



Kela Viivi

”Inklusion takia opettajalla on luokassa muutenkin hektistä, joten eriyttäminen saattaa keskittyä lahjakkaiden oppilaiden sijaan enemmän tukea tarvitseviin” – Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä lahjakkuudesta ja opetuksen ylöspäin eriyttämisestä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Inklusion takia opettajalla on luokassa muutenkin hektistä, joten eriyttäminen saattaa keskittyä lahjakkaiden sijaan enemmän tukea tarvitseviin” – Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä lahjakkuudesta ja opetuksen ylöspäin eriyttämisestä (Viivi Kela)

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 90 sivua, 4 liitesivua

Toukokuu 2023

Tämä tutkimus käsittelee lahjakkuutta ja opetuksen ylöspäin eriyttämistä, sekä luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä siitä, miten aiheita on käsitelty luokanopettajakoulutuksessa. Inklusion myötä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä luokissa on kasvanut, mikä näkyy myös luokanopettajakoulutuksessa opetuksen alaspäin eriyttämisen keinojen käsittelemisessä. Yleistynyt opetuksen alaspäin eriyttäminen on herättänyt tutkijoiden huolen siitä, miten lahjakkaimpien oppilaiden koulutuksen käy. Aiempien tutkimusten tulosten mukaan lahjakkaiden oppilaiden tarpeisiin ei onnistuta kouluissa usein vastaamaan. Tutkin ilmiötä sen juurisyiden, eli opettajien koulutuksen näkökulmasta. Tämän perusteella tutkimusjoukoksi valikoitui pian valmistuvat luokanopettajaopiskelijat, jotka pystyvät tarkastelemaan aihetta käymänsä koulutuksen valossa, ilman työelämän tuomaa kokemusta aiheesta. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää sitä, millaisia valmiuksia pian valmistuvilla luokanopettajaopiskelijoilla on lahjakkuuksien tunnistamiseen ja opetuksen ylöspäin eriyttämiseen. Tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeella ja aineisto käsiteltiin teorialähtöisen sisällönanalyysin periaatteita noudattaen.

Tulokset paljastivat, että luokanopettajakoulutuksessa sekä lahjakkuuden, että opetuksen ylöspäin eriyttämisen käsittely on vähäistä. Vastaajien käsitykset lahjakkuudesta olivat täten mahdollisesti peräisin muualta kuin luokanopettajakoulutuksesta ja vastaajat näkivätkin lahjakkaan oppilaan muita käsityksiä enemmän nopeana ja haasteita tarvitsevana oppilaana. Näiden lisäksi lahjakkuus käsiteltiin omaa ikäluokkaa parempana osaamisena ja suorituksina, taitoina, korkeampina ajatteluntaitoina, erityisinä lahjakkuuksina, sekä kiinnostuneina, aktiivisina ja motivoituneina oppilaina. Vastaajien mukaan lahjakkuutta voidaan tunnistaa arvioimalla suorituksia ja osaamista, sekä havainnoimalla työskentelyn nopeutta, aktiivisuutta, motivaatiota, sekä tylsistymistä ja häiriköintiä oppitunneilla.

Suurin osa vastaajista koki, ettei opetuksen ylöspäin eriyttämistä ole käsitelty luokanopettajakoulutuksessa, ja aineisto paljasti opetuksen eriyttämisen käsittelemisen suuntautuvan usein alaspäin. Tutkimuksen tulosten mukaan pian valmistuvien opettajien tiedot lahjakkuuksista ja lahjakkaiden oppilaiden huomioimisesta opetuksessa ovat vaihtelevia, mikä vahvasti aiemmin tehtyjä huomioita siitä, että opetuksen ylöspäin eriyttäminen vaihtelee opettajittain. Tällöin lahjakkaiden oppilaiden huomioiminen opetuksessa voi vaihdella kouluittain ja luokittain. Tätä tuki toisaalta myös aineistosta tehty huomio siitä, että luokanopettajakoulutuksessa aiheiden käsitteleminen vaihteli kursseittain ja matematiikan kursseilla opetuksen ylöspäin eriyttämisen keinoja oli aineistosta tehtyjen huomioiden perusteella käsitelty muita kursseja enemmän. Selvittäessä vastaajien käsityksiä siitä, millaisia keinoja he tietävät ylöspäin suuntautuvan opetuksen eriyttämiseen, vastaajat mainitsivat haastavimmat tehtävät muita keinoja useammin. Muita vastaajien tietämiä ylöspäin eriyttämisen keinoja olivat muun muassa lisätehtävät ja ryhmittely.

Avainsanat: lahjakkuus, kyvykkyys, lahjakas oppilas, potentiaali, opetuksen ylöspäin eriyttäminen, opetuksen rikastuttaminen

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Lahjakkuuden kehittyminen	6
2.1	Sivistyksellisyys	6
2.2	Potentiaali	7
2.3	Oppimisen kyky ja kapasiteetti.....	9
2.4	Motivaatio ja oppimiseen sitoutuminen	10
3	Lahjakas oppilas	13
3.1	Lahjakkuus käsitteenä koulumaailmassa ja yhteiskunnassa.....	13
3.2	Gardnerin moniälykkysteoria	16
3.3	DMGT-malli.....	18
3.4	Renzullin kolmen ympyrän malli	21
3.5	Sternbergin WICS-malli.....	22
4	Opetuksen ylöspäin eriyttäminen	25
4.1	Opetuksen eriyttäminen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	25
4.2	Oppimiskyvyn tukeminen.....	29
4.3	Opetuksen yksilöllistäminen.....	30
4.3.1	<i>Opetuksen rikastuttaminen ja SEM-malli</i>	30
4.3.2	<i>Opetuksen nopeuttaminen</i>	33
4.3.3	<i>Ryhmittely</i>	34
4.4	Nykyisyyden kritiikki	36
5	Tutkimuksen toteutus	39
5.1	Lähestymistapa	40
5.2	Aineisto.....	41
5.3	Aineiston analyysi	43
5.4	Tutkimuksen arviointi.....	45
6	Tutkimuksen tulokset	48
6.1	Lahjakkuus luokanopettajakoulutuksessa.....	48
6.2	Käsityksiä lahjakkuudesta	50
6.3	Lahjakkuuden tunnistaminen.....	57
6.4	Opetuksen ylöspäin eriyttäminen luokanopettajakoulutuksessa	62
6.5	Käsityksiä opetuksen ylöspäin eriyttämisestä	67
7	Johtopäätökset	70
8	Pohdinta	76
	Lähteet	81

1 Johdanto

Monet tutkijat ovat sitä mieltä, että lahjakkaiden ihmisten avulla voidaan ratkaista tulevaisuuden ongelmia (Laine, 2016; Tirri, 2022; Uusikylä, 2020; Välijärvi, 1998). Lahjakkuustutkijoiden aiheesta käymää tieteellistä keskustelua tulkiten, muun muassa elämäämme ja kulttuuriamme muovanneet evoluutioteoria, lääketieteen ja teknologian kehittyminen, kuuluisat sävellykset sekä merkittävät taideteokset ovat erilaisten lahjakkuuksien ja niistä muovautuneen erityisosaamisen tulosta (Gardner, 2021; Gardner & Hatch, 2010; Sternberg, 2003). Kevään 2023 eduskuntavaalien alla eduskuntaan pyrkivät ehdokkaat korostivat vuoron perään sitä, kuinka suomalaiseen koulutukseen panostamalla Suomeen saadaan uusia tekijöitä, asiantuntijoita, tulevaisuuden ratkaisijoita ja uusia innovaatioita. Globaalissa yhteiskunnassa tulee vastaan yhä enemmän monimutkaisia sekä odottamattomia ongelmia ja tilanteita, joiden ratkaisuun vaaditaan huippuammattilaisten ja asiantuntijoiden osaamista. Ongelmien ratkaisuun tarvitaan tietoa, luovuutta ja osaamista, joita eri alojen asiantuntijat ovat parhaillaan päässeet oikeanlaisessa koulutuksessa hiomaan erityisosaamiseen asti (Seo & Sim, 2019). Koulutuksen korkean tason ylläpitäminen ja tavoittelu, sekä lahjakkuuksien huomioiminen ja kehittäminen jo alakoulussa edistävät yksilöiden lisäksi myös yhteiskunnallista menestymistä.

Lahjakkuus herättää ihmisissä paljon ajatuksia ja koulumaailmassa lahjakkuus on nähty myös negatiivisena asiana. Oppilaan lahjakkaaksi kutsumista leimaa suosiva sävy ja lahjakkuuksien tukemista on pidetty tiettyjen ihmisryhmien etuoikeutena (Uusikylä, 2020; Välijärvi, 1998), vaikka Perustuslakia ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2016) tulkittaessa kyse on jokaisen ihmisen samanlaisesta oikeudesta saada omalle tasolleen sopivaa opetusta. Opettajat voivat kohdata uransa aikana useita potentiaalisia, kehittymässä olevia ja näkyviä lahjakkuuksia, joiden tunnistaminen ja huomioiminen opetuksessa ovat opettajien vastuulla (Laine, 2016; Uusikylä, 2020). Aiemmin aiheesta tekemässäni kandidaatintutkielmassa huomasin, muiden lahjakkuuksien tukemista tarkastelevien tutkimusten tavoin, että opettajat eivät usein onnistu tekemään lahjakkaiden oppilaiden tarpeita tukevia opetusratkaisuja (Kela, 2020; Kilgore, 2018; Laine, 2016; Plucker & Callahan, 2014). Tämä herättää kysymyksen siitä, millaista tietoa opettajilla on opetuksen ylöspäin eriyttämisestä ja erilaisista lahjakkuuksista.

Inkluusio lisää resurssien suuntautumista opetusta alaspäin eriyttävään toimintaan ja heikompien oppilaiden tukemiseen. Tämä on kiihdyttänyt keskustelua siitä, miten lahjakkaiden oppi-

laiden yksilölliset tarpeet pystytään ottamaan opetuksessa huomioon. Mikäli lahjakkaiden oppilaiden tarpeisiin vastaamisessa ei onnistuta, voi potentiaalinen lahjakkuus jäädä kehittymättä. Tämä on lahjakkaan oppilaan oikeuksien vastaista ja sen mukanaan tuomat ongelmat haittaavat yksilön lahjakkuus- ja sivistyspotentiaalin kehittymättä jäämisen lisäksi myös yhteiskunnan kehittymistä (Ronksley-Pavia & Neumann, 2020; Seo & Sim, 2019; Uusikylä, 2020). Lahjakkaiden oppilaiden tunnistaminen ja tukeminen ovat täten tärkeitä kehityksen kohteita, mutta toisaalta myös vääränlainen, suoritukseen perustuvan minäkuvan rakentuminen voi johtaa jopa lahjakkaiden ihmisten mielenterveyden ongelmiin (Kela, 2020; Sternberg, 2003; Uusikylä, 2020; Välijärvi, 1998).

Tämän tutkielman tutkimusosiossa pyritään lähestymään edellä kuvailtua tutkimusongelmaa luokanopettajien koulutuksesta käsin. Työn teoriaosuudessa käsitellään aluksi sivistyksellisyyttä, ja lahjakkuutta edeltäviä tekijöitä, joiden jälkeen avaan lahjakkuuteen liittyviä käsityksiä ja teorioita. Kun lahjakkuus on määritelty, siirryn avaamaan erilaisia opetuksen ylöspäin eriyttämisen lähtökohtia ja keinoja. Teoriaosuuden lopussa käsitellään myös lahjakkuuteen ja opetuksen ylöspäin eriyttämiseen liittyvää kritiikkiä. Tutkimusosiossa esittelen tutkimuskysymykset ja menetelmälliset valinnat, sekä suoritan näiden jälkeen luokanopettajaopiskelijoilta kyselyn avulla kerätyn aineiston analyysin. Tutkimuksen tulokset esitellään luvussa *7. Johtopäätökset*, ja lopuksi vastaan pohdinnassa tutkimuskysymyksiin. Esittelen myös luokanopettajakoulutusta koskevan kehitysidean ja tämän tutkielman pohjalta nousseen jatkotutkimusidean.

2 Lahjakkuuden kehittyminen

Ennen kuin opetuksen ylöspäin eriyttäminen voidaan aloittaa, täytyy eriyttämisen tarve tunnistaa. Ylöspäin eriyttämistä toteutetaan usein edistyneimmille oppilaille, joita tässä tutkielmassa kutsutaan lahjakkain oppilainksi. Lahjakkuus edellyttää aina joitakin tekijöitä, joita käsittelen tässä luvussa. Seuraavissa alaluvuissa syvennyttään ensin yleisemmin kasvatustieteessä tunnettuun sivistyksellisyyden käsitteeseen, mistä siirrytään lahjakkuuskeskustelusta esiin nouseviin lahjakkuutta edistäviin tekijöihin. Näistä tarkemmin tutustutaan potentiaaliin, oppimisen kykyyn ja oppimisen kapasiteettiin, sekä motivaatioon ja oppimiseen sitoutumiseen.

2.1 Sivistyksellisyys

Saksan kielistä käsitettä *bildsamkeit* vastaavalla suomen kielisellä *sivistyksellisyyden* käsitteellä tarkoitetaan yksilön oletettua kykyä oppia, kehittyä ja mukautua ympäristöönsä. Sivistyksellisyyden ja toisin sanoen ihmisen sivistyskykyisyyden voidaan nähdä olevan kaiken kasvattamisen ja opettamisen lähtökohta, sillä ilman ajatusta ihmisen mahdollisuudesta olla muuntautuva ja sivistyskykyinen, ei pedagogiselle toiminnalle ole perusteita (Mollenhauer & Friesen, 2014; Pikkarainen, 2014; Siljander, 2002; 2012). Mollenhauerin (2014) sanoja lainaten ja tulkiten sivistyksellisyyttä voidaan lähestyä ajatellen ihmisillä olevan tiettyjä geneettisiä edellytyksiä ja rajoitteita, joita kasvatuksen ja sivistyksen avulla saadaan muovattua sivistykseksi (Mollenhauer & Friesen, 2014). Siljander (2000; 2012) kertoo, että sivistettävyyden ja sivistyksellisyyden käsitteitä yritettiin 1960- ja 1970-luvuilla korvata psykologian alalta tulevilla oppimisen, oppimiskykyisyyden, lahjakkuuden ja koulutettavuuden käsitteillä (Siljander, 2000; 2012). Täten sivistyksellisyys nivoutuu vahvasti tässä tutkielmassa laajemmin käytettävään lahjakkuuden käsitteeseen.

Siljander (2000) kuvailee sivistyksellisyyden yhdistävän modernin pedagogiikan peruskäsitteet – *kasvatuksen* ja *sivistyksen* – toisiinsa. Modernissa pedagogiikassa kasvatusta on kasvatettavan sivistysprosessia edistävää toimintaa, ja kasvatustieteen perustajaksikin kutsutun Johann Friedrich Herbartin kasvatusteoriassa sivistyksellisyyden periaatteena on olla kasvattajan toiminnan ja kasvatettavan sivistysprosessin välissä oleva silta. Herbartin teoriassa sivistyksellisyydellä voidaan tarkoittaa kasvatettavan kaikessa toiminnassa esiin tulevan sivistyspotentiaalinsa muotoutumista joksikin (Siljander, 2000, 29). Sivistyksellisyydestä puhuttaessa käytetään

myös termiä sivistyskykyisyys, minkä voidaan sanoa olevan halua kehittää kompetenssia. Pikkarainen (2014) on lähestynyt sivistyksellisyyttä juuri kyseisen kompetenssin käsitteen avulla.

Pikkarainen (2014) kertoo, että kompetenssia voidaan pitää kasvatusemiotiikan ja semioottisen teorian, sekä kasvatusteorioiden avainkäsitteenä. Termi sekoitetaan usein pätevyteen, taitoihin, kykyihin ja oppimistuloksiin, jotka ovat sen lähisukulaisia. Kompetenssi on siis tekijä, joka mahdollistaa toiminnan, ja toisaalta se myös kehittyy toiminnassa. USA:n behavioristisessa perinteessä tällä käsitteellä tarkoitetaan korkean suorituskyvyn taustalla olevia persoonallisuuden ominaisuuksia, eli tässä yhteydessä sillä tarkoitetaan käyttäytymistä määritteleviä taitoja ja malleja. Kompetenssilla voidaan kuvata myös oppimistuloksia; ne kuvaavat sitä, mitä oppijan voidaan odottaa tietävän ja mitä hänen oletetaan pystyvän tekemään oppimisprosessin jälkeen (Pikkarainen, 2014). Tämän tutkielman lahjakkuuksia käsitteleviin lukuihin verratessa kompetenssilla ja lahjakkuudella on paljon yhteisiä piirteitä. Sivistyskykyisyys kehittyy lahjakkuuden tavoin toiminnan myötä, ja opetuksella tätä kompetenssia ja sivistyskykyisyyttä pyritään kehittämään siten, että kasvatettava sivistyisi. Sivistyksellisyydessä, samoin kuin myöhemmin esiteltävän lahjakkuutta edeltävän potentiaalin, kehittämisessä edellytetään yhdenlaista ja tuotetaan toisenlaista kompetenssia. Lahjakkuus itsessään on eräänlaista kompetenssia, jota voidaan havaita vasta toiminnassa; kompetenssi ja lahjakkuus ovat Pikkaraisen (2014) mukaan täten ongelmallisia, sillä niitä ei aina onnistuta havaitsemaan.

Tässä alaluvussa käsitelty sivistyksellisyyys kuvailee laajemmin ajateltuna myös lahjakkuuden kehittymistä potentiaalista näkyvään lahjakkuuteen. Seuraavissa alaluvuissa esittelen lahjakkuutta edeltäviä tekijöitä, jotka parhaillaan tarkoittavat Siljanderin (2000) mainitsemaa sivistyspotentiaalia. Tämän jälkeen esittelen eri teorioiden valossa lahjakkuutta, minkä voidaan nähdä olevan sivistyksellisyyden tulosta, ihmisen tulemista joksikin, määrittämättömästä määritettyyn subjektiin siirtymistä. Tämä sivistysprosessi, eli sivistyspotentiaalin muuttuminen sivistykseksi vaatii toteutuakseen sitä edistävää toimintaa, eli kasvatusta (Siljander, 2000). Tässä tutkielmassa kasvatuksen periaate toteutuu opetuksen ylöspäin eriyttämisen merkityksessä, mikä toimii siltana lahjakkuutta edeltävistä tekijöistä kehittyneeseen lahjakkuuteen.

2.2 Potentiaali

Kaikilla ihmisillä on jotain potentiaalia, taitoja ja osaamista, mikä voi kannustuksen ja harjoituksen avulla muuttua lahjakkuudeksi, edistyksellisiksi kyvyiksi ja saavutuksiksi (Gagné, 2010; 2021; Sointu ym., 2017; Uusikylä, 2020). Lahjakkuuden kehittyminen vaatii ihmisen

sisäisen potentiaalin tunnistamista, ja sen muuttumista oppimisen ja kokemusten yhteisvaikutuksen kautta kyvyiksi ja saavutuksiksi. Potentiaali pystyy kehittymään pisimmälle silloin, kun yksilön sisäinen motivaatio, ahkeruus ja luovuus yhdessä ulkoisten tekijöiden kanssa tukevat sitä (Laine, 2016; Uusikylä, 2020). Gagné (2010, 2021) mainitsee ihmisillä olevan erilaisia lahjoja, joita voidaan verrata myös potentiaalin käsitteeseen, ja erilaiset sisäiset sekä ympäristön luomat ulkoiset tekijät voivat olla näiden lahjojen kehittymisen kannalta oleellisia edistäjiä tai estäjiä. Potentiaalin ja lahjojen lisäksi puhutaan taipumuksista, sekä edellisessä alaluvussa mainituista sivistyskykyisyydestä, kompetenssista ja geneettisistä mahdollisuuksista (Dai, 2003; Gagné, 2010; 2021; Siljander, 2012).

Sir Francis Galton oli ensimmäisiä lahjakkuuden tutkijoita 1800-luvulla, ja hänen mukaansa älykkyys on periytyvää; etenkin aistien tarkkuus on hänen mukaansa yhteydessä älykkyyteen. Galton tutki sosiaalisesti hyvässä asemassa olevia ihmisiä ja totesi älykkyyden olevan heidän kohdallaan periytyvää, mutta tutkittavien optimaalinen kasvuympäristö älykkyyden kehittämisen kannalta teki tutkimuksen tuloksista kyseenalaistettavia (Galton, 1869). Useat lahjakkuuden tutkijat ovat Galtonin jälkeen tutkineet ja kehitelleet teorioita potentiaalin muuttumisesta lahjakkuudeksi. Potentiaalin nähdään usein olevan perinnöllistä ja geenien sanelemaa. Muun muassa Gagné (2010; 2021) kertoo ihmisten geneilla olevan vaikutusta siihen, millaisia luonnollisia kykyjä ihmisillä voi olla, eli geenit voivat altistaa tiettyjä lahjakkuuksia edeltävään potentiaaliin (Gagné, 2010; 2021).

Lahjakkuuden nähdään kehittyvän ajan myötä, ja siihen vaikuttavat useista eri tekijöistä esimerkiksi kulttuuri, kyvyt, sukupuoli, ympäristö, vastaan tulevat mahdollisuudet ja sattuma. Geenit ohjaavat omalta osaltaan sitä, millaisia kykyjä ihmisille voi syntyä, mutta vasta kehittämisen kautta luonnollinenkin potentiaali muuttuu kyvyiksi (Gagné, 2021; Reis & Renzulli, 2010; Sternberg & Davidson, 2005). Gagné (2021) muistuttaa että potentiaali ei aina muutu todellisiksi kyvyiksi ja lahjakkuudeksi asti, sillä esimerkiksi alisuoriutuminen on potentiaalisesti lahjakkaiden ihmisten keskuudessa yleistä (Gagné, 2021; Laine, 2016). Tilastojen mukaan suurin osa lahjakkaista oppilaista ja opiskelijoista ei toteuta potentiaaliaan ja osaamistaan, mikä johtaa potentiaalin menettämiseen niin yksilön, kuin yhteiskunnankin kannalta (Ronksley-Pavia & Neumann, 2020).

Voidaan myös ajatella, että joillakin ihmisillä potentiaalia ja altistavia tekijöitä on enemmän kuin toisilla, jolloin näiden ihmisten on helpompi saavuttaa asioita. Kuitenkaan tämä ei tarkoita sitä, etteikö vähemmän potentiaalia omaava henkilö pystyisi kovalla harjoittelulla samoihin

saavutuksiin. Potentiaali on siis edistävää tekijä, jonka hyödyntäminen on lahjakkuuskeskustelun tärkeimpiä aspekteja (Davis ym., 2011; Gagné, 2021; Gardner, 2003; 2021).

2.3 Oppimisen kyky ja kapasiteetti

Oppimisen kapasiteetti on keskeinen osa sitä, kuinka paljon ihminen voi oppia. Tällä tarkoitetaan henkilökohtaisia resursseja, lähtökohtia, tietopohjaa, kykyä ja kapasiteettia, mikä ihmisellä on uuden tiedon rakentamiseen ja omaksumiseen. Ihmisillä on sekä biologisia, että neurologisia tekijöitä, jotka ohjaavat oppimista ja muuttuvat oppimisen aikana (Calero ym., 2011; Claxton, 2010). Winner (2012) kertoo lahjakkailla oppilailla olevan erittäin korkea oppimisen kyky tietyillä lahjakkuuksien alueilla, kuten musiikissa, liikunnassa, matematiikassa tai lukemisessa ja kirjoittamisessa. Korkea ja nopea oppimisen kyky ei ulotu kaikille lahjakkuuksien alueille vaan se on nähtävissä spesifisti eri lahjakkuuksissa, aivan kuten muutkin lahjakkuuden tutkijat, kuten myöhemmin esiteltävien teorioiden kehittelijät Gardner, Gagné, Sternberg ja Renzulli huomaavat.

Laadukas opetus ei takaa erinomaisia tietoja ja taitoja, jollei oppilas ole kykenevä vastaanottamaan niitä. Koulutuksella on pyritty laajentamaan oppimisen kykyä esimerkiksi harjoittelemalla oppimisen taitoja, ”oppimaan oppimalla”, ja kehittämällä positiivisia oppimiskokemuksia. Claxton (2010) sanoo oppimiskyvyn kehittämisen olevan 2000-luvun koulutuksen tärkeä tavoite. Hän on myös selvittänyt mitä koulutuksesta vastaavat ihmiset ajattelevat hyvän oppijan ja oppimisen kapasiteetin tarkoittavan ja pitävän sisällään; tehokkaiden oppijoiden ajatellaan usein olevan muun muassa uteliaita, kyseenalaistavia, joustavia, määrätietoisia, ennakkoluolettomia, luovia, analyyttisiä, mahdollisuuksia tunnistavia, pohdiskelevia, itsetietoisia, halukkaita kehittämään osaamistaan ja suorituskykyään, sekä yhteistyökykyisiä ja itsenäisiä samaan aikaan (Claxton, 2010, 117). Näiden vastakohtia ei kuitenkaan pidä pitää taitavan oppilaan vastakohtana, sillä esimerkiksi myös viisas luovuttaminen voi olla hyvän oppilaan piirre.

Perkins (1995) toteaa ettei suuri osa ihmisistä käytä ajattelutaitojaan niin hyvin kuin he pystyisivät, eli ihmiset eivät ole halukkaita hyödyntämään sitä kapasiteettia mikä heillä olisi käytössä. Oppilaat voivat ajatella, ettei heillä ole oikeutta kyseenalaistaa ja kysyä kysymyksiä, tai että tämä olisi tyhmää, vaikka näin tekeminen voi olla hyvän opiskelijan merkki. Akdag ja Köksal (2022) ovat huomanneet lahjakkaita kahdeksaluokkalaisia oppilaita tutkiessaan, että oppiessaan he yleensä kysyvät, jakavat ajatuksiaan, puhuvat ratkaisuihistaan ja ottavat älyllisiä riskejä (Akdal & Köksal, 2022). Tämä kertoo heillä olevan korkea oppimisen kapasiteetti, sillä he

pystyvät ottamaan vastuuta oppimisestaan ja hyödyntämään oppimisessaan korkeampia ajatteluntaitoja. Winner (2012) kertoo että lahjakkaat oppilaat ajattelevat usein eri tavoin kuin muut oppilaat; he eivät esimerkiksi ratkaise matemaattisia ongelmia tavallisella tavalla, vaan löytävät siihen erilaisen keinon. Tällainen uudenlainen ongelmanratkaisu ja luovuuden osoittaminen ovat tyypillisiä erilaisissa lahjakkuuksissa. Ne osoittavat myös sen, että näillä ihmisillä oppimisen kyky ja henkilökohtaiset resurssit ovat omaa luokkaansa, ja lahjakkailta oppilailta huomattu korkea oppimisenhalu vastavuoroisesti tukee oppimiskykyä (Gagné, 2010; Ronksley-Pavia & Neumann, 2020; Winner, 2012).

2.4 Motivaatio ja oppimiseen sitoutuminen

Kiistatta psykologian alalla ja kasvatustieteissä yhdeksi merkittävimmistä nousseen toimintaa ohjaavaan tilaan, motivaation, tiedetään olevaan tärkeässä osassa oppimista; se saa ihmisen aloittamaan tai välttelemään tekemistä (Gagné, 2010; Ronksley-Pavia & Neumann, 2020). Gagné (2010) sanoo motivaation käsitteen olevan osa yleisempää tavoitteiden hallinnan ulottuvuutta, johon kuuluu motivaation lisäksi itsetietoisuus ja tahdonvoima. Hän sanoo motivaatioprosessin jakautuvan tavoitteisiin ja motiiveihin. Tavoitteet kertovat siitä, mitä ihminen haluaa saavuttaa tai mistä hän haluaa suoriutua. Motiivit puolestaan vastaavat kysymykseen siitä, miksi ihminen haluaa näitä asioita. Motiivit voivat olla ulkoisia tai sisäisiä; sisäiset motiivit liittyvät yleensä itse toiminnasta nauttimiseen, sen kokemiseen kiinnostavana ja intohimon kokemiseen kyseistä toimintaa, kuten opiskelua tai harrastusta kohtaan. Ulkoiset motiivit puolestaan voivat syntyä ulkoapäin tulevista, esimerkiksi vanhempien, koulun, ikätovereiden tai sosiaalisen median luomista paineista ja odotuksista. Kaikilla ihmisillä on kiinnostuksen kohteita, ja ne vaihtelevat yksilöittäin. Lukemisesta nauttivan henkilön toimintaa ohjaavat sisäiset motiivit, kun taas lukemisesta piittaamaton ihminen voi lukea esitelmää varten ulkoisten motiivien ohjaamana. Motiivit ovat siis syitä ja perusteluita sille, miksi ihminen tavoittelee tiettyjä asioita (Gagné, 2010, 87).

Seo ja Sim (2019) ovat tutkineet tieteellisesti lahjakkaiden ja korkeakäykyisten ihmisten menestyksen taustalla vaikuttaneita käyttäytymismalleja. Nämä henkilöt erottuvat muista etenkin heidän sitoutumisensa ja tavoitteidensa eteen tekemien uhrausten perusteella. Myös Akdag ja Köksal (2022) huomasivat lahjakkaita oppilaita tutkiessaan heillä olevan erityisen korkea motivaatio oppimiseen ja tehtävien loppuun viemiseen, mikä on yksi heidät muista ikätovereistaan

erottavista tekijöistä. Numminen (2010) puolestaan lähestyy motivaatiota ja tehtäviin sitoutumista minäpystyvyyden kautta; se ohjaa ihmisen ryhtymistä toimintaan, panostusta siihen ja epäonnistumisia kohdatessa se vaikuttaa yrittämiseen ja tehtäviin sitoutumiseen. Minäpystyvyyden ollessa matala, tehtävät tuntuvat todellisuutta vaikeammilta ja aiheuttavat stressiä (Numminen, 2010). Motivaatioon ja tehtäviin sitoutumiseen liittyy Ronksley-Pavian ja Neumannin (2020) kertomana neljää erilaista sitoutumista. Behavioraalisella sitoutumisella tarkoitetaan esimerkiksi osallistumista koulun toimintaan ja sinnikkyyttä oppimistilanteissa. Tämän voidaan yksinkertaisimmillaan nähdä olevan läsnäoloa ja aktiivisuutta oppitunneilla, mutta pelkkä fyysinen läsnäolo ei tällöin riitä, vaan oppilaan on oltava myös henkisesti läsnä oppimistilanteissa (Ronksley-Pavia & Neumann, 2020).

Toinen sitoutumisen muoto on affektiivinen sitoutuminen, jolla tarkoitetaan esimerkiksi asennetta. Siihen liittyy oppimisen aikana koetut tunteet, kuten kiinnostus, nauttiminen, positiiviset tai negatiiviset ajatukset koulunkäynnistä, opetuksesta ja oppimisesta. Affektiivisesti sitoutunut oppilas tietää, miksi hän opiskelee ja hän ymmärtää oppimisen tarkoituksen, mikä lisää oppimisen mielekkyyttä. Affektiivisella sitoutumisella on positiivinen yhteys niin behavioraaliseen, sosiaaliseen, kuin kognitiiviseenkin sitoutuneisuuteen. Sosiaaliseen sitoutumiseen liittyy muun muassa yhteenkuuluvuuden tunne koulussa, sekä opettajien että ikätovereidenkin kanssa. Sosiaalinen sitoutuminen edistää sosiaalisten tilanteiden sujuvuutta; tunteille tullaan ajoissa, muita kuunnellaan ja kunnioitetaan, sekä yhdessä pyritään tekemään oppimisesta kaikille mieluisaa ja mahdollista (Ronksley-Pavia & Neumann, 2020). Gagnén (2010) mainitsee conatio, joka sisältää kognition, kiintymyksen ja conation, muistuttaa Ronksley-Pavian ja Neumannin ajatusta affektiivisestä sitoutumisesta. Conatiolla tarkoitetaan käyttäytymismalleihin liittyviä ajatuksia, tunteita ja toimia (Gagné, 2010).

Kognitiivinen sitoutuminen on neljäs sitoutumisen ulottuvuus. Siihen kuuluvat itsesäätely, osaaminen ja hallinta, ja tässä sitoutumisen vaiheessa oppilaat valitsevat oppimisen. He pystyvät asettamaan itselleen tavoitteita, ja määrätietoisesti itsesäätelviä käyttäytymismalleja sekä syvällisiä ajatteluntaitoja hyödyntämällä tavoittelemaan näitä. Kognitiivinen sitoutuminen vaatii innostavia oppimisympäristöjä ja -tilanteita, sekä haasteita (Ronksley-Pavia & Neumann, 2020). Motivaatiota ja oppimiseen sitoutumista pystytään edistämään asianmukaisella opetuksella, ja tämä mahdollistaa myös potentiaalien muuttumisen todellisiksi kyvyiksi (Ronksley-Pavia & Neumann, 2020). Reis ja Renzulli (2021) painottavat myös lahjakkaiden oppilaiden rikastusohjelmassaan sitä, kuinka kiinnostavat ja sopivan haastavat oppimismahdollisuudet motivoivat oppilaita.

Kun oppija on aktiivinen ja motivoitunut oppimisestaan, on oppiminen tehokkaampaa (Gagné, 2010; Ronksley-Pavia & Neumann, 2020). Callahan ja Miller (2005), sekä Gagné (2010) mainitsevat sisäisen motivaation olevan lahjakkaiden oppilaiden tunnettu piirre. Oman mielen toiminta ja oppiminen voivat motivoida oppimaan lisää. Tutkimuksissaan muun muassa Gagné on huomannut lapsilla tärkeimpien lahjakkuuksia kehittävien ominaisuuksien olevan itsehallinta, riippumattomuus ja vahva toiminnanohjaus, mitkä kaikki liittyvät myös sisäiseen motivaatioon. Hän mainitseekin motivaatioon liittyvän sisäisiä toiveita, tavoitteita ja tarpeita, sekä vahvaa omistautumista, tahdonvoimaa, vaivannäköä ja autonomiaa (Gagne, 2010). Potentiaali muuttuu kyvyiksi vasta harjoitusten ja tietoisien kehittämisen kautta, joten lahjakkuuksiin taipuvaisten ihmisten sisäinen kiinnostus voi edesauttaa tai heikentää lahjakkuuksien kehittymistä. Motivaatio, tehtäviin sitoutuminen ja oikeanlainen opetus ovat olleet tutkimusten perusteella tärkeimpiä menestykseen vaikuttavia tekijöitä (Seo & Sim, 2019). Samoja tuloksia löytyy myös myöhemmin tässä työssä esiteltävistä Gagnén DMGT-mallista, Renzullin kolmen ympyrän mallista ja monista muista lahjakkuusteorioista.

3 Lahjakas oppilas

Lahjakkuutta ei ole selkeästi ja yhdenmukaisesti määritelty, ja käsitteen käyttäminen koulu-kontekstissa on ollut jopa negatiivinen asia (Laine, 2016). Tirri ja Laine (2021) ovat huomanneet, että suomalaisessa koulutusjärjestelmässä usein vain luonnollisesti nopeita oppijoita pidetään lahjakkaina, ja yleisesti lahjakkaalla oppilaalla tarkoitetaan sellaista oppilasta, joka menestyy koulussa keskitasoa paremmin (Roiha & Polso, 2018; Tirri & Laine, 2021). Nämä luokittelet rajaavat useita lahjakkuuden kirjoon kuuluvia ulottuvuuksia ja ominaisuuksia lahjakkuuden ulkopuolelle. Claxton (2010) sanoo, että menestyvänä oppijana oleminen liitetään usein kokeissa pärjäämiseen. Kuitenkin, monet lahjakkuuden tutkijat huomauttavat lahjakkuuden olevan harvoin yleistä, eli lahjakas ihminen ei ole lahjakas kaikessa, vaan se on erityistä, tiettyä lahjakkuuden osa-aluetta koskevaa erityisosaamista. Ihmisen ollessa yhdellä lahjakkuuden osa-alueella lahjakas, voi hän toisella alueella olla kohtalainen tai heikko. Tämä tieto lisää lahjakkuuden ja älykkyyden määrittelyn moninaisuutta (Cross & Coleman, 2005; Davis ym., 2011; Feldhusen, 2005; Mayer, 2005; Renzulli, 2005). Lahjakkuutta voi ilmetä erilaisilla lahjakkuuden ulottuvuuksilla, joita esitellään myöhemmin tässä luvussa eri lahjakkuus- ja älykkyysteorioiden pohjalta.

3.1 Lahjakkuus käsitteenä koulumaailmassa ja yhteiskunnassa

Koulujen keinoja lahjakkaiden oppilaiden tunnistamiseen on kritisoitu. Kriteerit, joiden perusteella oppilaita luetaan lahjakkain, ovat kapeita eivätkä ne näin ollen sovi erilaisten lahjakkuuksien tunnistamiseen (Sternberg & Ambrose, 2021; Tirri, 2022). Erilaiset akateemisesta lahjakkuudesta kertovat pisteytykset, vastausten ulkoa opettelu ja sen myötä kokeiden hyvät arvosanat eivät oikeastaan paljasta potentiaalista lahjakkuutta. Myös hyvän käytöksen voidaan huonoa käytöstä paremmin ajatella sopivan lahjakkaille oppilaille (Sternberg & Ambrose, 2021), vaikka tutkitusti myös lahjakkailta oppilailta voidaan havaita huonoa käytöstä ja häiriköintiä; helpot tehtävät ja koulunkäynnin vaivattomuus tylsistyttävät, mikä voi purkautua häiriköintiä (Tomlinson, 2014; Uusikylä, 2020).

Lahjakkuus käsitteenä ja koulumaailmassa huomioon otettavana ominaisuutena on saanut osakseen paljon vastahakoisuuttakin (Laine, 2016; Winner, 2012). Borland (2005) esittelee lahjakkuuden olevan sosiaalinen rakennelma kyseenalaisesta pätevyydestä. Hän kertoo, että lahjakkaita lapsia alettiin tunnistamaan 1920-luvulta lähtien, sillä tuolloin sosiokulttuuriset ja

sosiopoliittiset tekijät yhdessä mahdollistivat ja tekivät rakenteen luomisen hyödylliseksi (Borland, 2005). Yhteiskunnan on nähty määrittelevän sitä, millaisia kykyjä ja lahjakkuuksia arvostetaan. Lahjakkuuden käsitteellä on aina yhteiskunnallinen ja kulttuurinen ulottuvuus ja täten lahjakkuuden määrittäminen, tunnistaminen ja edistäminen ovat edelleen sosiokulttuuristen tekijöiden ohjaamia (Laine, 2016; Plucker & Callahan, 2014; Uusikylä, 2020).

1920-luvulla kun lahjakkuutta alettiin tunnistamaan, pitkälti sosioekonomisena ominaisuutena ja etuna, kutsuttiin alle tietyn älykkyysosamäärän omaavia opiskelijoita tyhmiksi ja idiooteiksi. Puolestaan heitä, joiden älykkyysosamäärä oli erittäin korkea, kutsuttiin ylinormaaleiksi ja heitä alettiin pitää lahjakkaina. Tästä syntyi kuilu normaaleiden, subnormaaleiden ja ylinormaaleiden ihmisten välille (Borland, 2005). Ihmisten jakaminen lahjakkaiksi ja lahjattomiksi saa Borlandin (2005) miettimään, voiko lahjakkaiksi laskettavat ihmiset todella erotella muusta väestöstä heidän mitattujen ominaisuuksiensa perusteella. Ihmisillä on ajateltu olevan älykkyyttä tietyn älykkyysosamäärätestien osoittaman pisteytyksen verran (Borland, 2005; Uusikylä, 2020). Karkeasti 129 älykkyysosamäärän omaava ihminen sijoitetaan ei-lahjakkaiden joukkoon ja älykkyysosamäärällä 130 ihminen lasketaan lahjakkaaksi (Kela, 2020; Uusikylä, 2020). Tällainen konservatiiviseksi kutsuttu lahjakkuuden jaottelu tunnistaa vain akateemisesti lahjakkaat ihmiset, jolloin muun muassa luovat, taiteellisesti lahjakkaat ja psykomotorisesti taitavat ihmiset jäävät lahjakkuuden käsitteen ulkopuolelle. Myös Reis ja Renzulli (2010) ovat huomanneet luvussa 4.4.1 *Opetuksen rikastuttaminen ja SEM-malli* esittelemässani opetuksen rikastamisohjelmassaan, että lahjakkuuden määrittelyn raja on jättänyt monet potentiaaliset ja muilla kriteereillä lahjakkaiksi laskettavat oppilaat rikastusohjelmien ulkopuolelle (Reis & Renzulli, 2010).

Kritiikki on ymmärrettävää älykkyysosamäärätestien perusteella tehdyn lahjakkaan ja ei-lahjakkaan erottelun kohdalla. Etenkin viime vuosituohannella lahjakkaiden koulutusta, sekä sosiaalista ja koulutuksellista eriarvoisuutta on kritisoitu ja lahjakkaiden koulutusta on kutsuttu elitistiseksi; sitä pidetty korkean sosioekonomisen taustan omaavien ihmisten suosimisena, sekä vanhempien varallisuuden määrittävänä luokitteluna (Borland, 2005; Laine, 2016; Uusikylä, 2020; Välijärvi, 1998; Winner, 2012). Kriteerien laajentaminen on mahdollistanut useampien lahjakkuuksien tunnistamisen, ja siten niiden kehittämisen. Liberaalimpi käsitys lahjakkuudesta mahdollistaa sen joustavamman ja laajemman määrittelyn (Renzulli, 2010).

Davis (2011) kollegoineen kertoo artikkelissaan lahjakkuuteen tiivistä kuuluvan älykkyiden historiaa, joka alkaa 1900-luvulla pitkälti Binetin älykkyysosamäärätestistä ja Spearmanin

yleistä älykkyyttä koskevasta teoriasta. Tämän jälkeen muun muassa Thorndike on jo 1900-luvun alkupuolella laajentanut älykkyyden määritelmää kutsumalla sitä abstraktin älykkyyden, mekaanisen älykkyyden ja sosiaalisen älykkyyden yhdistelmäksi. Thurstone puolestaan väitti 1940-luvulla älykkyyden koostuvan seitsemästä kyvystä ja 1960- sekä 1970-luvuilla Guilford laajensi älykkyyden kategorioita ja luokitteluja entisestään. 1900-luvun loppupuolella älykkyyden määrittelyyn ilmaantui tässä luvussa esittelemäni Sternbergin ja Gardnerin älykkyysteoriat, jotka ovat yhä tänäkin päivänä tärkeimpiä älykkyyden teorioita (Davis ym., 2011).

2000-luvulla lahjakkuuksien tunnistamista ja lahjakkaiden oppilaiden opetuksen eriyttämistä on alettu enemmän perustella, ja viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana tutkimuksilla on osoitettu lahjakkaiden oppilaiden koulutuksen tärkeys. Lahjakkuuden luokitteluja on muutettu, ja aiemmin sosioekonomisen taustan määritellesä lahjakkuutta, ymmärretään käsitteen nykyään sisältävän tietoja, taitoja, kykyjä ja potentiaalia eikä sosioekonominen tausta liity lahjakkuuteen. Opettajien ja kouluttajien tietoisuus siitä, mikä määrittää lahjakkuudeksi, on tärkeä kehittämisen kohde ja lahjakkuutta tutkimalla, sekä tutkimustuloksia julkaisemalla tietoisuus aiheesta lisääntyy. Tämä edesauttaa lahjakkaiden koulutuksen toteuttamista oikeista syistä (Kela, 2020; Laine, 2016; Plucker & Callahan, 2014; Uusikylä, 2020). Voinee todeta, että lahjakkuuden kaksijakoisuuden kritiikillekin on paikkansa, sillä sen avulla lahjakkuutta on opittu ajattelemaan laajemmin ja sen määritelmiä on uudistettu.

Callahan ja Miller (2005) jakavat lahjakkaat opiskelijat akateemisiin aktivisteihin ja ongelmanratkaisukehittäjiin, mikä muistuttaa paljon Tannenbaumin (1986) kuvaelmaa lahjakkuuden jakamisesta innovaatioiden ja keksintöjen tekemiseen, sekä vaativissa tehtävissä osoitettuun korkeatasoiseen osaamiseen. Akateemisilla aktivisteilla Callahan ja Miller (2005) tarkoittavat perinteisestikin ymmärrettyjä piirteitä lahjakkaista oppijoista: nopea opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttaminen, laaja yleis- tai erityisalueiden tietämys, intohimo uuden oppimiseen ja erityisen hyvä analyyttinen suorituskkyky. Tällaisella tavalla lahjakkaat ihmiset osaavat helposti soveltaa oppimaansa tietoa ja näyttää edistyneitä taitojaan. Tämä lahjakkuus liitetään usein kielelliseen tai matemaattiseen lahjakkuuteen. Akateeminen aktivisti pystyy keräämään paljon tietoa ja taitoja, ja heillä on osoitettu olevan laaja ja syvä tietopohja, sekä hyvät oppimisen taidot ikätovereihin verrattuna. Ongelmanratkaisukehittäjät puolestaan ovat kykeneviä ja halukkaita tunnistamaan, haastamaan ja ratkaisemaan ongelmia. Näillä henkilöillä luovuus ja tehtäviin sitoutuminen ovat korkeatasoisia; tällainen lahjakkuus voidaan liittää myös myöhemmin esiteltävään Renzullin luovaan tuotteliaisuuteen. Tämä lahjakkuus voi parhaillaan tuoda uusia

ongelmanratkaisutaitoja opiskelemilleen tieteenaloille; esimerkiksi lääketieteeseen ja tekniikan aloille (Callahan & Miller, 2005; Tannenbaum, 1986 viitattu lähteessä Callahan & Miller, 2005).

3.2 Gardnerin moniälykkyysteoria

Psykologi Howard Gardner huomasi viime vuosituhaten puolella älykkyyden käsityksen olevan vajaa ja virheellinen, joten hän päätti ehdottaa älykkyyden määritelmän laajentamista useaan suhteellisen itsenäiseen älykkyyteen. Moniälykkyysteoriassa määritellään useita eri kriteereitä älykkyyden tunnistamiseen, ja näiden kriteerien avulla hän on alun perin vuonna 1983 julkaistussa moniälykkyysteoriassaan määritellyt seitsemän intelligenssiä, eli älykkyyden päälajeja. Jokainen ihminen pystyy ajattelemaan näillä älykkyyden alueilla; toisilla vahvemmin ja toisilla heikommin, minkä vuoksi ihmisten älykkyydsprofiilit ovat yksilöllisiä (Gardner & Hatch, 2010). Yleensä älykkyyttä koskevissa tieteellisissä julkaisuissa keskitytään kielelliseen ja loogiseen älykkyyteen, mutta Gardner on löytänyt ja tuonut teoriansa kautta tutuksi myös tilallisen, kehollisen, musiikillisen, sosiaalisen ja intrapersoonallisen älykkyyden. Myöhemmin hän lisäsi listaan myös naturalistisen älykkyyden, joten älykkyyden päälajeja on moniälykkyysteorian mukaan kahdeksan. Gardnerin mukaan kaikkia näitä älykkyyksiä hyödyntämällä voidaan ratkaista yhteiskunnallisia ongelmia ja menestyä (Gardner, 2003; 2021; Gardner & Hatch, 2010).

Yleisesti moniälykkyysteoriaan kuuluvista älykkyyksistä on arvostettu eniten kielellistä ja matemaattis-loogista älykkyyttä; näitä pidetään myös akateemisen älykkyyden mittareina. Loogis-matemaattinen älykkyyys mahdollistaa muun muassa numeroiden ja loogisten mallien taitavan käsittelyn, pitkien päättelyketjujen taitamisen, sekä abstraktien ongelmien ratkaisemisen (Davis ym., 2011; Gardner, 2003; 2021; Uusikylä, 2020). Uusikylän (2020) toteamana tämä älykkyyys on ollut tekniikan ja lääketieteen aloille erityisen hyödyllinen. Toinen arvostetuimmista älykkyyksistä, eli kielellinen älykkyyys puolestaan voi näkyä nopeana vieraiden kielten oppimisena, kielellisten ilmaisujen erottelun taitona ja kielen vivahteiden aistimisena (Uusikylä, 2020). Tämä voi näkyä myös esimerkiksi runoilijoilla, joilla on herkkyyttä sanojen merkitysten lisäksi äänille ja rytmeille (Gardner & Hatch, 2010). Callahanin ja Millerin (2005) kuvaus akateemisista aktivisteista liittyy juuri näihin älykkyyksiin.

Monia älykkyyksiä, kuten musiikillista ja liikunnallista älykkyyttä havaitaan usein kulttuurisesti merkityksellisten toimien kautta. Musiikillinen älykkyyys mahdollistaa melodioiden ja rytmien nopean oppimisen, musiikin ymmärtämisen ja sen tuottamisen taidon (Davis ym., 2011; Gardner, 2021). Gardner kuvailee tällaista älykkyyttä muun muassa kykynä kirjoittaa sinfoniota (Gardner & Hatch, 2010). Tällainen älykkyyys ei näy perinteisillä älykkyyysteillä mitattuna, mutta useita kuuluisia säveltäjiä, kuten Bachia, Schubertia, Beethovenia, Mozartia ja Sibeliusa ajatellessa musiikillinen älykkyyys on ilmeistä, ja he ovat onnistuneet monien nykyajan muusikoiden tavoin saavuttamaan jotain kulttuurillisesti merkittävää ja luomaan arvostettuja teoksia.

Kehollis-kinesteettinen älykkyyys, toisin sanoen liikunnallinen älykkyyys, sisältää kyvyn kehon hallitsemiseen ja materiaalien taitavaan käsittelyyn. Tällainen älykkyyys edesauttaa luovaa kehon käyttämistä ja vartalon käyttämistä ideoiden toteuttamiseen (Davis ym., 2011; Gardner, 2003). Tanssitaiteilijat, huippu-urheilijat ja kirurgit ovat edistyneitä esimerkkejä kehollis-kinesteettisestä älykkyydestä. Muiden älykkyyksien tavoin tätäkin älykkyyttä ilmenee jokaisella ihmisellä yksilöllisen verran, mutta osalla ihmisistä tämä älykkyyden alue korostuu muita alueita enemmän. Gardner ja Hatch (2010) kuitenkin kirjoittavat, ettei kehollis-kinesteettistä älykkyyttä voida arvioida ilman viittausta arvioitavien historiaan, sillä jo hyvin pienillä lapsilla on eroja harrastuneisuuksissa. Joku lapsi on voinut harrastaa balettia tai motorista tarkkuutta vaativaa piirtämistä useiden vuosien ajan samalla kun toisella lapsella ei ole ollut tällaisia harrastuksia. Tämä asettaa heidät erilaisiin lähtötilanteisiin, mikä kyseenalaista älykkyyksien kriteerien arviointia jonkin verran (Gardner & Hatch, 2010).

Moniälykkyysteoriaan kuuluva avaruudellinen älykkyyys, jota sanotaan myös spatiaaliseksi ja tilaälykkyydeksi, sisältää nimensä mukaisesti avaruudellisen hahmottamisen taidon. Laajojen ja hienojakoisten kuvien ymmärtäminen, tunnistaminen ja manipulointi on osa tilaälykkyyttä. Arkkitehtuurissa ja geometriassa voidaan muun muassa tarvita ja havaita korkeaa avaruudellista älykkyyttä (Davis ym., 2011). Tällainen älykkyyys voidaan havaita lapsilla esimerkiksi arvioimalla heidän mekaanista toimintaansa; osaako lapsi purkaa jonkin laitteen tai asian osiin ja koota sen uudelleen? Tällaisen toiminnan onnistuminen on merkki varhaisesta spatiaalisesta älykkyydestä (Gardner & Hatch, 2010).

Interpersoonallinen ja sosiaalinen älykkyyys voi tarkoittaa toisten ihmisten mielialojen, motiivien ja eleiden tulkitsemisen taitoa, sekä kykyä vastata niihin tilanteeseen sopivalla tavalla. Yksinkertaisimmillaan se on yhteistyötaitoja; tästä älykkyydestä on hyötyä ihmisten välisissä

vuorovaikutustilanteissa ja esimerkiksi terapeutin ammatissa interpersoonallinen älykkyys korostuu. Puolestaan intrapersoonallinen älykkyys on sosiaalisesta älykkyudesta poiketen taitoa ymmärtää omia tunteita, motiiveja ja ajatuksia. Tässä yhteydessä voidaan puhua myös taiteellisesta älykkyudesta, mikä on tunteiden ymmärtämistä, kauneuden näkemistä ja taidenautintoa, eli ihmisen sisäisten tunnetilojen ja niiden aiheuttajien ymmärtämistä (Davis ym., 2011). Viimeisimpänä 1990-luvun puolivälissä moniälykkyysteoriaan lisätty naturalistinen älykkyys on luontolahjakkuutta; kykyä ymmärtää luontoa, sekä ihmisen ja luonnon yhteyttä. Se mahdollistaa luontoon kuuluvien ominaisuuksien, kuten eläin-, kasvi- ja kivilajien, sekä sääilmiöiden tunnistamista ja ymmärtämistä. Naturalistista älykkyyttä havaitaan erityisesti meteorologian, eläintieteen ja kasvitieteen aloilla (Davis ym., 2011; Gardner, 2003).

Gardner painottaa, että yleinen älykkyys ja erilaiset älykkyudet voivat olla periytyviä, mutta myös perinnölliset mahdollistajat tarvitsevat motivaatiota, ympäristön vaikutuksia ja tietoista kehittämistä, jotta älykkyudesta saadaan hyötyä (Davis ym., 2011; Gardner, 2003). Ihmisen sijoittaminen eri kriteerien perusteella älykkyuden eri skaaloille voi olla haastavaa muun muassa aiemman harrastuneisuuden, ja jo hyvin pienillä lapsilla näkyvien erilaisten lähtökohtien ja ennakkotietojen sekä -taitojen vuoksi. Gardner on kehittänyt kouluissakin käytössä olevia vahvuusportfolioita, jossa eri kriteereillä tarkastellaan ihmisten älykkyysprofiilia ja vahvuuksia. Tämän perusteella erilaisia älykkyyyksiä voidaan alkaa vahvistamaan ja tukemaan. Gardner ja Sternberg (2003) ovat luoneet yläkouluun muun muassa opetussuunnitelman ja erilaisia arviointivälineitä oppimisen dokumentointiin (Gardner, 2003).

3.3 DMGT-malli

Gagnén kehittämä, vuonna 1985 julkaistu Differentiating Model of Giftedness and Talent, eli DMGT-malli määrittelee lahjakkuuden (giftedness) ja taitavuuden (talent) käsitteitä eri tavoin, ja se pyrkii nostamaan esiin näiden käsitteiden välisiä suhteita ja lahjakkuuden kehittämisprosessia taitavuudeksi asti. *Lahjakkuus* on potentiaalia, kyvykkyyttä, soveltuvuutta ja lupautusta jostain, kun taas *taitavuus* on jo näkyvillä olevia saavutuksia ja kehittämisen seurauksena toteutunutta potentiaalia ja erinomaisia kykyjä. Gagné (2005) vertaa akateemisen taitavuuden merkitsevän lahjakkaiden koulutuksen alalla samaa kuin pätevyys tarkoittaa yleisessä koulutuksessa (Gangé, 2000; 2005; Ronksley-Pavia & Neumann, 2020). Gagné (2020) kertoo tutkijoiden usein puhuvan implisiittisistä, eli osittain synnynnäisistä ja lapsuudessa ilmenevistä

lahjakkuuden muodoista, sekä eksplisiittisistä lahjakkuuden muodoista, jotka ilmenevät aikuisena täysin kehittyneinä. Implisiittisiä lahjakkuuksia voidaan verrata myös potentiaaliin, jolloin ihmisellä on synnynnäinen taipumus johonkin kykyyn. Eksplisiittinen lahjakkuus puolestaan on muuttunut potentiaalista todellisiksi saavutuksiksi ja kyvyiksi. Gagné sanoo luoneensa DMGT-mallin hyödyntäen tätä ajatusta implisiittisten ja eksplisiittisten lahjakkuuksien välisistä eroista (Gagné, 2000; 2005; 2010; 2020; 2021).

Gagné (2020) määrittelee lahjakkuutta luonnollisiksi kyvyiksi, joita voi ilmetä seuraavilla lahjakkuuden pääalueilla: 1. henkinen tai älyllinen 2. luova 3. sosiaalinen 4. havainnollinen, sekä aiemmissa teoksissa luetellun sensomotorisen kyvykkyyden korvaavilla 5. lihaskyvykkyyden ja 6. hienomotoristen taitojen alueella. Henkisellä tai älyllisellä alueella ollessaan, luonnolliset kyvyt näkyvät esimerkiksi lapsilla lukemisessa, vieraiden kielten oppimisessa ja matemaattisissa taidoissa. Näitä älyllisiä kykyjä voidaan havaita myös perinteisten älykkyystestien avulla. Luovat kyvyt puolestaan auttavat ongelmien ratkaisussa, sekä tieteen, taiteen ja kirjallisuuden tuottamisessa. Sosiaalisilla kyvyillä tarkoitetaan yksinkertaisimmillaan hyviä vuorovaikutustaitoja, ja fyysiset kyvyt näkyvät urheilussa, musiikissa ja motorista tarkkuutta vaativissa tehtävissä. Nämä luonnolliset kyvyt tekevät oppimisesta helppoa ja nopeaa niillä lahjakkuuden alueilla, joille kyvyt sijoittuvat. Ihmisen sijoituessa jollakin näistä alueista ikäluokkansa 10 % parhaimmista, voidaan hänet tämän määrittelyn mukaan luokitella lahjakkaaksi. Gagné (2020) painottaa kuitenkin sitä, että luonnolliset kyvyt eivät ole synnynnäisiä, vaan ne voivat kehittyä koko elämän ajan. Helpoiten nämä luonnolliset kyvyt ovat kuitenkin tunnistettavissa ensimmäisten elinvuosien aikana, jolloin niitä ei ole ehditty muuttaa tai kehittää mihinkään tiettyyn suuntaan (Gagné, 2005; 2010; 2020; 2021).

Gagné (2005) kertoo mallissaan luonnollisten lahjakkuuksien ja kyvykkyyden muuttuvan todellisiksi taidoiksi kehittämisen ja erilaisten katalyyttien, toisin sanoen tekijöiden, yhteisvaikutuksesta. Näistä katalyyteistä ensimmäisenä mainittuja ovat intrapersoonalliset, eli ihmisen henkilökohtaiset tekijät, kuten fyysiset ja persoonalliset ominaisuudet, motivaatio, tahto ja itsensä johtaminen. Intrapersonallisista tekijöistä lahjakkuuksien kehittymistä edistäviä tekijöitä ovat muun muassa terveys, sinnikkyys, keskittyminen, oma-aloitteisuus, ajanhallinta, sopeutuvaisuus ja hyvät työtavat (Gagné, 2000; 2005). Sisäisten tekijöiden lisäksi katalyytteihin kuuluu ympäristötekijöitä, joita ovat esimerkiksi fyysisen, sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön tekijät. Koulu ja opettajat ovat ympäristöön kuuluvia tekijöitä, jotka voivat parhailaan, kaiken ollessa optimaalisesti, edistää lahjakkuuden kehittymistä. Kuitenkin koulun huonot resurssit ja epäpätevät opettajat voivat olla lahjakkuuden kehittämistä estäviä tekijöitä (Gagné,

2000; 2005; Uusikylä, 2020) Gagné (2005) mainitsee, ettei syrjäseuduilla asuvilla ihmisillä ole välttämättä saatavilla kattavia lähipalveluja, tai mahdollisuutta päästä tarvittavien oppimisresurssien ja harrastusmahdollisuuksien pariin, jolloin ympäristö ei erityisemmin edistä lahjakkuuksien kehittymistä. Perheiden sosioekonominen tausta ja taloudellinen tilanne voi myös vaikuttaa lasten mahdollisuuksiin kehittää kykyjään. Gagnén lisäksi monet lahjakkuuden tutkijat ja muut ammattilaiset, sekä lahjakkuudesta kertova kirjallisuus painottaa ympäristötekijöistä etenkin läheisten ja merkittävien ihmisten asemaa lahjakkuuksien kehittämisessä (Gagne, 2005).

Sattumanvaraisiksi tekijöiksi Gagné mainitsee asiat, joihin ihminen ei voi elämässään vaikuttaa. Vanhempien sosioekonominen tausta ja geeniperimä ovat asioita, jotka jokainen ihminen sattuu saamaan sellaisenaan. Sattuma voi osua intrapersoonallisiin tai ympäristön katalyytteihin, jolloin katalyytit eivät toimi tavalliseen tapaan estävinä tai edistävinä tekijöinä. Elämässä voi tulla vastaan myös odottamattomia asioita, kuten läheisen kuolema, sairastuminen, onnettomuus tai yllättävä uramahdollisuus, joilla on vaikutusta muuhun elämään ja täten myös mahdollisuuksiin kehittää lahjakkuuksia (Gagné, 2000; 2005).

Ympäristötekijät ja muut katalyytit voivat olla edistäviä tai estäviä, mutta ne eivät yksin estä lahjakkuuksien kehittymistä, vaikka ne eivät sitä edistäisi. Voidaan kuitenkin ajatella, että lahjakkuus tai johonkin lahjakkuuteen liittyvä potentiaali yhdistettynä edistäviin tekijöihin aiheuttaa todellista taitavuutta. Taitavuus on siis asteittain, erilaisten syy-seuraussuhteiden myötä kyvykkyydestä syntyvää erinomaisuutta, toisin sanottuna kompetenssia, millä tahansa ammattialalla. Uudistetussa mallissaan Gagné (2020) havainnollistaa kompetenssia voitavan havaita akateemisella, teknisellä, tieteellisellä ja teknologiaan liittyvällä, taiteiden, peruspalveluiden, kuten koulutuksen ja terveydenhuollon aloilla, sekä hallinnan, myynnin ja urheilun aloilla ja pelialalla. Myös taitavuudeksi ja erinomaisuudeksi laskettaessa ihmisen kykyjen tulee olla tiettyllä taitavuuden kentällä parhaimman 10 % joukossa (Gagné, 2005; 2010; 2021). Lahjakkuuksia voidaan havaita erilaisten testien avulla, mutta Gagné painottaa esimerkiksi motivaation ja toiminnanohjauksen olevan ihmisen sisäisiä, lahjakkuutta edistäviä tekijöitä, joita tunnustetaan testien sijaan havainnoimalla. Gagnén DMGT-mallin tarkoituksena on ollut muiden tässä tutkimuksessa esiteltävien lahjakkuusteorioiden tavoin lahjakkuuden määritelmän laajentaminen akateemisesta ja älyllisestä lahjakkuudesta muihinkin sen ilmenemismuotoihin (Gagné, 2000; 2005).

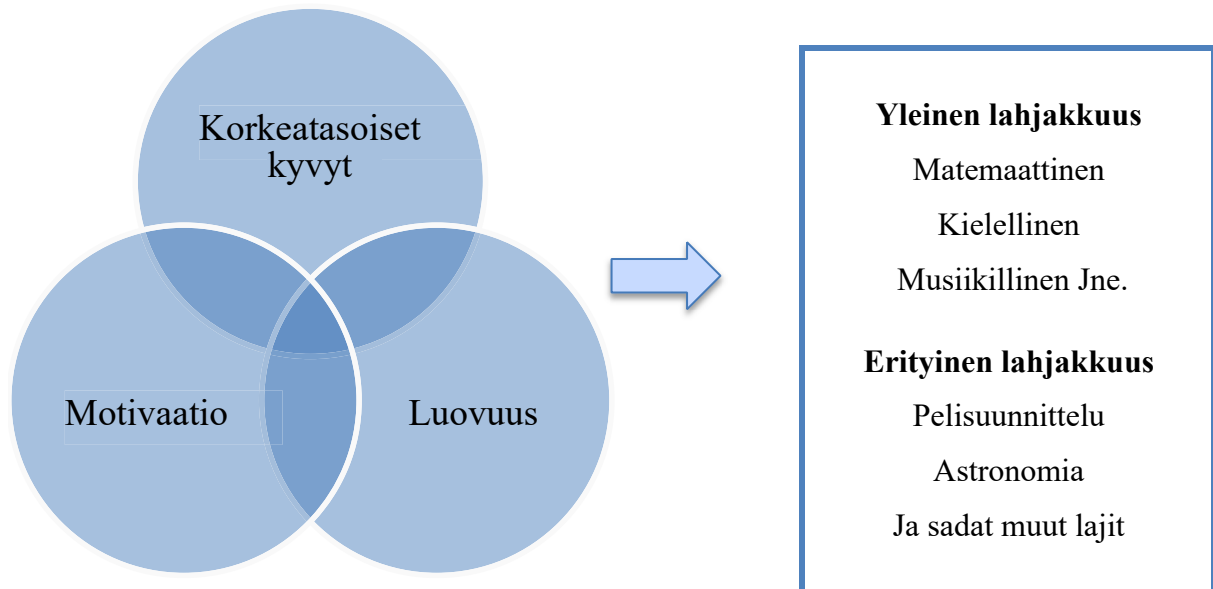
3.4 Renzullin kolmen ympyrän malli

Ensimmäisen kerran vuonna 1977 esitelty Renzullin kolmen ympyrän lahjakkuusmalli määrittelee lahjakkuuden käsitettä lahjakkaan käyttäytymisen kautta. Mallin mukaan näkyvän lahjakkuuden ja korkeatasoisten suoritusten taustalla on toistuvasti tunnistettu kolme toistensa kanssa vuorovaikutuksessa toimivaa ominaisuutta: ikätasoon verrattuna huomattavan korkeatasoiset kyvyt, luovuus sekä motivaatio (kuvio 1). Periaatteena on, että näiden kolmen osa-alueen onnistunut yhdistäminen millä tahansa lahjakkuuden älyllisellä, luovalla tai taiteellisella alueella kehittää lahjakkuutta ja lahjakasta käyttäytymistä (Laine, 2016; Plucker & Callahan, 2014; Reis & Renzulli, 1997; 2010; Renzulli, 2002). Lahjakas käyttäytyminen voidaan jakaa Renzullin ja Reisin (1997) mukaan lahjakkaan käyttäytymisen taksonomiaan, jossa tavallista korkeammat kyvyt näkyvät yleisellä tai erityisillä alueilla. Korkeatasoisten kykyjen sijoittuessa yleiselle tasolle, voi kyseessä olla korkeatasoinen abstrakti ajattelu, tilanteisiin sopeutuminen sekä nopea ja tarkka tiedonhaku. Erityisillä alueilla olevat korkeatasoiset kyvyt näkyvät taitona soveltaa yleisiä kykyjä tietylle tiedon alueelle, kykynä erottaa olennainen ja epäolennainen tieto toisistaan, sekä kykynä käyttää edistyksellistä tietoa ja strategioita ongelmien ratkaisemiseen. Erityinen kyky voi näkyä eri ammateissa ja eri lahjakkuuksien alueilla, ja yleensä korkeista kyvyistä voidaan puhua suoritusten ollessa vertaisten keskuudessa parhaiden 15-20 % joukossa (Reis & Renzulli, 1997; Renzulli 2002, 70).

Lahjakas käyttäytyminen näkyy edellä mainitun taksonomian mukaan korkeiden kykyjen lisäksi myös tehtäviin sitoutumisessa ja luovuudessa. Tehtävään sitoutuminen tarkoittaa kiinnostusta ja innostusta tekemistä kohtaan, päättäväisyyttä ja ahkeruutta työskentelyssä, sekä korkeiden tavoitteiden asettamista. Renzulli (2002) kuvaa tehtävään sitoutumista sinnikkyydellä, kestävyydellä, kovalla työskentelyllä ja harjoittelulla, sekä itseluottamuksella. Kannustamalla ja näitä tekijöitä tukemalla voidaan tehtäviin sitoutumista parantaa. Taksonomian kolmas osa ja lahjakkaiden ihmisten ominaisiin piirteisiin kuuluva luovuus pitää sisällään omaperäisyyden, ajatuksen sujuvuuden ja joustavuuden, avoimuuden uusille kokemuksille ja ideoille, sekä uteliaisuuden. Osa luovuutta on myös valmius riskien ottamiseen, sekä herkkyys esteettisille ominaisuuksille (Reis & Renzulli, 1997; Renzulli 2002, 70).

Myös Renzulli painottaa sitä, ettei lahjakkuus ole läheskään aina testeillä mitattavissa ja se ulottuu useille erilaisille alueille. Kolmen ympyrän mallin tavoitteena on tunnistaa sellaista käyttäytymistä, mikä kuuluu lahjakkuuteen tai edistää sitä. Tällaisen käyttäytymisen tunnistaa-

minen auttaa kohdistamaan tarvittavia tukitoimia niitä tarvitseville sekä niistä hyötyville. Parhailaan kouluissa pystytään tunnistamaan potentiaali tiettyyn lahjakkuuteen ja kehittämään se oikeanlaisen tuen avulla todellisiksi suorituksiksi (Renzulli, 2002).



Kuvio 1: Renzullin (2005; 2010) kolmen ympyrän mallia mukaileva kuvio kolmen lahjakkuuden taustalla vaikuttavan tekijän vuorovaikutuksesta ja lahjakkuuksien kehittämisessä.

3.5 Sternbergin WICS-malli

Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthesized-, eli WICS-mallissa Sternberg (2003) määrittelee lahjakkuutta viisauden, älykkyyden ja luovuuden synteeseinä. Dai (2003) kirjoittaa, että lahjakkuuden on nähty olevan synnynnäinen osa ihmistä, mutta Sternbergin malli on tuonut ajatteluun laajuutta. Aluksi lahjakkuus on potentiaalia, mikä harjoituksen myötä muuttuu oikeaksi lahjakkuudeksi ja saavutuksiksi. WICS-mallissa Sternberg esittelee lahjakkuuden kehitystä geneettisistä mahdollisuuksista älykkyyteen, luovuuteen ja viisauteen. Malli eroaa perinteisistä, jo vanhaksikin jääneistä käsityksistä lahjakkuuden kykykeskeisyydestä. Se luo lahjakkuuteen uutta ulottuvuutta lisäämällä luonnollisten ja hankittujen kykyjen lisäksi painoarvoa myös taipumuksille, luonteelle, arvoille, motivaatiolle ja tunteille (Dai, 2003).

Älykkyyden, viisauden ja luovuuden nähdään olevan muuttuvia ominaisuuksia, joita ilmaantuu ajan myötä erilaisissa tilanteissa, ja tämän vuoksi lahjakkuuden sitominen esimerkiksi älykkyydosamäärään ei sovi ominaisuuksien muuttuvuuteen, sillä se tekisi luokittelusta kertaluontoista. Luokittelulla ei myöskään olisi hyödyllistä tarkoitusta, sillä se ei auta ymmärtämään

millaisia kykyjä ja millä keinoilla voitaisiin kehittää. WICS-malli auttaa määrittelemään tavoitteita lahjakkuuden kehittämiseksi samalla kun lahjakkuuksia ja niiden potentiaalia selvitetään (Dai, 2003). Älykkyystesteillä pystytään mittaamaan analyttistä älykkyyttä, millä tarkoitetaan abstraktia päättelykykyä, mutta käytännöllinen älykkyys jää tällöin huomaamatta (Sternberg & Grigorenko, 2004; Uusikylä, 2020)

Älykkyys on WICS-mallissa viisauden ja luovuuden lähtökohta. Ensimmäiseksi älykkyuden piirteeksi Sternberg (2003) mainitsee itselleen asetettujen tavoitteiden saavuttamisen. Älykkyydellä voidaan kompensoida heikkouksia ja jopa korjata niitä. Älykkyys ei ole sitä, että on kaikessa loistava, vaan päinvastoin omat heikkoudet eivät toimi älykkäällä ihmisellä esteenä. Älykkäät ihmiset sopeutuvat helposti ympäristöön ja pystyvät muovautumaan muiden odotuksiin. Vastapainoksi älykäs ihminen on kykeneväinen myös muuttamaan ympäristöönsä ja aktiivisesti toimimalla älykkäät ihmiset onnistuvat muovaamaan asioita parhaillaan toimivammiksi (Sternberg, 1997, 1030; Sternberg & Grigorenko, 2004; Uusikylä, 2020).

Mallissa paneudutaan luovuuteen, mikä on älykkyuden ja viisauden kanssa yhdessä toimiesaan yksi lahjakkuuden peruspilareista. Luovat ihmiset ajattelevat usein eri tavoin kuin valtaosa ihmisistä, ja heidän ideoitaan voidaan pitää omituisina. Luovien ihmisten ideat voivat kuitenkin olla maailmaa muuttavia; pyörä, ruuti ja lääkkeet ovat ihmisten aikaansaannoksia ja näiden keksiminen, sekä ideoiden toteuttaminen ovat vaatineet luovuutta. Lapsilla luovuus näkyy selkeästi, mutta nuorilla ja aikuisilla tämä on Sternbergin (2003) mukaan usein yhteiskunnan toimesta jo tukahdutettu. Luovuutta ja asioiden muuttamisen pyrkimystä helpompaa voi olla mukautua ja sopeutua. Kuitenkin, parhaillaan luovuuden salliminen ja kehittäminen lisäävät innovatiivisuutta (Sternberg, 2003; Sternberg & Grigorenko, 2004).

Luovat ihmiset saavat hyviä ja huonoja ideoita, minkä vuoksi tarvitaan myös analyttistä kykyä; tällöin ideat voivat olla useammin hyviä. Luovuus yhdistettynä kykyihin, auttaa kokeilemaan idean toimivuutta. Sternberg (2003) korostaa sitä, että kouluissa oppilaita pitäisi vaatia enemmän kysymysten esittämistä kuin vastauksia, sillä tämä olisi optimaalista luovuuden kehittymisen kannalta. Aiemmin kerrotun tiedon toistamista ei voida sanoa lahjakkuudeksi, mutta aiemman tiedon käyttämistä uuden tiedon luomiseen voidaan pitää lahjakkuutena. Luovuudessa riskien ottaminen ja epäselvyyden sietäminen korostuvat, sillä luovat ideat syntyvät usein pienistä ja irrallisista palasista (Sternberg, 2003). Myös muiden alan asiantuntijoiden mukaan luovuuteen liittyviä taitoja ovat monimutkaisten asioiden selvittäminen, intuitiivinen lähestymistapa, keskittyminen ja kyky ongelmien ylittämiseen (Kilgore, 2018; Plucker & Callahan,

2014; Sternberg & Grikorenko, 2004; Uusikylä, 2020). Projektien tekeminen auttaa oppilaita työskentelemään pitkäjänteisesti ilman välittämiä palkintoja ja suoritusten tuomaa tyydytystä. Tämä kehittää oppilaiden mentaliteettia työskennellä myös myöhemmin urallaan pitkäjänteisesti; maailman muuttaminen ja asioihin vaikuttaminen paremmaksi on pitkä prosessi (Sternberg, 2003; Uusikylä, 2020).

Sternberg (2003) sanoo viisauden olevan älykkyyden ja luovuuden soveltamista yhteisen hyvän saavuttamiseksi. Yhteinen hyvä ja viisaus voidaan saavuttaa tasapainottamalla yksilön sisäisiä tavoitteita ja ekstrapersonaalisia, eli ulkopuolisia ja ihmisten välisiä tavoitteita. Yksilön tavoitteisiin voi kuulua esimerkiksi suosion lisääminen, rahan ansaitseminen, henkinen kasvu, fyysinen kehittyminen tai oppiminen, ja ekstrapersonaalisia tavoitteita voivat olla työyhteisön tai oman maan hyvinvoinnin lisääminen. Viisaudessa oma etu ei mene yhteisön edun edelle, eikä yhteisön etu oman edun edelle, vaan näiden asioiden välillä tasapainotellaan. Näiden asioiden tasapainottaminen on lyhyellä ja pitkällä aikavälillä tapahtuvaa, ja tasapainottamista tehdään nykyisessä ympäristössä, ympäristöjen muuttamisessa ja uusien ympäristöjen muovaamisessa. Sopeutumisen ja muovaamisen, sekä omien ja yhteisön etujen välillä tapahtuva tasapainoilu on viisautta; sopeutuminen voi esimerkiksi tuntua lyhyellä aikavälillä helpoimmalta ratkaisulta, mutta pitkällä aikavälillä muutos voi olla viisaampaa (Sternberg, 2003).

Älykkäät ihmiset ovat voineet tottua palkitsemiseen, mutta viisautta on ymmärtää, että oma älykkyys ja omat edut eivät ole kaikkien tavoitteena. Viisautta on myös ymmärtää, että yksilön spesifi älykkyys ei tee ihmisestä kaikkien alojen asiantuntijaa tai kaikkietävää. Kyky suhteuttaa itsensä muuhun maailmaan, niin nykyhetkessä, kuin tulevaisuudessa, on viisautta (Sternberg, 2003). Tutkimuksissaan Sternberg on selvittänyt, että ihmisten käsitykset viisaudesta pitävät usein sisällään päättely- ja arvostelukyvyn, viisauden, ideoista ja ympäristöstä oppimisen, nopean tiedon käytön ja tarkkaavaisuuden. Lisäksi hän määrittelee viisautta ongelmanratkaisukyvyyn, sanallisten kykyjen, henkisen tasapainon, tavoitteellisen suuntautumisen ja saavuttamisen, sekä kontekstuaalisen älykkyyden ja sujuvan ajattelun kautta (Sternberg, 2003, 126).

Pelkästään älykkyys, luovuus tai viisaus ei riitä, vaan tarvitaan näiden asioiden synteisiä, sekä motivaatiota ja energiaa. Luova henkilö keksii ideoita, älykäs osaa testata näiden ideoiden toimivuuden ja viisas osaa myydä ne. Älykkyyttä, luovuutta ja viisautta voidaan tunnistaa useilla erilaisilla menetelmillä, ja etenkin niitä yhdistämällä. Sternberg (2003) kertoo lomakkeiden, haastattelujen, arvosanojen, projektitöiden ja suosituskirjeiden olevan keinoja edellä mainittujen piirteiden mittaamiseen.

4 Opetuksen ylöspäin eriyttäminen

Kaikki ihmiset tuovat oppimistilanteisiin aina omat tietonsa, taitonsa ja ymmärryksen tasonsa, joten oppimisen pitäisi tapahtua jokaisen oppilaan omalla, yksilöllisiä kykyjä vastaavalla oppimisen tasolla. Opetuksen ylöspäin eriyttäminen on keino tuoda opetettava asia ja opetustilanne lahjakkaampien, edistyneempien ja kyvykkäimpien oppilaiden omalle oppimistasolle (Callahan & Miller, 2005; Uusikylä, 2020). Erilaisten opetuksen ylöspäin eriyttämisen keinojen tarkoituksena on haastaa ja motivoida sellaisia oppilaita, joiden oppimiseen ja kehittymiseen perustason opetus tehtävineen eivät ole riittävän stimuloivia. Opetuksen ylöspäin eriyttäminen on näin ollen myös keino tukea potentiaalisen lahjakkuuden kehittymistä (Kilgore, 2018; Roiha & Polso, 2018; Sternberg & Grikorenko, 2004; Uusikylä, 2020). Opetuksen eriyttäminen perustuu oppilaantuntemukseen, joten opettajien tulee olla tietoisia oppilaiden lähtökohdista ja potentiaalisista lahjakkuuksista (Opetushallitus, 2016). Tämä liittyy myös siihen, miten opettajat tulkitsevat oppilaidensa sivistyksellisyyttä ja tekevät sen perusteella ratkaisuja heidän sivistämisekseen (Mollenhauer & Friesen, 2014; Pikkarainen, 2014; Siljander, 2012).

4.1 Opetuksen eriyttäminen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2016) mainitaan, että opetuksen eriyttämisessä opetuksen laajuus, syvyys, eteneminen ja työtavat muovataan eritasoisten oppilaiden oppimista tukeväksi (Opetushallitus, 2016). Tämän ymmärretään usein tarkoittavan heikommin opinnoissaan pärjääviä oppilaita ja opetuksen alaspäin eriyttämistä, ja esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelmassa opetuksen eriyttämisen mainitsemisen jälkeen asian kerrotaan ehkäisevän tuen tarpeen syntymistä. Opetussuunnitelmassa määrätään, että jokaiselle oppilaalle tulee järjestää yhtäläiset oppimisen mahdollisuudet, mikä koskee myös lahjakkaita oppilaita, joita kyseisessä Opetushallituksen antamassa määräyksessä kutsutaan taitaviksi oppilaita (Opetushallitus, 2016). Opetushallituksen Lahjakkuutta ja erityisvahvuuksia tukeva opetus -kehittämishankkeeseen liittyvissä artikkeleissa muun muassa Numminen (2010) käyttää lahjakkuudesta käsitettä ”kyvykkyys”. Myöhemmin luvussa 4.3.2 *Opetuksen nopeuttaminen* avaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin kuuluvaa vuosiluokkiin sitomatonta opiskelua. Käyn tässä alaluvussa tarkemmin läpi vuonna 2016 käyttöön otetun opetussuunnitelman mainintoja taitavampien oppilaiden opetuksesta eri oppiaineiden kohdalla, verraten niitä myös muuhun käsittelemäni teoriaan, sekä lopuksi avaan opetussuunnitelman tavoitteiden ohjaamaa oppimisen arviointia.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa äidinkielen kohdalla mainitaan, että 1-2 vuosiluokilla taitavampien oppilaiden kohdalla haastavimmat tehtävät ja materiaalit toimivat opetuksen eriyttäjinä, ja lisäksi oppilaita voidaan ohjata haastavampien tekstiympäristöjen pariin. Usein opetuksen ylöspäin eriyttäminen koetaan juuri kyseisellä tavalla; haastavimmat materiaalit ja tehtävät riittävät taitavammille oppilaille (Laine, 2016; Reis & Renzulli, 2010). 3-6 vuosiluokilla kielellisesti taitaville oppilaille tarjotaan haastavampia lukukokemuksia, heitä kannustetaan sopivien työtapojen etsimiseen ja henkilökohtaisten tavoitteiden asettamiseen (Opetushallitus, 2016, 103, 161).

Opetussuunnitelmassa matematiikan opetuksen ylöspäin eriyttämiseen 1-2 vuosiluokilla annetaan ohjeeksi opetussisältöjen syvemmän ymmärtämisen mahdollistaminen, luovan ongelmanratkaisun kehittäminen ja vaativampi peruslaskutoimitusten soveltaminen. 3-6 vuosiluokilla matematiikan eriyttämisessä keskeiseksi nousevat vaihtoehtoiset työskentelymuodot ja opiskeltavien sisältöalueiden rikastuttaminen (Opetushallitus, 2016, 130, 236). Edellä mainittu tehtävien ja opiskeltavien sisältöalueiden rikastuttaminen sekä syventäminen ovat opetuksen ylöspäin eriyttämisen tärkeimpiä keinoja (Reis & Renzulli, 2010; Reis, Renzulli & Renzulli, 2021). Esittelen opetuksen rikastuttamista tarkemmin luvussa *4.3.1 Opetuksen rikastuttaminen ja SEM-malli*.

Ympäristöopissa ensimmäisestä vuosiluokasta kuudenteen vuosiluokkaan yksilöllisiä tarpeita pyritään huomioimaan tekemällä työskentelystä tutkimuksellista ja eriyttämällä harjoitukset eri ajattelutaitojen tasoille sopiviksi. Aikaisempien tietojen ja taitojen huomioiminen opetuksessa ja työtavoissa toimii eriyttävänä aspektina, ja lisäksi oppilaille annetaan mahdollisuus syventyä oppimissisältöihin (Opetushallitus, 2016, 133, 242). Eri ajattelutaitojen huomioiminen opetuksen eriyttämisessä sopii luonnontieteiden opetuksessa ja arvioinnissa laajemminkin käytettyyn Bloomin taksonomian periaatteeseen, jonka mainitsen uudelleen ja hieman laajemmin seuraavan alaluvun lopussa, ajattelutaitojen yhteydessä.

Uskonnon ja elämänkatsomustiedon eriyttämisessä kaikkien alakoulun vuosiluokkien osalta esiin nousevat ylöspäin eriyttämistä tukevat opiskelutaitojen ja oma-aloitteisuuden tukeminen, sekä ajattelutaitojen kehittäminen (Opetushallitus, 2016, 136, 140, 248, 255). Luvussa *2.4 Motivaatio ja oppimiseen sitoutuminen* -mainitsemani oppimiseen sitoutuminen ja etenkin sitoutumisen kognitiivinen muoto, johon kuuluvat tavoitteiden asettaminen, ja itsesäätelyvien käyt-

täytymismallien sekä syvällisten ajatteluntaitojen hyödyntäminen näiden tavoitteiden saavuttamisessa, liittyvät näihin opetussuunnitelmassa uskonnon ja elämänkatsomustiedon kohdalla mainittuihin eriyttämisen keinoihin (Ronksley-Pavia & Neumann, 2020).

Kielissä opetusta pyritään eriyttämään siten, että se tarjoaa haasteita nopeammin edistyville oppilaille. Lahjakkuus kielissä voi näkyä esimerkiksi laajana sanavarastona, uusienkin käsitteiden nopeana omaksumisena ja ajatuksien taitavassa sanoittamisessa. Opetuksella näitä taitoja pyritään tukemaan ja haastamaan (Opetushallitus, 2016, 199, 206, 212, 221, 225, 229). Myös Gardnerin moniälykkysteorian mukaan kielellinen älykkyyks voi näkyä nopeana oppimisena, sekä vivahteiden ja ilmaisujen erottelun- ja aistimisen taitona (Gardner & Hatch, 2010; Uusikylä, 2020). Kielten kohdalla eriyttämisen keinoiksi mainittuja haasteiden tarjoamista nopeimmille oppijoille käsitellään tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

Historian oppiaineesta alakoulun vuosiluokkien kohdalla on tavoitteelliseksi mainittu tutkiva oppiminen, tulkintojen tekeminen, vertaileminen, johtopäätöksien tekeminen ja tiedon soveltaminen. Yhteiskuntaopissa oppilaita kannustetaan etsimään, ymmärtämään ja soveltamaan tietoa (Opetushallitus, 2016, 258, 261). Näiden oppiaineiden kohdalla oppimisen muotoja voidaan eriyttää ylöspäin niillä oppilailla, jotka esimerkiksi oppivat ja sisäistävät tietoa nopeasti (Opetushallitus, 2016). Edellä mainittujen oppiaineen tavoitteiden eriyttäminen voidaan toteuttaa painottamalla tehtävissä ja oppimissisällöissä erilaisia ajatteluntaitoja, kuten myös ylemmänä ympäristöopin opettamisen eriyttämisestä Bloomin taksonomiaa hyödyntäen mainittiin.

Taideaineista musiikissa ensimmäisillä luokilla eriyttämisen keinoiksi mainitaan oppilaiden ryhmittely, mikä on yksi myöhemmin esittelemistäni ylöspäin eriyttämisen muodoista (ks. esim. Kilgore, 2018; Kupiainen & Hotulainen, 2018; Uusikylä, 2020). Tällöin oppilaan itsetuntoa ja oma-aloitteisuutta pyritään vahvistamaan, ja ylemmillä vuosiluokilla opiskelutaitojen oppiminen myös korostuu. 3-6 vuosiluokilla oppilaiden aikaisempaa oppimista ja kiinnostuksen kohteita aletaan huomioimaan enemmän jo opetuksen ja työskentelyn suunnittelussa (Opetushallitus, 2016, 142, 265).

Kuvataiteessa oppilailla on mahdollisuus hyödyntää vahvuuksiaan ja kehittää luovuuttaan. Oppilaille on erilaisia lähtökohtia ja taitoja, joita voidaan tukea eriyttämällä työtapoja, oppimisympäristöjä ja ilmaisukeinoja. Eriyttämistä voidaan toteuttaa sosiaaliin, psyykkisiin tai motorisiin taitoihin perustuen (Opetushallitus, 2016, 145, 268). Osin kuvataiteeseen liittyen myös käsityössä eriyttämisratkaisuja voidaan tehdä oppimisympäristöissä, materiaalien käytössä, op-

pimistehtävissä ja työtavoissa. Käsitelyssä pyritään kehittämään luovuutta, minkä tiedetään olevan tärkeä tekijä lahjakkuuksien ilmenemisessä ja kehittymisessä (Opetushallitus, 2016, 147, 272; ks. esim. Reis & Renzulli, 1997; Renzulli, 2002; Sternberg, 2003).

Liikunnassa ensimmäisten luokkien kohdalla eriyttämisessä mainitaan erityisesti motorisen oppimisen vaikeuksien tunnistaminen (Opetushallitus, 2016, 149), mikä liittyy opetuksen eriyttämisen – tämän tutkielman ongelmaan liittyen – juuri alaspäin eriyttämiseen ja sen tarpeen tunnistamiseen (ks. esim. Kela, 2020; Tirri, 2022; Uusikylä, 2020). Liikunnan kohdalla taitavuuden tunnistaminen on kuitenkin usein helposti havaittavaa, mikä mahdollistaa myös sen tukemisen eriyttävin toimin. Opetussuunnitelmassa sanotaan, että oppilaille on tärkeää antaa pätevyyden kokemuksia ja sopivia tehtäviä, mitkä osaltaan tukevat liikunnallista lahjakkuutta (Opetushallitus, 2016, 149).

Opetussuunnitelman tavoitteet ohjaavat oppimisen arviointia, mistä parhaillaan saadaan todellista tietoa oppilaiden sen hetkisistä tiedoista, taidoista, osaamisesta ja oppimisprosessista. Hyvät arvosanat ja erilaisissa mitattavissa suorituksissa pärjääminen antavat tietoa korkeatasoisista suorituksista, joita verrataan esimerkiksi Renzullin kolmen ympyrän mallissa *näkyvään lahjakkuuteen* (Renzulli & Reis; 1997; Renzulli, 2002). Saavutuksia arvioidessa motiivit oppimisen taustalla voivat kääntyä ulkoisiksi, mikä ei ole lahjakkuuksien kehittämisen kannalta optimaalista (Gagné, 2010). Myöhemmin, luvussa 4.4 *Nykyisyyden kritiikki* -avaamani Sternbergin transaktionaalinen lahjakkuus ilmenee kokeiden ja suoritusten arvioinnissa (Sternberg, 2020). Kun opetuksessa ja arvioinnissa keskitytään suoritusten sijaan oppimisprosessiin, tukevat nämä motivaatiota ja minäpystyvyyttä (Claxton, 2006; Gagné, 2010; Numminen, 2010; Reis & Renzulli, 2010; Reis, Renzulli & Renzulli, 2021). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016) painotetaan, että arvioinnin tulisi ohjata ja kannustaa opiskelua, sekä olla oppimista edistävää. Numminen (2010) kuvailee artikkelissaan tutkimusta, jossa ihmisten kokemukset omasta kyvykkyydestään ja osaamisestaan vaikuttivat tehtäviin orientoitumiseen ja lopulta suorituksiin myönteisellä tai kielteisellä tavalla. Kasvatuksen ja arvioinnin ollessa positiivista ja vahvuuksiin keskittyvää, tukevat ne motivaatiota ja minäpystyvyyttä, jolloin myös vahvuudet ja lahjakkuudet pääsevät tukahduttamisen sijaan paremmin kehittymään (Numminen, 2010). Opetussuunnitelmassa arvioinnin painotetaan olevan rohkaisevaa ja yrittämään kannustavaa, osallisuutta edistävää, oppimisprosessin ymmärtämistä tukevaa, oikeudenmukaista ja eettistä, sekä monipuolista. Samassa yhteydessä arvioinnista saatavan tiedon hyödyntämistä opetuksen ja muun koulutyön suunnitteluun painotetaan (Opetushallitus, 2016, 47).

4.2 Oppimiskyvyn tukeminen

Claxton (2006; 2010) kirjoittaa, että oppilaiden oppimiskykyä voidaan laajentaa opettamalla ja kannustamalla heitä suhtautumaan opittuun kriittisesti ja kysymään kysymyksiä, sekä olemaan uteliaita ja kuvittelemaan asioiden eri puolia. Puhuttaessa oppimisen kapasiteetin tukemisesta, koulutuksen olisi tärkeää tukea oppilaiden henkilökohtaisia resursseja ja vahvistaa heidän kykyään tehdä hyviä valintoja, kehittää ongelmanratkaisukykyä, sekä auttaa heitä löytämään itselleen sopivimmat ja tehokkaimmat oppimisen tavat. Oppimiskykyä voidaan laajentaa tekemällä oppimisasenteista ja -ympäristöistä sellaisia, mitkä kannustavat oppilaita kysymään kysymyksiä, olemaan uteliaita, kyseenalaistamaan, kehittämään mielikuvitustaan, arvioimaan omaa tekemistään ja vastaanottamaan palautetta ilman, että he kokevat näiden tekemisen tekevän heistä heikompia. Kun oppilas kokee näiden asioiden olevan osa hyvää oppimista ja taitavaa ajattelua, voi oppimisen kyky kasvaa. Opettaja voi tukea tätä haastamalla oppilaita kertomaan ja arvioimaan omaa oppimisprosessiaan. Claxton (2006) erottelee oppimisen tukemisen ja oppimisen laajentamisen tarkoittavan eri asioita. Oppimisen tukemisella pyritään parantamaan oppimista, mutta oppimisen laajentamisella pyritään tekemään oppilaista parempia oppijoita. Samoin kuin muitakin tietoja ja taitoja on tarpeellista päivittää ja harjoittaa, täytyy myös oppimaan opetella ja oppimisen kykyä kehittää yhä uudelleen (Claxton, 2006; 2010). Oppimiskyvyn parantaminen on lahjakkaiden oppilaiden kohdalla myös pitkäkestoisempi ja tehokkaampi keino tulla erinomaisiksi joissakin taidossa. Laaja oppimiskyky yhdistettynä muihin lahjakkuutta edistäviin tekijöihin ehkäisevät parhaillaan alisuoriutumista ja luovat yhteiskuntaamme uusia huippuosaajia.

Oppimiskyvyn kehittämiseksi tulee oppimista harjoitella ja tehdä siitä välillä myös haastavaa. Oppimisen tulee siis olla oppimaan oppimista tukevaa, oppimisen houkuttelevuutta lisäävää ja haastavaa. Claxton (2006) kuvailee lahjakkaiden oppilaiden tuhlaavan lahjojaan, mikäli he suoriutuvat koulusta joutumatta koskaan ponnistelemaan – samoin kuin urheilija tuhlaisi lahjojaan, jollei hän harjoittelisi koskaan hengästymiseen asti. Claxton viittaaakin Livingstonen (1941) sanoneen, että onnistuneesta opetuksesta ei kerro se, minkä määrän tietoa oppilaat ovat saaneet koulusta, vaan tätä kuvaa ennemminkin oppilaiden kyky oppia ja halu tietää (Viitattu lähteessä Claxton, 2006).

Kaikkien myöhemmin esiteltävien opetuksen ylöspäin eriyttämisen tapojen, kuten opetuksen rikastuttamisen, nopeuttamisen ja ryhmittelemisen on todettu laajentavan oppimisen kapasiteettia. Claxton (2006) luettelee tärkeiksi opetusta ohjaaviksi tekijöiksi sen, että tutkittavaa on

paljon, jolloin opetus on rikasta, aiheet ovat riittävän haastavia, opiskeltaviin aiheisiin on mahdollista perehtyä syvällisemmin ja aiheet ovat opiskelijoiden mielenkiinnon kohteiden ja huolenaiheiden kannalta relevantteja. Oppilailla tulee myös olla vastuuta omasta oppimisestaan ja heidän on tärkeä antaa ratkaista oikeita, sellaisiakin ongelmia, joihin myöskään opettaja ei tiedä etukäteen vastauksia. Tiedon luomisen prosessiin osallistuminen, pelkästään sen vastaanottamisen sijaan tukee oppimiskyvyn laajentamista (Claxton, 2006, 12).

Claxton (2006) mainitsee myös siirtämisajattelun, jonka tarkoituksena on viedä opittu asia uusiin konteksteihin ja hyödyntää näin laajentunutta oppimiskykyä. Opettaja voi auttaa tällaisen ajatuksen kehittymistä ohjaamalla oppilaita miettimään, missä muualla opittua tietoa voitaisiin käyttää. Tämä kehittää oppilaiden tiedon integroimista metatasolla (Claxton, 2006). Erilaiset oppimisen taksonomiat, kuten Benjamin Bloomin kehittänyt taksonomia, kuvaavat tätä ajattelun laajentamista. Bloomin taksonomia määrittelee kuusi kognitiivista osaamisen aluetta. Siinä ajattelun taidot luokitellaan hierarkisesti muistamisen, ymmärtämisen, soveltamisen, analysoimisen, arvioimisen ja luomisen tasoille. Kolme ensimmäistä kuuluvat matalampiin ajattelun taitoihin, ja kolme viimeistä korkeampiin ajattelun taitoihin. Tämä taksonomia etenee yksinkertaisista ajattelun taidoista monimutkaisiin, ja konkreettisesta abstraktiin. Mitä korkeampia ajattelun taitoja työskentelyssä ja tehtävissä käytetään, sitä haastavampia ja esimerkiksi luovuutta kehittäviä ne ovat. Tiedon vieminen uudelle ajattelun taidon alueelle edellyttää hierarkian aiemman luokan hallitsemista (Forehand, 2011; Krathwohl, 2002).

4.3 Opetuksen yksilöllistäminen

Opetuksen avulla opettajat voivat auttaa oppilaita hyödyntämään yksilöllisiä vahvuuksiaan ja korjaamaan heikkouksiaan. Oppilailla voi olla piilossa olevaa potentiaalia, minkä esiin saaminen vaatii tietynlaista, yksilöllisellä oppimistasolla tapahtuvaa opettamista. Tässä alaluvussa esitellään erilaisia opetuksen ylöspäin eriyttämisen muotoja, joista ensimmäisenä perehdytään opetuksen rikastuttamiseen ja etenkin Yhdysvalloissa käytössä olevaan SEM-malliin. Sen jälkeen käydään läpi opetuksen nopeuttamista ja ryhmittelyä ohjaavat periaatteet ja käytössä olevia keinoja näiden toteuttamiseen.

4.3.1 Opetuksen rikastuttaminen ja SEM-malli

Opetuksen rikastuttaminen on ylöspäin eriyttämisen tärkeimpiä lähestymis- ja toteuttamistapoja. Sen tarkoituksena on tarjota lahjakkaille, korkean potentiaalinen omaaville sekä kyvykkäille

oppilaille sellaisia tehtäviä, jotka tukevat heidän kriittistä ja luovaa ajatteluaan sen sijaan, että he tekisivät saman tasoisia tehtäviä kuin kaikki muut oppilaat. Laine (2016) on tutkinut suomalaisten opettajien käytäntöjä lahjakkaiden oppilaiden tukemiseen, ja suurin osa, noin kolme neljästä tutkimukseen osallistuneesta opettajasta toteuttaa tätä erilaisin haastavin tehtävin ja materiaalein, sekä ongelmanratkaisutehtävin (Laine, 2016). Nämä Laineen tutkimuksessa opettajien kertomat eriyttämisen keinot ovat osa opetuksen rikastuttamista. Rikastuttamisella pyritään nimensä mukaisesti tarjoamaan rikkaita oppimiskokemuksia, mitkä tukevat oppimista. Vuonna 2016 käyttöön otetussa Perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan, että koulun tekemä yhteistyö koulun ulkopuolisten toimijoiden, organisaatioiden ja eri asiantuntijoiden kanssa rikastavat ja parantavat koulutyötä ja opetussuunnitelmia (Opetushallitus, 2016, 11). Tämän voidaan nähdä olevan osa opetuksen rikastuttamista, ja toteamusta voidaan käyttää myös ohjenuorana oppimisen rikastuttamiseen. Seuraavaksi esittelemäni SEM-malli hyödyntää myös tätä koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa toteutettavaa yhteistyötä.

Reis ja Renzulli (2010) kertovat tutkineensa myös sitä, voidaanko rikastuttamisella lisätä luovaa tuotteliaisuutta, mikä mainittiin myös luvussa (luova tuotteliaisuus, etsi) lahjakkaan oppilaan määritelmässä yhtenä osa-alueena. Rikastuttamisella on tutkimuksen mukaan huomattu yhteyksiä akateemisen uran kanssa. SEM (The Schoolwide Enrichment Model) on yleisesti käytössä Yhdysvalloissa, mutta siitä ollaan kiinnostuneita myös kansainvälisesti. SEM-mallissa otetaan huomioon se, ettei lahjakkuutta ole vain yhdenlaista, vaan sen ilmenemismuotoja on monia. Mallin avulla pyritään vastaamaan erilaisiin opetuksen rikastuttamista koskeviin tarpeisiin ja antamaan opettajille työkaluja sen määrittämiseen, kenelle opetuksen rikastuttaminen olisi tarpeellista. SEM-mallin tavoitteena on kehittää akateemista ja luovaa tuottavuutta, jolloin opetus keskittyy ajattelutaitojen käyttöön ja soveltamiseen. Tässä prosessissa oppilaasta pyritään tekemään aktiivinen oppija. SEM-mallissa voidaan käyttää opetussuunnitelman tiivistämistä, nopeuttamista, eriytettyä opetusta ja erilaisia rikastusmuotoja (Reis & Renzulli, 2010; Reis, Renzulli & Renzulli, 2021).

Rikastuskolmiomallissa (The Enrichment Triad Model) ensimmäisen rikastustyyppin tarkoituksena on altistaa opiskelija erilaisten tieteenalojen, aiheiden, ammattien, harrastusten ja paikkojen pariin, joihin normaalia opetussuunnitelmaa seuratessa ei päästä tutustumaan. Tällaisen rikastustavan toteuttaminen vaatii aktiivisuutta opettajilta, vanhemmilta ja opiskelijoilta, jotka itse etsivät uusia mahdollisuuksia oppimisen rikastuttamiseksi. Kyseisen rikastustyyppin on tarkoitus herättää kiinnostusta uusista asioista kohtaan, ja tämän jälkeen on mahdollista alkaa toteut-

taa seuraavia kahta SEM-malliin kuuluvaa rikastustyyppiä (Reis & Renzulli, 2010; Reis, Renzulli & Renzulli, 2021). Suomessa käytössä olevassa opetussuunnitelmassa on kohta koulun kerhotoiminnasta, jonka tarkoituksena on tutustuttaa oppilaat erilaisiin harrastuksiin ja antaa tilaisuuksia koulussa opitun soveltamiseen (Opetushallitus, 2016). Kyseinen kerhotoiminta soveltuisi myös SEM-mallin ensimmäiseen rikastustapaan.

Toisen tyyppin rikastuksessa keskitytään materiaaleihin ja menetelmiin, jotka ovat osittain yleisiä myös luokkahuoneissa ajattelun ja tunneprosessien kehittämisessä. Tässä tyyppissä keskitytään luovan sekä kriittisen ajattelun, ongelmanratkaisun ja affektiivisten prosessien kehittämiseen, ja samalla se kehittää oppimis- ja viestintätaitoja. Aiemmin mainitsemani Bloomin taksonomia ja sen korkeammat ajattelunaidot toteutuvat käytännössä tällaisten haastavampien tehtävien ja menetelmien käytössä. Omien kiinnostuksenkohteiden mukaan opiskelijat syvenyvät myös erilaisiin aiheisiin perehtymällä ja tutkimalla aiheita. Vaativimmat oppimisentaidot korostuvat tässä rikastustyyppissä (Reis & Renzulli, 2010; Reis, Renzulli & Renzulli, 2021). Ensimmäinen ja toinen rikastuttamistyyppi ovat yleisiä, ja enemmän kaikille opiskelijoille tarkoitettuja, kun puolestaan kolmas tyyppi on suunnattu akateemisesti lahjakkaille, sekä korkeat kyvyt omaaville ja sitoutuneille oppilaille (Reis, Renzulli & Renzulli, 2021).

Kolmannessa tyyppissä oppilaat ovat itse aktiivisimpia tekijöitä ja siinä harrastuneisuus nousee keskiöön. Tässä rikastustyyppissä omia kiinnostuksen kohteita, tietotaitoa, luovuutta ja ideoita voidaan soveltaa itseä kiinnostavan tieteenalan tai ongelman tutkimiseen ja ratkaisuun. Kolmas rikastustyyppi kehittää itseohjautuvuutta, organisointia, ajankäyttöä, päätöksentekoa ja itsearviointia. Tämä rikastustyyppi lisää parhaillaan oppilaan luovuutta, tehtäviin sitoutumista ja uskoa omaan kykyihin (Reis & Renzulli, 2010; Reis, Renzulli & Renzulli, 2021). SEM-rikastuttamismalliin kuuluu myös opetussuunnitelman eriyttäminen; sitä voidaan tiivistää ja sovittaa opiskelijan tarpeita, kiinnostuksen kohteita ja osaamistasoa vastaavaksi. Tällä vältetään se, että lahjakkaammat opiskelijat joutuvat toistamaan jo opitun tiedon opetteluun ja sen sijaan he voivat keskittyä haastavampiin tehtäviin. Opettajat pystyvät jättämään lahjakkaampien oppilaiden kohdalla heidän jo hallitsemansa asiat pois opetussisällöistä, ja tarjoamaan tilalle opetussisältöjä, jotka haastavat ja syventävät oppimista, ja näin ollen kehittävät lahjakkuuksia. Opetussuunnitelman tiivistäminen on yksi yleisimmistä ja eniten tutkituista eriyttämisen keinoista (Reis & Renzulli, 2010; Reis, Renzulli & Renzulli, 2021).

Reis ja Renzulli (2010) kertovat SEM:iä toteutettavan lahjakkaille suunnatuissa koulutusohjelmissä, rikastusohjelmissä ja teemakouluissa. Rikastustapoja SEM-ohjelmissä ovat esimerkiksi

projektit, opetuspelit, simulaatiot, vertaisopetus, tietokoneavusteinen opetus, luennot, harjoitukset, ja keskustelut. SEM:in toteuttamisessa opettajien tehtävänä on auttaa oppilaita ymmärtämään oppimisen eri ulottuvuuksia ja näiden perusteella luodaan henkilökohtainen Total Talent Portfolio, joka sisältää tiedon omista kyvyistä, kiinnostuksen kohteista ja oppimistyylistä. Niiden perusteella lahjakkuuksien kehittämisen kannalta voidaan tehdä sopivia päätöksiä (Reis & Renzulli, 2010). Rikastuttamismallissa hyödynnetty Total Talent Portfolio voisi toimia suunnannäyttäjänä myös suomalaisessa koulumaailmassa toteutettuun ylöspäin eriyttämiseen. Oppilaiden vahvuuksista, kiinnostuksen kohteista ja oppimistyyleistä voitaisiin kerätä dataa, jonka perusteella opetuksen eriyttämistä voitaisiin kohdentaa oikein

4.3.2 Opetuksen nopeuttaminen

Saman ikäiset oppilaat opiskelevat Suomessa ja maailmalla ikäryhmälleen tyypillisiä aihesisältöjä ja tietyn ikäisten oppilaiden oletetaan olevan tiedoiltaan ja edellytyksiltään samoilla tasoilla. Tämä ei kuitenkaan aina toteudu, ja lahjakkaiden oppilaiden kohdalla heidän edistymisensä on usein nopeampaa ja he hallitsevat jo ikäryhmilleen osoitetut opetussisällöt (Plucker & Callahan, 2014; Rimm ym., 2018; Worrell ym., 2019). Tuttujen ja jo hallittujen aihesisältöjen läpikäyminen tai lisätehtävien tekeminen haastavampien sisältöjen sijaan eivät tue haasteita tarvitsevien oppilaiden oppimista. Tällöin nopeutusta, josta käytetään myös termiä akseleraatio, voidaan käyttää opetuksen ylöspäin eriyttämisen keinona. Nopeuttamista voidaan pitää myös osana opetuksen rikastuttamista, mikä on ylöspäin eriyttämisen tärkein lähtökohta (Reis & Renzulli, 2010; Reis, Renzulli & Renzulli, 2021; Rimm ym., 2018; Worrell ym., 2019).

Opetusta voidaan nopeuttaa siten, että oppilaan tietojen ja taitojen ollessa ikätasoaan edempänä, voi hän aloittaa koulun vuotta aikaisemmin ja joissain tilanteissa hypätä luokan yli. Oppilas voi myös opiskella osittain nopeutetusti, esimerkiksi osallistumalla tiettyjen oppiaineiden kohdalla ylempien luokkien opetukseen. Opetuksen nopeuttamisessa opetussuunnitelman sisältöjä tiivistetään siten, ettei oppilaan tarvitse käydä jo hallitsemiaan sisältöalueita uudelleen läpi, ja hän voi täten jatkaa opiskelua uusien aiheiden ja taitojen parissa. Nopeuttaminen estää koulussa tylsistymisen ja alisuoriutumisen omaan tasoonsa nähden. Oppilas pääsee nopeutettua opetussuunnitelmaa toteuttaessa työskentelemään optimaalisella oppimisen vyöhykkeellään, eikä hänen tarvitse opiskella ikätovereidensa kanssa samoja, itselleen jo tuttuja aihesisältöjä (Laine, 2016; Plucker & Callahan, 2014; Rimm ym., 2018; Usikylä, 2020; Worrell ym., 2019).

Callahan ja Miller (2005) ovat esitelleet myös akateemisen kiihtyvän polun, jossa opiskelijalla on mahdollisuus edetä omaan tahtiinsa ja syventää tietojaan sekä osaamistaan (Callahan & Miller, 2005). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016) puhutaan vuosiluokkiin sitomattomasta opiskelusta, mitä voidaan hyödyntää myös lahjakkuutta tukevana keinona. Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu edellyttää vuosiluokille jaetun oppimäärän sijaan yksilöllisen opinto-ohjelman mukaan etenemisen päätöstä opetussuunnitelmassa. Opintokokonaisuudet, niiden tuntijako ja opetuksen tavoitteet säädetään valtioneuvoston asetuksien ja perusopetuslain pohjalta. Perusopetuslain 18 §:n mukaan yksittäiselle oppilaalle voidaan tehdä ratkaisu oman opinto-ohjelman mukaisesta etenemisestä, vaikka paikallisessa opetussuunnitelmassa ei olisi määrätty vuosiluokkiin sitomattomasta opiskelusta. Henkilökohtaisessa oppimissuunnitelmassa tulee ilmetä opinto-ohjelmaan sisältyvät opintokokonaisuudet, niiden suorittamisjärjestys, aikataulu ja tarpeen mukaan erityistavoitteet (Opetushallitus, 2016, 38).

Parhaillaan opetuksen nopeuttaminen tukee oppilaan potentiaalia, kykyjä ja oppimista yksilöllisellä tasolla, mutta sen on huomattu voivan aiheuttaa ongelmia ylempään ikäluokkaan sopeutumisessa. Opetuksen nopeuttaminen voi häiritä lahjakkaan oppilaan tunne-elämää ja sosiaalisia suhteita, sillä opinnoissa edellä oleminen ei tarkoita oppilaan olevan ikätovereitaan fyysisesti tai sosiaalisesti kypsempi (Laine, 2016; Uusikylä, 2020; Winner, 2012; Worrell ym., 2019). Harkitun nopeuttamisen, jossa oppilaan kouluvalmiuksia arvioidaan tarkkaan ja nopeuttaminen suunnitellaan optimaalisesti, on kuitenkin huomattu olevan toimiva tapa lahjakkuuksien tukemiseen (Laine, 2016; Plucker & Callahan, 2014; Rimm ym., 2018; Uusikylä, 2020; Worrell ym., 2019).

4.3.3 Ryhmittely

Ryhmittelyllä tarkoitetaan sitä, että oppilaita jaetaan kiinnostusten ja kykytasojen perusteella ryhmiin. Tällöin oppilailla on mahdollisuus syventyä tiettyihin aiheisiin ja esimerkiksi lahjakaiden oppilaiden kohdalla tämä parhaillaan haastaa ajattelemaan uudella tavalla ja kehittämään uusia ratkaisuja ongelmiin. Ryhmittely voi mahdollistaa myös sellaisten työtapojen käytön, jotka tukevat lahjakkaampien oppilaiden oppimista ja haastavat heitä, mutta joita ei normaalisti luokkahuoneissa pystytä usein käyttämään (Kilgore, 2018; Uusikylä, 2020).

Kun oppilaita ryhmitellään kykytasojen mukaan, voidaan tätä kutsua klusteriryhmittelyksi. Tällainen keino parhaillaan auttaa merkityksellistä ajatusten vaihtoa ja oppilaat voivat tuntea

yhteenkuuluvuutta toimiessaan vertaistensa kanssa (Brulles ym., 2010; Kilgore, 2018; Uusikylä, 2020). Brulles ja kollegat (2010) huomasivat klusteriryhmittelyä koskevassa tutkimuksessaan tämän ryhmittelyn muodon kasvattavan oppilaiden saavutuksia huomattavasti. Brulles kollegoineen kertoo myös joidenkin tutkimusten osoittaneen, että opetussuunnitelman mukautaminen kykytasoja vastaaviksi, tarkoittaen käytännössä opetuksen nopeuttamista ja ryhmittelyä, parantavat opiskelijoiden saavutuksia. Klusteriryhmittelyssä lahjakkaat ihmiset voivat joutua kilpailemaan muiden tasoistensa kanssa, mikä voi parhaillaan motivoida työskentelyä sekä ehkäistä tavallisessa luokkahuoneessa tapahtuvaa alisuoriutumista, tylsistymistä ja häiriköintiä. Tällainen ryhmittely hyödyntää myös muita luokalla olevia oppilaita, sillä tällöin he eivät joudu kilpailemaan lahjakkaampien oppilaiden kanssa ja heitä pystytään huomioimaan paremmin (Brulles ym., 2010).

Suomessa kouluissa voi olla erilaisia painotetun opetuksen luokkia, joissa pääpaino on tietyissä oppiaineissa, kuten musiikissa, kuvataiteessa, liikunnassa, matematiikassa tai luonnontieteessä. Tällaisilla luokilla painotetusta oppiaineista voidaan saada enemmän opetusta kuin tavallisilla luokilla saa. Kupiainen (2018) mukaan osaamiseen perustuva ryhmittely ja osaamistasoltaan tasainen luokka tukee kykyjen kehittymistä ja parantaa oppimistuloksia. Näitä luokkia ei kuitenkaan ole kaikille lahjakkaille tarjolla heidän omissa kouluissaan, ja Suomessa osaamisperustaista ryhmittelyä kritisoidaan ajatellen sen heikentävän heikommin menestyvien oppilaiden opetusta. Kupiainen ja Hotulainen (2018) kuitenkin ovat tutkimuksessaan huomanneet, että painotetun opetuksen luokkia sisältävissä kouluissa tavallisten luokkien oppilaiden oppimisasenteet olivat yhtä positiivisia tai positiivisempia kuin kouluissa, joissa painotuksellisia luokkia ei ollut (Kupiainen, 2018; Kupiainen & Hotulainen, 2018).

Toisaalta ilman tällaista taitotasojen määrittelemää ryhmittelyä oppilaat pääsisivät paremmin harjoittelemaan sosiaalisia taitojaan ja heitä voitaisiin opetuksessa hyödyntää esimerkiksi Roihan ja Polson (2018) mainitsemina apuopettajina (Kilgore, 2018; Laine, 2016; Uusikylä, 2020; Winner, 2012). Ryhmittelyn toteutuksessa voidaan hyödyntää samanaikaisopetusta, yhteisopettajuutta tai koulunkäynninohjaajaa, mikäli sellainen mahdollisuus on. Tällöin oppilaat voidaan jaotella taitotasojen mukaisesti ryhmiin ja jokaiselle oppilaalle voidaan tarjota parhaiten omalle oppimistasolle sopivaa opetusta (Roiha & Polso, 2018). Opetuksen ryhmittely voi olla myös joustavaa, jolloin taitotasojen mukainen ryhmittely on väliaikaista. Ryhmittelyn lisäksi tulee muistaa eriyttää myös tehtäviä, materiaaleja ja muita oppimisen työtapoja (Roiha & Polso, 2018; Uusikylä, 2020; Kilgore, 2018).

Parhaillaan ryhmittely motivoi ja luo oppilaille merkityksen ja kuuluvuuden tunnetta. Silti ryhmittelyyn on nähty olevan negatiivinen asia opettajien keskuudessa (Kilgore, 2018; Laine, 2016). Winner (2012) kertoo lahjakkaiden oppilaiden voivan kokea sosiaalisesti eristäytyvänsä ikätovereistaan, sillä heidän ajatusmaailmansa on hyvin erilainen muiden kanssa. Lahjakkaiden ihmisten on tärkeä kokea vertaistukea ja kaltaistensa seuraa myös sosiaalisista syistä. Tällöin esimerkiksi lahjakkaille oppilaille suunnatut tukiryhmät ja kesäohjelmat, joita järjestetään erityisesti Yhdysvalloissa, auttavat lahjakkaita oppilaita löytämään itsensä kaltaisia ihmisiä. Vertaistensa seurassa lahjakkaat oppilaat voivat puhua omista kiinnostuksistaan ja tulla ymmärretyiksi, mikä antaa henkistä stimulaatiota ja sosiaalisen hyväksynnän kokemuksia (Winner, 2012).

4.4 Nykyisyyden kritiikki

Lahjakuuskasvatukseen kohdistuvassa kritiikissä voidaan erottaa useita eri näkökulmia; aiheeseen perehtymättömien keskuudessa aihe nähdään turhana ja elitistisenä, tutkijoiden mielestä lahjakuuskasvatuksessa ei onnistuta, opettajia ja kasvattajia kuullessa resurssit eivät ole riittäviä, mielenterveyden kannalta vääränlaisen opetuksen on huomattu olevan haitallista, yhteiskunnallisella tasolla lahjakuuskasvatuksen epäonnistuminen heikentää kilpailukykyä ja globaalisti lahjakuuksien hyödyntämättä jättäminen heikentää ihmiskunnan pärjäämistä maapallolla.

Lahjakuuden ja lahjakkaiden oppilaiden koulussa huomioimisen aiheuttamassa kritiikissä korostuu lähes aina sosioekonominen ulottuvuus. Lahjakkaiden opetusta on pidetty elitistisenä ja viime vuosituhanelta seurannut ajatus siitä, että kouluttautuminen ja menestyminen olisi rikkaiden etuoikeus, heijastuvat vielä nykypäivän ajatuksissa. Lahjakuuden on nähty asettavan rikkaat ja köyhät vastakkain, luokittelevan ihmisiä ja aiheuttavan eriarvoisuutta joidenkin ihmisten omatessa enemmän resursseja. Tämän kritiikin vuoksi on hyvä, että lahjakuuden määritelmiä on laajennettu eikä lahjakuus ole enää sosioekonomisen taustan määrittelemää (Borland, 2005; Laine, 2016; Uusikylä, 2020; Välijärvi, 1998; Winner, 2012).

Useat lahjakuuden ja lahjakuuskasvatuksen tutkijat ovat kritisoineet nykyistä lahjakuuden huomioimista koulussa ja opetuksen ylöspäin eriyttämisen toteutumista. Kouluilla ei ole tarpeeksi keinoja ja tietoa lahjakkaiden oppilaiden tunnistamiseen ja kriteerit, joiden perusteella oppilaita tunnistetaan ja luetaan lahjakkaiksi, ovat kapeita eivätkä ne näin ollen sovi erilaisten lahjakuuksien tunnistamiseen (Sternberg & Ambrose, 2021; Tirri, 2022). Aihe on opettajille

vieras, opetuksen yksilöllistämisestä ei ole riittävästi tietoa, eikä siihen ole resursseja (Kilgore, 2018; Laine, 2016; Tirri, 2022). Tirri (2022) mainitsee artikkelissaan lahjakkuuden olevan myös tabu, ja inklusion valtaamassa koulumaailmassa musiikin ja liikunnan lisäksi muissa kouluaineissa erottuminen nähdään epämuodikkaana (Tirri, 2022). Suomessa lahjakkaiden tarpeiden huomaaminen ja huomioiminen on yksittäisistä opettajista riippuvaisia, sillä aihetta ei ole käsitelty koulutusjärjestelmässä tai opettajien koulutuksessa (Laine & Tirri, 2016; Tirri, 2022; Uusikylä, 2020). Tämä lisää lahjakkaiden tunnistamiseen ja kohtaamiseen myös heidän välisensä epätasa-arvon.

Tutkijat kritisoivat nykyistä lahjakkaiden opetusta ja kasvatusta, mikä perustuu usein hyvien suoritusten vaatimiseen ja niistä palkitsemiseen. Suoritusten ja vaatimusten ohjaama kasvatus johtaa luvussa *2.4. motivaatio ja oppimiseen sitoutuminen* -mainittuun ulkoiseen motivaatioon, minkä seurauksena epäonnistumiset voivat järkyttää minäkuva ja itsearvostusta (Kela, 2020). Mikäli ihmisiltä vaaditaan enemmän, kuin mihin heidän resurssinsa riittävät, voi se aiheuttaa stressiä, epätoivoisuutta ja toimintakyvyttömyyttä. Tämä on yhteydessä myös lahjakkaiden ihmisten kokemiin suorituspaineluihin ja mielenterveydenhäiriöihin. Lahjakkailta vaaditaan usein paljon, mikä sitoo heidän itsearvostuksensa suorituksiin ja pärjäämiseen. Suoritusten jäädessä omaa tasoa huonommiksi, voi lahjakkaan ihmisen minäkuva järkkyy (Claxton, 2006).

Motivaation puute ja huono sitoutuminen tehtäviin eivät edistä potentiaalinen muuttumista oikeiksi kyvyiksi, jolloin monet lahjakkuudet jäävät kehittymättä ja hyödyntämättä (Ronksley-Pavia & Neumann, 2020; Seo & Sim, 2019). Jos suoriutuminen ei vastaa kykyjen luomia odotuksia ja potentiaalinen mahdollistamaa tasoa, puhutaan alisuoriutumisesta. Alisuoriutuminen on yksilön lisäksi haitaksi myös yhteiskunnalle. Tämä on tärkeää tunnistaa ja siihen täytyy päästä puuttumaan asianmukaisilla pedagogisilla käytänteillä varhaisessa vaiheessa (Gagné, 2010; Laine, 2016; Ronksley-Pavia & Neumann, 2020; Winner, 2012). Alhainen itsetunto ja motivaation puute, sekä tästä seuraava itsesääätelyn puutos ja oppimisen laiminlyönti edistävät alisuoriutumista. Lahjakkaat oppilaat voivat kokea irtautuvansa ikätovereistaan, opettajista, koulusta ja tätä kautta oppimisesta. Lahjakkaiden oppilaiden leimaaminen muun muassa ”hikareiksi” voi heikentää yhteenkuuluvuuden tunnetta, ja edetessään ongelmat voivat aiheuttaa ongelmia asenteisiin ja käytökseen. Lahjakkailta voidaan havaita myös autismitietämisen häiriöitä, ahdistuneisuutta ja lukihäiriötä, mitkä tuovat oppimiseen omat haasteensa (Ronksley-Pavia & Neumann, 2020, 6-7).

Sternberg on tutkinut transaktionaalista ja transformatiivista lahjakkuutta, ja hänen 2020 vuonna julkaistussa artikkelissa on havaittavissa kritisointia transaktiivista lahjakkuutta kohtaan. Tällainen lahjakkuus on korkeatasoisia suorituksia ja Sternberg (2020) kuvailee tällä tavoin lahjakkaalta ihmiseltä odotettavan kouluttautumista ja menestymistä, sekä asioiden saavuttamista. Transaktionaalisesti lahjakkaiden ihmisten huomataan osaavan vastata yhteiskunnan asettamiin vaatimuksiin, ja menestyvän esimerkiksi testeissä ja kokeissa hyvin. Tämän jälkeen hänen ajattelunsa olevan lahjakas ja suoriutuvan kaikesta erinomaisesti (Sternberg, 2020). Perinteisesti akateemiseksi lahjakkuudeksi ajateltuja loogista ja kielellistä lahjakkuutta voitaisiin verrata transaktionaaliseen lahjakkuuteen, ja Sternberg kärjistää tätä lahjakkuutta kohtaan osoitetun kritiikin siten, että yksilöä voidaan kohdella lahjakkaana hyvien arvosanojen, arvostetun ammatin ja saavutusten vastineeksi. Lahjakkuutta koskevan kritiikin voisi ajatella koskevan Sternbergin (2020) mainitsemaa transaktiivista lahjakkuutta, joka on samankaltainen akateemisen lahjakkuuden ja älykkyystestien perusteella tehdyn lahjakkuuden rajaamisen kanssa. Tällaisen lahjakkuuden nähdään olevan titteli, jonka perusteella ihminen saa lahjakasta kohtelua vastapalvelukseksi testeissä ja kokeissa pärjäämisestä, sekä menestymisestä.

Lopuksi Välijärvi on lisännyt jo vuonna 1998 lahjakkuutta ja älykkyyttä, sekä koulutuksen tasa-arvoa koskevaan kritiikkiin oppimistulosten tasoittumisen, mikä heikentää korkeatasoisia suorituksia, huippuosaamista ja kilpailukykyä. Mikäli lahjakkuuden haasteisiin ei onnistuta vastaamaan, heikentää se tulevaisuuden erityisosaajien kehittymistä (Välijärvi, 1998). Kalalahti (2012) kuvaa artikkelissaan koulutuksen tasa-arvoisuuden voivan johtaa koulutuksen tasapäistymiseen. Tasapäistymisellä tarkoitetaan oppimistulosten heterogeenisyyttä ja tahatonta tai tahallista oppimistason madaltamista samalle, huonoimmassa tapauksessa heikompien oppilaiden tasolle. Tasapäistäminen olisi eduksi heikoimmille oppilaille, mutta tällöin lahjakkaiden oppilaiden opetus kärsii ja heidän korkeat suorituksensa loistaisivat poissaolollaan. Koulutuksen tasa-arvo, inklusio, opettajien työmäärän lisääntyminen ja resurssien suuntautuminen alaspäin eriyttämiseen voivat kaikki olla tasapäisyyttä edistäviä tekijöitä.

5 Tutkimuksen toteutus

Tämä luku käsittelee tutkimuksen toteuttamista esitellen aluksi tutkimuksen taustaa ja tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen esittelen alaluvuittain tutkimuksen laadullista luonnetta, fenomenografista metodologiaa, kyselytutkimusta metodina, sekä teorialähtöistä sisällönanalyysiä aineiston käsittelyn menetelmänä. Viimeisessä alaluvussa pohdin ja arvioin tutkimusta ja sen luotettavuutta.

Aiempiin tutkimuksiin perehdyttyäni huomasin, että aihetta on tutkittu paljon erityisesti opettajien näkökulmasta. Aiempien tutkimusten tulokset herättivät mielenkiintoni siitä, millaisia valmiuksia opettajien koulutus antaa lahjakkuuksien tunnistamiseen ja huomioimiseen opetuksessa. Halusin päästä tutkimuksellani tutkimusongelman juurisyiden äärelle, eli tarkastelemaan aiheiden ilmentymistä luokanopettajakoulutuksessa. Eskolan & Suorannan (1998) mukaan tutkittavien joukko kannattaa kohdistaa niihin, jotka täyttävät tutkittavan ilmiön ymmärtämisen kannalta olennaiset tunnusmerkit. Tutkittavia ei voida valita sattumanvaraisesti, minkä perusteella päädyin rajaamaan tutkimuksen vastaajajoukoksi pitkällä opinnoissaan olevia luokanopettajaopiskelijoita. Tarkemmat tutkimuskysymykset selkeytyivät tutkimusongelman pohtimisen ja teoriaan perehtymisen myötä. Lopulta päädyin lähestymään tutkimusongelmaa kahden tutkimuskysymyksen avulla, joista ensimmäisessä keskityttiin tarkastelemaan tutkimusongelmaa luokanopettajakoulutuksesta saatujen valmiuksien näkökulmasta. Tutkimuskysymyksen avulla pyrittiin selvittämään sitä, miten luokanopettajaopiskelijat kokivat lahjakkuutta ja opetuksen ylöspäin eriyttämistä käsiteltäneen luokanopettajakoulutuksessa:

1. Millaisia valmiuksia luokanopettajakoulutus on antanut opiskelijoille eri lahjakkuuksien tunnistamiseen ja opetuksen ylöspäin eriyttämiseen?

Toinen tutkimuskysymys muotoutui myöhemmin halusta selvittää myös luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä lahjakkuuksista ja opetuksen ylöspäin eriyttämisestä. Tämän perusteella toinen tutkimuskysymys muotoutui seuraavaksi:

2. Millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on lahjakkuudesta ja opetuksen ylöspäin eriyttämisestä?

5.1 Lähestymistapa

Lähestymistavalla tarkoitetaan usein sitä, onko tutkimus luonteeltaan laadullinen, määrällinen vai monimenetelmällinen, jossa nämä molemmat lähestymistavat yhdistyvät (Puusa & Juuti, 2020). Tutkimuksen tekemisessä tärkeintä on päästä mahdollisimman lähelle totuutta, ja tämän lähelle voidaan päästä sekä kvantitatiivisin, että kvalitatiivisin menetelmin. Tämän tutkimuksen teoriaosuuden ollessa laaja ja moniulotteinen, kiinnostuin siitä, miten teoriaosuuden sisältämät aiheet nähdään ja koetaan käytännössä. Tutkimuksen kohteen tarkentuessa koin laadullisen tutkimuksen mahdollistavan pääsyn mahdollisimman lähelle tutkittavien omia näkökulmia; laadullisen tutkimuksen sanotaankin keskittyvän kuvaamaan tutkittavien henkilöiden kokemuksia tutkittavasta aiheesta (Puusa & Juuti, 2020). Laadullinen tutkimus keskittyy nimensä mukaisesti käsittelemään aineistoa laadullisesti, ja tällaisessa tutkimuksessa aineistoa pyritään ymmärtämään tulkitsemalla tutkittavien omia käsityksiä tutkittavasta aiheesta (Creswell, 2014; Eskola & Suoranta, 1998; Kamal, 2019). Metsämuuronen (2001) kertoo kvalitatiivisen tutkimuksen pohjalla vaikuttavan eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttinen tieteenfilosofia, mihin perustan esimerkiksi tutkimuskohteeni, pyrkimykseni, aineiston tuottamisen, sekä aineiston tulkitsemisen (Metsämuuronen, 2001).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavaa asiaa halutaan ymmärtää syvällisesti, eikä sen tarkoituksena ole todentaa valmiita hypoteeseja. Jotta asiasta voidaan saada mahdollisimman syvälinen ymmärrys, tulee tutkittavien olla tarkoin valittuja ja heidän tulee tietää asiasta mahdollisimman paljon (Creswell, 2014; Kamal, 2019; Eskola & Suoranta, 1998; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän vuoksi pitkällä opinnoissaan olevat luokanopettajaopiskelijat ovat sopiva tutkittavien joukko. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan asemaa sanotaan läheiseksi (Creswell, 2014; Kamal, 2019), ja laadullista tutkimusta sanotaankin usein subjektiiviseksi tavaksi tuottaa tietoa (Eskola & Suoranta, 1998). Kamal (2019) sanoo ontologisten oletusten, eli ajatusten todellisuudesta heijastuvan epistemologisiin oletuksiin ja rajaavan niitä, sekä tämän lopulta vaikuttavan metodologisiin valintoihin ja metodeihin (Creswell, 2014; Kamal, 2019; Metsämuuronen, 2001).

Tutkiessani laadullisen tutkimuksen jakautumista useisiin erilaisiin tutkimussuuntauksiin ja lähestymistapoihin huomasin, että fenomenografia on tutkimukseni tarkoitusta tukeva lähestymistapa siirryttäessä teoriasta aineistonkeräämiseen. Fenomenografia on kasvatustieteissä yleisesti käytetty tutkimuksen suuntaus ja sen lähestymistavassa ollaan kiinnostuneita tavoista, joilla ihmiset ymmärtävät ympäröivän maailman ilmiöitä, sekä käsittävät ja kokevat asioita.

Fenomenografialla tarkoitetaan ilmiön kuvaamista tai siitä kirjoittamista (Metsämuuronen, 2001, 22). Fenomenografiassa voidaan puhua ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmista, joista ensimmäinen kuvailee maailmaa sellaisenaan ja toinen kuvailee sitä, miten ihmiset käsittelevät maailman ja sen ilmiöt. Lähestymistavan avulla pyritään tarkastelemaan ja lopulta kuvaamaan erilaisista ilmiöistä muodostettuja käsityksiä ja käsityksien suhteita (Huusko & Paloniemi, 2006; Marton, 1981; Metsämuuronen, 2001; 2006). Kun edellä mainittua tulkiten fenomenografiassa tutkija on yleensä kiinnostunut jostakin erilaisia käsityksiä aiheuttavasta ilmiöstä tai käsitteestä, voidaan tässä tutkimuksessa ilmiön ajatella olevan luokanopettajakoulutuksesta saadut valmiudet lahjakkuuksien tunnistamiseen ja opetuksen ylöspäin eriyttämiseen. Tätä ilmiötä tarkastellaan ja pyritään ymmärtämään tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden, eli luokanopettajaopiskelijoiden kokemusten kautta.

Kun tutkija on valinnut tutkimusaiheen, seuraavaksi fenomenografisessa lähestymistavassa aiheeseen perehdytään teoreettisesti (Metsämuuronen, 2001; 2006). Tämän tutkielman teoriatilat vastaavat tätä tutkimuksen vaihetta. Fenomenografiaa voidaan kuitenkin käyttää sekä lähestymistapana, että aineistonkeruuta ohjaavana suuntauksena. Huusko ja Paloniemi (2006) kertovat, että perinteisesti fenomenografisessa tutkimuksessa hyödynnetään esimerkiksi haastatteluista, kirjoitelmista ja kyselyistä saatuja kirjallisia aineistoja. Fenomenografinen lähestymistapa ohjaa tässä tutkimuksessa aineistonkeruuta ja aineistonkeruussa käytettävä kysely laaditaan fenomenografista ymmärtämisen pyrkimystä vaalien. Kuvailen seuraavaksi aineiston keräämiseen käyttämäni metodia.

5.2 Aineisto

Aineiston keräämistapaa miettiessä totesin, että kyselyn avulla pystyn selvittämään vastaajien käsityksiä ja ajatuksia samoihin kysymyksiin, ja näitä vertaamalla tutkimuskysymyksiin löydettäisiin helpoiten vastaukset. Tuomi ja Sarajärvi (2018) sanovat kyselyä hyväksi aineistonkeruun välineeksi silloin, kun halutaan tietää mitä ihminen ajattelee ja miksi hän toimii kuten toimii. Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin Webropol-kyselyn avulla. Tuomi ja Sarajärvi (2018), sekä Valli (2018) kertovat kyselyn tarkoittavan sellaista menettelytapaa, jossa tutkittavat vastaavat ennalta määriteltäviin kysymyksiin. Vallin (2018) mukaan kyselylomake on perinteinen tapa tutkimusaineiston keräämiseen. Tutkittaessa erilaisia aikomuksia käyttäytyä tietyllä tavalla, on aineistonkeruu kysymiseen perustuen sovelias. Tässä tutkimuksessa kyselyn avulla voidaan edellistä lausetta tulkiten selvittää luokanopettajaopiskelijoiden mahdollisuus

eriyttää opetustaan ylöspäin myöhemmin opettajan työssään. Aineiston keruuseen käytettävä Webropol-kysely koostui kysymyksistä, jotka käsittelivät luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia lahjakkuudesta ja opetuksen ylöspäin eriyttämisestä. Kyselyssä oli kaksi taustatietokysymystä, joiden avulla pystyttiin selvittämään, ovatko vastaajat tutkimuksen kohderyhmään sopivia. Lisäksi kysely koostui neljästä lahjakkuuteen liittyvästä avoimesta kysymyksestä ja neljästä opetuksen ylöspäin eriyttämiseen liittyvästä avoimesta kysymyksestä (liite 2). Avoinet kysymykset sopivat fenomenografiseen lähestymistapaan, sillä tällöin vastaajille annettiin mahdollisuus kertoa omista tutkittavaan ilmiöön liittyvistä käsityksistä. Nämä käsitykset kiinnostavat tutkijaa fenomenografisesti tutkimusta lähestyttäessä (Marton, 1981; Metsämuuronen, 2001).

Pilotoinnin aikana sain yhdeltä vastaajalta kommentin siitä, kuinka kaksi kysymystä, toinen liittyen lahjakkuuteen ja toinen opetuksen ylöspäin eriyttämiseen, vaikuttivat samanlaisilta. Lisäsin tämän jälkeen kyselylomakkeeseen lahjakkuutta koskevien kysymysten eteen selitteen, jossa korostin kysymysten koskevan lahjakkuutta ja sen tunnistamista. Opetuksen ylöspäin eriyttämistä koskevien kysymysten eteen lisäsin selitteen, missä seuraavien kysymysten kerrottiin koskevan opetuksen ylöspäin eriyttämistä, eli lahjakkuuden tunnistamisen jälkeisiä toimia. Lomakehaastattelussa jokaisen kysymyksen tulee olla perusteltu tutkimuksen tarkoituksen ja ongelman asettelun kannalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kyselyllä kerätyssä tutkimusaineistossa vastauksia ei voida tarkentaa samoin kuin haastatteluissa, joten sen sisältämät kysymykset vaativat tarkkaa suunnittelua ja onnistuakseen kysely on muotoiltava huolellisesti. Vastaukset voivat vääristyä, jollei vastaaja ymmärrä, mitä tutkija kysymyksillään tarkoittaa. Tutkijana pyrin saavuttamaan tutkittavien omat näkökulmat, vaikuttamatta tutkimustilanteeseen. Eskola ja Suoranta (1998) sanovat tämän onnistuvan tekemällä aineiston keruuseen käytetyistä kysymyksistä sellaisia, jotka eivät ohjaile vastaamaan tietyllä, oikealla tavalla (Eskola & Suoranta, 1998; Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Valmiin kyselyn linkki lähetettiin sähköpostilla Oulun yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden sähköpostilistalle, ja viestissä painotettiin kyselyn koskevan pian valmistuvia luokanopettajaopiskelijoita. Kyselyn kahden ensimmäisen taustakysymyksen avulla pystyttiin selvittämään sopivatko vastaajat tutkimuksen kohdejoukkoon. Saatekirjeessä (liite 1) vastaajille kerrottiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita noudattaen, että tutkimus tehdään anonymisti ja aineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua (TENK, 2019). Saatekirjeessä ja kyselylomakkeessa kysymyksiä lisäksi avattiin vastaajille, ja heitä pyydettiin vastaamaan parhaiten omaa

kokemustaan kuvaavalla tavalla. Ensimmäisten kahden viikon aikana kyselyyn vastasi kahdeksan ihmistä, minkä jälkeen lähetin kyselyyn vastaamisesta vielä muistutusviestin Oulun yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden sähköpostilistalle. Muistutusviestin ja kyselylinkin uudelleen lähettämisen jälkeen kyselyyn vastasi vielä kymmenen opiskelijaa. Arvioin kyselyä tarkemmin luvussa *5.4 Tutkimuksen arviointi*.

5.3 Aineiston analyysi

Jotta tutkimuksen kohteesta kertovaa aineistoa pystyttäisiin paremmin ymmärtämään, tulee aineisto analysoida. Analyysi tarkoittaa aineiston tiivistämistä ja sen systemaattista läpikäymistä, ja sen avulla tutkittavaa ilmiötä pyritään selkeyttämään. Aineistoa pystytään lähestymään induktiivisesti, eli yksittäisestä yleiseen tai deduktiivisesti, eli yleisestä yksittäiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tätä aihetta tutkiessa, koin teorian olevan erityisen merkityksellinen, joten halusin verrata keräämääni aineistoa työn teoreettiseen viitepohjaan. Analyysitapa valikoitui ennen aineiston keräämistä, ja tämän perusteella myös kyselyn sisältämien kysymysten tuli olla teoriasta johdettuja. Kun aineistoa halutaan tarkastella teorian valossa, eli edeten yleisestä yksittäiseen, on analysointitapa tällöin deduktiivinen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysivaiheessa aineistosta pyritään etsimään teorian ja tutkimuskysymysten kannalta tärkeitä merkityksiä ja ilmaisuja, sekä kokoamaan näiden pohjalta johtopäätöksiä (Puusa & Juuti, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Laadullisessa tutkimuksessa teorian merkitys on Tuomin ja Sarajärven (2018) mukaan hyvin olennainen, ja sitä tarvitaan tutkimuksen metodien valintaan, sekä luotettavuuden ja etiikan varmistamiseksi. Teoria muodostuu käsitteistä ja niiden välisistä merkityssuhteista (Metsämuuronen, 2001, 9; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 23). Metsämuurosen (2001) teoksessa teorian sanotaan tarkoittavan selittäviä käsitteitä, mihin Tuomi ja Sarajärvi (2018) yhtyvät rajaamalla laadullisen tutkimuksen oppaassaan sen tarkoittavan tutkimuksen viitekehystä ja sen teoreettista osuutta. Tässä tutkimuksessa hyödynnetään teorialähtöistä sisällönanalyysiä, mikä on aiemmin esiteltyyn teoreettiseen viitekehykseen pohjautuvaa aineiston luokittelua. Tämän analyysimenetelmän avulla pystytään selvittämään tukevatko aineistosta nousevat tulokset aiempia käsityksiä vai tuovatko ne tutkittavaan asiaan uuden näkökulman (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Alasuutari (2011) mainitseekin tutkimuksessa tehtyjen havaintojen tarkastelun tapahtuvan aina eksplisiittisesti määrittelystä näkökulmasta, eli teoreettisesta viitekehyksestä katsotuna.

Teorialähtöinen sisällönanalyysi aloitetaan muodostamalla analyysirunko, jonka sisälle muodostetaan aineistosta löytyvien tekijöiden mukaan erilaisia luokituksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 127). Aloitin aineiston analysoimisen siirtämällä kyselyn vastaukset kysymyksittäin ryhmiteltyinä erilliselle Word-tekstitiedostopohjalle, missä merkintöjen tekeminen oli mielestäni helpointa. Luin aineistoa läpi tekstitiedostopohjalta ja aloin hahmottelemaan vastausten merkityksiä teorian pohjalta. Aineistoa läpikäydessä huomasin, että joidenkin kysymysten vastaukset olivat hyvin samanlaisia, minkä vuoksi yhdistin nämä yhdeksi pääluokaksi: esimerkiksi kysymysten 4. ja 6. vastauksista muodostuva pääluokka *käsityksiä lahjakkuudesta*. Lopulta jaottelin aineiston neljäksi pääluokaksi: 1. *lahjakkuus luokanopettajakoulutuksessa* 2. *käsityksiä lahjakkuudesta* 3. *lahjakkuuden tunnistaminen* 4. *opetuksen ylöspäin eriyttäminen luokanopettajakoulutuksessa* ja 5. *käsityksiä opetuksen ylöspäin eriyttämisestä*.

Kun aineisto oli jaoteltu pääluokkiin, päädyin kirjoittamaan jokaisen vastauksen eteen yksinkertaistetusti sen, mitä vastaus pitää sisällään. Tämän perusteella sain lopulta luotua alaluokkia. Alasuutari (2011) sanoo kvalitatiivisen aineiston olevan usein monitasoista, rikasta ja kompleksista. Tämän vuoksi aineiston huolellinen läpikäyminen ja luokittelu oli tehtävä tarkasti. Tässä tutkimuksessa analyysirunko muodostettiin aiemman teorian ja käsitteiden pohjalta, minkä jälkeen aineistosta löytyviä ilmiöitä lajiteltiin analyysirunkoon kuuluviin ylä- ja alaluokkiin, sekä tarvittaessa vielä useampiin kategorioihin erilaisten merkitysyksiköiden ja ilmaisujen mukaan (Puusa & Juuti, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysirungon ulkopuolelle jääviä asioita voidaan teorialähtöisessä sisällönanalyysissä käsitellä aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 128). Aineistoa analysoidessa pelkistin ensin kyselyyn vastanneiden luokanopettajaopiskelijoiden vastauksia Tuomin ja Sarajärven (2018) kertomia sisällönanalyysin ohjeita noudattaen. Tämän jälkeen alkuperäiset ja pelkistetyt ilmaisut luokiteltiin analyysirungon mukaisiin ylä- ja alaluokkiin (taulukko 1).

Taulukko 1. Tuomin ja Sarajärven (2018, 130) analyysirungon mukainen esimerkki analyysirungosta.

Yläluokka	Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Lahjakkuus luokan-opettajakoulutuksessa	<i>”Luokanopettajakoulutuksessa on käsitelty sitä, kuinka oppilaat ovat eri vaiheissa oppimista, ja että on tärkeää tarjota kaikille oppilaille heidän oppimiseensa sopivaa opetusta.”</i>	Koulutuksessa on puhuttu oppilaiden erilaisista taitotasosta ja oppilaiden olevan eri vaiheissa oppimista.	Yksilöllisten oppimistasojen käsittely
Käsityksiä opetuksen ylöspäin eriyttämisestä	<i>”Voi jakaa esimerkiksi äidinkielessä ja matematiikassa oppilaiden tason mukaan erilaisiin ryhmiin, jolloin kaikki saavat oman tasoista opetusta.”</i>	Oppilaita voidaan jakaa taitotasojen mukaisiin ryhmiin.	Ryhmittely

5.4 Tutkimuksen arviointi

Tutkimusta arvioidessa on syytä tarkastella sen luotettavuuden kannalta merkittäviä teemoja. Päädyin tarkastelemaan tutkimuksen luotettavuutta aluksi tutkijan paradigman, eli maailmankuvaa edustavien perususkomusten kautta (Creswell, 2014; Kamal, 2019; Metsämuuronen, 2001). Tutkijan paradigma sisältää tutkijan ennakko-oletukset, arvot ja metodologian. Tutkimuksen tekijänä ja itsekin luokanopettajaopiskelijana, sekä aiheesta aiemmin kirjallisuuskatsauksen kirjoittaneena minulla oli läheinen suhde tutkittavaan aiheeseen. Omien kokemuksieni, kandidaatintutkielmani tulosten ja aiheeseen perehtymisen myötä olen luonut aiheesta

ennakkokäsityksiä. Tunnistan itselläni olevan käsitys siitä, että lahjakkuutta ja opetuksen ylöspäin eriyttämistä ei käsiteltäisi luokanopettajakoulutuksessa. Tämän osalta pyrin parantamaan tutkimuksen luotettavuutta vertaamalla aineistosta esiin nousseita asioita tutkimuksen teoriapohjaan, sekä tekemällä tutkimuksen analyysivaiheesta läpinäkyvän. Analyysin jokainen vaihe avattiin tutkimuksen lukijalle ja aineistosta tehdyt johtopäätökset perusteltiin teorialähtöisen sisällönanalyysin menetelmiä kunnioittaen tutkimuksen teoriapohjalla. Tuomia & Sarajärveä (2018) lainaten teoriaan pohjautuessa aineiston tulkitseminen ei jää tutkijan oman tulkinnan ja paradigmojen varaan. Kamal (2019) kuitenkin kertoo paradigman ohjaavan tutkijan koko tutkimusprosessia tiedon keräämisestä sen analysointiin asti, jolloin näillä on tärkeä merkitys myös tutkimuksen johtopäätöksissä. Laadullisen tutkimuksen analyysiä on kritisoitu myös sen tapauskohtaisuuden ja tutkijan läheisen aseman vuoksi. Tutkija tarkastelee aineistoa aina tietystä näkökulmasta ja tietyistä lähtökohdista, joten tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi näiden ennako-oletusten tiedostaminen ja sulkeistaminen on toimiva tapa (Eskola & Suoranta, 1998; Puusa & Juuti, 2020). Omien ennako-oletusteni todentamisen sijaan pyrin tekemään tutkimusta tutkimuskohteena olevien luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksista.

Tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin lisäämään tutkittavien tarkalla valikoinnilla. Vastaajien näkökulmasta tutkimuksen luotettavuutta lisättiin myös sillä, että kyselyyn vastaamisen kerrottiin olevan vapaaehtoista. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimien ohjeiden mukaan tutkittavalla on vapaus osallistua, tai kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta (TENK, 2019). Kahden taustakysymyksen avulla pystyttiin varmistamaan vastaajien henkilöllisyyden salassa pysyminen, kuitenkin saaden samalla tarvittavat tiedot vastaajien sopivuudesta tutkittavien joukkoon. Vastaajien anonyyminä pysyminen vähentää samalla tutkijan vaikutusta tutkittaviin (Cohen, 2007). Aineistoa tarkastellessa jouduin rajaamaan yhden vastaajan vastaukset pois, sillä hän ei ollut opinnoissaan vielä tutkimukseen osallistumisen edellyttämässä vaiheessa. Vaikka nämä vastaukset eivät tarkempaan tarkasteluun päässeetkään, huomasin niiden olevan saman suuntaisia muun aineiston kanssa. Kyselyyn oli alun perin tavoitteena saada enemmän vastauksia, mutta vastausmäärän jäädessä kahdeksantoista ja sopivien tutkittavien määrän ollessa lopulta 17 oli aiheellista todeta, ettei laadullisen tutkimuksen tavoitteena ole tilastollisten yleistyksien tekeminen, ja pienempikin aineisto riittää kattavan analyysin tekemiseen (Alasuu-tari, 2011; Eskola & Suoranta, 1998; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksen tekijänä omalla aikataulullani oli myös vaikutusta siihen, miten laajan aineiston ehdin kerätä tutkimukseeni. Tuomi ja Sarajärvi (2018) sanovat tutkimuksen luotettavuuden kannalta merkitykselliseksi te-

kijäksi sen, että tutkijalla on riittävästi aikaa tehdä tutkimuksensa. Väljempi aikataulu ja tutkimukseen osallistumisesta toisen kerran muistuttaminen olisi voinut mahdollistaa kyselyyn uusien vastaajien saamisen, mutta toisaalta kyselyn huonoksi puoleksi sanotaankin usein juuri vastausmäärän jääminen pieneksi (Cohen ym., 2007).

Pilotoinnin aikana huomasin, että yksi vastaaja sekoitti lahjakkuuteen ja opetuksen ylöspäin eriyttämiseen liittyvät kysymykset toisiinsa. Tämän perusteella lisäsin kyselylomakkeeseen tekstiosiot, joissa selvennettiin kysymysten 3.-6. käsittelevän lahjakkuutta, eli ylöspäin eriyttämistä edeltävää tuen tarpeen tunnistamista. Kysymysten 7.-10. eteen kirjoitin selitteen, jossa seuraavien kysymysten kerrottiin keskittyvän opetuksen ylöspäin eriyttämisen käsittelyyn. Kyselylomakkeen selitteillä ja kysymysten asettelulla, sekä sanavalintojen tarkalla valikoimisella pyrittiin Eskolaan ja Suorantaan (1998), sekä Tuomeen ja Sarajärveen (2018) viitaten varmistamaan se, että vastaajat ymmärtävät tutkittavan asian ja osaavat vastata kysymyksiin omien tietojensa mukaan totuudellisesti, ilman johdattelua tiettyihin, haluttuihin, vastauksiin. Kyselylomakkeen selitteistä huolimatta, aineistossa oli havaittavissa väärinymmärryksiä kyseisten kysymysten kohdalla, mikä saattoi johtua vastaajien kiireestä. Cohen kollegoineen (2007) toteaaakin, että kyselyjen haasteeksi muodostuu usein vastaajien kiire.

Tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi täytyy varmistaa, että aineistonkeruussa pyritään löytämään vastauksia, jotka linkittyvät teoriaan. Webropol-kyselyn sisältämien kysymysten varmistettiin olevan sellaisia, jotka perustuvat aiemmin esiteltyyn teoriapohjaan. Tällä pyrittiin varmistamaan se, että aineistosta löytyvät vastaukset voitiin yhdistää teoriaan ja teorialähtöinen sisällönanalyysi pystyttiin täten toteuttamaan oikein. Tutkimuksen aineistoa ja yksittäisten vastaajien vastauksia tarkastellessa huomasin aiheeseen liittyvän tietoisuuden vaihtelevan vastaajien kesken, mikä sai minut pohtimaan haastattelun hyötyjä aineiston keräämisessä. Haastattelujen avulla olisin voinut tehdä jatkokysymyksiä ja pyrkiä selvittämään sitä, mistä laajasti vastanneiden vastaajien tiedot ovat peräisin. Aineiston koostuessa suurimmaksi osaksi vastauksista, joiden perusteella aiheita ei ole käsitelty luokanopettajakoulutuksessa, jäi monipuolisia vastauksia antaneiden vastaajien alkuperäiset tiedonlähteet vielä kysymysmerkiksi. Tämä toisaalta lisää tutkimuksen haavoittuvuutta, mutta tutkijana se opettaa minulle paljon kyselyiden ja haastatteluiden hyödyistä ja haitoista. Kyselylomakkeella aineistoa kerätessä haasteeksi nousee usein vastaajien kiire tai se, että he eivät ymmärrä kysymyksiä oikein (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

6 Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa esitellään ja analysoidaan Webropol-kyselyn vastauksista koostuva aineisto. Kysely lähetettiin sähköpostitse Oulun yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden sähköpostilistalle, jonka kautta saatiin 18 vastausta. Kyselylomakkeen kahden ensimmäisen taustakysymyksen avulla selvitettiin sitä, missä vaiheessa opintojaan vastaajat ovat ja milloin he valmistuvat. Yhtä vastaajaa lukuun ottamatta kaikki vastaajat olivat maisterivaiheen opiskelijoita, ja sopivat taustakysymysten vastausten perusteella tutkimuksen kohderyhmään. Eskolaa & Suorantaa (1998) tulkiten päätin aiemmin tekemääni tutkimusjoukon rajaukseen perustuen rajata tämän yhden tutkimusjoukon ulkopuolelle jääneen vastaajan vastaukset pois tutkimuksen aineistosta. Tutkittavan ilmiön ymmärtämisen kannalta olennaiset tunnusmerkit täyttäviä vastaajia oli lopulta 17 (Eskola & Suoranta, 1998).

Taulukko 2. Vastaajien opintojen aloitusvuosi ja arvioitu valmistumisajankohta.

Opintojen aloitusvuosi	Vastaajien määrä	Arvioitu valmistumisajankohta (vuosi)	Vastaajien määrä
2017	4	2023	13
2018	11	2024	4
2019	2		

6.1 Lahjakkuus luokanopettajakoulutuksessa

Lahjakkuutta, sen ulottuvuuksia ja niihin vaikuttavia tekijöitä käsiteltiin luvuissa 2. *Lahjakkuuden kehittyminen* ja 3. *Lahjakas oppilas*. Kyselylomakkeen kolmannessa kysymyksessä selvitettiin sitä, miten luokanopettajakoulutuksessa on käsitelty lahjakkuutta. Jaottelin jokaisen vastauksen eri kategorioihin sen perusteella, mitä vastauksessa sanottiin. Näitä kategorioita olivat: 1. *lahjakkuutta ei ole käsitelty* 2. *lahjakkuutta on jonkin verran käsitelty* 3. *yksilöllisten oppimistasojen käsittely* ja 4. *lahjakkuuden sijaan opetuksen ylöspäin eriyttämisestä puhuminen*. Jo tämän kysymyksen vastausten muodostamasta aineistosta saatiin paljonpuhuvaa tietoa siitä, millaiset lähtökohdat vastaajilla oli aiheeseen liittyvään tutkimukseen osallistumiseen.

Aineistoa tarkastellessa kahdeksassa vastauksessa erottui sanoma, jonka mukaan lahjakkuutta ei ole juurikaan käsitelty luokanopettajakoulutuksessa. Aiemman kirjallisuuden ja tutkimustiedon mukaan on yksilöllisesti opettajista riippuvaista, miten lahjakkuutta tunnustetaan, eivätkä opettajat ole koulutuksen jälkeen tiedoiltaan samoissa lähtökohdissa lahjakkuuden tunnistamisessa, sillä aihetta ei käsitellä koulutuksen alalla tai opettajien koulutuksissa (Laine, 2016; Tirri, 2022).

Mielestäni aihetta ei ole käsitelty koulutuksessa.

En muista, että lahjakkuutta olisi käsitelty opinnoissa ollenkaan. Ainoastaan joillakin yksittäisillä kursseilla on puhuttu ylöspäin eriyttämisestä.

Kolmessa vastauksessa kerrottiin, että aihetta on käsitelty jonkin verran. Yhden vastauksen mukaan luokanopettajakoulutuksessa opiskelijoita on ohjeistettu itse keskustelemaan aiheesta, minkä lisäksi yhden vastauksen perusteella aihetta on käsitelty erityispedagogiikan yhdellä luennolla. Aiheen käsittely erityispedagogiikan luennolla tukee ajatusta siitä, että opetuksen eriyttämisestä mainitaan lähinnä alaspäin eriyttämisen yhteydessä (Roiha & Polso, 2018; RonksleyPavia & Neuman, 2020; Seo & Sim, 2019; Uusikylä, 2020).

Jonkin verran; lähinnä meitä opiskelijoita on ohjeistettu tunnilla keskustelemaan itsenäisesti opiskelijoiden kesken aiheesta

Yhdellä erityispedagogiikan luennolla aihetta käsiteltiin vähän.

Kuitenkin, kolmessa vastauksessa pystyttiin huomaamaan esimerkkejä siitä, miten aihetta on käsitelty luokanopettajakoulutuksessa. Vastauksissa kerrotaan siitä, kuinka koulutuksessa on puhuttu oppilaiden erilaisista taitotasoista ja oppilaiden olevan eri vaiheissa oppimista. Luokitelin nämä vastaukset kategoriaan, jonka mukaan luokanopettajakoulutuksessa käsitellään sitä, kuinka oppilaat oppivat parhaiten omalla oppimisen tasollaan. Yksilöllinen oppimisen taso pitää sisällään aiemmat tiedot ja taidot (Sternberg & Grikorenko, 2004; Uusikylä, 2020).

Luokanopettajakoulutuksessa on käsitelty sitä, kuinka oppilaat ovat eri vaiheissa oppimista, ja että on tärkeää tarjota kaikille oppilaille heidän oppimiseensa sopivaa opetusta.

On puhuttu siitä, että oppilailla on erilaisia taitotasoja, mutta lahjakkuutta ei ole erityisemmin käsitelty.

Kysyttäessä vastaajilta sitä, miten lahjakkuutta on käsitelty luokanopettajakoulutuksessa, havaitsin viidessä vastauksessa puhuttavan opetuksen ylöspäin eriyttämisestä, mikä on kysymyksen kohteena olevan lahjakkuuden, eli ominaisuuksien sijaan lahjakkuuden tukemiseen liittyvä toimintatapa (Laine, 2016; Roiha & Polso, 2018; Uusikylä, 2020). Näiden aineistossa ilmenneiden vastausten perusteella kysymys on mahdollisesti ymmärretty väärin tai siihen on vastattu kiireellä, mikä on kyselylomakkeisiin vastattaessa yleistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Jokaisessa opettavien aineiden oppitunneilla vähän. Tuntisuunnitelmia tehdessä olemme pohtineet ylöspäin eriyttämistä tai esimerkiksi matematiikan tunneilla tutustuneet materiaaleihin, joita voi tarjota lahjakkaille oppilaille haastetta tarjotakseen.

Mielestäni asiaa ei ole käsitelty paljoa koulutuksessamme. Meille on kerrottu alas- ja ylöspäin eriyttämisestä mutta ei käsitelty sitä, miten ylöspäin tulisi eriyttää.

Vastausten yhteenvetona voidaan todeta, että vastaajista suurimman osan mielestä lahjakkuutta ei ole käsitelty luokanopettajakoulutuksessa, tai he eivät muista sitä käsiteltäneen. Muutamassa vastauksessa kerrottiin, että aihetta on käsitelty jonkin verran; muun muassa ohjaamalla opiskelijoita keskustelemaan aiheesta. Tällöin aiheesta ei ole kuitenkaan tarjottu oikeaa tietoa, minkä vuoksi lahjakkuuskäsitykset voivat olla keskustelujen varassa. Vastauksissa myös sanottiin lukuun 6.4 *opetuksen ylöspäin eriyttäminen luokanopettajakoulutuksessa* -liittyen opetuksen eriyttämisen käsittelyn koskevan usein alaspäin eriyttämistä, mikä vastaa inklusion kiihdyttämää resurssien suuntautumista alaspäin (Kilgore, 2018; Tomlinson, 2014). Kolmessa vastauksessa erottui se, että oppilaiden erilaisista taitotasosta on keskusteltu. Oppilailla on erilaisia aikaisempien tietojen ja taitojen muodostamia taitotasoja, joiden huomaaminen auttaa yksilöllistämään opetusta jokaisen oppilaan omalle oppimisen vyöhykkeelle (Sternberg & Grigorenko, 2004; Uusikylä, 2020).

6.2 Käsitelyä lahjakkuudesta

Pyrin selvittämään kyselyssä vastaajien käsityksiä lahjakkuudesta. Neljännessä kysymyksessä vastaajilta kysyttiin, mitä lahjakas oppilas heidän mielestään tarkoittaa, ja kuudennessa kysymyksessä kysyttiin, miten lahjakkuus ja kyvykkyys näkyvät vastaajien mielestä koulussa ja eri oppiaineissa. Yhdistin näiden kahden kysymyksen vastaukset niissä ilmenneiden yhtäläisyyksien vuoksi kymmeneen alaluokkaan: 1. *nopea oppija* 2. *oman ikäluokan keskitasoa parempi osaaminen* 3. *oman ikäluokan keskitasoa paremmat suoritukset* 4. *taidot* 5. *korkeammat ajattelunaidot* 6. *erityisen lahjakkuuden alueet* 7. *haasteita tarvitsevat oppilaat* 8. *synnynnäinen*

ja luonnollinen lahjakkuus 9. harjoittelun merkitys lahjakkuudessa sekä 10. kiinnostuneet, aktiiviset ja motivoituneet oppilaat. Yksittäisiä vastauksia jaoteltiin tarpeen mukaan useampaan alaluokkaan niiden sisältäessä useisiin luokkiin sopivia merkityksiä. Tämän luokittelun jälkeen yhdistin alkuperäiset alaluokat vielä kolmeen kategoriaan sen perusteella, mihin lahjakkuuden vaiheeseen käsitykset liittyivät. Esittelen tässä luvussa ensin jaottelemani alaluokat, ja niiden jälkeen luokittelen nämä seuraaviin kategorioihin: 1. *potentiaali* 2. *lahjakkuuden kehittyminen* tai 3. *kehittynyt lahjakkuus*.

Lahjakkuus käsitettiin muita luokituksia enemmän oppimisen *nopeutena*; se mainittiin aineistossa 12 kertaa. Lahjakkaiden oppilaiden kohdalla edistyminen on usein heidän ikäryhmäänsä verrattuna nopeaa. Oppimisen nopeus voi näkyä spesifisti tietyillä lahjakkuuden alueilla tai se voi olla yleisempää nopeutta suorituksissa (Callahan & Miller, 2005; Davis ym., 2011; Gagné, 2020; Gardner, 2021; Plucker & Callahan, 2014; Renzulli & Reis, 1997; Rimm ym., 2018).

Lahjakas oppilas on tehtävissään selvästi omaa ryhmäänsä parempi ja nopeampi.

Oppilas oppii nopeammin uusia asioita ja hallitsee jo osaamansa asiat hyvin.

Aineistossa mainittiin seitsemän kertaa ikäluokkaan verrattuna keskitasoa parempi *osaaminen*. Lahjakkuus nähdään usein korkeatasoisena osaamisena, etenkin saman ikäisiä ihmisiä tarkastellessa (Callahan & Miller, 2005; Davis ym., 2011; Reis & Renzulli, 2010). Gagnén DMGT-mallin mukaan ihmisen osaamisen, vaikkakin mallissa puhutaan taidoista, tulee olla parhaimman 10 % joukossa (Gagné, 2005; 2010; 2021).

Ikätason keskimääräistä osaamistasi selkeästi yläpuolella oleva oppilas. Hän osoittaa syvää ymmärrystä joko yhdessä tai useammassa oppiaineessa, mutta ei välttämättä kaikissa.

Lahjakas oppilas on mielestäni sellainen, jolla on ikävuoteen nähden hyvät taidot jossain oppiaineessa, esimerkiksi matematiikassa.

Keskitasoa paremmat *suoritukset* nousivat aineistossa esiin kuudesti. Menestyvän ja lahjakkaan oppilaan ajatellaan usein pärjäävän hyvin kokeissa ja tehtävissä (Claxton, 2010; Sternberg & Ambrose, 2021; Tirri, 2022) Myös Renzullin kolmen ympyrän mallissa suoritusten kuuluessa vertaisten joukossa parhaimpaan 15-20 prosenttiin, voidaan puhua korkeatasoisista suorituksista ja lahjakkuudesta. Nämä kehittyvät korkeatasoisten kykyjen, motivaation ja luovuuden vuorovaikutuksessa (Renzulli & Reis, 1997; Renzulli, 2002).

Lahjakas oppilas pärjää ikäluokkansa keskitasoa paremmin koulun tehtävissä ja kokeissa.

Lahjakas oppilas on taitava joissakin oppiaineissa ja pärjää hyvin kokeissa.

Taidot esiintyvät aineistossa yhdeksän kertaa. Lahjakkuuteen liittyy usein erilaisia, ja eri aloihin liittyviä taitoja (Claxton, 2010; Davis ym., 2011; Gardner & Hatch, 2010; Uusikylä, 2020) Gagné erottelee DMGT-mallissaan taidot lahjakkuuksista siten, että lahjakkuudesta voi kehittyä todellisia taitoja, eli erinomaisuutta jollakin lahjakkuuden kahdeksasta pääalueesta (Gagné, 2000; 2005). Taidot liittyvät myös Pikkaraisen (2014) mainitsemaan kompetenssiin, mikä taitojen tavoin sekä mahdollistaa toimintaa, että kehittyy toiminnassa.

Lahjakas oppilas tarkoittaa oppilasta, jolla on erityisiä taitoja jossain oppiaineessa tai vaikka useammassa oppiaineessa.

Taito- ja taideaineissa lahjakkuus näkyy poikkeuksellisen hyvinä taitoina kyseisessä aineessa.

Yhdistin aineistossa kerran mainitut asioiden *sisäistämisen* ja *omaksumisen*, sekä kaksi kertaa aineistossa mainitun tiedon *soveltamisen* yhdeksi *korkeampien ajattelutaitojen* -luokaksi. Tiedon omaksuminen ja sisäistäminen liittyvät oppimisen kykyyn, mikä on osa ihmisen henkilökohtaisia resursseja. Lahjakkailta ihmisillä oppimisen kyvyn on huomattu olevan korkea, minkä vuoksi he sekä sisäistävät tietoa nopeasti, että pystyvät soveltamaan sitä. Nämä tiedon käyttämisen ominaisuudet kuuluvat korkeampiin ajatteluntaitoihin (Claxton, 2010; Reis & Renzulli, 2002; Winner, 2012). Tiedon omaksumisen ja sisäistämisen voidaan ajatella kuuluvan myös sivistyksellisyyteen, sillä opetettaessa jokaisella ihmisellä oletetaan olevan kykyä vastaanottaa tietoa, eli ihmisten ajatellaan olevan sivistyskykyisiä. Sivistyskykyä ja kompetenssia on kuitenkin jokaisella ihmisellä eri verran, mikä näkyy erilaisina kykyinä omaksua tietoa (Mollenhauer & Friesen, 2014; Siljander, 2002; 2012; Pikkarainen, 2014).

Oppilas sisäistää asiat helposti ja osaa perustaidoilla soveltaa opittua asiaa eteenpäin.

Jokin *erityinen*, tietylle lahjakkuuden alueelle kohdistuva *lahjakkuus* esiteltiin aineistossa kymmenessä eri vastauksessa. Matemaattinen lahjakkuus mainittiin aineistossa kuusi kertaa; Gardnerin moniälykkyysteoriassa tämä kuuluu matemaattis-loogiseen älykkyyteen, sekä osaltaan myös avaruudelliseen älykkyyteen. Myös moniälykkyysteoriassa päälajeihin kuuluva musiikillinen älykkyys, vaikkakin aineistossa sitä kuvailtiin taitavuudeksi ja lahjakkuudeksi, tuotiin ilmi kolmessa vastauksessa. Musiikillisuudella voitaisiin ilmentää myös intrapersonallisen lahjakkuuden sisältämää taidenautintoa. Aineistosta kerran esiinnousseen lukemisen voidaan

nähdä kuuluvan kielelliseen älykkyyteen ja kahdesti mainittu liikunnallinen lahjakkuus on myös moniälykkyysteoriassa oma pääalueensa (Gardner, 2003; 2021; Gardner & Hatch, 2010). Vastauksissa tuotiin yhden kerran ilmi myös keskustelun taidot ja kahdesti sosiaalinen lahjakkuus; nämä kuuluvat Gagnén DMGT-mallin sosiaalisen lahjakkuuden pääalueeseen, sekä Gardnerin interpersoonalliseen älykkyyteen (Gagné, 2005; 2010; 2020; Gardner, 2003; 2021). Lisäksi älyllinen lahjakkuus mainittiin kerran, ja taito- sekä taideaineista kuvataide ja käsityöt mainittiin aineistossa yhteensä neljä kertaa. Taideaineissa pärjääminen sopisi kehollis-kinesoteettiseen älykkyyteen sen hienomotorisen luonteen vuoksi, avaruudelliseen älykkyyteen hahmottamiskyvyiltään, sekä intrapersoonallisen älykkyyteen taiteelliselta ulottuvuudeltaan (Gardner, 2003; 2021; Gardner & Hatch, 2010).

Lahjakkuutta voi olla monenlaista, kuten sosiaalista, musikaalista tai matemaattista lahjakkuutta. Lahjakkuus voi näkyä yksittäisissä oppiaineissa tiedollisena tai taidollisena erityisosaamisena, tai laajemmin esimerkiksi älyllisenä lahjakkuutena.

Esimerkiksi musiikillinen harrastus ja siitä noussut motivaatio voi näkyä musiikillisena lahjakkuutena koulussa.

Lahjakkuuteen liittyviä käsityksiä selvittäessä *haasteita tarvitsevat oppilaat* mainittiin seitsemän kertaa. Lahjakkaiden oppilaiden ollessa tiedoiltaan ja taidoiltaan ikätovereitaan edellä, tarvitsevat he ikätasolleen tarkoitettua haastavampia opetusmateriaaleja (Callahan & Miller, 2005; Reis & Renzulli, 2021; Rimm ym., 2011; Uusikylä 2020). Yleisesti voisi ajatella, että haastavampien tehtävien tarjoaminen vaatisi ensin tarpeen, eli lahjakkuuden tunnistamisen, mutta vastausten perusteella lahjakkuus voidaan tunnistaa myös oppilaan tarpeesta saada lisää haastetta oppimiseensa.

Oppilas, jonka osaaminen on luokan keskitasoa korkeampaa ja tekeminen nopeampaa. Tarkoittaa siis usein sitä, että etenee oppitunneilla muita nopeammin ja mahdollisesti turhautuu, jos tehtäviä ei ole tarpeeksi tai ne ei ole riittävän haastavia. Tarvitsee siis usein lisähaastetta tai lisätehtäviä.

Lapset, jotka kaipaavat tunneilla muita enemmän haasteita, jotta heidän kehityksensä olisi nousujohteista.

Synnynnäinen ja luontainen lahjakkuus tulivat ilmi kahdessa eri vastauksessa. Gagné (2005; 2020) sanoo lahjakkuuden olevan luonnollisia kykyjä ja hän mainitsee myös implisiittiset, eli osittain synnynnäiset taidot. Lahjakkuuden voidaan verrata olevan Gagnén määritelmän mukaan myös potentiaalia, mutta hän painottaa, etteivät luonnolliset ja osittain synnynnäiset taidot

kuitenkaan ole täysin synnynnäisiä. Luonnolliset kyvyt voivat muuttua koko elämän ajan, mutta niitä havaitaan helpoiten pienillä lapsilla, jolloin ne sekoittuvat helposti synnynnäiseen lahjakkuuteen (Gagné, 2000; 2010). Luonnollisten kykyjen tavoin kompetenssi on toimintaa mahdollistava, sekä toiminnassa, kuten oppimisessa kehittyvä ominaisuus (Pikkarainen, 2014). Vastauksissa korostuu lahjakkuuden synnynnäinen tausta, luonnolliset kyvyt liikunnalliseen ja käsitöihin liittyvään lahjakkuuteen, sekä potentiaali, jotka kaikki ovat edistäviä tekijöitä (Davis ym., 2011; Gagné, 2000; 2010).

Joillakin oppilailla voi olla parempia valmiuksia esimerkiksi liikunnalliseen lahjakkuuteen, jolloin sen voidaan ajatella olevan synnynnäistä.

Esimerkiksi taas käsitöissä oppilas omaa luontaista lahjakkuutta käsitöihin, mikä sisältää kyvyn suunnitella työnsä sekä myös toteuttaa sen.

Ihmisten sivistysprosesseissa sivistyskykyisyyden korostetaan muuttuvan sivistykseksi vasta kasvatuksen ja kasvattajan toiminnan kautta (Siljander, 2002; 2012). Yhdessä vastauksessa oli tähän liittyen huomattavissa *harjoittelun merkitys* lahjakkuuksien syntymisessä, mikä sopii ajatukseen siitä, että lahjakkuus ei ole aina synnynnäistä tai luontaista (Gagné, 2021; Laine, 2016; Reis & Renzulli, 2010; Sternberg & Davidson, 2005).

Lahjakkuus voi kuitenkin olla myös pitkän harjoittelun tulosta.

Kiinnostuneisuus, motivaatio, aktiivisuus ja kysymysten kysyminen mainittiin kaikki 4. ja 6. kysymysten vastauksista koostuvassa aineistossa yhden kerran. Kiinnostus ja motivaatio ovat toimintaa ohjaavia sisäisiä tiloja, ja ne edistävät myös tehtäviin sitoutumista, mikä voi näkyä aktiivisuutena oppitunneilla. Lahjakkailta ihmisillä motivaation, tehtäviin sitoutumisen ja aktiivisuuden on huomattu olevan erityisen korkeita (Gagné, 2010; Renzulli, 2002; Ronksley-Pavia & Neumann, 2020; Seo & Sim, 2019). Kiinnostuneisuus ja kysymysten kysyminen voivat kertoa myös uteliaisuudesta ja kriittisyydestä, mitkä liittyvät lahjakkailta oppilailla huomattuun erityisen korkeaan oppimisen kykyyn (Claxton, 2010).

Oppilas kysyy fiksua kysymyksiä ja on kiinnostunut asioista.

Oppiaineissa se voi näkyä esimerkiksi siten, että oppilas on tunnin kuluessa aktiivinen osallistuja.

Lahjakas oppilas tarkoittaa sellaista oppilasta, jolla on korkea motivaatio tai muualta hankittua osaamista jossain oppiaineessa. Esimerkiksi musiikillinen harrastus ja siitä noussut motivaatio voi näkyä musiikillisena lahjakkuutena koulussa.

Jaoteltuani lahjakkuuden edellä mainittuihin alaluokkiin, päätin luokitella ne vielä kolmeen kategoriaan. Aineistossa ja sen luokitteluissa pystyttiin huomaamaan lahjakkuuskäsitysten koskevan yleensä lahjakkuutta edeltäviä tekijöitä, lahjakkuuden kehittymistä tai valmista lahjakkuutta. Jaoin tämän perusteella alaluokat vielä alla olevan taulukon mukaisesti seuraaviin kategorioihin: 1. *potentiaali* 2. *lahjakkuuden kehittämisprosessi* ja 3. *kehittynyt lahjakkuus*.

Taulukko 2. Alkuperäiset alaluokat jaoteltuina kolmeen kategoriaan.

Kategoria	Potentiaali	Lahjakkuuden kehittämisprosessi	Kehittynyt lahjakkuus
Alkuperäinen alaluokka	<p>5. korkeammat ajattelunaidot</p> <p>6. erityisen lahjakkuuden alueet</p> <p>8. synnynnäinen ja luonnollinen lahjakkuus</p> <p>10. kiinnostuneet, aktiiviset ja motivoituneet oppilaat</p>	<p>5. korkeammat ajattelunaidot</p> <p>7. haasteita tarvitsevat oppilaat</p> <p>9. harjoittelun merkitys lahjakkuudessa</p> <p>10. kiinnostuneet, aktiiviset ja motivoituneet oppilaat</p>	<p>1. nopea oppija</p> <p>2. oman ikäluokan keskitasoa parempi osaaminen</p> <p>3. oman ikäluokan keskitasoa paremmat suoritukset</p> <p>4. taidot</p> <p>5. korkeammat ajattelunaidot</p> <p>6. erityisen lahjakkuuden alueet</p> <p>7. haasteita tarvitsevat oppilaat</p> <p>10. kiinnostuneet, aktiiviset ja motivoituneet oppilaat</p>

Lahjakkuutta edeltäviin tekijöihin, eli *potentiaaliin* jaottelin taulukon mukaisesti ajattelunaidot, erityisen lahjakkuuden alueet, synnynnäisen ja luonnollisen lahjakkuuden, sekä kiinnostuneet, aktiiviset ja motivoituneet oppilaat. Erityiset lahjakkuuden alueet sekä synnynnäinen ja

luonnollinen lahjakkuus sopivat potentiaalain kategoriaan muun muassa Gagnén (2005, 2020) luokittelun perusteella; lahjakkuus on luonnollisia kykyjä joillakin lahjakkuuden pääalueella ja harjoituksen avulla nämä lahjakkuudet voivat kehittyä todellisiksi taidoiksi (Gagné, 2005; 2020). Korkeampiin ajatteluntaitoihin kuuluvista ilmauksista asioiden omaksuminen ja sisäistäminen voivat olla osa ihmisen henkilökohtaisia resursseja ja oppimisen kykyä, mitkä ovat lahjakkuutta edeltäviä tekijöitä (Claxton, 2010; Reis & Renzulli, 2002; Winner, 2012). Kiinnostus, aktiivisuus ja motivaatio voivat näkyä lahjakkuuden jokaisessa vaiheessa; potentiaallissa, kehittyvässä lahjakkuudessa ja kehittyneessä lahjakkuudessa.

Lahjakkuuden kehittämisprosessiin ajattelun kuuluvaksi alaluokista korkeammat ajatteluntaidot, haasteita tarvitsevat oppilaat, harjoittelun merkityksen lahjakkuudessa, sekä kiinnostuneet, aktiiviset ja motivoituneet oppilaat. Korkeammat ajatteluntaidot ja aineiston ilmaisuista omaksuminen, sisäistäminen ja soveltaminen voivat olla lahjakkuutta kehittäviä asioita, jolloin ne ovat osa myös lahjakkuuden kehittämisprosessia (Claxton, 2010; Reis & Renzulli, 2002). Riittävän haastavat tehtävät edistävät myös lahjakkuuden kehittymistä ja harjoittelu on tärkeimpiä keinoja potentiaalain kehittämisessä todelliseksi lahjakkuudeksi ja kyvyiksi (Callahan & Miller, 2005; Gagné, 2021; Reis & Renzulli, 2021; Rimm ym., 2011; Uusikylä 2020). Kiinnostus oppimista kohtaan, sekä aktiivisuus ja motivaatio edistävät oppimista ja näin myös lahjakkuuksien kehittymistä (Gagné, 2010; Renzulli, 2002; Ronksley-Pavia & Neumann, 2020; Seo & Sim, 2019).

Kehittynyt lahjakkuus on usein helpoiten nähtävissä, ja tämä näkyi myös siinä, että useimmat alaluokista sopivat tähän kategoriaan. Oppimisen nopeus oli vastauksissa yleisin ja edistyminen onkin usein lahjakkailla oppilailla ikätovereita nopeampaa. Oppimisen nopeus voi näkyä eri lahjakkuuden alueilla tai se voi olla yleisempää nopeutta suorituksissa. Nopeuden voidaan ajatella kertovan tiedon hallinnasta, jolloin lahjakkuus on jo kehittyntä (Callahan & Miller, 2005; Davis ym., 2011; Gagné, 2020; Gardner, 2021; Plucker & Callahan, 2014; Renzulli & Reis, 1997; Rimm ym., 2018). Oman ikäluokan keskitasoa parempi osaaminen ja paremmat suoritukset voivat puolestaan näkyä esimerkiksi kokeissa ja erilaisissa osaamista mittaavissa testeissä pärjäämisinä, ja esimerkiksi Renzullin kolmen ympyrän malli yhdistää korkeatasoiset suoritukset lahjakkuuteen (Claxton, 2010; Renzulli & Reis, 1997; Renzulli, 2002; Sternberg & Ambrose, 2021; Tirri, 2022). Eri aloihin liittyvä taidokkuus ja erityisosaaminen on kehittyntä lahjakkuutta, ja Gagnén mukaan lahjakkuudesta voi kehittyä taitoja ja erinomaisuutta jollakin lahjakkuuden kahdeksasta pääalueesta (Gagné, 2000; 2005). Lopulta, kehittynyt lahjakkuus

edistää myös uusien asioiden omaksumista ja tiedon soveltaminen ilmenee lahjakkailla ihmisillä esimerkiksi luovuutena, joten korkeammat ajattelun taidot sopivat tähän kategoriaan (Callahan & Miller, 2005; Renzulli & Reis, 1997; Renzulli, 2002; Sternberg, 2003). Motivaatio ja aktiivisuus voivat kertoa muihin kategorioihin kuulumisen lisäksi myös kehittyneestä lahjakkuudesta.

6.3 Lahjakkuuden tunnistaminen

Paljolti edelliseen yläluokkaan, eli lukuun 6.2. *Käsityksiä lahjakkuudesta*, limittyviä vastauksia saatiin viidenteen kysymykseen, jossa selvitettiin vastaajien näkemyksiä lahjakkaiden oppilaiden tunnistamisesta. Kysymykseen perustuva aineisto kuitenkin eroaa suurimmaksi osaksi lahjakkuuden käsityksistä, minkä vuoksi jaoin lahjakkuuden tunnistamisen omaksi yläluokakseen. Aineisto jaoteltiin aluksi seitsemään eri alaluokkaan: 1. *suoritusten arviointi* 2. *havainnointi ja oppilaantuntemus* 3. *työskentelyn nopeus* 4. *tylsistyminen ja häiriköinti* 5. *osaamistaso* 6. *aktiivisuus* ja 7. *motivaatio*. Jatkoisin tämän jälkeen luokittelua jakamalla edellä mainitut alaluokat vielä kahteen kategoriaan, sillä vastauksissa tunnistamistavat painottuivat selkeimmin: 1. *havainnointiin* ja 2. *arviointiin*. Esittelin tälle myös vaihtoehtoisen jatkoluokittelun, jossa alkuperäiset alaluokat jaettiin edellisen yläluokan tavoin vielä 1. *potentiaaliin* 2. *lahjakkuuden kehittymiseen* ja 3. *kehittyneeseen lahjakkuuteen* sen perusteella, mitä lahjakkuuden vaiheita vastauksissa tunnistetaan.

Arviointi on tärkeä keino saada tietoa oppilaiden osaamisesta, ja lahjakkuuden tunnistamiseksi tämä keino mainittiin aineistossa yhdeksän kertaa. Arviointi parhaillaan antaa opettajille, oppilaille, sekä huoltajille todellista tietoa oppilaiden tiedoista ja taidoista, sekä edistää oppimista. Hyvien arvosanojen ja mitattavien suoritusten avulla saadaan tietoa korkeista suorituksista, mikä on yksi lahjakkuuden ilmenemisen muoto. Esimerkiksi Renzullin kolmen ympyrän mallissa lahjakkuutta verrataan korkeatasoisiin suorituksiin, mitkä ovat kehittyneet luovuuden, motivaation ja korkeatasoisten kykyjen vuorovaikutuksessa (Claxton, 2010; Renzulli & Reis, 1997; Renzulli, 2002; Sternberg & Ambrose, 2021). Osassa vastauksista sanottiin, että lahjakkuus voidaan tunnistaa hyvistä arvosanoista ja koetuloksista, mutta muutamissa vastauksissa painotettiin lisäksi arvioinnin monipuolisuutta ja korkeiden suoritusten toistuvuutta.

Lahjakkaan oppilaan tunnistaa hyvinä arvosanoina.

Lahjakkaita oppilaita voi tunnistaa erilaisilla koulutyössä käytettävillä mittareilla. Kuitenkin yksittäinen testaus ei ole riittävä. Mikäli halutaan todeta oppilaan olevan lahjakas, täytyy hänen pystyä esittämään tätä taipumusta toistuvasti.

Havainnointi ja oppilaantuntemus tuotiin vastauksissa esiin yhdeksän kertaa, tosin eri sanoin muotoiltuna. Edellä mainitun arvioinnin lisäksi jatkuva havainnointi lisää oppimantuntemusta ja tällöin suoritusten lisäksi taipumukset voivat tulla paremmin esiin. Muun muassa Gagné (2000; 2005) painottaa havainnoinnin auttavan tunnistamaan lahjakkuutta edistäviä tekijöitä, kuten motivaatiota ja toiminnanohjausta.

Seuraamalla kaikkien oppilaiden työskentelyä säännöllisesti, työskentelynopeus ja ajattelutapa ovat merkitseviä tekijöitä.

Esimerkiksi liikunnassa havainnoimalla oppilaiden aktiivisuutta.

Lahjakkuuden käsityksiin liittyen *työskentelyn nopeus* kerrottiin vastauksissa lahjakkuuden tunnistamisen keinoksi kuusi kertaa. Ikätasoon verrattuna nopeampi edistyminen yleisesti ja tietyissä oppiaineissa voi kertoa lahjakkuudesta (Callahan & Miller, 2005; Davis ym., 2011; Gagné, 2020; Gardner, 2021; Plucker & Callahan, 2014; Renzulli & Reis, 1997; Rimm ym., 2018).

Lahjakkuus voi usein tulla esiin myös ilman arviointia esimerkiksi siten, että oppilas suoriutuu annetuista tehtävistä aina selkeästi muita paremmin tai nopeammin.

Muutamissa vastauksissa tuotiin ilmi, että lahjakkuus voi näkyä myös *tylsistymisenä* oppitunneilla ja yhdessä vastauksessa tämän sanottiin mahdollisesti johtavan *häiriköintiin*. Liian helpot tehtävät ja koulunkäynnin vaivattomuus voivat aiheuttaa tylsistymistä ja tämä voi purkautua häiriköintinä (Tomlinson, 2014; Uusikylä, 2020).

Lahjakkaan oppilaan voi tunnistaa tylsistymisestä tunneilla. Saattavat myös häiriköidä opetusta, koska tehtävät tuntuvat liian helpoilta tai tehtävät on tehty nopeasti loppuun.

Osaamistason perusteella lahjakkuuden tunnistaminen mainittiin aineistossa kolme kertaa. Lahjakkailta ihmisillä on usein korkeatasoista osaamista, etenkin muihin saman ikäisiin ihmisiin verrattaessa (Callahan & Miller, 2005; Davis ym., 2011; Reis & Renzulli, 2010).

Lahjakkaan oppilaan voi huomata esimerkiksi vertaamalla oppilaan taitotasoa oman ikäluokan OPS:in tavoitteisiin. Mikäli oman ikäluokan asiat ovat liian helppoja oppilaalle, siitä voi huomata jo oppilaan olevan lahjakas.

Lahjakkaita oppilaita voidaan tunnistaa arvioimalla oppilaiden osaamista ja taitoja.

Aktiivisuus oppitunneilla, sekä aktiivisuuden havainnoiminen mainittiin aineistossa neljä kertaa. Näiden sanottiin olevan osa lahjakkuutta, sekä lahjakkuuden tunnistamista helpottava tarkkailtava asia. Havainnointiin liittyvät vastaukset on luokiteltu myöskin havainnoinnin alaluokkaan kuuluviksi. Aktiivisuus on eräänlainen tapa ilmentää motivaatiota, ja se on osa oppimiseen sitoutumista. Näiden tekijöiden on huomattu olevan yleisiä lahjakkailta ihmisillä. Seo ja Sim (2019) kertovat aktiivisuuden kuuluvan behavioraaliseen sitoutumiseen, mikä on yksi neljästä sitoutumisen tavasta.

Lahjakkaan oppilaan voi tunnistaa tuntiaktiivisuutena.

Esimerkiksi liikunnassa havainnoimalla oppilaiden aktiivisuutta.

Aineistossa mainittiin yhden kerran *motivaatio*, minkä päätin vastausten vivahde-erojen vuoksi pitää tässä luvussa edellisestä luvusta poiketen omana alaluokkana, erillään aktiivisuudesta. Motivaatio on ihmisen toimintaa ohjaava sisäinen tila, mikä koostuu tavoitteista ja motiiveista. Se saa ihmisen aloittamaan tekemisen ja sitoutumaan siihen. Lahjakkailta ihmisillä motivaation on huomattu olevan erityisen korkea (Gagné, 2010; Renzulli, 2002; Ronksley-Pavia & Neumann, 2020; Seo & Sim, 2019).

Lahjakkaan oppilaan tunnistaa motivoituneisuudesta.

Jaoteltuani lahjakkuuden tunnistamisen edellä kerrottuihin alaluokkiin, huomasin niissä olevan paljon yhtäläisyyksiä, ja päätin jaotella niitä vielä kahdella erilaisella tavalla. Ensimmäiseksi jaoin kaikki alaluokat kahteen kategoriaan sen mukaan, millainen tunnistamisen keino on kyseessä. Näitä kategorioita olivat: 1. havainnointi ja 2. arviointi. Havainnollistan tätä luokittelua seuraavalla sivulla olevan taulukon avulla.

Taulukko 3. Alaluokat jaoteltuina kahteen tunnistamisen keinojen -kategoriaan.

Kategoria	Havainnointi	Arviointi
Alkuperäinen alaluokka	2. havainnointi ja oppilaantuntemus 3. työskentelyn nopeus 4. tylsistyminen ja häiriköinti 5. osaamistaso 6. aktiivisuus 7. motivaatio	1. suoritusten arviointi 5. osaamistaso

Havainnointi tukee oppilaantuntemusta ja sen avulla voidaan saada tietoa oppilaiden taitotasosta sekä osaamisesta. Havainnoimalla pystytään tunnistamaan muun muassa taipumuksia, motivaatiota ja toiminnanohjausta, jotka eivät suorituksia arvioidessa tule esiin. Gagné onkin painottanut havainnoinnin merkitystä lahjakkuuksia edeltävien tekijöiden tunnistamisessa (Gagné, 2000; 2005). Aineistossa mainittiin siitä, kuinka arvioinnin ulkopuolella lahjakkuus voi näkyä nopeana edistymisenä. Havainnoimalla pystytään huomaamaan, mikäli oppilas jatkuvasti suoriutuu tehtävistään nopeasti ja uusien asioiden omaksuminen on nopeaa. Ikätasoon verrattuna nopea edistyminen voi olla merkki lahjakkuudesta (Callahan & Miller, 2005; Davis ym., 2011; Gagné, 2020; Gardner, 2021; Plucker & Callahan, 2014; Renzulli & Reis, 1997; Rimm ym., 2018). Myös häiriköinnin havaitseminen oppitunneilla voi kertoa lahjakkuudesta ja siitä, etteivät opetus ja tehtävät ole riittävän haastavia lahjakkaan oppilaan tieto- ja taitotasolle. Vaivaton opiskelu voi pitkästytää oppilaita, jolloin se purkautuu häiriköintinä (Tomlinson, 2014; Uusikylä, 2020).

Arviointi kohdistuu usein kokeiden, suoritusten, tehtävien ja erilaisten mittausten perusteella saatavaan tietoon. Näiden avulla saadaan tietoa oppilaiden tiedoista, taidoista ja osaamisesta, vaikkakaan potentiaalista lahjakkuutta ne eivät paljasta (Claxton, 2010; Renzulli & Reis, 1997; Renzulli, 2002; Sternberg & Ambrose, 2021). Lisäsin tähän kategoriaan kuuluvaksi al-

kuperäisten alaluokkien osaamistason, sillä arviointi voi paljastaa esimerkiksi jatkuvan yli-suoriutumisen ikäluokan vaatimustasoon verrattaessa (Callahan & Miller, 2005; Davis ym., 2011; Reis & Renzulli, 2010).

Toiseksi päätin yhdistää alkuperäiset alaluokat vielä kolmeen kategoriaan sen perusteella, mitä lahjakkuuden vaihetta vastauksien avulla voidaan tunnistaa. Näitä kategorioita olivat: 1. *potentiaali* 2. *lahjakkuuden kehittämisprosessi* ja 3. *kehittynyt lahjakkuus*. Esittelen alla olevan kuvion avulla sen, miten yhdistin alkuperäiset alaluokat niistä johdettuihin kategorioihin. Jotkin alaluokat voivat kuulua useampaan näistä kolmesta kategoriasta.

Taulukko 4. Alaluokat jaoteltuina kolmeen kategoriaan sen perusteella, mitä lahjakkuuden vaihetta niissä tunnistetaan.

Kategoria	Potentiaali	Lahjakkuuden kehittämisprosessi	Kehittynyt lahjakkuus
Alkuperäinen alaluokka	2. havainnointi ja oppilaantuntemus	2. havainnointi ja oppilaantuntemus	1. suoritusten arviointi
	5. osaamistaso	3. työskentelyn nopeus	2. havainnointi ja oppilaantuntemus
	6. aktiivisuus	4. tylsistyminen ja häiriköinti	3. työskentelyn nopeus
	7. motivaatio	5. osaamistaso	4. tylsistyminen ja häiriköinti
		6. aktiivisuus	5. osaamistaso
		7. motivaatio	6. aktiivisuus
			7. motivaatio

Lahjakkuutta edeltäviä tekijöitä, eli *potentiaalia* voidaan tunnistaa havainnoimalla ja oppilaantuntemus on näiden tekijöiden tunnistamisessa avainasemassa, sillä potentiaali harvoin näkyy testeissä ja mittauksissa (Gagné, 2000; 2005). Aktiivisuus ja motivaatio ovat ihmisen sisäisiä,

toimintaa ohjaavia tiloja, joiden tunnistaminen voi paljastaa potentiaalin johonkin lahjakkuuteen. Kuten luvussa 2.1 *sivistyksellisyys* mainittiin, on lahjakkuus itsessään kompetenssin tavoin sellainen asia, mikä voidaan havaita vasta toiminnassa. Näitä ei aina onnistuta havaitsemaan (Pikkarainen, 2014) mikä kiteyttää hyvin potentiaalisen lahjakkuuden mahdollisen piiloon jäämisen ongelman.

Havainnoimalla ja oppilaantuntemuksella voidaan tunnistaa myös *kehittyvä lahjakkuus*. Nopeus työskentelyssä ja tehtävissä voi kertoa kehittyvästä lahjakkuudesta, sillä esimerkiksi Gagné (2020) sanoo oppimisen olevan nopeaa niillä alueilla, joille luonnolliset kyvyt sijoittuvat. Luonnollisten kykyjen ollessa Gagnén määritelmän mukaan lahjakkuutta edeltäviä tekijöitä, voidaan näiden ja oppimisen nopeuden yhdistymisen nähdä olevan osa lahjakkuutta kehittävää prosessia. Tylsistyminen ja häiriköinti voivat johtua siitä, ettei oppiminen tarjoa oppilaan omalle tasolle riittävästi haasteita; tällöin ollaan yhä lahjakkuuden kehittymisvaiheessa ja sopivan tasoinen opetus voi kehittää lahjakkuuden näkyväksi. Muiden *lahjakkuuden kehittämisen prosessin* -kategoriaan kuuluvien alaluokkien avulla pystytään tekemään huomioita oppilaiden osaamistasoista, minkä vuoksi osaamistasot ovat läsnä myös lahjakkuuksien kehittymisprosesseissa. Motivaatio voi edistää aktiivista työskentelyä ja tehdä oppimisesta tehokkaampaa, mikä edistää lahjakkuuksien kehittymistä (Gagné, 2010; Ronksley-Pavia & Neumann, 2020). Sivistysprosessin tavoin lahjakkuus kehittyy toiminnassa (Pikkarainen, 2014).

Kaikkien seitsemän alaluokan tunnistaminen voi kertoa myös kehittyneestä lahjakkuudesta. Korkeatasoiset suoritukset kertovat Renzullin (2002) mukaan näkyvästä, kehittyneestä lahjakkuudesta. Gardner (2021) kuvailee älykkyyden näkyvän eri älykkyyksien alueilla nopeana oppimisena, ja lahjakkuuden kehittymisprosessiin nivoutuvasti Gagné (2020) mainitsee oppimisen olevan nopeaa niillä lahjakkuuksien alueilla, joille kyvyt sijoittuvat. Tylsistyminen ja häiriköinti voivat edellisen kategorian tavoin näkyä kuitenkin myös kehittyneessä lahjakkuudessa, sillä tällöin oppilaan osaamistaso on korkea ja haasteettomat tehtävät voivat aiheuttaa pitkästymistä (Tomlinson, 2014; Uusikylä, 2020). Callahanin ja Millerin (2005), sekä Gagnén (2010) huomio siitä, että oman mielen toiminta voi motivoida lahjakasta oppilasta oppimaan lisää.

6.4 Opetuksen ylöspäin eriyttäminen luokanopettajakoulutuksessa

Opetuksen ylöspäin eriyttämisessä tavoitteena on tuoda opetettava asia lahjakkaimpien oppilaiden oppimisen tasolle. Lahjakkaat oppilaat tarvitsevat usein haastavampia, ja laajempia ajatteluntaitoja vaativia tehtäviä (Sternberg & Grikorenko, 2004; Uusikylä, 2020) Lahjakkuus on

usein piilossa olevaa potentiaalia, joka tarvitsee todelliseksi kyvyiksi kehittyäkseen analysoinnista, luomisesta ja tietojen soveltamisesta koostuvaa optimaalista oppimista (Sternberg & Griorenko, 2004). Olennainen osa opetuksen ylöspäin eriyttämistä on myös oppimiskapasiteetin tukeminen, missä ajatteluntaitojen, oppilaan oman aktiivisuuden, sekä tiedon luomisen ja soveltamisen tukeminen korostuu (Claxton, 2006). Arviointi on myös tärkeä osa opetuksen ylöspäin eriyttämistä; tuotosten ja saavutusten arvioimisen sijaan tulisi keskittyä oppimisprosessin arvioimiseen (Opetushallitus, 2016; Roiha & Polso, 2018; Uusikylä, 2020). Kun lahjakkaan oppilaan opetuksessa ja arvioinnissa keskitytään korkeatasoisten tuotosten sijaan prosessiin, tukee tämä sisäistä motivaatiota paremmin (Claxton, 2006; Gagné, 2010; Reis & Renzulli, 2010; Reis, Renzulli & Renzulli, 2021). Saavutuksia arvioidessa motivaatio kääntyy usein ulkoiseksi, mikä ei ole lahjakkuuksien kehittämisen kannalta optimaalista (Gagné, 2010).

Kyselylomakkeen kahdeksannessa kysymyksessä pyrittiin selvittämään vastaajien kokemuksia siitä, miten luokanopettajakoulutuksessa on käsitelty opetuksen ylöspäin eriyttämistä. Vastauksista yhdeksässä sanottiin, ettei opetuksen ylöspäin eriyttämistä ole juurikaan käsitelty, tai vastaajien mielestä aiheen käsittely luokanopettajakoulutuksessa ei ole riittävää.

Minusta sitä ei ole riittävästi käsitelty.

Ylöspäin eriyttämistä ei ole oikeastaan käsitelty ollenkaan. Ainoastaan, että sitä tulisi tehdä.

Muutamassa vastauksessa kerrottiin, että opetuksen ylöspäin eriyttämisestä on mainittu, mutta osassa vastauksista sanottiin, ettei aihetta ole käsitelty mainitsemista enempää. Laineen (2016) tutkimuksen mukaan lahjakkaiden oppilaiden huomioiminen vaihtelee yksilöllisesti opettajien välillä. Laineen aiemman tutkimuksen tuloksiin liittyen tämän käsillä olevan tutkimuksen aineistosta esiin nousseet huomiot aiheen pinnallisesta käsittelystä lisäävät epätasaisuutta opettajien tiedollisissa valmiuksissa opetuksen ylöspäin eriyttämisestä.

Ylöspäin eriyttäminen on mainittu useinkin, mutta siihen ei ole paneuduttu sen enempää.

Ylöspäin eriyttämistä ei ole oikeastaan käsitelty ollenkaan. Ainoastaan, että sitä tulisi tehdä.

Sivuvaiheissa aihetta on ehkä käsitelty ja musiikissa. Muuten ei niinkään, muuta kuin sanomalla että eriyttäkää ylöspäin.

Kahdeksannen kysymyksen vastauksien koostamassa aineistossa mainittiin kolme kertaa se, että opetuksen eriyttämiseen liittyvä aiheen käsittely koskee yleensä opetuksen alaspäin eriyt-

tämistä. Tämä kuvailee hyvin teoriassa ja alaluvussa *6.1 lahjakkuus luokanopettajakoulutuksessa* esiinnoussutta huomiota siitä, että nykyisin inklusion ollessa pinnalla, suuntautuvat resurssit usein alaspäin (Kilgore, 2018; Tomlinson, 2014).

Hyvin vähän. Tunti- ja jaksosuunnitelmissa on usein lokero eriyttämistä varten, mutta siinä painottuu usein alaspäin eriyttäminen. Paljon omasta viitseliäisyydestä kiinni, että miten paljon tulee perehdyttyä.

Hyvin sivuavasti, enemmän on keskitytty alaspäin eriyttämiseen.

Kuudesta vastauksesta erottui, että aihetta on jonkin verran käsitelty, enimmäkseen oppilaiden erilaisten taitotasojen, ja tarvittaessa haastavampien tehtävien näkökulmasta. Toiseksi, kahdessa näistä vastauksista erottui se, että aihetta on käsitelty erityisesti vain monialaisissa opinnoissa. Opetuksen ylöspäin eriyttämisen käsittelemisestä monialaisissa opinnoissa kysyttiin kyselylomakkeessa erikseen kysymyksellä 9. ja avaan tämän kysymyksen vastauksia alempana enemmän. Näistä kuudesta vastauksesta, joissa aihetta kerrottiin jonkin verran käsiteltäneen, kahdessa mainittiin aiheen käsittelemisen koostuneen keskusteluista ja opiskelijoiden ohjaamisesta keskustelemaan aiheesta.

On puhuttu siitä, kuinka on tärkeää, että riippumatta lapsen taitotasosta, hänelle tulisi tarjota tarpeeksi, muttei kuitenkaan liikaa haastetta oppimisessa.

Matematiikassa joitain syventäviä tehtäviä läpikäyden ja esi- ja alkuopetuksessa lukemaan oppimisen tason nostamisella. Käsitöissä eri koneiden ja työvälineiden käyttö vain lahjakkaiden lasten kanssa siten, että se on silti turvallista.

Kokonaisuudessaan ylöspäin eriyttämistä on käsitelty hyvin vähän. Joillakin yksittäisillä kursseilla on keskusteltu siitä, miten oppilaille voi tarjota haastavampia tehtäviä.

Kyselylomakkeen yhdeksäs kysymys pyrki selvittämään sitä, miten monialaisissa opinnoissa eri oppiaineiden kohdalla on käsitelty opetuksen ylöspäin eriyttämistä. Lahjakkuudet ulottuvat monille eri alueille: Gardnerin moniälykkyysteoriassa älykkyyskäsitteitä voidaan havaita kielellisellä, matemaattisloogisella, tilallisella, kehollis-kinesteettisellä, musiikillisella, sosiaalisella, intrapersoonallisella ja naturalisella alueella (Gardner, 2003; Gardner & Hatch, 2010). Gagnén DMGT-mallissa luonnolliset kyvyt voivat ilmetä henkiselällä tai älyllisellä, luovalla, sosiaalisella, havainnollisella, lihaskyvykkyyden ja hienomotoristen taitojen alueilla (Gagné, 2005, 2010; 2021). Eri oppiaineiden kohdalla erilaiset lahjakkuudet korostuvat ja tulevat paremmin näkyviin. Kysymyksen tarkoituksena oli selvittää, miten opetuksen ylöspäin eriyttäminen on

otettu huomioon monialaisissa opinnoissa, eri oppiaineiden kohdalla. Tämän avulla pystytään selvittämään, ovatko luokanopettajaopiskelijat saaneet valmiuksia myös eri oppiaineissa korostuvien lahjakkuuksien tukemiseen.

Ensimmäisen yläluokan, luvun *6.1 Lahjakkuus luokanopettajakoulutuksessa* ja ylempänä tässä alaluvussa esittelemäni kahdeksannen kysymyksen vastauksista koostuvan aineiston suuntaisia vastauksia saatiin myös kyselylomakkeen yhdeksänten kysymykseen. Vastauksista yhdeksässä sanottiin, että opetuksen ylöspäin eriyttämistä ei ole käsitelty monialaisissa opinnoissa ja kolmessa näistä vastauksista vastaaja ei muistanut onko aihetta käsitelty.

Aihetta ei ole juuri lainkaan käsitelty.

Oman muistini mukaan ei juuri mitenkään. On sitä sivuttu.

Vastauksista kolmessa painotettiin opetuksen ylöspäin eriyttämisen käsittelemisen olevan oppiaineesta ja opettajasta kiinni. Laine (2016) huomasi tutkimuksessaan opetuksen ylöspäin eriyttämisen olevan usein opettajasta riippuvaista. Tämä erottuu vastausten mukaan myös luokanopettajakoulutuksen monialaisissa opinnoissa aiheen käsittelyssä. Yhdessä näistä vastauksista kerrottiin – kahdeksannen kysymyksen vastausten tavoin – että myös monialaisissa opinnoissa keskitytään enemmän alaspäin eriyttämiseen.

Riippuen täysin kurssin opettajasta, jotkut ovat antaneet konkreettisia esimerkkejä eriyttämiseen ja jotkut taas eivät ole sivuuttaneet aihetta ollenkaan.

Oppiaineesta riippuen asiaa on käsitelty jonkin verran tai ei ollenkaan. Tavallisesti on keskitytty enemmän alaspäin eriyttämiseen.

Aineistossa mainittiin neljästi se, että aihetta on käsitelty matematiikan kursseilla. Matematiikantunneilla voidaan tunnistaa ja kehittää Gardnerin moniälykkyysteoriaan kuuluvaa matemaattis-logista älykkyyttä (Gardner, 2003; Gardner & Hatch, 2010). Luokanopettajaopiskelijoita on ohjattu tarjoamaan oppilaille esimerkiksi vaikeudeltaan kolmelle eri tasolle sijoittuvia tehtäviä, joista he saavat valita itselleen sopivia. Haastavampien tehtävien tarjoaminen rikastuttaa opetusta ja se on yksi ylöspäin eriyttämisen keino (Opetushallitus, 2016; Reis & Renzulli, 2010; Reis, Renzulli & Renzulli, 2021; Uusikylä, 2020). Matematiikan kursseilla on myös yhden vastauksen mukaan keskusteltu siitä, kuinka oppimiseen ja ongelmanratkaisuun voidaan tarjota erilaisia välineitä.

Matematiikassa, lukemaan oppimisessa ja käsitöissä. Pääasiassa kuitenkin vain sivuaineessa.

Mieleeni on jäänyt vain matematiikan kursseilla käydyt keskustelut opetuksen ylöspäin eriyttämisestä esimerkiksi siten, että tarjotaan erilaisia välineitä oppimiseen ja ongelmanratkaisuun.

On puhuttu, kuinka oppilas voi esimerkiksi itse valita kolmesta eri tason tehtävästä ja tehdä sen, joka tuntuu hyvältä. Erityisesti matematiikassa tätä on painotettu.

Yhdessä vastauksessa mainittiin ylöspäin eriyttämisestä puhuttaneen liikunnan monialaisissa opinnoissa. Liikunnallinen lahjakkuus on Gardnerin moniälykkyysteoriassa oma älykkyuden lajinsa (Gardner, 2003; 2021; Gardner & Hatch, 2010). Opetussuunnitelmassa liikunnan oppiaineen kohdalla sanotaan, että oppilaille tulee antaa pätevyyden kokemuksia ja sopivia tehtäviä (Opetushallitus, 2016). Vastauksessa mainittu oman tasoisten oppilaiden kanssa pelaaminen on osa luvussa 4.3.3. *Ryhmittely* -esittelemääni opetuksen ryhmittelyä, jossa saman tasoisten oppilaiden ryhmittelyllä pyritään haastamaan heitä. Parhaillaan ryhmittely saa oppilaat yrittämään parhaansa, parantaa suorituksia, antaa pätevyyden kokemuksia ja ehkäisee alisuoriutumista (Brulles, Saunders & Cohn, 2010; Kilgore, 2018; Uusikylä, 2020).

Liikunnassa on kerrottu, että oppilaita voidaan jaotella taitotasojen perusteella ryhmiin, jotta liikunnallisemmat oppilaat saavat pelata oman tasoisten kanssa.

Kahdessa vastauksessa sanottiin, että opetuksen ylöspäin eriyttämisestä on puhuttu monialaisissa opinnoissa tuntisuunnitelmien tekemisen yhteydessä. Oppilaiden osaamistaso ja kiinnostuksenkohteet tulee huomioida jo opetusta suunniteltaessa ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opetuksen eriyttämisen sanotaan ohjaavan opetuksen työtapoja ja suunnittelua (Opetushallitus, 2016).

Tuntisuunnitelmaan laitetaan aina joku esimerkki eriyttämisestä.

Yhdessä vastauksessa mainittiin haastavampien tehtävien lisäksi projektien tekeminen. Esimerkiksi SEM-mallissa projektit ovat yksi opetuksen rikastustavoista (Reis & Renzulli, 2010), ja projektien tekemisen sanotaan voivan opettaa oppilaille pitkäjänteistä työskentelyä (Sternberg, 2003; Uusikylä, 2020).

Eri oppiaineiden kohdalla haastavammat tehtävät ja projektien tekeminen on mainittu ylöspäin eriyttämisen keinoina. Luonnontieteiden kursseilla on puhuttu erilaisten projektien tekemisestä.

Yhteenvedona voidaan todeta suurimman osan tutkimukseen osallistuneista luokanopettajaopiskelijoista kokevan, ettei opetuksen ylöspäin eriyttämistä käsitellä luokanopettajakoulutuksessa tai sen monialaisissa opinnoissa. Muutamien vastausten mukaan aihetta on sivuttu, mutta siihen ei ole syvennytty mainitsemista enempää. Yleensä luokanopettajakoulutuksessa keskitytään opetuksen alaspäin eriyttämiseen. Aineistosta myös selvisi, että aiheen käsitteleminen on riippuvaista kurssien opettajista, ja neljän vastauksen mukaan esimerkiksi matematiikan kursseilla opetuksen ylöspäin eriyttämistä kerrottiin käsiteltäneen. Yhdessä vastauksessa kuvailtiin liikunnan monialaisissa opinnoissa kerrottuja keinoja taitotasojen mukaisiin ryhmittelyihin.

6.5 Käsitteitä opetuksen ylöspäin eriyttämisestä

Ensimmäinen opetuksen ylöspäin eriyttämiseen liittyvä, kyselyn seitsemäs kysymys selvitti sitä, mitä vastaajille tulee mieleen opetuksen ylöspäin eriyttämisestä. Kyselylomakkeen kymmenes, ja samalla viimeinen kysymys selvitti, millaisia ylöspäin eriyttämisen tapoja vastaajat tietävät. Aineistosta esiin nousseiden samankaltaisuuksien vuoksi yhdistin näiden kahden kysymyksen vastaukset opetuksen ylöspäin eriyttämiseen liittyvien käsitysten muodostamien luokittelujen alle. Aiemmin, teoriassa lueteltuna ylöspäin eriyttämisen tapoja ovat esimerkiksi opetuksen rikastuttaminen, nopeuttaminen ja ryhmittely (Kilgore, 2018; Laine, 2016; Plucker & Callahan, 2014; Reis & Renzulli, 2010; Reis, Renzulli & Renzulli, 2021; Uusikylä, 2020). Lisäksi opetusta voidaan eriyttää materiaalein ja opetussisältöjen haastavuutta säädellen (Opetushallitus, 2016). Teoriaan pohjautuen muodostin viisi alaluokkaa: 1. *haastavammat tehtävät* 2. *lisätehtävät* 3. *ryhmittely* ja 4. *opetuksen nopeuttaminen*. Näiden ylöspäin eriyttämisen tapojen lisäksi aineistossa kerrottiin aiheeseen liittyviä ajatuksia ja haasteita. Jaottelin nämä vastaukset vielä 5. *opetuksen ylöspäin eriyttämiseen liittyvät haasteet* -alaluokkaan.

Useimmissa vastauksissa mainittiin haastavat tehtävät. Teoriaosion luvussa 4.4.1 *Opetuksen rikastuttaminen ja SEM-malli* kuvailtiin opetuksen rikastuttamista, johon haastavammat, kriittistä ja luovaa ajattelua, sekä ongelmanratkaisukykyä kehittävät tehtävät kuuluvat. Renzullin opetuksen rikastuttamismallissa voidaan haastavampien tehtävien lisäksi hyödyntää opetussuunnitelman tiivistämistä ja nopeuttamista (Reis & Renzulli, 2010; Reis, Renzulli & Renzulli, 2021). Kysymyksen 7. vastauksissa haastavammat tehtävät mainittiin 13 kertaa ja 10. kysymyksen vastauksissa sama mainittiin kahta vastausta lukuun ottamatta kaikissa vastauksissa. *Haastavammat ja vaikeammat tehtävät* sopivat opetuksen rikastuttamisen kategoriaan, vaikkakin pelkistettynä.

Oppilaalle tarjotaan haastavampia tehtäviä esimerkiksi ylemmän ikäluokan kirjoista.

Antaa oppilaalle vaikeampia tehtäviä, eikä lisää työmäärää antamalla lisää samanlaisia helppoja tehtäviä.

Lisäksi *lisätehtävät* ja tehtävien määrän lisääminen mainittiin seitsemässä vastauksessa. Lisätehtävät, ja jo hallittujen aiheisältöjen toistaminen eivät tue haastavampien tehtävien tavoin oppimista (ks. esim. Reis & Renzulli, 2010; Rimm ym., 2018). Ylempänä mainitussa, haastavampien tehtävien alaluokassa esiin nostetussa vastauksessa huomautetaan, että työmäärän lisäämisen sijaan tehtävien tulisi olla vaikeampia. Vastauksista, joissa lisätehtävät mainittiin opetuksen ylöspäin eriyttämisen keinona, muutamassa oli myös samankaltaisia huomioita lisätehtävien tarpeesta olla perustehtävistä poikkeavia.

Oppilaalle annetaan lisätehtäviä perustehtävien lisäksi, esimerkiksi seuraavan luokka-asteen kirja, jota voi tehdä perustehtävien jälkeen. Kirja pitää tuki olla sellainen, jota ei käytetä opetuksessa seuraavana vuonna. Voi myös olla monisteita, joissa eritasoisia tehtäviä jne.

Lisätehtävien anto perustehtävien lisäksi. Oppilaiden kirjoissa on myös monesti eritasoisia tehtäviä tai lisätehtävä sivuja, joita oppilaat voivat tehdä. Kansio, jossa on tulostettuna eri oppiaineisiin liittyviä lisätehtäviä, josta oppilas voi itse etsiä vastauksia

Aineistossa mainittiin neljästi *ryhmittelyyn* liittyviä teemoja: ryhmittely, taitotason mukaisiin ryhmiin jakaminen, sekä vertaistuen antaminen. Oppilaita voidaan jakaa taitotasojen ja kiinnostuksenkohteiden perusteella erilaisiin ryhmiin. Lahjakkaiden oppilaiden ryhmittely voi mahdollistaa haastavampien aiheisältöjen läpikäymistä, vaativampien oppimistekniikoiden käyttämistä, sekä haastaa älyllisesti. Ryhmittely mahdollistaa samojen kiinnostuksenkohteiden jakamisen ja vertaisuuden tunteen (Kilgore, 2018; Laine, 2016; Uusikylä, 2020; Winner, 2012).

Voi jakaa esimerkiksi äidinkielessä ja matematiikassa oppilaiden tason mukaan erilaisiin ryhmiin, jolloin kaikki saavat oman tasoista opetusta.

Myös eritasoisilla oppilaiden ryhmittelyillä voidaan eriyttää ylöspäin, kun ryhmässä on lahjakkaita oppilaita.

Aiemmin analyysissä esiteltiin vastaajien ajattelevan lahjakkaan oppilaan olevan usein nopea oppija, mutta eriyttämisen keinona *opetuksen nopeuttaminen* mainittiin vain yhden kerran.

Nopeampaa eteneminen voi olla opetuksen ylöspäin eriyttämisen tapa.

Nopeuttamisesta, eli akseleraatiosta kerrottiin enemmän luvussa 4.3.2. *Opetuksen nopeuttaminen*. Nopeuttaminen tarkoittaa opetussuunnitelman tiivistämistä ja sitä voidaan toteuttaa koulun aikaisemmalla aloittamisella, luokan yli hyppäämisellä tai osittaisella nopeuttamisella (Plucker & Callahan, 2014; Rimm ym., 2018; Uusikylä, 2020).

Kysyttäessä, mitä opetuksen ylöspäin eriyttämisestä tulee mieleen, nousivat myös *eriyttämisen haasteet* esiin viidessä vastauksessa. Vastauksissa keskityttiin toteuttamisen haasteisiin, kuten inklusion lisäämään alaspäin eriyttämiseen, resurssien puutteeseen ja aikaa vievään opetuksen suunnitteluun. Sternberg ja Ambrose (2021), sekä Tirri (2022) mainitsevat, ettei kouluilla ole usein riittäviä keinoja lahjakkuuksien tunnistamiseen (Sternberg & Ambrose, 2021; Tirri, 2022). Lahjakkuudet ja niiden tukeminen on opettajillekin yleensä vierasta, eikä niihin ole resursseja (Gagné, 2005; Uusikylä, 2020). Tähän liittyen yhdessä vastauksessa mainittiin myös se, kuinka opetusta tulisi eriyttää ylöspäin, mutta aiheesta puhutaan harvoin. Tällöin tiedot opetuksen ylöspäin eriyttämisestä eivät ehkä ole riittäviä, mikä vaikeuttaa sen toteuttamista.

Toteutuksen haasteellisuus: vain yksi aikuinen luokassa – kuinka eriytyminen toteutuu. Tulee myös mieleen se, kuinka harmittavan harvoin ylöspäin eriyttämistä tapahtuu.

Sitä voi kuitenkin olla myös vaikeaa toteuttaa joissain oppiaineissa, sillä mielestäni ylöspäin eriyttäminen vaatii joskus myös hyvää tietämystä eri oppiaineista. Lisäksi inklusion takia opettajalla on luokassa muutenkin hektistä, jolloin eriyttäminen saattaa keskittyä enemmän tukea tarvitseviin oppilaisiin kuin lahjakkaisiin.

7 Johtopäätökset

Tutkimusten havaintoja ei sellaisenaan pidetä totuutena, vaan ne toimivat pikemminkin johtolankoina ilmiön tulkitsemisessa ja jonkinlaisen kokonaisuuden muodostamisessa (Alasuutari, 2001; Puusa & Juuti, 2020). Tässä luvussa pyrin kokoamaan erilaisia johtopäätelmiä aineistonanalyysissä tekemistäni viidestä yläluokasta, joita olivat: 1. *Lahjakkuus luokanopettajakoulutuksessa* 2. *Käsityksiä lahjakkuudesta* 3. *Lahjakkuuden tunnistaminen* 4. *Opetuksen ylöspäin eriyttäminen luokanopettajakoulutuksessa* ja 5. *Käsityksiä opetuksen ylöspäin eriyttämisestä*, sekä näiden alla olevista alaluokista ja kategorioista. Puusa ja Juuti (2020) sanovatkin, että aineiston analyysin jälkeen yksittäiset tulokset tulee koota yleisemmän tason johtopäätöksiksi, mitä voidaan sanoa myös abstrahoinniksi. Tiivistän tässä luvussa analyysin keskeisiä tuloksia, ja vastaan tutkimuskysymyksiin tarkemmin seuraavassa pohdinta -luvussa.

Tutkimuksen aineistosta selvisi, että luokanopettajakoulutuksessa lahjakkuutta ei ole juurikaan käsitelty ja lahjakuuteen liittyvien käsitysten voidaan huomata olevan keskustelujen varassa. Luotettavan ja tutkitun tiedon, sekä koulutuksen korvaaminen muilla tiedonlähteillä lisäävät mis- ja disinformaation määrää ja heikentävät täten lahjakkaiden asemaa ja huomioimista koulutuksessa (Kilgore, 2018; Laine, 2016; Tirri, 2022). Laineen (2016) tutkimuksessa huomattiin opettajilla olevan heikosti tietoa lahjakkuuksista, ja kolme neljästä opettajasta ilmoitti tiedonlähteikseen ammattialan aikakauslehdet, sekä puolet tutkimukseen osallistuvista opettajista kertoivat saaneensa tietoa lahjakkuuksista sanomalehdistä. Painetussa mediassa julkaisut eivät aina ole tutkijoiden ja asiantuntijoiden tuotoksia (Laine, 2016), mikä voi edesauttaa luvussa *4.4 Nykyisyyden kritiikki* -mainitsemaani ajatusta lahjakkuuden sitomisesta sosioekonomiseen taustaan, sekä sen elitistisenä pitämistä. Toisaalta tutkimuksissa on huomattu, että ihmisten ajatukset lahjakkuudesta ovat usein suppeita, jolloin esimerkiksi matemaattinen ja kielellinen lahjakkuus voidaan tunnistaa ja tunnustaa, mutta muut lahjakkuudet jäävät huomiotta (ks. esim. Laine, 2016; Sternberg & Ambrose, 2021; Tirri & Laine, 2021).

Lahjakuuteen liittyviä käsityksiä tarkastellessa pystyin huomaamaan, että eniten lahjakkuus nähtiin nopeutena oppimisessa, taitoina, haasteiden tarvitsemisena, oman ikäluokan keskitasoa parempana osaamisena ja korkeina suorituksina. Tietyille lahjakkuuden alueille kohdistuvista lahjakkuuksista Gardnerin moniälykkyysteoriaan kuuluva matemaattinen älykkyyys mainittiin vastauksissa useimmin, minkä lisäksi myös moniälykkyysteoriaan kuuluvat musiikillinen, liikunnallinen ja sosiaalinen älykkyyys nousivat muutaman kerran esiin. Taideaineista kuvataiteissa ja käsityössä ilmenevä lahjakkuus esiintyivät vastauksissa myös muutaman kerran, ja

moniälykkyysteoriaan kuuluva kielellinen älykkyys yhdesti (Gardner, 2003; 2021; Gardner & Hatch, 2010). Gardnerin avaruudellisen älykkyuden voisi ajatella näkyvän taideaineisiin ja matematiikkaan liittyvässä lahjakkuudessa, ja intrapersonallisen älykkyuden heijastavan musiikkiin ja muihin taideaineisiin liittyvään älykkyYTEEN, vaikka näitä ei aineistossa erikseen mainittu. Naturalistinen älykkyys oli tällöin ainoa moniälykkyysteoriasta mainitsematta jäänyt älykkyys, mutta muihin lahjakkuusteorioihin kuuluvista lahjakkuuden alueista esimerkiksi luovuutta ei sellaisenaan mainittu aineistossa kertaakaan. Edellä mainittujen lisäksi lahjakkuus nähtiin erityisesti haastavampien tehtävien ja opetussisältöjen tarpeena, osittain synnynnäisinä lahjakkuuksina, sekä muutaman kerran mainittuina korkeampina ajatteluntaitoina, kiinnostuksena, aktiivisuutena ja motivaationa. Vastauksia tarkastellessa huomion arvoiseksi muodostuu se, että tietyt vastaukset toistuivat aineistossa useammin, ja yksittäiset vastaukset eivät lisää koko vastaajajoukon käsityksien monipuolisuutta, vaikka ne rikastavat aineistoa.

Tulosten perusteella monet vastaajista ajattelevat lahjakkuuden voivan näkyä suoritusten, ja esimerkiksi kokeiden arvioinnissa. Suorituksia arvioidessa korkeatasoinen osaaminen voidaan helposti huomata, mutta etenkin potentiaalın ja erityisten lahjakkuuksien tunnistaminen tällä tavoin voi olla hankalaa. Luvussa 4.4. *Nykyisyyden kritiikki* mainittu Sternbergin määritelmä kritiikkiäkin saaneesta transaktionaalisesta lahjakkuudesta voi ilmetä juuri kokeiden ja suoritusten arvioinnissa (Sternberg, 2020). Arviointi on tärkeä keino saada tietoa oppilaiden osaamisesta, mutta lahjakkaaksi määrittelemisen ei tule perustua pelkästään siihen. Suoritukset voivat vaihdella eri tilanteissa ja myös lahjakas ihminen voi suoriutua omaan tasoonsa verrattuna heikosti.

Kaikkia oppilaita, myös lahjakkaita arvioidessa, tulisi keskittyä kannustamiseen ja vahvuuksien tukemiseen. Nummisen (2010) artikkeli kuvailee hyvin sitä, miten epäonnistumiset voivat heikentää yksilön minäpystyvyyttä, jolloin tulevat tehtävät tuntuvat todellisuutta vaikeammilta ja aiheuttavat stressiä. Myös esimerkiksi ulkoapäin motivoituneiden ihmisten kohdatessa epäonnistumisia, voi heidän koko minäkuvansa ja itsearvostuksensa järkkyä (Claxton, 2010; Sternberg, 2003). Kouluissa voitaisiin keskittyä enemmän sisäistä motivaatiota kehittävään toimintaan ja oppimisen mielekkääksi tekemiseen, sekä asenteiden ja ilmapiirin muuttamiseen sellaiseksi, mikä tukee oppilaiden uskallusta yrittää ilman pelkoa epäonnistumisesta ja itsearvostuksen sekä minäpystyvyyden menettämisestä. Ulkoisista palkkioista oppimisprosessia tukevaan opetukseen ja arviointiin siirtyminen voisi auttaa jokaista oppilasta kehittymään ja tunnistamaan omat vahvuutensa. Positiiviset oppimiskokemukset tukevat muiden oppilaiden tavoin myös lahjakkaita oppilaita ja heidän kykyjensä kehittymistä (Numminen, 2010).

Aineistossa mainittiin jonkin verran siitä, että tylsistyminen oppitunneilla voi olla merkki liian helpoista tehtävistä ja ylöspäin eriyttämisen tarpeesta. Opettajat voivat kohdata työssään oppituntien häiritsemistä ja tylsistymistä osoittavia oppilaita, joten tieto mahdollisesti häiriköinnin taustalla olevasta liian haasteettomasta opetuksesta ja tehtävistä voi olla opettajille merkityksellinen. Tämä liittyy myös luvussa 4.4. *Nykyisyyden kritiikki* mainitsemaani tasapäistymiseen ja sen tuomiin ongelmiin. Tylsistymisen ja häiriköinnin eräänlaisena vastakohtana aktiivisuus oppitunneilla voi olla sellainen merkki lahjakkuudesta, minkä myös opettajat helposti huomauttavat. Aktiivisuus oppitunneilla nousi myös aineistosta esiin lahjakkuuksien tunnistamista kartoittaessa. Aktiivisuus kuuluu behavioraaliseen oppimiseen sitoutumiseen, mutta sen lisäksi tehtäviin sitoutumisessa on kolme muuta tasoa, joita koulussa olisi hyvä tukea. Aktiivisia oppilaita tulee pyrkiä sitouttamaan tehtäviin myös affektiivisesti, sosiaalisesti ja kognitiivisesti, mihin sekä opetuksen ylöspäin eriyttäminen, että normaali opetuskin parhaillaan tähtäävät (Ronksley-Pavia & Neumann, 2020).

Edelliseen liittyen affektiivinen sitoutuminen vaatii oppimisen mielekkääksi kokemista ja siitä nauttimista. Sisäinen motivaatio ja vahva ajatus siitä, miksi oppimista tarvitaan ovat sekä osa affektiivista sitoutumista, että tukevat sitä. Sosiaalinen sitoutuminen puolestaan vaatii yhteenkuuluvuuden tunnetta. Lahjakkaiden oppilaiden kohdalla tätä voidaan parhaillaan parantaa vertaisten seuralla, johon esimerkiksi ryhmittely voi olla toimiva keino (Kilgore, 2018; Winner, 2012). Vertaistuen antaminen mainittiin opetuksen ylöspäin eriyttämisen keinoja koskevassa aineistossa yhden kerran, ja liitin tämän ilmaisen *ryhmittelyn* -alaluokkaan. Sosiaalinen yhteenkuuluvuuden tunne edeltää lahjakkailta oppilailta toteutuessaan ympäröivää yhteisöä, jossa oppimisasenteet ovat positiivisia, eikä oppimiseen liity negatiivista leimaa. Ja lopulta, kognitiivista sitoutumista voidaan parantaa innostavilla oppimisympäristöillä, -tilanteilla ja haasteilla (Ronksley-Pavia & Neumann, 2020).

Selvittäessä vastaajien käsityksiä lahjakkuudesta ja sen tunnistamisesta, aineistosta selvisi, että lahjakkuus voidaan tunnistaa myös oppilaiden tarpeesta saada lisää haastetta opetukseen. Tämä tukee mielestäni ajatusta siitä, että lahjakkuuksia itsessään ei tunnisteta, mutta opetusta voidaan silti eriyttää ylöspäin tilanteen vaatiessa. Yksilölliset opetusratkaisut eivät aina täten perustu oppilaantuntemukseen, päinvastoin tehdyt opetusratkaisut voivat myöhemmin toimia keinona tunnistaa oppilaiden tarpeita. Tämä kertoo mielestäni suomalaisten opettajien korkeasta ammattitaidosta ja laadukkaasta koulutuksesta; opettajat osaavat soveltaa tietojaan ja tehdä toimivia opetusratkaisuita, vaikka niiden taustalta ei aina löytyisikään henkilökohtaista perehtymistä tutkittuun tietoon. Toisaalta tämä kuvaa myös itsekin käymissäni keskusteluissa huomaamaani

ilmiötä siitä, kuinka opettajat – monien muiden ammattilaisten tavoin – oppivat työssään sellaisia käytännön taitoja, joita koulutus ei pysty tarjoamaan. Tosin, opetuksen ja pedagogisten ratkaisujen pitäisi aina perustua tutkittuun tietoon (Rinne ym., 2015), joten opetusalan opiskelijoiden ja ammattilaisten tutustuminen aiheeseen olisi perusteltua. Tätä tukee myös se, että useissa tutkimuksissa todetaan työssä opituista tiedoista ja taidoista huolimatta ylöspäin eriyttämisen riippuvan yksilöllisesti opettajista (Laine & Tirri, 2016; Tirri, 2022; Uusikylä, 2020).

Vastaajista hieman yli puolet kokivat, ettei opetuksen ylöspäin eriyttämistä ole käsitelty luokanopettajakoulutuksessa tai sen monialaisissa opinnoissa ollenkaan, tai heidän mielestään tarpeeksi. Muutamassa vastauksessa sanottiin, että aiheeseen ei ole enempää syvennytty, vaikka se on mainittu luokanopettajakoulutuksessa usein. Aineistosta pystyi myös huomaamaan opetuksen eriyttämisen käsittelyn ja siihen liittyvän keskustelun suuntautuvan usein heikompien oppilaiden tukemiseen, mihin liittyen opetuksen eriyttämistä sanottiin käsiteltäneen hieman yhdellä erityispedagogiikan luennolla. Tämä maininta tukee ajatusta siitä, että eriyttävä opetus nähdään usein inklusioon liittyvänä heikompien oppilaiden tukemisena. Vastauksissa kuitenkin myös kerrottiin siitä, että luokanopettajakoulutuksessa on käsitelty oppilaiden erilaisia taitotasoja, mitkä voivat sisältää myös lahjakkaiden oppilaiden korkeampia taito- ja osaamistasoja. Tähän liittyen osa vastaajista tunnisti koulutuksessa mainittaneen sen, että lahjakkaille oppilaille tulisi tarjota haastavampia tehtäviä.

Tarkemmin monialaisiin opintoihin kohdistetun kysymyksen vastauksissa huomattiin, että ylöspäin eriyttävän opetuksen käsitteleminen vaihteli kurseittain, ja se oli Laineen (2016) tutkimuksen suuntaisesti opettajista riippuvaista. Niin luokanopettajakoulutuksessa, kuin peruskoulussakin opetuksen ylöspäin eriyttäminen aiheena tai toteutettavana asiana ovat tätä tutkimusta ja aiempia tutkimuksia tulkiten siis opettajien tiedoista riippuvaisia. Lahjakkuutta koskevassa aineistossa matemaattinen lahjakkuus mainittiin useammin kuin muut lahjakkuudet ja monialaisista opinnoista matematiikan kurseilla ylöspäin eriyttämistä oli käsitelty enemmän kuin muilla kurseilla. Pitkälle vietyinä johtopäätöksenä näiden asioiden välillä voisi olla yhteys. Opiskelijat ovat voineet yhdistää ylöspäin eriyttämisen käsittelemisen matematiikan opetuksen yhteydessä siihen, että oppiaineessa voidaan kohdata usein lahjakkuuksia ja ylöspäin eriyttävää toimintaa tarvitsevia oppilaita. Toisaalta, matemaattinen lahjakkuus on kielellisen lahjakkuuden lisäksi yksi tunnetuimmista ja arvostetuimmista lahjakkuuksista (Laine, 2016; Sternberg & Ambrose, 2021; Tirri & Laine, 2021), joten tällainen ajatus voisi olla syntynyt myös muualta.

Aineistosta nousi esiin luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia opetuksen ylöspäin eriyttämiseen liittyvistä haasteista. Muutamissa vastauksissa pohdittiin sitä, kuinka inklusion lisäämä työmäärä ja tuen suuntautuminen heikommin pärjääviin oppilaisiin vaikeuttavat lahjakkaiden oppilaiden huomioimista. Kouluilla ei välttämättä ole riittäviä resursseja lahjakkaiden oppilaiden tukemiseen, ja aiheen ollessa opettajille vieras, ei kouluilla ole myöskään keinoja lahjakkuuksien tunnistamiseen (Kilgore, 2018; Laine, 2016; Tirri, 2022). Aineistossa pohdittiin opettajan työn hektisyyttä, ja sitä miten ylöspäin eriyttävä opetus lisäisi opettajien työmäärää ja vaatisi toteutuakseen viitseliäisyyttä. Opiskelijoiden käsitykset opetuksen eriyttämisestä ovat relevantteja, sillä Laineen (2016) tutkimuksessa opettajat kokivat juuri ajan puutteen ja suurien luokkakokojen olevan opetuksen eriyttämistä hankaloittavia tekijöitä.

Kartoittaessani vastaajien käsityksiä opetuksen ylöspäin eriyttämisestä, huomasin haastavampien tehtävien olevan yleisin keino lahjakkaiden oppilaiden oppimisen tukemiseen. Haastavammat tehtävät kuuluvat opetuksen rikastuttamiseen, mutta ne ovat vain yksi osa sitä. Vastauksissa ei tuotu ollenkaan esiin luvussa 4.3.3. *Ryhmittely* -mainitsemaani koulunkäynnin ohjaajien, yhteisopettajuuden tai samanaikaisopetuksen hyödyntämistä opetuksen eriyttämisessä. Myös ryhmittely itsessään mainittiin aineistossa vain neljä kertaa. Laine (2016) huomasi tutkimuksessaan opettajien käyttävän ryhmittelyä opetuksessaan vain harvoin, noin 7 % tutkimukseen osallistuneista opettajista mainitsi sen ylöspäin eriyttämisen keinoikseen (Laine, 2016). Tämän mahdollisuuden hyödyntämättä jääminen näkyy siis koulutuksen tavoin myös opettajien työssä. Aihetta ei mahdollisesti osata nostaa esiin opettajien koulutuksessa, ellei se ensin ole näkyvillä kouluissa. Toisaalta uusien keinojen opettaminen tuleville opettajille tulisi siirtymään luokanopettajaopiskelijoiden valmistuttua heidän mukanaan myös kouluihin.

Aineistossa mainittiin monesti myös lisätehtävien tekeminen ja tehtävien määrän lisääminen. Muun muassa Reis ja Renzulli (2010), sekä Rimm kollegoineen (2018) mainitsevat, ettei jo hallittujen aihesisältöjen toistaminen tue oppimista samoin kuin haastavammat tehtävät. Huomasin aineistossa myös tätä ajatusta mukailevan ilmauksen, jonka mukaan työmäärän lisääminen samanlaisilla, helpoilla tehtävillä ei tue lahjakkuuksien kehittymistä vaikeustason nostamisen tavoin. Tutkiessaan opettajien keinoja opetuksen ylöspäin eriyttämiseksi Laine (2016) huomasi, että puolet tutkimukseen osallistuneista opettajista mainitsivat lisätehtävien tekemisen eriyttämisen keinoina. Lisätehtävät tarkoittivat määrällisesti enemmän tehtäviä sen sijaan, että ne olisivat laadullisesti sopivampia ja haastavampia (Laine, 2016).

Opetusta voidaan eriyttää ylöspäin myös nopeuttamalla, jolloin oppilas voi aloittaa koulun vuotta aiemmin tai erityisissä tilanteissa hypätä luokan yli (Plucker & Callahan, 2014; Rimm ym., 2018; Uusikylä, 2020; Worrell ym., 2019). Opetussuunnitelman perusteissa (2016) on maininta vuosiluokkiin sitomattomasta opiskelusta, mikä mahdollistaa yksilöllisen opinto-ohjelman mukaisesti etenemisen (Opetushallitus, 2016). Aineiston perusteella luokanopettaja-opiskelijat eivät tunnista tätä opetusta ylöspäin eriyttävää keinoa, sillä opinnoissa nopeammin eteneminen mainittiin aineistossa vain kerran. Lahjakas oppilas nähtiin muita ominaisuuksia enemmän juuri nopeana oppijana, mutta oppimisen nopeuttamista ei nähty keinona vastata tähän nopean etenemisen tarpeeseen. Laine (2016) huomaa tutkimuksessaan, että vain noin 5 % tutkimukseen osallistuneista opettajistakin mainitsee opetuksen nopeuttamisen puhuttaessa lahjakkaiden oppilaiden tukemisesta (Laine, 2016). Toisaalta, opetuksen nopeuttamiseen liittyy myös varjopuoli, sillä sen on huomattu voivan vaikeuttaa lahjakkaan oppilaan sopeutumista sosiaaliseen ympäristöön oppilaan ollessa fyysisiltä ja henkisesti ominaisuuksiltaan vielä omalla ikätasollaan. Tarkkaan harkittuna opetuksen nopeuttamisen on kuitenkin huomattu olevan toimiva ratkaisu (Laine, 2016; Uusikylä, 2020; Winner, 2012; Worrell ym., 2019), minkä vuoksi opettajien olisi hyvä tuntea tämä keino kohdatessaan nopeammasta etenemisestä hyötyviä lahjakkaita oppilaita

Yksittäisten vastaajien eri vastauksia tarkastellessa pystyin huomaamaan, että muutamalla vastaajalla oli aiheesta enemmän tietoa, ja he vastasivat kysymyksiin laajemmin kuin suurin osa vastaajista. Tämä myös lisäsi aineistoni monipuolisuutta. Huomio tukee aiemmissa tutkimuksissa tehtyjä havaintoja siitä, että opettajat ovat tiedoiltaan erilaisissa lähtökohdissa lahjakkaiden oppilaiden tunnistamisessa ja tukemisessa (ks. esim. Laine, 2016; Tirri, 2022). Kyselylomakkeen toimiessa aineiston keräämisen välineenä, en pystynyt osoittamaan tutkittaville tarkentavia kysymyksiä, joiden avulla olisin voinut selvittää mistä erilaiset käsitykset ovat peräisin. Tämän tutkimuksen avulla saatiin selventävä käsitys siitä, miten aiheita on käsitelty luokanopettajakoulutuksessa, mutta tutkimustulosten kertoessa aiheiden käsittelyn olevan luokanopettajakoulutuksessa enimmäkseen vähäistä, ei aineiston monipuolisten ilmaisujen ja niistä välittyvien käsitysten yhdistäminen tiedon alkuperään ollut tässä tutkimuksessa mahdollista.

8 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä lahjakkuudesta ja opetuksen ylöspäin eriyttämisestä, sekä selvittämään sitä, miten aihetta on käsitelty luokanopettajakoulutuksessa. Tutkittaviksi valittiin pian valmistuvat luokanopettajaopiskelijat, sillä heillä suurin osa koulutukseen liittyvistä opinnoista oli jo takana päin ja he pystyivät täten refleктоimaan aihetta koulutukseensa. Tutkimus toteutettiin keräämällä kyselylomakkeella Oulun yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden vastauksista koostuva aineisto. Aineistoa tarkasteltiin laadullisesti ja tarkempi tutkimussuuntaus oli fenomenografinen. Aineistoa analysoidessa hyödynsin teorialähtöisen sisällönanalyysin suuntaviivoja ja aineiston analyysin jälkeen tutkimuksesta pystyttiin laatimaan erilaisia johtopäätöksiä. Vastaan tässä luvussa tutkimuskysymyksiin aluksi lahjakkuuden osalta, ja tämän jälkeen opetuksen ylöspäin eriyttämisen näkökulmasta. Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä pyrittiin selvittämään sitä, millaisia valmiuksia luokanopettajakoulutus on antanut pian valmistuville luokanopettajaopiskelijoille lahjakkuuksien tunnistamiseen ja opetuksen ylöspäin eriyttämiseen. Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää sitä, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on lahjakkuudesta ja opetuksen ylöspäin eriyttämisestä

Aineiston ja siitä tehtyjen johtopäätösten perusteella koulutus on antanut lahjakkuuksien tunnistamiseen vain vähän valmiuksia, sillä vastaajista suurimman osan mielestä aihetta ei ole käsitelty luokanopettajakoulutuksessa. Osa vastaajista kertoi, että aiheesta on mainittu ja opiskelijoita on ohjattu keskustelemaan lahjakkuuksista, mutta siihen ei olla muuten perehdytty. Luokanopettajakoulutuksessa oli kuitenkin muutaman vastaajan mukaan käsitelty oppilaiden erilaisia taitotasoja, minkä voidaan ajatella tarkoittavan myös lahjakkaita ja etevämpiä oppilaita. Vastaajilla oli erilaisia käsityksiä siitä, mitä lahjakkailla oppilailla tarkoitetaan. Muita käsityksiä enemmän lahjakkuuden nähtiin tarkoittavan nopeaa oppijaa, ja lisäksi vastaajien huomattiin ajattelevan lahjakkaan oppilaan osaamisen ja suoritusten olevan oman ikäluokkansa keskitasoa parempia. Käsityksissä nousivat esiin myös haasteita tarvitsevat oppilaat, taidot, korkeammat ajattelunaidot ja erityisen lahjakkuuden alueet. Synnynnäinen ja luonnollinen lahjakkuus, sekä kiinnostuneet, aktiiviset ja motivoituneet oppilaat sisältyivät myös yksittäisten vastaajien käsityksiin. Näiden käsitysten taustaa ei suurilta osin voitu tutkimuksen perusteella yhdistää luokanopettajakoulutuksesta saatuihin tietoihin, joten pian valmistuvien luokan-

opettajaopiskelijoiden lahjakkuuskäsitykset ovat pitkälti muualta peräisin olevia, eikä tutkimuksen avulla pystytty selvittämään näiden käsitysten alkuperää tai arvioimaan niiden luotettavuutta.

Aineistosta selvisi, että luokanopettajakoulutuksessa keskitytään usein opetuksen alaspäin eriyttämiseen eikä ylöspäin eriyttävää opetusta tai sen keinoja juurikaan käsitellä. Myös opetuksen ylöspäin eriyttäminen oli muutaman vastauksen mukaan mainittu, mutta aiheeseen ei ole sen enempää syvennytty. Aineistosta ilmeni, että opetuksen ylöspäin eriyttämistä ei ole käsitelty myöskään monialaisissa opinnoissa kovin paljoa, mistä poiketen matematiikan kursseilla opiskelijoille oli opetettu konkreettisia keinoja opetuksen ylöspäin eriyttämiseen. Ne vastaukset, joiden mukaan aihetta oli koulutuksessa käsitelty, liittyivät pitkälti oppilaiden erilaisiin taitotasoihin ja haastavampien tehtävien tarjoamiseen lahjakkaimmille oppilaille. Luokanopettajaopiskelijoilla oli vähäisestä aiheeseen liittyvästä koulutuksesta huolimatta erilaisia keinoja lahjakkaiden oppilaiden tukemiseen, ja eniten näistä tuotiin ilmi juuri edellä mainitsemiani haastavampia tehtäviä ja opetussisältöjä. Lisäksi vastauksissa korostuivat lisätehtävät ja oppilaiden ryhmittely taitotasoihin perustuen. Opetuksen nopeuttaminen mainittiin aineistossa vain kerran.

Tämä tutkielma osoittaa kokonaisuudessaan puutteita lahjakkuuksien tunnistamisessa ja opetuksen ylöspäin eriyttämisen valmiuksissa sekä toteuttamisessa. Mikäli koulutusta halutaan tästä näkökulmasta kehittää, voisi siihen olla kaksi toimivaa tapaa. Opetuksen ylöspäin eriyttämisen käsittelyä ja konkreettisia esimerkkejä erilaisista keinoista voitaisiin käsitellä eri kursseilla ja monialaisissa opinnoissa. Monialaisiin opintoihin kuuluvien kurssien sisältöjä voitaisiin rikastaa käsittelemällä sitä, millaisia lahjakkuuksia näissä oppiaineissa erityisesti voidaan havaita. Toisena vaihtoehtona voisi olla yksittäinen opetuksen eriyttämistä käsittelevä kurssi, jossa syvennyttäisiin erilaisten lahjakkuuksien, kykyjen ja potentiaalain tunnistamiseen, sekä siihen, miten nämä lahjakkuudet näkyvät eri oppiaineissa. Toisaalta, lahjakkuuden ollessa yhä kyseenalainen ja huonostikin tunnettu käsite kasvatustieteen alalla, voitaisiin tällaisella kursilla keskittyä myös vahvuuksiin ja niiden tukemiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016) oppilaiden vahvuudet, niiden löytäminen ja tukeminen mainitaan useissa eri yhteyksissä, joten opetuksen voidaan kasvatusalalla helpommin nähdä olevan vahvuuksiin perustuvaa ja niiden tukemista korostavaa.

Edellä kuvailemallani kurssilla voitaisiin perehtyä myös laajasti opetuksen ylöspäin eriyttämisen tapoihin. Opetussisältöihin sopisi kuuluvaksi myös suoritukseen perustuvan lahjakkuuden

erottaminen hiljalleen potentiaalista kehittyvästä lahjakkuudesta ja erinomaisuudesta. Tarpeellista olisi myös käsitellä sitä, mitä lahjakkuuden huomiotta jäämisestä voi seurata. Sopivat lahjakkuuden tukemisen keinot hallittuaan opiskelija osaisi myöhemmin opettajana toimiessaan arvioida toiminnassaan sitä, miten liiallinen suoriutuksiin ja menestymiseen painostaminen voivat vaikuttaa oppilaan motivaatioon, mielenterveyteen ja muihin lahjakkuutta estäviin tai edistäviin tekijöihin. Luokanopettajaopiskelijoille suunnatun opetuskokonaisuuden sisältöön tarvittaisiin täten myös psykologian ja muiden tieteenalojen tutkimustietoa. Suoritukset voitaisiin toteuttaa moduuleittain, jolloin alkupään moduuleissa tutustutaan lahjakkuuden eri lajeihin, ja loppupuolella perehdytään ylöspäin eriyttämisen tapoihin. Suoritustavat voisivat olla lyhyempiä kirjoitelmia aiheesta, tai yksi puolipitkä kirjoitelma, joka olisi kokonaisuus annetuista aihealueista. Tällaisen kurssin avulla luokanopettajaopiskelijat saisivat tarvittavat tiedot opetuksen ylöspäin eriyttämisen lähtökohtiin ja käytännön toteutukseen.

Lahjakkuus on aiheena erittäin laaja ja monitahoinen. Opetuksen ylöspäin eriyttäminen ja lahjakkaiden ihmisten oikeanlaiseen kohtaamiseen panostaminen on yksi keino lähestyä asiaa, mutta aiheesta jää silti paljon tutkittavaa. Tästä ei kerro pelkästään se, että lahjakkuus on kasvatustieteissä ja opetuslalla yhä kyseenalaistettu ja heikosti tunnettu alue, mutta myös laajaan lahjakkuuksien kirjoon kuuluvien ihmisten kokemukset, ongelmat ja paineet osoittavat alueen tuntemuksen olevan hauras. Käsillä olevan tutkimuksen tulokset puhuvat toteamuksen kanssa samaa kieltä, kuin myös tutkijana kokemukseni siitä, että aiheeseen sopivaa graduryhmää oli vaikea löytää. Tirri (2022) totesi artikkelissaan, että Suomessa olisi hyödyllisempää käyttää *lahjakkuuden* sijaan jotain muuta sanaa kuvaamaan korkeakykyisiä oppilaita ja opiskelijoita, sillä kyseisen käsitteen käyttö on yhä tabu ja koulutuslalla huonosti tunnettu. Hän vertaakin luvussa 4.4 *Nykyisyyden kritiikki* käsittelemääni Sternbergin transformaalisen lahjakkuuden käsitettä Saksalaiseen Bildung-perinteeseen, jossa yksilöllisiä kykyjä ja osaamista hyödynnetään yhteiskunnan hyväksi, ja toteaa suomalaisen koulumaailmaan tarvittavan *transformaalisen lahjakkuuden* -käsitteen käyttämistä, mikäli lahjakkuudesta halutaan yhä puhua (Tirri, 2022). Graduryhmä, johon lopulta osallistuin, oli kasvatuksen teoriaa ja filosofiaa, pedagogista toimintaa ja pedagogisia instituutioita tutkiva ryhmä, johon työni sulautui eniten ehkä juuri tuohon Bildung-perinteeseen kuuluvan sivistyksellisyyden käsitteen nivoutuessa aiheeseeni, vaikkakin käsittelin sitä vain vähän. Sivistyksellisyyden periaate seurasi koko työtäni lahjakkuuden toteutumisen periaatteen myötä, vaikka työn pääpaino olikin itsessään lahjakkuuden käsitteessä ja sen kehittämisessä.

Aihetta voitaisiin tutkia lisää esimerkiksi seuraavaksi kuvailemallani tavalla. Lahjakkaiden oppilaiden tunnistamiseksi ja tutkimusjoukon valitsemiseksi voitaisiin tehdä poikittaistutkimus, jonka avulla pyritään löytämään useita erilaisia lahjakkuuksia mahdollisimman monista kouluista. Lahjakkuuksien tunnistaminen voisi olla tällöin opettajien havaintoihin, oppilaiden suoritukseen ja esimerkiksi luvussa 4.3.1 *Opetuksen rikastuttaminen ja SEM-malli* kuvailemaani henkilökohtaiseen Total Talent Portfolioon perustuvaa, ja opettajat voisivat näiden perusteella tehdä ehdotuksen oppilaiden osallistumisesta tutkimukseen. Oppilailta ja heidän huoltajiaan informoitaisiin asiasta ja tutkimukseen osallistumiseen pyydetäisiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden mukaisesti lupa huoltajilta, tutkimuksen koskiessa alle 15-vuotiaita lapsia. Lisäksi tarvittaisiin kuitenkin myös lapsen oma suostumus (TENK, 2019). Sopivan tutkittavien joukon löydyttyä pystyttäisiin tutkimaan sitä, millaisilla keinoilla näitä oppilaita tuetaan koulussa ja miten heidän lahjakkuutensa kehittyvät. Pitkittäistutkimuksella pystyttäisiin seuraamaan heidän etenemistään koulutuksessa, ja myöhemmin urapolulla. Parhailtaan, tutkittavien joukon ja opettajien käyttämien eriyttämistapojen ollessa heterogeenisiä, sekä sattumien ja muuttujien vaikutuksille aikaa antaessa, tällaisessa tutkimuksessa voitaisiin erottaa erilaisia lahjakkuuspolkua. Tällaisella tutkimuksella pystyttäisiin tarkastelemaan sitä, miten eri lahjakkuudet vievät eteenpäin uralla. Nykyisessä tutkimuksessa käyttämäni teoriaan peilaten voitaisiin yrittää tehdä havaintoja siitä, ovatko ulkoisesti motivoituneet ja suorituksista saatuun arvostukseen tottuneet menestyjät päätyneet urallaan sellaisille aloille ja ammatteihin, joissa ulkoiset tekijät ja palkkion motivoivat heitä. Tällaisella tutkimuksen asettelulla voitaisiin tutkia siten myös Sternbergin (2003) transaktionaalisen ja transformatiivisen lahjakkuuden teorioiden paikkansapitävyyttä.

Edellä mainittu tutkimus mahdollistaisi myös sen tarkastelemisen, millaisille aloille sisäisesti motivoituneet ihmiset päätyvät ja kehittyvätkö opettajien huomaamat potentiaalit lahjakkuuksiksi ja erityisiksi taidoiksi asti. Näiden lahjakkuuksien kehittymisen tai kehittymättä jäämisen vaikutuksia myöhemmin elämässä pystyttäisiin tarkastelemaan tällaisen tutkimuksen avulla. Tutkimuksesta voitaisiin saada myös tietoa siitä, miten esimerkiksi motivaatio, suorituspaineeet, alisuoriutuminen tai oppimiseen tarvittava vähäinen vaivannäkö näkyvät lahjakkuuksien kehitymisessä. Haasteiksi tällaisessa tutkimuksessa muodostuisivat lahjakkaiden oppilaiden tunnistaminen, mitä kuitenkin voitaisiin parantaa aiheen käsittelyllä opettajien koulutuksessa, sekä opettajille järjestettävillä koulutuksilla. Laineen (2016) tutkimuksen tuloksissa opettajien mainittiin kertoneen lahjakkuuteen liittyvän tiedon lähteikseen myös ammattialan aikakauslehdet

(Laine, 2016), minkä perusteella tutkijoiden aktivoituminen ammattilehtiin aiheesta kirjoittamisessa pystyisi myös edistämään lahjakkuuksien tuntemista ja opetuksen ylöspäin eriyttämisen näkyväksi tekemistä.

Toinen ongelma olisi tutkittavien sitoutuminen pitkittäistutkimukseen, sekä heidän asenteensa tutkittava olemiseen; vaikuttaako tieto tutkittavana olemisesta käyttäytymiseen? Tutkimusasetelmasta pitäisi tehdä sellainen, ettei se itsessään vaikuta tutkimuksen havaintoihin, etenemiseen tai lopputuloksiin. Mikäli pitkittäistutkimus koostuisi esimerkiksi viiden vuoden välein tapahtuvista tutkittavien haastatteluista, ei tutkittavana oleminen näyttelisi liian suurta roolia tutkittavien elämässä. Mahdollisesti haastattelujen lähestyttäessä, niiden aikoihin ja niiden jälkeen ne aiheuttaisivat tutkittavissa, tai iästä riippuen myös heidän vanhemmissaan erilaisia toimia, joilla he haluaisivat viedä tutkimusta tiettyyn suuntaan ja vaikuttaa näin tutkimuksen löydöksiin ja havaintoihin. Tällaisen pitkittäistutkimuksen käynnissä ollessa tutkija voisi toteuttaa ehdotusta luokanopettajien koulutuksesta lahjakkuuksien ja opetuksen ylöspäin eriyttämisen aiheisiin. Mahdollisesti tämä kokeilu voitaisiin ottaa myös osaksi tutkimusta, tai kokonaan omaksi tutkimukseksi. Parhaimmassa tapauksessa joskus voitaisiin tutkia sitä, millaisia vaikutuksia valtakunnallisella luokanopettajakoulutuksen kehittämällä lahjakkuuksien ja opetuksen ylöspäin eriyttämisen osalta on suomalaisten lasten PISA-tulosten kääntymisessä nousuun, tai miten tämä ratkaisu opettajien koulutuksessa on lisännyt Suomalaisten huipposääjien, asiantuntijoiden ja korkeasti koulutetun väen määrää.

Lähteet

- Akdag, E. & Köksal, M. (2022). Investigating the Relationship of Gifted Students' Perceptions Regarding Science Learning Environment and Motivation for Science Learning with their Intellectual Risk Taking and Science Achievement. *Science Educational International* 33(1), 5-17. <https://doi.org/10.33828/sei.v33.i1.1>
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere : Vastapaino cop. 2011.
- Borland, J. (2005). *Gifted Education Without Gifted Children : The Case for No Conception of Giftedness*. Teoksessa Sternberg, R. & Davidson, J. (2005). *Conceptions of Giftedness*.
- Brulles, D., Saunders, R. & Cohn, S. (2010). Improving Performance for Gifted Students in a Cluster Grouping Model. *Journal for the Education of the Gifted*. Vol. 34, No. 2. 327-250. Prufrock Press.
- Calero, M., Belen, G-M. & Robles, M. (2011). Learnin Potential in high IQ children: The contribution of dynamic assessment to the identification of gifted children. *Learnin and Individual Differences* 21 (2011) 176-181.
- Callahan, C. & Miller, E. (2005). *A Child-Responsive Model of Giftedness*. Teoksessa Sternberg, R. & Davidson, J. (2005). *Conseptions of Giftedness*. Second Edition. Cambridge University Press.
- Claxton, G. (2006). *Expanding the capacity to Learn: A new end for education?* University of Bristol.
- Claxton, G. (2010). *Expanding Young People's Capasity To Learn*.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methhods in education (6th ed.)*. London: Routledge.
- Creswell, J. (2014). *Fourth edition: Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Thoudand Oaks, California: Sage Publications.
- Cross, T. & Coleman, L. (2005). *School-Based Conseption of Giftedness*. Teoksessa Sternberg, R. & Davidson, J. (2005). *Conceptions of Giftedness*. Second Edition. Cambridge University Press.

- Dai, D. (2003). The Making of the Gifted: Implications of Sternberg's WICS Model of Giftedness. *High Ability Studies*. 2003;14(2):141-142.
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S. & Gardner, H. (2011). The Theory of Multiple Intelligences. Chapter 24.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.
- Feldhusen, J. (2005). Giftedness, Talent, Expertise, and Creative Achievement. Teoksessa Sternberg, R. & Davidson, J. (2005). *Conceptions of Giftedness*. Second Edition. Cambridge University Press.
- Forehand, M. (2011). Bloom's Taxonomy: From Emergign Perspectives on Learnin, Teaching and Technology. The University of Georgia.
- Gagné, F. (2000). A Differentiaated Model of Giftedness and Talen : The DMGT Perspective on Talent Development. Eric.
- Gagné, F. (2005). From Gifts to Talents : The DMGT as a Developmental Model. Teoksessa Sternberg, R. & Davidson, J. (2005). *Conceptions of Giftedness*. Second Edition. Cambridge University Press.
- Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies* Vol. 21, No. 2, December 2010, 81–99.
- Gagné, F. (2020). Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0. Université du Québec à Montréal (Canada).
- Gagné, F. (2021). Differentiating Giftedness from Talent: The DMGT Perspective on Talent Development. Routledge Taylor & Francis Group.
- Galton, F. (1869). *Hereditary Genius: An inquiry into its laws and consequences*. Macmillan and Co. London. <https://doi.org/10.1037/13474-000>
- Gardner, H. (2003). *Multiple intelligences After Twenty Years*. Harvard Graduate School of Education.
- Gardner, H. (2021). *Disciplined Mind: What All Students Should Understant*. The New York Times Company.

- Gardner, H. & Hatch, T. (2010). Multiple Intelligences Go to School : Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, Vol. 18, No. 8 (Nov., 1989), pp. 4-10.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162-173.
- Kalalahti, M. (2012). Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika, Vuosikerta. 6, Nro 1, s. 39-55.* http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/kalalahti_ja_varjo_0103122343.pdf
- Kamal, S. (2019). Research Paradigm and the Philosophical Foundations of a Qualitative Study. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 4(3), 1389-1394.
- Kela, V. (2020). Lahjakkaan oppilaan opetuksen eriyttäminen ja yksilöllistäminen. Opinnäytetyö. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto.
- Kilgore, K. (2018). Teacher Perspective on Differentiation for Gifted Students in the General Education Classroom. Walden University.
- Krathwohl, D. (2002). A Revision of Bloom`s Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, Vol. 41, Number 4, Autumn 2002. College of Education, The Ohio State University.
- Kupiainen, S. (2018). Yksi peruskoulu, monenlaisia luokkia? Researcportal. Helsinki.
- Kupiainen, S. & Hotulainen, R. (2018). Onko sillä merkitystä, millaisessa luokassa oppilas opiskelee. Teoksessa *Ajattelu ja oppimaan oppiminen peruskoulun päättövaiheessa*. Helsingin yliopisto.
- Laine, S. (2016). *Finnish elementary school teachers perspectives on gifted education*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Laine, S., & Tirri, K. (2016). How Finnish Elementary School Teachers Meet the Needs of their Gifted Students. *High Ability Studies*, 27(2), 149-164. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1108185>
- Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing Conceptions Of The World Around Us. *Instructional Science* 10 (1981) 177-200. Elsevier Scientific Publishing Company, Amsterdam – Printed in Netherlands.

- Mayer, R. (2005). *The Scientific Study of Giftedness*. Teoksessa Sternberg, R. & Davidson, J. (2005). *Conceptions of Giftedness*. Second Edition. Cambridge University Press.
- Metsämuuronen, J. (2001). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki : International Methelp Ky.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki : International Methelp Ky.
- Mollenhauer, K. & Friesen, N. (2014). *Forgotten Connections : On culture and upbringing*. London : Routledge, Taylor & Francis Group.
- Numminen, A. (2010). *Lahjakkuudesta ja lahjattomuudesta*. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki.
- Perkins, D. (1995). *An Evolutionary Double Bind*. Teoksessa *Outsmarting IQ: The Emerging Science of Learnable Intelligence*. New York: The Free Press.
- Pikkarainen, E. (2014). Competence as a Key Concept of Educational Theory: A Semiotic Point of View. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 48, No 4, 2014.
- Plucker, J. & Callahan, C. (2014). *Research on Giftedness and Gifted Education: Status of the Field and Considerations for the Future*. Sage Publishing.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus Oy.
- Reis, S. & Renzulli S. & Renzulli J. (2021). Enrichment and Gifted Education Padagogy to Develop Talents, Gifts, and Creative Productivity. *Education Sciences*. Educ. Sci. 2021, 11, 615. <https://doi.org/10.3390/educsci111100615>.
- Reis, S. & Renzulli, J. (1997). *Adapted from Schoolwide Enrichment Model: A How-To Guide for Educational Excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning.
- Reis, S. & Renzulli, J. (2010). *The schoolwide enrichment model: a focus on student strenghts and interests*. *Gifted Education Intemational 2010 Vol26*, p 140-157 ©2010 A B Academic Publishers. University on Connecticut, USA.

- Renzulli, J. (2002). *Emerging Conceptions of Giftedness: Building a Bridge to the New Century. Exceptionality*. 10(2), 67–75. Routledge Taylor & Francis Group.
- Renzulli, J. (2005). *Equity, Excellence, and Economy in a System for Identifying Students in Gifted Education: A Guidebook*. University of Connecticut.
- Rimm, S., Siegle, D. & Davis, G. (2018). *Education of the Gifted and Talented. Seventh Edition*. Pearson Education.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. (2015). *Johdatus kasvatustieteisiin*. (8. painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Roiha, A. & Polso, J. (2018). *Onnistu eriyttämisessä : toimivan opetuksen opas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ronksley-Pavia, M. & Neumann, M. (2020). Conceptualising Gifted Student (Dis) Engagement through the Lens of Learner (Re) Engagement. *Education Sciences*. Educ. Sci. 2020, 10, 274; doi:10.3390/educsci10100274.
- Seo, H-A. & Sim, J-H. (2019). Individual Behaviors as Motivation, Task Commitment, and Leadership Exhibited by Science Gifted Students at Science Gifted Education Center and Its Implications for Differentiated Instruction. Pusan National University, South Korea. Haettu: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED619731.pdf>.
- Siljander, P. (2000). *Kasvatus ja sivistys*, Helsinki: Gaudeamus.
- Siljander, P. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.
- Sointu, E., Virtanen, T., Lappalainen, K. & Hotulainen, R. (2017). Vahvuuksien ja motivaation tukeminen edistämässä koulupolulle kiinnittymistä ja hyvinvointia. (luku 6). Teoksessa Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. (2017). *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sternberg, R. (1997). The Concept of Intelligence and Its Role in Lifelong Learning and Success. *American Psychologist*, 52(10), 1030-1037.
- Sternberg, R. (2003). *WICS as a Model of Giftedness*. High Ability Studies, Vol. 14, No. 2. Carfax Publishing. Taylor & Francis Group.

- Sternberg, R. (2020). *Transformational Giftedness: Rethinking Our Paradigm of Gifted Education*. Routledge. Taylor & Francis Group
- Sternberg, R. & Ambrose, D. (2021). *Conceptions of Giftedness and Talent*. Springer Nature Switzerland AG. Haettu: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6>
- Sternberg, R. & Davidson, J. (2005). *Conceptions of Giftedness*. Second Edition. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. & Grigorenko, E. (2004). Successful Intelligence in the Classroom. *Theory Into Practice*, 43(4), 274-280.
- Tirri, K. (2022). Giftedness in the Finnish educational culture. *Gifted Education International* 2022, Vol. 38(3) 445-448.
- Tomlinson, C. (2014). *The Differentiated Classroom : Responding to the Needs of all Learners*. Alexandria, Virginia : ASCD.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa : Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.
- Uusikylä, K. (2020). *Lahjakkuus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valli, R. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 : Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Väljärvi, J. (1998). Lahjakkuus – koulun voimavara vai ratkaisematon ongelma? (s. 90-106). Teoksessa Malin, A. & Männikkö, K. (1998). *Älykkyys : valoa ja varjoa*. Jyväskylä: Atena.
- Winner, E. (2012). Gifted Children. *ParentEdge* 75-81.
- Worrell, F., Subotnik, R., Olszewski-Kubilius & Dixson, D. (2019). Gifted Students. *Annual Review of Psychology*.

Liite 1

Saatekirje kyselytutkimukseen.

Hei,

Pro gradu -tutkielmani käsittelee lahjakkaiden oppilaiden tunnistamista ja opetuksen ylöspäin eriyttämistä. Teen tutkimusta pian valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksista ja käsityksistä koskien opetuksen ylöspäin eriyttämistä. Jokaisella oppilaalla, myös lahjakkaalla ja edistyneellä, on oikeus omantasoiseensa opetukseen. Opetuksen eriyttäminen eritasoisten oppilaiden tarpeita vastaaviksi on opettajien vastuulla, joten on tärkeää selvittää, millaisia valmiuksia koulutuksemme tähän antaa. Pysin selvittämään Webropol-kyselyn avulla sitä, millaisia valmiuksia luokanopettajakoulutus on antanut pian valmistuville luokanopettajaopiskelijoille eri lahjakkuuksien tunnistamiseen ja opetuksen ylöspäin eriyttämiseen.

Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista ja se tapahtuu anonyymisti. Aineistoa käsitellään luotamuksellisesti ja se säilytetään tietosuojakäytänteiden mukaisesti, sekä hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Kyselyyn vastaamiseen menee aikaa noin 10-15 minuuttia.

Linkki kyselyyn: <https://link.webropolsuveys.com/S/E60CEF36D83F028C>

Mikäli kysyttävää herää, annan mielelläni lisätietoja alla olevan sähköpostiosoitteen välityksellä kela.viivi@gmail.com

Työni ohjaajana Oulun yliopistolla toimii yliopistonlehtori Kimmo Kontio kimmo.kontio@oulu.fi +358503504317

Ystävällisin terveisin

Viivi Kela

Liite 2

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä koulutuksen tarjoamista valmiuksista opetuksen ylöspäin eriyttämiseen

Kyselylomakkeen alussa on kaksi kohtaa, joissa kysytään taustatietoja. Tämän jälkeen ensimmäisellä sivulla on kysymyksiä lahjakkuudesta ja sen tunnistamisesta. Seuraavalta sivulta löytyy opetuksen ylöspäin eriyttämiseen liittyviä kysymyksiä.

Vastaa kysymyksiin omien tietojesi ja kokemustesi pohjalta.

1. Opintojen aloitusvuosi

2. Arvioitu valmistumisajankohta

Ennen kuin opetusta voidaan alkaa eriyttämään ylöspäin, täytyy eriyttämisen tarve tunnistaa. Seuraavat kysymykset 3-6 käsittelevät lahjakkuuden, eli tässä yhteydessä ylöspäin eriyttämisen tarpeen tunnistamista.

3. Miten luokanopettajakoulutuksessa on käsitelty lahjakkuutta?

4. Mitä lahjakas oppilas mielestäsi tarkoittaa?

5. Miten lahjakkaita oppilaita tunnistetaan?

6. Miten lahjakkuus ja kyvykkyys näkyvät mielestäsi koulussa ja eri oppiaineissa?

Seuraava

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä koulutuksen tarjoamista valmiuksista opetuksen ylöspäin eriyttämiseen

Kun eriyttämisen tarve, eli lahjakkuus on tunnistettu, voidaan opetuksen ylöspäin eriyttäminen aloittaa. Seuraavat kysymykset 7-10 koskevat opetuksen ylöspäin eriyttämistä.

7. Mitä sinulle tulee mieleen opetuksen ylöspäin eriyttämisestä?

8. Miten luokanopettajakoulutuksessa on käsitelty opetuksen ylöspäin eriyttämistä?

9. Miten opetuksen ylöspäin eriyttämistä on käsitelty monialaisissa opinnoissa eri oppiaineiden kohdalla?

10. Millaisia ylöspäin eriyttämisen tapoja tiedät?

Edellinen

Lähetä