

Lahjakkaan lapsen erityisopetus

Näkökulmana tasa-arvo

Katri Niitamo

Kasvatustieteen Pro Gradu -tutkielma

Kasvatustieteiden tiedekunta

Turun yliopisto

Joulukuu 2019

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus/Kasvatustieteiden tiedekunta

NIITAMO KATRI: Lahjakkaan lapsen erityisopetus – Näkökulmana tasa-arvo

Pro Gradu -tutkielma, 60 s + 2 liites.

Kasvatustiede

Joulukuu 2019

Tiivistelmä

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiä ja asenteita lahjakkaan lapsen erityisopetukseen. Tutkimus on toteutettu tasa-arvoisen oppimisen näkökulmasta. Lähtökohtana tutkimuksen toteutuksessa oli kysymys siitä, kuuluuko erityisopetus lahjakkaalle lapselle tai tulisiko sen kuulua? Tuen tarjoamisen edellytys on tuen tarpeen tunnustaminen ja tunnistaminen. Teoriaosuus käsittelee lahjakkuuden määrittelyn lisäksi lahjakkuuden syntyyn ja ylläpitämiseen vaikuttavia tekijöitä ja laajemmin lapsen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä lapsen oppimispotentiaalin, motivaation ja kasvattajan tarjoaman tuen näkökulmasta.

Tutkimus käsitteli sitä, tunnustetaanko ja tunnistetaanko lahjakkaan lapsen tuen tarve varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Tutkittiin myös sitä, miten lahjakkaan lapsen tuki on järjestetty. Lisäksi selvitettiin minkä seikkojen opettajat ajattelivat vaikuttavan lapsen lahjakkuuteen ja sen syntymekanismeihin. Tasa-arvon näkökulmasta pohdittiin lahjakkaan lapsen tarvetta ja oikeuksia erityisopetukseen niin yksilön kuin laajemmin yhteiskunnan näkökulmasta.

Tutkimus on laadullinen fenomenografinen tutkimus. Aineiston keruu suoritettiin haastatteluilla. Haastateltavat olivat varhaiskasvatuksen erityisopettajia, jotka työskentelevät integroidussa pienryhmässä/ryhmissä joko varhaiskasvatuksen erityisopettajina, konsultoivina- tai resurssierityisopettajina. Tutkimus toteutettiin Länsi-Suomessa sijaitsevassa kaupungissa. Aineiston analyysissä hyödynnettiin litterointia ja luokittelua. Tutkimuksen tulokset eivät ole kovin pitkälle yleistettävissä pienen otoskoon vuoksi. Tutkimuksen luotettavuutta ja yleistettävyyttä voitaisiin parantaa toteuttamalla tutkimus laajemmalla populaatiolla ja otoskoolla.

Tutkimuksen päätuloksina voidaan sanoa, että opettajien mielestä erityisopetuksen tulisi kuulua lahjakkaalle lapselle, mutta käytännössä se ei kuulu. On haastavaa vetää rajaa laadukkaan opetuksen ja erityisopetuksen välille. Lapsen lahjakkuutta tai lapsen vahvuuksia tunnistetaan vaihtelevasti. Jokaisen lapsen oikeus tasa-arvoiseen oppimiseen tunnustettiin, mutta tuen tarjoamiselle löytyi erinäisiä haasteita. Tasa-arvon näkökulmasta kävi ilmi, että jokaisella lapsella tulisi olla oikeus oppia omalla tasollaan, mutta se ei tarkoita samaa tuen määrää ja laatua jokaiselle lapselle.

Avainsanat: lahjakkuus, tasa-arvo, erilaiset oppijat, inklusio, motivaatio, oppimispotentiaali

UNIVERSITY OF TURKU

Department of educational sciences and teacher education, Rauma campus/
Faculty of Education

NIITAMO KATRI: Special Education of a Gifted Child –
From the Perspective of Equality

Master`s thesis, 60 p. + 2 attachmentp.

Education

December 2019

Abstract

The purpose of this study was to investigate the views and attitudes of early childhood special education teachers towards the special education of a gifted child. The study has been conducted from the perspective of equal learning. The starting point for the study was whether special education should or should not belong to a gifted child. Admitting and recognizing the need for support is a prerequisite for providing support. In addition to defining talent, the theory section addresses the factors that influence the generation and maintenance of talent and, more broadly, the factors that influence a child's learning from the perspective of a child's learning potential, motivation, and support.

The study discusses whether the need for support for a gifted child in early childhood education and pre-primary education is accepted and recognized. How the support for a gifted child was organized was also studied. In addition, it was explored what affected the child's talent and its birth mechanisms in teachers' opinion. From the equality perspective, the need and the right to special education for a gifted child were discussed from the viewpoint of both the individual and, more widely, society.

The study is a qualitative phenomenographic study. The data was collected through interviews. The interviewees were special education teachers who work in integrated small group / groups as either special education teachers, consultants or special resource teachers. The study was carried out in a city in Western Finland. Transcription and classification were used in the analysis of the data. The results of the study are not very generalizable due to the small sample size. The reliability and generalizability of research could be improved by conducting research with a wider population and sample size.

The main finding of the study is that teachers believe that special education should belong to a gifted child, but in practice it does not. It is challenging to draw the line between quality education and special needs education. The talent or strengths of a child are recognized differently. Every child's right to equal learning was recognized, but there were various challenges in providing support. From an equality perspective, it appeared that every child should have the right to learn at his or her own level, but that does not mean the same quantity and quality of support for each child.

Keywords: talent, equality, different learners, inclusion, motivation, learning potential

Sisällys

1	Johdanto	6
2	Lahjakas lapsi	7
3	Lahjakkuuden syntyyn ja ylläpitämiseen vaikuttavat tekijät.....	8
3.1	Perimän ja ympäristön vaikutus	8
3.2	Motivaatio ja oppimispotentiaali	10
4	Lahjakkaan lapsen tuki	13
5	Inklusiivinen näkökulma	18
5.1	Huoltajien rooli lahjakkuuden tukemisessa.....	18
5.2	Eriyttäminen ja oppimisympäristöt	22
5.3	Vertaisryhmän merkitys	24
6	Yhteiskunnan normien ja eettisyyden näkökulma	26
6.1	Arvot ja asenteet	26
6.2	Poikkeavuus	27
6.3	Resurssit	28
7	Tutkimuksen toteuttaminen.....	29
7.1	Tutkimuksen tehtävä ja tavoite	29
7.2	Tutkimuskysymykset	29
7.3	Tutkimusmenetelmä ja tutkimukseen osallistujat	30
7.4	Luotettavuuden arviointi ja eettiset periaatteet	30
8	Tutkimuksen tulokset	32
8.1	Lahjakkaan lapsen erityisopetus ja tasa-arvoinen oppiminen	32
8.2	Tuen määrä ja laatu	34
8.3	Laadukas opetus ja erityisopetus	38
8.4	Lapsen lahjakkuuden osatekijät	38
8.5	Lapsen vahvuuksien tunnistaminen.....	39
8.6	Lahjakkaan lapsen tukeminen	41
8.7	Eriyttäminen työtapana	42

8.8	Joustavat ryhmittelyt ryhmäraajat ylittävästi päiväkodissa.....	43
8.9	Esiopetuksen ja koulun välinen yhteistyö	45
9	Pohdinta.....	46
9.1	Lahjakkaan lapsen rooli erityisopetuksessa	47
9.2	Tasa-arvoinen oppiminen	48
9.3	Laadukasta opetusta vai erityisopetusta.....	50
9.4	Ympäristön ja perimän merkitys lahjakkuudessa	50
9.5	Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen	52
9.6	Jatkotutkimusaiheita.....	53
	Lähteet	54
	Liitteet	61
	Liite 1: Haastattelukysymykset.....	61

1 Johdanto

Tutkimuskohteenani on lahjakkaiden lasten erityisopetus tasa-arvon näkökulmasta. Tutkimukseni koskee lahjakkaiden lasten erityisopetusta tuen tarpeen tunnustamisen ja tunnistamisen näkökulmasta. Mielenkiintoni kohdistui erityisesti jokaisen lapsen tasavertaiseen oikeuteen oppia koulutusjärjestelmässämme. Erityispedagogiikan normatiiviseen luonteeseen kuuluu se, että yhteiskunnassa heikoimmassa asemassa olevien tarpeet asetetaan etusijalle. Erityispedagogisen näkemyksen mukaan autetaan niitä yksilöitä, joilla on puutteellisia kykyjä. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2015, 71; Rossi 2010, 94.) Tasa-arvon toteuttamisperiaatteiden myötä pohdin sitä, miten huomio kiinnitetään lähinnä siihen, miten ehkäistään koulutuksellista, opetuksellista ja kasvatuksellista syrjäytymistä. (Kozleski, Artiles & Waitoller 2013, luku 14).

Tasa-arvon näkökulmasta oikeus oppimiseen kuuluu aivan jokaiselle lapselle – myös niille, joiden tarpeisiin enemmistölle suunnatut järjestelyt eivät pysty vastaamaan (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2015). Tämä tasa-arvon toteutumiseen perustuva näkökulma saa pohtimaan sitä, tunnustetaanko ja tunnistetaanko lahjakkaiden lasten tuen tarve koulutusjärjestelmässämme ja sallitaanko lahjakkuuden kaltainen erilaisuus. Lahjakkuus on käsitteenä moninainen. Tässä yhteydessä tarkoitan lahjakkaalla lapsella niitä lapsia, joiden kognitiiviset, psykologiset, sosiaaliset tai emotionaaliset taidot ovat ikätasoa tai ryhmän keskitasoa korkeammat sekä lasta, joka on jollakin taidon osa-alueella vahva omiin taitoihinsa nähden. Tärkeänä kysymyksenä nousee esiin se, miten taidoiltaan lahjakkaiden lasten tuki on järjestetty ja onko heillä oikeus erityisopetukseen. Koulutuspoliittisissa valtiopäiväkeskusteluissa on todettu, että erityisopetus on tasa-arvoa (Rossi, 2010, 92). Lahjakkuuden huomioiminen on tärkeää aina varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja edelleen kouluun asti. Tämän vuoksi tutkimukseni käsittelee lahjakkaan lapsen huomioimista osittain myös varhaiskasvatusta ja esiopetusta laajemmasta näkökulmasta.

2 Lahjakas lapsi

Lahjakkuuden määrittely

Lahjakkuutta voidaan tarkastella eri näkökulmista. Lahjakkuutta esiintyy eri osa-alueilla, kuten kognitiivisissa, psykologisissa, sosiaalisissa tai emotionaalisissa taidoissa. (McGee & Hughes, 2011, 100.) Lahjakkuus on kulttuurinen ja sosiaalinen ilmiö. Eri yhteisöissä arvotetaan erilaista lahjakkuutta. Lahjakkuuteen liitettävät asiat ovat yhteydessä aikaan, paikkaan ja yleisiin arvostuksiin. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 30–31; Uusikylä 2005, 34–35.) Termin lahjakas lapsi sijaan tulisi puhua lapsen kehittyvistä taidoista. Lahjakkuudesta puhuttaessa yleisen älykkyyden sijaan huomio tulisi kohdistaa yksilön taitoihin. (Olszewski-Kubilius, Limburg-Weber & Pfeiffer 2003, 2.) Tutkielmassani tarkoitan lahjakkailla lapsilla niitä lapsia, joiden kognitiiviset, psykologiset, sosiaaliset tai emotionaaliset taidot ovat ikätasoa tai ryhmän keskitasoa korkeammat. Määrittelen lahjakkaaksi lapseksi myös lapsen, joka on jollakin taidon osa-alueella vahva omiin taitoihinsa nähden.

Lahjakkuutta on määritelty eri aikakausina eri tavoin. Käsitys lahjakkuudesta on muuttunut valtavasti tutkimustiedon lisääntymisen myötä. Lahjakkuus käsitteenä on yhteydessä aikaan, paikkaan ja yhteiskunnallisiin arvoihin. On ajateltu, että erityisopetus kuuluu yksilöille, jotka ovat henkisesti jälkeenjääneitä. Älykkyyttä on mitattu jopa saavutusten perusteella, jota ikä kerrytti. Termanin (1916) kehittämän älykkyydestin mukaan lahjakkaat yksilöt olivat ongelmattomia ja kykenivät täysin huolehtimaan itse itsestään. Ajateltiin, että lahjakkaat yksilöt eivät tarvitse erityiskasvatusta, sillä lahjakas eliitti ei ansaitse ylimääräistä huomiota ollessaan suhteessa muita niin paljon edellä. (Uusikylä 2005, 18–22.)

Gardner (1983) määritteli lahjakkuutta moniälykkyysteoriassaan kahdeksan älykkyyden ilmentymän kautta; liikunnallinen-, kielellinen-, avaruudellinen ja visuaalinen-, interpsyykkinen, intrapsyykkinen-, matemaattis-looginen- ja musiikillinen älykkyys. Gardnerin mukaan yksilön tapoja toimia älykkäästi erilaisissa tilanteissa ei voida selittää vain yhden älykkyyden avulla, vaan älykkyydet ovat pitkälti toisistaan riippumattomia. (Olszewski-Kubilius, Limburg-Weber & Pfeiffer 2003, 4–5.) Lahjakkuuden tutkija Sir Francis Galton (1822–1911), oli sitä mieltä, että älykkyys on yhteydessä aistien tarkkuuteen. Hän piti

lahjakkuutta periytyvänä ominaisuutena, eikä huomionnut tutkimuksissaan tutkimuksen kohteena olleiden lahjakkaiden lasten kasvuympäristöjä. (Uusikylä 2005, 16–17.)

Marginaalista poikkeava erilaisuus tekee yksilöstä tai ryhmästä poikkeavan, joten tässä mielessä lahjakkuutta voidaan pitää myös eräänlaisena poikkeavuuden ilmentymänä. Toisaalta taas jokainen lapsi on taitava omalla tasollaan, riippuen siitä mihin verrataan. Kun taidot tunnustetaan ja tunnustetaan, voidaan tarjota lahjakkuuden taitoa kehittävä oppimisympäristö ja opetusmenetelmät. Tunnistamisen kautta huomataan jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet sellaisella tavalla, joka edistää hyvinvointia ja sosiaalista osallisuutta. (Moberg ym. 2015, 51–52, 118.) Yhteiskuntafilosofi Charles Taylorin (1992) mukaan erilaisuuden hyväksyminen ei riitä, vaan erilaisuutta on arvostettava (Kallio, Korkiamäki & Häkli 2014, 17).

3 Lahjakkuuden syntyyn ja ylläpitämiseen vaikuttavat tekijät

3.1 Perimän ja ympäristön vaikutus

Oppimista tapahtuu kaikkialla ja jatkuvasti. Elinikäinen oppiminen alkaa jo ennen syntymää ja jatkuu läpi elämän. (Goswami 2008, 75–107.) Yksilö oppii jatkuvasti osana yhteisöään, erilaisten roolien kautta. Suotuisa ympäristö tukee lapsen myönteistä emootioiden, kognitioiden ja käyttäytymisen kehitystä, joka puolestaan on yhteydessä yksilön oppimiseen ja kehitykseen. Lahjakkuuden syntyyn ja kehittymiseen vaikuttavat yhdessä yksilön oma kykyrakente, perimä sekä motivaatio. (Kallio, Korkiamäki & Häkli 2015, 9–10; Uusikylä 2005, 16–17.)

Hüther & Hauser (2015) toteavat, että ei tarkasti tiedetä sitä, miksi taidot kehittyvät eri tavoin lahjakkailta yksilöillä. Erityisen lahjakkaiden lasten aivoissa ei ole havaittu olevan poikkeavia rakenteita tai -hermoverkkoja. Tuntemattomien geneettisten tekijöiden suotuisa yhteisvaikutus sekä vain osittain tunnettujen ympäristötekijöiden yhteisvaikutus saa aikaan sen, että toiset lapset syntyvät lahjakkaampina kuin toiset. (Hüther & Hauser 2015, 36; Uusikylä 2005, 36.) Nykykäsityksen mukaan kuitenkin jokainen lapsi kykenee oppimaan, jos opetusjärjestelyt tehdään kunkin lapsen tarpeita vastaaviksi. Tarkoituksena on

muuttaa ympäristöä siten, että se vastaa keskenään erilaisten lasten erilaisiin tarpeisiin, eikä mukauttaa lapsia vastaamaan ympäristön tarpeita. (Ahonen 2017, 24.)

Oppimiseen vaikuttavat perinnöllisyyden lisäksi ympäristötekijät. Lapsella on jo syntyessään valmiina tietyt kognitiiviset valmiudet. Kognitiivisilla valmiuksilla tarkoitetaan havaitsemista, oppimista, muistamista ja lapsen temperamenttia. Oppiminen on sosiaalinen ilmiö ja lapsi oppii kolmen ensimmäisen elinvuotensa aikana enemmän kuin koko elämänsä aikana. Oppimista tapahtuu havainnoinnin, kokemisen ja vuorovaikutuksen kautta. Kasvattajan, etenkin ensisijaisen hoitajan sensitiivisyys ja responsiivisuus, tukevat lapsen itsesäätelytaitojen kehittymistä kiintymyssuhteen kautta jo pienellä vauvalla. Eksekutiivisten toimintojen eli toiminnanohjauksen laatuun vaikuttavat erityisesti äidin sensitiivisyys, lapsen itsenäisten ongelmanratkaisutaitojen tukeminen sekä äidin kyky käyttää lapsen mielentiloihin liittyviä käsitteitä lapselle puhuttaessa. (Aro 2011, 21, 26, 30; Goswami 2008, 75–107; Hughes 2011, 35; Määttä & Aro 2011, 50; Laakso 2011, 66–73.)

Työmuistin toimintakyvyn yhteys kognitiiviseen kehitykseen ja oppimiseen on merkittävä. Se on keskeinen tiedonkäsittelyn osa ja edellyttää toimiakseen aivojen etuotsalohkojen normaalia toimintaa. Työmuistihäiriöt vaikeuttavat oppimista kaikilla osa-alueilla, jopa opetuksen ymmärtämistä, johon usein liittyy ongelmakäyttäytymistä. Työmuistitaidot kehittyvät yksilöllisesti ja yksilölliselle tasolle. Tarkkaavaisuus liittyy toiminnan ohjaukseen ja sitä kautta muistin toimintaan. Tarkkaavaisuuden häiriöt johtavat usein toiminnan ohjauksen häiriöihin, impulsiivisuuteen ja ylivilkkauteen. Ilman työmuistia matemaattisten tehtävien ratkaisu ei onnistu. Työmuistivalmiuksien heikkoudet todennäköisesti heijastuvat myös matematiikan oppimiseen ja siinä suoriutumiseen. (Koivisto 2006, 195–199; Kyttälä 2010, 5–6, 8; Vuonela 2010, 26, 30, 36.)

Työmuistin toiminta perustuu kykyymme ajatella, päätellä ja ratkaista ongelmia. Työmuisti on tiedon vastaanottaja, prosessoija, käsittelijä sekä lyhytkestoinen varastoija. Se prosessoi ja varastoi tietoa yhtäaikaisesti varastointitoimintojen ja prosessointitoimintojen vaihdellessa tehtävän vaatimusten mukaisesti. Siellä tietoa työstetään ja ylläpidetään tarkkaavaisuuden avulla monimutkaisten kognitiivisten toimintojen aikana. Työmuisti on kapasiteetiltaan rajallinen, noin 3–

5 mieltämysyksikköä. Se kuitenkin kasvaa iän myötä. Yksilöllinen kapasiteetti suhteessa muihin ikätovereihin on suhteellisen pysyvä. (Koivisto 2006, 195–196; Kyttälä 2010, 5–6.)

Muisti on olennainen osa tiedonkäsittelyjärjestelmää. Työmuistitehtävissä suoriutuminen on yhteydessä lasten koulumenestykseen ja vieraan kielen oppimiseen. Se ennustaa monia kouluoppimisessa tarvittavia taitoja, kuten matemaattisten laskusääntöjen oppimista sekä luetun ymmärtämistä. Työmuistin kapasiteetin heikkous on yhteydessä oppimisvaikeuksiin. Lapsen oppimispotentiaalia voidaan ennustaa esimerkiksi erilaisten työmuistitehtävien avulla 4–5-vuotiaana. Tämä ennustaa myös myöhempää lukutaitoa ja matemaattisia taitoja kuuden vuoden kuluttua arvioituna paremmin kuin älykkyystestit. Sosioekonomiset tekijät eivät vaikuta työmuistisuoriutumiseen, toisin kuin älykkyystestissä suoriutumiseen. Näin ollen voidaan ennustaa myös lapsen tulevaa koulusuoriutumista. (Kyttälä 2010, 5; Vuonela 2010, 26–27; Sokka, Luotoniemi, Numminen & Vedenkannas 2010, 43.)

Kognitiivisten toimintojen, erityisesti muistin toiminnassa hormonitoiminta on tärkeässä asemassa. Androgeeni- ja estrogeenihormonit vaikuttavat hermopäätteiden muodostumisessa ja monien välittäjäaineiden säätelyssä. Muistissa ja muistamisessa on havaittu eroja myös sukupuolen mukaan. Aivojen sukupuolierot voivat johtaa erilaisiin strategioihin, joita tytöt ja pojat tyypillisesti käyttävät tietyissä muistitehtävissä. Tämän vuoksi erot säilyvät myös ikääntyessä, huolimatta siitä, että testosteroni- ja estrogeenitasot alentuvat pysyvästi. (Alhola & Portin 2006, 224–225.)

3.2 Motivaatio ja oppimispotentiaali

Oppimismotivaatio määritellään sisäiseksi toimintaa ohjaavaksi ja suuntaavaksi tilaksi, joka saa aikaan ja ylläpitää toimintaa. Siihen vaikuttavat kiinnostus opittavaa asiaa kohtaan, uskomukset omista kyvyistä, henkilökohtaiset tavoitteet ja se, miten määrätietoisesti yksilö aloittaa tehtävän. Oppimismotivaatioon vaikuttavat myös oppijan toiminnan intensiivisyys, miten sitkeästi tehtävään virittäydytään, keskitytään ja uppoudutaan emotionaalisesti sekä mitä tehtävän aikana ajatellaan. On tärkeä tiedostaa, että ihminen pystyy motivoitumaan myös sellaisiin toimintoihin, jotka eivät alkujaan ole peräisin heidän omista,

spontaaneista pyrkimyksistään. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 177–178, 183–184.) Motivaatiotekijöitä voidaan luokitella myös persoonallisuuden piirteenä eli pysyvinä ominaisuuksina ja tiloina, eli tilanteen mukaan muuttuvina ominaisuuksina. Motivaation käsitteeseen katsotaan kuuluvaksi ulkoisen- ja sisäisen motivaation, tehtävä- ja välttämissuuntautuneisuuden, hallinta- ja avuttomuussuuntautuneisuuden sekä sosiaalisten tavoitteiden mukaisen suuntautuneisuuden (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 178–180, 217, 258; Lepola, Laitinen & Kajamies 2013, 257–259).

Tavoitteista riippuen oppimismotivaatioon voidaan vaikuttaa eri keinoin. Behavioristinen toimintamalli eli sosiaalisen vahvistamisen malli liittyy lähinnä fysiologisten tarpeiden tyydyttämiseen. Palkkion on oltava palkittavalle tavoittelemisen arvoinen. Toiminnan tuloksen ja seurauksen välillä on oltava välitön yhteys. Siinä oikean reaktion jälkeen annetaan myönteistä sosiaalista palautetta oppijalle. On tärkeää osittaa opetus ja suoritus mahdollisimman pieniin alkeiselementteihin. Toimintamallin onnistumisen edellytyksenä on, että palkkio saavutetaan vain, kun määrätty tulos on saavutettu ja tähän on päästy omin ponnisteluin. Voidaan käyttää myös viivästettyä sosiaalista palkitsemista, kuten koe- ja todistusarvosanat. Positiivisen vahvistamisen kautta voidaan käyttää erilaisia materiaalisia tai muita palkkioita, kuten etuoikeudet ja vapaa-aika. Tällainen palkitseminen lisää ulkoisia seuraamuksia oppimis- ja suoritustilanteissa, jolloin tiettyyn lopputulokseen pääseminen on tavoiteltavampaa. Tällaisilla motivointitavoilla tulokset ovat toiminnan intensiteettiä lisääviä ja nopeita. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 179–182; Lepola, Laitinen & Kajamies 2013, 258.)

Behavioristisilla motivointitavoilla on selviä vaikutuksia, mutta ne jäävät usein lyhytaikaisiksi. Seurauksena voi olla tarkkaavaisuuden kapeneminen ja huomioon otettavien asioiden väheneminen. Jotta oppimistulokset pysyisivät suhteellisen samoina kerta toisensa jälkeen, on aineellisten palkkioiden määrää kasvatettava. Palkinnon tuottama mielihyvä ei yleisty itse toimintaan liittyväksi mielihyväksi ja tämä saattaa vähentää itse suorituksen houkuttelevuutta. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 179–182; Lepola, Laitinen & Kajamies 2013, 258.)

Oppimismotivaatioon voidaan vaikuttaa itsemääräämisteorian kautta. Ihmisellä on tarve tuntea itsensä päteväksi, tarve sosiaaliseen kiinnittymiseen sekä tarpeeseen, että on itsenäinen ja voi vaikuttaa tapahtumiin. Vain yhden tunteen vahvistaminen yksinään ei riitä. Tärkeää on, miten ympäristö tukee autonomian kokemusta. Oppimisen kannalta kiinnostavia oppimisympäristöjä voidaan hyödyntää tai itse kehitellä oppimisessa. Oppilaan tulee saada käyttää mielikuvitustaan. Heidän persoonallisia intressejään voidaan tunnistaa ja käyttää hyväksi opetustilanteissa. Yllätyksellisyydellä, huumorilla tai henkilökohtaisilla kertomuksilla voidaan vaikuttaa oppimismotivaatioon. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 183, 209–210; Lepola, Laitinen & Kajamies 2013, 262.)

Lasten toimintaa tulee jatkuvasti arvioida oppimismotivaation näkökulmasta, jotta riittävä ja oikea-aikainen tuki voidaan tarvittaessa järjestää. Lapsen minäpystyvyyden tunne vaikuttaa yksilön valitsemiin tavoitteisiin, siihen millaisia tehtäviä hän aloittaa sekä siihen, millaisia ajatteluprosessin tasot ovat tehtävänsuoritusilanteissa. Kokemuksia edistymisestä, toiminnan menestyksellisyydestä sekä mahdollisuus omien affektiivisten taitojen arviointiin suorituksen aikana tulee tarjota riittävästi. Onnistumisen tunteet sekä rohkaiseminen ovat tärkeitä itseluottamuksen, ja tätä kautta oppimismotivaation kannalta. Ne lisäävät sisäistä motivaatiota ja pystyvyyden tunnetta. Olennaista on aikuisen ymmärtämiskyky, aito läsnäolo, kiinnostus lapsen aloitteisiin ja lapsen kontaktinottoihin vastaaminen. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 185–186, 193, 200, 204, 210; Lepola, Laitinen & Kajamies 2013, 258, 270.)

Lapsen motivaation kehittymisen ja ylläpitämisen näkökulmasta myös lahjakkaan lapsen on saatava oman oppimispotentialinsa saavuttamiseksi kuuluva oppimisen tuki. Lähtökohtana lapsilähtöisessä hyvinvointiyhteiskunnassa yhteiskunnallisen ja sosiaalisen tuen tulisi ulottua aivan jokaiselle lapselle, sillä syrjäytyminen on mahdollisia kenen tahansa lapsen kohdalla. Kallio, Korkiamäki & Häkli (2014) toteavat, että ihmisiä ei pitäisi jaotella tuen tarvisijoihin tai normaaleihin ja normaaleista poikkeaviin. Luokittelemalla yksilöitä heidän kykyjensä tai puutteellisten taitojensa mukaisesti, saattavat hyvää tarkoittavat tukimuodot, kuten varhainen puuttuminen tai erityinen tuki leimata lapsen. (Kallio, Korkiamäki & Häkli 2014, 9–10; Moberg ym. 2009, 59–63; Pihlaja 2009, 152.)

Hollingworth (2011) toteaa tutkimuksessaan, että esimerkiksi älykkyyssosamäärän 150 tai 160 omaavat lapset saattavat eristäytyä omasta tahdostaan, sillä eivät tunne kuuluvansa joukkoon. (Uusikylä 2005, 27–30; McGee & Hughes 2011, 100–105.)

Lapsen epäsosiaalinen ja aggressiivinen käyttäytyminen sekä heikko oppimismotivaatio ennakoivat haasteellista integroitumista kouluun, omaan vertaisyhteisöön ja myöhemmin laajemmin yhteiskuntaan. Lapsen epäsosiaalinen ja aggressiivinen käyttäytyminen ovat yhteydessä oppimisvaikeuksiin. Ne ennakoivat vaikeuksia vuorovaikutuksessa vertaisten sekä opettajien kanssa ja koulutuksessa, kouluvaikeuksia, erilaisia käyttäytymishäiriöitä, aikuisiän sosiaalista ja emotionaalista sopeutumattomuutta. Röngän (1999) pitkittäistutkimuksen mukaan pidemmän aikavälin riskitekijöinä ovat aikuisuuteen asti ulottuvat pitkäaikaistyöttömyys, nuorisorikollisuus ja perheongelmat. (Laine 2001, 277–278.)

Motivaatio on taustalla siinä, miksi yksilö päättää yrittää suorittaa tiettyä toimintoa, kuinka kauan hän on valmis ylläpitämään toimintoa sekä kuinka paljon hän on valmis ponnistelemaan toiminnon suorittamiseksi. Eriyttävässä opetuksessa opettajan tulisi lähestyä opetusta oppilaiden mielenkiinnon kautta, sillä se lisää oppilaiden osallisuutta ja sitoutuneisuutta oppimisprosessiin. Kiinnostuksella opeteltavaa asiaa kohtaan on myös positiivinen vaikutus oppilaiden pystyvyyden tunteeseen, jolloin he ovat valmiimpia kohtaamaan myös haasteellisia oppimistilanteita (Roija & Polso 2018, 15–18.)

4 Lahjakkaan lapsen tuki

Tunnustaminen ja tunnistaminen

Tunnistaminen on aktiivista huomaamista, jonka tarkoitus laajenee vastavuoroisuuden ja vuorovaikutuksen suuntaan, kun siihen yhdistetään tunnustaminen. Tunnustaminen ei ole yksipuolista kasvattajan, aikuisen tai vertaisen toimintaa. Se on vuorovaikutteista lapsen oikein tunnistetuksi tulemistä. Yksilö kokee arvostusta ja hyväksyntää tullessaan ymmärretyksi. Yksilö määrittelee itsensä tunnistamisen teorioiden mukaisesti yhteisymmärryksessä

hänelle tärkeiden ihmisten ja yhteisöjen kanssa tai ristiriitaisissa suhteissa näihin. Tunnistamisen dynamiikat vaativat kontekstuaalista ymmärrystä. (Kallio, Korkiamäki & Häkli 2014, 17). Taylor (1992) määrittelee vastavuoroisen tunnistamisen yhteisöjä koossapitäväksi voimaksi. Tähän kuuluvat yhteisöllisyyden merkityksen ymmärtäminen sekä eettinen ymmärrys ihmisarvosta. (Taylor 1992, 64).

Myönteinen tunnistaminen edistää myös sellaisten lasten hyvinvointia, joilla ei ole havaittu erityisiä vaikeuksia. Jokaisella yksilöllä on oikeus tulla ymmärretyksi, kuulluksi ja nähdyksi tavalla, joka sopii hänen omaan itsekäsitykseensä. Myönteinen tunnistaminen vahvistaa yksilön itsekunnioitusta, itsearvostusta ja itsetuntoa. Se ehkäisee epäoikeudenmukaisuuden, eriarvoisuuden, arvottomuuden ja nöyryytyksen kokemuksen tuntemista. Myönteisen tunnistamisen kautta voidaan tukea mitä tahansa lapsen taitoa, joka on tärkeä lapsen minäkäsitykselle. Kiinnostus, kunnioitus, tuki, huolenpito ja onnistuminen motivoivat ongelmien osoittamista paremmin. Myönteisen tunnistamisen kautta vältetään vaikeuksien korostamista sekä lapsen leimaamista ongelmien tai puutteiden perusteella. (Kallio, Korkiamäki & Häkli 2014, 17.)

Esiopetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan erityinen tuki kuuluu lapsille, joiden oppimisen, kasvun tai kehityksen tavoitteisiin pääseminen ei muutoin toteudu riittävästi. Lapsen edellytysten heikkenemisestä esimerkkeinä ovat vamma tai vakava sairaus. Erityisen tuen tehtävänä on edistää lapsen oppimisedellytyksiä sekä turvata lapsen kokonaisvaltainen ja suunnitelmallinen oppiminen ja kasvun tuki. Erityistä tukea saavalle lapselle on taattava onnistumisen ja oppimisen ilon kokeminen. Tämä vahvistaa hänen oppimismotivaatiotaan ja itsetuntoaan. (OPH 2014, 9, 48.) Esiopetussuunnitelma ei erikseen mainitse lahjakasta lasta, mutta ei sulje sitä myöskään pois. Perusopetuslain mukaan kuitenkin aivan jokaisella lapsella on oikeus jokaisena esiopetuksen päivänään suotuisan kehityksen ja oppimisen edellyttämään tukeen (Perusopetuslaki 30 § 1 mom. (642/2010). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) korostavat tasa-arvoa, lapsen yksilöllisyyttä ja yksilöllisyyden tukemista (OPH 2018, 10). On huomioitava, että jokaisella lapsella on omat kiinnostuksensa kohteet. Lapsi oppii asioita, jotka ovat hänelle itselleen merkityksellisiä. (Hüther & Hauser 2015.) Tämä ei kuitenkaan poissulje sitä,

etteikö lapsi pystyisi motivoitumaan sellaisistakin asioista, joista ei vielä tiedä. Kyse on enemmän siitä, miten tehdään, kuin mitä tehdään. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 177–178, 183–184.)

Lähtökohtana kognitiivisten, sosiaalisten, psykologisten ja emotionaalisten taitojen tunnistamisessa on auttaa lapsia saavuttamaan heidän täysivaltainen potentiaalinsa (McGee & Hughes 2011, 100; Uusikylä 2005, 19–28). Useimmat erityisen lahjakkaista yksilöistä ovat herättäneet huomiota sopeutumattomuudellaan päiväkotiin, kouluun tai myöhemmin ammattikoulutukseen. Syynä saattaa olla se, että oli liiaksi mukauduttava järjestelmään. On tarkasteltava koulujärjestelmämme toimintatapoja, jotta pystymme vastaamaan uuden ajan vaatimuksiin. Historiallisesti vakiintuneita rakenteita on vaikea muuttaa kaikkinaisine suuntaviivoineen, ohjeineen ja hallintomääräyksineen. Kasvatuksen määritelmä on ollut jatkuvasti muutoksessa ja mielipiteet lasten tukemisesta ovat edelleen hyvin ristiriitaisia. (Uusikylä 2005, 19–28.)

On tutkittu ajankohtaa, milloin lahjakkaan yksilön suoritukset tunnistetaan. Uusikylän (2005) mukaan erityisen lahjakkaat ihmiset eivät ole herättäneet huomiota saavutuksillaan sen enempää pikkulapsena päiväkodissa kuin koulussa tai myöhemmin yliopistossa, jos ovat niitä edes käyneet. Tosin, on huomioitava koulun ja varhaiskasvatuksen muuttuvat käsitykset lapsesta oppijana ja tiedon käsittelijänä. Ajatuksesta, että tuki kuuluu tietyille ihmisryhmälle, ollaan tultu kohti tasa-arvon käsitettä oikeudesta oppimiseen kuuluvaksi jokaiselle lapselle. (Uusikylä 2005, 18–22.)

Huomiota tulisi kiinnittää lahjakkuuden taidon tunnistamiseen ja tukemiseen. On huomioitava, että lahjakkuutta ei seuraa välittömästi jokin erityinen saavutus, kyky tai erityisosaaminen. Lahjakkuus voi merkitä aluksi vain mahdollisuutta hankkia myöhemmin jokin erityinen taito, jolloin saavutetaan tuloksia, jotka poikkeavat selvästi siitä, mitä toiset yksilöt kyseisellä alueella omaksuvat tai saavat aikaan. Lahjakkaalle lapselle on tyypillistä keskittyä intensiivisesti yhteen tai kahteen kiinnostuksen kohteeseen. Syventyminen on edellytys erityisosaamisen syntymiselle. (Hüther & Hauser 2015; Uusikylä 2005, 16–17.)

On kuitenkin seikkoja, jotka voivat ennustaa tiettyjen taitojen suotuisaa kehitystä pidemmällä aikavälillä. Harrisonin (2003) mukaan esimerkiksi ensisanojen varhainen lausuminen sekä varhainen lukemaan oppiminen ovat yhteydessä aikaisin kehittyviin motorisiin taitoihin. Tyypillistä on, että tällöin lapsi ymmärtää myös paremmin edistynyttä kieltä. Tämä voi johtaa siihen, että lapsi on kiinnostunut aikuistenomaisesta vaikeastakin kielestä. (Harrison 2003.) Lahjakkaat lapset saattavat kyetä tekemään abstrakteja johtopäätöksiä esimerkiksi kuolemaan ja aikaan liittyvistä kysymyksistä jo hyvin varhain, verrattuna ikätovereihin (Porter 2008).

Tunnistamisessa on huomioitava lapsen käytöksen taustalla vaikuttavat tekijät. Käytöshäiriöiden taustalla vaikuttavia syitä ei aina tunnisteta. Käytöksen takana saattaa olla alisuoriutuminen eli lapsi oppii tekemään töitä oman taitotasonsa ja omaksumiskykynsä alapuolella. Tämän takia lahjakas lapsi saattaa turhautua ja uhmata auktoriteetteja, huomattaessaan auktoriteettiasemassa olevan henkilön toimivan epäloogisesti, epäoikeudenmukaisesti, harkitsemattomasti tai ajattelemattomasti. Lahjakas lapsi saattaa reagoida auktoriteetteihin kielteisesti, koska aiemmat kokemukset ovat olleet negatiivisia. Väärin kohdellut lapset saattavat myöhemmin vastustaa vahvasti auktoriteetteja. (Uusikylä 2005, 29–30.) Ongelmien havaitseminen ja varhainen puuttuminen on tarpeellista ja usein niistä selviämisen edellytys. Mikäli lapsi ja lapsen tarpeet huomioidaan vain haasteiden näkökulmasta, kohdistuu huomio kohtuuttomasti lapsen vaikeuksiin ja puutteisiin. Tällöin vähemmälle huomiolle jäävät lapsen sosiaalista pärjäävyyttä vahvistavat onnistumisten, vahvuuksien ja voimavarojen huomioiminen. (Kallio, Korkiamäki & Häkli 2013, 14).

Älyllinen lahjakkuus ja sosiaalinen kypsyys eivät aina kulje rinta rinnan. Vaarana on, että lahjakas lapsi leimataan käyttäytymishäiriöiseksi, kun hän reagoi vaikeuksiinsa normaalin ”lapsellisella” tavalla. Lapsi saattaa oppia pitämään tärkeänä vain älyllistä lahjakkuuttaan ja ajattelee että hänet hyväksytään vain siihen perustuvien suoritusten ansiosta. Seurauksena voi olla eristäytyminen ja sosiaalisten taitojen heikko kehitys. Haasteita emotionaalisissa taidoissa voi aiheuttaa se, että emotionaaliset taidot eivät aina seuraa samassa tahdissa muiden kehittyvien taitojen kanssa. Näin ei kuitenkaan välttämättä ole. (McGee & Hughes 2011, 101–102; Uusikylä 2005, 140.)

Neihart, Reis, Robinson & Moon (2002) toteavat tutkimuksessaan, että lahjakkaat lapset eivät lähtökohtaisesti kärsi sen enempää emotionaalista pulmista kuin ikätoverinsa. Reis & Renzulli (2004) toteavat, että kun lahjakkaan oppilaan tarpeisiin ei vastata, niin sosiaaliset ja emotionaaliset suhteet ikätovereihin voivat heikentyä, perfektionismi lisääntyä tai saattaa esiintyä alisuoriutumista. Lahjakkaiden lasten voi olla vaikea käyttäytyä luokassa, he voivat olla niin sanottuja uneksijoita ja ajatella oppitunnin aikana jotakin opetusta haastavampaa sen sijaan, että keskittyisivät oppitunnin kulkuun. Joskus lahjakkaat ja luovat taidot kehittyvät, kun lapsi saa viettää aikaa yksinään. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että lapsen välille luodaan emotionaalinen välimatka. (McGee & Hughes 2011, 101–102; Olszewski-Kubilius, Limburg-Weber & Pfeiffer 2003, 10.)

Leonard, Lee & Schulz (2017) toteavat tutkimuksessaan, että jo alle kouluikäisten lasten toiminnasta voidaan ennustaa pidemmän aikavälin kognitiivisia tuloksia. Yksilön tunnollisuuden, itsehillinnän taidon ja sisukkuuden on havaittu korreloivan akateemisen älykkyyden kanssa. Lapsen sinnikkyteen vaikuttaa aikuisen käyttäytyminen, kuten lapsen itsenäisyyden tukeminen, aikuisen reagointikyky ja positiivinen palaute lapsen yrityksistä. Tutkimuksen mukaan aikuisen mallit vaikuttavat pienten lasten sitkeyteen ja kykyyn käyttää taitoa myös uusissa tehtävissä. Vastasyntyneet ja taaperot ovat herkkiä sinnikkyydelle, kun näkevät vanhempien toimivan tavoitteellisesti. Kun lapsi näkee aikuisen tekevän töitä saavutustensa eteen, hän näkee, että päämäärään pääseminen vaatii sinnikkyyttä ja ponnistelua. Jos aikuinen ei kykene sinnikkyyttä vaativaan tehtävään, pieni lapsi saattaa päätellä tehtävän olevan liian vaikea heidän kykyihinsä nähden, riippumatta siitä, miten paljon aikuinen on nähnyt vaivaa tavoitteiden saavuttamiseksi. (Leonard, Lee & Schulz 2019, 1–4.)

Kulttuuriset tekijät voivat vaikuttaa siihen, missä määrin lapsen on mahdollista nähdä aikuisen pyrkimystä saavuttaa tavoitteensa. Teollistuneissa kulttuureissa lapset oppivat tietoja ja taitoja, joita vanhemmat jo hallitsevat. Lapset saattavat olettaa, että suurin osa taidoista on helppoja aikuisille, eivätkä siksi ymmärrä, että taitojen saavuttamiseksi on oltava sinnikäs. Tämä ei kuitenkaan suoraan tarkoita sitä, että lapsen on nähtävä, että aikuinen pyrkii tavoitteisiin, vaan sinnikkyyttä voidaan välittää myös selkeillä viesteillä kovan työn merkityksestä tai että lapset näkevät vanhempiensa hoitavan omat velvollisuutensa. Toisaalta, kun lapsi näkee aikuisen tekemässä töitä saavutusten eteen, se voi rohkaista myös lasta

tekemään kovasti töitä saavuttaakseen haluamansa. (Leonard, Lee & Schulz 2017, 1–4.)

5 Inklusiivinen näkökulma

5.1 Huoltajien rooli lahjakkuuden tukemisessa

Vanhemmat siirtävät tietoisesti ja tiedostamattaan mallioppimisen kautta omia arvojaan ja toimintatapojaan lapsilleen. Vanhempien asenteet saattavat siirtyä lapselle toimintatapojen ja ohjaukskäytänteiden välityksellä. Virikkeiden tarjoaminen, lapsen itseohjautuvuuden tukeminen, koulumyönteinen asenne, kiinnostuksen osoittaminen lapsen koulunkäyntiä kohtaan, sekä vanhemman oma motivoituneisuus opittavia asioita kohtaan ovat yhteydessä lapsen oppimismotivaatioon. Vanhemman myönteiset odotukset tukevat lapsen kokemusta itsestään kykenevänä ja osaavana. Lapsen itseluottamusta kasvattaa vanhemman luottamus lapsen kykyyn selvitä haasteista ja oppia uusia asioita. (Aunola 2018, 211–217.) Deci & Ryan (2000) tutkimuksen mukaan sisäistä motivaatiota heikentävät ulkoa päin tulevat vaatimukset, vanhemman kontrolloiva ja lapsen itsemääräämisoikeutta rajoittava suhtautuminen toimintaa kohtaan. Kontrolloinnilla ja vanhempien liiallisella puuttumisella esimerkiksi lapsen kotiläksyihin, on yhteys lapsen kielteiseen suhtautumiseen koulunkäyntiä ja oppimista kohtaan (Deci & Ryan 2000, 68–76.)

Vanhemmat saattavat omien oppimiskokemustensa perusteella tulkita lastensa onnistumisia ja haasteita oppimisessa. Vanhemman omat kokemukset vaikuttavat siihen, miten he näkevät lapsensa vahvuudet, millaista palautetta lapselle annetaan, miten he ennakoivat lapsensa suoriutumista koulussa sekä millaisina lapsen vahvuudet nähdään. Nämä odotukset saattavat vaikuttaa lapsen myöhempään suhtautumiseen eri oppiaineissa ja oppimistilanteissa. (Aunola 2018, 211–215.) Gniewosz, Eccles & Noack (2015) toteavat, että vanhempien näkemykset lastensa taidoista ja kyvystä oppia vaikuttavat lasten käsityksiin itsestään oppijana enemmän kuin lapsen todelliset oppimistulokset ja koulumenestys (Gniewosz, Eccles & Noack 2015).

Kotiympäristö on tärkein ulkoinen tekijä lapsen oppimisen näkökulmasta. Lapselle on merkittävää se, että vanhemmat ohjaavat ja kannustavat lasta vahvuusalueellaan huolimatta siitä, tunnistetaanko lapsen vahvuutta varhaiskasvatuksessa tai koulussa. Vanhempien vähäinen kannustus tai kiinnostus lapsen kognitiiviseen oppimiseen on riskitekijä lapsen koulussa tarvittavalle oppimismotivaatiolle sekä tehtäväsuuntautuneisuudelle. Negatiivinen suhtautuminen lapsen tiedonhaluun, uteliaisuuteen ja spontaneihin kysymyksiin saattavat muovata lapsen suhtautumista oppimiseen ja koulunkäyntiin negatiivisiksi. (Aunola 2018, 216–217; Laine 2001, 275; Olszewski-Kubilius, Limburg-Weber & Pfeiffer 2003, 7–9.)

Tutkimusten mukaan vanhemmat ovat taitavia tunnistamaan lapsensa lahjakkuuden (Piippo-Näätänen, Uusiautti & Määttä 2012). He ovat usein ensimmäisiä, jotka huomaavat lapsen lahjat. Toisaalta vanhemmat saattavat olla epävarmoja lapsensa lahjakkuudesta, eivätkä uskalla tuoda asiaa julki. Vanhemmat saattavat olla epävarmoja siitä, mikä on oikea tapa tukea lapsen taitoja. He eivät aina pysty tarjoamaan lapselleen riittävän haastavia aktiviteetteja. Moni vanhempi luottaa koulun systeemiin tunnistaa ja kehittää lapsensa taitoja. Kuitenkaan kaikki vanhemmat eivät tunnista lapsensa lahjakkuutta, saati tiedä, miten lahjakasta lasta tuetaan. Lahjakkaita lapsia harvoin tunnistetaan riittävän ajoissa, jos lainkaan. 8–15 prosenttia pienistä lapsista kuuluu tähän lahjakkaiden kategoriaan. Opettajat tunnistavat vain noin kaksi prosenttia lahjakkaista lapsista. (McGee & Hughes 2011, 100–102; Olszewski-Kubilius, Limburg-Weber & Pfeiffer 2003, 2.)

Vanhemmat saattavat kokea, että koulu ei vastaa lahjakkaan lapsen tarpeisiin. He kokevat lapsen elävän ikään kuin kaksoiselämää: Kotona lapsi lukee, on luova, on kiinnostunut monesta asiasta ja vastaa perheen tarpeisiin. Koulussa puolestaan lapsi käyttäytyy huonosti, väittelee ja kieltäytyy osallistumasta aktiviteetteihin. Tällöin vanhemmat voivat tuntea olevansa eristyksissä, kun tietävät lapsen todelliset tarpeet. Tämä on haastavaa myös siitä näkökulmasta, että vanhemmilla ei välttämättä ole vertaistukea. He eivät myöskään usein puhu ammattilaisten kanssa kokemuksistaan, sillä artikkelin mukaan osa ammattilaisista on vastahakoisia tunnistamaan näitä varhaisia kykyjä. (McGee & Hughes 2011, 100–102.)

Lahjakkuudesta on uskallettava puhua ja se on uskallettava ottaa esiin. McGee & Hughesin (2011) mukaan kaikilla vanhemmilla ei ole rohkeutta kertoa opettajalleen lapsensa saavutuksista. Syynä tähän saattaa olla se, että lahjakkuuden varhaiseen tunnistamiseen ei aina suhtauduta eri ammattilaisryhmien näkökulmasta positiivisesti. Muutoksen tulisi tapahtua asennoitumisessa ja siinä, että lahjakkuuden potentiaali ja mahdollisuudet ymmärretään niin yksilön kuin yhteiskunnan tasolla. (McGee & Hughes 2011, 100–105.)

Olszewski-Kubilius, Limburg-Weber & Pfeiffer (2013) toteavat teoksessaan, että vanhemmat voivat sosioekonomisesta taustastaan riippumatta omalla toiminnallaan tukea lapsen lahjakkuutta. Lapselle on hyödyksi se, että vanhempi mukauttaa toimintaansa lapsen ikätasoon nähden. Vanhemmat voivat suodattaa lapsen elämästä stressaavia asioita, tai auttaa ymmärtämään näitä asioita rakentavalla ja positiivisella tavalla. Lasta tukevat vanhemmat auttavat lasta rakentamaan sosiaalisia suhteita, joissa lapsen on mahdollista kehittää lahjakkuuttaan sekä opettavat lapsen taitoja tukevia uskomuksia ja arvoja. (Olszewski-Kubilius, Limburg-Weber & Pfeiffer 2003, 9–10.)

Laineen (2001) mukaan varhaislapsuudessa luotu lapsen ja aikuisen välinen turvallinen kiintymyssuhde on yhteydessä lapsen myönteiseen psykososiaaliseen kehitykseen aikuisuuteen asti. Erityisen tärkeää ovat lämpimät, läheiset kiintymys- ja vuorovaikutussuhteet, vanhempien ohjaus, johdonmukaiset kasvatusmenetelmät ja perheen suojaverkosto. (Laine 2001, 274.) Pratt & Green (1992) toteavat, että tukeva vanhemmuus vaikuttaa positiivisesti useaan lapsen toimintaan ja niistä suoriutumiseen. Lapselle on myös hyödyllistä suhteuttaa tuen määrä tuen tarpeeseen. Mattanah, Pratt & Cowan (2005) mukaan tukeva kasvattaja, oli se sitten vanhempi tai muu aikuinen, osaa suhteuttaa ohjeiden ja tuen määrän lapsen iän, tehtävän haasteellisuuden, sekä lapsen omien kykyjen mukaisesti. Tehtävän haasteellisuuden kasvaessa tulee lisätä selkeiden ohjeiden määrää, jos lapsi ei etene ja onnistuu tehtävässä omatoimisesti. Tämä takaa sen, että lapsi pääsee tehtävässä alkuun ja saa onnistumisen kokemuksen, selviytyen kuitenkin tehtävästä mahdollisimman omatoimisesti. (Mattanah, Pratt & Cowan 2005, 85–106.)

Autoritatiivista vanhemmuutta ja sen rakentumista on tutkittu kolmesta eri osa-alueesta. Osa-alueet ovat vanhemman vaativuus eli asianmukaisten rajojen asettaminen ja korkeiden tavoitteiden asettaminen, vanhemman reagointi eli lämmin ja kannustava suhtautuminen lapsen tarpeisiin sekä omatoimisuuden tukeminen eli lapsen omatoimisuuden salliminen ja siihen kannustaminen. Vanhempien tuki ja kannustus vaikuttavat lapsen itsenäisyyteen ja omatoimisuuteen. Pojilla etenkin äidin kannustus ja tuki omatoimisuuteen vaikuttavat lapsen itseluottamukseen. (NICHD 2008, 895–907.) Tutkimuksessa (NICHD 2008) tytöillä vanhempien toiminta ei vaikuttanut itseluottamukseen. Isän toiminta vanhempana oli merkittävää poikien itsetunnon ja koulumenestyksen kannalta. Lämminhenkisen ja läsnäolevan vanhemman merkitys oli tutkimustuloksen mukaan suuri. Se lujittaa lapsen ja vanhemman välistä suhdetta sekä tukee lapsen kehitystä. (Mattanah, Pratt & Cowan 2005, 85–106; NICHD 2008.)

Aikaisemmassa tutkimuksessa on osoitettu, että äidin autoritatiivinen vanhemmuus ennustaa lapsen heikompa suoriutumista kielellisistä tehtävistä kahden vuoden aikana, kun lasta seurattiin 3-vuotiaasta 5-vuotiaaseen. Isän autoritatiivinen vanhemmuus puolestaan ennusti parempaa suoriutumista matemaattisista ongelmanratkaisutehtävistä samalla aikajanalla. On tutkittu, että sekä äidin että isän vaativuus, reagointikyky, ja omatoimisuuteen kannustaminen vaikuttavat lapsen akateemiseen menestykseen opettajien arvioimana 9-10 vuoden iässä. (Mattanah, Pratt & Cowan 2005, 85–106; NICHD 2008, 895–907.) Tutkimuksessa arvioitiin, kuinka sujuvasti ja luontevasti vanhempi reagoi lapsen tarpeisiin vuorovaikutuksen aikana. Lopuksi arvioitiin myös sitä, kuinka paljon vanhempi näytti nauttivan lapsestaan ja yhdessä vietetystä ajasta. Neljällä muuttujalla arvioitiin lapseen kohdistuvia odotuksia ja vaatimuksia: Rajojen ja vaatimusten asettamista, järjestelmällisyyttä ja varmuutta omasta vanhemmuudesta. Lapsen omatoimisuuden tukeminen on yhteydessä lapsen tulevaan akateemiseen suoriutumiseen. Vanhemmat, jotka arvostavat lapsen itsenäisyyttä selviytyä haastavista tehtävistä, ovat myös niitä, jotka todennäköisemmin käyttävät tukevan vanhemmuuden keinoja kasvatuksessaan. (Mattanah, Pratt & Cowan 2005, 85–106; NICHD 2008, 895–907.)

Sinclair (2004) toteaa, että osallisuuden tasoa pohdittaessa tulee huomioida, miten lasten voimaantuminen toteutuu. Anja-Riitta Lehtisen (2009) mukaan

voimaantumisessa on kysymys siitä, että ihmisellä on tunne siitä, että hän pystyy vaikuttamaan oman ja muiden toiminnan sisältöön käyttämällä omia resurssejaan onnistuneesti. Ohjattaessa ulkoa päin lapsen toimintaa, voimaantumisen tunne ei ole mahdollista. Ihmisen tulee saada kokea olevansa aktiivinen osallistuja. (Sinclair 2004, 109–114; Lehtinen 2009, 109.) Turjan (2010) mukaan hyvin toteutettu lasten osallisuus antaa lapselle kokemuksen omasta osaamisestaan ja näin ollen kohottaa itsetuottamusta. (Turja 2010, 30–47.)

Tarjoamalla laadultaan oikeanlaista ja oikea-aikaista tukea, taataan lahjakkaiden lasten oppimispotentiaalin vahvistaminen. Jos lahjakkaat lapset jäävät ilman kehittymistään vaativaa tasoa, ei potentiaalista oppimista tapahdu. Oppimisen haasteiden tulisi tapahtua lähikehityksen vyöhykkeen alueella, jotta ne haastavat lasta oikealla tasolla. Myönteinen tunnistaminen lisää yksilön arvokkuuden ja osallisuuden kokemusta. Oikeanlaisen tuen avulla lapsi kykenee parhaaseen mahdolliseen suoritukseen. (Järnström, Vermola & Gustafsson 2012, 10.)

5.2 Eriyttäminen ja oppimisympäristöt

Opetussuunnitelma velvoittaa kaikkia opettajia lähtökohtaisesti eriyttämään opetustaan. Eriyttäminen on opetuksen tukikeino, joka vastaa erilaisuuden haasteisiin. Opetuksen eriyttämistä on tarpeen pohtia etenkin silloin, kun oppilas säännöllisesti alisuoriutuu tehtävistään. Oppilaan on saatava riittävän haasteellisia tehtäviä, eikä hänen tule päästä liian helpolla. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan eriyttäminen on keskeinen lähtökohta opetuksen työtapoja valittaessa. Eriyttämisen lähtökohtana on joustava työskentely, jossa kaikki eivät tee asioita samalla tavalla. Tavoitteet asetetaan henkilökohtaisiksi ja yhteisiin tavoitteisiin voidaan päästä eri keinoin. (Roiha & Polso 2018, 10, 15, 27, 31.)

Opetuksessa käytetään enemmän aikaa heikkojen oppilaiden tukemiseen. Opetuksen eriyttäminen koskee kuitenkin yhtä lailla sekä heikkoja että lahjakkaita oppilaita. Arjessa resurssien puutteen vuoksi on tehtävä arvovalintoja, jotka heijastuvat myös opetukseen. Useimmat opettajat mieltävät tiettyjen perusasioiden opettamisen jokaiselle oppilaalle yhdeksi koulun tärkeimmistä tehtävistä ja pitävät siksi alaspäin eriyttämistä ylöspäin eriyttämistä tärkeämpänä. (Roiha & Polso 2018, 21.)

McNamara, Willoughby & Chalmers (2005) sekä McNulty (2003) toteavat eriyttämisen ehkäisevän oppimisvaikeuksia. Sosiaalisen näkökulman mukaan oppimisvaikeudet tulevat esiin vain tietyssä ympäristössä, jolloin ympäristöä muokkaamalla vaikutetaan oppimisvaikeuksien syntyyn ja niistä seuraaviin haittoihin. Opetuksen eriyttämisellä pyritään siihen, etteivät tietyt yksilön ominaispiirteet ole esteenä menestykselle oppimiselle. Eriyttäminen parantaa oppimistuloksia. Joustavan ryhmittelyn käyttö ja yksilölliset tehtävät ovat parantaneet sekä heikkojen että lahjakkaiden oppilaiden oppimistuloksia. Roiha & Polso (2018) toteavat, että kun oppilaat saavat tasolleen sopivaa eriyttävää opetusta, he myös pärjäävät paremmin valtakunnallisissa testeissä. (Roiha & Polso 2018, 28.)

Oppilaat viihtyvät koulussa paremmin ja sitoutuvat oppimiseen enemmän, kun tehtävät ja tekeminen ovat heille sopivia. Kaikki oppilaat eivät koe samanlaista opetusta mielekkääksi. Lahjakkaat oppilaat saattavat turhautua, jos koulussa ei eriytetä. Eriyttämisen periaatteiden mukaisesti oppilaiden kiinnostusten kohteisiin kytkeytyvä opettaminen sitouttaa oppilaat opiskeluun paremmin, jolloin myös häiritsevä käyttäytyminen vähenee. (Roiha & Polso 2018, 10–31.) McCrea Simpkins, Mastropieri & Scruggs (2009) toteavat opetuksen eriyttämisen tekevän koulunkäynnistä oppilaille mielekkäämpää. Kun oppilaat työskentelevät itselleen mielekkäiden asioiden parissa, sillä on positiivinen vaikutus oppimiseen. Tällöin oppilaat myös kokevat, että heidän mielipiteellään on väliä ja heillä on mahdollisuus vaikuttaa omaan koulunkäyntiinsä. (McCrea Simpkins, Mastropieri & Scruggs 2009, 30–31.)

Eriyttämisen näkökulmasta joustavat ryhmittelyt sekä yksilölliset tehtävät ovat parantaneet niin heikkojen kuin lahjakkaiden oppilaiden oppimistuloksia. Päiväkodissa ja koulussa ryhmä- ja luokkarajat ylittävä toiminta antaa mahdollisuuksia eri-ikäisten ja eri kehitysvaiheessa olevien lasten keskinäiseen oppimiseen. (Roiha & Polso 2018, 29.) Käytännön toteutuksena on tarjottava lapsille mahdollisuuksia luokkarajat tai ryhmän rajat ylittävään vertaisoppimiseen. Kehittyäkseen lähikehityksen vyöhykkeellä lahjakas lapsi tarvitsee vertaistaan seuraa. (Järnström, Vermola & Gustafsson 2012, 10.)

Lahjakkaat oppilaat usein oppivat nopeammin kuin ikätoverinsa, joten he tarvitsevat erityisjärjestelyjä kykyjensä kehittämiseksi. Lahjakkaita oppilaita tulisi

rohkaista edistymään omaan tahtiinsa. Opiskelun nopeuttaminen saattaa edesauttaa tehokasta opiskelua. Lahjakkaat oppilaat viihtyvät usein huonosti normaaliopetuksessa. Opetuksen nopeuttaminen saattaa kuitenkin aiheuttaa ongelmia tunne-elämään. Tämä on yleensä kuitenkin vähemmän vahingollisia kuin se, että oppilas joutuu jatkuvasti toimimaan kykyjensä alapuolella. Ikätoverit eivät aina ole älyllisesti ja sosiaalisesti samalla tasolla. Opiskelun nopeuttaminen antaa oppilaille mahdollisuuksia löytää itsessään vahvoja puolia ja uusia kykyjä. (Uusikylä 2005, 171.)

5.3 Vertaisryhmän merkitys

Vygotskyn (1896–1934) lähikehityksen teorian eli sosiaalis-konstruktivistisen näkemyksen mukaan, lapsi oppii vuorovaikutuksen kautta (Järnström, Vermola & Gustafsson 2012, 10). Vertaistuen ja tukiopetuksen käytön sekä yksilöllisen ja systemaattisen palautteen annon on todettu vähentävän esimerkiksi matematiikan oppimisvaikeuksia. Oppimisvaikeuksiin puuttuminen on äärimmäisen tärkeää, sillä niiden on todettu heikentävän itsetuntoa, millä voi olla vaikutuksena myös aikuisiän hyvinvointiin. (Roiha & Polso 2018, 28.)

Vertaisryhmän tuki on olennaista lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvan oppimisen kannalta. Mallioppimisella on suuri merkitys varhaiskasvatuskäisen lapsen oppimisessa (Viitala 2005, 147.) Harrison (2003) selittää, että kun lahjakkaat lapset ovat intensiivisessä vuorovaikutuksessa yhden tai muutaman kaverin kanssa, nämä suhteet muodostuvat usein vanhempien- tai kypsempien lasten kanssa. He usein leikkivät ja pelaavat monimutkaisemmilla säännöillä kuin ikätoverinsa. Lahjakas lapsi saattaa pelata tai leikkiä myös kuvitellun kaverin kanssa. (McGee & Hughes 2011, 101.)

Ryhmässä toimimisen kautta lapsi saa merkittäviä kokemuksia sosiaalisesta vuorovaikutuksesta toisten lasten ja aikuisten kanssa. Toimiminen vertaisryhmässä tukee lapsen monipuolista kasvua, yhteistyö-, kommunikointi- ja neuvottelutaitoja sekä toisen huomioon ottamista. Ympäristö myös haastaa lasta tutkimaan ja oppimaan. Jokaisella lapsella on oikeus oppia omalla taitotasollaan. Jos lahjakkaat lapset jäävät ilman kehittymistään vaativaa tasoa, ei potentiaalista oppimista tapahdu. (Alijoki 2008, 146, 153.)

Maslowin (1968) tutkimuksen mukaan harvalla yksilöllä on mahdollisuutta kehittää älyllistä ja emotionaalista potentiaaliaan korkeimmalle, itsensä toteuttamisen tasolle. Kohoutin (1970) mukaan lasten tulisi saada tietoa parhaista puolistaan ja hyväksyttävä sekä tiedostettava heikkoutensa. Lapsen luovaa potentiaalia rajoittavat ympäristön asettamat vaatimuksen, joiden saavuttaminen ei tuota yksilölle sisäistä onnistumisen kokemusta. Sitä epäoikeudenmukaisempia vaatimukset yleensä ovat, mitä poikkeavampi lapsi on. (Uusikylä 2005, 153.)

1900-luvulla Hollingworth esitti tapaustutkimuksiinsa perustuen, että lahjakkaan lapsen sijoittaminen vanhempien lasten luokkiin saattaa aiheuttaa sen, että heitä kohdellaan pikkulapsina. Pihlajan (2009) mukaan varhaiskasvatuksen opettajat ovat maininneet erityistä tukea tarvitsevien lasten kohtaavan pilkkaa ja kiusaamista tavallisissa päiväkotiryhmissä. Lapsi voi usein jäädä myös ilman leikkikaveria. Pihlaja puhuu tutkimuksessaan erityistä tukea tarvitsevista lapsista, ei suoranaisesti lahjakkaasta lapsesta. (Pihlaja 2009, 146–157.) Hollingworth (1900) kuitenkin sanoo, että muut lapset eivät välttämättä ole kiinnostuneita lahjakkaan lapsen leikeistä tai pidä siitä, että he mielellään johtavat ja organisoivat toimintaa. Lapsella saattaa olla vaikeuksia löytää henkisiä ikätovereita, jolloin he leikkivät mieluummin yksin tai kuviteltujen leikkikavereiden kanssa. Lahjakkaat saattavat kyetä hallitsemaan älyllään sosiaalisia ongelmia; huumorin käytöllä, itseriittoisuudentunteen kehittämällä ja halulla hallita ongelmatilanteita eikä alistua niihin. Hollingworthin (1900) mukaan hyvin korkea älykkyydosamäärä on kuitenkin usein este johtajuudelle, sillä huippuälykkäiden ymmärtäminen on tavallisille yksilöille vaikeaa. Haastavana koettiin myös se, että lahjakkaille lapsille tyypillistä oli perfektionismi. Lahjakkaan lapsen saattaa olla vaikea tulla toimeen luokan johtajina pidettyjen kanssa, jos he käyttäytyvät väkivaltaisesti tai kateellisesti. Tämän vuoksi lahjakkuus usein halutaan salata. (McGee & Hughes 2011, 101; Uusikylä 2005, 27–30.)

6 Yhteiskunnan normien ja eettisyyden näkökulma

6.1 Arvot ja asenteet

Koulutus ja tietämyksen lisääminen ovat merkittävässä asemassa asennoitumisessa kaikille yhteiseen varhaiskasvatukseen ja kouluun. Tämä lisää opettajan hallinnantunnetta ja uskoa omiin opetustaitoihinsa. Näin opettajat myös asennoituvat myönteisemmin inklusioon. Inklusion myötä aivan jokaisen lapsen tarvitsema tuki on huomioitu ja toteutettu asianmukaisesti siinä oppimisympäristössä, jossa lapsi luonnollisestikin olisi. (Pinola 2008, 42.) Alijoen (2008) mukaan inklusio ei kuitenkaan ole aina lapselle se paras vaihtoehto, vaan joissakin tapauksissa segregoiminen nousee kannattavammaksi vaihtoehdoksi, jolloin lapsen sijoittaminen erilleen tavallisesta ryhmästä tai luokasta tukee paremmin hänen kehitystään ja itsetuntoaan. Suuressa ryhmässä erityisen tuen tarpeen omaava lapsi voi jäädä ilman tarvitsemaansa tukea ja huomiota. Takala & Aunio (2001) toteavat, että inklusiivinen ympäristö ei tue tarpeeksi joidenkin lasten yksilöllistä kehitystä. (Alijoki 2008, 159; Takala & Aunio 2001, 270.) Integraation ja inklusion käsitteitä ei myöskään aina ymmärretä oikein ja ne ovat jopa tuntemattomia opettajille (Pinola 2008, 44). Inklusion ymmärtäminen vain erityistukea oppimisvaikeuksiin tarvitsevien oppilaiden inklusiona on liian kapea näkökohta, kun asiaa tutkitaan läpileikkaavasti syrjinnän muotoihin liittyen. (Waitoller & Artiles 2013, 347.)

Pihlajan (2009) kokoamien tutkimusten mukaan 48 prosenttia varhaiskasvatuksen opettajista kokee, että heillä on riittävä määrä tietoa lasten erityiskasvatuksesta. Moni opettaja kaipaa lisää tietämystä esimerkiksi koulutusten kautta. Täydennyskoulutus ja opettajan aikaisempi koulutustausta ovat merkittäviä tekijöitä inklusion toteuttamisen kannalta. (Pihlaja 2009, 147.) Onnistunut opettajien välinen yhteistyö on keskeinen tekijä inklusion toteuttamisessa (Isosomppi & Leivo 2014, 690). Varhaiskasvatuksen opettajat saivat useimmin tukea kiertävältä varhaiskasvatuksen erityisopettajalta erilaisten neuvojen muodossa. He olivat kuitenkin kokeneet, että monialainen yhteistyö ei useinkaan ollut onnistunutta ja tarvittava tuki heidän työhönsä jää saamatta. (Pihlaja 2009, 150, 152.)

Nykykäsityksen mukaan oppijat ovat aktiivisia toimijoita ja tiedon tuottajia. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan lapsi on aktiivinen ongelman ratkaisija, tiedon hankkija ja taitojen analysoija. Hän kykenee arviointiin sekä vuorovaikutukseen. (Dahlberg & Moss 2005, 94–95.) Rintakorpi & Vihmari-Henttonen (2017) kertovat, että lapsen oppimisen kannalta oleellista on, että lapsi itse saa kertoa omasta elämästään. Heidän mukaansa on ehdotonta, että lapsi määrittelee omia oppimisen tavoitteitaan ja miettii keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 10–27.) Tavoitteena on inklusiivinen, kaikille yhteinen, koulutusjärjestelmä. Inklusion näkökulmasta tavallisen ja poikkeavuuden rajaa häivytetään, mutta erilaisuus tunnustetaan. Tuki tuodaan lapsen luo ja opetusta muokataan lapsen tarpeiden mukaisesti. (Takala & Aunio 2001, 263; Vanttaja 2012, 131.)

6.2 Poikkeavuus

Yksilöstä tai ryhmästä tekee poikkeavan marginaalista poikkeava erilaisuus. Toisaalta, jokainen yksilö on erilainen ja näin ollen omalla tavallaan lahjakas. Poikkeavuus nähdään usein joko uhkana tai mahdollisuutena. Inklusiivisen ajattelun tarkoituksena onkin edistää aivan jokaisen lapsen hyvinvointia ja sosiaalista osallisuutta. Poikkeavuusajattelun sijaan huomio tulisi kiinnittää erilaisiin oppijoihin, ja siihen, miten jokaista oppijaa tuetaan yksilöllisellä tasolla. (Moberg ym. 2015, 51–52, 118.)

Poikkeavuus on normin rikkomista ja sopeutumattomuutta normeihin. Se voidaan nähdä yksilön tai yhteiskunnan näkökulmasta negatiivisena, leimaavana sosiaalisena reaktiona poikkeavaa kohtaan. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2015, 34–35.) Eri aikakausina on ollut ja on edelleen erilaisia vallitsevia totuuksia poikkeavuudesta, jotka perustuvat kokemuksiin, tutkimuksiin tai ainoastaan vahvaan uskoon (Baglieri & Shapiro 2012, 12–13; Vanttaja 2012, 129–132). Poikkeavuuteen suhtautuminen ilmentää yksilöiden ja yhteisöjen moraalisia ja eettisiä arvoja ja asenteita, joita tiedostetusti ja tiedostamatta toteutamme. Erinäiset normit, lait, säädökset ja asetukset, käytänteet, yleiset toimintatavat ja asenteet ovat osaltaan poikkeavuuteen suhtautumisen taustalla. (Moberg ym. 2015, 51–52, 57.)

Yhteiskunta määrittelee, tuottaa, ja kategorisoi poikkeavuutta luokittelemalla, nimeämällä ja arvottamalla yksittäisten ihmisten sekä ryhmien erilaisuutta ja niiden ominaisuuksien hyväksyttävyyttä. Luokittelu auttaa ymmärtämään poikkeavuutta mutta toisaalta nimeäminen voi johtaa nimetyin yksilön erilaisuuden ja kielteisten piirteiden korostamiseen positiivisten sijaan. (Moberg ym. 2015, 59–63.) Diagnoosin saamisella saattaa olla suuri merkitys siinä, miten opetusjärjestelyt tarjotaan. Parhaimmassa tapauksessa se mahdollistaa tuen saannin ja resurssien ohjaamisen ryhmään. Diagnoosi ei kuitenkaan yksinään voi olla tuen saannin perustana. (Pihlaja 2009, 152.)

6.3 Resurssit

Opetuksessa käytetään enemmän aikaa heikkojen oppilaiden tukemiseen (Roiha & Polso 2018, 21). Varhaiskasvatuksessa käytössä olevat resurssit vaihtelevat päiväkodeittain ja asuinalueittain, joten tämä on osaltaan vaikuttamassa inklusion toteuttamismahdollisuuksiin. Varhaiskasvatuksessa resurssit vaikuttavat merkittävästi siihen, miten inklusiota pystytään käytännössä toteuttamaan. Inklusion toteutuminen resurssien näkökulmasta on usein epätasaista. Tämä lisää lasten ja perheiden eriarvoisuutta. Pihlaja (2009) toteaa myös, että erilaiset tukimuodot ja resurssit kohdistetaan useimmiten lapsille, jotka on sijoitettu joko integroituihin tai erillisiin erityisryhmiin. (Pihlaja 2009, 149, 151–153.)

Opettajien yleisimmin mainitsevat haasteet sekä varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa että peruskoulun puolella ovat suuret ryhmä- ja luokkakoot, resurssien ja ajan puute, fyysisten tilojen toimimattomuus, heterogeeninen oppilasaines sekä eriyttämiskeinojen heikko tuntemus. Suomessa Sanoma Pron vuonna 2014 teettämän laajan kyselyn mukaan 71 prosenttia opettajista koki itsensä kiireiseksi työssään ja piti yhtenä keskeisenä syynä tähän eriyttämiseen kuluvaan aikaan. Kuitenkin 57 prosenttia opettajista haluaisi käyttää enemmän aikaa erilaisten oppilaiden huomioimiseen. Opetuksen eriyttäminen koetaan usein aikaa vieväksi, minkä vuoksi opetusta eriytetään helposti ainoastaan oppikirjojen valmiilla materiaaleilla. Erillisen opetusmateriaalin suunnittelu ja valmistaminen yksittäiselle oppilaalle aikaa. Tällaisen työtavan ongelma korostuu, jos eriyttämistä kaipaavia oppilaita on useita. Eriyttäminen kannattaakin ottaa koko opetuksen suunnittelun lähtökohdaksi. (Roiha & Polso 2018, 31, 36.)

7 Tutkimuksen toteuttaminen

7.1 Tutkimuksen tehtävä ja tavoite

Tutkimusaiheeni on lahjakkaan lapsen erityisopetus tasa-arvon näkökulmasta. Tutkin lahjakkuuden tunnistamista ja tunnustamista sekä käytännön toteuttamista. Tavoitteena on avata sitä näkökantaa, että oikeus oppimiseen omalla tasollaan kuuluu aivan jokaiselle – myös lahjakkaan lapsen taitojen kehittämiseksi. Lähtökohtana tuen toteutukselle on tuen tarpeen tunnistaminen ja tunnistaminen, mikä vaatii asian sisäistämistä niin yksilöllisellä kuin yhteisölliselläkin tasolla. Tutkin opettajien valmiuksia tuen tarjoamiseen arvojen ja asenteiden sekä resurssien saatavuuden näkökulmasta. Varhaiskasvatusjärjestelmän ja sen toimijoiden asenteet vaikuttavat paljolti inklusion toteutumiseen ja erilaisuuteen suhtautumiseen. Varhaiskasvatuksen opettajien asenteisiin vaikuttavat luonnollisesti myös päiväkodin johtajan näkemykset. (Moberg ym. 2015, 16–17, 77, 84–85; Pinola 2008, 39–40; Saloviita 2006, 326.)

Tunnistaminen ja tunnustaminen ovat osa toimintakulttuurin normeja, säädöksiä ja arvokysymyksiä. Arvokysymysten tavoitteena on selkiyttää ymmärrystä tasa-arvoisen opetuksen tarjoamiseen. Tutkimuksen painopiste on varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksissä ja kokemuksissa sekä asenteissa ja arvostuksessa lahjakkaiden lasten erityisopetusta kohtaan. Tärkeänä kysymyksenä nousee esiin se, kuuluuko erityisopetus lahjakkaille lapsille?

7.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tehtävänä on vastata seuraaviin pääkysymyksiin:

1. Tunnustetaanko ja tunnistetaanko lahjakkaan lapsen tuen tarve varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa?
2. Miten lahjakkaan lapsen tuki on järjestetty varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa?

7.3 Tutkimusmenetelmä ja tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseni on laadullinen fenomenografinen tutkimus. Toteutin tutkimuksen haastattelumenetelmällä. Haastattelukysymykset koostuivat puolistrukturoiduista ja avoimista kysymyksistä. Myös täsmällisiä, strukturoituja kysymyksiä, kuten opettajan koulutustaustaa ja aikaisempaa työkokemusta, kysyttiin. Haastattelut nauhoitettiin ja niiden keskipituus oli 31 minuuttia. Vastaukset saatiin välittömästi. Litteroin vastaukset tutkimuskysymysten kannalta oleellisella tavalla. Peruslitterointien analysointien pohjalta luokittelin litteroidut vastaukset kysymysten mukaisiin luokkiin ja laadin vastauksista pelkistetyt yhteenvedot.

Haastateltavien perusjoukko koostui varhaiskasvatuksen erityisopettajista. Jokaisen haastatellun työkuvaan kuului työskentely varhaiskasvatuksen tai esiopetuksen integroiduissa pienryhmissä joko varhaiskasvatuksen konsultoivana- tai resurssierityisopettajana tai ryhmässä toimivana varhaiskasvatuksen erityisopettajana. Haastattelut toteutin länsisuomalaisessa kaupungissa. Yksiköt eli tässä tapauksessa varhaiskasvatuksen erityisopettajat, asetettiin järjestykseen ja niistä valittiin systemaattisella otantamenetelmällä haastateltavat kohteet. Otokseen valikoitui kahdeksan varhaiskasvatuksen erityisopettajaa. Haastatelluista 75 prosenttia oli naisia ja miehiä oli 25 prosenttia. Keskimääräinen työkokemus kasvatusalalla oli 19,5 vuotta lyhyimmän ollessa 3 vuotta ja pisimmät olivat 30 vuotta. Haastateltavat nimettiin arpomalla ”Haastateltava 1” – ”Haastateltava 8”. Nimeämisen tarkoituksena on vastaajien anonymiteetin säilyttäminen. Yksilöintejä käytetään tekstissä haastateltaviin viitattaessa.

7.4 Luotettavuuden arviointi ja eettiset periaatteet

Otoksen koko vaikuttaa tulosten tarkkuuden esittämiseen. Jos perusjoukossa on paljon vaihtelua tutkittavien ominaisuuksien suhteen, ei otoksesta voi tehdä kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä. Tällöin jo yhden henkilön vastaus vaikuttaa tuntuvasti tutkimuksen tuloksiin. Tutkimus perustuu haastatteluihin, joten on huomioitava tutkimuksen luotettavuus. Luotettavuutta ja tarkastettavuutta parantaisi tehtyjen haastatteluiden lisäksi opettajien toiminnan havainnointi ryhmän toiminnassa. Esimerkiksi laadukasta varhaiskasvatusta arvioitaessa

havainnointi on osoittautunut luotettavammaksi kuin opettajien itse tuottama raportointi. (Pianta & Hamre 2009, 109–119).

Haastatteluhetkellä paikallaolijoina olivat ainoastaan haastateltava ja haastattelija. On todettu, että haastattelu-aika ja -paikka tai muut paikallaolijat saattavat vaikuttaa vastauksiin (Heikkilä 2014, 65). Kysymykset muotoilin mahdollisimman ymmärrettäviksi ja esitin ne mahdollisimman selkeästi. Haastateltavan ja haastattelijan sanaton viestintä voi osaltaan vaikuttaa tutkimukseen. Haastattelijan roolissa pyrin suhtautumaan tilanteessa mahdollisimman objektiivisesti, jotta omat asenteet tai nonverbaali viestintä eivät vaikuta haastateltavaan tai itse tilanteeseen. Vastausten kirjausvirheiden välttämiseksi nauhoitin haastattelut.

Kysymykset etenivät johdonmukaisessa järjestyksessä. Aloitin haastattelutilanteen määrittelemällä lahjakkuuden käsitettä, sillä lahjakkuus-käsitteenä on hyvin moninainen. Tämä paransi haastattelun ymmärrettävyyttä. Haastatteliijoilla oli mahdollisuus toistaa tarvittaessa kysymys. On muistettava, että haastattelutilanteessa haastateltava saattaa pyrkiä antamaan sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia, tai vastauksia, joita hän kuvittelee haastattelijan odottavan. Tämän vuoksi haastateltavan on oltava mahdollisimman objektiivinen ja vähäeleinen. (Cohen, Manion & Morrison 2007, 160–169; Heikkilä 2014, 65.)

Tutkimusta tehtäessä on huomioitava eettiset periaatteet. Ennen haastattelun aloitusta kerroin haastateltaville tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisistä periaatteista. Haastateltavat allekirjoittivat tutkimuslupalomakkeen ennen haastattelua. Lomakkeessa he saivat tietoa tutkimuksen tarkoituksesta, periaatteista ja käytöstavasta. Jokaisen haastateltavan yksityisyys suojataan (Cohen, Manion & Morrison 2007, 52–53). Tutkimustuloksista ei ole tunnistettavissa yksittäistä vastaajaa. Lähtökohtana on haastateltavien tietosuojat. (Heikkilä 2014, 29.) Haastattelevilta kysyttiin lupa haastattelun nauhoittamiseen. Nauhoitettu materiaali hävitetään tutkimuksen tulosten analysoinnin jälkeen.

8 Tutkimuksen tulokset

8.1 Lahjakkaan lapsen erityisopetus ja tasa-arvoinen oppiminen

Pääosa haastatelluista oli sitä mieltä, että erityisopetuksen tulee kuulua lahjakkaalle lapselle. Kokemuksena kuitenkin oli, että käytännön tasolla tällä hetkellä se ei kuulu. Eroavaisuuksia oli siinä, miten tämänhetkisen erityisopetuksen toteuttamismahdollisuudet nähtiin. Osa opettajista oli sitä mieltä, että erityisopetus kuuluu ja on aina kuulunut myös lahjakkaille lapsille. Esteinä erityisopetuksen kuulumisesta lahjakkaalle lapselle puolestaan nähtiin resurssien ja tiedon puute. Näkemys oli, että usein resurssit kohdistetaan koulutusjärjestelmässämme lapsia ja oppilaita tasapäistävään suuntaan.

Kyllä kuuluu ja on aina kuulunut (Haastateltava 8)

Useinhan kritisoidaan sitä, että lahjakkuudet jäävät varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa huomioimatta. (Haastateltava 7)

Sanoisin, että meillä täällä näillä resursseilla ei kuulu, mutta tietysti se voisi kuulua. (Haastateltava 2)

Haastatteluissa todettiin se, että jos lapsi on taitava tai lahjakas jollakin tietyllä osa-alueella, mutta jos hän ei saa toteuttaa itseään, hän saattaa turhautua. Tällöin lapsi ei jaksa tai halua keskittyä, koska tehtävät eivät ole tarpeeksi vaativia. Vastauksista kävi ilmi, että lapsi saa tukea vahvoihin taitoihinsa erityisesti silloin, kun hänellä samanaikaisesti on jokin tukea vaativa heikkous. Tällöin heikompaa kykyä tai taitoa pyritään kehittämään vahvuuksien kautta. Yleisenä toteamuksena oli, että opettajalla on velvollisuus eriyttää lasta yhtä lailla taidoissaan ylöspäin kuin alaspäin

Ideaalitilanteena nähtiin ylöspäin eriyttäminen vaikeampiin ja haastavampiin tehtäviin, jolloin lapsen motivaatio säilyy. Opettajan tehtävään kuuluu ratkaista eriyttämisen tapa eli ne seikat, miten ja missä tiloissa eriyttäminen tapahtuu. Eriyttämistä toteutettiin myös niin, että ensin varmistetaan lapsen perustaitojen hallinta. Kun nähdään, että lapsella on jokin perustaito, jossa ei ole puutteita, lähdetään tämän jälkeen eriyttämään. Tällöin lapsen motivaatiota pitää yllä ajatus siitä, että hän tietää saavansa eriyttävää materiaalia.

Tasa-arvoinen oppiminen koettiin jokaisen lapsen oikeudeksi saada oman tasonsa mukaista opetusta ja haastetta. Jokaisen lapsen yksilöllisyys tulee

huomioida. Kaikki lapset ovat samassa lähtökohdassa, kun lähdetään toteuttamaan heidän yksilöllistä opetustaan. Tasa-arvoinen oppiminen ei ole tasapäistämistä, millä tarkoitetaan sitä, että koko ryhmä suorittaa tiettyä oppimistavoitetta. Tämän suuntaisesti on saatettu mennä aiemmin, mutta nykyään pyritään ja ollaan enenevästi pääsemässä siihen, että yksilöllinen opetus huomioidaan. Lapsen vahvuudet huomioidaan, oli hänellä tuen tarvetta tai ei. Vastauksissa nousi esiin se, että jokaisen lapsen tulisi saada osallistua parhaan kykynsä mukaiseen opetukseen, oli lapsella sitten haasteita tai erityisiä taitoja.

Tasa-arvoiseen oppimiseen koettiin liittyväksi eriyttäminen. Jotta jokaisen lapsen oikeus tasaveroiseen oppimiseen toteutuu, on opetusta eriytettävä. On huomioitava uskontoon, sukupuoleen, kansallisuuteen, sukupuolisuuteen ja yhteiskuntaluokkaan liittyvät asiat. Ei voida mennä ainoastaan keskimääräisen mukaan, vaan jokaisen on saatava tasapuolisesti oman tasonsa mukaista opetusta ja haastetta. Tasa-arvoinen oppiminen ei tarkoita sitä, että kaikki saisivat saman verran. Tuen määrä ja laatu vaihtelevat lapsikohtaisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että jokainen saisi sitä, mitä tarvitsee.

Jos lapsi on kielellisesti lahjakas ja taitava, lukee hyvin ja näin..., niin miksi ihmeessä hänen tarvitsisi tehdä jotain tavutusharjoituksia. Hänellä voisi olla laadullisesti muuta; laskea kertolaskuja tai jotakin muuta vaativampaa kuin muulla porukalla. Eli eriytetään ylöspäin. (Haastateltava 2)

Mielestäni opetuksen pitäisi eriytyä, jotta lahjakkaat lapset siellä meidän varhaiskasvatuksessa huomioidaan ja lasten yksilöllisyys huomioidaan. (Haastateltava 6)

On niitä lapsia, joilla on autismin kirjon piirteitä ja jotka ovat joillain osa-alueilla todella lahjakkaita. (Haastateltava 4)

Jos on lapsi, joka on kaikilla osa-alueilla lahjakas, niin silloin hän on tavallisessa ryhmässä sen ryhmän opettajan ohjauksessa, ettei yleensä tule erityisopetuksen puolelle. (Haastateltava 4)

Keskimääräinen opetus kulkee hieman keskitason yläpuolella, ja siitä eriytetään suuntaan ja toiseen. Jos lapsi ei saa tarvitsemaansa tukea, niin se saattaa kostaautua sellaisena erilaisena käyttäytymisen oirehtimisena ja muuna vastaavana. (Haastateltava 7)

Haastateltavien mukaan jokaisella lapsella tulisi olla oikeus oppia tasavertaisesti. Aina se ei välttämättä realistisesti toteudu. Yleistä on, että aika paljon tehdään samoja asioita kaikkien lasten kanssa. Eriyttäminen on vielä joissain ryhmissä hirveän kaukana. Joissakin ryhmissä eriyttäminen toimii ja pystytään

mukauttamaan tarvittaessa tai tekemään lisätehtäviä. Kokonaisuutta ajatellen eriyttäminen ei kuitenkaan joka puolella toimi.

Aikuisella on paljon valtaa siinä, annetaanko oikeuden toteutua vai mennäänkö helpoimman kautta. Tällöin jätetään huomioimatta lapsen oikeudet ja vahvuudet. Oikeus tasavertaiseen oppimiseen kuitenkin vaihtelee aika paljon. Koulutuspoliittisen linjauksen mukaan jokaisen lapsen tulisi saada oppia tasavertaisesti omista lähtökohdistaan.

Vastauksissa korostui päiväkodin ja esiopetuksen yhteistyön näkökulma ja sen tärkeys. Yhteistyötä koetaan olevan liian vähän. Yhteistyö voisi esimerkiksi olla sitä, että eskarilainen, joka lukee, laskee ja toimii, voisi periaatteessa lähteä opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen ja vastaavasti jos ekaluokkalaisella esiintyy haasteita, vaikka sosiaalisissa taidoissa tai oman toiminnan ohjauksessa, niin lapsi voisi tulla eskariin vahvistamaan taitojaan. Tällä hetkellä ei ole paljoa yhteistyötä eskarin ja koulun välillä. Monissa kohteissa toteutusta mietitään, mutta systemaattista toimintaa ei vielä ole.

Jos joku on taitava liikunnassa, hän pääsisi koulun puolelle sitä tekemään. Täällä ajatustapa on integraatio, ei niinkään inklusio. Täällä tuki on tuotu yhteen paikkaan ja tukea tarvitsevat ovat tulleet tuen perässä. (Haastateltava 5)

Nyt yhteistyö on keskittynyt paljon pienluokkiin, joka näkyy niin, että meille nimetty pienluokka käy meidän kanssa laulamassa ja leikkimässä. Yleisopetuksen oppilaiden kanssa, jotka käyvät normaaleja opseja ei vielä ole yhteistyötä, mutta se onkin iso paletti, jota yritetään pyörittää. (Haastateltava 5)

Integraatiota täällä vielä edelleen harjoitellaan, käytännössä tarkoitetaan sitä, että joissain aineissa, kuten kuviksessa ja liikunnassa menevät yleisopetuksen piiriin, vaikka muuten olisikin tuen tarvetta. (Haastateltava 5)

Opetusta on muutettava lapsen tarpeiden mukaisesti. On huomioitava, että kaikki lapset eivät opi samalla tavalla. Olisi aika pelottavaa, jos opettajilla olisi yksi ainut tapa opettaa. Silloin ajaututtaisiin törmäyskurssille eikä oppimistulokset olisi niin hyvät kuin jos opettaja pystyy muuntamaan opetusta oppilaiden mukaan. (Haastateltava 2)

8.2 Tuen määrä ja laatu

Haastatteluiden perusteella saatiin vaihtelevia vastauksia siitä, saavatko lahjakkaat lapset riittävän tuen. Suurin osa vastaajista oli sitä mieltä, että lahjakkaat lapset eivät saa riittävää tukea ja huomiota oppimisensa tueksi. Vastauksissa esille nousivat arvostukselliset erot siinä, mikä opetuksessa koetaan tärkeäksi eriyttämisen näkökulmasta. Opettajien asenteiden ja arvostusten koettiin vaikuttavan opetuksen laatuun. Esille nousi se, että riittävän

tuen koettiin olevan kiinni kasvattajasta tai opettajasta, lapsiryhmästä ja muiden lasten tarpeista. Toisaalta tiedostetaan riittämättömän tuen seuraukset lapselle, kuten turhautuminen ja motivaation laskeminen, mutta tästä huolimatta lahjakas lapsi ei usein saa riittävää tukea. Tuen tarjoamiseen vaikuttaa se, tunnistetaanko lapsen lahjakkuus, kyvyt ja vahvuudet todella. On osattava tukea lasta oikealla tavalla ja mahdollistaa lapselle se polku, jossa hän on lahjakas. Haastatteluissa todettiin, että lapsen vahvuuksiin tulisi panostaa enemmän.

Esiopetuksen ja koulun välinen yhteistyö nousi esiin myös siinä, että minkä verran lapselle voidaan antaa vaativampia tehtäviä joustavan kouluun siirtymisen onnistumisen näkökulmasta.

On myös paljon raja-aitoja. Jos lapsi lukee ja kirjoittaa hyvin, voiko antaa eskaritehtäviä vaativampaa – mitä koulu sanoo, kun hän jo osaa. Koulun puolella sama juttu, kai siellä lähdetään liikkeelle enemmän tai vähemmän a:sta liikkeelle joka tapauksessa, vaikka tulokas osaisi vaikka mitä. Tämä asia pitäisi olla enemmän esillä varhaiskasvatus- ja opettajakoulutuksissa. (Haastateltava 2)

Mitä koulu sanoo, kun lapsi jo osaa kouluun mennessään ne asiat, mitä esimerkiksi ekaluokalla vasta harjoitellaan. (Haastateltava 2)

Mikäli lapsi esimerkiksi lukee ja kirjoittaa jo hyvin, voiko hänelle antaa eskaritehtäviä vaativampaa. (Haastateltava 1)

Puhutaan siitä, että onko koulu liian helppoa lahjakkaille lapsille, kun ovat saaneet taitojaan vaativaa erityisopetusta jo varhaiskasvatuksessa. (Haastateltava 5)

Vastausten perusteella lahjakkaan lapsen tuen saaminen riippuu usein muusta lapsiryhmästä ja heidän tarpeistaan. Haastatteluista kävi ilmi, että lahjakkaan lapsen tarpeet saattavat joissakin tilanteissa jäädä vähemmälle. Tällöin lahjakas lapsi jää vaille kykyjensä mukaista tukea. Lahjakkaalta lapselta saatetaan odottaa itseohjautuvuutta; sitä että hän itse ja oma-aloitteisesti ottaa selvää asioista. Pienellä lapsella ei kuitenkaan välttämättä ole riittäviä itseopiskelutaitoja. Haastattelujen mukaan opettajalla ei aina ole aikaa tarjota lahjakkaalle lapselle tarvittavaa tukea. Lahjakkaat lapset eivät siten aina saa esiopetuksessa tai alakoulussa kykyjensä ja lahjakkuutensa mukaista huomiota. Se vaikuttaa lapsen motivaatioon ja lapsi turhautuu. Ongelmaksi nousee se, miten pitää motivoituneina ne lapset, jotka tarvitsevat lisää; jotakin vaikeampaa, haastavampaa ja erilaista.

Ylöspäin eriyttäminen ei minun kokemukseni ja näkemykseni mukaan toteudu. Harmittaa niiden lasten puolesta, jotka turhautuvat ykkösluokalla, kun kaiken jo osaavat. (Haastateltava 5)

Siinä kohtaa lapsi ei saa niin paljon haastetta oppimiseensa kuin mihin hänellä olisi resursseja. (Haastateltava 4)

Kyllä heikkoja tuetaan paljon helpommin kuin lahjakkaita. (Haastateltava 5)

Näin ollen lahjakkaiden tarpeet helposti unohtuvat tai jäävät vähemmälle, vaikkei pitäisi. Helposti näin kuitenkin käy. (Haastateltava 1)

Ihan oikeasti se tarkoittaa sitä, että lahjakas lapsi jää vaille kykyjensä mukaista tukea, odotellaan vain, että hän itse ja oma-aloitteisesti ottaa selvää asioista. (Haastateltava 2)

Jos ryhmän lapsilla on paljon haasteita, se sitoo aikuisresurssin. On kuitenkin muistettava, että kyseessä on kokonaisuus, jossa pitää huolehtia siitä, että kaikki saavat tarvitsemansa tuen. Kun toiset lapset tarvitsevat enemmän huomiota ja tukea, niin opettajan aika menee enemmän tukea tarvitseville kuin lahjakkaille. Haastattelujen perusteella ryhmässä näkyvimmit haasteet, kuten aggressiivisuuteen ja käytöspulmiin liittyvät haasteet menevät edelle. Tavallisesti tätä perustellaan turvallisuudella ja sillä, että taataan mahdollisimman suotuista oppimisympäristö. Tällöin lahjakkaammat lapset, sekä ne lapset, joilla on oppimisen haasteita, jäävät vähemmälle. Tuen tarjoamisessa edelle menevät usein myös kehitysviivästymät tai kehitysvammat, autismin kirjon asiat, kielelliset vaikeudet, oppimis- ja sosiaaliset vaikeudet. Haastateltavien kesken oltiin yhtä mieltä siitä, että mikään taito ei ole toista vähempiarvoisempi, vaan myös lahjakkaan lapsen taidot pitäisi osata erottaa.

Tänä päivänä mennään enemmän niin, että lahjakkaammat lapset jäävät vähemmälle huomiolle, mutta toivottavasti ollaan menossa suuntaan, että sieltä nousisi kaikki enemmän esille. (Haastateltava 6)

Ei ole mitään ensisijaista, koska jokaiselle lapselle pitäisi tarjota se paras mahdollinen opetus, mihin he kyvyillään pystyvät. (Haastateltava 5)

Eniten minua harmittaa tässä työssä ne, jotka ovat esimerkiksi hiljaisia, mutta kuitenkin osaavia, kun he jäävät vähälle huomiolle, kun kuitenkin heidän oikeutensa on saada opetusta, sellaista, mikä on heille kaikkein parasta. (Haastateltava 5)

Se, mikä aina huolestuttaa ryhmätilanteessa on ne hiljaiset ja sisäänpäin vetäytyvät lapset, koska heidän tarve on ihan yhtäläinen, niin helposti siinä ryhmässä nämä jäävät pienemmälle huomiolle. (Haastateltava 7)

Olisi myös huomioitava ne lapset, jotka eivät pidä ääntä itsestään. On oltava tarkkana, että he saavat sen tuen, mitä he tarvitsevat, ettei ole vain ne, joilla on aktiivinen ulospäin suuntautuva käytös. (Haastateltava 6)

Merkittävää on, että jo ennestään vahvaa taitoa kehittämällä lapsi saattaa motivoitua myös harjoittelemaan heikompa taitoaan. Lapsen lahjakkuus voidaan huomioida koulussa esimerkiksi niin, että lapsi saa osallistua vaikka

matematiikan tai kuvaamataidon tunnille, jolloin lapsen vahvuuksia näillä osa-alueilla vahvistetaan. Toisaalta vaarana on, että jos lapsella on esimerkiksi kielihäiriö, saatetaan jopa ylöspäin eriyttämisen kustannuksella keskittyä harjoittelemaan ainoastaan kielellisiä haasteita.

Kun sallittiin lapsen kehittää myös niitä asioita, joissa hän jo on vahva, motivoitui lapsi myös harjoittelemaan haasteellisimpia kielihäiriön pulmia. Olisi tunnistettava, milloin laadukkaassa opetuksessa eteen tulee eriyttäminen ja miten tällöin toimintaan. (Haastateltava 7)

Opetuksen vaarana on, että mennään liiaksi keskitasoa. (Haastateltava 7)

Helposti edetään samassa tasossa laihoin tuloksin. (Haastateltava 2)

Monelle lapselle saattaa tulla niin sanotusti mitta täyteen, jos joutuu koko ajan jeesaamaan toisia. Tiettyyn rajaan saakka se on ihan hyvä, mutta ei voi olla pelkästään sitä. (Haastateltava 2)

Kunnassa on tietty avustajaresurssimäärä. Kun lapsella on käytöshäiriötä, niin näissä tapauksissa avustaja on usein helpoimmin saatavissa. Varhaiskasvatukseen saadaan jo ennakkotieto lapsista, joilla on kuntoutussuunnitelma erilaisia tarpeita varten. Tällaisia ovat esimerkiksi käyttäytymisen ja tarkkaavaisuuden häiriöt, kielelliset erityishäiriöt sekä erilaiset laaja-alaiset kehitykselliset häiriöt. Ennakkotiedon avulla pystytään suunnittelemaan heidän tukensa. Lahjakkaasta lapsesta ei ole paljoa etukäteistietoa, ellei vanhempi tai ryhmä ole viestittänyt tietoa lapsesta.

Tietysti voidaan kysyä, miksei järjestetä siirtopalaveria lahjakkaalle lapselle. (Haastateltava 8)

Yhteistyö vanhempien ja kodin kanssa on tosi tärkeää. Hekin tunnistavat ja tietävät lahjakkuuden ja yhdessä aletaan sitten sitä oppimispolkua miettimään, että mikä olisi lapselle se oikeanlainen tapa opettaa ja tukea sitä oppimista. (Haastateltava 6)

Toisaalta ajateltiin myös niin, että tuen saaminen voi riippua ryhmän aikuisten suhtautumisesta. Kun ryhmän aikuiset tietävät mitä tekevät ja ohjeet ovat selkeät, ei tuen tarjoaminen tai ylöspäin eriyttäminen ole yhtään sen vaikeampaa kuin alaspäin eriyttäminen. Tärkeänä koettiin se, miten oppimisympäristö on organisoitu ja miten organisaation toiminnassa huomioidaan yksilöllisyys. Kokemus on, että usein käy niin, että lahjakkaiden lasten tarpeet helposti unohtuvat tai jäävät vähemmälle, vaikkei pitäisi. Ryhmässä tuen saaminen riippuu paljon siitä, minkä verran on niitä, joilla on enemmän haasteita.

Tilanteen parantamiseksi ja ratkaisuksi tarvittaisiin sekä varhaiskasvatukseen että koulun puolellekin lisää koulutusta ja tietoisuutta näistä asioista, koska kyseessä on iso haaste. (Haastateltava 2)

Vaikka meillä olisi haluakin eriyttää, niin onko tietämystä, mitä tarjota lapselle eli tämä on koulutuksellinenkin asia toisaalta. (Haastateltava 2)

Tämä on aika paljon opettajakysymys ja ryhmäkysymys. Riippuu paljon ryhmästä, opettajasta ja ryhmän muista lapsista. (Haastateltava 4)

Riittävä tuki on varmastikin kiinni siitä kasvattajasta, opettajasta. (Haastateltava 8)

Varmaan siihen tarvittaisiin vielä koulutusta, että jokainen varhaiskasvatuksessa tunnistaisi lahjakkuuden eikä sitä mahdollisesti pidettäisi vain omituisena ominaisuutena. (Haastateltava 6)

8.3 Laadukas opetus ja erityisopetus

Laadukas opetus nähtiin opetuksena, joka pystyy vastaamaan lapsen tarpeisiin, ja siten auttamaan lasta kehittymään omalla tasollaan. Kun tarvitaan enemmän eriyttämistä tai mukauttamista, niin silloin mennään erityisopetuksen puolelle. Rajan nähtiin menevän siinä, kuka opetusta tai erityisopetusta tarjoaa. Tietyn tasoista tukea voi antaa kuka tahansa opettaja, mutta erityisopetusta ei kuka tahansa tavallinen hyväkään opettaja, koska hän ei voi antaa erityisopetusta; erityisopetusta antaa erityisopettaja.

Toisaalta laadukkaan opetuksen ja erityisopetuksen rajaa pidettiin häilyvänä; myös taitava lapsi on siinä mielessä oikeutettu erityisopetukseen, koska hän tarvitsee enemmän. Erityisopetuksen ja laadukkaan opetuksen välille oli haastava vetää suoraa rajaa, koska minkä tahansa opetuksen pitäisi olla opetuksen paras mahdollinen tuotos. Laadukkaimmillaan opetus on sellaista, mitä aikuiset pystyvät lapsille antamaan kaikkein parhaimmillaan. Lähtökohtana pitää olla se, mitä lapset tarvitsevat. Vaarallisena pidettiin kuvitteellista tilannetta, että opettajat ja kasvattajat tavoittelisivat päästä mahdollisimman helpolla.

8.4 Lapsen lahjakkuuden osatekijät

Lapsen lahjakkuuteen ja lahjakkuuden syntyyn ajateltiin vaikuttavan sekä perimän että opittujen taitojen. Eroja vastaajien kesken oli siinä, kumman arvioitiin vaikuttavan enemmän. Ympäristön lahjakkuuteen vaikuttavista tekijöistä mainittiin varhaislapsuuden virikkeellisyys, lapsen motivaatio, vanhempien lahjakkuus ja -taidot. Toisaalta ajateltiin myös niin, että periytymisen osuus

saattaisi olla jonkin tietyn taidon kohdalla suurempaa kuin toisen taidon. Esille tässä yhteydessä nousivat lähinnä liikunnalliset- ja taideaineet, kuin myös matematiikka ja musiikki. Huomion arvoista on, että myös näiden taitojen kehittäminen vaatii harjoittelua. Kotonakin voidaan kannustamalla, innostamalla ja esimerkiksi vanhemman oman harrastamisen kautta näyttää mallia lapselle. Lapsen on koettava, että halu toimia ja kehittyä on hänestä itsestään lähtöisin. Lapselta ei tule vaatia liikaa, vaan on huomioitava lapsen vastaanottokyky. Toisaalta on tarjottava ja näytettävä lapselle, mitä kaikkea on, eikä jäädä ainoastaan jollekin tietylle osa-alueelle tai tasolle. Vastauksista tuli esiin myös huomio, että pienimmillä lapsilla lahjakkuus ei todennäköisesti ole vielä suuren harjoittelun tai oppimisen tulosta. Sen sijaan vanhemmilla lapsilla voi sanoa olevan harjoittelulla opittua merkittävääkin edistymistä. Lapsen lahjakkuus ja hyvät periytyvyysominaisuudet voivat mennä hukkaan, jos ympäristö ei pysty auttamaan niiden esiin tuomisessa ja tukemaan niitä.

Geeniperimässä tulee tietyt lahjakkuudet ja ominaisuudet, mutta ympäristölläkin on suuri merkitys mitä sieltä tulee, ehkä suurempi kuin yleisesti luullaan. Ympäristö voi vaikuttaa ja aktivoida lahjakkuuksien esiin tuloa. (Haastateltava 4)

Jotkut ominaisuudet periytyvät vanhemmilta. Ei aina selkeästi mutta tarkemmin analysoimalla sen oivaltaa. (Haastateltava 4)

Jos lahjakkaalla lapsella on jokin piirre tai erityislahjakkuus, ei sitä välttämättä vanhemmilla ole. (Haastateltava 6)

Minusta periytyvä lahjakkuus on helpommin tunnistettavissa. (Haastateltava 4)

Kyllä ympäristö vaikuttaa. Jos joku on ollut motivoitunut kirjaimiin pikkulapsesta asti, niin hän todennäköisesti oppii lukemaan aikaisemmin ja eskari saattaa tuntua tosi tylsältä. (Haastateltava 5)

8.5 Lapsen vahvuuksien tunnistaminen

Haastatteluissa tuli hajontaa vastauksissa siihen, onko lasten vahvuuksia helppo tunnistaa. Toisaalta toimintakulttuuri on muuttunut ja kehittynyt niin, että päiväkodissa ja esiopetuksessa kummassakin tunnistetaan lapsen vahvuuksia. On kuitenkin eri asia, otetaanko vahvuuksia huomioon. Vaikka vahvuudet tunnistettaisiin, vastataanko lapsen tarpeisiin. Todettiin myös olevan tiettyjä vahvuuksia, joita on helpompi huomata. Aikuisen asenteen koettiin vaikuttavan vahvuuksien tunnistamiseen. Haastatteluista selvisi, että arjessa yleensä haasteet näkyvät ja ne tunnistetaan helpommin. Vahvuuksia pyritään kuitenkin tunnistamaan, asia on tiedostettu ja niistä keskustellaan tiimeissä.

Tuntuu, että varsinkin lapsista, joilla on sosiaalis- emotionaalisia haasteita tai käytöksen haasteita, niin kaikki aikuiset eivät löydä hyvää millään – ne jopa tuntuvat joskus vaikuttavan siihen aikuiseen jotenkin sosioemotionaalisesti. (Haastateltava 2)

Ei ole helppo tunnistaa, mietin nyt esioppilaita ja muitakin ryhmiä, joissa on 20 lasta, niin vaikeata on siinä tilanteessa vahvuuksia tunnistaa. (Haastateltava 4)

Ennen kuin opettaja ehtii tutustua kaikkiin ryhmän lapsiin, siinä menee kuitenkin aikaa. (Haastateltava 8)

Vahvuuksien tunnistamisen yhtenä haasteena koettiin suuret ryhmäkoot. Kun ryhmässä on paljon lapsia, on haastavaa huomata jokaisen lapsen vahvuudet. Toisaalta, vaikka olisi pienryhmätoimintaa, tulee moni lapsen taito usein yllätyksenä. Ennen kuin opettaja ehtii tutustua kaikkiin ryhmän lapsiin, ollaan usein jo pitkällä lukukautta. Lisäksi menee aikaa, ennen kuin päästään keskustelemaan vanhempien kanssa. Vanhemmat kuitenkin tietävät lastensa vahvuuksista sekä kyvyistä ja saattava tuoda ne esille. Kulttuuri on kuitenkin edelleen sellainen, että vanhemmat ovat vieläkin arkoja puhumaan lastensa vahvuuksista. Tämä saattaa valtakunnan tasolla johtua alueellisista ja maakunnallisista ihmisten ominaisuuksista ja elämisen tavoista, paikalliskulttuureista. Asian esille tuomisessa arveltiin olevan merkittävästi alueellisia eroja.

Oma kokemus on, että tosi niukasti vanhemmilta saadaan tietoja, arviointeja ja kommentteja lapsistaan. Tämä saattaa johtua myös siitä, etteivät vanhemmat tiedä, mitä heidän odotetaan sanovan tai tuovan julki edesauttaakseen lasta päiväkotiympäristössä. (Haastateltava 2)

En usko, että koskaan opettajalle tulee mieleen, että otan yhteyttä johonkin, vaikka psykologiin sen takia, että tämä lapsi on nyt niin lahjakas, ettei oikein tiedä, miten hänen kanssaan etenisi. (Haastateltava 5)

Lapsen tukemisessa huomio tulisi kiinnittää sekä heikomman taidon kehittämiseen mutta myös vahvuuden kehittämiseen. Vaikka vahvuutta kehitetään, se ei tarkoita, etteikö muitakin taitoja olisi tärkeä kehittää, koska on tiettyjä taitoja, mitä elämän arjessa pitää ja on hyvä osata. Heikompia osa-alueita voidaan kehittää vahvuuksien avulla. Liikunnallisesti lahjakas saa motivaatiota muihin tehtäviin vahvuusalueeltaan, esimerkiksi jääkiekkoaiheisen leikkaus-, piirros-, tai väriystehtävän avulla, jossa saa käsitellä omaa harrastustaan ja jääkiekkoihannettaan.

8.6 Lahjakkaan lapsen tukeminen

Suurin osa vastaajista koki, ettei omaa riittäviä tietoja ja taitoja lahjakkaan lapsen tukemiseksi, koska oma koulutus ei ole sisältänyt eikä korostanut riittävästi tai lainkaan tätä näkökulmaa. Lisäkoulutustarve nähtiin erittäin tarpeelliseksi, mutta asiaan liittyvää koulutusta ei juurikaan ole ollut tarjolla. Monipuolisen ja laadukkaan opetusmateriaalin saatavilla oloon arjessa toivottiin parannusta.

Riittävän tuen tarjoaminen lahjakkaalle lapselle katsottiin olevan juuri koulutuksellinen kysymys. Koska omassa koulutuksessa ei paljon puhuttu lahjakkuudesta tai siitä, miten lahjakkuutta voi tukea, niin tiedonpuute koettiin riittävän tuen tarjoamisen esteeksi. Koettiin, että lahjakkuuden tunnistamiseen tarvittaisiin koulutusta, jotta lahjakkuutta osattaisiin arvostaa. Käytännön tuen tarjoamisen esteiksi nousivat myös organisointi- ja hallintokysymykset. Laki määrittelee muun muassa vastuukysymykset, kuka on vastuussa lapsesta, jos esimerkiksi eriytetään ryhmästä toiseen tai esiopetuksesta kouluun. Näin ollen lapsen eriyttäminen paikasta toiseen saattaa käytännössä kohdata vaikeuksia vastuuhenkilönäkökulmasta. Varhaiskasvatuslaki ja perusopetuslaki ovat tältä osin erilaiset. Pahimmillaan eriyttämättä jättäminen saattaa olla helppo ratkaisu aikuiselle.

Että jos pitäisi miettiä, että nyt lapsi on taas siellä 2-luokan tunnilla tekemässä sitä ja sitä hommaa, niin se jotenkin sotkee sitä koululuokan arkea. (Haastateltava 5)

Oikeastaan varmaan suurin haaste on se organisointi, miten se toteutetaan käytännössä. (Haastateltava 5)

Se on varmaan paljolti hallintokysymys ja toisaalta me aikuiset paljolti keskitymme pitämään arjen juoksutuksen hallussa. (Haastateltava 5)

Lahjakkuutta käsittelevää ajankohtaiskoulutusta ei ole ollut tarjolla eikä muutoinkaan ole merkittävästi puhuttu siitä, miten lahjakkaita tuetaan; asian koetaan usein jääneen maininnan asteelle. Toteutuneet koulutukset ovat painottuneet esimerkiksi lapsen sosiaalis-emotionaalisiin haasteisiin, kielellisiin erityisvaikeuksiin ja autismin kirjoon. Näiden tukemista pidetään luonnollisena asiana, mutta saatetaan hämmentyä, jos eteen tulee erilaisesti toimiva tai käyttäytyvä, lahjakkuutta osoittava lapsi.

Ajankohtaisen koulutus- ja opetusmateriaalin tärkeyttä ja saatavuutta korostan. (Haastateltava 2)

Tarvitaan todellakin koulutusta ja resursseja, jotta pystytään mahdollistamaan kaikkien oppiminen heidän omista lähtökohdistaan. (Haastateltava 6)

Itse on oltava aktiivinen ja etsittävä eri tahoilta tarjolla olevaa koulutusta. Etäkoulutukset ovat yleistyneet ja ovat edelleen yleistymässä. Kun vahvuuden olemassaolo tunnustetaan, tunnustetaan ja hyväksytään jokaiseen päivään. (Haastateltava 8)

Vahvuuksien olemassaoloa pitäisi nähdä ja hyväksyä jokaiseen päivään ja arkeen kuuluvana luonnollisena asiana. Samalla käsite erityisyys täsmentyisi. (Haastateltava 6)

Tällöin meillä on mahdollisuus tukea sitä eikä hämmentyä, kun eteen tulee erilaisesti toimiva tai käyttäytyvä lapsi. (Haastateltava 6)

8.7 Eriyttäminen työtapana

Vastausten perusteella todettiin, että ryhmissä alaspäin eriyttäminen on ylöspäin eriyttämistä yleisempi toimintatapa. Toisaalta, vastauksissa oli eroja vastaajien kesken. Haasteina ylöspäin eriyttämisessä nousivat esille ryhmän lasten erilaiset tarpeet, ajan puute eriyttämistarpeen miettimiseen ja toteuttamiseen, tiedon ja koulutuksen puute sekä ajan löytäminen sille, että lapsen taidot löytyvät. Todettiin myös, että eriyttämiseen soveltuva tukimateriaali saattaa olla hyvin kallista ja siksi olisi hyvä, jos niitä voisi lainata tietyn ajan tai materiaali olisi esimerkiksi kierrossa jonkinlaisessa yhteiskäytössä.

Eriyttämisessä ja ylipäätään opetuksessa korostuvat tärkeät tiedot ja viestit edellisiltä ryhmiltä. Huoltajien kanssa käydyt keskustelut auttavat tuntemaan ja tietämään lapsesta tärkeitä asioita, saadaan vanhempien näkökulma esiin ja mitä lapsen kanssa on kotona tehty. Tietojen pohjalta voidaan laatia lapselle yksilöllisempi oppimissuunnitelma. Eriyttämistarpeet ovat rinnakkain kulkevia, ja varhaiskasvatukseen ammattilaisten pitää tunnistaa kumpaan suuntaan eriytetään. Ylöspäin eriyttäminen saatetaan kokea vieraana, jonka yhtenä syynä saattaa olla osaamisvaje. On muistettava, että jokainen lapsi menee oppimisessa omalla tasollaan. Jokaiselle lapselle on taattava onnistumisen kokemuksia eikä lapselta saa vaatia liikaa. Lapsen tulee saada lähteä omista lähtökohdistaan.

Varhaiskasvatukseen saadaan ennakkoon tieto niistä lapsista, joilla on jo kuntoutussuunnitelma erilaisia tarpeita varten, kuten käyttäytyminen, tarkkaavaisuus, kielelliset erityishäiriöt tai erilaiset laaja-alaiset kehitykselliset häiriöt. Näiden ennakkotietojen avulla pystytään hyvissä ajoin suunnittelemaan heidän tukensa. Lahjakkaasta lapsesta ei useimmiten ole paljoa etukäteistietoa;

ehkä vanhemmat tai ryhmä ovat viestittäneet jotakin tai vasussa on merkintöjä. Näinkin lahjakkuuden tietysti pystyy huomioimaan, mutta silloin pitää reagoida tarpeeksi nopeasti, koska muutoin voi olla kaaoksen mahdollisuus: lapsi oirehtii varmasti, jos hänen lahjakkuuttaan ei oteta huomioon. Lahjakkaasta lapsesta opettajille tuleva tieto jää enimmäkseen vanhemmilta tulevan tai saatavan tiedon varaan ja tällöin tiedonsaanti voi olla sattumanvaraista. Sen sijaan tukea tarvitsevilla lapsilla on mukanaan usein monialainen tiimi tai erilaisia asiantuntijatahoja. Vanhemmat eivät välttämättä kuitenkaan tunnista lapsen lahjakkuutta eivätkä osaa kertoa lapsen taidoista tai vahvuuksista. Toisaalta vanhemmat eivät välttämättä tiedä saatavilla olevasta tuesta.

Pistää vähän ymmälle, että mikä siinä ylöspäin eriyttämisessä on vaikeaa. Ei siihen pitäisi olla mitään estävää syytä kuin alaspäin eriyttämiseenkään. (Haastateltava 2)

En koe ylöspäin eriyttämisessä suurempia haasteita, mutta toivoisin siihen nykyistä enemmän mahdollisuuksia. (Haastateltava 6)

Olen sitä mieltä, että alaspäin eriyttämistä käytetään enemmän. (Haastateltava 5)

Riippuu lapsiryhmästä kumpaa käytetään enemmän. (Haastateltava 8)

Käytöshaasteisessa ympäristössä huomion vie arjen ja pienryhmien toiminnan pyörittäminen ja lahjakkaammat jäävät vähemmälle. Jos voi antaa tukea, tunnustusta ja kannustusta niille, joilla on vahvat sosiaaliset taidot ja saadaan ryhmä toimiaan hyvin, niin se vahvistaisi ryhmässä kaikkia. (Haastateltava 8)

Esiopetuksen ja koulun yhteistyön tärkeys korostui vastauksissa. Esiopetuksen siirtyminen koulujen yhteyteen antaisi mahdollisuuden eriyttää lasta taidoissaan. Tällöin on mahdollista esimerkiksi eriyttää lapsi ekaluokalle harjoittelemaan matematiikkaa tai äidinkieltä. Vertaisoppimisen näkökulmasta eskarilaisilla eriyttäminen voisi olla sitä, että koulun puolelta tullaan apuopettajiksi eskarilaisille. Apuopettajina he saisivat esimerkiksi kielellisiä taitoja ja neuvontataitoja.

Moni saattaa pelätä sitä ajatusta, että jos lapsi käy jo eskarissa ykkösluokkaa, niin mitä hän sitten tekee ykkösluokalla. (Haastateltava 2)

8.8 Joustavat ryhmittelyt ryhmänrajat ylittävästi päiväkodissa

Joustavien ryhmittelyiden käyttö ryhmänrajat ylittävästi päiväkodissa koettiin varsin uutena ja vakiintumattomana toimintatapana tällä hetkellä. Hyötyinä päiväkodissa joustavien ryhmittelyiden käytössä ryhmänrajat ylittävästi nähtiin muun muassa se, että vuorovaikutussuhteiden määrä lisääntyy. Jos esimerkiksi

yhdistetty ryhmä koostuu viskareista, niin siinä voi kokea vertaistoimintaa. Parhaimmillaan siitä varmasti olisi hyötyä, mutta tällöin henkilöstöllä pitää olla selvät pelisäännöt siitä, miten toimitaan. Se myös edellyttää yhteistyötä ja yhteen hiileen puhaltamista ja että kaikki allekirjoittavat ja hyväksyvät toimintamallin.

Olen kuullut, että yhdessä päiväkodissa koko päiväkotivuokko muuttui leikkikaupungiksi; puolet päiväkodista oli ulkona ja puolet sisällä. Eri osastoissa oli eri leikkipisteitä ja lapset saivat vaeltaa kaupungissa; lääkäriin, kauppaan, ravintolaan jne. Sellaista ideaa olen yrittänyt meilläkin, mutta ei ole vielä toteutunut. (Haastateltava 7)

Ne ovat aika kivoja, koska silloin lapset saavat tutustua ja ystävystyä toisiinsa yli ryhmärajojen. Selkeästi näki, kuinka toiminta laajeni tavaksi. Ystävystyttiin ja tutustuttiin sisällä ja ulkona kaikkien lapsien kesken, tultiin tutummaksi, saatiin uusia kavereita, saatiin positiivisia leikkikokemuksia. Kun sekoitetaan eri ryhmiä ja lapsia, niin se lisää myös yhteisöllisyyttä koko päiväkotiin. (Haastateltava 7)

Ei ole kauheasti toteutettu. Viskareissa on mietitty yhdistämistä, kun ne nyt on ripoteltu eri ryhmiin. (Haastateltava 1)

Haastavana koettiin se, ettei välttämättä ehditä perehtyä lapsiin ja heidän tekemisiinsä eikä näin ollen opita tuntemaan lasta kunnolla. Tällöin heistä on myös vaikea keskustella tiedonpuutteen vuoksi. Tämä pitäisi huomioida ryhmittelyä harkittaessa. Toteuttamisessa huomioon otettavana tekijänä nähtiin myös varhaiskasvatuslaissa määritellyt henkilömitoitukset, jolloin eteen voi tulla rakenteellisia esteitä. Yhtenä kannanottona vastauksissa otettiin esiin se, että varhaiskasvatusikäisten kohdalla ryhmän pysyvyys on tärkeää, koska siellä on ne tutut aikuiset ja tutut lapset.

Pitäisi ihan ehdottomasti olla. Ei ainoastaan niin että on vaan ne tietyt ryhmät ja niissä pysytään. Joustavat ryhmäraajat siinäkin mielessä, että täällä tapahtuu musiikkia, tuolla sosiaalisia taitoja ja tuolla liikuntaa. Lapsi menee kyseisen tarpeensa ja mielenkiintonsa mukaiseen toimintaan (Haastateltava 5)

Sellaista on ollut, että 4-vuotias on ollut viskareiden kanssa. Aivan hyvin voi olla hetkittäin tehtävähetkillä. On myös eskarihetkillä ollut viskari. (Haastateltava 8)

Ei ole varmaan ihan helppoa, mutta varmaan toteuttamiskelpoinen ajatus, jos siihen annetaan mahdollisuus. (Haastateltava 6)

Jossain määrin se olisi hyvä, että se toimisi. Pystyttäisiin tekemään enemmän yhteistyötä, mutta toisaalta se vaatii sitten aika paljon enemmän suunnittelua. (Haastateltava 7)

Oma kokemus on, että tehdessäni noin en kokenut itseäni siinä yhdistetyssä ryhmässä vetäjäksi. (Haastateltava 4)

8.9 Esiopetuksen ja koulun välinen yhteistyö

Esiopetuksen siirtyminen koulujen yhteyteen ja tätä kautta tapahtuva ryhmän rajat ylittävä yhteistyö koettiin pääasiassa myönteisenä asiana. Kun esiopetus on fyysisesti koulun yhteydessä, niin lapset oppivat keskeisimmät taidot, mitä he tarvitsevat siirtyessään kouluopetukseen. Oppimisympäristö ja paikat tulevat tutuksi. On myös mahdollista tutustua tulevaan opettajaan. Tämä kaikki madaltaa kynnystä lapsen siirtyessä opintopolullaan eteenpäin. Eriyttämisen mahdollisuudet tämänkaltaisessa yhteistyössä nähtiin lapsen oppimista edistävin.

Periaatteessa yleisopetuksen ryhmään vaikkapa matikan tunneille voisi siirtää aivan hyvin, mutta se on tehtävä suunnitellusti ja hallitusti. Se vaatisi irrottautumista henkilökunnalta esiopetuksesta lapsen mukaan koulun puolelle, kun ei sinne niin vain voi mennä, koska yleensä ekaluokalla on vain opettaja ja avustaja ja luokat on aika isoja. (Haastateltava 5)

Järjestely on mahdollista, jos täällä normi arki pyörii ja toimii ja meitä on paikalla laillinen määrä. (Haastateltava 5)

Se on monessa paikassa vielä ihan lapsen kengissä, että ei sitä hirveän paljon tapahdu. (Haastateltava 2)

Kyllä toiminta mahdollista on, kun on puitteet sekä sitoutunut ja yhteistyökykyinen henkilöstö. (Haastateltava 4)

Koulun puolelta ei löytynyt innokkuutta. (Haastateltava 1)

Toisaalta monet tykkäävät, vanhemmatkin, että lapset saisivat viipyä tällaisessa päiväkotiympäristössä, kun täällä on ehkä enemmän sitä leikkimaailmaa. (Haastateltava 7)

Yhteistyössä tärkeinä asioina korostuivat organisointi, yhteistyö, suunnittelu sekä toimintakulttuuri. Yhteistyön tulisi olla erittäin tiivistä ja monipuolista. Ei riitä, että ollaan ainoastaan fyysisesti samassa rakennuksessa. Ajatukset pitäisi olla integraatiossa: toimivaa ja joustavaa yhteistyötä peruskoululuokan ja esiopetuksen välillä. Ollaan valtakunnallisesti menossa siihen, että esiopetusryhmät siirtyvät koulujen yhteyteen. Joustavuuden osalta yhteistyö ei ole vielä kovin toimivaa, vaan hakee muotoaan. Toiminta ei ole vielä sellaista, mihin pyritään. Joissakin kunnissa sen arveltiin toimivan jo, koska ajatus on ollut esillä pidemmän aikaa. Yhteistyö vaatii aikaa, usein jopa vuosien työn, ennen kuin se lähtee toimimaan ja toimivat yhteistyön muodot löytyvät.

Tässä yhteydessä esille nousi myös koulun aloittaminen vuotta aikaisemmin. Todettiin, että tätä ei voi kuitenkaan tehdä sosiaalisten taitojen kustannuksella.

Sosiaalisten taitojen vuoksi lapsi saattaa kuitenkin vielä tarvita esiopetusvuoden. Esiopetuksen yli hyppäämisen ei todettu olevan yleistä. Yleensä vanhemmat, jotka ovat tietoisia lapsensa taidoista, sitä esittävät. Ennen siirtoa on perusteltua syytä neuvotella varhaiskasvatuksen kanssa ja kuulla heidän kannanottonsa asiaan. Perusopetusjohtaja päättää asian lopullisesti varhaiskasvatusta ja vanhempia kuultuaan.

Vanhemmilla on tässä hyvä tai huono valta, kumpaa se sitten kulloinkin onkin.
(Haastateltava 3)

9 Pohdinta

Tutkimukseni mukaan erityisopetus kuuluu oikeutena myös lahjakkaalle lapselle. Tasa-arvon näkökulmasta oikeus oppimiseen kuuluu aivan jokaiselle lapselle – myös niille, joiden tarpeisiin enemmistölle suunnatut järjestelyt eivät pysty vastaamaan (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2015, 71). Koulutuspoliittisissa valtiopäiväkeskusteluissa on todettu erityisopetuksen olevan tasa-arvoa (Rossi 2010, 92). Lahjakkaan lapsen osalta siihen, että erityisopetus kuuluisi myös lahjakkaalle lapselle, ei oltu syvällisesti perehdytty käytännön kokemusten ollessa vähäiset. Teoriassa tasa-arvoisen oppimisen periaatteet tunnettiin ja tärkeys tiedostettiin. Siltä osin, kun lahjakkaan lapsen eriyttämistä toteutettiin, sen laajuudessa ja käytännöissä oli vaihtelevuutta. Vakiintunutta käytäntöä ei ollut. Kaikkien haastateltujen kanta oli, ettei tilanne saa tarkoittaa sitä, että lahjakas lapsi jää ilman tarvitsemaansa erityistukea. Hänellä pitäisi olla oikeus oppia omalla tasollaan ja saada tukea omista lähtökohdistaan.

Vallitsevan tilanteen arviotiin parantuvat merkittävästi, jos esiopetus laajasti siirrettäisiin koulun yhteyteen. Tällöin oppimisympäristö ja opettaja tulevat lapselle tutuiksi, mikä helpottaisi lapsen kannalta siirtymistä esiopetuksesta kouluun. Haastattelujen tuloksena tuli selvä kanta siihen, että huomio tulisi kiinnittää ryhmän rajat ylittävän oppimisen tukemiseen esiopetuksen ja koulun välillä niin, että kynnyks yhteistyölle on matalampi ja se olisi osa luontevaa toimintaa. Kun toiminta on joustavaa, se mahdollistaisi esiopetusikäisten lasten eriyttämisen ylöspäin, mutta myös koulua käyvän lapsen näkökulmasta eriyttämisen alaspäin. Tämän hetkinen tilanne nähtiin haastatteluvastausten

perusteella niin, että siirtymät eivät toimi esiopetuksen ja koulun välillä, vaikka haastatellut näkivät yhteistyön pääosin hyvänä. Syyksi tilanteeseen nähtiin yhtäältä hallinnolliset ja organisointikysymykset, haluttomuus yhteistyölle koulun puolelta sekä asenteet yhteistyötä kohtaan. Toisaalta nykytilanne ja käytäntö vaativat lainmukaisen henkilöstömitoituksen riittävyyden varmistamisen yhteistyön onnistumisen kannalta. Tällä hetkellä yhteistyö vaatii aikuisresurssin siirtymistä lapsen mukana perusopetuksen puolelle.

9.1 Lahjakkaan lapsen rooli erityisopetuksessa

Haastattelujen perusteella erityisopetuksen tulisi varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa kuulua lahjakkaalle lapselle, mutta käytännössä tämä ei aina toteudu. Vastausten välillä oli kuitenkin eroavaisuuksia lähinnä siinä näkemyksessä, mitä erityisopetus omassa työssä sisältää ja missä laajuudessa sitä annetaan. Käsitteen ja sisällön täsmentäminen ja yhtenäistäminen vaatisi näin ollen tarkistamista. Lahjakkaan lapsen tulisi saada sellainen tuki, että hänestä kasvaa laajasti yhteiskuntaa ymmärtävä kansalainen. Tällöin kysymys on siitä, pystyvätkö sellaiset lapset, joilla on selkeästi vahvemmat taipumuspiirteet jonnekin suuntaan, hyödyntämään taipumuspiirteitään jo varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta lähtien. Lapsia ei kuitenkaan tule asettaa vain tiettyyn muottiin, vaan kasvatuksessa on oltava herkkä, emotionaalisesti sensitiivinen ja lapsilähtöinen (Aro 2011, 21, 26, 30; Goswami 2008, 75–107).

Haastateltava 3:n mukaan koulujärjestelmä Suomessa onnistuu hyvin siinä, ettei meillä ole kovin paljon koulupudokkaita eli lapsia, jotka syystä tai toisesta syrjäytyvät koulupolulta. Tämän voidaan katsoa johtuvan siitä, että tukijärjestelmät toimivat hyvin niille lapsille, joilla on oppimisessa erilaisia haasteita. Parannettavaa sen sijaan nähdään siinä, miten järjestelmämme kykenisi tarjoamaan riittävästi sellaista opetusta, joka vastaisi lahjakkaiden lasten tarpeisiin tai kiinnostus- ja taipumuspiirteisiin. Haastatteluiden perusteella ylöspäin eriyttäminen on alaspäin eriyttämistä niukempaa. Syy on selvä; tukea tarvitsevat lapset tarvitsevat luonnollisesti enemmän huomiota. Käytettävissä olevien resurssien vahvistaminen kohentaisi tilannetta ylöspäin eriyttämisessä (Pihlaja 2009, 149, 151–153).

Erityisopetuksen määrittely voidaan käsittää niin, että se on oppimisvaikeuksiin tai muuhun tuen tarpeeseen keskittyvää opetusta joko pääasiassa tai pelkästään. Kuitenkin, jos katsotaan erityisopetusta sanana ja käsitteenä, niin se on erityistä opetusta jonkin syyn vuoksi ja sitä syytä ei määrittelyssä kerrota. Erityisopetus sanana sisäistettäisiin paremmin, jos siinä huomioitaisiin erilaisuutta nykyistä laajemmin. Tällöin varmistettaisiin myös lahjakkaiden lasten tunnistaminen jo varhain ja autettaisiin heitä riittävässä määrin kehittämään itseään vähintään siinä määrin, etteivät he turhautuisi kouluun. Koulun ja opetuksen pitäisi pitää huolta siitä, että kaikki pääsisivät oman potentiaalinsa pohjalta oppimaan niin hyvin kuin mahdollista (Kallio, Korkiamäki & Häkli 2014, 9–10). Lahjakkaiden opetuksessa pitäisi varoa rakentamasta heistä yhden tai suppean alan asiantuntijoita, vaan heidän osaltaan pitäisi huolehtia myös monipuolisen yleissivistyksen saamisesta, mihin kuuluvat muun muassa sosiaaliset taidot, tunnetaidot ja liikunnalliset taidot.

9.2 Tasa-arvoinen oppiminen

Tasa-arvon toteutumista oppimisympäristöissä voidaan lähestyä eri näkökohdista. Yksi näistä on sukupuolten välinen tasa-arvokysymys. Yleisenä keskustelunaiheena on, että Suomessa poikien ja tyttöjen koulusaavutuksissa on räikeä ero poikien tappioksi. Pojistakin osa menestyy koulussa ja yhteiskunnassa, joissakin tapauksissa vastoin moninaisia muita taipumuksiaankin. Poikien kohdalla saattaa käydä, niin, ettei välttämättä osata eläytyä pienen pojan maailmaan ja avata asioita tästä näkökulmasta. Esimerkiksi poikien energeettisyys, niin hyvässä kuin pahassa, koetaan usein enemmän ongelmana kuin sinä, että sitä osattaisiin suunnata esimerkiksi lahjakkuus- ja taipumusprofiilien pohjalta johonkin tiettyyn suuntaan vahvistavana tekijänä. Anttosen (2007) & Punnoson (2008) mukaan pojat myös saavat koulussa enemmän sekä negatiivista että positiivista palautetta kuin tytöt. Tämä näkyy oppitunneilla esimerkiksi toistuvina huomautuksina häiriköinnistä. (Anttonen 2007, 22; Punnonen 2008, 527.)

Toinen tasa-arvosnäkökohta on eri yhteiskunnallisista kerrostumista, ryhmistä tai luokista tulevat lapset sekä erilaisista taustoista, kuten suomea äidinkielenään puhuvat ja muuta kieltä äidinkielenään puhuvat lapset (Salmi-Nikander 2011, 49–55). On erilaisia ryhmittymiä, ja näiden osalta tasa-arvon tulisi tarkoittaa sitä, että

koululla olisi ymmärrystä ohjata, kannustaa, opettaa ja tuottaa oppimista sellaisten menetelmien ja sisältöjen kautta, jotka ovat riittävän kiinnostavia.

Kolmas tasa-arvonäkökohta on lahjakkaiden lasten oikeus lahjakkuuttaan vastaavaan erityisopetukseen. Kasvatuksella ja koulutuksella pitäisi saada pienestä kansasta sen parhaat kyvyt esille ja huolehtia siitä, että syntyy laaja yleissivistys. Tällöin ei voi jättää huomioimatta oppimishaasteiden haastavampaa päätä, mutta ei myöskään unohtaa lahjakkaampaa päätä.

Tuen saamisen koettiin tutkimuksessa riippuvan paljolti ryhmän lasten tarpeista, resursseista sekä kasvattajien arvoista ja asenteista. Opettajan resurssit ovat rajalliset ja käytännössä resurssit menevät usein erityistä tukea tarvitsevien lasten pitämiseen mukana enemmän kuin lahjakkaimpien auttamiseen. Arjessa resurssien puutteen vuoksi on tehtävä arvovalintoja, jotka heijastuvat myös opetukseen (Roiha & Polso 2018, 21). Saatetaan ajatella, että lahjakkaat pärjäävät omillaan ja heidän usein myös annetaan pärjätä omillaan. Saattaa olla, että vanhempien toiveet osaltaan vaikuttavat tukitoimenpiteiden kohdentamiseen. Jos vanhemmat selkeästi toivovat, että lasta tuettaisiin joissain asioissa, niin se luultavasti tapahtuu suurella todennäköisyydellä.

On ymmärrettävää, että tuen määrä ja laatu ovat erilaisia lapsesta riippuen. On olemassa tietyt perusedellytykset, mitä vaaditaan hyvään elämään. Tarvitaan myös tiettyjä arjen taitoja ja valmiuksia. On niitä lapsia, joilla on suhteellisen hyvät perheolot tai niin vahva kiinnostus-, motivaatio- ja sinnikkyys, että perheoloista huolimatta he päätyvät tosi pitkälle, vaikka heitä ei tuettaisi juuri millään tavalla. Kuitenkin lämmihenkinen ja läsnäolevan vanhemman merkitys on suuri. Se lujittaa lapsen ja vanhemman välistä suhdetta sekä tukee lapsen kehitystä. (Mattanah, Pratt & Cowan 2005, 85–106; NICHD 2008, 895–907.)

Suuret ryhmät varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa ovat absurdi ajatus siitä näkökulmasta, että opetusta pystyttäisiin tuottamaan täysin yksilöllisesti. Suuret ryhmäkoot ovat opettajien yksi yleisimmin mainitsemista haasteista sekä varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa että peruskoulun puolella (Roiha & Polso 2018, 31, 36). Tutkimusvastausten analysoinnin pohjalta yhteiskunnan arvoa voidaan mitata myös siitä näkökulmasta, miten se suhtautuu niihin, jotka ovat suuremmissa hädässä tai heikoimmassa asemassa. Luonnollisesti on tärkeitä,

että panostetaan niihin lapsiin, joilla on selkeästi tuen tarvetta, jotta he eivät syrjäydy. Resurssit ovat rajallisia, joten on mietittävä, miten varoja, resursseja ja aikaa jaetaan. Ratkaisu ei kuitenkaan voi olla se, että resurssit kohdistetaan epätasaisesti, vaan resurssointi tulee järjestellä tavalla, että kaikki haasteet tulevat kohdatuksi kohtuullisesti. On arvoeettinen pohdinta, että kuinka paljon sitä kohdistetaan kaikkiin ryhmiin ja minkä verran. Kaikkineen tasapuolinen resurssointi on yksi tasa-arvonäkökohta, kuten myös annettavan palautteen laatu, kannustaako se lasta kehittämään lahjakkuuttaan edelleen, vai nolataanko hänet toteamalla, ettet osaa jotain toista ainetta ja taitoa. Leonard, Lee & Schulz (2019) toteavat aikuisen lapselle antaman positiivisen palautteen vaikuttavan merkittävästi lapsen sinnikkyuteen, haluun aloittaa ja ylläpitää toimintaa (Leonard, Lee & Schulz 2019, 1–4).

9.3 Laadukasta opetusta vai erityisopetusta

Laadukkaan opetuksen ja erityisopetuksen eroa voi olla vaikea määrittää. Tulisiko kaiken olla vain laadukasta opetusta? Ihannetila varmaan olisi, että varhaiskasvatus, esiopetus ja peruskoulu kykenisivät tuottamaan sellaista opetusta, että se perustuisi inklusioon ja pystyttäisiin ottamaan huomioon kaikkia tuen tarpeita missä tahansa yksikössä. Suomen koulujärjestelmä sitoutuu noudattamaan inklusion periaatetta opetussuunnitelmissaan (OPH 2016, 52; OPH 2018, 15). Ajatus inklusiosta kohtaa tiettyjä rajoitteita. Tarvittaisiin sellaista asiantuntemusta ja toimintatapoja, joita välttämättä ei ole laajasti kaikilla opettajilla. Pinola (2014) toteaa, että inklusion käsitteitä ei aina ymmärretä oikein ja se saattaa olla jopa tuntematon opettajille (Pinola 2008, 44). Jos kaikilla opettajilla olisi laaja asiantuntemus käytössään inklusio-olosuhteissa, niin silloin erityisopetuksen raja siirtyy, eli tavallaan se, mikä ennen oli erityistä, niin siitä tuleekin vain pedagogiikkaa; se ei olekaan enää erityispedagogiikkaa tai mitään muutaakaan erityistä. Pedagogiikan sisältö määriteltäisiin tällöin uudelleen. Tällainen tilanne on lähinnä teoreettinen tällä hetkellä.

9.4 Ympäristön ja perimän merkitys lahjakkuudessa

Tutkimukseni perusteella haastateltavat ajattelivat lahjakkuuteen vaikuttavan sekä perinnöllisten että opittujen seikkojen. Lahjakkuuden syntyyn ja kehittymiseen on todettu vaikuttavan niin yksilön oman kykyrakenteen kuin myös

perimän ja motivaation (Kallio, Korkiamäki & Häkli 2015, 9–10; Uusikylä 2005, 16–17). Aikaisemmin on ollut vallalla vahvasti sosio-konstruktivistinen näkökulma, jossa kasvatusta ja tietyllä tavalla sosiaalisen tason ilmiöt ja opetus, opiskelu ja oppiminen nähtiin hyvin vahvasti keskeisimmiksi vaikuttajiksi. Perimällä on hyvin suuri vaikutus ja perimän vaikutukset ovat suurella todennäköisyydellä hyvin monimuotoisia. Hüther & Hauser (2015) toteavat, että erityisen lahjakkaiden ihmisten aivoista ei kuitenkaan ole löydetty erityisiä rakenteita tai poikkeavia hermoverkkoja. Ei tarkkaan tiedetä, miksi jotkin kyvyt kehittyvät paremmin toisilla lapsilla kuin toisilla (Hüther & Hauser 2015, 36.) Tutkimusvastausten perusteella helposti havaittavat perinnölliset tekijät liittyivät liikuntaan ja urheiluun, kuten kykyyn käyttää kehoaan taitavasti, kehonhallinta, tasapainokyky ja kehon mittasuhteet. Joissakin urheilulajeissa voidaan lapsia alkaa harjoittamaan jo varhain, kun koordinaatiokyky ja keskushermosto kehittyvät. Myös musikaalisuuteen liittyvät lahjakkuudet koettiin olevan helposti tunnistettavissa. Monet säveltäjät ja muusikot ovat osoittaneet taipumuksiaan jo hyvin varhain. Haastatteluvastausten pohjalta voidaan tehdä johtopäätös, että opittuihin ja ympäristön vaikutuksiin pohjautuvat lahjakkuudet havaitaan yleensä pidemmän seurannan tuloksina.

Tarkkaavuusnäkökulmasta katsottuna tulee pohtia sitä, kuinka hyvin lapsi kykenee nykyisessä koulujärjestelmässä vastustamaan häiriöärsyksiä ja keskittymään. Häiriöärsykkeiden poissulkemisen taitavuus näyttäisi merkittävästi vaikuttavan lapsen koulusaavutuksiin. Huomioon otettavaa on myös se, millaiseen ympäristöön lapsi sattuu syntymään. Koulu, varhaiskasvatus ja esiopetus ovat vain yksi ja suhteellisen pieni osa yhteiskuntaa, mikä liittyy lapsen oppimiseen. (Goswami 2008, 75–107.)

Sosiaalisella ympäristöllä on valtava vaikutus lapsen lahjakkuuden tukemisessa; uskotaanko lapseen ja lapsen kykyihin ja kuka luo luottamuksen. Lasta tukee ja kannattelee se, että hänellä on vähintään yksi ihminen, joka uskoo lapseen. Tätä kautta luodaan myös lapsen omaa pystyvyyden tunnetta. Genetiikan vaikutus on varsin merkittävä. Toisaalta motivaatiotekijät ja lapsen sitkeys vaikuttavat paljon. Lahjoistaan huolimatta lapsi ei välttämättä päädy pitkälle. Kognitiivinen kapasiteetti, työmuistikyky, kyky oppia, ja prosessin nopeus vaikuttavat kaikki osaltaan taitojen syntyyn ja kehittymiseen.

9.5 Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen

Lapsen vahvuuksia tunnistetaan vaihtelevasti. Kasvattajan emotionaalinen herkkyys ja sensitiivisyys sekä vuorovaikutus lapsen kanssa on tärkeää. Väärien tulkintojen vaara on kuitenkin suuri. Lasta on tuettava monipuolisesti eri osa-alueilla, mutta on tärkeä tukea myös riittävän hyvin niillä osa-alueilla, joissa lapsella on selkeästi taipumuksia. Oppimisen ilo ja motivaatio syntyvät siitä, että lapsi pääsee eteenpäin ja saa tarpeidensa mukaisia haasteita. Lahjakasta lasta motivoi se, että hän kykenee ylittämään itsensä ja kykenee käyttämään taitojaan etenevästi. Oppimisen haasteiden tulisi tapahtua lähikehityksen vyöhykkeen alueella, jotta ne haastavat lasta oikealla tasolla (Järnström, Vermola & Gustafsson 2012, 10).

Lapsen vahvuuksien ja heikkouksien tukemisen ei pidä sulkea toisiaan pois. Ainoastaan suoritusten näkökulmasta lasta saatetaan pitää lahjattomana, jos hän ei vastaa opetuksen vaatimuksiin. Samaan aikaan lapsi saattaa kuitenkin olla jollakin toisella elämänalueella todella pitkällä. Uusikylän (2005) mukaan useimmat erityisen lahjakkaat yksilöt ovat herättäneet huomiota sopeutumattomuudellaan koulujärjestelmään ja sen vaatimuksiin. Syynä saattaa olla se, että on liiaksi mukauduttava järjestelmään. Lahjakkaan lapsen näkökulmasta olisi tarkasteltava koulujärjestelmämme toimintatapoja, jotta pystymme vastaamaan laajemmin lasten erilaisiin tarpeisiin. Historiallisesti vakiintuneita rakenteita on vaikea muuttaa kaikkine suuntaviivoineen, ohjeineen ja hallintomääräyksineen. Kasvatuksen määritelmä on jatkuvasti muutoksessa ja mielipiteet lasten tukemisesta ovat edelleen ristiriitaisia. Lapsen luovaa potentiaalia rajoittavat juuri ympäristön asettamat vaatimukset, joiden saavuttaminen ei tuota yksilölle sisäistä onnistumisen kokemusta. (Uusikylä 2005, 19–28, 153.) Lapsen ihmisarvoa, arvoa oppilaana ja ihmisenä tai arvoa yleensäkin ei pitäisi kytkeä vain koulussa pärjäämisen taitoihin tai niissä suoriutumiseen. Ainoastaan lahjakkuuden tai jonkin tietyn osa-alueen tukemisella ei päästä hyvään lopputulokseen. Tämä saattaa johtaa huonompaan lopputulokseen, jos näiden taitojen tukeminen tapahtuu esimerkiksi sosiaalisten taitojen tukematta jättämisellä.

9.6 Jatkotutkimusaiheita

Yhtenä tämän tutkimuksen jatkoaiheena tutkimustulosten perusteella voisi olla esiopetuksen ja koulun välisen yhteistyön kehittäminen. Tutkimuksessa selvitettäisiin sitä, mitkä seikat ovat yhteistyön esteitä ja millä konkreettisilla toimilla ja käytäntöjen muuttamisilla taattaisiin myös lahjakkaan lapsen oppimispotentiaalin saavuttaminen.

Toinen laajempi jatkotutkimusaihe voisi olla valtakunnan tasoinen tutkimus, jossa selvitettäisiin, miten toimivaa ja yhdensuuntaista on lainsäätäjätahon, toimeenpanovastuussa olevan tahon sekä käytännön opetustyötä tekevien samaan päämäärään tähtäävä toiminta. Jatkuva ja joustava tiedonkulku ja yhtenäinen näkemys näiden kolmen tahon välillä varmistaisi laajasti hyvin toteutuvan opetus- ja kasvatustyön, jossa myös lahjalahjakkaiden lasten erityisopetus aina varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja kouluun taataan. Haastatteluvastauksissa tuli käytännössä yksimielisesti eri yhteyksissä esille järjestäjätahon, tässä tutkimuksessa kunnan, rooli ja toiminta resurssien järjestäjänä.

Koska tämän tutkimuksen tuloksista ei voida tehdä kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä sen pienen otoskoon vuoksi, voitaisiin tutkimuksen luotettavuutta ja yleistettävyyttä parantaa toteuttamalla tutkimus laajemmalla populaatiolla ja otoskolla. Tällainen tutkimus voitaisiin toteuttaa kyselymuotoisesti lomakkeella maantieteellisesti laajalla alueella. Tällöin saataisiin myös dataa tulosten visuaalisesti esitettävillä tutkimustuloksilla. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien tutkittu näkemys antaa hyvän lähtökohdan, kun varhaiskasvatusta, esiopetusta ja koulujärjestelmää kehitetään vastaamaan entistä paremmin pedagogiikan vaatimuksia ja tavoitteita.

Lähteet

- Ahonen, L. 2017. Vasun käyttöopas. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Alhola, P. & Portin, R. 2006. Episodinen muisti. Teoksessa: H. Hämäläinen, M. Laine, O. Aaltonen & A. Revonsuo (toim.) Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen oppikirja. Turku: Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus, Turun yliopisto, 218–219, 224–225.
- Alijoki, A. 2008. Erityistä tukea tarvitsevien lasten integraatio ja segregatio opetusjärjestelyjen lähtökohtana. Teoksessa M. Hillilä & P. Räihä (toim.) Samalta viivalta 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 146, 153, 159.
- Aro, T. 2011. Miten ymmärrämme iteseätelyn? Teoksessa: T. Aro & M. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. 21, 26, 30.
- Aunola, K. 2018. Kodin ja vanhempien merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salmela-Aro. Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 211–217.
- Baglieri, S. & Shapiro, A. 2012. Disability studies and the inclusive classroom. Critical practices for creating least restrictive attitudes. New York: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. Research methods in education. 5th edition. London: Routledge Falmer.
- Dahlberg, G. & Moss, P. 2005. Ethics and politics in early childhood education. London: Routledge Falmer.
- Deci, E. & Ryan, R. 2000. Self-Determination Theory of the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. American Psychologist. 68–76.
- Goswami, U. 2008. Cognitive development: The learning brain. Hove: Psychology Press.

- Gniewosz, B., Eccles, J. & Noack, P. 2015. Early Adolescents' Development of Academic Self-Concept and Intrinsic Task Value: The Role of Contextual Feedback.
- Harrison, C. 2003. Giftedness in Early Childhood. 3rd ed. Sydney: Gifted Education Research, Resource and Information Centre, University of New South Wales.
- Heikkilä, T. 2014. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.
- Hughes, C. 2011. Social understanding and social lives - from toddlerhood through to the transition to school. Hove: Psychology Press.
- Hüther, G. & Hauser, U. 2015. Jokainen lapsi on lahjakas. Helsinki: Schildts & Soderströms.
- Isosomppi, L. & Leivo, M. 2014. Becoming an inclusive teacher at the interface of school and teacher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 171 (2015). 690.
- Järnström, T., Vermola E. & Gustafsson S. 2012. Joustavat ryhmittelyt ja aikuisten yhteinen työ tuen välineenä. Teoksessa T. Merisuo-Storm, M. Soininen & J. Aerila (toim.) *Jekku. Kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetusikäisten kehittämissäikeistä*. Rauma: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö. 10.
- Kallio, K., Korkiamäki, R. & Häkli, J. 2014. Myönteinen tunnistaminen – näkökulma hyvinvoinnin edistämiseen ja syrjäytymisen ehkäisemiseen. Teoksessa: K. Kallio, R. Korkiamäki & J. Häkli. *Myönteinen tunnistaminen*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. 9–10, 14, 16–17.
- Koivisto, M., 2006. Johdatus muistin ja tarkkaavaisuuden käsitteisiin. Teoksessa: H. Hämäläinen, M. Laine, O. Aaltonen & A. Revonsuo (toim.) *Mieli ja aivot Kognitiivisen neurotieteen oppikirja*. Turku: Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus, Turun yliopisto. 8.

- Kozleski, E., Artilles, A. & Waitoller, F 2013. Equity in Inclusive education: A Cultural Historical Comparative Perspective. Teoksessa L. Florian, (toim.) The Sage handbook of special education (pdf-version). Two Volume Set. London; Thousands Oaks CA, SAGE Publications, Luku 14. <http://sk.sagepub.com/reference/the-sage-handbook-of-special-education-2e/n16.i1599.xml>. Luettu 15.11.2019
- Kronqvist, E-L. & Kumpulainen K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOY.
- Kyttälä, M. 2010. Matemaattisilta taidoiltaan heikkojen lasten ja nuorten visuaalis-spatiaaliset työmuistivalmiudet. NMI Bulletin 20 (1), 5–6, 8.
- Laakso, M.-L. 2011. Vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksen merkitys lapsen itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa: T. Aro & M. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. 66–73.
- Laine, K. 2001. Syrjäytymisen alkujuuria etsimässä. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. 274–275, 277–278.
- Lehtinen, A-R. 2009. Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino. 89–114.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY oppimateriaalit.
- Leonard, J., Lee, Y. & Schulz, L 2017. Infants make more attempts to achieve a goal when they see adults persist. Science, 357 (6357), 1290-1294. <https://science.sciencemag.org/content/sci/357/6357/1290.full.pdf>. Luettu 13.11.2019 PDF-version sivut, 1–4.
- Lepola, J., Laitinen, S. & Kajamies, A. 2013. Pienten lasten motivaation rakenne ja pysyvyys. Psykologia, 48 (4), 257–259, 262, 270.

- Mattanah, J. F., Pratt, M. W, Cowan P.A. & Cowan C.P. 2005. Authoritative parenting, parental scaffolding of long-division mathematics, and children's academic competence in fourth grade. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26 (1), 85–106.
<https://documents.pub/document/authoritative-parenting-parental-scaffolding-of-long-division-mathematics.html>. Luettu 1.4.2019
- McCrea Simpkins, P., Mastropieri, M.A. & Scruggs, T.E. 2009. Differentiated curriculum enhancements in inclusive fifth-grade science classes. *Remedial and Special Education* 30 (5). 30–31.
- McGee, C & Hughes, C. 2011. Identifying and supporting young gifted learners. *YC Young Children*, 66 (4), 100–105.
- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. 2015. *Erytyispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Määttä, S. & Aro, T. 2011. Kognitiivisten taitojen merkitys itsesäätelytaitojen kehityksessä. Teoksessa: T. Aro & M. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehtys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. 50.
- NICHD Early Care Research Child 2008. Mothers' and Fathers' Support for Child Autonomy and Early School Achievement. National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. *Developmental Psychology*, 44 (4), 895–907.
https://www.researchgate.net/publication/234885581_Mothers'_and_fathers'_support_for_child_autonomy_and_early_school_achievement.
 Luettu 3.4.2019.
- Olszewski-Kubilius, P., Limburg-Weber, L. & Pfeiffer, S. 2003. *Early gifts recognizing and nurturing children's talents*. Waco TX: Prufrock Press.
- OPH 2014. *Opetushallitus. Esiopetussuunnitelman perusteet 2014*. 9, 48.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 1.5.2019.

- OPH 2018. Opetushallitus. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. 10.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf. Luettu 7.10.2019
- Perusopetuslaki 30 § 1 mom. (642/2010).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>. Luettu 1.5.2019.
- Pianta, R & Hamre, B. 2009. Conceptualization, measurement and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38 (2), 109–119.
- Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa - näkökulmana inklusio. *Kasvatus*, 49 (2), 146–157.
https://www.researchgate.net/publication/260311130_Erityisen_tuen_kaytannotvarhaiskasvatuksessa_-_najokulmana_inklusio. Luettu 1.5.2019.
- Piippo-Näätänen K., Uusiautti S. & Määttä K. (2012). Parents' Perceptions of Multiprofessional Collaboration during Their Children's with Special Needs Transition to School in Finland. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 1 (4), 295–304.
- Pinola, M. 2008. Integraatio ja inklusio peruskoulussa. Luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. *Kasvatus*, 39 (1), 39–40, 42, 44.
- Porter, L. 2008. *Gifted Young Children: A Guide for Teachers and Parents*. 2nd ed. Buckingham, Australia: Open University Press.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2015. *Johdatus kasvatustieteisiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Rintakorpi, K & Vihmari-Henttonen, E. 2017. *Tää on meidän maailma! Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Lasten Keskus.
- Roiha, A. & Polso J. 2018. *Onnistu eriyttämisessä. Toimivan opetuksen opas*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Rossi, J. 2010. Erityisopetuspuhetta eduskunnassa. Teoksessa S. Vehmas, Vammaisuuden kokeminen ja kokemisen vammaisuus. Suomen Vammaistutkimuksen Seuran 2. vuosikirja. Kehitysvammaliiton selvityksiä 7. Helsinki: Kehitysvammaliitto, 92, 94.
- Salmi-Nikander, K. 2011. Ajankohtaista. Rajoja ja rajan ylityksiä 1800-luvun Suomessa. Kasvatus ja aika 5 (2), 49–55.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inkluusio. Kasvatus, 37 (4), 326.
<http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Saloviita.2006.kasvatus.pdf>.
Luettu 15.11.2019
- Sinclair, R. 2004. Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. Children & Society, 18 (2), 106–118.
- Sokka, L., Luotoniemi, E., Numminen, H & Vedenkannas, U. 2010. Työmuisti oppimisen työkaluna. NMI Bulletin 20 (1), 42–43.
- Takala, M. & Aunio, P. 2001. Laaja-alaisen varhaiserityisopetuksen painopistealueet. Kuinka erityisopetus toteutuu tavallisessa päiväkodissa? Kasvatus, 32 (3), 261–270.
- Taylor, Charles (1992) Multiculturalism and the Politics of Recognition. Princeton: Princeton University Press.
- Turja, L. 2010. Lapset osallisina –kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Teoksessa L. Turja, & E. Fonsèn (toim.) Suuntana Laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa. Tampere: Suomen varhaiskasvatus 2010. 30–47.
- Uusikylä, K 2005. Lahjakkaiden kasvatus. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Vanttaja, M. 2012. Koulusuoriutumisen muuttuvat selitysmallit. Teoksessa H. Silventoinen & P. Pihlaja (toim.) Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. 129–132.

- Viitala, R. 2005. Ideologisia ja pedagogisia lähtökohtia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Erityiskasvatus varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOY, 147.
- Vuonela, V. 2010. Kouluikäisten lasten työmuistin toiminta ja kehittyminen. NMI Bulletin 20 (1), 26–27, 30, 36.
- Waitoller, F. R. & Artiles, A. J. (2013). A Decade of Professional Development Research for Inclusive Education: A Critical Review and Notes for a Research Program. *Review of Educational Research* 83 (3), 347.

Liitteet

Liite 1: Haastattelukysymykset

Lahjakkuuden määrittely haastatteluun vastaamisen selkiyttämiseksi:

Lahjakkuus on käsitteenä moninainen. Tässä yhteydessä tarkoitan lahjakkaalla lapsella lasta, jonka kognitiiviset, psykologiset, sosiaaliset tai emotionaaliset taidot ovat ikätasoa tai ryhmän keskitasoa korkeammat sekä lasta, joka on jollakin taidon osa-alueella vahva omiin taitoihinsa nähden.

Tutkimuskysymysten mukaan jaotellut haastattelukysymykset

1. Tunnustetaanko ja tunnistetaanko lahjakkaan lapsen tuen tarve varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa?

Tunnustaminen:

- Kuuluuko erityisopetus tällä hetkellä lahjakkaalle lapselle tai tulisiko sen kuulua?
- ➔ Miksi?
- Mitä mielestäsi tasa-arvoinen oppiminen tarkoittaa?
- ➔ Onko aivan jokaisella lapsella mielestäsi oikeus oppia tasavertaisesti?
- ➔ Mikä siihen vaikuttaa
- Saavatko lahjakkaat lapset riittävän tuen?
- Riippuuko lahjakkaan lapsen tuen saaminen ryhmän muista lapsista ja heidän tuen tarpeistaan
 - ➔ Minkälainen tuen tarve on ensisijaista/menee toisen edelle?
 - ➔ Mitä tämä tarkoittaa lahjakkaan lapsen kykyjen kehittämisen näkökulmasta?
- Missä menee mielestäsi laadukkaan opetuksen ja erityisopetuksen raja?

Tunnistaminen:

- Minkä seikkojen arvioit vaikuttavan lapsen lahjakkuuteen/lahjakkuuden syntyyn yleisesti?
 - ➔ Periytyvyys vai opitut taidot/ympäristön vaikutus. Kerro tarkemmin esimerkkejä
 - Onko lapsen vahvuuksia helppo tunnistaa?
 - ➔ Tuleeko lapsen vahvuutta (taitoa) kehittää, vai tulisiko huomio kiinnittää niihin taitoihin, jotka ovat heikompia?

Esimerkki 1. (koulussa)

Lapsi saa matematiikasta arvosanan 5 ja liikunnasta arvosanan 9. Kummassa oppiaineessa lapsi tarvitsee tukea? Miksi?

Esimerkki 2. (varhaiskasvatus, esiopetus)

Lapsi 1. *Lapsella on vahvat matemaattiset valmiudet, hän on kiinnostunut laskemisesta ja numeroista. Hänellä ei ole tällä hetkellä todettu erityisen tuen tarvetta.*

→ Lapsen rooli ryhmässä? (mallittamassa toimintaa, saako ylöspäin eriyttämistä?)

Lapsi 2. *Lapsi on erityisen kiinnostunut kirjaimista ja osaa jo hieman lukea. Hänellä on todettu autismikirjon häiriö.*

→ Missä asioissa lähdet tukemaan lasta?

2. Miten lahjakkaan lapsen tuki on järjestetty?

Resurssit ja oma osaaminen

- Omaatko mielestäsi omassa työssäsi riittävät tiedot ja taidot lahjakkaan lapsen tukemiseksi? (esim. ylöspäin eriyttäminen tai vahvuuksien tukeminen)
 - Koulutus, lisäkoulutus, kollegiaalinen tuki, moniammatillinen tuki ym.?
- Käytetäänkö alaspäin ja ylöspäin eriyttämistä?
 - Kumpaa enemmän työtapana?
 - Näetkö ylöspäin eriyttämisessä haasteita?

Kannanottosi seuraaviin:

- Joustavat ryhmittelyt ryhmänrajat ylittävästi päiväkodissa?
- Esiopetuksen siirtyminen koulujen yhteyteen ja tätä kautta tapahtuva ryhmän rajat ylittävä yhteistyö