

Lahjakkaan oppilaan opetuksen eriyttäminen

Essi Lahdenperä

Pro gradu –tutkielma

Kasvatustiede

Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos,

Rauman kampus

Toukokuu/2018

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkistettu

Turnitin Originality Check -järjestelmällä

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus

LAHDENPERÄ ESSI: Lahjakkaan oppilaan eriyttäminen

Pro gradututkielma, 45 sivua, 1 liites.

Kasvatustiede

toukokuu, 2018

Tiivistelmä

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jonka tavoitteena on selvittää, miten lahjakkaat oppilaat kokevat saamansa opetuksen eriyttämisen koulussa; kokevatko he saaneensa sitä ja kaipaisivatko sitä mahdollisesti enemmän. Tärkeässä osassa ovat myös lahjakkaiden oppilaiden opettajien määritelmät lahjakkuudesta sekä heidän omat näkemyksensä antamastaan ylöspäin eriytetystä opetuksesta. Tutkimus perustuu vahvasti älykkyyden, luovuuden ja lahjakkuuden sekä eriyttämisen käsitteisiin. Keskeisimmät taustateoriat ovat Howard Gardnerin moniälykkyysteoria sekä Francois Gagnén lahjakkuusteoria. Tutkimusaineisto koostuu viiden opettajan ja viidentoista alakoulun oppilaan puolistrukturoidusta teemahaastattelusta, jotka äänitettiin ja on myöhemmin litteroitu. Oppilashaastatteluihin pyydettiin kirjallinen lupa jokaisen oppilaan huoltajilta sekä oppilailta itseltään. Tutkimusaineisto on kerätty eräässä pienessä koulussa Etelä-Pohjanmaalla helmi-maaliskuussa 2018. Tutkimusaineisto on käsitelty aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Tutkimuksen tulokset osoittavat opettajien olevan yksimielisiä siitä, että lahjakkuus on taitoa tehdä jotain tiettyä asiaa erityisen hyvin verrattuna ikätovereihin tai jopa koko samalla alalla toimivien joukkoon. Lahjakkuus nähdään perinnöllisyyden ja kovan harjoittelun yhteistuloksena, kuten Gagnékin sen määrittelee. Opettajat tuovat esiin myös lahjakkuuden moninaisuuden sivuten Gardnerin moniälykkyysteoriaa. Ylöspäin eriyttäviksi toimiksi opetuksessa opettajat mainitsevat useimmin oppilaalle tarjottavat haastavammat lisätehtävät, erityiset vastuutehtävät/-roolit kuten apuopettajana toimiminen, korkeampien vaatimustasojen asettamisen työn jälkeä kohtaan sekä mahdollisuuden itsenäiseen etenemiseen oppiaineessa. Myös mahdollisuuksien tarjoaminen erilaisiin esiintymisiin mainitaan ylöspäin eriyttävänä toimena. Opettajat kuitenkin toivovat pystyvänsä tukemaan lahjakkaita oppilaitaan enemmän, mutta suurimmaksi esteeksi osoittautuu ajan ja resurssien puute. Oppilaat kokevat tullessa huomioituiksi opettajien taholta lahjakkuutensa suhteen. Kuitenkin yli puolet kaipaa lisähaastetta saamiinsa tehtäviin sekä monipuolisuutta ja suunnitelmallisuutta eriyttämiseen ja sen keinoihin. Yksi oppilaista korosti haastattelussa vahvasti motivaation kärsimistä liian helppojen tehtävien äärellä. Tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä eikä se ollut tarkoituskaan, sillä kyseessä on tapaustutkimus, ja otanta on pieni. Tulokset kuitenkin herättelevät muistamaan sen tosiasian, että myös lahjakkaat oppilaat kaipaavat opettajalta yhtäläisen huomioon ja sopivantasoisien opetuksen kuin keskitasoiset ja heikotkin oppilaat.

Asiasanat: älykkyyys, luovuus, lahjakkuus, motivaatio, eriyttäminen

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
2 ÄLYKKYYS.....	3
2.1 Gardnerin moniälykkyysteoria.....	4
3 LUOVUUS.....	8
3.1 Luovuus koulukontekstissa.....	10
4 LAHJAKKUUS.....	13
4.1 Aikaisempia lahjakkuustutkimuksia.....	14
4.2 Gagnén lahjakkuusteoria ja sen kehitys.....	14
5 MOTIVAATIO.....	19
5.1 Sisäinen, ulkoinen ja metamotivaatio.....	20
6 ERIYTTÄMINEN.....	24
6.1 Eriyttämisen käsitteitä.....	24
6.2 Eriyttämisen malleja.....	26
6.3 Eriyttämisen haasteita.....	26
7 TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	28
8 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	29
8.1 Kvalitatiivinen tutkimus ja aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	29
8.2 Teoriasta käytäntöön.....	30
8.3 Tutkimukseen osallistuneiden perustiedot.....	31
9 TULOKSET JA NIIDEN TULKINTA.....	35
9.1 Opettajat.....	35
9.2 Oppilaat.....	39
10 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS & EETTISYYS.....	43
11 POHDINTA.....	44
Lähteet	
Liitteet	

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten lahjakkaat oppilaat huomioidaan nykyajan koulussa. Sekä perusopetuslaki että perusopetuksen opetussuunnitelma sisältävät sen periaatteen, että jokaisella oppilaalla on oikeus saada tasoistaan opetusta, joka vie oppilasta eteenpäin omalla tasollaan. Uusin opetussuunnitelma 2014 korostaa opetuksen yksilöllistämistavoitetta entistä enemmän. Kuitenkin tämä periaate luetaan liian usein käsittämään vain heikommin suoriutuvia oppilaita ja tarjolla olevat tukitoimet ohjataan alaspäin eriyttämiseen. Minne unohtuivat lahjakkaat ja hyvin suoriutuvat oppilaat sekä heidän oikeutensa oikean tasoiseen opetukseen?

Kiinnostukseni aihetta kohtaan heräsi jo kolmiportaisen tuen tultua käyttöön vuoden 2011 alussa. Siinä oppimisen tuki jaetaan kolmeen tasoon: yleinen tuki, tehostettu tuki sekä erityinen tuki. Tuen portaat kertovat tarvittavan tuen määrästä ja tehokkuudesta juuri oppimisvaikeuksien kanssa painivalle oppilaalle. Miksi tätä kolmiportaista tukea ei käytetä myös opetuksen eriyttämiseen ylöspäin? Pro seminaarityössä haastattelimme parini kanssa valmistuvia luokanopettajia ja selvitimme millaisia eväitä he kokivat koulutuksessa saaneensa opetuksen ylöspäin eriyttämiseen. Tulos oli hyvin surullinen, sillä jopa erityisopettajaopinnot käyneet kokivat saaneensa joko hyvin vähän tai ei ollenkaan eväitä lahjakkaiden oppilaiden opetuksen eriyttämiseen, koska opetuksessa tarjotut keinot keskittyivät lähes kokonaan alaspäin eriyttämiseen. Halusinkin jatkaa saman aihepiirin tutkimista, mutta tällä kertaa keskittyen kokeneisiin opettajiin sekä itse lahjakkaisiin oppilaisiin.

Lahjakkuutta on maailmalla tutkittu paljon, eikä sen perimmäisestä luonteesta olla vielä tänä päivänä yksimielisiä. Lahjakkuustutkimuksissa nousee lahjakkuus-käsitteen lisäksi olennaisina esiin myös käsitteet *älykkyys*, *luovuus* sekä *motivaatio*. Tässä tutkimuksessa käsittelemme myös näitä käsitteitä etenkin tehdäksemme eron lahjakkuuden, älykyyden ja luovuuden käsitteiden välille. Nämä kun toisinaan mielletään toistensa synonyymeiksi. Tätä tutkimusta ei tehdä hermosolutasolla tai tutkimukseen osallistuvien lasten koko elämään perustuen, vaan keskittyen koulun rooliin oppilaiden oman lahjakkuuden kehittämisessä.

Olenneisiksi teorioiksi tässä tutkimuksessa valikoituivat Howard Gardnerin moniälykkyysteoria sekä Francois Gagnén teoria lahjakkuudesta. Nämä teoriat ovat yleisesti hyvin tunnettuja sekä soveltuvat hyvin koulumaailmassa tehtävään tutkimukseen. Lisäksi

haastatteluissa opettajien lahjakkuusmääritelmässä oli havaittavissa Gardnerin sekä etenkin Gagnén teorioiden suuntaisia ajatuksia.

2 ÄLYKKYYS

Yleisesti älykkyyttä pidetään asiana, joka on määriteltävissä ja mitattavissa. Sitä pidetään myös ihmisen pysyvänä ominaisuutena, jonka perusta on geeneissä. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 230.) Älykkyyttä onkin tieteessä yritetty määrittää eri tavoin. Yleisin määritelmä tuntuu olevan se, että älykäs ihminen pystyy omaksumaan ja soveltamaan uutta tietoa sekä tekemään päätelmiä ja päätöksiä saadun tiedon pohjalta (Fletcher & Hattie 2011, 6–7). On myös kehitetty erilaisia mittareita mittaamaan älykkyyttä sekä sen määrää. Älykkyydestien isänä tunnettu ranskalainen psykologi Alfred Binet kehitti vuonna 1902 ensimmäiset älykkyydestit ja edelleen käytössä olevan käsitteen *älykkyydosamäärä* otti käyttöön saksalainen psykologi William Stern vuonna 1912. Binet'n älykkyydestien avulla oli tarkoitus haravoida erityisopetuksen piiriin heikkolahjaiset lapset. (Uusikylä 2010, 260; Lehtinen ym. 2016, 230.)

Binet'n luodessa älykkyydestejään ei ollut vielä teoriaa älykkyydestä. Siksi Binet kohdisti mittauksensa aluksi moniin toimintoihin, joissa näkyy eroja oppilaiden välillä. Tällaisia toimintoja ovat havaintokyky, muisti, päässälasku, moraaliarviointi, suggestioherkkyys sekä jopa kämmenen viivat ja kallon koko. Gardner, Kornhaber & Wake kirjoittivat vuonna 1996, että lopulta vuosien tutkimusten jälkeen Binet päätyi ajatukseen, jonka mukaan älykkyydessä olennaista ovat terve järki (arviointi- ja käsityskyky) sekä järkeily ja kekseliäisyys (Lehtinen ym. 2016, 231.)

Teoreettista kuvausta älykkyydelle etsi englantilainen psykologi Charles Spearman 1800–1900 –lukujen vaihteessa. Spearman esitti tutkimustensa perusteella teorian, jonka mukaan älykkyyys koostuisi kahdesta tekijästä. Teorian mukaan *yleiset tekijät* (*general intelligence*) vaikuttavat kaikessa älykkyyttä vaativassa toiminnassa ja *erityistekijät* (*special intelligence*) ovat kokemusten ja harjoituksen kautta muodostuneita ainutlaatuisia kykyjä. (Fletcher & Hattie 2011, 7, 17; Lehtinen ym. 2016, 233.) Tämän näkemyksen kiistää Gardner moniälykkyysteoriallaan, josta tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

Nykyiselle tieteelliselle näkemykselle älykkyydestä pohjaa on luonut Robert Sternbergin kognitiivinen älykkyysteoria vuodelta 1985. Teoria koostuu kolmesta osakomponentista: *komponentiaalinen*, *kokemuksellinen* ja *kontekstuaalinen*. Ensimmäinen keskittyy tarkastelemaan, mitä ihmisen mielessä liikkuu tämän toimiessa älykkyyttä vaativalla tavalla. Toinen etsii vastauksia siihen, miten kokemukset vaikuttavat ihmisen älykkyyteen ja

päinvastoin. Kolmas taas koettaa selittää sitä, miten älykkyys vaikuttaa yksilön ympäristöön tai miten vuorovaikutus yksilön ja ympäristön välillä muovaa älykkyyttä. (Lehtinen ym. 2016, 235–236.)

Uusimmat tutkimukset antavat tukensa sille näkemykselle, että älykkyys koostuu kahdesta osasta, joista toinen perustuu kokemuksen kautta muovautuneisiin tietorakenteisiin ja toinen ongelmanratkaisuun uusissa tilanteissa, joissa aikaisemmin opitulla ei ole yhtä suurta roolia (Lehtinen ym. 2016, 236). Ehkä kattavin määritelmä älykkyyden olemuksesta on Linda Gottfredsonin käsialaa vuodelta 1997. Hän määrittelee älykkyyden olevan psyykinen kyky. Sen avulla ihminen pystyy selittämään ja ratkaisemaan monimutkaisiakin ongelmia, abstraktiin ajatteluun sekä oppimaan nopeasti myös kokemuksen kautta. Gottfredson korostaa myös, ettei älykkyys ole vain kirjaviisautta tai testattavissa oleva ominaisuus. (Uusikylä 2003, 189; Fletcher & Hattie 2011, 8.) Älykkyyden geneettisestä periytyvyydestä ei ole pitäviä tutkimustuloksia, mutta ympäristön vaikutuksesta älykkyyden kehitykseen sen sijaan on saatu tieteellistä pohjaa kaksostutkimusten avulla (Lehtinen ym. 2016, 237–238).

2.1 Gardnerin moniälykkyysteoria

Eniten huomiota saanut ja laajimmin tunnettu käsitys älykkyydestä on amerikkalaisen Howard Gardnerin 1980-luvulla kehittämä moniälykkyysteoria. Hänen määritelmänsä mukaan älykkyys on ominaisuus, joka ilmenee kykynä ratkaista arkipäivän ongelmia ja missä olennaista on vahva kulttuurisidonnaisuus. Gardner kiistää Spearmanin näkemyksen kahden tekijän älykkyydestä. Sen sijaan hän näkee älykkyyden asiantuntemuksena ja kyvykkyytenä sillä alalla, missä ihminen toimii. Niinpä hän on teoriassaan jakanut älykkyyden ainakin kahdeksaan eri älykkyyden lajiin, jotka voivat esiintyä hyvin autonomisina ja joiden sijainti on luotettavasti osoitettu tietyissä aivojen osissa. (Uusikylä 2010, 260; Fletcher & Hattie 2011, 7; Lehtinen ym. 2016, 234–235.) Nämä älykkyyden lajit ovat 1) *loogis-matemaattinen*, 2) *lingvistinen (kielellinen)*, 3) *spatiaalinen (visuaalinen)*, 4) *musiikillinen*, 5) *kehollis-kinesteettinen (fyysinen)*, 6) *interpersoonallinen (sosiaalinen)*, 7) *intrapersonallinen (sisäinen)* sekä 8) *naturalistinen älykkyys*. (Uusikylä 2010, 260–261; Fletcher & Hattie 2011, 7–8; Jyrhämä, Hellstöm, Uusikylä & Kansanen 2016, 153–154).

Gardnerin mukaan jokaisella on syntyessään tietty määrä tiettyä älykkyyden lajeja. Lisäksi jokaisella on henkilökohtainen älykkyysprofiilinsa, joka muotoutuu yhdessä geeniperimän sekä kasvu ympäristön kanssa. Pääasiallisesti näitä Gardnerin erottelemia älykkyyden lajeja ei

voida mitata kovin tarkasti testeillä, vaan ne ilmenevät normaalissa arjessa. (Uusikylä 1999, 47–48; 2004, 66.)

Loogis-matemaattisesti lahjakas henkilö pystyy ratkomaan ongelmia loogisesti, suoriutumaan haastavistakin matemaattisista tehtävistä sekä ajattelemaan asioita tieteelliseltä kannalta (Ikonen 2000, 35; Fletcher & Hattie 2011, 7). Myös kyky nähdä asioiden välisiä yhteyksiä ja suhteita on yksi tämän älykkyyden lajin tunnuspiirre. Monet psykologit, tunnetuimpana ranskalainen Piaget, ovat tutkineet loogis-matemaattisen älykkyyden kehittymistä tarkoin. Tutkimusten mukaan toiset aivoalueet ovat toisia tärkeämpiä matematiikassa. Sitä, miten toisista ihmisistä tulee matemaattisia neroja, ei kuitenkaan vielä pystytä täysin ymmärtämään. (Ikonen 2000, 35.)

Kielen kehitystä sekä sen yhteyttä ajattelun kehitykseen on tutkittu paljon, eikä siitä olla aina oltu yksimielisiä. Jo edellä mainitun Piaget'n mukaan ajattelu edeltää kieltä, kun taas venäläisen Vygotskin mukaan kieli on ajattelun väline. Voiko ajatella ilman sanoja, mutta toisaalta voiko puhua ilman ajattelua? (Ikonen 2000, 32.) Kielellinen älykkyys käsittää herkkyyden sekä kirjoitetulle että puhutulle kielelle, joita aivotutkimusten mukaan käsitellään aivojen eri osissa. Tämä älykkyys käsittää myös kyvyn oppia kieliä sekä saavuttaa asetettuja tavoitteita kieltä käyttämällä. (Fletcher & Hattie 2011, 7.) Ikonen (2000, 33) kertoo esimerkin kymmenvuotiaasta tulevasta kielinerosta, joka kirjoitti kolmessa päivässä kahdeksannumeroisen lehden, jonka jokainen numero sisälsi niin runoja, seikkailukertomuksia, uutisia, juoruja kuin huumoriakin.

Erilaisia oppimistyytlejä ovat auditiiivinen, fyysinen, looginen, verbaalinen sekä visuaalinen. Visuaaliset oppijat oppivat tehokkaimmin näköaistinsa kautta, heillä on hyvä avaruudellinen hahmotuskyky ja he pitävät piirtämisestä. Tietojen organisoimiseen ja tehtävien suunnitteluun he käyttävät erilaisia kuvioita, kartoja sekä värikoodeja. (Vorderman 2016, 21). Visuaalisilla oppijoilla on siis taitoja, joita nähdään olevan visuaalisesti lahjakkailta ihmisillä. Tällaisia taitoja ovat kyky hahmottaa ja käyttää hyväksi erilaisia kaavoja, kuvia ja kuvioita, ja tällaista taitoa tarvitaan kaikkien sellaisten ongelmien ratkaisemisessa, mitkä vaativat objektien ja mallien tarkkaa havaitsemista (Ikonen 2000, 33; Fletcher & Hattie 2011, 8). Esimerkiksi karttojen laatiminen, shakin peluu sekä kuvanveisto vaativat visuaalista lahjakkuutta.

Yleinen älykkyyden laji on musiikillinen älykkyys. Se pitää sisällään esiintymisen, säveltämisen ja musiikin arvostamisen taitoja (Fletcher & Hattie 2011, 7). Aivotutkimusten perusteella näyttäisi siltä, että kaikilla olisi jonkinlaista musiikillista kykyä jo lapsena. Tämä ajatus perustuu myös siihen, että monesti lapsi luontaisesti reagoi melodioihin jollain tavoin.

Reagointi saattaa johtua jo kohdussa kuuluun äidin sydämen sykkeeseen tai puheääneen. On siis todettava, että kaikkien lasten musiikillista älykkyyttä voidaan jossain määrin kehittää, mutta toisilla tätä älykkyyttä voidaan kehittää hyvin tehokkaasti. (Ikonen 2000, 37.)

Useat erilaiset toiminnot vaativat fyysistä älykkyyttä. Tällaisia ovat esimerkiksi huippu-urheilijoiden kisasuoritukset, pienoismallin rakentaminen tai tavallinen ruuanlaitto. Myös kykyyn ilmaista tunteita liittyy olennaisesti fyysinen älykkyys. Fyysisesti älykäs ihminen osaa siis käyttää kehoaan ratkaistakseen ongelmia. (Ikonen 2000, 36; Fletcher & Hattie 2011, 7–8.)

Sosiaalisesta älykkyydestä puhuttaessa esiin nousevat jälleen psykologit Piaget ja Vygotsky. Piaget'n mukaan sosiaalisen älykkyyden kehitys alkaa siitä, kun pieni lapsi vähitellen siirtyy minäkeskeisestä ajattelusta pois ja huomaa eroja toisissa ihmisissä, toisten motiiveissa tai toisten tunteissa. Tällöin lapsen kyky tuntea empatiaa ja kyky oppia toisilta, kasvavat. Pitkä lapsuus, läheinen kiintymys äitiin sekä vuorovaikutus ovat avainasemassa sosiaalisen älykkyyden kehittämisessä. Vygotsky toteaaakin osuvasti: *”Opimme ensin muiden kanssa, mitä myöhemmin osaamme tehdä itse.”* (Ikonen 2000, 38; Fletcher & Hattie 2011, 8.)

Sisäinen älykkyys keskittyy oman itsen tuntemiseen, joten se lieneekin tärkein älykkyyden osa. Se liittyy olennaisesti myös muiden älykkyyden lajien prosessointiin. Sisäisesti älykäs ihminen ymmärtää itseään ja omia reaktioitaan, kunnioittaa omia tunteitaan ja ajatuksiaan, osaa asettaa itselleen sopivia tavoitteita sekä osaa reflektoida omaa toimintaansa. (Ikonen 2000, 39; Fletcher & Hattie 2011, 8.)

Gardnerin alkuperäisessä teoriassa vuodelta 1983 on eritelty vain seitsemän älykkyyden lajia. Naturalistisen älykkyyden Gardner lisäsi teoriaansa virallisesti vasta 1999. Tämä älykkyyden laji voidaan nähdä syynä sille, että ihminen aikanaan oppi tunnistamaan mikä on syötäväksi kelpaavaa ja mikä ei, sekä huomaamaan erilaisia muutoksia ympäristössä ja näin selviämään muuttuvassa maailmassa. (Wilson 2018.) Naturalistisesti lahjakas pystyykin tunnistamaan ja luokittelemaan ympäristön erilaisia piirteitä ja ominaisuuksia sekä ymmärtämään kulttuurin merkitystä arjessa (Fletcher & Hattie 2011, 8).

Tässä teoriassaan Gardner korostaa, ettei ihmisen lahjakkuutta tulisi määritellä testitulosten perusteella, vaan tulisi keskittyä aikaansaannoksiin. Spontaanisti valikoitunut harrastus on esimerkki lahjakkuuden indikaattorista. Yksilöllä tulee olla tilaa ja vapaus löytää oma lahjakkuutensa ja oma alansa, ei kasvattajien pakottamana. (Uusikylä 2003, 190.)

Tämä Gardnerin teoria on saavuttanut suuren suosion. Syy suosioon lienee se, että se vaikuttaa selittävän lahjakkuuseroja yhteiskunnallisesti suotavalla tavalla. Tästä huolimatta se

on kohdannut myös kritiikkiä sen huteran tieteellisen pohjan vuoksi. (Howard-Jones 2014.)
Esimerkiksi ei ole olemassa todistetta siitä, etteivätkö eri älykkyyden lajit korreloisi keskenään (Fletcher & Hattie 2011, 8).

3 LUOVUUS

”Jos aikaa ei ole kiireettömään pohdintaan, asioiden sulatteluun ja luovaan hautomiseen, seurauksena on yksiselitteisesti pinnallisuuden ja typeryyden lisääntyminen.”

(Howard Gardner)

Luovuuden määrittely vaikuttaa aiheuttavan tutkijoille harmaita hiuksia, sillä sen perusteellinen ymmärtäminen tuntuu olevan lähes mahdotonta. Luovuutta on tutkittu ahkerasti 1900-luvun alusta saakka eri näkökulmista ja erilaisia teorioita luovuuden olemuksesta on kehitetty. On huomattavaa, että käsite älykkyys esiintyy hyvin usein mukana luovuudesta puhuttaessa.

Ensinnäkin, luovuus on jonkin uuden, ennennäkemättömän ja omaperäisen luomista (Uusikylä & Atjonen 2007, 98; Jyrhämä ym. 2016, 156). Se ei ole konkreettisesti havaittavissa ja sen olemusta tulee määrittellä luovan prosessin tuotoksen kautta; onko prosessista syntynyt taideteos, keksintö vai sävellys. Aivotutkijat, teologit, psykologit, historioitsijat ja sosiologit määrittelevät lahjakkuuden jokainen oman tieteenalansa pohjalta, jolloin törmätään siihen perusongelmaan, että luovuuden täsmällinen määrittely sekä sen rajaaminen tutkimuksia varten on erittäin vaikeaa. (Uusikylä 2004, 59–60, 66.)

1950-luvulla luovuuden tutkimus alkoi ohittaa älykkyysosamäärällä mitattavan lahjakkuuden tutkimuksen. Huomattiin, ettei ainakaan älykkyystestein mitattava älykkyys ollut suurimmassa roolissa taiteilijoiden tai tiedemiesten kehityksessä, joten uusien tutkimusvälineiden tarve kasvoi. Luovuus ei myöskään ollut enää vain taiteilijoiden, tiedemiesten tai säveltäjien ominaisuus, vaan sitä havaittiin ilmenevät kaikilla aloilla ihmissuhteista lähtien. Lisäksi ihmistä ei enää pidetty vain ympäristön ärsyккеisiin reagoivana organismina, vaan Freudin ja Piage’n mallien kautta psykodynaaminen ja kognitiivinen näkemys ohittivat puhtaan behavioristisen näkemyksen. (Uusikylä 2004, 69–70; Uusikylä & Atjonen 2007, 98; Jyrhämä ym. 2016, 156.)

J. P. Guilfordin vuonna 1950 pitämä puhe lisäsi lahjakkuustutkimusta suorastaan räjähdysmäisesti. Guilford myönsi, ettei hänellä ollut osoittaa empiirisiä tuloksia luovuudesta, sillä hänestä luovuustutkimusta oli laiminlyöty. Hän myönsi puheessaan myös luovuuden käsitteellisen ongelmallisuuden ja sen yleispätevän määrittelyn haastavuuden, mikä osaltaan on hankaloittanut luovuustutkimusta. (Uusikylä 2004, 70.) Guilfordilla ei kuitenkaan ollut itselläänkään juuri antaa ideoita luovuustutkimuksen kehittämiseen testien ulkopuolelle. Hän

kuitenkin ehdotti, että testejä tulisi kehittää avoimemmiksi, jotta luovalla yksilöllä olisi tilaa kehitellä ja täydentää annettuja alkuärsyksiä. Näet hänen mukaansa luovalla ihmisellä on kyky havaita ongelmia, joita muut eivät huomaa, kyky tuottaa keskitason yksilöön verrattuna huomattavasti enemmän ideoita sekä toimia ja mukautua ympäristön muutoksiin hyvin sujuvasti. (Uusikylä 2004, 71; Jyrhämä ym. 2016, 157.) Guilford lahjakkuustutkimuksen tehostamiseen kannustamisesta huolimatta vastusti voimakkaasti henkilön luovuuden osoittamista vain yhden tunnusluvun perusteella, kuten älykkyystesteissä osoitetaan älykkyysosamäärä. Hän muistutti lahjakkuuden moniulotteisuudesta. (Uusikylä 2004, 71.)

Humanistipsykologit, esimerkiksi Rogers ja Maslow 1960-luvulla, korostivat luovuuskäsityksessä itsensä toteuttamista ja ymmärtämistä. Luovat ihmiset pelkäävät omia massasta eroavia impulsejaan, tunteitaan tai ajatuksiaan vähemmän kuin muut ja hyväksyvät itsensä sellaisena kuin ovat. Tyypillisiä piirteitä luovan ihmisen persoonallisuudessa ovat ainakin itsenäisyys, riippumattomuus, riskinotto-kyky sekä persoonallisuuden joustavuus. (Uusikylä 2003, 200; 2004, 60–61; Jyrhämä ym. 2016, 156.) Puolestaan Wallach ja Kogan 1970-luvulla kyseenalaistivat koko luovuuden käsitteen perustuen siihen tosiasiaan, että tutkijoiden määritelmissä luovuudesta ei juurikaan ollut yhteisiä piirteitä. He pohtivat, onko luovuus sittenkin vain yleistä älykkyyttä. He kaipasivat todisteita siitä, että luovuuden tutkiminen on ylipäätään kannattavaa. (Uusikylä & Piirto 1999; Uusikylä 2004, 61.)

Moniälykkyysteoriansa luonut Gardner on pohtinut myös luovuuden olemusta 1990-luvulla. Hän toteaa, että koska älykkyys on hyvin moniulotteinen ja itsekin teoriassaan erittelee kahdeksan erilaista älykkyiden lajia, on myös luovuutta oltava ainakin kahdeksaa erilaista, joista jokainen on yhteydessä vastaavaan älykkyiden lajiinsa. Gardnerin mukaan luovuutta tulisi havainnoida arkielämässä, sillä luovuus syntyy ympäristön ja yksilön välisestä ristiriidasta. Ristiriitatilanne saa luovan yksilön ratkomaan ongelmaa ja näin luomaan jotain uutta. (Uusikylä 1999, 48; 2004, 66; 2010, 262; Maijala 2003, 71.)

Luovuuden Gardner jaottelee neljään tasoon: subpersoonallinen taso, henkilötaso, ekstrapersonallinen taso sekä multipersonallinen taso. Ensimmäisellä tasolla korostuu ihmisen geeniperimä hermosysteemeineen ja hormonaalisine tekijöineen. Henkilötaso korostaa psykologista puolta ja älykkyiden lajeja sekä näiden lajien yhdistelmiä. Tähän tasoon liittyvät myös persoonallisuus- ja motivaatiotekijät. Kolmas, ekstrapersonallinen taso pitää sisällään ajatuksen henkilön ulkopuolisista tekijöistä ja siitä, että jokaisella on tietyllä hetkellä tietty määrä tietoa tietystä alueesta. Viimeinen taso korostaa vuorovaikutusta ja kontekstisidonnaisuutta lahjakkuuden ilmenemisessä. (Uusikylä 2004, 67–68.)

Tunnetun lahjakkuusteoriaansa luonut Francois Gagné pohtii luovuuden merkitystä ja tarpeellisuutta eri aloilla. Hänen mukaansa luovuudella ei ole olennaista roolia selittämässä osaamista ja menestystä. Hän jopa nimeää monia aloja, joissa ilman luovuutta voi kehittyä huipputaitavaksi. Esimerkiksi pikajuoksija ei tarvitse luovuutta pystyäkseen juoksemaan nopeammin, huippukirurgi ollakseen kollegoitaan taitavampi tai viulisti tullakseen virtuoosiksi. Musiikin saralla menestyäkseen luovuutta tarvitsevat vain säveltäjät, joiden luovia tuotoksia soittajat toistavat. (Gagné 1997, 82–84.) Nämä väitteet ovat kohdanneet tiukkaakin kritiikkiä, eikä syyttä (Maijala 2003, 71).

Mihaly Csikszentmihalyi on tutkinut luovuutta vuosikymmeniä ja hän määrittelee luovuuden kulttuurisena ja sosiaalisena ilmiönä sekä psykologisena tapahtumana. Sosiaalisena ilmiönä omaperäisyydestä tulee luovuutta vasta yhteisön hyväksynnän jälkeen. Esimerkiksi kuvataiteessa Rembrantin työ oli luovaa tuodessaan alalle jotain aivan uutta, mutta myöhemmin samaa tyyliä edustaneet taiteilijat eivät ole yhtä luovia. Kulttuurisesta näkökulmasta katsottuna luovia suorituksia ei synny, ellei tunneta mennyttä kulttuuria. Tästä esimerkkinä Csikszentmihalyi mainitsee säveltäjän, jonka on tunnettava musiikin teoriaa ja musiikin tyylilajeja voidakseen säveltää sinfonia. (Maijala 2003, 70; Uusikylä 2004, 68–69.) Uusikylä (2004, 74) pitää tätä Csikszentmihalyin mallia monipuolisena ja niin teoreettisesti kuin käytännöllisestikin katsottua antoisana. Lahjakkaan yksilön erityisalan sosiaalinen yhteisö arvioi yksilön kelvollisuutta yhteisön jäseneksi, vaikka lopulta yksin historia voi erottaa yhteisöstä todelliset luovat nerot.

3.1 Luovuus koulukontekstissa

Kasvattajan, niin vanhempien kuin opettajien, näkökulmasta luova lapsi voidaan nähdä joko uhkana tai mahdollisuutena riippuen kasvattajan valveutuneisuudesta. Koulussa luova oppilas harvoin hyväksyy valmiiksi annettuja toimintamalleja, vaan haluaa tehdä asioita omalla tavallaan ja kokeilla uutta. Tämä ei sovi perinteiseen koulukulttuuriin, jossa istutaan hiljaa pulpetissa ja tehdään samoja tehtäviä samassa tahdissa kuin kaikki muutkin. Tällainen perinteinen toimintamalli on omiaan tukahduttamaan luovuuden, vaikka luovuudelle tulisi nimenomaan antaa tilaa ja mahdollisuuksia. Kasvattajan tulee kuitenkin muistaa, että myös erityisen lahjakas tai luova lapsi on lapsi, jolla on täysin sama tarve kuin muillakin tuntea itsensä hyväksytyksi, rakastetuksi ja arvostetuksi omana itsenään eikä vain suoritustensa kautta. Suoritus- ja arviointikeskeisyys tekee luovan ja yhteisöllisen toiminnan

mahdottomaksi ja saa oppilaat keskittymään vain keskinäiseen kilpailuun. (Uusikylä 2007, 99; 2010, 262; Lonka 2014, 204; Jyrhämä ym. 2016, 158.)

Jo aiemmin mainitut Wallach ja Kogan ovat tutkineet oppilaiden luovuutta 1970-luvulla ja tutkimustensa perusteella jakaneet oppilaat neljään ryhmään taulukon 1 mukaan.

Taulukko 1. *Wallachin ja Koganin neljä oppilaiden ryhmää* (Uusikylä & Atjonen 2007, 99–100; Uusikylä 2008, 19–20)

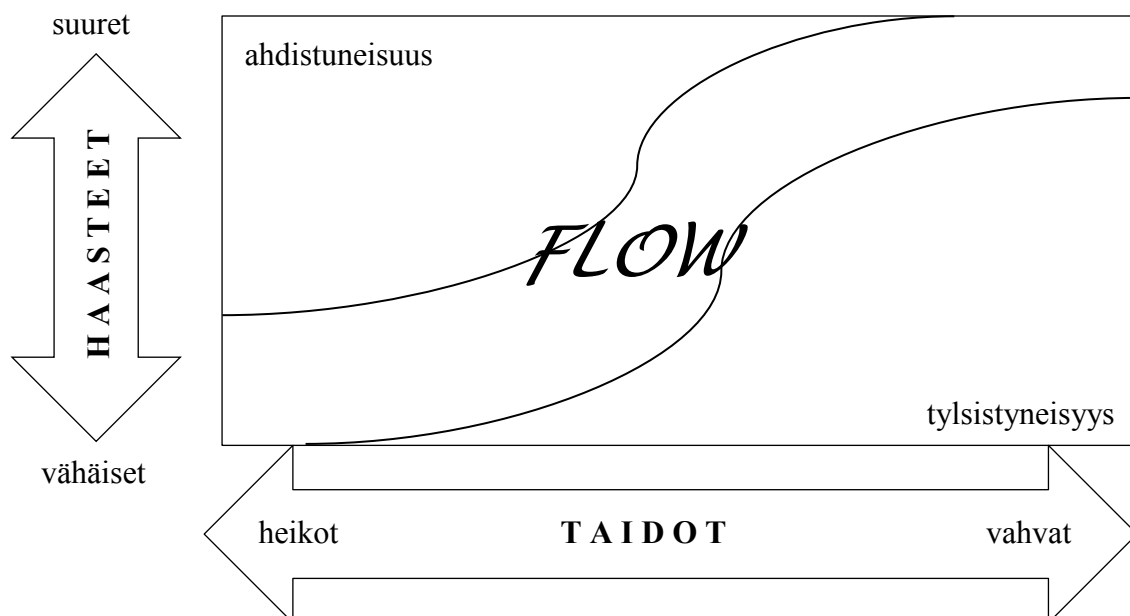
Älykkäät ja luovat	Keskittyvät koulutyöhönsä, tulevat kaikkien kanssa toimeen, ovat yleensä suosittuja ja sopeutuvat hyvin. Heillä on kuitenkin riski ahdistua, mikäli heidän luovuutensa pääsee tukahtumaan mallioppilaan roolin alle.
Älykkäät, joilla on vähän luovuutta	Huippukoulujen mallioppilaita, jotka toimivat täsmälleen koulun ja opettajan odotusten mukaan välttämättä mitään riskejä. Kaverisuhteissaan jopa kylmiä, heille riittää paremmuuden tunne koulumenestyksen kautta. Pelkäävät epäonnistumista ja nolatuksi tulemista.
Luovat, mutta älykkyydeltään heikot	Ongelmaoppilaat. Heillä on huono itsetunto ja kaipaavatkin eniten ymmärrystä ja tukea. Heitä harvoin ymmärretään, jolloin jäävät herkästi toisten jalkoihin ja joutuvat kiusatuiksi.
Älykkyydeltään ja luovuudeltaan heikot	Vaikka käsitteellisistä ongelmista suoriutuminen sekä herkyys ja esteettisyyden taju tuntuu heiltä puuttuvan täysin, selviytyvät he usein edellistä ryhmää paremmin koulusta. Luonteeltaan ovat yleensä itsevarmoja ja sosiaalisia.

Paul Torrance on tutkija, jota voidaan pitää yhtenä luovuustutkimuksen uranuurtajana. Hänelle elämäntyössään tärkeintä oli vaalia lasten luovuutta. Hänen mukaansa avoin ja luottavainen ilmapiiri on hedelmällisin luovuuden kehitykselle. Hän uskoo, että tällaisessa ilmapiirissä ihmisistä löytyy paljon pelkojen alle piiloutunutta luovaa potentiaalia. On myös korostettava tärkeämpänä luovaa prosessia, ei niinkään tuotosten vertailua ja arviointia. (Uusikylä 1999, 36–37; 2008, 20.) Torrance on tuonut esiin monia esimerkkejä siitä, miten lasten apatia, viha, katkeruus, sarkasmi ja jopa diagnoosi jälkeensä jääneisyydestä ovat luovuuden avulla kääntyneet täysin päinvastaisiksi ilmiöiksi jopa niin, että tällaisista lapsista on kehittynyt huippuosajia joillain aloilla (Jyrhämä ym. 2016, 157).

Aiemmin mainittu Csikszentmihalyi on kehittänyt luovuuteen liittyvän virtauskokemuksen käsitteen *flow*, mikä on myös koulussa huomioitava. Flow-kokemuksessa ihminen tietoisesti kohdistaa energiansa johonkin itselleen tärkeään toimintaan, kuten vaikka oppilas

matematiikan ongelmatehtävän ratkaisuun. Tehokas oppiminen vaatii opiskelua. Opiskelu edellyttää tietoista keskittymistä tiettyyn asiaan kun taas oppimista tapahtuu spontaanisti koko ajan. Tietoinen psyykkisen energian suuntaaminen johonkin asiaan ei ole yksin älyllinen taito, vaan vaatii onnistuakseen vahvaa tahdonvoimaa ja tunnetta. Flow-kokemukset ovat useimmiten positiivisia, sillä ihmisen keskittyessä täysillä johonkin itselle mieluisaan tekemiseen, ei tajuntaan jää tilaa ylimääräiselle informaatiolle. Näin ihminen voi ainakin hetkeksi unohtaa epämiellyttävät asiat elämässä. (Uusikylä & Atjonen 2007, 138; Uusikylä 2012, 129.)

Eri tutkimusten perusteella flow-kokemusten yleisiä tunnusmerkkejä ovat toiminnan tavoitteellisuus, saatu palaute, toimiessa kaikki käy helposti, täysi kontrollintunne, tietoisuuden häviäminen omasta itsestä sekä ajantajun katoaminen. Flow-kokemusten saavuttaminen myös koulumaailmassa on tavoiteltavaa. Ihannetilanne flow-kokemuksen syntymiselle koulussa on hetki, jolloin oppilaan taidot ovat vielä melko vähäiset ja tehtävät melko helppoja, mutta tarjoavat sopivasti myös haastetta oppilaan taitoihin nähden. Taitojen kehittyessä haastetta tulee lisätä siten, että oppilas joutuu ponnistelemaan saavuttaakseen tavoitteet. Oppilaalle pitäisi syntyä tunne, että hän pystyy pääsemään yhä parempiin ja parempiin tuloksiin, ja näin uskaltautuu flown viettäväksi. (Uusikylä & Atjonen 2007, 138–139; Uusikylä 2012, 127–129.)



KUVIO 1. *Flow*-kokemus Csikszentmihályin mukaan (Uusikylä 2012, 128)

4 LAHJAKKUUS

Psykiatrian alalla pienen lapsen lahjakkuus käsitetään kiinnostuksena jotain asiaa tai tekemistä kohtaan. Tällainen lahjakkuus vahvistuu oikeanlaisissa olosuhteissa. Lapsen lahjakkuuteen liittyy sekä mielenterveyttä vahvistavia että uhkaavia tekijöitä. Lahjakkuuden kehittäminen lapsen omilla ehdoilla tukee lapsen kehitystä. Uhkaaviksi tekijöiksi voi lukea vanhempien liiallisen painostuksen lahjakkuuden kehittämiseen vahvistaakseen omaa itsetuntoaan. Tällainen kapeakatseinen keskittyminen lapsen yhteen persoonallisuuden osaan vaikeuttaa lapsen eheän minäkuvan muodostumista. Erityislahjakkuuden kehittämisen lisäksi on siis ensiarvoisen tärkeää huolehtia myös lapsen tasapainoisesta kokonaiskehityksestä. (Tamminen 2000, 232–233; Uusikylä 2004, 262–263.)

Uusikylä (2000, 138–144; 2004, 262) muistuttaa, että lahjakas ja älyllisesti erittäinkin kehittynyt lapsi on kuitenkin tunne-elämältään vielä lapsi. Liian usein ajatellaan, että lahjakkaat lapset selviytyvät muita helpommin ongelmistaan ja siksi heidät jätetään oman onnensa nojaan. Liian suuret lapseen kohdistuvat vaatimukset ja odotukset voivat kuitenkin aiheuttaa monenlaisia psykososiaalisia ongelmia. Usein lahjakkaat ovat jopa muita herkempiä ja ahdistuvat helposti ulkoisista ja sisäisistä vaatimuksista. Lahjakas usein asettaa myös itse itselleen suuria odotuksia, tavoittelee täydellisyyttä (perfektionismi) ja välttää riskinottoa. Jos vanhemmat, opettajat ja läheiset eivät anna lapselle riittävästi tunnustusta, hyväksyntää ja rakkautta, saattaa se johtaa vaikeisiin itsetunto-ongelmiin.

Lahjakkuusteorioissa voidaan havaita kahta ääripäätä. Toiset teoriat antavat painoarvoa yksilön perimälle, kun taas toisten teoreetikoiden ajatus on enemmän ympäristön vaikutuksessa. (Tirri & Laine 2013, 190.) Lahjakkuutta ja älykkyyttä on tutkittu paljon, mutta 1970-luvulla tutkijat alkoivat kohdistaa katseitaan ympäristön vaikutuksiin yksilön kykyjen sijaan (Plucker & Callahan 2014, 391).

Lahjakkuuden tutkimuskenttä koostuu pääasiassa kuvailevasta ja korrelatiivisesta tutkimuksesta. Tutkimuksen piirissä käsitteet ja määritelmät vaihtelevat paljon ja lisäksi otannat ovat pieniä. Lahjakkuuden tutkimus kaipaa kausaalista tutkimusta. Sen puutteen vuoksi tulokset ovat huomattavan moniselitteisiä. Lahjakkuuden tutkimuksella on kuitenkin hyvin ymmärrettyjä ja perusteltuja näkökohtia. (Plucker & Callahan 2014, 393.)

4.1 Aikaisempia lahjakkuustutkimuksia

Laine (2012, 66) selvitti pro gradu –tutkielmassaan älyllisesti lahjakkaiden lasten kokemuksia tuesta, jota he olivat saaneet peruskouluaikaan. Tutkimuksessa havaittiin, että lahjakkaat lapset olivat kokeneet saaneensa vain vähän tukea koulun aikana lahjakkuuteensa. Lahjakkaat oppilaat myös toivoivat opetukseen rikastamista, taitoja haastaa itseään, oppimistaitojen kehittämistä sekä kannustusta opettajalta.

Singaporessa tehdyssä tutkimuksessa tutkittiin musikaalisesti lahjakkaan 14-vuotiaan tytön lahjakkuuden kehitysprosessiin vaikuttaneita tekijöitä. Tutkimuksessa haastateltiin tyttöä itseään, hänen vanhempiaan sekä opettajiaan ja kerättiin tietoa hänen taustastaan ja akateemisesta sekä musikaalisesta koulutuksestaan. Viideksi tärkeimmäksi tekijäksi kehitysprosessissa erityislahjakkaaksi nousivat luontainen kyvykkyys, läheisiltä saatu tuki, musiikillinen ympäristö, rohkaiseminen ja motivaatio menestykseen sekä kulttuuriset arvot ja odotukset. Myös vanhempien, opettajien ja nuoren kolmiosainen suhde oli tärkeässä osassa. Tutkimuksen taustateorianä käytettiin Gagnén DMGT -mallia. (Ho & Chong 2008, 7–15.)

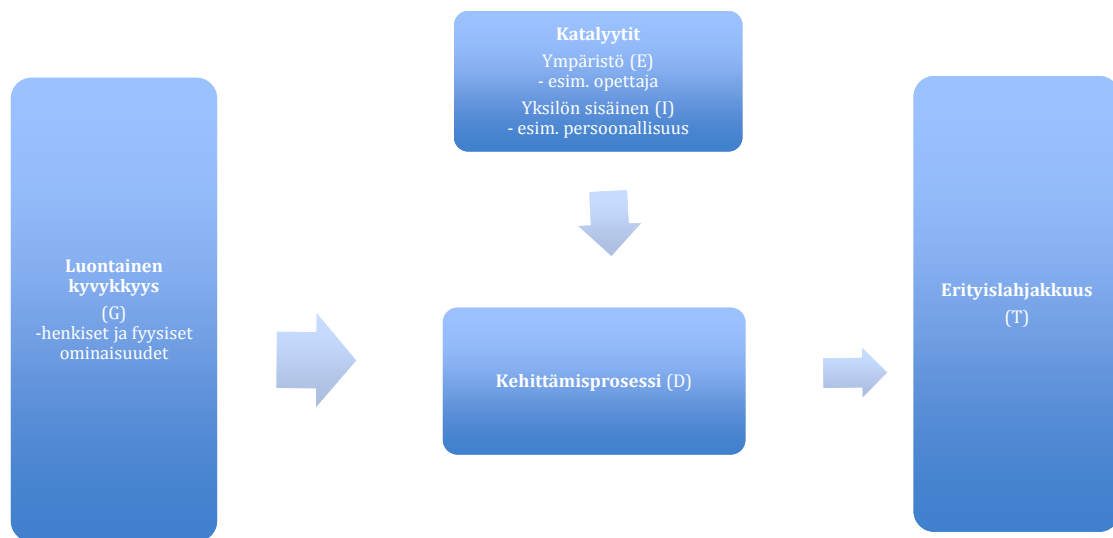
Alakoulun opettajien käsityksiä lahjakkuudesta taas tutkittiin eräässä yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa. Tutkimukseen osallistui 434 opettajaa, jotka työskentelivät 1. - ja 2. -luokilla tai esikoulussa. Tutkimuksen tuloksena suurin osa alaluokkien opettajista ajatteli, että lahjakkaan oppilaan tunnistaa hyvästä yleistiedosta, hyvästä perustelutaidosta ja laajasta sanavarastosta. Opettajat käsittivät myös lahjakkaiksi oppilaiksi helpommin ne, joiden sosioekonominen status oli korkeampi. Jonkin asteisen hyvinvoinnin uskottiin olevan välttämätön edellytys lahjakkuuden esille tulemisessa ja tunnistamisessa. Oppilaita, jotka tulivat köyhistä oloista tai puhuivat ensimmäisenä kielenään jotain muuta kuin englantia, ei luokiteltu helposti lahjakkaiksi oppilaiksi. (Moon & Brighton 2008, 472–475.)

4.2 Gagnén lahjakkuusteoria ja sen kehitys

Ranskalainen tutkija Francois Gagné (2009, 1) on kiinnittänyt tutkimuksissaan huomiota siihen, miten paljon erilaista lahjakkuutta nimenomaan koulumaailmassa esiintyy. Hän tunnisti ainakin parikymmentä lahjakkuustyyppiä, jotka hän jaotteli kahdeksaan pääalueeseen: *älylliset, tunteisiin liittyvät, luovat, fyysiset, tekniset, taiteelliset, sosiaaliset lahjakkuudet* sekä *koululahjakkaat*.

Gagnén alun perin 1985 luoman DMGT -mallin (Differentiating Model of Giftedness and Talent) pääosissa ovat kaksi käsitettä: *luontainen kyvykkyys (giftedness)* ja *erityislahjakkuus*

(*talent*). Gagnén mukaan lahjakkuus on yksilön luontaista kyvykkyyttä tietyllä osaamisalueella ja nämä tulokset sijoittuvat oman ikäluokan 10 prosentin parhaimmiston joukkoon. Lahjakkuus ei kuitenkaan ole synnynnäistä, vaan pääasiassa yksilön ensimmäisinä elinvuosina kehittyneitä, mm. ympäristön tukemia, ominaisuuksia. (Gagné 2009, 1; 2010, 82–83.)



KUVIO 2. DMGT -malli 2008 mukailtuna

Gagnén DMGT -mallissa (KUVIO 2) lahjakkuus perustuu kolmelle peruskäsitteelle: *luontainen kyvykkyys (G)*, *erityislahjakkuus (T)* ja *kehittämisen prosessi (D)*. Luontainen kyvykkyys jakautuu psyykkisiin ja fyysisiin ominaisuuksiin. Yksilö, jolla on luontaista kyvykkyyttä tietyllä osa-alueella, on ikäluokkansa 10 prosentin parhaimmistossa tällä alueella. Luontaisen kyvykkyyden kehittyminen erityislahjakkuudeksi vaatii tietoisesti kehitettävän prosessin. Tätä kehittämisen prosessia vauhdittavat sekä yksilön *sisäiset (I)* että *ympäristön (E) katalyytit*. Erityislahjakkuus määritellään kompetenssien kautta, joita ovat *tiedot (knowledges)* ja *taidot (skills)*. Yksilö on kehittynyt erityislahjakkuudeksi, kun hänen tietonsa ja taitonsa tällä tietyllä osa-alueella ovat 10 prosentin parhaimmistoa kaikkiin samalla alalla toimiviin suhteutettuna. Gagné määrittelee tutkimustensa pohjalta tärkeimmäksi piirteeksi lahjakkuuden ilmenemisessä kyvykkyyden (G). Kyvykkyyttä tukee parhaiten yksilön sisäiset katalyytit (I) ja sen jälkeen tärkeään osaan nousee kehittämisen prosessi (D). Ympäristön katalyyteillä (E) Gagné näkee olevan neljänneksi eniten vaikutusta. Tämä

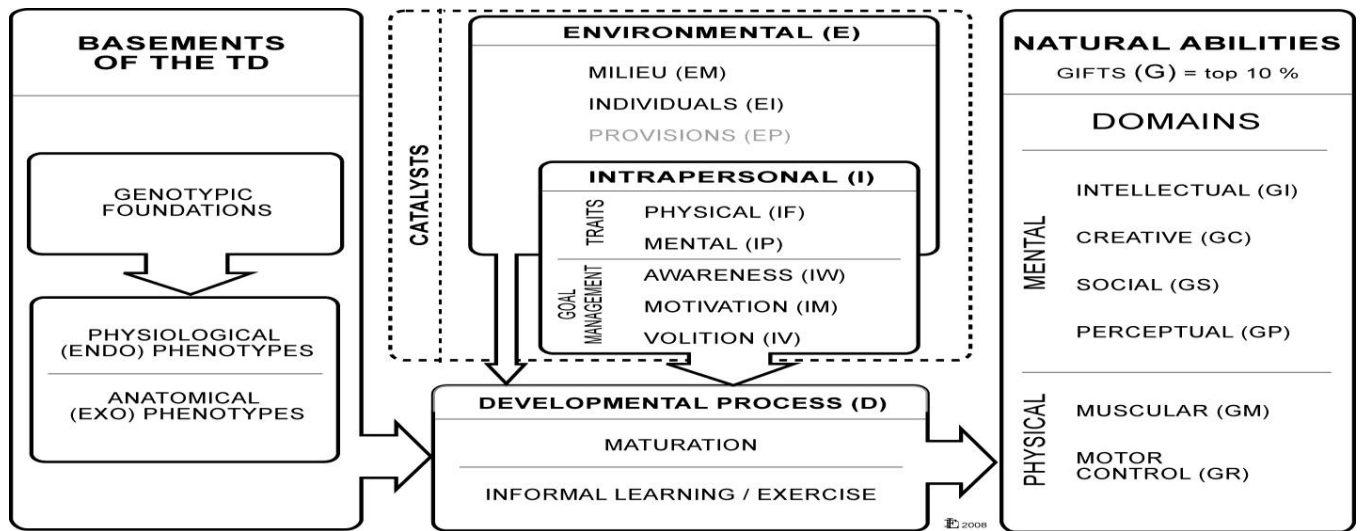
hierarkkinen jako ei kuitenkaan ole pätevä jokaisessa tapauksessa. (Gagné 2009, 1–6; 2010, 83–86.)

Nytkemmin Gagné on täydentänyt teoriaansa ja korostanut sekä biologisten että ympäristövaikutusten roolia kyvykkyyden (G) kehittämisessä. Hänen mukaansa aivotutkimuksen huiman kehityksen ansiosta on voitu huomata, miten merkittävä suora korrelaatio aivorakenteiden ja –prosessien, yksilöllisten kognitiivisten erojen, fyysisten ja sosiaalisten taitojen sekä intressien välillä on. (Gagné 2013, 8–9.)

Mallinsa biologista tukea havainnollistaakseen Gagné esittää kuvauksen talosta, jossa DMGT -malli on talon maanpäällinen osa ja tämän alla on kolme erillistä kellarikerrosta. Alimmainen kellarikerros (B-3) kuvaa kemiallista tasoa, johon sijoittuu geeniperimä. Toinen kellarikerros (B-2) kuvaa biologisia tekijöitä ja ylin kellarikerros (B-1) anatomisia ominaisuuksia, kuten yksilön pituus tai aivomassa. Gagnén mukaan näillä kellarikerroksilla ei ole suoraa yhteyttä erityislahjakkuuden (T) kanssa, sillä nämä vaikuttavat lahjakkuuden kehittymiseen eri katalyyttien kautta. (Gagné 2013, 9–10.)

Gagné koki tulleen väärinymmärretyksi DMGT –mallinsa osalta, sillä monet mallia käyttäneet tutkijat korvasivat kyvykkyyden (G) sekä erityislahjakkuuden (T) käsitteet ajatuksella synnynnäisistä sekä saavutetuista lahjoista. Gagné kuitenkin itse korostaa sitä, ettei kyvykkyyksään ole synnynnäistä, vaan se kehittyy lapsuudessa ja joskus jatkaa kehittymistään aikuisuuteen saakka. (Gagné 2013, 12.)

Gagné käsittelee sanontaa siitä, kuinka joku on ”syntynyt pianistiksi”. Hänen mukaansa sanonta pätee vain metaforana, sillä todennäköisesti tällainen synnynnäinen pianisti on aloittanut pianon soiton jo päiväkodissa ja edistynyt taidoiltaan huomattavasti ikätovereitaan nopeammin ja vaivattomammin. Gagné käyttääkin mieluummin käsitettä *luontainen* kuin synnynnäinen. Luontaisesti taitavat yksilöt käyvät siis ikätovereihinsa verrattuna täysin samat kehitysprosessit läpi vain huomattavasti nopeammin, mikä osaltaan mahdollistaa yhä korkeamman taitotason saavuttamisen. Lisäksi tällaisilla yksilöillä kehitys kyvykkääksi tapahtuu spontaanimminkin ilman tietoista kehitysprosessia. (Gagné 2013, 12–13.)



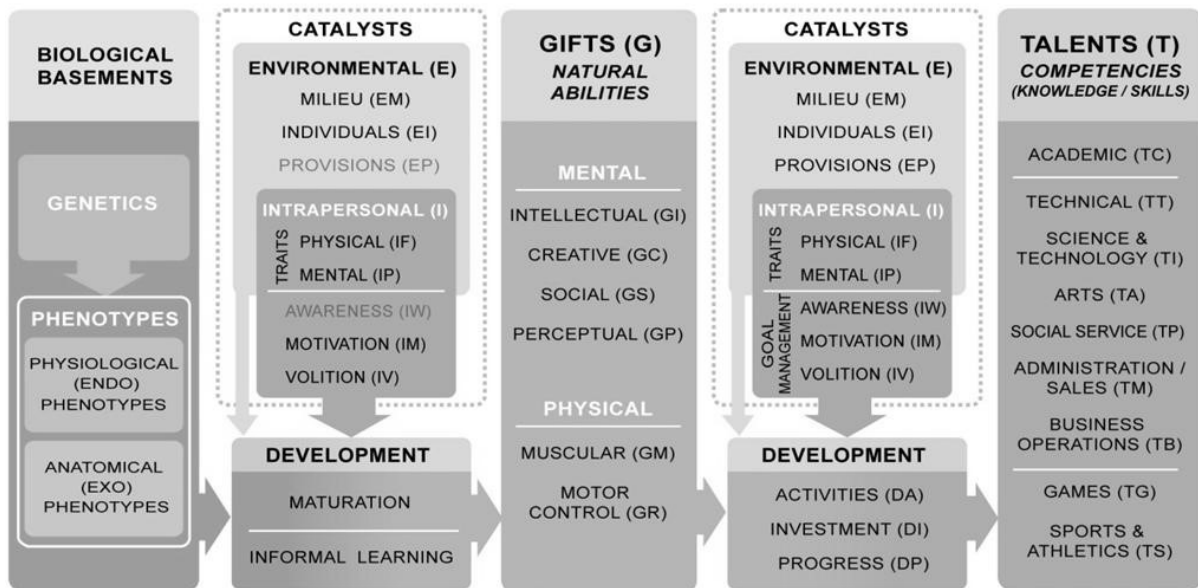
KUVIO 3. Gagnén DMNA -malli (*Developmental Model for Natural Abilities*). (Gagné 2013, 14)

Kuvio 3 havainnollistaa Gagnén ajatusta kyvykkyyden (G) kehittämisestä, jossa pohjan luo aiemmin esitetty kuvaus talosta ja sen kellarikerroksista. Kuvion vasemmassa reunassa kehityksen lähtökohdiksi on kuvattu nämä kellarikerrokset, joista kaksi ylintä on yhdistetty, sillä niiden vaikutukset kykyjen kehittämiseen ovat hyvin samansuuntaiset. Geeniperimä ja kemiallinen taso (B-3) on kuvattu vaikuttamaan suoranaisesti vain biologisiin (B-2) sekä anatomisiin (B-1) ominaisuuksiin. (Gagné 2013, 13–14.)

Mallin kehitysprosessi (D) on jokseenkin samanlainen kuin DMGT –mallissa. Prosessi koostuu kypsyämisestä sekä epävirallisesta oppimisesta/harjoittelusta. Kypsyminen käsittää monimuotoisen biologisen kehityksen aina sikiöstä lähtien. Epävirallinen oppiminen ja harjoittelu tapahtuvat spontaanisti, eivätkä ne perustu suunnitelmalliseen harjoitteluun tai ohjelmaan, kuten esimerkiksi opetussuunnitelmaan. Se on pikemminkin oppimista arkisissa tilanteissa. Näihin kehitysprosesseihin kuitenkin vaikuttavat tietyt katalyytit; sisäiset (I) ja ulkoiset (E). Sisäisiin katalyytteihin kuuluu esimerkiksi motivaatio ja ulkoisiin katalyytteihin esimerkiksi lähiympäristö. Jos yksilöltä puuttuu motivaatio ja kiinnostus, ei hän sitoudu kyvyn kehitysprosessiin. Ympäristön monimuotoisuus ja virikkeellisyys sekä lapsen vieminen esimerkiksi museoon edesauttaa kiinnostuksen heräämistä. Onnistuneen kehitysprosessin jälkeen voidaan lopulta puhua kyvykkästä, eli ikäluokkansa taitavimmasta 10 prosentista tietyllä osa-alueella. (Gagné 2013, 14–15.)

Selkeyttääkseen erityislahjakkuuden kokonaista kehitysprosessia (DMGT ja DMNA yhdessä) Gagné loi kokoavan EMTD –mallin (KUVIO 4). Hän halusi havainnollistaa erityislahjakkuuden kehittymistä kokonaisuudessaan aina munasolun hedelmöittymisen,

solujakautumisen, lapsen syntymän, luontaisen kyvykkyyden kehittymisen, suunnitelmallisen kehittämisprosessin kautta erityislahjakkuuteen saakka. (Gagné 2013, 16.) Tämä malli ei siis sinällään tuo mitään uutta tietoa, vaan kokoaa kaksi edeltävää mallia yhdeksi.



KUVIO 4. Gagnén EMTD -malli (Expanded Model of Talent Development) (Gagné 2013, 15)

5 MOTIVAATIO

Motivaatio nähdään yleisesti keskeisessä roolissa oppimisprosessia. Motivaatiokäsitteen tarkka määrittely on kuitenkin hankalaa, sillä sen tutkiminen on hyvin monimutkaista ja käsitteet usein sekavia päällekkäisyyksien vuoksi. Kuitenkin motivaatio nähdään vahvana sisäisenä voimana, joka saa aikaan toimintaa. Motivaatio ohjaa yksilön toimintaa tiettyyn suuntaan eri vaihtoehtojen välillä, valitun toiminnan intensiivisyyttä ja kestoa sekä niitä tunteita, joita yksilö tuntee toimintansa aikana. Toisin kuin yleisellä innokkuudella, motivaatiolla on aina jokin tietty kohde. Motivaatio ei siis ole innostuneisuuden tavoin tunnetila, vaan motivaatiossa on aina mukana jokin päämäärä. (Yli-Luoma 2003, 40; Lonka 2014, 168; Lehtinen ym. 2016, 143–144.)

Tutkija Martin E. Ford on vuonna 1992 koonnut kirjaansa taulukon yli kolmestakymmenestä motivaatioteoriasta käsitteineen ja mahdollisine mittavälineineen. Ford osoitti, että kaikki nämä teoriat käsittelevät pohjimmiltaan samoja kysymyksiä yksilön toiminnasta. Ensinnäkin suurin osa teorioista käsittelee tavalla tai toisella yksilön omia tavoitteita, tunteita ja uskoa siihen, että voi vaikuttaa omaan toimintaansa. Joku haluaa ymmärtää asioita syvällisesti, toisen tavoitteena on vain pärjätä hyvin kokeissa ja testeissä. Toisekseen motivaatiotekijät voidaan teorioiden mukaan jakaa persoonallisuuspiirteinä ilmenevään ja tilannesidonnaiseen motivaatioon. Joku harrastaa ja seuraa intohimoisesti jääkiekkoa vauvasta vaariin ja toinen kiinnostuu jääkiekon seuraamisesta vain olympialaisten ja MM-kisojen aikaan. (Lehtinen ym. 2016, 144.)

Toinen tapa, miten motivaatiotekijöitä jaotellaan, on jako lähestymis- ja välttämismotiiiveihin. Joissain tapauksissa molemmat syyt voivat vaikuttaa samanaikaisesti. Joku saattaa kulkea työmatkat polkupyörällä kohottaakseen kuntoaan, mutta samalla myös välttääkseen ilmastonsaastuttamista. Kuitenkin ehkä tunnetuin jaottelu on jako sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon, mistä esimerkkinä toinen saattaa opiskella vapaa-ajalla ihmisen anatomiaa puhtaasta mielenkiinnosta ja toinen opiskelee samaa yliopistossa tullakseen huippukirurgiksi. Ford liitti myös Skinnerin vahvasti behavioristisen ehdollistamisteorian näiden kokoamiensa tyyppillisten motivaatioteorioiden joukkoon. Siinä periaatteena on ärsyke-reaktio –vastaavuuden vahvistaminen palkitsemisen avulla, mikä ajatuksena vaikuttaa edelleen arkikäsitteisiimme motivaatiosta. (Lehtinen ym. 2016, 145.)

Aiemmin vallalla olleella behavioristisella vahvistamismallilla perustana on fysiologisten tarpeiden tyydyttäminen. Behavioristisen ajatusmallin pohjalta kehittyneet motivoinnin keinot perustuvat toivotun toimintamallin vahvistamiseen oikeanaikaisen palkitsemisen kautta. Tällaisia vahvistamismekanismeja käyttämällä on saatu nopeitakin positiivisia tuloksia, mutta nämä tulokset ovat usein lyhytaikaisia ja pitkässä juoksussa aineelliset palkkiot näyttävät menettävän merkityksensä. Myöskään tällaisen vahvistamisen ja palkitsemisen keinoin ei itse toiminnasta ole saatu sen houkuttelevampaa. (Lehtinen ym. 2016, 146–148.)

Humanistipsykologit taas ovat kehittäneet toisenlaisen tavan, missä tosin motivaatio myös liitetään perustarpeiden tyydyttämiseen. Nimenomaan kasvatukselle ja opetukselle merkityksellinen teoria on Ryanin ja Decin itsemääräämisteoria. (Lehtinen ym. 2016, 149.) Teoria nojautuu ihmisen psykologisiin tarpeisiin ja niiden tyydyttämiseen. Ihmiset nähdään luonnostaan uteliaina, elinvoimaisina ja motivoituneina, mutta käytännössä moni on kuitenkin apaattinen, eikä tunne olevansa vastuussa tekemisistään. Ryan ja Deci määrittävät motivaation tarkoittavan kiinnostuksen aiheuttamaa subjektiivista tilaa, joka voi vaihdella sisällöltään, suunnaltaan, voimakkuudeltaan sekä kestoaltaan. Tämä tila suuntaa ja ylläpitää yksilön toimintaa. Sisäisen motivaation ylläpitämisen ja vahvistumisen ehtoja Ryan ja Deci selittävät kolmen perustavanlaatuisen psykologisen tarpeen pohjalta: 1) *pystyvyydentunne (competence)* 2) *sosiaalisen kuulumisen tunne (relatedness)* ja 3) *itsehallinnan tunne (autonomy)*. (Ryan & Deci 2000a, 54; 2000b, 68.)

Useat eri tutkimukset osoittavat yksilön sisäisen motivaation vahvistuvan hänen saatuaan toiminnastaan palautetta, joka vahvistaa pystyvyyden tunnetta (*competence*) ja uskoa omiin kykyihin. Sisäisen motivaation vahvistuminen vaatii myös ympäristön tukea autonomian (*autonomy*) kokemukselle. Näiltä osin oikein järjestetyssä tilanteessa yksilö siis tuntee vastuuta ja hallinnantunnetta tekemisestään (*competence*). Ryanin ja Decin itsemääräämisteorian tarjoamat näkemykset ja havainnot sisäisen motivaation vahvistamisesta ja ylläpitämisestä ovat tärkeitä kasvatus- ja opetustilanteita kehitettäessä. Ne tarjoavat kasvattajille lähtökohdan mahdollisimman otollisen kasvu ympäristön luomiselle, jossa lapsen motivaatio kehittyisi. (Lehtinen ym. 2016, 149–150.)

5.1 Sisäinen, ulkoinen ja metamotivaatio

Edellä on mainittu käsitteet *sisäinen motivaatio* ja *ulkoinen motivaatio*. Nämä käsitteet nousevat usein esiin motivaatiosta puhuttaessa ja sitä tutkittaessa. Lisäksi käsitteet sisältyvät ajatuksina koulussa tapahtuvaan opetukseen ja opetuksen eriyttämiseen, joten lienee

paikallaan määritellä käsitteet tarkoin. Käsitteet ovat tärkeitä myös tämän käsillä olevan tutkimuksen kannalta.

Sisäinen motivaatio on sitä, että yksilö tekee jotain toiminnan itsensä vuoksi. Tällöin itse toiminta on mielekästä ja palkitsevaa, eikä yksilö tavoittele tekemisellään palkkiota tai välttele rangaistusta. Sisäinen motivaatio ei kuitenkaan synny tuulesta temmaten, vaan toiminnalla on oltava jokin mielekäs tavoite tai päämäärä. (Ryan & Deci 2000a, 55; Lonka 2014, 168.)

Sisäinen motivaatio vaatii syttyäkseen tarpeeksi haastavan tehtävän, riittävästi pystyvyydentunnetta, uteliaisuutta sekä jonkin selkeän asiayhteyden. Esimerkiksi kouluun ja oppilaisiin liittyvät ongelmatilanteet motivoivat opettajaopiskelijoita kaikista tehokkaimmin. Kuitenkin on olemassa tarpeita, mitkä motivoivat lähes jokaista; aiemmin mainitut Ryanin ja Decin esittämät pystyvyyden tunne, sosiaalisen kuulumisen tunne sekä autonomian tunne. Jokainen meistä toimii motivoituneimmin, kun tunnemme kuuluvamme johonkin joukkoon, joka saa meille itsellemme aikaan tunteen autonomisuudesta ja pystyvyydestä. Nämä tarpeet voivat kuitenkin joutua ristiriitaan keskenään. Sosiaaliset joukot koostuvat yksilöistä, joilla on jokaisella omat tarpeensa. Näin jokainen ei voi loistaa kokoaikaan yksilönä, vaan on pystyttävä huomioimaan myös toisten samanlaiset tarpeet. Yksilö joutuukin alati mukautumaan muuttuviin tilanteisiin ja onnistunut mukautuminen vaatii itsesäätelyn taitoa. Kaikki toiminta ei aina voi olla mielestä, mutta se voi olla osa suurempaa kokonaisuutta, mikä taas onkin yksilön sydäntä lähellä. (Lonka 2014, 169–170.) Esimerkki tällaisesta voisi olla englannin kieliopin opiskelu: verbien taivutusmuotojen tankkaaminen ei ehkä itsessään ole motivoivaa ja innostavaa, mutta ne on osattava pärjätäkseen haaveammattissa Yhdysvalloissa.

Sisäisen motivaation vastakohtana pidetään ulkoista motivaatiota. Ulkoinen motivaatio vaatii syntyäkseen ympäristön aiheuttamia ärsykeitä. Yksilö motivoituu ulkoisista palkkioista tai rangaistuksista, eikä koe itse toimintaa mielekkäänä. Yksilö toimii toivotulla tavalla vain saadakseen palkkion tai välttääkseen rangaistuksen. Perinteisimmät motivaatioteoriat uskovat, että ulkoinen motivaatio on haitaksi yksilön luovuudelle ja sisäiselle motivaatiolle. Lonka mainitsee esimerkin lapsesta, jolle maksetaan rahaa kotitöistä. Lopulta itse kotitöiden teko ja siisti lopputulos ei motivoi, vaan kotitöitä tehdään rahan takia. Myös Yli-Luoma (2003, 44) toteaa, että oppilaan työskennellessä vain palkkion vuoksi hän ei tee yhtään enempää, kuin palkkion saamiseen vaaditaan. Tämäkin puoltaa sitä ajatusta, että palkkioilla olisi negatiivinen vaikutus sisäisesti motivoituneiden oppilaiden tekemiseen. Kuitenkin Ryanin ja Decin mukaan yksilön kiinnostusta ja sitoutumista toimintaan voi edistää myös ulkoiset syyt, jolloin

kyseessä on yksilön itsemääräämisen tunteen voimakkuus sekä kyky sisäistää arvoja ja periaatteita. (Ryan & Deci 2000a, 55, 60–62; Lonka 2014, 168.)

Nykykäsityksen mukaan ulkoinen motivaatio voi muuttua sisäiseksi esimerkiksi uuden pakollisen oppiaineen myötä, jolloin yksilö tutustuu ennalta täysin vieraaseen asiaan. On vaikea olla kiinnostunut molekyyleistä, jos ei ole niistä koskaan aiemmin kuullut. (Lonka 2014, 169.) Myös motivaatiotutkija Paul Pintrich huomauttaa, ettei ulkoisten palkkioiden käyttö ole vaarallista, kunhan vältetään sosiaalista vertailua ja pelkoa epäonnistumisesta. Myös koulussa oppilaan huomion kiinnittäminen koenumeroihinsa on luonnollista sen sijaan, että keskittyisi aina puhtaasti vain asioiden oppimiseen niiden itsensä vuoksi. (Lehtinen ym. 2016, 183.)

Koska motivaatio on nyt jaettu kahteen osaan, ovat ristiriidatkin mahdollisia. Lehtinen ym. (2016, 176–177) muistuttavat varmasti monille tutusta tilanteesta, jossa tehtävä ei tule suoritetuksi useista yrityksistä ja motivoituneesta mielestäkin huolimatta. Kyseessä ei tuolloin ole motivaation, kykyjen tai ajan puute, vaan ihmisellä ei aina jokaisessa tilanteessa riittä sitkeys suorittaa annettua tehtävää loppuun. Tällaisessa tilanteessa syyppäänä ovat jotkin ihmisen sisäiset tekijät, mitkä jostain syystä estävät ihmistä toimimaan tavalla, jolla ihminen periaatteessa haluaisi toimia. Koulutyöhön peilattuna tehtävän pilkkominen osiin ja välitavoitteiden asettaminen ovat hyviä keinoja tavoitteessa pysymiseen ja menestymiseen.

Kuvauksen kaltaisessa tilanteessa motivaatio ei yksin riitä pitämään toimintaa yllä loppuun saakka. Mukaan tarvitaan tahdonalaista tekojen kontrollointia. Saksalaiskaksikon Kuhlin ja Heckhausenin tekojen kontrolliteoriassa motivoitunut toiminta jaetaan 1) tavoitepääöstä edeltävään *valintamotivaatioon*, johon perinteisestä motivaatiotutkimuksesta valtaosa on keskittynyt, ja 2) tavoitepääöksen jälkeiseen *toimintamotivaatioon*, jonka tekijöitä ovat tekoja ohjaava ja kontrolloiva tahto. Tällaista tahdon alaista motivaatiota kutsutaan *metamotivaatioksi*. (Lehtinen 2016, 177–178.)

Empiirisissä tutkimuksissa esiinnousseita strategioita tahdonvoiman lisäämiseksi on paljon. Jotkut ohjaavat fokustaan oikeaan suuntaan kuvittelemalla niitä palkintoja, joita tehtävän loppuun saattamisesta seuraa. Toiset poistavat mahdollisimman tehokkaasti eri häiriötekijöitä esimerkiksi valitsemalla työskentelylle rauhallisen ja neutraalin ympäristön. Mielenkiintoaan tehtävää kohtaan voi myös vahvistaa vaikkapa avaamalla itselleen seikkaperäisesti syyt, miksi juuri tämän tehtävän suorittaminen on tärkeää vaikkapa jonkin suuremman tavoitteen saavuttamisen kannalta. (Lehtinen 2016, 179–180.)

Metamotivaatiosta puhuttaessa olennainen asia on *itsesäätoinen oppiminen*. Tiivistettynä itsesäätoiset oppijat ovat orientoituneita ensisijaisesti oppimiseen, tehtäviin ja hallintaan. Heillä on sisäistä motivaatiota, he käyttävät tahdonvoimaa lisääviä strategioita ja he uskovat itseensä. He säätelevät ympäristöään ja tunteitaan tarkoituksenmukaisella tavalla säilyttääkseen motivaationsa. Perryn ja VandeKampin mukaan tällaista itsesäätoistä oppimista kuvataan yleensä tapahtuvan vanhemmilla opiskelijoilla, mutta uusimmat tutkimukset osoittavat, että piirteitä tällaisesta oppimisesta on havaittavissa jo esikouluikäisistä lähtien. (Lehtinen 2016, 180–181.)

6 ERIYTTÄMINEN

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kuvataan eriyttämistä seuraavalla tavalla:

“Opetuksen eriyttäminen ohjaa työtapojen valintaa. Eriyttäminen perustuu oppilaantuntemukseen ja on kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta. Se koskee opiskelun laajuutta ja syvyyttä, työskentelyn rytmiä ja etenemistä sekä oppilaiden erilaisia tapoja oppia. Eriyttäminen perustuu oppilaan tarpeille ja mahdollisuuksille suunnitella itse opiskeluaan, valita erilaisia työtapoja ja edetä yksilöllisesti. Työtapojen valinnassa otetaan huomioon myös oppilaiden väliset yksilölliset ja kehitykselliset erot. Eriyttämällä tuetaan oppilaan itsetuntoa ja motivaatiota sekä turvataan oppimisen rauhaa.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 29.)

Uusikyläkin (2003, 91) muistuttaa, että myös huippuälykkäillä lapsilla on yhtäläinen oikeus tehdä koulussa itselleen sopivaa työtä, jotta hekin oppivat suoriutumaan kyllin haastavista ja kehittävästä tehtävistä. Samanlaisten rutiinitehtävien toistaminen ei vie eteenpäin. Lahjakkaat eivät kuitenkaan tarvitse millään tavoin hienompaa opetusta kuin muut, vain itselleen tarpeeksi haastavaa ihan kuten muutkin saavat (Uusikylä 2010, 263).

On myös muistettava, että lahjakkuudella on monia ulottuvuuksia. Cross ja Coleman (2014, 94–95) ovat sitä mieltä, että kaikkia lahjakkuuden lajeja ei voi kehittää koulussa, mutta joidenkin taitojen kehittymiselle koulu on avainasemassa. Heidän mukaansa koulun tulisi tunnistaa lahjakkuus ja antaa mahdollisuuksia lahjakkuuden kehittymiselle.

6.1 Eriyttämisen käsitteitä

Kaikkeen opetukseen kuuluva ensisijainen pedagoginen keino huomioida oppilaiden tarpeet ja erilaisuus on opetuksen eriyttäminen. Eriyttämisen keinoja ovat opiskelun laajuuden ja syvyyden, rytmin sekä opiskelumenetelmien yksilöllistäminen. Tärkeintä ovat oppilaan omat tarpeet ja mahdollisuudet oman opiskelunsa suunnitteluun juuri työtapojen ja etenemisrytmin suhteen. Pyrkimyksenä on tarjota jokaiselle oppilaalle mahdollisuus kehittyä omaan tahtiinsa, myös nopeutetusti. Tällöin myös motivaatio usein lisääntyy. (Jyrhämä ym. 2016, 110.)

Rikastaminen tarkoittaa yleisopetuksen järjestämistä niin, että lahjakas oppilas kykenee toimimaan päivittäin omaa oppimistaan kehittäväällä tasolla. Yksi vaihtoehto opetuksen

rikastamiselle on *nopeuttaminen* eli *akseleraatio*. Sillä tarkoitetaan, että lahjakas oppilas voi aloittaa peruskoulunsa jo 6-vuotiaana tai myöhemmin hypätä yhden luokka-asteen yli. Akseleraatiota voidaan toteuttaa myös oppiainekohtaisesti, jolloin lahjakas oppilas voi opiskella tiettyä oppiainetta ylemmän luokka-asteen mukana. Akseleraatio edesauttaa lahjakkuuden kehittymistä, kun oppilaan luokka-aste valikoituu hänen oman tasonsa mukaan, ja tällöin lahjakas oppilas saa haasteita ikätovereitaan vanhempien oppilaiden opetuksesta. (Tirri & Laine 2013, 193–194; Uusikylä 2000, 171.) Nopeuttaminen parhaimmillaan toimii tehokkaasti ja lisää kouluviihtyvyyttä. Kuitenkin on tarpeen ottaa huomioon yksilön sosiaaliset, fyysiset ja emotionaaliset ominaisuudet, jotta nopeuttaminen ei kääntyisi tarkoitustaan vastaan. (Uusikylä 1992, 149–150.)

Ryhmittely on rikastamista, jolloin oppilaat jaetaan kykutasojensa mukaan ryhmiin. Tällöin jokainen oppilas, sekä erityistä tukea tarvitseva että lahjakas oppilas, saavat tasonsa mukaista eteenpäin vievää opetusta. Ryhmittelyn kautta oppilaat saavat myös vertaistukea ja oppimistulokset ovat erinomaisia. Ryhmittelyn ongelmana nähdään epädemokraattisuus, oppilaiden eriarvoinen kohtelu, oppilaiden keskinäisten suhteiden pirstoutuminen sekä oppilasvalinnan vaikeus. (Uusikylä 1992, 151–152.)

Koulun sisällä toteutetut järjestelyt jokaisen oppilaan yksilöidyn oppimisen tueksi ovat myös rikastamista. Oppilaalle voidaan tarjota mahdollisuus toteuttaa itsenäisiä projekteja, hänelle voidaan etsiä henkilökohtaisia mentoreita tai koululla voidaan järjestää erilaisia työpajoja tai kurseja erityislahjakkaille. Oppilasta voidaan ohjata ottamaan osaa erilaisiin kilpailuihin, kuten esimerkiksi Napero Finlandia. Häntä voidaan myös ohjata erilaisille koulun ulkopuolisille kesäleireille ja -kursseille. Ne ovat tärkeitä sekä lahjakkuuden kehittämisen kannalta että sosiaalisesta näkökulmasta. Leireillä ja kursseilla lapsi pääsee edes lyhyeksi aikaa kaltaistensa seuraan, ja tällä kokemuksella voi olla suuri merkitys lapsen elämässä. (Tirri & Laine 2013, 196–197.)

Erityislahjakkaille on luokkia jokaisella asteella, mutta erityiskoulut kuitenkin ovat pääasiassa yläkouluja tai lukioita, joihin valikoituvat vain parhaat (esimerkiksi Kallion kuvataidelukio ja Päivölän matematiikkalinja). Alakouluissa opetus voi olla painotettua esimerkiksi musiikkiin tai informaatioteknologiaan ja valinta tällaiseen painotettuun opetukseen tapahtuu soveltuvuus- ja pääsykokeiden kautta. Helsingissä on myös yksityiskouluja ja kaupungin tukemia kouluja, joissa lapsi saa opetusta myös jollain toisella kielellä suomen kielen lisäksi. Näillä kouluilla on oikeus valita oppilaansa omien kriteeriensä mukaisesti. (Tirri & Laine 2013, 196–197.)

6.2 Eriyttämisen malleja

Davis ja Rimm (1989) ovat luoneet pyramidimallin, joka havainnollistaa lahjakkaiden erityisopetuksen kolmen erilaisen toteuttamistavan kautta. Alimmalla tasolla pyramidissa on tavallisessa luokassa tapahtuva rikastaminen. Rikastaminen luo oppilaalle mahdollisuuden opiskella yleisopetuksessa oman tasonsa mukaisesti mukautettujen opetusjärjestelyiden ansiosta. Pyramidin toisella tasolla on lahjakkaan oppilaan koulutus erityisluokassa. Ylin ja vaativin taso pyramidissa on erityiskoulu. Erityiskouluissa opetus on paljon erikoistuneempaa ja oppilasjoukko on pienempi. (Koskinen & Sieppi 1994, 18; Uusikylä 2000, 169–170.) Tämä malli muistuttaa käytössä olevaa kolmiportaista tukea, mutta eriyttämisen suunta on ylöspäin eikä alaspäin.

Lahjakkaille lapsille on kehitetty myös erilaisia opetuksen rikastamisohjelmia, jotta heille pystyttäisiin tarjoamaan riittävästi haastetta koulussa. Esimerkkinä Bettsin (1991) kehittämä itsenäisen oppijan malli (The Autonomous Learner), jonka tavoitteena on kasvattaa lahjakkaita oppilaita riippuvuudesta riippumattomuuteen, itsenäisiksi oppijoiksi. Tärkeänä pidetään itsearvostusta, mikä edesauttaa huomattavasti myönteistä minäkuvan kehittymistä. Näin myös itseluottamus ja ongelmanratkaisutaidot kehittyvät. Pääperiaatteita ovat myös oppilaasta lähtevät valinnat ja avoimet oppimiskokemukset. Perinteisesti koulussa opitaan oppitunneilla valmiita oppisisältöjä, jotka koulun ulkopuoliset auktoriteetit ovat päättäneet, ja jotka opettaja on ennakkoon valmistellut ja suunnitellut. Kuitenkin olisi viisaampaa antaa etenkin lahjakkaiden oppilaiden itse vaikuttaa saamansa opetuksen sisältöön ja työtapoihin, sillä oppiminen on ennen kaikkea tutkimusprosessi. (Uusikylä 2000, 180–181.)

6.3 Eriyttämisen haasteita

Suomalaista koulutusta ylistetään maailmalla ja niinpä kansainvälisten vertailujen mukaan erityisen hyvin koulutettuja ovat myös suomalaiset opettajat, joilla on hyvät edellytykset toimia työssään oppilaan parhaaksi tehokkaasti opettaen ja järkevästi kasvattaen. Tästä ylistyksestä huolimatta on muistettava myös opettajan inhimillisuus. (Uusikylä 2003, 89.) Samaan hengenvetoon Uusikylä kritisoi voimakkaasti opettajien kohtuuttomaksi kasvanutta työtaakkaa ylisuurten luokkaryhmien sekä liian vähäisten resurssien ristipaineessa.

Uskomus oppilaidensa oppimiskyvystä ohjaa opettajaa ja hänen toimintaansa. Jos opettaja uskoo oppilaidensa kykyjen olevan kehitettävissä, hän todennäköisesti odottaa ja vaatii

oppilailtaan hyviä suorituksia ja ilmaisee oppilailleen selkeästi odotuksensa. Jos opettaja taas ei usko voivansa kehittää oppilaidensa taitoja, hän näkee oppilaiden kyvyt muuttumattomina ja synnynnäisinä. Opettajan optimistinen asenne oppilaidensa taitoja ja kehityskelpoisuutta kohtaan johtaa monipuolisiin opetusmenetelmiin ja opettajan antamaan tukeen koulutyössä. (Jyrhämä ym. 2016, 117.)

Huolimattomassa ylöspäin eriyttämisessä piilee riski suoritusten ja menestyksen ylikorostamiselle sekä tehokouluttamiselle. Tällaisesta saattaa olla lapselle kohtalokkaita seurauksia, esimerkiksi mielenterveyshäiriöitä. Kasvattajan tulee tukea lapsen myönteisen minäkuvan rakentumista. Huippuälykkäänkin lapsen on annettava olla ennen kaikkea lapsi, jolle annetaan hyväksyntää ja rakkautta saavutuksista riippumatta. Myös lahjakkaan on annettava epäonnistua. (Uusikylä 2010, 262–263.)

7 TUTKIMUSKYSYMYKSET

1. Miten lahjakkaiden oppilaiden opettajat määrittelevät lahjakkuuden?

1.1 Millä tavoin opettajat huomioivat opetuksessaan lahjakkaat oppilaat?

2. Kokevatko lahjakkaat oppilaat tulleen opetuksessa riittävän huomioiduksi taidoiltaan?

2.1 Millaista tukea/eriyttämistä lahjakkaat oppilaat kokevat opetuksessa saaneensa opetuksessa?

2.2 Millaista tukea/eriyttämistä lahjakkaat oppilaat mahdollisesti toivovat opetuksessa saavansa?

8 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

8.1 Kvalitatiivinen tutkimus ja aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa kerätään tutkimustietoa, jonka tavoitteena on kuvata, tulkita tai ymmärtää ilmiötä. Laadullinen ote nojautuu taustafilosofiselta pohjaltaan hermeneuttiseen tutkimusotteeseen, eli se pyrkii tekemään ilmiöistä ymmärrettäviä. Tällainen tutkimusote soveltuu parhaiten yksilöitävissä olevien ilmiöiden, tapahtumien tai tapahtumaketjujen tarkasteluun. Tällaisia ilmiöitä kutsutaan singulaarisiksi ilmiöiksi. Koska laadullinen otos on huomattavasti kvantitatiivista eli määrällistä otosta pienempi, pyrkii laadullinen tutkimus selittämään tutkittavaa ilmiötä määrällistä tutkimusta syvällisemmin. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 37, 46; Kananen 2017, 35–36.)

Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on, että tiedonkeruu tapahtuu todellisissa tilanteissa, joissa tutkija luottaa omiin havaintoihinsa mahdollisesti käyttäen tiedon keruussa apuna erilaisia lomakkeita tai testejä. Kuitenkaan tärkeintä ei ole testata teorioita, vaan aineistoa tarkastellaan monipuolisesti. Myös tutkimussuunnitelman muovautuminen joustavasti tutkimuksen edetessä on tyypillistä. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 1997, 164.)

Tyypillinen tutkimusmenetelmä laadullisessa tutkimuksessa on tapaustutkimus. Se on luonteeltaan hyvin kuvaileva ja pyrkii tarkastelemaan sekä kuvaamaan sellaisia ongelmia mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, mihin liittyy jokin tilanne tai tietty tapahtumaketju. Tyypillisen laadullisen tutkimuksen mukaisesti tapaustutkimuksen aineisto kootaan luonnollisissa tilanteissa vaikkapa haastattelemalla. Tutkimuksen joustavuus ja uudelleen muotoutuminen ovat tyypillisiä ominaisuuksia tapaustutkimukselle. Olennaista on myös se, että tutkimuksessa keskitytään enemmän hypoteesien muodostamiseen ja prosessiin, ei näiden testaamiseen. Tietenkin tutkimuksen tavoitteena on myös selittää ja ymmärtää käsiteltävää ilmiötä. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 97–98.)

Tässä tutkimuksessa aineistoa on analysoitu sisällönanalyysin keinoin. Kyngäs ja Vanhanen toteavat, että sisällönanalyysin avulla dokumentteja voidaan analysoida sekä systemaattisesti että objektiivisesti. Tavoitteena on muodostaa tiivistetty yleisessä muodossa oleva kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Grönfors muistuttaa, että menettelytapa on saanut osakseen paljon kritiikkiä, koska sitä käytetään ainoastaan aineiston järjestämiseen johtopäätösten tekoa varten. Johtopäätösten tulee olla mielekkäitä, eikä tutkija saa tyytyä aineiston kuvailemiseen tulosmaisesti. Hämäläinen puolustaa, että sisällönanalyysin avulla pyritään mahdollistamaan

luotettavien johtopäätösten tekoa selkeyttämällä aineistoa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103, 108.)

Miles ja Huberman kuvaavat tässä tutkimuksessa käytetyn aineistolähtöisen sisällönanalyysin olevan kolmivaiheinen prosessi, johon kuuluu 1) aineiston pelkistäminen, 2) aineiston ryhmittely sekä 3) teoreettisten käsitteiden luominen. Ensimmäisessä vaiheessa kerätystä informaatiosta karsitaan kaikki tutkimuksen kannalta epäoleellinen materiaali pois esimerkiksi tiivistämällä tai pilkkomalla aineistoa osiin. Pelkistämistä ohjaa tutkimuskysymys/kysymykset. Toista vaihetta selittävät Hämäläinen, Dey ja Cavangah siten, että ensimmäisessä vaiheessa aineistosta kerätystä olennaisesta informaatiosta aletaan etsiä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Asiat luokitellaan yhtäläisyyksien mukaan esimerkiksi tutkittavan ilmiön ominaisuuksien perusteella. Lopuksi aineistosta nousseen olennaisen tiedon valossa muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Tämä tutkimustyyppi etenee siis tulkintojen ja päättelyn kautta kerätystä informaatiosta kohti käsitteellisiä näkemyksiä tutkimuksen kohteena olleesta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–113.)

8.2 Teoriasta käytäntöön

Tutkimus toteutettiin eräessä pienessä alakoulussa Etelä-Pohjanmaalla haastatteleamalla viittä opettajaa ja viittätoista oppilasta. Tutkimukseen valikoituivat koulun opettajista he, jotka pystyivät nimeämään opettamistaan oppilaista lahjakkaita yksilöitä missä tahansa osa-alueessa. Lahjakkuutta käsitteenä ei siis määritelty millään tavalla tässä vaiheessa, vaan opettajat nimesivät oppilaat oman lahjakkuuskäsityksensä mukaan. Haastateltaviksi oppilaisiksi valikoituivat opettajien nimeämät oppilaat.

Valikoituneiden oppilaiden koteihin lähetettiin koulun kautta lomake (liite 1), jossa pyydettiin huoltajalta lupaa sekä lapselta itseltään suostumusta osallistua tutkimukseen. Lomakkeella kerrottiin tarkoin tutkimuksen aihe, tarkoitus ja toteutustapa sekä se, miten kerättävää aineistoa käsitellään ja säilytetään. Jokainen näistä huoltajista ja lapsista suostuivat tutkimukseen. Samoin tutkimukseen suostuivat kaikki ne opettajat, jotka olivat tunnistaneeet oppilaistaan lahjakkuuksia.

Aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla. Haastatteluissa oli mukana muutamia apukysymyksiä, joita haastateltavat eivät kuitenkaan tienneet etukäteen. Apukysymysten tarkoitus oli varmistaa, että kaikki tutkimuskysymysten kannalta oleellinen tulee käsiteltyä muuten melko vapaamuotoisessa keskustelussa. Haastattelut äänitettiin

puhelimien äänityssovelluksella ja myöhemmin litteroitiin. Asialitteroitua tekstiä kertyi yhteensä noin 37 sivua.

Haastattelujen ja litterointien jälkeen litteroitua aineistoa alettiin tutkia tarkoin ja teemoitella. Aineistosta alettiin myös etsiä selkeitä pätkiä, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin. Sopivia tekstipätkiä värikoodattiin tutkimuskysymysten mukaan. Tutkimuskysymyksistä sekä niihin vastaavista litterointipätkistä koottiin vielä omat tekstitiedostonsa tulosten kokoamisen helpottamiseksi ja selkeyttämiseksi.

8.3 Tutkimukseen osallistuneiden perustiedot

Opettaja 1: Nainen, 1. luokan opettaja, opettaa myös käsitöitä 5.-luokkalaisille.

Opettaja 2: Mies, 3. luokan opettaja, opettaa liikuntaa ja käsitöitä myös 4.-luokkalaisille.

Opettaja 3: Nainen, 4. luokan opettaja, opettaa käsitöitä myös 3.-luokkalaisille.

Opettaja 4: Nainen, 5. luokan opettaja, opettaa musiikkia myös 3.-6.-luokkalaisille sekä ruotsia 6.-luokkalaisille.

Opettaja 5: Mies, 6. luokan opettaja, opettaa käsitöitä ja liikuntaa myös 5.-luokkalaisille.

Oppilas 1: tyttö, 1.luokka, erittäin lahjakas viulunsoitossa

Oppilas on aloittanut viulunsoiton 3-4 -vuotiaana. Opiskelee tällä hetkellä Suzuki -menetelmällä ja käy soittotunneilla Tampereella kerran viikossa. Soittaa opettajansa mukaan yläkoulu-/luokioviulistien tasoisia kappaleita. Tyttö soittaa tällä hetkellä 4. vihkoa ja soittaa 3. vihon konserttinsa kevään aikana. Vihkokonsertti on aina soittajan henkilökohtainen oma konsertti.

Oppilas 2: tyttö, 3.luokka, monilahjakkuus, erityisesti matematiikassa

Oppilas on monilahjakkuus sekä koulun oppiaineissa että sosiaalisesti. Hän tykkää käydä koulua ja pärjää koulussa hienosti. Sosiaalinen kanssakäyminen kaikkien kanssa sujuu moitteitta. Matematiikassa oppilaat etenevät itsenäisesti omaan tahtiin, mikä sopii tytölle hyvin. Kotona tyttö saattaa joskus pelaila matikkapelejä ja harjoitella hankalampia juttuja isän tekemillä lisälaskuilla.

Oppilas 3: tyttö, 3.luokka, lahjakas kuvataiteessa, käsitöissä ja äidinkielessä

Ollut pienestä asti innokas piirtämään ja värittämään. Käsitöissäkin hyvin näppärä ja ompelee ompelukoneella kotona vapaa-ajalla leluilleen vaatteita. Lisäksi hän on ollut kielellisesti hyvin lahjakas pienestä saakka ja hän onkin sadutettuna tehnyt monta kirjaa jo ennen

kirjoittamaan oppimistaan. Nykyäänkin tarinoiden kirjoittaminen on luontevaa. Lisäksi harrastaa näyttelemistä näytelmäkerhossa.

Oppilas 4: poika, 3.luokka, monilahjakas, erityisesti matemaattisesti

Oppilas on hyvä kaikissa oppiaineissa ja saakin kokeista pääasiassa vain erinomaisia. Kuitenkin matematiikka on ainakin pojan itsensä mielestä eniten vahvuus.

Oppilas 5: tyttö, 4.luokka, monilahjakas

Erittäin monilahjakas tyttö, niin oppiaineissa kuin sosiaalisesti. Tyttö myös harrastaa hyvin monipuolisesti; on käynyt kuvataidekerhossa, neuloo kotona leluille vaatteita, lukee pitkiäkin kirjoja ja käy pianotunneilla. Lisäksi tykkää paljon liikkumisesta ja haaveilee tulevaisuudessa hiihtäjän urasta. Tykkää myös näyttelemisestä ja kertookin tekevänsä joskus kotona pikkuveljensä kanssa pieniä näytelmiä. Omien sanojensa mukaan hänen monipuoliset taitonsa johtuvat siitä, ettei hän pelaa juurikaan, vaan käyttää aikaansa kaikkeen muuhun.

Oppilas 6: tyttö, 4.luokka, monilahjakas

Tasaisen hyvä kaikissa kouluaineissa. Eniten esille nousee taitavuus matematiikassa, musiikissa ja liikunnassa ja harrastaakin pianon soittoa ja jalkapalloa. Lisäksi kertoo lukevansa kotona paljon ja pitävänsä tarinoiden kirjoittamisesta.

Oppilas 7: poika, 5.luokka, matemaattisesti hyvin lahjakas

Poika on ollut pienestä saakka erittäin taitava matematiikassa ja osannutkin jo esikoulussa kertolaskuja. Joinain vuosina hänellä on ollut käytössä oma henkilökohtainen haastavampien tehtävien lisätehtävävihko, muttei ole käytössä enää, sillä nykyisessä kirjasarjassa on paljon lisätehtäviä nopeille laskijoille. On pärjäävä myös muissa oppiaineissa sekä kaverisuhteissa. On taitava myös englannissa, sillä käyttää kieltä jonkin verran tavatessaan ulkomailla asuvia sukulaisiaan.

Oppilas 8: tyttö, 5.luokka, erittäin lahjakas piirtämään

Tytöllä on täysin omintakeinen tyyli piirtää, jonka hän on rakentanut itse. Hänellä on oma Youtube -kanava, jossa julkaisee töitään ja tekee sinne myös piirrosanimaatioita. Tytöllä on selkeä intohimo piirtämiseen. Tytön isoäiti on ollut taidemaalari, joten tytön mukaan piirtämisen lahja saattaa kulkea geneeissä.

Oppilas 9: tyttö, 5.luokka, liikunnallisesti ja musiikillisesti lahjakas, lahjoja myös englannissa

Harrastaa tällä hetkellä aktiivisesti yleisurheilua sekä voimistelua ja cheerleadingia, mutta on käynyt viulutunneilla 3 vuotta sekä tanssinut balettia ja ratsastanut. Englantia hän käyttää

ulkomaalaisten kavereiden kanssa kommunikointiin pari kertaa kuukaudessa ja joskus juttelee isänsä kanssa koko illan englanniksi. Hän myös kuuntelee paljon englanninkielistä musiikkia.

Oppilas 10: tyttö, 5.luokka, musiikillisesti lahjakas

On hyvin musikaalinen, muttei tuo sitä koulussa kovinkaan vahvasti esiin. Hän on soittanut viisi vuotta pianoa musiikkiopistossa ja opiskellut siellä kaksi vuotta musiikin teoriaa. Historiaa on myös viulunsoitosta ennen musiikkiopistoa. Kulkee lisäksi kanttoriäidin mukana eri kuorojen harjoituksissa ja konserteissa laulamassa sekä kuoron mukana että soolona. Pitää taitojaan kovan harjoittelun tuloksena.

Oppilas 11: poika, 6.luokka, matemaattisesti hyvin lahjakas

Hyvin taitava matematiikassa, mutta kuitenkin tyytyväinen saamaansa opetukseen. Melko taitava myös liikunnassa, ja se näkyikin enemmän koulussa ja vapaa-ajalla.

Oppilas 12: tyttö, 6.luokka, hyvin lahjakas englannin kielessä

Ollut kielikylvyssä kotona niin pitkään kuin muistaa. Äiti on puhunut hänelle paljon englantia pienestä saakka ja nykyään juttelevat kotona paljon vain englanniksi. Tyttö tunteekin osaavansa englantia paremmin kuin opettajansa ja joutuukin välillä tunneilla jopa korjaamaan opettajaa. Hän osaa opettavat kielioppiasiat jo valmiiksi, vain sanastoon saattaa tulla täydennystä. On hyvä myös ruotsissa, mutta englanti on selkeästi vieläkin vahvempi.

Oppilas 13: tyttö, 6.luokka, liikunnallisesti sekä musiikillisesti lahjakas

Kyseessä on ujo ja vähäpuheinen oppilas, jolta oli vaikea saada laajoja vastauksia. On liikunnallinen ja pitää liikkumisesta, muttei kaipaa enempää huomiota tai haasteita. On myös luontaisesti musikaalinen ja soittaa kotona jonkin verran pianoa sekä nuoteista että korvakuulolta, mutta on täysin tyytyväinen koulun musiikkituntien tarjoamiin haasteisiin.

Oppilas 14: tyttö, 6.luokka, liikunnallisesti lahjakas

Hyvin monipuolinen ja innokas liikkuja sekä koulussa että vapaa-ajalla. Vanhemmat ovat liikunnallisia ja tyttö on itsekin liikkunut paljon pienestä saakka. Kaikki koululajit sujuvat ja vapaa-ajalla harrastaa ahkerasti yleisurheilua, erityisesti keihäänheittoa, ja lentopalloa. Nauttii liikuntaharrastuksissa erityisesti kavereiden näkemisestä. Hän huomauttaa oppilaista ainoana myös terveellisen ruokailun tärkeydestä, mikä liittyy olennaisesti liikunnallisuuteen.

Oppilas 15: tyttö, 6.luokka, matemaattisesti lahjakas sekä erittäin kehittynyt oppimiskyky

Oppii uutta sujuvasti ja melko vaivattomasti. Uskaltaa yrittää ja erehtyä. Matematiikkaa osaa ja ymmärtää hyvin uusia asioita, joten matemaattinen ajattelu on pitkällä. Erityisesti ruotsin

opettaja mainitsi, että tyttö tekee oma-aloitteisesti itselleen muistiinpanoja tunnilla nousevista asioista, joten opiskelutaidot ovat selkeästi pidemmällä kuin luokkatovereilla.

9 TULOKSET JA NIIDEN TULKINTA

9.1 Opettajat

Ensimmäinen tutkimuskysymys selvittää, miten kokeneet luokanopettajat määrittelevät lahjakkuuden käsitteenä, sekä miten he kokevat toteuttavansa työssään lahjakkaiden oppilaiden eriyttämistä ylöspäin. Lahjakkuuden määrittelemisen aiheutti monelle opettajalle hankaluuksia ja vaikeutta selittää sitä. Kuitenkin haastattelujen perusteella jokainen kyllä suunnilleen tietää, mitä lahjakkuus tarkoittaa käytännössä. Tämä lahjakkuuden käsitteen yksiselitteisen määrittelyn vaikeus ja monimuotoisuus tuli ilmi myös tämän tutkimuksen teoriaosassa.

Haastatteluissa jokainen viidestä opettajasta määritteli lahjakkuuden jollain tavalla erityisenä taitona tehdä jotain asiaa poikkeuksellisen hyvin. Poikkeuksellisen hyvänä taitotasona pidettiin ikätovereiden keskimääräistä taitotasoa parempaa osaamista. Verrokkiryhmänä heidän ajattelussaan oli siis ikätovereiden keskimääräinen osaaminen. Ajatus on täysin linjassa tässä tutkimuksessa suunnannäyttäjänä toimivan lahjakkuustutkija Francois Gagnén lahjakkuusteorian kanssa.

“Mä määrittelin sen niin, että oppii helposti asioita, pystyy soveltamaan ja sille niinku on taitava tekemään erilaisia asioita. On se sitte kyse akateemisista aineista tai musiikista tai liikunnasta... Et on niinku selkeesti taitavampi kun keskimäärin ikäisensä.”

Opettaja 3

“Mä koen, että se on jollakin tavalla luontaista, johonka oppilaalla on niinku taitoja olemassa ja hänellä on myös motivaatio kehittää. Niin että se löytyy häneltä vähän niinku valmiina. Mä koen sen vähän niinkun luoja lahjana.”

Opettaja 4

Pohdittaessa lahjakkuuden muodostumista tuli monessa haastattelussa esiin perinnöllisyystekijät. Niitä pidettiin yhtenä mahdollisena tekijänä lahjakkuuden muodostumisessa, mutta ei suinkaan ainoana tai edes tärkeimpänä. Opettajat korostivat jokainen myös Gagnén linjalle tyypillisesti lahjakkuuden muodostumisessa ja varsinkin sen kehittämisessä motivaation sekä kovan työn tärkeyttä. Pohdinnan alla oli myös kysymys siitä, voiko pelkällä harjoittelulla tulla maailman huipuksi.

”Mun mielestä se, että on lahjakas, niin siihen pitää olla joku palo tehdä sitä juttua. Ja sitte kyllä se lahjakkuuden kehittyminen vaatii siis kovaa työtä ja harjoittelua. Mutta mun mielestä

se on osittain niinku synnynnäistä. Että tavallaan ei niin lahjakkaaksi voi tulla pelkästään harjoittelemalla.”

Opettaja 1

“Eihän me sitä biologiaa voida ohittaa, että vaikka nyt koripallossa näyttäis siltä, että pidemmällä on isompi etu. Että aina voidaan niinku ominaisuuksia sisäisesti kehittää, mutta pituuteen ei oikeen voi vaikuttaa. -- että on siis helpompi pitkästä tehdä taitava kun pätkästä pitkä. Noin niinku karrikoidusti.”

Opettaja 2

“Koulumaailmassa kyllä aika pitkälle pääsee sillä harjottelulla, mutta kyllä siellä ne perintötekijät vaikuttaa. Kyllähän sitä pystyy jonkun verran hiomaan, tai siis paljon pysyy hiomaan ja todella hyväksi voi tulla jossain asiassa. Mutta jos ajattelee jotain maailmankuulua viulutaiteilijaa, niin se ei sillä pelkällä harjottelulla siihen oo päässy.”

Opettaja 3

Yksi opettajista pohti pitkään lahjakkuuden syntyä ja toi hyvin vahvasti esiin myös kulttuurin vaikutuksen. Lisäksi hän korosti vahvasti erilaisia lahjakkuuden lajeja. Lahjakkuuden lajeja sivusivat muutkin opettajat, mutta Opettaja 2 pohti lajeja pitkään. Myös Gagné puhuu lahjakkuuden lajeista, mutta hänen teoriansa keskittyy enemmän lahjakkuuden kehittymiseen. Toinen tutkimuksen suunnannäyttäjistä onkin Howard Gardner, jonka teoriaosassa esiteltyä moniälykkysteoriaa tässä sivutaan.

“Se, että mimmainen lahjakkuus on kyseessä, niin se on jotenki niinku ympäristön muovaama. Et monesti niinku muusikkojen lapsista tulee muusikkoja, ja se lahjakkuus sitte on lapsessa tai se ei oo, elikkä innokkuus harjotella. Semmoinen niinku harjoitettavuus... -- Että mä nyt veikkaan, että jos mentäis vaikka keskelle Afrikkaa, niin sieltä ei nyt ehkä mäkihyppylahjakkuuksia ihan löydy, mutta siellä voi olla jotain muita! Ku lahjakkuus kuitenkin on muutakin, kun tällee oppiaine, harrastus tai laji. Niin että siellä voi olla niitä muunlaisia lahjakkuuksia.”

Opettaja 2

Lahjakkuuden moninaista luonnetta kuvaa hyvin yhden opettajan ajatus kovan työn ja lahjakkuuden sekoittumisesta. Gagnén lahjakkuuden kehittymisen mallissa kyvyn kehittyminen lahjakkuudeksi vaatii kehittämisprosessin, mitä ohjaavat sisäiset ja ulkoiset katalyytit (Gagné 2013, 8). Ehkä tämä mainittu kova työ on kuitenkin juuri tämä kehittämisprosessi, josta vasta onnistuttuaan seuraa erityistä lahjakkuutta.

“Tietysti tota siihen (lahjakkuuteen) se kova työnteke aina vähä sekottuu, että niinku työnteon ja lahjakkuuden erottaminen on joskus vähän vaikeetakin, että mikä se on. Toisaalta sitte taas oma lahjakkuuden lajinsa on kova työnteke, että kaikistahan ei siihen oo.”

Opettaja 5

Taulukko 2. Opettajien mainitsemia lahjakkaan oppilaan ominaisuuksia

harjoitettavuus	epäonnistumisten sietokyky	nopea kypsyminen
sinnikkyys	ongelmanratkaisukyky	keskustelutaidot
innokkuus	hyvä itsetunto	ajattelutaidot
työteliäisyys	hyvät tunnetaidot	oppimiskyky

Lahjakkuuden määrittelyn jälkeen pyysin opettajia kertomaan omista ajatuksistaan opetuksen ylöspäin eriyttämistä kohtaan ja miten he itse sitä toteuttavat opetuksessaan. Jokainen mainitsi käyttäminään eriyttämisen keinoina haastavammat lisätehtävät, vastuutehtävät/-roolit sekä korkeammat odotukset oppilaan työnjälkeä kohtaan. Myös esiintymiset ja esitelmät eriyttävät toimivasti ylöspäin sekä itsenäinen eteneminen oppiaineessa. Nämä mainitut eriyttämisen keinot pohjautuvat selkeästi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 annettuun määritelmään eriyttämisestä ja sen muodoista. Siellä eriyttämisen määritellään koskevan opetuksen laajuutta, syvyyttä, rytmiä ja menetelmiä sekä sen kerrotaan perustuvan oppilaan henkilökohtaisille tarpeille (POPS 2014, 29).

“Että jos mä kysyn jotain musiikkitermejä tai jos mä sanon vaikka, että ‘lauletaan tässä kohtaa voimakkaammin’ niin se tietää, että se on crescendo. Että tavallaan se tulee niinku esille, mutta enhän mä sitä musiikissa millään tavalla eriytä. Kun se soitinkaan (viulu) ei oo niinku koulusoitin. Mutta tietysti sitte kyllähän se esiintyy ja se on itte innokas ja se itte aina haluaa.”

Opettaja 1

“Oppilaat saa mennä siinä vauhdissa kun ne menee. Että kun kirja loppuu niin hommataan seuraava. Joskus on menty jopa seiskan kirjaaki alakoulussa, kun on nelosluokkalainen osannu jo semmosia osa-alueita, mitä voi suorittaa.”

Opettaja 2

“Jo suunnitteluvaiheessa voi antaa niinku haastavampia tehtäviä. Ja sit siinä voi niinkun työvaiheessakin taitavammalta oppilaalta tavallaan vaatia enemmän ja parempaa työnjälkeä.”

Opettaja 3

“Kun puhutaan eriyttämisestä, niin sehän ei oo sitä, että annetaan lisämonisteita, mitkä on niinku samantasoisia, mitä ne perustehtävät on ollu. Ja sitä mä oon monta kertaa pohtinu, että jos ajatellaan, että on oikeen lahjakas oppilas, niin onko sen edes pakko tehdä niitä perustehtäviä. Että voisiko se tavallaan hypätä niiden yli? Koska eihän pääasia oo se, että täytetään kirja kannesta kanteen, vaan niitä asioita voi oppia niin monella tavalla.”

Opettaja 1

Kolme opettajaa myös selkeästi pohti sitä, kuinka pitkälle eriyttäminen on koulumaailmassa mahdollista viedä ja onko yksin koulun tehtävä kasvattaa huippuosaajia. Heistä kaksi toi konkreettisesti ilmi kysymykset resurssien riittämisestä tai riittämättömyydestä, sekä opettajan omasta ammattitaidosta eriyttää ylöspäin. Kuten Tirri ja Laine (2013, 197) toteavat, yksi koulun toteuttamista eriyttämisen keinoista on nimenomaan ohjaus lajin pariin koulun ulkopuolella. Lajin parissa lapsi saa kohdistetumpaa valmennusta ja tapaa kaltaisiaan, joista hän saa kaltaisiaan kavereita. Lahjakkuutensa perusteella vertaisilla kavereilla voi olla valtava merkitys lapselle elämässä.

“-- Jos on musiikillisesti lahjakas, nii pukkii häntä esiintymisiin, kannustaa musiikkiopistoon... -- Koulun puitteis ei välttämättä ehdi sitä tiettyä osa-aluetta niin pitkälle.”

Opettaja 4

“Koulu sananmukasesesti tasapäistää. -- Opetuksessa tuetaan heikkoja ja lahjakkaat on arvokkaita... Okei, no ettei nyt ainakaa nujerreta heidän innostusta, sitä pitää niinkun ruokkia. Mutta heiltä voi oikeasti tulla jotain innovaatioita, mutta kyllä se duunariosasto maksaa meidän verot keskimäärin.”

Opettaja 2

“Ainaki mä koen sen itellä pienenä haasteena ja koko koulujärjestelmän haasteena. Että kyllähän se aika pienimuotoista on... Mä opetan koko ajan 5. - tai 6.-luokkalaisia, niin siellä tasoerot kasvaa niin valtaviksi, että kyllä ne joutuvat pikkasen jalkoihin ja joutuvat, nimenomaan nää huippuosaajat, niin menemään keskitason mukaan. Se on valitettavaa. -- Että kyllä se niinku resurssijuttukin on. Vaikka ny esimerkkinä meillä on koululla 20 iPadia ja 160 oppilasta, nii ei ne oo aina käytössä...”

Opettaja 5

Yleinen henki ylöspäin eriyttämisen suhteen on siis haastateltujen opettajien keskuudessa positiivinen ja toiveikas. Jokainen haastatelluista opettajista piti lahjakkaita oppilaita ja heidän

osaamisensa tukemista tärkeänä sekä koulussa että koulun ulkopuolella. Haastatelluista opettajista jokainen toteuttaa ylöspäin eriyttämistä parhaan taitonsa mukaan, eikä enempää voi vaatiakaan. Opettajat kuitenkin toivoisivat, että aikaa, resursseja ja muita mahdollisuuksia ylöspäin eriyttämiseen olisi käytössä, koska myös heidän mielestään lahjakkailla on yhtäläinen oikeus saada sopivan tasoista tehtävää kuin on heikommillakin oppilailla. Opettaja 5 toikin esiin toiveen järjestelmällisestä tuesta myös ylöspäin.

“Ja erityisesti ihmetyttää, kun on tätä paperin pyörittämistä heti kun on pienet vaikeudet... Ei siinä kukaan tahdo sitä sitten ylöspäin tehdä, että se on ihan jäänyt. Ei yhteiskunta huolehdi niistä lahjakkaista sillä lailla, että siinä opettaja joutuu kaiken panostuksen ja muun tekemään. Että tää on nimenomaan paino sillä lailla erikoinen.”

Opettaja 5

Koulumaailma on jatkuvan kehityksen kohteena ja myös opettajien tulisi pysyä tässä muutoksessa mukana. Siksi opettajien on hyvä välillä pysähtyä miettimään omia onnistumisen ja itsensä kehittämisen kohtia; Miten onnistuin? Miksi epäonnistuin? Näillä kysymyksillä pohditaan annetun opetuksen laatua sekä omaa roolia oppimisprosessissa ja sen säätelyssä. Opettajan itsearviointi kehittää tutkitusti ensinnäkin opettajaa itseään, hänen antamansa opetuksen laatua sekä lisäksi koko koulun sisäistä verkostoa. Onnistunut itsearviointi vaatii opettajalta itsensä arvostamista ja tietoisuutta oman toimintansa tavoitteista sekä menetelmäosaamista päästäkseen näihin tavoitteisiin. (Korkeakoski 2004, 159, 167.) Näissä haastatteluissa kaksi opettajaa pohti selvästi omaa onnistumistaan opetuksensa ylöspäin eriyttämisessä itsearvioinnin keinoin.

9.2 Oppilaat

Toinen tutkimuskysymys käsittelee lahjakkaiden oppilaiden omaa näkemystä lahjakkuudestaan ja sen huomioinnista saamassaan opetuksessa. Haastatteluissa kävi ilmi, että jokainen näistä oppilaista on tyytyväinen opettajalta saamaansa huomioon lahjakkuutensa suhteen. Heillä on myös tunne, että opettaja on kyllä huomannut ja on tietoinen heidän taidoistaan ja osaamisestaan. Yleisimmäksi huomioinnin keinoksi mainittiin sekä opettajalta että myös luokkatovereilta saadut kehu ja kannustus, mitkä todettiin riittäväksi huomioinniksi. Eräs oppilaista huomautti, että selkeä henkilökohtainen huomiointi olisi väärin ja epäreilua toisia oppilaita kohtaan.

Oppilas 8: *“No mua kehuaan ja mulle tullaan sanoon kaikkee positiivista mun kuvataidetoista.”*

Haastattelija: *“Kuka sua kehuu?”*

Oppilas 8: *“Ööö nooo, meidän luokan pojat ja tytöt, tai öö melkein kaikki, ja opettajakin joskus.”*

“No siis tietenkin kehuu, niinku kaikkia muitakin ja sitte... No oikeestaan kaikille muille samanlainen, niinku pitäski.”

Oppilas 7

Eräs oppilas kertoi musiikinopettajalta saamastaan henkilökohtaisesta huomioinnista näin:

“Noo se joskus ku meillä on noita nokkahuilujuttuja ja se kysyy aina harrastuksista nii se kysyy multa että mites se sun pianonsoitto.”

Oppilas 5

Kyseinen oppilas kokee siis tulleen henkilökohtaisesti huomatuksi ja huomioituksi, kun opettaja osoittaa kiinnostusta oppilaan harrastusta ja sen etenemistä kohtaan. Tällaiset tunteet varmasti vievät oppilasta eteenpäin lahjakkuutensa saralla ja vahvistavat niin sisäistä kuin ulkoistakin motivaatiota. Opettajan kiinnostus harrastuksesta koettiin tässä tilanteessa selvästi palkkiona ja näin motivaation kohottajana, mutta joku saattaisi ottaa opettajan kiinnostuneisuuden vapaa-ajan harrastuksesta myös negatiivisena huomiona ja sellaisena se saattaisi latistaa oppilaan motivaatiota. Uusikylä ja Atjonen (2007, 109–110) huomauttavat, että opettajan oppiainekohtaista asiantuntijuutta tai uusimpia opetusvälineitä huomattavasti tärkeämpää opetuksessa on aito ja empaattinen oppilaiden kohtaaminen. Tällaisella opettajalla voi olla loppuelämän mittainen positiivinen vaikutus oppilaan itsetuntoon ja myönteisen minäkuvan muodostumiseen. Itsetunto ei missään nimessä ole itsekkyyttä, vaan terveen itsetunnon omaava arvostaa muita ja kiintyy läheisiinsä aidosti ilman tavoitteita hyötyä siitä itse.

Puhuttaessa oppilaiden saamista tuesta ja opetuksen eriyttämisestä yleisimmiksi tavoiksi nousivat selkeästi lisätehtävien teko sekä “apuopettajana” toimiminen. Liikunnallisesti lahjakkaat kertoivat myös näyttävänsä usein esimerkin, jos osaavat tunnilla opetettava asian tai liikkeen jo valmiiksi, ja musiikillisesti lahjakkaat kertoivat esiintyvänsä erilaisissa koulun juhlissa. Oppilaiden kokemukset ovat siis linjassa opettajien kertoman ja näin myös opetussuunnitelman kanssa. Ainoastaan lisätehtävien vaikeusasteen arviointi on opettajilla monesti epäonnistunut, sillä haastatellut lahjakkaat oppilaat kokivat saadut lisätehtävät monesti samantasoisina perustehtävien kanssa.

Haastattelija: ”Saaksä tunneilla lisätehtäviä koskaan?”

Oppilas 12: ”Joo jos saan kaikki tehtävät tehtyä nii sitte.”

Haastattelija: ”Mimmosia ne lisätehtävät on? Onko samantasosia tai vaikeempia tai helpompia?”

Oppilas 12: ”Samantasosia tehtäväkirjasta.”

Haastattelija: ”Haluisiksä haastetta niihin?”

Oppilas 12: ”No jotkut on ihan helppoja ja jotkut on sellasia tarpeeks vaikeita.”

“No sitte saa mennä seuraavaan ja seuraavaan ja seuraavaan. Meillä on sellanen, että saa mennä vaan eteenpäin.”

Oppilas 4

“Mutta joskus esimerkiks ku me harjoteltiin keihäänheittoa ja mä harrastan sitä paljon, nii se (opettaja) pyys mua näyttämään...”

Oppilas 14

“No kyllä mulla oli esimerkiks joulujuhlassa nii mä soitin siinä kellopelissä niinku vaikeemman (stemman). Sain niinku opetella sen, koska mä osasin hyvin.”

Oppilas 10

“No jos mä oon kerenny tekeen ni sit se (opettaja) kysyy, että voinks mä auttaa muita välillä.”

Oppilas 15

Yli puolet oppilaista kertoi kaipaavansa lisähaastetta opetukseen. Tehtävien haastavuus on oikeastaan ainoa selkeästi kaivattu konkreettinen eriyttämisen keino, joten itse opetusmenetelmiin ollaan tyytyväisiä. Pari oppilasta toivoi kyllä myös sisältöihin hiukan monipuolisuutta ja suunnitelmallisuutta.

“No ehkä enemmän semmosia ongelmatehtäviä. Ja vähä vaikeusastetta niihin lisää.”

Oppilas 7

“No en mä mitää hankalaa haluis tehdä, mutta semmosta erityisempää tai sitte semmosta mitä ei yleensä tehdä, esim. vaikka piirretä kukkia kesällä tai jotain tämmöstä perus...”

Oppilas 8

Eräs oppilas toi selkeästi ilmi myös motivaation laskemisen liian helppojen tehtävien äärellä.

“No yleensä ku hiihtämässä nii öö.. mejän pitää niinku hiihtää tiettyyn paikkaan ja sit niinku oottaa siellä, nii sit se on vähän tylsää aina oottaa siellä.”

Oppilas 6

“No ne (uintitunnit) on aika tylsii, ku ne on nii helppoja. Sais olla enemmän jotai matkauintia tai sukellusjuttuja. Ku sitte öö tota, se on aina vähä tylsää mennä lötköpötköllä ja laudalla joka vuosi.”

Oppilas 6

Kuten oppilas 6 kertoi, liian helppojen tehtävien äärellä lahjakas oppilas herkästi pitkästyy. Pitkästyminen saattaa johtaa motivaation laskemiseen ja myös turhautumisen kautta häiriökäytökseen, kun oppilas kehittää tekemistä itse itselleen. Myöskään liian helpot tehtävät eivät vie lahjakasta oppilasta taitoineen eteenpäin, vaan saattaa aiheuttaa enemmänkin ahdistusta, kun koulu ei tarjoa hänelle yhtä mielekkäitä haasteita kuin muille.

10 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS & EETTISYYS

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tutkia Lincolnin ja Guban neljän kysymyksen avulla. Ensinnäkin pohditaan tutkimuksen totuusarvoa, eli kuinka saavuttaa luotettavuus tutkimustulosten totuudenmukaisuudesta. Toiseksi voidaan pohtia ovatko tulokset sovellettavissa toiseen tutkimusryhmään tai –asetelmaan. Kolmantena asiana voidaan arvioida tutkimuksen reliabiliteettia eli sitä, muuttuvatko tulokset, jos tutkimus toistettaisiin samanlaisissa olosuhteissa samoille tai samanlaisille henkilöille. Viimeisenä voidaan vielä pohtia, onko tutkijan oma näkökulma tai kiinnostus ohjaillut tuloksia. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 165–166.)

Tätä tutkimusta varten kerätty haastattelumateriaali äänitteineen ja litterointeineen on tarkoin säilytetty, kunnes niitä ei enää tutkimuksen tekemisen tai arvioinnin kannalta tarvita. Näin voidaan taata, että tarpeen vaatiessa joitain asioita pystytään jälkeenpäin aineistosta tarkastamaan. Kyseessä on laadullinen tutkimus, jonka otanta on melko pieni, joten tulokset voivat olla erilaisia eri henkilöille toteutettuna. Samoille henkilöille samanlaisena toteutettuna tulokset pysyisivät hyvinkin samoina. Tuloksia ei kuitenkaan voida yleistää kattamaan kaikkien opettajien ja kaikkien lahjakkaiden oppilaiden kokemuksia ja näkemyksiä. Tutkijan oma näkökulma ja asenne on pyritty pitämään mahdollisimman neutraalina sekä haastatteluissa että aineistoa tulkitessa.

Tutkimuseettisyydestä puhuttaessa on huomioitava aineistoa hankkiessa sekä tutkimuksen luotettavuutta että ihmisarvon suojelemista koskevat yhteiset normit. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tutkimusaineistojen tulee olla avoimia ja tulokset oltava mahdollista tarkistaa. Tämä on tieteen käytäntöjen kannalta hyvin tärkeää. Ihmisarvon suojelemisen ja kunnioittamisen normit korostuvat aineistoa kerätessä, jolloin tavoitteena on turvata tutkittavien henkilöiden yksityisyys, vahingoittumattomuus sekä itsemääräämisoikeus. Myös anonymiteetista on pidettävä huolta, eikä tutkittava saa olla tunnistettavissa tutkimuksesta. (Kuula 2011, 60, 64.) Tämän tutkimuksen tutkimusaineisto on säilössä nimettömänä, joten äänitteistä tai litteroidusta materiaalista ketään ei voida erikseen tunnistaa. Myös oppilaiden koteihin jaetut suostumuslomakkeet tutkimukseen osallistumisesta ovat täytettynä tallella, mutta tarkoin suojatussa paikassa. Vain tutkimuksen tekijä itse pääsee materiaaliin käsiksi.

11 POHDINTA

Tutkimus osoittautui aiheeltaan ja teoriapohjan rajaamisen kannalta haastavaksi, mutta erittäin mielenkiintoiseksi. Koin työtä tehdessäni useita teoriaosassakin mainittuja flow -tiloja, joten työn haastavuuden taso oli kai tasapainossa piilevien tutkijan taitojeni kanssa. Tein tämän tutkimuksen jatkoksi Pro seminaarityölle, jonka tein parin kanssa. Siinä tutkimme lahjakkaiden oppilaiden opetuksen eriyttämistä vastavalmistuvien luokanopettajien näkökulmasta ja jo tuolloin kiinnostus tällaisesta jatkotutkimuksesta heräsi.

Tässä tutkimuksessa mukana on vain yksi ihan tavallinen koulu pienessä kunnassa maaseudulla ja otanta on pieni, joten tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä. Tutkimuksen tarkoituksaan ei ollut saavuttaa yleisesti pätevää tulosta, vaan enemmänkin herätellä kasvattajia huomioimaan myös ne lahjakkaat oppilaat sieltä keskivertojen sekä tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden seasta. Ne, jotka liian usein jätetään pärjäämään yksin. Tutkimukseen valikoituneet oppilaat ovat lahjakkaita kyseisen koulun opettajien näkökulmasta ilman sen kummempaa mittaria. Pohdin pitkään ennen tutkimukseen osallistujien keräämistä sitä, että annanko opettajille pohjaksi tässä tutkimuksessa käyttämäni määritelmän lahjakkuudesta, jonka perusteella he nimeäisivät omat lahjakkaat oppilaansa. Päätin kuitenkin ottaa tutkimukseen yhdeksi ulottuvuudeksi myös opettajien omat määritelmät lahjakkuudesta, joten annoin opettajien nimetä lahjakkaat oppilaat puhtaasti oman lahjakkuuskäsityksensä pohjalta.

Tätä tutkimusta tehdessäni olen saanut itselleni valtavasti eväitä opetuksen eriyttämiseen tulevassa työssäni. Olen myös työskennellyt tässä ohella opettajana 23 oppilaan 2. luokassa, jossa opetuksen eriyttäminen sekä ylös että alas on suuri haaste. Koen kuitenkin, että jo se, että tiedostan luokkani lahjakkaat oppilaat ja heidän tarpeensa riittäviin haasteisiin, vie sekä minua että oppilaita eteenpäin. Toiminnassani mietin koko ajan miten eriyttää kumpaankin suuntaan, joten toivon oppilaiden myös saavan siitä jotain. Etenkin oppilaiden luovuus ja sen tukeminen on asia, mihin olen konkreettisesti kiinnittänyt toiminnassani huomiota opettajana. Pyrin aina antamaan tilaa lapsen omalle ajattelulle ja tavalle toteuttaa välttämällä valmiiden mallien antamista ja liian tarkkoja tehtävänantoja. Olen huomannut, etteivät oppilaani ole aiemmin näin vapaaseen toteuttamiseen tottuneet, mutta he ovat selkeästi nyt saaneet itselleen eväitä itsensä toteuttamiseen.

Tutkimuksessani käytän erittäin paljon lähteenä Kari Uusikylän teoksia, sillä hän on tutkinut tätä aihetta paljon. Kirjassaan ”Vastatulia – inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta” (2000, 203) hän kirjoittaa niin kauniisti lahjakkuudesta, että haluan päättää työni hänen sanoihinsa.

”Jokaisella ihmisellä on kuitenkin vahvimmat puolensa, kykynsä ja lahjansa, joita kehittämällä voi saada ilon ja onnen hetkiä, kokea elämän mielekkääksi. Yllättävän moni johanainen tai –mies huomaa jossain vaiheessa seisovansa esiintymislavalla, kirjoittaneensa kirjan, katselevansa maalaamiaan tauluja tai tekevänsä väitöskirjaa. He ovat kaikki lahjakkaita, riippumatta siitä, miten keskinkertaisena tai lahjattomana itse kukin itseään pitää. He ovat kehittäneet synnynnäisen potentiaalinsa erityislahjakkuuksiksi, kun taas monet geneettisesti ehkä lahjakkaammat ovat jättäneet lahjansa kehittämättä. Ei ole ollut motivaatiota tai ulkoiset olosuhteet ovat sen estäneet.”

(Kari Uusikylä)

LÄHTEET

- Cross T. L. & Coleman L. J. 2014. School-Based Conception of Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 37 (1), 94–103.
- Fletcher, R. B. & Hattie, J. 2011. *Intelligence and intelligence testing*. Oxfordshire: Routledge.
- Gagné, F. 1997. Critique of Morelock's (1996) definitions of giftedness and talent. *Roeper Review*, 59 (2), 76–85.
- Gagné, F. 2009. Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0. https://www.researchgate.net/publication/287583969_Building_gifts_into_talents_Detailed_overview_of_the_DMGT_20 (Luettu 24.1.2018)
- Gagné, F. 2010. Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21 (2), 81–99.
- Gagné, F. 2013. The DMGT: Changes Within, Beneath, and Beyond. *Talent Development & Excellence*, 5 (1), 5–19.
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 15.–17. painos. Hämeenlinna: Kirjayhtymä Oy
- Ho P. & Chong S. 2008. A study on the factoris influencing the talent development of a musically gifted adolescent in Singapore using Gagné's DMGT-based analysis. *Australian Journal of Music Education*, 1, 7–17.
- Howard-Jones, P. (2014). Neuroscience and education: myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, 15(12), 817–824.
- Ikonen, O. 2000. *Oppimisvalmiudet ja opetus*. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Jyrhämä, R., Hellstöm, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. 2016. *Opettajan didaktiikka*. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Kananen, J. 2017. *Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Korkeakoski, E. 2004. Opettaja oman työnsä arvioijana. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimisen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-Kustannus

- Koskinen, K-L. & Sieppi, H. 1994. Lahjakkaiden kerhomuotoinen rikastamisohjelma. Teoksessa H. Lehtonen (toim.) Opetuksen yksilöinti. Tampereen yliopisto, Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja 1, 5–38.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Toinen uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Laine, M. 2012. Älyllisesti lahjakkaiden oppilaiden kokemukset peruskoulussa saadusta tuesta. Turun yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö. Pro gradu –tutkielma.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. 2016. Kasvatuspsykologia. 3.uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Lonka, K. 2014. Oivaltava oppiminen. Helsinki: Otava
- Moon, T. R. & Brighton, C. M. 2008. Primary Teachers' Conception of Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 31 (4), 447–480.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus.
- Plucker, J. & Callahan, C. 2014. Research on Giftedness and Gifted Education: Status of the Field and Considerations for the Future. *Exceptional Children*, 80 (4), 390–406.
- Rajala, P. P. 2003. Muusikon matka huipulle. Soittamisen eksperttiys huippusoittajan itsensä kokemana. Sibelius- Akatemia, DocMus-yksikkö. Akateeminen väitöskirja.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000a. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000b. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55, 68–78.
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Tamminen, T. 2000. Lahjakas lapsi. Teoksessa E. Räsänen, I. Moilanen, T. Tamminen & F. Almqvist (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Jyväskylä: Kustannus Oy Duodecim, 232–233.
- Tirri, K. & Laine, S. 2013. Lahjakkaiden oppilaiden tukeminen koulun arjessa. Teoksessa K. Pyhäntö & E. Vitikka (toim.) Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Helsinki: Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2013:9, 188–201.

- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Uusikylä, K. 1992. Lahjakkuus ja kasvat. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Opetusmoniste 2.
- Uusikylä, K. 2003. Vastatulia. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Uusikylä, K. 2004. Elefantin häntää kutittelemassa. Luovuuden tutkimuksen lyhyt oppimäärä. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-Kustannus, 59–77.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2007. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Uusikylä, K. 2008. Taide, moraalit ja kauneuden kaipuu. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.) Nuoret ja taide – ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla. Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura
- Uusikylä, K. 2010. Lahjakas lapsi. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. 4. Uudistettu painos. Jyväskylä: Duodecim, 260–264.
- Uusikylä, K. 2012. Luovuus kuuluu kaikille. Jyväskylä: PS-Kustannus OY
- Uusikylä, K. & Piirto, J. 1999. Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa. Helsinki: WSOY
- Vorderman, C. 2016. Opiskelutaidot. Auta koululaista parempiin tuloksiin. (suom. V-P. Ketola) Helsinki: Readme
- Wilson, L. O. 2018. The Eighth Intelligence – Naturalistic Intelligence.
<https://thesecondprinciple.com/optimal-learning/naturalistic-intelligence/> (Luettu 29.4.2018)
- Yli-Luoma, P. V.J. 2003. Hyvä opettaja. Sipoo: IMDL Oy Ltd

SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA

Olen Essi Lahdenperä, pro-gradu tutkimusta tekevä luokanopettajaopiskelija Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampukselta. Tutkin lahjakkaiden oppilaiden opetusta pääosin lasten omasta näkökulmasta, mutta pienen haastattelun teen myös opettajille. Tarvitsen nyt Teidän apuanne!

Olen pyytänyt [REDACTED] koulun opettajia nimeämään jossakin oppiaineessa lahjakkaaksi määrittelemiään oppilaita, ja pyydänkin nyt Teidän suostumustanne haastatella lastanne helmikuun 2018 aikana, sillä hän on valikoitunut tutkimukseeni soveltuvaksi. Äänitän jokaisen haastattelun ja tuhoan äänitteet, kun ne eivät ole tutkimukseni kannalta enää tarpeellisia. Lisäksi käsittelen äänitteitä nimettöminä ja mainitsen tutkimuksessani lapsestanne vain sukupuolen ja luokka-asteen, joten lastanne ei voi tutkimuksesta tunnistaa.

Palauttakaa kaavakkeen alaosa täytettynä koululle viimeistään pe 2.2.2018. Jos jotain kysyttävää tai tarkennettavaa tulee, ota yhteyttä:

Essi Lahdenperä

esanla@utu.fi



SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA

Suostumme tutkimukseen

Emme suostu tutkimukseen

[REDACTED]lla _____.____.2018

lapsen allekirjoitus

huoltajan allekirjoitus