

Luokanopettajien ja erityisopettajien näkemyksiä lahjakkaan oppilaan tunnistamisesta ja tukemisesta alkuopetuksessa

Katja Hurme & Noora Kainulainen

Pro gradu –tutkielma

Kasvatustiede

Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos

Rauman kampus

Maaliskuu 2020

Ohjaaja: Teija Koskela

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on
tarkistettu Turnitin Originality Check -järjestelmällä

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus

HURME KATJA & KAINULAINEN NOORA: Luokanopettajien ja erityisopettajien näkemyksiä lahjakkaan oppilaan tunnistamisesta ja tukemisesta alkuopetuksessa

Pro gradu –tutkielma, 43 sivua, 2 liitesivua

Kasvatustiede

Maaliskuu, 2020

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajien ja erityisopettajien näkemyksiä lahjakkaan oppilaan tunnistamiseen ja tukemiseen liittyen. Tutkimuksessa tutkitaan opettajien käsityksiä siitä, miten opettajien omat sekä koulun resurssit on kohdennettu ylöspäin eriyttämistä ajatellen. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään opettajien näkemyksiä lahjakkaan oppilaan eriyttämisen vaikutuksista koulussa suoriutumiseen. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys perustuu lahjakkuuden, eriyttämisen ja motivaation teorioihin.

Tutkimusmenetelmänä käytettiin kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillistä haastattelua. Tutkimukseen osallistui yhteensä kymmenen haastateltavaa, joista kuusi työskenteli luokanopettajana alkuopetuksessa, kolme laaja-alaisena erityisopettajana ja yksi yhdistetyn 1–2 –erityisluokan opettajana. Haastattelut toteutettiin Varsinais-Suomen ja Päijät-Hämeen alueilla. Tutkimuksen aineisto teemoiteltiin tuloksia varten tutkimuskysymyksiin pohjautuen.

Tutkimuksen tulosten mukaan opettajat tunnistavat lahjakkaat oppilaat helposti luokasta. Opettajat luonnehtivat lahjakkaan oppilaan ominaispiirteitä monisanaisesti ja luonnehdinnat ovat tutkimuksen teorian kanssa samassa linjassa. Tuloksista käy ilmi, ettei luokanopettajilla ole tarpeeksi aikaa tai resursseja lahjakkaan oppilaan laadukkaaseen eriyttämiseen. Alaspäin eriyttäminen ja opettajan muu työ vie suurimman osan opettajan työajasta. Lisäksi tutkimuksen tulosten mukaan laaja-alaisten erityisopettajien resurssi on kohdennettu vain alaspäin eriyttävään opetukseen. Tuloksista nousi esille, että vain yksi haastateltavista koki koulun resurssien riittävän myös ylöspäin eriyttämiseen.

Luokanopettajien kokema ajanpuute ja sen vaikutus lahjakkaiden eriyttämiseen huolestuttaa. Lahjakkaiden eriyttämisen laiminlyönti saattaa tulevaisuudessa johtaa siihen, että lahjakkaiden oppilaiden koulumotivaatio kärsii ja heidän taitonsa eivät pääse potentiaaliselle tasolle. Lisäksi opettajien kokemukset koulutuksen puutteesta eriyttämisen osalta antaa osviittaa siitä, että tulevaisuudessa luokanopettajan opintoihin tulisi lisätä eriyttämiseen liittyvää opetusta.

Avainsanat: lahjakkuus, eriyttäminen, motivaatio

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 LAHJAKKUUS	3
2.1 Renzullin kolmen ympyrän malli	3
2.2 Gardnerin monilahjakuusteoria	5
2.3 Gagnén malli lahjakkuudesta	6
2.4 Lahjakkaan oppilaan tunnistaminen	7
3 OPETUKSEN ERIYTTÄMINEN	10
3.1 Eriyttämisen määrittelyminen	11
3.2 Eriyttämisen toteuttaminen	12
4 MOTIVAATIO	14
4.1 Decin ja Ryanin motivaatioteoria	14
4.2 Motivaatio koulukontekstissa	15
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	18
5.1 Tutkimusmenetelmä	18
5.2 Tutkittavat ja aineiston hankinta	19
5.3 Aineiston analyysi	21
5.5 Tutkimuksen luotettavuus	23
6 TULOKSET	24
6.1 Lahjakkaan oppilaan tunnistaminen alkuopetuksessa	24
6.2 Lahjakkaan oppilaan eriyttäminen alkuopetuksessa	27
6.3 Luokanopettajien kokemat haasteet eriyttämisessä	29
6.4 Koulun resurssien jakautuminen ylöspäin eriyttämiseen	30
6.5 Eriyttämisen vaikutukset koulussa suoriutumiseen ja koulumotivaatioon	32
7 POHDINTA	33
7.1 Eriyttäminen on laadukasta toimintaa	33
7.2 Koulun resurssien suuntaaminen	35
7.3 Eriyttäminen osana opettajankoulutusta ja yhteiskuntaa	36
7.4 Näkökulmia jatkotutkimukseen	37
LÄHTEET	38
LIITTEET	42
Liite 1	42
Haastattelukysymykset luokanopettajille	42
Liite 2	43
Haastattelukysymykset erityisopettajille	43

1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa tutkitaan opettajien näkemyksiä lahjakkaiden oppilaiden eriyttämiseen liittyen. Tutkimuksessa selvitetään, miten luokanopettajat ja erityisopettajat tunnistavat ja tukevat lahjakasta oppilasta kouluarjessa.

Tämän päivän koulumaailmassa opiskelee yhä heterogeenisempi oppilasjoukko, jonka ansiosta luokahuoneessa on hyvin eritasoisia oppilaita. Tasoerojen kasvun myötä oppilaille on tarjottava yksilöllisempää opetusta ja eriyttämistä toteutetaan kouluissa joka päivä. Yksilöllinen opettaminen vaatii valtavasti resursseja, kuten henkilöresursseja, aikaa, tilaa ja materiaaleja. Yksilöllistävän opetuksen tulee tapahtua molempiin suuntiin ja arkikielessä tästä puhutaan ylös- ja alaspäin eriyttämisenä. Ylöspäin eriyttämisen tarkempaan tutkimiseen johti mielenkiinnon lisäksi aiheen tutkimattomuus.

Eriyttäminen määritellään laajimmillaan kokonaisvaltaiseksi tavaksi lähestyä opetusta, oppilaan yksilöllisyys huomioiden. Tällöin eriyttäminen kohdistuu lukuisiin opetuksen ja koulunkäynnin osa-alueisiin. Tämän laajan määritelmän mukaan eriyttävässä opetuksessa opettajat muokkaavat ennakoivasti opetustaan maksimoidakseen yksilölliset oppimismahdollisuudet. (Roiha & Polso 2018, 16.) Eriyttämisen teoria huomioiden, sen tulisi olla toimintaa, joka tukee yksilön oppimista ja kehittymistä. Eriyttämisen arkipäiväisyys ja sen vahva läsnäolo opettajan työssä innoitti tutkimaan aihetta syvemmin. Valitsimme näkökulmaksemme opettajien kokemukset ja näkökulmat erityisesti lahjakkaan oppilaan tunnistamista ja eriyttämistä ajatellen. Oma kokemuksemme lahjakkaan oppilaan eriyttämisestä perustuu sijaisuuksien, ammatillisen keskustelun ja saadun koulutuksen varaan. Kokemuksemme mukaan lahjakkaan oppilaan eriyttäminen on hyvin vähäistä eikä se näyttäydy suunnitellulta, oppimista syventävältä toiminnalta. Lahjakkaan oppilaan eriyttäminen on usein lisämonisteiden varaan rakennettua puuhastelua. Luokanopettajien työaika ja resurssit näyttävät kohdistuvan enimmäkseen heikompien oppilaiden tukemiseen.

Lahjakkaiden oppilaiden tukeminen olisi ensijaisen tärkeää koulumotivaation syntymisen ja ylläpitämisen kannalta. Lahjakkaiden oppilaiden opetuksen laiminlyönti saattaa johtaa koulumotivaation hiipumiseen ja häiriökäyttäytymiseen. Lahjakkaiden oppilaiden on

saatava tarpeeksi haastavia tehtäviä, jotta heillä on mahdollisuus edistyä niin pitkälle kuin mahdollista. Yksilöllinen opetus mahdollistaa oppilaan taitojen kehittymisen sekä henkilökohtaisen potentiaalin kasvun (Gao 2014, 47). Ylöspäin eriyttämiseen tulisi panostaa, jotta meillä olisi tulevaisuudessakin huippuosaajia yhteiskunnassamme.

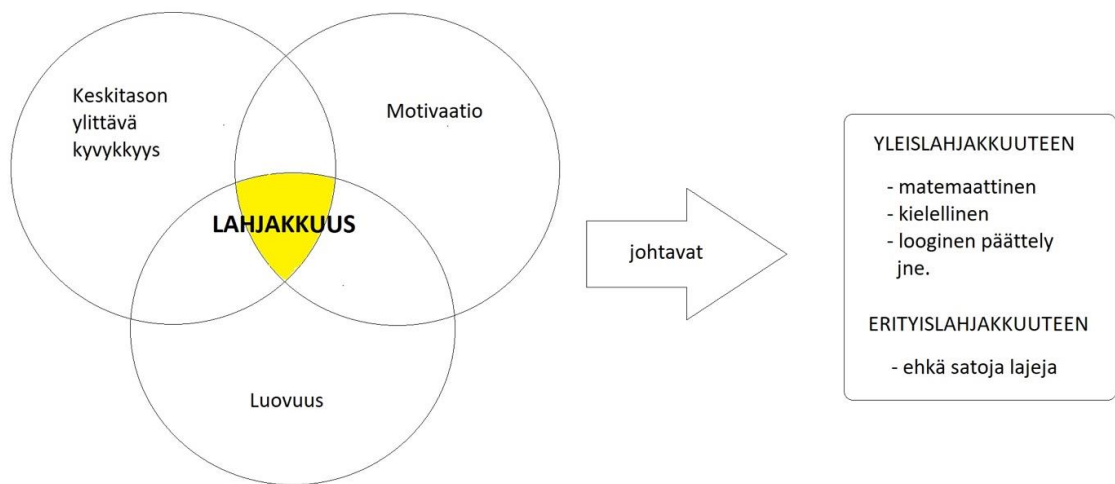
Koulukohtaisten resurssien sekä koulukulttuurin vaikutus eriyttämiseen on merkittävä. Resurssien kohdentamisessa rehtoreilla ja kunnilla on suurin päätäntävalta. Tällä hetkellä erityisopettajien resurssi on kohdennettu lähes kokonaan heikkojen oppilaiden tukemiseen ja tämä ratkaisu viestii myös vallitsevasta koulukulttuuristamme, jossa tarkoituksena on pitää kaikki mukana oppimisen junassa. Myös Laine (2010, 6) toteaa, että mikäli luokkahuoneessa tapahtuu eriyttämistä, kohdentuu se niihin oppilaisiin, joilla on ongelmia selvitä. Tämä näkökulma on lahjakkaiden oppilaiden kannalta epäreilu ja tämä kirvoitti mielenkiintoamme tutkia asiaa tarkemmin.

2 LAHJAKKUUS

Tässä tutkimuksessa lahjakkuutta tarkastellaan Renzullin kolmen ympyrän mallin, Gardnerin monilahjakkuusteorian sekä Gagnén lahjakkuuden mallin pohjalta. Lahjakkuuden teoriat ovat verrattaen vanhoja, sillä ne ovat peräisin 1980-1990 luvulta. Uudempia teorioita lahjakkuudesta ei ole, vaan viittaukset lahjakkuuteen pohjautuvat edellä mainittuihin klassikkoteorioihin. Älykkyyden määritelmästä sekä älykkyyden vaikutuksesta oppimiseen on ajan saatossa kiistelty (Westwood 2013, 12). Lahjakkaalla oppilaalla on todettu olevan korkea suorituskkyky älyllisellä, luovalla, johtamiskykyä tai akateemista taitoa vaativalla tasolla. Lahjakkaiden oppilaiden on ajateltu tarvitsevan palveluita tai aktiviteetteja, joita koulu ei yleensä tarjoa tällaisten kykyjen kehittämiseksi. (Peterson & Hittie 2010, 81.)

2.1 Renzullin kolmen ympyrän malli

Joseph Renzullin luoma kolmen ympyrän malli (Kuvio 1) on yksi tunnetuista länsimaissa käytetyistä lahjakkuusmalleista. Mallin ydinsanoma on, että lahjakkuuden lajeja on monia ja jokainen ihminen on omalla tavallaan lahjakas. Hänen mukaansa kouluissa noin 15–20 prosenttia oppilaista täyttävät lahjakkuuden kriteerit. (Goodhew 2009, 2–3.) Mallin kolme ympyrää kuvaavat lahjakkuuden elementtejä, jotka ovat selvästi keskitason ylittävä kyvykkyys, opiskelumotivaatio ja luovuus. Renzullin mukaan lahjakas käyttäytyminen heijastaa näiden kolmen elementin keskinäistä vuorovaikutusta. (Uusikylä 2000, 45–47; Goodhew 2009, 2; Abu, Akkanat & Gökdere 2017, 87–88; Tunncliffe 2010, 22.) Monet lapset, joilla on selvästi keskitason ylittävää kyvykkyyttä, näyttävät lahjakkaina, jos heillä on sitoutuneisuutta tehtävään ja he pystyvät yhdistämään siihen myös luovuutta. Näin ollen heillä on kyky tuoda tehtävään jotain uutta. Renzullin mukaan lapsen yleinen kyvykkyuden taso on enemmän tai vähemmän kiinteää, mutta luovuus ja tehtävään sitoutuminen riippuvat tarjotuista mahdollisuuksista ja kannustimista. Lapsella saattaa olla pitkiä toimettomuusjaksoja jonkin tehtävän parissa, mutta todellisen sitoutumisen syntyessä lahjakas toiminta mahdollistuu. (Goodhew 2009, 2–3.)



KUVIO 1 Renzullin ja Uusikylän näkemys kolmen ympyrän lahjakkuusmallista (mukaellen Uusikylä 2000, 56)

Renzullin mallin ensimmäisessä ympyrässä keskitason selvästi ylittävää kyvykkyyttä määritellään yleisen lahjakkuuden ja erityiskykyjen avulla. Yleisen lahjakkuuden on katsottu koostuvan korkeatasoisesta ajattelusta, verbaalisesta ja numeerisesta järjkeilystä, avaruudellisesta hahmotuskyvystä, muistista ja sanasujuvuudesta. Lisäksi ympäristöön sopeutuminen sekä nopea, tarkka ja valikoiva muistiin palauttaminen kuuluvat yleiseen lahjakkuuteen. Erityiskykyihin kuuluvat tiedon, tekniikoiden, järjestelmien ja strategioiden hankkiminen ja niiden tarkoituksenmukainen käyttäminen ongelmanratkaisussa. Erityiskykyihin kuuluu myös kyky erotella olennainen informaatio epäolennaisesta. (Uusikylä 2000, 45–47; Tunnicliffe 2010, 22.)

Toisessa ympyrässä tarkastellaan opiskelumotivaatiota ja tehtävään sitoutumista. Renzullin mukaan kyky innostua, kiinnostua, työskennellä kestävästi, sitkeästi ja päättäväisesti, kuuluvat opiskelumotivaation tunnuselementteihin. Seuraavat piirteet katsotaan kuuluvaksi opiskelumotivaatioon ja tehtävään sitoutumiseen: itseluottamus, vahva minäkuva ja usko omiin kykyihin, halu saada jotain aikaan, alemmuudentunteen puuttuminen, korkeiden tavoitteiden asettaminen, kritiikistä oppiminen sekä kyky arvioida oman ja muiden töiden laatua. (Uusikylä 2000, 45–47; Tunnicliffe 2010, 22.)

Kolmas, luovuuden ympyrä koostuu muun muassa ajattelun sujuvuudesta, joustavuudesta ja omaperäisyydestä. Lisäksi avoimuus kokemuksille, uteliaisuus, epäily, seikkailumieli, halu ottaa riskejä sekä estottomuus kuuluvat Renzullin mukaan luovuuden ympyrään. Tämän lisäksi myös herkkyys liitetään vahvasti luovuuteen. (Uusikylä 2000, 45–47; Tunnicliffe 2010, 22.)

Renzullin kolmen ympyrän mallin laajuuden vuoksi sitä on kritisoitu. Lisäkritiikkiä on aiheuttanut sen epäteoreettisuus. Renzullin mukaan lahjakas käyttäytyminen edellyttää kolmen tekijän yhdistelemistä ja soveltamista elämän eri osa-alueilla. Hänen mukaansa vasta tällöin voidaan puhua lahjakkuudesta. (Tunnicliffe 2010, 21–22.) Renzullin mukaan lahjakkaille lapsille tulisi tarjota tasoistaan opetusta, jota he eivät normaalioloissa yleensä saa. Muun muassa Gagné on kritisoinut Renzullin lahjakkuuden mallia kahdesta syystä: luovuuden sisällyttäminen osaksi lahjakkuutta sekä käsite ”keskitason selvästi ylittävä kyvykkyys” ovat Gagnén mielestä epäselviä. Gagnén mukaan ne tulisi eritellä ja jaotella tarkemmin eri alalajeihin. (Uusikylä 2000, 45–47.)

2.2 Gardnerin monilahjakkuusteoria

Gardner tunnetaan erityisesti hänen kehittämästään monilahjakkuusteoriasta (1983), jota on maailmanlaajuisesti sovellettu kasvatustieteen kentällä (Westwood 2013, 12–13.) Gardnerin kehittämään monilahjakkuusteoriaan vaikutti hänen näkemyksensä kulttuurisen kontekstin vaikutuksesta lahjakkuuksien kehittymiseen. Hän on todennut useiden lahjakkuuden muotojen olevan riippuvaisia toisistaan. Gardnerin mukaan lahjakkuus muodostuu lahjakkuuksien tai mentaalisten taitojen yhdistelmästä, jolla pystytään kuvaamaan ihmisen kognitiivista pätevyyttä. Toisin sanoen Gardnerin monilahjakkuusteoria painottaa älykkyyden sijaan ihmisen ominaisuuksien ja lahjakkuuksien kokonaisuutta. Monilahjakkuusteoria muodostuu seitsemästä eri lahjakkuuden muodosta, joista toiset ovat vahvempia kuin toiset. (Vainio–Utriainen 2010, 473–475.)

Gardner jakaa lahjakkuuden seitsemään muotoon: kielellinen eli lingvistinen lahjakkuus, loogis-matemaattinen lahjakkuus, musikaalinen lahjakkuus, kehollis-kinesteettinen lahjakkuus, visuospatiaalinen lahjakkuus, interpersoonallinen lahjakkuus ja intrapersoonallinen lahjakkuus (Tunnicliffe 2010, 20–21; Vainio–Utriainen 2010, 473;

Uusikylä 2000, 66–69). Lingvistinen eli kielellinen lahjakkuuden muoto kuvaa ihmisen kykyä monipuoliseen kielen käyttöön ja hallintaan kaikilla kielen osa-alueilla. Näitä osa-alueita ovat kirjallinen ja suullinen ilmaisu sekä luetun ymmärtäminen. Loogis-matemaattinen lahjakkuus tarkoittaa numeroiden, kuvioiden, kaavojen, muotojen sekä laskutaidon hallintaa. Lisäksi loogis–matemaattinen lahjakkuus sisältää deduktiivista ja induktiivista päättelykykyä. Musikaalinen lahjakkuus muodostuu laulu- ja soittotaidon lisäksi kyvystä luoda ja tuottaa musiikkia. Lisäksi musikaaliseen lahjakkuuteen katsotaan sisältyvän kyky erottaa teemoja, herkkyys rytmien hahmottamiseen sekä varhainen kiinnostus musiikkiin. Neljäs lahjakkuuden muoto, kehollis–kinesteettinen lahjakkuus, kuvaa ihmisen kykyä kokonaisvaltaiseen kehon hallintaan ja ilmaisuun. Ajatellaan, että esimerkiksi urheilijat ja kirurgit ovat kehollis-kinesteettisesti lahjakkaita. Visuospatiaaliseen lahjakkuuteen tarkoitetaan fyysistä ja avaruudellista hahmotuskykyä. Kaksi viimeistä lahjakkuuden muotoa liittyvät persoonaan: interpersoonallinen ja intrapersoonallinen lahjakkuus. Näistä ensimmäinen viittaa kykyyn ymmärtää muita ihmisiä, heidän motiivejaan ja taustatekijöitä. Interpersoonallinen ihminen pystyy toimimaan yhteistyössä muiden kanssa ja ymmärtää toisten tarpeita ja tunteita. Intrapersonallinen lahjakkuus puolestaan tarkoittaa kykyä itsensä ymmärtämiseen ja arvioimiseen. Tämän lahjakkuuden muoto on järkevä toiminnan suunnittelun lähtökohta. (Tunnicliffe 2010, 20–21; Uusikylä 2000, 66–69; Callard–Szulgit 2010, 3–4.)

Gardner painottaa jokaisen lahjakkuuden muodon olevan suhteellisen itsenäisen, toisista lahjakkuuden muodoista riippumaton. Tämä ei kuitenkaan tarkoita lahjakkuuden muotojen olevan aina täysin toisistaan irrallisia vaan päin vastoin ne usein korreloivat keskenään. Yksilö on usein vahva jollakin lahjakkuuden alueella ja heikko toisella. Toisin sanoen lahjakas yksilö ei ole vahva kaikilla lahjakkuuden osa-alueilla. (Uusikylä 2000, 68–69.)

2.3 Gagnén malli lahjakkuudesta

Gagnén kehittämässä lahjakkuuden mallissa lahjakkuus sisältää neljä pääaluetta: älyllinen, luova, emotionaalinen ja sensomotorinen lahjakkuus. Gagné ei ole nimennyt erityisiä kykyalueita pääalueisiin sisältyväksi. Esimerkiksi älylliseen alueeseen voi sisältyä hyvin monenlaisia alakategorioita, kuten verbaalisia, matemaattisia tai

spatiaalisia kykyjä. Toiset tutkijat liittävät älykkyydosamäärän äyllisen lahjakkuuden mittariksi. (Uusikylä 2000, 50–51; Westwood 2013, 23–25.)

Gagnén mallissa oletetaan, että ihmisellä on lahjakkuus, joka ilmenee vasta kun sitä kehitetään ja käytetään. Kehittämättömänä lahjakkuus jää ikään kuin käyttämättömäksi raaka-aineeksi. Tässä mallissa lahjakkaan kykyjen kehittymiseen vaikuttavat ympäristö, motivaatio, harrastukset, persoonallisuus sekä asenteet. Edellä mainittuja kutsutaan myös lahjakkuuden virittäjiksi. Mallin mukaan lahjakkuuden kehittyminen johtaa jonkin erityisalueen taituruudeksi, mikäli kykyä kehitetään intensiivisesti. Ympäristön, kuten koulun, kodin ja harrastusten katsotaan olevan merkittävässä roolissa lahjakkuuden kehitysprosessissa. Lisäksi yksilöllisten ominaisuuksien, kuten päättäväisyyden, rohkeuden ja innostuksen katsotaan edesauttavan kehitysprosessia. (Westwood 2013, 23–25.)

2.4 Lahjakkaan oppilaan tunnistaminen

Perusopetuksen luokista löytyy lahjakkaiksi tunnistettuja oppilaita, jotka oppivat uuden asian hyvin nopeasti. Perusopetuksen ensimmäisellä luokalla on yleislahjakkaita oppilaita, jotka ovat kielellisesti ja tiedoiltaan luokkatovereitaan paljon edellä. Lisäksi heillä on jo hallussaan oppimisen strategioita. Monien äyllisesti lahjakkaiden lasten on todettu oppivan lukemaan jo ennen peruskoulun alkamista. Varhaisella lukemisen taidolla nämä lahjakkaat oppilaat kerryttävät sanavarastoaan. Lahjakkuus saattaa näyttäytyä tietynä taitona niin taiteiden, teknologian kuin tieteidenkin kentällä. (Westwood 2013, 21.)

Lahjakkaat oppilaat ovat usein sekä persoonallisella että sosiaalisella tasolla hyvin sopeutuneita, eikä heillä ilmene ongelmia koulunkäynnissä. Ymmärrystä ja tukea tarvitsevia ongelmakohtia esiintyy kuitenkin myös lahjakkaiden oppilaiden keskuudessa. Näihin ongelmakohtiin tulee opettajan tai koulun puuttua, jotta lahjakas oppilas saa tarvitsemaansa tukea, jotta oppilas pystyy toimimaan kykyjensä mukaisesti ja kehittämään niitä. Lukutaidon hallitseminen lisää lapsen kiinnostusta ympäröivään maailmaan, siihen liittyviin kysymyksiin sekä syy-seuraussuhteiden ymmärtämiseen. (Westwood 2013, 22.)

Lahjakas oppilas hyötyy autonomiaa eli itseohjautuvuutta vaativasta opetuksesta. Lahjakkaalla oppilaalla on riittävät kyvyt itsenäiseen tiedonhankintaan ja tiedonkäsittelyyn ilman aktiivista ohjausta. Lahjakkaalla oppilaalla on riittävät perustiedot ja taidot itsenäiseen toimimiseen oppiaineen parissa. (Lerkkanen & Pakarinen 2018, 185.)

Lahjakas oppilas saattaa tuoda kyvykkyyttään esille luokassa, mikäli hän kokee taidon tärkeäksi. Oppilaat, jotka ovat itsevarmoja kyvykkyytensä suhteen, etsivät arjessa tilanteita, joissa voisivat esitellä kykyään. Toisaalta lahjakas oppilas saattaa pelata varman päälle ja valita haasteen, jossa epäonnistumisen riskiä ei ole. Tällöin oppilaan lahjakkuus ja kykyjen rajat eivät näyntyä todenmukaisina. Lahjakkaat oppilaat saattavat myös vältellä julkisia tilanteita, joissa heidän on käytettävä ja esiteltävä kykyään. Tämä viestii siitä, että lahjakkuus on tunnustettu, mutta siihen ei luoteta. Valinnan mahdollisuuden tullen tällaiset oppilaat valitsevat joko tehtävän, josta suoriutuvat helposti ja epäonnistumatta tai tehtävän, joka on omaa taitotasoa vaativampi, jolloin epäonnistuminen on niin sanotusti hyväksyttävää. Oppilas voi selittää vaikeassa tehtävässä epäonnistumisen vedoten sen vaikeustasoon eikä omien taitojensa puutteeseen. (Stipek 2002, 76–77.)

Lahjakkaiden oppilaiden kognitiivinen kehitys on usein nopeampaa kuin heidän fyysinen, sosiaalinen tai emotionaalinen kehitys. Tämä niin kutsuttu epätahtinen kehitys voi johtaa useisiin ongelmiin. Tällaisia ongelmakohtia ovat esimerkiksi lahjakkaan oppilaan ideoiden ja tarkoitusten yhteensopimattomuus omien fyysisten kykyjen ja ominaisuuksien kanssa. Lisäksi esimerkiksi vaativan tekstin lukeminen edellyttää oppilaalta lukemisen taitojen lisäksi myös emotionaalista kykyä ymmärtää tekstin sisältö ja konteksti. Lahjakkaat oppilaat saattavat eristäytyä leikistä ikätoveriensa kanssa johtuen tämän kehittyneemmästä älyllisestä kapasiteetista sekä kehittyneemmistä kiinnostuksen kohteista. Lahjakkaat oppilaat saattavat hakeutua ikäistään vanhempaan seuraan, joka voi olla sopimatonta tai jopa haitallista. (Westwood 2013, 22–23.)

Alisuoriutumisella tarkoitetaan tilannetta, jossa oppilaan tehtävästä suoriutuminen on alle sen kyvykkyyden ja potentiaalin, joka hänellä uskotaan olevan. (Stipek 2002, 76). Alisuoriutuminen on ongelma, jota esiintyy erityisesti lahjakkaiden oppilaiden keskuudessa. Osa lahjakkaista oppilaista piilottaa tarkoituksenmukaisesti todellisen

taitotasonsa. Syynä tähän voi olla henkilökohtaiset tai ympäristön aiheuttamat syyt, kuten leimaantuminen tai erilaisuus luokkatovereihin verrattuna. Koulun ja opettajien tehtävä on tunnistaa ja identifioida alisuoriutuvat oppilaat ja tukea heitä niin henkilökohtaisesti, emotionaalisesti kuin pedagogisestikin. Tuen tarkoituksena on saada oppilaan todellinen kyvykkyys esille. Jos alisuoriutumiseen ei puututa, voi opettaja pitää oppilasta kyvyiltään heikompana, kuin tämä oikeasti on. (Westwood 2013, 22.)

3 OPETUKSEN ERIYTTÄMINEN

Perusopetuksen tarkoituksena on luoda hyvät edellytykset oppilaiden kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle (Opetushallitus 2014, 9). Perustuslain (731/1999) 16.2§ mukaan jokaiselle oppilaalle pyritään turvaamaan yhtäläiset mahdollisuudet saada kykyjensä ja yksilöllisten tarpeidensa mukainen koulutus. Eriyttäminen nähdään keinona yksilöllistää opetusta oppilaalle sopivaksi. Opetussuunnitelmassa eriyttäminen on mainittu oppimisympäristöjä ja työtapoja käsittelevässä kappaleessa. Suunnitelmassa todetaan opetuksen eriyttämisen perustuvan oppilaantuntemukseen ja sitä pidetään kaiken opetuksen pedagogisena lähtökohtana. Opetussuunnitelmassa tarkennetaan eriyttämisen perustuvan oppilaan tarpeisiin ja mahdollisuuksiin suunnitella opiskeluaan itse, valita erilaisia työtapoja sekä edetä yksilöllisesti. Työtapojen valinnassa tulisi opettajan ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset ja kehitykselliset erot. Eriyttäminen tukee oppilaan itsetuntoa ja motivaatiota sekä turvaa rauhan oppimiselle. Eriyttämisellä ehkäistään tuen tarpeen syntymistä. (Opetushallitus 2014, 30.)

Luokkahuoneen monimuotoisuus on välttämätöntä ja se johtuu useista eri tekijöistä, kuten oppilaiden eroavista taustoista ja kulttuureista sekä elämäkokemuksista. Monimuotoisuutta lisäävät myös oppilaiden yksilölliset saavutukset, persoonallisuus, mielenkiinnon kohteet, lahjakkuus, käyttäytyminen ja tuen tarve opetuksessa. Edellä mainitun kaltainen monimuotoisuus on huomattavaa nykypäivän opetusryhmissä. Opettajien tulee tunnistaa luokan monimuotoisuus ja ottaa se huomioon opetuksen suunnittelussa, lukujärjestyksen laatimisessa, opetustyyleissä sekä oppilaiden ryhmittelyssä. (Westwood 2013, 11; Gentry, Sallie & Sanders 2013, 2.) Opetuksen eriyttäminen liitetään helposti koskemaan erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita. Opettajista harva kokee lahjakkaiden oppilaiden kuuluvan eriyttämistä tarvitsevien oppilaiden ryhmään. (Laine 2010, 2–5.) Laine (2010, 2) korostaa, että eriyttämistä voidaan pitää toimivana keinona myös sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla on lahjakkuutta tai erityisvahvuuksia.

3.1 Eriyttämisen määrittelyminen

Sana eriyttäminen on peräisin englannin kielen sanasta *differentiated instruction* tai lyhyemmin *differentiation*. Eriyttäminen ei itsessään ole oma teoriasa, vaan se sisältää vaikutteita useista eri teorioista sekä teoreettisista käsitteistä. Eriyttämisen taustalla ajatellaan vaikuttavan konstruktivistinen oppimiskäsitys, Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke, motivaatio sekä alun perin Gardnerin 1980-luvulla kehittämä moniälykkyysteoria. Eriyttäminen voidaan määritellä monin tavoin. Laajimmillaan eriyttäminen voidaan määritellä kokonaisvaltaiseksi tavaksi lähestyä opetusta, huomioiden oppilaan yksilöllisyyttä. Tällöin eriyttäminen voi kohdistua lukuisiin opetuksen ja koulunkäynnin osa-alueisiin. (Roiha & Polso 2018, 16.) Määritelmän mukaan eriyttävässä opetuksessa opettajat muokkaavat ennakoivasti opetustaan maksimoidakseen jokaisen oppilaan oppimisen (Tomlinson 2014, 4). Laine (2010, 3) tarkentaa, että eriyttämisellä viitataan nimenomaan eriytettyyn työhön, ei työmäärään. Gentryn ym. (2013, 3–4) mukaan eriyttäminen on opettajan vastuullista reagointia oppilaan tarpeisiin. He jatkavat, että eriyttämisen päämääränä on maksimoida oppilaan kasvu ja henkilökohtainen menestyminen. Eriyttämisen keskeisiin periaatteisiin heidän mukaansa kuuluvat oppimistavoitteiden joustavuus, tehokas ja jatkuva arviointi, joustava ryhmittely sekä yhteistyö opettajan ja oppilaan välillä. Laine (2010, 2) määrittelee eriyttämisen tiiviisti. Hänen mukaansa eriyttäminen mahdollistaa kaikille oppilaille tasolleen sopivaa tekemistä.

Selkeästi oppimiseen vaikuttavia eroavaisuuksia oppilailla on esimerkiksi älykkyyteen, lahjakkuuteen, sukupuoleen, kulttuuriseen taustaan, kielelliseen taitoon sekä koulun ulkopuoliseen apuun liittyen. Oppilaat eroavat usein toisistaan myös itsetunnon, itseluottamuksen, sosiaalisten ja fyysisten taitojen sekä käyttäytymisen ja työskentelytapojen saralla. Koska oppilaat eroavat edellä mainituissa asioissa, etenevät he opinnoissaan henkilökohtaisella vauhdilla. Tällöin opettajan on räätälöitävä lukujärjestystä, tarjottava monipuolisia ja vaihtelevia tyylejä oppia sekä luotava vaihtoehtoisia tapoja edetä opinnoissa. (Westwood 2013, 11.) Eriyttävässä opetuksessa opettajan tulee muokata opetussuunnitelmaa oppilaalle sopivaksi. Opetuksen eriyttämisen onnistumiseksi opettajan tulee muokata ja kohdentaa opetusmenetelmiä, resursseja, työskentelyn keinoja sekä materiaaleja oppilaiden taitotason mukaisesti

maksimoidakseen jokaisen oppilaan mahdollisuudet oppia. (Gentry ym. 2013, 3; Laine 2010, 3.)

3.2 Eriyttämisen toteuttaminen

Tomlinson on tutkinut ja teoretisoinut eriyttämistä laajasti (Tomlinson 2001; 2004; 2014). Tomlinsonin (2014, 18) mukaan eriyttämistä tulisi toteuttaa pääosin kolmessa opetuksen ulottuvuudessa: sisältö, prosessi ja tuotos. Sisällöllä tarkoitetaan niitä tietoja ja taitoja, joita oppilaille opetetaan tai jotka heidän halutaan oppivan. Prosessilla tarkoitetaan sitä, miten oppilaat oppivat ja omaksuvat opetettavat sisällöt. Tuotos tarkoittaa arvioinnin eriyttämistä ja tapoja, joiden avulla oppilaat osoittavat oppimansa. (Tomlinson 2014, 18; Gentry ym. 2013, 4, Laine 2010, 3.)

Koulun arjessa eriyttäminen jaetaan tyypillisesti kahteen: alaspäin ja ylöspäin eriyttämiseen. Alaspäin eriyttämisellä tarkoitetaan heikkojen oppilaiden opetuksen tukemista ja ylöspäin eriyttämisellä tarkoitetaan lahjakkaiden oppilaiden huomioimista opetuksessa. Lisäksi voidaan puhua yhtenäistävistä sekä erilaistavista eriyttämisestä, joista ensimmäisellä tarkoitetaan opetusta, jossa eriyttämällä pyritään saamaan kaikki oppilaat saavuttamaan samat tavoitteet. Erilaistavalla eriyttämisellä puolestaan eriyttäminen tapahtuu jo oppilaiden tavoitteenasettelussa. (Roiha & Polso 2018, 16–17.) Opettajat toteuttavat eriyttämistä eri tavoin. Eriyttämiseksi voidaan luokitella lisäajan antaminen tehtävän tekemiseen ja sisällöltään tai tasoltaan vaihtoehtoisten tehtävien tarjoaminen. (Gentry ym. 2013, 4.) Eriyttävässä luokassa opettaja on oppimismahdollisuuksien organisoija ja mentori, joka jakaa vastuuta oppilailleen (Laine 2010, 5).

Gentryn ym. (2013, 5) mukaan eriyttämisen toteutuessa opetus muokataan vastaamaan oppilaan sen hetkistä taitotasoa ja ymmärrystä sekä henkilökohtaisia kiinnostuksen kohteita. Laine (2010, 2) täsmentää, että lahjakkaiden oppilaiden opetuksen eriyttämisen toimenpiteiden tulee olla kohdennettuja yksilöllisiin tarpeisiin. Oppilaalle sopivaksi muokattu opetus johtaa todennäköisesti opiskeluun sitoutumiseen, korkeampaan sisäiseen motivaatioon, autonomiaan, korkeampaan menestymiseen sekä itsetuntoon (Gentry ym. 2013, 5).

Lahjakasta oppilasta voidaan eriyttää käyttämällä heidän tietoja ja taitojaan hyväksi. Lahjakkaat oppilaat voivat jakaa oppimaansa muille oppilaille sekä toimia johtajan roolissa luokan keskusteluissa. Kun tällaista eriyttämistä tapahtuu, kaikkien luokan oppilaiden ymmärtämisen taso ja oppiminen lisääntyy. (Peterson & Hittie 2010, 81.)

Laine (2010, 4–5) esittää eriyttämiseen liittyviä haasteita, joita opettaja voi työssään kohdata. Hänen mukaansa eriyttäminen voi muodostua haasteeksi, jos opettaja kokee sen vaikuttavan tämän hallinnan tunteeseen. Opettajan voi olla vaikea sopeutua tilanteeseen, jossa oppilaat tekevät erilaisia tehtäviä samanaikaisesti luokassa. Eriyttäminen pohjautuu joustavuuteen, jossa kaikkien luokan oppilaiden ei tarvitse tehdä samoja asioita. Joustavuus viittaa myös opettajan tarjoamiin vaihtoehtoihin ja mahdollisuuksiin, joista oppilas voi valita itselleen sopivimman. Eriyttämisen haasteisiin voi liittyä opettajan käsitys sen työllistävyydestä. Laadukas eriyttäminen vaatii harjoittelua ja työtä mutta usein työ palkitaan, ja opetuksesta sekä oppimisesta tulee mielenkiintoisempaa.

4 MOTIVAATIO

Motivaatio on sisäinen tila, joka ohjaa ja ylläpitää toimintaa. Motivaation on nähty vaikuttavan oppilaan tekemiin valintoihin toimintaan ja käyttäytymiseen liittyvien vaihtoehtojen välillä. Motivaatio vaikuttaa myös oppilaan ajatteluun ja tunteisiin tehtävää suorittaessa. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 143.) Lähtökohtana motivaation syntymiselle pidetään oppimisen arvostamista sekä siitä saatua mielihyvää (Hirvonen 2013, 570). Hirvosen (2013, 570) mukaan arvostus ja kiinnostus ohjaavat oppilasta tekemään erilaisia valintoja ja käyttämään erilaisia oppimisstrategioita oppimistilanteessa. Hirvonen jatkaa, että arvostus ja kiinnostus ohjaavat oppilasta myös sinnikkyyteen ja pyrkimykseen pitää yllä mielenkiintoa tehtävässä. Lisäksi motivaatiolla viitataan pitkäkestoiseen kiinnostukseen ja innostukseen sekä oppilaan itselleen asettamiin tavoitteisiin ja suunnitelmiin (Huotilainen 2019, 67).

Arkikielessä motivaatiolla tarkoitetaan halua ja pyrkimystä saavuttaa jokin tavoite Tieteellisessä tutkimuksessa ja kirjallisuudessa termiä käytetään moniulotteisemmin ja vaihtoehtoisin määritelmien. (Halinen, Hotulainen & Kauppinen ym. 2016, 83.) Huotilaisen (2019, 67) mukaan motivaation nähdään olevan samanlainen kaikilla ihmisillä, kun on kyse perustarpeiden tyydyttämisestä. Lisäksi kaikilla ihmisillä on aivoissa synnynnäinen motivaatio oppimiseen, jolla tarkoitetaan sitä, että ponnisteluja vaatinut tekeminen ja siinä onnistuminen tuottaa ihmiselle hyvän mielen ja mukavan olon. Tällaisten positiivisten oppimiskokemusten kertyminen helpottaa motivaation rakentamista jatkossa.

4.1 Decin ja Ryanin motivaatioteoria

Oppimisen motivaatioon liittyvää tutkimusta on tehty psykologian kentällä 1970-luvulta lähtien. Suosituimmaksi oppimismotivaatioteoriaksi on muodostunut Decin ja Ryanin kehittänyt *itseääräämisteoriat* (*Self-Determination Theory*). Sen mukaan yksilöt eroavat siinä, miten paljon heitä jokin asia kiinnostaa, sekä siinä, minkä vuoksi he ovat motivoituneita tekemään jotakin. Oppilaita motivoi omasta ajattelusta peräisin olevat sisäiset vaikuttimet, autonomia. Teorian mukaan ulkoiset pakot ja palkkiot eivät niinkään motivoi oppilaita. Decin ja Ryanin teoriassa motivaatio jaetaan sisäiseen ja ulkoiseen

motivaatioon. Sisäisesti motivoitunut oppilas on kiinnostunut tekemään jotain asiaa sen kiinnostavuuden tai palkitsevuuden vuoksi. Ulkoisesti motivoitunut oppilas puolestaan toimii sosiaalisen ympäristön tai ulkoisten palkintojen ohjaamana. (Nurmi 2013, 549; Salmela-Aro 2018, 11; Lehtinen ym. 2016, 149–150.) Deci ja Ryan korostavat, ulkoisten motivaatiotekijöiden voivan muuttua sisäistetyksi siinä määrin, että tehtävän tai asian tekemättä jättäminen saattaa aiheuttaa syyllisyyden tunnetta tai oppilas saattaa samaistumisen myötä omaksua alun perin ulkoisen motivaation omakseen. (Nurmi 2013, 549.)

Decin ja Ryanin itsemäärämisteoria on nähty jatkumona, jossa toisessa ääripäässä on ulkoinen motivaatio eli toisin sanoen täydellinen motivoitumattomuus. Jatkumon toisessa ääripäässä on sisäinen motivaatio, jolloin motivaatioon kuuluvat yhteenkuuluvuuden, autonomian ja pätevyyden tunteet. (Halinen, Hotulainen & Kauppinen ym. 2016, 83.) Ulkoinen motivaatio toimii sisäisen motivaation pohjana tai lähtökohtana sisäisen motivaation syntymiseen. Esimerkiksi opettajan antamat ulkoiset kehotukset voivat aluksi auttaa oppilasta tehtävässä suoriutumisessa. Ponnistelujen ja suoriutumisten myötä oppilaassa alkaa kasvaa sisäistä motivaatiota. (Huotilainen 2019, 67–68; Nurmi 2013, 550; Lehtinen ym. 2016, 150.) Jotta sisäinen motivaatio syntyy ja kehittyy, on tehtävän oltava tarpeeksi haastava mutta kuitenkin sellainen, jossa hallinnan tunne ja tehtävässä etenemisen mahdollisuus ovat läsnä (Huotilainen 2019, 67–68; Nurmi 2013, 550). Sisäisen motivaation saavuttaminen ruokkii oppimisen nälkää. Sisäisen motivaation omaksunut oppilas ymmärtää opiskeluun liittyvän panostamisen ja vaivannäön merkityksen ja sen, miten motivoivaa oppiminen voi olla. Tämän johdosta oppilaalla on intoa ja resursseja työskennellä haastavien asioiden parissa sinnikkäästi. (Huotilainen 2019, 67–68.)

4.2 Motivaatio koulukontekstissa

Useissa motivaatiotutkimuksissa esiintyy jaottelu lähestymis- ja välttämismotiiveihin. Ihmisen on todettu lähestyvän mielihyvää tuottavia asioita ja välttävän negatiivisia kokemuksia. (Lehtinen ym. 2016, 145.) Viljaranta ja Tuominen (2018, 107–108) toteavat oppilaan kokemien onnistumisen tunteiden eri oppiaineissa olevan tärkeitä ja jopa ratkaisevia motivaation syntymiselle ja ylläpitämiselle. Ne myös muovaavat taitojen ja kiinnostusten välistä kumuloituvaa ja positiivista kehityspolkua. Hirvonen (2013, 570)

lisää oppiaineen kiinnostavuuden, mielekkyyden ja hyödyllisyyden johtavan oppilaan sitoutumiseen ja panostamiseen oppimisessa. Viljaranta ja Tuominen (2018, 107–108) jatkaa, että opettajan on mahdollista auttaa oppilaan onnistumisen tunteiden syntymisessä muun muassa tarjoamalla opetuksessaan eritasoisia tehtäviä ja monipuolisia tehtävätyyppejä. Vaatimustasoltaan helpot tehtävät lisäävät oppilaassa kyvykkyyden tunnetta ja sopivan haastavat tehtävät kannustavat oppilasta oppimaan lisää. Oppilaan uskomukset onnistumiseen liittyen perustuvat hänen sen hetkiseen kokemukseen kyvykkyydestä tai uskomukseen tulevaisuuden kyvykkyydestä. (Viljaranta & Tuominen 2018, 107–108.) Oppilaiden on todettu motivoituvan nimenomaan sellaisissa tehtävissä, joissa he uskovat suoriutuvansa menestyksekkäästi (Kokkonen, Kokkonen & Yli-Piipari 2013, 523).

Oppilaan motivaation syntymisen ja sen ylläpitämisen kannalta oppimiseen liittyvät vaatimukset ja haasteet ovat tärkeitä. Tiedetään, että liian vähäinen haaste ei johda oppilasta optimaalisiin oppimistuloksiin. Toisaalta liian haastavat tehtävät uuvuttavat oppilasta ja liian helpot tehtävät tylsistyttävät. Motivaation ylläpitämiseksi opettajan tehtävä on pyrkiä huolehtimaan opetuksessaan oppilaidensa tavoitteiden ja kykyjen olevan tasapainossa. (Salmela-Aro 2018, 30.) Stipek (2002, 17) toteaa koulukontekstin vaikuttavan oppilaiden motivaatioon merkittävästi esimerkiksi tehtävien tyyppien ja vaikeustason sekä luokan sosiaalisen ilmapiirin tasolla. Hän jatkaa, että oppilaat ovat motivoituneita luokassa, jossa he saavat tarvitsemaansa tukea ja tuntevat itsensä arvostetuiksi opettajan ja vertaisten tahoilta. Myönteinen sosiaalinen ympäristö poistaa vaaran oppilaan nolatuksi tulemisesta.

Myönteinen opettaja–oppilassuhde on koulumotivaation rakentumisen kannalta ensisijaisen tärkeää. Lämpimän ja läheisen opettaja–oppilassuhteen on tutkittu vahvistavan oppilaan turvallisuuden tunnetta luokassa sekä mahdollistavan oppilaan keskittymisen opiskeluun ja taitojen harjoitteluun. Lämmin opettaja–oppilassuhde edistää myös luokan sisäistä vuorovaikutusta ja tukee oppilaiden motivaatiota. (Lerkkanen & Pakarinen 2018, 190–192.) Lehtisen ym. (2016, 150) mukaan oppimistilanteissa tehdyt tutkimukset osoittavat oppilaan sisäisen motivaation heikkenevän, mikäli he kokevat opettajansa välinpitämättömäksi tai kylmäksi. Opettajan odotukset ja uskomukset oppilaan kyvykkyydestä ja sen kohentumisesta vaikuttavat positiivisesti oppilaan kykyjen kehittymiseen (Dweck & Master 2009, 137–138).

Myönteisen opettaja–oppilassuhteen on ajateltu vaikuttavan myös opettajan toimintaan. Myönteisessä opettaja–oppilassuhteessa opettaja osoittaa enemmän sensitiivisyyttä oppilaan yksilöllisille tarpeille ja osaa paremmin tukea häntä. Opettajan oppilaantuntemus, oikea-aikaisen ohjauksen antaminen, oppilaiden aktiivisen toiminnan takaaminen sekä oppimisprosessia ohjaavan palautteen antaminen tukevat kaikkien oppilaiden motivaatiota. (Lerikkanen & Pakarinen 2018, 190–192.)

Lahjakkaan oppilaan motivaation puute saattaa jäädä luokassa huomaamatta, sillä opettajat usein olettavat, että koulussa hyvin menestyvät oppilaat omaavat hyvän motivaation koulunkäyntiin. Motivaation ja sen huomaamisen puute saattaa johtaa oppilaan alisuoriutumiseen ja omien kykyjen sekä potentiaalin aliarvioimiseen. Erityisesti lahjakkaiden tyttö–oppilaiden on havaittu olevan motivationaalisesti haavoittuvaisempia. Akateemisesti lahjakkaat ja koulussa hyvin pärjäävät oppilaat jäävät usein huomiotta luokassa. Näin tapahtuu, jos luokkakoot ovat suuria ja yleisesti pidetään tärkeänä sitä, että suurin osa luokan oppilaista saavuttaa tietyn tason opinnoissa. Tämä johtaa siihen, ettei nopeasti työskenteleviä ja eteviä oppilaita huomioida tai huomata. Kiitettävästi ja erinomaisesti menestyvät oppilaat huomioidaan huonommin luokassa, sillä heidän ei ajatella tarvitsevan ohjausta toisin kuin heikosti menestyvien oppilaiden. Kiitettävästi ja erinomaisesti suoriutuvien oppilaiden kyvyt jäävät kehittämättä, sillä niiden ajatellaan olevan seurausta opitusta. Lahjakkailta oppilailta kykyjen kehittämättömyys indikoi tylsistyneisyyttä sekä kiinnostuksen romahtamista. (Stipek 2002, 16–17.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksessa selvitetään luokanopettajien ja erityisopettajien kokemuksia ja ajatuksia ylöspäin eriyttämisestä. Tavoitteena on tutkia opettajien kykyä tunnistaa ja tukea lahjakkaita oppilaita luokassa. Tutkimuksessa selvitetään myös, miten koulun ja opettajien resurssit on jaettu ylöspäin eriyttämistä ajatellen.

Tutkimuskysymykset

1. Miten lahjakkaat oppilaat tunnistetaan ja eriytetään opetuksessa opettajien näkemysten mukaan?
2. Miten opettajan omat sekä koulun resurssit jakautuvat ylöspäin eriyttämisessä opettajien kokemusten mukaan?
3. Millaisia vaikutuksia eriyttämisellä nähdään olevan oppilaan koulussa suoriutumiseen?

5.1 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksen lähestymistapa on kvalitatiivinen eli laadullinen. Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaista on tutkittavan aiheen kokonaisvaltainen tutkiminen. (Hirsjärvi ym. 2016, 161.) Aineistonkeruumenetelmäksi valikoitu haastattelu, jonka avulla voidaan selvittää, mitä haastateltava ajattelee tutkittavasta asiasta (Tuomi & Sarajärvi 2013, 71). Haastattelu on laadullisen tutkimuksen yksi yleisimmistä aineistonkeruumenetelmistä. Haastattelun avulla voidaan tutkia asioita ja ilmiöitä, joita ei pystytä määrällisin keinoin tutkimaan. Haastattelun avulla on mahdollista saada rikkaampaa aineistoa kuin perinteisillä kyselytutkimuksilla. (Forsey 2012, 364.) Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on selvittää opettajien näkemyksiä lahjakkaiden oppilaiden tunnistamisesta ja tukemisesta alkuopetuksessa. Tutkimuksen näkökulman huomioiden, haastattelu on paras vaihtoehto aineiston keruulle.

Tutkimusmenetelmänä on käytetty puolistrukturoitua teemahaastattelua. Tutkimusmenetelmä on valittu tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen sekä

tutkimuskysymysten pohjalta. Puolistrukturoidulla haastattelulla tarkoitetaan haastattelua, jossa kysymykset kohdistuvat ennalta valittuihin teemoihin, jotka perustuvat tutkimuksen viitekehukseen (Tuomi & Sarajärvi 2013, 75). Puolistrukturoidussa haastattelussa ei ole tarkasti määriteltyä kysymysten muotoa tai järjestystä. Puolistrukturoitu haastattelu perustuu haastateltavan ja haastattelijan avoimelle vuorovaikutukselle sekä suhteellisen avoimiin haastattelukysymyksiin. (Trainor 2013, 126.) Tässä tutkimuksessa haastattelut toteutettiin ennalta laadittujen haastattelukysymysten pohjalta. Haastattelutilanteissa tehtiin tarpeen tullen lisäkysymyksiä ja jotkut ennalta laaditut kysymykset yhdistettiin tai kysyttiin eri järjestyksessä, kun ne oli kirjattu. (Metsämuuronen 2006, 115.) Nämä seikat tekevät tämän tutkimuksen tutkimusmenetelmästä puolistrukturoidun.

Tutkimuksen haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina Varsinais-Suomen ja Päijät-Hämeen alueilla joulukuussa 2019. Haastatteluihin osallistui yhteensä 10 opettajaa, joista 6 toimi luokanopettajina ja 4 erityisopettajina. Haastattelut äänitettiin puhelimen sanelinsovelluksella. Äänitetyt haastattelut litteroitiin kirjallisiksi aineistoiksi analysointia varten. Tämän tutkimuksen liitteenä (Liite 1 ja Liite 2) on tutkimuksessa käytetyt haastattelukysymykset luokanopettajille ja erityisopettajille. Haastateltavilla ei ollut mahdollisuutta tutustua haastattelukysymyksiin etukäteen, sillä haastattelun pyrkimys oli mahdollisimman spontaaneihin ja todenmukaisiin vastauksiin, joita ei ole etukäteen pohdittu.

5.2 Tutkittavat ja aineiston hankinta

Tutkimukseen valittiin yhteensä 10 peruskoulun opettajaa, jotka toimivat Varsinais-Suomen ja Päijät-Hämeen alueilla. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat naisia. Opettajista kuusi toimii alkuopetuksessa luokanopettajina ja kolme toimi laaja-alaisina erityisopettajina. Yksi haastateltavista toimi erityisluokanopettajana alkuopetuksessa. Luokanopettajista kaksi opetti ensimmäistä luokkaa, kaksi toista luokkaa ja kaksi kolmatta luokkaa. Erityisluokanopettaja opetti yhdistettyä 1–2-erityisluokkaa. Laaja-alaisista erityisopettajista kaksi opetti vain alkuopetusluokkia ja yksi laaja-alaisista erityisopettajista opetti kaikkia alakoulun luokka-asteita. Haastateltavien opettajien työkokemus vaihteli puolestatoista vuodesta kolmeen kymmeneen kolmeen vuoteen. Luokanopettajista neljä oli opinnoissaan

erikoistunut alkukasvatukseen. Kaikki haastateltavat olivat työskennelleet alkuopetuksessa työuransa aikana.

Haastateltavaksi valittiin opettajia, jotka olivat toimineet opettajina alkuopetuksessa uransa aikana. Lisäksi tutkimukseen haluttiin mukaan opettajia, joilla olisi keskenään vaihteleva työkokemus. Haastateltavien tavoittamiseksi otettiin yhteyttä tutkijoille entuudestaan tuttuihin alakouluihin. Haastattelupyyntöihin tuli vain myöntäviä vastauksia ja haastatteluun osallistuminen oli haastateltaville vapaaehtoista. Haastattelupyynnöt esitettiin haastateltaville suullisesti tai puhelimen välityksellä. Koska haastateltavat olivat aikuisia, erillistä tutkimuslupaa ei tässä tutkimuksessa tarvittu. Haastateltavat saivat valita, missä ympäristössä haastattelut toteutettiin. Haastattelut toteutettiin pääosin opettajien työhuoneessa tai luokassa eli heidän työympäristössään. Yksi haastatteluista tehtiin puhelimitse. Kaikki haastattelut toteutettiin joko työpäivän jälkeen tai sopivana ajankohtana työpäivän aikana. Haastateltavat ehdottivat sopivaa ajankohtaa haastattelulle. Haastattelut kestivät noin kahdeksasta minuutista reilu kahteenkymmeneen minuuttiin. Kaikki haastattelut äänitettiin ja myöhemmin litteroitiin. Haastattelutilanteessa haastateltaville kerrottiin haastattelun äänittämisestä ja siitä, että äänitteet ja litteroinnit tultaisiin hävittämään tutkimuksen valmistuttua.

Jokaiseen haastatteluun osallistui haastateltava ja yksi haastattelija. Kaikki haastattelut toteutettiin joulukuun 2019 aikana. Aineiston käsittelemisen ja sen työstämisen helpottamiseksi haastateltavat nimettiin mielikuvitusta käyttäen. Tutkimuksessa haastateltavat on nimetty suomenkielisillä erisnimillä, kuten Lotta ja Erja. Nimen alkukirjaimella viitataan haastateltavan työtehtävään ja koulutukseen. Näin ollen luokanopettajat on nimetty L-kirjaimella alkavin ja erityisopettajat E-kirjaimella alkavin erisnimin. Muita tunnistetietoja, kuten ikää tai työpaikkaa ei tule ilmi. Peitenimien käyttö on yksi anonymisoinnin keinoista. Tässä tutkimuksessa käytetään peitenimiä sisäisen koherenssin säilyttämiseksi. (Kuula 2006, 215.) Haastateltavien taustatiedot on koottu taulukkoon (Taulukko 1).

Taulukko 1 Taustatiedot tutkimukseen osallistuneista

Haastateltava	Koulutus	Työtehtävä	Työkokemus	Haastattelu- paikka	Haastattelun kesto
Laura	Luokanopettaja; alkuopetus, tekstiilityö, liikunta	2. luokan opettaja	35 vuotta	Puhelin- haastattelu	13:20
Linda	Luokanopettaja ja kotitalouden aineenopettaja	3. luokan opettaja	6 vuotta	Työpaikka	8:15
Leila	Luokanopettaja; liikunta, erityispedago- giikka	1. luokan opettaja	15,5 vuotta	Työpaikka	10:13
Liisa	Luokanopettaja; alkuopetus, erityispedago- giikka	1. luokan opettaja	Yli 10 vuotta	Työpaikka	14:56
Lotta	Luokanopettaja, lastentarhan- opettaja; kuvataide, alkuopetus	2. luokan opettaja	17 vuotta	Työpaikka	20:28
Leena	Luokanopettaja, erityisopettaja; alkuopetus	3. luokan opettaja	1,5 vuotta	Työpaikka	17:22
Eerika	Erityisopettaja	Laaja-alainen erityisopettaja alkuopetuksessa	16 vuotta	Työpaikka	20:51
Erja	Erityisopettaja	Laaja-alainen erityisopettaja perusopetuksessa	13 vuotta	Työpaikka	19:54
Elina	Erityisopettaja	Laaja-alainen erityisopettaja alkuopetuksessa	2,5 vuotta	Työpaikka	9:14
Eeva	Erityisopettaja	1-2 luokan erityisluokan- opettaja	20 vuotta	Työpaikka	15:04

5.3 Aineiston analyysi

Laadullisessa analyysissä puhutaan usein induktiivisesta ja deduktiivisesta analyysistä. Edellä mainittu jaottelu perustuu tulkintaan tutkimuksessa käytetystä päättelyn logiikasta. Induktiivisella analyysillä tarkoitetaan yksittäisestä yleiseen pyrkivää analyysin tapaa ja deduktiivisella analyysillä puolestaan tarkoitetaan pyrkimystä yleisestä yksittäiseen. Tämän jaottelun käyttäminen on kuitenkin ongelmallista, sillä sen koetaan olevan osittain mahdotonta. Mahdollisuus ”puhtaaseen” ja hyväksytyyn induktioon on asetettu kyseenalaiseksi, sillä ajatellaan, ettei uusi teoria voi rakentua ainoastaan havaintojen varaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107.)

Eskola jakaa analyysin muodot kolmeen: aineistolähtöinen, teoriasidonnainen ja teorialähtöinen analyysi. Tässä jaottelussa voidaan ottaa paremmin huomioon analyysin tekoa ohjaavat tekijät kuin jaottelussa induktiiviseen ja deduktiiviseen analyysiin. (Eskola 2010, 182–183.) Tässä jaottelussa korostuu teoreettisuuden ja teorian merkitys laadullisessa tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2013, 95). Laadullisen tutkimuksen analyysiin on esitetty tietty työjärjestys, jota jossain määrin tutkijat noudattavat. Työjärjestyksen ensimmäisessä vaiheessa aineisto litteroidaan tai järjestellään muulla tarkoituksenmukaisella tavalla luettavaan muotoon. Seuraavaksi aineistoa käydään läpi ja koodataan. Tämän jälkeen aineistosta etsitään yläotsikoita, joiden mukaan aineistoa järjestellään teemoihin. Viimeisessä työvaiheessa aineistosta johdetaan tuloksia. (Lodico, Spaulding & Voegtle 2010, 180.)

Tutkimuksen analyysissa on käytetty aineistolähtöistä analyysia, jolla pyritään muodostamaan teoreettinen kokonaisuus tutkimusaineistosta. Aineistolähtöisessä analyysissa analyysiyksiköt valitaan tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Analyysiyksiköt eivät olet etukäteen harkittuja tai sovittuja. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 95.) Tämän tutkimuksen aineistolähtöisessä analyysissa on mukaeltu Milesin ja Hubermanin aineiston analyysin tapaa. Siinä lähdetään liikkeelle vaiheesta, jossa pelkistetään aineiston alkuperäisilmaisuja ja tämän jälkeen tunnistetaan asiat, joista ollaan kiinnostuneita. Tämän jälkeen pelkistetyt ilmaisut ryhmitellään yhtäläisten ilmaisujen joukoksi ja annetaan näille kategorioille kuvaavat nimet. Edellä mainittu kategorisointi jatkuu, kunnes on muodostettu ala-, ylä-, ja yhdistävien kategorioiden ryhmät ja niiden avulla vastauksia tutkimusongelmiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 114, Johnson & Christensen 2014, 592.)

Tämän tutkimuksen analyysivaihe alkoi litteroidun aineiston teemoittelulla. Aineisto on teemoiteltu siten, että haastatteluaineiston eri osista etsittiin samankaltaisuuksia. Nämä samankaltaisuudet liittyivät esimerkiksi haastateltavien yhtäläisiin vastauksiin ja taustoihin. (Räsänen 2005, 95.) Lisäksi teemoittelua ohjasi tutkimuskysymykset sekä tutkimuksen teoreettinen lähtökohta. Tässä tutkimuksessa haastatteluaineiston teemoittelu ja pelkistäminen on tapahtunut aineisto- ja teorialähtöisesti, johon ei ole yksiselitteistä ohjeistusta tai tapaa (Räsänen 2005, 96).

5.5 Tutkimuksen luotettavuus

Puhuttaessa tutkimuksen luotettavuudesta, esille nousee käsitteet validiteetti ja reliabiliteetti, joilla tarkoitetaan tutkimuksen luotettavuutta ja toistettavuutta. Kyseisiä kvantitatiivisen tutkimuksen käsitteitä ei voida sellaisenaan siirtää ja käyttää kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160–161.) Tämän tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on käytetty konstruktivismiin sopeutettua käsitettä, *credibility*. Tässä yhteydessä *credibility* kuvaa ulkoista validiteettia eli tulosten ja aineiston välistä suhdetta. Toistettavuutta kuvataan *transferability* käsitteellä, joka puolestaan kuvaa sisäistä validiteettia eli yleistettävyyttä. (Guba, Lincoln & Lynham 2018, 108–109.) Tämän tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa korostuu *credibility*, joka perustuu tarkkaan kuvaukseen aineiston keruusta tulosten laatimiseen asti. Haastatteluaineistosta on johdettu tuloksia, jotka ovat teoriaosion kanssa linjassa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia tiettyä ilmiötä ja opettajien käsityksiä siihen liittyen. Toistettavuuteen vaikuttaa se, miten tarkasti tutkimuksen tekemiseen liittyvät vaiheet on kerrottu. Laadullisessa tutkimuksessa toistettavuuteen liittyy monitulkinnallisuus, sillä aineiston analyysia ja tuloksia on jossain määrin ohjannut tutkijoiden oma tulkinta. Tutkimus pohjautuu tämän hetkiseen koulumaailmaan, jolloin vuosikymmenen päästä tehty samanlainen tutkimus saattaa tuottaa täysin erilaisia tuloksia. Tutkimus on toistettavissa, mutta samanlaisia tuloksia ei välttämättä pystytä uudestaan saamaan. Tutkimme opettajien kokemuksia ja näkökulmia, jotka ovat aina henkilökohtaisia sekä aika- ja paikkasidonnaisia. Lisäksi aineistonkeruumenetelmänä käytetty puolistrukturoitu teemahaastattelu vaikeuttaa toistettavuutta täsmälleen samanlaisena. Esimerkiksi ennalta määrittämättömien lisäkysymysten esittäminen, joka on väistämättä vaikuttanut niin tuloksiin kuin toistettavuuteenkin.

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa tulee huomioida puolueettomuus. Tässä yhteydessä puolueettomuudella tarkoitetaan tutkijan kykyä ja pyrkimystä ymmärtää haastateltavia. Toisin sanoen haastateltavien kommenttien tai vastausten ei tulisi suodattua tutkijan oman kehyksen läpi. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 135–136.) Haastatteluaineistosta johdetut teemat ja tulokset ovat aina jossain määrin tutkijoiden oman tulkinnan tuotosta.

6 TULOKSET

Tutkimuksen tulokset on esitetty tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Tulokset on teemoiteltu alalukuihin. Tuloksissa on esitetty, kuinka monessa haastattelussa tarkasteltava asia nousi esille. Haastateltavat henkilöt on koodattu haastatteluista nostettujen lainausten perään erisnimin (esim. Lotta). Haastattelulainaukset on esitetty selkeyden vuoksi niin, että ensin esitetään luokanopettajien ja sitten erityisopettajien sitaatit.

6.1 Lahjakkaan oppilaan tunnistaminen alkuopetuksessa

Kysyttäessä luonnehdintaa lahjakkaasta oppilaasta, haastateltavat toivat esille, että lahjakkuutta on monenlaista. Haastateltavat mainitsivat muun muassa akateemisen-, taiteellisen- ja sosiaalisen lahjakkuuden sekä monilahjakkuuden.

”No lahjakas oppilashan voi olla jossain yhes asiassa lahjakas, tai sit voi olla semmonen monilahjakkuus, jolta sujuu niinku kaikki.” (Leila)

”Lahjakkuuttahan on hirveen monenlaista, et voi olla sosiaalisesti lahjakas. [...] Jos on matemaattisesti lahjakas...” (Eeva)

Haastatteluissa opettajat luonnehtivat lahjakasta oppilasta monisanaisesti. Usein lahjakkaiden oppilaiden ominaispiirteet ja heidän tunnistamisensa linkittyivät toisiinsa. Kaikki luokanopettajat toivat esille, että lahjakkaat oppilaat ovat innokkaita ja kiinnostuneita opiskelemaan ja osallistuvat aktiivisesti opiskeluun. Luokanopettajista neljä totesi, että lahjakas oppilas omaa hyvän yleistiedon ja on ikäisiään tiedollisesti ja taidollisesti edellä.

”... [Lahjakas oppilas] on jokaises asias jo vähä niinku eellä. Et jos mä ajattelen kolmosluokkalaisen tavoitteita, ni semmonen lahjakas oppilas on jo täyttäny ne siin kohtaa, ku mä alan opettaa muille niit perusasioita.” (Linda)

”... Miten paljon ne [lahjakkaat oppilaat] tietää asioita jo etukäteen, jos jotain uutta asiaa rupee opettamaan, ni lahjakas lapsi osaa kertoa jo paljon

sellaisia asioita, mitä mä oon vasta ajatellu niille oppilaille kertoo.”
(Laura)

Sekä luokanopettajat että erityisopettajat kuvailivat lahjakasta oppilasta itsenäiseksi, omatoimiseksi sekä itseohjautuvaksi opiskelijaksi.

”No aika itseohjautuvia on lahjakkaat oppilaat ja sit myöskin tavallaan... Tiedonhalua on. Et he niinku omatoimisesti haluaa sitä tietoa löytää ja ehkä sen on jo löytäneetkin.” (Linda)

”... Hän pystyy aika itsenäiseen työskentelyyn, yleensä ohjeita ei tarvitse kerrata kovin montaa kertaa...” (Eerika)

”...Hmm, miten kuvailet lahjakasta oppilasta, ni omatoiminen, tiedonhaluinen, itse tietoa etsivä...” (Eeva)

Haastatteluista ilmeni, että lahjakkaan oppilaan tunnistamiseen liitettiin myös heidän työskentelytavat sekä –taidot, joiden myötä opettajat tunnistavat lahjakkaat oppilaat. Kolme luokanopettajaa mainitsi pitkäjänteisyyden olevan ominaista lahjakkaille oppilaille. Yksi luokanopettajista mainitsi huolellisuuden, tarkkuuden ja järjestelmällisyyden olevan ominaista lahjakkaan oppilaan työskentelylle.

”...No pitkäjänteisyys! Se on tärkeä ominaisuus.” (Liisa)

”No ne on jollain tapaa [lahjakkaat oppilaat] niinku jo paljon kypsempiä, kaikella tavalla niinku ikäisiään kypsempiä kaikissa toiminnoissa ja sitten mun mielestä ne pystyy niinkun keskittymään siihen olennaiseen niin paljon paremmin.” (Leila)

”...Et tää on sellanen [lahjakas oppilas] järjestelmällinen, tosi tarkka, haluaa tehdä huolellist työtä, tekee vähän niinku ekstra ja haluaa näyttää sitä osaamistaan.” (Lotta)

Kaksi erityisopettajaa nosti esille nopean työskentelyn olevan ominaista lahjakkaille oppilaalle.

”...Ehkä ne on monesti niinku helppo... tunnistaa niinkun kouluarjessa siitä, et heil on monesti jo hommat tehty, ku muut vasta alottelee. He on ehkä niinku nopeetemposemmin saa ne valmiiks.” (Elina)

”...Esimerkiks matemaattisesti lahjakkaat, ni he kyl ratkasee tämmöset ihan perustehtävät aika nopeesti.” (Erja)

Konkreettiseksi lahjakkaan oppilaan tunnistamisen keinoksi kaksi luokanopettajaa mainitsivat erilaiset alkukartoitukset sekä testit, joissa mitataan osaamista. Yhdessä luokanopettajan haastattelussa tuli ilmi, että lahjakas oppilas menestyy kokeissa ja mieltää ne helpoiksi. Lisäksi yhdessä luokanopettajan haastattelussa tuotiin ilmi, että lahjakkuus ilmenee melko nopeasti koulun alettua alkukartoituksen myötä.

”...Eli kun ne tulee kouluun ekal luokal, ni sit tehdään aina ne alkukartoitukset. Ni siinähan sit yleensä jo heti tietenkkin paljastuu se, et jos sä tunnistat jo kaikki kirjaimet tai jos sä osaat lukee jo lauseita tai sä loistat matemaattisissa tehtävissä, ni kyllähän se nyt testien perusteel ehkä nyt ensimmäiseks tulee ilmi.” (Lotta)

”Kyllähän se aika lailla menee siihen, että lapsi osaa. [...] No joo, kokeet on sit varmaan helppoja, kympin.” (Eeva)

Kymmenestä haastateltavasta kahdeksan ei kokenut vaikeuksia tunnistaa lahjakasta oppilasta oppilasryhmästä.

”En mä kyl ehkä koe sitä haastavaksi [lahjakkaan oppilaan tunnistaminen]. Kyllä se näkyy selkeesti.” (Lotta)

”...En nyt ihan yhen tai kahen päivän jälkeen, ku saan uuden luokan, ni pysty sielt luettelemaan [lahjakkaan oppilaan tunnistaminen], mut kyllä mä tosi nopee tunnistan.” (Laura)

”Kyl mä pidän aika hyvänä [taidot tunnistaa lahjakas oppilas], mut tietysti meillä täällä on se onni, et meil on vielä tämmöset rajalliset nää ryhmäkoot.” (Leila)

”...Ehkä tää voi olla, et tää on vaan niinku mutu–tuntuma tietyllä tavalla, mut täs vuosien saatos on kyl jotenki oppinu sen näkemään ja aika nopeestikin.” (Eerika)

”Kyl se mun mielest aika helposti tulee, et kyl he erottuu [lahjakkaat oppilaat].” (Erja)

6.2 Lahjakkaan oppilaan eriyttäminen alkuopetuksessa

Päätuloksena lahjakkaan oppilaan eriyttämisessä nousi esille erityisopettajien resurssin puuttuminen. Kaikki laaja-alaiset erityisopettajat (3) painottivat, että heidän resurssinsa on suunnattu alaspäin eriyttämiseen ja heikompiin oppilaisiin. Kysyttäessä eriyttämisen toteuttamistapoja, kaikki erityisopettajat toivat ilmi eriyttävänsä pääosin alaspäin.

”Mä eriytän lähestulkoon aina alaspäin.” (Erja)

”No kyllä se vähän semmosta yksilöllistä hommaa tahtoo olla [eriyttäminen]. Ja varsinkin mun työssäni, ku mä otan yleensä aina niitä enemmän ehkä heikkoja.” (Eerika)

”Joo, eli työ on pääasiassa niinkun oppimisvaikeuksisten lasten tukemista ja opettajien tämmöstä konsultointiapua. Nämä on ne kaks päätehtävää. [...] Hyvin vahvasti mun aika ja resurssit menee niinku enemmänki sinne skaalan toiseen laitaan, elikkä että pidetään kaikki kyydissä siinä oppimisen junassa. Että ei kukaan tipu ihan totaalisesti.” (Elina)

Kysyttäessä eriyttämisen toteuttamistapoja, haastateltavat luettelivat sille monia keinoja, joita he opetuksessaan käyttävät. Esille nousi useita konkreettisia eriyttämisen keinoja, jotka liittyivät opetumateriaaleihin, kotitehtäviin sekä opetusmenetelmiin. Kysyttäessä opettajien toteuttamasta eriyttämisestä, viisi kuudesta luokanopettajasta toi esille eriyttämisen pohjautuvan opetuksessa käytettäviin kirjasarjoihin ja lisämateriaaleihin.

”No sanotaan nyt niin esimerkiks, et monet kirjasarjat jo on rakennettu sillee, et ne eriyttää selkeesti.” (Lotta)

”...Se oli enemmänkin semmosta, et sit mä koitin ettii heil [lahjakkaille oppilaille] semmost haastavampaa materiaalii ja semmost materiaalii, mikä heit motivois.” (Leena)

”...Matikas esimerkiks jos mä tiedän, et on joku helppo asia tai jollekin helppo asia, ni täytyy laskee joku tietty tehtävä sielt, jotta mä näen, et hän on ymmärtänyt sen asian ja sit mul on lisämonisteita tääl luokassa tai sit mä tulostan sähkösist materiaaleist lisää monisteita.” (Liisa)

”No toteutan sillee [lahjakkaan oppilaan eriyttäminen], että osa tekee niinku ihan perustehtäviä, osa tekee jo soveltavia sekä niinku äidinkieles että matikassa. [...] Sit olen ihan jopa antanut esimerkiks nyt kun on kyseessä ekaluokka, ni oon antanu jo tota matematiikasta kiinnostuneille ja lahjakkaille olen antanut eri kirjasarjan käytöstä poistetun tokaluokan kirjan, mitä he haluavat joka välissä laskea.” (Leila)

Kuusi kymmenestä opettajasta nostivat eriyttämisen näkyvän erityisesti myös kotitehtävissä. Opettajat toivat ilmi, että oppilaiden kotitehtäviä eriytetään muun muassa määrässä sekä tehtävien vaikeusasteeseen liittyen.

”No sillälaililla, että tota annan erilaisia läksyjä. Elikkä oppilaan niinku kehitystasoisia läksyjä. Haastavampia niille, jotka on taitavampia ja helpompia niille, jotka ei oikein pysy kärryillä. Läksyjä matematiikasta, kirjoittamisesta että lukemisesta sen oman tason mukasesti.” (Laura)

”... Et opettajat antaa joka päivä tuol luokis erilaisii läksyi lapsil, et kaikil ei oo järkevää antaa samaa tehtävää. Varsinki pienil, sit myöhemmin se voi olla se määrä, mitä eriytetään enemmän.” (Erja)

”...Niin ja läksyt – täysin yksilöllisii, et ei enää mitään semmosta vaikka, et joku aukeama ja sit joku yks sama tehtävä kaikille. Et ei todellakaan.” (Eerika)

Vaihtoehtoisten opetusmenetelmien käyttö on arkipäivää opettajan työssä mutta erityisesti se korostui lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta puhuttaessa. Viisi opettajaa toi esille opetusmenetelmien käytön eriyttämisen työkaluna. He mainitsivat esimerkiksi yhteisen opetuksen ajoittamisen, vaihtoehtojen antamisen sekä samanaikaisopettajuuden menetelmiksi, joita he käyttävät. Lisäksi yksi erityisopettaja nosti esille, että lahjakkaalla oppilaalla on ollut mahdollisuus opiskella vuotta ylemmän vuosikurssin mukana.

”... He saa siihenki vaikuttaa ite [tehtävien valintaan], et mä voin näyttää, et täs on kolme eri vaihtoehtoo, et minkä sä haluaisit nyt tehdä. Tai on jotain niinku semmost urakkatyypistä, et kun saat nämä tehtyä niin saat jatkaa näitten ja näitten asioitten parissa. Et he saa vähän niinkun pienessä mittakaavassa tehdä omia valintoja.” (Liisa)

”...Ja sitten mä eriytän myös niin, että mä niinku oppitunnin aikana opetan ensin yhteisesti sen asian...” (Laura)

”...Mutta nyt ehkä nykypäivänä, ni sillee me katotaan, et me tehdään paljon samanaikaisopettajuutta täs tänä vuonna, sitten pystyy niinku sitä kautta tosi paljon eriyttämään.” (Leena)

”...Ja oonhan mä aikoinaan tämmösessäki ollu mukana, et kun matematiikassa kovasti lahjakas oppilas oli, ni hän sai edetä vuotta ylemmän vuosikurssin mukana.” (Eerika)

Haastatteluissa opettajat korostivat alkuopetusikäisten oppilaiden opetuksen ja eriyttämisen painottuvan hyvin paljon vielä koulutaitojen, kuten työskentely- ja arjen taitojen harjoitteluun. Alkuopetusikäisten oppilaiden eriyttämisessä mainittiin käytettävän leikkiä ja toiminnan kautta oppimista.

”...Alkuopetuksessa ehkä sit enemmän sen semmosen leikin ja sellasen kautta, että sitä antaa niitten vielä vähän leikkiä ja hyppiä niitä tavuja...” (Linda)

”...Mut esimerkiks ykkös–kakkosella, ni se oli enemmänki sitä koululaistaitojen ja käyttäytymisen ja sosiaalisten taitojen takia [eriyttäminen].” (Leena)

”...Ykkös–kakkosella keskitytään ehkä enemmän niihin opiskeluteknikoihin ja miten töitä tehdään. Ja lahjakkaankin täytyy tehdä töitä, et nyt opiskellaan sellanen alku.” (Eerika)

6.3 Luokanopettajien kokemat haasteet eriyttämisessä

Päätuloksena eriyttämisen haasteisiin liittyen esiin nousi ajan puute. Oppilaiden valtavat erot tiedoissa ja taidoissa linkittyi myös opettajan kokemaan riittämättömyyden tunteeseen sekä ajan puutteeseen. Haastatteluissa riittämättömyyden tunne liitettiin lähinnä luokan heterogeenisuuteen ja siihen, että alaspäin eriyttäminen vie kaiken ajan. Kaikki luokanopettajat mainitsivat ajanpuutteen, sekä riittämättömyyden tunteen puhuttaessa eriyttämisen haasteista.

”Sen riittämättömyyden [eriyttämisen haaste]. Et minua on yksi, niit lapsia on vaikka nytki kakskytaks ja sit mun pitäis riittää niille kymmenelle, jotka tarvii erityisesti sitä tukea koska ne on heikkoja. Ja sit riittää niille viidelle, jotka ois tosi lahjakkaita, mut ei mul riitä aika siihen. Et niinku tavallaa se riittämättömyys. Se tekee siit vaikeeta.” (Linda)

”...Mä koen sen niinku haastelliseksi, et miten mä pystyn jakautumaan sen tunnin aikana niin, et mä huomioin sekä ne lahjakkaat, että ne apua tarvitsevat, että sitten sen keskikastin. Sen mä koen haastavaks, se teetättää hirveesti töitä...” (Laura)

”Öö, no lähinnä sen oman ajan löytäminen [haasteena eriyttämisessä]. Et siis opettajan työhön on tullut tosi paljon kaikkea mahdollista, et asiakirjojen tekemistä ja muuta. Ni se, et se oma työpäivä pysyy kuitenkin järkevän mittasena ja joutuu muutenki yksilöllistämään nimenomaan aika

paljon sinne alaspäin. Ni siis, et vaatii siis sen ajan ja voimavaran, ennen kaikkea ajan, jotta ne työpäivät ei veny ilta kaheksaan asti...” (Liisa)

”...Ja toki nykyään tää oppilasaines, et helposti ne omat voimavarat menee sinne johonki toiseen ääripäähän. [...] Eli myönnän, et tässä ku pitää niin valtava skaala hallita kaiken näköstä niinku erilaista, ni ehkä ei ehdi eikä resurssit vaa anna myöden. Yritän parhaani, mut et joka suuntaan, ni ei vaan pysty repeemään.” (Liisa)

”...Ja ku niit on paljon, niit tuen tarvitsijoita, ni miten sä eriytät sit sitä lahjakasta siel. Muuta ku jättämällä sen, et mee lukemaa ja mee tekemää, menkää pelaamaa. Et tavallaan et siin pysyy niinku se ajatus mukana. Ja se, et miten sä yksin luokassa eriytät sitte kymmentä lasta. Varsinkin ekaluokan alku.” (Lotta)

”...Tavallaa, et jos siin luokas on hirveesti haasteita, ni sul ei välttämät oo sit päivän aikana aikaa huomata niit, varsinkaa sitä lahjakkuutta.” (Leena)

Toisena merkittävänä tuloksena eriyttämisen haasteista esiin nousivat henkilö- ja tilaresurssien puute. Luokanopettajista neljä mainitsi henkilö- ja tilaresurssien aiheuttavan haasteita eriyttämiseen ja sen toteuttamiseen.

”No tietysti ihan konkreettisesti, ni jos ei oo tilaa, et sä et voi niinku tästä luokasta lähtee minnekkään tonne ulos. [...] Et se on tietenki se tila, ja tota sit tietysti se henkilöresurssi kanssa [haasteena eriyttämisesä]. Et sä voi eriyttää, jos sä oot yksin luokassa.” (Leila)

”...Sen koen meidän koulussa tällä hetkellä kaikist haasteellisimmaks, et ei oo tiloja eikä oo oikeestaan niinku henkilöresurssija, et vois jakautuu niinku useampaa paikkaa.” (Laura)

”...Mä oon yleensä ollu yksin ja sit ne kakskytkaheksan kutosluokkalaist, ni en mä pysty tekee siel mitään eriyttämist.” (Lotta)

6.4 Koulun resurssien jakautuminen ylöspäin eriyttämiseen

Kysyttäessä koulun resurssien jakautumisesta eriyttämiseen, lähes kaikki haastateltavat olivat samaa mieltä siitä, ettei koulu mahdollista eriyttämistä kovin hyvin. Haastateltavat nimesivät ongelmakohtiksi tila- ja henkilöresurssien puutteen, jakotuntien vähäisyyden ja suuret ryhmäkoot.

”...Erityisopettajan resurssi siis vähenee koko ajan. Tarvisin enemmän erityisopettajan tai avustajan resurssii, mitä mä täl hetkel saan. Et kyl se on pitkälti mun varassa, mitä mä päivän aikana pystyn tekemään. [...] Mä koen et sitä resurssia ois tietysti hienoa jos sitä olis enemmän. Ja yks mikä on, ni mul on yks jakotunti. Mikä on olematon määrä näin ekaluokalla.” (Liisa)

”Ei kauheesti kyl koulu mun mielest tarjoo siihen mitään tukee, ne erityisopettajan tunnit on tosi vähissä ja toki ne on sinne alaspäin eriyttämiseen suunnattu. [...] Mun mielest koulu ei tarjoo kauheen hyvin, et me ollaan aika omillamme sit opettajat.” (Lotta)

”Hmmm, no resursseja on aika vähän, et heikosti ja sit jos me ajatellaan, et mitä uus opetussuunnitelma meilt vaatis, et meil pitäis olla eriyttämistiloja ja meil pitäis olla sitä ja tätä, ni meil ei oo.” (Linda)

”...Et totani, se ei vaa oo suures ryhmäs niinku, se ei oo mahdollist [eriyttäminen], et siin ei riitä niinku kädet ja aika.” (Erja)

Kuudessa haastattelussa koettiin koulun resurssien riittävän eriyttämistä ajatellen. Eriyttämistä mahdollistaviksi ja eteenpäin vieviksi tekijöiksi mainittiin muun muassa yhteissuunnittelu, samanaikaisopettajuus sekä palkkitunnit.

”No just sillä, että tänä vuonna meidän koko koulun lukujärjestykset on rakennettu niin, et jokaisella luokkatasolla on tää palkkisysteemi eli erityisopettaja on neljästä kuuteen tuntia jokaisen luokkatason käytettävissä. [...] Että nyt jos voi näin sanoo, ni meidän koulus on nyt tehty niinku kaikki mahdollinen siihen, että voidaan eriyttää. Ja sitten että nää luokkatasotiimit toimii niinku parhaalla mahdollisella tasolla ja erityisopettajan tietotasoa käytetään niin paljon avuksi ku vaan pystytään.” (Laura)

”...Esimies on varannut aikaa siihen yhteissuunnitteluun ja siihen, ni se helpottaa sitä tosi paljon.” (Leena)

”...Olemme tehneet paljon yhteisopettajuutta tänä syksynä ja aiomme laajentaa sitä niinku keväällä ja ensvuonna viel ihan niinku sillee, et tehdään niinku lukujärjestysteknisesti, et me pystytään viel enempi sitä toteuttamaan.” (Leila)

”...Mut kyllähän noi samanaikaisopetukset ja erilaiset ryhmät mahdollistaa sen ylöspäin eriyttämisen paremmin.” (Eerika)

Lisäksi yksi luokanopettaja toi ilmi, että heidän yksikössään resurssit ovat riittävät.

”No meidän yksikössä meillä on erittäin hyvät resurssit, ku meitä on kaksi luokkaa, kaksi opettajaa, kaksi avustajaa eli me voidaan niinku neljällä aikuisella pyörittää erilaisia ryhmiä, ni meilhän on ihan niinku loistavat.” (Leila)

6.5 Eriyttämisen vaikutukset koulussa suoriutumiseen ja koulumotivaatioon

Kysyttäessä alkuopetuksen eriyttämisen eroa ylempien luokkien eriyttämiseen, haastateltavat alleviivasivat alkuopetuksessa tapahtuvan eriyttämisen tärkeyttä. He kertoivat lahjakkaan oppilaan eriyttämisen vaikuttavan muun muassa motivaatioon. Lisäksi haastatteluissa ilmeni, että opettajat näkevät eriyttämisen vaikuttavan oppilaan tulevaan koulumenestykseen.

”Niin siis aina se on mun mielest tärkeitä [eriyttäminen]. Mut ehkä ykkös–kakkosella sen takia siis ylipäätänsä eriyttäminen, et jokainen saa, sitä oman tasonsa opetusta, jolloin motivaatio tietysti säilyy jokasella. Se nyt on tärkein, motivaatio. Ja tottakai se on tärkeää, koulupolun alussa kaikista tärkein. Ja miks koen, et ykkös–kakkosille ois hyvä satsata, ni heidän avuntarve on tietysti suurempi. [...] Mut kyl mä koen, et se on läpi koulun tärkeet, et voi aikuinenkin ajatella, et ei oo motivoivaa tehdä jotain minkä sä tiedät et tän mä osaan, ni sun täytyy tehdä se kerta toisensa jälkeen. Tai sit et jos joutuu niinku pinnisteleään sit taas et pysyy tahdissa mukana, ni puolin ja toisin... Motivaation kannalta ni aika tärkeä asia.” (Liisa)

”...Koska alkuopetuksessa se eriyttäminen perustuu just näihin lukutaidon ja matematiikan perustaitojen harjoitteluun ja ne pitää niinku tehdä tosi hyvin ja kunnolla, jotta niillä lapsilla on sit hyvä pohja siirtyä ylemmäksi, ja sit ne oppii niitä vaikeampiaki asioita helpommin, ku niillä on hyvä kivijalka. Elikkä mä koen sen alkuopetuksen niinku eriyttämisen tosi tärkeeks, koska siellä jos saa kiinni sen mahdollisesti tippuvan tai siellä saa kiinni ne tosi lahjakkaat, ni sit se kantaa mun mielestä pitkälle koulussa.” (Laura)

”Varhaiseen tukeen täytyis yrittää panostaa. Et sit vitos-kutosella ajattelee, et mitä siit enää niin kauheesti on hyötyä.” (Eerika)

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien ja erityisopettajien kykyä tunnistaa lahjakkaat oppilaat sekä selvittää, millä tavoin lahjakasta oppilasta eriytetään. Ennakko-olettamuksena oli, että lahjakkaat oppilaat jäävät liian vähälle huomiolle eikä heidän potentiaalinsa pääse esille kehitettäväksi. Tämän tutkimuksen tulokset antavat osviittaa opettajien käsityksistä ylöspäin eriyttämiseen liittyen. Tulokset ovat paikka- ja aikasidonnaisia.

Tutkimus rajattiin koskemaan alkuopetusikäisten oppilaiden opetusta, sillä alkuopetuksessa tasoerot ovat valtavat. Olisi tärkeää panostaa lahjakkaisiin oppilaisiin ja heidän oppimisensa tukemiseen juuri alkuopetuksessa, jotta oppilaan koulumotivaatio säilyisi tulevaisuudessa. On todettu, että oppilaalle sopivaksi muokattu opetus johtaa opiskeluun sitoutumiseen sekä korkeampaan motivaatioon ja menestymiseen (Gentry ym. 2013, 5). Tämä näkökulma tulisi ottaa paremmin huomioon koulutaipaleensa aloittaneiden oppilaiden opetuksessa.

7.1 Eriyttäminen on laadukasta toimintaa

Gentryn ym. (2013, 3–4) mukaan eriyttäminen on opettajan vastuullista reagoitua oppilaan tarpeisiin ja päämääränä on oppilaan maksimaalinen menestyminen. Perustuslakiin vedoten jokaisella oppilaalla on oikeus yhtäläisiin mahdollisuuksiin saada kykyjensä ja yksilöllisten tarpeidensa mukaista koulutusta (Perustuslaki 731/1999, 16.2§). Näin ollen eriyttäminen kuuluu arkipäivään ja sitä tulisi tapahtua molempiin suuntiin. Lahjakkailta oppilailta on yhtäläinen oikeus yksilöllisten tarpeiden mukaiseen opetukseen. Kouluissa tulisi ottaa tämä asia huomioon esimerkiksi resursseja kohdentamalla. Tällä hetkellä tilanne tuntuu olevan se, että lahjakkaiden oppilaiden eriyttäminen on luokanopettajien vastuulla. Tämän tutkimuksen päätuloksen mukaan laaja-alaisten erityisopettajien ammattitaito ja resurssit ovat tällä hetkellä kohdennettu pelkästään alaspäin eriyttämiseen ja heikompien oppilaiden tukemiseen. Tämä pohjaa ajatukseen yhtenäistävästä eriyttämisestä, jossa opetuksen eriyttämisellä pyritään saavuttamaan kaikille oppilaille samat vähimmäistavoitteet (Roiha & Polso 2018, 16–17).

Haastatteluissa nousi esille opettajien ajatus siitä, etteivät lahjakkaat oppilaat halua opiskella ja työskennellä yksin. Myös lahjakkaalla oppilaalla tulisi olla oikeus opettajan tukeen ja ohjaukseen sekä ryhmän jäsenenä toimimiseen. Opettajat kertoivat käyttävänsä lahjakkaan oppilaan tietotaitoa ja osaamista hyödyksi esimerkiksi osallistamalla heidät apuopettajan rooliin. Myös Petersonin ja Hittien (2010, 81) mukaan lahjakkaita oppilaita voidaan eriyttää käyttämällä heidän tietojaan ja taitojaan hyväksi. Lahjakkaat oppilaat voivat jakaa oppimaansa muille oppilaille sekä toimia johtajan roolissa luokan keskusteluissa. Tällainen eriyttäminen johtaa koko luokan oppilaiden ymmärtämisen tason ja oppimisen lisääntymiseen. Oppilaalle sopivaksi muokatun opetuksen tulisi sisältää laadukasta materiaalia, joka haastaa oppilasta ja syventää tämän taitoja entisestään. Tämän tutkimuksen haastatteluissa tuli esille ylöspäin eriyttämisen perustuvan lähinnä materiaaleihin, kuten lisämonisteisiin. Tehtävien lisäksi eriyttämistä tulisi toteuttaa myös tavoitteenasettelussa ja arvioinnissa (Roija & Polso 2018, 16–17). Tämän tutkimuksen haastatteluissa ei tullut ilmi eriyttämisen vaikuttamisesta arviointiin.

Kahdeksan opettajaa kymmenestä koki lahjakkaan oppilaan tunnistamisen helpoksi. He kertoivat oppilaan lahjakkuuden tulevan esille luokassa selkeästi ja melko nopeasti. Haastateltavat luonnehtivat lahjakkaan oppilaan piirteitä monisanaisesti ja samankaltaisin ilmaisuin. Haastateltavat kertoivat lahjakkaiden oppilaiden olevan ikätovereitaan kypsempiä ja omaavan jo koulutaipaleen alussa hyviä oppimisstrategioita. Haastateltavien käsitykset lahjakkaiden oppilaiden piirteistä ovat linjassa Westwoodin käsityksen kanssa. Westwoodin (2013, 21) mukaan alkuopetuksessa olevat yleislahjakkaat oppilaat ovat kielellisesti ja tiedollisesti luokkatovereitaan paljon edellä.

Tuloksista ilmeni kuitenkin, ettei lahjakkaan oppilaan eriyttämiselle ole tarpeeksi aikaa. Tulokset ovat ristiriidassa keskenään, sillä lahjakkuuden tunnistamisen myötä opetusta tulisi muokata oppilaalle sopivaksi. Tämä toteutuu alaspäin eriyttämisessä, mutta kummallista on, ettei samaa ilmiötä tapahdu toiseen suuntaan, vaan vedotaan ajan puutteeseen.

Motivaatio on osoitettu tärkeäksi tekijäksi eriyttämiseen liittyen teoriaosiossa. Motivaatiosta ja erityisesti koulumotivaatiosta tiedetään, että oppilaan kokemat onnistumisen tunteet eri kouluaineissa ovat tärkeitä ja jopa ratkaisevia motivaation syntymiselle ja sen ylläpitämiselle (Viljaranta & Tuominen 2018, 107–108). Vaikka

haastattelussa ei ollut suoranaista kysymystä motivaatioon liittyen, on yllättävää, ettei motivaatio noussut esiin opettajien puheesta. Vain yhdessä haastattelussa tuli esille lahjakkaan oppilaan eriyttämisen johtavan koulumotivaation syntymiseen ja sen ylläpitämiseen läpi kouluvuosien.

7.2 Koulun resurssien suuntaaminen

Tässä tutkimuksessa haastateltavilta selvitettiin koulun resursseja ja sitä, miten niitä on suunnattu eriyttämisen näkökulmasta. Vain yksi opettaja koki koulun mahdollistavan eriyttämisen hyvin ja resurssit riittäviksi. Toisaalta yhdeksässä haastattelussa samat asiat koettiin päinvastaisiksi. Tässä kohtaa voi pohtia, onko tämä tulos yhteydessä vähättelevään asioiden esittämisen tapaan, vai onko tilanne kouluissa tosiaan huono. Toisaalta asiaan voi vaikuttaa opettajan työn luonne, jossa koskaan ei ole valmis tai täydellinen vaan työ kehittyy koko ajan suhteessa oppilaisiin ja ympäröivään yhteiskuntaan. Tyytymättömyys ja toisaalta tyytyväisyys koulun resursseihin liittyy myös aikaisempaan työhistoriaan ja kokemukseen erilaisista työympäristöistä. Myös opettajien tekemä vertailu kunnan koulujen välillä saattaa lisätä tyytymättömyyttä mutta toisaalta myös tyytyväisyyttä.

Tutkimuksessa nousi esille useaan otteeseen luokanopettajien ja laaja-alaisen erityisopettajien yhteistyö ja sen uudistuneisuus. Tällä hetkellä nousevana trendinä peruskoulun kentällä on yhteisopettajuus, jossa kaksi opettajaa suunnittelee ja opettaa yhteisvoimin samaa oppilasryhmää. Tämä poikkeaa suuresti aikaisemmasta eriyttämisen tyylistä, jossa laaja-alainen erityisopettaja työskentelee itsenäisesti, omassa tilassaan pienen oppilasryhmän kanssa. Yhteisopettajuudessa erityisopettajan ammattitaidosta hyötyy myös luokanopettaja sekä useampi oppilas samanaikaisesti. Tällä hetkellä yhteisopettajuudessa laaja-alaisen erityisopettajan resurssi on tarkoitettu tukea tarvitseville, alaspäin eriytetyille oppilaille. Toisaalta tämä mahdollistaa luokanopettajan mahdollisuudet laadukkaampaan ylöspäin eriyttämiseen. Tässä kohtaa olisi hyvä pohtia, voisiko yhteisopettajuudessa erityisopettajan resurssia suunnata myös lahjakkaiden oppilaiden opetukseen. Tämän tutkimuksen kaikissa erityisopettajien haastatteluissa nousi esille heidän työnkuvansa koostuvan vain heikkojen oppilaiden opettamisesta.

7.3 Eriyttäminen osana opettajankoulutusta ja yhteiskuntaa

Tutkimuksessa ilmeni haastateltavien tyytymättömyys luokanopettajan opintojen sisältöön eriyttämisen osalta. Jokaisessa haastattelussa todettiin, että eriyttämiseen liittyvä osaaminen on hankittu itse työn lomassa ja lisäkoulutusten avulla. Haastateltavien mukaan koulutuksessa eriyttämistä on lähinnä sivuttu teoriatasolla ja alaspäin eriyttämiseen painottaen. Tämä on hälyttävä tulos, sillä haastateltavat korostivat eriyttämisen arkipäiväisyyttä ja sitä, kuinka suurelta osin se opettajan työhön liittyy. Opettajankoulutuksen tulisi vastata sisällöltään enemmän käytännön työtä. Eriyttämisen tulisi olla opettajankoulutuksen kursseilla enemmän esillä, sillä se on sekä käsitteenä, ideologiana että toimintatapana niin suuri asia peruskoulujen arkipäivissä, että se ohjaa koulun toimintaa monin tavoin. Eriyttäminen otetaan huomioon esimerkiksi lukujärjestysteknisesti sekä erilaisten ryhmien ja tilojen jakamisessa. Olisi hienoa, jos eriyttämiseen olisi keskitytty jo opintojen aikana eikä sitä joutuisi oppimaan kantapään kautta vasta työelämässä.

Suomalaiseen ajatukseen koulutuksesta ja opiskelusta perustuu se, että heikompiin oppilaisiin panostetaan ja kouluissa tehdään paljon työtä sen eteen, ettei tiedoiltaan tai taidoiltaan heikot oppilaat tippuisi niin sanotusta oppimisen junasta. Koulujen oppilasmassan entistä suurempi heterogeisuus on vienyt kouluja siihen suuntaan, että alaspäin eriyttämistä on tehtävä koko ajan, joka päivä ja jokaisessa oppiaineessa. Alaspäin eriyttämistä pitää tehdä niin paljon, että ylöspäin eriyttämiselle ei jää aikaa tai se ei ole huolellisesti suunniteltua, jotta kehitystä pääsisi tapahtumaan. Jos nyky-yhteiskuntaa ja koulutusta tosiaan ohjaa ajatus, jossa kaikki oppilaat tulisi pitää kyydissä mukana keinolla millä hyvänsä, olemme uusien ja erilaisten ongelmien edessä. Jos opetuksessa halutaan huomioida kaikki oppijat, tulisi opetusta yksilöllistää standardisoinnin sijaan (Gao 2014, 107). Mikäli lahjakkaat oppilaat jäävät paitsi tasoisesta opetuksesta ja henkilökohtaisesta ohjauksesta, saatamme olla menossa kohti amerikkalaista koulutusmallia – yksityiskouluja ja tasoryhmiä.

7.4 Näkökulmia jatkotutkimukseen

Tässä tutkimuksessa haastateltavat valittiin kolmesta eri kunnasta, Varsinais-Suomen ja Päijät-Hämeen alueilta. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista tutkia lahjakkaiden oppilaiden eriyttämisen toteutumista kuntatasolla laajemmin. Olisi mielenkiintoista verrata koulujen resurssien kohdentamista sekä eriyttämisen toimintatapoja saman kunnan sisällä. Toisaalta olisi mielenkiintoista vertailla eri kuntien peruskoulujen toimintatapoja ja resurssien kohdentamista koko Suomen mittakaavassa.

Tutkimukseen olisi mielekästä saada mukaan myös lahjakkaiden oppilaiden ja heidän vanhempien näkökulmia opetuksen eriyttämiseen liittyen. Oppilaiden omat sekä heidän vanhempien näkemykset ja kokemukset voisivat tuoda uudenlaista aspektia lahjakkaan oppilaan eriyttämistä ajatellen. Tämänlainen tieto olisi hyödyllistä niin koulu-, kunta-, kuin valtakunnallisellakin tasolla. Lahjakkaita oppilaita ja heidän opetustaan voisi tutkia esimerkiksi observoimalla tai haastatteleamalla oppilaita. Näin saataisiin validia tietoa oppilaan omasta näkökulmasta, jolloin tulevaisuudessa voitaisiin tarjota yhä laadukkaampaa ja oppilaan edun mukaista eriyttävää opetusta.

LÄHTEET

- Abu, N. K., Akkanat, Ç. & Gökdere, M. 2017. *Teachers' Views about the Education of Gifted Students in Regular Classrooms*. Turkish Journal of Giftedness and Education. 87– 109.
- Callard-Szulgit, R. 2010. *Parenting and teaching the gifted*. United Kingdom: Rowman & Littlefield Education.
- Dweck, C. S. & Master, A. 2009. *Self-theories and motivation: Students' beliefs about intelligence*. Teoksessa K. R. Wentzel & A. Wigfield, Handbook of motivation at school. New York: Routledge. 123–140.
- Eskola, J. 2010. *Laadullisen tutkimuksen juhannustaiiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli, Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus. 179–203.
- Forsey, M. 2012. *Interviewing individuals*. Teoksessa S. Delamont, Handbook of qualitative research in education. Cheltenham: Edward Elgar Publishing. 364–376.
- Gao, P. 2014. *I love to learn, but I hate to be taught*. Journal of Education and Training Studies. 2 (3). 104–107.
- Gao, P. 2014. *Using personalized education to take the place of standardized education*. Journal of Education and Training Studies. 2 (2). 44–47.
- Gentry, R., Sallie, A. & Sanders, C. 2013. *Differentiated instructional strategies to accommodate students with varying needs and learning styles*. Mississippi: Jackson State University.
- Goodhew, G. 2009. *Meeting the needs of gifted and talented students*. Lontoo: Conrinuum International Publishing Group.
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M-P. 2016. *Ajattelun taidot ja oppiminen*. Juva: PS-kustannus.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2016. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hirvonen, R. 2013. *Näkökulmia motivaation ja itsesäätelyn merkitykseen oppimisessa*. *Kasvatus* 5. 569–572.
- Huotilainen, M. 2019. *Näin aivot oppivat*. Keuruu: PS-kustannus.
- Johnson R. B. & Christensen L. 2014. *Educational research. Quantitative, qualitative and mixed approaches*. California: SAGE Publications.
- Kokkonen, J., Kokkonen, M. & Yli-Piipari, S. 2013. *Koululiikuntaan liittyvät suoriutumisuskomukset ja arvostukset liikunnan arvosanan selittäjinä*. *Kasvatus* 5. 522–532.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Laine, S. 2010. *Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukeminen*. Opetushallitus.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. 2016. *Kasvatuspsykologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lerkkanen, M-K. & Pakarinen, E. 2018. *Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle*. Teoksessa K. Salmela-Aro, *Motivaatio ja oppiminen*. Keuruu: PS-kustannus. 181–196.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. & Guba, E. G. 2018. *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited*. Teoksessa N. K. Denzin & Y.S. Lincoln, *The sage handbook of qualitative research*. California: SAGE Publications. 108–150.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T. & Voegtle, K. H. 2010. *Methods in educational research from theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Metsämuuronen, J. 2006. *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Teoksessa J. Metsämuuronen, *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy. 81–149.

- Nurmi, J-E. 2013. *Motivaation merkitys oppimisessa*. Kasvatus 5. 548–554.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus.
- Perustuslaki 1999. 731/11.6.1999.
- Peterson, M. & Hattie, M. 2010. *Inclusive Teaching. The journey Towards Effective Schools for all learners*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Roiha, A. & Polso, J. 2018. *Onnistu eriyttämisessä*. Pajo: PS-kustannus.
- Räsänen, P. 2005. *Havaintojen mittaus ja aineiston jäsentämisen metodologia*. Teoksessa P. Räsänen, A-H. Anttila & H. Melin, Tutkimus menetelmien pyörteissä. Juva: PS-kustannus. 85–102.
- Salmela-Aro, K. 2018. *Kouluinto ja koulu-uupumus*. Teoksessa K. Salmela-Aro, Motivaatio ja oppiminen. Keuruu: PS-kustannus. 25–43.
- Salmela-Aro, K. 2018. *Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä*. Teoksessa K. Salmela-Aro, Motivaatio ja oppiminen. Keuruu: PS-kustannus. 9–22.
- Stipek, D. 2002. *Motivation to Learn. Integrating theory and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Tomlinson, C. A. 2001. *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C. A. 2004. *Fullfilling the promise of the differentiated classroom: strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C. A. 2014. *Differentiated Classroom: responding to the needs of all learners*. Alexandria: ASCD.

- Trainor, A. A. 2013. *Interview research*. Teoksessa A. A. Trainor & E. Graue, *Reviewing qualitative research in the social sciences*. New York: Routledge. 125–138.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Tammi.
- Tunnicliffe, C. 2010. *Teaching able, gifted and talented children: strategies, activities & resources*. London: SAGE Publications.
- Uusikylä, K. 2000. *Lahjakkaiden kasvat*. Juva: WSOY.
- Vainio-Utriainen, J. 2010. *H. Gardnerin Monilahjakuusteoria taidekasvatuksessa*. *Kasvatus* 5. 472–476.
- Viljaranta, J. & Tuominen, H. 2018. *Oppiaineiden arvostukset: tärkeää, hyödyllistä, kiinnostavaa vai kuormittavaa*. Teoksessa K. Salmela-Aro, *Motivaatio ja oppiminen*. Keuruu: PS-kustannus. 101–119.
- Westwood, P. 2013. *Inclusive and Adaptive Teaching: Meeting the Challenge of Diversity in the Classroom*. London: Routledge.

LIITTEET

Liite 1

Haastattelukysymykset luokanopettajille

1. Kuinka kauan olet työskennellyt luokanopettajana?
2. Mitä oppiaineita opetat luokallesi?
3. Kuinka paljon koulunkäynnin ohjaajan resursseja sinulla on käytössäsi?
4. Kuinka paljon erityisopettajan resursseja sinulla on käytössäsi?
5. Miten kuvailisit lahjakasta oppilasta?
6. Millaisia ominaispiirteitä lahjakkailla oppilailta mielestäsi on?
7. Miten tunnistat lahjakkaat oppilaat kouluarjessa? (Kuka ja millä tavoin?)
8. Millaisena pidät omia taitojasi tunnistaa lahjakkaat oppilaat?
9. Koetko (lahjakkaiden oppilaiden) tunnistamisen haastavaksi? Miksi/ mainitse jokin esimerkki?
10. Miten toteutat eriyttämistä luokassasi?
11. Mitä valmiuksia koulutuksesi antoi eriyttämiseen?
12. Oletko hankkinut jollain tavalla tietoa/koulutusta eriyttämiseen liittyen? Mainitse jokin esimerkki?
13. Miten koulusi mahdollistaa eriyttämisen/yksilöllistetyn opetuksen?
14. Mitkä asiat koet haastavana eriyttämisessä?
15. Koetko eriyttämisen olevan erilaista alkuopetuksessa kuin ylemmillä luokilla?

Liite 2

Haastattelukysymykset erityisopettajille

1. Kuinka kauan olet työskennellyt erityisopettajana?
2. Kuvaile työtehtävääsi erityisopettajana. Kerro tavallisesta työpäivästäsi.
3. Mitä oppiaineita opetat?
4. Onko sinulla käytössäsi koulunkäynninohjaajan resurssia?
5. Miten sinun erityisopettajan resurssi on jaettu?
6. Miten kuvailisit lahjakasta oppilasta?
7. Millaisia ominaispiirteitä lahjakkaalla oppilaalla on mielestäsi?
8. Miten tunnistat lahjakkaat oppilaat kouluarjessa?
9. Millaisena pidät omia taitojasi tunnistaa lahjakkaita oppilaita?
10. Koetko lahjakkaiden oppilaiden tunnistamisen haastavaksi?
11. Miten toteutat eriyttämistä oppilaiden kanssa?
12. Mitä valmiuksia koulutuksesi on antanut eriyttämiseen?
13. Oletko hankkinut lisätietoa/koulutusta eriyttämiseen liittyen?
14. Miten koulusi mahdollistaa eriyttämisen/yksilöllistetyn opetuksen?
15. Mitkä asiat koet haastavana eriyttämisessä?