

Tanja Viherä

LAHJAKKAIDEN OPPILAIKEN TUKEMINEN PERUSKOULUN ALALUOKILLA  
- tutkimus luokanopettajien ja lahjakkaiden lasten vanhempien käsityksistä ja ratkaisuksista

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkimus

Huhtikuu 2018

Turun Yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperä on tarkastettu Turnitin Originality Check -järjestelmällä. Työn numero järjestelmässä on 937505023.

# TIIVISTELMÄ

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteen laitos/ Kasvatustieteiden tiedekunta

VIHERÄ, TANJA: Lahjakkaiden oppilaiden tukeminen peruskoulun alaluokilla  
- tutkimus luokanopettajien ja lahjakkaiden lasten vanhempien käsityksistä ja ratkaisuksista

Pro gradu -tutkimus 87 s., 4 liites.

Erityispedagogiikka

Huhtikuu 2018

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella sekä luokanopettajien että lahjakkaiden lasten vanhempien käsityksiä lahjakkaiden oppilaiden tukemisesta peruskoulun alaluokilla. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa niistä käytännön menetelmistä, joita lahjakkaiden oppilaiden tukemiseksi suomalaisissa alakouluissa käytetään. Tutkimuksessa tarkastellaan myös luokanopettajien ja lahjakkaiden lasten vanhempien käsityksiä lahjakkaiden opetuksen kehittämisestä.

Tutkimusaiheita on lähestytty tarkastelemalla kansainvälisiä ja kotimaisia lahjakuustutkimuksia sekä niiden perusteella syntynyttä tietoa lahjakkaiden tukemisesta. Lisäksi tutkimuksen teoriaosuudessa on käyty läpi suomalaisen koulutusjärjestelmän rakennetta sekä peruskoulun opetussuunnitelmaa. Teoriaosuudessa on sivuttu myös kouluvalintaa lohkoutuvan peruskoulun näkökulmasta ja sen vaikutuksia tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien pysyvyyteen Suomessa.

Tutkimuksen toteutukseen on käytetty fenomenografista tutkimusmenetelmää. Aineisto on kerätty lähettämällä avoin kysely luokanopettajille sekä lahjakkaiden lasten vanhemmille. Tutkimukseen osallistuneita ei ole rajattu asuinalueen tai muiden perusteiden mukaan, sillä tutkimuksen tavoitteena on ollut saada tietoa lahjakkaiden opetuksesta ympäri Suomea. Tutkimukseen on osallistunut 15 luokanopettajaa ja 21 lahjakkaan oppilaan vanhempaa.

Tämän tutkimuksen perusteella lahjakasta oppilasta pyritään tukemaan normaaliopetuksen puitteissa tehtäviä, opetusmateriaaleja sekä opetusmenetelmiä eriyttämällä. Tuen määrään ja laatuun vaikuttavat luokanopettajan resurssit. Lahjakkaiden opetuksen kehittämiseksi alakouluihin tarvittaisiin enemmän resursseja tai luokkakokoja pitäisi pienentää, jotta joustavien opetusmenetelmien käyttö ja yksilölliset etenemispolut olisivat mahdollisia. Lahjakkaiden oppilaiden saama tuki on Suomessa tällä hetkellä koulusta tai opettajasta riippuvaa ja tästä johtuen eriarvoista.

**Asiasanat:** lahjakkuus, lahjakkaat oppilaat, lahjakkaiden opetus, opetuksen eriyttäminen, fenomenografia

## SISÄLLYS

### TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO .....	1
2 LAHJAKKUUS .....	4
2.1 Lahjakkuuden määrittely .....	4
2.2 Lahjakkuuden tunnistaminen tukemisen perustana .....	8
3 LAHJAKKAIDEN OPETUKSEN JÄRJESTÄMINEN .....	12
3.1 Suomalainen koulutusjärjestelmä ja koulutuksellinen tasa-arvo .....	12
3.2 Lahjakkuuden tukeminen .....	16
3.2.1 Luokan sisäisen eriyttäminen .....	19
3.2.2 Ryhmittely ja selektiiviset ratkaisut .....	20
3.3.3 Akseleraatio eli opetuksen nopeuttaminen .....	22
3.2.4 Lahjakkaiden erityisopetus .....	23
3.2.5 Täydentävät ratkaisut .....	24
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	26
4.1 Tutkimusongelmat .....	26
4.2 Aineiston keruu .....	27
4.3 Tutkimuksen kohdejoukon kuvaus .....	29
4.4 Aineiston analyysi .....	32
4.5 Aineiston analyysin eteneminen .....	34
4.6 Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin keskeiset lähtökohdat .....	37
5 TUTKIMUSTULOKSET .....	42
5.1 Horisontaalinen tulosavaruus lahjakkaiden oppilaiden saamasta tuesta alakoulussa luokanopettajien näkemysten mukaan .....	43
5.2 Horisontaalinen tulosavaruus lahjakkaiden oppilaiden saamasta tuesta alakoulussa lahjakkaiden oppilaiden vanhempien näkemysten mukaan .....	48
5.3 Horisontaalinen tulosavaruus lahjakkaiden lasten saamasta tuesta kotona lahjakkaiden oppilaiden vanhempien näkemysten mukaan .....	55
5.4 Horisontaalinen tulosavaruus lahjakkaiden opetuksen kehittämistä luokanopettajien näkemysten mukaan .....	63
5.5 Horisontaalinen tulosavaruus lahjakkaiden opetuksen kehittämistä lahjakkaiden oppilaiden vanhempien näkemysten mukaan .....	68
6 TULOSTEN TARKASTELU .....	74
6.1 Tutkimustulosten päälinjat .....	74
6.2 Pohdinta .....	81
LÄHTEET .....	84
LIITE 1. Luokanopettajien kyselylomakkeen runko .....	88
LIITE 2. Kyselylomakkeen runko lahjakkaiden lasten vanhemmille .....	90
LIITE 3. Luokanopettajille lähetetyn sähköpostin saatekirje .....	91

## 1 JOHDANTO

Tutkimukseni käsittelee lahjakkuutta, lahjakkuuden tunnistamista ja lahjakkaiden oppilaiden tukemista luokanopettajien sekä lahjakkaiden oppilaiden vanhempien käsitysten tarkastelun avulla. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää lahjakkaiden oppilaiden tukemisen käytäntöjä. Vanhempien käsityksiä ja ratkaisuja tarkastelemalla pyrin tuomaan uusia näkökulmia suomalaiseen lahjakkuustutkimukseen.

Yleisurheilutaustani myötä olin jo ennen opintoja kiinnostunut liikunnallisen ja akateemisen lahjakkuuden yhteydestä. Olin lukenut opinto-oppaista, että erityispedagogiikan opinnoissa keskitytään laajasti erilaisuuteen ja erilaisiin oppijoihin. Pettymyksekseni lahjakkuutta ja oppilasaineksen toista ääripäätä, taitavimpia oppilaita, ei opintojen aikana ole kuitenkaan käsitelty kuin yhden tenttikirjan yhdessä kappaleessa. Myöskään erillisissä erityisopettajaopinnoissa ei taitavampien oppilaiden tukemista tuotu esille. Opetusharjoittelussa koulujen opettajat poikkeuksetta totesivat taitavimpien oppilaiden pärjäävän niin hyvin itsenäisesti, että tukiresurssit käytetään heikompien oppilaiden tukemiseen. Totesin, että kehittyäkseni myös lahjakkaiden oppilaiden tukemisessa, on minun perehdyttävä aiheeseen itse. Saadakseni kattavan käsityksen lahjakkuudesta ja sen huomioimisesta, päätin keskittyä Pro Gradu -tutkielmassani luokanopettajien näkemysten lisäksi lahjakkaiden lasten vanhempien käsityksiin. Valitsin tutkimusmetodiksni fenomenografian, sillä se sopii erityisen hyvin käsitysten, näkemysten sekä kokemusten kuvaamiseen ja tarkasteluun (Marton 1981, 178-179).

Tutkimuksessa tarkastellaan lahjakkuuden tukemista peruskoulun vuosiluokilla 1-6, sillä kuusivuotisen alakoulun aikana luodaan pohja elinikäiselle oppimiselle, lapsen osaamiselle ja persoonalle. Tutkimuksessa lähdetään olettamuksesta, jonka mukaan lahjakkuutta on useita erilaisia muotoja. Tätä näkemystä tukee muun muassa Howard Gardnerin (1983) teoria moniälykkyydestä. Lahjakkuuden moninaisuutta ja lahjakkuuden erilaisten muotojen tunnistamista tukee myös Bettsin ja Neihartin (1988) jako kuuteen erilaiseen lahjakkuustyyppiin. Lisäksi tutkimuksessa perehdytään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) ja sen pohjalta erilaisiin lahjakkuuden tukemisen keinoihin, joita Suomessa sovelletaan. Tutkimuksessa käsitellään myös suomalaista koulujärjestelmää ja sen tasa-arvoa, tarkastelemalla esimerkiksi perheiden kouluvalintaa (Kalalahti, Rinne, Seppänen & Simola 2015).

Suomessa vallitsee inklusiivinen yhteisymmärrys siitä, että koulutusjärjestelmän tulee taata jokaiselle oppilaalle hyvä opetus sekä mahdollisuudet kasvuun ja kehitykseen. Inklusiolla ei tarkoiteta vain yhtäläisiä koulutusmahdollisuuksia, vaan myös toiminnan, järjestelmien ja menetelmien yhtäläisyyden takaamista, jotta jokaisella oppilaalla on mahdollisuudet oppia menestyksekkäästi. (Halinen & Järvinen 2008, 77). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 9) mukaan perusopetuksen ohjausjärjestelmän eli perusopetuslain ja -asetusten, valtioneuvoston asetusten, opetussuunnitelman perusteiden sekä paikallisen opetussuunnitelman tarkoituksena on varmistaa koulutuksen tasa-arvoisuus ja laatu. Sonja Laineen (2016, 59) tuoreen väitöskirjatutkimuksen tulosten mukaan lahjakkaita oppilaita ei kuitenkaan kohdalla tasa-arvoisesti Suomessa. Toinen opettaja saattaa tukea lahjakkaita oppilaita suunnitellusti, asianmukaisesti ja johdonmukaisesti, kun taas toisen opettajan tunneilla lahjakkaat oppilaat saattavat jäädä joko kokonaan ilman tukea tai saavat tehotonta tukea, esimerkiksi toimivat toistuvasti heikompien oppilaiden apuopettajana (Laine 2016, 59). Myös tässä tutkimuksessa on pyritty selvittämään, onko lahjakkaiden oppilaiden tukeminen opettajasta riippuvaa.

Lahjakkuutta on Suomessa viime vuosina tutkittu melko paljon (esim. Laine 2016), mutta pyrin tutkimuksellani tuomaan lahjakkaiden oppilaiden opettamiseen uusia näkökulmia tarkastelemalla sekä luokanopettajien että lahjakkaiden oppilaiden vanhempien käsityksiä lahjakkaita oppilaita ja heidän tukemisestaan. Tutkimukseni tarkoituksena ei ole luoda erityisasemaa lahjakkaille oppilaille, mutta mielestäni

lahjakkaat oppilaat tarvitsevat tukea koulussa kehittyäkseen kokonaisvaltaisesti hyvinvoiviksi. Olen myös sitä mieltä, että lahjakkuudesta ja taitavimpien oppilaiden tukemisesta puhutaan kasvatustieteiden koulutuksissa liian vähän, mistä johtuen opettajilla ei ole valmiuksia tukea lahjakkuutta. Opettajankoulutuksen tulisi keskittyä enemmän lahjakkuuteen, mutta ensiarvoisen tärkeää olisi myös, että koulun ja kodin välinen yhteistyö olisi toimivaa. Opettajan tulisi ottaa vastaan vanhemmilta saatavaa tietoa lapsen lahjakkuudesta ja sen tukemisesta, jos omat valmiudet eivät ole riittävät.

## **2 LAHJAKKUUS**

Tutkimuksessani älykkyys ja lahjakkuus toistuvat synonyymeinä, kuten niitä usein käytetään lahjakkaista oppilaista puhuttaessa. Tutkimuksessani toistuva käsite on lisäksi akateeminen lahjakkuus, jota myös käytetään älykkäistä tai lahjakkaista lapsista puhuttaessa. Alan kirjallisuudessa käytetään lahjakkaiden kasvatus -käsitettä, mistä johtuen kyseinen käsite toistuu myös tässä tutkimuksessa. Tässä luvussa lahjakkuutta lähestytään kolmesta eri näkökulmasta: mitä tarkoitetaan älykkyydellä ja lahjakkuudella sekä millä tavoin ne ovat määriteltävissä, miten lahjakkuus havaitaan ja millä tavalla lahjakkuuden kehittymistä voi tukea. Käsittelemässäni kirjallisuudessa tuodaan esille, kuinka älykkyydellä ja lahjakkuudella on lukuisia eri muotoja ja kuinka eri tavoin ympäristö voi suhtautumisellaan vaikuttaa lahjakkuuden kehittymiseen.

### **2.1 Lahjakkuuden määrittely**

Lahjakkuuden määrittely tai sen selvittäminen, mitä lahjakkuudella tarkoitetaan, on jossain määrin riippuvaista ajasta ja vallitsevista käsityksistä. Yleisesti lahjakkuudella tarkoitetaan huomattavaa älykkyyttä tai erityisosaamista yhdellä tai useammalla toiminnan osa-alueella. Lahjakkuus voi olla laaja-alaista ja monipuolista tai kapea-alaista, mutta poikkeavan hyvää erityistaitoa. (Tamminen 2000, 232.)

Käsitteet älykkyys ja lahjakkuus kantavat synnynnäiseen erikoiseen kyvykkyyteen viittaavaa painolastia (Hotulainen 2005, 137; Uusikylä 2008, 16-18.). Tämän käsityksen

juuret ovat käsityksessä, jonka mukaan älykkyys on synnynnäinen ja muuttumaton ominaisuus, ja lahjakkuutta voidaan mitata älykkyystestien avulla (Portin 1998, 31). Älykkyysosamäärä on luotettava loogisen, analyyttisen ajattelukyvyyn mitta, mutta lahjakkuuden synonyymi se ei ole (Uusikylä 2004, 260). Synnynnäinen älykkyys ei myöskään ole tae yksilön tulevista saavutuksista. Älykkyys on kontekstisidonnaista ja sosiaalisesti rakentuvaa. (Uusikylä 2008, 16-18; Portin 1998, 31-38.) Lahjojen kehittäminen aikuisen kyvyiksi vaatii paljon työtä, harjoittelua, tukea ja motivaatiota. (Uusikylä 2008, 16-18.) Koti- ja koulukasvatuksesta riippuu hyvin pitkälle se, kenen synnynnäisestä älykkyudesta jalostuu aikuinen lahjakkuus ja millainen ihminen älykkäästä lapsesta kehittyy (Uusikylä 1995, 68). Myös moni lapsena keskinkertaiseksi luokiteltu voi innokkaasti harjoittelemalla kehittyä jonkun alan huippulahjakkuudeksi (Uusikylä 2004, 260). Tasapainoinen koti, joka tukee lapsen motivaatiota ilman alistavaa pakkoa, tuottaa yleensä parhaimman lopputuloksen. Kodin vaikutus on ratkaiseva, mutta se yksinään ei selitä lahjakkuuden kehittymistä. Perimä, ympäristö ja yksilön oma kykyrakenne ja motivaatio ovat yhtäläillä tärkeitä asioita. (Uusikylä 1993, 106.)

Viime vuosikymmenien aikana on kehitetty lukuisia lahjakkuuden malleja ja lahjakkuusteorioita, joiden avulla on pyritty laajentamaan lahjakkuuskäsitettä testiälykkyuden ulkopuolelle (Uusikylä 2004, 260). Tässä tutkielmassa esitellään joitakin lahjakkuusmalleja ja -teorioita, joiden tarkoituksena on havainnollistaa lahjakkuuden määrittämisen moninaisuutta. Lahjakkuustutkijat ovat esitelleet teorioitaan ja mallejaan jo 1980-luvulla, mutta päivityksiä niihin on tehty vielä 2000-luvullakin, lahjakkuudelle ei siltikään ole yhtenäistä määritelmää. Lahjakkuustutkimus sekä lahjakkuuden määritelmät ovat lisäksi aina kulttuurisesti mukautuvia. (Stoeger 2005, 17.)

Renzullin (1986, 65-75) ympyrämallissa lahjakkuus muodostuu kolmesta tekijästä: keskitason ylittävästä kyvykkyydestä, motivaatiosta ja luovuudesta. Keskeistä lahjakkuusmallissa on, ettei lahjakkuus Renzullin mukaan voi muodostua vain yhdestä tekijästä, vaan lahjakkuus muodostuu näiden kolmen eri tekijän välisestä yhteydestä. Renzulli korostaa kolmen eri tekijän yhteisvaikutusta, sillä hänen mukaansa lahjakkuutta pidetään yleisesti vain erityisenä kykynä, ottamatta huomioon esimerkiksi motivaatiota tai sitoutuneisuutta ja luovuutta, jotka hänen mukaansa taas ovat erittäin



keskeisiä lahjakkuuteen liittyviä tekijöitä. Kaikkia kolmea tekijää lahjakkaalla henkilöllä ei kuitenkaan tarvitse olla, vaan nimenomaan yhteisvaikutus on tekijä, jonka takia lahjakkuutta esiintyy vain joissakin ihmisissä, joinakin aikoina ja tietyissä olosuhteissa. (Renzulli 1986, 65-75.)

Abraham Tannenbaum (1986) puolestaan jakaa lahjakkaat neljään eri luokkaan: ensimmäisen, toisen, kolmannen ja neljännen ryhmän lahjakkaisiin. Ensimmäiseen lahjakkuuksien ryhmään Tannenbaum sijoittaa nerot, joita yhteiskunnassa on vain harvoja, esimerkiksi suuret lääketieteen edelläkävijät, jotka ovat kehittäneet koko yhteiskunnalle jotain merkityksellistä. Toisen ryhmän lahjakkaisiin kuuluvat puolestaan lahjakkuudet, joilla on taito avata uusia näkökulmia, tarjota elämyksiä ja taidenautintoja. Toisen ryhmän lahjakkuudet eivät kuitenkaan ole yhteiskunnalle elintärkeitä, kuten ensimmäisen ryhmän lahjakkuudet. Kolmannen Tannenbaumin lahjakkuusryhmään kuuluvat ”kiintiölahjakkuudet”, jotka tuottavat palveluita ja tavaroita. Tämän alueen lahjakkuuksien tarve riippuu kysynnästä ja tähän ryhmään kuuluvat esimerkiksi opettajat ja lääkärit. Neljännen ryhmän lahjakkuudet ovat Tannenbaumin mukaan erikoisuuksia, joiden lahjakkuus on sosiaalisesti tai moraalisesti arveluttavaa. Teorian keskiössä on pohdinta siitä, miksi yhteiskunnassa toisia lahjakkuuden muotoja pidetään aikakaudesta riippuen parempina tai arvokkaampina kuin muita. (Tannenbaum 1986, 22-26.)

Kanadalainen François Gagné (2003, 60-74) jakaa teoriassaan (*Differentiated Model of Giftedness and Talent*) lahjakkuuden käsitteellisesti kahteen päätyyppiin: synnynnäiseen lahjakkuuteen (*giftedness*) ja systemaattisesti kehitettyyn erityislahjakkuuteen (*talent*). Tärkeimpiä synnynnäisiä kykyjä Gagnén mukaan ovat älylliset kyvyt, luovuuteen liittyvät kyvyt, sosioaffektiiviset kyvyt ja sensomotoriset kyvyt. Teorian mukaan kaikki lahjakkuudet ovat lähtöisin synnynnäisistä kyvyistä, mutta lahjakkuuden kehitykseen vaikuttavat merkittävästi kasvatus ja opetus sekä muut sisäiset ja ulkoiset tekijät. Gagnén käsityksen mukaan ilman geneettistä perimää, hankkimalla vain oikeita tietoja ja taitoja, ei kuitenkaan voi kehittyä lahjakkuudeksi. Tärkeimpinä sisäisinä lahjakkuuden kehittymiseen vaikuttavina tekijöinä Gagné pitää motivaatiota, tahtoa, itsensä johtamista sekä tiettyjä persoonallisuuden piirteitä, esimerkiksi temperamenttia ja itsetuntoa. Vaikuttavimmiksi ulkoisiksi tekijöiksi Gagné puolestaan luettelee lähiympäristön, koulun ja harrastukset. Gagnén mukaan myös sattuma ohjaa

lahjakkuuden kehittymistä. Gagné vastustaa ajatusta lahjakkuuden käsittämisestä yleensä vain tieteiden ja taiteiden alueella. Hänen mukaansa lahjakkuuden määritelmä ei saisi sulkea pois moraalisesti paheksuttaviakaan lahjakkuuden lajeja. (Gagné 2003, 60-74, Uusikylä 2004, 21-23.)

Eniten huomiota osakseen saanut lahjakkuusteoria on Howard Gardnerin vuonna 1983 laadittu Theory of Multiple Intelligences (MI) eli moniälykkyysteoria (Uusikylä 2004, 260). Moniälykkyysteoriassa älykkyys määritellään kyvyksi ratkaista sellaisia ongelmia tai luoda sellaisia tuotteita, joita pidetään tärkeänä ainakin jonkin kulttuurin piirissä. Tuotteilla tarkoitetaan esimerkiksi taitoa esittää näytelmä tai johtaa yritystoimintaa menestyksekkäästi. Yksilöä sanotaan lahjakkaaksi, kun hänen ominaisuutensa ja kulttuurin odotukset kohtaavat. Teoriansa avulla Gardner on pyrkinyt laajentamaan lahjakkuuskäsitettä testiälykkyyden ulkopuolelle, jotta lahjakkuutta ei nähtäisi vain synnynnäisenä tai älykkyydestien mittaamana älykkyytenä. Moniälykkyysteorian mukaan on mahdollista erottaa ainakin kahdeksan erillistä älykkyyden muotoa:

- loogis-matemaattinen (esimerkiksi luonnontieteilijät)
- kielellinen (kirjailijat, puhujat)
- spatiaalinen (kuvanveistäjät, arkkitehdit)
- musikaalinen (säveltäjät)
- kehollis-kinesteettinen (käsityöläiset, urheilijat)
- interpersoonallinen (johtajat, ihmissuhdeammattilaiset)
- intrapersoonallinen (näyttelijät)
- naturalistinen (biologit)

Älykkyyttä ilmenee Gardnerin mukaan harvoin vain yhdellä näistä osa-alueista. (Gardner & Hatch 1989, 5-6.)

Yhteistä tässä tutkimuksessa esitellyille Renzullin, Tannenbaumin, Gagnén ja Gardnerin lahjakkuusmalleille on, että lahjakkuutta ei nähdä älykkyydosamäärästä riippuvaisena. Vaikka eri lahjakkuusmallit jaottelevat lahjakkuuden osa-alueet eri tavalla, tuo kukin lahjakkuusteoreetikko luomassaan lahjakkuusmallissa esille lahjakkuuden moninaisuuden. Lisäksi yksilön sisäiset ja ulkoiset tekijät, kuten motivaatio ja kasvuympäristö, tunnustetaan kaikissa malleissa lahjakkuuden kehittymisen kannalta keskeisiksi. Tästä näkökulmasta katsottuna, eri lahjakkuusmallit sopivat erinomaisesti myös käytäntöön vietäviksi. Jotta luokanopettajat ja oppilaiden vanhemmat osaisivat

tarjota lapsille mahdollisuuksia lahjakkuuden esille tuomiseen sekä etsiä ja tunnistaa lahjakkuuksia, olisi aluksi tärkeää perehtyä lahjakkuusmallien kautta lahjakkuuden moninaisuuteen. Ilman laajaa näkemystä lahjakkuuden eri osa-alueista sekä lahjakkuuden kehitykseen vaikuttavista tekijöistä, jää lahjakkuuden tunnistaminen ja tukeminen helposti kapea-alaiseksi, opettajan tai vanhemman henkilökohtaisten näkemysten ja kokemusten kautta ohjautuvaksi.

## **2.2 Lahjakkuuden tunnistaminen tukemisen perustana**

Suomessa lahjakkuuden tunnistamisella ei pyritä lasten erotteluun omiin kouluihin tai erityisohjelmiin, kuten monissa muissa maissa on tapana. Lahjakkuuden tunnistamisella tähdätään siihen, että lahjakkaiden oppilaiden tarpeet tulisivat mahdollisimman hyvin huomioiduksi ja tuetuksi normaaliopetuksessa. (Mäkelä 2009, 3.) Lahjakkuuden tunnistamisesta riippuu, tuleeko lahjakas oppilas huomioiduksi vuosiluokassaan ja mietitäänkö hänen tarpeitaan aktiivisesti. Yhteistyö vanhempien sekä esimerkiksi harrastustoiminnan kanssa on myös koulun kannalta tärkeää, sillä voi olla mahdollista, ettei oppilaan lahjakkuus tule esille koulussa, mutta koulun ulkopuolella tulee. (Mäkelä 2009, 11.)

Lahjakkaiden tunnistamisen avuksi on olemassa erilaisia malleja. Yksi malleista on Bettsin ja Neihartin (1988) jako kuuteen lahjakkuustyyppiin. Betts ja Neihart korostavat, että lahjakkuutta tulee tutkia rakenteena, joka vaikuttaa persoonallisuuteen. Mallissa lapsi halutaan nähdä kokonaisuutena, huomioiden kognitiivisten, emotionaalisten, fyysisten ja sosiaalisten tekijöiden yhteisvaikutus. Mallin tarkoituksena ei ole luokitella lahjakkuutta diagnostisesti, vaan toimia apuvälineenä opettajille ja vanhemmille, jotta he osaavat nähdä paremmin lahjakkuuden kokonaisvaikutuksen ja saavat tietoa lahjakkuuden tunnistamiseksi ja ymmärtämiseksi. (Betts & Neihart 1988, 249-252.)

Kuuden lahjakkuustyyppin määrittelyn Betts ja Neihart kuvaavat seuraavalla tavalla:

### 1. Menestyjät

Menestyjien ryhmään liitetään jopa 90 % lahjakkaista oppilaista. Nämä oppilaat ovat oppineet toimimaan niin, että he pärjäävät koulussa hyvin. he tiedostavat, millaista käytöstä vanhemmat ja opettajat arvostavat ja toimivat sen mukaan. He oppivat helposti ja loistavat osaamista mittaavissa testeistä. Heillä on harvoin käytösongelmia ja heidän oletetaan pärjäävän hyvin omillaan. He ovat oppineet olemaan opettelematta ja loistamaan luontaisten avujensa varassa. Nämä oppilaat tylsistyvät nopeasti ja etenevät ulkoisten tekijöiden toivomalla tavalla, oman sisäisen motivaation tai kiinnostuksen kohteiden sijaan. He ovat myös sosiaalisesti taitavia ja pidettyjä. Aikuisena menestyjien ryhmään kuuluneet ovat yhteiskunnan näkökulmasta mallikansalaisia, mutta he eivät ole oppineet koulussa niitä elämässä tarvittavia taitoja, joiden avulla he osaisivat selvitä haasteista, joita kohtaavat myöhemmässä vaiheessa elämäänsä. (Betts & Neihart 1988, 249)

### 2. Haastajat

Haastajien ryhmään kuuluvat oppilaat ovat poikkeavasti lahjakkaita ja heidät osataan harvoin tunnistaa lahjakkaiksi koulussa. He ovat älyttömän luovia, mutta he voivat olla myös itsepäisiä, tahdittomia ja sarkastisia. He kyseenalaistavat auktoriteetin ja voivat haastaa opettajan luokan edessä. He eivät sopeudu koulumaailmaan, eivätkä he osaa käyttää sitä hyödykseen. He turhautuvat, sillä koulussa ei ymmärretä heidän lahjakkuutta, mistä johtuen heidän käytöksensä koulussa ja kotona johtaa usein konflikteihin. He painivat usein itseluottamuksensa kanssa, eivätkä sopeudu sosiaalisiin ryhmiin. Tähän ryhmään alakoulussa kuuluvilla oppilailta on myöhemmin nuoruudessaan kohonnut riski syrjäytyä peruskoulun jälkeisestä koulutuksesta ja sitä kautta yhteiskunnasta, mikäli heidän tarpeitaan ei alakoulun aikana tunnisteta. (Betts & Neihart 1988, 249.)

### 3. Lahjakkuuden salaavat

Tähän tyyppiin kuuluvat oppilaat ovat usein yläkoulussa olevia tyttöjä, jotka haluavat salata lahjakkuutensa, jotta heidät hyväksyttäisiin erilaisiin kaveriryhmiin, joissa tyttöjen lahjakkuutta ei arvosteta. He tuntevat itsensä usein ahdistuneiksi ja epävarmoiksi. Heidän omat tarpeensa ovat usein ristiriidassa sen kanssa, mitä opettajat

tai vanhemmat heiltä odottavat tai haluaisivat. Usein aikuiset reagoivat heidän vaihteleviin tarpeisiin niin, että heidän akateeminen kiinnostuksensa vain laskee entisestään. Aikuisten tulisi lopettaa pakottaminen ja löytää vaihtoehtoja, joiden avulla näiden tyttöjen akateeminen potentiaali saataisiin tuotua esille. (Betts & Neihart 1988, 249.)

#### 4. Putoajat

Putoajien ryhmään kuuluvat lahjakkaat oppilaat ovat vihaisia. He ovat vihaisia aikuisille ja itselleen, sillä heidän tarpeitaan ei ole tunnistettu ja he tuntevat itsensä hylätyiksi. He voivat ilmaista vihaansa käyttäytymällä masentuneesti ja vetäytyä tai toisaalta reagoida puolustavasti ja näytellä. Heidän kiinnostuksen kohteensa ovat usein koulun ulkopuolella. Heidän itseluottamuksensa on huono ja he putoavat koulumaailmasta emotionaalisesti ja henkisesti, elleivät jopa fyysisesti. He tarvitsisivat läheisen suhteen aikuiseen, johon he voisivat täysin luottaa. (Betts & Neihart 1988, 252.)

#### 5. Kaksoisleimatut

Tähän tyyppiin kuuluvat lapset ovat jollain tavalla fyysisesti tai emotionaalisesti vammaisia tai heillä on oppimisvaikeuksia. Heidät tunnistetaan harvoin lahjakkaiksi, sillä heidän käytöksensä ei ole sellaista, joka mielletään koulumaailmassa lahjakkuudeksi. Heillä saattaa olla vaikeuksia luku- ja kirjoitustaidoissa tai käyttäytymisessä, minkä takia heidän voi olla vaikeaa suoriutua kouluaineisteista. He voivat olla stressaantuneita, turhautuneita tai syrjäytyneitä. He haluavat välttää epäonnistumisia ja ovat surullisia, kun he eivät yllä taidoissaan sille tasolle, mille he itse ajattelevat kuuluvansa. Koulumaailmassa keskitytään vain heidän heikkouksiin. (Betts & Neihart 1988, 252.)

#### 6. Autonomiset oppijat

Autonomiset oppijat ovat oppineet työskentelemään tehokkaasti koulumaailmassa. He ovat myös oppineet käyttämään koulumaailmaa hyödyksi luodakseen uusia mahdollisuuksia itselleen. He eivät työskentele systeemin hyväksi, vaan laittavat systeemin työskentelemään heidän hyväkseen. Heillä on vahva ja positiivinen itseluottamus, sillä he ovat saaneet tarvitsemaansa tukea. He ovat arvostettuja niin aikuisten kuin muiden oppilaidenkin keskuudessa ja he ottavat usein johtajan roolin sitä vaativissa tilanteissa. He ovat oppilaina itsenäisiä ja itseohjautuvia. He muokkaavat

rohkeasti omat koulutukselliset ja henkilökohtaiset tavoitteet, eivätkä pelkää riskien ottamista. Erityinen piirre tämän tyyppin oppilaissa on, että he ymmärtävät voitavansa muuttaa omaa elämäänsä, ennen kuin muut mahdollistavat heille muutoksen. Heille on luontevaa ilmaista tunteitaan, tarpeitaan ja tavoitteitaan vapaasti ja asianmukaisesti. (Betts & Neihart 1988, 252.)

Bettsin ja Neihartin kuvaukset kuudesta eri lahjakkuustyypistä kattavat koko erilaisten oppijoiden kirjon. Mallissa korostuu lahjakkuuden kokonaisvaikutus sekä se, kuinka erilaisia lahjakkaat oppilaat voivat olla. Malli rikkoo lahjakkaan oppilaan stereotypiaa ja on siitä syystä erinomainen työväline niin opettajille kuin vanhemmillekin. Sen ymmärtäminen, että lahjakkuuteen ja siihen, millä tavalla lapsi tuo lahjakkuuttaan esille, vaikuttavat monet tekijät, esimerkiksi lapsen persoonallisuus ja koulumaailmassa vallitsevat arvot ja odotukset, auttaa kasvattajia etsimään lahjakkuutta kaikista oppilaista ja tarjoamaan monipuolisia mahdollisuuksia kaikille lapsille lahjakkuuden esille tuomiseen. Sitä kautta myös lahjakkuuden eri osa-alueet tulevat tasapuolisesti tunnistetuksi.

### **3 LAHJAKKAIDEN OPETUKSEN JÄRJESTÄMINEN**

Lahjakkaiden oppilaiden tarpeisiin vastaaminen ja lahjakkaiden oppilaiden kasvatuksen kehittäminen eivät edellytä minkään täysin erillisen tai uuden järjestelmän tarjoamista tai rakentamista. Kun koulu pystyy tarjoamaan kaikille oppilaille opetusta rikastuttavia mahdollisuuksia ja laajentamaan ja parantamaan kaikkien oppilaiden oppimista, pystyy se tukemaan myös lahjakkaita oppilaita. Kuten keskivertoa heikommin suoriutuvien kohdalla, myös keskivertoa paremmin suoriutuvien kohdalla, tulee pohtia oppilaan yksilöllisiä tarpeita. Eri alueilla ja eritasoisesti lahjakkaat oppilaat tarvitsevat erilaisia opetuksellisia ratkaisuja. Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukemiselle on olemassa monia erilaisia vaihtoehtoja, eikä vain yhtä oikeaa tapaa ole olemassa. (Laine 2010, 1-2.)

#### **3.1 Suomalainen koulutusjärjestelmä ja koulutuksellinen tasa-arvo**

Suomen koulutusjärjestelmä ryhmitellään koulutusasteisiin. Koulutusjärjestelmän pohjana on yhdeksänvuotinen yleissivistävä perusopetus eli peruskoulu, jota ennen lapset osallistuvat vuoden kestävään esiopetukseen. Suomalainen perusopetus tuottaa kaikille oppilaille saman jatko-opintokelpoisuuden ja se on maksutonta. Suomessa on noin 3200 koulua, joissa annetaan perusopetusta. Niistä valtaosa on kunnallisia. Yksityisissä ja valtion kouluissa opiskelee alle 2 % peruskoululaisista. Kuuden ensimmäisen vuoden aikana opetuksesta vastaa yleensä luokanopettaja, joka opettaa kaikkia tai useimpia aineita. Luokanopettajat suorittavat Suomessa akateemisen

koulutuksen. Tarpeen vaatiessa, jokaisella oppilaalla on mahdollisuus myös erityisopetukseen. (Opetushallitus 2017.)

Kaikilla Suomessa vakituisesti asuvilla lapsilla on oppivelvollisuus, joka alkaa yleensä sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta. Kunta on velvollinen järjestämään perusopetusta kaikille sen oppivelvollisuusikäisille asukkaille. Asuinkunta osoittaa oppivelvolliselle koulupaikan ns. lähikoulussa, mutta lähikoulu ei välttämättä ole lähin koulu. Oppivelvollisella on myös oikeus pyrkiä muuhun kuin lähikouluun. Perusopetuksen oppimäärän mukaiset tiedot ja taidot voi hankkia myös esimerkiksi opiskelemalla kotona, sillä Suomessa ei ole koulupakkoa. Oppivelvollisuuden sisältö on sama suoritustavasta riippumatta, mutta opetuksen järjestämisestä ja oppimateriaalien hankinnasta vastaa kotiopetuksessa oppilaan huoltaja. Kunnan nimeämän tutkivan opettajan tehtävänä on laissa määrittelemättömin väliajoin seurata oppivelvollisen edistymistä sekä keskustella oppivelvollisen huoltajan kanssa. (Opetushallitus 2017.)

Koulutuksellinen tasa-arvo on historian saatossa merkinnyt suomalaisille niin kansalaisten yhteistä sivistysvelvollisuutta, yhdenvertaisuusnäkemyttä kuin valinnanvapautta (Ahonen 2003, 200). Opetushallituksen periaatteiden mukaan perusopetuksella on edelleen tänä päivänä tasa-arvon tavoite ja laaja yhdenvertaisuusperiaate. Opetuksen tehtävänä on osaltaan edistää taloudellista, sosiaalista, alueellista ja sukupuolten välistä tasa-arvoa. (Opetushallitus 2017.) Opetusalan Ammattijärjestön (OAJ) (2016, 14) mukaan tasa-arvo merkitsee myös sitä, että jokaiselle lapselle ja nuorelle taataan yhdenvertaiset mahdollisuudet opiskella niin pitkälle kuin oma motivaatio ja rahkeet riittävät. Tasa-arvoisella koulutuksella mahdollistetaan, että kukin voi hyödyntää omaa lahjakkuuttaan (OAJ 2016, 14).

Koulutukseen varattujen taloudellisten resurssien niukentaminen on johtanut siihen, ettei opettajilla ole aikaa tukea kaikkia tukea tarvitsevia oppilaita. Lisäksi alueelliset erot koulutuksen järjestämisen tavoissa ovat suuria. Tutkimuksissa on todettu koulujen ja luokkien eriytyvän hyvin ja huonosti menestyviin. (Luukkainen 2016, 2.) Tutkimusten mukaan myös perheillä on yhä voimakkaampi tarve vaikuttaa lapsen koulupaikkaan, jos koulujen oppilaspohjat ovat sosiaalisesti hyvin erilaisia tai koulujen kehitys kulkee kohti eriytymistä (Kosunen, Murto, Seppänen & Vartiainen 2015, 196-197). Koulun valintamahdollisuutta käyttävät useimmiten korkeasti koulutetut, hyvin



toimeentulevat perheet sekä hyvin koulussa menestyvät oppilaat (OAJ 2016, 8). Matalasti koulutetut vanhemmat saattavat kuitenkin tehdä aktiivisempia valintoja pois lähikoulusta kuin korkeasti koulutetut vanhemmat (Poikolainen & Silmäri-Salo 2015, 222). Eriytymistä pidetään huonona asiana, sillä koulujen jakautuessa hyviin ja huonoihin kouluihin, jakautuvat myös kelpoiset opettajat. (OAJ 2016, 8.)

Kasvatustieteen professori Risto Rinne sanoo, että koulutuksen eriytyminen alkaa siitä hetkestä, kun vanhemmat valitsevat lapselleen ensimmäisen koulun ja oppilasryhmän (Rinne 2016). Päämäärätietoiset vanhemmat, jotka kuuluvat valtaosin ylempään keskiluokkaan tai yläluokkaan, ovat erittäin aktiivisia lapsensa koulutuksen ja kouluvalintojen suhteen ja kokevat oikeudekseen ja velvollisuudekseen valita lapselleen muun kuin lähikoulun, lähinnä koulun painotetun opetuksen ja maineen mukaisesti. (Poikolainen & Silmäri-Salo 2015, 223-224.) Painotettuun opetukseen liittyvässä puheessa tuodaan usein esille myös huippulahjakkuudet, harrastuneisuus sekä toive tavallista vaativammista oppisisällöistä. (Kosunen ym. 2015, 196-197.) Painotetussa opetuksessa oppilaalla on mahdollisuus opiskella jotakin oppiainetta enemmän ja haasteellisemmin kuin normaaliopetuksessa olisi mahdollista. Painotettua opetusta on mahdollista saada mm. liikunnassa, musiikissa, kuvataiteissa, kielissä ja matematiikassa. (Laine 2010, 9-11.) Kalalahden, Silvennoisen ja Varjon (2015, 382-383) tutkimustulokset osoittavat, että mitä korkeammalle yhteiskunnallisilla tikapuilla äidit itsensä asettavat, sitä todennäköisemmin heidän lapsensa on painotetussa opetuksessa. Lisäksi lapsen koulutodistuksen keskiarvon yhteys painotettuun opetukseen hakautumiselle on todistettu. Painotettuun opetukseen osallistuvilla lapsilla on huomattavasti paremmat keskiarvot kuin heidän yleisopetuksen vertaisillaan. (Kalalahti, Silvennoinen & Varjo 2015, 383.)

Kouluvalinnoissa vanhemmat käyttävät hyödykseen koulutuksellisia voimavarojaan ja verkostojaan, saadakseen mahdollisimman kattavasti tietoa paikallisista kouluista. (Poikolainen & Silmäri-Salo 2015, 223-224.) Keskiluokkaiset ja korkeasti koulutetut vanhemmat kuuluvat työläisvanhempia todennäköisemmin samoihin verkostoihin opettajien ja rehtoreiden kanssa ja puhuvat heidän kanssaan "samaa kieltä" (Kalalahti, Kosunen, Rinne, Seppänen & Silvennoinen 2015, 361). Päämäärätietoisien lapset päätyvät näin ollen muita useammin valikoituneisiin painotetun opetuksen luokkiin, joissa oppilasaines on homogeeninen perheen yhteiskuntaluokan suhteen ja vastaa näin

perheen habitusta. Perheiden kouluvalinnat kytkeytyvät paikalliseen kontekstiin ja koulupolitiikkaan ja ovat riippuvaisia sekä kaupungin tarjoamien mahdollisuuksien määrästä että siitä, miten valinnanmahdollisuudet erottuvat toisistaan. (Poikolainen 2015 & Silmäri-Salo, 223-224.) Koska suomalainen koulutusjärjestelmä on kokonaisuus, heijastuvat valinnat aina varhaiskasvatuksesta toiselle asteelle ja lopulta korkeakouluun. Toiset perheet ovat taitavampia järjestämään lapsilleen hyvät reitit läpi koulutusjärjestelmän kuin toiset. (Rinne 2016.)

Lohkoutuva peruskoulu ei ole vain vapaan kouluvalinnan ja painotettujen luokkien tulosta, sillä vanhemmat ovat voineet jo aikaisemmin vaikuttaa lastensa koulutusmahdollisuuksiin esimerkiksi asuinpaikkavalinnallaan. Lähikoulu osoitetaan lapselle asuinpaikan mukaan, ja asuinalueet eriytyvät paljolti asuntojen hintatason ja hallintasuhteen mukaan. Kalliiden neliöhintojen omistusasuntoalueilla voivat asua vain hyvätuloiset, joilla usein on suuripalkkaisen työn edellyttämä korkeakoulutus. Asuinalueen sosiaalinen kokoonpano näkyy myös lähikoulun oppilaskoostumuksessa ja oppimistuloksissa. (Kalalahti ym. 2015, 358.) Esimerkiksi silloin, jos kaikki maahanmuuttajat ovat sijoittuneet samalle alueelle, voi lähikoulusta tulla levoton (Rinne 2016).

On selvää, ettei kaikilla alueilla ympäri Suomen voi koulu- ja harrastusmahdollisuudet olla yhtäläiset ja yhtä hyvin tavoitettavissa. Oleellista on se, että Suomen koulutuksen tasa-arvoisuuden mainetta pidetään edelleen yllä, vaikka lukuisten tutkimusten mukaan niin ei enää ole. Eriarvoistumisen kuitenkin tiedostavat tutkijoiden lisäksi myös monet maallikot, sillä on tavallista, että esimerkiksi vanhempien keskuudessa puhutaan siitä, mihin kouluihin lasten kannattaa pyrkiä ja mitä kouluja puolestaan välttää. Eriarvoistumista ja siihen johtavia tekijöitä tulisi tuoda yleisesti enemmän esille, jotta toimia eriarvoistumisen ehkäisemiseksi voitaisiin alkaa nopealla aikataululla kehittää jo nyt, kun tilanne Suomessa ei vielä ole katastrofaalinen. Tätä kautta myös lahjakkaiden oppilaiden tasapuolista tunnistamista ja tukemista voitaisiin kehittää. Tällä hetkellä esimerkiksi painotettuun opetukseen hakeutuvat yleisesti ne oppilaat, joiden vanhemmilla on tietoa ja voimavaroja käyttää kouluvalintaa hyödyksi, eivät ne, joille lahjakkuuden kehittymisen kannalta painotetusta opetuksesta saatava lisä olisi tärkeää.

### 3.2 Lahjakkuuden tukeminen

Jotta koulu voisi olla hyvä lahjakkaille oppilaille, on sen ensimmäiseksi oltava riittävän hyvä enemmistölle oppilaista. Lahjakkuuden tukemisessa oleellisinta on, ettei tarkoituksena ole luoda mitään täysin erillistä ja uutta lahjakkaita oppilaita varten, vaan koulun tulisi pystyä tarjoamaan hyvät mahdollisuudet oppimiseen tasavertaisesti kaikille oppilaille. Taitava opettaja luo luokkaansa sellaiset olosuhteet, että lahjakkuutta saa tuoda esiin ja lahjakkuutta saa kehittää. (Eyre 2001, 1-3.) Yhdenvertainen kohtelu edellyttää sekä perusoikeuksien ja osallistumisen mahdollisuuksien turvaamista kaikille että yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamista. Samanarvoisuus ei merkitse samanlaisuutta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 28.)

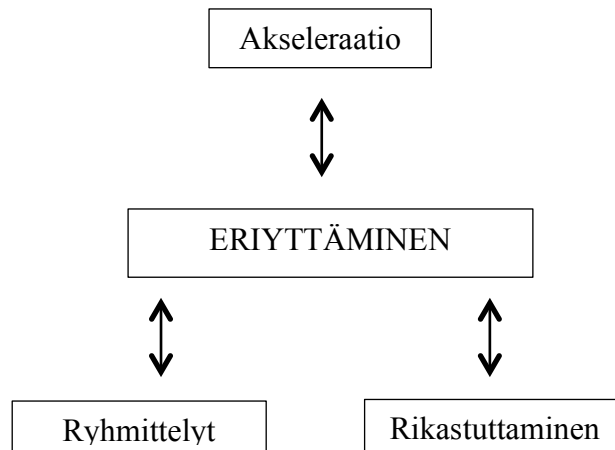
Valtakunnallisia perusopetusta ohjaavia säädöksiä ovat perusopetuslaki (628/1998) ja perusopetusasetus (852/1998) sekä valtioneuvoston asetus perusopetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta (422/2012). Koulun kannalta keskeisin opetusta ohjaava normi ovat Opetushallituksen päättämät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Tuoreimmat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat vuodelta 2014 (POPS 2014). Yleisten periaatteiden lisäksi koulutuksen järjestäjä, joka useimmiten on kunta, laatii paikallisen opetussuunnitelman opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Paikallisessa opetussuunnitelmassa on kuntakohtainen osa, jota kaikki kunnan koulut noudattavat sekä koulukohtaisia osia, jotka koulut laativat itse. (Opetushallitus 2017.) Perusopetuslain (628/1998) mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on joitakin erityisiä mainintoja taitavien oppilaiden ohjaamiseksi eri oppiaineissa. Selkeää mallia tai ohjeita taitavien oppilaiden tukemiseksi eri oppiaineissa opetussuunnitelman perusteissa ei ole. Opetussuunnitelman perusteissa ei myöskään käytetä ilmaisua ”lahjakas oppilas”, vaan ilmaisuja ”taitavat oppilaat”, ”muita nopeammin etenevät” tai ”entuudestaan osaavat”. Yleisesti taitavammille oppilaille ohjeistetaan antamaan haastavampia tehtäviä ja materiaaleja. Lisäksi mainitaan taitavampien oppilaiden mahdollisuus edetä yksilöllisesti ja saada tarpeen mukaan tukea oppimiselle. Opetussuunnitelman

perusteissa mainitaan myös, että opetusta tulisi järjestää niin, että myös muita nopeammin etenevät ja ennestään enemmän osaavat, voivat edistyä. (POPS 2014.) Laineen (2016, 64) mukaan uusi opetussuunnitelma (POPS 2014) ja siinä mainitut keinot taitavampien oppilaiden tukemiseksi, ovat kuitenkin iso askel rakennettaessa lahjakkuuden hyväksyviä oppimisympäristöjä.

Yksinkertaisimmillaan lahjakkaiden tukemisessa ja lahjakkaiden opetuksessa on kysymys siitä, että normaaliopetusta eriytetään vastaamaan myös lahjakkaiden oppilaiden kykyjä ja tarpeita (Uusikylä 1993, 169). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan opetuksen eriyttäminen ohjaa opetuksessa käytettävien työtapojen valintaa ja on näin kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta. Eriyttäminen koskee opiskelun laajuutta ja syvyyttä, työskentelyn rytmiä ja etenemistä sekä oppilaiden erilaisia tapoja oppia. Eriyttämisen lähtökohtana on oppilaan tuntemus, jotta oppilaiden yksilölliset ja kehitykselliset erot tulevat parhaalla mahdollisella tavalla huomioiduksi. (POPS 2014, 30.) Tutkimusten mukaan opettajat käyttävät eriyttämistä lahjakkuuden tukemisessa ja asenteet lahjakkaiden oppilaiden opetuksen eriyttämistä kohtaan ovat positiivisia. Eriyttämisparadigman toimivuus käytännössä ei kuitenkaan ole taattua erilaisista opettajiin liittyvistä tekijöistä, kuten pelkistetyistä käsityksistä ja tehottomien menetelmien käytöstä johtuen. (Laine 2016, 4.)

Erilaisia eriyttämisen mahdollisuuksia ovat akseleraatio eli opetuksen nopeuttaminen, ryhmittelyt sekä opetuksen rikastuttaminen (Laine 2011, 36).



**KUVIO 1.** Eriyttämisen muodot (Laine 2011, 36.)

Oppilaiden tasavertainen ja samanarvoinen kohtelu on suomalaisen koulutusjärjestelmän voimavara, mutta liian usein nämä käsitteet rinnastetaan samanlaisuuteen. Onneksi eriyttäminen on tullut pysyväksi ja hyväksytyksi osaksi koulutusjärjestelmää. Eriyttämisen keinoin oppilaiden on mahdollista saada juuri sellaista opetusta, josta he eniten hyötyvät, ilman, että se olisi joltakin toiselta oppilaalta pois. Jos eriyttäminen on kaiken opetuksen lähtökohta, eikä lähtökohtana enää pidetä sitä, että kaikkien pitäisi oppia samalla tavalla, yhtä nopeasti ja yhtä paljon, pystytään kaikkien oppilaiden tarpeisiin vastaamaan entistä paremmin, oppilaan taitotasosta riippumatta.

### 3.2.1 Luokan sisäisen eriyttäminen

Kuusela ja Hautamäki (2002, 326) listaavat viisi erilaista luokan sisäisen eriyttämisen mahdollisuutta: horisontaalisen rikastuttamisen, vertikaalisen rikastuttamisen, työtapojen mukaisen rikastuttamisen, roolin mukaisen eriyttämisen sekä henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman.

Horisontaalisella rikastuttamisella tarkoitetaan sitä, että nopeasti oppivat oppilaat perehtyvät opittavaan ainekseen laajemmin. Tähän tarkoitukseen soveltuva materiaalia on käytössä jonkin verran, esimerkiksi lisätehtävien muodossa. Perinteiset lisätehtävät eivät kuitenkaan ole didaktisesti perusteltavissa ainoastaan horisontaalisen rikastuttamisen kautta. Lisätehtävien tulisi olla opiskeltavaa asiaa syventäviä, sillä nopeimmin oppivien on järjetöntä kuluttaa aikaa harjoittelemalla rutiinitehtäviä. Vertikaalinen rikastuttaminen tai syventäminen puolestaan tarkoittaa lahjakkaiden oppilaiden perehtymistä opetettavaan asiaan syvemmin sekä muita haastavampien tehtävien tekemistä. (Kuusela & Hautamäki 2002, 326.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on esimerkiksi matematiikan oppiaineessa erikseen luokiteltu aihealueet, joissa taitavat oppilaat voivat eri luokka-asteilla taitojaan syventää (POPS 2014, 130). Ihanteellisessa tilanteessa opettaja valitsee opiskelutehtävät oppilaalle yksilöllisten tavoitteiden mukaan, jolloin jokaisen oppilaan tavoitteet ovat hänen kykyihinsä nähden realistisia ja haasteellisia. Tällaisen moniulotteisen opetuksen avulla vältetään myös negatiivista sosiaalista vertailua. (Atjonen & Uusikylä 2005, 112.)

Työtapojen mukaisessa rikastuttamisessa projektityön muotoisten tehtävien avulla pyritään laajojen kokonaisuuksien hallintaan. Projektityössä on mahdollista tehdä sellainen työnjako, jossa kunkin oppilaan kyvyt ovat tarpeen ja lopputuloksen kannalta merkityksellisiä. (Kuusela & Hautamäki 2002, 326.) Tämän työskentelymuodon etuna on myös se, että luovat oppilaat pystyvät tuomaan potentiaaliaan esille. Oppilaat voivat oppia toisistaan ja antaa parhaista puolistaan mallia muille. (Atjonen & Uusikylä 2005, 104.) Myös opetussuunnitelman perusteissa monien reaaliaineiden, esimerkiksi ympäristöopin, kohdalla mainitaan tutkimuksellisen työskentelyn ja yhteisönä toimimisen tukevan yksilöllisten tarpeiden mukaan eriyttämistä sekä oppilaiden erilaisten vahvuuksien hyödyntämistä (POPS 2014, 133).

Roolin mukaisella eriyttämisellä tarkoitetaan sitä, että esimerkiksi harjoitteluvaiheessa lahjakasta tai pitkälle edistynyttä oppilasta voidaan käyttää apuopettajana. Apuopettajana toimiminen ei kuitenkaan ole lahjakasta oppilasta kehittävä, mikäli lahjakasta oppilasta käytetään heikkojen oppilaiden opettamisessa apuna. Apuopettajana toimivan lahjakkaan oppilaan tulisi opastaa parempaa ryhmää, jotta oppilas saisi lisähaastetta ja opettajan huolehtia tukea tarvitsevien opetuksesta. (Kuusela & Hautamäki 2002, 326.) Lahjakkaan oppilaan vaatiminen työskentelemään vain ryhmän ja sen heikompien oppilaiden hyväksi ei ole myöskään oppilaan kunnioittamisen kannalta oikeudenmukaista, sillä jokaisella oppilaalla on myös oikeus kehittää itseään yksilöllisesti lahjakkuutensa vahvoilla alueilla (Atjonen & Uusikylä 2005, 112).

Viidentenä eriyttämisen mahdollisuutena Kuusela ja Hautamäki (2002) mainitsevat henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman, joka erityisopetuksessa olevalla oppilaalle tulee laatia. Tällaista suunnitelmaa ei ainakaan yleisen tiedon mukaan käytetä lahjakkaiden opetuksen tukena, vaikka se voisi olla perusteltu ja toimiva ratkaisu. (Kuusela & Hautamäki 2002, 326.) Oppimissuunnitelmassa kuvataan, miten opetussuunnitelman tavoitteet on tarkoitus saavuttaa. Suunnitelman tavoitteena on lisätä oppilaan sitoutumista opiskeluunsa, parantaa tavoitteisuutta ja jäntevöittää oppilaan tarvitsemaa eriyttämistä. Lisäksi se antaa oppilaan vanhemmille tärkeää informaatiota oppilaan koulutyön sujumisesta. (Atjonen & Uusikylä 2005, 67.)

### **3.2.2 Ryhmittely ja selektiiviset ratkaisut**

Tasoryhmät poistettiin suomalaisista peruskouluista vuonna 1974 lailla ja käytännössä lopullisesti vuoden 1985 valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa. Suomalaisten kasvatustieteilijöiden mukaan tasoryhmät eivät hyödyttäneet heikkoja, eivätkä nopeita oppijoita, joten yhdessä opiskelu oli tarkoituksenmukaista. (Ahonen 2003, 145-146.) Oppilaiden epäsuora ryhmittely on kuitenkin edelleen peruskoulun arkipäivää (Saloviita 2012, 28). Nykypäivänä ryhmittely on osa-aikaista eli oppilaat opiskelevat esimerkiksi tunnin päivästä omassa ryhmässään. Ryhmät eivät myöskään

ole pysyviä. Ryhmittelyn etuna on, että vertaisten ryhmässä oppilaalle kehittyy realistinen kuva omista taidoista ja oppilas saa tarvitsemaansa tukea muilta ryhmäläisiltä. Ryhmittelyssä on etunsa myös opettajille. Ryhmän ollessa homogeeninen, on opettajien helpompi suunnitella opetusohjelmat. (Uusikylä 1993, 170-173.) Laineen väitöskirjatutkimuksen (2016, 4) tulokset osoittivat opettajien asenteiden olevan kuitenkin negatiivisia lahjakkaiden oppilaiden ryhmittelyä kohtaan. Ryhmittelyn perustana ovat ryhmittelyn tarkoituksen ymmärtäminen sekä lahjakkuuden tunnistaminen (Uusikylä 1993, 174). Ryhmittelyä käytettäessä on tärkeää muistaa, että kyvykkyys jollakin osa-alueella ei tarkoita, etteikö kypsyttömyyttä olisi jollakin toisella osa-alueella. Oppilaiden sijoittaminen ryhmiin kypsyystason mukaan on toimivampi ja oppilaiden tarpeita parhaiten palveleva ratkaisu. (Uusikylä 1993, 170-173.)

Lahjakkuuden tukemisessa voidaan käyttää selektiivisiä vaihtoehtoja eli sellaisia ratkaisuja, joihin oppilaat valikoidaan tai valikoituvat tietyin perustein. Koulun sisäisiä selektioon perustuvia ratkaisuja ovat eri tavoin painottuneet luokat, yleisimmin musiikki-, kieli-, matematiikka- tai liikuntapainotteiset luokat. (Kuusela & Hautamäki 2002, 327.) Painotettu opetus mahdollistaa sen, että oppilas voi opiskella oppiainetta enemmän ja haasteellisemmin kuin normaaliopetuksessa on mahdollista (Laine 2010, 11). Painotetut luokat eivät kuitenkaan ole täysin ongelmaton järjestelmä tai ratkaisu lahjakkaiden oppilaiden tukemiseksi. Mikäli koulu jakautuu eri tavoin selektoituihin painotettuihin luokkiin ja siihen ryhmään, joka ei läpäise seulontaa, aletaan lähestyä hyvin kokonaisvaltaista piilotasokurssijärjestelmää. Painotetun opetuksen lisäksi Suomessa on lukuisia liikuntaan, kuvataiteisiin, matemaattisluonnontieteellisiin aineisiin, kieliin tai ilmaisutaitoon painottuneita erityiskouluja. Painotetut erityiskoulut ovat selektiivisen järjestelmän voimakkaimmin institutionalisoitunut osa. (Kuusela & Hautamäki 2002, 327.)



### 3.3.3 Akseleraatio eli opetuksen nopeuttaminen

Opetuksen nopeuttamisella eli akseleraatiolla tähdätään lahjakkaiden oppilaiden tukemiseen koulun aloitustiän varhaistamisella tai luokan yli hyppäämisellä. Nämä ratkaisut ovat selektiivisiä sen takia, että molemmissa vaihtoehdoissa oppilas erotetaan ikäluokastaan. (Kuusela & Hautamäki 2002, 328.)

Suomessa lasten on mahdollista aloittaa koulu vuotta normaalia aikaisemmin eli 6-vuotiaina. Perusopetuslaissa on määritelty lapsen oikeus aloittaa perusopetus vuotta säädettyä aikaisemmin, jos hänellä katsotaan psykologisten ja/tai lääketieteellisten selvitysten perusteella olevan edellytyksen suoriutua opiskelusta (Perusopetuslaki 628/1998). Luokan tai jonkun vaiheen yli hyppääminen puolestaan on Suomessa mahdollista perusopetusasetuksen (852/1998) mukaisesti. Opetussuunnitelmassa voidaan määrätä, että oppilas voi edetä vuosiluokkiin jaetun oppimäärän sijasta oppilaan oman opinto-ohjelman mukaisesti. Vuosiluokkien rajoja rikkovan opetuksen avulla lahjakas oppilas voi opiskella esimerkiksi matematiikkaa ylemmän luokan mukana, mutta muita oppiaineita oman opetusryhmän kanssa (Laine 2010, 12).

Luokattomaan opetukseen siirtyminen saattaisi tarjota mahdollisuuden osittaiseen nopeuttamiseen, mutta toistaiseksi siitä on vain vähän kokemuksia. (Kuusela & Hautamäki 2002, 327-328.) Akseleraatiossa oppilaalle voidaan tarjota myös edistyneitä kursseja (Advanced Placement=AP -kurssit Amerikassa). Näillä kursseilla viitataan esimerkiksi siihen, että oppilas voi lukioikäisenä suorittaa yliopiston tarjoamia kursseja (Jones & Southern 2004, 6). Suomessa lukioikäisille tarjottavat yliopistokurssit ovat kasvattaneet suosiotaan (Laine 2010, 12).

Tutkimustulokset akseleraation vaikutuksista ovat ryhmätasolla arvioituna pääosin positiivisia ja vain harvoin löydetään negatiivisia vaikutuksia. Yksilötasolla negatiivisia vaikutuksia löydetään välillä. Joskus akseleroituilla yksilöillä esiintyy merkittäviä sopeutumisongelmia, mutta ryhmätasolla ongelmia sosiaalisissa suhteissa, ylistressaantumisessa tai masentuneisuudessa ei löydetä. Tästä syystä kaikille lahjakkaille oppilaille ei voida suositella koulun aloittamista aikaisemmin tai luokan yli hyppäämistä. (Neihart 2007, 330-341.)

### 3.2.4 Lahjakkaiden erityisopetus

Perusopetuslain (642/2010) mukaan opetukseen osallistuvalla on oikeus saada riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen kolme tasoa ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Perusopetuslaissa säädettyjä tukimuotoja ovat esimerkiksi tukiovetus ja osa-aikainen erityisopetus. Näitä tukimuotoja voi käyttää kaikilla kolmella tuen tasolla. Yleinen tuki on ensimmäinen keino vastata oppilaan tuen tarpeisiin. Tuen aloittaminen ei edellytä tutkimuksia tai päätöksiä, vaan tuki voidaan aloittaa heti tarpeen ilmetessä. Oppilaan tuen tarpeisiin vastataan esimerkiksi tukiovetuksella, osa-aikaisella erityisopetuksella tai ohjauksen keinoin. Pidemmälle edistyneen oppilaan opiskelua voidaan syventää ja laajentaa oppimissuunnitelman avulla. Oppimissuunnitelmassa tuodaan kirjallisesti esille oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteet, tarvittavat opetusjärjestelyt sekä oppilaan tarvitsema tuki ja ohjaus. Suunnitelma antaa pohjan oppilaan edistymisen arvioinnille. (POPS 2014, 61-63.) Hautamäki ja Kuusela mainitsevat oppimissuunnitelman jo luokan sisäisen eriyttämisen keinona, eivätkä vain erityisopetuksen mahdollisuutena, vaikka sitä ei yleisesti lahjakkaiden oppilaiden tukemisen keinona käytetäkään (Hautamäki & Kuusela 2002, 326).

Lahjakkaiden erityisopetukseen liittyy Suomessa vahva elitismien pelko. Ajatellaan, että lahjakkaiden erityisopetus on perusteeton etuoikeus, sillä lahjakkaat pystyvät ilman tukeakin kehittymään paremmiksi kuin monet muut oppilaat. Moni lahjakas oppilas ei kuitenkaan hyödy tavallisesta opetuksesta tarpeeksi ja erityisopetus olisi sen takia perusteltua. Urheilullisesti ja taiteellisesti lahjakkaille annettavaa erityisopetusta pidetään kuitenkin moraalisesti hyväksyttävämpänä kuin tieteellisesti tai älyllisesti lahjakkaiden tukemista. (Uusikylä 1993, 166-167.)

Samanaikaisopetuksessa kaksi opettajaa, esimerkiksi luokanopettaja ja erityisopettaja, opettaa oppilaita pääasiassa samassa tilassa. Opetusmuoto tarjoaa mahdollisuuden jakaa ammattikäytäntöjä, opetusvastuuta sekä oppilaita, ja lisää näin tiivistä yhteistyötä opettajien kesken. Näin myös suunnittelu- ja arviointivastuuta jaetaan ja opettajat voivat siirtää hiljaista tietoa ja hyviä käytäntöjä toisilleen. (Laatikainen 2011, 44.) Tutkimuksissa samanaikaisopetuksen on todettu tarjoavan opettajille paremmat mahdollisuudet taata oppilaille mahdollisimman hyvä tuki ja tehokas opetus. Lisäksi

opettajat ovat tutkimusten mukaan todenneet samanaikaisopetuksen tarjoavan paremman tavan tutustua lapseen kuin yksin opettaessa. Myös opetuksen suunnittelun on todettu olevan tehokkaampaa ja monipuolisempaa, koska tunnit suunnitellaan yhdessä. Toisaalta tutkimuksissa on myös todettu, että samanaikaisopetus on tehoton menetelmä, jos yhteisvastuullinen, tasavertainen ja vuorovaikutteinen luonne ei toteudu. (Pirttimaa, Takala & Törmänen 2009, 165-167.)

### 3.2.5 Täydentävät ratkaisut

Kuusela ja Hautamäki (2002, 327) ovat kirjanneet ylös joukon erilaisia lahjakkuuden tukemisen muotoja täydentäviä ratkaisuja. Tietoverkkoihin perustuva opiskelu on yksi opetusta täydentävistä ratkaisuista. Tietoverkkoihin perustuvaa opiskelua voidaan toteuttaa sekä luokan sisäisenä että luokkaopetusta täydentävänä ratkaisuna. (Kuusela & Hautamäki 2002, 327.) Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 31) korostetaan tieto- ja viestintäteknologian monipuolista ja tarkoituksenmukaista käyttöä opetuksessa. Myös pelien sekä pelillisyyden mahdollisuuksien hyödyntämiseen kehoitetaan (POPS 2014, 31). Siitä huolimatta, että tieto- ja viestintäteknologian mahdollisuuksien hyödyntäminen on nykypäivänä tärkeää, ei Suomessa kuitenkaan vielä täysin hyödynnetä esimerkiksi etäopetuksen mahdollisuutta opetuksessa. Etäopetusta kehittämällä ja koordinoimalla olisi mahdollisuus huolehtia valtakunnallisesti monipuolisesta ja laadukkaasta opetustarjonnasta. Etäopetuksen avulla esimerkiksi harvinaisten kielten, syventävien luokiokurssien ja korkeakouluopintojen tarjoaminen olisi mahdollista kaikkialla Suomessa. (Opetushallitus 2016, 5.)

Lahjakkuuden tukemisen kannalta perinteinen koulun järjestämä kerhotoiminta, opistojen ja harrasteryhmien tarjoamat mahdollisuudet sekä eri tahojen (esimerkiksi yliopistojen) tarjoamat kesäkurssit voivat olla hyödyllisiä koulussa saatavan tuen lisäksi (Kuusela & Hautamäki 2002, 327). Myös maksullinen yksityisopetus yleistyy Suomessa kovaa vauhtia. Yksityisopetus tarjoaa esimerkiksi nopeammin edistyville lapsille mahdollisuuden kouluaineiden opiskeluun vapaa-ajalla opetusalan ammattilaisen kanssa. (Yle Uutiset 2010.) Yksityisopetusta tarjoavia yrityksiä on Suomessa jo useita ja

saattaa näin ollen hyvinkin olla tulevaisuudessa iso tekijä myös lahjakkaiden oppilaiden tukemisessa, mikäli koulussa saatavat haasteet ja tuki eivät ole riittäviä.

## **4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS**

### **4.1 Tutkimusongelmat**

1. Millä keinoin lahjakkaita oppilaita tuetaan peruskoulun alaluokilla?
  - a. Luokanopettajien käsitykset ja ratkaisut
  - b. Vanhempien käsitykset ja ratkaisut
2. Millaisia näkemyksiä luokanopettajilla ja lahjakkaiden lasten vanhemmilla on lahjakkaiden opetuksen kehittämisestä?

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää lahjakkaiden oppilaiden tukemiseen liittyviä käsityksiä sekä konkreettisia ratkaisuja, joita heidän tukemiseksi käytetään. Tutkimusongelmaa lähestytään tarkastelemalla sekä luokanopettajien että lahjakkaiden oppilaiden vanhempien näkemyksiä. Lisäksi tämän tutkimuksen avulla pyritään selvittämään, millaisia näkemyksiä opettajilla ja vanhemmilla on lahjakkaiden opetuksen kehittämisestä Suomesta.

## 4.2 Aineiston keruu

Tässä tutkimuksessa luokanopettajille lähetetty avoin kysely toteutettiin yhdeksällätoista (19) kysymyksellä ja lahjakkaiden lasten vanhemmille lähetetty avoin kysely kahdella toista (12) kysymyksellä.

Aineistonkeruu toteutettiin kvalitatiivisena eli laadullisena avoimena kyselylomaketutkimuksena. Kvalitatiivinen avoin kyselytutkimus valittiin aineistonkeruumenetelmäksi, jotta tutkittavien näkökulmat ja ”ääni” pääsevät esille, kuten laadullisessa tutkimuksessa on tarkoituksena (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Kyselytutkimuksen etuina pidetään sitä, että sen avulla voidaan kerätä tehokkaasti laaja tutkimusaineisto. Tutkimukseen voidaan saada paljon henkilöitä ja tutkittavilta voidaan kysyä monia asioita. Kyselymenetelmä säästää yleensä lisäksi tutkijan aikaa ja vaivannäköä. (Hirsjärvi ym. 2009, 195.) Myös tässä tutkimuksessa kysely valittiin aineistonkeruumenetelmäksi osittain sen takia, että se sopi parhaiten aineistonkeruuhetkellä vallinneeseen tutkijan kiireiseen elämänvaiheeseen, johon esimerkiksi haastatteluiden mahdollistaminen olisi ollut mahdotonta.

Kyselytutkimukseen liittyvinä heikkouksina pidetään aineiston pinnallisuutta ja teoreettista vaatimattomuutta. Haittana nähdään myös se, ettei ole mahdollista varmistua siitä, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen eli ovatko he pyrkineet vastaamaan rehellisesti ja huolellisesti. Lisäksi kyselytutkimuksissa on vaikea kontrolloida väärinymmärryksiä eli vastausvaihtoehtojen ymmärrettävyyttä vastaajien näkökulmasta. Ylipäänsä ei voida olla varmoja, ovatko vastaajat olleet perehtyneitä siihen asiaan, josta kysymyksiä esitettiin. Kyselytutkimuksen haittana voidaan nähdä myös se, että hyvän kyselylomakkeen laatiminen vie aikaa ja vaatii myös tutkijalta monenlaista tietoa ja taitoa. (Hirsjärvi ym. 2009, 195.) Myös tässä tutkimuksessa kyselylomaketutkimuksen heikkoudet tulivat esille. Kahden hyvän kyselylomakkeen laatiminen vei paljon aikaa, eikä saatujen vastausten perusteella voi olla varma kaikkien tutkittavien perehtyneisyydestä ja mielenkiinnosta aiheesta ja sitä koskevia kysymyksiä kohtaan.

Kysely luotiin verkkokyselyksi Webropol-ohjelmalla. Verkkokyselyiden tai sosiaalisessa mediassa tehtyjen aineistonkeruiden suurin etu on tutkijan näkökulmasta

nopea toimittaminen ja vastaajan näkökulmasta vastauksen nopea palauttaminen. Tämän tutkimuksen kannalta verkkokyselyn etuna oli myös se, että vastaukset tulivat tutkijalle suoraan verkkolinkin kautta, jolloin vastaajien anonymiteetti säilyi. Lisäksi verkkokysely paransi tutkimuksen luotettavuutta, kun jo valmiiksi sähköisessä muodossa olevaa aineistoa ei tarvinnut erikseen syöttää tai litteroida, jolloin syöttövirheet jäivät pois ja käsiteltävä aineisto on täysin siinä muodossa kuin vastaajat ovat itse vastanneet. Webropol-kyselyn etuna voidaan tämän tutkimuksen kannalta nähdä myös se, että Webropolissa kysymykset ovat yhdellä avoimella ”lomakkeella” eli vastaajat näkevät samaan aihealueeseen kuuluvat kysymykset samaan aikaan. Tämän ominaisuuden avulla pyrittiin varmistamaan kysymyksiin vastaamisen johdonmukaisuus sekä parantamaan vastaajan mahdollisuuksia hahmottaa kyselyä kokonaisuutena. Arveluttavaa kuitenkin on, vastattiinko kaikkiin kysymyksiin huolellisesti. (Perkkilä & Valli 2015, 109-115.) Verkkokyselyn lähettäminen sekä siihen vastaaminen on nopeaa, mutta toisaalta vapaaehtoisen kyselyn ohittaminen koko ajan saapuvien sähköpostien joukossa tai sosiaalisen median uutisvirrassa, on myös helppoa.

Aineistonkeruu aloitettiin toukokuussa 2017 lähettämällä verkkokysely sähköpostitse opettajille. Opettajat valittiin satunnaisesti, satunnaisesti valituista alakouluista, eri puolelta Suomea. Tutkittavien valintaan vaikutti näin ollen ainoastaan koulujen opettajien yhteystietojen julkisuus. Kaikki sähköpostiosoitteet saatiin siis koulujen kotisivuilta, mikäli henkilökunnan yhteystiedot olivat julkisia. Verkkokysely lähetettiin kaiken kaikkiaan noin sadalle opettajalle. Lisäksi kysely jaettiin kolmeen opetukseen, koulutukseen ja kasvatukseen liittyvään Facebook-ryhmään. Määräaikaan mennessä vastauksia saatiin vain kaksi (2) kappaletta ja aineistonkeruu päätettiin siirtää syksylle 2017, sillä opettajien oletettiin kevään loppu puolella olevan jo kesälomatunnelmissa.

Syyskuussa 2017 aineistonkeruu aloitettiin uudestaan lähettämällä verkkokysely opettajille ja jakamalla verkkokyselyä Facebook-ryhmissä, kuten keväälläkin oli tehty. Syyskuun 2017 aikana vastauksia saatiin lisää vielä yhteensä kolmeltatoista opettajalta, jolloin aineiston kokonaismääräksi tuli viisitoista (15) vastausta. Aineisto ei kuitenkaan ollut vielääkään riittävä kvalitatiivisella kyselytutkimuksella kerätyksi aineistoksi. Tämä ei tullut tutkijalle yllätyksenä, sillä kyselytutkimuksen yleisenä heikkoutena on, että vastaamattomuus voi nousta joissakin tapauksissa suureksi (Hirsjärvi ym. 2009, 195).

Tässä tutkimuksessa tutkija tiedosti kohdejoukkoa valitessaan mahdollisuuden vastaamattomuuteen.

Luokanopettajien vähäisen vastausaktiivisuuden myötä aihetta päätettiin syyskuussa 2017 laajentaa myös lahjakkaiden lasten vanhempien näkemyksiin lastensa kasvatuksesta ja opetuksesta. Vanhemmille luotiin oma kysely Webropol-ohjelmalla, opettajien avointa verkkokyselyä mukailten. Verkkokysely jaettiin aktiiviseen *Lahjakkaat lapset* -ryhmään Facebookissa, jonne on suora linkki myös Suomen Mensa ry:n kotisivuilta. Ryhmän voidaan näin ollen katsoa olevan virallinen väylä vanhempien, opettajien, kasvattajien sekä muiden aiheesta kiinnostuneiden kokemusten vaihdolle. Viikon määräajan aikana saatiin yhteensä kaksikymmentäyksi (21) vastausta. Tässä vaiheessa aineistossa samat asiat alkoivat kertautua eli aineiston koko voitiin tulkita riittäväksi (Hirsjärvi ym. 2009, 182). Aineiston kokonaiskooksi tuli näin ollen 36 vastausta eli luokanopettajille tarkoitettuun avoimeen kyselylomaketutkimukseen vastasi 15 henkilöä ja lahjakkaiden lasten vanhemmille tarkoitettuun kyselylomaketutkimukseen vastasi 21 henkilöä. Aineistonkeruu päättyi lokakuun 2017 alussa.

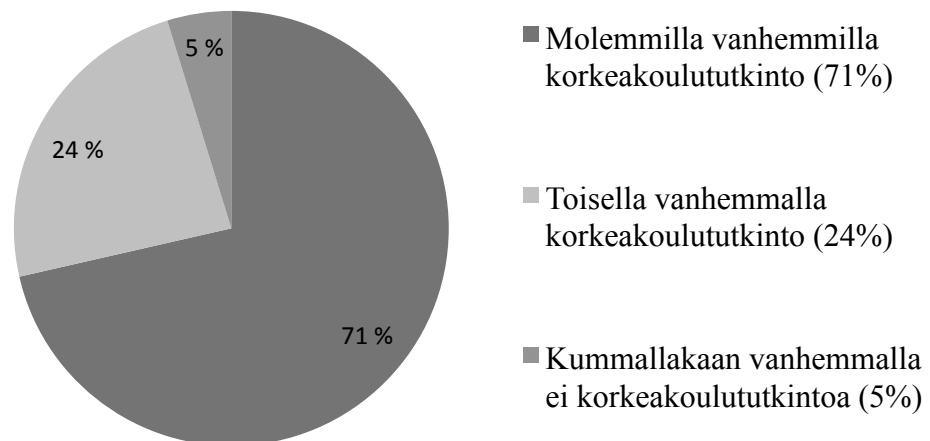
Tutkimuksen työstäminen viivästyi aineistonkeruuseen liittyneiden ongelmien takia, mutta tämä osoittautui lopulta positiiviseksi asiaksi, sillä vanhempien käsitykset rikastuttavat tutkimustuloksia valtavasti. Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Tässäkin tutkimuksessa tutkimusta toteutettiin joustavasti ja suunnitelmia muutettiin olosuhteiden mukaisesti.

### **4.3 Tutkimuksen kohdejoukon kuvaus**

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että tutkimuksen kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 164). Tässä tutkimuksessa kohdejoukoksi valikoituivat luokanopettajat sekä lahjakkaiden lasten vanhemmat. Tutkimusjoukon taustatiedot tuodaan esille tässä kappaleessa.



Lahjakkaiden lasten vanhemmille tarkoitetussa kyselyssä ainoana taustatietokysymyksenä kysyttiin lahjakkaan lapsen kummankin vanhemman koulutustaustaa, sillä Poikolaisen & Silmäri-Salon (2015, 223-224) mukaan korkeasti koulutetut vanhemmat ovat usein vähemmän koulutettuja vanhempia aktiivisempia lastensa koulutuksen ja koulutusvalintojen suhteen, etenkin lasten ollessa perustasoa taitavampia. Tässä tutkimuksessa kyselyyn vastanneista kahdestakymmenestäyhdestä (21) vanhemmasta viisitoista (15) eli 71 % vastanneista kertoi, että lahjakkaan lapsen kummallakin vanhemmalla on korkeakoulututkinto. Viisi (5) vastaajaa eli 24 % vastanneista kertoi lahjakkaan lapsen toisella vanhemmalla olevan korkeakoulututkinto ja toisella vanhemmalla alempi ammattitutkinto. Ainoastaan yksi vastaaja eli 5 % kyselyyn vastanneista kertoi kummankin lahjakkaan lapsen vanhemman olevan ammattikoulutustaisia. Näin ollen voidaan tutkimuksen taustatietona koskien lahjakkaiden lasten vanhempien koulutustasoa, todeta, että kyselyyn vastanneet vanhemmat ovat suhteellisen korkeasti koulutettuja. Kuviossa 1 on kuvattu vanhempien koulutustaustat graafisessa muodossa.



**KUVIO 2.** Vanhempien koulutusaste

Tämä tutkimus painottui lahjakkaiden oppilaiden tukemiseen peruskoulun alaluokilla eli vuosiluokilla 1-6. Osalla kyselyyn vastanneista lahjakkaiden lasten vanhemmista, lahjakas lapsi oli jo ylittänyt alakouluiän, joten vanhemmat vastasivat kysymyksiin sen perusteella, miten lahjakasta oppilasta oli alakoulun aikana tuettu. Tämä oli tutkimuksen

alusta lähtien tutkijalla tiedossa, sillä vanhemmille lähetetyn kyselyn saatekirjeessä mainittiin, ettei sillä, millä ikäinen lahjakas lapsi tällä hetkellä on, ole väliä. Kysymyksiin pyydettiin vastaamaan niiden kokemusten pohjalta, joita vanhemmilla oli lahjakkaan lapsen alakouluajoilta.

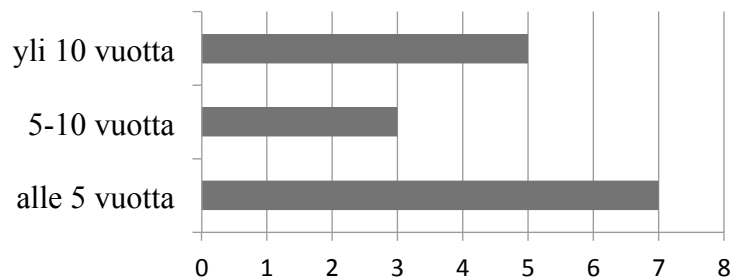
Luokanopettajille suunnatussa kyselyssä puolestaan kysyttiin kolme taustatietokysymystä, joiden avulla haluttiin selvittää vastaajien koulutustaustoja, työkokemusta opettajana sekä luokka-asteita, joiden oppilaiden kanssa vastaajat työskentelevät.

Luokanopettajille tarkoitettuun kyselyyn vastasi kirjava joukko erilaisin pätevyysin varustettuja opettajia. Kaikki kyselyyn vastanneet 15 henkilöä olivat kasvatustieteen maistereita ja päteviä luokanopettajia. Lisäksi yhdeksällä (9) vastaajalla oli kasvatustieteen maisterin tutkinnon ja luokanopettajan pätevyyden lisäksi muita opetus- ja kasvatusalan ammatillisia pätevyksiä tai muita tutkintoja, esimerkiksi lastentarhanopettajan pätevyys, erityisopettajan pätevyys, koulunkäynnin ohjaajan pätevyys tai esimerkiksi toinen maisterin tutkinto. Taulukossa 1 on esitetty kyselyyn vastanneiden luokanopettajien koulutustaustat.

#### **TAULUKKO 1.** Opettajien koulutustaustat

Kasvatustieteen maisteri (luokanopettaja)
Kasvatustieteen maisteri (luokanopettaja)
Kasvatustieteen maisteri (luokanopettaja), lastentarhan opettaja, terveystiedon ja kotitalouden aineenopettaja
Kasvatustieteen maisteri (luokanopettaja), taiteiden maisteri
Kasvatustieteen maisteri (luokanopettaja)
Kasvatustieteen maisteri (luokanopettaja), lastentarhan opettaja
Kasvatustieteen maisteri (luokanopettaja), terveystiedon ja kotitalouden aineenopettaja
Kasvatustieteen maisteri (luokanopettaja), äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettaja (filofian maisteri) erityisopettaja
Kasvatustieteen maisteri (luokanopettaja)
Kasvatustieteen maisteri (luokanopettaja), erityisopettaja, sosionomi
Kasvatustieteen maisteri (luokanopettaja), erityisluokanopettaja, perhehoitaja
Kasvatustieteen maisteri (luokanopettaja), koulunkäynnin ohjaaja
Kasvatustieteen maisteri (luokanopettaja)
Kasvatustieteen maisteri (luokanopettaja), erityisluokanopettaja
Kasvatustieteen maisteri (luokanopettaja)

Kyselyyn vastanneista luokanopettajista seitsemän (7) vastaajaa oli työskennellyt opettajana alle 5 vuotta, kolme vastaajaa 5-10 vuotta ja viisi (5) vastaajaa yli 10 vuotta. Lisäksi vastaajat kertoivat tehneensä eripituisia opettajan sijaisuuksia jo opiskeluaikana. Kuviossa 3 on esitetty luokanopettajien työkokemus vuosina.



**KUVIO 3.** Opettajien työkokemus vuosina

Kyselyyn vastanneet luokanopettajat työskentelivät useiden luokka-asteiden oppilaiden kanssa samanaikaisesti. Luokanopettajista kahdeksan (8) vastaajaa työskenteli vuosiluokkien 1-2 oppilaiden kanssa, viisi (5) vastaajaa vuosiluokkien 3-4 oppilaiden kanssa ja yhdeksän (9) vastaajaa vuosiluokkien 5-6 oppilaiden kanssa. Alakoulussa on tavallista, että riippuen aineenopettajan pätevyydestä ja kiinnostuksesta eri aineita kohtaan, opettavat luokanopettajat oman luokkansa oppilaiden lisäksi myös muiden luokka-asteiden oppilaita vaihtelevasti eri aineissa.

#### 4.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysimenetelmäksi valittiin fenomenografinen analyysimenetelmä. Fenomenografia on tyypillinen laadullisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa käytetty lähestymistapa. Lähestymistavan perustajana pidetään Ference Martonia, joka tutki 1970-luvulla Göteborgin yliopistossa erilaisia käsityksiä oppimisesta. (Huusko & Paloniemi 2006, 162-163.) Martonin (1981, 189) mukaan fenomenografian tunnusomaisin piirre on keskittyä todellisuuden erilaisiin näkökulmiin eli ymmärtää ajattelutapojen ja kokemusten sisältöjä tutkimuksen lähtökohtana ja yhdistää saatuja

tuloksia. Marton tarkastelee maailmaa kahden erilaisen, ensimmäisen ja toisen asteen, näkökulman kautta. Ensimmäisen asteen näkökulman avulla pyritään tarkastelemaan erilaisia näkökulmia maailmasta ja toisen asteen näkökulman avulla ihmisten erilaisia näkökulmia maailmasta. (Marton 1981, 177.) Fenomenografisessa tutkimuksessa ollaan erityisesti kiinnostuneita toisen asteen näkökulmista eli siitä, miten ihmiset kokevat, käsittävät ja käsitteellistävät eri ilmiöitä (Huusko & Paloniemi 2006, 165; Svensson 1997, 161).

Käsitykset rakentuvat ilmiöistä, jotka ovat ihmisten kokemuksia sisäisestä tai ulkoisesta maailmasta. Käsitteet on siis kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva jostain ilmiöstä. Näin ollen ilmiöitä ei ole olemassa ilman ihmisen ajattelua. Olemassa on vain yksi maailma, joka ilmenee eri tavoin ihmisten käsityksissä. Kiinnostavaa on erityisesti se, miten eri tavoin ihmiset käsittävät ympärillä olevan maailman ja muodostavat koetuista ilmiöistä käsityksiä. Tärkeää käsityksistä puhuttaessa on ymmärtää, että käsitykset ovat vahvempia kuin mielipiteet ja fenomenografiassa ne ymmärretään merkityksenantoprosesseina. Vaikka käsitykset ovat mielipiteitä voimakkaampia, ovat nekin dynaamisia eli ihminen voi muuttaa käsitystään useasti. (Ahonen 1994, 116-122.) Fenomenografisen tutkijan haasteena on erottaa käsitykset mielipiteistä (Huusko & Paloniemi 2006, 165). Ihminen rakentaa käsityksiä tietoisesti ja pystyy tietoisesti kielellään ilmaisemaan oman käsityksensä (Ahonen 1994, 121).

Fenomenografisen tutkimuksen peruslähtökohtana ei ole tuoda esille yksilötason kuvauksia, vaan tarkoituksena on saada selville käsitysten eroja tietyssä ryhmässä. Tavoitteena on löytää ja systematisoida ajattelutapoja, jotka ovat jaettuja ja sosiaalisesti merkittäviä. (Huusko & Paloniemi 2006, 165; Säljö 1997, 173.) Käsityksiä ei fenomenografisessa tutkimuksessa aseteta paremmuus- tai kehittyneisyysjärjestykseen toisiinsa nähden (Ahonen 1994, 119).

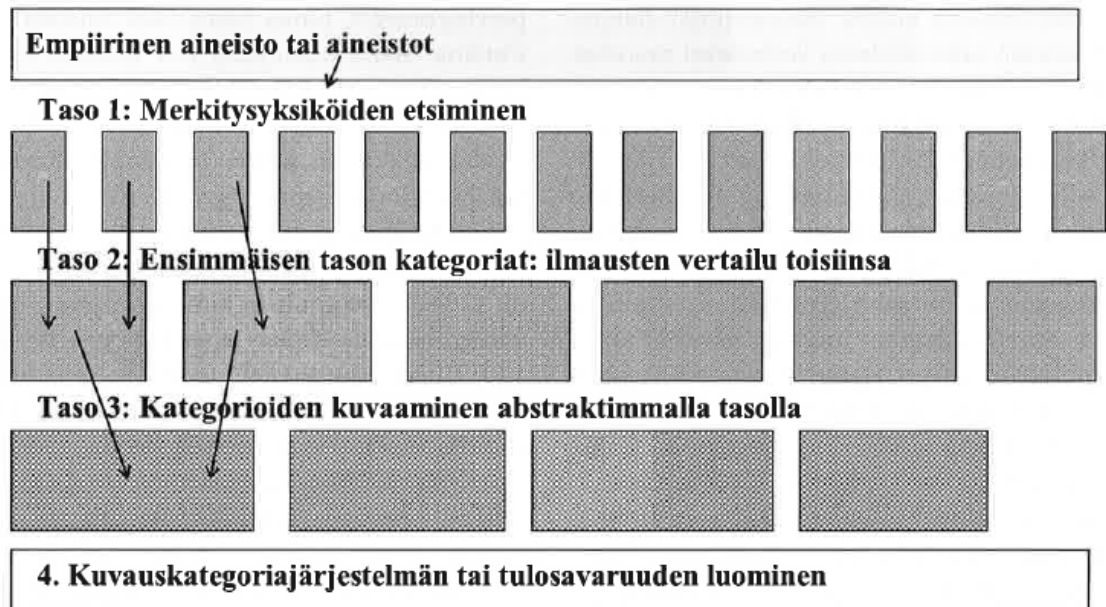
Fenomenografisen tutkimuksen kohteena on yleensä jonkin arkielämän ilmiön kokeminen ja käsittäminen. Erityisesti ilmiöt, joiden ymmärtämisestä tai käsittämisestä ei ole aiempaa tietoa tai tietoa on niukasti, ovat otollisia fenomenografiselle tarkastelulle. Käsitteiden tutkiminen ei kuitenkaan yksinään tee tutkimuksesta fenomenografista, vaan fenomenografinen luonne määrittyy sen perusteella, miten käsitysten asema ja merkitys tutkimuksen kokonaisuudessa ymmärretään ja miten niitä

lähestytään. Fenomenografia ei näin ollen ole vain analyysimenetelmä, vaan tutkimussuuntaus laadullisen tutkimuksen kentällä. (Huusko & Paloniemi 2006, 171-172; Richardson 1999, 64-68.)

Fenomenografia sopii tämän tutkimuksen lähtökohdaksi erittäin hyvin, sillä aineisto ei ole niin laaja kuin laadullisissa tutkimuksissa voisi olla, mutta aineisto on sisällöllisesti kattava ja mielenkiintoinen. Erilaisten käsitysten tarkastelu on otettu tavoitteeksi jo tutkimusongelmia määriteltäessä, joten fenomenografinen lähtökohta on ollut kantavana voimana koko tutkimuksen työstämisen ajan. Lisäksi teoria on muokkautunut tutkimuksen edetessä erinäisistä syistä johtuen, joka myös sopii fenomenografiseen lähestymistapaan. Tässä kappaleessa esiteltiin fenomenografian teoreettisia lähtökohtia abstraktilla tasolla. Seuraavassa kappaleessa perehdytään tarkemmin fenomenografisen aineiston analyysin vaiheisiin ja etenemiseen

#### **4.5 Aineiston analyysin eteneminen**

Fenomenografiassa aineiston analyysin tarkoituksena on löytää aineistosta rakenteellisia eroja, joiden avulla voidaan ymmärtää käsitysten suhdetta tutkittavana olevaan ilmiöön. Näiden erojen perusteella muodostetaan erilaisia käsitteellisiä kuvauskategorioita, jotka kuvaavat erilaisia tapoja käsittää ilmiötä, joka on tutkimuksen kohteena. Kategoriasysteemi on laaja ja jokainen muodostettu kategoria liittyy muihin kategorioihin. (Huusko & Paloniemi 2006, 166; Cope 2004, 6.) Huusko ja Paloniemi (2006, 167) ovat kuvanneet analyysin etenemistä ja kuvauskategorioiden muodostamista kuviossa 2 näkyvällä tavalla, jota myös tässä tutkimuksessa on käytetty pohjana aineiston analyysissä edetessä.



**KUVIO 4.** Erilaiset kuvauskategorioiden abstraktiotasot (Huusko & Paloniemi 2006, 167)

Ennen empiirisen aineiston analyysin aloittamista aineisto on kirjoitettava puhtaaksi, jotta siihen on mahdollista palata tulkinnan ja johtopäätösten aikana toistuvasti (Ahonen 1994, 140). Tässä kyselytutkimuksessa aineistoa ei varsinaisesti tarvinnut kirjoittaa puhtaaksi, sillä Webropol-ohjelmasta vastaukset on mahdollista saada valmiina tekstitiedostona. Tiedosto muutettiin tässä vaiheessa tyypillisempään muotoon, Word-tiedostoksi, ja tulostettiin. Aineiston kokonaiskoko näin määriteltynä oli 60 sivua. Tätä vaihetta Huusko ja Paloniemi (2006, 167) kuvaavat kuviossa 1 empiiriseksi aineistoksi.

Fenomenografisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa empiirisestä aineistosta etsitään merkitysyksiköitä. Tulkinnan kohteena on ajatuksellinen kokonaisuus eikä esimerkiksi yksittäiset sanat tai lauseet. (Huusko & Paloniemi 2006, 167.) Merkitysten perusteltu tulkinta on mahdollista tehdä vain ilmaisuista, jotka ovat ajatuksellisia kokonaisuuksia (Ahonen 1994, 143). Tämän takia tutkijan on hyödyllistä käsitellä tutkimushenkilöidensä lausumia mahdollisimman laajoina yksikköinä, eikä ositella niitä. Tämä onnistuu tarkastelemalla ilmaisuja vasten ilmaisun asia- ja tilanneyhteyttä. Lisäksi tutkijan on ilmaisujen merkityksiä tarkastellessa aiheellista tiedostaa, että tulkitsija ymmärtää ilmaisun merkityksen oman asiantuntemuksensa ja henkilökohtaisen

mielensisältönsä avulla. Tiedostettuna tämä ei ole tulkitsemista haittaava tekijä. (Ahonen 1994, 124.)

Merkitysyksiköiden määrittelyn jälkeen tutkija etsii, lajittelee ja ryhmittelee merkitysyksiköitä kategorioiksi. Tavoitteena tässä analyysin vaiheessa on kategorioiden rajojen määrittäminen. (Huusko & Paloniemi 2006, 168.) Kategoriat selittävät tutkittavan ilmaisuista löydettyjä merkityksiä ja osoittavat niiden teoreettiset yhteydet. Tutkijan on syytä tiedostaa kategorioiden muodostamiseen liittyvä ylitulkinnan vaara, joka saattaa olla seurauksena, jos tutkija haluaa saada koottua aineistosta selkeästi kohtuullisen määrän kategorioita, jolloin hän saattaa pakottaa ilmaisuja sellaisiin merkityskategorioihin, joihin niissä ei ole riittävästi aineksia. (Ahonen 1994, 146.) Kategoriaa voi tukea aineistossa vain yksi tai usea ilmaisu merkityksineen. Oleellista ei ole merkitysten määrä tai edustavuus, vaan niiden laadullinen erilaisuus. Teoria on läsnä myös tässä tutkimuksen vaiheessa, sillä kategorioiden muodostaminen pohjautuu teoreettiseen ajatteluun. Marginaalinenkin, yhden henkilön ilmaisu, saattaa paljastaa oleellisen teoreettisen ulottuvuuden tutkittavasta asiasta, mikäli sen sisältö on laadullisesti kiinnostava. (Ahonen 1994, 127.)

Seuraavaksi analyysi etenee kategorioiden kuvaamiseen abstraktimmalla tasolla ja niiden välisten suhteiden tarkentamiseen (Huusko & Paloniemi 2006, 168). Merkityskategoriat tekevät ymmärrettäviksi tutkimushenkilöiden ilmaisuja ja niiden merkityksiä. Tässä vaiheessa tutkija kuitenkin yleensä huomaa, että teoreettisista lähtökohdista katsottuna merkityskategorioita voidaan edelleen yhdistää laajempiin ylemmän tason kategorioihin. Ylemmän tason kategoriat selittävät tällä tavoin käsityksiä yleisemmin. Erityisesti ylemmän tason kategoriat muodostavat tutkija oman teorian eli selitysmallin tutkittavalla asialle. (Ahonen 1994, 127-128.) Lisäksi kategorioille pyritään löytämään kriteerit sekä selkeät erot niiden välille. Kategorioiden välisiä suhteita kuvataan auki kirjoittamalla niiden sisällöt ja liittämällä ne suorien lainausten avulla aineistoon. (Huusko & Paloniemi 2006, 168.)

Kuvauskategorioista voidaan rakentaa horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen kuvauskategoriarjestelmä. Tässä tutkimuksessa käytettävässä horisontaalisessa systeemissä kuvauskategoriat ovat keskenään samanarvoisia ja tasavertaisia, sillä erot kategorioiden välillä perustuvat niiden sisältöihin. Sanallisen erittelyn lisäksi käsitysten

väliset suhteet määritellään myös graafisessa muodossa. (Huusko & Paloniemi 1006, 169.)

Tämän kappaleen pohjana käytettyä Huuskon ja Paloniemen (2006, 167) fenomenografisen aineiston analyysin etenemismallia on mukaillen käytetty tämän tutkimuksen analyysia rakennettaessa. Malli on toiminut poikkeuksetta hyvänä suunnannäyttäjänä ensimmäistä fenomenografista analyysia tehdessä. Tärkeää on erityisesti ollut jokaisen analyysivaiheen tarkka kuvailu ja auki kirjoittaminen, paitsi tutkimuksen luotettavuuden, myös sen selkeyttämisen kannalta. Tällä tavoin olen pyrkinyt selkeyttämään tutkimukseni etenemistä myös lukijan kannalta, sillä fenomenografia saattaa tuntua siihen aiemmin perehtymättömän lukijan mielestä vaikeaselkoiselta.

#### **4.6 Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin keskeiset lähtökohdat**

Guba ja Lincoln (2005, 205) ovat määritelleet tutkimuksen luotettavuutta yleisellä tasolla sen yhteiskunnallisen merkittävyyden näkökulmasta. Tutkijan on tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa pohdittava, kuinka varmoja tutkimuslöydökset ovat siitä näkökulmasta, millaisia yhteiskunnallisia vaikutuksia niillä voisi olla. Eli ovatko konstruktiot luotettavia välittääkseen tärkeää tietoa ilmiöstä ja voitaisiinko niiden perusteella luoda tieteellisiä yleistyksiä aiheesta. Tutkimusmetodien ja tulkintojen yhdistäminen ja yhdistettävyys ovat tästä syystä keskeisessä roolissa tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Oleellisia seikkoja luotettavuuden arvioinnissa ovat lisäksi tutkijan äänen ja sen näkymisen merkitys. Samoin tutkijan itsensä kriittisen reflektoinnin taitoa pidetään tärkeänä. (Guba & Lincoln 2005, 205-211.) Tutkijan suorittamaa kriittistä reflektointia tuovat esille Guba ja Lincolnin (2005) lisäksi myös Cho ja Trent (2006, 324). Heidän mukaansa tutkimuksen luotettavuus itsessään on yhteneväinen sen kanssa, kuinka tutkija itsereflektoi eksplisiittisesti (suorasti) ja implisiittisesti (epäsuorasti) niitä moninkertaisia ulottuvuuksia, joista tutkimus on johdettu (Cho & Trent 2006, 324).



Ahosen (1994, 152) sekä Copen (2004, 8) mukaan nimenomaan fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta keskeisimpiä asioita ovat teoreettinen yleisyys, tutkittavien ajatusten aitous sekä teoreettisten lähtökohtien relevanssi. Aitous ja relevanssi ovat aineiston ja johtopäätösten validiteetin ulottuvuuksia (Ahonen 1994, 152). Tulkintojen validiteetti eli se, miten merkitykset ja merkityskategoriat vastaavat tutkimushenkilöiden ilmaisuissaan tarkoittamia merkityksiä sekä teoreettisia lähtökohtia, määrittävät pitkälti fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden arviointia (Ahonen 1994, 129).

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää osoittaa, että tutkimushenkilöt ovat esittäneet käsityksensä juuri tutkittavana olleesta asiasta ja ilmaisseet sen, mitä todella ajattelevat, eivätkä asioita, joita ovat olettaneet tutkijan odottavan. Kuvailun lisäksi luotettavuutta lisäävät riittävät suorat otteet aineistosta. (Ahonen 1994, 153-154.) Olen aineiston analyysia ja tutkimuksen tulososuutta rakentaessa pyrkinyt tekemään mahdollisemman näkyväksi nämä edellä mainitut seikat. Horisontaaliset tulosavaruudet on tässä tutkimuksessa kirjoitettu huolellisesti auki ja näkyväksi tekemistä on parannettu suorien lainauksien sekä niiden auki kirjoittamisen avulla. Aineiston relevanttius puolestaan näkyy aineiston ja ongelmanasettelun taustalla olevien teoreettisten lähtökohtien vastaavuutena (Ahonen 1994, 129). Aineiston relevanttius tulee esille tässä tutkimuksessa tarkasteltaessa tulosten päälinjoja kappaleessa *6.1 Tutkimustulosten päälinjat*, jossa tämän tutkimuksen tulokset nivotaan yhteen aiheeseen liittyvään teoriaan sekä aikaisempiin tutkimuksiin.

Tutkimuksen ajatuksellinen yhtenäisyys sekä teoreettisen perehtyneisyyden esittäminen tutkittavaan ilmiöön liittyen, ovat keskeisiä aineiston relevanttiuden kannalta. Koska tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin avointa kyselylomaketta käyttäen, ei relevanttiutta voida tarkastella siitä näkökulmasta, kuinka hyvin teoreettista perehtyneisyyttä on käytetty hyväksi aineiston keruutilanteessa esimerkiksi syventävien kysymysten esittämisen ja aiheessa pysymisen kannalta, kuten fenomenografisessa tutkimuksessa usein on suositeltavaa. (Ahonen 1994, 154.) Aineiston relevanttiutta voidaan kuitenkin tarkastella aiheessa pysymisen kannalta kyselyn vastauksia tarkastelemalla ja tutkijan teoreettinen perehtyneisyys on nähtävissä kyselylomakkeen kysymysten asettelussa.

Johtopäätökset eli tulkitut merkitykset ja merkityskategoriat ovat valideja silloin, kun ne ovat aitoja eli vastaavat sitä, mitä tutkittavat ovat tarkoittaneet. Tutkija ei toisin sanoen siis ole sortunut ilmaisujen ylitulkintaan. Lisäksi johtopäätösten validiteetti riippuu tulkittujen merkitysten ja teoreettisten linjausten relevanssista eli yhteensopivuudesta. (Ahonen 1994, 129-130.) Johtopäätösten luotettavuuden arvioinnin kannalta tärkeää on kategorioinnin aitouden osoittaminen esimerkkien eli aineistosta otettujen suorien lainausten avulla. Näin raportin lukija voi vakuuttua siitä, että tutkittavien ilmaisuissa on riittäviä aineksia rakennettuihin merkityskategorioihin. Myös kategorioinnin haasteiden ja merkitysten tulkinnan haasteiden pohtiminen on tästä luotettavuusnäkökulmasta tärkeää. Kategorioinnin relevanttiuden tutkija puolestaan esittää selittämällä kategoriat johdonmukaisesti siten, että kytkee ne teoreettiseen tutkimuskäsitteistönsä ja tutkimusongelmiinsa. Luotettavuuden kannalta tärkeää on avata myös aineistositaatteja, sillä yksinään ne eivät kerro lukijalle niiden teoreettisista kytkennöistä mitään. (Ahonen 1994, 154-155.) Fenomenografisessa tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi mahdollisuutena olisi rinnakkaisluokittelijan käyttäminen, jolloin ilmaisujen sijoittuminen merkityskategorioihin olisi varmistettu useamman henkilön toimesta. Tämä prosessi olisi kuitenkin vaatinut suhteettomasti työtä ja kaksi teoreettisesti yhtäläisesti perehtynyttä tutkijaa, eikä sen takia ollut mahdollinen tässä tutkimuksessa. (Ahonen 1994, 131.)

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit, jotka fenomenografisessa tutkimuksessa koskevat aineiston hankintaa ja kategorioiden muodostamista, on esitetty vielä kuviossa 3. Kuvio toivottavasti selkeyttää lukijalle sitä, millä tavalla fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus näissä kahdessa tutkimusvaiheessa muodostuu.

	AINEISTO	KATEGORIAT
AITOUS	koskeeko aineisto tutkijan ja tutkittavien kannalta samaa asiaa	vastaavatko kategoriat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä
RELEVANSSI	onko aineisto relevanttia tutkimuksen teorian kannalta	ovatko kategoriat relevantteja tutkimuksen teorian kannalta

**KUVIO 5.** Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit (Ahonen 1994, 130)

Aineiston hankintaprosessin luotettavuuden selvittäminen on aineiston itsensä sekä kategorioinnin muodostamisen lisäksi tärkeää, jotta raportin lukija voi varmistua tutkimuksen luotettavuudesta. Hankinnan prosessin kuvailu sekä erityisesti tutkimushenkilöiden valinnan ja aineiston hankinnan kulun selvittäminen on tästä syystä ensiarvoista. (Ahonen 1994, 152-153.) Aineiston hankinnan kulku sekä menettelyn toimivuuden pohdinta on tässä tutkimuksessa esitetty seikkaperäisesti alaluvussa 4.2 *Aineiston keruu*. Kyseisessä luvussa on lisäksi käsitelty aineiston riittävyttä tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Tutkimushenkilöiden taustat on puolestaan esitetty alaluvussa 4.2 *Tutkimuksen kohdejoukon kuvaus*. Tässä tutkimuksessa tutkittavien taustojen vaikutuksia suhteessa tutkimuslöytöihin ei ole tarkemmin pohdittu (Ahonen 1994, 153), sillä fenomenografisen tutkimuksen peruslähtökohtien mukaan, ei yksittäisten henkilöiden taustoilla ja niiden vaikutuksilla henkilöiden käsityksiin, ole ollut merkitystä tämän tutkimuksen luotettavuuden kannalta (Huusko & Paloniemi 2006, 165). Olen kuitenkin halunnut tutkimuksen kohdejoukkoa kuvaavassa alaluvussa tuoda esille joitakin tietoja tämän tutkimuksen informanteista, jotta lukijan on mahdollisuus saada samanlaiset käsitykset tutkimusjoukosta ennen tutkimustuloksiin tutustumista kuin minulla on tutkijana ollut.

Tässä luvussa on tuotu esille keskeisimpiä laadullisen tutkimuksen, ja erityisesti fenomenografisen sellaisen, luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä. Merkityksellisimpinä tämän tutkimuksen kannalta pidän teorian ja tutkimustulosten yhteneväisyyttä sekä tutkijan kriittistä itsereflektiota, jotka ovat myös universaalisti lähdekirjallisuudessa todettu tärkeiksi luotettavuuden kannalta. Teoreettinen perehtyneisyys on ollut iso osa

tutkimuksen tekemistä, jotta teorian ja tutkimuslöydösten yhteneväisyys on ollut mahdollistettavissa. Ajatuksena on alusta lähtien ollut käytännönläheisen tiedon saaminen tutkimuksen tuloksena, jota edellä mainitut luotettavuuteen keskeisesti vaikuttavat tekijät myös tukevat. Lisäksi läpi tämän tutkimuksen on pidetty tärkeänä eri tutkimusvaiheiden läpinäkyväksi tekemistä, joka on oleellista paitsi aiheeseen perehtymättömän lukijan ymmärryksen, myös luotettavuuden parantamisen kannalta.

## 5 TUTKIMUSTULOKSET

Horisontaaliset tulosavaruudet syntyivät tässä tutkimuksessa määriteltyjen tutkimusongelmien pohjalta. Kuvauskategoriat muodostuivat analyysin edetessä aineistosta nousseita merkitysyksiköitä yhdistämällä omiksi ryhmikseen. Varsinaiset merkitysyksiköt pidin täysin irrallisina, jotta niitä ei myöhemminkään ole mahdollista yhdistää keneenkään kyselyihin vastanneeseen. Merkitysyksiköiden kuvausten kategorisointi ja alakategorisoinnin aloitin lukemalla aineistoa läpi, jotta pääsin niin sanotusti sisälle aineistooni ja aineisto tuli minulle mahdollisimman tutuksi. Käytin apunani huomiotusseja, joilla eri tavoin merkitsin samansisältöiset ilmaukset omiksi ryhmikseen.

Haasteen aineiston läpikäymiseen aiheutti kaksi erilaista aineistoa, luokanopettajien ja lahjakkaiden oppilaiden vanhempien vastaukset. Käytin lukuisia tunteja ainoastaan aineiston läpikäymiseen niin, että sain muodostettua yhtenevän kuvan kahdesta erilaisesta aineistosta. Tämän vaiheen huolellinen suunnittelu ja toteutus olivat avainasemassa, jotta pystyin myöhemmässä vaiheessa esittämään selkeästi tutkimuksen tulokset etenkin lukijan näkökulmasta. Tutkijana minulla oli selkeä kuva aineistostani ja tutkimustuloksista, mutta niiden aukikirjoittaminen niin, että myös lukija ymmärtäisi, aiheutti haasteita. Edellä mainituista syistä johtuen, olen seuraavissa luvuissa pyrkinyt kirjoittamaan selkeästi auki aineistosta tekemääni tulkintaa aineiston luokittelun eri tulosavaruuksiin ja merkitysyksiköihin lisäksi.

## 5.1 Horisontaalinen tulosavaruus lahjakkaiden oppilaiden saamasta tuesta alakoulussa luokanopettajien näkemysten mukaan

Luokanopettajien vastausten perusteella syntyneeseen tulosavaruuteen kertyi yhteensä 42 merkitysyksikköä. Jotta aineistosta saatiin muodostettua parempi kuva, merkitysyksiköistä muodostui kaksi kuvauskategoriaa: *Oppilaan lahjakkuutta tuetaan ja Oppilaan lahjakkuutta ei tueta*. Taulukoissa 2 näkyvät muodostuneet kategoriat ja suluissa näkyvät merkitysyksiköiden kokonaismäärät. Merkitysyksiköt -kentässä ovat lueteltuina kaikki löytyneet merkitysyksiköt.

**TAULUKKO 2.** Luokanopettajien näkemykset lahjakkaille oppilaille antamastaan tuesta

<b>HORISONTAALINEN TULOSAVARUUS 1.</b>	
<b>Lahjakkaiden oppilaiden tukeminen</b>	
<b>Kuvauksen kategoriat</b>	<b>Merkitysyksiköt</b>
Oppilaan lahjakkuutta tuetaan (37)	
1. Alakategoria (10) Eriyttävät tehtävät	<ul style="list-style-type: none"> <li>- omat pohdintatehtävät</li> <li>- antamalla lisätehtäviä</li> <li>- antamalla mahdollisuuden esim. matikassa tehdä vaativamman kokeen</li> <li>- esim. matematiikassa annan pohdintatehtäviä</li> <li>- ”haastavampia pähkinöitä”</li> <li>- haastavampia tehtäviä</li> <li>- tehtäviä, jotka ovat jo itsessään eriyttäviä</li> <li>- voi antaa esim. nettitehtäviä</li> <li>- syventäviä tehtäviä</li> <li>- syventäviä tehtäviä</li> <li>- eriyttävät kokeet</li> <li>- annan kinkkisiä kysymyksiä</li> </ul>
2. Alakategoria (6) Lisämateriaali	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lisämateriaali esim. ylemmältä vuosiluokalta</li> <li>- lisämateriaalin avulla</li> <li>- kyselen haastavampia kysymyksiä</li> <li>- matikkadiplomi</li> <li>- matematiikkadiplomi projektina</li> <li>- materiaalien avulla pyritään antamaan haasteita lahjakkaille entistä enemmän</li> </ul>
3. Alakategoria (7) Opiskelu omaan tahtiin	<ul style="list-style-type: none"> <li>- joskus saa edetä omaan tahtiin</li> <li>- etenemisivauhti yksilöllinen</li> <li>- luokaton alaluokka eli asioissa saa edetä omalla tahdilla</li> <li>- jokainen voi tehdä omalla tasollaan</li> <li>- pyritään, että taitotason mukaan saisi opiskella</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kuvataiteessa oppilaalle voi antaa vapaat kädet toteuttaa työ</li> <li>- edetään asiasta aina uuteen</li> <li>- annan vastuuta omasta oppimisesta</li> </ul>
4. Alakategoria (6) Erityisopetus	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lahjakkaiden oppilaiden ryhmä kerran viikossa</li> <li>- kerran viikossa opiskelemaan erityisopettaja kanssa</li> <li>- samanaikaisopetus tai pienemmässä ryhmässä</li> <li>- enkun ”hikke-kerho”</li> <li>- erityisopettaja saattaa auttaa eriyttävän materiaalin hankinnassa</li> <li>- erityisopetus on aika paljon nykyisin samanaikaisopetusta</li> </ul>
5. Alakategoria (2) Ryhmittely	<ul style="list-style-type: none"> <li>- eriytetyt neljä suomen kielen ryhmää</li> <li>- palkkitunnit esim. matematiikassa ja äidinkielessä eli rinnakkaisluokkien kanssa yhteistyössä tasoryhmät aina välillä</li> </ul>
6. Alakategoria (3) Kannustus	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ensinnäkin kehu ja annan palautetta</li> <li>- kannustamalla oma-aloitteisuuteen ja itsenäiseen työhön</li> <li>- kannustan omaehtoiseen tiedonhankintaan</li> <li>- arvostan työpanosta ja uusia ajatuksia</li> <li>- kysyn, mitä hän haluaisi oppia</li> <li>- kysyn, mistä hän haluaisi tietää lisää</li> </ul>
7. Alakategoria (3) Apuopettajana toimiminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- apuopettajana jonkin taidon opettamisessa</li> <li>- ”tutorina” muille oppilaille</li> <li>- pyydän auttamaan sitä, jolle tehtävä on erityisen raskas</li> </ul>
Oppilaan lahjakkuutta ei tueta (5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- en tue, ei ole resurssia, aika menee avuntarvitsijoiden kanssa</li> <li>- kiire luokassa vaatii panostamaan heikompiin</li> <li>- töitä on jo valmiiksi liian paljon</li> <li>- ylöspäin eriyttäminen jää toisarvoiseen asemaan</li> <li>- aina ei ole mahdollista opetella juuri sitä, mikä olisi itselle paras</li> </ul>

Ensimmäinen kategoria sai nimen *Oppilaan lahjakkuutta tuetaan* ja siihen kertyi yhteensä 37 merkitysyksikköä. Ilmauksista esille tulleet tukemisen menetelmät olivat niin erilaisia, että oli järkevää muodostaa lisäksi ilmauksia paremmin kuvaavia alakategorioita: *Eriyttävät tehtävät, Lisämateriaali, Opiskelu omaan tahtiin, Erityisopetus, Ryhmittely, Kannustus ja Apuopettajana toimiminen.*

Opetuksen eriyttämisistä tehtävien avulla kuvaa seuraava esimerkki, ja esimerkin perusteella saa jo käsityksen siitä, minkä takia lahjakkaiden oppilaiden tukeminen on tärkeää:

- *”esimerkiksi matematiikassa lahjakkaille oppilaille annan pohdintatehtäviä. Pelkät mekaaniset laskut eivät heitä enää haasta, joten silloin tarvitaan haastavampia pähkinöitä”*

Eriyttävien tehtävien lisäksi avainasemassa ylöspäin eriyttämisessä eli taitavampien oppilaiden tukemisessa ovat erilaiset lisämateriaalit:

- *”varaan aina lisämateriaalia ja näin eriytän ylöspäin”*

Lahjakkaiden oppilaiden tukemisessa käytettävistä keinoista myös oppilaan mahdollisuus opiskella omaan tahtiin, tuli esille monista luokanopettajien kommentteista:

- *”edetään asiasta aina uuteen ja jossain kohdin syvennetään, kun mahdollista”*

Eriyisopetusta pidetään yleisesti heikompien oppilaiden tukemisen kannalta merkittävänä tukemisen keinona, mutta se tuli esille myös lahjakkaiden oppilaiden tukemisessa:

- *”luokanopettaja sai keskittyä niihin, jotka tarvitsivat tukea perusasioissa ja aktiivisimmat viittaajat pääsivät treenaamaan minun kanssani vaativampia taitoja”*

Ryhmittely eli oppilasaineksen jako erilaisin perustein pienempiin ryhmiin oli myös kyselyyn vastanneiden mukaan käytössä lahjakkaiden oppilaiden tuen varmistamiseksi:

- *”palkkitunnit esim. matematiikassa ja äidinkielessä. Eli rinnakkaisluokkien kanssa yhteistyössä tasoryhmät aina välillä”*



Peruskeinona lahjakkaiden oppilaiden, kuten kaikkien oppilaiden tukemiseksi, nähtiin ilmaisujen mukaan oppilaan kannustaminen:

- ”*ensinnäkin kehun ja annan palautetta*”

Viimeinen tämän kuvauskategorian alakategoria tuo esille lahjakkaiden oppilaiden käyttämisen apuna muiden oppilaiden tukemisessa:

- ”*usein käytän tutorina muille oppilaille opetettavassa aineessa*”

Ilmaisujen perusteella luokanopettajat tiedostavat lahjakkaiden oppilaiden tukemisen merkityksen, tunnistavat lahjakkaan oppilaan ja käyttävät laajasti erilaisia menetelmiä lahjakkaiden oppilaiden tuen varmistamiseksi. Toisaalta ilmaisujen perusteella tulee myös varsin selvästi esille toinen ääripää eli se, etteivät lahjakkaat oppilaat välttämättä saa tukea alakoulussa.

Toinen kategoria *Oppilaan lahjakkuutta ei tueta* keräsi yhteensä viisi (5) merkitysyksikköä. Tähän tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat näkivät, ettei oppilaan lahjakkuutta tueta esimerkiksi resurssien puutteen ja luokassa vallitsevan kiireen takia. Resurssien puuttuessa kiire jättää lahjakkaat oppilaat toisarvoiseen asemaan, sillä heikompien oppilaiden tuki halutaan kiireestä huolimatta kuitenkin varmistaa. Seuraavassa esimerkissä yhden tutkimukseen osallistuneen luokanopettajan kommentti aiheesta:

- ”*jos luokassa on paljon heikkoja oppilaita, vie he opettajan aikaa paljon ja ylöspäin eriyttäminen jää toisarvoiseen asemaan*”

Tässä käsiteltiin horisontaalinen tulosavaruus kahden eri kategorian avulla, joista toinen jaettiin vielä ilmauksia paremmin kuvaaviin alakategorioihin. Vaikka luokanopettajilta kerätty aineisto ei ollut kovinkaan laaja, oli kategorisointi välttämätöntä ilmauksien lukuisten erilaisten sisältöjen takia. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on alusta lähtien ollut selvittää lahjakkaiden tukemiseen käytettyjä menetelmiä ja luokanopettajien ratkaisuja, joita alakategoriat jäsentävät hyvin. Ensimmäinen huomioni ja oma tulkintani tämän tutkimustulosten perusteella oli, että luokanopettajat tunnistavat

lahjakkaan oppilaan, tiedostavat lahjakkaiden oppilaiden tukemisen olevan tärkeää ja pyrkivät käytössä olevien resurssien puitteissa heitä tukemaan. Kyselyn antamista merkitysyksiköistä voitaisiin oman tulkintani mukaan suoraan koota tietopaketti luokanopettajien käytettäväksi, jossa lahjakkaiden oppilaiden tukemisen keinoina voitaisiin tuoda esiin ylöspäin eriyttäminen tehtävien, lisämateriaalien, yksilöllistämisen, erityisopetuksen, ryhmittelyn ja kannustuksen avulla.

Tähän tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat näkivät, että lahjakkaiden oppilaiden tukeminen on ennen kaikkea eriyttämistä normaaliopetuksen puitteissa tehtävien, lisämateriaalien ja yksilöllisen opinpolun avulla. Nämä kaikki edellä mainitut keinot ovat toki myös keinoja, joiden avulla kaikkien luokan oppilaiden oppiminen ja kehittyminen oman tasonsa mukaisesti voidaan taata. Samalla tavalla myös kannustaminen, joka pitää sisällään positiivisen ja kehittävän palautteen antamisen merkityksen, on tärkeää, jotta oppilaiden motivaatio koulunkäyntiin saadaan säilymään. Jokainen oppilas tarvitsee palautetta ja kannustusta oman tasonsa kehittymisen mukaisesti.

Ennako-oletuksieni mukaan, jotka ovat syntyneet erityisopettajan koulutukseni takia, perusteella yllättävää oli, että erityisopetus lahjakkaiden oppilaiden tukemisen keinona tuli tässä tutkimuksessa ilmauksista esille. Erityisopetus nähdään käsitykseni ja kokemukseni mukaan tänä päivänä vielä useasti heikompien oppilaiden tukimenetelmänä, johon muilla oppilailta ei resurssien puutteen vuoksi ole mahdollisuutta päästä, joten oli yllättävää, että erityisopetus lahjakkaiden oppilaiden tukemisen keinona tuli esille useissa vastauksissa. Silmiinpistävää aineistossa oli myös lahjakkaan oppilaan käyttäminen apuopettajana eli käytännössä lahjakkaan oppilaan taitojen hyödyntäminen muiden oppilaiden tukemisessa. Tämän menetelmän hyödyllisyydestä nimenomaan lahjakkaan oppilaan tukemisen kannalta voidaan olla montaa mieltä, sillä käytännössä tässä tilanteessa lahjakas oppilas tukee heikompa oppilasta, eikä itse saa tukea oman kehityksensä eteenpäin viemiseen.

Aineistosta nousi esille, ettei lahjakkaiden oppilaiden tukemiseen aina ole mahdollisuutta, sillä luokan oppilasaines voi olla hyvin erilaista. Luokanopettajan resurssit yksinään ilman avustajan, erityisopettajan tai muun opettajan apua, eivät välttämättä riitä kaikkien oppilaiden tasa-arvoiseen tukemiseen. Heikkojen oppilaiden

tarvitsema tuki syrjäyttää lahjakkaiden oppilaiden tuen, sillä lahjakkaat oppilaat menestyvät hyvin jo ilman tukea. Vastauksissa tuotiin myös esille, että näin ei saisi tapahtua, mutta olosuhteet välillä ovat hektisessä alakoulumaailmassa sellaiset, ettei kaikille oppilaille voida tarjota sitä tukea, jonka he tarvitsisivat ja ansaitsisivat.

## 5.2 Horisontaalinen tulosavaruus lahjakkaiden oppilaiden saamasta tuesta alakoulussa lahjakkaiden oppilaiden vanhempien näkemysten mukaan

Lahjakkaiden oppilaiden vanhempien vastausten perusteella syntyneeseen tulosavaruuteen kertyi yhteensä 57 merkitysyksikköä. Jotta aineistosta saatiin muodostettua parempi kuva, merkitysyksiköistä muodostui kaksi kuvauskategoriaa: *Lahjakkuutta tuetaan alakoulussa* ja *Lahjakkuutta ei tueta alakoulussa*. Taulukoissa 3 näkyvät muodostuneet kategoriat ja suluissa näkyvät merkitysyksiköiden kokonaismäärät. Merkitysyksiköt -kentässä ovat lueteltuina kaikki löytyneet merkitysyksiköt.

**TAULUKKO 3.** Lahjakkaiden oppilaiden vanhempien näkemykset lapsensa saamasta tuesta alakoulussa

<b>HORISONTAALINEN TULOSAVARUUS 2.</b>	
<b>Lahjakkaan lapsen saama tuki koulussa</b>	
<b>Kuvauksen kategoriat</b>	<b>Merkitysyksiköt</b>
Lahjakkuutta tuetaan alakoulussa (18)	
1. Alakategoria (8) Ylöspäin eriyttäminen tehtävien avulla	<ul style="list-style-type: none"> <li>- saa lukea vaikeampia tekstejä kuin muut</li> <li>- saa haastavampia tehtäviä osaamisalueillaan</li> <li>- saa lisätehtäviä matikassa</li> <li>- tehtävistä löytyi esim. matematiikassa lisätehtäviä</li> <li>- parhaiten matematiikassa, jossa saa lisätehtäviä</li> <li>- lisätehtäviä saa</li> <li>- joskus saa jotain eriyttäviä tehtäviä</li> <li>- muiden opetellessa englannin aakkosia, hän sai lukea</li> </ul>
2. Alakategoria (2) Ryhmittely	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ranskassa tasoryhmät</li> <li>- saa haastetta edistyneempien ryhmässä</li> </ul>
3. Alakategoria (2) Opetuksen nopeuttaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lapsi siirrettiin seuraavalle luokalle, jossa käytettiin projektimaista työtapaa</li> <li>- ainoa haaste esim. 1-2 luokan matematiikassa on edetä nopeammin</li> </ul>

4. Alakategoria (1) Yksilöllistäminen	- yksityisessä kansainvälisessä koulussa opetus on melko yksilöllistettyä
5. Alakategoria (3) Palaute	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lapsi saa positiivista palautetta</li> <li>- useimmilta opettajilta tuli hyvää palautetta ja lahjakkuus on ”kouluun sopivaa laatua”</li> <li>- aika vähäistä tukea, lähinnä kehuja sanoja ja kannustusta oman lahjakkuuden alalla</li> </ul>
6. Alakategoria (1) Erityisopetus	- rehtori irroitti resursseista joitakin ylöspäin eriyttäviä kertoja erityisopettajalle
7. Alakategoria (1) Apuopettajana toimiminen	- jossain vaiheessa toimi apuopettaja eli auttoi muita, jos heillä oli vaikeuksia tehtävien
Lapsen lahjakkuutta ei tueta alakoulussa (39)	
1. Alakategoria (14) Opetushenkilökunnan asenne lahjakkuutta kohtaan	<ul style="list-style-type: none"> <li>- opettaja katsoo, että vuosiluokan oppisisältö on se mikä määrittelee opetuksen, ei lapsen tarve</li> <li>- rehtori totesi, että koululla ei ole lapselle mitään tarjottavaa</li> <li>- opettaja oli sitä mieltä, että luokkakavereille tulee paha mieli, jos lapsi tekee tunnilla muuta kuin muut</li> <li>- lahjakkuuden käyttö pikemminkin estetään</li> <li>- lapsi ei ole saanut minkäänlaista tukea lahjakkuuteensa, vaikka sitä on pyydetty</li> <li>- koulussa ei ole nähty tarvetta asian huomioimiseen, vaikka lapsi on psykologin tutkimuksissa todettu erittäin lahjakkaaksi</li> <li>- psykologin lausuntoon ei ole haluttu perehtyä</li> <li>- matikan tehtäviä teki aina eteenpäin sivutolkulla ja siitä tuli nuhteita</li> <li>- omaa opettajaa tai erityisopettajaa ei kuulostanut niinkään kiinnostavan osaaminen kuin kirjainten täsmällinen piirtäminen</li> <li>- ala-asteella hän sai miinuspisteitä, jos tiesi asiasta enemmän kuin opettaja ja oppikirja</li> <li>- oma ope ei ole kovin mielellään ottamassa kodinkaan tarjoamaa ylöspäineritystukea vastaan</li> <li>- ei ole haluttu tukea tai huomioida</li> <li>- ei saanut tehdä enempää kuin mitä läksyjä oli annettu</li> <li>- välillä kehuja ovat sellaisia, että olemme miettineet synnyttävätkö ne lapselle paineita tai jonkinlaisen leiman esim. keväällä opettaja kutsui lasta ”luokan</li> </ul>

	<p>”priimuspojaksi”</p>
<p>2. Alakategoria (4) Resurssien puute</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- koululla ei varmasti ole resursseja tukea lahjakkaita oppilaita</li> <li>- opettajien aika menee heikompilahjaisten tukemiseen</li> <li>- kenelläkään ei ole aikaa opettaa hänelle mitään ylimääräistä</li> <li>- opettajilla ei taida resurssit riittää</li> </ul>
<p>3. Alakategoria (4) Opettajien koulutuksen puute</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- opettajat eivät ymmärrä asiaa</li> <li>- ei tueta, ehkä lahjakuutta ei ole edes huomattu, eikä sen tyyppisiä asioita opeteta koulussa</li> <li>- monissa aineissa jäi harmittamaan opettajan aineenhallinnan puutteellisuus</li> <li>- lapsi ei saanut kaipaamia selityksiä ja kokeissa oikea vastaus oli sama kuin mallivastaus</li> <li>- on useampaan kertaan ihmetellyt, miksi häntä ei kehuta useammin kun jotakuta vilkkaampaa</li> </ul>
<p>4. Alakategoria (4) Lahjakas oppilas alisuoriutuu</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lapsi on alisuoritunut, eikä ole ollut kympin oppilas</li> <li>- lapsellamme on keskittymisessä haasteita ja koulun tuki on tähän asti kohdennettu siihen, eikä niinkään hänen erityistaitoihinsa</li> <li>- käytösongelmat tyssäsivät pahasti koulun kanssa yhteen</li> <li>- lapsi kärsi psykosomaattisista oireista koko ensimmäisen kouluvuotensa</li> </ul>
<p>5. Alakategoria (1) Ratkaisuna kotikoulu</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- me päädyimme tämän lapsen kohdalla sellaiseen ratkaisuun, että hänen taipumuksiaan ja kehitystään tukee parhaiten se, että toteutamme oppivelvollisuuden kotikouluna</li> </ul>
<p>6. Alakategoria (8) Muut syyt</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tällä hetkellä koulussa annettavat tehtävät ovat liian helppoja</li> <li>- ei saa, istua yksin ja haaveilee tehtyään tehtävät</li> <li>- ei ole ajateltu, että tarvitsisi</li> <li>- opettaja vaihtuu joka vuosi, jolloin kestää aikansa, että uusi opettaja saa kartoitettua lähtötason</li> <li>- ei saanut juurikaan alussa</li> <li>- ei saanut juurikaan tukea</li> <li>- aina sanottiin vaan, että lue kirjoja koulun kirjahyllystä, kun ei ollut tunnilla tekemistä</li> <li>- tekee yksinään lisätehtäviä, jotka on suunniteltu samalle luokka-asteelle eli ei tarpeeksi vaativaa</li> </ul>

Ensimmäinen kategoria sai nimen *Lahjakkuutta tuetaan alakoulussa* ja siihen kertyi yhteensä 18 merkitysyksikköä. Ilmauksista esille tulleet tukemisen menetelmät olivat niin erilaisia, että oli järkevää muodostaa lisäksi ilmauksia paremmin kuvaavia alakategorioita: *Ylöspäin eriyttäminen tehtävien avulla, Ryhmittely, Opetuksen nopeuttaminen, Yksilöllistäminen, Palaute, Erityisopetus ja Apuopettajan toimiminen.*

Ylöspäin eriyttämisen keinoja tehtävien avulla kuvaa seuraava esimerkki, jossa on kuvattu lapsen saamaa tukea kielissä:

- *”muiden opetellessa englannin aakkosia hän sai lukea ja nyt saa lukea vaikeampia tekstejä kuin muut”*

Koulujen käyttämää ryhmittelyä eritasoisten oppilaiden tukemiseksi puolestaan kuvaa seuraava esimerkki:

- *”ranskassa on tasoryhmät ja hän saa haastetta edistyneempien ryhmässä”*

Opetuksen nopeuttamista kuvaavat kaksi esimerkkiä liittyvät erityisesti lahjakkuuden tukemiseen matematiikassa:

- *”ainoa haaste esim. 1-2 -luokan matematiikassa on edetä nopeammin”*
- *”matematiikassa sai alkaa itsenäisesti laskemaan kirjoja eteenpäin kolmannen luokan keväällä”*

Yksilöllistä opinpolkua kuvaa yksi aineistosta noussut esimerkki kansainvälisten koulujen opetuksen järjestämistavasta:

- *”yksityisessä kansainvälisessä koulussa opetus on melko yksilöllistettyä”*

Palautteen antamista tuen muotona kuvaa puolestaan seuraava esimerkki:

- *”useimmilta opettajilta tuli hyvää palautetta ja lahjakkuus on ”kouluun sopivaa laatua””*

Yhdessä ilmaisussa kerrottiin lahjakkaan lapsen päässeen harjoittelemaan haastavampia tehtäviä erityisopettajan kanssa:

- *”rehtori irroitti resursseista sitten joitakin ylöspäin eriyttäviä kertoja erityisopettajalla”*

Apuopettajana toimiminen nousi niin ikään esille yhdestä ilmaisusta:

- *”jossain vaiheessa 2-3 luokalla lapsi toimi ”apuoopettajana” eli auttoi muita, jos heillä oli vaikeuksia tehtävien kanssa”*

Toinen kategoria sai nimen *Lahjakkuutta ei tueta alakoulussa* ja tähän kategoriaan kertyi yhteensä 39 merkitysyksikköä. Merkitysyksiköiden selkeyttämiseksi kategoria jaettiin vielä kuuteen alakategoriaan, jotka nimettiin seuraavasti: *Opetushenkilökunnan asenne lahjakkuutta kohtaan, Resurssien puute, Opettajien koulutuksen puute, Lahjakas lapsi alisuoriutuu, Ratkaisuna kotikoulu* ja *Muut syyt*.

Opetushenkilökunnan negatiivista asennetta lahjakkuutta, lahjakkaita oppilaita ja lahjakkaiden oppilaiden tukemista kohtaan kuvaavat seuraavat kaksi esimerkkiä, joista tulee samalla hyvin esille vanhempien vastauksista huokunut pettymys lapsen lahjakkuuden huomioimatta jättämistä kohtaan alakoulussa:

- *”opettaja oli sitä mieltä, että luokkakavereille tulee paha mieli, jos lapsi tekee tunneilla muuta kuin muut”*
- *”koulussa ei ole nähty tarvetta asian huomioimiseen, vaikka lapsi on psykologin tutkimuksissa todettu erittäin lahjakkaaksi”*

Resurssien puutetta, joka vaikuttaa opettajien antaman tuen jakautumiseen oppilaiden kesken, kuvaa puolestaan seuraava esimerkki:

- *”oppilasryhmät ovat kovin suuria, opettaja ei ehdi tarjota ylimääräisiä virikkeitä”*

Seuraavassa esimerkissä kuvaillaan opettajien koulutuksen puutetta syynä lahjakkaiden oppilaiden tuen puuttumiseen:

- *”monissa aineissa harmittamaan jäi opettajan aineenhallinnan puutteellisuus: lapsi ei saanut kaipaamiaan esimerkkejä ja kokeissa oikea vastaus oli mallivastaus”*

Lahjakkaan oppilaan alisuoriutuminen on tavallista ja kyselyyn vastanneiden vanhempien ilmauksista seuraava esimerkki kuvaa lahjakkaan lapsen alisuoriutumista:

- *”psykologin lausuntoon ei ole haluttu perehtyä tai se ei ole aiheuttanut toimenpiteitä, koska lapsi on jo alisuoriutunut eikä ole ollut kymppin oppilas”*

Yhdessä vastauksessa tuotiin esille kotikouluun siirtyminen alakoulun puutteellisen tuen vuoksi:

- *”me päädyimme tämän lapsen kohdalla sellaiseen ratkaisuun, että hänen taipumuksiaan ja kehitystään tukee parhaiten se, että toteutamme oppivelvollisuuden kotikouluna”*

Seuraavat kaksi esimerkkiä kuvaavat muita syitä, joita lapsen saaman tuen puuttumiseksi tai sen riittämättömyydeksi vastauksissa tuotiin esille:

- *”tällä hetkellä koulussa annettavat tehtävät ovat liian helppoja”*
- *”istuu ja haaveilee tehtyään tehtävät”*

Tähän tutkimukseen osallistuneet lahjakkaiden oppilaiden vanhemmat kokivat, että lahjakkaan lapsen saama tuki koostuu ylöspäin eriyttämisestä tehtävien avulla,



erilaisista ryhmittelyistä, koulunkäynnin nopeuttamisesta, lasta kannustavasta palautteesta sekä yksittäisissä tapauksissa erityisopetuksessa annettavasta tuesta, opetuksen yksilöllistämistä tai lahjakkaan oppilaan roolista muita oppilaita auttavana apuopettajana. Vastauksista tuli ilmi, että lahjakkaat oppilaat saavat vanhempien mukaan ylöspäin eriyttäviä tehtäviä tietyissä oppiaineissa, aineistosta löytyneiden ilmaisujen perusteella pääosin matematiikassa sekä äidinkielessä että vieraisissa kielissä. Positiiviseen palautteeseen sekä oppilaan motivointiin sen ja kannustuksen kautta viitattiin myös lukuisissa vastauksissa. Opetusta puolestaan nopeutettiin esimerkiksi antamalla lapselle oikeus edetä omaan tahtiin kirjan tehtävissä.

Yksittäisissä vastauksissa tuotiin esille lahjakkaan lapsen oikeus erityisopetukseen muutaman kerran viikossa heikompien oppilaiden tapaan. Lisäksi yksittäisissä vastauksissa todettiin lapsen opetuksen olevan joissakin oppiaineissa yksilöllistettyä, kuten yksityisessä kansainvälisessä koulussa on sen kaikkien oppilaiden kohdalla tapana edetä koulunkäynnissä. Kyseinen vastaaja totesi lisäksi, että *”Suomessa voitaisiin ottaa enemmän mallia yksityisten kansainvälisten koulujen yksilöllistetyistä opinpoluista”*, mikä varmasti olisi toimiva ratkaisu kaikkien oppilaiden tasapuolisen tukemisen takaamiseksi. Vastauksissa tuotiin lisäksi esille, että joissain yksittäisissä tapauksissa lahjakasta oppilasta käytetään opettajan apuna heikompien oppilaiden tukemisessa, vaikka kyseinen tapa ei lahjakkaita oppilaita tarkoituksenmukaisesti kehitäkään, lahjakkaan oppilaan ollessa tukea antava, eikä tukea itse saava, osapuoli.

Aineistosta kävi ilmi, etteivät lahjakkaat oppilaat välttämättä saa tukea ollenkaan tai ainakaan kaikissa oppiaineissa riittävästi. Syiksi sille, ettei lahjakkaita oppilaita tueta alakoulussa, löytyivät opettajien negatiivinen asenne lahjakkuutta kohtaan, resurssien puute, opettajien koulutuksen puute liittyen lahjakkuuteen sekä lahjakkaan oppilaan alisuoriutuminen. Luokanopettajien käsityksiä koskevan horisontaalisen tulosavaruuden tuloksena todettiin, että opettajien asenne lahjakkuutta kohtaan on pääosin myönteinen ja opettajat yrittävät resurssien puitteissa tukea myös lahjakkaita oppilaita. Oli yllättävää, että vanhempien vastausten myötä syntyneiden tulosten mukaan lahjakkaiden oppilaiden vanhemmat kokivat opettajien asenteen lahjakkuutta kohtaan joissakin tapauksissa negatiiviseksi. Asenteen koettiin vaikuttavan siihen, tunnustetaanko lapsen lahjakkuus ja mitä toimenpiteitä mahdollisen tunnustamisen jälkeen ollaan valmiita tekemään. Edelliseen liittyen tuen olemattomuuden syyksi koettiin myös opettajien

koulutuksen puute, jonka niin ikään koettiin vaikuttavan lahjakkuuden tunnistamiseen sekä oppilaalle tarjottaviin tukimenetelmiin. Resurssien puutteen eli liian isojen oppilasryhmien ja henkilökunnan vähäisyyden ymmärrettiin vastausten perusteella liittyvän myös opettajien asenteisiin lahjakkaiden oppilaiden tukemisen tärkeyteen liittyen.

Koulussa saatavan tuen olemattomuus oli yhden vastaajan mukaan johtanut siihen, että lapsen vanhemmat olivat päätyneet toteuttamaan koko oppivelvollisuuden kotikouluna, jolloin eteneminen sekä lapsen keskittyminen häntä motivoiviin aineisiin mahdollistui paremmin kuin koulussa. Muihin lahjakkaiden oppilaiden tuen vähyyteen liittyvissä vastauksissa tulivat esille erityisesti tuen riittämättömyys ja siihen vaikuttavat tekijät, joiksi vastaajat nimesivät esimerkiksi opettajien vaihtuvuuden, jota alakoulussa tapahtuu muutaman vuoden välein. Uudella opettajalla menee aina oma aikansa tutustua uuteen oppilasryhmäänsä, jolloin lahjakkaat oppilaat jäävät vaille tukea ainakin niin kauan, kunnes opettaja tunnistaa oppilaan lahjakkuuden.

### **5.3 Horisontaalinen tulosvaruus lahjakkaiden lasten saamasta tuesta kotona lahjakkaiden oppilaiden vanhempien näkemysten mukaan**

Lahjakkaiden oppilaiden vanhempien vastausten perusteella syntyneeseen tulosvaruuteen koskien lahjakkaiden lasten saamaa tukea kotona, kertyi yhteensä 72 merkitysyksikköä. Jotta aineistosta saatiin muodostettua selkeämpi kuva, merkitysyksiköistä muodostettiin kaksi kuvauskategoriaa: *Lapsen lahjakkuutta tuetaan kotona* ja *Lapsen lahjakkuutta ei tueta kotona*. Taulukossa 4 näkyvät muodostuneet kategoriat ja suluissa näkyvät merkitysyksiköiden kokonaismäärät. Merkitysyksiköt -kentässä ovat lueteltuina kaikki löytyneet merkitysyksiköt.

**TAULUKKO 4.** Vanhempien näkemykset lahjakkaan lapsen saamasta tuesta kotona

<b>HORISONTAALINEN TULOSAVARUUS 4.</b>	
<b>Lahjakkaan oppilaan saama tuki kotona</b>	
<b>Kuvauksen kategoriat</b>	<b>Merkitysyksiköt</b>
Lapsen lahjakkuutta tuetaan kotona (64)	
1. Alakategoria (11) Lisämateriaali	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kotona lapsi saa pelata matikka- ja kielipelejä, joissa vaikeustaso etenee pikkuhiljaa</li> <li>- olen lukenut lapsille aina paljon ääneen ja säännöllisesti</li> <li>- kotiin hommattiin jatkuvasti erilaisia kirjoja, tehtäväkirjoja, pelejä...</li> <li>- koitamme antaa mahdollisuuksia ja virikkeitä</li> <li>- erilaista lisämateriaalia ja haastetta on yritetty tarjota kotona</li> <li>- kotona olemme yrittäneet antaa lapselle erilaisia tehtäviä hänen kiinnostuksen kohteistaan</li> <li>- saa kirjastosta oman tason lukukirjoja</li> <li>- saa käyttää nettiä ja etsiä sieltä itseään kiinnostavaa tietoa</li> <li>- on tehnyt turvallisilla välineillä kemian kokeita</li> <li>- hankimme ylimääräisiä tehtäväkirjoja kotiin</li> <li>- saa pelata matikka- ja enkkupelejä</li> </ul>
2. Alakategoria (10) Harrastukset	<ul style="list-style-type: none"> <li>- harrastukset</li> <li>- kускаavat soittotunneille, kirjastoon, muihin harrastuksiin, kavereille jne.</li> <li>- tuen kuvataideharrastusta rauhallisesti ja henkisesti</li> <li>- viemme lasta leireille</li> <li>- annamme haasteita mm. pianonsoitto, jotta hän oppisi ponnistelemaan edes jonkun asian eteen</li> <li>- kävi taidekoulua</li> <li>- ehti lukea todella paljon</li> <li>- kirjoitti paljon itse</li> <li>- opiskeli myös musiikkiopistossa ja siellähän jokainen saa edetä omaa vauhtia</li> <li>- soittaa viulua ja pianoa, käy tanssitunneilla, ratsastaa, tekee halutessaan käsitöitä</li> </ul>
3. Alakategoria (20) Yhteinen tekeminen vanhempien kanssa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- leikimme sanaväännöksiä</li> <li>- lueimme yhdessä iltaisin selittäen kirjan vaikeat sanat</li> <li>- käymme paljon kirjastossa</li> <li>- katsomme dokumentteja</li> <li>- etsimme netistä poikaa kulloinkin kiinnostavaa tietoa</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vanhemmat ovat kiinnostuneita</li> <li>- vanhemmat keskustelevat lapsen kanssa</li> <li>- keskustelimme paljon asioista yhdessä</li> <li>- olemme aina perehtyneet yhdessä asioihin ja viettäneet aikaa yhdessä</li> <li>- lasta on tuettu kotona voimakkaasti vastaamalla kysymyksiin</li> <li>- etsimällä vastauksia</li> <li>- seuraamme lapsen läksyjä</li> <li>- me yritämme parhaamme mukaan vastata lapsen kysymyksiin ja ottaa häntä mukaan keskusteluun</li> <li>- automaatioilla kyselen joskus helpohkoja matikkakysymyksiä</li> <li>- joskus lapsi miettii omin päin ja kysyy vanhemmilta kysymyksiä</li> <li>- aina on luettu, googlailtu ja otettu selvää</li> <li>- käyty museoissa sekä ruokittu uteliaisuutta</li> <li>- oppiminen on perheessämme elämäntapa</li> <li>- autetaan läksyissä</li> <li>- kotona tyydytetään tiedonjanoa</li> </ul>
<p>4. Alakategoria (17) Motivointi</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kodin tehtävä on tsempata, ettei lahjakas luiskahda alisuoriutujaksi</li> <li>- ymmärrys</li> <li>- kannustan uteliaisuuteen</li> <li>- motivoin lukemaan</li> <li>- kannustan ahkeruuteen, lahjakas voi olla laiska, eikä hyödynnä lahjojaan ja erityisesti tähän tarvitaan tukea</li> <li>- haastamme pohtimaan ja ajattelemaan</li> <li>- lohduttamalla, kun oikea vastaus ei kelpaa kokeessa (koska vaadittiin mallivastaus)</li> <li>- kehumme ja myös vaadimme</li> <li>- erityisesti olemme kannustaneet työn tekemiseen, koska lahjakas lapsi pärjää vähällä ja ei välttämättä opi näkemään vaivaa asioiden saavuttamiseksi</li> <li>- alkaen siitä, esitetäänkö koulu kotona hienona ja tärkeänä asiana vai ei</li> <li>- tuemme, kannustamme ja patistamme paljon</li> <li>- olen tukenut lasta ottamalla hänen toiveensa vanhempien lasten kanssa opiskelusta vakavasti</li> <li>- olen kertonut hänelle, että olet erityisen lahjakas tällä alalla ja kannustanut kehittämään lahjakkuutta edelleen taidoksi</li> <li>- ihastelemme ja onnittelemme</li> </ul>

	<p>oppimisesta ja hyvistä koulusuorituksista</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- myös lahjakkaan täytyy harjoitella ja lukea kokeisiin, pelkällä lahjakkuudella ei pärjää</li> <li>- jos oppilasta tuetaan kotona ja ollaan yhdessä kiinnostuneita lapsen lahjakkuudesta jollain osa-alueella, niin oppilaan motivaatio itsensä kehittämiseen asiassa säilyy</li> <li>- kodin tuki tärkeä nimenomaan motivaation kannalta</li> <li>- kotona kannattaa olla kannustava ja tsemppata</li> </ul>
5. Alakategoria (3) Sosiaalisissa suhteissa tukeminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sosiaalisissa suhteissa tukeminen</li> <li>- lahjakkaallakin voi olla huono itsetunto ja aikuista tarvitaan aina</li> <li>- kaverisuhteissa tukeminen</li> </ul>
6. Alakategoria (5) Koulun roolin tukeminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tuettiin myös opettajan roolia</li> <li>- kodin tuki on tärkeä, en halua säilyttää kaikkea koululle</li> <li>- kodin tuki on meidän lapsemme kohdalla ollut ainoa tuki</li> <li>- ohjeistetaan koulua toimintavoissa</li> <li>- koti on mukana koulunkäynnissä</li> </ul>
7. Alakategoria (3) Kotikoulu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- intensiivinen neljän kuukauden kotikoulujakso, jossa lapsi suoritti reulun lukuvuoden opinnot, oli merkittävä</li> <li>- lapsi siirtyi kotikouluun ja saa kotona oman tahdon opetusta</li> <li>- kotikoulussa oleva lapsi saa kaiken tuen lahjakkuudelleen</li> </ul>
Lapsen lahjakkuutta ei tueta kotona (8)	
1. Alakategoria (4) Vanhemmillä ei rseursseja tukea	<ul style="list-style-type: none"> <li>- matematiikka ei ole ollenkaan ”minun juttuni”, se ei kiinnosta minua j ajos on minusta kiinni, kannustaisin mieluummin jollekin muulle alalle</li> <li>- kodilla ei ole paljon mahdollisuuksia tukea kouluopetusta</li> <li>- asiaa rajoittaa kummankin vanhemman kiireinen elämä</li> <li>- vanhempien selvästi opettajaa vaikeampi verrata oman lapsensa psuamista suhteessa muihin ikätovereihin</li> </ul>
1. Alakategoria (3) Motivaation puute	<ul style="list-style-type: none"> <li>- esikoinen ei halunnut kuullakaan opiskelusta kotona enää kouluun mentyään</li> <li>- opintointo on laantunut, joten tekee mieluummin jotain muuta</li> <li>- olen ruvennut ajattelemaan, että liika älykkyys on vain rasite, olkoon mieluummin tavis</li> </ul>

2. Alakategoria (1) Muut syyt	- ei sinänsä tarvitse tukea, oppii itseksensä ja opettaa muita
----------------------------------	--

Ensimmäinen kategoria sai nimen *Lapsen lahjakkuutta tuetaan kotona* ja siihen kertyi yhteensä 64 merkityksikköä. Ilmauksista esille tulleet tukemisen menetelmät olivat niin erilaisia, että oli järkevää muodostaa lisäksi ilmauksia paremmin kuvaavia alakategorioita, jotka ovat *Lisämateriaali, Harrastukset, Yhteinen tekeminen vanhempien kanssa, Motivointi, Sosiaalisissa suhteissa tukeminen, Koulun roolin tukeminen ja Kotikoulu*.

Lahjakkaiden lasten vanhempien vastauksissa koskien vanhempien käyttämiä tukikeinoja lapsen lahjakkuuden tukemiseksi kotona, tuotiin esille erilaiset lasta kehittävät ja motivoivat lisämateriaalit, joita seuraavat esimerkit kuvaavat:

- *”hän saa kirjastosta oman tason lukukirjoja, hän saa käyttää nettiä ja etsiä sieltä itseään kiinnostavaa tietoa”*
- *”kotona lapsi saa pelata matikka- ja kielipelejä, joissa vaikeustaso nousee pikkuhiljaa. Pelin kautta oppimiseen tulee iloa ja oivaltamista, jota koulusta tähän mennessä on puuttunut”*

Erilaisten lisämateriaalien, kuten pelien ja lukemisen lisäksi, lahjakkaiden lasten vanhemmat kuvailivat lahjakkaiden oppilaiden harrastavan paljon sekä käyvän esimerkiksi erilaisilla kehitystä ja oppimista tukevilla harrasteleireillä:

- *”viemme lasta leireille, annamme haasteita, mm. pianonsoitto, jotta hän oppisi ponnistelemaan edes jonkun asian eteen”*
- *”hän soittaa viulua ja pianoa, käy tanssitunneilla, ratsastaa, tekee halutessaan käsitöitä”*

Useita merkitysyksiköitä kertyi alakategoriaan *Yhteinen tekeminen vanhempien kanssa*. Vastauksissa kerrottiin vanhempien viettävän paljon aikaa lahjakkaan lapsensa kanssa ruokkien tämän kiinnostusta erilaisia asioita kohtaan:

- *”leikimme sanaväännöksiä ja luemme yhdessä iltaisin selittäen kirjan vaikeat sanat”*
- *”aina on luettu, googlailtu, otettu selvää, käyty museoissa sekä ruokittu uteliaisuutta”*

Lahjakkaan lapsen motivointiin liittyviä ilmauksia kuvaavat seuraavat esimerkit:

- *”alkaen ihan siitä, että esitetäänkö koulu kotona hienona ja tärkeänä asiana vai ei”*
- *”olen kertonut hänelle, että olet erityisen lahjakas tällä alalla ja kannustanut kehittämään lahjakkuutta edelleen taidoksi”*

Lahjakkaan lapsen motivointiin liittyvissä vastauksissa tuotiin esille myös lahjakkaan oppilaan taipumus laiskuuteen tai alisuoriutumiseen, mikäli lapsen ei tarvitse ponnistella oppiakseen. Lisäksi lahjakkaan lapsen itsetunnon tukeminen tuotiin vastauksissa esille tärkeänä motivaatiotekijänä ja tukimenetelmänä. Edellä mainittuja kuvaavat seuraavat kaksi esimerkkiä:

- *”kannustan ahkeruuteen, lahjakas voi olla laiska, eikä hyödynnä lahjojaan ja erityisesti tähän tarvitaan tukea”*
- *”lahjakkaallakin voi olla huono itsetunto ja aikuista tarvitaan aina”*

Vanhemmat pitivät lapsen sosiaalisissa suhteissa tukemista vastausten perusteella myös tärkeänä, sillä lahjakkaan lapsen saattaa olla vaikeaa löytää samalla aaltopituudella olevia ikätovereita:

- *”kaverisuhteissa tukeminen”*

Seuraava esimerkki puolestaan kuvaa vanhempien halua tehdä yhteistyötä koulun kanssa:

- *”samalla tuettiin opettajan roolia (hän oli monella tavalla erinomainen)”*

Vastauksista kävi myös ilmi, että jossain tapauksissa vanhemmat ovat päätyneet kotikoulujaksoon tai lapsen siirtämiseen vakituisesti kotikouluun, mitkä ratkaisut tulevat esille seuraavista esimerkeistä:

- *”lapsi siirtyi kotikouluun ja sai kotona oman tahdon opetusta”*
- *”intensiivinen neljän kuukauden kotikoulujakso, jossa lapsi suoritti reilun lukuvuoden opinnot, oli motivaation ja itsearvostuksen sekä oppimaan oppimisen kannalta merkittävä”*

Toinen kategoria sai nimekseen *Lapsen lahjakkuutta ei tueta kotona* ja kategoriaan kertyi kahdeksan (8) merkitysyksikköä. Syiksi sille, ettei lapsen lahjakkuutta tueta kotona, määriteltiin esimerkiksi vanhempien resurssien puute:

- *”jos lapsi käy koulussa tylsistymässä, opettamassa hitaammin oppivia luokkakavereitaan ja lukemassa pulpettikirjaa, niin kodilla ei ole paljoa mahdollisuuksia tukea kouluopetusta”*

Motivaation puutetta kuvaavat seuraavat kaksi esimerkkiä, joista voi huomata, että motivaation puute liittyy sekä lahjakkaan lapsen motivaation puutteeseen että vanhempien voimattomuuteen tukea lahjakasta lasta:

- *”esikoinen ei halunnut kuullakaan opiskelusta kotona enää kouluun mentyään, läksyjäkään ei suostunut tekemään tuntikausien pakkoyrityksistä huolimatta”*



- ”olen ruvennut ajattelemaan, että liika älykkyys on vain rasite, olkoon mieluummin tavis”

Lisäksi yhdessä vastauksessa tuotiin esille, ettei lasta tueta tämän itseohjautuvuuden takia:

- ”ko. lahjakas ei meillä sinänsä tarvitse tukea, vaan päinvastoin helpoin lapsi, hän oppii itseksensä ja opettaa muitakin”

Vanhempien vastauksissa koskien lahjakkaan lapsen saamaa tukea kotona, kuvattiin tuen olevan *Lisämateriaaleja, Harrastuksia, Yhteistä tekemistä vanhempien kanssa, Motivointia, Sosiaalisissa suhteissa tukemista sekä Koulun roolin tukemista*. Vanhemmat toivat esille lukuisia erilaisia vaihtoehtoja lisämateriaaleista, joita ovat lahjakkailla lapsilleen tarjonneet heidän kehittymisensä tueksi. Perinteisten kirjojen ja lukemisen lisäksi mainittiin erilaiset tietokonepelit, jotka automaattisesti nostavat vaikeustasoa pelaajan kehityksen mukaan. Samoja lisämateriaaleja, joita vanhemmat käyttävät tukikeinoina kotona, voitaisiin ongelmitta hyödyntää myös koulussa. Myös erilaiset lahjakkuutta tukevat harrastukset sekä yhteinen lapsen kanssa vietetty aika koettiin vastausten perusteella kehittäväksi lahjakasta lasta sekä ruokkivat lapsen kiinnostusta erilaisia asioita sekä ilmiöitä kohtaan. Tulosten perusteella voidaan todeta, että lahjakkaat lapset harrastavat paljon ja vanhemmat vievät lapsia lisäksi tutustumaan erilaisiin tieteellisiin innostusta herättäviin paikkoihin, kuten museoihin. Vastauksissa tuotiin lisäksi esille vanhempien aktiivinen rooli selvittää ja pohtia yhdessä lapsen kanssa erilaisia ilmiöitä ja kysymyksiä. Tällä tavoin sekä kannustuksen että palautteen antamisen kautta vanhemmat myös motivoivat lasta oppimaan oppimisessa ja lahjakkuuden kehityksessä edelleen taidoksi. Motivointi koettiin tärkeäksi myös sen takia, ettei lahjakas lapsi sortuisi alisuoriutumiseen. Terveen itsetunnon kehittyminen koettiin lahjakkaiden lasten kohdalla yhtä tärkeäksi kuin muidenkin lasten.

Aina vanhempien resurssit ja tiedot eivät riitä tukemaan älykästä lasta tarpeeksi, mikäli koulussa saatava tuki on olematonta. Vastauksissa vanhemmat kokivat itsensä riittämättömiksi tukemaan lahjakasta lasta yksin, mikäli koulussa ei olla halukkaita tekemään yhteistyötä ja jakamaan vastuuta lahjakkuuden tukemisessa.

## 5.4 Horisontaalinen tulosavaruus lahjakkaiden opetuksen kehittämistä luokanopettajien näkemysten mukaan

Luokanopettajien vastausten perusteella syntyneeseen tulosavaruuteen kertyi yhteensä 51 merkitysyksikköä. Jotta aineistosta saatiin muodostettua parempi kuva, merkitysyksiköistä muodostui neljä kuvauskategoriaa: *Lahjakkaiden opetusta pitäisi kehittää*, *Lahjakkaiden opetusta ei pitäisi kehittää*, *Kaikkien oppilaiden tasa-arvoinen tukeminen* sekä *Lahjakkaat oppilaat saavat tällä hetkellä tarpeeksi tukea*. Taulukossa 5 näkyvät muodostuneet kategoriat ja suluissa näkyvät merkitysyksiköiden kokonaismäärät. Merkitysyksiköt -kentässä ovat lueteltuina kaikki löytyneet merkitysyksiköt.

**TAULUKKO 5.** Luokanopettajien näkemykset lahjakkaiden opetuksen kehittämistä

<b>HORISONTAALINEN TULOSAVARUUS 5.</b>	
<b>Lahjakkaiden opetuksen kehittäminen</b>	
<b>Kuvauksen kategoriat</b>	<b>Merkitysyksiköt</b>
Lahjakkaiden opetusta pitäisi kehittää (37)	
1. Alakategoria (16) Resurssien lisääminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tarvitaan lisäresursseja</li> <li>- tarvitaan avustajia</li> <li>- tarvitaan lisää erityisopettajan tunteja</li> <li>- tarvittaisiin enemmän aikuisia luokkaan</li> <li>- lisää resursseja kouluille</li> <li>- lisäkoulutusta henkilökunnalle</li> <li>- henkilökunnan lisäystä luokkiin</li> <li>- resurssiopettajia voisi kouluttaa tähän</li> <li>- koulutusta opettajille</li> <li>- ehkä aineenopettajien osaamista lisää alakouluun</li> <li>- resursseja lisää</li> <li>- yhteistyötä eri opettajien kanssa</li> <li>- ajatusten vaihtoa sekä tutkimusryhmiä</li> <li>- monipuoliseen tiedonhankintaan ja osaamisen näyttöön tulisi olla mahdollisuutta riippumatta kuka opettaa</li> </ul>
2. Alakategoria (12) Opetusmenetelmät	<ul style="list-style-type: none"> <li>- työskentely luokkapareittain</li> <li>- luokatonta opiskelua</li> <li>- menee omaan tahtiin</li> <li>- jakotunteja yms.</li> <li>- yksilöllistä opetusta</li> <li>- kerhotoiminta</li> <li>- saisivat opiskella tasoryhmissä välillä itseään kiinnostavia asioita</li> <li>- luokattomaan suuntaan</li> <li>- omia opiskeluryhmiä</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ilmiöoppiminen</li> <li>- keskusteleva oppiminen</li> <li>- projektit ovat omiaan tukemaan lahjakkaiden taitojen kehittymistä</li> </ul>
3. Alakategoria (5) Opetusmateriaalit	<ul style="list-style-type: none"> <li>- jos käytössä olisi esim. opetusvideoita, käyttäisin niitä lahjakkaiden oppilaiden kanssa</li> <li>- kustantajilta toivoisin lisäpanostusta</li> <li>- esimerkiksi opetusvideot</li> <li>- erilaisia ylöspäin eriyttäviä materiaaleja voitaisiin tehdä valmiiksi</li> <li>- varautua aina lisätehtävillä, jotka ovat motivoivia</li> <li>- oppimateriaalien kautta</li> <li>- taitoaineisiin omia juttuja</li> </ul>
4. Alakategoria (4) Muut	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kannustava ilmapiiri on tärkein</li> <li>- kaikkea opetusta tulisi kehittää</li> <li>- heitä voisi eriyttää enemmän</li> <li>- antaa edetä tai jopa loikata luokan yli</li> </ul>
Lahjakkaiden opetusta ei pitäisi kehittää (7)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- itse en ole huolissani lahjakkaista lapsista tai siitä, saavatko he nyt varmasti riittävästi tukea</li> <li>- lahjakkaat pärjäävät koulussa ja elämässä yleensä joka tapauksessa</li> <li>- enemmän olisin huolissani niistä lapsista, jotka tarvitsevat paljon tukea</li> <li>- jos opettajan resurssit eivät riitä, niin valitsisin heikot lahjakkaiden sijaan</li> <li>- lahjakkaiden opetusta ei tarvitse kehittää</li> <li>- ei ole tarvetta</li> <li>- lahjakkaat oppilaat pärjäävät yhteiskunnassa, vaikka heitä ei tuettaisi ylöspäin</li> </ul>
Kaikkien oppilaiden tasa-arvoinen tukeminen (5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- jokaiselle saman verran omaan tasoon verraten, tasa-arvo</li> <li>- tärkein peruskoulun tehtävä on antaa kaikille oppilaille perustaidot</li> <li>- jokaisella on myös heikkouksia, niitä voi vahvistaa</li> <li>- ei lähdetä erottelemaan, kuten joissakin maissa on hyvien ja huonojen koulut</li> <li>- kaikkien oppilaiden tukemiseen pitäisi kiinnittää huomiota</li> </ul>
Lahjakkaat saavat tällä hetkellä tarpeeksi tukea (2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mielestäni heidät huomioidaan jo nyt hyvin</li> <li>- meillä on peruskoulu, joka pyrkii tasapäistämään kaikki oppilaat samalle tasolla ja tämä on mielestäni hyvä asia</li> </ul>

Ensimmäinen kategoria sai nimen *Lahjakkaiden opetusta pitäisi kehittää* ja siihen kertyi yhteensä 37 merkityksikköä. Ilmauksista esille kehitysideoita olivat niin erilaisia, että oli järkevää muodostaa lisäksi ilmauksia paremmin kuvaavia alakategorioita, jotka ovat *Resurssien lisääminen, Opetusmenetelmät, Opetusmateriaalit ja Muut*.

Luokanopettajien vastauksissa koskien lahjakkaiden oppilaiden opetuksen ja tukemisen kehittämistä tuotiin esille erilaisia resurssien lisäämisen tapoja, joita olivat esimerkiksi henkilökunnan (aineenopettajien, erityisopettajien ja avustajien) lisääminen luokkiin. Tätä kategoriaa kuvaavat seuraavat esimerkit aineistosta:

- ”*tarvitaan lisää resursseja (avustajia, erityisopettajia, tunteja)*”
- ”*lisäkoulutusta ja henkilökunnan lisäystä luokkiin*”
- ”*ehkä aineenopettajien osaamista lisää alakouluun*”

Resurssien lisäämisen lisäksi vastaajat totesivat opetusmenetelmien kehittämisen ja vaihtelevuuden vaativan kehittämistä, jotta lahjakkaiden tarpeisiin olisi mahdollista vastata nykyistä paremmin. Seuraavat kaksi esimerkkiä kuvaavat opetusmenetelmien kehittämisideoita:

- ”*ilmiöoppiminen, keskusteleva oppiminen, projektit ovat omiaan tukemaan lahjakkaiden taitojen kehittymistä*”
- ”*saisivat opiskella tasoryhmissä välillä itseä kiinnostavia asioita*”

Opetusmenetelmien ohella opetusmateriaalien kehittäminen nähtiin lahjakkaiden oppilaiden opetuksen kehittämiseen vaikuttavana tekijänä. Perinteisten opetusmateriaalien, kuten kirjojen, lisäämisen ja kehittämisen lisäksi vastaajat heittivät pallon kustantajille täysin uudenlaisten materiaalien luomisen toivossa, jota kuvaa seuraava esimerkki:

- ”esimerkiksi opetusvideot olisivat aika hyvä panostus, koska moni lahjakas oppilas on sen verran itseohjautuva, että pärjäisi näiden kanssa”

Muina mahdollisuuksina lahjakkaiden opetuksen kehittämiseksi nähtiin vastausten perusteella myös esimerkiksi lahjakkaiden oppilaiden etenemisen ja luokan yli loikkaamisen mahdollisuuksien lisääminen, jota kuvaa seuraava esimerkki:

- ”antaa edetä tai jopa loikata luokan yli

Alakategoriaa, joka sai nimekseen *Lahjakkaiden opetusta ei pitäisi kehittää*, kuvaa seuraava esimerkki, jossa tiivistyy vastauksissa esille tullut näkemys siitä, kuinka yhteiskunnassa pärjätäkseen hiekommat oppilaat tarvitsevat kaiken mahdollisen tuen, sillä lahjakkaat oppilaat pärjäävät omillaankin hyvien taitojensa vuoksi:

- ”lahjakkaat oppilaat luultavasti pärjäävät yhteiskunnassa, vaikkei heitä tuettaisi ylöspäin, mutta heikot oppilaat putoavat yhteiskunnasta, jos heitä ei ole tuettu peruskouluvaiheessa, joka taas vaikuttaa toisenasteen opiskelupaikan saantiin”

Seuraavassa esimerkissä kuvataan ajatusta tuen tasa-arvoisesti jakautumisesta oppilaiden kesken:

- ”kaikkien oppilaiden tukemiseen pitäisi kiinnittää huomiota”

Tasa-arvoisen tukemisen lisäksi osassa vastauksissa liittyen lahjakkaiden oppilaiden riittävään tuen saantiin jo tällä hetkellä, liittyi tasapäistämisen ajatus, joka tulee esille seuraavasta esimerkistä:

- ”meillä on peruskoulu, joka pyrkii tasapäistämään kaikki oppilaat samalle tasolle, tämä on mielestäni hyvä aisa”

Tähän tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat näkivät lahjakkaiden opetuksen kehittämisen liittyvän ennen kaikkea resurssien lisäämiseen. Luokkakoot ovat suomalaisissa peruskouluissa suuria, jolloin luokanopettajan ammattitaidosta

huolimatta, ei opettajien aika riitä kaikkien oppilaiden tukemiseen jokaisen oppitunnin aikana. Tällöin luokanopettajat priorisoivat heikompien oppilaiden tukemiseen, jolloin taitavimmat oppilaat jäävät vähäiselle tuelle tai eivät saa tukea lahjakkuutensa kehittämiseen ollenkaan.

Kyselyyn vastanneiden luokanopettajien mukaan ratkaisuna tuen riittämiseen kaikille ja lahjakkaiden opetuksen kehittämiseen, olisi aikuisten eli esimerkiksi erityisopettajien, aineenopettajien ja avustajien määrän lisääminen luokkiin sekä alakouluun yleisesti. Luokanopettajien mukaan tällä hetkellä erityisopetusresursseja sekä aineenopettajien osaamisen hyödyntämisen mahdollisuuksia on alakouluissa liian vähän. Opetusmenetelmien ja oppimateriaalien kehittämisen näkökulmasta luokanopettajat puolestaan ideoivat perinteisten oppikirjojen ja tehtävien kehittämisen lisäksi erilaisten luovien opetusmenetelmien, kuten luokkaporityöskentelyn ja projektityöskentelyn lisäämistä. Esimerkiksi projektiluonteiset työt olisivat omiaan tukemaan taitavampien oppilaiden kehittymistä ja sopisivat yleisesti itseohjautuville lahjakkaille oppilaille hyvin. Mielenkiintoinen aineistosta noussut kehitysidea oli myös opetusvideoiden käyttäminen lahjakkaiden opetuksen yhteydessä, jolloin lahjakkaat oppilaat saisivat mahdollisuuden edetä yksilöllisesti videoiden mukana ja oppia enemmän, kuin perinteisillä oppikirjoilla on antaa tietoa. Edellä mainitut toimintamallit kuitenkin vaatisivat mahdollisesti aikuisten määrän lisäämistä luokkiin tai oppilasryhmien pienentämistä, sillä kaikilla oppilailta eivät taidot riitä itsenäistä työskentelyotetta vaativiin opetusmenetelmiin perinteisen opettajajohtoisen opetuksen sijaan.

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat toivat vastauksissaan esille lahjakkaiden opetuksen kehittämisen sijaan kaikkien oppilaiden tukemisen kehittämisen tasavertaisesti. Peruskoulun tärkeimmän tehtävän nähtiin olevan se, että peruskoulu antaa kaikille suomalaisille lapsille tasavertaiset tiedot, taidot ja mahdollisuudet toisen asteen oppilaitoksiin haettaessa. Luokanopettajat näkivät, että tähän näkökulmaan nojaten, lahjakkaiden oppilaiden opetuskin on tällä hetkellä jo riittävää. Luokanopettajat kokivat, että jokaiselta oppilaalta löytyy aina myös heikkouksia, joiden vahvistamiseen on hyvä keskittyä erityistaitojen jalostamisen sijaan. Osasta vastauksista huokui myös perinteinen tasapäästämissä ajattelumalli, joka suomalaisessa peruskouluajattelussa edelleen vallitsee. Heikkojen oppilaiden tukeminen ja heidän mahdollisuuksien vahvistaminen koetaan tärkeämmäksi, kuin yksittäisten lahjakkaiden oppilaiden

lahjakkuuden kehittäminen edelleen taidoiksi. Vastauksista, jotka selvästi liittyivät siihen, ettei lahjakkaiden oppilaiden opetusta pitäisi kehittää edes tasa-arvossa kaikille yhteisen opetuksen kehittämisen ohella, nousivat esille erityisesti ajatukset siitä, että lahjakkaat oppilaat selviytyvät lahjakkuutensa turvin yhteiskunnassa mallikkaasti, ilman peruskoulussa saatavaa tukea, toisin kuin heikot oppilaat.

### 5.5 Horisontaalinen tulosavaruus lahjakkaiden opetuksen kehittämisestä lahjakkaiden oppilaiden vanhempien näkemysten mukaan

Lahjakkaiden lasten vanhempien vastausten perusteella syntyneeseen tulosavaruuteen kertyi yhteensä 39 merkitysyksikköä. Jotta aineistosta saatiin muodostettua parempi kuva, merkitysyksiköistä muodostui kolme kuvauskategoriaa: *Lahjakkaiden opetusta pitäisi kehittää*, *Lahjakkaiden opetusta ei pitäisi kehittää* sekä *Kaikkien oppilaiden tasa-arvoinen tukeminen*. Taulukossa 6 näkyvät muodostuneet kategoriat ja suluissa näkyvät merkitysyksiköiden kokonaismäärät. Merkitysyksiköt -kentässä ovat lueteltuina kaikki löytyneet merkitysyksiköt.

**TAULUKKO 6.** Vanhempien käsitykset lahjakkaiden opetuksen kehittämisestä

<b>HORISONTAALINEN TULOSAVARUUS 6.</b>	
<b>Lahjakkaiden opetuksen kehittäminen</b>	
<b>Kuvauksen kategoriat</b>	<b>Merkitysyksiköt</b>
Lahjakkaiden opetusta pitäisi kehittää (30)	
1. Alakategoria (5) Resurssien lisääminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- resursseja eli avustajia ja erityisopettajia pitäisi olla enemmän käytössä</li> <li>- lahjakkaatkin oppilaat voisivat saada lahjoilleen räätälöityä opetusta eli erityisopetusta, kuten hiekommat oppilaat</li> <li>- vaatisi aineenopettajia</li> <li>- enemmän aikuisresurssia</li> <li>- opettajille resursseja eriyttämiseen</li> </ul>
2. Alakategoria (9) Yksilöllinen etenemistahti	<ul style="list-style-type: none"> <li>- enemmän mahdollisuuksia yksilölliseen etenemiseen</li> <li>- etenemisen mahdollistaminen</li> <li>- lapsi voisi itsekin eriyttää oppimistaan, eikä tarvitse odotella tai jarrutella</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- suomessa voitaisiin ottaa mallia kansainvälisten koulujen yksilöllisemmästä opinpolusta</li> <li>- joustava eteneminen eri aineissa olisi hieno juttu</li> <li>- normaaliopetus menee liian hitaasti</li> <li>- normaaliopetus on liian suppeaa</li> <li>- itsenäistä etenemistä</li> <li>- mahdollisuus eriyttää ylöspäin</li> </ul>
3. Alakategoria (3) Luokkarajojejn ylittäminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- miksi ei tokaluokkalainen voisi osallistua matikassa neljännen luokan tunneille</li> <li>- joissain aiheessa luokkarajojen ylittäminen voisi olla hyvä asia</li> <li>- pitäisi huomioida se, että lahjakas lapsi voi viihtyä paremmin itseään vanhempien seurassa ja tähän voisi tarjota mahdollisuuksia</li> </ul>
4. Alakategoria (2) Ryhmittely	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tasoryhmät takaisin joko luokan sisäisinä tai mieluummin kokonaan ereinä ryhminä</li> <li>- pienemmät opetusryhmät</li> </ul>
5. Alakategoria (5) Opetusmateriaalit	<ul style="list-style-type: none"> <li>- oppisisällön pitäisi olla haastavaa ja innostavaa</li> <li>- opettajien pitäisi huomioida heitä haastavammille tehtävillä</li> <li>- nykyistä enemmän heille voisi tarjota esimerkiksi ylimääräistä oppimateriaalia valmiiksi tarjolle</li> <li>- ylöspäin eriyttäviä tehtäviä</li> <li>- pitäisi tarjota jotakin muuta, kuin perinteisiä kirjoja ja lisätehtäviä</li> </ul>
6. Alakategoria (6) Psykykinen tukeminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- riittävien haasteiden saaminen motivoi lahjakasta oppilasta</li> <li>- lahjakkaan tukemisessa pitäisi ottaa huomioon se, että jos lapsi on jollain tai useammalla alueella ikäluokan keskitasoa edellä, se aiheuttaa hänessä turhautumista ja masennusta silloinkin, kun se ei näy selkeästi ulospäin</li> <li>- myös ns. kiltin oppilaan tulisi saada ylöspäin eriyttämistä, vaikka hän ei aiheuta luokassa häiriötä turhautuessaan</li> <li>- tärkeintä on motivaation ylläpitäminen</li> <li>- hyvän itsetunnon tukeminen muutoinkin kuin suoritusten kehumisen kannalta on tärkeää</li> <li>- lahjakas kaipaa tukea itsetunnolle</li> </ul>
Kaikkien oppilaiden tasa-arvoinen tukeminen (6)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- joustavampia opinpolkuja jokaiselle</li> <li>- pakkotasapäästäminen ei ole kenenkään juttu</li> <li>- lahjakkaisiin pitäisi kiinnittää yhtä paljon huomiota kuin heikkoihin eli</li> </ul>



	<p>haitarin kumpikin ääripää pitäisi otta huomioon</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- en missään tapauksessa haluaisi eriyttää oppilaita ”taitotason” mukaisiin ryhmiin, peruskoulun vahvuus on juuri siinä, että jokaisella tulisi olla oikeus tarvitsemaansa tukeen</li> <li>- mielestäni pitäisi tukea lahjakkaita lapsia samalla tavalla kuin heikompilahjaisiakin</li> <li>- ylöspäin eriyttäminen on lapsen hyvinvoinnin ja myönteisen minäkuvan kannalta aivan yhtä tärkeää kuin heikkojen oppilaiden tukeminen monenlaiset ihmiset ovat yhdessä</li> <li>- pitäisi huomioida paremmin myös toinen ääripää eli lahjakkaat oppilaat</li> <li>- jokaisella tulisi olla oikeus tarvitsemaansa tukeen</li> </ul>
Lahjakkaiden opetusta ei pitäisi kehittää (3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lahjakkaat lapset hyötyisivät erityishuomiosta, mutta katson kyllä tärkeämmäksi heikkojen tukemisen</li> <li>- taitavat pärjäävät kyllä</li> <li>- taitavat oppivat ”koulusta huolimatta”</li> </ul>

Ensimmäinen kategoria sai nimen *Lahjakkaiden opetusta pitäisi kehittää* ja siihen kertyi yhteensä 30 merkitysyksikköä. Ilmauksista esille tulleet kehitysideat olivat niin erilaisia, että oli järkevää muodostaa lisäksi ilmauksia paremmin kuvaavia alakategorioita, jotka ovat *Resurssien lisääminen, Yksilöllinen etenemistahti, Luokkarajojen ylittäminen, Ryhmittely, Opetusmateriaalit ja Psyykinen tukeminen*.

Lahjakkaiden oppilaiden vanhempien vastauksista esille tulleet resurssien lisäämistä koskevat vastaukset koostuivat pääosin luokassa olevien aikuisten määrän lisäämisestä ja sitä kautta mahdollisuudesta pienemmissä ryhmissä opiskeluun, kuten seuraavasta esimerkistä voi huomata:

- ”enemmän aikuisresurssia ja pienemmät opetusryhmät”

Opetusryhmien pienentämiseen liittyivät osaltaan myös ryhmittelyä koskevat vastaukset, vaikka ryhmittelyyn liittyvissä vastauksissa tuotiin esille myös, ettei esimerkiksi paluu vaihteleviin tasoryhmiin olisi huono asia. Ryhmittelyyn liittyviä vastauksia kuvaa seuraava esimerkki:

- *”tasoryhmät takaisin joko luokan sisäisinä mieluummin kokonaan ereinä ryminä: pakkotasapäästäminen ei ole kenenkään etu”*

Lahjakkaiden oppilaiden vanhempien perusteella mallin ottaminen kansainvälisistä kouluista yksilölliseen etenemistähtiin liittyen, voisi toimia myös muissa kouluissa, kaikkia oppilaita ajatellen, kuten seuraavassa esimerkissä tuodaan esille:

- *”Suomessa voitaisiin ottaa mallia kansainvälisten koulujen yksilöllisemmistä opinpoluista, opettajat eriyttävät rutiinisti ylös ja alaspäin, ummikoista sujuviin lukijoihin”*

Luokkarajojen ylittäminen nähtiin vastausten perusteella käytäntöön soveltuvana kehittämisideana ja seuraavan esimerkin mukaan, tästä toimintamallista hyötyisivät kaikki oppilaat:

- *”heterogeenisessä ryhmässä pääpaino asettuu väistämättä niihin heikkoihin, miksi ei tokaluokkalainen voisi osallistua vaikka matkassa neljännen luokan tunneille?”*

Opetusmateriaalien kehittämiseltä vastausten perusteella toivottiin uusia ratkaisuja tavallisten tehtävien sijasta, sillä perinteiset kirjatehtävät eivät välttämättä motivoi lahjakasta oppilasta, kuten seuraavasta esimerkistä saattaa huomata:

- *”yleensä koulu ymmärtää nopeita oppilaita ja heille tarjotaan lisätehtäviä, mutta omaa lasta ekan matikkakirja ei kiinnostanut pätkäkään eikä hän ollut motivoitunut sitä vauhdilla täyttää, hänelle olisi alun perin pitänyt tarjota muuta”*

Opetusta koskevien kehittämisideoiden lisäksi vastausten perusteella pidettiin tärkeänä myös lahjakkuuden ja lahjakkaiden lasten parempaa ymmärrystä ja sitä kautta heidän psyykkistä tukemista. Seuraavissa kahdessa esimerkissä avataan myös sitä, miksi psyykkinen tukeminen lahjakkaiden lasten vanhempien mielestä olisi erityisen tärkeää:

- ”lahjakkaan tukemisessa pitäisi ottaa huomioon se, että jos lapsi on jollain tai useammalla alueella esim. viisi vuotta ikäluokan keskitasoa edellä, se aiheuttaa hänessä turhautumista ja masennusta silloinkin, kun se ei näy selkeästi ulospäin”
- ”lahjakkaiden oppilaiden kohdalla ajattelen, että hyvän itsetunnon tukeminen muutoinkin kuin suoritusten kehumisen kautta on tärkeää”

Toiseksi kategoriaksi tässä tulosavaruudessa muodostui *Kaikkien oppilaiden tasa-arvoinen tukeminen*, joka ajatuksena on hyvin perisuomalainen ja jota kuvaa seuraava esimerkki:

- ”jokaisella tulisi olla oikeus tarvitsemaansa tukeen”

Kolmannen kategorian *Lahjakkaiden oppilaiden opetusta ei pitäisi kehittää*, perusajatus tuen kuulumisesta ensisijaisesti heikoille oppilaille, tulee sille seuraavasta esimerkistä:

- ”toisaalta lahjakkaat hyötyisivät erityishuomiosta, mutta katson kyllä tärkeämmäksi heikkojen tukemisen, taitavat pärjäävät kyllä ja oppivat ”koulusta huolimatta””

Tähän tutkimukseen osallistuneet lahjakkaiden lasten vanhemmat olivat tulosten perusteella lähes yksimielisesti sitä mieltä, että lahjakkaiden opetusta pitäisi kehittää. Resurssien lisäämistä peruskouluun pidettiin pohjana lahjakkaiden opetuksen kehittämiseksi, jonka myötä myös joustavat opetusmenetelmät ja opetuksen yksilöllisyys olisi mahdollista. Vanhempien vastausten perusteella lahjakkaiden oppilaiden vanhemmat kokevat, että luokassa olevien aikuisten määrää pitäisi lisätä tai vaihtoehtoisesti oppilasryhmiä pienentää. Erityisopettajien määrän lisäämisen avulla lahjakkaat oppilaatkin pääsisivät hyötymään erityisopetuksesta tai vaihtoehtoisesti luokanopettajan tuesta, heikompien oppilaiden opiskellessa erityisopettajan kanssa. Myös aineenopettajien osaamisen hyödyntämistä nykyistä enemmän alakoulun puolella pidettiin kehitystä vaativana asiana, sillä luokanopettajien tiedot ja kiinnostus jotakin spesifiä aihetta kohtaan, eivät välttämättä riitä vastaamaan taitavan oppilaan

kiinnostukseen ja haluun tietää asioista enemmän kuin tietyllä luokka-asteella opetussuunnitelmaan mukaan on tarkoitus. Tällaisessa tilanteessa aineenopettajien tiedoille olisi käyttöä myös alakoulun puolella.

Tutkimukseen osallistuneet vanhemmat kokivat erilaisten opetusjärjestelyiden, kuten yksilöllisten opinpolkujen, ryhmittelyn ja mahdollisuuden luokkarajojen ylittämiseen, vaativan kehitystä alakoulussa. Esimerkiksi joustavat tasoryhmät ja mahdollisuus opiskella joissain aineissa ylemmän luokka-asteen oppilaiden kanssa, vastaisivat lahjakkaiden oppilaiden tarpeisiin. Vastausten perusteella vanhemmat eivät kannata minkään täysin erillisen luomista lahjakkaille oppilaille, vaan yksilöllisyyden parantamista kaikilla peruskoulun osa-alueilla. Heikompien oppilaiden tuen varmistamiseksi tehdään peruskoulussa paljon yksilöllistettyjä ratkaisuja, joten niitä malleja, voitaisiin hyödyntää vanhempien mielestä myös toisen ääripään ylöspäin eriyttämisessä. Vastauksissa tuotiin esille lahjakkaan oppilaan motivaation lopahtaminen sen seurauksena, ettei oppilas saa edetä oppiaineissa taitojaan vastaavalla tasolla, vaan hänen etenemistään jarrutellaan pysymään niin sanotusti perustasolla. Lahjakkaiden oppilaiden motivaatio- sekä itsetunto-ongelmien vuoksi myös peruskoulun mahdollisuuksia tukea lahjakkaita oppilaita psyykkisesti, pitäisi kehittää. Perustana kokonaisvaltaiselle tukemiselle nähtiin lahjakkuuden ymmärtäminen. Lahjakas oppilaskin saattaa tuntea pahaa oloa ja masennusta, mikäli positiivinen palaute perustuu ainoastaan lapsen kehumiseen suoritusten perusteella.

## **6 TULOSTEN TARKASTELO**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lahjakkaiden oppilaiden tukemiseen liittyviä käsityksiä sekä konkreettisia ratkaisuja, joita heidän tukemiseksi käytetään. Lisäksi tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia näkemyksiä opettajilla ja vanhemmilla on lahjakkaiden opetuksen kehittämistä Suomessa. Tutkimusongelmia lähestyttiin tarkastelemalla sekä luokanopettajien että lahjakkaiden oppilaiden vanhempien näkemyksiä. Tässä kappaleessa tulosten päälinjoja tarkastellaan edellä mainittujen tutkimusongelmien valossa yhdistämällä tutkimustulokset tutkimusteoriaan, vertailemalla luokanopettajien ja lahjakkaiden oppilaiden vanhempien näkemyksiä sekä tuomalla esiin pohdintaa tutkimusaiheisiin liittyen. Tutkimustulokset liitetään erityisesti suomalaiseen tutkimustietoon lahjakkuudesta ja lahjakkuuden tukemisesta, jotta tämän tutkimuksen tulokset ovat vertailukelpoisia. Muissa maissa käytetyt menetelmät lahjakkaiden oppilaiden tukemiseksi eivät sellaisenaan sovellu suomalaiseen koulutusjärjestelmään, eikä niitä siitä johtuen ole käsitelty tämän tutkimuksen tulosten tarkastelun yhteydessä.

### **6.1 Tutkimustulosten päälinjat**

Tähän tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat ja lahjakkaiden oppilaiden vanhemmat olivat lähes yksimielisiä sen suhteen, mistä lahjakkaiden oppilaiden saama tuki peruskoulun alaluokilla Suomessa tällä hetkellä koostuu. Lahjakkaiden oppilaiden

tukeminen on tämän tutkimuksen tulosten perusteella ennen kaikkea ylöspäin eriyttämistä normaaliopetuksen puitteissa tehtävien, kokeiden ja lisämateriaalien avulla sekä opinpolkuja eri tavoin resurssien puitteissa yksilöllistämällä tai opetusmenetelmiä joustavasti vaihdellen. Uusikylä on tuonut jo vuonna 1993 (169) esille, että lahjakkaiden opetus on ennen muuta sitä, että normaaliopetusta pyritään eriyttämään vastaamaan myös lahjakkaiden oppilaiden tarpeita. Tämän tutkimuksen tutkimustulokset koskien lahjakkaiden oppilaiden tukemisessa käytettyjä yleisimpiä menetelmiä voidaan todeta olevan yhtenevät myös Sonja Laineen (2016) väitöskirjatutkimuksen tulosten kanssa, sillä Laineen (2016, 57) mukaan yleisimpänä keinona lahjakkaiden oppilaiden tukemiseksi suomalaisissa peruskouluissa käytetään erilaisia eriyttäviä opetusmenetelmiä ja -materiaaleja normaaliopetuksen puitteissa. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan luokanopettajat pyrkivät tavanomaisesti varaamaan taitavammille oppilaille haastavampia tai syventäviä tehtäviä tai muita lisämateriaaleja, esimerkiksi pelejä tai lisälukemista, joihin oppilaat voivat syventyä sen jälkeen, kun ovat saaneet valmiiksi luokalle yhteisesti tarkoitettut tehtävät.

Opetuksen yksilöllistämisen keinoina tämän tutkimuksen tulosten mukaan käytetään esimerkiksi akseleraatiota eli opetuksen nopeuttamista, jolloin lahjakas oppilas saa edetä jonkin aineen tehtävissä omaan tahtiin, opiskellen mahdollisesti jo ylemmän luokan oppisisältöjä. Opetuksen nopeuttaminen on kuitenkin harvinaista, etenkin sellaisia menettelyjä ei tämän tutkimuksen perusteella yleensä tehdä, että lahjakas oppilas saisi opiskella ylemmän vuosiluokan tunneilla tai hypätä kokonaan oman vuosiluokan yli ylemmälle vuosiluokalle. Akseleraatiolla on tutkimusten mukaan todettu olevan positiivisia vaikutuksia lahjakkaiden oppilaiden kehityksen kannalta, vaikka opetuksen nopeuttaminen saattaa aiheuttaa ongelmia esimerkiksi sosiaalisissa suhteissa, eikä sitä sen takia suosita lahjakkaiden tukemisen muotona (Neihart 2007, 330-341).

Tavanomaisinta tämän tutkimuksen mukaan yksilöllistämistä tarkasteltaessa on opiskelu omalla taitotasolla ja omaan tahtiin, jos koulussa ovat käytössä esimerkiksi luokattomat alaluokat eli kaikki alaluokilla olevat opiskelevat oman taitotasonsa mukaan joustavasti. Kuuselan ja Hautamäen (2002, 327-328) mukaan luokattomasta opiskelusta on kuitenkin Suomessa vielä vähän kokemusta ja tietoa. Joissakin alakouluissa käytössä ovat lisäksi erilaiset joustavat ryhmittelyt, jolloin oman luokan tai kaikkien rinnakkaisluokkien oppilaat jaetaan joitakin kertoja viikossa vaihtuviin tasoryhmiin

esimerkiksi matematiikassa tai äidinkielessä. Ryhmittelyä koskevat ratkaisut ovat kuitenkin tämän tutkimuksen tulosten perusteella menetelminä vain harvoissa kouluissa tai harvojen opettajien tunneilla, kuten opetuksen nopeuttamiseen ja yksilöllistämiseen liittyvät menetelmät, verrattaessa ylöspäin eriyttämiseen normaaliopetuksen puitteissa. Uusikylän (1993, 170-173) mukaan ryhmittely olisi kuitenkin kannattavaa myös opettajan näkökulmasta, sillä menetelmä palvelee sekä oppilaiden tarpeita että helpottaa opettajan opetusohjelmien suunnittelutyötä, kun oppilasaines on homogeeninen.

Mielenkiintoinen tutkimustulos tässä tutkimuksessa oli, että sekä luokanopettajien että lahjakkaiden oppilaiden vanhempien vastauksissa tuotiin esille joissakin kouluissa käytössä olevana menetelmänä lahjakkaan oppilaan mahdollisuus erityisopetukseen joitakin kertoja viikossa erityisopettajan kanssa kahden, muiden samantasoisten oppilaiden kanssa pienryhmässä tai samanaikaisopettajuuden kautta. Uusikylä (1993, 166-167) on liittänyt tutkimustensa perusteella lahjakkaiden oppilaiden erityisopetukseen elitismien pelon, vaikka Opetushallituksen (2017) mukaan jokaisella oppilaalla on mahdollisuus erityisopetukseen. Elitismien pelon voidaan tämän tutkimuksen tulosten perusteella onneksi todeta jonkin verran Suomessa vähentyneen, sillä joissakin kouluissa lahjakkailla oppilailla on tulosten perusteella mahdollisuus erityisopetukseen. Tämänkään tutkimuksen tulosten perusteella ei kuitenkaan voida todeta erityisopetukseen pääsyn olevan lahjakkaiden opetuksessa tavallista Suomessa, vaan näyttää siltä, että erityisopetusresurssit jakautuvat koulusta tai paikkakunnasta riippuen hyvin epätasa-arvoisesti. Myös Luukkainen (2016, 2) on tuonut esille alueelliset erot koulutuksen järjestämisen tavoissa. Tämän tutkimuksen perusteella erityisopetus pääsääntöisesti resursoidaan heikompien oppilaiden tukemiselle, mutta joissakin kouluissa ajatustapoja on jo muutettu ja erityisopetuksen arvo myös taitavampien oppilaiden tukemisen yhteydessä tunnustetaan.

Sekä tämän tutkimuksen että Laineen (2016, 56-58) tutkimuksen mukaan opettajat käyttävät lahjakkaiden tukemisessa myös jonkin verran menetelmiä, jotka eivät kehitä lahjakkaan oppilaan taitoja. Opettajat saattavat antaa lahjakkaalle oppilaalle lisätehtäviä, jotka eivät kehitä oppilaan taitoja, vaan ovat nimensä mukaisesti ainoastaan lisää tehtäviä, jotta lahjakkaalla oppilaalla olisi tekemistä saatuaan muut tehtävät valmiiksi. Myös Kuusela ja Hautamäki (2002, 326) ovat todenneet, että lahjakkaiden oppilaiden on järjetöntä kuluttaa aikaansa rutiinitehtävien parissa. Tällä tavalla tämän tutkimuksen

tulosten perusteella pyritään välttämään lähinnä lahjakkaan oppilaan turhautumista ja siitä mahdollisesti aiheutuvia käytösongelmia. Lisäksi sekä luokanopettajat että lahjakkaiden oppilaiden vanhemmat toivat tässä tutkimuksessa esille, että lahjakasta oppilasta käytetään välillä opettajan apuopettajana eli lahjakas oppilas auttaa heikompia oppilaita. Lahjakas oppilas ei siis itse saa tukea, vaan hänen taitojaan käytetään hyväksi heikompia oppilaita tuettaessa. Kuuselan ja Hautamäen (2002, 326) mukaan apuopettajana toimiminen olisi lahjakasta oppilasta kehittävä, jos lahjakas oppilas saisi myös itse haastetta opastamalla luokan taitavampia oppilaita ja luokanopettaja keskittyisi heikkojen oppilaiden auttamiseen. Tämän tutkimuksen mukaan opettajat tiedostavat, ettei apuopettajana toimiminen tai haastamattomat lisätehtävät kehitä lahjakkaan oppilaan taitoja, mutta käyttävät silti näitä toimintamalleja opetuksessaan silloin tällöin.

Luokanopettajien asenteet lahjakkaiden oppilaiden tukemista kohtaan olivat tämän tutkimuksen tulosten perusteella pääosin myönteiset. Myös Laine (2016, 56) on tutkimuksensa tuloksissa todennut opettajien asenteiden olevan pääosin myönteiset lahjakkuutta kohtaan. Lahjakkaiden oppilaiden vanhemmat puolestaan kokivat tämän tutkimuksen perusteella opettajien asenteet lahjakkaita oppilaita kohtaan valitettavan usein negatiivisiksi. Vanhemmat kokivat, ettei kodin tarjoamasta avusta huolimatta luokanopettajilla ole halua tukea lahjakasta oppilasta ja kehittää opetusmenetelmiä vastaamaan lahjakkaan oppilaan tarpeita, mistä johtuen opettajien asenteet koettiin negatiivisiksi lahjakkuutta kohtaan. Asenteen koettiin vaikuttavan siihen, tunnustetaanko lapsen lahjakkuus ja mitä toimenpiteitä mahdollisen tunnistamisen jälkeen ollaan valmiita tekemään.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan lahjakkaiden opetus ei aina toteudu niin, että lahjakas oppilas saisi riittävästi tukea. Valitettavan usein on jopa niin, että lahjakas oppilas jää täysin vaille tarvitsemaansa tai ansaitsemaansa tukea. Luokanopettajat toivat vastauksissaan esille, ettei heterogeenisessä suuressa luokassa välttämättä ole mahdollisuutta tukea kaikkia oppilaita tasa-arvoisesti. Eyren (2001, 1-3) mukaan taitava opettaja kuitenkin luo kiireestä huolimatta luokkaansa sellaiset olosuhteet, että lahjakkaiden tarpeisiinkin pystytään vastaamaan. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella kiireen keskellä opettajan resurssit usein jakautuvat silti niin, että heikompien oppilaiden tukeminen halutaan tilanteesta huolimatta varmistaa, jolloin



lahjakkaiden oppilaiden tukemisesta joustetaan. Pääosin luokanopettajat tiedostavat tutkimustulosten perusteella, ettei lahjakkaiden oppilaiden tukemista saisi arvottaa heikompien oppilaiden tukemista vähemmän tärkeäksi, vaan jokaiselle oppilaalle pitäisi pystyä tarjoamaan tukea oppilaan perustaitotasosta riippumatta. Ainoastaan muutamassa vastauksessa tuotiin esille, ettei luokanopettajan mielestä ole tarpeellista keskittyä lahjakkaiden oppilaiden tukemiseen, sillä he pärjäävät hyvin ilman tukeakin.

Tutkimukseen osallistuneet vanhemmat tiedostavat vastausten perusteella, että luokanopettajien resurssit on usein vedetty ääri rajoille ja ymmärtävät, että heikompien oppilaiden tukemiseen panostetaan enemmän. Opettajien ajanpuutteen takia lahjakkaiden tukemiseksi käytetään tutkimukseen osallistuneiden lahjakkaiden lasten vanhempien mukaan usein niin sanotusti helpommin toteutettavissa olevia tukimenetelmiä, kuten lisämateriaaleja, vaikka ne eivät tukisi lahjakasta oppilasta tarkoituksenmukaisesti tai motivoisi lahjakasta oppilasta. Vanhemmat kokivat vastausten perusteella tuen olemattomuuden syyksi joissakin tilanteissa myös opettajien koulutuksen puutteen. Esimerkiksi Bettsin ja Neihartin (1988) jakoon erilaisista lahjakkuustyypeistä saattaisi olla hyödyllistä tutustua jo opettajankoulutuksessa, jotta luokanopettajilla olisi tarvittavat tiedot tunnistaa lahjakkuuksia ja sitä kautta ideoida heille parhaiten sopivia tukimenetelmiä.

Tähän tutkimukseen osallistuneet vanhemmat kokivat tutkimustulosten perusteella, että lahjakkaan oppilaan motivaatio oppimista kohtaan kärsii, jos oppilaalle ei tarjota koulussa mahdollisuutta näyttää ja kehittää lahjakkuuttaan. Tällä vanhemmat tarkoittavat sitä, etteivät perinteiset tukimenetelmät, kuten lisätehtävät ja -materiaalit välttämättä motivoi lahjakasta oppilasta, vaan oppilas kaipaisi uudenlaisia menetelmiä ja tapoja toteuttaa lahjakkuuttaan ja oppia lisää. Lahjakkaiden oppilaiden vanhemmat toivatkin vastauksissaan esille monipuolisia tukikeinoja, joita he käyttävät kotona lapsen lahjakkuuden kehityksen tukemiseksi sekä paikatakseen koulussa saatavan tuen mahdollista olemattomuutta. Vanhemmat toivat esille, kuinka lahjakkaan lapsen kanssa vietetty aika ja virikkeiden tarjoaminen ovat tärkeitä lahjakkuuden kehityksessä, sillä koulussa lahjakas lapsi jää usein vaille huomiota etenkin silloin, jos oppilaan käytös ei ole huomiota herättävää. Vanhempien vastausten perusteella lahjakkaat lapset harrastavat paljon vapaa-aikanaan ja vanhemmat pyrkivät tukemaan lahjakkaan oppilaan kiinnostusta oppimiseen hankkimalla itse erilaista materiaalia tai hyödyntäen

esimerkiksi saatavilla olevia oppimislejää. Vanhemmat myös kertoivat vievänsä lapsiaan säännöllisesti erilaisiin museoihin, leireille ja koulun ulkopuolisiin kerhoihin, jotka tukevat joko lahjakkuuden kehitystä tietyllä osa-alueella tai lahjakkaan lapsen oppimistä yleisesti.

Koulussa saatavan tuen olemattomuus oli yhden vastaajan mukaan johtanut siihen, että vanhemmat olivat päätyneet toteuttamaan oppivelvollisuuden kotikouluna sekä yhden vastaajan mukaan siihen, että lahjakkaan oppilaan kohdalla oli toteutettu intensiivinen kotikoulujakso. Eteneminen sekä lapsen keskittyminen häntä motivoiviin aineisiin, mahdollistui näissä tapauksissa kotona paremmin kuin koulussa. Kotikouluun päätyminen tilanteessa, jossa koulussa saatava tuki ei ole ollut riittävää tai asianmukaista, oli yllättävä tutkimustulos.

Sekä luokanopettajat että lahjakkaiden oppilaiden vanhemmat kokivat tämän tutkimuksen tulosten perusteella, että lahjakkaiden oppilaiden opetuksen kehittämiseksi alakoulujen reusrsseja pitäisi lisätä. Luokkakoot ovat tällä hetkellä liian suuria yhden luokanopettajan käsiteltäväksi, jolloin heterogeenisessä ryhmässä, lahjakkaiden oppilaiden tarpeet jäävät heikompien oppilaiden tarpeiden varjoon. Pientämällä oppilasryhmiä tai lisäämällä henkilökuntaa, esimerkiksi erityisopettajien, aineenopettajien ja avustajien määrää alakoulussa, pystyttäisiin lahjakkaiden oppilaiden tarpeisiin vastaamaan paremmin normaaliopetuksen puitteissa. Erityisesti aineenopettajien osaamista toivottiin alakouluun lisää, sillä lahjakkaiden oppilaiden tietämys jostakin aiheesta tai kiinnostus aihetta kohtaan on niin suuri, etteivät luokanopettajien rajalliset tiedot välttämättä riitä vastaamaan lahjakkaan oppilaan kysymyksiin. Tästä johtuen sekä luokanopettajat että lahjakkaiden lasten vanhemmat olivat sitä mieltä, että aineenopettajien laajemmalle tietämykselle olisi alakoulussa enemmän tarvetta.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella luokanopettajat, eivätkä lahjakkaiden oppilaiden vanhemmat, kokeneet tarvetta minkään erillisen järjestelmän luomiseksi, jotta lahjakkaiden oppilaiden tarpeisiin pystyttäisiin vastaamaan paremmin. Molemmat tutkimusryhmät kuitenkin totesivat, ettei esimerkiksi vaihtelevista tasoryhmistä olisi haittaa, vaan ryhmittelyyn avulla pystyttäisiin takaamaan kaikille oppilaille heidän ansaitsemansa tuki tasa-arvoisesti. Tämän tutkimuksen perusteella tasapäästämisen

ajatuksesta, joka suomalaisissa peruskouluissa vallitsee, pitäisi siirtyä ajatukseen tuen tasa-arvoisuudesta. Tällöin sekä heikot oppilaat, keskitason oppilaat että taitavat oppilaat, saisivat tasa-arvoisesti tukea ja pystyisivät kehittymään omalla tasollaan niin paljon kuin halusivat.

Mielenkiintoinen huomio lahjakkaiden oppilaiden vanhempien vastauksissa oli erään vastaajan esille tuoma idea siitä, kuinka Suomessa pitäisi ottaa enemmän mallia kansainvälisten koulujen yksilöllisistä opinpoluista. Kansainvälisissä kouluissa opettajat eriyttävät vastaajan mukaan tottuneesti ja joustavasti niin alaspäin kuin ylöspäinkin. Tällöin lahjakkailta oppilailta on mahdollisuus opiskella perustahtia nopeammin ja yksilöllisesti, mikä ei tavallisissa suomalaisissa peruskouluissa ole mahdollistettu niin hyvin, vaikka opetuksen nopeuttaminenkin ylöspäin eriyttämisen keinona tuotiin esille sekä luokanopettajien että lahjakkaiden oppilaiden vastauksissa.

Yksi luokanopettaja toi vastauksessaan esille, että lahjakkaille oppilaille voisi kehittää esimerkiksi opetusvideoita, joiden avulla lahjakkaat oppilaat voisivat opiskella itsenäisesti ja omaan tahtiin erilaisia asioita ja syventää tietojaan. Lahjakkaita oppilaita pidetään pääosin hyvin itseohjautuvina, jolloin he pystyisivät itsenäisesti tällaiseen työskentelymuotoon. Yleisesti sekä luokanopettajat että lahjakkaiden oppilaiden vanhemmat olivat sitä mieltä, että opetusmenetelmien kehittäminen itsenäisempään ja joustavampaan suuntaan olisi lahjakkaiden tukemisen parantamiseksi tärkeää. Esimerkiksi erilaiset projektiluonteiset työskentelymuodot olisivat omiaan tukemaan lahjakkaan oppilaan kehitystä. Myös opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että tutkimuksellinen työskentely ja yhteisönä toimiminen tukevat yksilöllisten tarpeiden mukaan eriyttämistä ja kaikkien oppilaiden erilaisten vahvuuksien hyödyntämistä (POPS 2014, 133). Näiden työskentelymuotojen toteuttamisen kannalta ongelmallista on tämän tutkimuksen perusteella tällä hetkellä se, etteivät kaikki luokan oppilaat ole kykeneväisiä tällaisten menetelmien vaatimaan itsenäiseen työskentelyotteeseen, jolloin niiden toteuttaminen isossa luokassa yhden aikuisen voimin on haastavaa. Tästäkin näkökulmasta tämän tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa kehittämisen kohteeksi nousee ensisijaisesti resurssien lisääminen.

## 6.2 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää niitä käsityksiä, joita luokanopettajilla ja lahjakkaiden oppilaiden vanhemmilla on lahjakkaiden oppilaiden saamasta tuesta alakoulussa. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena oli saada selville, millaisia käytännön ratkaisuja alakouluissa on luokanopettajien ja lahjakkaiden oppilaiden vanhempien mukaan käytössä lahjakkaiden oppilaiden tukemiseksi. Tutkimuksen avulla halusin näin ollen saada yleisen käsityksen siitä, millä tavalla luokanopettajat ja lahjakkaiden oppilaiden vanhemmat näkevät lahjakkaiden oppilaiden tukemisen merkityksen, mutta lisäksi halusin selvittää konkreettisia keinoja lahjakkaiden oppilaiden tukemiseksi, jotta minä sekä muut opettajat, voisimme ottaa lahjakkaat oppilaat paremmin opetuksessa huomioon. Edellä mainitusta syystä johtuen, halusin selvittää myös niitä kehitysideoita, joita luokanopettajilla ja lahjakkaiden oppilaiden vanhemmilla olisi lahjakkaiden opetuksen kehittämiseksi. Koin tärkeäksi konkretian yhdistämisen tähän tutkimukseen sen takia, etten koe saaneeni opettajankoulutuksessa tarpeeksi tietoa lahjakkaiden opetuksesta ja niistä menetelmistä, joita voisin lahjakkaiden tukemisessa hyödyntää. Teoreettisen tutkimuksen teon avulla halusin siis saada paitsi lisää tietoa tästä aiheesta myös oppia jotakin konkreettista lahjakkaiden opetuksesta.

Mielestäni onnistuin tämän tutkimuksen avulla selvittämään kiitettävästi niitä käsityksiä, joita luokanopettajilla sekä lahjakkaiden lasten vanhemmilla on lahjakkaiden oppilaiden saamasta tuesta alakoulussa. Luokanopettajien käsityksiä aiheesta sekä heidän käyttämiään menetelmiä on tutkittu erityisesti pro gradu -tutkielmissa vuosien saatossa paljon, kuten myös lahjakkaiden oppilaiden omia näkemyksiä aiheesta, mutta lahjakkaiden lasten vanhempien käsityksistä ei tutkimustietoa ole. Itsellenikään ei alun perin ollut tarkoituksena tutkia luokanopettajien lisäksi muuta kohderyhmää, mutta opettajien huonosta vastausaktiivisuudesta johtuen, laajensin tutkimustani käsittämään myös lahjakkaiden lasten vanhempien näkemyksiä aiheesta. Idean laajentaa tutkimusta nimenomaan lahjakkaiden lasten vanhempien käsityksiin, sain seurattuani lahjakuuskiinnostukseni vuoksi muutaman vuoden ajan aktiivista lahjakkaiden oppilaiden vanhempien sekä muiden aiheesta kiinnostuneiden ryhmää sosiaalisessa mediassa. Ryhmän keskusteluja seuratessa olin huomannut, että vanhemmilla olisi paljon sellaista tietoa aiheesta, että sitä olisi syytä taltioida. En voi olla onnellisempi siitä, että luokanopettajilta kerätty aineisto ei ollut riittävä, sillä ilman vanhemmille

osoitettua kyselyä, minulta olisi jäänyt saamatta paljon tärkeää tietoa tästä aiheesta. Vanhempien kuuntelu ja yhteistyö kodin kanssa on opettajan työssä ensiarvoisen tärkeää, joten mielestäni vanhempien ajatusten selvittäminen myös tällaisessa tutkimuksessa, on enemmän kuin perusteltua.

Tutkimusaineistosta heräsi mielenkiinto siihen, pitäisikö vanhempien käsityksiin lahjakkaiden oppilaiden saamasta tuesta perehtyä tutkimuksissa enemmän. Mielestäni tätä polttavaa aihetta olisi tämän tutkimuksen perusteella hyvä lähestyä lahjakkaiden lasten vanhempien näkökulmasta myös jossakin laajemmassa selvityksessä. Haastattelututkimuksen avulla aiheesta saisi vielä kyselytutkimusta enemmän irti. Vanhemmille tarkoitetun kyselyn vastauksista kävi ilmi, ettei alakoulussa pystytä vastaamaan lahjakkaiden oppilaiden tarpeisiin, vaikka luokanopettajat vastaavassa kyselyssä toivat ilmi, että ottavat lahjakkaat oppilaat opetuksessaan huomioon niin hyvin kuin on mahdollista. Tämän tutkimuksen perusteella lahjakkaiden tukeminen on aihe, josta luokanopettajilla ei omasta, eikä lahjakkaiden oppilaiden vanhempien mielestä, ole opettajankoulutuksen puolesta välttämättä riittävästi tietoa. Sillä aikaa, kun opettajankoulutusta kehitetään hitaasti vastaamaan myös tähän tarpeeseen paremmin, olisi syytä hyödyntää vanhemmilla olevaa tietoa ja ideoita lahjakkaiden opetuksen kehittämisessä.

Jatkotutkimusta pitäisi mielestäni tämän tutkimuksen perusteella tehdä enemmän niistä menetelmistä, joita lahjakkaiden tukemiseksi on hektisessä alakoulumaailmassa käytännössä mahdollistaa hyödyntää. Tutkimustietoa lahjakkaiden tukemisesta on, mutta se kaikki tieto ei vielä ole siirtynyt käytännön tasolle. Tästä johtuen sellaisten menetelmien käytöstä, joita tasavertaisesti ympäri Suomen olisi mahdollista opetuksessa käyttää, pitäisi saada enemmän tietoa ja tieto pitäisi viedä myös kentälle. Tällä tavalla pystyttäisiin myös muuttamaan edelleen voimassa olevia elitismien pelon ajatuksia, joita lahjakkaiden oppilaiden tukeminen herättää. Lahjakkaiden opetusta ei pitäisi markkinoida jonkin erillisen tarjoamisena keskitasoa paremmin koulussa pärjääville oppilaille, vaan tuen tasa-arvoisena jakautumisena. Jokaisella oppilaalla on oikeus saada tukea oppimiseensa siitä huolimatta, kuinka hyvät oppilaan perustaidot ovat. Tällä tavoin tuetaan lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia ja kasvua aikuiseksi.

Se, että myös taitavammat oppilaat saavat tukea potentiaalinsa kehittämiseen, ei ole pois muilta oppilailta, jos tasapäistämisen ajatuksesta pystytään siirtymään tasa-arvoisuuden ajattelemiseen. Mielestäni on hienoa, jos suomalainen peruskoulu pystyy vastaamaan kaikkien oppilaiden tarpeisiin ja tukemaan kaikkia oppilaitaan. Kaikkien oppilaiden tasa-arvoinen tukeminen on myös parempi vaihtoehto kuin se, että esimerkiksi maksullista yksityisopetusta tarjoavat yritykset, ottavat lahjakkaille oppilaille tarjottavan tuen hoitaakseen. Peruskoulu on jo eriytynyt painotettujen luokkien ja linjojen kautta, joihin kaikilla oppilailla ei asuinpaikkakuntansa takia ole mahdollista hakeutua, jos oppilaan potentiaalia ei tavallisella luokalla huomioida ja tueta. Ei tarvita vielä sitäkin, että rahaa vastaan on mahdollista saada opetusta, jota maksuttomassa perusopetuksessa ei haluta tai ajatella tarvitsevan antaa.

## LÄHTEET

- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu: tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Ahonen, S., Saari, S., Syrjäla, L. & Syrjalainen, E. Laadullisen tutkimuksen työtapa. Rauma: Kirjayhtymä Oy. 113-160
- Atjonen, P. & Uusikylä, K. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY
- Betts, G.T. & Neihart, M. 1988. Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly* 32 (2)
- Cho, J. & Trent, Allen. 2006. Validity in qualitative research revisited. *Qualitative Research* 6. 319-340
- Cope, C. 2004. Ensuring validity and reliability in phenomenographic research using the analytical framework of a structure of awareness. *Qualitative Research Journal* 4 (2), 5-18.
- Eyre, D. 2001. An effective primary school for the gifted and talented. Teoksessa Eyre, D & McClune, L. (toim.) Curriculum provision for the gifted and talented in the primary school: English, math, science and ICT. London: David Fulton publishers. 1-27
- Gardner, H. & Hatch, T. 1989. Multiple Intelligences Go to School. Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher* 18. 4-9
- Gagné, F. 2003. Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. Teoksessa Colangelo, N & Davis, G. A. Handbook of gifted education. 3rd edition. Boston: Allyn and Bacon. 60-74
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 2005. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Teoksessa Denzin, N.K. & Lincoln Y.S. Handbook of Qualitative Research. 191-215
- Halinen, I. & Järvinen, R. 2008. Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects* 38. 77-97
- Hautamäki, J. & Kuusela, J. 2002. Lahjakkaiden opetus. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Juva: WS Bookwell Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy
- Hotulainen, R. 2005. Lapsen vahvuuden tukeminen. Uskomukset älykkyydestä ja lahjakkuudesta osana oppimista. Teoksessa Kontu, E & Suhonen, E. (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Helsinki: Palmenia kustannus. 135-149

Huusko, M & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 2. 162-173

Kalalahti, M., Kosunen, S., Seppänen, P., Silvennoinen, H. & Rinne, R. 2015. Yhteiskuntaluokat ja kouluvalinta. Teoksessa Karalahti, M., Rinne, R., Seppänen, P. & Simola, H. (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu -Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 325-370

Kalalahti, M., Silvennoinen, H. & Varjo, J. 2015. Luokittunut kouluvalinta ja mahdollisuuksien tasa-arvo. Teoksessa Karalahti, M., Rinne, R., Seppänen, P. & Simola, H. (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu -Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 371-400

Kosunen, S., Murto, V., Seppänen, P. & Vartiainen, H. 2015. Oppilaiden kouluihin sijoittumisen politiikan oikeutus, eronteot ja vaihtoehdot vanhempien puheessa. Teoksessa Karalahti, M., Rinne, R., Seppänen, P. & Simola, H. (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu -Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 153-200

Laatikainen, P. 2011. *Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla*. Vantaa: Hansaprint.

Laine, S. 2010. *Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukeminen*. Helsinki: Opetushallitus

Laine, S. 2011. *Tutkimustiedon hyödyntäminen lahjakkuuden tukemisessä*. Helsinki: Opetushallitus

Laine, S. 2016. *Finnish elementary school teachers' perspectives on gifted education*. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia

Luukkainen, O. 2016. *Koulutus avaa tiet*. Teoksessa *Tasa-arvon tiekartta*. Opetusalan ammattijärjestö (OAJ). Saatavilla [www-muodossa: file:///C:/Users/Takavih/Downloads/Tasa-arvon+tiekartta+3\\_20160412%20\(1\).pdf](http://www.muodossa:file:///C:/Users/Takavih/Downloads/Tasa-arvon+tiekartta+3_20160412%20(1).pdf) [luettu 21.11.2017]

Marton, F. 1981. *Phenomenography - describing conceptions of the world around us*. *Instructional Science* 10. Amsterdam: Elsevier Scientific Publishing Company. 177-200.

Mäkelä, S. 2009. *Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tunnistaminen*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla [http://www.muodossa: file:///C:/Users/Takavih/Downloads/181728\\_1a\\_lahjakkuuden\\_ja\\_erityisvahvuuksien\\_tunnistaminen.pdf](http://www.muodossa:file:///C:/Users/Takavih/Downloads/181728_1a_lahjakkuuden_ja_erityisvahvuuksien_tunnistaminen.pdf) [luettu 26.10.2017]

Neihart, M. 2007. *The sosioaffective impact of acceleration and ability grouping: recommendations for best practice*. *Gifted child quarterly* 51 (4). 330-341.

Opetusalan Ammattijärjestö (OAJ). 2016. *Tasa-arvon tiekartta*. *Miten tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet turvataan tulevaisuudessa?* Saatavilla [www-muodossa: https://www.muodossa: file:///C:/Users/Takavih/Downloads/Tasa-arvon%20tiekartta](https://www.muodossa:file:///C:/Users/Takavih/Downloads/Tasa-arvon%20tiekartta) [luettu 26.10.2017]



Opetushallitus. 2017. Saatavilla www-muodossa: <http://www.opetushallitus.fi/> [luettu 21.11.2017]

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) 2014. Saatavilla www-muodossa [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) [luettu 5.10.2017]

Perusopetuslaki 628/21.8.1998. Suomen säädöskokoelma. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> [luettu 21.11.2017]

Perusopetuslaki 642/24.6.2010. Suomen säädöskokoelma. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P27> [luettu 21.11.2017]

Perusopetusasetus 852/20.11.1998. Suomen säädöskokoelma. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852> [luettu 21.11.2017]

Valtioneuvoston asetus 422/2012. Suomen säädöskokoelma. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> [luettu 21.11.2017]

Perkkilä, P. & Valli, R. 2015. Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus. 109-120

Pirttimaa, R., Takala, M. & Törmänen, M. 2009. Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education* 36 (3). 162-173

Poikolainen, J. & Silmäri-Salo, S. 2015. Vanhempien toimija-asemien rakentuminen yläkouluvalintojen näkökulmasta. Teoksessa Karalahti, M., Rinne, R., Seppänen, P. & Simola, H. (toim.) Lohkoutuva peruskoulu -Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 201-230

Portin, P. 1998. Kuinka kauas omena putoaa - älykkyiden perinnöllisyys. Teoksessa Malin, A. & Männikkö K. (toim.) Älykkyys - valoa ja varjoja. Jyväskylä: Atena Kustannus. 30-41

Renzulli, J. S. 1986. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. Teoksessa Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press. s. 53-92.

Richardson, J. T-E. 1999. The Concepts and Methods of Phenomenographic Research. *Review of Educational Research* 69. 53-82.

Rinne, R. 2016. Professori: koulutuksellinen tasa-arvo on murenemassa. Opetusalan ammattijärjestö. [http://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?contentID=1408913780989&page\\_name=Professori+koulutuksellinen+tasa-arvo+murenemassa](http://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?contentID=1408913780989&page_name=Professori+koulutuksellinen+tasa-arvo+murenemassa) [luettu 29.11.2017]

Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Juva: Bookwell Oy

Southern, T.W. & Jones, E.D. 2004. Types of Acceleration: Dimensions and Issues. Teoksessa Colangelo, N., Assouline S.G. & Gross, M. (toim.) A Nation Deceived: How schools hold back America's brightest students (2). 5-12. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535138.pdf> [luettu 17.11.2017]

Stoeger, H. 2005. The History of Giftedness Research. Teoksessa Sternberg, R.J. & Davison J.E. Conceptions of Giftedness. Cambridge University Press.

Svensson, L. 1997. Theoretical Foundations of Phenomenography. Higher Education Research & Development 16 (2), 159- 171.

Säljö, R. 1997. Talk as Data and Practice – a critical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience. Higher Education Research & Development 16 (2), 173-190.

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

Tamminen, T. 2000. Lahjakas lapsi. Teoksessa Almqvist, F., Moilanen, I., Räsänen, E. & Tamminen, T. (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Kustannus Oy Duodecim. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 232-233.

Uusikylä, K. 1989. Lahjakkaiden nuorten koulukokemukset, persoonallisuudenpiirteet ja harrastuspreferenssit. Joensuun yliopisto: kasvatustieteiden tiedekunta

Uusikylä, K. 1992. Lahjakuus ja kasvatus. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos

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

Uusikylä, K. 1998. Apua! Lapsihan on älykäs! 66-81. Teoksessa Malin, A. ja Männikkö K. (toim.). 1998. Älykkyys - valoa ja varjoja. Jyväskylä: Atena Kustannus

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

Uusikylä, K. 2004. Lahjakas lapsi. Teoksessa Almqvist, F., Kumpulainen, K., Moilanen, I., Piha, J., Räsänen, E. & Tamminen, T. (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Kustannus Oy Duodecim. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 260-263.

Uusikylä, K. 2008. Naislahjakuus. Juva: WS Bookwell Oy

Yle Uutiset. 2010. Maksullinen yksityisopetus laajenee. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <https://yle.fi/uutiset/3-5631885> [luettu 20.11.2017]

## LIITE 1. Luokanopettajien kyselylomakkeen runko

### Taustatiedot

1. Koulutustaustasi
2. Työkokemuksesi opettajana
3. Minkä luokka-asteen oppilaiden kanssa työskentelet? (vaihtoehdot 1-6, 3-4, 5-6)

### Lahjakkuus

4. Mitä lahjakkuus mielestäsi tarkoittaa?
5. Miten kuvailisit lahjakasta oppilasta?
6. Oletko havainnut eroa lahjakkaiden oppilaiden toiminnassa oppitunneilla muiden oppilaiden toimintaan verrattuna? Jos kyllä, millä tavoin se ilmenee?
7. Miten kuvailisit lahjakkaiden oppilaiden motivaatiota opiskelun suhteen muihin oppilaisiin verrattuna?
8. Miten muut oppilaat mielestäsi suhtautuvat lahjakkaisiin oppilaisiin?
9. Näkyykö oppilaan lahjakkuus muussa koulunkäynnissä kuin omalla vahvuusalueella? Jos kyllä, millä tavoin lahjakkuus muussa koulunkäynnissä ilmenee?

### Lahjakkaiden oppilaiden tukeminen

10. Koetko lahjakkaiden oppilaiden opetuksen tavallista helpommaksi tai vaativammaksi? Jos kyllä, millä tavoin helppous tai haasteellisuus ilmenee?
11. Millä tavoin tuet lahjakkaita oppilaita oppitunneillasi? Jos et tue, niin mistä se johtuu?
12. Onko lahjakkaiden oppilaiden mahdollista opiskella oman taitotasonsa mukaan? Jos on, millä tavoin opetusta eriytetään?

13. Onko lahjakkailla oppilailla mahdollisuutta erityisopetukseen? Jos on, miten se on järjestetty ja mitä lahjakkaat oppilaat erityisopettajan kanssa tekevät?
14. Saavatko lahjakkaat oppilaat mielestäsi tukea opiskeluunsa kotoa? Jos kyllä, minkälaista tukea? Minkälainen merkitys kodin tuella on lahjakkaan oppilaan koulunkäynnille?
15. Tiedätkö, mitä lahjakkaat oppilaat tekevät vapaa-ajalla? Onko heillä lahjakkuutta tukevia harrastuksia? Jos tiedät, että on, niin millaisia?
16. Pitäisikö mielestäsi koulumaailmassa kiinnittää enemmän huomiota lahjakkaisiin oppilaisiin ja heidän tukemiseen? Miten se olisi mahdollista?
17. Millä tavoin lahjakkaiden opetusta voisi mielestäsi kehittää?
18. Oletko kysynyt kollegoiltasi tai esimieheltäsi neuvoa lahjakkaiden oppilaiden tukemiseen liittyen? Jos olet, millaisia neuvoja olet saanut?
19. Oletko etsinyt kirjallisuutta lahjakkaiden oppilaiden tukemiseen liittyen? Jos olet, mitkä lähteet ovat osoittautuneet hyödyllisiksi?
20. Jäikö sinulle vielä jotakin, mistä haluaisit kertoa lahjakkaiden oppilaiden tukemiseen liittyen?

**LIITE 2.** Kyselylomakkeen runko lahjakkaiden lasten vanhemmille

1. Kerro omasta sekä lapsesi toisen vanhemman koulutustaustasta.
2. Mitä lahjakkuus mielestäsi tarkoittaa?
3. Miten kuvailisit lapsesi lahjakkuutta? Miten havaitsit lapsessasi tämän lahjakkuuden?
4. Miten kuvailisit lahjakkaan lapsesi motivaatiota?
5. Näkyykö lapsesi lahjakkuus muussa toiminnassa kuin omalla vahvuusalueella? Jos kyllä, millä tavoin lahjakasta lastasi tuetaan? Jos ei, niin mistä se johtuu?
6. Saako lapsesi mielestäsi tukea lahjakkuuteensa koulussa? Jos kyllä, millä tavoin lahjakasta lastasi koulussa tuetaan? Jos ei, niin mistä se johtuu?
7. Millaiseksi olet kokenut kodin ja koulun välisen yhteistyön lapsesi lahjakkuuteen liittyvissä asioissa?
8. Saako lapsesi kotona tukea lahjakkuuteensa? Jos kyllä, millä tavoin olet tukenut lahjakasta lastasi? Minkälainen merkitys kodin tuella on mielestäsi lahjakkaan oppilaan koulunkäynnille?
9. Oletko kysynyt neuvoja lapsesi lahjakkuuden tukemiseksi? Jos olet, niin keneltä tai mistä? Millaiset neuvot olet kokenut hyödyllisiksi?
10. Oletko etsinyt kirjallisuutta lapsesi lahjakkuudesta tai lahjakkuuden tukemisesta? Jos olet, mitkä lähteet ovat osoittautuneet hyödyllisiksi?
11. Pitäisikö mielestäsi koulumaailmassa kiinnittää enemmän huomiota lahjakkaisiin oppilaisiin ja heidän tukemiseen? Millä tavoin lahjakkaiden opetusta voisi mielestäsi kehittää?
12. Jäikö sinulle vielä jotakin, mistä haluaisit kertoa lapsesi lahjakkuuteen liittyen?

### LIITE 3. Luokanopettajille lähetetyn sähköpostin saatekirje

*Hyvä luokanopettaja,*

Olen erityisopettajaopiskelija Tanja Viherä Turun yliopistosta. Kirjoitan pro gradu- tutkielmaani aiheesta: *"Lahjakkaiden oppilaiden tukeminen alakoulussa"*. Valmistun erityisopettajaksi ja tulevan ammattini puolesta erilaisten oppijoiden tukeminen on luonnollisesti lähellä sydäntäni. Heikompien oppilaiden tuen saanti on suomalaisissa alakouluissa mahdollistettu pääsääntöisesti hyvin. Taitavammille oppilaille tuen ja yksilöllisten haasteiden tarjoaminen ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys. Monet lahjakkaat oppilaat latistetaan Suomen tasa-arvoisissa kouluissa keskitasoon.

Tämän tutkimuksen avulla pyrin kartoittamaan, millä tavalla lahjakkaat oppilaat tavallisissa suomalaisissa alakouluissa huomioidaan, vai huomioidaanko heitä ollenkaan. Tutkimukseni tarkoituksena on kerätä tietoa menetelmistä ja käytänteistä, joiden avulla lahjakkaille oppilaille voidaan peruskoulun alaluokilla tarjota haasteita ja tukea.

Toteutan aineistonkeruun Webropol-kyselynä, jonka lähetän luokanopettajille vuoden 2017 aikana. Kysely koostuu avoimista kysymyksistä. Kyselyyn osallistuminen on täysin vapaaehtoista, eikä vastaaminen vie sinulta kuin hetken aikaa. Esille tulleet asiat raportoidaan niin, ettei tutkittavia tai muita tunnistetietoja, kuten kuntaa, koulun tai sinun nimeäsi, tule sille.

**Vastauksesi on minulle todella tärkeä huolimatta siitä, mikä kokemuksesi, käsityksesi tai mielipiteesi lahjakkaiden oppilaiden tukemisesta alakoulussa on.** Vastaan mielelläni kysymyksiin.

Ystävällisin terveisin,

Tanja Viherä

Erityispedagogiikan maisteriopiskelija, Turun yliopisto

Rauno Huttunen

Tutkielmaohjaaja, Turun yliopisto

rakahu@utu.fi / 0442593407