikaa ja vaivannäköä opettajalta. Esimerkiksi aineistossa kuvataan, että on haastavaa ja aikaa vievää opettaa oppilaalle erilaisen ajattelun mallia, jossa oppilas haastaa itseään ajattelemaan laajemmin. Lisäksi opettajat kuvasivat huolta siitä, että akateemisesti lahjakas oppilas tylsistyy liian helppoihin tehtäviin ja kadottaa motivaationsa käydä koulua.

Viljamaan mukaan lahjakkuus on lapsen geneeissä ja ympäristössä. Lahjakkuuden muodot vaihtelevat aina yksilöllisesti eri ihmisillä. Lahjakkuus voi olla monialaista osaamista tai erityistä taitavuutta ja suorituskykyä jollakin tiedon osa-alueella. Kuitenkin lahjakas lapsi ei sulaudu massaansa, hän on erilainen. Lahjakkaalle on helppoa se, mikä muille on vaikeaa. Hän kehittyy omassa lahjakkuuden lajissaan nopeammin kuin vertaisensa ja kovalla työllä hän saavuttaa tason, josta keskivertolahjakkaat voivat vain uneksia. (Viljamaa 2013b, 64.)

“Lahjakkaiden lasten opetus vaatii lasten tuntemista ja lahjakkuuden tunnistamista sekä halua eriyttää ja tehdä hieman ”lisätyötä”.” Vastaaaja 7.

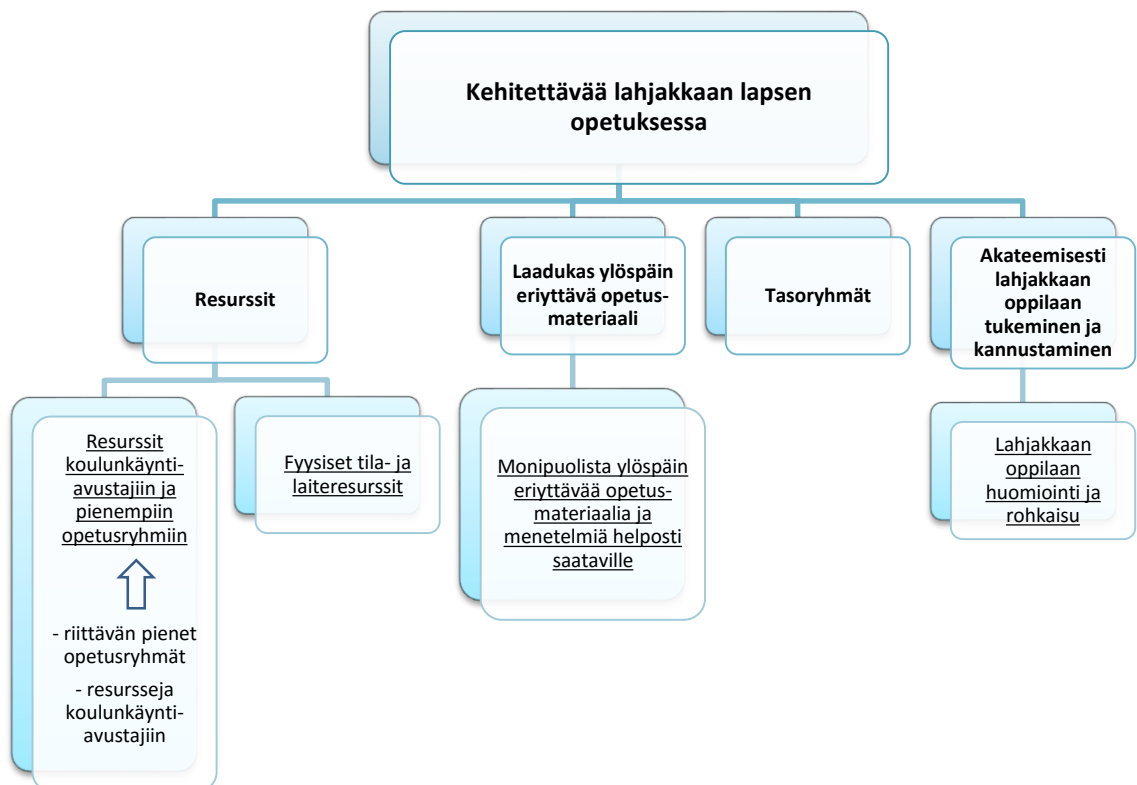
”Kirjan perustehtävät eivät tuota haastetta, mutta ajattelun taidot tuottavat. Toisaalta ajattelemaan ei opi kuin ajattelemalla ja toisaalta kielentämällä omaa ajatteluaan kirjallisesti paperille tai suusanallisesti muille. Ajattelemaan oppiminen vaatii kuitenkin aikaa ja sen edistymistä on vaikea mitata

(erityisesti oppilaan itse). Näin ollen sen opetteluun motivointi on haastavaa.” Vastaja 6.

“Itselläni suurin pelko on (myös jotkut vanhemmat ovat kertoneet pelkäävänsä), että lapsi tylsistyy helppoihin tehtäviin koulussa eikä löydä motivaatiota käydä koulua. Näin siis onneksi ei kuitenkaan ole vielä ainakaan käynyt.” Vastaja 7.

5.3 Akateemisesti lahjakkaiden lasten opetuksen kehittäminen

Kyselylomakkeen kolmas kysymys oli “Miten kehittäisit akateemisen lahjakkuuden tukemista alakoulussa?” Vastausten analysoinnin tuloksena nousi esiin neljä pääluokkaa; resurssit, laadukas ylöspäin eriyttävä opetusmateriaali, tasoryhmät ja akateemisesti lahjakkaan oppilaan tukeminen ja kannustaminen (kuvio 14).



KUVIO 14. Akateemisesti lahjakkaan lapsen opetuksen kehittäminen

Opettajien vastausten pohjalta riittävät henkilöstöresurssien ja fyysiset resurssit ovat tärkeitä varmasti kaiken opetuksen, mutta myös ylöspäin eriyttämisen näkökulmasta. Koulunkäyntiavustajien ja ohjaajien rooli opetuksen eriyttämisen onnistumisessa nähtiin tärkeänä, ja opettajat toivoivatkin, ettei avustajien resursseja leikattaisi vaan päinvastoin lisättäisiin. Opettajat kuvaavat, että riittävä määrä ryhmäjakotunteja sekä sopivan pienet luokat mahdollistavat kaikkien oppilaiden huomioinnin.

“Toivoisin, etteivät ryhmäkoot kasvaisi. Eriyttäminen ja lasten yksilöllinen huomiointi kärsii, kun ryhmät kasvavat ja avustajaresursseista leikataan.”

Vastaaja 7.

Lahjakuuden tukemisen näkökulmasta toivottiin myös resursseja opettajien koulutukseen.

“tarvittaisiin resursseja koulutuksen sekä ohjaajien muodossa.” Vastaaja

8.

Valtioneuvosto on vuonna 2015 päättänyt jakaa 30 miljoonan rahoituksen luokkakokojen pienentämiseen. Valtion avustusta on myönnetty ylläpitäjäkohtaisesti hakemusten pohjalta opetusryhmien pienentämisestä tulleisiin kustannuksiin. Perusteena tuen saamiseen voivat olla kustannukset, jotka johtuvat muun muassa resurssiopettajan palkkauksesta, ryhmäjakotuntien lisäämisestä, ryhmien jakamisesta ja ensisijaisesti suuriin yli 25 oppilaan ryhmiin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, erityisavustus.) Nähtäväksi jää, miten tulevaisuudessa käy valtion avustusten ja kuntien resurssien kohdentumisen luokkakokojen kohtuullisen kokoisena pitämisen suhteen.

Akateemisesti lahjakkaiden oppilaiden opetuksen tukemisen mahdollistaviksi tekijöiksi nousivat esiin myös toiveet sellaisista luokkatiloista, joissa oppilaat voidaan jakaa pienryhmiin. Myöskin luokassa olevien oppilaskäyttöön varattujen tietokoneiden nähtiin edesauttavan ylöspäin eriyttämistä.

“Siis luokkatilaan 5-6 tietokonetta oppilaskäyttöön. Opetustiloja olisi hyvä saada muunneltua pienryhmissä työskentelyä tukeviksi.” Vastaaja 4.

Tutkimustulosten mukaan opettajat nostivat yhtenä kehittämiskohteena esiin laadukkaan ylöspäin eriyttävän opetusmateriaalin tarpeen. Eriyttävää opetusmateriaalia tulisi olla enemmän tarjolla, ja sen olisi hyvä löytyä yhdestä paikasta. Materiaalien tason toivottiin lähtevän eriyttämään ylöspäin keskitasosta lähtien. Esiin nousi myös näkemystä, jossa toivottiin opettajia kannustamaan oppilaita ajattelemaan laajemmin, esimerkiksi esittämällä oppilaille mitä-kysymysten sijaan miksi-kysymyksiä, ja näin kyettäisiin vaikuttamaan ja avartamaan oppilaan omaa ajattelua.

“valmiita materiaaleja yhdessä tietyssä paikassa, helposti saatavilla.” Vastaja 5.

“Kielentämisessä eri asioille annetut merkitykset/selitykset kumpuavat oppilaan omasta merkityksmaailmasta, jolloin opittavista asioista tulee luonnollisesti merkityksellisiä oppilaalle. Lisäksi kun kysytään ”mitä”-kysymysten sijaan enemmän laatuun ja syihin liittyviä kysymyksiä, kuten ”miksi”, niin pelkän suorittamisen sijaan oppilas joutuukin ajattelemaan enemmän.” Vastaja 6.

Atjosen ja Uusikylän mukaan opetusmateriaalin tulisi olla motivoivaa ja aktivoivaa, koska tällaisella materiaalilla on mahdollista pitää yllä lasten oppimisen innokkuutta. Oppimateriaalin tulisi myös soveltua erilaisiin oppituntijärjestelyihin ja kyetä samalla vastaamaan yksilöllisiin ja pienryhmäopetusvaatimuksiin. Kaikkien toiveiden toteuttaminen yhtä aikaa on varmastikin ylivoimaista. Kuitenkin opettajalla on myös mahdollisuus nähdä opetusmateriaali laajemmin ja luovasti uudesta näkökulmasta, jolloin materiaalin käyttö voi saada uusia muotoja. Oppilaiden oppimiskokemukset voivat jäädä varsin köyhiksi, mikäli opettaja vain toistaa oppikirjan laatijan ideoita. (Atjonen, Uusikylä 2007, 168.) Laine puolestaan antaa neuvon opettajille, että heidän keräämiä materiaaleja olisi hyvä koota yhteisesti sovittuun paikkaan. Tällöin opettajat voisivat jakaa keskenään materiaaleja ja ideoita, jolloin materiaaalipankki kasvaisi koko ajan. (Laine 2010, 6.)

Oppilaiden opetuksen toteuttaminen, ainakin osittain joissakin oppiaineissa, **tasoryhmissä** oli tutkimustulosten mukaan yksi tulevaisuuden toivottava kehityssuunta. Opettajat kertoivat yhdessä oppimisen olevan tärkeää myös lahjakkaille lapsille.

“Mielestäni tasoryhmät joissain aineissa olisi oikein hyvä ratkaisu, mutta sitä ei tässä tasa-arvoisessa Suomessa kannateta.” Vastaja 1.

“Yhdessä oppiminen on yksi tärkeä ja hyvä työskentelymuoto, joka palvelee kaikkia oppijoita.” Vastaja 2.

Usein pohditaan, pitäisikö lahjakkaiden oppilaiden opiskella samankaltaisten lasten kanssa vai heterogeenisissä ryhmissä muun luokan kanssa. Myös sitä pohditaan, tulisiko näiden oppilaiden ryhmittelyiden olla pysyviä, joustavia tai osa-aikaisia. (Laine 2010, 9.)

Akateemisesti lahjakkaan oppilaan tukeminen ja kannustaminen oli myös yksi tutkimuksessa esiin nousseista tulevaisuuden näkökulmista. Opettajat toivoivat, että entistä enemmän kiinnitettäisiin huomiota lahjakkaisiin oppilaisiin ja heidän tarpeisiinsa. Lisäksi tulevaisuudessa olisi tärkeää, että opettaja rohkaisisi lahjakasta oppilasta hänen työskentelyssään.

Kari Uusikylän tutkimuksen (1996) mukaan 148 lahjakkaasta nuoresta aikuisesta 24 prosenttia olivat kokeneet koulun vaikuttaneen positiivisesti heidän erityislahjakkuutensa kehittymiseen. Useat näistä nuorista olivat korostaneet, että yksi ymmärtävä ja innostava opettaja riitti vaikuttamaan suuresti heidän koko elämäänsä ja uraansa. Merkittävää oli opettajan asenne, jossa hän hyväksyi oppilaan erilaisuuden ja kannusti tätä pitäen erilaisuutta rikkautena ja mahdollisuutena, sen sijaan, että olisi pitänyt lahjakkuutta opetusta haittaavana tekijänä, josta tulisi pyrkiä eroon. (Atjonen & Uusikylä 2007, 95.)

Kehitettäessä ja toteutettaessa lahjakkuuden tukemista kouluissa on koulujen ilmapiirin muutos ensimmäinen tärkeä asia. Koulun olisi hyvä muuttaa suhtautumistaan avoimempaan suuntaan, ja siellä tulisi kehittää sellaisia rakenteita, joiden avulla oppilaat saavat mahdollisuuden osoittaa ja kehittää taitojaan ja potentiaaliaan. (Laine 2000, 1.)

“Lahjakkaiden lasten tarpeiden huomiointiin voitaisiin myös kiinnittää entistä enemmän huomiota.” Vastaja 7.

“Opettaja rohkaisee oppilasta tämän työskentelyssä ja tarjoaa oppilaalle sopivia haasteita käyttäen monipuolisia oppimismenetelmiä.” Vastaja 2.

Johannes Pernaa ja Pekka Peura ovat esitelleet yksilöllisen oppimisen opetusmallin. Mallin ajatuksena on, että opetusta voidaan toteuttaa itsenäisesti, yhteisöllisesti tai ihan miten vain siltä väliltä. Oppilaat opiskelevat aineen teorian itsenäisesti tai yhteisöllisesti vertaistukea hyödyntäen oppilaiden keskeisissä keskusteluissa. Opettaja ei lähtökohtaisesti opeta teoriaa koko luokalle yhteisesti, vaan voi opettaa henkilökohtaisesti tai pienryhmille. Yksilöllisen oppimisen opetusmalli ei sulje pois mitään opetustyyliä tai oppimismallia, vaan toiminta toteutetaan tarpeiden ja tunteiden mukaan. Oppiminen etenee oppilaan oppimisen tahdissa. Oppimista ei myöskään ole sidottu aikaan, jolloin lahjakkaat eivät pääsevät etenemään eikä tule turhaa niin sanottua tyhjäkäyntiä tai heikommille puolestaan ei tule liian kiire. (Yksilöllisen oppimisen opetusmalli.)

5.4 Aineiston analyysin yhdistävät luokat

Yhteenvedona aineistonanalyysistä voidaan todeta, kun tarkastellaan kaikkia kolmea opettajilta kysyttyä tutkimuskysymystä liittyen akateemisesti lahjakkaan oppilaan opetukseen (nykytilanne, haasteet ja tulevaisuus), että tuloksissa oli löydettävissä eri kysymyskategorioissa samankaltaisuuksia. **Ylöspäin eriyttämisen keinoihin ja materiaaleihin** liittyviä tuloksia oli nähtävissä kaikissa kysymyksissä. **Resurssit** nousivat esiin 2/3 kysymysten analysoinnin tuloksissa. **Tasoryhmäopetuksen** käyttämistä akateemisen lahjakkuuden tukemisessa esiintyi vastauksissa nykytilanteen käytänteitä kuvattaessa sekä tulevaisuuden kehittämisideoissa. **Lahjakkaan oppilaan tukemiseen ja tuen kohdentamiseen** liittyviä vastauksia nousi esiin myös jokaisen kolmen kysymyksen vastauksissa. Aineiston analyysin yhteenvedossa on vielä koottu tulokset yhdistäviin luokkiin. Yhdistävät luokat koostuvat eri kysymyskategorioiden vastausten pohjalta sellaisiksi tekijöiksi, joita on havaittavissa joko kaikissa tai kahdessa kolmesta kysymyskategoriasta. Kuviossa 14 esitellään analyysin yhteenvedo ja yhdistävät luokat tiivistetyssä muodossa.

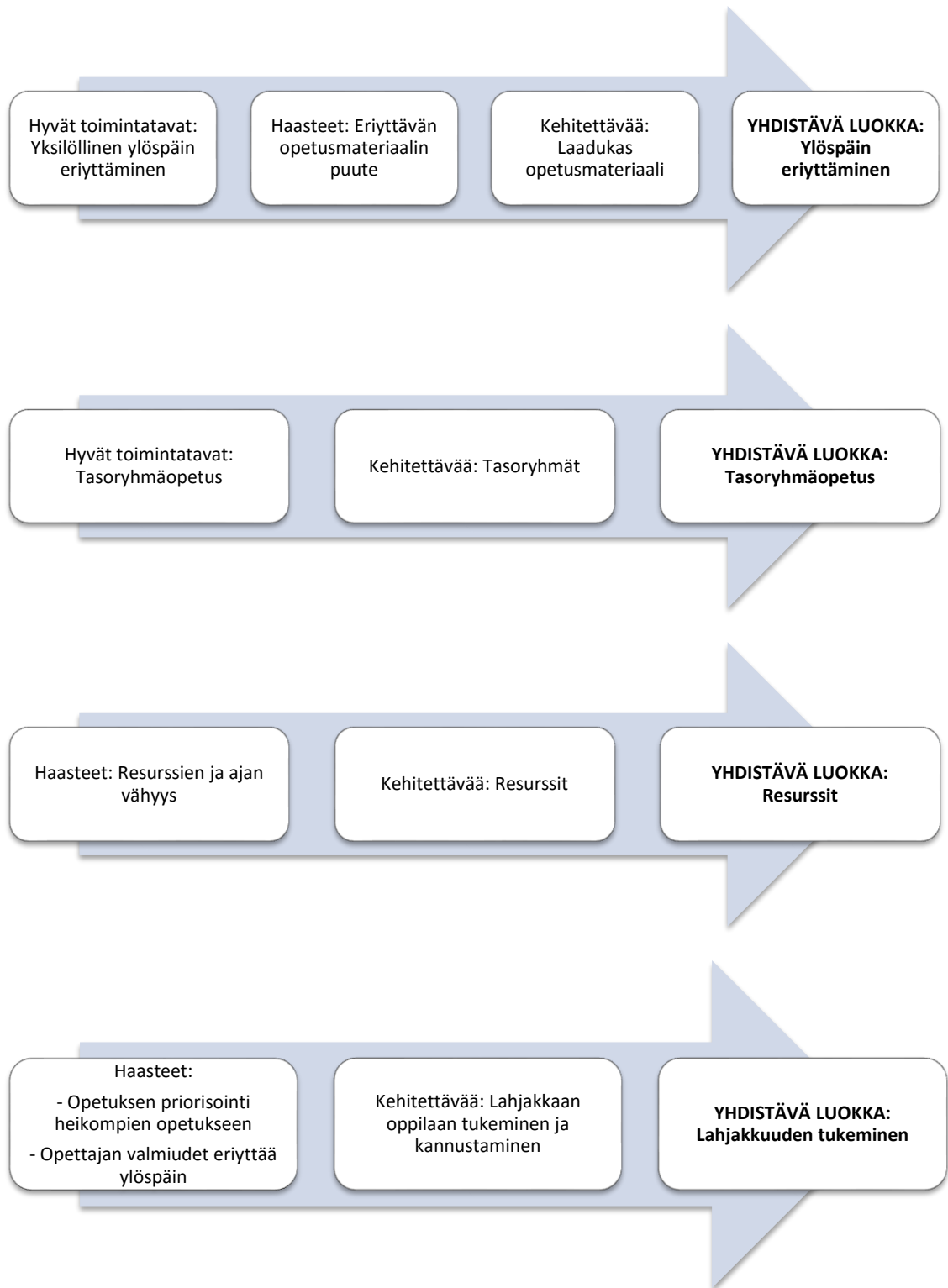
Kaikkien tutkimuskysymysten analysoinnin tuloksista nousi esiin ylöspäin eriyttäminen. Kysyttäessä onnistumisen kokemuksia lahjakkaita oppilaita opettaessa vastauksissa kuvattiin eriyttämisen käytäntöjä ja siihen käytettäviä materiaaleja. Toisessa kysymyksessä kerättiin tietoa siitä, mitkä seikat vaikeuttavat eriyttämistä. Myös tämän kysymyksen vastauksissa nousi esiin haasteena ylöspäin eriyttävän opetusmateriaalin puute ja vaikea löy-

dettävyys. Kolmannessa kysymyksessä pyydettiin opettajia pohtimaan, miten he kehittävivät ylöspäin eriyttämistä tulevaisuudessa. Selkeänä kehittämiskohtana nähtiin eriyttävän opetusmateriaalin määrän lisääminen ja saatavuuden helpottuminen.

Lahjakkaiden oppilaiden ryhmittelyä osaamis- tai tasoryhmiin kuvattiin toteutettavan useissa eri vastauksissa kuvattaessa toimivia käytäntöjä lahjakkaiden opetuksessa. Myöskin tulevaisuuden kehitettävissä asioissa nähtiin oma paikkansa oppilaiden jakamisella eritasoisin ryhmiin.

Resurssit erimuodoissaan näkyivät myös analysoinnin tuloksissa eriyttämisen haasteita ja tulevaisuutta koskevissa vastauksissa. Opettajat kokivat tärkeänä, että luokkakoot eivät kasvaisi, että jakotunteja olisi mahdollista käyttää ja koulunkäynnin ohjaajien resursseja ei leikattaisi. Lisäksi nähtiin, että fyysiset resurssit, kuten esimerkiksi opetustilat ja tietokoneet vahvistavat ollessaan asianmukaiset ja riittävät tai vastaavasti heikentävät ollessaan puutteelliset ylöspäineriyttämistä.

Kolmas asia näkyi kaikissa eri kysymyskategorioiden tuloksissa, tosin niin, että kussakin tutkimuskysymyksessä vastauksista tulivat esiin hieman eri muodoissa. Teemana vastauksista oli kuitenkin yhdistettävissä lahjakkaan oppilaan huomiointi ja opettajien suhtautuminen lahjakkuuden tukemiseen. Tuloksissa näkyi, että eriyttäessään lahjakasta lasta ylöspäin opettajat usein huomioivat lahjakkaan lapsen tason ja tarpeet, kuitenkin jouduttaessa priorisoimaan oppilaille annettavaa tukea, se kohdennettiin taitotasoltaan heikompisiin oppilaisiin. Opettajien valmiudet toteuttaa ylöspäin eriyttämistä näyttäytyivät tulosten valossa esimerkiksi halukkuutena etsiä lisämateriaalia ylöspäineriyttämiseen sekä kykyä tunnistaa lahjakas lapsi. Vastauksista nousi esiin myös huoli siitä, toteutetaanko eriyttämistä riittävästi ylipäätään. Lahjakkaille oppilaille toivottiin myös lisää tukea ja kannustusta. Kuviossa 15 esitellään tiivistetysti aineiston analyysin yhteenveto ja kootaan tulokset yhdistäviin luokkiin.



KUVIO 15. Tutkimustulosten yhdistävät luokat

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

6.1 Aineiston analyysin johtopäätöksiä

Aineiston analyysin tuloksista johtopäätöksenä voidaan todeta, että Tampereen kaupungin alkuopetuksessa ei ole yhtenäistä linjaa akateemisesti lahjakkaiden oppilaiden tukemiseen. Kaikilla kyselyyn vastanneilla opettajilla oli oma persoonallinen tapansa ja näkemyksensä toteuttaa akateemisen lahjakkuuden tukemista. Aineiston analyysin tuloksissa ei noussut esiin uusia menetelmiä tai opettajien hiljaista tietoa, vaan tulokset mukailivat sisällöltään aikaisemmin tehtyjen tutkimusten tuloksia. Eriyttämistä toteutettiin räätälöimällä yksilöllisiä tehtäviä akateemisesti lahjakkaille oppilaille, mutta myöskin esiin nousi näkemystä siitä, että koko luokkaa voidaan opettaa samoilla menetelmillä, kunhan tehtäviä varioidaan oppilaan taso huomioiden. Opettajien vastauksista oli nähtävissä halukkuus tukea akateemisesti lahjakkaita oppilaita, ja myöskin oli selvää, että kyselyyn vastanneet opettajat olivat siihen motivoituneita. Tuloksista nousi esiin kuitenkin opettajien kokemus siitä, että resurssien vähäisyyden vuoksi he joutuvat priorisoimaan opetusta taitotasoltaan heikompien opetukseen.

Aineiston analyysissä selkeäksi tulokseksi nousi myös luokan oppilaiden jakaminen tasoryhmiin, jolloin akateemisesti lahjakkailta on mahdollisuus toimia vertaisryhmässä. Tätä tasoryhmiin jakamista kuvattiin käytettävän erityisesti matematiikassa ja äidinkieliessä. Onkin mielenkiintoista huomata, että vaikka viralliset linjaukset tukevat karkeasti ilmaistuna ”tasapäistävä” opetusta, on monilla kyselyyn vastanneilla opettajilla rohkeutta toimia parhaaksi katsomallaan tavalla ja luoda oppilaille toimivia oppimisryhmiä, joissa myös akateemisesti lahjakkaat lapset pääsevät oppimaan heille sopivalla tasolla.

On merkille pantavaa, että tuloksissa tuli ilmi huoli siitä, miten opettajien taidot riittävät akateemisesti lahjakkaan oppilaan tunnistamiseen. Esiin nousi myös kysymys siitä, että kannustetaanko ja rohkaistaanko akateemisesti lahjakkaita oppilaita riittävästi. Tällaisista huolenaiheista voi vetää varovaisen johtopäätelmän siitä, että opettajien asenne akateemista lahjakkuutta kohtaan ei aina välttämättä ole positiivinen tai kannustava. Akateemisesti lahjakkaan oppilaan näkökulmasta on kuitenkin äärettömän tärkeää, että hän kokee opettajan tukevan ja kannustavan hänen oppimistaan. Opettajan asenne ratkaisee, toteutuuko akateemisesti lahjakkaan oppilaan tukeminen oppitunneilla vai ei.

Resurssien tärkeys niin henkilöstön määrässä kuin myös tilojen ja esimerkiksi tietokoneiden muodossa nousi kaikki kysymyskategoriat (akateemisesti lahjakkaiden oppilaiden opetuksen nykytilanne, haasteet ja tulevaisuuden kehittämisen näkymät) läpäiseväksi teemaksi.

Opetus- ja kulttuuriministeri Sanni Grahn-Laasonen oli Ykkösaamun haastateltavana 23.1.2015. Haastattelussa hän otti kantaa uuteen elokuussa 2016 voimaan astuvaan opetussuunnitelmaan lahjakkuuden tukemisen näkökulmasta. Hänen mielestään on Suomen etu, että jokainen lapsi saa tukea omaan oppimiseensa silloin, kun sitä tarvitsee, että jokainen oppii. Samanaikaisesti oppimisella ei ole ylärajoja, ja uusissa opetussuunnitelman perusteissa korostetaan sitä, että peruskoulun pitää pystyä myös tarjoamaan haastetta. Esimerkiksi uudet ilmiöt kuten digitalisaatio tarjoavat sitä lisähaastetta ja yksilöllisiä polkuja niille, jotka kykenevät etenemään nopeammin. On todella tärkeää, että peruskoulu kehityy siihen suuntaan, että se pyrkii ruokkimaan uteliaisuutta ja vahvuuksien löytämistä ja tarjoaa yksilöllisempää oppimista. (Ykkösaamu 2015.)

Opetus- ja kulttuuriministeri Sanni Grahn-Laasonen käyttää ilmaisua, että peruskoulun pitää pystyä tarjoamaan myös haasteita. Myöskin hänen mainitsema digitalisaation tuoma mahdollisuus tarjota lisähaastetta ja yksilöllisiä polkuja lahjakkaille oppilaille tuo peruskouluille omat haastensa. Tutkimustulosten valossa uuden opetussuunnitelman ja opetus- ja kulttuuriministerin painopisteiden toteutuminen haastaa kunnat pohtimaan linjauksiaan lahjakkuuden tukemiseen liittyen suhteessa lisähaasteen tarjoamiseen ja yksilöllisten oppimispolkujen takaamiseen kuin myös niiden resurssien suhteen millä voidaan hankkia digitalisaation vaatimia laitteita kouluihin.

6.2 Oppilaiden tasa-arvo ja yksilöllisyys

Kuten monella muullakin kaupungilla ei myöskään Tampereen kaupungilla ei ole yhteistä ohjeistusta, jossa linjattaisiin pääperiaatteita akateemisesti lahjakkaiden oppilaiden opetukseen. Jokaisella koululla ja ennen kaikkea opettajalla on oma näkemyksensä ja suhtautumistapansa akateemisesti lahjakkaan oppilaan opetukseen. On paljon opettajia, jotka näkevät akateemisen lahjakkuuden huomioimisen tärkeänä ja arvokkaana asiana. He ovat opettajia, jotka haluavat panostaa oppilaan tuntemiseen, kannustamiseen, ylös-

päin eriyttämisen menetelmiin ja opetusmateriaaleihin ja tätä kautta mahdollistavat akateemisesti lahjakkaan oppilaan huomioimisen opetuksessa. Valitettavasti näiden opettajien vastapainona on opettajia, jotka eivät näe akateemisesti lahjakkaan oppilaan ylöspäineriyttämistä tarpeellisena tai tärkeänä asiana tai heidän kykynsä tunnistaa akateemisesti lahjakkaita oppilaita ovat vajavaiset.

Vaikka laissa määritellään varsin selkeästi jokaisen oppilaan oikeus saada opetusta omista lähtökohdistaan ja omalta tasoltaan, tämä ei aina toteudu akateemisesti lahjakkaiden oppilaiden kohdalla. Opettajilla on valta ja vastuu toteuttaa opetusta varsin autonomisesti omassa luokassaan, kunhan opetussuunnitelman tavoitteet toteutuvat. Tämä asettaa akateemisesti lahjakkaat oppilaat varsin eriarvoiseen asemaan. Olisikin toivottavaa, että kaikissa kunnissa tehtäisiin yhteinen malli siitä, miten akateemisesti lahjakkaita oppilaita huomioidaan perusopetuksessa. Jokainen hukkaan heitetty tai yhteiskunnan kannalta väärin asioihin tuhlattu akateeminen lahjakkuus on pois koko yhteiskunnalta. Kuka tietää, millaisia innovaatioita saa aikanaan aikaan alkuopetuksesta lähtien tukea, rohkaisua, haasteita ja uuden oppimisen iloa kokenut akateemisesti lahjakas lapsi. Onko meidän nyky-yhteiskunnalla varaa jättää potentiaalisten huippulahjakkuuksien kyvyt käyttämättä?

Koulun tasa-arvoisuutta tulisi kehittää vielä paljon. Tutkimusprofessori Ritva Jakku-Sihvosen (2011) mukaan koulun tasa-arvossa on vielä tehtävää. Hänen mukaansa epäkohtia on muun muassa sukupuolten välisessä tasa-arvossa. Usein esitetään, että koulu on helpompaa tytöille kuin pojille. Tämä voi johtaa siihen, että saman arvosanan saamiseksi tyttöjen on tehtävä enemmän töitä kuin poikien. Pojat saattavat omaksua tyttöjä helpommin sellaisen käyttäytymistavan, että heidän on vaikea opetella kurinalaiseen työskentelyyn. Tämä puolestaan saattaa johtaa poikien äänekkääseen käytökseen ja oppitunnin häirintään. (Jakku-Sihvonen 2011.)

Opetussuunnitelman tasa-arvoisuudesta tehty tutkimus osoittaa, että vaikka tasa-arvoisuus on kouluissa koko ajan kehittynyt, on siinä edelleen puutteita. Opetussuunnitelmaa on muokattu vuosikymmenien saatossa siten, että siinä korostetaan oppilaiden tasa-arvoisuutta ja yhdenvertaisuutta. Kuitenkin opettaja on erittäin tärkeässä roolissa opetussuunnitelman toteuttamisessa. Opettajan tulisi aina pyrkiä oppilaan yksilöllisyyden huomioimiseen. (Kaiharju 2013, 77.)

6.3 Akateemisesti lahjakkaan lapsen tunnistaminen ja huomioiminen

Arvostetut asiantuntijat ovat luoneet erilaisia malleja lahjakkaan lapsen tunnistamiseksi ja määrittämään heidän ominaispiirteitään. Aiemmin työssämme olemme esitelleet näistä lahjakkuusteorioista keskeisimmät. Niistä löytyy paljon yhteneväisyyksiä ja myöskin eroavuuksia. Lahjakkuusteoriat antavat teoreettista pohjaa ja näkökulmia akateemisen lahjakkuuden määrittelyyn. On vaikea arvioida, kenen arvostetun tutkijan teoria on oikeassa ja kenen väärässä. Kenties se on mahdotonta, yhtä ja ainoaa totuutta tähän asiaan tuskin löytyy.

Akateemisesti lahjakkaan oppilaan tunnistamisen avuksi on luotu useita erilaisia listoja ja määritelmiä. Näistä varmasti on apua, kun pohditaan, voisiko joku oppilas olla akateemisesti lahjakas. Lahjakkaat lapset -internetsivustoilla nostetaan esiin, että lahjakkuus näyttäytyy ihmisillä eri tavoilla, ja pelkän käytöksen tai luonteen perusteella ei ole helppoa tapaa tunnistaa, kuka lapsi on lahjakas. Kuitenkin on olemassa useita sellaisia käytösmaalleja ja luonteenpiirteitä, jotka nähdään tyypillisinä sellaisilla henkilöillä, joilla on on korkea oppimispotentiaali. Vaikka nämä piirteet ovat lahjakkaille tyypillisiä, on harvinaista, että niihin kukaan täydellisesti sopisi. (Lahjakkaat lapset a.)

Viljamaa puolestaan on asiasta sitä mieltä, että lahjakkuuden muodot vaihtelevat yksilöllisesti eri ihmisillä. Lahjakkuus voi esiintyä monenlaisena osaamisena, erityisenä taitavuutena ja/tai suorituskykynä jollakin tiedon osa-alueella. Kuitenkin akateemisesti lahjakkaan lapsen erottaa massasta, hän ei ole samanlainen kuin muut. Hänelle on helppoa se, mikä on muille vaikeaa. Lahjakas lapsi kehittyy omassa lahjakkuuden lajissaan nopeammin kuin vertaisensa, ja ahkeralla työllä hän voi kehittyä sellaiselle tasolle, mistä keskivertolahjakkaat voivat vain uneksia. (Viljamaa 2013b, 64.)

Tarkkaavaisen ja asiaan perehtyneen opettajan silmät varmasti erottavat suhteellisen helposti suuren osan akateemisesti lahjakkaista oppilaista luokallaan. On kuitenkin muistettava, että osa lahjakkaista lapsista piilottaa oman lahjakkuutensa. Akateeminen lahjakkuus "katoaa" epäsoveliaan käytöksen taakse tai hiljaisen akateemisesti lahjakkaan oppilaan koko potentiaali ei koskaan tule esiin. Opettajan tiedon ja taidon lisäksi tarvitaan herkkää korvaa, avaraa katsetta ja avointa mieltä, jotta kaikki akateemisesti lahjakkaat oppilaat tulisi huomioiduksi. Ennakko-oletuksemme oli, että akateemisesti lahjakkaita

oppilaita ei huomioida tarpeeksi koulussa. Tämän vuoksi yksi opinnäytetyömme tavoitteista oli muistuttaa opettajia hyvätasoisista lapsista, jotka tarvitsevat tasonsa mukaista opetusta.

Koska saimme kyselystämme vastauksia vain kahdeksan, on mietittävä, miksi muut eivät vastanneet. Yksi syy voi olla se, että opettaja ei ole opetustyössään huomionnut tai tunnistanut akateemisesti lahjakasta oppilasta ja kokenut, ettei hänellä ole mitään vastattavaa kyselyymme. Osassa saamistamme vastauksissa näkyi selvästi se, että opettajan huomio kiinnittyy heikompiin oppilaisiin, jotka tarvitsevat apua tehtävissä tai levottoman käytöksensä vuoksi vievät opettajan huomion kokonaan. Varmasti vastausten vähyys kertoo myös siitä, että opettajien työ on vaativaa ja heidän resurssit kuluvat opetustyöhön.

Opinnäytetyötämme tehdessä olemme lukeneet paljon lakeja, asetuksia ja opetussuunnitelmia ja etsineet niistä tukea akateemisesti lahjakkaan lapsen huomioimiseen. Monessa kohtaa korostuu, että lapsen tulee saada tasonsa mukaista opetusta. Monesti tämä kuitenkin ymmärretään niin, että heikompien oppilaiden tulee saada omalle tasolleen sopivia tehtäviä. Kolmiportainen tukijärjestelmä tukee usein vain heikompia oppilaita, ja lahjakkaat saattavat jäädä kokonaan tuen ulkopuolelle. Tampereen kaupungin opetussuunnitelmassa on monessa kohtaa maininta, jossa puhutaan vain heikompitasoisista oppilaista.

Opettajat saattavat ajatella, että koska akateemisesti lahjakas lapsi osaa enemmän kuin muut, hän ei tarvitse opettajan aikaa samoin kuin muut. Helpoin tapa opettajalle on antaa nopeasti oppivalle lapselle lisätehtäviä. On kuitenkin mietittävä, kuinka lapsi itse kokee lisätehtävien tekemisen. Kokeeko hän sen rangaistuksena siitä, että on niin taitava. Onko lahjakkaasta oppilaasta mukavaa tehdä enemmän tehtäviä kuin muut? Opetushallituksen ohjeistuksen mukaan opettajan vastuulla on ottaa opetuksessa huomioon oppilaiden erilaiset lähtökohdat ja tarpeet. Opettajan tulee ohjata lapsia tunnistamaan omat voimavaransa sekä oppimiseen liittyvät vahvuudet ja kehityshaasteet. (Koivula 2014, 2.)

Moni voi ajatella, että lahjakas lapsi on se luokan perällä istuva hiljainen oppilas, joka tekee tehtävänsä nopeasti, eikä vaivaa opettajaa liioilla kysymyksillä. Opettajalle tällainen lapsi voi olla jopa helpotus, ja hän voi käyttää oppilasta tietynlaisena apuopettajana, joka pystyy neuvomaan muita. Toisaalta lahjakkuuden huomiotta jättäminen voi aiheuttaa oppilaassa päinvastaisen käytöksen. Turhautuminen opetuksen puutteeseen ja haasteiden asettamiseen voi tuoda oppilaasta esiin varsinaisen Vaahteramäen Eemelin. On

mahdollista, että opettaja näkee oppilaasta vain huonon käytöksen, jolloin lahjakkuutta ei ole mahdollista tunnistaa. Äänekkäät ja käytöksellään huomiota herättävät lapset saavat opettajalta täyden huomion, mutta se kohdistuu valitettavasti väärään asiaan. Huomio tulisi kiinnittää lahjakkuuden tunnistamiseen eikä käytökseen. On selvää, että jos lahjakkuus otetaan opetuksessa huomioon ja oppilas saa tasonsa vaatimia tehtäviä, hänen koulumotivaationsa kasvaa ja todennäköisesti huono käytös vähenee.

Jotta erilaiset oppijat voidaan huomioida oppitunneilla, on otettava huomioon monia asioita. Kyselyyn osallistuneiden vastauksista tuli esille muun muassa resurssien puute. Resurssilla tarkoitetaan henkilökuntaa, oppimateriaaleja ja oppimisympäristöä. Opettajan ei kuuluisi jäädä yksin monen eritasoisen oppilaan kanssa. Yhteistyötä on mahdollista tehdä koulunkäynninohjaajan, resurssiopettajan ja erityisopettajan kanssa. Kaksi aikuista luokassa mahdollistaa useamman oppilaan huomioimisen, joten sekä heikot että lahjakkaat lapset saavat tukea koulunkäyntiinsä. Koulunkäynninohjaaja nähdään usein heikompien oppilaiden apuna. Näin ei kuitenkaan tarvitse aina olla. Joissain tilanteissa on hyvin perusteltua, että ryhmää eriytetään siten, että opettaja jää luokkaan opettamaan heikompia ja ohjaaja auttaa hyvätasoisia lapsia toisessa tilassa esimerkiksi lisätehtävien tai muun haasteen avulla.

Jotta oppilaat voidaan jakaa eri tiloihin opiskelemaan, on koululta löydyttävä tähän tarkoitukseen soveltuvia tiloja. Valitettavasti koulujen oppilasmäärien kasvun myötä ylimääräisiä tiloja ei aina ole. Kouluissa on saatettu ottaa käyttöön jopa varastoja tai muita pieniä tiloja, jotta kaikki oppilaat mahtuisivat kouluun. Ryhmässä ei usein ole montaa lahjakasta lasta, joten heidän eriyttämiseen ei tarvita isoja tiloja. Riittää, jos tilaan mahtuu 1-3 lasta ja yksi aikuinen. Opettaja voi myös pohtia, voiko olemassa olevaa luokkatilaa jakaa kahteen tai useampaan pienempään tilaan.

Resurssien puute kohdistuu myös oppimateriaaleihin ja välineisiin. Koululla ei välttämättä ole sopivaa haastetta tarjoavaa materiaalia lahjakkaiden oppilaiden käyttöön. Usein tehtävät ovat monisteita, joita opettaja kopioi oppilaalle. Nykyajan teknologian kehitys antaa paljon mahdollisuuksia oppimateriaalien kehittämiseen. Lapsista on hauskaa päästä välillä tekemään tehtäviä jollain muulla tavalla kuin kirjaa lukemalla ja siihen kirjoittamalla. Tietokoneet, tabletit ja muut laitteet tarjoavat mielekästä ja haasteellista tekemistä lapsille. Kuitenkaan koulujen talous ei aina mahdollista laitteiden hankintaa. Koneita on

kouluilla rajallinen määrä, ja niitä joudutaan varaamaan etukäteen tiettyä oppituntia varten. Koulu ei voi olettaa oppilaalla olevan itsellään tarvittavaa laitetta, koska Suomen koulujärjestelmä korostaa tasa-vertaisuutta ja maksuttomuutta.

Vaikka koulun resurssit olisivat kunnossa, viime kädessä opettaja itse on vastuussa lahjakkaan lapsen huomioimisessa. Jos opettaja ei osaa tunnistaa lahjakkuutta, hän ei myöskään osaa ottaa huomioon oppilaan kykyjä, jolloin hän ei välttämättä saa tasoaan vaatimia tehtäviä. Opettajan oma motivaatio erilaisten materiaalien etsimiseen ja kehittämiseen vaikuttaa asiaan paljon. Jos opettaja ei halua nähdä ylimääräistä vaivaa, voi lahjakas lapsi jäädä kokonaan ilman eriyttämistä ja tukea. Ymmärrettävää on, että opettajan aika on rajallista. Jos luokassa on useampi heikko oppilas, voi opettaja nähdä tarpeelliseksi käyttää aikansa heihin. Aikaa ei välttämättä jää hyvätasoisten oppilaiden tukemiseen. Tällaisessa tilanteessa yhteistyö koulun muun henkilökunnan kanssa olisi suotavaa.

6.4 OPS 2016

1.8.2016 voimaan astuva uusi opetussuunnitelma muuttaa hieman aikaisempaa oppimiskäsitystä. Se pyrkii korostamaan oppilaan aktiivista roolia omassa oppimisessaan. Lisäksi oppimisen iloa pidetään keskeisenä uudessa suunnitelmassa. (OPS 2016.) Lahjakkaalle lapselle avautuu uusia mahdollisuuksia, koska hän pystyy itse vaikuttamaan aktiivisuudellaan omaan koulunkäyntiinsä. Jos oppilaalle tarjotaan mahdollisuuksia lisätä aktiivisuuttaan ja sen kautta parantamaan oppimistuloksiaan, seurauksena syntyy oppimisen iloa.

Uusi opetussuunnitelma kiinnittää entistä enemmän huomiota esiopetuksen ja alkuopetuksen siirtymävaiheeseen. Lapsen siirtyminen esiopetuksesta koululaiseksi edellyttää suunnitelmallista yhteistyötä esiopetuksen ja alkuopetuksen henkilökunnan välillä. Koulun siirtyessä otetaan huomioon jokaisen oppilaan oppimisvalmiudet, tilanne sekä tarpeet. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 98.) Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että esi- ja alkuopetuksen lapset ja henkilökunta tekevät yhteistyötä järjestelmällisesti. Erilaiset työpajat ja projektit luovat henkilökunnalle mahdollisuuden tutustua esiopetuksen lapsiin ja miettiä kunkin lapsen kohdalla tulevaa kouluun siirtymistä. Yhteistyön avulla koulun henkilökunta tuntisi tulevat oppilaansa jo etukäteen,

jolloin heidän taitonsa ja heikkoutensa olisivat tiedossa hyvissä ajoin. Akateemisesti lahjakkaalle lapselle olisi mahdollista suunnitella hänen tarpeisiinsa sopivaa eriyttämistä tai muita opetusjärjestelyjä ja -materiaaleja.

Ensimmäisen ja toisen luokan tavoitteena on luoda perusta oppilaiden myönteiselle käsitykselle itsestään oppijana ja koululaisena sekä kehittää valmiuksia myöhempää työskentelyä ja oppimista varten (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 98). Jos akateemisesti lahjakkaan lapsen tarpeet otetaan huomioon jo heti aluksi, se tulee vaikuttamaan lapsen itsetuntoon ja auttaa hyväksymään lahjakkuuden osana itseään. Kaikille lapsille olisi tärkeää saada hyvä alku koulunkäynnille, koska se vaikuttaa paljon lapsen suhtautumiseen oppimiseen tulevaisuudessa. Akateemisesti lahjakkaalla lapsella se ennaltaehkäisee esimerkiksi turhautumista opetukseen.

Yksi uuden opetussuunnitelman suurimmista muutoksista aikaisempaan suunnitelmaan verrattuna on oppiaineiden välinen yhteistyö. Oppiaineita ei tulisi ajatella erillisinä aiheina, vaan niitä tulisi yhdistää mahdollisuuksien mukaan. Esiopetuksessa näin tehdään koko ajan. Vaikka alkuopetuksessa lapset alkavat oppia eri oppiaineita, opetus pyritään pitämään mahdollisimman eheyttynä, jolloin oppiaineita ei nähdä täysin erillisinä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 98-99.) Lahjakkaalle lapselle tämä voi sopia hyvin. Hänellä saattaa olla kehittyneet taidot asioiden yhdistämisessä ja hän pystyy näkemään kokonaisuuksia eri oppiaineiden välillä. Hän pystyy käyttämään omaa lahjakkuuden osa-alueitaan myös muissa oppiaineissa. Esimerkiksi matemaattisesti lahjakas oppilas voi huomata pärjäävänsä hyvin myös reaaliaineissa, jos hän pystyy käyttämään niissä samoja oppimisen tapoja kuin matematiikassa.

Opetukseen sisältyy paljon muutakin kuin pelkästään eri oppiaineiden oppiminen. Opetussuunnitelmassa puhutaan laaja-alaisesta oppimisesta, joka sisältää ajattelun, oppimaan oppimisen, kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen, ilmaisun, itsestä huolehtimisen, arjen taidot, monilukutaidon, tieto- ja viestintäteknologian osaamisen, työelämätaidot, yrittäjyyden, osallistumisen, vaikuttamisen sekä kestäväen tulevaisuuden rakentamisen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 99-101.) Akateemisesti lahjakkaalla lapsella eri oppiaineiden suorittaminen saattaa onnistua hyvinkin helposti. Ongelmia voi kuitenkin olla jollain muulla tasolla kuin oppimisessa. Tuen tarve voi olla esimerkiksi sosiaalisissa taidoissa ja itsensä ilmaisussa. Alkuopetuksen tehtävänä on siis ottaa oppilas huomioon hyvin kokonaisvaltaisesti.

6.5 Yksilöllisen eriyttämisen malli

Opettajille lähettämämme kyselykaavakkeen avulla saimme heiltä hienoja vastauksia siitä, kuinka akateemisesti lahjakkaan 1-2 luokkalaisen oppilaan opetusta toteutetaan Tampereen kaupungissa. Aikaisemmin työssämme kuvaamme erilaisia eriyttämisen keinoja tarkasti. Yhteenvedona voidaan todeta, että kyselyyn vastanneet opettajat toteuttavat eriyttämistä oppilaan yksilöllisen tason huomioiden käyttäen erilaisia lisätehtäviä ja myöskin jakaen oppilaita tason mukaisiin opetusryhmiin. Opettajien käyttämät tavat ovat varmasti hyviä ja varsin toimivia, mutta haluamme kuitenkin tuoda tässä työssä esiin uudenlaisen näkökulman lahjakkaiden, ja itse asiassa kaikkien erilaisten oppijoiden, opetuksen järjestämiseksi.

Alakoulun opettaja Markus Humalaoja on ottanut opetuksessaan käyttöön yksilöllisen eriyttämisen mallin. Lähtökohtana siinä on, että oppitunneista luovutaan kokonaan. Koulun aikataulut pysyvät ennallaan, eli koulu alkaa ja päättyy ennalta määrättyyn aikaan. Myös välitunnit pidetään samaan aikaan kuin muilla oppilailla. Mallin ajatuksena on, että maanantaina oppilaille annetaan niin kutsuttu viikkourakka. Jokainen oppilas voi edetä siinä omaan tahtiinsa ja valita mitä tekevät ja milloin tekevät. Pyrkimys on, että perjantaina tuotos on valmis esiteltäväksi. (Humalaoja 2015.)

Opettajan rooli on järjestää oppilaille tarvittava materiaali. Hän auttaa löytämään tietoa ja tukee vaikeissa asioissa. Tarkoitus ei ole, että oppilaat tekisivät itseopiskelua, vaan se on enemmänkin itseohjautuvaa opiskelua. Perinteiseen opetusmalliin verrattuna opetus käsitys on erilainen. Yksilöllisessä eriyttämisessä ei ole kyse siitä, mitä opetetaan, vaan siitä, mitä opitaan. Oppilaille on annettu itselleen tavoitteenasettelu. Opettajat tarjoavat polun tavoitteiden saavuttamiseksi ja pitävät huolta siitä, että opetussuunnitelman mukainen oppiminen tapahtuu. Oppilaalla on kuitenkin oma valta opiskella haluamaansa asiaa syvemmälle ja mennä siinä niin pitkälle kuin pystyy. (Humalaoja 2015.)

Opettajalta tämä malli vaatii paljon. Humalaojan mukaan luokkatilanne saattaa näyttää ulkopuolisen silmissä kaaoksena. Jokainen oppilas tekee eri juttua, mikä aiheuttaa meteliä ja kiivasta keskustelua. Humalaoja näkee kuitenkin hienona asiana innostuneet oppilaat, jotka tekevät työtä tavoitteidensa eteen. Oppilaiden sisäinen motivaatio on selvä, eivätkä he keskity tunnilla muuhun kuin omaan projektiinsa. Innostus on Humalaojan mukaan

valtavaa. Hän toteaa kuitenkin olevansa hyvin väsynyt työpäivän jälkeen, koska hän yrittää vastata siihen innokkuuteen, jota oppilailta on. (Humalaoja 2015.)

Yksilöllisen eriyttämisen malli tukee vahvasti uutta opetussuunnitelmaa. Oppimisen ilo ja oppiainerajat ylittävä opiskelu tulevat mallissa selvästi näkyville. Eritasoiset oppilaat hyötyisivät tämän tyyppisestä opiskelusta, koska siinä on mahdollista edetä omien kykyjensä ja mielenkiinnon kohteidensa mukaisesti. Akateemisesti lahjakas oppilas voisi syventää oppimaansa tietoa ja opiskella asiaa niin pitkälle kuin haluaa. Oppiaineiden sekoittuminen mahdollistaa opittavan asian paremman sisäistämisen, koska asioita ei nähdä irrallisina paloina, vaan ne muodostavat kokonaisuuden, joka sisältää eri oppiaineiden tavoitteita. Opetushallituksen mukaan nimenomaan eriyttäminen on ensisijainen keino ottaa huomioon oppilaiden erilaisuus. Siinä kiinnitetään huomiota erilaisiin oppimistapoihin ja oppimisen rytmiin. Lisäksi opettajan tulee huomioida oppilaan valmiudet ja kiinnostuksen kohteet. Jos oppilaalla on mahdollisuus saada onnistumisen kokemuksia, se kasvattaa hänen itsetuntoaan lisää motivaatiota opiskeluun. (Koivula 2014, 4.)

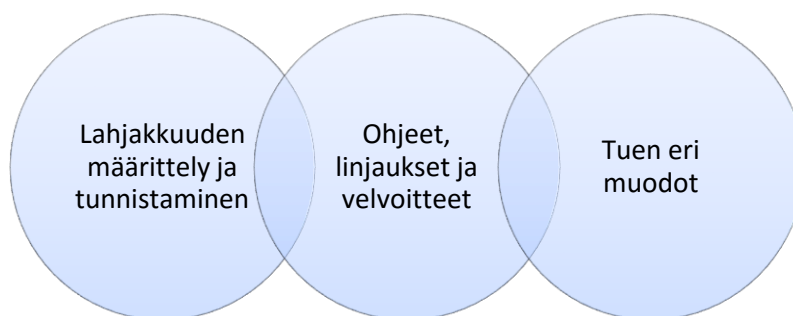
6.6 Keskeiset johtopäätökset

Lopuksi nostamme esiin työn keskeisimpiä johtopäätöksiä (kuvio 16). Ensimmäisenä johtopäätöksenä voidaan todeta, että akateeminen lahjakkuus on monisyinen ilmiö. Akateemista lahjakkuutta ei voi määritellä yksinkertaisella lauseella, vaan se vaatii laajemman näkökulman. Useiden lahjakkuusteorioiden ja erilaisten lahjakkuusasiantuntijoiden kirjoittamista ja lausumista voidaan päätellä, että akateeminen lahjakkuus näyttäytyy aina maustettuna kunkin yksilön ominaispiirteillä. Tämä tuo haastetta akateemisen lahjakkuuden tunnistamiseen. Tunnistaminen vaatii opettajilta aiheeseen perehtyneisyyttä sekä aikaa ja halukkuutta tutustua oppilaisiin.

Toisena johtopäätöksenä nousee esiin yhteisten linjausten puute akateemisesti lahjakkaiden oppilaiden opetuksen suhteen. Vaikka olemassa olevat lait ja opetussuunnitelmat, sekä myöskin syksyllä 2016 voimaan astuva opetussuunnitelma ottavat kantaa myös akateemisesti lahjakkaiden oppilaiden oikeuteen saada oman tasoistaan opetusta, on varsin satuman varaista toteutuuko tämä oikeus käytännössä. Tarvitaan tarkempia ohjeistuksia ja velvoitteita opettajille toteuttaa akateemisesti lahjakkaiden oppilaiden opetusta. Voidak-

seen toteuttaa akateemisesti lahjakkaat oppilaat huomioon ottavaa opetusta, tulee opettajilla olla riittävästi tietoa akateemisesta lahjakkuudesta ja sen tukemisesta. Lisäksi kouluilla pitää olla riittävät resurssit toteuttaa opetusta, jossa on realistisesti mahdollista huomioida eritasoiset oppijat. Suomella ei ole varaa menettää yhtenkään akateemisesti lahjakkaan lapsen potentiaalia yhtään sen enempää kuin jättää yhtään heikkotasoisempaa oppilasta vaille tukea.

Kolmantena johtopäätöksenä nousee esiin akateemisesti lahjakkaiden oppilaiden tukemisen erilaiset muodot, joita on tässä työssä on esitelty useita erilaisia. Tärkeintä lienee akateemisen lahjakkuuden huomioimisessa tuen monipuolisuus. On varmasti välillä perusteltua toteuttaa opetuksen eriyttämistä oppilaan yksilöllinen taso huomioiden esimerkiksi teettäen räätälöityjä itsenäisiä tehtäviä tai antaen oppilaan edetä omassa tahdissaan. Toisinaan on taas järkevää koota samantasoisia oppilaita opetusryhmiin ja antaa heidän toteuttaa yhdessä esimerkiksi projekti mielenkiintoisesta aiheesta. Tällöin oppilaille tulee kokemus vertaisryhmässä opiskelusta sekä myös siitä, että on myös muita korkean oppimispotentiaalin omaavia lapsia. Toisinaan on hyvä pistää saman tehtävän äärelle eritasoisia oppijoita, jolloin heidän kaikkien on mahdollista oppia tärkeitä asioita erilaisten oppilaiden kanssa toimimisesta sekä huomioon ottamisesta puolin ja toisin. Lahjakkuuden tukemisessa on tutkimustulosten mukaan noussut tärkeäksi opettajan asenne. Yksikin innostava, kannustava ja koko potentiaalin käyttöön ottamista rohkaiseva opettaja voi olla merkityksellinen akateemisesti lahjakkaan oppilaan näkökulmasta. Akateemisesti lahjakkaan oppilaan opettaminen vaatii tietoa, taitoa ja suurta sydäntä.



Kuvio 16. Keskeisimmät johtopäätökset

Opettajien vastaukset pohjautuvat hyvin pitkälle pedagogisiin seikkoihin. Teoriaosuudessa esitetyt eriyttämisen tavat ovat myös hyvin menetelmäpainotteisia. On kuitenkin huomioitavaa, että pedagogisten menetelmien taustalla ja rinnalla on useita sosiaalialan näkökulmia. Koulu ymmärretään usein vain opetuslaitoksena. Peruskoulua tulisi korostaa kuitenkin myös sosiaalisena yhteisönä, jossa lapset ovat kanssakäymisessä muiden kanssa. Ryhmässä toimiminen ja ryhmään kuuluminen ovat osa jokapäiväistä koulunkäyntiä. Sosiaaliset taidot ehkäisevät kiusaamista ja kannustavat lasta toimimaan yhteistyössä muiden kanssa. Oppilaiden itsetunnon muokkaaminen ja lisääminen on tärkeä osa kasvavan lapsen kehitystä. Lapsen kannustaminen ja erityistarpeiden tunnistaminen luovat pohjaa hyvälle itsetunnolle. Opettajan haasteena on siis oppilaiden pedagogisten sekä sosiaalisten tarpeiden huomioiminen.

7 POHDINTA

7.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimukselle on asetettu erilaisia eettisiä vaatimuksia. Ne koskevat tutkimuksen aiheen valintaa, kohdehenkilöitä sekä aineiston tallentamista ja hyödyntämistä. Erityisesti tutkimukseen osallistuvien anonymisuus on taattava ja aineistoa on käsiteltävä luottamuksellisesti. Tutkimustyössä on vältettävä epärehellisyyttä kaikissa sen osavaiheissa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 25-28.)

Tutkimusaiheen valinta on jo tietynlainen eettinen ratkaisu. Tämän opinnäytetyön aiheen valintaan vaikutti muun muassa se, että lahjakkuuden tutkimusta on tehty paljon vähemmän kuin tutkimuksia heikommin pärjäävistä oppilaista. Tampereen kaupungille tulee paljon tutkimuslupahakemuksia. Kaupunki ei luultavasti hyväksy montaa samankaltaista tutkimusta, joten uskomme aiheemme olleen sellainen, josta ei Tampereella ole tehty vastaavanlaista tutkimusta.

Kohdehenkilöiden valinnassa on monia vaihtoehtoja, mutta suurin osa aikaisemmin tehdyistä tutkimuksista on tehty joko oppilaan tai opettajan näkökulmasta. Ensimmäisen tai toisen luokan oppilaan voisi olla vaikea arvioida saamaansa opetusta tai tutkimus pitäisi suunnitella hyvin erilailla kuin miten me olemme sen toteuttaneet. Meidän oma mielenkiinto kohdistui nimenomaan opettajien näkemyksiin lahjakkuudesta ja hyviin toimintatapoihin, joita he ovat opetuksessaan käyttäneet. Eettisten sääntöjen mukaan lupa on kysyttävä sekä tutkimusluvasta päättävältä taholta että tutkimukseen osallistuvilta henkilöiltä (Eskola & Suoranta 1998, 53). Opettajilla oli aikuisina ihmisinä oikeus itse päättää, haluavatko he vastata lähettämäämme kyselylomakkeeseen. Pakotetta tutkimukseen osallistumisesta ei ollut. Lähetimme kyselylomakkeen mukana saatekirjeen, jossa kerroimme tarvittavat tiedot tutkimuksestamme. Korostimme kirjeessä, että vastaajien henkilöllisyys ei tule julki ja että vastaaminen on vapaaehtoista.

Otimme tutkimuksen eettisyyden huomioon myös siinä, että olimme puhelimitse yhteydessä jokaisen koulun rehtoriin, ja kysyimme luvan kyselylomakkeen lähettämiselle. Rehtorit korostivat, että he eivät voi velvoittaa opettajia vastaamaan, mutta ottavat tutkimuslomakkeen vastaan ja jakavat sen opettajille. Vastaukset palautettiin sähköpostilla.

Sähköpostissa näkyi lähettäjän nimi, mutta käsitelimme vastaukset siten, että poistimme vastaajien nimet ja kokosimme vastaukset yhteen ja analysoimme ne nimettöminä. Vastauksissa tai sähköposteissa ei tullut esille, missä koulussa tutkimukseen osallistuneet opettajat työskentelevät. Vastausten perusteella tiettyä opettajaa ei ole mahdollista tunnistaa. Tutkimuseettisten ohjeiden mukaisesti tietojen säilyttäminen ja käsittely pitää vastata sitä, mitä tutkimusluvassa on määritelty (Eskola & Suoranta 1998, 57).

Tutkimustulokset näyttävät luotettavilta ja loogisilta. Jos niitä peilataan aikaisemmin tehtyihin tutkimuksiin, tässä tutkimuksessa nousi esille samoja asioita. Osalla opettajista on hyviä keinoja ottaa huomioon lahjakkaat oppilaat. Kaikilla kuitenkin ei ole, ja nämä opettajat kokevatkin turhautuneisuutta siitä, etteivät pysty vastaamaan oppilaidensa tarpeisiin. Myös opetusmateriaalit koettiin puutteellisiksi, mikä on huomattu ongelmaksi myös muissa tutkimuksissa. Tutkimuseettisten sääntöjen mukaan olemme halunneet tuoda tutkimukseen osallistujien vastauksia mahdollisimman tarkasti ja alkuperäisesti esille (Eskola & Suoranta 1998, 2000).

Opinnäytetyöhön valitut käsitteet ovat hyvin olennaiset työvälineet tutkimuksen edetessä. Tärkein käsitteemme on *akateemisesti lahjakas lapsi*, joka on koko tutkimuksen lähtökohta. Olemme pitäneet tuota akateemisuuden rajaamista tärkeänä, joten työssämme ei pohdita muita lahjakkuuden osa-alueita ollenkaan. Teoriaosuudessa korostuu käsite *opetuksen ylöspäin eriyttäminen*. Olemme esitelleet erilaisia tapoja, joilla opetusta voi muuttaa lahjakkaalle oppilaalle sopivammaksi. Erilaisten käytännön toimintatapojen selvittäminen oli työmme keskeinen asia. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat vastauksissaan omia hyviksi havaittuja tapoja, joilla he ottavat lahjakkaat oppilaat huomioon. Käsite *perusopetus* on tutkimuksen rajauksen kannalta hyvin olennainen. Tutkimuksen alussa rajasimme kohderyhmän 1-2 luokkalaisia opettaneisiin opettajiin. Tutkimus olisi ollut hyvin paljon laajempi, jos rajausta ei olisi tehty. Olisi ollut myös erilaista tutkia lukioikäisiä tai jopa yliopisto-opiskelijoita. Perusopetukseen rajaaminen oli tutkimuksemme kannalta hyvin olennainen seikka.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston koko ei ole aivan yksiselitteinen. Kohdejoukon on oltava sellainen, että se on tutkijoille hallittavissa olevan kokoinen. On eri asia analysoida sataa haastateltavaa kuin kymmentä. (Hirsjärvi ym. 2008, 168.) Tässä tutkimuksessa kohderyhmälle lähetettiin puolistrukturoitu kyselylomake, joka sisälsi taustatietojen

lisäksi avoimia kysymyksiä. Alun perin kysely piti lähettää kaikille Tampereen kaupungin opettajille. Saimme kuitenkin ohjeen rajata kohderyhmää, jotta aineistosta ei tulisi liian suurta. Tämä rajaus aiheutti kuitenkin sen, että vastausten määrä oli vähäinen.

Koska aineiston koko jäi odotettua pienemmäksi, se vaikutti osaltaan tutkimuksen yleis-tettävyyteen. Syitä vastausten vähyyteen on varmasti useita. Opettajille lähetetään paljon erilaisia kyselyitä ja muita sähköpostiviestejä. Omien töiden lisäksi opettajilla on paljon muitakin töitä, kuten oppituntien suunnittelua, opetusmateriaalien valmistelua ja kokei-den korjaamista. Tutkimukseen osallistuminen ei välttämättä ollut opettajille kovin tärkeä asia verrattuna muihin arjen töihin.

On vaikea arvioida, mitä aineistonkeruuvaiheessa olisi voinut muuttaa, jotta vastaajia olisi ollut enemmän. Yksi vaihtoehto olisi ollut viedä jokaiseen kouluun monisteena ky-selylomake, jonka olisi voinut täyttää kynällä. Valitsimme kuitenkin sähköisen kyselyn. Päädyimme siihen, koska lomakkeet sai helposti jaettua sähköpostin välityksellä koulujen rehtoreille. Opettajat joutuvat työnsä puolesta olemaan paljon tietokoneella, joten ajatte-limme, että heidän olisi helppo vastata kyselyyn sähköisessä muodossa. Vastausten kir-joittaminen on myös nopeampaa kuin käsin kirjoitettuna. Toisena aineiston keräämisen vaihtoehtona oli haastattelu. Olisi ollut mahdollista käydä kaikilla Tampereen kouluilla haastattelemassa opettajia. Ajattelimme, että olisi vaikeaa sopia haastatteluajoja, koska opettajilla on niin paljon muitakin töitä opetuksen lisäksi.

Kvalitatiivisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, että aineiston perusteella ei voida tehdä päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen (Hirsjärvi ym. 2008, 170-171). Vaikka kyselyyn vas-tanneiden joukko oli pieni, vastauksista välittyy monia asioita, joita moni opettaja voisi kokea omakseen. Esimerkiksi kysymyksessä, miten vastaaja on onnistunut ottamaan huomioon lahjakkaan lapsen, moni opettaja on varmasti antanut oppilaalle haastavampia li-sätehtäviä. Suuremmalla vastausmäärällä aineistosta olisi voinut tulla monipuolisempi. Jos tutkimus toistettaisiin samanlaisena, uskoisimme vastauksista nousevan samantyypp-isiä asioita.

Kyselylomakkeessa oli kolme taustatietokysymystä ja kolme avointa kysymystä. Halu-simme tehdä avoimet kysymykset sellaisiksi, että ne eivät ole liian johdattelevia. Emme laittaneet esimerkkejä erilaisista tavoista, joilla lahjakas oppilas voidaan huomioida. Tämä oli hyvin tarkoituksellista, koska emme halunneet vastaajien vain poimivan meidän

antamistamme vaihtoehtoista sopivimmat. Jos olisimme antaneet esimerkkejä, joista vastaaja olisi valinnut hänen käyttämänsä eriyttämisen keinot, kyselylomake olisi ollut nopeampi täyttää. Koska emme tiedä kaikkia keinoja, joita opettajat käyttävät, olisi opettaja voinut unohtaa laittaa sellaiset keinot, joita ei luenut lomakkeessa. Olimme tietoisia siitä, että avoimiin kysymyksiin vastaaminen kestää kauemmin kuin ”rasti ruutuun” -kyselyt, mutta halusimme vastauksissa näkyvän opettajan oma persoona ja opettamistavat.

Saatekirjeessä annoimme ohjeen kyselyyn vastaamiseksi. Jotta avoimet kysymykset eivät tuntuisi liian työläiltä, lisäsimme kirjeeseen ohjeistuksena, että vastaukset voi antaa kokonaisina lauseina tai vaikka vain ranskalaisilla viivoilla. Tämän toivoimme alentavan kynnystä vastaamisella, jotta opettajat ymmärtäisivät, että emme odottaneet vastauksista pitkiä esseitä, vaan sen voi kirjoittaa myös ranskalaisin viivoin.

Kysymysten muotoa pohdimme moneen kertaan ja saimme niistä hyvin ymmärrettävät. Kaikki vastanneet antoivat sellaisia vastauksia, jotka sopivat kysymyksiin. Kysymysten asettelu oli siis siltä osin onnistunut. Pyrimme tekemään kysymyksistä sopivan lyhyitä, jotta niiden ymmärtäminen ja lukeminen olisi helppoa.

Kyselylomake lähetettiin Word-tiedostona, jotta siihen olisi helppo kirjoittaa vastaukset suoraan. Jos kyselymme olisi ollut hyvin strukturoitu ja olisi sisältänyt enimmäkseen ”rasti ruutuun”-kysymyksiä, olisi pitänyt valita toinen tiedostotapa kyselyn tekemiseen.

Noudatimme tutkimuseettisiä ohjeita opinnäytetyön teoriaosuudessa hyvin tarkkaan. Lähdeviittaukset on merkitty selkeästi, jotta lukijalle ei jää epäselväksi, mikä on kirjallisuuden pohjautuvaa tekstiä. Aikaisemmat tutkimukset on merkitty mahdollisimman tarkkaan tekijöitä kunnioittaen.

7.2 Opinnäytetyöprosessi

Opinnäytetyön tekeminen parityönä teki tutkimusprosessista samaan aikaan sekä antoisaa että haasteellista. Erityisesti suunnitteluvaiheessa toisen tuki oli todella arvokasta. Aloittaessamme opinnäytetyön suunnittelun, kahdesta tekijästä oli paljon hyötyä, koska pystyimme ”heittelemään” ajatuksia ilmaan ja niiden kautta saimme luotua yhdessä hyvän

suunnitelman. Ajatuksemme tutkimuksen etenemisestä ja sen vaiheista olivat hyvin yhtenevät.

Kirjallisuuskatsauksen tekeminen yhdessä oli helppoa. Etsimme molemmat aikaisemmin tehtyjä tutkimuksia lahjakkaista lapsista ja kokosimme ne yhteen kirjallisuuskatsaukseksi. Toinen keskittyi lähinnä kansainvälisiin englannin kielisiin tutkimuksiin ja toinen perehtyi kotimaiseen materiaaliin.

Mielenkiintomme aihetta kohtaan tulevat hieman eri näkökulmista, toinen lahjakkaan lapsen äidin ja toinen koulunkäynninohjaajan näkökulmasta. Tämä asetelma sopi mielestämme hyvin lahjakkuuden tutkimiseen, sillä pystyimme saamaan laajemman perspektiivin aiheeseen, koska voimme katsoa sitä kahdesta eri suunnasta. Uskomme saaneemme enemmän syvyyttä aiheeseen, koska toisen näkökulma täydentää toista.

Haasteellisuutta parityöskentely aiheutti aikataulussa ja ajankäytössä. Toinen meistä sai opintovapaan ansiosta kirjoitettua työtämme päivisin, kun taas toinen työssäkäyvä keskittyi kirjoittamiseen iltaisin ja viikonloppuisin. Tämän vuoksi koimme järkeväksi jakaa vastuualueita omien vahvuksiemme mukaan, minkä vuoksi pystyimme tekemään kumpikin omaa osuuttaamme itselle sopivana ajankohtana. Vaikka jaoimmekin työtä kahdelle, pidimme kumpikin toinen toisemme ajan tasalla siinä, mitä olimme saaneet aikaan. Varsinainen opinnäytetyön kirjoittaminen onnistui hyvin verkossa Google Drivessa, jossa pystyimme näkemään toistemme kirjoitukset koko ajan.

7.3 Tutkimustulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimus

Opinnäytetyömme tavoitteena oli kerätä hyviä käytännön toimintatapoja akateemisesti lahjakkaan lapsen opetuksen eriyttämisen käytäntöistä ja huomioimisesta. Opinnäytetyön kautta opettajilla on mahdollisuus perehtyä laajemmin akateemisen lahjakkuuden tukemiseen ja tarvittaessa saada myös vinkkejä oman opetustyön tueksi. Moni opettaja saattaa kokea, ettei pysty huomioimaan hyvätasoisia oppilaita tarpeeksi. Tutkimuksessa esiin nousseiden käytäntöjen kautta he mahdollisesti saavat uusia näkökulmia ja käytäntöjä opetustyön tueksi. Tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat omalta osaltaan pysähtyneet pohtimaan akateemisen lahjakkuuden tukemista 1-2 luokan oppilaille. Koko opinnäytetyön prosessi on tavoittanut useita Tampereen alakoulun opettajia. Toiveenamme on, että

heistä mahdollisimman moni lukisi opinnäytetyömme ja sitä kautta arvioisi omaa suhtautumistaan, opetuskäytäntöjään ja asennettaan suhteessa akateemisesti lahjakkaiden oppilaiden opettamiseen. Toivomme, että aihe herättää keskustelua. Toivomme, että esiin nousseita käytäntöjä otetaan laajasti käyttöön, ja kannustamme rohkeutta edelleen kehittää akateemisesti lahjakkaan lapsen opetusta.

Koska lahjakkuuden osa-alueita on paljon, on hyvin tärkeää määritellä, mitä lahjakkuutta kulloinkin tutkitaan. Itse halusimme tehdä selvän rajauksen nimenomaan akateemiseen lahjakkuuteen. Tämä rajaus poissulki muun muassa liikunnallisen, musiikillisen ja taiteellisen lahjakkuuden. Näiden osa-alueiden tutkimus saattaisi antaa erilaista näkökulmaa lahjakkuuteen.

Opinnäytetyömme uutuusarvo perustuu sillä, että vastaavaa tutkimusta ei ole tehty aikaisemmin Tampereen kaupungissa. Tämä oli myös hyvin olennainen asia tutkimuslupaa hakiessa. Tampereen kaupungille tulee runsaasti erilaisia tutkimuslupapyyntöjä ja ei ole itsestään selvää, että kaikki tutkimusaiheet hyväksytään. Tutkittavan aiheen tulee olla tarpeeksi mielenkiintoinen ja erilainen kuin aikaisemmat tutkimukset.

Tätä tutkimusta olisi mahdollista jatkaa monella eri tavalla. Jos tutkimukseen osallistuneilta opettajilta kysyttäisiin samat asiat esimerkiksi vuoden kuluttua, olisivatko vastaukset samanlaisia verrattuna tähän tutkimukseen. Onko tutkimukseen osallistuminen muuttanut heidän käsityksiään tai toimintatapojaan lahjakkaiden oppilaiden suhteen? Hyvänä vastapainona olisi mielenkiintoista lähteä tutkimaan myös lahjakkaiden oppilaiden näkökulmaa. Miten he kokevat omien taitojensa huomioon ottamisen? Miten he toivoisivat, että opettaja ottaisi heidät huomioon? Yhtenä vaihtoehtona olisi toteuttaa sama tutkimus toisessa kunnassa. Olisivatko tulokset erilaiset? Tässä tutkimuksessa rajasimme kohderyhmän 1-2 luokkalaisten opettajiin. Miten tulokset eroaisivat, jos kohderyhmänä olisivat esimerkiksi yläkouluikäiset nuoret?

Jatkotutkimus tai kehittämisen kohteena voisi myös olla hyödyllistä pohtia kokonaisuutena akateemisen lahjakkuuden tukemista kouluissa. Olisiko mahdollista kehittää yhteisiä valtakunnallisia linjauksia lahjakkuuden tukemiseen tai kenties kaupungit ja kunnat voisivat myös omalta osaltaan lähteä kehittämään ja linjaamaan yhtenäisiä ohjeistuk-

sia akateemisen lahjakkuuden tukemiseen. Saatujen tulosten pohjalta kehittämisen kohteena sopisi hyvin olemaan myös akateemisesti lahjakkaan oppilaan opetusmateriaalin kehittäminen ja kokoaminen helposti saatavilla olevaan muotoon ja paikkaan.

Akateemista lahjakkuutta voi pohtia monesta eri näkökulmasta ja monen eri kohderyhmän mukaan. Lahjakkuus on tärkeä tutkimuskohde, ja lahjakkaita oppilaita tulee aina olemaan kouluissa. Oli tutkimusasetelma mikä tahansa, on selvää, että lahjakkaat lapset tulisi tavalla tai toisella ottaa huomioon koulussa. Heidän tulisi saada oma oppimispotentiaallinsa hyödynnettyä mahdollisimman hyvin.

LÄHTEET

Atjonen, P. & Uusikylä, K. 2007. Didaktiikan perusteet. WSOY.

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

Gaussin käyrä. Luettu 22.9.2015. <http://urly.fi/uL7>

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

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hotulainen, R. & Kontu, E. 2006. Ymmärtämisen haasteet. Erityispedagogiikka. Helsingin yliopisto. Luettu 27.9.2015. <http://slideplayer.biz/slide/2997852/>

Humalaoja, M. 2015. Yksilöllisen oppimisen malli alakoulussa kahdessa minuutissa. Yle kioski. Kaarlen maailma. Nähty 12.12.2015. <http://eduhakkeri.blogspot.fi/>

Jaku-Sihvonen, R. 2011. Koulun tasa-arvossa vielä tehtävää. Toimittaja Mia Paju. Yle uutiset 16.8.2011. http://yle.fi/uutiset/koulun_tasa-arvossa_vielä_tehtavaa/5407913

Jaskari, N. & Karvonen, L. 2014. Lahjakkaiden kuudesluokkalaisten oppilaiden opetus ja oppiminen: opettajien ja oppilaiden käsityksiä. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Kaiharju, S. 2013. Oppilaiden välinen tasa-arvo opetussuunnitelmien perusteissa. Lapin yliopisto. Luokanopettajan koulutusohjelma. Pro gradu -tutkielma.

Kankaanranta, M., Mikkonen, I. & Vähähyppä, K. 2012. Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä. Tieto- ja viestintätekniikan käyttö opetuksessa. Opetushallitus.

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

Kattilakoski, R. & Tarvainen S. 2011. Opas eriyttämiseen. Keski-Suomen seudullinen tehostetun ja erityisen tuen verkostohanke. Luettu 22.11.2015. http://soppi.jyu.fi/Members/eaalto/Opas_eriyttamiseen.pdf

Koivula, P. 2014. Eriyttäminen ja yksilöllistäminen. Opetussuunnitelman perusteet ja suositukset. Opetushallitus. Luettu 13.1.2016. http://www.oph.fi/download/137352_Koivula_Pirjo_Opetussuunnitelman_perusteet_ja_suosituks.pdf

Koski, E. 2015. "Yhtälailla lahjakkaat oppilaat tarvitsevat opettajaa siinä." Luokanopettajien käsityksiä lahjakkaista oppilaista ja lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Koulutuksen arviointikeskus. Opetuksen ja oppimisen tuki. Eriyttäminen. Helsingin yliopisto. Luettu 16.11.2015. http://www.helsinki.fi/cea/opetuksenjaoppimisen-tuki/koulu/yleinen_tehostettu_ja_erityinen_tuki/menetelmat_valineet/eriyttaminen.html

Kuusela, J. & Hautamäki, J. 2002. Lahjakkaiden opetus. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. WS Bookwell Oy, 320-329.

Kylmä, J. & Juvakka, T. 2007. Laadullinen terveystutkimus. Helsinki: Edita.

Lahjakkaat lapset a. Kuka on "lahjakas lapsi"? Luettu 21.11.2015. <http://lahjakkaatlapset.fi/mita-tarkoittaa-lahjakas-lapsi/>

Lahjakkaat lapset b. Opettajalle. Luettu 20.11.2015. <http://lahjakkaatlapset.fi/onko-si-nun-lahipiirissasi-lahjakas-lapsi/opettajalle/>

Lahjakkaat lapset c. Tyypillistä. Luettu 15.11.2015. <http://lahjakkaatlapset.fi/mita-tar-koittaa-lahjakas-lapsi/tyypillista/>

Lahjakkaat lapset d. Usein kysyttyä. Luettu 29.11.2015. <http://lahjakkaatlapset.fi/lisatietoa-ja-linkkeja/usein-kysyttya/>

Lahjakkaat lapset e. Lahjakkaat lapset Suomessa. Luettu 3.1.2016. <http://lahjakkaatlapset.fi/esittely/lahjakkaiden-lasten-asema-ja-mahdollisuudet-suomessa/>

Lahjakkuus, luovuus ja kuri. 2013. Toimittaja Kalle Haatanen. Yle Radio 13.6.2013. <http://areena.yle.fi/1-1898913>

Laine, M. 2012. Älyllisesti lahjakkaiden oppilaiden kokemukset peruskoulussa. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Laine, S. 2010. Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukeminen. Opetushallitus.

Malin, A. & Männikkö, K. toim. 1998. Älykkyys valoa ja varjoja. Juva: WSOY.

Mendoza, C. 2006. Inside Today's Classrooms: Teacher Voices on No Child Left Behind and the Education of Gifted Children. Roper Review 29 (1), 28-31.

Mensa Finland. Luettu 22.9.2015. http://www.mensa.fi/wordpress/?page_id=10

Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.

Mikkonen, M. 2013. Luokanopettajien käsityksiä lahjakkaista ja lahjakkaiden opettamisesta. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Pro gradu -tutkielma. <http://herkules.oulu.fi/thesis/nbnfioulu-201504021215.pdf>

Mommo, U. 2014. Lahjakkuudesta puheen ollen: oppilaiden ja opettajien käsityksiä lahjakkaiden oppilaiden opetuksesta. Lapin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

- Mäkelä, S. 2009. Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tunnistaminen. Opetushallitus. Luettu 22.9.2015 https://lahjakkaatlapset.files.wordpress.com/2013/09/sonjama-kela_lahjakkuuden_ja_erityisvahvuuksien_tunnistaminen.pdf
- Männikkö, K. 1998. Tekeekö älykkyys erilaiseksi? Teoksessa Malin, A. & Männikkö K. (toim.) Älykkyys valoa ja varjoja. Juva: WSOY. 114-130.
- Niskanen, V. 2013. Kohti tutkivaa työtapaa. Luentomateriaali. Helsingin yliopisto.
- Nissilä, M-L. 2015. Ops! Oppiminen uusiksi. Opettaja 1/2015. Luettu 15.11.2015. <http://www.opettaja.fi/cs/opettaja/jutut?juttuID=1408910277036>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö, tasa-arvo. Perusopetuksella rakennetaan koulutuksellista tasa-arvoa ja perusturvaa. Luettu 15.11.2015. <http://minedu.fi/OPM/Koulutus/perus-opetus/?lang=fi>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö, ryhmäkoko. Perusopetuksen ryhmäkoot vaihtelevat suuresti. Luettu 15.11.2015. <http://minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2008/12/ryhmakoot.html?lang=fi>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö, erityisavustus. Erityisavustus perusopetuksen opetusryhmien pienentämiseen. Luettu 15.11.2015. <http://minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2008/12/ryhmakoot.html?lang=fi>
- OPS 2016. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen. Luettu 28.11.2015. <http://www.oph.fi/ops2016>
- Peine, M. & Coleman L. 2010. The Phenomenon of Waiting in Class. Journal for the Education of the Gifted 34 (2), 220-244.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. Luettu 8.4.2015. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Perustuslaki 731/1999.
- Piirto, J. 2007. Talented Children and Adults. Their Development and Education. Texas: Prufrock Press Inc.
- Reinikainen, S. 2009. Nuorisokodista maailmalle. Kokemuksia nuorisokodissa eläimestä ja aikuisiässä selviytymisestä. Helsingin yliopisto.
- Renzulli, J.S. & Reis, S.M. 1997. The Schoolwide Enrichment Model Executive. University of Connecticut. Luettu 20.11.2015. <http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/semexec/>
- Renzulli, J.S. 1986. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. Teoksessa Sternberg R.J. & Davidson, J.E. Conceptions of giftedness. Cambridge University Press. 53-92.

Rotigel, J. & Fello, S. 2004. Mathematically Gifted Students: How Can We Meet Their Needs? *Gifted Child Today* 27 (4). 46-51.

Sagulin, M. 2015. Lahjakkuus ja opettaminen. Luettu 13.7.2015. https://lahjakkaatlapset.files.wordpress.com/2013/09/michaelsagulin_lahjakkuus_ja_opettaminen.pdf

Siltala, R. 2014. Lahjakkuus ja älykkyys tukemaan innovatiivisuutta. Luettu 29.11.2015. <http://lahjakkaatlapset.fi/2014/01/29/lahjakkuus-ja-alykkyys-tukemaan-innovatiivisuutta/>

Sosniak, L. 1985. Learning to be a concert pianist. Teoksessa Bloom, B.S. (toim.) *Developing Talent in Young People*. New York: Ballantine. 19-67.

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

Stenberg, R.J. 2003. Giftedness According to the Theory of Successful Intelligence. Teoksessa Colangelo, N. & Davis, G.A. *Handbook of Gifted Education*. 3rd edition. Boston: Allyn and Bacon. 88-99.

Suomen montessoriliitto. Mitä on montessoripedagogiikka? Luettu 15.11.2015. <http://montessori.fi/montessoripedagogiikka/>

Tampereen kaupungin päivähoidon ja perusopetuksen opetussuunnitelma portaali. Luettu 15.11.2015. <http://ops.tampere.fi/perusopetuksen-ops/ops/>

Tampereen kaupunki, perusopetus. Luettu 27.1.2016. <http://www.tampere.fi/paivahoito-ja-koulutus/perusopetus.html>

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

Tilastokeskus. Virsta Virtual Statistics. Puolistrukturoitu haastattelu. Luettu 10.3.2015. <https://www.stat.fi/virsta/tkeruu/04/02/>

Uusikylä, K. 2000. *Lahjakkaiden kasvatus*. Jyväskylä: WSOY.

Uusikylä, K. 1998. Apua! Lapsenihan on älykäs! Teoksessa Malin, A. & Männikkö, K. (toim.) 1998. *Älykkyys valoa ja varjoja*. Juva: WSOY. 66-81

Uusikylä, K. 1992. *Lahjakkuus ja kasvatus*. Tampereen yliopisto.

Uusitalo, H. 2001. *Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan*. Helsinki: WSOY.

Viljamaa, J. 2013a. Sosiaalinen lahjakkuus on tärkein. Radio Yle Puhe. Puheen aamu. <http://areena.yle.fi/1-1885277>

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

Väljærvi, J. 1998. Lahjakuus – koulun voimavara vai ratkaisematon ongelma? Teoksessa Malin, A. & Männikkö K. (toim.) Älykkyys valoa ja varjoja. Juva: WSOY. 90-106.

YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. Luettu 6.11.2015. https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf

Yksilöllisen oppimisen opetusmalli. Minkä tahansa opetuksen tulevaisuus. Luettu 16.11.2015. <http://maot.fi/oppimisymparisto/yksilollisen-oppimisen-opetusmalli/>

Ykkösaamu 2015. Haastattelija Seija Rautio. Yle TV1 ykkösaamu. 23.1.2016.

Yle tiede. Luettu 19.5.015. <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2015/01/13/nero-vai-idiotti-seitsemän-kysymystä-alykkyudesta>

LIITTEET

Liite 1. Saatekirje

Hyvä Opettaja,

Olemme sosionomi –YAMK (ylempi ammattikorkeakoulututkinto) opiskelijoita ja opin-
näytetyönä tutkimme akateemista lahjakkuutta Tampereen alakouluissa. Kartoituksen
kohderyhmänä ovat 1-2 luokkalaisia oppilaita opettaneet opettajat. Tässä tutkimuksessa
akateemisella lahjakkuudella tarkoitetaan oppilaan, ikätasoon verrattuna, huomattavan
laajaa ja syvää akateemisen oppiaineen ja/tai oppiaineiden osaamisen tasoa, esimerkiksi
matematiikan, äidinkielen reaaliaineiden osalta. Tässä tutkimuksessa ei tutkita liikunnal-
lista, musiikillista tai taiteellista lahjakkuutta.

Tavoitteenamme on keräämämme aineiston pohjalta nostaa esiin hyviä ja toimivia lah-
jakuuden tukemisen opetuskäytäntöjä. Haluamme myös tuoda esiin mahdollisia haas-
teita, joita lahjakkaiden lasten opetukseen liittyy. Toivomme Sinun näkemyksiäsi myös
siitä, miten oman kokemuksesi pohjalta näkisit hyväksi tavaksi kehittää lahjakuuden tu-
kemista alakoulussa. Toivomme, että tutkimuksemme edesauttaa lahjakkaiden lasten
koulunkäyntiä ja vahvistaa korkean oppimispotentiaalin omaavien lasten mahdollisuutta
saada heidän tarpeitaan tukevaa opetusta.

Mikäli olet opetusurallasi kohdannut lahjakkaita 1-2 luokkalaisia, toivomme Sinun osal-
listuvan tutkimukseemme vastaamalla kyselylomakkeen kysymyksiin. Voit vastata halusi
mukaan esseetyyppisesti tai vaikkapa ranskalaisin viivoin. Käsittelemme saamiamme
vastauksia luottamuksellisesti ja vastaajien henkilöllisyys ei ole tunnistettavissa tutki-
mustuloksista.

Voit vastata kyselyyn sähköpostin välityksellä ja palauttaa vastauksesi 12.10.2015 men-
nessä osoitteeseen
susanna.karjalainen@health.tamk.fi

Lämmin kiitos osallistumisestasi!

Susanna Karjalainen ja Satu Sukanen
Sosionomi YAMK opiskelijat
Tampereen ammattikorkeakoulu

Liite 2. Kyselylomake

Kyselylomake

1. Sukupuoli?
2. Ikä?
3. Kuinka monta vuotta olet toiminut opettajana?
4. Kun olet omasta mielestäsi onnistunut akateemisesti lahjakkaan lapsen opetuksessa, mitä silloin teit?
5. Millaiset asiat koet haasteelliseksi 1-2 luokkalaisen lahjakkaan oppilaan opetukseen liittyen?
6. Miten kehittäisit akateemisen lahjakkuuden tukemista alakoulussa?

Liite 3. Tutkimuslupa

Tampereen kaupunki
PL 487, 33101 Tampere

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS 5 (5)

8 PÄÄTÖS

Tutkimuslupa myönnetään

Tutkimuslupaa koskevat seuraavat ehdot:

1. Tutkija sitoutuu tietojen käsittelyssä ja suojaamisessa noudattamaan henkilötietolain määräyksiä.
2. Tutkimuksessa mahdollisesti syntyvät yksittäisten henkilöiden tietoja koskevat tutkimusrekisterit hävitetään tai arkistoidaan henkilötietolaissa edellytetyllä tavalla.
3. Mahdollisesti tarvittavassa suostumusasiakirjassa tulee ilmetä ao. henkilön lupa käyttää häntä koskevia tietoja, tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus ja henkilöiden mahdollisuus keskeyttää osallistuminen tutkimukseen heti niin halutessaan.
4. Tutkimuslupa ei oikeuta hakemaan tietoja rekisteritietojärjestelmistä. Henkilörekisteritietojen käyttö edellyttää, että tutkimusluvan lisäksi on myönnetty erillinen lupa henkilötietojen käyttöön tutkimuksessa ja hakija on allekirjoittanut tietojen ja tietojärjestelmien käyttö- ja salassapitositoumuksen.
5. Tutkimuksen valmistumisesta ilmoitetaan ja tutkimusraportti toimitetaan tutkimuksen yhteyshenkilölle.
6. Jos tutkimus keskeytyy, siitä ilmoitetaan yhteyshenkilölle ja tutkimusluvan myöntäjälle.
7. Lupa voidaan peruuttaa, jos lupapäätöksen ehtoja rikotaan. Tällöin luvansaajan on palautettava tutkimusta varten saamansa tiedot.

Lisätietoja: -

Kielteisen päätöksen perustelut ja valitusosoitus -

Päätöksen tekijä

25.6.2015

Päiväys

Pia Kola-Torvinen, kasvatus- ja opetuspäällikkö

Allekirjoitus ja virkanimike

Liite 4. Analyysikaavio

KYSYMYS	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Aineiston luokittelukysymys 1: Kun olet omasta mielestäsi onnistunut akateemisesti lahjakkaan lapsen opetuksessa, mitä silloin teit?	Opettajan luomat ja kokoamat eriyttävät tehtävät	Opettajan kokoamat eriyttävät tehtävät	Yksilöllinen ylöspäin eriyttäminen
	Opettajien käyttämät haastavat ylöspäin eriyttävät yksilötehtävät		
	Oppilaan tason huomioiva ylöspäin eriyttäminen	Lahjakkaan oppilaan lähtötason ja etenemisnopeuden huomioiva ylöspäin eriyttäminen	
	Lahjakas oppilas etenee itsenäisesti omaan tahtiin		
	Lahjakkuuden tukeminen luokkaryhmän sisällä	Lahjakkuuden tukeminen luokkaryhmän sisällä	
	Lahjakkaiden oppilaiden ylöspäin eriyttäminen tasoryhmissä	Tasoryhmäopetus	
Aineiston luokittelukysymys 2: Millaiset asiat koet haasteelliseksi 1-2 luokkalaisen lahjakkaan oppilaan opetuksen liittyen?	Henkilöstöresurssien vähäisyys	Henkilöstöresurssien puute	Resurssien ja ajan puute
	Haasteena liian suuret opetusryhmien koot ja jakotuntien puute		
	Ajanpuute		
	Fyysiset resurssit, kuten tilat ja tietokoneet	Fyysiset resurssit	
	Oppilasta motivoivan ylöspäin eriyttävän oppimateriaalin puute	Eriyttävän opetusmateriaalin puute	Eriyttävän opetusmateriaalin puute
	Opetuksen ja tuen priorisointi taitotasoltaan heikompien opetukseen	Opetuksen ja tuen priorisointi taitotasoltaan heikompien opetukseen	Opetuksen priorisointi heikompien opetukseen
	Opettajan kyky tunnistaa lahjakas lapsi	Opettajan kyky tunnistaa lahjakas lapsi	Opettajan valmiudet eriyttää ylöspäin.
	Opettajan motivaatio eriyttää ylöspäin	Opettajan motivaatio eriyttää ylöspäin	
Riittävän pienet opetusryhmät Resursseja koulunkäynninavustajiin	Resursseja koulunkäynnin avustajiin ja pienempiin opetusryhmiin		

Aineiston luokittelukysymys 3: Miten kehittäisit akateemisen lahjakkuuden tukemista alakoulussa?			
	Fyysiset tila- ja laiteresurssit	Fyysiset tila- ja laiteresurssit	Resurssit
	Resursseja opettajien koulutukseen	Resursseja opettajien koulutukseen	
	Monipuolista ylöspäin eriyttävää opetusmateriaalia ja menetelmiä helposti saataville	Monipuolista ylöspäin eriyttävää opetusmateriaalia ja menetelmiä helposti saataville	Laadukas ylöspäin eriyttävä opetusmateriaali
	Osaamis-/tasoryhmät	Tasoryhmät	Tasoryhmät
lahjakkaan oppilaan huomiointi ja rohkaisu	lahjakkaan oppilaan huomiointi ja rohkaisu	Lahjakkaan oppilaan tukeminen ja kannustaminen	