



Forsman Kasper & Forsman Serafina

Lahjakkaiden oppilaiden tukeminen eriyttämisen keinoin kolmiportaisen tukimallin yleisellä  
tasolla

Pro gradu tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Laaja-alainen luokanopettajan koulutus  
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lahjakkaiden oppilaiden tukeminen eriyttämisen keinoin kolmiportaisen tukimallin yleisellä tasolla (Kasper Forsman, Serafina Forsman)

Pro gradu tutkielma, 74 sivua, 2 liitesivua

Toukokuu 2019

---

Pro gradu -tutkielmamme aiheena oli selvittää, mitä millainen asema lahjakkaila oppilaila on suomalaisessa peruskoulussa tällä hetkellä ja millaisia opetuksellisia ratkaisuja luokanopettajat toteuttavat heidän opetuksessaan. Tutkimuksemme päätavoite olikin selvittää, miten luokanopettajat tukevat lahjakkaita oppilaita kolmiportaisen tukimallin ensimmäisellä tasolla eli yleisessä tuessa. Lahjakkuuden ja lahjakkaan oppilaan määrittely, tunnistaminen ja ominaisuuksien tiedostaminen on tärkeää, kun mietitään heille suunnattuja tukitoimia kolmiportaisen tuen piirissä. Tämän takia halusimme hiukan selvittää myös sitä, miten luokanopettajat määrittelevät lahjakkuutta ja lahjakasta oppilasta.

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena tutkimuksena, jossa käytimme fenomenografista lähestymistapaa ilmiön tutkimisessa. Fenomenografinen tutkimustapa oli lähestymistavoista luontevin, koska keskiössämme oli ihmisten kokemukset tutkittavasta ilmiöstä, joka tässä tutkimuksessa oli lahjakkuus ja lahjakas oppilas. Aineiston analyysi toteutettiin neljässä eri vaiheessa. Ensimmäisen ja toisen vaiheen aikana luimme aineistoamme läpi, josta etsimme tutkimuskysymystemme kannalta keskeisiä ilmauksia. Tämän jälkeen kolmannessa ja neljännessä vaiheessa toteutimme klusteroinnin eli ryhmittelyn ja abstrahoinnin eli ylemmän tason kategoriojoukot. Keräsimme tutkimuksemme aineiston puolistrukturoidulla kyselylomakkeella, jonka lähetimme Facebookissa Alakoulun Aarreaitta -sivustolle toukokuussa 2018. Tutkimukseen osallistui 19 luokanopettajaa ympäri Suomea. Heidän työkokemuksensa vaihteli vastavalmistuneesta yli 30 vuoden työkokemukseen.

Tutkimuksemme ensimmäinen tutkimuskysymyksemme pureutui siihen, millaisena ilmiönä luokanopettajat näkevät lahjakkuuden ja lahjakkaan oppilaan. Luokanopettajat kokivat lahjakkuuden ja lahjakkaan oppilaan hyvin monimuotoisena ilmiönä, johon he liittivät konkreettisia ominaisuuksia. Lahjakkuuteen sekä lahjakkaaseen oppilaaseen liitettiin 8 eri ominaisuutta, jotka olivat osittain samoja. Motivaatio, erityinen osaaminen ja kyky oppia nousivat keskeisimmäksi tutkimustulokseksi määriteltäessä lahjakkuutta ja lahjakasta oppilasta. Nämä edellä mainitut määritelmät voidaan kaikki liittää osaksi Renzullin kolmen ympyrän lahjakkuusmallia, joka on tunnetuin lahjakkuusmalli juuri länsimaissa. Tutkimus osoitti, että luokanopettajat kokevat lahjakkuuden ja lahjakkaan oppilaan hyvin samankaltaisena ilmiönä.

Toinen tutkimuskysymyksemme tutki millaisia tukikeinoja luokanopettajat toteuttavat omassa työssään lahjakkaiden oppilaiden opetuksessa yleisellä tuella. Tutkimuksessamme vastauksista nousi esille seitsemän eri tukikeinon muotoa, jotka jollain tavalla liittyivät opetuksen eriyttämiseen. Teorian pohjalta eriyttäminen voidaan jakaa kolmeen eri sisältöalueeseen, joita ovat prosessi, sisältö ja tuotos. Meidän tutkimuksemme tukikeinot liittyivät lähes kaikki eriyttämisen sisältöön. Keskeisimpiä eriyttämiseen liittyviä tukikeinoja olivat lahjakkaan oppilaan oppimateriaalin muokkaaminen, vapauden ja vastuun antaminen omien mielenkiinnon kohteiden mukaan sekä haastaminen.

Avainsanat: (lahjakkuus, lahjakas oppilas, kolmiportainen tuki, yleinen tuki, eriyttäminen)

University of Oulu

Faculty of Education

Lahjakkaiden oppilaiden tukeminen eriyttämisen keinoin kolmiportaisen tukimallin yleisellä tasolla (Kasper Forsman, Serafina Forsman))

Master of thesis, 74 pages, 2 appendices

Toukokuu 2019

---

The main purpose of our master thesis is to investigate what kind of positions gifted students has in Finnish school system and how Finnish elementary school class teachers support and do different pedagogical conclusions to gifted students. In particular we wanted to research how elementary class teachers support gifted students in the first level of three-tiered support. Three-tiered support includes three different levels which are general, intensified and special support. It is very important that class teachers recognize and determine giftedness and gifted students because then they can arrange right measure of supports. This is why, we wanted to investigate how class teachers determine giftedness and gifted students.

In our master thesis we have used phenomenography analysis which is a qualitative research methodology. Phenomenographical analysis is a brilliant, because it investigates class teachers experiences of our phenom which is in this case giftedness and gifted students. We implement this analysis in four parts. In the first and second parts we read results of thesis and underlined definitions. Third and fourth parts includes categorized definitions to the hyponyms and the abstraction part. We sent half-structured questionnaire on Facebook page called Alakoulun aarreaitta on May 2018. We had 19 answers from class teachers and they had work experience 0 over 30 years.

Our master thesis first research question investigated how Finnish elementary school class teachers experience gifted students in general support on education. Class teachers experienced giftedness and gifted students very polymorphous phenom which they linked concrete properties. There were 8 common properties within giftedness and gifted students. The main results in those contexts were motivation, special skill and ability to learn. All 8 properties would be able to link easily into the Renzulli's three-ring model conception of giftedness what is the most known model in western countries. Our thesis pointed that class teachers see giftedness very similar phenom.

The second research question investigated how class teachers support concrete and do different pedagogical conclusions to gifted students in general support on education. All our results indicated seven different support measures including differentiation. Theory divides differentiation to three contents which are process, content and product. Almost all results linked to content of differentiation. Main results on these support measures of differentiation where gifted students elaboration of learning materials, challenging and giving the freedom and responsibility with their own interests.

Keywords: (giftedness, gifted student, three-tiered support, general support, differentiation)

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Lahjakkuus ja lahjakkuusteorioita</b> .....	<b>7</b>
2.1	Lahjakkuus ja älykkyys .....	7
2.1.1	<i>Luovuus osana lahjakkuutta</i> .....	9
2.2	Lahjakkuusteorioita .....	10
2.2.1	<i>Renzullin kolmen ympyrän malli</i> .....	10
2.2.2	<i>Gagnén lahjakkuusmalli</i> .....	12
2.2.3	<i>Stenbergin kognitiivinen teoria</i> .....	14
2.2.4	<i>Gardnerin moniälykkyysteoria</i> .....	15
2.3	Lahjakkaan oppilaan tunnistaminen .....	17
<b>3</b>	<b>Lahjakkaiden oppilaiden opettaminen kolmiportaisen tuen piirissä</b> .....	<b>20</b>
3.1	Kolmiportainen tuki.....	20
3.1.1	<i>Yleinen tuki</i> .....	21
3.2	Lahjakkaiden oppilaiden opetuksen eriyttäminen.....	22
3.2.1	<i>Opetuksen nopeuttaminen</i> .....	24
3.2.2	<i>Opetuksen rikastuttaminen</i> .....	24
3.2.3	<i>Opetuksen ryhmittely</i> .....	25
3.2.4	<i>Samanaikaisopettajuus</i> .....	26
3.2.5	<i>Avoimet oppimisympäristöt ja vuosiluokkiinsitomaton opetus</i> .....	27
<b>4</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>29</b>
4.1	Tutkimusmenetelmä .....	30
4.1.1	<i>Fenomenografia</i> .....	31
4.2	Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston hankinta.....	32
4.3	Fenomenografisen aineiston analyysin vaiheet.....	34
4.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	39
<b>5</b>	<b>Tutkimustulokset</b> .....	<b>41</b>
5.1	Tutkimuskysymys 1 .....	41
5.2	Tutkimuskysymys 2.....	47
<b>6</b>	<b>Johtopäätökset</b> .....	<b>50</b>
<b>7</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>54</b>
	<b>Lähteet / References</b> .....	<b>62</b>

# 1 Johdanto

Teimme kandidaatin tutkielmana kirjallisuuskatsauksen, jossa perehdyimme lahjakkaisiin oppilaisiin sekä heidän opettamiseensa ja huomioimiseensa kolmiportaisen tuen piirissä. Koimme aiheen niin mielenkiintoiseksi, että päätimme jatkaa aiheesta pro gradu -tutkielman. Lahjakkuutta ja lahjakkaita oppilaita on tutkittu jonkun verran kuluneina vuosina, mutta meitä kiinnostaa erityisesti se, miten lahjakkaita oppilaita huomioidaan kolmiportaisen tuen järjestelmässä ensimmäisellä tuen portaalla eli yleisen tuen piirissä. Kolmiportaisen tukimallin myötä oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin ongelmiin on tarkoitus puuttua jo varhaisessa vaiheessa ja entistä tehokkaammin. Kolmiportaisen tukimallin tulisi ottaa huomioon oppimisvaikeuksien lisäksi myös lahjakkaiden oppilaiden eriyttäminen. Valitsimme yleisen tuen tason siksi, koska se on ensimmäinen tuen taso, jota luokanopettajien kuuluu antaa kaikille oppilaille ja yleisessä tuessa tarjottavia tukikeinoja voidaan tarjota yhtä lailla sekä tehostetussa että erityisessä tuessa.

Nykyaikana koulumaailmassa korostetaan jokaisen oppilaan yksilöllisyyttä niin, että jokainen oppilas saisi mahdollisuuden oppia ja opiskella omalla tyylillään. Tämä vaatii koululta ja koulun opettajilta opetuksen mukauttamista oppilaiden tarpeita vastaavaksi. Oppilaan oppimisen ja hyvinvoinnin kivijalkana on laadukas perusopetus (Opetushallitus, 2014, 62). Vallitsevaa perusopetustamme ohjaava perusopetuslaki tuli voimaan vuonna 2011 (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Samaan aikaan lakimuutoksen kanssa otettiin käyttöön kolmiportaisen tuen tukimalli. Kolmiportainen tukimalli syntyi Opetushallituksen erityisopetuksen kehittämishankkeen mietintöjen kautta, jonka lähtökohtana oli tehdä muutoksia muun muassa perusopetuslain oppilaan tukeen. Kolmiportaisen tukimallin taustalla on ajatus inklusion toteutumisesta kaikille. (Rinkinen & Lindberg, 2014, 7, 19.) Inklusio ajattelun lähtökohtana ovat tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus. Inklusiomallin mukaisesti kolmiportaisen tukimallin tarkoituksena on jokaisen oppilaan yksilöllisen oppimisen ja koulunkäynnin huomioiminen.

Lahjakkuuteen ja lahjakkuusteorioihin liittyen on tehty paljon tutkimusta sekä ulkomailla että Suomessa. Määrittelemme tutkielmassamme ensin lahjakkuutta, johon liitämme myös älykkyyden ja luovuuden, koska ne kaikki osaltaan määrittelevät lahjakkuutta riippuen siitä minkälaisesta lahjakkuudesta on kyse. Käytämme tutkielmassamme lahjakkuuden määrittelyn tukena tunnettuja lahjakkuusteoreetikkojen luomia lahjakkuusmalleja sekä lahjakkuusteorioita, jotka

osaltaan täydentävät lahjakkuuden monimuotoista määrittelyä. Teoreetikot liittävät lahjakkuuden muun muassa luovuuden, motivaation ja ympäristön merkityksen. Lahjakkaiden oppilaiden tunnistaminen on helpompaa, kun tiedostaa mitä lahjakkuus voi pitää sisällään. Lahjakkaiden oppilaiden tunnistaminen ei välttämättä aina ole helppoa, mutta tiedostamalla erilaisia keinoja tunnistamiseen liittyen, heitä on helpompi tukea ja opettaa koulussa. Eritasoiset ja eri alueilla lahjakkaat oppilaat tarvitsevat erilaisia opetuksellisia ratkaisuja. Lahjakkaiden oppilaiden opetuksessa erilaisia tukikeinoja ovat muun muassa eriyttäminen, opetuksen nopeuttaminen ja rikastuttaminen, joustava ryhmittely, ja vuosiluokkiin sitomaton opetus. (Laine, 2010, 2, 6-11; Opetushallitus, 2014, 38, 62.)

Lahjakkaiden oppilaiden asemaa puoltaa myös Suomen laki. Yhdenvertaisuus on keskeinen perus- ja ihmisoikeus. Perustuslain (Perustuslaki 731/1999) 6§ mukaan ihmiset ovat yhdenvertaisia lain edessä ja lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä. Pelkästään tämän lain nojalla lahjakkailta oppilailta on laillisesti oikeus taitotasonsa mukaiseen perusopetukseen. Perusopetuslaki sisältää perusopetukseen säädetyjä lakeja. Oppilaan oikeus perusopetukseen on johdettavissa perusopetuslain 2§ pykälästä, Oppilaan oikeudesta sivistykseen, tasa-arvoiseen kohteluun ja itsensä sivistämiseen. (Perusopetuslaki, 628/1998.) Uudella perusopetuslain muutoksella on ollut tarkoitus vahvistaa oppilaan oikeutta saada oppimiseensa ja kasvuunsa riittävän varhain tukea ja täten myös ennalta ehkäistä oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvien ongelmien kasvamista. (Pölonen, 2015, 207.) Todellista oppimisen tuen tasa-arvoa on se, kun oppimisvaikeuksia omaavia oppilaita autetaan ja lahjakkaita puolestaan tuetaan (Viljamaa, 2013, 17). Tässä pro gradu -tutkielmassamme on käytetty hyväksi aikaisemmin tekemäämme (Forsman & Forsman, 2017) kandidaatintyön tutkielmamme. Olemme liittäneet ja koonneet yhteen kandidaatin tutkielmassa käyttämäämme kirjallisuutta tieteellisen tiedon osalta sekä syventäneet lahjakkuusteorioita ja lahjakkuutta ilmiöinä yhä tuoreimmilla lähteillä.

## 2 Lahjakkuus ja lahjakkuusteorioita

Lahjakkuuden määrittelyminen on tärkeää, kun mietitään lahjakkaita oppilaita ja heidän huomioimistansa suomalaisessa peruskoulujärjestelmässä. Lahjakkuus on aiemmin liitetty herkästi vain älykkyyteen ja sitä mitattiinkin pitkään vain älykkyysteisteillä. Sittemmin lahjakkuuden määrittelyssä on kasvanut ymmärrys siitä, että se on hyvin moninainen käsitys, jota ei voi mitata pelkästään älykkyysteisteillä. Se pitää sisällään monia eri osa-alueita, joita tunnetut lahjakkuustutkijat ovatkin selkiyttäneet erilaisten teorioiden ja mallien avulla.

Esittelemme seuraavien kappaleiden aikana lahjakkuuteen liittyvää määrittelyä yleisesti, mutta myös yhteiskunnallisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta. Puhumme lahjakkuuden yhteydessä myös älykkyydestä ja luovuudesta, sillä ne liittyvät läheisesti lahjakkuuteen ja eri tutkijat ovatkin liittäneet niitä enemmän ja vähemmän osaksi lahjakkuutta. Lahjakkuusteorioiden osalta olemme tuoneet esille muutamia tunnettuja malleja, jotka osaltaan auttavat lahjakkuuskäsityksen kokonaiskuvan hahmottumisessa.

### 2.1 Lahjakkuus ja älykkyys

Lahjakkuuteen voidaan sisällyttää monia erilaisia poikkeuksellisia kykyjä elämän eri osa-alueilla. Ihminen voi olla esimerkiksi lahjakas esiintyjä tai taiteilija, mutta ihminen voi olla myös sosiaalisesti tai älyllisesti lahjakas. (Besjes-de Bock & de Ruyter, 2011, 198.) Kuuselan ja Hautamäen (2001, 320) mielestä ei ole olemassa sellaista lahjakkuuden määritelmää, joka olisi yleisesti tiedossa, sillä siihen sisältyy paljon selittämättömiä elementtejä. Hotulaisen (2006, 139) mukaan lahjakkuuskäsitykseen sisältyy merkityksellisen ilmaus siitä, että yksilö omaa jonkin erityisen lahjan, joka on vaikuttanut ja vaikuttaa edelleen lahjakkuuteen liittyvässä määrittelyssä. Tämä johtaa ajattelumalliin, jonka mukaan harvat yksilöt omaavat erityisen lahjan ja puolestaan toiset eivät. (Hotulainen, 2006, 139.)

Ihmisellä voi olla psyykkisiä ja fyysisiä synnynnäisiä ominaisuuksia, jotka voivat tehdä lahjakkuuden kehittymisen helpommaksi jollakin alalla, mutta lahjakkuudesta ei seuraa heti mitään erityistä kykyä, saavutusta tai erityisosaamista (Hüther & Hauser, 2012, 13-14; Uusikylä, 2012, 66.) Lahjakkuus jollakin tietyllä osa-alueella voi aluksi merkitä mahdollisuutta hankkia myöhemmin jokin erityinen taito saavuttamalla tuloksia, jotka selvästi poikkeavat siitä, mitä muut kyseisellä alueella saavat aikaan tai omaksuvat (Hüther & Hauser, 2012, 13-14). Uusikylä (2012, 66, 71) kirjoittaa, että koko lahjakkuuden, kuin myös älykkyyden kehittymisen tärkein

ehto on oma sisäinen halu. Lahjakkuus on eräänlainen raakatimantti, jota täytyy jalostaa päivittäin, jotta se kehittyisi sähköväksi jalokiveksi. Jos sitä ei aloita tarpeeksi aikaisin, vahvaa perustaa tulevaisuuden huippulahjakkuudelle ei muodostu. Lahjakkuuden jalostaminen vaatii hyveitä: sitkeyttä, itsekuria, ponnistelua sekä kilpailua itsensä ja muiden kanssa. (Viljamaa, 2013, 12, 15-16, 188.)

Mark Runco (2017) nostaa esille lahjakkuustutkijan Robert Sternbergin, joka määrittelee uudessa ACCEL-mallissaan (Active Concerned Citizenship and Ethical Leadership), että myös lahjakkuus ja luovuus ovat saaneet uusia näkemyksiä viime vuosien aikana. Muutokset tapahtuvat yhteiskunnassamme niin nopeasti, että aktiivisen kansalaisuuden korostaminen ja eettisten dilemmojen ratkaiseminen voidaan nähdä mallissa keskeisinä piirteinä. Piirteitä ei ole aikaisemmin juurikaan huomioitu osana, älykkyyttä, luovuutta ja lahjakkuutta. (Runco, 2017.)

Nykyään maailman suurimmat ongelmat, joihin tarvitsemme lahjakkaita yksilöitä, eivät ole sellaisia, joita voi korkean älykkyydosamäärän avulla käsitellä suoraan. On paljon älykkäitä ihmisiä, jotka työskentelevät globaalin lämpenemisen, loputtomien sotien, ilmansaasteiden ja vastaavien ongelmien parissa, mutta edistyvät suhteellisen vaatimattomasti. Tarvitsemme analyyttisten taitojen tukena taitoja ja asenteita, joita ovat luova sekä käytännöllinen maalaisjärki ja eettisyys. (Stenberg, 2017, 157.) Älyllinen lahjakkuus voi olla myös korkea menestystä ja taidonnäytteitä useammalla eri elämän osa-alueella, erityisiä akateemisia taitoja, luovuutta, taidetta, johtajuutta ja urheilullista lahjakkuutta (Sabansi & Bulut, 2018, 160). Ambrose ehdottaa, että luovuudella voitaisiin tukea enemmän myös eettisen ajattelun kapasiteetin kehittämistä. Meidän tulisi tehdä kaikkemme, että eettinen ajattelu alkaisi kukoistamaan monimutkaisessa maailmassamme. (Ambrose, 2017, 221-222.)

Kulttuuriympäristö on Heinosen (1998, 108) mukaan olennaisessa roolissa lahjakkuuden ja älyn kehityksessä, johon vaikuttaa se mitä kussakin kulttuurissa arvostetaan. Lisäksi yksilön kasvuympäristö ja se, millaiseen perheeseen he sattuvat syntymään ovat voimakkaasti yhteydessä lahjakkuuden ja älykkyyden kehityksessä. Monet eri yksilön kognitiiviset taidot ja toiminnot ovat vastuussa yksilön lahjakkuuteen liittyvistä suorituksista, jotka kehittyäkseen, tarvitsevat ympäristön panostusta, oikeanlaista tukea ja opiskelua sekä harjoittelua. (Hotulainen, 2006, 140; Uusikylä, 2012, 66.) Geenit ja ympäristö luovat monimutkaisen vuorovaikutussuhteen, jossa ne toimivat keskenään. Tämä vuorovaikutussuhde näkyy erityisesti persoonallisuuteen liittyvien ominaisuuksien sekä kognitiivisten taitojen kohdalla. (Portin, 1998, 32, 33.)



Lahjakkuuteen liittyvät määrittelyt ovat jokseenkin olleet aika kapeita, sillä ne ovat herkästi viitanneet lahjakkuuden olevan korkeatasoista älykkyyttä (Besjes-de Bock & de Ruyter, 2011, 198). Lahjakkuuteen on aikojen saatossa liitetty muun muassa korkea älykkyydosamäärä tai muiden erilaisten testien tulokset, akateemiset taidot ja muut saavutukset (Schroth & Helfer, 2009, 384; Porter, 2005, 4). Stenbergin artikkelin (A New Model for Identifying the Gifted) mukaan nykyiset älykkyydosamäärä testit eivät pysty enää mittaamaan tarpeeksi kattavasti älykkyyden eri osa-alueita, koska älykkyyden käsityskin on muuttunut ajan mittaan. (Stenberg, 2017). Älykkyyden osalta on selvitetty, että noin puolet siitä on periytyvää, mutta ympäristöllä on myös oma vaikutuksensa sen kehittämisessä (Uusikylä, 2003, 189).

### 2.1.1 Luovuus osana lahjakkuutta

Luovuutta mittaavia testejä ei juurikaan ole, sillä testien luotettavuus on pitkälti sidoksissa siihen mitä luovuudella ymmärretään (Uusikylä, 2012, 55-56). Luovuuden määritelmä on ollut pitkään vähän kiistanalaista kirjallisuudessa. Nykyiset tutkimukset ovat päässeet kuitenkin yhteisymmärrykseen siitä, että luovuus on taitoa luoda jotain uusia ja hyödyllisiä asioita. (Bahar & Ozturk, 2018, 78.) Stenberg nostaa luovuuden osana lahjakkuutta tärkeään asemaan tulevaisuudessa ratkaistessa globaalimpia eettisiä ongelmia, koska tähän ei pysty riittävän hyvin pelkästään älykkäät ihmiset tällä hetkelläkään. (Stenberg, 2017). Luovuutta mittaavien testien epätarkat tulokset ovatkin osoittaneet, että luovuus käsitteenä on hyvin moninainen ja vaikeaselkoinen (Davis, 1997, 270). Toisaalta, luovuus näkyy kaikista parhaiten siinä, mitä ihminen saa aikaan, sillä luovuus liittyy aina tiettyyn erityisalaan (Uusikylä, 2002, 43).

Luovalla yksilöllä täytyy olla tietynlaisia persoonallisuuden ja motivaatioon liittyviä kykyjä, jotka mahdollistavat sen, että he osaavat ajatella eri tavalla kuin toiset. Luova ihminen uskaltaa heittäytyä projekteihinsa täysillä. He toteuttavat asioita omalla tyylillään ja he uskaltavat ottaa riskejä, sillä he eivät pelkää epäonnistua eivätkä pelkää näyttää sitä. (Davis, 1997, 275.) Verattuna henkilöihin, joiden luovuus on alhaisempi, luovat lahjakkaat yksilöt ovat huomattavasti energisempiä, motivoituneempia, ja mieleltään avoimempia uusille ideoille, ajatuksille ja muiden mielipiteille sekä asiantuntevia (Zhang, 2015, 183). Luovuutta on olemassa monenlaista, joka tarkoittaa sitä, että myös luovat yksilöt ovat erilaisia (Davis, 1997, 274).

Ihmisen kognitiiviset taidot, kuten esimerkiksi älykkyyys ja informaation prosessoinnin nopeus vaikuttavat ihmisen luovuuteen. Tähän vaikuttaa myös niin sanotut ei-kognitiiviset taidot, kuten

asenteet, perheen ja koulun mahdollisuudet ja kokemukset, jotka ovat osa ihmisen ympäristöä. (Davis, 1997, 269.) Yksilön ja ympäristön välinen suhde siis vaikuttaa luovaan suoritukseen. On ympäristöjä, jotka suosivat luovuutta ja on ympäristöjä, jotka tukahduttavat sen. (Uusikylä, 2012, 61.) Sellainen ympäristö, joka antaa jokaisen ihmisen toteuttaa itseään vapaasti ilman vähättelevää arvostelua on luova ympäristö. Luovuuden kasvun ja kehityksen kannalta olisi tärkeää, että koulujen ja kotien kasvu-ympäristö olisi sellainen, joka mahdollistaa lapsen itsensä toteuttamisen sellaisena kuin on. (Uusikylä, 2002, 49, 53.)

## 2.2 Lahjakkuusteorioita

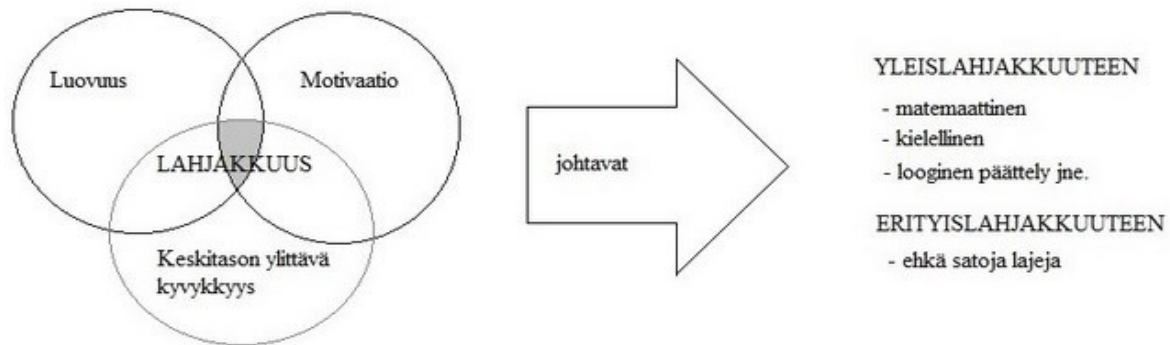
Lahjakkuusteoriat jaotellaan kahteen pääryhmään, implisiittisiin ja eksplisiittisiin teorioihin.

Eksplisiittiset lahjakkuusteoriat ovat sellaisia teorioita, joita on mahdollista tutkia empiirisesti. Nämä voidaan edelleen jakaa kehitysteorioihin ja kognitiivisiin teorioihin. Implisiittiset eli niin sanotut epäsuorat lahjakkuusteoriat ovat joko maallikoiden tai asiantuntijoiden muodostamia tulkintoja ja ajatuksia lahjakkuudesta. Näitä ei kuitenkaan voida testata empiirisesti. Olemme liittäneet tutkielmaamme Renzullin, Gardnerin ja Gagnén lahjakkuusmallit, jotka edustavat implisiittistä ryhmää. Lisäksi olemme ottaneet mukaan Stenbergin lahjakkuusmallin, joka edustaa kognitiivista teoriaa. Stenbergin malli kuvaa ajattelunprosesseja. (Uusikylä 1994, 44; 2012, 73.)

### 2.2.1 Renzullin kolmen ympyrän malli

Renzullin mallin kolme limittäistä ympyrää kuvaavat lahjakkuuden keskeisiä elementtejä, joita ovat keskitason ylittävä kyvykkyys, luovuus ja opiskelumotivaatio. Mikään näistä osa-alueista ei riitä yksinään lahjakkuuden selitykseksi, mutta lahjakkuusalueet ovat vahvassa yhteydessä toisiinsa. Kaikilla kolmella osa-alueella on tärkeä roolinsa lahjakkuuden eri muotojen ilmentymisessä, mutta niiden ei tarvitse olla läsnä samaan aikaan. (Renzulli, 2000, 100.) Renzullin mukaan lahjakas ja kyvykäs lapsi on sellainen, joka pystyy soveltamaan näiden kolmen eri osa-alueen yhdistelmää ja soveltaa niitä potentiaalisesti arvokkailla elämän eri osa-alueilla. Lapset, jotka pystyvät vuorovaikutukseen näiden kolmen lahjakkuutta muodostavan osa-alueen kanssa, tarvitsevat laajasti erilaisia koulutuksellisia mahdollisuuksia ja palveluita, joita ei yleisesti tarjota normaaleissa opetusoloissa. (Brown, Renzulli, Gubbins, Siegle, Zhang, Chen, 2005, 69-70.)

Renzullin lahjakkuusmalli on luultavasti tunnetuin lahjakkuusmalleista ainakin länsimaissa (Uusikylä, 1994, 45). Seuraava kuva täsmentää Renzullin mallin elementtejä, joka on liitetty aiemmasta kandidaatin tutkielmastamme (Forsman & Forsman, 2017, 11).



**KUVA 1.** Renzullin kolmen ympyrän lahjakkuusmalli (Forsman & Forsman 2017, 11; Renzulli, 2000, 100; Uusikylä, 1994, 46).

Keskitason ylittävä kyvykkyys tulee nähdä niin sanotusti korkeampana ylemmän tason kyvykkyytinä millä tahansa elämän eri osa-alueella. Se voidaan määritellä kahteen eri osa-alueeseen, jotka ovat yleinen kyvykkyys ja spesifimpi erityiskyky. Yleistä kyvykkyyteen liittyy korkeatasoinen ajattelu, avaruudellinen hahmotuskyky sekä se, että ihminen osaa uusissa tilanteissa yhdistää kokemukseensa sopivan ja oikeanlaisen reaktion. Tähän liittyy esimerkiksi verbaalinen ja numeerinen järkeily, sekä sanasujuvuus ja muisti. (Renzulli, 2000, 100.) Muistiin liittyen yleiseen lahjakkuuteen voidaan liittää myös nopea, valikoiva ja tarkka muistiin palauttamisen kyky (Uusikylä, 1994, 46). Erityiskykyyn liittyy vahvasti ihmisen kyky havaita ja hankkia tietoa, taitoja tai kykyä toimia yhdessä tai useammassa aktiviteetissa käyttäen tarkoituksenmukaisia strategioita. Nämä kyvyt määritellään sellaisiksi, joilla ihminen ilmaisee itseään omassa elämässään. Erityiskyvyt voivat näyttäytyä esimerkiksi matematiikassa, musiikissa tai baletissa. Älykkyyden vaikutus ja merkitys suhteessa keskitason ylittävään kyvykkyyteen vaihtelee sen mukaan, millä eri osa-alueella lahjakkuutta esiintyy. (Renzulli, 2000, 100-101.)

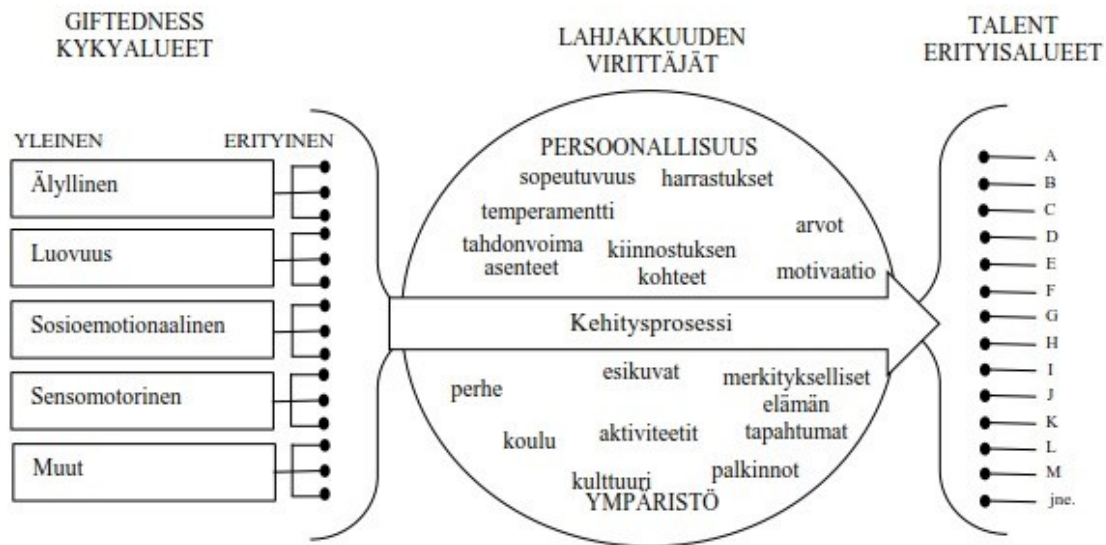
Opiskelumotivaatio tarkoittaa kykyä heittäytyä mukaan ja motivoitua tietyistä ongelma-alueista tai opiskelukohteista. Itseluottamus, päättäväisyys, määrätietoisuus, kestävyys ja päämäärätietoinen harjoittelu sekä usko omaan tekemiseen ovat työskentelyn lähtökohtia. Osa-alueeseen

yhdistyy myös lahjakkaan horjumaton itseluottamus ja vahva itsetunto sekä usko omiin kykyihin, mutta myös avoimuuden säilyttäminen suorituksiaan kohtaan. (Renzulli, 2000, 102.) Oman ja muiden produktion tai työskentelyn laadun kriittinen arvioiminen on osa opiskelumotivaatio osa-aluetta. (Uusikylä, 1994, 46). Renzulli (2000, 102) mainitsee artikkelissaan lahjakkuustutkijat Francis Galtonin ja Lewis Termanin, jotka myös pitävät opiskelumotivaatiota (task commitment) essentiaalisena osana lahjakkuuden määrittelyssä.

Omaperäisyys, ajattelun loogisuus ja joustavuus eri lähestymistapojen ja ongelmien ratkaisujen löytämisessä ovat luovuuden keskeisiä osa-alueita. Lisäksi luovuuteen liittyy kekseliäisyys ja taito muuttaa jo vakiintuneita käytäntöjä ja menetelmiä tarpeen vaatiessa. (Renzulli, 2000, 103.) Luovuudessa on kysymys halusta ja taidosta ottaa vastaan uutta ja erilaista informaatiota. Yksilön uteliaisuus ja estottomuus, mutta samalla myös herkkyys ja esteettinen sensitiivisyys erilaisia ärsykeitä kohtaan auttavat luovuuden esiintymisessä. (Uusikylä, 1994, 47.) Tehokkaimman ja laadukkaimman metodin löytäminen on osa luovuuden ydintä. Oppilaan tukeminen ja kannustaminen lisää innostumista ja auttaa itsetunnon kehittämisessä. Tärkeät keksinnöt toteutuvat usein vastoin käymisten ja erehdyksien kautta. (Solatie, 2009, 45.)

### 2.2.2 Gagnén lahjakkuusmalli

Gagné ilmentää lahjakkuutta (giftedness) luonnostaan ja spontaanisti kehittyneiksi inhimilliseksi kyvyiksi. Erityislahjakkuus (talent) kehittyy systemaattisen harjoittelun avulla yhdestä tai useammasta synnynnäisen kyvyn jalostamisesta, johon kuitenkin myös vaikuttaa yksilön subjektiivinen ympäristö ja sisäiset tekijät eli persoonallisuus. (Gagné 2000, 2, 2004, 12.) Sekä lahjakkuus että erityislahjakkuus voivat jakaantua alakategorioiden kyvyiksi (Gagné, 2007, 94). Käytämme tutkielmassamme havainnollistamisen apuna kandidaatin tutkielmassa käytettyä lahjakkuusmallia (Forsman & Forsman, 2017, 13). Lahjakkuusmalli on Seppäläisen (2016, 12) tekemä, joka on tehty Gagnén (2000, 2004) lahjakkuusmallia mukaillen. Kuviossa 2 vasemmassa puolella kuvaillaan luonnollista lahjakkuutta (giftedness) ja kuvion oikeassa laidassa on erityislahjakkuus (talent). Keskellä oleva nuoli kokoaa ympärilleen ne kehitysprosessit, jotka vaikuttavat lahjakkuuden kehittämiseen.



**KUVA 2.** Gagnén lahjakkuusmalli (Forsman & Forsman, 2017, 13; Seppäläinen, 2016, 12; Gagné 2000, 3, 2004, 89).

Gagnén mallissa luonnollinen lahjakkuus jaetaan pääalueisiin, joita ovat älykkyys, luovuus, sosioemotionaalinen ja sensomotorinen osa-alue. (Gagné, 2000, 3, 2007, 95.) Luonnollisen lahjakkuuden osa-alueisiin vaikuttaa yksilön geeniperimä (Gagné, 2007, 94). Älykkyyttä eli intellektuaalisia kykyjä on tutkittu edellä mainituista osa-alueista selvästi eniten. Siihen kuuluvat esimerkiksi lukemaan oppiminen ja matemaattisten käsitteiden tiedostaminen. Luovuuden osa-alueeseen kuuluvat muun muassa erilaisten ongelmien ratkaisutaidot. Toisaalta, tutkijat näkevät, että luovuutta voidaan myös havaita useissa eri arkielämän tilanteissa. Sosioemotionaalisen eli sosioaffektiivisen osa-alueen kykyjä on puolestaan tutkittu vähemmän, mutta ne ilmenevät erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Sensomotoriseen kykyalueeseen sisältyy viiden eri aistinalueen elementit, joiden avulla voidaan havainnoida ympäristöä, kuten esimerkiksi näköä ja motoriikkaa. Motorisen alueen erityiskykyjä ovat voima ja nopeus. (Gagné 2000, 2-3; Uusikylä, 2012, 83-84.) Gagnén (2007, 94) jokainen yksilö omaa kyvykkyyttä näillä luonnollisen lahjakkuuden eri osa-alueilla, mutta lahjakkuudesta voidaan puhua silloin, kun kyvykkyys ylittää ikätason.

Lahjakkuuteen yhdistyvät ympäristötekijät voidaan jakaa neljään eri kategoriaan. Ensimmäinen kategoria keskittyy yksilön lähiympäristöön, joka sisältää yksilölle merkittävät henkilöt elämässä. Niihin kuuluu muun muassa vanhemmat, sisarukset ja opettajat. Toinen kategoria pitää sisällään ympäristön, jossa yksilö on kasvanut ja kehittynyt. Tärkeät tapahtumat ovat ympäristötekijöiden kolmas kategoria, johon liittyy erilaiset elämän varrella tehtävät ratkaisevat valinnat ja päätökset, kuten esimerkiksi uran valinta. Myös sattumalle annetaan paikka neljännessä kategoriassa, jolla viitataan elämässä odottamatta tapahtuviin asioihin, kuten esimerkiksi äkilliseen onnettomuuteen tai sairauteen. (Gagné 2000, 3-4; Uusikylä, 2012, 85-86.)

Ympäristötekijöiden lisäksi yksilön sisäiset tekijät ovat lahjakkuuden muovautumisen lähtökohtana. Persoonallisiin tekijöihin määritellään muun muassa yksilön temperamentti, itseluottamus, harrastukset, asenteet ja motivaatio. Itseluottamus edistää kehitysprosessia. Motivaatio ja oma tahto ohjaavat yksilöä merkittävästi lahjakkuuden kehittämisessä sekä ylläpitävät kiinnostusta niin, että yksilö ylittää esteet ja väliaikaiset vastoinkäymiset. (Gagné, 2000, 3; Uusikylä, 2012, 84-85.) Motivaatio aloittaa toiminnan ja suuntaa sen ja ylläpitämään toimintaa tavoitteiden tyydyttävään lopputuloksen saavuttamiseksi (Uusikylä, 2012, 85).

### 2.2.3 Stenbergin kognitiivinen teoria

Robert J. Stenberg määrittelee lahjakkuuden analyttiseen, synteettiseen ja praktiseen eli käytännölliseen osa-alueeseen. Lahjakkuutta on myös taito löytää maltillinen tasapaino näiden kolmen eri osa-alueiden välillä ja sisäistää, että missä tilanteissa ominaisuuksia käytetään. (Stenberg, 1997, 44, 2003, 209.) Esimerkiksi älyllisesti menestyneillä ihmisillä nämä kykyjen osa-alueet eivät välttämättä ole tasavertaisia keskenään. Tästä huolimatta älyllisesti menestyneet ihmiset löytävät keinon käyttää kykyjä harmonisesti yhdessä. (Stenberg, 2003, 210.) Stenberg ei ajattele, että kukaan syntyy älyllisesti lahjakkaana ja hänen mielestään pelkkä älykkyysosamäärä ei kuvaa riittävän kattavasti lahjakkuutta. Perimällä on tietenkin koherenssia älykkyyteen, mutta siihen vaikuttaa myös monet muutkin tekijät, kuten ympäristö. (Stenberg, 1997, 50-51; Uusikylä, 1994, 55-56, 2005, 77.)

Analyttinen lahjakkuus vaatii yksilöltä, että hän osaa jakaa ongelmiansa pienempiin palasiin ja ymmärtää niiden osien välisen merkityksen. Analyttisesti lahjakkailla yksilöillä on taipumusta menestyä ansiokkaasti älykkyystesteissä. Analyttisesti lahjakkailla oppilailla on kyky

analysoida mikä synonyymi tai vastaus kuvaa parhaiten kokeen tehtävänannossa kysyttyä sanaa. Analyytisesti taitavat lahjakkaat oppilaat ovat edistyneitä numeroiden, taulukoiden ja tilastojen kanssa. (Stenberg, 1997, 43; Uusikylä, 1994, 77.)

Luovaa, syntetisoivaa lahjakkuutta edustaa yksilön terävä oivalluskyky ja intuitiivinen ajattelu (Uusikylä, 1994, 77). Synteettisesti lahjakkaat oppilaat eivät pärjää usein niin hyvin perinteisissä älykkyystesteissä kuin analyytisesti lahjakkaat. Synteettisesti lahjakkaat oppilaat saattavat nähdä testeissä enemmän pulmia ja epäkohtia kuin testissä on tarkoitettu. Synteettisesti lahjakkaat yksilöt ovat omimmillaan luodessaan teoksia kirjallisuudessa, taiteessa ja draamassa. (Stenberg, 1997, 43-44.) He pystyvät näkemään ideoita ja futuuria, jotka muistuttavat aliarvostettuja osakkeita. Ideoita saatetaan kyseenalaistamaan tai niitä voidaan pitää jopa käyttökelttomina tai hulluina. (Stenberg, 1997, 44; Uusikylä, 2012, 78).

Kolmas lahjakkuuden osa-alue on praktinen lahjakkuuden osa-alue. Käytännöllisesti lahjakas yksilö on kykeneväinen yhdistelemään analyytisiä ja syntetisoivia ominaisuuksia käytännöllisissä arkisissa tilanteissa. Käytännöllisesti lahjakas oppilas voi observoida ympäristöä ja ottaa selvää mitä siellä tapahtuu asioiden onnistumiseksi ja sen jälkeen toistaa asian itse perässä samankaltaisissa olosuhteissa. Monilla yksilöillä on analyytisiä ja synteettisiä taitoja, mutta eivät siltikään onnistu neuvotteluissa uran kannalta suotuisasti, jotta etenesivät työelämässä. Käytännöllisesti lahjakas yksilö taas voi pärjätä tämän kaltaisissa tilanteissa. (Stenberg, 1997, 44.) Todennäköisesti tehokkaat opettajat eivät täysin osta mitään yksittäistä teoriaa, vaan he valitsevat eri tekniikoita useista teorioista, jotka toimivat nimenomaan heidän opetuksessaan (Stenberg, 2002, 391).

#### 2.2.4 Gardnerin moniälykkyysteoria

Gardner (1983) määrittelee laatimassaan teoriassaan *The Theory of Multiple Intelligences* (MI) lahjakkuuden seitsemään erilliseen intelligenssiin eli lahjakkuustyyppiin; loogis-matemaattiseen, kielelliseen, spatiaaliseen, musiikilliseen, kehollis-kinesteettiseen, interpersoonalliseen, intrapersoonalliseen (Gardner, 1993, 7-8; Uusikylä, 2002, 44). Teoria sai täydennystä 1999, kun Gardner lisäsi kahdeksannen naturalistisen intelligenssin teoriaansa. Gardner on myös pohtinut spiritualistis-eksistentiaalisen intelligenssin lisäämistä teoriaansa. (Uusikylä, 2002, 44.)

Kielellinen intelligenssi on yksi eniten opiskeltu ihmisen älykkyyden kompetenssi. Neuropsykologit ovat dokumentoineet tapauksia, jossa kielitaito vaurioituu aivonsa vahingoittaneilla potilailla. (Gardner H, Kornhaber, M. L & Wake, W. K., 1996, 205.) Lapsilla korkea kapasiteetti kielellisessä intelligenssissä tarkoittaa käytännössä, että he pystyvät kertomaan sekä kuvailemaan monipuolisesti ja täsmällisesti tapahtumia sekä kokemuksiansa. (Ramos-Ford, V & Gardner, H. 1997, 55-56.)

Loogis-matemaattisessa intelligenssissä yksilö joutuu käyttämään abstrakteja suhteita ongelmien edessä. (Gardner H, Kornhaber, M. L & Wake, W. K., 1996, 207). Loogis-matemaattinen lahjakkuustyyppi on kielellisen intelligenssin kanssa edustettuna eniten perinteisessä koulujärjestelmässämme. Matemaattinen lahjakkuustyyppi on monesti yhdistetty ”raakaan älykkyyteen”. Matemaattisen lahjakkuuden taidot ovat perustana monille muillekin osa-alueille älykkyydesteissä. (Ramos-Ford, V & Gardner, H. 1997, 56.)

Spatiaalinen eli avaruudellinen hahmotuskyky tarkoittaa yksilön kapasiteettia käsitellä sekä tunnistaa avaruudellisia ja abstrakteja asioita. Nuorilla lapsilla hyvät taidot tällä spatiaalisella osa-alueella voivat näkyä esimerkiksi menestyksekkäänä taitona palapelien rakentelun parissa. Insinööreillä, mekaniikoilla, kuvanveistäjillä, merenkulkijoilla ja shakin pelaajilla tarvitaan ammatissaan spatiaalisia taitoja. (Ramos-Ford, V & Gardner, H. 1997, 56.) Gardner vakuuttaa, että spatiaalista hahmotuskykyä tarvitaan tilanteissa, joissa esimerkiksi 3d-kuutiota kuvataan eri kuvakulmista, ja yksilön pitää tunnistaa mitkä kuvioista ovat samankaltaisia (Gardner H, Kornhaber, M. L & Wake, W. K., 1996, 205).

Kehollis-kinesteettinen lahjakkuustyyppi tarkoittaa kykyä käyttää koko kehoa tai osaa kehosta suorittaakseen tehtävän tai tehdäkseen vaikka taidetta keholla. Tämä taito on edustettuna esimerkiksi tanssijoilla, urheilijoilla ja kirurgeilla. Lapsella, jolla on kehollis-kinesteettista lahjakkuutta on usein kiinnostusta rytmimusiikkia, urheilulajeja ja leikkejä kohtaan. (Ramos-Ford, V & Gardner, H. 1997, 56.)

Musiikillinen lahjakkuustyyppi on kykyä tuottaa, esittää, ymmärtää ja tulkita musiikkia sekä tietynlainen herkkyys erilaisille äänen taajuuksille ja komponenteille. Musikaalinen lapsi voi lauleskella itsekseen erilaisille äänille mitä havaitsee ympäristössään tai olla kiinnostunut säveltämisestä jo nuorena. Wolfgang Amadeus Mozart teki varhaisimmat sävellyksensä jo 5-vuotiaana. (Ramos-Ford, V & Gardner, H. 1997, 56.)



Interpersoonallinen lahjakkuustyyppi havaitsee ja ymmärtää ihmisten toimintaa, motivaatioita, mielialoja ja tunteita ja reagoida niihin. Tunneälykäs ihminen ymmärtää toisen sielunelämää. Opettajalla voi olla arjessaan hyötyä tästä taidosta, koska se auttaa tulkitsemaan lapsen käytöksen kausaalisuutta. (Ramos-Ford, V & Gardner, H. 1997, 56.) Autistisilla nuorilla on usein interpersoonallisen älykkyyden puutosta (Gardner H, Kornhaber, M. L & Wake, W. K., 1996, 211).

Intrapersonallinen eli sosiaalinen lahjakkuustyyppi havaitsee herkästi omat vahvuutensa, tunteensa ja toimintansa. Intrapersonallinen henkikö osaa reagoida omaan toimintaansa oikein ja tulkita tunteensa eri lailla (Ramos-Ford, V & Gardner, H. 1997, 56). Gardner näkee tämän intelligenssin kehittyvän kyvystä erottaa yksilön nautintoa kivusta ja toimia tämän mukaisesti (Gardner H, Kornhaber, M. L & Wake, W. K., 1996, 209). Nykyään myös emotionaalinen älykkyys on tärkeää, joka kuuluu tähän älykkyyden intelligenssiin. Emotionaaliseen älykkyyteen liittyy kyky seurata omia ja muiden tunteita sekä tunteiden säätelyn ohjaus. (Chowdhury, 2015, 529)

Lahjakkuustyyppien itsenäisyys on tärkeä ja huomionarvoinen asia. Lahjakkuustyyppien itsenäisyys on tärkeä ja huomionarvoinen asia. Jokainen lahjakkuustyyppi pystyy toimimaan autonomisesti toisesta osa-alueesta riippumatta. Jonkun lahjakkuustyyppin menettäminen ei tarkoita, että yksilö menettäisi lahjakkuustyyppin jollain toisella osa-alueella, jossa on lahjakas. Sama on esimerkiksi ihmisillä, jotka ovat saaneet aivovaurion onnettomuudessa, voi heillä jokin aivojen osa-alue lakata toimimasta, mutta muut aivojen osat toimivat ihan normaalisti. Olisi tärkeää, että stereotyyppisiä malleja ja ohjelmia vältettäisiin lahjakkaiden osalta. Lahjakkuustyyppisiä on paljon erilaisia, joten jokainen intelligenssi pitäisi nähdä yksilöllisenä. Olisi syytä miettiä, kuinka juuri tietynlainen ominaisuus otetaan huomioon, jotta yksilöllinen tukeminen ja kehittäminen olisi suotuisaa. (Ramos-Ford, V & Gardner, H. 1997, 57.)

### **2.3 Lahjakkaan oppilaan tunnistaminen**

Lahjakkaita oppilaiden tunnistaminen oli pitkään liitetty ainoastaan älykkyystesteihin (Brown et al., 2005, 69). Oppilaille tuotetut älykkyystestit ovat kehitetty mittaamaan vain koululahjakkuutta. Kognitiiviset toiminnot, looginen ajattelukyky sekä hyvä muisti ovat tietysti eduksi testeissä. (Holopainen & Laakso, 1982, 158.) Lahjakkailta oppilailta on usein poikkeavan laaja yleissivistys ja he osaavat hyödyntää tietoa tehokkaasti. Lahjakkailta oppilailta on lisäksi taitoa

ajatella nopeammin kuin keskiverto oppilaiden ja he usein sisältävät tehtävänannon nopeasti. Yleinen ominaisuus lahjakkaiden keskuudessa on myös luontainen mieltymys erilaisiin pulmatilanteisiin ja ratkaisukeskeinen lähestyminen niihin. (Tunnicliffe, 2010, 37-38; Sabanci & Bulut, 2018, 160.) Tieteellisen tiedon ja sitä kautta esille tulleiden määritelmien lisäksi kannattaisi kuitenkin hyödyntää joustavasti erilaisia käytännöllisiä menetelmiä (Brown et al., 2005, 68). On hyvä muistaa, että myös lahjakkaat oppilaat ovat yksilöllisiä oppijoita, joilla on omat vahvuutensa ja heikkoutensa (The Childrens's Plan, 2008, 6).

Holopaisen ja Laakson mielestä (1982, 167) yksilön suorituskky on piirre, joka erottelee lahjakkaat oppilaat arjessa. Oppilaan suoriutumisen ja käyttäytymisen arviointiin sekä suotuisten olosuhteiden luomiseen kannattaa kiinnittää huomiota, jotta oppilas voi tuoda lahjakkuuttaan esille päivittäin ja kehittää sitä (Mäkelä, 2009, 6). Lahjakkailla oppilailla on usein poikkeuksellinen motivaatio oppia asioita ja he takertuvat tilaisuuksiin oppiakseen jotain uutta (Freeman, 1983, 18). Lahjakkaiden tunnistamista voi helpottaa, kun yhdistää erityylistä tietoa oppilaan kognitiivisista taidoista, testeistä, luovuudesta, motivaatiosta ja koulun opettajien lausunnoista. Lahjakkuutta voidaan mitata ja tunnistaa myös erilaisilla lahjakkuuden osa-alueita mittaavilla testeillä, mutta jotkut osa-alueista voivat jäädä testien ulkopuolelle, mikä vaikuttaa testin tuloksiin. (Mäkelä, 2009, 6,7.)

Jos oppilaan lahjakkuutta ei tunnisteta ja tueta, saattaa oppilas vetäytyä, masentua tai ajautua käytösongelmiin. Lahjakkuuden tunnistamattomuudella on vaikutusta niin yksilöön kuin koko yhteiskuntaan. Tutkimusten myötä on saatu jonkin verran tuloksia siitä, että lahjakkaat lapset ovat haavoittuvaisempia arvioinnille sekä käyttäytymisen- ja mielenterveyden ongelmille. Eriyisesti silloin haavoittuvuus on korkeampi, jos he kuuluvat johonkin vähemmistöön tai ovat lähtöisin hankalista taustoista. (Morawska & Sanders, 2009, 163, 164.) Porter (2005, 48; Sabanci & Bulut, 2018, 160) mainitsee käyttäytymisen- ja mielenterveys ongelmien lisäksi lahjakkaiden lasten olevan emotionaalisesti sensitiivisiä, perfektionisteja sekä he kokevat ahdistuneisuutta korkeita odotuksia kohtaan. Näiden lisäksi lahjakkailla lapsilla saattaa olla huono itsetunto ja he ovat usein emotionaalisesti intensiivisiä, joka liittyy ylijännittämiseen sekä heillä on kasvanut itsemurha ajattelu ja –yritykset (Porter, 2005, 48).

Lahjakkaiden tunnistamisessa ei ole relevanttia turvautua pelkästään koulumenestykseen, vaikka se usein korreloikin hyvin lahjakkuuden kanssa. Erinomaisia arvosanoja voi saada silti

ilman erityistä lahjakkuuttakin. Useita tunnettuja lahjakkaita yksilöitä on pidetty kouluuyhteisöissä jopa vaikeina tai tyhminä, kuten esimerkiksi Albert Einstein. (Lehtonen, 1994, 21.) Valitettavasti jokaisessa ikäluokassa on silti runsaasti lahjakkaita oppilaita, jotka jäävät tunnistamatta lahjakkaita oppilaita. Helposti identifioimatta jääviä ominaisuuksia ja luonteenpiirteitä ovat ujut, syrjäänvetäytyvät, negatiivisesti kouluun suhtautuvat ja heikon motivaation omaavat oppilaat. (Holopainen & Laakso, 1982, 154-164.) Joillakin oppilailla lahjakkuus saattaa ilmetä jo varhain, mutta toisilla oppilailla lahjakkuus voi esittäytyä paljon myöhemmin (The Children's Plan, 2008, 8).

Opettajat opettavat ja tarkkailevat lahjakkaita oppilaitakin arjessa päivästä toiseen, joten heillä on erityislaatuinen asema lahjakkuuksien identifioimisessa (Mäkelä, 2009, 10; Sabanci & Bulut, 2018, 160). Opettajat identifioivat lahjakkaita oppilaita, mutta tekevät työssään myös runsaasti yli- ja aliarviointeja (Lehtonen, 1994, 24). Jotta vahvuuksia voidaan tunnistaa ja tukea koulussa, tulee opettajalla olla teoreettista tietoa lahjakkuuksista kuin myös käytännön tietoa ja osaamista erilaisten ominaisuuksien tunnistamisesta ja eriyttämisestä (Hotulainen, 2006, 147). Hyvä opettaja etsii lahjakkuutta kaikista oppilaista (Mäkelä, 2009, 6). Lahjakkaat oppilaat tarvitsevat opettajan, joka on avarakatseinen, monipuolinen ja arvostaa heidän ominaisuuksiaan (Lehtonen, 1994, 29). Opettajien kyky arvioida oppilaidensa lahjakkuutta kehittyy, jos opettajia koulutetaan ja ohjataan lahjakkaiden tunnistamiseen ja erityistarpeiden huomioimiseen (Lehtonen, 1994, 24; Välijärvi, 1998, 102).

### **3 Lahjakkaiden oppilaiden opettaminen kolmiportaisen tuen piirissä**

Kolmiportainen tukimalli on ollut suomalaisessa peruskoulussa käytössä jo jonkin aikaa. Siihen sisältyvän kolmen eri tuen portaan tarkoituksena on taata oppilaille entistä yksilöllisempää tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin. Kolmiportaisen tuen ensimmäisellä tasolla eli yleisessä tuessa voidaan käyttää monipuolisesti erilaisia tukitoimia lahjakkaiden oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tukemisessa. Kouluympäristössä opettajalla on suuri vastuu siinä, että myös lahjakkaat oppilaat saavat oikeutetusti näyttää osaamistaan erilaisissa tilanteissa. Opettaja pysyy suunnitelmallisella opetuksella ja monipuolisella eriyttämisellä huomioimaan moninaisia oppijoita.

Seuraavissa kappaleissa käsittelemme lahjakkaiden oppilaiden opetusta kolmiportaisen tukimallin ensimmäisellä tuen tasolla. Tuomme lahjakkaiden oppilaiden opetuksen yhteydessä esille erilaisia työskentelytapoja ja -menetelmiä, joilla opetusta voi mukauttaa myös lahjakaille oppilaille sopivaksi ja mielekkääksi. Esille tuodut tukikeinot ovat kaikki mahdollisia yleisessä tuessa, mutta olemme tehneet niistä erillisen kappaleen selkeyden vuoksi.

#### **3.1 Kolmiportainen tuki**

Jokaisella oppilaalla on Perusopetuslain (628/2010) 30 § mukaan oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Laadukkaan opetuksen kautta oppilas konstruoi muun muassa identiteettiään, ihmis-käsitystään sekä paikkaansa yhteiskunnassa. Opetus luo perusteellisia edellytyksiä jatkuvalla oppimiselle, joka luo perustaa hyvän elämän rakentamiselle. (Opetushallitus, 2014, 15.) Lahjakkaiden oppilaiden opetuksessa on keskiössä opetuksen monipuolistaminen, jossa tarjotaan asiaa laajemmin ja syvemmin kuin normaaliopetuksessa (Uusikylä, 1994, 164). Hakkarainen (2002, 59) liittyy Vygotskyn (1956) lähikehityksen vyöhykkeen laadukkaan opetuksen pohjaksi. Päämäärätietoisen ja laadukkaan opetuksen tulisi siis olla jo oppilaiden saavutetun kehitystason yläpuolella, jotta kehitystä voisi tapahtua. Opetuksen tehtävänä on luoda sisäisiä skemoja ja prosesseja, jotka ilman opetusta eivät olisi mahdollisia. (Hakkarainen, 2002, 61.)

Kolmiportainen tukimalli koostuu kolmesta eri tasosta, joita ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Oppilas ei voi olla kuin yhdellä tuen tasolla kerrallaan ja tasoilla edetään portaittain yleisestä tuesta tehostettuun tukeen ja tehostetusta tuesta erityiseen tukeen. Erityinen tuki vaatii hallinnollisen erityisen tuen päätöksen sekä henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan

suunnitelman (HOJKS). (Opetushallitus, 2014, 61, 66, 67.) Kolmiportainen tukimalli vaatii aiempaa tarkempaa dokumentointia oppilaasta, tarjotusta tuesta ja vaikuttavuudesta (Laatikainen, 2011, 24). Dokumentointia varten on tehty selkeät asiakirjat, joita ovat pedagoginen arvio ja oppimissuunnitelma tehostetun tuen tasolla sekä pedagoginen selvitys ja henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) erityisen tuen tasolla. Tarjottavan tuen tarve ja eri tukikeinojen käyttö voivat vaihdella tilapäisestä jatkuvaan tai vähäisestä vahvempaan riippuen oppilaan yksilöllisestä tarpeesta. (Opetushallitus, 2014, 61, 63-67.)

Perusopetuslain opetussuunnitelman perusteiden (2014, 61) mukaisesti opetuksen ja tuen järjestämisen perustana on kunkin oppilaan sekä opetusryhmän vahvuudet ja oppimis- ja kehitystarpeet. Jokaisen oppilaan kohdalla on yksilöllisiä eroja sekä oppimistaipumusten sekä vahvuuksien, että heikkouksien välillä. Yksilöllisyyttä korostavat opetuksen tukitoimet edellyttävät oppilaiden vahvuuksien havaitsemista ja huomioimista. (Hotulainen, 2006, 147.) Vahvuuksien ja kiinnostuksen kohteiden kautta oppilaat omaksuvat tietoa eri nopeudella ja erilaisten reittien kautta (Laine, 2010, 5). Vahvuuksia löytyy kaikilta, joten joustavat opetusjärjestelyt hyödyttävät jokaista erilaista yksilöä vuorollaan (Laatikainen, 2011, 105). Lahjakkuuden tukemiselle on olemassa niin runsaasti erilaisia mahdollisuuksia, joten yhtä oikeaa tapaa ei ole olemassa. Eri valintojen välillä voi pohtia mahdollisuuksia oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioon ottaen. Eritasoisesti etenevät ja eri osa-alueilla lahjakkaat oppilaat tarvitsevat erilaisia opetuksellisia ratkaisuja. (Laine, 2010, 2.) Laatikainen (2011, 105) kirjoittaa, että ne toimenpiteet, joilla autetaan erityisopetuksen tarpeessa olevia oppilaita, auttavat myös lahjakkaita oppilaita.

### 3.1.1 Yleinen tuki

Yleinen tuki on ensimmäinen tukimuoto, jolla vastataan oppilaan tuen tarpeeseen (Opetushallitus, 2014, 63). Sitä tulee tarjota heti tuen tarpeen ilmetessä ja se on jokaiselle oppilaalle kuuluvaa tukea (Oja, 2012, 46). Tuen tarpeeseen voidaan vastata erilaisilla yksittäisillä pedagogisilla ratkaisuilla sekä ohjaus- ja tukitoimien avulla. Kaikki yleisen tuen tasolla olevat tukimuodot, kuten tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus ja ohjauksen keinot, ovat käytössä. (Opetushallitus, 2014, 63.) Voidaan ajatella, että yleiseen tukeen kuuluvat niin sanotusti kaikki toimenpiteet koululuokan ja -yhteisön tasolla sekä eriyttäminen, kuten esimerkiksi opetuksen, opetusmenetelmien ja -tehtävien mukauttaminen oppilaalle. Erityisesti luokanopettajan rooli korostuu, sillä hän toteuttaa opetuksen eriyttämisen. Samalla hän toimii koko kouluyhteisön hyvän ilmapiirin luojana ja ongelmien ennaltaehkäisijänä. (Jahnukainen et al., 2012, 21, 22.)

Oppimissuunnitelma on asiakirja, johon kirjataan oppilaalle järjestettävä tuki sekä kaikki muut opetukseen liittyvät järjestelyt. Yleisen tuen tasolla oppilaalle voidaan tehdä myös oppimissuunnitelma, joka voi sisältää soveltuvin osin samoja osa-alueita, kuin tehostetun tuen aikana laadittavassa oppimissuunnitelmassa. Myös oppilaalle, joka on edistynyt opinnoissaan pidemmälle, voidaan tehdä oppimissuunnitelma, jonka avulla opiskelua voidaan syventää ja laajentaa. Alusta alkaen on todella tärkeää, että tilanteeseen vaikutetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa osana koulun arkea. (Opetushallitus, 2014, 63.)

### **3.2 Lahjakkaiden oppilaiden opetuksen eriyttäminen**

Eriyttäminen on opetuksen pedagoginen lähtökohta. Opetuksen eriyttäminen liittyy opiskelun laajuuteen ja syvyyteen, työskentelyn etenemiseen ja rytmittämiseen sekä oppilaiden oppimistapoihin. (Opetushallitus, 2014, 30.) Mikola (2011, 59) kirjoittaa, että laajana käsitteenä eriyttäminen voidaan mieltää oppilaan moninaisuuden huomioimisena koko oppimisprosessin aikana kiinnittäen huomiota opetuksen suunnitteluun ja arviointiin sekä opetussuunnitelman toteuttamiseen. Eriyttämisen ymmärtäminen suppeaksi voi tarkoittaa vain ajan tai oppimisen laajuuden eriyttämistä (Mikola, 2011, 59). Opetuksen eriyttäminen saatetaan helposti ymmärtää sellaiseksi tavaksi, jonka tarkoituksena on huomioida erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita, vaikka sen tarkoituksena on kaikkien oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen, myös sellaisten lasten, joilla on lahjakkuutta tai erityisosaamista (Uusikylä, 1994, 169; Laine, 2010, 2). Opetuksen eriyttämisessä tulisi huomioida, että jokaisella yksilöllä on erilaiset tarpeet, mielenkiinnon kohteet ja vahvuudet. (Tomlinson & Imbeau, 2010, 6).

Yhdysvaltalainen Carol Ann Tomlinson (2014; Tomlinson & Imbeau, 2010) on tutkinut laajasti vuosien aikana eriyttämistä. Tomlinsonin (2014, 1, 5; Tomlinson & Imbeau, 2010, 10) mukaan eriyttäminen pohjautuu oppilaiden oppimisvalmiuksiin (readiness), yksilön omiin kiinnostuksen kohteisiin (interest) sekä oppilaan oppimistyyliin/-profiiliin (learning profile), jonka kautta oppilas näkee ja kokee ympäröivää maailmaa. Näiden pohjalta eriyttämistä voidaan toteuttaa opetukseen liittyvän neljän eri ulottuvuuden kautta, jotka ovat sisältö (content), prosessi (process) ja tuotos (product) sekä tunteet (affect). Sisältöön liittyy erityisesti ne tiedot ja taidot, jotka oppilaalle opetetaan ja heidän halutaan oppivan. Prosessiin kuuluu oppilaan tavat oppia ja omaksua opettavat sisällöt. Tuotokseen liittyy eriyttämisen arviointi ja sellaiset tavat, joilla oppilas voi osoittaa mitä on oppinut esimerkiksi tietyn opetusjakson aikana. Tunteisiin liittyy

oppilaan omat tunteet ja emootiot, jotka vaikuttavat opetukseen. (Tomlinson & Imbeau, 2010, 15-16.) Ei ole kuitenkaan olemassa yhtä oikeaa tapaa toteuttaa tehokasta eriyttämistä. Opettajat toteuttavat eriyttämistä oman opettajuuden ja opetusmenetelmien kautta. (Tomlinson, 2014, 5).

Laine (2010, 3) tuo lahjakkaiden oppilaiden eriyttämiseen liittyen esille Stradlingin ja Saundersin (1993) listaamat viisi eri mahdollisuutta eriyttämiseen. Ne liittyvät erityisesti siihen mitä ja miten opetus toteutetaan ja siihen, mitä opetuksesta on syntynyt. Opettajalla on mahdollisuus eriyttää opetusta tehtävänannon yhteydessä tai tehtävässä, jolloin oppilaat opiskelevat samaa asiaa, mutta oman taitotason mukaisesti. Toinen mahdollisuus on eriyttää tuotoksen suhteen. Oppilaat voivat ratkaista yhteistä tehtävää, mutta tehtävän joustavuuden huomioimiseksi jokainen voi työskennellä omalla tasollaan. Opettaja voi myös eriyttää osana oppimisprosessia, jolloin voidaan huomioida useat eri oppimistyylit. Opettaja voi tämän avulla säädellä oppilaiden oppimisen nopeutta, jolloin se antaa oppilaille mahdollisuuden siihen, että he voivat opiskella samaa sisältöaluetta omassa tahdissaan. Viidenneksi nousee esille dialogin merkitys. Dialogin avulla opettaja voi keskustella oppilaidensa kanssa harjoitteesta, jota he parhaillaan tekevät. Tällä tavoin opettaja saa tietoa oppilaiden ymmärtämisen tasosta ja voi samalla huomioida paremmin oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. (Laine, 2010, 3.)

Kuusela ja Hautamäki (2001, 326) määrittelevät luokan sisäisen eriyttämisen koostuvan viidestä eri kategoriasta. Kategorioista ensimmäisenä on horisontaalinen rikastuttaminen, jolla pyritään vaikuttamaan ripeästi oppivan oppilaan tietotaidon laajentamiseen. Perustehtävät lahjakkaille oppilaille lisätehtävinä eivät ole didaktisesti perusteltuja horisontaalisen rikastuttamisen kontekstissa. Toisena kategoriassa puhutaan vertikaalisesta rikastuttamisesta, jolla tarkoitetaan, kun lahjakkaat oppilaat paneutuvat opetettavaan asiaan syvemmin ja ratkaisevat muita oppilaita haasteellisempia tehtäviä. Kuuselan ja Hautamäen kategoriassa kolmantena määritellään työtapojen mukainen eriyttäminen. Tässä oppilaat pyrkivät laajojen asiakokonaisuuksien sisäistämiseen esimerkiksi projektitöiden avulla. (Kuusela & Hautamäki, 2001, 326.) Usein erilaiset projektit tai esitelmät vaativat oppilaita luonnostaan perehtymään syvällisesti opetettavaan asiaan tavoitteiden mukaisesti (Roiha & Polso, 2018, 170). Neljäs kategoria on roolin mukainen eriyttäminen, jossa lahjakasta oppilasta hyödynnetään esimerkiksi apuopettajana edistyneiden taitojensa ansiosta (Kuusela & Hautamäki, 2001, 326).

### 3.2.1 Opetuksen nopeuttaminen

Lahjakkaiden opetusta voidaan järjestää myös nopeutuksen avulla, sillä lahjakkaat oppilaat pystyvät omaksumaan tietoa huomattavasti ripeämmin kuin muut ikätoverinsa (Holopainen & Laakso, 1982, 173). Laine (2010, 11) kertoo julkaisussaan akseleraation käsitteestä. Tällä tarkoitetaan kaikkia sellaisia koulutuksellisia ratkaisuja ja tukimuotoja, jotka mahdollistavat oppilaan etenemisen nopeammin kuin normaalisti (Laine, 2010, 11). Nopeuttaminen on mahdollista, mikäli koulu aloitetaan vuotta aikaisemmin, hypätään luokan yli tai vaihtoehtoisesti omatahtisella opiskelulla. (Laine, 2010, 11-12; Lehtonen, 1994, 37; Holopainen & Laakso, 1982, 173; Kuusela & Hautamäki, 2001, 328.) Suomen perusopetuslain (628/1998) 18 § ensimmäisen momentin mukaan oppilas voidaan siirtää vuosiluokan yli, jos arvioidaan, että hänellä on kyseisellä vuosiluokalla vaadittavat tiedot ja taidot.

Omatahtiseen opiskeluun yhteydessä Laine (2010, 12) nostaa esille ainekohtaisen nopeuttamisen sekä edistyneempien kurssien läpäisemisen yhtenä nopeuttamisen keinona. Ainekohtaisessa nopeuttamisessa lahjakas asianomainen opiskelee kyseisessä aineessa nopeammin tai vanhempien oppilaiden kanssa. Luokan yli hyppäämisessä ja ainekohtaisessa nopeuttamisessa edetään puolestaan yleisen opinto-ohjelman mukaisesti. Edistyneitä opintoja oppilas voi käydä niin, että lukion oppilaalle tarjotaan jo esimerkiksi korkeakoulun haasteellisempia tehtäviä tai kursseja. (Laine, 2010, 12.)

### 3.2.2 Opetuksen rikastuttaminen

Opetuksen rikastuttaminen tarkoittaa, että opintosuunnitelmasta tehdään yksilölle syvällisempi, jonka avulla opetuksen sisältöaluetta pystytään syventämään ja laajentamaan. Näin saadaan lahjakkaan oppilaan potentiaali paremmin näkyviin. Opetuksen rikastuttamiseen on olemassa useita eri keinoja ja tukimuotoja. Oppilaalle voidaan tuen keinojen avulla tarjota erilaisia kursseja ja työpajoja. Mainioita koulun ulkopuolisia rikastuttajia ovat museot, kirjastot sekä erilaiset seurat ja yhteisöt. (Laine, 2010, 6-7.) Kerhotoiminta, valinnaisaineet ja eritasoiset harrasteryhmittävät ovat myös rehevöittäviä ratkaisuja motivoituneille oppilaille (Kuusela & Hautamäki, 2001, 328; Laine, 2010, 7). Kaikenlaiset eri ainekohtaisia taitoja mittaavat kilpailut rikastuttavat myös lahjakkaiden opetusta (Laine, 2010, 9).



Rikastuttamisen päämääränä on antaa lisää haasteita lahjakkaalle oppilaalle oppiaineessa, jossa hänellä on kyvykkyyttä. Opetuksessa voidaan käyttää rikastuttavia apuvälineitä, kuten teknologiaa tai internetiä tukena (Laine, 2010, 6, 8). Muu rikastettava materiaalia voi olla esimerkiksi oppikirjat, hakuteokset, dokumentit, tehtävät tai opetuskeskustelut (Fadjukoff, 2000, 260). Integroimalla etäyhteyksiä ja opusteknologioita osaksi opetusta voidaan eriyttää ja eheyttää opetusta paremmin oppilaiden yksilöllisiä tarpeita vastaavaksi. Tämän avulla voidaan tarjota erityislahjakkuuden kehittymistä tukevaa opetusta, syventää koulun tarjoamaa oppimisen ja koulunkäynnin tukea yhä monipuolistuvammassa oppimisympäristössä. (Opetushallitus, 2014, 39.)

Opetus käsitteenä ei rajoitu pelkästään koulussa tapahtuvaan opetukseen, vaan sitä voi tapahtua muuallakin, esimerkiksi kokeneempi henkilö voi ohjata oppilaan toimintaa linja-autossa (Hakkarainen, 2002, 59). Yksi opetuksen rikastuttamisen keinoista on mentorointi, jossa lahjakkaille lapsille järjestetään mahdollisuus olla yhteydessä alan eliitteihin (Laine, 2010, 9). Tilanteet, joissa niin sanottu mestari toimii ja ajattelee yhdessä noviisin oppijan kanssa, ovat hedelmällisiä oppimistilanteita, joissa noviisi saa ohjeita ja tietoja tehtävän määrittelystä ja oivallisista metodeista tulkita sitä (Säljö & Grönholm, 2004, 123).

### 3.2.3 Opetuksen ryhmittely

Luokan sisäisillä ryhmittelyillä tarkoitetaan niitä luokan sisäisiä järjestelyitä, joita opettaja muodostaa luokkansa sisällä. Klusteriryhmittely on eräs vaihtoehto luokan sisäisestä ryhmittelystä, jolla tarkoitetaan sitä, että heterogeenisen luokan oppilaat jaotellaan joustaviin ryhmiin henkilökohtaisten tarpeidensa mukaisesti. Ryhmittely muodostetaan senhetkisen osaamisen ja taitojen perusteella. Ryhmät eivät ole yhtä isoja, vaan koko muodostuu aina tarpeen ja osaamisen mukaan. Klusteriryhmät pysyvät yleensä muutaman kuukauden verran samoina, jonka jälkeen ryhmät päivittyvät ja tarvittaessa vaihtuvat. Näin oppilas voi myös muuttaa ryhmästä toiseen kesken jakson. (Laine, 2010, 10.)

Joustavaa ryhmittelyä pystytään toteuttamaan myös laajemmin koulun muiden luokkien kesken, joka mahdollistaa opettajien omien vahvuuksien hyödyntämisen, koko koulun tilojen hyödyntämisen sekä luokka-aste rajojen ylittämisen (Roiha & Polso, 2018, 53, 54). Lahjakkaiden oppilaiden ryhmittelyä voidaan toteuttaa myös erityisluokkien ja -koulujen avulla, joita Laine

(2010, 11) määrittelee selektiivisiksi vaihtoehdoiksi (Laine, 2010, 11; Lehtonen, 1994, 37; Holopainen & Laakso, 1982, 173; Kuusela & Hautamäki, 2001, 328). Useilla kunnilla on tarjolla musiikki- ja liikuntaluokkia, joiden oppilailla on muutamia tunteja enemmän kyseisiä aineita (Holopainen & Laakso, 1982, 175; Kuusela & Hautamäki, 2001, 327). Lahjakkaille oppilaille järjestettäviä omia kouluja tai luokkia pidetään selektiivisten vaihtoehtojen äärimmäisenä muotona, joita ei kuitenkaan Suomessa virallisesti ole käytössä (Laine, 2010, 10).

Ryhmittelyn tulee olla joustavaa ja yksilöiden erilaiset ja muuttuvat tarpeet huomioon ottavaa. Taitava opettaja laittaa välillä lahjakkaita oppilaita keskenään ryhmäksi ja toisinaan eri ryhmään opetustilanteista johtuen. Opettajan tulee arvioida myös oppilaiden edistymistä jatkuvasti. Laadukkaissa ryhmittelykäytännöissä tulisi ottaa huomioon ainakin oppilaiden erilaiset kiinnostuksen kohteet ja motivaatio. Tilapäisesti homogeenisten ryhmien käyttö antaa lahjakkaille oppilaille mahdollisuuden oppia vertaisryhmässä (Mikola, 2011, 60). Lahjakkaat oppilaat tarvitsevat toisinaan myös kaltaistensa lasten seuraa, sillä yhdessä vietetyllä ajalla ikätoverinsa kanssa ja yhteisillä kiinnostuksen kohteilla saattaa olla positiivinen seuraus myös lahjakkaan minäkäsitykseen, statukseen ja tavoitteisiin. (Laine, 2010, 7).

#### 3.2.4 Samanaikaisopettajuus

Opettajien keskinäinen ja koulun muun henkilökunnan välinen yhteistyö on tärkeää. Tästä hyvänä esimerkkinä voidaan tuoda esille samanaikaisopettajuus, jolla tarkoitetaan sitä, että luokassa toimii kaksi tai useampi opettaja samaan aikaan oppilaiden kanssa. (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori, Lintuvuori, Thuneberg, Vainikainen & Österlund, 2012, 58-60; Opetushallitus, 2014, 62; Huhtanen, 2011, 117.) Samanaikaisopetuksen kohteena on koko oppilasryhmä, ei ainoastaan tukea tarvitseva oppilas (Huhtanen, 2011, 120-121). Samanaikaisopettajuudessa olennaista on se, että opetuksen suunnittelu ja toteutus on jaettu yhteisesti, joka parhaimmillaan tukee oppilaiden oppimista ja voimaannuttaa opettajaa (Roiha & Polso, 2018, 60).

Samanaikaisopetusta voi toteuttaa monilla erilaisilla tavoilla, joita Saloviita (2016, 17-36) tuo artikkelissaan esille. Yksi näistä muodoista on rinnakkaisopetus ja eriyttäminen, joka voisi sopia myös lahjakkaille oppilaille. Tässä samanaikaisopetusmallissa opetusryhmiä voi muodostaa niin, että tehtävä ja tavoitteet poikkeavat toisistaan. Eriyttämistä ylöspäin voi tehdä niin, että opittuja asioita rikastetaan. (Saloviita, 2016, 32.) Tehtyjä tutkimuksia samanaikaisopettajuuden

kokemuksista on vielä verrattain vähän, mutta eräässä helsinkiläisiä opettajia koskeneessa tutkimuksessa vain 5 % vastanneista kokivat kielteisiä kokemuksia (Saloviita, 2016, 147, 152).

### 3.2.5 Avoimet oppimisympäristöt ja vuosiluokkiinsitomaton opetus

Uudet avoimemmat oppimisympäristöt ja modernimmat tietoverkot ovat jo kaikkien koulujen kohdalla tarjolla (Väljjarvi, 1998, 100). Koulutyössä tulee tehdä oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja, joilla voidaan tukea oppilaiden oppimista ja koulunkäyntiä (Opetushallitus, 2010, 9). Oppimisympäristön muuttamisella, yksilöllistämällä ja mukauttamisella pyritään auttamaan jokaista luokan oppilasta parempiin oppimistuloksiin eikä pelkästään lahjakkaita oppilaita (Ikonen & Virtanen, 2000, 241). Oppimisympäristöjen muuttamisessa on pyrkimys siihen, että oppilas on ympäristön keskiössä se aktiivinen toimija ja tiedon luoja, jota ei kuitenkaan jätetä yksin. Jokaisessa toiminnassa tarvitaan niin yksilöllistä kuin myös yhteisöllistä ohjaamista. (Saloniemi, 2011, 13.) Avoin oppimisympäristö antaa uudella tavalla tilaa myös yhteisopettajuudelle. Yhteisopettajuus voidaan nähdä erityisenä vahvuutena ja jopa painopisteenä avarissa oppimisympäristöissä. (Alterator & Deed, 2013, 323.)

Avoimissa oppimisympäristöissä oppilaalla on laajempi mahdollisuus ottaa haltuun monipuolisia työskentelytapoja ja opetusmenetelmiä, jossa oppilas pystyy itse asettamaan tavoitteita oppimiselleen ja arvioida omaa toimintaansa. Avoin oppimisympäristö mahdollistaa luovan oppimisprosessin, jonka tarkoituksena on saada uutta tietoa yhdessä muiden oppilaiden kanssa. Oppiminen tulisi nähdä kokonaisvaltaisena prosessina, jossa eri aspektit ja aihepiirit kohtaavat. (Saloniemi, 2011, 13-14.) Avoimet oppimisympäristöt ovat saaneet osakseen kritiikkiä siitä, että opetustilassa ei ole tilaa järjestykselle ja rutiineille. Tilanteet voivat olla kaoottisia ilman selkeää struktuuria. Avomien oppimisympäristöjen kannalta olisi tärkeää, että alueelliset pedagogit tukisivat sitoutumista kollektiiviseen oppimiseen valitussa oppimisympäristössä. (Saltrmarsh, Chapman, Cambell & Drew, 2015.)

Vuosiluokkiin sitomattomalla opiskelulla tarkoitetaan joustavaa järjestelymuotoa. Tämä mahdollistaa yksilöllisen opinnoissa etenemisen. Järjestelyä voi käyttää lahjakkuutta tukevana tai opintojen keskeyttämistä ehkäisevänä toimintatapana. Vuosiluokkiin sitomattomassa opintokokonaisuudessa aineisto voidaan luoda integroimalla oppiaineiden tavoitteita ja sisältöjä vuosiluokkakokonaisuuksien sisällä tai tarvittaessa yli tuntijaon nivelkohtien. (Opetushallitus, 2014,

38.) Vuosiluokkiin sitomattomalle opetukselle ovat ominaista jakso-opiskelu, opiskelun kurssimuotoisuus, valinnaisuus ja kiinteisiin opetusryhmiin sitomattomuus. (Huotari, 2003, 197). Itsenäinen, opiskelutavasta ja -paikasta riippumaton opiskelu on virikkeellinen ja tehokas tapa luoda lahjakkaalle oppilaalle ongelmallisia oppimistehtäviä. Lahjakkaiden oppilaiden aspektista merkityksellistä on kuitenkin se, miten koulu kykenee uusiutumaan ja kehittymään avoimempia rakenteita sallivassa järjestelmässä. (Välijärvi, 1998, 99, 100.)

## 4 Tutkimuksen toteutus

### Tutkimuskysymykset

1. Miten luokanopettajat määrittelevät lahjakkuuden ja lahjakkaan oppilaan?
2. Miten lahjakkaita oppilaita tuetaan ja opetetaan yleisen tuen tasolla?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla lähdimme selvittämään, miten luokanopettajat määrittelevät lahjakkuutta ja millaisia ominaisuuksia he kenties liittävät osaksi lahjakkuutta ja millaisia ajatuksia heillä on lahjakkaista oppilaista. Teimme näistä kokonaan erilliset käsitteet, koska näemme lahjakkuuden ja lahjakkaan oppilaan käsitteet osittain päällekkäisinä, mutta osittain erillään olevina määrittelyinä. Lahjakkuutta on hyvin monenlaista ja ihmiset saattavat ymmärtää lahjakkuuden monesta eri näkökulmasta. Luokanopettajien käsitykset lahjakkuudesta voivat osaltaan ohjata sitä, millaisena he näkevät lahjakkaan oppilaan. Tämän lisäksi lahjakkuus voi näyttäytyä oppilaissa hyvin monella eri tavalla, jotka ovat voineet osaltaan muokata luokanopettajan käsityksiä lahjakkuudesta ja lahjakkaista oppilaista.

Toinen tutkimuskysymyksemme pureutuu lahjakkaiden oppilaiden asemaan kolmiportaisen tuen piirissä, joka on tutkimuksemme päätavoite. Haluamme selvittää, miten lahjakkaita oppilaita tuetaan, opetetaan ja eriytetään koulumaailmassa. Tutkimme, että mitkä ovat luokanopettajan yleisimpiä tukikeinoja huomioida lahjakkaita oppilaita juuri kolmiportaisen tukimallin yleisen tuen tasolla. Aiemmin tehdyssä kandidaatin tutkielmassamme kirjallisuudesta tuli esille monia erilaisia tukikeinoja, joita voi hyödyntää lahjakkaiden oppilaiden opetuksessa. Päämääränäimme oli selvittää, että käyttävätkö luokanopettajat lahjakkaiden oppilaiden tukemisessa niitä tukikeinoja, joita me löysimme. Valitsimme kolmiportaisesta tuesta yleisen tuen tason juurikin siksi, koska se on ensimmäinen tuen porras, jossa luokanopettaja voi tarjota kaikkia mahdollisia tukikeinoja oppilaan tarpeisiin vastaten.

Tutkimuksemme tarkoituksena on saada hieman ymmärrystä ja käsitystä siitä, millainen asema lahjakkailta oppilailla on meidän suomalaisessa koulujärjestelmässämme ja miten ne nähdään osana kirjavaa oppilasjoukkoa. Uskomme, että luokanopettajien omat näkemykset tutkittavasta ilmiöstä ohjaavat heidän toimintaansa lahjakkaiden oppilaiden huomioimisessa ja tukitoimien suunnittelussa. Peruskoulussa tuetaan laadukkaasti tukea tarvitsevia oppilaita, mutta koemme

myös lahjakkaat oppilaat tukea tarvitsevinä yksilöinä, joilla eriyttämisen suunta on vain päinvastainen. Opettajalla voi kentällä olla haasteellista tukea kaikkia eritasoisia oppijoita, mutta haluamme selvittää ne yleisimmät lahjakkaille oppilaille tarjottavat tukimuodot, joita luokanopettajat voivat tarjoavat heille.

#### **4.1 Tutkimusmenetelmä**

Tutkimus on tehty laadullisena tutkimuksena, jossa käytämme fenomenografista lähestymistapaa, koska koemme, että sen avulla saamme kattavimman kuvan tutkittavasta ilmiöstä, lahjakkuudesta, luokanopettajien näkökulmasta. Laadullinen tutkimus pohjautuu todelliseen elämään ja meitä ympäröivään maailmaan, jossa ilmiö näkyy luonnollisesti (Alasuutari, 2011, 38). Luokanopettajien kokemukset lahjakkuudesta kouluarjessa antavat tutkittavasta ilmiöstä parhaiten tietoa, koska luokanopettajat ovat koulussa niitä henkilöitä, jotka määrittelevät ilmiötä. Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena, jonka avulla voidaan kuvata jonkin isomman kokonaisuuden rakennetta (Alasuutari, 2011, 38). Toisin kuin kvantitatiivinen tutkimus, joka perustuu syyseuraussuhteiden löytämiseen ja asioiden ennustettavuuteen ja yleistettävyyteen, kvalitatiivinen tutkimus tähtää asian tai ilmiön syvempään ymmärtämiseen ja päätelmien tekemiseen. (Golafshani, 2003, 600.) Tässä tutkimuksessa lahjakkuuden, lahjakkaiden oppilaiden ja heidän huomioimiseensa kolmiportaisen tuen yleisellä tasolla päästään pureutumaan syvemmin luokanopettajien kokemusten kautta, jotka pikkuhiljaa jalostuvat erilaisiksi käsitteiksi. Laadullinen tutkimus voidaan karkeasti ajatella olevan aineiston ja sieltä tulevan analyysin muodon kuvausta, johon voidaan soveltaa monia erilaisia lukutapoja (Eskola & Suoranta, 1998, 13).

Laadullisessa tutkimusprosessissa tutkija saa tietynlaista vapautta omaan tekemiseen ja tutkijana olemiseen, joka sopi mielestämme meidän tapaamme tehdä tutkimusta parhaiten. Se luo mahdollisuuden joustavaan tutkimuksen suunnitteluun ja tekemiseen (Eskola & Suoranta, 1998, 20). Laadullinen tutkimusprosessi perustuu tutkijan omaan tulkintaan, järjestykseen ja intuitioon, sillä on olemassa monia erilaisia tapoja tehdä päätelmiä samasta aineistosta. (Metsämuuronen, 2006, 82). Toisaalta, laadullisen tutkimuksen uskottavuus riippuu vahvasti tutkijan omista kyvyistä ja ponnisteluista tutkimuksen tekemisessä (Golafshani, 2003, 600). Laadullisen tutkimuksen tekijältä vaaditaan nykyäänä yhä enemmän omien ihmis- ja todellisuuskäsitysten sekä tutkimusmenetelmien ja -kohteen luonteen ymmärtämistä (Eskola & Suoranta, 1998, 28).

#### 4.1.1 Fenomenografia

Fenomenografinen tutkimus juontaa juurensa 1970-1980 -luvulle, jolloin se syntyi erottuva opetustutkimuksena. Alun perin ilmiön kohteena oli toteuttaa innovatiivista tutkimusta oppilaiden oppimisesta. 1990-luvulla fenomenografiaan liittyvä teoria ja erilaiset menetelmät kehittyivät eteenpäin ja näin fenomenografiasta tuli yhä laadukkaampi tutkimussuuntaus. (Åkerlind, 2017.) Fenomenografista tutkimusta on tehty erityisesti Pohjoismaissa, Isossa-Britanniassa ja Australiassa. Suomessa, erityisesti kasvatustieteen parissa, fenomenografinen tutkimussuuntaus on varsin toimiva ja yleinen tapa tehdä tutkimusta. (Huusko & Paloniemi, 2006, 163.) Toisin kuin muut laadullisen tutkimuksen lähestymistavat, joissa tutkijat päättävät etukäteen mitä havaintojen luokat ovat, fenomenografiassa niitä ei ole etukäteen mietitty vaan lähtökohdaksi on se, miten yksilöt määrittelevät kokemuksensa (Beaulieu, 2017, 64).

Fenomenografisessa tutkimussuuntauksessa merkittävänä tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöstä ja käsitysten keskinäisistä suhteista (Huusko & Paloniemi, 2006, 163; Marton & Booth, 1997, 111). Fenomenografia tutkii ryhmien tai yksittäisten ihmisten käsityksiä siitä, miten he ymmärtävät ilmiön ja miten he kokevat maailmansa. (Beaulieu, 2017, 64, 65). Valitsimme fenomenografisen lähestymistavan tutkielmamme, koska se sopii kyseisen ilmiön tutkimiseen mielestämme parhaiten, sillä keskiössä ovat ihmisten erilaiset käsitykset eri asioista. Emme tutki ihmisiä vaan heidän kokemuksiaan tietystä ilmiöstä, joka on tässä tapauksessa lahjakkaat oppilaat ja heidän tukemisensa kolmiportaisen tuen yleisen tuen tasolla. Lähestymistavan ansiosta saimme avoimuutta aineistonkeruuseen ja puolistrukturoidun kyselyn luomiseen, jossa opettajien erilaiset käsitykset lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta ja huomioimisesta yleisen tuen tasolla tulisivat riittävän selkeästi esille.

Ihmisten käsitykset voivat samasta asiasta olla hyvin erilaisia riippuen muun muassa iästä ja kokemuksista (Metsämuuronen, 2006, 108). Juuri tämän takia iän ja kokemuksen merkitystä ei mielestämme pidä aliarvioida, koska nämä asiat vaikuttavat hyvin vahvasti siihen, miten eri asiat koetaan ja ymmärretään, joka tässä kontekstissa on kolmiportainen tuki ja sen toimivuus lahjakkaiden oppilaiden näkökulmasta. Kokemukset kolmiportaisen tuen toimivuudesta ja vaihtavuudesta lahjakkaiden oppilaiden kanssa voivat olla vaihtelevia, johon voi vaikuttaa monet eri tekijät niin yksilö- kuin yhteiskuntatasolla. Tutkimuksessamme mielenkiinto liittyy erityisesti siihen, millaisia käsitykset ovat sisällöltään ja miten ne ovat suhteessa toisiinsa, joka on fenomenografisessa tutkimuksessa keskeistä (Huusko & Paloniemi, 2006, 165).

Todellisuuden subjektiivista tulkintaa sekä tutkijan ja ilmiön vuorovaikutuksellista suhdetta kuvataan fenomenografiassa käsiteparilla ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmat. Maailma ei esiinny meille sellaisenaan, vaan jokaisen subjektiivisen kokemuksen kautta tähän maailmaan. (Huusko & Paloniemi, 2006, 165.) Ensimmäisen asteen näkökulmassa ympäröivän maailman ilmiöt käsitellään faktisiksi, jolloin tutkija kuvaa todellisuutta sellaisena kuin se yleensä ilmenee. Tässä tutkijan painopiste on tutkimuksen kohteessa ja hänen omassa kokemuksessaan, joka suljetaan pois. Ensimmäisen asteen näkökulma katsotaan olevan kuvausta maailmasta, jossa ei oteta huomioon henkilön tapaa kokea se. Toisen asteen näkökulma korostaa ihmisten tapaa kokea jotakin. Siinä kiinnitetään huomiota ihmisten ajatuksiin ja kokemuksiin ympäröivästä maailmasta. (Niikko, 2003, 24.) Tutkimuskohteena on tällöin ihmisten erilaiset tavat, joilla he käsittelevät, kokevat ja käsitteellistävät eri ilmiöitä (Huusko & Paloniemi, 2006, 165).

On tärkeää, että tutkija pystyy sulkemaan omat kokemuksensa ja käsityksensä tutkimuksen ulkopuolelle (Haapaniemi, 2013, 30). Kuvaamamme ilmiö on siis riippumaton meistä kuvailijoina tai meidän kuvauksistamme. Tarkoitus ei ole erottaa tutkijaa kuvauksesta. Kuvaamamme maailma on todellinen, mutta maailma on kuvattu ihmisten kokemusten perusteella kokea tämä ilmiö todellisessa maailmassa. (Marton & Booth, 1997, 113.) Fenomenografiassa hyväksytään se, että on olemassa yhteinen todellisuus, jonka kokeminen ja ymmärtäminen on yksilöllistä (Huusko & Paloniemi, 2006, 165).

#### **4.2 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston hankinta**

Tutkimuksemme aineisto on hankittu puolistrukturoidulla kyselylomakkeella, jonka lähetimme Facebookiin Alakoulun Aarreita sivustolle toukokuussa 2018. Saimme suureksi yllätykseksi useita vastauksia. Sivusto on suunnattu luokanopettajille ja muiden opetusalan ammattilaisille. Siellä jaetaan avoimesti uusia ideoita ja ajatuksia, mutta samalla jaetaan myös mieltä askarruttavia asioita opetusalaan liittyen. Pohdimme keräämmekö aineistoa puolistrukturoidulla haastattelulla vai kyselyllä. Päädyimme kuitenkin tutkimusmenetelmänä käyttämään puolistrukturoitua kyselyä, koska se oli nopea ja vaivaton tapa kerätä tietoa, kuin kasvotusten tehty haastattelu tai teemahaastattelu. Puolistrukturoitu kysely toimi moitteettomasti, koska haastattelussa esitettiin tarkkoja kysymyksiä valitusta teemastamme ja saimme niihin runsaasti vastauksia. Puolistrukturoitu kysely voi olla haastattelua tehokkaampi ja miellyttävämpi kokemus, koska

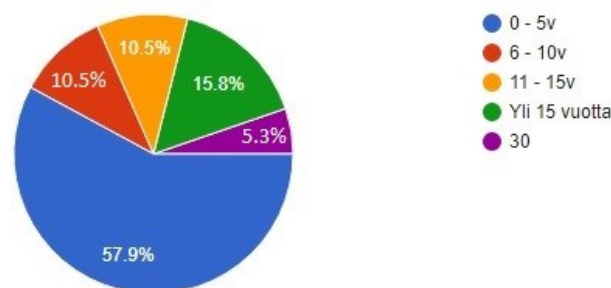


haluttiin tietoa tietyistä asioista, jossa haastattelun kohteena olivat osalle opettajista ehkä intimit tai arat aiheet. Puolistrukturoitu kysely toimii mainiosti silloin, kun halutaan selvittää heikosti tiedostettuja asioita, kuten yksilön arvostuksia tutkittavasta ilmiöstä ja tarkempia perusteita niihin. (Metsämuuronen, 2008, 41.) Kyselyissä kysymys toimii ärsykkeenä ja vastaajalle annetaan vastaustilaa, johon hän voi vastata omin sanoin laajemmin (Soininen & Merisuo-Storm, 2009, 130). Puolistrukturoidussa kyselyssämme kaksi ensimmäistä kysymystä olivat monivalintakysymyksiä, jossa kartoitimme vastaajien ammattinimikkeen ja työkokemuksen.

Saimme vastauksia kaiken kaikkiaan 23. Joukossa oli myös muita kuin luokanopettajia ja kahdessa vastauslomakkeessa oli jätetty joitakin kysymyksiä tyhjäksi. Pohdittuamme asiaa, päätimme rajata kohdejoukkoa niin, että vastaajina on vain luokanopettajia, koska näin tutkimuksen otannasta tuli homogeenisempi. Tämä puolestaan vaikuttaa tutkimuksen laatuun. Päätimme jättää myös nämä vaillinaiset vastaukset tutkimuksen ulkopuolelle, jotta vastaajien vastausten määrästä tulee yhtenäinen. Loppujen lopuksi saimme siis 19 luokanopettajan vastausta, joiden työkokemus vaihteli 0-5v ja yli 30 vuoden välillä. Ohessa vielä ympyrädiagrammi kaikista kyselyyn vastanneista luokanopettajista.

### Työkokemuksesi opettajana

19 responses



**KUVA 3.** Diagrammi vastaajien työkokemuksesta.

Vastaajien vähäinen työkokemus tuli meille hiukan yllätyksenä, koska peräti yli puolet (=57.9%) vastaajista oli työskennellyt luokanopettajana maksimissaan viisi vuotta. Toisaalta

tuloksiin vaikuttaa myös sattuma merkittävästi, koska otanta tutkimuksessamme oli aika pieni (n=19). Kaksi vastaajista (=10,5%) olivat harjoittaneet 6-10 vuotta luokanopettajan ammatia. Myös kaksi vastaajaa (=10,5%) ilmoittivat työkokemukseen yli 10 vuotta, mutta ei yli 15 vuotta. Yli 15 vuoden työkokemuksen omaavia vastaajia oli kolme (=15,8%). Ainoastaan yhdellä vastanneista (=5,3%) työkokemus oli peräti 30 vuotta tai enemmän.

### 4.3 Fenomenografisen aineiston analyysin vaiheet

Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on selkeyttää aineistoa ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta aiheesta. Se tapahtuu tiivistämällä aineistoa, mutta aineistoa analysoitaessa ei saa kadottaa sen sisältämää informaatiota. (Eskola & Suoranta, 1998, 138.) Sisällönanalyysistä voidaan käsitteenä puhua tarkoittamaan sisällönanalyysia kuin sisällön eriyttelyä. Sisällönanalyysin tarkoituksena on ollut järjestää aineistomme tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta analyysin oleellista informaatiota. Laadullisen aineiston analysoinnin pohjimmainen ajatus on informaatioarvon lisääminen, koska hajanaisesta aineistosta pyritään luomaan mielekästä, selkeämpää ja yhtenäisempää aineistoa. Aineiston laadullinen käsittely perustuu loogiseen päättelyyn sekä tulkintaan, jossa aineisto ensin pilkotaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudestaan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 108.)

Teimme tutkielman tutkimusongelmista fenomenografisen analyysin. Lähdimme analysoimaan tutkimuksemme aineistoa niin, että peilasimme vastaajien ilmauksia suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Tämä onkin fenomenografisen analyysin lähtökohta, jossa aineistosta nousevia ilmauksia tulkitaan suhteessa kontekstiin, josta ilmaus on peräisin. Erilaiset aineistossa esiin tulevat kielelliset yksiköt ilmaisevat yksilön suhdetta tutkittavaan ilmiöön, vaikkakin ne ovat muuten merkityksettömiä fenomenografisessa tutkimuksessa. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan tarkoituksena on kaivaa esiin ymmärrykset ja käsitykset kielellisten ilmaisujen takaa. Toitimme fenomenografisen tutkimuksen neljässä eri vaiheessa. Se on aika yleinen malli fenomenografisessa tutkimuksessa. (Niikko, 2003, 33, 35.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa voidaan käyttää kolmea erilaista kategorisoinnin tapaa, jotka ovat horisontaalinen, vertikaalinen ja hierarkkinen (Uljens, 1989, 47; Huusko & Palo-niemi, 2006, 169; Beaulieu, 2017, 68-69). Horisontaalisessa tavassa erot kategorioiden välillä ovat sisällöllisiä, joten ne ovat keskenään samanarvoisia ja tasavertaisia. Hierarkkisessa tavassa

kategoriat ovat puolestaan toisiinsa nähden eritasoisia esimerkiksi laaja-alaisuuden tai teoreettisuuden perusteella. Taulukoiden luomisessa käytimme vertikaalista kategorisointitapaa, jossa käsitykset järjestetään ylhäältä alas etenevään järjestykseen aineistosta löytyvän perusteen mukaan, esimerkiksi yleisyyden tai ajan perusteella. (Huusko & Paloniemi, 2006, 169.) Tässä tutkielmassa käsitykset on järjestelty yleisyyden perusteella.

Ensimmäisessä analyysivaiheessa luimme koko aineiston huolellisesti läpi moneen kertaan niin, että pääsimme aineistoon kunnolla sisälle, joka on fenomenografisen analyysin lähtökohta (Niikko, 2003, 33). Lukemisen lomassa teimme alleviivauksia toistuvista asioista, sanonnoista tai sanoista. Alleviivasimme kaikki ne asiat, jotka jollain tavalla herättivät tutkijan mielenkiintoa tutkimuskysymysten kannalta. Tämän avulla aloimme nähdä monia yhtenäisiä, mutta myös eriäviä vastauksia. Analysoinnin ensimmäisen vaiheen tarkoituksena on löytää merkityksellisiä ja oleellisia ilmauksia tutkimuskysymysten kannalta, joita aletaan tulkita ja luokitella analyysin seuraavissa vaiheissa (Beaulieu, 2017, 68).

Toisessa analyysivaiheessa lajittelimme merkityksellisiä ilmauksia ryhmiksi ja teemoiksi värikoodien avulla. Analyysin ytimenä oli löytää joukosta samanlaisuuksia, erilaisuuksia ja rajatapauksia. (Niikko, 2003, 34.) Toisen analyysivaiheen pelkistämismenettelymme voi erottaa kaksi eri osaa. Aineistoa tarkastellessamme kiinnitimme huomiota vain siihen, mikä on juuri meidän tutkimuksemme teoreettisen viitekehyksen ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta relevanttia, vaikka samassakin tutkimusaineistossa aineistoa voisi tarkastella monesta eri tulokulmasta. (Alasuutari, 40, 2011; Tuomi & Sarajärvi, 2013, 109; Uljens, 1989, 45.) Uljensin (1989, 45) mukaan tulkinta riippuu muun muassa tulkinnan näkökulmasta, kommunikointivuuden vaatimuksesta, kontekstista ja kysymyksenasettelusta, johon tulkinta perustuu. Pelkistämismenettelyn tarkoituksena on karsia havaintomäärää samankaltaisten havaintojen yhdistämällä, jonka avulla karsimme tutkimuksen kannalta epärelevantin tiedon pois. Tutkimustehtävien päämääränä on ohjata aineiston pelkistämismenettelyä. (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 109.)

<b>Alkuperäisilmaukset</b>	<b>Pelkistetty ilmaus</b>
"Erytistä taitoa/kyvykkyyttä, joka on saavutettu ilman suurempia ponnisteluja. Luontainen ylöspäin eriyttynyt taito."	<b>Erityinen taito</b>
"Mielestäni se on esim. erityistaitoa/luontaista kyvykkyyttä jossain tietyssä asiassa/oppiaineessa. "	<b>Luontaista kyvykkyyttä</b>
"Omaa yleiset tavoitteet ja pystyy omaksumaan yhä vaikeampia asioita."	<b>Taitoa omaksua yhä vaikeampia asioita</b>
"Lahjakkuus on kykyjä pystyä selkeästi parempaan, kuin mitä vaaditaan."	<b>Kyky pystyä vaadittua parempaan</b>
"Se voi myös olla laaja-alaista kykyä omaksua asioita helposti."	<b>Oppii asioita helposti</b>

**Taulukko 1.** Esimerkki lahjakkuus käsitteen redusoinnista eli pelkistämisestä.

<b>Alkuperäisilmaukset</b>	<b>Pelkistetty ilmaus</b>
<b>"Lahjakkaalla lapsella on kova halu oppia. Hän keskittyy ja nauttii tekemisestään."</b>	<b>Halukas oppimaan</b>
<b>"Hän on innostunut ja kiinnostunut siitä, missä on lahjakas, ja valmis oppimaan enemmän kuin keskimääräisesti tavoitteissa edellytetään."</b>	<b>Innostunut ja kiinnostunut omista mielenkiinnon kohteista</b>
<b>"Lahjakas oppilas oivaltaa, muistaa, hoksaa, yhdistelee, pääteelee ja oppii asioita helposti ja kevyesti ilman suurempia ponnisteluja."</b>	<b>Oppii asioita helposti</b>
<b>"Omaksuu asiaan liittyvät uudet jutut nopeasti ja vaivattoman oloisesti."</b>	<b>Omaksuu asiat nopeasti</b>

**Taulukko 2.** Esimerkkejä lahjakkaan oppilaan määrittelyn pelkistämisestä eli redusoinnista.

<b>Alkuperäisilmaukset</b>	<b>Pelkistetty ilmaus</b>
<b>"Lisätehtävät, ongelma- ja päättelytehtävät, pidemmät lukuläksyt, pidemmät kirjoitelmat, vaativammat tiivistelmät, ja vaativammat kokeet, tason mukaiset luettavat kirjat, ja suurempi läksyjen määrä."</b>	<b>Oppilaan tasoa vastaavat tehtävät</b>
<b>"Tehtävät itsessään eriyttäviä ylös- tai alaspäin, oppilaille kokonaan eri tehtäviä."</b>	<b>Eriyttävät tehtävät</b>
<b>"Pyrin mahdollisuuksien mukaan tarjoamaan uusia haasteita, jotta opiskelun mielekkyys säilyy."</b>	<b>Uudet ja haastavammat asiat</b>

**Taulukko 3.** Esimerkkejä tukikeinojen redusoinnista eli pelkistämisestä.

Fenomenografisen analyysin kolmas vaihe keskittyy kategorioiden ja niiden rajojen määrittämiseen, jossa vertaillaan edellisessä vaiheessa löydettyjä merkitysyksiköitä koko aineiston merkitysten joukkoon. Kolmannen vaiheen mukaisesti löysimme aineistosta eri merkitysyksiköjä vertailun avulla, jotka käänsimme kategorioiksi. (Niikko, 2003, 36.) Kategoriat on yhdistetty niiden välisten yhtäläisyyksien perusteella ja kategoriat on erotettu toisistaan niiden välisten erojen perusteella (Marton, 1988, 155). Kategoriat eroavat toisistaan tavalla, jolla vastaajat kokivat ilmiön. Kategoriat eivät ole mietitty etukäteen, kuten sisällön analyysissä, vaan ne ovat syntyneet analyysiprosessin sivutuotteena. (Niikko, 2003, 36.)

Neljännessä analyysivaiheessa kategoriat yhdistetäänkin teoreettisista lähtökohdista laaja-alaisemmiksi kuvauskategorioiksi, jotka yhdessä muodostavat niin sanotun ylätasoinen kategoriajoukon. Ne ovat abstrakteja käsityksiä, jotka sisältävät käsitysten ja kokemusten ominaispiirteet tukeutuen aineistoon. Kuvauskategoriat ovat neutraaleja suhteessa yksilöön ja kontekstiin sekä

elämismaailmaan. Ne ovat niin sanotusti muodollisia yhteenvetoja kuvauksista ja ne ovat tutkimuksen päätulos. (Niikko, 2003, 36-37).

#### 4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Luotettavuuden näkökulmasta katsottuna kriittisyys on sellainen asia, joka on syytä muistaa koko tutkimuksen ajan. On tärkeää, että me emme tutkijoina ohjaa asioita haluttuun tai oletettuun suuntaan. Tutkijan tulee aina suhtautua kriittisesti omaan työhön sekä luettuihin tutkimusraportteihin. On tärkeää, että tutkija pystyy kriittisesti arvioimaan kirjallisuutta, menetelmiä ja tutkimustuloksia sekä muodostamaan oman käsityksen tutkimuksen luotettavuudesta. (Metsämuuronen, 2006, 18.) Luotettavuutta lisää tutkijan tarkka selonteko tutkimuksen toteuttamisesta, joka koskee tutkimuksen kaikkia vaiheita (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2008, 227). Koska jokaisessa tutkimustoiminnassa pyritään tietenkin välttämään virheitä, yksittäisessä tutkimuksessa on arvioitava luodun tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 134). Sattuma vaikuttaa myös tutkimuksen luotettavuuteen merkitsevästi pienessä aineistossamme ( $n=19$ ). Mitä lähemmäs  $n \rightarrow \infty$ , niin sitä vähemmän sattuma pääsee vaikuttamaan tutkimuksen tuloksiin. Mielestämme varianssi voi tehdä pienessä aineistossamme muutoksia, joiden merkitys näyttäytyy totuttua suurempana.

Aineistoin laadukkuutta ja luotettavuutta voidaan tavoitella sillä, että puolistrukturoitu kyselylomake on etukäteen suunniteltu huolellisesti ja tarkasti. Kyselylomaketta tehdessä otimme huomioon sen, että kysely olisi selkeä ja yksinkertainen. Kysymykset olisi hyvä suunnitella niin, että ne ovat tarpeeksi spesifiä tutkimusongelman näkökulmasta. Kyselyn ymmärrettävyys on myös tärkeää. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2008, 197.) Loimme puolistrukturoituun kyselyymme mielestämme kohtuullisen verran kysymyksiä, jotka olivat selkeitä liittyen tutkimuskysymykseen. Koimme, että kysymyksiä ei kannata olla liikaa, jotta vastaajien mielenkiinto pysyisi kyselyä täytettäessä.

Aineiston hankinta prosessi tulee olla hyvin järjestetty, häiriötön ja koossa pysyvä, jotta voidaan luottaa siihen, että aineisto on riittävä (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1996, 152). Meillä ei tule erikseen olemaan haastattelutilanteita, joten se poissulkee mahdollisen tutkijan ohjailun tutkittavaan. Tutkimustulosten johtopäätöksien tekemisen kannalta se on huomionarvoinen asia, että tutkija ei yli tulkitse aineistoa. Luotettavuuden lisäksi aineistoista otettujen otteiden avulla tutkijan tulee osoittaa se, että kategoriat ovat aitoja. (Syrjälä et al., 1996, 154.)

Tuomme tutkimustuloksissa esille suoria lainauksia vastaajien vastauksista, joiden avulla haluamme välittää aineiston analyysin ja tulkinnan luotettavuutta. Kriittisellä arvioinnilla ja analyysillä tutkija voi osoittaa muille, että hän ei tarkoituksellisesti muokkaa aineistoa omien tarkoituseriensä saavuttamiseksi (Metsämuuronen, 2006, 18).

Eettisyys on tärkeä asia, joka tulee huomioida tehtäessä tieteellistä tutkimusta. Eettisiin periaatteisiin liittyy tutkittavien suostumus, yksityisyys ja luottamuksellisuus. Tutkimuksen alussa tutkittaville on kerrottava mitä tutkitaan ja mikä tutkimuksen tarkoitus on, jonka jälkeen heille tähdennetään, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoisesta. Tutkimukseen osallistuvilla on kerrottava, että heidän anonymiteettinsä säilyy ja että tietoja käsitellään luottamuksellisesti. (Sin, 2010, 311.) Avasimme avoimen kyselylomakkeemme yhteydessä tutkittaville tietoa tulevasta tutkielmasta ja sen aiheesta. Kerroimme mitä tutkimuksessa tutkitaan ja miten se toteutetaan. Takasimme tutkittaville, että heidän tietojansa ei käytetä mihinkään muuhun kuin pilottitutkimukseemme ja mahdollisiin jatkotutkimuksiin, kuten pro gradu -tutkielmaamme. Jokainen vastaaja vastasi kyselyyn vapaaehtoisesti ja anonymisti, joten tämä takasi jokaisen vastaajaan yksityisyydensuojan. Lisäksi kerroimme, että vastauksia ei käytetä muuhun tarkoitukseen, joten tietoja käsitellään luottamuksellisesti.



## 5 Tutkimustulokset

Esittelemme seuraavana tutkimuksemme tutkimustuloksia. Etenemme tutkimuskysymys kerrallaan johdonmukaisuuden vuoksi. Olemme tehneet jokaisesta tutkimuskysymyksestä erikseen oman taulukon, johon olemme ryhmitelleet pelkistetyt ilmaukset sopiviin alaluokkiin. Tämän jälkeen kokoamme aineistoista esille tulleet alaluokat eli teemat teorian avulla isommiksi kokonaisuuksiksi, jotka hahmottavat lahjakkuuden ja lahjakkaan oppilaan määrittelyä sekä lahjakkaiden oppilaiden tukemiseen liittyviä keinoja teorian kautta.

### 5.1 Tutkimuskysymys 1

Ensimmäisen tutkimuskysymyksemme tarkoituksena oli selvittää kohdejoukon ajatuksia, näkemyksiä ja määritelmiä lahjakkuudesta ja lahjakkaasta oppilaasta. Kategorisoimme vastaajien vastauksista lahjakkuuteen liittyvissä määrittelyissä kaikki erityisosaamiseen tai kyvykkyyteen liittyvät termit kaikki samaan alaluokkaan tarkoittamaan ”erityistä osaamista”. Erityinen osaaminen nähtiin useimmiten erityisenä taitavuutena jollakin osa-alueella tai tietyssä oppiaineessa. ”Kyky oppia” kategorian alle pelkistimme vastauksista ominaisuudet, jotka liittyivät jollain tavalla oppimisen helppouteen ja nopeuteen sekä oivaltamiseen. Tähän alaluokkaan vastaajat liittivät monia sellaisia asioita, jotka liittyivät oppimiseen ja oppimisvalmiuksiin. ”Kognitiivisiin taitoihin” liitimme ne asiat, jotka jollain tavalla liittyivät ajattelunprosesseihin, tiedon rakentamiseen ja päättelykykyyn.

”Motivaatio” kategorian alle tulivat vastauksista ne asiat, jotka liittyivät jollain tavalla haluun oppia ja kehittää itseään. Luovasti uudenlaisten ratkaisujen keksiminen ja luovuutta jonkin erityisosaamisen sisällä toivat klusteroinnin tuloksena alaluokan käsitteen ”luovuus”. Sinnikäs tekeminen ja harjoittelu nähtiin osana lahjakkuutta, jolle loimme käsitteen ”sinnikkyys”. Lahjakkuuden määrittelyyn liitettiin myös ”älykkyys”, jonka otimme erillisenä käsitteenä, koska se liittyi älylliseen lahjakkuuteen esimerkiksi oppiaineessa. ”Perinnöllisyys” käsite pelkistettiin siitä, että lahjakkuus nähtiin ennen kaikkea periytyvänä ominaisuutena.

Alla olevaan taulukkoon olemme koonneet yleisyyden perusteella lahjakkuuden määrittelyyn liittyvät ominaisuudet, joita luokanopettajat toivat vastauksissaan esille. Taulukon vasemmalla

puolella näkyy määrä siitä, kuinka monta kertaa kyseinen teema nousi aineistossa esille. Kes-  
kellä taulukossa näkyy meidän luomat pelkistetyt ilmaukset vastaajien vastauksista ja oikealla  
reunalla näkyy niistä muodostettu alaluokka.

	<b>Pelkistetyt ilmaukset lahjakkuudesta</b>	<b>Alaluokka</b>
11	erityistä taito luontaista kyvykkyyttä erityislaatuinen taito kapea- tai laaja-alainen erityisosaaminen laaja osaaminen kyseisestä asiasta sosiaalinen, tiedollinen, verbaalinen, taidol- linen kyvykkyys	<b>erityinen osaaminen</b>
7	oppii asioita helposti taito omaksua yhä vaikeampia asioita keskivertoa paremmat valmiudet oppia asioiden oivaltaminen kyky pystyä vaadittua parempaan	<b>kyky oppia</b>
5	ajattelee asioita laajemmin erilaiset näkökulmat laaja tietämys tiedon soveltaminen päättelytaidot kriittisyys	<b>kognitiiviset taidot</b>
3	korkeaa motivaatio innostus asiaa kohtaan suuri sisäinen motivaatio	<b>motivaatio</b>
3	sinnikkyyttä kehittyä ja harjoitella lisää pitkäjänteinen työskentely sinnikkyyys	<b>sinnikkyyys</b>

2	uudenlaisten ratkaisujen keksiminen luovuutta jonkin erityisosaamisen sisällä	<b>luovuus</b>
2	nokkeluutta älyä ja viisautta	<b>älykkyys</b>
1	geneettinen periytynyt lahja	<b>perinnöllisyys</b>

**Taulukko 4.** Aineiston pelkistämisen jälkeen klusteroidut alaluokat lahjakkuudesta.

Seuraavaksi muodostimme alatasen luokat lahjakkaan oppilaan pelkistetyille ilmauksille. Määrittelimme lahjakasta oppilasta kuvailevat pelkistetyt ilmaukset omiksi kategorijoukoiksi eli alaluokiksi. Saimme yhteensä yhdeksän eri alaluokkaa, joista ”motivaatio” ja ”erityinen osaaminen” nousivat eniten esille. ”Motivaatio” kategorijoukon alle liitettiin kaikki ne pelkistetyt ilmaukset, jotka liittyivät jollain tasolla kiinnostukseen tai innostuneisuuteen tai haluun oppia. ”Erytinen osaaminen” alaluokan alle liitimme pelkistetyt vastaukset, joissa lahjakkaan oppilaan ominaisuutena nähtiin erityistä kyvykkyyttä yhdellä tai useammalla omaavalla taidolla tai keskitason ylittävällä kyvykkyydellä.

”Kyky oppia” alaluokka tarkoittaa lahjakkaan oppilaan valmiuksia sisäistää tai oppia asioita vaivattomasti, helposti tai nopeasti. ”Haastavuus” alaluokan alle liitettiin ne asiat, joissa haastamista toteutettiin muilla kuin tehtäviä vaikeuttamalla. Tähän liitettiin myös sellaiset vastaukset, joissa oppilas nähtiin sellaisena, joka kaipasi lisää haasteita ja tietoa. ”Kognitiivisiin taitoihin” liitimme ne asiat, jotka jollain tavalla liittyivät ajattelun prosesseihin, tiedon rakentamiseen ja päättelykykyyn, jotka tulivat myös esille lahjakkuutta määriteltäessä. ”Sinnikkyys” alaluokan alle pelkistimme sinnikkyteen ja pitkäjänteisyyteen viittaavat vastaukset. ”Älykkyys” ja ”luovuus” alaluokat tulivat kumpikin aineistoissa vain kaksi kertaa esille. ”Älykkyys” alaluokan alle liitimme nokkeluuden ja älykkyyden, joka tuotiin esille erillisenä älykkyytenä, kuten lahjakkuutta määriteltäessä. Lahjakkaan oppilaan määrittelyssä rohkeus tuli esille yhden keran, joka sai myös oman alaluokan analyysissämme.

Alla olevaan taulukkoon olemme koonneet lahjakkaan oppilaan määrittelyä samalla tavalla kuin aiemmin lahjakkuutta määriteltäessä. Teimme niistä erilliset taulukot, koska tämän avulla

täsmenyy hieman enemmän se, miten lahjakkuuden ja lahjakkaan oppilaan liittyvä määrittely on jokseenkin limittäistä, mutta eroavaisuuksiakin löytyy. Taulukon vasemmalla puolella näkyy määrä siitä, kuinka monta kertaa kyseinen teema nousi aineistossa esille. Keskellä taulukossa näkyy meidän luomat pelkistetyt ilmaukset vastaajien vastauksista ja oikealla reunalla näkyy niistä muodostettu alaluokka.

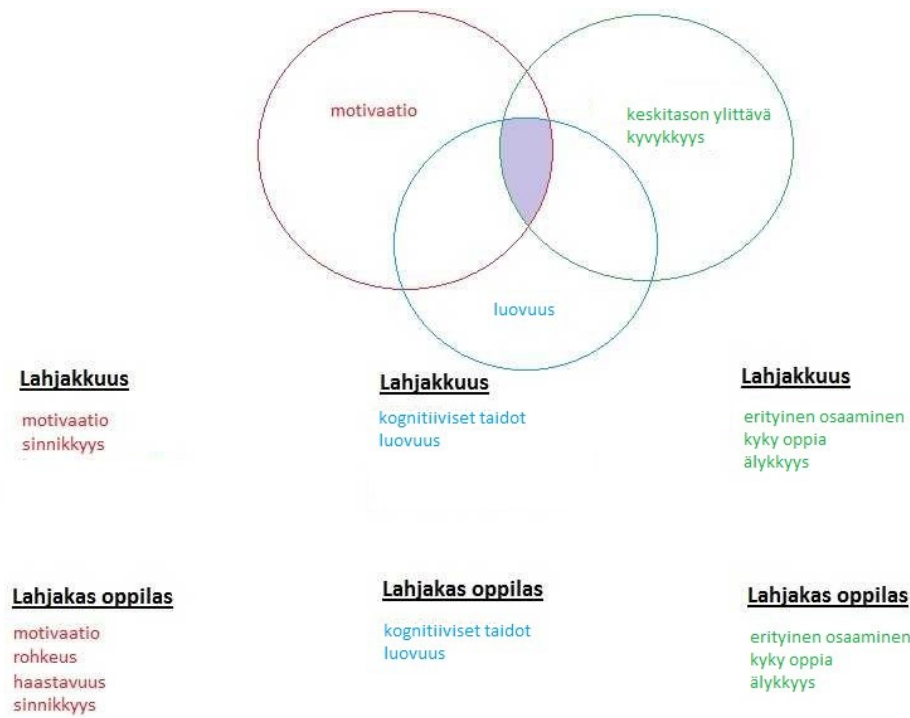
	<b>Pelkistetyt ilmaukset lahjakkaasta oppilaasta</b>	<b>Alaluokka</b>
8	innostunut ja kiinnostunut omista mielenkiinnon kohteista nauttii opiskelusta kiinnostunut motivoitunut halukas oppimaan	<b>motivaatio</b>
8	erityinen taito ja kyky erityisosaamista yhdellä tai useammalla osa-alueella keskitason ylittävä kyvykkyys yhden alan osaaja	<b>erityinen osaaminen</b>
4	oppii asioita helposti omaksuu asiat nopeasti kyky pystyä vaadittua parempaan	<b>kyky oppia</b>
4	kaipaa lisää haasteita oppilaan haastaminen tiedon lisääminen haastavammat tehtävät	<b>haastavuus</b>
4	tiedon soveltaminen ongelmanratkaisukyky päätelykyky laaja näkökulman ottokyky	<b>kognitiiviset taidot</b>
3	sinnikkyys pitkäjänteinen työskentely	<b>sinnikkyys</b>

2	nokkeluus äly oivaltaminen	<b>älykkyys</b>
2	luova ajattelija uudenlaisten ratkaisujen keksiminen	<b>luovuus</b>
1	rohkea	<b>rohkeus</b>

**Taulukko 5.** Aineiston pelkistämisen jälkeen klusteroidut alaluokat lahjakkaasta oppilaasta.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta abstrahoinnin pohjana toimi aiemmin luomamme taulukot, johon lahjakkuuden ja lahjakkaan oppilaan ominaisuuksia oli luokiteltu. Muodostimme lopulta sekä lahjakkuuden ja lahjakkaan oppilaan määrittelyyn liittyen yhtenäiset ylätasoon käsitteet Renzullin (2000) lahjakkuusmallin pohjalta. Renzullin lahjakkuusmallin avulla pystyimme abstrahoimaan alatasoon käsitteet ylätasoon käsitteiksi kaikista selkeimmin vastaajiemme joukosta. Tämän myötä päädyimme kategorisoimaan käsitteet Renzullin kolmen ympyrän lahjakkuusmalliin. Renzullin lahjakkuusmallissa keskeisinä käsitteinä ovat luovuus, opiskelumotivaatio ja keskitason ylittävä kyvykkyys (Renzulli, 2000, 100). Nämä kolme käsitettä nousivat hyvin vahvasti esille vastaajiemme joukossa määriteltäessä lahjakkuutta, niin kuin myös lahjakasta oppilasta määriteltäessä (ks. taulukot).

Rajasimme vastauksista erilleen muutamat vastaukset liittyen perintötekijöihin ja ympäristönvaikutukseen, jotka eivät Renzullin mallissa tule esille. Mielestämme ne ovat huomionarvoisia tekijöitä määriteltäessä lahjakkuutta. Perinnöllisyyden merkitys osana lahjakkuutta ei ole täysin yksiselitteinen, mutta Uusikylä (2012, 66) kirjoittaa, että lahjakkuutta ja siihen liittyviä ominaisuuksia ei ole istutettu ihmisen perimään eivätkä ne kehitys itsestään. Gagnén (2000, 3) mallissa ympäristötekijöillä on olennainen vaikutus lahjakkuuden kehittymisessä.



**KUVA 4.** Ylemmän tason kategoriajoukot lahjakkuudesta ja lahjakkaista oppilaista Renzullin (2000) lahjakkuusmallin teoreettisen tiedon pohjalta (Renzulli 2000, Uusikylä, 1994).

Alakäsitteiden jaottelu perustui meidän tulkintaamme vastaajien kokemasta ilmiöstä. Mallissa toimii ”jäävuoren huippuna” lahjakkuuden renkaiden väliin jäävä värjätty alue. Tämä alue pitää sisällään motivaatiota, luovuutta ja keskitason ylittävää kyvykkyyttä. Näiden osa-alueiden summa on siis lahjakkuus. Lahjakkuus ei esiinny yksinään, vaan kaikilla eri osa-alueet ovat yhteydessä toisiinsa (Renzulli, 2000, 100). Mielestämme tämä Renzullin mallia mukailtu (KUVA 4) lahjakkuusmalli kuvastaa kaikista parhaiten aineistomme keskeisiä tutkimustuloksia., sillä ympyrät kuvaavat lahjakkuuden keskeisiä elementtejä. Tehty taulukko mallin pohjalta edesauttaa ymmärtämään vastaajien kokemuksia lahjakkuudesta ja lahjakkaista oppilaista. Liitimme lahjakkuuden ja lahjakkaan oppilaan samaan yläkategorioiden joukkoon, sillä vastaajien määrittelyt lahjakkuudesta ja lahjakkaasta oppilaasta olivat hyvin samankaltaisia. Vastaukset liittyen lahjakkuuteen ja lahjakkaaseen oppilaaseen olivat hyvin selkeitä ja konkreettisia ominaisuuksia.

## 5.2 Tutkimuskysymys 2

Toisen tutkimuskysymyksemme tarkoitus oli selvittää luokanopettajien näkemyksiä, kuinka lahjakkaita oppilaita tuetaan yleisen tuen tasolla. Muodostimme vastaajien pelkistettyjen ilmausten pohjalta tuen muodoille alaluokan ”tukikeinot”, johon vastaajien ilmausten tukikeinojen muodot ryhmiteltiin. Rajat määrittelimme aineistosta löytyvän sisällön perusteella niin, että ne eivät mene päällekkäin toistensa kanssa (Niikko, 2003, 36). ”Oppimateriaalin muokkaaminen” -tukikeinon alle liitettiin kaikki ne esille tulleet asiat, jotka liittyivät jollain tavalla tehtävien ja materiaalin muokkaamiseen oppilaan taitotasoa vastaavaksi. Oppilaan opiskelu oman mielenkiinnon mukaan ja omaan tahtiin eteneminen sekä itsenäinen työskentely liitettiin osaksi ”vapaus ja vastuu oman mielenkiinnon mukaan” -tukikeinon alle. ”Haastaminen” -tukikeinona piti sisällään oppilaan haastamisen eri tavoin. ”Asiantuntijan rooli” liittyi siihen, jos oppilas oli saanut jakaa omaa osaamistaan muille. ”Opettajan henkilökohtainen ohjaus”, ”työtapojen muuttaminen” ja ”tiedon syventäminen” saivat myös omat alaluokkansa, vaikka jokainen tukikeino tuli aineistoissa esille yhden kerran.

Alla olevaan taulukkoon olemme jaotelleet niitä tukikeinoja lahjakkaiden oppilaiden opetukseen liittyen, joita luokanopettajat toivat vastauksissaan esille. Taulukon vasemmalla puolella näkyy määrä siitä, kuinka monta kertaa kyseinen tema nousi aineistossa esille. Keskellä taulukossa näkyy pelkistetyt ilmaukset vastaajien vastauksista ja oikealla reunalla näkyy niistä muodostettu alaluokka. Kategorioiden ominaisuudet ovat klusteroitu tutkittavien ilmauksista ja ne on kuvattu ydintermein, jotka näkyvät alla olevassa taulukossa kohdassa ”tukikeinot”.

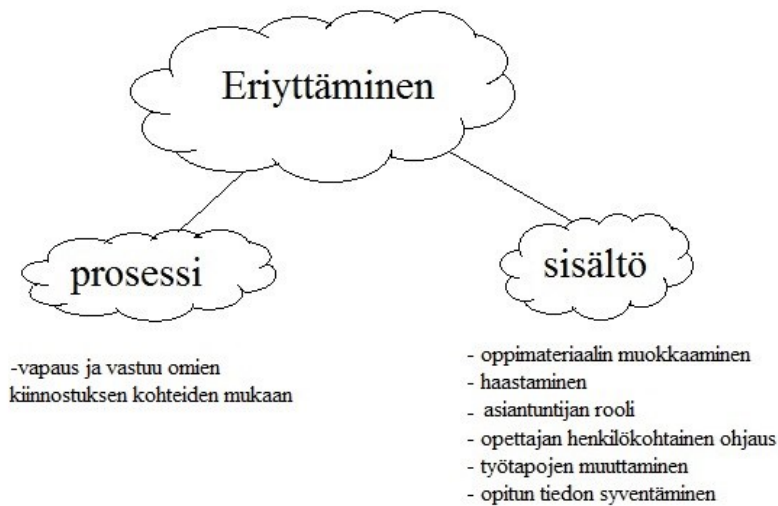
	<b>Pelkistetty ilmaus lahjakkaiden oppilaiden tukikeinoista</b>	<b>Alaluokka – tukikeinot</b>
14	oppilaan tasoa vastaavat tehtävät eriyttävät tehtävät omat tehtävät soveltavammat tehtävät vaikeammat tehtävät	<b>oppimateriaalin muokkaaminen</b>
6	opiskelu oman kiinnostuksen/mielenkiinnon mukaan	<b>Vapaus ja vastuu omien kiinnostuksen kohteiden mukaan</b>

	omien ideoiden toteuttaminen ja niiden soveltaminen vapaus valita itsenäinen tiedon hankinta	
5	uudet ja haastavammat asiat pienillä asioilla lisähaastetta oppilaan haastaminen eri tavoin	<b>haastaminen</b>
2	saa toimia apuopettajana lapsi näyttää esimerkkiä	<b>asiantuntijan rooli</b>
1	kahdenkeskinen aika	<b>opettajan henkilökohtainen ohjaus</b>
1	työtapojen muuttaminen lahjakkaan oppilaan kohdalla	<b>työtapojen muuttaminen</b>
1	tiedon rikastuttaminen	<b>tiedon syventäminen</b>

**Taulukko 6.** Aineiston pelkistämisen jälkeen klusteroidut alaluokat tukikeinoista, joiden avulla vastaajat tukevat lahjakkaita oppilaita yleisen tuen tasolla.

Luokitellun jälkeen jaoinme vastaajien vastauksista klusteroidut seitsemän eri tukikeinoin muotoa edelleen ylemmän tason kategorioiksi tieteellisen teorian pohjalta. Havaitsimme, että kaikkien vastaajien vastaukset lahjakkaiden oppilaiden huomioimisesta liittyivät jollain tavalla eriyttämiseen. Tutkimustulosten abstrahoinnin pohjana olemme käyttäneet Tomlinsonin (2010, 15-16) tekemää jaottelua eriyttämisestä. Tomlinson (2010, 15-16) jakaa eriyttämisen neljään eri kategoriaan, mutta vastauksissamme tuli esille vain kaksi niistä. Alla olevassa taulukossa kahdeksan tukikeinoa on jaettu eriyttämisen prosessiin ja sisältöön.





**Kuva 5.** Ylemmän tason kategorijoukot lahjakkaiden oppilaiden tukikeinoista yleisellä tuella Tomlinsonin (2010, 15-16) teorian pohjalta.

Jaoin tukikeinot eriyttämisen prosessiin ja sisältöön. Tomlinsonin (2010, 15) teorian pohjalta prosessiin liittyy oppilaan tavat omaksua ja oppia eri asioita koulussa ja sisältöön liittyy olennaisesti ne tiedot ja taidot, jotka oppilaalle halutaan opettaa. Tutkielmassa esille tulleet vastaajien tukikeinot eivät suoranaisesti syvenny näihin teemoihin, mutta vastaukset sivuavat näitä asioita konkreettisten keinojen kautta. Oppilaan kiinnostuksen kohteet ja vapaus ohjaavat eriyttämisen prosessia, sillä asiat tekevät oppimisesta mielekäästä ja ohjaavat sitä, miten oppilas oppii parhaiten. Vapaus osaltaan antaa mahdollisuuden oppilaan oppimistyylin mukaiseen tekemiseen siinä, että lahjakas oppilas voi saada vapauksia edetä oman oppimistyylin mukaisesti.

Eriyttämisen sisältöön liitimme niitä asioita, miten oppilaalle opetetaan tietoja ja taitoja, joita heidän halutaan oppivan. Taulukossa 4 sisältöön liitetyt asiat edustavat yksinkertaisia, mutta selkeitä keinoja, miten opetuksen sisältöä voi eriyttää lahjakkaiden oppilaiden mukaiseksi. Kyselyyn vastanneiden vastauksista opetuksen eriyttämisen sisältö oli siis keskiössä.

## 6 Johtopäätökset

Vastaajien määriteltäessä lahjakkuutta, yli puolet vastaajista kokivat lahjakkuuden erityisenä osaamisena. Lahjakkuutta määriteltiin tutkimuksessamme kaikista useimmin erityisenä kyvykkyytenä tai taitona jollain osa-alueella, sillä se tuli esille 11 kertaa aineistossa. Myös lahjakkaan oppilaan määrittelyssä erityinen osaaminen oli keskiössä, joka tuli esille 8 kertaa. Alapuolella erään vastaajan ilmaus:

“Mielestäni se on esim. erityistaitoa/ luontaista kyvykkyyttä jossain tietyssä asiassa/ oppiaineessa.”

Toinen lahjakkuuteen ja lahjakkaaseen oppilaaseen liittyvä keskeinen tutkimustulos oli motivaatio. Motivaatioon liitettiin innostuneisuus ja kiinnostuneisuus ja halu oppia. Huomionarvoista on, että motivaatio liitettiin osaksi lahjakkuutta vain kolme kertaa, kun taas lahjakkaan oppilaan ominaisuutena motivaatio nähtiin 8 kertaa. Näin tulkitsee eräs vastaaja määriteltäessä lahjakasta oppilasta:

"Innokas oppimaan uutta, motivoitunut.”

Lahjakkuutta määriteltäessä luovuus nousi esille 2 kertaa ja lahjakasta oppilasta määriteltäessä myös 2 kertaa. Erään vastaajan ajatuksia määriteltäessä lahjakasta oppilasta:

“Kiinnostunut, luova ajattelija,…”

Erityisen kyvykkyyden, motivaation ja luovuuden lisäksi tutkimustuloksistamme nousi vahvasti esille kyky oppia määriteltäessä lahjakkuutta ja lahjakasta oppilasta. Kyvyllä oppia vastaajat tarkoittivat taitoa omaksua asioita helposti ja nopeasti tai, että oppilaalla on keskivertoa paremmat valmiudet oppia asioita. Lahjakkuutta määriteltäessä kyky oppia alaluokkaan kuuluvat pelkistetyt ilmaukset nousivat esille 7 kertaa ja lahjakasta oppilasta määriteltäessä 4 kertaa. Erään vastaajan ajatus määriteltäessä lahjakkuutta:

“Sitä että oppii jonkin asian helposti ja on taitava”

Huomiota herättävää on, se että lahjakkuutta ja lahjakasta oppilasta määriteltäessä nousi esille vain 1 kerran se, että lahjakkuutta pidettiin geneettisesti periytyneenä, ympäristön muovaavana ominaisuutena tai kasvatuksen kehittämä taitona.

Kaikista yleisimmäksi lahjakkaiden oppilaiden tukemisen keinoksi nousi vastaajien kesken oppimateriaalin muokkaaminen, johon pelkistimme vastaajien vastauksista kaikki ne asiat, jotka liittyivät jollan tavalla tehtävien muokkaamiseen, kuten muun muassa pidemmät lukuläksyt, tehtävien eriyttämisen ja kotiläksyjen lisäämisen. Tutkimuksemme aineistosta nousi esille 14 kertaa, se, että lahjakkaiden oppilaiden tukemisen ja huomioimisen keino kolmiportaisen tukimallin yleisen tuen tasolla on tehtävien eriyttäminen. Eräs vastaajista kirjoitti oppimateriaalin muokkaamisesta näin:

“Lisätehtävät, ongelma- ja päättelytehtävät, pidemmät lukuläksyt, pidemmät kirjoitelmat, vaativammat tiivistelmät ja vaativammat kokeet, tason mukaiset luettavat kirjat, ja suurempi läksyjen määrä.”

Toinen vastaajista kirjoitti oppilaan haastamisesta:

“Kehoitin häntä tarttumaan haastavampiin tehtäviin sen sijaan, että keräisi paljon tehtyjä tehtäviä helpoilla perustehtävillä. Annan soveltavia tehtäviä. Annan kotitehtävät myös sen mukaan, mikä on oppilaan oppimista edistävää, eli ei helppoja perustehtäviä lahjakkaalle oppilaalle.”

Vapaus ja vastuu omien kiinnostuksen kohteiden mukaan olivat toiseksi yleisin esille tuotu tukikeinon, joka tuli esille 6 kertaa. Vastuuseen ja itsenäisyyteen liitettiin omatahtinen eteneminen ja tekeminen sekä hankitun tiedon soveltaminen. Lahjakkaiden oppilaiden opetuksen tukemisessa vastaajat näkivät myös oppilaan kiinnostuksen kohteet ja vapauden. Vastaajien vastaukset liittyivät lahjakkaan oppilaan opiskeluun oman kiinnostuksen ja mielenkiinnon mukaan, johon liittyi myös vapaus tehdä asioita omalla taitotasollaan. Kahden vastaajan kirjoittamaa:

“Oman tahtiin eteneminen, eriyttävät tehtävät ja mahdollisuus tuoda osaamistaan esille.”

“Tällä hetkellä varsin huonosti, kun vasta opettelen opettajan työtä. Annan vastuuta ja vapautta toteuttaa omia ideoita sekä soveltaa.

“Ei useinkaan mahdollista antaa riittävästi eriytettyjä tehtäviä. Annan hänen ”liittää” kiinnostuksensa mukaan”

Kolmanneksi eniten mainintoja lahjakkaiden oppilaiden opetuksen tukemisessa sai haastaminen, joka tuli aineistossa esille 5 kertaa. Termi toistui erilaisissa asiayhteyksissä, joten määrittelimme sen aivan omaksi tukimuodokseen. Tähän ei kuitenkaan laskettu niitä mainintoja, jos vastaaja kirjoitti tehtävien haastamisesta, sillä se liitettiin oppimateriaalin muokkaamiseen. Uudet haasteet ja haastavammat asiat tuotiin esille haastamisen tukikeinossa, joten jäi osittain mieltittävää siinä, mitä haastavammat asiat ovat ja mihin ne liittyvät. Kahden eri vastaajan kirjoittamaa:

“Tarjoamalla haastetta.”

“Annan hänelle tasoaan vastaavia tehtäviä, erilaisia / erikoisia tehtäviä ja haastan häntä eri tavoin (haasteisiin hyvin tarttuva...)”

Erään vastaajan kirjoittama vastaus liittyi uusien haasteiden tarjoamiseen, jossa ei edelleenkään kerrottu mitä se voisi olla, mutta vastaaja toi esille opiskelun mielekkyyden. Vastauksesta voi päätellä, että kyselyyn vastanneen luokanopettajan tarjoamat haasteet ovat lähtökohtaisesti perusteltuja ja hän on oikeilla jäljillä lahjakkaiden oppilaiden tukemisessa.

“Pyrin mahdollisuuksien mukaan tarjoamaan uusia haasteita, jotta opiskelun mielekkyys säilyy.”

Asiantuntijan rooli sai mainintoja vain 2 kertaa. Tähän tukimuotoon liittyen vastaajat kertoivat lahjakkaan oppilaan näyttävän tai kertovan esimerkkiä aiheesta tai toimivan apuopettajana nimensä mukaisesti.

“Syventämällä tehtävänantoja, antamalla lapsen kertoa ja näyttää esimerkkiä aiheesta, missä lahjakkuus ilmenee ja vahvistamalla mm. lahjakkuuden kautta lapsen positiivista energiaa ja minäkuvaa.”

Aineistossa tuli esille työtapojen muuttaminen, aikuisen antama kahdenkeskinen aika ja tiedon syventäminen vain kerran, joten nämä eivät nousseet kovin merkittäviksi tukikeinoiksi meidän

tutkimuksessamme. Työtapoja muuttamalla vastaaja tarkoitti lahjakkaan oppilaan erilaisia tapoja suorittaa harjoituksia esimerkiksi tietokoneen avulla. Vastaajan antama vastaus kahdenkeskisestä ajasta:

“Eriyttämälöä ylös, miksei jopa kahdenkeskistä aikaa, jossa käydään läpi haastavampia asioita.”

## 7 Pohdinta

Luokanopettajat määrittivät lahjakkuutta ja lahjakkaita oppilaita hyvin samankaltaisilla käsitteillä. Keskeisimpiä määritelmiä olivat motivaatio, erityinen osaaminen, kyky oppia, haastavuus ja luovuus. Motivaatio nousi tärkeäksi ominaisuudeksi määriteltäessä lahjakasta oppilasta, sillä yli 60% vastaajista nosti esille motivaation määriteltäessä lahjakasta oppilasta. Toinen eniten esille tullut ominaisuus oli erityinen osaaminen, vajaa 60%. Tutkimuksemme tulosten tulkitsemisessa voidaan nähdä, että vastaajat näkevät lahjakkuuden hyvin samankaltaisena ilmiönä suhteessa lahjakkaan oppilaan ominaisuuksiin. Tästä voimme päätellä, että vastanneilla luokanopettajilla on jonkinlaista tietoa ja näkemystä lahjakkuudesta ja lahjakkaasta oppilaasta. Kuitenkin, täytyy hoksata se, että esille tulleet ominaisuudet olivat aika yksinkertaisia ja helposti ymmärrettäviä ominaisuuksia, jotka eivät antaneet enempää tietoa ilmiön syvemmästä ymmärtämisestä.

Monissa lahjakkuuden määrittelyyn liittyvissä kirjoissa ja julkaisuissa on tuotu esille se, että erityinen kyky tai erityisosaaminen on ensisijainen asia määriteltäessä lahjakkuutta (Renzulli, 2000, 100; Uusikylä, 1994, 46; Brown, et al., 2005, 69-70; Schroth & Helfer, 2009, 159.) Laineen, Kuusiston ja Tirrin (2016) tekemässä tutkimuksessa koskien suomalaisten opettajien käsityksiä lahjakkuudesta, nousi esille sama tutkimustulos, kuin meidän tutkimuksessamme liittyen siihen, että lahjakkuus on erityinen kyky. Heidän tutkimuksessaan (2016, 158) opettajat määrittivät lahjakkuutta erityisenä tietona, taitavuutena tai osaamisena. Mielenkiintoista tässä on myös se, että tutkimuksemme keskeisimmät vastaajien vastauksista ja teorian pohjalta luodut yläkäsitteet liittyvät Renzullin kolmen ympyrän lahjakkuusmalliin. Uusikylä toi jo vuoden 1994 ”Lahjakkaiden kasvatusta” -teoksessaan esille, että Renzullin kolmen ympyrän lahjakkuusmalli on tunnetuin länsimaissa, joten tutkimustuloksemme puoltavat ainakin tätä asiaa.

Valitettavan huomionarvoinen asia lahjakkuuden määrittelyyn liittyvissä tutkimustuloksissa oli se, että ympäristötekijät eivät saaneet kovin suurta painoarvoa. Yksi vastaajista toi esille geeniperimä, mutta kukaan vastaajista ei vastannut, että ympäristötekijöillä olisi vaikutusta lahjakkuuden kehittymisessä. Ympäristötekijöiden vaikutuksella on mielestämme iso merkitys lahjakkuuden esiintymisessä ja lahjakkaan oppilaan kehittymisessä. Oppilaan näkökulmasta katsottuna koulu ja koti ovat merkittävässä asemassa ympäristötekijöiden suhteen, vaikka siihen

voidaan lukea muutakin, kuten esimerkiksi ystävät. Kodin ja koulun yhteistyö toimii parhaimmillaan tukea, turvaa ja suojaa antavana moniammatillisena oppimisympäristönä kehittäen lahjakkaan oppilaan itsetuntoa ja taitoja. Laine (2016, 17) tuo julkaisussaan esille lahjakkuuden esiintymisessä ja kehittymisessä ympäristötekijöiden vaikutuksen ja sen, että lahjakkaiden oppilaiden koulutuksen tulisi perustua lahjakkuuden ymmärtämiseen muuttuvana ominaisuutena.

Sonja Laine (2010) on tehnyt tutkimuksen siitä, miten lahjakkuus ja lahjakas oppilas näyttäytyy julkisissa keskusteluissa. Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta tehdyssä artikkelissa Laine (2010, 72) mainitsee väärinymmärryksistä, joista yksi liittyy juurikin tähän ajattelutapaan, että ”kyllä lahjakkaat pärjää”. Tällainen ajattelumalli voi loppu peleissä olla hyvin vahingollista lahjakkaille oppilaille, sillä tämä ajattelutapa sivuuttaa täysin lahjakkaiden oppilaiden tarpeet. (Laine, 2010, 72.) Vapaus ja vastuu olivat tutkimuksessamme toiseksi yleisin todettu tukimuoto lahjakkaiden oppilaiden tukemisessa ja huomioimisessa meidän tutkimuksessamme. Onko lahjakkaiden oppilaiden jatkuva itsenäiseen ja vastuulliseen työhön ohjaaminen kenties laiskuutta vai fiksuutta opettajalta? Voiko myös ”ei-lahjakas” oppilas ansaita vastuuta ja itsenäistä tekemistä osana luonnollista kehittymistä? Lahjakkaiden oppilaiden tukemisessa kiinnostuksen ja mielenkiinnon kohteiden huomioiminen on tärkeää, jotta oppimisen mielekkyys säilyisi. Koulun tulee tarjota sellaisia tilaisuuksia, jotka rohkaisevat lasta oppimaan lisää ja saavuttamaan haluttuja asioita mahdollisimman paljon. Sellaiset tehtävät, jotka haastavat ja jännittävät lahjakkaita oppilaita, on omiaan tukemaan oppimista. (The Children’s Plan, 2008, 7.)

Tutkimuksessamme lahjakkaiden oppilaiden huomioimisen tukikeinoina tuli tuloksien yhteydessä vahvimmin esille eriyttäminen, sillä reilusti yli puolet vastaajistamme mainitsivat sen jollain tavalla. Sonja Laine (2010, 3), mainitsee artikkelissaan, että opetuksen yksilöllistäminen ja eriyttäminen muodostavat niin sanotusti lahjakkaiden kasvatuksen ytimen. Tästä näkökulmasta katsottuna eriyttäminen tukikeinona lahjakkaiden oppilaiden tukemisessa ja huomioimisessa on erittäin suotavaa ja tärkeää. Kyselyyn vastanneiden huomioitava herättävä asia eriyttämisessä oli se, että monet vastaajista liittivät eriyttämisen tavat sisällölliseen näkökulmaan, erityisesti tehtävien eriyttämiseen (ks. taulukko 6). Eriyttäminen pitää sisällään kuitenkin myös paljon muuta. Eriyttäminen tarkoittaa sitä, että opettaja osaa ennakoivasti muokata opetussuunnitelmaa ja opetusmenetelmiä sekä resursseja ja oppimistoimintaa vastatakseen oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin tai pienen ryhmän tarpeisiin (Laine, 2010, 3). Lisäksi vastaajat

jättivät mainitsematta suurempia koulutuksellisia ratkaisuja, kuten opetuksen nopeuttamisen, vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen ja samanaikaisopettajuuden, joita me toimme tutkielmamme teoriaosuudessa esille.

Tutkimuksemme tuloksissa lahjakkaiden oppilaiden huomioimisessa eri tukikeinojen avulla asiantuntijan rooli ja opettajan ja oppilaan kahdenkeskinen aika saivat molemmat mainintoja vain kerran, mikä on mielestämme hieman huolestuttavaa. Asiantuntijan roolissa lahjakas oppilas saisi mahdollisuuden näyttää omaa osaamistaan, jonka myötä oppilaan minäkuva ja itse-tunto kasvaisivat. Lisäksi opettaja saisi uudenlaista osaamista ja apua luokkaan, joka voi välillä helpottaa myös opettajaa itseään. On olemassa paljon erilaista lahjakkuutta, joten on hyvin tärkeää, että kaikenlainen eri lahjakkuus tulee huomioituksi.

Kahdenkeskinen aika voisi hyvin olla myös tukiopestusta, joka on perusopetuslaissa säädetty tukimuoto (Opetushallitus, 2014, 72). Opetushallitus kirjoittaa opetussuunnitelman perusteissa (2014, 72) tukiopestusta tarjottavaksi silloin, jos oppilas on tilapäisesti jäänyt jälkeen opinnoissaan tai muuten tarvitsee oppimisessaan lyhytaikaista tukea. Tämän perusteella tukiopeustus voisi olla eräs tukimuoto, jolla lahjakkaita voisi tukea, esimerkiksi silloin, jos aikaa ei muuten ole koulupäivien ja oppituntien aikana. Uskomme, että jokainen oppilas ansaitsee vapautta ja vastuuta kouluarjessa oli lahjakas tai ei. Lahjakkaat oppilaat tarvitsevat yhtä lailla itsenäisen työn lisäksi aikuisen tukea ja ohjaamista, hedelmällisiä keskusteluja, vuorovaikutustaitoja ja muiden oppilaiden kohtaamista. Tärkeintä on, että koulu antaa hyvän ja turvallisen kasvu-ympäristön tarjoten mahdollisimman monipuolisia metodeja ja virikkeitä mahdollistaen erilaisten lahjakkuuksien luonnollista kehittymistä, joka samalla pitää heidän motivaationsa korkealla edistämien oppimista ja kehittymistä.

Tutkimuksemme tavoitteena oli tutkia lahjakkuutta ja lahjakkaita oppilaita luokanopettajien näkökulmasta. Mielestämme luokanopettajien näkemykset tutkittavasta ilmiöstä ohjaavat heidän toimintaansa lahjakkaiden oppilaiden huomioimisessa ja tukitoimien suunnittelussa. Jos tarkastellaan lahjakkuuden ja lahjakkaaseen oppilaaseen liittyvien määrittelyiden ja ominaisuuksien suhdetta esille tuotuihin tukikeinoihin, voidaan havaita, että luokanopettajien tarjoamat tukikeinot pohjaavat osittain siihen, miten he näkevät lahjakkuuden. Lahjakkuuteen sekä erityisesti lahjakkaaseen oppilaaseen liitetty motivaatio ohjasi hyvin pitkälti luokanopettajien tarjoamien tukikeinojen suuntaan, koska lahjakkaille oppilaille haluttiin antaa vastuuta ja vapautta omassa opiskelussa. Haastaminen tuli myös esille sekä lahjakkuudessa, lahjakkaassa oppilaassa että



tukikeinoissa. Tämä osaltaan voi liittyä siihen, että vastaajat kokevat, että lahjakkaita oppilaita täytyy haastaa, jotta opiskelun mielekkyys säilyy. Eräs mielenkiintoinen seikka tulosten osalta oli se, että vaikka erityinen osaaminen tietyllä tai useammalla eri osa-alueella oli lahjakkuuden ja lahjakkaan oppilaan määrittelyn ydin, he eivät kuitenkaan sitä varsinaisesti huomioineet tukikeinojen avulla omassa opetuksessa muuten kuin oppimateriaalia muokkaamalla. Asiantuntijan rooli on yksi erinomainen keino hyödyntää lahjakkaan oppilaan erityistä osaamista jollakin osa-alueella, mutta se nousi tutkimuksessamme esille vain kaksi kertaa.

Mielestämme lahjakkaita oppilaita on tutkittu jonkin verran, mutta heidän asemastaan kolmiportaisen tuen yleisen tuen tasolla ei juurikaan. Vuonna 2011 voimaan astunut kolmiportainen tuki etsii edelleen paikkaansa ja sen toimivuus ei ole ongelmaton. OAJ:n (2014, 11) tekemässä valtakunnallisessa kyselyssä selvisi, että opettajien työmäärä on lisääntynyt huomattavasti. Ryhmäkoot ovat edelleen suuria, vaikka yksilöllinen tuen tarve on lisääntynyt. Lisäksi tukea tarvitsevat heikot oppilaat vievät aikaa muilta oppilailta. (OAJ, 2014, 11.) Mielestämme tuen tasot toteutuvat edelleen kehnosti. Tähän OAJ ottaa taas jälleen kantaa tuoreessa uutisessaan (6.4.2019). Koulutuksesta on leikattu yhteensä 2 miljardia euroa kolmiportaisen tuen astumisesta eli viimeisen kahdeksan vuoden aikana. Paradoksaalista yhtälöstä tekee se, että kahdeksan vuoden aikana oppilaiden tuen tarve on kuitenkin koko ajan kasvanut. Inklusio toteutuu vain, jos tukea oikeasti annetaan ja oppija kykenee työskentelemään tällaisessa ryhmässä. Tukea on pystyttävä antamaan jokaiselle yksilölle todellisen tarpeen mukaan. Myös lahjakkaat oppilaat tarvitsevat aikansa opettajilta.

Lahjakkaille oppilaille tarjottu ja annettu tuki tulisi olla vieläkin intensiivisempää ja näkyvämpää toimintaa koulujen arjessa. Lahjakkaille oppilaille tarjottu suunnitelmallinen ja pitkäkestoinen tuki auttaa heitä heidän omalla oppimisen polullaan. OAJ mainitsee julkaisussaan (6.4.2019) siitä, että uudelta tulevalta hallitukselta halutaan määrätietoisia toimia oppimisen tuen parantamiseksi. Julkaisussa tuodaan esille esimerkiksi koulujen opettajamitoitus, joka mielestämme tarkoittaa sitä, että opettajien ja ohjaajien määrä on mitoitettu tuen tarpeessa oleviin oppilaisiin. Näin lahjakkaatkin oppilaat voisivat saada paremman mahdollisuuden tulla huomioiduksi, jos opettajien ja ohjaajien määrää saadaan lisättyä. Tasa-arvoa on se, että jokainen yksilö saa kokea tuen eri portailla haasteita ja onnistumisen kokemuksia, joka ei valitettavasti tällä hetkellä toteudu lahjakkaiden oppilaiden osalta peruskoulussamme päivittäin.

Koimme fenomenografisen tutkimusmenetelmän toimivana tutkimuskysymystemme kannalta. Tämän tutkimusmenetelmän kautta pääsimme käsiksi nimenomaan tiettyyn ilmiöön, jossa ihminen ei ole keskiössä vaan ihmisten käsitykset tietystä ilmiöstä. Tutkimuksessamme tulee juuri esille se, että meillä on yhteinen ilmiö – lahjakkuus, mutta jokainen yksilö kokee sen omalla tavallaan ja kukin jäsentää sitä omien kokemusten kautta. Fenomenografisen analyysin vaiheet tuntuivat aluksi vaikealta hahmottaa, sillä teorian ja tutkimustiedon liittäminen yhteen ei ollut aivan vaivatonta. Kuitenkin, kun analyysivaiheita noudatti huolellisesti, ensin lukemalla aineiston useaan kertaan läpi, sieltä alkoi löytää yhteneviä asioita, joista pystyi muodostamaan merkityksiä ja työstämään aineistoa eteenpäin. Vastauksia tarkastelemalla pystyi näkemään tyypilliset aineistosta syntyvät ilmaukset, jotka loivat pohjaa seuraavalle analyysivaiheelle eli kategorioiden luomiselle. Käyttämämme analyysi toimi tutkimuksessamme mielestämme hyvin, sillä se toi väljyyttä ja ei niin strukturoitua tapaa analysoida aineistoa. Se antoi meille tutkijoille tilaa ja vapautta tulosten jäsentämisessä, vaikkakin täytyy muistaa, että tutkijan pitää pystyä jättämään omat oletukset ja käsitykset tutkittavasta ilmiöstä tutkimuksen ulkopuolelle (Niikko, 2003, 35).

Huomasimme, että kyselyn kysymyksiä laatiessa tätä joutui työstämään, ettei vahingossa muodosta kysymyksiä niin, että siinä olisi jotain oletuksia kyseiseen aiheeseen liittyen. Se onneksi auttoi tilannetta, että laadimme kysymykset yhdessä, jolloin pystyimme yhdessä ääneen pohtimaan, ovatko kysymykset mahdollisimman neutraaleja. Tarkoituksenamme oli luoda sellaisia kysymyksiä, jotka haluavat nimenomaan kuulla puhtaan mielipiteen vastaajalta ilman mitään ennako-oletuksia. Analyysivaiheessa tulosten lukeminen ja läpi käyminen oli helpompaa, koska siinä pystyimme jättämään omat oletuksemme sivuun keskittyen siihen mitä tutkittavat olivat aiheesta kertoneet, mikä on tärkeää juuri fenomenografisen tutkimuksen analyysiä tehtäessä (Niikko, 2003, 35). Tutkijan omien lähtökohtien tiedostaminen ja tunnustaminen tutkittavasta aiheesta auttaa niiden käsittelemisessä, jonka avulla tutkija ymmärtää niiden vaikutuksen aineiston hankintaan sekä johtopäätösten tekoon. Oman subjektiivisuuden hallinta on yksi tutkimuksen luotettavuuden takeista. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, Saari, 1994, 122.)

Aineistonkeruumenetelmänä puolistrukturoidun kyselylomakkeen lähettäminen netin kautta oli helppoa ja vaivatonta. Puolistrukturoidun kysymyksien kautta annoimme mahdollisuuden vastaajien kertoa omin sanoin tutkittavasta asiasta, joka osaltaan auttoi siinä, että se kertoi vastaajien tietämyksen aiheesta ja osoitti sen, mikä on keskeistä tai tärkeää vastaajien ajattelussa. Kyselylomakkeen käytössä koimme myös heikkouksia. Suurin haaste oli kysymysten

muodostaminen niin, että ne olisivat mahdollisimman yksinkertaisia ja selkeitä, mutta samalla syväluotaavia, jotka antaisivat tutkittaville ajattelemisen aihetta ja antaisivat myös meille tutkijoille jotain. Koimme, että tutkimuskysymyksissä olisimme voineet päästä vielä hieman syvemmälle, jos olisimme laatineet tutkimuskysymykset hieman eri tavalla keskittyen erityisesti yhteen tutkimuskysymykseen. Kyselyn heikkoutena on lisäksi se, että emme voi olla täysin varmoja, kuinka vakavasti tutkittavat ovat kyselyyn vastanneet. Emme voi myöskään tietää sitä, minkä verran vastaajat tietävät tutkimuksen aiheesta eli tässä tapauksessa lahjakkaista oppilasta. Puolistrukturoitu haastattelu puolistrukturoidun kyselymme sijaan olisi myös voinut olla ihan toimiva ratkaisu. Haastattelutilanteessa olisi ollut mahdollisuus toistaa kysymyksemme, korjata mahdollisia väärinkäsityksiä, selventää sanamuotoja ja käydä keskustelua osapuolten välillä. (Metsämuuronen, 2008, 41.) Mielestämme pystyimme kuitenkin mittaamaan juuri niitä asioita ja sitä ilmiötä, jota halusimmekin tutkia.

Tutkimus oli suppeahko ja vastaajia vähän, niin ei voi tietää kuinka paljon varianssi ohjaa reliabiliteettia. Mikäli tutkimus toistettaisiin uudestaan ja mitattaisiin Cronbachin alfan avulla uuden ja vanhan tutkimuksen välistä konsistenssia ja saataisiin suuri yhteispistemäärä, niin siten voitaisiin todeta tutkimuksen olevan myös reliabeli suuren korrelaatiokertoimen vuoksi. Tutkimuskysymysten on oltava myös oikealle kohderyhmälle suunnattuja ja oikein aseteltuja. Pelkästään stabiili tai konsistentti mittari ei riitä uskottavaan tulokseen tutkimuksessa. Validius tarkoittaa mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä ilmiötä ja asioita, mitä on tarkoituskin mitata. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2008, 226-227.) Yhtäältä fenomenografiassa ei pyritä absoluuttiseen totuuteen. Fenomenografiassa sovelletaan koherenssikriteeriä, kun tehtyjä ratkaisuja tulkitaan ja arvioidaan. Toisaalta on myös aiheetonta vaatia toistettavuutta, kun puhutaan löytämisestä. (Niikko, 2003, 39.)

Tarkastellessa vastaajien työkokemusta, voidaan havaita, että suurimmalla osalla vastaajista oli työkokemusta korkeintaan viisi vuotta, mikä osaltaan saattaa vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Opettajan työ on hyvin pitkälti käytännönläheistä työtä, jossa kokemus opettaa ja kehittää omaa opettajuutta. Varsinainen opetustyö on murto-osa koko opettajan työstä, joten voi olla, että ensimmäisinä vuosina opetustyötä ei ehdi niin paljon pohtia. Voi olla, että opettajat, joilla on työkokemusta vähemmän, on kapeammin taitoja kohdata erilaisia oppijoita. Tämän myötä myös lahjakkaiden oppilaiden tukemisessa opettaja voi kokea osaamattomuutta. Tähän osasyynä pohdimme sitä, että voiko Alakoulun aarreaitta sivusto Facebookissa olla osasyynä nuorten

vastaajien suhteellisen runsaaseen määrään. Sivusto on mielestämme hyvin suosittu nuorten luokanopettajien keskuudessa, koska siellä jaetaan apua ja kokemuksia.

Pro gradu tutkielmamme aiheesta voisi toteuttaa monia eri jatkotutkimuksia. Lahjakkuus ilmiönä on hyvin moninainen, joka vaatisi vieläkin syväluotaavamman tutkimuksen opettajien käsityksistä lahjakkuuteen liittyen. Lahjakkaille oppilaille annettu tuki opetuksen eriyttämiseen liittyen voisi olla myös toinen tutkimisaihe, jossa perehdyttäisiin eriyttämiseen sisältöön, prosessiin ja tuotokseen. Yksi mielenkiintoinen näkökulma olisi tutkia lahjakkaiden oppilaiden tukemiseen ja huomioimiseen vaikuttavia tekijöitä myös opettajien asenteiden näkökulmasta tai kuntatasolla resurssien näkökulmasta. Opettajien asenteisiin liittyvän näkökulman kautta voisi tutkia millaisia asenteita luokanopettajilla on lahjakkuuteen liittyen, koska ne osaltaan myös ohjaavat opettajan toimintaa omassa työssään. Asenteet ovat lisäksi aika syvälle ihmiseen juurtuneita, jotka ovat melko pysyviä. Yhteiskunnan näkökulmasta katsottuna taloudellinen tilanne ja resurssit vaikuttavat oppilaiden saamaan oppimisen ja koulunkäynnin tukeen.



## Lähteet / References

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M-P. & Österlund I. (2012). Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007-2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5. [Viitattu: 15.3.2019]. Saatavissa: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79219/okm05.pdf?sequence=3>

Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0. 4. täyd. p. InPrint. Riika.

Alterator, S. & Deed, G. (2013). Teacher adaptation to open learning spaces. *Issues in Educational Research*, 23(3), 2013. La Trobe University. [Viitattu 27.4.2019] Saatavissa: <http://www.iier.org.au/iier23/alterator.pdf>

Ambrose, D. (2017). FROM THE EDITOR'S DESK. *Roeper Review*. 39 (3), 221-222. [Viitattu 27.4.2019]. Saatavissa: <http://web.a.ebsco-host.com/pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=a1f11c3a-bdc3-4282-8de6-1d5f3fb5ace1%40sdc-v-sessmgr01>

Bahar, A., Ozturk, A. M. (2018). An Exploratory Study on the Relationship between Creativity and Processing Speed for Gifted Children 11 (3), 77-91. *International Education Studies*. [Viitattu 26.4.2019]. Saatavissa <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1172126.pdf>

Beaulieu, R. (2017). PHENOMENOGRAPHY: IMPLICATIONS FOR EXPANDING THE EDUCATIONAL ACTION RESEARCH LENS. *Canadian Journal of Action Research*, (18) 2, 62-81. [Viitattu 27.4.2019]. Saatavissa: <file:///C:/Users/J%C3%A4rjestelm%C3%A4nvalvoja.000/Downloads/335-Article%20Text-689-2-10-20180126.pdf>

Besjes-de Bock, Karin M. & de Ruyter, Doret J. (2011). Five Values of Giftedness. *Roeper Review*, 33 (198-207). Routledge, Taylor & Francis Group. [Viitattu 7.3.2019]. Saatavissa: <https://search.proquest.com/docview/879425661/fulltextPDF/FC56FF4679A5447DPQ/1?accountid=13031>

- Brown, S.W., Renzulli, J.S., Gubbins, J.E., Siegle, D. Zhang, W. & Chen, C.H. (2005). Assumptions Underlying the Identification of Gifted and Talented Students. *The Gifted Child Quarterly* 49 (1), 68-79. [Viitattu 7.3.2019]. Saatavissa: <https://search.proquest.com/docview/212096180/fulltextPDF/E9CC98F1FF5C4E7DPQ/1?accountid=13031>
- Chowdhury, R. M. M. I. (2015). Emotional Intelligence and Consumer Ethics: The Mediating Role of Personal Moral Philosophies 142 (3), 527-548. *Journal of Business Ethics*. [Viitattu. 28.4.2019]. Saatavissa: <https://search-proquest-com.pc124152.oulu.fi:9443/eric/docview/1899628988/4587A00B21DC49F9PQ/2?accountid=13031>
- Davis, G.A. (1997). Identifying Creative Students and Measuring Creativity. Teoksessa Colangelo, N. & Davis, G.A (toim.) *Handbook of Gifted Education*. (269-281). 2. ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Fadjukoff, P. (2000). Oppimateriaali yksilöllistämisen tukena. Teoksessa: Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) *Eriäinen oppija – yhteiseen kouluun*. (257-274). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Forsman, K. & Forsman, S. (2017). Lahjakkaiden oppilaiden opettaminen ja heidän huomiointinsa kolmiportaisen tuen piirissä. Oulun yliopisto. [Viitattu: 4.3.2019]. Saatavissa: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201705101779.pdf>
- Freeman, J. (1983). *Lahjakas lapsi*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Gagné, F (2000). *A Differentiated Model of Giftedness and Talent*. Year 2000 update. Montreal, Quebec, Canada. [Viitattu 7.3.2019]. Saatavissa: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448544.pdf>

Gagné, F (2004). Giftedness and Talent: Reexamining a Reexamination of the Definitions. Teoksessa J. Sternberg (toim.) Definitions and conceptions of Giftedness. (79-95). California: Corwin Press.

Gagné, F. (2007). Ten Commandments for Academic Talent Development. National Association for Gifted Children 51 (2), 93-118. [Viitattu: 7.3.2019]. Saatavissa: <https://search.proquest.com/docview/212083789/fulltextPDF/11121483D7C24E5BPQ/1?accountid=13031>

Gardner, H. (1993). Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences. Basic Books.

Gardner, H., Kornhaber, M. L., Wake, W. K. (1996). Intelligence multiple perspectives. Holt, Rinehard and Winston.

Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. The Qualitative Report 8 (4), 597-606. [Viitattu: 7.3.2019]. Saatavissa: <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol8/iss4/6>

Haapaniemi, P. (2013). Fenomenografinen analyysi. Fenomenografisen analyysin lähtökohdat ja esimerkki aineiston analyysistä sosiaalityön tutkimuksessa. Tampereen yliopisto. [Viitattu: 5.3.2019]. Saatavissa: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/94431/GRADU-1381234892.pdf?sequence=1>

Hakkarainen, P. (2002). Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hakkarainen, P. (2010). Lähikehityksen vyöhyke - Pedagogiikan kulmakivi? [Viitattu 10.4.2019]. Kasvatus 41 (3). (240–251). Saatavissa: <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/41/3/lahikehi.pdf>

Heinonen, O-P. (1998). Järki ja nuppineulan kärki. Teoksessa: Malin, A. & Männikkö, K. (toim.) Älykkyys. Valoa ja varjoja. (107-112). Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Hirsjärvi S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2008). 13.-14. uud. p. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.



Holopainen, E & Laakso, K. (1982). Lahjakkaiden opetus. Teoksessa: Moberg, S. (toim.) Erilaiset oppilaat. Johdatus erityisopetukseen (154-176). Jyväskylä: Gummerus.

Hotulainen, R. (2006). Lapsen vahvuuden tukeminen: uskomukset älykkyydestä ja lahjakkuudesta osana oppimista. Teoksessa: E. Kontu & E. Suhonen (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. (137-151). Helsinki: Yliopistopaino Kustannus.

Huhtanen, K. (2011). Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Huotari, M. (2003). Samanaikaisopetus ja vuosiluokkiin sitomaton opiskelu. Teoksessa: Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. (197-202). Juva: WS Bookwell Oy.

Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2). (162-173.)

Hüther, D. & Hauser, U. (2012). Jokainen lapsi on lahjakas. Helsinki: Schildts & Söderströms.

Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. (2012). Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa: Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. (15-54). Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Ikonen, O. & Virtanen, P. (2000). Hyvä oppimisympäristö. Teoksessa: Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. (241-256). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kuusela, J. & Hautamäki, J. (2001). Lahjakkaiden opetus. Teoksessa: Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. (320-329). Juva: Bookwell Oy.

Laatikainen, P. (2011). Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. Juva: Bookwell Oy.

Laine, S. (2010). Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukeminen. Opetushallitus. [Viitattu 4.3.2019]. Saatavissa: [http://www.edukustannus.fi/site/assets/files/1/lahjakkuuden\\_ja\\_erityisvahvuuksien\\_tukeminen.pdf](http://www.edukustannus.fi/site/assets/files/1/lahjakkuuden_ja_erityisvahvuuksien_tukeminen.pdf)

Laine, S. (2016). Finnish elementary school teachers' perspectives of gifted education. Helsinki: University of Helsinki. [Viitattu 17.4.2018]. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/168133/Finnishe.pdf?sequence=1>

Laine, S., Kuusisto, E. & Tirri, K. (2016). Finnish Teachers' Conceptions of Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 39 (2), 151-167. [Viitattu 17.4.2019]. Saatavissa: <https://search.proquest.com/docview/1791896431/fulltextPDF/D6917DBE111C4041PQ/1?accountid=13031>

Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. (2010). [Viitattu: 13.3.2019]. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>

Lehtonen, H. (1994). Lahjakas oppilas koulussa. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 3. Tampere: Tampereen yliopisto.

Marton, F. (1988). Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa Robert R. Sherman & Rodman B. Webb (toim.) *Qualitative research in education*. (141 – 161). Focus and methods. London: Falmer Press.

Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. (79-147). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Metsämuuronen, J. (2006). Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. (16-78). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Metsämuuronen, J. (2008). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Helsinki: International Methelp Ky.

Mikola, M. (2011). Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and social research. [Viitattu: 13.3.2019]. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27167/9789513943486.pdf>

Morawska, A. & Sanders, M.R. (2009). Parenting Gifted and Talented Children: Conceptual and Empirical Foundations. The Gifted Child Quarter. Social Science Premium Collection (53)3, 163-173. [Viitattu: 13.3.2019]. Saatavissa: <https://search.proquest.com/docview/212103248/fulltextPDF/44E18989CD2B4E8CP/Q/1?accountid=13031>

Mäkelä, S. (2009). Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tunnistaminen. Opetushallitus. [Viitattu: 8.3.2019]. Saatavissa: [https://www.edu.fi/download/181728\\_1a\\_lahjakkuuden\\_ja\\_erytyisvahvuuksien\\_tunnistaminen.pdf](https://www.edu.fi/download/181728_1a_lahjakkuuden_ja_erytyisvahvuuksien_tunnistaminen.pdf)

Niikko, A. (2003). Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Oja, S. (2012). Oppilaan tuki. Teoksessa: Oja, S. (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. (35-62). Juva. Bookwell Oy.

OAJ, (2014). Toteutuuko kolmiportainen tuki? [viitattu 14.4.2019]. Saatavissa: [http://content.oaj.fi/cs/idcplg?IdcService=GET\\_FILE&dDocName=oajucm2oajloca032057&Revision-SelectionMethod=LatestReleased](http://content.oaj.fi/cs/idcplg?IdcService=GET_FILE&dDocName=oajucm2oajloca032057&Revision-SelectionMethod=LatestReleased)

Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. [Viitattu 19.3.2019]. Saatavissa: [http://oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

Perustuslaki 11.6.1999/731. [Viitattu 14.3.2019]. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. (1998). [Viitattu: 13.3.2019]. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=Perusopetuslaki>

Porter, L. (2005). *Gifted Young Children. A guide for teachers and parents*. 2. ed. Berkshire: Open University Press.

Portin, P. (1998). Kuinka kauas omena putoaa - älykkyiden perinnöllisyys. Teoksessa Malin, A. & Männikkö, K. (toim.) *Älykkyys valoa ja varjoja*.

Pölönen, K. (2015). Hakalehto, S., & Hakalehto, S. (2015). *Lapsen oikeudet koulussa*. Helsinki: Kauppakamari.

Ramos-Ford, V & Gardner, H. 1997. Giftedness from a Multiple Intelligences Perspectives. Teoksessa Colangelo, N & Davis, G. A. *Handbook of gifted education*. (54-66). 2nd edition. Boston: Allyn and Bacon.

Renzulli, J. S. (2000). The Identification and Development of Giftedness as a Paradigm for School Reform. *Journal of Science Education and Technology* 9 (2), 95-100. [Viitattu 7.3.2019]. Saatavissa: <http://link.springer.com/article/10.1023/A:1009429218821>

Rinkinen, A. & Lindberg, M. (2014). Tuen portailla. Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta 2008-2012. Kuntien näkemyksiä kehittämistoiminnan tuloksista esi-, perus- ja lisäopetuksessa. [Viitattu: 15.1.2019]. Opetushallitus. Saatavissa: [http://www.oph.fi/download/155776\\_Tuen\\_portailla.pdf](http://www.oph.fi/download/155776_Tuen_portailla.pdf)

Roiha, A., & Polso, J. (2018). *Onnistu eriyttämisessä*. PS-kustannus.

Runco, M. (2017). Active Ethical Leadership, Giftedness, and Creativity. *Roeper Review*. 39, 242-245. [Viitattu 27.4.2019]. Saatavissa: <http://web.b.ebsco-host.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/detail/detail?vid=0&sid=b4670b28-a430-4bb3-9d07-6f7944f062f3%40pdc-v-sess-mgr01&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=125603054&db=aph>

Sabancı, O. & Bulut, S.S. (2018). The Recognition and Behavior Management of Students With Talented and Gifted in an Inclusive Education Environment, (6) 6, 157-173. Journal of Education and Training Studies.

Saloniemi, K. (2011). Aktiivinen kansalaisuus ja avoimet oppimisympäristöt tulevaisuudessa. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportit ja selvitykset 3. [Viitattu 16.3.2019]. Saatavissa: [http://www3.tokem.fi/kirjasto/tiedostot/Saloniemi\\_B\\_3\\_2011.pdf](http://www3.tokem.fi/kirjasto/tiedostot/Saloniemi_B_3_2011.pdf)

Saloviita, T. (2016). Samanaikaisopetuksen työtapoja. Teoksessa: Saloviita, T. (toim.) Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. (17-36). Juva: Bookwell Oy.

Saloviita, T. (2016). Tutkimuksia samanaikaisopetuksesta. Teoksessa: Saloviita, T. (toim.) Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. (147-163). Juva: Bookwell Oy.

Saltmarsh, S., Chapman, A., Campbell, M. & Drew, C. (2015). Putting “structure within the space”: spatially un/responsive pedagogic practices in open-plan learning environments (67) 3, 315-327. Educational Review. [Viitattu 27.4.2019]. Saatavissa: <http://web.a.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/detail/detail?vid=0&sid=160cf87c-83a4-4f6e-9906-47aec74ab251%40sessionmgr4007&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=102855497&db=aph>

Schrot, S.T. & Helfer, J.A. (2009). Practitioners' Conceptions of Academic Talent and Giftedness. Essential Factors in Deciding Classroom and School Composition. Journal of Advanced Academics (20) 3, 384-403. [Viitattu 7.3.2019]. Saatavissa: <https://search.proquest.com/docview/222696694/fulltextPDF/B48942659DC54D97PQ/1?accountid=13031>

Seppäläinen, S. (2016). ”KYLLÄHÄN NE PÄRJÄÄ.” – Erityisopettajien näkökulmia lahjakaiden oppilaiden tukemisesta suomalaisissa peruskouluissa. Oulun yliopisto. [Viitattu 4.3.2019]. Saatavissa: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201604081421.pdf>

Sin, S. (2010). Considerations of Quality in Phenomenographic Research. *International Journal of Qualitative Methods* 9(4), 305-319.

Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. *Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet*. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos.

Solatie, J. (2009). *Luova lapsi oivaltaa oppii ja pärjää*. Helsinki: Tammi Oy.

Stenberg, R. J. (1997). A Triarchic View of giftedness: Theory and Practice. Teoksessa N. Colangelo & A. Gry (toim.) *Handbook of Gifted Education*. (43-53). Boston: Allyn & Bacon

Stenberg, R. J. (2002). Raising the Achievement of All Students: Teaching for Successful Intelligence. *Education Psychology Review* (14) 4, 383-393. [Viitattu 8.3.2019]. Saatavissa: <https://search.proquest.com/docview/758477862/64F4CD583AC14A9EPQ/43?accountid=13031>

Stenberg, R. J & Grigorenko, E. L. (2003). Teaching for Successful Intelligence. *Journal for the Education of the Gifted*. (27) 2-3, 207-229. [Viitattu 8.3.2019]. Saatavissa: <https://search.proquest.com/docview/758477862/939458566C314822PQ/1?accountid=13031>

Stenberg, R. J. (2017). ACCEL: A New Model for Identifying the Gifted. *Roeper Review*. 39 (3), 152-169. [Viitattu 27.4.2019]. Saatavissa: <https://www.tandfonline.com/pc124152.oulu.fi:9443/doi/full/10.1080/02783193.2017.1318658>

Syrjälä L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Tekijät ja Kirjayhtymä Oy.

Säljö, R., & Grönholm, B. (2004). *Oppimiskäytännöt: Sosiokulttuurinen näkökulma* (2. uud. p. ed.). Helsinki: WSOY.

The Children's Plan. Effective provision for gifted and talented children in primary education. (2008). Department for Children, Schools and Families. [Viitattu 8.3.2019]. Saatavissa: <https://giftedphoenix.files.wordpress.com/2012/11/effective-provision-in-primary-schools-dfe-may-2008.pdf>

Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). Leading and managing a differentiated classroom. Alexandria: ASCD.

Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom: responding to the needs of all learners. 2. painos. Alexandria: ASCD.

Tunnicliffe, C. (2010). Teaching able, gifted & talented children. London: SAGE Publications Ltd.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2013). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi: Vantaa.

Uljens, M. (1989). Fenomenografiforskning om uppfattningar. Sweden: studentlitteratur.

Uusikylä, K. (1994). Lahjakkaiden kasvatus. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Uusikylä, K. (2002). Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa Kansanen, P & Uusikylä, K. (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. s.42-55

Uusikylä, K. (2003). Vastatulia. Inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta. Juva: WS Bookwell Oy

Uusikylä, K. (2012). Luovuus kuuluu kaikille. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Viljamaa, J. (2013). Tue lapsesi lahjakkuutta. Helsinki: WSOY.

Väljärvi, J. (1998). Lahjakkuus – koulun voimavara vai ratkaisematon ongelma. Teoksessa: Malin, A. & Männikkö, K. (toim.) Älykkyys. Valoa ja varjoja. (90-105). Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Zhang, L. (2015). Fostering successful intellectual styles for creativity. *Asia Pacific Education Review* (16) 2, 183-192. [Viitattu: 28.4.2019]. Saatavissa: <https://search-proquest-com.pc124152.oulu.fi:9443/eric/docview/1682349109/fulltextPDF/2BF787D09BC74CAAPQ/1?accountid=13031>

Åkerlind, G.S. (2017). What Future for Phenomenographic Research? On Continuity and Development in the Phenomenography and Variation Theory Research Tradition. (62) 6. *Scandinavian Journal of Educational Research*. [Viitattu 27.4.2019]. Saatavissa: [https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2017.1324899?casa\\_token=jNFjPSOHbaAAAAAA:zPL69B82Cu-nRQPX5EYbpE-ryKXjierNaUB-fFjWUOuLJmt0oFlQ\\_czAF9n-BJ4jCrqOcg-YRY7Ai](https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2017.1324899?casa_token=jNFjPSOHbaAAAAAA:zPL69B82Cu-nRQPX5EYbpE-ryKXjierNaUB-fFjWUOuLJmt0oFlQ_czAF9n-BJ4jCrqOcg-YRY7Ai)



## **Liite 1 / Appendix 1**

Tervehdys! Ennen suvivirren veisausta ja kesälaitumelle siirtymistä tarvitsisin vielä viimeistä uhrausta teiltä opettajat. Teemme vaimoni kanssa tutkielmaa (pro gradu), johon keräämme aineistoa. Tarkoituksena on pilotoida aineistoa gradua varten. Huoli pois, anonymiteetti kuitenkin säilyy. Vastaajien kesken arvotaan ruusukimppu, joten 5 minuuttia ei mene välttämättä lainkaan hukkaan elämästäsi. Kiitoksia jo etukäteen vastaajille ja nautinnollista tulevaa kesälomaa! Linkki kyselyyn alla -->

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdYu0f3x0x73Sy4PGfT-weE4gimp5fNZSPvw3NuLGjNZcS73NQ/viewform?fbclid=IwAR3jbgKn1UUsHwRZ-qinp47-mZTR95AIsrVODHEjHawn\\_c97xYk9nizaU4B4](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdYu0f3x0x73Sy4PGfT-weE4gimp5fNZSPvw3NuLGjNZcS73NQ/viewform?fbclid=IwAR3jbgKn1UUsHwRZ-qinp47-mZTR95AIsrVODHEjHawn_c97xYk9nizaU4B4)

## Liite 2 / Appendix 2

### Lahjakkaiden oppilaiden opettaminen ja huomioiminen yleisen tuen piirissä luokanopettajien näkökulmasta

#### Ammattinimike

- Luokanopettaja
- Erityisluokanopettaja
- Erityisopettaja
- Muu

#### Työkokemuksesi opettajana

- 0 - 5v
- 6 - 10v
- 11 - 15v
- Yli 15 vuotta
- Other:

Mitä lahjakkuus mielestäsi tarkoittaa?

Your answer

---

Kuvaile vähintään muutamalla lauseella millainen on mielestäsi lahjakas oppilas

Your answer

---

Minkälaisilla eri menetelmillä huomioit lahjakkaita oppilaita yleisen tuen tasolla?

Your answer

---

Koetko, että sinulla on riittävästi tietoa ja taitoa huomioida ja opettaa lahjakkaita oppilaita? Miksi tai miksi ei?

Your answer

---

Millainen on suhtautumisesi lahjakkaisiin oppilaisiin?

Your answer

---

Jääkö lahjakkaat oppilaat usein vähemmälle huomiolle kuin muut tukea tarvitsevat oppilaat? Jos jää, niin miksi?

Your answer

---

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdYu0f3x0x73Sy4PGfT-weE4gimp5fNZSPvw3NuLGjNZcS73NQ/viewform?fbclid=IwAR3jbgKn1UUsHwRZ-qinp47-mZTR95AIsrVODHEjHawn\\_c97xYk9nizaU4B4](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdYu0f3x0x73Sy4PGfT-weE4gimp5fNZSPvw3NuLGjNZcS73NQ/viewform?fbclid=IwAR3jbgKn1UUsHwRZ-qinp47-mZTR95AIsrVODHEjHawn_c97xYk9nizaU4B4)

